

Aachens Hochschule für Soziale Arbeit: 100 Jahre Tradition - Reflexion - Innovation

Gerards, Marion (Ed.); Lammel, Ute Antonia (Ed.); Frieters-Reermann,
Norbert (Ed.); Krockauer, Rainer (Ed.)

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerk / collection

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Gerards, M., Lammel, U. A., Frieters-Reermann, N., & Krockauer, R. (Hrsg.). (2018). *Aachens Hochschule für Soziale Arbeit: 100 Jahre Tradition - Reflexion - Innovation* (Schriften der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen, 31). Opladen: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742171>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY Licence (Attribution). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

Marion Gerards, Ute Antonia Lammel,
Norbert Frieters-Reermann, Rainer Krockauer (Hrsg.)

Aachens Hochschule für Soziale Arbeit

100 Jahre Tradition – Reflexion – Innovation



Verlag Barbara Budrich



Aachens Hochschule für Soziale Arbeit

Schriften der Katholischen Hochschule
Nordrhein-Westfalen

Band 31

KatHO NRW 

Aachen | Köln | Münster | Paderborn

Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen
Catholic University of Applied Sciences

Marion Gerards
Ute Antonia Lammel
Norbert Frieters-Reermann
Rainer Krockauer (Hrsg.)

Aachens Hochschule für Soziale Arbeit

100 Jahre Tradition – Reflexion – Innovation

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2018

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.

© 2018 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der Urheber*innen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.
www.budrich.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84742171>).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2171-9 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1195-6 (eBook)
DOI 10.3224/84742171

Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – <http://disegno-kommunikation.de>

Technisches Lektorat: Anja Borkam, Jena

Inhaltsverzeichnis

Vorwort und Grußworte

Vorwort der Dekanin der KatHO NRW, Abteilung Aachen.....	9
Grußwort des Bischofs von Aachen.....	13
Grußwort des Rektors der KatHO NRW	15
Grußwort des Verwaltungsleiters der KatHO NRW, Abteilung Aachen.....	17
Grußwort von AStA / StuPa der KatHO NRW, Abteilung Aachen.....	19

Einleitung der Herausgeber_innen

Aachens Hochschule für Soziale Arbeit. 100 Jahre Tradition – Reflexion – Innovation <i>Marion Gerards, Ute Antonia Lammel, Norbert Frieters-Reermann, Rainer Krockauer</i>	21
---	----

Historische Dimensionen

Identität und Erinnerung. Drei makrohistorische Sondierungen <i>Joachim Söder</i>	31
Lebensraum Hochschule: Der Baumeister Rudolf Schwarz und seine Leitgedanken <i>Ute Antonia Lammel</i>	43
Feste und Feiern in der Ära Maria Offenberg <i>Norbert Jers</i>	53
Ästhetische Bildung und Praxis als <i>Spezifikum</i> der Sozialen Frauenschule Aachen in ihren Anfangsjahren <i>Marion Gerards</i>	79

Katholische Frauenbewegung und <i>deutsches Volkstum</i> – Die Soziale Frauenschule Aachen in ambivalenten Verhältnissen zum Nationalsozialismus <i>Susanne Bücken</i>	103
Erinnerungen an Louis Lowy und sein Erbe <i>Ute Antonia Lammel</i>	135

Studium – Praxis – Forschung

Ausbildung und Studium der Sozialen Arbeit – Entwicklungslinien der beruflichen Sozialisation <i>Ute Gäs-Zeh, Verena Klomann</i>	149
Der Frauenstudiengang an der KathO NRW in Aachen <i>Marianne Genenger-Stricker</i>	171
Soziale Arbeit und Recht – eine Annäherung <i>Barbara Schermaier-Stöckl, Christof Stock</i>	191
Bilderserie: Die Aachener Schule für Soziale Arbeit von den Anfängen bis zur Akademisierung	209
Forschung und Entwicklung: Von der Lehranstalt zur Hochschule für angewandte Wissenschaft <i>Johannes Jungbauer, Norbert Frieters-Reermann</i>	225
Global – (EU)regional. Internationale Beziehungen in der Ausbildung von Sozialarbeiter_innen und Sozialpädagog_innen <i>Ulrich Deller, Joachim Söder</i>	239
Für unser Leben von morgen. Fluchtmigration als Chance und Herausforderung für eine Hochschule für Soziale Arbeit <i>Norbert Frieters-Reermann, Jasmin Sonnier</i>	263
Zum Wohlergehen von Kindern und Jugendlichen. Die Psychoanalyse als Brücke zwischen Psychotherapie und Sozialpädagogik <i>Jörg Baur</i>	275

Das Systemische Kolloquium als Beispiel für gelebte Systemtheorie <i>Renate Zwicker-Pelzer, Lothar Krapohl, Jörg Baur</i>	283
Der Aachener Sozialkonvent e.V. (ask) stellt sich vor: Verein der Ehemaligen, Freunde und Förderer der Katholischen Hochschule NRW, Abteilung Aachen <i>Wolfgang Schlüter</i>	291

Aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen

Gesellschaftliche Herausforderungen und Konsequenzen für die Lehre an der Hochschule <i>Ute Antonia Lammel</i>	297
Die Geschlechtersegregation in der Sozialen Arbeit. Ein kurzer Blick auf eine lange Geschichte <i>Petra Ganß</i>	315
Rassismus zum Thema machen – Rassismuskritik an der Katholischen Hochschule in Aachen? <i>Martin Spetsmann-Kunkel</i>	335
Transnationale Soziale Arbeit. Perspektiven für das Studium der Sozialen Arbeit in der Weltrisikogesellschaft <i>Norbert Frieters-Reermann</i>	347
Gewalt in Pflegeeinrichtungen aus einer polykontexturalen Perspektive <i>Manfred Borutta, Miriam Floren</i>	365
Soziale Arbeit und Theologie in Hospizarbeit und Palliative Care. Drei Skizzen <i>Rainer Krockauer</i>	389

Anhang

Zeittafel <i>Norbert Jers</i>	415
Autor_innenverzeichnis	421

Vorwort der Dekanin der KatHO NRW, Abteilung Aachen

Ute Antonia Lammel

Das Kollegium der Abteilung Aachen der KatHO NRW hat sich entschieden, nicht die Geburtsstunde der Ausbildungsstätte 1916 in Köln, sondern ihre Beheimatung in Aachen 1918 zu feiern. Hier in Aachen haben die zentralen Entwicklungen von der Ausbildungsstätte zur Hochschule stattgefunden. Die Hochschule ist in der Region gut vernetzt und konnte ihre Qualität am Standort in Zusammenarbeit mit den Wohlfahrtsverbänden, den Praxiseinrichtungen und den hier verorteten Berufsrollenträger_innen entwickeln. Unsere Jubiläumsfeier im Jahr 2018 ist damit auch eine Wertschätzung der 100-jährigen kooperativen Entwicklungsarbeit in Aachen. Es wird in unserer Festschrift um dieses Jahrhundert im Rückblick auf Zukunft hin gehen. Kontinuität, Verbundenheit und gewachsene Traditionen prägen bis heute die Qualität des Studiums. Wir haben hier in Aachen Wurzeln geschlagen, die für Verortung und Sicherheit sorgen. In Zeiten großer gesellschaftlicher Wandlungsprozesse und vielfältiger Verunsicherungen ist die Entwicklung der (Berufsrollen-) Identität eine anspruchsvolle Aufgabe, die im Studiengang Soziale Arbeit neben der Vermittlung von Wissen gefördert wird. Die geschätzte Überschaubarkeit unserer Hochschule bietet seit 100 Jahren inzwischen mehr als 1000 jungen Menschen diesen Entwicklungsraum. Die curricularen Weiterentwicklungen waren immer wieder darauf bedacht, bewährte reflexive und persönlichkeitsbildende Elemente zu sichern und zu modernisieren.

Am 8. November 1916 wurde die Vorgängereinrichtung der Katholischen Hochschule NRW, Abteilung Aachen als „Soziale Frauenschule“ in Köln in der Roonstraße 36 – Zentrale des Katholischen Deutschen Frauenbundes (KDF) – durch Hedwig Dransfeld und Helene Weber eröffnet. Helene Weber, später eine der Mütter unseres Grundgesetzes, leitete die Ausbildungsstätte von 1916 bis zum Herbst 1918. Am 6. Mai 1918 erfolgte der Umzug nach Aachen in das Marienheim der Franziskanerinnen am Bergdriesch 44. Seit dem 5. Juli 1930 ist unsere Abteilung auf der Siegelhöhe im Stadtteil Burtscheid in dem heute denkmalgeschützten Rudolf-Schwarz-Bau (Bauhaus) beheimatet.

Schon 1917 wurde der Fachbereichstag Soziale Arbeit als politischer Zusammenschluss aller Ausbildungsstätten in Deutschland gegründet. Das 100-jährige Jubiläum – gefeiert im Mai 2017 in Hamburg – stand unter dem Motto „Vergangenheit deuten, Gegenwart bewältigen, Zukunft gestalten“. Diesem Spannungsbogen werden auch wir uns in unserer Festschrift widmen.

Vergangenheit erinnern ...

Die Festschrift zum 75-jährigen Bestehen (1991) der katholischen Ausbildungsstätte für Sozialarbeit und Sozialpädagogik titelte „*Soziale Arbeit Gestern und Morgen*“ und gewährte Einblicke in die historische Entwicklung der Ausbildungsstätte und ihrer Gründerinnen. Die Entwicklungsepochen von der Frauenbewegung über die Gründung der Ausbildungsstätten für soziale Berufe bis hin zum Fachhochschulstudium für Frauen und Männer (seit 1968) wurden vielfältig nachgezeichnet. Hierzu gehörte auch die Ausdifferenzierung der Arbeitsfelder und Berufsbilder – damals noch getrennt nach Sozialarbeit und Sozialpädagogik.

1970 wurde die Katholische Fachhochschule KFH NW gGmbH als Zusammenschluss 15 verschiedener Ausbildungsstätten mit Abteilungen in Aachen, Köln, Münster, Paderborn und einer Zentralverwaltung in Köln gegründet. Gründungsrektorin war Teresa Bock († 21. Oktober 2012).

1970–1973 entwickelte das Kollegium in Aachen die neuen Lehrpläne. Das Lehrplanentwicklungsprojekt wurde begleitet von Prof. Dr. Louis Lowy aus Boston/ USA. Diese Einflüsse sind im Curriculum und Lehrangebot bis heute spürbar. Prozessorientiertes und selbstreflexives Studium und eine intensive Theorie-Praxis-Verknüpfung sind bis heute zentrale Bestandteile in den in Folge des Bologna-Prozesses eingeführten Bachelor- und Masterstudiengängen. Die Umwandlung des ursprünglichen Diplom-Studiengangs Sozialarbeit / Sozialpädagogik fand 2006 statt.

Gegenwart und Zukunft gestalten ...

Als wichtige Säule neben einer theoretisch fundierten Lehre und den Praxisanteilen hat sich in den vergangenen 20 Jahren die angewandte Forschung entwickelt. Das Kollegium bringt vielfältige wissenschaftliche Qualifikationen und Expertisen ein. In den Forschungs- und Entwicklungsprojekten werden Lebenswelten, Lebenslagen und Problemstellungen erkundet. Quantitative und qualitative Forschung trägt so zur Weiterentwicklung von Handlungsansätzen in der Praxis Sozialer Arbeit bei. Ein gelingender Theorie-Praxis-Transfer stand von jeher im Fokus der Hochschule.

Seit 2009 erbringen auch die Studierenden unseres forschungsorientierten Masterstudiengangs „Soziale Arbeit“ in den zwei Schwerpunkten „Bildung und Teilhabe“ und „Klinisch-therapeutische Soziale Arbeit“ mit ihren Forschungs- und Entwicklungsprojekten wichtige Beiträge und stellen diese re-

regelmäßig einer Fachöffentlichkeit vor. Masterstudierende und wissenschaftliche Mitarbeiter_innen beteiligen sich mit Veröffentlichungen und Promotionsprojekten zunehmend an den akademischen Diskursen.

Als Katholische Hochschule für angewandte Wissenschaften – Umbenennung 2008 / University of applied sciences – suchen wir den Blick über den Tellerrand hinaus. In der globalisierten Welt sind internationale Kontakte, Kooperationen mit Universitäten, u.a. in der Grenzregion Niederlande / Belgien, in den USA, in der Türkei, für eine entwicklungsorientierte Hochschule zwingend. Auslandsaufenthalte unserer Studierenden und Lehrenden, Studierende aus anderen Ländern, auch Studierende mit Fluchtgeschichten bereichern die Perspektiven Sozialer Arbeit und die Lehre. Unsere Weiterbildungsangebote bieten Absolvent_innen auch im beruflichen Alltag Möglichkeiten zur weiteren Qualifikation. Als entwicklungsorientierte Hochschule verstehen wir uns als offener Begegnungsraum, in dem mit Fachtagungen, Gesprächskreisen, Praxis- und Begegnungstagen die interessierte Öffentlichkeit regelmäßig zum Austausch eingeladen wird. Diese Angebote erfreuen sich nun seit Jahren großer Beliebtheit und Nachfrage.

Als Hochschule für die Arbeit mit Menschen im Sozial- und Gesundheitswesen müssen wir uns immer wieder mit neuen Aufgabenfeldern und Aufgabenstellungen befassen. Vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Transformationsprozesse beschäftigen uns auch die Akademisierung der Pflegeberufe und die Qualifizierung der frühkindlichen Bildung und Entwicklungsförderung. In beiden Bereichen absolvierten wir bereits Modellstudiengänge (BEIK 2006, Dualer Studiengang Pflege 2010), deren Evaluationsergebnisse nun in die Weiterentwicklung unserer Studiengänge einmünden können.

Lebensraum Hochschule heute und morgen...

Mit der umfangreichen Modernisierung und Erweiterung durch den Bibliotheksbau (2011–2013) konnte sich das Hochschulgebäude zunehmend dem wachsenden Lehrbetrieb anpassen. Von ehemals 120 Erststudierenden in der Sozialen Arbeit sind wir auf mehr als 210 Immatrikulationen in jedem Wintersemester allein im Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit gewachsen. Hinzu kommen die Master-Studierenden mit jährlich 36 Neuaufnahmen. Auch der Weiterbildungsstudiengang „Kooperationsmanagement im Sozial- und Gesundheitswesen“ sowie die mehrjährigen Weiterbildungskurse „Pädagogische Kunsttherapie“ und „Kinderschutzfachkraft“ benötigen angemessene Räumlichkeiten. Die Einführung des akademischen Mittelbaus und auch die zahlreichen Forschungsprojekte müssen beherbergt werden. Trotz der bleibenden Raumnot können wir uns in unserem schönen Bauhaus-Gebäude – dank aller Beteiligten – einer guten Arbeits- und Lernatmosphäre erfreuen.

Das Kooperationsprojekt mit der Alexianer Aachen GmbH, das in unserem Café für das leibliche Wohl aller Hochschulangehörigen sorgt, trägt einen wertvollen Teil zur inklusiven Hochschule bei. Ein interkonfessioneller Raum der Stille ist Rückzugs- und Besinnungsort. Der Hochschul-Campus inmitten eines alten Parks bietet, ganz im Sinne des Baumeisters, Ruhezonen in einer sehr geschäftigen Außenwelt. Die Modernisierung des Hauses suchte behutsam danach, das Denkmal zu bewahren und mit neuen Elementen der neuen Zeit anzupassen.

Dank ...

Um *Vergangenheit zu erinnern* und *Zukunft zu gestalten* ist die Selbstvergewisserung anhand des historischen Materials hilfreich. Gegen das Vergessen müssen Archive angelegt und gepflegt werden. Ich freue mich, dass die Abteilung Aachen der KatHO NRW die historischen Dokumente der vergangenen 100 Jahre sichten und archivieren konnte. Hierfür gilt mein besonderer Dank unserem ehemaligen Kollegen Prof. Dr. Norbert Jers und dem Bistum Aachen, das die finanziellen Mittel zur Verfügung gestellt hat. Mein Dank gilt den sehr engagierten Kolleginnen und Kollegen, die mit viel Kreativität und Kompetenz zum Gelingen unserer lebendigen und lernenden Hochschule beitragen und beigetragen haben. Sie haben in der Selbstverwaltung mit konstruktiv kritischem Geist ganz alltäglich eine reflexive Soziale Arbeit gepflegt und weiterentwickelt. Mein Dank gilt unseren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in den verschiedenen Bereichen der Verwaltung, der Bibliothek und der Kommunikationstechnik, die unsere wissenschaftliche Arbeit tatkräftig unterstützen. Im Namen des ganzen Kollegiums bedanke ich mich bei den vielen Lehrbeauftragten aus den Praxisfeldern, die unsere Lehre mit ihrem Wissen und Können seit nun mehr 100 Jahren vielfältig bereichern.

Aachen, den 1. Februar 2018

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Ute Antonia Lammel'. The signature is fluid and cursive, with a long horizontal stroke at the end.

Prof. 'in Dr. Ute Antonia Lammel

Grußwort des Bischofs von Aachen

Helmut Dieser

Liebe Professorinnen und Professoren,
liebe Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter,
liebe Studentinnen und Studenten,
der Katholischen Hochschule NRW an der Abteilung Aachen,
sehr geehrte Damen und Herren,

das Gleichnis vom Weltgericht, das der Evangelist Matthäus überliefert (Mt 25, 31–46), ist bestürzend einfach und konkret. Denn die endgültige Begegnung und die allein heilstiftende Zugehörigkeit zu Gott entscheidet sich darin nicht in der Selbstbewahrung, sondern in der Selbstlosigkeit um des anderen Menschen willen.

Alle evangeliumsgemäße Ethik und eschatologische Hoffnung kulminieren in diesem Gleichnis deshalb nicht in subjektiver Erkenntnis und kirchlichem Dogma, sondern – dies inkludierend und darüber hinaus – im konkreten Handeln aus Liebe.

Im darbenen, verlorenen Menschen Christus selbst zu lieben durch persönlich getane Liebe, ist Sinnziel aller christlichen Erkenntnis und Bekehrung und zugleich Merkmal jeder echten Gottesverehrung.

Wahre Theologie muss darum zur Theopraxis und darin zugleich zur Anbetung Gottes hinführen, der sich selbst in Christus berührbar, leidensfähig und fleischlich liebbar gemacht hat.

Eine Lehrtätigkeit, wie sie an der Abteilung Aachen der Katholischen Hochschule NRW nun schon seit 100 Jahren betrieben wird, sucht demgemäß je und je zeitgenössisch nach solchen Wegen für die Praxis der Kirche wie für Gewinnung einer christlichen Lebensgestalt im Heute.

Durch kriteriengeleitete Reflexion suchen Lehrende und Studierende an Ihrer Hochschule aus der Vergangenheit zu lernen, die Gegenwart zu analysieren und so neue Handlungsfelder auf Zukunft hin aufzutun. Dabei stehen stets der leibhaftige Einsatz für andere und das soziale Tun und deren Reflexion unter den Anforderungen einer zeitgemäßen Wissenschaft im Zentrum Ihres täglichen Arbeitens und Reflektierens – Theologie zielt auf getane Liebe und diese führt hin zu der Gotteserkenntnis („Herr, wann haben wir dich ... gesehen?“), die seit der Erschaffung der Welt grundgelegt ist und allein das Gottesreich öffnet (vgl. Mt 25, 34. 37ff.).

Gerne gratuliere ich Ihnen darum heute als Bischof von Aachen zu Ihrem Jubiläum und zu dem besonderen Profil Ihrer Hochschule, das Sie und Ihre Vorgängerinnen und Vorgänger schon seit 100 Jahren entfalten.

Ganz herzlich danke ich Ihnen allen dafür!

Es ist wichtig, dass es Sie und Ihre Arbeit hier in der Wissenschaftsstadt Aachen gibt!

Unter dem Dach der von den fünf (Erz-)Bischöfen getragenen Katholischen Hochschule NRW leisten Sie einen wesentlichen Beitrag für die Vernehmbarkeit und Anschaulichkeit der christlichen Stimme in unserer Gesellschaft.

Ich wünsche Ihnen Gottes reichen Segen, damit auch in Zukunft hier in Aachen viele junge Menschen über unser christliches Menschen- und Gottesbild intensiv nachdenken und es in unsere komplexe und hoch entwickelte Gesellschaft und ihre Institutionen je und je konkret einbringen und vielfältig wirksam machen können.

Aachen, den 1. Februar 2018

A handwritten signature in black ink, reading "+ Helmut Dieser". The signature is written in a cursive, slightly slanted style.

Bischof Dr. Helmut Dieser

Grußwort des Rektors der KathO NRW

Hans Hobelsberger

Liebe Leserinnen und Leser,

im Jahr 1916 gründete der Katholische Deutsche Frauenbund in Köln die Soziale Frauenschule, die zwei Jahre später nach Aachen übersiedelte. Damit wurde die nun 100-jährige Geschichte der Ausbildung in Sozialer Arbeit in Aachen begründet. 1959 entstand daraus die Höhere Fachschule für Soziale Arbeit, die schließlich 1971 neben Köln, Münster und Paderborn zu einer der vier Abteilungen der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen wurde.

Mit der Idee vor 100 Jahren, Frauen in Sozialer Arbeit gezielt und geplant auszubilden, ist ein paradigmatischer Wechsel von mildtätiger zu professioneller Hilfeleistung verbunden. Dabei ging und geht es bis heute nicht darum, mildtätiges Engagement abzuwerten oder gar zu verdrängen, sondern wie immer bei einem Paradigmenwechsel liegen die Erfahrung und die Erkenntnis zu Grunde, dass bisherige Deutungs- und Handlungskonzepte den neu entstehenden Herausforderungen nicht mehr gewachsen sind.

Die Soziale Frage, die mit der Industrialisierung im Übergang zum 20. Jahrhundert virulent geworden ist und die ökonomischen, sozialen und kulturellen Auswirkungen des 1. Weltkrieges brauchten grundlegend neue Antworten. Gerechtigkeit und professionelle Hilfeleistung, die auf die Bekämpfung von Ursachen und nachhaltige Hilfe zielt, erweitern Mildtätigkeit und erfordern curriculare Ausbildung und einen neuen Beruf.

Das Zweite Vatikanische Konzil, das viele Entwicklungen des 20. Jahrhunderts zusammenfasst und zuspitzt, formuliert diesen Zusammenhang im Dekret über das Laienapostolat, *Apostolicam actuositatem* 8, folgendermaßen: „Man muß auch in tiefer Menschlichkeit auf die personale Freiheit und Würde dessen Rücksicht nehmen, der die Hilfe empfängt. Weder das Suchen des eigenen Vorteils noch Herrschsucht dürfen die Reinheit der Absicht beflecken. Zuerst muß man den Forderungen der Gerechtigkeit Genüge tun, und man darf nicht als Liebesgabe anbieten, was schon aus Gerechtigkeit geschuldet ist. Man muß die Ursachen der Übel beseitigen, nicht nur die Wirkungen. Die Hilfeleistung sollte so geordnet sein, daß sich die Empfänger allmählich von äußerer Abhängigkeit befreit, auf die Dauer selbst helfen können.“

In dieser Tradition sieht sich die Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen auch heute. Die KathO NRW will, um es mit einem Ausdruck von Papst Paul VI. zu sagen, „Expertin in Menschlichkeit“ sein, die Menschen ausbildet,

die in Respekt vor Wert und Würde jedes einzelnen Menschen professionelle Hilfe leisten, die Menschlichkeit, Fachlichkeit und Gerechtigkeit integriert.

Wenn es uns heute gelingt, im Blick auf die sozialen Nöte der Menschen Studierenden die entsprechenden Kompetenzen zu vermitteln, Studiengänge neu- und weiterzuentwickeln und Forschung und Transfer zu betreiben, können wir gelassen die nächsten 100 Jahre angehen.

Köln, den 1. Februar 2018

A handwritten signature in black ink, reading "Hans Hobelsberger". The script is cursive and fluid, with the first letters of each word being capitalized and prominent.

Prof. Dr. Hans Hobelsberger

Grußwort des Verwaltungsleiters der KatHO NRW, Abteilung Aachen

Frank Martin

Sehr geehrte Damen und Herren,
liebe Freundinnen und Freunde unserer Katholischen Hochschule,

welch eine schöne Zusammenkunft, fällt unser Jubiläumstag am 15.05.2018 doch zusammen mit dem 121. Geburtstag von Rudolf Schwarz, der uns in den Jahren 1920 / 1930 eine markante und langlebige Heimstatt für die Ausbildung in der Sozialen Arbeit schuf.

Er, der wie kaum ein anderer Kirchenbauer des 20. Jahrhunderts immer wieder Technikwegweisung des Bauhauses und christliche Glaubensorientierung im Schulterschluss erklärte, wurde aufgrund dieser Verquickung „der rheinische Mystiker“ genannt. Diese Auffassung findet sich auch wieder in seiner Aachener Kirche St. Fronleichnam, die wie kaum ein anderes christliches Bauwerk radikale Schlichtheit und spirituelle Praxis verbindet.

Mit seinen Dreiwortsätzen „Form folgt Funktion“ und „Weniger ist mehr“ fand ein anderer großer Sohn unserer Stadt, Mies van der Rohe, einen wesentlich geschmeidigeren Erklärungsansatz für die Grundlagen der Bauhaus-Architektur.

Und dennoch spiegeln diese schlichten Aussagen wichtige Arbeitsansätze der Sozialen Arbeit wieder. Welche Hilfeleistung hätte einen Sinn, wäre sie nicht an den individuellen Erfordernissen ihrer Empfänger und Empfängerinnen ausgerichtet. Und eine bedarfsangepasste Unterstützung ist immer zielführender als ein überfrachteter Methodenmix.

Insofern ist unsere jetzt 88jährige Herberge für die Bildung und Ausbildung Sozialer Arbeit äußerer und immer noch aktueller Ausdruck einer Grundhaltung sozialen Handelns. Eine für die dreißiger Jahre des vorherigen Jahrhunderts sehr progressive Architektur des „Hauses auf der Siegelhöhe“, wie es damals hieß, gibt auch Anlass, nach dem Fortschritt unserer Profession zu fragen.

Die Historie unserer Hochschule weist eine große Spannweite von der Fachschulausbildung sozialer Helferinnen hin zur akademischen Disziplin Soziale Arbeit aus. Für die Zukunft werden wir mehr denn je gefragt sein, Soziale Arbeit als humanistische Ausbildung in ein digitales Zeitalter hinein zu führen,

in dem der Anwendungsbedarf unseres Berufes wahrscheinlich nicht abnehmen wird.

Sie sind herzlich eingeladen, diese Zukunft mit zu gestalten.

Aachen, den 1. Februar 2018

A handwritten signature in black ink, reading "Frank Martin". The signature is written in a cursive style with a large, prominent initial "F" and "M".

Frank Martin

Grußwort von AStA / StuPa der KatHO NRW, Abteilung Aachen

Sara Stahnke

Das hundertjährige Jubiläum unserer Hochschule bietet die Möglichkeit, auf die Aktivitäten der studentischen Selbstverwaltung in den letzten Jahren zurückzublicken. Im Rahmen der Arbeit mit dem Studierendenparlament (StuPa) und dem Allgemeinen Studierendenausschuss (AStA) wurde vieles an der Hochschule bewegt, gestoppt und unterstützt.

Wir haben noch keine 100 Jahre auf dem Rücken und können nicht so viel erzählen wie das Gebäude der KatHO NRW, Abteilung Aachen, aber dennoch können wir mit Stolz von vielen Aktionen berichten, die in den vergangenen Jahren durch den AStA und das StuPa erschaffen und aufrechterhalten wurden.

Politische Aktionen stehen seit einigen Jahren im Vordergrund unserer Arbeit und unterstreichen die Überzeugung der ASten und StuPen, dass die ehrenamtliche Arbeit der studentischen Selbstverwaltung hochschul- und außenpolitisch von großer Bedeutung ist. Ein glänzendes Beispiel für die Förderung von politischen Verbänden und Organisationen ist die Zusammenarbeit mit Amnesty International und die Durchführung des jährlichen Briefmarathons an der KatHO in Aachen.

Die Hochschulpolitik wurde in den letzten Jahren deutlich durch die Zusammenarbeit mit dem Arbeitskreis Politik vorangetrieben. Das „festival contre le racisme“ wurde in Zusammenarbeit mit der Gruppe Diskursiv Aachen durch Vorträge von Professor_innen der Hochschule und sachkundigen Personen von außerhalb an der KatHO unterstützt.

Das kulturelle Miteinander an der Hochschule ist jährlich geprägt durch Graduiertenfeiern, das Sommerfest und eine Semesterparty.

Durch die eingehenden Beiträge der Studierenden ist es zudem möglich, Studierende zu unterstützen, um ihre Wünsche oder benötigte Hilfen zu verwirklichen. Diese Hilfe zeigte sich im letzten Jahr beispielsweise durch die Aufstockung der Rechtsbücher in der Bibliothek oder die Zusammenarbeit mit der Hochschule, um wieder einen Kinderbetreuungsraum zu verwirklichen. Dies sind nur einige Beispiele der Arbeit des StuPa und des AStA, alle aufzuzählen würde hier wohl den Rahmen sprengen.

Dennoch lassen wir es uns nicht nehmen allen Helfer_innen, Unterstützer_innen, Organisator_innen, AKs, Professor_innen und Mitstudierenden zu danken. Ohne diese wahnsinnige Unterstützung wäre eine so tolle Zusammenarbeit nicht möglich.

Wir hoffen daher auf weitere erfolgreiche und arbeitsreiche 100 Jahre!

Aachen, den 1. Februar 2018

A handwritten signature in black ink, consisting of stylized, overlapping loops and lines, likely representing the initials 'SS'.

Sara Stahnke, für den AStA und das StuPa

Aachens Hochschule für Soziale Arbeit. 100 Jahre Tradition – Reflexion – Innovation

*Marion Gerards, Ute Antonia Lammel,
Norbert Frieters-Reermann, Rainer Krockauer*

Vor 100 Jahren, am 6. Mai 1918, öffnete die Soziale Frauenschule des Katholischen Deutschen Frauenbundes (KDF) ihre Pforten am Bergdriesch 44 in Aachen. Knapp zwei Jahre zuvor, am 8. November 1916, war die Schule in Köln gegründet worden, musste aber ihre Arbeit in Köln beenden und nach Aachen umziehen. Somit war der Start zwar etwas holprig, aber aus Sicht der Stadt Aachen und ihrer Umgebung vielleicht doch ein Glücksfall, weil seitdem in Aachen die professionelle Ausbildung von Wohlfahrtspflegerinnen und Fürsorgerinnen bzw. später dann Sozialarbeiter_innen und Sozialpädagog_innen zum festen Bestandteil der Bildungs- und Hochschullandschaft der Stadt gehört. Im Kollegium der KatHO NRW, Abteilung Aachen, wurde über die Frage, welcher der beiden Termine denn nun zu feiern sei, durchaus kontrovers diskutiert. Ein Blick in das Archiv zeigte, dass es bzgl. der Feierlichkeiten und Festschriften bei vergangenen Jubiläen keine einheitliche Linie gab, denn sowohl die Gründung in Köln als auch der Beginn in Aachen wurden in der Vergangenheit als Referenzdaten gewählt. Letztlich konnte sich die Position durchsetzen, die in Verbundenheit mit der Praxis der Sozialen Arbeit und den vielfältigen Kooperationen in und um Aachen herum *die* 100 Jahre feiern wollte, in denen es in Aachen eine (Hoch-) Schule für Soziale Arbeit gibt.

In den vergangenen 100 bzw. 102 Jahren firmierte die Schule unter verschiedenen Namen: Soziale Frauenschule des KDF, staatlich anerkannte Wohlfahrtsschule, Soziale Wohlfahrtsschule, Frauenschule für Volkspflege des Provinzialverbandes der Rheinprovinz (während der nationalsozialistischen Herrschaft), Höhere Fachschule für Sozialarbeit, ab 1971 Katholische Fachhochschule (KFH NW) und seit 2008 Katholische Hochschule NRW (KatHO NRW), Abteilung Aachen. Dahinter verbergen sich professionsbezogene und hochschulpolitische Entwicklungslinien, die mit der Etablierung, Professionalisierung und Akademisierung der ehemals sozialen Fürsorgearbeit und Wohlfahrtspflege über Sozialarbeit und Sozialpädagogik hin zur heutigen Sozialen Arbeit zu tun haben.

100 Jahre sozialarbeiterische Ausbildung in Aachen sind Anlass, sich des bisher zurückgelegten Weges zu vergewissern, die Traditionslinien nachzuzeichnen, das Gewesene zu reflektieren, sich über das Erreichte zu freuen und

den aktuellen Herausforderungen mit innovativen Ideen und Konzepten zu begegnen. Unter dem Motto „Tradition – Reflexion – Innovation“ waren daher die Kolleginnen und Kollegen der Abteilung angefragt, Beiträge für eine 100-Jahr-Festschrift zu konzipieren und zu verfassen, ohne dass seitens des Herausgeber_innenteams eine thematische Priorisierung vorgegeben wurde. Das Resultat ist ein bunter Strauß an Aufsätzen, der in seiner Farbigkeit die unterschiedlichen Perspektiven auf unsere Hochschule, die thematische und disziplinäre Vielfalt, die persönlichen Schwerpunktsetzungen und Interessenlagen in Forschung, Lehre und Weiterbildung / Transfer veranschaulicht. Bei dem Versuch, diese Vielfalt zu gruppieren, ergaben sich die drei großen Themenfelder *Historische Dimensionen*, *Studium – Praxis – Forschung* und *Aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen*.

Historische Dimensionen

Den Reigen der historisch ausgerichteten Beiträge im ersten Hauptteil eröffnet Joachim Söder, dessen Aufsatz *Identität und Erinnerung. Drei makrohistorische Sondierungen* die Namensbestandteile der Katholischen Hochschule am Standort Aachen in Bezug auf ihren historischen Bedeutungsgehalt untersucht. So ging von Aachen unter Karl dem Großen die erste europäische Bildungskampagne aus. Die Idee der Hochschule als einer Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden liegt der mittelalterlichen Universität zugrunde, die sich als autonome Rechtskörperschaft konstituiert. Schließlich bezeichnet das von Aristoteles geschaffene Kunstwort „katholisch“ ursprünglich nicht eine konfessionelle Ausrichtung, sondern die Perspektive auf das Ganze. Für eine akademische Institution im Zeitalter multipolarer und spannungsgeladener Diversität können alle drei Sinnhorizonte Wegweiser in die Zukunft sein.

Im eher architektonisch anmutenden Beitrag von Ute Antonia Lammel rückt unter dem Titel *Lebensraum Hochschule: Der Baumeister Rudolf Schwarz und seine Leitgedanken* der markante Hochschulbau im Bauhaus-Stil in den Blickpunkt. Anhand von Bildmaterial wird die Entwicklung des Baukörpers seit 1930 bis 2018 nachgezeichnet. Dabei zeigt sich in seinem Entwurf die konsequente Umsetzung der von Schwarz vertretenen Bauhaus-Philosophie „form follows function“. Lammel beschreibt, wie der Baukörper behutsam erweitert und saniert wurde, um sich den Anforderungen einer modernen Hochschule für Soziale Arbeit anzupassen und den Studierenden in einer schnelllebigen Zeit durch den klösterlichen Innenhof und die Nüchternheit der Gesamtanlage ganzheitliches Studieren zu ermöglichen.

Als Singulär erscheint die Fülle der *Feste und Feiern in der Ära Maria Offenberg* (1921–41, 1946–57). In der aufwendigen Gestaltung mit Laienspiel, Tanz, Lyrik und Musik markieren sie nicht nur Höhepunkte im strengen Ar-

beitsalltag der Schule, sondern bereichern den kulturellen Bereich des Lehrplans. So konnten die Schülerinnen eigene ästhetisch-kommunikative Erfahrungen machen und didaktisch-methodisches Handwerkszeug für den späteren Beruf gewinnen. Intendiert waren auch die Profilierung nach außen und sozial-kulturelle Angebote an gesellschaftliche Gruppen der näheren Umgebung. Norbert Jers wertet zahlreiche Quellen aus, benennt auch die partielle Nähe der Programme zu nationalsozialistischem Denken und beleuchtet die Konzeption des Feste-Feierns in der Sozialen Frauenschule.

Auch Marion Gerards beschäftigt sich in ihrem *Beitrag Ästhetische Bildung und Praxis als Spezifikum der Sozialen Frauenschule Aachen in ihren Anfangsjahren* mit den ästhetischen Praktiken an der Aachener Schule. Ausgangspunkt ihrer Überlegungen waren die im Aachener Archiv der KathHO NRW vorhandenen zahlreichen Fotografien aus den 1920er und 1930er Jahren, die tanzende, singende, musizierende und theaterspielende Frauen zeigen – angesichts der zeitgenössischen Diskussionen um die Lehrpläne von Wohlfahrtschulen, die Fächer wie Tanz, Theater, Musik oder Kunst zunächst nicht oder nur am Rande erwähnten, ein erstaunlicher Befund. Der Beitrag untersucht die Verankerung der ästhetisch-künstlerischen Praxis in den Lehrplänen der Schule und die pädagogisch-konzeptionellen Begründungszusammenhänge in den Schriften von Maria Offenberg.

Der Beitrag von Susanne Bücken mit dem Titel *Katholische Frauenbewegung und deutsches Volkstum – Die soziale Frauenschule Aachen in ambivalenten Verhältnissen zum Nationalsozialismus* beschäftigt sich mit Narrationen der katholischen Frauenbewegung und der sozialen Frauenschule Aachen in der Weimarer Republik und in der nationalsozialistischen Diktatur, mit einer besonderen Aufmerksamkeit für deren Involviertheit in eugenische und rassistische Diskurse. Im Zentrum ihrer Auseinandersetzung stehen miteinander verwobene Konstruktionen von Geschlecht, Religion und Volk, die in Spannungsverhältnissen zwischen emanzipativen Deutungsmustern, konservativen Geschlechtervorstellungen und antidemokratischen Tendenzen wirksam werden. Dabei ist es ein Anliegen, konkrete Bezüge zu den Protagonistinnen der Schule und zu den gesellschaftlichen Entwicklungen in Aachen herzustellen. Leitend ist eine machtanalytische und (selbst)kritische Perspektive, mit der ebenso eine historisch-idealisierte Selbstbegründung der Sozialen Arbeit in Frage gestellt wird.

Mit den *Erinnerungen an Louis Lowy und sein Erbe* würdigt Ute Antonia Lammel in ihrem Beitrag den für die curriculare Entwicklung im Rahmen des Lehrplanentwicklungsprojektes 1971/72 der Abteilung Aachen und der Katholischen Fachhochschule NRW (KFH) bedeutsamen Louis Lowy. Die Stationen seines Lebens, auch die der Konzentrationslager Theresienstadt und Auschwitz, werden nachgezeichnet. Interview-Ausschnitte aus einem Gespräch mit Professor Paul Gaspar verdeutlichen die Verflechtung der Biogra-

phie Lowys mit der Entwicklung seiner Identität als Sozialarbeiter und Lehrender. Beleuchtet wird zudem die Bedeutung Lowys für die Methodenausbildung. Mit der Gedenkrede zum Tode von Louis Lowy am 21. Mai 1991 erinnerte Professor Heinz Kersting an Begegnungen mit dem Menschen Lowy und an seine leidenschaftliche Lehrtätigkeit in Deutschland.

Eine Bilderserie aus Archiv-Fotos mit Impressionen aus dem Leben der *Aachener Schule für Soziale Arbeit von den Anfängen bis zum Beginn der Akademisierung* in den 1970er Jahren illustriert den historisch ausgerichteten Teil der Festschrift und befindet sich in der Mitte dieses Bandes auf den Seiten 209 bis 224. Die Bilder wurden von Norbert Jers zusammengestellt, der im Zuge der Vorbereitung der Jubiläumsfeierlichkeiten das Archiv der Abteilung Aachen dankenswerterweise neu gesichtet, geordnet und katalogisiert hat.

Studium – Praxis – Forschung

Nach primär historischen Betrachtungen im ersten Hauptteil der Festschrift widmet sich der zweite Teil unter dem Titel *Studium – Praxis – Forschung* Themenfeldern, die für eine Hochschule für angewandte Wissenschaften relevant sind. Hier zeigen sich an der Aachener Abteilung interessante Konzepte und Entwicklungen in Bezug auf die Verknüpfung von Studien, Theorie und Praxis, auf Studiengangentwicklung und innovative Lehrkonzepte, auf Forschungsaktivitäten, Kooperationen und Netzwerkarbeit.

Ute Gäs-Zeh und Verena Klomann beschäftigen sich in ihrem Beitrag *Ausbildung und Studium der Sozialen Arbeit – Entwicklungslinien der beruflichen Sozialisation* mit dem langen Weg der professionellen Qualifizierung und damit verbundenen beruflichen Identitätsprozessen in der Sozialen Arbeit. Neben der Professionalisierung der Sozialen Arbeit werden auch die Akademisierung der Sozialen Arbeit – hier vor allem die Gründung der Fachhochschulen – und das Spannungsfeld zwischen Generalisierung und Spezialisierung sowie das Verhältnis von Theorie und Praxis im Studium in den Blick genommen. Der Beitrag widmet sich der beruflichen Sozialisation in der Sozialen Arbeit im Wandel der vergangenen 100 Jahre unter besonderer Berücksichtigung der darauf bezogenen Entwicklungslinien, Traditionen und gegenwärtigen Veränderungen an der KathO NRW, Abteilung Aachen.

Seit 1991 bietet die KathO NRW, Abteilung Aachen einen Bachelor-Studiengang zur Ausbildung von Frauen zur Sozialarbeiterin / Sozialpädagogin neben der Familientätigkeit an. Die Hintergründe und Entwicklungen dieses besonderen Studienangebotes reflektiert Marianne Genenger-Stricker, in ihrem Beitrag *Der Frauenstudiengang an der KathO NRW in Aachen*. Die Hochschule reagierte mit diesem Studienangebot auf gesellschaftliche Herausforderungen sowie auf die veränderten Lebensentwürfe und Qualifikationsbe-

darfe von Frauen in der Familienphase (z.B. wachsende Bedeutung von Erwerbstätigkeit, der Anspruch lebenslangen Lernens, ökonomische Selbstständigkeit), adressierte gezielt die spezifischen Studienbedarfe von Frauen und setzte ein wichtiges bildungs- und gesellschaftspolitisches Signal.

Die Auseinandersetzung zwischen Sozialer Arbeit und Recht ist das Thema des Beitrags *Soziale Arbeit und Recht – eine Annäherung* von Barbara Schermaier-Stöckl und Christof Stock. Auseinandersetzung und Annäherung werden als Prozess verstanden, in dem Bezugsmodelle und Ausbildungsinhalte immer wieder neu diskutiert werden müssen. Dazu wird die Entwicklung von den Anfängen der Wohlfahrtspflege über den Bologna-Prozess bis zu den aktuellen Ausbildungsstandards allgemein und an der Abteilung Aachen der KathHO NRW reflektiert und erste Ideen für eine stärkere Verzahnung von Sozialer Arbeit und Recht in den heutigen Bachelor- und Masterstudiengängen formuliert.

Wie vielschichtig und intensiv mittlerweile an der KathHO NRW, Abteilung Aachen geforscht wird, verdeutlichen Johannes Jungbauer und Norbert Frieters-Reermann in ihrem Beitrag *Forschung und Entwicklung: Von der Lehranstalt zur Hochschule für angewandte Wissenschaft*. In den vergangenen 10 bis 15 Jahren haben sich auch an der KathHO NRW die Vorstellungen und Rahmenbedingungen in Bezug auf Forschung massiv verändert, so dass dafür der Begriff „Paradigmenwechsel“ durchaus angebracht erscheint. Zahlreiche Beispiele von größeren Drittmittelprojekten, von Forschungsk Kooperationen, von haushaltsfinanzierten Projekten sowie von studienintegrierten Forschungsvorhaben im Masterstudiengang verdeutlichen die Bandbreite der Forschungsaktivitäten an der Aachener Abteilung.

Ulrich Deller und Joachim Söder untersuchen in ihrem Beitrag *Global – (EU)regional. Internationale Beziehungen in der Ausbildung von Sozialarbeiter_innen und Sozialpädagog_innen* die internationalen Beziehungen der (Hoch-) Schule. Schon sehr früh hat die Soziale Frauenschule Aachen grenzübergreifende Kontakte ins europäische Ausland, aber auch nach Übersee gepflegt, selbst in den schwierigen Zeiten der Nazi-Herrschaft. Neben euregionalen Projekten spiegeln die Kooperationen mit Einrichtungen in den USA, der Türkei und Indonesien die Bedeutung von Vernetzung im Zeitalter der Globalisierung wider. Die Relevanz von Internationalisierung für Bildungsprozesse und für Soziale Arbeit in einer Weltgesellschaft wird betont, denn die Schaffung eines europäischen Bildungsraums und Arbeitsmarkts, macht grenzübergreifendes Forschen, Lehren und Studieren notwendig.

Mit einem aktuellen Thema befassen sich Norbert Frieters-Reermann und Jasmin Sonnier in ihrem Artikel *Für unser Leben von morgen. Fluchtmigration als Chance und Herausforderung für eine Hochschule für Soziale Arbeit*. Sie erörtern die gesellschaftspolitischen Dynamiken des so genannten Sommers der Migration im Jahre 2015. Die Zuwanderung zahlreicher Schutz- und Asylsuchender hat die Lehre, die Forschung sowie die thematische Gestaltung

von Fachtagungen und Praxiskooperationen verändert. Die wichtigste Veränderung war jedoch das Projekt „Start Now“, das Studierenden mit Fluchthintergrund einen Zugang zum Studium und eine umfassende Unterstützung ermöglicht. Die damit verbundenen Chancen, Herausforderungen und Perspektiventwicklungen für eine zukunftsfähige Hochschule in der Weltmigrationsgesellschaft werden reflektiert.

Jörg Baur geht in seinem Beitrag *Zum Wohlergehen von Kindern und Jugendlichen. Die Psychoanalyse als Brücke zwischen Psychotherapie und Sozialpädagogik* der Frage nach, wie Sozialpädagogik und psychoanalytische Psychotherapie gemeinsam dazu beitragen können, Kinder und Jugendliche in risikobehafteten familiären und gesellschaftlichen Verhältnissen zu begleiten und zu fördern. Dieses Anliegen hat eine lange Tradition an der KathO NRW, Abteilung Aachen, die auf der seit 2001 institutionalisierten Kooperation mit der Arbeitsgemeinschaft Anna Freud e.V. (AGAF) aufgebaut ist. Der Beitrag zeichnet diese Kooperationstradition mit der Fokussierung auf die psychoanalytische Pädagogik nach.

In einem weiteren Beitrag rekonstruiert Jörg Baur gemeinsam mit Renate Zwicker-Pelzer und Lothar Krapohl unter dem Titel *Das Systemische Kolloquium als Beispiel für gelebte Systemtheorie* die Entstehungsgeschichte der Implementation der Systemischen Theorie(n) und deren Implikationen für die sozialarbeiterische Praxis am Beispiel des Systemischen Kolloquiums an der KathO NRW, Abteilung Aachen. Das Systemische Kolloquium ist eine abteilungsübergreifende curricular verankerte Lehrveranstaltung, in der sich Studierende, Dozent_innen und Praxisvertreter_innen interdisziplinär und ‚zweckfrei‘ im Sinne einer Ermöglichungsdidaktik kritisch über theoretische und praktische Themen auseinandersetzen, die sich aus den systemischen Konzeptionen von Sozialer Arbeit ergeben.

Die Arbeit des Vereins der Ehemaligen, Freunde und Förderer der Abteilung Aachen – *Aachener Sozialkonvent (ask)* – stellt Wolfgang Schlüter in seinem Beitrag anschaulich vor. Die Ziele des 1994 gegründeten Vereins richten sich auf den fachlichen und persönlichen Austausch, die Förderung des Theorie-Praxis-Bezugs in der Sozialen Arbeit und der Berufs(aus)bildung sowie auf die Förderung von Projekten der Sozialen Arbeit in Aachen.

Aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen

Im dritten Hauptteil der Festschrift unter dem Titel *Aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen* fokussiert zunächst Ute Antonia Lammell die *Gesellschaftlichen Herausforderungen und Konsequenzen für die Lehre an der Hochschule*. Ausgehend von aktuellen politischen Entwicklungen in Deutschland, Europa und den USA im Jahre 2017 werden Gefährdungspotenziale problema-

tisiert und sozialstrukturelle Herausforderungen skizziert. Im Blickpunkt stehen dabei komplexe Transformationsprozesse mit ihren Stressoren und Auswirkungen auf Soziale Teilhabe, Gesundheit, Bildung und Arbeit. Fragen einer anspruchsvollen Identitätsarbeit werden in Bezug auf Transkulturationsprozesse und Bildungssysteme beleuchtet. Zur Vorbereitung auf anspruchsvolle Arbeitsmärkte muss das Studium der Sozialen Arbeit neben der Vermittlung komplexer interdisziplinärer Wissensbestände auch Übungsraum für Partizipation, Teilhabe und demokratische Grundhaltungen bieten. Der Beitrag resümiert, dass mit Blick auf die beschriebenen Herausforderungen auch den Hochschulen eine Sozialisationsaufgabe im Sinne der Persönlichkeitsbildung zukommt.

Vor dem Hintergrund, dass Geschlecht nach wie vor eine wesentliche Ressource zur Bedeutungsgenerierung und Strukturbildung im Berufsbereich darstellt, befasst sich Petra Ganß in ihrem Beitrag *Die Geschlechtersegregation in der Sozialen Arbeit. Ein kurzer Blick auf eine lange Geschichte* mit dem gesellschaftlichen Phänomen der beruflichen Geschlechtersegregation in der Sozialen Arbeit. Mit Fokus auf die öffentliche Armen- und Wohlfahrtspflege wird der geschlechtliche Segregationskontext, in den auch die Aachener Hochschule eingebettet ist, in seiner historischen Entwicklung nachgezeichnet und hinsichtlich aktueller geschlechtlicher Relevanzsetzungen kritisch reflektiert.

Der Beitrag *Rassismus zum Thema machen – Rassismuskritik an der Katholischen Hochschule in Aachen?* von Martin Spetsmann-Kunkel diskutiert, ob und wie Rassismus an einer Katholischen Hochschule thematisiert werden kann. Dabei wird zunächst – weitgehend in Anlehnung an Albert Memmis Definition – der Begriff „Rassismus“ erörtert. Im Anschluss erfolgt eine kurze Skizzierung gegenwärtiger Rassismuserscheinungen. Ausgehend von diesen sozialwissenschaftlich fundierten Beobachtungen werden schließlich Empfehlungen zu einer rassismuskritischen Perspektive für die Lehre an einer Hochschule unter katholischer Trägerschaft formuliert.

Weit über den nationalen Kontext hinaus blickt Norbert Frieters-Reermann in seinem Artikel *Transnationale Soziale Arbeit. Perspektiven für das Studium der Sozialen Arbeit in der Weltrisikogesellschaft*. Ausgehend von postkolonialen Theorieansätzen wird eine global und transnational ausgerichtete Blickwinkelerweiterung für die Soziale Arbeit begründet. Eine internationale Orientierung ist zwar bereits in den Anfängen der Sozialen Arbeit und auch in den Anfangsjahren der KatHO NRW, Abteilung Aachen, nachzuzeichnen. Doch angesichts zunehmender weltweiter ökologischer, ökonomischer, sozialer und politischer Risikodynamiken ist Soziale Arbeit mehr denn je gefordert, auf die Herausforderungen systematisch und umfassend zu reagieren. Vor diesem Hintergrund skizziert der Autor sechs Kompetenzbereiche, die im Studium berücksichtigt werden sollten und unterstreicht, dass einer Hochschule in katholischer Trägerschaft hier eine besondere Verantwortung zukommt.

Angesichts der demografischen Entwicklung nehmen Manfred Borutta und Miriam Floren in ihrem Beitrag *Gewalt in Pflegeeinrichtungen aus einer polykontexturalen Perspektive* ein Phänomen in den Blick, das zwar definitorisch wie empirisch schwer zu fassen, aber in der Praxis hochrelevant ist. Sie zeigen, dass Pflegeeinrichtungen Gewalt nicht selten tabuisieren oder es dabei belassen, sie einzelnen Akteur_innen zuzuschreiben. Auch die wenigen pflegewissenschaftlichen Beiträge zur Gewalt in Pflegeeinrichtungen verbleiben meist bei einer personenzentrierten Perspektive. Diese Reduktion verbaut jedoch eine primär- wie tertiär-präventive Auseinandersetzung: Ihr Beitrag unternimmt den Versuch einer polykontexturalen Ausdifferenzierung des Gewaltphänomens in Pflegeeinrichtungen und verweist auf die Relevanz wirkungsmächtiger Kontexte von Organisation und Gesellschaft.

Unter dem Titel *Soziale Arbeit und Theologie in Hospizarbeit und Palliative Care. Drei Skizzen* beschäftigt sich Rainer Krockauer mit dem Stellenwert und der Kooperation von Sozialer Arbeit und Theologie in Hospizarbeit und Palliative Care. Der Umgang mit lebensbegrenzt erkrankten Menschen, mit Sterbenden und ihren Angehörigen fordert und fördert eine beispielhafte interprofessionelle Kooperation und stimuliert interdisziplinäre Diskurse. Der Beitrag zeigt in drei Skizzen (a) die Zugänge der beiden Fachdisziplinen zum hospizlich-palliativen Kontext und zueinander auf. Er beschäftigt sich (b) mit der Kooperation von Sozialarbeit und Seelsorge in einer palliativen Sorgeskultur, gerade im Blick auf die spirituelle Sorge für Betroffene und ihre Angehörigen. Am Ende (c) entwickelt er Konturen einer vor Ort vertretenen palliativen Theologie aus christlicher Perspektive.

Eine Zeittafel im Anhang mit den wichtigsten historischen Ereignissen und Etappen der Aachener Hochschule für Soziale Arbeit, erstellt von Norbert Jers, rundet neben einem Autor_innenverzeichnis die Festschrift ab.

Abschließend möchten wir uns als Herausgeber_innenteam bei den Autor_innen der Festschrift für ihre Beiträge herzlich bedanken. Unser Dank geht noch einmal und ausdrücklich an Norbert Jers für wertvolle Archiv-Arbeit und für die Bereitstellung der historischen Materialien. Bedanken möchten wir uns außerdem bei den wissenschaftlichen Mitarbeiter_innen Vera Langenberg und Tobias Tillmann für ihre hervorragende und zuverlässige Unterstützung bei der Manuskripterstellung, bei Ulla Mayer für das abschließende Korrekturlesen und bei Anselm Kugelmeier für technische Unterstützung bei der Digitalisierung der Fotos. Und selbstverständlich gebührt auch dem Rektorat der KatHO NRW unser aufrichtiger Dank für die Übernahme der Druckkosten sowie dem Budrich Verlag für die Aufnahme der Festschrift in die Reihe der KatHO-Schriften und für die angenehme und konstruktive Zusammenarbeit.

Aachen, im Frühjahr 2018

Marion Gerards, Ute Antonia Lammel,
Norbert Frieters-Reermann, Rainer Krockauer

Historische Dimensionen

Identität und Erinnerung. Drei makrohistorische Sondierungen

Joachim Söder

Wer nicht von dreitausend Jahren
Sich weiß Rechenschaft zu geben,
Bleib im Dunkeln unerfahren,
Mag von Tag zu Tage leben.
(Goethe, II 49)

Gemessen an Goethes Zeitspanne, die er im *West-östlichen Divan* beschwört, sind die einhundert Jahre, welche die Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen ihrer Präsenz am Standort Aachen gedenkt, geradezu ephemere. Der Zahl 100 kommt an sich keine tiefere Bedeutung zu, sie markiert nicht einen Einschnitt in die Wirklichkeit der Institution. Vermutlich wird die Hochschule im 101. Jahr ihres Bestehens noch ungefähr dieselbe sein, wie sie es im 99. Jahr gewesen ist. Dennoch zählt es dort, wo sich durch die Zufälle der Geschichtlichkeit ein Zahlensystem auf dezimaler Basis verbreitet hat, zu den Üblichkeiten, ein Datum zu feiern, in dem die Grundreihe zehn mit sich selbst multipliziert erscheint. Zwingend ist das nicht, man kann auch hexagesimal, duodezimal oder ganz einfach binär rechnen. Jedes Mal wären andere Zahlen Anlass zum Feiern. Gleichwohl hat sich in vielen, wenn auch keineswegs in allen Bereichen des westlichen Kulturkreises das Rechnen auf Zehnerbasis durchgesetzt, und so ist die zweite Potenz der Grundgesamtheit ein Grund zum Innehalten.

Das übliche Schema eines solchen Innehaltens besteht darin, den Blick in die eigene Vergangenheit schweifen zu lassen, die Gegenwart zu inventarisieren und einen Ausblick auf die präsumtiven Herausforderungen der Zukunft zu wagen. Die Erwartbarkeit der dann herausgestellten Inhalte macht die Lektüre von Festschriften bisweilen zu einem ambivalenten Vergnügen, denn wer traut sich abzuweichen von einer Storyline, die ungefähr so lautet: Aus kleinen, unscheinbaren Anfängen entwickelte sich unter vielen Gefahren und manchen Rückschlägen unser Unternehmen bis zu seiner jetzigen, vorläufig großartigsten Ausprägung – für die Herausforderungen der Zukunft sind wir bestens gerüstet? Und sollte eine Institution in die Verlegenheit kommen, auch ihr 200jähriges Jubiläum zu feiern, würde das Narrativ dieselbe formale Struktur aufweisen, mit dem kleinen Unterschied, dass nun die vorläufig großartigste Ausprägung nicht mehr, wie vor einem Säkulum geglaubt, bei der Zentenarfeier lag, sondern sich um weitere hundert Jahre in die Jetztzeit verschoben hat.

Wenn der historische Rückblick nicht nur der beruhigenden Selbstbestätigung dienen soll, dann darf er nicht am bloß Faktischen hängen bleiben, sondern muss die eigene – persönliche oder institutionelle – Existenz in einen übergreifenden Sinnhorizont stellen. „Das Nachdenken des Menschen über die Geschichte und all ihre Dimensionen heißt, sowohl über sich als auch über eigene und fremde Geschichten bzw. Identitäten zu reflektieren“ (Yousefi 2010, 22). Geschichte bewahrt nämlich nicht nur identitätsaffirmierende Bestände auf, sondern auch identitätsirritierende. Doch gerade die letzteren Potentiale eröffnen der eigenen Existenz neue Seinsmöglichkeiten, denn sie aktualisieren den „Bestand an objektiviertem Sinn“ im perspektivierenden Ausgang „von einer jeweiligen Gegenwart aus“ (Assmann 1988, 13). Nicht jeder in der Geschichte realisierte Sinn geht das Heute noch an. Doch irritationsensibel die Gegenwart mit einer virtuell sinnträchtigen Vergangenheit ins Verhältnis zu setzen, kann jene zukunfts wichtigen Perspektiven erschließen, die im täglichen Klein-Klein der Arbeitsroutinen verschüttet werden. Dass man hierin durchaus groß, ja sehr groß denken sollte, verdeutlicht Goethes eingangs zitierter Aphorismus.

Die nachfolgenden Überlegungen geben zwar nicht ‚Rechenschaft von dreitausend Jahren‘, aber sie sind der Versuch einer in die Tiefe und an die Wurzel gehenden Kultur der Erinnerung: In drei engen Sondierungen lassen sie das Senklot auf Sinnhorizonte hinab, die bis zu zweieinhalb Millennien unter der Kruste unseres Jetzt liegen. Leitend für diese makrohistorische Tiefenbohrung sind die drei Bestimmungsstücke der zu feiernden Institution: ‚katholisch‘, ‚Hochschule‘ und ‚Aachen‘, die in umgekehrter Reihenfolge auf ihren Bestand an ‚objektiviertem Sinn‘ befragt werden. Alle drei in Augenschein genommenen geschichtlichen Weichenstellungen haben jene Bedingungen geschaffen, ohne welche die Idee einer katholischen Hochschule am Standort Aachen gar nicht denkbar und ihre Realisierung infolgedessen nicht möglich gewesen wäre. Ob dieser Sinnbestand die heutige Institution noch etwas angeht, ob er eher irritierend oder affirmierend wirkt, ob er gar Zukunftsdimensionen eröffnet, müssen Leserinnen und Leser beurteilen.

1 Aachen – Die Erfindung des kirchlichen Bildungswesens (vor 1230 Jahren)

Am 23. März 789 erlässt Karl der Große in Aachen ein für das ganze Reichsgebiet geltendes Rundschreiben, in dem er ein umfassendes Reformprogramm anordnet. Kernpunkt dieser „Allgemeinen Anweisung“ (*Admonitio generalis*) ist neben Bestimmungen zum kirchlichen Leben die grundlegende Erneuerung des Bildungswesens. Der König fordert dazu auf, überall im Reich Schulen zu

gründen, damit befähigte Knaben – Bildung ist noch ein Vorrecht der männlichen Hälfte der Menschheit – nicht nur Lesen und Schreiben lernen, sondern auch Rechnen, Grammatik und Musik.¹ Da in Karls riesigem Reich staatliche Strukturen nach heutigen Maßstäben nur äußerst rudimentär ausgebildet waren, musste er sich auf eine Institution stützen, die dem König treu ergeben war, auf lokaler Ebene flächendeckend präsent und zudem ein Eigeninteresse am Gelingen des Reformwerks hatte: die Kirche. Der Frankenkönig fordert die Klöster und Bischöfe auf, verstärkte Anstrengungen zur Hebung des Bildungsniveaus zu unternehmen.

Insbesondere die Klöster, die nach der Regel des heiligen Benedikt lebten, waren seit jeher der Bildung zugetan. In der um 540 verfassten Regel hatte der Ordensstifter festgelegt, dass das Kloster eine „Schule für den Dienst des Herrn“² sein soll. Dies ist nicht nur im übertragenen Sinn geistlicher Askese zu verstehen, sondern durchaus auch wörtlich: Um den gemeinschaftlichen Gottesdienst in rechter Weise verrichten zu können, mussten die Mönche nicht nur das kirchensprachliche Latein lernen, sondern auch Lesen und Singen. Außerdem bedurfte es spezialisierter Kenntnisse der Mathematik und Astronomie, um den Ostertermin richtig bestimmen zu können. So waren Klöster immer auch Schulen zur qualifizierten Ausbildung des eigenen Nachwuchses. Während der Wirren der Völkerwanderungszeit, in der die antike Bildung in weiten Kreisen unterging, bildeten die Klöster Inseln kontinuierlichen Wissenstransfers in einem Meer steigender Unbildung.

Auf diese Struktur greift Karl zurück: Klöster waren weit verbreitet, freilich häufig – ihrer Bestimmung zur Kontemplation entsprechend – an entlegenen Orten, auf hohen Bergen, in einsamen Tälern, dort, wo nur wenige Menschen lebten. Deshalb erweitert der Frankenherrscher den Kreis, der seine Bildungsreform tragen soll, um die in den größeren Städten residierenden Bischöfe, die gleichfalls ein Interesse an gebildeten Klerikern haben müssten.

Dass es um Bildung der Geistlichkeit im 8. Jahrhundert nicht sonderlich gut stand, bezeugt unter anderem ein Brief Papst Zacharias' an den heiligen Bonifatius, in dem davon berichtet wird, dass in Süddeutschland ein Priester, des Lateinischen unkundig, die vorgeschriebene Taufformel grammatisch und inhaltlich grotesk verballhornte: Statt ‚im Namen des Vaters (*patris*), des Sohnes (*filii*) und des Heiligen Geistes‘ hatte er ‚im Namen das Vaterland (*patria*), die Tochter (*filia*) und des Heiligen Geistes“ gesagt.³ Die Frage, ob eine solche Taufe gültig sei, hatte zu einem heftigen Streit zwischen Bonifatius und dem

1 Karl der Große: Admonitio generalis 70 (ed. Mordek 224): „et ut scolae legentium puerorum fiant psalmos notas cantus compotum grammaticam per singula monasteria vel episcopia“. – Zum Text und seiner hier wiedergegebenen Gestalt vgl. Steinova 2015, 424–425 mit Anm. Alle in diesem Beitrag sich findenden Übersetzungen stammen vom Verfasser.

2 Benedikt: Regula prol. 45: „Constituenda est ergo nobis dominici schola servitii.“

3 Zacharias: Brief an Bonifatius (ed. Dümmler 336): „fuerit in eadem provincia sacerdos, qui Latinam linguam penitus ignorabat et, dum baptizaret, nesciens Latini eloquii, infringens linguam diceret: Baptizo te in nomine patria et filia et spiritus sancti.“

Salzburger Bischof Virgil geführt, der erst vom Papst geschlichtet werden konnte.

Karl selbst griff ein, um solche Missstände zu beheben. Er schreckte auch nicht davor zurück, hochgestellte kirchliche Würdenträger harsch zur Rechenschaft zu ziehen, wenn sie ihre Bildungsaufgaben versäumten. Einem Schüler des Bonifatius, den wir namentlich nicht mit Bestimmtheit identifizieren können und der zum Erzbischof aufgestiegen war, schreibt er:

„Es scheint mir sehr verwunderlich, warum du bei der Ausbildung deines eigenen Klerus in wissenschaftlichen Studien keinerlei Eifer zeigst. Denn du siehst doch genau, dass sich in den Herzen der dir Unterstellten die Dunkelheit des Unwissens nach allen Seiten hin ausbreitet. Und obwohl du den Strahl der Bildung in ihre Sinne lenken könntest, lässt du zu, dass sie weiter in der Finsternis ihrer Blindheit herumtappen.“⁴

An den Fuldaer Abt Baugulf richtet der Frankenkönig 784/785 ein Schreiben, in dem er sich beunruhigt darüber zeigt, dass den Hof häufig Briefe aus Klöstern erreichen, die grammatisch inkorrekt abgefasst sind: „Zwar haben wir in den meisten Zuschriften den richtigen Sinn verstehen können, mussten aber zugleich eine unkultivierte Sprachform feststellen“.⁵ Um hier Abhilfe zu schaffen, teilt Karl dem Abt mit, dass die dem Frankenkönig unterstellten Klöster neben der Pflege des Ordenslebens (*praeter regularis vitae ordinem*) und der Spiritualität (*sanctae reigionis conversationem*) auch die Beschäftigung mit den Wissenschaften (*litterarum meditationibus*) fördern sollen. Diesen Brief lässt Karl, vermutlich durch den Hofkapellan Angilram, in leicht erweiterter Form an alle Bischöfe und Klöster des Frankenreichs verbreiten (vgl. Martin 1985, 265):

„Es sei bekannt gemacht [...], dass wir es [...] für nützlich erachtet haben, dass an den Bischofssitzen und Klöstern [...] auch diejenigen, die durch die Gabe des Herrn zum Studium der Wissenschaften befähigt sind, entsprechend ihrer Fassungskraft fleißig lernen sollen.“⁶

Kirchliche Schulen werden durch dieses Dekret und die *Admonitio generalis* zu den Trägern der karolingischen Bildungsreform gemacht. Das reichsweit entstehende Netz von bischöflichen und klösterlichen Bildungsanstalten sichert nicht nur für einen ausgewählten Kreis von Spezialisten das Erbe der

4 Karl der Große: Brief an einen Erzbischof (ed. Dümmler 532): „mirandum nobis valde videtur, cur in erudiendo clero proprio litterarum studiis nullam sollicitudinem geris. Cernis namque undique in subditorum cordibus ignorantiae tenebras circumfundi; et cum possis eruditionis radium eorum sensibus infundere, in suae illos caecitatis caligine latere permittis.“

5 Karl der Große: Brief an Baugulf (ed. Stengel 250): „Nam cum nobis in his annis a nonnullis monasteriis saepius scripta dirigerentur, [...] cognovimus in plerisque praefatis conscriptionibus eorumdem et sensus rectos et sermones incultos.“

6 Karl der Große: Ebd. (ed. Stengel 250): „Notum igitur sit [...] quia nos [...] consideravimus utile esse, ut per episcopia et monasteria [...] etiam in litterarum meditationibus ei<s> qui donante Domino discere possunt secundum uniuscuiusque capacitatem discendi studium debeant impendere“.

Antike, es hebt auch insgesamt das Bildungsniveau, denn die Schulen stehen sowohl Kindern aus dem ansässigen Adel (*ingenuorum filios*) als auch denen von Hörigen (*servilis conditionis infantes*) offen (Karl: Admonitio generalis 70). So verfügt der Bischof Theodulf von Orléans für seinen Sprengel:

„Die Priester sollen in den Städten und Dörfern Schulen unterhalten. Und wenn ein Gläubiger seine Kinder dorthin schicken will, damit sie die Buchstaben lernen, sollen sie sich nicht weigern, sie aufzunehmen und sie zu lehren.“⁷

In Aachen wurde das staatlich geförderte kirchliche Bildungswesen erfunden, denn Karl und seine Berater hatten erkannt, dass beide beteiligten Parteien nur Vorteile davon hatten: Gut ausgebildete Personen kamen sowohl der immer komplexer werdenden Reichsverwaltung zugute als auch der Kirche. Außerdem wurde der Alphabetisierungsgrad insgesamt deutlich gehoben. Bildung als Schlüssel zur Wohlfahrt – des Reiches, der Kirche, aber auch der Einzelperson. Damit war der Grundstein gelegt für das, was spätere Generationen die Karolingische Renaissance nannten: die Vereinheitlichung der Schrift (karolingische Minuskel), die Förderung der Wissenschaften, der Textkritik und der Buchproduktion, die Kalenderreform, das Anknüpfen an antike Vorbilder in Musik, bildender Kunst und Architektur, die Rettung und Integration des Bildungserbes des Altertums (vgl. Schieffer 2001).

2 Eine Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden – Die Erfindung der Universität (vor 850 Jahren)

Vielleicht hat Karl der Große in Aachen mit der Palastschule schon so etwas wie eine ‚École normale supérieure‘, eine normsetzende höhere Schule geschaffen. Wir wissen, dass der hochgelehrte Angelsachse Alkuin ab 782 dieser Einrichtung vorstand. Dennoch kann hier noch nicht von einer Universität gesprochen werden, ebenso wenig wie andere Bildungseinrichtungen – etwa die Akademie Platons in Athen, das Museion von Alexandria oder das Haus der Weisheit (*beit al-hikma*) in Bagdad – Anspruch auf diesen Titel erheben können. Universitäten, wie wir sie kennen, nämlich als rechtlich abgesicherte, nach Disziplinen gegliederte Lehr- und Forschungsinstitutionen mit dem Privileg, die inneren Angelegenheiten autonom entscheiden zu können, gibt es nicht vor dem 12. Jahrhundert (Müller 1996, 9 – das gilt im Übrigen auch für

7 Theodulf von Orléans: Erstes Kapitular 20 (ed. Brommer 116): „Presbyteri per villas et vicos scholas habeant. Et si quilibet fidelium suos parvulos ad discendas litteras eis commendare vult, eos suscipere et docere non rennuant“.

die Universität Bologna, deren fiktives Gründungsdatum 1088 einer wissenschaftlichen Grundlage entbehrt).

Welche Prozesse aber führen dazu, dass ab der Mitte des 12. Jahrhunderts fast zeitgleich in Paris, Bologna und Oxford Universitäten entstehen? Und warum ist dieses Modell der Wissenschaftsorganisation bis heute so erfolgreich? Es sind vor allem zwei Dynamiken, deren Zusammentreffen zur schöpferischen Innovation führt: ein wissenschaftsinterner Faktor, das Paradigma scholastischen Forschens, und ein wissenschaftsexterner Faktor, der soziale Wandel im Hochmittelalter.

Das Wort Scholastik hat heute nur noch selten einen guten Klang, und doch bezeichnet es eine jahrhundertlang erfolgreiche Wissenschaftspraxis mit hohen Rationalitätsstandards. Kennzeichnend für dieses Programm ist ein strenger „Wille zur Vernunft“ (Söder 2000), wie er schon in Anselms Motto „fides quaerens intellectum“ – „Glaube, der nach vernünftiger Einsicht sucht“ (Anselm: *Proslogion* prol.), zum Ausdruck kommt. Der Drang nach vernünftiger Einsicht bringt sich besonders dort zur Geltung, wo autoritative Texte scheinbare Widersprüche beinhalten. So hat Petrus Abaelardus in seinem Werk *Sic et Non* (deutsch: ‚Ja und Nein‘) 158 widersprüchliche Aussagen der Kirchenväter und der Bibel mit der Absicht zusammengestellt, methodisch Zweifel zu wecken: „Denn durch das Zweifeln gelangen wir zur Untersuchung, durch das Untersuchen aber erfassen wir die Wahrheit.“⁸ Rationale Einsicht wird hier als Resultat eines prinzipiellen Infragestellens verstanden.

Diese Vorgehensweise ist nicht auf die Theologie beschränkt (vgl. zum Folgenden Bazán u.a. 1985). In der Rechtswissenschaft führte die Wiederentdeckung der *Digesten*, einer umfassenden spätantiken Kompilation aus Werken römischer Rechtsgelehrter, zu einer intensiven Kommentierungstätigkeit, da das ‚alte Recht‘ nicht selten im Widerspruch zum geltenden Landes- oder Kirchenrecht stand. Ähnliches gilt für die Medizin: Durch Kreuzzüge und Reconquista kamen in großem Umfang medizinische Schriften aus dem islamischen Kulturkreis nach Westeuropa und beförderten dort eine rege Diskussion zur Theoriebildung der Medizin als Wissenschaft. Im 11. und verstärkt im 12. Jahrhundert etablierte sich eine regelrechte Übersetzerbewegung, die immer neue Texte aus dem Arabischen und Griechischen der lateinischen Welt des Okzidents zugänglich machte. Im Zuge dieses großen Wissenstransfers wurden auch die traditionellen philosophischen Disziplinen in ihren angestammten Paradigmen erschüttert: Die ‚neue Logik‘, d.h. vor allem die Syllogistik und Wissenschaftstheorie des Aristoteles, revolutionierte die Argumentationsstandards und stellte erhöhte Anforderungen an formale Rationalitätskriterien.

⁸ Petrus Abaelardus: *Sic et Non* (ed. Boyer / McKeon 103): „Dubitando quippe ad inquisitionem venimus; inquirendo veritatem percipimus.“

Unter diesen Bedingungen entwickelten sich die typischen Lehrformen, die den Hochschulbetrieb bis heute prägen: Die Vorlesung (*lectio*) und die Seminar-Disputation (vgl. Glorieux 1968; Weijers 1996, 39–91). In der *lectio* wird ein autoritativer Text zugrunde gelegt, dessen einzelne Sätze durch kommentierende Bemerkungen so erschlossen werden, dass scheinbare Widersprüche und Unklarheiten so weit wie möglich hermeneutisch aufgelöst werden. Zu Fragen, die sich aus einer solchen Vorlesung ergeben, werden Pro- und Contra-Argumente gesammelt und in einer Disputation erörtert. Da Wissen als Frucht eines methodischen Infragestellens aufgefasst wird, kann prinzipiell alles, einschließlich der Existenz Gottes, Gegenstand der Erörterung sein. In einer solchen nach strengen formalen Regeln ablaufenden Disputation zählt einzig die Kraft des besseren Arguments. Das noch bei Anselm motivierende ‚Wissen wollen um des Glaubens willen‘ wandelt sich in ein ‚Wissen wollen um des Wissens willen‘.

Der Wandel des Wissenschaftsideals bewirkt auch eine Veränderung im Selbstverständnis der Wissenschaftstreibenden, die sich im 12. Jahrhundert zunehmend als eigener legitimer Berufsstand begreifen (vgl. Le Goff 1985, 24–29). Das neue Selbstbewusstsein des Intellektuellenstandes fällt in eine Zeit tiefgreifenden sozialen Wandels: Das Wachstum der Städte und die immer stärker werdende Arbeitsteiligkeit der Gesellschaft bringen neuartige Organisationsformen hervor: In Zünften und Gilden wird nach innen der Wettbewerb unter gleichartigen Anbietern in geordnete Bahnen gelenkt und nach außen eine Berufsvertretung mit öffentlichen und politischen Mitsprachemöglichkeiten etabliert. Auch diejenigen, die sich das Denken zum Beruf gemacht haben, schließen sich im 12. Jahrhundert zu Rechtskörperschaften zusammen. In Paris sind es die Theologen der Kathedralschule Notre Dame und der Klosterschulen von St. Victor und St. Germain, die mit den Philosophen und Logikern von der Seine-Brücke (Petit Pont) und vom Genovevaberg eine Körperschaft bilden, in Bologna die Mitglieder verschiedener Rechtsschulen. Unter dem Namen einer *universitas magistrorum et scholarium*, eines ‚Gesamtheit der Lehrenden und Lernenden‘ treten in einzelnen Städten die professionellen Intellektuellen als zunftartiger Verband auf, der darauf bedacht ist, seine inneren Angelegenheiten weitgehend autonom zu regeln. Die Mitglieder dieser neuen Wissenschaftsorganisation erkämpfen sich eine eigene Rechtsprechung und ein eigenes universitäres Bürgerrecht. Sie werden damit weitgehend exemt von territorialer Jurisdiktion, Steuerpflicht und Bevormundung.

Anders als die seit dem 19. Jahrhundert und bis heute vielfach bemühte Erklärung, wonach ‚Universität‘ angeblich eine ‚Gesamtheit von Wissenschaften‘ (*universitas scientiarum*) meine, bezieht sich der ursprüngliche Begriff *universitas* vielmehr auf die Gesamtheit der Personen in Forschung und Lehre.

Trotz des hierarchischen Gefälles bilden Professoren und Studenten (auch im 12. Jahrhundert ist Wissenschaft eine Männerdomäne) rechtlich gesehen eine Einheit von Gleichen. Dabei ist nicht von vornherein ausgemacht, dass inneruniversitär die Lehrenden (*magistri*) gegenüber den Lernenden (*scholares*) die stärkere Machtgruppe bilden. In Bologna etwa sind es die Studenten, die den Rektor wählen, das Curriculum bestimmen und die Professoren berufen und bezahlen.

Entgegen den vielfachen Forderungen ihrer Umwelt, akademische Studien nur als unumgängliches Mittel zur Erreichung einer guten Lebensstellung auf ein Mindestmaß zu beschränken, haben die Hochschulen des Mittelalters Wissenschaft als einen Selbstzweck gesehen und gegen alle Instrumentalisierungsversuche in der neuen Rechtsform der Universität abzusichern und zu verteidigen gewusst. Das neue Selbstbewusstsein von der ‚Wissenschaft als Beruf‘ (Max Weber) – einem Beruf, der ebenso legitim ist, wie andere Berufe und Ämter – bedingt ein egalitäres Miteinander, in dem sich Studierende und Lehrende auf Augenhöhe begegnen, weil sie sich alle dem einen Ideal verpflichtet wissen: wissen zu wollen um des Wissens willen.

3 Das Ganze im Blick – Die Erfindung des Katholischen (vor 2350 Jahren)

Der Begriff ‚katholisch‘, der heute fast ausschließlich als Konfessionsbezeichnung gebraucht wird, versteckt seine Herkunft aus der philosophischen Logik vortrefflich. Das Wort selbst ist eine Neubildung des 4. Jahrhunderts vor Christus, die mit religiösen Unterschieden oder kirchlichen Gruppen rein gar nichts zu tun hat. Es entstammt vielmehr dem Nachdenken über metaphysische Probleme.

Als Aristoteles daranging, eine Systematik der Wissenschaften zu erstellen, war ihm klar, dass jede Wissenschaft etwas Wirkliches (griechisch: *on*) untersucht, sich die einzelnen Wissenschaften aber dadurch unterscheiden, dass sie jeweils einen anderen Teilbereich der Wirklichkeit in den Blick nehmen: Die Geschichte hat es mit den Fakten der historisch gewordenen Wirklichkeit zu tun (Aristoteles: *Opera* 1451b4–5), die Mathematik dagegen mit Größen und Proportionen (ebd., 1077b17–22), die Physik mit materiellen Körpern, die dynamischen Prozessen unterliegen, die Politikwissenschaft aber mit dem, was wir heute soziologische Strukturen nennen. Alle Gegenstandsbereiche von Wissenschaften sind wirklich, aber keiner deckt die Wirklichkeit im Ganzen ab. Es muss aber, so postuliert Aristoteles in *Metaphysik* IV 1, eine Wissen-

schaft geben, die das Ganze der Wirklichkeit im Blick hat, denn ohne eine solche Fundamentalwissenschaft stünden die Gegenstandsbereiche der Einzelwissenschaft beziehungslos nebeneinander und es könnte keine Systematik der Wirklichkeit (Ontologie) und keine Systematik des Wissens (Epistemologie) geben. Dann aber gäbe es höchstens noch Kenntnisse, aber nichts, was den Namen Wissenschaft verdiente.

Interessant an dieser Überlegung ist, dass es bis dahin im Griechischen noch nicht einmal ein Wort gegeben hat, mit dem man das, was Aristoteles fordert, nämlich den Blick auf das Ganze, zum Ausdruck bringen könnte. Hier ist der Philosoph nicht verlegen: er bildet kurzerhand aus der Präposition *kata* („gemäß“) und dem substantivierten Adjektiv *holon* („das Ganze“) ein neues Wort: *katholou* – „was das Ganze im Blick hat“. Der Ausdruck ist auch im Griechischen nicht sehr geschmeidig, denn er lässt sich nicht deklinieren; dafür aber kann man ihn adverbial, adjektivisch und auch substantivisch verwenden – ein großer Vorteil in wissenschaftlichen Abhandlungen, in denen es nicht auf rhetorische Schönheit und Abwechslung ankommt, sondern auf terminologische Präzision. Das neue Kunstwort wird denn auch zum Schlüsselbegriff der aristotelischen Ontologie:

„Es gibt eine Wissenschaft, die betrachtet das Wirkliche, insofern es wirklich ist, und sie untersucht, welche wesentlichen Bestimmungen ihm zukommen. Diese Wissenschaft ist aber mit keiner der sogenannten Einzelwissenschaften identisch, denn keine andere Wissenschaft hat das Ganze des Wirklichen, insofern es wirklich ist, im Blick (*katholou peri tou ontos hē on*). Vielmehr schneiden sich die Einzelwissenschaften irgendeinen Teil aus dem Wirklichen heraus und untersuchen seine unwesentlichen Bestimmungen.“ (Aristoteles: Opera 1003a21–25)

Wie jede Einzelwissenschaft Erkenntnisse über ihren Gegenstandsbereich sammelt, mithin auf Wahrheiten aus ist, so auch die Fundamentalwissenschaft, die das Ganze der Wirklichkeit im Blick hat. Sie begnügt sich aber nicht mit Einzelwahrheiten, sondern weil ihr Gegenstand die Wirklichkeit im Ganzen ist, so muss ihr Ziel (*telos*), zumindest idealerweise, die ganze Wahrheit sein. Genau das ist die aristotelische Definition der Philosophie: *epistēmē tēs alētheias* – Wissenschaft der Wahrheit (ebd., 993b20), nicht einer partikulären Wahrheit, sondern der Wahrheit *katholou*. Interessanterweise schwingt diese Bedeutung noch tausendfünfhundert Jahre später in einem höchst einflussreichen Lehrbuch für Studienanfänger mit: Thomas von Aquin spricht im ersten Satz seiner *Summa theologiae* von der Aufgabe eines Lehrers der katholischen Wahrheit (*catholica veritas*), sowohl die wissenschaftlich Fortgeschrittenen zu lehren als auch die Anfänger mit den Grundlagen vertraut zu machen.⁹ Die

⁹ Thomas von Aquin: *Summa theologiae* prol. (ed. Paulinae 3): „Quia catholicae veritatis doctor non solum provecos debet instruere, sed ad eum pertinet etiam incipientes erudire [...] propositum nostrae intentionis in hoc opere est, ea quae ad Christianam religionem pertinent, eo modo tradere, secundum quod congruit ad eruditionem incipientium.“

‚katholische Wahrheit‘ ist somit eine, die das Ganze umfasst, die Fundamente wie die Verästelungen.

Von diesen metaphysischen Anfängen ist der Terminus *katholou* vorgezogen auf andere Felder. Er hat dabei schnell seine widerborstige Morphologie verloren und wurde zu einem regulär deklinierbaren dreieindigen Adjektiv: *katholikos*, *katholikê*, *katholikon*. Ganz im Sinne des Aristoteles schreibt Polybios, der Historiker des 2. Jahrhunderts vor Christus, man könne nicht durch Aneinanderreihen von Einzeltatsachen eine Kenntnis der „allgemeinen und das Ganze umfassende Geschichte“ (*katholikê kai koinê historia* – Polybios: Historien VIII 2, 11) gewinnen.

Die Dialektik von Einzelnem und Ganzem schimmert auch an der Stelle durch, wo das Adjektiv *katholikê* zum ersten Mal zum Substantiv *ekklêsia* (Kirche) hinzutritt. Um 107 nach Christus schreibt der christliche Bischof Ignatius von Antiochien an die Gemeinde von Smyrna: „Wo der Bischof erscheint, dort soll auch die Menge sein, wie dort, wo Jesus Christus ist, die Kirche in ihrer Ganzheit (*hê katholikê ekklêsia*) ist“ (Ignatius: An die Smyrnäer 8, 2). Die um den Bischof gescharte Gemeinde von Smyrna ist Ortskirche und bildet auf lokaler Ebene das Verhältnis von Christus zur Gesamtkirche ab. Damit ist der Terminus ‚katholische Kirche‘ geprägt, der bei Kyrill von Jerusalem so ausgelegt wird:

„Katholisch wird die Kirche genannt, weil sie überall auf dem bewohnten Erdkreis verbreitet ist, von einem Ende der Erde bis zum anderen, und weil sie ganzheitlich (*katholikôs*) und ohne Unterlass alles lehrt, was die Menschen wissen sollen [...], und weil sie das ganze Menschengeschlecht [...] zur Gottesverehrung führt, und weil sie ganzheitlich (*katholikôs*) jede Art Sünde behandelt und heilt“ (Kyrill: Catechesis XVIII 23).

Die Kirche ist also nicht nur faktisch universal verbreitet, sondern sie hat noch drei weitere Universalitäts-Ansprüche: Alles zu lehren, was heilsnotwendig ist, sich an alle Menschen zu richten und eine vollständige Versöhnung von Gott und Mensch herbeiführen zu können. Genau diese universalen Ansprüche unterscheiden Kyrill zufolge die ‚katholische‘ Kirche von den Versammlungen und Gemeinden anderer Gruppierungen, denn diesen geht es nicht um das Ganze: Sie wählen sich aus, was ihnen passt, und sondern sich dadurch von der Gesamtheit ab. Beides, das Auswählen und das Sich-Absondern, heißt im Griechischen *hairêsis*. Die Häresie ist der Gegenbegriff zum Katholischen: „Mit vollem Recht könnte jemand auch sagen, es gäbe eine Kirche (*ekklêsia*) der Übeltäter, nämlich die Zusammenrottungen der Häretiker [...]. Und wenn du als Fremder in eine Stadt kommst, [...] frag nicht nur einfach: Wo ist die Kirche? Sondern: Wo ist die katholische Kirche?“ (ebd., 26). Hier wird der Weg gebahnt, den Terminus ‚katholisch‘ auf eine konfessionelle Gruppe hin engzuführen; eine Entwicklung, die schließlich im post-reformatorischen Zeitalter zu unserem heutigen Sprachgebrauch geführt hat.

Wenn sich heute aber eine Hochschule bewusst als katholisch bezeichnet, dann sollte damit nicht nur ein Hinweis auf den kirchlichen Träger gegeben sein. Weil es in der Hochschule um Wissenschaft geht, ist die ursprüngliche Bedeutung, die der Wortschöpfer Aristoteles gemeint hat, heute so aktuell wie vor zweitausenddreihundert Jahren: Sofern es im Bereich der Wissenschaft nicht eine Instanz gibt, die den Blick auf das Ganze richtet, zerfasert das Wissen und wird beliebig. Katholisch im akademischen Sinn heißt: das Ganze nicht aus dem Blick zu verlieren.

Für die Katholische Hochschule NRW am Standort Aachen bedeuten die in ihrem Namen vorkommenden Bestandteile eine Verpflichtung, im Bewusstsein der Geschichte die Herausforderungen der Zukunft anzugehen: In einer heterogener werdenden Migrationsgesellschaft mit großen sozialen Verwerfungen stellt Bildung anerkanntermaßen den entscheidenden Schlüssel dar, dass Menschen an den gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Gütern und Entscheidungsprozessen teilhaben können. Zugleich wird Bildung im öffentlichen Diskurs aber immer weniger als Befreiung des Menschen zu sich selbst, sondern als optimierbares Effizienzsteigerungs-Tool zur Wertschöpfung gesehen. Sowohl die von Aachen ausgehende große Bildungsanstrengung Karls des Großen als auch die Idee der mittelalterlichen Universität als einer autonomen Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden kann inspirierend wirken, um mit einer profilierten Position in die postmodern-neoliberale Gemengelage einzugreifen. Und schließlich sollte in einer immer enger zusammenrückenden Welt, die voll divergierender Interessen, multi-religiöser Konflikte, sozialer Spannungen ist, es eine Institution geben, die mit wissenschaftlicher Redlichkeit und ethischer Verantwortung – katholisch im ursprünglich Sinn – das Ganze im Blick hat.

4 Literaturverzeichnis

- Anselm von Canterbury: *Proslogion*. Ed. Schmitt, Franciscus Salesius, Stuttgart 1984.
- Aristoteles: *Opera*. Ed. Bekker, Immanuel. Photomechanischer Nachdruck der Ausgabe Berlin 1831, Darmstadt 1960.
- Assmann, Jan (1988): Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität, in: Assmann, Jan / Hölscher, Tonio (Hrsg.): *Kultur und Gedächtnis*, Frankfurt a.M., 9–19.
- Bazán, Bernardo u.a. (1985): *Les questions disputées et les questions quodlibétiques dans les facultés de théologie, de droit et de médecine*, Turnhout.
- Benedikt: *Regula*. Ed. Hanslik, Rudolf, Wien 1960.
- Glorieux, Palémon (1968): *L'enseignement au moyen âge. Techniques et méthodes en usage à la faculté au XIIIe siècle de théologie de Paris*, in: *Archives d'histoire doctrinale et littéraire du moyen âge*, 35. Jg., 65–186.
- Goethe, Johann Wolfgang: *Werke*. Ed. Trunz, Erich (Hamburger Ausgabe). 14 Bde., München 1998.

- Ignatius: An die Smyrnäer. In: Fischer, Joseph (Ed.): Schriften des Urchristentums. Bd. 1: Die apostolischen Väter, Darmstadt 2005, 204–215.
- Karl der Große: Admonitio generalis. In: Mordek, Hubert u.a. (Ed.): Die Admonitio generalis Karls des Großen, Hannover 2012.
- Karl der Große: Brief an Baugulf (= Ep. de litteris colendis). In: Stengel, Edmund (Ed.): Urkundenbuch des Klosters Fulda. Bd. 1/2: Die Zeit des Abtes Baugulf, Marburg 1956, 246–254.
- Karl der Große: Brief an einen Erzbischof (= Ep. 22). In: Dümmler, Ernst (Ed.): Epistolae Karolini aevi. Tomus II. Berlin 1895, 532.
- Kyrrill von Jerusalem: Catecheses. In: Migne, Jacques Paul (Ed.): Cyrilli Opera quae exstant omnia (Patrologiae Graecae tomus 33), Paris 1857, 331–1059.
- Le Goff, Jacques (1985): Les intellectuels au moyen âge, 2. Aufl. Paris.
- Martin, Thomas (1985): Bemerkungen zur ‚Epistola de litteris colendis‘, in: Archiv für Diplomatik, 31. Jg., 227–272.
- Müller, Rainer A. (1996): Geschichte der Universität. Von der mittelalterlichen Universität zur deutschen Hochschule, Hamburg.
- Petrus Abaelardus: Sic et Non. In: Boyer, Blanche / McKeon, Richard (Ed.): Peter Abailard, Sic et Non. A critical edition, Chicago 1977.
- Polybios: Historiae. Ed. Büttner-Wobst, Theodor. Bd. 2, Leipzig 1889.
- Schieffer, Rudolf (2001): Karl der Große. Intentionen und Wirkungen, in: Erkens, Franz-Reiner (Hrsg.): Karl der Große und das Erbe der Kulturen. Akten des 8. Symposiums des Mediävistenverbandes, Berlin, 3–14.
- Söder, Joachim (2000): Scholastik: Institutionelle Gestalt, in: Lexikon für Theologie und Kirche, Bd. 9, Freiburg i.Br., 199–202.
- Steinova, Evina (2015): *Psalmos, notas, cantus*: On the Meaning of *nota* on the Carolingian Period, in: Speculum, 90. Jg., 424–457.
- Theodulf von Orléans: Erstes Kapitular. In: Brommer, Peter (Ed.): Capitula episcoporum. Erster Teil, Hannover 1984, 102–142.
- Thomas von Aquin: Summa theologiae. Ed. Paulinae. 3. Aufl. Cincello Balsamo 1999.
- Weijers, Olga (1996): Le maniment du savoir. Pratiques intellectuelles à l'époque des premières universités (XIIIe et XIVe siècles), Turnhout.
- Yousefi, Hamid Reza (2010): Geschichtsbegriff – Geschichtsinteresse – Historisches Denken. Eine Betrachtung am Beispiel der Philosophiehistoriographie, in: Yousefi, Hamid Reza u.a. (Hrsg.): Wege zur Geschichte. Konvergenzen – Divergenzen – Interdisziplinäre Dimensionen, Nordhausen, 21–38.
- Zacharias: Brief an Bonifatius (= Ep. 68). In: Dümmler, Ernst (Ed.): Epistolae Mero-vingici et Karolini aevi. Tomus I, Berlin 1892, 336.

Lebensraum Hochschule: Der Baumeister Rudolf Schwarz und seine Leitgedanken

Ute Antonia Lammel

In Anbetracht einer verlängerten Jugendphase, die mit der Postadoleszenz bis in die 30er Jahre einer Biographie hinein reichen kann (Jungbauer 2017, 185), und einer herausfordernden Identitätsarbeit in der Spätmoderne werden auch Hochschulen einen Sozialisationsauftrag wahrnehmen müssen. Umfassende und langandauernde Bildungsprozesse sind notwendig, um junge Menschen auf anspruchsvolle Arbeitsmärkte und Lebensvollzüge vorzubereiten (vgl. Lammel, in diesem Band). Breite Wissensbestände der Sozialen Arbeit, die heute notwendige Ambiguitätstoleranz und Reflexionskompetenz können nicht rein kognitiv vermittelt werden. Die *Herstellung sozialer Erfahrungsräume* ist eine wichtige Basis für Verständigungs-, Aneignungs- und Lernprozesse, damit Bildung ganzheitlich gelingt. „Die Funktion von Beheimatung für Identitätsentwicklung besteht also in der Gewährleistung von ‚sense of community‘, ‚sense of control‘ und ‚sense of coherence‘, bzw. in der Sicherung von sozialer Anerkennung [...].“ (Keupp 2002, 180) Die Qualität von Erfahrungs- und Entwicklungsräumen wird nicht zuletzt auch gestalterisch und architektonisch beeinflusst.

Der Baumeister Rudolf Schwarz

Der Baumeister Rudolf Schwarz (geboren 1897 in Straßburg), Mitglied der Bauhaus-Gruppe, schuf seinerzeit zukunftsweisende Bauwerke moderner Architektur in Aachen. Er folgte dabei dem Leitsatz des „Bauhaus“ *form follows function*, d.h., die äußere Form richtete sich nach Funktion und Inhalt. Maßgebend für die Anordnung der Räume war die Sonne. Seine ursprüngliche pädagogische Absicht ist vor dem Hintergrund des damaligen Zeitgeschehens bedeutend. „Daß Schwarz beiden für junge Menschen bestimmten Bauten eine dezidiert zeitgenössische Gestalt verlieh und nicht einem ‚romantischem, heimatschützendem Geist‘ nachgab, war mit einer besonderen pädagogischen Absicht begründet. ‚Die ganze Jugendbewegung neigt leicht nach dieser Seite hin [...]. Wirklich moderne Bauten würden mithelfen, die Jugend zur Bejahung der neuen Zeit zu erziehen.‘“ (Pehnt / Strohl 1997, 66) Schwarz zu seinem Werk

„Soziale Frauenschule“ (1929–1930): „Die Verbindung von Verborgenheit und Aufgeschlossenheit wurde zum Grundgedanken der Bauanlage gemacht. Kern ... ist der (Innen) Hof. Durch die einfache Form wird eine große Klarheit und Ersichtlichkeit erreicht Der Innenhof bestimmt die Gesamtanlage. Sein Maß ist heimliche Mitte und Ort. [...] Maßvoll sein, heißt, sinnvoll ordnen, um ‚Quantitäten‘ Qualität zu verleihen.“ (Schwarz, zit. nach Siemes 1991)



Der Architekt Rudolf Schwarz (1897–1961)
(Quelle: Oellers / Böhmer 1997, 126)¹



Außenansicht des Gebäudes aus Richtung Südwesten, 1930
(Quelle: Oellers / Böhmer 1997, Tafel 12)

¹ Sollten durch den Abdruck der Bilder auf den Seiten 44–47 Rechte verletzt werden, bitten wir die Rechteinhaber_innen sich mit der Autorin in Verbindung zu setzen.



Außenansicht des Gebäudes vom Innenhof, 1930
(Quelle: Oellers / Böhmer 1997, Tafel 20)

Schwarz vereinigt in seinem Entwurf die Polaritäten Innen und Außen. Wichtige Entwurfselemente sind „der geschützte und schützende Innenhof“ und die großen Fensterfronten, die damals einen „weiten Blick über Stadt und Land frei gaben“, weil das Gebäude allein und erhaben auf dieser Anhöhe stand. Den beiden in Aachen der Jugend gewidmeten Bauwerken „Haus der Jugend“ und „Frauenshule“ liegen Gedanken an Offenheit und Transparenz zugrunde. Von der Übersichtlichkeit seiner Bauwerke mit den lichtdurchfluteten, der Natur zugewandten Räumen und der Nüchternheit der Architektur versprach sich Schwarz psychische Entlastung und ein „Gefühl der Ruhe und Befriedung“. (vgl. Pehnt / Strohl 1997, 95–96)



Innenansicht des Hörsaales, 1930
(Quelle: Oellers/Böhmer 1997, Tafel 21)



Ansicht des Innenhofes in Richtung Nordosten, 1930
(Quelle: Oellers / Böhmer 1997, Tafel 26)

So gestaltete sich ein nach innen schützender Lern- und Entwicklungsraum, der Geborgenheit spendet. Schwarz wählte die Grundform klösterlicher Anlagen, die nach innen geöffnet und von einer schützenden Außenhaut umgeben sind. Damals waren von den 130 Schülerinnen der Sozialen Frauenschule Aachen in diesem Teil des Gebäudes 36 Internatsschülerinnen beherbergt, deren Zimmer dem klösterlichen Innenhof zugewandt ausgerichtet und zugänglich waren. Die Internatsschülerin Renate Binger (1967–1970, 1. Asta-Vorsitzende) berichtete im Interview am 7.12.2017 mit der Autorin, dass der nach der Direktorin Teresa Bock benannte Teresien-Garten von süditalienischer Atmosphäre geprägt war, dass in ihm ein facettenreiches Leben stattfand und viele Feste gefeiert wurden.



Ansicht des alten Wohntraktes und Innenhofes
(Quelle: Oellers / Böhmer 1997, Tafel 16)



Ansicht des Speisesaals im Eingangsbereich
(Quelle: Oellers / Böhmer 1997, Tafel 29)

Einen anderen Teil des Gebäudes konzipierte Schwarz schon 1930 so, dass öffentliche Veranstaltungen stattfinden, Gäste gespeist werden konnten und die Lehre nach außen zur Welt hin geöffnet war.

Weiterentwicklung und Modernisierung

Nachdem 1964 eine Kapelle angebaut worden war, kam es 1991 zur zweiten Erweiterung des ursprünglichen Baukörpers. Im neuen Trakt entstanden u.a. ein Lesesaal der Bibliothek und ein Bewegungsraum mit Schwingboden. Behutsam wurde das Baudenkmal seit 2011 saniert und erweitert. Die Grundgedanken des Baumeisters in Richtung Offenheit und Transparenz waren auch Maßgabe für das neue Gebäude.



Ansicht des Hörsaales, 2012 (Quelle: KatHO NRW)



Außenansicht der neuen Bibliothek, 2013 (Quelle: KatHO NRW)



Innenansichten der neuen Bibliothek, 2013 (Quelle: KatHO NRW)

2013 wurde die Bibliothek mit unserem neuen „Marktplatz“ fertig gestellt. Mit großer Empörung mussten wir zur Kenntnis nehmen, dass hier Baumschutzsatzung vor Menschenrecht stand. Weil eine einzige Linde – inmitten der vielen alten Bäume im Park – nicht gefällt werden durfte, konnte der Neubau nicht barrierefrei errichtet werden. Umfangreiche Bemühungen, die Barrierefreiheit herzustellen, blieben leider erfolglos. Mit der Renovierung der alten Aula (ursprüngliche Kapelle) und dem Einbau einer großen Fensteranlage konnte auch hier mehr Licht, mehr Transparenz erzeugt werden. So wurde die Hochschule ganz im Sinne von Rudolf Schwarz mehr nach außen „der Welt zugewandt“ geöffnet. Es entstand ein gastfreundlicher Raum für Tagungen, Gäste, Kultur und Bewegung, der seit 2013 über Vorlesungen hinaus für vielfältige Veranstaltungen lebhaft genutzt wird.



Innenansicht der Aula, 2013 (Quelle: Katho NRW)

2013 konnte auch der neue Raum der Stille fertiggestellt werden. Wir konnten ihn aus einem Abstellraum im längst vergessenen Teil des Hauses gewinnen. Ein puristischer Raum, der Ruhe spendet. Ein interkonfessioneller Ort, der Fragen nach dem Sinn Raum geben soll und Zentrierung möglich macht. Eine Arbeitsgemeinschaft, bestehend aus allen Gruppen der Hochschule bietet hier unter dem Titel „Auszeit“ Mittagsimpulse und Meditation.



Raum der Stille, 2013 (Quelle: KatHO NRW)



Cafeteria, 2014 (Quelle: KatHO NRW)

2014 waren wir stolz, das zunächst Unvorstellbare doch noch realisiert zu haben: ein offener heller Zugang zur Aula und unser neu gestaltetes Café, das den Lebensraum Hochschule geschmackvoll bereichert. Das Café, ein Kooperationsprojekt mit der Alexianer Aachen GmbH, lässt in der Hochschule Inklusion direkt gestaltbar und erlebbar werden. Viele weitere bauliche Schritte in Richtung Barrierefreiheit und Inklusion stehen noch an.

Bis 2018 wurde das ursprüngliche Haupthaus restauriert, um ein Treppenhaus erweitert und den modernen Standards weitgehend angepasst. Weitere Bauabschnitte stehen noch an. Es bleibt nun die Hoffnung, dass der *klösterliche Innenhof* und die *Nüchternheit der Gesamtanlage* in Mitten des alten Parks auch zukünftigen Generationen von Studierenden in einer sehr bewegten und schnelllebigen Zeit wieder Ruhe spenden, unser *grünes Zentrum* die Gedanken beflügelt und die Hochschule Lebensraum für ganzheitliches Studieren, Gemeinschaftserfahrung und kooperatives Tun bietet.



Ansicht des Innenhofes, 2017 (Quelle: KatHO NRW)



Thilo Krense und Maria Schwarz, Witwe des Architekten Rudolf Schwarz, bei der Eröffnung 2013 (Quelle: KatHO NRW)

Mein Dank dafür, dass dies alles möglich wurde, gilt der sehr konstruktiven langjährigen Zusammenarbeit mit der Architektin Maria Schwarz (geboren 1921 in Aachen), dem Architekten Thilo Krense und Peter Schumacher vom Bistum Aachen. Zusammen konnten wir eine Vision für das kostbare „alte Haus“ entwickeln und mit Freude umsetzen. Mein Dank gilt auch unserem Kanzler Bernward Robrecht, der mit Entwicklungsfreude und Verhandlungsgeschick das Finanzielle von Seiten der KatHO möglich machte.

Literaturverzeichnis

- Jungbauer, Johannes (2017): Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Ein Lehrbuch für Studium und Praxis sozialer Berufe, Weinheim.
- Keupp, Heiner (2002): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne, 2. Aufl. Reinbek bei Hamburg (Rowohlt's Enzyklopädie; 55634).
- Oellers, Adam C. / Böhmer, Sylvia (1997) (Hrsg.): Maßvoll sein heißt maßvoll ordnen. Rudolf Schwarz und Albert Renger-Patzsch. Der Architekt, der Photograph und die Aachener Bauten. Kat. Ausst. Aachen (Suemondt-Ludwig-Museum) 1997, Aachen.
- Pehnt, Wolfgang / Strohl, Hilda (1997): Bewohnte Bilder. Rudolf Schwarz 1897–1961. Architekt einer anderen Moderne. Werkverzeichnis, Ostfildern.
- Siemes, Helena (1991): Bauten von Rudolf Schwarz in Aachen. Flyer zur Ausstellung anlässlich des Jubiläums 75 Jahre katholische Ausbildungsstätte für soziale Arbeit, KatHO-Archiv AC 1.50.

Feste und Feiern in der Ära Maria Offenberg

Norbert Jers

1 Grundlagen

1.1 Zeitgeschichtliche Aspekte

Dass Schulen und Hochschulen ihren Alltag in der Arbeit mit Edukand_innen bzw. Studierenden, die in der Hauptsache Bildung und Erziehung, Ausbildung und akademische Lehre umfasst, durch Feste und Feiern ergänzen, dass sie innehalten, um einen eigengeprägten Kontakt nach innen und nach außen zu schaffen, erscheint nicht ungewöhnlich. Aber die schiere Fülle von sinnenfreudigen Festen und besinnlichen Feiern in der frühen Zeit der Sozialen Frauenschule, also ungefähr im ersten Halbjahrhundert ihres Bestehens, akzentuiert diese Unternehmungen als einen wesentlichen Teil ihres Selbstverständnisses. Der von Dozierenden wie Studierenden dafür betriebene Aufwand, zumal gemessen an den zur Verfügung stehenden personellen und materiellen Ressourcen, verlangt geradezu nach Erklärung und Deutung. – Die Begriffe von Fest und Feier, obwohl teilweise unterschiedlich besetzt, sollen aufgrund des vielfältig uneinheitlichen Sprachgebrauchs hier nicht scharf unterschieden werden.

Wenn wir unsere Zeit im Hinblick auf Schulfeiern (im weitesten Sinne) beobachten, so ist unter den Bedingungen der Wohlstandsgesellschaft und unter dem Einfluss der Eventkultur das Interesse daran wieder deutlich gestiegen; dabei hat sich der Charakter solcher Veranstaltungen grundlegend verändert. Institutionelle Imagepflege auf der einen Seite und distanzierendes Autonomiestreben auf der anderen (bis hin zum gelegentlich grenzüberschreitenden *Abi-Streich*) spielen eine große Rolle. Dagegen tendierte die 1968er-Generation in eine andere Richtung: Abwendung von Autoritäten und Traditionen, Hinwendung zum Politischen. Man – eine männlich dominierte Kultur – hatte im Kontext von Schule und Hochschule nichts zu feiern.

Die hohe Zeit der weiblich geprägten Festkultur an der Sozialen Frauenschule – der Gegenstand dieser Betrachtungen – lässt sich aufgrund einer reichen Quellenlage zeitlich recht genau eingrenzen. Am auffälligsten ist die Tatsache, dass weder Kriegs- und Notzeiten noch politischer Druck und Terror die gestaltenden Aktivitäten der Schulangehörigen entscheidend bestimmen. Bald nach der Gründung der Schule 1916 in Köln und ihrer Übersiedelung

1918 nach Aachen wird mit den Mitteln der Zeit und gemäß dem Selbstverständnis des Hauses feste gefeiert. Für das Abklingen dieser langjährigen Praxis sind neben dem Zeitgeist meines Erachtens folgende Daten entscheidend: 1957 das Ausscheiden der 1921–1941 und 1946–1957 wirkenden Direktorin Dr. Maria Offenbergl, der institutionelle Wandel in Richtung Akademisierung (1959 Höhere Fachschule, 1971 Kath. Fachhochschule), der Rückzug des Katholischen Deutschen Frauenbunds als Träger (1962 Gründung des Vereins Soziale Frauenschule Aachen e.V.), die Auflösung des Internatsbetriebs schon ca. 1955/56 (am Rande auch die Schließung der integrierten Jugendherberge für auswärtige Fortbildungsteilnehmer_innen Mitte der 1950er Jahre). Als mitentscheidende Faktoren für die erhebliche Reduzierung von Festen und Feiern sind von der geistigen Entwicklung der Institution her auch die nachlassende religiöse Ausrichtung und der allmähliche Abschied von Ideen der Jugendbewegung aus der Vorkriegszeit von Bedeutung. Vor allem aber bezeichnet das Jahr 1957 den Leitungswechsel von der philosophisch-schöngestigen Maria Offenbergl zu der (entwicklungs-) politisch orientierten Augusta Schroeder. In demselben Jahr schrieb die große Helene Weber, indem sie nicht nur die Ära Offenbergl als ganze würdigte, sondern auch eine treffende Charakterisierung formulierte: „Frau Direktorin Dr. Maria Offenbergl hat der Wohlfahrtsschule in Aachen ihren Rhythmus und ihre Gestalt gegeben.“ (Weber 1957, 23) Die (rhythmische) Unterbrechung und Überhöhung des Arbeitsalltags durch Feste und Feiern sowie die Überzeugung, dass Arbeiten und Leben an und in einer Schule für das Soziale sich nicht in reiner Funktionalität erschöpfen darf – dies gehört zu den durchgängig prägenden Merkmalen der Einrichtung in diesen Zeiten. So begannen bereits 1923 die Schulfeste in kleinerem Rahmen, und bald nachdem das von den Nationalsozialisten *de facto*, nicht *de iure*, enteignete Haus 1948 zurückgekauft werden konnte, wurden wieder Schul- und Kinderfeste veranstaltet.

1.2 Konzeptionelle Grundlage

Der seinerzeit viel gelesene christliche Philosoph Josef Pieper (1904–1997), dessen Denken Maria Offenbergl nahestand und der 1936 mit einem Vortrag über „Das christliche Menschenbild“ nach Aachen kam (vgl. Offenbergl 1956, 46), hat in einem späteren Werk seine Theorie des Festes niedergelegt, deren Grundgedanken sich im Konzept der Aachener Schule wiederfinden lassen (vgl. Pieper 1963). Trotz mancher Befremdlichkeiten in Piepers Darstellung kann seine Schrift hier herangezogen werden, weil sich darin eine geistige Zeitgenossenschaft zu Offenbergl Gedankenwelt ausdrückt.

Ist der Fest- oder Feiertag an sich schon die Ausnahme vom Werktag, so bilden die mit hohem Aufwand vorbereiteten, mit Sinn und Frohsinn erfüllten

Feste der Sozialen Frauenschule ein markantes Gegenstück zur schulisch-pädagogischen Strenge des täglichen Lebens. Unausgesprochen mag hinter diesem Konzept auch eine Idee von nicht entfremdeter Arbeit gestanden haben. Ob das permanente Streben nach Sinnhaftigkeit allen Tuns nicht die Gefahr einer Verabsolutierung in sich trug, ist aus heutiger Sicht schwer zu beurteilen. Immerhin bot der äußere Rahmen insofern ein gewisses Korrektiv, als zu allen Zeiten (bis zur Schließung des Wohnheims) ein Neben- und Miteinander von internen und externen Schülerinnen gegeben war.

Auch wenn aus den Quellen immer wieder deutlich hervorgeht, dass die schulgemäße Ausbildung – mit eminent hohem Praxisanteil – und die regelmäßigen Feste gleich ernsthaft betrieben werden, so haftet diesen doch von vornherein der Wesenszug des Autonomen, des Selbstzwecks an; eines Tuns, das seinen Sinn in sich selbst findet. Damit scheint wie von selbst die Nähe zum Spiel in seiner Zweckfreiheit greifbar zu sein. Und dies wird durch die Realität bestätigt, indem die Programme in der Hauptsache mit Theater (Laienspiel), Tanz und Musik (Instrumentalspiel und vor allem Singen) bestritten werden – mit den sogenannten performing arts, die vom Prozess der Gestaltung leben. (Von den darin liegenden und noch aufzuzeigenden Funktionen der Feste soll später die Rede sein.) Josef Piepers methodischer Einwand, dass menschliches Handeln durch den Inhalt seinen Sinn erhalte, das Spiel aber einen bloßen „modus“ des Tuns bezeichne (vgl. Pieper 1963, 26), kann hier nicht gestützt werden, ist doch die künstlerisch-spielerische Tätigkeit als solche nicht nur ernsthaft und kreativ, sondern zumeist auch ergebnisorientiert, d.h. auf ein immanentes Produkt ausgerichtet, wie etwa eine Theateraufführung, eine Choreographie oder ein Musikwerk.

Eine wichtige Komponente wurde noch nicht erwähnt: das Kultische. Die vom Katholischen Deutschen Frauenbund 1916 in Köln gegründete und bis 1970 mitgetragene Soziale Frauenschule besitzt nicht nur formell ihre Grundlage im christlichen Glauben, sondern hat diese Orientierung in allen Dimensionen ihrer Existenz zum Ausdruck gebracht: vom Bau des Hauses mit seiner Raumgestaltung über das allgemein-pädagogische Konzept, die Lehr- und Lerninhalte sowie die regelmäßigen Gottesdienste bis hin zu den vielen Festen. Nach Pieper liegt der Ursprung des Festes an sich im Kult, in der gottesdienstlichen Feier. Dass dieser Geist in Offenbergs Schule lebendig war, wird deutlich spürbar in der Konzeption der einzelnen Feste, die durchweg eine nahtlose Verknüpfung von profanen und spirituellen Gestaltungselementen aufweisen; und dies eben nicht nach dem heute geläufigen Schema, vom strengen gottesdienstlichen Beginn zum entspannten Feiern überzugehen, sondern mit einem Gebet am Schluss analog zur Tagzeitenliturgie. So wurde auch im schulischen Alltag täglich zur Komplet eingeladen.

Ein Fest ist nicht Sache einer einzelnen Person, sondern einer Gemeinschaft, in der Regel einer strukturierten, nicht beliebig zusammengesetzten Gruppe. Und doch postuliert der Staatsrechtler und -philosoph Josef Isensee

beim 20. Jahrestag der Guardini-Stiftung 2007: „Die Annahme seiner selbst bildet die Bedingung der Möglichkeit einer Feier.“ (Isensee 2009, 9) Er bezieht sich dabei auf den entsprechend lautenden Buchtitel von Romano Guardini (Guardini 1960), womit wir zugleich eine Verbindungslinie zwischen Maria Offenberg und dem bedeutenden Theologen ziehen können: Guardini hielt im Dezember 1937 in der Frauenschule einen Vortrag über „Das Jenseits“ (vgl. Offenberg 1956, 46). Isensee betont wie Pieper das „kultische Urbild der Feier“ (Isensee 2009, 11) und schlägt die Brücke von Friedrich Schiller zu Guardini: Das Fest ist in seiner Zweckfreiheit mit dem Spiel verwandt, dieses gehöre zum Wesen des Menschseins, und schließlich sei auch Liturgie als Spiel zu verstehen (ebd.). Wenn Isensee sagt: „Im Fest finden Spiritualität und Sinnenfreude zusammen“, und er ihm „notwendig eine ästhetische Dimension“ (ebd., 16) zuspricht, so finden wir diese Zusammenhänge ausgeprägt in der Realität der Feste an der Sozialen Frauenschule wieder – auch wenn wir kaum Hinweise darauf besitzen, ob die liturgischen Feiern im Hause ebenfalls das ästhetisch-spielerische Element einbezogen haben.

Die den Schulalltag unterbrechenden Feste waren pädagogisch eingebunden in eine erstaunliche Fülle von Sonderveranstaltungen zur Ergänzung des Unterrichts- und Ausbildungsbetriebs. Neben den mehr oder weniger selbstverständlichen Exkursionen zu Praxisstellen fanden auch Studienfahrten in Metropolen des In- und Auslandes statt, zusätzlich Besuche allgemeiner Kulturinstitutionen und gelegentlich größere Wanderungen. Maria Offenberg (s. Bilderserie, Abb. 2), die als 32-Jährige die Stelle als Direktorin antrat, verfolgte von Anfang an das Ziel, ihre Schülerinnen an ihrem eigenen Bildungsniveau teilhaben zu lassen: „Kaum ein Monat verging, ohne daß nicht Universitätsprofessoren, Persönlichkeiten der Kirche oder der Stadt Aachen zu einem Vortrag eingeladen wurden.“ (Reichel 1992, 101) Offenberg zehrte von wichtigen Begegnungen während ihrer Philosophiestudien in München und Freiburg, wo sie persönlichen Kontakt zu Ellen Ammann, der Gründerin der Sozialen Frauenschule in München, zu Edmund Husserl, Martin Heidegger und Edith Stein pflegte (letztere kam später zu einem Vortrag nach Aachen). Offenberg promovierte 1920 bei Josef Geysler *summa cum laude* mit einer Arbeit über Augustinus. Ihre theologische Ausrichtung wurde zudem durch die liturgische Bewegung und die Persönlichkeit Romano Guardinis beeinflusst, der seinerseits mit dem Architekten des Hauses Rudolf Schwarz eng verbunden war. Wenn Saskia Reichel resümiert, dass Offenberg „bewußt auf eine ganzheitliche Erziehung des jungen Menschen“ (ebd., 108) setzte, so gilt dies in einem ganz stringenten, auf weiten Horizont gerichteten Sinne und mit hohem moralischen Anspruch. Diese Haltung schützte sie allerdings nicht davor, gelegentlich Denkweise und Terminologie der Nationalsozialisten in ihren Schriften zu übernehmen (vgl. Beitrag Bücken, in diesem Band).

2 Die Feste, ihre Gestalt und ihr ästhetisches Fundament

2.1 Die Jahre nach dem Ersten Weltkrieg

In einem ihrer Texte über die Geschichte der Schule erinnert sich Maria Offenberg: „Man entdeckte die Schönheit der alten Volkslieder, die Volkstänze und die volkstümliche Kunst.“ (Festschrift 1966, 15) Diese Bemerkung, die so recht in die Jugend- und Singbewegung der 1920er Jahre passt, hat geradezu programmatische Bedeutung für das Leben und Feiern in der Sozialen Frauenschule. Zu ergänzen wäre hier noch, dass im Modus der Volkstümlichkeit das Mittelalter entdeckt und verklärt wurde. An anderer Stelle äußert sich Offenberg recht emotional: „In dieser Zeit der Jugendbewegung und des neuerwachten Sinnes für echte Volkswerte durfte man von Herzen romantisch sein.“ (Offenberg 1956, 28) Das Bewusstsein, in der Jugendbewegung, und zwar ihrer katholischen Ausprägung, verankert zu sein, war auch unter den Schülerinnen verbreitet. Mit der Affinität zur *Bündischen Jugend* und damit zu Romano Guardini und Rudolf Schwarz (Projekt *Quickborn*, Burg Rothenfels) schließt sich ein Kreis.

Was bei der Orientierung an Volkslied und Volkskunst nach antiquierter Idylle klingen mag, entbehrt nicht einer bitteren Komponente, wenn Offenberg im gleichen Zusammenhang bezeugt: „In den Tagen des Kampfes und der Entbehrung fanden sich Lehrkräfte und Schülerinnen vielfach zu außerschulischen Begegnungen und schlichten Gedenkstunden zusammen.“ (ebd.) Vergegenwärtigen wir uns die Situation in den frühen 1920er Jahren: Alltäglich sind Kriegsfolgen wie zerstörte Städte und verletzte, gebrochene Menschen gegenwärtig, der andauernde Besatzungszustand drückt die gesellschaftlich-politische Stimmung, die Inflation bringt der Bevölkerung Hunger und große Not, zudem wachsende Arbeitslosigkeit, die Putschversuche der Nationalsozialisten in München kündigen harte Auseinandersetzungen an und lassen Schreckliches ahnen, im Oktober 1923 versuchen Separatisten in Aachen eine unabhängige *Rheinische Republik* zu installieren. In diesem Katastrophenjahr wird auch in der Frauenschule gehungert.

Zugleich erkennen wir die ausgeprägten musischen Bedürfnisse der Schulgemeinschaft und einen damit verbundenen ästhetischen Anspruch, der sowohl die Sorgfalt der Darbietungen als auch die Auswahl des Repertoires betrifft. Neben dem unterhaltsamen, populären Genre finden sich immer wieder niveauvolle lyrische und theatralische Beiträge sowie künstlerisch ambitionierte Präsentationen aus dem klassisch-musikalischen Bereich. Für die späteren 1920er Jahre und auch die frühen 1930er – eine Blütezeit der Schule mit 146

Schülerinnen im Jahr 1930 – ist eine erstaunliche Fülle von anspruchsvoller Musik dokumentiert; ein durchaus ungewöhnlicher Befund für eine Internatsschule ohne explizit musikalischen Schwerpunkt. Allerdings überrascht es kaum, dass mit der Klassik neben bzw. nach dem Volkslied der offizielle musikalische Horizont erschöpft ist. Für andere aktuelle Musikgenres wie den verstärkt aufkommenden Jazz, amerikanische Populärmusik oder auch den deutschen Schlager ist in diesem Milieu kein Platz, und von moderner Bühnenkunst hätte man sich, trotz der Vorliebe für Tanz und szenische Darstellung, gewiss nicht inspirieren lassen. Die künstlerisch ambitionierte, von Liebhaberei bestimmte Atmosphäre scheint ein wenig auf, wenn Ina Alt, Geschäftsführerin der Schule und Dozentin für Verwaltungskunde, von einer abendlichen Szene im Schulhaus an der Wilhelmstraße berichtet:

„Vom Garten herauf kommen helle junge Stimmen; sie singen Lönslieder zur Laute, und ein wenig später tönen die Akkorde eines Brahms'schen Klavierstückes vom Musikzimmer hinaus in die warme Abendluft.“ (Alt 1926, 14–15)

Unter der Überschrift „Leben in Fülle“ für die späten 1920er Jahre spricht Offenberg vom „straffgespannten Unterrichtsplan“ und vom „Einbruch lebensvoller Ergänzung durch Begegnungen, Freizeiten, Besichtigungsfahrten und Feste.“ (Offenberg 1956, 23) Den Lehrplan ergänzende Bildungsfreizeiten fanden regelmäßig im neu eingerichteten Hedwig-Dransfeld-Haus des KDF in Bendorf (in der Nähe von Neuwied am Rhein) statt. Zahlreiche Besichtigungen und Studienfahrten zu sozialen Einrichtungen bezogen auch kulturelle Ziele mit ein. Unter den unzähligen Fortbildungsangeboten des Hauses gab es interne Angebote zu Rhythmisch-musikalischer Erziehung, Volkstanz und Laienspiel, zu Literatur, Kunstbetrachtung und Kunsthandwerk, vertieft durch Museumsbesuche, darüber hinaus von den Schülerinnen selbst produzierte Buch- und Bildmappenausstellungen. Beispielhaft seien eine Singwoche mit dem bedeutenden Priester, Musiker und Publizisten Johannes Hatzfeld sowie eine Laienspielwoche mit dem erfolgreichen Fachpädagogen Ignatz Gentges genannt.

