

ISA-JAHRBUCH
ZUR **SOZIALEN ARBEIT**

2025

Soziale Arbeit in Zeiten der Krise(n)



WAXMANN



Institut für soziale Arbeit e. V.

ISA-Jahrbuch zur Sozialen Arbeit 2025

Soziale Arbeit in Zeiten der Krise(n)

Herausgegeben vom
Institut für soziale Arbeit e. V.

Redaktion (alph.):
Helena Baldina, Dorothea Gebhardt,
Sophia Gollers, Maren Hilke



Waxmann 2025
Münster · New York

Institut für soziale Arbeit e. V.

Friesenring 40

48147 Münster

Fon + 49 251 200799-0

www.isa-muenster.de

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8188-0103-8

E-Book-ISBN 978-3-8188-5103-3

<https://doi.org/10.31244/9783818851033>

Waxmann Verlag GmbH, 2025

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Gestaltung: Fabian Möcking

Dieses E-Book ist unter der Lizenz CC BY-NC-SA 4.0 open access verfügbar. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>



Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen und für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen.

Inhalt

Vorwort	7
<i>Helena Baldina, Dorothea Gebhardt, Sophia Gollers, Maren Hilke</i>	
Einleitung	
Soziale Arbeit in Zeiten der Krise(n)	9
Prävention und Schutz in Zeiten von Krisen	
<i>Silja Hauß, Christian Schrapper</i>	
Kinderschutz – Krise oder Chance?	17
<i>Sophia Gollers, Milena Bücken</i>	
Prävention als Reaktion auf die Missbrauchskrise der katholischen Kirche – eine wirksame Antwort?	
Zentrale Befunde aus der Forschung zur Wirksamkeit systematischer Prävention sexualisierter Gewalt in der katholischen Kirche in Nordrhein-Westfalen	36
<i>Bianca Grafe</i>	
Beratung und Schutz in der Ausnahmesituation Häusliche Gewalt und Soziale Arbeit in der COVID-19-Pandemie	47
Kulturelle Vielfalt in Krisenzeiten	
<i>Norbert Reichel, Meltem Kulaçatan</i>	
Kulturelle Vielfalt in einer Menschenrechtsprofession Ein Gespräch	63
<i>Betül Çalgan, Julia Kilp, Anne Weber</i>	
Potenziale und Grenzen kultursensibler Unterstützung in Familienzentren Das Modellprojekt Integrationsbegleiterinnen in Kitas als Antwort auf die Flüchtlingskrise	78

Geschlechterverhältnisse in Krisen, Wandel und Engagement

Judith Conrads, Isabelle-Christine Panreck

Subjekte der Solidarität, eine Frage des Geschlechts?
Zivilgesellschaftliche Praxis und Konsequenzen für die Soziale Arbeit 93

Katharina Knüttel

Strukturwandel trifft Geschlecht
Ungleichheiten im dualen Ausbildungsgeschehen 108

Professionelles Handeln in Krisenzeiten

Jörg Kohlscheen

Entscheidungen in Organisationen als Krise 125

Felix Manuel Nuss

Soziale Arbeit – eine Gegenwartsprofession?!
Zeitphilosophische Überlegungen und die phänomenologische
Bedeutung der subjektiven Handlungsfähigkeit für einen
sozialarbeiterischen Umgang mit Krisenerfahrungen 138

Johannes Nathschläger

Die Sinnkrise als Herausforderung für die Soziale Arbeit
Implikationen für Tätigkeitsprofil und Methoden der Profession 155

Lisa-Marie Staljan

Wie Macht Zukunft formt
Der Einfluss von Bildungsplanung und -steuerung bei der Ermöglichung
und Begrenzung von Zukunftsperspektiven 170

Innovationspotenziale zur Bewältigung von Krisen

Sara Remke, Jörg Rövekamp-Wattendorf

»Crisis? What Crisis?«
Nachhaltigkeitsorientierte Lehrangebote und naturnahe Aktivitäten
an Hochschulen für Sozialprofessionen: Waldpädagogik und Lerngarten
als Innovationen an der Katho? 188

Natalie Powroznik

Auf Krisen reagieren
Digitale Innovationspotenziale in Betreuungseinrichtungen
der Sozialen Arbeit 203

Nadine Faber-Strauch, Marleen Steinbrich, Lino Tinnfeld

Vertiefungsspur ASD – Ein Beitrag zur Bewältigung der Fachkräftekrise?! 218

Autor*innen 232

Vorwort

Die Resonanz auf den Call for Paper für diese Ausgabe des ISA-Jahrbuchs war ausgesprochen gut. Das Thema Soziale Arbeit in Zeiten der Krise(n) zieht also im Umfeld des ISA, was wiederum überhaupt nicht verwunderlich ist. Vielleicht weil Krisen ein (oder der?) Tropf ist, an dem die Soziale Arbeit hängt? Hinzu tritt die allgemeine Weltlage, in der sich Krisen ausweiten. Als ob eine weltweite Pandemie nicht schon verheerend genug gewesen wäre, wird in Europa mit der Ukraine ein souveräner Staat von Russland überfallen und in den USA finden sich genügend Wähler*innen, die einen Präsidenten wählen, dessen Handeln selbst Expert*innen ratlos bzw. mit großer Furcht zurücklässt.

Krisen sind eng verbunden mit Transformationsprozessen und damit mit der modernen Gesellschaft schlechthin. Es trifft zu, dass Krisen entweder Wandel erforderlich machen oder aber durch Wandel ausgelöst werden und sich diese Prozesse gegenseitig verstärken können. Damit ist Soziale Arbeit in der Pflicht, Wandel zu begleiten.

Krisen sind eng verbunden mit Transformationsprozessen und damit mit der modernen Gesellschaft schlechthin.

Auch das ISA-Jahrbuch 2025 blieb von Krisendiskursen nicht verschont: Ist es noch zeitgemäß, im Zeitalter der Digitalität ein Jahrbuch auf Papier zu drucken und mit der Post zu versenden? Wir im ISA glauben, dass sich der Aufwand lohnt, solange sich genügend Beiträge finden, Jahrbücher auf Nachttischen liegen oder bei einer Tasse Tee durchgeblättert werden. Denn beim ISA-Jahrbuch geht es nicht nur um das Produkt, sondern um diverse Beziehungsaspekte, die gerade in Krisenzeiten gut tun können. Wenn sich im Schreibprozess ein

*...beim ISA-Jahrbuch
geht es nicht nur
um das Produkt,
sondern um diverse
Beziehungsaspekte, die
gerade in Krisenzeiten
gut tun können.*

Gegenstand als sperrig erweist und es vielleicht mehrere Anläufe braucht, um einen ersten Rohentwurf zu Papier zu bringen, erst dann passiert doch etwas Bewegendes. Und prägen uns nicht die Texte am meisten, die uns beim Lesen etwas abverlangen? Auch wenn wir hoffen, dass niemand während der Lektüre der Beiträge die eigene Komfortzone verlassen

muss, so wünschen wir dennoch vielfältige Anregungen für das eigene Krisenverständnis – und dass einige Beiträge nach(haltig)wirken.

Wir möchten an dieser Stelle allen Autor*innen danken für ihre Mühe. Auch dem diesjährigen Jahrbuch-Team sind wir zu Dank verpflichtet. So entsteht Jahr für Jahr aus dem ISA-Netzwerk heraus eine sich fortschreibende Visitenkarte, die eine Pluralität von Themen und Positionen widerspiegelt, auf die wir stolz sind.



Prof. Dr. Judith Haase
Erste Vorsitzende des ISA e. V.



Dr. Jörg Kohlscheen
Mitglied der Geschäfts-
führung

Einleitung

Soziale Arbeit in Zeiten der Krise(n)

Helena Baldina, Dorothea Gebhardt,
Sophia Gollers, Maren Hilke

Bei der Suche nach dem Thema für das ISA-Jahrbuch 2025 gab es auch in diesem Jahr wieder viele Ideen, Sammlungen und Möglichkeiten. Einer dieser Themenvorschläge rückte die Krise in den Mittelpunkt der Überlegung. Schnell wurden die Dringlichkeit und Relevanz des Themas deutlich, denn Krisen prägen zunehmend die jüngste Vergangenheit und Gegenwart unseres gesellschaftlichen Zusammenlebens.

Menschen stehen vor den vielfältigen Folgen der COVID-19-Pandemie, sind mit den unübersehbaren Auswirkungen des Klimawandels konfrontiert, erleben eine Zunahme gesellschaftlicher und politischer Spannungen und Eskalationen, sind herausgefordert durch eine stetig wachsende soziale Ungleichheit und leiden unter einem sich verschärfenden Fachkräftemangel. Jede dieser Entwicklungen beeinflusst das gesellschaftliche Gefüge und die Art und Weise, wie Menschen ihr Leben gestalten wollen und können.

Diesen drängenden Fragen, zentralen Veränderungen und unausweichlichen Konfrontationen müssen Vertreter*innen der Sozialen Arbeit begegnen können, denn

»Soziale Arbeit ist eine praxisorientierte Profession und eine wissenschaftliche Disziplin, deren Ziel die Förderung des sozialen Wandels, der sozialen Entwicklung und des sozialen Zusammenhalts sowie die Stärkung und Befreiung der Menschen ist. Die Prinzipien der sozialen Gerechtigkeit, die Menschenrechte, gemeinsame Verantwortung und die Achtung der Vielfalt bilden die Grundlagen der Sozialen Arbeit. Gestützt auf Theorien zur Sozialen Arbeit, auf Sozialwissenschaften, Geisteswissenschaften und indigenem Wissen, werden bei der Sozialen Arbeit Menschen und Strukturen eingebunden, um existenzielle Herausforderungen zu bewältigen und das Wohlergehen zu verbessern.« (DBSH, 2015, o.S.).

Es geht darum hinzuschauen, nicht abzutun oder zu bagatellisieren. Welchen Beitrag kann Soziale Arbeit leisten, um zur kollektiven und subjektiven Krisenüberwindung beizutragen und Wandlungsprozesse mitzugestalten? Es gilt mehr denn je, Handlungsfähigkeit aufrechtzuerhalten und zu fördern, nicht zu erstarren oder ohnmächtig zuzuschauen.

Gegenwärtig wird das Thema Krise viel diskutiert und beleuchtet, was sich durch unterschiedliche aktuelle Publikationen und Tagungsthemen innerhalb der Scientific Community der deutschsprachigen Sozialen Arbeit zeigt. So wird beispielweise bei Schönig et al., 2024 Krisenbewältigung in Bezug auf Theorieentwicklung diskutiert, bei Staats et al., 2025 ein allgemeiner Bezug auf Krisen angeboten oder bei der DGSA-Jahrestagung 2026 in Mönchengladbach über die Krise der Demokratie durch autoritäre Verschiebungen verhandelt.

Das diesjährige ISA-Jahrbuch knüpft an diese Tendenz an und leistet einen Beitrag zur Auseinandersetzung und Begegnung mit Krisen. Dabei werden in den Artikeln Krisen aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet und vielfältige Schwerpunkte in Zeiten komplexer Krisen gesetzt. Die Beiträge konnten nach folgenden Oberthemen sortiert werden: Prävention und Schutz in Zeiten von Krisen, kulturelle Vielfalt in Krisenzeiten gestalten, Geschlechterverhältnisse in Krisen, Wandel und Engagement, Professionelles Handeln in Krisenzeiten und Innovationspotenziale zur Bewältigung von Krisen.

Die ersten drei Beiträge thematisieren **Prävention und Schutz in Zeiten von Krisen**. Kinderschutz war und ist immer in doppelter Hinsicht von Krisen geprägt – dies verdeutlicht der Beitrag von **Silja Haus** und **Christian Schrapper**. Auf der einen Seite ist Schutzmaßnahmen inhärent, dass ihnen eine Krise vorausgeht, auf der anderen Seite befindet sich das Arbeitsfeld, das Schutzmaßnahmen vollziehen muss, durch verschiedene Rahmenbedingungen unter ständigem Druck, einer Art Dauerkrise. Dennoch zeigen die Autorin und der Autor auf: Auch wenn die Arbeit im Kinderschutz im Krisenmodus verortet wird, Kinderrechte aber konsequent ins Zentrum rücken und Qualität verbindlich gesichert wird, kann die Krisenerfahrung auch als Chance gesehen werden.

Sophia Gollers und **Milena Bücken** beschäftigen sich in ihrem Beitrag mit der Frage, inwiefern systematische Prävention sexualisierter Gewalt eine Antwort auf vorhergegangene Krisen in der katholischen Kirche sein kann und dazu beiträgt Krisen zu überwinden beziehungsweise nicht neu aufkommen zu lassen. Die Autorinnen stellen ausgewählte Befunde aus einem Forschungsprojekt vor, in dem

die Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen in den (Erz-)Bistümern in Nordrhein-Westfalen untersucht wurde.

Vor dem Hintergrund der Einschränkungen durch die COVID-19-Pandemie geht der Beitrag von **Bianca Grafe** der Frage nach, wie sich die pandemiebedingten Maßnahmen auf die Arbeit im Kontext von häuslicher Gewalt ausgewirkt haben. Im Mittelpunkt stehen dabei Fragen nach Veränderungen in der Prävalenz, nach den Folgen für die Beratung und Unterbringung Betroffener sowie nach den Reaktionen von Beratungsstellen und Frauenhäusern als zentrale Akteure des Gewaltschutzes. Sichtbar wird dabei zugleich, welche kurzfristigen Anpassungen in der Krise möglich waren und welche langfristigen Perspektiven sich für eine strukturelle Weiterentwicklung ergeben.

Zwei weitere Beiträge legen im zweiten Teil einen Schwerpunkt auf die Frage, wie **kulturelle Vielfalt in Krisenzeiten** gestaltet werden kann.

Wie kann Soziale Arbeit Kindern und Familien mit Migrationsgeschichte begegnen und welche politischen und gesellschaftlichen Bedingungen erleichtern bzw. erschweren Integrationsprozesse? Welche Haltung brauchen Fachkräfte der Sozialen Arbeit, um kulturelle Vielfalt aktiv als demokratische Ressource zu gestalten? Und warum ist es so wichtig Vielfalt im Sinne der Trias, Gender, Equality und Inclusion zu betrachten? Diesen und weiteren Fragen widmet sich **Norbert Reichel** im Interview mit **Meltem Kulaçatan** vor dem Hintergrund eines sich immer stärker zuspitzenden Migrationsdiskurses in Zeiten multipler Krisen.

Familienzentren sehen sich in ihrer pädagogischen Arbeit zunehmend mit komplexen Herausforderungen konfrontiert, die in der Flucht- und Migrationsgeschichte von Familien, sprachlichen und kulturellen Barrieren begründet sind. Vor diesem Hintergrund beleuchtet der Beitrag von **Betül Çalgan, Julia Kilp** und **Anne Weber** das Projekt der »Integrationsbegleiterinnen in KITAS« der AWO Ostwestfalen-Lippe, bei dem Frauen mit eigener Migrationserfahrung qualifiziert werden, um als Brückenbauerinnen zwischen Kindern, Eltern und Fachkräften wirksam zu werden. Dabei werden auf der Grundlage eines Expertinneninterviews die praktischen Erfahrungen, Erfolgsfaktoren und Entwicklungsbedarfe des Projekts beleuchtet und diskutiert.

Geschlechterverhältnisse in Krisen, Wandel und Engagement werden in den Artikeln im dritten Teil beleuchtet.

Der Beitrag von **Judith Conrads** und **Isabelle-Christine Panreck** untersucht aus einer geschlechtersensiblen Perspektive, wie Solidarität und Solidaritätswürdig-

keit im Kontext ehrenamtlicher Arbeit in Krisenzeiten konstruiert wird. Grundlage ist eine empirische Interviewstudie mit ehrenamtlich Engagierten zu ihrer Arbeit, Motivation und den Adressat*innen ihres Engagements. Es zeigt sich: Frauen werden dabei als Mütter, Care-Arbeitende oder alte Frauen in Armut und Einsamkeit als »solidaritätswürdige Subjekte« verortet. Solidarität hingegen wird überwiegend unpolitisch verstanden und daher nicht als Möglichkeit für strukturelle Veränderungen betrachtet. Hieraus ergibt sich für die Autor*innen der Auftrag an die Soziale Arbeit, die Solidaritätsdiskurse marginalisierter Gruppen verstärkt in den Blick zu nehmen.

Das Rheinische Revier befindet sich im Umbruch und steht vor einem bedeutenden Strukturwandel. Gelingender Wandel, der Menschen nicht vor vollendete Tatsachen stellt, sondern partizipativ einbindet, muss auch die Bildungsperspektive in den Blick nehmen, was das Netzwerkbüro Rheinisches Revier tut. Deutlich wird jedoch, dass mögliche Bildungschancen bisher noch nicht auf die Dimension Geschlecht bezogen wurden. **Katharina Knüttel** nimmt diese Dimension, im Kontext der dualen Ausbildung an Berufskollegs im Rheinischen Revier, in den Blick und zeigt auf, welche Relevanz Geschlechterverhältnisse in der Ausbildung haben.

Die Artikel von Jörg Kohlscheen, Felix Manuel Nuss, Johannes Nathschläger und Lisa-Marie Staljan können dem Oberthema **Professionelles Handeln in Krisenzeiten** zugeordnet werden.

Der Beitrag von **Jörg Kohlscheen** beleuchtet, wie Organisationen und soziale Systeme in komplexen und kritischen Situationen Entscheidungen treffen und welche Dynamiken dabei entstehen. Im Zentrum steht dabei die Frage, was »gutes Entscheiden« in kritischen Situationen ausmacht. Neben Hierarchie als traditionellem Steuerungsmechanismus werden alternative Entscheidungsverfahren diskutiert, die auf Beteiligung und Verständigung setzen. Ziel des Beitrags ist es aufzuzeigen, wie tragfähigere Lösungen in Organisationen sowie in größeren gesellschaftlichen und politischen Zusammenhängen gestaltet werden können.

Felix Manuel Nuss widmet sich in seinem Beitrag der Zeitphilosophie und rückt dabei insbesondere phänomenologische Überlegungen zur Gegenwartsperspektive von Edmund Husserl und Martin Heidegger in den Fokus. Ausgehend von der ekstatischen Zeitstruktur der Phänomenologie – einem im menschlichen Bewusstsein verankerten Zeitverständnis, das reflektiertes Handeln in der Gegenwart ermöglicht und dabei Vergangenheit und Zukunft sinnstiftend einbezieht – entwickelt der Autor eine Argumentationslinie, die dem Subjekt in der Sozialen

Arbeit mit Würde begegnet. Diese Perspektive dient zugleich als Grundlage für eine professionelle Selbstverortung. Krisen erscheinen in diesem Kontext nicht als starre Zustände, sondern als dynamische Prozesse, die aktiv gestaltet und bewältigt werden können.

Johannes Nathschläger zeigt auf, dass die Sinnkrise als übergreifende gesellschaftliche Herausforderung zunehmend an Bedeutung gewinnt und nicht nur Individuen, sondern auch die Soziale Arbeit vor neue Aufgaben stellt. In seinem Artikel analysiert er zunächst Ursachen der Sinnkrise, beleuchtet sie anschließend auf individueller, sozialer und kultureller Ebene und zeigt, dass Sinnverlust gravierende Auswirkungen auf Klienten aller Altersgruppen hat. Anschließend wird eine Erweiterung des professionellen Selbstverständnisses vorgeschlagen, welche durch konkrete beraterische und therapeutische Verfahren, etwa existenzielle Psychotherapie, narrative Therapie sowie achtsamkeits- und spiritualitätsorientierte Ansätze entwickelt wird. Abschließend folgt eine Perspektive, die Sinnkrise konstruktiv zu wenden und das Tätigkeitsprofil der Sozialen Arbeit von reiner Problemlösung hin zu existenzieller Begleitung und Mitgestaltung von Sinn zu entwickeln.

Lisa-Marie Staljan beschäftigt sich in ihrem Beitrag mit der Frage, wohin ein Weg aus der Krise gehen soll und wer dabei bestimmt, wie Zukunft unter gegebenen gesellschaftlichen Machtverhältnissen aussehen soll. Am Beispiel von Bildungsplanung und -steuerung beleuchtet die Autorin bestehende Machtverhältnisse und deren Auswirkungen auf Zukunftsperspektiven. Sie stellt eine Systematik zur kritischen Reflexion struktureller Bedingungen vor und leitet daraus ab, wie Machtverhältnisse transformiert werden können.

Innovationspotenziale zur Bewältigung von Krisen werden im letzten Teil beleuchtet.

Jörg Rövekamp-Wattendorf und **Sara Remke** widmen sich in ihrem Artikel den Auswirkungen der Klimakrise auf die Adressat*innen der drei Sozialprofessionen Soziale Arbeit, Heilpädagogik/Inklusive Pädagogik sowie Kindheitspädagogik und verdeutlichen die sich verändernden Anforderungen an die Arbeit der Fachkräfte. Sie stellen zwei nachhaltigkeitsorientierte Lehrangebote und naturnahe Aktivitäten der Katho Münster vor, die das Potential einer ökologischen Ausrichtung fachlichen Handelns bergen: die Waldpädagogik und den Lerngarten. Diese tragen zu einer ökologisch nachhaltigen Professionalisierung von Studierenden bei und stellen ein ganz konkretes Lehrkonzept als Antwort auf die zunehmende ökologi-

sche Krise unserer Zeit dar. Die Angebote fördern einerseits ökologische Resilienz bei den Studierenden und tragen zur Kompetenz bei, Nachhaltigkeit in die Handlungsfelder von Heilpädagogik und Sozialer Arbeit zu tragen.

Natalie Powroznik widmet sich in ihrem Artikel den aktuellen Herausforderungen der Sozialen Arbeit und fokussiert insbesondere die strukturellen Schwierigkeiten, mit denen Betreuungseinrichtungen häufig konfrontiert sind. Sie untersucht, welche Chancen und Grenzen mit digitaler Dokumentation verbunden sind. Dem Erkenntnisinteresse folgend wurden eine Kita, eine stationäre Wohngruppe für Jugendliche und ein Wohnheim für Menschen mit Behinderung empirisch untersucht. Der Artikel verdeutlicht, welche Grundbedingungen erfüllt sein müssen, damit digitale Dokumentationssysteme nicht als zusätzliche Belastung wahrgenommen werden, sondern als Unterstützungsinstrument mit Potenzial genutzt werden können.

Vor dem Hintergrund steigender Anforderungen und eines wachsenden Fachkräftemangels im Allgemeinen Sozialen Dienst (ASD) des Jugendamtes geht der Beitrag von **Marleen Steinbrich**, **Nadine Faber-Strauch** und **Lino Tinnefeld** der Frage nach, wie eine frühzeitige und praxisnahe Qualifizierung für das Arbeitsfeld bereits im Studium gelingen kann. In diesem Zuge wird das Pilotprojekt Vertiefungspur ASD in den Blick genommen – ein innovatives Angebot im Bachelorstudium Soziale Arbeit, das es Studierenden ermöglicht, das komplexe Arbeitsfeld des ASD frühzeitig kennenzulernen und sich gezielt darauf vorzubereiten. Der Beitrag beleuchtet die aktuelle Lage in den Jugendämtern, stellt die Struktur des Projekts vor, reflektiert erste Erfahrungen und diskutiert dessen Potenziale zur Fachkräftegewinnung sowie mögliche Grenzen und Transferchancen.

Auch wenn in den Beiträgen unterschiedliche Perspektiven auf Krisen gerichtet werden, ist allen gemein, dass die Autor*innen strukturelle und subjektive Herausforderungen sichtbar machen und diesen mit Mut, Hoffnung und der Zuversicht auf Bewältigung begegnen.

Literatur

Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit (DBSH) (2014). Übersetzung der »Global Definition of Social Work«, https://www.dbsh.de/media/public/dbsh-www/downloads/2014_DBSH_Dt_Übersetzung_Def_Soz_Arbeit_01.pdf [12.09.2025].

Schönig, W., Breuer, M., Gerards, M., Löwenstein, H. (2024). Transdisziplinäre Theorieentwicklung Sozialer Arbeit. Beiträge mit struktureller Perspektive in Zeiten gesellschaftlicher Krisen, Beltz Juventa. <https://doi.org/10.3262/978-3-7799-7429-1>

Staats, M., Wassermann, D., Friele, B., Kart, M., Knothe, H., Rieger, J., Schomers, Br., Sen, K. (2025). Soziale Arbeit zwischen Krise und Kritik, Beltz Juventa.

Prävention und Schutz in Zeiten von Krisen

Kinderschutz – Krise oder Chance?

Silja Hauß, Christian Schrapper

Krisen prägen den aktuellen Kinderschutz mindestens in zweifacher Weise: Zuerst die Aufgabe, Kinder in massiven Krisen ihres Lebens schützen zu sollen und dann die aktuellen Perspektiven auf einen Arbeitsbereich, der in seinen Aufgaben, Strukturen und Ressourcen selbst in großen Krisen wahrgenommen wird. Beide Seiten – Schutz für Kinder in Krisen und die Krisen eines Arbeitsfeldes – sollen hier beleuchtet werden. Aber über ernsthafte Krisendiagnosen hinaus wollen wir die Chancen eines qualifizierten Kinderschutzes als Weg aus der Krise untersuchen – für betroffene Kinder ebenso wie für das Arbeitsfeld.

1. Kinder und Familien in Krisen und der herausfordernde Auftrag des Kinderschutzes

Dass wir in krisenhaften Zeiten leben, von denen Kinder – nicht alle gleichermaßen – massiv betroffen sind, ist evident. Nicht erst Corona und eine durch Kriege und Wirtschaftskrise angespannte Lage, haben dazu beigetragen, dass die für das Aufwachsen von Kindern so wichtigen Budgets für Bildung und Soziales massiv unter Druck geraten. Das anhaltende Desaster einer unzureichenden Bildungsfinanzierung, die gescheiterten Initiativen zur Kindergrundsicherung oder zur Verankerung der Kinderrechte im Grundgesetz markieren nur die Spitze des Eisbergs einer sozial ungerechten Kinder-, Jugend- und Familienpolitik.

Aber es sind nicht nur fehlende Ressourcen, sondern auch tiefgreifende gesellschaftliche Veränderungen, die Kindern und jungen Menschen große Belastungen aufbürden. Im aktuellen Kinder- und Jugendbericht, veröffentlicht im November 2024, ist etwas euphemistisch die Rede von einem »Jungsein in dynamischen und unsicheren Zeiten« (BMFSFJ, 2024, S. 251): Die Folgen der Pandemie haben nochmals deutlich gemacht, wie wichtig Schutz-, Beteiligungs- und Förderrechte für alle Kinder und jungen Menschen sind, auch oder gerade wenn Isolations-

maßnahmen zur Eindämmung eines Pandemiegeschehens unvermeidbar erschienen. Wie sehr Kindergarten- und Schulschließungen einseitig zu Lasten junger Menschen gingen, wird eine gerade eingesetzte Enquete-Kommission hoffentlich erhellen und für kommende Pandemien Alternativen aufzeigen (Deutscher Bundestag, 2025). Deutlich geworden ist wieder, wie sehr junge Menschen Orte und Menschen brauchen, um über ihre Sorgen und Ängste sprechen zu können, gerade in Zeiten mit kriegerischen Bedrohungslagen und politischer Instabilität. Und junge Menschen brauchen Angebote für Medienkompetenz und -bildung, ist doch ihr Alltag tief von digitalen Technologien und vor allem von ihren sozialen Folgen geprägt. Und nicht zuletzt wachsen sie in einer alternden Gesellschaft auf, die Aufmerksamkeit und Ressourcen eher auf diese Lebensphase konzentriert sowie in einer Welt, die mit gravierenden Auswirkungen des Klimawandels konfrontiert ist. Gleichwohl sei erkennbar, dass viele junge Menschen diese Krisen auch als Chance zum Engagement für gesellschaftliches Miteinander begreifen: Sie engagieren sich in Zeiten des globalen Umbruchs z. B. für Menschen, die als Geflüchtete nach Deutschland kommen, und sie nehmen die Herausforderungen des Klimawandels an (BMFSFJ, 2024).

Soweit die Lage laut offizieller Berichterstattung. Aber was ist mit den Kindern, die nicht nur in diesen Zeiten auf besondere Sorge und auf Schutz angewiesen sind? Zuerst einmal werden Kinder, die auf staatlichen Schutz angewiesen sind, laut Statistik mehr: 2024 haben deutsche Jugendämter rund 62.300 Kindeswohlgefährdungen festgestellt, ein Anstieg um 24.000 Fälle (63 %) im Gegensatz zu 2012 – so die aktuellen Daten des Statistischen Bundesamtes (Statistisches Bundesamt et al., 2024, S. 78f.). Auch wenn dieser Zuwachs teilweise mit erhöhter Aufmerksamkeit für den Schutz von Kindern erklärt werden kann, macht die Zahl akuter Kindeswohlgefährdungen – also nur die bekannt gewordenen Fälle – eindrucksvoll deutlich, wie viele Kinder neben den bereits beschriebenen herausfordernden Umständen mit zusätzlichen Belastungen in ihrem häuslichen Umfeld konfrontiert sind. Die meisten dieser Kinder unter den bekannten 62.300 Fällen (um genau zu sein: 59 %) sind von Vernachlässigung durch ihre Eltern oder andere Personensorgeberechtigte betroffen. Im Konkreten geht es meist um unzureichende Versorgung mit überlebenswichtigen Dingen wie Nahrung und Kleidung, um mangelnden Schutz vor Gefahren und unzureichende medizinische Versorgung, aber auch um unverzichtbare Zuwendung und Förderung, damit kindliche Entwicklung gelingen kann. In 35 % der Fälle gab es Anzeichen für eine psychische Misshandlung (darunter fällt z. B. feindseliges und abweisendes Verhalten gegenüber dem Kind), in 27 % der Fälle waren körperliche Misshandlungen der Grund

für eine eingeschätzte Kindeswohlgefährdung und in 5 % der Fälle sexualisierte Gewalt (Statistisches Bundesamt et al., 2024).

Solche Zahlen werfen immer die Frage auf, was dazu führt, dass Eltern ihren Kindern Schaden zufügen. In nahezu jeder Kinderschutz-Basisliteratur werden empirische Erkenntnisse angeführt, die deutlich machen, dass Eltern ihre Kinder nur selten absichtlich schädigen, sondern es in erster Linie Überforderungs- oder Überlastungssituationen sind, die zur Vernachlässigung oder gar Misshandlung eines Kindes führen. Solche Belastungsgründe sind vielfältig und können von tiefgreifenden traumatischen Erlebnissen in eigener Kindheit der Eltern (z. B. selbst nicht gut versorgt und misshandelt worden zu sein) bis zu finanziellen Notlagen oder gesundheitlichen Einschränkungen in der Gegenwart reichen. Auch alleine für die Versorgung und Erziehung der Kinder zuständig zu sein, ist ein Risiko, das statistisch insbesondere Mütter betrifft (z. B. Biesel & Urban-Stahl, 2022, Biesel & Wolff, 2013, S. 45). Kritik gibt es daher derzeit zurecht an der mit dem Kinder- und Jugendstärkungsgesetz in der Statistik neu eingeführten Kategorie Person, von der die Gefährdung ausgeht. Diese Abfrage und die damit einhergehende Vereinfachung komplexer Ursachen von Kindeswohlgefährdungen mit der Zuspitzung auf die Frage ›wer ist schuld‹ wird zurecht kritisiert (Schone, 2025).

Aber an dieser Stelle soll der Blick nicht auf die Frage gelenkt werden, wer die Gefährdung der Kinder hervorruft, sondern vielmehr, welche Umstände dazu führen, dass Eltern in Krisen geraten, die Kinder in Gefahr bringen können. Ein Blick in den neunten (2021) und zehnten (2025) Familienbericht der Bundesregierung gibt Aufschluss:

Entscheidend gestiegen seien in den vergangenen Jahrzehnten grundsätzlich die Anforderungen an Eltern: einerseits durch höhere Anforderungen an Förderung und Erziehung von Kindern, sodass auch von einer »Pädagogisierung des Privaten« (BMBFSFJ, 2021, S. 15) gesprochen wird, die sich insbesondere in gestiegenen Bildungserwartungen spiegelt. Andererseits konfrontiert eine zunehmende Digitalisierung Eltern z. B. im Umgang mit Tablet, Handy und sozialen Medien mit deutlich gestiegenen Anforderungen. Aber auch begrüßenswerte Veränderung im Blick auf Kinder, ihre Autonomie, ihre Rechte und ihre Bedürfnisse nehmen Eltern in die Pflicht. Hinzu kommen in nicht wenigen Familien biographische und soziale Faktoren, die Familien zusätzlich fordern: z. B. Migrationshintergrund, allein oder getrennt erziehende Eltern (hierzu ausführlich: Zehnter Familienbericht, BMBFSFJ, 2025), Kinder mit Behinderungen oder Beeinträchtigungen und für ca. 14 % aller Kinder auch Armut in einem reichen Land – und nicht selten mehrere Fak-

toren zugleich. Auch wenn der Familienbericht der Bundesregierung hervorhebt, dass für all diese Gruppen Hilfe- und Beratungsleistungen vorgehalten werden und auch in den abschließenden Empfehlungen ein Ausbau nochmals deutlich gefordert wird, bleiben es große Belastungen für viele Kinder und ihre Familien. Belastungen, deren negative Auswirkungen für Kinder ein funktionierender Kinderschutz zumindest erkennen und möglichst abwenden soll – als letztes Auffangnetz sozialstaatlicher Daseinsvorsorge. Wie oft dieses Netz trotzdem versagt und welche Auswirkungen dies für betroffene Kinder sowie für das gesamte Arbeitsfeld hat, darum geht es im nächsten Abschnitt.

2. Macht die Arbeit mit Krisen selbst anfällig für Krisen? Dramatische Kinderschutzfälle und ihre politische und fachliche Bearbeitung

Spätestens ab Mitte der 1990er Jahre ist beginnend mit dem Osnabrücker Fall vor allem das Handeln der Jugendämter im Kontext tragisch verlaufender Kinderschutzfälle in den Fokus gesellschaftlicher Aufmerksamkeit gerückt: Der Tod eines kleinen Mädchens an den Folgen von Vernachlässigung und Unterernährung führte zu einem Strafverfahren gegen eine Sozialarbeiterin des Jugendamts der Stadt Osnabrück. Das Verfahren wurde letztlich eingestellt, aber insbesondere die mediale Berichterstattung sorgte dafür, dass der Kinderschutz und damit in erster Linie die sozialpädagogische Arbeit der öffentlichen Jugendhilfe mit Argwohn betrachtet wurde (Restemeier & Morsberger, 1997).

Die Fachwelt reagierte mit einer kontroversen Diskussion über Qualität, professionelle Standards und fachliche Ergebnisse des Kinderschutzes (mit einem fundierten Rückblick auf die Entwicklungen des Kinderschutzes seit den 1960er Jahren: Heinitz, 2020). Oder wie es Dieter Kreft und Hans-Georg Weigel 2012 rückblickend anmerken: »Es ging also schon damals [...] darum, sozialwissenschaftlich und sozialpädagogisch festzulegen, was die fachlichen Regeln der Kunst sind, die gegebenenfalls auch bei einer rechtlichen Überprüfung bestehen« (Kreft & Weigel, 2012, S. 12). Der Deutsche Städtetag legte 2003 Empfehlungen zur Festlegung fachlicher Verfahrensstandards in den Jugendämtern bei schwerwiegender Gefährdung des Kindeswohls vor. Und genau wie es Kreft und Weigel beschreiben, geht es hier vor allem darum, »Standards zum fachlichen Verfahren festzulegen, die das strafrechtliche Risiko der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter begrenzen und

überschaubar machen« (Deutscher Städtetag, 2004, S. 2). Diese Empfehlungen waren ein erster Qualitätskatalog für die Arbeit im jugendamtlichen Kinderschutz, der bis heute in vielen Leitfäden von Jugendämtern wiederzufinden ist. So z. B. die verpflichtende Aufnahme jeder Mitteilung mit Anhaltspunkten für eine Kindeswohlgefährdung, das Vier-Augen-Prinzip bei einem Hausbesuch oder die Notwendigkeit einer fundierten Risikoeinschätzung (Deutscher Städtetag, 2004).

2005 schließlich wurde ein Kinder- und Jugendhilfeentwicklungsgesetz verabschiedet, das im neuen § 8a SGB VIII den Kinderschutzauftrag öffentlicher und freier Träger nachhaltig präziserte. Insbesondere die Jugendämter, aber auch alle Träger und Dienste, »die Leistungen nach diesem Buch« erbringen, wurden in die Pflicht genommen, bei Anhaltspunkten für eine Kindeswohlgefährdung regelgeleitet vorzugehen und eng zu kooperieren. Das Gesetz kann trotz aller Kritik als echter Meilenstein in der Entwicklung von Qualitätsstandards im Kinderschutz gesehen werden.

Dennoch wurde auch in den folgenden Jahren klar, dass neue Normen kaum ausreichen, um tragische Kinderschutzfälle zu verhindern: Es sind Fälle wie des Mädchens Jessica 2005 in Hamburg, des Jungen Kevin 2006 in Bremen oder auch des Mädchens Lea-Sophie 2007 in Schwerin, die erneut Handlungsdruck erzeugten. Vor allen Dingen wird deutlich, wie groß die Lücke zwischen gesellschaftlichen Erwartungen einerseits und der tatsächlichen Praxis konkreter Kinderschutzarbeit andererseits ist (vgl. u. a. Biesel, 2009, S. 51f.; Fegert et al., 2010, S. 9f.). »Deutschland misshandelt seine Kinder« war dann auch der medienwirksame Titel einer in dieser Zeit viel diskutierten Streitschrift (Tsokos & Guddat, 2019; dazu konträr: Biesel et al., 2019).

Es wird vielfach kritisiert, dass die Aufarbeitung gescheiterter Kinderschutzfälle ausschließlich im Kontext strafrechtlicher Untersuchungen erfolge, deren Nutzen für ein »Lernen aus Fehlern« im Kinderschutz bezweifelt wird (vgl. Fegert et al., 2010, S. 10). Ob im Gegensatz dazu die Gründung des Nationalen Zentrums Frühe Hilfen (NZFH) im Jahr 2007, ein großangelegtes Bundes-Modellprojekt Aus Fehlern lernen (Wolff et al., 2013), Projekte der Länder (z. B. Schnorr & Schrapper, 2012) und nicht zuletzt unzählige Kongresse, Stellungnahmen und Publikationen (exemplarisch Fegert, 2010) die Erwartungen erfüllen konnten, den Kinderschutz nachhaltig zu qualifizieren, bleibt bis heute umstritten (z. B. Freres et al., 2019, Klatetzki, 2020).

Wenn es zu tragischen Fällen kommt, in denen Kinder Opfer von Vernachlässigung oder Gewalt werden, gibt es aber auch deutliche Anstrengungen des Kinder- und Jugendhilfesystems selbst, sich mittels konstruktiver Retrospektiven mit Schwachstellen auseinanderzusetzen und Perspektiven für eine Qualifizierung zu gewinnen. In solchen Fallanalysen geht es nicht um die Schuld des Einzelnen, sondern vielmehr um Lücken in den Standards fachlichen Handelns in der Organisation des Jugendamts und in der Kooperation mit weiteren Hilfeinstitutionen (Beispiele: Schrapper, 2013 zum Fall Anna; Biesel & Wolff, 2013 und Biesel & Wolff, 2014 zum Fall Lea-Sophie; Kindler et al., 2016 zum Fall Alessio; Gerber & Lillig, 2018 zusammenfassend zu mehreren Fallanalysen).

Ein Blick in die Ergebnisse solcher Fallanalysen eröffnet Antworten auf die Frage, was einen zuverlässigen Schutz für Kinder durch die staatliche Gemeinschaft bedroht und was ihn im Gegensatz dazu ermöglichen kann:

1. Fachkräften in den Jugendämtern fehlt es an Methoden, Arbeitshilfen und Möglichkeiten der kritischen kollegialen Reflexion, um Gefährdungen bei Kindern festzustellen, einzuordnen und zu begegnen.

In Königswinter, Schwerin und im Landkreis Breisgau-Hochschwarzwald fehlte es in den Fällen entweder an Arbeitshilfen, die Fachkräfte anleiten, Risikoeinschätzungen vorzunehmen oder es gab diese Einschätzungshilfen, aber diese entfalteten im analysierten Fall nicht ihre gewollte Wirkung bzw. hätte es eine kritische Auseinandersetzung damit gebraucht (Schrapper, 2013, S. 14f.; Biesel & Wolff, 2013, S. 67; Kindler et al., 2016, S. 13f.). Auch in den Fallanalysen von Gerber und Lillig werden solche Risikomuster herausgearbeitet (Gerber & Lillig, 2018, S. 65f.).

2. Kooperationen der »Verantwortungsgemeinschaft für den Kinderschutz« sind zu fragil.

Neben der Arbeit in den Jugendämtern braucht es weitere Personen, die aufmerksam und professionell handeln, vor allem aber müssen diese Personen konstruktiv und zielorientiert miteinander sprechen, also gut kooperieren. Im Fall in Schwerin kam eine Kooperation gar nicht erst zustande, da zahlreiche anderen Fachpersonen und Einrichtungen (z. B. das Geburtskrankenhaus, die Kindertagesstätte, das Jobcenter usw.) nicht mit dem Jugendamt sprachen (Biesel & Wolff, 2013, S. 67). In den Fallanalysen von Gerber und Lillig wird deutlich, dass die fehlende Abstimmung zwischen den Akteuren bei der Einschätzung zum Fall, ein »Verlassen« auf eine andere Institution oder auch

Konflikte im Helfernetzwerk als erhebliche Gefahren für das Wohl eines Kindes verstanden werden müssen (Gerber & Lillig, 2018, S. 77f.).

3. In Jugendämtern fehlen tragfähige Strukturen und Angebotskonzepte, um die komplexen Anforderungen eines zuverlässigen Kinderschutzes zu beantworten.

Während in Königswinter die Leitung des Bezirkssozialdienstes gleichzeitig die einzige Mitarbeiterin des Pflegekinderdienstes der Stadt war und diese Doppelrolle zu einer »strukturellen Überforderung der Leitungskraft« (Schraper, 2013, S. 5) führte, war es in Schwerin ein zu wenig an qualifiziertem Leitungspersonal sowie ein Abbau von tragfähigen Jugendhilfestrukturen zur Haushaltskonsolidierung, der zu deutlichen Überlastungssituationen führte (Biesel & Wolff, 2013, S. 66ff.; so auch Gerber & Lillig, 2018, S. 83).

Steckt der Kinderschutz in Deutschland in einer Dauerkrise? Die aufgezeigten Themen geben exemplarisch Einblick, wo Systemfehler und Qualifizierungsbedarfe zu verorten sind. Aber es gehört auch zur Wahrheit, dass tragische Fälle und grundsätzliche Krisen in der Regel mehr öffentliche Aufmerksamkeit erzeugen als die normale Arbeit für einen gelingenden Kinderschutz (siehe zuletzt Westdeutscher Rundfunk, 2025).

Sollen das Arbeitsfeld und vor allem die hier tätigen und verantwortlichen Fachkräfte eine Chance haben, Kinderschutz gerade in Krisenzeiten so zu gestalten, dass er Kinder schützen kann, muss eine konstruktive Perspektive auf das Feld gewonnen werden. Und überraschenderweise kam eine solche positive Perspektive aus unvermuteter Ecke: Sie zeigte sich in den Forderungen nach verbrieften Rechten für Kinder, die als Leitfaden staatlichen Handelns, auch und gerade im Kinderschutz, dienen sollen (grundlegend: Maywald, 2016).

3. Kinderrechte als Herausforderung und Chance für staatliches Schutzhandeln

Kinder vom ersten Lebenstag an als vollwertige Menschen zu begreifen, ausgestattet mit fundamentalen Grundrechten aus unserer Verfassung und internationalen Konventionen – dies ist nicht nur für die konkrete Kinderschutzarbeit eine große Herausforderung. Denn es geht darum, Kinder und Jugendliche nicht

auf ihre Schutzbedürftigkeit zu reduzieren und damit zu Objekten erwachsener Schutzhandlungen zu machen, sondern mit ihren spezifischen Interessen, Rechten und Fähigkeiten als vollwertige Menschen in Entwicklung zu respektieren. Kinder sind nach unserer Rechtsordnung sowohl von Geburt an vollwertig und im Besitz aller Menschen- und Bürger*innenrechte als auch zugleich darauf angewiesen, erst in die Verantwortung für ihre Handlungen und Entscheidungen hineinwachsen zu können. Und genau dafür sind sie auch auf Erwachsene angewiesen, die durch Sorge, Schutz und Erziehung diese Entwicklungsarbeit der Kinder ermöglichen. Und beide, Kinder und die für sie sorgenden Erwachsenen sind auf eine staatliche Gemeinschaft angewiesen, die wachsam ist, ob dieses sensible Verhältnis konkret zu Gunsten der Kinder gelingen kann – so sieht es auch unsere Verfassung in Art. 6 GG vor.

Eine Verfassungsrichterin hat dieses komplexe Dreiecksverhältnis von Kindern, Eltern und Staat in einer Kontroverse um staatliche Sorge- und Schutzverpflichtungen für Kinder so auf den Punkt gebracht: »Die Kinder haben ein Recht darauf, dass der Staat so viel wie möglich dafür tut, ihre Eltern darin zu unterstützen, ihnen als taugliche Eltern erhalten zu bleiben« (Britz, 2016, S. 1115).

Diese Verfassungsklausel war in der Bundesrepublik allerdings lange nicht selbstverständlich: Erst 1968, das Grundgesetz galt bereits seit fast zwanzig Jahren, musste das Bundesverfassungsgericht klarstellen, dass Kindern »die Grundrechte [...] als eigene Rechte zukommen« (BVerfGE, 24, S. 119ff.) und später, dass ein Kind »ein Wesen mit eigener Menschenwürde und einem eigenen Recht auf Entfaltung seiner Persönlichkeit [...] ist« (BVerfGE, S. 69, 92f., 121). Alleinige Voraussetzung, sich auf diese Grundrechte berufen zu können, ist die sogenannte Grundrechtsfähigkeit, die alle natürlichen Personen von der Geburt bis zum Tod innehaben. Diese Grundrechte sind im ersten Abschnitt des Grundgesetzes geregelt (Art. 1–19 GG). An ihnen hat sich jedes Handeln von Legislative, Exekutive und Judikative verbindlich zu orientieren. Zunächst und zuerst sind der Staat und alle in seinem Auftrag Tätigen Adressat*innen zur Achtung und Umsetzung dieser Grundrechte. Mittelbar ist die (Aus-)Wirkung der Grundrechte jedoch auch im Verhältnis zwischen Dritten anerkannt, z. B. der Verpflichtung der Eltern zu Pflege und Erziehung ihrer Kinder. Die für die Kinder und Jugendlichen wesentlichen Rechte sind daher von allen Seiten, insbesondere von den Fachkräften und Organisationen, die beruflich mit Kindern und Jugendlichen arbeiten, zu achten und zu fördern. Auf der Ebene der einfachen Gesetze, hier v.a. im gerade mit dem Kinder- und Jugendstärkungsgesetz (KJSG) grundlegend überarbeiteten SGB VIII,

mit den dort normierten Verfahrens- und Leistungsrechten, ist die Rechtestellung von Kindern und Jugendlichen nochmals deutlich gestärkt worden. Zu nennen sind hier unter anderem:

- das Recht auf Entwicklung und Erziehung zu einer eigenverantwortlichen, gemeinschaftsfähigen und selbstbestimmten Persönlichkeit (§ 1 (1) SGB VIII);
- das Recht darauf, in allen sie betreffenden Lebensbereichen selbstbestimmt zu interagieren und damit gleichberechtigt am Leben in der Gesellschaft teilzuhaben (§ 1 (3) SGB VIII);
- das Recht auf unabhängige und bedingungslose Beratung, auch durch freie Träger (§ 8 (3) SGB VIII);
- das Recht auf Beteiligung und Beratung in einer für sie verständlichen, nachvollziehbaren und wahrnehmbaren Form (§ 8 (4) SGB VIII).

Aber ein noch so guter normativer Rahmen macht alleine noch keine bessere Welt, auch nicht in der Sorge um Schutz und Förderung von Kindern. Wie eine nachhaltige Qualifizierung der konkreten Kinderschutzarbeit durch den Bezug auf Kinderrechte gelingen kann, folgt im nächsten Kapitel.

4. Ein neues Landesgesetz soll Wege aus der Krise eröffnen: verbindliche Qualitätsentwicklung in Jugendämtern als gesetzlicher Auftrag in NRW

Spätestens Ende der 2010 Jahre lassen erneut Fälle vor allem sexualisierter Gewalt an Kindern erhebliche Zweifel aufkommen, ob die skizzierten Anstrengungen zu einem Kinderschutz führen, der Kinder zuverlässig schützen kann. In NRW sind es Orte wie Lügde im Weserbergland (2019), Bergisch Gladbach (2019) und Münster (2020), wo auch durch intensive Ermittlungsarbeit der Polizei umfangreiche Taten sexualisierter Gewalt an Kindern, die bereits dem Jugendamt bekannt waren, aufgedeckt wurden. Insbesondere durch den Fallkomplex um den Campingplatz in Lügde gerät die öffentliche Jugendhilfe (wieder mal) vermehrt in die Kritik. Hier hatten Kinder mit Wissen und Billigung der zuständigen Jugendämter

und ihrer Eltern anhaltende Kontakte zu den Tätern. Im politischen Raum werden intensive Untersuchung und Aufklärung gefordert: Zwei Kommissionen in Niedersachsen – der Landespräventionsrat Niedersachsen (2020) und eine Enquetekommission des niedersächsischen Landtags (2022) – sowie ein bis heute arbeitender Parlamentarischer Untersuchungsausschuss (PUA) in NRW werden hierzu eingesetzt (Landtag Nordrhein-Westfalen, 2022). Dieser PUA legte zu den Versäumnissen und Fehlern in diesem Fallkomplex Ende 2022 einen ca. 4.000 Seiten umfassenden Zwischenbericht mit 59 Forderungen vor (Landtag Nordrhein-Westfalen, 2022, S. 3126ff.).

Es kann nicht erstaunen, dass neben vielen Erwartungen an die Qualifizierung örtlicher Kinderschutzarbeit auch eine Fachaufsicht für kommunale Jugendämter diskutiert wird: »Der Gesetzgeber soll prüfen, ob und wie eine Fachaufsicht oder andere geeignete Instrumente dies [die Überprüfung der Prozesse und Qualitätsstandards] gewährleisten können« (Landtag Nordrhein-Westfalen, 2022, S. 3137). Auch im Abschlussbericht der Lügde-Kommission beim Landespräventionsrat Niedersachsen wird eine solche Fachaufsicht zwar gefordert, aber als unrealistisch eingeschätzt: »Eine Fachaufsicht ist nur denkbar, wenn die Kinder- und Jugendhilfe nach SGB VIII aus der ›institutionellen Garantie‹ des Art. 28 Abs. 2 GG durch gesetzliche Regelung herausgelöst würde und dies zulässig wäre« (Meysen, 2020, S. 35). Auch international gibt es deutliche Kritik an Konzeption und Auswirkungen staatlicher Kinderschutzinspektionen mit dem klaren Befund: »Preventative services can do more to reduce abuse and neglect than reactive services« (Munro, 2011, S. 7), so Eileen Munro zur fast 20-jährigen Praxis der sogenannten »serious case reviews« im Vereinigten Königreich (zusammenfassend Biesel et al., 2020).

Der Landtag in NRW entscheidet sich wohl auch angesichts solcher Einschätzungen für einen anderen Weg: Mit dem im April 2022 verabschiedeten Landeskinderschutzgesetz (LKG-NRW) sollen ausdrücklich die Rechte von Kindern und Jugendlichen in der konkreten Kinderschutzarbeit gestärkt werden: »Kinderschutz dient dem Zweck, den Rechten des Kindes oder der jugendlichen Person (...) zur praktischen Wirksamkeit zu verhelfen«, heißt es in § 1 Absatz 1 des LKG-NRW. Im nächsten Absatz wird verstärkend klar gestellt: »Kinderschutz und Kinderrechte sind untrennbar miteinander verbunden« (§ 1 LKG-NRW).

Um diesen Auftrag erfüllen zu können, sollen die Jugendämter der Städte, Kreise und Gemeinden in ihrer Verantwortung für den Kinderschutz aktiv durch das Land unterstützt werden. Neben der Förderung interdisziplinärer Netzwerke in den Kommunen soll dies vor allem durch die Entwicklung, Umsetzung und Über-

prüfung von Qualitätsstandards für den Kinderschutz gelingen: Zuerst durch die verbindliche Einführung von Mindeststandards, orientiert an den Empfehlungen der Landesjugendämter (LVR & LWL, 2024), sowie daran anschließend durch eine Qualitätsberatung, die bei den Landesjugendämtern aufgebaut wird und den Jugendämtern bei einzelfallbezogenen Fragen in konkreten 8a-Verfahren zur Verfügung stehen soll.¹ Zum anderen durch sogenannte Qualitätsentwicklungsverfahren, die einmal in fünf Jahren in jedem der 186 Jugendämter in NRW mit externer Unterstützung und unabhängiger Expertise die lokale Kinderschutzarbeit überprüfen, Stärken und Schwächen identifizieren und Themen für die weitere Qualitätsentwicklung herausarbeiten sollen. Und das Land finanziert diese Initiativen nicht nur, es zahlt auch jedes Jahr fast 70 Mio. Euro an die Kommunen in NRW als sogenannten Konnexitätsausgleich für die zusätzlichen Belastungen der Jugendämter, u. a. aus der Mitwirkung an den Qualitätsentwicklungsverfahren – so in der Begründung des Landeskinderschutzgesetzes.

Mit der Entwicklung und Erprobung dieser Qualitätsentwicklungsverfahren wurde im Juli 2023 ein Konsortium aus Deutschem Jugendinstitut e. V. (DJJ), dem Institut für soziale Arbeit e. V. (ISA) und der Bundearbeitsgemeinschaft der Kinderschutzzentren e. V. (BAG KIZ) beauftragt, da bei allen drei Akteuren bereits umfangreiche Expertise und Erfahrungen vor allem mit Fallanalysen vorliegen (u. a. Heinitz & Claasen-Hornig, 2013; ISA, 2017; Gerber & Lillig, 2018; Brandt et al., 2025). Während es für die Konzeption, Methodik und Erprobung von Fallanalysen bereits viel Expertise gibt, muss der zweite im Gesetz vorgesehene Baustein, die »Evaluation und fachliche Einordnung von [...] Merkmalen zur Strukturqualität« (§ 8 LKG-NRW) noch entwickelt werden. Sowohl verfügbare Forschungsbefunde zum Kinderschutz (aktuell zusammengeführt in Fegert et al., 2022) als auch die von den NRW-Landesjugendämtern in den »Gelingensfaktoren bei der Wahrnehmung des Schutzauftrags gemäß § 8a SGB VIII. Empfehlung für Jugendämter« (LVR & LWL, 2024) aufbereiteten Empfehlungen sind hierfür wichtige Orientierungen.

Anfang 2024 starteten die ersten Qualitätsentwicklungsverfahren in 18 Jugendämtern. In dieser Pilotphase wurde entwickelt und erprobt, wie das anspruchsvolle Konzept konkret ausgestaltet und umgesetzt werden kann. Eine nächste Phase in der zweiten Jahreshälfte 2024 mit 20 weiteren Jugendämtern diene

1 Informationen hierzu auf den Homepages der Landesjugendämter des LVR und LWL: https://www.lvr.de/de/nav_main/jugend_2/jugendmter/praevention__intervention_und_nachsorge_bei_sexualisierter_gewalt/qualitaetsberatung_in_kinderschutzverfahren/inhaltsseite_391.jsp und <https://www.lwl-landesjugendamt.de/de/neues/neuesangebot-beim-lwl-qualitaetsberatung-im-kinderschutz/>

Anpassungen und weiteren Erprobungen. Inzwischen ist das Projekt QUEK in der dritten Phase und wird im Jahr 2025 erneut 38 Jugendämter bei der Analyse ihrer Kinderschutzarbeit vor Ort begleiten. Bisher liegt eine systematische Auswertung der Qualitätsentwicklungsverfahren für die Pilotphase der ersten Jahreshälfte 2024 (18 Jugendämter) vor (siehe ausführlich: Witte et al., 2024).

In den Fallanalysen werden Stärken und Entwicklungsthemen örtlicher Kinderschutzarbeit deutlich:

Deutliche Stärken in der jugendamtlichen Kinderschutzarbeit in NRW sind das hohe Engagement der Fachkräfte. Gemeinsam mit einer fachlich und organisatorisch tragenden Unterstützung der Leitungskräfte schaffen sie in vielen Jugendämtern arbeitsfähige Teams für den Kinderschutz. Ergänzt wird diese amtsinterne Krisenkompetenz oft durch zuverlässige und vertrauensvolle Zusammenarbeit mit ambulanten Diensten und stationärer Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, der Polizei sowie Richter*innen in Familiengerichten.

Zentrale Entwicklungsthemen werden ebenfalls klar benannt und sind in vielen Jugendämtern ähnlich:

- Der unmittelbare Kontakt mit den Familien fordert die Fachkräfte in den Jugendämtern, insbesondere wenn Eltern mit Skepsis und Abwehr auf den unfreiwilligen Kontakt mit einem Jugendamt reagieren. Wenn Eltern negative Erfahrungen mit Behörden gemacht haben, haben sie in ihrer Wahrnehmung auch gute Gründe für eine offene oder verdeckte Ablehnung von Hilfe durch das Jugendamt. Diese Eltern im Widerstand fordern die Fachkräfte massiv, wenn es darum geht, Vertrauen zu ihnen aufzubauen und sie für eine gemeinsame Arbeit für den Schutz ihrer Kinder zu gewinnen.
- Auch die konkrete Beteiligung der Kinder in einer für sie belastenden Situation wird als große Herausforderung deutlich. Hierfür über passende Settings (z. B. kindgerechte Räume) und vor allem Wissen und Übung sowie praktikable Methoden einer aktiven Beteiligung von Kindern verfügen zu können, wird als ausbaufähig beschrieben. Auch in begleitend durchgeführten Befragungen bestätigen Fach- und Leitungskräfte diese Herausforderung für die weitere Qualitätsentwicklung in ihrer Kinderschutzarbeit.
- Zum anderen werden Entwicklungsfelder für eine konstruktive sozialpädagogische Diagnostik deutlich. Warum sich Eltern so verhalten, wie sie es tun, welche Dynamiken im Familiensystem zu der krisenhaften Situation geführt haben und welche Faktoren darüber hinaus noch eine Rolle spielen,

auf diese bedeutsamen Fragen Antworten zu suchen, ist ohne fundierte Rückblicke auf Familien- und Hilfesgeschichte kaum möglich. Es geht darum, Risikomuster zu erkennen, die Mitwirkungsfähigkeit von Eltern realistisch einzuschätzen und daran das konkrete Hilfe- und Schutzhandeln auszurichten.

- Damit dies gelingen kann, brauchen Fachkräfte im Kinderschutz offensichtlich auch fundiertes aktuelles Wissen zu Entstehungsbedingungen von Vernachlässigung, Misshandlung und psychischer sowie sexueller Gewalt. Und nicht zuletzt müssen die konkreten Potenziale und Grenzen von Hilfen, insbesondere der vielfach genutzten Sozialpädagogischen Familienhilfe (§ 31 SGB VIII) zur Abwendung erkannter Gefährdungen fundiert eingeschätzt werden können.

Mit Blick auf die strukturellen Rahmenbedingungen in den Jugendämtern werden insbesondere drei Entwicklungsfelder deutlich:

- Die Sicherstellung einer ausreichenden Personalausstattung ist in nahezu allen 18 Jugendämtern aus der Pilotphase und der inzwischen fast 50 weiteren eine zentrale Anforderung: Fast 80 Prozent aller befragten Fach- und Leitungskräfte der Pilotphase zeigen sich unzufrieden mit der Personalausstattung vor Ort. Die Folge davon sind unzureichende Zeitressourcen in der Arbeit mit den Familien im Kinderschutz, aber auch Überforderungen in der fachlichen Arbeit, die die Fachkräfte im Rahmen der anonymen Befragung benennen.
- Die Bereitstellung von Arbeitsmitteln, die aktuellen fachlichen Standards entsprechen, ist ebenso in fast allen Jugendämtern ein Kritikpunkt – wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß.
- In der Bereitstellung von Hilfe- und Schutzangeboten sind vor allem Inobhutnahmeplätze eine Versorgungslücke in der örtlichen Kinder- und Jugendhilfelandchaft. Lediglich in einem der 18 Pilotjugendämter geben die befragten Fachkräfte an, über ausreichend Möglichkeiten zur kurzfristigen Unterbringung von Kindern und Jugendlichen in einer qualifizierten Einrichtung zu verfügen.

Soweit zu den Entwicklungen und ersten Erkenntnissen aus NRW. Aber auch andere Bundesländer und der Bund sind nicht untätig; genannt werden können hier nur exemplarisch drei Projekte:

Zu den frühen Versuchen zählt die Enquetekommission der Hamburger Bürgerschaft (2017/2018), die ebenfalls, ausgehend von problematischen Kinderschutzfällen nach fachlich und politisch tragfähigen Perspektiven, für einen qualifizierten Kinderschutz in der Hansestadt gesucht hat. Und auch hier sollte der direkte Bezug zu Kinderrechten Orientierung bieten: »Kinderschutz und Kinderrechte stärken« hieß der Auftrag der Hamburger Bürgerschaft. Die Politik musste lernen, wie komplex Regeln und wie voraussetzungsvoll eine reflektierte Regelbefolgung in der Kinderschutzarbeit sind und wie wenig schlichte Fehlersuche und Schuldzuweisungen Kinder schützen (Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2018; Schrapper 2019).

Ebenfalls nach mehreren Kinderschutzfällen realisierte das Deutsche Jugendinstitut ein großes Projekt mit allen Jugendämtern in Baden-Württemberg. Neben einer umfassenden Erhebung der Arbeitssituation der Fachkräfte und ihrer Entwicklungsbedarfe konnte jedes Jugendamt eine Expertise zu einer für dieses Amt besonders relevanten Frage der Kinderschutzarbeit anfordern. Herausgekommen ist eine beeindruckende Sammlung von 29 Beiträgen zu vielen zentralen Fragen des Kinderschutzes, die öffentlich zugänglich sind.²

Und schließlich die Bundesinitiative für ein umfassendes E-learning-Programm für Fachkräfte im Kinderschutz, in Familiengerichten ebenso wie in Jugendämtern. Federführend ist es vom Universitätsklinikum Ulm entwickelt und umgesetzt worden. Das umfangreiche Material ist aktuell in einem Sammelband »Gute Kinderschutzverfahren« übersichtlich aufbereitet und stellt einen hervorragenden Überblick zu aktuellen Forschungsbefunden zum Kinderschutz kostenlos zu Verfügung (Fegert et al., 2022).

5. Kinderschutz – Chance in der Krise?!

Die Arbeit im Kinderschutz wird immer Arbeit mit und in Krisen sein – wie jede Krisenintervention, wenn erst ein unerwünschtes Ereignis das Handeln auslöst. Dass gerade im Kinderschutz diese unerwünschten Ereignisse oft, nicht immer, absehbar waren und zu verhindern gewesen wären, haben wir mit dem Blick auf

2 Alle Expertisen sind abrufbar auf der Homepage des Kommunalverbands für Jugend und Soziales Baden-Württemberg: <https://www.kvjs.de/jugend/fachthemen/kinder-und-jugendschutz/praxisorientierte-weiterentwicklung-der-kinderschutzverfahren-in-baden-wuerttemberg#c35452>

die prekäre Lebenssituation von Kindern in diesem Land zumindest angedeutet. Aber wie bei anderen Kriseninterventionen auch – z. B. durch Rettungsdienste im Straßenverkehr oder die Feuerwehr im Brandschutz – bleibt bei aller grundlegenden Qualifizierung von Infrastruktur und Prävention ein Risiko unvorhersehbarer Unfälle und Katastrophen. Und dann ist zuverlässiger Schutz unverzichtbar und gefordert, gerade aus der Sicht unverschuldet Beteiligter. Hier muss Krisenintervention zuverlässig sein und die negativen Folgen so gering wie möglich halten.

Und genau dies ist die Perspektive von Kindern im Kinderschutz: Sie sind grundsätzlich unverschuldet Beteiligte, denn für die Gefährdungen ihrer Versorgung und Erziehung tragen sie keinerlei Verantwortung. In der akuten Krise muss jede Krisenintervention die Chance eröffnen, dass zuerst die akute Gefahr abgewendet, bereits eingetretener Schaden kompensiert und weiterer Schaden verhindert wird. Aber reine Gefahrenabwehr reicht im Kinderschutz keinesfalls – erst wenn Kindern und Jugendlichen ihre grundlegenden Rechte auf Gesundheit und positive Entwicklung ermöglicht werden, hat Kinderschutz seinen Auftrag erfüllt. Dann kann die Krise zur Chance werden, aber nur dann.

Literatur

Biesel, K. (2009). Professioneller Selbstschutz statt Kinderschutz? In: Sozialmagazin, Jg. 34, H. 4, S. 50–57.

Biesel, K., Brandhorst, F., Rätz, R., Krause, H.-U. (2019). Deutschland schützt seine Kinder! Eine Streitschrift zum Kinderschutz. Transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839442487>

Biesel, K., Masson, J., Parton, N., Pösö, T. (Hrsg.). (2020). Errors and mistakes in child protection: International discourses, approaches and strategies. Policy Press. <https://doi.org/10.1332/policypress/9781447350705.001.0001>

Biesel, K. & Urban-Stahl, U. (2022). Lehrbuch Kinderschutz. 2. Aufl., Beltz Juventa.

Biesel, K. & Wolff, R. (2013). Das dialogisch-systemische Fall-Labor. Ein Methodenbericht zur Untersuchung problematischer Kinderschutzverläufe. Bericht. Beiträge zur Qualitätsentwicklung im Kinderschutz 5. Herausgegeben vom Nationalen Zentrum Frühe Hilfen (NZFH). Köln, https://www.fruehehilfen.de/fileadmin/user_upload/fruehehilfen.de/pdf/Publikation_QE_Kinderschutz_4_Expertise_Falllabor.pdf [22.08.2025].

Biesel, K. & Wolff, R. (2014). Aus Kinderschutzfehlern lernen. Eine dialogisch-systemische Rekonstruktion des Falles Lea-Sophie. Transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839423868>

Brandt, L., Hauß, S., Kölch, M., Meysen, T., Schrapper, C. (2025). Junge Menschen in stationärer Jugendhilfe und Kinder- und Jugendpsychiatrie. Wichtige Kooperation mit Risiken – eine Fallstudie zum »Komplex Winterhoff«. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783818850319>

Britz, G. (2016). Kinderschutz – aktuelle verfassungsrechtliche Leitlinien. In: Neue Zeitschrift für Familienrecht, Jg. 3, H. 24, S. 1113–1118.

Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ). (2021). Neunter Familienbericht. Eltern sein in Deutschland. Drucksache 19/27200. Berlin, <https://www.bmbfsfj.bund.de/resource/blob/179392/195baf88f8c3ac7134347d2e19f1cdc0/neunter-familienbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf> [22.08.2025].

Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ). (2024). 17. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lage junger Menschen und die Bestrebungen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe. Drucksache 20/12900. Berlin, <https://www.bmbfsfj.bund.de/resource/blob/244626/b3ed585b0cab1ce86b3c711d1297db7c/17-kinder-und-jugendbericht-data.pdf> [22.08.2025].

Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ). (2025). Zehnter Familienbericht. Unterstützung allein- und getrennterziehender Eltern und ihrer Kinder – Bestandsaufnahme und Handlungsempfehlungen. Drucksache 20/14510. Berlin, <https://www.bmbfsfj.bund.de/resource/blob/254524/8aa3c1aeaa2f0076cd6fd08f932b1c4b/zehnter-familienbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf> [22.08.2025].

Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg. (2018). Bericht der Enquete-Kommission Kinderschutz und Kinderrechte weiter stärken: Überprüfung, Weiterentwicklung, Umsetzung und Einhaltung gesetzlicher Grundlagen, fachlicher Standards und Regeln in der Kinder- und Jugendhilfe – Verbesserung der Interaktion der verschiedenen Systeme und Akteurinnen und Akteure. Drucksache 21/16000. https://www.buergerschaft-hh.de/parldok/dokument/65251/bericht_der_enquete_kommission_kinderschutz_und_kinderrechte_weiter_staerken_ueberpruefung_weiterentwicklung_umsetzung_und_einhaltung_gesetzlicher_gru.pdf [22.08.2025].

Deutscher Bundestag. (2025). Antrag der Fraktionen CDU/CSU und SPD. Einsetzung einer Enquete-Kommission »Aufarbeitung der Corona-Pandemie und Lehren für zukünftige pandemische Ereignisse«. Drucksache 21/562. <https://dserver.bundestag.de/btd/21/005/2100562.pdf> [22.08.2025].

Deutscher Städtetag. (2004). Strafrechtliche Relevanz sozialarbeiterischen Handelns. Empfehlungen zur Festlegung fachlicher Verfahrensstandards in den Jugendämtern bei akut schwerwiegender Gefährdung des Kindeswohls (Stand: 1. April 2003), http://www.agsp.de/assets/applets/Empfehlungen_Staedtetag.pdf [22.08.2025].

Fegert, J. M., Meysen, T., Kindler, H., Chauviré-Geib, K., Hoffmann, U., Schumann, E. (Hrsg.). (2022). Gute Kinderschutzverfahren, Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-66900-6>

Fegert, J. M., Ziegenhain, U., Fangerau, H. (2010). Problematische Kinderschutzverläufe. Mediale Skandalisierung, fachliche Fehleranalyse und Strategien zur Verbesserung des Kinderschutzes. Juventa.

Freres, K., Bastian, P., Schrödter, M. (2019). Jenseits von Fallverstehen und Prognose – Wie Fachkräfte mit einer einfachen Heuristik verantwortbaren Kinderschutz betreiben. In: Neue Praxis, 49. Jg., H. 5, S. 140–164.

