

inhalte und -formen durch Massenmedien einseitig beeinflusst und Selbstreflexion systematisch wenig entwickelt wird.

- 8. Allgemeine sozialpädagogische Kompetenz bezeichnet Handlungsmuster, "die es - grob charakterisiert - erlauben, kritisch und reflektiert angemessene sozialpädagogische Eingriffe in den Sozialisationsprozeß der Zielperson bzw. Gruppen zu vollziehen" (Buddrus 1979, S. 2). Sie läßt sich differenzieren in

- Kompetenzen in der pädagogischen Situation
- situationsorientierte Kompetenzen
- situationsunabhängige Kompetenzen

Der Bezug auf dieses Kompetenzmodell erfolgt unter der Voraussetzung, daß jedes Handeln des Pädagogen im Reproduktionsbereich einen Eingriff in soziale Problemlagen darstellt.

- 9. Unter sozialwissenschaftlicher Kompetenz wird nach Schülein (1977) das Verfügen über Handlungsmuster gefaßt, die es erlauben, mit sozialwissenschaftlichen Theorien umzugehen ohne in Dogmatismus oder Theoriefeindlichkeit "abzugleiten", sozialwissenschaftliche Theorien auf alltägliche Zusammenhänge zu beziehen und die durch die Nichtabgeschlossenheit sozialwissenschaftlicher Theorienbildung bedingte Unsicherheit auszuhalten zu können.

Sozialwissenschaftliche Kompetenz kann als eine mögliche Korrekturinstanz gegenüber verzerrten Alltagstheorien verstanden werden. Sie kann eine Hilfe darstellen, die Spannung zwischen Analyse der Ursachen von Widersprüchen im Berufsalltag, den Handlungsanforderungen und dem Zwang zum Handeln auszuhalten.

Literatur:

Buddrus, Volker: Alltagskompetenz, sozialpädagogische Kompetenz, sozialwissenschaftliche Kompetenz - Thesen zur Verwendung von Kompetenzmodellen für eine sozialpädagogische Professionalisierung, 10 Seiten, Masch.-Manu., Bielefeld. 1979

Nieke, Wolfgang: Zum Begriff der pädagogischen Handlungskompetenz, 36 Seiten, Masch.-Manu.

Schülein, Johann August: Selbstbetroffenheit - Über Aneignung und Vermittlung sozialwissenschaftlicher Kompetenz. Frankfurt/Main 1977 (Syndikat)

Hilmar Peter (Bielefeld)

Freizeitpädagogen oder Pädagogen, die auch Freizeitprobleme zum Handlungsgegenstand haben?  
Thesen zu einer sozialwissenschaftlich fundierten pädagogischen Ausbildung an Wissenschaftlichen Hochschulen (Diplomstudiengang mit dem Schwerpunkt Sozialarbeit/Sozialpädagogik).

In den folgenden Ausführungen wird auf den Diplomstudiengang in Pädagogik mit dem Schwerpunkt Sozialarbeit/Sozialpädagogik Bezug genommen. Die vielfach geforderten zusätzlichen Studiengänge, die im Hinblick auf mögliche Arbeitsfelder konzipiert sind (vgl. Gutachten des Wissenschaftsrates), die über die derzeitigen "traditionellen" pädagogischen Schwerpunkte hinausgehen, werden abgelehnt. Dies aus folgenden Zweifeln heraus, die u.a. zuletzt bei

bei Schmitz (1979), und von Müller (1979) genannt werden:

- Zweifel an einer ausreichenden Menge an Wissensbeständen, die die Etablierung zusätzlicher Bindestrichpädagogiken rechtfertigen;
- Zweifel am Sinn zu enger Spezialisierung, da sie einem spezialisierten und engem Arbeitsmarkt ausgeliefert sind. Überspezialisierung verhindert Flexibilität.