Einen detaillierten, wenn auch nicht vollständigen Einblick in die Fest- und Feierpraxis der Sozialen Frauenschule in ihren ersten Jahrzehnten in Bezug auf Anlässe, Veranstaltungstypen und Programmgestaltungen gewähren die zahlreichen im Archiv überlieferten Einzeldokumente (zum größten Teil aufbewahrt in KatHO-Archiv AC 1.5 und 1.6). In aller Regel sind die oftmals sehr umfangreichen Programme aus einer Mischung von Musikstücken, gemeinsamen Liedern und vorgetragenen Gedichten oder Prosatexten zusammengestellt. Je nach Anlass ist noch eine Ansprache vorgesehen, nicht selten ein spirituelles Element zum Abschluss, bei den größeren Festen auch Tänze, Umzüge und Laienspielaufführungen. Mit ganz wenigen Ausnahmen werden keine Namen von Mitwirkenden genannt, auch nicht Maria Offenberg, obwohl die Direktorin vermutlich einen hohen Anteil an den Texten verantwortet.

Zentrale Bedeutung besitzen die jährlichen *Sommerfeste*: offene Großveranstaltungen, in der Regel mit vielen Ehemaligen, zuweilen mit speziell eingeladenen Gruppen, so im Juli 1922 „für die Mitglieder der weiblichen Berufsvereine (Arbeiterinnen, kaufmännische Angestellte, Hausangestellte)“ (Soziale Frauenschule [...] Jahresbericht 1922/23, 3), auch mit Arbeitslosen und Arbeitsverpflichteten. Daneben gibt es zusätzliche Feste für körperbehinderte Menschen aus dem Vinzenzheim in Kalverbenden, für die Nachbar_innen aus der Schrebergartenkolonie oder zum Abschluss des Kurses für Pfarrhelferinnen.

Die Sommerfeste stehen häufig unter einem Thema oder Motto, wie „Bauernhochzeit“, „Sommerwende“ [eig. Sonnenwende bzw. Sommersonnenwende], „Bauer – Bürger – Arbeitsmann“, „Die Gänsehirtin am Brunnen“, „Traum und Leben“, „Familien- und Sippentag“. Beispielhaft für die Vorliebe (seitens der Direktorin, wie anzunehmen ist) für historische Stoffe mag das Thema des großen Festes am 11.07.1931 sein: „Ein fröhlich Feier der ehrsam Biederleut von Aachen und Burtscheit mit den Jungfräulein von der Frauwen Schul am 11. in Julio 1508, dieweilen die wohledel Kunigunde von Virnich als Abdissin des kaysserlichen Stiftes Burtscheit ist einführet worden“ (KatHO-Archiv AC 1.6 1930/31), gemäß Offenbergs Anmerkung „aus spätmittelalterlichen Chroniken und Archivakten herausgearbeitet“ (Offenberg 1956, 35–36). In ihrer ausführlichen Chronik der Sozialen Frauenschule besonders erwähnt wird ein Fest – ebenfalls „aus kulturgeschichtlichen Studien heraus gestaltet, von beschwingten und besonders begabten Schülerinnen getragen“ (ebd., 14) –, das die Wiederbelebung einer spätmittelalterlichen Kirchweih versucht (s. Kasten).

Es wirft ein Licht auf die Arbeits- und Feierintensität der Schule, dass im Monat zuvor die Teilnehmerinnen eines Kompaktkurses über „Fragen der ländlichen Kultur“ – mit drei eigens engagierten Referent_innen – ein „ländliches Volksfest in Halle und Garten des Bergdrisch“ ausrichteten (worüber nur Offenbergs Jahresbericht 1923/24 [KatHO-Archiv AC 5.1.3] Auskunft gibt).

Sommerfest 14./15.07.1923: *Kirchwey 1545*

Auszüge aus Einladung, Programm und Texten

Die Einladung schlägt bereits den historischen Tonfall an:

„Wir Scholaren von der Frauwen Schulen zu des volkes wohlfahrt ... 5 auf den glockenslag zu gspil, weis und tanz ... zu laden“

„Dass wir seind der sorge frei geb jedwed der taler zwei“

1. Teil: *In der Hallen*

Gereimter Prolog, vorgetragen vom (weiblichen) „Spruchsprecher“; Begrüßung prominenter Gäste und der Schulleitung:

„Wir grüßen zwen hochgelahrt Fräulein auch, / Ist sunsten in unseren Zeiten nit Brauch, / Dass die Frauwn denn die Bucher hernehmen, / Sie mussten sich sunst in ein Kloster bequemen.“

Gemeinsam gesungenes Lied:

„Wo sull ich mich hinkehren, ich tumbes Bröderlein“ (1504)

(Melodie = „Wohin soll ich mich wenden“?)

Vor dem ersten Tanz um den Maibaum trägt der Spruchsprecher ein geistliches Wort von Cyriacus Stangenberg aus einem Ehespiegel von 1538 über das Tanzen aus christlicher Sicht vor: unterschieden wird der gute Tanz bei David vor der Bundeslade, der böse Götzentanz um das Goldene Kalb sowie das Tanzen von Junggesellen und Jungfrauen ohne Erlaubnis der Obrigkeit und der Eltern (*„Manche Jungfrau lernet allda, das ihr besser wäre, sie tät es nie erfahren“*), und schließlich der ehrbare, bürgerliche Tanz *„in Züchten und Ehren“*.

Die *Herren Scholaren* singen vierstimmig:

„An hellen Tagen“ – „Der Maie, der Maie“ – „All mein Gedanken, die ich hab“

2. Teil: *Auf der Wiesen*

Singen und Tanzen mit alten Weisen

3. Teil: *In der Hallen*

Nachspruch:

„[...] Und argt uns nit die Fröhlichkeit, / das Kränzel und das bunte Kleid, / Dieweil das Land in Trauer steht, / die deutsche Seel in Leid vergeht. / Mit unserm Reih'n und unserm Spiel / Ein Sternlein durch die Wolken fiel. / Dies Lichtes Schein tragt still nach Haus, / Grüss Gott, die Kirchwey ist nun aus.“

Von der Sonnenwendfeier am 30.06.1928 ist der Chronistin „ein weithin leuchtendes Johannisfeuer mit Feuertanz in roten und gelben Gewändern, und ein von Prof. Rehmann gestalteter Satz von Joh. Sebastian Bach“ (Offenberg 1956, 28) in Erinnerung geblieben. Von dem Programmpunkt „Aus der Chronik der Sozialen Frauenschule“ ist lediglich der Vorspruch überliefert, in dem die Schülerinnen nicht ohne Ironie ihre Anstalt beleuchten (KatHO-Archiv AC 1.5 1928/29; s. Kasten).

Sommerfest 30.06.1928: *Fest der Sommerwende*

Aus der Chronik der Sozialen Frauenschule – Vorspruch

[...]

*Zehn Jahre geht das Zeitenrad
Seit man zu Aachen gebauet hat
Der Frauenschule geistig Haus
300 wanderten schon hinaus.*

*Und was allda sich hat ereignet
Hat der Chronist uns aufgezeichnet
Mit spitzem und mit weichem Stift
Ein wenig Liebe – ein wenig Gift.*

Mit noch größerem Aufwand wurden selbstverständlich die Feier zur Grundsteinlegung auf der Siegelhöhe am 14.07.1929 (mit „Fröhlicher Vorfeier“ am 13.07.1929 im Forsthaus Schöntal) sowie die Weihe des Neubaus von Rudolf Schwarz am 05.07.1930 begangen. Im Bericht der Direktorin ist ihre Begeisterung darüber noch 1956 zu spüren: „Nach dem Te Deum von Gertrud von Le Fort trug die Sprecherin Maria Lingemann [später langjährige Dozentin mit Schwerpunkt in der musischen Bildung] eine brennende Tonlampe urchristlichen Charakters als Symbol der Schule in das Haus.“ (Offenberg 1956, 32) Die prominente Schriftstellerin, aus deren „Hymnen an die Kirche“ und „Hymnen an Deutschland“ mehrfach vorgetragen wurde, besuchte 1934 die Schule. Offenberg erinnert sich mit vielsagender Andeutung: „[...] kam Gertrud von Le Fort, mit einem großen Dichtwerk beschäftigt, in unser Haus und schaute lange sinnend vom Festsaal auf die am Waldrand liegende Grenze.“ (ebd., 46)

Einen hohen Stellenwert besitzen auch die intern abgehaltenen Advents- und Weihnachtsfeiern. Hinsichtlich ihres Charakters und gestalterischen Aufwands erscheinen sie wie ein Pendant zu den Sommerfesten. Als Musterbeispiel mag die Weihnachtsfeier des Jahres 1926 dienen (KatHO-Archiv AC 1.5 1926/27), in dem als Hauptstück die gesamte Weihnachtsgeschichte in zehn Stationen, einschließlich einer Hinführung und Nachbetrachtung, thematisch mit Schattenbildern und passenden Liedern dargestellt wird. Im Zentrum steht

das Weihnachtsevangelium (s. Kasten). Darauf folgt noch ein kirchenmusikalisches Werk aus der Barockzeit: die kleine Weihnachtskantate „Willkommen, süßer Bräutigam“ von Vincent Lübeck (1654–1740), über deren Aufführungsweise und Besetzung mit Vokal- und Instrumentalstimmen keine Angaben vorliegen.

Weihnachten 1926

Festfolge:

Schattenbilder

1. *Wehruf und Erlösung*
Lied: Aus hartem Weh die Menschheit klagt
2. *Verkündigung*
Lied: Es flog ein Täublein weiße
3. *Mariä Gang über das Gebirge*
Lied: Maria durch ein Dornwald ging
4. *Begegnung mit Elisabeth*
Magnifikat
5. *Verkündigung der Hirten*
Lied: O Freude, über Freude
6. *Krippenbild mit Engel*
Lied: Kindelein zart
Weihnachtsevangelium
7. *Anbetung der Hirten*
Lied: Adeste fideles
8. *Anbetung der hl. drei Könige*
Lied: Die hl. drei Könige aus Morgenland
9. *Die Menschen unserer Zeit vor der Krippe*
Sehnsucht und Erfüllung im Kinde
10. *Wir sind nur Kerzen in Gottes Hand*

Weihnachtskantate von Vincent Lübeck

Ein eindrucksvolles Programm bietet auch die „Christgeburtfeier“ am 14.01.1929, zu der offenbar für einen größeren Kreis in den großen Saal des Mittelstandshauses (Wirichsbongardstraße, vermutlich die spätere Erholungsgesellschaft) eingeladen wird. Zur Aufführung gelangt die „Christgeburtfeier“, ein Laienspiel mit Gesang, Instrumenten Tanz und Sprechchor, verfasst von Konrad Dürr (1899–1988), mit Musik von Walter Rein (1893–1955), dem

Komponisten, Musikpädagogen und späteren Nationalsozialisten (s. Bilderserie, Abb. 8).

Von besonderer, vielleicht größter Bedeutung für die Schülerinnen waren die Abschiedsfeiern der Absolventinnen. In der zweiten Hälfte der 1920er Jahre, als die Schule beständig wuchs, aber noch nicht der geräumige Neubau auf der Siegelhöhe zur Verfügung stand, fanden sie im „Adamssaal“ statt; möglicherweise ist damit ein größerer Raum im Pianohaus Adam (Wilhelmstraße 38, ganz in der Nähe des Schulorts Wilhelmstraße 84) gemeint. Die Abschieds- oder Entlassungsfeiern beschränkten sich nicht darauf, die Übergabe der Zeugnisse und eine entsprechende Rede der Direktorin mit musischen Beiträgen zu umrahmen, sondern wurden häufig von einem thematisch gebundenen Programm aus Texten und Liedern getragen, z.B. „Die Lebensalter“, „Berufung“, „Die Passion in Lied und Dichtung“ (da der Termin in die vorösterliche Zeit fiel), auch einmal „Kammermusik im alten Stil“ mit einem professionellen Aachener Trio.

Einer kleinen Sammlung von Programmen, mit „Abschiedsfeiern“ bezeichnet (KatHO-Archiv AC 1.5 1922/23), liegen Liedtexte bei, zum Teil handgeschrieben, auf „1923“ datiert, deren Verwendung aus den vorhandenen Programmzetteln nicht hervorgeht, die möglicherweise dennoch gesungen wurden: „Rheintreu“ von Josef Schregel (1865–1946), „Strömt herbei, ihr Völkerscharen“ von Otto Julius Inkeremann (1823–1862), „Sie sollen ihn nicht haben, den freien deutschen Rhein“ von Nikolaus Becker (1809–1845), „Dort vom Niederwald, wo in Rebenpracht stolz Germania steht“ (H. Stübben). Dabei handelt es sich um ein seit dem 19. Jahrhundert gängiges Liedrepertoire nationalistisch-revanchistischen Charakters.

Die Kinderfeste, die die Frauenschule für den KDF ausrichtete, würden heutzutage Publikumsrenner genannt. Ein erstes Kinderfest für die Familien der Frauenbund-Mitglieder fand am 17.02.1926 statt. Neben Liedern und Texten wurden einfache Spiele, unterteilt in Gruppen für Drei-, Vier- und Fünfjährige, angeboten. Das Echo war so groß, dass seit 1931 jährlich bis in die 1960er Jahre – auch gezielt geöffnet zum Beispiel für Nachbarskinder aus den Schrebergärten und aus Burtscheid – Kinderfeste veranstaltet wurden.

Weitere Feste außerhalb der genannten Reihen sind in geringerer Zahl dokumentiert: neben Mai- und Herbstfeiern beispielweise ein „Heimatabend unter Arbeiterinnen“ am 16.07.1925, dessen Programm aus Liedern und Texten nach deutschen Landschaften zusammengestellt ist und zu dessen Einleitung ein „Deutschland“ betitelter Text von Luise Dornemann (1901–1992, aus der Frauenbewegung) vorgetragen wird. Wahrscheinlich im Zusammenhang damit steht ein nicht datierter „Franziskus-Nachmittag“ für Arbeiterinnen, der sich um Leben und Werk des hl. Franz von Assisi als „Vater der Armen“ rankt. Als besonderes Kirchenfest wird 1928 ein Lichtmess-Abend gehalten. Große Kunst wird am 30.11.1926 mit Klavierstücken und Sololiedern von Franz

Schubert geboten, ebenfalls als Konzertabend am 24.02.1927 Chor- und Sololieder von Wolfgang Amadeus Mozart, Carl Maria von Weber, Fritz Jöde (dem berühmten Musikpädagogen) und Ernst Licht (Komponist aus der Worpsweder Künstlerkolonie). Zwei Volksliederabende (1928 oder 1929) unter Hubert Franzen mit älteren und neueren Gesängen enthalten zwei Gastvorträge über den „Geist des Volksliedes“ von dem Koblenzer Musikkritiker Dr. Paul Hanschke.

In der Geschichte der Sozialen Frauenschule bildet der Übergang in das eigene neue Haus, den bewunderten, nachmals weithin bekannten Rudolf-Schwarz-Bau, eine markante Zäsur – aber nicht unbedingt für unser spezielles Thema, vermochte doch die Schulgemeinschaft der Ära Offenberg zu jeder Zeit, in ärmlichen oder wohlbestallten Verhältnissen, ihre ästhetischen Ansprüche und die Fei ergestaltung auf Niveau zu halten. Die Chronik führende Leiterin notiert lapidar, die Feste „wurden mit hineingenommen in das neue Haus. Nun brauchten wir nicht mehr nach draußen zu schweifen, da uns das Gelände und das weite Haus hinreichend Raum für ihre Gestaltung gab.“ (Offenberg 1956, 35) In den folgenden Jahrzehnten wurden sowohl der Innenhof als auch die Freilichtbühne (deren Reste in dem abschüssigen Gelände vom Parkplatz bis zum jetzigen Haupteingang zu sehen sind) für Veranstaltungen mit nicht selten mehreren hundert Teilnehmer_innen genutzt. Noch einmal mit Maria Offenbergs Worten:

„So bildete sich ein Stil der Feste: eine Tafelrunde auf dem grünen Plan, festliche Tänze und Spiele auf dem weiten Gelände um die Naturbühne, Kantaten und das gemeinsame Singen am Abend, ausklingend mit dem unsterblichen ‚Der Mond ist aufgegangen‘. Mitspieler sind immer die Wiesen, die dunklen Tannen, die Birken, Pappeln und Trauerweiden, die das Gelände und das lichte Haus umrahmen.“ (ebd., 50)

Über die wichtigen Akteur_innen neben Direktorin Offenberg – an der Schnittstelle zwischen Lehrbetrieb und Festgestaltung (vgl. Beitrag Gerards, in diesem Band) – ist relativ wenig bekannt: Dr. Maria Held (hauptamtliche Dozentin, 1928–1941), Dozentin Jourdan (Volkslied), Dozentin Welter und Oberschullehrerin Else Zacharias (Volkstanz; bis etwa 1930), Musiklehrerin Friedel Maisch, Lehrer Hubert Franzen (Singen, Chor; bis 1940), Berufsschullehrerin Demmer (Volkstanz).

2.2 Die NS-Zeit

Die zentrale Fragestellung dieses Kapitels liegt im Verhältnis der Sozialen Frauenschule zum Nationalsozialismus. Anhand der hochinteressanten, aber auch große Lücken aufweisenden derzeitigen Bestände des KathO-Archivs

AC (s. Findbuch, 2018) soll gezeigt werden, wo und in welcher Weise die Festgestaltung unter dem Einfluss des Regimes stand und Themen sowie Terminologie aus der NS-Ideologie auffällig hervortreten. Dabei bilden die vorhandenen Programmzettel – neben einigen wenigen Zeitungsberichten – die einzigen Quellen, die zudem nur selten einen tieferen Einblick in die konkrete Praxis und inhaltliche Ausgestaltung erlauben. Akten und Korrespondenz zum Schulleben, die zusätzliche Informationen bieten könnten, sind einstweilen überhaupt nicht verfügbar.

Nach Auswertung der Quellen entsteht der Eindruck, dass die Soziale Frauenschule nach der Machtübernahme der Nationalsozialisten zunächst ungestört weiterarbeiten konnte. Was die Einladungen, Programme und Texte der Feste, soweit im Archiv vorhanden, betrifft, so geben sie überwiegend eine ähnliche Abfolge und eine positive Stimmung wieder wie vor der NS-Diktatur. Allerdings verzeichnete die Schule 1934 einen Tiefpunkt mit nur noch 38 Schülerinnen. Hinsichtlich der allgemeinen Aktivitäten findet sich ein Beleg dafür, dass zumindest in der frühen NS-Zeit die Außenwirkung und Nutzung der Institution sich unvermindert fortsetzen konnte: Eine Auflistung von Sonderveranstaltungen zwischen 01.05. und 31.10.1934 (KatHO-Archiv AC 1.6 1934/35), also einschließlich der Schulferienzeit, umfasst nicht weniger als 33 meist eintägige Zusammenkünfte, die überwiegend von katholischen Gruppen und Verbänden durchgeführt wurden. Die Ausstrahlung des Hauses reicht bis zur „Deutschen Stenografenschaft“ und „Hausangestellten aus Holl. Limburg“. Diese werden im Programm am 13.05.1934 freundlich begrüßt: „Unsern lieben Holländischen Freunden eine frohe Feierstunde“ (KatHO-Archiv AC 1.6 1934/35). Länger dauernde Veranstaltungen sind etwa der „Arbeitsgemeinschaft der Kath. Jungfrauenvereinigungen“ (08.–15.07.1934), dem „Helianth-Kreis“ (25.–29.08.1934) oder den „Mütterferien“ (01.–21.08.1934) vorbehalten. Bei diesen Mütterferien haben Schülerinnen mit Gesang und Spiel zur Unterhaltung beigetragen.

Kurz nach der Machtübergabe an Hitler, am 23.03.1933 findet die erste Absolventinnen-Abschiedsfeier der neuen Zeit statt (KatHO-Archiv AC 1.45 1932/33). Das ausgesuchte Programm mit ausgefallenen Chorstücken in verschiedener Besetzung – auch mit Streichquartett, Flöte und Klavier – und mit nicht genau bezeichneten Texten fällt durch eindeutige NS-Terminologie auf, das Ganze untermischt mit religiösen Programmnummern. Während die Gesangstexte im maschinenschriftlichen Programmheft wiedergegeben sind, bleiben die Textbeiträge – nur mit Überschriften oder Textanfängen, ohne Autor_innennamen gekennzeichnet – weitgehend unbekannt. Es ergibt sich ein ambivalenter Eindruck, der die politische Position des Hauses zu Beginn des Dritten Reichs nicht ganz klar erkennen lässt (s. Kasten).

Abschiedsfeier der Absolventinnen 23.03.1933, Programm

„Es weht der Wind ein Rauschen her [...] Satz von Th. B. Rehmann

Hymnen an Deutschland / Gertrud von Le Fort

Das Schicksal

Deutsches Volk

Bis zu dem Leuchten der Sterne

Du hast mich, Herr, gebeugt für 4stimmigen gemischten Chor [...]

Die Sendung

Weltgewaltiges Volk

Gleichnishaftes Volk

Passionskantate. Nach Fr. von Spees, Christus sucht das verlohren Schäflein' für 3stimmigen Frauenchor [...] Heinrich Lemacher

Die Schuld

Deine Schuld ist groß wie die Nacht

Nun waltet Deutschland ...

Wie ins Mysterium der Liebe ...

Reines Feuer unsrer Seele für 2 gleiche Stimmen [...] Heinrich Lersch [...]

Walter Hensel

Der Sieg

Aufflügeln wird Deutschland

Bleiben, ragen, Not wagen / Ernst Lothar v. Knorr

Ansprache

Verteilen der Zeugnisse

Spruch der Unterstufe an die Scheidenden

Über die Berge mit fliegenden Fahnen für 3stimmigen Frauenchor [...] C. Flaischlen [...] Gottfr. Rüdinger“

Ein gedrucktes, offensichtlich unvollständig erhaltenes Programm für eine „Freizeit vom 16. bis 22. Juli 1934“ (nicht in der oben erwähnten Auflistung enthalten) nennt als Gesamtthema „Deutsches Volk in christlicher Schau“: eine Formulierung, die – wie noch ausgeprägter im Titel der Vorträge und Arbeitskreise – den faschistischen Zeitgeist aufnimmt. Dem steht in der expliziten

Zielsetzung und im übrigen Tagesablauf – täglich hl. Messe und Komplet – die traditionelle christliche Ausrichtung gegenüber. Auf die in der Frauenschule gewohnte Bereicherung durch Fest- und Feierelemente wird jedoch verzichtet (s. Kasten).

„Freizeit vom 16. bis 22. Juli 1934

Gesamthema:

„Deutsches Volk in christlicher Schau“

I. Fortlaufende religiöse Ansprachen:

„Der Christ im Umbruch des Zeitgeschehens“

II. Arbeitskreise

- 1. Volksgeist und Volkskultur*
- 2. Der Christliche Volksstaat*
- 3. Die neue Volksordnung in Gesetz und Verwaltung*
- 4. Die Caritas im Volksaufbau*
- 5. Das Volk in Wirtschaftsaufbau und Arbeitsordnung*
- 6. Gesundheitliche Erneuerung des Volkes*

III. Aufbau

Die Freizeit hat das Ziel, religiöse Vertiefung mit geistiger Klärung und Erholung zu verbinden.

Aus diesem Grunde baut sich die Freizeit in folgender Weise auf:

8.00 Uhr missa recitata

8.45 Uhr Frühstück

9.15 Uhr religiöse Ansprache

10.00 bis 12.00 Uhr Arbeitskreis

1.00 Uhr Mittagessen

Die Nachmittage sind Freitag

7.30 Uhr Abendessen

8.30 Uhr Complet

IV. Kosten

*Unterkunft in Einzelzimmer und Verpflegung (6 Tage) Mk. 12.50 –
Kursusgebühr Mk. 3.50“*

Eine Art „Bierzeitung“, standesgemäß „Teezeitung“ genannt, aus dem Jahr 1934 unter der Überschrift „Zum Abschied der Oberstufe“ gibt den Absolventinnen Gelegenheit, mit unverkennbarer Ironie die neuen Lehrinhalte aufs

Korn zu nehmen. Als Titelblatt dient eine gekonnt abstrahierte Zeichnung des Rudolf-Schwarz-Baus, der von einer überdimensional großen schwarz-weiß-roten Flagge dominiert wird. Die Liedzeile „Wir atmen wieder frei“ ist möglicherweise bewusstes Zitat aus einer Inschrift von 1913, zur Zeit der Befreiungskriege (s. Kasten).

Zum Abschied der Oberstufe – Jahrgang 1932–34

Auszug aus der „Bierzeitung“, Begrüßungslied:

*„[...] Der große Schritt vollzogen ist,
die Gleichschaltung ist da.*

Jetzt gibt's nicht hier Dozenten

Und dort die Schülerschar [...]

Vorbei ist Examen,

Wir atmen wieder frei.“

„Dr. Grundwald [] ganz gewiß

Typ der nord'schen Rasse ist.

Groß und schlank und blond und hell

Hat das Spielbein stets zur Stell'. [...]

Rassenkunde, daß ihr's wißt,

Hier bei uns jetzt Hauptfach ist.

Alle Rassen groß und klein,

Sind auch hier vertreten fein.

Juppheidi, juppheida [...]

Suchst Du einen Ehemann,

Wend' die Rassenkunde an;

Denn ein Unglück gibt's gewiß,

Wenn sich schwarz mit weiß vermischt.

Juppheidi, juppheida [...]"

Für das Sommerfest am 14.07.1934 wurde das Programm offensichtlich umgeplant. Gemäß den vorliegenden Dokumenten sah der Entwurf – nach Tanzkreis und Kanonsingen auf der Wiese – zunächst „Deutsche Frauen. Ein Spiel“ auf der Freilichtbühne vor, während das gedruckte Programm ein Spiel um Jutta von Weinsberg (eine württembergische Adelige um 1300) verzeichnet. Der folgende Programmpunkt: „Heilige Frauen, eine Bilderfolge“ blieb unverändert. – „Schlicht und ernst, der Zeit und dem Augenblick zugeordnet“ (Offenberg 1956, 51), gingen laut Offenberg die Abschiedsfeiern in diesen Jahren

vonstatten. Ein kleines, ganz unauffälliges, vergleichsweise primitiv gestaltetes Blatt lässt aufmerken (s. Kasten).

*„Abschiedsfeier
19. März 1937
Sigurdlied
Gudrun. Konrad M. Krug
Ansprache
Verteilung der Zeugnisse
Trelued. Ernst M. Arndt
Gruss an den Führer und an Deutschland“*

Welcher Text aus dem umfangreichen Sigurdlied, einer mittelalterlichen Dichtung, die auf den Färöer-Inseln ihren Ursprung besitzt, vorgetragen wurde, ist nicht feststellbar. „Gudrun“ heißt ein „Frauenspiel“ des Gymnasiallehrers Dr. Konrad Maria Krug (1892–1964), der sich besonders um das Laienspiel verdient gemacht hat. Das „Trelued“ von Ernst Moritz Arndt konnte ich bislang nicht identifizieren. Wenn dieses knapp skizzierte Programm der Realität entsprochen hat, so schließt es (erstmalig?) nicht mit einem religiösen Bekenntnis, sondern mit dem Bekenntnis zu Adolf Hitler. Mehr geben die Quellen im Archiv nicht her.

Gegen Ende der 1930er Jahre werden die Quellen spärlicher, jedoch sind einige der Standard-Feste, im traditionellen Stil, gut dokumentiert. Allerdings häufen sich – in der Relation, bei reduzierter Gesamtzahl – Programme und Hinweise, die den nationalsozialistischen Einfluss deutlich erkennen lassen. Die Reihe der Sommerfeste fand – nach einer heiter gefeierten „Rheinischen Kirmes“ 1938 mit 250 Teilnehmer_innen – im folgenden Jahr noch einmal glanzvoll ihren vorläufigen Abschluss mit einer „Hochzeit vom Niederrhein“. Offenberg schreibt dazu: „Unvergeßlich war das Abendsingen im Festsaal. In drei großen Kreisen vereinte sich eine Schulgemeinschaft von 20 Jahren im Singen ihrer liebsten Lieder – ein festlicher Abgesang und Ausklang für lange Jahre des Schweigens. Im Kriegssommer 1940 starb die Freude am großen Fest (Offenberg 1956, 61).

Die intern gestalteten Weihnachtsfeiern in den ersten Jahren des NS-Regimes fokussierten sich auf Literarisch-Religiöses und anspruchsvoll Musikalisches, etwa mit dem lyrischen Werk „Der Krippenweg“ der christlichen Schriftstellerin und von den Nazis als „entartet“ gebrandmarkten Ruth Schaumann (1899–1975) oder Texten von der Bibel bis zu Gertrud von Le Fort unter dem Motto „Die wartende Kirche“, mit Joseph Haas' Oratorium „Das Lebensbuch Gottes“ oder der liturgisch-gregorianisch gesungenen Vigil (Gesänge am Vorabend) von Weihnachten.

Im Archiv-Umschlag 1938/39 (KatHO-Archiv AC 1.6) befindet sich gleich hinter dem Programm der Adventsstunde „Rorate coeli“ eine elfseitige maschinengeschriebene Textsammlung „Heldenfeier“ – ohne irgendeinen sichtbaren Zusammenhang. Wer diese kriegsverherrlichenden Texte – „Kriegsbriefe gefallener Studenten“, Gedichte von Walter Flex, Fritz Kaiser, Maria Kahle, Gerhard Schumann und Hans Baumann – im gegebenen Kontext liest, ist wohl entsetzt über die Rezeption der NS-Ideologie und zugleich irritiert über die Nähe zur adventlich-frommen Feierstunde. Zur Weihnachtsfeier 1938 erscheint dann ein aufwendig-geschmackvolles Programmheft „Weihnachten in deutschem Lied und Brauch“ – kalligraphisch in deutscher Schrift auf kostbarem Papier.

Auf den 23.11.1939 ist eine Heldengedenkfeier „Vom tapferen Leben“ datiert, mit Gedichten voller Schicksals- und Todesthematik (KatHO-Archiv AC 1.6. 1939/40; s. Bilderserie, Abb. 12). Den poetischen Schluss bildet der beliebte Ernst Moritz Arndt, immerhin nicht mit seiner martialischen, kriegstreibenden Lyrik, sondern mit dem Gedicht „Sei tapfer! Sei ein Mensch! [...] Vertrau' dem Gott in dir, den Menschen wage / Und nimm und trage, was die Stunden bringen.“

Die Entlassfeier 1940 exponiert als Motto die Gedichtzeile „Ans Werk, ans Werk mit Herz und mit Hand“ von Wilhelm Raabe (1831–1910) aus seinem Roman „Nach dem großen Kriege“ (1860/61). Das wiederum schön gestaltete Programmblatt zeigt auf dem Umschlag, in Buntpapier ausgeschnitten und aufgeklebt, ein großes schwarzes Kreuz und zwei rote Handwerkszeuge. Im Ablauf dominieren historische Texte zu Volk und Vaterland. Den Ausklang bilden neben den üblichen Ansprachen das vieldeutige „Gebet der Siebenbürger Sachsen“ von Gerda Mieß (1896–1954) („[...] Wir wollen überdauern / auch diese harte Zeit [...] laß uns nicht müde werden, / so wollen wir bestehen!“); danach wiederum das Hoch auf den Führer sowie das Deutschlandlied.

Aus demselben Anlass existiert ein beeindruckendes, originell gestaltetes Feierprogramm der Schülerinnen, das sich als Persiflage auf den Rundfunk der NS-Zeit lesen lässt – „Europastunde. Die täglich erscheinende Rundfunkzeitung des Reichssenders Siegel. Ausgabe Montag 12.2.1940“ –, wie schon das gelungene Titelblatt ausweist (KatHO-Archiv AC 1.6 1939/40). Etliche Programmpunkte im Stundentakt sind der Realität abgelauscht, besonders markant „7 Uhr Knie-e beugt“, „12 Uhr Religiöse Splitter“, „13 Uhr Nachrichtendienst“, „16 Uhr Lachendes, singendes deutsches Land“, „18 Uhr Wehrmachts-Wunschkonzert“.

Von Jahr zu Jahr – wir befinden uns im zweiten Kriegsjahr – sind der enger werdende Bezug zur Situation im Land und der nationalsozialistische Einfluss des Regimes spürbar. Rettete sich die Festinszenierung ehemals noch in christliche Thematik oder wählte Texte, in denen sich Schnittmengen mit völkischem Bewusstsein konstruieren ließen, so greift die deutlich bescheidener ausgerichtete Feier „10 Jahre Soziale Frauenschule Aachen Siegel“ am

05.07.1940 (KatHO-Archiv AC 1.6 1940/41) ungeniert zurück auf Autor_innen wie Kuni Tremel-Eggert (1889–1957), Anne-Marie Koeppen (1899–1940) und Hans Frank (1900–1946), den Generalgouverneur in Polen, der auch der „Schlächter von Polen“ genannt wurde. Den vielleicht unverfänglichen, aber für die Schule untypischen Abschluss der Feier bilden – jedenfalls laut Programmzettel – das Spiel um Jutta von Weinsberg und die Ansprache einer Schülerin. Ein kleines, charakteristisches Gegengewicht zu dem einfachen Festprogramm, das kaum diesen Namen verdient, bildet die ansprechend gedruckte Erinnerungskarte (KatHO-Archiv AC 1.6 1940/41) mit einem unbedenklichen Vers des Ignatius von Antiochien aus dem 1./2. Jahrhundert – der Hausspruch zur Einweihung 1930, den P. Thomas Michels aus Maria Laach ausgesucht hatte (Offenberg 1956, 47): „Arbeitet miteinander / kämpfet miteinander [...]“.

In den folgenden Monaten wechseln sich die Feste, in größeren Abständen als früher, kontrastreich ab: Eine „Heldengedenkfeier“ (1.6 1940/41), wird vermutlich wieder zur befohlenen Erinnerung an den 9. November 1923, Hitlers vereitelten Putsch beim Marsch zur Feldherrnhalle in München, angesetzt. Zwei im Archiv aufbewahrte Exemplare des großformatigen Programmzettels zeigen auf dem Titelblatt (wiederum wohl in Linolschnitt) eine stilisierte Kriegsgräberstätte bzw. ein Soldatengrab mit Stahlhelm auf dem Kreuz (KatHO-Archiv AC 1.6 1940/41). Im Ablauf der Feier werden, neben ein paar Liedern, Krieg und Tod verherrlichende Texte vorgetragen, so „Herz aufglühe dein Blut (Der Fahneide)“ von Heinrich Lersch (1889–1936) oder „Der Gruß des Fliegers“ von Erhard [nicht: Eckard] Wittek (1898–1981): „Der Todgeweihte aber blickte, mit ersten, blauen Augen in dem erblassten, schmalen, jünglingshaften Antlitz, auf den Feind, er sah tief bedrängten, doch zugleich unfassbar gefassten Blickes den Zeugen seines Schicksals an und sah zugleich durch ihn hindurch in meilenweite Ferne, seine Lippen waren festgeschlossen.“ (Wittek 1936)

Dem steht die idyllische Weihnachtsfeier 1940 (KatHO-Archiv AC 1.6 1940/41) gegenüber mit einem Adventsspiel „Die Nacht der Hirten“ von Henry von Heiseler (1875–1928) und einer aus Liedern und Zwischenspielen eigens zusammengestellten Weihnachtskantate. Nach dem Hausmusikabend am 12.02.1941 (ebd.) mit einem bunten Strauß barock-klassischer Vokal- und Instrumentalstücke sowie drei Frühlingsliedern zum Abschluss versiegen die Quellen aus den Kriegsjahren. Denn gut zwei Monate später wird die Soziale Frauenschule in der Trägerschaft des Katholischen Deutschen Frauenbunds unter dem Druck der Nationalsozialisten geschlossen (s. Bilderserie, Abb. 13 und 14).

In diesen Jahren hinzukommende Dozentinnen sind die Flötenlehrerin Hoffmann (die auch als Leiterin eines *Madrigalchors* in Erscheinung tritt) und die Rezitatorin Hanna Huth (Sprachkultur).

2.3 Wiederbeginn seit 1946

Wie sowohl die Chronik von Maria Offenberg belegt als auch Zeitzeuginnen es bestätigen, wurde der alte Geist der Schule nach dem Krieg weitergetragen. Im Halbjahrsbericht 1947/48 (KatHO-Archiv AC 5.1.3) ist wieder von einfachen Festen die Rede. Anfang Dezember wird für die Mitglieder des KDF ein Adventsspiel „Rorate coeli“ von Alois Lippel (1903–1957, aus der Jugendbewegung kommender Theaterautor und -intendant) aufgeführt. Die Weihnachtsfeier am 19.12.1947 im Kreis der Dozentinnen und Schülerinnen präsentierte „Die Macht des Hirten“ des Schriftstellers Bernt von Heiseler (1907–1969, ehemals NSDAP-Mitglied); „dazu kamen freundliche Gaben aus dem weihnachtlichen Liedgut und Brauchtum“ (ebd.). Bei großer Raumnot und ungesicherter Wohnungs- und Ernährungslage erfüllen die traditionell gestalteten Feste zweifellos eine wichtige Kompensationsfunktion.

Während schriftliche Quellen für die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg nur in geringem Maße vorliegen, sind wertvolle Hinweise und Einschätzungen den Zeitzeuginnen-Interviews zu entnehmen (KatHO-Archiv AC 4.). Susemarie Gross aus Langerwehe, Absolventin des Jahrgangs 1949–51 und seit 1961 in der Entwicklungsarbeit in Tansania tätig, erzählt bei einem Heimatbesuch von der musikalischen Darbietung des „Struwelpeter“ unter Leitung von Maria Lingemann und Josef Leidner. Ihr Bekannter Walter Mörsch in Langerwehe berichtet, er habe als Kind Anfang der 1950er Jahre mehrfach an einem Kinderfest teilgenommen und als Mitglied eines anderweitigen Chores von Leidner beim Schulfest mit Begeisterung den „Struwelpeter“ mitgesungen.

Vor allem für die Laienspiele voller Hingabe tätig war Maria Lingemann, Absolventin des Jahrgangs 1924–26, seit 1946 hauptamtliche Dozentin. Sie konnte damit das Faible der Direktorin engagiert unterstützen. Die Festvorbereitungen waren wie schon in der Zwischenkriegszeit in Unterrichtskurse und Arbeitskreise aus dem musischen Bereich eingebettet. Nach der Überlieferung zu urteilen, fand einhellige Begeisterung die Musik-, Chor- und Singarbeit von Josef Leidner. Ausgebildeter Grafiker und Musiker aus Leidenschaft mit pädagogischer Naturbegabung, war Leidner hauptamtlich zunächst in der Jugendarbeit des Bistums und später in der Redaktion der Aachener Kirchenzeitung tätig. Seit 1946 hat er viele Jahre nebenamtlich an der Frauenschule gewirkt und entscheidend zur Gestaltung der großen Feste beigetragen (s. Bilderreihe, Abb. 23).

Viele Schülerinnen empfanden die mit viel Aufwand gestalteten Feste als eine schöne *Begleitmusik* oder auch als Höhepunkte im Schulleben, auch wenn manche Beteiligten vom größeren Glanz der früheren Zeiten schwärmten. Musik und andere Künste spielten nach wie vor eine große Rolle, auch wenn zehn Jahre nach dem Wiederbeginn alles noch sehr einfach war. So schreibt Offenberg in Ergänzung ihrer Chronik für die letzten Jahre ihrer Schulleitung, wo

natürlich mehr vom Wiederaufbau als von Festen die Rede ist, im Gedanken an alte Zeiten wohl nicht ohne Wehmut: „Am 17. November 1956 wurde das 40jährige Bestehen der Schule – den schweren Zeitumständen entsprechend – in aller Schlichtheit mit einem feierlichen Gottesdienst und erinnerungsreichem, frohen Zusammensein der Schulgemeinschaft, Dozenten und Schülerinnen begangen.“ (Festschrift 1966, 19)

Zur Charakterisierung der Nachkriegszeit seien noch zwei bedeutsame Bewertungen aus dem Kreis der Zeitzeuginnen wiedergegeben; zum einen hinsichtlich der politischen Lage, an die internationalen Kontakte der Vorkriegszeit (vgl. Beitrag Deller / Söder, in diesem Band) und die Nothilfe aus Nachbarländern erinnernd: „Die Sozialen Frauenschulen aus dem Ausland haben viel zum Frieden nach dem Krieg beigetragen.“ Zum Andern wird mit Emphase die biografische Bedeutung der Ausbildungszeit hervorgehoben: „Die Schule hat uns hochgeholt [gemeint: aus bildungsfernem Milieu].“ Und: „[...] wie sehr uns die Schule nach dem Krieg ein Stück Heimat gewesen ist.“ (KatHO-Archiv AC 4.)

Der 1957 mit 69 Jahren aus dem Dienst der Sozialen Frauenschule ausgeschiedenen Maria Offenberg folgte als Direktorin Augusta Schroeder. Der von ihr in der Festschrift 1966 verantwortete Nachtrag über die Jahre 1957–1966 (Festschrift 1966, 19–26) enthält keine Hinweise auf den Stellenwert ästhetischer Erziehung und Festgestaltung. In der Ära der Fachhochschule hat Prof. Dr. Helena Siemes die Tradition des Laienspiels aufgegriffen, als Amateurtheater weitergeführt und über viele Jahre hinweg die Theatergruppe der Abteilung Aachen geleitet (vgl. Siemes 1978).

3 Die Feste, ihre Funktion und Wirkung

In einer Abhandlung aus dem Jahre 1926 formuliert Offenberg programmatisch:

„Möchten wir die Form finden, unsere Feste so zu gestalten, daß sie allen faßbar sind, den Hochgebildeten durch die Idee und vollendete Ausführung fesseln und erfreuen und den einfachen Mann aus dem Volke in Schlichtheit ergreifen! Es geht eine starke bindende Kraft aus von solchen Festen einer Schulgemeinde, die zur Volksgemeinde wird.“ (Offenberg 1926, 102)

Viele Jahrzehnte später, in der Festschrift zum 75jährigen Bestehen der Schule bzw. Fachhochschule, bringen Paul Gaspar und Mirjam Zapp noch eine andere Facette hinein: „Die gemeinsam gestalteten Feste und Laienspielaufführungen wurden bald zum Mittelpunkt des Gemeinschaftslebens an der Schule. Es hat den Anschein, daß Maria Offenberg fernab der ‚bösen Welt‘ eine Art Ersatzfamilie zu bilden suchte.“ (Gaspar / Zapp 1991, 63) Welche bewussten oder

unbewussten Intentionen mit der Feierkultur auch immer verbunden waren, die Feste entfalteten über ihren gemeinschaftsbildenden Effekt hinaus eine starke Wirkung nach innen und außen.

Zur Wirkung nach innen, bezogen auf die in Ausbildung befindlichen Studierenden, lassen sich drei zentrale Funktionen festmachen. In dem hohe Anforderungen stellenden Unterrichtsalltag bildeten die Feste – entsprechend der Auffassung der zitierten Autoren Pieper und Isensee – eine willkommene Unterbrechung, aber nicht nur *Atempause*, sondern auch eine Handlungsalternative innerhalb des gewohnten Umfelds, im Zusammenwirken mit den Menschen aus dem täglichen Leben. Darüber hinaus konnte jede Schülerin gerade im Umgang mit künstlerisch orientierten Medien neue, individuelle Erfahrungen machen, auch Möglichkeiten und Grenzen der Auseinandersetzung mit sich und der Welt erproben. Schließlich bestand die vielfältig gebotene Gelegenheit, aus dem Erleben heraus didaktisch-methodisches Handwerkszeug für den Beruf zu erwerben. All dies zusammengenommen, spiegelt den umfassenden Bildungsanspruch wider, wie er in Offenbergs Denken und Schreiben stets spürbar ist.

Die Wirkung nach außen hatte im Wesentlichen eine doppelte Zielrichtung: Zum einen das Bekanntmachen des Hauses und dessen Profilierung, auch um seine Existenz zu sichern; dies in einer Situation, in der – ganz abgesehen von den politisch-wirtschaftlichen Problemen – die Professionalisierung der Sozialen Arbeit noch in ihren Anfängen stand. Dabei ist zu berücksichtigen, dass dieser Schultyp für Aachen neu war und auf Dauer singular blieb. Zum andern verfolgte die Schule mit ihren Festen, zu denen immer wieder förderungswürdige und -bedürftige Gruppen eingeladen wurden, ein ausgesprochen soziales Anliegen. Offenberg schrieb einmal: „Die Schulgemeinde empfand es als einen Teil ihres sozialen Auftrags, die Menschen in Fest- und Feierstunden froh zu machen.“ (Offenberg 1956, 27) Nicht selten wurde eine schuleigene Spielschar auch zu Darbietungen außer Haus gebeten: in Pfarrgemeinden, im Erziehungsheim, bei der Mädchenjugend in Eupen, für deutsche und niederländische Bergarbeiter in Heerlen und anderen Orten.

Die öffentliche Wirksamkeit der Schulfeste findet ihren Widerhall in der örtlichen Presse; insbesondere die großen Sommerfeste werden von den Aachener Zeitungen mit großer Aufmerksamkeit bedacht und mit einem heute befremdlichen Pathos gewürdigt. Ein im überschwänglichen Lob beeindruckendes, zugleich erschreckendes Beispiel bietet die Berichterstattung in drei Zeitungen (KatHO-Archiv AC 1.5; s. Kasten) über das mittelalterliche Kirchweihspiel am 14./15.07.1923 (vgl. Kap. 2.1). Der deutsch-nationale Tonfall aus den Jahren der Weimarer Republik ist nicht zu überhören.

Zum Sommerfest 14./15.07.1923: *Kirchwey 1545*

„Echo der Gegenwart“, 16.07.1923:

„Man merkte: Diese jungen, frohen Menschen sind innerlich dem mittelalterlichen Menschen wieder näher gekommen, nichts Gekünsteltes zeigte die Darstellung, eine frische Natürlichkeit zeichnete das Ganze aus. Heil den neuen Menschen, die da werden!“

Nicht identifizierter Bericht:

„Das Ganze prägte einen eigenartigen, in der Jetztzeit nicht üblichen Feststil aus. Die Zuhörer werden mit den Veranstaltern zu einer großen Spiel-, Fest- und Volksgemeinschaft geformt. [...] Möchte dies mittelalterliche Fest ein Weg sein zur Gestaltung, echter, reiner Volksfröhlichkeit und den Weg bereiten für eine Zeit, in der aus der Volksseele von heute einmal ein schöpferischer Ausdruck unseres deutschen Kulturwillens herausfließt, an dem wir alle gesunden.“

„Der Volksfreund“, 16.07.1923:

„Unwillkürlich drängte sich der Vergleich mit einem modernen Ballsaal auf: Dort heiße, stickige Luft, abgeleierte Jazzmusik, sinnlose Gliederverrenkungen, verschwenderische Kleidung, blasierte Gesichter – hier Blättergrün und Sonnenglast [= Sonnenglanz], herzige Melodien, entzückendes Sichsuchen, Sichmeiden, Sichdrehen und Wenden, einfaches Mieder und Gesichtel, aus denen Unschuld und ungetrübte Jugendfreude lachte. Sozial wirken heißt aber nicht nur Leiden lindern, es heißt auch Freude bringen. Und wie man Freude schafft, echte, deutsche, unverdorbene Freude, die Herz und Geist frisch macht zu neuer Arbeit, das wurde den Schülerinnen klar durch dieses Fest, das aus dem gesunden Born deutscher Vergangenheit schöpft.“

Ebenfalls aus dem Krisenjahr 1923 stammt ein auf die christliche Perspektive zentrierter Zeitungsbericht, der dem weihnachtlichen Mysterienspiel *Metanoie* [= „Kehret um“] von Reinhard Johannes Sorge (1892–1916) eine hymnische Besprechung widmet (s. Kasten nächste Seite).

Offenberg sieht Wirken und Wirkung der Frauenschule in den schwierigen, aber allmählich sich entspannenden 1920er Jahren als „Licht im Dunkel“ – so die Überschrift des entsprechenden Kapitels ihrer Chronik. Es mag heute unangemessen erscheinen, wenn sie noch 1956, ohne die politischen Implikationen zu problematisieren, schreibt: „Im Zusammenraffen aller edlen Kräfte, in Entbehrung und Not, in der Versenkung in das Geistesgut unserer Väter und den Tiefengehalt echten Volksgutes befestigte sich der Zusammenhalt und die volks- und staatsverbundene Gesinnung der Schulgemeinde an der Westgrenze

Zur Weihnachtsfeier 19./20.12.1923: *Metanoeite*, weihnachtliches Mysterienspiel

Nicht identifizierter Zeitungsbericht:

„Millionen von Augen richten sich in diesem Jahre mehr als je sehnsüchtig nach dem Stern [...] aber hat er seine magische Führerkraft für die Lenker unserer Staaten verloren? [...] Wir erlebten dieser Tage in Aachen eine Darstellung, die das ganze Sehnen unserer Zeit in wunderbarer Weise zum Ausdruck brachte [...] Es war das Mysterienspiel ‚Metanoeite‘ von Reinh. Joh. Sorge, aus dem in der gehaltvollsten diesjährigen Weihnachtsfeier in Aachen, derjenigen der Sozialen Frauenschule, einer Pflegestätte feinsten christlicher Kultur, einzelne Teile aufgeführt wurden. [...] ‚Und eine Melodie ward uns zuteil, weil eine Sehnsucht, eine Straße uns geführt‘, so läßt der Dichter die H. Drei Könige sprechen. Ach, wann fände die moderne Welt endlich diese eine Melodie? Nicht eher, als bis der furchtbare Ruf ‚Metanoeite‘, Tuet Buße, gehört und befolgt worden ist, bis die Sünden nationalistischer Verblendung, schrankenloser Habgier und roher Gewalt im Völker- und Staatsleben verschwunden sind.“

Deutschlands.“ (Offenberg 1956, 15) Und ein paar Seiten weiter wiederholt sie sinngemäß das, was sie über eine öffentlich-politische Aktion der Schule schon in der Festschrift 1930 lapidar erwähnte: „In der Nacht vom 30. November zum 1. Dezember [1929] begingen wir in Gemeinschaft mit den Schulen der Stadt Aachen die Befreiungsfeier [von der belgischen Besetzung] durch Teilnahme an einem Fackelzug.“ (Festschrift 1930, 57)

4 Schlussgedanke

Zum Schluss sei noch eine denkwürdige These zur Deutung des Festes von dem bedeutenden Philosophen Odo Marquard angesprochen. Seine „Kleine Philosophie des Festes“ geht auf eine Sendereihe im Hörfunk des Hessischen Rundfunks 1986/87 zurück. Zunächst stellt er im Anschluss an Helmuth Plessner fest: „Alle anderen Lebewesen leben ihr Leben; der Mensch lebt sein Leben nicht nur, sondern verhält sich auch noch zu ihm, und das kann er nur, weil er auf Distanz geht zu seinem Leben. [...] Darum – weil der Mensch so der Lebenszentriker ist – braucht und hat der das Fest.“ (Marquard 1988, 414) Marquard setzt das Fest als „Moratorium des Alltags“ – „eine Art Aussetzung, Unterbrechung des Alltags“ (ebd., 415) – zu anderen Moratorien in Beziehung.

Alternative Moratorien sind für ihn „Gesamtkunstwerk und alternatives Leben“. Die Kultur des Festes, dessen Inhalt die Künste in ihrer Fülle darstellen, wird für ihn problematisch und „scheint dort aufzuhören, wo die Kunst selbst zum totalen Moratorium des Alltags zu werden versucht: als Gesamtkunstwerk“ – mit der Tendenz, an die Stelle der alltäglichen Wirklichkeit zu treten. Ähnliches gilt für das totale Naturerlebnis als Moratorium, „alternatives Leben“ als „Faszination durch den Ausstieg in den Ausnahmezustand“ (ebd., 417–418).

Einen weiteren, erschreckenden Modus von Moratorium des Alltags erkennt Marquard, hier Manès Sperber folgend, im Krieg: „die Suspension des Alltags und Festes zugleich durch den großen Ausnahmezustand“, eine bewusst oder unbewusst ergriffene Chance, dem bedrückenden Alltag zu entkommen. Marquard versucht eine Antwort auf die Frage: „wie kommt es eigentlich, daß die Menschen unseres Jahrhunderts zu zwei Weltkriegen psychisch bereit waren?“ Seine Antwort lautet: „der Krieg ist für die Menschen nicht nur schrecklich, sondern zugleich von den Menschen auch auf schreckliche Weise gewünscht: als Entlastung vom Alltag, als Moratorium des Alltags.“ (ebd., 415–416) Der Autor erinnert an die Kriegsbegeisterung in Deutschland 1914, aber auch an revolutionäre Tendenzen in der Gegenwart, die zum Bürgerkrieg führen können.

Marquard warnt zugleich vor dem „totalen Fest“, versteht seinen Ansatz als eine „Kritik des absoluten Festes“. Sein Gegenbild für eine Festkultur als echtes Moratorium umfasst – unabhängig von der Frage: religiös oder nichtreligiös – die Bereiche von der Kunst über die Naturzuwendung und den Sport bis zu Urlaub und Reisen; aus der Ethik der Antike übernimmt er als die menschlichen Lebensformen „das genießende Leben, das praktische Leben, das beschauliche Leben“ (ebd. 418–420). Wenn wir die Ära Maria Offenberg an der Sozialen Frauenschule überblicken – soweit die Quellen dies erlauben –, so scheint ihre Festkultur, zumal für die Jahre der Weimarer Republik, dem Gedanken von Odo Marquard recht nahe gekommen zu sein, jedenfalls von einer Totalität des Festes weit entfernt. Denn trotz aller Intensität des Feierns – im weltlichen wie geistlichen Sinne – haben Dozierende wie Studierende nie den Arbeitsalltag geringgeschätzt und ihre hochgesetzten Pflichten vernachlässigt.¹

¹ Der Beitrag entstand v.a. auf der Grundlage des KathHO-Archivs AC. Weiterhin bin ich für Unterstützung folgenden Institutionen zu Dank verpflichtet: Archiv des Katholischen Deutschen Frauenbunds, Köln (Dr. Jutta Mütter), Diözesan-Archiv Aachen (Dr. Beate Sophie Fleck), Diözesan-Bibliothek Aachen (Walburga Rehren). Von besonderem Wert waren für mich Gespräche mit Zeitzeuginnen, die ich 2016/17 mit folgenden Absolventinnen führen konnte: Susemarie Gross (Jg. 1949–51), Irene Klein (Jg. 1954–56), Margret Steinbeck (Jg. 1955–57), Marlies Theißen (Jg. 1955–57), Gertrud Münch (Jg. 1963–66), Siegrud Abed, geb. Kugelmeier (Jg. 1964–67). Ebenso bin ich ehemaligen Kollegen innen an der Hochschule für Gespräche und Materialien dankbar: Marianne Groos (zugleich Absolventin des Jahrgangs 1951–53), Marianne Levacher, Prof. Dr. Walter Schroeder sowie Prof. Peter Boskamp (Abt. Köln, dort Absolvent 1961–64).

5 Literaturverzeichnis

- Alt, Ina: (Das Leben:) Von Freude und Arbeit, in: Nachrichten der Sozialen Frauenschule des deutschen Kath. Frauenbundes Aachen, Dezember 1926, 13–15 (KathHO-Archiv AC 5.1.4).
- Festschrift der Sozialen Frauenschule Aachen, 1930, (KathHO-Archiv AC 5.1.5).
- Festschrift 1966 Höhere Fachschule für Sozialarbeit. Soziale Frauenschule Aachen. 1916–1966, [1966] (KathHO-Archiv AC 5.1.5).
- Gaspar, Paul / Zapp, Mirjam (1991): Die Geschichte der Sozialen Frauenschule in Aachen, in: Jers, Norbert (Hrsg.): Soziale Arbeit gestern und morgen. Festschrift zum 75jährigen Bestehen der katholischen Ausbildungsstätte für Sozialarbeit und Sozialpädagogik in Aachen, Aachen, 51–95.
- Guardini, Romano (1960): Die Annahme seiner selbst, Würzburg. Höhere Fachschule für Sozialarbeit. Soziale Frauenschule Aachen. 1916–1966, [1966] (KathHO-Archiv AC 5.1.5).
- Isensee, Josef (2009): Von der Notwendigkeit zu feiern – die Philosophie des Festes, in: Guardini-Stiftung, (Hrsg.): Trigon. Kunst, Wissenschaft und Glaube im Dialog Nr. 8, Berlin, 9–18.
- Jahresbericht 1923/24 der Wohlfahrtsschule zu Aachen, Soziale Frauenschule des Katholischen Deutschen Frauenbundes (KathHO-Archiv AC 5.1.3).
- Jers, Norbert (Hrsg.) (1991): Soziale Arbeit gestern und morgen. Festschrift zum 75jährigen Bestehen der katholischen Ausbildungsstätte für Sozialarbeit und Sozialpädagogik in Aachen, Aachen.
- Marquard, Odo (1988): Kleine Philosophie des Festes, in: Schultz, Uwe (Hrsg.): Das Fest. Eine Kulturgeschichte von der Antike bis zur Gegenwart, München, 413–420.
- Soziale Frauenschule des Katholischen Deutschen Frauenbundes Aachen. Jahresbericht 1922/23 (KathHO-Archiv AC 5.1.3).
- Offenberg, Maria (1926): Die Wohlfahrtsschule als Lebensgemeinschaft, in: Grundsätzliche Fragen zur Ausgestaltung der staatlich anerkannten Wohlfahrtsschulen. Eine Sammlung von Vorträgen, hrsg. vom Preußischen Ministerium für Volkswohlfahrt, Berlin, 95–104.
- [Offenberg, Maria] (1956): Chronik der Sozialen Frauenschule des Katholischen Deutschen Frauenbundes in Aachen. Aus Anlaß ihres 40jährigen Bestehens am 8. November 1956, Ms. (KathHO-Archiv AC 1.15).
- Pieper, Josef (1963): Zustimmung zur Welt. Eine Theorie des Festes, München.
- Reichel, Saskia (1992): Maria Offenberg. 1888–1972, in: Fischer-Holz, Elisabeth (Hrsg.): Anruf und Antwort. Bedeutende Frauen aus dem Raum der Euregio Maas-Rhein. Lebensbilder in drei Bänden, Band III, 2. Aufl. Aachen, 91–110.
- Siemes, Helena (1978): Theaterspiel gestern und heute, in: Pressestelle der Katholischen Fachhochschule Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): 1918–1978. 60 Jahre katholische Ausbildungsstätte für Sozialarbeit in Aachen, Aachen, 57–61 (KathHO-Archiv AC 5.1.5).
- Weber, Helene (1957): Unsere Soziale Frauenschule, in: Frauenland, 40. Jg., Heft 1/2, 23.
- Wittek, Erhard (1936): Männer. Ein Buch des Stolzes, Stuttgart.

Ästhetische Bildung und Praxis als *Spezifikum* der Sozialen Frauensschule Aachen in ihren Anfangsjahren

Marion Gerards

Bei der Durchsicht des Aachener Archivs der KatHO NRW fallen zahlreiche Fotografien auf, die in den 1920er und Anfang der 1930er Jahren gemacht wurden und die tanzende, singende, musizierende und theaterspielende Frauen zeigen (vgl. Abb. 4, 6–10 der Bilderserie, in diesem Band). Ebenso verweisen zahlreiche Fest- und Veranstaltungsprogramme auf intensive ästhetisch-musische Aktivitäten in der Schule (vgl. Abb. 3, 5, 8, 11, 12; s. Beitrag Jers, in diesem Band). Die Absolventin Elisabeth Richstätter, Examensjahrgang 1933, spricht in ihren Erinnerungen sogar von einem „Spezifikum der Aachener Schule gegenüber anderen Sozialschulen“ und meint damit „die besondere Pflege von Gesang – Volkstanz – Laienspiel – Werken“ (Richstätter 1978, 14).

Dies ist auf den ersten Blick erstaunlich, da in den zeitgenössischen Diskussionen um die Lehrpläne der Wohlfahrtsschulen Fächer wie Tanz, Theater, Musik oder Kunst zunächst nicht oder nur am Rande erwähnt werden (vgl. Salomon 1908; Richtlinien 1930). Es stellt sich also die Frage, wie die ästhetisch-künstlerische Praxis in den Lehrplänen der Aachener Sozialen Frauenschule verankert war und in welchen Begründungszusammenhängen sie stand. Der Beitrag geht diesen Fragen nach und begibt sich auf eine Spurensuche zum Verhältnis von ästhetischer Bildung bzw. Praxis und Sozialer Arbeit, indem nach einem kurzen Überblick in den zeitgeschichtlichen Kontext Lehrpläne aus den Anfängen der Schule und Schriften der für die Aachener Schule bedeutsamen Direktorin und Pädagogin Maria Offenbergl herangezogen werden.

1 Zeitgeschichtlicher Kontext

Neben den furchtbaren Auswirkungen des Ersten Weltkriegs auf alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens waren es vor allem die von namhaften Persönlichkeiten wie Helene Weber, Hedwig Dransfeld und Gerta Krabbel getragenen Bestrebungen der katholischen Frauenbewegung, die zur Gründung der

Sozialen Frauenschule des Katholischen Deutschen Frauenbundes (KDF) geführt haben. Für die Ausrichtung der ästhetisch-künstlerischen Fächer können daneben die Bestrebungen der Jugendbewegung als prägend angesehen werden. Daher sollen diese beiden Bewegungen sowie die von Alice Salomon, der bedeutenden Pionierin der Sozialen Arbeit, formulierten und für unsere Fragestellung relevanten Prinzipien der sozialen Frauenbildung und Volksbildung hier kurz umrissen werden.

1.1 Katholische Frauenbewegung

Die Soziale Frauenschule startete am 8. November 1916 in Köln ihren Lehrbetrieb und zog am 6. Mai 1918 aufgrund von Querelen mit der Stadt nach Aachen um. Träger der Schule war der KDF, der im Jahr 1903 gegründet wurde – ebenfalls in Köln. Als Dachverband hatte er es sich zum Ziel gesetzt, Teile der Forderungen der um die Jahrhundertwende erstarkenden bürgerlichen Frauenbewegung gemäß den Anschauungen der katholischen Kirche zu unterstützen und dabei die Interessen der Katholikinnen zu vertreten (vgl. Kall 1983; Greshake 1991). Die katholische Frauenbewegung verstand sich in besonderem Maße als eine Bildungsbewegung, die die Frauen durch Bildungsangebote auf ihre Aufgaben in Familie und Gesellschaft vorbereiten wollte. „Bei der Frauenbildung stand das Leitbild der Mütterlichkeit obenan. Auch die unverheiratete Frau sollte diesem Ideal nachstreben. Sie war das Wesensmerkmal der Frau im Unterschied zum Mann.“ (Greshake 1991, 27) Das zugrundeliegende Geschlechterkonzept ging von einer grundsätzlichen Wesensverschiedenheit der Geschlechter und den damit verbundenen geschlechtsspezifischen Aufgaben von Frauen und Männern aus. Frauen sollten gemäß ihrer ‚natürlichen‘ Geschlechtseigenschaften fürsorgend und sozial tätig sein und entsprechend dem Prinzip der ‚geistigen Mütterlichkeit‘ wissenschaftlich und ästhetisch gebildet werden (vgl. Sack 1998, 27).

In diesem Kontext rief Helene Weber 1912 im Kölner Zweig des KDF eine „Kommission für soziale Fragen und Bestrebungen“ ins Leben, die Kurse und Vorträge für Heimarbeiterinnen, Bildungsabende über Familienpflege, Literatur und Kunst und gemeinsame Wanderungen durchführte. „Weber ging es um eine Politisierung und Sensibilisierung junger bürgerlicher Katholikinnen für die soziale Frage, um die Professionalisierung der Sozialarbeit und um die Heranbildung einer politisch und sozial aktiven Nachfolgerinnengeneration innerhalb des KDF“ (Sack 1998, 35) – interessanterweise auch mittels literarischer und künstlerischer Angebote. Insgesamt war die katholische Frauenbewegung zwar sozialpolitisch engagiert, aber die ‚natürliche‘ Geschlechterordnung wurde ebenso wenig in Frage gestellt wie die gesellschaftliche Ordnung des Wilhelminischen Kaiserreichs.

Während des Ersten Weltkriegs entwickelte sich der KDF innerhalb des katholischen Frauenvereinswesens „zur zentralen Koordinations- und Vermittlungsinstanz der sozialen Kriegsarbeit.“ (Sack 1998, 39) Der Bedarf an wohlfahrtspflegerisch geschulten Kräften stieg. Letztlich waren die Auswirkungen des Weltkriegs mitentscheidend für die Professionalisierung der Sozialen Arbeit. Den Frauen eröffneten sich neue berufliche Handlungsfelder, gleichzeitig wurde der dringende Bedarf an professioneller Ausbildung gesehen, sodass man trotz der unsicheren Kriegszeiten im November 1916 die Soziale Frauenschule in den Räumen der KDF-Zentrale in Köln eröffnete. Erste Direktorin war Helene Weber (vgl. ebd., 40).

Die Schule verstand sich als „eine Stätte wesenhafter Frauenbildung“, in der die Frau „zu ihrer sozialen Funktion im allgemeinsten Sinne des Wortes“ erweckt, der „Nachwuchs ehrenamtlicher und beruflicher Kräfte für den Frauenbund“ geformt und „tüchtige Berufsvertreterinnen für Staat und Gemeinde“ ausgebildet werden sollten (Offenberg 1956, 4). Der gesellschaftliche Bedarf nach sozialen Berufsarbeiterinnen kam dem Wunsch vieler Frauen entgegen, „die nach neuen Möglichkeiten suchten, ihre Liebeskraft und ihre Mütterlichkeit in der Welt auszuwirken [...]. Denn die fürsorgende, pflegende, erziehende Arbeit [...] entspricht den besonderen weiblichen Anlagen und Neigungen stärker als den Kräften des Mannes.“ (Salomon 1921, 156)

Insgesamt orientierte sich die Ausbildung zur Fürsorgerin oder Wohlfahrtspflegerin an den konservativ-liberalen Idealen einer geistigen Mütterlichkeit, die sowohl an der konfessionell gebundenen Sozialen Frauenschule des KDF als auch an nicht-konfessionellen Schulen wie der 1908 von Alice Salomon gegründeten Sozialen Frauenschule in Berlin als grundlegend für die Ausbildung angesehen werden kann (vgl. hierzu ausführlicher Sachße 2003 und den Beitrag von Ganß, in diesem Band).

1.2 Jugendbewegung

Zeitlich parallel zum Aufkommen der Frauenbewegung in Deutschland und den damit verbundenen Gründungen von Ausbildungsstätten der Sozialen Arbeit fand um die Jahrhundertwende ein Aufbruch der Jugendgeneration statt, der sich in zahlreichen Jugendverbänden, allen voran in der Wandervogel-Bewegung, manifestierte. Dieses als Jugendbewegung bezeichnete Phänomen bezog sich auf „alle Jugend in Deutschland, die in irgendeiner Art sich auf ihren Selbsterziehungswillen und auf ihre jugendlichen Gestaltungskräfte beruft und zurückzieht“ (Weniger 1928/1980, 2), und beeinflusste Kunst, Literatur, Schule, Ausbildung (Singbewegung, Reformpädagogik, Kunsterziehungsbewegung) sowie die sich etablierende Soziale Arbeit, hier vor allem den Be-

reich der Jugendwohlfahrtspflege (vgl. Konrad / Meyer 2013). Die ‚Meißnerformel‘ aus dem Jahr 1913 bringt das Streben der jugendbewegten Verbände für die Zeit vor dem Ersten Weltkrieg programmatisch auf den Punkt: „Die Freideutsche Jugend will aus eigener Bestimmung, vor eigener Verantwortung, mit innerer Wahrhaftigkeit ihr Leben gestalten. Für diese innere Freiheit tritt sie unter allen Umständen geschlossen ein.“ (Niemeyer 2013, 219). Damit verbunden war eine Distanzierung von der Elterngeneration:

„Die Revolte der Jugend aber, die gegen die Lebensformen und Wertvorstellungen der wilhelminischen Zeit, gegen die Folgen der Industrialisierung und Verstädterung, gegen Isolierung und Spezialisierung aufbegehrte [...], stellte eine spezifisch deutsche Entwicklung dar. Sie ging aus von der verbreiteten Kultur- und Zivilisationskritik. [...] die Sehnsucht nach der romantisch verklärten Vergangenheit wurde zur prägenden Kraft.“ (Gruhn 1993, 162–163)

Man suchte nach neuen, naturnahen Erfahrungen in selbstorganisierten Gruppen- und Freizeitangeboten, die – so könnte man heute formulieren – in einem erlebnispädagogischen Sinne Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglichen sollten. Dies geschah vielfach unter Hinwendung zu volksbezogenen und nationalen Ideen (vgl. Niemeyer 2015 und 2009); man besann sich auf die kulturellen Schätze des deutschen Volkes, sang deutsche Volkslieder, musizierte in laienmäßigen Spielmusikensembles und zelebrierte einfache Formen der Geselligkeit. Die Zielsetzungen der zahlreichen Jugendvereine fasste Alice Salomon als ein Bemühen auf, „die Jugendlichen in ihrer freien Zeit zu sammeln, sie anzuregen, fortzubilden, zu unterhalten, eine edle Geselligkeit zu pflegen, einen sittlichen Anhalt zu bieten.“ (Salomon 1921, 124)

Das gemeinsame Singen avancierte geradezu zum Bindemittel der neuen Gemeinschaften und Gruppierungen. Die studentischen Kommersbücher dienten als erste Liederbücher und wurden dann vom Zupfgeigenhansl (1909), dem Wandervogel-Liederbuch (1912) und anderen, wie z.B. „Tandaradei. Ein Buch deutscher Lieder mit ihren Weisen aus acht Jahrhunderten“ (1917), herausgegeben vom katholischen Priester und Musiker Johannes Hatzfeld, abgelöst. Mit diesen Liederbüchern „entstand auch eine neue Ideologie der Volksliedpflege. Der äußeren Flucht in die Wälder entsprach der Rückzug in eine wildromantisch verklärte Vergangenheit mit der Sehnsucht nach dem Echten, Wahren und Ursprünglichen, das man im Volkslied gefunden zu haben glaubte.“ (Gruhn 1993, 166) Als ideologische Wurzeln der Jugendbewegung lassen sich ein auf das Volk bezogener Gemeinschaftsgedanke und die Sehnsucht nach einem unverfälscht ‚natürlichen‘ Menschentum erkennen, während darüber hinaus die katholische Jugendbewegung, hier v.a. der Quickborn, die „Gemeinschaft im Horizont eines natürlichen und auf Jesus Christus bezogenen Lebens“ (Tzscheetzsch 2001, 663) fokussierte.

1.3 Alice Salomon: Soziale Frauenbildung – Volksbildung

In diesen zeitgeschichtlichen Rahmen eingebettet formulierte Alice Salomon bereits 1908 Prinzipien einer sozialen Frauenbildung, als deren Ziel sie es ansah, dass sowohl „die intellektuelle Grundlage für das soziale Pflichtgefühl“ gelegt, als auch Wissen vermittelt wird, „aus dem ein lebendiges Gefühl sozialer Verantwortung hervorgeht“ (Salomon 1908, 28). In der zweijährigen Ausbildung zur Fürsorgerin und Wohlfahrtspflegerin stehen Fächer wie Volkswirtschafts- und Staatslehre, Bürgerkunde, Weltanschauungsfragen, Sozialethik und Sozialpädagogik auf dem Lehrplan. Anstelle eines abstrakten, rein schöngeistigen Bildungsideals, das bisher für die Ausbildung der ‚höheren Töchter‘ im Fokus stand, geht es Salomon um ein weit aufgespanntes Fächerspektrum, das die ästhetischen Fächer zwar nicht unterschätzt, aber an die ‚richtige Stelle‘ rückt, denn „sie sollen auch für die Frauen die Krone der Bildung sein, nicht ihre Basis.“ (ebd., 32) Und so wundert es nicht, dass Fächer wie Singen, Malen, Handarbeit oder Tanz von Salomon nicht weiter aufgeführt werden. Dennoch ist bekannt, dass Salomon ästhetische Praktiken für die Soziale Arbeit nutzbar machte, indem sie beispielsweise zu Beginn ihres sozialen Engagements in der Vereinigung für soziale Hilfsarbeit in sogenannten Arbeiterinnen-Clubs mit Fabrikarbeiterinnen Theaterstücke einstudierte und aufführte (vgl. Salomon 2008, 53–55).

Salomon wollte den Schülerinnen profundes Wissen aus diversen Fachdisziplinen vermitteln und sie auf eine professionelle Tätigkeit als Fürsorgerin und Wohlfahrtspflegerin vorbereiten. Damit ging sie über die üblichen Themengebiete einer höheren Mädchenbildung ihrer Zeit weit hinaus, und folgerichtig treten die ästhetischen Fächer wie Literatur, Kunst, Handarbeit oder Musik, die ansonsten in der Mädchenbildung zur Vorbereitung auf eine spätere Tätigkeit als Hausfrau, Mutter oder Gouvernante bzw. Lehrerin eine Rolle gespielt haben (vgl. Jacobi 2013, 235–347), in den Hintergrund. Die Vermittlung kultureller Bildung blieb jedoch als eine Aufgabe der Wohlfahrtspflege bestehen. Im Rahmen der Fachausbildung an der Berliner Sozialen Frauenschule können sich die Schülerinnen der Oberstufe im dritten Arbeitsfeld dieser Aufgabe widmen, die auf Volksbildung, Volksgesundheit und Arbeiterwohlfahrt ausgerichtet war (vgl. Salomon 1908, 81).

Dreizehn Jahre später präzierte Salomon in ihrem „Leitfaden der Wohlfahrtspflege“ (1921) ihre Ideen zur Volksbildung. Das freie Volksbildungswesen beschrieb sie wie folgt: „Sieht man den letzten, tiefsten Sinn aller Volksbildungsarbeit in der Gestaltung, der Bildung eines Volkes zu einer geistigen Einheit, so muß man den Bildungsfähigen mit individualisierender Methode ein lebendiges Verhältnis zur nationalen Kultur vermitteln“ (ebd., 126). Die von Salomon formulierten Bildungsziele lassen ein Humboldt’sches Bildungsideal aufscheinen, wenn es heißt,

„daß es für das freie Volksbildungswesen keine andere Aufgabe gibt, als jedem einzelnen zu voller Entfaltung der ihm von der Natur verliehenen Anlagen zu verhelfen; daß der einzelne Mensch nur dann eine persönliche geistige Form zu entwickeln vermag, wenn er auf dem Grund seiner besonderen Veranlagung in ein lebendiges inneres Verhältnis zu den Kulturwerken gebracht wird, die ihm gemäß sind.“ (ebd., 128)

Dieses innere Verhältnis zu Kunst und Kultur könne sich jedoch nicht in einem rein rezeptiven Vorgehen entwickeln, sondern es müsse „in einer inneren Auseinandersetzung erobert und als geistiger Besitz erworben werden.“ (ebd., 129) Und nur wenn es gelingt, dass breite Volksschichten am kulturellen Leben in diesem aktiven Sinn beteiligt werden, sei der Fortbestand der deutschen Kultur gesichert (ebd., 128).

Der emanzipatorische Ansatz einer anspruchsvollen sozialen Frauenbildung, wie er sich im breiten Fächerspektrum der Ausbildung und der wissenschaftlich-theoretischen Fundierung ausdrückt, griff die Forderungen der zeitgenössischen Frauenbewegung nach dem Recht auf Bildung und Berufstätigkeit auf und rekurrierte dabei auf ein traditionell-konservatives Konzept von Weiblichkeit, das von den ‚natürlichen‘ Geschlechtseigenschaften der sozial-empathischen und mütterlich-fürsorgenden Frau ausgeht. Zwar traten dabei die ästhetisch-künstlerischen Fächer während der Ausbildung in den Hintergrund, zugleich gewannen im Kontext der Jugendbewegung und im Rahmen der Volksbildung ästhetisch-künstlerische Praktiken an Bedeutung – aber auch hier in einem eher traditionellen Rückgriff auf Volkskultur und Volksliedpflege und zuweilen mit einem deutschnationalen Unterton, wenn es um das Bewahren deutscher Kultur mittels Volksbildung ging.

Im Rahmen der zuvor geschilderten politisch-sozial-kulturellen Entwicklungen der 1910er und 1920er Jahre ist es nun interessant zu sehen, wie die Gestaltung der Lehrpläne in Bezug auf ästhetische Praxis und Bildung an der Sozialen Frauenschule in Aachen und die Begründungszusammenhänge aus- sahen.

2 Kunst, Kultur und ästhetische Praxis an der Sozialen Frauenschule in Aachen

Es ist nicht Ziel der Ausführungen, einen kompletten Überblick über die Entwicklungen der ästhetischen Fächer bis zum heutigen Tag zu geben – das würde den Rahmen des Aufsatzes sprengen. Vielmehr geht es um einen Einblick in die Anfänge der ästhetischen Bildung und Praxis an der Sozialen Frauenschule in Aachen, der mit einem Ausblick auf aktuelle Themen und Fragestellungen abgerundet wird.

2.1 Lehrpläne der Sozialen Frauenschule in Aachen

Im Archiv der KathHO NRW, Abteilung Aachen (KatHO-Archiv AC), gibt es eine Broschüre unter der Signatur 5.1.1, die zwar nicht datiert ist, aber die Überschrift „Die Soziale Frauenschule des Kathol. Frauenbundes Deutschlands Köln a. Rh., Roonstraße 36“ trägt. Aufgrund der Geschichte der Frauenschule ist davon auszugehen, dass das Dokument aus den Jahren 1916 bis 1918 stammt, da sich in diesen Jahren die Schule an der oben genannten Adresse in Köln befand. In den Aufzeichnungen werden keine ästhetischen Fächer genannt, wenngleich im Lehrplan der Oberstufe unter „Jugendbewegung und Jugendpflege. Sozialpädagogik. Aufgaben der Volksbildung“ musisch-künstlerische Themen implizit denkbar sind. Dies gilt ebenfalls für das dort aufgeführte Fortbildungsjahr, das in einem geschlossenen Kurs auch „Aufgaben der Volksbildung“ umfasst.

Für die Zeit nach dem Umzug der Schule nach Aachen finden sich im Archiv weitere Lehrpläne – leider ohne exakte Datierung –, die aber nach 1918 entstanden sein müssen. Es handelt sich zum einen um einen „Lehrplan der Wohlfahrtsschule Aachen. Soziale Frauenschule des Katholischen Deutschen Frauenbundes. Aachen, Bergdriesch 44“ (KatHO-Archiv AC 5.1.2) und um ein Dokument mit dem Titel „Allgemeiner Lehrplan der Sozialen Frauenschule des Katholischen Frauenbundes Deutschlands, Aachen, Bergdriesch 44“, dessen Deckblatt mit der handschriftlichen Jahresangabe „[1922/23?]“ versehen ist (KatHO-Archiv AC 5.1.2). Im „Allgemeinen Lehrplan“ sind für die Unterstufe im Lehrgebiet „Kindergarten und Hortkunde“ kunstbezogene Inhalte denkbar, wenn es um „Hortbücherei usw. – Feste, Elternabende – [...] – volks-erzieherische Aufgaben des Hortes“ geht. In den Themen der Oberstufe werden dann im Lehrgebiet „Wohlfahrtspflege“ unter römisch Drei „Kultur und Volkspflege: a) Hebung der allgemeinen Bildung“ genannt, das Lehrgebiet „Jugendpflege und Jugendbewegung“ lässt ebenfalls künstlerisch-ästhetische Themen vermuten.

Im Vergleich dazu ist der „Lehrplan der Wohlfahrtsschule“ ausführlicher. Er nennt neben den Lehrgebieten und den dort zu vermittelnden Themen und Inhalten auch die verantwortlichen Lehrpersonen. In diesem konkret ausgeführten Lehrplan finden sich mehrere Stellen, die auf ästhetische und kulturelle Inhalte und Praktiken verweisen:

- In Psychologie und Erziehungslehre, gelehrt von Dr. Maria Offenberg, wird das Thema „Kind und Kunst“ aufgegriffen.
- Soziale Ethik, ebenfalls gelehrt von Dr. Maria Offenberg, beschäftigt sich u.a. mit Fragen der Bildung und Kreativität: „Der gebildete Mensch. – Der romantische Mensch. – Der schöpferische Mensch. – Der geniale Mensch.“

- Eine Veranstaltung zum Thema Kulturgeschichte findet Eingang in die Lehrgebiete und wird von Dr. Gerta Krabbel gelehrt.
- Am Ende der aufgezählten Lehrgebiete – nach Verwaltungskunde, Bürotechnik, Stenographie und Maschinenschreiben – werden explizit ein einstündiger Volksliedkurs (erteilt von einer nicht namentlich genannten Gesanglehrerin) und ein zweistündiger Turn- und Reigenkurs aufgeführt, der von „Frl. Turnlehrerin Zacharias“ gegeben wird.

In der Oberstufe finden sich dann weitere kunstbezogene Themen, die in den folgenden Lehrgebieten vermittelt werden:

- Psychologie und Erziehungslehre, auch in der Oberstufe von Offenberg unterrichtet, beschäftigen sich mit „Jugendbewegung und Jugendkultur“; „Wirtschaftliche, geistige, künstlerische, sittliche, religiöse Aufgaben der Volkserziehung“ stehen ebenfalls auf dem Programm.
- Neu ist hier das Lehrgebiet „Volkbildungsfragen“, ebenfalls von Offenberg gelehrt, das Allgemeine Probleme des Volkswesens thematisiert, wozu neben der Deutschen Volkskultur auch Bildungsbestrebungen der Neuzeit sowie Volksbildung in außerdeutschen Ländern gehören. Darüber hinaus werden Einzelfragen der Volksbildung behandelt. Neben dem Buchwesen geht es um „Volksmusik und Rhythmus. Sport“, aber auch um Theater, Volksspiel, Puppenspiel, Filmkunst sowie Haus- und Heimkunst.
- Und auch in der Oberstufe werden der Volksliedkurs (einstündig) sowie der Turn- und Reigenkurs (zweistündig) fortgeführt.
- Die Schülerinnen, die ihren Schwerpunkt auf das Arbeitsgebiet der Jugendwohlfahrtspflege legen, erhalten dann in Seminargruppen, wiederum von Maria Offenberg, einen zweistündigen Unterricht sowohl zur Kleinkinder- und Schulkinderfürsorge, mit dem Unterthema „Kinderliteratur“, als auch zu Jugendbewegung und Jugendpflege mit der thematischen Ausrichtung auf „Ausgestaltung der Jugendpflege, Sport, Jugendfeste, Jugendbildung, Jugendliteratur“.

In ihrem Jahresbericht 1922/23, publiziert in der Zeitschrift „Die christliche Frau“ beschreibt Offenberg die Aktivitäten an ihrer Schule, deren Leitung sie seit 1921 innehatte. Für das Sommersemester 1922 berichtet sie von einem fortlaufenden Lehrgang über deutsche Volkslieder (geleitet von Fräulein Jourdan), von einem Kursus für Volkstanz und -reigen, der von Fräulein Welter abgehalten wurde. Im Berichtszeitraum wurden Vorträge über die Ideen der Jugendbewegung gehalten und ein Puppentheater besichtigt. Im Juli 1922 veranstaltete man ein Volksfest im mittelalterlichen Stil mit Festspiel, Volksreigen und einem Jahrmarkt, zum Weihnachtsfest wurde ein Adventsspiel aufgeführt. Im Sinne einer praktischen Wohlfahrtspflege fertigte man Kleidungsstücke und Spielsachen an und überreichte diese den städtischen Fürsorgerinnen zur Weitergabe an verarmte Familien (Offenberg 1923).

Nach dem Umzug vom Bergdriesch 44 in die Wilhelmstr. 84 gab sich die Schule im Jahr 1926 einen neuen Lehrplan (KatHO-Archiv AC 5.1.2). Dieser zeigt eine verstärkte Beschäftigung mit Bildungsfragen und explizit mit künstlerisch-ästhetischen Themen. So geht es in der Unterstufe um Staat und Kultur im Lehrgebiet Bürgerkunde, um Kinderspiel und „Kind und Kunst“ in der Psychologie; auch der Volksliedkurs und der Turn- und Reigenkurs finden weiterhin sowohl in der Unter- als auch in der Oberstufe statt. In der Oberstufe werden dann im Lehrgebiet Psychologie Volkserziehungsfragen aufgegriffen und wirtschaftliche, geistige, künstlerische, sittliche, religiöse Aufgaben der Volkserziehung thematisiert; das Lehrgebiet Volksbildungsfragen, das von Offenberg mit einer Wochenstunde gelehrt wird, beschäftigt sich mit Wesen und Bedeutung der Volksbildung, mit deutscher Volkskultur und mit Volksbildung in außerdeutschen Ländern. Es werden auch Einzelfragen der Volksbildung bearbeitet, womit verschiedene künstlerische Bereiche wie Buchwesen, Volksmusik und Volkstanz, Sport, Theater, Volks- und Laienspiel, Puppenspiel, Filmkunst sowie Haus- und Heimkunst gemeint sind. Des Weiteren werden Bildungsstätten, Volksbildungseinrichtungen und Volksbildungskreise sowie die „Frau und die Volksbildung“ betrachtet. In den speziellen Seminarübungen der Gruppe II, die ihren Studienschwerpunkt auf Jugendwohlfahrtsarbeit legt, werden in der Kleinkinder- und Schulkinderfürsorge neben Erziehungsaufgaben im Kinderheim auch „Praktische Übungen im Märchenerzählen. – Veranstaltung von Kinderfesten, Vorführung von Kinderliedern und Kinderspielen“ genannt, während es in der Jugendpflege um Jugendliteratur und die Veranstaltung von Jugendfesten geht.

Betrachtet man die Lehrpläne aus den 1920er Jahren, so durchziehen Bildungs- und Kulturthemen die oben genannten Lehrgebiete. Hierzu gehören Aspekte der kulturellen Bildung inklusive einer konkreten künstlerisch-ästhetischen Praxis, die in den speziellen Seminarübungen der Gruppe II (Jugendwohlfahrtspflege) und dem zweijährigen Angebot der Volkslied- und Turn- bzw. Reigenkurse zum Ausdruck kommen. Deutlich wird auch, dass diese Kurse nicht der Freizeitbeschäftigung der Schülerinnen oder der ausschließlichen Vorbereitung der zahlreichen Feste und Feiern gedient haben, sondern dass es dazu korrespondierende Lehrveranstaltungen gab, in denen theoretische Grundlagen vermittelt wurden – und zwar sowohl in der Unter- als auch in der Oberstufe und von Offenberg selbst.

Aber nicht nur in der Ausbildung ihrer Schülerinnen setzte Offenberg Akzente in Bezug auf kulturelle Themen und ästhetisch-künstlerische Praxis, sondern auch in Lehrgängen, die während der Schulferien angeboten wurden. Im Archiv der Hochschule ist der Plan eines Jugendpflegelehrgangs (KatHO-Archiv AC 1.6) erhalten, der von Juli bis September 1930 im neu bezogenen Haus auf der Siegelhöhe durchgeführt wurde. Der Lehrgang umfasste neben Arbeitswochen auch „eine Volkstanzwoche unter Otto Ihnbrecht, eine Singeweche unter Johannes Hatzfeld, [...], eine Woche kunstgewerblichen Schaffens, eine

literarische Arbeitswoche mit Kreisen über Rundfunk, Bücherei und Puppenspiel, [...], eine Laienspielwoche mit Dr. Ignaz Gentges [...].“ (ebd., 39). Auch im September 1931 wurde wieder „ein Kursus über Laienspiel von Dr. Gentges“ (Offenberg 1956, 39) durchgeführt.

Die starke Unterrichtstätigkeit von Maria Offenberg in den auf Bildungsfragen bezogenen Lehrgebieten mit einer künstlerisch-ästhetischen Schwerpunktsetzung legt die Vermutung nahe, dass diese Themen für sie im Rahmen der Ausbildung zur Wohlfahrtspflegerin oder Fürsorgerin besondere Relevanz besaßen. Gaspar / Zapp (1991, 62–63) formulieren das so:

„Besonderes Anliegen war ihr das ‚musische Tun‘, das sich innerhalb der Schule auf den vielfältigen Schulfesten entfaltete. Die gemeinsam gestalteten Feste und Laienspielaufführungen wurden bald zum Mittelpunkt des Gemeinschaftslebens an der Schule.“

Die Lehrpläne aus den 1920er Jahren lassen deutlich erkennen, dass ästhetische Bildung und Praxis einen besonderen Stellenwert an der Aachener Wohlfahrtsschule besaßen und dass dies noch bis in die 1930er Jahren galt. Es ist zu vermuten, dass dieses „Spezifikum der Aachener Schule“ (Richstätter 1978, 14) mit einem gesteigerten Engagement der Direktorin zusammenhing. Ein Blick in ihre Schriften aus dieser Zeit soll nun klären, wie dies von Offenberg pädagogisch und konzeptionell begründet wurde.

2.2 Schriften von Maria Offenberg

Geboren in Konitz / Westpreußen wuchs Maria Offenberg (1888–1972) in einer christlichen und weltoffenen Familie mit niederrheinischen Wurzeln in Düsseldorf auf, wo sie mit ihrer Familie regelmäßig Theater, Oper und Abendgesellschaften besuchte. Offenberg genoss eine für die damalige Zeit umfangreiche Bildung: Nach Abschluss der Düsseldorfer Marienschule ging sie für mehr als zwei Jahre in das Convent of the Visitation nach England, um sich auf ein Universitätsstudium vorzubereiten. Ihr Abitur legte sie 1914 als eine der ersten Frauen in Düsseldorf ab, studierte anschließend in München Volkswirtschaft, wechselte nach Münster, Berlin und wieder München, um dann im Sommersemester 1917 nach Freiburg zu gehen und dort bei Edmund Husserl, Josef Geysler und Edith Stein, der damaligen Assistentin von Husserl, Philosophie, Psychologie und Geschichte zu studieren. 1920 promovierte sie bei Geysler mit einer Arbeit über „Die Scientia bei Augustinus“. Bereits im November desselben Jahres trat auf Veranlassung von Helene Weber der KDF an Offenberg heran und bot ihr die Leitung der Sozialen Frauenschule in Aachen an. Im

Alter von 32 Jahren übernahm Offenberg im April 1921 die Stelle als Direktorin, die sie dann mit Unterbrechung (1941–1946) bis zum Jahr 1957 innehatte (vgl. Reichel 1991, 91–101).

Maria Offenberg hat umfangreich zu pädagogischen, theologischen und sozialarbeiterischen Themen publiziert, ihre Bibliographie weist insgesamt 354 Schriften auf (vgl. Graab 2005). In unserem Zusammenhang interessieren die Publikationen aus den 1920er Jahren und aus dem Beginn der 1930er Jahre, die Auskunft geben über ihre Sicht auf die ästhetische Praxis und Bildung in der Sozialen Arbeit. Dies passiert unter drei thematischen Schwerpunkten: Zunächst geht es um Fragen der Einbindung von ästhetischer Bildung und Praxis in die allgemeine Mädchen- und Frauenbildung, dann in das konzeptionelle Verständnis der Wohlfahrtsschule als Lebensgemeinschaft und anschließend in das Verhältnis von Wohlfahrtsschule und Volkstum.

2.2.1 Mädchen- und Frauenbildung an der Wohlfahrtsschule

Für die Schülerinnen an der Wohlfahrtsschule „bedeutet die Ausbildungszeit [...] eine Umstellung und Umformung, ein Heraustreten aus vielfacher, durch Geburt und Stand gebildeter Enge in die breite Sicht des Volkstums, aus der Geschlossenheit der Kleinarbeit in das komplizierte Gefüge des öffentlichen Lebens.“ (Offenberg 1924, 54) Offenberg macht hier deutlich, dass zum einen die Vielfalt der Unterrichtsthemen sowie die Beschäftigung mit den großen sozialpolitischen und kulturellen Fragen über die bisherigen Themen der Mädchenbildung hinausgehen und dass zum anderen die späteren Sozialarbeiterinnen aus dem üblicherweise den Frauen zugewiesenen Tätigkeitsfeld des Hauses und der Familie hinaus- und in das öffentliche Berufsleben eintreten werden. Auf der Basis dieses durchaus als emanzipatorisch zu verstehenden Bildungsanspruchs verknüpft Offenberg die ästhetische Bildung und Praxis mit den Idealen von Mütterlichkeit und Volksverbundenheit. Dies soll beispielhaft an einem Aufsatz aus dem Jahr 1925 mit dem Titel „Wohlfahrtsschule und Mädchenbildung“ deutlich gemacht werden.

Ausgehend von einer kulturpessimistisch geprägten gesellschaftlichen Analyse übt Offenberg Zivilisationskritik, wenn sie schreibt: „Gähnende Leere der Volks- und Jugendbildung tut sich auf, Großstadtkultur, die immer mehr versandet, untergehende Kleinstadtkultur und schwindende, oft schon erstorbene Landkultur.“ (Offenberg 1925, 645–646) In dieser Situation sei das deutsche Frauentum gefordert: „Es ruft einfach alles nach helfender, aufopfernder Frauenkraft: das Kranke und Sterbende, das Bedrohte und Gefährdete, das Gesunde und Wachstumsfähige.“ (ebd., 646). An dieser Stelle kann nicht auf das konservative Weiblichkeitskonzept der ‚dienenden Frau und Mutter‘ eingegangen werden. Die Beiträge von Susanne Bücken und Petra Ganß (in diesem Band) tun dies ausführlicher. Die jungen Frauen an der Fachschule, die

sich „für den Dienst am Volke vorbereiten“ (ebd., 646), könnten sich jedoch nicht auf die Vermittlung der deutschen Geschichte, Klassik und Romantik, der deutschen Sprache und der deutschen Lieder als Triebkräfte für einen idealen deutschen Sinn beschränken, sondern sie müssten diese Vermittlung im Sinne eines weiten Kulturbegriffs in Volkstum und Volksgemeinschaft einbinden. Darunter versteht Offenberg „das gesamte schaffende, werktätige, um sein Leben ringende und in Not vielfach erliegende deutsche Volk“ (ebd., 648).

Im Anschluss daran entwirft Offenberg das Bild einer idealen Absolventin einer Mädchenschule, die sich in diesen Dienst stellen und eine Ausbildung an der Wohlfahrtsschule beginnen möchte. Neben Volksverbundenheit, Kenntnissen über die Heimat und Geschichte ihres Landes sowie Alltagswissen sollte sie über eine ausgeprägte „Gestaltungskraft [in] der Haus- und Heimkultur“ verfügen. Dazu zählt sie eine Reihe an kunstbezogenen Kompetenzen nämlich: Puppentheater spielen, einen Guckkasten bauen, ein Bilderbuch oder Anschauungsbilder kreieren und Bilder deuten können.

„Und Lieder wüßte sie zu singen eine bunte Fülle und Kinderreigen zu lehren, und in Haus und Heim wüßte sie anzuregen, daß die Hausmusik wieder entstände und die alten schönen Instrumente, die Fiedel und die Flöte und die Laute wieder gebraucht würden. Kultur des Hauses und Kultur der Schule können und dürfen nicht zwei getrennte Sphären sein. [...] denn die Schülerin der Mädchenschule ist die Trägerin der zukünftigen Haus- und Heimkultur [...]. Das gilt auch in Bezug auf die Pflege edler Geselligkeit und geistvoll angeregter Zusammenkünfte“ (Offenberg 1925, 652)

Hier wird deutlich, dass die Schülerinnen die beispielsweise in der Familienfürsorge zu entwickelnde Haus- und Heimkultur in der „Kultur der Schule“ erfahren und einüben müssen, dass die Schule quasi als Modell und Lernumfeld auf die späteren Aufgaben vorbereitet – und dies auf dem Fundament einer „Seelenhaltung und Gesinnung derjenigen, die in ihr Volk hineinwachsen will“ (ebd., 652). Die Basis für die Bewältigung der Herausforderungen des zukünftigen Berufes sieht Offenberg in der christlichen Liebe und religiösen Besinnung der Schülerinnen, und sie ruft auf zu den

„Aufgaben der Gegenwart: zum religiösen Wiederaufbau der Familienkultur, zur liebevollen Eroberung des irgeleiteten Volkes, das in Not untergeht, zur Versöhnung der Klassen und der Stände, zur Aufrichtung des Friedens unter den Parteien und des Friedens unter den Völkern.“ (Offenberg 1925, 652–653)

Es sind dies große und pathetische Worte, die ein auf das leidende Volk bezogenes schwärmerisches Sendungsbewusstsein zeigen, mit dem Offenberg jedoch im Diskurs um die großen Menschheitsaufgaben der Sozialen Arbeit nicht alleine stand (vgl. Zeller 1987). Das Volk soll durch die mütterlich-fürsorgenden Kräfte der (deutschen und christlichen) Frauen bzw. der Wohlfahrtspflegerinnen auf der mikrosoziologischen Ebene der Familienkultur auch durch die Vermittlung relevanter volkskultureller Praktiken erneuert und auf

der meso- bzw. makrosoziologischen Ebene der Klassen, Stände, Parteien und Völker befriedet werden. Die Ideen der geistigen Mütterlichkeit sind bei Offenberg ebenso vertreten wie ein auf christlicher Basis verstandener Auftrag der Volksbildung unter Rückgriff auf die kulturellen Schätze des deutschen Volkes, die in der Haus- und Heimkultur wieder neu gepflegt werden müssen.

Es mutet aus heutiger Sicht fast anmaßend an, der gerade sich entwickelnden Profession der Sozialen Arbeit die großen Menschheitsaufgaben von Versöhnung und Frieden der Völker aufzubürden. Auch ist weniger ein politisch-strukturelles oder gar kapitalismuskritisches Verständnis von Sozialer Arbeit erkennbar, wenn die fürsorgend-mütterlichen Tätigkeiten der Wohlfahrtspflegerinnen als Lösung für die gesellschaftlichen Probleme gesehen werden. Vielmehr führt die Überhöhung empathisch-helfender Weiblichkeit eher zu einer Überforderungssituation als zu einer Veränderung der bestehenden Verhältnisse, die für die Not und Armut breiter Bevölkerungsschichten verantwortlich sind. Aber Offenberg ist von den großen Aufgaben des neuen Berufsstandes der Frauen überzeugt, sodass sie folgerichtig großen Wert darauf legt, an ihrer Schule den jungen Frauen das für die Bewältigung dieser immensen Aufgaben erforderliche Wissen und Können zu vermitteln. Dafür entwickelt sie ein pädagogisches Konzept, das die Wohlfahrtsschule nicht als reine Lernanstalt, sondern als eine prägende Lebensgemeinschaft von Schülerinnen versteht, in der ästhetische Praxis und Bildung einen besonderen Platz zugewiesen bekommen.

2.2.2 *Wohlfahrtsschule als Lebensgemeinschaft*

Um das große pädagogische Ziel, nämlich die „Lösung der Geister aus der Enge, die Vermittlung der großen Schau von Welt und Kultur [...], die Umkehr aus der ich-beschränkten Geistesrichtung in die große Sicht des Volkstums“ (Offenberg 1926, 96), zu erreichen, ist die Wohlfahrtsschule in besonderem Maße gefordert. Offenberg entwickelt ein Verständnis von Schule als einer Lebensgemeinschaft, in der die jungen Frauen sowohl das erforderliche Wissen erlernen als auch personale Kompetenzen erwerben sollen. Hier lassen sich fünf relevante Aspekte erkennen:

Für Offenberg stellt die Entwicklung der Klassengemeinschaft eine zentrale alltagspraktische Aufgabe seelischer Erziehung (vgl. ebd., 97) dar, durch die gruppendynamische Lern- und Selbsterfahrungsprozesse ermöglicht und soziale Kompetenzen erworben werden. Es geht darum, die „Kraft der Selbstbehauptung zu vereinen mit der Achtung vor dem überlegenen Geist der charaktergroßen Seele, der man sich freiwillig beugt“ (ebd., 98). Hier schimmert das auch aus der Jugendbewegung bekannte problematische Verständnis einer Gruppenpädagogik durch, die von einem ‚natürlichen‘ Führertum ausgeht und weniger auf Demokratieerziehung setzt.

Nach dem Umzug im Jahr 1930 bot das neue Haus auf der Siegelhöhe durch das architektonische Konzept des Rudolf Schwarz Baus (vgl. Beitrag Lammel, in diesem Band) hervorragende Möglichkeiten der Umsetzung. Das angegliederte Internat und die im Haus untergebrachte Jugendherberge förderten genau diese Lern- und Erfahrungsprozesse. In einer Doppelstrategie strebt Offenberg an, die Schule im täglichen Miteinander zu einem soziokulturellen Lern- und Erfahrungsort zu machen und die „schöne Seite des Gemeinschaftslebens in das rechte Verhältnis zu der theoretischen und praktischen Schulung“ zu setzen (ebd., 101).

Offenberg berücksichtigt in ihrem schulischen Konzept auch die körperlichen und geistig-kulturellen Bedürfnisse der Schülerinnen. Regelmäßige körperliche Bewegung und Übungen dienen der „Aufrechterhaltung eines frischen gesunden Zuges in der Anstalt“ (ebd., 100). Es gilt, den Lebenshunger der Schülerinnen, ihr „Sehnen nach letzten tiefen Werten der Kultur und der Religion“ zu befriedigen. „Es gibt wohl keine Wohlfahrtsschule, in der nicht Gelegenheit zu schlichten Feiern, musikalischen Freuden und Spielen gegeben ist. Auch dies dient dem Leben und dem Beruf. Man weiß nicht, wozu man diese Erinnerungen freudig-feierlichen Erlebens noch einmal brauchen kann.“ (ebd., 101) Offenberg zeigt hier, dass sie die verschiedenen Bedürfnisebenen ihrer Schülerinnen durchaus im Blick hat. Beim Musizieren, Tanzen oder Theaterspielen geht es demnach nicht nur um die Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten für die spätere Berufstätigkeit als Wohlfahrtspflegerin, sondern Offenberg möchte ihren Schülerinnen kulturelle und religiöse Bildung vermitteln, auch durch das eigene künstlerische Tun – und dies durchaus in einem präventiven Ansatz mit dem Ziel einer eigenen sinnvollen Freizeit- und Lebensgestaltung (wir würden heute vielleicht von einer guten Work-Life-Balance sprechen). Es mutet überaus modern an, wenn auf körperliche Fitness, eigene künstlerische Aktivität oder auf gemeinsames Feiern und Spiel im Sinne einer guten ‚Personalfürsorge‘ geachtet wird.

Außerdem legt Offenberg großen Wert darauf, dass die Ausbildung „einmünden [soll] in die Leiden und Freuden der Volksgemeinschaft“ (ebd.). Der Vorzug einer Wohlfahrtsschule sei ihre Volks- und Lebensnähe, die mit abstrakten Universitätsstudien nicht zu erreichen wären. Volksnähe könne in der Schule ermöglicht werden, indem beispielsweise Kreise und Zirkel mit Arbeiterinnen gebildet, Wanderungen mit berufstätigen Frauen oder gemeinsame Feiern veranstaltet werden.

In der Lebensgemeinschaft der Schule vollzieht sich auch die Gestaltung des Alltags; hier kann mit einfachen Mitteln die Haus- und Heimkultur entwickelt, geübt, erfahren und reflektiert werden. Die so erworbenen Kenntnisse können dann von der späteren Fürsorgerin in die Familien getragen werden. Und Offenberg sieht auch hier wieder das Große und Ganze:

„Wenn die Gesundung unseres Volkes von der Familie abhängt, so muß die Fürsorgerin verstehen, neben den an erster Stelle wichtigen gesundheitlichen und wirtschaftlichen Maßnahmen die Seele und Kultur der Familie mit einzubeziehen in ihre Arbeit. Dies kann [...] durch kleinste Winke geschehen, die [...] Ausdruck eines in Liebe schöpferisch gewordenen Herzens sind, durch einen Blumenstrauß, durch ein Bild, [...], durch ein altes Wiegenlied, der Mutter ins Gedächtnis zurückgerufen, durch ein Märchen, das man der Großmutter für die Enkel in die Seele senkt, durch ein neues Entdecken der Heimat in Sage und Geschichte, [...] durch ein Verstehen ehrwürdiger Bräuche, Werte, die in der Lebensgemeinschaft der Schule gepflegt und angeregt werden müssen, wenn glückliche Veranlagung und Familienkultur sie nicht von vornherein in die Herzen dieser jungen Frauen gelegt haben.“ (Offenberg 1926, 102)

Beim gemeinsamen Singen, Tanzen, Spielen, Malen und Basteln werden in der Lebensgemeinschaft der Schule Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Heim- und Hauskultur für die spätere Familienfürsorgerin erfahrbar gemacht und vermittelt. Daneben kann die Schulgemeinschaft durch Einbindung bestimmter Personengruppen aus dem Volk oder bei Festen, zu denen Menschen aus dem Stadtteil oder aus sozialen Institutionen eingeladen werden, eine Nähe zum Volk entwickeln, die es den Schülerinnen letztlich möglich machen soll, in ihr Volk hineinzuwachsen (Offenberg 1925, 652). In der so gestalteten Lebensgemeinschaft und Atmosphäre der Schule erleben die Schülerinnen die Zugehörigkeit zum Volk – „die Wohlfahrtsschule wurzelt im Leben des Volkes“ (Offenberg 1926, 103).

Neben diesen fünf konzeptionellen Ausrichtungen hat Offenberg auch einen Blick für die unterschiedlichen Persönlichkeiten ihrer Schülerinnen. Die Schulgemeinschaft setzt sich aus Frauen zusammen, die sowohl im Internat leben als auch in Aachen und Umgebend wohnend den Unterricht besuchen. Sie kommen aus unterschiedlichen Schichten und Milieus, mit unterschiedlicher Vorbildung und zum Teil mit besonderen Lebensbiographien. Sie stellen sich den Anforderungen der Ausbildung und entscheiden sich für einen der drei Arbeitsschwerpunkte. Offenberg (1924) rekurriert deutlich auf die soziale Herkunft ihrer Schülerinnen, indem sie drei Typen von Schülerinnen an ihrer Wohlfahrtsschule ausmacht und diese einem der Schwerpunkte zuordnet. Bei den Gesundheitsfürsorgerinnen sieht Offenberg eher den sachlich, wirklichkeitsnahen Menschentyp, dessen Allgemeinbildung und Menschlichkeit im Laufe der Ausbildung zu heben sei, und bei den Wirtschaftsfürsorgerinnen zu meist Frauen mit Organisationssinn und technischer Geschicklichkeit, die eher nüchtern, phantasielos und künstlerisch unerfahren seien. Bei den Jugendwohlfahrtspflegerinnen erkennt Offenberg eine ausgeprägte „Geistes- und Herzensstruktur“.

„Sie bringen dem für unser deutsches Volkstum bedeutungsvollen Fach der Volksbildungsfragen das meiste Wissen, die besten Ideen und die größte Begabung nach der künstlerischen Seite entgegen. [...] [Sie] greifen die konkrete Ausgestaltung von Volksspiel und Volkstanz, Sport, Volkslied,

Märchen und Legende, Heimkultur und Volksfest mit wahrem Feuereifer auf.“ (Offenberg 1924, 54–55)

Doch diese Gruppe müsse sich als stärkendes Gegengewicht mit den Schattenseiten der menschlichen Existenz wie Gefährdetenfürsorge, Prostitution oder medizinischen sowie volkswirtschaftlichen Themen beschäftigen, „damit die Hand nicht allzu weich wird und die großen Kräfte der Überwindung mit der opfernden Selbstlosigkeit nicht ermatten.“ (ebd., 55) Für die Aufgaben der Volksbildung, der Haus- und Heimkultur erkennt Offenberg in dieser Schülerinnengruppe die besten Voraussetzungen, da sie zum einen über künstlerische Fertigkeiten (z.B. Instrumentalspiel) und eine ästhetische Vorbildung verfügen, an die im Rahmen der Ausbildung gut angeknüpft werden kann. Aber Offenberg sieht es als Aufgabe der Wohlfahrtsschule an, die Bildungs- und Kulturkenntnisse *aller* Schülerinnen zu fördern, ihre Kreativität zu entwickeln oder sie mit der sozialen Wirklichkeit und ihren Problemlagen zu konfrontieren und soziale Kompetenzen zu vermitteln.

2.2.3 *Wohlfahrtsschule und deutsches Volkstum*

Wie in zahlreichen anderen Publikationen der 1920er Jahre (vgl. Zeller 1987), verknüpft auch Offenberg in ihren Schriften immer wieder Fürsorge und Wohlfahrtspflege mit Volk, Volkstum und Volkskultur. Sie versteht Volkstum „als Boden, der unsere Nation trägt, als Naturkraft, aus der wir leben, als Träger von Generationen blühenden Lebens“ (1930, 90) Und weiter führt sie aus: „Der Volksbildungsunterricht wird die originale Volksdichtung und Volkskunst, die uns die Volksseele am unmittelbarsten verrät, zur Grundlage ihrer Betrachtungen machen müssen.“ (ebd., 93) Diese Zitate zeigen eine starke nationale Ausrichtung auf eine deutsche Volkskultur, die mit einer Sehnsucht nach dem Ursprünglichen, Originalen in Kunst und Kultur verbunden ist und die man in eben genau dieser deutschen Volkskultur meint gefunden zu haben (vgl. Jugendbewegung). Es ist dies ein traditionell-konservatives Kunst- und Kulturverständnis, das zeitgenössische moderne Kunstformen in Musik, Theater, Literatur, Malerei usw. nicht in den Blick nimmt oder sie abwertet. Werden beispielsweise bei Aufführungen und Festen neben volksmusikalischen und religiösen Werken noch Werke der Klassik und Romantik gespielt (vgl. Beitrag Jers, in diesem Band), so sind zeitgenössische Avantgarde und Neue Musik eben so wenig präsent wie populärmusikalische Genres, z.B. Schlager oder Jazz. Damit lässt sich Offenberg im Katholischen Milieu ihrer Zeit verorten, das der zeitgenössischen Massenkultur ablehnend gegenüberstand, aber „oftmals das Mittelalter als Glanzzeit katholischer Kultur glorifiziert[e]“ und über die deutsche Nationalkultur und ein ‚gesundes Volksempfinden‘ debatierte (Schmidt 2009, 348).

So kann beispielsweise das Engagement des konservativen Theologen, Priesters und Musikers Johannes Hatzfeld als Referent für eine Singeweche im Rahmen eines Jugendpflegelehrgangs im Jahr 1930 als Ausdruck dieses Milieus verstanden werden. Hatzfeld war Herausgeber eines vielfach aufgelegten Liederbuchs namens „Tandaradei. Ein Buch deutscher Lieder mit ihren Weisen aus acht Jahrhunderten“, das 1917 erstmalig erschien und 1930 bereits in vierter Auflage vorlag. Der Titel des Liederbuchs zitiert eine Zeile aus einem mittelalterlichen Gedicht („Under der linden“) von Walther von der Vogelweide. Im Vorwort schreibt Hatzfeld:

„Das Buch gehört der deutschen Jugend und dem deutschen Hause. [...] Wo man es nimmt und braucht, da wird es still und heimlich den Sinn aufschließen für alles Große des deutschen Wesens. [...] Der deutschen Heimat sei in ihm ihren besten Gaben eine in Dankbarkeit zurückgegeben.“ (Hatzfeld 1930, o.S.)

Schon der Titel des Liederbuchs macht eine Rückwärtsgewandtheit deutlich, die sich in einer Bezugnahme auf das Mittelalter artikuliert, auch dies wie die starke nationale Ausrichtung im Vorwort ein Merkmal des katholischen Milieus und mit einem erkennbaren Bezug zur (katholischen) Jugendbewegung. Man kann sicher annehmen, dass zahlreiche Lieder aus dem Liederbuch während der Singeweche erklungen sind. Und auch die erhaltenen Programme von Festen und Feiern der Schule zeigen eine klare Ausrichtung auf Volkslied und Mittelalterthematik (vgl. Beitrag Jers, in diesem Band). War der starke Bezug zu deutschem Volkstum in den Schriften von Offenberg bereits in den 1920er Jahren ausgeprägt, so intensiviert sich dieser Bezug in den 1930er Jahren deutlich; eine Nähe zu einem nationalsozialistischen Volksverständnis wird spürbar (vgl. hierzu ausführlicher den Beitrag von Bücken, in diesem Band).

Ästhetische Praxis und Bildung fanden in einer starken Ausrichtung auf das deutsche Volk statt, dessen man in den traditionellen Formen von Volkstanz, Volksliedern usw. aus vergangenen Epochen meinte gewahr werden zu können. Offenberg sah das Volk als Aufgabe der Ausbildung: „Alles im Lehrplan einer Schule für Volkspflege ist ausgerichtet auf den Grundton: Gemeinschaft, Volksgesundheit, Volkswohlfahrt, Volksseelenkunde, Volksbildung“ (Offenberg 1935, 3). Offenberg spricht in ihrer starken Ausrichtung auf Volk und Volkstum von einer Schule für Volkspflege – in den Jahren 1941 bis 1945 wurde die Schule von den Nationalsozialisten in „Frauensschule für Volkspflege des Provinzialverbandes der Rheinprovinz“ umbenannt. Die von Offenberg formulierten volksbezogenen Ideen sind mit den Ideen von Volk und Volkstum der NS-Ideologie durchaus kompatibel. Beispielsweise spricht sie vom Bild des an Leib und Seele gesunden Volkes, das mittels der Erziehungsarbeit der Schulen zu formen und aufzubauen sei. Und weiter heißt es: „Alle Formung: das Pflegen, das Kochen, das Basteln, Singen, Spielen, Tanzen ist sinnvoll eingegliedert in das schaffende Tagewerk und zielt darauf hin, eine

angriffsfrohe Dienstbereitschaft, eine gelöste Seel und Schlichtheit des Seins und des Tuns in den jungen Frauen zu erwecken.“ (1935, 3).

In Offenbergs Verständnis bildet die Soziale Frauenschule Fürsorgerinnen und Wohlfahrtspflegerinnen aus, die sich in den Dienst des Volkes stellen und bereit sind, die (Soziale) Arbeit ‚in Angriff zu nehmen‘. Die ästhetisch-künstlerischen und auch alltagsästhetischen Praktiken im Konzept der Schule bereiten nicht nur auf diese Tätigkeiten vor, sondern sie leisten auch einer Haltung Vorschub, die weniger auf Kritik- oder Reflexionskompetenz zielt – so zumindest lassen sich die Begriffe „gelöste Seel und Schlichtheit des Seins und des Tuns“ im Zusammenhang mit einer „angriffsfrohen Dienstbereitschaft“ interpretieren. Hier werden ästhetische Praktiken funktionalisiert. Dass dies später auch die NSDAP für ihre menschenverachtenden Zwecke getan hat, konnte Anne Niessen (1999) in ihrer Dissertation zeigen, die sich mit der Funktionalisierung musikbezogener Erfahrungen von Mädchen im Nationalsozialismus befasst. Das Zitat einer von Niessen interviewten Zeitzeugin, das zugleich titelgebend für ihre Studie war, macht den Zusammenhang deutlich: „Die Lieder waren die eigentlichen Verführer!“

Zusammenfassend lässt sich in der konzeptionellen Ausrichtung der ästhetischen Praxis und Bildung und in ihrer deutschnationalen Ausrichtung auf Volkskultur und Volkstum ab den 1930er Jahren eine Nähe zu nationalsozialistischen Ideen erkennen (vgl. ausführlicher Beitrag Bücken, in diesem Band), die zwar nicht verhindern konnte, dass Offenberg von 1941 bis 1945 ihre Position als Direktorin der Schule aufgeben musste, die aber gleichwohl in anderen Schriften aufscheint, so beispielsweise bereits 1929 in einem Artikel über die sozialpädagogische Bedeutung der Familie:

„Die heutige rassenhygienische Forschung erweist die kraftvolle Wirkung, die eine normale Familie auf die Gemeinschaft ausübt, indem sie aufzeigt, daß ein körperliches und geistig hochwertiges Geschlecht nur aus dem Gehorsam und der Treue gegenüber den Lebensgesetzen, in der von der Natur gewollten Einhe emporkommen kann.“ (Offenberg 1929, 36)

Es kann an dieser Stelle keine abschließende Aussage über die Anschauungen von Offenberg und ihre Einbindung in die politischen und kulturellen Entwicklungen der 1920er und 1930er Jahre, der nationalsozialistischen Herrschaft und der Jahrzehnte des Wiederaufbaus nach dem 2. Weltkrieg gemacht werden. Eine ausführliche Analyse der Schriften von Offenberg, deren Nachlass sich im Diözesanarchiv Aachen befindet, steht noch aus.

3 Resümee und Ausblick

Für die 1920er und den Beginn der 1930er Jahre konnten ästhetische Praxis und Bildung als Lebensstil, Grundzug oder „Spezifikum“ der Aachener Frauenschule herausgearbeitet werden; dies zeigen sowohl die zahlreichen Fotos und Veranstaltungsprogramme als auch die Lehrpläne der Schule sowie die Schriften von Maria Offenbergs. Singen, Tanzen, Werken, Spielen usw. wurden dabei nicht als reine Freizeitbeschäftigung der Schülerinnen gesehen, sondern sie waren integraler Bestandteil der Lehrpläne und wurden wissenschaftlich-theoretisch fundiert. Diese Einbettung war wie die Professionsentwicklung der Sozialen Arbeit insgesamt mit den politischen, pädagogischen und soziokulturellen Bewegungen der Zeit verschränkt. In den Schriften von Offenberg konkretisiert sich dies in einem von der katholischen Frauenbewegung und ihren Zielen beeinflussten Frauenbild, das basierend auf dem Konzept der geistigen Mütterlichkeit eine besondere Verantwortung der Fürsorgerinnen und Wohlfahrtspflegerinnen für die Heim- und Hauskultur als Keimzelle eines ‚gesunden deutschen Volkes‘ postulierte. In Anknüpfung an die Ideen der Jugendbewegung orientierte man sich in einem konservativ-traditionellen Sinn, der dem katholischen Milieu der Zeit entsprach, an den ästhetischen Praktiken und kulturellen Werken vergangener Zeiten (Mittelalter, Klassik, Romantik) und grenzte sich von modernen Entwicklungen strikt ab. In Volksliedern und -tänzen, in Volkssagen und Märchen oder in mittelalterlicher Kunst meinte man, das von den negativen Entwicklungen der Industrialisierung und der Verstädterung unberührte natürliche Menschtum zu finden. Damit einher ging eine deutschnationale Betonung von Volk, Volkstum und Volksgemeinschaft. Das notleidende deutsche Volk sollte mittels der durch die Fürsorgerinnen und Wohlfahrtspflegerinnen in die Familien getragenen Haus- und Heimkultur gerettet werden. Die Fürsorgerinnen dienten dabei als Vorbild, indem sie die ‚alten‘, sprich ‚richtigen‘ Lieder, Tänze, Märchen, Gebete oder Rituale vermitteln oder für bestimmte Gruppen (z.B. Arbeiterinnen) volksbildnerische Angebote entwickeln.

Der ästhetischen Bildung und Praxis wurde in diesem Kontext ein besonderer Stellenwert beigemessen, weil die zu erhaltenden oder wieder zu entwickelnden Werte in den kulturellen Praktiken erfahrbar werden. Die dafür erforderlichen Kompetenzen sollten während der Ausbildung vermittelt werden durch eigene künstlerisch-ästhetische Praxis und durch wissenschaftliche Vertiefung, aber auch durch das von Offenberg formulierte Konzept einer Schule als Lebensgemeinschaft, in der modellhaft beim gemeinschaftlichen Singen, Tanzen, Spielen und Feiern ästhetische Prozesse und volksgemeinschaftliche Verbundenheit erfahrbar werden. Dafür sollten diejenigen Schülerinnen, die bisher im Laufe ihrer Biographie wenig Gelegenheit zur Begegnung mit Kunst

und Kultur hatten, ästhetisch ‚nachgebildet‘ werden; die Schülerinnen, die ästhetische Kompetenzen mitbrachten, sollten diese für die Haus- und Heimkultur einsetzen. Auf das deutsche Volk und sein gesundes Volkstum, das sich auch in den ‚richtigen‘ ästhetischen Praktiken artikulierte, richtete sich das sozialarbeiterische Handeln. Dass es dabei auch darum ging, die Schülerinnen mittels ästhetischer Praktiken auf ihre Dienstbereitschaft am Volk einzustimmen, konnte exemplarisch gezeigt werden. Offenbergs besonderes Engagement für die ‚musischen Fächer‘ kann in dieser Hinsicht durchaus kritisch gesehen werden, wenngleich ihr Engagement für eine umfassende Frauenbildung im Rahmen der Professionalisierung der Sozialen Arbeit eine durchaus emanzipatorische Ausrichtung erkennen lässt.

Macht man nun einen zugegebenermaßen großen Sprung von den Anfängen der ästhetischen Praxis und Bildung an der Sozialen Frauenschule der 1920er und 1930er Jahre hin zur Sozialen Kulturarbeit und Kulturellen Sozialarbeit (Treptow 1988) bzw. zur Kulturellen Bildung in den Anfangsjahrzehnten des 21. Jahrhunderts, dann sind diese Themenfelder sicherlich nicht mehr *das* „Spezifikum“ der KatHO NRW, Abteilung Aachen, sie sind aber im Kontext des Studiums der Sozialen Arbeit, die sich als eine Menschenrechtsprofession versteht, fest verankert. An die Stelle einer in den 1920er und 1930er Jahren vorhandenen Fixierung auf traditionelle Volkskultur (Volkslied, Laienspiel, Reigentanz u.a.) mit einer starken nationalen Ausrichtung und Überhöhung der deutschen Kunst und Kultur stehen im Kontext einer Weltmigrationsgesellschaft nicht mehr nur deutsche oder europäisch-abendländische ästhetische Praktiken im Fokus, sondern der Blick weitet sich beispielsweise auf Musiken und musikalische Praxen aller in Deutschland lebenden Menschen, ohne dabei kulturalisierend oder stereotypisierend vorzugehen. Dies impliziert einen erweiterten Kulturbegriff, der sämtliche ästhetisch-künstlerischen Praktiken berücksichtigt und weniger hochkulturelle Praktiken (z.B. Klassische Musik), sondern aufgrund ihrer gesellschaftlichen Relevanz vielmehr die diversen populärkulturellen Praktiken umfasst. Dass dies aufgrund der insgesamt zur Verfügung stehenden vier Semesterwochenstunden (im dritten und vierten Semester) nur exemplarisch erfolgen kann, ist zu bedauern.