Gerber, C. & Lillig, S. (2018). Gemeinsam lernen aus Kinderschutzverläufen. Eine systemorientierte Methode zur Analyse von Kinderschutzfällen und Ergebnisse aus fünf Fallanalysen. Bericht. Beiträge zur Qualitätsentwicklung im Kinderschutz 9. Herausgegeben vom Nationalen Zentrum Frühe Hilfen (NZFH). https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/fruehehilfen/LaPK/Publikation_QE_Kinderschutz_9_Bericht_Gemeinsam_lernen_aus_Kinderschutzverlaeuften.pdf [22.08.2025].

Heinitz, S. (2020). Wie Kinderschutz gemacht wird. Eine Rekonstruktion professioneller Selbstverständnisse. Beltz Juventa.

Heinitz, S. & Claasen-Hornig, B. (2013). Neue Wege im Umgang mit problematischen Fallverläufen: Die Fall-Werkstatt als Methode der Qualitätsentwicklung und des Fehlerlernens. In: Forum Erziehungshilfen, Jg. 19, H. 2, S. 110–115.

Institut für soziale Arbeit e. V. (ISA) (Hrsg.). (2017). Fallanalysen im Kinderschutz im Rahmen von Lern- und Entwicklungswerkstätten. Projektergebnisse und Erkenntnisse zur Qualitätsentwicklung im Kinderschutz. https://isa-muenster.de/fileadmin/images/ISA_Muenster/Dokumente/Fallanalysen-Kinderschutz_Broschuere-web.pdf [22.08.2025].

Kindler, H., Gerber, C., Lillig, S. (2016). Wissenschaftliche Analyse zum Kinderschutzhandeln des Allgemeinen Sozialen Dienstes im Landkreis Breisgau-Hochschwarzwald im Todesfall des Kindes A. Erkennbare fachliche Probleme und Perspektiven der Weiterentwicklung des örtlichen Kinderschutzsystems, Deutsches Jugendinstitut e. V.

Klatetzki, T. (2020). Der Umgang mit Fehlern im Kinderschutz – eine kritische Betrachtung. In: Neue Praxis, Jg. 50, H. 2, S. 101–121.

Kreft, D. & Weigel, H.-G. (2012). Einleitung. In: Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V. (ISS) (Hrsg.), Vernachlässigte Kinder besser schützen. Sozialpädagogisches Handeln bei Kindeswohlgefährdung (S. 11–16). 2. Aufl., Ernst Reinhardt.

Landschaftsverband Rheinland (LVR) & Landschaftsverband Westfalen-Lippe (LWL). (2024). Gelingensfaktoren bei der Wahrnehmung des Schutzauftrags gemäß § 8a SGB VIII. Empfehlung für Jugendämter.

Landtag Nordrhein-Westfalen. (2022). Zwischenbericht des Parlamentarischen Untersuchungsausschusses IV zu dem Auftrag des Landtags Nordrhein-Westfalen vom 25. Juni 2019 betreffend die Untersuchung und Aufklärung möglicher Versäumnisse, Unterlassungen, Fehleinschätzungen und Fehlverhalten der nordrhein-westfälischen Landesregierung und der Ermittlungsbehörden sowie der Jugendämter im Fall des vielfachen sexualisierten Kindesmissbrauchs auf einem Campingplatz in Lügde und ggf. an anderen Orten. Drucksache 17/6660. <https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMD17-16770.pdf> [22.08.2025].

Maywald, J. (2016). Recht haben und Recht bekommen. Der Kinderrechtsansatz in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Hartwig, L., Mennen, G., Schrapper, C. (Hrsg.), Kinderrechte als Fixstern moderner Pädagogik? Grundlagen, Praxis, Perspektiven (S. 29–42). Beltz Juventa.

Meysen, T. (2020). Fachaufsicht über Kinderschutz im Jugendamt. In: Landespräventionsrat Niedersachsen, Abschlussbericht der Lügde-Kommission (S. 34–40). <https://www.luegdekommission-nds.de/html/downloadcms?id=11&datei=Abschlussbericht-Luegdekommission.pdf> [22.08.2025].

Munro, E. (2011). The Munro review of child protection: Final report, a child-centred system. The Stationery Office, <https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a7b455ee5274a34770ea939/Munro-Review.pdf> [22.08.2025].

Niedersächsischer Landtag. (2022). Bericht der Enquetekommission zur Verbesserung des Kinderschutzes und zur Verhinderung von Missbrauch und sexueller Gewalt an Kindern. https://www.landtag-niedersachsen.de/Drucksachen/Drucksachen_18_12500/11501-12000/18-11600.pdf [22.08.2025].

Restemeier, J. & Mörsberger, T. (Hrsg.). (1997). Helfen mit Risiko: Zur Pflichtenstellung des Jugendamtes bei Kindesvernachlässigung. Dokumentation eines Strafverfahrens gegen eine Sozialarbeiterin in Osnabrück. Luchterhand.

Schnorr, V. & Schrapper, C. (Hrsg.). (2012). Risiko erkannt – Gefahr gebannt? Risikoanalyse als Qualitätsentwicklung im Kinderschutz. Bericht zum Landesmodellprojekt: »Qualitätsentwicklung Kinderschutz in Jugendämtern in Rheinland-Pfalz« 2009–2011. Mainz.

Schone, R. (2025). Endlich statistisch nachgewiesen: Vernachlässigung – »Schuld« sind vor allem die Mütter! In: Forum Erziehungshilfen, Jg. 31, H. 3, S. 173–175. <https://doi.org/10.3262/FOE2503173>

Schrapper, C. (2013). Betreuung des Kindes Anna. Rekonstruktion und Analyse der fachlichen Arbeitsweisen und organisatorischen Bedingungen des Jugendamts der Stadt Königswinter im Fall »Anna«. In: Das Jugendamt, Jg. 86, H. 1, S. 2–16.

Schrapper, C. (2019). Kinderschutz durch Kinderrechte stärken! Die Hamburger Enquete-Kommission zum Kinderschutz und ihr Bericht. In: Dialog Erziehungshilfe, H. 2, S. 28–33.

Statistisches Bundesamt, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung. (2024). Sozialbericht 2024. Ein Datenreport für Deutschland. Herausgegeben von der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb). https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/Sozialbericht_2024_bf_k2.pdf [22.08.2025].

Tsokos, M. & Guddat, S. (2019). Deutschland misshandelt seine Kinder. Droemer.

Westdeutscher Rundfunk. (2025). Jugendämter in Not: Kinder in Gefahr? <https://www1.wdr.de/fernsehen/die-story/sendungen/jugendaemter-in-not-kinder-in-gefahr-110.html> [22.08.2025].

Witte, S., Schrapper, C., Kindler, H., Heinitz, S. (2024). Abschlussbericht des Projekts QUEK pilot »Pilotprojekt Fallanalysen im jugendamtlichen Kinderschutz Nordrhein-Westfalen«. Landtag NRW, <https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMV18-2967.pdf> [22.08.2025].

Wolff, R., Flick, R., Ackermann, R., Biesel, K., Brandhorst, F., Heinitz, S., Patschke, M., Röhnsch, G. (2013). Aus Fehlern lernen – Qualitätsmanagement im Kinderschutz. Konzepte, Bedingungen, Ergebnisse. Herausgegeben vom Nationalen Zentrum Frühe Hilfen. Barbara Budrich.

Prävention als Reaktion auf die Missbrauchskrise der katholischen Kirche – eine wirksame Antwort?

Zentrale Befunde aus der Forschung zur Wirksamkeit systematischer Prävention sexualisierter Gewalt in der katholischen Kirche in Nordrhein-Westfalen

Sophia Gollers, Milena Bücken

Die gegenwärtige Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt in der katholischen Kirche hat ihren Ausgangspunkt in dem erschütternden Bekanntwerden zahlreicher Missbrauchstaten und dem Mut von betroffenen Menschen, die ihre Erfahrungen im kirchlichen Raum öffentlich geteilt haben (vgl. Dreßing et al., 2018; Ruh, 2020, S. 31). So begann mit den Veröffentlichungen zum Canisius-Kolleg im Januar 2010 für die katholische Kirche ein »Jahr des Missbrauchs« (Ruh, 2020, S. 31), das sie in eine tiefe Vertrauenskrise gestürzt und ihre Anerkennung als moralischer Kompass empfindlich beeinträchtigt hat (vgl. Großbölting, 2022, S. 231f.; Schüller, 2023, S. 77ff.). Als Reaktion auf diese »Missbrauchskrise« (Großbölting, 2022, S. 9) und den damit einhergehenden gesellschaftlichen und politischen Druck wurden von der Deutschen Bischofskonferenz zahlreiche Maßnahmen und Ordnungen beschlossen, die den Schutz junger Menschen sowie schutz- oder hilfebedürftiger Erwachsener sichern sollen (vgl. Richstein & Tschan, 2020, S. 27). Seitdem engagieren sich in (Erz-)Bistümern, in Kirchengemeinden, kirchlichen Verbänden und Institutionen viele Haupt- und Ehrenamtliche in der Entwicklung und Umsetzung von Präventionsmaßnahmen. Konzepte werden erarbeitet, Schulungen durchgeführt und Strukturen zum Umgang mit Verdachtsfällen etabliert.

Im Jahr 2023, also etwas mehr als zehn Jahre nach Beginn der verstärkten Auseinandersetzung mit Fragen des Schutzes vor sexualisierter Gewalt, haben die (Erz-)Bistümer in Nordrhein-Westfalen das Institut für soziale Arbeit e. V. beauftragt, gemeinsam mit dem SOCLES – International Centre for Socio-Legal Studies zu untersuchen, ob und gegebenenfalls wie diese Prävention wirken kann, also geeignet und zielführend ist, um sexualisierte Gewalt und Grenzverletzungen im Raum der katholischen Kirche in Nordrhein-Westfalen mindestens aufzudecken und so weit wie möglich einzuhegen. Ziel der Forschung war es, Erkenntnisse zum Nutzen, zu den Potenzialen und zur Wirksamkeit der Aktivitäten und Maßnahmen zu gewinnen, die in den vergangenen zwölf Jahren in den (Erz-)Bistümern entwickelt und realisiert wurden. Anders ausgedrückt ging es darum, zu erfassen, inwieweit die bisherige Präventionsarbeit dazu beiträgt, die Missbrauchskrise zu überwinden bzw. eine Ausweitung der Krise zu verhindern.

1. Wie kann erforscht werden, was nicht geschehen soll? Theoretische und methodologische Überlegungen zur Erforschung der Wirksamkeit von Prävention sexualisierter Gewalt

Das Ziel von Präventionsarbeit besteht darin, einen unerwünschten Zustand möglichst zu verhindern. Damit steht jede empirische Forschung vor der zentralen Frage, wie erfasst und gezählt werden kann, was nicht stattgefunden hat (vgl. Leanza, 2017; Bücken et al., 2023). Darüber hinaus muss davon ausgegangen werden, dass Handlungen und Auswirkungen bei der Prävention sexualisierter Gewalt nur lose gekoppelt sind. Sie finden kontextuell statt und sind von subjektiv divergenten Bewertungen begleitet. Die Bedeutung einer Handlung lässt sich demnach erst aus den Auswirkungen und deren Wahrnehmung aus unterschiedlichen Perspektiven rekonstruieren (vgl. Holthusen et al., 2011, S. 24f.). Um dieser Komplexität des Forschungsgegenstandes Rechnung zu tragen, sollte nicht nur erfasst und ausgewertet werden, welche Normen und Strukturen in der Kultur der Organisation eingeschrieben wurden (z. B. Konzepte, Vorgaben, Ressourcen, Verantwortungsverteilung), sondern auch, wie diese in das Bewusstsein und die

Handlungen der Mitarbeitenden aufgenommen und von den Adressat*innen erlebt werden.

Dementsprechend wurde das Forschungsprojekt unter aktiver Beteiligung von Fach- und Leitungskräften, Ehrenamtlichen, Kindern und Jugendlichen sowie schutz- und hilfebedürftigen Erwachsenen realisiert. Damit folgt das Vorhaben einem partizipativen Forschungs- und Reflexionsansatz, der es ermöglicht, Erkenntnisse nicht über oder für, sondern gemeinsam mit beteiligten Akteur*innen zu generieren (vgl. Ackermann, 2020, S. 90). Begrenzt werden musste eine umfassende Einbindung angesichts der Vielzahl katholischer Kontexte: Bereits mit der Ausschreibung des Projekts war eine Schwerpunktsetzung auf vier konkrete Felder gefordert: katholische Kindertageseinrichtungen, bischöfliche Schulen, die Kinder- und Jugendarbeit in Kirchengemeinden sowie katholische Einrichtungen für Menschen mit Behinderungen konnten vertiefend in den Blick genommen werden.

Um zu untersuchen, ob Prävention sexualisierter Gewalt in der katholischen Kirche in Nordrhein-Westfalen wirken kann, wurde ein Mixed-Methods-Design mit sechs Erhebungsbausteinen gewählt:

Baustein A:

Analyse von Daten und Dokumenten zu bisherigen Präventionsaktivitäten der (Erz-)Bistümer seit 2010 (quantitativ und qualitativ).

Baustein B:

Interviews mit Generalvikaren, Präventions- und Interventionsbeauftragten zu Fragen der Verantwortung für Prävention und den Schutz vor (sexueller) Gewalt (qualitativ).

Baustein C:

Fokusgruppen mit hauptberuflichen und ehrenamtlichen Mitarbeitenden in Kindertageseinrichtungen, Schulen, Kirchengemeinden und Wohngruppen für Menschen mit Behinderungen zu ihren Einschätzungen und Erfahrungen mit Prävention und dem Schutz vor (sexualisierter) Gewalt (qualitativ).

Baustein D:

Forschungswerkstätten mit Adressat*innen in den Handlungsfeldern zu ihren Einschätzungen und Erfahrungen im Hinblick auf Möglichkeiten der Einflussnahme und Beschwerde und Schutz vor (sexualisierter) Gewalt (qualitativ).

Baustein E:

Analyse von Entwicklungen und Veränderungen im Bereich der Intervention seit 2010 (quantitativ).

Baustein F:

Online-Befragung des Kirchenvolks, also von Personen, die in der katholischen Kirche tätig sind, dieser nahe stehen oder sich in anderer Weise mit dieser verbunden fühlen, zu Wahrnehmungen und Einschätzungen bezüglich der Prävention sexueller Gewalt in der katholischen Kirche (quantitativ).

Die Ergebnisse der Erhebungsbausteine liefern jeweils für sich bereits fundierte Erkenntnisse über Präventionsaktivitäten und/oder über erkennbare Veränderungen in Strukturen und Kulturen der fokussierten Handlungsfelder – aus der Perspektive der unterschiedlichen Akteur*innen. Durch eine Triangulation konnten darüber hinaus umfassendere und übergreifende Befunde gewonnen werden, insbesondere im Hinblick auf Aspekte einer gewaltpräventiven Organisationskultur sowie für ein frühzeitiges Erkennen und Beenden von grenzverletzenden Situationen in der katholischen Kirche. In der Zusammenschau bilden sie die Grundlage für die Beantwortung der Frage, ob und ggf. wie die Prävention von sexualisierter Gewalt in der katholischen Kirche wirken kann. Die wesentlichen Befunde werden nachfolgend skizziert; eine ausführliche Darstellung und Analyse finden sich im Forschungsbericht (Bücken et al., 2024; Bücken et al., i.E.).

2. Kann Prävention wirken? Befunde aus der Forschung

Die kritischen Diskurse um sexualisierte Gewalt und Missbrauch in der katholischen Kirche seit dem Jahr 2010 zeigen in den nordrhein-westfälischen (Erz-)Bistümern folgenreiche Wirkung. Diese Erkenntnis zieht sich wie ein roter Faden durch alle Bausteine der Evaluation der Präventionsanstrengungen der katholischen (Erz-)Bistümer in Nordrhein-Westfalen.

Deutlich wird: Die (Erz-)Bistümer in Nordrhein-Westfalen haben Verantwortung für den Schutz von Kindern, Jugendlichen und schutz- oder hilfebedürftigen Erwachsenen übernommen. Sie setzen sich aktiv mit den strukturellen und kulturellen Bedingungen auseinander, die sexualisierte Gewalt in Gemeinden, Verbänden und Einrichtungen möglich machen – und sie haben weitreichende Maßnahmen

zur Prävention entwickelt und eingeführt. Präventionsarbeit ist in der katholischen Kirche zu einem anerkannten und fest verankerten Arbeitsfeld geworden. Diese Einschätzung kann darüber hinaus an folgenden Befunden des Forschungsprojekts PräNRW festgemacht werden:

Die Präventionsarbeit wird von den haupt- und ehrenamtlich Mitarbeitenden vor Ort mitgetragen. So hat sich in den fünf handlungsfeldbezogenen Fokusgruppen, in denen insgesamt 33 Teilnehmende über ihre Perspektiven und Wahrnehmungen in den Austausch gekommen sind, gezeigt, dass Prävention ein fester Bestandteil der pädagogischen Tätigkeit geworden ist und zu deutlichen Fortschritten der eigenen Verantwortungsübernahme für das Thema, der Sprachfähigkeit sowie der Sensibilisierung für Grenzen und Grenzverletzungen geführt hat.

Diese zunehmende Sensibilisierung zeigt sich auch in der Entwicklung der Meldungen zu sexualisierter Gewalt, die seit 2010 in den (Erz-)Bistümern eingegangen sind und dort bearbeitet wurden. So kann der Anstieg von Mitteilungen über Vorfälle mit einem Tatzeitraum nach 2010 auch als Ergebnis wirksamer Präventionsarbeit verstanden werden. Eine bewusste Auseinandersetzung mit persönlichen Grenzen und die Förderung einer Kultur der Achtsamkeit haben die Bereitschaft gefördert, erlebte oder beobachtete sexualisierte Gewalt mitzuteilen (vgl. Beer & Zollner, 2019, S. 42f.; Finkelhor, 2007, S. 644). Zugleich verweist der Anstieg auch auf den Ausbau tragfähiger Interventionsstrukturen, die als institutionelle Anlaufstellen eine Weitergabe entsprechender Informationen überhaupt erst ermöglichen.

Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse der Studie, dass der bisherige Ressourceneinsatz für die Prävention sexualisierter Gewalt breite Zustimmung und Unterstützung durch die Menschen erfährt, die das Leben in der katholischen Kirche in Nordrhein-Westfalen aktiv mitgestalten. Dieser Rückenwind des aktiven Kirchenvolks ist ein starkes Signal, aber auch mit dem Auftrag verbunden, Präventionsarbeit als dauerhafte Aufgabe zu verstehen, die kontinuierliche Aufmerksamkeit und Reflexion erfordert.

So deutlich die positive Entwicklung auch ist: Die Ergebnisse der Studie zeigen auch, dass gelingende Präventionsarbeit nicht mit dem Aufbau von Strukturen erledigt ist. Wenn Prävention eine wirksame Antwort auf die Missbrauchskrise sein soll, braucht es eine fortlaufende und vertiefte Auseinandersetzung mit den Bedingungen, unter denen sie wirksam werden kann – und ebenso mit den spürbaren Grenzen, an die sie bislang stößt. So zeigen sich in der Praxis nach wie vor

konkrete Hürden und Spannungsfelder, die sich unter anderem auf Fragen der Verantwortung, auf den Umgang mit begrenzten Ressourcen und auf mögliche Umsetzungs- und Unterstützungsmöglichkeiten beziehen, die im Folgenden konkretisiert werden.

3. Wo Prävention weitergedacht werden muss

Die in der Praxis erlebten Hürden und Spannungsfelder machen deutlich, an welchen Stellen Prävention weitergedacht werden muss. Nur einige zentrale Weiterentwicklungspotenziale können hier exemplarisch vorgestellt werden (ausführlich dazu in: Bücken et al., 2024; Bücken et al., i.E.).

Angesichts der lückenhaften Datenlage zu den Präventionsaktivitäten der nordrhein-westfälischen (Erz-)Bistümer lässt sich bislang nur schwer beurteilen, ob die vorhandenen Maßnahmen den Bedarfen der Menschen entsprechen, um deren Schutz es geht – und ob sie von allen Organisationseinheiten und -mitgliedern gelebt und getragen werden (vgl. Oeffling et al., 2018, S. 205f.). Um Präventionsarbeit bedarfs- und adressat*innengerecht gestalten zu können, bedarf es einer systematischen und kontinuierlichen Erfassung von Daten – unter anderem zu der Durchführung von Präventionsschulungen, der Qualifizierung von Schulungsreferierenden und Präventionsfachkräften und der Etablierung von Schutzkonzepten. Denn diese bilden zugleich die Grundlage dafür, bestehende Lücken in der Präventionsarbeit sichtbar zu machen, die Reichweite der Maßnahmen zu überprüfen und die Aktivitäten an aktuelle Herausforderungen und sich wandelnde Gefährdungslagen anzupassen (vgl. Kindler & Schmidt-Ndasi, 2011, S. 53ff.; Rulofs et al., 2022, S. 154ff.). Ein vergleichbarer Handlungsbedarf ergibt sich auch für die Erhebung und Auswertung von Daten im Bereich des Interventionsgeschehens. Eine systematische Erfassung kann in diesem Kontext wertvolle Erkenntnisse darüber liefern, wie mit eingehenden Mitteilungen umgegangen wird, welche Herausforderungen in der Praxis bestehen und an welchen Stellen Veränderungsbedarfe sichtbar werden. Sowohl in der Präventions- als auch in der Interventionsarbeit würde die Datenerfassung und -auswertung somit eine konzeptionelle Profilierung und strukturelle Verankerung eines Qualitätsdiskurses in den (Erz-)Bistümern ermöglichen.

4. Ausblicke und Aufgaben, damit Prävention wirken kann

Wenn Machtmissbrauch und sexualisierte Gewalt wirksam verhindert werden sollen (dazu grundlegend: Bücken, 2025), ist es unerlässlich, bestehende Machtverhältnisse immer wieder auf ihre Legitimität und Wirkungen zu prüfen. Gleichermaßen müssen verlässliche Wege der Beteiligung und Beschwerde etabliert werden – Strukturen, die Kinder, Jugendliche sowie schutz- oder hilfebedürftige Erwachsene befähigen, Machtmissbrauch zu benennen und sich für den Schutz ihrer Rechte und Interessen einzusetzen. Denn »nur wer sich beteiligen und beschweren kann, fühlt sich beschützt und nur wer sich beschützt fühlt, beteiligt sich und teilt sich mit« (Schrapper et al., 2022, S. 61). Diese Trias von Beteiligung, Beschwerde und Schutz bildet sich in der Praxis katholischer Einrichtungen, Schulen, Kinder- und Jugendgruppen etc. bislang noch nicht ausreichend ab. Stattdessen zeigt sich in den Forschungswerkstätten, dass die Teilnehmenden kaum Räume für oder kein Interesse an einer verlässlichen Mitgestaltung bei der Prävention wahrnehmen. Sie erleben ihre aktive Einbeziehung allenfalls als schwach ausgeprägt und personenabhängig. Nur in Ausnahmefällen berichten sie von der Einbindung in Entscheidungs- und Schutzprozesse, sodass das Fehlen einer umfassenden Beteiligungskultur konstatiert werden kann. In der Weiterentwicklung einer wirksamen Präventionsarbeit gilt es daher, Orte und Gelegenheiten für eine aktive und wirksame Beteiligung in der komplexen Organisation Kirche und in ihren Einrichtungen zu entwickeln und zu erproben. Partizipation ist durch Strukturen abzusichern und Konzepte sind zu erarbeiten, mithilfe derer eine einander zuhörende Beteiligung und Mitgestaltung in kirchlichen Kontexten kulturell verankert werden kann.

Auch die Kommunikation mit und die Beteiligung von Betroffenen steht in der katholischen Kirche in Nordrhein-Westfalen noch am Anfang. Bei der (Weiter-) Entwicklung von Prävention und Intervention finden ihre Perspektiven bislang nur vereinzelt oder wenig systematisch Einbindung. Im Sinne einer lernenden Organisation beruht eine wirksame Präventionsarbeit jedoch auf dem Anspruch, mit Betroffenen aktiv das Gespräch zu suchen, ihnen respektvoll zuzuhören und von ihnen lernen zu wollen – insbesondere über Gelegenheiten, Orte und Strategien sexualisierter Gewalt im Raum der katholischen Kirche (vgl. Bühn et al., 2022, S. 62; Fegert et al., 2017, S. 20f.). Dabei ist die Beteiligung junger Betroffener besonders wichtig, da sich Risiken und Gefährdungslagen im Laufe der Zeit verändern

und ihre Perspektiven entscheidende Hinweise für die Weiterentwicklung von Schutzmaßnahmen bieten können.

Eine ernsthafte Prävention sexualisierter Gewalt in der katholischen Kirche aber erfordert deutlich mehr und grundlegendes, denn moralische Grundlagen und strukturelle Verfasstheit der katholischen Kirche beeinflussen die Aufgabe der Prävention sexualisierter Gewalt prägend. Hierfür nur zwei Beispiele: Zum einen klafft immer noch die katholische Sexualmoral mit den weltlichen Moralvorstellungen und der gelebten Wirklichkeit auch der allermeisten Christinnen und Christen auseinander. Die deutlichen Kontroversen um die Vorlagen des Synodalen Weges – einem Gesprächs- und Beratungsprozess der katholischen Kirche mit dem Ziel der Aufarbeitung von Fragen, die sich ausgehend von den Ergebnissen der Studie Sexueller Missbrauch an Minderjährigen durch katholische Priester, Diakone und männliche Ordensangehörige im Bereich der Deutschen Bischofskonferenz ergeben haben (Macht und Gewaltenteilung, Sexualität und Partnerschaft, Frauen in Diensten und Ämtern der Kirche, priesterliche Lebensform) (vgl. Sekretariat des Synodalen Weges, 2023) – sind nur ein Indiz dafür, dass grundlegende Annäherungen in absehbarer Zeit kaum zu erwarten sind (katholisch.de, 2023). Zum anderen unterscheiden sich die Vorstellungen über die Gleichheit der Geschlechter und die Ausgestaltung von Geschlechterrollen zwischen katholischer Kirche und weltlichen Wertvorstellungen immer noch deutlich. Beide Differenzen aber sind bedeutsam für eine wirksame Prävention sexualisierter Gewalt, da sexuelle Gewalt sowohl gelebte Sexualität von Menschen unmittelbar betrifft als auch dezidiert geschlechtsbezogene Gewalt ist. Diese Diskrepanzen können nicht aufgelöst werden. Für den Diskurs um die Wirksamkeit von Prävention aber müssen sie ernst genommen und bearbeitet werden. Dies ist für die katholische Kirche eine nicht zu vermeidende Zukunftsaufgabe, will sie dauerhaft Kinder, Jugendliche und schutz- und hilfebedürftige Erwachsene effektiv vor sexualisierter Gewalt in kirchlichen Kontexten schützen.

Literatur

Ackermann, T. (2020). Nutzer*innen als Co-Forschende?! Prozess, Herausforderungen und Strategien partizipativer Forschungsansätze. In: van Rießen, A. & Jepkens, K. (Hrsg.), Nutzen, Nicht-Nutzen und Nutzung Sozialer Arbeit. Theoretische Perspektiven und empirische

Erkenntnisse subjektorientierter Forschungsperspektiven (S. 89–103). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23250-4_7

Fegert, J. M., Schröer, W., Wolff, M. (2017). Persönliche Rechte von Kindern und Jugendlichen. Schutzkonzepte als organisationale Herausforderungen. In: Wolff, M., Schröer, W., Fegert, J. M. (Hrsg.), *Schutzkonzepte in Theorie und Praxis. Ein beteiligungsorientiertes Werkbuch* (S. 14–24). Beltz Juventa.

Beer, P. & Zollner, H. (2019). Nullnummer kirchliche Präventionsarbeit? In: *Herder Korrespondenz*, Jg. 73, Nr. 11, S. 41–43.

Bücken, M. (2025). *Sexualität und Macht. Theoretische Annäherungen, empirische Befunde und Reflexionsansätze (nicht nur) für die Praxis der Kinder- und Jugendarbeit*, Beltz Juventa.

Bücken, M., Gollers, S., Grafe, B., Meysen, T., Schrapper, C. (2024). *Kann Prävention wirken? Forschung zur systematischen Prävention sexualisierter Gewalt an Kindern, Jugendlichen sowie schutz- und hilfsbedürftigen Erwachsenen in der katholischen Kirche in Nordrhein-Westfalen (PräNRW)*, https://isa-muenster.de/fileadmin/images/ISA_Muenster/Downloads/Abschlussbericht_PraeNRW.pdf [25.07.2025].

Bücken, M., Gollers, S., Grafe, B., Meysen, T., Schrapper, C. (i.E.). *Kann Prävention wirken? Forschung zur systematischen Prävention sexualisierter Gewalt an Kindern, Jugendlichen sowie schutz- und hilfsbedürftigen Erwachsenen in der katholischen Kirche in Nordrhein-Westfalen (PräNRW)*, Beltz Juventa.

Bücken, M., Gollers, S., Meysen, T., Schrapper, C. (2023). *Evaluation von Prävention. Oder: Wie kann »gezählt« werden, was verhindert werden soll?* In: Institut für soziale Arbeit e. V. (Hrsg.), *ISA-Jahrbuch zur Sozialen Arbeit 2023. Soziale Arbeit und Forschung: Methoden, Themenfelder, Reflexionen* (S. 38–52). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830998471>

Bühn, R., Claus, K., Haucke, K., Marquardt, A. (2022). *Aufarbeitung auf Augenhöhe*. In: Andresen, S., Deckers, D., Kriegel, K. (Hrsg.), *Das Schweigen beenden. Beiträge zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs* (S. 61–66). Unabhängige Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23250-4_7

Dreßing, H., Saliz, H. J., Dölling, D., Hermann, D., Kruse, A., Schmitt, E., Bannenber, B., Hoell, A., Voß, E., Collong, A., Horten, B., Hinner, J. (2018). *Sexueller Missbrauch an Minderjährigen durch katholische Priester, Diakone und männliche Ordensangehörige im Bereich der Deutschen Bischofskonferenz. Forschungsprojekt (MHG-Studie)*, https://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/diverse_downloads/Dossiers_alt/dossiers_2018/MHG-Studie-gesamt.pdf [02.07.2024].

Finkelhor, D. (2007). Prevention of Sexual Abuse Through Educational Programs Directed Toward Children. In: *Pediatrics*, Jg. 120, Nr. 3, S. 640–645. <https://doi.org/10.1542/peds.2007-0754>

Großbörling, T. (2022). Die schuldigen Hirten: Geschichte des sexuellen Missbrauchs in der katholischen Kirche. Herder. <https://doi.org/10.5771/9783451826573>

Holthusen, B., Hoops, S., Lüders, C., Ziegleder, D. (2011). Über die Notwendigkeit einer fachgerechten und reflektierten Prävention. Kritische Anmerkungen zum Diskurs. In: *DJI Impulse*, Jg. 2011, H. 2, S. 22–25.

Katholisch.de (2023). »Lieber kleine Schritte als keine«: Reaktionen auf den Synodalen Weg, <https://www.katholisch.de/artikel/44023-lieber-kleine-schritte-als-keine-reaktionen-auf-den-synodalen-weg> [25.07.2025].

Kindler, H. & Schmidt-Ndasi, D. (2011). Wirksamkeit von Maßnahmen zur Prävention und Intervention im Fall sexueller Gewalt gegen Kinder: Expertise im Rahmen des DJI-Projekts »Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen in Institutionen«. Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI).

Leanza, M. (2017). Die Zeit der Prävention: Eine Genealogie. *Velbrück Wissenschaft*. <https://doi.org/10.5771/9783845292496>

Oeffling, Y., Walter, V., Wolff, M. (2018). Prävention als organisationales Bildungskonzept. In: Oppermann, C., Winter, V., Harder, C., Wolff, M., Schröer, W. (Hrsg.), *Lehrbuch Schutzkonzepte in pädagogischen Organisationen: mit Online-Materialien* (S. 204–231). Beltz Juventa.

Richstein, K. H. & Tschan, W. (2020). Weiterbildung zur Prävention sexualisierter Gewalt. Das Modellprojekt des Erzbistums Freiburg im Breisgau. 2. Aufl., Beltz Juventa.

Ruh, U. (2020). Chronik der Ereignisse: Deutschland – deutschsprachiger Raum – Europa. In: Hilpert, K., Leimgruber, S., Sautermeister, J., Werner, G. (Hrsg.), *Sexueller Missbrauch von Kindern und Jugendlichen im Raum von Kirche. Analysen – Bilanzierungen – Perspektiven* (S. 31–35). Herder.

Rulofs, B., Wahnschaffe-Waldhoff, K., Neeten, M., Söllinger, A. (2022). Sexualisierte Gewalt und sexueller Kindesmissbrauch im Kontext des Sports. Auswertung der vertraulichen Anhörungen und schriftlichen Berichte der Unabhängigen Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs, https://www.aufarbeitungskommission.de/wp-content/uploads/Sexueller-Kindesmissbrauch-Kontext-Sport_Studie_Aufarbeitungskommission_bf.pdf [25.07.2025].

Schrappner, C., Ahrens, M., Hauß, S. (2022). Rechte von Kindern und Jugendlichen in Einrichtungen gewährleisten. Qualitätsstandards und ein Handlungskonzept für die Beratung von Trägern in Niedersachsen. Schwerpunktbericht im Rahmen der niedersächsischen Landesjugendhilfeplanung. Institut für Soziale Arbeit e. V. (ISA).

Schüller, T. (2023). Unheilige Allianz. Warum sich Staat und Kirche trennen müssen. Carl Hanser.

Sekretariat des Synodalen Weges (2023). Beschlüsse des Synodalen Weges der katholischen Kirche in Deutschland, https://www.synodalerweg.de/fileadmin/Synodalerweg/Dokumente_Reden_Beitraege/beschluesse-broschueren/SW20_Beschluesse-Sammelband_DT_NEU.pdf [25.07.2025].

Beratung und Schutz in der Ausnahmesituation

Häusliche Gewalt und Soziale Arbeit in der COVID-19-Pandemie

Bianca Grafe

1. Einleitung

Krise wird in diesem Beitrag verstanden als eine Situation, die geprägt ist von Unsicherheit und Kontrollverlust und in welcher Probleme nicht mehr durch die gewohnten Handlungsmuster zu bewältigen sind. Bezogen auf die Soziale Arbeit hat sie zur Folge, dass Fachkräfte unter erhöhtem Druck stehen. Sie müssen neue Wege finden, um Menschen in belastenden Lebenslagen zu unterstützen – sei es durch alternative Kommunikationsformen, kreative Ressourcenmobilisierung oder das kurzfristige Anpassen bestehender Hilfsangebote. Die COVID-19-Pandemie war eine Gesundheitskrise, kann aber auch als eine Krise der sozialen Infrastruktur gesehen werden. Das Fundament vieler sozialer Dienste und Angebote brach von einem auf den anderen Tag weg, als persönliche Kontakte eingeschränkt wurden und viele Einrichtungen ihre Türen schließen mussten. Die direkte, zwischenmenschliche Unterstützung, und damit ein Kernbereich der sozialen Infrastruktur, war sehr plötzlich stark eingeschränkt und stellenweise kaum noch zugänglich. Der Bedarf an sozialen Diensten dagegen stieg deutlich an. Das Thema häusliche Gewalt bekam in der Pandemie plötzlich einen starken Zuwachs an Aufmerksamkeit, weil die berechtigte Sorge bestand, die Gewalt könne sich verschlimmern. Dieser Beitrag beschäftigt sich mit dem Thema häusliche Gewalt und Unterstützung während der Pandemiezeit. Er soll beleuchten, wie sich die pandemiebedingten Einschränkungen (Kontaktverbote, Lockdowns, Hygienemaßnahmen) auf die

Prävalenz häuslicher Gewalt und die Beratung und Unterbringung von Betroffenen von häuslicher Gewalt ausgewirkt haben. Wie haben Beratungsstellen und Frauenhäuser – als zentrale Akteure im Gewaltschutz – auf die neue Situation reagiert, welche Maßnahmen entwickelten sie und welche Auswirkungen hatte die Situation auf die Facheinrichtungen selbst? Welche strukturellen Lehren lassen sich für die Zeit nach der Pandemie und zukünftige Notlagen gegebenenfalls ziehen?

2. Prävalenz häuslicher Gewalt während der COVID-19-Pandemie

Häusliche Gewalt ist ein gesamtgesellschaftliches Problem mit einer großen Dimension, die Fachkräften auch schon vor der COVID-19-Pandemie bekannt war. Prävalenzdaten großer repräsentativer Studien ermitteln seit Jahrzehnten eine Betroffenenquote von 25–33 % aller in Deutschland lebenden Frauen über ihre Lebensspanne hinweg (vgl. FRA, 2014; Müller & Schröttle, 2004). Während der Pandemie wurden vielfach Befürchtungen geäußert, dass die Gewalt nun zunehmen werde (vgl. WHO, 2020; WEISSER RING e. V., 2020; Henschel, 2020; Horten & Gräber, 2021). Isolation, Existenzängste, Kontrollverlust und Überforderung wurden vielfach als potentielle Katalysatoren oder Risikofaktoren für Gewalthandlungen angeführt und die psychische Belastung nahm zu. Außerdem war bereits seit Jahren bekannt, dass das Zuhause für Betroffene in einer gewaltförmigen Beziehung kein Schutz-, sondern ein Risikoort ist (vgl. FHK, 2022). Somit wurde erwartet, dass sich bereits bestehende Gewaltverhältnisse verschärfen oder wieder aufbrechen oder dass durch die Krise erstmalig Gewalt auftritt. Es entstand eine paradoxe Situation, in der sich viele von Gewalt betroffene Menschen aufgrund der (zum Infektionsschutz nötigen) Einschränkungen, wie Ausgangsbeschränkungen und Kontaktverbote, in permanenter Nähe zu Familienangehörigen und/oder Gewaltausübenden aufhalten mussten, gleichzeitig aber die Zugangswege ins Hilfesystem deutlich erschwert wurden. Es gab weniger Unterstützung durch Dritte und sogenannte Türöffner im System fehlten, Fluchtmöglichkeiten wurden weniger. Der Jahresbericht des Hilfetelefon stellte später fest, dass »Coronabedingte Beschränkungen und Belastungen nicht die Ursache für Häusliche Gewalt sind, aber das Risiko erhöhen, dass schwierige und konflikthafte Situationen eskalieren, Gewalt zunimmt und Übergriffe massiver und häufiger werden« (BAFzA, 2021, S.

3). Die WHO benannte einen Anstieg häuslicher Gewalt unter anderem in China, UK, USA und anderen Ländern (WHO, 2020), belastbare Daten zur Prävalenz in Deutschland gab es indes zunächst nicht. Die Zahl der polizeilich registrierten Opfer stieg in 2020 im Vergleich zu 2019 in 14 Bundesländern deutlich an (vgl. FHK, 2021). Diese Zahlen zeigen allerdings nur das Hellfeld, und es ist bekannt, dass bei weitem nicht jeder Fall zur Anzeige gebracht wird.

Gloor und Meier befragten nach der Pandemie verschiedene Facheinrichtungen zu deren Wahrnehmung der Situation während der Krise. Die insgesamt 249 Fragebögen verteilt auf Fachberatungseinrichtungen und Schutzeinrichtungen für Frauen, Beratungs- und Schutzeinrichtungen für Männer und Einrichtungen für Gewaltausübende stellen etwa ein Viertel (Beratung) bzw. ein Drittel (Schutz) aller Einrichtungen über fast alle Bundesländer verteilt dar (vgl. Gloor & Meier, 2022, S. 7ff.). Während des ersten Lockdowns verzeichnete mehr als die Hälfte der befragten Unterstützungseinrichtungen einen Rückgang der Klientel, der bei den Frauenhäusern ausgeprägter war als bei den Beratungsstellen. Mit den Lockerungen im Sommer 2020 verzeichneten zwei Drittel der Stellen dann eine Zunahme der Nachfrage. Dieses Muster wiederholte sich im zweiten Lockdown. Insgesamt war die Jahresbilanz für 2020 bei etwa der Hälfte der Stellen, dass die Gesamtnachfrage gleichgeblieben war. Jede dritte Stelle verzeichnete in der Gesamtbetrachtung eine Zunahme der Nachfrage, jede siebte einen Rückgang. Die Beratungsstellen konnten insgesamt eher eine Steigerung der Nachfrage verzeichnen, während das bei den Frauenhäusern deutlich seltener der Fall war. Die Klientel war allgemein belasteter, Situationen hatten sich verschärft und von den Unterstützungseinrichtungen wurden mehr gebraucht, weil andere Unterstützungen weggefallen waren (vgl. ebd., S. 13). Beratungszeit und Beratungskontakte seien hingegen erheblich gestiegen, selbst dort, wo die Anzahl der ratsuchenden Frauen gesunken war (vgl. ebd., S. 51f.).

Die Nachfrage nach Unterstützung wird jedoch auch außerhalb von Krisenzeiten als schwankend beschrieben (vgl. Frauenhaus Göttingen, 2020). Ein Anstieg kann dabei auf verschiedene Ursachen zurückgeführt werden. Viel zitiert und befürchtet wurde etwa eine Zunahme von Gewalt infolge einer erhöhten Anspannung im häuslichen Umfeld. Denkbar wäre auch, dass sich nicht die Prävalenz stark verändert hat, sondern dass zuvor etablierte Lösungsstrategien – wie die Schaffung räumlichen Abstands (durch Arbeit, Freundesbesuche oder Freizeitaktivitäten) oder die Herstellung von Schutz ohne Einbezug des institutionellen Systems (für eine Weile bei Freunden oder Familie unterkommen, Hotel anmieten) – nicht mehr

griffen. Rückzugs- und Entlastungsmöglichkeiten waren kaum noch vorhanden. Drittens hängt die Nutzung von Angeboten auch von deren Bekanntheit ab. Mit Blick auf die Jahresbilanz des Hilfetelefons, die ebenfalls gestiegene Zahlen zeigt, wurde gefolgert, dass die Pandemie die Aufmerksamkeit für das Thema Gewalt gegen Frauen erhöht und dieses mehr in den Fokus der Öffentlichkeit gerückt hat. Eine solche gesteigerte Bekanntheit erhöhe in der Folge auch die Inanspruchnahme (vgl. BAFzA, 2021). Ein Erklärungsmodell für das Absinken der Hilfesuche ist hingegen, dass nicht nur die Hilfsangebote in der Pandemiezeit eingeschränkt waren, sondern auch deren Zugangswege (s.u.). Es ist somit anzunehmen, dass die Nachfrage nach Unterstützung von mehreren Faktoren abhängt, weshalb ohne Prävalenzstudien keine Rückschlüsse möglich sind.

Steinert und Ebert lieferten diesbezüglich eine erste repräsentative Studie. Sie befragten online 3.800 Frauen zwischen 18 und 65 Jahren zu deren Erleben körperlicher, emotionaler und sexueller Gewalt durch den (Ehe-)Partner. Hinsichtlich Alter, Bildungsstand, Einkommen und Wohnort gilt die Studie als repräsentativ für Deutschland. Etwa drei Prozent der Befragten gaben an, während der Ausgangsbeschränkungen von physischer häuslicher Gewalt betroffen gewesen zu sein. Psychische Gewalt erlitten etwa 4 % der Befragten. 4,6 % berichteten, dass der Partner die Kontakte (auch digital) nach draußen kontrolliert. Das Hilfetelefon Gewalt gegen Frauen war einem Drittel der Befragten bekannt, wurde aber nur von einem verschwindend geringen Teil genutzt (2,7 %) (vgl. Steinert & Ebert, 2020). Da sich der Untersuchungszeitraum der Studie nur auf den Monat mit den strengsten Kontaktbeschränkungen bezog, und zudem andere Items abgefragt wurden als in den Lebenszeitstudien, lässt sie sich nicht ohne weiteres mit bisherigen Erkenntnissen vergleichen und kann kein vollständiges Lagebild, sondern lediglich eine Orientierung zum Thema häusliche Gewalt geben.

3. Zugangswege und Awareness während der COVID-19-Pandemie

Die meisten Einrichtungen stellten Schwierigkeiten im Bereich von Angebot und Schutz fest, die sich infolge der Pandemie ausgeweitet hatten oder neu entstanden waren (85,1 %) (Gloor & Meier, 2022, S. 60). Viele Zugangswege, die hilfesuchende Frauen üblicherweise nutzen, waren während der Pandemie erschwert

oder versperrt. So melden sich Frauen nicht selten bei Beratungsstellen und Frauenhäusern, wenn sie selbst oder der gewalttätige Partner der Erwerbsarbeit nachgehen oder wenn die Kinder bei der Betreuung oder Schule abgesetzt werden. In der Pandemiezeit entfielen diese Gelegenheiten, weil Betreuungen und Schulen geschlossen waren und Berufstätige mit reduzierten Stunden oder von zu Hause arbeiteten. Eine Beratungsstelle gab in der Befragung von Gloor und Meier an: »Durch mehr Präsenz der Gewalttäter konnten Klientinnen schwerer Kontakt mit uns aufnehmen« (Gloor & Meier, 2022, S. 62). 94 % der Einrichtungen bejahten die Aussage, der Zugang zum Frauenhaus sei erschwert gewesen, weil der Partner immer zu Hause war (vgl. ebd., S. 13). Auch der Kontakt zu sogenannten Türöffnern – Personen, die einer Notlage gewahr werden und an eine Unterstützungseinrichtung vermitteln können bzw. Awareness-Arbeit leisten – schränkte sich enorm ein, da auch andere Stellen in Kurzarbeit oder Homeoffice gingen.

Soziale Dienste hatten – sofern sie nicht vollständig schließen mussten – neue Sicherheitskonzepte zu erarbeiten, um Abstandsregeln, Hygienekonzepte und Näherungsverbote zum Infektionsschutz einzuhalten, und waren damit nur eingeschränkt verfügbar. Die Belegungsauslastung stationärer Angebote wurde vielfach verringert, viele Angebote digital durchgeführt. Auch Betroffene hatten wegen einer möglichen Ansteckungsgefahr Angst vor einer Kontaktaufnahme zum Hilfenetz, wie knapp 80 % der Einrichtungen angeben (vgl. Gloor & Meier, 2022, S. 13). Diese Zugangsschwierigkeiten zeigten sich auch in der Vermittlung von Nachsorge: »Durch die 14-tägige Quarantäne bei Einzug waren Frauen und Kinder isoliert, dadurch wurde die Situation noch belastender. Es sind mehr Frauen zum Partner zurück in der Quarantänezeit« (ebd., S. 62). Veränderungen in der Kontaktaufnahme zeigen sich jedoch nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ: Die Kontaktierung über digitale Wege nahm zu, persönliche Anfragen nahmen ab (vgl. ebd., S. 101).

Auch bei einer infektionsschutzgerechten Gestaltung von Unterstützung war deren Inanspruchnahme nur möglich, wenn Betroffene von ihrer Existenz wissen. Folgende Kampagnen haben unter anderem zum Awareness-Raising beigetragen:

www.staerker-als-gewalt.de

Die zu der Zeit wohl größte Initiative in Deutschland Stärker als Gewalt war eine bundesweite Öffentlichkeitskampagne »zur Ächtung von Gewalt gegen Frauen sowie zur Sensibilisierung und Information der breiten Öffentlichkeit zu Hilfe, Unterstützung und Handlungsmöglichkeiten für gewaltbetroffene Frauen und ihre

Kinder« (BMFSFJ, 2021), die im Rahmen des Aktionsprogramms Gemeinsam gegen Gewalt an Frauen des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2019 initiiert wurde. Sie richtete sich an Betroffene, Angehörige, Gewalttätige, das weitere Umfeld (Familie, Nachbarn und Kollegium) sowie Fachkräfte und bündelt erstmals Unterstützungsangebote vieler Kooperationspartner*innen auf einer Website. Eine solche zentrale Anlaufstelle trägt zur Umsetzung der Istanbul-Konvention bei. Da die Kampagne nur auf zwei Jahre ausgelegt war und Ende des Jahres 2021 planmäßig endete, ist leider auch die zugehörige Webseite ohne weitere Information oder Weiterleitung offline gegangen.

Codewort »Maske 19«

Hinter Maske 19 steht die Überlegung, dass Gewaltbetroffene aufgrund der vermehrten Präsenz des gewalttätigen Partners zuhause nur auf dem Weg zum Supermarkt oder zur Apotheke die Möglichkeit haben, dessen Kontrolle zu entkommen. Daher sollten die Worte Maske 19 in Apotheken und Arztpraxen als Code gelten, um Unterstützung zu erhalten und die Polizei einzuschalten (vgl. Temel, 2022). Unklar bleibt, wie flächendeckend diese Initiative durchgeführt wurde und wie nachhaltig sie ist. Steinert und Ebert ermittelten, dass 5,5 % der Befragten in ihrer Studie das Codewort kannten, 1,8 % hatten die Möglichkeit genutzt (vgl. Steinert & Ebert, 2020). Wie bei vielen der während der Pandemie entstandenen Maßnahmen, scheint die geringe Bekanntheit der Initiative sich nach der Pandemie jedoch vollständig verflüchtigt zu haben.

»Schweigen macht schutzlos, mach' Dich laut«

Prominente erhoben unter diesem Motto in einer bundesweiten Kampagne ihre Stimme gegen häusliche Gewalt. Diese Initiative vom WEISSEN RING machte auf Plakatwänden, in den Sozialen Medien und im Fernsehen aufmerksam auf das Problem. Die Webseite <https://www.schweigenmachtschutzlos.de/> besteht noch, die anderen Kanäle scheinen allerdings nicht mehr aufrecht erhalten zu werden.

Über fehlende öffentliche bzw. politische Aufmerksamkeit konnten Facheinrichtungen nicht klagen (vgl. Gloor & Meier, 2022, S. 15). Die Zunahme der Medienaufmerksamkeit hat jedoch auch zu deutlich gestiegenem Mehraufwand sowie in Teilen zu einer Überforderung geführt (vgl. Gloor & Meier, 2022). Positiv verzeichnete Auswirkungen waren jedoch eine Zunahme an Spendengeldern und der Aufmerksamkeit von Finanzgeber*innen und Behörden sowie der Nachfrage von interessierten Freiwilligen (vgl. ebd., S. 48). Das Thema Gewalt an Frauen respektive häusliche Gewalt konnte in der Zeit der Pandemie stärker in die Öffentlichkeit

getragen werden. Die Einrichtungen folgern, dass Präsenz und Sensibilisierung zugenommen haben: »Gewalt wird als gesellschaftliches Problem endlich anerkannt und nicht mehr als Problem einzelner Frauen gesehen« (ebd., S. 49). Angelika Henschel kritisierte jedoch 2020 zurecht, der mediale Hype hinsichtlich der Thematik und auch die Sorge einzelner Politiker*innen dürfe »nicht darüber hinwegtäuschen, dass Frauen der zweiten Frauenbewegung bereits seit Ende der sechziger Jahre mehr oder minder erfolgreich versuchen, das Tabu der Gewalt in Geschlechter- und Generationenverhältnissen durch Öffentlichkeits- und politische Arbeit zu brechen (›das Private ist politisch‹)« (Henschel, 2020, S. 2).

4. **Veränderte Situation für die Unterstützungseinrichtungen**

Fachkräfte in Beratungsstellen und Frauenhäusern standen in der Pandemie vor der Herausforderung, lebenswichtige Schutz- und Unterstützungsangebote unter Bedingungen der Isolation, Digitalisierung und institutionellen Unsicherheit aufrechtzuerhalten. Frauenhäuser als zentrale Schutzräume für von Gewalt betroffene Frauen traf es besonders schwer. Ihre Aufgabe, einen sicheren Zufluchtsort zu bieten, kollidierte mit den pandemiebedingten Auflagen zum Infektionsschutz und erzeugte ein Spannungsfeld. Die Befragungsergebnisse von Gloor und Meier zeigen sehr deutlich, dass sich im Arbeitsalltag der Einrichtungen vieles verändert hatte.

Die Erstellung von Pandemieplänen, das Vermitteln von Infektionsschutzmaßnahmen, der Umgang mit Krankheitsausbrüchen in Schutzeinrichtungen und das Auffangen von Kita- und Schulschließungen erforderten Mehrarbeit und die Übernahme ungewohnter und neuer Aufgaben (vgl. Gloor & Meier, 2022). Die meisten befragten Stellen erstellten einen Pandemieplan, die Mehrheit davon selbst, was weitere Arbeitslast bedeutete. Nur 2 von 239 Stellen gaben an, dass der Pandemieplan sich nicht bewährt habe (vgl. ebd., S. 16f.), 68,8 % äußerten, dass sie das Pandemie- resp. Infektionsschutzkonzept aufgrund der Erfahrungen im Laufe des Pandemiejahres 2020 anpassten. Schwierigkeiten bei der Umsetzung des Infektionsschutzes lagen vor allem in der Vermittlung der Schutzbestimmungen und in der Einhaltung der Abstandsregeln (vgl. ebd., S. 18). Große Herausforderungen ergaben sich außerdem hinsichtlich der Vertrauensbildung zu Betroffenen, der Zur-

verfügungstellung von Räumlichkeiten für Schutzsuchende, der Früherkennung von Hochrisikofällen und des Einschreitens in Akutsituationen (vgl. ebd., S. 13). Angesichts beengter räumlicher Verhältnisse gestaltete sich auch die Entwicklung von Hygienekonzepten schwierig. Isolationsmöglichkeiten für Frauen mit Infektionen waren oft nicht vorhanden oder ermöglichten eine Unterbringung nur unter psychisch sehr belastenden Bedingungen. Zwei von fünf Stellen benennen einen finanziellen Mehraufwand durch die Maßnahmen und finanzielle Sorgen, da Spendengelder wegfielen und in Folge geringerer Auslastungszahlen Mindereinnahmen entstanden (vgl. ebd., S. 99f.).

Auch für die Mitarbeitenden ergab sich eine höhere Belastung aufgrund von Homeoffice, der Umstellung auf eine neue Arbeitssituation, einem erhöhten Arbeitsaufkommen, einer veränderten Teamkommunikation sowie der Sorge um Betroffene, die finanzielle Situation und die eigene Ansteckung oder die der Angehörigen (höher bzw. deutlich höher: 95 %) (vgl. Gloor & Meier, 2022, S. 41), was die Tätigkeit in der Einrichtung erschwerte. Kita- und Schulschließungen, der fehlende Zugang zu Notbetreuung, der Anstieg an Aufgaben (Infektionsschutz, Quarantänemaßnahmen), Erkrankungen und der Rückzug aus der Präsenzarbeit führten bei einer von drei Beratungsstellen und zwei von drei Frauenhäusern außerdem zu Engpässen beim Personal. Bei über 40 % dieser Einrichtungen bestand der Personalmangel allerdings auch schon vor der Pandemie. Bei den genannten Schwierigkeiten – ebenso wie bei der Einrichtung von Homeoffice – hatten die Frauenhäuser mehr Probleme als die Beratungsstellen. Fünf von sechs Frauenhäusern mussten Veränderungen vornehmen, um den Betrieb zu gewährleisten (vgl. ebd., S. 19ff.).

Im Homeoffice, was in neun von zehn Stellen eingerichtet wurde, werden von einem Drittel der Befragten die ständige Erreichbarkeit, die Vermischung beruflicher und privater Aufgaben und der Wegfall definierter Arbeitszeiten als sehr belastend beschrieben. Außerdem wurde die Gefahr von negativen Einflüssen auf das Teamgefühl erlebt, da digitale Treffen persönliche Gespräche nicht ersetzen können (vgl. ebd., S. 86). Vier von zehn Stellen sahen dagegen auch entlastende Aspekte: Zwischen 80 und 90 % stimmten zu, dass das Entfallen von Anfahrtswegen und die Zunahme an Flexibilität den Arbeitsalltag bzw. die Vereinbarkeit von Familie und Beruf erleichtert haben. Auch die gegenseitige Unterstützung im Team, der interinstitutionelle Austausch, das Wegfallen von Terminen und Reisen wurden als entlastend empfunden (vgl. ebd., S. 43). Auch an dieser Stelle zeigt sich

somit, dass die bereits vor der Pandemie fehlenden Ressourcen (Arbeitsstunden, Räume und Mitarbeitende) sich auch in der Pandemie ausgewirkt haben.

Die Bewertung des Gelingens der interinstitutionellen Kooperation wird in der Befragung weitgehend davon abhängig gemacht, wie beziehungsweise wie gut die entsprechenden Stellen erreichbar gewesen sind. Die Zusammenarbeit im institutionellen Netzwerk war eingeschränkt, da die Jugendämter, Jobcenter und die Polizei, die üblicherweise Betroffene vermitteln, weniger Betroffenenkontakte hatten und ebenfalls nur eingeschränkt erreichbar waren (vgl. ebd., S. 14).

5. Reaktionen des Hilfesystems und Ausbau der Digitalisierung

Um Abstandsregeln, Infektionsschutz und Quarantäne einzuhalten, wurden vorhandene Räume nicht belegt, Mehrbettzimmer nicht ausgelastet, Räume für die Quarantäne oder Isolierung umgewidmet und neue Räume erschlossen. So entstand beispielsweise die Plattform www.sichere-zuflucht.de, mittels derer Frauenhäuser mit Personen in Kontakt treten konnten, deren (Ferien-)Wohnung aufgrund von Corona leer stand und als Schutzwohnung genutzt werden konnte. Die Inanspruchnahme dieses mittlerweile wieder eingestellten Angebots war – so zeigt die Studie von Gloor und Meier – allerdings nur marginal (4 von 114) (vgl. Gloor & Meier, 2022, S. 24). Ein Aufnahmestopp war für die meisten Beratungsstellen nicht nötig, für zwei von drei Frauenhäusern dagegen schon. Die Arbeit in Gruppen musste hingegen für deutlich mehr Dienste (drei Viertel der Beratungsstellen und 97 % der Frauenhäuser) ausgesetzt werden (vgl. ebd., S. 21ff.).

Nahezu in allen Einrichtungen wurde auf die Pandemie mit einem starken Ausbau der Digitalisierung reagiert (94,8 %). An vorderster Stelle stand dabei der Ausbau der technischen Infrastruktur mit Laptops, Computern und Tablets (93,2 %) und die Beschaffung von unterstützendem Zubehör für die Beratung wie Headsets oder Bildschirrkameras (80,9 %); letzteres trifft für Fachberatungsstellen für Frauen leicht häufiger zu als für Frauenhäuser. Viele Einrichtungen haben außerdem im Bereich Beratungssoftware für Internet-/Videoberatung ausgebaut. Dies gilt für jede zweite Fachberatungsstelle für Frauen sowie für jedes vierte Frauenhaus. Öfter als Fachberatungsstellen haben Frauenhäuser dagegen die Modernisierung

der Internetzugänge vorgenommen. Rund jede vierte Stelle hat zudem im Bereich telefonische bzw. Online-Übersetzungsdienste modernisiert (vgl. ebd., S. 76f.).

Im Jahr 2020 startete die Frauenhauskoordinierung das Projekt Hilfesystem 2.0, gefördert durch das BMFSFJ im Rahmen des Bundesförderprogramms Gemeinsam gegen Gewalt an Frauen. Über 700 Einrichtungen für gewaltbetroffene Frauen und Mädchen konnten dabei Unterstützung in Höhe von ca. 2,7 Millionen Euro erhalten, um entsprechende Ausstattung und Maßnahmen zu finanzieren (vgl. FHK, 2022). Knapp zwei Drittel der Einrichtungen nutzten die Mittel des Projekts, gut die Hälfte setzte auch eigene Mittel bzw. Mittel des Trägers ein und ca. 40 % finanzierten Anschaffungen und Modernisierung aus Spenden und der Unterstützung des Bundeslandes. Mehr als die Hälfte der Einrichtungen (Fachberatungsstellen wie Frauenhäuser gleichermaßen) sehen sich trotz aller Veränderungen noch nicht auf dem erforderlichen Stand und melden weiteren Förderbedarf (vgl. Gloor & Meier, 2022, S. 79ff.), der hauptsächlich in Hardware, Online- und Videoberatung, Lizenzgebühren, Schulungen und hauseigener IT-Unterstützung besteht.

Im Kontext der Teamkommunikation haben vor allem die persönlichen Gespräche und der Austausch deutlich abgenommen. Dagegen gab es viel mehr Telefonate, Videokonferenzen, Online-Fortbildungen und Hybridangebote. Nach der Pandemie möchten zwei von drei Einrichtungen persönliche Gespräche wieder ausweiten. Ein Drittel der Einrichtungen möchte den Umfang an Online-Fortbildungen und Hybridangeboten ausweiten. Während die Menge an Telefonaten überwiegend beibehalten werden soll, sollen Videokonferenzen und Erklärvideos eher wieder reduziert oder sogar ganz abgelegt werden, nur jede zweite Beratungsstelle und jedes Dritte Frauenhaus möchte den Umfang wie in der Pandemie beibehalten (vgl. Gloor & Meier, 2022, S. 33ff.).

6. Reflexion: professionelle Bewältigungsstrategien

In der Zeit der Corona-Pandemie standen Unterstützungseinrichtungen und Fachkräfte unvermittelt vor einer doppelten Herausforderung: Ihre Angebote digital weiterzuführen und Schutzräume unter Hygiene- und Quarantäneauflagen neu zu organisieren und teilweise neu zu erschließen, während zum anderen die Fach-

kräfte selbst zunehmend belastet und organisatorisch eingeschränkt waren. Das Thema häusliche Gewalt erhielt in der Zeit viel mediale Aufmerksamkeit, besonders durch die Sorge, die Gewalt könne und würde sich verschlimmern. Aus den schwankenden Zahlen der Nachfrage kann nicht sicher auf die Prävalenz rückgeschlossen werden. Wissenschaftliche Erhebungen zum Thema liegen vor, sind aber nicht mit bisherigen Forschungen vergleichbar. Sicher lässt sich sagen, dass die Aufmerksamkeit für das Thema deutlich größer wurde als zuvor. Seitens Betroffener wurden Veränderungen in den Zugangswegen und starke Hindernisse bei der Hilfesuche festgestellt, außerdem hatte sich der Bedarf verändert. Beratungskontakte waren intensiver, Unterstützungszeiten länger. Auch um das Wegfallen üblicher Vermittlungswege und Türöffner aufzufangen, wurden verschiedene Awareness-Kampagnen gestartet, die mittlerweile jedoch weitgehend ausgelaufen oder beendet sind. Die COVID-19-Pandemie hat somit sowohl das Ausmaß als auch die Sichtbarkeit häuslicher Gewalt verstärkt und deutlich gemacht, wie wichtig es ist, Unterstützungsangebote auch in Krisenzeiten niedrigschwellig, anonym und vielseitig zugänglich zu halten. An der Nachhaltigkeit dieser Erkenntnis darf im Lichte der mittlerweile abgeebbten Aufmerksamkeit der Politik und der Einstellung vieler Maßnahmen jedoch gezweifelt werden.

Für Fachkräfte wie Betroffene änderte sich die Alltagsrealität. Das entstandene Spannungsfeld zwischen Gewaltschutz und Gesundheitsschutz erforderte viel Mehrarbeit, kreative Lösungen, Innovation und führte zu deutlich höherer Belastung auf beiden Seiten. Neben der Betreuung der Bewohner*innen mussten Mitarbeitende Hygienemaßnahmen organisieren, Infektionsrisiken managen und eigene Ängste sowie eine durch Krankheitsausfälle verschärfte Personalsituation bewältigen. Um Mindestabstände einzuhalten, mussten viele Frauenhäuser ihre regulären Aufnahmekapazitäten reduzieren. Das führte zu Engpässen und Wartelisten in einer Zeit, in der die Nachfrage nach Schutzplätzen deutlich anstieg. Gleichzeitig waren alternative Unterbringungsmöglichkeiten (wie Hotels) nicht überall kurzfristig umsetzbar oder ausreichend finanziert. Die Situation in Frauenschutzeinrichtungen, in denen sich zu viele Personen auf viel zu geringem Raum aufhalten und gemeinschaftliche Bereiche nutzen mussten, wurde schon vor der Pandemie als belastend und stigmatisierend kritisiert. Nun war die Auslastung, die üblicherweise in Frauenhäusern herrscht, zu einer gesundheitlichen Gefahr geworden. Schwächen der bestehenden Strukturen wurden offenbart – etwa fehlende oder lückenhafte Notfallpläne oder mangelhafte Digitalisierung. In dieser Situation wurde sichtbar, dass die gut durchdachten sozialen Versorgungsketten an bestimmten Stellen schnell reißen können.

Die Pandemie verdeutlichte, dass viele Frauenhäuser und Beratungsstellen strukturell unterfinanziert und organisatorisch auf Krisen kaum vorbereitet waren. Jedoch wird bereits seit gut fünfzig Jahren mehr oder minder erfolgreich versucht, das Tabu der Gewalt in Geschlechter- und Generationenverhältnissen zu brechen, und Frauenunterstützungseinrichtungen begegnen der häuslichen Gewalt seit den siebziger Jahren präventiv und intervenierend (vgl. Henschel, 2020). So mangelte es in Frauenhäusern bereits vor der Pandemie an Mitarbeitenden wie an 14.000 Plätzen (vgl. FHK, 2022).

Auch die Ausstattung mit grundlegenden technischen Mitteln wie Computern, Diensthandys oder stabilem Internet war nicht ausreichend gesichert (vgl. FHK, 2022, S. 5). Neben dem (längst fälligen) Ausbau bestehender (digitaler) Angebote mussten die Unterstützungseinrichtungen daher improvisieren und kreative Lösungen finden. Zusätzlich zu technischen Anschaffungen und Schulungen, der Verlagerung von Angeboten auf digitale Formate, der Einführung von Homeoffice und der Aufrechterhaltung des Betriebs unter Infektionsschutzmaßnahmen wurden auch die bereits bestehenden Netzwerke zwischen Fachkräften aktiviert, um individuelle Lösungen zu finden. Obwohl der überwiegende Teil der Unterstützungseinrichtungen von der Förderung des Projekts »Hilfesystem 2.0« Gebrauch gemacht hatte, fühlen sich immer noch mehr als die Hälfte von ihnen nicht auf dem erforderlichen Stand.

In der Pandemie wurde somit auch die Anpassungsfähigkeit des Systems deutlich. Innerhalb kürzester Zeit wurden neue Formen der Krisenintervention erprobt, digitale Beratungsangebote entwickelt, neue Notfallpläne aufgestellt und Netzwerke umstrukturiert. Um die Unterkunftssituation geflüchteter Frauen zu entzerren, wurden leerstehende Unterkünfte genutzt, die in regulären Zeiten an Touristen und Geschäftsreisende vermietet wurden. Digitale Beratung ermöglichte eine schnelle und flexible Kontaktaufnahme, auch in Zeiten von Ausgangsbeschränkungen. Viele Einrichtungen konnten dadurch zumindest eine Basisversorgung aufrechterhalten. Für manche Betroffene – etwa Frauen, die unter ständiger Beobachtung standen – bedeutete die schriftliche oder digitale Kommunikation sogar eine diskretere Kontaktmöglichkeit. Zudem eröffnete die Digitalisierung langfristig das Potenzial, regionale Grenzen zu überwinden und neue Zielgruppen zu erreichen. 86 % der Einrichtungen bestätigten, dass die neuen Möglichkeiten und niedrighschwelligigen Angebote dazu beitrugen, die Klientel besser zu erreichen (vgl. Gloor & Meier, 2022, S. 86).

Allerdings sollte auch keine Überhöhung der Digitalisierung stattfinden, da eine digitale Beratung alleine nicht ausreicht. Der Zugang zu Technik oder stabiler Internetverbindung ist nicht allen Ratsuchenden gegeben und eine fehlende Medienkompetenz stellt eine weitere Hürde dar. Für Fachkräfte bedeutet digitale Beratung außerdem eine neue Form der Distanz: Körpersprache, Mimik und das »Zwischen-den-Zeilen-Lesen« fehlt (94 %), weshalb die Gefahr besteht, den persönlichen Kontakt zur Klientel zu verlieren (vgl. Gloor & Meier, 2022, S. 86). Gerade bei schwer traumatisierten oder akut gefährdeten Frauen reicht ein digitales Gespräch oft nicht aus, um Vertrauen aufzubauen oder eine Krisenintervention durchzuführen. Sie litten unter der »[...] räumliche[n] Distanz bei Themen, die Vertrauen und Nähe brauchen [...]« (ebd., S.44). »Das Leben ist aus der Beratungsstelle verschwunden – als Ort für Kommunikation, sich treffen, sicherer Ort. Da wollen wir wieder hin!« (ebd.).

Die Pandemie kann also als Krise verstanden werden, die im Bereich Schutz und Unterstützung bei häuslicher Gewalt einerseits die Verletzlichkeit, andererseits aber auch die Wandlungsfähigkeit der sozialen Infrastruktur aufgezeigt hat. Die Krise in der Sozialen Arbeit wurde selbst zur Chance für Innovation und Weiterentwicklung. Allerdings verdeutlicht sie auch einen erhöhten Handlungsbedarf beim Ausbau krisenfester Schutz- und Hilfestrukturen. Langfristige Resilienz entsteht nicht durch dauerhafte Improvisation, sondern durch strukturelle Stärkung, ausreichende Ressourcen und die gezielte Vorbereitung auf Ausnahmesituationen. Damit professionelle Hilfesysteme in zukünftigen Krisen wirksam bleiben können, muss diese institutionelle Widerstandsfähigkeit systematisch, nachhaltig und ausreichend gefördert werden. Es bleibt zu hoffen, dass die COVID-19-Pandemie dazu einen An Schub geleistet hat, aus dem das System längerfristig Gewinn ziehen kann.

Literatur

Bundesamt für Familie und zivilgesellschaftliche Aufgaben (BAFzA) (2021). Das Jahr 2020 in Zahlen. Hilfefetelefon »Gewalt gegen Frauen«. https://www.hilfetelefon.de/fileadmin/content/01_Das_Hilfetelefon/4_Zahlen-und-Fakten/Jahresberichte/HT_Jahresbericht_2020.pdf [15.06.2025].

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2021). Stärker als Gewalt. <https://staerker-als-gewalt.de> [18.05.2021].

European Union Agency for Fundamental Rights (FRA) (2014). Gewalt gegen Frauen: eine EU-weite Erhebung. Ergebnisse auf einen Blick. https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2014-vaw-survey-at-a-glance-oct14_de.pdf [12.06.2025].