Ferner wird die Auffassung vertreten, daß Hochschulen den vielfach geäußerten praktizistischen Vorstellungen entgegenarbeiten müssen. Diese Vorstellungen werden zum einen von potentiellen Anstellungsträgern geäußert, zum anderen von einer zunehmend entpolitisierten Studentengeneration. Was die Anstellungsträger betrifft: Die vor etwa drei Jahren gegen Sozialarbeiter gerichteten Äußerungen des Deutschen Städtetages werden jetzt zunehmend gegen Diplom-Pädagogen vorgebracht: Theorieelastigkeit und Praxisferne. Dabei richtet der Vorwurf sich zum einen gegen die zum Teil noch sehr kurzen Praxisanteile im Studium, zum anderen aber gegen eine sozialwissenschaftliche und vielfach damit verbundene gesellschaftskritische Studienorientierung. Wenn man die Berechtigung des ersten Vorwurfs kaum ganz abstreiten kann, dürfen den zweiten Vorwurf Hochschulen auf gar keinen Fall akzeptieren. Was die Studenten betrifft: Es werden zunehmend in Seminaren Lösungen angestrebt, nach dem Muster "Was tue ich, wenn ...". Geistig anstrengende Auseinandersetzung mit Theorie wird zunehmend abgewehrt mit dem Argument "das bringt mir nichts".

Die folgenden Thesen versuchen, einen Rahmen für die Ausbildung zum Diplom-Pädagogen im Schwerpunkt Sozialarbeit/Sozialpädagogik abzugeben. Sie versuchen ferner, eine Begründung für eine breite Grundlegung (gegen zu enge Spezialisierung) der Ausbildung zu liefern und für eine zuvor theoretische Durchdringung praktischer pädagogischer Probleme und Aufgaben zu argumentieren. Der hier zur Diskussion stehende Freizeitpädagoge und seine Ausbildung werden als Unterfall der sozialpädagogischen Grundlegung des Studiums gesehen, d.h. als eine Akzentuierung des Studiums hinsichtlich freizeitpädagogischer Felder und Aufgaben, nicht jedoch als eigenständige Spezialisierung oder gar als eigenständiger Studiengang. Das impliziert auch die Ablehnung einer eigenen Diplom-Bezeichnung (z.B. Diplom-Freizeitpädagoge; Diplom-Kulturpädagoge etc.). Diese Bezeichnungen muten etwas komisch an, wenn man sie auf andere Diplomabschlüsse hin analogisiert: Diplom-Statikingenieur; Diplom-Klinikpsychologe; Diplom-Devianzsoziologe ... 1)

Thesen:

1. Die Ausbildung zum Diplom-Pädagogen ist auf eine praktische Berufsausübung orientiert. Die Ausbildung hat sich von daher auch auf die im Beruf zu lösenden praktischen Probleme und Aufgaben zu beziehen.
2. Das Problemlösungshandeln und die darauf bezogene Ausbildung haben sich an der Struktur des Problems und der zu lösenden Aufgabe zu orientieren und nicht primär an den unterschiedlichen Praxisvorstellungen und Erwartungen der möglichen Anstellungsträger.
3. Die Problemlösungsgegenstände von Diplompädagogen mit dem Studienschwerpunkt Sozialarbeit/Sozialpädagogik sind soziale Probleme. Auch die hier zur Diskussion stehenden Freizeitprobleme werden als soziale Probleme interpretiert.

- 3.1 Soziale Probleme haben sowohl eine strukturelle als auch eine interaktive Dimension (Schneider 1977) 2). Auf beide Bereiche ist zunächst einmal staatliches Handeln bezogen. Auf den strukturellen Bereich versucht der Staat durch Gesetzgebung und diverse Politiken Einfluß zu nehmen, auf der interaktiven Seite durch die Bereitstellung von Sozialisationsagenturen. Sozialarbeit als (im wesentlichen) Sozialisationsarbeit (Blanke/Sachße 1978) ist im Sinne staatlichen Handelns auf der interaktiven Dimension sozialer Probleme angesiedelt.

Diese Funktionszuweisung müssen Sozialpädagogen sehen, wollen sie nicht politisch blind handeln. Erst aufgrund der Analyse dieser Funktion staatlichen Handelns bekommen solche pädagogischen Bestrebungen als professionelles Handeln ihren Sinn, die versuchen, über die interaktive Dimension des Handelns hinaus auf strukturelle Bereiche einzuwirken. 3) Dies ist ein Problem, das zumindest auf der Handlungsebene noch keineswegs gelöst ist. Hier ist auch die neu entfachte Diskussion um die Methoden in der Sozialarbeit anzusiedeln (vgl. Sonderheft 1978 Neue Praxis "Sozialarbeit und Therapie"). Die Kernfrage lautet: welches methodische Vorgehen bei der Lösung sozialer Probleme ist angemessen, damit beim Betroffenen ein Bewußtsein über die mögliche strukturelle Verankerung subjektiver Problemsymptome entsteht und er Handlungsmöglichkeiten bekommt, diese langfristig zu bekämpfen? (Es bleibt abzuwarten, inwieweit die für den Freizeitbereich relevante Diskussion um den Animationsbegriff hier anknüpfen kann).