Seit der Umstellung des Studiengangs Soziale Arbeit auf Bachelor- und Masterabschlüsse werden an der Abteilung Aachen die „künstlerisch-ästhetischen Dimensionen des Menschen“ in einem Modul gelehrt, in dem die Studierenden zwischen Kunst und Musik wählen können; in beiden Schwerpunkten gibt es neben seminaristischen Veranstaltungen auch Gelegenheiten bzw. Angebote zur eigenen ästhetischen Praxis. Darüber hinaus bietet die Abteilung Aachen eine theaterpädagogische Weiterbildung und eine Weiterbildung „Pädagogische Kunsttherapie“ an. Im Zentrum für Ästhetik und Kommunikation (ZÄSKO; vgl. www.zaesko.de) treffen sich Personen zum kollegialen Austausch, die im Feld der sozialen Kulturarbeit, in Projekten der kulturellen Bil-

dung, im Feld der Kunsttherapie bzw. -pädagogik oder der kulturellen Sozialarbeit tätig sind. Neben Studium und Weiterbildung gibt es mittlerweile Forschungsprojekte zu diesem Themenfeld, z.B. ein seit 2016 vom BMBF gefördertes Projekt zu „Rassismuskritischer und diversitätssensibler Diskursanalyse kultureller Bildungsangebote im Kontext von Flucht und Migration“ oder ein Kooperationsprojekt zu „Kultursensibler musikalischer Praxis in Kindertagesstätten“ mit der Hochschule für Musik und Tanz, Köln, und der Universität Mainz (vgl. Gerards / Meyer 2016). Somit ist Soziale Kulturarbeit bzw. Kulturelle Sozialarbeit sowohl im Bereich der Forschung und Lehre als auch im Bereich der Weiterbildung und des Transfers an der KathO NRW, Abteilung Aachen, etabliert. Dass dies auch in den kommenden Jahrzehnten so sein wird, ist sehr zu wünschen, denn es wird eine wichtige Aufgabe der Sozialen Arbeit bleiben, auf die Umsetzung des Rechts auf kulturelle Teilhabe, das im Artikel 27 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte aufgeführt ist, hinzuwirken. Die Bedeutsamkeit kultureller Teilhabe und Teilgabe für ein menschenwürdiges Leben hat bereits Rosa Luxemburg (1871–1919) vor hundert Jahren und damit zur Zeit der Gründung der Aachener Frauenschule treffend auf den Punkt gebracht. Ein Zitat dieser bedeutsamen Politikerin und Frauenrechtlerin, die den sozialistisch-kommunistischen Diskurs zu Beginn des 20. Jahrhunderts geprägt hat, beendet die Ausführungen zu einer ästhetischen Bildung und Praxis an der Aachener (Hoch-) Schule für Soziale Arbeit:

„Entfremdet und entwürdigt ist nicht nur der, der kein Brot hat, sondern auch der, der keinen Anteil an den großen Gütern der Menschheit hat.“

4 Literaturverzeichnis

- Gaspar, Paul / Zapp, Mirjam (1991): Die Geschichte der Sozialen Frauenschule in Aachen, in: Jers, Norbert (Hrsg.): Soziale Arbeit gestern und morgen. Festschrift zum 75jährigen Bestehen der katholischen Ausbildungsstätte für Sozialarbeit und Sozialpädagogik in Aachen, Aachen, 51–95.
- Gerards, Marion / Meyer, Claudia (2016): In 80 Liedern um die Welt? Anforderungen an eine kultursensible musikalische Bildung in Kindertagesstätten, in: Bradler, Katharina (Hrsg.): Vielfalt im Musizierenunterricht. Theoretische Zugänge und praktische Anregungen. Lehrbuch, Mainz (Üben & Musizieren. Texte zur Instrumentalpädagogik), 63–75.
- Graab, Barbara (2005): Bibliographie Dr. Maria Offenberg, in: Geschichte im Bistum Aachen, hrsg. vom Geschichtsverein für das Bistum Aachen, Neustadt a.d. Aisch, 207–245.
- Greshake, Brunhilde (1991): Frauenbewegung und die Entstehung der Ausbildung für die soziale Arbeit, in: Jers, Norbert (Hrsg.): Soziale Arbeit gestern und morgen. Festschrift zum 75jährigen Bestehen der katholischen Ausbildungsstätte für Sozialarbeit und Sozialpädagogik in Aachen, Aachen, 9–50.

- Gruhn, Wilfried (1993): Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangsunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung, Hofheim.
- Hatzfeld, Johannes (Hrsg.) (1930): Tandaradei. Ein Buch deutscher Lieder mit ihren Weisen aus acht Jahrhunderten, 3. Aufl. Augsburg [1. Aufl. 1917].
- Jacobi, Juliane (2013): Mädchen- und Frauenbildung in Europa. Von 1500 bis zur Gegenwart, Frankfurt a.M.
- Kall, Alfred (1983): Katholische Frauenbewegung in Deutschland. Eine Untersuchung zur Gründung katholischer Frauenvereine im 19. Jahrhundert, Paderborn [u.a.] (Beiträge zur Katholizismusforschung, Reihe B: Abhandlungen).
- Konrad, Franz-Michael / Meyer, Elisabeth (2013): Jugendbewegung und Sozialpädagogik. Befunde und Desiderate, in: Zeitschrift für Sozialpädagogik, 11. Jg., Heft 4, 341–365.
- Niemeyer, Christian (2009): Über den Zusammenhang von Jugendbewegung und Sozialpädagogik am Beispiel einer These Hermann Nohls, in: Zeitschrift für Sozialpädagogik, 9. Jg., Heft 3, 284–306.
- Niemeyer, Christian (2013): 100 Jahre Meißnerformel – ein Grund zur Freude? Oder: Wie und warum sich die deutsche Jugendbewegung wider besseres Wissen einen Mythos schuf, in: Zeitschrift für Pädagogik 59. Jg., Heft 2, 219–237, http://www.pedocs.de/volltexte/2016/11935/pdf/ZfPaed_2013_2_Niemeyer_100_Jahre_Meissnerformel.pdf [Zugriff: 30.10.2017].
- Niemeyer, Christian (2015): Mythos Jugendbewegung. Ein Aufklärungsversuch, Weinheim / Basel.
- Niessen, Anne (1999): „Die Lieder waren die eigentlichen Verführer!“ Musikbezogene Erfahrungen von Mädchen im Nationalsozialismus, Mainz 1999.
- Offenberg, Maria (1923): Von Frauenbildungsstätten. Soziale Frauenschule des katholischen Deutschen Frauenbundes Aachen. Jahresbericht 1922/23, in: Die christliche Frau, 21. Jg., 59–60.
- Offenberg, Maria (1924): Aus dem Leben einer Wohlfahrtsschule, in: Die christliche Frau, 22. Jg., 53–56.
- Offenberg, Maria (1925): Wohlfahrtsschule und Mädchenbildung, in: Mädchenbildung auf christlicher Grundlage, 21. Jg., 645–653.
- Offenberg, Maria (1926): Die Wohlfahrtsschule als Lebensgemeinschaft, in: Preußisches Ministerium für Volkswohlfahrt (Hrsg.): Grundsätzliche Fragen zur Ausgestaltung der staatlich anerkannten Wohlfahrtsschulen. Eine Sammlung von Vorträgen, Berlin, 95–104.
- Offenberg, Maria (1929): Die sozialpädagogische Bedeutung der Familie und die Familienfürsorge, in: Nohl, Hermann / Pallat, Ludwig (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik, Bd. 5: Sozialpädagogik, Langensalza, Berlin, Leipzig 1929, Faksimile Druck der Originalausgabe, Weinheim; Basel 1981, 27–38.
- Offenberg, Maria (1930): Wohlfahrtsschule und deutsches Volkstum, in: Richtlinien für die Lehrpläne der Wohlfahrtsschulen, hrsg. vom Preußischen Ministerium für Volkswohlfahrt, Berlin, 90–96.
- Offenberg, Maria / Held, Maria (1930): Festschrift der Sozialen Frauenschule Aachen, Düsseldorf, KathO-Archiv AC 5.1.5
- Offenberg, Maria (1935): Die Schule in der Landschaft, Sonderdruck der „Christlichen Frau“, Heft 8/9.

- [Offenberg, Maria] (1956): Chronik der Sozialen Frauenschule 1916–1956. Aus Anlaß ihres 40jährigen Bestehens am 8. November 1956, KatHO-Archiv AC 1.15.
- Reichel, Saskia (1991): Maria Offenberg (1888-1972), in: Anruf und Antwort. Bedeutende Frauen aus dem Raum der Euregio Maas-Rhein. Lebensbilder in drei Bänden, Bd. 3, hrsg. von Elisabeth Fischer-Holz, Aachen, S. 91–110.
- Richstätter, Elisabeth (1978): Bericht über den Zeitraum 1930 bis 1940, in: Pressestelle der Katholischen Fachhochschule Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): 1918–1978. 60 Jahre katholische Ausbildungsstätte für Sozialarbeit in Aachen, Köln, 13–16, KatHO-Archiv AC 5.1.5
- Richtlinien (1930): Stoffplan aus den Richtlinien für die Lehrpläne an Wohlfahrtsschulen 1930, in: Susanne Zeller: Geschichte der Sozialarbeit als Beruf. Bilder und Dokumente (1893–1939), Pfaffenweiler 1994, 75–78.
- Sachße, Christoph (2003): Mütterlichkeit als Beruf. Sozialarbeit, Sozialreform und Frauenbewegung 1871 bis 1929, Weinheim / Basel / Berlin (Kasseler Studien zur Sozialpolitik und Sozialpädagogik; 1).
- Sack, Birgit (1998): Zwischen religiöser Bindung und moderner Gesellschaft. Katholische Frauenbewegung und politische Kultur in der Weimarer Republik (1918/19–1933), Münster [u.a.] (Internationale Hochschulschriften; 266).
- Salomon, Alice (1908): Soziale Frauenbildung, Leipzig / Berlin.
- Salomon, Alice (1921): Leitfaden der Wohlfahrtspflege, Leipzig / Berlin.
- Salomon, Alice (2008): Lebenserinnerungen. Jugendjahre, Sozialreform, Frauenbewegung, Exil, hrsg. von der Alice Salomon Hochschule Berlin, Frankfurt a.M.
- Schmidt, Siegfried (2009): Katholiken in Deutschland und die Massenkultur der Gegenwart, in: *Analecta Coloniensia. Jahrbuch der Diözesan- und Dombibliothek*, hrsg. von Heinz Finger, Bd. 7/8, Köln, 345–368.
- Treptow, Rainer (1988): Kulturelles Mandat. Soziale Kulturarbeit und kulturelle Sozialarbeit. In: Müller-Rolli, Sebastian (Hrsg.): *Kulturpädagogik und Kulturarbeit. Grundlagen, Praxisfelder, Ausbildung*, Weinheim / München, 81–104.
- Tzscheetzsch, Werner (2001): Katholische Jugendbewegung [Art.], in: Hans Dieter Betz [u.a.] (Hrsg.): *Religion in Geschichte und Gegenwart. Handwörterbuch für Theologie und Religionswissenschaft*, Bd. 4, Tübingen 2001, 663–664.
- Weniger, Erich (1928/1980): Die Jugendbewegung und ihre kulturelle Auswirkung, in: *Archiv der Jugendmusikbewegung* (Hrsg.): *Die deutsche Jugendmusikbewegung in Dokumenten ihrer Zeit von den Anfängen bis 1933*, Wolfenbüttel / Zürich, 1–8 [OA in: *Geist der Gegenwart*, Stuttgart 1928].
- Zeller, Susanne (1987): *Volksmütter. Frauen im Wohlfahrtswesen der zwanziger Jahre*, Düsseldorf (Geschichtsdidaktik. Studien, Materialien; 47).

Katholische Frauenbewegung und *deutsches Volkstum* – Die Soziale Frauenschule Aachen in ambivalenten Verhältnissen zum Nationalsozialismus

Susanne Bücken

Zum hundertjährigen Bestehen der heutigen Katholischen Hochschule NRW, Abteilung Aachen, wird mit diesem Beitrag der Versuch unternommen, eine zweifache Perspektive in Bezug auf Verhältnisse der sozialen Frauenschule des Katholischen Deutschen Frauenbundes in Aachen¹ zum Nationalsozialismus zu entfalten. Diese gedoppelte Aufmerksamkeit fokussiert (1) politische und soziale Verhältnisse antidemokratischer und eugenischer Entwicklungen für die Soziale Arbeit in der Weimarer Republik und der nationalsozialistischen Diktatur und zugleich (2) das Verhalten der katholischen Frauenbewegung und der sozialen Frauenschule Aachen in eben diesen Verhältnissen. Dabei ist es das Anliegen, Diskurse und Positionen der katholischen Frauenbewegung sowie der sozialen Frauenschule Aachen und ihrer Protagonistinnen sichtbar zu machen. Kristallisationspunkte dieser Bezugnahmen sind Deutungsmuster, Differenzmarkierungen und Spannungsverhältnisse zu Konstruktionen von *Geschlecht*, *Religion* und *Volk*.

Der Beitrag folgt der zeitgeschichtlichen Chronologie, und die jeweiligen Titel sind Texten von Helene Weber und Maria Offenberg entnommen.² Mit dem ersten Teil *Die jungfräuliche Berufsfrau, die in Gott ruht und in der Welt schafft* werden emanzipative Deutungsmuster der katholischen Frauenbewegung in Widersprüchen zu essentialistischen Geschlechter- und konservativen Gesellschaftsbildern nachgezeichnet. In diese Ambivalenzen verwoben ist auch die Legitimation der beruflichen Sozialen Arbeit für katholische Frauen, mit der sich zugleich die Ausbildung an der sozialen Frauenschule Aachen verbindet. Für den zeitlichen Kontext der Weimarer Republik werden in *Es kann den Wohlfahrtsschulen mit dem deutschen Volkstum nur bitterster Ernst sein* bedeutungsgebende semantische Aufladungen zum Begriffsfeld *Volk* in den Blick genommen, die sich auch in Ausbildungsinhalten und Diskursen der katholischen Frauenschule Aachen spiegeln. In der Vertiefung von eugenischen

1 Im Folgenden *soziale Frauenschule Aachen* genannt.

2 Die Literaturverweise zu den Zitaten finden sich in den jeweiligen Kapiteln.

Macht- und Wissensverhältnissen vermittelt sich ein Schwerpunkt dieses Beitrages, der auch darauf zielt, sozialdisziplinierende und homogenisierende Praxen offen zu legen. Mit der Ausgangslage des Erstarkens republikfeindlicher Dynamiken und der Machtergreifung der NSDAP 1933 wird im dritten Teil *Das Leben ging weiter* nach Konsequenzen und Thematisierungsweisen der Anpassung und des Weiterbestehens der katholischen Frauenbewegung sowie der sozialen Frauenschule im nationalsozialistischen Regime gefragt und aus einer machtanalytisch informierten Perspektive biopolitisch hergestellte Ordnungen der Zugehörigkeit bezugnehmend auf *Reinheit* und *Rasse*³ untersucht.

Das diesen Beitrag leitende Erkenntnisinteresse geht davon aus, dass das Wirken einer Institution der Sozialen Arbeit in Verhältnissen des Nationalismus sowohl als lokale Bildungsakteurin wie auch als Akteurin in Diskursen der Sozialpolitik und Sozialen Arbeit immer auch (selbst)kritisch zu befragen ist (vgl. Steinacker 2017; Mecheril / Melter 2010; Kappeler 2000; Keim 2005 a/b; Otto / Sünker 1988; Sachße / Tennstedt 1988/1992; Zeller 1987/1994). In dem dekonstruierend angelegten Vorgehen werden theoretische und empirische Bezüge mit zeitgenössischem Diskursmaterial kontrastiert. Mit der Hinwendung zu einer kritischen Reflexion, Problematisierung und Brechung von konsistenten Erzählweisen und „identitätspolitische[r] Geschichtsschreibung“ (Kappeler 2006, 14) ist es das Anliegen, einer unkritischen, idealisierenden Traditionsbildung (vgl. Maurer 2006, 54) zu widerstehen. Soziale Arbeit „als gesellschaftliche[s] Gedächtnis der Konflikte“ zu lesen, kann ein (selbst)kritisches professionelles „Selbst-Bewusstsein“ über „lebendige, auch unbequeme und mühselige Prozesse der Reflexion und des Erinnerns“ kultivieren (ebd.). Hiervor verbindet sich der Text mit dem ausdrücklichen Interesse an einer noch ausstehenden systematischen, kritisch-reflexiven Erforschung zur Situation und zum Verhalten der Sozialen Frauenschule Aachen und ihrer Protagonistinnen in Verhältnissen des Nationalsozialismus.

3 „Die Kategorie ‚Rasse‘ ist ein Konstrukt, welches erst über Rassismus geschaffen wird. Es gibt keine ‚Rassen‘ jenseits rassistischer Zuschreibungen und Herstellungen. ‚Rasse‘ ist somit eine v.a. über sprachliche und visuelle Handlungen immer wieder geschaffene und immer wieder reproduzierte Form der bewertenden Klassifizierung von Personen. [...] Ganz egal, ob diese Zuschreibungen und Herstellungen über sog. biologisierende / biologistische ‚Rasse‘kategorisierungen oder über kulturalisierende / kulturalistische gemacht werden [...] Über diese Kategorisierung werden Personen und Gruppen strukturell benachteiligt oder diskriminiert.“ (Hornscheidt / Nduka-Agwu 2010, 13–14).

1 „Die jungfräuliche Berufsfrau, die in Gott ruht und in der Welt schafft“⁴

„Aber so wollte die Gesellschaft von damals das junge Mädchen, töricht und unbelehrt, wohlherzogen und ahnungslos, neugierig und schamhaft, unsicher und unpraktisch und durch diese lebensfremde Erziehung von vornherein bestimmt, in der Ehe dann willenlos vom Mann geformt und geführt zu werden.“ (Zweig 2011, 91)

Zu der bürgerlichen Normativität und den herrschenden Geschlechterverhältnissen im ausgehenden 19. Jahrhundert zeichnet Stefan Zweig ein Bild davon, „daß eine Frau aus ‚guten Kreisen‘ keine Sexualität besitze und besitzen dürfe, solange sie nicht verheiratet sei“, und die hiermit verknüpfte Konstruktion von weiblicher Sittsamkeit diene der Reproduktion der bürgerlichen Klasse in standesgemäßer Ehe (vgl. ebd., 91–92). Mit einem wachsenden Selbstbewusstsein des Bürgertums zeigte sich dieses zunehmend auch als Akteurin von Wohltätigkeit (vgl. Zeller 1987, 34) und für bürgerliche Frauen eröffneten sich Möglichkeiten von anerkannter beruflicher Tätigkeit außerhalb der Familie. Für die sich professionalisierende Soziale Arbeit erlaubte der affirmierende Rückgriff auf ein angenommenes *spezifisches Wesen der Frau* (vgl. Sachße 1994, 102) die Transformation der familialen privaten Mütterlichkeit in ein soziales „Prinzip der Mütterlichkeit“ (ebd., 106). Mit dieser Übertragung von Weiblichkeits- und Mütterlichkeitsidealen in den öffentlichen Reproduktionsbereich etablierte sich auch der leitende Gedanke einer „geistige[n] Mütterlichkeit“ (vgl. Zeller 1987, 34), und die fachliche Profilierung von Frauen im pädagogischen, sozialen und religiösen Bereich erfuhr eine wachsende Legitimation (vgl. Kuhn 2002, 77). Die weiterhin dichotomisierenden Geschlechterverhältnisse – empathisch-weibliche Kultur vs. „sachlich-männliche Kultur“ (Sachße 1994, 278) – entsprachen einer positiv verstandenen Geschlechterdifferenz, mit der im Verständnis von Helen Lange „intellektuelle Grenzlinien zwischen Mann und Frau“ in gesellschaftliche Zusammenhänge eingraviert wurden. Kennzeichnend für diese Differenzsetzungen ist eine Figur der Überhöhung wie in diesen heroisierenden Ausführungen: „Wenn sich Sokrates für seine Lehre, Archimedes für seine Zirkel, Giordano Bruno für seine Philosophie töten ließen, so fand man bei den Ausgrabungen in Pompeji die Leichen der Mütter schützend über ihre Kinder gebeugt.“ (Helene Lange 1928, nach Beckmann / Kardel 1955, 30)

4 Als „Richtschnur für das ehelose Leben als Berufstätige“ schrieb Helene Weber 1930 in dem Artikel *Gedanken über den Sinn unserer Bewegung*: „Die jungfräuliche Berufsfrau, die in Gott ruht und in der Welt schafft, die den Menschen liebt und mit der Ewigkeit verbunden bleibt, ist nach den Worten des Propheten: Die Einsame, die mehr Kinder hat, als die, die den Mann hat.“ (Pfennig 2014, 60; auch Paulini 2001, 117).

Mit einer differenzfeministisch gefassten „Weiblichkeitsideologie“ (Zeller 1987, 29) blieb der Anspruch auf Teilhabe im öffentlichen Bereich dem Rekurs auf ein idealisiertes Subjekt der Mütterlichkeit verhaftet und misogynie und antisemitische Diskriminierungen sowie der „Anpassungsdruck“ und „Legitimationszwang“, den die Frauen erfuhren, machen die Dominanz der bestehenden bürgerlich-patriarchalen Machtverhältnisse deutlich (vgl. Nave-Herz 1994, 43) Zugleich allerdings repräsentiert die bürgerliche Frauenbewegung eine hegemoniale Position im sozialen Klassenverhältnis gegenüber proletarisch markierten Subjekten. Von bedeutender diskursiver Wirkung war die Essentialisierung der weiblichen Natur (vgl. Dietrich 2007, 86) in Verbindung zur Performanz einer spezifischen weiblichen „Kulturaufgabe“ (Sachße 1994, 107) und „Kulturleistung“ (Zeller 1987, 35). In einer über die bürgerliche Frauenbewegung hinausgehenden, sich manifestierenden Auffassung der deutschen Frau als „Kulturträgerin“ (Dietrich, 81, vgl. dazu Kuhn 2002, 77) entfaltete sich ein „Kulturauftrag“ der Vermittlung „nationaler Werte“, und mit dem Ersten Weltkrieg konvergierten nationalistische und imperialistische Haltungen immer stärker mit dem emanzipativen Engagement der Frauenbewegung (vgl. Dietrich, 85–87).⁵

1.1 Narrative der katholischen Frauenbewegung

Die katholische Frauenbewegung grenzte sich ausdrücklich von egalitären Positionen ab, die das Axiom eines spezifischen kulturellen Wesens der Frau in Frage stellten (vgl. Greshake 1991, 20). Aus dieser Haltung wurde in der Gründungsphase der Weimarer Republik das Frauenwahlrecht abgelehnt (vgl. Büttner, 199–122), und es entwickelte sich eine zunehmende Distanz zu anderen Strömungen der Frauenbewegung (vgl. ebd., 125). Zugleich festigten religiös-restaurative Geschlechtervorstellungen die katholische Interessensvertretung im Katholischen Deutschen Frauenbund (KDF) (vgl. Paulini 2001, 34; Greshake 1991, 21–26, Nave-Herz 1994, 38–43)⁶. Zur Legitimierung der sozialen Berufstätigkeit katholischer Frauen verknüpfte Helene Weber das Argument der geistigen Mütterlichkeit mit dem katholischen (Marien-)Ideal der Jungfräulichkeit zu einem „Berufsethos der Ledigen“ (Sack 1998, 38, 109;

5 Im Rahmen dieses Beitrages ist es nicht möglich, auf die Bedeutung der Frauenbewegung im deutschen Kolonialismus in Zusammenhang mit weißen Weiblichkeitskonstruktionen und christliche Religion einzugehen (vgl. hierzu exemplarisch Dietrich 2007; Walgenbach 2009).

6 Der Beitritt des Katholischen Deutschen Frauenbundes zum Bund Deutscher Frauenvereine (BDF), dem Dachverband der bürgerlichen Frauenbewegung, wurde widersprüchlich diskutiert und nicht vollzogen (vgl. Paulini, 35; Strecker 1951, 16). Möglicherweise war „die areligiöse Linie des BDF [...] sogar ausschlaggebend, einen eigenen Dachverband für die katholischen Frauenverbände zu gründen.“ (Prégardier 1994, 12).

auch Büttner 2014, 144–146, Pfennig 2014, 57–60).⁷ Mit dieser antifeministischen Profilierung (vgl. Büttner 2014, 124) etablierte Helene Weber einen „Prototyp“ der berufstätigen katholischen Frau (vgl. Büttner 2014, 118, 136–140) und als Vorsitzende des Reichfrauenbeirates der Zentrumsparterie vertrat sie als Bildungsanliegen auch den „Topos der opferwilligen Frau und Mutter als geistig-sittlicher Mittelpunkt ihrer Familie“ (Büttner 2014, 124; vgl. Dust 2007, 181). In Bezugnahme auf die katholische Moralthologie wandte sie sich gegen eine „rechtliche Besserstellung unehelicher Kinder“ und trat dafür ein, „verheiratete Frauen aus dem Arbeitsmarkt auszuschließen“ (vgl. Büttner 2014, 124). Eine „Selbstverwirklichung der Frau als eigenständiger Persönlichkeit“ lehnte sie ab. Paternalistische und konservative Motive finden sich ebenso in ihren Positionen zum Reichsjugendwohlfahrtsgesetz 1922 wie auch in der Kritik an der „Proletarisierung der Studentinnen“ sowie an einer großstädtischen Lebensweise und veränderten Geschlechterverhältnissen (vgl. ebd., 139). Auch nach 1945 vertrat Helene Weber ein „naturrechtlich festgeschriebenes Rollenverständnis der Frau als Mutter und [...] ein theologisch begründetes Verständnis der Unterordnung der Frau unter den Mann“ (Büttner 2014, 167; vgl. Dust 2007, 171–195).

Es kann durchaus angenommen werden, dass die sozialpolitischen, naturrechtlichen und moralthologischen Vorstellungen Helene Webers als Gründerin, Unterstützerin und Lehrende an der sozialen Frauenschule Aachen, als katholischer Wohlfahrtspolitikerin sowie als maßgeblicher Repräsentantin des Deutschen Katholischen Frauenbundes in mehrfacher Weise Einstellungen und Lehrinhalte der sozialen Frauenschule Aachen abbilden und zugleich mit strukturiert haben.

Die christliche Askese stellt nach Michele Foucault „Reinheit“ in das Zentrum der *Techniken des Selbst* (vgl. Trebbin 2013, 347), und ihren „Inbegriff findet die Reinheit im Bild der Jungfräulichkeit“ (Rau 2010, 168). Für eine Anerkennung weiblicher Lebensführung werden mit diesem Ideal Themen der sexuellen Selbstbeschränkung relevant und damit verbunden eine „dauerhafte Gehorsamsbeziehung“ im Selbstverhältnis wirksam (vgl. ebd.). Religiös begründete Vorstellungen von Reinheit der katholischen Frauenbewegung können als spezifisches Deutungs- beziehungsweise Kommunikationssystem verstanden werden (vgl. Krause 2010, 39), das in „weltanschaulichen Codes, sozialen Beziehungen und Lebensweisen“ (ebd.) eine Richtschnur für die mögliche Teilhabe von Frauen zu Verfügung stellte. Imaginationen von weiblicher Reinheit verknüpft mit bürgerlichem Klassenbewusstsein und Heteronormativität verbinden sich in diesem Komplex zu kulturellen Sinngebungen, die in sich als möglichst widerspruchsfrei und geschlossen hergestellt werden (vgl. Leiprecht 2004, 10–11). Mit dem Bemühen um Partizipation im öffentlichen Raum werden für katholische Frauen Konzeptionen und Deutungsmuster der

7 Gedenkrede zu Maria Offenberg, „Sie wußte früh um echte Jungfräulichkeit, d. h. Schoß sein, für das Walten des unendlichen Gottes.“ (Holzmann 1972, 1).

Reinheit widersprüchlich. Dabei werden nach Foucault in diesen Ambivalenzen nicht allein Bedingungen der Unterwerfung re produziert, sondern ebenso Erfahrungen von (Selbst)Ermächtigung möglich (vgl. Thompson 2004, 49). In diesen Bewegungen der Ermächtigung werden im Verlauf der 1920er Jahre biologisierende Geschlechterstereotype von katholischen Frauen stärker in Frage gestellt (vgl. Sack 1998, 176) und in dieser Distanzierung zugleich weiblich-nationale Tugenden wie die besondere Befähigung zur Gestaltung einer gemeinschaftsorientierten Kultur betont (vgl. ebd., 173–177).

In den dialektischen Verstrickungen von herrschenden Geschlechterverhältnissen und Emanzipationsanliegen können die Aushandlungsweisen der katholischen Frauenbewegung auch als ein Ausdruck von *dissidenter Partizipation* nach Sabine Hark (Hark 2005) gedeutet werden. Dissidente Partizipation im Feld der Wissenschaft zielt darauf, die „Kräfteverhältnisse“ und die geltenden „Regeln des Spiels“ in diesem Feld zu verändern. Dabei besteht die „prekäre Herausforderung für das sich herrschaftskritisch verstehende feministische Wissensprojekt“ zunächst in der (pragmatischen) Akzeptanz der gültigen Regeln und Normen (vgl. ebd., 70). In der spezifischen Anerkennung dualistischer Geschlechterverhältnisse und der in den Feldern von Wissenschaft und beruflicher Arbeit „wirksame[n] Eigenschaft“, das „männliche Geschlecht“, kann das Verhalten der katholischen Frauenbewegung als eine dissidente Strategie zur Teilhabe gedeutet werden. Inwieweit es in diesen von Paradoxie bestimmten Umständen gelungen ist, ein „kritisches Verhältnis“ zum „Spiel und seinen Regeln“ einzunehmen und die Rationalität der herrschenden Ordnung tatsächlich zu dekonstruieren, bleibt fraglich (vgl. ebd. 72–73). Allerdings ist unverkennbar, dass die feministische Identitätspolitik (vgl. Butler 1991, 302) der katholischen Frauenbewegung über naturalisierende und kulturalisierende Konstruktionen „binärer Geschlechtsidentität“ (Rademacher 2001, 31) dem Risiko „hegemoniale[r] Ausschließungen“ (Niekant 1999, 31) unterlag und wesentlich dazu beitrug, kulturelle und nationale Differenz und Andersheit herzustellen.

„Gesellschaftspolitisch verweist die Rede von der Differenz und Andersheit in der Sozialen Arbeit auf die biopolitische Markierung der Verschränkung von Individual- und nationalem Bevölkerungskörper“ (Kessl / Plößer 2010, 8). Mit dieser Aufmerksamkeit werden im Folgenden Diskurse und Praxen zu *Volk* und *Eugenik* in der sich professionalisierenden katholischen Sozialen Arbeit der Weimarer Republik wie auch an der sozialen Frauenschule Aachen angeleuchtet und hinterfragt.

2 „Es kann den Wohlfahrtsschulen mit dem deutschen Volkstum nur bitterster Ernst sein“⁸

„Die Schule versucht nach Kräften, Lehrer und Schüler zu einer edlen *Gemeinschaft der Arbeit* zusammenzuführen. An der Westgrenze Deutschlands gelegen, pflegt sie mit besonderer Liebe den Gedanken des *deutschen Volkstums* und versucht, in ihrem Volke lebendig verwurzelt Frauentum zu prägen. Sie stellt sich der Aufgabe, aus der geschlossenen einheitlich geformten Welt des *katholischen Menschen* zu leben.“ (KatHO-Archiv AC 5.1.1 1930/31, 4, Hervorhebung nach Original)

Das Ende des ersten Weltkrieges und die Eröffnung der katholischen sozialen Frauenschule in Aachen 1918 liegen in enger zeitlicher Nähe, und die politischen Bewegungen der Weimarer Republik (vgl. Kolb / Schumann 2013) bilden sich in eigener Weise für Aachen und in der Entwicklung der sozialen Frauenschule ab. Während sich die Frauenschule als Ausbildungsinstitution verstetigte, war die wirtschaftliche Lage Aachens bis in die 1920er Jahren von materieller Not gekennzeichnet, und bewegte politische Verhältnisse verweisen auf eine unruhige demokratische Konsolidierung Aachens (vgl. Gasten 1993, 19–29; Römling 2014, 254–270). Die Zentrumspartei, als entscheidende „politische[n] Kraft innerhalb der katholischen Wählerschaft Deutschlands“ (Kolb / Schumann 2013, 12) bestimmte die Aachener Kommunalpolitik zugleich als Ausdruck der hohen konfessionellen Gebundenheit (vgl. Gasten 1993, 19).

Die verstärkte Zunahme der Neugründungen sozialer Frauenschulen in den Kriegsjahren (vgl. Sachße 1994, 229) festigte insgesamt eine Soziale Arbeit, welche eine grundlegende „sittliche[n] Erneuerung der Gesellschaft“ verfolgte (vgl. ebd., 107). Dabei repräsentierten die sozialen Frauenschulen das sozialpolitische Anliegen einer „bürgerliche[n] Sozialreform“ (Sachße 1994, 10), ausgehend von der „Integration der Unterschichten in die vorgegebene Gesellschaftsordnung“. Verbunden mit diesem „national-sozialen“ Ansatz war zugleich ein „Votum für nationale Machtpolitik nach außen“ (ebd.). Diese sozialen, kulturellen und nationalen Ausprägungen beförderten allgemein eine „konservative Reformulierung weiblicher Emanzipation“ (ebd., 11) und verhielten sich gleichermaßen distanziert gegenüber Vorstellungen von einer tatsächlichen „Demokratisierung des politischen Herrschaftssystems.“ (vgl. ebd., 10) Die Betonung des „integralen Charakter des Nationalen“ (vgl. Richter 2000, 6) und einer als „christlich“ markierten „Volksgemeinschaft“ dominierte die Programmatik des Zentrums (vgl. Retterath 2016, 307). Von einer Ablehnung und Unentschiedenheit gegenüber der parlamentarischen Demokratie der

⁸ Aus dem Vortrag von Maria Offenberg auf der Berliner Lehrplankonferenz 1928 (vgl. Zeller 1994, 149).

Weimarer Republik zeigten sich auch die Positionen katholischer Akademikerinnen durchzogen. Gerta Krabbel, spätere Vorsitzende des Katholischen Deutschen Frauenbunds und Lehrende an der sozialen Frauenschule Aachen, äußerte entsprechend ihr Verständnis von Politik „als die ‚Formung volkhaft-nationalen Lebens zu staatlich-gesellschaftlicher Gestalt, die Geltendmachung [...] im Kreis der übrigen Völker [...] Wahrung und Erkämpfung von Recht und Vorteil, Raum und Besitz, Macht und Ehre““ (Sack 1998, 172–173). Auch für Helene Weber stellte die „politische Demokratie [...] keinen Wert an sich dar“ (ebd., 172).

Mit der Anmerkung von Ernesto Laclau, dass „Ideologien vor allem dadurch funktionieren, dass sie Individuen als Subjekte konstituieren“ (Marchart 2017, 211), wird darauf verwiesen, dass ideologische Macht- und Herrschaftsverhältnisse politisch wie moralisch denkende und handelnde Subjekte erzeugen. Mit der Ideologie im Sinne eines „populistischen Diskurs“ wird an ein kollektives Subjekt appelliert, welches „üblicherweise ‚das Volk‘ ist (ebd., 212). In dieser Bezugnahme kann die katholische Frauenbewegung als Akteurin eines populistischen Diskurses gedeutet werden, welcher in der sich professionalisierenden Sozialen Arbeit mit superioren Überzeugungen eines nationalen „Volksganzen“ durchsetzt ist (vgl. Sachße 1994, 12). Das Motiv eines solchen „Volksganze[n]“ (vgl. Sack 1998, 171) erfuhr im „katholischen Milieu“ der Weimarer Republik eine deutliche Zustimmung (Retterath 2016, 306–318). Dabei vermittelte die Fiktion eines homogen gedachten deutschen Volkes eine symbolisch-sinnstiftende Funktion.

In dieser Fundierung verbindet Maria Offenberg, Direktorin der sozialen Frauenschule Aachen, in dem von Krisen geprägten Jahr 1923 (vgl. Offenberg 1956, 14) einen Wunsch nach Frieden mit dem „Aufblühen deutscher Volkskraft und christlicher Volkskultur“ (KatHO-Archiv AC 5.1.3 1923/24, 4). Über die „Versenkung in das alte Volksgut“ (ebd.) sollten „Zusammenhalt[s] und die treudeutsche Gesinnung der Schülerinnen“ an der sozialen Frauenschule gefördert werden (vgl. ebd.). Mit der besonderen Betonung „der deutschen Märchen, der Götter- und Heldensagen, der Dichtung und des Volksliedes“ (Dust 2007, 287) nach Ende des ersten Weltkrieges wird Volk als „organisch“ gewachsen imaginiert. In dieser Interpretation von Volk definierte sich die „katholisch-deutsche Gesellschaft“ weniger über die Staatsgrenzen der Weimarer Republik als über die deutsche Sprache und Vorstellungen von deutscher Kultur (vgl. ebd., 277–287). Die Hervorhebung eines deutschen Volksguts findet sich ebenso ungebrochen in der ästhetischen Praxis (vgl. Beitrag Gerards, in diesem Band) der sozialen Frauenschule: „Man entdeckte die Schönheit alter Volkslieder, die Volkstänze und die volkstümliche Kunst“, und „Volkskunde[,] Jugendpflege, Laienspiel, Singen und Volkstanz“ galten als „tragende[n] Grundzüge“ der Ausbildung (Offenberg 1956, 14). Eng verbunden mit dieser Hinwendung zu einer „Volkskultur“ (vgl. Schmidt 2009, 347) formierte sich eine ausdrückliche Ablehnung von ästhetischen Erfahrungen über

Medien der Massenkultur (vgl. ebd., 348–349). Die quantitativ wie qualitativ massenmediale „Durchdringung der Kultur durch Film, Unterhaltungsliteratur, illustrierte Presse und Werbung“ (Torp 2011, 269) beunruhigte milieübergreifend die bürgerlichen Eliten (vgl. ebd.). Dabei zielten die Kirchen auf die „Verteidigung christlicher Werte“, insbesondere der „Sexualmoral“ (ebd., auch Kappeler 2000, 535), und „soziale Hierarchien“ wie „ästhetische[n] Normen“ schienen grundlegend gefährdet (Torp 2011, 269).

2.1 Eugenik und Sozialdisziplinierung in der Sozialen Arbeit

Diskurse zur sogenannten *Schmutzliteratur* und *Schundliteratur* zeigten sich seit dem späten 19. Jahrhundert verwoben mit Affekten von „Abscheu und Ekel [...] gegenüber der öffentlichen Thematisierung des Geschlechtlichen“ (vgl. Maase 2012, 60) und entfachten „die Propaganda und den missionarischen Eifer der Kirchen, der Sittlichkeitsvereine und der bürgerlichen Kulturpolitiker“ (Torp 2011, 269). Eingeschrieben waren diesen „kulturpolitischen Kampagnen“ (ebd.) eines „Schund- und Schmutzkampfs“ (vgl. Peukert 1986, 175–194) Konstruktionen von „Verwahrlosung“ (ebd.), mit denen die Disziplinierung weiblicher Sexualität (vgl. Arbeiterwohlfahrt 1927, 689) und der Versuch einer „Phantasiekontrolle“ (Torp, 269) angestrebt wurden. Dieses Vorhaben fand 1926 mit dem *Gesetz zur Bewahrung der Jugend vor Schund- und Schmutzschriften* seine Verwirklichung. Das daraus hervorgehende staatlich legitimierte Präventionsanliegen einer „Regulierung des Literaturmarktes“ sollte durch die „volkerzieherischen Professionen“ umgesetzt werden (vgl. Maase 2012, 227; dazu auch Offenberg 1929, 35). Es ist naheliegend, dass sich die zensorischen Maßnahmen insbesondere auf Themen im Kontext von Sexualität konzentrierten (vgl. Maase, 257). Über die im populärkulturellen Medium Film von „Frauen verkörperte Sinnlichkeit und Bilder gleichberechtigter Lebenspraxis in modernen Öffentlichkeiten“ (ebd.) erlebten aus der Blickordnung konservativer Geschlechterverhältnisse eine bemerkenswert diffamierende Verschiebung: „Aus der Frage nach Sexualität / Weiblichkeit und Verbrechen wurde das Stereotyp ‚Sexualität / Weiblichkeit als Verbrechen / Verrohung‘“ (ebd.). In diesem Diskurs sprach die katholische Amtskirche von „einer neuen Schaubühne der Unzucht“ (Kappeler 2000, 536) und die katholische Frauenbewegung forderte eine „sittliche Selbstbeschränkung“ der Frauen, ohne dabei Sexualität zur Sprache zu bringen (vgl. Sack 1998, 37, dazu auch Kappeler 2000, 536–537).

„In der intellektuellen katholischen Kulturkritik wurden die Ausdrucksformen zeitgenössischer Massenkultur aus mehreren Gründen zumeist negativ beurteilt bzw. strikt abgelehnt. Dagegen wurde oftmals das Mittelalter als

Glanzzeit katholischer Kultur glorifiziert. In der sehr komplexen Kulturdebatte unter katholischen Intellektuellen spiegelte sich in gewisser Weise auch die damalige generelle Debatte um Charakter und Wesen einer deutschen Nationalkultur wider. Auch hier gab es [...] ein vermeintlich gesichertes Wissen um ein ‚gesundes Volksempfinden‘ und das, was gut und sinnvoll für das katholische Volk als Ganzes oder die katholische Jugend im Besonderen war und auch hier war ein Kulturpessimismus weit verbreitet, der später in der radikalen nationalsozialistischen Negation Moderner Kunst als ‚entartet‘ gipfelte.“ (Schmidt 2009, 348)

Über Rezeptionen mittelalterlicher Geschlechterbilder (vgl. Dirsch 2012, 129) wird eine idealisierte Weiblichkeit in „deutscher Zucht“ als sittlich vorbildhaft, anmutig, tugendhaft und enthaltsam inszeniert (vgl. Elsner 1910/2012, 89).⁹ Mit dem konträren Begriffspaar *Reinheit* und *Schmutz* konstituiert sich ein spezifisches Sagbarkeitsfeld zu Körpern und Begehren, in dem ein Sprechen über Sexualität bestimmten Verboten unterliegt (vgl. Foucault 1991, 42). Eine diskursive Verschiebung der Sagbarkeit von Sexualität zeigt sich in den Diskursen zu ästhetischen Medien, die mit Reinheit als Norm auf „ein gesundes Volksempfinden“, also auf die Idee einer Art moralischer Volksgesundheit zielen. Hier wird als diskursives Muster augenscheinlich, wie über die Markierungen von Unreinheit so etwas wie Reinheit erst hergestellt und greifbar wird.

In der komplexen Verwobenheit von Diskursen, Köpern und Wissen mit Themen von Sexualität und Fortpflanzung wurden insbesondere Markierungen von genetisch-kultureller Unreinheit in der Wissenschaft der Eugenik zentral. Eugenisches Wissen ist nach dem machtheoretischen Verständnis von Foucault untrennbar mit Macht verknüpft, die diskursiv produktiv wird und Wirklichkeit erzeugt (vgl. Foucault 1976, 250; Foucault 1992, 33). Mit dem eugenischen, weißen Denken wurde Wissen hergestellt, welches die „Fortpflanzung der Menschheit“ regulieren und verbessern sollte und das sich im Zusammenspiel mit der sich global ausbreitenden Rassenideologie verfestigte. (vgl. Arndt 2014, 29). Eugenische Diskurse konstruieren und verknoten die sozialen Kategorien „*Rasse*“ und *Klasse* und waren zugleich Ausdruck wie Ausgangspunkt der Entwicklungen in der Gesundheitsfürsorge und Bevölkerungspolitik der Weimarer Republik (vgl. Reinicke 2015, 46). Das wesentliche Anliegen der eugenischen Programmatik war die Verhinderung und Sanktionierung von genetisch-biologischen und deutsch-kulturellen Abweichungen oder eben Verunreinigungen. Gleichsam als Ausprägung von einer kulturellen Hegemonie im Verständnis nach Antonio Gramsci (vgl. Marchart 2008, 21–22) etablierte sich die Eugenik im Verlauf der 1920er Jahre als Reaktion auf dystopische Diagnosen einer „Volkervermehrung“ von „Minderwertigkeit“ und

⁹ Wenn das „traditionelle katholische Frauenbild mit der gesellschaftlichen Realität in Verbindung kam, wurden übertrieben apokalyptische Szenarien bemüht“ und „Frauen des Mittelalters“ [...] als Vorbilder vorgestellt“ (Dust 2007, 182); vgl. zur Mittelalterthematik auch die Beiträge von Gerards und Jers, in diesem Band).

„biologischer Untergangsanst“ und die scheinbare „Notwendigkeit eugenischer Korrekturen der vermeintlich drohenden Degeneration“ fand weitreichende Akzeptanz (vgl. Ernst u.a. 2012, 71–72).¹⁰ „Der Wille zum Kind – das erste eugenische Gebot“ (Kappler 2000, 392) war Anknüpfungspunkt der präventiven Maßnahmen einer sogenannten *positiven Eugenik* und das sich hieraus entwickelnde Präventionsparadigma erzeugt für die Soziale Arbeit bis in die Gegenwart eine vitale Legitimation für ein Eingreifen in die Privatsphäre von Menschen und einer Kontrolle von als abweichend wahrgenommenen Lebensweisen (vgl. Kappeler 2000, 320–321). Mit dem strafenden „eugenischen Zugriff auf das Individuum“ (ebd., 384) wurden als abweichend klassifizierte Körper und Verhaltensweisen markiert und stigmatisiert: Sogenannte „geistig Minderwertige[n]“, die als „Irre, Gewohnheitsverbrecher, unheilbare Trunkenbolde und überhaupt unverbesserliche Psychopathen“ mit Mitteln der „soziale[n] Ausschaltung“ und „Zwangsunfruchtbarmachung“ diszipliniert werden sollten (ebd., 387). Ebenso gehörte zum eugenischen Vorhaben, dass „Verbrecher, Alkoholiker, Vagabunden, Zuhälter, Prostituierte“, die ‚ganze entartete Schicht‘, die unter der Bezeichnung ‚Lumpenproletariat‘ zusammengefaßt werde, ‚in humaner Weise‘ durch die geschlossene Unterbringung in ‚Asylen‘ von der Fortpflanzung abgehalten werden soll.“ (ebd., 102) In parteienübergreifenden Diskussionen zu „Anstaltsverwahrung“ und Zwangssterilisationen begründeten eugenische Zielsetzungen auch die Handlungspraxis von Gerichten, der Wohlfahrtspflege und des „Anstaltswesen[s]“ (vgl. ebd., 387–388), und vermehrt befürworteten ab 1931/32 das Zentrum und der Katholische Deutsche Frauenbund eine restriktivere Sterilisationspolitik (vgl. Büttner 2014, 159).

Eugenisches Denken unterwirft das Subjekt einer imaginierten „Volksgemeinschaft“ und ist durchwoben von Vorstellungen einer klassifizierenden „Fortpflanzungs-Ethik“ und „nationalistische[n] Bevölkerungspolitik“ (Kappeler 2000, 116–117). In der Synthese von kulturalisierenden und biologistischen Motiven von Volkstum und Reinheit zeigte sich eugenisches Denken für katholische Positionen in verschiedener Weise anschlussfähig. Für den katholischen Diskurs wird Eugenik in wissenschaftlich-praxeologischen Zusammenhängen insbesondere durch den Theologen und Fürsorgepolitiker Hermann Muckermann repräsentiert (vgl. Kappler 2000, 530–585; Klee 1986, 147; Fangerau / Noack 2006, 228). Muckermann, der 1927 als Leitung der Abteilung für Eugenik an das Kaiser-Wilhelm-Institut für Anthropologie, menschliche Erblehre und Eugenik berufen wurde (vgl. Kappeler 2000, 553) – und ebenso für den Caritas-Verband beratend tätig war (vgl. ebd., 563) –,

10 „Für die Entwicklung des eugenischen Denkens in der Sozialen Arbeit um die Jahrhundertwende war die Affinität der Sozialdemokratie zu Rassehygiene und Bevölkerungspolitik“ (Kappeler 2000, 151) von besonderer Bedeutung. Sozialistische Fürsorgepolitiker_innen, Arbeiterbewegung und Arbeiterwohlfahrt, protestantische Kirche und Innere Mission, katholische Kirche und Caritas-Verband waren in eugenische Diskurse und Praxen involviert (vgl. Kappeler 2000).

beschreibt Eugenik als „Wissenschaft, die sich mit allen Einflüssen beschäftigt, wodurch die eingeborenen Eigenschaften einer Rasse (d.i. das Erbgefüge) behütet oder bis zur Vollkommenheit entwickelt werden mögen.“ (Lexikon der Pädagogik der Gegenwart“ 1932, zit. nach Kappler 2000, 493) Seine Überlegungen zum „Erbstrom“ interessierten sich für die „Erhaltung der Begabten“ und für eine Handlungsweise, die nicht „die Minderwertigen schützt oder gar bevorzugt, die durch Naturauslese ausgerodet (!) worden wären“ (ebd., 494). Mit dieser Präferenz für Zielsetzungen positiver *und* negativer Eugenik forderte Muckermann, diese als relevantes Wissen für die Erziehungswissenschaft (vgl. ebd.,) und die Soziale Arbeit (vgl. ebd., 552) fruchtbar zu machen – Die Wohlfahrtspflege sollte sich am Ideal der „erbgesunden und kinderreichen Familie“ (vgl. Kappler 2000, 497) orientieren.

Das „Bewahrungsgesetz“ – als rechtliche Voraussetzung zur zwangsweisen Unterbringung sogenannter „Asozialer“ (vgl. Willing 2005, 280) und „geistig Minderwertiger“ (ebd., 281, dazu auch Peukert 1986, 263–304) – kann als wegweisendes eugenisches Anliegen der Weimarer Republik verstanden werden und für die Realisierung dieses Gesetz engagierte sich die Frauenbewegung über ideologische Grenzen hinweg. Agnes Neuhaus, die Vorsitzende des *Katholischen Fürsorgevereins für Mädchen, Frauen und Kinder* und Mitgründerin des Katholischen Deutschen Frauenbundes, setzte sich als „Erfinderin“ des Bewahrungsgesetzes (vgl. Willing 2005, 281) konfessions- und parteiübergreifend für eine Zwangsfürsorge von Erwachsenen ein (vgl. ebd., 281–286) und die Zentrumsabgeordnete Helene Wessel sprach sich 1931 trotz inflationsbedingter Notlage in Folge der Weltwirtschaftskrise für eine „dauernde Bewahrung der asozialen und erblich belasteten Menschen“ aus, da diese Maßnahme zur „kulturellen, biologischen und auch wirtschaftlichen Gesundung unseres Volkes beitragen werde“ (ebd., 298).

„Das anvisierte Bewahrungsgesetz richte sich insbesondere gegen Freiheitsrechte von Frauen im Zusammenhang von außerehelicher Sexualität und Prostitution. Das Entwicklungsziel ‚gesunder‘ weiblicher Adoleszenz war es, eine gute Mutter zu werden, und als wichtigste Grundvoraussetzung hierfür galt die Enthaltsamkeit bis zur Ehe oder doch zumindest eine strenge Monogamie. Sexuelle Erfahrungen mit mehreren Männern, die schnell mit Prostitution gleichgesetzt wurden, standen diesem Entwicklungsziel diametral entgegen.“ (Schmidt 2002, 284)

Auch hier wird analog zu der diskursiven Verknüpfung von Sexualität und Unreinheit im Kontext der „Schmutzliteratur“ eine (angenommene) außereheliche sexuelle Erfahrungheit der Frau als krankhafte Abweichung markiert und diese über die Benennung als *Prostituierte* zugleich kriminalisiert. Diese eugenische Konstruktion von Unreinheit wird auch von Elisabeth Zillken, der Vorsitzenden des *Katholischen Fürsorgevereins für Mädchen, Frauen und Kinder* vertreten. Zillken klassifizierte Prostituierte als größtenteils „geistig

minderwertig“ sowie als eine „gesundheitliche, sittliche Gefährdung des Volkes“ und eine zwangsweise Unterbringung der Frauen befand sie für angemessen und erforderlich (vgl. Willing 2005, 299). Sexuelle Selbstbestimmtheit verhielt sich demnach in einem immanenten Widerspruch zum eugenischen Herrschaftsanspruch. Die handlungsleitende Prävention zur nationalen „Volksgesundheit“ (vgl. Kappeler 2000, 409) verantworteten die Eheberatungsstellen (ebd., 416) mit leitenden Bewertungskriterien zur Familienplanung und „Gattenwahl“ (vgl. ebd., 497). Eingebettet in eine eugenisch ausgerichtete Familienpolitik und Fürsorge wurde sozialinvestitiv *erwünschte Fortpflanzung* gefördert und *unerwünschte Fortpflanzung*, entsprechend den Untersuchungen von Loic Wacquant, punitiv verfolgt (vgl. Dollinger / Schmidt-Semisch 2011, 12). Eugenische Maßnahmen formen hierbei einen spezifischen Zusammenhang von Hilfe und Kontrolle mit Steuerungsinstrumenten wie der „Gesundheitsprüfung“ und dem „Ehetauglichkeitszeugnis“ (vgl. Manz 2007, 13–45). Die „ideologische Basis“ der Eheberatungsstellen der Weimarer Republik wurde nach 1933 vom nationalsozialistischen Regime unmittelbar aufgenommen und „über konkrete Zwangsmaßnahmen weiterverfolgt“ (vgl. ebd., 45). Mit Foucault können diese Entwicklungen im Einbeziehen von den eng miteinander verbundenen „Allianzdispositiv“ und „Sexualdispositiv“ analytisch hinterfragt werden. Während das Allianzdispositiv Regeln und Verbote zum Heiraten und zur Familie re-produziert (Foucault 2008, 1108–1110), verdichtet das Sexualdispositiv eine „permanenten Ausweitung der Kontrollbereiche- und -formen“ der Sexualität der Subjekte (ebd., 1109). In der Verfestigung eugenischer Prinzipien erfährt das Sexualdispositiv eine besondere Bedeutung in der Weise, wie „es die Körper immer detaillierter vermehrt, erneuert, zusammenschließt, erfindet, durchdringt“ und Machttechnologien zur Bevölkerungskontrolle durchsetzt (vgl. ebd.).

Eugenisches Wissen bildet sich auch in den Lehrplänen zur Familienfürsorge der sozialen Frauenschule Aachen ab, und bezeichnend für den eugenischen Diskurs schwingt hier im Zusammenspiel von *Fortpflanzung* und *Leistungsfähigkeit* eine implizite Warnung vor drohender „Degeneration“ und „Entartung“ mit (vgl. Kappeler 2000, 102):

„Eugenische Gattenwahl, eugenische Fortpflanzung. Erbgut als Bestimmer des sozialen Wertes (der biologischen, wirtschaftlichen und kulturellen Leistungsfähigkeit) der einzelnen und des Volkes.“ (KatHO-Archiv AC 5.1.1 1930/31, 9)

Für die soziale Frauenschule ist auffallend, dass sich der eugenische Diskurs nicht allein in Texten wie Lehrplänen abbildet, sondern dass dieser ebenso in exponierter Weise von Maria Offenberg in Publikationen und Vorträgen mitgestaltet und vorangebracht wurde, wie im *Handbuch der Pädagogik*, einem Standardwerk für die Soziale Arbeit, in Herausgeberschaft von Hermann Nohl

und Ludwig Pallat. Offenbergs umfassende Ausführungen zur *sozialpädagogischen Bedeutung der Familie und Familienfürsorge* postulieren den Wert einer deutschen Volks-Gemeinschaft, welcher die Bedürfnisse der Adressat_innen der Sozialen Arbeit unterzuordnen sind (vgl. Manz 2007, 95). Der eugenisch idealisierten Vorstellung von einer *normalen deutschen Familie* stellt Offenberg ein pathologisches Zerrbild des „Familienleben[s] der Unterschichten“ entgegen, welches die „geisteswissenschaftlichen Sozialpädagogik noch auf Generationen hin prägen sollte.“ (Richter 2011, 64):

„Die innere Haltlosigkeit der Familie ist zur typischen Zeiterscheinung geworden. Dahinter aber steckt Tieferes. Eine Familie, die sich aus eigenem seelischen Bestand nicht mehr erhalten kann, lebt und stirbt nicht sich allein, sie wirkt nicht neutral, sondern unbedingt gesellschaftszerstörend.“ (Offenberg 1929, 34)

Die Fürsorgerin galt als besonders geeignet, „Rassenhygiene zu betreiben, da sie mit den Menschen, für die rassenhygienische Maßnahmen erforderlich sind, schon durch die soziale Arbeit zu tun hat.“ (Borries 1926, zit. nach Reinicke 2015, 46) Für die sich unmissverständlich *rassenhygienisch ausrichtende Wohlfahrtspflege* wird auch die sozialdarwinistische Konzeption von einer Überlegenheit der „weißen, arischen Rasse“ explizit (vgl. Puschner 2014, 110–113; vgl. Kap. 3.1). Vor diesem Hintergrund sind die Anmerkungen von Maria Offenberg zur „rassenhygienischer Forschung“ mehrdeutig zu verstehen:

„Die heutige rassenhygienische Forschung erweist die kraftvolle Wirkung, die eine normale Familie auf die Gemeinschaft ausübt, indem sie aufzeigt, daß ein körperliches und geistig hochwertiges Geschlecht nur aus dem Gehorsam und der Treue gegenüber den Lebensgesetzen, in der von der Natur gewollten Einehe emporblühen kann.“ (Offenberg 1929, 36)

Diese sowohl ableistisch wie rassistisch und klassistisch grundierten Motive der Eugenik und Rassenhygiene korrespondieren mit einem fürsorgerischen Paradigma, das im Verlauf der Weimarer Republik zunehmend auf eine Gesundheit des *Volkskörpers* abzielte (vgl. Retterath 2016, 307; Schilling / Klus 2015, 199–200). Ulrike Manz kommt in ihrer diskursanalytisch angelegten Untersuchung *Bürgerliche Frauenbewegung und Eugenik in der Weimarer Republik* zu dem Schluss, dass die Verwendung von „Körpermetaphern wie der ‚Volkskörper‘“ richtungsweisend ist. Mit der diskursiven Verschiebung von einer *Volks-gemeinschaft* zu einem *Volkskörper* erfahren Fragen von Zugehörigkeit eine besondere Schärfung und werden mit inkludierenden bzw. exkludierenden Grenzziehungen der sozialstaatlichen Unterstützung und Solidarität beantwortet (vgl. Manz 2007, 95).

Auf der Berliner Lehrplankonferenz 1928 stellte Maria Offenberg als Hauptrednerin u.a. neben Alice Salomon in ihrem Vortrag den Umgang mit den „Krankheitserscheinungen des Volkskörpers“ in den Mittelpunkt ihrer

Überlegungen. Schon im Vortragstitel *Wohlfahrtsschule und deutsches Volkstum* ist eine deutschnationale Perspektive für die Soziale Arbeit angelegt und in einer sich abwendenden Bewegung von historisierend-romantisch geprägten Vorstellungen eines „deutschen Volkstums“ fasst Offenberg ihr Anliegen in eine martiale Tonlage:

„Ich möchte dieses Volkstum sehen in seiner *nüchternsten Gestalt* als Boden, der unsere Nation trägt, als Naturkraft, aus der wir leben, als Träger von Generationen blühenden Lebens, die sich wieder behaupten sollen im Streite gegen die zerwühlenden Mächte, die an seinem Lebensnerv innerlich nagen und im Kampfe gegen die äußeren Feinde. Es kann den Wohlfahrtsschulen mit dem deutschen Volkstum nur bitterster Ernst sein. Diese Schulen sind aus dem Nachdenken über die Krankheitserscheinungen des Volkskörpers entstanden. Sie wollen Menschen formen, die aus der dauernden Sorge leben, wie sie diesem Volke die Bahn freimachen zu einem gesunden Wachstum.“ (Maria Offenberg 1928, zit. nach Zeller 1994, 149, Hervorhebung im Original)

„Volk“ kann als eine „Pathosformel“ aufgefasst werden, als allgemeingültige Ausdrucksform der „Weltverständigung“, die in „kultureller Aufladung“ zu einer „unhintergehbaren und unbefragbaren“ Figuration „menschlicher und gesellschaftlicher Orientierung“ der Moderne gehört. Kennzeichnend für eine Pathosformel ist, dass diese „in ihrer Gültigkeit zumindest zeitweilig der distanzierenden Reflexion kaum oder gar nicht zugänglich“ ist (Sabrow 2010, 110). Distanzierende (Selbst)Reflexionen finden sich nicht in Offenbergs Vorstellungen von *Volk*, hingegen wird eine Nähe zu nationalsozialistischen Sprachweisen ersichtlich. So vermittelt sich in der Synthese von „Volk und Raum“ im „völkisch-nationalistischen Denken“ die „Inkongruenz von Staatsgebiet und Volksnation“ und mit einem holistischen Verständnis von „Volk als Kollektivsubjekt, werden diesem Körperlichkeit (,Volkskörper‘) und Räumlichkeit (,Volksboden‘) als quasi-habituelle Attribute“ zugeschrieben (Kellershohn 2010).

„In ihrem Vortrag forderte Offenberg „die Schulleiterinnen auf, wieder mehr Vertrauen in die ‚wachsende Urkraft des Volkes‘ zu haben, In Zukunft müsse dem ‚Gefährdeten und Abwegigen‘ weniger Bedeutung beigemessen werden. Vielmehr sollten sich die Wohlfahrtsschulen daran orientieren, wie dem Volk günstige Bedingungen zu einem kräftigen und ‚gesunden Wachstum‘ bereits zustellen waren. Nicht die ‚selbsterstörerischen‘, kritischen und grübelnden Fürsorgerinnenseien gute Fürsorgekräfte, sondern diejenigen, die noch ‚unmittelbare Lebensnähe‘ ausstrahlten [...] Das Können einer Fürsorgerin müsse in Zukunft mehr auf die Bewältigung praktisch-pflegerischer Anforderungen ausgerichtet sein.“ (Zeller 1987, 94)

Der Beitrag von Maria Offenberg unterscheidet sich in den aufgezeigten Tendenzen signifikant von den anderen Vorträgen der Lehrplankonferenz (vgl. ebd.). Sozialethische Orientierungen einer geistigen Mütterlichkeit sowie Empathiefähigkeit und emanzipative Narrative der katholischen Frauenbewegung

scheinen hier obsolet geworden. Ebenso wenig findet eine kritische Reflexivität der Fürsorgerinnen Anerkennung. Stattdessen werden die besondere Praxisnähe und die Erfüllung praktisch-pflegerischer Aufgaben priorisiert sowie „bevölkerungspolitische und rassenhygienische Wertmaßstäbe“ für die Soziale Arbeit sichtbar, die für die nationalsozialistische Volkspflege Anknüpfungspunkte verfügbar macht (vgl. Wieler / Zeller 1995, 21).

3 „Das Leben ging weiter“¹¹ – Die soziale Frauenschule Aachen nach 1933

Eine „Kontinuität der Destruktion“ in der Sozialpolitik, Wohlfahrtspflege und Sozialen Arbeit verbindet in vielfacher Hinsicht „die Krisenjahre des Weimarer Staats mit dem NS-Staat“ (vgl. Schnurr 1997, 14–15). Kennzeichen dieser eugenisch-rassenhygienisch geprägten Kontinuitäten sind die zunehmende repressive sowie ausgrenzende Programmatik von Fürsorgeinstitutionen sowie „der sich verschärfende Widerspruch zwischen einer enormen Politisierung des sozialpolitischen Feldes“ und „sinkenden Partizipationschancen“ (ebd.). Konkreten Ausdruck finden Kontinuitäten der Destruktion nach der Machtübernahme der NSDAP auch in der ideologisch motivierten Aufwertung der Gesundheitsfürsorge, der „Erb- und Rassenpflege, Mütterberatung und Säuglingsfürsorge“ (vgl. Wieler / Zeller 1995, 21). Insbesondere muss die „beschämende Enthumanisierung und Entsolidarisierung von den Hilfsbedürftigen“ als eine solche Kontinuität verstanden werden, die von der nationalsozialistischen Volkspflege in menschenverachtender Weise weiterentwickelt wurde (vgl. ebd., 21–22). Als eine konsequente Weiterführung antifeministischer und antisemitischer Diskurslinien liest sich die Rede Adolf Hitlers auf dem Nürnberger Frauenkongress am 8. September 1934:

„Das Wort von der Frauenemanzipation ist ein nur vom jüdischen Intellekt erfundenes Wort. Die deutsche Frau brauchte sich in den wirklich guten Zeiten des deutschen Lebens nie zu emanzipieren. Ihre Welt ist ihr Mann, ihre Familie, ihre Kinder und ihr Haus. Jedes Kind, das sie zur Welt bringt, ist eine Schlacht, die sie besteht für Sein oder Nichtsein ihres Volkes.“ (Hitler 1934, zit. nach Strecker 1951, 29)

Den Entwicklungen des nationalsozialistischen Machtanspruchs wurde weder von der „bürgerlichen Frauenbewegung noch der beruflichen Sozialarbeit [...] nennenswerter Widerstand entgegengesetzt. Im Gegenteil: die Hoffnungen auf das neue Regime und die Bereitschaft der Kooperation mit ihm waren groß und verbreitet.“ (Sachße / Tennstedt 1992, 188; dazu auch Paulini 2001, 177–

11 Kapitelüberschrift: Chronik der Sozialen Frauenschule 1916–1956 (Offenberg 1956, 49).

178) Jüdische und sozialdemokratische Leitungskräfte der Wohlfahrtspflege wurden vertrieben (vgl. ebd., 197), jüdische Lehrkräfte entlassen (vgl., Kuhlmann 2007, 195; Paulini 2001, 385–386; Zeller 1987, 99) und Fürsorger innen mussten ihre „arische Herkunft“ nachweisen“ (vgl. Wieler / Zeller 1995, 22). Alice Salomon, die maßgebliche Begründerin der Sozialen Arbeit, musste ihre Lehr- und Publiziertätigkeit beenden und den Vorsitz der von ihr 1917 initiierten „Konferenz der sozialen Frauenschulen Deutschlands“ niederlegen (vgl. Kuhlmann 2007, 195).

Anders als der Bund Deutscher Frauenvereine, der sich für die eigene Auflösung entschied, ließen sich Berufsverbände vielfach in nationalsozialistische Organisationen integrieren (vgl. ebd., 198). Im Januar 1934 wurden „Übergangsbestimmungen“ für die Neuregelungen der Lehrpläne an den künftigen „Nationalsozialistischen Frauenschulen für Volkspflege“ erlassen, „in denen für die ‚neuen Volksmütter‘ das nationalsozialistische Gedankengut propagiert werden sollte“ (Wieler / Zeller 1995, 21). Wurde in der Weimarer Republik eine angebliche Praxisferne der Ausbildung an den sozialen Frauenschulen kritisiert (vgl. Zeller 1987, 95), so war die Betonung einer Praxisorientierung für die nationalsozialistische Volkspflege leitend (vgl. Sachße / Tennstedt 1992, 195). Zugleich „sollte mit der übersteigerten wissenschaftlichen Ausbildung auf den Wohlfahrtsschulen gebrochen werden, die zu Intellektualismus und Überproblematik führte.“ (Zeller 1994, 205) In einer Zusammenschau von diesen Entwicklungen war die nationalsozialistische Ausbildung zur Volkspflegerin weniger durch einen „radikalen Neuansatz gekennzeichnet als vielmehr durch eine regimespezifische Funktionalisierung von Konzepten und Ideologien, die in der sozialen Ausbildung schon lange wirksam waren.“ (Sachße / Tennstedt 1992, 195) – Anknüpfungspunkte für die Gestaltung einer nationalsozialistischen Volksgemeinschaft waren sowohl „Konzepte der Bildung der weiblichen Persönlichkeit zur ‚sozialen Gesinnung‘“ wie das „Theorem von der Erziehung der Frau zum Dienst am Volksganzen“ (ebd., 195; dazu Paulini 2001, 378) und die Verstrickungen in eugenische und rassistische Machtzusammenhänge.

Die katholische Frauenbewegung, befand sich vor 1933 in einem spannungsreichen Zustand zwischen pazifistischen Impulsen, frauenpolitischer Selbstbehauptung und nationalistischen Positionen und war bemüht, die berufliche Frauenarbeit gegen erstarkende emanzipationsfeindliche Diskurse zu verteidigen (vgl. Sack 1998, 376–389). „Analog zur Kurskorrektur der Zentrumspartei nach dem Sturz [des Zentrumspolitikers und Reichskanzlers] Brünings“ unterstützten „führende Repräsentantinnen der katholischen Frauenbewegung“ Ideen einer organisch bzw. autoritär konstituierten Demokratie als Alternative zu einer „autoritär-konservativen Diktatur“ (ebd., 390). In diesem politischen Klima vitalisierten sich verstärkt Vorstellungen der „katholischen Reichsidee“ in einer „Identität von Gottesreich und Deutschem Reich“

(vgl. Sack 1998, 392) und in dem „Lavierien zwischen Abgrenzung und Anpassung gegenüber dem nationalistischen Gedankengut rückte der KDF [Katholische Deutsche Frauenbund] in seinen öffentlichen Verlautbarungen des Jahres 1932 zunehmend nach rechts.“ (ebd., 398) Am Tag „vor der Ernennung Hitlers zum Reichskanzler am 30. Januar 1933 stellte sich auch die KDF-Führung, die in Anpassung an die machtpolitischen Gegebenheiten offenbar einen Brückenschlag zum Nationalsozialismus suchte, offiziell hinter den katholischen Reichsgedanken.“ (ebd., 392) Ein symbolischer Anlass hierfür war eine Feier im Kaisersaal des Aachener Rathauses am „Tage Karls des Großen“, gemeinsam veranstaltet mit der Stadt Aachen (vgl. ebd., 393).

Nach „Abschluß des Reichskonkordats zwischen dem NS-Regime und dem Vatikan“¹² zeigte der Katholische Deutsche Frauenbund eine „weitgehende Bereitschaft“ zur Ein- und Unterordnung unter das schützende Dach der katholischen Kirche und damit indirekt auch unter die neue Obrigkeit.“ (ebd., 393; dazu auch Büttner 2014, 156) Über gesetzliche Neuregelungen wurde Frauen der Zugang in privilegierte bzw. leitende Positionen unmöglich gemacht (vgl. Sachße / Tennstedt 1992, 189–190), und das maßgebende Anliegen des Katholischen Deutschen Frauenbundes war „der Erhalt der katholischen Kirche und des Frauenbundes unter der Herrschaft des Nationalsozialismus und nicht im Widerstand gegen ihn“ (Büttner 2014, 156). Pragmatisch wurde in diesem Kontext eine „Mitarbeit am Neuaufbau des Vaterlandes“ thematisiert. Die Vorsitzende Gerta Krabbel begründete den „Rückzug aus dem frauenpolitischen Engagement [...] mit der Besinnung ‚auf eine große Tradition katholischer Frauenaufgaben‘ im religiös kontemplativen Bereich.“ (ebd., 157): „Es ging in keiner Weise um konfrontative Behauptung nach außen, sondern um eine Art ‚innere Emigration‘ im Kreis Gleichgesinnter“ (ebd., 156–157). Dennoch unterstützte der Katholische Deutsche Frauenbund auch nach 1933 über mehrere Jahre „einen Forschungsauftrag für die Sozialwissenschaftlerin Helene Wessel und ihr Projekt ‚Der Zusammenhalt der katholischen Familie durch die Religion‘ mit stark eugenischem Akzent.“ (ebd., 160) Ebenso konnten die Frauenberufskommission, die Volksbildungskommission und die Soziale Kommission des Frauenbundes weiterhin bestehen und „passten ihre Themen überraschend schnell dem Vokabular der neuen Machthaber an.“ So setzte die Soziale Kommission inhaltliche Schwerpunkte mit Bezug auf „‚Rassefragen‘“ und Grenzfragen der Vererbungslehre“ und auf die „Sterilisationspolitik in anderen Ländern“. Helene Weber benannte in diesem Zusammenhang als mögliche Arbeitsthemen: „Die katholische Frau im deutschen Volkstum und in der deutschen Volksgemeinschaft“ sowie „Die katholische Frau in

12 „Das am 20. Juli 1933 unterzeichnete Konkordat [Staatskirchenvertrag] garantierte in Art. 31 den Fortbestand solcher katholischen Organisationen und Verbände, die ausschließlich religiösen, rein kulturellen und karitativen Zwecken dienen, wenn sie die Gewähr dafür bieten, ihre Tätigkeit außerhalb jeder politischen Partei zu entfalten.“ (Büttner 2014, 157).

der Erneuerungsbewegung der Zeit. Rasse – Familie – katholische Frauenpersönlichkeit“ (ebd., 158).

3.1 Die „Sorge um die Reinheit des Blutes“

Im Jahr 2008 veranlasste die medizinische Fakultät der RWTH Aachen die Untersuchung *Leitende Aachener Klinikärzte und ihre Rolle im ‚Dritten Reich‘* (Kühl 2010). In dieser Studie wird Max Krabbels Tätigkeit als eugenischer Mediziner an den Städtischen Kliniken in Aachen im Nationalsozialismus nachvollzogen und Krabbel als „Musterbeispiel eines katholischen [...] Arztes“ vorgestellt, dessen Wirken im Nationalsozialismus den Mythos vom ‚katholischen Aachener Widerstand‘ exemplarisch konterkariert“ (Kühl 2010, 64). Krabbel war geprägt von seiner katholischen Herkunft und vertrat in der Weimarer Republik „konservativ-nationale Überzeugungen“ (vgl. ebd., 65). Er gehörte dem „katholischen Akademiker Verband“ an und war Bruder von Gerta Krabbel, der von 1926–1952 Vorsitzenden des Katholischen Frauenbundes. Krabbel äußerte sich abschätzig über den „Geist“ der Weimarer Republik und über „proletarische Abkömmlinge, die sich politisch engagierten“. Auch mit „dem kulturellen Leben der ‚Goldenen Zwanziger Jahre‘ verband ihn [...] nichts. Seine Kritik galt der ‚Dekadenz‘ der weder ‚erd- noch ‚gottverbundenen‘ jungen Leuten“, die sich nicht als „verantwortliche Hüter wertvollsten Kulturgutes““ fühlten und die es hingegen vorzogen, sich „zu den Klängen einer Negermusik in exotischen Tänzen““ zu winden. (ebd.) Krabbel war „erklärter Gegner eines ‚materialistisch-mechanistischen‘ Zeitalters“, ein „Schlagwort“, das sowohl „antimodernistisch“ wie „antisemitisch“ konnotiert war (ebd.)

In den 1920er Jahren publizierte Krabbel zu „Eugenik und Rassenhygiene“, dabei sprach er sich entsprechend den katholisch-kirchlichen Positionen gegen „Euthanasie“ aus, plädierte zugleich aber für die eugenischen Maßnahmen Sterilisation, „Asylierung“, und „Deportation“ (vgl. ebd., 70). Nach 1933 war Krabbel „zu einer extrem euphemistischen Propagierung der Zwangssterilisation bereit.“ (ebd.) Es wird davon ausgegangen, dass kein anderer Aachener Arzt wie Krabbel in „die Praxis der Zwangssterilisation involviert war“ und bereits im ersten Jahr nach Inkrafttreten des *Gesetzes zur Verhütung erbkranken Nachwuchses* führte Krabbel 98 erzwungene Sterilisationen durch (vgl. ebd., 70; dazu auch Seipolt 2012, 4.3/ 8–17).¹³ Dieses Vorge-

13 Ebenso „praktizierte beispielsweise Dr. Wilhelm Koester, hauptberuflich Chefarzt der katholischen Alexianer-Heil- und Pflegenstalt, engagiert ‚Rassenhygiene‘ als nichtbeamteter ärztlicher

hen verstieß gegen das ausdrückliche Verbot der Sterilisation durch die päpstliche Enzyklika *Casti connubii* (vgl. Kappeler 2000, 506; Seipolt 2012, 4.3, 6). Nach diesem Erlass waren auch Leitungen und „Träger katholischer Anstalten und Krankenhäuser von der Antragspflicht zur Durchführung des GzVN entbunden“ (Seipolt 2012, 4.3, 6) und demgemäß konnte das Aachener Marien-Hospital nicht zu einer Mitwirkung an Zwangssterilisationen verpflichtet werden (vgl. ebd., 7).

Bereits im Juli 1932 wurde unter Mitwirkung des überzeugten Eugenikers und Rassenhygienikers Hermann Muckermann ein Gesetzentwurf zur freiwilligen Sterilisierung öffentlich, mit dem das „Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses“ im Wesentlichen schon vorbereitet war (vgl. Schmuhl 2005, 148). Darüber hinaus publizierte Muckermann nach 1933 sozialdarwinistische durchzogene Texte zur Überlegenheit der weißen, „nordischen Rasse“ und der Minderwertigkeit schwarz markierter Subjekte. Zugleich machte er rassifizierende Unterscheidungen zwischen „heimrassigen Deutschen“ und Juden als „Fremdrassigen“ (vgl. Klee 1985, 58). Ein explizit rassistisches und antisemitisches Denken (vgl. Kappeler 2000, 553–558) kennzeichnet den hier sichtbar werdenden sozialdarwinistischen Diskurs. Rassistisch aufgeladen über die Rezeption von Arthur de Gobineau und Houston Stewart Chamberlains „Die Grundlagen des XIX. Jahrhunderts“ wurde die „Chauvinismus- und Unterdrückungsideologie“ eines „Arier-Mythos“ im Sozialdarwinismus schon für das deutsche Kaiserreich machttheoretisch produktiv (vgl. Arndt 2014, 29). Mit dem Phantasma der Vorherrschaft eines weiß konstruierten Kollektivkörpers (vgl. Walgenbach 2009, 384; Puschner 2014, 110) konnten sich „imperiale Herrschaft, koloniale Expansion und Lebensraumkonzepte“ (ebd., 107) legitimieren und durchsetzen. Dabei nimmt die „weiße Frau [...] eine wichtige Position zur Grenzmarkierung der weißen ‚Rasse‘ ein und der ‚weiße weibliche Körper symbolisiert die Grenzen einer imaginierten Gemeinschaft und spielte in der Entstehung von Kollektivkörpern wie ‚Volk‘ und ‚Rasse‘ eine wichtige symbolische und politische Rolle.“ (Dietrich 2007, 251) Bereits in den eugenischen Kontrolltechniken zu Sexualität und Fortpflanzung in der Weimarer Republik verschmelzen im Diskurs zum deutschen Volk dominante Vorstellungen von „rassische[r] Reinheit“ (Zettelbauer 2012, 230), über welche „der Frauenkörper selbst als ‚Grenze der Nation‘ imaginiert wird.“ (ebd.). In der „Aufrechterhaltung des Geschlechterdualismus“ und über die „Regulierung der Sexualität“ wurde die „Reproduktion rassistischer und nationaler Gemeinschaften“ verfolgt (Dietrich 2007, 251). Hierbei wird der weibliche Körper als „soziales Territorium“ (ebd.) einer steten Rassifizierung zur Bestimmung gesellschaftlicher Nicht-Zugehörigkeit ausgesetzt. Signifikant für diese territorialen Grenzziehungen ist das Verbot von sogenannter „Rassenmischung“ (vgl.

Beisitzer sowie profunder Kenner und Praktiker der NS-Rassenhygiene am örtlichen ‚Erbgesundheitsgericht‘ beim Amtsgericht Aachen.“ (Seipolt 2012, 4.3, 7).

Puschner 2014, 110), das auch durch die nationalsozialistische Volkspflege umgesetzt wird – Folgender Text unter der Überschrift *Die deutschen Eheschutzgesetze und unsere Mündel* im „Jahrbuch der Caritaswissenschaft“ von 1937 markiert antisemitische, rassistische und antiziganistische Haltungen im sozialdarwinistisch grundierten katholischen Diskurs:

„Bis jetzt ist so viel deutlich sichtbar, dass Juden, Neger, Zigeuner dem deutschen Blut nicht artverwandt sind. Ihr Blut verträgt sich nicht mit dem deutschen und eine Blutmischung bringt körperliche und seelische Zerrissenheit und Ungesundheit [...]“ (Wallner 1937, zit. nach Klee 1985, 59)

Mit der „eugenischen Reglementierung der Gesellschaft“ kündigte sich der „moderne, staatliche und biologisierende Rassismus“ des Nationalsozialismus an (Foucault 2008, 1142) und in der „mythischen Sorge um die Reinheit des Blutes“ (ebd., 1142) werden Sexualität und Fortpflanzung vorrangig „Gegenstand und Zielscheibe“ (ebd., 1141) nationalsozialistischer Bevölkerungspolitik. Nach dem Inkrafttreten des *Gesetzes zur Verhütung erbkranken Nachwuchses* (vgl. Keim 1995, 154–157; Weingart / Kroll et. al 1992, 464–480) folgte 1935 mit den sogenannten *Nürnberger Rassengesetzen* u.a. das *Gesetz zum Schutze des deutschen Blutes und der deutschen Ehre* mit Verboten der Eheschließung und des außerehelichen Geschlechtsverkehrs zwischen „Staatsangehörigen deutschen oder artverwandten Blutes“ und „Juden“. Für deutsche Jüd_innen wird die Aberkennung von gesellschaftlicher Zugehörigkeit und Gleichwertigkeit faktisch.

3.2 „Nachweis der arischen Abstammung“

Das seit 1997 wirkende Aachener Projekt „Wege gegen das Vergessen“ (Vhs 2012) setzt sich aktiv dafür ein, die Erfahrungen im Zusammenhang von Ausgrenzung, Verfolgung und Vernichtung aus antisemitischen, rassistischen, politischen, religiösen und weltanschaulichen Gründen im Nationalsozialismus für die Stadt Aachen zu thematisieren und sichtbar zu machen (vgl. ebd., 1/3).¹⁴ Der nachfolgende Text, der im Jahr 2000 für eine öffentliche Gedenktafel abgelehnt wurde, steht hier als Eindruck des diktatorischen Auftakts des nationalsozialistischen Regimes in Aachen:

14 Im Jahr 1996 stimmte der Rat der Stadt Aachen einstimmig dafür, „Wege des Vergessens durch die Nazizeit erarbeiten zu lassen.“ (vgl. Vhs 2012, 1/1). Das Konzept hierzu wurde von der Volkshochschule Aachen in einer Arbeitsgruppe partizipativ entwickelt (vgl. ebd., 1/1-3). Hieraus ist die gleichnamige Dokumentation für den Zeitraum von 1933–1945 entstanden. Die Seitennummerierung der Dokumentation wird hier übernommen.

„Der am 12. März 1933 schon unter Bedingungen von Terror und Verfolgung Andersdenkender gewählte Stadtrat beschloss am 29. März 1933, Adolf Hitler die Ehrenbürgerschaft anzudienen. Dafür stimmten die 23 Abgeordneten des Zentrums und die 17 Vertreter der NSDAP. Allein die 5 sozialdemokratischen Abgeordneten stimmten dagegen; die kommunistischen Abgeordneten waren bereits von der Stadtverordnetenversammlung ausgeschlossen. Im Juli 1933 – SPD und KPD waren inzwischen verboten – schlossen sich die Ratsvertreter des Zentrums als ‚Hospitalanten‘ der NSDAP-Fraktion an. Am 15. September 1933 wurde ein Nationalsozialist vom Stadtrat einstimmig zum Oberbürgermeister gewählt.“ (Vhs 2012, 1/3).

Als Reaktion auf die Verabschiedung des Reichskonkordats (vgl. Kapitel 3) bedankte sich der Aachener Bischof Joseph Vogt bei Adolf Hitler und sagte zu, „am Aufbau des neuen Reiches freudig mit[zu]arbeiten.“ (vgl. Römling 2014, 279, dazu auch Gasten, 289). Nach Verschärfungen der antikirchlichen Propaganda ab 1935 (vgl. Gasten 1993, 302–305) und den zunehmenden staatlichen Repressionen zur „Entkuffessionalisierung des öffentlichen Lebens“ (Gasten 1993, 305) verhielten sich katholische Institutionen und das „katholische Milieu“ (ebd., 317) eher widersprüchlich zwischen staatlicher und kirchlicher Loyalität (vgl. ebd., 317–320). Konkreten Ausdruck von Widerständigkeit zeigte die offene Opposition der katholischen Geistlichen Josef Leyendecker und Josef Buchkremer sowie die Erfahrungen von Subversion im Zusammenhang mit der Heiligtumsfahrt 1937 (vgl. Römling 2014, 279–281; Gasten 1993, 288–313; Vhs 2012, 5.2/1-5.3/6).

Anfang der 1930iger Jahre waren jüdische Aachener_innen überwiegend im gehobenen Bürgertum verortet. In der Repräsentation bedeutender Betriebe der Aachener Textilindustrie waren sie sowohl in der Stadtverordnetenversammlung wie in der Industrie- und Handelskammer vertreten (vgl. Gasten 1993, 141). 1924 befindet der Rabbiner der Jüdischen Gemeinde Aachen, Heinrich Jaulus, ein „gutes Einvernehmen zwischen christliche[r] und jüdische[r] Bevölkerung“ und hält den Antisemitismus in Aachen für nicht beachtenswert (vgl. Babst 2008, 7). Im gesellschaftlichen Miteinander sah Jaulus dennoch Barrieren (vgl. ebd.), möglicherweise konnte von einer „weitgehend friedliche[n] Koexistenz“ gesprochen werden (vgl. Gasten 1993, 141). Dass die jüdischen Bürger_innen im katholischen Aachen nicht gleichberechtigt anerkannt und zugehörig waren, sondern einem gewaltvollen Antisemitismus ausgesetzt wurden, wird in ihrer systematischen Ausgrenzung, Vertreibung und Vernichtung nach 1933 offensichtlich (Gasten 1993, 139–163; Babst 2008; Römling 2014, 281–286; Vhs 2012, Gedenkbuchprojekt 2005–2013).

„Es wird erzählt, daß Maria Offenberg eines Morgens in den Unterricht kam und sagte: ‚Heil Hitler, meine Damen! Dann wollen wir heute das Leben Adolf Hitlers zuendebringen!‘“ (mündliche Mitteilung von E. Zander). Maria Offenberg schreibt 1937: „Man kann die einzige kath. Volkspflegeschule

des Rheinlandes doch nicht einfach eingehen lassen. Über 700 junge Menschen haben wir im Laufe der Jahre ausgebildet und sie stehen als Zellkern im Volke“ (Gaspar / Zapp 1991, 76).

Für die soziale Frauenschule blieb nach der Machtübernahme der Nationalsozialisten 1933 „äußerlich alles wie bisher“ (vgl. Offenberg 1956, 43)¹⁵ und die Frauenschule konnte weiterhin in der Trägerschaft des Katholischen Deutschen Frauenbundes geführt werden. Ab 1934 musste mit der Neuregelung der Lehrinhalte für die *nationalistischen Schulen für Volkspflege* auch die soziale Frauenschule Aachen ihre Lehrinhalte entsprechend anpassen (vgl. Gaspar / Zapp 1991, 70–71; Offenberg 1956, 44; Krockauer 2003, 173), und die erklärte Zielsetzung war es, „die katholische deutsche Frau für das soziale Aufbauwerk im nationalsozialistischen Staat vorzubereiten“ (Reinicke 2012, 99). In welcher Form und Intensität nationalsozialistisches Wissen in den Lehrinhalten der nationalistischen Volkspflege an der sozialen Frauenschule verwirklicht wurde, kann aufgrund fehlender Dokumente und Belege nicht nachvollzogen werden (vgl. Gaspar / Zapp 1991, 72). Die Tatsache, dass für Schülerinnen durch einen sogenannten „Nachweis der arischen Abstammung“ (KatHO-Archiv AC 5.1.1 1938/39, 2; vgl. Gaspar / Zapp 1991, 70) der Zugang zur Ausbildung unmöglich werden konnte, wird jedoch in keiner Weise kritisch thematisiert. Ebenso werden weder die Pogrome gegen jüdische Aachener_innen noch die „systematischen Verfolgungen jüdischer und politischer (vermeintlich oder tatsächlich) andersdenkender Dozenten“ (RWTH online-archiv) an der Technischen Hochschule Aachen (vgl. Gasten 1993, 135–138; Vhs 2012) angesprochen.

Deutlich wird in der *Chronik der sozialen Frauenschule des Katholischen Deutschen Frauenbundes in Aachen* (Offenberg 1956), dass sich hier Haltungen und Handlungsweisen in einem Spannungsverhältnis zwischen der Bereitschaft zur affirmierenden Anpassung und einer auf den Glauben bezogenen Selbstbehauptung vermitteln. Dabei steht bis 1938 im Besonderen das Wohlergehen der Schule vor den zunehmenden Einflussnahmen und Repressionen durch das nationalsozialistische Regime im Zentrum der Aufzeichnungen (vgl. Offenberg 1956, 43–47). Mit dem Jahr 1939 wird die soziale Frauenschule zunehmend von den Auswirkungen des Krieges beeinträchtigt – Auf dem Schuldach wurde ein „Flakgeschütz“ aufgestellt und der „Luftschutzkeller“ in „viele[n] „Bombennächten“ benötigt. Unter dem Druck der Gauleitung der NSDAP verkaufte der Katholische Deutsche Frauenbund die Frauenschule, und alle Mitarbeiterinnen beendeten ihre Tätigkeit im April 1941 (vgl. KatHO-

15 Widersprüchlich sind die Angaben dazu, ob Maria Offenberg entsprechend der nationalsozialistischen Doktrin nach 1933 die Leitung der sozialen Frauenschule abgeben musste und als Dozentin tätig war (vgl. Reinicke 2012, 101) oder ob Sie weiterhin in der leitenden Position verbleiben konnte (vgl. Gaspar / Zapp 1991, 74).

Archiv AC 5.1.5 1966, 35; dazu Offenberg 1956, 55–64). Einen Monat später wird in dem Gebäude die „Frauensschule für Volkspflege“ in nationalsozialistischer Trägerschaft eröffnet (vgl. Reinicke 2012, 99).

Auf bemerkenswerte Weise entfaltet das Kapitel *Das Leben ging weiter* (Offenberg 1956, 49–53) für den Zeitraum von 1933 bis 1938 eine Vielfalt der ästhetischen Praxis an der sozialen Frauenschule und der weiterhin bestehende Möglichkeiten internationaler Kontakte (vgl. ebd.). – „Der Gruss an den Führer und an Deutschland“ und das „Trelied“ von Ernst Moritz Arndt, gedruckt auf dem Programm zur „Abschiedsfeier“ und Zeugnisvergabe (KatHO-Archiv AC 1.6 1937), stehen eindrücklich für symbolische Praxen mit deutschnationalen und nationalsozialistischen Konnotationen.¹⁶ Maria Offenberg unterrichtete neben anderen inhaltlichen Schwerpunkten auch die Fachgebiete „Nationalsozialistisches Gedankengut“, „Volkskunde“ und Deutsches „Volksgut“ (vgl. Gaspar / Zapp 1991, 74–75) und war weiterhin publizistisch tätig. 1938 veröffentlichte sie einen Text im Jahrbuch der Caritaswissenschaft, unter dem aufschlussreichen Titel *Gestaltwandel der Fürsorge zur Volkspflege*. In einem Duktus empathischer Zustimmung (vgl. Peters 1968, 29) schreibt sie, dass „eine andere geschichtliche Epoche angefangen“ habe und ein „neues Denken“, das „andere Wertungen an die Stelle der vergangenen“ gesetzt habe (vgl. Offenberg 1938, 7):

„Der Gedanke der *Volksverbundenheit*, der *Wert des gewachsenen Volkstums* bricht mit wuchtiger Einsatzkraft durch und schafft neue Grundlagen der Erkenntnis und einen anders gefügten Unterbau für praktisches Handeln. Wie der Gedanke an Volk und Volksgemeinschaft das Gesicht der Zeit prägt und umwandelt, zeigt sich ganz besonders in der Wohlfahrtspflege: *Fürsorge wird zur Volkspflege*.“ (Offenberg 1938, 7/ Hervorhebung im Original).

Einen weiteren Einblick in die scheinbare Normalität von ebenso naturalisierenden wie kulturalisierenden rassifizierenden Unterscheidungen eines Nicht_Deutschseins, eröffnet der enthusiastische Text einer Schülerin nach der Begegnung mit „amerikanischen Studenten und Studentinnen“ im Jahr 1937 (vgl. Offenberg 1956, 52):

„Wir aber gingen heimwärts, ganz langsam im lauen Wind, wir streiften mit Worten das Erlebte, wir gedachten noch einmal der fremden Mädchen, von denen einige schön waren wie Inkafrauen, und wir sahen die Deutschen ihnen gegenüber, bieder, ernsthaft, fast schwer, fern aller Leichtigkeit und schwebender Grazie, und dennoch waren wir zutiefst angerührt, nicht von der bronzenen Schönheit, nicht von der grazilen Art zu gehen und zu leben, sondern von dem, was der Sinn des Lebens für uns ist: deutschem Wesen und deutscher Seele.“ (Perl 1937, 3)

¹⁶ Vgl. Gaspar / Zapp 1991, 73; vgl. auch Beitrag Jers, in diesem Band.

Die Ausführungen zu den Jahren 1933–1945 in der Chronik von Maria Offenberg sind erinnernde Rekonstruktionen von Ereignissen, Verläufen und Gedanken. Eine zeitliche Rückschau in dieser Form kann Erfahrungen, Erklärungswissen und Einstellungen einer (selbst)kritischen Reflexion und Neuordnung zugänglich machen. Allerdings ist eine solche Neu-Kontextualisierung, wie zu den Verstrickungen in Wissensordnungen und Machtverhältnissen von Eugenik, Antisemitismus, Rassismus und Klassismus, nicht zu erkennen. Auch kann weder der Chronik noch anderen Veröffentlichung der sozialen Frauenschule entnommen werden, ob und in welcher Weise Absolventinnen in antisemitische oder sozialdarwinistische Praxen der Selektion und Vernichtung involviert waren. Zwei Zeugnisse einer solchen Involviertheit versuchen die folgenden Ausführungen zu vermitteln.

Jenny Bachem, Absolventin der sozialen Frauenschule und Geschäftsführerin des Vereins katholischer Sozialbeamtinnen von 1928–1941, erinnert sich mit Maria Braune, Geschäftsführerin des Berufsverbandes katholischer Fürsorgerinnen, 1946–1961, in einer Gedenkschrift für Helene Weber:

„Vor wie vielen Fürsorgerinnen stand die Gewissensfrage, ob sie ihren Dienst in diesem Staat überhaupt weiter tun könnten. Man erinnere sich nur an die schweren Entscheidungen, wie weit die Mithilfe bei der Meldung von Schwachsinnigen zur Einweisung in eine Anstalt oder zur Sterilisation gehen dürfe. Welcher Schaden wurde angerichtet durch Verschickung von Kindern und Müttern in nationalsozialistische Heime. Außerdem ging es um eine grundsätzliche Auseinandersetzung mit dem totalitären Staat vom Standpunkt der christlichen Gesellschaftsauffassung. Die nationalsozialistische Ehegesetzgebung und die Rassendiskriminierung brachten viele in ihrer praktischen sozialen Arbeit in Gewissenskonflikte.“ (Bachem / Braune 1991, 44; vgl. dazu Marquardt 1999, 85)

Am 22. März 1942 wurden von Koblenz-Lützel nach Izbica in Polen 337 jüdische Menschen deportiert, diese kamen auch aus Düren und Aachen (vgl. Transport 22.03.1942 Koblenz-Lützel). Zum Vollzug der Deportation wurde die 23jährige Susanne Hillesheim, Absolventin der sozialen Frauenschule Aachen und im Anerkennungsjahr bei der Stadtverwaltung Koblenz – zusammen mit einer weiteren Fürsorgerin – eingesetzt (vgl. Weiß 2011, 507). Hillesheim berichtete später von ihrem Versuch, einer jungen Mutter für ihr Kind „heißes Wasser zur Auflösung von Trockenmilch“ zu geben (vgl. Weiß 2011, 508). Der zuständige Gestapo-Beamte machte daraufhin deutlich, dass die Menschen „sowieso alle umgebracht“ würden. Als Zeugin der „Verladeaktion“ äußerte sich Hillesheim später: „Wie sie die Leute da hineingepresst haben in die Waggon, die alten Leute, die Frauen mit den Kindern. Da wusste man, wo man dran war.“ (Weiß 2011, 507–508; auch Kirschgens 2012, 3.4, 8–9)

3.3 Für ein offenes Gedächtnis der Konflikte ...

... wird mit den vorangegangenen forschenden Überlegungen zu einem gemeinsamen Nach- und Weiterdenken eingeladen – zu den eugenischen, rassistischen und antisemitischen Machtverhältnissen in der Weimarer Republik und im Nationalsozialismus und der Involviertheit der sozialen Frauenschule und der katholischen Frauenbewegung eben in diesen Verhältnissen. Verbunden ist damit der nachdrückliche Wunsch, Irritationen und Infragestellungen eigener Wissensordnungen zuzulassen und dabei Ambivalenzen und Kontingenzen produktiv auszuhalten. Auch ist sich die Autorin selbstkritisch bewusst, dass die Ausführungen in diesem Beitrag in Anbetracht der Komplexität und Sensibilität des thematischen Anliegens unzureichend und fragmentarisch sind. Und doch sind hier in einem fragenden Zugang für die katholische Frauenbewegung und die soziale Frauenschule Aachen Praxen, Diskurse und Deutungsmuster in ihren Verwobenheiten mit herrschenden Machtverhältnissen sichtbar geworden. Möglicherweise ist dieses erkenntnisreich.

Dieser Text erscheint in einer gesellschaftlichen Phase, in der erstmals seit der Gründung der demokratischen Bundesrepublik eine rechtspopulistische Partei mit rassistischen, antifeministischen und antisemitischen Konzepten sowie diskriminierenden Konstruktionen von Körpern und sozialer Herkunft Imaginationen von einem deutschen Volk re-präsentiert. Es mutet an, als würden die antidemokratischen Überzeugungen des Rechtsnationalen Carl Schmitt vitalisiert mit einem Streben nach gesellschaftlicher Homogenität, „nötigenfalls“ durch „die Ausscheidung oder Vernichtung des Heterogenen“ (Schmitt, 1996/1923, 13–14). Ein Kristallisationspunkt dieser Diskurslinien ist die Asylpolitik, in der grenzziehende Unterscheidungspraxen, strukturelle Verletzungen von Menschenrechten und Kindeswohl und gleichsam die Marginalisierung von Zugehörigkeit nicht-weiß konstruierter Subjekte dominant und legitimiert werden. Für eine reflexive und kritische Analyse dieser Entwicklungen ermöglichen rekonstruierende Bezugnahmen zu eugenischem und sozialdarwinistischem Praxis-Theorie-Denken und Kontextualisierungen mit Kolonialismus, Nationalismus und Heteronormativität einen Erkenntnisgewinn von besonderer Relevanz.

Ein historiographischer Zugang auf die Geschichte der Sozialen Arbeit kann den Blick dafür weiten, „auf welche drängenden Probleme, schwelenden oder aktuellen Konflikte und auf welche offenen Fragen mit spezifischen Konzepten, Begriffen und Denkbewegungen – vor allem auch: Praxen ‚geantwortet‘ wird.“ (Maurer 2017, 26) Dabei liegt bei den Hochschulen für Soziale Arbeit – in Lehre, Praxisbegleitung, Theoriebildung und Forschung – eine besondere Verantwortung dafür, zu einem „Wissen über die Kämpfe und Kontroversen der Vergangenheit“ (ebd.) beizutragen und Kritikfähigkeit als Ausgangspunkt von widerständigem Denken und Handeln zu begründen. In Bezug auf

die alltäglichen Routinen zwischen Hilfe und Kontrolle, der Beteiligung am Vollzug staatlicher Sozialdisziplinierung und hiervon untrennbar, sozialen Diagnosen, Kategorisierungen und Bewertungen, erfahren Studierende und Sozialarbeiter_innen über machtanalytische Thematisierungen und Problematisierungen möglicherweise eine „andere Wahrnehmung der Konflikte der Gegenwart“ (vgl. ebd.). Gestärkt wird mit einem solchen veränderten Erklärungswissen die Zuversicht, privilegierende Gerechtigkeitsvorstellungen im Zusammenklingen mit Narrativen der Zugehörigkeit selbstkritisch und gesellschaftskritisch zu dekonstruieren, so dass es gelingen kann, ausgrenzenden und verletzenden Identitätspolitikern aufmerksam und konstruktiv zu entgegnen.

4 Literaturverzeichnis

- Arndt, Susanne (2014): Rassismus und Wissen, in: Adamou, Jamila / Hentges, Gudrun / Jansen, Mechtild M. / Nottbohm, Kristina (Hrsg.): Sprache macht Rassismus, Berlin, 17–34.
- Babst, Ingbert (2008): Zwischen Kaiserstadt und Konzentrationslager. Jüdische Alpenvereinsmitglieder in der Sektion Aachen, Lammersdorf.
- Bachem, Jenny / Braune, Maria (1991): Geschichte der Berufsbewegung katholischer Fürsorgerinnen, in: Mohr, Anne / Prégardier, Elisabeth (Hrsg.): Ernte eines Lebens. Helene Weber (1881–1962). Weg einer Politikerin, Annweiler.
- Beckmann, Emmy / Kardel, Elisabeth (1995): Quellen zur Geschichte der Frauenbewegung, Frankfurt a.M. / Berlin / Bonn.
- Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter, Frankfurt a.M.
- Büttner, Annett (2014): Die christliche Frau. Helene Weber und die katholische Frauenbewegung, in: Muschiol, Gisela / Welskop-Deffaa, Eva (Hrsg.): Helene Weber. Beiträge zu einer Biographie, Bonn, 113–177.
- Dietrich, Anette (2007): Weiße Weiblichkeiten. Konstruktionen von „Rasse“ und Geschlecht im deutschen Kolonialismus, Bielefeld.
- Dirsch, Felix (2012): Authentischer Konservatismus. Studien zu einer klassischen Strömung des politischen Denkens, Berlin.
- Dollinger, Bernd / Schmidt-Semisch (Hrsg.) (2011): Zur Einleitung. In: Ders.: Gerechte Ausgrenzung? Wohlfahrtsproduktion und die neue Lust am Strafen, Wiesbaden, 11–24.
- Dust, Martin (2007): „Unser Ja zum neuen Deutschland“. Katholische Erwachsenenbildung von der Weimarer Republik zur Nazi-Diktatur, Frankfurt a.M.
- Elsner, Salesius (1910/2012): Die deutsche Frauenwelt im Mittelalter, Regensburg.
- Ernst, Jean-Philippe / Kehl, Mareike / Thal, Michaela / Groß, Dominik (Hrsg.) (2012): Medizin – Zwang – Gesellschaft, Berlin.

- Fangerau, Heiner / Noack, Thorsten (2006): Rassenhygiene in Deutschland und Medizin im Nationalsozialismus, in: Schulz, Stefan / Steigleder, Klaus / Fangerau, Heiner (Hrsg.): Geschichte, Theorie und Ethik der Medizin. Eine Einführung, Frankfurt a.M., 224–246.
- Festschrift 1966: Höhere Fachschule für Sozialarbeit. Soziale Frauenschule Aachen. 1916–1966, [1966] (KatHO-Archiv AC 1.6).
- Foucault, Michel (1976): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, Frankfurt a.M.
- Foucault, Michel (1991): Die Ordnung des Diskurses, Frankfurt a.M.
- Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik, Berlin.
- Foucault, Michel (2008): Die Hauptwerke. Mit einem Nachwort von Axel Honneth und Martin Saar, 3. Aufl. Frankfurt a.M.
- Gaspar, Paul / Zapp, Mirjam (1991): Die Geschichte der Sozialen Frauenschule in Aachen, in: Jers, Norbert (Hrsg.): Soziale Arbeit gestern und morgen. Festschrift zum 75jährigen Bestehen der katholischen Ausbildungsstätte für Sozialarbeit und Sozialpädagogik in Aachen, Aachen, 51–95.
- Gasten, Elmar (1993): Aachen in der Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft. 1993–1944, Frankfurt a.M.
- Gedenkbuchprojekt für die Opfer der Shoah aus Aachen e.V. (Hrsg.) (2005–2013): Die Opfer der Shoah aus Aachen 1933–1945. Biographien, Aachen.
- Gerhard, Ute (2009): Frauenbewegung und Feminismus. Eine Geschichte seit 1789, München.
- Greshake, Brunhilde (1991): Frauenbewegung und die Entstehung der Ausbildung für die soziale Arbeit, in: Jers, Norbert (Hrsg.): Soziale Arbeit gestern und morgen. Festschrift zum 75jährigen Bestehen der katholischen Ausbildungsstätte für Sozialarbeit und Sozialpädagogik in Aachen, Aachen, 9–50.
- Hark, Sabine (2005): Dissidente Partizipation. Eine Diskursgeschichte des Feminismus, Frankfurt a.M.
- Hark, Sabine / Villa, Paula-Irene (2017): Unterscheiden und herrschen. Ein Essay zu den ambivalenten Verflechtungen von Rassismus, Sexismus und Feminismus in der Gegenwart, Bielefeld.
- Holzmann, Joseph (1972): Gedenken an Dr. Maria Offenberg, Ms. (KatHO-Archiv AC 1.45).
- Hornscheidt, Antje Lann / Nduka-Agwu, Adibeli (Hrsg.) (2010): Rassismus auf gut Deutsch. Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen, Frankfurt a.M.
- Kappeler, Manfred (2000): Der schreckliche Traum vom vollkommenen Menschen. Rassenhygiene und Eugenik in der Sozialen Arbeit, Marburg.
- Kappeler, Manfred (2006): Über den Zusammenhang von Biografie / Individualität und Zeitgeschichte, in: Geschichte und Geschichten der Sozialen Arbeit. Widersprüche. Band 101, Bielefeld, 9–26.
- Keim, Wolfgang (2005a): Erziehung unter der Nazi-Diktatur. Band I: Antidemokratische Potentiale, Machtantritt und Machtdurchsetzung, Darmstadt.
- Keim, Wolfgang (2005b): Erziehung unter der Nazi-Diktatur. Band II: Kriegsvorbereitung, Krieg und Holocaust, Darmstadt.
- Kellersohn, Helmut (2010): Volk, Raum und Rasse. Erschienen in DISS-Journal2 010 20: <https://www.diss-duisburg.de/2010/12/volk-raum-und-rasse/> [Zugriff: 10.01.2018].

- Kessler, Fabian / Plöber, Melanie (Hrsg.) (2010): Soziale Arbeit als Arbeit mit Anderen – Eine Einleitung, in: Kessler, Fabian / Plöber, Melanie (Hrsg.): Differenzierung, Normalisierung und Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen, Wiesbaden, 7–16.
- Kirschgens, Stefan (2012): Lager Walheim, in: Volkshochschule Aachen (Hrsg.): Wege gegen das Vergessen, Aachen, 3,4, 1–10.
- Klee, Ernst (1985): Dokumente zur „Euthanasie“, Frankfurt a.M.
- Klee, Ernst (1986): Was sie taten – Was sie wurden. Ärzte, Juristen und andere Beteiligte am Kranken- und Judenmord, Frankfurt a.M.
- Kolb, Eberhard / Schumann, Dirk (2013): Die Weimarer Republik, 8. Aufl. München.
- Krause, Selina (2010): „Marienkinder“ im Katholizismus des 19. Jahrhunderts. Religiosität, Weiblichkeit und katholische Gesellschaftsbildung, Berlin.
- Krockauer, Rainer (2003): Aachens Hochschule für Soziale Arbeit. Von der „Sozialen Frauenschule“ zur „Kath. Fachhochschule NW, Abteilung Aachen“, in: Doerenkamp, Helmut (Hrsg.): Beiträge zur Geschichte Burtscheids. Band 1, Aachen, 167–176.
- Kühl, Richard (2011): Leitende Aachener Klinikärzte und ihre Rolle im „Dritten Reich“, Kassel.
- Kuhlmann, Carola (2007): Alice Salomon und der Beginn sozialer Berufsausbildung. Eine Biographie, Stuttgart.
- Kuhn, Bärbel (2002): Familienstand ledig. Ehelose Frauen und Männer im Bürgertum (1850–1914), Köln / Weimar / Wien.
- Kurzprogramm ohne weitere Erläuterung zu einer Abschiedsfeier im Jahr 1937. (KathO Archiv AC).
- Leiprecht, Rudolf (2004): Kultur- was ist das eigentlich?, in: Arbeitspapiere IBKM No. 7. Oldenburg <https://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/.../rudolf.leiprecht/Kulturtextveroeffentl..pdf> [Zugriff 10.01.2018].
- Maase, Kaspar (2012): Die Kinder der Massenkultur. Kontroversen um Schmutz und Schund seit dem Kaiserreich, Frankfurt, New York.
- Manz, Ulrike (2007): Bürgerliche Frauenbewegung und Eugenik in der Weimarer Republik, Königsstein / Taunus.
- Marchart, Oliver (2008): Hegemonie im Kunstfeld: Die documenta-Ausstellungen dX, D11, d12 und die Politik der Biennialisierung, Köln.
- Marchart, Oliver (2017): Ordnungen des Politischen. Einsätze und Wirkungen der Hegemonietheorie Ernesto Laclaus, Wiesbaden.
- Marquardt, Regine (1999): Das Ja zur Politik: Frauen im Deutschen Bundestag (1949–1961) Ausgewählte Biographien, Opladen.
- Maurer, Susanne (2006): Soziale Arbeit als Offenes Archiv gesellschaftlicher Konflikte – Für eine selbstkritische Historiographie, in: Geschichte und Geschichten der Sozialen Arbeit: Widersprüche, Band 101, Bielefeld, 49–68.
- Maurer, Susanne (2017): „Gedächtnis der Konflikte“? Reflexion einer historiographisch-politischen Denkfigur, in: Richter, Johannes (Hrsg.): Geschichtspolitik und Soziale Arbeit. Soziale Arbeit in Theorie und Wissenschaft, Wiesbaden, 11–30.
- Mecheril, Paul / Melter, Claus (2010): Historische Schlaglichter und systematische Zusammenhänge, in: Kessler, Fabian / Plöber, Melanie (Hrsg.): Differenzierung, Normalisierung und Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den anderen, Wiesbaden, 117–131.

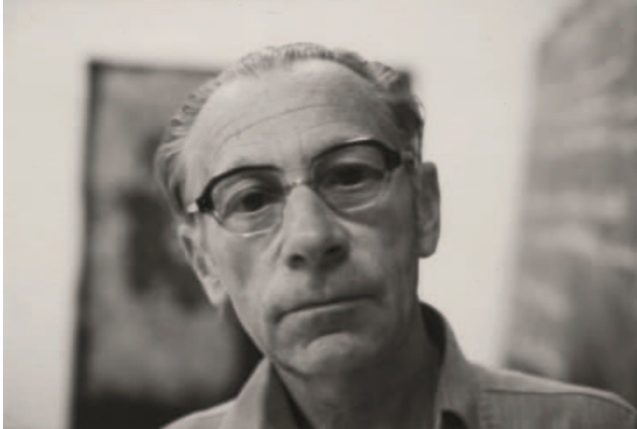
- Nave-Herz, Rosemarie (1994): Die Geschichte der Frauenbewegung in Deutschland, Hannover.
- Niekant, Renate (1999): Zur Krise der Kategorien „Frauen“ und „Geschlecht“. Judith Butler und der Abschied von feministischer Identitätspolitik, Opladen.
- Offenberg, Maria (1929): Die sozialpädagogische Bedeutung der Familie und die Familienfürsorge, in: Nohl, Hermann / Pallat, Ludwig (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik, Bd. 5: Sozialpädagogik, Langensalza / Berlin / Leipzig 1929, Faksimile Druck der Originalausgabe, Weinheim / Basel 1981, 27–38.
- Offenberg, Maria (1938): Gestaltwandel der Fürsorge und Volkspflege, in: Jahrbuch der Caritaswissenschaft, 70–78.
- [Offenberg, Maria] (1956): Chronik der Sozialen Frauenschule 1916–1956. Aus Anlaß ihres 40jährigen Bestehens am 8. November 1956, (KatHO-Archiv AC 1.15).
- Otto, Hans-Uwe / Sünker, Heinz (1989): Soziale Arbeit und Faschismus, Bielefeld.
- Paulini, Christa (2001): „Der Dienst am Volksganzen ist kein Klassenkampf“. Die Berufsverbände der Sozialarbeiterinnen im Wandel der Sozialen Arbeit, Wiesbaden.
- Perl, Änne (1937): Begegnung mit Amerika. (KatHO-Archiv AC 5.1.1).
- Peters, Helge (1968): Moderne Fürsorge und ihre Legitimation. Eine soziologische Analyse der Sozialarbeit, Köln / Opladen.
- Peukert, Detlev J.K. (1986): Grenzen der Sozialdisziplinierung. Aufstieg und Krise der deutschen Jugendfürsorge von 1878 bis 1932, Köln.
- Pfennig, Stefanie (2014): Bildung – Schlüssel der Frauenfrage. Helene Weber als Pädagogin und Bildungspolitikerin, in: Muschiol, Gisela / Welskop-Deffaa, Eva (Hrsg.): Helene Weber. Beiträge zu einer Biographie, Bonn. 40–112.
- Prégardier, Elisabeth (1994): Der Beitrag der christlichen Frauenbewegung zur politischen Kultur in Deutschland, Köln.
- Puschner, Uwe (2014): Sozialdarwinismus als wissenschaftliches Konzept und politisches Programm, in: Hübinger, Gangolf (Hrsg.): Europäische Wissenschaftskulturen und politische Ordnungen in der Moderne (1890–1970) (Schriften des Historischen Kollegs, Kolloquien 77), München, 99–121.
- Rademacher, Claudia (2001): Geschlechterrevolution – rein symbolisch? Judith Butlers Bourdieu-Lektüre und ihr Konzept einer subversiven Identitätspolitik, in: Rademacher, Claudia / Wiechens, Peter (Hrsg.): Geschlecht – Ethnizität – Klasse. Zur sozialen Konstruktion von Hierarchie und Differenz, Wiesbaden, 31–52.
- Rau, Alexandra (2010): Psychopolitik: Macht, Subjekt und Arbeit in der neoliberalen Gesellschaft, Frankfurt a.M.
- Reinicke, Peter (2012): Die Ausbildungsstätten der Sozialen Arbeit 1899–1945. Berlin.
- Reinicke, Peter (2015): Soziale Arbeit und Gesundheit in Geschichte und Gegenwart., in: Daiminger, Christine / Hammerschmidt, Peter / Sagebiel, Juliane (Hrsg.): Gesundheit und Soziale Arbeit, Neu-Ulm, 35–54.
- Retterath, Jörn (2016): Was ist das Volk?": Volks- und Gemeinschaftskonzepte der politischen Mitte in Deutschland 1917–1924, Berlin.
- Richter, Johann (2011): „Gute Kinder schlechter Eltern“. Familienleben, Jugendfürsorge und Sorgerechtsentzug in Hamburg, 1884–1914, Wiesbaden.
- Richter, Reinhard (2000): Nationales Denken im Katholizismus der Weimarer Republik, Münster.
- Römling, Michael (2014): Aachen. Geschichte einer Stadt, Soest.
- RWTH online-archiv (o.J.): Nationalsozialismus und Krieg, http://www.archiv.rwth-aachen.de/web/rea/Seite/geschichte_45.htm [Zugriff: 10.01.2018].

- Sabrow, Martin (2010): Pathosformeln des 20. Jahrhunderts. Kommentar zu Christian Geulen, in: *Zeithistorische Forschungen / Studies in Contemporary History* 7, Göttingen, 110–114.
- Sachße, Christoph (1994): *Mütterlichkeit als Beruf. Sozialarbeit, Sozialreform und Frauenbewegung 1871–1929*, Opladen.
- Sachße, Christoph / Tennstedt, Florian (1988): *Geschichte der Armenfürsorge in Deutschland. Fürsorge und Wohlfahrtspflege 1871 bis 1929. Band 2*, Stuttgart.
- Sachße, Christoph / Tennstedt, Florian (1992): *Der Wohlfahrtsstaat im Nationalsozialismus. Geschichte der Armenfürsorge in Deutschland. Band 3*, Stuttgart.
- Sack, Birgit (1998): *Zwischen religiöser Bindung und moderner Gesellschaft. Katholische Frauenbewegung und politische Kultur in der Weimarer Republik (1918/19–33)*, Münster (Internationale Hochschulschriften).
- Schilling, Johannes / Klus, Sebastian (2015): *Soziale Arbeit. Geschichte, Theorie, Profession*, München / Basel.
- Schmidt, Heike (2002): *Gefährliche und gefährdete Mädchen: Weibliche Devianz und die Anfänge der Zwangs- und Fürsorgeerziehung*, Opladen.
- Schmidt, Siegfried (2009): *Katholiken in Deutschland und die Massenkultur der Gegenwart*, in: Finger, Heinz (Hrsg.): *Analecta Coloniensia. Jahrbuch der Diözesan- und Dombibliothek Köln. Band 7/8 (2007/8)*, 345–268.
- Schmitt, Carl (1996/1923): *Die geistesgeschichtliche Lage des heutigen Parlamentarismus*, München.
- Schmuhl, Hans-Walter (2005): *Grenzüberschreitungen. Das Kaiser-Wilhelm-Institut für Anthropologie, Menschliche Erblehre und Eugenik, 1927–1945*, Göttingen.
- Schnurr, Stefan (1997): *Sozialpädagogen im Nationalsozialismus. Eine Fallstudie zur sozialpädagogischen Bewegung im Übergang zum NS-Staat*, Weinheim / München.
- Seipolt, Harry (2012): *Mord an Behinderten*, in: *Volkshochschule Aachen (Hrsg.): Wege gegen das Vergessen*, Aachen, 4.3, 1–26.
- Soziale Frauenschule des Katholischen Deutschen Frauenbundes Aachen. Bericht über das Schuljahr 1923/24 (KatHO-Archiv AC 5.1.3).*
- Soziale Frauenschule des Katholischen Deutschen Frauenbundes. Staatlich anerkannte Wohlfahrtsschule, [1930/31] (KatHO-Archiv AC 5.1.1).*
- Soziale Frauenschule des Katholischen Deutschen Frauenbundes. Staatlich anerkannte Frauenschule für Volkspflege, [1933] (KatHO-Archiv AC 5.1.1) [hs.: 1933-36 – provisorisch bis zur Drucklegung neuer Pläne im Okt. 1936], 9 S., mit (seltenem) Originalfoto der Schule.*
- Soziale Frauenschule des Katholischen Deutschen Frauenbundes. Staatlich anerkannte Frauenschule für Volkspflege, [1938/39] (KatHO-Archiv AC 5.1.1).*
- Festschrift 1966: Höhere Fachschule für Sozialarbeit. Soziale Frauenschule Aachen. 1916-1966, [1966] (KatHO-Archiv AC 5.1.5).*
- Steinacker, Sven (2017): *Gab es einen „nationalsozialistischen Wohlfahrtsstaat“? Zur Rezeption der NS-Geschichte in der Sozialen Arbeit*, in: Richter, Johannes (Hrsg.): *Geschichtspolitik und Soziale Arbeit. Interdisziplinäre Perspektiven*, Wiesbaden, 111–136.
- Strecker, Gabriele (1951): *Hundert Jahre Frauenbewegung in Deutschland*, Wiesbaden.

- Thompson, Christiane (2004): Diesseits von Authentizität und Emanzipation. Verschiebungen kritischer Erziehungswissenschaft zu einer ‚kritischen Ontologie der Gegenwart‘; in: Ricken, Norbert / Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren, Wiesbaden. 39–56.
- Torp, Claudius (2011): Konsum und Politik in der Weimarer Republik. Kritische Studien zur Geschichtswissenschaft, Göttingen.
- Transport 22.03.1942 Koblenz-Lützel (o.J.): <http://www.tenhumbergreinhard.de/transportliste-der-deportierten/bericht-transport/transport-22031942-koblenz-luetzel.html> [Zugriff: 10.01.2018].
- Trebbin, Anja (2013): Zur Komplementarität des Denkens. Politisches Engagement von Foucault und Bourdieu, Wiesbaden.
- Volkshochschule Aachen (Vhs) (Hrsg.) (2012): Wege gegen das Vergessen, Aachen.
- Wacquant, Loïc (2009): Bestrafung der Armen. Zur neoliberalen Regierung der sozialen Unsicherheit, Opladen.
- Walgenbach, Katharina (2009): ‚Weißsein‘ und ‚Deutschsein‘ – Historische Interdependenzen, in: Arndt, Susan / Eggers, Maureen Maisha / Kilomba, Grada / Piesche, Peggy (Hrsg.): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland, 2. Aufl., Münster, 377–393.
- Weingart, Peter / Kroll, Jürgen / Bayertz, Kurt (1992): Rasse, Blut und Gene. Geschichte der Eugenik und Rassenhygiene in Deutschland, Frankfurt a.M.
- Weiß, Petra (2011): Die Stadtverwaltung Koblenz im Nationalsozialismus, Hagen / Koblenz.
- Wieler, Joachim / Zeller, Susanne (1995): Emigrierte Sozialarbeit. Portraits vertriebener SozialarbeiterInnen, Freiburg i.Br.
- Wildt, Michael (2017): Volk, Volksgemeinschaft, AFD, Hamburg.
- Willing, Matthias (2005): Frauenbewegung und Bewahrungsgesetz. Weibliche Initiativen zur Zwangsbewahrung „Asozialer“ in der Weimarer Republik, in: Hardtwig, Wolfgang (Hrsg.): Politische Kulturgeschichte der Zwischenkriegszeit 1918–1939, Göttingen, 279–306.
- Zeller, Susanne (1987): Volksmütter – mit staatlicher Anerkennung. Frauen im Wohlfahrtswesen der zwanziger Jahre, 1. Aufl. Düsseldorf.
- Zeller, Susanne (1994): Geschichte der Sozialarbeit als Beruf. Bilder und Dokumente (1893–1939), Pfaffenweiler.
- Zettelbauer, Heidrun (2012): Das (verlorene) Haus an der Grenze. Kulturelle Grenzbeziehungen und Selbstpositionierungen bei Edith Gräfin Salburg, in: Lamprecht, Gerald / Mindler, Ursula / Zettelbauer, Heidrun (Hrsg.): Zonen der Begrenzung Aspekte kultureller und räumlicher Grenzen in der Moderne, Bielefeld, 217–236.
- Zweig, Stefan (2011): Die Welt von Gestern. Erinnerungen eines Europäers, 2. Aufl. Frankfurt a.M.

Erinnerungen an Louis Lowy und sein Erbe

Ute Antonia Lammel



Louis Lowy (Quelle: KathO-Archiv Aachen)

Als junge Studentin der Sozialarbeit der noch sehr jungen Katholischen Fachhochschule NRW wurde ich bereits 1977 mit den methodischen Einflüssen aus Amerika und einem Ansatz der Sozialen Gruppenarbeit nach Bernstein / Lowy (1969; 1975) vertraut. Sozialarbeiter_innen in Deutschland kennen Louis Lowy als einen der beiden Urheber des Entwicklungsstufen Modells mit den fünf Gruppenphasen, als Mitbegründer des Social Group Work und als Namenspatron des von Prof. Dr. Heinz Kersting gestifteten Preises. Die Lehre von Louis Lowy und sein methodisches Handeln waren gerichtet auf neue Formen des Zusammenlebens und politischer Verantwortung:

„Social Groupwork ist die Gestaltung neuer Formen gesellschaftlichen Zusammenlebens, Konstruktion von brauchbaren Werte- und Normen- Definitionen, Sinn-Einredungen, Ausgleich von Sozialisationsdefiziten, Erfüllung und Übernahme von Verbindlichkeit und Solidarität, Erlernen von Kommunikations- und Konfliktfähigkeit, Frustrationstoleranz und politischer Verantwortung.“ (Ellerbrock 2015)

Louis Lowy war ein aus München stammender Mann mit jüdischen Wurzeln väterlicherseits. Sein Vater wuchs auf in Wien, seine Mutter war eine deutsche Katholikin. 1920 siedelten die Eltern mit dem erst wenige Monate alten Louis von München nach Prag um. Wie in vielen jüdischen Prager Familien wurde

auch im Hause Lowy weiterhin Deutsch gesprochen. Nach dem Abitur studierte er an der Charles University Philosophie und Linguistik: „I was interested in what had happened in the world, in the philosophical underpinnings of the social movements in various countries.“ (Lowy, zit. in Greenhouse Gardella 2011, 18). In seinem Philosophiestudium beschäftigte er sich mit soziologischen und psychologischen Theorien, die seine curricularen Entwicklungen für das Studium Social Work in Boston später beeinflussten. Schon während seines Studiums war es sein Ziel Professor zu werden. Kurz nach Beginn seines Studiums im Mai 1938 musste er im Zuge der Mobilmachung in der Tschechoslowakei der Armee beitreten. Als 1939 die Nazis in Prag einmarschierten, wurde er von der Gestapo in Arrest genommen.