Frauenhaus Göttingen (2020). Häusliche Gewalt und Frauenhaus in Corona-Zeiten. <https://www.bovenden.de/downloads/datei/OTY3OGNjNjE2ZDFhNzA3MWNsRExYZ0xHWUtU-UmNUeUNTWXNCamMOQVjMwWjEwTzNJRnhOUk0vMEkzRVRxL3pPNHA4ZEZsNjZYz-VqNORWR1NZMXoyekRsVEJvSXE3TU8vZHdCU2dubmlOU1BoNUtWdWNSdldmctBu-V2x1MHhtM3FISkITWHNnL1dKa1k3bTJDbHV0VnZRWIZNelZoUi9aSUNha2pZdklLN-mxRN2taVnQ5bkIKcHdDN0FFRT0> [24.03.2020].

Frauenhauskoordinierung e. V. (FHK) (2021). Anstieg häuslicher Gewalt 2020. <https://www.frauenhauskoordinierung.de/aktuelles/detail/anstieg-haeuslicher-gewalt-2020> [08.06.2025].

Frauenhauskoordinierung e. V. (FHK) (2022). Hilfesystem 2.0. Wie die Corona-Pandemie die Digitalisierung von Frauenhäusern und Beratungsstellen beschleunigt, https://www.frauenhauskoordinierung.de/fileadmin/redakteure/Publikationen/Handreichungen_Arbeitshilfen/FHK-Hilfesystem2.0.pdf [25.06.2025].

Gloor, D. & Meier, H. (2022). Schlussbericht «Schutz und Beratung bei häuslicher Gewalt in der SARS-Covid-19-Pandemie: Aus der Krise lernen?». <https://www.bmbfsfj.bund.de/resource/blob/207988/eae186b6ac264849eeb9f63a931aba1a/ergebnisbericht-schutz-und-beratung-bei-haeuslicher-gewalt-in-der-sars-covid-19-pandemie-aus-der-krise-lernen-data.pdf> [24.05.2025].

Henschel, A. (2020). Häusliche Gewalt in Zeiten von Covid-19. In: Böhmer, A., Engelbracht, M., Hünersdorf, B., Kessl, F., Täubig, V. (Hrsg.), Soz Päd Corona. Der sozialpädagogische Blog rund um Corona. <http://dx.doi.org/10.25673/103128>

Horten, B. & Gräber, M. (2021). Auswirkungen der Coronapandemie auf häusliche Gewalt. In: Forens Psychiatr Psychol Kriminol, 15, S. 295–298. <https://doi.org/10.1007/s11757-021-00666-9>

Müller, U. & Schröttle, M. (2004). Lebenssituation, Sicherheit und Gesundheit von Frauen in Deutschland. Eine repräsentative Untersuchung zu Gewalt gegen Frauen in Deutschland. <https://www.bmfsfj.de/blob/84328/0c83aab6e685eeddc01712109bcb02b0/langfasung-studie-frauen-teil-eins-data.pdf> [06.04.2025].

Steinert, J. & Ebert, C. (2020). Gewalt an Frauen und Kindern in Deutschland während COVID-19-bedingten Ausgangsbeschränkungen: Zusammenfassung der Ergebnisse. https://www.gesine-intervention.de/wp-content/uploads/Zusammenfassung-der-Studienergebnisse_6_2020.pdf [11.06.2025].

Temel, B. (2022). Best Practice: Gewaltschutz im Zeichen von COVID-19. In: *Femina Politica – Zeitschrift für feministische Politikwissenschaft*, Nr. 1, S. 95–103. <https://doi.org/10.3224/feminapolitica.v31i1.08>

WEISSER RING e. V. (2020). Pressemitteilung vom 10. November 2020. WEISSER RING in größter Sorge wegen häuslicher Gewalt. Opferhilfeverein startet bundesweite Kampagne »Schweigen macht schutzlos«, https://weisser-ring.de/system/files/domains/weisser_ring_dev/downloads/pmweisserringgroesstersorgewegenhaeuslichergewalt.pdf [11.06.2025].

Weltgesundheitsorganisation (WHO) (2020). Mitteilung 7.4.2020: COVID-19 and violence against women. What the health sector/system can do, <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/331699/WHO-SRH-20.04-eng.pdf?ua=1> [11.06.2025].

Kulturelle Vielfalt in Krisenzeiten

Kulturelle Vielfalt in einer Menschenrechtsprofession

Ein Gespräch

Norbert Reichel, Meltem Kulaçatan

Es ist eine lange, man ist versucht zu sagen, eine ewig andauernde Geschichte: die Geschichte der Migration. Deutschland tat sich lange schwer damit, sich als Einwanderungsgesellschaft zu begreifen. Auch heute noch gibt es oft heftige Konflikte, die sich um die Frage drehen, wie homogen eine Gesellschaft sein sollte. Ein Punkt in den Debatten ist der Versuch einer dogmatischen Essentialisierung von Kulturen, Ethnien, Herkunftsgeschichten, Klassen und Geschlechtern. Im folgenden Gespräch geht es um kulturelle Vielfalt, die nicht nur als spezifische Aufgabe der Sozialen Arbeit, sondern durchaus auch als Paradigma für Vielfalt, für Diversity im umfassenden Sinne der Trias Gender, Equality, Inclusion gelten mag.

1. Die Vielfalt der Migrationsgeschichten

Norbert Reichel: In Politik und Gesellschaft und nicht zuletzt in Schulen und in der Sozialen Arbeit wird immer wieder der Eindruck vermittelt, als handle es sich bei allen ein- und zugewanderten Menschen um eine homogene Gruppe, egal woher und wie sie nach Deutschland kamen und kommen. Von der Generation der Gastarbeiter*innen über verschiedene Fluchtbewegungen, aus dem ehemaligen Jugoslawien, aus arabischen Ländern, dem Iran oder Afghanistan bis hin zu Juden*Jüdinnen sowie deutschen Aussiedler*innen aus dem Gebiet der ehemaligen Sowjetunion – über die Generationen hinweg. Dabei sind die Lebenswirklichkeiten so unterschiedlich wie die Migrationsgeschichten selbst – auch und gerade

über die Generationen hinweg. Wie lässt sich diese Vielfalt insbesondere auch bei Kindern berücksichtigen?

Meltem Kulaçatan: Vorab muss klar sein: Es geht um Kinder! Es geht um den Blick der Fachkraft auf Menschen in einem sehr jungen Alter, mit entsprechenden Bedürfnissen und Wünschen, in zweiter Linie um die lebensweltliche Perspektive. Dazu gehören Aspekte wie Flucht, die Migrationsgeschichte, die mögliche Herkunftsgeschichte der Eltern. Ich sage ganz bewusst: mögliche Herkunftsgeschichte. Oft handelt es sich um Annahmen, es sei denn, die Eltern bringen es selbst ganz klar zur Sprache. Wir legen in der Sozialen Arbeit Wert darauf, dass transkulturell und kultursensibel gearbeitet wird. Die Kompetenzmittel besitzen wir eigentlich schon lange, aber aus der professionellen Perspektive geht es erst einmal darum, die einzelne Person in den Mittelpunkt zu stellen, unabhängig von kulturellen Vorannahmen der Fachkraft.

Norbert Reichel: Gibt es Unterschiede je nach Alter der Kinder?

Meltem Kulaçatan: Natürlich. Fünfzehnjährige sind in dieser Phase der Adoleszenz auf der Suche nach ihrer Identität. Da können die Biografien der Eltern oder der Großeltern eine Rolle spielen, wenn sie diese Herkunft als möglichen Aspekt ihrer Identität entdecken. Das kann selbstermächtigend sein, es kann aber auch zu einer Distanzierung führen, wenn man sich die eigene Peer-Group sucht. Dies geschieht mittlerweile über Soziale Medien und über Freizeiträume, in denen sich die Jugendlichen treffen. Bei jüngeren Kindern können Aspekte wie Spracherwerb und Multilingualität im Vordergrund stehen. Ich sage können, nicht müssen. Das hängt auch davon ab, welche internationale Biografie die Eltern besitzen. Ich habe in meinem Umfeld Kolleg*innen, Jugendpsychiater*innen, die sehr viel mit Akademiker*innen aus dem globalen Raum zu tun haben, die in internationalen Firmen arbeiten, die als Expats bezeichnet werden. Zum Beispiel aus der Türkei, die um 2015 und danach ausgewandert sind, oft Hochschulabsolvent*innen.

Allerdings dürfen wir auf keinen Fall generalisieren, denn die soziale Schichtung ist in der Regel deutlich ausschlaggebender als das bloße Vorhandensein einer internationalen Familiengeschichte. In der psychotherapeutischen oder sozialarbeiterischen Praxis spielt diese natürlich eine Rolle, aber den Ausschlag gibt nicht die Migrationsgeschichte, sondern die soziale Schichtung im Kontext der Migrationsgeschichte.

Norbert Reichel: Was bedeutet das konkret: »soziale Schichtung im Kontext der Migrationsgeschichte«?

Meltem Kulaçatan: Eltern, die beispielsweise erst vor Kurzem aus der Türkei geflüchtet sind, oft über Stationen in mehreren europäischen Ländern, haben in der Regel eine gute Chance, auf dem ersten Arbeitsmarkt eine Stelle zu finden. Sie bewerben sich auf Englisch, bringen vielleicht noch andere Sprachen mit, haben gute Zugangsvoraussetzungen, um sich in dem Aufnahmeland zurechtzufinden. Das sind keine traumatisierenden Fluchtgeschichten, die auf die Kinder abfärben oder an sie weitergegeben werden. Sie sind aus politischen oder aus wirtschaftspolitischen Gründen migriert, vielleicht auch, weil sie, aus welchen Gründen auch immer, ihre Arbeit in der Türkei verloren haben. Diese Eltern sind in der Lage, ihre Kinder, beispielsweise in der Schule, zu unterstützen. Ganz anders ergeht es Menschen, die sich nach der Flucht erst einmal um existenzielle Fragen kümmern müssen, bevor sie sich um Arbeit oder Schule kümmern können.

Norbert Reichel: Eine Rolle spielt sicherlich die Frage, ob die Berufs- und Studienabschlüsse der Eltern in Deutschland anerkannt werden oder nicht.

Meltem Kulaçatan: Damit steht und fällt es. Wir haben seit Herbst 2023 das neue Fachkräfteeinwanderungsgesetz, das – so würde ich es sagen – schon einige Fortschritte ermöglicht, aber doch nicht der große Wurf ist. Eigentlich sollten Menschen, die hier ankommen, sofort eine Arbeitserlaubnis erhalten, auch während der Zeit, in der ihr Asylverfahren noch läuft. Wir wissen, dass die Integration über die beruflichen Aspekte alles Weitere erleichtert. Das wissen wir aus den Berichten der Expert*innen in den Arbeitsagenturen, aus den Erzählungen der Betroffenen. Sagen zu können: »Ich Sorge für mich selbst, ich bin nicht auf Sozialleistungen angewiesen«, ist eine grundlegende Erfahrung von Selbstwirksamkeit.

Norbert Reichel: Die sich dann auch auf die Kinder überträgt. Aber die deutsche Politik ist da ja noch ziemlich ängstlich.

Meltem Kulaçatan: So kann man das diplomatisch sagen.

Norbert Reichel: Eine andere Gruppe wären noch die Kinder der dritten oder gar vierten Generation, Kinder und Jugendliche, die von Lehrkräften, von Fachkräften migrantisch gelesen werden. Wie sieht es bei dieser Gruppe aus?

Meltem Kulaçatan: Erfahrungsgemäß kommt es auch da wieder auf die soziale Schichtung, die sogenannte Klassenzugehörigkeit an. Die Problemlagen unterscheiden sich dann nicht von denen der Herkunftsdeutschen. Ich nenne ein Beispiel: ein junger Mensch der vierten Generation, der, als younger carer, Care-Aufgaben in der Familie übernimmt. Zu dieser Care-Arbeit gehören die Versorgung der Geschwister, die Versorgung eines kranken Elternteils oder der Großeltern,

die Begleitung zum Arzt, zu Ämtern. Bedeutsam ist die Übersetzungsleistung, die Jugendliche oft übernehmen müssen. Sie gewährleisten, dass der Alltag funktioniert. Vor allem Mädchen! Das sind keine Aufgaben, die Minderjährige stemmen sollten, neben Schule, Freizeit, eigener Orientierung und ihrer Suche nach dem eigenen Platz in der Welt. Die Problemsituationen, die Belastungen können sich verstärken, wenn dieser junge Mensch die Aufgabe und Rolle eines Erwachsenen einnimmt, damit die Eltern gut durch den Alltag kommen. Erst recht, wenn der Aufenthaltsstatus der Eltern nicht abgesichert ist. Solche Unsicherheiten färben sich auf die Kinder und Jugendlichen ab.

Norbert Reichel: Ist Klassismus ein Thema in der Ausbildung der zukünftigen Fachkräfte?

Meltem Kulaçatan: Das wird thematisiert. Viele Studierende gelten selbst als Bildungsaufsteiger*innen, auch über das Duale Studium. Sie gelten selbst als First Generation, die studiert. Ich würde von etwa vierzig Prozent sprechen, die sich ihrer sozialen Herkunft bewusst sind. Ob man das als Klassismus analysieren kann, dass es etwas ist, das wir zwingend benötigen, wenn wir uns mit Sozialer Arbeit, Pädagogik, Erziehungswissenschaften beschäftigen, weiß ich nicht. Ich denke, das muss gelehrt werden. Meine Studierenden sind sich durchaus bewusst, dass das Narrativ, dass Deutschland keine Klassengesellschaft wäre, eine Mär ist. Das wissen sie. Sie durchdringen weniger andere Aspekte wie den Habitus, was der Habitus ermöglicht, was er nicht ermöglichen kann. Das muss gelehrt werden. Aber dazu ist ein Studium da.

Mir ist es wichtig, Klassismus im Rahmen von Intersektionalität zu unterrichten. Daraus leitet sich dann auch ein Verständnis für Sozialpolitik ab. Was bedeutet Armut? Welche Faktoren bedingen Armut? Welche Faktoren verstärken Armut? Wie könnte Armut besser bekämpft, eingeschränkt, reduziert werden? Und wie schwierig es ist, aus der sogenannten Armutsfalle herauszukommen, nach einem »sozialen Abstieg«, wegen einer Krankheit, wegen des Verlusts von Partner*innen, weil im Leben Krisen passieren. Dass all dies zu einer schwierigen sozioökonomischen Situation führt, wenn man nicht gerade über ein größeres Erbe verfügt und entsprechend weich fallen kann.

Norbert Reichel: Manche behaupten, alles Migrantische spiele keine Rolle, es sei immer etwas Ökonomisches.

Meltem Kulaçatan: Im Grunde legen Migrationsthemen Dinge offen, die bereits im Argen sind. Ich denke beispielsweise an Geflüchtete aus der Ukraine, die be-

reits seit über drei Jahren hier leben. Über die Kinder ist wieder einmal deutlich geworden, wie schlecht es um manche Schulen steht. Wir haben eine Wiederholung der Wiederholung.

2. Von der Diversitätssensibilität zum Diversitätsbewusstsein

Norbert Reichel: Diversitätssensibilität wäre eine erste Voraussetzung für die berufliche Praxis. Du forderst jedoch Diversitätsbewusstsein, das ist noch etwas anderes. Kann man das trainieren?

Meltem Kulaçatan: Wir müssen weg von einem Sozialtyp hilfsbedürftiger, fremder Migrant*innen, die als komisch wahrgenommen oder abgelehnt werden, die sich uns anpassen müssten, hin zu einem großzügigen Diversitätsbewusstsein. Ich möchte das als großzügiges Diversitätsbewusstsein bezeichnen. Das kann man trainieren: Durch grundlegendes theoretisches Wissen zunächst über die deutsche Geschichte. Da bleiben schon viele auf der Strecke. Die jungen Studierenden haben oft ein Bild der 1950er Jahre im Kopf. Bewusst ist ihnen das nicht. Die Hartnäckigkeit dieses Bildes habe ich nicht für möglich gehalten. Ich wurde eines Besseren belehrt.

Spätestens seit den 1990er Jahren haben wir manches in den Curricula verankert, aber es reicht einfach nicht. Ich versuche bei historischen Aspekten anzusetzen, beispielsweise bei der Zerstörung der jüdischen Sozialarbeit in Deutschland, an Vorstellungen des pluralen Deutschlands. Bei der historischen Betrachtung der Sozialen Arbeit wird dann oft eingeworfen: »Als Hitler an die Macht kam«. Ich sage dann jedes Mal: »Hitler kam nicht an die Macht, er wurde an die Macht gewählt und er wurde ernannt.« Damit fängt es an. Ich versuche peu à peu die Wiederaufnahme des Pluralismus in der Bundesrepublik anzusprechen, nach 1945, nach 1989 auch in der DDR. Oder nehmen wir die dritte oder vierte Generation der Nachkommen der ehemaligen und sogenannten Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter. Ich erlebe immer häufiger, dass junge Menschen, deren Großeltern eingewandert sind, sagen: Mein Großvater hat das mal erwähnt, aber er hat nie darüber gesprochen. Diese jungen Menschen machen sich mit dem Erkenntnismoment, dass ihre Großeltern selbst einmal eingewandert sind, als angehende Sozialpädagog*innen dann auf die Suche. Sie entdecken über die eigene Famili-

engeschichte die Kompetenzbereiche, die notwendig sind, um adressatengerecht arbeiten zu können.

Ein Bewusstsein für Diversität bedeutet zunächst einmal, sich darüber klar zu werden, dass die Gesellschaft, in der wir leben, per se divers ist, dass Menschen divers sind – und dass hier Diversität nicht über Migration oder migrationsgesellschaftliche Verhältnisse ausschließlich sowie obsessiv in den Tunnelblick genommen werden kann. Diversität besteht auch ohne Migration.

Norbert Reichel: Ein kritischer Punkt ist immer wieder die Frage von Diskriminierung, die die Diskriminierenden oft gar nicht als solche erleben.

Meltem Kulaçatan: Ich hatte zuletzt den Fall eines ukrainischen Mädchens an einem Gymnasium, der an mich herangetragen wurde. Einer der Fälle, die mich immer zutiefst erschüttern. Das Mädchen ist in der sechsten Klasse, hat in kürzester Zeit Deutsch gelernt, spricht aber wenig, hat in ihrem Leben Dinge erlebt, die sie niemals hätte erleben dürfen. Sie war mit ihren Eltern und ihrer Großmutter in einer Kirche eingesperrt. Die Kirche wurde von russischen Soldaten in Brand gesteckt, ihr Vater und die Großmutter sind dabei gestorben, sie und ihre Mutter konnten flüchten. Sie spricht weder in der ukrainischen noch in der deutschen Sprache und die Lehrerin erklärt ihr im Unterricht, sie wäre jetzt in einem deutschen Gymnasium und müsse sich endlich an das deutsche Gymnasium anpassen und deutsch sprechen. So etwas ist furchtbar. Ich finde das empörend. Von einer solchen Empfindung kann ich meine Professionalität überhaupt nicht trennen.

Das Mädchen aus der Ukraine steht doch für etwas. Sie ist ein Symbol für viele Schüler*innen, die nach Deutschland flüchten mussten, die alles zurücklassen mussten, was ihnen wichtig war, die Dinge gesehen haben, die ein Kind nicht sehen sollte.

Migrantische Verhältnisse machen Defizite sichtbar, die man vorher verdecken konnte. Es gibt genügend institutionelle Vertreter*innen, die das nicht sehen wollen, die sich damit nicht beschäftigen wollen, die das Mantra der Anpassung, der Pseudo-Integration – ich nenne das nicht mehr Integration, es ist ein völlig unreflektiertes politisches Paradigma – vor sich hertragen.

Norbert Reichel: Kann man als Pädagog*in intervenieren?

Meltem Kulaçatan: Das ist nicht einfach. Man muss die Eltern ins Boot holen, in dem Fall die Mutter, die mit ihrer Tochter überlebt hat. Die auch noch Angst hat, weil sie von staatlichen Leistungen abhängig ist, weil sie noch auf die Anerken-

nung ihres beruflichen Abschlusses warten muss. Was in Deutschland ohnehin schon viel zu lange dauert.

Es ist so verächtlich, wie diskutiert wird. Man wünscht sich fast schon, sich daran zu gewöhnen, um eine kognitive Distanz zu erreichen. Ich beobachte das aus einer professionellen Perspektive. Das ist das eine. Das andere ist, was ich aus meiner eigenen Forschung weiß, aus den Daten, die ich vorstelle, aus Treffen mit Kolleg*innen auf entsprechenden Tagungen und Veranstaltungen, die öffentlich zugänglich sind. Wer ist auf solchen Tagungen und Veranstaltungen nicht anwesend? Das sind all diese Entscheidungsträger*innen. Sie lassen sich nicht blicken, lassen sich auch auf solchen Tagungen nicht beraten. Aber man könnte doch mal in den Austausch gehen!

3. Radikalisierungen

Norbert Reichel: Früher war die Soziale Arbeit ein in der Wahrnehmung eher links besetztes Feld. Was hat sich da verändert?

Meltem Kulaçatan: Soziale Arbeit ist nach wie vor ein Fach, das durchweg als Menschenrechtsprofession wirkt. Ich habe nach wie vor Studierende, die ein intrinsisches und professionelles Interesse an einem offenen und diversitätsorientierten Menschenbild haben und sich dafür auch einsetzen. Im Studium wie an ihren Arbeitsplätzen.

Aber seit etwa drei Jahren stelle ich unter Studierenden eine besorgniserregende Tendenz fest. Wir haben sogar rechtspopulistisch eingestellte junge Menschen, die ganz gezielt in die Soziale Arbeit gehen. Ich möchte es nicht verallgemeinern, aber es erscheint mir signifikant auffällig. Diese Auffälligkeit gab es vor zehn Jahren noch nicht, aber jetzt gibt es sie. Das gibt aber auch das gesamtgesellschaftliche Bild wieder; rechtsextreme und rechtspopulistische Sichtweisen verändern das Menschenbild. Das erlebe ich mit großer Sorge. Sie verstehen den menschenrechtlichen Charakter der Profession nicht.

Ich sehe zwei Faktoren, die einen solchen Trend begünstigen könnten. Erstens haben wir in der Sozialen Arbeit einen Fachkräftemangel. Zweitens mangelt es an männlichen Sozialarbeitern. Beide Faktoren begünstigen meines Erachtens eine Blindheit auf dem rechten Auge. Arbeitgeber*innen schauen viel zu wenig auf die

Haltung der Bewerber*innen. Sie können problematische Haltungen in Vorstellungsgesprächen nicht dechiffrieren. Und wenn eh schon eine Einstellung gegen Migration, gegen Diversität gegeben ist, wird diese schon gar nicht als rechtspopulistisch und menschenfeindlich eingeordnet. Wir haben ein politisches Vakuum – in Gebieten, die von starker Abwanderung geprägt sind, im eher ländlichen Raum, wo anti-diverse, anti-migrantische Einstellungen akzeptiert werden. Diese strukturelle Problematik haben wir durchaus. Ich denke, beobachten zu können, dass sich hier ein Phänomen entwickelt hat, das eine weitere negative Entwicklung noch verstärken könnte.

Norbert Reichel: Dann könnten sich migrantische Kinder und Jugendliche vor die Alternative gestellt sehen: Anpassung oder Ausreise. Dazwischen gibt es dann nichts. Ich befürchte, dass die aktuelle gesellschaftliche migrations- und in Teilen menschenfeindliche Stimmungslage im Gegenzug Radikalisierungsprozesse auf der migrantischen Seite befördern könnte. Dann steht die eine menschenfeindliche Position der anderen menschenfeindlichen Position gegenüber und das bleibt kein Patt.

Meltem Kulaçatan: Das könnte ein realistisches Szenario sein. Wir können davon ausgehen, dass rechtspopulistische Fachkräfte auch negative Einstellungen gegenüber Frauen und Mädchen und gegenüber nicht-binären Menschen haben, die sie anfeinden, abwerten oder gar ausschließen. Dieses Ausschließen kann zu Mobbingstrukturen führen, zu Gewalttätigkeiten, eben auch unter den Jugendlichen. Ich würde mir das Menschenbild bei Bewerbungsgesprächen schon einmal genauer anschauen, es ist ein sehr einseitiges Menschenbild.

Norbert Reichel: Islamismus und Rechtsextremismus haben eine Menge miteinander gemeinsam, in den Inhalten, beispielsweise Frauenfeindlichkeit und das Eintreten gegen jede Diversität, aber auch in den Methoden der Rekrutierung von neuen Anhänger*innen über die sozialen Netzwerke.

Meltem Kulaçatan: Die Grundeinstellung von Islamisten und Rechtsextremen unterscheidet sich in der Tat nicht sehr voneinander. In diesem Gebiet erhalte ich die meisten Anfragen, auch von Behörden, im schulischen und im außerschulischen Bereich, von Einrichtungen, die für die Aus- und Fortbildung von Polizei, Justiz und Verwaltung zuständig sind. Sie reagieren sehr gut auf jüngere Entwicklungen, weil sie sehr genau wissen, wer wo was macht.

Ich selbst bin seit einigen Jahren Mitglied der Interministeriellen Arbeitsgruppe (IMAG) Salafismusprävention in Nordrhein-Westfalen, eine Arbeitsgruppe,

die vom Ministerium für Kultur und Wissenschaft (MKW) des Landes Nordrhein-Westfalen geleitet wird. Das Land hat in dieser IMAG interdisziplinäre Expert*innen zusammengebracht, die unmittelbar und zeitnah die Politik beraten können. Das Interesse an unserer Expertise ist in dieser ministeriell verankerten Gruppe sehr hoch. Die IMAG funktioniert, weil es bei allen Beteiligten ein intrinsisches Interesse gibt. Das wird auch konkret: Wie handeln wir in diesem oder jenem Fall? Was könnten wir tun? Wie können wir präventiv arbeiten? Wir sind davon überzeugt, dass wir ein viel stärkeres forensisches Augenmerk entwickeln müssen, um deutlich stärker in die psychiatrische und therapeutische Begleitung gehen zu können.

Ich möchte an dieser Stelle eines betonen – es verschwindet sonst so schnell aus dem Blick: Die Täter sind Männer. Sie sind Täter beziehungsweise potenzielle Täter, auch wenn sie insgesamt und prozentual betrachtet – je nach Erhebung – gering in der Zahl ausfallen, aber in der Handlung letztendlich mit einer ungeheuren Wirkung. Wir müssen auf diese jungen Menschen, die in diese Gruppe hineingeraten könnten, pro-aktiv zugehen. Politik tut zurzeit jedoch das Gegenteil. Mittel für Projekte in diesem Bereich werden aus Haushaltsgründen gestrichen. Wir brauchen dringend mehr Geld in der Forschung und der konkreten Präventionsarbeit in diesem Bereich. Das ist eine langfristige Aufgabe. Die Wirkung merken wir nicht sofort, vielleicht erst in fünf, in zehn oder gar in fünfzehn Jahren. Aber so lange stehen die Gelder gar nicht zur Verfügung. Wenn sich hier nichts ändert, wird uns das sicher noch auf die Füße fallen. Diese Tendenz ist zunächst einmal besorgniserregend und bedarf multifaktorieller Lösungsstrategien. Wir sparen meines Erachtens am falschen Ende und das ist gefährlich.

4. Eine Sprache finden

Norbert Reichel: Überträgt sich dieses Menschenbild auch auf dich als Professorin?

Meltem Kulaçatan: Ich habe versucht, das zu steuern, weil ich selbst in einen solchen Streit aus Selbstschutz nicht involviert sein wollte. Ich werde von den Studierenden migrantisch gelesen und habe daher keine neutral anmutende Position.

Norbert Reichel: Obwohl es eigentlich absurd ist, wenn eine solche neutral anmutende Position jemanden mit einem klassischen männlichen, deutschen, weißen Erscheinungsbild offenbar per se zugestanden wird.

Meltem Kulaçatan: Ich habe zwei oder drei Mal erlebt, dass dies so geäußert wurde. Ich habe versucht das zu unterbinden, indem ich klar benannte, was für eine Einstellung das ist und dass es nach den ethischen Vorgaben für die Soziale Arbeit, die Sozialpädagogik, aber auch der Pädagogik, der Erziehungswissenschaften nicht entspricht. All diese sind Menschenrechtsprofessionen. Ich sage schon sehr deutlich, dass jemand, der das nicht sieht, in diesem Berufsfeld nichts zu suchen hat.

Norbert Reichel: Wie reagieren die Studierenden?

Meltem Kulaçatan: Sie sind genervt. Bei den jüngeren Männern merke ich eine gewisse Form von Aggressivität, die sie dann aber nicht aussprechen. Ich bin ja immer noch ihre Professorin. In einer hierarchischen Position. Sie sind auf mich angewiesen, wollen die Punkte erhalten, die sie brauchen. Ich mache ihnen das schon klar, aber ich merke auch, dass die Stimmung ins Aggressive, in eine Missstimmung kippt.

Norbert Reichel: Wenn sich das so weiterentwickelt, sind irgendwann Leute in sozialen Berufen, die nichts mit Diversität zu tun haben wollen, sie vielleicht sogar leugnen, aber auf eine Wirklichkeit treffen, die völlig anders aussieht.

Meltem Kulaçatan: Und dann sind sie hilflos, haben keine Sprache dafür, keine professionelle Haltung, haben sich selbst die Option versperrt, das einzuüben. Es geht nicht darum, als Hochschullehrerin den Anspruch zu haben, dass die Studierenden dies von vornherein so mitbringen. Es geht darum, ihnen im Studium die Mittel, das Rüstzeug zu geben, um das einüben zu können. Ich unterrichte im Dualen Studium. Das heißt, sie haben regelmäßig die Option. Sie werden während des Studiums schon ständig mit der Praxis konfrontiert. Praxis und Studium sind miteinander verschränkt.

Norbert Reichel: Wie sieht das denn bei Studierenden aus Communities aus, deren Familien schon seit zehn, fünfzehn Jahren oder gar seit mehreren Dekaden in Deutschland leben? Sind die per se an Diversity interessiert?

Meltem Kulaçatan: Sie sind erst einmal froh, dass sie mit einer professionalisierten Sprache in diesem Feld in Berührung kommen und lernen, Dinge, denen sie

begegnen, zu benennen, sie zu kontextualisieren, zu reflektieren, wie sie damit umgehen. Es gibt ein professionelles und intrinsisches Interesse. Das ist das eine.

Das andere ist, dass sehr viele Studierende plötzlich einen biographischen Zugang entwickeln. Das ist beeindruckend. Ich beobachte oft, dass zu Hause über die Geschichten der Eltern, der Großeltern nicht gesprochen wurde. Das ist dort kein Thema, wird nicht angesprochen, und wenn, dann als bloße Information, dass der Großvater irgendwann einmal aus Spanien, aus Griechenland oder woher auch immer nach Deutschland kam und Gastarbeiter war. Was das migrationsbiographisch bedeutet, was das für die sogenannte jüngere Generation im Rahmen der transgenerationalen Übertragung bedeutet, darüber wird nicht gesprochen. Das merken sie dann im Studium: Da passiert etwas, das hat etwas mit mir zu tun! Das hat etwas mit meiner Familiengeschichte zu tun! Wie das dann letztlich ausgeht, vermag ich nicht zu beurteilen, weil ich sie nur in diesem kurzen Abschnitt begleite.

Ich habe auch Studierende, die sich ganz klar von ihrer Familiengeschichte distanzieren. Sie sind letzten Endes von einer Akkulturation in eine Assimilation erzogen worden, von Generation zu Generation. Da war mal was, aber es wird nicht weiter genannt. Das zeigt sich auch in den Namen. Manchmal erinnert auch nur der zweite Vorname an die Migrationsgeschichte. So wird in den Familien Distanz geschaffen. Ich denke, es ist eine Distanz, bei der sie spüren, dass sie sich verwundbar machen und natürlich nicht zu einer Minderheit gehören möchten, die potenziell abgeschoben werden könnte. Es ist ein Schutz-, ein Abwehrmechanismus, den ich durchaus zu spüren bekomme. Ich spreche das nicht an, denn das wäre übergriffig, eine Kompetenzüberschreitung.

5. Fremd sein, eigene Fremdheit erleben

Norbert Reichel: Für manche Studierende kann es in der Praxis schwierig werden. Manche Studierende treffen nach dem Studium auf eine Klientel, die sie so vorher noch nie getroffen haben und im Privatleben wahrscheinlich auch nie treffen würden.

Meltem Kulaçatan: Sie reflektieren das durchaus. Viele, die ich derzeit unterrichtete, kommen aus einem eher dörflichen Raum und arbeiten dann in einem urbanisierten Raum. Dieser Raum ist dann doch viel diverser als das Dorf oder die

Kleinstadt, aus dem sie kommen. Da erleben sie den Kulturschock, unabhängig von den sozialen Milieus. Ich nenne das den ersten Check mit der Realität.

Ich stelle aber auch fest, dass ich noch ein bisschen zu naiv bin. Die gegenwärtige Generation, die ich unterrichte, geht nicht mehr so oft weg, sucht nicht mehr den Kontakt im internationalen Raum. Ich habe kaum noch Studierende, die im Ausland gearbeitet haben, in Lateinamerika, in Bosnien. Das ist deutlich zurückgegangen. Ausland erleben sie so gut wie nur touristisch.

Das hat einen Effekt auf diesen Kulturschock. Das hat etwas mit der Haltung zu tun. Wo schaue ich hin, wo gehe ich hin, wo nehme ich das Risiko auf, selbst einmal fremd zu sein, mich selbst orientieren zu müssen? Das kann bedrohlich sein, das ist eine echte Herausforderung! Ich würde den Schritt viel früher ansetzen als bei der Begegnung mit einem unvertrauten sozialen Milieu.

Norbert Reichel: Wäre es nicht eine sinnvolle Voraussetzung für ein Studium, selbst vorher irgendwo gearbeitet, gelebt zu haben, wo man fremd war?

Meltem Kulaçatan: Idealerweise würde man sich das als Hochschullehrer*in wünschen. Aber das ist natürlich immer auch eine finanzielle Frage. Viele können sich das nicht leisten. Ich hatte auch Wünsche im Studium, die ich aufgrund meiner finanziellen Situation nicht verwirklichen konnte. Ich hatte vor, in Großbritannien zu studieren, aber es war zu teuer. Ich wäre auch gerne längere Zeit in Syrien geblieben, aber dafür reichte das BAföG nicht, denn die Mieten wurden in Dollar abgerechnet. Das BAföG-Amt ging davon aus, Syrien wäre billig, und hat mir daher das BAföG für meinen Syrien-Aufenthalt halbiert. Die Lebenshaltungskosten sind ein erheblich einschränkender Faktor.

Norbert Reichel: Als ich in den 1970er Jahren studierte, war die einzige internationale Erfahrung für viele das Interrail-Ticket.

Meltem Kulaçatan: Immerhin. Damit geht schon etwas Offenheit einher. Ich stelle immer wieder fest, dass meine Studierenden sich eine andere Lebenssituation gar nicht vorstellen können. Ich versuche sie immer wieder anzuregen, sich einmal vorzustellen, wie es wäre, migrieren zu müssen: Ihr wisst gar nicht, ob ihr irgendwann nicht einmal migrieren müsst, ob ihr nicht irgendwann einmal die Fremden sein werdet. Ihr könnt nicht davon ausgehen, dass automatisch Deutsche willkommen geheißen werden. Das irritiert sie zutiefst. Sie können sich weder vorstellen, einmal flüchten zu müssen, noch dass sie anderswo mit Abneigung, mit Aversionen, mit Feindlichkeit konfrontiert werden.

Norbert Reichel: Ein guter Geschichtsunterricht könnte helfen. Warum beschäftigt man sich nicht mit den Auswanderungsgeschichten von Deutschen im 19. Jahrhundert? Das wären nach der heutigen Diskussionslage doch alles Wirtschaftsflüchtlinge. Und die politisch Verfolgten, Kriegsflüchtlinge in der NS-Zeit. Gibt es das als Thema im Studium?

Meltem Kulaçatan: Ich habe das gemacht, freiwillig. Vorgesehen war es nicht. Ich habe gemerkt, dass die Studierenden zum ersten Mal davon hörten. Sie konnten sich nicht vorstellen, dass man aus einem Raum, der Deutschland hieß, in welcher Konstellation auch immer, auswandern musste. Auch aus ökonomischen Gründen!

Norbert Reichel: Ich erinnere mich an meine Zeit als Lehrer im Unterwesterwald. Im kollektiven Gedächtnis war die Armutswanderung ins gelobte Land Amerika im 19. Jahrhundert präsent, in der Schule war es kein Thema.

Meltem Kulaçatan: Ich habe den Studierenden auch erklärt, warum so viele Städte in den USA deutsche Namen haben, Annaheim, Rhineland, Berlin und so weiter. Wir haben über die Communities rund um New York gesprochen und wie despektierlich sie dort über die Deutschen gesprochen haben. Schnell wurden deutsche Volksfeste wie das Oktoberfest institutionalisiert und die einheimischen New Yorker schüttelten nur den Kopf. Es war vollkommen neu für meine Studierenden zu erfahren, dass viele, die nach Amerika gelangten, es dort nicht schafften, eine auskömmliche Existenz aufzubauen, sondern in der Armut landeten oder zwingend wieder zurückkehren mussten.

Norbert Reichel: Das wäre doch etwas für Rollenspiele im Unterricht.

Meltem Kulaçatan: Ob das behandelt wird, liegt im Ermessensspielraum der Dozierenden. Zumindest dort, wo ich zurzeit arbeite. Ich kann mir vorstellen, dass es Hochschulen mit besseren Rahmenbedingungen für ein solches Thema gibt.

6. Der Streit um Diversity, Equality, Inclusion

Norbert Reichel: Würdest du in Deutschland eine ähnlich große Bedrohung sehen, wie wir sie zurzeit in den USA erleben?

Meltem Kulaçatan: Ja, aber nicht erst seit den aktuellen Ereignissen, sondern schon seit einigen Jahren. Aus der Frauen- und Geschlechterforschung wissen wir aus Erfahrung, dass bei Stellenabbau vor allem Stellen abgebaut werden, die Gender, Diversity und Equality, Inklusion im weitesten Sinne, Menschen mit einer internationalen Geschichte ebenso wie Menschen mit Beeinträchtigungen betreffen. Das muss man zusammendenken. Das sind fragile Stellen. Die meisten Stellen sind noch nicht so alt. Die Institutionalisierung ist fragil. Diese Stellen und Forschungsfelder werden permanent angegriffen, vor allem, wenn es um Kritik an der sogenannten Woke-Kultur geht, ein Behelfswort, das den Inhalt des Wortes woke gar nicht richtig wiedergibt. Es ist nicht weit bis zu heftigen Attacken, verbal, auch körperlich. Wir sind mitten in dieser Attacke drin.

Mich ärgert und belastet als Wissenschaftlerin sehr, dass Diversity, Equality, Inclusion immer als ein nice to have markiert werden. Es sind jedoch Stellen, die im Sinne der Gleichberechtigung und im Sinne des demokratietheoretischen Versprechens handeln und arbeiten.

Norbert Reichel: So wie es das Grundgesetz verlangt!

Meltem Kulaçatan: Diese Stellen versuchen den minimalen Anspruch an Gleichberechtigung und Demokratie zu erfüllen! Und dieser wird sukzessive abgebaut oder zumindest angegriffen.

Norbert Reichel: Wer sind die Angreifer in Deutschland?

Meltem Kulaçatan: Es ist eine Phalanx und es sind Mischungen. Ich erlebe Menschen, denen ich das nicht zugetraut hätte. Sie reden davon, dass sie benachteiligt würden, selbst nicht zum Zuge kämen oder ihre eigenen Leute nicht unterbringen könnten. Es geht letztlich um Verteilungskämpfe an den Hochschulen. Dazu gehört auch der Eindruck, dass Hochschulen hier Mittel bereitstellten, die anderswo doch besser investiert werden könnten. Das ist ein gängiges Argument, natürlich ein obsoletes Argument, wenn wir uns die Ist-Situation an den Hochschulen anschauen.

Die Aversion gegen Gender, Diversity, Equality, Inclusion und alles, was damit verbunden wird, besteht schon lange. Als ich das erste Mal eine abwertende Stimme hörte, war ich noch Promovendin. Es muss etwa 2006 oder 2007 gewesen sein, als ein junger Kollege, von dem ich das tatsächlich nicht erwartet hätte, sich sehr abfällig über die damalige Stelle für Gender und Diversity äußerte. Er meinte, das bräuhete man alles gar nicht: die Förderung von Frauen, auch nicht die Förderung von Wissenschaftlerinnen, von zukünftigen Professorinnen. Das wäre doch end-

lich vorbei. Ich habe damals das erste Mal gemerkt, dass meine Daten und Zahlen, die ich vorbrachte, überhaupt nicht ernst genommen wurden. Meine Argumentation hat überhaupt nicht funktioniert. Die Friedrich-Alexander-Universität in Erlangen war damals in einem Ranking an einer unrühmlichen Stelle, was den Anteil von Professorinnen und fortgeschrittenen Wissenschaftlerinnen betraf. Das hat sich inzwischen glücklicherweise geändert.

Es ist ein identitätspolitisches Anliegen von der rechten Seite. Diese hat nicht Gleichstellung oder Gleichberechtigung oder Diversität zum Ziel, sondern das Ziel, das eigene Netzwerk, die eigene Klientel in verantwortungsvolle Positionen zu platzieren, die eigenen Leute in Position zu bringen. Wir erleben einen Mentalitätswechsel, einen Kultur- und Strukturwandel. Wir erleben, wie vulnerable Gruppen markiert und angegriffen werden, mürbe gemacht werden. Das sind exemplarisch die Gender Studies, die ständig abgewertet werden. Professorinnen werden letzten Endes bedroht, in ihrer Arbeit, in den Wissensbeständen, die sie eruieren. An dem Punkt sind wir leider.

Norbert Reichel: Ein Fazit?

Meltem Kulaçatan: Intellektuell würde ich mich als chronisch pessimistisch bezeichnen. Aber in der Umsetzung der Notwendigkeiten würde ich mich als optimistisch bezeichnen. Sonst könnte ich auch nicht forschen und unterrichten. Wir haben das Wissen, ein langjähriges, Jahrzehnte langes Wissen über unterschiedliche Formen der Migration, über die Generationen hinweg. Wir haben die Instrumente, wir haben die Fachdisziplinen, die das Know-how besitzen, wir haben die Artikulation und den Transfer an die politischen Entscheidungsträger*innen, aber zurzeit sehe ich eher problematische Perspektiven auf uns zukommen. Und dennoch müssen wir einen handlungsfähigen Realismus beibehalten.

Potenziale und Grenzen kultursensibler Unterstützung in Familienzentren

Das Modellprojekt Integrations- begleiterinnen in Kitas als Antwort auf die Flüchtlingskrise

Betül Çalgan, Julia Kilp, Anne Weber

1. Einleitung

Seit 2015 sind Kindertageseinrichtungen und Familienzentren verstärkt mit den Folgen globaler Fluchtbewegungen konfrontiert. Diese Einrichtungen sehen sich dabei vielfältigen Herausforderungen gegenübergestellt: Neben sprachlichen und kulturellen Barrieren erschweren oftmals unklare rechtliche Rahmenbedingungen, prekäre Lebenslagen und fehlende institutionelle Zugänge den Zugang zu und die Stabilisierung von Bildungs- und Unterstützungsprozessen für geflüchtete Familien. Vor diesem Hintergrund nehmen Familienzentren eine Schlüsselrolle als niederschwellige Anlaufstellen wahr, die einerseits den Zugang zu Hilfesystemen erleichtern und andererseits die soziale Teilhabe sowie Bildungsprozesse für Familien mit Flucht- und Migrationsgeschichte fördern.

Zunehmende Migration, komplexer werdende Familienstrukturen sowie steigende Anforderungen an pädagogische Fachkräfte rücken die Frage in den Fokus, wie Unterstützung so ausgestaltet werden kann, dass sie sowohl die spezifischen Bedarfe von Familien mit Flucht- und Migrationsgeschichte als auch die institutionellen Rahmenbedingungen von Kindertageseinrichtungen und Familienzentren

adressiert. Das Projekt Integrationsbegleiterinnen in Kitas der Arbeiterwohlfahrt Ostwestfalen-Lippe (AWO OWL) verfolgt dabei einen innovativen Ansatz, indem es Frauen mit eigener Flucht- und Migrationsgeschichte für eine qualifizierte Unterstützungsfunktion in Kitas und Familienzentren ausbildet. Auf diese Weise wird versucht, Brücken zwischen den Lebenswelten der Familien und den pädagogischen Institutionen zu schlagen, Vertrauen zu fördern und eine kultursensible Organisationsentwicklung von innen heraus zu initiieren.

Vor diesem Hintergrund analysiert dieser Beitrag, wie Familienzentren auf Flucht-migration reagieren, welche Herausforderungen sich in der Praxis konkret ergeben und welche innovativen Konzepte sich als wirkungsvoll für die Bedarfe der Migrationsgesellschaft erwiesen haben. Im Fokus steht das Projekt der AWO OWL, dessen Beitrag zur interkulturellen Öffnung von Einrichtungen anhand eines Expertinneninterviews vertiefend dargestellt wird. Ziel des Interviews war es, zentrale Gelingensbedingungen, Herausforderungen und Entwicklungsperspektiven des Projekts aus Sicht der Praktikerinnen zu erfassen, seinen Beitrag zur interkulturellen Öffnung von Einrichtungen zu beleuchten. Abschließend erfolgt eine kritische Reflexion der Übertragbarkeit und Weiterentwicklungsmöglichkeiten des Projekts im Kontext einer diversitätsorientierten Bildungs- und Integrationsarbeit.

2. Kontextualisierung des Projekts

Das Projekt Integrationsbegleiterinnen in Kitas lässt sich an der Schnittstelle migrationspädagogischer, bildungspolitischer und sozialraumorientierter Diskurse verorten. Es reagiert auf gesellschaftliche Herausforderungen, die durch die sogenannte Flüchtlingskrise ab 2015 verstärkt sichtbar wurden, und setzt gleichzeitig Impulse für eine strukturelle Öffnung frühpädagogischer Institutionen.

Aus migrationspädagogischer Perspektive ist Migration nicht als Ausnahmezustand zu begreifen, sondern als konstitutives Merkmal moderner Gesellschaften (Mecheril, 2010, 2016). Pädagogisches Handeln muss sich dieser Realität reflexiv stellen und institutionelle Machtverhältnisse ebenso in den Blick nehmen wie die daraus resultierenden Ausschlüsse. Vor diesem Hintergrund sind Familienzentren nicht nur Orte individueller Förderung, sondern auch Räume, in denen gesellschaftliche Teilhabe ausgehandelt wird. Die im Projekt tätigen Integrationsbeglei-

terinnen – selbst oft mit eigener Migrations- oder Fluchtgeschichte – fungieren hierbei als kulturelle Brückenbauerinnen und tragen dazu bei, die Einrichtungen für bisher ausgeschlossene Perspektiven zu öffnen.

Gleichzeitig knüpft das Projekt an Konzepte diversitätsbewusster Bildung an, die Unterschiede nicht defizitär, sondern als wertvolle Ressource begreifen (Stenger et al., 2017). Die gezielte Qualifizierung von Frauen mit Flucht- und Migrationsgeschichte kann im Sinne eines Empowerment-Ansatzes verstanden werden: Sie stärkt nicht nur deren eigene gesellschaftliche Teilhabe, sondern wirkt transformativ auf die Organisation selbst (Herriger, 2024). Damit geht das Projekt über klassische Integrationslogiken hinaus und zielt auf strukturelle Inklusion.

Auch bildungs- und integrationspolitisch fügt sich das Projekt in einen größeren Rahmen ein. Seit der verstärkten Zuwanderung geflüchteter Familien im Jahr 2015 rücken frühpädagogische Einrichtungen zunehmend als Schlüsselakteure in den Fokus integrationspolitischer Strategien. Bundesweite Programme wie »Kita-Einstieg – Brücken bauen in frühe Bildung« (BMBFSFJ, 2021) verdeutlichen diese Entwicklung. Die gezielte Förderung von kultursensibler Elternarbeit, interkultureller Öffnung und niedrigschwelliger Zugänge zu Bildung sind zentrale Zielsetzungen dieser Programme – und spiegeln sich im Konzept der Integrationsbegleiterinnen wider.

Darüber hinaus kann das Projekt auch als Antwort auf aktuelle personalpolitische Herausforderungen gelesen werden. Angesichts des bundesweiten Fachkräftemangels im frühpädagogischen Bereich (Bertelsmann Stiftung, 2022) rückt die Frage nach neuen Zugängen zu qualifiziertem Personal in den Fokus. Insgesamt lässt sich das Projekt als ein Versuch lesen, pädagogische Praxis nicht nur an veränderte gesellschaftliche Rahmenbedingungen anzupassen, sondern aktiv an einer gerechteren, inklusiveren Struktur mitzuarbeiten – mit besonderem Blick auf die Lebenslagen von Familien mit Flucht- und Migrationsgeschichte.

3. Auswirkungen der Flüchtlingskrise auf Familienzentren

Die gesellschaftlichen und institutionellen Herausforderungen infolge der verstärkten Fluchtmigration ab dem Jahr 2015 haben die Arbeit in Familienzentren nachhaltig verändert. Als niederschwellige Anlaufstellen für Familien im Sozialraum

sehen sich diese Einrichtungen mit der Aufgabe konfrontiert, auf zunehmende Heterogenität und neue Bedarfe von Familien mit Flucht- und Migrationsgeschichte angemessen zu reagieren. Dabei zeigt sich, dass klassische Unterstützungsstrukturen vielfach nicht ausreichen, um diesen komplexen Anforderungen gerecht zu werden (vgl. Häselер-Bestmann, 2017; Engelhardt, 2015, o.S.).

Zentrale strukturelle Herausforderungen liegen unter anderem in Sprachbarrieren, einem institutionellen Unwissen bezüglich des deutschen Systems und in Unsicherheiten im Aufenthaltsstatus. Diese Faktoren erschweren nicht nur die Inanspruchnahme von Angeboten, sondern wirken sich auch auf die Beziehungsgestaltung zwischen Familien und Fachkräften aus. Besonders prekär ist dabei, dass bereits der Zugang zu Bildungseinrichtungen durch diese Barrieren erheblich erschwert wird (vgl. Eisenhuth & Günther-Decuns, 2024, S. 1).

In Familienzentren herrscht zudem eine große Unsicherheit im Umgang mit Kindern, die als Geflüchtete nach Deutschland gekommen sind. Auffälliges oder herausforderndes Verhalten wird häufig vorschnell mit Trauma oder Traumatisierung in Verbindung gebracht. Dennoch ist es wichtig, Wissen über die posttraumatische Belastungsstörung zu besitzen und zu vermitteln (vgl. Grothe, 2017, S. 61).

Hinzu kommt die Deutung, dass alles, was fremd ist, verunsichert und im Endeffekt vorsichtig macht. Menschen empfinden Angst und spüren das Gefühl von Gefahr (vgl. Böttcher, 2023, S. 397). Solche Wahrnehmungen führen nicht selten zu Ausgrenzung und politischen Forderungen nach Assimilation, also der vollständigen Anpassung von Menschen mit Flucht- und Migrationsgeschichte an die Gesellschaft. Genauer bedeutet dies, dass gelingende Integration mit dem Erlernen der Sprache des Gastlands gleichgesetzt wird. Integration gelingt hingegen nur dann, wenn von einer Gleichwertigkeit des Eigenen und des Fremden ausgegangen wird (vgl. ebd., S. 398).

Demgegenüber betont Grothe die Bedeutung von Familienzentren als einen Ort, der Schutz, Geborgenheit und Sicherheit bietet. Sie werden beschrieben als Raum für Kontakt zu anderen, wo Kinder spielen dürfen und wo sich um sie gesorgt wird. Eine weitere zentrale Funktion der Familienzentren ist die Beziehungsarbeit und Teilhabe. Fachkräfte übernehmen in diesem Zusammenhang eine zentrale soziale und gesellschaftliche Funktion, indem sie den Familien Orientierung und Sicherheit vermitteln. Dies gelingt allerdings nur, wenn Fachkräfte sensibel mit Belastungen umgehen, Kinder mit Flucht- und Migrationsgeschichte nicht anders als andere behandeln und ihnen mit Verlässlichkeit und Vertrauen begegnen.

Gleichwohl ist die Unterstützung der Eltern oder Bezugspersonen essenziell, da deren Stabilität maßgeblich das kindliche Erleben beeinflusst (vgl. Grothe, 2017, S. 71ff.).

Die zuvor skizzierten Herausforderungen lassen sich exemplarisch an folgendem Fallbeispiel verdeutlichen:

Fallbeispiel Fatima

Fatima ist vier Jahre alt und lebt mit ihrer Mutter und zwei Geschwistern nach der Flucht aus Syrien in einer Gemeinschaftsunterkunft. Im Familienzentrum zeigt sie sich zunächst sehr zurückhaltend, spricht kein Deutsch und verlässt die Seite ihrer Mutter nicht. Erst durch die Unterstützung einer arabischsprachigen Integrationsbegleiterin, die zwischen Familie und Einrichtung vermittelt, gelingt es dem pädagogischen Team, eine vertrauensvolle Beziehung aufzubauen. Nach mehreren Wochen beginnt Fatima, erste Kontakte zu knüpfen. Die Mutter nimmt später an einem Elternangebot teil und äußert, dass sie sich nun besser verstanden fühle.

Das Beispiel verdeutlicht, wie Sprachbarrieren und fehlende Zugänge pädagogische Prozesse erschweren und zugleich, welches Potenzial in niederschwelligen Angeboten liegt.

4. Integrationsbegleiterinnen in Familienzentren

Kinder und Familien mit Fluchterfahrung benötigen eine kultursensible Begleitung, um sich im neuen Lebensumfeld der Familienzentren zurechtzufinden. Dabei wird deutlich, dass es neben pädagogischer Kompetenz auch Brücken braucht – zwischen Sprachen, Kulturen und Systemlogiken. Genau hier setzt das Projekt Integrationsbegleiterinnen in Kitas der AWO OWL an, das sich inzwischen über die Region hinaus als wirksames Modell etabliert hat.

Das Projekt wurde 2016 als Reaktion auf den gestiegenen Bedarf an Unterstützungsangeboten für geflüchtete Familien initiiert. Die Initiative ging vom Ministerium für Kinder, Jugend, Familie, Gleichstellung, Flucht und Integration des Landes NRW (2021) sowie der Auridis-Stiftung aus. Ziel war es, Frauen mit eigener biografischer Migrations- oder Fluchterfahrung – deren Herkunft, Bildungsbiografien und berufliche Vorerfahrungen sehr heterogen ausfallen – für eine Tätigkeit in Kitas zu qualifizieren, mit den Zielen sowohl der Förderung ihrer eigenen Teilhabe

als auch der Stärkung der interkulturellen Öffnung der Einrichtungen. Das Projekt vereint zwei zentrale Säulen: Zum einen die Schulung der Teilnehmerinnen durch die AWO als Bildungsträgerin, zum anderen die Transferberatung für andere Kommunen und Träger zur eigenständigen Umsetzung des Modells.

Die Teilnehmerinnen durchlaufen eine fundierte Schulung und werden anschließend in Kitas und Familienzentren tätig. Die Schulung ist bewusst niederschwellig angelegt und berücksichtigt insbesondere die Lebensrealitäten von Frauen, die bislang kaum Zugang zum Arbeitsmarkt hatten. Teilzeitformate ermöglichen die Vereinbarkeit mit Care-Verpflichtungen. In der Schulung begleiten sie Kinder im pädagogischen Alltag, unterstützen Familien bei der Orientierung im Bildungssystem und stehen den Fachkräften als kulturelle und sprachliche Mittlerinnen zur Seite (vgl. AWO, 2025, S. 41ff.).

Die Aufgaben der Integrationsbegleiterinnen sind vielfältig. Sie helfen bei der Kommunikation mit Eltern und gestalten niederschwellige Angebote wie Vorlesen in der Muttersprache. Zentral ist ihre Rolle als interkulturelle Brückenbauerinnen, die das Ankommen erleichtern und Vertrauen fördern. Sie sind eine Schlüsselressource für gelingende pädagogische Beziehungen (vgl. ebd.).

Für Familienzentren, die sich als Anlaufstellen für Familien in sozial herausfordernden Lagen verstehen, bieten Integrationsbegleiterinnen eine doppelte Entlastung. Einerseits ermöglichen sie eine gezieltere Ansprache von Familien mit Flucht- und Migrationsgeschichte, andererseits schaffen sie Raum, damit sich Fachkräfte stärker auf ihre pädagogische Kernarbeit konzentrieren können. Ihre kultursensible Mittlerrolle fördert Teilhabe, baut Barrieren ab und stärkt die Bindung zwischen Einrichtung und Familie. Gerade in multiprofessionellen Teams, wie sie Familienzentren zunehmend anstreben, leisten Integrationsbegleiterinnen damit einen konkreten Beitrag zu Inklusion und Bildungsgerechtigkeit.

Eine Online-Befragung der AWO OWL unter 116 Absolventinnen der Schulungsjahrgänge 2017–2023 deutet auf eine positive Wirksamkeit des Projekts hin. Denn trotz hoher familiärer Belastung – 95 % der Befragten betreuen mehrere eigene Kinder – sind 81 % der Befragten in Beschäftigung. Rund die Hälfte arbeitet aktiv als Integrationsbegleiterin oder in anderen sozialen Berufen, z. B. als Kita-Helferin oder in Ganztagschulen. Dabei wird das Projekt zunehmend zu einem Sprungbrett in den Arbeitsmarkt. Denn viele der Absolventinnen qualifizieren sich weiter, etwa zur Erzieherin oder Tagespflegeperson. Auch der finanzielle Effekt ist

deutlich. 72 % der Befragten geben an, nach Abschluss der Schulung unabhängig von Leistungen des Jobcenters zu sein (vgl. ebd.).

Die Schulung trägt somit nicht nur zur sozialen Teilhabe und beruflichen Integration der Teilnehmerinnen bei, sondern auch zur Fachkräftesicherung im frühpädagogischen Bereich, ein Aspekt, der angesichts des bundesweiten Fachkräftemangels in Kitas und Familienzentren zunehmend an Bedeutung gewinnt.

Die Nachfrage nach dem Schulungsangebot ist landesweit hoch, ebenso die Motivation der Teilnehmerinnen. Dennoch bestehen strukturelle Hürden. Besonders die begrenzten finanziellen Ressourcen in den Einrichtungen erschweren häufig die dauerhafte Beschäftigung der Integrationsbegleiterinnen. Auch die Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse bleibt ein zentrales Hemmnis. Nur rund ein Viertel der Befragten verfügt über einen in Deutschland anerkannten Abschluss, trotz mitgebrachter Qualifikationen (vgl. ebd.).

Erste politische Impulse wirken allerdings in eine positive Richtung. Mit der neuen Personalverordnung für Kindertageseinrichtungen in NRW (§ 54 Abs. 2 S. 1 Nr. 8 PersVO), gültig seit Ende 2024, eröffnen sich neue Möglichkeiten, Integrationsbegleiterinnen perspektivisch als Ergänzungskräfte anzustellen. Ob und wie dies in der Praxis gelingt, wird sich im Verlauf des Jahres 2025 zeigen.

Die Evaluationsstudie der Interval GmbH im Auftrag der Auridis Stiftung (2020) bestätigt ebenfalls die Relevanz des Einsatzes von Integrationsbegleiterinnen. Die Schulung und anschließende Praktikumsphase lassen sich laut den befragten Einrichtungen gut in bestehende Arbeitsabläufe integrieren. Besonders relevant zeigt sich der Einsatz der Integrationsbegleiterinnen dort, wo Kitas mit einer hohen Anzahl neu zugewanderter oder geflüchteter Familien arbeiten. Die muttersprachliche Begleitung, alltagsnahe Sprachmittlung und kultursensible Kommunikation wirken wie ein Türöffner. Sie erleichtern die Eingewöhnung der Kinder, stärken das Vertrauen der Eltern in die Einrichtung und fördern eine nachhaltige Beziehungsgestaltung zwischen Familien und Fachkräften. Darüber hinaus übernehmen Integrationsbegleiterinnen in vielen Fällen eine Brückenfunktion zu weiterführenden Angeboten im Sozialraum, was wiederum eine zentrale Aufgabe von Familienzentren darstellt. Sie unterstützen Eltern beispielsweise bei der Orientierung im Hilfesystem, vermitteln Sprachkurse oder begleiten zu medizinischen Einrichtungen. Die Evaluation zeigt zudem, dass Integrationsbegleiterinnen nicht nur zur Vielfalt und Öffnung der Einrichtungen beitragen, sondern auch selbst mittelfristig durch Weiterbildung und Beschäftigung im pädagogischen Bereich

Fuß fassen. Damit hat das Modellprojekt das Potenzial, auch die Handlungsfähigkeit von Familienzentren in migrationsgeprägten Kontexten zu stärken und die soziale Teilhabe und berufliche Perspektive der beteiligten Frauen zu fördern (vgl. Omig, 2020, S. 1ff.).

5. Expertinneninterview mit Amanda Edler und Sarah Weege (Projekt Integrationsbegleiterinnen in Kitas, AWO Ostwestfalen-Lippe)

Im Rahmen des Artikels wurde ein leitfadengestütztes Expertinneninterview mit Amanda Edler, der Leitung des Projekts Integrationsbegleiterinnen in Kitas bei der AWO Ostwestfalen-Lippe, sowie Sarah Weege, einer langjährigen Mitarbeiterin des Projekts, die aktuell im Bereich Transfer und Implementierung tätig ist, durchgeführt. Das Interview gibt Einblick in ein Praxisprojekt, das seit 2016 an der Schnittstelle von frühkindlicher Bildung, sozialer Teilhabe und Integrationsarbeit angesiedelt ist – und seither landesweit Beachtung gefunden hat. Ziel des Interviews war es, zentrale Gelingensbedingungen, Herausforderungen und Entwicklungsperspektiven des Projekts aus Sicht der Praktikerinnen zu erfassen und ein vertieftes Verständnis für die strukturelle wie auch konzeptionelle Einbettung von Integrationsbegleiterinnen in Familienzentren zu gewinnen.

5.1 Aufgaben, Funktionen, Abgrenzung und Herausforderungen

Die Aufgaben der Integrationsbegleiterinnen erstrecken sich über drei zentrale Beziehungsachsen: Kinder, Eltern und Fachkräfte. Für die Kinder seien sie oft eine wichtige Bezugsperson, insbesondere dann, wenn sprachliche oder kulturelle Nähe Vertrauen schaffe. Sie begleiten grundsätzlich alle Kinder im Alltag, etwa bei Mikrotransitionen wie dem Anziehen, Händewaschen oder den Mahlzeiten. Für viele Kinder mit biografischer Flucht- und Migrationsgeschichte seien sie zudem eine emotionale Stütze und identitätsstiftende Figur.

Im Kontakt mit den Eltern übernahmen Integrationsbegleiterinnen die Rolle der Sprach- und Kulturmittlerinnen. Sie übersetzen nicht nur Inhalte, sondern vermitteln auch kulturelle Kontexte, Erwartungen und institutionelle Abläufe in der Kita. Dies reiche von Alltagsinformationen über pädagogische Grundhaltungen bis hin zu Einladungen oder die Teilnahme an Elterngesprächen, die durch kultursensible Ansprache erst wirksam würden.

Gegenüber den Fachkräften fungierten Integrationsbegleiterinnen als kulturelle Übersetzerinnen im pädagogischen Alltag. Sie trügen dazu bei, kulturspezifische Missverständnisse zu erkennen und aufzulösen, sensibilisieren für unterschiedliche Lebensrealitäten und stärkten die interkulturelle Kompetenz im Team. Sie seien damit nicht nur Unterstützerinnen, sondern auch Impulsgeberinnen für eine diversitätssensible Pädagogik. Ihre Rolle sei bewusst nicht als einseitige Integrationshilfe gedacht, sondern als Brückenfunktion zwischen den Kulturen, die auch Fachkräfte in ihrer Reflexion und Praxis weiterentwickeln.

Im Gespräch betonten Edler und Weege, dass Integrationsbegleiterinnen eine klare unterstützende, jedoch keine pädagogische oder beratende Rolle einnehmen. Sie begleiten Kinder im Alltag und Eltern bei der Orientierung im System, ohne dabei in klassische Fachkräfteaufgaben oder professionelle Beratungssettings einzugreifen.

5.2 Herausforderungen

Ein zentrales Spannungsfeld im Einsatz der Integrationsbegleiterinnen betreffe die Rollenklarheit, sowohl auf Seiten der Begleiterinnen selbst als auch innerhalb der Teams. In der Praxis käme es immer wieder zu Unsicherheiten darüber, welche Aufgaben übernommen werden dürften und welche nicht. Diese Unklarheit habe das Risiko der Überforderung und könne zu falschen Erwartungen führen, etwa wenn von den Integrationsbegleiterinnen Beratungstätigkeiten oder die Übernahme pädagogischer Aufgaben erwartet werde, für die sie nicht ausgebildet seien.

Hinzu käme, dass viele Einrichtungen den Einsatz der Integrationsbegleiterinnen zunächst als Chance wahrnahmen, sich jedoch schwer damit täten, sie nachhaltig in das bestehende System einzubinden. Die neue Rolle passe nicht in bekannte Raster. Sie sei kein Ehrenamt, aber auch keine anerkannte Fachkraftposition. Diese strukturelle Zwischenstellung könne zu Unsicherheiten und mangelnder institutioneller Einbindung führen.

Ein weiterer Aspekt sei die begrenzte personelle und finanzielle Ressourcenausstattung vieler Einrichtungen, die einer langfristigen Beschäftigung entgegenstünden.

5.3 Zugangswege zu Integrationsbegleiterinnen

Familienzentren, Kitas oder Träger, die eine Integrationsbegleiterin einsetzen möchten, hätten unterschiedliche Zugangswege. Eine Möglichkeit bestünde über den direkten Kontakt zur AWO OWL, die selbst Bildungsträgerin sei und regelmäßig Schulungen durchführe. Parallel würden in anderen Kommunen eigene Schulungsstrukturen etabliert, die im Rahmen der Transferberatung durch das Projektteam begleitet würden. Interessierte Einrichtungen könnten sich an die Koordinierungsstelle wenden, die über freie Schulungsplätze, zertifizierte Dozent*innen und potenzielle Integrationsbegleiterinnen informiere. Die Finanzierung der Schulungsmaßnahme erfolge über AVGS-Gutscheine (Aktivierungs- und Vermittlungsgutscheine) der Jobcenter und Arbeitsagenturen. Die Beschäftigung einer Integrationsbegleiterin nach der Qualifikation sei jedoch von den jeweiligen finanziellen und personellen Ressourcen der Einrichtung abhängig. Perspektivisch biete die neue Personalverordnung in NRW die Möglichkeit, Integrationsbegleiterinnen als Ergänzungskräfte anzustellen (§ 54 Abs. 2 S. 1 Nr. 8 PersVO).

5.4 Anforderungen an Fachkräfte im Zuge zunehmender Fluchtmigration

Edler und Weege betonen, dass sich die Anforderungen an pädagogische Fachkräfte in Familienzentren im Zuge zunehmender Fluchtmigration deutlich verändert haben. Neben sprachlichen Herausforderungen rückten biografische Brüche, transkulturelle Kommunikation und eine oft fehlende Systemkenntnis der Familien stärker in den Fokus. Die Fähigkeit, Beziehungen ohne sprachliche Verständigung aufzubauen, sowie der sensible Umgang mit Unsicherheiten und Belastungen gehöre heute zum pädagogischen Alltag. Integrationsbegleiterinnen könnten hier als Brücke und Impulsgeberinnen wirksam unterstützen, sowohl auf Beziehungsebene als auch bei der interkulturellen Öffnung der Einrichtung.

6. Fazit

Die Auswirkungen globaler Fluchtbewegungen sind auch in Deutschland auf lokaler Ebene spürbar, insbesondere in Einrichtungen, die nah an Familien arbeiten. Seit 2015 haben Kindertageseinrichtungen und Familienzentren, wie dargestellt, zunehmend mit der Herausforderung zu tun, Familien mit Flucht- oder Migrationsgeschichte zu begleiten, sie zu stabilisieren und in Bildungs- und Unterstützungsprozesse einzubinden. Neben sprachlichen und kulturellen Hürden stellen unklare rechtliche Rahmenbedingungen, unsichere Lebenssituationen und fehlende institutionelle Zugänge zusätzliche Belastungen für geflüchtete Familien dar. Familienzentren stehen dabei in einer zentralen gesellschaftlichen Funktion. Sie fungieren als niederschwellige Anlaufstellen, bauen Brücken zwischen Familien und Hilfesystemen und fördern Bildung, Teilhabe und Integration von Anfang an. Das Projekt Integrationsbegleiterinnen hat gezeigt, wie entscheidend eine individuelle, kontinuierliche und vertrauensvolle Begleitung für den Integrationsprozess ist. Integrationsbegleiterinnen agieren als wichtige Vermittlerinnen, die nicht nur bei der Überwindung von Sprach- und Kulturbarrieren unterstützen, sondern auch Orientierung in komplexen sozialen und rechtlichen Systemen geben. Aus der Interviewauswertung wird deutlich, dass gerade die persönliche Beziehung und das empathische Verständnis zwischen Begleiterinnen und Familien essenziell sind, um nachhaltige Stabilität und Teilhabe zu ermöglichen.

Das Projekt Integrationsbegleiterinnen in Kitas stellt eine praxisnahe Reaktion auf die Herausforderungen dar, die Familienzentren im Kontext von Fluchtmigration zu bewältigen haben. Es kombiniert Empowerment-Ansätze mit unmittelbarer Unterstützung für Kinder, Eltern und Fachkräfte und schafft durch muttersprachliche, kulturell vermittelte Begleitung eine wichtige Vertrauensbasis, insbesondere für Familien mit geringen Deutschkenntnissen oder mangelnder Systemkenntnis. Die Schulung zur Integrationsbegleiterin eröffnet dabei nicht nur Teilhabechancen für Frauen mit eigener Flucht- und Migrationsgeschichte, sondern unterstützt auch die pädagogischen Teams in ihrer zunehmend komplexen Arbeit mit vielfältigen Familienrealitäten.