4. Aus diesen Grundüberlegungen lassen sich Studieninhalte ableiten.
- 4.1 Ausbildung hat sich mit staatlichen Interventionshandeln sowohl auf der strukturellen, als auch auf der interaktiven Ebene zu befassen. Auf der strukturellen Ebene wären zum Beispiel die Vermittlung von gesetzlichen Grundlagen des Aufgabengebietes, die sie beeinflussenden politischen Entscheidungen und die Praxis der Rechtsanwendung (Verwaltungshandeln) unabdingbare Inhalte. Auf der interaktiven Ebene wären Theorien ausgewählter Sozialisationsagenturen (Schule, Kindergarten, Familie, Betrieb, System "Freizeit", Institutionen der Sozialarbeit etc.), Sozialisations-theorien, Erziehungs-theorien, Allgemein-pädagogische Grundlagen, Entwicklungs- und Persönlichkeitstheorien etc. gefordert.
- 4.2 Ausbildung hat sich, was die strukturelle Verankerung sozialer Probleme betrifft, mit gesellschaftskritischem und gesellschaftsanalytischen Studieninhalten zu befassen (politische Ökonomie, kritische Gesellschaftstheorie etc.). Sie hat sich, was die Erscheinungsebene sozialer Probleme angeht, vor allem mit Problemkarrieren, Fallanalysen, Definitionsprozessen, psychischen Erscheinungsbildern, den je individuellen Symptommatiken und Interventionsformen auseinanderzusetzen.
- 4.3 Hierbei stellen die Interventionsformen einen Schwerpunkt dar, weil hier das auf Praxis bezogene Handeln zum Tragen kommt. Bei der Vermittlung von Interventionsformen ist darauf zu achten, daß insbesondere solche Formen Studieninhalte werden, die geeignet sind, auch die strukturelle Dimension sozialer Probleme anzugehen. Hier sind vor allem Formen sozialer Aktivie-

runge zu nennen, wie Selbstorganisationsformen, Kooperativen, Formen der Handlungsforschung, Bürgerinitiativen etc.

5. In den vorstehenden Thesen wurde vor allem der kognitive Bereich der Ausbildung angesprochen. Es geht aber in der Ausbildung auch und insbesondere um die Herausbildung spezifischer Einstellungen und Haltungen, um die Ausbildung einer spezifischen beruflichen Identität. Eine solche berufliche Identität kann in der Hochschule nur ansatzweise herausgebildet werden. Es müssen jedoch auch hier schon Grundlegungen erfolgen. Es soll hier nur darauf hingewiesen werden, daß hier insbesondere Wert gelegt werden muß auf eine gute Studieneingangsphase und auf den Stil der Lehre.
6. Sowohl was den Erwerb einer Handlungskompetenz, als auch die Ausbildung einer beruflichen Identität angeht, ist eine ausreichende Zeit der praktischen Erprobung während des Studiums unerlässlich 4). Eine solche Erprobung ist in Form von Projekten, Langzeit- und studienbegleitenden Praktika denkbar. Bedingung für solche Praktika ist die Rückkoppelung der Erfahrungen der Praktikanten an die Hochschule, damit auch ein vorzeitiger falscher Anpassungsdruck an Institutionserwartungen vermieden werden kann.
7. Quer zu den Inhalten steht die Ausbildung in für die Praxis geeigneten Forschungsmethoden. Hier sind insbesondere solche Verfahren zu lernen und zu lehren, die geeignet sind, den unmittelbaren Praxisbereich durchschaubar zu machen und ihn innovativ zu verändern (Handlungsforschung).