„And so I was a prisoner. I couldn't tell you how I felt: numb, scared, numb. [...] There were hundreds of people in a cell; they were just makeshift halls for us to be in. And eventually I began to talk to people. I tried Czech, I tried German. There was plenty of time to think and talk! There were intelligent people with us. It was an elite crowd, and I was one of the youngest and most insignificant from a status and value point of view for the Nazis.“ (Lowy, zit. in Greenhouse Gardella 2011, 21).

Bereits in Theresienstadt und Auschwitz machte er Sozialarbeit, unterrichtete und hielt Vorträge. Lowy überlebte den Holocaust und emigrierte nach Amerika. In Boston setzte er seine Studien fort und wurde Professor. Ende der 1960er Jahre kehrte er nach Deutschland zurück, um hier den Aufbau einer demokratischen Sozialen Arbeit mit seinen Beiträgen zu unterstützen und mit der Sozialen Gruppenarbeit die Demokratisierungsprozesse der Nachkriegsjahre in Deutschland voran zu bringen. Das Werk „The Life and Thought of Louis Lowy – Social Work through the Holocaust“ beschreibt eindrücklich die enge Wechselwirkung zwischen seinen Lebenserfahrungen und der Entwicklung einer professionellen Identität als Sozialarbeiter (vgl. Greenhouse Gardella 2011, 21–26).

Mit Interview-Ausschnitten aus einem Gespräch mit meinem geschätzten Professor und kollegialen Freund Paul Gaspar und einer Gedenkrede von Professor Heinz Kersting, bei dem ich meine Supervisionsausbildung machen durfte, werden die biographischen Prägungen und das Erbe von Louis Lowy nun folgend erinnert und vertieft. Die Arbeit an diesem kleinen Artikel war mir aufgrund der vielfältigen Verflechtungen über so viele Jahrzehnte und der damit verbundenen Entwicklung meiner eigenen Identität als Sozialarbeiterin und Hochschullehrerin eine besondere Freude. Paul Gaspar danke ich ganz herzlich für seine Erinnerungen und die sehr schöne Gesprächsatmosphäre.

Erinnerungen von Paul Gaspar

Das Interview mit dem Zeitzeugen Paul Gaspar, emeritierter Professor für Psychologie und Psychoanalyse, führte ich am 7.12.2017. Paul Gaspar war in der 1970 frisch gegründeten Katholischen Fachhochschule NW (KFH) der erste Mann im bis dahin weiblichen Kollegium der Abteilung Aachen. Er erlebte die Weiterentwicklung der Ausbildungsstrukturen bereits als Lehrbeauftragter seit 1968, war später als hauptamtlicher Professor Koordinator des „Lehrplänenentwicklungsprojektes“ der jungen KFH NW und Mitglied im Konvent (1971–1974).

Die Gründungsrektorin Teresa Bock hatte Louis Lowy um fachliche Begleitung dieses Entwicklungsprojektes gebeten. „Frau Bock strebte das Zusammenwachsen der verschiedenen Fachschulen der Bistümer zu einer Fachhochschule an und hatte erkannt, dass nur ein Außenstehender die divergierenden Strömungen zusammenbringen konnte.“ Paul Gaspar erinnert, dass Louis Lowy und er selbst von Anfang an eine gute Verbindung zu einander aufbauen konnten, da beide über umfangreiche Berufserfahrungen in der Sozialarbeit und den Sozialen Diensten verfügten. Zudem gab es biographische Verbindungslinien, über die sie sich austauschen konnten: Nach dem Krieg und der Auflösung der Konzentrationslager 1945/46 wurden die „Heimatlosen“ in einem Lager in Deggendorf zusammengeführt, von wo aus Louis Lowy nach Boston auswanderte (Greenhouse Gardella 2011). Ca. 18 Jahre später lebte auch Gaspar nach seiner Flucht aus Ungarn vorübergehend im Lager Deggendorf.

Gaspar beschreibt Louis Lowy als einen zierlichen, schmalen Mann, der alle Anwesenden sofort beeindruckte. „Er imponierte ohne Brimborium und hatte eine enorme Präsenz. Er beeindruckte durch seine Klugheit und seine Bescheidenheit. Unauffällig und doch auffällig. Er wusste genau was er wollte. Sein Leben war bestimmt durch die Erfahrungen von Terror, KZ, Flucht und Heimatlosigkeit.“ Als Psychoanalytiker, der viele Jahre mit Opfern des Nazi-Regimes gearbeitet hat, sieht Gaspar typische Charakteristika und Überlebensstrategien bei Lowy: „Mitten im Leben und doch stets reflektierend, immer eine beobachtende Haltung. Menschen die schweigsam und verschwiegen sind“. Er beschreibt Lowy als präzisen, sachlichen und taktvollen Mann, der genau wusste, was zu tun ist. „Es war seine Überzeugung, dass durch Vermittlung von Demokratie, Bildung und sozialen Einstellungen ein Bollwerk zu schaffen ist gegen autoritäre Systeme. Er war ein leidenschaftlicher Lehrer, was übersetzt Rabbi bedeutet. Seine Einstellung und seine Methode passten zum amerikanischen Zeitgeist dieser Jahre. Die Amerikaner versuchten damals, Demokratie nach Deutschland zurück zu bringen. Er sah seine Methode als Beitrag, um das eigene Schicksal anderen Menschen zu ersparen. Sein Vorgehen und seine Methode passten zu seiner Vorgeschichte.“

Ziel des Lehrplanentwicklungsprojektes 1971/72 (Bock / Lowy u.a. 1974) war es, ein einheitliches Curriculum zu schaffen. Es entstanden parallel verlaufende Prozesse zwischen Lehrplanprojekt, Aufbau der Hochschulstrukturen und der Selbstverwaltung. In der Erinnerung von Paul Gaspar waren seinerzeit Hauptträgerinnen des Projektes die Abteilungen Aachen und Münster. „Es waren komplizierte Prozesse, die Mechanismen einer traditionellen Bildungseinrichtung mit den neuen Ideen zusammen zu bringen. Einerseits wirkten bestehende Machtstrukturen und andererseits sollte demokratische Mitbestimmung etabliert werden.“ Lowy setzte sich ein für ein strukturiertes und vernetztes Curriculum. „Er schlug vor, dass wir Ziele formulieren und dazu passende Lerninhalte, Lernmethoden und Hilfsmittel entwickeln.“ Auch ein Mitsprache-Recht der Studierenden war bis dahin nicht vorhanden und völlig neu. In allen Gruppen der Hochschule sollten Studierende mitarbeiten. „Es war Lowy, der sich konsequent für Mitbestimmungsstrukturen einsetzte und so wurden die ersten Ansätze der Selbstverwaltung installiert.“

Teresa Bock, die Gründungsrektorin, unterstützte von Anfang an die Ideen von Lowy. Paul Gaspar konnte seine methodischen Ansätze aufgrund eigener persönlicher und langjähriger Berufserfahrungen in den Sozialen Diensten und der Suchthilfe nachvollziehen, auch die (Gruppen-) Dynamiken des Lehrplanentwicklungsprojektes waren ihm vertraut. So setzte Gaspar in den späteren Jahren die von Lowy initiierten selbstreflexiven Elemente im Studium der Sozialen Gruppenarbeit konkret um, indem er die Studiengruppe als Übungsraum nutzte. Die von Lowy beschriebenen Entwicklungsstufen in der Gruppendynamik, wie z.B. die Machtkampf-Phase, konnten so von den Studierenden erlebt und reflektiert werden. Die emotionale Auseinandersetzung mit Ausgrenzungsdynamiken, von Lowy beschrieben als „Sündenbock-Phänomen“ (Bernstein / Lowy 1975, 111–160), konnte ganz konkret am eigenen Erleben analysiert werden.

Ich selbst erinnere mich an tiefgreifende Erkenntnisprozesse aus meinem eigenen Studium der Sozialen Gruppenarbeit unter Leitung von Paul Gaspar, die auch meine Methoden-Lehre bis heute prägen: selbstreflexives Lernen als wichtigste Basis der Kompetenzentwicklung.

Gaspar meint im Interview, dass das Lowy-Projekt letztendlich scheiterte. „Es konnte nicht wirklich institutionalisiert werden. Die Anstellungsträger bremsen aus, weil emanzipierte Absolventen nicht überall erwünscht waren. Die Mitwirkenden im Lehrkörper waren in der Minderzahl. Die Abteilungen Aachen und Münster arbeiteten am intensivsten und überzeugt mit, aber selbst hier gab es destruktiven Widerstand gegen das Projekt.“ Nach Gaspar fehlte oft die demokratische Tradition. „Lowy wollte von Grund auf überlegen, begründen, debattieren. Vielleicht war diese konsequente Form von Basis-Demokratie eine Illusion? Vielleicht gab es zu wenig Zivilcourage?“ Als eine bleibende und bis heute wirkende Hinterlassenschaft von Louis Lowy sieht

Gaspar Strukturen, die die Einbeziehung von Minderheiten und die Mitbestimmung der Studierenden garantieren. Zudem hat Louis Lowy mit seiner Prozess-Theorie, seinem Entwicklungsstufen-Modell, den beschriebenen Phasen bis heute die Ausbildung in der Sozialen Gruppenarbeit an der Abteilung Aachen geprägt. Er hat das selbstreflexive Lernen und Studieren auf den Weg gebracht.

Mit der Gedenkrede von Heinz Kersting zum Tode von Louis Lowy, der im Alter von fast 71 Jahren am 22. Mai 1991 starb, sollen die Erinnerungen an diese für die Aachener Abteilung bedeutsame Person nun weiter vertieft werden.

Ansprache anlässlich der Gedenkstunde für Prof. Dr. phil, Dr. paed h.c. Louis Lowy MSW, emeritierter Professor an der School of Social Work der Boston University

Die Gedenkrede wurde gehalten vom damaligen Leiter des Institutes für Beratung und Supervision in Aachen, Prof. Dr. Heinz J. Kersting († 4.12.2005). Die Gedenkfeier für Louis Lowy fand statt am 9. Juli 1991 im Caritashaus Aachen.

Sehr verehrte Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen,

die Sie sich hier versammelt haben, um des verstorbenen Professors Louis Lowy zu gedenken. Es ist schon einige Jahre her, daß Louis Lowy zuletzt in Aachen weilte und in diesem Raum hier seine letzte Lehrveranstaltung in Deutschland hielt, darum freut es mich um so mehr, daß so viele Menschen der Einladung der vier Aachener Institutionen, mit denen Louis Lowy über Jahre hinweg zusammengearbeitet hat und freundschaftlich verbunden war, gefolgt sind, seiner zu gedenken. Die vier Institutionen, die auch diese Gedenkfeier organisiert haben, sind: Der Caritasverband des Bistums Aachen, in dessen Haus wir hier zu Gast sind, die Bischöfliche Akademie des Bistums Aachen, das Institut für Beratung und Supervision und die Abteilung Aachen der Katholischen Fachhochschule NRW.

Eine Reihe von Kolleginnen und Kollegen hat bedauernd sich entschuldigt, einige haben ausdrücklich ihre Verbundenheit mit Louis Lowy Ausdruck gegeben.

Ich bin gebeten worden, als Schüler und Freund des Verstorbenen Louis Lowy zu gedenken. Ich möchte in meiner Gedenkansprache für Louis Lowy

ihn vor allem als Lehrer würdigen. Als solchen haben die meisten der hier Anwesenden ihn erlebt. Lehrersein war neben den vielen Tätigkeiten von Louis Lowy nach seinem eigenen Selbstverständnis geradezu die Quintessenz seines öffentlichen Lebens. Lehrer war er für mich die längste Zeit unserer fast 25-jährigen Beziehung. Seine Freundschaft hat Louis Lowy mir erst in den letzten Jahren seines Lebens geschenkt. Vieles davon ist mir zu intim, um es jetzt schon öffentlich auszusprechen.

Wer Louis Lowy als Lehrer erleben durfte, wird sich daran erinnern, daß er in der Lage war, die kompliziertesten Gegenstände prägnant und einleuchtend auf den Punkt zu bringen. Und es waren schwere, ungewohnte Stoffe und noch ungewohntere Einstellungen, die hinter diesen Stoffen standen, die Louis Lowy seit etwa Mitte der 60er Jahre in immer neuen Kursen uns, und das dürfen wir ganz offen sagen, die wir damals weit hinter dem internationalen Standard von sozialarbeiterischen Wissen zurückgeblieben waren, beibrachte.

Die dabei waren, werden sich erinnern, wie Louis Lowy didaktisch den Stoff aufarbeitete, wie er ausging von dem Wissen und den Erfahrungen der Lernenden, wie er in Untergruppenarbeit unser eigenes Denken und das kollegiale Erarbeiten von Wissen anregte und wie er in den Plenumsveranstaltungen, das von uns Erarbeitete aufgriff, es einbezog in die Inhalte, die für uns neu waren. Er brachte das Neue mit dem, was wir wußten, und mit unserer Lebenserfahrung in Kontakt und ließ uns so die Freiheit, uns selbst in diesem Lernen neu zu definieren. Gewiß, vieles war neu, vieles war auch schockierend – „normativer Schock“ – wie Lowy zu sagen pflegte. Aber die Konfrontation wurde aufgefangen durch seine menschlich, warme Art, die am Lernenden und dessen Leben interessiert war. Er schaute nicht auf unsere Mängel, er nutzte unsere Ressourcen, und wir hatten, während wir von ihm und mit ihm lernten, stets das Gefühl, daß das Erlebnis des Lernens auch unsere eigene Leistung war. Das gab uns ungeheuren Mut und Ansporn.

Selten habe ich einen Wissenschaftler erlebt, bei dem der Inhalt seiner Botschaft so identisch war mit der Art, in der er diese Botschaft vermittelte, wie bei Louis Lowy. Die Idee vom „Selbstbestimmungsrecht des Klienten“, der Orientierung an den Ressourcen der Klienten statt an ihren Defiziten und der Kompetenz der Klienten, selbst ihre Probleme handhaben zu können, bzw. dieses Handhaben mit Hilfe des Sozialarbeiters lernen zu können, lebte Louis Lowy in der Art seines Lehrens.

Für die Jüngeren unter Ihnen ist die vorhin geschilderte Art des Lehrens inzwischen selbstverständlich geworden. Für uns, die wir aus einer autoritären Zeit stammen, war es ungewöhnlich. Wir waren es noch gewohnt, daß Professoren vom Katheder und Pfarrer von Kanzeln herabsprachen. Die älteren Kollegen hatten noch überdeutlich den Kommandoton des Arbeitsdienstes und des Kasernenhofs im Ohr. Das eigene Denken der Lernenden war noch nicht entdeckt worden, in Rom hatte man noch kein 2. Vatikanisches Konzil ausgerufen und die Erwachsenenbildung lag noch in den Windeln.

Ich erinnere mich noch genau an meine wichtigste Lernerfahrung mit Louis Lowy, die zu einem Schlüsselerlebnis für mich werden sollte. Ich meine, noch die Bäume draußen riechen zu können, und ganz deutlich sehe ich den Raum in der Sportschule in Münster vor mir, wo der Kurs stattfand. Ich könnte noch sagen, an welchem Platz die einzelnen Kursteilnehmer, von denen einige hier im Raum sind, gesessen haben, als Lowy uns im Group Work Kurs der Akademie für Jugendfragen die Relativität von Normen und die darauf aufbauende funktionalistische Systemtheorie von Parsons erklärte. Ich meinte, eine Welt bräche für mich zusammen. Bedenken Sie, daß ich damals noch Priester war und das 2. Vatikanische Konzil gerade erst begonnen hatte. Natürlich war mir bewußt, daß Lowy kein Christ, schon gar nicht ein Katholik war, selbstverständlich hatte ich als philosophisch geschulter Theologe den Agnostiker in ihm erkannt, aber ich konnte machen, was ich wollte, es gelang mir damals nicht, mich nicht mit seiner Ansicht der Welt auseinander zu setzen, die von meinem strengen und dogmatischen Weltbild so verschieden war. Seine hohe Menschlichkeit machte es mir unmöglich, mich von seiner Ansicht einfachhin zu distanzieren. Heute weiß ich, daß der größere Schock nicht die schockierende wissenschaftliche Theorie war, sondern, daß ein solch weiser Mann – und als einen solchen erlebten wir Louis Lowy von Anfang an – ein ‚Ungläubiger‘, ein Agnostiker war.

Lehren war Louis Lowys Leben. Das begann sehr früh nach dem Abitur als Lehrer in Prag, das setzte er fort in Theresienstadt und Auschwitz. Davon legt ein Dokument, das ich hinten im Raum bei seinen Büchern ausgestellt habe, beredtes Zeugnis ab. Sie finden dort eine Fotokopie eines Veranstaltungskalenders aus dem Konzentrationslager Theresienstadt, in dem ein Vortrag von Louis Lowy: „Erziehungsfragen in Theresienstadt“ für Juli 1943 angekündigt wird. Louis Lowy gelangte in den Besitz dieses seltenen Dokumentes, als er mit seiner Tochter in Washington eine Ausstellung „Das Judentum in der Tschechoslowakei“ besuchte und zufällig unter Exponaten aus dem Konzentrationslager Theresienstadt seinen eigenen Namen und damit seiner Lehrtätigkeit im Konzentrationslager wiederbegegnete.

Bei seinem 70. Geburtstag im letzten Jahr, wo ich die Ehre hatte, seine Verdienste um die deutsche Sozialarbeit in einer Rede zu würdigen, lernte ich einige seiner Freunde aus dem KZ in Auschwitz kennen, und sie erzählten, daß Louis Lowy sie um sich geschart hatte und so ihr Lehrer wurde. Daß sie überlebt hätten, führten sie zu einem wesentlichen Teil auf diese KZ-Schule zurück, die ihrem sinnlosen Sklavenleben einen tieferen Sinn und Halt gegeben hätte.

Louis Lowy hat in seinem Leben sehr viele hohe wissenschaftliche Auszeichnungen erhalten, darunter auch die „Lorenz Werthmann-Medaille“ des deutschen Caritasverbandes. Besonders stolz war er darauf, daß die Boston University ihn 1979 ehrte mit dem Titel eines „exzellenten Lehrers“ und daß ihm das Wheelock College in Boston, eine Universität mit einer in Amerika

bedeutenden pädagogischen Fakultät, 1988 aus Anlaß ihres 100jährigen Bestehens den Ehrendoktor der Pädagogik verlieh. Seine letzte Vorlesung hielt er übrigens vor Studentinnen und Studenten der Fachhochschule Niederrhein beim zweiten amerikanisch-deutschen Seminar 1989 in Boston. Der Dekan und einige der Studentinnen und Studenten, die Louis Lowy damals erleben durften, sind hier versammelt. Der Fachbereich Sozialwesen der Fachhochschule Niederrhein ist Partnerschule der School of Social Work in Boston, zu dieser Verschwisterung hat Louis Lowy durch seine Besuche in Mönchengladbach und die Betreuung von Dozenten des Fachbereichs während ihrer Zeit als „visiting professors“ einen bedeutenden Anteil geleistet.

Ich bin in meiner eigenen akademischen Laufbahn nie einem Lehrer begegnet, der so offen, selbst so lernbereit, großzügig, ermutigend und mich in meinem eigenen Denken fördernd gewesen ist wie Louis Lowy.

Ein Beispiel: Als ich 1972 begann, bei ihm und Professor Sitta, der sich sehr gut mit Lowy verstand, zu promovieren, war es der Zeit entsprechend an dem Lehrstuhl, wo ich arbeitete, undenkbar, daß man eine Doktorarbeit zur Kommunikationswissenschaft ohne Bezugnahme auf die Frankfurter Schule schreiben konnte. Lowy verwies mich damals auf Luhmann. Nicht, daß er das gesellschaftskritische Engagement der Frankfurter Schule nicht zu schätzen gewußt hätte. Er selbst hatte sich nie gescheut, sich in die Tagespolitik in den USA einzumischen. Social Policy war sein Lehrgebiet, und er verurteilte scharf die Reagen'sche und Bush'sche Sozialpolitik, auch war er Berater des Präsidentschaftskandidaten der Demokraten, des Gouvernors von Massachusetts Dukakis in gerontologischen Fragen, nein, was er an der Kritischen Theorie kritisierte war ihre von Hegel und Marx inspirierte Geschichtsphilosophie, der heilsgeschichtliche, eschatologische Charakter dieser Theorie, der für mich als dem ehemaligen Theologen gewisse Reize in sich barg. Lowy bevorzugte in seinen eigenen wissenschaftlichen Arbeiten das Luhmann'sche systemtheoretische Modell zur Beschreibung der Entwicklung des Helfens im Ablauf der einzelnen Gesellschaftsepochen. Ich entschied mich damals für Habermas gegen Luhmann. Trotzdem ließ er mich meinen eigenen Weg gehen, begleitete ihn kritisch, ohne meine Arbeit abzuwerten. Ich glaube nicht, daß ich jemals einem Studenten gegenüber so großzügig gewesen bin. Ich hätte diese Episode sicher auch längst vergessen, wenn Lowy nicht bei einem der letzten Besuche, bei dem wir meine neueren Arbeiten diskutierten, die übrigens systemtheoretisch orientiert sind, mich schmunzelnd daran erinnert hätte.

Louis Lowy war nicht nur ein großer Lehrer, er war auch ein fruchtbarer wissenschaftlicher Schriftsteller. 22 Bücher hat er geschrieben, 16 Buchbeiträge geliefert, 5 Monographien verfaßt und in 53 Artikeln seine wissenschaftlichen Erkenntnisse und Forschungsergebnisse diskutiert. Hinzu kommen zahlreiche Buchbesprechungen und Vortragsmanuskripte, die er nicht zum Druck gegeben hat. Viele seiner Publikationen sind übersetzt worden. Manche hat er gleich in deutscher Sprache verfaßt. Einige wurden vom Deutschen ins

Amerikanische übersetzt. Seine Bücher erlebten stets mehrere Auflagen. Die Themen sind weit gestreut. Wenn wir sie bündeln wollen, so kann man sagen: Am Anfang steht das Group Work im Vordergrund. Er arbeitete mit Jugendlichen, und so sind auch die Beispiele diesem Lebensalter entsprechend. Es folgen Abhandlungen zur Erwachsenenbildung. Als er ordentlicher Professor wurde, folgten Veröffentlichungen zu dem, was wir in Deutschland Hochschuldidaktik oder Curriculumforschung und -implementation nennen würden. Er hatte nämlich mit Kollegen zusammen an mehreren amerikanischen Hochschulen ein großangelegtes und sehr beachtetes Curriculumprojekt zur Reform des Studienganges Social Work durchgeführt. Da er in Deutschland maßgeblich an der Entwicklung der Supervisorenausbildung beteiligt war, veröffentlichte er auch auf beiden Seiten des Atlantiks Aufsätze und Buchbeiträge zu diesem Thema. Sein letztes, großes Thema ist die Gerontologie, das ihn bis an sein Lebensende begleitete. In Boston gründete er das interdisziplinäre Zentrum für Gerontologische Studien und wird der erste Direktor dieses Instituts. Die medizinische Fakultät berief ihn übrigens damals zum Medizinprofessor. Heute trägt das Zertifikat dieses sehr berühmt gewordenen Instituts seinen Namen und der gerontologische Lehrstuhl der Boston University ist nach ihm benannt.

Seine Bedeutung für die Sozialarbeit im deutschsprachigen Raum ist nicht in einer kurzen Gedenkrede zu fassen. Einen Teilaspekt seiner Bedeutung für die deutsche Sozialarbeit wollen wir gleich in der sich anschließenden Podiumsdiskussion erinnern. Trotzdem möchte ich noch ein paar Anmerkungen machen: Louis Lowys Einfluß ist nicht zu unterschätzen, seine Gastprofessur in Bochum wird heute noch von vielen Kolleginnen und Kollegen erinnert, seine regelmäßigen Gastvorlesungen in Aachen, Köln, Mönchengladbach, Münster, Essen, Paderborn, München, Luzern, St. Gallen, Wien – und ich bin sicher, daß ich nicht alle Orte im deutschsprachigen Raum aufgezählt habe, an denen Lowy gelehrt hat – brachten stets Anregungen und setzten wissenschaftliche Diskussionen in Gang. Seine Kurse am Meinwerkinstitut, in Freiburg beim Caritasverband, seine Staffelnhof Seminare in der Schweiz, seine Aufbauausbildungen an der Akademie für Jugendfragen waren wegweisend für die Entwicklung moderner Fortbildungen für Sozialarbeiter und Sozialpädagoginnen. Besonders in Aachen kann seine Bedeutung nicht hoch genug eingeschätzt werden. Das Lehrplanentwicklungsprojekt an der Katholischen Fachhochschule ist vielen der hier Anwesenden in Erinnerung. Angemerkt sei, daß sich viele der Ideen, die damals zusammen mit Louis Lowy erarbeitet worden sind, wiederfinden in den Empfehlungen der Studienreformkommission, der Empfehlungen des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge zur praxisorientierten Ausbildung der Sozialarbeiter / Sozialpädagoginnen und im Modellversuch des Fachbereichs Sozialwesens der Fachhochschule Niederrhein, was nicht verwunderlich ist, da viele Teilnehmer des Lehrplanentwicklungsprojektes an diesen Reformvorschlägen mitgewirkt haben und sich von

Louis Lowy begeistern ließen. Weiter war Louis Lowy häufiger Mitarbeiter der Bischöflichen Akademie besonders im Bereich der Altersbildung. Beim Caritasverband des Bistums Aachen wirkte er bei drei größeren Tagungen mit. Besonders die Tagung, in der es um die Interventionsstrategien in der Sozialen Arbeit ging, war wegweisend und bleibt im Blick auf die Landschaft der Sozialarbeit / Sozialpädagogik ein wichtiges Feld, das es in den nächsten Jahren noch zu bestellen gilt. Nach seiner Emeritierung beriet er das Institut für Beratung und Supervision in Aachen, dessen Leiter ich bin, beim Aufbau des Instituts und bei der Entwicklung des ersten Curriculums für eine Supervisorenausbildung. In der ersten Supervisionsausbildung wirkte er 1988 als Dozent mit. Es war das letzte Mal, daß Louis Lowy in Deutschland an einer längerfristigen Fortbildung mitwirkte.

Da es mein eigenes wissenschaftliches Spezialgebiet betrifft, erlaube ich mir noch eine Bemerkung zu Louis Lowys Bedeutung für die Entwicklung eines im internationalen Vergleich einmaligen Modells von Supervision in Deutschland zu machen. Professor Lowy hat den ersten Supervisionskurs an der Akademie für Jugendfragen in Münster zusammen mit Frau Schönhuber konzipiert und durchgeführt. Im Unterschied zum amerikanischen Modell von Supervision und der ersten deutschen Adaptionen entwickelten sie aufgrund ihrer Diagnose von der andersgearteten gesellschaftlichen Entwicklung und der andersverlaufenden Professionalisierung der Sozialarbeit in Deutschland ein Modell von Supervision, in dem der Supervisor von außerhalb der Institution kommt und als externer Berater verstanden wird, der nicht wie in den angelsächsischen Ländern üblich auch mit Leitungsaufgaben in der Institution betraut ist. Dieses Modell hat sich in Deutschland weitergehend durchgesetzt.

Die Bedeutung des Wissenschaftlers Professor Dr. Dr. Lowy korrespondiert in höchstem Maße mit der menschlichen Persönlichkeit von Louis Lowy. Es ist schwer für mich, das jetzt schon in Worte zu fassen. Ich will eine Annäherung versuchen, indem ich aus seinem Leben erzähle.

Zunächst einmal: Louis Lowy war kein „religiöser“ Jude, worauf Direktor Hendrix eben bereits hingewiesen hat. Er selbst hat sich nie als Jude bezeichnet. Er verstand sich als Amerikaner. Einmal während seines Lebens hat er in der Synagoge gesprochen – auf Einladung hin – zum Holocaust. Es war die Rede eines Weltbürgers aus dem Geist der Aufklärung und der Prinzipien der amerikanischen Revolution. Gewiß hielt er die Existenz des Staates Israels auch als wichtig für die Juden, die nicht in Palästina leben. Der Politik des Staates Israel stand er skeptisch, kritisch und manchmal fassungslos gegenüber. Israel selbst besuchte er als Repräsentant der amerikanischen Sozialarbeit zu einem Kongreß.

Sein Vater entstammt einer jüdischen Familie aus der Tschechoslowakei, seine Mutter stammte aus München und war Katholikin. Louis Lowy wuchs auf in München. Erst die Deutschen stigmatisierten ihn als Juden. Der Dreizehnjährige wird zu Freunden nach England geschickt, um die Übersiedlung

der Familie vorzubereiten. Doch die Engländer lassen den Vater nicht einwandern, da er bereits krank ist. So betreibt der Fünfzehnjährige die Übersiedlung nach Prag, was wegen der tschechoslowakischen Staatsangehörigkeit gelingt. 1941 muß die Familie ins KZ Theresienstadt, die nichtjüdische Mutter begleitet die Familie. Die Insassen dieses „Muster-KZs“ können unter schwierigsten Umständen ein geistiges Leben aufrechterhalten. Die Mutter stirbt, Louis begräbt sie eigenhändig. Louis Lowy lernt Ditta, die junge Wienerin kennen. Louis Lowy, später Ditta und mit dem letzten Transport auch der Vater kommen nach Auschwitz, der Vater stirbt. Selbstverständlich begegnen sie sich nicht mehr in Auschwitz. Bevor die Rote Armee einrückt, macht Lowy sich mit seinen Freunden auf den Weg und flieht. Im bayrischen Deggendorf arbeitet er für eine amerikanische Organisation, die die KZ-Häftlinge bei ihrer Eingliederung und Übersiedlung in andere Kontinente berät. Mit einem der Transporte kommt die junge Frau in Deggendorf an, die Louis in Theresienstadt lieben gelernt hatte. Ditta und Louis heiraten am nächsten Tag.

Er besucht Prag, aber er ahnt, daß die demokratischen Rechte nicht mehr lange in Kraft bleiben werden und beschließt, Europa zu verlassen. So wandern Ditta und Louis aus nach Boston, wo Ditta Verwandte hat. Louis studiert Sozialarbeit, arbeitet ein Jahrzehnt als Sozialarbeiter, promoviert und wird Hochschullehrer. Die Geburt der beiden Kinder Susan und Peter sind wichtige Ereignisse in seinem Leben, ebenso die Geburt der beiden Enkelkinder, denn fast alle seine Verwandten wurden Opfer des Holocaust.

In seinen Lebensläufen, den Curricula Vitae, die er für Bewerbungen in USA und sein Arbeiten in Europa im Laufe seines Lebens immer wieder verfaßte, bleibt die Zeit in den deutschen Konzentrationslagern unerwähnt. Wenigen erzählt er davon, besonders in Deutschland spricht er selten und nur auf Nachfrage davon. Erst in seinem letzten Curriculum Vitae, das er im April dieses Jahres, also unmittelbar vor seinem Tod verfaßt hat, erwähnt er die Zeit in Theresienstadt und Auschwitz unter seinen Lebensdaten. Bezeichnender Weise vermerkt er diese Zeit unter den Daten zu seiner frühen Berufstätigkeit in Europa.

Frau Prof. Dr. Bock gelingt es auf Vermittlung von Frau Baltussen, die leider heute nicht hier sein kann, Louis Lowy für einen Group Work Kurs an der Akademie für Jugendfragen zu gewinnen. Frau Baltussen, die selbst im Widerstand gegen die Nazis in den Niederlanden gekämpft hatte, überzeugt Lowy von der Wichtigkeit dieser Aufgabe und ermutigt ihn, mit deutschen Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern zu arbeiten. Und diesen Mut brauchen Louis und Ditta, denn oft holte ihn und seine Frau, die Louis häufig auf seinen Lehreisen nach Deutschland begleitete, die Vergangenheit ein, so z.B. als ein Taxifahre, die beiden von Bochum nach Bottrop bringen soll und die ganze lange Fahrt über den beiden Amerikanern voller Stolz von seinen ‚Heldentaten‘ als KZ-Wärter in Auschwitz erzählt.

Sicher ist auch seine angeschlagene körperliche Konstitution in den letzten Jahren ein Erbe dieser grauenvollen KZ-Jahre. Ich weiß nicht, ob es so etwas wie Heimweh nach Europa bei Louis gab. Er war bestens über die europäischen Verhältnisse informiert. Nach Prag zog ihn nichts mehr. In den letzten Jahren erklärte er einmal – mehr beiläufig – wenn er noch einmal in Europa wohnen müßte, dann würde er am liebsten in Aachen wohnen. Noch zwei Wochen vor seinem Tod meinte er, es ginge ihm wieder so gut, daß er wohl im nächsten Jahr Aachen besuchen würde.

Lassen Sie mich schließen mit Louis Lowys eigenen Worten. In seiner Rede in der Synagoge berichtete Louis von seiner Lehrtätigkeit in Deutschland und davon, daß er dort einer neuen Generation von Menschen begegnet sei, deren Denken, Fühlen und Handeln nicht mehr mit dem der vorigen Generation vergleichbar sei. Er schloß diese Passage seiner Rede mit den Worten:

„Ich habe gelernt, die Versuchung zum Haß und zur Rache zu besiegen, weil niemand ein neues Leben auf Haß und Rache aufbauen kann.“

Seine letzten Worte waren: „I love you all.“

Ich bin davon überzeugt mit – Ditta –, daß diese Worte nicht nur seiner Familie galten, sondern uns allen.

Ich danke Ihnen, daß ich vor Ihnen über Louis Lowy reden durfte.

Literaturverzeichnis

- Bernstein Saul / Lowy Louis (1969): Untersuchungen zur Sozialen Gruppenarbeit, Freiburg i. Br.
- Bernstein Saul / Lowy Louis (1975): Neue Untersuchungen zur Sozialen Gruppenarbeit, Freiburg i. Br.
- Bock Teresa / Lowy Louis u.a. (1974): Lehrplanentwicklungsprojekt für Sozialarbeiter und Sozialpädagogen, hrsg. von der Katholischen Fachhochschule Nordrhein-Westfalen, Freiburg i. Br.
- Ellerbrock, Klaus-Martin (2015): Social Groupwork: The Life and Thought of Louis Lowy – Social Work through the Holocaust. IASWG. <http://www.iaswg.de/the-life-and-thought-of-louis-lowy-social-work-through-the-holocaust/#more-751> [Zugriff am 20.11.2017].
- Gaspar, Paul (2017): Interview mit Ute Antonia Lammel am 7.12.2017 in Aachen.
- Greenhouse Gardella, Lorrie (2011): The Life and Thought of Louis Lowy. Social Work through the Holocaust, Syracuse / New York.
- Kersting, Heinz (1991): Gedenkrede an Louis Lowy, 9.07.1991 in Aachen (KatHO-Archiv AC 1.7).

Studium – Praxis –
Forschung

Ausbildung und Studium der Sozialen Arbeit – Entwicklungslinien der beruflichen Sozialisation

Ute Gäs-Zeh, Verena Klomann

Soziale Arbeit ist seit ihrer Entstehungsgeschichte als Reaktion auf gesellschaftliche und politische Entwicklungen zu verstehen. Sie ist – so verdeutlicht es auch die internationale Definition der Sozialen Arbeit – verwoben mit gesellschaftlichem Wandel und den durch diese Umwälzungen ausgelösten Bewältigungsherausforderungen:

„Soziale Arbeit fördert als praxisorientierte Profession und wissenschaftliche Disziplin gesellschaftliche Veränderungen, soziale Entwicklungen und den sozialen Zusammenhalt sowie die Stärkung der Autonomie und Selbstbestimmung von Menschen. Die Prinzipien sozialer Gerechtigkeit, die Menschenrechte, die gemeinsame Verantwortung und die Achtung der Vielfalt bilden die Grundlage der Sozialen Arbeit. Dabei stützt sie sich auf Theorien der Sozialen Arbeit, der Human- und Sozialwissenschaften und auf indigenes Wissen. Soziale Arbeit befähigt und ermutigt Menschen so, dass sie die Herausforderungen des Lebens bewältigen und das Wohlergehen verbessern, dabei bindet sie Strukturen ein“ (IFSW 2014, deutsche Übersetzung DBSH 2017).

Was sich heute im Zuge von Globalisierung und weltweiter Fluchtmigration als gesellschaftliche, sozialpolitische und sozialarbeiterische Herausforderungen darstellt, waren in der Gründungsphase der Sozialen Arbeit die Folgen des Ersten Weltkriegs. Die Themen, mit denen sich sozialarbeiterische Fachkräfte heute beschäftigen, ähneln jenen in ihren Anfängen: Armut, Krankheit, Traumatisierung, der Verlust von Angehörigen, Arbeits- und Wohnungslosigkeit, ungleiche Bildungschancen und viele mehr. Allerdings stellen sie sich in anderen Intensitäten und Dimensionen dar, und in der Folge ist Soziale Arbeit geprägt durch fortwährende Umgestaltungen. Um hierbei ihrem Auftrag gerecht werden zu können, sind kontinuierliche disziplinäre und professionsbezogene Entwicklungsprozesse unabdingbar. Diese prozessualen Veränderungen schlagen sich auch in der Ausbildung der Professionellen nieder: Studierende der Sozialen Arbeit sind gefordert, sich mit individuellen Notlagen und gesellschaftlichen Entwicklungen auseinanderzusetzen und sich innerhalb sozialpolitischer Diskurse zu positionieren, ethische Fragestellungen sowie Rolle und Funktion der hilfeleistenden Fachkräfte im Umgang mit unterschiedlichen Zielgruppen und Aufgaben zu reflektieren. Ausgehend von der ehrenamtlich organisierten Armenfürsorge haben sich erste Qualifizierungskurse entwickelt,

und mit der Gründung der Fachhochschulen hat sich die Soziale Arbeit akademisiert. Seither ist eine kontinuierliche Weiterentwicklung des Studiums zu verzeichnen, die unter anderem durch zwei zentrale Diskussionsthemen begleitet wird: Das Maß von Generalisierung und Spezialisierung sowie das Verhältnis von Theorie und Praxis. Hieran anknüpfend widmet sich der vorliegende Beitrag der beruflichen Sozialisation in der Sozialen Arbeit im Wandel der vergangenen 100 Jahre. Zum Anlass des Jubiläums der KathO NRW, Abteilung Aachen werden die Entwicklungsphasen der Ausbildung und des Studiums der Sozialen Arbeit rekonstruiert: Dabei wird die Perspektive der Ausbildungsstätten fokussiert und durch Entwicklungslinien, Traditionen und gegenwärtige Veränderungen an der KathO NRW, Abteilung Aachen ergänzt.

1 Soziale Arbeit: vom Mütterlichkeitskonzept zur hochspezialisierten sozialen Dienstleistungsprofession

Soziale Arbeit hat sich in den vergangenen Jahrzehnten als sozialer Dienstleistungsberuf entwickelt und etabliert. Während sie in ihren Anfängen eher an den Rändern der Gesellschaft platziert war, hat sich Soziale Arbeit bis heute zu einem komplexen Leistungsangebot ausdifferenziert, das alle Menschen in der Gesellschaft adressieren kann (vgl. Thiersch 2005). Der Blick auf das vergangene, das sozialpädagogische Jahrhundert, verdeutlicht die rasante Entwicklung der Sozialen Arbeit: Ihre Zuständigkeiten sind expandiert, die zentralen Handlungsfelder haben sich weiter aufgefächert und die Organisationen der Sozialen Arbeit sind größer und vielfältiger geworden (vgl. Füssenhäuser / Thiersch 2011, 1632). Die Soziale Arbeit – die noch immer eine junge Disziplin und Profession ist – ist im Zuge dieser Entwicklungen zu einem „unverzichtbaren gesellschaftlichen Teilsystem“ (ebd., 1641) mit einem differenzierten Praxis- und Theoriefeld geworden. Seit 2001 ist die Soziale Arbeit durch die Hochschulrektorenkonferenz und die Kultusministerkonferenz als eigenständige Fachwissenschaft anerkannt.

Soziale Arbeit ist in Theorie und Praxis geprägt durch die beiden Traditionslinien der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit. In den vergangenen Jahren wurde jedoch immer deutlicher, dass gesamtgesellschaftliche Entwicklungen und Bedingungen die Korrespondenz von „Aufgaben der Unterstützung und Förderung in belastenden Konstellationen mit den Lern- und Bewältigungsaufgaben im Lebenslauf“ (ebd., 1638) erfordern. Die wachsende Komplexität und Vielfalt der Sozialen Arbeit verlangt Wissensbestände aus und die Bezugnahme auf beide Traditionslinien der Sozialen Arbeit. Soziale Arbeit ist also

„mehr und anderes als die Kinder- und Jugendhilfe, mehr und anderes als der Horizont des pädagogischen Bezugs in nicht-schulischen, öffentlichen Erziehungsbereichen, aber eben auch mehr und anderes als die Bearbeitung sozialer Probleme, problematischer Lebensverläufe und die Kompensation sozialer Ungleichheit durch Fürsorge und Sozialarbeit“ (Rauschenbach / Züchner 2012, 155).

Diese inhaltliche Akzentverschiebung wird auch in der überwiegend verwendeten Bezeichnung Soziale Arbeit, die beide Traditionslinien subsumiert, und in der Zusammenführung der beiden Studiengänge Sozialarbeit und Sozialpädagogik in Studiengänge der Sozialen Arbeit deutlich (vgl. Dewe / Otto 2012, 197). Auch wenn der wissenschaftliche Diskurs zur Annäherung dieser beiden Traditionslinien (und auch der Universitäten und Fachhochschulen) anhält, ist doch hervorzuheben, dass die Sozialarbeit und die Sozialpädagogik mehr zu verbinden als zu trennen scheint (vgl. Rauschenbach / Züchner 2012, 151) und dass „der sozialpädagogische Diskurs zusammen mit dem sozialarbeiterischen Diskurs die Basis für die Soziale Arbeit“ (Friesenhahn / Braun / Ningel 2014, 8) bilden. Ein solches, beide Traditionslinien einbeziehendes und damit auf einen komplexen Referenzrahmen rekurrerendes Verständnis von Sozialer Arbeit liegt auch dem Studium der Sozialen Arbeit an der KathO NRW, Abteilung Aachen zugrunde.

Die Komplexität und Vielfalt der Sozialen Arbeit bringen vielschichtige und nicht selten auch diffuse Anforderungen mit sich, auf deren Bewältigung es im Rahmen des Studiums vorzubereiten gilt. Um diese oft auch widersprüchlichen Situationen meistern und das eigene Handeln fachlich fundieren und begründen zu können, ist professionelles Wissen unabdingbar (vgl. Füssenhäuser / Thiersch 2011): Es ist die Grundlage für die Erschließung und Einordnung sozialer Probleme oder Notlagen und bietet zudem Ansatzpunkte für den professionellen Umgang mit Nichtwissen. Professionelles Wissen unterscheidet sich dabei sowohl von dem praktischen Handlungswissen, das durch einen allgegenwärtigen Entscheidungsdruck charakterisiert ist, als auch von dem systematischen Wissenschaftswissen, dem immer eine ausgeprägte Begründungsnotwendigkeit innewohnt. Professionelles Wissen markiert damit einen eigenständigen Wissensbereich als Basis für das Handeln der Fachkräfte: Wissenschaftliches Wissen im Sinne eines Vergewisserungs-, Orientierungs- und Reflexionsrahmens stellt in diesem Verständnis eine Art Regelwissen dar, das durch die Vereinigung mit praktischem Handlungswissen – also durch die berufsförmige Ausübung – zu Professionswissen wird. Dieses Wissen wird nicht routiniert und schematisiert angewendet, sondern ist abstraktes Wissen, das einzelfallbezogen kontextualisiert und relationiert werden muss (vgl. Dewe / Otto 2011a, 1131–1142 sowie Dewe / Otto 2011b, 1143–1153). Dieser Wissenserwerb umfasst die vielfältigen Theorieansätze, die sich in den vergangenen Jahrzehnten in der Sozialen Arbeit entwickelt haben. Der hierdurch entstandene Theoriepluralismus bringt den hohen Entwicklungsstand der wissenschaftlichen Disziplin zum Ausdruck. Auch die Theorieentwicklung Sozialer

Arbeit ist mit gesellschaftlichen Veränderungen verwoben und durch eine nie abgeschlossene und diskursive Prozesshaftigkeit gezeichnet. Folglich kann es nie *die* eine Theorie der Sozialen Arbeit geben: Die Individualität und Komplexität von Problemlagen verlangen eine fachlich fundierte Analyse und Einordnung sozialer Phänomene, wozu theoretische Wissensbestände – sowohl aus der Wissenschaft der Sozialen Arbeit als auch aus den für sie relevanten Bezugswissenschaften – essentiell sind. Diese sind im Rahmen diskursiver Prozesse auf die Soziale Arbeit zu beziehen (vgl. Stock u.a. 2016, 30).

Neben der Aneignung der erforderlichen Wissensbestände und des Könnens – im Sinne einer ausgeprägten Handlungskompetenz – erfordert der Qualifizierungsprozess auch die Entwicklung einer professionellen Grundhaltung, die eine kritische Reflexion des eigenen Handelns und der Rolle im konkreten Hilfeprozess anregt (vgl. DGSA 2016) und sich in einem sicheren professionellen Selbstkonzept niederschlägt (vgl. Otto 1991; Klomann 2014, 116–120). Neben dem spezialisierten Wissenserwerb sind solche Lernfelder und Ausbildungsanteile gefragt, in denen nichtformalisierte Wissensbestände erschlossen und Praxiserfahrungen gesammelt werden können: Das Lernfeld Praxis lässt die Relevanz der theoretischen Studieninhalte im Hinblick auf das professionelle Handeln erkennen und nimmt darauf Bezug. Studierende lernen, wie sie Konzepte für die Arbeit mit Einzelnen, Familien, Gruppen und für das Gemeinwesen entwickeln, vorhandene Konzepte modifizieren und diese in der begleiteten Praxistätigkeit anwenden und reflektieren. Sie transportieren damit aktuelle theoretische und konzeptionelle Ansätze in die Praxis, wo diese im Idealfall durch Forschungsarbeiten evaluiert werden. So entsteht ein wechselseitiger Austauschprozess, der das berufliche Profil und die sozialarbeiterische Identität weiter schärft. Ein Studium, das der Idee eines zuschreibungsfreien Raumes folgt und hierdurch vielfältige Aneignungspotentiale eröffnet, ermöglicht die „Einübung in den reflexiven und kompetenten Umgang mit Ungewissheiten“ (Keiner u.a. 1997, 311) und damit die Vorbereitung auf die Unvorhersehbarkeiten und Diffusitäten im beruflichen Sozialerbeitsalltag. Ein solches identitätsstiftendes und professionalitätsbildendes Studium erfordert in besonderer Weise die gegenseitige Bezugnahme von Theorie und Praxis. Studierende entwickeln ihre Handlungskompetenz zudem durch das Handeln und die Haltungen der Lehrenden und der Fachkräfte, die ihnen in der Praxis begegnen. Empirische Erkenntnisse zeigen: Neben der Ermöglichung von Praxiserfahrungen allgemein sind auch die Beziehung zwischen Studierenden und Lehrenden, die Praxisnähe von Lehrveranstaltungen (vgl. Harmsen 2009, 256), selbstreflexionsanregende Impulse für eine kritische und reflexive Auseinandersetzung mit den für die Soziale Arbeit charakteristischen Spannungsfeldern und Dilemmata sowie die Präsenz von professionellen Modellen (vgl. Klomann 2016b) als relevant hervorzuheben. Weiter erfordern die vielfältigen fach- und bezugswissenschaftlichen Studieninhalte eine kontinuierliche sozi-

alarbeitsbezogene Zusammenführung: Nur so kann die Entwicklung und Etablierung einer sozialarbeiterischen Expertise und eines entsprechenden professionellen Profils im Rahmen des Studiums grundgelegt werden.

Hierauf aufbauend gilt es nun, den Prozess der beruflichen Sozialisation in den Blick zu nehmen und neben einer begrifflichen Annäherung konkrete Entwicklungslinien von Ausbildung und Studium in der Sozialen Arbeit zu skizzieren.

2 Berufliche Sozialisation

Sozialisation meint zunächst einmal „den Prozess, in dessen Verlauf sich der mit einer biologischen Ausstattung versehene menschliche Organismus zu einer sozial handlungsfähigen Persönlichkeit bildet, die sich über den Lebensverlauf hinweg in Auseinandersetzungen mit den Lebensbedingungen weiterentwickelt“ (Hurrelmann 2002, 15). Es handelt sich also um eine aktive und produktive Persönlichkeitsentwicklung des Menschen, die sowohl innere Realitäten (körperliche und psychische Grundlagen) als auch äußere Realitäten (soziale und physikalische Umwelt) umfasst (vgl. Hurrelmann / Bauer 2015). Als Resultat dieser fortwährenden Auseinandersetzungs- und Aneignungsprozesse entstehen „relativ dauerhafte Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsdispositionen auf persönlicher ebenso wie auf kollektiver Ebene“ (Hurrelmann / Grundmann / Walper 2008, 25). Sozialisation beinhaltet demnach immer zwei Perspektiven: Die Anpassung an und Integration in gegebene soziale Strukturen und Handlungszusammenhänge einerseits, sowie die Entwicklung von Handlungskompetenzen, die eine individuelle Positionierung in und aktive Mitgestaltung von sozialen Strukturen ermöglicht andererseits (vgl. Grundmann 2011). Hiermit sind also all jene Prozesse gemeint, „durch die der Einzelne über die Beziehungen zu seiner psychischen und sozialen Um- und Mitwelt und über das Verständnis seiner selbst relativ dauerhafte Verhaltensweisen erwirbt, die ihn befähigen, am sozialen Leben teilzuhaben und an dessen Entwicklung mitzuwirken“ (Grundmann 2011, 1442). Diese Auseinandersetzungs- und Aneignungsprozesse begleiten alle Lebens- und Entwicklungsaufgaben und finden in allen sozialen Kontexten statt.

Berufliche Sozialisation meint hieran anknüpfend „Aneignung und Veränderung von Handlungsmustern, Fähigkeiten, Kenntnissen, Motiven, Orientierungen und Deutungsmustern, die im Erwerbsleben von Bedeutung sind“ (Heinz 1995, 12). Diese berufsbezogenen Lern- und Entwicklungsprozesse begleiten das gesamte Erwerbsleben und beziehen sich auf Persönlichkeitsstrukturen, Qualifikationen und Arbeitsorientierungen (vgl. ebd., 13). Sie wirken sich jedoch keinesfalls nur auf das Arbeitsleben aus, sondern beeinflussen die gesamte Persönlichkeitsentwicklung. Berufliche Sozialisationsprozesse stellen

die Basis für das professionelle Handeln dar und sind „konstitutiv für den Aufbau von Arbeitsverständnis und beruflicher Identität“ (ebd., 13). Berufliche Identität ist ein wesentlicher und sinnstiftender Teil der Gesamtidentität des Menschen und kommt in einem klaren und stabilen Bild der eigenen Fähigkeiten, Ziele und Interessen im beruflichen Kontext zum Ausdruck (vgl. Holland 1997). Die berufliche Sozialisation lässt sich zudem unterscheiden in die *Sozialisation für den* und *Sozialisation im Beruf*. Sozialisation für den Beruf meint die vorberufliche Phase – also Aneignungsprozesse in der Familie, der peer-group, der Schule sowie in der Berufsausbildung und dem Studium. Sozialisation im Beruf meint all jene Entwicklungsprozesse, die in der Arbeitstätigkeit selbst erfolgen. In der Berufseinmündung dominieren hierbei der Transfer des Erlernten und die Entwicklung von Routinen – im weiteren Berufsverlauf eher die Bewältigung von sich verändernden Arbeitsbedingungen und Arbeitsbelastungen oder der Umgang mit zunehmender Technisierung und Ökonomisierung.

3 Entwicklungslinien von Ausbildung und Studium der Sozialen Arbeit

Die bisherigen Ausführungen betonen die gemeinsame Verantwortung von Ausbildungsstätte und Praxis für gelingende berufsbezogene Sozialisationsprozesse. Hierauf aufbauend werden nun Entwicklungslinien in der Ausbildung der Sozialen Arbeit skizziert und durch Informationen aus archivierten Hochschuldokumenten, die Rückschlüsse auf sozialisations- und identitätsbezogene Aspekte der Ausbildung an der KatHO NRW, Abteilung Aachen beziehungsweise ihren Vorgängerschulen zulassen, ergänzt.

3.1 Etablierung der Berufsausbildung und Gründung der Sozialen Frauenschulen

Während Soziale Arbeit in ihren Anfängen ohne spezifische Qualifikation als Ehrenamt ausgeübt wurde, kristallisierte sich im Zuge der mit der Industrialisierung verbundenen und zunehmenden sozialen und wirtschaftlichen Probleme der Bedarf einer entsprechenden Ausbildung heraus. Initiiert durch Helene Lange im Jahr 1891 wurden entsprechende Kurse konzipiert, die darauf abzielten, die praktische Arbeit durch eine theoretische Ausbildung „zu einer

planmäßig angelegten Tätigkeit“ (Deller / Brake 2014, 112) weiterzuentwickeln. Hierdurch war der Grundstein für die Ausbildung gelegt: Alice Salomon eröffnete 1899 den ersten Jahreskurs für soziale Hilfsarbeit. 1908 wurde dieser zu einem zweijährigen Kurs an der *Sozialen Frauenschule* in Berlin ausgebaut. Alice Salomon benannte „Interdisziplinarität, die enge Verbindung von Theorie und Praxis und die internationale Orientierung“ (vgl. ASH 2017) als wesentliche Elemente der Ausbildung. Weiter sollte Persönlichkeitsbildung neben dem zu vermittelnden Zusammenspiel von Wissen und Können im Fokus der Ausbildung stehen. Damit wurde früh ein Qualitätsmerkmal für die Ausbildung in der Sozialen Arbeit definiert, das bis heute gültig ist. Bis zum Jahr 1918 wurden weitere 12 Schulen gegründet – darunter auch die durch Helene Weber 1916 gegründete Kölner Frauenschule in Trägerschaft des Katholischen Deutschen Frauenbundes, die im Jahr 1918 nach Aachen wechselte und damit die Vorgängerschule der heutigen KatHO NRW, Abteilung Aachen war.

Ausbildung an der Sozialen Frauenschule in Aachen

Die erste in Aachen durchgeführte Ausbildung von Fürsorgerinnen startete im Jahr 1918 mit 42 Schülerinnen (vgl. Soziale Frauenschule des Katholischen Frauenbundes Deutschlands 1919, 2). Zu den Zugangsvoraussetzungen gehörten u.a. die Vollendung des 20. Lebensjahres sowie der Abschluss des Lyzeums oder der Mittelschule oder eine abgeschlossene Ausbildung sowie ein sechsmonatiges Vorpraktikum. Die Dauer der Ausbildung umfasste zwei Jahre und sie bestand aus theoretischer Unterweisung und praktischer Arbeit: „Der theoretische Unterricht soll die wissenschaftliche Grundlage geben für die praktische soziale Arbeit, den Zusammenhang allen sozialen Lebens erkennen lassen und die Schülerinnen befähigen, ihre Einzelarbeit einzustellen in die Gesamtziele der Volkspflege und Volkserziehung.“ (Soziale Frauenschule des Katholischen Frauenbundes Deutschlands 1920, 5–6)

In den ersten Jahren fand die Praxistätigkeit an zwei Wochentagen, der theoretische Unterricht zunächst an einem und bald an vier Wochentagen statt. Neben den wöchentlichen Praxistagen arbeiteten die Schülerinnen des ersten Jahrgangs in jedem Jahr sechs zusammenhängende Wochen, ab dem zweiten Jahrgang auch in den Ferien drei Monate lang an sechs Wochentagen in Vollzeit in Praxiseinrichtungen. Ein Berufspraktikum mit anschließender staatlicher Anerkennung existierte von Anbeginn der Ausbildung, wurde jedoch über viele Jahrzehnte nicht vergütet (vgl. Katholische Fachhochschule Nordrhein-Westfalen 1978, 11). Ergänzt wurden die Theorieseminare und die Praxistätigkeit durch Praxisexkursionen, die alle 14 Tage stattfanden. Die Verantwortung für die Auswahl und Zuweisung der Praxisstellen, für die Vorbereitung und Begleitung der Praxistage oblagen der Schule. Im Rahmen der damals üblichen Besuche der Schülerinnen in ihren Einrichtungen in ganz Deutschland berichtete die Lehrkraft Ina Alt: „Bei vielen Ämtern und Privatorganisationen hielt ich Einkehr. Überall von den Schülerinnen froh

begrüßt, brachte auch ich ihnen Frohsinn, der in der Wiedersehensfreude wurzelte, und der mich das Gemeinschaftsbewußtsein stark erleben ließ.“ (Soziale Frauenschule des Deutschen Katholischen Frauenbundes Aachen 1927, 8)

Den Dokumenten sind neben einem ausgeprägten Gemeinschaftsgefühl auch eine hohe Lern- und Arbeitsmotivation auf Seiten der Schülerinnen sowie eine hohe Lehrmotivation bei den – überwiegend nebenamtlich tätigen – Dozierenden zu entnehmen.

Die vorrangigen Arbeitsbereiche bestanden in der Waisenpflege, der Fabrikpflege als Vorläuferin der späteren Betriebssozialarbeit, der Arbeitsvermittlung und Berufsberatung, der Tuberkulosenpflege, der Säuglingspflege und der Jugendfürsorge. Diese für die Soziale Arbeit charakteristische Vielfalt der Arbeitsbereiche veranlasste zu einer Bündelung in drei Fachgebiete: die Gesundheitsfürsorge, die Jugendwohlfahrtspflege und die allgemeine und wirtschaftliche Wohlfahrtspflege. Die Ausbildungsinhalte bildeten die gesellschaftspolitischen Entwicklungen der Nachkriegszeit ab und verwiesen – als beruflich sozialisierendes Element – auf die notwendige und kritische Auseinandersetzung der Schülerinnen mit diesen Themen und Fragestellungen. Bereits in den ersten verfügbaren Lehrplänen ist das Fach *Frauenfragen und die Frauenbewegung* aufgeführt (vgl. Soziale Frauenschule des Katholischen Frauenbundes Deutschlands 1921), was insofern nicht verwundert, als dass etliche Pionierinnen der Sozialen Arbeit auch Aktivistinnen der Frauenbewegung waren.

Ein weiteres Thema der beruflichen Rollenidentität bezog sich auf die Gewichtung von administrativen Aufgaben und Beziehungsarbeit; hier konstatierte Ina Alt anlässlich ihrer Praxisstellenbesuche:

„Unsere jungen Schülerinnen sehen die wohlfahrtspflegerische Tätigkeit allzu sehr nur in der persönlichen Arbeit von Mensch zu Mensch. – Vor dem Innendienst mit seinen Aktenschränken wächst ihnen das Grauen. Sie haben das Empfinden, als würde in diesen Akten warmes Leben ertötet, die aktenmäßige Bearbeitung eines Falles stemple den lebenden Menschen zur toten Sache“ Weiter resümiert sie: „daß die Akte, die schriftliche Niederlegung des Falles von seiner Entstehung, durch die einzelnen Phasen hindurch bis zum einstweiligen oder endgültigen Abschluß, die Ausdrucksform einer Zusammenarbeit ist, deren Grundlage allein eine durchgreifende gerechte Hilfsaktion ermöglicht. Überwinden wir deshalb die Scheu vor dem Aktenschränk!“ (Soziale Frauenschule des deutschen Katholischen Frauenbundes Aachen 1927, 8–9)

Und eine Schülerin schrieb über ihr Praktikum:

„Als ich das Jugendamtszimmer im neuen Raum betrat, war mir eigen zu Sinn. Alle Abteilungen – Jugendgerichtshilfe, Gefährdetenfürsorge, Fürsorgeerziehung, Gemeindegewaltensrat und Registratur – befinden sich kaum abgegrenzt in einem weiten, hellen, aber doch typisch grauen Verwaltungsraum alten Stils. Und überall hohe Aktenregale, tausende von Akten. Wie tot, dachte ich [...]. Die Registratur gab mir einen ersten Einblick in die Akten und mit Staunen sah

ich fast, daß lebendigste Schicksale aus ihnen wachsen. St. Bürokratus hat eine Seele!“ (ebd., 11)

Als weiterer identitätsbildender Einflussfaktor wird die persönliche und durch das soziale und kulturelle Leben geprägte Atmosphäre der Abteilung Aachen deutlich: Neben Theorie und Praxis wurde das schulische Leben durch 3-4stündige wöchentliche Wanderungen, Sing- und Tanzkurse, Studienfahrten, Feste und gemeinsame Aktionen zur Unterstützung von Wohlfahrtsanliegen ergänzt. Im Jahr 1922 wurde eine öffentliche Abschlussfeier für die Absolventinnen eingeführt. In Folge der Inflation wurde ein Mittagstisch eingerichtet (vgl. Soziale Frauenschule des Katholischen Deutschen Frauenbundes 1924). Es wurden Erholungsräume und eine Gartenanlage geschaffen und die Schule für die interessierte Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Nach den dunklen Jahren des Ersten Weltkriegs herrschte bei den Lehrkräften und Schülerinnen eine große Gestaltungsfreude des sozialen Miteinanders (vgl. ebd.).

Im Zuge des Zweiten Weltkriegs – von 1941 bis 1944 – wurde die Schule von der öffentlichen Hand übernommen und in Frauenschule für Volkspflege des Provinzialverbandes der Rheinprovinz umbenannt (Katholische Fachhochschule Nordrhein-Westfalen 1978, 17). Im Jahr 1946 konnte die Katholische Soziale Frauenschule in der Nachbarschaft des heutigen Gebäudes mit zunächst 50 Schülerinnen die Arbeit wiederaufnehmen (vgl. ebd., 24).

3.2 Akademisierung und Gründung der Fachhochschulen

In der Nachkriegszeit war der Bedarf an Fachkräften groß. Allerdings hatte die herrschende Ideologie des Nationalsozialismus auch die gerade etablierten Ausbildungskurse erheblich beeinflusst: Die qualifizierte Ausbildung war in den Hintergrund gerückt und es sollten solche Helferinnen geformt werden, „die jedem Einsatzbefehl gehorchten“ und ihren Beitrag zur Verwirklichung der nationalsozialistischen Überzeugungen leisteten (vgl. Wendt 2012, 1038; vgl. Beitrag Bücken, in diesem Band). Die Qualifizierung neuer Fachkräfte war dadurch mit vielen Herausforderungen verbunden. „Auf Grund des politischen Umerziehungsauftrages, der Jugendnot in der Nachkriegszeit und dem Beharrungsvermögen der deutschen Universitäten“ (Wendt 2012, 1038), ergab sich in dieser Zeit eine Schlüsselposition für die Pädagogik – und mit ihr „die Dichotomie, die sich zwischen einer sozialarbeiterischen und einer sozialpädagogischen, auf Jugendhilfe ausgerichteten Ausbildung ergab“ (ebd.). Ab Ende der 1960er Jahre entwickelten sich erste erziehungswissenschaftliche Studiengänge mit dem Schwerpunkt der Sozialpädagogik an Universitäten. Für die Sozialarbeit gestaltete sich die Profilbildung schwieriger. Im Jahr 1956

wurde im Rahmen der Kultusministerkonferenz beschlossen, dass die Ausbildung zu Wohlfahrtspflegerinnen und zu Jugendleiterinnen an den Höheren Fachschulen erfolgen konnte. Ab 1959 war es in Nordrhein-Westfalen möglich, ein dreijähriges Studium mit anschließendem einjährigem Berufspraktikum an den Höheren Fachschulen für Sozialpädagogik zu absolvieren und die Berufsbezeichnung staatlich anerkannte_r Sozialarbeiter_in zu erlangen. Der Abschluss erfolgte im Rahmen einer Graduierung – die staatliche Anerkennung wurde nach dem Berufspraktikum erteilt. Initiiert durch die Ingenieurschulen forderte auch die Freie Wohlfahrtspflege eine Statusanhebung für die Höheren Fachschulen und ihre Absolvent_innen. Ende der 1960er Jahre wurde die Errichtung von Fachhochschulen per Gesetz ermöglicht. Die Umwandlung von Höheren Fachschulen zu Fachhochschulen beziehungsweise von einer Ausbildung in ein Studium veränderte die Lehre und das Verhältnis zwischen (Hoch-) Schule und Praxis. Auch in dieser Zeit bestand die Ausbildung zum_r staatlich anerkannten Sozialarbeiter_in aus zwei Elementen: dem Studium und der an eine berufliche Praxis gekoppelten staatlichen Anerkennung. Zudem wurde 1979 die Graduierung durch das Diplom abgelöst.

Auch an den Höheren Fachschulen, die sich als tätigkeitsorientierte Ausbildungsstätten verstanden, waren die Praxisanforderungen wesentliches Ausbildungselement und es ging weniger um eine wissenschaftliche Auseinandersetzung (vgl. Wendt 2012, 1039). Seit den 1950er Jahren gewann die methodische Ausbildung an Bedeutung. In der Wiederaufbauphase nach dem zweiten Weltkrieg profitierte die Soziale Arbeit in Deutschland von der an nordamerikanischen Hochschulen vorangebrachten Methodenentwicklung. Viele aufgrund des Nationalsozialismus emigrierte Wissenschaftler_innen, wie Alice Salomon, Ruth Cohn, Kurt Lewin, Fritz Perls, Gisela Konopka, Hertha Kraus oder Louis Lowy kamen dauerhaft oder als Gastreferent_innen nach Europa zurück, um ihre Konzepte und Methoden hier zu lehren.

Ganz anders gestaltete sich die Situation an den Universitäten: Dort entwickelte sich die Erziehungswissenschaft und innerhalb dieser die Sozialpädagogik als spezifischer Teilbereich. Ausgehend von der wissenschaftlichen Disziplin entstand hier eine Absolvent_innengruppe, die ein Berufsfeld in der gesellschaftlichen Praxis finden und eine „Professionalisierung von oben“ (Pfafenberger / Schenk 1993, 228) vollziehen musste. Das generalistische Sozialarbeitsstudium an den Fachhochschulen war vor andere Herausforderungen gestellt: Ob des Mangels an universitär ausgebildeten und promovierten Sozialarbeiter_innen wurde die Studiengestaltung vor allem von „einem bunt gemischten Lehrpersonal [...] von wissenschaftlichen Hochschulen“ (Wendt 2012, 1040) übernommen. Hierdurch wurden „bis in die 90er Jahre des 20. Jahrhunderts [...] Theorieinhalte weitgehend durch Bezugswissenschaften gesetzt [...], ergänzt durch den Beitrag lehrender Sozialarbeiter mit Zuständigkeit für Methodenlehre und Anliegen der Praxis“ (Schumacher 2011, 1). Die-

sen von der Sozialen Arbeit entkoppelten bezugswissenschaftlichen Perspektiven wohnten große Herausforderungen für die berufliche Sozialisation und Professionalisierung der Studierenden inne: Die Lehrenden wiesen häufig eine geringe Identifikation mit der Sozialen Arbeit auf und betonten stattdessen ihr eigenes Fachgebiet. In der Folge mussten die Studierenden selbst den spezifischen Auftrag der Sozialen Arbeit und deren eigenständige Perspektive herausarbeiten und hieran anknüpfend ein professionelles Bild von Sozialer Arbeit konstruieren (ebd.; vertiefend Stock u.a. 2016). Das Resultat war ein mehr oder weniger gleichberechtigtes Nebeneinander einer Vielzahl an Fächern – ohne „orientierende Mitte“ (Rauschenbach 1999, 153). Die Einrichtungen der Sozialen Arbeit kritisierten die Verwissenschaftlichung der Ausbildung sowie die Praxisferne der Studierenden (vgl. Wendt 2012, 1040) und es bestand Sorge, dass die wissenschaftlich ausgerichteten und zur kritischen Auseinandersetzung anregenden Studiengänge einen Verlust des Praxisbezuges mit sich bringen. Vor diesem Hintergrund wurde im Gesamtvorstand der kommunalen Spitzenverbände 1976 kritisiert, dass die Absolvent_innen zu theoretisch ausgebildet seien und ein stärkerer Fokus auf die Berufspraxis sowie methodisch-technisches Handwerkszeug gefordert. Ein weiterer Kritikpunkt war die Vielfalt an Fächern und Inhalten (vgl. Deller / Brake 2014, 120).

Ausbildung und Studium an der KFH NW, Abteilung Aachen

Im Jahr 1959 wurde auch die Soziale Frauenschule Aachen zur Höheren Fachschule für Sozialarbeit und 1971 zur Katholischen Fachhochschule Nordrhein-Westfalen (KFH NW). Aus den Schülerinnen wurden Studierende.

Im Zuge der Reform zur Höheren Fachschule wurde die Ausbildung auf drei Jahre erweitert, das Berufsanererkennungsjahr blieb bestehen. Zu den jährlichen dreimonatigen Vollzeitpraktika kam ein sechsmonatiges Praktikum während des ersten Ausbildungsjahres. Zur persönlichen Eignung hieß es bei den Aufnahmebedingungen: Die Ausbildung „erfordert: körperliche und geistige Gesundheit, die Fähigkeit zur Sachlichkeit, Aufmerksamkeit und Konzentration, Freude am gemeinschaftlicher Arbeit und Bereitschaft zu jedem Tun, das eine Not steuern kann und das Leben und seine Werte schützt.“ (Soziale Frauenschule Aachen 1963)

Ende der 1960er Jahre wurden auch Männer zum Studium zugelassen. Die Hochschulen waren durch Demokratisierung und Politisierung geprägt, und die Studentenbewegung zog eine Infragestellung und Neujustierung gesellschaftlicher Normen und Werte nach sich. Dies führte zu lebhaften und kontroversen Diskussionen, zur Gründung politischer Gremien, zu Veränderungen der methodischen Ausbildung und Praxistätigkeit der Studierenden.

Auch in den Lehrplänen der KFH Aachen gewann die methodische Ausbildung, basierend auf der Methodentrias der Sozialen Einzelhilfe, der Sozialen Gruppenarbeit und der Gemeinwesenarbeit, an Bedeutung. Diese und

weitere der darauf aufbauenden und ausdifferenzierten Methoden werden bis heute im Studium gelehrt und finden in der Praxis Sozialer Arbeit Anwendung. Beispielhaft zu nennen sind hier die personenzentrierte Gesprächsführung, die systemische Beratung, das Case Management, das Entwicklungsstufenmodell der Sozialen Gruppenarbeit, die Themenzentrierte Interaktion, das Community Organizing oder das Sozialmanagement. Herauszustellen für die KFH ist die Kooperation mit Louis Lowy, deutschstämmiger Professor an der Boston School of Social work, der ab 1964 regelmäßig nach Aachen reiste und an der Entwicklung von Lehrplänen beim Übergang von der Höheren Fachschule zur Fachhochschule mitwirkte sowie an der Etablierung der Supervision in Deutschland und an der Vermittlung methodischer Grundlagen und der Systemtheorie als Leittheorie für die Soziale Arbeit. Diese Themen prägten das Studium an der KathHO NRW Aachen bis heute und bilden einen wichtigen Teil der beruflichen Sozialisation der Absolvent_innen.

Das Studium der Sozialen Arbeit schloss an der Höheren Fachschule und KFH Aachen mit der Graduierung und ab 1979 mit dem Diplom ab. Die staatliche Anerkennung wurde nach dem Berufspraktikum erteilt. Das Diplom-Studium umfasste sieben Semester, an die sich das Berufsanerkennungsjahr anschloss. Dieses wurde von Dozierenden der KFH durch Seminare in externen Tagungshäusern begleitet. Diese intensive Form der gemeinsamen Praxisreflexion, des Theorie-Praxis-Transfers und des Austauschs über aktuelle Praxisthemen leistete einen wichtigen Beitrag zur beruflichen Sozialisation und Identitätsentwicklung.

Die drei ins Studium integrierten Praxiselemente bestanden zunächst aus zwei Vollzeit- und einem Teilzeitpraktikum mit einem Gesamtumfang von 140 Praxistagen, begleitet durch Supervision und sogenannte Lernbereichs-Seminare (vgl. Katholische Fachhochschule Nordrhein-Westfalen 1983, 24-25).

Die Bedeutung des sozialen Lebens an der Hochschule setzte sich an der KFH fort und entwickelte sich weiter. Die politische Dimension der Sozialen Arbeit kam durch die 1968er-Bewegung stark in den Fokus, prägte das Hochschulleben in vielfacher Hinsicht und führte zu einer regen Kommunikation zwischen Studierenden und Dozierenden. Das Engagement der Studierenden im Rahmen der Mitwirkungsmöglichkeiten in den hochschulpolitischen Gremien war hoch, und es entstanden Gruppierungen und Referate, die sich mit vielfältigen sozialpolitischen Themen beschäftigten: der Infragestellung traditioneller Lebensformen, der sozialen Gerechtigkeit, der Gleichstellung von Frauen und Männern, der sexuellen Selbstbestimmung, der Friedens- und Umweltpolitik. Der Blick auf Zielgruppen Sozialer Arbeit veränderte sich und sie wurden zunehmend als selbstverantwortliche und selbstbestimmte Personen betrachtet, die an den sie betreffenden Entscheidungen zu beteiligen sind. Die Beziehung zwischen Klient_in und Sozialarbeiter_in wurde durch eine stärker symmetrische Kommunikation geprägt als zuvor und

Problemlagen wurden nicht nur individualisiert, sondern in einem systemischen Zusammenhang betrachtet. Wie schon in der Gründungsphase der Hochschule spielten Frauenthemen, ausgelöst durch die neue Frauenbewegung, eine zentrale Rolle, was neue Denkansätze hinsichtlich der Geschlechterperspektiven in Hochschule und Praxis bewirkte und letztlich einige bedeutende gesetzliche Veränderungen, wie beispielsweise das Gewaltschutzgesetz oder das Gleichstellungsgesetz, nach sich zog. Im Zuge dieser ausgeprägten Politisierungs- und Aktivierungsphase und ausgelöst durch Situationen, die Studierende in ihren Praktika erlebten, wurden viele Tabuthemen angesprochen, klassische Arbeitsbereiche reformiert, weiter ausdifferenziert und neu entwickelt. Beispielhaft zu nennen sind die offene Psychiatrie, die Gründung von Frauenhäusern und Frauenberatungsstellen, von Beratungsstellen gegen sexuelle Gewalt und die Reform der Jugendhilfe. An diesen Entwicklungen waren Studierende der KFH Aachen aktiv beteiligt.

In den Jahrzehnten bis zur Neustrukturierung des Studiums durch die Bologna-Reform um die Jahrtausendwende professionalisierte sich das Studium der Sozialen Arbeit weiter. Hinsichtlich der persönlichkeitsbildenden Elemente wurden die berufsbezogenen Selbsterfahrungsseminare und die Supervision als zentrale Studieninhalte betrachtet und die Entwicklung der Sach-, Selbst- und Sozialkompetenzen als Studienziele herausgestellt (vgl. ebd.).

Zu Beginn der Jahrtausendwende und in den letzten Jahren der Diplom-Studiengänge bestanden die Praxiselemente in dem zu dieser Zeit siebensemestrigem Studium weiterhin aus drei Elementen, die ein integriertes Praxissemester vorsahen. Die Praxisphase bestand somit aus einem 18tägigen Lernprojekt im Grundstudium und im Hauptstudium aus einem 90tägigen Praxissemester im 5. Semester, an das sich im 6. und 7. Semester 36tägige Feldprojekte anschlossen (vgl. Katholische Hochschule Nordrheinwestfalen 2002). Die lange Dauer der Praxisphase im Hauptstudium ermöglichte eine intensive Verknüpfung von Theorie und Praxis durch Forschungsprojekte und Konzeptentwicklungen und bot den Studierenden eine sehr umfassende Vorbereitung auf den Berufseinstieg.

3.3 Neustrukturierung des Studiums der Sozialen Arbeit durch die Bologna-Reform

Ab Mitte der 1970er Jahre entwickelten sich die Studiengänge kontinuierlich mit kleineren oder größeren Veränderungen weiter. Als zentraler Einschnitt ist der im Jahr 1999 beginnende Bologna-Prozess – dem die Sorbonne-Erklärung

vom 25. Mai 1998 vorausging – und die hierdurch initiierte und seit der Jahrtausendwende realisierte Studienreform zu nennen. Hiermit gingen gravierende Neujustierungen – zum einen im Hinblick auf bestehende Studiengänge, aber auch im Hinblick auf eine zunehmende Spezialisierung und die Entwicklung neuer Studiengänge – einher (vgl. Kломann 2016a; Deller / Brake 2014, 122–127).

Im Mittelpunkt der durch den Bologna-Prozess ausgelösten Studienreform steht der Begriff *Employability* (vertiefend HRK 2013). Im Kontext der Bologna-Reform wird dieser als Synonym für verschiedene Begriffe verwendet (beispielsweise Berufsbefähigung, Beschäftigungsfähigkeit, Arbeitsmarktrelevanz oder auch Arbeitsmarktfitness) und fokussiert auf die Anforderung an die Hochschulen, „ihren akademischen und nicht unmittelbar verwertungsbezogenen Bildungsanspruch mit einer stärkeren Beschäftigungsfähigkeit in Einklang zu bringen“ (HRK 2013, 11). Der Wissenschaftsrat (1999) definiert *Employability* als Beschäftigungsfähigkeit, womit der Besitz der „notwendigen Kompetenzen [...], die die Aufnahme einer Beschäftigung ermöglichen“ (BMBF 2007, 6) gemeint ist. Vor diesem Hintergrund wurde die Ausbildungsfunktion der Hochschulen neu konnotiert: Sie „sollen zunehmend berufliche Kompetenzen vermitteln und somit eine Vorbereitung auf die berufliche Praxis ermöglichen“ (HRK 2013, 15). Ob eine solche beschäftigungsbefähigende Ausbildung tatsächlich die Aufgabe von Universitäten und Hochschulen ist, lässt sich – vor allem unter Bezugnahme auf das Bildungsverständnis von Humboldt – kritisch diskutieren (vgl. HRK 2013, 18). Die Kultusministerkonferenz benennt weiter, dass im Rahmen des Bachelorstudiums „wissenschaftliche Grundlagen, Methodenkompetenz und berufsfeldbezogene Qualifikationen entsprechend dem Profil der Hochschule und des Studiengangs“ (ebd., 2) vermittelt werden sollen und gleichzeitig auch der Erwerb von Schlüsselkompetenzen gefördert werden soll. *Employability* meint damit also mehr als nur den Erwerb der, auf eine spätere Berufstätigkeit bezogenen, Fachkenntnisse und Praxiserfahrungen (vgl. Schindler 2004, 8). Hervorzuheben ist weiter, dass Hochschulbildung keineswegs unmittelbar zur Berufsausübung führt, sondern dass – bezugnehmend auf die Ausführungen im Hochschulrahmengesetz aus dem Jahr 1976 – die Unterscheidung zwischen Berufsfähigkeit und Berufsfertigkeit von besonderer Bedeutung ist: Die an den Hochschulen anvisierte Berufsfähigkeit soll die Absolvent_innen in die Lage versetzen, „die Fertigkeiten zur Berufsausübung im Beruf selbst auszubilden“ (Wildt 2012, 272). Diese Unterscheidung verdeutlicht die zentrale Bedeutung des Zusammenspiels zwischen Hochschulen und Anstellungsträgern: Im Rahmen des Studiums geht es im Hinblick auf die Entwicklung von Berufsfähigkeit um die Sicherstellung und Weiterentwicklung von Praxisbezügen, die Kooperation mit geeigneten Praxisstellen oder auch die Gestaltung gemeinsamer Projekte. Im Anschluss an das Studium und vor allem in der Berufseinmündungsphase steht dann die Entwicklung von Berufsfertigkeit im Fokus (vgl. AGJ 2009).

Im Zuge der Bologna-Reform hat die Kompetenzorientierung in den Studiengängen eine neue Bedeutung erhalten, was sich auch in der starken Prüfungsorientierung abbildet. Darüber hinaus wird in Zusammenhang mit der Studienreform vielerorts eine zunehmende Verwissenschaftlichung der Studiengänge an Fachhochschulen konstatiert, die mit dem Bemühen um die Gleichwertigkeit von Fachhochschul- und Universitätsstudiengängen, dem Ausbau von Forschungsaktivitäten oder auch der zunehmenden Disziplinbildung an Fachhochschulen in Verbindung steht. Aus der Praxis der Sozialen Arbeit wird Kritik dahingehend laut, dass sich das Studium zu einer praxisfernen Ausbildung einerseits sowie theoretischer Überqualifikation der Master-Absolvent_innen andererseits entwickelt habe.

Weiter hat die Übertragung der Inhalte aus den Diplom-Studiengängen trotz kürzerer Studiendauer auf die Bachelorstudiengänge zu einer Fülle an Lehrinhalten geführt. Reduziert wurde und wird vor allem an Seminarangeboten mit (Selbst-)Reflexionscharakter sowie am Einsatz von professionellen Modellen aus der Praxis.

Neben diesen curricularen Veränderungen haben sich nahezu zeitgleich mit der Bologna-Reform in vielen Bundesländern die Voraussetzungen zur Erlangung der staatlichen Anerkennung verändert. Diese werden auf Landesebene geregelt, beziehen sich aber bundesweit vorrangig auf Praxiszeiten und die Einbindung der erlangten Praxiserfahrungen in reflexive Prozesse sowie auf Studieninhalte und deren Verknüpfung mit Praxis. Diesbezüglich wurden vor allem die erforderlichen Praxistage auf meist ungefähr 100 Tage reduziert. Diese sind vielerorts in den Studienverlauf von sechs oder sieben Semestern integriert. Die Studierenden erhalten nach dem erfolgreichen Abschluss des Studiums – entweder auf Antrag oder automatisch – die staatliche Anerkennung (vgl. Klomann 2016b).

Mit Blick auf das Verhalten, Interesse und Engagement der Studierenden gibt das aktuelle Studierendensurvey Einblicke in aktuelle Entwicklungen und Veränderungen: Die Studierenden der Sozialwesenstudiengänge an Fachhochschulen investieren in den als Vollzeitstudiengängen konzipierten BA-Studiengängen mit 25,6 Stunden pro Woche im Vergleich zu den anderen Fächergruppen den geringsten Zeitaufwand für das Studium an Fachhochschulen (vgl. Ramm u.a. 2014, 213). Dies zeigt sich in einem reduzierten Besuch von Lehrveranstaltungen – häufig auf Grund einer Erwerbsarbeit (vgl. ebd., 258.). Weiter stechen eine abnehmende Relevanz von Wissenschaft und Forschung, das Desinteresse an politischen und gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen sowie eine hohe Notenfokussierung auf Seiten der Studierenden ins Auge (vgl. ebd., 115, 413, 223; Klomann 2016a).

Studium an der KatHO NRW Abteilung Aachen

Im Jahr 2008 wurde die ehemalige Katholische Fachhochschule in Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen umbenannt. An der Abteilung Aachen wurde im Jahr 1996 ein Studiengang der Sozialen Arbeit für Frauen neben der Familientätigkeit ins Leben gerufen – dieser wurde im Jahr 2016 auch für Männer neben der Familientätigkeit geöffnet (siehe hierzu Beitrag von Genenger-Stricker, in diesem Band). In der Zeit von 2008 bis 2012 wurde der Studiengang Bildung und Erziehung im Kindesalter angeboten. Seit dem Jahr 2001 gibt es den postgradualen Masterstudiengang Kooperationsmanagement und seit dem Jahr 2009 den konsekutiven Masterstudiengang Soziale Arbeit. Das Studienangebot hat sich erheblich ausgeweitet und die Hochschule ist gewachsen. Alle Studiengänge wurden modularisiert, akkreditiert und in den jeweiligen Modulhandbüchern beschrieben.

Die Regelstudienzeit für den Bachelorstudiengang Soziale Arbeit beträgt sechs Semester. Es wird kein Mindestalter vorausgesetzt, sondern i.d.R. Abitur bzw. Fachabitur sowie ein dreimonatiges Vorpraktikum. Mit dem Beschluss der Landesregierung NRW, vom Schuljahr 2005/06 an das Abitur nach acht Jahren (G8) einzuführen, sind die Studienbewerber_innen seit dem Studienjahr 2013/14 häufig noch 17 bzw. bei Antritt des Studiums 18 Jahre alt.

Am Ende des erfolgreich abgeschlossenen Studiums erhalten die Studierenden die Bachelor-Urkunde und – durch Erfüllung der durch das Land NRW geregelten Voraussetzungen im Studienverlauf – die staatliche Anerkennung. Der Bachelor-Abschluss bildet die Zugangsvoraussetzung für einen Master-Studiengang. Die Praxistätigkeit der beiden Studienprojekte umfasst insgesamt 100 Arbeitstage, beginnend mit einem 15tägigen Studienprojekt zur Orientierung im ersten Semester und einem 85tägigen Studienprojekt im fünften Semester. Dieses wird durch Praxisanleitung, Projektseminare und Supervision begleitet und entspricht einem Praxissemester. Das Berufs-anerkennungsjahr wurde auch an der KatHO NRW nach Vorgabe der Landesregierung ab dem Jahr 2004 (vgl. Katholische Fachhochschule 2001) abgeschafft.

Bei dem konsekutiven Masterstudiengang handelt es sich um einen forschungsorientierten Studiengang – hier sind keine Praxisphasen integriert. Beim postgradualen Masterstudiengang sind die Studierenden neben dem Studium in der Praxis tätig. Die Masterstudiengänge haben eine Regelstudienzeit von vier Semestern.

Aktuell sind fast die Hälfte der hauptamtlich Lehrenden selbst Absolvent_innen eines sozialarbeiterischen / -pädagogischen Studienganges – damit hat sich die Dozierendenschaft erheblich verändert. Das Zusammenspiel zwischen Fach- und Bezugswissenschaften gestaltet sich anerkennend und konstruktiv, was beispielsweise durch interdisziplinäre Lehrveranstaltungen

oder gemeinsame Forschungs-, Praxis und Publikationsprojekte zum Ausdruck kommt.

Im Hinblick auf die Studierenden gibt es auch an der KathO Aachen Hinweise auf die im Studierenden-survey benannten Aspekte: Viele der Studierenden verbringen wenig Zeit in der Hochschule, und für die Mitwirkung in (studentischen) Gremien stehen oft zu wenige Studierende zur Verfügung. Auch die Auseinandersetzung mit theoretischen Studieninhalten wird teilweise vernachlässigt und im Hinblick auf die fachlich qualifizierte Fundierung praktischen Handelns zu wenig realisiert.

4 Resümee und Ausblick

Insgesamt zeigt sich: Die Ausbildung der Sozialen Arbeit war und ist – wie auch die Profession Soziale Arbeit – in einem ständigen Entwicklungs- und Wandlungsprozess. Kontroverse Positionen, ob die Ausbildung beziehungsweise das Studium eher einem wissenschaftlichen Anspruch gerecht werden oder den häufig aus der Praxis laut werdenden Erwartungen im Hinblick auf praxistaugliche und schnell handlungsfähige Absolvent_innen erfüllen soll, scheinen dauerhaft mit dem Professionalisierungs- und Akademisierungsprozess der Sozialen Arbeit verbunden zu sein. Ebenso bilden sich wiederkehrende Kritikpunkte, wie eine zunehmende Verwissenschaftlichung und Praxisferne des Studiums oder die Dominanz von administrativen Tätigkeiten gegenüber beziehungsorientierter Sozialer Arbeit in der Praxis ab.

Soziale Arbeit als Profession erfüllt Aufgaben von grundlegender Bedeutung (vgl. Heiner 2004, 15) und ist – wie Professionen im Allgemeinen – besonders dann gefragt, wenn bestehende Routinen für die Bewältigung gesellschaftlicher Herausforderungen nicht mehr greifen (vgl. Oevermann 1996). Der Blick in die Geschichte der Sozialen Arbeit hat gezeigt, dass diese einen wichtigen Beitrag zur Bewältigung gesamtgesellschaftlicher Umwälzungsprozesse leistet. Um ihre Potentiale in solchen Umbruchs- und Krisenzeiten entfalten zu können, braucht es neben der speziellen Expertise, die im Rahmen einer akademischen Ausbildung erlangt wird, vor allem auch entsprechender Entscheidungsspielräume und einer weitgehenden Autonomie der Profession. Darüber hinaus gilt es, die Errungenschaften des Akademisierungs- und Professionalisierungsprozesses als solche zu würdigen und nicht leichtfertig aufs Spiel zu setzen. Gesamtgesellschaftliche Entwicklungen und Veränderungen, wie die Dominanz neoliberaler Perspektiven, der Wandel vom versorgenden zum aktivierenden Sozialstaat und damit verbundene veränderte Gerechtigkeitsvorstellung, gesetzliche Erneuerungen, wie die Einführung des Bundes-

Teilhabe-Gesetzes, eine mögliche Reform des SGB VIII, zunehmende Ökonomisierungstendenzen sowie Wirksamkeits- und Qualitätsanfragen an die Soziale Arbeit bringen vielfältige Herausforderungen mit sich. Aktuelle empirische Erkenntnisse geben Hinweise darauf, dass sich diese veränderten wohlfahrtsstaatlichen Orientierungen und Gerechtigkeitsvorstellungen bereits in professionellen Haltungen niederschlagen: Punitiv-disziplinierende und autoritäre Einstellungen sowie damit verbundene Norm- und Anpassungsorientierung kommen in einem stärker expertokratisch orientierten Selbstkonzept zum Ausdruck und beeinflussen die Adressat_innenbilder der Professionellen sowie die Gestaltung der Zusammenarbeit mit diesen erheblich. Darüber hinaus stehen die Organisationen Sozialer Arbeit ökonomischen und manageriellen Einflüssen gegenüber, welche die Frage nach Professionalität in der Sozialen Arbeit besonders tangieren: Organisationen, in denen ökonomische und managerielle Priorisierungen dazu führen, dass professionelle Autonomie sowie professionelle Handlungs- und Entscheidungsspielräume eingeschränkt werden, sowie Organisationen, die eine Verstärkung der Kontroll- und Absicherungsmechanismen fördern, schwächen die Profession der Sozialen Arbeit und wirken deren Weiterentwicklung entgegen (vgl. Klomann 2014; 2016a; 2016b). Im Hinblick auf die für die Soziale Arbeit charakteristischen Widersprüchlichkeiten, Spannungsfelder und Dilemmata gilt es, die Studierenden der Sozialen Arbeit zu befähigen, eine professionelle Position einzunehmen und diese fachlich fundiert begründen und reflektieren zu können. Bezogen auf die curriculare Weiterentwicklung an den Hochschulen verweisen empirische Erkenntnisse beispielsweise auf den großen Einfluss eines kritischen und zur Selbstreflexion anregenden Studiums sowie auf die Bedeutung professioneller Modelle. Hinsichtlich der Praxis heben sie beispielsweise die Etablierung einer konstruktiven Fehler- und Feedbackkultur sowie die Sicherstellung reflexiver Räume als wesentliche Einflussgrößen für eine professionelle Soziale Arbeit hervor (vgl. ebd.).

Vor dem Hintergrund der skizzierten Entwicklungen wäre es an der Zeit, die Kontroversen zwischen Ausbildungsstätten und Praxis, aber auch die alten Grabenkämpfe zwischen Fachhochschulen und Universitäten zu überwinden und sich produktiv und konstruktiv den gegenwärtigen Herausforderungen Sozialer Arbeit zuzuwenden und die Potentiale der Sozialen Arbeit weiterzuentwickeln. Gerade die mit der Bologna-Reform verbundene Erwartung an das Zusammenspiel von Hochschule und Praxis betont die Notwendigkeit, die berufliche Sozialisation von Professionellen in der Sozialen Arbeit in gemeinsamer Verantwortung und im Bewusstsein der verschiedenen Aufträge und Funktionen der beteiligten Akteur_innen in dialogischen Prozessen zu gestalten. Neben der Reflexion und Neujustierung der Curricula und Studienbedingungen an den Hochschulen sind auch Reflexions- und Weiterentwicklungsprozesse in der Praxis gefragt, die sich beispielsweise auf die Gestaltung ge-

lingender Berufseinmündungsprozesse sowie die Schaffung von professionalitätsfördernden Rahmenbedingungen beziehen. Zudem ist es wichtig, die Studierenden für eine Auseinandersetzung mit der Geschichte der Sozialen Arbeit zu gewinnen, deren Interesse für theoretische Zusammenhänge zu wecken und sie zu ermutigen, kritische Positionen einzunehmen und sich politisch zu engagieren.

Eine solche gemeinsame Gestaltungsverantwortung aller am beruflichen Sozialisationsprozess Beteiligten wäre ein wichtiger Schritt in der Weiterentwicklung der Sozialen Arbeit.

5 Literaturverzeichnis

- AGJ (2009) Soziale Arbeit in Bachelor-/Master-Studiengängen: Kompetenzen von Fachkräften – Erwartungen von Anstellungsträgern, https://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2009/BA_MA_Studiengaenge.pdf [Zugriff: 03.05.2017].
- ASH Berlin (2017): Historie, <https://www.ash-berlin.eu/hochschule/profil/historie/> [Zugriff 21.08.2017].
- BMBF (2007): Fit in den Job?! Arbeitsmarktkompetenzen der Studierenden stärken. Tagung, [http://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/Fit_fuer_den_Job.pdf/\\$file/Fit_fuer_den_Job.pdf](http://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/Fit_fuer_den_Job.pdf/$file/Fit_fuer_den_Job.pdf) [Zugriff: 24.08.2017].
- DBSH (2014) Deutschsprachige Definition Soziale Arbeit, <https://www.dbsh.de/beruf/definition-der-sozialen-arbeit/deutsche-fassung.html>. [Zugriff: 14.08.2017].
- Deller, Ulrich / Brake, Roland (2014): Soziale Arbeit, Grundlagen für Theorie und Praxis, Opladen.
- Dewe, Bernd / Otto, Hans-Uwe (2012): Reflexive Sozialpädagogik. Grundstrukturen eines neuen Typs dienstleistungsorientierten Professionshandelns, in: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch, 4. Aufl. Wiesbaden, 197–217.
- Dewe, Bernd / Otto, Hans-Uwe (2011b): Professionalität, in: Otto, Hans-Uwe / Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit, 4., völlig neu bearbeitete Aufl. München / Basel, 1143–1153.
- Dewe, Bernd/Otto, Hans-Uwe (2011a) Profession, in: Otto, Hans-Uwe / Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit, 4., völlig neu bearbeitete Aufl. München / Basel, 1131–1142.
- DGSA (2016): Kerncurriculum Soziale Arbeit, https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/DGSA_Kerncurriculum_final.pdf [Zugriff: 14.08.2017].
- Friesenhahn, Günter J. / Braun, Daniela / Ningel, Rainer (2014) (Hrsg.): Handlungsräume Sozialer Arbeit. Ein Lern- und Lesebuch, Opladen.
- Füssenhäuser, Cornelia / Thiersch, Hans (2011): Theorie und Theoriegeschichte Sozialer Arbeit, in: Otto, Hans-Uwe / Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit, 4., völlig neu bearbeitete Aufl. München / Basel, 1741–1754.

- Grundmann, Matthias (2011): Sozialisation, in: Otto, Hans-Uwe / Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit, 4., völlig neu bearbeitete Aufl. München / Basel, 1441-1452.
- Harmsen, Thomas (2013): Konstruktionsprinzipien gelingender Professionalität in der Sozialen Arbeit, in: Becker-Lenz, Roland / Busse, Stefan / Ehlert, Gudrun / Müeller, Silke (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit, Wiesbaden, 265–274.
- Heiner, Maja (2004): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Theoretische Konzepte, Modelle und empirische Perspektiven, Stuttgart.
- Heinz, Walter R. (1995): Arbeit, Beruf und Lebenslauf. Eine Einführung in die berufliche Sozialisation, Weinheim / München.
- Holland, John L. (1997): Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments (3rd ed.), Edessa, FL.
- HRK (2013): Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium, http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Employability.pdf [Zugriff: 08.02.2017].
- Hurrelmann, Klaus (2002): Einführung in die Sozialisationstheorie, Weinheim.
- Hurrelmann, Klaus / Bauer, Ulrich (2015): Einführung in die Sozialisationstheorie, 11. vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim / Basel.
- Hurrelmann, Klaus / Grundmann, Matthias / Walper, Sabine (Hrsg.) (2008): Handbuch der Sozialisationsforschung, 7. völlig überarbeitete Aufl. Weinheim / Basel.
- IFSW (2014): Internationale Definition Soziale Arbeit, <http://ifsw.org/get-involved/global-definition-of-social-work/> [Zugriff: 01.06.2016].
- Katholische Fachhochschule Nordrhein-Westfalen (2002): Praxisordnung der KFH NW
- Katholische Fachhochschule Nordrhein-Westfalen (2001): Studienordnung.
- Katholische Fachhochschule Nordrhein-Westfalen (1997): Rahmenstudienordnung und Diplomprüfungsordnung des Fachbereichs Sozialwesen.
- Katholische Fachhochschule Nordrhein-Westfalen (1983): Studienordnungen des Fachbereichs Sozialwesen.
- Katholische Fachhochschule Nordrhein-Westfalen (1978): 1918–1978. 60 Jahre katholische Ausbildungsstätte für Sozialarbeit in Aachen, (KatHO-Archiv AC 5.1.5)
- Keiner, Edwin / Kroschel, Manfred / Mohr, Heide / Mohr, Regina (1997): Studium für den Beruf? Perspektiven und Retrospektiven von PädagogInnen, in: Zeitschrift für Pädagogik, Ausgabe 43, 803–825.
- Klomann, Verena (2014): Zum Stand der Profession Soziale Arbeit – Empirische Studie zur Präsenz reflexiver Professionalität in den Sozialen Diensten der Jugendämter im Rheinland. Dissertation. Universität Bielefeld, <http://pub.uni-bielefeld.de/publication/2656940>. [Zugriff: 01.08.2017].
- Klomann, Verena (2016a): Berufliche Sozialisation in der Sozialen Arbeit – aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen für die Weiterentwicklung der Profession Soziale Arbeit – Teil 1, in: Forum Sozial, Heft 2, 26–30.
- Klomann, Verena (2016b): Berufliche Sozialisation in der Sozialen Arbeit – aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen für die Weiterentwicklung der Profession Soziale Arbeit – Teil 2, in: Forum Sozial, Heft 3, 41–46.

- KMK (2003): Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 in der Fassung vom 04.02.2010, http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf [Zugriff: 08.02.2017].
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns, in: Combe, Arno / Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt a.M., 69–182.
- Otto, Hans-Uwe (1991): Sozialarbeit zwischen Routine und Innovation: Professionelles Handeln in Sozialadministrationen, Berlin / New York.
- Pfaffenberger, Hans / Schenk, Manfred (Hrsg.) (1998): Sozialarbeit zwischen Berufung und Beruf. Professionalisierungs- und Verwissenschaftlichungsprobleme der Sozialarbeit/Sozialpädagogik, Münster.
- Ramm, Michael / Multrus, Frank / Bargel, Tino / Schmidt, Monika (2014): Studiensituation und studentische Orientierungen. 12. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen, http://www.bmbf.de/pub/12._Studierendensurvey_Langfassung_bf.pdf [Zugriff: 24.08.2017].
- Rauschenbach, Thomas (1999): Sozialarbeitswissenschaft – eine neue Wissenschaft oder ein neues Leitbild? – Plädoyer für eine Versachlichung einer aufgeregten Debatte, in: Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit, 50/4, 152–158.
- Rauschenbach, Thomas / Züchner, Ivo (2012): Theorie der Sozialen Arbeit, in: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit, 4. Aufl. Wiesbaden, 151–173.
- Schindler, Götz (2004): Employability und Bachelor-Studiengänge – eine unpassende Verbindung, in: Beiträge zur Hochschulforschung, Heft 4, 26. Jahrgang, 6–26.
- Schumacher, Thomas (2011): Das Studium der Sozialen Arbeit als Puzzle, in: Schumacher, Thomas (Hrsg.), Die soziale Arbeit und ihre Bezugswissenschaften, Stuttgart, 1–6.
- Soziale Frauenschule Aachen. Höhere Fachschule für Sozialarbeit, Träger: Kath. Deutscher Frauenbund (1963): Prospekt. (KatHO-Archiv AC 5.1.1)
- Soziale Frauenschule des deutschen Katholischen Frauenbundes Aachen (1927): Nachrichten. (KatHO-Archiv AC 5.1.4)
- Soziale Frauenschule des Katholischen Deutschen Frauenbundes (1924): Jahresbericht 1923/24 der Wohlfahrtsschule zu Aachen. (KatHO-Archiv AC 5.1.3)
- Soziale Frauenschule des Katholischen Frauenbundes Deutschlands (1921): Allgemeiner Lehrplan. (KatHO-Archiv AC 5.1.1)
- Soziale Frauenschule des Katholischen Frauenbundes Deutschlands (1920). (KatHO-Archiv AC 5.1.1)
- Soziale Frauenschule des Katholischen Frauenbundes Deutschlands (1919): Jahresbericht von Ostern 1918 bis Ostern 1919. (KatHO-Archiv AC 5.1.3)
- Stock, Christof / Schermaier-Stöckl, Barbara / Klomann, Verena / Vittr, Annika (2016): Soziale Arbeit und Recht. Lehrbuch, Baden Baden.
- Thiersch, Hans (2005): Theorie der Sozialarbeit/Sozialpädagogik, in: Kreft, Dieter / Mielenz, Ingrid (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit, Weinheim, 965–970.
- Wendt, Wolf Rainer (2012): Helfertraining und Akademisierung – Grundlinien der Ausbildungsgeschichte, in: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit, 1027–1044.

Wildt, Johannes (2012): Praxisbezug der Hochschulausbildung – Herausforderungen für Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik, in: Schubart, Wilfried/ Speck, Karsten / Seidel, Andreas / Gottmann, Corinna / Kamm, Caroline / Krohn, Maus (Hrsg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt, Wiesbaden, 261–278.

Der Frauenstudiengang an der KatHO NRW in Aachen

Marianne Genenger-Stricker

Die Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen (KatHO NRW) bietet seit 1991 – angeregt und unterstützt durch die Katholische Frauengemeinschaft Deutschlands (kfd) – einen Studiengang zur Ausbildung von Frauen zur Sozialarbeiterin / Sozialpädagogin (BA) neben der Familientätigkeit an. Die KatHO NRW reagierte mit diesem Studienangebot auf gesellschaftliche Herausforderungen wie auf die veränderten Lebensentwürfe von Frauen, die wachsende Bedeutung von Erwerbstätigkeit, den Anspruch des lebenslangen Lernens sowie den Nutzen von informell erworbenen Kompetenzen. 2016 wurde dieser Studiengang auch für Familienväter geöffnet.

1 Gesellschaftliche Herausforderungen

Mit Globalisierung und Digitalisierung gehen weitreichende Entgrenzungsprozesse einher, die umfassende Transformationen der Arbeitswelt, aber auch der privaten Lebenswelt bewirkt haben. Die Konsequenzen für die individuellen Lebensentwürfe sind nachhaltig: Geschlechterarrangements und Familienbiografien restrukturieren sich, nachdem sich traditionelle Verbindlichkeiten aufgelöst haben (vgl. Schmidt-Koddenberg 2016, 27–30). Im Kontext dieser gesellschaftlichen Erosionsprozesse erweist sich die Entwicklung des Selbstkonzeptes als herausfordernd, weil Sinnstiftung für die spätmoderne „Patchwork-Identität“ (Keupp u.a. 2013) individuell und ‚lebenslang‘ hergestellt werden muss.¹

¹ Auch wenn in diesem Artikel durchgehend zwei-geschlechtliche Formulierungen verwandt werden, wird damit die Existenz weiterer Geschlechter nicht in Frage gestellt. Allerdings sind lebenslaufspezifische Auswirkungen bisher nicht erforscht, und es ist offen, welche Konsequenzen sich aus dem Urteil des Bundesverfassungsgerichtes vom 8.11.2017 zur Stärkung intersexueller Menschen ergeben werden.

1.1 Veränderte Lebensentwürfe von Frauen

Seit Mitte der 60er Jahre ist die Familie mit ausgeprägten Wandlungsprozessen konfrontiert unterworfen. Heute sind traditionelle Ehe- und Familienentwürfe weitgehend aufgelöst. So hat das Modell der Versorgerehe mit dem allein verdienenden Vater und der von ihm abhängigen Hausfrau und Mutter sowie den gemeinsamen Kindern schon lange seine Monopolstellung verloren und ist eine marginalisierte unter vielen Möglichkeiten. Problematisch ist, dass – im Widerspruch zu diesen Entwicklungen – die Versorgerehe sozialstaatlich jedoch weiter gefördert wird. Neben der traditionellen Familienform, den Ehepaaren mit Kindern, haben alternative Familienformen wie Lebensgemeinschaften mit Kindern und alleinerziehende Elternteile zugenommen. Wie die Daten des Statistischen Bundesamtes (2016, 43–48) zeigen, waren 2014 rund 2,7 Millionen Menschen alleinerziehend, neun von zehn Alleinerziehenden sind weiblich. Die Zahl der Alleinerziehenden stieg im Vergleich zu 2004 um 210.000 (+ 8%), die der Lebensgemeinschaften um 451.000 (+ 18%). Hinzu kommt, dass Ehen und Lebensgemeinschaften selbstverständlicher aufgekündigt werden. Dies zeigt sich darin, dass sich Ehepaare immer häufiger scheiden lassen. Es ist ein zentrales Charakteristikum moderner Gesellschaften, dass die Zahl derer, die nichttraditionelle Lebensstile und Beziehungsformen praktizieren, steigt. Die Heiratsneigung geht zurück und Ehe und Elternschaft sind entkoppelt. Dies gilt auch für die biologische und soziale Elternschaft. Alleinerziehende, Stieffamilien, Patchworkfamilien und Inseminationsfamilien sind familiäre Lebensformen, die stetig zunehmen. Als ganz neues Modell ist seit Juni 2017 die Ehe für gleichgeschlechtliche Paare hinzugekommen, die nun das Recht haben, Kinder zu adoptieren wie andere Ehepaare auch.

Die Geburtenrate ist weiterhin niedrig, auch wenn sie in den letzten Jahren leicht gestiegen ist. Viele Paare entscheiden sich bewusst für Kinderlosigkeit bzw. für eine Einkindfamilie. 2014 betrug die Geburtenhäufigkeit in den alten Bundesländern 1,5 Kinder. In einem guten Drittel der Familien leben zwei Kinder; drei Kinder und mehr sind sehr selten, nur etwa jede achte Familie hat so viel Nachwuchs (vgl. Stat. Bundesamt 2016, 24). Für Frauen, die sich anschicken, lebenslang für sich und ihr Kind zu sorgen, gibt es schwerlich den günstigen Zeitpunkt, um Kinder zu bekommen. Bei einer insgesamt höheren Lebenserwartung ist die aktive Familienphase im Verhältnis zum gesamten Lebenszyklus kürzer geworden.

Die Differenzierung von privaten Lebensformen ist – wie aufgezeigt – ein zentrales Kennzeichen von Gegenwartsgesellschaften. Eine zentrale Rolle bei der Ausdifferenzierung und Veränderung der Lebensformen und bei der damit einhergehenden Aufkündigung traditioneller Muster geschlechtlicher Arbeitsteilung kommt dabei den Familienfrauen² zu.

² Der Begriff ‚Familienfrau‘ wird hier bewusst gewählt. Im Gegensatz zu dem Begriff ‚Hausfrau‘

Vor dem Hintergrund der veränderten Situation von Frauen ergeben sich folgende Thesen:

- Frauen fordern auf dem Weg zur Eigenständigkeit immer deutlicher die Möglichkeit ein, eigene Lebensentwürfe zu realisieren. Sie tun dies freiwillig und in dem Gefühl, selbstständig das eigene Leben gestalten und den Unterhalt verdienen zu können und zu wollen.
- Junge Frauen haben Männer bei den Bildungskarrieren (Abitur, Studienabschluss) überholt, aber durch die weiterhin bestehende Lohnungleichheit und das geschlechtsspezifische Berufswahlverhalten stecken sie bei der Erwerbstätigkeit zurück. Frauen verdienen während und nach der Ausbildung weniger Geld und arbeiten unter schlechteren Bedingungen³
- Viele Frauen wünschen sich heute Kinder, doch möchten sie nicht ausschließlich in der engen Mutter-Kind-Bindung leben, sondern auch beruflich tätig sein und sich einen eigenen Lebensbereich aufbauen. ‚Dasein für andere‘ (vgl. Beck-Gernsheim 1983) genügt ihnen nicht.
- Die gesellschaftlichen Gegebenheiten (hohe Scheidungsquote, zeitlich befristete, zum Teil prekäre Arbeitsverhältnisse) geben nicht mehr die Sicherheit, dass die Existenzsicherung dauerhaft von einem Ehemann übernommen wird.

Frauen brauchen wie Männer eine gute Berufsausbildung, um sich und ihren Kindern einen angemessenen Lebensunterhalt zu sichern. Zwar bleibt die Ehe nach wie vor in der Bundesrepublik Deutschland eine wichtige Form partnerschaftlichen Zusammenlebens von Frauen und Männern. Als inkonsistent haben sich aber Regelungen erwiesen, die während der Ehezeit an das (Leit-) Bild der auf Lebenszeit begründeten arbeitsteiligen Ehe anknüpfen. Die Funktionsbedingung dieses Leitbildes, dass die Haus- und Sorgearbeit⁴ übernehmende Frau auch nach der Scheidung der Ehe auf finanzielle Versorgung zählen kann, findet in der Realität und auch im geltenden Recht keine Entsprechung mehr. Verheiratete Frauen und Männer sind nun im Grundsatz nach Scheidung einer Ehe auf die Sicherung der eigenen materiellen Existenz verwiesen. Das Recht regelt nicht mehr nacheheliche Statussicherung, sondern die

kennzeichnet er den Grund wie den Wirkungsradius ‚Familie‘, weswegen Frauen für eine bestimmte Phase aus dem Erwerbsleben aussteigen, um sich familiären Aufgaben, vor allem der Kindererziehung zu widmen.

³ Während mehr Mädchen (33%) als Jungen (25%) die Hochschulreife erwerben und eine leichte Mehrzahl der Studienabschlüsse von Frauen erworben werden (52%), liegt die Studierendenquote von Abiturientinnen bei 68% und die von Abiturienten bei 79%. Im Übergangssystem Berufsausbildung sind Männer mit 77,9% zu 58% in der Überzahl. In der Ausbildung verdienen Frauen 14%, später im Beruf sogar 22% weniger als Männer (GEW 2011, 24, 35, 42).

⁴ Der Begriff Sorgearbeit umfasst alle Tätigkeiten der Pflege, Zuwendung und Versorgung für sich und andere.

Obliegenheit zur – gegebenenfalls sogar im Verhältnis zur eigenen beruflichen Qualifikation geringwertigen – Erwerbstätigkeit. Die Gesetzesänderung von 2008 besagt, dass Unterhalt nur noch bis zum dritten Lebensjahr eines Kindes gezahlt werden muss (§1570 BGB).

Ehepaare sowie Lebensgemeinschaften mit minderjährigen Kindern hatten 2014 in Deutschland ein monatliches Familiennettoeinkommen zwischen 1300 und 4500 Euro. Bei den Alleinerziehenden zeigt sich ein anderes Bild: Vier von zehn Alleinerziehenden (36%) lebten von einem monatlichen Familiennettoeinkommen von unter 300 Euro. (vgl. Statistisches Bundesamt 2016, 62–63). Neben kinderreichen Familien gehören Alleinerziehende damit zur am stärksten von Armut bedrohten Gruppe in unserer Gesellschaft. Sie leben vielfach an der Armutsgrenze und müssen zum Teil Leistungen nach dem SGB II beantragen, wenn sie ihre Kinder selbst betreuen wollen.

Bei den Frauen hat sich im Zuge zunehmender Individualisierung das Konzept einer eigenen Erwerbstätigkeit – bzw. ökonomischer Selbstständigkeit – als fester Bestandteil ihrer Biographien durchgesetzt. Angesichts der mittlerweile verbesserten schulischen und universitären Ausgangslage sind Ansprüche an eine eigene Erwerbsbiographie sowie an gesellschaftliche Gleichstellung selbstverständlicher geworden. Die Realisierung dieser Ansprüche kollidiert freilich in der Praxis vielfach mit der immer noch zu starren Arbeitsteilung zwischen Männern und Frauen sowie den ungünstigen Rahmenbedingungen auf dem Arbeitsmarkt (s.u.). Mit dieser zunehmenden Integration von Frauen in die Erwerbstätigkeit hat sich in den letzten Jahrzehnten das Leitbild in Richtung ‚Zuverdienst‘ (vgl. Geschäftsstelle Zweiter Gleichstellungsbericht 2017, 8) entwickelt. Aus gleichstellungspolitischer Sicht bedeutet dies jedoch lediglich eine Variation des Familienernährer-Modells. So bleibt für den meist männlichen Familienernährer weiterhin kaum Zeit für die Familie und die meist weibliche Zuverdienerin kann trotz der Last, Teilzeiterwerbsarbeit und familiäre Sorgearbeit vereinbaren zu müssen, kaum die eigene Existenz sichern und sich beruflich wenig weiterentwickeln.

Frauen sehen sich weiterhin mit einem ausgesprochen widersprüchlichen Frauenbild konfrontiert: Einerseits wird von bestimmten gesellschaftlichen Gruppen immer noch das Bild der traditionellen Ehefrau und Mutter propagiert, die eigene Wünsche und Ansprüche zugunsten der Familienmitglieder zurückstellt – untermauert durch die Entscheidung zur Einführung des Betreuungsgeldes. Andererseits hat sich seit Jahren ein konkurrierendes Leitbild der selbstständigen, berufstätigen und unabhängigen Frau entwickelt, die ihr Leben aktiv nach eigenen Wünschen und Bedürfnissen gestaltet. Bei aller fortschreitenden Modernisierung und Individualisierung messen Frauen der Mutterschaft nach wie vor eine zentrale Bedeutung bei. Zusammenfassend lassen sich die soziodemographischen Entwicklungen dahingehend interpretieren, dass die meisten Frauen auch heute nicht auf ein Leben mit Kindern verzichten

wollen, wohl aber auf konventionelle Partnerschaften mit starrer geschlechtlicher Arbeitsteilung, die ihnen persönliche Entwicklungsmöglichkeiten außerhalb der Hausfrauen- und Mutterrolle erschweren. Das sich hier offenbarende Konfliktpotential ist ein wichtiger Motor für die Ausdifferenzierung (familiärer) Lebensformen und weiblicher Lebensmuster.

1.2 Wachsende Bedeutung von Erwerbsarbeit

Zunehmend wollen gut qualifizierte Familienfrauen – wie aufgezeigt – ihren Lebensunterhalt selbst verdienen. Viele Paare artikulieren heute das Ideal der egalitären Arbeitsteilung. Dieser Intention steht aber die ernüchternde, durch verschiedene Analysen belegte Tatsache gegenüber, dass eine gleichberechtigte Teilhabe von Frauen trotz eines Umbruchs im deutschen Erwerbssystem nicht realisiert ist. Nach wie vor sind es vor allem Frauen, die durch eine verminderte Beteiligung am Erwerbsleben versuchen, beiden Seiten gerecht zu werden, wie die Daten des Statistischen Bundesamtes (vgl. 2016, 40–41) belegen. Rund 58% der Mütter und 84% der Väter waren 2014 aktiv erwerbstätig. Bei den Vätern ist die Beteiligung am Erwerbsleben weitgehend unabhängig vom Heranwachsen der Kinder. Sie lag 2014 zwischen 82% und 85%. Unter den Müttern macht mit der Familiengründung ein beträchtlicher Teil eine Pause vom Job und gibt den Beruf vorübergehend auf, um erst mit zunehmendem Alter der Kinder (vgl. Statistisches Bundesamt 2016, 55) wieder in das Erwerbsleben zurückzukehren. Im ersten Lebensjahr des Kindes arbeiten nur neun Prozent der Frauen; wenn das Kind zwei Jahre alt ist, sind mehr als die Hälfte der Frauen zurück im Job. Dass dieser Anteil steigt, dürfte mit dem Ausbau der Kinderbetreuung, aber auch mit der guten Konjunktur und niedrigen Arbeitslosigkeit zusammenhängen, die im Juli 2017 bei 5,6% lag (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2017).

Auch wenn auf der einen Seite mit dem Ausbau von Ganztagschulen und Kindertagesstätten und mit der Zahlung von Elterngeld die Teilhabe im Erwerbsleben gefördert wird, setzen auf der anderen Seite rechtliche Rahmenbedingungen, wie die Ehegattenbesteuerung, die beitragsfreie Mitversicherung in der gesetzlichen Krankenversicherung wie auch die rechtliche Sonderstellung von Minijobs starke Anreize für verheiratete Frauen, nicht oder nur in geringfügiger Beschäftigung tätig zu sein. Das durch Rollen- und Geschlechterstereotypen geprägte Frauen- und Familienbild in Deutschland hat sich zwar verändert, dennoch sind nach wie vor weibliche Erwerbseinstiege erschwert und Karrierechancen von Frauen in erheblichem Maße gemindert. Geschlechtsspezifische Zuschreibungen wirken bei der Arbeitsbewertung, Leistungsfeststellung oder Stellenbesetzung noch immer nach und können zu zumeist indirekter Benachteiligung und mittelbarer Diskriminierung führen (vgl.

2. Gleichstellungsbericht der Bundesregierung 2017). Auch in Führungspositionen haben Frauen noch immer schlechtere Karrierechancen und besonders in Spitzenpositionen sind sie deutlich unterrepräsentiert. Für Familienfrauen sind die Handlungsspielräume eingeschränkt, da Erwerbs- und Arbeitszeitwünsche vielfach trotz zahlreicher Verbesserungen wegen unzureichender und unflexibler Infrastruktur oder rigider Arbeitszeitstrukturen bzw. unbefriedigender Qualität der institutionellen Kinderbetreuung nicht realisiert werden können. Erwerbsunterbrechungen, die bei Frauen mit Kindern oder pflegebedürftigen Angehörigen verbreitet sind, führen trotz der geleisteten, gesellschaftlich wichtigen Sorgearbeit zu erheblichen Nachteilen im weiteren Erwerbsleben. Frauen erreichen deshalb oft keine derart lange Betriebszugehörigkeit wie Männer und erhalten kaum die Möglichkeit, in eine obere Gehaltsstufe zu rücken. Auch die Elternzeit-Regelung für Männer ändert an diesem Umstand bisher nichts: Denn in den meisten Familien ist es selbstverständlich, dass der besserverdienende Partner – in der Regel der Mann – weiterhin arbeiten geht, um Einkommenseinbußen für die Familie zu vermeiden (vgl. BMFSFJ 2015, 15). Obwohl Frauen heute häufig die gleichen Qualifikationen besitzen bzw. gleiche Leistungen erbringen wie ihre männlichen Kollegen, werden sie doch in fast allen beruflichen Tätigkeiten schlechter bezahlt. Nach Angaben des Statistischen Bundesamtes (vgl. 2016, 143) fällt der durchschnittliche Bruttostundenverdienst von Frauen um 22% geringer aus als der von Männern. Dies wird mit dem unbereinigten Gender Pay Gap gemessen, der in Deutschland mit 22% so hoch wie in kaum einem anderen europäischen Land liegt. Der Grundsatz ‚gleicher Lohn für gleichwertige Arbeit‘ ist bisher nicht flächendeckend umgesetzt (BPW-Germany e.V.⁵ 2017). Hier besteht Nachholbedarf. Die Entgeltungleichheit zwischen Frauen und Männern hat viele Gründe (vgl. BMFSFJ 2015, 50–54): Neben den beruflichen Unterbrechungen wegen Familiengründung spielen tradierte Rollenvorstellungen und Geschlechtsstereotypen eine Rolle, da die Lohnlücke nach wie vor auch einen – schwer zu quantifizierenden – Anteil an Diskriminierung umfasst. Ein weiterer Grund liegt in der schlechteren Vergütung von ‚frauentypischen‘ Berufen. Frauen arbeiten häufig in sozialen und personennahen Dienstleistungen, die schlechter bezahlt werden als technische Berufe. Zudem können Frauen nach der Familienphase häufig nicht auf der gleichen Gehaltsstufe in den Beruf zurückkehren, sondern werden zurückgestuft oder müssen alternativ schlechter bezahlte Jobs (z.B. Mini- und Teilzeitjobs) annehmen. Schließlich investieren Arbeitgeber weniger in die Weiterbildung und Entwicklung weiblicher Beschäftigter.

Untersuchungen zum Stand und zur Entwicklung der Erwerbstätigkeit von Frauen und Männern bestätigen zwar, dass sich die Erwerbstätigkeitsquoten

⁵ Business and Professional Women (BPW) Germany e. V. ist Initiatorin des Equal Pay Days, der symbolisch die geschlechtsspezifische Lohnlücke zwischen Männern und Frauen markiert, die in Deutschland seit Jahren rund 22% beträgt.

von Männern und Frauen angleichen (vgl. Statistisches Bundesamt 2016, 131), aber die zunehmende Erwerbsbeteiligung von Frauen hat sich überwiegend auf der Basis einer steigenden Zahl kleinerer Arbeitsverhältnisse und einer Umverteilung des Erwerbsvolumens unter Frauen vollzogen: 45% der sozialversicherungspflichtig beschäftigten Frauen arbeiten in Teilzeit, 9% der Männer. Dies gilt vor allem für Frauen mit Kindern unter drei Jahren. Hier liegt die Quote bei 70% (vgl. BMFSFJ 2017, 88), wohingegen nur 20% der Frauen ohne Kinder Teilzeit beschäftigt sind. Hinzu kommt, dass 3,4 Millionen Frauen ausschließlich in sogenannten Minijobs beschäftigt sind. Minijobs fördern das Arrangement der Zuverdiener-Familie. Damit verbunden ist auch eine langfristige Schwächung der beruflichen Karriereperspektive. Die Chancen für Frauen, aus dem Niedriglohnsektor in eine besser bezahlte Tätigkeit aufzusteigen, sind gering. Damit erweist sich das politisch geförderte Segment der Minijobs als besondere erwerbsbiografische ‚Falle‘ für Frauen. Auch aus der Perspektive des Lebensverlaufs führen Minijobs häufig in Sackgassen, da der Übergang in eine sozialversicherungspflichtige Beschäftigung schwierig ist. Das heißt, dass eine eigenständige Existenzsicherung sowie eine berufliche Weiterentwicklung in der Erwerbs- und Nacherwerbsphase auf der Basis einer geringfügigen Beschäftigung für einen Großteil der Frauen durch diese Fragmentierung weiblicher Beschäftigungsverhältnisse unmöglich bzw. weit entfernt sind.