Familienzentren profitieren in mehrfacher Hinsicht. Sie erhalten mit den Integrationsbegleiterinnen niederschwellige Unterstützung für eine gelingende Zusammenarbeit mit Familien in belasteten Lebenslagen. Sprachliche Barrieren können abgebaut, Missverständnisse vermieden und Eltern verstärkt in die Bildungs- und

Erziehungspartnerschaft eingebunden werden. Auch auf Teamebene bringen die Integrationsbegleiterinnen Impulse für eine kultursensible Reflexion und öffnen Perspektiven für neue Formen der Zusammenarbeit im Sozialraum. Diese Stärkung auf Beziehungs- wie auf Systemebene ist besonders vor dem Hintergrund der zunehmenden Komplexität in der Arbeit mit Familien ein zentraler Mehrwert.

Gleichzeitig wirft das Projekt kritische Fragen auf. So zeigt sich, dass Integrationsbegleiterinnen häufig als funktionale Lückenfüller agieren, um systemische Defizite, wie etwa fehlende Sprachmittlung, unzureichende Ressourcen im Sozialraum oder überlastete Fachkräfte, punktuell zu kompensieren. Die Beschäftigungsverhältnisse bleiben oft prekär, die institutionelle Einbindung trotz positiver Ansätze noch begrenzt. Auch bleibt fraglich, ob der Einsatz von Integrationsbegleiterinnen in Richtung einer nachhaltigen strukturellen Transformation von Familienzentren wirkt oder ob es sich eher um eine von außen initiierte Maßnahme handelt, die Abhängigkeiten verstetigt, ohne dauerhafte Veränderungen zu verankern.

Besonders mit Blick auf die landesweite Bedarfsentwicklung, die Professionalisierung des Feldes und die Anforderungen an ein diversitätsorientiertes und chancengerechtes Bildungssystem braucht es mehr als modellhafte Einzelmaßnahmen. Gefordert ist ein gesamtinstitutioneller Ansatz, der die strukturelle Integration von sprach- und kultursensiblen Unterstützungsangeboten fest in den Konzepten von Familienzentren und Kindertageseinrichtungen verankert: Nicht als Ausnahme, sondern als Regelfall. Nur so kann das Potenzial von Integrationsbegleiterinnen langfristig wirksam werden: Nicht als Ersatz für fehlende Ressourcen, sondern als Teil eines inklusiven Bildungsverständnisses, das Vielfalt als Normalität anerkennt und systematisch fördert.

Das Interview mit Amanda Edler und Sarah Weege unterstreicht dabei eindrücklich, dass Integrationsbegleiterinnen mehr sind als unterstützende Hände im Alltag. Ihre eigene Flucht- und Migrationsgeschichte macht sie zu authentischen Vermittlerinnen, die mit Empathie und Erfahrung Türen öffnen, und zwar zu Kindern, zu Eltern und zu einem gemeinsamen pädagogischen Verständnis. Die Stärke des Projekts liegt nicht allein in der individuellen Wirkung, sondern in seiner systemischen Bedeutung: Integration wird hier nicht als einseitige Anpassungsleistung verstanden, sondern als dialogischer Prozess, der auch Einrichtungen verändert. Dieses Potenzial verdient strukturelle Anerkennung und politische Weichenstellungen, die Vielfalt als professionelle Ressource dauerhaft stärken.

Für die Zukunft wünschen sich die Interviewpartnerinnen eine nachhaltigere Verankerung der Rolle in den Teams, mehr Verbindlichkeit im Einsatz sowie den Ausbau begleitender Fortbildungen und fachlicher Reflexion. Auch das Thema Evaluation wurde angesprochen. Es gebe erste Rückmeldungen über die Wirksamkeit und Effekte des Projekts, unter anderem aus den Einrichtungen selbst, jedoch fehle es bislang an einer systematischen wissenschaftlichen Begleitforschung, die über Einzelfälle hinaus belastbare Aussagen ermöglicht. Eine solche Evaluation wäre nicht nur für die Weiterentwicklung des Projekts, sondern auch für die Anerkennung und dauerhafte Finanzierung auf Landesebene von zentraler Bedeutung. Abschließend lässt sich festhalten, dass angesichts des wachsenden Fachkräftemangels im frühpädagogischen Bereich Modelle wie das der Integrationsbegleiterinnen nicht nur integrationspolitisch, sondern auch personalpolitisch hochrelevant sind.

Literatur

Arbeiterwohlfahrt Ostwestfalen-Lippe (AWO OWL) (2025). Geschäftsbericht 2021–2024. AWO Ostwestfalen-Lippe.

Bertelsmann Stiftung (2022). Fachkräfte-Radar für Kitas und Grundschulen. Bertelsmann Stiftung.

Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ) (2021). Bundesprogramm »Kita-Einstieg – Brücken bauen in frühe Bildung, <https://www.bmbfsfj.bund.de/resource/blob/118648/4bdec1631938380615112b7f577c10d4/bundesprogramm-kita-einstieg-bruecken-bauen-in-fruehe-bildung-data.pdf> [06.08.2025].

Böttcher, W. (2023). Zur Flüchtlingskrise. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP), Jg. 72, H. 4, S. 395 – 403. <https://doi.org/10.3224/gwp.v72i4.01>

Eisenhuth, F. & Günther-Decuns, M. (2024). Integrationsbegleiterinnen in Kitas – Projektbericht. AWO Ostwestfalen-Lippe.

Engelhardt, H. (2015). Auf dem Weg zum Familienzentrum: Voraussetzungen, Strukturen, Konzepte und Praxisbeispiele. Herder.

- Grothe, K.-D. (2017). Trauma, Flucht und Migration bei Kindern – Welche Auswirkungen hat dies in Kita und Schule und was können diese zur Bewältigung leisten? In: Psychoanalytische Familientherapie, Jg. 34, H. 1, S. 61–78. <https://doi.org/10.30820/1616-8836-2017-1-61>
- Häseler-Bestmann, S. (2017). Begegnung, Beratung und Bildung für Familien. Eine exemplarisch-empirische Untersuchung von Familienzentren im Stadtteil. Tectum Verlag. <https://doi.org/10.5771/9783828866942>
- Herriger, N. (2024). Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 2. Aufl., W. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-044157-6>
- Mecheril, P. (2010). Migrationspädagogik. Beltz Juventa.
- Mecheril, P. (2016). Handbuch Migrationspädagogik. Beltz Juventa.
- Ministerium für Kinder, Jugend, Familie, Gleichstellung, Flucht und Integration NRW (MKJFGFI NRW) (2021). Integrations- und Teilhabebericht 2021. <https://www.mkjfgfi.nrw/chancenland-nordrhein-westfalen-teilhabe-und-integrationsbericht-2021> [06.08.2025].
- Omig, N. (2020). Evaluation des Projekts »Integrationsbegleiterinnen in Kitas«. Interval GmbH.
- Stenger, U., Edelmann, D., Nolte, D., Schulz, M. (2017). Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität. Juventa Verlag.

Geschlechter- verhältnisse in Krisen, Wandel und Engagement

Subjekte der Solidarität, eine Frage des Geschlechts?

Zivilgesellschaftliche Praxis und Konsequenzen für die Soziale Arbeit

Judith Conrads, Isabelle-Christine Panreck

1. Einleitung

Krisen erfordern und erzeugen Unterstützung und Solidarität. Sowohl als Reaktion auf die Fluchtbewegungen 2015/16 als auch im Zuge der Corona-Pandemie zeichnen Studien ein Aufleben der öffentlichen Debatte um solidarisches Engagement nach (u. a. Lessenich et al., 2020, S. 320; Libal & Kashwan, 2020). Allerdings ist Solidarität kein Garant für Gleichheit: Nicht alle Menschen sind in gleicher Weise von Krisen betroffen und nicht allen wird in gleicher Weise Unterstützungsbedarf zugesprochen. Gelten manche Menschen als solidaritätswürdig, wird eben dies anderen Menschen abgesprochen. Offen ist, wie und anhand welcher Grenzziehungen sich diese Prozesse vollziehen: Wer wird als solidaritätswürdiges Subjekt konstruiert, wer wird dabei ausgeschlossen oder unsichtbar gemacht? Aus einer geschlechtersensiblen Perspektive richtet der Beitrag sein Augenmerk auf die Bedeutung von Geschlecht in diesen Konstruktionsprozessen: Inwiefern werden Differenzierungen zwischen den Geschlechtern vollzogen?

Hierbei zeigen sich Verbindungen zu geschlechterbezogenen Fragestellungen innerhalb der Sozialen Arbeit, die mit Heite (2009) als Disziplin und Profession betrachtet werden kann, in der geschlechterbezogene Ausschluss- wie auch An eignungsprozesse gleichermaßen stattfinden. Zuschreibungen als solidaritätswürdig oder -unwürdig stellen einen Kontext für die Soziale Arbeit dar, die sich als eingebettet in die gesellschaftlichen Bedingungen stets auch innerhalb bestehen-

der Geschlechterverhältnisse verorten muss (vgl. u. a. Ehlert, 2022). Die Frage, wer insbesondere in Krisenzeiten als solidaritätswürdiges Subjekt Anerkennung erfährt, wem also Angewiesenheit zugeschrieben wird, kann als Dauerthema für die Soziale Arbeit angesehen werden, entscheidet sich doch hierüber nicht zuletzt die gesellschaftliche Akzeptanz sozialpolitischer Maßnahmen für bestimmte Zielgruppen in der sozialarbeiterischen Praxis (vgl. z. B. für die »Care-Krise« Thiessen, 2019; Bomert et al., 2021a).

Die hier diskutierten Ergebnisse, die Frauen als spezifische Subjekte der Solidarität deutlich machen, berühren auch die zentrale feministische Fragestellung nach der Existenz eines kollektiven Wir als Frauen (u. a. Rendtorff, 2025). Dabei greifen wir auf Befunde einer eigenen empirischen Interview-Studie zurück, in deren Rahmen ehrenamtlich Aktive über ihre Arbeit, ihre Motivation und die Adressat*innen ihres Engagements berichteten.

Der Beitrag führt zunächst in die theoretischen Grundlagen zum Begriff der Solidarität und der vergeschlechtlichten Subjektwerdung ein (Kapitel 2). Auf die Darstellung der Ergebnisse (Kapitel 3) folgt in der Diskussion der Bezug zur Sozialen Arbeit (Kapitel 4). Das Fazit führt zentrale Ergebnisse zusammen und weist auf weiterführende Fragen hin (Kapitel 5).

2. Theoretische Grundlagen

2.1 Solidarität – zum Begriff

Solidarität hat für die meisten Menschen zunächst einen positiven Beiklang. Als ein »Begriff für sonntags« (Bedorf, 2011, S. 107) mit »erhebliche[r] politisch-moralische[r] Strahlkraft« (Große Kracht, 2017, S. 9) dient Solidarität nicht selten als »catch-all Begriff« für so wohligh assoziierte Wörter wie Kooperation, Zusammenhalt, Unterstützung, Hilfe (vgl. Lindenau, 2023, S. 89) oder auch Sympathie, Menschenliebe, Wohlwollen, Gemeinsinn und Loyalität (vgl. Bayertz, 2002, S. 11). Fraglich ist, ob Solidarität geteilte Erfahrungen voraussetzt. Kann jemand, die*der in Frieden lebt, nachvollziehen, wie es ist, im Krieg zu sein? Sally Scholz versucht

eine Antwort, indem sie mit sozialer, politischer und bürgerschaftlicher Solidarität drei Formen unterscheidet.

Im Kern sozialer Solidarität liegt die starke Interdependenz zwischen Individuen, basierend auf einem gemeinsamen Bewusstsein, einer geteilten Erfahrung oder einem sonstigen verbindenden Aspekt. Der Grad der Gruppenkohäsion differiert dabei und reicht von einem starken Gemeinschaftsgefühl, z. B. in Familien, bis hin zu einem schwachen Gemeinschaftsgefühl, etwa unter Busfahrgästen (vgl. Scholz, 2008, S. 20f.). Alle Mitglieder der solidarischen Gruppe unterliegen moralischen Pflichten und es ist eine klare Abgrenzung zu anderen Gruppen zu erkennen (vgl. ebd., S. 25f.).

Politische Solidarität basiert auf einer bewussten Entscheidung, gegen Ungerechtigkeit und Unterdrückung aufzustehen (vgl. ebd., S. 54). Anders als bei der sozialen Solidarität braucht es keine geteilte Erfahrung, es genügt das epistemische Bewusstsein für die Ungerechtigkeit und die Einigung auf ein gemeinsames Ziel – sei es noch so vage (vgl. ebd., S. 33–36, 52). Politische Solidarität erfordert nicht, dass sich die Teilnehmenden untereinander kennen (vgl. ebd., S. 55f.). Kommt die politische Solidarität ihrem Ziel der Gerechtigkeit näher, profitieren davon neben den Mitgliedern der solidarischen Gruppe auch diejenigen, die sich nicht aktiv beteiligt haben (vgl. ebd., S. 92, 123). Die Form des solidarischen Engagements kann dabei variieren und ist – anders als das Attribut politisch nahelegt – nicht an das politische System, z. B. Parteien oder das Parlament, gebunden. Zugleich ist nicht ausgeschlossen, dass sich eine solidarische Bewegung in eine politische Partei wandelt (vgl. ebd., S. 69). Schließlich muss sich jede politische Solidaritätsbewegung der Demokratie verpflichten und Gewalt ablehnen (vgl. ebd., S. 107–109, 145, 148).

Das wechselseitige Versprechen der Bürger*innen zur gegenseitigen Hilfe ist für Scholz als »bürgerschaftliche Solidarität« im Wohlfahrtsstaat institutionalisiert. Dieser zielt darauf, die Wechselfälle des Lebens aufzufangen und allen Bürger*innen gesellschaftliche Partizipation zu ermöglichen (vgl. ebd., S. 27). Typische Beispiele sind hier die Kranken-, Pflege- und Rentenversicherungen.

Sind bürgerschaftliche Solidarität somit an ein konkretes politisches System und soziale Solidarität an ein bestimmtes Gruppengefüge gebunden, kommt politische Solidarität ohne diese Bezüge aus. Wer sich politisch solidarisch zeigt, steht für Marginalisierte ein, indem das eigene Verhalten reflektiert und verändert wird und die gesellschaftlichen und politischen Strukturen hinterfragt werden. Eigene

Erfahrungen sind zweitrangig, Grundlage des solidarischen Handelns ist ein Bewusstsein für Ungerechtigkeit, Ziel ist deren Bekämpfung.

2.2 Subjektivierung und Geschlecht – theoretische Annäherungen

In einer diskursorientierten Perspektive auf Subjektivierungsprozesse wird Subjektwerdung hier zudem verstanden als fortwährender Prozess, »in dem Menschen durch machtvolle, historisch-kontingente Wahrheitsordnungen ›ins Leben gerufen‹ werden« (Bosančić, 2016, S. 98). Subjekte erhalten also erst durch Diskurse eine Bedeutung. Neben der aktiven Beteiligung der Individuen an ihrer eigenen Subjektformung (u. a. Bührmann et al., 2004) nehmen auch ›die Anderen‹ in Prozessen der Subjektivierung eine zentrale Rolle ein, denn Subjekte werden demnach erst durch die Anerkennung anderer – mit Butler (1997, S. 310), in Anlehnung an Louis Althusser, gesprochen durch die Anrufung anderer – zu solchen.

Auch Geschlecht lässt sich diskurstheoretisch als etwas diskursiv Produziertes und in Machtkontexten Verortetes auffassen (vgl. Foucault, 1981, S. 74). Subjektivierungstheoretische Studien legen nahe, dass Subjektformung untrennbar auch mit vergeschlechtlichenden Dynamiken verbunden ist, d.h., ein Subjekt konstituiert sich als solches stets in einer bestimmten geschlechtlichen Ausprägung (u. a. Bührmann, 2004). Und diese ist eingebettet in gesellschaftliche Geschlechterdiskurse und -verhältnisse, die trotz Flexibilisierung weiterhin stark zweigeschlechtlich geprägt und tendenziell entlang der traditionellen, geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung angeordnet sind. Als diskursives Resultat dominieren auch gegenwärtig bestimmte vergeschlechtlichte Subjektpositionen, so beschreibt Paula-Irene Villa, wie in diesem Prozess »zugespitzt formuliert, (natürlicherweise) ›liebende Hausfrauen und Mütter‹ oder (naturbestimmte) ›Familienernährer‹« (Villa, 2011, S. 43) entstehen. Empirisch schlägt sich das nieder als überwiegende Ausformung der »›modernisierte[n] Versorgerehe‹ mit dem Mann in Vollzeitwerbsarbeit und der Frau in Teilzeitarbeit« (Alemann et al., 2017, S. 11), wobei insbesondere mit dem Hinzukommen von Kindern die traditionelle Arbeitsteilung bei heterosexuellen Paaren zunimmt (vgl. z. B. Beaufaÿs, 2016). Neben dem vergeschlechtlichten Charakter von Subjektwerdung offenbart sich der deutliche Zusammenhang zwischen gesellschaftlich-politischer Ordnung und Geschlechterverhältnissen,

was für die im Folgenden dargestellte Erhebung einen zentralen Ausgangspunkt darstellt.

3. Ergebnisse der empirischen Studie

Im Rahmen unserer Pilotstudie mit explorativem Charakter¹ wurden zwischen Oktober 2023 und Januar 2024 elf qualitative Leitfadeninterviews in Köln und Münster geführt. Dabei wurde eine bewusste Auswahlstrategie angewandt, um eine möglichst heterogene Stichprobe mit Blick auf Alter, Geschlecht und Umfang des Engagements innerhalb der Interviewten – Ehrenamtliche im sozialen Bereich – zu erreichen. Die Interviewpartner*innen waren zwischen 34 und 84 Jahren alt; sieben von ihnen verorteten sich weiblich, vier männlich. Der Umfang des Engagements variierte zwischen drei und vierzig Wochenstunden. Die transkribierten Interviews wurden mittels der qualitativen Inhaltsanalyse (nach Kuckartz) und anhand von deduktiv und induktiv gebildeten Kategorien in MAXQDA ausgewertet (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2022).

3.1 Vergeschlechtlichte Zielgruppe der ehrenamtlichen Tätigkeit: solidaritätswürdige Subjekte

3.1.1 Frauen als Mütter – hauptverantwortlich für familiäre Care-Arbeit

Deutlich zeigte sich in der Herausarbeitung der Zielgruppe(n) der ehrenamtlichen Tätigkeit, wie Frauen in den Interviews primär über ihre Adressierung als Mütter bzw. Care-Tätige als solidaritätswürdige Subjekte konstituiert werden.

Und wenn man dann die Geschenke verteilt oder die Lebensmittel verteilt, damit die Mutti dann das Weihnachtsessen auf den Tisch bringt.

1 Die Studie wurde durch interne Mittel der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen gefördert. Wir danken den studentischen Mitarbeiterinnen Franziska Bassenge und Jule Haupt für die Unterstützung.

gen kann für die Kinder, das ist schon auch schön. (A_Interview 5 am 18.01.2024, Pos. 30)

Frauen werden hierdurch als überwiegend fürsorglich und mütterlich gerahmt und damit zugleich auch als schwach und vulnerabel adressiert:

Und ich sehe auch in anderen Zusammenhängen [...], dass die Frauen [...] nach wie vor, damals noch mehr als heute, aber sie sind wirklich ganz wichtige Personen in einer Familie. Und sie sind oft auch, zumindest damals war das so, aber ich glaube das hat sich gar nicht so viel verändert, die Schwächeren, haben oft eine schwächere Position. Und das ist etwas, was für meine Begriffe nicht geht, wo sie auch Unterstützung brauchen. (A_Interview 1 am 10.10.2023, Pos. 18)

Diese familiäre Positionierung der Frau erzeugt zugleich den Status einer besonderen Schutzbedürftigkeit, wodurch sich der besondere Hilfebedarf ergibt:

Also wie gesagt, jetzt beim Ausländeramt hat es halt einfach dazu geführt, dass alle sagen: »Das geht nicht, schickt die Leute irgendwo hin, egal« – also nicht irgendwo hin, sondern nach Ort B, wenn die abends mit Familie, also eine Frau mit Kindern vor der Tür steht, können wir nicht sagen: »Ja, wenn Sie jetzt keine Bescheinigung haben, geht das leider nicht.« (B_Interview 5 am 02.11.2023, Pos. 51)

So entsteht durch die Zuschreibung von Abhängigkeit und Angewiesenheit für Frauen deren Formung als solidaritätsbedürftige und -würdige Subjekte, und das in selbstverständlicher, geradezu naturhafter Weise durch die Bezugnahme auf ihre mütterliche Care-Rolle.

3.1.2 Alte Frauen – betroffen von Altersarmut und Einsamkeit

Weitere Zielgruppen des Engagements, die per se Anerkennung als solidaritätswürdige Subjekte erhielten, waren alte und hochaltrige Frauen. Mit ihnen wird eine hohe Einsamkeitsrate und die häufige Betroffenheit von Altersarmut assoziiert:

Aber dann ist der Chef gekommen und hat gesagt: »Weißt du was? Du kriegst jetzt von mir 20 D-Mark mehr, oder 50 D-Mark mehr«, und dann hat der sich wahnsinnig gefreut, Chef hat gesagt: »Ich meld dich aber

nicht an, das muss ja auch nicht sein« und dann ist der nach Haus gekommen und sagte: »Wir kriegen 50 D-Mark mehr, juhu.« Hm? Und, irgendwann geht der Mann in Rente, und dann ist schon das Geschrei groß, weil nämlich unter'm Strich nicht viel rauskommt, und dann stirbt der Mann. Und die Frau bleibt übrig. Und die ist dermaßen am Existenzminimum, eigentlich ist sie schon drunter, weil die weiß sich gar nicht zu helfen. (B_Interview 4 am 31.10.2023, Pos. 4)

Die sich hier abzeichnende Altersarmut von Frauen kann in ähnlicher Weise in die gesellschaftlichen Geschlechterverhältnisse und die damit verbundene geschlechtliche Arbeitsteilung eingeordnet werden, wie wir es schon bei den aktiven Müttern beobachtet haben: als materielle Folge der vergeschlechtlichen Aufteilung von Erwerbs- und Care-Arbeit in heterosexuellen Partnerschaften. Letztlich werden also auch die älteren Frauen durch ihre (tatsächliche oder zugeschriebene) frühere Rolle als Mütter oder zumindest Care-Arbeit-Leistende – und Nicht- oder Reduziert-Erwerbstätige – zur Zielgruppe des Engagements. Gerade ältere Frauen erscheinen als abhängig von den Ehemännern, sie fallen aufgrund des Gefüges in den Geschlechterverhältnissen durchs Raster des heutigen Sozialstaats. Mit Geschlecht verbundene Abhängigkeiten, auch mit Blick auf soziale Netzwerke, werden im folgenden Zitat deutlich:

Also die sagten auch früher, als dann ihre Männer noch unter uns waren, hatten alle ein Abo oder so. Die sind schon am Theater interessiert, aber in der letzten Zeit und natürlich auch mit der Pandemie nicht mehr hingekommen. Und jetzt wäre es – alleine würden sie nicht gerne dahin gehen. (A_Interview 4 am 13.12.2023, Pos. 70)

Frauen werden somit sowohl als aktive als auch als ehemalige Sorgearbeitende und durch damit verbundene Positionen innerhalb der Geschlechterverhältnisse zu solidaritätswürdigen Subjekten.

3.2 Vergeschlechtlichte Selbstverortung im Ehrenamt: solidarische Subjekte als wohltätige Frauen und leitende Männer?

In Ansätzen lässt sich anhand des Materials vermuten, dass auch in der eigenen Subjektkonstitution der Ehrenamtlichen das Geschlecht eine Rolle spielt und das

eigene Engagement – subjektivierungstheoretisch gesprochen: die Formung als solidarisches Subjekt – vergeschlechtlicht gerahmt ist.

Im Grunde genommen bin ich Mädchen für alles. (B_Interview 4 am 31.10.2023, Pos. 8)

Mit »Mädchen für alles« wird sich auf einen geschlechtstypisch geprägten Ausdruck bezogen, der mit Stolz vorgebracht wird und sich auf das eigene Wirken im Hintergrund der sozialen Initiative bezieht. Eine ähnliche Einordnung der eigenen ehrenamtlichen Arbeit als eher unauffällig findet sich in folgender Interviewäußerung:

Also in Initiative A mache ich eigentlich nur alle 14 Tage Frühstück mit einer Kollegin zusammen. (A_Interview 3 am 13.12.2023, Pos. 4)

Das eigene Engagement erfährt durch das »nur« eine Reduzierung, was die Frage aufwirft, inwiefern hier möglicherweise die klassische Abwertung weiblich konnotierter (Sorge-)Tätigkeiten auch für die eigene ehrenamtliche Tätigkeit übernommen wird.

Die Aufteilung der Arbeit entlang traditioneller Geschlechterrollen zeigt sich teils auch bei den Begründungen für das eigene Engagement durch die Interviewten:

Also das ist jetzt auch, mein Mann tickt im Grunde genommen genauso. Der hat nur die ganze Berufszeit, also er war, Chefredakteur, der hat nicht nebenbei immer ein Ehrenamt machen können. Das konnte ich jetzt. Jetzt ist er aber in Rente. Und jetzt, jetzt macht er... Er hat hier Sprachunterricht für einen Flüchtling im Kirchenasyl gemacht. Er ist jetzt im Kirchenvorstand. Solche Dinge. (A_Interview 1 am 10.10.2023, Pos. 90)

Während der Mann in seiner Vollzeit-Erwerbstätigkeit vom Ehrenamtsdienst entbunden ist, wird von ihm im Ruhestand u. a. eine ehrenamtliche Vorstandstätigkeit angenommen – hier stellt sich auch die Frage nach vergeschlechtlichten Hierarchien innerhalb des Ehrenamtes.

3.3 Solidaritätsverständnis in der ehrenamtlichen Tätigkeit: (überwiegend) unpolitisches Verständnis

Grundsätzlich fällt auf, dass der Begriff der Solidarität erst, wie im folgenden Beispiel, auf Nachfrage thematisiert wird.

Immer absolut. Das ist die tragende Säule. Das ist eigentlich das Wort für das gesamte Engagement. Also Solidarität ohne geht's nicht. Essential. (A_Interview 5 am 18.01.2024, Pos. 104-105)

Sobald der Begriff im Raum steht, wird das eigene Engagement oder aber das Miteinander in der Initiative als solidarisch einsortiert:

Ja das heißt ja zusammenstehen. Also auch identisch sein mit der Meinung und das ist bei uns sehr sehr hoch angesiedelt. Wirklich. (B_Interview 4 am 31.10.2023, Pos. 56)

Vereinzelt offenbart sich allerdings Distanz zum Begriff, der als abgenutzt erscheint:

Und, ähm natürlich, Solidarität ist immer, ist ja ein heeres Wort sag ich mal, ähm, in der Politik auch oft gebraucht und missbraucht. (B_Interview 3 am 31.10.2023, Pos. 46)

Die inhaltliche Füllung des Begriffs ist überwiegend unpolitisch und positiv konnotiert, so heben die Befragten auf eine starke zwischenmenschliche Komponente ab. Solidarität ist in den Vorstellungen konfliktfrei und es offenbaren sich stark auf Gemeinschaft zugespitzte Gesellschaftsvorstellungen, wobei Solidarität hier durchaus als eine wechselseitige Beziehung des Gebens und Nehmens verstanden wird. Der Aspekt des Helfens ist wichtig, aber es wird das grundsätzliche Angewiesensein des Menschen auf andere Menschen betont:

Füreinander da sein, eine Gemeinschaft sein, sich gegenseitig stützen. Was ja auch immer hin- und hergeht. Mal ist der eine, mal ist der andere halt im, im / oder braucht Unterstützung oder Rat, oder was auch immer, nh? Genau, und ähm Mitgefühl haben, also / oder, genau, einfach als Gemeinschaft leben, soweit möglich. Genau, im Großen, im Kleinen. Das find ich schon, Solidarität ist schon – so der Überbegriff für all das, nh. (B_Interview 5 am 02.11.2023, Pos. 53)

Solidarität ist dabei zwar auf die Adressat*innen (oder auf die Aktiven innerhalb der Initiative) gerichtet, denen spezifische Benachteiligungen zugesprochen werden, aber nicht abstrakt auf eine gesellschaftlich marginalisierte Gruppe.

4. Resümierende Diskussion

Die Befunde unterstreichen die Bedeutung einer geschlechterreflektierten Sozialen Arbeit auf mehrfache Weise.

So zeigt sich erstens mit Blick auf die Frage, wer innerhalb des ehrenamtlichen Engagements Anerkennung als solidaritätswürdiges Subjekt erfährt, dass die Zielgruppen häufig vergeschlechtlicht adressiert werden und somit solidaritätswürdige und solidarische Subjekte (auch) über Geschlecht konstituiert werden. Dabei scheinen jene dominanten vergeschlechtlichten Subjektpositionen wirksam, die Frauen weiterhin v. a. als Mütter bzw. (ehemalige) Sorgearbeiterinnen denk- und sichtbar werden lassen, womit diese »in der Traditionslinie einer quasi-natürlichen Zuständigkeit von Frauen* für Sorge« (Bomert et al., 2021b, S. 2) stehen. In ähnlicher Weise werden geschlechterbezogene Zuschreibungen von Fürsorge und einer »geistigen Mütterlichkeit« (Schimpf, 2023, S. 363) auch innerhalb der Sozialen Arbeit diskutiert. Fragen und gesellschaftliche Herausforderungen rund um Care-Arbeit – auch unter dem Stichwort der Care-Krise – erhalten dadurch nochmals eine besondere Relevanz. Diese diskursive Reproduktion von Geschlechterbildern wird zugleich von einer empirischen Realität flankiert. So führt der Umstand, »dass nicht erwerbsförmige Care-Arbeit [...] nach wie vor extrem feminisiert ist« (Bomert et al., 2021b, S. 2), zu geschlechtsspezifischen Ungleichheiten und prekären Lebenslagen wie einer größeren Altersarmut von Frauen (u. a. Schmitz-Kießler, 2021). Mit der Frage danach, welchen vergeschlechtlichten Subjektpositionen Solidarität (nicht) zugesprochen wird, knüpfen die Befunde auch an breitere Diskussionen um Zielgruppen innerhalb der Sozialen Arbeit an (u. a. Graßhoff, 2015). Geschlecht und weitere Differenzierungskategorien, die zum Ausgangspunkt für Interventionen werden, gelten dabei nicht als persönliche Eigenschaften, sondern als »sozial konstruierte Bedeutungen, die nur aufgrund gesellschaftlicher Realitäten wie Diskriminierung, Unterdrückung oder Benachteiligung überhaupt erst sozialpolitisch relevant werden« (ebd., S. 35).

Zweitens ist Soziale Arbeit selbst stark geschlechtlich geprägt. Die hohen Frauenanteile in Studium und Praxis (Statistisches Bundesamt, 2024; Bundesagentur für Arbeit, 2025) spiegeln sich nicht auf den oberen Karrierestufen wider – hier dominieren Männer, wie sich etwa auf Führungsebenen von Einrichtungen und Verbänden der sozialarbeiterischen Praxis zeigt (Ehlert, 2022). Es lassen sich somit Parallelen zur vergeschlechtlichen Anordnung innerhalb des ehrenamtlichen Engagements beobachten, die unsere Befunde andeuten und sich auch in anderen Studienergebnissen zu ehrenamtlicher Tätigkeit finden (Vogel et al., 2017; BMFSFJ, 2011, 2025). Demnach nehmen Männer im Zuge des Engagements »anteilig deutlich häufiger eine Leitungsfunktion wahr als Frauen. Sie bewerten auch ihre Mitsprachemöglichkeiten besser und erhalten anteilig häufiger Geld im freiwilligen Engagement« (Deutscher Frauenrat, 2021, S. 5). Legt man sozialarbeiterischer wie auch ehrenamtlicher Praxis eine normative Orientierung an Partizipation und Gleichheit zugrunde, so zeigen sich Begrenzungen, die aus weiterhin wirksamen traditionellen Geschlechterbildern erwachsen können (vgl. auch BMFSFJ, 2011, S. 186).

Mit Blick auf die Zielgruppe der Frauen als selbstverständliche Kategorie solidaritätswürdiger Subjekte lässt sich drittens anknüpfen an theoretische Debatten um politische Solidarität wie auch an feministische Debatten zur Frage der Verallgemeinerbarkeit des Subjektstatus Frau und der Erfahrungen auf Grundlage dieser gesellschaftlichen Positionierung, die »rechtfertigen würde, Frauen als eine spezifische Gruppe wahrzunehmen, der folglich eine spezifische Form von Solidarität gelten sollte« (Rendtorff, 2025, S. 71). Denn obwohl Frauen/Mütter als besonders schutz- und hilfsbedürftig gerahmt werden, erfolgt kaum eine solidarische, politische Positionierung im Hinblick auf ungleiche Geschlechterverhältnisse und für einen Wandel der Strukturen – und eine Art politische Solidarität mit/zwischen Frauen als solchen ist nur vereinzelt wahrzunehmen. Stärker erscheint das Motiv der wohlthätigen Barmherzigkeit, die, so scheint es, gegenüber Frauen eher ausgeübt wird. Dies lässt sich mit dem eher karitativ denn politisch konnotierten Solidaritätsbegriff, so wie er sich im Material zeigt, in Verbindung bringen.

Und viertens lässt sich fragen, inwiefern Mütter als solidaritätswürdige Subjekte (auch) durch den Sozialstaat als die Soziale Arbeit rahmende Instanz produziert werden. Zeigt sich doch das Phänomen der Mütter und alten Frauen als Zielgruppe sozialer Unterstützung als eingebettet in die gegenwärtige Geschlechterordnung, auf die sich zugleich auch der Sozialstaat in weiten Teilen stützt: Zentral ist hierfür die gesellschaftlich verankerte geschlechtliche Arbeitsteilung, die auch

dem Sozialstaatsgefüge in bedeutendem Maße zugrunde liegt – das zeigt sich u. a. in einem auf kontinuierlicher Vollzeitwerbstätigkeit basierendem Rentensystem und in einem Kinderbetreuungssystem, das in breiten Teilen von einer – oft geschlechtstypischen – Aufteilung in den in Vollzeit erwerbstätigen Ernährer und die in Teilzeit arbeitende Zuverdienerin ausgeht (vgl. Beier, 2022).

5. Fazit und Ausblick

Geschlecht zeigt sich als orientierende Kategorie in der Frage, wem insbesondere in Krisenzeiten Solidarität und solidarisches Handeln – als begrenzt verfügbare Ressource – zuteil wird und wer davon ausgeschlossen wird. Ebenso zeigt es sich als relevant mit Blick auf die handelnden Akteur*innen selbst. Die (zwei-)geschlechtliche Ordnung kann somit als prägend für die Formung solidaritätswürdiger und, andeutungsweise, auch solidarischer Subjekte angesehen werden: Subjekte, mit denen man (implizit) solidarisch ist bzw. die man mit der Hilfe in erster Linie adressiert, sind Frauen als Mütter und alte Frauen, und zwar vorrangig durch ihre Rolle als (aktive oder ehemalige) Care-Tätige. Interessant wäre, mit Blick auf den Anteil der Individuen an ihrer eigenen Subjektwerdung, auch die Perspektive der so adressierten Zielgruppe selbst einzubeziehen. Dabei stellen sich Fragen danach, welche Rolle diese Anrufungen als spezifisch vergeschlechtlichte Subjekte bzw. Objekte der Solidarität für sie im Prozess der Subjektwerdung spielen und wie die Adressat*innen auf diese vergeschlechtlichten Anrufungen reagieren. Spannend wäre auch, zu diskutieren, inwiefern andere Subjektkonstituierungen als solidaritätswürdige Subjekte möglich wären – jenseits der aufgezeigten geschlechtstypischen Ausprägungen.

Schließlich legen die Ergebnisse nahe, dass neben den immer wieder evozierten Adressatinnen der Mütter und alten Frauen andere Zielgruppen der Sozialen Arbeit als weniger solidaritätswürdig gelten. Für die Profession ist dies gleich doppelt relevant: Einerseits darf sie mit Blick auf Maßnahmen für Zielgruppen jenseits der Mütter und alten Frauen mit weniger gesellschaftlichem Zuspruch rechnen. Andererseits agiert die Soziale Arbeit selbst nicht losgelöst von den Solidaritätsdiskursen. Daher sollten im Solidaritätsdiskurs marginalisierte Zielgruppen besonders in den Blick genommen und verinnerlichte Solidaritätszuschreibungen durch Fachkräfte reflektiert werden, um professionelles Handeln innerhalb der Sozialen Arbeit zu stärken.

Literatur

Alemann, A. v., Beaufaÿs, S., Kortendiek, B. (2017). Alte neue Ungleichheiten? Auflösungen und Neukonfigurationen von Erwerbs- und Familiensphäre. Einleitung. In: GENDER. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft, Sonderheft 4, S. 9–23.

Bayertz, K. (2002). Begriff und Problem der Solidarität. In: Bayertz, K. (Hrsg.), *Solidarität. Begriff und Problem* (S. 11–53). Suhrkamp.

Beaufaÿs, S. (2016). Liebe zum Schicksal? Symbolische Gewalt im Übergang von der Partnerschaft zur Elternschaft. In: GENDER. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft, Jg. 8, H. 2, S. 117–134. <https://doi.org/10.3224/gender.v8i2.23737>

Bedorf, T. (2011). Politik, Recht oder Moral? Zur Frage nach der Begründung von Solidarität. In: Busche, H. (Hrsg.), *Solidarität. Ein Prinzip des Rechts und der Ethik* (S. 107–125). Königshausen & Neumann.

Beier, F. (2022). Kinder, Küche, COVID – Materialistisch-feministische staatstheoretische Perspektiven auf die Regierung von Care-Arbeit in der Pandemie. In: *Femina Politica*, Jg. 31, H. 1, S. 87–95. <https://doi.org/10.3224/feminapolitica.v31i1.07>.

BMFSFJ (2011). *Neue Wege – Gleiche Chancen. Gleichstellung von Frauen und Männern im Lebensverlauf. Erster Gleichstellungsbericht*. BMFSFJ.

BMFSFJ (2025). *Vierter Gleichstellungsbericht. Gleichstellung in der sozial-ökologischen Transformation*. BMFSFJ.

Bomert, C., Landhäußer, S., Lohner, E. M., Stauber, B. (Hrsg.). (2021a). *Care! Zum Verhältnis von Sorge und Sozialer Arbeit*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31060-8>

Bomert, C., Landhäußer, S., Lohner, E. M., Stauber, B. (2021b). *Care! Zum Verhältnis von Sorge und Sozialer Arbeit – eine Einleitung*. In: Dies. (Hrsg.), *Care! Zum Verhältnis von Sorge und Sozialer Arbeit* (S. 1–25). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31060-8_1

Bosančić, S. (2016). Zur Untersuchung von Subjektivierungsweisen aus wissenssoziologisch-diskursanalytischer Perspektive. Methodologische Überlegungen. In: Bosančić, S. & Keller, R. (Hrsg.), *Perspektiven wissenssoziologischer Diskursforschung* (S. 95–124). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13610-9_6

Bührmann, A. (2004). Der Kampf um »weibliche Individualität«. Zur Transformation moderner Subjektivierungsweisen in Deutschland um 1900. *Westfälisches Dampfboot*.

Bundesagentur für Arbeit (2025). Blickpunkt Arbeitsmarkt: Akademikerinnen und Akademiker, https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Statischer-Content/Statistiken/Themen-im-Fokus/Berufe/AkademikerInnen/Berufsgruppen/Generische-Publikationen/2-7-Sozialwesen.pdf?__blob=publicationFile&v=2 [30.05.2025].

Butler, J. (1997). Körper von Gewicht: Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Suhrkamp.

Deutscher Frauenrat (2021). Ehrenamtliches Engagement von Frauen in Verbänden, Vereinen und Parteien für Demokratie und Gesellschaft. Positionspapier. <https://www.frauenrat.de/wp-content/uploads/2021/11/Deutscher-Frauenrat-Positionspapier-Ehrenamt.pdf> [30.05.2025].

Ehlert, G. (2022). Geschlechterperspektiven in der Sozialen Arbeit. Basiswissen und Konzepte, 2., vollst. überarb. Aufl., Wochenschau Verlag. <https://doi.org/10.46499/1735>

Foucault, M. (1981). Archäologie des Wissens. Suhrkamp.

Graßhoff, G. (2015). Adressatinnen und Adressaten der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09567-3>

Große Kracht, H.-J. (2017). Solidarität und Solidarismus. Postliberale Suchbewegungen zur normativen Selbstverständigung moderner Gesellschaften. transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839441817>

Heite, C. (2009). Soziale Arbeit als Profession im Kontext geschlechterhierarchischer Positionierungen. In: Andresen, S. & Glaser, E. (Hrsg.), Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Bd. 5: Disziplingeschichte der Erziehungswissenschaft als Geschlechtergeschichte (S. 49–59). Juventa. <https://doi.org/10.2307/j.ctvm201df.6>

Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Grundlagentexte Methoden. Beltz Juventa.

Lessenich, S., Reder, M., Süß, D. (2020). Zwischen sozialem Zusammenhalt und politischer Praxis: Die vielen Gesichter der Solidarität. In: WSI-Mitteilungen, H. 73, S. 319–326. <https://doi.org/10.5771/0342-300X-2020-5-319>

Libal, K. & Kashwan, P. (2020). Solidarity in times of crisis. In: Journal of Human Rights, Jg. 19, H. 5, S. 537–546. <https://doi.org/10.1080/14754835.2020.1830046>

Lindenau, M. (2023). Zwischen Engagement und Ausgrenzung – Problematiken des Solidaritätsbegriffs. In: Haag, C., Ravagli, M. E., Stiehler, S., Reutlinger, C. (Hrsg.), Solidarität heute. Modeerscheinung oder nachhaltiger Gesellschaftswandel? (S. 89–109). Campus Verlag.

Prisching, M. (2003). Solidarität: Der vielschichtige Kitt gesellschaftlichen Zusammenlebens. In: Lessenich, S. (Hrsg.), *Wohlfahrtsstaatliche Grundbegriffe. Historische und aktuelle Diskurse* (S. 157–190). Campus Verlag.

Rendtorff, B. (2025). Kann es heute noch ein ›feministisches Wir‹ oder ›Solidarität zwischen Frauen‹ geben? In: Weber, L., Grulich, J., Langer, A., Mahs, C. (Hrsg.), *Geschlecht und Gerechtigkeit* (S. 65–75). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-46935-1_5

Schimpf, E. (2023). (Für)Sorgearbeit – Hausarbeit – Care-Arbeit: Soziale Arbeit – eine vergeschlechtlichte Profession. In: *Soziale Passagen*, Jg. 15, S. 361–379. <https://doi.org/10.1007/s12592-023-00475-3>

Schmitz-Kießler, J. (2021). Im Schneckentempo voran: Die Rentendebatte aus Frauensicht. In: *WSI-Mitteilungen*, Jg. 74, H. 4, S. 330–332. <https://doi.org/10.5771/0342-300X-2021-4-330>

Scholz, S. J. (2008). *Political Solidarity*. Pennsylvania State University Press. <https://doi.org/10.1515/9780271056609>

Statistisches Bundesamt (2024). *Statistischer Bericht – Statistik der Studierenden – Vorbericht – vorl. Ergebnisse Wintersemester 2023/2024*. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/statistischer-bericht-studierende-hochschulen-vorb-2110410248005.html?nn=209416> [30.05.2025].

Thiessen, B. (2019). Geschlechterverhältnisse im sozialen Wandel – Die Bedeutung von Care-Theorien für Soziale Arbeit. In: Thiessen, B., Dannenbeck, C., Wolff, M. (Hrsg.), *Sozialer Wandel und Kohäsion. Sozialer Wandel und Kohäsionsforschung* (S. 79–97). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25765-1_6

Villa, P.-I. (2011). *Sexy Bodies. Eine soziologische Reise durch den Geschlechtskörper*, Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93415-0>

Vogel, C., Simonson, J., Ziegelmann, J. P. (2017). Freiwilliges Engagement von Frauen und Männern in Deutschland. In: Simonson, J., Vogel, C., Tesch-Römer, C. (Hrsg.), *Freiwilliges Engagement in Deutschland. Der Deutsche Freiwilligensurvey 2014 [Empirische Studien zum bürgerschaftlichen Engagement]* (S. 637–646). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12644-5_25

Strukturwandel trifft Geschlecht

Ungleichheiten im dualen Ausbildungsgeschehen

Katharina Knüttel

1. Einleitung

Das Netzwerkbüro Bildung Rheinisches Revier (NBR) arbeitet seit 2020 mit einem multimethodischen Ansatz in der Region. Mit vielfältigen Analysen betrachtet es den Strukturwandel aus der Bildungsperspektive.¹ Geschlechtliche Ungleichheiten in der dualen Ausbildung standen bisher nicht im Fokus. Dabei gibt es in Bezug auf Bildung deutliche Geschlechterunterschiede, die allerdings, je nach Alterskohorte, variieren (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, S. 81). Solche Unterschiede sind sowohl bildungsbiografisch als auch berufsbezogen ausgeprägt: Während weibliche Absolvent*innen zwar die allgemeinbildenden Schulen mit eher höheren Abschlüssen verlassen (z. B. Hannover, 2022), gibt es Hinweise darauf, dass trotz schlechterer Voraussetzungen der Übergang in eine duale Ausbildung z. B. männlichen Hauptschulabsolvent*innen besser gelingt als weiblichen (Großkurth & Reißig, 2009). Konkrete Berufsaspirationen – insbesondere bei Jugendlichen mit niedrigen Bildungsabschlüssen – unterscheiden sich stark nach Geschlecht (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, S. 281) und sowohl der Arbeitsmarkt (Trappe, 2024) als auch das deutsche System beruflicher Bildung (Beckmann, 2025) sind stark nach Geschlechtern segregiert.

Dieser Beitrag nimmt die Geschlechterdimension in der dualen Ausbildung an Berufskollegs für das Rheinische Revier genauer in den Blick. Nach Erläuterun-

1 Eine Übersicht zu den bisherigen Publikationen findet sich unter <https://www.bildung-rheinisches-revier.de/unsere-analysen>

gen zu Datengrundlage, -auswahl und Kernindikator (Kapitel 2.1) erfolgt eine beschreibende Darstellung der Schulabgänge ohne Abschluss, differenziert nach Geschlecht, Nationalität und Berufsgruppen (Kapitel 2.2). Anschließend wird geprüft, wie die unterschiedlichen Faktoren multivariat miteinander zusammenhängen und wie sich die Zusammenhänge zwischen Geschlecht und Geschlechterverhältnissen in den Berufsgruppen darstellen (Kapitel 2.3). Schließlich geht es um die Geschlechterverhältnisse in den so genannten »Fokusberufsgruppen«: Berufsgruppen, bei denen von einer besonderen Relevanz für den Strukturwandel ausgegangen werden kann (Kapitel 2.4). Abschließend werden die Befunde zusammengefasst und mögliche Anschlussperspektiven diskutiert (Kapitel 3).

2. Empirischer Teil

2.1 Datengrundlage und -auswahl

Grundlage der folgenden Auswertungen bildet die Amtliche Schulstatistik in NRW als Vollerhebung der Jahre 2013 bis 2024 für den Teilbereich der dualen Ausbildung an Berufskollegs. Die Verwendung amtlicher Daten bringt sowohl Vor- als auch Nachteile mit sich. Ein großer Vorteil besteht darin, dass es sich um eine Vollerhebung handelt und grundsätzlich alle Abgänge von Berufskollegs in den Daten verzeichnet sind. So sind auch Regionalanalysen für Teilbereiche des Bildungswesens anhand ausreichender Fallzahlen möglich. Nachteile bestehen vor allem in der Verfügbarkeit von Merkmalen. So ist der spätestens seit dem »PISA-Schock« Anfang des neuen Jahrtausends im öffentlichen Bewusstsein angekommene Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungsteilhabe mit diesen Daten nicht abzubilden: Es gibt schlicht keine Indikatoren für den sozioökonomischen Status. Auch der schulscharfe NRW-Sozialindex (Schräpler & Jeworutzki, 2021, 2023) liegt nicht für Berufskollegs vor. Allerdings liegen Schulabgänge differenziert nach Geschlecht und Nationalität vor. Beide Merkmale werden dabei binär erhoben. Für das Geschlecht bedeutet das, dass nur »weibliche« und »männliche« Schulabgänger*innen unterschieden werden; für Nationalität, dass nur zwischen »deutsch« oder eben »nichtdeutsch« differenziert werden kann. Obwohl diese Kategorien insofern unzureichend sind, dass sie weder der Vielfalt geschlechtlicher

(z. B. De Vries et al., 2024) noch zuwanderungsbedingter (z. B. El-Mafalaani, 2025) Lebenswelten gerecht werden, ist es damit doch zumindest holzschnittartig möglich, etwas über strukturelle »Achsen der Ungleichheit« (Klinger et al., 2007) in Bezug auf die Bildungsteilhabe in Erfahrung zu bringen. Im Fokus soll dabei die Geschlechterdimension stehen. Da Ungleichheitsdimensionen aber miteinander verwoben sind (z. B. ebd.), soll auch zumindest das verfügbare Nationalitätsmerkmal jeweils berücksichtigt werden. Dieses hängt statistisch auch mit der sozioökonomischen Lage zusammen, für die allerdings die Schulstatistik kein Merkmal bereithält. Das führt im Ergebnis dazu, dass die Nationalität zumindest einen Teil der sozioökonomischen Lage mit abbildet, was die Interpretation erschwert. Mit diesem Wissen im Hintergrund wird »Nationalität« zwar jeweils in den Auswertungen berücksichtigt, steht aber hinsichtlich der Interpretation nicht im Fokus.

Als Kernindikator wird der Anteil der Abgänge ohne Abschluss an allen Schulabgängen aus den Fachklassen der dualen Ausbildung in den Berufskollegs verwendet, im Folgenden kurz als »AoA-Quote« bezeichnet.² Ein Abgang ohne Abschluss ist dabei nicht unbedingt gleichbedeutend mit einem Ausbildungsabbruch. Dennoch beinhaltet der Indikator erstens auch alle tatsächlich erfolgten Ausbildungsabbrüche und verweist zweitens zumindest auf einen Bruch im Ausbildungsgeschehen, sodass er als Hinweis auf Schwierigkeiten bis hin zum Ausbildungsabbruch interpretiert werden kann.

2.2 Deskription: Anteil der Abgänge ohne Abschluss

Die AoA-Quote liegt zum Abgangsschuljahr 2023/2024 NRW-weit bei 29,1 %, im Rheinischen Revier mit 29,8 % ist sie leicht erhöht. Nachfolgend erfolgt eine Darstellung der Unterschiede im Rheinischen Revier erstens nach Nationalität und Geschlecht sowie zweitens zwischen den Berufsgruppen.

2.2.1 Unterschiede nach Nationalität und Geschlecht

Abbildung 1 zeigt die Entwicklung der gruppenspezifischen AoA-Quoten in der dualen Ausbildung an Berufskollegs im Rheinischen Revier seit dem Schuljahr/

2 Die Gesamtzahl der Schulabgänge ergibt sich gemäß Selektionshilfe von IT.NRW als Summe der dokumentierten Abgänge ohne diejenigen, für die lediglich ein Versetzungszeugnis der Klasse 11 Fachoberschule dokumentiert wird oder die die Schule wechseln.

Abgangsjahr 2012/2013 nach Nationalität und Geschlecht. Gruppenspezifisch bedeutet: Es wird der Anteil der Abgänge ohne Abschluss in Gruppe A (z. B. »deutsche Männer«) an allen Abgängen der Gruppe A dargestellt. So zeigt der Wert von 29,2 % für »deutsch, männlich« im Jahr 2024, dass von allen deutschen Männern, die 2024 die Berufskollegs aus dem Bereich der dualen Ausbildung im Rheinischen Revier verlassen haben, 29,2 % »ohne Abschluss« gegangen sind. Die Grafik zeigt zudem zum Vergleich die jeweiligen NRW-Werte als gestrichelte Linien, die grundlegend ähnliche Verläufe haben. Folgende Ergebnisse sind dabei klar erkennbar:

- Es gibt deutliche Jahresschwankungen innerhalb der einzelnen Gruppen. So liegt die Spannweite (Abstand zwischen größtem und kleinstem Wert) über die Jahre hinweg bei den deutschen Frauen bei 8,7 Prozentpunkten, bei den nicht-deutschen Frauen bei 11,8, bei den deutschen Männern bei 8,5 und bei den nicht-deutschen Männern bei 15,5.
- Systematisch erkennbar ist ein »Corona-Knick«: Zum Abschlussjahr 2019/2020 gab es insgesamt weniger Abgänge ohne Abschluss – mögliche Gründe liegen z. B. in angepassten Prüfungs-/Abschlussbedingungen und verzögerten oder nicht getroffenen Entscheidungen aufgrund z. B. mangelnder Alternativen für junge Erwachsene.
- Trotz der deutlichen Schwankungen zwischen den Jahren bleibt die Reihenfolge der Linien in jedem Jahr gleich: Die höchste AoA-Quote haben immer die nicht-deutschen Männer, gefolgt von den nicht-deutschen Frauen, den deutschen Männern und den deutschen Frauen.
- Die AoA-Quoten deutscher Männer und Frauen liegen dabei über die Jahre hinweg relativ nah beieinander.

Die unterschiedlichen Gruppen sind dabei nicht gleichermaßen in der dualen Ausbildung vertreten: Bei den kumulierten Abgängen der Schulabgangsjahre 2012/2013 bis 2023/2024 im Rheinischen Revier gibt es insgesamt einen Frauenanteil von 37,7 % und einen Anteil nicht-deutscher Abgänger*innen von 10 %. In der Merkmalskombination ergeben sich sehr unterschiedliche Häufigkeiten: 33,9 % deutsch und weiblich, 3,9 % nicht-deutsch und weiblich, 56,2 % deutsch und männlich und 6,2 % nicht-deutsch und männlich. Das heißt: Auch wenn nicht-deutsche männliche Schulabgänger hier die höchsten AoA-Quoten haben, fallen diese insgesamt aufgrund der vergleichsweise kleinen Gruppengröße nur wenig ins Gewicht.

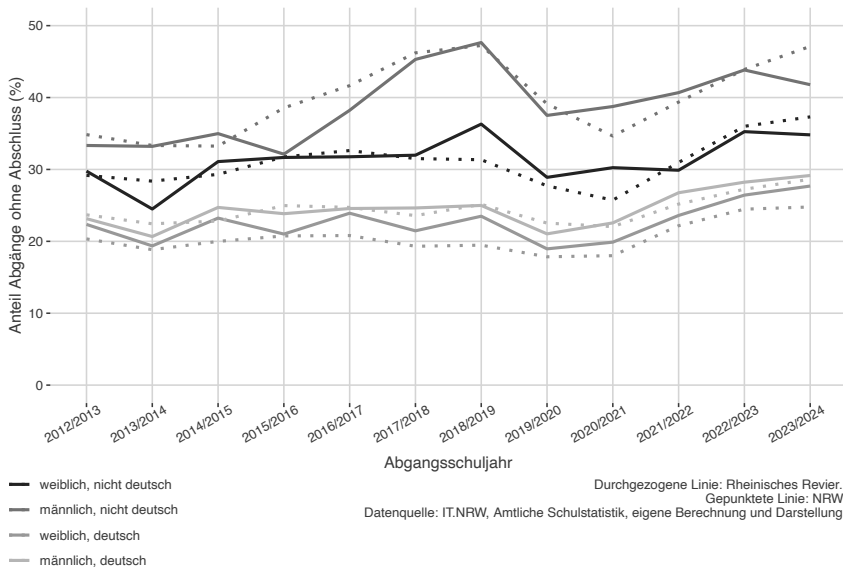


Abbildung 1: Anteil Abgänge ohne Abschluss nach Geschlecht und Nationalität, NRW und das Rheinische Revier, Schuljahre 2012/2013 bis 2023/2024

2.2.2 Unterschiede nach Berufsgruppen

Den berufsgruppenspezifischen Analysen des NBR liegt die »Klassifikation der Berufe« der Bundesagentur für Arbeit zugrunde (dargestellt z. B. in Hübers & Pfeifer, 2024a, 2024c). Die berufsgruppenspezifischen Fallzahlen an den Berufskollegs im Rheinischen Revier sind dabei teilweise gering. Um die in Abbildung 1 zutage getretenen jahresbedingten Schwankungen aufzufangen und nur relativ stabile Muster der Ungleichheit abzubilden, werden daher für die berufsgruppenspezifische Analyse erstens alle vorliegenden Jahre zusammengefasst (»gepoolt«) und zweitens nur die Berufsgruppen ausgewählt, für die im Rheinischen Revier in den letzten mittlerweile elf zur Verfügung stehenden Abgangsjahren insgesamt mindestens 500 Abgänge aus der dualen Ausbildung erfolgt sind.

Von den 144 in der Klassifikation der Berufe definierten Berufsgruppen bleiben im Rheinischen Revier damit noch 43 für die Analyse, die sich dabei stark hinsichtlich der AoA-Quoten unterscheiden. Spitzenreiter sind hier die Berufsgruppen »Gastronomie« (52,6 %), »Körperpflege« (47,4 %) und »Speisenzubereitung«

(45,2 %). Die geringsten AoA-Quoten gab es bei den Berufsgruppen »Verwaltung« (5,3 %), »Textiltechnik und -produktion« (7,5 %) und »Chemie« (8,3 %).

Innerhalb der Berufsgruppen unterscheiden sich ebenfalls die AoA-Quoten nach Nationalität und Geschlecht, allerdings in unterschiedlichem Ausmaß. Bei der vorhin genannten Berufsgruppe »Chemie« sind die Unterschiede recht gering,³ sehr hoch sind sie aber z. B. in der Berufsgruppe »Metallbearbeitung«. Das hat bei »Metallbearbeitung« allerdings auch mit niedrigen Gruppenbesetzungen zu tun: So gab es im gesamten Beobachtungszeitraum zwar insgesamt 1.463 Abgänge aus der dualen Berufsausbildung an Berufskollegs, aber dabei waren nur zwei nicht-deutsche Frauen. Diese haben beide die Schule »ohne Abschluss« verlassen, was dann einer Quote von 100 % entspricht. Trotz der Zusammenfassung mehrerer Jahre und einer Vollerhebung in der dualen Ausbildung an Berufskollegs sind also angesichts der enormen berufsgruppenspezifischen Segregation nach Geschlecht und Nationalitäten bestimmte Besetzungen sehr selten. Insbesondere nicht-deutsche Frauen sind in dem ohnehin eher deutsch und männlich geprägten dualen System selten vertreten. Aber auch bei einer Berufsgruppe wie »Arzt- und Praxishilfe«, wo die geringste Fallzahl 78 nicht-deutsche, männliche Abgänger sind, gibt es starke Unterschiede in der AoA-Quote: Während sie bei den nicht-deutschen männlichen Abgängern 64,1 % beträgt, liegt sie bei den deutschen weiblichen Abgängerinnen bei 24 %. Das in Abbildung 1 dargestellte Schema reproduziert sich in unterschiedlichem Ausmaß innerhalb der meisten Berufsgruppen: In 25 der 43 Berufsgruppen – also der absoluten Mehrheit – haben im Rheinischen Revier jeweils deutsche Frauen die geringsten AoA-Quoten.⁴ Die höchsten AoA-Quoten haben hingegen in 30 der 43 Berufsgruppen die nicht-deutschen männlichen Schulabgänger.⁵

3 Die Spannweite liegt bei 2,3 Prozentpunkten.

4 deutsch und männlich: 11 Berufsgruppen, nicht-deutsch und männlich: 3 Berufsgruppen, nicht-deutsch und weiblich: 4 Berufsgruppen.

5 nicht-deutsch und weiblich: 11 Berufsgruppen, deutsch und weiblich: 2 Berufsgruppen. Deutsche männliche Schulabgänger haben in keiner der 43 Berufsgruppen die höchste AoA-Quote.

2.3 Multivariate Zusammenhänge: eine Mehrebenenanalyse für das Rheinische Revier

2.3.1 Methodische Vorbemerkungen

Nachfolgend soll das Zusammenspiel zwischen Berufsgruppe, Nationalität, Geschlecht und der AoA-Quote im Rheinischen Revier näher untersucht und quantifiziert werden. Dies soll über eine Mehrebenenmodellierung erfolgen. Mehrebenenmodelle haben ihren Ursprung in der Bildungsforschung Mitte des 20. Jahrhunderts und berücksichtigen eine »hierarchische Datenstruktur«. Damit ist gemeint, dass z. B. Schüler*innen jeweils zu bestimmten Schulen gehören, die als zweite Ebene eigene Schuleffekte auf die Bildungsteilhabe zeigen kann (z. B. Pötschke, 2022). Die individuellen Schulabgänger*innen bilden die erste Ebene: »Level 1«. Als zweite Ebene werden die Berufsgruppen interpretiert.

Die »abhängige« Level-1-Variable, also das grundsätzlich statistisch zu erklärende Phänomen, ist dabei der Abgang ohne Abschluss. Da die Schüler*innen nur entweder mit einem oder ohne einen Abschluss die Schule verlassen können, liegt hier ein binäres Konstrukt vor, sodass ein logistisches Modell geschätzt wird (Best & Wolf, 2010). Dieses kann auf die Frage antworten, wie wahrscheinlich ein Abgang ohne Abschluss anhand der zugrunde liegenden Daten ist – wenn etwa eine weibliche deutsche Schulabgängerin eine duale Ausbildung in einem Beruf der Gruppe »Chemie« die Schule verlässt. »Weiblich« und »deutsch« sind dabei Ausprägungen der Eigenschaften »Geschlecht« und »Nationalität«, die die zentralen Level-1-Prädiktoren sind.

Die zweite Ebene ist die der Berufsgruppen: Innerhalb dieser gibt es höhere und niedrigere AoA-Quoten, aber eben auch eine unterschiedliche Zusammensetzung nach Nationalität und Geschlecht. Das finale Mehrebenenmodell rechnet dann gewissermaßen den Teil der AoA-Quote, der sich durch die Zusammensetzung der Berufsgruppen nach Nationalität und Geschlecht ergibt, heraus. Auf der Level-2-Ebene werden als Prädiktoren der Männeranteil und der Anteil deutscher Schulabgänger*innen in der jeweiligen Berufsgruppe aufgenommen.

Da es plausibel ist anzunehmen, dass der Minderheiten-Status in der Berufsgruppe einen Einfluss auf die Abgangswahrscheinlichkeit ohne Abschluss hat (Beckmann, 2025), wird ein »Cross-Level-Interaktionsterm« zwischen Geschlecht und

Männeranteil aufgenommen: Es ist davon auszugehen, dass es einen Unterschied macht, ob ich als Mann in einer Berufsgruppe mit 90 % Männeranteil bin oder als Frau.⁶

Last but not least stellt sich die Frage, ob dieser Zusammenhang linearer Natur ist. Wenn Frauen in einer Berufsgruppe mit »wenig« Männern sind: Steigt die Häufigkeit, mit der sie die Schule ohne Abschluss verlassen, mit jedem zusätzlichen Mann gleichermaßen an? Oder gibt es »Breaking Points«, ab denen sich der Zusammenhang mit dem Geschlechterverhältnis verändert? Um solche Zusammenhänge zu modellieren, gibt es die Möglichkeit, mit sogenannten »Splines« zu arbeiten (Lohmann, 2010) und Brüche in den Verlaufskurven zu modellieren.

In die Analyse gehen 137 268 Schulabgänge von Berufskollegs im Rheinischen Revier der Schuljahre 2012/2013 bis 2023/2024 in insgesamt 43 Berufsgruppen ein. Der Männeranteil beträgt 62,1 %, der Deutschenanteil 90 %. Insgesamt verlassen 25,1 % der Abgänger*innen der Grundgesamtheit das Berufskolleg ohne Abschluss.

Die Intraklassenkorrelation des Nullmodells (Regressionsmodell ohne weitere erklärende Variablen als die Level-2-Zugehörigkeit) zeigt mit 0,124 an, dass eine Mehrebenenmodellierung angemessen ist: Die Berufsgruppenzugehörigkeit ist eine relevante Größe für die Wahrscheinlichkeit eines Abgangs ohne Abschluss.

2.3.2 Ergebnisse und Interpretation

Tabelle 1 zeigt die Ergebnisse des Nullmodells und des finalen Modells. Die wesentlichen Eckpunkte der Analyse sind:

- Das Modell zeigt die statistischen Zusammenhänge eines Abgangs ohne Abschluss zu verschiedenen »Prädiktoren«. Auf der individuellen Ebene sind dies: Geschlecht und Nationalität. Auf der Berufsgruppenebene sind dies: Der Deutschenanteil in der Berufsgruppe sowie nichtlinear modelliert mit einem Interaktionsterm zum individuellen Geschlecht der Männeranteil in der Berufsgruppe.

6 Die visuelle Exploration für den Interaktionseffekt zwischen Nationalität und Deutschenanteil zeigte keine grundlegend verschiedenen Verläufe nach Nationalität, führte zu numerischen Instabilitäten in der Schätzung und bringt nur einen geringen Zuwachs im R^2 , sodass auf die Aufnahme im finalen Modell verzichtet wurde.

- Es gibt einen großen Teil an Abgängen ohne Abschluss, der durch die aufgenommenen Variablen nicht erklärt wird, sowie weiterhin berufsgruppenspezifisch hohe bzw. niedrige AoA-Quoten, die sich statistisch nicht durch die Zusammensetzung nach Nationalität und Geschlecht erklären lassen.
- Nichtsdestotrotz zeigen sich systematische Zusammenhänge:
 - wie schon aus den deskriptiven Auswertungen ersichtlich: Männliche und nichtdeutsche Abgänger*innen verlassen die Berufskollegs häufiger ohne Abschluss als weibliche und deutsche Abgänger*innen,
 - zudem gilt: Je höher der Anteil an Deutschen in der Berufsgruppe ist, desto seltener wird das Berufskolleg ohne Abschluss verlassen.
- Hinzu kommt ein nichtlinearer Zusammenhang zwischen Geschlecht und Männeranteil in der Berufsgruppe. Aufgrund der komplexen Interpretation der Koeffizienten wird dieser zusätzlich in Abbildung 2 visualisiert. Zusammenfassend lässt sich feststellen:
 - Die Wahrscheinlichkeiten für einen Abgang ohne Abschluss sind (unter Kontrolle der Kovariaten, wozu auch berufsgruppenspezifische AoA-Quoten gehören) für beide Geschlechter jeweils dann am höchsten, wenn sie sich jeweils in der Minderheit befinden.
 - Der Tiefpunkt beider Kurvenverläufe liegt bei einem relativ ausgewogenen Geschlechterverhältnis.
 - Auch wenn Frauen insgesamt sehr viel seltener das Berufskolleg ohne Abschluss verlassen als Männer, kehrt sich dieses Verhältnis um, wenn hauptsächlich Männer in der Berufsgruppe sind (Männeranteil über 90%).
 - Es handelt sich bei diesen Zusammenhängen um idealisierte und nicht besonders trennscharfe Verläufe, wie aus Konfidenzintervallen und Signifikanzen hervorgeht.

Prädiktoren	Abgang ohne Abschluss			Abgang ohne Abschluss		
	Odds Ratios	CI	p	Odds Ratios	CI	p
(Intercept)	0,28	0,23 – 0,35	<0,001	0,45	0,35 – 0,58	<0,001
Männlich (Referenz: weiblich)				2,23	1,98 – 2,51	<0,001
Nationalität: deutsch (Ref.: nicht deutsch)				0,62	0,59 – 0,64	<0,001
Deutschenanteil in der Berufsgruppe (zentriert)				0,92	0,88 – 0,95	<0,001
Männeranteil in der Berufsgruppe (zentriert) [1st degree]				0,75	0,43 – 1,31	0,314
Männeranteil in der Berufsgruppe (zentriert) [2nd degree]				1,07	0,68 – 1,70	0,766
Männeranteil in der Berufsgruppe (zentriert) [3rd degree]				1,70	1,21 – 2,40	0,002
Interaktion: männlich und Männeranteil in der Berufsgruppe (zentriert) [1st degree]				0,69	0,57 – 0,84	<0,001
Interaktion: männlich und Männeranteil in der Berufsgruppe (zentriert) [2nd degree]				0,21	0,16 – 0,28	<0,001
Interaktion: männlich und Männeranteil in der Berufsgruppe (zentriert) [3rd degree]				0,57	0,50 – 0,65	<0,001
Random Effects						
σ^2		3,29			3,29	
τ_{00}		0,46 _{kldb3}			0,3 _{kldb3}	
ICC		0,12			0,08	
N		43 _{kldb3}			43 _{kldb3}	
Fallzahl		137 268			137 268	
Marginal R ² / Conditional R ²		0,000 / 0,124			0,067 / 0,146	

Tabelle 1: Ergebnisse der logistischen Mehrebenenanalyse für den Abgang ohne Abschluss im Rheinischen Revier

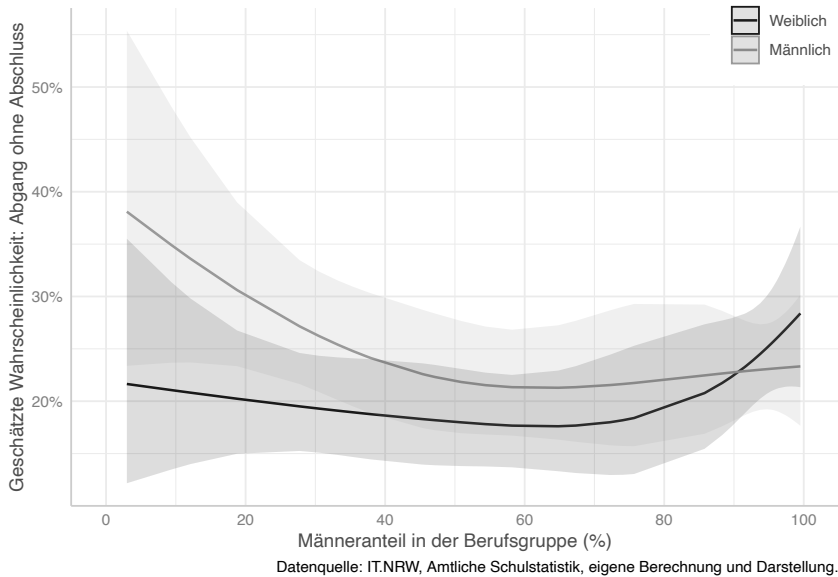


Abbildung 2: Geschätzte AoA-Wahrscheinlichkeit nach Geschlecht und Männeranteil in der Berufsgruppe

2.4 Strukturwandelrelevanz: Fokusberufsgruppen und Geschlecht

Das NBR hat mit Hilfe eines multimethodischen Vorgehens 20 »Fokusberufsgruppen« identifiziert, bei denen von einer besonderen Relevanz für den Strukturwandel und die gelingende wirtschaftsstrukturelle Transformation hin zu einer »Green Economy« ausgegangen werden kann (Hübers & Pfeifer, 2024b, 2024c). Die zwanzig identifizierten Berufsgruppen sind allerdings nicht alle Bestandteil der dualen Ausbildung an Berufskollegs. Vier der insgesamt zwanzig Fokusberufsgruppen sind im Schuljahr 2024/2025 nicht Bestandteil der dualen Ausbildung an Berufskollegs im Rheinischen Revier gewesen, und »Altenpflege« – ein weiblich konnotierter Beruf – wird hauptsächlich an Schulen des Gesundheitswesens gelernt. Insgesamt besuchen im Schuljahr 2024/2025 im Rheinischen Revier 11.780 Schüler*innen ein Berufskolleg im Rahmen der dualen Ausbildung in einer der verbleibenden fünfzehn Fokusberufsgruppen (ohne Altenpflege). Während der

Männeranteil in der dualen Ausbildung aller Berufsgruppen im Rheinischen Revier 2024/2025 insgesamt bei 67,9 % liegt, liegt er in den auswertbaren Fokusberufsgruppen mit 94,3 % deutlich darüber. Und während Frauen im Rheinischen Revier insgesamt mit 28,6 % eine um 1,9 Prozentpunkte geringere AoA-Quote haben als Männer, liegt diese in den Fokusberufsgruppen mit 29,5 % um 0,4 Prozentpunkte über der AoA-Quote der männlichen Abgänger. Nichtsdestotrotz sind die Unterschiede in den AoA-Quoten dann faktisch gering, sodass keinesfalls davon gesprochen werden kann, dass Frauen in den Fokusberufsgruppen deutlich geringere Erfolgchancen als ihre männlichen Pendanten hätten.