Wenn wir nun eine Ausbildung zugrundelegen, die sich an der Struktur jeweiliger sozialer Probleme organisiert, ist damit zwangsläufig verbunden, daß die einzelnen Ausbildungsgänge strukturell ähnlich verlaufen müssen. Von daher begründet sich die Schlußfolgerung, daß es für den Bereich der Freizeit keines eigenständigen Studienganges bedarf. Es bedarf allerdings einer Akzentuierung hinsichtlich Problemlagen und Aufgabenstellungen, die sich aus dem Freizeitbereich ergeben. Diese Akzentuierungen sind in den herkömmlichen Studiengängen möglich und sollten verstärkt ausgebaut werden.

#### Anmerkungen:

- 1) Die Forderung nach einer eher generalistisch orientierten pädagogischen Ausbildung (vgl. v. Müller 1979) wird außerdem von der Bundesarbeitsgemeinschaft der Diplom-Pädagogen unterstützt (BAG-Mitteilungen Nr. 4, 1979) und zuletzt erst in einem Protokoll von einem Absolvententreffen der Universität Bremen. Dort heißt es u.a. "Der Arbeitsmarkt erfordert den Generalisten. Die Vertiefung im Studienschwerpunkt kann daher wirklich nur exemplarischen Charakter haben. An ihm muß gelernt werden, ein Feld zu analysieren, sich schnell und selbständig einzuarbeiten, sich handlungsfähig zu machen". Das Protokoll ist verfaßt von Christian Marzahn und spiegelt das Resultat eines Informationsaustausches von etwa 40 Absolventen der Bremer Hochschule wider.
- 2) Zum Thema "Soziale Probleme" vgl. Müller 1978
- 3) Dieser Ansatz wird in der neueren Diskussion mit dem Terminus "Neue Fachlichkeit" belegt (vgl. Kommission Sozialpädagogik der DGfE 1977).

- 4) Die Empfehlungen zu einer Rahmenstudienordnung im Diplomstudiengang mit dem Schwerpunkt Sozialarbeit/Sozialpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft sehen ein 6-8monatiges Praktikum vor. Diese Forderung wird u.a. von der Bundesarbeitsgemeinschaft der Diplom-Pädagogen e.V. unterstützt (vgl. "Standpunkte", in: BAG-Mitteilungen Nr. 6/7 1980, S. 3 ff)

Literatur:

- BAG-Mitteilungen, 1979: (Mitteilungen der Bundesarbeitsgemeinschaft für Diplom-Pädagogen e.V.), Nr. 4
- BAG-Mitteilungen, 1980: "Standpunkte" (Die BAG-Mitteilungen sind zu beziehen über: Bundesarbeitsgemeinschaft der Diplom-Pädagogen e.V., Postfach 174001, 6000 Frankfurt/M.)
- Blanke, Thomas/Christoph Sachße; 1979 : Theorie der Sozialarbeit, in: Gaertner, Adrian/Christoph Sachße (Hg.), (1978: 15-56)
- Deutsche Gesellschaft f. Erziehungswissenschaft; 1978: Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zur Diskussion und Beratung einer Neuordnung des Diplom-Studienganges Erziehungswissenschaft, Hekto. Manus.
- Gaertner, Adrian/Christoph Sachße (Hg.), 1978: Politische Produktivität der Sozialarbeit, Frankfurt/New York
- Kommission Sozialpädagogik in der DGfE 1977 Das Diplom-Studium in Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik/Sozialarbeit - Informationen über Studienstruktur und berufliche Praxis, in: Neue Praxis, Sonderheft, Ausbildungs- und Berufssituation von Dipl.Pädagogen, Neuwied/Darmstadt, S. 63-72.
- Müller, Siegfried, 1977: Soziale Probleme, theoretische Vorarbeiten zur Analyse sozialpädagogisch relevanter Problembereiche. Ein Forschungsleitfaden. Dissertation, Bielefeld.
- v. Müller, Achatz, 1979: Kein klares Konzept, in: betrifft:erziehung. Heft 7/8 1979, S. 56 f.
- Protokoll des Ehemaligentreffens vom 7./8. Juli 1979 in Bremen (Verf.: Chr. Marzahn) Hekto. Manus.:
- Schmitz, Enno, 1979 : Alternativen zum Lehrerberuf, in: betrifft: erziehung, Heft 7/8 1979, S. 28 ff.
- Schneider, H.R. 1977 : Handlungsspielräume in der Sozialarbeit, Bielefeld.
- Sozialarbeit und Therapie (Heftthema), 1978: Sonderheft "Neue Praxis", Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Neuwied.