Wie aufgezeigt, sind die Erwerbsbiografien von Frauen immer noch stärker von Diskontinuitäten geprägt als diejenigen von Männern. Erwerbsentscheidungen von Frauen und Männern werden nicht losgelöst von partnerschaftlichen und familiären Bindungen getroffen (‚linked lives‘). Dabei setzen die gegenwärtigen institutionellen Bedingungen nach wie vor starke Anreize zu einer ungleichen Verteilung von Erwerbs- und Sorgearbeit zwischen verheirateten Partnern. So kommt es im Eheverlauf mehrheitlich zu einer Re-Traditionalisierung der familiären Arrangements. Phasen der Familienarbeit, ehrenamtliche Tätigkeiten, durch Unterbrechung notwendige berufliche Neuorientierungen überschneiden und wechseln sich ab mit Erwerbstätigkeit. Erwerbsunterbrechungen und Teilzeitphasen hinterlassen ‚Narben‘ in weiblichen Erwerbsverläufen, die sich in verminderten Einkommens- und Karrierechancen niederschlagen und im restlichen Erwerbsverlauf negativ nachwirken. Die Folge ist, dass Frauen beruflich zurückstecken und dabei die Möglichkeiten, eigenes Einkommen zu erzielen, einbüßen bzw. einschränken. Die hiermit verbundenen Schwierigkeiten zeigen sich insbesondere dann, wenn es infolge von Arbeitslosigkeit oder Scheidung im Rechtskreis des SGB II und / oder durch das reformierte Unterhaltsrecht zu einer Konfrontation mit einer gänzlich anderen Erwerbslogik kommt und Frauen zu ‚Familienernährerinnen‘ werden. Die Inkonsistenz zwischen den verschiedenen sozialstaatlichen Regelungsbereichen trägt mit dazu bei, dass Frauen diesen Rollenwechsel oft nur schwer bewältigen können. Das in Deutschland bestehende Struktur- und Abgabensystem

wirkt einer gleichberechtigten Arbeitsteilung zwischen Partner_innen entgegen, konkret zu nennen sind das Prinzip des Ehegattensplittings und die Regelungen der beitragspflichtigen Mitversicherung in der gesetzlichen Krankenversicherung (vgl. Stichnoth 2016, 17).

So sind Frauen heute zwar besser ausgebildet als je zuvor, gleichzeitig werden aber starke Anreize gesetzt, dass sie ihre Potenziale im Erwerbssystem nicht ausreichend nutzen bzw. es bestehen strukturelle Rahmenbedingungen, die einer umfassenden Nutzung ihrer Potentiale im Wege stehen. Dies erschwert nicht nur eine eigenständige Existenzsicherung im Erwerbsalter, sondern auch den Aufbau einer eigenen armutsfesten Alterssicherung. Die Bedürfnisse dieser Frauen nach Selbstfindung und intellektueller Durchdringung sind noch lange nicht ausgeschöpft. Sie entwickeln ein neues Verständnis von ihren Aufgaben in der Familie, von ihrem Engagement im Lebensraum und auch im Beruf. Viele von ihnen haben das Bedürfnis und suchen nach Möglichkeiten, eigenständige berufliche Interessen – auch jenseits frauentypischer Fachrichtungen – verfolgen und mit einem gleichberechtigten Familienleben vereinbaren zu können.

1.3 Anspruch des lebenslangen Lernens

Heutige Familienentwürfe bedingen – wie aufgezeigt – sowohl innerfamiliär als auch außerfamiliär zentrale Rollenveränderungen, die sich insbesondere im Leben von (Familien-) Frauen niederschlagen. Viele Frauen befinden sich aufgrund der gesellschaftlichen Gegebenheiten, also aufgrund von politischen, ökonomischen und ideologischen Strukturen, ‚im Zwiespalt‘ zwischen eigenverantwortlichem Handeln und ‚Dasein für andere‘, zwischen Weiterqualifikationsinteressen, Selbstverwirklichungswünschen und der realen Notwendigkeit, sich sozial abzusichern. Immer mehr Frauen in und am Ende der Familienphase suchen eine Neuorientierung, die häufig mit dem Wunsch nach Weiterqualifizierung verbunden ist. Weiterqualifikation wird gerade für Frauen im mittleren Lebensalter, die gesellschaftliche sowie auch persönliche Umbrüche erleben, attraktiver und notwendiger denn je. Weiterqualifikation kann für die einzelne Frau unterschiedliche Funktionen haben: Aktualisierung beruflicher Kenntnisse, Qualifizierung für eine Tätigkeit in einem neuen Beruf oder in neuen Aufgaben und Arbeitsfeldern. Weiterbildung im Erwachsenenalter kann Perspektiven für einen beruflichen Aufstieg eröffnen oder aber auch eine notwendige zweite Chance sein, wenn Bildungsmöglichkeiten in jüngeren Jahren nicht genutzt werden konnten – und Unzufriedenheit mit dem früheren Schulabschluss und der früheren Berufswahl empfunden wird – bzw. wenn die Bildungslaufbahn wegen einer Familiengründung unterbrochen wurde. Gezielte Maßnahmen der Weiterbildung dienen dann dem Nachholen von empfundenen

Bildungsdefiziten oder ganz einfach der Nutzung von Möglichkeiten zur Persönlichkeitsentwicklung. Der Wunsch nach einer außerfamiliären Aufgabe ist oft – aus vielen Gründen – nicht im Bereich der erlernten Berufstätigkeit realisierbar oder in diese Richtung ausgerichtet. Die Auswirkungen der Bildungsreform in den 70er Jahren zeigen sich darin, dass viele Frauen heute zwar ein recht hohes Bildungsniveau nachweisen, das ihnen viele Möglichkeiten der Weiterqualifizierung eröffnen könnte. Die ungünstigen Rahmenbedingungen erschweren allerdings die Vereinbarkeit mit der Familientätigkeit und damit die Realisierung von Ansprüchen, wie der Gender-Datenreport (vgl. BMFSFJ 2005) gezeigt hat. (Familien-) Frauen artikulieren in ihrer Entscheidung für eine Weiterbildung Ansprüche auf Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten auch für die eigene Person, auf einen Einstieg in qualifizierte Berufsarbeit, auf Selbstbestimmung und Gleichberechtigung, ohne auf ein Leben mit Kindern und die alltägliche Sorge für sie zu verzichten.

Dies gilt nicht nur für (Familien-) Frauen, sondern grundsätzlich für alle, da davon auszugehen ist – und die Realität zeigt dies – dass im Laufe einer Erwerbsbiografie Arbeitsbereiche mehrfach gewechselt werden. Mobilität und die Bereitschaft zur Veränderung sind heute von allen gefordert. Dabei ist Bildung der zentrale Schlüssel für Verwirklichungschancen. Menschen sind heute – unabhängig von ihrer persönlichen Situation – dem schnellen Wandel der gesellschaftlichen Herausforderungen nur gewachsen, wenn sie lebenslang lernen. Wenn Frauen und Männer an biographischen Wendepunkten in die eigene (Aus-) Bildung investieren, verhalten sie sich ‚systemlogisch‘, denn in modernen Gesellschaften werden ‚lebenslanges Lernen‘ und formale Bildungsabschlüsse als Voraussetzung für persönliche und soziale Weiterentwicklung postuliert.

Dem Anspruch des ‚lebenslangen Lernens‘ müssen sich heute alle Bildungseinrichtungen bis zu den Hochschulen stellen⁶. Ein Kernpunkt, an dem sich die Öffnung der Hochschulen für die sich entwickelnde Lerngesellschaft zu bewähren hat, ist die Überprüfung und Anerkennung der außerhalb der Hochschule erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten. Die Frage nach der Nutzung von informell erworbenen Qualifikationen ist bisher nur unzureichend gelöst. Damit stellt sich die Aufgabe, die Durchlässigkeit im Spektrum Erwerbsarbeit, Familienarbeit und ehrenamtliche Arbeit zu ermöglichen bzw. zu verbessern.

In modernen Gesellschaften werden ‚lebenslanges Lernen‘ und formale Bildungsabschlüsse als Voraussetzung für persönliche und soziale Weiterentwicklung postuliert. Zusätzlich rückt in den Blick, dass in Familien- und eh-

6 Eine Konsequenz, die sich daraus ergibt, ist auch „das Überdenken des Auftrags und die Neudefinition der Funktionen der Hochschulen im Blick auf die notwendige Entwicklung des ‚lebenslangen Lernens für alle‘ als der zentralen Zukunftspriorität für den gesamten Bildungsbereich“ (Dohmen 1996, 78).

renamtlicher Arbeit Fähigkeiten und Kenntnisse entwickelt und trainiert werden, die in erwerbsberuflichem Kontext zunehmend als bedeutsame Qualifikationen – Schlüsselqualifikationen – gewertet werden: soziale Kompetenzen wie beispielsweise Kommunikations- und Teamfähigkeit, Organisationskompetenzen und Flexibilität. Soziale Kompetenzen sind die Voraussetzungen, um den fortschreitenden wirtschaftlichen und technischen Wandel zu bewältigen und mit gestalten zu können (vgl. Gerzer-Sass 2001). Für professionelle Soziale Arbeit liegen solche Fragen besonders nahe, da ihre Arbeitsfelder ein breites Kontinuum von Einzelfallhilfe, Arbeit mit Gruppen und Selbsthilfe aufbauender Tätigkeit im Gemeinwesen beinhalten, in denen familiäre und auf die Zivilgesellschaft bezogene ehrenamtliche Arbeit eine große Rolle spielen. So erscheint es ganz besonders naheliegend, hier einen Brückenschlag zwischen den verschiedenen Arbeitsformen zu unternehmen⁷.

Familienfrauen und -männer suchen nach Möglichkeiten, die in der Familienarbeit und im ehrenamtlichen Engagement erworbenen Kompetenzen für ihre Weiterbildung bzw. für ihre zukünftige Erwerbstätigkeit zu nutzen, um so dem schnellen Wandel der gesellschaftlichen Herausforderungen gewachsen zu sein. Die Aufnahme eines Studiums der Sozialen Arbeit bietet sich für Frauen und Männer mit Erfahrungen aus eigener Familientätigkeit und aus Ehrenamt aus mehreren Gründen an:

- Die in der Familientätigkeit erworbenen organisatorischen und sozialen Kompetenzen erleichtern ihnen den Studienalltag.
- Das Studium der sozialen Arbeit verschafft ihnen eine Art nachträgliche Anerkennung ihrer bisherigen Leistungen im Familienkontext, indem es diese als soziale Qualifikationen anerkennt.
- Die Erfahrungen aus bisher unentlohnt geleisteten Tätigkeiten im privaten und ehrenamtlichen Bereich werden anerkannt, da sie eine förderliche Basis bieten für eine realistische Einschätzung und Reflexion von zu bewältigenden Herausforderungen und Problemen.

1.4 Neue Lebensentwürfe für Männer mit Kindern

Aktuelle lebenszyklische und gesellschaftliche Veränderungen spiegeln sich auch in neuen Lebensentwürfen von Männern mit Kindern wieder. Zum einen

⁷ Eine wichtige Frage ist, wie diese informell erworbenen Qualifikationen differenziert beschrieben, analysiert und bewertet werden können, so dass sie für Weiterbildung und Beruf verwertbar werden. Zu verweisen ist auf ein Konzept des Deutschen Jugendinstituts und der Katholischen Arbeitnehmerbewegung (KAB) Süddeutschlands, die im Rahmen eines europäischen Projektes eine Kompetenzbilanz entwickelt haben (KAB Süddeutschlands / Deutsches Jugendinstitut 2000).

sind im Hinblick auf die geschlechtsspezifische Rollenteilung Annäherungen zu verzeichnen, auch wenn nach wie vor bei Männern die haushaltsexterne Erwerbsarbeit und bei Frauen die haushaltsinterne Haus- und Sorgearbeit bzw. der Zuverdienst dominiert. Frauen verrichten 52% mehr Sorgearbeit als Männer („Gender Care Gap“⁸). Aber es gibt vorsichtige Veränderungen. Der zweite Gleichstellungsbericht (2017, 87) sowie der Familienreport des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2017, 70) zeigen:

- Der Anteil der Väter, die Elterngeld beantragen, nimmt kontinuierlich zu: von 20% im Jahre 2008 auf ca. 25% in 2010 und 34% im Jahre 2014.
- 96% der Mütter beantragten 2014 Elterngeld.
- 79% der Väter beantragten Elterngeld für zwei Monate.
- 87% der Mütter schöpften die maximale Bezugsdauer von zwölf Monaten aus.
- 80% der Väter finden, dass sie nicht ausreichend Zeit mit ihren Kindern verbringen können.
- 46% junger Väter würden gerne bis zu 20% ihrer Arbeitszeit reduzieren.
- Der Aussage „Solange die Kinder noch klein sind, sollte der Vater seine Berufstätigkeit reduzieren“, stimmen heute vor allem junge Männer zu.
- Der Anteil der alleinerziehenden Väter liegt bei 9,9 %.
- Die Erwerbstätigkeit bei Vätern mit Kindern unter drei Jahren liegt bei 82%.
- Die Erwerbstätigkeit bei Müttern mit Kindern unter drei Jahren liegt bei 32%.

Zum zweiten ist die Erwerbstätigkeit von Familienfrauen zum Normalfall geworden. Bei den Frauen hat sich im Zuge zunehmender Individualisierung das Konzept einer eigenen Erwerbstätigkeit als fester Bestandteil ihrer Biographien durchgesetzt. Die Ansprüche kollidieren allerdings in der Praxis vielfach mit der immer noch zu starren Arbeitsteilung zwischen Männern und Frauen sowie den ungünstigen Rahmenbedingungen auf dem Arbeitsmarkt und bei der öffentlichen Kinderbetreuung, auch wenn es hier – zumindest in quantitativer Hinsicht – Verbesserungen gab. Auch wenn der Unterschied in der Erwerbsbeteiligung zwischen Männern und Frauen mit Kindern abnimmt (s.o.), bleibt – wie bereits erwähnt – die Problematik, dass mehr als zwei Drittel (vgl. Agentur für Gleichstellung im ESF 2012, 17) aller im Niedriglohnsektor Beschäftigten Frauen sind, bestehen. Bei allen Erschwernissen kann aber festgehalten

8 Der Gender Care Gap wird berechnet, indem der Unterschied beim täglichen Zeitaufwand für unbezahlte Sorgearbeit von Frauen und Männern zum täglichen Zeitaufwand für unbezahlte Sorgearbeit der Männer ins Verhältnis gesetzt wird (vgl. 2. Gleichstellungsbericht der Bundesregierung, Zusammenfassung, 2017, 7).

werden, dass Frauen – innerhalb und außerhalb konventioneller Partnerschaften – immer häufiger anstreben, zur Existenzsicherung für sich und ihre Kinder beizutragen. Während bei der Einführung des Frauenstudiengangs im Jahr 1991 das 3-Phasen-Modell (Ausbildung und kurze Berufstätigkeit – Familienphase – Wiedereinstieg) galt, zeigt sich heute, dass dieses Modell überholt ist und sich in Richtung eines Zuverdiener-Modells verändert hat. Das heißt, dass Frauen mit Kindern nach der Elternzeit – wenn auch in geringerem Umfang – erwerbstätig bleiben. In den letzten Jahren zeigt sich auch im Frauen- bzw. Familienstudiengang, dass kaum eine Studentin ausschließlich Familienarbeit leistet. Der Unterschied in der Erwerbsbeteiligung zwischen Männern und Frauen nimmt ab: Die Erwerbsarbeitsquote von Frauen liegt heute in der Gruppe der 25–59-Jährigen bei über 80% (vgl. Statistisches Bundesamt 2016, 129).

2 Der Frauenstudiengang an der KathO NRW in Aachen

2.1 Genese und Grundlagen

Der sogenannte Frauenstudiengang ist nach einer bereits 1994 positiv bilanzierten Modellphase und mit ministerieller Anerkennung seit dem Sommersemester 1996 an der Abteilung Aachen der KathO NRW fest verankert. Zunächst richtete sich dieser Studiengang an Frauen, die bereits in oder nach der Familienphase eine Neuorientierung suchten und eine akademische Weiterqualifizierung anstrebten, seit 2016 ist er auch für Familienmänner geöffnet. Diese neue studentische Zielgruppe der Familienfrauen und -männer bringt vielfältige Erfahrungen aus Familien-, Erwerbs- und ehrenamtlicher Arbeit mit. Die damit verbundenen Qualifikationen, wie z.B. Organisationsvermögen, Fähigkeiten zu selbstständigem und eigenverantwortlichem Handeln, soziale und kommunikative Kompetenzen, Belastbarkeit, Flexibilität sowie Verantwortungsbewusstsein gilt es, als Ressourcen für die akademische Ausbildung zu nutzen.

2.2 Struktur des Studiengangs

Das Studium wird als Kompaktstudium durchgeführt, um die Vereinbarkeit von Familie und Studium zu erleichtern. Die Studienorganisation unterscheidet sich von der herkömmlichen durch die Konzentration auf folgende Elemente:

- **Präsenzphasen**
Die Präsenzphasen finden während des Semesters jeweils freitags und samstags zwischen 9.00 und 17.30 Uhr in den Räumen der Hochschule statt.
- **Angeleitetes Eigenstudium**
Ergänzend zu dem auch im Regelstudium notwendigen Selbststudium erfolgt die Vor- und Nachbereitung der Lehrveranstaltungen in den Präsenzblöcken durch ein angeleitetes Eigenstudium. Grundlage für das Eigenstudium bieten Studienmaterialien und Hinweise zur Bearbeitung von Literatur, die von den Lehrkräften zur Verfügung gestellt werden. Die jeweilige Form orientiert sich an den Erfordernissen des Faches und reicht von Konzeptentwürfen, Fallbeschreibungen, Texten mit Einführungen und Arbeitsaufträgen bis zur Zusammenstellung und Kommentierung von Literatur.
- **Regionale Studiengruppen**
In kleinen, überschaubaren Gruppen von 4-5 Studierenden in Wohnortnähe finden fachlicher Austausch sowie Diskussion und Bearbeitung der Seminarinhalte statt. Die Studierenden erarbeiten die von den Lehrenden formulierten lehrgebiets- und auftragsbezogenen Fragestellungen, die in den Präsenzphasen aufgegriffen und vertieft werden. Dieses Konzept der Studiengruppen, das sich u.a. in der Fort- und Weiterbildung bewährt hat, bietet Lernfelder für kollegiales Handeln im Team, Einübungsmöglichkeiten für die Organisation von Zielen und Inhalten sowie neue Ansätze zur Vernetzung von Theorie und Praxis. In den regionalen Treffen übernehmen die Studierenden abwechselnd die Moderation für die Sitzungen und reflektieren diese schriftlich; Es werden Protokolle geführt. Bei Bedarf wird den Studiengruppen Beratung bzw. Supervision ermöglicht.
- **Studiengangsleitung**
In diesem Studiengang wurde aufgrund der besonderen Studienorganisation von Beginn an eine Studiengangsleitung benannt, wie sie heute in fast allen modularisierten Studiengängen üblich ist.
Ihre Aufgaben beziehen sich auf:
 - Beratung, Begleitung und Unterstützung der Studierenden;

- Information und Koordination der Lehrkräfte und Praxisfachkräfte sowie auf Vermittlung bei Konflikten;
- Begleitung und Förderung der Prozesse in den regionalen Studiengruppen;
- die Erstellung des Semesterplans und die Organisation der Präsenzphasen.

Den Schwerpunkt bildet dabei die Unterstützung der Studierenden, von denen besonders hohe Organisations- und Integrationsleistungen erwartet werden. Nicht nur sind Alltag, Erwerbstätigkeit, Freizeit, Familie etc. mit den realen Studienanforderungen zu koordinieren, zusätzlich muss der Lehrstoff in Richtung einer neuen Berufsidentität und der Übernahme vielfältiger – teilweise sich widersprechender Rollen – bearbeitet und integriert werden. Die Studiengangsleitung stärkt die vorhandenen Ressourcen und bildet Kompetenzen in der Selbstexploration, der Studienorientierung und Studienentscheidung, der Studienpraxis, der beruflichen Zielbestimmung und Zielrealisierung aus. Sie ermutigt und unterstützt bei Studien- und Lebenskrisen. Die Funktion von Studienbegleitung als Einheit von (Informations-) Vermittlung, persönlicher und institutioneller Beratung wirkt darauf hin, dass auf breiter Basis ein effektives, persönlich sinnhaftes, gut informiertes und orientiertes Studium angeregt und ermöglicht wird.

Innerhalb der Hochschule kommuniziert die Studiengangsleitung die besonderen Bedingungen des Studiengangs, vermittelt zwischen den beteiligten Gruppen und trägt Verantwortung für die Weiterentwicklung des Curriculums.

2.3 Herausforderungen für die Lehre

Die hohen Lebenskompetenzen und Erfahrungen aus Familien- und Berufstätigkeit sowie aus sozialem und politischem Ehrenamt sind wertvolle Ressourcen für das Studium der Sozialen Arbeit. Auf der Basis der geltenden Studienordnung wurde ein ‚teil-offenes‘ Curriculum sowie Lehr- und Lernmethoden mit dem Ziel entwickelt, die berufsrelevanten Kenntnisse und Fähigkeiten aufzugreifen und sie im Kontext der unterschiedlichen Fächer einzuordnen, zu systematisieren, zu modifizieren und zu erweitern. Vorhandene Handlungskompetenzen können so kritisch hinterfragt und um theoretische Konzepte ergänzt werden. Die didaktische Umsetzung bezieht sich sowohl auf die Auswahl der Materialien für das angeleitete Eigenstudium als auch auf die Gestaltung der Lehrveranstaltungen in den Präsenzphasen

Die Studienmotivation entsteht aus der Erkenntnis, dass für wirksame Unterstützung Fachwissen unentbehrlich ist. Dies erleichtert den Zugang zu Wissensgebieten und den Transfer zwischen Theorie und Praxis. Besonders im Studium der Sozialen Arbeit sind neben den kommunikativen und sozialen Aspekten des Lernens die rational-kognitiven Aspekte und deren Korrespondenz mit den emotionalen Aspekten von höchster Bedeutung für die Didaktik der Lehre. Die Aufnahme und Verarbeitung neuer wissenschaftlicher und theoriebezogener Erkenntnisse gelingt in einem gesteigerten Maß dann, wenn die Emotionalität, d.h., die sehr persönliche Involviertheit, nicht abgespalten oder vernachlässigt werden muss. Deshalb gilt es, gerade die Verbindung zur persönlichen Betroffenheit und zur emotionalen Engagiertheit im wissenschaftlichen Erkenntnisprozess besonders zu fördern sowie sozialvernetzte Wahrnehmungsmuster zu entwickeln und zu festigen⁹ (vgl. Bateson 1992; Reich 1997).

Ein ebenso hoher Stellenwert wird der kommunikativen Didaktik des Lehrens beigemessen. Sie ist die Verbindungsmodalität der Ressourcen aus Ehrenamt und Familientätigkeit mit den Lehrinhalten professioneller Sozialer Arbeit (vgl. Genenger-Stricker u.a. 2001, 32). Die Frage, inwieweit die Lehre den Lernerfolg von Studierenden fördert, hängt von der kommunikativen und didaktischen Kompetenz der Lehrenden, der Anschlussfähigkeit zu Praxis- und Lebenserfahrungen und der gelingenden Kooperation der verschiedenen Lehrgebiete ab.

Die Erfahrungen zeigen, dass ein Studienkonzept, das das Erfahrungswissen und die spezifischen Bedingungen der Studierenden berücksichtigt, die Theorie-Praxis-Reflexion kontinuierlich fördert und eine interdisziplinäre Zusammenarbeit realisiert, den Studienerfolg optimiert sowie persönliche Entwicklungsprozesse unterstützt. Die Lehrkräfte bestätigen einen differenzierten Zugriff auf soziale und gesellschaftliche Realitäten und die Entwicklung von tragfähigen Berufsidentitäten. Von den Praxisanleiter_innen wird betont, dass die ehrenamtlichen Erfahrungen hilfreiche Übertragungsmöglichkeiten auf das berufliche Handeln schaffen. Sie vermitteln Kenntnisse und Nähe zu gesellschaftlichen Problemgruppen. Sie erleichtern den Zugang zu den betroffenen Menschen, ermöglichen eine realistische Einschätzung der Hilfsbedürftigkeit, der Hilfsquellen und der Bedingungen in der Einrichtung. Darüber hinaus begünstigen sie die Erschließung von Handlungsmöglichkeiten und den Umgang mit Behörden, sie vermitteln Handlungssicherheit und kritisches Reflexionsvermögen (vgl. Zwicker-Pelzer / Genenger-Stricker 1999).

⁹ Hintergrund dieser Erkenntnis ist die systemtheoretische Bezugnahme hinsichtlich der Herstellung und Bedeutung der Anschlussfähigkeit.

3 Perspektiven

Inwieweit sich die Chancen für eine gleichberechtigte Teilnahme von (Familien-) Frauen und (Familien-) Männern an allen relevanten gesellschaftlichen Teilsystemen zukünftig verbessern werden, ist abhängig von einer modernen Gleichstellungspolitik. Diese muss Rahmenbedingungen schaffen, die es allen Menschen ermöglichen, ihre Vorstellungen eines gelingenden Lebens ohne Einschränkungen durch Diskriminierungen, finanzielle Risiken und strukturelle Benachteiligungen verantwortlich verwirklichen zu können. Herausforderungen ergeben sich daraus auch für die Akteur_innen im tertiären Bildungssektor und damit auch für Hochschulen.

3.1 Moderne Gleichstellungspolitik

Gleichstellung, die – unabhängig vom Geschlecht – gleiche Verwirklichungschancen von Frauen und Männern anzielt und verschiedene Lebensentwürfe und Lebensleistungen wertschätzt, ist noch nicht erreicht. Allen Menschen, so die Sachverständigenkommission des 2. Gleichstellungsberichtes (2017), soll durch eine gleichstellungsorientierte Gestaltung der Erwerbs- und Sorgearbeit ermöglicht werden, während des Lebensverlaufs Erwerbs- und Sorgearbeit zu verbinden. Dies verlangt eine Höherbewertung und gleichberechtigte Übernahme der historisch unsichtbar gemachten Sorgearbeit, auf die alle Gesellschaften und Volkswirtschaften angewiesen sind. Als neues Leitbild wird hierfür der Begriff „Erwerbs- und Sorgemodell“ (earner-carer-model) verwendet. Zur Realisierung dieses Modells sind Rahmenbedingungen zu schaffen, die es Menschen erlauben, gleichberechtigt an der Erwerbsarbeit teilzuhaben¹⁰, ohne dafür auf private Sorgearbeit verzichten zu müssen. Der zweite Gleichstellungsbericht der Bundesregierung (2017) fordert deshalb eine eigenständige wirtschaftliche Sicherung, zum einen durch eine gleichberechtigte Integration in die Erwerbsarbeit, aber auch durch eine soziale Absicherung für unbezahlte Sorgearbeit in Lebensphasen, in denen Sorgearbeit Vorrang hat. Auch müssen Erwerbs- und Sorgearbeit eine ausreichende eigenständige Alterssicherung ermöglichen. Eine neue Gestaltung der Erwerbs- und Sorgearbeit mit Verwirklichungschancen für alle bedingt partnerschaftliche Geschlechterverhältnisse und die Überwindung von Geschlechterstereotypen. Hier gilt es auch, die Für-

¹⁰ Die Sachverständigenkommission zum zweiten Gleichstellungsbericht (2017) empfiehlt hierzu eine Veränderung und Weiterentwicklung des Einkommensteuerrechts, des Ehegattensplittings und die Schaffung eines eigenständigen Zugangs zur Kranken- und Pflegeversicherung.

sorgeverantwortung in der Unternehmenskultur mitzudenken und ein entsprechend neues Leitbild vorbildhaft zu leben. Da sich Frauen heute beruflich entwickeln und immer mehr Männer Sorgearbeit leisten wollen, ohne dabei stereotypisierender Abwehr zu begegnen, bedeutet dies, dass sowohl Frauen bessere Zugänge zu allen Branchen und Ebenen des Erwerbsarbeitsmarktes bekommen müssen, als auch Männern die Möglichkeit zur Übernahme von Sorgearbeit – im familiären und beruflichen Bereich – erleichtert werden muss. Dazu gehören auch die Öffnung und die (finanzielle) Aufwertung von erwerbsförmiger Sorgearbeit, das heißt von traditionell frauenspezifischen Berufen in der Sozialen Arbeit, in der Erziehung, im Gesundheits- und Pflegebereich sowie in den haushaltsnahen Dienstleistungen. Ausbildung und Erwerbsarbeit sollten grundsätzlich so gestaltet sein, dass Sorgearbeit berücksichtigt wird und für beide Geschlechter gleichermaßen auch Zeit für Selbstsorge sowie Freizeit bleibt. Die Klärung der Vereinbarkeitsfrage ist eine zentrale Bedingung für ein gelingendes oder auch gutes Leben (vgl. Ausführungen von Sen und Nussbaum zum Capability Approach 1993, 1999, 2000). Nicht zuletzt bedarf die gleichberechtigte Organisation von Erwerbs- und Sorgearbeit ausreichender Angebote für Betreuung und Pflege, die niedrigschwellig sind und vor allem die Bedarfe der Kinder und Erwachsenen im Blick haben sowie hohen fachlichen Standards entsprechen.

Die Lösung der bestehenden Probleme der Aufteilung von Erwerbs- und Sorgearbeit darf nicht allein im Privaten den Einzelnen überlassen bleiben, sondern Politik und andere gesellschaftliche Kräfte sind aufgerufen, die Voraussetzungen so zu gestalten, dass Erwerbs- UND Sorgearbeit für alle, die dies wünschen, ermöglicht werden, ohne in ökonomische Sackgassen zu geraten. Mit sozialpolitischen Maßnahmen, die zu verbesserten Rahmenbedingungen führen, wird nicht nur die geleistete Sorgearbeit aufgewertet, sondern gleichzeitig wächst die Möglichkeit, frei zwischen verschiedenen Modellen zu wählen. Die KatHO NRW in Aachen leistet mit ihrem Familienstudiengang einen kleinen Beitrag zur Vereinbarkeit beider Bereiche.

3.2 Hochschulpolitische Herausforderungen

Bildungsmöglichkeiten im Erwachsenenalter sollten als Anschluss und Aufstiegsqualifizierung im Sinne einer neuen ‚Chance‘ gefördert werden, so dass auch nach einer Phase der Erwerbs- bzw. Familientätigkeit Abschlüsse erworben werden können. Die Akademisierung von Frauen und Männern innerhalb und nach Abschluss der Familienphase als eigene Lebensspanne ist für die Hochschulen dabei ein neu zu bewertender Faktor. Auch in den beiden Gleich-

stellungsberichten der Bundesregierung (vgl. BMFSFJ 2011a; 2017) wird gefordert, dass die Vereinbarkeit von Aus- und Weiterbildung und Familie verbessert werden muss und Teilzeitangebote an Hochschulen einzurichten sind. Zudem soll sichergestellt werden, dass der Unterhalt, etwa im Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG), nicht nur bei Vollzeit-, sondern auch bei Teilzeitausbildungen gefördert und die Altersbeschränkung aufgehoben wird. Dies ist zu verbinden mit einer Familienkomponente beim BAföG-Satz, der über den aktuellen Kinderzuschlag hinausgeht.

Aufgrund absehbarer Trends gesellschaftlichen Wandels, beispielsweise der weiter zunehmenden Frauenerwerbsquote, des Erwerbs höherer Bildungsabschlüsse und vermehrter Weiterbildungsinteressen, die sich auch in der Rekrutierung von Sozialarbeiter_innen / Sozialpädagog_innen und in der Studierwilligkeit sehr unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen niederschlagen, lässt sich mit einer gewissen Sicherheit voraussagen, dass die Nachfrage nach Studienangeboten in Kompaktformaten wie dem des Frauenstudiengangs der Katho NRW weiter anhalten und noch steigen wird. Es ist vor allem ein Bedarf an berufsbegleitenden Studienangeboten zu beobachten, da die Notwendigkeit wächst, Erwerbstätigkeit und Studium zu vereinbaren.

Die im sogenannten Familienstudiengang gewonnenen Erfahrungen legen die Konsequenz nahe, eine Hochschulausbildung von Familienfrauen und Familienmännern auch in anderen Studiengängen anzubieten, da von vergleichbar guten Ausgangssituationen und Realisierungschancen ausgegangen werden kann. Darüber hinaus zeigen die Erfahrungen in Aachen, dass in sozialen Institutionen und Verbänden eine Nachfrage nach Arbeitskräften besteht, die sowohl Lebenserfahrungen und Alltagswissen, als auch die geforderten beruflichen Qualifikationen einbringen können. Soziale Einrichtungen und Unternehmen brauchen in der heutigen Zeit Menschen, die in der Lage sind, immer wieder Neues zu lernen und Veränderungen zu meistern. Das erprobte Modell bietet Transfermöglichkeiten, sowohl für die Studienorganisation, als auch für die methodisch-didaktische Konzeption in berufsbegleitenden Studiengängen.

Die häufige Reduzierung auf Inhalte und berufliche Qualifizierung in den ‚frauentypischen‘ Bereichen Gesundheit, Frauen(bildungs)arbeit und Pädagogik bleibt jedoch insgesamt defensiv. Die Professionalisierung und Aufwertung dieser Berufe, wie auch deren bessere Bezahlung ist überfällig. Denn ihre historische Abwertung als nicht professionalisierbare ‚Arbeit aus Liebe‘ benachteiligt Frauen, aber auch Männer, die diese Berufe, für die ein wachsender Bedarf besteht, ergreifen wollen. (vgl. BMFSFJ 2011a, 235)

Zukunftsweisend ist eine grundsätzliche Aufwertung von Berufen in der Sozialen Arbeit, in der Erziehung und Pflege. Die Tätigkeiten in diesen Feldern müssen zu echten „Lebensberufen“ (vgl. BMFSFJ 2017) werden, in denen die Beschäftigten dauerhaft gut arbeiten und sich entwickeln können. Diese Aufwertung der erwerbsförmigen Sorgearbeit bedarf einer systematischen Strategie.

gie, damit die Beurteilung dieser Berufe den fachlichen Anforderungen entspricht und eine angemessene Entlohnung erfolgt. Die Gesellschaft ist auf qualifizierte und qualitativ hochwertige Sorgearbeit angewiesen. Dem muss auch das Aus- und Weiterbildungssystem Rechnung tragen.

Der Familienstudiengang steht für lebenszyklische und gesellschaftliche Veränderungen. Es stellt sich die Frage, ob und wie in Zukunft weitere Einrichtungen des tertiären Bildungsbereichs auf das gewandelte Profil und auf die gegebenen Kompetenzen der Adressat_innengruppen eingehen und die Chance ergreifen, vom Aachener Modell zu lernen, so dass auch dieser Zielgruppe ein Hochschulstudium bis zum Masterabschluss ermöglicht wird, das die Vereinbarkeit von Beruf, Ausbildung und Sorgearbeit fördert.

4 Literaturverzeichnis

- Agentur für Gleichstellung im Europäischen Sozialfonds für Deutschland (2012): Armut und Armutsrisiken von Frauen und Männern, Berlin.
- Beck-Gernsheim, Elisabeth (1983): Vom „Dasein für andere“ zum Anspruch auf ein Stück „eigenes Leben“. Individualisierungsprozesse im weiblichen Lebenszusammenhang, in: Soziale Welt. Sonderband 2, 307–340.
- Bundesagentur für Arbeit (2017): Der Arbeitsmarkt im Juli 2017. <https://www.arbeitsagentur.de/presse/2017-18-der-arbeitsmarkt-im-juli-2017> [Zugriff: 07.08.2017].
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2017): Zweiter Gleichstellungsbericht der Bundesregierung, Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2015): Transparenz für mehr Entgeltgleichheit. Einflüsse auf den Gender Pay Gap (Berufswahl, Arbeitsmarkt, Partnerschaft, Rollenstereotype) und Perspektiven der Bevölkerung für Lohngerechtigkeit zwischen Frauen und Männern, Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2011a): Neue Wege – Gleiche Chancen. Gleichstellung von Frauen und Männern im Lebensverlauf. 1. Gleichstellungsbericht, Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2011b): Vaterschaft und Elternzeit. Eine interdisziplinäre Literaturstudie zur Frage der Bedeutung der Vater-Kind-Beziehung für eine gedeihliche Entwicklung der Kinder sowie den Zusammenhalt in der Familie, Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2005): Gender-Datenreport 1. Datenreport zur Gleichstellung von Frauen und Männern in der Bundesrepublik Deutschland. Hrsg. von Waltraud Cornelißen. Erstellt durch das Deutsche Jugendinstitut e.V. in Zusammenarbeit mit dem Statistischen Bundesamt, München.
- Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2017): Familienreport 2017. Leistungen, Wirkungen, Trends, Berlin.

- Business and Professional Women (BPW) – Germany e. V. (2017): Equal Pay Day. <http://www.bpw-germany.de/aktivitaeten/projekte/equal-pay-day/> [Zugriff: 07.09.2017].
- Dohmen, Günther (1996): Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Bonn.
- Genenger-Stricker, Marianne (2000): Erfolgsfaktor Studienbegleitung. Zur Funktion institutioneller Betreuung und Beratung Studierender am Beispiel eines Part-time-Studiengangs für Familienfrauen, Frankfurt.
- Genenger-Stricker, Marianne / Krause, Barbara / Schmidt-Koddenberg, Angelika./ Zwicker-Pelzer, Renate (2001): Part-time-Studium für Frauen mit Familientätigkeit. Hochschulentwicklung antwortet auf gesellschaftlichen Wandel, in: Das Hochschulwesen 1, 28–33.
- Gerzer-Sass, Annemarie (2001): Familienkompetenzen als Potenzial einer innovativen Personalentwicklung, in: Leipert, Christian (Hrsg.): Familie als Beruf: Arbeitsfeld der Zukunft, Opladen, 167–180.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (Hrsg.) (2011): Bildung von Geschlecht. Zur Diskussion um Jungenbenachteiligung und Feminisierung in deutschen Bildungsinstitutionen. Eine Studie im Auftrag der Traeger-Stiftung von Thomas Viola Rieske, Frankfurt a.M.
- Keupp, Heiner / Straus, Thomas / Gmür, Wolfgang / Höfer, Renate / Mitscherlich, Beate / Kraus, Wolfgang / Straus, Florian (2013): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. 5. Aufl., Reinbek.
- Nussbaum, Martha (1999): Gerechtigkeit oder Das gute Leben, Frankfurt a.M.
- Nussbaum, Martha / Sen, Amartya (1993): The Quality of Life, Oxford.
- Sachverständigenkommission zum Zweiten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung (2017): Erwerbs- und Sorgearbeit gemeinsam neu gestalten. Gutachten für den Zweiten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung. Zusammenfassung, Berlin.
- Schmidt-Koddenberg, Angelika (2016): Bildung für die Zukunft – Bedingungen und Anforderungen, in: Fischer, Veronika / Genenger-Stricker, Marianne / Schmidt-Koddenberg, Angelika (Hrsg.): Soziale Arbeit und Schule. Diversität und Disparität als Herausforderung, Schwalbach/Ts., 17–64.
- Sen, Amartya (2000): Der Lebensstandard, Hamburg.
- Statistisches Bundesamt (Destatis)/Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) (Hrsg.) (2016): Datenreport 2016. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland, Bonn.
- Stichnoth, Holger (2016). Verteilungswirkungen ehe- und familienbezogener Leistungen und Maßnahmen Kurzexpertise. Herausgegeben von der Heinrich-Böll-Stiftung. Berlin https://www.boell.de/sites/default/files/161005_e-paper_stichnoth_familienkommissionv102.pdf [Zugriff: 07.09.2017].
- Zwicker-Pelzer, Renate / Genenger-Stricker, Marianne (1999): Evaluation des Kompakt-Studienganges für Frauen zur Diplom-Sozialarbeiterin / Sozialpädagogin neben der Familientätigkeit 1996–1999. Abschlussbericht, Aachen.

Soziale Arbeit und Recht – eine Annäherung

Barbara Schermaier-Stöckl, Christof Stock

Mit Sozialer Arbeit und Recht treffen zwei Disziplinen aufeinander, die trotz unterschiedlicher Denk- und Vorgehensweisen an einer gemeinsamen Sache arbeiten. An der Abteilung Aachen führte dies im Jahr 2016 dazu, dass erstmals von Professorinnen und Professoren beider Disziplinen ein Lehrbuch und eine Fallsammlung entwickelt wurden, um rechtliche Kenntnisse und Kompetenzen besser zu vermitteln.

1 Soziale Arbeit und andere Wissenschaftsdisziplinen

1.1 Bezugsmodelle zwischen Disziplinen und Lernfächern

Soziale Arbeit ist als relativ autonome Wissenschaftsdisziplin mit anderen Wissenschaften vernetzt und auf Kooperation mit ihnen und gegenseitige Unterstützung angewiesen (vgl. Engelke u.a. 2016, 269). Dieses ist kein Spezifikum der Sozialen Arbeit. Auch im Studium der Medizin etwa gehören die „Grundlagenfächer“ Physik, Chemie, Biologie seit jeher in die Ausbildung, und es gibt auch dort „Schwerpunkt-“ oder auch „Nebenfächer“ wie z.B. Ethik, Gesundheitsökonomie oder Rechtsmedizin. Die Besonderheit rührt eher daher, dass sich die Soziale Arbeit als Wissenschaft und als Profession – anders als die Medizin oder das Recht – erst in den letzten 100 Jahren entwickelt und mit der Akademisierung in den 1970er Jahren profiliert hat (vgl. Kuhlmann 2011, 125ff).

Vergleicht man die Prüfungsordnungen für die Ausbildung in Sozialer Arbeit der letzten 100 Jahre, findet man eine recht konstante Gruppe von Einzeldisziplinen, die gelehrt wurden: Theologie, Philosophie, Politologie, Soziologie, Recht, Ökonomie, Pädagogik, Medizin, Psychologie u.a.m. (vgl. Engelke u.a. 2016, 270). Deshalb kann die These nicht verwundern, dass das Verhältnis dieser Wissenschaften zur Sozialen Arbeit und der Sozialen Arbeit zu diesen Wissenschaften prägend für die Profilierung von Sozialer Arbeit (gewesen) ist (vgl. Stock u.a. 2016, 34ff).

In der Lehre waren und sind verschiedene Bezugsmodelle denkbar. Sie führen zu unterschiedlichen Bezeichnungen für das Verhältnis zwischen Sozialer Arbeit und den übrigen Wissenschaftsdisziplinen:

- Reine Fächerakkumulation (Multidisziplinarität): Die Einzelwissenschaften, die der Sozialen Arbeit als „Bezugswissenschaften“ zugeordnet werden, stehen gleichwertig, aber isoliert nebeneinander. Ein ausdrücklicher Bezug zur Sozialen Arbeit ist nicht hergestellt, eine fächerübergreifende Verknüpfung zur Sozialen Arbeit nicht erkennbar.
- Fächerakkumulation mit Ausrichtung auf das zentrale Fach Soziale Arbeit (Multidisziplinarität). Disziplin und Profession der Sozialen Arbeit sind der zentrale Bezugspunkt, jede „Bezugswissenschaft“ richtet sich einzeln und direkt auf dieses Fach hin aus. Es wird von der Sozialen Arbeit erwartet, dass sie definiert, was die Bezugswissenschaft „liefern“ soll. (vgl. Schumacher 2011, 21) In diesem Modell sind verschiedene Ausprägungen denkbar, etwa eine Unterteilung in Hauptfach Soziale Arbeit und Nebenfächer bis hin zu Bezugswissenschaften als uneigenständige Subdisziplinen.
- Fächerverknüpfung durch Personalunion: Viele Wissenschaftler_innen der Sozialen Arbeit haben auch andere Fachdisziplinen studiert und verbinden diese in ihrer Person oder durch die Berufung auf einen fachspezifischen Lehrauftrag (in Aachen: u.a. Politologie, Psychologie, Ästhetik & Kommunikation). So kommt es zur Intradisziplinarität (Integration der Fragestellungen, Methoden, Erkenntnisse der Bezugswissenschaften in die eigene Arbeit). Die Differenzierung zwischen „Kern-“ und „Bezugswissenschaften“ ist aus Sicht des / der Lehrenden aufgehoben.
- Synthesemodell: bei einer problem- oder themenzentrierten Orientierung werden Wissen und Methoden der anderen Einzeldisziplinen in die Soziale Arbeit integriert. Hier kann von Interdisziplinarität gesprochen werden: Wissenschaftler_innen verschiedener Disziplinen mit verschiedenen Fragestellungen erforschen den gleichen Gegenstandsbereich, tauschen ihre Erkenntnisse aus und vernetzen ihre Erkenntnisse, um zu einer tragfähigen Lösung (Synthese) des Problems oder Themas zu kommen. Auch hier kann es verschiedene Substrukturen geben: so könnte stets gemeinsam geforscht oder gelehrt werden (Transdisziplinarität), was letztlich zur Auflösung des bisherigen Fächerkanons führte. Ebenso könnte der Bezug zur Sozialen Arbeit in den Hintergrund treten (Beispiel: Ringvorlesung „Der freie Wille“ aus philosophischer, rechtlicher und neurowissenschaftlicher Sicht an einem Fachbereich der Sozialen Arbeit). In diesem Synthesemodell treten die Einzeldisziplinen nicht mehr als „Bezugswissenschaften“ zur Sozialen Arbeit, sondern als „Komplementärwissenschaften“ auf: Untereinander und insbesondere zur autonomen Disziplin Soziale Arbeit bilden sie wechselseitig eine respektable und respektierte Ergänzung. Derartige Modelle spiegeln ein Menschenbild von einem Wesen wider, das in

viele Bereiche und Funktionen aufgeteilt ist. So verhält es sich vielleicht auch mit der sozialen Wirklichkeit. Und wenn der Wissenschaftsbetrieb dieses Bild übernimmt, könnte es bedeuten, dass es die Einzeldisziplinen so vielleicht gar nicht gibt – oder anders ausgedrückt – es sich eigentlich nur um „künstliche Grenzpfähle“ handelt, „durch die wir heute die Menschen beim Nachdenken in verschiedene Herrschaftsbereiche zerlegen“ (Engelke u.a. 2016, 278).

1.2 Annäherung als Prozess

Alle Modelle mit Ausnahme der reinen Fächerakkumulation setzen voraus, dass die Einzeldisziplinen miteinander in Beziehung treten. Es entsteht also ein Kommunikationsprozess. Dabei ist der Gegenstand, über den kommuniziert wird, relativ klar umrissen: Es geht im Kern um Soziale Arbeit so, wie sie als Wissenschaft und Profession von der IFSW beschrieben ist (vgl. IFSW 2016).

Die Soziale Arbeit und ihre – nennen wir sie jetzt einmal – Komplementärwissenschaften befassen sich mit verschiedenen Ebenen und Aspekten des Menschseins und der Menschheit und benutzen entsprechend ihren eigentlichen Forschungsgegenständen eigene, z.T. unterschiedliche Forschungsmethoden. Nun kann nicht einfach die Summe aller Fragestellungen, Theorien und Methoden gezogen werden. Gefragt sind ankopplungsfähige Theorieelemente und Teilerkenntnisse, die verknüpfbar sind (vgl. Engelke u.a. 2016, 279).

Kommunikation entsteht, wenn zwei Menschen oder Disziplinen miteinander in Kontakt treten, wobei die Art und Weise der Kommunikation des einen die Kommunikation des anderen bestimmt. Es entstehen also Rückkopplungen, die reflektiert werden und einen neuen Kommunikationsprozess auslösen können (vgl. Mund 2017, 515).

Bezogen auf Soziale Arbeit und Recht bedeutet dies: In jedem Fall – wenn auch nicht unabhängig von der Frage, welches Bezugsmodell verfolgt wird – gibt es eine Rückkopplung, eine Prägung der Rechtsdisziplin und derer, die sie lehren, durch den Kontakt mit der Sozialen Arbeit. Also ist die Rechtswissenschaft und Rechtslehre hinterher eine andere als vor Eintritt in die Kommunikation mit der Sozialen Arbeit – ein Weg, der hier nachgezeichnet werden soll. Erst danach kann die Idee einer gemeinsamen Lehre von Sozialer Arbeit und Recht profiliert werden.

2 Rechtliche Inhalte in der Ausbildung von Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern

Recht hatte schon immer einen großen Stellenwert im Curriculum der Sozialen Arbeit. Spätestens seit Einführung des Hochschulstudiums Soziale Arbeit gab es Bestrebungen der Vereinheitlichung und Standardisierung der rechtlichen Studieninhalte. Als eine Reaktion der Lehrenden auf die Einführung des Hochschulstudiums Soziale Arbeit kann die Gründung der „Bundesarbeitsgemeinschaft der Hochschullehrer und Hochschullehrerinnen des Rechts an den Fachhochschulen und Fachbereichen des Sozialwesens in der Bundesrepublik Deutschland“ gesehen werden. Diese 1970 gegründete BAGHR ist ein Arbeitskreis des Fachbereichstags Soziale Arbeit (FBTS), der deutschlandweiten Versammlung der Dekan_innen von Fachbereichen / Fakultäten mit dem Studienangebot Soziale Arbeit. Mitglieder der BAGHR sind Professor_innen, die Rechtswissenschaften an Fachhochschulen / Fachbereichen für Sozialarbeit / Sozialpädagogik in Lehre und Forschung disziplinar und interdisziplinär vertreten. Ein Ziel der BAGHR ist es,

„in Studienreformprozessen die notwendigen Standards der verschiedenen disziplinar definierten Rechtsanteile im Studium der Sozialarbeit/Sozialpädagogik an den Fachhochschulen zu gewährleisten und die Rechts- und Verwaltungskompetenz der Absolventen“

und Absolventinnen zu sichern (vgl. BAGHR 2005, Curriculum Recht: Einführung).

2.1 Historische Entwicklung

1959 wurden in NRW die Wohlfahrtsschulen in „Höhere Fachschulen für Sozialarbeiter“ umgewandelt und aus Wohlfahrtspfleger_innen wurden Sozialarbeiter_innen (vgl. Ministerialblatt NRW 1959, 682). Die theoretische Grundausbildung der insgesamt dreijährigen schulischen Ausbildung (plus einjährigem Berufspraktikum) umfasste damals nach § 7 der „Ausbildungs- und Prüfungsordnung für Sozialarbeiter vom 23.3.1959“ unter anderem Staatskunde, Rechtskunde, Gesundheitsrecht, Jugendhilfe und Jugendrecht, Wohlfahrtspflege und Fürsorgerecht sowie Verwaltungskunde. Diese Akkumulation von Fächern kann als multidisziplinäre Aneinanderreihung innerhalb der Fachdisziplin der Rechtswissenschaft verstanden werden. Daneben gab es aber auch schon die Möglichkeit der Vertiefung der Ausbildung auf einzelnen Gebieten, z.B. Hilfen für Familien, Fragen der Jugendbildung, Hilfen für schutzbedürftige und gefährdete junge Menschen, gesundheitliche und soziale Hilfen auf

Sondergebieten (Alten-, Behinderten-, Suchthilfe etc.), Heimerziehung, Hilfen zur Berufswahl, Hilfen in besonderen zeitbedingten Notständen (Vertriebenen- und Flüchtlingshilfe). Hier sind schon Handlungsfelder der Sozialen Arbeit angesprochen (vgl. Stock u.a. 2016, 44); zu einer gemeinsamen Lehre verschiedener Disziplinen i.S. des Synthesemodells kam es jedoch wohl noch nicht.

Mit der Aufwertung der Ausbildung an den „Höheren Fachschulen für Sozialarbeiter“ in ein Hochschulstudium im Jahr 1970 wurden die „Vertiefungsgebiete“ in Schwerpunktfächer umgewandelt (vgl. Schreiben des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen an den Regierungspräsidenten Detmold vom 16.9.1970), und es erfolgte eine Aufspaltung in die beiden Fachrichtungen Sozialpädagogik und Soziale Arbeit. Die Anteile der Bezugswissenschaften und so auch der Rechts- und Verwaltungswissenschaften waren in der grundständigen Ausbildung von Sozialarbeiter_innen disziplinar definiert:

„Bezogen auf das sog. Kerngebiet des Curriculums Recht als Fachdisziplin wurde den Rechtsanteilen im Gesamtcurriculum bei 130 bis 145 Semesterwochenstunden (SWS) ein Umfang von ca. 20 bis 30 SWS zugestanden. Schon in den Reformprozessen der Diplomstudiengänge vor dem sog. Bolognaprozess wurde aber der Anteil der disziplinar definierten rechtswissenschaftlichen Beiträge immer weiter zurückgenommen bzw. ansatzweise in interdisziplinäre Zusammenhänge integriert.“ (BAGHR 2005, Curriculum Recht: Einführung).

2.2 Bologna-Reform: Modularisierung

Mit der Erklärung der europäischen Bildungsminister_innen vom 19. Juni 1999 in Bologna verpflichtete sich die Bundesrepublik Deutschland, innerhalb von 10 Jahren neben anderen hochschulpolitischen Zielen zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen mit einem transparenten Leistungspunktesystem. Die sog. „Bologna-Reform“ führte in den sozialwissenschaftlichen Studiengängen zu erheblichen strukturellen Veränderungen. Die neuen, gestuften Studiengänge erforderten eine inhaltliche Neuorientierung von der bisherigen disziplinorientierten Definition von Lernzielen und Inhalten der Rechts- und Verwaltungswissenschaften hin zu interdisziplinären, modularen Konzepten. Es wurden aber auch – gerade für die sozialwissenschaftlichen Studiengänge wichtige – inhaltliche Impulse gesetzt. So wurde in der Präambel der Konferenz der Europäischen Hochschulminister_innen vom 19.9.2003 gefordert, die soziale Dimension des europäischen Hochschulraumes zu beachten und neben der Stärkung des sozialen Zusammenhalts soziale und geschlechtsspezifische Ungleichheiten auf nationaler und europäischer Ebene abzubauen (vgl. BAGHR 2005, Curriculum Recht: 1. Aktuelle Ausgangslage).

2.3 Aktuelle Entwicklungen

Die BAGHR formulierte 2005 Kriterien für die Akkreditierung von Studiengängen der Sozialen Arbeit, die fachliche Mindeststandards für das Rechtswissen und die Rechtsanwendungs- und Rechtsgestaltungskompetenz und für eine Berufsqualifizierung in der Praxis der Sozialen Arbeit garantieren sollen (vgl. BAGHR 2005, 3. Kriterien für die Akkreditierung von Studiengängen). Sie sind inzwischen der gesetzliche Maßstab für die staatliche Anerkennung als Sozialarbeiter_in (vgl. Land NRW, 05.05.2015). So soll das Kompetenzprofil der auf Fachhochschulebene ausgebildeten Fachkräfte der Sozialen Arbeit neben reflexivem Systemwissen vor allem das für die berufliche Praxis in der Sozialen Arbeit unverzichtbare konkrete rechtliche Handlungs- und Kontaktwissen beinhalten:

- *Reflexives Systemwissen* (Erklärungswissen) beinhaltet die Kenntnis über den Aufbau und die Funktions- und Arbeitsweise moderner Gesellschaften mit demokratischen, rechts- und sozialstaatlichen Gestaltungsprinzipien. Die einzelnen Aufgabenbereiche und Handlungsanweisungen für Soziale Arbeit ergeben sich überwiegend aus den sozialen Leistungsgesetzen, daher werden Handlungskonzepte der Sozialen Arbeit vielfach über das Medium Recht gesteuert.
- *Handlungswissen* (Rechtsanwendungs- und Rechtsgestaltungskompetenz) ist das konkrete Gestaltungsinstrument für die Fachkräfte, um mit den Klient_innen ihre sozialen Anliegen und Problemlösungserwartungen zu erarbeiten und diese in Bezug auf mögliche institutionalisierte Antworten (z.B. Rechtsansprüche auf Sozialleistungen oder besondere Teilhaberechte) zu überprüfen. Die abstrakt formulierten Rechtstatsachen, d.h. Tatbestandsmerkmale einer Norm, müssen mit der konkreten Fragestellung im Einzelfall in Bezug gesetzt werden, um eine gewünschte – problemlösende, klärende oder vielleicht sogar lebensweltverändernde – Rechtsfolge zu vermitteln. Diese Rechtsanwendungskompetenz dient nicht zuletzt der Strukturierung komplexer Situationen. Dabei gilt es aber vor allem in kommunikativer Hinsicht einen Bezug zwischen der abstrahierenden Sichtweise des Rechts und der Lebenswelt der Klientel herzustellen.
- *Kontaktwissen* bezieht sich auf das rechtsbezogene Wissen der Fachkräfte in der sozialen Arbeit zur interdisziplinären Teamarbeit und Kooperation. Entscheidungsprozesse sind meist arbeitsteilig organisiert und erfordern Kooperationen mit Trägern, Behörden, Verbänden, Gerichten, aber auch mit der Politik. Daraus erwächst nicht nur der Auftrag gegenüber den Klientinnen und Klienten, sondern auch gegenüber der Gesellschaft im Sinne des Tripel-Mandats (vgl. Staub-Bernasconi 2007, 6–7:

Das Tripel-Mandat der Sozialen Arbeit umfasst das Mandat a) der Klient_innen, b) des Staates und c) der Profession Sozialer Arbeit als Menschenrechtsprofession).

Es ist wichtig, dass die Fachkräfte der Sozialen Arbeit

„zwischen der Rechtsanwendung durch Juristen und Verwaltungsfachkräften und einer spezifisch sozialarbeiterischen / sozialpädagogischen Rechtsanwendung unterscheiden können und hierauf aufbauend an der Ausformulierung eines Rechtsprofils als Teilelement einer übergreifenden Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit mitwirken.“ (BAGHR 2005, 3.2.1. Definition des Kompetenzbereichs Rechtswissen und Rechtsanwendung in der Sozialen Arbeit).

In diesem Curriculum lässt sich die oben erwähnte Rückkopplung bzw. Prägung des Rechts durch die Soziale Arbeit gut wiederfinden: Rechtswissen und Rechtsanwendungskompetenz sind notwendig, wenn Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter z.B. im Rahmen von Sozialberatung bei rechtlichen Themen unterstützen und damit eine „anwaltschaftliche Funktion“ ausüben. In der Kooperation mit Behörden und Gerichten bei deren Entscheidungsfindung steht Rechtswissen in Form von Kontaktwissen im Vordergrund und erfordert eine interdisziplinäre Kompetenz und eine „fachgutachterliche Funktion“. Rechtswissen sowie koordinierende und rechtsgestaltende Kompetenzen sind insbesondere auch in Leitungsfunktionen notwendig, wenn es darum geht, die Fachlichkeit der personenzentrierten Ansätze durch Sicherung der sozialen Grundrechte und des Sozialdatenschutzes zu gewährleisten (BAGHR 2005, Curriculum Recht, 3.2.3. Exemplarisch: Rechtswissen als Beratungsgegenstand in der sozialen Arbeit).

Die BAGHR versteht im Einklang mit dem Fachbereichstag Soziale Arbeit (vgl. FBTS 2016, 17) und dem Deutschen Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. (vgl. DBSH o.J., 2) das Studium der Sozialen Arbeit als ein generalistisches Studium. Daher muss es in den Studiengängen der Sozialen Arbeit darum gehen, eine generalistische Rechtsanwendungs- und Rechtsgestaltungskompetenz zu vermitteln, wohl wissend, dass in den einzelnen Handlungsfeldern auch rechtliches Spezialwissen benötigt wird:

„Die rechtliche Handlungskompetenz der professionell qualifizierten Mitarbeiter in der Sozialen Arbeit umfasst auch die Befähigung, zwischen beiden Bereichen zu unterscheiden und sich ggf. das notwendige rechtliche Spezialwissen anzueignen“ (BAGHR 2005, 3.2.1. Definition des Kompetenzbereichs Rechtswissen und Rechtsanwendung in der Sozialen Arbeit).

Hier wird erkennbar, dass Recht in der Sozialen Arbeit und Spezialkenntnisse des Rechts in einem Handlungsfeld der Sozialen Arbeit nicht identisch sind. Als Reflexion auf das, was Soziale Arbeit im Rahmen einer generalistischen Ausbildung erfordert, hat die BAGHR folgende Inhalte als unverzichtbare Bausteine eines rechtlichen Grundlagenwissens benannt (BAGHR 2005, 3.2.2.

Eckpunkte zur inhaltlichen Bestimmung der Rechtsqualifizierung im Studium der sozialen Arbeit):

1. Grundbegriffe des Rechts: Definition des Begriffes Recht (Rechtskodifikation, Gesetzgebung) in Abgrenzung zu anderen Normordnungen (wie Sitte, Religion); Gerechtigkeit als ethische Dimension des Rechts, Recht als Wertordnung (Legalität/Legitimität); Rechtskategorien: objektives Recht/subjektives Recht, öffentliches Recht (mit Strafrecht) /Privatrecht, materielles Recht/Verfahrensrecht; Rechtspersonen; Verbindlichkeit/Durchsetzbarkeit von Recht, Bedeutung der Rechtsprechung.
2. Methodik des Rechts: Aufbau, Systematik und Anwendung von Rechtsnormen, Auslegung von Gesetzen und Analogie.
3. Grundbegriffe des Zivilrechts: Rechtsfähigkeit, Geschäftsfähigkeit, Handlungsfähigkeit, Deliktsfähigkeit; Stellvertretung; subjektive Privatrechte, u.a. Ansprüche aus Vertrag und Gesetz, insbesondere Schadenersatzansprüche (Aufsichtspflichtverletzung), familien- und erbrechtliche Ansprüche.
4. Grundbegriffe des öffentlichen Rechts: subjektiv-öffentliche Rechte (insbesondere Grundrechte); Gestaltungsmittel des Rechts: Rechtsnorm, Verwaltungsakt, öffentlich-rechtlicher Vertrag; Rechtsmittel (Rechtsschutz).

Zum Grundlagenwissen gehören (entsprechend der fachlichen Profilierung der Studiengänge an einer Hochschule/an einem Fachbereich) aber auch Kenntnisse in einzelnen Rechtsgebieten wie:

1. Grundbegriffe/Grundlagen des Verfassungsrechts und des Europarechts
2. Familienrecht einschließlich Familienverfahrensrecht
3. Sozialrecht, insbesondere Kinder- und Jugendhilferecht, Grundsicherung für Arbeitsuchende; Sozialhilfe, in Auszügen: Arbeitsförderung, Gesetzliche Krankenversicherung, Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen
4. Allgemeines Verwaltungsrecht, insbesondere Verwaltungsverfahrensrecht mit Sozialdatenschutz und Rechtsschutz im Sozial- und Verwaltungsverfahren
5. Grundlagen des Ausländerrechts, Kommunalrechts
6. Straf- und Strafverfahrensrecht einschließlich Jugendstrafrecht: Strafrechtstheorien, Begriff der Tat, Aufbau von Tatbeständen/ einzelne Tatbestände, Beteiligungsformen, Garantenstellung, Strafverfolgung, Gerichtshilfen, Zeugnisverweigerungsrecht

Je nach Schwerpunkten soll die Möglichkeit bestehen, Expert_innenwissen zu erwerben, wenn etwa in Modulen einzelne Veranstaltungen oder Studienschwerpunkte angeboten werden, in denen Fragestellungen in einem interdisziplinären Ansatz mit integrierter rechtlicher Problematisierung angeboten werden:

„Die interdisziplinäre Integration von Rechtskompetenzsträngen in Modulen eignet sich insbesondere bei speziellen Arbeitsfeldbezügen (z.B. bei der Schuldnerberatung, Projekten der Straffälligenhilfe / Wohnungslosenhilfe / Migrationsarbeit / Jugendberufshilfe sowie zielgruppenspezifischen Projekten der Inklusion (Menschen mit Assistenzbedarf) und in den Bereichen der zu vermittelnden Kernkompetenzen.“ (BAGHR 2005, Curriculum Recht, 3.2.2. Eckpunkte zur inhaltlichen Bestimmung der Rechtsqualifizierung im Studium der sozialen Arbeit).

Hier sind erstmals ausdrücklich interdisziplinäre Veranstaltungen erwähnt. Es entsteht also die Idee einer gemeinsamen Lehre von Sozialer Arbeit und Recht im Sinne eines Synthesemodells. Freilich wird bei der Vielzahl der genannten „Grundlagenfächer“ die notwendige Eigenständigkeit der Rechtsdisziplin betont.

3 Ausbildung in „Recht“ an der KatHO Aachen

In den Anfängen (1923) der Sozialen Frauenschule gliederte sich die Ausbildung in drei Ausbildungswege: Gesundheitsfürsorge, Jugendwohlfahrt und Wirtschaftsfürsorge (vgl. Heydthausen / Siemes, 1984). Recht spielte in der Ausbildung der damaligen „Wohlfahrtspflegerinnen“ schon zu Zeiten der Sozialen Frauenschule eine wichtige Rolle, wie sich aus handschriftlichen Vorlesungsmitschriften aus dem Jahr 1941 entnehmen lässt. Es wird deutlich, dass auch damals schon Rechtsanwendungskompetenz gefragt war und die Schülerinnen (damals noch ausschließlich Frauen!) darin unterrichtet wurden, Bedarfslagen zu erkennen, Anspruchsvoraussetzungen zu prüfen und Anträge zu formulieren, z.B. nach der Reichsfürsorgeverordnung 1924 (RFV) (Johanna Drathen, 13.10.1941 und 23.10.1941). Aktuelle Problemlagen standen damals wie heute im Fokus, so wurde 1941 z.B. die Wohnungsnot der Kriegszeit durch Vorlesungen zum Mietrecht thematisiert (vgl. Johanna Drathen, 5.11.1941). Anhaltspunkte für die Vermittlung von Kontaktwissen oder Interdisziplinarität finden sich hingegen nicht.

3.1 Die Rechtslehre während des Diplomstudiengangs

Die in 2.1 beschriebene Umbenennung und Einführung der „Ausbildungs- und Prüfungsordnung für Sozialarbeiter vom 23.3.1959“ galt auch für die Höhere Fachschule für Sozialarbeit in Aachen. Deren Überführung in die Katholische

Fachhochschule NW im Jahr 1971 mündete in eine Rahmenstudienordnung für die Ausbildung im Fachbereich Sozialwesen, die den „Berufsauftrag des Sozialarbeiters / Sozialpädagogen“ wie folgt formuliert:

„Ziel und Auftrag der Sozialarbeit/Sozialpädagogik ist die Entwicklung und Förderung sozialer Prozesse, um Fähigkeiten eigenständigen sozialen Verhaltens zu entfalten, Erziehungs- und Bildungshilfen zu vermitteln, konstruktive Lösungen von Konfliktsituationen zu ermöglichen und soziale Defizite in der Gesellschaft auszugleichen. Sozialarbeit und Sozialpädagogik bezieht sich auf Einzelne, Gruppen und Gemeinwesen sowie auf Planung und Organisation sozialer Prozesse und Projekte.

Sozialarbeit und Sozialpädagogik greifen ineinander über. Eine Schwerpunktbildung liegt im Bereich der Sozialarbeit bei der Lösung von Konfliktsituationen und dem Ausgleich sozialer Defizite in der Gesellschaft, während die Sozialpädagogik schwerpunktmäßig Erziehungs- und Bildungshilfen vermittelt.“ (Katholische Fachhochschule NW 1971, Vorläufige Rahmenstudienordnung für die Ausbildung im Fachbereich Sozialwesen 1971, 2).

Als allgemeine Ziele der Ausbildung wurden Wissen, Fertigkeiten und Haltung benannt. Die theoretische Ausbildung im Fach Recht umfasste Staats- und Verwaltungsrecht, Allgemeines und Besonderes Recht (Jugendhilfe-, Sozialhilferecht). Erneut finden wir eher eine Aneinanderreihung von Fächern innerhalb der Fachdisziplin der Rechtswissenschaft.

Das Studium gliederte sich in vier Abschnitte mit einem allgemeinen Grundstudium über 2 Semester, einem fachbezogenen Grundstudium in Sozialpädagogik oder Sozialarbeit (3. und 4. Semester) und einem Schwerpunktstudium im 5. und 6. Semester. Jeder Studiengang sollte mindestens 3 Schwerpunktprogramme enthalten. So wurden im Studiengang Sozialarbeit vier Schwerpunktprogramme angeboten: 1. Offene Kinder-, Jugend-, Ehe- und Familienhilfe, 2. Rehabilitation, 3. Resozialisierung, 4. Planung – Organisation und Administration sozialer Dienste. Der Studiengang Sozialpädagogik enthielt die Schwerpunkte: 1. Elementarerziehung, 2. Jugend- und Erwachsenenbildung, 3. Heimerziehung, 4. Sonderpädagogik, 5. Planung – Organisation – Administration. Insgesamt betrug der Stundenumfang im Studiengang Soziale Arbeit ca. 1.700 Stunden (vgl. Katholische Fachhochschule NW 1971, Vorlesungsverzeichnis Wintersemester 1971/72).

Recht wurde in allen Abschnitten des Studiums gelehrt. Der Anteil der Lehrveranstaltungen in Recht war allerdings je nach Studiengang unterschiedlich: im allgemeinen (gemeinsamen) Grundstudium 4 SWS und im fachbezogenen Grundstudium 2 SWS plus im Studiengang Sozialarbeit 2 SWS „Übung zur Erlernung von Rechtskenntnissen“ (vgl. Katholische Fachhochschule NW 1971, Vorläufige Rahmenstudienordnung für die Ausbildung im Fachbereich Sozialwesen). Im Studiengang Sozialarbeit betrug „Organisation und Recht“ je nach Schwerpunkt zwischen 31,1 % und 38,5 % der Lehrveranstaltungen

(vgl. Katholische Fachhochschule NW 1972, Studienordnung für die Fachrichtung Sozialarbeit vom 23.12.1969) und im Studiengang Sozialpädagogik je nach Schwerpunkt zwischen ca. 24,7% und 30,7% (vgl. Katholische Fachhochschule NW 1971, Studienordnung für die Fachrichtung Sozialpädagogik/Heilpädagogik ohne Datum). Damit ist der Anteil an Rechts- und Verwaltungswissenschaften bedeutend höher gewesen, als er heute nach der Bologna-Reform ist: Als eigenständiges Modul zählt das Recht nur 12 von 180 credit-points (15%).

Ein weiterer entscheidender Unterschied im Vergleich zu heute besteht darin, dass die Rechtslehre nach Rechtsgebieten (Familienrecht, Strafrecht, usw.) ausgerichtet war und man die Bezüge zu Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit wohl eher Praktiker_innen – ebenfalls Jurist_innen – überließ. Dieser Eindruck entsteht bei einem Blick in die Liste der Dozent_innen, die 1971 Recht unterrichtet haben: Es gab eine Juristin und hauptamtliche Dozentin, Prof. Magdalene Heydthausen, die Bürgerliches Recht, Verfahrensrecht, Staatsrecht und Verwaltungsrecht unterrichtete. Die hauptamtliche Dozentin und Politikwissenschaftlerin Prof. Dr. rer. pol. Brunhilde Greshake unterrichtete Staatskunde. Daneben gab es fünf männliche Juristen (Praktiker), die nebenamtlich als Dozenten für Straf- und Strafverfahrensrecht, Verwaltungsrecht, Sozialhilferecht, Jugendrecht und Institutionenlehre tätig waren. Wenn man einmal von einem Sozialarbeiter aus der Bewährungshilfe absieht, der Jugendstrafrecht lehrte, blieb hier die praktische Ausbildung der Sozialarbeiter_innen / Sozialpädagog_innen in den jeweiligen Handlungsfeldern den Jurist_innen überlassen. Es scheint, dass Sozialarbeit / Sozialpädagogik und Recht eher als reine Fächerakkumulation nebeneinandergestanden haben (vgl. Katholische Fachhochschule NW 1971, Vorlesungsverzeichnis Wintersemester 1971/72). So blieb es wohl auch, als später zwei Männer, Prof. Dr. Peter Mikliss und Prof. Dr. Peter Roggendorf, zu hauptamtlichen Professoren berufen wurden. Sie konnten ihrerseits Dozent_innen einsetzen. Heute ist immerhin mit einer weiblichen Professorin und einem männlichen Professor die Parität der Geschlechter in den Rechtswissenschaften hergestellt; im Vergleich zu früher werden trotz gestiegener Zahl der Studierenden und der Studiengänge deutlich weniger Lehraufträge vergeben (seit 2014 ein Lehrauftrag pro Semester).

3.2 Die Rechtslehre in der Modulstruktur von Bachelor- und Masterstudiengängen

Ein Blick in das geltende Modulhandbuch für den 6-semestrigen Bachelorstudiengang Soziale Arbeit macht deutlich, wie sehr sich das Studium in den letzten 45 Jahren verändert hat:

Die Lehre ist in fünf Inhaltsbereiche gegliedert (Wissenschaftliches Denken und Arbeiten, Soziale Arbeit als Wissenschaft und Profession, Gesellschaftliche und normative Grundlagen und Rahmenbedingungen, Grundlagen menschlicher Existenz und Entwicklung), wobei der letzte (Wahlpflichtbereich) die Handlungsfelder der Sozialen Arbeit betrifft. Jeder Inhaltsbereich ist in vier bis sechs Module unterteilt, das Modul Recht ist das zwölfte von insgesamt 21 Modulen und steht mit 12 von insgesamt 180 creditpoints gleichrangig neben z.B. den "Gesellschaftlichen Grundlagen Sozialer Arbeit" (Modul 13).

Diese Modulstruktur engt aus unserer Sicht den Lehr- und Lernprozess stark ein: Weil die Studierenden in sechs Semestern 21 Module absolvieren müssen, eilen sie von Modulprüfung zu Modulprüfung. Ein prozessbegleitendes Lehren über einen längeren Zeitraum, ein nachhaltiges Lernen, etwa der oben beschriebenen Rechtsgebiete ist so kaum möglich. Während die Studierenden im zweiten und dritten Semester das Rechtsmodul belegen, müssen sie gleichzeitig noch sieben andere Module durchlaufen und hier ebenso Prüfungen ablegen. Das führt zu Überforderung.

Im Verhältnis zwischen Sozialer Arbeit und ihren Komplementärwissenschaften verfolgt diese Modulstruktur wohl eher das Modell der Fächerakkumulation. Dies belegt nicht nur die Zahl der Module, sondern auch ihre an Einzeldisziplinen ausgerichtete Bezeichnung. Allerdings wird der Wahlpflichtbereich, in dem die Studierenden ihre (noch aus anderen Gründen zu hinterfragende, viel zu geringe) Praxisphase absolvieren, durch ein „Interdisziplinäres Studienprojektseminar“ gestaltet, das im Verhältnis zu anderen Modulen das größte Gewicht hat. Die Realisierung eines der beschriebenen Synthesemodelle wäre hier – falls gewünscht – möglich, geschieht aber nur ausnahmsweise: In der Praxis werden neun von elf Seminarangeboten von nur einem hauptberuflich Lehrenden realisiert, und die Einbeziehung anderer als der eigenen Disziplin erfolgt wohl nur vereinzelt. Wo dies geschieht – etwa bei „Sozialer Arbeit im Spannungsfeld zwischen Hilfe und Kontrolle“ und in Vertiefungsseminaren M 3/4 – wird die gemeinsame Seminargestaltung durch Vertreter_innen von Sozialer Arbeit und anderen Disziplinen von allen Seiten als Bereicherung wahrgenommen.

Die insgesamt kritisch-gemischt ausfallende Bestandsaufnahme der rechtlichen Inhalte des Studiums ergibt für den Masterstudiengang Soziale Arbeit ein negativeres Bild. Hier sei am Rande ein standortunabhängiges Phänomen erwähnt: Die staatliche Anerkennung als Sozialarbeiter_in bzw. Sozialpädagoge_in kann mit einem Masterabschluss Soziale Arbeit nicht erworben werden (vgl. Land NRW 05.05.2015). Wer also nicht schon (in NRW) Bachelor Soziale Arbeit studiert hat, sondern z.B. Heilpädagogik o.ä., dem fehlen am Ende die für die Anerkennung erforderlichen Praxisanteile. Die Vermittlung von Rechtskenntnissen im konsekutiven Masterstudiengang macht bei einem Gesamtstundenumfang von 3.600 Stunden bzw. 120 creditpoints einen Anteil von 8% aus (im Schwerpunktmodul I (M5) im 3. Semester) (vgl. KatHO NRW

2015, Modulbeschreibungen Studiengang Soziale Arbeit M.A Abteilung Aachen) Hier fällt besonders auf, dass das Recht bisher in den übrigen Lehrbetrieb (Forschungsprojekt, Wahlpflichtmodule) nicht eingebunden ist.

Es kann somit festgehalten werden, dass die Frage, in welchem Verhältnis genau Soziale Arbeit und Recht zueinander stehen, noch nicht beantwortet ist. Ob, wann und wie eine Kommunikation zwischen den Disziplinen stattfindet, bleibt ausschließlich den Lehrenden überlassen. Das Ziel der Bologna-Reform, mehr Interdisziplinarität zu erreichen, ist noch nicht wirklich umgesetzt worden.

3.3 Die aktuelle Lehre des Rechts in acht Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit

Die Zeit der Aneinanderreihung von Rechtsgebieten als Lehrstoff für Sozialarbeiter_innen scheint vorbei. Seit dem Sommersemester 2014 werden nicht mehr wie in den Jahren davor Verwaltungsrecht allgemeiner Teil und besonderer Teil (Sozialhilferecht), Bürgerliches Recht, Familienrecht, Kinder- und Jugendhilferecht und als Wahlveranstaltungen Strafrecht oder Ausländerrecht angeboten, sondern es wird das Recht in acht Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit gelehrt.

Damit hat – vielleicht als Reflexion auf oder sogar Prägung durch die Soziale Arbeit – ein Perspektivwechsel stattgefunden: Ausgangspunkt ist die Frage: „Welche Rechtskompetenzen benötigen Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter in den unterschiedlichen Handlungsfeldern, konkret z.B. in der Flüchtlingssozialarbeit, Erziehungsberatung oder dem Allgemeinen Sozialdienst einer Einrichtung?“ Mit der Antwort rücken – ganz im Sinne der Vermittlung von System-, Handlungs- und Kontaktwissen – praxisbezogene Themen und weniger spezielle Inhalte einzelner Rechtsgebiete in den Vordergrund. Dafür können zahlreiche Beispiele genannt werden:

- Grundlegend müssen Sozialarbeiter_innen im Studium einen Überblick über die Leistungen des Staates und der fünf Sozialversicherungen bis hin zu den existenzsichernden Leistungen der Jobcenter und Sozialämter gewinnen. Nicht erforderlich hingegen ist beispielweise eine genaue Abgrenzung der Zuständigkeiten und Leistungsarten, etwa im Bereich der Rehabilitation.
- Ebenso grundlegend sind sichere Kenntnisse von Sorge- und Umgangsrecht in Familiensachen oder den Unterstützungs- und Eingriffsmöglichkeiten des Jugendamtes. Eine präzise Berechnung des Kindesunterhalts ist demgegenüber subsidiär.

- Migration und Flucht ist für die Soziale Arbeit ein Querschnittsthema geworden. Hier müssen Sozialarbeiter_innen vor allem wissen, ob und wie die Partizipation an staatlichen Leistungen stattfindet und was die (oft fehlende) aufschiebende Wirkung einer Klage bedeutet. Detaillierte Kenntnisse des Asylverfahrens oder einzelner Aufenthaltstitel sind hingegen nachrangig.

Derartige Inhalte konnten freilich auch schon mit der „klassischen“ Orientierung an Rechtsgebieten gelehrt und Schwerpunkte gesetzt werden. Die Erfahrungen an der Abteilung wie auch die Beschäftigung mit der Lehrbuchliteratur zeigen jedoch, dass dabei die Ausrichtung an einem generalistisch angelegten Studium der Sozialen Arbeit zu kurz gekommen ist. Zu sehr scheinen die Jurist_innen an den „Vorlieben“ ihres jeweiligen Rechtsgebietes (häufig: Familien- und Kinder- und Jugendhilferecht) haften geblieben zu sein. Die präzise Gegenstandsbestimmung der Sozialen Arbeit macht es dann aber auch schwer, die Grenzziehung zwischen notwendigen Kompetenzen und zu vernachlässigendem Wissen in der Ausbildung vorzunehmen. Die Orientierung ist Ergebnis eines längeren Diskussionsprozesses; es hätte auch nach Zielgruppen und deren Alter oder Leistungs- und Eingriffsintensität der Sozialen Arbeit differenziert werden können (dazu eingehend Stock u.a. 2016, 44–47). Aus praktischen und didaktischen Erwägungen ergaben sich aus der Diskussion der Vertreter_innen der Disziplinen Soziale Arbeit und Recht die folgenden Handlungsfelder:

1. Soziale Arbeit mit Menschen in finanziellen Problemlagen
2. Soziale Arbeit mit Paaren, Familien, Kindern und Jugendlichen
3. Soziale Arbeit als Beruf
4. Soziale Arbeit im Bereich Bildung
5. Soziale Arbeit mit Menschen und ihren Behinderungen
6. Soziale Arbeit mit kranken und pflegebedürftigen Menschen
7. Soziale Arbeit mit Migrant_innen und Flüchtlingen
8. Soziale Arbeit mit Opfern von Gewalttaten und mit Straftäter_innen.

Die beiden ersten Handlungsfelder haben besonders starkes Gewicht, weil sie bei zahlreichen sozialarbeiterischen Prozessen relevant sind, und sie werden über zwei Semester thematisiert. Das dritte Handlungsfeld fokussiert Soziale Arbeit als Beruf mit praxisrelevanten Themen wie Datenschutz und Schweigepflicht, (kirchliches) Arbeitsrecht, Status als freie/r Mitarbeiter_in und berufliche Selbstständigkeit usw. Die fünf weiteren Handlungsfelder haben einen geringeren Anteil in der Lehre, sind aber untereinander gleich gewichtet. Ergänzt werden diese Handlungsfelder durch die alle Handlungsfelder betreffenden allgemeinen rechtlichen Grundlagen des Zivil- und des Verwaltungsrechts sowie des Verfahrensrechts, wie sie auch im Katalog der BAGHR näher definiert sind (siehe oben 2.3).

Aus der Idee einer neuen Rechtslehre sind ein Lehrbuch und eine Fallsammlung mit Arbeitshilfen entstanden. Der jeweilige Titel „Soziale Arbeit und Recht“ und nicht etwa „Recht in der Sozialen Arbeit“ ist Programm. So wird beispielsweise in der Fallsammlung die Stellungnahme einer Sozialarbeiterin des Jugendamtes an das Familiengericht zur Übertragung der elterlichen Sorge ausgearbeitet (Stock u.a. 2016, 86). Das Recht bildet dafür lediglich eine Grundlage. Im Vordergrund des Gesamtwerks stehen drei Bezugspunkte der Sozialen Arbeit (vgl. Stock u.a. 2016, 46–47):

- *Klientenbezug*: Die Klient_innen sind der primäre Bezugspunkt, und die Handlungsfelder werden in diesem Verständnis vorrangig nach der Klientel bezeichnet. Soziale Arbeit ist eine Menschenrechtsprofession, und für jede Gruppe wird die Verwirklichung des Menschenrechts beleuchtet und hinterfragt, indem die rechtliche Ausgangsposition der jeweiligen Klientel, ihre Selbstbefähigung und Verbesserungsmöglichkeiten für diese gesucht werden. Es geht daher ausdrücklich um „Soziale Arbeit mit Menschen ...“ und nicht „... für Menschen“: Die Rechtslage können Sozialarbeiter_innen nur gemeinsam mit der jeweiligen Klientel erarbeiten. Nur diese kann rechtliche Schritte zu ihrer Verbesserung einleiten.
- *Professionsbezug*: Soziale Arbeit findet in einem strukturellen und organisationalen Kontext statt, der ebenfalls einer rechtlichen Rahmung unterliegt, den die Sozialarbeiter_innen kennen müssen – dies ist Inhalt des Handlungsfeldes 3. Gleichzeitig werden dabei auch berufsethische Fragen und Fragen nach Haltung, z.B. wenn Hilfen aus finanziellen Gründen eingestellt werden, Diskriminierungserfahrungen, Mobbing etc. thematisiert.
- *Politikbezug*: Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession ist und muss politisch sein. Auch wenn die juristische Disziplin traditionell eher zurückhaltend agiert, ist es für die Erarbeitung des Rechts aus der Perspektive der Sozialen Arbeit unabdingbar, politische Entwicklungen in den jeweiligen Handlungsfeldern beim Namen zu nennen.

4 Ausblick

Mit dem in Aachen eingeführten Modell der Lehre von Sozialer Arbeit und Recht sollen nicht zuletzt die Ideen der BAGHR, des FBTS und des DBSH sowie die Ziele der Bologna-Reform umgesetzt und weiterentwickelt werden. Dabei scheinen drei Schritte wichtig: die Anerkennung der jeweils anderen Profession und Wissenschaft als eigenständig und souverän, die Entwicklung und Diskussion von Modellen, mit deren Hilfe das Verhältnis der Disziplinen untereinander beschrieben werden kann, und nicht zuletzt die Teilnahme an und die Reflexion über den Prozess der Annäherung.

5 Literaturverzeichnis

- BAGHR (2005): „Curriculum Recht“, <https://www.baghr.de/stellungnahmen/curriculum-recht/> [Zugriff: 20.07.2017]
- DBSH (o. J.): Forderungen des DBSH zur Ausbildung und Qualitätssicherung in der Sozialen Arbeit, https://www.dbsh.de/fileadmin/downloads/Ausbildung_Einfuehrung.pdf [Zugriff: 24.07.2017].
- Drathen, Johanna (1943): Kopie einer handschriftlichen Kladde (DIN A 5) der Schülerin Johanna Drathen (Hanni D., Examen 1943), 19.06.1941–05.11.1942, (KatHO-Archiv AC Sammelmappe 17).
- Engelke, Ernst / Spatscheck, Christian / Borrmann, Stefan (2016): Die Wissenschaft Soziale Arbeit. Werdegang und Grundlagen. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage. Freiburg i.Br., http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm/bok_id/2172588;B:CIANDO [Zugriff: 04.01.2017].
- FBTS (2016): Fachbereichstag Soziale Arbeit. Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SozArb), Version 6.0, http://www.fbts.de/fileadmin/fbts/QR_SozArb_Version_6.0.pdf [Zugriff: 24.07.2017].
- Heydthausen / Siemes, (1984): Geschichte der Katholischen Fachhochschule NW – Abteilung Aachen – in Stichworten, Depositum Schröder, (KatHO-Archiv AC Ordner 22, KFH 71).
- IFSW (2016): Internationale Definition Soziale Arbeit. Online verfügbar unter <http://ifsw.org/get-involved/global-definition-of-social-work/>. [Zugriff: 24.08.2017].
- KatHO NRW (2015): Modulbeschreibungen Studiengang Soziale Arbeit M.A. in den Studienschwerpunkten: Bildung / Teilhabe und Klinisch-therapeutische Soziale Arbeit, https://www.katho-nrw.de/fileadmin/primaryMnt/Aachen/Dateien/Studium_und_Lehre/Soziale_Arbeit_M.A/Modulbeschreibungen_des_Masterstudiengangs.pdf [Zugriff: 24.07.2017].
- KatHO NRW (2016): Modulhandbuch Bachelor Studiengang Soziale Arbeit -Fachbereich Sozialwesen, Abteilung Aachen, https://www.katho-nrw.de/fileadmin/primaryMnt/Aachen/Dateien/Studium_und_Lehre/Modulhandbuch_BASA_Aachen_Stand_15.11.2016.pdf [Zugriff: 24.07.2017].
- Katholische Fachhochschule NW 1971, Studienordnung für die Fachrichtung Sozialpädagogik/Heilpädagogik ohne Datum, Depositum Schröder, (KatHO-Archiv AC Ordner 20, KFH 69).
- Katholische Fachhochschule NW 1971, Vorläufige Rahmenstudienordnung für die Ausbildung im Fachbereich Sozialwesen 1971, Depositum Schröder, (KatHO-Archiv AC Ordner 20, KFH 68).
- Katholische Fachhochschule NW 1971, Vorlesungsverzeichnis Wintersemester 1971/72, Depositum Schröder, (KatHO-Archiv AC Ordner 20, KFH 68).
- Katholische Fachhochschule NW 1972, Studienordnung für die Fachrichtung Sozialarbeit vom 23.12.1969, Depositum Schröder, (KatHO-Archiv AC Ordner 22, KFH 72).
- Kuhlmann, Carola (Hrsg.) (2011): Geschichte Sozialer Arbeit. Eine Einführung für soziale Berufe, 2. Aufl. Schwalbach am Taunus, <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-89974-313-5> [Zugriff: 24.07.2017].

- Land NRW (05.05.2015): Sozialberufe-Anerkennungsgesetz. SobAG NRW. Fundstelle: GV.NRW. (23), 435–446.
- Ministerialblatt NRW 1959: RdErl. d. Arbeits- und Sozialministers v. 23.3.1959 – IV B 4 – 6910: Ausbildung, Prüfung und staatliche Anerkennung von Sozialarbeitern (Wohlfahrtspflegerinnen und Wohlfahrtspflegern), Ministerialblatt für das Land Nordrhein-Westfalen 1959, 682–694; (KatHO-Archiv AC Sammelmappe 40).
- Mund, Petra (2017): Kommunikation, in: Mulot, Ralf / Schmitt, Sabine (Hrsg.): Fachlexikon der Sozialen Arbeit, 8., völlig überarbeitete und aktualisierte Aufl. Baden-Baden.
- Schreiben des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen an den Regierungspräsidenten Detmold vom 16.9.1970; (KatHO-Archiv AC Sammelmappe 40).
- Schumacher, Thomas (2011): Zum Verständnis Sozialer Arbeit als Wissenschaft, in: Thomas Schumacher (Hrsg.): Die soziale Arbeit und ihre Bezugswissenschaften, Stuttgart.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2007): Vom beruflichen Doppel- zum professionellen Tripelmandat. Wissenschaft und Menschenrechte als Begründungsbasis der Profession Soziale Arbeit. http://www.avenirsocial.ch/cm_data/vom_doppel_zum_tripelmandat.pdf [Zugriff: 20.07.2017].
- Stock, Christof / Schermaier-Stöckl, Barbara / Klomann, Verena / Vitr, Anika (2016): Fallsammlung und Arbeitshilfen, 1. Aufl. Baden-Baden, http://dx.doi.org/10.5771/9783845276458_5 [Zugriff: 24.07.2017].
- Stock, Christof / Schermaier-Stöckl, Barbara / Klomann, Verena / Vitr, Anika (2016): Soziale Arbeit und Recht. Lehrbuch, 1. Aufl. Baden-Baden, http://dx.doi.org/10.5771/9783845276212_5 [Zugriff: 24.07.2017].

Bilderserie: Die Aachener Schule für Soziale Arbeit von den Anfängen bis zur Akademisierung



Abb. 1 Abschlussklasse 1924 im Haus Bergdriesch 44
(Quelle für alle Bilder: KatHO-Archiv AC)



Abb. 2 Besuch von Helene Weber (2. v. re.) 1925, mit der jungen Direktorin Maria Offenberg (li.)

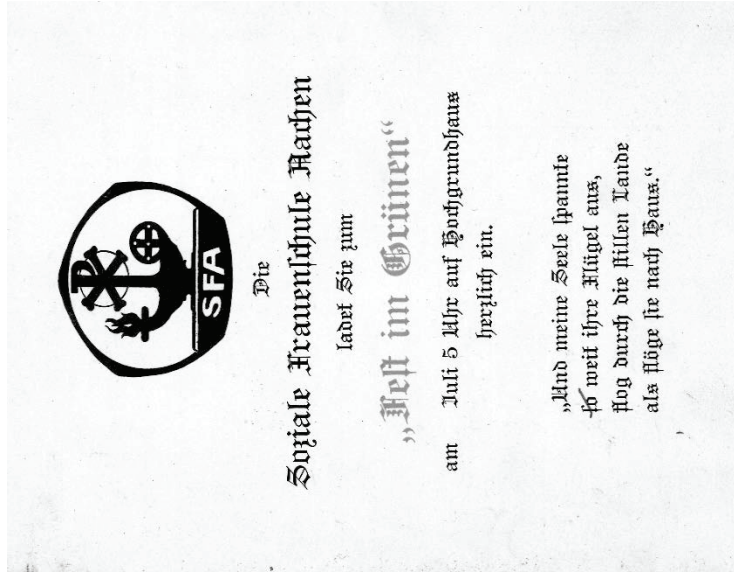


Abb. 3 Einladung zum Sommerfest auf Hochgrundhaus im Juli 1926



Abb. 4 Pas de deux, 1920er Jahre

SOZIALE FRAUENSCHULE
AACHEN.

Fest im Grünen.

SOMMER 1926.

Vorspruch.

Festzug mit Lied: Ich reise über's grüne Land.

Das Spiel vom Pechvogel und Glückskind.

Zug zur Halle mit Lied: Das Lieben bringt groß' Freud.

Erfrischung in der Halle.

Gemeinsame Lieder: Bis Gott willkomm.

Sitzt ein kleines Vogerl.

Viel Freuden mit sich bringet.

Zug zur Wiese mit Lied: Ich wollt ein Bäumlein.

Tanzlied von kleinem Chor.

Volkstanz.

Beckendorfer Tanz zu Paaren.

Kleiner Chor: An hellen Tagen.

Schüdele Blix zu Paaren.

Kleiner Chor: Dort nieden in jenem Holze.

Schwedentanz.

Gemeinsames Lied: Herzlich tut mich erfreuen.

Gotentanz.

Kleiner Chor: Mir ist ein feins brauns Mägdelein.

Weihetanz zu Paaren.

Kleiner Chor: Wohl heute noch und morgen.

Spruch.

Abendlied.

Lob der Natur im Sprechchor.

La Ruelle'sche Accidenzdruckerei (Inh. Jos. Deterre & Sohn), Aachen.

Abb. 5 Programm zu dem Sommerfest, Juli 1926



Abb. 6 Theaterspiel beim „Fest im Grünen“ 1926



Abb. 7 Sommerfest 1924 auf dem Hof am Bergdriesch



Die Soziale Frauenschule
ladet ein
zu einer „Christgeburtfeier“,
ein Laienspiel
mit Gesang, Instrumenten, Tanz und Sprechchor,
Musik von Walter Rein,
im grossen Saal des Mittelstandshauses.
Montag, den 14. Januar abends 8 Uhr.

Eintritt 1.— Mk.

Dr. Maria Offenberg

Abb. 8 Erinnerungsblatt zur „Christgeburtfeier“ am 14.01.1929



Abb. 9 Weihespiel zum 05.07.1930 auf der Siegelhöhe

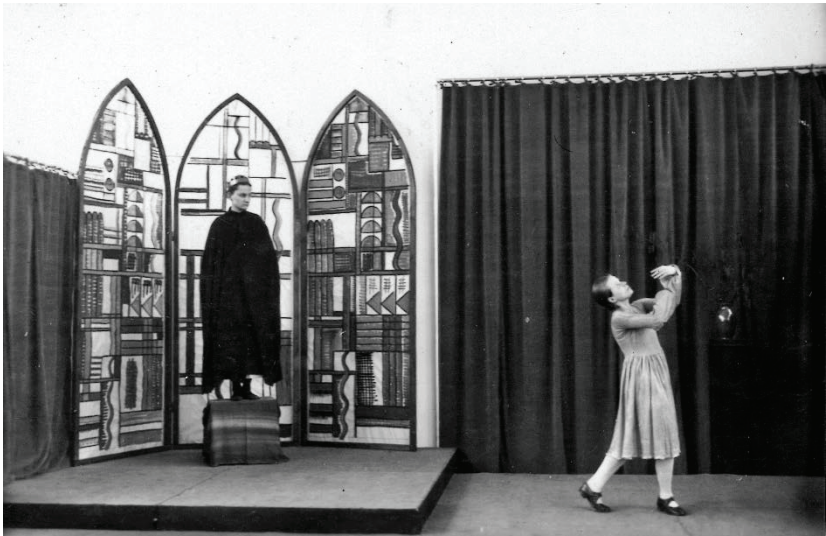


Abb. 10 Das Tanzlegendchen, 1930/31

Deutscher Kettelerbund in Limburg.

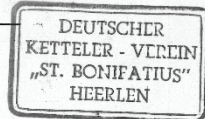


Einladung und Programm der Weihnachtsfeier

des K. Vereins „St. Bonifatius“, Heerlen
und
des K. Vereins „St. Franziskus“, Heerlen
am Sonntag, den 19. Jan. 1936

im grossen Saale des Volkshauses, Emmastr. 1.

Anfang 6.30 Uhr.



Mitwirkende:

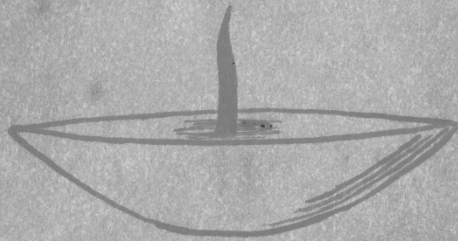
Soziale Frauenschule des Katholischen Deutschen
Frauenbundes, Aachen

unter Leitung von Fr. Dr. Maria Offenberg, Direktorin der Schule.
Fr. Dr. Maria Held, Dozentin der Schule.

Dieses Programm berechtigt zum Eintritt.

Abb. 11 Eines von mehreren Gastspielen in den Niederlanden

VOM TAPFEREN LEBEN



EINE HELDEN-
GEDENKFEIER

23. 11. 1939.

Abb. 12 Titelblatt einer Feier der Frauenschule am 23.11.1939

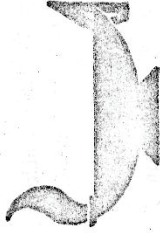
Unseren lieben Schülerinnen und
den getreuen Freunden der Schule

die Mitteilung, daß die Soziale Frauen-
schule des Kath. Deutschen Frauenbundes
in Rachen/Siegelhöhe am 1. Mai 1941 mit
neuer Leitung und neuen Lehrkräften von
der rheinischen Provinzialverwaltung über-
nommen wird.

Wir danken Ihnen alle uns geschenkte
Treue und werden Ihnen im Herzen ver-
bunden bleiben.

Dr. Maria Offenberg,
Dr. Maria Feld.

Bis zum 1. Mai sind noch hier in Rachen zu erreichen.
Von da ab vorecht in Rachen, Raefenstraße 18.



An aller Weisheit Wende
Steht wie aus Kinderlied
Der Erw'ge. heb' die Hände.
Ist Deine Macht zu Ende
Spüßt Du, wie Er Dich zieht.

Hans Jakobrich Blumdt.

Abb. 13 Abschiedsgruß vom April 1941 mit
Verweis auf die Adresse der Zentrale
des Frauenbundes

Abb. 14 Rückseite des Mitteilungsblatts

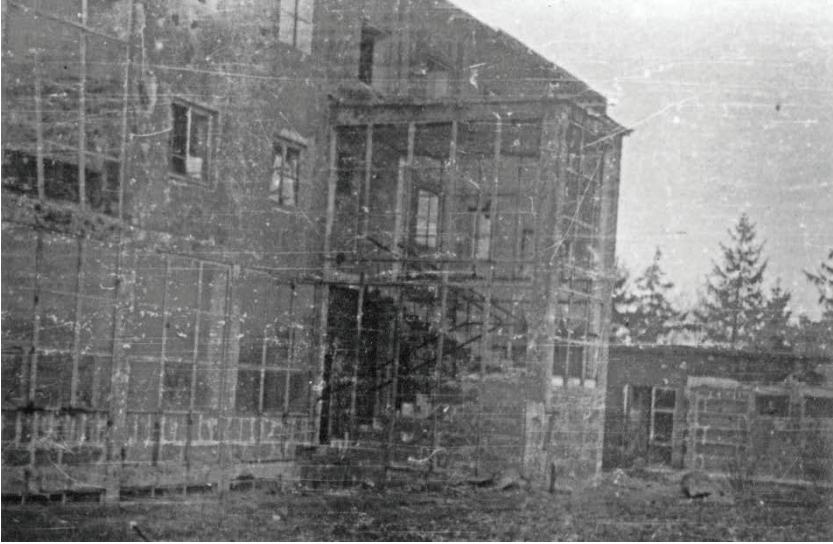


Abb. 15 Nach dem Krieg: „die Wirklichkeit, die wir vorfanden“ (Zitat einer Schülerin)



Abb. 16 1948: Das Haus wird geflickt, die kleinen Gärten der Schülerinnen blühen



Abb. 17 Der erste Nachkriegs-Jahrgang 1946–48



Abb. 18 Der Jahrgang 1923–25 besucht die Schule 1949



Abb. 19 Kein Fest ohne Musik und Theaterspiel...



Abb. 20 ... oder Tanz



Abb. 21 Reifentanz auf der Freilichtbühne, 23.07.1955



Abb. 22 1955: Eins der vielen Feste



Abb. 23 Sommerfest 1956 mit Josef Leidner



Abb. 24 Festveranstaltung mit Weihbischof Friedrich Hünemann, Gerta Krabbel, Helene Weber, N.N.



Abb. 25 Dr. Maria Offenberg (1888–1972) am Schreibtisch in der Dienstwohnung



Abb. 26 Prüfungstag 1959 – das Kollegium: Josef Leidner, Maria Lingemann, Dr. Maria Offenberg, Dr. Gerta Krabbel (KDF), Augusta Schroeder (Direktorin 1957–1967), Dr. Gertrud Weyers, Herr Hartmann, Marianne Groos



Abb. 27 Der Rudolf-Schwarz-Bau in den ersten Jahrzehnten: ohne den Anbau der großen Kapelle (1964, später Aula), die Erweiterung des Hauptgebäudes für Lesesaal und Seminarräume (1991) und den Neubau der Bibliothek (2012)



Abb. 28 1971: Gründung der KFH NW, Abt. Aachen – der frühere Festsaal wird zum Hörsaal

Forschung und Entwicklung: Von der Lehranstalt zur Hochschule für angewandte Wissenschaft

Johannes Jungbauer, Norbert Frieters-Reermann

1 Zum Forschungsauftrag der Fachhochschulen

In den letzten Jahren haben an der KathO NRW – ähnlich wie an den meisten deutschen Fachhochschulen – Veränderungen stattgefunden, für die der Begriff „Paradigmenwechsel“ nicht übertrieben erscheint. Mit der Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen für Soziale Arbeit wurde eine Richtungsentscheidung von erheblicher Tragweite getroffen, die auch die Rolle und das Selbstverständnis von Fachhochschulen erheblich beeinflusst: Während sich Fachhochschulen früher vor allem als Lehranstalten zur praxisnahen Ausbildung von Sozialarbeiter_innen definierten, gehören heute zunehmend auch Forschung und Entwicklung zu ihrem Portfolio. In diesem Zusammenhang hat das Bundesverfassungsgericht 2010 eindeutig klargestellt, dass auch Fachhochschulen einen Forschungsauftrag haben, insbesondere im Hinblick auf praxisbezogene Forschungsfragen. Vor diesem Hintergrund lässt sich seit etwa 15 Jahren eine regelrechte „Take-Off-Phase“ der Sozialarbeitsforschung beobachten (vgl. Maier 2009). So werden inzwischen auch an Fachhochschulen für Soziale Arbeit drittmittelfinanzierte Forschungsprojekte eingeworben und durchgeführt, was früher fast ausschließlich Universitäten oder Forschungsinstituten vorbehalten war. Auch gibt es zunehmend mehr Fachpublikationen, in denen empirische Forschungsergebnisse im Bereich Soziale Arbeit dargestellt und diskutiert werden. Nicht zuletzt kommt das veränderte Selbstverständnis der Fachhochschulen im Hinblick auf Forschung darin zum Ausdruck, dass sich mittlerweile die meisten Fachhochschulen in Deutschland dazu entschieden haben, sich als „Hochschule für Angewandte Wissenschaften“ (HAW) zu bezeichnen bzw. umzubenennen.

Auch die Aachener Abteilung der KathO NRW hat sich in den letzten Jahren zunehmend zu einer modernen Hochschule für Angewandte Wissenschaften entwickelt. Zwar ist die Lehre bzw. die Vorbereitung der Studierenden auf ihre spätere Berufstätigkeit immer noch als die zentrale Aufgabe der Hochschule anzusehen. Relativ neu ist indes der Anspruch, sowohl praxisorientierte Forschung zu betreiben, als auch wissenschaftlich fundierte Praxiskonzepte zu

entwickeln. Dabei wird praxisnahe Forschung und Entwicklung auf unterschiedlichen Ebenen, mit unterschiedlichen Zielsetzungen und mit unterschiedlichen Verwertungskontexten betrieben. Einen sehr bedeutsamen Beitrag leisten dabei die noch relativ jungen Forschungsinstitute und Forschungsschwerpunkte der KatHO NRW, in denen auch Professor_innen der Aachener Abteilung aktiv forschen und erfolgreich größere Drittmittelprojekte akquirieren. Eine nicht zu unterschätzende Rolle spielt aber auch der im Zuge der Bologna-Reform eingeführte forschungsorientierte Masterstudiengang Soziale Arbeit, der in Aachen mit den Vertiefungsrichtungen „Bildung und Teilhabe“ sowie „Klinisch-therapeutische Soziale Arbeit“ angeboten wird. Im vorliegenden Beitrag werden exemplarisch einige aktuelle Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten der KatHO NRW in Aachen beschrieben, die diese Aspekte verdeutlichen.

2 Forschungsinstitute und -schwerpunkte der KatHO NRW

Mehr und mehr Lehrende der Abteilung Aachen betreiben aktiv Forschung im Rahmen von Forschungsinstituten, die in den letzten Jahren an der KatHO NRW gegründet wurden. Diese Forschungsinstitute bieten die Möglichkeit, dass Wissenschaftler_innen abteilungsübergreifend in Forschungsprojekten zusammenarbeiten. Darüber hinaus signalisieren sie auch nach außen, dass Forschung und Entwicklung wichtige Aufgaben der KatHO NRW sind. Speziell bei der Einwerbung von Drittmitteln stellen sie eine nützliche Plattform dar. Für die Abteilung Aachen sind folgende Forschungsinstitute besonders wichtig:

- Das *Deutsche Institut für Sucht- und Präventionsforschung* (DISuP) der KatHO NRW bietet seit 1999 praxisorientierte, angewandte Wissenschaft mit den Schwerpunkten sozialwissenschaftlicher und psychologischer Sucht- und Präventionsforschung. An der Abteilung Aachen wurde in den letzten Jahren eine Reihe von suchtbezogenen Forschungsprojekten durchgeführt, z.B. zu Konsummustern und Gesundheitsrisiken in bestimmten Risikogruppen und sozialen Milieus.
- Das 2010 gegründete *Institut für Gesundheitsforschung und Soziale Psychiatrie* (igsp) führt praxisorientierte Forschungsprojekte durch, mit Schwerpunkten in den Bereichen Gesundheit, Sozialpsychiatrie und Gemeindepsychiatrie. Dabei werden familiäre und soziale Kontextfaktoren für Gesundheit bzw. Krankheit in besonderem Maße berücksichtigt. Bisher durchgeführte Forschungsprojekte befassten sich unter anderem mit

Kindern psychisch kranker Eltern, Angehörigen von Menschen mit psychiatrischen und neurologischen Störungsbildern und mit der schulischen Gesundheitsförderung (vgl. Jungbauer 2017 und Jungbauer / Krieger / Floren 2017).

- Das *Institut für Teilhabeforschung* beschäftigt sich mit Forschungsthemen zur gesellschaftlichen Teilhabe und Inklusion von Menschen mit Behinderung, von Menschen im höheren Alter und ihren Bezugspersonen. Forschungsvorhaben widmen sich der altersgerechten Entwicklung von Quartieren in Städten und Gemeinden, explizit auch für alte Menschen mit lebenslanger Behinderung oder Migrationshintergrund.

Der Forschungsschwerpunkt *Bildung und Diversity* ist aus Aachener Sicht von besonderer Bedeutung, weil sich hier gegenwärtig acht Aachener Kolleg_innen engagieren und damit der Standort Aachen mit Abstand am stärksten vertreten ist. Im Rahmen des Schwerpunktes werden Bildungsprozesse in einer durch Migration und Diversität geprägten Gesellschaft untersucht. Dabei stehen vor allem Fragen nach Teilhabe und Nichtteilhabe, von Exklusion und Inklusion sowie von Rassismus und Diskriminierung im Kontext von Bildung und Sozialer Arbeit und darauf bezogene Präventions- und Bearbeitungsmöglichkeiten im Mittelpunkt.

3 Drittmittelprojekte

In den letzten Jahren gab es an der KatHO NRW in Aachen eine ganze Reihe großer, drittmittelfinanzierter Forschungsprojekte, die durch die oben erwähnten Forschungsinstitute oder im Kontext des Forschungsschwerpunktes *Bildung und Diversity* eingeworben und durchgeführt wurden. Mittelgeber waren dabei z.B. die Aktion Mensch, das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), der Europäische Fonds für regionale Entwicklung, die Fritz Thyssen Stiftung, die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) und das Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes NRW. Diese großen Drittmittelprojekte haben grundsätzlich eine besondere Bedeutung für die Weiterentwicklung der Forschungsstrukturen und die Präsentation der Hochschule als forschungsstarke Institution.

Bislang wurden an der KatHO NRW in Aachen vor allem Drittmittelprojekte durchgeführt, die die Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines innovativen Praxiskonzepts beinhalteten. Häufig werden solche Projekte in Kooperation mit regionalen Praxiseinrichtungen aus der StädteRegion Aachen durchgeführt. Um die im Rahmen solcher Projekte geleistete Arbeit zu dokumentieren und z.B. die Wirksamkeit, Effizienz und Nachhaltigkeit von Inter-

ventionen zu belegen, wird vom Mittelgeber in der Regel eine wissenschaftliche Begleitung und Evaluation erwartet (vgl. Beywl / Schepp-Winter 2000). Derartige Projekte werden auch häufig „Modellprojekte“ genannt, weil sie nach einer nachgewiesenermaßen erfolgreichen Implementation als Modell für andere Institutionen oder Regionen dienen können.

Grundlagenorientierte Forschungsprojekte ohne unmittelbaren Praxisbezug gelten an der KatHO aufgrund des praxisorientierten Selbstverständnisses der Sozialarbeitsforschung als Ausnahme. Dies ist – wie bereits erwähnt – vor allem dem Selbstverständnis der Sozialarbeitsforschung geschuldet, vor allem praxisorientierte Forschung zu betreiben. Ein weiterer Grund hierfür ist, dass die meisten speziell für Fachhochschulen ausgeschriebenen Förderprogramme dezidiert praxisorientierte Forschungsziele beinhalten. Hier wird den Fachhochschulen eine im Vergleich zu den Universitäten besonders hohe Forschungskompetenz zugeschrieben. Sechs Beispiele aus den letzten Jahren seien im Folgenden angeführt:

- Das vom Bundesgesundheitsministerium (BMG) geförderte *Leuchtturmprojekt Demenz* („DemenzNetz Aachen“) zielte auf die Vernetzung von hausärztlicher und fachärztlicher Versorgung unter Einbezug weiterer komplementärer Hilfs- und Unterstützungssysteme ab, um Demenzerkrankten in ihrer häuslichen Umgebung optimal versorgen zu können. Ein besonderes Augenmerk wurde dabei auch auf die Belastungssituationen und Entlastungsnotwendigkeiten für die Angehörigen gelegt. Dabei übernahm die Katholische Hochschule NRW (Abteilung Aachen) die wissenschaftliche Evaluation des Projektes. Es wurde ein mehrstufiges Evaluationsdesign realisiert, das Elemente der Struktur-, Prozess- und Ergebnisevaluation umfasst. Die Studie sollte der Verbesserung der Versorgungsstrukturen und dem passgenauen Aus- und Aufbau des Versorgungsnetzes dienen. Kernelemente der Evaluation waren Befragungen von Hausärzt_innen und Angehörigen demenzerkrankter Menschen (vgl. Schirra-Weirich 2011).
- Das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Modellprojekt *Der Angehörigenlotse* beinhaltete die Konzeption, Implementation und Evaluation eines rehabilitationsbegleitenden Beratungsangebots für Angehörige von Schlaganfallpatienten. Ziel des Projekts war es unter anderem, die Praktikabilität und Wirksamkeit des Beratungskonzepts wissenschaftlich zu evaluieren. Hierbei wurden quantitative und qualitative Methoden der Sozialforschung eingesetzt. Bei der Datenauswertung zeigten sich deutlich positive Effekte im Sinne der Projektzielsetzungen, vor allem im Hinblick auf eine bessere Informiertheit, Belastungsreduktion und Ressourcenstärkung der Angehörigen. Als besonders hilfreich wird die Begleitung durch eine feste Ansprechpartnerin

erlebt, wobei die Kombination aus Sachkompetenz und emotionaler Unterstützung entscheidend ist (vgl. Jungbauer / Krieger / Floren 2017; Jungbauer / Floren 2017).

- Die beim Deutschen Kinderschutzbund e.V. (OV Aachen) angesiedelte Beratungsstelle *AKisiA (Auch Kinder sind Angehörige)* für Kinder psychisch kranker Eltern und ihre Familien feiert 2018 ihr zehnjähriges Bestehen. Das Beratungsangebot wurde ursprünglich im Rahmen eines von der Aktion Mensch geförderten Modellprojekts entwickelt, erprobt und evaluiert. Die wissenschaftliche Begleitung und Evaluation des Hilfeangebots wurde durch das Institut für Gesundheitsforschung und Soziale Psychiatrie (igsp) der KatHO NRW in Aachen sichergestellt. Dabei konnten die Inanspruchnahme und die Wirksamkeit der Beratungs- und Hilfeangebote differenziert dokumentiert werden. *AKisiA* ist mittlerweile zu einem überregional bekannten „Leuchtturmprojekt“ geworden, nicht zuletzt auch aufgrund der Zeitschriften- und Buchveröffentlichungen, die im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung entstanden sind (vgl. Magolei u.a. 2016 und Jungbauer 2017). Im Jahr 2011 wurde *AKisiA* im Landtag in Düsseldorf mit dem „Gesundheitspreis Nordrhein-Westfalen“ ausgezeichnet.
- Im Rahmen der FH Strukturförderung durch das Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes NRW wurden von Aachener Kolleg_innen im Forschungsprojekt *JuBiLe (Jugend – Bildungsteilhabe – Lebensräume)* die Bildungschancen- und -barrieren von Jugendlichen in einer von Diversität (u.a. in Bezug auf Identität, soziale Herkunft, Kultur und Differenzierung der Lebenswelten) geprägten Gesellschaft untersucht und konkrete Handlungsempfehlungen für die außerschulische Jugend- und Bildungsarbeit abgeleitet. Dem Forschungsprojekt lag ein erweitertes Bildungsverständnis zu Grunde, das auch die non-formale und informelle Bildung beinhaltet und diese als bedeutsam für die Persönlichkeitsentwicklung erachtet. Bildung erweist sich dabei als ein entscheidender Schlüssel zur sozialen Teilhabe, steht vielen Kindern und Jugendlichen jedoch – aufgrund von diversitätsspezifischen Merkmalen – nur bedingt offen. Die Ergebnisse wurden vielfach der Praxis und Fachöffentlichkeit präsentiert (vgl. Frieters-Reermann u.a. 2015).
- Auf aktuelle Herausforderungen der Sozialen Arbeit im Kontext von Fluchtmigration bezieht sich das von der Fritz Thyssen Stiftung geförderte Projekt *Bildungsteilhabe von geflüchteten Jugendlichen im außerschulischen Bildungsbereich*. Dabei wurden die Zugangsbarrieren sowie die Teilhabemöglichkeiten von geflüchteten Jugendlichen in Bezug auf außerschulische Bildungsorte untersucht. An diesem Projekt haben zwei Gruppen von Masterstudierenden im Kontext ihres studienintegrierten Forschungsprojektes (siehe unten) mitgewirkt. Im Rahmen des Forschungsprozesses wurden einerseits umfassende Handlungsoptionen und konzeptionelle Anregungen für die Praxis abgeleitet (die in 2018 in einer Sonderausgabe der Zeitschrift *Thema Jugend kompakt* publiziert werden). Andererseits wurden zahlreiche methodische und ethische Herausforderungen beim Forschen über geflüchtete Menschen deutlich, die in

einer eigenen Buchpublikation mit anderen Forschenden kritisch reflektiert werden (vgl. Frieters-Reermann u.a. 2018).

- Ebenfalls mit dem Thema Flucht beschäftigt sich das vom BMBF geförderte Projekt *FluDiKuBi* (*Flucht – Diversität – Kulturelle Bildung. Eine rassismuskritische und diversitätssensible Diskursanalyse kultureller Bildungsangebote*). Das leitende Forschungsinteresse des Projektes richtet sich auf Verschränkungen von künstlerisch-ästhetischer Praxis mit Vorstellungen von „Kultur“ sowie gesellschaftlich-politischen Thematisierungen im Kontext von „Flucht“. Auf der Ebene von Diskursen soll analysiert werden, ob und in welcher Weise nach Deutschland geflüchtete Menschen in institutionellen Kontexten Kultureller Bildung mit (Alltags)Rassismen, Kulturalisierungen und Stereotypisierungen konfrontiert werden. Zugleich wird erkundet, ob und in welcher Weise kulturelle Bildung symbolische Räume für junge Menschen eröffnet, die selbstbestimmte, mehrdeutige und eigensinnige Artikulationen von Themen, Körpern, Praktiken oder Kritiken ermöglichen.

4 Haushaltsfinanzierte Forschungsprojekte

Neben den großen Drittmittelprojekten mit einem in der Regel mehrjährigen Förderzeitraum werden an der Aachener Abteilung der KatHO NRW auch regelmäßig kleinere Projekte mit einem vergleichsweise geringen Budget und einer Laufzeit von maximal 12 Monaten durchgeführt. In vielen Fällen handelt es sich um explorative Vorstudien, z.B. im Rahmen eines geplanten Forschungsantrags für ein größeres Drittmittelprojekt. Diese werden in der Regel durch zentrale Haushaltsmittel finanziert, die bei der Senatskommission für Forschung und Entwicklung der KatHO NRW (K2) beantragt werden müssen.

Aufgrund der begrenzten Ressourcen ist es in diesen kleinen Forschungsprojekten nicht möglich, Stellen für Wissenschaftliche Mitarbeiter_innen zu finanzieren. In aller Regel können aber studentische Projektmitarbeiter_innen für die Projektlaufzeit eingestellt werden, die z.B. Fragebogendaten erheben und auswerten. Ungeachtet der begrenzten personellen und zeitlichen Ressourcen konnten in Aachen in den letzten Jahren einige Projekte sehr erfolgreich und öffentlichkeitswirksam durchgeführt werden. Zum Teil konnte durch diese Projekte eine größere öffentliche Resonanz erreicht werden als durch Drittmittelprojekte, die über ein Vielfaches an finanziellen Mitteln verfügten. Einige Beispiele mögen dies illustrieren:

- In einem 2015 durchgeführten haushaltsfinanzierten Forschungsprojekt wurden erwachsene Kinder psychisch erkrankter Eltern befragt. Ziel war es, die von den Befragten wahrgenommenen langfristigen Auswirkungen auf ihre Biographie, ihre Persönlichkeit und ihre Sozialbeziehungen zu beschreiben. Außerdem sollten Zusammenhänge zwischen ausgewählten

belastenden Kindheitserfahrungen und Problemen im Erwachsenenalter untersucht werden. Ferner sollten die Unterstützungsbedürfnisse und -wünsche der erwachsenen Kinder erfasst werden. Hierzu wurden 561 erwachsene Kinder psychisch kranker Eltern befragt. Die Studienteilnehmer_innen berichteten vielfältige emotionale und soziale Probleme, die sie als Folgen ihrer Kindheitserfahrungen wahrnehmen. Sehr häufig hatten sie das Gefühl, in ihrer Identität und ihrem Verhalten negativ geprägt zu sein. Viele äußerten deswegen einen Bedarf an professioneller Beratung und Unterstützung. Es handelt sich um die bislang umfangreichste Studie zu den langfristigen Folgen einer Kindheit mit einem psychisch kranken Elternteil im deutschsprachigen Raum. Die Ergebnisse wurden im Mai 2016 auf der Jahrestagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder psychisch kranker Eltern in München vorgestellt (vgl. Jungbauer / Wirth 2016).

- In einem anderen haushaltsfinanzierten Forschungsprojekt wurden die Konsummuster und Gesundheitsrisiken in homosexuellen großstädtischen Szenen und Subkulturen untersucht. Männer, welche Sex mit Männern haben (MSM), gelten als Risikogruppe für HIV-Neuinfektionen. Ebenso kann ein erhöhter Suchtmittelkonsum insbesondere von chemischen Drogen (Club Drugs) in Teilen der homosexuellen Community festgestellt werden. Der Drogenkonsum von MSM wird mit einem erhöhten sexuellen Risikoverhalten assoziiert. Kontextfaktoren und Stigmaerfahrungen im Lebensverlauf (sog. Syndemik Produktionen) spielen hier eine bedeutsame Rolle. Im Rahmen des Projektes wurden 14 qualitative Interviews mit drogenkonsumierenden MSM in Köln, Berlin und Frankfurt a.M. durchgeführt. Die Mehrzahl der Studienteilnehmer war HIV-positiv. Die Ergebnisse zeigen, dass MSM eine sehr vulnerable Gruppe sind, insbesondere im Hinblick auf Drogenkonsum. Für diese Zielgruppe sollten spezifische Beratungs- und Hilfeangebote konzipiert werden (vgl. Deimel 2017).
- Eine weitere Studie untersuchte die Belastungen und das Burnout-Risiko von Erzieher_innen in Kindertagesstätten. Um das Ausmaß psychischer und psychosomatischer Beschwerden sowie das Burnout-Risiko einschätzen zu können, wurden standardisierte Fragebogeninstrumente eingesetzt. In einer Online-Studie wurden 834 Erzieher_innen zu Arbeitsbedingungen, beruflichen Stressbelastungen und gesundheitlichen Belastungsfolgen befragt. Die Datenauswertung zeigte u.a., dass ein großer Anteil der befragten Erzieher_innen ein signifikant erhöhtes Stressniveau aufweist; fast ein Fünftel kann als Hochrisiko-Gruppe für Burnout angesehen werden. Als zentrale Stressquelle konnte die mangelhafte Personalausstattung in vielen Einrichtungen identifiziert werden, einhergehend mit zu großen Gruppen, einem unzureichenden Betreuungsschlüssel, Zeitdruck und „Multi-Tasking“. Auf der Grundlage der Forschungsergebnisse werden abschließend mögliche Entlastungs- und Verbesserungsmaßnahmen diskutiert. Die Ergebnisse der Studie wurden in der bekannten Fachzeitschrift *Das Gesundheitswesen* publiziert (vgl. Jungbauer / Ehlen, 2015).