Der hohe Männeranteil ist zwar zumindest teilweise auf die fehlende Berufsgruppe »Altenpflege« zurückzuführen. Er zeigt aber auf, dass Frauen außerhalb der Pflegeberufe und damit außerhalb der demografischen Dimension kaum »Strukturwandelrelevanz« im Ausbildungsgeschehen zukommt. Dies ist in doppelter Hinsicht problematisch: Erstens entgeht den Unternehmen/dem Arbeitsmarkt angesichts der teilweise bereits eingetretenen Fachkräftekrise strukturell und systematisch ein großes Fachkräftepotenzial. Zweitens scheint es für junge Frauen unattraktiv zu sein, sich für Berufe zu entscheiden, die angesichts ihrer Strukturwandelrelevanz zukunftsorientierte Erwerbsperspektiven bieten könnten.

3. Zusammenfassung und Diskussion

Im Rheinischen Revier zeigt die Schulstatistik in der dualen Ausbildung ein über die Berufsgruppen hinweg stabiles Muster von Abgängen ohne Abschluss nach Geschlecht und Nationalität: Männliche nicht-deutsche Abgänger verlassen die Berufskollegs am häufigsten ohne Abschluss, weibliche deutsche Abgängerinnen am seltensten. Dies gilt auch für die meisten Berufsgruppen. Da keine Sozialindikatoren verfügbar sind und Nationalität mit Armutsbetroffenheit zusammenhängt, mischen sich allerdings in dieser Kategorie die Dimensionen und sind nicht unbedingt im Sinne sozialer Ungleichheiten klar interpretierbar. Blickt man unter Kontrolle der jeweils anderen Faktoren mit einem Mehrebenenmodell auf die Zusammenhänge, so spielt auch der geschlechtliche Minderheitenstatus in der Berufsgruppe eine Rolle. Die Zusammenhänge sind dabei allerdings weder linear noch besonders deutlich ausgeprägt. Die Ergebnisse deuten jedoch darauf hin, dass sich ein relativ ausgewogenes Geschlechterverhältnis in den Berufsgruppen insgesamt vorteilhaft auswirkt. Von einem »ausgewogenen« Verhältnis kann al-

lerdings insbesondere in der dualen Ausbildung zu den strukturwandelrelevanten Berufsgruppen kaum die Rede sein: Für die auswertbaren Berufsgruppen zeigt sich ein deutliches Übergewicht an Männern. Das führt dann – wie durch das Modell erwartbar war – im Ergebnis auch zu erhöhten Abgängen ohne Abschluss für die Frauen, allerdings nur in einem geringen Ausmaß. Wenn mehr Frauen diese Ausbildungsberufe ergreifen würden, gewännen sie nicht nur hinsichtlich ihres Erwerbspotenzials an »Strukturwandelrelevanz« außerhalb pflegerischer Tätigkeiten, sondern auch die Region könnte dadurch wirtschaftlich weiteres Fachkräftepotenzial heben.

Das Schulministerium des Landes Nordrhein-Westfalen hat geschlechtliche Segregation bereits im Rahmen der Berufsorientierung als zu berücksichtigendes Thema aufgegriffen:

»Angebote und Maßnahmen zur Beruflichen Orientierung sind auch darauf ausgerichtet, geschlechtsbezogene Benachteiligungen zu vermeiden bzw. zu beseitigen. [...] Hierzu gehört auch, Praxiserfahrungen in frauen- und männeruntypischen Berufen zu ermöglichen sowie Kenntnisse darüber zu vermitteln.« (MSB NRW, 2020)

Um Praxiserfahrungen in geschlechteruntypischen Berufen sammeln und sich so fundiert für oder gegen einen Beruf entscheiden zu können, braucht es dabei jedoch neben politischem Willen erstens eine Offenheit und ein Interesse der potenziellen Auszubildenden, zweitens Betriebe, die diesen Erfahrungsspielraum öffnen und drittens die entsprechend beratenden Vermittlungsinstanzen der Berufsorientierung, wozu in NRW neben den Koordinator*innen für die Berufliche Orientierung, kurz »StuBos« (MAGS, 2020, S. 7), auch die Schulsozialarbeit gehören kann (Mose & Ratermann-Busse, 2024). In den letzten Jahren ist – auch auf Bundesebene – zwar bereits einiges an Materialien und Initiativen entstanden, auf die zurückgegriffen werden kann, wie z. B. das Angebot der Initiative Klischeefrei.⁷ Andererseits besteht angesichts der enormen Ungleichheiten ein weiterer Bedarf an Wissen darüber, an welchen der genannten Schnittstellen vor Ort eigentlich Beharrungseffekte auftreten, welche Faktoren hier wie ineinandergreifen und wie es eigentlich konkret aussieht, wenn starre Muster erfolgreich aufgebrochen werden.

7 <https://www.klischee-frei.de>

Literatur

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2024). Bildung in Deutschland 2024: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung. wbv. <https://doi.org/10.3278/6001820iw>

Beckmann, J. (2025). Why do they leave? Examining dropout behaviour in gender-atypical vocational education and training in Germany. In: *Journal of Vocational Education & Training*, Jg. 77, Nr. 2, S. 297–321. <https://doi.org/10.1080/13636820.2023.2211546>

Best, H. & Wolf, C. (2010). Logistische Regression. In: Best, H. & Wolf, C. (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (S. 827–854). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92038-2_31

De Vries, L., Fischer, M., Kasprowski, D. (2024). »männlich«, »weiblich«, »divers« – Eine kritische Auseinandersetzung mit der Erhebung von Geschlecht in der quantitativ-empirischen Sozialforschung. In: *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 53, Nr. 4, S. 364–386. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2024-2029>

El-Mafalaani, A. (2025). Superdiverse Kindheiten. In: El-Mafalaani, A., Kurtenbach, S., Strohmeier, K. P. (Hrsg.), *Kinder. Minderheit ohne Schutz* (S. 65–86). Kiepenheuer & Witsch.

Großkurth, H. & Reißig, B. (2009). Geschlechterdimensionen im Übergang von der Schule in den Beruf. In: Budde, J. & Mammes, I. (Hrsg.), *Jungenforschung empirisch* (S. 115–128). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91759-7_9

Hannover, B. (2022). Geschlecht und soziale Ungleichheit im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt. In: Reinders, H., Bergs-Winkels, D., Prochnow, A., Post, I. (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung* (S. 1069–1082). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27277-7_56

Hübers, B. & Pfeifer, R. (2024a). Berufsgruppenprofile. Ein Methodenbericht. Institut für soziale Arbeit e.V./Netzwerkbüro Rheinisches Revier, https://www.bildung-rheinisches-revier.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/4_Themenbericht_Fachkraeftesicherung/NBR-Methodenbericht-BGP.pdf [05.08.2025].

Hübers, B. & Pfeifer, R. (2024b). Fokusberufsgruppen. Ein Ergebnisbericht. Institut für soziale Arbeit e.V./Netzwerkbüro Rheinisches Revier, https://www.bildung-rheinisches-revier.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/4_Themenbericht_Fachkraeftesicherung/241203_NBR-FBG-Ergebnisbericht-BildungsRaum.pdf [05.08.2025].

Hübers, B. & Pfeifer, R. (2024c). Identifikation von Fokusberufsgruppen. Ein Methodenbericht. Institut für soziale Arbeit e. V./Netzwerkbüro Rheinisches Revier, https://www.bildung-rheinisches-revier.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/4_Themenbericht_Fachkraefte-sicherung/NBR-Methodenbericht_Identifikation-Fokusberufsgruppen.pdf [05.08.2025].

Klinger, C., Knapp, G.-A., Sauer, B (Hrsg.) (2007). Achsen der Ungleichheit: zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität. Campus.

Lohmann, H. (2010). Nicht-Linearität und Nicht-Additivität in der multiplen Regression: Interaktionseffekte, Polynome und Splines. In: Wolf, C & Best, H. (Hrsg.), Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse (S. 677–706). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92038-2_26

Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (MAGS) (2020). Kein Abschluss ohne Anschluss. Übergang Schule – Beruf in NRW. Handbuch zur Umsetzung der Standardelemente und Angebote. https://broschuerenservice.nrw.de/aimeos/mags/files?download_page=0&product_id=891&files=e/3/e3e1c5c22fcad51ac-14ce59a3c69ece0.pdf [05.08.2025].

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW) (2020). Berufliche Orientierung (Ausbildungs- und Studienorientierung). RdErl. d. Ministeriums für Schule und Bildung v. 21.04.2020 (ABl. NRW. 05/2020). <https://bass.schule.nrw/11020.htm> [05.08.2025].

Mose, C. & Ratermann-Busse, M. (2024). Übergang in eine komplexe Arbeitswelt – Schulsozialarbeit als Schlüssel für berufliche und soziale Teilhabe? In: bwpat, Nr. 46/2024. https://www.bwpat.de/ausgabe46/mose_ratermann-busse_bwpat46.pdf [05.08.2025].

Pötschke, M. (2022). Mehrebenenanalyse. In: Baur, N. & Blasius, J. (Hrsg.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung (S. 843–859). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_53

Schräpler, J.-P. & Jeworutzki, S. (2021). Konstruktion des Sozialindex für Schulen in Nordrhein-Westfalen. ZEFIR. <https://doi.org/10.46586/rub.zefir.213.186>

Schräpler, J.-P. & Jeworutzki, S. (2023). Aktualisierung des Schulsozialindex im Schuljahr 2022/2023. Vorschläge zur Weiterentwicklung des Schätzmodells und zur Aktualisierung der Datenbasis. https://methoden.ruhr-uni-bochum.de/media/kurzinfo_aktualisierung_sozialindex_11_2023.pdf [05.08.2025].

Trappe, H. (2024). Geschlecht und soziale Ungleichheit am Beispiel geschlechtsspezifischer Arbeitsmarktsegregation. In: Böhnke, P. & Konietzka, D. (Hrsg.), Handbuch Sozialstrukturanalyse (S. 1–26). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-39759-3_48-1

Professionelles Handeln in Krisenzeiten

Entscheidungen in Organisationen als Krise

Jörg Kohlscheen

1. Einleitung

Stellen Sie sich die folgende Situation vor: Sie sitzen in einem Restaurant, das Sie nicht kennen. Vielleicht ist es ein wenig schicker als üblich und entsprechend ein wenig teurer als sonst. Sie bekommen die Karte und blicken hinein. Nach welchen Kriterien entscheiden Sie in Anbetracht der unbekanntenen Gerichte? Wenn Sie in dieser Situation Glück und einen ziemlich begrenzten Geschmack haben, können Sie nach dem Ausschlussverfahren vorgehen. Vielleicht haben Sie Glück und es bleibt nur ein Gericht übrig. Wahrscheinlicher ist es aber, dass eine kleine Auswahl kritischer Alternativen übrigbleibt. Nun wird es ein wenig komplizierter. Höchstwahrscheinlich werden Sie verschiedene Faktoren abwägen. Als rationaler Akteur könnten Sie es auf eine Kosten-Nutzen-Optimierung anlegen. Bekomme ich tatsächlich für das teuerste Gericht den meisten Nutzen oder bietet nicht ein Gericht aus dem mittleren Preissegment das beste Preis-Leistungsverhältnis? Und was bedeutet in diesem Falle Nutzen? Möchte ich ein Gericht, das mir geschmacklich eine neue Welt eröffnet oder soll es vor allem Erwartungen erfüllen?

Selbst diese recht einfache Entscheidung enthält bereits zu viele unbekannte Variablen, die sich auf eine ungewisse Zukunft beziehen, dass von der eben beschworenen Rationalität und informierten Entscheidung nicht viel übrigbleibt (vgl. Brunner, 2013, S. 144). In Anbetracht der Alternative, das Restaurant hungrig zu verlassen, müssen wir ins Blaue hinein entscheiden. Hier beginnen in gewisser Hinsicht sämtliche Entscheidungsdilemmata, die sich aus den unberücksichtigten und unberücksichtgbaren (der Magen ist wohl oder übel begrenzt) Entscheidungsalternativen ergeben. Das Problem potenziert sich, wenn nicht nur Individu-

en entscheiden, sondern Entscheidungen im Rahmen sozialer Systeme getroffen werden, sodass andere betroffen und gar in ihren Entscheidungen beeinflusst werden, etwa weil man sich auf eine gemeinsame Lösung einigen muss/kann (z. B. um das Risiko von Fehlentscheidungen zu minimieren, indem man Absprachen über verschiedene Gerichte trifft).

Organisationen sind laut Luhmann ein Sonderfall von sozialen Systemen, die sich vor allem durch Mitgliedschaft und einen formalen Organisationsaufbau auszeichnen (vgl. Luhmann, 1987, S. 278). Wie gelingt es Organisationen bzw. sozialen Systemen, in kritischen Situationen gut zu entscheiden? In diesem Beitrag soll zunächst geklärt werden, was es bedeuten kann, gut zu entscheiden. Danach beschäftigen wir uns mit der Entwicklung von Krisen im Rahmen von Entscheidungsprozessen und einem spezifischen Lösungsversuch, kritische Situationen zu bewältigen: der Hierarchie. Abschließend soll es darum gehen, ob nicht friedlichere Entscheidungsvarianten und -prozesse in Sicht sind? Die hier formulierten Gedanken lassen sich im Übrigen auf beliebige Organisationsformen ausdehnen bzw. verkleinern. Sie sind relevant für Organisationen wie dem Institut für soziale Arbeit e. V. (ISA), aber auch in Hinblick auf kommunal- bzw. weltpolitische Vorgänge.

Der Artikel ist von der Überzeugung getragen, dass es insgesamt friedlicher zugehen kann, als es in vielen gesellschaftlichen Bereichen der Fall ist und dass in der Entwicklung und Erprobung konstruktiver Entscheidungsverfahren ein wichtiger Beitrag zum gesellschaftlichen Zusammenhalt liegt.

2. Gute Entscheidungen = Kooperation

Wenn das ISA in anderen Organisationen aktiv ist, geht es aus Perspektive der Organisationsentwicklung oft darum, Organisationseinheiten in Kooperation treten zu lassen oder gar Kooperation über die formale Mitgliedschaft hinaus zu ermöglichen. Das abstrakte Ziel ist hierbei Komplexitätsbewältigung durch Kooperation. So gilt etwa das Thema gelingendes Aufwachsen als zu komplex, um dies einem Dezernat zu überlassen. Unter dem Stichwort Abbau von Versäulung lassen sich Kommunikationskanäle zwischen Dezernaten, aber auch zwischen unterschiedlichen Hierarchieebenen schaffen, wodurch die starre Logik von Liniorganisationen, die eigentlich offiziell auf dem Dienstweg kommunizieren und

Probleme lösen, aufgebrochen wird. In dieser Logik bietet es sich an, über die Organisationsgrenzen hinaus zu denken und etwa die Freie Wohlfahrt und andere relevante Stakeholder ins Boot zu holen. Wenn es gut läuft, kooperieren Akteure, die vormals aneinander vorbei strukturierten; wenn es sogar richtig gut läuft, kooperieren Akteure, die vormals in Konkurrenz zueinander agierten (z. B. Deffte et al., 2019, S. 11).

Die Spieltheorie untersucht die Interdependenz von Entscheidungen. Es geht also um Entscheidungen, die in Abhängigkeit der Entscheidung anderer getroffen werden (vgl. Winter, 2019, S. 2). Man muss die anthropologischen Grundlagen der Spieltheorie nicht teilen, um ihre Grundaussagen und Grundprobleme auf vielfältige Situationen übertragen zu können und somit für die soziale Praxis bzw. das Treffen von Entscheidungen in sozialen Systemen wertvoll zu finden. Eine Einsicht lautet: Wenn alle Spieler kooperieren, profitieren alle unter dem Strich am meisten. Der Haken: Es gibt Spielkonstellationen, in denen eine einseitige Aufkündigung der Kooperation einem Einzelspieler mehr Gewinn verspricht als anderen.

Das vielzitierte Kernproblem der Spieltheorie ist das sog. Gefangenendilemma. Da das Gefangenendilemma in zahlreichen Varianten kursiert, habe ich folgenden Beschreibungstext mit Chat-GPT erstellt:

»Zwei Tatverdächtige werden unabhängig voneinander verhört, ohne die Möglichkeit zur Absprache. Die Ermittlungsbehörden bieten beiden dasselbe Szenario an:

- *Wenn einer gesteht und der andere schweigt, wird der Geständige straflos entlassen, während der andere eine fünfjährige Haftstrafe erhält.*
- *Gestehen beide, erhalten sie jeweils drei Jahre Haft.*
- *Schweigen beide, werden sie lediglich wegen eines minderen Delikts zu jeweils einem Jahr verurteilt.*

Obwohl die kollektiv vorteilhafteste Lösung in gegenseitigem Schweigen bestünde (jeweils ein Jahr Haft), führt die individuelle Nutzenmaximierung beider dazu, dass sie sich jeweils für ein Geständnis entscheiden – aus Angst, vom anderen belastet zu werden. Das Ergebnis ist eine gegenseitige Belastung und somit eine suboptimale kollektive Lösung (jeweils drei Jahre Haft).« (Open AI, 2023)

Was hier als Angst, von dem anderen belastet zu werden, benannt wird, wird im wissenschaftlichen Diskurs Nash-Gleichgewicht genannt. Es ist benannt nach dem Wirtschaftsnobelpreisträger John Forbes Nash und bezeichnet diejenige Entscheidung, die sich in Abhängigkeit der Entscheidung anderer am robustesten erweist (vgl. Winter, 2019, S. 21). In diesem Falle bedeutet dies das Aufkündigen der Kooperation bzw. auszusagen, weil somit in jedem Fall vermieden wird, eine fünfjährige Haftstrafe zu erhalten.

Tatsächlich lässt sich das Gefangenendilemma auf verschiedenste Situationen übertragen. Wieso sollte ein Akteur auf die Ausbeutung fossiler und somit begrenzter Ressourcen verzichten, wenn in diesem Falle ein anderer von der Nutzung profitiert? Der Reformstau im Bildungsbereich lässt sich u. a. dadurch erklären, dass sich die einzelnen Akteure, bedingt durch den föderalen Aufbau des Bildungssystems, gegenseitig patt setzen, statt Reorganisation zu ermöglichen. Sich zuerst zu bewegen, kann sich im Nachhinein als nachteilig erweisen.

Sehr abstrakt formuliert kann man sagen, dass Entscheidungsbeziehungen so gebaut werden sollten, dass sich die einseitige Aufkündigung von Kooperation nicht lohnt. Dieses Prinzip findet sich in den sog. Commons umgesetzt. Elinor Ostrom, ebenfalls Wirtschaftsnobelpreisträgerin, hat die Funktionsweisen lang bestehender Commons untersucht (Helfrich & Bollier, 2015). Bei Commons handelt es sich um gemeinschaftliche Verwaltungsformen von Ressourcen im weitesten Sinne. Dabei geht es nicht so sehr um das, was verwaltet wird, sondern um das Wie der Verwaltung, weshalb man auch vom sog. Commoning spricht. Beispiele wären etwa die gemeinsam von einem Dorf verwalteten Fischgründe, Wälder oder Weiden. Ostrom hat nun festgestellt, dass lang funktionierende Commons Mechanismen eingebaut haben, die der einseitigen Aufkündigung von Kooperation entgegenwirken. Hierzu gehören etwa ein transparentes Monitoringsystem, aber auch die Möglichkeiten von Sanktionen – wobei der Wirtschaftspsychologe Martin Beckenkamp die Auffassung vertritt, dass bereits milde Formen der Sanktionen ausreichen, um in Commons hinreichend Stabilität gegen die einseitige Aufkündigung von Kooperation zu bewirken (vgl. Beckenkamp, 2014, S. 56).

3. Kampf als Lösung

Man könnte meinen, dass Kooperation als allgemeiner Trend nicht gerade hoch im Kurs steht. Und bereits Karl Marx betrachtet bekanntlich die Geschichte aller bisherigen Gesellschaften als eine Geschichte von Klassenkämpfen bzw. Interessengegensätzen. In dieser Denkweise sorgen unterschiedliche gesellschaftliche Kräfte für gesellschaftlichen Wandel, manchmal auch für Revolutionen. Man kann sich das im ersten Schritt wie ein Tauziehen um Diskurshoheit und vor allem Macht vorstellen. Gesellschaft als Kampffeld aufzufassen, findet sich in allen Soziologenschulen, die in der Tradition von Marx und Weber Gesellschaft als Kampf um ungleich verteilte Lebenschancen analysieren bzw. immer dann, wenn soziale Ordnungen als Ergebnis bzw. Voraussetzung von Aushandlungen analysiert werden.

Gregory Bateson, der auf Paul Watzlawick einen großen Einfluss hatte und als einer der Gründerväter der Kybernetik zweiter Ordnung gilt, beschreibt solche Prozesse als Schismogenese. Dabei unterscheidet er im Wesentlichen zwischen

»symmetrischer Schismogenese, wobei die sich wechselseitig fördernden Handlungen A's und B's im wesentlichen gleichartig waren, z. B. in Fällen der Konkurrenz, der Rivalität und ähnlichem; und (b) komplementärer Schismogenese, wobei die sich wechselseitig fördernden Handlungen im wesentlichen ungleichartig, aber wechselseitig angemessen sind, z. B. in allen Fällen von Herrschaft-Unterwerfung, Unterstützung-Abhängigkeit, Exhibitionismus-Voyeurismus und ähnlichen.« (Bateson, 1985, S. 158.)

Bateson hat als Ethnologe das Konzept der Schismogenese im Rahmen einer Untersuchung des Stammes der Itamul in den 30er Jahren entwickelt. Dabei handelte es sich um einen Kriegerstamm, bei dem eine recht strikte Geschlechtertrennung vorherrschte und die männlichen Krieger den Tag mit Prahlereien verbrachten, die sich aufschaukelten und nicht selten gewalttätig endeten. Dabei beschäftigte Bateson die Frage, wie solche symmetrischen Interaktionsfolgen gestoppt werden. Es lässt sich sagen, dass dies meist im Modus der Ermüdung geschieht (Bateson, 1985, S. 160).

Bateson versuchte dieses Konzept auf eine weitere Untersuchung auf Bali anzuwenden. Allerdings fand er dort eine andere soziale Ordnung: »Schismogene Abläufe waren auf Bali nicht zu finden« (Bateson, 1985, S. 161). Insgesamt beschreibt Bateson die untersuchte Gesellschaft als eine Gesellschaft, in der Dy-

namiken, die ja immer Schismogenese bedeuten, in weiten Teilen angehalten sind und Erziehung, Gesellschaftsordnung, Musik, Wirtschaft und Zeitverständnis (es gibt im Gegensatz zu den Itumul keine Vorstellung von Vergangenheit, wo es regelmäßig Streit um die Bedeutung der Ahnen gibt) darauf ausgelegt sind, auf einem Plateau zu verharren, statt nach Höhepunkten zu streben. So stellt Bateson in Bezug auf wirtschaftliches Streben fest: »Nur wenige Balinesen haben die Vorstellung, ihren Reichtum oder Besitz ständig zu maximieren; diese wenigen sind teils unbeliebt, teils werden sie als Sonderlinge angesehen.« (Bateson, 1985, S. 167)

Offengestanden kann ich persönlich lediglich eine Ahnung davon entwickeln, wie es sich anfühlt, in einer solchen Gesellschaft zu leben: Ich stelle mir das als eine Gesellschaft vor, in der es in großen Teilen kaum gesellschaftlichen bzw. sozialen Wandel gibt, in der keinerlei Traditionen hinterfragt werden und sich infolgedessen ein stabiler Zustand einstellt, für den selbst Kategorien wie langweilig nicht zur Verfügung stehen, weil diese einen Gegenbegriff wie Spannung voraussetzen. In einer solchen Gesellschaft mag es keine besonders schlechten Tage geben, aber eben auch keine besonders guten. Allgemein entlastend stelle ich es mir vor, wenn Maximieren und Optimieren als Konzepte nicht vorkommen, sodass der im Allgemeinen als belastend empfundene Optimierungsdruck nicht existiert. Manche stressbedingten Krankheiten sollten damit deutlich seltener vorkommen.

Bekanntermaßen funktionieren kapitalistische Gesellschaften ganz anders. Es finden sich derart dynamische Konkurrenzverhältnisse, dass Stabilisierung im Kapitalismus selbst dynamisch ist. Der Status quo bleibt nur durch Wachstum und Beschleunigung erhalten. Wer stillsteht, fällt zurück (vgl. Rosa, 2005, S. 176). Jede*r muss sich bis in die intimsten Bereiche hinein entwickeln und optimieren. Nicht nur, dass Lohnarbeitende in Konkurrenz zueinander treten, auch das Kapital konkurriert gegeneinander. Damit das Spiel trotz aller Konkurrenz dennoch funktioniert, gibt es den Staat. Das Recht sorgt mal mehr und mal weniger erfolgreich dafür, dass sich die einzelnen Akteure nicht gegenseitig an die Gurgel gehen, sondern sich als gleiche Rechtssubjekte, etwa vor Gericht, begegnen können. Das schützt beispielsweise Lohnarbeitende davor, nach getaner Arbeit um den Lohn geprellt zu werden. Der Staat in diesem Sinne ist also diejenige Institution, die ein Gesamtinteresse vertritt und durchsetzt, das nicht vom Kapital selbst durchgesetzt werden kann. Er wurde von Engels deshalb auch ideeller Gesamtkapitalist genannt (vgl. Engels, 1975, S. 260).

An dieser Stelle ist lediglich das allgemeine Konstruktionsprinzip interessant: Einzelinteressen werden zivilisiert durch eine höhere, anerkannte Instanz. Dieses Prinzip findet sich auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen immer dann, wenn Kräfte im Spiel sind, es zu Konflikten kommt und am Ende von einer anerkannten Instanz Entscheidungen getroffen werden, also auch in Organisationen. Diese Konstellation lässt sich als Hierarchie benennen. Im Falle des Staates ist die Anerkennung durch Gewalt abgesichert.

Allerdings ist die Anerkennung von Hierarchie seit der Moderne – also spätestens seit Beginn der Reformation, deren Kern ja ist, die göttliche und damit nicht mehr hinterfragbare Autorität des Papstes in Frage zu stellen – von Zweifeln begleitet. Vielleicht stellt man sich vergangene Epochen als goldenes Zeitalter hierarchischer Systeme vor, in denen etwa der Patriarch das Geschick einer Organisation bestimmte. Dabei lässt sich jetzt schon sagen, dass Hierarchien höchstwahrscheinlich nie exakt so funktionierten, wie sich das Max Weber und die alten Soziolog*innen nach dem Schema von Herrschaft und Gefolgschaft idealtypisch vorstellten. Vielmehr ist davon auszugehen, dass ein gewisses Maß an Zirkularität schon immer bei Hierarchien beteiligt war und dass in sämtlichen Epochen, Gefolgschaft immer auch verspielt werden konnte. »Macht kann effektiv nur in Form von Kooperation, nicht in der Form von Konflikt ausgeübt werden« (Luhmann, 2018, S. 420). Man beachte den Bezug zum Gefangenendilemma aus Kapitel 2.

Vermutlich ist es ein guter Schachzug, übergeordnete Entscheidungsinstanzen mit göttlicher Magie auszustatten, um Akzeptanz der Entscheidungen zu erwirken. Auf Bali zum Beispiel gibt es eine Gottheit Namens Herr Dorf, welcher das Gemeinwesen repräsentiert (vgl. Bateson, 1985, S. 168). Eine solche Repräsentanz der Bürgerschaft etwa fehlt in den modernen Parlamenten. Stattdessen sind lediglich die politischen Fraktionen bzw. Interessengruppen repräsentiert und Repräsentation verliert im Zeitalter der Singularität ebenfalls an Akzeptanz (vgl. Reckwitz, 2017). In weitestgehend säkularen Kontexten ist diese Option göttlichen Beistands ausgeschlossen. Entschieden werden muss aber trotzdem. Die Nicht-Akzeptanz von Entscheidungen vor Publikum führt direkt zu Kämpfen und damit zu symmetrischer Schismogenese.

Doch nicht nur, dass es zu der modernen Denkweise geradezu dazugehört, Entscheidungen auf Grundlage formaler Befugnis nicht einfach so zu akzeptieren. Es tritt noch das Problem hinzu, das in der Einleitung angedeutet wurde: Entscheidungen zeichnen sich immer durch Knappheit von Bewusstsein aus und das gilt

umso stärker, je komplexer eine Entscheidung ist und je höher sie im formalen Aufbau der Organisation angesiedelt wird.

»Die Macht des Untergebenen beruht auf der Komplexität der Entscheidungsgrundlage des Vorgesetzten. Dieser braucht Entscheidungshilfen, ist auf Vorsortierung angewiesen. Er wäre verloren, würde der Untergebene alle Probleme nach oben geben. Ironischerweise beruht auch die Macht der Untergebenen über Vorgesetzte auf formaler Organisation – nämlich auf den Aufgaben und der Verantwortlichkeit des Vorgesetzten und dem Recht des Untergebenen, Führungsentscheidungen einzuholen.« (Luhmann, 2018, S. 417)

Es ist wie verhext: Entscheidungen können nicht getroffen werden und es gilt das Problem des knappen Bewusstseins. Je weniger formale Anerkennung von Entscheidungsgremien und Entscheidungsprozessen besteht (dies gilt in beide Richtungen formaler Organisationen) und je mehr Perspektiven zur Verfügung stehen, die ihr Recht nach Berücksichtigung einfordern, desto krisenhafter und unlösbarer ist die Situation. Selbst über die Frage, wer eine Entscheidung zu entscheiden hat, kann es zu Konflikten und Krisen kommen. Damit hätten wir es mit Störungen über Störungen zu tun. Aushandlungsprozesse machen Entscheidungen krisenanfällig, sie sind aber überhaupt erst Bedingung dafür, dass von einer Entscheidung gesprochen werden kann. Erst gewisse Freiheitsgrade bzw. Möglichkeiten, anders zu entscheiden, machen eine Entscheidung zu einer Entscheidung. Heinz von Foerster hat dies so formuliert: »Nur die Fragen, die im Prinzip unentscheidbar sind, können wir entscheiden« (Von Foerster & Ollrogge, 1993, S. 73). Die Frage lautet nun: Wie können Organisationen mit dieser Freiheit umgehen bzw. wie können sich Organisationen selbst von krisenbegleitenden Entscheidungsprozessen entlasten, um nicht stets bedeutende Entscheidungen im Zustand der Ermüdung¹ zu treffen?

1 Ein Umstand der im Bereich der Politik, in der wichtige Verhandlungen sich bis in die Morgenstunden hinziehen, wörtlich zu nehmen ist. Hier gelten Politiker*innen mit viel Sitzfleisch als starke Verhandlungspartner*innen. Diese Praxis wird ebenso regelmäßig etwa von Seiten der Hirnforschung kritisiert. Man weiß, dass Entscheidungen unter Stress, Zeitdruck und Müdigkeit meist nicht besser werden.

4. Geht es friedlicher?

Meines Erachtens stehen viele Organisationen vor der Herausforderung, dass alte Entscheidungsmodi in die Krise geraten sind, an ihre Stelle aber noch keine neuen Entscheidungsprozesse getreten sind, die hinreichend akzeptiert sind. Zudem wird das Verhandeln von Entscheidungsprozessen selbst zum Streitthema: Wer ist für welche Entscheidung zuständig? Welche Stimmen müssen Berücksichtigung finden? Wie geht man mit dem Spannungsfeld von Einzelinteressen und dem Interesse der gesamten Organisation um? Diese Fragen beschäftigen Vereine, Schulen, Universitäten, Stadtverwaltungen usw.

Ohne hierzu eine Untersuchung zu kennen, gibt es hinsichtlich von Gruppenentscheidungen drei verbreitete und mehr oder weniger sozial akzeptierte Entscheidungsprozesse: Konsens, Mehrheitsbeschlüsse und Hierarchie. Soziale Systeme, die sich durch ein gemeinsames Interaktionsgeschehen auszeichnen und ja ebenfalls die Realität von Organisationen prägen, neigen meines Erachtens dazu, im Konsens Entscheidungen herbeizuführen. Hierbei lassen sich sämtliche Perspektiven integrieren. Zuweilen kommt dieser meist informelle Entscheidungsmodus im Konfliktfall an seine Grenzen, sodass das Verfahren gewechselt wird. In Gesellschaften mit demokratischen Wahlen haben wir gelernt, dass Mehrheitsentscheidungen zu akzeptieren sind. Dabei kommt es insbesondere bei strittigen Themen zu Kampfabstimmungen. Eine Gruppe ist nach einem Mehrheitsbeschluss unterlegen und es ist keineswegs gesagt, dass die Mehrheitsmeinung zu einer besseren Entscheidung führt. Mehrheitsbeschlüsse lassen Stimmen stets unberücksichtigt und unintegriert. Als Alternative zur Abstimmung lässt sich eine Entscheidung im Konfliktfall an die Hierarchie delegieren. Auch das ist in Organisationen Alltag, wenn ein Konsens auf kollegialer Ebene nicht erreichbar ist. Damit lassen sich Kampfabstimmungen vermeiden. Etwas weiteres sollte deutlich werden: Stehen mehrere Entscheidungsverfahren zur Verfügung, erweitern sich Optionen durch das Verfahren, die Entscheidung selbst je nach Erfolgswahrscheinlichkeiten zu beeinflussen, weshalb das Verfahren selbst zum strategischen Politikum wird.

Meines Erachtens funktioniert das Konsensprinzip nur dann, wenn man es nicht braucht. Ist erst ein Dissens in der Welt, bietet das Konsensprinzip keine Möglich-

keiten der Einigung,² wobei allerdings dennoch stets entschieden wird. Dies liegt schlicht daran, dass ein Nein stets stärker als ein Ja ist; auch einzelne Personen können ihre Zustimmung verweigern und damit ganze Gruppen blockieren. Da aber nicht nicht entschieden werden kann, werden konservative Entscheidungen im Konsens bevorteilt und Vorschläge, die auf Veränderung zielen, benachteiligt. Doch es gibt andere ähnlich integrative Entscheidungsverfahren, die weniger Nachteile haben, allerdings gesellschaftlich noch nicht sehr eingeübt sind.

Als Alternative zum Konsensverfahren und zu Mehrheitsentscheidungen möchte ich das Konsentprinzip – mit t – vorstellen. Das Konsentprinzip stammt aus dem Kontext der Soziokratie (vgl. Bockelbrink et al., 2019), welche auf kybernetischen Prinzipien basiert; also der Selbststeuerung von Organisationen dient. Der Clou beim Konsent besteht darin, dass eine Zustimmung nicht erforderlich ist, sondern – man beachte die doppelte Verneinung – lediglich keine Ablehnung. Damit ist das Nein abgeschwächt, sodass das Grunddilemma – Man kann nicht nicht entscheiden – aufgelöst wird.

Wenn der Prozess gut moderiert ist, verbinden sich Prinzipien der Komplexitätsreduktion (dadurch wird das Verfahren schnell) mit Prinzipien der Integration (dadurch wird hohe Akzeptanz erreicht). Es gibt im Detail verschiedene Möglichkeiten, die Herbeiführung eines Konsents zu moderieren (vgl. Rütter, 2022). Im Wesentlichen durchläuft die Konsentmoderation drei Phasen: 1) einen Vorschlag machen, 2) Feedbackphase, 3) Beschluss bzw. ggf. Einwände integrieren. Zu Phase 1): Nicht immer liegt eine Lösungsidee auf der Hand, weshalb in dieser Phase auch nur das Problem beschrieben werden kann, um die Gruppe um Hilfe zu bitten, einen Vorschlag zu formulieren. Oftmals gibt es aber schon eine Lösungsidee, welche als Vorschlag der Gruppe vorgestellt werden kann: Um Problem X zu lösen, schlage ich Y vor. Phase 2) sollte meines Erachtens nicht übersprungen werden, aber auch nicht zu Gegenvorschlägen führen, um keine plausiblen Alternativen zu produzieren. Die Hoheit über das Vorschlagsrecht liegt weiterhin beim Vorschlagenden. Meist führt das bloße Einholen von Feedback dazu, dass ein Vorschlag ohne Kosten modifiziert werden kann. In der Literatur zur Konsentmoderation wird meist vorgeschlagen, eine Informationsrunde, in der Verständnisfragen geklärt werden können, von der Feedbackrunde zu trennen. Nach meiner Erfahrung fällt es den meisten Personen schwer, reine Informationen von Feedback

2 Damit ist nicht gemeint, dass es Gruppen nicht gelingen kann, einen Konsens zu beschließen. Hierzu müssen aber Standpunkte aufgegeben werden und auch dies funktioniert häufig im Modus der Ermüdung.

zu trennen, sodass Unsicherheiten den Flow des Prozesses stören. Nachdem die Feedbackrunde abgeschlossen ist, geht es in die Beschlussrunde. Meist gehen an dieser Stelle Vorschläge als gut und sicher genug, um sie auszuprobieren, durch. Dennoch gibt es strittige Entscheidungen. So lassen sich mehrere Zustimmungsstufen einfügen und vielleicht reicht es, wenn Einzelne mit einer Entscheidung leben können. Wichtig ist jedoch, dass es die Möglichkeit gibt, einen begründeten Einwand zu formulieren. Ein *Ich würde es lieber anders machen* oder *Das haben wir noch nie so gemacht* reichen an dieser Stelle nicht aus. Es bietet sich an, an anderer Stelle zu definieren, wann ein Einwand als Einwand gilt. Im Kontext der Holokratie gilt ein Einwand als schwerwiegend genug, um einen Vorschlag aufzuhalten, wenn der Vorschlag dem Zweck der Organisation schadet. Damit wird gewissermaßen die Perspektive des Gottes-Dorfs in die Entscheidung eingeflochten, die Hürde für einen Einwand ist aber auch sehr hoch. Im Kontext der Soziokratie wird auch vorgeschlagen, Einwände auf starke Gefühle zu beziehen, da man davon ausgeht, dass diese einen wertvollen Indikator dafür bieten, dass ein Beschluss nicht hinreichend integriert ist. Und genau darum geht es ja: Niemand hat etwas von Entscheidungen, die Widerstand auslösen.

Nicht ganz einfach in arbeitsteiligen Organisationen zu lösen, ist die Frage danach, welche Organisationseinheiten an einer Entscheidung beteiligt werden sollten und in welcher Form dies geschehen soll. Das Problem des knappen Bewusstseins bleibt ja, auch wenn man es in der Organisation verteilt. Hier bleibt m. E. Organisationen nichts anderes übrig, als im Zeitverlauf zu lernen, welche Entscheidungen wie von wem getroffen werden sollten, um Akzeptanz zu erzielen und damit Krisen zu reduzieren.³ Auch lässt sich argumentieren, dass, wenn Entscheidungen an die Organisation gegeben werden, Entscheidungskonflikte ebenfalls in der Organisation verteilt werden. Grundsätzlich gilt, dass diejenigen, die unmittelbar von Entscheidungen betroffen sind, die Möglichkeit erhalten sollten, einen Vorschlag durch Feedback abzuändern oder Einwände zu formulieren. Dagegen steht die Befürchtung, dass Beteiligungsprozesse Organisationen lähmen, was meines Erachtens die Situation verkennt. Entscheidungen, die in einer Organisation nicht auf Akzeptanz stoßen und somit keine Kooperation erzeugen, binden in Organisationen ebenfalls Gesprächszeit und Energie und können sich zu handfesten Krisen

3 Etwas ähnliches gilt für das Problem des Teilens von Informationen in Organisationen. Nicht alle Informationen sind für alle gleich relevant, dennoch gibt es die Fantasie, sämtliche Informationen transparent für alle zugänglich zu machen. Auch die Möglichkeiten der menschlichen Informationsverarbeitung sind begrenzt, sodass das Problem der Selektion bleibt.

ausweiten. Bockelbrink et al. (2019, S. 47) schlagen für größere Organisationen entweder ein Delegationsprinzip oder aber die Nutzung digitaler Kommunikation vor. Ich denke, dass es eine gute Idee ist, Vorschläge, die die gesamte Organisation betreffen, der gesamten Organisation schriftlich vorzulegen und dann nach allgemein festgelegten Fristen und Modalitäten einen Konsentprozess zu durchlaufen.

Ganz gleich, wie gut Entscheidungsverfahren sind, Entscheidungskonflikte in Organisationen werden nicht ganz aus der Welt zu schaffen sein. Es muss nicht immer Bali sein. Ohne Konflikte gäbe es nichts zu verhandeln und auch nichts zu entscheiden. Auch lässt sich nicht jede Krise durch Verfahren klären und lösen. Manchmal löst es eben eine Krise aus, wenn es im Restaurant keine Pommes gibt. Aber formale Verfahren schaffen die Voraussetzungen, von ihnen abzuweichen und, im Falle einer negativen Abweichung bzw. unbrauchbaren Illegalität, die Verfahren anzupassen.

Literatur

Bateson, G. (1985). *Ökologie des Geistes: Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven* (H. G. Holl, Übers.). Suhrkamp.

Beckenkamp, M. (2014). Der Umgang mit sozialen Dilemmata. Institutionen und Vertrauen in den Commons. In: S. Helfrich & Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.), *Commons: Für eine neue Politik jenseits von Markt und Staat* (S. 51–57). transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839428351-007>

Bockelbrink, B., Priest, J. David, L. (2019). *Soziokratie 3.0 – Ein Praxisleitfaden*, https://sociocracy30.org/_res/practical-guide/S3-Praxisleitfaden.pdf

Brunner, C. (2013). Die Qual der Wahl. Modelle, Prognosen und der Störfaktor Mensch. In: *Ruperto Carola*, Nr. 3, S. 140–147. <https://doi.org/10.11588/RUCA.2013.3.11402>

Defette, V., Stolz, H.-J., Frühling, E.-M. (2019). *Qualitätsrahmen kommunale Gesamtstrategie. Gelingendes aufwachsen ermöglichen*, https://www.kinderstark.nrw/fileadmin/user_upload/Dokumente/20191211_ISA_08928_Broschuere_frei.pdf

Engels, F. (1975). *Herrn Eugen Dührings Umwälzung der Wissenschaft*. In: Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der SED (Hrsg.), *Marx-Engels-Werke Band 20* (S. 5–303). 6. Aufl., Dietz.

- Helfrich, S. & Bollier, D. (2015). »Elinor's Law« – Design-Prinzipien für Commons-Institutionen nach Elinor Ostrom. In: Helfrich, S., Bollier, D., Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.), Die Welt der Commons: Muster gemeinsamen Handelns (S. 55–56). transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839432457-004>
- Luhmann, N. (1987). Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie. Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2018). Die Wirklichkeit der Organisation (E. Lukas & V. Tacke, Hrsg.). Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22503-2>
- OpenAI (2023). ChatGPT (Version 14. März). <https://chat.openai.com/chat>
- Reckwitz, A. (2017). Die Gesellschaft der Singularitäten: Zum Strukturwandel der Moderne. Suhrkamp. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21050-2_2
- Rosa, H. (2005). Beschleunigung: Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne. Suhrkamp.
- Rüther, C. (2022). KonsenT-Moderation: Gemeinsam effektiv auf Augenhöhe entscheiden: ein Lehrbuch und Praxisleitfaden! tredition.
- Von Foerster, H. & Ollrogge, B. (1993). KybernEthik. Merve-Verl.
- Winter, S. (2019). Grundzüge der Spieltheorie: Ein Lehr- und Arbeitsbuch für das (Selbst-) Studium. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-58215-2>

Soziale Arbeit – eine Gegenwartsprofession?!

Zeitphilosophische Überlegungen und die phänomenologische Bedeutung der subjektiven Handlungsfähigkeit für einen sozialarbeiterischen Umgang mit Krisenerfahrungen

Felix Manuel Nuss

*»Was also ist die Zeit?
Wenn niemand mich danach fragt, weiß ich's,
will ich's aber einem Fragenden erklären,
weiß ich's nicht.«
(Augustinus 400/1980)*

1. Einleitung

Im folgenden Beitrag werden Diskussionsstränge der Zeitphilosophie skizzenhaft »sozialarbeitisiert« und es wird gefragt, welche Potenziale für die Soziale Arbeit in der Entwicklung eines analytischen Verständnisses von Zeit im Umgang mit Krisen liegen. Einen besonderen Fokus erfahren dabei phänomenologische Überlegungen des Zeitpunkts Gegenwart.

Nachdem einsteigend dem Gegenstand Zeit als Thema der Sozialen Arbeit heuristisch nachgegangen wird, folgen grundlegende Elemente der Zeitphilosophie mit einem Fokus der Unterscheidung von Uhrzeit und Erfahrungszeit. Anschließend

wird eine an Husserl und Heidegger angelehnte phänomenologische Perspektive angeboten, in dem der Zeitpunkt Gegenwart als Feld des subjektiven Einflusses herausgestellt wird. Diese Herangehensweise wird schließlich als eine Möglichkeit für Soziale Arbeit im Umgang mit Krisen – hier verstanden als Verlust von subjektiver und kollektiver Handlungsfähigkeit und Handlungsmöglichkeit – diskutiert.

2. Zeit – (k)ein Thema der Theoriebildung Sozialer Arbeit?

Zeit und Raum sind keine natürlichen Einzeldinge, sondern Beschreibungsformen, Ordnungsschemata und fundamentale Determinanten menschlichen Lebens, da sie die Rahmenbedingungen für unsere Existenz bilden. Sie strukturieren unser Leben in biologischen, sozial-kulturellen und biographischen Rhythmen, bestimmen unsere Erfahrungen und sozialen Interaktionen durch Unendlichkeit und Begrenztheit und sind somit für die Wissenschaft Soziale Arbeit, die sich auf Menschen in Gesellschaft und subjektive sowie kollektive Lebensbewältigung in Weltwirklichkeit fokussiert, von elementarem Interesse.

In der Physik sind Zeit und Raum als grundlegende Elemente der Materie häufig zusammengedachte und in der Aufmerksamkeit gleichberechtigte Gegenstände der Auseinandersetzungen (nicht zuletzt durch die Einstein'sche Relativitätstheorie inspiriert, vgl. Weidenhaus, 2015, S. 11).

Durch den sogenannten »Spatial turn« der 1980er Jahre wurde auch in den Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaften der Raum als zentrale Kategorie des Denkens und Forschens in den Vordergrund gerückt (vgl. u. a. Stoik, 2025). Diese Entwicklung hat auch die Soziale Arbeit in ihren theoretisch-konzeptionellen Ausführungen beeinflusst und wir können heute davon ausgehen, dass Raum als Sozialraum einen der Zentralbegriffe der disziplinären sozialarbeitswissenschaftlichen Diskurse darstellt (vgl. exemplarisch Kessl & Reutlinger, 2022; Noack & Nuss, 2025). Demgegenüber kann die »Bedeutung von Zeit als Desiderat« (Görtler, 2023, S. 13) im Kontext der Theorieentwicklung Sozialer Arbeit verstanden werden:

»In der Gesamtschau erscheint das Begriffsfeld der Zeit im Vergleich zu anderen Begriffsfeldern in der Sozialen Arbeit, insbesondere dem (Sozi-

al-)Raum als einer verwandten Kategorie [als] unterbelichtet.« (ebd., S. 13f.)

Die Herausgeber*innen des Tagungsbands der Jahrestagung 2023 der Kommission Sozialpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) mit dem Titel »Sozialpädagogische*s Zeit*en« (Kommission Sozialpädagogik, 2025) treffen eine ähnliche Einschätzung:¹

»Das Thema der Tagung wurde gewählt, da sozialpädagogische Praxen in den Handlungsfeldern und deren (wissenschaftlichen) Beschreibungen unweigerlich mit Zeit und Zeitbegriffen arbeiten, dies aber für die sozialpädagogische Theoriebildung bislang wenig Beachtung findet« (Böhmer et al., 2025, S. 9).

Es gibt in einigen Theoriemodellen Sozialer Arbeit Auseinandersetzungen mit Zeit, diese bleiben aber bruchstückartig und skizzenhaft und erfüllen nicht den Anspruch eines zentralen metatheoretischen Bezugspunkts im Sinne eines erkenntnistheoretischen Bausteins. Exemplarisch für die sozialpädagogische Traditionslinie können Thiersch und Böhnisch herangezogen werden. Thiersch sieht Zeit in seiner Alltags- und Lebensweltorientierung als genauso grundlegend an wie Raum. »Ebenso gewichtig in den pädagogischen Arrangements sind die Unterstützungen zur Gestaltung der zeitlichen Struktur in ihren verschiedenen Aspekten« (Thiersch, 2020, S. 143). Er greift Zeit als Gestaltungselement in der am Alltag der Adressat*innen orientierten pädagogischen Praxis über das Verständ-

1 In dem Band sind zwar auch vielversprechende erkenntnistheoretische Ausführungen zum Phänomen Zeit im Kontext der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik vorhanden – u. a. stellt Retkowski (2025) Verbindungen zu naturwissenschaftlichen Zeitdiagnosen her und Goede et al. (2025), von einem differenzsensiblen und diskriminierungskritischen professionellen Handeln in der Sozialen Arbeit ausgehend, diskutieren, welches Zeitverständnis eine so unterlegte Professionalität befördern kann –, aber der Großteil der Beiträge fokussiert empirisch die verschiedenen Zeitverständnisse der sozialpädagogischen bzw. sozialarbeiterischen Praxis. Auch andere aktuelle Veröffentlichungen können hier exemplarisch (also nicht mit dem Anspruch auf Vollständigkeit) angeführt werden, in denen Zeit als konkreter Begriff in der und für die Praxis verhandelt wird. Görtler (2023) bietet beispielweise eine dezidierte empirisch-praktische Auseinandersetzung mit Zeit an, in dem er sich auf Zeitknappheit und Zeitdruck der Praxis fokussiert (ebd., S. 23ff.). Er zieht in seiner Auseinandersetzung praxistaugliche Konsequenzen, indem Elemente einer »Zeitkompetenz« (ebd., S. 36ff.) und »Zeitpolitik« (ebd., S. 43ff.) für die Praxis ausbuchstabiert werden. Cleppien (2007, 2020) legt einen anderen Fokus: Zeit wird hier im Kontext von Ganztagsbildung diskutiert und mit bildungstheoretischen Betrachtungen des Zusammenhangs von Bildung und Zeit, die bereits von Nieke et al. (2001) und Schmidt-Lauff (2012) eingehend erörterten wurden, weitergedacht.

nis der Gegenwart auf. Die Gegenwart wird bei ihm im Verhältnis zur Zukunft »als Frage nach der Orientierung der Gegenwart im Horizont einer möglichen – bedrohlichen – Zukunft« (ebd.) bestimmt und zuvorderst mit einem präventiven Verständnis verknüpft (vgl. ebd., S. 130ff.).² Böhnisch wiederum setzt in seiner Sozialpädagogik der Lebensalter zwar keinen eigenständigen philosophischen oder soziologischen Zeitbegriff, aber in seiner auf Biografie und Lebensalter fokussierten Interpretation schwingt ein Zeitverständnis mit (vgl. Böhnisch, 2018).

Für die sozialarbeitswissenschaftliche Traditionslinie zeigt sich in einem heuristischen Überblick, dass vor allem systemisch-ökologisch orientierte Vertreter*innen wie Louis Lowy, Carel B. Germain & Alex Gitterman, Wolf Rainer Wendt, Tilly Miller und Wolf Ritscher auf das ökologische Entwicklungsmodell von Uri Bronfenbrenner zurückgreifen.³ Das Chronosystem ist die fünfte und letzte Ebene in Bronfenbrenners ökologischem Systemmodell der menschlichen Entwicklung, mit der er die zeitliche Dimension einfügt und sich sowohl auf individuelle zeitliche Veränderungen als auch auf gesellschaftlich-historische Entwicklungen bezieht (vgl. Lambers, 2023, S. 131ff.).⁴

Ohne den Anspruch auf Vollständigkeit zu erfüllen, soll an dieser Stelle darauf hingewiesen sein, dass – zumeist angelehnt an Diskurse der Soziologie – zeit- und gesellschaftsdiagnostische Überlegungen über machtvolle Diskurse und durch sie hervorgebrachte Episteme im Sinne gültiger Wissensordnungen in die Soziale Arbeit hineingeholt werden (aktuell beispielsweise Compagna et al., 2022). Dabei sind Brückenschläge an die gegenwärtig vorherrschende Perspektive des »Zeitalters der Beschleunigung« und den mit der Beschleunigungsperspektive einhergehenden gesellschafts- und kapitalismuskritischen Grundton nach Hartmut Rosa populär (vgl. Rosa, 2024).

Bei all den gestarteten Diskursen um Zeit in der Sozialen Arbeit kann neben dem oben bereits angemerkten Fehlen eines konsequenten und expliziten Bezugs auf einen metatheoretischen Baustein, der das Verständnis von Zeit erkenntnistheo-

2 Hier lässt sich Thierschs generell phänomenologische Ausrichtung vermuten, ohne dass er diese in seinem Zeitverständnis explizit herausstellt (siehe auch Abschnitt 4 in diesem Beitrag).

3 Germain und Gitterman nutzen explizit den Zeitbegriff. Sie sprechen von »historischer Zeit«, »individueller Zeit« und »sozialer Zeit« (vgl. Lambers, 2023, S. 155f.).

4 Auch Vertreter*innen, die nicht in den Strang der sozialarbeitswissenschaftlichen Theorieentwicklung eingeordnet werden, weisen auf Bronfenbrenners Modell hin, z. B. Klaus Mollenhauer (vgl. Lambers, 2023, S. 341f.) oder Stefan Godehardt-Bestmann und Wolfgang Hinte in der Sozialraumorientierung als Handlungstheorie (vgl. Godehardt-Bestmann & Hinte, 2024, S. 24ff.).

retisch fundiert, auch festgestellt werden, dass bisher nicht explizit und theoriebasiert über die Potenziale von Gegenwart (als Zeitpunkt subjektiver Handlungsfähigkeit) nachgedacht wurde.

Mit einem Brückenschlag in die Zeitphilosophie soll im Folgenden diesem Desiderat nachgegangen werden.

3. Zeit in der Philosophie

Die Herausbildung philosophischer Theorien zum Gegenstand Zeit ist Ausdruck eines grundlegenden Spannungsverhältnisses zwischen konkurrierenden Denksystemen – insbesondere zwischen materialistischen und idealistischen sowie dialektischen und metaphysischen Ansätzen. Trotz unterschiedlicher Schwerpunktsetzungen und dem Wissen um die Komplexität der Greifbarkeit von Zeit, welches durch das dem Beitrag vorangestellten Zitat von Augustinus (400/1980) zum Ausdruck kommt – »Was also ist die Zeit? Wenn niemand mich danach fragt, weiß ich's, will ich's aber einem Fragenden erklären, weiß ich's nicht.« – scheinen sich dennoch Gemeinsamkeiten bei allen Herangehensweisen herauskristallisiert zu haben:

Gemeinhin wird Zeit heute in der akademischen Philosophie als eine Spanne zwischen zwei Ereignissen oder die Abfolge von Veränderungen und als Bewegung gesehen. Zeit ist durch stetigen Wandel und Unwiderruflichkeit charakterisiert und in ihrer Veränderung somit eine Art Dauer (vgl. Wyller, 2016; Sieroka, 2018). Und Dauer markiert die Selbstidentität im Dasein und den Sinn an sich. Was kein Dasein hat, hat auch keine Dauer (vgl. Brugger & Junk, 1985, S. 479):

»Die Dauer unveränderlicher Wesen ist die Ewigkeit, die Dauer veränderlicher Wesen die Zeit« (ebd.).

Wie der Raum ein Nebeneinander in der Ausdehnung aufweist, so ist die Zeit ein Nacheinander (Aufeinanderfolge, Sukzession) in der Dauer. Somit gibt es auch keine andere Richtung als von der Vergangenheit über die Gegenwart in die Zukunft, was als unveränderbare Zeitrichtung, bzw. als Zeitstrahl bzw. als Zeitpfeil bestimmt wird (vgl. ebd.). Platon spricht vom bewegten Bild der Ewigkeit, da der Mensch, außer in der Fiktion, nicht mehr in die Vergangenheit zurückkann (vgl. Vollrath, 1969).

Zeit in ihrer Bewegung entfaltet sich in drei Dimensionen – Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft –, die fließend ineinander übergehen und sich nur theoretisch scharf voneinander trennen lassen (vgl. Brugger & Junk, 1985, S. 479):

1. Vergangenheit ist das, was selber nicht mehr ist, aber oft noch aufbewahrt wird. Objektiv in seinen Wirkungen und/oder subjektiv im Gedächtnis.
2. Gegenwart ist das, was zwischen Vergangenheit und Zukunft liegt, was jetzt ist. Im mathematischen Sinn gegenwärtig ist nur ein unteilbares Element der Zeit, der »Jetztpunkt«.
3. Zukunft ist das, was noch nicht ist. Zukünftig sind die Dinge und Ereignisse, die erst sein werden und oft auch in der Erwartung vorausgenommen werden.

In der Philosophie lassen sich im Wesentlichen zwei Ebenen zur Analyse der Zeitlichkeit als Zusammensetzung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, unterscheiden, die als Uhrzeit und Erfahrungszeit kategorisiert werden können.

3.1 Uhrzeit

In der Philosophie wird Uhrzeit⁵ als Verständnis genutzt, um eine künstlich geschaffene, messbare und gleichmäßige Zeit, die auf wiederkehrenden, zyklischen Prozessen basiert, zu bestimmen. Ereignisse können so kommunikativ-sozial geordnet und die Dauer bestimmt werden. Uhrzeit ist eine Form von Zeit, die sich von der subjektiv-erfahrbaren oder metaphysischen Zeit unterscheidet und oft als ein Hilfsmittel zur Messung von Veränderung und Bewegung gesehen wird (vgl. Vogtherr, 2012, S. 9ff.).

Der Fokus dieser Beschreibungsebene liegt also auf dem Versuch der Objektivierung von Zeit durch Messung. Es ist eine künstlich-kulturelle Struktur, in der biologische Rhythmen (Sonnenschein, Jahreszeiten, u.ä.) grundlegend wirken, d. h. Naturgesetze werden hier in Form von Kalendern und Uhren elaboriert konstruiert. Dabei wird eine absolute Zeit (Newton) als eigenständige Existenz vorausgesetzt (vgl. ebd.). Aristoteles hat demzufolge diese Ebene als »kosmologische Zeit« beschrieben, sie ist quantitativ, homogen, kontinuierlich, abstrakt und universal (vgl. Wyller, 2016, S. 22).

5 Synonym zu Uhrzeit werden auch die Begriffe »konstruierte Zeit«, »kosmologische Zeit« oder »physikalische Zeit« genutzt (vgl. z. B. Vogtherr, 2012, S. 9ff.; Wehr, 2022).

Ausgehend von der Vorstellung, dass Zeit unaufhaltsame Bewegung und Veränderung ist, dienen allgemein anerkannte Zeitangaben wie Uhrzeiten und Kalenderdaten auf gesellschaftlicher und sozialer Ebene dazu, den Alltag zu strukturieren und Absprache- sowie Planungssicherheit zu gewährleisten.

Valerie Bryson (2014) erkennt mit dem Beginn der Industrialisierung eine zunehmende – und insbesondere übermäßige – gesellschaftliche Fokussierung auf die »clock time« (ebd., S. 122). Für sie liegt eine Gefahr in der übermäßigen Betonung der »clock-time«, da in ihrer feministischen Analyse dominant-patriarchale Zeitregime einem solchen quantifizierenden, linear und messbar konzipierten Verständnis von Zeit folgen (vgl. auch Goede et al., 2025, S. 253f.).

3.2 Erfahrungszeit

Bei der Erfahrungszeit⁶ wird die Ebene des Inneren des Subjekts fokussiert. Mit dem sogenannten »subjektiven Zeitparadoxon« (Wehr, 2022) wird die Diskrepanz zwischen der objektiven, messbaren Zeit (Uhrzeit) und der subjektiv erlebten Zeit (Erfahrungszeit) beschrieben. Obwohl die Uhrzeit mehr oder weniger gleichmäßig und konstant vergeht, wird die Zeit von uns Menschen oft ganz unterschiedlich wahrgenommen – sie kann sich je nach Situation, Stimmung oder Aufmerksamkeit beschleunigt oder verlangsamt anfühlen (vgl. ebd.). Es geht um die Beschreibung eines individuellen Bewusstseins der Zeit und der individuellen Wahrnehmung der Dauer.

Die Zeit gibt es auf dieser Ebene der Beschreibung nicht, das Verständnis einer absoluten Zeit ist hier sekundär, denn Zeit wird qualitativ, heterogen, diskret, konkret und lokal gegriffen (vgl. Wyller, 2016, S. 22).

Einen ansprechenden Versuch der philosophischen Beschreibung der individuellen Wahrnehmung der Erfahrungszeit startet Wehr (2022). Er nutzt den Begriff »merkwürdig« und sagt, wenn etwas des Merkens würdig ist, im Bewusstsein also eine Marke gesetzt wird, dann vergrößert dies das Empfinden der Zeit. Deshalb steckt, laut Wehr, im Lernen von Neuem das Potenzial, erlebte Zeit im Bewusstsein so zu verankern, dass sie als lang und ausgiebig wahrgenommen wird (das »Neue« ist des Merkens »würdig«). Demgegenüber steht routiniertes Können, was

6 Synonym zu Erfahrungszeit werden auch die Begriffe »Handlungs- und Ereigniszeit«, »empfundene Zeit«, »Erlebniszeit« oder »psychologische Zeit« genutzt (vgl. z. B. Sieroka, 2018, S. 16ff.; Wyller, 2016, S. 20ff.; Wehr, 2022).

retrospektiv in unseren Erinnerungen häufig einen unterdurchschnittlich kleinen (kurzen) Platz einnimmt (vgl. Wehr, 2022).

4. Phänomenologische Perspektiven: Gegenwart als Feld des subjektiven Einflusses

Phänomenologische Perspektiven nehmen in der Zeitphilosophie einen populären Platz ein (vgl. exemplarisch Sandbothe & Zimmerli, 2007; Wyller, 2016)⁷. In Zeitbetrachtungen der Phänomenologie geht es nicht um objektive, messbare Größen (Uhrzeit), sondern um dynamische, von subjektiven Bewusstseinsleistungen geprägte Strukturen mit einem Fokus auf Gegenwart, in der das Subjekt zum Handeln aufgerufen wird (Erfahrungszeit).

Edmund Gustav Albrecht Husserl (1859–1938) gilt als Begründer der Phänomenologie. Genau wie sein Schüler Martin Heidegger (1889–1976)⁸, der auf Husserls Gedanken aufbaute, lehrte er an der Universität Freiburg. Beide gelten als die zentralen Figuren der Phänomenologie, die die akademische Philosophie des 20. Jahrhunderts besonders in Deutschland und Frankreich grundlegend beeinflusst hat.⁹

Anders als in der Physik, in der Zeit als eine Reihe von Einzelgeschehnissen betrachtet wird, ist für Husserl Zeit eine dynamische Struktur, die von der »retentionalen« und »protentionalen« Bewusstseinsleistung gebildet wird (vgl. Wyller, 2016, S. 64ff.):

7 Phänomenologie: Das Wort »Phänomen« beschreibt eine Erscheinung, womit ein mit den Sinnen wahrnehmbares einzelnes Ereignis gemeint ist. Die Phänomenologie (von altgriechisch φαίνόμενον *phainómenon*, deutsch »Sichtbares, Erscheinung« und λόγος *logos*, »Rede«, »Lehre«) ist eine philosophische Strömung, deren Vertreter*innen den Ursprung der Erkenntnisgewinnung in unmittelbar gegebenen Erscheinungen, den Phänomenen, sehen (vgl. u. a. Brugger, 1985, S. 292f.).

8 Aufgrund seiner Mitgliedschaft in der NSDAP und seines Profils als »ressentimentgeladene[r] Antisemit (...), [und] unbelehrbare[r] Zeitzeuge« (Brumlik 2015, S. 1) ist eine Beschäftigung mit dem Werk Heideggers nie ohne eine intensiv-kritische Auseinandersetzung mit der Person Heidegger und seinem gesellschaftlich-politischen Wirken möglich (vgl. hierzu ebd.).

9 Zu Husserls Schüler*innen zählen neben Martin Heidegger z. B. auch Alfred Schütz (Begründer der phänomenologischen Soziologie) und Jean-Paul Sartre (zentraler Vertreter des französischen Existenzialismus).

- Retention: Die Fähigkeit, das gerade Vergangene im Bewusstsein zu behalten. Es ist nicht einfach eine Kopie der Vergangenheit, sondern eine lebendige Erinnerung, die die Gegenwart mitprägt (Husserl nutzt in seinen Beschreibungen den Begriff »Kometenschweif«).
- Protention: Die Fähigkeit, zukünftige Ereignisse zu erwarten und zu antizipieren. Diese Erwartung ist nicht eine Vorhersage, sondern ein Bewusstseinsakt, der die Gegenwart mitgestaltet.

Husserl unterscheidet zwischen der »reinen« oder »primären« Gegenwart, die direkt in der Wahrnehmung gegeben ist (Impression), und der »abgeleiteten« Gegenwart, die sich auf vergangene (Retention) und zukünftige (Protention) Momente bezieht. Die abgeleitete Gegenwart ist also nicht ein isolierter Punkt, sondern ein »Gegenwartigfeld« (mit einer Ausdehnung), das durch die Verknüpfung mit Vergangenheit und Zukunft konstituiert wird. Eine bloße Serie von unabhängigen Jetzt-Erlebnissen reicht nicht aus, um von Zeitbewusstsein zu reden (vgl. ebd.).

Um als Zeitverlauf und Bewegung wahrgenommen zu werden, müssen Elemente von Vergangenheit und Zukunft im Gegenwartsbewusstsein vorhanden sein. Husserl betrachtet die Zeit somit als eine dynamische, von subjektiven Bewusstseinsleistungen geprägte Struktur (vgl. Husserl, 2006).

Heidegger hat die Phänomenologie seines Mentors Husserl als Ausgangspunkt genommen und sie vor allem durch die Frage nach dem konkreten Sein weiterentwickelt. Wie Husserl versteht auch Heidegger die Zeit in Beziehung zum menschlichen Bewusstsein als eine Einheit aus Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft (vgl. Wyller, 2016, S. 72). Heidegger hat dabei aber die »transzendente Reduktion« bei Husserl kritisiert. Er vertritt die Meinung, dass Husserl seine Phänomenologie auf das »transzendente Ich« reduziert hat (vgl. ebd.).

Heidegger hat es sich in seiner Motivation der Weiterentwicklung der Phänomenologie folgerichtig zur Aufgabe gemacht, die Struktur des Seins in der Welt durch die Analyse der direkten menschlichen Erfahrung zu untersuchen und hat sich auf die Frage nach dem Wesen des Seins konzentriert und wie es sich in der Welt manifestiert. Dabei steht für ihn das Dasein, die menschliche Existenz und die Frage nach dem »Sinn von Sein« im Mittelpunkt seines 1927 erschienenen Hauptwerks »Sein und Zeit« (vgl. Luckner, 2001; Thonhauser, 2022).

Heidegger fragt einerseits nach dem Sein, also dem, was ist, und stellt dann fest, dass erst durch Zeit sinnhafte Bezüge zwischen den Dingen in der Welt möglich sind. Er kritisiert am bisherigen philosophischen Verständnis, dass Sein stets wie

etwas einzelnes Seiendes, etwas Vorhandenes beschrieben worden sei. Die bloße »Vorhandenheit« lässt jedoch noch keine Bezüge verstehen: Allein durch die Feststellung, dass etwas ist, lässt sich nicht verstehen, was etwas ist. Nimmt man einen Hammer bloß als vorhandenes Stück Holz und Eisen, lässt sich von hier aus noch nicht sein Bezug zum Nagel verstehen. Diese Verfehlung der philosophischen Tradition liegt für Heidegger vor allem darin begründet, dass bei einer Vorstellung des Seins als etwas Vorhandenem der Bezug zur Zeit vollkommen außer Acht gelassen wird (vgl. ebd.).