- Das haushaltsfinanzierte Forschungsprojekt Kultursensible musikalische Bildung in Kindertagesstätten ist in zweierlei Hinsicht erwähnenswert. Zum einen ist es eine gelungene Kooperation zwischen der KatHO NRW Aachen, der Hochschule für Musik und Tanz Köln sowie der Universität Mainz, da sich Forscherinnen aus diesen drei Hochschulen gemeinsam mit dieser Thematik intensiv befassen. Zum anderen ist die in der Planung und Durchführung des Projektes aufgebaute Expertise auch erfolgreich in die Akquise des vom BMBF geförderten Projekt *Flucht – Diversität – Kulturelle Bildung* (siehe oben) eingeflossen. Im Rahmen des Projektes wurden musikalische Bildungsangebote in Kindertagesstätten im Hinblick auf Diversitäts- und Kultursensibilität untersucht. Dazu wurden Vertreter_innen der verschiedenen Professionen befragt, die musikalisch in Kindertagesstätten arbeiten. Die Publikation erster Ergebnisse ist in der Vorbereitung. Im November 2018 findet eine gemeinsame Tagung der drei beteiligten Hochschulen in Mainz statt.
- Die Erforschung der Jugendarbeit im ländlichen Raum stand im Fokus des zum Teil haushaltsfinanzierten Forschungsprojektes Offene Kinder- und Jugendarbeit im Kreis Heinsberg: Bedarfe der Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen. In den Jahren 2014 und 2015 wurden 320 Jugendliche in 30 Gruppendiskussionen sowie 24 Expert_innen aus der außerschulischen Bildungsarbeit befragt (vgl. Genenger-Stricker u.a. 2016). Die Ergebnisse wurden im Jugendhilfeausschuss des Kreises Heinsberg vorgestellt, diskutiert und dienten als eine zentrale Entscheidungsgrundlage für die kommunale Förderstrategie der Kinder- und Jugendarbeit. An diesem Projekt haben Masterstudierende im Rahmen ihres studienintegrierten Forschungsprojektes (siehe unten) aktiv mitgearbeitet.
- Ein weiteres erfolgreiches und öffentlichkeitswirksames Forschungsprojekt, das anteilig vom eigenen Haushalt und durch die Partner finanziert wurde, war die gemeinsame Fluchtstudie Für unser Leben von morgen, die gemeinsam mit dem Kindermissionswerk, missio und dem Center for Social Concern in Malawi im Jahre 2013 durchgeführt wurde (vgl. Frieters-Reermann u.a. 2013). Im Rahmen der Studie wurden die Bildungsbeschränkungen und -perspektiven minderjähriger Flüchtlinge in Malawi und Deutschland untersucht. Trotz der sehr unterschiedlichen nationalen Kontexte wurden zahlreiche Parallelen der Lebens- und Bildungssituation geflüchteter Kinder in Bezug auf Gewalterfahrungen, Diskriminierung Ausgrenzungsmuster und mangelnde Chancengleichheit ersichtlich. Auch wurde erkennbar, dass in beiden Ländern geflüchtete Minderjährige oftmals auf ihre Probleme und Belastungen reduziert und weniger ihre vielfältigen Potentiale und Ressourcen erkannt werden. Die Ergebnisse der Studie wurden auf verschiedenen Fachtagungen sowie bei einem Fachgespräch mit Bundestagsabgeordneten in Berlin präsentiert.
- Ein anderes Kooperationsprojekt ist aus einer gemeinsamen Fachtagung von KatHO Aachen, Bistum Aachen und diözesanem Caritasverband zum Thema Selbstermächtigung und aktive Teilhabe von Geflüchteten im Jahre 2016 entstanden. Hintergrund der Studie ist die Beobachtung, dass Geflüchtete oftmals in der öffentlichen Diskussion viktimisiert, auf

ihre Notlagen reduziert und als passive Nutzer_innen von Unterstützungs- und Hilfsleistungen stigmatisiert und damit klientelisiert werden. Das Projekt geht dabei der Frage nach, welche Faktoren eine partizipative und emanzipatorische Arbeit mit Geflüchteten in Deutschland verhindert und wie deren Selbstermächtigung und aktive Teilhabe durch die Soziale Arbeit gestärkt werden können. Das gemeinsam von den drei genannten Kooperationspartnern finanzierte Forschungsprojekt ist nur ein Beispiel für die seit Jahren gewachsene gute Zusammenarbeit in einem gemeinsamen Arbeitskreis Sozialpolitik, in dem kontinuierlich wissenschaftliche Fachtagungen zu aktuellen Themen geplant und durchgeführt werden.

5 Forschung und Entwicklung im Masterstudiengang

Dass Sozialarbeiter_innen mittlerweile auch einen Masterabschluss erwerben können, wird heute allgemein als wichtiger Impuls für die Weiterentwicklung der Disziplin und die Förderung des eigenen akademischen Nachwuchses angesehen (vgl. Mühlum 2009). In diesem Kontext werden große Erwartungen in die neuen Masterstudiengänge gesetzt, nicht zuletzt von den Studierenden selbst (vgl. Jungbauer / Weigang 2011). Im Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse werden grundsätzlich stärker anwendungsorientierte und stärker forschungsorientierte Masterstudiengänge unterschieden (vgl. Kultusministerkonferenz 2005). In forschungsorientierten Masterstudiengängen sollen die Studierenden methodische und analytische Forschungskompetenzen erwerben und zu eigenständiger Forschungsarbeit angeregt werden. Dementsprechend soll die Lehre in diesen Masterstudiengängen von Professor_innen getragen werden, die neben berufspraktischen Erfahrungen vor allem aus eigener aktiver Forschung schöpfen können. Wissenschaftlich ausgewiesene Professor_innen mit Forschungs- und Publikationserfahrung sowie aktueller Forschungspraxis (insbesondere Drittmittelprojekte) sollen in der Regel mindestens zwei Drittel der Lehre tragen. Diese Kriterien stellen aus Sicht der Sozialen Arbeit natürlich eine enorme Herausforderung dar, wenn man die eingangs skizzierte traditionell praxeologische Ausrichtung dieser Disziplin bedenkt. Gleichwohl bieten gerade forschungsorientierte Masterstudiengänge exzellente Chancen, die wissenschaftliche Entwicklung der Sozialen Arbeit weiter voranzutreiben.

Wie bereits erwähnt, wird auch an der KatHO NRW in Aachen seit rund zehn Jahren ein forschungsorientierter Masterstudiengang angeboten. Zentrale Bedeutung haben dabei die studienintegrierten Forschungs- und Entwicklungsprojekte, die von studentischen Teams unter Anleitung von erfahrungsbereiten Professor_innen durchgeführt werden. Dabei lernen die Studieren-

den am Beispiel eines konkreten Forschungsprojekts, wie Forschung „funktionierte“ – von der Forschungsidee über die Formulierung einer empirischen Fragestellung und der Konzeption eines Forschungsdesigns bis zur Erhebung und Auswertung quantitativer und qualitativer Daten. In eher praxisorientierten Entwicklungsprojekten werden die Studierenden angeleitet, ein innovatives Beratungs-, Präventions- oder Bildungsangebot zu konzipieren, durchzuführen und ggf. systematisch zu evaluieren. Die Prüfungsleistung in diesem studienintegrierten Forschungsprojekt besteht in der Durchführung, Dokumentation und Präsentation von Arbeitsprozessen und -ergebnissen (in Form eines wissenschaftlichen Artikels oder eines Konzeptpapiers). Dieses kann z.B. in einer Fachzeitschrift veröffentlicht werden.

Das Modell der forschungsorientierten Masterstudiengänge hat sich in den vergangenen Jahren sehr gut bewährt. Dies zeigt sich nicht zuletzt daran, dass zahlreiche Beiträge aus diesen Projekten in namhaften Fachzeitschriften zur Publikation angenommen und veröffentlicht wurden. Auch hier sollen einige Beispiele verdeutlichen, wie Forschungs- und Entwicklungsprojekte von Masterstudierenden dazu beitragen, dass der Anspruch der „Angewandten Wissenschaft“ an der Katho NRW in Aachen eingelöst werden kann:

- Das studentische Forschungsteam von Kriemer u.a. (2016) untersuchte das Stresserleben sowie psychosoziale Belastungsfaktoren bei Studierenden der Sozialen Arbeit. Dazu befragten sie 746 Studierende mit Hilfe von normierten Fragebogenverfahren. Bei der Auswertung zeigte sich, dass ein Drittel der befragten Studierenden im Alltag unter viel bis extrem viel Stress leidet. Ein Viertel fühlt sich deutlich überfordert und sozial überlastet. Psychosozialen Stressoren durch prägende biographische Ereignisse sind weit mehr als die Hälfte der Studierenden ausgesetzt. Trotz deutlicher Belastungen hat nur ein Viertel schon einmal professionelle Unterstützung in Anspruch genommen. Zudem konnte festgestellt werden, dass Studierende, die vorwiegend funktionale Bewältigungsstrategien nutzen, weniger Stress und Überforderung erleben. Auf Grundlage der Forschungsergebnisse wurde eine Reihe von Empfehlungen für die psychosoziale Unterstützung von Studierenden erarbeitet. Die Studie wurde in dem angesehenen Fachjournal *Das Gesundheitswesen* veröffentlicht.
- Menschen mit psychischen Erkrankungen standen im Mittelpunkt einer qualitativen Studie von Peter u.a. (2017). Ziel der Studie war es, mit Hilfe von biographischen Interviews differenziert zu untersuchen, wie Betroffene ihre psychiatrische Diagnose erleben und mit ihr umgehen. Bei der Auswertung der Interviews zeigte sich, dass Betroffene aufgrund ihrer Diagnose oft Ablehnung, Ausgrenzung und Stigmatisierung erfahren. Zugleich sehen sie ihre Diagnose teilweise auch als Orientierungshilfe und Ansatzpunkt für Veränderungen. Die Auseinandersetzung mit der Diagnose kann als langfristiger Prozess beschrieben werden, der die Sicht auf die Erkrankung und die eigene Person nachhaltig verändert. Die indi-

viduelle „Aneignung“ einer psychiatrischen Diagnose ist somit ein komplexer identitätsbezogener Prozess, der durch geeignete Beratungsangebote unterstützt werden sollte. Die Studie wurde in der Fachzeitschrift *Psychiatrische Praxis* veröffentlicht; eine weiterführende Analyse wurde vom internationalen *Clinical Social Work Journal* zur Veröffentlichung angenommen (Peter / Jungbauer, in press). Ferner wurde die Studie auf dem 30. DGVT-Kongress in Berlin am 02.03.2018 vorgestellt.

- Ein praxisorientiertes Entwicklungsprojekt wurde 2016 in Kooperation mit Aachener Kitas durchgeführt. Eine studentische Arbeitsgruppe entwickelte speziell für die Zielgruppe von Jungen im Vorschulalter (fünf bis sechs Jahre) ein sozialpädagogisches Trainingskonzept zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen. Dieses Konzept mit dem Titel „Gefühlsabenteurer“ wurde im Rahmen des Entwicklungsprojekts sorgfältig geplant, praktisch erprobt und evaluiert. Im Sinne der Handlungsforschung wurden die Erfahrungen und Ergebnisse aus dem Projekt unmittelbar genutzt, um das Konzept weiterzuentwickeln. Das Trainingsprogramm wurde in Form eines Manuals für die Praxis ausgearbeitet und ist als Buch im vml-Verlag (Dortmund) erschienen (Groß / Schwung / Jungbauer 2018).
- In dem Projekt Kinderarmut in Herzogenrath (Projektlaufzeit 2016 bis 2017) hatten die Studierenden die Möglichkeit, eine konkrete Forschungsanfrage des Jugendamtes der Stadt Herzogenrath zu bearbeiten. Im Rahmen des Projektes wurde in ausgewählten Stadtteilen die Wahrnehmung von Kindern im Hinblick auf Kinderarmut und ihre eigene Lebenssituation untersucht. Die Studie war ein Bestandteil des kommunalen Netzwerkes gegen Kinderarmut und eingebettet in die kommunalpolitische Gesamtstrategie der Stadt Herzogenrath im Hinblick auf die Verbesserung der Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen.
- Eines der wenigen Master-Forschungsprojekte mit internationaler Perspektive wurde von Leonor González aus Guatemala durchgeführt, die im Rahmen einer Studienförderung durch den KAAD (Katholischer Akademischer Austauschdienst) in Aachen studiert hat. Sie hat sich intensiv mit den Chancen und Grenzen friedenspädagogischer Bildungsprozesse in ihrem Heimatland beschäftigt. Vor dem Hintergrund der jahrzehntelangen Bürgerkriegsgeschichte entwickelt die Autorin auf der Basis empirischer Forschung ein friedenspädagogisches Rahmenkonzept für die Ausbildung und Praxis von Erzieherinnen in Kindertagesstätten in Guatemala. Da Frau González nach dem Studium in ihr Heimatland zurückgekehrt ist und dort am Aufbau eines universitären bildungsbezogenen Studiengangs mitwirkt, werden ihre Forschungsergebnisse dort noch ihre weitere Anwendung finden.
- Die Situation von Menschen, die Arbeitslosengeld (ALG) II erhalten stand im Fokus des Forschungsprojektes Biografien als Wegweiser – Eine Qualitative Studie mit jungen ALG II-Empfänger_innen als Expert_innen für ihre Bedarfe am Übergang in den Beruf. Das Forschungsteam untersuchte anhand von 17 biografisch-narrativen Interviews mit jungen Arbeitslosengeldempfänger_innen, wie die Angebote

der Unterstützung beim Übergang in den Beruf unter besonderer Berücksichtigung der biographischen Vorerfahrungen verbessert werden können. Die zentralen Forschungsergebnisse sowie eine kritische forschungsethische- und methodische Reflexion des Projektes erfolgen im Jahre 2018 in einem Beitrag in einem Sammelband über Forschungsmethoden im Kontext von Bildung und Migration (vgl. Frieters-Reermann u.a. 2018).

All diese Beispiele zeigen, dass auch Studierende ernstzunehmende Beiträge zu einer praxisbezogenen Sozial- und Gesundheitsforschung leisten können, wenn sie in ihren Projekten engagiert angeleitet und begleitet werden. Dabei profitieren sie einerseits unmittelbar von der Einbindung in die Forschungsaktivitäten der Professor_innen. Doch auch umgekehrt können studienintegrierte Projekte innovative Impulse für die Forschung und Entwicklung an der Katho NRW in Aachen geben.

6 Literaturverzeichnis

- Beywl, Wolfgang / Schepp-Winter, Ellen (2000): Zielgeführte Evaluation von Programmen. Ein Leitfaden. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Berlin. <http://www.qs-kompodium.de/pdf/Qs29.pdf> [Zugriff: 06.07.2017].
- Deimel, Daniel (Hrsg.) (2017): Themenschwerpunkt Chemsex: Drogenkonsum bei Männern, die Sex mit Männern haben. Rausch, in: Wiener Zeitschrift für Suchttherapie, 6 (1), 253–358.
- Frieters-Reermann, Norbert / Genenger-Stricker, Marianne / Gerards, Marion / Zink, Katharina (2015): "Freiräume sind das, was Kinder am dringendsten brauchen." Zur Bedeutung außerschulischer Bildungsorte für ein gelingendes Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen, in: Thema Jugend, Jg. 27, Nr. 4, 8–10.
- Frieters-Reermann, Norbert / Genenger-Stricker, Marianne / Klomann, Verena / Sylla, Nadine (Hrsg.) (2018): Forschung im Kontext von Bildung und Migration. Kritische Reflexionen zu Methodik, Denklagen und Machtverhältnissen in Forschungsprozessen. [Druck in Vorbereitung].
- Frieters-Reermann, Norbert / Jere, Tobias / Kafunda, Mathias / Moerschbacher, Marco / Morad, Huda / Neuß, Brigitte / Offner, Markus / Westermann, Aische (2013): Für unser Leben von morgen. Eine kritische Analyse von Bildungsbeschränkungen und -perspektiven minderjähriger Flüchtlinge, Aachen.
- Genenger-Stricker, Marianne / Klomann, Verena / Zink, Katharina / Distelrath, Laura / Eghbalpour, Sina / Kinnen, Kathrin / Mies, Klara / Stobbe Asya (2016): Offene Kinder- und Jugendarbeit im Kreis Heinsberg: Bedarfe der Kinder, Jugendlichen und Heranwachsenden. Forschungsbericht, www.kreis-heinsberg.de/buergerservice/schlagwortindex/ [Zugriff: 28.11.2017].
- Groß, Vinod / Schwung, Robin / Jungbauer, Johannes (2018): Gefühlsabenteurer: Mit Jungen im Vorschulalter die Welt der Gefühle entdecken, Dortmund.

- Jungbauer, Johannes (2017): Familien mit einem psychisch kranken Elternteil: Ansatzpunkte für Prävention und Sozialtherapie, in Pauls, Helmut / Lammel, Ute Antonia (Hrsg.): Sozialtherapie. Sozialtherapeutische Interventionen als dritte Säule der Gesundheitsversorgung, Dortmund, 169–178.
- Jungbauer, Johannes / Ehlen, Sebastian (2015): Stressbelastungen und Burnout-Risiko bei Erzieherinnen in Kindertagesstätten. Ergebnisse einer Fragebogenstudie, in: Das Gesundheitswesen, 77, 418–423.
- Jungbauer, Johannes / Weigang, Merle (2010): Forschungsorientiert studieren? Einstellungen und Erwartungen von Studierenden im Masterstudiengang Soziale Arbeit, in: Sozialmagazin, 35/9, 47–51.
- Jungbauer, Johannes / Wirth, Katharina (2016): Der lange Schatten der Kindheit – Ergebnisse einer Befragung von erwachsenen Kindern psychisch erkrankter Eltern, in: FORUM sozialarbeit + gesundheit, 4, 44–47.
- Jungbauer, Johannes/ Krieger, Theresia / Floren, Miriam (2017): Konzeption und erste Evaluation eines rehabilitationsbegleitenden Beratungsangebots für Angehörige von Schlaganfallpatienten, in: Die Rehabilitation, 56, 257–263.
- Kriemer, C. / Schwertfeger, A. / Deimel, Daniel / Köhler, T. (2016): Psychosoziale Belastungen, Stressempfinden und Stressbewältigung von Studierenden der Sozialen Arbeit: Ergebnisse einer quantitativen Studie, in: Das Gesundheitswesen, E-first DOI: 10.1055/s-0042-108643.
- Kultusministerkonferenz (2005): Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 21.04.2005 beschlossen. <http://bit.ly/1uS4DYD> [Zugriff: 21.04.2017].
- Magolei, Vera / Valdivia, Andrea / Jungbauer, Johannes (2016): AKisiA – Einblicke in die ganzheitliche Beratungspraxis mit Kinder psychisch erkrankter Eltern und ihren Familien, in: Jungbauer, J. (Hrsg.), Familien mit einem psychisch kranken Elternteil. Forschungsbefunde und Praxiskonzepte, 2., überarbeitete und erweiterte Aufl., Opladen, 80–129.
- Maier, Konrad (2009): Zur gegenwärtigen Situation der Sozialarbeitsforschung in Deutschland, in: Gahleitner, Silke Birgitta / Hahn, Gernot (Hrsg.): Klinische Sozialarbeit. Forschung aus der Praxis – Forschung für die Praxis, Bonn, 32–45.
- Mühlum, Albert (2009): Der wissenschaftliche Ort Klinischer Sozialarbeit: Sozialarbeitswissenschaft, in: Gahleitner, Silke Birgitta / Hahn, Gernot (Hrsg.): Klinische Sozialarbeit. Forschung aus der Praxis – Forschung für die Praxis, Bonn, 20–31.
- Peter, Olivia / Jungbauer, Johannes (in press): Diagnosis Talk and Recovery in People with Mental Illnesses: A Qualitative Study and Perspectives for Clinical Social Work, in: Clinical Social Work Journal.
- Peter, Olivia / Lang, Johanna / Stein, Katharina / Wirth, Katharina / Jungbauer, Johannes (2017): „Ich bin nicht die Diagnose – aber sie ist auch ein Teil von mir“ – Eine qualitative Interviewstudie zu Sichtweisen von psychisch erkrankten Menschen, in: Psychiatrische Praxis, E-first DOI: 10.1055/s-0043-100026.
- Schirra-Weirich, Liane (2011): Evaluation von Versorgungsstrukturen im Rahmen des „Leuchtturmprojekt Demenz“: DemenzNetz Aachen – Förderung von Frühdiagnostik und häuslicher Versorgung. Bericht über die HausärztInnen-Befragung. Aachen: Katholische Hochschule NRW (Unveröffentlichter Forschungsbericht).

Global – (EU)regional. Internationale Beziehungen in der Ausbildung von Sozialarbeiter_innen und Sozialpädagog_innen

Ulrich Deller, Joachim Söder

1 Einleitung

Für eine Hochschule, die sich als ‚katholisch‘ bezeichnet, gehört Internationalität zum Wesenskern. Das Adjektiv ‚katholisch‘ steht semantisch für das Gegenteil von ‚abgesondert, vereinzelt, partikulär‘, es zielt auf das große Ganze, das Universale (vgl. den Beitrag von Söder, in diesem Band). Im topographischen Sinn meint ‚katholisch‘ dann: „die bewohnte Welt, von einem Ende der Erde bis zum anderen“ (Kyrill von Jerusalem, 4. Jahrhundert). Recht verstanden kann sich eine katholische Hochschule also niemals mit der selbstgenügsamen Perspektive auf den eigenen Kirchturm begnügen, sondern ihr Horizont geht in die Weite, ins Internationale. Diese Internationalität war bereits das Kennzeichen der mittelalterlichen Hochschulen, die ihre Studenten und Professoren länder- und grenzenübergreifend rekrutierten und die Bildungsabschlüsse verliehen, die transnationale Gültigkeit besaßen (vgl. Altbach / Teichler 2001). Diese Selbstverständlichkeit des Internationalen ging den Hochschulen im Zeitalter der aufkommenden Nationalstaaten weitgehend verloren und musste – und muss – erst wieder zurückgewonnen werden.

Gemeinhin wird gerade mit dem Bologna-Prozess versucht, die Internationalisierung der Hochschulbildung wieder in den Vordergrund zu rücken. 1988 trafen sich die Rektor_innen der europäischen Universitäten anlässlich des (fiktiven) 900. Gründungstages der Universität in Bologna und forderten, to „consider a general policy of equivalent status, titles, examinations (without prejudice to national diplomas)“ (Magna Charta 2017). Die KathO NRW hat an dieser Entwicklung als eine der ersten Hochschulen teilgenommen. 2001 schon veröffentlichte die damalige KFH NW die komplette Beschreibung und Umrechnung aller Lehrveranstaltungen im neuen System „ECTS – European Credit Transfer System“. Hier folgte die Hochschule der Idee, für Incomings und Outgoings gleichermaßen die Aufnahme- und Anerkennungs-Prozedur zu

erleichtern, um an einer ausländischen Universität Studienelemente absolvieren zu können. Zwei Dinge gerieten angesichts der Internationalisierungs-Euphorie aus dem Blick: zum einen die Tatsache, dass mit diesem ECTS die eigentliche Arbeit erst begann, d.h., dass mit der direkten Vergleichbarkeit die eigentlichen Probleme erst auf den Tisch gebracht wurden; zum anderen, dass dieser Schritt gar nicht möglich gewesen wäre, wenn nicht – und das gilt vor allem für den Campus Aachen der KatHO NRW – ein grundlegender Geist der Internationalisierung zum historischen Fundament dazugehörte.

„To approach the stranger is to invite the unexpected, release a new force, or let the genie out of the bottle. It is to start a train of events beyond your control.” (T.S.Eliot)

2 Die Historie

Aus diesem Grund steht am Anfang dieser Überlegungen ein Gang zu den Anfängen der Sozialen Frauenschule Aachen. Ihnen folgen einzelne Leuchttürme der Internationalisierung und der Blick auf die heutige Situation, bevor die Überlegungen in größere Zusammenhänge universitärer Bildung eingeordnet werden (vgl. auch den Beitrag von Frieters-Reermann zur transnationalen Sozialen Arbeit, in diesem Band).

2.1 Die Soziale Frauenschule in Aachen

Schon neun Jahre nach Gründung der Sozialen Frauenschule¹ zeigten sich drei typische Felder von Internationalisierung: 1. Gründung internationaler Vereinigungen, 2. Gegenseitige Besuche und Austausch, 3. Gemeinsame Projekte.

1925 wird in Mailand die Union Catholique International de Service Social (UCISS) gegründet. Die damalige Direktorin der Frauenschule, Frau Dr. Maria Offenberg, ist Gründungsmitglied und wird als Vertretung für die deutschen Sozialen Frauenschulen in den Vorstand gewählt. Schon kurze Zeit später richtet die Soziale Frauenschule Aachen den allgemeinen Kongress der UCISS aus. Neben den deutschen Vertreter_innen nehmen Delegierte aus Belgien, Frankreich, den Niederlanden, der Schweiz, Polen und Chile an der Konferenz teil. Hier beginnt sich eine besondere Beziehung zwischen der Direktorin der Frauenschule und der Generalsekretärin der UCISS, der Belgierin Mlle. Marie

¹ Wir verwenden hier diese Bezeichnung durchgängig, auch wenn in den Archiven manchmal von Wohlfahrtsschule Aachen die Rede ist.

Baers, zu entwickeln. Letztere war Direktorin der flämischen Sozialen Schule in Brüssel und hielt seitdem beständigen Kontakt zur Sozialen Frauenschule in Aachen. Zu Beginn der dreißiger Jahre geben uns die Archive Einblick in die Austausche und Besuche, an denen die Soziale Frauenschule Aachen mitwirkt. Hierzu muss man wissen, dass ein Teil des auch heute noch genutzten Gebäudes als Jugendherberge eingerichtet war, gerade für internationale Begegnungen. Es zeigt sich ein vielfältiges Bild von gegenseitigen Besuchen, das durch zwei Aspekte gekennzeichnet ist: Zum einen sind die Kontakte mit der Idee des Friedens verbunden, zum anderen spielen die Niederlande und Belgien eine besondere Rolle. Ab 1934 spürt man den Einfluss der nationalsozialistischen Gleichschaltungsbestrebungen. Die Frauenschule kümmert sich um „deutsches Volkstum im Ausland“. (Deutsches Volkstum 1937). Es beginnt ein schwieriges Taktieren zwischen der erzwungenen Akzeptanz der völkischen Ideologie und dem Versuch, über die Grenzen hinweg Kontakte zu pflegen. Die enge Verbindung der Frauenschule zur katholischen Arbeiterbewegung ist die Basis für Veranstaltungen in den Niederlanden und Belgien: Adventsfeier für deutsche Mädchen in Eupen, Weihnachtsfeiern für deutsche Bergarbeiter in Heerlen (vgl. Offenberg 1956, 40, 52). Während die Archive einen richtigen Aufbruch für die 20er Jahre vermitteln, spürt man hier die legitimatorischen Probleme, mit der Ideologie der Nazis zurecht zu kommen, ohne sich völlig aufzugeben. Auf einem der Werbezettel steht: „Zu Brüdern und Schwestern verbindet ein Band, uns alle miteinander – das Heimatland.“

Diese Orientierung muss ergänzt werden durch Berichte über Besuche von Gästen aus den USA in den Jahren 1936 und 1937. Die Student's International Travel Association (SITA) aus New York hat beide Besuche organisiert. Die Berichte und überlieferten Briefe sind bewegende Dokumente. Noch in Deutschland bei einer weiteren Station ihres Besuches schrieb Mary Waltoy, die Sekretärin der SITA, an die Aachener Dozentinnen: „The German people are very close to our hearts – always – and you have done a great deal to cement this bond of affection.“ (Waltoy 1936) Änne Perl schrieb 1937 zu diesem Besuch in ihrem Bericht: Hier kamen Menschen zusammen,

„die nach den gleichen Wundern suchen und auf die gleichen Wunder warten“. Und weiter heißt es: In der Runde „erblickte man lauschende Gesichter mit lachenden Augen und lächelndem Mund. [...] war es, als stünden die Sehnsüchte aller jungen Menschen auf und sähen in diesen Festsaal hinein, Sehnsüchte nach fremden Ländern und fremden Meeren, nach klugen und schönen Menschen, nach allem, was die Seele weit und das Herz stille macht.“ (Perl 1937, 1–2)

Hier zeigt sich internationaler Austausch als existentielle Begegnung und Verständigung, was er im Kern auch heute noch ist.

Diese positive Beziehung zu ausländischen Gästen bricht mit der Übernahme der Leitung der Frauenschule 1941 durch die Nazi-Behörden ab. Sie

wird 1945 und 1946 in einer beeindruckenden Weise wiederbelebt. In der Festschrift für die 60-Jahrfeier liest sich das so:

„Den persönlichen internationalen Verbindungen von Frau Dr. Offenberg hatten wir es zu verdanken, daß wir nach einiger Zeit Hilfe von ausländischen Schulen und Organisationen erhielten. Lebensmittelspenden kamen aus der Schweiz und aus Chile, Spenden von Schreibmaterial, Kleidungsstücken und Wolle kamen von dem Büro der Katholischen Internationalen Sozialen Schule in Brüssel², vom Katholischen Frauenbund der Schweiz, von der Sozialen Schule Luzern, von der Caritas in Spanien und vom Roten Kreuz in Chile.“ (Festschrift 1978, 25–26)

Hier wandelt sich in völliger Selbstverständlichkeit internationaler Austausch in internationale Solidarität. Dies ist umso erstaunlicher, als die Schreckensherrschaft der Nazis nur wenige Monate vorbei ist.³ Und schon 1947 kommen internationale Gäste zu Besuch zur Sozialen Frauenschule in Aachen, aus Belgien, Frankreich, der Schweiz, Großbritannien und den USA. „Wir sind für diese Ausweitung des Erfahrungsgebietes außerordentlich dankbar.“ Im Jahresbericht wird der Vermerk hierüber mit der Formulierung „nach jahrelanger Abgeschlossenheit“ (Jahresbericht 1947) eingeleitet.

Die späteren Internationalisierungsberichte schildern eine andere Stimmung. Man spürt Routine und 1966 eine ganz neue Qualität. Die *École des Services Sociaux de Provence* aus Marseille ist zu einem Rückbesuch in Aachen. Es findet eine gemeinsame internationale Tagung statt. In diese Tagung ist die Abschlussprüfung des Berufspraktikums für die Absolventinnen integriert. Im Bericht erklärt die Direktorin der Frauenschule, Augusta Schroeder, diese qualitative Veränderung und die Entwicklung bis dahin so:

„Echte Fortschritte beginnen zwar oft mit stillem Studium und Nachdenken am eigenen Schreibtisch, und die Fähigkeit hierzu soll auch bei den in der Praxis stehenden sozialen Berufskräften erhalten und gefördert werden; aber dennoch brauchen sie ebenso sehr, wenn nicht noch mehr, die menschliche Begegnung, die Ergänzung durch andere Erfahrungen, Forschungen und Einsichten.“ (Schroeder 1966, 2)

2 Diese Schule wurde geleitet von der Generalsekretärin der UCISS, Mlle. Marie Baers

3 Kuriosum am Rande: Die Frauenschule nutzte die Spenden auch, um die Bevölkerung zu unterstützen. In einigen Lehrveranstaltungen wurden von den Schülerinnen Pullover gestrickt, während einige den Lehrstoff mitschrieben, um ihn später in Arbeitsgruppen mit den Mitschülerinnen zu erarbeiten.

2.2 HORA EST / ECSW / EU-Programme

Im Zuge der Internationalisierung der 90er Jahre des vorigen Jahrhunderts hatten die Universitäten in der Euregio Maas-Rhein⁴ eine Interessenvertretungsallianz gegründet: die ALMA (= Aachen, Lüttich, Maastricht). Immer wichtiger wurde der grenznahe Raum, nicht zuletzt, weil es entsprechende Fördermittel gab. Inzwischen ist dieser Interessenverbund Geschichte und die beteiligten Universitäten haben andere Präferenzen. Eine ähnliche Entwicklung nahmen die Fachhochschulen. Sie gründeten etwas später in der gleichen Zeit den Verbund HORA EST = „*Hoger Onderwijs Realiseert Alliantie – Euregional Samenwerking Traject*“.⁵ Das leicht verballhornte Latein sollte ein Ausdruck für die in den Augen der Macher gebotene Eile sein. HORA EST war nicht das Ergebnis der ausdrücklichen Planungen der Hochschulen. HORA EST gab es zunächst, weil EU-Fördermittel im Rahmen der Interreg-Programme flossen.⁶ So versuchten die Hochschulen, den Austausch im grenzüberschreitenden kleinen Verkehr zu schaffen und zu intensivieren.

Die Euphorie euregionaler Kooperation trug die Ideen. Aber auch hier wurden Probleme in den Entwicklungen unterschätzt. Zum einen stellten sich die grenzüberschreitenden Möglichkeiten doch als wesentlich schwieriger heraus als ursprünglich gedacht. Bis heute bleibt Europa in vielen nationalen Regulierungen stecken. Für Aachen und HORA EST ist dies am länderübergreifenden Gewerbegebiet Avantis ablesbar; eine gemeinsame rechtliche Grundlage eines länderüberschreitenden Gewerbegebietes blieb ein Traum. Die jeweiligen Abschlüsse der Hochschulen in der Euregio Maas-Rhein sind nach wie vor nicht automatisch anerkannt. Wer in einer staatlichen Behörde angestellt werden will, benötigt die Anerkennung des Zeugnisses durch die jeweilige nationale Behörde, egal, ob das Schengener Abkommen ermöglicht, ohne Passkontrolle in den zwei km entfernten Nachbarort zu fahren. HORA EST hatte zum anderen das Problem, zu sehr Dachorganisation zu sein. Das ließ sich zuerst an der Vielzahl der beteiligten Akteur_innen ablesen. 9 Fachhochschulen (1 x Limburg-NL, 2 x Aachen, 6 x Belgien, davon 3 Limburg-B und 3 Provinz Lüttich) sollten zu einer gemeinsamen Perspektive finden. Neben der Vielzahl kam zum Tragen, dass die Partner_innen von unterschiedlichen Positionen aus starteten. Die deutschen Fachhochschulen hatten gerade begonnen, den Aufholkampf mit den Universitäten aufzunehmen, und fingen an, stärker in Richtung Forschung zu gehen. Die niederländische Fachhochschule war dabei, sich als der (!) Partner der regionalen Wirtschaft zu etablieren. Und die belgischen Fachhochschulen begannen sich zu ordnen und nahmen den Weg in Richtung

4 Vgl. <http://www.euregio-mr.com/de> [Zugriff 27.12.2017].

5 Der niederländische Name ist der Tatsache geschuldet, dass die Organisation wegen der einfacheren Rechtskonstruktion als niederländische Stiftung gegründet wurde.

6 Vgl. <https://www.interregurope.eu> [Zugriff 27.12.2017].

Hochschule auf. Auch aus diesen Gründen kam die Idee, von „oben“ die Dozent_innen und Student_innen zum Austausch anzuregen erst wirklich zum Tragen, als die Interessen auf Fachbereichsebene angegangen wurden. Besonderen Anteil hieran hatten die neuen EU-Programme, mit denen gemeinsame Seminare auf europäischer Ebene möglich wurden. Diese, im Jargon der EU „intensive program“ genannten Lehrveranstaltungen banden verschiedene Länder und Hochschulen zusammen. Dies wurde von den beteiligten Fakultäten für Soziale Arbeit ungeachtet aller Unterschiede aufgenommen. Eine der ersten fünftägigen gemeinsamen Lehrveranstaltungen fand im Mai 1998 zum Thema Sucht in Lüttich statt. Hier zeigte sich der Kerngedanke der euregionalen Kooperation: nicht von einer abstrakten Idee europäischer Kooperation auszugehen, sondern die konkreten Fragen des euregionalen Alltags zum Ausgangspunkt zu nehmen. Im Vordergrund stand die Erfahrung des Drogen-Tourismus zwischen Aachen, Lüttich und Maastricht, kombiniert mit der Erfahrung, dass Sucht in den drei nebeneinanderliegenden Ländern völlig unterschiedlich behandelt wurde. Zwischen der Behandlung als Krankheit und dem Angehen als Straftat war vieles möglich. Hier kam nun die neue Qualität des internationalen Austauschs zum Tragen, die sich in folgenden Punkten zeigt:

- von einem gemeinsamen, nicht mehr nur national fassbaren Problem auszugehen;
- zu erfahren, dass bezogen auf dieses gemeinsame Problem sehr unterschiedliche nationale Strategien zu antworten versuchen;
- und auf der Ebene sozialarbeiterischer Professionalität zu entdecken, dass die Arbeit mit Süchtigen unabhängig hiervon Standards folgt, die in ihrer fachlichen Absicherung mindestens transnational sind.

Von 1998 an veranstalteten die fünf euregionalen Fachbereiche Sozialwesen⁷ diese Intensiv-Seminare in einem regelmäßigen Rhythmus. Als sich nach einigen Durchläufen die EU-Bedingungen für die Finanzierung der Seminare änderten, war trotzdem schon die Basis für den nächsten Schritt geschaffen, das ECSW, das *Euregional Certificate of Social Work*.

Parallel zum Prozess der euregionalen Kooperation war für die KathO NRW Campus Aachen die Beziehung zur niederländischen Hogeschool Zuyd sehr inspirierend für die Neuorientierung der Studiengänge. Dies schlug sich zunächst in der frühzeitigen Einführung des European Credit Transfer System nieder. In den Erklärungen zur Weiterentwicklung der Universitäten in Europa

⁷ Beteiligt waren die Hochschulen: Hogeschool Zuyd; www.hszuyd.nl; (Heerlen, Sittard, Maastricht). Katholische Fachhochschule Nordrhein-Westfalen, Abt. Aachen; www.kfhnw.de; (Aachen). Katholieke Hogeschool Limburg; www.khlim.be; (Hasselt, Diepenbeek, Genk). Provinciale Hogeschool Limburg; www.phlimburg.be; (Hasselt, Diepenbeek, Tongeren). HEMES; www.hemes.be; (Lüttich, Huy, Loncin).

von 1988 (Bologna), 1998 (Sorbonne) und von 1999 (Bologna) spielte die Vergleichbarkeit der Studiengänge eine zentrale Rolle. Im Rahmen der ERASMUS-Förderung wurden entsprechende Systeme ausprobiert. 1998 gingen die Ideen, ein Leistungspunktesystem einzuführen, in die Novellierung des Hochschulrahmengesetzes ein. § 15 Abs. 3 empfahl den Universitäten, ein solches System einzuführen.

Erst 2004, nachdem die KathO NRW aus den Aachener Erfahrungen heraus das ECTS schon seit drei Jahren eingeführt hatte, entschloss sich die Hochschulrektorenkonferenz, ihren Mitgliedern das ECTS zu empfehlen. „Das ECTS stellt eines der zentralen Instrumente zur Erreichung der in der Bologna Erklärung definierten Ziele vom Juni 1999 dar. Außerdem wird ECTS angesichts steigender Zahlen von Teilzeitstudierenden sowie im Kontext des Lebenslangen Lernens immer wichtiger“ (HRK 2004). Für die Weiterentwicklung der Kooperation auf euregionaler Ebene war die Einführung des ECTS eine große Hilfe. Jetzt konnten alle Lehrveranstaltungen anhand definierter Kriterien verglichen und austauschbar gemacht werden.

Auf dieser Basis entwickelten die beteiligten Fachbereiche Sozialwesen aus Belgien (KHLim), den Niederlanden (HS ZUYD) und Deutschland (KathO NRW) ein gemeinsames Curriculum: das ECSW Euregional Certificate of Social Work. Es ging darum, die gemeinsame Verständigung über die Ausgangslage in eine gemeinsame Verständigung über die angemessenen Reaktionen zu überführen.

Zu diesem Zwecke entstand ein Kompetenzprofil für euregional orientierte Soziale Arbeit, das das Zusammenbinden von schon existenten und neuen Lehrveranstaltungen der beteiligten Fachbereiche ermöglichte. So wurde in 2002, lange bevor über die neuen Studienstrukturen kompetenzorientierte Curricula in Deutschland selbstverständlich wurden, eine neue inhaltliche Ausrichtung des gemeinsamen Studierens in der Euregio Maas-Rhein praktiziert. Inzwischen wurde das Programm deutlich abgespeckt, weil die Studierenden so stark in die eigenen Studiensysteme eingebunden sind. Die ursprüngliche Planung, ca. 10% der Studienleistungen einzubinden, wurde bei 6 credits justiert. Diese euregionale Kooperation hat mehrere Vorteile, die zur Stabilität des Systems beigetragen haben. 1. Die Nähe: Auch, wenn Kolleg_innen von der niederländischen Partnerhochschule skeptisch waren („euregional is te smal!“), hat die räumliche Nähe große Vorteile. Sie ermöglicht nicht nur kurze Wege, sondern gibt spätestens seit dem Schengener Abkommen der Differenzenerfahrung einen realen Bezug zum Alltag. Das betrifft Einkaufen in Maasricht oder Lüttich, in Ferien Fliegen von Maastricht aus, Arbeiten in Deutschland etc. Damit wird Europa auf nur wenigen Kilometern erfahrbar, ein unschätzbare Vorteil aus der in früheren Jahren eher beeinträchtigenden Grenzlage Aachens. Zugleich zeigt sich bei aller Alltäglichkeit in der Euregio Maas-Rhein die Unterschiedlichkeit Europas. Vielleicht nicht in voller Breite, aber Sozialhilfe, Jugendhilfe etc. werden in den drei Ländern anders buchstabiert.

Im Austausch erfahren die Studierenden, dass man auf die gleiche Problemlage sehr unterschiedlich antworten kann. Soziale Arbeit wird verankert in den kulturellen, historischen und sozialen Kontexten und bleibt auf dieser Basis gemeinsame professionelle Aufgabe. Zu den EU-Programmen, mit denen die KatHO NRW in Aachen gearbeitet hat, gehörten auch das Tempus- und das Leonardo-da-Vinci-Programm. Diese Programme wurden in Kooperation zwischen 1991 und 2011 in und mit Ungarn realisiert. „TEMPUS is the European Union’s programme which supports the modernisation of higher education in the EU’s surrounding area. Tempus promotes institutional cooperation that involves the European Union and Partner Countries and focuses on the reform and modernisation of higher education systems in the Partner Countries of Eastern Europe...” (EU 2017).

Co-operation between KatHO NRW and Hungarian universities

1) with Vitéz János Tanítóképző Főiskola (Esztergom) 1991–94: TEMPUS SWEEL project: Social Work Education on the European Level. Participants: Lothar Krapohl, Paul Gáspár, Jenő Bangó as lecturers, trainers.

2) with Széchenyi István Főiskola (Győr) 1996–98: TEMPUS ASWE project: Alternatives Social Work Education. KatHO NRW in Aachen was partner institute, main participants: Lothar Krapohl co-ordinator, Paul Gáspár trainers, supervisors.

3) with Széchenyi István Főiskola (Győr) 1998–2001: TEMPUS-IB-13333-98 (FECCC) project: Further Education for Community Care. KatHO NRW in Aachen was partner institute, main participants: Paul Gáspár co-ordinator, Lothar Krapohl, Roland Brake, Paul Gáspár as trainers.

4) with Széchenyi István University (Győr) and University of Debrecen 2006-08: Leonardo da Vinci project: Community Care Approach: A Strategy for Social Inclusion. KHNW was partner institute, main participants: Ulrich Deller, Roland Brake, as leaders of module development, lecturers, authors, handbook editors.

These projects were a very useful co-operation between German and Hungarian partners in social work higher education in theoretical and professional dimensions. The partners in Hungary could adapt the knowledge, theories, concepts, models into the new Hungarian curricula from German professional and educational experiences in the last 25 years. These collaborations have created important impulses for the sustainable development of the profession, for research and for higher education in social work. And these projects with KatHO NRW in Aachen have given good examples for international collaboration.

István Budai (Széchenyi István University Győr, Ungarn)

Dass diese Kooperation gelang, hatte wesentlich mit der Tatsache zu tun, dass zu den normalen Bedingungen des Gelingens internationaler Kooperation (persönliche Verbindung, strukturelle Absicherung, Vertrauen, gegenseitiger Gewinn) weitere unschätzbare Vorteile hinzukamen. Zur Professorenschaft der

KatHO NRW in Aachen gehörten zwei Kollegen mit ungarischen Wurzeln. Sie waren im Zuge des blutig niedergeschlagenen Volks-Aufstands in Ungarn 1956 in den Westen geflohen. Sie sicherten ab, dass das TEMPUS-Projekt nicht als westliche Besserwisserie abgetan wurde. Die Ideen zum Aufbau einer modernen Ausbildung in Sozialer Arbeit hatten solides Fundament in der Kenntnis des Landes und wurden so nicht als Bedrohung oder Vorwurf erlebt. Eine weitere wichtige Erleichterung waren die ungarischen Sprachkenntnisse der Aachener Kollegen. Viele Feinheiten, die in den begrenzten Sprachkenntnissen auf beiden Seiten verloren gegangen wären, konnten so Berücksichtigung finden.

KatHO NRW in Aachen zur Erinnerung und zur Anerkennung

Der Beginn der Kooperation liegt sehr lange zurück. Ich war Student Anfang der siebziger Jahre in der Pädagogischen Hochschule Köln, Abteilung Aachen, als neben mir ein anderer Student saß, der mir von der Kath. Hochschule für Soziale Arbeit Aachen erzählte. Es war Lothar Krapohl, der bis heute in Freundschaft mit mir in Verbindung bleibt. Seitdem habe ich mehrere Gelegenheiten gehabt mit der KatHO NRW in Aachen Kontakt zu halten, u.a. in Form eines Vortrags über das von mir entworfene Konzept Reflexiver Sozialpädagogik. Zusammen mit dem Fachbereich Soziale Arbeit der Hochschule Niederrhein in Mönchengladbach haben wir Gelegenheit gehabt im Projekt Tempus zur Einführung von Sozialarbeit / Sozialpädagogik in Ungarn. Ein erfolgreiches Projekt, das später von der KatHO NRW in Aachen weitergeführt wurde.

Doch am intensivsten wurde es, als zwei Professoren der Aachener Bildungseinrichtung sich an mich wandten, um gemeinsam ein europäisches Projekt zu starten über Community Care, gemeinsam mit 7 anderen universitären Einrichtungen und mit der Universidad Pública de Navarra, meiner Universität. So haben wir gemeinsam ein tolles Projekt durchgeführt, meisterhaft geleitet von den zwei lieben Kollegen: Roland Brake und Uli Deller. Nicht nur das Buch, das daraus entstand als Ergebnis der intensiven Arbeit aller Betroffenen, sondern auch die erlebte Freundschaft und die erfolgreiche Zusammenarbeit bleiben in herzlicher Erinnerung. 100 Jahre in sozialer Bildungsarbeit sprechen für eine lebendige Einrichtung, die sich den Herausforderungen des Sozialen gestellt hat und sich sicherlich weiterhin stellen wird. Herzlichen Glückwunsch und ein langes Leben!

Prof. Dr. Jesus Hernández Arístu,
Universidad Publica de Navarra, Pamplona, Spanien

Das Leonardo-da-Vinci-Projekt baute auf diesen Erfahrungen der TEMPUS-Projekte auf und war eine inhaltliche und strukturelle Weiterentwicklung. War es zunächst als west-europäischer Export von Kenntnissen in ost-europäische Weiterbildungsprogramme gedacht, wurde das Projekt mehr und mehr zu einer Verständigung auf EU-Ebene in drei Dimensionen. Dies begann schon bei der

Verständigung über den leitenden Begriff: Sollte es Gemeinwesenarbeit, Stadtentwicklung, Sozialraum-Orientierung oder wie heißen? Die Verwirrung reichte bis in den Titel, dort war von Community Care⁸ die Rede. Auf der Arbeitsebene und in den sich anschließenden Veröffentlichungen wurde „Community Development“ als leitender Begriff verwendet. Eine weitere Dimension der Verständigung bezieht sich auf die Transfer-Richtung des Know-how. Auch hier stand am Anfang die West-Ost-Richtung fest. Je mehr aber die verschiedenen Hochschulen und die sie vertretenden Lehrenden zur Beteiligung eingeladen wurden, umso mehr gestaltet sich das Verhältnis ausgeglichen. Das wurde vor allem am Beispiel der bulgarischen Chitalishte deutlich. Sie hatten als Zentren für Stadtentwicklung eine genauso alte Tradition wie die deutschen oder englischen. So wurde das Projekt zu einem auf Gegenseitigkeit beruhenden Lernen. Die dritte Dimension der Weiterentwicklung der Kooperation auf EU-Ebene ergab sich aus der Beteiligung unterschiedlicher Sozialstaatsmodelle in einem Projekt. Neben der großen Herausforderung für die Steuerung des Projektes wurde hier wie in einem Labor deutlich, welche großen Herausforderungen eine europäisch orientierte Sozialpolitik zu bewältigen hätte: hinter der Verständigung über die unterschiedlichen Erfahrungen in den beteiligten Ländern (Belgien, Bulgarien, Deutschland, Litauen, Rumänien, Spanien, Ungarn) zeigte sich die große Not zu beurteilen, mit welchen sozialstaatlichen Vorgehensweisen den Menschen im jeweiligen Land am besten geholfen werden könnte, sich zu integrieren (vgl. Brake / Deller 2008).

3 Heute

3.1 Euregio-Zertifikat

Nach dem Auslaufen der EU-Fördermittel musste sich das Euregio-Zertifikat gewissermaßen neu erfinden. Die Herausforderung bestand darin, ohne Ressourcen der Verwaltung ein qualitativ hochwertiges Programm durchzuführen, das sich in die curriculare Modulstruktur von fünf bzw. vier unterschiedlich organisierten Studiengängen einfügt und die einzelnen Hochschulen (fast) nichts kostet. Zwar sind alle Hochschulen durch eine Erasmus-Partnerschaft miteinander verbunden, doch ist es jedes Jahr eine Herausforderung, das Programm in die verschiedenen Vorlesungs-, Ferien- und Prüfungszeiten einzu-

⁸ Womit allerdings nicht das britische „häusliche Pflege“ durch entsprechende Pflegedienste gemeint war.

passen. Nicht immer ist es gelungen, Termine und Organisationsformen zu finden, die allen fünf Hochschulen die Teilnahme erlauben. HELMO Lüttich musste sich zwischenzeitlich mehrmals ausklinken.

Seit 2013 hat sich der auch heute noch gültige Rahmen etabliert: Jede teilnehmende Hochschule schickt bis zu 10 Studierende, die in international gemischte Studiengruppen eingeteilt werden. Das Programm steht unter einem Jahresthema, zum Beispiel „Menschen in prekären Lebenslagen in der Euregio“ (2016). An den Standorten der beteiligten Hochschulen wird jeweils ein Studientag durchgeführt, in dem das Jahresthema auf eine besondere Problematik hin fokussiert wird: Menschen mit psychischen Störungen (Maastricht), Menschen mit Suchtverhalten (Lüttich), Migration (Hasselt), Kinderarmut (Aachen). Die Studientage umfassen jeweils einen theoretischen Teil mit Vorträgen und Gruppenarbeit sowie einen praktischen Teil, in dem soziale Einrichtungen besucht werden. Zwischen den Studientagen sollen die Studierenden Informationen zum jeweiligen Thema aus ihrer Region sammeln und mit der Situation in den anderen Regionen vergleichen. Die Arbeitsergebnisse der internationalen Studiengruppen werden schließlich als Präsentation beim Auswertungsseminar in Tongeren, der ältesten Stadt Belgiens, zur Diskussion gestellt. Die entscheidende Herausforderung für die Studierenden, das hat sich immer wieder gezeigt, besteht im euregionalen Grundprinzip: ‚Jeder spricht seine eigene Sprache‘. Lehrveranstaltungen und Praxisstellenbesuche werden also in Aachen auf Deutsch, in Maastricht und Hasselt auf Niederländisch und in Lüttich auf Französisch durchgeführt. In dieser Sprachenvielfalt die wichtigen Informationen richtig zu verstehen, bedeutet auch stets eine Fremdheitserfahrung. Die Möglichkeit und Notwendigkeit, trotz Anderssprachigkeit mit den anderen Gruppenmitgliedern zu kommunizieren – und sei es, indem man auf Englisch als eine allen fremde Verkehrssprache ausweicht –, befördert das Gefühl von Gemeinsamkeit, die die Unterschiede zu überwinden vermag. Die Rückmeldungen der Studierenden sind in diesem Punkt jedenfalls eindeutig: Die Studientage erweitern nicht nur den fachlichen Horizont, sie sensibilisieren auch für Andersartigkeit.

3.2 USA

Für die Fachbereiche Soziale Arbeit hat die Kooperation mit den USA eine besondere Bedeutung. Dies zum einen, weil sich zwei völlig unterschiedliche Sozialstaatsmodelle begegnen und sich gegenseitig Herausforderung sind. In Deutschland ist das Nächstenliebe-Prinzip im Laufe der Jahrhunderte in rechtsstaatliche Regelungen und in ein umfassendes Versicherungsprinzip überführt worden, sodass wir heute von einem Dienstleistungsverständnis von Sozialer Arbeit ausgehen. Im Vergleich dazu stehen in den USA der Zusammenhang

zwischen Armut und Arbeit und die (calvinistische) Prädestinationslehre im Vordergrund. Die Zuständigkeit für die Armen teilt sich auf in einen auf das allernötigste (die „guten“ Armen) beschränkten öffentlichen Bereich und auf die privaten Charities. Neben diesen Unterschieden existiert eine Verbindung, die historische Wurzeln hat und auch mit dem Ringen um akademische Anerkennung verbunden ist. Alice Salomon und Mary Richmond versuchten der negativen moralischen Bewertung von Armen mit Wissenschaftlichkeit entgegenzuwirken. Sie versuchten, auf der Basis von rationalen, wissenschaftlich fundierten Vorgehensweisen Erfolge in der gesellschaftlichen Integration von Armen zu sichern. Und zugleich mussten sie sich mit Mütterlichkeitsvorstellungen in Verbindung mit Sozialer Arbeit auseinandersetzen (vgl. Braches-Chyrek 2013, 28 und 101). An genau diesen Stellen setzt die heutige Verbindung an. Die KatHO NRW in Aachen verbindet sich aktuell mit zwei Universitäten in den USA. Dabei zeigt sich, dass nicht zuletzt aufgrund der aktuellen politischen Entwicklung in Deutschland ein Thema neue Verbindungen schafft: Diversität, Diskriminierung und Rassismus und entsprechende Diskurse in den USA sind wichtige Lernfelder für die Soziale Arbeit in Deutschland und hiesige Diskurse.

Begonnen haben die Kontakte mit einem Praktikum einer KatHO NRW-Studentin in den USA. Über persönliche Beziehungen ist aus diesem Praktikum eine gemeinsame Veröffentlichung zum Stand der Gemeinwesenarbeit in den USA und in Europa entstanden. (Brake / Deller 2008) Ihr folgte eine Untersuchung der Strategien zur Internationalisierung der KatHO NRW und der Monmouth University in New Jersey. Die Ergebnisse dieser Untersuchung bestätigen die bisherigen Prozesse. Auf der Basis persönlicher Beziehung braucht es Strukturen und Perspektiven, die sowohl lenken wie herausfordern. Aus diesem Forschungsprozess kamen zentrale Ideen, die nicht nur die Zusammenarbeit mit den US-amerikanischen Universitäten beeinflussen:⁹

“You need to have

- certain competences as a faculty: such as being open minded, curious, interested in knowing a lot about your partner’s country;
- (strong) personal ties between the faculty;
- structural conditions which ensure that the co-operation does not only depend on personal connections such as liabilities which have to be met despite personal changes;
- benefit for the students in terms of “we learn important things for our professional work and / or for our life”.

9 Die nachfolgenden Überlegungen verdanken wir dem Diskussionszusammenhang mit Scarlett Benjamin, die über dieses Thema an der University of South Carolina, Columbia ihre Dissertation verfasst.

Vor diesem Hintergrund verbindet die KatHO NRW sich über einen Partnerschaftsvertrag mit der Monmouth University und führt Studierenden- und Dozierenden-Austausche durch.

Die Verbindung zur Pittsburgh University mit der School of Education und der School of Social Work bildet aktuell den Schwerpunkt in der Kooperation mit US-amerikanischen Hochschulen. Gemeinsame Fragestellungen ergeben sich zu den Wirkungen der unterschiedlichen Sozialstaatsmodelle, den Herausforderungen durch Rassismus und Migration, den Möglichkeiten als Universität im sozialen Umfeld Verantwortung zu übernehmen (community outreach). Community Outreach ist in der Pittsburgh University von zentraler Bedeutung; davon wird die KatHO NRW mit aktuellen Projekten profitieren. KatHO-Studierende gehen Studien-, Forschungs- und Praxisaufenthalte in Pittsburgh an und umgekehrt. Dem entsprechen auf der anderen Seite der Austausch auf der Professor_innenebene und die gemeinsame transatlantische Betreuung von Abschlussthesen. An der Entwicklung und an der gegenwärtigen Gestaltung der USA Partnerschaften waren und sind Aachener Professor_innen maßgeblich beteiligt.

It has been my distinct pleasure to have made the acquaintance of colleagues at the KatHO NRW in Aachen. Little did I know that after my first reconnaissance trip in 2014, our collaborations would blossom in such profuse ways. At the Katholische Hochschule NRW I have found devoted, engaged scholars who have sustained commitments to social justice and to improving the lives of those who live on the margins, in silence, in precarious states of transition and refuge, and in neighborhoods that are undergoing profound changes. By sharing the leadership and substantial responsibilities of two Trans-Atlantic Study Tours, we have bonded as communities of activists, educators, and professionals. It is amazing how many core areas of research we have in common, albeit from quite different national political contexts for praxis! These international exchanges have created opportunities for us faculty and our students to have candid conversations about difficult topics, to create shared art installations, and to pursue some shared research interests in diversity, inclusion, and refugees. The international sense of perspective that our students have gained is tremendously important for their future senses of being movers and shakers in a profession that is of global importance! Our colleagues' work in peace education and in service-learning and youth empowerment have given us new models of how to foster leadership skills via projects that are truly meaningful, above and beyond being effective classroom exercises that we would like to emulate. Perhaps what has impressed me the most, though, has been the generosity with which my students and I have been welcomed at the KatHO NRW. The logistical challenges of hosting such a delegation each summer seem to simply disappear, and we are able to spend time immersed in thoughtful dialogue as we visit their partners in regional schools and communities. Our student participants say that memories of the caring KatHO faculty and energetic students have stayed with them, and have inspired participants open up difficult conversations back at home about policies or ways of being in the wider world that they had previ-

ously not even considered possible. Thank you so much for making an indelible impression upon so many of us. We were pleased beyond measure to be able to host your first large delegation to Pittsburgh in September of 2017, and we look forward to the next installation of this thriving partnership. As we move together into an increasingly interdependent global society, may we continue to work together to address social issues that are much too large for any one of us to handle alone. We have learned that we not only need one another, but that we can also depend upon one another in this endeavor as well. Hail to you as you celebrate this important milestone. We look forward to joining you in summer of 2018 to raise a glass to the next hundred years!

Dr. Maureen K. Porter
Associate Professor, Social and Comparative Analysis of Education
Associate Director, Institute for International Studies in Education
The University of Pittsburgh

Die Hochschulkooperationen zwischen deutschen und US-amerikanischen Universitäten sind aktuell angesichts verstärkter rechtspopulistischer und nationalistischer Strömungen in Europa und Deutschland und in den USA von besonderer Bedeutung. Gerade in Zeiten politischer Verwerfungen hat die Wissenschaft eine besondere Verantwortung, auf der Basis von Rationalität und gemeinsamem Ringen um Wahrheit Verbindung zu wahren und zu sichern, die auf Freiheit von Forschung und Lehre ausgerichtet ist.

3.3 Istanbul

Eine der lebendigsten Partnerschaften entwickelte sich ab 2011 mit der Istanbul Üniversitesi (IU: Universität Istanbul). Auf Initiative einer Teilnehmerin des ersten KatHO-Masterstudiengang, Frau Özdemir, kam es zu Besuchen verschiedener Hochschulen am Bosphorus, die schließlich in einen Erasmus-Kooperationsvertrag mit der ältesten (offiziell gefeiertes Gründungsdatum: 1453) und größten (ca. 88.000 Studierende) Universität der Türkei mündeten. Dadurch können Aachener Studierende ein Auslandssemester in Istanbul absolvieren und umgekehrt kommen regelmäßig Istanbul Studierende an die KatHO. Was aber die Partnerschaft besonders auszeichnet, ist der wissenschaftliche Austausch. In kurzer Folge fanden drei türkisch-deutsche Symposien statt: 2012 in Istanbul zu demographischen und neoliberalen Herausforderungen der Sozialen Arbeit, 2013 in Aachen zu Fragen der staatlichen und zivilgesellschaftlichen Verantwortung für soziale Gerechtigkeit und 2014 in Istanbul zu Religion, Politik und Sozialer Arbeit. Dabei wurde Studierenden, Absolvent_innen und Lehrenden der beteiligten Hochschulen Raum gegeben,

ihre Forschungen zu präsentieren. Im September 2014 nahm ein Istanbuler Kollege als Hauptvortragender an der von der KatHO verantworteten Europäischen Freiwilligen-Universität teil, die unter der Schirmherrschaft des Präsidenten des Europäischen Parlaments stand. Neben dem studentischen und professoralen Austausch kam es auch, wenngleich in geringerem Maß, zu Begegnungen auf der Verwaltungsebene: Die Leiterin des Erasmus-Büros Istanbul verbrachte 2015 einen „Staff Training Mobility“-Einsatz in Aachen, und umgekehrt ging ihre KatHO-Kollegin an den Bosphorus.

Allerdings existiert auch eine gut funktionierende internationale Partnerschaft nicht abgeschlossen im akademischen Elfenbeinturm, sondern ist vielfältigen gesellschaftlichen und politischen Einflüssen ausgesetzt. So haben die Terroranschläge in Istanbul, aber auch die Verschärfung der politischen Situation nach dem gescheiterten Putschversuch 2016 mit den Massenentlassungen von Staatsbediensteten – auch an den Hochschulen – und der weitgehenden Unterdrückung oppositioneller Kräfte Auswirkungen auf die Kooperation zwischen KatHO NRW, Abteilung Aachen, und Istanbul Universität gehabt: Eine Exkursion mit dem Masterstudiengang wurde abgesagt, das studentische Interesse an einem Auslandssemester ist auf beiden Seiten stark rückläufig, ein geplantes Symposium musste auf unbestimmte Zeit verschoben werden. Dennoch versuchen wir, auch in schwieriger gewordenen Zeiten, den Gesprächsfaden nicht abreißen zu lassen und solidarisch zu sein mit den Istanbuler Freund_innen. Denn die positiven Erfahrungen der vergangenen Jahre haben gezeigt, dass KatHO und IU hervorragend zueinander passen, dass die wechselseitigen Verschiedenheiten bereichernd sind und die Gemeinsamkeiten beide Partnerinstitutionen stärken. Aber jenseits des institutionellen Miteinanders haben die persönlichen Begegnungen eine Verbundenheit wachsen lassen, die auch stürmischen Umweltbedingungen zu trotzen vermag.

3.4 Indonesien

Im Zeitalter der Globalisierung rücken entfernteste Erdpunkte, unterschiedlichste Kulturen, heterogenste Bildungssysteme zusammen. Dies zeigt sich exemplarisch an der Zusammenarbeit mit unserem indonesischen Partner IDEA: *Institut de Eurnesia*. Dieses Institut ermöglicht indonesischen Stipendiat_innen ein Studium in Europa. Die bürokratischen Hürden hierfür sind vielfältig, die kulturellen dürften noch um ein Vielfaches höher sein. IDEA hat 2014 mehrere Stipendiat_innen aus dem indonesischen Teil der Insel Papua für ein mögliches BA-Studium der Sozialen Arbeit an der KatHO NRW, Abteilung Aachen ausgewählt und zum Deutschlernen an das Freshman-Institut nach Geilenkirchen vermittelt.

Papua sieht sich als Teil des indonesischen Archipels besonderen Herausforderungen gegenüber. Die Insel ist reich an Bodenschätzen: Die dortige Grasberg-Mine ist die größte Goldmine und die zweitgrößte Kupfermine der Welt. Allerdings werden die Bodenschätze von ausländischen Unternehmen ausgebeutet und vermarktet. Die Abbaumethoden verursachen enorme Umweltschäden. Die Bevölkerung, die bis in die 1970er Jahre wegen der jahrhundertelangen Isolation noch zu den beliebtesten Forschungsobjekten (der nicht-menschengemäße Ausdruck ist bewusst gewählt) von Ethnolog_innen zählte, lebt in großer Armut. Viele Orte im Innern der Insel können auch heute nur aus der Luft erreicht werden. Das Bildungswesen ist eher rudimentär ausgebaut, das Niveau niedrig. Ein staatliches Sozialsystem, das diesen Namen verdient, ist nicht vorhanden.

Die Stiftung IDEA bemüht sich unter anderem, Menschen in dieser Region zu helfen. Seit mehreren Jahren schickt sie Stipendiat_innen zum Ingenieursstudium an die Fachhochschule Aachen. Das Land benötigt aber nicht nur Ingenieur_innen, sondern auch Sozialarbeiter_innen. So schrieben sich 2015/16 fünf Papuanerinnen an der KathO Aachen ein, die wir, da die Sprachbarriere trotz des einjährigen Deutschkurses noch erheblich war, mit einem Vorbereitungskurs in englischer Sprache auf das Studium einstimmten. Allerdings klafften die Lebenswelten zwischen Papua und Nordrhein-Westfalen so stark auseinander, dass der kulturelle Schock, den die Studierenden bei ihrer Ankunft in Deutschland erlitten hatten, auch nach einem Jahr noch nicht überwunden war. Es stellte sich heraus, dass die englischsprachige Vorbereitungsphase noch um ein weiteres Jahr verlängert werden muss. Während dieser Zeit absolvierten die Stipendiatinnen Praktika und sammelten erste Erfahrungen in Lehrveranstaltungen. Leider brachen zwei ihr Deutschland-Experiment ab und kehrten in ihre Heimat zurück. Die Verbliebenen studieren inzwischen im Regelstudiengang.

Trotz mancher Anlaufschwierigkeiten möchte IDEA die Kooperation mit der KathO weiter ausbauen. Für die nächsten Jahre ist ein Projekt angedacht, mit dem indonesische Krankenpfleger_innen eine deutsche Zusatzqualifikation erwerben können. Denn auch hier gilt: Im Zeitalter der Globalisierung rückt Entferntestes zusammen.

4 Grundlegende Überlegungen zur internationalen Arbeit

Die Initiativen zur Internationalisierung der Hochschulbildung sind insgesamt von drei Aspekten getragen: Bildung, Europa, Internationale Soziale Arbeit. Man kann sich internationale Hochschulbildung gleichsam als Pyramide vorstellen, die auf dem Dreieck dieser Elemente aufruht.

4.1 Bildung

Wenn dem Studium der Gedanke zu Grunde liegt, dass die Beschäftigung mit Wissenschaft Bildung bewirkt, ist es wichtig zu prüfen, mit welchem Begriff von (hochschulischer) Bildung die akademische Ausbildung operiert. In einem nicht-affirmativen Verständnis (Benner 2005) von Hochschulausbildung käme es darauf an, die Studierenden schon im Studium als Akteur_innen der interaktiven Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit des Berufs zu begreifen, und diesen Prozess der Auseinandersetzung als (Aus-) Bildung zu verstehen. Kompetenzerwerb in der Universität kann so gelungener aus der reinen Begrenzung auf die Möglichkeit (Kompetenz) herausgeführt werden in Richtung Performanz. Nur indem die Studierenden als Mitwirkende an dem begriffen werden, was ihren zukünftigen Beruf ausmacht, gelingt es, sie aus der Beschränkung darauf herauszuführen, dass sie in der pädagogischen Praxis nur übungsweise mitwirken dürfen, bevor sie demnächst das Erlernte anwenden. Dies führt dazu, dass alle Lehrveranstaltungen die Ausübung des Berufs (d. h. die Praxis) in den Blick nehmen müssen und nicht nur die Praxiselemente. Von einem solchen Bildungsbegriff auszugehen, verhindert Einseitigkeiten. Zunächst die Einseitigkeit der Fächerperspektive: Im Vordergrund stehen die Entwicklung von und die Orientierung an der Berufsidentität. Profession Soziale Arbeit, Fachwissenschaft und Bezugs- oder „kooperierende“ Wissenschaften haben diese Aufgabe gleichermaßen zu bewältigen. Zum anderen wird es orientiert an einem solchen Bildungsbegriff möglich, die Idee der Persönlichkeitsbildung auch in einem modularisierten und kompetenzorientierten Studium beizubehalten und den Lern- und Bildungsprozess der zukünftigen Profis ins Zentrum zu rücken. Die Kompetenzbeschreibung an einem so beschriebenen Bildungsbegriff zu orientieren, bietet zugleich noch eine weitere Chance. Die pure Verzeweckung der Ausbildung orientiert an einer Fiktion beruflicher Erfordernisse muss nicht mehr bekämpft werden, weil die Ausbildung als indivi-

duelle Befähigung beschrieben wird und nicht als Erfüllung von unklaren Ansprüchen unklarer Dritter.¹⁰ Orientiert an einem solchen Verständnis von Hochschulbildung erhält internationale Arbeit einen Charakter, der den Bildungsprozess in den Vordergrund stellt und nicht den (unreflektierten) Erwerb von Kompetenzen.

Im Vordergrund steht in der international orientierten Hochschulbildung die Bedeutung der Differenz Erfahrung, die vielleicht in platten Sätzen wie „Reisen bildet!“ eingefangen wird. Im Ausland geschieht genau das, was die gelungene Lernsituation an der Heimathochschule kennzeichnet: existentielle Begegnung. Hinzu kommt aber, dass bestimmte Lerneffekte sich im Ausland oft schneller und nachhaltiger einstellen. Vielleicht ist die zum Lernen hilfreiche Irritation im Ausland größer, wiewohl auch die Bereitschaft, sich irritieren zu lassen, im Ausland oft größer ist. Alles das, was nicht in herkömmliche Muster passt, wird vielleicht deswegen im Ausland mit höherer Aufmerksamkeit neu sortiert und führt zur Neusortierung des Bisherigen, weil ihm eine höhere Andersartigkeit – zu Recht oder zu Unrecht – zugeschrieben wird. Aus den Überlegungen zur besonderen Qualität der Auslandsaufenthalte entstanden zwei Fragen für die Reisevorbereitung: Sollen wir dafür sorgen, dass ins Ausland gehende Dozent_innen und Student_innen ihre kulturelle Brille absetzen lernen, um die notwendige Offenheit für den Erfahrungsaustausch zu gewinnen? Oder sollten sie die eigene kulturelle Brille aufsetzen, weil gerade dadurch potentielle Konflikte geklärt werden können? Weder der eine Weg, noch der andere kann der Königsweg sein. Neben der Mobilität steht im Sinne wechselseitigen Lernens vor allem Flexibilität im Vordergrund: die Befähigung, sich selbst irritieren zu lassen und andere zu irritieren.

4.2 Internationale Soziale Arbeit

Die internationalen Kontakte haben ihren Ursprung oft in gemeinsamen, grenzüberschreitenden Fragestellungen. Sie werden in persönlichen Kontakten und gemeinsamen Arbeitssitzungen bearbeitet und solch ein Kontakt mündet schließlich in kontinuierliche Arbeit zwischen Studierenden und Lehrenden. Durch internationale Mobilität vollzieht sich die Internationalisierung auch un-

¹⁰ Natürlich ist Bildung nicht zweckfrei. Das galt schon nicht für die an antiken Stoffen orientierte gymnasiale Bildung. Wer im Rahmen der Neuorientierung der Ausbildung der zukünftigen Profis der Sozialen Arbeit der zweckfreien Ästhetisierung der Bildung das Wort redet, beruft sich zwar vielleicht auf diese Tradition, aber er verlässt sie in Wirklichkeit und trägt zur Verschärfung einer nicht gewollten Ökonomisierung der Sozialen Arbeit bei. Dass also Bildung nicht nur als Ausbildung auf die Verwertung in beruflichen Zusammenhängen hin orientiert wird, ist gleichsam alte Tradition (vgl. von Wolff-Metternich 2005).

serer Hochschule. In der internationalen Verständigung geht es um den Austausch, das gegenseitige Lernen von- und aneinander, gemeinsame Interessen und die Bündelung von Forschungsfragen.

Für Soziale Arbeit kommt ein Aspekt hinzu, den Lynn Healey in ihren Ausführungen an den Anfang stellt. Healey zitiert Jebb aus dem Jahre 1929. Er spricht vor der ersten internationalen Sozialarbeits-Konferenz: „Two characteristics of social work – the broad economic and intellectual background which it demands, and the deep moral root from which it springs, make its international application almost indispensable” (Healey 2012, 9). Healey identifiziert eine seit 1928 stetig stark ansteigende Bedeutung internationaler Verständigung für Soziale Arbeit. Sie führt dies zum einen auf die Globalisierung der zunehmenden sozialen Probleme zurück, aber zum anderen auch auf die Möglichkeiten und den Bedarf an Transfer von theoretischen Kenntnissen und praktischen Programmen. In der Geschichte wird dies gerne an der Verbindung zwischen Mary Richmond und Alice Salomon festgemacht (Kruse 2009, 16–18.). Aus diesen internationalen Verbindungen sind starke und stärkende internationale Institutionen entstanden, die Richtung geben. Zuletzt war dies abzulesen an der Verständigung zwischen der IASSW (*International Association of Schools of Social Work*) und der IFSW (*International Federation of Social Workers*) über die Definition Sozialer Arbeit. Diese wird trotz aller möglichen theoretischen Kritik, trotz aller möglichen kulturellen und sozialen Differenzierungen in vielen Zusammenhängen von Disziplin und Profession als gemeinsamer Ausgangspunkt gehandhabt. Gerade die IASSW und die IFSW stehen für die Fassung des Begriffs internationaler Sozialer Arbeit, wie Healey ihn bestimmt. Sie definiert internationale Soziale Arbeit als:

- „a way of looking at and appreciating the world (worldview) and acknowledging the impact of globalization on human well-being;
- practice, including locally based practice, informed by international knowledge;
- practice, concern, and action on globally experienced social issues;
- participation in international professional organizations and dialogue;
- understanding the global profession;
- promotion of development und human rights; and
- a future and action-oriented movement for global change.

We define international social work as a multidimensional concept. The purposes of international social work are to promote global justice and human well-being and to ensure the ongoing relevance of locally based practice by calling attention to global realities that affect the local conditions.“ (Healey 2012, 12)

4.3 Europa

Selbst in der Begegnung mit den USA ist Europa für die KatHO NRW Campus Aachen ein vordringlicher Aspekt. Natürlich steht Deutschland für Deutschland und es gibt Besonderheiten, die wir mit niemandem in Europa teilen. Aber internationale Hochschulbildung der KatHO NRW am Campus Aachen ist untrennbar mit Europa verbunden. Dies ergibt sich aus der Grenzlage und aus der Geschichte. Aachen als Stadt Karls des Großen trägt Europa im Herzen und so tut es die KatHO NRW Campus Aachen. Auf der Basis des fränkischen Reiches des 5. Jahrhunderts versteht man, warum in Aachen und Umgebung die grenzüberschreitenden Aktivitäten normaler erscheinen als anderswo. Aachen liegt seit dem 5. Jahrhundert im Zentrum des fränkischen Reichs und hat diese Orientierung über die Jahrhunderte bewahrt. So im Vertrag von Ribemont 880, in den Herrschaftsräumen der Ottonen und Salier und auch in den spätmittelalterlichen Fürstentümern (Herzogtum Limburg). (Lejeune / Engels 2015) Der hier gesprochene ripuarische Dialekt verbindet die Region über die heutigen nationalen Grenzen hinweg. Vielleicht ist das auch ein unbewusster Nährboden für die Verständigung auf euregionaler Ebene. Die Euregio Maas-Rhein wird immer auch als Labor betrachtet und zeigt, wie Europa funktionieren kann. Seit 1949 vergibt die Stadt Aachen den Internationalen Karlspreis an Personen und Institutionen, die sich um die europäische Einigung verdient machen.¹¹ Vor diesem Hintergrund sind die europäischen Aktivitäten im Rahmen der Agenda 2020 für die KatHO NRW von besonderer Bedeutung, weil wir sie im direkten Grenzübergang tagtäglich erleben (EU 2020). Ein EU-Aspekt spielt in Aachen allerdings eine bedeutendere Rolle als in vielen anderen Hochschulen. Das ist das vielleicht unbekannteste Organ der Europäischen Union, der Ausschuss der Regionen. In der Folge der Maastricht-Verträge von 1994 aufgebaut ist seine Aufgabe: „die regionalen und lokalen Gebietskörperschaften in den europäischen Beschlussfassungsprozess mit einzubeziehen und so eine bessere Teilhabe der Unionsbürger zu fördern.“ (AdR 2017) Seine Bedeutung für die EU kann man daran ablesen, dass jede Entscheidung des EU-Rates in den Bereichen allgemeine und berufliche Bildung und Jugend, Kultur, Gesundheitswesen, transeuropäische Netze für Verkehr, Telekommunikation und Energie, wirtschaftlicher und sozialer Zusammenhalt, die verabschiedet werden darf, vorher einer Stellungnahme des AdR bedarf. Für die KatHO NRW in Aachen kann man die Bedeutung daran ablesen, dass der AdR-Präsident der ehemalige ostbelgische Ministerpräsident Karl-Heinz Lambertz ist und dass NRW durch den Aachener Oberbürgermeister Marcel Philip vertreten wird.

¹¹ Vgl. <http://www.karlspreis.de/de/> [Zugriff 27.12.2017].

Glückwünsche eines niederländischen Nachbarn

Kaum zwei Jahre nach ihrer Geburt 1918 bekam die heutige KatHO NRW eine kleine Nichte im niederländischen Sittard. Die Katholische Soziale Akademie, die 1920 als zweitälteste soziale Ausbildungsstätte der Niederlande – nach Amsterdam 1899 – gegründet wurde, war eine Vorläuferin der heutigen ZUYD Hogeschool.

(Mit dem Bergbau-Boom in Süd-Limburg wuchs die Einwanderung von Familien aus anderen Teilen der Niederlande und aus verschiedenen europäischen Ländern wie Italien und Polen. Schon damals konnte man eigentlich von einer multikulturellen Gesellschaft ‚avant la lettre‘ sprechen. In dieser sich wandelnden Gesellschaft war nach Auffassung der bürgerlichen und kirchlichen Autoritäten neben der Linderung von Nöten ebenso die soziale Betreuung notwendig. Die Ausbildung junger Damen aus der wohlhabenden Klasse zu Sozialarbeiterinnen schien hierfür ein geeignetes Mittel zu sein.)

In den Anfangsjahren wussten beide Ausbildungsstätten, trotz ihrer geographischen Nähe, nicht viel von ihrer gegenseitigen Existenz. Erst in den 1970er-Jahren gab es gelegentliche Kontakte von begrenztem Umfang.

Nachdem aber die europäische Entwicklung – unter anderem durch den Vertrag von Maastricht – an Dynamik gewonnen hatte, begannen auch die Hochschulen in der Euregio Maas-Rhein ihre Grenzen zu erkunden und zu verändern. Bilaterale Kontakte wurden schließlich zu einem euregionalen Netzwerk von Ausbildungsstätten im Sozialwesen zusammengeschmiedet. Gemeinsame Studienwochen zu Themen wie ‚Sucht‘ und ‚Migration‘ wirkten als Beschleuniger zur Intensivierung von Studentenaustausch und Dozentenzusammenarbeit. Um das Jahr 2000 begann ein ‚goldenes Jahrzehnt‘ für die euregionale Kooperation. Es wurde der ehrgeizige Plan gefasst, Curricula aufeinander abzustimmen und gemeinsame Module zu entwickeln. Etwas übermütig wurde sogar die Möglichkeit von doppelten Studienabschlüssen diskutiert. Als sich das als zu hochfliegendes Projekt herausstellte, wurde das Angebot eines gemeinsamen Teilcurriculums mit anerkanntem Abschlusszertifikat, das ECSW, entwickelt – eine wertvolle und realistische Alternative für Professionelle der Sozialen Arbeit in einem dynamischen Europa. Ohne anderen Unrecht zu tun, kann gesagt werden, dass KatHO NRW und ZUYD Hogeschool die Vorreiter in diesem Prozess waren. Eine zusammenpassende Philosophie, gemeinsame Schwerpunkte und enge persönliche Beziehungen waren die wichtigsten Zutaten für dieses Erfolgsrezept.

Mittlerweile tut sich Europa schwer mit seiner Identität. Genau aus diesem Grund müssen die Ausbildungsstätten in der Euregio zusammenhalten und dem europäischen sozialen Alltag Gestalt geben. Hoffentlich wird die KatHO NRW dabei auch in ihrem neuen Jahrhundert weiterhin eine führende Rolle spielen. Herzlichen Glückwunsch!

Ben Bierings (Projectleiter E©SW 2003–2007,
Emeritus der Hogeschool Zuyd, Sittard, Niederlande)

Dass die Abteilung Aachen der KathO NRW im Verbund mit den euregionalen Nachbar-Instituten sich dem europäischen Anliegen in Dass die Abteilung Aachen der KathO NRW im Verbund mit den euregionalen Nachbar-Instituten sich dem europäischen Anliegen in besonderer Weise verpflichtet wusste und weiß, unterstreicht noch einmal ein Blick von außen: Ben Bierings von der Hogeschoole ZUYD in Sittard (Niederlanden), ein langjähriger Mitstreiter für euregionale Zusammenarbeit, schreibt zum 100. Geburtstag unseres Hauses:

5 Literaturverzeichnis

- AdR (2017): Kurzdarstellungen zur Europäischen Union, http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/de/displayFtu.html?ftuId=FTU_1.3.14.html [Zugriff: 10.12.2017].
- Altbach, Philip G. / Teichler, Ulrich (2001): Internationalization and Exchanges in a Globalized University, in: *Journal of Studies in International Education*, 5. Jg., Heft 1, 5–25.
- Benner, Dietrich (2015): *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*, 8., überarb. Aufl. Weinheim.
- Braches-Chyrek, Rita (2013): *Jane Addams, Mary Richmond und Alice Salomon. Professionalisierung und Disziplinbildung Sozialer Arbeit*, Opladen / Berlin / Toronto.
- Brake, Roland / Deller, Ulrich (2008): *Community Development – a European challenge*, Opladen / Farmington Hills.
- Deutsches Volkstum (1937): *Deutsches Volkstum im Ausland. Gedanken zum zweiten Führertag im „Deutschen Kettelerbund in Limburg“ am 22.10.1937*, nicht identifizierter Zeitungsbericht (KatHO-Archiv AC 1.6 1937/38).
- EU (2017): *Tempus Programme*. http://eacea.ec.europa.eu/tempus/programme/about_tempus_en.php [Zugriff: 10.12.2017].
- EU (2020): *Europe 2020. A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth*, <http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20EN%20BARROSO%20%20%20007%20-%20Europe%202020%20-%20EN%20version.pdf> [Zugriff: 10.12.2017].
- Festschrift 1978: 1918–1978. 60 Jahre katholische Ausbildungsstätte für Sozialarbeit in Aachen, hrsg. v. d. Pressestelle der Katholischen Fachhochschule Nordrhein-Westfalen, [1978] (KatHO-Archiv AC 5.1.5).
- Healy, Lynne M. (2012): *Defining International Social Work*, in: Healy, Lynne M. / Link, Rosemary J. (Hrsg.): *Handbook of International Social Work. Human Rights, Development, and the Global Profession*, New York, 9–14.
- HRK 2004: *ECTS als System zur Anrechnung, Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen. Entschließung des 98. Senats vom 10. Februar 2004*, https://www.hrk.de/positionen/?tx_hrkconvention_conventions%5bdecision%5d=103&tx_hrkconvention_conventions%5baction%5d=show&tx_hrkconvention_conventions%5bcontroller%5d=Convention [Zugriff: 07.12.2017].

- Jahresbericht 1947: Soziale Frauenschule Aachen. 5. Bericht. Das Sommersemester 1947, Ms. (KatHO-Archiv AC 5.1.3).
- Kruse, Elke (2009): Zur Geschichte der internationalen Dimension in der Sozialen Arbeit, in: Wagner, Leonie / Lutz, Ronald (Hrsg.): Internationale Perspektiven Sozialer Arbeit. Dimensionen, Themen, Organisationen, 2., überarb. u. erw. Aufl. Wiesbaden, 15–32.
- Lejeune, Carlo / Engels, David (2015): Grenzerfahrungen – Eine Geschichte der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens. Bd. 1 Villen, Dörfer, Burgen (Altertum und Mittelalter), Eupen.
- Magna Charta 2017: http://www.aic.lv/bologna/Bologna/maindoc/magna_carta_univ_.pdf [Zugriff: 28.12.2017].
- [Offenberg, Maria] (1956): Chronik der Sozialen Frauenschule des Katholischen Deutschen Frauenbundes in Aachen. Aus Anlaß ihres 40jährigen Bestehens am 8. November 1956, Ms. (KatHO-Archiv AC 1.15).
- Perl, Änne (1937): Begegnung mit Amerika, Ms., 23.06.1937 (KatHO-Archiv AC 1.6 1937/38).
- [Schroeder, Augusta] (1966): Gedankenaustausch zwischen Marseille und Aachen. Absolventinnen und Lehrkräfte der École de Service Sociale und der Sozialen Frauenschule trafen sich, Ms. (KatHO-Archiv AC 1.45 1966).
- Waltoy, Mary (1936): Brief an Frau Dr. Offenbergl, 16.07.1936 (KatHO-Archiv AC 1.6 1936/37).
- Wolff-Metternich, Brigitta-Sophie von (2005): Zweckfreie und nutzenorientierte Wissenschaft. Zwei unvereinbare Aufgaben der Universität?, in: Spoun, Sascha / Wunderlich, Werner (Hrsg.): Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute, Frankfurt a.M., 401–410.

Für unser Leben von morgen. Fluchtmigration als Chance und Herausforderung für eine Hochschule für Soziale Arbeit

Norbert Frieters-Reermann, Jasmin Sonnier

1 Der Sommer der Migration und seine Folgen

Die Zuwanderung von Asylsuchenden stand ab der zweiten Hälfte des Jahres 2015 in Deutschland sowie in einigen anderen EU Staaten im Mittelpunkt der gesellschaftlichen, medialen und politischen Aufmerksamkeit. Für die einen war es die *Flüchtlingskrise*, für andere der *Sommer der Migration* (vgl. Hess u.a. 2017). Tatsächlich hat der starke Anstieg von Geflüchteten im Jahre 2015 zahlreiche Verwaltungsstrukturen und Institutionen extrem herausgefordert. Doch diese Herausforderungen als Krise zu bezeichnen, erscheint angesichts der Krisen- und Kontexte, aus denen die Menschen geflohen sind, als zynisch. Denn die mit Fluchtmigration verbundenen Gewalterfahrungen, Diskriminierungen und Belastungen der betroffenen Menschen sind die eigentlichen Krisen, die individuellen Krisen von hunderten Menschen, die gezwungen wurden, ihre Heimat zu verlassen. Diese individuellen Krisen der Geflüchteten waren und sind eine Herausforderung für die Soziale Arbeit und damit auch für eine Hochschule, an der Fachkräfte für Soziale Arbeit ausgebildet werden.

Insbesondere in den ersten Monaten nach dem Sommer 2015 wurde deutlich, dass die Betreuung, Beratung und Unterstützung geflüchteter Menschen in Deutschland ohne das hohe Engagement von vielen Fachkräften der Sozialen Arbeit sowie ohne die enorme Hilfsbereitschaft der zahlreichen Freiwilligen nicht zu leisten war. Doch viele von ihnen stießen dabei an ihre Grenzen, nicht nur im Hinblick auf die hohe Anzahl der Geflüchteten und die damit verbundene quantitative Mehrbelastung, sondern vor allem, weil viele von ihnen nicht über die notwendigen Vorerfahrungen und Kompetenzen verfügten. Diese bezogen sich auf verschiedene Bereiche, etwa Sprachkenntnisse, asylrechtliches Grundwissen und Kenntnisse über die damit verbundenen komplexen Verwaltungsabläufe, Umgang mit Kriegstraumata und extremen Gewalterfahrungen sowie kultursensible Beratungskompetenzen. Hinzu kam, dass die

zahlreichen Freiwilligen oftmals eine professionelle Unterstützung und Begleitung von Fachkräften der Sozialen Arbeit gebraucht hätten, die aber oft nur unzureichend geleistet werden konnte. Denn für diese intensive Betreuung von Freiwilligen in einem extrem belastenden und komplexen Arbeitsumfeld waren und sind zahlreiche professionelle Fachkräfte nicht hinreichend fachlich-methodisch vorbereitet oder haben dafür keine zeitlichen Ressourcen. Während sich also Fachkräfte und Freiwillige angesichts der großen Herausforderungen oftmals überforderten und immer noch überfordern, wurden und werden die Geflüchteten meist aufgrund mangelnder Konzepte, fehlender Offenheit und einschränkender Verwaltungsabläufe und Reglementierungen kaum systematisch aktiv eingebunden. Dabei verfügen zahlreiche von ihnen über vielfältige Erfahrungen, Kompetenzen, Ressourcen und Potentiale, die das Handlungsfeld der fluchtbezogenen Beratungs- und Sozialarbeit enorm bereichern könnten (vgl. Frieters-Reermann 2016). Verschärft wurde und wird die Situation dadurch, wie Geflüchtete oftmals in der öffentlichen Diskussion viktimisiert, auf ihre Notlagen und ihre Integrationsprobleme reduziert werden und als passive Zielgruppe von Unterstützungsangeboten stigmatisiert werden.

Ein weiterer Aspekt war und ist, dass die Unterstützung geflüchteter Menschen bei zahlreichen Fachkräften so viel Zeit und Energie bindet, dass für eine kritische politische und anwaltschaftliche Soziale Arbeit kaum noch Ressourcen verfügbar sind. Doch Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession hat auch einen politischen Auftrag, der gerade im Kontext von Fluchtmigration und damit einhergehenden Menschenrechtsverletzungen, strukturellen Diskriminierungen sowie direkten und indirekten Gewalterfahrungen in Deutschland von enormer Bedeutung ist.

Vor dem Hintergrund dieser Beobachtungen wurde im Spätsommer 2015 auch an der KatHO NRW, Abteilung Aachen intensiv diskutiert, welche Rolle, welche Aufgabe, welches Mandat einer Hochschule für Soziale Arbeit in dieser Situation zukommt. Was kann, was soll sie leisten und was nicht?

Das Thema Fluchtmigration war zwar auch vor dem Sommer 2015 in der KatHO NRW, Abteilung Aachen präsent. In der Lehre, in der Forschung und im Kontext von Fachtagungen wurde es bereits intensiv bearbeitet (vgl. Frieters-Reermann / Spetsmann-Kunkel 2013, Frieters-Reermann u.a. 2013). Doch mit den Ereignissen von 2015 bekam das Thema eine noch größere Bedeutung, und die Auseinandersetzung wurde auf verschiedenen Ebenen intensiviert. Diese verschiedenen Ebenen sollen nachfolgend zusammengetragen werden. Ein besonderer Fokus liegt dabei nicht auf der Lehre oder der Forschung, sondern darauf, wie die Hochschule sich für Studierende mit Fluchterfahrung geöffnet hat und ihnen über ein Sonderprojekt Start now den Zugang zum Studium ermöglicht hat. Die damit verbundenen Überlegungen und Veränderungen markieren die eigentlichen Chancen und Herausforderungen für eine zukunftsfähige Hochschule in der Weltmigrationsgesellschaft. Der folgende Beitrag eröffnet einen Einblick, wie vielschichtig das Thema Flucht in und von

der KatHO NRW, Abteilung Aachen aufgegriffen wurde und wie der Sommer der Migration die Hochschule verändert hat.

2 Fachlich-thematische Verschiebungen

Auf die neuen fluchtbezogenen Herausforderungen wurde im Rahmen der *Lehre* unmittelbar im Herbst reagiert. Zum einen wurde das Thema Fluchtmigration bereits ab dem Wintersemester in bestehenden Lehrveranstaltungen aufgegriffen und integriert. Zum anderen wurden für das Sommersemester 2016 einige neue Seminare konzipiert, die explizit auf das Thema Fluchtmigration oder fluchtbezogene Soziale Arbeit ausgerichtet wurden. Damit wurde auch der Situation Rechnung getragen, dass zahlreiche Studierende ehrenamtlich, nebenberuflich oder im Kontext von Studien- oder Forschungsprojekten in der fluchtbezogenen Sozialen Arbeit tätig waren.

Das Jahr 2015 hat auch die Forschungsperspektiven an der KatHO erweitert (vgl. auch den Beitrag von Jungbauer / Frieters-Reermann, in diesem Band). Unmittelbar nach dem Sommer der Migration konnte ein erstes größeres Projekt akquiriert werden: Bildungsteilhabe und Bildungsgerechtigkeit für minderjährige Flüchtlinge: (Förderung durch die Fritz Thyssen Stiftung, Laufzeit 3/2016 bis 2/2018). Ein weiteres folgte wenige Monate später: Flucht – Diversität – Kulturelle Bildung. Eine rassismuskritische und diversitätssensible Diskursanalyse kultureller Bildungsangebote (Förderung durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung, BMBF, Laufzeit 11/2016 bis 10/2019).

Neben diesen beiden großen Forschungsvorhaben sind auch die kleineren haushaltsfinanzierten Forschungs- und Entwicklungsprojekte sowie die zahlreichen Bachelor- und Masterarbeiten zu nennen, die teilweise auch im Kontext der größeren Forschungsvorhaben entstanden sind. Dass diese rasante Entwicklung auch differenziert und kritisch zu betrachten ist, wurde den forschenden Akteur_innen sehr schnell bewusst. Von daher erfolgte auch eine intensive Auseinandersetzung mit Fragen zur Forschungsethik, zur Methodik und zu Machtverhältnissen, die beim Forschen über Flucht und mit geflüchteten Menschen zu berücksichtigen sind und die in einer eigenen Buchpublikation reflektiert werden (vgl. Frieters-Reermann u.a., 2018).

Ein weiterer Baustein ist die verstärkte Bearbeitung der Thematik über Fachtagungen, die sich meist direkt und explizit oder indirekt mit dem Kontext fluchtbezogener Sozialen Arbeit befassen. Eine Auswahl der größeren Tagungen möge diese illustrieren:

- *Wir schaffen das! Aber nur gemeinsam mit ihnen. Selbstermächtigung und aktive Teilhabe von Geflüchteten* (April 2016);

- „Wir sind nicht Dein nächstes Kunstprojekt“ – Kulturarbeit von /für/ mit geflüchtete(n) Menschen (November 2016);
- *Offen für alle! Für alles offen? Jugendarbeit mit geflüchteten Jugendlichen* (Januar 2018).

Insbesondere im Kontext von Fachtagungen und -veranstaltungen aber auch im Rahmen von Forschung und Lehre existieren lebendige und bereichernde Kooperationen mit Praxiseinrichtungen, die zum Thema Fluchtmigration oder mit Geflüchteten arbeiten. Auf den ersten beiden Fachtagungen wurde neben der fachlichen Auseinandersetzung auch ein Raum der Reflexion und Intervention für Hauptberufliche und Ehrenamtliche in der fluchtbezogenen Sozialen Arbeit, angeleitet durch Lehrende der KatHO mit Supervisionsausbildung, angeboten. Dieser Bedarf wurde bei einem Runden Tisch zwischen Lehrenden der KatHO NRW, Abteilung Aachen, und Praxisvertreter_innen formuliert. In Kooperation mit missio und dem Bistum Aachen wurde darüber hinaus im Juni 2017 eine zweitägige Fortbildung in der Capacitar-Methode für Fachkräfte und Ehrenamtliche in der Fluchtsozialarbeit durchgeführt. Capacitar ist ein niedrigschwelliger empowerment- und selbstheilungsbezogener Ansatz, der weltweit bereits in über 40 Ländern seine Anwendung findet und vor allem für die Arbeit mit traumatisierten und von Gewalt betroffenen Menschen entwickelt wurde. In den Jahren 2018 und 2019 wird modellhaft eine Capacitar Fortbildung mit Patricia Cane, der Begründerin der Methode, aus den USA über vier Wochenendmodule durchgeführt.

Ein weiterer wichtiger Aspekt, der verdeutlicht, wie intensiv das Thema Fluchtmigration in der Hochschule diskutiert wurde, ist das Positionspapier *Flucht als vielschichtige Herausforderung für eine Hochschule der Sozialen Arbeit. Stellungnahme von Lehrenden und Forschenden der Katholischen Hochschule NRW in Aachen* (vgl. KatHO NRW, AC 2015). Diese öffentliche *Stellungnahme*, die bereits nur wenige Wochen nach dem Beginn des Wintersemesters 2015 in einem engagierten Diskussionsprozess erarbeitet wurde, ist in zweierlei Hinsicht bemerkenswert. Zum einen ist es beeindruckend, dass nahezu alle Lehrenden und Forschenden sich überhaupt auf diesen Prozess einließen und das Papier von den Beteiligten in einer Konsensentscheidung beschlossen wurde. Denn explizite politische Stellungnahmen, die sich zu einem hochsensiblen gesellschaftlichen Thema äußern und diese Positionen auch noch öffentlich verbreiten, ist keine zentrale Aufgabe und Routine einer Hochschule. Von daher gab es damit wenig Erfahrungen und anfänglich auch gewisse grundsätzliche Vorbehalte einiger Lehrender, die aber in einem konstruktiven Diskurs überwunden wurden.

Zum anderen sind es die Formulierungen und Forderungen der Stellungnahme, die von einer hohen Sachkompetenz und einer deutlichen anwaltlichen und politischen Positionierung zeugen. Diese haben auch über zwei Jahre später an ihrer Brisanz und Aktualität nichts eingebüßt.

So sehen sich die Lehrenden und Forschende an einer Hochschule für Soziale Arbeit in katholischer Trägerschaft in einer besonderen Verantwortung, zu den gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen im Kontext von Flucht kritisch Stellung zu beziehen und sich einzumischen. Die Unterzeichnenden der Stellungnahme beklagen u.a., „dass die Versorgung von Flüchtlingen in vielen Aspekten äußerst problematisch und oftmals mit Menschenwürde und den Menschenrechten nicht vereinbar ist und wesentliche Prinzipien einer emanzipatorischen Sozialen Arbeit nicht berücksichtigt werden“ (ebd.). Im weiteren Textverlauf wird gefordert

„Flüchtlinge als Personen in einem dialogischen Prozess aktiv miteinzubeziehen und dabei menschenrechtsbezogene Standards und Prinzipien sozialer Gerechtigkeit sicherzustellen. Dabei gilt es, die Integrität des Individuums in den Mittelpunkt zu stellen sowie Benachteiligungen, Diskriminierungen und Rassismus entschieden entgegen zu wirken. Wir fordern die Sicherstellung einer professionellen fluchtbezogenen Sozialen Arbeit durch hauptberufliche Fachkräfte und deren kontinuierliche Einbindung in reflexive Prozesse.“ (ebd.)

Und daran anschließend wird die Bundesregierung aufgefordert,

„das Asylrecht nicht weiter zu verschärfen und menschenwürdige Lebensbedingungen für geflüchtete Menschen zu gewährleisten. Wir fordern konkret, den Verbleib in Erstaufnahmeeinrichtungen zu verkürzen, Arbeitserlaubnis zu gestatten, Grundsicherungsleistungen wie bei Erwerbsfähigen und Sozialhilfeempfängerinnen und -empfängern zu gewähren, die individuelle Prüfung von Asylanträgen zu garantieren, Familiennachzug zu ermöglichen sowie Abschiebungen anzukündigen.“ (ebd.)

Ein weiterer Appell richtet sich darauf, fluchtbezogene Soziale Arbeit nicht auf einseitige Integrationsanforderungen an Flüchtlinge zu reduzieren, sondern als eine gesamtgesellschaftliche Inklusionsaufgabe zu verstehen. Diese umfasst auch ausdrücklich eine gewalt- und rassismuspräventive Bildungs- und Sozialarbeit für alle Bevölkerungsgruppen, um der Diversität der Migrationsgesellschaft gerecht zu werden.

In der Umsetzung aller Forderungen und Selbstverpflichtungen der Stellungnahme soll die gleichberechtigte Partizipation und Repräsentation von geflüchteten Menschen ein leitendes Prinzip darstellen. Die in der Stellungnahme formulierten Selbstverpflichtungen berühren u.a. die Lehre und die Forschung und wurden, wie oben skizziert, auch in vielen Aspekten eingelöst. Eine weitere einschneidende Selbstverpflichtung lautet: „Wir werden ab dem Wintersemester 2016/17 im Bachelorstudiengang Soziale Arbeit Studienplätze für geflüchtete Menschen zur Verfügung stellen“. Dies wurde mit dem Projekt Start Now eingelöst.

3 Reflexive Einblicke in das Projekt Start Now

Neben der thematischen Auseinandersetzung in Lehre und Forschung ist die *Gründung des Projekts Start Now* der KathO NRW, Abteilung Aachen als eine zentrale Reaktion auf den *Sommer der Migration* zu begreifen. Als notwendiger Beitrag zur Integration wurden 10 zusätzliche Studienplätze im Bachelorstudiengang Soziale Arbeit für Personen mit Fluchterfahrung geschaffen. Mit dem Verständnis von Integration als wechselseitigem Prozess liegt der Fokus des Projektes deshalb auch auf der kritischen Auseinandersetzung mit hochschulinternen Strukturen, stets die Fragen berücksichtigend: Was können wir tun? Was muss sich ändern?

Eine wichtige Erkenntnis gleich zu Beginn war es, dass Studierende eben das sind, was sie sind: Studierende mit Lebenserfahrungen, wie sie unterschiedlicher nicht sein könnten. Es stellte sich demnach schnell heraus, dass es eine unzureichende Reduktion auf ein biografisches Merkmal darstellt, Studierende als solche mit Fluchterfahrung zu erfassen. Aus dem Grund hat sich im Hochschulleben zügig der Begriff der Projekt-Studierenden etabliert, auch wenn dieser natürlich die Tendenz einer stigmatisierenden Sonderbehandlung nicht ganz ausschließt.

Ein zentrales Ziel des Projekts Start Now ist es, einen niedrigschwelligen Zugang zu Bildung zu ermöglichen. So wurde beispielweise für Menschen mit Fluchterfahrung die Möglichkeit geschaffen, sich über ein gesondertes Aufnahmeverfahren, welches bürokratische Hürden möglichst minimieren und Zugangsbarrieren abbauen sollte, zu bewerben. Besonders aufgrund von Sprachbarriere und der oftmals fluchtbedingt unvollständigen Bewerbungsunterlagen fordert der Bewerbungsprozess ein intensives Beratungsangebot und eine anhaltend flexible Lösungsfindung seitens der Hochschule. Orientierung bot hier u.a. die Kultusministerkonferenz, welche bereits Ende des Jahres 2015 ein dreistufiges Verfahren zur Prüfung der Studierfähigkeit von Menschen mit Fluchterfahrung konzeptionierte (vgl. Kultusministerkonferenz 2015).

Mit Motivation und Zuversicht, aber auch mit Respekt gegenüber aufkommenden Herausforderungen wurden schließlich zum 1. September 2016 erstmalig Studentinnen und Studenten, welche aus Syrien, Kenia, Kamerun, Ghana, Afghanistan und Marokko fliehen mussten, in der Abteilung Aachen willkommen geheißen. Zum Wintersemester 2017/2018 begannen schließlich weitere Studentinnen und Studenten aus Syrien, Marokko, Ruanda und Albanien das Studium der Sozialen Arbeit an der KathO NRW, Abteilung Aachen. Auf Grund bisheriger Erfahrungen hat sich die Hochschule schließlich dazu entschieden, das Kontingent von zusätzlichen Studienplätzen nicht nur einmalig, sondern jährlich, anzubieten. Heute werden daher rund 50 Projekt-Studierende in den vier Abteilungen der KathO NRW gezählt, 15 von ihnen sind derzeit an der Abteilung Aachen immatrikuliert. Die Ermöglichung dieser

Hochschulöffnung ist der Initiative, dem aktiven Austausch und großem Engagement aller Mitarbeitenden der Abteilung Aachen zu verdanken. In einer jährlichen Kohorte von 180 Bachelor-Studierenden sind nun 7 bis 8 Projekt-Studierende zu zählen, was einem Anteil von circa 4 % entspricht.

Dass der zügigen Reaktion auf das Jahr 2015 Chancen sowie Herausforderungen innewohnen, spricht für sich selbst. Wie vielfältig und folgenreich diese jedoch sind, soll im Folgenden in ihren Ansätzen beschrieben werden.

Eine Hochschule ist zweifelsfrei ein bürokratischer Apparat, und Verwaltungsabläufe stellen eine nicht zu unterschätzende Größe dar. Nicht unbegründet ist der Bürokratiedschungel Deutschlands über die Nationalgrenzen hinweg ein belächeltes Phänomen. Mit diesen sind nun auch vermehrt Personen konfrontiert, welche mit solchen Strukturen nicht selbstverständlich vertraut sind. Viele Verwaltungsprozesse scheinen neu und kompliziert, weshalb auch bei grundsätzlichen Fragen Verständnis und Nachsicht gefordert ist. Dies erstreckt sich über die Immatrikulation, das Erstellen von Stundenplänen oder die Nachvollziehbarkeit der Strukturen des Curriculums. Auch das Prüfungsamt musste sich bereits intensiv mit möglichen Formen von Prüfungsleistungen, zulässigen Hilfsmitteln oder Einzelfallentscheidungen zu Zeitverlängerungsanträgen auseinandersetzen. So sind beispielsweise Fragen in Multiple-Choice Klausuren auf Grund ihrer sprachbasierten Konzeption oft missverständlich formuliert.

Auch innerhalb der Lehrveranstaltungen sind die Einflüsse der Projekt-Studierenden wahrzunehmen. Studieninhalte wie beispielsweise das Sozialgesetzbuch der Rechtswissenschaften, das Verständnis von Familie in der Soziologie, die Interventionen bei Suchtverhalten in der Psychologie, das Wohlstaatsprinzip der Politikwissenschaften oder die Sozialethik der Philosophie müssen vermehrt in Bezug eines globalen Verständnisses reflektiert werden. Es ist eine Herausforderung der Lehrpersonen, an einer sehr heterogenen Wissensbasis der Studierenden anzuknüpfen und dies gleichzeitig als Chance anzuerkennen. Auf diese Weise kann der fachliche Austausch mit Studierenden um die längst überfällige Einnahme einer internationalen Perspektive erweitert werden. Unter dem Schlagwort Internationalisierung können so beispielsweise die Nutzung von (englischen) Sprachkenntnissen, die kritische Reflexion der Lehrinhalte vor einem transnationalen Verständnis und der Einbezug von sehr pluralen politischen, gesellschaftlichen, religiösen oder ethnischen Lebenserfahrungen zusammengefasst werden.

Aus Sicht der Projekt-Studierenden stellt das Studium an der KathO zweifelsfrei einen Meilenstein dar. Neben der nicht zu unterschätzenden Gegebenheit, ein Studium in einer Fremdsprache zu bewältigen, sind Projekt-Studierende zumeist mit zusätzlichen Belastungsfaktoren konfrontiert. Hierzu zählen beispielsweise die Aufarbeitung und Bewältigung belastender Erlebnisse im Kontext der Fluchtmigration, die Herausforderung der Orientierung in einem

zunächst unbekanntes Land, die eingeschränkte Möglichkeit, auf ein bestehendes soziales (familiäres) Netzwerk aufgrund von räumlicher Trennung oder Verlusterfahrungen zurückgreifen zu können, oder die Erfahrung von Diskriminierung und Rassismus. Hier ist anzumerken, dass auch die KatHO NRW kein rassismus- und diskriminierungsfreier Ort ist und alle Ebenen und Akteure_innen der Hochschule gefordert sind, sich damit auseinanderzusetzen.

In Bezug auf die Lebenswelt der Projekt-Studierenden weist zunächst schon der aktuelle Altersdurchschnitt von 30,6 bei einer Altersspanne von 20 bis 46 Jahren auf eine sehr heterogene Gruppe hin. Obwohl das Merkmal ‚Fremdsprachigkeit‘ und ‚Fluchterfahrung‘ Projekt-Studierende vereint, so unterscheiden sich die Menschen doch hinsichtlich ihrer kulturellen und religiösen Biografien, ihrer bisherigen Vorbildung und/oder Studierenerfahrung und einer möglichen Rolle als Eltern und/oder Ehepartner_in teils in einem ausgeprägten Maße.

Eine weitere besondere Bürde dieser Studierenden ist die Finanzierungssituation während des Studiums. Diese ist zumeist von Alter, der familiären Situation und den aufenthaltsrechtlichen Gegebenheiten abhängig. Zusätzlich ist die Beantragung von Leistungen durch nicht zu erfüllende Angaben aufgrund der spezifischen Fluchtsituation, zeitlichen Verzögerungen oder fehlendem Informationsfluss zwischen den zuständigen Ämtern mit einem hohen Aufwand verbunden. Der Hochschulalltag und das Studierendenleben gilt für Neuankömmlinge der Hochschulen als aufregende und erfahrungsreiche Zeit. Studierende aus dem Ausland, insbesondere dem Nicht-EU-Ausland, äußern häufig Verwunderung und Unsicherheiten in Bezug auf die Kommunikation mit Lehrpersonen oder dem Einfinden in die Rolle als Studierende. Nicht selten haben Projekt-Studierende der KatHO NRW schon bereits im Herkunftsland Erfahrungen an Universitäten sammeln können. Für sie ist besonders die partizipative Ausgestaltung von Lehrveranstaltungen eine große Herausforderung. Statt inaktivem Zuhören werden so plötzlich persönliche Stellungnahmen und eigene Einschätzungen erwartet. Das Hochschulwesen im europäischen Raum ist wenig direktiv, sondern sehr freiheitlich geprägt. Grundsätzlich ist das Verständnis von (Erwachsenen-) Bildung im globalen Kontext ganz und gar nicht deckungsgleich, welches für die Studierenden häufig eine längere Orientierungsphase mit Verhaltensirritationen, Verunsicherungen und Missverständnissen auslösen kann. Projekt-Studierende drückten beispielsweise ihr Erstaunen und Unverständnis darüber aus, in Vorlesungen nicht selbstverständlich und ungefragt Tonaufnahmen machen zu dürfen – was einen Lernprozess in einer Fremdsprache sicherlich ungemein erleichtern würde!

Bevor abschließend der Fokus auf Chancen und Perspektiven für die KatHO NRW, Abteilung Aachen gesetzt wird, soll an dieser Stelle auch der Raum für Rückschläge benannt werden, ohne welche ein solcher Prozess nie vollständig wäre. So haben bisher drei Projekt-Studierende der ersten Kohorte

recht schnell nach ihrem Studienbeginn das Vorhaben aufgrund einer Verstrickung von mehreren der zuvor genannten Belastungen abbrechen müssen. In der zweiten Kohorte erfolgte eine Exmatrikulation aufgrund eines Studiengangwechsels. Eine sehr emotionale und ernüchternde Situation erfuhr die Abteilung Aachen im August 2017 durch die plötzliche Abschiebung eines Projekt-Studierenden zurück in sein Herkunftsland. Dieser Verlust war eine lange Zeit wie eine lähmende Atmosphäre in den Räumlichkeiten der Hochschule spürbar. Anders als die Aufnahme von betrieblichen Ausbildungen ist ein Studium kein Kriterium für eine Aufenthaltssicherung. Mitarbeitende sowie Studierende der Abteilung waren und sind mit einer Hilflosigkeit und Unsicherheit konfrontiert, welche ein außergewöhnliches Maß an Engagement und Initiative auslöste. Über verschiedene Aktivitäten und Stellungnahmen wurde versucht, die Abschiebung rückgängig zu machen, letztlich ohne Erfolg. Der zu dieser Zeit schon existierende und aktive AK International wurde um einen AK Flucht ergänzt, in welchen die Situation aufgearbeitet und Lösungsmöglichkeiten für solche Situationen diskutiert wurden. Ein weiteres Thema des AKs sind die oben bereits angedeuteten indirekten und direkten Diskriminierungen, denen Studierende an der KathO ausgesetzt sind. Auch diese markieren eine Herausforderung und unterstreichen die Notwendigkeit, sich auf umfassende Reflexions- und Lernprozesse einzulassen.

Die hier beispielhaft aufgeführten Herausforderungen beruhen auf ersten Erfahrungsmomenten, welche freilich nicht unerforscht generalisiert werden können. Nichtsdestotrotz ist eine reflexive und transparente Auseinandersetzung mit diesen komplexen Themen seitens der KathO NRW, Abteilung Aachen ein wichtiger Prozess, um einen lösungsorientierten Umgang zu erproben. In Bezug auf die Internationalisierung der Hochschule können so relevante Veränderungsprozesse angestoßen und Ressourcen aufgedeckt werden, welche seitens der Hochschule und Projekt-Studierenden zu einem erfolgreichen Gelingen des Studiums führen können.

Das Projekt Start Now der KathO NRW reagiert auf die besondere Situation von Menschen mit Fluchterfahrung bereits durch eine intensive Beratung ab dem Bewerbungsverfahren bis über das erste Studienjahr hinaus. Auch bereitet ein intensiver studienvorbereitender Sprachkurs, in welchem das Fachvokabular im Mittelpunkt steht, auf das Studium der Sozialen Arbeit vor. Regelmäßige Informationstreffen ab der Immatrikulation wirken Verständnisproblemen während der Einführungswoche und in den ersten Studienwochen entgegen. Unterschiedliche Unterstützungsveranstaltungen parallel zu den Lehrveranstaltungen geben Projekt-Studierenden die Möglichkeit, Studieninhalte aufzuarbeiten und in einem geschützten Raum Rückfragen stellen zu können. Regelmäßige Termine zur Reflexion des Studienverlaufs erweisen sich als dringend notwendig, um Teilziele zu formulieren und Orientierung zu bieten. Das Projekt wird im Rahmen eines Maßnahmenpakets des BMBF (Bun-

desministerium für Bildung und Forschung) durch die Förderprogramme Integra, Welcome – Studierende engagieren sich für Flüchtlinge und NRWege ins Studium des DAAD (Deutscher Akademischer Austauschdienst) finanziell unterstützt. Dieser schreibt zu seiner Zielsetzung:

„Der DAAD möchte das Potenzial studierfähiger Flüchtlinge fördern und ihnen den Anschluss an die deutschen Hochschulen ermöglichen. Daher realisiert er gemeinsam mit Hochschulen und Partnerorganisationen verschiedene Programme und Maßnahmen, um die Integration von Flüchtlingen an den deutschen Hochschulen zu unterstützen“ (DAAD 2017).

Mit Beginn des Projekts hat die KatHO NRW, Abteilung Aachen sich der Verantwortung gestellt, Menschen mit Fluchterfahrung auf ihrem Weg zu einem Studienabschluss zu betreuen und zu unterstützen, muss jedoch auch ein Maß an Selbstständigkeit und Eigenverantwortung seitens der Studierenden berücksichtigen. Ein sehr aktuelles Thema ist daher zurzeit die Balance zwischen Gleich- und Sonderbehandlung dieser Studierenden. Durch die beschriebenen Fördermöglichkeiten muss insbesondere auf die Sprachbarriere als größtes Defizit reagiert werden – jedoch ohne die Gruppe zu stigmatisieren oder auf das Merkmal ‚Flucht‘ zu reduzieren. Für die Projekt-Studierenden ist die Bewältigung des Studiums ein wichtiger Teil ihrer Inklusion, nicht zuletzt deshalb ist es ihnen ein großes Anliegen, als Mitglieder der Studierendenschaft wahrgenommen zu werden. So ist es eine wichtige Aufgabe der Hochschule, den Umgang mit diesen Menschen sensibel zu gestalten und kritisch zu hinterfragen. Der Beginn dieser Projektarbeit war für alle Beteiligten ein Sprung ins kalte Wasser und wird auch zukünftig mit weiteren Herausforderungen konfrontiert sein. Deutschland ist schon längst zu einer Migrationsgesellschaft gewachsen, weshalb die Abbildung dieser Heterogenität in den Räumen der KatHO NRW, Abteilung Aachen ein wichtiges Anliegen sein muss. Internationale Perspektiven in der Forschung und Lehre der Sozialen Arbeit sind unabdingbar, um angemessen auf eine globale Mobilität eingehen zu können. Die Praxis der Sozialen Arbeit ist auf professionelle Fachkräfte angewiesen, welche angemessen auf plurale Lebenswelten reagieren und Menschen mit Diversitätssensibilität begegnen können. Fremdsprachenkenntnisse sowie transkulturelle und interreligiöse Kompetenz sind hier Schlüsselwörter für den künftigen Arbeitsmarkt.

Die KatHO NRW, Abteilung Aachen kann mit Stolz auf einen intensiven Zeitraum zurückblicken und mit Neugier in die Zukunft schauen. Mit der Gründung des Projekts Start Now hat die Hochschule einen wichtigen Normalisierungsprozess angestoßen. Deshalb bleibt nur abzuwarten, zu welchem Zeitpunkt sich das Projekt selbst überflüssig machen konnte.

4 Ausblick

Der *Sommer der Migration* und seine Nachfolgeprozesse haben die KatHO NRW, Abteilung Aachen verändert. Neben fachlich-inhaltlichen Veränderungen und Perspektiverweiterungen, die sich primär auf die Lehre und Forschung beziehen, ist es vor allem die verstärkte Öffnung der Hochschule für Studierende mit Fluchterfahrung, die weitreichende Konsequenzen und Folgeprozesse nach sich gezogen hat und immer noch nach sich zieht.

Diese Veränderungen sind aber notwendig. Einerseits weil die Hochschule viel stärker als je zuvor in ihrer Geschichte gefordert ist, sich in Bezug auf ihre neue migrationsbedingte Diversität weiterzuentwickeln. Dabei geht es auch um eine kritische Reflexion eigener hochschulinterner exklusiver und diskriminierender Strukturen, Kommunikationsformen und Praktiken. Andererseits kann eine gute fachliche Vorbereitung für Soziale Arbeit in der diversen Migrationsgesellschaft auch nur gelingen, wenn Diversität im Studium nicht nur thematisiert, sondern auch erfahrbar ist und gelebt wird. Außerdem benötigt die Soziale Arbeit in einer diversen und heterogenen Gesellschaft dringend qualifizierte Berufsrollenträger_innen, die authentisch-biographisch diese Diversität und Heterogenität repräsentieren. So ist eine Hochschule für Soziale Arbeit gut beraten, Studierenden mit Fluchterfahrung langfristig, ohne stigmatisierende Sonderprogramme die gleichen Beteiligungs-, Bildungs- und Verwirklichungschancen zu ermöglichen. Dies entspricht nicht nur der Einlösung eines humanistischen Prinzips und normativen Anspruchs, wonach allen Menschen die gleichen Bildungsrechte zustehen. Es wäre vor allem ein zentraler Baustein einer inklusiven Gesellschaft, in der ethno-natio-kulturelle Diversität nicht als Sonderfall, Risiko und Problem, sondern als Normalität, Chance und Bereicherung gesehen wird und in der Geflüchtete im Hinblick auf ihre vielfältigen Potentiale und Ressourcen wahrgenommen werden. Die KatHO NRW, Abteilung Aachen könnte hier eine Vorbildfunktion übernehmen und dadurch einen Beitrag leisten, um das gesellschaftliche Zusammenleben menschlicher, gerechter und zukunftsfähiger zu gestalten. Das wäre ein großer Schritt für unser Leben von morgen.

5 Literaturverzeichnis

- Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (2017): Flüchtlinge an Hochschulen – Programme und Maßnahmen, Bonn, <https://www.daad.de/der-daad/fluechtlinge/de/> [Zugriff: 03.12.2017].
- Frieters-Reermann, Norbert (2016): Das kulturelle Kapital minderjähriger Flüchtlinge. Plädoyer für eine verstärkte ressourcenorientierte und partizipative Soziale Arbeit

- mit Geflüchteten, in: *Klinische Sozialarbeit. Zeitschrift für psychosoziale Praxis und Forschung*. 10–12.
- Frieters-Reermann, Norbert / Genenger-Stricker, Marianne / Klomann, Verena / Sylla, Nadine (Hrsg.) (2018): *Forschung im Kontext von Bildung und Migration*. Untertitel. *Kritische Reflexionen zu Methodik, Denkgiken und Machtverhältnissen in Forschungsprozessen*, Springer VS [Druck in Vorbereitung].
- Frieters-Reermann, Norbert / Jere, Tobias / Kafunda, Mathias / Moerschbacher, Marco / Morad, Huda / Neuß, Brigitte / Offner, Markus / Westermann, Aische (2013): *Für unser Leben von morgen. Eine kritische Analyse von Bildungsbeschränkungen und -perspektiven minderjähriger Flüchtlinge*, Aachen.
- Frieters-Reermann, Norbert / Spetsmann-Kunkel, Martin (Hrsg.) (2013): *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft*, Bielefeld.
- Hess, Sabine / Bernd Kasperek / Stefanie Kron / Mathias Rodatz / Maria Schwertl / Simon Sontowski (Hrsg.) (2017): *Der lange Sommer der Migration. Grenzregime III*, Hamburg.
- KatHO NRW AC (2015): *Flucht als vielschichtige Herausforderung für eine Hochschule der Sozialen Arbeit - Stellungnahme von Lehrenden und Forschenden der Katholischen Hochschule NRW in Aachen*. <https://www.katho-nrw.de/aachen/hochschule/presse-oeffentlichkeitsarbeit/pressemitteilungen/artikel/article/1857/> [Zugriff: 18.12.2017].
- Kultusministerkonferenz (2015): *Kultusministerkonferenz verabschiedet Regelungen für Hochschulzugang von Flüchtlingen*. <https://www.kmk.org/aktuelles/artikel-ansicht/kultusministerkonferenz-verabschiedet-regelungen-fuer-hochschulzugang-von-fluechtlingen.html> [Zugriff: 04.12.2017].

Zum Wohlergehen von Kindern und Jugendlichen. Die Psychoanalyse als Brücke zwischen Psychotherapie und Sozialpädagogik

Jörg Baur

Die psychoanalytische Pädagogik ist bis heute neben anderen Schulen fester Bestandteil der Lehre an der Katholischen Hochschule NRW, Abteilung Aachen (KatHO NRW) geblieben. Wenngleich sie – wie die Psychoanalyse selbst – in den letzten Jahrzehnten in Deutschland eher an Einfluss verloren hat, gewinnt sie etwa im Kontext der Bindungstheorien und der aktuellen neurowissenschaftlichen Erkenntnisse wieder zunehmend an Bedeutung (vgl. Leuzinger-Bohleber u.a. 2015). Die psychoanalytische Pädagogik setzt sich mit innerpsychischen Prozessen, Beziehungen, Entwicklungen und Institutionalisierungen in den verschiedensten pädagogischen Settings wie Heimpädagogik oder Erziehungsberatung auseinander, wobei sie sich jedoch, stärker als in der Psychoanalyse selbst, deutlicher an der äußeren Realität orientiert.

Dieses Spannungsfeld zwischen der Beachtung der Arbeit an den inneren Dynamiken der Kinder und der sie erziehenden oder beratenden Pädagog_innen auf der einen Seite und den Einflüssen der äußeren Erziehungswirklichkeiten etwa institutioneller oder soziokultureller Art auf der anderen Seite ist seit langem zum Gegenstandsbereich des Studiums der Sozialen Arbeit an der KatHO NRW, Abteilung Aachen geworden. Wie diese interdisziplinäre Kooperation von Psychoanalyse und Sozialpädagogik entstanden und umgesetzt wurde, soll im Folgenden beschrieben werden. Als externe Kooperationspartnerin der KatHO NRW spielt dabei die Arbeitsgemeinschaft Anna Freud e.V. (AGAF) eine zentrale Rolle. In ihr sind Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut_innen aus Aachen zusammengeschlossen, die sich im Sinne Anna Freuds zum Ziel gesetzt haben, die emotionale Welt von Kindern und Jugendlichen zu verstehen und für ihre seelischen Konflikte Lösungen zu finden, damit die dadurch entstandenen Symptome an Bedeutung verlieren und überflüssig werden. Das Besondere an diesem Verein ist, dass einige seiner Mitglieder selbst an der Abteilung Aachen der KatHO NRW Soziale Arbeit studiert haben, bevor sie eine analytische Ausbildung absolvierten und sich als Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut_innen niederließen. Diese Tradition setzt sich insbesondere im klinisch-therapeutischen Schwerpunkt des Masterstudiengangs Soziale Arbeit an der KatHO fort. So beginnen jedes Jahr einige der

Masterabsolvent_innen eine Kinder- und Jugendlichenpsychotherapieausbildung und tragen das sozialarbeiterische Selbstverständnis und die sozialarbeiterische Identität mit in den psychotherapeutischen Kontext.

Die kooperative Praxis von KatHO und AGAF ist historisch entstanden zunächst aus Lehraufträgen, die die KatHO, damals unter der Bezeichnung Katholische Fachhochschule Nordrhein-Westfalen (KFH NW), bereits seit den 1970er Jahren bis heute an Aachener Analytiker_innen vergeben hat, die in ihrem Primärberuf Soziale Arbeit studierten. Ab 2001 entstand dann eine zweite Kooperationslinie mit gemeinsamen Vortragsveranstaltungen von national und international renommierten Psychoanalytiker_innen mit thematischen Schwerpunkten, die auf beide Bereiche abzielten, auf den der analytischen Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie und auf den der Sozialpädagogik.

1 Vom Verhältnis von Psychoanalyse und Sozialpädagogik

„Von allen Anwendungen der Psychoanalyse hat keine so viel Interesse gefunden, so viele Hoffnungen geweckt und demzufolge so viele tüchtige Mitarbeiter herangezogen wie die auf die Theorie und Praxis der Kindererziehung.“ (Freud 1925, 7–8)

Sigmund Freud wies bereits 1925 auf die Attraktivität der Anwendung der Psychoanalyse auf das sozialpädagogische Feld der Kindererziehung hin. Dabei ging er von der Grundannahme aus, dass unbewusste Prozesse nicht nur das Handeln der Kinder, sondern ebenfalls das Erziehungsverhalten der Pädagog_innen beeinflussen und daher im pädagogischen Beziehungssetting Beachtung finden müssen. Auch Günther Bittner, der sich mit dem Spannungsfeld zwischen Psychoanalyse und Pädagogik im Sinne einer interdisziplinären Kooperation befasste (vgl. Bittner / Ertle 1985), betont diese Bedeutung des Unbewussten. „Jede Pädagogik, die die Wirksamkeit dynamisch-unbewusster Prozesse beachtet, ist psychoanalytische Pädagogik“ (Bittner 1986, 35). Nun sind die Unterschiede zwischen Psychoanalyse als psychotherapeutischer Methode und der Praxis der Pädagogik doch evident, etwa was deren Ziele und Methoden angeht. Während psychoanalytische Verfahren stärker die innere Beziehungsrealität der Patient_innen fokussieren, orientiert sich die pädagogische Praxis eher an der äußeren Realität ihrer Klient_innen.

Wie es gelingen kann, Psychoanalyse und Pädagogik miteinander in Beziehung zu setzen, lässt sich beispielhaft an den Beiträgen Anna Freuds verdeutlichen. Zwischen der Sozialpädagogik und der von ihr begründeten Kinderanalyse gab es von Anfang an enge Beziehungen. Anna Freud hat etwa mit

August Aichhorn zusammengearbeitet, dem Autor des berühmt gewordenen Buches „Verwahrloste Jugend“ (Aichhorn 2005). Er vertrat die These, dass Zwangserziehung in „Besserungsanstalten“ keine Erfolge brächte. Und er war es auch, der die Aggression bei Jugendlichen mit einem Liebesdefizit erklärte, das er mit seiner Idee eines „positiven Kinderheimes“ mit Liebe, Aufmerksamkeit und Interesse zu kompensieren versuchte. Aichhorn gilt als Begründer der psychoanalytischen Pädagogik, die die Sozialpädagogik in der Folgezeit nachhaltig beeinflusste. Als ein weiterer Vertreter der Annäherung von Sozialpädagogik und Psychoanalyse ist Michael Balint zu nennen, dessen zweite Frau Enid Eichholz Sozialpädagogin war. Mit ihr zusammen entwickelte er im Tavistock Institute of Human Relations in London das Konzept der sogenannten Balintgruppen, die zunächst für Sozialarbeiter_innen und Psycholog_innen konzipiert waren. Erst später fand eine Öffnung insbesondere für Ärzt_innen statt.

Wie hat sich nun diese Annäherung von Psychoanalyse und Pädagogik auf die Lehre der KatHO NRW ausgewirkt? Dazu wurde vom Autor dieses Beitrags anlässlich der 100-Jahrfeier der KatHO ein Interview mit Renate Gaspar (Aachen) geführt, dessen Essenzen im Folgenden wiedergegeben werden. Renate Gaspar war bis 2015 Vorsitzende der AGAF und wurde als Absolventin des Studiums der Sozialen Arbeit an der KFH Aachen in ihrem weiteren beruflichen Werdegang zu einer erfolgreichen Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin.

2 Zu den Wurzeln der psychoanalytischen Sozialpädagogik an der KFH NW / KatHO NRW, Abteilung Aachen

Renate Gaspar berichtete, dass mit der ersten Rektorin der KFH NW, Prof. Dr. Teresa Bock, Ende der 60er Jahre frischer Wind in die Abteilung Aachen gekommen sei. Exemplarisch habe sich das durch die Aquisie fortschrittlicher, teilweise internationaler Referent_innen etwa zu politisch verstandener Gemeinwesenarbeit oder zur psychoanalytischen Fallarbeit gezeigt, etwa mit Dr. Maas aus Düsseldorf, der sehr nachdrücklich unvergessliche Fallgeschichten in seine Seminare eingebracht habe. Diese spannende Aufbruchsstimmung hatte Ansteckungscharakter sowohl für viele Studierende als auch für das Kollegium und für sie selbst. Sie habe in den Seminaren mit Dr. Maas erlebt, dass man die Fallgeschichten im Gedächtnis behält, während man Theorien eher vergisst, die nicht fallbezogen veranschaulicht würden. Mit dieser Erkenntnis

habe sie als spätere und lange Zeit tätige Lehrbeauftragte der KathO die hermeneutische Analyse von Fallgeschichten aus ihrer eigenen sozialpädagogischen und psychoanalytischen Praxis ins Zentrum ihrer Didaktik gestellt.

Die Psychoanalyse spielte in der Zeit, in der Prof. Paul Gaspar eine Professur für Klinische Psychologie an der KFH NW innehatte, eine zentrale Rolle. Viele Studierende haben sich durch seinen Einfluss motivieren lassen, sich psychoanalytisch weiter zu bilden. Von 1971 an übernahm er auch die Leitung der Drogenberatungsstelle der Caritas in Aachen, in der Renate Gaspar ihre Berufstätigkeit begann. In der Arbeit mit drogenabhängigen Menschen war Renate Gaspar mit der Frage konfrontiert, warum Menschen alles daran setzen, sich zugrunde zu richten. Diese Frage war das Eintrittsmotiv in die Welt der Psychoanalyse, die ihr zu einem tieferen Verständnis über die Motive dieser Menschen verhalf. Durch die Psychoanalyse habe sie gelernt, dass Selbstdestruktion und andere Symptome zu verstehen sind, z.B. durch die psychosexuelle Entwicklungslehre, die Konflikttheorien und die Lehre über unbewusste seelische Prozesse. Anna Freud sei die erste gewesen, die ein Gesamtkonzept zur Beschreibung der Psychodynamik und zur Behandlung von Kindern erarbeitet hätte. Ihre Arbeiten stellten heute noch die Grundlage z.B. für den Psychotherapieantrag bei Kindern dar, ohne dass sie namentlich erwähnt würde. Denn nach der Emigration der Familie Freud nach London wäre Anna Freud nur im englischsprachigen Raum bekannt. Um die Verdienste von Anna Freud zu würdigen, wäre die AGAF gegründet und die Kooperation mit der KathO fortan auf eine institutionelle Basis gestellt worden.

3 Zur Kooperationslinie „Lehrbeauftragte“

Den Studierenden der KathO wird über curricular fest eingebaute Vorlesungen und Seminare die Möglichkeit geboten, sich mit den Grundlagen des psychoanalytischen Paradigmas ebenso auseinander zu setzen, wie sich im Seminarsetting mit der Praxis der ambulanten therapeutischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen vertraut zu machen: ein Angebot, das gemeinsam mit mehreren Kolleg_innen aus der AGAF in den Räumen renommierter kinder- und jugendlichenpsychotherapeutischer Praxen in Aachen abgehalten wird. In diesem Seminar kommen die Studierenden mit den Arbeiten von Anna Freud in Berührung. In ihrem bereits 1936 erschienenen Buch „Das „Ich und die Abwehrmechanismen“ (Freud 1986) hat sie die zentrale Bedeutung des ICHs zum ersten Mal zusammengefasst in den Mittelpunkt gestellt.

Nun ist die Bedeutung der unbewussten Abwehrmechanismen etwa in Seminaren im Hochschulkontext nur schwer zu vermitteln. Auch hier kann auf die Erfahrung zurückgegriffen werden, dass die Funktionen der Abwehrmechanismen wiederum am besten durch Fallgeschichten verständlich gemacht

werden kann, wie es im folgenden Beispiel aus der Praxis von Renate Gaspar ersichtlich wird.

Ein kleiner Junge wurde in ihrer Praxis vorgestellt. Der Vater des Jungen, ein Rechtsanwalt, sowie die Mutter, eine Lehrerin, hatten in der bindungsrelevanten Frühphase keine Möglichkeit, sich um ihren kleinen Jungen zu kümmern, da die Mutter arbeiten musste, als der Vater studierte. So hatte der Junge ein großes emotionales orales Bedürfnis entwickelt, das nicht befriedigt wurde. Es gab nun im familiären Haushalt einen Platz, an dem Schokolade aufbewahrt wurde, von der der Junge sich immer wieder heimlich etwas nahm. Wenn die Mutter kam, fragte sie den Jungen mit dem Schokoladenmund, ob er genascht hätte, was er verneinte. Sie hat ihn daraufhin mit Prügel und Einsperren bestraft, was jedoch nichts nützte. So entwickelte sich ihr Sohn für sie zu einem „Monsterjungen“. In der Praxis dauerte es Monate, bis die Mutter verstand, dass es keine Lüge von ihrem Jungen war, sondern ein Abwehrmechanismus, um mit seinem ES-ÜBER-ICH-Konflikt klarzukommen. Er wusste, er durfte es nicht, denn er wollte die Liebe seiner Mutter nicht verlieren, aber sein Bedürfnis nach oraler Zuwendung war so stark, dass er nur über dieses Verleugnen überlebensfähig war.

Diese Fallgeschichte macht deutlich, dass es bei der psychoanalytischen Sichtweise um weit mehr geht als um die Frage der Effizienz und Durchsetzung von Erziehungsmaßnahmen. Es geht um das Bemühen, die unbewussten Hintergründe und Motive eines Handelns zu erkennen, sie bewusst und damit veränderbar zu machen. Dieses Vorgehen setzt auf der Seite von Studierenden, Sozialpädagog_innen und Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut_innen ein großes Maß an Selbsterfahrung voraus. Auch die Studierenden der KatHO profitieren davon, über sich selbst mehr und mehr Bescheid zu wissen, sich ihrer eigenen Abwehrmechanismen bewusster zu werden und damit offen zu sein für jedes Kind jenseits gängiger normativer Bewertungen. Dieser hermeneutische Verstehenszusammenhang von der Breite und Tiefe intrapsychischer Konflikte von Kindern ist wichtig für die Entwicklung der beruflichen Kompetenzen von Sozialpädagog_innen, nicht alleine die Beschreibung von Symptomen und deren standardisierte Behandlung. Daher ist es der KatHO NRW ein curricular fest verankertes Anliegen, sowohl im Bachelor- als auch im klinisch-therapeutischen Schwerpunkt des Masterstudiengangs Soziale Arbeit bis zum heutigen Tag diese Verstehenszusammenhänge nicht nur theoretisch, sondern auch in ihren Implikationen für die sozialpädagogische Praxis zu vermitteln, ohne die gesellschaftlichen Einflüsse auf diese Praxis auszublenden.

4 Zur Kooperationslinie „Gemeinsam veranstaltete Vortragsreihe“

Im Juni 2017 war es wieder soweit: Der bekannte deutsche Psychoanalytiker Dr. Hans Hopf hielt an der KathO NRW, Abteilung Aachen nunmehr zum zweiten Mal einen Vortrag, der die Genderperspektive aus psychoanalytischer Sicht in den Fokus stellte. Mit seinen fachkundigen Ausführungen über „Die psychischen Störungen adoleszenter Mädchen – Wie Selbstbeschädigungen und Essstörungen den Körper zum Kampfplatz machen“ knüpfte er an seine Ausführungen im Vortrag im Jahr 2012 an, mit denen er sich dem vorwiegend jugendspezifischen Thema der Hyperaktivität unter dem Titel: „Die unruhigen und unbeherrschten Jungen – von der Medizinalisierung zentraler pädagogischer Bereiche und von der Verantwortung der Kinder- und JugendlichenpsychotherapeutInnen und PädagogInnen“ widmete. Dabei ging es nicht nur um Irritationen und Schwierigkeiten im Kontakt mit hyperaktiven Kindern und Jugendlichen, sondern insbesondere auch um die Frage der medikamentösen Behandlung etwa mit Ritalin auf der einen Seite und um das Verstehen der psychosozialen Gründe, der Unruhe, Impulsivität und Hyperaktivität insbesondere bei Jungen auf der anderen Seite.

Diese beiden Vorträge von Dr. Hopf stehen in einer beachtenswerten Tradition ähnlicher Veranstaltungen, die die KathO NRW, Abteilung Aachen in Zusammenarbeit mit der AGAF seit dem Jahr 2001 gemeinsam veranstalteten. So konnte es ermöglicht werden, dass international prominente Psychoanalytiker_innen einen Beitrag zur konzeptionellen Durchdringung der beiden Arbeitsfelder der analytischen Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie und der Sozialpädagogik leisteten.

Die erste Vortragsveranstaltung fand im November 2001 statt. Dr. Rolf Katterfeldt referierte über das Thema „Hyperaktivität – ein individuelles oder ein gesellschaftliches Problem?“ Seine Motivation als Kinder- und Jugendpsychiater war, seine Stimme in provokanter Weise gegen die um sich greifende massenhafte Verschreibung von Ritalin zu erheben, was im voll besetzten Plenum eine kontroverse Debatte auslöste. Zwei Jahre später referierte Prof. Dr. Léon Wurmser aus Towson (USA) zum Thema: „Trauma und die Absolutheit des Gewissens“. Er zeigte Wege auf, wie schwer traumatisierte Kinder, Jugendliche und Erwachsene in ihren oft unlösbar erscheinenden inneren Konflikten verstanden und sie bei der Verarbeitung des Traumas begleitet werden können. 2006 berichtete Dr. Yechezkiel Cohen aus Jerusalem aus seinem reichen Erfahrungsschatz in der Arbeit mit schwer traumatisierten Kindern und Jugendlichen und gab einen Einblick in das von ihm entwickelte integrierte Behandlungskonzept am Residential Treatment Center in Jerusalem, einer multiprofessionell arbeitenden stationären Einrichtung. Dr. Ilany Kogan (Is-

rael) war ebenfalls zweimal zu Gast in Aachen. Sie beschäftigt sich seit Jahrzehnten mit den traumatischen Auswirkungen des Holocausts auf die Kinder und Enkel von Holocaust-Überlebenden. Aus intergenerationaler psychoanalytischer Perspektive zeigte sie auf, wie traumatische Erfahrungen über die Generationengrenzen hinweg Einflüsse auf das psychische Geschehen und Handeln von Menschen nehmen. In ihrem zweiten Vortrag unter dem Thema „Bruch und Bewältigung: Psychoanalytische Behandlung traumatisierter MigrantInnen“ erläuterte sie die These, dass Migration häufig eine Vielzahl traumatogener Faktoren umfasst. Bei aller Unterschiedlichkeit der kulturellen Hintergründe, der Auswanderungs- oder Fluchtmotive sowie den dahinter stehenden individuellen psychodynamischen Konstellationen lässt sich häufig eine Gemeinsamkeit feststellen: Viele Migrant_innen wurden bereits vor ihrer Auswanderung traumatisiert. Dabei kann die Migration als ein Versuch verstanden werden, bestehende Traumatisierungen zu bewältigen, was allerdings häufig nicht gelingt. Im Fokus des Vortrages von Frau Dr. Inge Pretorius, Leiterin der Eltern-Kleinkind-Gruppen des Anna Freud Centers London (AFC) im Jahr 2015 stand das entwicklungsfördernde Spiel, die Förderung der Beziehungsfähigkeit und die Unterstützung zur Selbstständigkeit in gemeinsamen Gruppen von Eltern und Kindern. Anhand ihres Videomaterials wurde die analytische Methode des Verstehens und Behandelns in der therapeutischen und pädagogischen Arbeit beispielhaft aufgezeigt. Dr. Inge-Martine Pretorius ist als analytische Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin darüber hinaus klinische Tutorin für psychoanalytische Entwicklungspsychologie am University College London und am AFC, wo sie im Masterstudiengang psychoanalytische Entwicklungstheorie lehrt. Des Weiteren arbeitet sie als Psychotherapeutin im Auftrag des National Health Service (NHS) im Kindergarten eines Londoner Brennpunktbezirks.

5 Zur Zukunft der Kooperation

Im Jahr 2015 ging mit der feierlichen Verabschiedung von Renate Gaspar als Lehrbeauftragter der KathHO NRW durch deren Dekanin und als Vorsitzende der AGAF eine Ära zu Ende. Marita Zander-Barts, die als Nachfolgerin von Renate Gaspar als Vorsitzende der AGAF gewählt wurde, wird diesen Schatz an interdisziplinären Potentialen weiter pflegen und diese Win-win-Situation auf gleicher Augenhöhe fortsetzen. Letztlich geht es der KathHO und der AGAF um das Wohlergehen der Kinder und Jugendlichen, die sich in einer immer unübersichtlicheren, individualisierten, digitalisierten und zugleich globalisierten Welt zu Recht finden müssen und nicht selten daran zu scheitern drohen.

6 Literaturverzeichnis

- Aichhorn, August (2005): *Verwahrloste Jugend. Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung. Zehn Vorträge zur ersten Einführung*, Bern / Stuttgart / Toronto.
- Bittner, Günther / Ertle, Christoph (Hrsg.) (1985): *Pädagogik und Psychoanalyse. Beiträge zur Geschichte, Theorie und Praxis einer interdisziplinären Kooperation*, Würzburg.
- Bittner, Günther (1986): *Gibt es eine psychoanalytische Pädagogik?*, in: *Kind und Umwelt*, 50, 34–41.
- Freud, Anna (1986). *Das Ich und die Abwehrmechanismen*, Frankfurt a. M.
- Freud, Sigmund (1925): *Geleitwort zur ersten Auflage*, in: Aichhorn, August (1987): *Verwahrloste Jugend. Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung*, Bern/ Stuttgart / Toronto, 7–8.
- Leuzinger-Bohleber, Marianne / Böker, Heinz / Fischmann, Tamara / Northoff, Georg / Solms, Mark (2015). *Psychoanalyse und Neurowissenschaften: Chancen – Grenzen – Kontroversen*, Stuttgart.

Das Systemische Kolloquium als Beispiel für gelebte Systemtheorie

Renate Zwicker-Pelzer, Lothar Krapohl, Jörg Baur

Der folgende Beitrag besitzt eine besondere Entstehungsgeschichte: Jörg Baur (JB) hat den damaligen Initiator des Systemischen Kolloquiums, Lothar Krapohl (LK), interviewt und die erste Transkribierung dieses Interviews vorgenommen; Renate Zwicker-Pelzer, die Mitte der 1990er Jahre als nächste Kollegin in dieses Projekt eingestiegen ist, hat dann dieses Interview bearbeitet und in die vorliegende Form gebracht. Gegliedert nach den Interview-Leitfragen von JB eröffnet der Beitrag Rückschlüsse auf Zeiten des Neuaufbruchs in den 1990er Jahren, in der Internationalisierung und in querdenkenden und querliegenden Disziplinen wie der Sozialen Arbeit und der Pflege.

So ist dieser Beitrag kein Fachartikel im üblichen Sinne, sondern eher der Ausdruck einer Narration, die das persönliche und hochschulbezogene Erleben von Lothar Krapohl schildert und sich als zukunftsorientierter Beitrag und Aufhänger versteht aus dem Fokus des Systemischen Kolloquiums heraus. Prof. Dr. Lothar Krapohl war der Protagonist für die systemische Wurzelkultur an der KathO. Er war seit 1980 hauptamtlich Lehrender an der damaligen KFH NW und wurde Anfang der 1990er zum Professor ernannt. Heute befragt, beschreibt er wesentliche Stränge und Zugänge.

1. (JB) Wie entstanden die systemtheoretischen Wurzeln und deren Blüten / Produkte in und außerhalb der KathO NRW, Abt. Aachen? Was sind Schlaglichter zur Genese?

(LK) Die philosophische Auseinandersetzung mit Paul Watzlawick und dem Konstruktivismus (Wie wirklich ist die Wirklichkeit), mit der Differenztheorie nach Gregory Bateson, der Beobachtungstheorie Luhmanns und insbesondere der Diskurs mit Heinz Kersting von der FH Niederrhein im Kontext einiger internationaler Projekte (wie z.B. Tempus) ermöglichten Austausch und Gespräche mit Kolleg_innen aus verschiedenen europäischen Ländern. Für die internationalen Partner_innen in der Sozialen Arbeit war das, was wir heute mit dem Begriff des „Systemischen“ verbinden, alles Neuland; es machte sie zunehmend neugieriger.

(LK) Für mich fügten sich eigene Fortbildungen in Neurolinguistischem Programmieren (NLP) und in systemischer Beratung sowie neuere Literatur –

insbesondere zum Konstruktivismus – nahtlos aneinander und aktivierten weitere Faszination. Vorher war auch Louis Lowy (HS Boston) ein besonders wichtiger Lehrer, der schon sehr früh den Blick aufs Ganze und die beteiligten Systeme in der Sozialen Arbeit lenkte. Mit seinem ökologischen Lebensvollzugsmodell brachte er den systemischen Ansatz in die deutsche Sozialarbeit ein. Lowy stand Anfang der 1970er Jahre als Person und Mentor in der - damals noch Kath. Fachhochschule NW lautenden - Hochschule für die Fortbildung der Dozent_innen zur Verfügung und hat kollegial neue Perspektiven in das akademische Profil als Fachhochschule initiiert. Dieser Ansatz war deutlich lebensweltorientiert, und erst später hat in der BRD Hans Thiersch diese Spur aufgenommen. Es ging darum, die Klient_innen und die Agenturen / Dienste der Sozialen Arbeit in ihren Lebensweltvollzügen zu beschreiben und die systemische Idee der Passung dabei stärker zu berücksichtigen.

(LK) Der Sozialpsychologe Urie Bronfenbrenner (USA) stellte den ökosystemischen Ansatz vor. Mit der „Ökologie der menschlichen Entwicklung“ wurden die psychosozialen, familiären, organisationalen, politischen, ökonomischen und die kulturellen Dimensionen der Umwelt wieder Gegenstand des Interesses und bedeuteten eine Erweiterung des mittlerweile schon eng gewordenen Einzelhilfansatzes, der sehr stark individualisierte. Diese Weitung, die das Individuum und seine Begegnung mit der Umwelt fokussierte, wurde dann in die Lehre eingebracht, sowohl auf theoretischer, wie auch auf methodischer Seite; die Konzepte der Sozialen Arbeit erweiterten sich und gewannen an Profil. In der Kombination dieser systemisch fundierten Fachlichkeit war ich zuerst alleine an der KFH; die Zusammenarbeit mit der FH Niederrhein und der Diskurs mit Heinz Kersting sowie weiteren bereits systemisch ausgerichteten Kolleg_innen stärkte und stützte die neue Spur der Profilentwicklung einer systemisch fundierten Sozialen Arbeit. Parallel dazu wurde der systemische Ansatz im IBS und deren Supervisionsausbildung, in der ich Kursleiter war, implementiert. Christoph Vogel von der FH Niederrhein als puristischer Systemiker vertrat diese neue Linie, und auch in der KFH begann die interne Auseinandersetzung mit der Systemik.

(JB) Wie entstand nun das Systemische Kolloquium?

(LK) Im Kontext einer abteilungsübergreifenden Dienstbesprechung ergab sich wie durch einen Zufall ein Gespräch mit den Kölner Kolleg_innen aus dem neu gegründeten Fachbereich Gesundheitswesen: Diese befassten sich intensiv mit Systemtheorien und Konstruktivismus, sie lenkten ihren Blick auf Niklas Luhmann, und Prof. Dr. Heribert Gärtner kann als Protagonist dieses Zugangs ausgemacht werden. Bei einem Frühstück entstand die Idee des Systemischen Kolloquiums; dieses sollte abteilungsübergreifend stattfinden, und

man wollte die systemisch orientierten Kolleg_innen zusammenführen, Gastreferent_innen von anderen Hochschulen, Absolvent_innen und Praxisvertreter_innen sollten eingeladen werden. Kollegial verstärkt wurde dieser Prozess von Renate Zwicker-Pelzer, die als Systemikerin (1994) neue Kollegin in Aachen wurde, und später dann von Jörg Baur. Aus dem Einzel-Engagement wurde eine Dyade, dann eine Triade und diese Vermehrung zeigte Erfolge, u.a. durch positive Feedbacks von Praxisstellen auf die systemischen Kompetenzen der Absolvent_innen. Damit „Systemisch“ mehr wird als ein akademischer Theorie-Austausch, wurde die Zielgruppe des „Systemischen Kolloquiums“ einer eher professoralen intellektuellen Diskursveranstaltung ausgeweitet zu einer Kooperationsveranstaltung, an der auch Studierende aus höheren Semestern und Praktiker_innen teilnehmen konnten. Die Weitung und Öffnung fand sukzessive statt. Es ging zunehmend nicht nur um die Theoriediskurse, sondern auch um die praktische Anwendung von systemischen Techniken und Methoden; diese wurden vorgestellt, eingeübt und reflektiert. In dieser Zeit gab es noch nicht die Vielfalt an systemischen Aus- und Weiterbildungsstätten, obwohl eine Art von systemischem Methoden hype (wie zirkuläres Fragen, Reflecting Team usw.) bereits in vieler Munde war.

Die damalige Rektorin der KFH NW Hilde Trapmann hörte von diesem Kolloquium und dessen Entwicklungsgeschichte, sie unterstützte die Wirksamkeit des Systemischen Kolloquiums mit der Umsetzung einer strukturellen Implementierung als fest integriertes Seminar in den Lehrplan. Hilde Trapmann hat sich möglicherweise durch Wilhelm Rotthaus inspirieren lassen. Er war zu dieser Zeit Chefarzt der Viersener Klinik, die bereits früh eine systemische Ausrichtung genommen hat. Damit die Zeitpläne der Beteiligten verträglich blieben, wurde das Kolloquium als Block freitagnachmittags durchgeführt mit wechselnden Orten Aachen und Köln. Im Laufe der Jahre hat sich das Systemische Kolloquium zu einer der Wurzeln des Systemischen an der Abteilung Aachen etabliert. Weitere Aachener Kolleg_innen haben sich mit dem Systemischen auseinander gesetzt, sie sind zeitweise ins Systemische Kolloquium dazu gestoßen (wie Ute Gäs-Zeh, Ute Antonia Lammel und Alexander Trost).

(LK) In diesem Zusammenhang ist ein Forschungsprojekt von Hilde Trapmann, Wilhelm Rotthaus und der Abteilung Aachen bedeutsam: die Begleitstudie eines systemischen Modellversuchs in Viersen. U.A. Lammel, L. Krapohl und L. Schirra-Weirich führten diese Studie durch. Sie ist ein Beispiel für die Verbindung von systemtheoretischer Ausrichtung in der KFH mit neuen innovativen Ausrichtungen der Praxis. So entstanden weitere Vernetzungen auch hin zur Kinder- und Jugendpsychotherapie (KJP). Damals schien dies völlig neu, heute ist die systemische Ausrichtung – neben anderen – fester Bestandteil der deutschen KJP. Ab 2000 floss das Systemische auch in den Masterstudiengang Supervision / Coaching unter der aktuellen Leitung von Jörg Baur und Margret Nemann als ein weiteres abteilungsübergreifendes Projekt ein. Dieser Studiengang ist heute nicht nur durch die Deutsche Gesellschaft für

Supervision und Coaching (DGSv), sondern auch durch die Deutsche Gesellschaft für Systemische Therapie, Beratung und Familientherapie (DGSF) zertifiziert. Dies ist Ausdruck der gelungenen Wechselwirkung verschiedener Standorte, Professionen, Kontexte, Zielgruppen und deren wechselseitigen Bereicherungen: ein Markenzeichen von gelebter Systemtheorie durch verschiedene systemische Kolleg_innen aus Hochschulen und aus der Praxis.

(LK) Eine weitere systemische Blüte ist die Tatsache, dass es bereits erste approbierte systemische Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut_innen gibt. Auch können Studierende im klinisch-therapeutischen Schwerpunkt des Masters Soziale Arbeit der Abteilung Aachen (KTMA) einen Quereinstieg in die KatHO-Weiterbildung zur „Systemischen Beratung“ vollziehen. Solche Möglichkeiten sind durch die Anerkennung der lehrenden Professor_innen von den Fachgesellschaften abhängig, im Master KTMA ist dies Jörg Baur. Die guten Vernetzungen der systemischen Protagonist_innen machen formale und non-formale Anerkennungen neu möglich. Heribert Gärtner begleitete etliche Promotionen mit systemischer Ausrichtung. Der Fachbereich Gesundheitswesen hatte sich lange Zeit eher und originär systemisch mit und nach Niklas Luhmann aufgestellt, für Aachen bleibt der systemische Ansatz einer unter vielen Ansätzen.

(JB) Was waren weitere Highlights im Systemischen Kolloquium?

(LK) Die Kölner Kollegin Gisela Keil legte ihren Schwerpunkt auf die Umsetzung in eine Praxis, die eher anwendungsorientiert systemisch arbeitet. In Reflexion und Theoriebildung stieg der Kölner Kollege Wolfgang Heffels mit ein und fokussierte auf die unterschiedlichen Interpretationen der Systemtheorien und deren Anwendung in verschiedenen Praxisfeldern, insbesondere in der Sozialen Arbeit und im Gesundheitswesen. Ich orientierte mich mehr an Paul Watzlawick und weniger an Luhmann (da dieser – auch aus seiner Sicht – zu wenig das psychische System durchleuchtet). Für mich sind andere Elemente des Systemischen reizvoll: die Zweckfreiheit, der Verzicht auf Leistungs- und Bewertungsdruck, der offene und immer niveaувolle Dialog verschiedener Zielgruppen. Bei den Vertreter_innen verschiedener Professionen ging es darum, die Menschen miteinander ins Gespräch zu bringen und sie dabei in Diskurs und Reflexion zu verwickeln, dies unter konstruktivistischer Ausrichtung. Systemiker_innen sind „konstruktivistische Anschlussbefähiger_innen“.

2. (JB) Welche Segmente des Systemischen sind für die Soziale Arbeit besonders hervorhebenswert?

(LK) In der Andragogik sind dies die Ermöglichungsdidaktik, das konstruktivistische Lernen, das zweckfreie autopoetische Lernen, was meistens vor allem eine Frage der „Haltung“ ist. Der Unterschied des Systemischen Kolloquiums zur klassischen Lehrveranstaltung lag im Experiment, im Ermutigen und im Ermöglichen, es ging um das Einüben von Anschlussfähigkeit. Das konstruktivistische Lernkonzept versteht Lernen von autopoetischen Systemen als einen Prozess, der selbstgesteuert, freiwillig, rekursiv und nicht-instruktiv funktionierend ist. Dies alles sind Abgrenzungskriterien zum häufig gebräuchlichen Verständnis von Lernen, in dem Menschen als triviale Maschine (mit einem input-output-Automatismus) funktionieren sollen.

(LK) Ein „systemisch praktizierender Dozent“ versteht sich als Lernarrangeur, der die Studierenden als autopoetische Systeme begreift und sie über das Prinzip der Anschlussfähigkeit zu Lernarrangements einlädt und sie in Lernen verwickelt. Er bietet dafür Struktur, Anreize, eine Lernplattform mit ungewissem Ausgang. Was in diesen autopoetischen Lernprozessen der Individuen und der Gruppe dann wirklich herauskommt, ist nicht prognostizierbar (Emergenz). Auf die Steuerung der Kommunikation besteht Einfluss, nicht aber eine Instruktivität auf deren Wirkung. In diesem Sinne übernimmt der / die systemische Didaktiker_in Verantwortung für den Prozess, nicht aber für das Ergebnis. Das Ergebnis wird den erwachsenen Lernenden selbst zugeschrieben und zugesprochen, was im Studium der Sozialen Arbeit z.B. bedeutet, sie als Erwachsene, die sich letztlich freiwillig für das Studium entschieden haben, in ihrer Selbstverantwortung und auch Selbstleitung für sich und für die Lerngruppe anzusprechen, zu ermutigen und herauszufordern. Wohlwissend, dass diese Menschen bereits eine Vielfalt an biografischen Lernerfahrungen, Kompetenzen und Fertigkeiten mitbringen, an denen die Anschlussfähigkeit leichter stattfinden kann, als sie an ihr Unwissen zu erinnern und dem Gefühl der Insuffizienz Raum zu geben.

(LK) Dies passt sehr gut zum grundlegenden sozialarbeiterischen Verständnis: Die Klient_innen abholen, wo sie stehen – oder besser im Sinne eines erweiterten Empowermentkonzepts – sie in ihrer Lebenswelt zu verstehen, sie dort abzuholen und zu ermutigen, sich ihrer eigenen Kompetenzen zu bedienen, um in eine Eigeninitiative und Eigenverantwortung zu kommen. Die äußeren Abhängigkeitsstrukturen erscheinen manchmal mehrgenerational und als erlernte Muster. Die Ressourcen, das Gelingende, ist würdigend in den zielorientierten Lernarrangements aufzugreifen und einzubringen. Der Lerneffekt besteht konstruktivistisch gesehen darin, dass neue Erfahrungen und neues Wissen an bisher bestehende Schemata angekoppelt werden und die bereits bestehenden weiterentwickelt oder umgedeutet werden können. Stimuli des Kontextes helfen und verhindern gleichermaßen. Die Entscheidung darüber,

was z.B. an Theorieinputs von Lernenden aufgegriffen wird und als bedeutsam oder unbedeutsam gedeutet und abgespeichert wird, wie das Neue in eine Haltung und in eine Handlung übergeht, das entscheidet der / die Studierende selbst, bzw. genauer gesagt, sein / ihr psychisches System.

(LK) Manche finden diese Sichtweise sehr erdrückend und schwer auszuhalten, weil sie darin eine gewisse Beliebigkeit vermuten. Diese Kritik ist nicht berechtigt. Gute Systemiker_innen verfügen über viel kommunikatives Struktur- und Prozesswissen im Umgang mit Komplexität, sowohl auf der (intra-)individuellen als auch auf der Ebene des sozialen Kontextes im Hochschulbereich, u.a. der Organisation. Das Ungewisse der Wirksamkeit des Outputs und die damit verbundenen Grenzen oder Unebenheiten sind für Lehrende schlicht auszuhalten und bezogen auf die eigene Person differenziert zu interpretieren. Denn scheinbar nicht Erreichtes kann durchaus als narzisstisch kränkend erlebt werden.

(LK) Studierende sind immer Subjekte der eigenen inneren autopoetischen Lerngeschichte und nicht Objekte eines von außen gesteuerten Lernverständnisses im Sinne des Nürnberger Trichters oder eines bulimischen Lernens. Systemisch fundiertes Lernen ist die Herausforderung, in einen emanzipationsförderlichen Selbstvergewisserungsprozess einzutreten und sich in je eigener Weise mit Theorien, Methoden und Konzepten mit systemischer Sozialarbeit auseinanderzusetzen.

(LK) Selbstvergewisserung als Teil der Persönlichkeitsentwicklung ist für die Soziale Arbeit zentral: Das Maß und die Weise des Entwicklungsprozesses der Studierenden ist die Basis für ihre weitere Arbeit mit den Entwicklungsbedürfnissen und Entwicklungsprozessen ihrer späteren Klient_innen. So werden und sind die eigenen Lernerfahrungen Blaupause der Lernarrangements für die zukünftigen Klient_innen.

(LK) Prozessorientierung und Selbstvergewisserung des Lernens sind geradezu die Herausforderung im Bologna-Prozesses, aus dem sich ein dem konstruktivistischen Lernverständnis gegenläufiges Didaktikverständnis breit gemacht hat. In diesem sollen Bausteine des Lernens in Form von Ergebnissen formuliert werden – statt prozessorientiert insbesondere in den human- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen lernende Menschen in Diskurse mit ungewissem Ausgang zu verwickeln. Statt Didaktik könnte man hier von Diktatorik / Antididaktik sprechen. Genau dies war auch für Systemiker_innen eine große Herausforderung und Bedrohung. Diese bestand darin, sich selbst zu unterwerfen unter ein zu ihrer konstruktivistischen Haltung inkompatibles Didaktiksystem der Verschulung und der trivialen Denkweise von Input-Outputlernen. Die große Aufgabe bestand darin und wird auch weiterhin darin bestehen, diese beiden konträren Didaktiklogiken miteinander zu assoziieren und das konstruktivistische Konzept in die neue Struktur hinein zu pflanzen. Die Bedürfnisse heutiger auseinandersetzungsbereiter Studierender, aber auch vieler Lehrender nach reflexiver, prozesshafter Ermöglichungsdidaktik bestätigt den

zumindest partiellen Erfolg und die Legitimation dieser Bemühungen. Diese Art konstruktivistischer Didaktik kostet Zeit und Energie, bringt jedoch eine vollkommen andere, nachhaltige Qualität der Lernergebnisse, die integriert ist in die bestehende Kompetenzstruktur und nicht wieder exkorporiert werden will, z.B. in den Kontext einer Modulprüfung. Das Wissen, das dem Prozess einer individuellen Auseinandersetzung entspringt oder im Dialog oder im Gruppenkontext aus einem reflexiven Austausch heraus inkorporiert wird, ist dauerhaft angelegt – anders, als das nur kurzlebige – nach dem Modell des Nürnberger Trichters – erworbene Wissen.

3. (JB) Was sind zukünftige systemische Blicke, Ausblicke?

(LK) In allen Hochschulen sind die Fach- und Lehrgebietstraditionen letztlich sehr personengebunden. Durch Emeritierung oder durch den Tod systemischer Kolleg_innen und die manchmal wenig auswahlträchtigen Neuberufungen ist es nicht selbstverständlich, dass diese systemische Tradition fortsetzbar ist.

(LK) Investitionen in systemischer Tradition im Systemischen Kolloquium lohnen sich insbesondere im weiteren Fachaustausch mit Praxisvertreter_innen. Darüber hinaus könnten Inputs und Anregungen von Studierenden aufgegriffen und deutlicher gefördert werden. Daneben ist natürlich eine anschlussfähige gastfreundliche Bewirtung durchaus lernförderlich, in diesem Sinne war das Systemische Kolloquium nie wirklich „zweckfrei“ – wenn es so etwas überhaupt gibt. Dafür eine Plattform zu erhalten, die es weiter zu pflegen gilt, ist eben nicht nur personenbezogen, sondern mindestens ebenso hochschulorganisational bedeutsam.

(LK) Eine Idee beflügelt mich: Im Masterstudiengang Klinisch-therapeutische Sozialarbeit könnten deutlichere Querverbindungen hergestellt werden, nicht nur zur systemischen Beratung, sondern ebenso zum Systemischen Kolloquium möglicherweise als Teil einer systemischen Vertiefung. Wie das im Sinne der zweckfreien Lernveranstaltungskultur möglich sein könnte, wäre ein Experiment wert, besonders wenn sich MA-Studierende mit ihrer Fachlichkeit bei Praxisvertreter_innen zeigen, mit ihnen in Dialog gehen und sich vernetzen könnten im Sinne einer gemeinsamen Lern- / Dialogplattform. Eine Begegnung, die es sonst außerhalb des Modulsystems so nicht gibt. Dies muss wirklich fernab von jeder Leistungsbewertung sein, dann ist es für alle Beteiligten fruchtbar.

(LK): Gute Beispiele ermutigen: Die KFH hat in der gesamten Zeit nach dem Rektorat von Hilde Trapmann den Freiraum geboten, solche intellektuellen Auseinandersetzungs-, Dialog- und Reflexionsarrangements mit Menschen innerhalb und außerhalb der Hochschule und abteilungsübergreifend wie das Systemische Kolloquium – in die Lehrstruktur zu integrieren und nicht outsources als Zusatzoption außerhalb des regulären Lehrbetriebs. Das ist und

bleibt eine zu würdigende Grundsatzentscheidung und ein Qualitätsmerkmal, das immer noch Bestand hat und das die KathO erhalten sollte.

(LK): Aktuelle Themen gibt es genug, z.B. Kassenzulassung des Systemischen mit erheblichen Folgen für die systemische Community insbesondere mit Blick auf Anpassungsleistungen von völlig entgegengesetzten Systemlogiken, z.B. im Segment der Diagnostik und Klassifikation, des Zugangs von Sozialer Arbeit zum Psychotherapeuten-System (Direktstudium); es wird zu einer Hierarchisierung der Systemik-Community kommen, die Systemiker_innen hoffentlich anders lösen werden!

4. Nachklang

(LK): Die Vernetzung nach außen, arbeitsfeldübergreifend und interdisziplinär mit Praktiker_innen ist Kernstück des abteilungs- und fachbereichsübergreifenden Systemischen Kolloquiums.

(LK): Interner Vernetzungseffekt des Interdisziplinären: die Begegnung der Sozialen Arbeit mit Vertreter_innen anderer Wissenschaftsdisziplinen wie Psychologie, Medizin, Gesundheitswissenschaft, Soziologie usw. ist bedeutsam für die gute Weiterentwicklung der Sozialen Arbeit, denn der systemische Ansatz ist interdisziplinär und hat – wie bereits erläutert – beispielhaft zur inneren Vernetzung der Kollegien beigetragen, hat Vieles integriert durch unterschiedliche theoretische Zugänge. Die Soziologie erweitert den einzelfallbezogenen Beratungsansatz, die Mikroebene der Person und ihrer Familie steht ganz im Meso- und Makrosystem mit einem politischen Anspruch. Wir werden angeregt zur vielfältigen Ausdifferenzierung z.B. der systemischen Bindungstheorie hin zu systemischen Soziologietheorien. Bei weiteren Berufungen zur Professur an Hochschulen sind die systemischen Kompetenzen bedeutsam. Lehrstühle sind wichtig, denn sie beeinflussen die weiteren Bildungs- und Forschungsprozesse der Organisation Hochschule, und diese sind wichtig im Blick auf die weitere Stabilisierung des Systemischen in der Zukunft. Es geht nun darum, gezielt Weichen auch für eine systemische Zukunft an der KathO NRW zu stellen.

Der Aachener Sozialkonvent e.V. (ask) stellt sich vor: Verein der Ehemaligen, Freunde und Förderer der Katholischen Hochschule NRW, Abteilung Aachen

Wolfgang Schlüter

Der Verein wurde 1994 von Absolvent_innen, Dozent_innen und Mitarbeiter_innen gegründet. Die Studienzeit an der Abteilung Aachen der KathO NRW (damals KFH) hatte und hat für uns eine besondere Qualität, die vor allem durch lebendige Kontakte zwischen Lehrenden und Lernenden und den Mitarbeiter_innen der Verwaltung entsteht. Lernen hat hier durchaus auch entscheidend etwas mit der Entwicklung von Persönlichkeit zu tun, und so entstand und entsteht an diesem Lernort eine Verbundenheit, die fortwirkt.

So richten sich die Aktivitäten des Vereins an alle, die sich mit unserer Hochschule in Aachen (dafür steht das „a“ in ask) verbunden fühlen, sei es als Ort des Studiums oder der beruflichen Tätigkeit. Das „s“ in unserem Namen steht für Fragen der Sozialen Arbeit, die uns immer wieder und neu zusammenführen. Für diese Zusammenkünfte steht das „k“ wie Konvent (vom lateinischen *convenire* = zusammenkommen).

Die Ziele des ask sind insbesondere der fachliche und persönliche Austausch, die Förderung des Theorie-Praxis-Bezugs in der Sozialen Arbeit wie in der Berufs(aus)bildung sowie die Förderung von Projekten der Sozialen Arbeit in Aachen durch Rat, Tat und (nach Möglichkeit) durch finanzielle Unterstützung.

Vielfalt kennzeichnet die Aktivitäten des ask. Zentral ist die jährliche Mitgliederversammlung in Verbindung mit einer Jahrestagung zu einem aktuellen fachlichen, sozialen, politischen oder philosophischen Thema, wozu auch weit entfernt lebende Mitglieder gerne anreisen. Auf der folgenden Seite findet sich eine Auflistung der Themen seit Gründung des ask. In jedem Jahresquartal gibt es einen thematisch vorbereiteten Stammtisch. Aber auch gesellige Zusammenkünfte gehören zu uns wie z.B. der „Neujahrsempfang“, gemeinsame Wanderungen, Stadtführungen, Ausstellungsbesuche etc. Jedes Jahr abwechselnd im In- oder Ausland organisieren wir eine Reise mit speziell ange-

bahnten Kontakten zu dortigen sozialen, politischen und kulturellen Institutionen. Selbstverständlich ist uns auch die Information über frei werdende Arbeitsstellen wichtig.

Der ask zählt zurzeit etwa 160 Mitglieder. Neue Mitglieder sind jederzeit herzlich willkommen. Der Jahresbeitrag beträgt 30 Euro; für Studierende und Arbeitslose 10 Euro. Ein Beitrittsformular und im Übrigen auch alle sonstigen aktuellen Informationen über den ask finden sich unter: www.aachener-sozialkonvent.de.

Tagungen des ask seit seiner Gründung

- Rechtsextremismus und Rassismus: Anforderungen an die Soziale Arbeit, 20. bis 21.01.1995 in Aachen
- Rassismus, Rechtsextremismus, Diskriminierung und Gewalt und die Soziale Arbeit, 10. bis 12.11.1995 auf der Wildenburg
- Bevormundung und Autonomie. Entwicklungen und Erfahrungen des Selbstanspruchs der Sozialen Arbeit in der Gesellschaft, 22. bis 24.11.1996 in Nideggen
- Sozialarbeit ohne Moral? Eine Auseinandersetzung mit dem Konstruktivismus, 05. bis 07.12.1997 in Simpelveld (NL)
- Maximen unseres beruflichen Handelns. Eine Auseinandersetzung mit dem neuen Ethikkodex des DBSH, 16. bis 18.10.1998 in Krefeld
- Kommunitarismus – Schlagwort oder neue Theorie? 28. bis 30.5.1999 in Mönchengladbach
- Jugendkultur der Jahrtausendwende. Freizeitverhalten, Rauschmittelkonsum, Identitätsentwicklung, 24. bis 26.11.2000 in Aachen
- Wieviel Sicherheit(en) braucht der Mensch? 22. bis 24.11.2002 in Höfen
- Rituale – Fluch oder Rettung? 14. bis 16.11.2003 in Zweifall
- Früher war alles besser!? – ich auch?! Der Wandel der Werte in der Gesellschaft, in der Sozialen Arbeit und bei mir, 19. bis 21.11.2004 in Aachen
- Alternativen zum Neoliberalismus – Neue (alte?) Visionen der Sozialen Arbeit, 18. bis 20.11.2005 auf der Wildenburg
- Menschenbilder – Veränderungen im Menschenbild der Sozialen Arbeit, 24. bis 26.11.2006 auf der Wildenburg
- Integration von Migrant*innen – eine realistische Zukunftsvision? 26. bis 28.10.2007 in Aachen
- Ich bereue nichts, ich kann für nichts. Willensfreiheit und Schuldfähigkeit in der Sozialen Arbeit, 21. bis 23.11.2008 in Aachen
- Ist der Mensch verloren in einer immer komplexer werdenden Welt? 04. bis 06.12.2009 in Aachen

- Abschiedlich leben. 05. bis 07.11.2010 in Jüchen
- Wahrhaftigkeit und ihr Preis, 25. bis 27.11.2011 in Aachen
- Ich, der Machthaber, 07. bis 09.12.2012 in Horrem
- „Keinen zurücklassen“: Gesellschaftslüge oder realistisches Leitziel? 08. bis 10.11.2013 in Aachen
- Emotionen: Schwächen oder Stärken? Kritische Gedanken zur emotionalen „Befreiung“, 31.10. bis 02.11.2014 in Horrem
- Was ist ein gutes Leben? 20. bis 22.11.2015 in Aachen
- Pazifismus 2.0, 21. bis 23.10.2016 in Horrem
- Woran krankt Europa? Was ist zu tun? 20. bis 22.10.2017 in Aachen

Im Jubiläumsjahr der KathO NRW, Aachen sind für 2018 folgende Veranstaltungen geplant:

ask-Stammtisch 2018

Ort: Bistro am Haus der StädteRegion, Zollernstr. 14, Aachen

- Freitag, 9. März 2018, 19.00 Uhr: „Welwitschia“. Eine Bildungsinitiative in Namibia; Vorstellung von Kolja Lichtenthäler
- Freitag, 8. Juni 2018, 11.00 Uhr: Matinee: Stadt der Flüchtlinge. Die Jungles von Calais als migrantische Lebensorte, humanitäre Krise und zivilgesellschaftliches Laboratorium; Vortrag von Thomas Müller im Cafe M, Dammstr. 29–31 in Aachen-Burtscheid
- Freitag, 14. September 2018, 19.00 Uhr: Angst vor Leitung? Erfahrungen mit der Staffelübergabe; Impuls von Arno Schweden
- Freitag, 23. November 2018, 19.00 Uhr: „Es darf gedacht werden“; Impuls von Wolfgang Schlüter

ask-Aktivitäten 2018

- Freitag, 12. Januar 2018, 19.00 Uhr: Neujahrsfest bei Norbert Jers, Püngerstr. 20, in Aachen-Vaalsequartier
- Samstag, 10. März 2018, 14.30 Uhr: Stadtführung mit Heinz-Günther Lünemann; Treffpunkt an der Rotunde Elisenbrunnen
- 18. bis 22. Mai 2018: Reise nach Stuttgart
- Freitag, 8. Juni 2018, 15.00 Uhr: Ehemaligen-Treffen anlässlich der 100-Jahr-Feier der KathO NRW, Abteilung Aachen; gemeinsame Gestaltung mit der Abteilung Aachen
- Samstag, 15. September 2018, 14.30 Uhr: Stadtführung mit Heinz-Günther Lünemann, Treffpunkt an der Rotunde Elisenbrunnen
- 19. bis 21. Oktober 2018: Jahrestagung im Bildungshaus Horrem

Aktuelles unter www.aachener-sozialkonvent.de

Aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen

Gesellschaftliche Herausforderungen und Konsequenzen für die Lehre an der Hochschule

Ute Antonia Lammel

Seit den 1980er Jahren konnte sich in der Sozialen Arbeit als Handlungsmaxime die Ressourcenorientierung, eine Hinwendung zu den Stärken und Potenzialen der Menschen, durchsetzen. In der Lehre an unserer Hochschule gewannen Konzepte wie das 1980 in Amerika entworfene „Öko-soziale Model“ von Germain / Gitterman (1999) oder „Öko-sozial Denken und Handeln“ nach Wendt (1995) zunehmend an Bedeutung. In den 1990er Jahren entwickelte sich mit der Systemtheorie ein verstärktes Interesse an den sozialen Systemen (Kleve 2016). Mit Thiersch (1992–2014) hielt der Begriff der Lebensweltorientierung verstärkt Einzug (vgl. Deller / Brake 2014, 24–29). Der Empowerment-Gedanke (Herriger 1997, 2014) und der Capability-Ansatz (Nussbaum 1999) prägen zudem die Lehre seit der Jahrtausendwende. Unter dem Titel „Menschenrechtsprofession“ profilierte Silvia Staub-Bernasconi (1986–2007) eine Soziale Arbeit, die sich im Sinne eines „Tripel-mandats“ auf der Basis ihres Berufskodex für Gerechtigkeit und für die Veränderung krankmachender Sozialstrukturen einsetzt.

„Soziale Arbeit ist eine praxisorientierte Profession und eine wissenschaftliche Disziplin, dessen bzw. 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, Global Definition of Social Work 2014)

Ausgangspunkt potenzial orientierter Unterstützungsansätze sind zumeist komplexe Problemstellungen und die Notwendigkeit einer öko-bio-psycho-sozialen Analyse. Kontextualisierung und Lebensweltorientierung erfordern kontinuierlich eine grundlegende Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Verhältnissen. Es folgt daher eine Skizze der aktuellen sozialstrukturellen Herausforderungen, die Individuen und ihre Bezugssysteme zu bewältigen haben. Auf dieser Basis werden abschließend Konsequenzen für die Praxis der Sozialen Arbeit und die Bachelor- und Master Studiengänge beschrieben.

1 Merkmale der Spätmoderne

2017. Individualisierung, Globalisierung, Digitalisierung, Beschleunigung von Entwicklung durch rasante technologische Fortschritte, hohe Komplexität und Vielfalt kennzeichnen unsere „spätmodernen“ Gesellschaften zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Große Wanderbewegungen weltweit durch Kriege, Terror, Vertreibung und die Bedrohung der Lebensgrundlagen aufgrund von Klimawandel und Naturkatastrophen stellen die Weltgemeinschaft vor große Aufgaben und Herausforderungen.

In den USA hat mit Präsident Trump eine Politik der Abschottung und des Protektionismus Einzug gehalten und verunsichert die bisher sicher geglaubten multilateralen Friedens-, Wirtschafts- und Umwelt-Bündnisse. Auf dem europäischen Kontinent wächst die Sorge um nationalistische Strömungen. Die Politik von Erdogan in der Türkei zeigt diktatorische Züge, bedroht Meinungsfreiheit und Freizügigkeit. Die Europäische Gemeinschaft hat, nach langjährigen Finanzproblemen, mit Abspaltung zu kämpfen. Mit dem so genannten Brexit tritt England aus der EU aus. In Spanien kämpft aktuell die finanzstarke Region Katalonien um mehr Unabhängigkeit. Auch die wirtschaftsstarke Lombardei und Venetien setzen sich mittels Referenden für mehr Unabhängigkeit von Italien ein. In Anbetracht einer globalisierten Wirtschaft scheinen Regionalbezüge wieder an Bedeutung zu gewinnen.

Gleich in mehreren europäischen Staaten haben rechts-nationale Parteien Einzug in die Parlamente genommen. So wird mit der völkisch-nationalistischen AFD, die im Herbst 2017 erstmals in den deutschen Bundestag eingezogen ist, auch unsere Demokratie herausgefordert. Dem vorausgegangen waren zahlreiche Pegida-Demonstrationen und lautstarke Aktivitäten der so genannten „Wutbürger“. Gleichzeitig stehen auch viele Bürger_innen auf, um für Demokratie, Vielfalt und Respekt zu demonstrieren: Am 22.10.2017 versammelten sich 12.000 Menschen am Brandenburger Tor. In der ersten Jahreshälfte 2017 waren jeden Sonntag in verschiedenen Städten große Demonstrationen für Europa der „Pulse of Europe“-Bewegung zu sehen. Eine positive Auswirkung der beängstigenden politischen Entwicklungen scheint das Erwachen der Demokratie-Bewegungen zu sein, offensichtlich erstarkt auch das politische Bewusstsein und Engagement für Demokratie und Freiheit.

Dennoch, die massiven Erosionen und Transformationsprozesse sorgen für Verunsicherung, dies ganz besonders in der gesellschaftlichen Mitte. Der Schuldner Atlas 2017 zeigt, dass 10% der Bevölkerung überschuldet sind und sich die Überschuldung bereits tief in die bürgerliche Mitte hereingefressen hat (Creditreform Wirtschaftsforschung 2017). Die Bedrohung der Existenzgrundlagen und Abstiegsängste sind Nährboden für nationalistische Einstellungen und Sicherung der eigenen Besitzstände durch Abschottung. Auch in Deutsch-

land geht die Schere zwischen Arm und Reich weiter auseinander. Das Abschmelzen der Mittelschicht, die Hauptleistungsträgerin unseres Sozialstaates ist, muss beunruhigen. Die Sehnsucht der Menschen nach Sicherheit wächst. Menschen, die sich bedroht und als Verlierer_innen in dieser unübersichtlich gewordenen Welt fühlen, suchen nach Orientierung. Der Nährboden für Gruppierungen mit engen normativen Vorgaben und Heilsversprechungen wie auch für die Suche nach Schuldigen ist bereitet. Das Sündenbock-Phänomen wurde in Theorien zur Gruppendynamik vielfältig beschrieben. Menschen mit außergewöhnlichen Merkmalen (Visibilität) sind zumeist Opfer dieser Dynamik (Bernstein / Lowy 1978, 111–159). Geflüchtete Menschen, Zuwanderer_innen aus fremden Ländern und Andersgläubige eignen sich daher, den Zorn auf sich zu ziehen. Radikalisierung und islamistische Terroranschläge wirken wie „Brandbeschleuniger“ für Ausgrenzungsprozesse. Eine tolerante, liberale, weltoffene Haltung hat es in diesen Tagen schwer.

Desorientierung, Verunsicherung, Extremismus, Spaltungs- und Radikalisierungstendenzen machen deutlich, dass wir verstärkt in den gesellschaftlichen Zusammenhalt investieren müssen. Soziale Arbeit hat sich seit ihren Anfängen zur Zeit der Industrialisierung um Notleidende und Ausgegrenzte gekümmert. Fürsorge und Wohltätigkeit standen lange im Zentrum. Die beschriebene Entwicklung aber macht deutlich, dass Soziale Arbeit längst in der Mitte der Gesellschaft angekommen ist und die professionellen Kompetenzen in der Mitte gebraucht werden, um gelingendes Leben und Zusammenleben zu fördern. In den 1970er (Nachkriegs-) Jahren unterstützten Methoden der Sozialen Gruppenarbeit die Demokratisierungsprozesse in Deutschland. So war das Lehrplan-Entwicklungsprojekt (Bock / Lowy 1974) der Katholischen Fachhochschule (KFH NW) 1970–1973 unter Leitung von Teresa Bock in Zusammenarbeit mit Louis Lowy (vgl. Lammel, in diesem Band) ein wichtiger Schritt, komplexe Mitbestimmungsstrukturen in der Hochschule zu etablieren und damit Lehr- und Lernprozesse demokratisch auszurichten. Menschen zu Demokratie zu erziehen, Mitbestimmung und Teilhabe zu fördern, wurden als Ziele von Sozialer Arbeit beschrieben (DBSH, IFSW/IASSW 2014) – eine Zielrichtung, die verstärkt an Bedeutung gewinnen sollte.

1.1 Identitätsarbeit

Wer bin ich und zu wem gehöre ich? Die Suche nach Identität ist zur anspruchsvollen Lebensaufgabe geworden. Geradlinige Lebens- und Arbeitsbiographien rücken in Anbetracht der grob skizzierten rasanten Entwicklungen zunehmend in den Hintergrund. An ihre Stelle treten facettenreiche Eigenkonstruktionen. Die Auflösung familiärer Bindungsformen, natürlich gewachsener

Netzwerke in den urbanen Lebenswelten und die notwendige Kreation der eigenen Lebensentwürfe stellen die Menschen vor anspruchsvolle Aufgaben: Gefordert sind hohe Flexibilität, die kontinuierlich kreative Anpassung an sich verändernde Lebensverhältnisse, Familienstrukturen und Arbeitsprozesse, lebenslanges Lernen und die alltägliche Verarbeitung von überflutenden Informationen der Mediengesellschaft. Nachrichtenübermittlung in Echtzeit konfrontiert uns permanent mit Krisenereignissen und Terrorgefahren weltweit. Das Erstarken einer Sehnsucht nach Sicherheit durch Abschottung kann vor diesem Hintergrund als Schutzmechanismus verstanden werden.

Keupp (2010) spricht von „prekären Verortungen [der Individuen] in der Spätmoderne“ und beschreibt den Verlust von Identitäts-Vorgaben, wie sie noch bis in die 1960er Jahre prägend waren. Straus und Höfer (1997, 270–307) beschreiben die Notwendigkeit „alltäglicher Identitätsarbeit“ und skizzieren Entwicklungslinien. Die von Ulrich Beck (1986) erstmals beschriebenen Individualisierungsprozesse sind Chance und Risiko zugleich. Eine Freisetzung des Menschen aus vorgegebenen Rollenmodellen und Identitätsmustern verschafft einerseits Freiheitsgrade für die Konstruktion der eigenen Lebenswirklichkeit, andererseits entsteht ein Zwang zur Selbst-Erschaffung. Gelingende Identitätsarbeit erfordert heute vielfältige personale Kompetenzen sowie soziale und materielle Ressourcen; sie ist nach Keupp (2010, 7–29) abhängig von sieben Faktoren: (1) Urvertrauen in das Leben; (2) Dialektik von Bezogenheit und Autonomie; (3) Entwicklung von Lebenskohärenz; (4) Beziehungskapital/Soziale Ressourcen; (5) Materielles Kapital; (6) Demokratische Alltagskultur durch Partizipation; (7) Selbstwirksamkeitserfahrungen durch Engagement. Zum Gelingen der Identitätsarbeit betont Hurrelmann (2001, 80) 1. die Fähigkeit des Menschen zur Selbstregulation 2. die Notwendigkeit einer sicheren sozialen Beziehungsstruktur 3. Anerkennung der sozialen Umwelt in wichtigen gesellschaftlichen Rollenzusammenhängen (vgl. Lammel 2016).

Der Begriff „Transkulturalität“ beschreibt, in Abgrenzung zu „Multikulturalität“, die Veränderungen in den Einwanderungsländern.

„Transkulturalität [...] will die kulturelle Vermischung, die ‚Hybridisierung‘ der sozialen Praktiken, Diskurse und Identitätsentwürfe zum Ausdruck bringen, die eben nicht durch National- und Regionalkulturen begrenzt werden. Die intensive Verflechtung der Kulturen führt dazu, dass Individuen durch unterschiedliche kulturelle Anteile geprägt sind und Identitäten sich pluralisieren.“ (Schmidt-Koddenberg 2016, 22)

Mit diesen Prozessen wachsen die Integrationsanforderungen bei den Einzelnen und in den sozialen Gemeinschaften. Die rasanten gesellschaftlichen Transformationsprozesse erfordern in zunehmendem Maße eine Identitätsarbeit, bei der „das Subjekt [versucht], situativ stimmige Passungen zwischen inneren und äußeren Erfahrungen zu schaffen und unterschiedliche Teilidentitäten zu verknüpfen“ (Keupp u.a. 2002, 60). Identität entsteht dabei narrativ, d.h. das Erzählen der eigenen Lebensgeschichte hat eine zentrale Bedeutung.

Biographische und sinnhafte Kohärenz wird über erzählte Geschichten konstruiert (Keupp u.a. 2002). Ein biographisches Kohärenzgefühl setzt den sozialen Rahmen von Anerkennung und Zugehörigkeit durch Andere voraus. Diese Grundbedingungen sind in einer individualisierten Gesellschaft mit dem Schwinden gewachsener Netzwerke (Familie / Nachbarschaft) und Anerkennungs-Reservoirs nicht mehr sicher gegeben. Auch mit dem Abschmelzen traditionsreicher (religiöser) Sinnkonstruktionen und Meta-Erzählungen ist der Mensch zunehmend auf sich selbst zurückgeworfen. Die permanente Selbstdarstellung der jungen Generationen, das Posten banaler Lebensäußerungen in den digitalen sozialen Netzwerken (facebook / instagram) kann vor diesem Hintergrund als „Schrei“ nach Selbstvergewisserung, Feedback und Anerkennung der verunsicherten Identitäten gedeutet werden.

1.2 Stressoren

Nicht nur Menschen mit schlechter Ressourcenlage geraten leicht ins Trudeln und zeigen Überforderungssymptome. Krisenhafte Lebensphasen sowie kritische Lebensereignisse und biographische Übergänge werden insbesondere dann zur Überforderung, wenn Unterstützungssysteme fehlen und / oder die persönlichen Kompetenzen schlecht ausgebildet sind. Niedriger sozioökonomischer Status, Armut und krisenhafte Migrationserfahrungen kommen statistisch betrachtet als besondere Risikofaktoren erschwerend hinzu. Kinder und Jugendliche sind besonders gefährdet, an den hohen Anforderungen eines leistungsorientierten und output-orientierten Bildungssystems zu scheitern – besonders dann, wenn sie in ihren Familien geringe Stabilität und von ihren Eltern mangelnde Rückendeckung erfahren und die Erziehungskompetenz durch vielfältige Belastungen beeinträchtigt ist. In zahlreichen Feldern Sozialer Arbeit – ob mit pädagogischer, heilpädagogischer, klinischer, therapeutischer, bildungsorientierter oder sozialstruktureller Ausrichtung – spielt die Frage von Identität eine Rolle. Ungeklärte Identität, beeinträchtigte Identitätsentwicklung und nicht gelingende Identitätsarbeit weisen Zusammenhänge mit prekären Lebenslagen, psycho-sozialer Not und Krankheit sowie Stress und strukturell bedingten Überforderungssymptomen auf. Zahlreiche wissenschaftliche Studien belegen problematische Wechselwirkungen zwischen gesundheitlichen Beeinträchtigungen und niedrigem sozioökonomischem Status, welcher wiederum eng mit Benachteiligungen im Hinblick auf Bildung und Teilhabe zusammenhängt. Soziale Arbeit ist vielfältig mit der Begleitung der alltäglichen Identitätsarbeit und Lebensbewältigung befasst, besonders da, wo die Copingstrategien nicht ausreichend entwickelt werden konnten oder überfordert sind.

2 Sozialstatus und Folgen

2.1 Bildungschancen

Bildungschancen in Deutschland sind ungleich verteilt und abhängig von sozialer und regionaler Herkunft, dem sozioökonomischen und Migrations-Status. Der 5. Bildungsbericht der Bundesregierung von 2014 belegt in dieser Hinsicht eine fortbestehende soziale Ungleichheit. So besuchen Kinder mit einem niedrigen Sozialstatus weiterhin erheblich seltener das Gymnasium. Schmidt-Koddenberg beleuchtet vielfältig die traditionell gewachsenen Exklusionsdynamiken des deutschen Bildungssystems und die misslungenen eiligen Strukturreformen (vgl. Schmidt-Koddenberg 2016, 38–50). Auch die Ausbildungsperspektiven bildungsbenachteiligter Jugendlicher bleiben weiterhin prekär. Mehr als 250.000 finden zunächst keinen Ausbildungsplatz und müssen Übergangssysteme in Anspruch nehmen. Nach wie vor sind dies vor allem Jugendliche mit geringem Bildungsgrad. Bei der Weiterbildungsteilnahme konnte auch eine Erhöhung der Gesamtquote nicht dazu beitragen, die Abstände zwischen den sozialen Gruppen nachhaltig zu verringern. Bezogen auf Personen mit Migrationshintergrund hat sich der Abstand sogar vergrößert (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014). Auch im 6. nationalen Bildungsbericht 2016 mit dem Schwerpunktthema „Bildung und Migration“ wird bestätigt, dass die bestehenden Disparitäten weiterhin stabil bleiben. Immer noch leben junge Menschen mit Migrationshintergrund häufiger in Risikolagen: „Kinder und Jugendliche ohne Migrationshintergrund sind zu einem Fünftel von mindestens einer Risikolage betroffen. Mit Migrationshintergrund liegt der Anteil deutlich höher: in der 1. Generation bei 55% und in der 2. Generation bei 42%“ (Autorengruppen Bildungsberichterstattung 2016).

2.2 Gesundheit, Krankheit, Lebenserwartung

Arm im Sinne geringer finanzieller, materieller und sozialer Ressourcen sind vor allem Alleinerziehende mit minderjährigen Kindern und Rentner_innen. Dabei gilt: Je niedriger der sozioökonomische Status, desto schlechter ist der Gesundheitszustand und die Lebenserwartung. Kinder aus Familien mit Armutsrisiko haben nach Angaben des Statistischen Bundesamts (2011) bereits bei der Geburt eine neun bis zehn Jahre niedrigere Lebenserwartung als Wohlhabende. Ergebnisse des Kinder- und Jugendgesundheits surveys (KiGGS) zeigen deutlich eine gesundheitliche Ungleichheit von Kindern und Jugendlichen

abhängig von ihrem sozioökonomischen Status (RKI 2008, 155). „Kinder und Familien mit niedrigem Sozialstatus sind häufiger von Übergewicht, Adipositas, Ess-, Seh- und Sprachstörungen betroffen, bei ihnen finden sich häufiger gesundheitsschädigendes Verhalten wie Konsum von Tabak (aktiv und passiv), Alkohol und Gewaltmedien. Auch sind sie höherer Gewaltbelastung ausgesetzt“ (Stockmann 2013, 25). Darüber hinaus zeigt Stockmann, dass Menschen mit niedrigem Sozialstatus auch weniger über Schutzfaktoren in Form von personalen, familiären und sozialen Ressourcen verfügen. Keupp (2012) zieht aus den Daten der KiGGS-Studie den Schluss, dass zwar rund 80% der Kinder und Jugendlichen in Deutschland gesund aufwachsen und von einem gut ausgebauten sozial-staatlichen System profitieren. In deutlich geringerem Maße profitieren von diesen Strukturen jedoch Kinder, Jugendliche und Familien, die von Armut, Migration oder besonderen Lebenslagen (z.B. Behinderungen, schwere Erkrankungen der Eltern) sowie von Exklusion betroffen sind. Bei ihnen kann vor allem eine Zunahme psychosozialer Probleme festgestellt werden. Darüber hinaus sind Heranwachsende aus Familien mit niedrigem sozial-ökonomischem Status eindeutig auch in gesundheitlicher Hinsicht benachteiligt. Sie sind z.B. motorisch weniger leistungsfähig, ernähren sich ungesünder, bewegen sich weniger, zeigen häufiger Verhaltensauffälligkeiten (v.a. Jungen) sowie psychische Probleme und Essstörungen (v.a. Mädchen) (Keupp 2012, 22). Diese Zusammenhänge wurden über Jahre immer wieder empirisch bestätigt. Vor diesem Hintergrund fordert die Deutsche Stiftung Weltbevölkerung in ihrem Datenreport, verstärkt in die Bildung und in die Gesundheit junger Menschen zu investieren:

„In der Jugend von heute liegt der Schlüssel für die Entwicklung von morgen. Denn: Jugendliche mit höherem Bildungsniveau und besserer Gesundheit sind produktiver und bewirken eher positive gesellschaftliche Veränderungen. Zahlreiche Studien, darunter der aktuelle Bericht des UN-Entwicklungsprogramms über menschliche Entwicklung, zeigen, dass Investitionen in die jungen Lebensjahre eines Menschen weitreichende Effekte für Entwicklung haben und sich erheblich auszahlen. Jugendliche brauchen vor allem Zugang zu Primar- und Sekundarbildung und zu jugendgerechten Gesundheitsdiensten sowie Perspektiven auf eine menschenwürdige Arbeit, um ihr Potenzial nutzen zu können. So können sie dazu beitragen, den generationsübergreifenden Kreislauf der Armut zu durchbrechen.“ (Deutsche Stiftung Weltbevölkerung 2014, 5)

Im Bildungssystem und in der Arbeitswelt existieren zahlreiche Stressoren, die sich gravierend auf die Lebensvollzüge von Kindern, Eltern und Familien auswirken können und die eine Entstehung von psychischen Störungen und Erkrankungen begünstigen (vgl. z.B. Lewiki / Greiner-Zwarg 2015). Der „Depressionsatlas 2015“ der Techniker Krankenkasse belegt einen Anstieg der Krankschreibungen und der Fehlzeiten am Arbeitsplatz aufgrund von Depressionen mit steigendem Alter. Das gilt auch für das berufsbezogene „Burnout-

Syndrom“. Hiervon sind Frauen stärker betroffen als Männer. Geschlechtsunabhängig steigt indes das Verordnungsvolumen für Antidepressiva stetig an. Jede_r 17. Arbeitnehmer_in erhielt im Jahr 2013 Antidepressiva. Die Tagesdosen pro Patient_in haben sich im Zeitraum von 2000–2013 verdoppelt (vgl. Techniker Krankenkasse 2015).

Der Zusammenhang zwischen psychischer Krankheit und niedrigem sozioökonomischen Status ist seit langem bekannt: Psychisch kranke Menschen sind zu einem hohen Anteil arm und sozial isoliert bzw. marginalisiert; umgekehrt gilt, dass Personen aus unteren sozialen Schichten häufiger und schwerer von psychischen Störungen betroffen sind als Angehörige der Mittel- und Oberschicht (vgl. Fryers u.a. 2003; Lampert u.a. 2005, zit. in Lammel / Jungbauer / Trost 2015). Meist wird dieser Befund mit der so genannten „downward drift“-Hypothese erklärt, nach der Menschen mit psychischen und sozialen Beeinträchtigungen häufiger in niedrige soziale Schichten abrutschen und zunehmend von der gesellschaftlichen Teilhabe ausgeschlossen sind. Diese Abwärtsspirale kann bis hin zur Totalexklusion in der Wohnungslosigkeit führen (vgl. Wienberg 2008, zit. in Lammel / Jungbauer / Trost 2015, 18). Umgekehrt erscheint es jedoch auch plausibel, dass soziale Kontakte, Normen und Gruppendynamiken in bestimmten (Sub-)Kulturen einen ungünstigen Einfluss auf das Gesundheitsverhalten, die Behandlungsbereitschaft (Compliance) und somit auf den weiteren Erkrankungsverlauf haben. Darüber hinaus wird die soziale Teilhabe psychisch kranker Menschen durch gesellschaftliche Bedingungen erschwert. Wie Keupp u.a. (2006) herausgearbeitet haben, tragen psychisch kranke und verletzte Menschen ein besonders hohes Risiko, an den Anforderungen der Spätmoderne zu scheitern, eine „gebrochene Identität“ zu entwickeln und in prekäre Lebenslagen zu geraten.

3 Herausforderungen für die Praxis Soziale Arbeit

Soziale Arbeit ist vielfältig mit der Begleitung von Übergängen, Entwicklungs- und Identitätsarbeitsprozessen beschäftigt. Sie übernimmt vielfältig prothetische Funktionen da, wo soziale Ressourcen schlecht ausgebildet sind und gewachsene Unterstützungssysteme fehlen. Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession muss aufmerksam machen auf die ungerechte Verteilung materieller und sozialer Ressourcen. Sie setzt sich ein für die Veränderung struktureller Ungleichheit und für die Verbesserung sozialer Teilhabe.

Eine multikulturelle Einwanderungsgesellschaft wird besondere Integrationsbemühungen erforderlich machen. Der demographische Wandel mit dem Damoklesschwert „Überalterung“ wird nicht nur Lösungen für die Grundicherung einer wachsenden Anzahl an betagten und hochbetagten Menschen

finden müssen. Zu suchen sind auch Antworten auf die Frage, wie die heranwachsenden Generationen auf die Anforderungen der Zukunft angemessen vorbereitet werden können? Personell gut ausgestattete Bildungssysteme werden dabei eine Schlüsselrolle spielen. Allerdings sind auch Antworten zu finden auf die Überforderungsdynamiken in den Kernfamilien und sozialen Netzwerken einer durch Kurzfristigkeit von Beziehungen und Patchwork-Konstellationen gezeichneten Welt. Wie kann Teilhabe Aller gelingen, wenn auch die gesellschaftliche Mitte von Abstiegsängsten bedroht ihre Aufgaben in Familien, Arbeit und Gesellschaft nicht mehr angemessen nachkommen kann?

3.1 Perspektive: Arbeit

Die Leistungs- und Arbeitsgesellschaft baut darauf auf, dass Selbstwert und Selbstwirksamkeit eng gekoppelt sind an die Teilhabe an Arbeits- und Produktionsprozessen. Unser Steuersystem besteuert Arbeit. Entlohnte Arbeit stellt somit die zentrale Säule unserer sozialen Marktwirtschaft dar. Wirtschaftswissenschaftler_innen prognostizieren, dass durch die Digitalisierung von Arbeitsprozessen und die Weiterentwicklung der Robotik zukünftig die Hälfte der Menschheit nicht mehr arbeiten muss, in den Produktionsprozessen nicht mehr gebraucht werden, viele Berufssparten ganz wegrationalisiert werden. Diesen Prognosen nach wird es für die Hälfte der Menschen noch hochqualifizierte und anspruchsvolle Berufe geben. Erhalten bleiben wird wohl auch die unmittelbare Arbeit mit Menschen in Erziehung, Bildung, Beratung, Begleitung, Pflege. Soziale und pädagogische Berufe werden auch bei hohem technologischen Standard wahrscheinlich weiterhin nicht verloren gehen. Bildung wird nicht vollkommen von Google und Wikipedia verdrängt werden können. So die Hoffnung! Auch das hochwertige Handwerk wird das 3D-Drucken von Gebrauchsgegenständen wahrscheinlich überleben, da der Mensch inmitten der Stereotypisierung und Massenproduktion auch auf diese Weise nach Individualität und Identität suchen wird.

Gehen wir davon aus, dass es zukünftig nicht mehr für alle entlohnte Arbeit geben kann, dann stehen wir vor neuen großen Herausforderungen. Der Ökonom Staubhaar legt in einem Interview „Wie überlebt der Sozialstaat die Digitalisierung?“ (Staubhaar 2017, 88) nachvollziehbar dar: Aufgrund der Digitalisierung und Roboterisierung kann es mehr Wertschöpfung und mehr Produktivität in der Gesellschaft geben, weil die Maschinen für uns arbeiten. Durch eine Veränderung des Steuersystems in Richtung Wertschöpfungssteuer, Precht (2017) sieht die Notwendigkeit einer Finanztransaktionssteuer, könnte das bedingungslose Grundeinkommen für alle sichergestellt werden. Beide führen aus, dass die Schritte der Industrialisierung stets zu mehr Produktivität geführt haben (Beispiel: Bauarbeit mit bloßen Händen, Einsatz von Schaufel

und später Bagger) und dass das Potenzial der Industriellen Revolution 4.0 nur richtig genutzt werden muss. Die finanzielle Absicherung scheint demzufolge zukünftig nicht das Problem zu sein. Die Selbstwertgenerierung allerdings schon. Zu fragen ist also, wie in der Post-Arbeitsgesellschaft Sinn und Selbstwert generiert werden können.

Verstehbarkeit, Bewältigbarkeit und das Gefühl von Sinnhaftigkeit im Umgang mit Lebensaufgaben stärken nach Antonovsky (1987) den Kohärenzsinn und damit die Gesundheit. Welche sinn-vollen Lebensaufgaben können zukünftig an die Stelle der wegfallenden entlohnten Arbeitsleistungen treten? Die Wertigkeit der „Menschenarbeits-Berufe“ rückt damit in den Fokus. So könnten wir uns mit der Industriellen Revolution 4.0 einer humaneren Gesellschaft nähern, wenn wir unser Verhältnis zur Arbeit neu ausrichten. Arbeitsbereiche, die im Dienstleistungssektor liegen, und auch die Arbeit mit Menschen in Pädagogik, Beratung, Betreuung, Pflege, Bildung muss neu bewertet und angemessen entlohnt werden. Ganz sicher müssen auch neue Berufe entstehen. Auch eine Förderung bürgerschaftlichen und sozialen Engagements könnte auf sinnvolle Weise das Vakuum des drohenden Verlustes der Arbeitsgesellschaft füllen. Damit hier eine Neuorientierung gelingen kann, braucht es Bildungssysteme, die nicht allein die Output-Orientierung fixieren. Zu fragen ist daher welche Qualität in den Bildungseinrichtungen sichergestellt werden muss, um intrinsische Motivation und Engagement zu fördern.

3.2 Perspektive: Bildung

Die Ansätze Sozialer Arbeit könnten fruchtbare Beiträge zur Weiterentwicklung von Schule erbringen. Soziale Arbeit war in den vergangenen 100 Jahren meist aktiv in der außerschulischen Jugendarbeit und konnte sich noch nicht flächendeckend als Schulsozialarbeit etablieren. Zudem übernimmt die Schulsozialarbeit bisher, aufgrund personeller Mangelausstattung, meist nur eine gefahrenabwehrende „Feuerlöscher-Funktion“. Die beschriebene Bildungsbenachteiligung zu überwinden und junge Menschen auf die fundamentalen gesellschaftlichen Veränderungen vorzubereiten, sie bei Verarbeitung der divergenten sozialen Erfahrungen zu unterstützen, setzt aktive Mitarbeit der Sozialen Arbeit in allen Bildungsreinrichtungen voraus. Die Kompetenzen Sozialer Arbeit könnten in der Gestaltung des Unterrichts sinnvoll eingesetzt werden. Als Expert_innen für Kommunikation sind Sozialarbeiter_innen in der Lage, die Arbeit der Lehrkräfte zu unterstützen, um frühzeitig den Zusammenhalt und die Integrationskraft in Schulklassen zu stärken. Das Wissen um Gruppendynamik und Ausgrenzungsphänomene könnte Exklusionsdynamiken und der Entwicklung von radikalen Gesinnungen entgegen wirken. Die

ganz konkrete Unterstützung einer gewaltfreien Konfliktlösung und der Fähigkeit zu Toleranz erfordern geschulte professionelle Kompetenzen, die Soziale Arbeit zur Verfügung stellen kann.

Auch der Übergang von Schule in den nachschulischen Lebensabschnitt muss aktiv gestaltet werden. „Empirische Studienergebnisse und praktische Modellansätze haben die Bedarfe einer Begleitung durch pädagogisches Fachpersonal in Schule bzw. in enger Kooperation mit Schule hinlänglich dargelegt, um individuell orientierte Berufs- und Lebensplanung qualifiziert zu unterstützen“ (Schmidt-Koddenberg 2016, 54–55). Überwindung von Bildungsbenachteiligung und Verbesserung der Bildungsteilhabe braucht ein Zusammenspiel von Lehrkräften und Sozialarbeiter_innen. Die unterschiedlichen Wissensbestände könnten in allen Schulformen sinnvoll zusammen wirken. Teilhabe zu fördern, heißt auch in den Bildungseinrichtungen Familien- und Entwicklungsförderung, gerade auch, um die Differenzlinien der unterschiedlichen sozialen Schichten und Milieus zu überwinden. Der zentrale Lebensraum Schule muss darin geschult werden, wie Persönlichkeitsentwicklung und Ressourcenförderung unterstützt werden können und wie junge Menschen, unabhängig von ihrer familiären Herkunft und den Ressourcen, Zutrauen in ihre Fähigkeiten finden, an sinnvolle Beschäftigung heran geführt werden und ausreichend Rückmeldung und Rückendeckung für die fragilen Identitätswürfe erhalten. Diesbezüglich können im Sinne eines erweiterten Bildungsauftrags informelle Lernangebote durch pädagogisch geschultes Personal wichtige Aufgaben übernehmen.

Die ernüchternden Zahlen und Konfliktlinien unseres Bildungssystems liegen seit Jahrzehnten auf dem Tisch. Es ist an der Zeit, die wissenschaftlichen Befunde konkret in die Praxis umzusetzen. Unsere Berufsgruppe sollte sich verstärkt in die Lehrer_innen-Fortbildung einbringen. Vorbeugung gegenüber Überforderungsdynamiken, die sich in Anbetracht der anspruchsvollen Erziehungs- und Bildungsaufgaben auch bei den Lehrkräften zeigen, bedeutet Gesundheitsprävention und Investition in die nachwachsenden Generationen. Schule sollte in Anbetracht der komplexen Anforderungen in der Spätmoderne mehr denn je ihren Erziehungsauftrag fachlich qualifiziert wahrnehmen. Es braucht überschaubare Lernräume und kleinere Klassenverbände. Und ohne Personalinvestitionen werden die anspruchsvollen Bildungsaufgaben nicht zu leisten sein.

3.3 Perspektive: Gesundheit

Gerade unter den in vieler Hinsicht herausfordernden Lebensbedingungen der Spätmoderne benötigen wir eine Soziale Arbeit, die sich – über die auf die

Einzelnen und ihre sozialen Netzwerke bezogenen Hilfen hinaus – für die Verbesserung der Bedingungen des Aufwachsens einsetzt und die körperliche wie psychische Gesundheit von Menschen aller Altersgruppen fördert. Gebraucht wird eine Soziale Arbeit, die einen Beitrag zur Durchbrechung des Teufelskreises von sozialer Benachteiligung und Krankheit leistet. Gebraucht wird der Ausbau prothetischer Unterstützungen und vielfältiger Behandlungsformen. Komplexe Problemstellungen erfordern multi-perspektivische und multi-modale Vorgehensweisen im Sozial- und Gesundheitssektor. Der Bedarf an qualitativ hochwertig ausgebildetem Personal mit klinischem Sachverstand und umfangreicher Behandlungskompetenz wächst, und ganz zaghafte etabliert sich die Soziale Arbeit auch im Gesundheitssektor mit ihren diagnostischen Verfahren und spezifischen alltagsbezogenen und lebensweltnahen Methoden. Klinische Soziale Arbeit wird in Zukunft einen wachsenden Anteil an psycho-sozialer Beratung, Behandlung und Therapie übernehmen, insbesondere mit Blick auf benachteiligte Menschen. Psycho-soziale Beratung ist z.B. im Vorfeld von stationärer Behandlung, während der Behandlung und in der Nachsorge tätig. (vgl. Lammel / Pauls 2017) Auch eine qualifizierte Vermittlungsarbeit im Rahmen von Case-Management verlangt nach umfangreichen öko-bio-psycho-sozial diagnostischen Kenntnissen und Behandlungskompetenzen. Wir dürfen davon ausgehen, dass eine qualitativ hochwertige psycho-soziale Beratung vor allem dann heilsame Effekte erzielen kann, wenn sie auf einer tragfähigen, wertschätzenden Beziehungsbasis stattfindet und die sozialen Netzwerke der Menschen mit einbezieht. In den USA ist Clinical Social Work (CSW) seit vielen Jahren in fast allen Tätigkeitsfeldern des Gesundheitswesens, in Beratungsstellen und der Jugendhilfe als wesentliche Behandlungsform fest etabliert und anerkannt (vgl. Geißler-Pilz / Mühlum / Pauls, 2005), zudem werden ca. 70% der Psychotherapie dort von zertifizierten Sozialarbeiter_innen geleistet. In Deutschland wird die methodische Kompetenz klinisch-therapeutischer Sozialarbeit bisher zwar in der Jugend- und Familienhilfe, der Suchthilfe, den psychiatrischen Angeboten genutzt, aber nicht angemessen entlohnt. (vgl. Lammel u.a. 2015) Dies macht (berufs-) politische Anstrengungen erforderlich und verlangt nach Studiengängen mit entsprechender Ausrichtung.

4 Bachelor und Master Soziale Arbeit: Antworten auf veränderte Lebensbedingungen

Vor dem Hintergrund der komplexen gesellschaftlichen Anforderungen sind traditionell lineare wissenschaftliche Zugänge nicht mehr zeitgemäß, weil es

dadurch zu einer unbrauchbaren Reduktion von Komplexität kommt. Die Soziale Arbeit sucht von jeher in Praxis und Theorie mehrperspektivische und interdisziplinäre Zugänge. Das Grenzgängerische und Holistische bringt der Sozialen Arbeit eine schwierige Position in den akademischen Diskursen ein. Meines Erachtens kann aber genau aufgrund dieser Qualität die Soziale Arbeit in der Spätmoderne als „Moderne Profession“ gesehen werden, die wie keine andere akademische Profession einen konstruktiven Umgang mit Grenzen möglich macht und damit einer Simplifizierung von Problemstellungen und gesellschaftlichen Phänomenen entgegentritt. Soziale Arbeit setzt sich wertschätzend mit dem Unkontrollierbaren in zwischenmenschlichen Beziehungen auseinander. Sozialarbeitswissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit verlangen daher nach Forscher_innegeist, Entwicklungsfreude und vielfältigen persönlichen Kompetenzen, die im Studium grundgelegt werden müssen.

Unsere Ansätze können wertvolle Beiträge zur Bewältigung der komplexen gesellschaftlichen Herausforderungen im Sozial- und Gesundheitswesen und in den Bildungssystemen leisten. Es mangelt bisher an Anerkennung und angemessener Entlohnung. Die Politik greift noch zu selten auf den wissenschaftlichen Sachverstand der Sozialen Arbeit zurück und Sozialarbeiter_innen bringen sich zu wenig aktiv ein. Auf dem Weg zur Verbesserung der Anerkennung sind weiterhin folgende Schritte zu gehen:

1. BA Studiengänge mit qualifizierter generalistischer Ausrichtung
2. MA-Studiengänge mit spezifischer, vertiefender Ausrichtung
3. Sozialwissenschaftliche Forschung und Wirksamkeitsnachweise
4. Berufspolitische Vertretung
5. Fachspezifische Veröffentlichungen.

Aufbauend auf den *Bachelor Studiengang Soziale Arbeit* (seit 2006) antworten wir an der Abteilung Aachen mit unserem konsekutiven *Master Studiengang Soziale Arbeit* (seit 2009) in den jeweiligen Vertiefungsgebieten auf die skizzierten zwei zentralen gesellschaftlichen Herausforderungen mit Blick auf Bildung und Gesundheit: *Bildung und Teilhabe* und *Klinisch-therapeutische Aufgabenstellungen*. Beide Vertiefungsgebiete einen die gesellschaftliche Analyse sowie Fragen der Disziplin- und Professions-Entwicklung. Der Masterstudiengang ist forschungs- und entwicklungsorientiert und zielt auf die Weiterentwicklung von Handlungsansätzen in den Praxisfeldern.

Die „prekäre Verortung“ der Menschen in der Spätmoderne fordert auch die Bildungssysteme heraus. Fragen des sozialen Zusammenhalts, der Identitätsarbeit und Selbstwertgenerierung müssen uns im Bildungssektor generell und auch in den Hochschulen vielfältig beschäftigen. Auch Studiengänge an Hochschulen sind verstärkt mit persönlichen Entwicklungsaufgaben befasst. Zu beobachten ist ein enorm gewachsenes ausdifferenziertes Studienangebot in BA- und MA-Studiengängen. Die Lage ist auch hier unübersichtlich geworden. Es scheint, als würde die Globalisierung diese Vielfalt fordern. Zu fragen

bleibt, wie junge Menschen in der Vielfalt ihren Weg finden und welche Sozialisationsaufgabe den Hochschulen und Universitäten zukommt, wenn wir davon ausgehen müssen, dass die Identitätsentwicklung und Suche nach Orientierung in der Studienzeit (Postpubertät) noch in vollem Gange ist? Wie muss die Qualität von Studiengängen beschaffen sein, damit neben der Wissensvermittlung auch die Persönlichkeitsbildung unterstützt wird und Studiengänge erfolgreich abgeschlossen werden können? Mehr Fragen als Antworten.

Hochschulen haben eine vielgestaltige gesellschaftliche Verantwortung! Veränderte Lebensbedingungen fordern eine zeitliche Flexibilisierung von Studienangeboten (vgl. Genenger-Stricker, in diesem Band). Auch die Prägung der „digital native“ muss bei der Ausgestaltung von Lehrinhalten berücksichtigt werden. Die Suche nach Orientierung und Identität braucht Haltestrukturen, Sinnerfahrungen und Anerkennungsreservoir. In dieser Hinsicht kann dem Studium Soziale Arbeit eine gute Qualität bescheinigt werden. Elemente wie Berufsbezogene Selbsterfahrung und supervisorische Begleitung der Praxis-Phasen fördern die Reflexionsfähigkeit und gewährleisten Anerkennung in unmittelbarer, analoger Kommunikation. Vielfältige Prüfungsleistungen ermöglichen Selbstpräsentation auf einer der lebensweltlichen Bühnen und können so zur Erprobung der Identitätswürfe und wechselseitig zur Klärung der eigenen (Berufs-Rollen-)Identität beitragen.

Die komplexen und anspruchsvollen Aufgaben im Sozial-, Gesundheits- und Bildungswesen erfordern multi-perspektivische Analyse- und multi-modale Handlungskompetenzen, die im BA-Studium grundgelegt und im MA-Studium vertieft werden. Professionelle Handlungsfähigkeit im Feld erfordert darüberhinaus Diversitätssensibilität. Die Differenzkategorien Lebensalter, Biographie, Geschlecht, Herkunft, Milieu, Religion müssen vielfältig beachtet werden. Diversität und Disparität prägen unsere Gesellschaften, fordern auch von Hochschulen eine diversitätsbewusste Ausrichtung ihres Bildungsverständnisses, und so ist die Förderung von Vielfalt als Querschnittsaufgabe zu verstehen (vgl. Genenger-Stricker 2016, 366–367). Eine heterogen zusammengesetzte Studierendenschaft ist hierfür ein geeignetes Lernfeld, in dem Diversity-Kompetenz nicht nur begriffen, sondern auch eingeübt werden kann. Inklusive Angebote in der Hochschule (vgl. Lammel, Vorwort in diesem Band) und Projekte wie „Start Now“ (vgl. Sonnier / Frieters-Reermann, in diesem Band) unterstützen die Kompetenzbildung und sind Fundamente einer auf Respekt, Toleranz und Solidarität ausgerichteten demokratischen Grundhaltung. Die Methoden der Sozialen Arbeit, insbesondere die Soziale Gruppenarbeit – wie sie seit Louis Lowy (vgl. Lammel, in diesem Band) zu Anfang der 1970er Jahre an der Abteilung Aachen grundgelegt wurde – und die Gemeinwesen- und Quartiersarbeit sind in der Lage, Demokratisierung in der Gesellschaft zu fördern. Es braucht starke Berufsrollenträger_innen, die sich heute wie damals (in den Nachkriegsjahren) engagiert in die beschriebenen gesellschaftlichen Dynamiken einbringen.

5 Literaturverzeichnis

- Antonovsky, Aaron (1987): *Unraveling the mystery of health*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*, https://www.bildungsbericht.de/daten2014/bb_2014.pdf [Zugriff: 25.2.2015].
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): *Bildung in Deutschland 2016*, <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/wichtigste-ergebnisse-bildungsbericht-2016> [Zugriff: 14.12.2017].
- Beck, Ulrich (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Frankfurt a.M.
- Bernstein, Saul / Lowy, Louis (1978): *Neue Untersuchungen zur Sozialen Gruppenarbeit*, 2. Aufl. Freiburg i.B.
- Bock, Teresa / Lowy, Louis (1975): *Lehrplanentwicklung für Sozialarbeiter und Sozialpädagogen*, 2. durchgesehene Aufl. Freiburg i.B.
- Creditreform Wirtschaftsforschung (2017): *Schuldner Atlas Deutschland 2017*, <https://www.creditreform.de/nc/aktuelles/news-list/details/news-detail/schuldneratlas-deutschland-2017.html> [Zugriff: 2.1.2018].
- DBSH (2014): *Global Definition of Social Work*, https://www.dbsh.de/fileadmin/downloads/Übersetzung_der_Definiton_Sozialer_Arbeit_deutsch.pdf [Zugriff: 18.12.2017].
- Deutsche Stiftung Weltbevölkerung (2014): *Datenreport 2014. Soziale und demografische Daten weltweit*. Hannover: Deutsche Stiftung Weltbevölkerung, http://www.weltbevoelkerung.de/fileadmin/content/PDF/Datenreport_2014_Stiftung_Weltbevoelkerung.pdf [Zugriff: 26.2.2015].
- Deller, Ulrich / Brake, Roland (2014): *Soziale Arbeit*, Opladen, Toronto.
- Geissler, Brigitte/ Mühlum, Albert/ Pauls, Helmut (2005): *Klinische Sozialarbeit*, München
- Genenger-Stricker, Marianne (2016): *Eine diversitätsbewusste Hochschule*, in: Fischer, Veronika / Genenger-Stricker, Marianne / Schmidt-Koddenberg, Angelika (Hrsg.): *Soziale Arbeit und Schule – Diversität und Disparität als Herausforderung*, Schwalbach, 336–377.
- Germain, Carel B. / Gittermann, Alex (1999): *Praktische Sozialarbeit: Das 'Life Model' der sozialen Arbeit*, Fortschritte in Theorie und Praxis, 3. überarbeitete Auflage, Stuttgart.
- Herriger, Norbert (2014): *Empowerment in der Sozialen Arbeit*, 5., aktual. Aufl. Stuttgart.
- Hurrelmann, Klaus (2001): *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*, 7. Aufl. Weinheim / München.
- Keupp, Heiner / Ahbe, Thomas / Gmür, Wolfgang / Höfer, Renate / Mitzscherlich, Beate / Kraus, Wolfgang / Sraus, Florian (2002): *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*, Reinbek.

- Keupp, Heiner (2010): Prekäre Verortung in der Spätmoderne. Zum Patchwork personaler und kollektiver Identitäten, in: Integrative Therapie. Zeitschrift für vergleichende Psychotherapie und Methodenintegration, Heft 36 (1), 7–29.
- Keupp, Heiner (2012): Capability. Verwirklichungschancen zur positiven Jugendentwicklung, Freiburg.
- Kleve, Heiko (2016): Komplexität gestalten. Soziale Arbeit und Case-Management mit unsicheren Systemen, Heidelberg.
- Lammel, Ute Antonia / Jungbauer, Johannes / Trost, Alexander (Hrsg.) (2015): Klinisch-therapeutische Soziale Arbeit. Grundpositionen – Forschungsbefunde – Praxiskonzepte, Dortmund.
- Lammel, Ute Antonia (2016): Suchtgefährdung im Jugendalter und die Suche nach Identität, in: Klinische Sozialarbeit – Zeitschrift für psychosoziale Praxis und Forschung. 12. Jg., Heft 4, 11–15.
- Lammel, Ute Antonia / Pauls, Helmut (2017): Sozialtherapie. Sozialtherapeutische Interventionen als dritte Säule der Gesundheitsversorgung, Dortmund.
- Lewiki, Marie-Luise / Greiner-Zwarg, Claudia (2015): Eltern 2015 – wie geht es uns? Und unseren Kindern. Eine repräsentative forsa-Studie im Auftrag der Zeitschrift „Eltern“, http://www.eltern.de/public/mediabrowserplus_root_folder/PDFs/studie2015.pdf [Zugriff: 25.2.2015].
- Nussbaum, Martha C. (1999): Gerechtigkeit oder Das gute Leben. Gender Studies, Frankfurt a.M.
- Precht, Richard David (2017): Michael Hirz im Gespräch mit Richard David Precht am 19.05.2017, <https://www.youtube.com/watch?v=wjPJIwI-M2g> [Zugriff: 12.12.2017].
- Schmidt-Koddenberg, Angelika (2016): Bildung für die Zukunft – Bedingungen und Anforderungen, in: Fischer, Veronika / Genenger-Stricker, Marianne / Schmidt-Koddenberg, Angelika (Hrsg.): Soziale Arbeit und Schule – Diversität und Disparität als Herausforderung, Schwalbach, 17–64.
- Statistisches Bundesamt (2011): Datenreport 2011. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland (Band I), Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Datenreport/Downloads/Datenreport2011.pdf?__blob=publicationFile [Zugriff: 26.2.2015].
- Staub-Bernasconi, Silvia (2007): Vom beruflichen Doppel- zum professionellen Tripelmandat. Wissenschaft und Menschenrechte als Begründungsbasis der Profession Soziale Arbeit, http://www.avenirsocial.ch/cm_data/vom_doppel-_zum_tripelmandat.pdf [Zugriff: 24.11.2016].
- Staubhaar, Thomas (2017): Brandeins zweihundert, 19. Jg., Heft 05, Mai.
- Staus, Florian / Höfer, Renate (1997): Entwicklungslinien alltäglicher Identitätsarbeit, in: Keupp, Heiner / Höfer, Renate (Hrsg.): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung, Frankfurt a.M., 270–307.
- Stockmann, Petra (2013): Anforderungen an sozialtherapeutische Beratung durch gesellschaftliche Entwicklungen, in: Pauls, Helmut / Stockmann, Petra / Reicherts, Michael (Hrsg.): Beratungskompetenzen für die psychosoziale Fallarbeit. Freiburg, 21–36.
- Techniker Krankenkasse (2015): Depressionsatlas 2015: Arbeitsunfähigkeit und Arzneverordnungen, http://www.tk.de/centaurus/servlet/contentblob/696244/Dateteil/139131/Depressionsatlas_2015.pdf [Zugriff: 26.2.2015].

- Thiersch, Hans (2014): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel, 9. Aufl. Weinheim / München.
- Wendt, Wolf Rainer (1995): Ökosozial denken und handeln. Grundlagen und Anwendungen in der Sozialarbeit, Freiburg i.B.

Die Geschlechtersegregation in der Sozialen Arbeit. Ein kurzer Blick auf eine lange Geschichte

Petra Ganß

Wenngleich sozialwissenschaftliche Diagnosen seit geraumer Zeit einen Bedeutungsverlust von Geschlecht als sozialem Ordnungs- und Differenzierungsfaktor konstatieren und u.a. von der Ablösung der „Semantik der Geschlechterdifferenz“ durch eine „Semantik der Gleichheit“ (vgl. Pasero 1995) und von „Deinstitutionalisierungen der Geschlechterdifferenzen“ (vgl. Heintz / Nadai 2001) die Rede ist, so erweist sich bislang vor allem die Berufswelt gegenüber diesen sozialen Wandlungsprozessen und Modernisierungen des Geschlechterverhältnisses als äußerst resistent. Die Aufteilung der Berufswelt in männer- und frauendominierte Bereiche (*interberufliche Geschlechtersegregation*)¹ stellt bis heute ein bemerkenswert stabiles Phänomen unserer Gesellschaft dar. Dies gilt auch für die Soziale Arbeit, die seit ihrer Entstehung nahezu durchgängig mehrheitlich von Frauen ausgeübt wird. So liegt der gegenwärtige Anteil an weiblichen Studierenden der Sozialen Arbeit bei etwa 77% (Statistisches Bundesamt 2017) und der Anteil an beschäftigten Frauen bei etwa 75% (Statistik der Bundesagentur für Arbeit 2017, 96).

Daneben ist die Soziale Arbeit von einem weiteren Phänomen gekennzeichnet: der intraberuflichen Geschlechtersegregation. Damit ist gemeint, dass Frauen und Männer innerhalb der Sozialen Arbeit nicht unbedingt das selbe tun, sondern in unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern (horizontale Segregation) und auf verschiedenen Hierarchieebenen (vertikale Segregation) arbeiten. Beide Phänomene – sowohl die Frauendominanz in der Sozialen Arbeit als auch die Segregation in frauen- und männerdominierte Arbeitsbereiche – besitzen eine lange Tradition und verweisen auf die historisch bedingte Prägung der Profession. Zielsetzung dieses Artikels ist es, diesen Segregationskontext, in den auch die Aachener Hochschule für Soziale Arbeit, eingebettet ist, in seiner historischen Entwicklung nachzuzeichnen² und in Hinblick auf aktuelle geschlechtliche Relevanzsetzungen in der Sozialen Arbeit kritisch zu reflektieren.

1 Allgemein hin wird von einem segregierten Beruf gesprochen, wenn der Anteil des anderen Geschlechts unter 30 Prozent liegt (vgl. Heintz / Nadai 1997, 16).

2 Der Fokus liegt hierbei auf der öffentlichen Armen- bzw. Wohlfahrtspflege in Deutschland.

1 Die Armenpflege als Männerdomäne

Bevor auf der 16. Jahresversammlung des „Vereins für Armenpflege und Wohltätigkeit“ im Jahr 1896 der Beschluss gefasst wird, auch Frauen für die ehrenamtliche Tätigkeit in der Armenpflege zuzulassen, liegt das öffentliche Armenpflegewesen in Deutschland nahezu ausschließlich in den Händen von Männern.

„Die ‚Versorgung‘ wie auch Disziplinierung und Kontrolle von Hilfsbedürftigen durch Städte und Gemeinden wurde bis zu Beginn des 20. Jhdts. ausschließlich von Bürgern mit Wahlrecht durchgeführt. Da Frauen kein Wahlrecht hatten, war die öffentliche Armenpflege also Jahrhunderte hindurch alleiniges Tätigkeitsfeld von männlichen Hilfskräften. Diese wurden unterschiedlich bezeichnet, z.B. als Armen- oder Bettelvögte, Gassendienner, Almosenknechte, Almosenpfleger, Kastendiener, Polizeidiener, Polizeisoldaten, Revierdeputierte, Armeninspektoren oder Armenpfleger.“ (Zeller 1994, 22)

Diese deutlich repressiv ausgerichteten Tätigkeiten sind sowohl in der offenen Armenpflege (als Abwehrmaßnahme gegen das Betteln in Form des Verbietens, Verjagens und Bestrafens) als auch in der geschlossenen (Anstalts-) Armenpflege, wie den Findel- und Waisenhäusern, den Spitälern, Zucht- und Arbeitshäusern angesiedelt. Nach dem bisherigen Stand der Forschung kann davon ausgegangen werden, dass keine berufliche Qualifizierung bzw. Ausbildung der männlichen Kräfte für diese Hilfstätigkeiten stattgefunden hat und diese vielmehr durch praktisches Anlernen in dem jeweiligen Arbeitsfeld sowie durch mündliche Verpflichtungen, schriftliche Anweisungen und Beschlüsse erfolgt ist (vgl. Amthor 2003, 189–190, 265–266).

Mit der Neuorganisation der Armenpflege nach dem Elberfelder System (1852) in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wird die offene Armenpflege nach den Prinzipien der Ehrenamtlichkeit, Dezentralisierung und Individualisierung organisiert. Hierzu erfolgt eine Aufteilung der Städte in Bezirke und Quartiere, wobei jedem Quartier ein ehrenamtlicher aus dem Bürgertum stammender Armenpfleger zugordnet wird, der in diesem Stadtviertel wohnt und in der Regel drei bis vier bedürftige Familien oder alleinstehende Personen betreut. Die Zuständigkeit eines Armenpflegers ist an keinerlei inhaltliche Kriterien wie etwa Kenntnisse über eine bestimmte Notlage gebunden, sondern wird ausschließlich nach räumlichen Kriterien bestimmt.

„Die Befähigung des Pflegers zur Fürsorgetätigkeit wurde in der Denkweise des Elberfelder Systems also wesentlich durch intime, nachbarschaftliche Kenntnis der sozial-räumlichen Lebensverhältnisse der unterstützten Familien nachgewiesen und nicht durch eine spezifische ‚fachliche‘ Kompetenz.“ (Sachße 2003, 38)

Die Elberfelder Konzeption einer ehrenamtlichen Hilfe „von Mensch zu Mensch“, die in ganz Deutschland zum Vorbild für die Neuorganisation der städtischen Armenfürsorge wird, stößt bald an ihre Grenzen, denn die individuelle Bearbeitung sozialer Notlagen – auf der Basis nachbarschaftlicher Vertrautheit – wird aufgrund des rapiden Wachstums der Städte zunehmend schwieriger. Mit dem Auf- und Ausbau des Sozialversicherungssystems in den achtziger Jahren des 19. Jahrhunderts werden die ehrenamtlichen Armenpfleger vor zusätzliche Herausforderungen gestellt, die ohne spezifische Fachkenntnisse kaum zu bewältigen sind. Einige Städte beschäftigen bereits männliche Berufskräfte, die einerseits durch Übernahme von Schreib-, Verwaltungs- und Ermittlungsarbeiten zur Entlastung der ehrenamtlichen Kräfte beitragen sollen und andererseits als Kontroll- und Aufsichtspersonen dafür Sorge zu tragen haben, dass sich die Bewilligungsbereitschaft der ehrenamtlichen Armenpfleger in Grenzen hält. Da sich in der Folgezeit immer weniger Männer für das öffentliche Ehrenamt gewinnen lassen und der Anspruch an deren fachliche Eignung stetig steigt, wird nicht nur die Einstellung von besoldeten Kräften in der kommunalen Armenpflege vorangetrieben, sondern auch die Zulassung von Frauen für die ehrenamtliche Tätigkeit (vgl. Sachße 2003, 41–42, Amthor 2003, 258).

Die Rekrutierung von weiblichen Kräften vollzieht sich jedoch unter massivem Protest der Männer.

„Aber trotz entsprechender Beschlüsse der Stadtverwaltung war erheblicher, z.T. scharfer Widerstand der männlichen Armenpfleger zu überwinden. So kündigten z.B. die Armenpfleger in Berlin 1896 – noch vor einem diesbezüglichen Beschluß der Stadt – an, dass sie ihre Ämter im Falle einer Zulassung von Frauen als gleichberechtigte Armenpflegerinnen geschlossen niederlegen würden.“ (Sachße 2003, 128)

Die Zulassung von Frauen ändert zunächst wenig daran, dass die öffentliche Armenpflege weiterhin eine von Männern dominierte Domäne darstellt. So zeigt beispielsweise eine Bestandsaufnahme aus dem Jahr 1907, dass in Berlin neben 4000 Armenpflegern lediglich 40 Armenpflegerinnen tätig sind (vgl. ebd., 129).

2 Vom Ehrenamt zum Beruf: Die Ausbildung von Frauen für die Armen- und Wohlfahrtspflege

Mit dem Anspruch, den ehrenamtlichen Tätigkeiten von Frauen in der Armenpflege eine qualifizierte fachliche Basis zu geben, werden im Jahr 1893 auf Initiative von Minna Cauer und Jeanette Schwerin in Berlin die „Mädchen- und Frauengruppen für soziale Hilfsarbeit“ gegründet, in deren Folge 1908 die

erste soziale Frauenschule Deutschlands entsteht. Leiterin dieser Frauenschule – und maßgeblich an ihrer Entwicklung beteiligt – ist die Volkswissenschaftlerin Alice Salomon, die als „Begründerin des sozialen Frauenberufs in Deutschland gilt“ (Niemeyer 2010, 140). Wenngleich sich die soziale Hilfstätigkeit in der Folgezeit zu einem Beruf für Frauen aus dem Bürgertum entwickelt, so wird sie in ihrer Frühphase zunächst als Konzept gesellschaftlichen ehrenamtlichen Engagements entworfen, für das Frauen aufgrund ihres ‚Wesens‘ in besonderer Weise geeignet seien (vgl. Sachße 1994, 134). Ziel dieser Wegbereiterinnen ist es, dem eingeschränkten Handlungsspielraum bürgerlicher Frauen die Idee einer besonderen gesellschaftlichen Verpflichtung – eine „weibliche Kulturaufgabe“ – entgegenzustellen. In Anknüpfung an die Leitidee der „geistigen Mütterlichkeit“³ wird die Aufgabe der Frau darin gesehen, durch soziale Hilfstätigkeit einer Rationalisierung und Technisierung der Gesellschaft entgegenzuwirken und auf diese Weise die Gesellschaft mitzugestalten.

„Gegen die sozialen Folgen der Industrialisierung, die Auflösung gemeinschaftlicher Lebensverhältnisse, die Verallgemeinerung sachlicher und technischer (männlicher) Rationalität sollte das weibliche Prinzip der Mütterlichkeit einen Schutzwall von Wärme, Emotionalität und sozialer Ganzheit aufrichten. Die gesellschaftliche Arbeit der Frau wurde verstanden als Instrument zur Verwirklichung ihrer ‚Kulturaufgabe‘ zur Durchsetzung von Mütterlichkeit auch jenseits des engen Kreises der Familie.“ (ebd., 270)

Diese geschlechtlichen Zuschreibungen erfolgen vor dem Hintergrund einer sich im Laufe des 19. Jahrhunderts verfestigenden gesellschaftlichen Ordnung der Geschlechterverhältnisse. Mit der Herausbildung von Lohnarbeit und (bürgerlicher) Kleinfamilie etabliert sich eine geschlechtliche Arbeitsteilung, die Männer auf den Bereich beruflicher Produktionsarbeit und Frauen auf den Bereich familialer Reproduktionsarbeit verweist. Begründung und Legitimation dieser Arbeitsteilung erfolgen vor dem Hintergrund jener Geschlechterideologie, die einer dichotomen Logik folgend, Männern und Frauen unterschiedliche ‚natürliche‘ Fähigkeiten und Eigenschaften unterstellt.

„Während dem Mann Rationalität, der Geist und die Aktivität wesenseigen sind, er sich daher in der Sphäre der Öffentlichkeit, der gesellschaftlichen Auseinandersetzung zu bewähren hat, repräsentiert die Frau Wärme, Emotionalität, Geborgenheit und ist daher von Natur aus für den häuslichen Wirkungskreis, die Familie, als Gegenpol zur kalten Rationalität der Gesellschaft bestimmt“ (ebd., 99).

3 Der Begriff „geistige Mütterlichkeit“ geht u.a. auf Henriette Schrader-Breymann zurück, die in den 70er Jahren des 19. Jahrhunderts maßgeblich an der Institutionalisierung der Kindergärtnerinnenbildung mitwirkte und die Tätigkeit der Kindergärtnerinnen unter das Motto „Übet geistige Mütterlichkeit“ stellte (vgl. Sachße 2003, 101).

Hierbei gilt die potentielle Gebärfähigkeit der Frau als plausible Erklärung dafür, ihr eine von Natur aus gegebene Fähigkeit für die Kindererziehung zuzuschreiben und sie damit auf die Haus- und Familiensphäre festzulegen. Diese essentialisierenden geschlechtlichen Zuordnungen stehen in engem Zusammenhang mit der bürgerlich-pädagogischen Konzeption von Kindheit, welche ausgehend von der „Mütterlichkeitspädagogik“ Pestalozzis der Mutter die Hauptverantwortung für das pädagogische Arrangement zuschreibt (vgl. ebd., 100).

Im Zuge der Umstrukturierung des Armenpflegewesens zu Beginn des 20. Jahrhunderts und des Ausbaus öffentlicher Sozialleistungen durch erweiterte und neu geschaffene Arbeitsfelder in der Gesundheits-, Wohnungs-, Erwerbslosen-, und Jugendfürsorge nimmt die ehrenamtliche Tätigkeit von Frauen stetig zu. Mit dieser Entwicklung geht ein ‚Gründungsboom‘ Sozialer Frauenschulen einher, in Folge dessen sich die exklusive Ausbildung von Frauen als „Fürsorgerin“ bzw. „Wohlfahrtspflegerin“ etabliert. Bis 1922 existieren insgesamt 34 soziale Frauenschulen (vgl. Riege 1996, 22), unter anderem auch die Soziale Frauenschule Aachen, die 1916 vom Katholischen Deutschen Frauenbund in Köln gegründet und 1918 nach Aachen verlegt wurde⁴.

Dass die in der Armenpflege tätigen Männer keine entsprechende Qualifizierung besitzen, steht nach Alice Salomon der Notwendigkeit einer Ausbildung der Frauen keineswegs entgegen. So „liegt in der ungenügenden Vorbildung vieler Männer für die Frauen noch kein Grund, mit unzureichender Vorbereitung in ein Amt hineinzugehen, das sie mit vollem Recht für sich beanspruchen zu dürfen glauben“ (Salomon 1901, 51).

Mit der 1920 eingeführten Ausbildungs- und Prüfungsordnung, die eine Differenzierung zwischen den Ausbildungsschwerpunkten „Gesundheitsfürsorge“, „Jugendwohlfahrt“ und „Allgemeine wirtschaftliche Wohlfahrtspflege“ vornimmt, wird die Berufsbezeichnung „Wohlfahrtspflegerin“ eingeführt (vgl. Amthor 2005, 44). Die 1930 verabschiedeten Richtlinien für die Lehrpläne der Wohlfahrtsschulen legen eine einheitliche Regelung der Zugangsvoraussetzungen und Ausbildungsinhalte sowie die Anerkennung des staatlichen Abschlusses fest. Die zweijährige Ausbildung umfasst eine Vielzahl an Fächern, wie Wohlfahrtspflege, Sozialpolitik, Volkswirtschaftslehre, Pädagogik, Psychologie, Rechtskunde, Gesundheitslehre und -fürsorge, Verwaltungskunde, Geschlossene Erziehungs- bzw. Anstaltsfürsorge, Turnen und Gymnastik sowie eine sechsmonatige Praxisphase (Amthor 2003, 353). Darüber hinaus wird großer Wert auf die Persönlichkeitsbildung der angehenden Wohlfahrtspflegerinnen gelegt. So sollen die Sozialen Frauenschulen „auch

4 Erste Leiterin der Sozialen Frauenschule in Aachen und maßgeblich an ihrer Gründung beteiligt, ist Helene Weber, die als erste Ministerialrätin im preußischen Volkswohlfahrtsministerium viele Jahre für die Studien- und Prüfungsordnungen der staatlich anerkannten Sozialen Frauenschulen zuständig war (vgl. Zeller 1994, 92; Gaspar / Zapp 1991, 60).

positiv bildnerisch auf die sozial-sittliche Entwicklung und Reifung der Schülerinnen einwirken“ (Preußisches Ministerium für Volkswohlfahrt 1930, zit. nach Amthor 2003, 353).

3 Die Anfänge der intraberuflichen Geschlechtersegregation

Mit der Einführung des „Straßburger Systems“ im Jahr 1906 wird in der Armenpflege eine klare Arbeitsteilung zwischen beruflichen und ehrenamtlichen Tätigkeiten vorgenommen.

„Die beruflichen Kräfte waren für die polizeilich/administrativen Aufgaben (Entgegennahme und Bearbeitung von Anträgen, Auszahlung der Unterstützung, Ermittlung und Kontrolle) zuständig, die ehrenamtlichen dagegen für die pädagogische Beratung und Betreuung, die ‚erzieherische Beeinflussung der Unterstützten‘“ (Sachße 2003, 45–46).

Die Etablierung einer funktionalen Arbeitsteilung zwischen bürokratisch-administrativen und pädagogisch-beratenden Tätigkeiten führt in der öffentlichen Armenpflege zu einer geschlechtlichen Segregation des Arbeitsfeldes: Für die ehrenamtliche Tätigkeit werden zunehmend Frauen eingesetzt, die als Fürsorgerinnen personenbezogene Hilfe vor Ort leisten (d.h. Hilfebedarfe ermitteln und überprüfen), während die beruflichen Positionen in den wachsenden Fürsorgebürokratien von Männern besetzt werden, die als Verwaltungsangestellte und -beamte über die materiellen Hilfeleistungen verfügen.

Verstärkt durch die – in Folge des Ersten Weltkriegs (1914–1918) – ansteigenden und sich auf breitere Bevölkerungsschichten ausdehnenden Notlagen findet ein Ausbau und eine Ausdifferenzierung des Fürsorgesystems statt. Diese Entwicklung markiert den Übergang von der traditionellen Armenpflege zu einer umfassenden Fürsorge (vgl. Amthor 2003, 200). Das Prinzip der Ehrenamtlichkeit wird zugunsten von Prozessen der Bürokratisierung und Verfachlichung der Fürsor geleistungen zurückgedrängt. Unter administrativer Leitung und Kontrolle durch männliche Verwaltungskräfte entwickelt sich das weibliche Ehrenamt allmählich zu einem (schlecht bezahlten) sozialen Dienstleistungsberuf.

Im Zuge umfangreicher sozialpolitischer Reformen erfolgt in den zwanziger Jahren des 20. Jahrhunderts die Neuorganisation des kommunalen Fürsorgewesens zur „Öffentlichen Wohlfahrtspflege“. Es kommt zur Errichtung und zum Ausbau kommunaler Wohlfahrtsämter, Jugendämter und Gesundheitsämter sowie zur Vereinheitlichung der Fürsorgedienste, d.h. die zersplitterten, unkoordinierten und daher sehr kostenintensiven Spezialfürsorgen werden ämterübergreifend in die Organisations- und Arbeitsform der Familienfürsorge

überführt (vgl. Amthor 2003, 300). In den rasch expandierenden Wohlfahrtsbürokratien wird eine strikte Trennung zwischen Innendienst (Verwaltung) und Außendienst (Familienfürsorge) vorgenommen, wodurch sich die bereits im Straßburger System grundlegende Dichotomisierung und Hierarchisierung des Berufsfeldes verfestigt: Die Fürsorgetätigkeiten des Außendienstes (Familienfürsorge) sind den Verwaltungstätigkeiten des Innendienstes untergeordnet, d.h. die männlichen Verwaltungskräfte sind den, auf der untersten Stufe der Verwaltungshierarchie angesiedelten, weiblichen Fürsorgekräften gegenüber nicht nur weisungsbefugt, die Verwaltungstätigkeiten werden auch in weitaus höherem Maße vergütet als die Fürsorgetätigkeiten. Die Eingliederung der Fürsorgerinnen unter vergleichbare Gehalt- und Aufstiegsmöglichkeiten wird von den Berufsorganisationen der Verwaltungsbeamten vehement abgewehrt. Für die Integration des Fürsorgeberufs in die zügig ausgebauten kommunalen Sozialbehörden fehlen vergleichbare Maßstäbe, wie sie sich für den Verwaltungsberuf bzgl. Ausbildung, Einkommens- und Aufstiegsmöglichkeiten bereits herausgebildet haben (vgl. Zeller 1994, 106).

Trotz staatlich anerkannter und gesetzlich geregelter Ausbildung ist man in der Praxis weit entfernt von einer Etablierung des Berufs der „Wohlfahrtspflegerin“, „sondern vielmehr mit unregelmäßigen Beschäftigungsverhältnissen, fehlender Alterssicherung, körperlicher und psychischer Überlastung, schlechter Bezahlung oder Arbeitslosigkeit und damit mit völlig unzumutbaren Arbeitsbedingungen [...] belastet“ (Amthor 2003, 354).

4 Die Ausbildung von Männern zu beruflichen Wohlfahrtspflegern

Die Ausbildung von Männern für den Beruf des Wohlfahrtspflegers und die Entstehung staatlich anerkannter Wohlfahrtsschulen für Männer sind eng verknüpft mit dem 1922 verkündeten und 1924 in Kraft getretenen Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG). Mit diesem Gesetz wird der Auf- und Ausbau von Jugendämtern vorangetrieben und für den gesamten Bereich der Jugendfürsorge bzw. Jugendwohlfahrt der Grundsatz der Fachlichkeit festgelegt:

„In das Jugendamt sollen hauptamtlich in der Regel nur Personen berufen werden, die eine für die Bestätigung in der Jugendwohlfahrt hinreichende Ausbildung besitzen, die insbesondere durch eine mindestens einjährige praktische Arbeit in der Jugendwohlfahrt erworben ist.“ (RJWG §9 Satz 4, zit. nach Niemeyer 2000, 443)

Die Tatsache, dass die Mehrzahl der männlichen Beschäftigten in der Jugendwohlfahrt ohne eine entsprechend fachlich und staatlich anerkannte Ausbildung tätig ist und insbesondere die Besetzung von Leitungspositionen in den

als „Erziehungsbehörden“ geplanten Jugendämtern durch fachfremde Akademiker, wie Juristen, Mediziner oder auch durch ehemalige Offiziere erfolgt, wird von der Fachöffentlichkeit zunehmend als problematisch und veränderungsbedürftig erachtet. So kritisiert Christian Jasper Klumker mit Blick auf das Personal in den Jugendämtern:

„Kaum einer hat wirklich einmal selbst Erziehungsarbeit geleistet, die meisten haben keine Ausbildung in diesen Fragen, nicht wenigen darunter fehlt überhaupt jede Ahnung, jedes Verständnis von dem, was eigentlich Erziehung bedeutet, von Anstaltserziehung gar nicht zu reden“ (Klumker 1925/26, 214, zit. nach Niemeyer 2003, 446).