Bei einer Bestimmung des Seins als beispielsweise Substanz oder Materie wird das Sein nur in Bezug auf die Gegenwart vorgestellt: Das Vorhandene ist gegenwärtig, jedoch ohne dass es Bezüge zu Vergangenheit und Zukunft hätte. Für Heidegger ist die Zeit also eine wesentliche Bedingung für ein Verständnis des Seins, da sie – vereinfacht gesagt – einen Verständnishorizont darstellt, auf dessen Grundlage die Dinge in der Welt erst sinnhafte Bezüge zwischen einander ausbilden können (vgl. Wyller, 2016, S. 71ff.).

In seinen Ausführungen zieht Heidegger den Begriff Ekstase¹⁰ heran (vgl. ebd., S. 71). Er meint, dass Menschen sich durch ihr Zeitbewusstsein »außerhalb ihrer selbst« als platziert in der Gegenwart befinden. »Es ist immer jetzt«: Unabhängig davon, wo ein Mensch sich in der Zeit befindet, kann er den aktuellen Zeitpunkt als »jetzt« bezeichnen. Die Dinge verändern sich in der Zeit, aber die Tatsache, dass sie »jetzt« vorliegen, ändert sich nie (vgl. ebd., S. 72). Alle Zeitpunkte sind vergangen und zukünftig zugleich, nämlich in Bezug auf irgendeinen anderen Zeitpunkt (vgl. ebd.).

Dieser einfachen Wahrheit misst Heidegger eine existenzielle Bedeutung zu:

»Ein Leben mit einem zeitlosen, ekstatischen Bewusstsein darüber, dass jeder Augenblick vergangen, gegenwärtig und zukünftig zugleich ist, ist anders als ein Leben, das einfach in eine Ereignisfolge einfließt.« (ebd.)

Daraus folgt im Bewusstsein des Menschen ein bestimmtes (Be-)Greifen von Vergangenheit und Zukunft in Beziehung zur Gegenwart:

- Die Vergangenheit »geht mich an«: Es ist eine individuelle Vergangenheit, ein »Stimmungsbalast, mit dem wir in die Welt geworfen sind«. Heidegger

10 Ekstase: Aus dem griechischen ἔκστασις (ékstasis) »Herausstehen« (vgl. Wyller, 2016, S. 71).

meint, dass wir als Menschen durch unsere »Beziehung zur Vergangenheit erst wählen, wer wir sind.« (ebd., S. 74).

- Die Zukunft kann niemals als Jetzt Wirklichkeit werden: »Das, was Zukunft als Zukunft ausmacht, ist die Beziehung, in der sie zum Jetzt steht; dass sie noch nicht zur Wirklichkeit geworden ist.« (ebd., S. 75). Die Beziehung zur Zukunft ist für die menschliche Gegenwart elementar. Sie entscheidet, wer wir in der Gegenwart sind. Der offene Zukunftshorizont fordert uns zur Entschlossenheit und subjektiven Gestaltungsmöglichkeit im Jetzt heraus (vgl. ebd.).

Vergangenheits- und Zukunftsbewusstsein entscheiden darüber, wer wir in der Gegenwart sind, und die (abgeleitete) Gegenwart ist es, mit der wir gleichsam »auf dem Strom der Zeit reisen« (Barth, 1989, S. 22). An die Vergangenheit erinnern wir uns; die Zukunft erwarten wir. Auf die Zukunft haben wir durch die Möglichkeit des Handelns im Hier und Jetzt, in der Gegenwart, einen gewissen Einfluss; die Vergangenheit, so sagt uns die Erinnerung, liegt unverrückbar fest und hat Einfluss auf die Gegenwart.

»Dazwischen liegt das Jetzt, der Augenblick des Handelns, der Freiheit, der Selbstverwirklichung, in dem Zukunft in Vergangenheit umgearbeitet wird.« (ebd.)



Abbildung 1: Gegenwart als Feld des subjektiven Einflusses in konkreter Verbindung mit Vergangenheit und Zukunft (eigene Darstellung).

5. Das phänomenologische Gegenwartsverständnis für Soziale Arbeit im Umgang mit Krisenerfahrungen

Welche Potenziale liegen in der phänomenologischen Perspektive der Gegenwart für die Soziale Arbeit in Bezug auf Krisen?

Soziale Arbeit ist aufgerufen, systemspezifische Antworten zu finden, wenn Verlust von subjektiver und kollektiver Handlungsfähigkeit (innere Freiheit) und Handlungsmöglichkeit (äußere Freiheit) eintritt (vgl. Nuss, 2017). Die Lebensphasen, die durch Verlusterfahrungen von Selbstbestimmung gekennzeichnet sind, gehen häufig mit Krisenerfahrungen einher. Soziale Arbeit hat hier die Funktion, mit den ihr zur Verfügung stehenden Ressourcen die (Wieder-)Herstellung eines »selbstbestimmteren Alltags« der Adressat*innen zu unterstützen. Mit der oben dargestellten Position einer ekstatischen Zeitstruktur der Phänomenologie Husserls und Heideggers, die sich im Bewusstsein des Menschen vollzieht und die Möglichkeit auf reflektiertes Handeln in der Gegenwart mit Verbindungen zur individuell erlebten Vergangenheit und potenziellen Zukunft fundiert, kann eine Begründungslinie geliefert werden, um den Menschen, mit denen Soziale Arbeit arbeitet, in ihrer würdevollen Subjektstellung zu begegnen und die eigene professionelle Rolle demnach auszurichten.

Ein phänomenologisches Gegenwartsverständnis kann Sozialarbeitende darin unterstützen, eine »Kultur des doppelten Denkens« (Nuss, 2022, S. 181) zu verfolgen, in der stets eine Zusammenführung des Menschen mit seiner Lebenswelt stattfindet. Das Wissen, dass die Zeitlichkeit von Handeln immer eingebettet in die Lebenswelt und deren (soziale) Zeitstrukturen ist – die Möglichkeiten befördert und begrenzt und zuweilen Krisen hervorruft –, stärkt die Perspektive der Sozialen Arbeit von Mensch in Gesellschaft. Darin liegt einerseits die empowernde und bildend-befreiende Komponente (Krisen können bewältigt werden!) sowie andererseits ein politischer Auftrag der Öffnung von verengten gesellschaftlichen Strukturen (manifestierte Ordnungen von Macht-, Herrschafts- und Unterdrückungsverhältnissen müssen skandalisiert und bearbeitet werden!).

Die phänomenologische Perspektive bietet sich folglich an, um Zeit nicht bloß abstrakt zu sehen, sondern eine bestimmte Haltung gegenüber dem individuellen Erleben und Verstehen von Gegenwart auszubilden, in dem Gegenwart immer in Verbindung mit Vergangenheit und Zukunft, als Bewegung, gedacht und gestaltet wird. Zeit ist also nicht als lineares Konstrukt, sondern als gelebte, subjektiv erlebte Erfahrung in ständiger Bewegung zu begreifen. In diesem Rahmen werden Adressat*innen als intentional handelnde Subjekte verstanden, deren Handeln im »Hier und Jetzt« in der konkreten Lebenswelt verankert ist, zugleich von vergangenen Erfahrungen durchdrungen ist und auf zukünftige Möglichkeiten ausgerichtet bleibt. Eine solche Haltung impliziert eine reflexiv-empowernde Grundhaltung, die für die Gefahren von Paternalismus und Bevormundung sensibilisiert ist und die Autonomie sowie die subjektive Sinnggebung der Adressat*innen anerkennt. Auf methodisch-praktischer Ebene lässt sich daraus für die Soziale Arbeit ableiten, dass unter anderem biografische Arbeit, die reflektierende Auseinandersetzung mit Herkunfts- und Familienverhältnissen – unter Berücksichtigung milieuspezifischer sowie sozialräumlicher Strukturen –, die Entwicklung realistischer Ziel- und Zukunftsperspektiven sowie die Erschließung neuer Handlungsoptionen und unterstützender Netzwerke begründet werden können. Diese Elemente tragen dazu bei, gegenwärtiges Verhalten besser zu verstehen und gezielt Impulse zur Veränderung zu setzen.

Ein reflexives phänomenologisches Gegenwartsverständnis ermutigt Sozialarbeiter*innen zudem dazu, die Möglichkeiten und Herausforderungen der Alltagsbewältigung in Verbindung mit dem Räumlichen zu sehen (Es ist immer »Jetzt an diesem Ort«). Durch von Vergangenheit beeinflusste Notlagen (z. B. psychische Belastungen) kann die Gegenwart an dem jetzigen Ort als krisenhaft,

bedrückend oder chaotisch erlebt werden. Für Sozialarbeitende liegt der Auftrag dann darin, Handlungsmöglichkeiten zu generieren und Ressourcen zu aktivieren, die jetzt greifbar und öffnend sind, um schrittweise die Perspektive (wieder) auf eine offene Zukunft zu legen, die selbst mitgestaltbar ist.

Ein reflexives, phänomenologisch fundiertes Verständnis der Gegenwart ermutigt Sozialarbeiter*innen, Zeit als subjektive Erfahrungsdimension wahrzunehmen – als gelebte, individuelle Zeit, in der ein Moment je nach Erleben sehr lang oder kurz erscheinen kann, unabhängig von der objektiven Uhrzeit. Im Mittelpunkt dieser Haltung steht das unmittelbare Erleben der Adressat*innen, das ohne vorschnelle Bewertung oder Einordnung anerkannt wird. Dadurch wird eine empathische Kommunikation ermöglicht, die sich am lebensweltlichen Erleben orientiert und es Fachkräften erlaubt, vertrauensvolle Beziehungen aufzubauen. Gerade in Krisensituationen ist dieses Verständnis von Zeit und Erleben von zentraler Bedeutung: Es schafft Raum, um das individuelle Erleben von Unsicherheit, Angst oder Stillstand ernst zu nehmen und eröffnet gleichzeitig Perspektiven für Veränderung. Indem Sozialarbeiter*innen die subjektive Zeit der adressierten Menschen anerkennen, stärken sie deren Handlungskompetenz und fördern die aktive Bewältigung von Krisen, die oft als temporäre Phasen innerhalb einer sich wandelnden Lebenszeit verstanden werden können.

6. Schluss

Das Verhältnis zwischen Mensch und Zeit wird im Rückgriff auf zeitphilosophische Überlegungen kritisch reflektiert. Die in diesem Beitrag skizzenhaft vorgestellten Gedanken erheben dabei nicht den Anspruch auf Vollständigkeit, sondern zielen darauf ab, erste systematische Überlegungen anzustoßen und einen Zugang zur Frage zu eröffnen, weshalb die phänomenologische Gegenwartsperspektive einen bedeutsamen Impuls für die Soziale Arbeit im Kontext von Krisen darstellen kann.

Ausgehend von einem ekstatischen Zeitverständnis der Phänomenologie – in dem die Gegenwart als durch subjektiv erlebte Vergangenheit und mögliche Zukunft durchdrungen verstanden wird – wird ein Handlungsmodell sichtbar, das auf Empowerment abzielt. Dieses Verständnis macht es möglich, Adressat*innen in ihrer Fähigkeit zu selbstbestimmtem Handeln zu stärken und somit ihre Hand-

lungskompetenz im Angesicht von Krisen zu fördern. Die Offenheit der Zukunft wird dabei nicht als abstraktes Ideal, sondern als konkreter Möglichkeitsraum erfahrbar, in dem Veränderung denk- und gestaltbar wird. Krisen erscheinen in diesem Licht nicht als starre Zustände, sondern als dynamische Phasen, die aktiv beeinflusst und bewältigt werden können.

Literatur

- Augustinus (400/ 1980). *Confessiones – Bekenntnisse*; lateinisch-deutsch. Reclam.
- Barth, A. (1989). Eine hartnäckige Illusion. Das Zeit-Bild der modernen Physik. In: *Der Spiegel*. Jg. 1989, Nr. 20, S. 22–30.
- Böhmer, A., Clark, Z., Engelbracht, M., Höblich, D., Täubig, V. (2025). Vorwort. In: *Kommission Sozialpädagogik (Hrsg.), Sozialpädagogische*s Zeit*en* (S. 9–12). Beltz-Juventa.
- Böhnisch, L. (2018). *Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung*. 8., überarbeitete und erweiterte Aufl., Beltz Juventa.
- Brugger, W. (1985). Phänomenologie. In: Brugger, W. (Hrsg.), *Philosophisches Wörterbuch* (S. 292–293). Herder.
- Brugger, W. & Junk, N. (1985). Zeit. In: Brugger, W. (Hrsg.), *Philosophisches Wörterbuch* (S. 479–481). Herder.
- Brumlik, M. (2015). Martin Heidegger nach dem NS. Seine Katastrophe. In: *taz*. 05.04.2015, <https://taz.de/Martin-Heidegger-nach-dem-NS/!5014057/> (20.05.2025).
- Bryson, V. (2014). Time to Love. In: Jónasdóttir, A. G. & Ferguson, A. (Hrsg.), *Love: A Question for Feminism in the Twenty-First Century* (S. 113–126). Routledge.
- Cleppien, G. (2007). Bildung, Zeit und Pädagogik. In: *Neue Praxis*, Jg. 2007, S. 29–41.
- Cleppien, G. (2020). Zeittheoretische Überlegungen. In: Bollweg, P., Buchna, J., Coelen, T., Otto, H.-U. (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 1695–1705). 2. Aufl., VS-Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_125
- Compagna, D., Hammerschmidt, P., Stecklina, G. (2022). *In welcher Welt leben wir? Zeitdiagnosen und Soziale Arbeit*. Beltz Juventa.

Godehardt-Bestmann, S. & Hinte, W. (2024). Sozialraumorientierung – vom Fachkonzept zur Handlungstheorie. Lambertus.

Goede, H., Hey-Nguyen, C., Höblich, D., Leissenberger, F. (2025). Zeit*en für Professionalisierung. Ein Plädoyer für ein qualitatives Zeitverständnis für Professionalisierung in der Sozialen Arbeit. In: Kommission Sozialpädagogik (Hrsg.), Sozialpädagogische*s Zeit*en (S. 251–264). Beltz-Juventa.

Görtler, M. (2023). (Keine) Zeit für Soziale Arbeit? Eine Auseinandersetzung. Lambertus Verlag. <https://doi.org/10.5771/9783784136042>

Husserl, E. (2006). Späte Texte über Zeitkonstitution (1929–1934). Die C-Manuskripte. Springer.

Kessl, F. & Reutlinger, C. (2022). Sozialräumliche Praxis und Sozialraumarbeit. In: Kessl, F. & Reutlinger, C. (Hrsg.), Sozialraum. Eine elementare Einführung (S. 33–56). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29210-2_3

Kommission Sozialpädagogik (2025). Sozialpädagogische*s Zeit*en. Beltz-Juventa.

Lambers, H. (2023). Theorien der Sozialen Arbeit. Ein Kompendium und Vergleich. 6., überarbeitete Aufl., Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838561592>

Luckner, A. (2001). Martin Heidegger: ›Sein und Zeit‹: Ein einführender Kommentar. UTB.

Nieke, W., Masschelein, J., Ruhloff, J. (2001). Bildung in der Zeit. Zeitlichkeit und Zukunft – pädagogisch kontrovers. Beltz Juventa.

Noack, M. & Nuss, F. M. (i.E.). Handwörterbuch Sozialraumorientierte Soziale Arbeit. Beltz-Juventa.

Nuss, F. M. (2017). Wieviel Wille ist gewollt? Beitrag zum philosophischen Verständnis von Willensfreiheit und Selbstbestimmung im Kontext Sozialer Arbeit. Tectum. <https://doi.org/10.5771/9783828867062>

Nuss, F. M. (2022). Willensorientierte Soziale Arbeit. Der Wille als Ausgangspunkt sozialräumlichen Handelns. Beltz Juventa.

Retkowski, A. (2025). Naturwissenschaftliche Zeitdiagnosen und ihre Relevanz für die Sozialpädagogik. Ein Plädoyer für ein in Alltag und Lebenswelt angelegtes erkenntnistheoretisches Verständnis von Interdisziplinarität. In: Kommission Sozialpädagogik (Hrsg.), Sozialpädagogische*s Zeit*en (S. 86–100). Beltz-Juventa.

Rosa, H. (2024). Beschleunigung und Entfremdung. Suhrkamp.

Sandbothe, M. & Zimmerli, W. C. (2007). *Klassiker der modernen Zeitphilosophie*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft (wbg).

Schmidt-Lauff, S. (2012). *Zeit und Bildung. Annäherungen an eine zeittheoretische Grundlegung*. Waxmann.

Sieroka, N. (2018). *Philosophie der Zeit. Grundlagen und Perspektiven*. C.H. Beck. <https://doi.org/10.17104/9783406727887>

Stoik, C. (i.E.). Spatial Turn. In: Noack, M., Nuss, F. M. (Hrsg.), *Handwörterbuch Sozialraumorientierte Soziale Arbeit*. Beltz-Juventa.

Thiersch, H. (2020). *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit – revisited*. Beltz-Juventa.

Thonhauser, G. (2022). Heideggers »Sein und Zeit«. Einführung und Kommentar. J. B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-64689-2>

Vogtherr, T. (2012). *Zeitrechnung. Von den Sumerern bis zur Swatch*. C.H. Beck.

Vollrath, E. (1969). Platons Lehre von der Zeit im Timaeus. In: Müller, M. (Hrsg.), *Philosophisches Jahrbuch. Im Auftrag der Görres-Gesellschaft* (Jg. 76, S. 257–263).

Wehr, M. (2022). Was ist Zeit? Warum wir Zeit unterschiedlich lang erleben. Hörbeitrag der ARD-Audiothek, [https://www.ardaudiothek.de/episode/urn:ard:publication:fe8ab891e44a1173/\[20.03.2025\]](https://www.ardaudiothek.de/episode/urn:ard:publication:fe8ab891e44a1173/[20.03.2025]).

Weidenhaus, G. (2015). *Soziale Raumzeit*. Suhrkamp.

Wyller, T. (2016). *Was ist Zeit? Ein Essay*. Reclam.

Die Sinnkrise als Herausforderung für die Soziale Arbeit

Implikationen für Tätigkeitsprofil und Methoden der Profession

Johannes Nathschläger

Die moderne Gesellschaft ist durch ständige Veränderung und Unsicherheit geprägt. Rasante technologische Fortschritte, eine verlängerte Lebenserwartung sowie globale Krisen beeinflussen das individuelle und kollektive Erleben tiefgreifend. In diesem Kontext gewinnt das Phänomen der Sinnkrise zunehmend an Bedeutung. Hierunter soll im Folgenden eine übergreifende Krisenform verstanden werden, die nicht nur Individuen betrifft, sondern auch weitreichende soziale Auswirkungen haben kann und die Profession der Sozialen Arbeit vor komplexe Herausforderungen stellt. Der vorliegende Artikel versucht eine Annäherung an das Phänomen der Sinnkrise, analysiert ihren Einfluss auf Tätigkeitsprofil und Selbstverständnis der Sozialen Arbeit und skizziert methodische Ansätze für den Umgang mit ihr. Er versteht sich als Weiterführung früherer Arbeiten (insbesondere Nathschläger, 2023, 2024; Nathschläger & Nuss, 2024). Ein besonderer Fokus liegt auf beraterischen und therapeutischen Methoden, die existenzielle Themen in der Tradition der Existenzphilosophie fokussieren (neben Sinn also auch Kategorien wie Freiheit, Authentizität, Umgang mit Leid, Schuld und Tod). Wie auch in den oben genannten Arbeiten, so sollen auch in diesem Artikel die Potentiale philosophischer Bezüge zur Reflexion der Praxis genutzt werden. Konkret wird Emil Ciorans radikaler Pessimismus hinsichtlich der Sinnfrage mit Gabriel Marcells existenzieller Dialogphilosophie kontrastiert, um daraus neue Impulse für das Selbstverständnis der Sozialen Arbeit zu gewinnen.

1. Einleitung: die Relevanz der Sinnkrise für die Soziale Arbeit im gegenwärtigen gesellschaftlichen Kontext

Die fortschreitende Technologisierung und Digitalisierung unserer Lebenswelt ist ambivalent. Einerseits ermöglichen moderne Technologien eine globale Vernetzung und schnellen Zugang zu Informationen, was den individuellen Horizont erweitern und Gemeinschaft fördern kann (vgl. Blankson, 2024; Foo, 2023). Andererseits bringen die ständige Erreichbarkeit und Präsenz in sozialen Medien auch negative Effekte mit sich, etwa Oberflächlichkeit und einen Verlust tieferer sozialer Verbindungen (vgl. Brenner, 2024). Die Informationsflut und permanente Ablenkungen beeinträchtigen zudem – so die hier vertretene These – die Fähigkeit zur Reflexion und Auseinandersetzung mit existenziellen Fragen.

Ein weiterer relevanter Faktor ist die deutlich gestiegene Lebenserwartung der letzten Jahrzehnte. Was zunächst positiv erscheint, bedeutet nicht zwangsläufig eine Zunahme an Lebensqualität und Sinnhaftigkeit. Zusätzliche Lebensjahre sind häufig durch Krankheit, Gebrechlichkeit oder den Verlust nahestehender Menschen geprägt. Existenzielle Fragen nach dem »Wozu?« treten besonders hervor, wenn frühere Lebensziele erreicht oder verloren wurden und neue Perspektiven fehlen. Eine längere Lebensdauer konfrontiert Menschen verstärkt mit der Endlichkeit ihres Daseins und der Notwendigkeit, der verbleibenden Zeit Sinn zu geben, was umso herausfordernder wird, je weniger sinnerfüllt diese Lebensphase erlebt wird (vgl. Brown, 2014).

Zudem tragen globale Krisen und Unsicherheiten wie Klimawandel, Pandemien und politische Instabilität maßgeblich zu Gefühlen von Kontrollverlust und potenzieller Sinnlosigkeit bei (vgl. u. a. Brenner, 2024). Solche Ereignisse untergraben das Vertrauen in eine stabile und sinnvolle Zukunft und lösen existenzielle Ängste und Sinnkrisen aus. Wenn grundlegende Sicherheiten des Lebens infrage gestellt werden, entsteht oft ein Gefühl der Ohnmacht, da individuelle Bemühungen im Angesicht globaler Probleme als unbedeutend empfunden werden. Die Profession der Sozialen Arbeit steht deshalb vor der Herausforderung, Individuen und Gemeinschaften in diesen multiplen Krisen zu unterstützen und bei existenziellen Fragen sowie bei der Suche nach Sinn Orientierung zu bieten. Ob sie diese Aufgabe für sich annimmt, ist allerdings eine andere Frage.

2. Begriffliche Klärung: Definition und Abgrenzung des Begriffs Sinnkrise

Der Begriff der Sinnkrise beschreibt eine psychologische Krise, bei der die Bedeutung des eigenen Lebens infrage steht (vgl. Schnell, 2016, S. 9). Sie äußert sich im Zweifel am Lebenssinn, gelegentlich sogar als Glaubens- oder Identitätskrise. Im Allgemeinen handelt es sich um eine seelische Problemlage, die nach einer (Wieder-)Findung von Sinn verlangt und oft mit einer existenziellen Krise verbunden ist. Diese wird in Psychologie und Psychotherapie als innerer Konflikt definiert, der vom Eindruck geprägt ist, das Leben habe keine Bedeutung, begleitet von Stress, Angst, Verzweiflung oder Depression. Somit ist die Sinnkrise eine spezifische Form der existenziellen Krise, deren Kernproblem der Verlust oder die Infragestellung des Lebenssinns ist (vgl. Akre, 2023).

Einer bereits etwas älteren Unterscheidung von Berger und Luckmann (1995) folgend, lässt sich die Sinnkrise auf drei miteinander verwobenen Ebenen differenzieren: der individuellen, sozialen und kulturellen. Auf individueller Ebene zeigt sie sich oft als eine Art Ausgebranntsein (Burn-out). Persönliche Faktoren wie emotionale Stabilität, Extraversion, Gewissenhaftigkeit, Verträglichkeit und Offenheit beeinflussen den Umgang mit Sinnkrisen wesentlich (vgl. Listopad et al., 2021). Auch das subjektive Erleben arbeitsbezogener Prekarität (vgl. Seubert et al., 2019), der Verlust persönlicher Werte sowie eine Diskrepanz zwischen inneren Überzeugungen und äußeren Lebensbedingungen tragen zur Entstehung von Sinnkrisen bei. Individuelle Resilienzfaktoren wie Achtsamkeit, die Toleranz gegenüber Ungewissheit sowie Veränderungsbereitschaft wirken hingegen protektiv. Ein Mangel an individueller Widerstandsfähigkeit erhöht dagegen die Anfälligkeit, da Betroffene Schwierigkeiten haben, Herausforderungen zu bewältigen, die ihren Lebenssinn infrage stellen (vgl. z. B. Frankl, 2007).

Die soziale Dimension der Sinnkrise zeigt sich im Verlust des Gefühls sozialer Zugehörigkeit und Identifikation mit der Gesellschaft. Verstärkt durch soziale Isolation, ein wachsendes Problem der modernen Gesellschaft, trägt diese Dimension erheblich zur Entstehung von Sinnkrisen bei. Auch komplexe soziale Beziehungen, die von Asymmetrien und Identitätskonflikten geprägt sind, spielen eine Rolle. Wenn Individuen sich nicht gesehen, gehört oder wertgeschätzt fühlen, entsteht oft eine tiefgreifende Entfremdung, verbunden mit einem Verlust des Selbstwert-

gefühls und der Lebensbedeutung, was die Sinnfindung dann erheblich erschweren kann.

Auf kultureller Ebene beeinflussen Werte, Normen und Medien die Erfahrung von Sinnkrisen (vgl. Brocchi, 2020). Kultur trägt maßgeblich zur Reduktion von Komplexität in der Welt bei. Die Globalisierung und der damit verbundene Verlust lokaler Kulturen führen zu zusätzlicher Verunsicherung (vgl. ebd.). Spiritualität kann in ihren vielfältigen Formen dagegen eine wesentliche Sinnquelle sein (vgl. u. a. Gray, 2008). Moderne Gesellschaften erleben zunehmend eine Kluft zwischen objektiver, gesamtgesellschaftlicher Kultur und subjektiven, individuellen Kulturverständnissen, was die Sinnfindung zusätzlich erschwert (vgl. Henricks, 2024). Kultureller Wandel, der Verlust traditioneller Werte und die Dominanz individualistischer oder materialistischer Weltbilder tragen zur Entstehung von Sinnkrisen bei, da etablierte Sinnmuster infrage gestellt werden, ohne überzeugende neue Alternativen zu bieten (vgl. Frankl, 2015, S. 13).

3. Analyse des Einflusses der Sinnkrise auf die Herausforderungen und Problemstellungen in Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit

Die Kernthese dieses Artikels lautet, dass die Sinnkrise eine wachsende Herausforderung in den verschiedenen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit darstellt.

Akre (2023) verdeutlicht, dass existenzielle Krisen in allen Altersgruppen auftreten und spezifische Ausprägungen haben, wie etwa die frühe Jugendkrise (early teenage crisis) im Zusammenhang mit der Loslösung von Bezugspersonen, die Sophomore-Krise (sophomore crisis) mit Identitätsfragen bezüglich Karriere, Beziehungen und Sinn im jungen Erwachsenenalter, die Erwachsenenkrise (adult crisis) der späten Zwanzigerjahre, die häufig lebensgestaltende Entscheidungen betrifft, die Midlifekrise (midlife crisis), geprägt durch das Gefühl festgefahrener Rollen, sowie die späte Krise (later crisis), bei der Lebensumbrüche oder Erkrankungen zur Reflexion über das Lebenswerk führen.

Begleiterscheinungen solcher Krisen sind häufig der Verlust von Motivation und sozialer Aktivität, eine zunehmende Beschäftigung mit Tod und Sterben sowie ein Verlust des Selbstgefühls. Zudem besteht eine enge Verbindung zwischen Sinn-

krisen und psychischen Erkrankungen wie Depressionen und Angstzuständen (vgl. u. a. Frankl, 2007). Diese Vielzahl emotionaler, kognitiver und verhaltensbezogener Symptome erfordert eine Erweiterung traditioneller sozialarbeiterischer Perspektiven und Methoden. Sozialarbeit muss sich neben materiellen und psychischen Problemen auch grundlegend mit der Sinnfrage befassen.

Die Auswirkungen der Sinnkrise zeigen sich dabei je nach Arbeitsfeld unterschiedlich, wozu insbesondere im angloamerikanischen Raum bereits fundierte empirische Daten vorliegen, etwa zur Korrelation zwischen empfundenem Lebenssinn und Lebenserwartung (vgl. Steptoe, 2014; Suttie, 2024). In der Altenhilfe beschäftigen sich Fachkräfte vermehrt mit Fragen zu Lebensrückblick, Verlust und Endlichkeit (vgl. Baker-Braxton, 2024; Brown, 2014). Sinnfindung angesichts körperlicher Einschränkungen und sozialer Verluste wird hier zur zentralen Aufgabe. In der Jugendhilfe spielen Identitätssuche, Zukunftsängste und Orientierungslosigkeit eine bedeutende Rolle. Jugendliche befinden sich in einer sensiblen Phase der Selbstfindung und sind besonders anfällig für Sinnkrisen, was die aktuelle Sinus-Studie bestätigt, nach der insbesondere 14- bis 17-Jährige zunehmend besorgt sind (vgl. Sinus-Institut, 2024). In der Arbeit mit Menschen in prekären Lebenslagen dominieren Gefühle der Machtlosigkeit und Sinnlosigkeit durch Armut, Arbeitslosigkeit und soziale Ausgrenzung (vgl. Motakef & Wimbauer, 2016; Seubert et al. 2019). Im Bereich psychischer Gesundheit können existenzielle Ängste und Sinnkrisen sowohl Symptom als auch Auslöser psychischer Störungen sein (vgl. Akre, 2023; Brenner, 2024; Selemine, 2023). Letztlich gibt es gute Gründe anzunehmen, dass die Sinnkrise nahezu sämtliche Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit tangiert und herausfordert (vgl. Nathschläger, 2023, 2024).

Der Umgang mit existenziellen Fragestellungen verlangt seitens der Fachkräfte ein hohes Maß an Empathie, Reflexionsfähigkeit und Offenheit für die individuellen Sinnfindungsprozesse der Klientinnen und Klienten. Sozialarbeitende müssen sich ihrer eigenen Werte und Sinnquellen bewusst sein und die emotionalen Belastungen reflektieren, die mit existenziellen Themen verbunden sind. Eine erweiterte Kompetenz in existenzieller Beratung und Therapie wird damit unerlässlich. Die professionelle Begleitung von Klientinnen und Klienten in Sinnkrisen verlangt spezifische Methodenkenntnisse, Selbstreflexion sowie die Fähigkeit, Unsicherheit auszuhalten (vgl. z. B. Nathschläger, 2023, S. 129–132).

4. Die Sinnkrise als thematische Erweiterung des Tätigkeitsprofils Sozialer Arbeit

Neben traditioneller, problemorientierter und ressourcenaktivierender Praxis gewinnt eine stärker sinnorientierte und existenzanalytische Perspektive an Relevanz (vgl. u. a. Krill, 2014; LeCroy, 2019; Nathschläger, 2023; Temiz, 2024). Die Berücksichtigung spiritueller Dimensionen und der individuellen Suche nach Lebenssinn rückt stärker in den Vordergrund. Werte, Sinnhaftigkeit und der Beitrag zum Gemeinwohl könnten künftig das Selbstverständnis Sozialer Arbeit stärker prägen (vgl. Nathschläger, 2023). Soziale Arbeit könnte somit ihre Perspektive erweitern, indem sie vor allem die existenzielle Dimension menschlichen Leids stärker berücksichtigt und Menschen bei ihrer Sinnfindung aktiv begleitet, anstatt sich ausschließlich auf die Lösung konkreter Probleme zu fokussieren. Dadurch wären tiefere und nachhaltigere Veränderungen möglich (vgl. Nathschläger, 2023, 2024).

Diese Entwicklung verlangt neue Kompetenzen von Fachkräften. Grundlegende existenzphilosophische und existenzpsychologische Kenntnisse sowie Fähigkeiten in existenzieller Beratung und Therapie (vgl. Temiz, 2024; Yalom, 1989) werden zunehmend wichtiger. Kompetenzen im Umgang mit Verlust- und Trauersituationen (vgl. Selemine, 2023) sowie eine Sensibilität für spirituelle und religiöse Fragen sind ebenfalls unerlässlich (vgl. Gray, 2008). Hinzu kommen Fähigkeiten zur Förderung von Resilienz und eines kohärenten Lebensgefühls.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Selbstreflexion der Fachkräfte. Diese müssen sich ihrer eigenen Werte und Sinnquellen bewusst sein, um Klienten und Klientinnen authentisch begleiten zu können (vgl. Listopad et al., 2021). Die Reflexion existenzieller Fragen trägt auch zur Burnout-Prävention bei. Nur wer selbst einen klaren Sinn in der eigenen Arbeit (und idealerweise im Leben) sieht, kann andere glaubwürdig und wirksam bei deren Sinnsuche unterstützen.

Es folgt eine Übersicht davon, wie sich das traditionelle Profil von Sozialarbeitenden durch die Berücksichtigung der hier skizzierten Sinnkrise erweitert vorstellen lässt.

Aspekt	Traditionelles Profil der Sozialen Arbeit	Erweitertes Profil der Sozialen Arbeit angesichts der Sinnkrise
Fokus	Problemorientierung, Ressourcenaktivierung	Sinnorientierung, Existenzanalyse, Förderung von Lebensqualität
Grundlegende Methoden	Beratung, Krisenintervention, Einzel-, Gruppen- u. Gemeinwesenarbeit	Existenzielle Beratung und Therapie, Achtsamkeit, narrative Verfahren, spirituelle Begleitung, Methoden zur Trauerbewältigung
Grundlegende Wissensbestände	Kenntnisse sozialer Systeme, Beratungstechniken, rechtliche Grundlagen	Vertiefte Kenntnisse in existenzieller Philosophie und Psychologie, existenzielle Gesprächsführung, spirituelle Sensibilität, Förderung von Resilienz
Selbstverständnis	Helfer*in, Unterstützer*in, Anwält*in sozial benachteiligter Gruppen	Begleiter*in in existenziellen Fragen, Sinngeber*in (im Sinne der Unterstützung bei der Sinnfindung), Förder*in von Selbstverantwortung

Tabelle 1: Erweiterung des traditionellen Profils von Sozialarbeitenden durch die Sinnkrise

5. Beraterische und therapeutische Methoden

Zur Bearbeitung existenzieller Themen in der Sozialen Arbeit stehen verschiedene beraterische und therapeutische Methoden zur Verfügung. Ein zentraler Ansatz ist die existenzielle Psychotherapie und Beratung, die auf Denkern wie Viktor Frankl (Logotherapie), Irvin Yalom, Ludwig Binswanger und Medard Boss basiert (vgl. Frankl, 2007; Gray, 2008; Krill 2014; Yalom, 1989). Im Fokus steht dabei die Auseinandersetzung mit Grundsituationen und Grenzsituationen menschlicher Existenz: Tod, Freiheit, Isolation und Sinnlosigkeit. Ziel ist es, die Selbstverant-

wortung der Klientinnen und Klienten zu stärken und sie in der Sinnfindung trotz existenziellen Leids zu unterstützen. Die existenzielle Psychotherapie bietet somit einen theoretischen Rahmen und spezifische Methoden, um andere in ihrer Suche nach neuen Perspektiven und Ressourcen zur Sinnfindung bestmöglich begleiten zu können – wobei die Möglichkeit, dies zu tun, natürlich stark vom jeweiligen Arbeitskontext bzw. Handlungsfeld abhängig ist. Grundsätzlich setzt das hier skizzierte, erweiterte Tätigkeitsprofil den Kontext einer mittel- bis längerfristigen Zusammenarbeit zwischen Fachkräften und Klientinnen und Klienten voraus, wie sie z. B. oft in ambulanten oder stationären Hilfen und Betreuungsformen gegeben sind, wesentlich seltener hingegen in reinen Beratungskontexten, wo oft nur einige wenige Begegnungen stattfinden.

Eine weitere Herangehensweise stellen achtsamkeitsbasierte Ansätze dar. Diese betonen die bewusste Präsenz im Hier und Jetzt und helfen bei Stressbewältigung sowie der Reduktion von Grübeleien. Ein anerkannter Vertreter ist hier Jon Kabat-Zinn, der mit seinem MBSR-Programm (Mindfulness-Based Stress Reduction) die Wirksamkeit von Meditation zur Stressreduktion und Sinnfindung aufgezeigt hat (vgl. Kabat-Zinn, 2013). Durch regelmäßige Achtsamkeitspraxis lernen Menschen, Gedankenkarusselle zu durchbrechen und im gegenwärtigen Moment Orientierung und Sinn zu finden.

Die Narrative Therapie fokussiert auf die Rekonstruktion der Lebensgeschichte und ermöglicht Sinnstiftung durch Umdeutung der eigenen Erfahrungen. Als einer der Begründer dieses Ansatzes gilt Michael White, der in *Maps of Narrative Practice* die Techniken der narrativen Gesprächsführung erläutert (vgl. White, 2007). Indem Klientinnen und Klienten ihre Geschichten neu erzählen und negative Ereignisse in einen sinnstiftenden Zusammenhang stellen, können sie neue Bedeutungen und Perspektiven für ihr Leben entwickeln.

Immer höhere Bedeutung gewinnen auch Beratungsansätze, die an der Schnittstelle zur Spiritualität und/oder ggf. zum Religiösen zu verorten sind. Solche Ansätze integrieren religiöse bzw. spirituelle Praktiken und betrachten deren Rolle für die Sinnfindung im Lebenskontext. Ein anerkannter Vertreter auf diesem Gebiet ist beispielsweise Kenneth I. Pargament, der in *Spiritually Integrated Psychotherapy* die Bedeutung von Spiritualität und religiösen Ressourcen für Bewältigung und Sinngebung hervorhebt (vgl. Pargament, 2007). Solche Ansätze nutzen z. B. Gebet, Meditation oder Rituale, um Klientinnen und Klienten dabei zu unterstützen, in herausfordernden Lebenssituationen Trost, Hoffnung und einen tieferen Sinn zu erfahren.

Methode	Theoretischer Hintergrund	Fokus	Anwendbarkeit in der Sozialen Arbeit
Existenzielle Psychotherapie/ Beratung	Existenzphilosophie und darauf begründete psychotherapeutische Verfahren (z. B. Existenzielle Psychotherapie nach Yalom; Logotherapie nach Viktor Frankl)	Auseinandersetzung mit Tod, Freiheit, Isolation, Sinnlosigkeit; Förderung von Selbstverantwortung und Sinnfindung	Geeignet für Klienten und Klientinnen mit tiefgreifenden existenziellen Fragen und dem Wunsch nach einer intensiven Auseinandersetzung mit diesen Themen
Achtsamkeitsbasierte Methoden	Buddhistische Psychologie, moderne Stressforschung	Präsenz im Hier und Jetzt, Akzeptanz, Reduktion von Stress und Angst	Kann als ergänzende Methode zur Förderung von Selbstwahrnehmung und emotionaler Regulation eingesetzt werden
Narrative Therapie	Poststrukturalismus, sozialer Konstruktivismus	Rekonstruktion von Lebensgeschichten, Entwicklung neuer Narrative, Stärkung von Ressourcen	Hilfreich, um Klienten und Klientinnen zu ermutigen, ihre Erfahrungen in einem neuen Licht zu sehen und Sinn zu finden
Spiritualitätsorientierte Ansätze	Religiöse und spirituelle Traditionen	Berücksichtigung von Glauben, Werten und Praktiken als Sinnquellen	Relevant für Klienten und Klientinnen, für die Spiritualität eine wichtige Rolle in ihrem Leben spielt

Tabelle 2: Beraterische und therapeutische Methoden zur Bearbeitung existenzieller Themen in der Sozialen Arbeit

6. Philosophische Reflexion: Quo vadis, Soziale Arbeit? Vom Pessimismus Ciorans zur existenziellen Mitmenschlichkeit bei Gabriel Marcel

Die vorgestellten Methoden zeigen nun zwar unterschiedliche Wege auf, wie Menschen im Rahmen Sozialer Arbeit in ihrer Suche nach Sinn begleitet werden können – sei es durch therapeutische Gespräche, achtsames Innehalten oder spirituelle Praxis. Doch so hilfreich und wirksam diese Ansätze im Einzelfall sein mögen, stoßen sie an Grenzen, wenn die existenzielle Verstörung tiefer reicht – wenn Sinn nicht nur temporär verschüttet, sondern grundsätzlich infrage steht. An dieser Stelle beginnt eine andere Ebene der Auseinandersetzung: die philosophische Reflexion. Sie geht der Frage nach, was überhaupt als sinnvoll gelten kann – und warum es uns so schwerfällt, mit Sinnlosigkeit zu leben. Gerade in der Sozialen Arbeit, die sich oft im Schatten solcher Fragen bewegt, lohnt sich ein Blick in die Tiefen existenzphilosophischer Positionen.

In der modernen Existenz stellt die Sinnkrise beinahe eine Grundbedingung dar. Die Erosion tradierter Sinnquellen – Nietzsches berühmtes Diktum vom Tod Gottes sei hier erwähnt – sowie die gesellschaftlichen Verwerfungen des 20. Jahrhunderts erzeugen eine tiefe existenzielle Verunsicherung. Auch der rumänische Philosoph Emil Cioran reflektiert diese radikale Erfahrung des Sinnverlusts intensiv. Cioran beschreibt die menschliche Existenz als eine Art Dasein ohne Endergebnis (vgl. Cioran, 2006), einen Zustand, in dem alle Anstrengungen nach Sinn letztlich in einer fruchtlosen Kreisbewegung enden und keine endgültige Erfüllung bieten können.

Die Konsequenz dieser Sichtweise ist eine tiefgehende, fast unvermeidliche Verzweiflung angesichts der existenziellen Leere. Zugleich besitzt Ciorans radikale Offenlegung der Sinnlosigkeit eine bemerkenswerte Wirkung auf die Lesenden: sie konfrontiert unmittelbar mit einer ungeschönten Wirklichkeitswahrnehmung, die ebenso erschreckend wie befreiend wirken kann. Positiv betrachtet bietet diese Ehrlichkeit die Chance zur existenziellen Klarheit und Authentizität. Sie vermag die Illusionen, an denen Menschen sich oft verzweifelt festhalten, zu zerstören und somit paradoxerweise eine befreiende Gelassenheit gegenüber dem eigenen Dasein zu erzeugen.

Negativ betrachtet jedoch kann Ciorans Position gerade aufgrund ihrer Kompromisslosigkeit auch Gefühle der Ohnmacht und Hoffnungslosigkeit intensivieren. Sie vermag in Lesenden das Gefühl tiefer Resignation auszulösen, da sie keinen Trost oder verbindlichen Anker mehr anbietet, sondern die Existenz auf eine reine Erfahrung der Sinnleere reduziert. Für manche Lesende mag diese Perspektive lähmend wirken und zur inneren Stagnation führen.

Wie aber lässt sich dieser strukturellen Sinnleere nun begegnen? Gabriel Marcel bietet hierzu eine konstruktive Perspektive. Er beschreibt die moderne Gesellschaft als zerbrochene Welt, geprägt von Entfremdung, Vereinzelung und der Reduktion existenzieller Fragen auf technische Probleme (vgl. Marcel, 1933). Wo ein Geist der Abstraktion herrscht und Menschen sich primär über Funktion und Besitz definieren, schwindet das Vertrauen in tiefere Sinnzusammenhänge.

Marcel verharrt jedoch nicht bei der Diagnose. Vielmehr betont er (ähnlich wie Viktor Frankl), dass Menschen ein fundamentales Bedürfnis nach Sein und Sinn besitzen, welches trotz aller Zweifel nach Transzendenz und Bedeutung strebt. In diesem existenziellen Anspruch liegt für Marcel eine ontologische Hoffnung, dass die Wirklichkeit letztlich Sinn birgt. Trotz der Absurdität ist der Mensch fähig, dem Leben Bedeutung abzugewinnen, indem er sich dem Sein öffnet und die geistige sowie zwischenmenschliche Dimension neu entdeckt. Zentral ist dabei Marceles Konzept der Verfügbarkeit (*disponibilité*): die Bereitschaft, dem Anderen wirklich präsent zu begegnen und ihn nicht bloß als Objekt zu betrachten. In einer solchen Begegnung entsteht Raum für Sinnfindung und Trost.

Diese Überlegungen könnten uns auch in der Sozialen Arbeit nützlich sein. Wenn Sinnkrisen struktureller Ausdruck moderner Existenz sind, darf sich Soziale Arbeit nicht auf bloße Problemlösung beschränken. Vielmehr ist eine Praxis gefragt, die den Menschen in seiner existenziellen Bedürftigkeit ernst nimmt und auf seiner Sinnsuche begleitet. Statt ausschließlich Symptome oder soziale Missstände zu bearbeiten, rückt eine solche existenzielle Mitmenschlichkeit das gemeinsame Menschsein ins Zentrum. Sozialarbeitende wären dann weniger Problemlöserinnen und Problemlöser als vielmehr Mit-Menschen, die in der Haltung der Verfügbarkeit empathisch Klientinnen und Klienten begleiten. Soziale Arbeit wird von einer reparativen Instanz zu einer Praxis, die Menschen in existenziellen Krisen darin begleitet, einen tragfähigen Lebenssinn zu entwickeln. Dadurch eröffnet sich ein Ausweg aus der existenziellen Sackgasse, die Cioran so eindringlich beschreibt: nicht durch Flucht vor dem Absurden, sondern durch das mutige Anneh-

men der menschlichen Wirklichkeit, wie sinnwidrig und zerbrechlich sie auch sein mag.

7. Schlussfolgerung und Ausblick

Die vorliegende Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Sinnkrise macht deutlich, dass die Soziale Arbeit an einem kritischen Wendepunkt steht. Angesichts gesellschaftlicher Umbrüche, eruptiver technologischer Entwicklungen und daraus folgenden Ambivalenzen, zunehmender Lebensspanne und globaler Krisen gewinnt die Begleitung von Menschen bei ihrer Sinnfindung eine herausragende Bedeutung. Es zeigt sich, dass herkömmliche problemzentrierte Ansätze allein den vielschichtigen Herausforderungen moderner Existenz nicht mehr gerecht werden. Stattdessen eröffnet sich die Möglichkeit und Notwendigkeit, Sinnfragen und existenzielle Themen stärker in den Mittelpunkt sozialarbeiterischen Handelns zu rücken.

Die Integration existenzieller Methoden und Perspektiven, inspiriert durch philosophische Ansätze wie jene von Emil Cioran und Gabriel Marcel, bietet hierfür wertvolle Impulse. Soziale Arbeit könnte in diesem Kontext eine Praxis entwickeln, die Menschen nicht nur symptomatisch, sondern existenziell unterstützt und begleitet. Zukünftig bedarf es dazu neben methodischer Qualifizierung in existenzieller Beratung und Therapie insbesondere einer intensiveren Reflexion der Fachkräfte hinsichtlich eigener Sinnquellen und Werte.

Mit Blick nach vorn lässt sich vermuten, dass existenzielle Fragen angesichts globaler und gesellschaftlicher Dynamiken weiterhin an Dringlichkeit gewinnen werden. Die Soziale Arbeit ist aufgerufen, sich diesen Herausforderungen offensiv zu stellen und ein erweitertes Tätigkeitsprofil zu etablieren, das nicht nur Krisen bewältigt, sondern Menschen aktiv und empathisch in ihrem Streben nach Sinn und erfüllter Existenz begleitet. Auf diese Weise könnte sie maßgeblich dazu beitragen, gesellschaftlichen Entwicklungen nicht passiv ausgeliefert zu sein, sondern diese aktiv mitzugestalten – als Profession, die Menschen nicht nur oberflächlich in Alltagssituationen hilft, sondern sie zutiefst in ihrem Menschsein anerkennt und bestärkt. Die Beachtung und Weiterentwicklung existenzieller Methoden und Beratungsansätze in den unterschiedlichen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit stellen hierfür einen wichtigen ersten Schritt dar.

Literatur

- Akre, K. (2023). Existential Crisis, <https://www.britannica.com/topic/existential-crisis> [26. März 2025].
- Baker-Braxton, P. (2024). Living with Purpose: A Key to Longevity, <https://www.vailhealth.org/news/living-with-purpose-a-key-to-longevity> [26. März 2025].
- Berger, P. & Luckmann, T. (1995). *Modernität, Pluralismus und Sinnkrise: Die Orientierung des modernen Menschen*. Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Blankson, A. (2024). How Technology Can Be Part of a Happy Life, https://greatergood.berkeley.edu/article/item/how_technology_can_be_part_of_a_happy_life [27. März 2025].
- Brenner, B. (2024). The Psychology of Existential Dread, <https://therapygroupdc.com/therapist-dc-blog/the-psychology-of-existential-dread/> [28. März 2025].
- Brocchi, D. (2020). The Cultural Dimension of Sustainability, <https://www.davidebrocchi.eu/wp-content/uploads/2020/11/1803-newfrontier.pdf> [26. März 2025].
- Brown, G. C. (2014). Living too long: The current focus of medical research on increasing the quantity, rather than the quality, of life is damaging our health and harming the economy. <https://doi.org/10.15252/embr.201439518>
- Cioran, E. M. (2006). *Dasein als Versuchung*. Aus dem Französischen von Kurt Leonhard. Klett-Cotta.
- Foo, C. (2023). How Does Technology Influence Our Lives?, <https://www.sogolytics.com/blog/how-technology-influences-us/> [26. März 2025].
- Frankl, V. E. (2007). *Ärztliche Seelsorge: Grundlagen der Logotherapie und Existenzanalyse – Mit den ›Zehn Thesen über die Person‹*. dtv.
- Frankl, V. E. (2015). *Der Wille zum Sinn: Grundlagen der Logotherapie*. Hogrefe.
- Gray, M. (2008). Viewing spirituality in social work through the lens of contemporary social theory. *British Journal of Social Work*, 38(1), 175–196. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcl078>
- Henricks, T. (2024). The Crisis of Modern Culture: It's Not What You Think, <https://www.psychologytoday.com/us/blog/the-pathways-of-experience/202406/the-crisis-of-modern-culture-its-not-what-you-think> [26. März 2025].

Kabat-Zinn, J. (2013). *Full Catastrophe Living: Using the Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress, Pain, and Illness*. 2. Aufl., Bantam Books.

Krill, D. (2014). Existentialism and Social Work. In: *Advances in Social Work*, Jg. 15, H. 1, S. 118–131. <https://doi.org/10.18060/16846>

LeCroy, C. (2019). *The Call to Social Work: Finding Meaning as a Professional Helper*, <https://medium.com/@craiglecroy/the-call-to-social-work-finding-meaning-as-a-professional-helper-728f66496ce9> [4. April 2025].

Listopad, I. W., Esch, T., Michaelsen, M. M. (2021). An Empirical Investigation of the Relationship Between Spirituality, Work Culture, and Burnout: The Need for an Extended Health and Disease Model. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.723884>

Marcel, G. (1933). *Le monde cassé: Pièce en quatre actes, suivi de Position et approches concrètes du mystère ontologique*. Paris: Desclée de Brouwer & Cie.

Motakef, M. & Wimbauer, C. (2016). Precarity of Life Arrangements: A Perspective on Precarious Working and Living Conditions Using the Concept of Recognition. <https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3222>

Nathschläger, J. (2023). *Existenzielle Soziale Arbeit*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6039>

Nathschläger, J. (2024). Soziale Arbeit als existenzielles Geschehen und die Auswirkungen auf das Selbstverständnis der Profession. In: Institut für Soziale Arbeit e. V. (Hrsg.), *ISA Jahrbuch zur Sozialen Arbeit 2024* (S. 14–27). Waxmann. doi.org/10.31244/9783830999829

Nathschläger, J. & Nuss, F. (2024). »Nur wer gelernt hat, ein Einzelner zu sein, hat gelernt zu leben«: Beitrag zu den Potenzialen der Existenzphilosophie für den Theoriediskurs der Sozialen Arbeit. In: Schönig, W., Breuer, M., Gerards, M., Löwenstein, H. (Hrsg.), *Transdisziplinäre Theorieentwicklung Sozialer Arbeit* (S. 192–208). Beltz Juventa. <https://doi.org/10.3262/978-3-7799-7429-1>

Pargament, K. I. (2007). *Spiritually Integrated Psychotherapy: Understanding and Addressing the Sacred*. Guilford Press.

Schnell, T. (2016). *Psychologie des Lebenssinns*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-48922-2>

Selemin, J. (2023). *What Is an Existential Crisis?*, <https://www.webmd.com/balance/what-is-existential-crisis> [26. März 2025].

Seubert, C., Hopfgartner, L., Glaser, J. (2019). Beyond job insecurity – Concept, dimensions, and measurement of precarious employment. *Psychologie des Alltagshandelns / Psychology of Everyday Activity*, 12(2), S. 33–45. <https://doi.org/10.15203/1998-9970-12-2-04>

Sinus-Institut (2024). Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland – Sinus-Jugendstudie 2024, <https://www.sinus-institut.de/sinus-jugendstudie> [27. März 2025].

Stephoe, A. (2014). Sense of meaning and purpose in life linked to longer lifespan, <https://www.ucl.ac.uk/news/2014/nov/sense-meaning-and-purpose-life-linked-longer-lifespan> [26. März 2025].

Suttie, J. (2024). To Live Longer, Find Your Purpose in Life, https://greatergood.berkeley.edu/article/item/to_live_longer_find_your_purpose_in_life [26. März 2025].

Temiz, R. (2024). Existential Social Work in Coping with Death and Grief. <https://doi.org/10.1007/s10615-024-00922-5>

White, M. (2007). *Maps of Narrative Practice*. W. W. Norton & Company.

Yalom, I. D. (1989). *Existential Psychotherapy*. Basic Books.

Wie Macht Zukunft formt

Der Einfluss von Bildungsplanung und -steuerung bei der Ermöglichung und Begrenzung von Zukunftsperspektiven

Lisa-Marie Staljan

1. Einleitung: über Zukunft sprechen – besonders in Krisenzeiten

Krisen prägen unsere Gegenwart – politisch, wirtschaftlich und sozial. Raus aus der Krise ist zum Leitmotiv geworden. Doch die entscheidende Frage ist nicht nur, wie wir den Weg aus der Krise finden, sondern auch, wohin er führen soll und wer das bestimmt. In den zunehmend polarisiert geführten Debatten an der Schnittstelle von Transformationswünschen und Beharrungskräften scheint es immer schwieriger, gemeinsame Zukunftsbilder¹ zu entwickeln und die gesellschaftliche Verunsicherung nimmt spürbar zu.

Krisen sind aber nicht nur Phasen der Unsicherheit, sondern auch potenzielle Wendepunkte. Sie schaffen nicht nur »neue Grenzen, Nöte und Einschränkungen, sondern auch Öffnungen, Möglichkeiten und Perspektiven« (Vötsch, 2022, S. 32). Die Corona-Pandemie hat diese Ambivalenz besonders deutlich gemacht: Was lange als unveränderbar galt, wurde plötzlich verhandelbar. Neue Kommunikationsformen, Arbeitsmodelle und politische Prioritäten veränderten gewohnte Ab-

1 Im Text werden unterschiedliche Begriffe im Zusammenhang mit Zukunft verwendet. Sie betonen verschiedene Aspekte des komplexen Gegenstands und werden deswegen hier in ihrer Vielfalt eingesetzt.

läufe teils grundlegend. In solchen Situationen schärft sich das Bewusstsein der Menschen für eigene Erwartungen und Grenzen. Sie sind zunehmend gezwungen, sich mit möglichen – gewollten oder ungewollten – Zukünften auseinanderzusetzen und machen diese Überlegungen explizit und so verhandelbar. Dadurch wird Zukunft gerade in kritischen Momenten soziologisch greifbar (vgl. Suckert, 2022, S. 418f.). Sie rückt ins Zentrum gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse und wird zum konstitutiven Teil der Krisenerfahrung (vgl. Rödel, 2024, S. 28ff.).

Diese Aushandlungsprozesse sind aber nicht neutral. Wer gehört wird und wer nicht, wer sich handlungsfähig fühlt und wer ohnmächtig bleibt, hängt von bestehenden Machtverhältnissen ab. Macht entscheidet darüber, wer Zukunft planen und gestalten kann und wessen Perspektiven ausgeblendet werden.

Bildung² gilt als wichtiger Schlüssel zur Zukunftsgestaltung, wobei der Fokus meist auf individuellen Lernprozessen oder Kompetenzzuschreibungen liegt (vgl. u. a. Kollhoff, 2024). Doch Bildung ist ein Prozess, in dem Zukunftsperspektiven nicht nur thematisiert, sondern aktiv verhandelt werden – eingebettet in Strukturen, die dafür Möglichkeiten eröffnen oder einschränken.

In diesem Zusammenhang wird oft übersehen, dass schon die Planung und Steuerung der Bildungsstrukturen selbst machtvolle Prozesse sind. Auf Makro-, Meso- und Mikroebenen wirken vielfältige Akteure, gebunden an unterschiedliche institutionelle Vorgaben, maßgeblich an der Steuerung und Koordination von Bildungsprozessen, -organisationen, -strukturen und -systemen mit (vgl. Dollhausen et al., 2023). Dadurch werden Zukunftsperspektiven vorentschieden und Handlungsmöglichkeiten selektiert. Denn institutionelle Rahmenbedingungen, Ressourcenzuteilungen und inhaltliche Weichenstellungen bestimmen, welche Zukünfte in Bildungszusammenhängen gefördert, welche Zielgruppen angesprochen und unter welchen Bedingungen zukunftsorientierte Bildungsprozesse ermöglicht werden.

Vor diesem Hintergrund beschäftigt sich dieser Beitrag mit der Frage: Was bedeutet es, Zukunft als Aushandlungsprozess unter Machtbedingungen zu denken – und welche Rolle spielen dabei Bildungsplanung und -steuerung?

2 Bildung wird hier sowohl als individueller Prozess der Weltaneignung und Selbstbildung verstanden als auch als gesellschaftlich verankertes Feld mit normativen, politischen und institutionellen Rahmenbedingungen.

2. Zukunft ist nicht neutral

Die Gesellschaft scheint in ihren Vorstellungen von Zukunft zunehmend gespalten zu sein. Während etwa Klimabewegungen vor ökologischen und sozialen Katastrophen warnen und für Wandel demonstrieren, entwerfen rechte Gruppen idealisierte Vergangenheiten als Zukunftsmodelle (vgl. Altstaedt et al., 2023, S. 2). Spannungen wie diese zeigen nicht nur gesellschaftliche Brüche, sondern auch die Pluralität konkurrierender Zukunftsbilder. Diese verdeutlichen, dass Zukunft nicht einfach vorgegeben, sondern offen und umkämpft ist.

Die Disziplin der Zukunftsforschung beschäftigt sich explizit mit der Entwicklung von Zukunftsbildern. Mögliche Zukünfte sollen sichtbar werden, ohne deterministische Vorhersagen zu treffen. Die erarbeiteten Szenarien basieren auf gesichertem Wissen über Gegenwart und Vergangenheit, bleiben jedoch offen für unterschiedliche Entwicklungen (vgl. Neuhaus, 2015, S. 11ff.). Bisher lag der Fokus dabei auf ›Big Futures‹ – wie Digitalisierung, KI oder Nachhaltigkeit. Erst in jüngerer Zeit wird stärker diskutiert, wie Zukunft auch im Alltag und in alltäglichen Praktiken verankert ist (vgl. Krämer, 2022, S. 197).

Auch die Soziologie beschäftigt sich mit Zukunft – allerdings nicht zur Entwicklung von Zukunftsbildern, sondern um zu verstehen, welche Rolle Zukunftsvorstellungen für soziales Handeln spielen (vgl. Suckert, 2022). Erste Ansätze dazu entstanden in den 1950er Jahren; seit den 1990er Jahren ist ein kontinuierlicher Anstieg wissenschaftlicher Publikationen zu diesem Thema innerhalb der Soziologie zu verzeichnen.

In einer systematischen Untersuchung identifizierten Beckert und Suckert (2021) mithilfe einer qualitativ ausgerichteten Mixed-Methods-Analyse von 571 soziologischen Fachartikeln, die zwischen 1950 und 2019 erschienen, drei unterscheidbare Forschungsschwerpunkte im soziologischen Feld der Zukunftsorientierung:

1. Die Zukunft als Variable, oder: Wovon hängen Zukunftsaspirationen und -erwartungen ab? Dieser Schwerpunkt fokussiert den Zusammenhang zwischen Zukunftsaspirationen bzw. -erwartungen und sozialem Hintergrund. Merkmale wie Familie, Bildung, Geschlecht oder Migration beeinflussen, welche Zukunft Menschen für möglich oder erstrebenswert halten. Diese Erwartungen sind nicht nur Ausdruck individueller Wünsche, sondern

werden durch soziale Erwartungen strukturiert. Sie beeinflussen reale Lebensverläufe.

2. Die Imagination von Zukunft, oder: Wie sieht Zukunft aus? Unter diesem Schwerpunkt wird untersucht, wie Menschen sich Zukunft imaginieren und sie sich als Möglichkeitsraum vorstellen. Entscheidend ist dabei, ob Akteure sich selbst als wirksam erleben und ob sie daran glauben, Zukunft gestalten zu können. Zukunftsbilder wirken motivierend, wenn sie mit einem Gefühl von Handlungsmacht verknüpft sind. Je stärker das Vertrauen in die eigene Gestaltungskraft, desto eher wird aus einer Vorstellung konkretes Handeln abgeleitet.
3. Zukunft als umkämpfte Prozesse, oder: Wie werden Zukunftserwartungen und -vorstellungen sozial konstruiert? Neuere Forschungsansätze machen schließlich deutlich, dass Zukunft nicht nur imaginiert, sondern auch sozial konstruiert und politisch verhandelt wird. Diskurse, Technologien und institutionelle Kontexte formen Zukunftsvorstellungen, sodass sich manche Bilder durchsetzen und andere verdrängt werden. Wer mitreden darf, welche Zukunft als plausibel oder wünschenswert gilt, ist Ergebnis gesellschaftlicher Aushandlungen unter Machtbedingungen.

Diese Ergebnisse zeigen: Unser Blick auf die Zukunft prägt unser soziales Handeln in der Gegenwart. Die Auseinandersetzung damit heißt deswegen zum einen, die Visionen von Morgen zu erfassen, zum anderen aber auch, die sozialen Rahmenbedingungen, Praktiken und Entscheidungen zu berücksichtigen, durch die bestimmte Zukünfte ermöglicht oder blockiert werden. Denn Zukunft ist kein neutraler Erwartungshorizont, sondern ein von Machtverhältnissen geprägtes Feld. Die Aushandlungen dazu vollziehen sich z. B. im politischen oder wissenschaftlichen Diskurs. Aber auch Bildung ist Teil dieser Prozesse, weil sie Zukunft nicht nur thematisiert, sondern durch ihre Strukturen, Inhalte und Praktiken unter Machtbedingungen mitprägt.

3. Perspektiven auf Macht: von Dominanz zu Empowerment

Macht spielt also eine zentrale Rolle für die Entwicklung und Umsetzung von Zukunftsperspektiven. Doch was genau ist damit gemeint?

In wissenschaftlichen Debatten existieren unterschiedliche Konzeptualisierungen von Macht. Die im Folgenden dargestellten Ansätze sind exemplarisch und sollen zentrale Perspektiven im Hinblick auf die Fragestellung dieses Beitrags verdeutlichen.

Eine häufig verwendete Unterscheidung trennt zwischen ›Power as structure‹ und ›Power as agency‹: Ersteres betrachtet soziale Strukturen und übergeordnete historische, soziale sowie kulturelle Bedingungen, die Akteure und ihr Handeln prägen; letzteres fokussiert die Handlungsfähigkeit von Akteuren innerhalb oder gegen diese Strukturen (vgl. Dowding, 2008, S. 21).

Wie aber lässt sich Macht darüber hinaus begreifen? Und welche Perspektiven eröffnen sich für unsere Vorstellung von Zukunft, wenn wir Macht nicht nur als gegeben hinnehmen, sondern sie als verhandel- und veränderbar denken?

3.1 Ebenen und Dimensionen: Wie sichtbar ist Macht?

Um Macht in ihrer Komplexität zu erfassen, bietet sich eine Einteilung in drei Ebenen an, die jeweils unterschiedliche Sichtbarkeitsgrade und Wirkmechanismen beschreiben. Diese Differenzierung stammt aus Steven Lukes' Machttheorie (2005) und bildet eine Grundlage für die nachfolgende Analyse an der Schnittstelle zwischen Machtausübung und Bildungsplanung bzw. -steuerung (siehe Kapitel 4.1).

Die nachfolgende Beschreibung der Ebenen basiert im Wesentlichen auf Vene-Klassen und Miller (2007, S. 47ff.) sowie Gaventa (2006, S. 29), die zentrale Elemente aus Lukes Konzept übernehmen.

Sichtbare Macht (decision-making power) zeigt sich in direkten, beobachtbaren Entscheidungsprozessen. Sie umfasst den Einfluss darauf, welche Entscheidungen getroffen werden und wer sich in Konflikten durchsetzt. Diese Form von Macht ist vor allem bei offiziellen Verfahren wie Wahlen, Abstimmungen oder politischen Verhandlungen erkennbar. Sie beschreibt die Fähigkeit, Entscheidungen offen zu kontrollieren und Konflikte sichtbar auszutragen.

Verdeckte Macht (non-decision-making power) bezieht sich auf die Kontrolle über die Agenda. Sie zeigt sich darin, dass bestimmte Themen gar nicht erst zur Diskussion kommen oder systematisch aus dem Diskurs ausgeschlossen werden. Es geht

also nicht nur um die Kontrolle der Entscheidungen selbst, sondern darum, wer bestimmt, worüber überhaupt gesprochen oder entschieden wird. Diese Form ist weniger sichtbar, weil sie oft im Hintergrund wirkt und den Raum für mögliche Konflikte und Entscheidungen einschränkt.

Unsichtbare Macht (ideological power) bezieht sich auf die subtileren Aspekte, die das Denken und Handeln von Individuen beeinflussen. Sie zeigt sich in Ideologien und darin, was als »normal« oder »wünschenswert« gilt. Macht wirkt hier nicht durch direkte Konflikte oder Zwang, sondern ist tief in den in Werten, Normen, Selbstbildern und sozialen bzw. kulturellen Strukturen verankert und prägt so Wahrnehmung, Handlungsspielräume und Zukunftsperspektiven.

Die Unterscheidung zwischen sichtbarer, verborgener und unsichtbarer Macht sensibilisiert dafür, dass Macht nicht immer offensichtlich, aber trotzdem wirksam ist.

3.2 Ausdrucksformen und Praktiken: Wie tritt Macht in Erscheinung?

Wer über Macht spricht, meint oft zuerst: Macht über andere. Dieses eher negativ konnotierte Bild von Macht als ›Power over‹ steht für ein Machtverständnis, bei dem einige dominieren und andere ausgeschlossen sind – oft verbunden mit Zwang, Unterdrückung oder Hierarchie. Macht erscheint hier als Nullsummenspiel. Wer sie hat, nimmt sie anderen (vgl. VeneKlasen & Miller, 2002, S. 39). Damit wird Macht zu etwas Unveränderlichem und Eindimensionalem. Gleichzeitig verliert diese Perspektive die Komplexität der strukturellen Verankerung von Machtverhältnissen in der Gesellschaft aus dem Blick (vgl. Chehata & Jagusch, 2023, S. 18).

Verschiedene Personen aus Theorie und Praxis haben sich deswegen auf den Weg gemacht, um kooperative Wege der Machtausübung zu definieren, das Verständnis über den Aufbau und die Mobilisierung kollektiver Macht, beispielsweise im Kampf für soziale, wirtschaftliche und politische Gerechtigkeit zu fördern und so soziale Bewegungen zu stärken. VeneKlasen und Miller (2002, 2007) haben diese alternativen Machtkonzepte zusammengeführt. Im Mittelpunkt steht eine Erweiterung der Definition von Macht – weg von einer negativen Auffassung als Herrschaft hin zu einer positiveren Sichtweise, bei der Macht als Kraft für indivi-

duelle und kollektive Handlungsfähigkeit verstanden wird. Dabei sind vier Ausdrucksformen zentral:

›Power to‹ bezieht sich auf die Fähigkeit eines Menschen, das eigene Leben und die Welt zu gestalten, in Handlungen zu kommen und Veränderungen zu bewirken. Es geht darum, Ziele zu verfolgen und Einfluss auf die Welt auszuüben, indem die nötigen Ressourcen und Fähigkeiten zur Verfügung stehen (vgl. VeneKlasen & Miller, 2007, S. 45). (→ individuelle Gestaltungsmacht)

›Power with‹ bezieht sich auf das Aufbauen kollektiver Stärke, die entsteht, wenn Menschen zusammenarbeiten, um gemeinsame Ziele zu erreichen. Hier drückt sich Macht durch Solidarität, Kooperation und gegenseitige Unterstützung aus, sodass die Gruppe mehr erreichen kann als ein Individuum allein (vgl. ebd.). (→ Macht durch Zusammenarbeit)

›Power within‹ beschreibt das Selbstwertgefühl und die Selbsterkenntnis eines Menschen. Sie umfasst die Fähigkeit, in sich selbst zu vertrauen, individuelle Unterschiede anzuerkennen und gleichzeitig andere zu respektieren und unterstützt ein gemeinsames Streben nach Würde und Erfüllung (vgl. ebd.). (→ individuelle Selbstermächtigung)

In Ergänzung dazu wird seit einiger Zeit auch die Idee von ›Power despite resistance‹ diskutiert. Gemeint ist damit die Fähigkeit, ein bestimmtes Ergebnis durchzusetzen, auch wenn andere sich dagegenstellen. Entscheidend ist: Diese Form von Macht bedeutet nicht automatisch Macht über andere. Sie beschreibt eine Ergebniswirksamkeit trotz Opposition, ohne dass in die Selbstbestimmung anderer Akteure eingegriffen wird (vgl. Abizadeh, 2023, S. 4). (→ Macht trotz Widerstand)

Die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Ausdrucksformen von Macht bietet Anhaltspunkte dafür, wie Macht nicht nur als einschränkend, sondern als gemeinschaftlich nutzbar verstanden werden kann.

4. Macht als Begrenzung und Ressource bei der Planung und Steuerung zukunftsorientierter Bildung

Die vorangegangenen Überlegungen haben die Vielschichtigkeit von Machtbedingungen in ihrer Wirkung auf soziale Wirklichkeit und Zukunftsgestaltung sichtbar gemacht. Macht ist dabei nicht nur ein unterdrückerischer Moment, sondern ein strukturierendes Prinzip, das Wahrnehmungen, Handlungen und Zukunftsperspektiven mitprägt. Bildungsprozesse sind darin ebenso eingebunden wie wirkmächtig. Denn sie beeinflussen die Entwicklung von Zukunftserwartungen und -aspirationen, durch Bildung entstehen Zukunftsbilder, sie werden reproduziert oder herausgefordert und in Bildungszusammenhängen werden Zukunftsvorstellungen sozial ausgehandelt.

Aufbauend auf diese Überlegungen richtet sich der Blick nun auf die Bildungsplanung und -steuerung, die eine Schnittstelle zwischen gesellschaftlich-politischen Entscheidungen und der konkreten pädagogischen Praxis bilden. Dazu werden im Folgenden zwei Perspektiven vorgestellt. Das Kapitel 4.1 beleuchtet bestehende Machtverhältnisse und deren Auswirkungen auf Zukunftsperspektiven. Es ermöglicht eine kritische Analyse struktureller Bedingungen. Kapitel 4.2 fokussiert hingegen die Möglichkeiten der Förderung zukunftsorientierter Bildung im Sinne eines pädagogischen Empowerments. Beide Perspektiven ergänzen sich und eröffnen zusammen einen reflexiven sowie handlungspraktischen Zugang.

4.1 Machtverhältnisse erkennen

Machtverhältnisse zeigen sich in der Bildungsplanung und -steuerung auf vielfältige Weise – in offensichtlichen Regulierungen ebenso wie in subtilen, normativ wirksamen Strukturen.

Sichtbare Macht drückt sich in formellen Entscheidungen aus, die auf den ersten Blick nachvollziehbar und transparent erscheinen, etwa bei der Verteilung von Ressourcen, der Festlegung von Bildungsinhalten oder der Steuerung des pädagogischen Personals. Durch solche steuerungspolitischen Setzungen wird mitbestimmt, welche Themen und Kompetenzen relevant sind, wer Bildung in welcher Qualität erhält und in welchen Räumen Zukunft überhaupt gedacht und gestaltet

werden kann. Damit wirken diese Entscheidungen direkt darauf ein, wessen Zukunftsperspektiven gefördert oder eingeschränkt werden.

Subtiler wirkt die verdeckte Macht: Bildungssteuerung erfolgt oft über Instrumente und Prozesse, die vermeintlich objektiv und neutral sind. Die scheinbare Neutralität verbirgt dabei aber eine selektive Einflussnahme: Sie legt fest, welche Bildungswege und Zukunftsbilder als legitim und erstrebenswert gelten, während andere Perspektiven ausgeblendet werden. Dadurch werden nicht nur die Gegenwart, sondern auch die Zukunftsbilder geprägt und Zukunftsperspektiven normiert.

Noch weniger greifbar ist die unsichtbare Macht. Sie zeigt sich z. B. durch unreflektierte Vorstellungen von guter Bildung, ein unhinterfragtes Selbstverständnis von Lehrenden und Entscheider*innen als neutral sowie gesellschaftlich tief verankerte Bildungsnarrative. Dadurch bleiben Zukunftsbilder und Zukunftsperspektiven in traditionellen Mustern gefangen und transformative Veränderungen werden erschwert.

Das Reflexionsraster³ führt anhand konkreter Beispiele weiter, wie sich verschiedene Dimensionen von Macht (Spalte 1) in Planung und Steuerung manifestieren (Spalte 2) und wie dies auf Zukunftsperspektiven einwirkt (Spalte 3).

Macht stellt also ein strukturierendes Element in der Bildungsplanung und -steuerung dar. Sie beeinflusst nicht nur, welche Inhalte Eingang in Bildung finden, sondern auch, welche Zukünfte als denkbar, wünschenswert oder legitim gelten. Macht wirkt dabei nicht nur in sichtbaren Entscheidungsprozessen, sondern auch dort, wo sie als verinnerlichte Ordnung Vorstellungen von Zukunft formt. Sie strukturiert Bildungsprozesse so, dass bestimmte Zukunftsbilder als alternativlos erscheinen, während andere Möglichkeiten unsichtbar gemacht oder bewusst delegitimiert werden.

Gerade wenn Bildungsprozesse auf Zukunftsgestaltung zielen, ist es zentral, auch jene verdeckten oder unsichtbaren Machtformen zu erkennen, die Zukunftsperspektiven unbemerkt steuern oder einschränken. Ein solcher Blick ermöglicht es, Ausschlüsse sichtbar zu machen, sie zu thematisieren und Räume für andere Wege zu öffnen.

3 Die beiden dargestellten Reflexionsraster wurden nicht empirisch erhoben, sondern aus theoretischen Grundlagen sowie Erfahrungen aus der Arbeit im Bildungsbereich entwickelt. Sie dienen als Orientierungshilfe, um Machtverhältnisse in eigenen Handlungskontexten sichtbar zu machen, zu transformieren und Anstöße für eine Reflexion zu geben.

	Beispielhafte Bezüge in der Planungs- und Steuerungsebene	Auswirkungen auf Zukunftsperspektiven
Sichtbare Macht	Strukturelle politische & institutionelle Entscheidungen Entscheidungen über Förderprogramme & Schulformen; konkrete Förderentscheidungen für Projekte; Ausstattung von Bildungseinrichtungen	bestimmt durch Ressourcenverteilung über Bildungsqualität und Innovationspotenziale; beeinflusst so, wessen Zukunftsperspektiven gefördert werden
	Festlegung von Bildungsinhalten & -zielen in Lehrplänen, Prüfungsanforderungen, kommunalen Handlungsschwerpunkten, Kursangeboten in außerschulischen Bildungseinrichtungen	lenkt, welche Themen und Kompetenzen erlernt werden und damit, wie Lernende sich in einer sich wandelnden Welt handlungsfähig erleben
	Personalsteuerung & -professionalisierung Zugangsvoraussetzungen zu bildungsbezogenen Studien- und Ausbildungsgängen; Entscheidungen über Personalschlüssel; Entscheidungen über Gehaltseinstufungen	beeinflusst, ob Fachkräfte Räume schaffen können, in denen Lernende ihre Zukunft aktiv mitgestalten und sich als wirksam erfahren
Verdeckte Macht	Steuerung über scheinbare Objektivität Rankings und Kennzahlen; Qualitätszertifikate und -siegel; Bewertungen auf Bildungsplattformen	wirkt neutral, setzt aber selektive Erfolgskriterien; legt fest, was als zu erreichende Zukunft gilt, ohne alternative Entwicklungspfade zu diskutieren
	Anerkennungslogiken gesellschaftliche Anerkennung formaler Bildungsabschlüsse vs. Bildungsprozesse im non-formalen/informellen Bereich, die unsichtbar bleiben bzw. als „weniger wert“ gelten	verengt Zukunftschancen auf institutionell anerkannte Bildungswege, andere Leistungen bleiben marginalisiert
	Selektive Expert*innenwahl & intransparente Themen- und Ressourcensteuerung Zusammensetzung von Bildungskommissionen; Auswahl von Expert*innen in politischen Entscheidungsprozessen; Delegation von Aufgaben an Stiftungen/private Bildungsanbieter	lässt bestimmte Stimmen systematisch außen vor und steuert dadurch, welche Zukünfte als legitim gelten; grenzt Zukunft normativ ein
Unsichtbare Macht	Normative Leitbilder Vorstellungen von »guter« oder »richtiger« Bildung als leistungsorientiert und zielgerichtet; Bild von Bildung als »beruflich verwertbar«; Festhalten an traditionellen Lehr-Lern-Settings; mangelnde Umsetzung interdisziplinärer Ansätze	unhinterfragte Annahmen darüber, was »gute Bildung« ist, prägen Bildungsentscheidungen und erschweren strukturelle Veränderungen; Zukunft wird so nur in gewohnten Bahnen gedacht
	Selbstbilder & Rollenverständnisse Selbstverständnisse von Entscheidenden und Lehrenden als »neutral«	verhindert die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Folgen des eigenen Handelns und blockiert solidarische, demokratische Zukunftsprozesse
	Ideologisierung & Individualisierung über Narrative wie: nur persönliche Leistung als Schlüssel zum Erfolg; Bildung als alleiniger Schlüssel zur Lösung gesellschaftlicher Herausforderungen	Strukturelle Probleme werden zu individuellen gemacht; Zukunftserwartungen hängen von persönlicher Leistung ab, während gesellschaftliche Bedingungen als wenig veränderbar gelten.

Tabelle 1: Wirkungen von Macht in der Bildungsplanung und -steuerung

4.2 Machtverständnisse transformieren

Wenn Bildung dazu beitragen soll, die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen und individuellen Zukunftsvorstellungen zu fördern, Lernende zur Entwicklung eigener Zukunftserwartungen zu ermutigen und sie in ihrer Umsetzung zu bestärken, braucht es neben dem Erkennen und Hinterfragen von Machtstrukturen auch ein verändertes Verständnis von Macht. Die in Kapitel 3.2 erläuterten Machtkonzepte können dafür ein Ansatzpunkt sein. Sie bilden eine Grundlage für Empowerment in Bildungszusammenhängen.

Empowerment bezeichnet einen Prozess der Selbstermächtigung, durch den Menschen und Gemeinschaften ihre Autonomie stärken, eigene Interessen selbstbestimmt vertreten und gesellschaftliche Strukturen aktiv mitgestalten können – sowohl auf individueller als auch auf politischer Ebene (vgl. Herriger, 2006, S. 13ff.). Eine Bildung, die daran anknüpfen und zukunftsorientiert wirken will, leistet deswegen mehr als eine Vermittlung von Inhalten.

Die Stärkung von ›Power to‹ zielt auf die individuelle Handlungsfähigkeit – etwa durch flexible Lernsettings, die selbstbestimmtes Arbeiten ermöglichen. Bildungsplanung kann solche Räume z. B. durch die Förderung von projektbasierten Lernräumen oder den Einsatz von flexiblen Curricula fördern.

Ein Empowerment im Sinne des ›Power with‹ betont den Wert kollektiven Handelns. Wo Mitgestaltung gelebt und strukturell verankert ist, etwa in Beteiligungsgremien oder kooperativen Lernformaten, können Bildungsräume entstehen, in denen Zukunft als gemeinsames Projekt gedacht und verhandelt wird.

Eine Förderung von ›Power within‹ zielt auf innere Stabilität, Selbstvertrauen und die Anerkennung der eigenen Perspektive. Planungs- und Steuerungsprozesse können hierzu beitragen, indem sie Programme zur Persönlichkeitsentwicklung, Antidiskriminierung oder kulturellen Bildung unterstützen, die Lernende darin bestärken, sich als handlungsfähige Subjekte in ihrer eigenen Zukunft zu erleben.

Schließlich braucht es auch Räume, in denen ›Power despite resistance‹ geübt werden kann. Zum Beispiel in Bildungssettings, die bewusst gegen bestehende Routinen denken, etwa in Form von Utopielaboren oder transformativen Projekten. Hier zeigt sich, dass Planung nicht nur Bestehendes stabilisieren, sondern neue Möglichkeitsräume eröffnen kann.

	Beispiele für strukturelle Ermöglichung und pädagogische Umsetzung	Auswirkungen auf Zukunftsperspektiven
Power to	<p>Zukunft als gestaltbare Möglichkeit durch individuelle Handlungsfähigkeit erfahrbar machen durch Förderung von flexiblen, projekt-basierten Lernräumen, die selbstbestimmtes Lernen ermöglichen; Einsatz für flexible Curricula</p> <p><u>Umsetzung in Bildungskonzepten und -formaten:</u> z. B. Future Literacy-Workshops; Lernbüros und Lernateliers; Projektorientiertes Lernen; Bildungscoaching</p>	<p>Individuelle Selbstwirksamkeit ist entscheidend für die Umsetzung eigener Zukunftsperspektiven. Wenn Lernende erleben, dass sie eigene Wege denken und umsetzen können, entsteht Vertrauen in die eigene Zukunftsfähigkeit.</p>
Power with	<p>Zukunft im Dialog & durch kollektives Handeln gestalten lernen durch Einrichtung partizipativer Gremien; Verankerung von Mitbestimmungsverfahren in Steuerungsprozessen; Bereitstellung von Ressourcen für kooperative Projekte</p> <p><u>Umsetzung in Bildungskonzepten und -formaten:</u> z. B. Demokratiebildung; Kooperatives Lernen; Peer-to-Peer-Education; Global Citizenship Education; Schulparlamente; Jugendforen; Zukunftswerkstätten</p>	<p>Zukunft wird nicht allein entschieden, sondern im Austausch mit anderen entwickelt. Bildungsplanung kann partizipative Prozesse unterstützen und so die Aushandlung und Durchsetzung von Zukunftsvorstellungen fördern.</p>
Power within	<p>Zukunftsvertrauen durch Selbstkenntnis & innere Stabilität ermöglichen durch Unterstützung von Programmen zur Persönlichkeitsentwicklung und Resilienz-förderung; Förderung von Diversity- und Antidiskriminierungskonzepten</p> <p><u>Umsetzung in Bildungskonzepten und -formaten:</u> z. B. Empowerment-Trainings; kulturelle Bildung; Biografiearbeit; Resilienzförderung; Antidiskriminierungsworkshops</p>	<p>Wer sich selbst kennt und wertschätzt, kann sich eher eine Zukunft vorstellen, in der die eigene Perspektive zählt. »Power within« zeigt sich als innere Stärke und Selbstanerkennung – Grundlage für eine selbstbewusste, gestaltbare Zukunft.</p>
Power despite resistance	<p>Räume schaffen, in denen alternative Zukunftsentwürfe bestehen dürfen durch Bereitstellung von Ressourcen für Transformations- und Change-Management; Förderung von Experimentierfeldern</p> <p><u>Umsetzung in Bildungskonzepten und -formaten:</u> z. B. Transformatives Lernen; kritische politische Bildung; Utopielabore; Design Thinking-Projekte</p>	<p>Zukunft zu gestalten, heißt auch, Widerstände zu überwinden und neue Wege trotz Barrieren zu erproben. »Power despite resistance« zeigt sich als Gestaltungswille gegen etablierte Grenzen.</p>

Tabelle 2: Handlungsspielräume für ein transformiertes Machtverständnis

Das Reflexionsraster vertieft, wie die verschiedenen Ausdrucksformen von Macht (Spalte 1) in der Bildungsplanung und -steuerung konkrete Handlungsspielräume eröffnen, die sich in Bildungskonzepten und -formaten widerspiegeln (Spalte 2). Spalte 3 beschreibt, wie die Ausdrucksformen Zukunftsperspektiven prägen.

Bei der Förderung zukunftsorientierter Bildungsprozesse kann die Auseinandersetzung mit diesen Machtformen dabei unterstützen, Zukunft nicht nur als etwas zu Erwartendes, sondern als etwas aktiv Gestaltbares zu begreifen – und so kollektive, solidarische und selbstwirksame Handlungsformen zu fördern.

Die Formen wirken nicht isoliert, sondern sind eng miteinander verflochten und können sich gegenseitig stärken. Die individuelle Selbstermächtigung ist eine Voraussetzung für die individuelle Gestaltungsmacht und für die Fähigkeit, sich im Kollektiv zu engagieren. Gleichzeitig kann ein Gefühl von Macht durch Zusammenarbeit auch die individuelle Selbstermächtigung fördern. Alle Ansätze helfen, autoritäre Macht (»Power over«) zu hinterfragen oder zu überwinden. In einer demokratischen Gesellschaft können die Zugänge dabei unterstützen, Macht nicht nur zu kontrollieren, sondern zu teilen.

Tabelle 2 bietet Ansatzpunkte, wie diese Zugänge im Bildungsbereich gezielt unterstützt werden können. Auch wenn Konzepte und Angebote häufig auf anderen Ebenen umgesetzt werden, schaffen Planungs- und Steuerungsprozesse wichtige Rahmenbedingungen für deren Realisierung. Damit Empowerment und zukunftsorientierte Bildung nachhaltig wirken können, ist es wichtig, sie auch strukturell zu berücksichtigen und zu fördern.

5. Fazit: machtbewusste Zukunftsgestaltung in Bildungskontexten

Zukunft als Aushandlungsprozess unter Machtbedingungen zu verstehen, bedeutet, gesellschaftliche Zukunftsvorstellungen nicht als neutral oder gegeben, sondern als sozial konstruiert und durch Machtverhältnisse geprägt zu begreifen. Dieser Beitrag verdeutlicht: Auch die Planung und Steuerung im Bildungsbereich sind nicht bloße Verwaltungstätigkeiten, sondern beeinflussen, welche Zukunftsperspektiven ermöglicht, begrenzt oder ausgeschlossen werden und unter welchen Voraussetzungen Zukunftsaneignung möglich wird – je nachdem, wie Machtverhältnisse reproduziert oder hinterfragt werden.

Um damit sensibel umzugehen und empowernde Strukturen zu fördern, müssen Machtverhältnisse nicht nur analysiert, sondern aktiv und reflexiv gestaltet werden. Machtbewusste Planungs- und Steuerungsprozesse beginnen damit, Entscheidungsspielräume zu hinterfragen, thematische Ausschlüsse sichtbar zu machen und normative Setzungen zu reflektieren. Folgende Leitfragen können dabei helfen, bestehende Machtstrukturen zu erkennen:

Entscheidungsspielräume offenlegen

- In welchen Planungs- und Steuerungsgremien werden Entscheidungen darüber getroffen, welche Zukünfte für wen denkbar und erreichbar werden? Wie sichtbar und zugänglich sind diese Orte?
- Gibt es Formate, in denen junge Menschen mitentscheiden können, wie Bildung sie auf die Zukunft vorbereitet oder ist Zukunftsplanung primär von Erwachsenen geprägt?

Thematische Ausschlüsse und Agenda-Kontrolle erkennen

- Wer bestimmt in den Gremien und Arbeitsgruppen, in denen ich vertreten bin, worüber gesprochen oder entschieden wird? Was bzw. wer bleibt außen vor?
- Wie kann die Bildungsplanung und -steuerung Räume schaffen bzw. fördern, in denen bislang ausgeblendete Zukunftsfragen zur Sprache kommen?

Normative Vorgaben sichtbar machen

- Welche impliziten Annahmen darüber, was eine »gute Zukunft« ist, prägen Leitbilder, Bildungsziele oder Steuerungsvorgaben – und wem dienen sie?
- Welche Berufs- oder Bildungswege werden wem in meinem Umfeld als »realistisch« vermittelt und welche nicht?
- Welche Rahmenbedingungen kann ich unterstützen, damit Lernende darin gestärkt werden, eigene Zukunftsbilder jenseits gesellschaftlicher Normen zu entwickeln?

Neben dem Erkennen von Machtverhältnissen braucht es auch eine Transformation des Machtverständnisses selbst – hin zu einem Begriff von Macht, der individuelle und kollektive Gestaltungsspielräume eröffnet. Auch hier können Leitfragen Anregungen geben:

Individuelle Gestaltung ermöglichen

- Welche Planungs- und Steuerungsinstrumente kann ich in meiner Rolle einsetzen, die individuelle Zukunftsgestaltung jenseits standardisierter Bildungswege ermöglichen?
- Welche organisatorischen bzw. strukturellen Hürden erschweren Mitgestaltung durch Lernende? Wie kann ich dazu beitragen, diese abzubauen?

Kollektive Aushandlung fördern

- Wie stelle ich sicher, dass Teilnehmungsformate über symbolische Beteiligung hinausgehen und echte Mitbestimmung an Zukunftsfragen ermöglichen?
- Wessen Perspektiven fehlen in meiner Arbeit bislang? Welche Partner*innen können mir dabei helfen, diese Perspektiven einzubeziehen?

Selbstermächtigung stärken

- Wie lassen sich Diversity- und Antidiskriminierungskonzepte in Steuerungs- und Planungsprozesse integrieren, um vielfältige Zukunftsperspektiven zu unterstützen?
- Welche etablierten Strukturen bestärken Lernende darin, ihre eigenen Perspektiven als wertvoll und handlungsleitend für ihre Zukunft zu erkennen und zu vertreten?

Wandel trotz Widerstand ermöglichen

- Welche Freiräume und Ressourcen kann ich organisieren, damit experimentelle Bildungsansätze ausprobiert und neue Zukunftsbilder entwickelt werden können?
- Welche Abläufe oder Strukturen blockieren Innovation im Bildungsbereich? Wie können alternative Entwicklungswege systematisch gefördert werden?

Die in den vorherigen Kapiteln vorgestellten Reflexionsraster bieten Ansatzpunkte, um diese Prozesse emanzipatorischer zu gestalten, Top-down-Planungslogiken zu hinterfragen und partizipative Formate zu stärken. Das bedeutet auch, Planung und Steuerung nicht als hierarchisches Verfahren, sondern als inklusiven Diskurs zu organisieren, in dem unterschiedliche Akteur*innen gleichberechtigt beteiligt sind.

Diese Perspektiven und Reflexionsangebote sind nicht nur für den hier diskutierten Kontext relevant, sondern können auf andere Bildungskontexte übertragen

werden und z.B. für die Analyse von konkreten schulischen oder außerschulischen Bildungsangeboten, die Auseinandersetzung mit Ausbildungssettings oder die Begleitung machtsensibler Organisationsentwicklungsprozesse genutzt werden. Zentraler Aspekt ist dabei, Macht nicht zu neutralisieren, sondern bewusst zu machen, kritisch zu reflektieren und Wege zu suchen, um sie gerechter zu verteilen.

Literatur

Abizadeh, A. (2023). The Grammar of Social Power: Power-to, Power-with, Power-despite and Power-over. In: *Political Studies*, 2023, 71(1), S. 3–19. <https://doi.org/10.1177/0032321721996941>

Altstaedt, S., Egbert, S., Mundt, I. (2023). Von der Soziologie der Zukunft zur Soziologie der Zukünfte. In: Villa, P. (Hrsg.) *Polarisierte Welten: Verhandlungen des 41. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie 2022*, Deutsche Gesellschaft für Soziologie (DGS). <https://doi.org/10.21241/ssoar.99149>

Beckert, J. & Suckert, L. (2021). The future as a social fact. The analysis of perceptions of the future in sociology. In: *Poetics*, 2021, 84. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2020.10149>

Chehata, Y. & Jagusch, B. (2023). Wenn Wissen und Diskurs persönlich wird und werden sollte. In: Chehata, Y. & Jagusch, B. (Hrsg.), *Empowerment und Powersharing. Ankerpunkte – Positionierungen – Arenen* (S. 10–23), Beltz Juventa.

Dollhausen, K., Schrader, J., Schmidt-Hertha, B. (2023). Editorial. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2023, 46, S. 1–7. <https://doi.org/10.1007/s40955-023-00248-8>

Dowding, K. (2008). Agency and structure: Interpreting power relationships. In: *Journal of Power*, 1:1, 2008, S. 21–36. <https://doi.org/10.1080/17540290801943380>

Gaventa, J. (2006). Finding the Spaces für Change: A power analysis. In: *IDS Bulletin*, 2006, 37 (6), S. 23–33. <https://doi.org/10.1111/j.1759-5436.2006.tb00320.x>

Herriger, N. (2006). *Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung*, Kohlhammer.

Kollhoff, N. (2024). Zukunftsgestaltung als Ziel schulischer Bildung. Eine Analyse der Berliner Rahmenlehrpläne auf Grundlage des OECD-Lernkompasses 2030. In: De Haan, G. (Hrsg.), *iF-Schriftenreihe Sozialwissenschaftliche Zukunftsforschung* 24, 4. <http://dx.doi.org/10.17169/refubium-45432>

Krämer, H. (2022). Auf der Suche nach Zukunft – zur Methodologie von Zukunftspraktiken in ungewissen Zeiten. In: Altstaedt, S., Fladvad, B., Hasenfratz, M. (Hrsg.), *Praxis und Ungewissheit: Zur Alltäglichkeit sozialökologischer Krisen*. (S. 187–216), Campus Verlag. <https://doi.org/10.12907/978-3-593-44962-3>

Lukes, S. (2005). *Power. A radical view*. 2. Aufl., Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-0-230-80257-5>

Neuhaus, C. (2015). Prinzip Zukunftsbild. In: Gerhold, L., Holtmannspötter, D., Neuhaus, C., Schüll, E., Schulz-Montag, B., Steinmüller, K., Zweck, A. (Hrsg.), *Standards und Gütekriterien der Zukunftsforschung. Ein Handbuch für Wissenschaft und Praxis*. (S. 21–30), Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-07363-3>

Rödel, S. (2024). Es kriselt. Zur Krisenverarbeitung zeitgenössischer und traditioneller Bildungstheorie. In: Lipkina, J., Epp, A., Fuchs, T. (Hrsg.), *Bildung jenseits von Krisen? Anfragen und Perspektiven der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung* (S. 27–47). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:31452>

Suckert, L. (2022). Back to the Future. Sociological Perspectives on Expectations, Aspirations and Imagined Futures. In: *European Journal of Sociology*, 2022, 63 (3), S. 393–428. <https://doi.org/10.1017/S0003975622000339>

VeneKlasen, L., & Miller, V. (2002). Power and Empowerment. In: *PLA Notes*, 2002, 43, S. 39–41.

VeneKlasen, L. & Miller, V. (2007). *A New Weave of Power, People and Politics. The Action Guide for Advocacy and Citizen Participation*, Practical Action Publishing.

Vötsch, M. (2022). Was geht und was nicht!? Ein Essay zur Handlungsfähigkeit in Krisenzeiten – und warum es dafür sozioökonomische Bildung braucht. In: Schröder, L., Hantke, H., Steffestun, T., Hedtke, R. (Hrsg.), *In Krisen aus Krisen lernen* (S. 31–45), Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37780-9>

Innovations- potenziale zur Bewältigung von Krisen

»Crisis? What Crisis?«¹

Nachhaltigkeitsorientierte Lehrangebote und naturnahe Aktivitäten an Hochschulen für Sozialprofessionen: Waldpädagogik und Lerngarten als Innovationen an der Katho?

Sara Remke, Jörg Rövekamp-Wattendorf

1. Einleitung

Die Klimakrise und die damit verbundenen Probleme betreffen in einer sehr konkreten Form die Adressat*innen der drei Sozialprofessionen Soziale Arbeit, Heilpädagogik/Inklusive Pädagogik sowie Kindheitspädagogik, etwa in der Altenhilfe oder in der Jugendhilfe. Sie werden einen zunehmenden Anteil an deren aktuellen und zukünftigen Herausforderungen darstellen, womit alle drei Professionen in entsprechender Weise aufgefordert sind, sich diesen ebenso zu stellen. Hierzu zählt in der Altenhilfe etwa der Umgang mit Hitzestress älterer Menschen. In der Jugendhilfe geht es zum Beispiel um Zukunftsängste, aber auch um Bewusstseinsbildung und Handlungskompetenztraining, wenn es um den zukünftigen Umgang mit immer knapper werdenden Ressourcen geht, oder einfach um Beteiligungsfragen. Es geht ebenso um kulturelle Perspektiven in der Bildungsarbeit, etwa hinsichtlich der Verbindung der Menschen zur Natur, und um ökologische Partizipation in den verschiedenen Einrichtungen. Die ökologischen Entwicklungen wer-

1 Supertramp: Crisis? What Crisis?, A&M Records, 1975.

den einen besonderen Einfluss auf die Lebensweisen der adressierten vulnerablen Menschen und auf deren Beziehungen nehmen. Entsprechend wird deutlich: Die sozialen und ökonomischen Herausforderungen der Adressat*innen sind und werden zunehmend mit ökologischen Anforderungen rhizomatisch verbunden sein. Angesichts dessen wachsen in entsprechender Weise auch die Anforderungen an die Arbeit der Fachkräfte und in Anbetracht dieses Umstandes ist eine ökologische Ausrichtung des fachlichen Handelns indiziert. Aber welche Konzepte mögen dafür dienlich sein? Dieser Beitrag beschreibt die Bedeutung und Leistungsfähigkeit zweier Ansätze: der Waldpädagogik und des Lerngartens. Es wird geprüft, inwiefern die zwei genannten ökologisch ausgerichteten Lehrangebote aus Sicht der sie nutzenden Studierenden geeignet sind, diese darauf vorzubereiten, den Nachhaltigkeitsanforderungen ihrer zukünftigen Arbeit begegnen zu können. Die beiden Ausgangsfragen sind: Können diese beiden Lehrarrangements dazu beitragen, dass Studierende eine solche nachhaltigkeitsorientierte Lehre an besonderen Lernorten erfahren, sodass sie sich befähigt sehen, im beruflichen Alltag nachhaltigkeitsorientiert zu arbeiten? Und: Welchen Einfluss haben diese beiden Settings aus der Sicht der Teilnehmenden auf ihre professionelle Identität?

2. Begriffsklärung und Kontextualisierung

Waldpädagogik und Lerngarten³ sind im hochschuldidaktischen und konzeptionellen Sinne Lehrarrangements, die Studierenden insbesondere die Möglichkeit bieten, sich mit dem Begriff der Nachhaltigkeit auseinanderzusetzen und reflexiv eine eigene Position zu finden und argumentieren zu können. Sie können als Lehr-Lern-Konzepte im Sinne von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) angesehen werden.

2.1 Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)

BNE als grundlegendes Konzept beider Ansätze zielt darauf ab, Menschen zu befähigen, nachhaltiges Denken und Handeln zu praktizieren, einen ökologisch sensiblen Standpunkt zu entwickeln und Fähigkeiten zu erlangen, um komplexe Situationen wie z. B. eine Ressourcenverknappung zu bewältigen. Laut Alexander Kauertz et al. ist »Bildung für nachhaltige Entwicklung [...] ein Bildungskon-

zept, das sich an der Schnittstelle zwischen Nachhaltigkeitsforschung und Erziehungswissenschaft befindet« (Kauertz et al., 2020, S. 53). Susanne Schubert spricht sich in entsprechender Weise dafür aus, Menschen nach diesem Konzept zu unterstützen und entsprechende Kompetenzen zu befördern, um deren Alltag, die Gesellschaft und die Zukunft mitgestalten zu können (vgl. Schubert, 2021, S. 816). So zielt eine BNE-Orientierung schließlich auch auf eine Ermächtigung der Adressat*innen ab, um den verwobenen ökonomischen, sozialen und ökologischen Belastungen balancierend begegnen zu können. Das bedeutet, naturgestützte Konzepte müssen dazu beitragen können, »Resilienz zu entwickeln und zu stärken, indem sie Menschen darin unterstützen, ihr Leben aktiv zu bewältigen und mit Krisen erfolgreich umzugehen« (Roos-Steiger, 2024, S. 69).

2.2 Waldpädagogik

Für Bolay und Reichle (2021) bietet die Waldpädagogik als ein Bildungskonzept grundsätzlich mannigfaltige Möglichkeiten, umweltbildend und partizipationsfördernd, vor dem Hintergrund individueller Motivationen und Bedürfnisse tätig zu werden, um sowohl auf inhaltlicher als auch auf methodischer Ebene ein nachhaltiges Denken und Handeln zu fördern. Ursprünglich lag ihr Fokus ab den 1980er Jahren zunächst auf der Förderung sinnlicher Wahrnehmungen und direkter Naturbegegnungen (Achtsamkeit). Diesem Verständnis sind z. B. Jugendwaldheime verpflichtet, wenn es dort um die Mensch-Natur-Verbindung geht. Später trat das Ziel der Weckung eines tragenden Interesses für die Zusammenhänge in der Natur hinzu (vgl. Partzsch & Gasser, 2013, S. 44). Damit wurde das Potenzial nutzbar, emotionale Verbundenheit und Verständnis für Natur einer zunehmenden Entfremdung entgegenzustellen, die für Renée Vroomen-Marell (2024) auch eine Selbstentfremdung zur Folge haben mag, weil durch den Verlust des Kontaktes zur Natur auch der Kontakt zu sich selbst verloren geht, verbunden mit der Konsequenz, dass »der Mensch die Folgen seiner Ausbeutung der Natur mit ihren für ihn lebenswichtigen Ressourcen nicht mehr wahrnimmt« (ebd., S. 41). Entsprechend ist Umweltbildung als ganzheitliches Lernen (verstehen, achten und handeln) im Lebensraum Wald das zentrale Anliegen waldpädagogischen Arbeitens. Die Bewusstseinsförderung für eine sanfte Nutzung von Naturräumen und ein Verständnis von umweltschonenden Produktionen sind ein Beispiel dafür. Michael Batz (2021) betont hinsichtlich der skizzierten Entwicklung des Nachhaltigkeitsverständnisses, dies sei »ein Begriff, der immer neu interpretiert wurde

und eine beständige Veränderung bzw. Erweiterung erfahren hat« (ebd., S. 6). In der Waldpädagogik vollzieht sich dieser Wandel ebenso. Mittels eines säulenhaften Modells wurde noch bis in die 1990er Jahre davon ausgegangen, dass die drei Nachhaltigkeitsdimensionen unterschiedliche Tragkräfte besitzen, die etwa durch Kompensation untereinander substituierbar sind. Aktuell bietet jedoch das integrative Nachhaltigkeitsdreieck (vgl. von Hauff et al., 2018) ein gleichwertiges Verständnis der drei Aspekte. Daraus erwachsen auch eine komplexere Nachhaltigkeitsvorstellung und entsprechende Herausforderung, die damit verbunden sind, dass bspw. ökologische Auswirkungen des Handelns zu verdeutlichen sind, die eben nicht durch Kompensation oder Duplikation ersetzbar sind, wie bspw. hinsichtlich der Schädigung der Ozonschicht (vgl. Pufé, 2012, S. 110). Thomas Barth (2023) plädiert in diesem Kontext sogar für die »Überwindung zentraler Strukturmerkmale nichtnachhaltiger kapitalistischer Naturverhältnisse« als eine notwendige Wende, um »ökologisch destruktivem Wirtschaftswachstum« (ebd., S. 240ff.) noch konsequenter begegnen zu können. Auf die Frage, wie in entsprechender Weise die adressierten Menschen ihr Leben nachhaltig gelingend gestalten können, müssen Waldpädagog*innen Antworten geben können. In diesem Kontext schlägt Thomas Bek (2025) vor, »Menschen als Möglichkeitswesen« anzusehen, seine »Perspektivenrelationierung« eröffnet einen »großen Spielraum menschlicher Selbstausslegung und Lebensvollzugs« (ebd., S. 75).

Adressat*innen mit einer entsprechend ressourcenorientierten Haltung in ihren Nachhaltigkeitsverstrickungen zu begegnen, gilt entsprechend als aktueller Arbeitsansatz. Er wird als ein befähigender Lernweg in der Weise verstanden, dass Menschen zu empowern bedeutet, ihre Erlebensweisen erweitern zu können und ihre Erkenntniskompetenzen zu fördern, neue Zukunftsperspektiven anzuregen, Teilnahmechancen zu erhöhen, Verhaltensmuster zu ändern, Selbsthilfepotenzial zu fördern und Allianzen zu schaffen. Damit geht ein bestimmtes »Rollenverständnis« als Waldpädagoge*Waldpädagogin einher.

Waldpädagog*innen, die eine unmittelbare Naturerfahrung anbieten wollen, machen konsequenterweise den Wald zum Ort des Lernens. Dort vollzieht sich einerseits formelle Bildung, die, normativ begründet, auf Wissen, Erkennen, Verstehen und Schützen (Umwelthandeln) abzielt (vgl. Riss, 2010, S. 411). Der Ansatz nutzt aber auch den Wald als Erlebensraum (informell) für die Förderung von Aktivitäten und Beziehungen. Es geht dabei im Sinne Deweys um die Bedeutung von Erfahrungen mit den Naturerlebnissen, etwa im selbstbestimmten freien Spiel mit natürlichem Material (vgl. Schmidt, 2024, S. 201). Den verschie-

denen Zielgruppen einen umfänglichen Zugang zur Natur zu bieten, etwa zu einem nahen Wald als Aneignungsbereitem Ort, wird möglich entlang Pestalozzis ganzheitlichem Bildungsverständnis. Insbesondere von Rousseau inspiriert geht es Waldpädagog*innen um die Bedeutung der »sinnlichen Anschauung« und um eine »menschensorgende und -achtende« Haltung (Lambers, 2018, S. 95). Deshalb ist Waldpädagogik sowohl

- ein informelles, handlungsorientiertes Konzept, um mit dem freien Spielen im Naturraum Wald Herausforderungen zur Persönlichkeitsentwicklung und Selbstwirksamkeit (z. B. Gestaltungskompetenz) anzubieten = Erleben und Empfinden als auch
- formelle Umweltbildung im und mit dem Lernort Wald. Waldpädagog*innen vermitteln dort ökologische, soziale und ökonomische Zusammenhänge, um Verantwortung zu teilen für Umwelt, Generationen und Gemeinwohl = Erkennen, Verstehen, Schützen.

Die damit verbundene Rolle der Waldpädagog*innen bezeichnet Hermann Schmidt auch im Sinne Fröbels reformpädagogischer nachgehender Bildungslehre (vgl. Lambers, 2018, S. 97f.) mit dem Begriff Facilitator*in. Seine Erwartungen an deren soziales Handeln sind u. a. prozessbegleitend, kooperationsfördernd, reflexionsfördernd, anregend und Wohlbefinden stärkend in der Natur tätig zu sein (vgl. Schmidt, 2024, S. 202).

Die an diesen Merkmalen orientierte waldpädagogische Qualifizierung der Studierenden der Katho an der Abteilung Münster besteht aus verschiedenen Theorie- und Praxisseminaren, die größtenteils außerhalb der hochschulischen Räumlichkeiten stattfinden. Die Abteilung Münster bietet, in Kooperation mit dem Landesbetrieb Wald und Holz NRW und unterstützt durch die Natur- und Umweltschutzakademie NRW, jährlich ca. zwanzig Studierenden den Erwerb des bundesweit anerkannten Zertifikats Waldpädagogik an. In sechs Seminaren während zwei Semestern eignen sich diese in entsprechender Weise ein theoriegeleitetes Wissen sowie Handlungs- und Reflexionskompetenzen an und setzen sich mit den Werten von BNE auseinander (Wissen, Können, Haltung), und zwar auf der Grundlage der Rahmenvorgabe der Landesforstchefkonferenz 2007:

»Der Bildungsraum Wald ist besonders geeignet, im lokalen und globalen Kontext, die vernetzte Mehrdimensionalität der Nachhaltigkeit in biologisch-ökologischen Zusammenhängen, bspw. Biodiversität, den Klimawandel, die Elemente und deren ökosystemare Zusammenhän-

ge, ökonomisch-forstlichen Zusammenhängen, bspw. multifunktionale Forstwirtschaft mit ihrer nachhaltigen Nutzung von natürlichen Ressourcen sowie soziokulturelle Zusammenhängen, bspw. Beziehung Individuum-Wald-Gesellschaft im Kontext der eigenen Lebenswelt/Lebenswirklichkeit erleb- und begreifbar zu machen. Die Waldpädagogik regt an, das eigene Werteverständnis und Verhalten zu reflektieren sowie sich die Konsequenzen des eigenen Handelns bewusst zu machen« (Gemeinsame Rahmenregelungen und Mindeststandards des bundesländerübergreifend von den Forstverwaltungen getragenen »Zertifikat Waldpädagogik« (ZWP) 2021, S. 4).

In einem Team aus haupt- und nebenamtlichen Kolleg*innen der Lehre, bereits aktiv waldpädagogisch arbeitenden Kommiliton*innen und transprofessionell verbundener Referent*innen werden die ökologischen und pädagogischen Inhalte miteinander verwoben vermittelt. Die Abschlussprüfung dieses Studienschwerpunkts zertifiziert die Studierenden schließlich zu Waldpädagog*innen. Darin weisen sie nach, »wie sie Kinder, Jugendliche oder Erwachsene für das Erlebnis Wald begeistern können und dabei die Bedeutung des Lebensraums Wald nachhaltig vermitteln. Alle Lehrgangsinhalte sind durch die Ziele einer Bildung für nachhaltige Entwicklung geprägt, die den Erwerb von Gestaltungskompetenzen fördert« (Wald und Holz NRW, o. J.).

2.3 Lerngarten³

Der Lerngarten³ an der Abteilung Paderborn knüpft an den Zugang des forschenden Lernens an. Dieser ermöglicht nach Bloech et al. (2024) die Reflexion der Transformationsprozesse und eine innovative Mitgestaltung im Sinne von Partizipation, Aktivität und innovativer Zukunftsgewandtheit vor dem Hintergrund der thematischen Auseinandersetzung mit eigenen Zukunftsfragen. Dabei steht der Begriff »Lerngarten³« für das Lernen als Kind, als Erwachsener, als älterer Mensch. Der Begriff steht aber auch seit 2023 für die drei Professionen Kindheitspädagogik, Soziale Arbeit und der angewandten Theologie am Standort und ist ebenfalls ein Ort informeller Bildung. Er ist durch den Forencharakter und die Einlassung ins Stadtbild gekennzeichnet. Mittels QR-Codes können Positionen, Erarbeitungen und Ergebnisse von Studierenden in digitale Räume transportiert werden. Der Lerngarten³ ist offen für individuelle Wahrnehmungsprozesse einer informellen Nutzung, d. h., es findet auch ein persönliches Erleben und Empfinden von Natur

und Sozialem im urbanen Raum statt. Er ist gleichsam auch ein Ort nonformaler Bildung, und zwar auf einer analytischen Ebene durch die Vorstrukturierung mittels Inhaltsangebote unterschiedlicher Partner: Nicht nur die Katho transportiert Inhalte in diesen Lerngarten, sondern ebenso alle, die auf dem Leocampus in Paderborn ansässig sind, wie bspw. der Bund der Deutschen Katholischen Jugend (BDKJ). Der Lerngarten³ vermittelt vor Ort und digital so ökologische, ökonomische und insbesondere auch soziale Zusammenhänge und fokussiert dabei die Beziehung zur Natur. Das Beziehungsmoment ist besonders wichtig, so bietet er Nutzer*innen einen Moment von gemeinsamem Erkennen und Verstehen. Er ist Ort formaler Bildung, durch die Einlassung in Lehre und Forschung. Durch die offene Nutzung durch Lehrende und Forschende ist er thematisch vielfältig, auch wenn Studierende selbst im Rahmen von Thesen dort zu Forschenden werden. In einem Team aus Kolleg*innen der Lehre, der Verwaltung, wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen und aktiven Studierenden wird regelmäßig und unabhängig von Lehre über weitere Gestaltungsmöglichkeiten beraten. Der Lerngarten ist modular angelegt, das heißt, es gibt unterschiedliche Anteile, die zu verschiedenen Aspekten des Verweilens einladen: eine räumliche Vorstrukturierung durch Einfassungen, Sitzmöglichkeiten etc., die optionale Verknüpfung mit digitalen Räumen sowie Beete, die gestaltbar sind und Platz bieten für Installationen, die in der Lehre, bspw. als Prozess der Auseinandersetzung und Verkörperung von Themen, entstanden sind.

Es gibt aktuell wenig Lerngärten in der Bundesrepublik, die einen Zusammenschluss von werkstatorientiertem Erleben, Forschen und Pflegen im Sinne von Verantwortung und BNE und Digitalisierung abbilden. Insbesondere der Fokus auf Urbanität und Digitalisierung eröffnet im Lerngarten³ ein neues Raumverständnis und schafft darüber plurale Beziehungsangebote und Ebenen der Naturerfahrung. Dabei ist er zugleich auch als öffentlicher Ort nicht nur Begegnungs- und Beziehungsort über die ganze Lebensspanne, sondern vor allen Dingen auch ein Ort, an dem Wissenschaft in die Bürgergesellschaft hinein informiert, sich positioniert und andersherum die lokale Öffentlichkeit am Ort Hochschule partizipieren kann. Somit gilt er auch als Transferort bzw. »Transferwerkstatt« (Bloech & Remke, 2024).

3. Hinaus in den Wald und angelegt in der Stadt. Ein Beitrag zur gelingenden Konstruktion einer professionellen Identität?

Im Folgenden werden beide skizzierten Lernsettings mit der Frage kontextualisiert, inwiefern sie zu einer gelingenden Konstruktion professioneller Identität der Studierenden beitragen können. Unlängst beschrieb Thomas Harmsen (2024) für die Soziale Arbeit verschiedene Facetten, in denen sich eine professionelle Identität bei den (zukünftigen) Fachkräften herausbildet und entwarf mögliche Indikatoren ihres Gelingens. Der folgende Absatz prüft anhand Harmsens Konstruktionsprinzipien der Subjektivität, Werteorientierung, Handlungsorientierung, Kognitivität und Reflexivität, inwiefern Waldpädagogik und Lerngarten³ aus der Perspektive der Studierenden tatsächlich dazu beitragen, das Thema Nachhaltigkeit gelingend in ihre professionelle Identität aufnehmen zu können.

Gelingend sei, so Harmsen, eine entsprechend angeregte Identitätsbildung (ebd., S. 19ff.) durch »komplexe, übergreifende Syntheseleistungen. Sie umfassen den Herstellungsmodus der *Kohärenz*, *Autonomie*, *Anerkennung* sowie die Frage nach der *Authentizität*« (ebd., S. 21, Herv.: JR). Kohärenz meint die Herstellung des Gefühls, die Fähigkeit zu besitzen, berufliche Anforderungen verstehen und fachlich einordnen zu können und der tiefe Glaube, diesen Anforderungen erfolgreich begegnen zu können. Im Sinne einer offenen Kohärenz schließt dies auch eine lebenslange soziale Entwicklung in Wechselwirkung zur Umwelt und in Abhängigkeit von gesellschaftlichen Einflüssen und Bedingungen ein, die auch die Anerkennung von scheinbaren Unvereinbarkeiten, Widersprüchen nötig macht, denn sie ist »potenziell konflikthaft« (ebd., S. 19). Autonomie spielt in den beruflichen Handlungsvollzügen eine wichtige Rolle, bspw. wenn Gestaltungsfreiräume vorhanden sind, die Arbeitszufriedenheit fördern, weil sie gestaltbar wirken (Burisch, 2014). Anerkennung drückt sich über Wertschätzung aus, die vielleicht von Adressat*innen erfahren wird, aber auch durch sichtbare Arbeitsergebnisse. Authentizität wird erfahrbar über den positiven Bezug zu den Maßstäben des eigenen Denkens und Handelns. Im Sinne einer narrativen Identitätsbildung (vgl. Keupp et al., 1999, S. 101) erzählen Studierende von ihren Nachhaltigkeitserfahrungen. Aus den dokumentierten Narrationen in den beiden Lernsettings lassen sich u. a. folgende Passagen herausarbeiten:

Hinsichtlich des Konstruktionsprinzips Subjektivität lässt sich erkennen, dass die Biografie eine zentrale Rolle für das Interesse an den Angeboten spielt. Hierzu zählen positive wie negative (familiäre) Erfahrungen, bedeutende Lebenserfahrungen und der Wunsch, die eigene Entwicklung reflektieren und bearbeiten zu wollen, ebenso wie Erfahrungen mit prägenden Einzelpersonen. »Ich habe viel Zeit meiner Kindheit im Wald verbracht« oder »Ich hatte durch Familie und Bekannte immer den Bezug zur Natur und zum Forstwesen« oder »Ich bin ländlich aufgewachsen und war von klein auf eng mit der Natur verbunden« sind Beispiele der Selbstbeschreibungen Teilnehmender. In den drei Aussagen lässt sich ein deutlicher Bezug zwischen professioneller und persönlicher Biografie erkennen. Die Sozialisationsbeschreibungen zeigen alle eine hohe Kohärenz zwischen den vorhochschulischen und hochschulischen »Teilidentitäten« (Keupp et al., 1999, S. 76). Es werden von den Studierenden Inbezugsetzungen zwischen professioneller und privat-persönlicher Biografie vorgenommen als ein »roter Faden« ihrer Entwicklung. So wird das Erfordernis deutlich, innerhalb dieser Lehrangebote Anschlussbildungen zwischen diesen zu thematisieren.

Das Konstruktionsprinzip Werteorientierung: Persönliche Werte sind der Maßstab des eigenen Handelns zwischen Selbstentfaltungs- und Gemeinschaftswerten (vgl. Rövekamp-Wattendorf, 2020, S. 209ff.). Für Staub-Bernasconi bedingen sich individuelle und soziale Werte (vgl. ebd. 2018, S. 192). In den Aussagen der Teilnehmenden finden sich Orientierungspunkte, die Ausdruck ihrer sozialen Wertorientierung sind, etwa »... auch sich für etwas einsetzen können, dazu beitragen, Menschen aufzuklären, Zugang zur Natur/Wald zu erleichtern«. Als ein individuelles Ziel kann bspw. berufliche Eigenständigkeit oder Selbstverwirklichung gelten. Dazu findet sich: »Schon früh habe ich gelernt, die Natur zu schätzen und nachhaltigen Konsum zu leben. Die Werte, die mir in meiner Kindheit vermittelt wurden – bewusster Konsum, Ressourcenschonung und Verbundenheit zur Natur – kann ich in der Waldpädagogik weitergeben«. Bezogen auf das fachliche Handeln äußert eine Teilnehmende: »In der Hochschule nicht nur das Thema zu behandeln, also mit Texten, sondern auch ins Tun zu kommen, ist mir wichtig, weil mir schon immer Natur wichtig war und ich das auch für die Zukunft als Aufgabe sehe«. Die Studierenden erleben sich als Vorbilder, die mit ihrer Arbeit Idealnomen weitergeben können. Die Arbeit mit den Zielgruppen spiegelt dabei dann möglicherweise ihre eigene Orientierung wider. Prozessbegleitend kommt es darauf an, damit verbundene Ambivalenzerfahrungen zu thematisieren.

Erfahrungen in Handlungsräumen haben grundsätzlich eine stark identitätsstiftende Wirkung (vgl. Harmsen, 2024, S. 125). So können persönliche Überzeugungen erwachsen, auf fachliche Anforderungen angemessen reagieren zu können (vgl. Dewe & Otto, 2012). Die Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeit in waldpädagogischen Lehrveranstaltungen oder im Lerngarten³ wird in die eigene berufliche Kompetenzentwicklung integriert. Dies stützen Aussagen von Teilnehmenden, wie: »Ich kann meine Arbeit als Waldpädagoge besonders gut in meinem Praxisfeld der stationären Kinder- und Jugendhilfe nutzen« oder »Ich profitiere auch von Impulsen aus der Praxis im Lerngarten, wie zum Beispiel der Pflanztisch des BDKJs. Hier merke ich, dass BNE auch in meiner zukünftigen Praxis eine Rolle spielt«. Es wird deutlich, dass ökologische Lernarrangements aus der Sicht dieser Studierenden eine starke Orientierung für die Praxis geben, was autonomes Handeln (Können) ermöglichen kann. Waldpädagogik und Lerngarten³ bieten für sie Erprobungsmöglichkeiten zu reflektierten und dynamischen Transferleistungen von Wissen in Praxis.

Hinsichtlich des Konstruktionsprinzips Kognitivität berichten die Studierenden von den angeeigneten disziplinären Wissensbeständen. Im Sinne Harmsens lassen sich darin Aussagen zur Theorie-Praxis-Verknüpfung erkennen (vgl. Harmsen, 2024, S. 126). Sie sind als ein wissenschaftliches Wissen (vgl. Dewe & Otto, 2012) zentrale Komponenten einer nachhaltigkeitsorientierten professionellen Identität, die insbesondere von Authentizität geprägt ist. Dies beschreiben Teilnehmende durch Aussagen wie: »Im Sinne Pestalozzis Verständnis von Kopf Herz und Hand kann der Mensch im Wald ganzheitlich angesprochen werden. Das bedeutet nach dem Lernzonenmodell raus aus der Komfortzone!«; »Hilfreich für mich sind Ansätze und Konzepte zum freien Lernen/Learning by Doing«. Die heterogenen Theoriebezüge lassen vermuten, dass subjektiv bedeutsame wissenschaftliche Zugänge gefunden wurden, was für die Bedeutung von Theorienvielfalt spricht. Authentisch sind subjektive Zugänge, die aus einer kritisch reflexiven Wahrnehmung entspringen. Insofern tragen die Settings zu einer subjektiv kohärenten Theoriebildung bei (vgl. Riss, 2010, S. 411).

Die Notwendigkeit von Reflexion für das Studium im Allgemeinen und für die beiden Lernarrangements im Speziellen wird ebenso von den Teilnehmenden herausgestellt (vgl. Harmsen, 2024, S. 127). Es fällt auf, dass dieses Erfordernis des fachlichen Nachdenkens mit der Qualität der Arbeit kontextualisiert wird. Eher grundsätzlich findet sich: »Für beide Seiten (Pädagoge/Lernende) bietet es immer die Möglichkeit, auf die eigene Haltung zu schauen und bestimmte Punkte zu

überdenken«. Im Speziellen äußert sich eine Teilnehmende: »Die Reflexion empfinde ich als einen zentralen Bestandteil der waldpädagogischen Arbeit [...] Reflexion ermöglicht es Teilnehmenden und Pädagog*innen, Erfahrungen im Wald bewusst zu analysieren und den Lernprozess zu vertiefen [...]. Sie hilft Waldpädagog*innen, ihre Methoden und Gruppendynamiken zu hinterfragen und kontinuierlich zu optimieren«. Für die Befragten scheint eine selbstkritische Reflexion wichtig, um eigene Handlungen zu überdenken und um die Perspektiven der Adressat*innen konstruktiv mit den eigenen zu verbinden. Reflexivität betont auch die Arbeit von Lisa Maack als ein zentrales Merkmal in der BNE-Arbeit (vgl. ebd., 2018). Aus diesen Aussagen lässt sich herauslesen, dass die Studierenden Immanenzen im Umgang mit möglicherweise sogar sehr divergierenden Verständnisrahmen von Adressat*innen professionell begegnen wollen. Insofern ist die Reflexion auch als ein Ausdruck des »Hören Wollens« der Studierenden auf die Meinungen der Adressat*innen zu verstehen. Das ermöglicht wiederum, deren Erfahrungswissen einbeziehen zu können (vgl. Dettmann & Müller, 2024, S. 75).

4. Zusammenfassung

Die Aussagen deuten darauf hin, dass die zwei Lernsettings dazu beitragen, eine nachhaltigkeitsorientierte professionelle Identität ausbilden zu können. Biographisch kohärent scheinen Waldpädagogik und Lerngarten³ einen persönlichen resilienten Umgang mit der Nachhaltigkeitsnotwendigkeit zu ermöglichen. Sie scheinen auch den nachhaltigkeitsbezogenen Anforderungen an das fachliche Handeln mit den verschiedenen Zielgruppen gerecht werden zu können. Studierenden bietet sich die Möglichkeit, sich über diese Zugänge handlungsfähig zu erleben, indem sie ihre Einstellungen in der Praxis umsetzen können. Beispielsweise haben sie über den Forencharakter des Lerngartens³ die Möglichkeit, in einem begrenzten Raum handlungsfähig zu sein, gemeinsam erarbeitete Inhalte, mehr noch, gemeinsam reflektierte Positionen und Botschaften in die Öffentlichkeit zu tragen und so Nachhaltigkeit über Transfer mitzugestalten in ihrer studentischen, wissenschaftlichen Rolle. So mögen waldpädagogische sowie werkstatt- und forschungsorientierte Kooperationsbeziehungen mit Bürger*innen auch eine multiplikatorische, transdisziplinäre Wirkung besitzen. Im Sinne von Citizen Science begegnen die Studierenden dem Erfahrungswissen ihrer Adressat*innen, was

grundsätzlich zurückspiegelt auf die Studierenden, wenn sie das Gefühl entwickeln, dass sich ihre Fachlichkeit in die Gesellschaft hineinbringen lässt.

Wir schließen aus den Aussagen, dass es den Befragten wichtig ist, sich innerhalb der beiden naturnahen Settings mit den eigenen Nachhaltigkeitswerten auseinanderzusetzen und in der Arbeit mit den Adressat*innen Bedeutsamkeits- und Anerkennungsempfindungen hinsichtlich der Bestätigung der persönlichen Werte zu erlangen. Auf der handlungspraktischen Ebene scheinen die beiden Settings den Studierenden praktische Gestaltungsoptionen für den professionellen Handlungsvollzug zu bieten. Ein weiterer Punkt ist die Beziehungsgestaltung zwischen Lehrenden und Studierenden. Unsere Erfahrungen zeigen, dass beide Settingorte, Wald und Lerngarten³, hochschulisch veranlasste Orte sind, an denen Lehrende in einer besonderen Art mit Studierenden in Beziehung gehen können, z. B. zum Thema der BNE. Es wird in diesen Räumen in einer besonderen Art möglich, eigene Fragen und Überzeugungen zu bearbeiten und diese im Rahmen des Studiums mit der eigenen zukünftigen Berufstätigkeit in Verbindung zu setzen. Das heißt, konkret und umgrenzt, angeregt durch den Raum etwas entwickeln und umsetzen zu können. Also nicht in einer »Grenzenlosigkeit« zu beginnen, sondern tatsächlich gedanklich gerahmt zu sein, um sich auszuprobieren. Somit sind die beiden unterschiedlichen Orte besondere Orte einer explorativen, »halb-offenen« sowie sozialen Auseinandersetzung.

Die Ausgangsfrage dieses Beitrages war, ob mit naturnahen Lernarrangements am Beispiel von Lerngarten³ und Waldpädagogik dazu beigetragen werden kann, Nachhaltigkeit in die Lehre von Sozialer Arbeit, Kindheitspädagogik und Heilpädagogik/Inklusiver Pädagogik zu implementieren und eine professionelle Identitätsausbildung zu unterstützen. Maßgeblich dafür sind, und dies untermauern die Aussagen von Teilnehmenden, die Möglichkeiten, eigene Erfahrungen einbringen und neue machen zu können und diese an den nachhaltigkeitsorientierten Theorien und Konzepten zu orientieren. Daraus leiten sich weiterführende Fragen ab, z. B.: Welche Lehr- und Lernformate könnten kooperativ und transdisziplinär mit anderen Hochschulen oder den Bürger*innen genutzt werden, um weitere Antworten auf die Nachhaltigkeitsfrage zu generieren? In Anlehnung an die empirischen Studien von Werner Reiß zu Effekten herkömmlicher Lehrmethoden zu BNE kann vermutet werden, dass diese nicht ausreichend wirken, um eine »Entstehung von tragem (Umwelt-)Wissen zu vermeiden«. Um Studierenden »die Möglichkeit zu eröffnen, eingeschliffene Handlungsprozeduren aufzuweichen und durch »nachhaltigere« zu ersetzen« (Reiß, 2010, S. 411) braucht es innovative

Lernangebote, die ihnen einen erfolgreichen Umgang mit der ökologischen Krise möglich machen. Es geht um die Suche nach Lernräumen, die eine partizipative Bildungs- und Sensibilisierungsarbeit fördern können, um die Studierenden resilienter im Umgang mit der Klimakrise zu machen, damit es den zukünftigen Fachkräften gelingt, ihren Adressat*innen, die vermutlich von der ökologischen Krise besonders stark betroffen sein werden, zu empoweren. Je nachdem, wie sich nicht nur die Soziale Arbeit, Heilpädagogik//Inklusive Pädagogik sowie Kindheitspädagogik diesen Herausforderungen stellen, werden sie dazu beitragen können, die Auswirkungen der ökologischen Krise zu mildern und eine nachhaltigere Zukunft zu fördern.

Literatur

Barth, T. (2023). Nachhaltigkeit im digitalen Kapitalismus? In: Carstensen, T., Schaupp, S., Seignani, S. (Hrsg.), *Theorien des digitalen Kapitalismus* (S. 224–242). Suhrkamp.

Batz, M. (2021). *Nachhaltigkeit in der Sozialwissenschaft. Eine Einführung*. Springer VS.

Bek, T. (2025). Westlicher Lebensstil, Nachhaltigkeit und das Menschenbild der Sozialen Arbeit. In: Wassermann, D., Zimmermann, O., Rieger, J., Stocker, S., Sen, K., Staats, M., Burschel, M. (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit, Nachhaltigkeit und Transformation* (S. 68–82). Beltz.

Bloech, J., Höke, J., Remke, S., Isele, P. (2024). Werkstattarbeit als Möglichkeitsraum für Forschendes Lernen(?) Chancen und Grenzen Forschenden Lernens in hochschuldidaktischen Transfer- und Lernwerkstätten. Jahrestagung 2024 Netzwerk für Rekonstruktive Soziale Arbeit, München.

Bloech, J. & Remke, S. (2024). Ethische Reflexion und professionelle Entwicklung im dualen Studium der Sozialen Arbeit: Das neue Lehrmodell Transferwerkstatt³. In: *Der Pädagogische Blick. Ethische Perspektiven pädagogischen Handelns*, 3/2024, S. 197–198.

Bolay, E. & Reichle, B. (2014). *Waldpädagogik: Handbuch der waldbezogenen Umweltbildung Teil 1*. Schneider Verlag Hohengehren.

Burisch, M. (2014). *Das Burnout-Syndrom. Theorie der inneren Erschöpfung*. 5., überarb. Aufl., Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-36255-2>

Dettmann, M.-A. & Müller, B. (2024). Erfahrungswissen als Beitrag für eine gerechtere Hochschulbildung. In: Zöller, U., Alt, L., Freis, M. (Hrsg.), Soziale Arbeit und Gerechtigkeit. Professionstheoretische Perspektiven für Studium, Lehre und Praxis (S. 72–84), Beltz.

Dewe, B., Otto, H.-U. (2012). Reflexive Sozialpädagogik. Grundstrukturen eines neuen Typs dienstleistungsorientierten Professionshandelns. In: Thole, W., Grundriss Soziale Arbeit. (S. 197–217), 4. Aufl., VS Verlag.

Gemeinsame Rahmenregelungen und Mindeststandards des bundesländerübergreifend von den Forstverwaltungen getragenen »Zertifikat Waldpädagogik« (ZWP) (2021), https://zertifikat-waldpaedagogik.de/wp-content/uploads/2022/01/Mindeststandards_ZWP-Stand-22.11.2021.pdf [14.02.2025].

Harmsen, T. (2024). Professionelle Identitäten in der Sozialen Arbeit erfolgreich konstruieren. Eine vergleichende Studie zu empirischen Befunden und gelingenden Konstruktionsprinzipien. Disserta Verlag.

Kauertz, A., Molitor, H., Saffran, A., Schuber, S., Singer-Brodowski, M., Ulber, D., Verch, J. (2020). Zieldimensionen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung für Kinder, pädagogische Fachkräfte und Leitungskräfte. In: Stiftung »Haus der kleinen Forscher«: Frühe Bildung und nachhaltige Entwicklung – Ziele und Gelingensbedingungen (S. 48–119). Barbara Budrich.

Keupp, H. et al. (1999). Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Rowohlt.

Lambers, H. (2018). Geschichte der Sozialen Arbeit. Wie aus Helfen Soziale Arbeit wurde. 2., überarb. Aufl., Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838550428>

Maack, L. (2018). Hürden einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Akteurinnen und Akteure zwischen Immanenz und Reflexivität. Klinkhardt.

Partzsch, M. & Gasser, H. (2013). Unser Wald – in der Natur unterwegs, Verlags- und Vertriebsgesellschaft Dort-Hagenhausen Verlag.

Pufé, I. (2012). Nachhaltigkeitsmanagement. Carl Hanser Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-446-43154-6>

Riss, W. (2010). Bildung für nachhaltige Entwicklung. Theoretische Analysen und empirische Studien. Waxmann.

Ros-Steiger, B. (2024). Naturgestützte Interventionen und ihre Ziele. In: Germann-Tillmann, T., Roos-Steiger, B., Vroomen-Marell, R. (Hrsg.), Naturgestützte Interventionen. Grüne Therapien, naturnahe Aktivitäten, nachhaltige Prävention (S. 65–78). Cotta'sche Buchhandlung.

Rövekamp-Wattendorf, J. (2020). Berufliche Belastungen bewältigen. Psychosoziale Herausforderungen in helfenden Berufen. Kohlhammer.

Schmidt, H. (2024). Waldgestützte Pädagogik – ein Weg zur ganzheitlichen Bildung. In: Germann-Tillmann, T., Roos-Steiger, B., Vroomen-Marell, R. (Hrsg.), Naturgestützte Interventionen. Grüne Therapien, naturnahe Aktivitäten, nachhaltige Prävention (S. 200–207). Cotta'sche Buchhandlung.

Schuber, S. (2021). Nachhaltigkeit und offene Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, U., Sturzenhecker, B., von Schwänenflügel, L., Schwerthelm, M. (Hrsg.), Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit (S. 811–825). Springer.

Staub-Bernasconi, S. (2018). Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Soziale Arbeit auf dem Weg zu kritischer Professionalität. 2. Aufl., Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838547930>

Von Hauff, M., Schulz, R., Wagner, R. (2018). Deutschlands Nachhaltigkeitsstrategie. UVK-Verlagsgesellschaft. <https://doi.org/10.36198/9783838550558>

Vroomen-Marell, R. (2024). Herausforderungen im 21. Jahrhundert. In: Germann-Tillmann, T., Roos-Steiger, B., Vroomen-Marell, R. (Hrsg.), Naturgestützte Interventionen. Grüne Therapien, naturnahe Aktivitäten, nachhaltige Prävention (S. 25–42). Cotta'sche Buchhandlung.

Wald und Holz NRW (o. J.). Zertifikatslehrgang Waldpädagogik: <https://www.wald-und-holz.nrw.de/wald-erleben/waldumweltbildung/zertifikatslehrgang-waldpaedagogik> [14.02.2025].

Auf Krisen reagieren

Digitale Innovationspotenziale in Betreuungseinrichtungen der Sozialen Arbeit

Natalie Powroznik

1. Einführung

Die Soziale Arbeit steht im 21. Jahrhundert vor einem tiefgreifenden Strukturwandel. Betreuungseinrichtungen wie Kindertagesstätten, stationäre Wohngruppen und Einrichtungen der Eingliederungshilfe sehen sich mit einer anhaltenden Krise konfrontiert, die sich in Form chronischer Unterbesetzung, wachsender Dokumentationspflichten und sinkender Berufszufriedenheit manifestiert. Im Folgenden wird diskutiert, inwiefern digitale Technologien Innovationspotenziale heben, zur Entlastung beitragen und neue Handlungsmöglichkeiten eröffnen können.

Zentrale Grundlage bildet dabei der Krisenbegriff im sozialwissenschaftlichen Sinne: Krisen sind demnach keine singulären Ereignisse, sondern strukturverändernde Prozesse, die bestehende Routinen destabilisieren und zugleich die Notwendigkeit von Neuorientierungen markieren (vgl. Rosa, 2020, S. 15ff.). Im Kontext der Sozialen Arbeit manifestieren sich diese Krisen in dauerhaften Dysbalancen zwischen Anforderungen und Ressourcen, etwa in Form unbesetzter Stellen, Verdichtung pädagogischer Aufgaben, steigender Verrechtlichung und institutioneller Erosion professioneller Handlungsspielräume.

In dieser Gemengelage rücken zunehmend digitale Innovationen in den Fokus. In Anlehnung an Seelmeyer und Kutscher (2021, S. 26) und Kreidenweis (2020, S. 61) kann darunter jede technikgestützte Neuerung verstanden werden, die

geeignet ist, bestehende fachliche Routinen, institutionelle Prozesse oder organisationales Lernen grundlegend zu verändern oder zu verbessern. Im Feld der Sozialen Arbeit meint digitale Innovation nicht allein den Einsatz von Software oder mobilen Endgeräten, sondern umfasst auch die Reorganisation von Wissen (vgl. Rammert, 2010), die Etablierung neuer Kommunikationsformen sowie die Eröffnung datenbasierter Reflexions- und Steuerungsmöglichkeiten (vgl. Egelhaaf, 2023, S. 134). Entscheidend ist dabei, ob solche Technologien tatsächlich professionsbezogene Potenziale freisetzen oder lediglich zur Rationalisierung bestehender Überlastungsstrukturen beitragen.

Vor diesem Hintergrund untersucht der Artikel das Innovationspotenzial digitaler Dokumentation als Antwort auf strukturelle Belastungen in Betreuungseinrichtungen. Im Fokus stehen dabei drei exemplarische Praxisfelder: eine Kindertagesstätte, eine stationäre Wohngruppe für Jugendliche sowie ein Wohnheim für Menschen mit Behinderung, allesamt zugehörig zu einem konfessionellen Großträger mit rund 32.000 Mitarbeitenden in Nordrhein-Westfalen. Die empirischen Einblicke basieren auf teilnehmender Beobachtung sowie qualitativen Interviews mit Fachkräften vor Ort im Zeitraum von November 2024 bis März 2025 mit dem Ziel, die gegenwärtigen Herausforderungen in der alltäglichen Dokumentationspraxis herauszuarbeiten und darauf aufbauend zu analysieren, welche innovativen Lösungsansätze fachlich tragfähig erscheinen. Dabei werden nicht nur Chancen wie Effizienzgewinne und Entlastungspotenziale diskutiert, sondern auch Grenzen und ethische Spannungsfelder, insbesondere mit Blick auf Datenschutz, professionelle Deutungsmacht und Fachkräftebindung.

2. Kontext und Herausforderungen in Betreuungseinrichtungen

Die gegenwärtigen Strukturen in sozialpädagogischen Betreuungseinrichtungen sind zunehmend durch strukturelle Überlastung, personelle Engpässe und eine steigende Verdichtung administrativer Anforderungen gekennzeichnet. Diese Entwicklungen wirken sich direkt auf die Qualität sozialer Arbeit aus und stellen grundlegende Herausforderungen für Professionalisierung, Fachkräftesicherung und klient*innenzentriertes Handeln dar. Im Folgenden werden die Aspekte des

Fachkräftemangels und der Dokumentation fokussiert und anschließend empirisch vertieft.

2.1 Der Fachkräftemangel in der Sozialen Arbeit

Der Fachkräftemangel gilt als eine der zentralen systemischen Krisenerscheinungen im Feld der Sozialen Arbeit. Studien verweisen seit Jahren auf eine anhaltende Diskrepanz zwischen dem steigenden gesellschaftlichen Bedarf an sozialer Infrastruktur und der Verfügbarkeit qualifizierter Fachkräfte (vgl. Franz et al., 2024, S. 11ff.). Besonders deutlich zeigt sich dies in jenen Arbeitsfeldern, die durch einen hohen Betreuungs- und Begleitungsbedarf geprägt sind, etwa in der Kinder- und Jugendhilfe oder der Eingliederungshilfe. In der Praxis führt der Mangel an ausgebildeten Fachkräften zu einer dauerhaften Unterbesetzung in Betreuungseinrichtungen, die wiederum zu Einschränkungen bei der Gestaltung von Teilhabeprozessen führt (vgl. ebd., S. 12). Häufig resultiert daraus eine Überdehnung des vorhandenen Personals, die sich in Mehrarbeit, Schichtverdichtung und erhöhtem Krankenstand manifestiert. Gleichzeitig sinkt die Attraktivität des Berufsfeldes, da strukturelle Überlastungen mit einem Verlust an professioneller Selbstwirksamkeitserfahrung einhergehen (vgl. ebd., S. 12). Besonders prekär ist die Lage dort, wo bereits geringe Ausfälle (z. B. durch Krankheit oder Urlaub) den Betrieb substanziell gefährden. Eine nachhaltige Fachkräftebindung wird so zunehmend erschwert (vgl. ebd., S. 13). Hohe Fluktuationsraten in Teams (vgl. Meyer & Alsago, 2024, S. 223ff.) und ein Abwandern von Fachkräften (vgl. Althoff & Müller, 2024, S. 107) sind dann oftmals eine Konsequenz.

2.2 Belastung durch administrative Aufgaben: Dokumentation als Brennpunkt

Neben dem Personalmangel tritt eine zunehmende Bürokratisierung der Arbeitsabläufe als weiterer Belastungsfaktor auf. Insbesondere die Anforderungen an die Dokumentation nehmen in nahezu allen Bereichen sozialer Betreuung stetig zu. Dies betrifft nicht nur gesetzlich verpflichtende Aufzeichnungen, etwa zur Kindeswohlgefährdung (§ 8a SGB VIII) oder im Rahmen der Teilhabeplanung (§ 117ff. SGB IX), sondern auch die interne Protokollierung von Alltagssituationen,

Entwicklungsverläufen, Kriseninterventionen und fachlichen Einschätzungen (vgl. Matthies et al., 2024, S. 244).

Obwohl die Dokumentation zentrale Funktionen wie eine fachliche Nachvollziehbarkeit, Rechenschaftslegung und Qualitätssicherung erfüllt, wird sie in der Praxis häufig als überbordend und alltagsfern erlebt. Sie bindet zeitliche Ressourcen, die zugleich im direkten Kontakt mit Adressat*innen Sozialer Arbeit benötigt würden, und findet oftmals unter Bedingungen statt, die eine sorgfältige Reflexion erschweren (z. B. Zeitdruck und mangelnder digitaler Zugang). In Einrichtungen ohne etablierte digitale Infrastruktur erfolgt die Dokumentation häufig noch analog oder auf isolierten PC-Systemen, was Medienbrüche, Doppeldokumentation und Informationsverluste begünstigt (vgl. Hufnagl, 2022, S. 3).

3. Beobachtungen in einer Kindertagesstätte

In der beobachteten Kindertageseinrichtung zeigt sich exemplarisch eine Situation multipler struktureller Überlastung. Eine Gruppe wird intensiver begleitet mittels teilnehmender Beobachtung. Die Gruppenleitung und zwei Erzieherinnen sind zuständig für 20 Kinder, wobei die Gruppenleitung kaum im Gruppenalltag präsent sein kann, da sie die Einrichtungsleitung dauerhaft und als Springerkraft in anderen Gruppen sporadisch vertreten muss. Eine der beiden weiteren Erzieherinnen der Gruppe ist Berufsanfängerin mit knapp acht Monaten Berufserfahrung nach Ende ihrer Ausbildung und in Vollzeit tätig. Die weitere Mitarbeiterin ist ebenfalls gelernte Erzieherin mit sieben Jahren Berufserfahrung. Sie ist mit zwanzig Stunden in der Gruppe tätig. Die Dokumentationspraxis erfolgt analog, mithilfe eines physischen Gruppenbuchs, in das sowohl alltägliche Beobachtungen zu den Kindern, Abholzeiten als auch organisatorische Informationen wie Krankmeldungen jeweils unmittelbar durch die Fachkräfte vorgenommen werden.

Während der teilnehmenden Beobachtung wird deutlich, dass der Alltag stark durch spontane Anforderungen geprägt ist, die weder durch organisatorische Reserve noch durch digitale Hilfsmittel strukturell abgedeckt werden. Die Krankmeldungen beispielsweise werden telefonisch durchgegeben, was unmittelbare Aufmerksamkeit und Unterbrechung pädagogischer Präsenzarbeit erfordert. Die händische Eintragung in das Gruppenbuch bindet zusätzliche Zeitressourcen, während parallel die Aufsichtspflicht über die Kinder weiterhin besteht. Die qua-

litativen Interviewaussagen der Fachkräfte unterstreichen dieses Spannungsfeld eindrücklich. Eine Erzieherin beschreibt die Situation als eine, in der man »am Rad« drehe, um das Gefühl permanenter Überforderung auszudrücken. Die strukturelle Unterbesetzung wird nicht nur als dauerhafter Zustand, sondern als prekäre Grundkonstellation beschrieben: »Es ist ja schon eine Krise, wenn jemand krank wird oder in die Pause will.« Pausenverzicht wird dabei nicht nur als individuelle Kompensation, sondern auch als sozial sanktionierter Akt innerhalb der Kolleg*innengruppe geschildert. Daraus lässt sich eine implizite, dysfunktionale Organisationskultur ablesen, die durch strukturelle Engpässe in individuellem Verzicht mündet.

Besonders kritisch ist die Betrachtung der Dokumentationspraxis durch die Gruppenleitung: im Vorfeld institutioneller Anforderungen wie Entwicklungsgesprächen oder Anfragen des Jugendamtes offenbare sich jeweils ein dokumentarischer Notstand. So beklagt die Mitarbeiterin, dass handschriftliche Einträge schwer lesbar seien, inkonsistent erscheinen oder qualitativ unzureichend seien. Ihre Aussage, dass dann »alles wie ein Kartenhaus zusammenfällt«, verweist somit auf ein fundamentales Defizit an systematischer Dokumentation und auf die fehlende Möglichkeit zur prozessorientierten Qualitätskontrolle.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass in der beobachteten Kindertageseinrichtung eine tiefgreifende Spannung zwischen pädagogischem Anspruch, administrativer Pflicht und personeller Alltagspraxis besteht. Digitale Dokumentationssysteme sind nicht vorhanden und entsprechende Entlastungspotenziale bleiben ungenutzt. Dies führt nicht nur zu unmittelbaren Belastungen im Alltag, sondern stellt auch ein Risiko für die fachliche Qualität und Nachvollziehbarkeit sozialpädagogischen Handelns dar.

4. Beobachtungen in einer Wohngruppe

Die untersuchte stationäre Wohngruppe betreut Jugendliche im Alter zwischen 13 und 18 Jahren. Die Betreuung erfolgt im Schichtsystem durch fünf pädagogische Fachkräfte, die Früh-, Spät- und Nachtdienste übernehmen. Bereits auf struktureller Ebene zeigt sich ein hoher Grad an Verantwortungskonzentration bei gleichzeitig begrenzten personellen Ressourcen. In der teilnehmenden Beobachtung wird deutlich, dass ein erheblicher Teil der Arbeitszeit für die Dokumen-

tation aufgewendet werden muss. Es werden täglich Verlaufsprotokolle geführt, in denen das Verhalten, Befinden und relevante Vorkommnisse der Jugendlichen festgehalten werden. Diese Protokolle bilden wiederum die Grundlage für Übergabedokumentationen, die an die nachfolgende Fachkraft weitergegeben werden. Darüber hinaus müssen besondere Ereignisse wie Krisen, Deeskalationen, Polizeieinsätze, Medikamentengaben oder Familienkontakte zusätzlich in hilfeplanrelevanter Form aufbereitet werden, um die Zielerreichung und pädagogische Wirksamkeit im Rahmen des Hilfeplanverfahrens gemäß § 36 SGB VIII beurteilbar zu machen. Parallel besteht die rechtliche Pflicht zur fachlich fundierten Einschätzung bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdung gemäß § 8a SGB VIII, die ebenfalls dokumentationspflichtig ist. Insgesamt ergibt sich somit eine Vielzahl an parallelen, formalisierten Erfassungsprozessen.

Die Dokumentation erfolgt operativ über Word-Dokumente auf einem passwortgeschützten Standrechner, der ausschließlich im Büro der Wohngruppe zugänglich ist. Diese technische Lösung erscheint auf den ersten Blick praktikabel, schränkt jedoch die Flexibilität in Alltagssituationen erheblich ein, insbesondere, wenn eine zeitnahe, situationsgebundene Erfassung pädagogisch sinnvoll oder notwendig wäre.

Die Interviews mit den Fachkräften verdeutlichen den Spannungsraum zwischen pädagogischem Anspruch und dokumentarischem Vollzug. Mitarbeiterin N. weist darauf hin, dass zwar im Rahmen der Ausbildung ein bestimmtes Vorgehen zur professionellen Dokumentation vermittelt wurde, dieses aber im Alltag kaum umgesetzt werden könne: »[...] zum einen macht hier irgendwie jeder wie er will, und zum anderen haben wir eh nie Zeit«. Dokumentation wird hier nicht als integrierter Bestandteil professioneller Praxis erlebt, sondern als Zusatzbelastung, die häufig informell oder improvisiert erledigt wird.

Besonders eindrücklich ist die Aussage von Mitarbeiter*in J., 39 Jahre alt, der*die auf die emotionale Belastung durch die Dokumentation von Krisensituationen verweist:

»Als ich hier angefangen habe 2012 fand ich es besonders schlimm, Krisen bei uns in die Doku[mentation] aufzunehmen. Einfach weil man dann ja nochmal richtig reingeht in die Situation und auch manchmal merkt: ›Scheiße, wieso hab' ich da so gehandelt? Wieso hab' ich denn jetzt darauf gedrängt, dass der Junge in der Krise erstmal noch die Scherben auffegt anstatt den mal runterkommen zu lassen?‹ Und ich hab' dann

natürlich auch eine Antwort, wenn man so drüber nachdenkt. Da waren neue Kids dabei und man wollte denen vielleicht auch mal zeigen: ›So läuft es hier nicht. Man kann nicht einfach was zerdeppern und das dann vom Betreuer auffegen lassen.‹ Aber wie schreibt man so eine [überlegt] ich sag mal, [...] Erkenntnis dann auf? Leichter ist es, das wegzulassen, oder?«

Die schriftliche Fixierung solcher Vorfälle zwingt zur nachträglichen Reflexion und Konfrontation mit dem eigenen Handeln, was im Einzelfall zu kognitiver Dissonanz führen kann. Seine Schilderungen offenbaren, dass professionelle Distanz, Handlungsdruck und gruppendynamische Machtdemonstrationen unbewusst Einfluss auf pädagogisches Verhalten nehmen können. Das Schreiben und mitunter bewusste Auslassen innerhalb der Dokumentation wird somit zu einem Ort innerer Aushandlung zwischen Verantwortung, Scham und Rechtfertigungsdruck.

Mitarbeiterin G., eine dual Studierende, beschreibt schließlich den Alltag in der Wohngruppe als durchgängig überlastet: »Ich glaube, ich habe noch nie pünktlich Schluss gemacht.« Hier manifestiert sich ein struktureller Widerspruch zwischen Ausbildungszielen, Berufsethos und realer Arbeitsdichte. Dokumentation wird hier nicht als pädagogisches Werkzeug zur Qualitätssicherung, sondern als zeitraubender, mental belastender Zusatz erlebt.

Insgesamt zeigt sich, dass in der untersuchten Wohngruppe Dokumentation zwar als unverzichtbar begriffen, jedoch nicht konsistent operationalisiert ist. Es fehlt an einheitlichen Standards, an technischer Flexibilität und vor allem an personellen sowie zeitlichen Ressourcen. Die Folge ist eine Praxis, in der Dokumentation weder ihrer Kontroll- noch ihrer Reflexionsfunktion gerecht werden kann, mit Risiken für die pädagogische Qualität und die institutionelle Rechenschaftsfähigkeit.

5. Beobachtungen in einem Wohnheim für Menschen mit Behinderung

In der untersuchten Wohngruppe eines stationären Wohnheims für Menschen mit Behinderung leben zum Erhebungszeitpunkt sieben erwachsene Personen mit überwiegend Formen geistiger Behinderung sowie kommunikativen Einschränkungen. Der Unterstützungsbedarf umfasst dabei sowohl sozialpädagogische als auch medizinisch-pflegerische Komponenten. Diese Mehrdimensionalität erfor-

dert eine integrative Dokumentationspraxis, um dem professionellen Anspruch gerecht zu werden, dessen Spannungsfeld in Einrichtungen für Menschen mit Behinderungen Glammeier mit »großer Auftrag« versus »sicher, sauber, satt« beschreibt (2024, S. 318).

Gemäß Stellenschlüssel sind mindestens fünf vollzeitäquivalente Fachkräfte vorgesehen. Tatsächlich sind zum Zeitpunkt der Erhebung jedoch nur drei Mitarbeitende in Vollzeit sowie zwei in Teilzeit tätig. Unterstützt wird das Team durch eine Leitungskraft sowie eine hauswirtschaftliche Assistenz. Der tägliche Betrieb erfolgt in Früh-, Spät- und Nachtdiensten. Während im Frühdienst üblicherweise zwei Fachkräfte gleichzeitig vor Ort sind, ist in den übrigen Schichten häufig nur eine Person anwesend. Vor diesem Hintergrund kommt der strukturierten Übergabe zwischen den Schichten eine besondere Bedeutung zu, sowohl in Hinblick auf eine Informationsweitergabe als auch zur Sicherstellung der Betreuung.

Die Anforderungen an die Dokumentation sind vielschichtig. Zunächst ist eine Tagesdokumentation in Form eines Verlaufsberichts zu erstellen, in dem Verhalten und Stimmungslagen der Bewohner*innen, besondere Vorkommnisse, Aktivitäten sowie medizinische Besonderheiten festgehalten werden. Daneben bestehen spezifische Anforderungen gemäß § 117ff. SGB IX im Rahmen der Hilfeplanung zu Aspekten der Teilhabeentwicklung. Hinzu kommen pflegerische Dokumentationspflichten bei Bewohnenden mit Pflegegrad und medikamentenbezogene Aufzeichnungen sowie die Dokumentation von besonderen Situationen wie Kriseninterventionen und Selbst- oder Fremdgefährdungen. Auch externe Kommunikation mit gesetzlich Betreuenden oder Behörden muss schriftlich nachvollziehbar gemacht werden.

In den Interviews mit den Mitarbeitenden wird die Dokumentationspraxis, die teilweise handschriftlich in einem Ordner und teilweise in einer Worddatei auf dem Dienstlaptop der Leitung erbracht wird, durchweg als belastend beschrieben. Mitarbeiter*in S., ein*e langjährig tätige*r Sozialarbeiter*in, konstatiert, dass etwa »die Hälfte der Zeit« in Dokumentation fließe. Ihre*seine Bemerkung, dass künftig vor allem »die Jüngeren« die Dokumentation übernehmen sollen, offenbart nicht nur eine altersbedingte Distanz zur digitalen Routine, sondern auch eine implizite Arbeitsteilung, die auf informellen Aushandlungsprozessen innerhalb des Teams basiert.

Mitarbeiter*in P. beschreibt eine emotionale Bindung an die Bewohnenden und seine*ihre grundsätzliche Motivation zur Tätigkeit sehr positiv. Dennoch bezeich-

net er*sie die Dokumentationslage als »Sauhaufen«, denn es fehle an Struktur und Standards, was frustriere. Seine*ihre weitere Aussage »aus diesem Holz sind wir einfach nicht geschnitzt« lässt auf eine tieferliegende Diskrepanz zwischen Berufsethos und formalen Anforderungen schließen: Der Fokus liegt auf der zwischenmenschlichen Beziehungsgestaltung, während die systematische Reflexion und Absicherung durch Dokumentation als fremd oder den eigentlichen Arbeitsfokus überlagernd empfunden wird (vgl. Glammeier, 2024, S. 324ff.).

Die Leitung der Einrichtung hebt schließlich hervor, dass Dokumentation in der gegenwärtigen Form »an manchen Tagen an Zumutung« grenze. Es wird die Notwendigkeit struktureller Reformen in der Dokumentationspraxis unterstrichen, aber zugleich auf institutionelle Resignation gegenüber der Möglichkeit rascher Verbesserungen verwiesen. Der Hinweis, dass er*sie selbst wohl keine grundlegend neuen Lösungen mehr »erleben werde«, offenbart eine durch langjährige Praxiserfahrung geprägte Skepsis gegenüber systemischen Innovationen, trotz prinzipieller Offenheit.

Insgesamt wird deutlich, dass im Wohnheim nicht nur ein erheblicher Dokumentationsbedarf besteht, sondern dass die Umsetzung dieser Anforderungen unter den gegebenen personellen und strukturellen Bedingungen eine zentrale Belastung für das Fachpersonal darstellt. Dabei fehlt es weniger an grundsätzlicher Bereitschaft als an praktikablen, alltagskompatiblen Lösungen. Die Dokumentation bleibt in der Praxis fragmentiert, überformt die zentrale fachliche Arbeit und wird nicht als sinnvoll integrierter Bestandteil professionellen Handelns erlebt.

6. Digitale Dokumentation als Innovation

Die Digitalisierung in der Sozialen Arbeit eröffnet vielfältige Möglichkeiten zur Umgestaltung und Entlastung administrativer Prozesse. Insbesondere im Bereich der Dokumentation, die traditionell mit hohem Zeitaufwand, Medienbrüchen und uneinheitlichen Standards verbunden ist, wird der Einsatz digitaler Technologien als potenzieller Innovationsfaktor diskutiert (vgl. Hüttemann & Parpan-Blaser, 2023, S. 29). Dabei reicht das Spektrum von einfachen Formularsystemen über mobile Anwendungen bis hin zu KI-basierten Analysewerkzeugen. Die digitale Dokumentation ist jedoch nicht nur ein technologisches, sondern vor allem ein or-

ganisationales und professionsethisches Transformationsfeld (vgl. Schrape, 2021, S. 30; ebd., S. 112).

6.1 Technologische Grundlagen

Moderne digitale Dokumentationssysteme umfassen eine Vielzahl technischer Komponenten, die auf Effizienz, Standardisierung und Auswertbarkeit abzielen. Ein zentrales Element ist die Spracherkennungstechnologie, die es ermöglicht, Beobachtungen und Verlaufsprotokolle per Diktierfunktion zu erfassen. Dies reduziert nicht nur den manuellen Schreibaufwand, sondern erlaubt eine unmittelbare, situative Erfassung im Arbeitskontext. Darüber hinaus gewinnen KI-gestützte Prognosemodelle an Bedeutung. Diese können durch Analysen wiederkehrender Verlaufsdaten Muster im Verhalten von Klient*innen erkennen und auf potenzielle Eskalationen oder Entwicklungstendenzen hinweisen. Solche Frühwarnsysteme böten jedoch mittelfristig die Chance, Hilfeverläufe systematisch zu begleiten und präventives Handeln zu fördern.

Ein weiterer technologischer Baustein ist die interaktive Datenintegration, bei der Dokumentation, Hilfeplanung, Medikamentenmanagement und Teamkommunikation über vernetzte Systeme zusammengeführt werden. Der Zugriff erfolgt über rollenbasierte Zugangsrechte, wodurch sowohl Datenschutzerfordernungen als auch interdisziplinäre Zusammenarbeit berücksichtigt werden können.

6.2 Chancen: Entlastung, Effizienz, Frühwarnsysteme

Die Chancen digitaler Dokumentation liegen vor allem in der zeitlichen Entlastung des Fachpersonals sowie in der Standardisierung von Inhalten, die zu einer höheren Vergleichbarkeit und Nachvollziehbarkeit führen. Wo bisher parallele Systeme (z. B. handschriftliche Notizen, Excel-Tabellen, Word-Dokumente) genutzt wurden, erlaubt eine digitale Infrastruktur eine zentrale Bündelung dieser Informationen. Dies erleichtert nicht nur interne Kommunikation und Übergaben, sondern verbessert auch die Zusammenarbeit mit externen Stellen wie Jugendämtern, Schulen oder ärztlichem Fachpersonal.

Digitale Dokumentationssysteme ermöglichen zudem eine flexiblere Arbeitsgestaltung: Inhalte können orts- und zeitunabhängig erstellt und bearbeitet werden,

etwa auf mobilen Endgeräten. Die Integration von Erinnerungsfunktionen, strukturierten Eingabemasken und intelligenten Auswertungstools trägt zur Qualitätssicherung und Fehlervermeidung bei. In der Eingliederungshilfe und Kinder- und Jugendhilfe gewinnen darüber hinaus systematische Auswertungen von Beobachtungsdaten an Bedeutung, um Entwicklungsverläufe zu analysieren und Hilfeziele datenbasiert zu überprüfen.

6.3 Grenzen und ethische Herausforderungen

Trotz des Innovationspotenzials sind der digitalen Dokumentation klare Grenzen gesetzt, insbesondere im Hinblick auf Datenschutz, ethische Verantwortung und professionsbezogene Deutungsfreiheit. So besteht ein Spannungsverhältnis zwischen Standardisierung und individueller Situationsdeutung: Wo vorgefertigte Masken die Eingabe lenken, kann das professionelle Ermessen der Fachkraft eingeschränkt werden. Es besteht die Gefahr, dass komplexe soziale Situationen auf algorithmisch auswertbare Kategorien reduziert werden (vgl. Schneider, 2021, S. 133).

Ein zentraler ethischer Aspekt ist der Vertrauensschutz der betreuten Personen. Gerade bei vulnerablen Gruppen sind personenbezogene Daten besonders sensibel. Die digitale Speicherung erfordert daher höchste Standards in der IT-Sicherheit, Rollenverwaltung und Zugriffskontrolle. Die Verantwortung für die richtige Interpretation und Weitergabe bleibt dabei weiterhin bei den Fachkräften.

Nicht zuletzt müssen auch digitale Kompetenzen im Team entwickelt und gepflegt werden. Die Einführung neuer Systeme ist vor allem ein organisationaler Lernprozess, der Schulung, Reflexion und Partizipation voraussetzt.

6.4 Wirkung auf Fachkräftebindung und Berufszufriedenheit

Die Auswirkungen digital gestützter Dokumentationssysteme auf Fachkräftebindung und Berufszufriedenheit sind ein zentrales Argument in der aktuellen Debatte um Digitalisierung in der Sozialen Arbeit. Im Kern steht die Frage, ob durch technische Innovationen strukturelle Entlastungen geschaffen werden können,

die es Fachkräften ermöglichen, sich wieder stärker auf ihre Aufgaben der Beziehungsgestaltung, Förderung und Unterstützung zu konzentrieren.

6.5 Zeitressourcen und Aufwertung der pädagogischen Arbeit

Ein zentrales Argument zugunsten digitaler Dokumentation besteht in der Rückgewinnung von Zeitressourcen. Wenn administrative Prozesse effizienter gestaltet werden, bleibt mehr Raum für pädagogisches Handeln. Dieser Zugewinn kann zur Stärkung der professionellen Identität beitragen, wenn Fachkräfte sich nicht länger auf die Rolle administrativer Dienstleister*innen reduziert sehen. Zudem signalisiert der Einsatz digitaler Technologien eine organisatorische Wertschätzung des Berufs: Wo Fachkräfte mit funktionalen, durchdachten Tools arbeiten können, steigt auch die wahrgenommene Professionalität der eigenen Tätigkeit. Besonders in einem Arbeitsfeld, das häufig unter prekären Bedingungen stattfindet, kann dies ein wichtiger Beitrag zur Erhöhung der Arbeitszufriedenheit und zur langfristigen Bindung sein.

6.6 Bindung durch Entlastung?

Es bleibt festzustellen, inwieweit eine Entlastung durch Digitalisierung realisierbar ist, schließlich bleiben strukturelle Probleme wie Fachkräftemangel, hohe Fallzahlen und mangelnde Zeitbudgets an anderer Stelle zu lösen (vgl. Matthies et al., 2024, S. 246). Eine versprochene Entlastung, die trotz eines Einsatzes digitaler Tools nicht eintritt, könnte zu zusätzlicher Frustration führen. Zudem birgt die Vorstellung, technische Systeme könnten Verantwortung automatisieren, die Gefahr einer Entprofessionalisierung: Wenn die Rolle der Fachkraft zunehmend auf Dateneingabe und algorithmische Interpretation reduziert wird, gehen zentrale Fähigkeiten zur relationalen Einschätzung sozialer Situationen verloren. Fachkräftebindung entsteht nicht allein durch Effizienzsteigerung, sondern durch Anerkennung, Gestaltungsspielräume und Teamkultur. Der Einsatz digitaler Dokumentationssysteme wäre demnach nur dann bindungsfördernd, wenn er in ein umfassendes organisationales Konzept eingebettet ist, das vor allem Lernprozesse, Haltungen und Machtverhältnisse reflektiert und aktiv gestaltet.

7. Zusammenfassung, Ausblick und Forschungsperspektiven

Die empirischen Befunde aus den drei untersuchten Betreuungseinrichtungen zeigen, dass die gegenwärtige Praxis der Dokumentation von Fachkräften als aufwendig und strukturell überformend erlebt wird. Sie erfolgt unter Bedingungen struktureller Unterbesetzung, ist teils handschriftlich, teils digital fragmentiert und stellt in allen Settings eine zentrale Belastungskomponente dar. Gleichzeitig offenbart sich ein hohes Maß an Ambivalenz: Fachkräfte erkennen die Notwendigkeit professioneller Dokumentation grundsätzlich an, erleben sie jedoch als nicht praxistauglich integriert.

Digitale Dokumentationssysteme eröffnen hier ein Innovationspotenzial, sofern sie systematisch eingeführt, prozessorientiert mitgedacht und professions-sensibel ausgestaltet werden. Technologische Lösungen wie Spracherkennung, strukturierte Verlaufsprotokolle oder KI-gestützte Auswertungen können dazu beitragen, Zeitressourcen freizusetzen, Übergaben zu verbessern und Hilfe-prozesse reflexiv zu begleiten. Entscheidend ist jedoch, dass entsprechende Systeme nutzer*innenorientiert und dabei möglichst partizipativ entwickelt werden, so-dass Digitalisierung als Ermöglichungsstruktur für Beziehung, Reflexion und fachliche Urteilskraft handhabbar wird. Die Befunde legen nahe, dass digitale Systeme dort besonders wirksam sind, wo sie in ein umfassendes organisationales Veränderungskonzept eingebettet sind (vgl. Parpan-Blaser, 2011, S. 242). Sie ersetzen nicht das professionelle Urteil, wohl aber können sie es unterstützen. Insbesondere im Hinblick auf Fachkräftebindung und Berufszufriedenheit könnte hier ein zukunftsweisender Beitrag geleistet werden.

Forschungsperspektivisch stellt sich die Frage, wie digitale Systeme konkret implementiert werden können, ohne dabei Machtasymmetrien, Datenschutzrisiken oder Deprofessionalisierungseffekte zu verstärken. Hier sollte weiter untersucht werden, wie sich digitale Systeme auf die Qualität von Hilfeplanung, institutioneller Kommunikation und die Rechte von Nutzer*innen auswirken.

Im Sinne einer zukunftsfähigen Sozialen Arbeit bleibt die Notwendigkeit bestehen, Innovation nicht als technologische Fortschrittsillusion, sondern als sozial gestaltbaren Veränderungsprozess zu verstehen, mit dem Ziel, die professionelle Handlungsfähigkeit unter den Bedingungen einer fortwährenden Krise zu sichern.

Literatur

Althoff, M. & Müller, R. (2024). Rückzug aus dem Feld – Sozialtheoretische Perspektiven auf ein prekär-professionelles Selbstverhältnis in der Sozialen Arbeit. In: Franz, J., Spatschek, C., van Rießen, A. (Hrsg.), *Fachkräftemangel und De-Professionalisierung in der Sozialen Arbeit: Analysen, Bearbeitungsweisen und Handlungsstrategien. Theorie, Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit* (S. 107–120). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/jj.19850078.11>

Egelhaaf, B. (2023). Innovationen im Kontext der Digitalisierung Sozialer Arbeit. In: Hüttemann, M. & Parpan-Blaser, A. (Hrsg.), *Innovative Soziale Arbeit. Grundlagen, Praxisfelder und Methoden* (S. 134–148). Kohlhammer.

Franz, J., Spatschek, C., van Rießen, A. (2024). Fachkräftemangel und De-Professionalisierung in der Sozialen Arbeit – Ausgangspunkte und leitende Fragestellungen. In: Franz, J., Spatschek, C., van Rießen, A. (Hrsg.), *Fachkräftemangel und De-Professionalisierung in der Sozialen Arbeit: Analysen, Bearbeitungsweisen und Handlungsstrategien. Theorie, Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit* (S. 11–17). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/jj.19850078.4>

Glammeier, S. (2024). »Auf dem Rücken der Leute« – Fachkräftemangel und De-Professionalisierung in Wohneinrichtungen für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung. In: Franz, J., Spatschek, C., van Rießen, A. (Hrsg.), *Fachkräftemangel und De-Professionalisierung in der Sozialen Arbeit: Analysen, Bearbeitungsweisen und Handlungsstrategien. Theorie, Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit* (S. 317–330). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/jj.19850078.26>

Hufnagl, C. (2022). Ermittlung des Potentials der Wertschöpfungsoptimierung durch den Einsatz der Digitalisierung, Vernetzung und digitalen Transformation in Krankenhäusern entlang des Patientenpfades. Universität Bayreuth.

Hüttemann, M. & Parpan-Blaser, A. (2023). Innovation im Kontext Sozialer Arbeit. In: Hüttemann, M. & Parpan-Blaser, A. (Hrsg.), *Innovative Soziale Arbeit. Grundlagen, Praxisfelder und Methoden* (S. 29–40). Kohlhammer.

Kreidenweis, H. (2020). Digitaler Wandel und IT-Einsatz in sozialen Organisationen. *Nomos*. <https://doi.org/10.5771/9783845298108-169>

Matthies, A., Sailer, J., Tetens, J., Wahren, J. (2024). Digitalisierung (in) der Sozialen Arbeit als Strategie gegen den Fachkräftemangel? Prognosen, Erfahrungen und Bedingungen aus der Perspektive der Praxis. In: Franz, J., Spatschek, C., van Rießen, A. (Hrsg.), *Fachkräfte-*

mangel und De-Professionalisierung in der Sozialen Arbeit: Analysen, Bearbeitungsweisen und Handlungsstrategien. *Theorie, Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit* (S. 235–250). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/jj.19850078.20>

Meyer, N. & Alsago, E. (2024). Fluktuationen im Team: Effekt und Katalysator des Personalmangels. In: Franz, J., Spatschek, C., van Rießen, A. (Hrsg.), *Fachkräftemangel und De-Professionalisierung in der Sozialen Arbeit: Analysen, Bearbeitungsweisen und Handlungsstrategien. Theorie, Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit* (S. 223–234). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/jj.19850078.19>

Parpan-Blaser, A. (2011). *Innovation in der Sozialen Arbeit. Zur theoretischen und empirischen Grundlegung eines Konzepts*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93485-3>

Rammert, W. (2010). Die Innovationen der Gesellschaft. In: Howaldt, J. & Jacobsen, H. (Hrsg.), *Soziale Innovation. Auf dem Weg zu einem postindustriellen Innovationsparadigma* (S. 21–51). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rosa, H. (2020). *Unverfügbarkeit*. Suhrkamp.

Schneider, D. (2021). Ein Schritt in Richtung De-Professionalisierung? Plädoyer für eine intensive Diskussion über algorithmische Systeme in der professionellen Praxis. In: Wunder, M. (Hrsg.), *Digitalisierung und Soziale Arbeit. Transformation und Herausforderungen* (S. 122–142). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5909-09>

Schrage, J.-F. (2021). *Digitale Transformation*. transcript. <https://doi.org/10.36198/9783838555805>

Seelmeyer, U. & Kutscher, N. (2021). Zum Digitalisierungsdiskurs in der Sozialen Arbeit: Befunde – Fragen – Perspektiven. In: Wunder, M. (Hrsg.), *Digitalisierung und Soziale Arbeit. Transformation und Herausforderungen* (S. 17–30). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5909-02>

Vertiefungsspur ASD

Ein Beitrag zur Bewältigung der Fachkräftekrise?!

Nadine Faber-Strauch, Marleen Steinbrich,
Lino Tinnefeld

1. Einleitung

Dieser Artikel stellt das innovative Projekt Vertiefungsspur ASD vor – ein Qualifizierungsangebot im Rahmen des Bachelorstudiums Soziale Arbeit, das Studierenden ermöglicht, das komplexe Arbeitsfeld des Allgemeinen Sozialen Dienstes (ASD) der Jugendämter kennenzulernen und ihnen die Möglichkeit bietet, sich gezielt auf dieses Arbeitsfeld vorzubereiten.

Der ASD nimmt als Basisdienst der Jugendämter eine zentrale Rolle in der Unterstützung und Begleitung von Kindern, Jugendlichen und Familien in belasteten Lebenssituationen ein. Seine Aufgaben reichen von Beratung über Hilfeplanung bis hin zum Kinderschutz – eine Tätigkeit, die hohe fachliche Anforderungen stellt, von strukturellen Unsicherheiten geprägt ist und im Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen ausgeübt wird.

Angesichts des Fachkräftemangels und der steigenden Anforderungen im Arbeitsfeld stellt sich die Frage, ob und inwiefern die Vertiefungsspur ASD u. a. einen wirksamen Beitrag zur Fachkräftegewinnung leisten kann. Der Artikel skizziert zunächst die aktuelle Lage in den Jugendämtern, stellt das Pilotprojekt und seine Struktur vor, beschreibt erste Erfahrungen und diskutiert abschließend Potenziale, Grenzen und Transferchancen des Projektes, um ein erstes Fazit zu ziehen.

2. Fachkräfte gesucht – Antworten gebraucht

Insgesamt betrachtet stellt der Fachkräftemangel eine bedeutende Herausforderung für den gesamten Arbeitsmarkt dar. Besonders im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe ist diese Herausforderung bereits seit einigen Jahren präsent und beeinflusst die Arbeit der Jugendämter erheblich. Viele Jugendämter verfügen derzeit nur über begrenzte Handlungsmöglichkeiten, um die dringend benötigten Fachkräfte zu gewinnen.

Die Hintergründe des skizzierten Bedarfes sind vielfältig. Neben dem mancherorts anstehenden Generationswechsel spielen Effekte eine Rolle, die sich durch den Ausbau von Leistungen (Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz, kommender Rechtsanspruch auf einen Platz im Ganztags) oder durch die fehlende Aufmerksamkeit in der Gewinnung von neuen Fachkräften ergeben (vgl. Müller et al., 2024, S. 2).

In den kommenden Jahren wird ein signifikanter Anteil erfahrener Fachkräfte im ASD (17,9 %) in den Ruhestand treten, was zu einer weiteren Verjüngung des Personals führt. Bereits 2016 war die stärkste Altersgruppe innerhalb des ASD-Personals die der 25- bis unter 35-Jährigen, wobei ein Fünftel des Personals jünger als 30 Jahre alt war. Diese Entwicklung kann Auswirkungen auf die fachliche Qualität und die interne Steuerung haben. Dabei ist es wichtig, den Wissenstransfer zwischen ausscheidenden und jüngeren Mitarbeitenden zu sichern und die unterschiedlichen persönlichen Erfahrungshorizonte sowie Wertvorstellungen zu moderieren (vgl. Hollenberg, 2023, S. 207; Mühlmann, 2024, S. 204).

Für die Arbeitsbelastung im ASD unmittelbar relevant sind der Anstieg der Inanspruchnahme von Hilfeleistungen wie auch die Anzahl der Überprüfungen von Kindeswohlgefährdungen. Besonders die Anzahl der für den Kinderschutz relevanten Verfahren des § 8a SGB VIII ist stärker gewachsen als die verfügbaren Vollzeitäquivalente, was zu einer Verschlechterung des Verhältnisses zwischen Fallzahl und Personal führt. Seit 2020 stagniert die Erweiterung des Fachkräftebestands, nachdem sich der Personaleinsatz im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe, insbesondere im ASD, im Zeitraum von 2006 bis 2018 verdoppelt hat (vgl. Mühlmann, 2024, S. 202ff.).

Die Praxis reagiert auf die aktuelle Fachkräftekrise u. a. mit der teilweisen Öffnung des Berufsfeldes der Sozialen Arbeit für fachfremde Quereinsteiger*innen oder

auch mit der Absenkung von Standards – etwa im Rahmen der Hilfeplanung oder der Dokumentationspflichten. Mit solchen Strategien stellen sich aber zugleich Fragen der professionellen Erbringung sozialer Dienstleistungen wie auch einer grundsätzlichen Deprofessionalisierung (vgl. Beckmann, 2024, S. 207f.; Laub, 2024, S. 268f).

Diese Fragen stellen sich umso deutlicher, wenn man auf die zunehmende Komplexität von Fällen blickt, auf die Weber und Eschweiler (2024, S. 196f.) verweisen, und die Anforderungen und spezifischen Kenntnisse beachtet, die sich u. a. im Rahmen inklusiver Hilfen ergeben.

Auch unzureichende Hilfeangebote, wie sie in der stationären Kinder- und Jugendhilfe vorzufinden sind, führen bei Fachkräften zu hohen Belastungen (insbesondere bei Kinderschutzverfahren) und zu einem großen zeitlichen Aufwand in der Suche nach einem Platz, etwa in einer Wohngruppe. Steht kein geeigneter Platz zur Verfügung, muss oftmals eine Einrichtung gewählt werden, die nur bedingt den individuellen Bedürfnissen entspricht, was im Widerspruch zum professionellen Verständnis der Hilfeleistung steht und Frustration bei den Fachkräften auslösen kann (vgl. Hollenberg, 2023, S. 206).

Blickt man vor diesem Hintergrund auf die Personalgewinnung bzw. Personalbindung, so erschweren die genannten Bedingungen diese deutlich. Insbesondere wenn zusätzlich zu diesen hohe Fluktuationen und häufig langwierige, krankheitsbedingte Fehlzeiten kompensiert werden müssen.

3. Vertiefungsspur ASD – ein innovativer Qualifizierungsnachweis

Im Kontext solcher Diskurse haben Vertreter*innen aus Jugendämtern und aus einigen Hochschulen NRWs sowie die Bundesarbeitsgemeinschaft ASD (BAG ASD) und die Landesjugendämter aus NRW 2021 ein gemeinsames Positions- und Diskussionspapier entwickelt. Dieses Papier trägt den Titel »Qualifizierte Fachkräfte für den ASD – gemeinsame Verantwortung stärken« (BAG ASD & Autor*innengemeinschaft, 2021).

Zentrale Leitgedanken des Papiers sind:

1. Jugendhilfe ist mehr als Kinderschutz – es geht um die Gestaltung förderlicher Lebensbedingungen für Kinder und Familien.
2. Die Qualifizierung der ASD-Arbeit sollte in gemeinsamer Verantwortung von Hochschule und Praxis erfolgen. Dazu gehören eine gezielte Vorbereitung im Studium, verbunden mit einer qualifizierten Einarbeitung im ASD durch Mentor*innen. Um frühzeitige Einblicke zu ermöglichen, ist die Bereitstellung geeigneter Praxisstellen während der Praxisphase im Studium zentral.
3. Angesichts des stetigen Fachkräftemangels bedarf es einer Weiterentwicklung der Qualifizierungswege für die (angehenden) Fachkräfte im ASD.

Ein zentrales Element dieses Papiers ist die Vertiefungsspur ASD: Sie ermöglicht bereits während des Studiums eine gezielte Auseinandersetzung mit den fachlichen Anforderungen sowie eine Vorbereitung auf die Herausforderungen im ASD. Leitend für die Konzipierung dieses Modell waren Fragen wie:

- Wie können wir Studierende zu qualifizierten Fachkräften für das komplexe Arbeitsfeld ASD ausbilden – im Zusammenspiel von Hochschule und Praxis?
- Wie lässt sich innerhalb des generalistisch ausgerichteten Studiums der Sozialen Arbeit eine fachliche Vertiefung für interessierte Studierende realisieren?

Die Vertiefungsspur ASD ist ein Qualifizierungsnachweis für Studierende im Bachelorstudiengang Soziale Arbeit, mit dem Studierende bereits im Studium relevante praktische und theoretische Kenntnisse für den ASD erlangen können.

Er erfüllt mehrere Zwecke:

- Orientierung: Studierende werden informiert über die interessante und anspruchsvolle Tätigkeit im ASD.
- Qualifizierung: Studierende erhalten während ihres Bachelorstudiums vertiefte theoretische und praktische Kenntnisse für die Tätigkeit im ASD.
- Nachweis: Studierende erhalten einen Nachweis, den sie zur Bewerbung im ASD nutzen können. Jugendämter wiederum erfahren so bereits im Be-

werbungsverfahren durch das Zertifikat von der erfolgten Schwerpunktsetzung der Studierenden.

Für den Erwerb des Qualifizierungsnachweises absolvieren Studierende zehn Lehrveranstaltungen in festgelegten ASD-relevanten Inhaltsbereichen und lassen sich die Teilnahme bescheinigen. Pro Inhaltsbereich wird (mindestens) eine Lehrveranstaltung besucht. Überwiegend stammen diese Lehrveranstaltungen aus dem vorhandenen Lehrangebot der Studiengänge. Diese werden durch zusätzliche Lehraufträge von ASD-Fachkräften ergänzt. Zudem gibt es pro Inhaltsbereich zumeist eine Auswahlmöglichkeit.

Zu den Bereichen zählen z. B.:

- Gesamtsystem Kinder- und Jugendhilfe: Hier werden Grundlagen des gesellschaftlichen Auftrags, Zielsetzungen sowie Schnittstellen zu anderen Institutionen (z. B. Gesundheitswesen) thematisiert.
- Methodisches Handeln: Dieser Bereich umfasst Themen wie Soziale Einzelfallhilfe, Gesprächsführung in herausfordernden Situationen, Fallverstehen oder auch die Hilfeplanung.
- Kinderschutz und Kindeswohlgefährdung: Studierende befassen sich mit typischen Gefährdungslagen sowie mit methodischen Grundlagen professioneller Einschätzungsprozesse im Kinderschutz.

Das Besondere: Durch die Lehraufträge der ASD-Fachkräfte gewinnen Studierende direkte Einblicke in die Praxis. Sie erlangen ein erstes Gespür für die Anforderungen und den Arbeitsalltag, entwickeln ein grundlegendes fachliches Verständnis und können erste Kontakte zu potenziellen Arbeitgeber*innen knüpfen. Zum Studienabschluss reichen die Studierenden die Nachweise ein und erhalten den Qualifizierungsnachweis Vertiefungsspur ASD. In diesem können auch Praktika in ASDs oder ASD-relevante Themen in Abschlussarbeiten aufgeführt werden.

Für die Vertiefungsspur ASD gewonnen werden Studierende zumeist über hochschulinterne Informationsformate. Interessierte melden sich dann bei den standortverantwortlichen wissenschaftlichen Mitarbeitenden. Dort erhalten sie weiterführende Informationen und werden bei der Absolvierung der Inhaltsbereiche individuell begleitet und beraten.

Die bislang gewonnenen Erfahrungen zeigen, dass die Projektkoordinator*innen eine zentrale Rolle im Projekt spielen: Sie verknüpfen die beteiligten Akteursgruppen – Hochschule, Kooperationspartner*innen aus der Praxis sowie die Studie-

renden. An den Hochschulen gestalten sie aktiv die Umsetzung: Sie entwickeln Informationsmaterial, bewerben das Projekt, organisieren Veranstaltungen und führen z. T. eigene Lehrveranstaltungen durch. Darüber hinaus sind sie diejenigen, die die Studierenden bei der Absolvierung individuell begleiten, beraten und unterstützen – bei der Auswahl der Lehrveranstaltungen, bei der Praktikumsplatzsuche oder auch bei der Bachelor-Thesis.

Gefördert wird das Pilotprojekt Vertiefungsspur ASD von Juni 2024 bis September 2026 vom Ministerium für Kinder, Jugend, Familie, Gleichstellung, Flucht und Integration des Landes NRW. Erprobt wird das auch von der BAG ASD begleitete Projekt an den Hochschulen Evangelische Hochschule Bochum (EvH Bochum), Fachhochschule Münster (FH Münster) sowie an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen (katho) an den Standorten Aachen und Münster. Die zentrale Koordination übernimmt das Institut für soziale Arbeit e. V. (ISA).

In Zusammenarbeit mit Jugendämtern aus den drei Modellregionen (Aachener Region, Münsterland, Ruhrgebiet) werden – wie bereits erwähnt – an den Hochschulen von Fachkräften des ASD ergänzende, besonders praxisnahe Lehrveranstaltungen angeboten. Darüber hinaus stellen die beteiligten Jugendämter ein festes Kontingent an Praktikumsplätzen für teilnehmende Studierende der Vertiefungsspur ASD sicher. Fachlich begleitet wird das Projekt von einem Projektbeirat, bestehend aus Wissenschaftler*innen, Studierenden und Vertreter*innen von Jugendämtern. Außerdem findet eine projekteigene Evaluation statt.

4. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit: erste Einblicke aus der Projektumsetzung

Intensive Kontakte zu Studierenden, die Kooperation mit den beteiligten Jugendämtern und die Weiterentwicklung von Lehrformaten bilden die Schwerpunkte des Projektes. Auch Sonderveranstaltungen, wie Fachtagungen oder informelle Formate stellen bedeutsame Elemente der Vertiefungsspur ASD dar. Folgend werden die bislang jeweils gewonnenen Erkenntnisse beleuchtet.

4.1 Kontakte und Zusammenarbeit mit Studierenden

Ein zentrales Anliegen des Projekts ist es, Studierenden der Sozialen Arbeit bereits im Bachelorstudium praxisnahe Einblicke in die Tätigkeiten und Anforderungen des ASD der Jugendämter zu ermöglichen. Der Fokus liegt darauf, das Arbeitsfeld und die Qualifizierungsmöglichkeit Vertiefungsspur ASD sichtbar zu machen und gleichzeitig einen niedrigschwelligen Kontakt zu den Studierenden zu fördern.

Die bisherigen Erfahrungen zeigen deutlich: Vor allem die Niedrigschwelligkeit der Angebote ist ein zentraler Erfolgsfaktor für eine gelingende Kontaktarbeit. Informationen zum Projekt werden über verschiedene Medien (z. B. hochschulinterne Lernplattformen, Instagram) bereitgestellt und von Studierenden regelmäßig als Orientierungshilfe genutzt. Auch Informationsveranstaltungen, Informationsstände sowie offene und individuelle Beratungsangebote werden als bedeutende Angebote wahrgenommen – etwa bei allgemeinen Fragen zur Qualifizierungsmöglichkeit sowie bei spezifischen Fragen zu Praktika in kooperierenden Jugendämtern oder zur Anrechnung von Lehrveranstaltungen.

Darüber hinaus zeigt sich ein wachsendes Wir-Gefühl unter den Studierenden der Vertiefungsspur ASD. Dieses Zusammengehörigkeitsgefühl wird insbesondere durch gemeinsame Lehrveranstaltungen, hochschulübergreifenden Austausch sowie durch Exkursionen und Fachveranstaltungen gestärkt. Wertvoll sind auch informelle Räume des Austausches, die eine niedrigschwellige Vernetzung ermöglichen. So entstehen etwa am Rande von Einzel- und Lehrveranstaltungen für Studierende immer wieder auch Gelegenheiten des Kennenlernens und der Vernetzung.

Aus dieser Dynamik heraus entstand bereits in der Vorbereitung der ersten Fachtagung des Gesamtprojektes eine studentische Initiative, die seither aktiv die Perspektiven der Studierenden in das Projekt einbringt und dadurch wesentlich zur Weiterentwicklung beiträgt.

4.2 Kooperation mit Jugendämtern

Ein weiterer zentraler Baustein des Projekts ist die Zusammenarbeit zwischen den Hochschulen und den beteiligten Jugendämtern.

Besonders hervorzuheben ist die aktive Einbindung der Jugendämter in die Gestaltung von Lehrveranstaltungen sowie in zusätzliche Einzel- und Sonderveranstaltungen. Ziel ist es, die Jugendämter und ihre berufliche Praxis innerhalb der Vertiefungsspur ASD sichtbar und erfahrbar zu machen – und die Bedeutung der Arbeit im ASD deutlich zu unterstreichen.

Regelmäßige Treffen an den jeweiligen Standorten haben sich seit Projektbeginn als wesentliches Element der gelingenden Zusammenarbeit etabliert. Sie dienen dem Erfahrungsaustausch, der gemeinsamen Entwicklung fachlicher Ideen sowie der Planung und Umsetzung konkreter Maßnahmen im Projekt.

Die enge Verzahnung von Theorie und Praxis in der Lehre wird von den Projektbeteiligten überwiegend als sehr bereichernd wahrgenommen. Gleichzeitig werden jedoch auch die Herausforderungen der Berufspraxis im Projektalltag spürbar: Die über die reguläre berufliche Tätigkeit hinausgehende Mitwirkung am Projekt ist – so berichten Projektbeteiligte aus den regionalen Jugendämtern – aufgrund begrenzter Ressourcen mitunter mit erheblichem Aufwand verbunden. Der damit einhergehende administrative, personelle und finanzielle Mehraufwand stellt für viele Jugendämter eine Herausforderung dar.

Trotz dieser Belastung besteht Einigkeit darüber, dass die aktive Beteiligung der Jugendämter für die erfolgreiche Weiterentwicklung und mögliche Verstetigung des Projekts unerlässlich ist.

4.3 Lehr- und Sonderveranstaltungen

Zwei weitere zentrale Schwerpunkte des Projekts sind die Weiterentwicklung der Lehre und die darüberhinausgehende Entwicklung von Sonderveranstaltungen.

Bereits im Wintersemester 2024/25 wurden Praxiskolleg*innen aus Jugendämtern aktiv in die Planung und Durchführung verschiedener Lehrformate eingebunden. Dies erfolgte sowohl in eigenständigen als auch in kooperativ entwickelten Formaten – darunter (Ring-)Vorlesungen, Seminare und Fallwerkstätten –, in denen praxisrelevante Themen gemeinsam mit den Studierenden vertieft behandelt werden konnten.

Ein Highlight war die Durchführung des ersten standortübergreifenden Lehrangebots im Sommersemester 2025 zum Thema Kinderschutz im ASD. Parallel

entwickeln sich weitere Online-Lernwerkstätten, die langfristig hochschul- und standortübergreifend einsetzbar sein werden.

Neben der regulären Lehre finden an allen Standorten Einzelveranstaltungen unter Beteiligung der Jugendämter statt, darunter Fachtagungen für Studierende, die Einzelveranstaltungsreihe unter dem Titel Go ASD: Shorts sowie fachthematische Kinoabende. Diese Formate bieten den Studierenden zusätzliche Gelegenheiten, zentrale Inhalte der ASD-Praxis kennenzulernen und sich z. T. mit ASD-Fachkräften über das reguläre Lehrangebot hinaus mit fachspezifischen Themen auseinanderzusetzen.

Insbesondere die Studierenden profitieren nach eigener Aussage in hohem Maß von der engen Kooperation zwischen Hochschulen und Jugendämtern: Sie berichten von praxisnahen Erfahrungen, neuen fachlichen Einblicken und einem deutlichen Erkenntnisgewinn durch die Verbindung theoretischer und praktischer Inhalte in den gemeinsamen Veranstaltungen.

5. Gemeinsame Verantwortung – unterschiedliche Logiken

Die Idee einer gemeinsamen Verantwortung bringt Hochschule und Jugendamt als unterschiedliche Akteure im Spannungsfeld von Lehre und Praxis zusammen. Im Folgenden werden Rollenverständnis, Potenziale und Herausforderungen kritisch beleuchtet.

5.1 Rolle der Hochschulen und die Zusammenarbeit mit den Jugendämtern

Die Hochschulen übernehmen im Projekt eine tragende Rolle: Die dort angesiedelten Projektleitungen und operativ insbesondere die wissenschaftlichen Mitarbeitenden sind das Rückgrat des Projektes. Zugleich verfügen sie über den direkten Zugang zur Zielgruppe – den Studierenden. Damit liegt der Großteil der konzeptionellen Entwicklung, Steuerung und (kommunikativen) Umsetzung in der Verantwortung der drei Hochschulen. Von den Projektleitungen an den Hoch-

schulstandorten wird hierbei insgesamt ein hohes Maß an (zusätzlichem) Engagement gefordert.

Die Zusammenarbeit mit den Jugendämtern ist stark von der jeweiligen Ausgangslage geprägt – diese weicht z. T. stark voneinander ab. Zwar ist die grundsätzliche Kooperationsbereitschaft hoch, allerdings stehen einige Jugendämter angesichts personeller Engpässe und fehlender projektgebundener Ressourcen offenbar vor strukturellen Grenzen. Eine aktivere und ähnlich starke Beteiligung wie die der Hochschulen – etwa in der Mitentwicklung oder -steuerung – wäre wünschenswert. In der aktuellen Situation ist sie jedoch nur punktuell möglich.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwieweit der im Projekt formulierte Anspruch einer gemeinsamen Verantwortung tatsächlich eingelöst werden kann. Der Anspruch einer gleichwertigen Beteiligung und Mitverantwortung beider Akteursgruppen – Wissenschaft und Praxis – trifft in der praktischen Umsetzung auf ein ungleiches Verhältnis. Während die Hochschulen die Steuerung, Koordination und inhaltliche Ausgestaltung übernehmen, sind die Jugendämter bislang eher in einer reagierenden Rolle: Sie werden informiert, einbezogen oder zur punktuellen Mitwirkung eingeladen.

Hier zeigt sich eine projektimmanente Herausforderung, die allgemeiner betrachtet auch als Spannungsfeld zwischen Theorie/Lehre und Praxis bekannt ist (vgl. Nüsken, 2010, S. 116). Solche Spannungsfelder lassen sich nicht auflösen, sondern müssen anerkannt, kontinuierlich berücksichtigt und stets reflektiert werden. Daher erscheint es sinnvoll, sich selbstkritisch zu fragen, ob und in welchem Maße konkrete Formen der Beteiligung der Jugendämter bislang tatsächlich mitgedacht, strukturell vorgesehen oder auch praktisch ausreichend erprobt wurden. Gibt es ausreichend Räume für eigene Impulse, spezifische Beiträge oder innovative Ansätze aus der Praxis? Wird das skizzierte Spannungsfeld – zwischen Theorie/Lehre und Praxis – als solches wahrgenommen und angemessen kommuniziert und reflektiert?

Die bisherigen Erfahrungen zeigen, dass es keinen grundsätzlichen Mangel an Bereitschaft zur Zusammenarbeit gibt – ganz im Gegenteil. Wohl aber ein hohes Maß an Anforderungen, Alltagsdruck und Ressourcenknappheit zuweilen auf beiden Seiten. Hinzu kommen projektypische Herausforderungen wie Zeitdruck, administrative Anforderungen oder personelle Fluktuation. Gerade vor diesem Hintergrund erscheint ein offener, kontinuierlicher Dialog über Rollenverständnisse, Möglichkeiten und strukturelle Grenzen umso bedeutsamer.

5.2 Potenziale, Herausforderungen und Perspektiven

Sowohl für die Jugendämter, die Hochschulen als auch besonders für Studierende ergeben sich durch das Projekt bedeutsame Potenziale: Durch ihre Beteiligung an Lehrveranstaltungen nehmen die ASD-Fachkräfte unmittelbaren Einfluss auf die professionelle Identität der angehenden Sozialarbeitenden. Zudem erlangen sie direkten Zugang zu potenziellen Bewerber*innen: Der Austausch mit Studierenden (z. B. in Lehrveranstaltungen, Sonderveranstaltungen, Praxisphasen) ermöglicht es, Erwartungen und Anforderungen frühzeitig zu kommunizieren. Gleichzeitig profitieren die Studierenden durch die besonders praxisnahe Lehre – sie erhalten direkte Einblicke in die Praxis, erlangen ein erstes Gespür für die Anforderungen und den Arbeitsalltag, entwickeln ein grundlegendes fachliches Verständnis und können erste Kontakte zu potenziellen Arbeitgebern knüpfen. Die Vertiefungsspur ASD bietet damit eine Plattform, auf der sich Jugendämter als attraktive Arbeitsgeber und der ASD als attraktives Arbeitsfeld präsentieren können, um qualifizierte Nachwuchskräfte zu gewinnen.

Eine weitere Chance stellt die Vielfalt zwischen den projektbeteiligten Akteuren dar: Es besteht die Möglichkeit einer langfristigen Kooperation, z. B. in Form von dauerhaften Lehraufträgen oder neuen innovativen Lehrformaten zur Förderung des Theorie-Praxis-Transfers im Arbeitsfeld ASD. Mit Blick auf Nachhaltigkeit ergibt sich insbesondere die Chance einer regionalen und langfristigen Strategie zur Fachkräftegewinnung sowie der Entwicklung innovativer Formate für die Qualifizierung. Allerdings erfordert dies ausreichend strukturelle Gegebenheiten.

Auch hervorzuheben ist das Zertifikat als solches: Es ist NRW-weit konzipiert, bietet den Hochschulstandorten aber zugleich die nötige Flexibilität für einen Grad an Autonomie und zur Berücksichtigung bestehender Unterschiede. Auch die Studierenden erleben diesbezüglich Flexibilität: Aufgrund der Auswahlmöglichkeiten in jedem Inhaltsbereich setzen sie einen eigenen Schwerpunkt in ihrem Studium, nachgewiesen durch das Zertifikat. Der zusätzliche Aufwand bleibt dabei überschaubar, da die Lehrveranstaltungen größtenteils in das reguläre Lehrangebot eingebunden sind. Nichtsdestotrotz ergeben sich Herausforderungen aus der Verbund-Idee: Unterschiedliche Studiengangstrukturen, Lehrangebote und hochschulspezifische Eigenlogiken erschweren nicht nur eine Vereinheitlichung, sondern werfen z.T. grundsätzliche Fragen zum Verhältnis zwischen standortspezifischer Autonomie und Übertragbarkeit im Verbund auf. Diese Spannung bedarf einer kontinuierlichen Bearbeitung und eines konstruktiven Austausches sowie

einer Aushandlung – ohne die Unterschiede der beteiligten Hochschulen als Hürde zu deuten, sondern sie als Chance zu nutzen.

Eine weitere Herausforderung stellen der ungeplante verspätete Start und die begrenzte und letztlich verkürzte Laufzeit des Projektes dar – insbesondere mit Blick auf Wirkung und Nachhaltigkeit. Ob sich Teilnehmende tatsächlich (langfristig) für den ASD als Arbeitsfeld entscheiden, lässt sich noch nicht sagen. Auch gibt es einige Ideen – insbesondere zu innovativen Lehrformaten – die bislang aufgrund von Ressourcenknappheit und strukturellen Hürden nicht umgesetzt werden konnten.

Trotz aller Herausforderungen zeigt sich bereits jetzt – nach etwa einem Jahr Projektlaufzeit – ein hohes Interesse auf Seiten der Studierenden: An allen vier Standorten gibt es derzeit ca. 250 Teilnehmende der Vertiefungsspur ASD. Damit bestätigt sich der Bedarf an studienintegrierten praxisnahen Vertiefungsmöglichkeiten.

Letztendlich erbringt das Projekt einen relevanten Beitrag: Das Arbeitsfeld wird sichtbarer und ihm wird eine differenzierte Stimme verliehen. Auch konzeptionell zeigt sich bereits jetzt, dass das Modell zumindest in Teilen übertragbar ist – sofern sich die definierten Inhaltsbereiche mit dem Lehrangebot der jeweiligen Hochschule in Einklang bringen lassen.

6. Perspektiven: Was bleibt und was trägt weiter?

Insgesamt betrachtet zeigt sich das Projekt Vertiefungsspur ASD bislang als durchaus geeigneter Beitrag zur Fachkräftekrise: Die Verbindung von curricularer Vertiefung, Praxis- und Theoriebezug stellt ein zukunftsweisendes professionelles Format dar, das angesichts anhaltenden Fachkräftemangels und der wachsenden Komplexität Sozialer Arbeit zunehmend an Bedeutung gewinnt. Die Vertiefungsspur ASD gibt dem Arbeitsfeld ASD Sichtbarkeit, vermittelt Orientierung und ermöglicht bereits im Studium eine intensive Auseinandersetzung mit dem Arbeitsfeld. Dabei lernen die Studierenden das Arbeitsfeld in seiner Vielfalt kennen – nicht nur das Kernthema Kinderschutz – und dokumentieren ihre Auseinandersetzung mit dem Zertifikat, welches bei späteren Bewerbungen als Nachweis dient.

Auch die Konzeptualisierung an den einzelnen Hochschulstandorten funktioniert: Zugang zur Zielgruppe, Beratung, Begleitung, Sonderveranstaltungen wie z. B. Fachtagungen, Kinoabende, Workshops, Austauschformate – all dies wird mit hohem Engagement realisiert. Herausfordernder gestaltet sich hingegen die Umsetzung auf verbundübergreifender Ebene. Unterschiedliche Ausgangsbedingungen – u. a. mit Blick auf Ressourcen, Lehrformate, Entfernungen – sowie die Vielzahl beteiligter Personen erschweren eine systematische, kohärente Zusammenarbeit. Viele Ideen – etwa im Bereich der Öffentlichkeitsarbeit, digitaler Formate oder innovativer Lehrformate – liegen vor, vereinzelt fehlen jedoch die Kapazitäten zur Umsetzung. Daraus ergibt sich ein perspektivischer Handlungsbedarf, insbesondere dann, wenn die Verbundstruktur nicht nur temporär funktionieren, sondern langfristig tragfähig und wirksam bleiben soll.

Trotz einzelner skizzierter Herausforderungen überwiegen bislang die positiven Erfahrungen und der Mehrwert für die aktuell ca. 250 Teilnehmenden. Diese und die konzeptionelle Grundidee bieten damit ein erhebliches Transferpotenzial: Denkbar wäre perspektivisch die Entwicklung einer breiter gefassten Vertiefungsspur Kinder- und Jugendhilfe oder auch die Ausweitung auf andere Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit, wie z. B. die Altenhilfe. Auch über die Studienzeit hinaus bietet das Projekt wichtige Impulse. Wie bereits angedeutet, ergibt sich auch der Impuls für einen langfristigen Beitrag zur Fachkräftegewinnung.

Vor allem jedoch bietet sich eine Übertragung des Modells in andere Regionen an – z. B. im Rahmen von Begleitung und Beratung durch gezielte Kooperationen/Partnerschaften mit weiteren Hochschulen.

Literatur

BAG ASD & Autor*innengemeinschaft (2021). »Qualifizierte Fachkräfte für den ASD – gemeinsame Verantwortung stärken«. Ein Positions- und Diskussionspapier der BAG ASD mit Vertreter*innen aus Hochschulen NRW zur Anregung weiterer Dialoge, <https://go-asd.de/wp-content/uploads/2024/10/BAG-ASD.-Positions-und-Diskussionspapier.pdf> [06.08.2025].

Beckmann, K. (2024). Der Baum brennt – Deprofessionalisierung der Arbeit im ASD durch eine anhaltend schwierige Personalsituation. In: Daven, J., Schrenk, A., Warnke, A. (Hrsg.), Wege und Auswege für das Jugendamt, Perspektiven und Chancen für die sozialen Diens-

te in Krisenzeiten und einer Gesellschaft im Wandel (S. 204–215), Klinikhardt. <https://doi.org/10.5771/9783784130989>

Hollenberg, J. (2023). Kinder- und JugendHILFE(!) in Not – Fachkräftemangel impliziert Systemkollaps. In: Kindschaftsrecht und Jugendhilfe (ZKJ), Jg. 18, Nr. 6, S. 205–209.

Laub, M. (2024). Die Not zur Tugend machen! Multiprofessionalität als De-Professionalisierungsstrategie in Zeiten des Fachkräftemangels. In: Franz, J., Spatscheck, C., van Rießen, A. (Hrsg.), Fachkräftemangel und De-Professionalisierung in der Sozialen Arbeit. Analysieren, Bearbeitungsweisen und Handlungsstrategien (S. 267–270), Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/jj.19850078.22>

Mühlmann, T. (2024). Wer arbeitet im ASD? Statistische Daten zum Personal. In: Forum Erziehungshilfe, Jg. 30, Nr. 5, S. 202–204. <https://doi.org/10.3262/foe2405202>

Müller, H., Osterbrink, J., Röder, M., Zilling, M. (2024). Strategien gegen den Fachkräftemangel in der Kinder- und Jugendhilfe: Wenn strukturelle Fragen ausgeblendet und schnelle Lösungen zum Problem werden. In: Deutsches Institut für Jugendhilfe und Familienhilfe (DIJuF), https://dijuf.de/fileadmin/Redaktion/Hinweise/Strategien_gegen_Fachkraeftemangel_in_Kinder-_und_Jugendhilfe_v._12.3.2024.pdf [25.07.2025].

Nüsken, D. (2009). Spannungsfelder in der Praxisforschung. In: Maykus, S. (Hrsg.), Praxisforschung in der Kinder- und Jugendhilfe. Theorie, Beispiele und Entwicklungsoptionen eines Forschungsfeldes (S. 111–122), VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91394-0_9

Weber, M. & Eschweiler, S. (2024). Der Allgemeine Soziale Dienst unter Druck. In: Forum Erziehungshilfe, Jg. 30, Nr. 5, S. 196–201. <https://doi.org/10.3262/foe2405196>

Autor*innen

Helena Baldina

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für soziale Arbeit e. V.

Kontakt: helena.baldina@isa-muenster.de

Milena Bücken

Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Bereichsleitung im Institut für soziale Arbeit e. V.

Kontakt: milena.buecken@isa-muenster.de

Betül Çalgan

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für soziale Arbeit e. V.

Kontakt: betuel.calgan@isa-muenster.de

Prof. Dr. rer. soc. Judith Conrads

Professur für Soziologie und Zentrale Gleichstellungsbeauftragte an der Katholischen Hochschule NRW, Abteilung Münster

Kontakt: j.conrads@katho-nrw.de

Nadine Faber-Strauch

Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Katholischen Hochschule NRW, Abteilung Aachen

Kontakt: n.faber-strauch@katho-nrw.de

Dorothea Gebhardt

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für soziale Arbeit e. V.

Kontakt: dorothea.gebhardt@isa-muenster.de

Sophia Gollers

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für soziale Arbeit e. V.

Kontakt: sophia.gollers@isa-muenster.de

Bianca Grafe

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im SOCLES | International Centre for Socio-Legal Studies

Kontakt: grafe@socles.de

Silja Hauß

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für soziale Arbeit e. V.

Kontakt: silja.hauss@isa-muenster.de

Maren Hilke

Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Technischen Hochschule Köln, Beisitzerin im Vorstand des Instituts für soziale Arbeit e. V.

Kontakt: maren.hilke@th-koeln.de

Julia Kilp

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für soziale Arbeit e. V.

Kontakt: julia.kilp@isa-muenster.de

Katharina Knüttel

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für soziale Arbeit e. V.

Kontakt: katharina.knuettel@isa-muenster.de

Dr. Jörg Kohlscheen

Mitglied der Geschäftsführung, Bereichsleiter und wissenschaftlicher Mitarbeiter im Institut für soziale Arbeit e. V.

Kontakt: joerg.kohlscheen@isa-muenster.de

Prof. Dr. Meltem Kulaçatan

Professur für Soziale Arbeit an der IU International University of Applied Sciences Nürnberg

Kontakt: meltem.kulacatan@iu.org

Prof. Dr. Johannes Nathschläger

Professur für Theorien, Methoden und Konzepte Sozialer Arbeit an der Katholischen Hochschule NRW, Abteilung Münster

Kontakt: j.nathschlaeger@katho-nrw.de

Prof. Dr. phil. Felix Manuel Nuss

Professur Fachwissenschaft Soziale Arbeit an der Katholischen Hochschule NRW, Abteilung Münster

Kontakt: f.nuss@katho-nrw.de

Prof. Dr. phil. habil. Isabelle-Christine Panreck

Professur für Politikwissenschaften und Gleichstellungsbeauftragte an der Katholischen Hochschule NRW, Abteilung Münster

Kontakt: ic.panreck@katho-nrw.de

Natalie Powrozniak

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für soziale Arbeit e. V.

Kontakt: natalie.powrozniak@isa-muenster.de

Dr. Norbert Reichel

Leitender Ministerialrat a.D., Publizist und Herausgeber des Internetmagazins »Demokratischer Salon« (<https://demokratischer-salon.de>)

Kontakt: norbert.reichel@netcologne.de

Prof. Dr. Sara Remke

Professur für Theorien und Konzepte der Sozialen Arbeit an der Katholischen Hochschule NRW, Abteilung Paderborn

Kontakt: s.remke@katho-nrw.de

Prof. Dr. phil. Jörg Rövekamp-Wattendorf

Professur für Fachwissenschaft Soziale Arbeit und Nachhaltigkeit an der Katholischen Hochschule NRW, Abteilung Münster

Kontakt: j.roevkamp-wattendorf@katho-nrw.de

Prof. Dr. Christian Schrapper

Professor an der Universität Koblenz bis 2018, Vorstand im Institut für soziale Arbeit e. V. von 2015 bis 2023

Kontakt: christian.schrapper@isa-muenster.de

Anja Sibum

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für soziale Arbeit e. V.

Kontakt: anja.sibum@isa-muenster.de

Lisa-Marie Staljan

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für soziale Arbeit e. V.

Kontakt: lisa-marie.staljan@isa-muenster.de

Marleen Steinbrich

Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Evangelischen Hochschule Bochum

Kontakt: steinbrich@evh-bochum.de

Lino Tinnefeld

Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Fachhochschule Münster und der Katholischen Hochschule NRW, Abteilung Münster

Kontakt: l.tinnefeld@fh-muenster.de

Anne Weber

Studierende M.A. Inklusion und Teilhabe in Sozialräumen gestalten an der Katholischen Hochschule NRW, Abteilung Münster und studentische Hilfskraft im Institut für soziale Arbeit e. V.

Kontakt: anne.weber2@outlook.com