Da sich die Erziehung und Betreuung von Kindern und Jugendlichen in den Fürsorgeanstalten in der Regel geschlechtshomogen vollzieht, wird der Mangel an männlichen ausgebildeten Fachkräften vor allem in den Erziehungs- und Jugendstrafanstalten für männliche Kinder und Jugendliche beklagt. Das „Erzieherpersonal“ in diesen Einrichtungen setzt sich, abgesehen von den diakonisch ausgebildeten Heimerziehern⁵ und einigen reformorientierten Männern, die aus der Jugendbewegung kommen, vor allem aus Arbeitskräften zusammen, die aufgrund der Kriegsergebnisse beruflich enturzelt sind oder an einer (bürgerlichen) Berufskarriere gescheitert sind bzw. diese abgebrochen haben.

„Ehemalige Soldaten hatten nach 12-jähriger Dienstzeit das Recht, in den öffentlichen Dient übernommen zu werden, weshalb diese Berufsgruppe um die Jahrhundertwende neben Handwerkern, wie beispielsweise Schneider, Schuhmacher, Tischler, Landwirte oder Gärtner, als Erzieher in der öffentlichen Fürsorge arbeiteten.“ (Amthor 2003, 273)

Mit der Einführung des Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes und dem Grundsatz der Fachlichkeit bzw. der damit verbundenen Notwendigkeit einer entsprechenden Ausbildung für die Arbeitsfelder der (Jugend-)Wohlfahrtspflege soll diesen Missständen entgegengewirkt werden. Da die fachliche Ausbildung für eine Berufstätigkeit in der Wohlfahrtspflege an den Sozialen Frauenschulen erfolgt und damit ausschließlich Frauen vorbehalten sind, steht man vor einem Ausbildungsproblem.

Auf einen Antrag von Alice Salomon wird es der Sozialen Frauenschule in Berlin durch das preußische Wohlfahrtsministerium im Jahr 1923 sozusagen als Übergangslösung gestattet, den in der Jugendfürsorge tätigen Männern einen viermonatigen Nachschulungskurs anzubieten, um den Berufsabschluss

5 Bereits 1833 gründete der evangelische Theologe Johann Hinrich Wichern das „Rauhe Haus“, eine so genannte Rettungsanstalt für „sittlich verwahrloste“ Kinder und Jugendliche. Diese lebten gemeinsam mit ihren männlichen Erziehern – den Diakonen, Brüdern und Gehilfen – in familienähnlichen Kleingruppen unter einem Dach. Eingebunden in diese Einrichtung war die sogenannte „Brüderanstalt“, eine Ausbildungsstätte, in der die Brüder und Diakone für die Tätigkeit des Erziehers qualifiziert wurden (vgl. Amthor 2003, 276–277).

als „Wohlfahrtspflegerin“⁶ nachzuholen. Diese Schulungen stoßen jedoch insbesondere bei den Verwaltungskräften der Jugendämter auf geringe Resonanz und werden kaum wahrgenommen (vgl. Matzner 2004, 415). In diesem Zusammenhang wird eine grundsätzliche Debatte darüber ausgelöst, ob Männer zu den Frauenschulen zugelassen werden bzw. ob die Ausbildung von Männern und Frauen gemeinsam oder getrennt erfolgen soll. Alice Salomon setzt sich zwar für eine gemeinsame Ausbildung von Männern und Frauen ein, betont aber gleichzeitig die Trennung zwischen männlichen und weiblichen Arbeits- und Aufgabengebieten:

„Wir sind so fest davon überzeugt, daß wir als Frauen andere Wesensart haben und der Gemeinschaft deshalb andere Eigenschaften zur Verfügung stellen können als der Mann, dass wir den sozialen Beruf ... keineswegs als für Mann und Frau gleichbestimmt, nach gleichen Normen ... verlaufend sehen wollen ... der starre, mehr organisatorische Teil ... (wird, S.Z.) in erster Linie Sache des Mannes sein, ... die pflegerische und fürsorgende Arbeit im großen und ganzen Sache der Frau“ (Salomon 1919, 104, zit. nach Zeller 1987, 86).

Letztlich werden die Tätigkeitsfelder männlicher Fürsorger auf Anstalten für männliche Jugendliche und auf die Leitungsebene begrenzt. Im Jahr 1924 spricht sich die Konferenz Sozialer Frauenschulen schließlich ausdrücklich gegen eine gemeinsame Ausbildung von Männern und Frauen aus, da die Leiterinnen durch den männlichen Einfluss eine „Technisierung“ des Lehrstoffes sowie eine Besetzung der Schulleitungspositionen durch Männer antizipieren (vgl. ebd., 89), vor allem da die Leitung der sozialen Ausbildungsstätten durch Frauen von Seiten der Männer wenig Akzeptanz erfährt. „Auch die Leitung einer solchen Schule verlange nach Auffassung männlicher Kollegen keine ‚spezifisch weiblichen Eigenschaften‘, sondern Fähigkeiten, die eigentlich nur bei Männern vorhanden seien“ (ebd., 89).

Angesichts des Mangels an Ausbildungsstätten für Männer gründet der Pädagoge und Theologe Carl Mennicke 1923 an der Deutschen Hochschule in Berlin das „Seminar für Jugendwohlfahrt“, eine Ausbildungseinrichtung, die sich ausschließlich an Männer richtet. Die Auszubildenden rekrutieren sich vor allem aus der bürgerlichen Jugendbewegung und haben sich in der Regel bereits in der Fürsorgeerziehung engagiert, um die eigenen Erfahrungen aus ihrer jugendbewegten Zeit an Kinder und Jugendliche weiterzugeben (vgl. Müller 1999, 189). Diese von einem pädagogischen Idealismus erfassten Männer verbinden mit der Ausbildung für einen sozialen Beruf die Perspektive, reformpädagogische Ideen umzusetzen und an der Entwicklung einer modernen Jugendhilfe mitzuwirken. Für Carl Mennicke, wie auch für den Pädagogen und Philosophen Hermann Nohl, der 1923 einen universitären Jugendwohlfahrtskurs für Männer anbietet, zielt die Ausbildung von Männern vor allem darauf

6 Die weibliche Form der Berufsbezeichnung wird beibehalten.

ab, diese für die Dezernententätigkeiten im Innendienst der Jugendämter zu qualifizieren, um somit die Voraussetzungen zu schaffen, auf die jugendamtlichen Entscheidungen fachlich Einfluss zu nehmen und damit einhergehend die pädagogische Praxis in den Fürsorgeanstalten zu professionalisieren (vgl. Niemeyer 2003, 443).

Als fachlicher Zusammenschluss wird 1925 die Gilde „Soziale Arbeit“ gegründet, deren mehrheitlich männliche jugendbewegte Mitglieder ehrenamtlich oder beruflich als Jugendfürsorger oder Erzieher, Leiter von Jugendstrafanstalten oder Erziehungsanstalten, Hochschullehrer, Sozialpolitiker oder Jugendrichter in der Jugendfürsorge engagiert sind. Ebenfalls im Jahr 1925 wird das von Carl Mennicke geleitete „Seminar für Jugendwohlfahrt“ in „Wohlfahrtsschule“ umbenannt und erhält 1927 mit dem vom Preußischen Ministerium für Volkswohlfahrt herausgegebenen Erlass zur männlichen Wohlfahrtspflegausbildung – als erste Ausbildungseinrichtung für Männer – die staatliche Anerkennung (Amthor 2003, 358). Ebenso wie die Ausbildung an den sozialen Frauenschulen wird auch die Ausbildung der Männer zum „Wohlfahrtspfleger“, „Fürsorger“ oder „Sozialbeamten“ als zweijährige Ausbildung mit einem anschließenden berufspraktischen Jahr konzipiert. Die männlichen Auszubildenden können die staatliche Anerkennung in den Hauptfächern „Jugendwohlfahrtspflege“, „Wirtschafts- und Berufsfürsorge“ oder „Allgemeine Wirtschaftspflege“ erhalten. Obwohl der Lehrplan dem der Sozialen Frauenschulen sehr ähnlich ist, sind ökonomische, administrative und juristische Lehrinhalte gegenüber pädagogischen Lehrinhalten deutlich überrepräsentiert (vgl. Sachße 2003, 258). Der Erlass zur Ausbildung männlicher Wohlfahrtspfleger wird von Seiten der Sozialen Frauenschulen mit großer Skepsis betrachtet. Mit dem Einzug der Männer in die berufliche Wohlfahrtspflege wird die Gefahr einer zunehmenden Bürokratisierung und Verbeamtung der Wohlfahrtsarbeit antizipiert. Die Zulassung von Männern an den staatlich anerkannten Sozialen Frauenschulen wird, abgesehen von vereinzelten Nachschulungskursen, erst ab 1926 gestattet (vgl. Sachße 1994, 274), an der Sozialen Frauenschule in Aachen erst ab April 1968 (vgl. Gaspar / Zapp 1991, 86). Von 1927 bis 1935 existiert in Aachen neben der Sozialen Frauenschule auch eine ausschließlich an Männer adressierte soziale Ausbildungseinrichtung: die „Caritas-Wohlfahrtsschule für männliche Berufe“, in der unter Leitung des Theologen Bruno Selung katholische Ordensbrüder und Laien in caritativer Erziehungsfürsorge und Wohlfahrtspflege unterrichtet werden (vgl. Reinicke 2012, 103).

Trotz der neu geschaffenen Ausbildungsmöglichkeiten für männliche Wohlfahrtspfleger ist deren Zahl im Vergleich zu ihren Kolleginnen äußerst gering. Laut einer Volks- und Berufszählung im Jahre 1925 stehen in Deutschland für den Wirtschaftszweig „Wohlfahrtspflege und soziale Fürsorge“ 21.906 weibliche Kräfte 641 männlichen Kräften gegenüber. Obwohl sich die Anzahl der Männer im Jahre 1933 auf 1454 erhöht, stellen sie mit 11,2 % eine deutliche Minderheit dar (vgl. Niemeyer 2000, 45). Für viele Männer besitzt

der Beruf aufgrund seines geringen Prestiges, der schlechten Arbeitsbedingungen bzw. des geringen Einkommen wenig Attraktivität (vgl. Zeller 1994, 94; Matzner 2004, 16). Hinzu kommt, dass vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Geschlechterordnung davon ausgegangen wird, dass es Männern im Vergleich zu Frauen schwerer fällt, sich in Hilfsbedürftige hineinzusetzen bzw. dass nur einige wenige Männer hierzu veranlagt sind. „Für die damalige Zeit war es wohl für nahezu alle Menschen – Männer wie Frauen – undenkbar, dass Männer in der Funktion als Fürsorger Frauen in Gebieten wie Haushaltsführung oder Säuglings- und Kinderpflege praktisch unterweisen“ (Matzner 2004, 418). Während also die Bezirksfamilienfürsorge als Kern der Fürsorge eine Frauendomaine bleibt bzw. diese von den Wohlfahrtspflegerinnen als spezifisches Handlungsfeld für Frauen reklamiert wird, konzentrieren sich die Wohlfahrtspfleger auf das Terrain der Erziehung und Betreuung männlicher Jugendlicher und auf Verwaltungs- und Leitungstätigkeiten. (vgl. Zeller 1994, 93)

Diese vergeschlechtlichte Aufgabenteilung spiegelt sich auch in dem von Hermann Nohl vorgenommenen Versuch, dem Konzept der „sozialen Mütterlichkeit“ das „männliche“ Leitbild der „Ritterlichkeit“⁷ entgegenzusetzen.

„Wo in Wahrheit die soziale Funktion des männlichen Wesens zu finden ist, zeigt jedes Hühnervolk oder irgend eine andere Tiergruppe. Das Ziel ist nicht so sehr die kommende Generation, als die Sorge für das Ganze der Herde, die Führung der Gruppe, der Schutz und die Verteidigung nach außen, die Hilfe für die Schwachen. Ich erinnere an das Verhalten des Hahns beim Futtersuchen der Hennen. Katz hat neulich berichtet, daß Gänseriche aus Instinkt auch mit einer fremden Gruppe laufen, um sie zu führen und sie zu verteidigen. Auf der Basis solcher biologischen instinktiven Leistung für die Gruppe, die der Mann in der Familie erfüllt und die ihm hier ganz bestimmte Pflichten auferlegt, ... baut sich dann auch wieder eine allgemeine, ideale, geistige Haltung auf, die von der Familieneinstellung befreit ist. Ich will diese geistige Haltung des Mannes, die aus seinem Geschlechtscharakter aufwächst, mit einem alten Wort [...] seine ‚Ritterlichkeit‘ nennen.“ (Nohl 1927, zit. nach Sachße 2003, 259)

Hier werden „auf normativ/kultureller Ebene jene ‚Eignungsgründe für die Arbeit von Männern im gehobenen sozialen Dienst‘ [...] benannt, um dann strukturell deren Vormachtstellung im sich neu entwickelten Berufsfeld Soziale Arbeit abzusichern“ (May 2014, 78). Bemerkenswerterweise dauert die Profilsuche bis heute an. So ist Brandes der Ansicht, dass die Reproduktion geschlechtlicher Arbeitsteilungen in der Sozialen Arbeit, die u.a. durch die Konzentration von Männern auf die Bereiche Sozial- und Qualitätsmanagement sowie Leitung zum Ausdruck kommt, auf ein unterentwickeltes „männliches Leitbild“

7 Das im Grunde naheliegendere Leitbild der „Väterlichkeit“ wird von Nohl explizit abgelehnt, da sie „gegenüber den Schutzbefohlenen ‚onkelhaft‘ und ‚peinlich‘“ wirke (vgl. Zeller 1994, 95).

und die damit verbundenen Verunsicherungen zurückzuführen ist (vgl. Brandes 2002, 245). Um solchen Entwicklungen entgegenzuwirken, ist es aus seiner Sicht erforderlich, ein – das „weibliche Profil“ ergänzendes – „männliches Profil“ zu entwickeln (vgl. ebd. 2002, 250). „Wenn wir es nicht schaffen, eine männliche Position in Form eines anerkannten Wissenschaftsansatzes zu begründen, bleibt Sozialarbeit eine Domäne des Weiblichen“ (ebd. 2002, 248). Letztlich wird mit der Suche nach einem „männlichen Leitbild“ fortwährend dazu beigetragen, essentialisierende Vergeschlechtlichungen von Männern und Frauen sowie die Naturalisierung professioneller Anforderungen aufrechtzuerhalten.

5 Die gegenwärtige Geschlechtersegregation in der Sozialen Arbeit

Wie bereits eingangs dargelegt, stellt die Soziale Arbeit bis heute eine mehrheitlich von Frauen ausgeübte Profession dar. Eine bemerkenswerte Abweichung von diesem Phänomen lässt sich lediglich Mitte der 1970er Jahre feststellen. Vor dem Hintergrund der mit Überführung der höheren Fachschulen in Fachhochschulen einhergehenden Aufwertung der Sozialen Arbeit sowie ihrer politischen und gesellschaftskritischen Ausrichtung lässt sich zu dieser Zeit ein deutlicher Anstieg des Männeranteils beobachten. 1975 befindet sich Sozialarbeit / Sozialpädagogik auf Rang acht der 15 beliebtesten Studienziele von Männern, 1976 sind 40 Prozent der Studienanfänger_innen in den Studiengängen Sozialarbeit / Sozialpädagogik männlich (vgl. Maier 1995, 43).

Dass diese Entwicklung die Sozialarbeiterinnen vor neue Herausforderungen stellt, beschreibt eine ehemalige Absolventin der Aachener Hochschule wie folgt:

„Darüber hinaus lebten wir in einer starken Auseinandersetzung mit den männlichen Kollegen, die verstärkt in den Beruf kamen. Die Sozialarbeiterinnen mußten manchmal kämpfen, damit Führungspositionen nicht automatisch von den männlichen Kollegen übernommen wurden.“ (Plasse-Rössler 1978, 34)

Die vertikale Geschlechtersegregation in der Sozialen Arbeit bildet sich zu dieser Zeit auch auf der Leitungsebene der Aachener Hochschule (damals KFH NW) ab. Die bis 1973 durchgängig von Frauen ausgeführte Hochschulleitung wird in den Folgejahren überwiegend und von 1981 bis 2007 ausschließlich von Männern besetzt.

Das erstarkte Interesse der Männer an einem sozialpädagogischen bzw. sozialarbeiterischen Studium ist jedoch nur von kurzer Dauer. Ende der 1970er Jahre wird die „politische Phase“ der Sozialen Arbeit allmählich von ihrer

„therapeutischen Phase“ abgelöst, d.h., das Motiv einer gesamtgesellschaftlichen Veränderung als Aufgabe der Sozialarbeit / Sozialpädagogik und die Tendenz zur soziologischen Erklärung sozialer Probleme wird in Richtung psychotherapeutischer Konzepte verlagert (vgl. Fröschl 2001, 292). Parallel zu dieser Entwicklung ist ein kontinuierlicher Rückgang männlicher Studierender zu verzeichnen. Während im Jahr 1980 das Studium Sozialarbeit / Sozialpädagogik noch auf Rang elf der 15 beliebtesten Studienfächer von Männern liegt, verschwindet es seit 1984 völlig von dieser Liste (vgl. Maier 1995, 43).

Die Entscheidung, Soziale Arbeit zu studieren, stellt auch heute noch für die Mehrzahl der Männer keine Selbstverständlichkeit dar. Weniger als ein Viertel der Studierenden der Sozialen Arbeit sind männlich – mit abnehmender Tendenz (vgl. Matzner 2005, 19), so dass seit einigen Jahren sogar von einem Weg der Männer aus der Sozialen Arbeit die Rede ist (vgl. Klein / Wulf-Schnabel 2007, 138). So liegt der Anteil an männlichen Studierenden im Bachelorstudiengang Soziale Arbeit an der Aachener Abteilung der KathO NRW im Oktober 2016 bei 22% (Statistik der KathO NRW Aachen).

Betrachtet man die gegenwärtige Geschlechtersegregation in der Sozialen Arbeit, so zeigt sich, dass diese seit ihren Anfängen keine wesentliche Veränderung erfahren hat. Die mehrheitliche Beteiligung von Frauen in der Sozialen Arbeit besteht ebenso fort, wie die Konzentration von Männern und Frauen auf unterschiedliche Berufsbereiche und unterschiedliche berufliche Positionen.

„Während Frauen bevorzugt in beratenden, klientennäheren Bereichen (überwiegend im Arbeitsfeld ‚Kinder-Jugend-Familie‘) arbeiten, sind Männer oft in klientenferneren, eher konzeptionellen Bereichen oder in ‚schwierigen‘ Arbeitsfeldern, wie dem Strafvollzug und der Psychiatrie anzutreffen. [...] Der Frauenanteil sinkt mit steigender Hierarchieebene und die oberste Führungsebene wird in der Regel mit Männern besetzt“ (Schmidt-Koddenberg u.a. 2005, 151–156).

So wird beispielsweise anhand der Geschlechterverteilung in der Kinder- und Jugendhilfe, die insgesamt einen Männeranteil von 34% aufzuweisen hat, deutlich, dass die höchsten Männeranteile in den Bereichen Leitung / Geschäftsführung, Planung und Administration liegen und nur wenige Männer im Bereich der Sozialen Arbeit mit Kindern und Familien – wie in der Sozialpädagogischen Familienhilfe, Adoptionsvermittlung oder in der Familienpflege tätig sind (vgl. Statistisches Bundesamt 2016). Männer, die in der unmittelbaren personenbezogenen Arbeit als professionelle empathische Bezugspersonen fungieren, sind in bestimmten Arbeitsfeldern Ausnahmeerscheinungen. Vor allem Kinder, Mädchen, Frauen, Familien und hochaltrige Menschen haben „in der Regel geringe Chancen, mit Männern als helfenden oder betreuenden Bezugspersonen konfrontiert zu werden“ (Matzner 2005, 28). Sowohl die zahlenmäßige Unterrepräsentanz von Männern als auch die intraberufliche vertikale und horizontale Geschlechtersegregation in der Sozialen Arbeit wird seit

einigen Jahren verstärkt thematisiert und problematisiert, wobei der Problemfokus deutlich auf die Überzahl der Frauen und weniger auf die Dominanz von Männern im akademischen Diskurs, in der Theoriebildung, in Fachgremien und Leitungsfunktionen gerichtet ist (vgl. Brückner / Rose 2006).⁸ Diese Problemdiskurse sollen im Folgenden skizziert und kritisch diskutiert werden.

6 Zur Relevanzsetzung von „Männlichkeit“ in der Sozialen Arbeit – Eine kritische Betrachtung

Konzentrierten sich gleichstellungspolitische Maßnahmen lange Zeit auf die Integration von Frauen in männerdominierte Berufe, so wurde im Zuge der gesellschaftlichen Debatte um die „männlichen Bildungsverlierer“ zunehmend die Forderung laut, auch die Integration von Männern in die frauendominierten Berufe des Erziehungs- und Bildungswesens stärker voranzutreiben. Wenngleich diese Bemühungen inzwischen auch von politischen Programmen gerahmt werden – wie zum Beispiel durch das 2005 vom BMFSFJ initiierte Projekt „Neue Wege für Jungs“ – so mangelt es an fachlichen Auseinandersetzungen und empirischen Studien, die der Frage nachgehen, was denn genau mit einer Erhöhung des Männeranteils in frauendominierten Berufen erreicht werden kann und soll. Dies gilt auch für die Profession Soziale Arbeit. Dass mehr Männer für die Soziale Arbeit gebraucht werden, scheint eine fachlich geteilte Überzeugung darzustellen (vgl. May / Rose 2014, 13). Hierbei wird u.a. auf gleichstellungspolitische und sozialisationstheoretische Argumentationen Bezug genommen. Im gleichstellungstheoretischen Diskurs wird problematisiert, dass gerade in der Sozialen Arbeit, die an Veränderungen im Geschlechterverhältnis mitwirken soll, eine sehr traditionelle Form der geschlechtlichen Arbeitsteilung besteht. Mit einer Erhöhung des Männeranteils wird die Zielsetzung verbunden, egalitäre Geschlechterverhältnisse herzustellen und die Präsenz von männlichen Fachkräften wird „mit der Vision verknüpft, auf diese Weise Mädchen und Jungen freiheitliche und vielfältige Geschlechtsentwürfe jenseits traditioneller Geschlechternormen zu ermöglichen und sie auf den anerkennenden, solidarischen Umgang der Geschlechter miteinander vorzubereiten“ (Rose / Stibane 2013, 12).

Während im gleichstellungspolitischen Diskurs der Abbau von (beruflichen) Geschlechtergrenzen im Fokus steht, werden im sozialisationstheoretischen Diskurs Geschlechterdifferenzen aktualisiert. Die zentrale Argumentationsfigur lautet hier, dass väterliche / männliche Beziehungspersonen für die Identitätsentwicklung von Jungen wichtig sind bzw. der abwesende Mann in

⁸ Betrachtet man zum Beispiel das gegenwärtige Geschlechterverhältnis unter den lehrenden Professor_innen der KatHO NRW, Abteilung Aachen so liegt der Männeranteil hier bei 60%.

der Jungensozialisation zu Schädigungen führt. Diese Argumentation wird – ohne entsprechende empirische Befunde (vgl. ebd., 8–9) – auf pädagogisch-institutionelle Kontexte übertragen.⁹ Vor dem Hintergrund der Grundannahme, dass in frauendominierten Kontexten die Interessen und Bedürfnisse von Mädchen / Frauen im Vordergrund stehen und Jungen / Männer daher Benachteiligungen erfahren, erscheint es auch für die Soziale Arbeit notwendig, den Männeranteil zu erhöhen. So sind beispielsweise aus der Sicht angehender Sozialarbeiter Männer in der Sozialen Arbeit vor allem deshalb wichtig,

„weil sie das ‚Weibliche‘ ergänzen bzw. kompensieren, weil sie männlichen Klienten Identifikationspotential bieten, weil sie männlichen Heranwachsenden, die in ihren Familien keinen Vater oder keine adäquaten Väter erlebt haben, ein anderes Modell von Mannsein vorleben.“ (Ganß 2011, 357)

Mit der Idee, dass Männer eine Bereicherung für die Soziale Arbeit darstellen, wird die Frauendominanz der Sozialen Arbeit zu einer defizitären Situation erklärt und der Eindruck verstärkt, dass Männer per se einen Gewinn für frauendominierte Berufsfelder darstellen. Es wird sozusagen ein Expertentum qua Geschlecht deklariert, was nicht nur eine unzulässige essentialisierende Verallgemeinerung darstellt, sondern auch eine Überforderung für die männlichen Fachkräfte bedeuten kann. Und: Von wem wird definiert, wie das „männliche Vakuum“ gefüllt werden und ein adäquates Modell von Mann-Sein aussehen soll? Abgesehen davon, dass die Notwendigkeit einer gleichgeschlechtlichen Arbeitsbeziehung kontrovers diskutiert wird und keineswegs empirisch belegt ist, werden in den o.g. Argumentationslinien die Heterogenität von Geschlecht sowie die Tatsache, dass Männer ebenso adäquat mit Mädchen und Frauen arbeiten können, ausgeblendet. Die Tendenz, die fachliche Hinwendung zu männlichen Problemlagen an männliche Fachkräfte zu delegieren, ist kritisch zu bewerten. Sozialarbeiterische Angebote für männliche Zielgruppen sowie die Sensibilisierung für die Problemlagen von Jungen und Männern stellen für alle Sozialarbeiter_innen eine Aufgabe dar.

Darüber hinaus lassen die Ergebnisse vorliegender Studien (Williams 1995; Ganß 2011) eher nicht darauf schließen, dass Studenten den problematisierten Mangel an männlichen empathischen Vorbildern und Bezugspersonen der Sozialen Arbeit – vor allem in der Arbeit mit Mädchen, Frauen, Familien oder hochaltrigen Menschen – beheben werden. Vielmehr ist eine deutliche Präferenz der Männer für konzeptionelle und organisatorische Arbeitsbereiche, für administrative und leitende Positionen oder auch für freiberufliche Tätigkeitsfelder festzustellen, was auf eine Reproduktion der intraberuflichen Geschlechtersegregation verweist. Diese Präferenzen können auf „Wege des geringeren Widerstands“ verweisen, sei es, weil Männer, die mit kleinen Kin-

⁹ Siehe zur kritischen Einschätzung für den Bereich der Kindertageseinrichtungen: Rose / Stibane 2013; für den Bereich Schule: Rieske (2011), für den Bereich Soziale Arbeit: Ganß (2011).

dern oder Mädchen arbeiten, Gefahr laufen, einem pauschalen Missbrauchsverdacht ausgesetzt zu sein, sei es, dass sie durch ihre Tätigkeit in einem frauendominierten Feld mit der Abwertung konfrontiert sind, keine ‚richtigen‘ Männer zu sein¹⁰ oder sie aufgrund ihrer „gegengeschlechtlichen“ Berufswahl habituell verunsichert sind, sei es, dass sie von der bestehenden beruflichen Geschlechterordnung im Sinne der „patriarchalen Dividende“ (Connell 1999) profitieren.

Hierbei gilt es zu berücksichtigen, dass Männer in frauendominierten Berufen durchaus auch ohne ihr absichtsvolles Zutun in administrative und leitende Positionen gelangen. Williams (1995) spricht in diesem Zusammenhang von dem Phänomen des „glass-escalators“:

„In contrast to this ‚glass ceiling‘, many of the men I interviewed seem to encounter a ‚glass escalator‘. Often, despite their intentions, they face invisible pressures to move up in their profession. Like being on a moving escalator, they have to work to stay in place.” (Williams 1995, 87)

Im Gegensatz zum Phänomen der „glass-ceiling“¹¹, mit dem Frauen in männerdominierten Berufen konfrontiert sind, scheint demnach der berufliche „Weg nach oben“ für Männer in Frauenberufen eine nahezu zwangsläufige Entwicklung darzustellen. Für sie bedeutet es eher eine Anstrengung, keine Karriere zu machen. Zu den Mechanismen des „gläsernen Fahrstuhls“ zählt Williams u.a. die Bevorzugung von Männern bei Einstellungs- und Beförderungsverfahren, wobei dieser Bevorzugung stereotype Erwartungen an Männern zugrunde liegen, sei es, dass sie im Vergleich zu Frauen eher geeignet erscheinen, administrative oder disziplinierende Aufgaben zu übernehmen, oder dass ihnen bereits mit dem Einstieg in den Beruf Aufstiegsambitionen unterstellt werden. Darüber hinaus stoßen die Männer in ihrem Arbeitsumfeld weitgehend auf Akzeptanz und Wohlwollen, scheinen von ihren Kolleginnen weniger als Konkurrenz, sondern vielmehr als „Bereicherung“ und „Prestigezuwachs“ wahrgenommen zu werden und erfahren vonseiten der (in der Regel) männlichen Vorgesetzten Unterstützung und Förderung (vgl. ebd. 1995, 81–89)¹². Williams Untersuchungsergebnisse relativieren das Konzept des „Tokenismus“ (Kanter 1977), da sie aufzeigen, dass sich dessen Gültigkeit nicht auf

10 Connell würde hier von „untergeordneter Männlichkeit“ sprechen, die sich aus hegemonialer Sicht vor allem durch ihre Nähe zum „Weiblichen“ auszeichnet und daher Abwertung erfährt (vgl. Connell 1999, 100).

11 Mit dem Begriff „glass ceiling“ (dt. „gläserne Decke“) wird das Phänomen beschrieben, dass Frauen trotz gleicher Qualifikation wie Männer nur selten prestigeträchtige Positionen in den hohen Hierarchieebenen erreichen und sie vielmehr auf unsichtbare, kaum zu überwindende Barrieren stoßen bzw. es durch subtile kaum wahrnehmbare Mechanismen verhindert wird, dass Frauen in die obersten Führungsetagen aufsteigen (siehe hierzu Morrison u.a. 1987).

12 Dass Männer auch ohne und sogar entgegen ihrer ursprünglichen Absicht (in Leitungspositionen) aufsteigen, verweist nach Wetterer (2002) auf die enge Verknüpfung zwischen Differenz und Hierarchie im „doing gender“ des beruflichen Alltags. „Doing male dominance“ and „doing female submission“ stellen hier integrale Bestandteile der Geschlechterkonstruktion dar (vgl. ebd.,

alle Minoritäten übertragen lässt und damit auch nicht auf Männer in Frauenberufen.¹³ So sind zwar auch Männer in frauendominierten Arbeitsfeldern einer erhöhten Sichtbarkeit und verallgemeinernden Stereotypisierungen ausgesetzt, nur ist dies für sie mit ganz anderen Konsequenzen verbunden als für Frauen. Sie können ihre Geschlechtszugehörigkeit bzw. die damit verbundenen Männlichkeitsstereotype (Sachlichkeit, Führungskompetenz, Autorität etc.), Erwartungen und auch Vorurteile für den intraberuflichen Ein- und Aufstieg in die prestigereicheren beruflichen Nischen und Positionen nutzen.

Anstatt den „Männermangel“ in der Sozialen Arbeit zu problematisieren, sollte vielmehr danach gefragt werden, warum „Männlichkeit“ zu einer solch relevanten Angelegenheit wird bzw. inwiefern mit dieser Relevanzsetzung verhindert wird, dass Männer dasselbe tun wie Frauen. Praktiker_innen, Forscher_innen und Lehrende sind aufgefordert, geschlechtsbezogene Markierungen und die damit einhergehenden Ausblendungen kritisch zu reflektieren, den Praxen und Mechanismen der geschlechtlichen Differenzierung, Kategorisierung und Grenzziehung höhere Aufmerksamkeit zu widmen und die Forderung, den Männeranteil in der Sozialen Arbeit zu erhöhen, einer differenzierteren Betrachtung zuzuführen.

7 Literaturverzeichnis

- Amthor, Ralph Christian (2003): Die Geschichte der Berufsausbildung in der Sozialen Arbeit. Auf der Suche nach Professionalisierung und Identität, Weinheim / München.
- Brandes, Holger (2002): Der männliche Habitus. Band 2: Männerforschung und Männerpolitik, Opladen.
- Brückner, Margrit / Rose, Lotte (2006): Theoretische und empirische Relevanz der Kategorie Gender für die Profession und die Disziplin Sozialer Arbeit, in: Schweppe, Cornelia / Sting, Stephan (Hrsg.): Sozialpädagogik im Übergang. Neue Herausforderungen für Disziplin, Profession und Ausbildung, Weinheim / München, 233–247.
- Connell, Robert W. (1999): Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten, Opladen.
- Cree, Vivienne E. (1996): Why do men care?, in: Cavanagh, Kate / Cree, Vivienne E. (Eds.): Working with Men. Feminism and Social Work, London, 65–86.
- Cree, Vivienne E. (2001): Men and Masculinities in social Work Education, in: Christie, Alastair / Campling, Jo (Eds.): Men and Social Work. Theories and Practices, Basingstoke / Hampshire / New York, 147–163.

144–147.). Das heißt, mit der interaktiven Herstellung von „Männlichkeit“ wird gleichzeitig eine positionale Relation gegenüber „Weiblichkeit“ (re-)produziert.

13 Zu dieser Kritik sowie zu weiteren Kritikpunkten an Kanters Tokenism-Konzept siehe Heintz u.a. 1997, 46.

- Fröschl, Elfriede (2001): Beruf Sozialarbeit, in: Gruber, Christine / Fröschl, Elfriede (Hrsg.): Gender-Aspekte in der Sozialen Arbeit, Wien, 285–308.
- Ganß, Petra (2011): Männer auf dem Weg in die Soziale Arbeit – Wege nach oben? Die Konstruktion von „Männlichkeit“ als Ressource der intraberuflichen Geschlechtersegregation, Opladen / Farmington Hills MI.
- Gaspar, Paul / Zapp, Miriam (1991): Die Geschichte der Sozialen Frauenschule in Aachen, in: Jers, Norbert (Hrsg.): Soziale Arbeit gestern und morgen. Festschrift zum 75jährigen Bestehen der katholischen Ausbildungsstätte für Sozialarbeit und Sozialpädagogik in Aachen, Aachen, 51–95.
- Heintz, Bettina / Nadai, Eva / Fischer, Regula / Ummel, Hannes (1997): Ungleich unter Gleichen. Studien zur geschlechtsspezifischen Segregation des Arbeitsmarktes, Frankfurt a.M. / New York.
- Maier, Konrad (1995): Berufsziel Sozialarbeit / Sozialpädagogik. Forschungs- und Projektbericht 4/95 der Kontaktstelle für praxisorientierte Forschung e.V. an der Evangelischen Fachhochschule Freiburg, Östringen.
- Matthies, Aila-Leena / Mingerzahn, Frauke / Armbruster, Meinrad M. (Hrsg.) (2004): Weiblichkeit und Männlichkeit in der Sozialen Arbeit, Magdeburg (Magdeburger Reihe; 14).
- Matzner, Michael (2004): Soziale Arbeit als Beruf von Frauen und Männern. Zur historischen Entwicklung der Geschlechterordnung im Berufsfeld Soziale Arbeit, in: Zeitschrift für Sozialpädagogik, 2. Jg./Heft 4, 407–427.
- Matzner, Michael (2005): Männer in einem Frauenberuf. Zur Geschlechterordnung des Personals der Sozialen Arbeit am Beispiel der Kinder- und Jugendhilfe, in: Sozialmagazin, 30. Jg./Heft 1, 14–30.
- May, Michael/ Rose, Lotte (Hrsg.) (2014): Mehr Männer in die Soziale Arbeit!? Kontroversen, Konflikte und Konkurrenzen, Opladen.
- Müller, Wolfgang C. (1982): Wie Helfen zum Beruf wurde. Eine Methodengeschichte der Sozialarbeit. Band 1: 1883–1945, Weinheim / Basel.
- Niemeyer, Christian (2000): Sozialpädagogik als Männerberuf. Zur Bedeutung des §9 RJWG für den Professionalisierungsdiskurs im Bereich der evangelischen Jugendfürsorge der Weimarer Republik, in: Müller, Siegfried / Sünker, Heinz / Olk, Thomas / Böllert, Karin (Hrsg.): Soziale Arbeit. Gesellschaftliche Bedingungen und professionelle Perspektiven, Neuwied, 439–454.
- Niemeyer, Christian (2003): Sozialpädagogik als Wissenschaft und Profession. Grundlagen, Kontroversen und Perspektiven, Weinheim / München.
- Niemeyer, Christian (2010): Sozialpädagogik, Sozialarbeit, Soziale Arbeit – „klassische“ Aspekte der Theoriegeschichte, in: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch, Opladen, 135–150.
- Plasse-Rössler, Ingrid (1978): Bericht über den Zeitraum 1960 bis 1967, in: Pressestelle der Katholischen Fachhochschule Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): 1918–1978. 60 Jahre Katholische Ausbildungsstätte für Sozialarbeit in Aachen, Köln, 32–34, (KatHO-Archiv AC 5.1.5).
- Reinicke, Peter (2012): Die Ausbildungsstätten der sozialen Arbeit in Deutschland 1899–1945, Berlin.
- Riege, Marlo (1996): Frauen in der Sozialen Arbeit. Deutsche, englische und italienische Sozialarbeiterinnen im Vergleich, Mönchengladbach (Schriften des Fachbereichs Sozialwesen an der Fachhochschule Niederrhein; 15).

- Rieske, Thomas Viola (2011). *Bildung von Geschlecht: Zur Diskussion um Jungenbenachteiligung und Feminisierung in deutschen Bildungsinstitutionen*. (Studie für die Max-Traeger-Stiftung), Frankfurt a.M.
- Rose, Lotte / Stibane, Friederike (2013): *Männliche Fachkräfte und Väter in Kitas: eine Analyse der Debatte und Projektpraxis*, München (WiFF-Expertisen; 35).
- Sachße, Christoph (2003): *Mütterlichkeit als Beruf. Sozialarbeit, Sozialreform und Frauenbewegung 1871 bis 1929*, Weinheim / Basel / Berlin (Kasseler Studien zur Sozialpolitik und Sozialpädagogik; 1).
- Salomon, Alice (1901): *Die Frau in der sozialen Hilfstätigkeit*, in: Lange, Helene / Bäumer, Gertrud (Hrsg.): *Handbuch der Frauenbewegung. II. Teil: Frauenbewegung und soziale Frauentätigkeit in Deutschland nach Einzelgebieten*, (Neuauf. 1980), Weinheim / Basel, 1–119.
- Schmidt-Koddenberg, Angelika / Silva Antunes Alves, Susanne da / Ernst, Renate (2005): *Weibliche Führungskräfte im Berufsfeld Soziale Arbeit. Ein Beitrag zur Machtfrage*, in: Hasenjürgen, Brigitte / Rohleder, Christiane (Hrsg.): *Geschlecht im sozialen Kontext. Perspektiven für die soziale Arbeit*, Opladen, 145–177.
- Statistik der Bundesagentur für Arbeit (2017): *Berichte: Blickpunkt Arbeitsmarkt. Akademikerinnen und Akademiker*, Nürnberg.
- Statistisches Bundesamt (2016): *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe, Einrichtungen und tätige Personen (ohne Tageseinrichtungen für Kinder) 2014*, Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2017): *Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2016/17*, Wiesbaden (Fachserie 11; Reihe 4.1).
- Wetterer, Angelika (2002): *Arbeitsteilung und Geschlechterkonstruktion. „Gender at work“ in theoretischer und historischer Perspektive*, Konstanz.
- Williams, Christine L. (1992): *The Glass Escalator: Hidden Advantages for Men in the „Female“ Professions*, in: *Social Problems*, 3, 253–267.
- Williams, Christine L. (1995): *Still a Man’s World. Men who do „Womens’s Work“*, Berkeley / Los Angeles / London.
- Zeller, Susanne (1987): *Volksmütter. Frauen im Wohlfahrtswesen der zwanziger Jahre*, Düsseldorf.
- Zeller, Susanne (1994): *Geschichte der Sozialarbeit als Beruf. Bilder und Dokumente (1893–1939)*, Pfaffenweiler.

Rassismus zum Thema machen – Rassismuskritik an der Katholischen Hochschule in Aachen?

Martin Spetsmann-Kunkel

Rassismus ist allgegenwärtig. Er durchdringt die Gesellschaft strukturell wie institutionell, prägt Diskurse und Bilderwelten und beeinflusst Identität, Sprache, Emotion, Weltbild und Handlung einzelner Subjekte. Rassistische Erfahrungen machen zu müssen, gehört zur Alltagswirklichkeit vieler Menschen in dieser Gesellschaft. Nicht erst mit dem Erstarken der völkisch-nationalistischen Alternative für Deutschland (AfD) finden sich menschenverachtende und ausgrenzende Äußerungen im politischen Diskurs. Auch die Praxis der Sozialen Arbeit sieht sich konfrontiert mit Rassismus. Diese Konfrontation ist nicht nur eine von außen an einzelne Arbeitsfelder herangetragene. Auch die Praktiker_innen selbst sind entgegen ihrem Anspruch, Vertreter_innen einer Menschenrechtsprofession zu sein, durch ihre institutionelle und diskursive Verstrickung nicht gefeit vor rassistischen Urteilen, Sprechweisen und Handlungen.

Die Katholische Hochschule in Aachen, die in ihrem Fachbereich Sozialwesen Studierende für eine Tätigkeit in den Feldern der Sozialen Arbeit ausbildet, sieht sich herausgefordert, aufbauend auf Bekenntnissen zu einem christlichen Menschenbild und zu einer demokratischen offenen Gesellschaft, einen Beitrag zu leisten zu einer rassismuskritischen Qualifikation für die Praxis, die zugleich die Persönlichkeitsentwicklung zu einer / einem mündigen, teilhabekompetenten Bürger_in einer offenen Gesellschaft der „Vielen als Viele“ (Bukow 2013) unterstützt. Die Frage ist nur: Wie kann das gelingen?

Wie kann an einer katholischen Hochschule, in der sowohl der Lehrkörper als auch die Studierendengruppe überwiegend zur ‚weißen‘ Mehrheitsgesellschaft gehören, Rassismus thematisiert werden? Wie kann eine rassismuskritische Haltung entwickelt werden, wenn die an der Lehre beteiligten Gruppen in der Regel keinerlei eigene Rassismuserfahrungen machen mussten, sondern sich vielmehr – wissend oder vorreflexiv – auf der Seite der Privilegierten wähnen dürfen? Wie können Hochschullehrer_innen, eine der gesichertsten und privilegiertesten Berufsgruppen überhaupt, glaubhaft über Ausgrenzung und Diskriminierung sprechen?

Der vorliegende Text versucht sich in der gebotenen Kürze diesen Fragen zu stellen, wobei wir zunächst die unverfängliche Position einnehmen und aus

wissenschaftlicher Außenperspektive mit dem Anspruch wertfreier Objektivität Rassismus als soziales Phänomen zu beschreiben versuchen.

1 Was ist Rassismus? – Eine (unvollständige) Begriffsklärung

Um die Frage, was Rassismus ist, beantworten zu können, lohnt weiterhin der Blick in die Definition des Soziologen und Autor Albert Memmi (vgl. für das Folgende: Spetsmann-Kunkel 2017). Bei ihm heißt es:

„Rassismus ist die verallgemeinerte und verabsolutierte Wertung tatsächlicher oder fiktiver Unterschiede zum Nutzen des Anklägers und zum Schaden seines Opfers, mit der seine Privilegien oder seine Aggressionen gerechtfertigt werden sollen“ (Memmi 1992, 164).

Dieser Definitionsvorschlag enthält gleich mehrere beachtenswerte Teilelemente, die es im Einzelnen zu betrachten gilt. Zunächst wäre da der Verweis und das Sprechen über ‚tatsächliche oder fiktive Unterschiede‘, welche konstruiert, selektiv hervorgehoben und mit Bedeutung versehen werden. Die Stärke von Memmis Definitionsversuch wird bereits hier deutlich, lässt seine Definition doch offen, woran der Unterschied zwischen Menschen festgemacht wird. Damit eröffnet er der Rassismusanalyse – über eine Betrachtung fiktiver und fingierter ‚rassistischer Unterschiede‘ hinaus – die Berücksichtigung anderer Differenzfaktoren wie Kultur, Religion, Nation oder Klasse und erweitert somit den Blick für unterschiedlich begründete Formen des Rassismus auch hinsichtlich ihrer intersektionalen Verschränkung.

Dies führt uns zu dem zweiten Teilelement in der Definition Memmis: Die Bewertung des Unterschieds. Für Memmi ist die Bewertung das zentrale Element seiner Definition. Er sagt sinngemäß, wo der festgestellte Unterschied bewertet wird, beginnt Rassismus. Es ist also keineswegs der Unterschied allein, der den Rassismus hervorbringt, sondern vielmehr die Interpretation dieser Differenzierung, die eine Hierarchisierung zwischen unterschiedlich bewerteten Gruppen begünstigt. Die rassistische Bewertung nun unterscheidet sich aber von einer Bewertung allgemeiner Natur in Qualität und Wirkung. Christian Delacampagne (2005), der Rassismus als Hass auf die / den Anderen, weil sie / er anders ist, definiert, verweist in seiner historischen Analyse auf die Herabstufung des Menschen aus den Sphären des Menschlichen und massive Diffamierungs- und Stigmatisierungsprozesse, die dem rassistischen Urteil zu eigen sind und immer schon zu eigen waren. Wulf D. Hund (2007) spricht gar von „Entmenschlichung“ durch die rassistische Bewertung und Klassifikation.

Diese Bewertung wird in der rassistischen Argumentation verallgemeinert und verabsolutiert – so heißt es in Memmis Definition. Das negative Urteil richtet sich also keineswegs nur gegen eine / einen einzelne/n Akteur_in, sondern immer gegen eine ganze Gruppe, welcher die/der Einzelne zugehörig erklärt wird. Die Gruppe der Anderen wird damit anhand einer ganzen Reihe an negativen Attributen pauschalisierend verunglimpft. Das negative Urteil betrifft sie alle, weil sie als Teil einer homogen gedachten Gruppe als gleich und damit ent-individuiert markiert werden. Gemäß der von Norbert Elias und John L. Scotson (2000) beschriebenen Logik der ‚Pars-Pro-Toto-Verzerrung‘ wird im Rassismus vom einzelnen Menschen als Vertreter_in seiner / ihrer Gruppe negativ auf die ganze Gruppe geschlossen.

Rassismus jeglicher Art ist somit hoch funktional für die Konstruktion und den Erhalt von Gruppengrenzen und Identitäten: Es dient zum einen der integrierenden und segregierenden Konstruktion von Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit und schafft eine „illusorische Gemeinschaftlichkeit“ (Hund 2007). Und zum anderen ist sie identitätsstiftend – wie es Stuart Hall pointiert formuliert, indem er schreibt „Die [weißen; MSK] Engländer sind nicht deshalb rassistisch, weil sie die Schwarzen hassen, sondern weil sie ohne die Schwarzen nicht wissen, wer sie sind“ (Hall 1999, 93).

Die pauschalisierenden Bewertungen der Anderen werden schließlich zur Legitimationsgrundlage für Diskriminierung und Gewalt jeglicher Couleur – personal wie strukturell (Galtung 1975) – in der politischen Praxis in Institutionen und Alltagskontexten. Dies meint Memmi, wenn er von der Rechtfertigung von Privilegien und Aggressionen schreibt.

Rassismus ist somit sowohl ein kollektiv geteiltes Wissen über die / den Andere/n als auch eine Ausgrenzungs-Praxis (Miles 1991) im Umgang mit der / dem Anderen: Wissen im Sinne einer negativ bewerteten Differenzmarkierung verbunden mit – auch medial – tradierten stereotypen Bildern über die / den Anderen (vgl. hierzu Hall 2004), individuell-kollektiv geteilten und gelernten Vorurteilen sowie geschlossenen Weltbildern; Praxis im Sinne von legitimierter Gewalt in praktischen Alltagshandlungen (rassistisches Sprechen, rassistische Medienbilder, Diskriminierung in den Bildungs- und Gesundheitsinstitutionen und auf dem Arbeits- oder Wohnungsmarkt), in politischen Programmen und in rechtlich-bürokratischen Strukturen des Staates.

Die Geschichte des Rassismus – oder besser: der Rassismen – zeigt, dass auf unterschiedlichste Weise Differenzen zwischen Menschen und damit die / der fremdartige Andere (Othering-Prozess) konstruiert wurden, um sie zu bewerten und als Legitimationsgrundlage für Praktiken zu nutzen. Ein biologisch argumentierender Rassismus, der mit dem ‚Rasse‘-Begriff operiert und in der Philosophie der Aufklärung seine Blüte erlebte (Delacampagne 2005), unterstellt die Existenz biologisch begründeter Menschenrassen, die sich durch eine gemeinsame Erbmasse auszeichnen, welche sowohl äußere (morpho-physische) als auch innere (psychische) Merkmale determiniert. Aus der modernen

Humanbiologie wissen wir, dass solch geartete Menschenrassen nicht existieren, vielmehr werden sie durch die sozialen Praxen des Rassismus produziert (Hall 1989). Der Blick in die Geschichte veranschaulicht diese soziale Konstruiertheit menschlicher Rassen. Als Illustration sei an die ‚one-drop-rule‘ (‚Ein-Tropfen-Regel‘) erinnert (Geulen 2007): Die ‚one-drop-rule‘ diente in den Südstaaten der Vereinigten Staaten von Amerika der Feststellung der Rassen-Zugehörigkeit und war in den Gerichten der US-amerikanischen Südstaaten bis in die 1960er Jahre gängig. Danach galt als ‚schwarz‘, wer einen ‚schwarzen‘ Vorfahren innerhalb der letzten fünf Generationen aufwies. Durch dieses Verfahren wurde jede Form der ‚Mischrassen‘ als nicht existent erklärt und somit der Versuch unternommen, ‚weiße‘ Reinrassigkeit herzustellen.¹

Im deutschsprachigen Raum ist nach 1945 und den Erfahrungen mit der Nazi-Rassenideologie der Begriff der ‚Rasse‘ – im Unterschied beispielsweise zum anglo-amerikanischen Sprachraum, in welchem weiterhin mit dem Begriff ‚race‘ operiert wird – zensiert und verdrängt worden durch den Begriff der ‚Kultur‘. Theodor W. Adorno bringt es früh treffend auf den Punkt, wenn er schreibt: „Das vornehme Wort Kultur tritt anstelle des verpönten Ausdrucks ‚Rasse‘, bleibt aber ein bloßes Deckbild für den brutalen Herrschaftsanspruch“ (1986, 377). ‚Kultur‘ kann in diesem Kontext zweierlei bedeuten: Einmal wird Kultur verstanden im Sinne einer Ethno- und / oder Nationalkultur, welche es ermöglicht beispielsweise von ‚den Deutschen‘ oder ‚den Türken‘ mit ihrer jeweiligen Kultur zu sprechen. Zum Zweiten wird Kultur in Verbindung gebracht mit der Huntingtonschen Idee der Kulturkreise, welche die Weltbevölkerung auf eine begrenzte Anzahl an statischen Kulturkreisen zusammenfasst, wobei der Frage der religiösen Orientierung eine zentrale Rolle beigemessen wird. Samuel P. Huntingtons Modell (1998), welches sich seit dem 11. September 2001 großer Popularität erfreut, geht von konflikthafter Beziehungen zwischen einzelnen unterschiedlich religiös geprägten Kulturkreisen (vor allen Dingen ‚Islam‘ vs. ‚Westen‘) aus und sieht in diesen Kultur-Konflikten nach dem Ende des Ost-West-Konfliktes die Zukunft internationaler Krisen und Bedrohungen. Unabhängig davon, welchem Kulturbegriff nun gefolgt wird, lässt sich für den – ohne den ‚Rasse‘-Begriff argumentierenden – differentialistischen Kulturrassismus sagen, dass der Mensch als Teil einer Kultur durch diese Kulturzugehörigkeit von anderen unterscheidbar und in seinem Tun erklärbar wird. Die Kultur eines Menschen präge sein Wesen und Mentalität, seinen Charakter, sein Denken und Handeln. Sie werde zu seiner unauflöslchen Natur. Die Kultur des Menschen ist sein Schicksal, ja sein Kerker – wie Pierre-André Taguieff (1991) es formuliert. Dies gilt umso mehr für die / den

¹ Eine Umkehrung der ‚Ein-Tropfen-Regel‘ (im Sinne von: „‚weiß‘ ist, wer einen Weißen in den letzten fünf Generationen seiner Familie aufweist“) gab es übrigens nicht. Dies hätte z.B. in einem von der Kolonialzeit und Sklaverei geprägten Land wie Haiti dazu geführt, dass etwa 90% der Bevölkerung als ‚weiß‘ hätten bezeichnet werden müssen.

kulturell Fremden – so die argumentative Logik des Kulturrassismus. Naturalisierend – quasi biologisch – erklärt der Kulturrassismus abweichende kulturelle Herkunft zu einem „nicht zu entfernenden Fleck“ (Taguieff 1991, 245). Im Sinne der Definition Memmis geht die kulturrassistische Argumentation möglicherweise sogar soweit, dass sie der / dem Anderen nicht eine prägende andere, fremde Kultur zuspricht, sondern ihn letztlich als kulturlos und barbarisch diffamiert. Dies ist die massivste Form der Ent-Menschlichung im kulturrassistischen Gewand.

2 Gegenwärtiger Rassismus in Deutschland

Als im Herbst 2009 die Kulturzeitschrift *Lettre International* ein Interview mit dem ehemaligen Berliner Finanzsenator und Vorstandsmitglied der Deutschen Bundesbank Thilo Sarrazin veröffentlichte, wurde für viele rassismussensible Bürger_innen erneut deutlich, wie verbreitet und salonfähig rassistisches Gedankengut (weiterhin) in Deutschland auch nach 1945 ist. Sarrazin spielte in diesem Interview auf der breiten Klaviatur des Rassismus und argumentierte sowohl mit einem biologistischen Rassismus mit Rassen, als er von der vererbten jüdischen Intelligenz phantasierte, als auch – bei seinen diffamierenden Äußerungen über muslimische „Kopftuchmädchen“ – mit einem differentialistischen Kulturrassismus ohne Rassen. Auch seine Spekulation, dass in Deutschland wohl in Zukunft vermehrt die ‚falschen‘ Familien die Kinder kriegen würden, erinnerte aufs Übelste an die klassenrassistische Eugenik-Ideologie der Nazis (Jensen 2017). Das wirklich Erschreckende an der kontroversen Diskussion über Sarrazins Behauptungen, die er 2010 durch eine auflagenstarke und erfolgreiche Buchpublikation noch detaillierter ausführte, war aber weniger das Ausmaß der rassistischen Überzeugungen eines verirrten Einzelnen, sondern vielmehr die breite Unterstützung seiner Thesen in der Öffentlichkeit und in den Medien (allen voran der *BILD*-Zeitung). Unter dem Slogan „*Die Wahrheit wird man doch wohl noch sagen dürfen*“, wurde der Rassismus, der selten auch als ein solcher deklariert wurde, ein großes Stück salonfähiger und damit das rassistische Sprechen ein Stück weit aus der Devianz in die Normalität getragen. Die Zustimmung zu Sarrazins menschenverachtenden Thesen untermauert damit, was viele Sozialwissenschaftler_innen schon seit Jahren mit großer Sorge in Deutschland, aber auch im benachbarten Ausland beobachten (vgl. beispielsweise Wilhelm Heitmeyers Arbeiten zur gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit 2002–2011): Eine weite Verbreitung und in Teilen auch Zunahme menschenfeindlicher Einstellungen wie beispielsweise ein anti-muslimischer Rassismus (Kuhn 2015) oder ein Rassismus gegen Sinti und Roma (Scherr 2017). Sarrazin und seine Befürworter_innen können als geistige Wegbereiter_innen einer Bewegung gelten, die in der Bundestagswahl

2017 mit der Wahl der AfD in den deutschen Bundestag ihren bisherigen traurigen Höhepunkt fand. Erstmals seit 1949 sitzt seit dem Herbst 2017 eine rechte Partei im deutschen Bundestag, die eine weitere Normalisierung rassistischen Sprechens, Denkens und Handelns durch gezielte, die Grenzen auslösende Provokationen zu erreichen versuchen wird (Friedrich 2017; Jensen 2017).

Rassismuserfahrungen gehören für viele Menschen aber nicht erst seit 2009 oder seit der Wahl 2017 zum Alltag. Menschen mit familiärer oder eigener Migrationsgeschichte machen in Deutschland bis zum heutigen Tag Rassismuserfahrungen. Paul Mecheril beschreibt es wie folgt:

„Menschen, die vom fiktiven Typus des oder der Deutschen abweichen und die zugleich einer kulturell, ethnisch oder ‚rassisch‘ bestimmten Gruppe zugehörig angesehen werden, die im Vergleich zur imaginierten oder tatsächlich existenten Gruppe, der die bewertende Person sich zugehörig meint, als minderwertig betrachtet wird, machen Rassismuserfahrungen“ (Mecheril 1997, 175).

Kien Nghi Ha ergänzt:

„Wie stark ein biologistisches Verständnis von gesellschaftlicher Zugehörigkeit im deutschen Kontext präsent ist, lässt sich an einem Klassiker des Desintegrationsdiskurses im Alltag ablesen. Wann immer nicht ‚deutsch‘ (also nicht ‚europäisch‘) aussehende Deutsche gefragt werden, woher sie wirklich kommen und warum sie so gut Deutsch sprechen, findet eine Reinszenierung der gesellschaftlichen Grenzziehung und Ausweisung statt. Diese Praktiken orientieren sich an dem eurozentrierten Weltbild des geografischen und kulturellen colonial divide, der von einer festen Zuordnung von Raum, ‚Rasse‘ und Kultur zu einer unhinterfragbaren Einheit ausgeht“ (Ha 2012, 51–52)

Diese Erfahrungen verweisen darauf, dass bis heute in Deutschland eine Vorstellung des Deutsch-Seins existiert, die das physische Erscheinen (Haut-, Haar-, Augenfarbe etc.) mit der ethno-national-kulturellen Zugehörigkeit und einer imaginierten Mentalität zusammendenkt. Nur so lässt sich beispielsweise die Aussage des Bundessprechers der AfD, Jörg Meuthen, im Oktober 2017 verstehen, wenn er beklagt, dass er in deutschen Städten keine Deutschen mehr auf der Straße sehe. Meuthen ist sich offensichtlich gewiss – und damit dürfte er nicht alleine sein – einen Deutschen bzw. Nicht-Deutschen an Äußerlichkeiten erkennen zu können. Naika Foroutan erklärt sich dieses Denken und das Bestreben nach ‚rassistischer‘ Homogenität mit Verweis auf die deutsche Geschichte als postfaschistische Gesellschaft:

„Wir sind aufgewachsen in einer Bundesrepublik, die so rein deutsch war wie noch nie irgendein Deutschland in der deutschen Geschichte. [...] Dieses Erbe der Nazis hielten wir für normal. Halten viele von uns noch immer für normal. Es war aber nichts anderes als das Resultat einer gewalttätigen ethnischen Säuberung“ (Arno Widmann, zit. v. Foroutan 2010, 15)

Neben diesen Rassismen der ‚weißen‘ Mehrheitsgesellschaft gegen Teile der Gesellschaft lässt sich aber auch ein „Ethnorassismus“ (Bude 2008, 27) innerhalb der postmigrantischen Gesellschaft beobachten.

Für postmigrantische Gesellschaften² ist charakteristisch, dass die durch Migrationsprozesse entstandene gesellschaftliche Heterogenität – unabhängig von ihrer Bewertung – anerkannt wird und als Prozess nicht rückgängig gemacht werden kann. Vielmehr sind Strukturen, Institutionen und Sozialräume dabei, sich an die erkannten Migrationsrealitäten anzupassen, was einerseits soziale Aufstiege ermöglicht, andererseits aber auch zu Verteilungskämpfen und Abwehrreaktionen führen kann (Foroutan 2015).

Gruppen verschiedenster ethno-nationaler Herkunft, die aufgrund ihrer unterschiedlichen Migrationsgeschichten differente Grade der Etablierung in Deutschland (vgl. zum Etablierungsprozess und dem Verhältnis von In- zu Outsiders weiterhin die herausragende Studie von Elias / Scotson 2000) erfahren konnten, stehen sich dabei zuweilen ablehnend und feindselig gegenüber. So berichtet Bude, dass die „Abkömmlinge der klassischen ‚Gastarbeiter‘ [...] mit den Kindern der Bürgerkriegsflüchtlinge die Plätze teilen“ (Bude 2008, 27) müssten, was den Ethnorassismus begünstigen würde. Auch der zu beobachtende antisemitische Rassismus in Teilen muslimischer Gruppen lässt sich hier verorten (Kiefer 2012).³

3 Rassismus zum Thema machen – Wie kann die ‚weiße‘ Hochschule über Rassismus sprechen?

Die Prinzipien der Menschenrechte und sozialen Gerechtigkeit seien fundamental für die Soziale Arbeit, so das Professionsverständnis seitens des Deutschen Berufsverbandes für Soziale Arbeit e.V. (DBSH 2014). Es dürfte angesichts dieses Professionsverständnisses unstrittig sein, dass sich ein Fachbereich Sozialwesen an einer katholischen Hochschule in Zeiten ungebrochener Präsenz und der historischen Kontinuität des Rassismus in Deutschland positionieren muss. Diese Positionierung sollte in mehrere Richtungen erfolgen. Einerseits muss Rassismus nach innen in den Kontexten der Lehre zum Thema gemacht werden, andererseits sollten sich die Hochschule und ihre Angehörigen

2 Die Theaterintendantin Shermin Langhoff prägte den Begriff, indem sie ihrem Theater Ballhaus Naunynstraße in Berlin-Kreuzberg den Namen „Postmigrantisches Theater“ gab.

3 Mit dem Rassismus der Mehrheitsgesellschaft und dem Ethnorassismus ist das Bild des Rassismus in der Gegenwart aber noch nicht vollständig. Erinnerung sei beispielsweise noch an den Klassenrassismus der Eliten, auf den für Frankreich Pierre Bourdieu (1993) und für Großbritannien Owen Jones (2012) hinweisen.

gen nach außen in den politischen und zivilgesellschaftlichen Diskurs einmischen und im Dialog mit der Praxis der Sozialen Arbeit eine rassismuskritische Haltung zeigen (vgl. zur politischen Verantwortung der Sozialen Arbeit auch die Beiträge in Spetsmann-Kunkel 2016).

Die Auseinandersetzung nach innen bedeutet für eine Hochschule unter katholischer Trägerschaft auch eine kritische Thematisierung der Verstrickungen der katholischen Kirche mit rassistisch motivierten Gewaltformen in der Vergangenheit. Die Geschichte der katholischen Kirche ist eng verbunden mit der Geschichte des Rassismus (vgl. u.a. Delacampagne 2007). Die Legitimierung von Sklaverei und Kolonialisierung sowie die Zwangsmissionierung indigener Bevölkerungen beispielsweise auf dem südamerikanischen Kontinent sind nicht zu trennen von der Geschichte der katholischen Kirche (als historisches Dokument sei z.B. auf Las Casas Bericht hingewiesen: Las Casas 1981). Dieser historischen Verantwortung gilt es sich zu stellen und sie im Kontext der Lehre zu thematisieren.

Da eine Hochschule als Ausbildungsort und damit tertiäre Sozialisationsinstanz immer auch einen Anteil hat an der Persönlichkeitsbildung ihrer Studierenden, ist zudem die Vermittlung von Rassismusbewusstsein und Demokratiekompetenz von zentraler Bedeutung. Betrachten wir die Ursachen rassistischer Haltung bei einzelnen Gesellschaftsakteur_innen, wird ersichtlich, dass die Ausbildung einer starken Persönlichkeit fundamental ist, um menschenfeindlichen Einstellungen entgegenzuwirken.

Floris Biskamp fasst sehr treffend in diesem längeren Zitat in der Tradition der Autoritarismusforschung die Bedeutung der Persönlichkeitskonstitution – als eine Ursache von Rassismus – wie folgt zusammen:

„Zusammenfassend lässt sich sagen, dass dieser autoritäre Charakter die Widersprüche und Unsicherheiten moderner Gesellschaft durch eine Sehnsucht nach einem starken Kollektiv verarbeitet, in dem er identisch aufgehen will, sowie nach Führerfiguren, die dieses Kollektiv repräsentieren und denen er sich unterordnen kann. Weil solche Kollektive jedoch keine vorab existierenden Realitäten sind und keine reale Substanz haben, können sie nur in Abgrenzung gegen Andere gefasst werden. Was deutsch ist, kann nur in Abgrenzung gegen das definiert werden, was nicht deutsch ist. Auf diese Anderen, gegen die das ‚eigene‘ Kollektiv abgegrenzt wird, projiziert das autoritäre Subjekt zugleich alle gefährlichen oder unerwünschten Eigenschaften, die es im eigenen Kollektiv und bei sich selbst nicht sehen will – Faulheit, Dummheit, Kriminalität etc. Als vermeintliche Trägerinnen dieser Eigenschaften werden die Anderen dann einerseits gehasst und gefürchtet; andererseits kann der autoritäre Charakter ohne diese Anderen gar nicht existieren und braucht sie daher, um bestehen zu können. Die Ursachen für die autoritäre Angst vor den Anderen – vor Geflüchteten, Musliminnen etc. – liegen demnach ebenso wenig bei diesen Anderen und ihrer realen Andersartigkeit wie in realen Konkurrenzsituationen begründet – wenn letztere auch zur Verschärfung beitragen können. Stattdessen sind die Ursachen bei denjenigen zu suchen, die die Angst verspüren. Das Problem ist nicht eine

reale angstausslösende Differenz zwischen verschiedenen kulturellen Gruppen, das Problem ist das identitäre Bedürfnis der Angsthabenden nach gefährlichen Anderen, gegen die man sich abgrenzen kann. Die Angsthabenden brauchen irgendwelche Anderen, auf die sie ihre Ängste abladen und projizieren können. Wenn es keine Geflüchteten oder Musliminnen gäbe, vor denen sie Angst haben können, müssten sie entweder welche erfinden oder sich andere Objekte suchen“ (Biskamp 2016, 6).

Eine Hochschule, die ihre Studierenden gemäß der angesprochenen hohen, ethischen Ansprüche des Berufsverbandes qualifizieren will, muss in die Persönlichkeitsstärkung und damit in den habituellen Kompetenzerwerb für eine offene Gesellschaft investieren. Ängste zu thematisieren und zu dekonstruieren wird dabei ebenso bedeutsam wie die kritische Diskussion der Beteiligung der (angehenden) Sozialarbeiter_innen an Differenzmarkierungen und Otherringprozessen, die konstitutiv für Rassismus sind.

Gerade im Kontext sogenannter Interkultureller Sozialer Arbeit lässt sich z.B. häufig eine naive Verwendung des ‚Kultur‘-Begriffs beobachten, die ihre eigene Nähe zu einem kulturrassistischen Denken nicht wahrnimmt. Wider besseren Wissens und gegen den eigenen Anspruch wird kulturalisierend die ‚fremde‘ Klientel ausschließlich über ihre markierte Kulturzugehörigkeit beschrieben und dabei häufig defizitär betrachtet (vgl. für das Folgende Spetsmann-Kunkel 2017).

Die strukturelle Ähnlichkeit zwischen dem Kulturbegriff der Interkulturellen Sozialen Arbeit und dem differentialistischen Kulturrassismus ohne ‚Rasen‘ besteht hierbei im Wesentlichen in den Annahmen, dass kulturelle Unterschiede das zentrale Kriterium von Differenz sein sollen und Ethnien / Nationen sich in ihren zentralen Werten und Kompetenzen voneinander unterscheiden. Die individuelle Identität einzelner Akteur_innen sei dabei definiert durch die kulturelle Zugehörigkeit und die kulturelle Prägung tief im/in der Einzelnen verwurzelt und auch durch sozialen Wandel, Erfahrungen gesellschaftlicher Diversität und biographische Erfahrungen kaum veränderbar.

Auch die gut gemeinte Inszenierung des / der kulturell Anderen – beispielsweise im Kontext interkultureller Begegnung – verfestigt den Status des Anderen, des Nicht-Dazugehörigen und legt den Fokus auf die Unterscheidung, worin Memmi – wir erinnern uns – den Ausgangspunkt des Rassismus sieht. Ferner verfestigt die exotisierende Darstellung der / des Anderen (z.B. durch die Präsentation kulinarischer, künstlerischer oder äußerlicher Andersheit wie sie im Kontext interkultureller Feste üblich ist) die Selbstkulturalisierung und forciert eine Ent-Subjektivierung des Gegenübers und eine Internalisierung des Selbst als Anderes. Die Folge ist der dauerhafte Erhalt der Grenzen zwischen ‚Die‘ und ‚Wir‘. Die / Der als die / der Andere markierte bleibt anders und

wird zudem genötigt ein/e Repräsentant_in ihrer / seiner Kultur sein zu können.⁴

Rassismuskritische Praxis in Sozialer Arbeit sollte sich einen reflektierten Gebrauch der ‚Kultur‘-Begrifflichkeit zu eigen machen und um die politische Instrumentalisierung des ‚Kultur‘-Begriffes wissen; denn es gilt weiterhin, was Lila Abu-Lughod pointiert vor Jahren formulierte: „Kultur ist das entscheidende Instrument zur Herstellung des Anderen“ (Abu-Lughod 1996, 21). Kultur wirkt darauf hin, „Abgrenzungen Geltung zu verschaffen, die unvermeidlich eine Art Hierarchie mit sich bringen“ (Abu-Lughod 1996, 15).

Abschließend sei nochmals hervorgehoben, dass wer von ‚Rassismuskritik‘ sprechen will, generell die Bereitschaft haben muss, Rassismus und Rassismuserfahrungen in der eigenen Gesellschaft und der eigenen Institution wahrzunehmen und nicht zu verleugnen. Rassismuskritik meint damit zum einen, die Wahrnehmung der Perspektiven und Unterstützung derjenigen anzustreben, die im Alltag Rassismuserfahrungen machen, und fußt auf der Kenntnis rassistischer Ausgrenzungs- und Benachteiligungspraxen (Melter 2013). Zum anderen bedeutet rassismuskritisches Arbeiten aber nicht nur die angesprochene Reflexion selbstvollzogener Differenzmarkierungen, individueller Einstellungen zu der / dem ‚Anderen‘ und Abwertungsprozesse der / des ‚Anderen‘, sondern auch eine bewusste Auseinandersetzung mit der eigenen gesellschaftlichen Positionierung. Die Fragen, die hier beantwortet werden müssen, sind:⁵

- Wer spricht wie über wen?
- Wer verfügt über die Definitionsmacht, um (abwertende) Differenzierungen betreiben zu können?
- Aus welcher Perspektive spreche / beurteile ich?
- Wie bin ich gesellschaftlich positioniert?

4 Dies gilt im Übrigen auch für den ‚Quoten-Migranten‘ in Sozialen Diensten der Integrationsarbeit, der zum repräsentativen Sprecher für *alle* Menschen mit Migrationsgeschichte erklärt wird.

5 Um die eigene Situation reflektieren zu können, ist es dabei hilfreich, sich vergleichend in Beziehung zu anderen zu setzen. Peggy McIntosh (1988) hat dies bereits Ende der 1980er-Jahre im Kontext der Critical Whiteness Studies mit einem Katalog von Aussagen veranschaulichen wollen, welcher dazu auffordert, dass sich ‚weiße‘ Menschen in Beziehung zu ‚schwarzen‘ Menschen setzen sollen, um die eigenen – in diesem Fall auf phänotypischen Differenzen beruhenden – Privilegien reflektieren zu können (vgl. hierzu auch Ogette 2017).

4 Literaturverzeichnis

- Abu-Lughod, Lila (1996): Gegen Kultur-Schreiben, in: Lenz, Ilse / Germer, Andrea / Hasenjürgen, Brigitte (Hrsg.): Wechselnde Blicke. Frauenforschung in internationaler Perspektive, Wiesbaden, 14–46.
- Adorno, Theodor W. (1986): Gesammelte Schriften, Bd. 9, Frankfurt a.M.
- Biskamp, Floris (2016): Angst-Traum „Angst-Raum“ – über den Erfolg der AfD, „die Ängste der Menschen“ und die Versuche, sie „ernst zu nehmen“, in: Überblick, 3, 3–10.
- Bourdieu, Pierre (1993): Der Rassismus der Intelligenz, in: Ders.: Soziologische Fragen, Frankfurt a.M., 252–256.
- Bude, Heinz (2008): Die Ausgeschlossenen. Das Ende vom Traum einer gerechten Gesellschaft, Bonn.
- Bukow, Wolf-D. (2013): Anfragen an die Praxis der Sozialen Arbeit in einer von Mobilität und Vielfalt geprägten Postmoderne – Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft, in: Spetsmann-Kunkel, Martin / Frieters-Reermann, Norbert (Hrsg.): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft, Opladen / Berlin / Toronto (Schriften der KatHO NRW), 13–43.
- DBSH (Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V.) (2014): Berufsethik des DBSH – Ethik und Werte, <https://www.dbsh.de/fileadmin/downloads/DBSH-Berufsethik-2015-02-08.pdf> [Zugriff: 26.11.2017].
- Delacampagne, Christian (2007): Die Geschichte des Rassismus, Düsseldorf / Zürich.
- Elias, Norbert / Scotson, John L. (2000): Etablierte und Außenseiter, Frankfurt a.M.
- Foroutan, Naika (2010): Neue Deutsche, Postmigranten und Bindungs-Identitäten. Wer gehört zum neuen Deutschland?, in: APuZ, 46/47, 9–15.
- Foroutan, Naika (2015): Die postmigrantische Gesellschaft, <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/205190/die-postmigrantische-gesellschaft> [Zugriff: 21.11.2017].
- Friedrich, Sebastian (2017): Die AfD. Analysen – Hintergründe – Kontroversen, Berlin (Politik aktuell).
- Galtung, Johan (1975): Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung, Reinbek.
- Geulen, Christian (2007): Geschichte des Rassismus, Bonn.
- Ha, Kien Nghi (2012): Die fragile Erinnerung des Entinnerten, in: APuZ, 44/45, 50–54.
- Hall, Stuart (1989): Rassismus als ideologischer Diskurs, in: Das Argument, Heft 178, 913–921.
- Hall, Stuart (1999): Ethnizität: Identität und Differenz, in: Engelmann, Jan (Hrsg.): Die kleinen Unterschiede. Der Cultural Studies-Reader, Frankfurt a.M., 83–98.
- Hall, Stuart (2004): Das Spektakel des ‚Anderen‘, in: Ders.: Ideologie, Identität, Repräsentation. Ausgewählte Schriften 4, Hamburg, 108–166.
- Heitmeyer, Wilhelm (2002-2011): Deutsche Zustände, Bd. 1–10, Frankfurt a.M.
- Hund, Wulf D. (2007): Rassismus, Bielefeld.
- Huntington, Samuel P. (1998): Kampf der Kulturen: Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert, München.
- Jensen, Uffa (2017): Zornpolitik, Frankfurt a.M.

- Jones, Owen (2012): Prolls. Die Dämonisierung der Arbeiterklasse, Mainz.
- Kiefer, Michael (2012): Antisemitismus unter muslimischen Jugendlichen – Randphänomen oder Problem?, <http://www.bpb.de/politik/extremismus/antisemitismus/145728/antisemitismus-unter-muslimischen-jugendlichen-randphaenomen-oder-problem> [Zugriff: 21.11.2017].
- Kuhn, Inva (2015): Antimuslimischer Rassismus. Auf Kreuzzug für das Abendland, Köln.
- Las Casas (1981): Kurzgefasster Bericht von der Verwüstung der Westindischen Länder, Frankfurt a.M.
- McIntosh, Peggy (1988): White Privilege and Male Privilege. A Personal Account of Coming to See Correspondences through Work in Women's Studies, in: Delgado, Richard / Stefancic, Jean (Hrsg.): Looking Behind the Mirror. Critical White Studies, Philadelphia, 291–299.
- Mecheril, Paul (1997): Rassismuserfahrungen von Anderen Deutschen – eine Einzelfallbetrachtung, in: Ders. / Teo, Thomas (Hrsg.): Psychologie und Rassismus, Reinbek (rowohlts enzyklopädie), 175–201.
- Melter, Claus (2013): Kritische Soziale Arbeit in Diskriminierungs- und Herrschaftsverhältnissen – eine Skizze, in: Spetsmann-Kunkel, Martin / Frieters-Reermann, Norbert (Hrsg.): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft, Opladen / Berlin / Toronto (Schriften der KathO NRW), 93–111.
- Memmi, Albert (1992): Rassismus, Frankfurt a.M.
- Miles, Robert (1991): Rassismus. Eine Einführung in die Geschichte und Theorie eines Begriffs, Hamburg.
- Ogette, Tupoka (2017): exit RACISM. rassismuskritisch denken lernen, Münster.
- Scherr, Albert (2017): Anti-Roma-Rassismus, in: Karim, Fereidoono / El, Meral (Hrsg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen, Wiesbaden, 307–318.
- Spetsmann-Kunkel, Martin (Hrsg.) (2016): Soziale Arbeit und Neoliberalismus, Baden-Baden.
- Spetsmann-Kunkel, Martin (2017): Rassismuskritik und Dominanzsensibilität als Schlüsselkompetenzen in der Migrationsgesellschaft, in: Genkova, Petra / Ringelsen, Tobias (Hrsg.): Handbuch Diversity Kompetenz: Gegenstandsbereiche, Wiesbaden, 115–124.
- Taguieff, Pierre-André (1991): Die Metamorphosen des Rassismus und die Krise des Antirassismus, in: Bielefeld, Ulrich (Hrsg.): Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der alten Welt?, Hamburg, 221–265.

Transnationale Soziale Arbeit. Perspektiven für das Studium der Sozialen Arbeit in der Weltrisikogesellschaft

Norbert Frieters-Reermann

1 Zur Einführung: Eine Zeitreise

Der folgende Beitrag unternimmt den Versuch, Perspektiven für eine transnational ausgerichtete Soziale Arbeit zu skizzieren, die ihren Blickwinkel radikal hinsichtlich weltweiter Dynamiken und globaler Herausforderungen erweitert. Eine verstärkte transnational-globale Ausrichtung hätte dann auch umfassende Konsequenzen für das Studium Sozialer Arbeit. Dabei ist eine solche transnationale Blickwinkelerweiterung keinesfalls eine neue Anforderung, mit der auf aktuelle Globalisierungsprozesse reagiert wird. Im Gegenteil: Eine globale und internationale Ausrichtung gehört seit jeher zum Selbstverständnis Sozialer Arbeit. So benannte auch Alice Salomon, eine der Pionierinnen Sozialer Arbeit und entsprechender Ausbildungsprozesse, bereits 1908 Interdisziplinarität, die enge Verbindung von Theorie und Praxis und die internationale Orientierung (vgl. ASH 2017) als wesentliche Grundlagen der sozialarbeiterischen Qualifikation.

Gerade für eine Hochschule in katholischer Trägerschaft ist auf Grund ihrer Einbettung in der Weltkirche, ihrer historischen Rolle im Kontext von Kolonialisierung und Missionierung und ihrer ethischen Grundausrichtung eine globale Perspektive unentbehrlich. Für die Katholische Hochschule in Aachen und ihre Vorgängerinstitutionen mögen diese Aspekte mehr oder weniger handlungsleitend gewesen sein. Aber bei einem Rückblick in die vergangenen 100 Jahren lassen sich von Beginn an zahlreiche internationale Kontakte und Kooperationen nachzeichnen, die den Anspruch einer internationalen Orientierung der KathO zumindest in Teilen berücksichtigen (vgl. Beitrag von Deller / Söder, in diesem Band). Dazu einige Beispiele: Bereits in den ersten Jahren nach der Gründung sind intensive Kontakte nach Belgien, die Niederlande und Frankreich sowie die aktive Mitwirkung in noch jungen internationalen Vereinigungen zu verzeichnen. Während der NS-Zeit kam es zu dem Besuch einer USA Delegation nach Aachen. Im Zuge der methodisch-didaktischen Neuausrichtung in den 1960er Jahren erfolgte eine enge Kooperation mit Louis

Lowy, einem deutschstämmigen Professor an der Boston School of Social work, der regelmäßig nach Aachen reiste und die Entwicklung von Lehrplänen sowie den Übergang von der Höheren Fachschule zur Fachhochschule unterstützte (vgl. den Beitrag von Lammel, in diesem Band). Und seit vielen Jahren nutzen zahlreiche Studierende die vielen internationalen Kontakte und absolvieren ihre Praktika/Studienprojekte auf allen Erdteilen des Globus. Schließlich sind in der vergangenen Dekade intensive Partnerschaften mit Hochschulen in der Euregio (die Grenzregion von Niederlande–Belgien–Deutschland), in den USA, in der Türkei und in Japan entstanden und es bestehen enge Kontakte zu den in Aachen ansässigen internationalen Hilfswerken.

Aber trotz dieser vielfältigen Prozesse wird aus Sicht des Autors eine damit verbundene grundlegende transnationale Blickwinkelerweiterung noch nicht hinreichend im Studiengang Soziale Arbeit an der KathO NRW eingelöst. (Dies gilt im Übrigen auch für zahlreiche andere Hochschulen, an denen Soziale Arbeit gelehrt wird.)

Eine radikale transnationale Blickwinkelerweiterung ist aber für die Hochschule und für das Studium Sozialer Arbeit von enormer Bedeutung. Denn viel zu oft werden soziale Probleme zu stark in nationalen, regionalen und kommunalen Kontexten verortet und die Beobachtungs- und Handlungshorizonte der Sozialen Arbeit dementsprechend zu eng gestaltet. Die damit oftmals verbundene nationale und lokale Fixierung vieler Studiengänge der Sozialen Arbeit ist aber fatal. Denn zum einen sind die individuellen Lebenslagen, sozialen Probleme und gesellschaftlichen Herausforderungen in Deutschland oftmals viel stärker mit globalen Dynamiken verwoben als vielen bewusst ist. Und zum anderen ist das Zusammenleben in der Weltgesellschaft durch zahlreiche transnationale Probleme gekennzeichnet, die entsprechende transnationale Lösungsstrategien erfordern. Und das nicht erst in der gegenwärtigen Epoche rasanter ökonomischer, ökologischer, sozialer, politischer und kultureller Globalisierungsprozesse und damit verbundenen weltweiten Risiken. Dass eine transnationale und globale Perspektive im Hinblick auf weltweite soziale Herausforderungen bereits vor 100 Jahren relevant war und durch die Geschichte bis in die Gegenwart nichts von ihrer Brisanz und Bedeutung verloren hat, soll durch eine kleine Zeitreise verdeutlicht werden.

Als vor 100 Jahren die Vorläuferinstitution der katholischen Hochschule in Aachen ihre Räume bezog, war die Welt eine grundlegend andere und doch von ähnlichen transnationalen Herausforderungen geprägt. Und auch zu den 25-, 50- und 75-jährigen Jubiläen untermauern jeweils einschneidende historische Ereignisse die Notwendigkeit, Soziale Arbeit jenseits national-lokaler Container-Logiken zu denken und verstärkt international-globale Perspektiven zu integrieren.

Im Jahre 1918 befand sich das Deutsche Reich in den letzten Monaten des Ersten Weltkrieges, den es durch sein nationalistisch-imperiales Gebaren maß-

geblich mit zu verantworten hatte. Und das Deutsche Reich herrschte mit brutaler Gewalt jenseits des europäischen Kontinents in Kolonien in Afrika und Asien. Diese kolonialen Besitztümer gingen nach dem Ersten Weltkrieg zwar verloren, aber das historische Erbe und die postkolonialen kulturellen und strukturellen Dynamiken wirken bis in die Gegenwart. Im Nachgang des Ersten Weltkrieges erfolgte auf der Friedenskonferenz von Paris die Gründung des Völkerbundes, jener Institution, die als Vorläufer der UN und als Vorbild zahlreicher weiterer internationaler Organisationen gilt.

Das 25-jährige Jubiläum fiel im Jahre 1943 in die Zeit der Nazidiktatur, des Zweiten Weltkrieges und der Massenvernichtung des jüdischen Volkes. Der vom Deutschen Reich zu verantwortende Holocaust ist beispiellos in der Menschheitsgeschichte und wirkt sich bis heute auf nationale deutsche sowie geopolitische Diskurse und Praktiken aus. Die Rolle der Vorgängerinstitution der KathO Aachen in dieser Zeit ist dabei sehr kritisch zu betrachten (vgl. dazu ausführlicher den Beitrag von Bücken, in diesem Band).

Der 50. Jahrestag erfolgte in dem denkwürdigen Jahr 1968, das für eine Hochschule aufgrund der landesweiten Studierendenproteste ohnehin ein besonderes Jahr markiert. Aber das Jahr 1968 ist auch die Zeit der zunehmenden Eskalation des Vietnamkrieges durch die USA und der weltweiten Proteste gegen diesen Krieg sowie des Prager Frühling, bei dem die friedliche Revolution in der Tschechoslowakei durch sowjetische Truppen niedergeschlagen wurden. Und das Jahr 1968 war auch ein Meilenstein weltweiter politischer Befreiungsbewegungen gegenüber kolonialen oder neo-kolonialen Unterdrückungs- und Ausbeutungsstrukturen. Auf dem afrikanischen Kontinent wurden die Befreiungs- und Dekolonialisierungsprozesse gegenüber dem britischen Empire abgeschlossen und die von Lateinamerika beflügelte Theologie der Befreiung verbreitete sich weltweit und mündete in jenem Jahr in einigen asiatischen Ländern in eine gemeinsame Theologie des Kampfes gegen Ausbeutung und Unterdrückung. Ebenso wurde 1968 der Club of Rome gegründet, ein interdisziplinäres Fachgremium, das sich engagiert für nachhaltige globale Entwicklung einsetzt und wenige Jahre später mit seiner konsum- und wirtschaftskritischen Publikation über die Grenzen des Wachstums für Furore sorgte.

Das 75-jährige Jubiläum im Jahre 1993 fiel in den Anfang der postbipolaren Epoche nach dem Kalten Krieg zwischen West und Ost. Die friedlich erkämpfte Freiheit zahlreicher osteuropäischer Völker führte allerdings auch zu neuen Konflikten. Auf dem Balkan eskalierten die Souveränitäts- und Identitätskämpfe der Teilrepubliken des ehemaligen Jugoslawien, und als eine Reaktion darauf wurde für die dortigen Menschen- und Völkerrechtsverletzungen das UN-Kriegsverbrechertribunal in Den Haag gegründet. In diese Zeit des Balkankrieges und anderer innerstaatlicher Kriege und Konflikte fällt auch die zunehmende Etablierung des zivilen Friedensdienstes als eine zivilgesellschaftliche Komponente der internationalen Konfliktbearbeitung. Von Beginn an waren dabei sozialarbeiterische Expertise und Kompetenzen eine tragende

Säule. Im Jahr 1993 wurde auch die Europäische Union durch das Inkrafttreten der Maastrichter Verträge realisiert. Bis heute gehören dieser eng verbundenen Staatengemeinschaft mehr als eine halbe Milliarde Menschen aus 28 Ländern an.

Und auch die diesjährige 100-Jahr-Feier wird aus globaler Perspektive von einschneidenden Prozessen begleitet. Der Klimawandel und seine weltweiten Folgen, die hohe Zahl von Kriegen und Gewaltkonflikten und damit verbundene Fluchtmigration von über 60 Millionen Menschen, die Bedrohungen durch den internationalen Terrorismus und das weltweite Erstarken rechtspopulistischer Bewegungen markieren zentrale globale Herausforderungen der Gegenwart.

Vor dem Hintergrund dieser kurzen historischen Erkundung erscheint es umso notwendiger, Soziale Arbeit verstärkt transnational auszurichten und mit weltweiten Dynamiken zu verschränken. Denn in einer entgrenzten Weltrisikogesellschaft (vgl. Beck 2007) ist die Soziale Arbeit in mehrfacher Weise herausgefordert, sich mit den vielfältigen und eng miteinander verwobenen ökologischen, sozialen, politischen, militärischen und ökonomischen Risikodynamiken eingehender zu befassen. Dabei ist die gegenwärtige multiple Krise der Weltrisikogesellschaft, in welcher der Klimawandel eine dominante Rolle spielt, nicht nur durch eine transnationale, sondern auch durch eine transgenerationelle Dynamik gekennzeichnet. Die gegenwärtige Weltlage markiert einen Wendepunkt in der Menschheitsgeschichte. Zum ersten Mal hinterlässt die ältere Generation der jüngeren eben nicht nur größere Entfaltungsmöglichkeiten, mehr Chancen und mehr Wohlstand und Mobilität, sondern vor allem auch mehr Risiken, Unsicherheiten und Bedrohungspotenziale.

Von daher ergeben sich für die Soziale Arbeit Konsequenzen auf verschiedenen Ebenen:

- a) Zunächst geht es darum, im Kontext der Analyse und Diagnose sozialer Probleme verstärkt globale Verflechtungen und Wechselwirkungen zu erkennen.
- b) Des Weiteren erfordert die transnationale und transgenerationelle Risikolage auch eine neue globale Solidarität und eine globale Verantwortungsethik, an deren Entfaltung sich die Soziale Arbeit beteiligen sollte.
- c) Und schließlich sind angesichts der zeitlich und räumlich entgrenzten transnationalen Krisen auch entsprechende transnationale Lösungsansätze erforderlich. Diese sollte die Soziale Arbeit mitgestalten und dieses Feld nicht anderen Professionen und Disziplinen überlassen.

Die skizzenhafte Zeitreise sollte verdeutlichen, dass es neben globalen Problemen und Risiken auch immer globale Antwortversuche und Reaktionen gab und gibt, an denen sich die Soziale Arbeit aktiver beteiligen sollte. Ein solches Verständnis von transnationaler Sozialer Arbeit ist in hohem Maße politisch,

da es darauf abzielt, weltweite Ungerechtigkeits-, Ausbeutungs- und Gewaltdynamiken zu erkennen, und darauf ausgerichtet ist, diese Strukturen zu verändern.

Diese grundlegende transnationale Blickwinkelerweiterung soll nachfolgend eingehender theoretisch reflektiert und entfaltet werden. Diesbezüglich werden in Kapitel 2 primär unter Rückgriff auf postkoloniale Theorien, aber auch unter Einbeziehung der kritischen Gewaltforschung sowie der Ethnopsychanalyse grundlegende Perspektivwechsel für die Soziale Arbeit angeregt. In Kapitel 3 werden auf dieser Basis Kompetenzbereiche für eine stärkere transnational-globale Ausrichtung des Studiums der Sozialen Arbeit an der Katho NRW und darüber hinaus abgeleitet. Ein kurzes Fazit in Kapitel 4 rundet die Argumentationsführung ab.

2 Postkoloniale Perspektiverweiterung

2.1 Die Notwendigkeit einer postkolonial reflektierten Sozialen Arbeit

Um die transnationale Ausrichtung der Sozialen Arbeit zu begründen und theoretisch zu fundieren, sind verschiedene Bezugspunkte denkbar. Dabei erscheinen postkoloniale Ansätze als besonders attraktiv und anschlussfähig für die Soziale Arbeit, da diese eine umfassende kritische Blickwinkelerweiterung im Hinblick auf globale Diskurs- und Machtverhältnisse ermöglichen.

Denn postkoloniale Theorien (vgl. exemplarisch Faron 1966; Hall 2004; Reuter / Karentzos 2012; Danielzik / Kiesel / Bendix 2013) beschäftigen sich mit der gegenwärtigen Herstellung von Differenz und Dominanz in der Weltgesellschaft, die in engem Zusammenhang mit historischen globalen Machtverhältnissen und Exklusionsmechanismen stehen. Die Bezeichnung postkolonial bezieht sich dabei auf theoretische Perspektiven der Sprach-, Kultur- und Sozialwissenschaften, die dem Fortwirken der historischen Epoche des Kolonialismus in der Gegenwart in diskurs- und machtkritischer Weise nachspüren. Postkolonial bedeutet nicht lediglich die Beschreibung einer Epoche nach dem Kolonialismus, sondern das Hinterfragen und Durchdringen des Erbes der Kolonialzeit in der heutigen Weltgesellschaft und immer noch bestehender kolonialer Diskurse, Dynamiken und Dominanzverhältnisse. Dabei ist es wichtig, Kolonialismus und dessen Kontinuitäten in der Gegenwart nicht nur in seinen direkten und offenen, sondern vor allem auch in seinen indirekten und ver-

steckten Exklusions- und Marginalisierungstendenzen zu analysieren. Das bedeutet, nicht nur die eng mit kolonialen Unterdrückungsmechanismen verbundenen ökonomischen, politischen oder militärischen Praktiken einzelner Länder und die Machtasymmetrien der Weltgesellschaft in den Blick zu nehmen, sondern auch die dahinter liegenden Narrative und Sichtweisen, also Fragen der immer noch weltweit wirkmächtigen kolonialen Prägung in Bezug auf Normalitätsvorstellungen, Identitätskonzepte, Wissensproduktion, Bildungsprozesse, Dominanzkulturen und Repräsentationsformen.

Im Sinne von Galtung (vgl. Galtung 1998) geht es also um die umfassende Analyse direkter und indirekter Gewalt. Denn neben direkten Gewaltformen wie Krieg, Vertreibung und Terror, wo die Akteur_innen eindeutig zu identifizieren sind, sind es vor allem die strukturellen und die kulturellen Gewaltdynamiken, welche eine transnationale ausgerichtete Soziale Arbeit herausfordern. Gewalt ist nach Galtung die vermeidbare Verletzung der vier menschlichen Grundbedürfnisse: 1. Survival (Überleben), 2. Wellbeing (Wohlergehen) 3. Identity (Identität) und 4. Freedom (Freiheit). Strukturelle Gewalt umfasst alle Formen der Exklusion und Diskriminierung, die durch gesellschaftliche, politische und rechtliche Rahmenbedingungen begünstigt werden, also z.B. ungleiche Verteilung von Einkommen, Bildungschancen und Lebenserwartungen sowie das weltweite Wohlstandsgefälle und die ungerechten Welthandelsstrukturen. Im Kern geht es um Armut und Ausgrenzung in allen ihren Facetten und Erscheinungsformen, die Galtung als Gewalt identifiziert. Galtungs Verständnis struktureller Gewalt steht dabei in engem Zusammenhang zu einem erweiterten Armutsverständnis, bei dem weit über sozioökonomische Aspekte hinaus Exklusion und Benachteiligung analysiert werden. Auch dem Capability Approach (vgl. Sen / Nussbaum 1993) liegt ein erweitertes Armutsverständnis zugrunde, das sich nicht nur auf materielle Benachteiligungen fokussiert, sondern berücksichtigt, welche Strukturen die gesellschaftliche Teilhabe, die Verwirklichungschancen und die Entfaltungsmöglichkeiten von Menschen verhindern. Dabei ist von zentraler Bedeutung, eingeschränkte Teilhabe und Exklusion nicht auf individuelle Eigenschaften, Schicksale oder Dispositionen zurückzuführen, sondern das komplexe Zusammenwirken von sozialen, politischen und ökonomischen Faktoren zu berücksichtigen und damit zu ergründen, welche gesellschaftlichen Prozesse, Strukturen und Praktiken die individuellen Befähigungen und Entwicklungsmöglichkeiten wie beeinflussen. Die individuellen Verwirklichungs- und Entfaltungsoptionen sind aus dieser Sicht maßgeblich davon beeinflusst, welche Teilhabe- und Gestaltungsmöglichkeiten wem zugestanden und ermöglicht werden und wem nicht. Aus einer postkolonialen globalen Perspektive existiert hier per se ein massives Nord-Süd-Gefälle, welches die massive weltweite soziale Ungleichheit kontinuierlich reproduziert.

Auf der Ebene der kulturellen Gewalt unternimmt Galtung (vgl. Galtung 1990) daher den Versuch, die tieferliegenden Ursachen von struktureller Gewalt und Exklusion eingehender zu analysieren. Es geht um die Analyse der gesellschaftlichen Narrative und kollektiven Sichtweisen, die diese anderen Formen der Gewalt begünstigen, also normalisieren, entkandalisieren und legitimieren. Dabei handelt es sich um dominante, exklusive, nationalistische, diskriminierende, minderheitenfeindliche oder rassistische Werte, Normen, Ideologien und Vorstellungen, die über verschiedene Kanäle und Kommunikationswege, z.B. Literatur, Kunst, Massenmedien, Bildungsprozesse, verbreitet werden. Dadurch werden sie tief im kollektiven Bewusstsein von Gesellschaften verankert und eingelagert sowie kontinuierlich durch diskursive Prozesse und symbolische Handlungen tradiert und reproduziert. Denn im Mittelpunkt steht die Frage, welche Formen von Ausgrenzung, Entwertung, Diskriminierung und Unterdrückung gegenüber welchen Menschen kollektiv und implizit als normal und richtig oder zumindest als nachvollziehbar, verständlich und nicht falsch interpretiert werden. Aus einer globalen transnationalen Perspektive geht es also darum, eingehender zu prüfen, welche kolonial geprägten Denkmuster und Dominanzvorstellungen immer noch wirkmächtig sind und wie dadurch weltweit entsprechende direkte und indirekte Gewalt- und Exklusionstendenzen begünstigt werden.

Die Relevanz postkolonialer Perspektiven liegt in diesem Kontext darin, auf das Zusammenwirken und die enge Verknüpfung von Wissensproduktion (kulturelle Gewaltdimension) und Machtpraktiken (direkte und strukturelle Gewaltdimensionen) hinzuweisen. Das Erkenntnisinteresse richtet sich dabei vor allem darauf, wie auch heute noch auf der diskursiv-kulturellen Ebene weltweit Dominanz- und Herrschaftswissen über die Anderen (re-) produziert wird, und wie dadurch militärische und politische Macht sowie materielle und ökonomische Verhältnisse legitimiert werden. Nachfolgend soll die postkoloniale Analyse dazu dienen, das Dominanz- und Herrschaftswissen über die Anderen eingehender zu betrachten.

2.2 Die Konstruktion der Anderen

Kernbestandteil postkolonialer Theoriebildung ist die Konstruktion des Anderen (Othering) und des Fremden und die damit verbundenen Wechselwirkungen mit der Konstruktion der eigenen Identität. Durch diese Konstruktionsprozesse werden letztlich Dominanzvorstellungen und darauf aufbauend Exklusionsprozesse legitimiert (vgl. Reuter / Karentzos 2012). Eines der zentralen Anliegen postkolonialer Theorien ist die Dekonstruktion eines eurozentrischen Weltbildes und damit verbundenen Vorstellungen von Geschichte, Entwick-

lung und Fortschritt. Dieses eurozentrische Weltbild impliziert die Vorstellung, dass Europa als theoretisches Subjekt aller Geschichte gilt und außereuropäische Entwicklungen nur als nachholendes Durchlaufen der europäischen Epochen und Prozesse zu verstehen seien (vgl. Danielzik / Kiesel / Bendix 2013, 14). Dabei besteht die Tendenz, alle Prozesse und Phänomene im Globalen Süden auf der Grundlage der Geschichte des Globalen Nordens zu bewerten. Denn koloniales Denken und Handeln basierte auf der Grundannahme, dass Geschichte, sozialer Wandel und Entwicklung in linear-kausaler Weise verlaufe. Europa wurde dabei als Ausgangs- und Mittel- und Bezugspunkt der geschichtlichen Entwicklung konstruiert, an dem sich die eroberten außereuropäischen Regionen zu orientieren haben.

Vor diesem Hintergrund lässt sich aus einer postkolonialen Sicht nachzeichnen, wie die Kolonialisierung europäischer Staaten in außereuropäischen Gesellschaften sich bis heute global auswirkt. Denn die damit einhergehenden Macht- und Herrschafts- und Unterdrückungspraktiken prägten und prägen nicht nur die Menschen, Strukturen und Lebenswelten in diesen außereuropäischen Gebieten (also den ehemaligen Kolonien und den heutigen sogenannten Entwicklungsländern) nachhaltig. Diese Praktiken beeinflussen auch das kollektive Unbewusste und die Dominanz- und Überlegenheitsvorstellungen der europäischen und westlichen Gesellschaften bis heute (vgl. Frieters-Reermann u.a. 2013, 40ff). Aus dieser Sicht ist die Ausbeutung und Entwertung des Globalen Südens keine Fußnote oder ein historisch abgeschlossenes, marginales dunkles Kapitel einer kurzen europäischen Epoche. Denn parallel und zeitgleich zu den Prozessen von Aufklärung, Menschenrechtsentwicklung, Humanisierung und Demokratisierung, die als Errungenschaften für den europäischen Raum gefeiert wurden, erfolgte eine repressive und menschenverachtende Kolonialisierung außerhalb des europäischen Kontinents, bei der alle diese Errungenschaften der dortigen Bevölkerung bis in die Dekolonialisierungsprozesse in der zweiten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts hinein vorenthalten wurden. Den Menschen in den Kolonien wurden nicht nur grundlegende Menschenrechte verwehrt, sondern oftmals wurde ihnen das Menschsein an sich abgesprochen. Besonders deutlich wird dies durch den menschenverachtenden transatlantischen Sklavenhandel, dessen rassistische Grundlage bis heute noch lange nicht überwunden ist.

Kolonialgeschichte ist somit integraler Bestandteil auch der jüngeren europäischen Geschichte (vgl. Reinhard 2016). Denn erst in der Kolonialisierung des Anderen und des Fremden entstanden jene binären Zuschreibungs-Strukturen von *Zivilisation und Wildheit, Rationalität und Irrationalität, Modernität und Tradition, Fortschrittlichkeit und Rückständigkeit, Vernunft und Unvernunft, Zentrum und Peripherie, Entwicklung und Unterentwicklung*, die bis heute tief im westlichen Denken verankert sind und einem inneren Kompass zur globalen Weltwahrnehmung gleichkommen. Dieser Kompass bildet den

Referenzrahmen für jede bewusste und unbewusste Vorstellung über außereuropäische Völker. Postkoloniale Theorien eröffnen somit einen kritischen Blick darauf, wie die Jahrhunderte andauernde Kolonialgeschichte Europas und damit einhergehende oder darauf nachfolgende Prozesse (z.B. der Missionierung, der ethnologischen Forschung sowie der internationalen Entwicklungshilfe und -zusammenarbeit) sich auch auf die Lebensweisen, Weltansichten, Geschichtsschreibungen, Politikpraktiken, Bildungssysteme und Lehrpläne in Europa ausgewirkt haben und immer noch auswirken. Aus postkolonialer Sicht geht es dann darum, kritisch zu hinterfragen, wie eurozentrische, dominante, rassistische, stigmatisierende und viktimisierende Tendenzen und Orientierungen auch durch Bildungsprozesse im Kontext der Sozialen Arbeit tradiert und reproduziert werden. Und wie sie dadurch ein wesentlicher Bestandteil der kollektiven westlich-europäischen Entwicklungsvorstellungen und Identitätsprozesse geworden sind. Um die damit verbundene einseitige Fremdbeobachtung und die Konstruktion der Anderen zu durchbrechen, bietet es sich an, die postkoloniale Perspektive um eine ethno-psychoanalytische zu ergänzen.

2.3 Von der Fremd- zur Selbstbeobachtung

Lange vor diesen jüngeren Diskursen war es die Ethnopsychanalyse, die den Blick dafür schärfte, wie tief der kolonial-dominierende Blick in westlich-europäisch geprägten Gesellschaften verwurzelt ist und wie selbstverständlich dabei unbewusst auf koloniale Interventions-, Überlegenheits- und Herrschaftsperspektiven zurückgegriffen wird.

Der Verdienst der Ethnopsychanalyse ist es, durch die Verbindung einer ethnologischen mit einer psychoanalytischen Vorgehensweise die Perspektive der reinen Fremdwahrnehmung der Beobachtenden im Umgang mit anderen Kulturen um die Perspektive der Selbstwahrnehmung zu ergänzen (vgl. Parin 1978; Erdheim 1988 und 1994). Durch dieses Prinzip der vertieften Selbstwahrnehmung konnte das kollektive Unbewusste und die impliziten Sichtweisen europäischer Gesellschaften im Hinblick auf den Umgang mit anderen fremden Gesellschaften und Kulturen eingehender analysiert werden. Und dieses kollektive Unbewusste ist eng mit der Kolonialgeschichte des europäischen Kontinents verbunden. Einer der bedeutsamsten Vertreter der Ethnopsychanalyse ist Mario Erdheim. Er zeichnet die Kolonialgeschichte Europas nach und entdeckt vier grundsätzliche Tendenzen, wie sich der europäische Blick auf fremde Gesellschaften und Kulturen entwickeln und bis heute erhalten konnte (vgl. Erdheim 1994, 15–17 und 29–33).

Die ersten drei Tendenzen sind: 1. *Entfremdung*, 2. *Idealisierung* und 3. *Verständnis*. Sie basieren auf der reinen Fremdbeobachtung, das heißt, im Vergleich mit der eigenen Herkunft wird die fremde Kultur beobachtet und analysiert.

Dabei bewertet die *entfremdende Tendenz* die fremde Kultur als primitiv und rückständig, während die eigenen Lebensverhältnisse als fortgeschritten und überlegen empfunden werden. Diese Tendenz legitimierte die koloniale Ausbeutung und Versklavung ebenso wie eine aggressive christliche Missionierung. Diese Sichtweise war die dominanteste und wirkmächtigste in der kolonialen sowie in der postkolonialen Epoche.

Die *idealisierende Tendenz* ist quasi das Gegenmodell, das aber weit weniger verbreitet war. Diese Idealisierung speist sich aus der Enttäuschung über die eigene Kultur. Auf dieser Basis wird dann die eigene Herkunft übermäßig entwertet und kritisiert und im Gegenzug die fremde Kultur verklärt, überhöht und glorifiziert. Das Idealbild des edlen Wilden entspricht dieser Tendenz.

Die *verstehende Tendenz* ist der Versuch, zwischen der eigenen und der fremden Kultur eine Verständigung und einen interkulturellen Austausch zu ermöglichen. Bei dieser Verständigung wird keiner Kultur oder Lebensweise eine höhere Position eingeräumt, und so deckt sich diese Tendenz weitestgehend mit dem Wissenschaftsideal der klassischen Ethnologie. Und es entspricht der impliziten Grundorientierung zahlreicher interkultureller Trainings- und Bildungsangebote, die auf Verstehen und Verständnis der Anderen abzielen.

Auch die katholische Kirche war in diese drei Tendenzen verstrickt und sie hat diese bedient. Insbesondere die entfremdende Tendenz hat umfassende und weitreichende Missionierungsprozesse begünstigt, die einerseits durch einen respektlosen und dominanten Umgang mit den spirituellen Weltbildern und Praktiken der Einheimischen gekennzeichnet waren und andererseits die christliche Lehre dazu missbrauchten, die soziale Platzierung, Unterdrückung und Ausbeutung von Einheimischen und Sklaven zu legitimieren (vgl. Priesching / Grieser 2016).

Diese drei Tendenzen verharren jedoch in der *Beobachtung erster Ordnung*. Denn sie beobachten die fremde Kultur trotz jeweils unterschiedlicher Tendenzen aus einer gemeinsamen übergeordneten Perspektive der reinen Fremdbeobachtung. Anders verhält es sich mit der vierten, der selbstreflexiven Tendenz. Diese Perspektive unterscheidet sich radikal von den ersten drei Sichtweisen, erfährt aber innerhalb der wissenschaftlichen Auseinandersetzung zur damaligen Zeit keine nennenswerte Berücksichtigung.

Die vierte *Tendenz der Selbstreflexion* basiert auf den Forschungen des Franzosen Michel de Montaignes und impliziert ein umfassendes anthropologisches Modell, welches in erster Linie eine kulturell relativistische Rückkopplung ethnologischer Forschungen auf die eigenen Lebens- und Sichtweisen in-

tendiert. Die reine Beobachtung der fremden Kultur wird durch eine Selbstreflexion ergänzt (vgl. Erdheim 1994, 50). Ein kulturrelativistischer Standpunkt ermöglicht die Überwindung etablierter, ethnozentrischer Denksysteme, indem in der Begegnung mit fremden Völkern, die eigenen kulturellen Werte, Vorstellungen, Beobachtungspraktiken und Handlungsformen in Frage gestellt werden. Somit eröffnet die Erfahrung in und mit der Fremde den idealen Raum, die Herkunftskultur und damit verbundene Praktiken selbstreflexiv zu betrachten und zu dekonstruieren.

Montaignes Forschungen verweisen dadurch bereits auf das Wechselspiel von Fremdbeobachtung und Selbstbeobachtung der späteren Ethnopschoanalyse. Denn neben der differenzierten Fremdwahrnehmung wird auch die Selbstreflexion der Beobachtenden explizit integriert. In Anlehnung an die psychoanalytische Tradition erscheinen sowohl das Unbewusste der untersuchten Kultur als auch das eigene Unbewusste als zentraler Forschungsgegenstand. Fremd- und Selbstwahrnehmung der Beobachtenden stehen dabei nicht isoliert nebeneinander, sondern in einem Verhältnis wechselseitiger Beeinflussung. Eine solche Selbstbeobachtung entspricht einer *Beobachtung zweiter Ordnung*, welche auch durch konstruktivistische und systemtheoretische Ansätze begründet und eine zentrale Perspektive professioneller Sozialer Arbeit markiert. Die leitenden Fragestellungen der Beobachtung lauten dabei eben nicht: Was beobachte ich im Kontakt mit der fremden Kultur? Sondern: Was beobachte ich an mir, wie und warum ich was im Kontakt mit der fremden Kultur beobachte? Welche tieferliegenden Grundannahmen und Sichtweisen beeinflussen auf welche Art und Weise meine Beobachtungen?

Für eine kritische postkoloniale Perspektive in der Sozialen Arbeit eröffnet eine solche Selbstbeobachtung weitreichende hochrelevante Reflexionsprozesse. Denn über die bereits skizzierte grundsätzlich notwendige Analyse struktureller und kultureller Gewalt (vgl. 2.1 und 2.2) ermöglicht eine ethnopschoanalytisch hergeleitete Selbstbeobachtung die Analyse der damit oftmals verbundenen unbewussten entwertenden, idealisierenden und verstehenden Sichtweisen der Beobachtenden und Handelnden. Dadurch können die eigenen verdeckten stigmatisierenden und diskriminierenden Tendenzen offengelegt, hinterfragt und bearbeitet werden. So kann es gelingen, eigene (post-)koloniale Deutungs-, Kommunikations- und Handlungsmuster zu reflektieren. Vor diesem Hintergrund wird auch ersichtlich, wie bedeutsam direkte interaktive Begegnungen sind, um sich immer wieder im direkten Kontakt und im Kommunikationsprozess mit anderen zu beobachten, eigene Vorannahmen zu reflektieren und unbewusste diskriminierende Tendenzen zu dekonstruieren. Das kann auch in hohem Maße irritieren und emotionale Reaktionen hervorrufen. In diesem Verständnis rückt eine postkolonial-ethnopschoanalytisch begründete Soziale Arbeit in die Nähe von interaktiven und dialog-orientierten Ansätzen der zivilen Gewaltprävention und Konfliktbearbeitung, z.B. der ge-

waltfreien Kommunikation nach Rosenberg (vgl. Rosenberg 2009) oder aktuellen Diskursen der Friedens- und Konfliktpädagogik (vgl. Frieters-Reermann / Lang-Wojtasik 2015). Denn auch in diesen Ansätzen spielen Selbstreflexion, sensible Beobachtungen, Wahrnehmung eigener Emotionen, Empathie und intensive Interaktions- und Beziehungsprozesse eine große Rolle. Und im Sinne einer erweiterten Selbstreflexion geht es dann nicht nur darum, die eigenen Konstruktionen in Bezug auf den Anderen, die eigenen diskriminierenden Tendenzen und die eigenen post-kolonial geprägten Weltbilder zu hinterfragen. Sondern es geht auch darum, die damit verbundenen Interaktionsprozesse und das eigene Kommunikationsverhalten im Hinblick auf dominanzkulturelle Praktiken kritisch zu reflektieren.

Die umfassenden damit verbundenen notwendigen Kompetenzbereiche sollen nachfolgend skizziert und für eine verstärkte transnationale Ausrichtung des Studiums Sozialer Arbeit fruchtbar gemacht werden.

3 Kompetenzbereiche einer transnationalen Sozialen Arbeit

Die notwendigen Kompetenzen in Bezug auf eine transnationale Soziale Arbeit gehen weit über fachlich-kognitive und über klassische Prüfungsformen prüfbarer Aspekte hinaus. In Anlehnung an Kompetenzmodelle aus der Bildung für nachhaltige Entwicklung (vgl. de Haan 2008) und der Friedens- und Konfliktpädagogik (vgl. Frieters-Reermann 2015) sollen nachfolgend sechs Kompetenzebenen skizziert werden, die idealerweise im Studium der Sozialen Arbeit berücksichtigt werden sollten, um Studierende auf eine professionelle transnational ausgerichtete sozialarbeiterische Tätigkeit in der Weltrisikogesellschaft vorzubereiten.

Dabei ist anzumerken, dass auch in diesem groben Modell, wie in zahlreichen anderen Modellen, wesentliche Aspekte und Fragen ungeklärt bleiben. So vermag dieses Modell nicht zu erklären, wie genau die verschiedenen Bereiche zusammenspielen und welche Wechselwirkungen zwischen ihnen vorliegen. Zu Grunde liegt diesem Modelle allerdings ein zirkuläres Verständnis von Lernen, bei dem die Kompetenzen nicht einer linearen Ordnung folgen und chronologisch aufeinander aufbauen, sondern zirkulär miteinander verbunden und aufeinander bezogen sind (s. Abb. 1).

Der Zusammenhang von Wissensproduktion, Einstellungsentwicklungen, Empathiefähigkeit und Handlungskompetenzen lässt sich als zirkuläres, dynamisches Wirkungsnetz beschreiben. Wahrnehmen, Denken, Fühlen, Bewerten, Kommunizieren, Planen, Handeln und Reflektieren sind keine losgelösten, linear verbundenen und chronologisch aufeinander aufbauenden Prozesse. Sie

sind stattdessen zirkulär und rekursiv miteinander vernetzt und überschneiden sich. Diese Sichtweise, die maßgeblich durch jüngere Lern- und Bildungstheorien gestützt wird (vgl. ebd.) kann nicht deutlich genug unterstrichen werden, da zahlreiche Kompetenzmodelle immer noch implizit auf einem kausal-linearen Dreischritt von Sehen-Urteilen-Handeln oder Wissen-Haltung-Umsetzung basieren. Das damit verbundene lineare Denken widerspricht jedoch nicht nur jüngeren Lerntheorien sondern vernachlässigt auch die Bedeutung emotionaler und kommunikativer Kompetenzen. Vor diesem Hintergrund werden in dem nachfolgenden Modell sechs Kompetenzbereiche für das Studium einer transnational ausgerichteten Sozialen Arbeit vorgestellt und jeweils mit ausgewählten Kompetenzen illustriert.

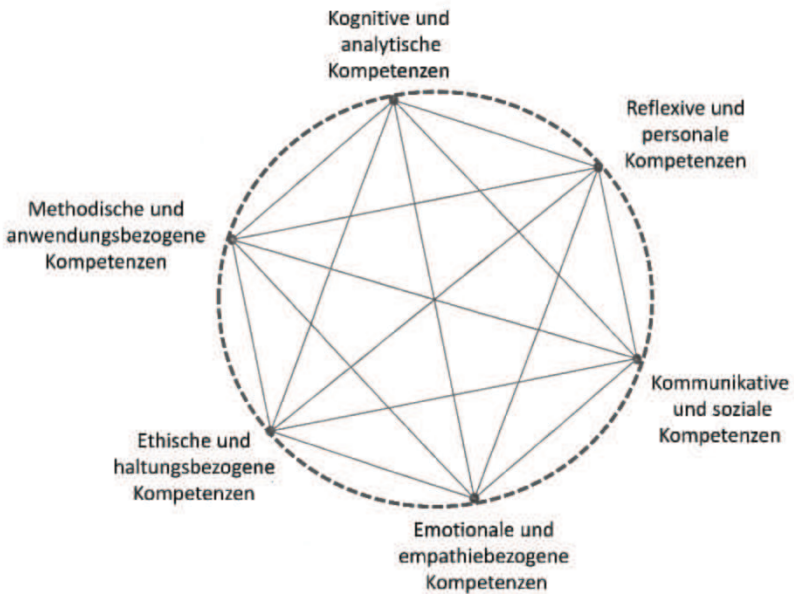


Abb. 1 Kompetenzbereiche einer transnationalen Sozialen Arbeit.
Quelle: eigene Darstellung

Damit wird ersichtlich, dass es sich um keinen abgeschlossenen Kompetenz-Kanon handelt, sondern um Beispiele, durch die die Relevanz der sechs verschiedenen Kompetenzebenen verdeutlicht werden soll.

a) Kognitive und analytische Kompetenzen

- Transnationale Machtverhältnisse und -strukturen erkennen können.
- Globale Dominanzkulturen durchschauen können.
- Die globalen Auswirkungen kapitalistischer Ausbeutungsprozesse gegenüber Mensch und Natur erkennen können.
- Ökologische, soziale, politische und ökonomische globale Risiken und ihre Wechselwirkungen analysieren können.
- Die Wechselwirkungen von globalen und lokalen Dynamiken analysieren können.
- Postkoloniale Deutungsmuster und Diskriminierungstendenzen erkennen können.
- Alternative Handlungsoptionen angesichts globaler Risikolagen planen und entwickeln können.

b) Reflexive und personale Kompetenzen

- Die eigenen Leitbilder und die Anderer reflektieren können.
- Die eigene Lebens- und Konsumweise angesichts globaler Risiken hinterfragen können.
- Eigene post-kolonial geprägte Deutungs- und Handlungsmuster erkennen und reflektieren können.
- Die eigene Positioniertheit und eigene Privilegien kritisch reflektieren können.
- Eigene diskriminierende Kommunikationspraktiken erkennen und reflektieren können.
- Paradoxien, Widersprüche und Ohnmachtsgefühle angesichts globaler Ungerechtigkeit und weltweiter Risiken aushalten können.
- Sich trotz schwieriger und ungerechter Rahmenbedingungen immer wieder motivieren können, aktiv zu werden.
- Eigene Lern- und Entwicklungsprozesse immer wieder kritisch hinterfragen können.

c) Kommunikative und soziale Kompetenzen

- Gewaltfrei, wertschätzend und emphatisch kommunizieren können.
- Transnationale und heterogene Kommunikations- und Gruppenprozesse begleiten und gestalten können.
- In heterogenen Kontexten gemeinsam mit anderen interagieren, planen und handeln können.
- Auch angesichts massiver Unrechtsstrukturen und Risiken andere motivieren können, aktiv zu werden und sich politisch zu engagieren.
- Konflikte im Kontext transnationaler und heterogener Dynamiken moderieren und konstruktiv bearbeiten können.
- Verschiedene Perspektiven, Ansichten und Positionen in Kommunikationsprozessen wahrnehmen und sensibel bearbeiten können.

d) Emotionale und empathiebezogene Kompetenzen

- Empathie und Anteilnahme für benachteiligte und diskriminierte Menschen entwickeln können.
- Solidarität für Benachteiligte entfalten können.
- Mit eigenen Emotionen angesichts von massiver Ungerechtigkeit und Armut konstruktiv umgehen können.
- Eigene Emotionen im Hinblick auf Ungerechtigkeit und Diskriminierung wahrnehmen und darüber kommunizieren können.
- Eigene Emotionen und Empathie in Bezug auf konkretes Handeln konstruktiv nutzen können.

e) Ethische und haltungsbezogene Kompetenzen

- Globale Machtstrukturen und Dominanzkulturen ethisch reflektieren können.
- Das Handeln von Menschen und Institutionen in Bezug auf globale ökologische, soziale, politische und ökonomische Risiken ethisch bewerten können.
- Das eigene Handeln angesichts weltweiter Risikolagen ethisch reflektieren können.
- Eine eigene Werthaltung und kritische Urteilsbildung angesichts transnationaler Risiken und relevanter Handlungsoptionen entwickeln können.
- Vorstellungen von transnationaler Gerechtigkeit als Entscheidungs- und Handlungsgrundlagen nutzen können.

f) Methodische und handlungsbezogene Kompetenzen

- Strategien und Handlungskonzepte angesichts transnationaler Risiken und globaler Ungerechtigkeit entwickeln und umsetzen können.
- Politische Positionen entwickeln und an Entscheidungsprozessen partizipieren können.
- Methoden in Bezug auf Aktivierung und Empowerment in transnationalen Kontexten einsetzen können.
- Kreative Protestformen, Kampagnen und gewaltfreien Widerstand planen und durchführen können.
- Lobby- und Advocacyarbeit mit benachteiligten und diskriminierten Menschen gestalten können.
- Zielkonflikte bei der Planung von Handlungsstrategien berücksichtigen können.

4 Fazit

Ausgehend von postkolonialen Theorien wurde eine transnational ausgerichtete Blickwinkelerweiterung für die Soziale Arbeit in der Weltrisikogesellschaft begründet. Darauf aufbauend wurden sechs Kompetenzbereiche für das Studium einer global ausgerichteten Sozialen Arbeit vorgestellt. Diese Kompetenzen lassen sich unter dem Oberbegriff Gestaltungskompetenz (vgl. de Haan 2008) zusammenfassen. Damit ist die Idee einer umfassenden Befähigung verbunden, in der Weltrisikogesellschaft ökologische, ökonomische, politische und soziale Probleme erkennen und benennen sowie konstruktive Handlungs- und Lösungsansätze für eine nachhaltige Entwicklung ableiten zu können. Eine solche transnationale Blickwinkelerweiterung ist fundiert in einem politischen strukturverändernden Anspruch Sozialer Arbeit und wäre für alle Hochschulen, an denen Soziale Arbeit gelehrt wird, eine wertvolle und wichtige Bereicherung. Warum aber stehen Hochschulen in katholischer Trägerschaft in besondere Verantwortung, diesen postkolonial-kritischen und transnational-transformativen Anspruch einzulösen?

Aus Sicht des Autors lässt sich zumindest aus drei Perspektiven begründen, warum eine solche postkolonial-kritische Blickwinkelerweiterung gerade für eine Hochschule in katholischer Trägerschaft von zentraler Bedeutung ist.

Die erste Begründung ist eng mit der kolonialen Epoche verbunden, Denn die katholische Kirche war durch ihr Missionierungsverhalten und Machstreben in vielen Kolonien maßgeblich an Diskriminierungs- und Unterdrückungsprozessen beteiligt. Hier liegt insofern eine historische Verantwortung, sich radikal dieser Vergangenheit zu stellen und sich aus einer postkolonialen Perspektive damit zu befassen.

Die zweite Begründung verweist im Gegenzug darauf, dass zahlreiche katholische Organisationen, Institutionen und Orden weltweit für eine engagierte solidarische und anwaltschaftliche Arbeit an der Seite der Armen und Benachteiligten stehen. Gerade in fragilen und zerfallenden Staaten, in denen alle anderen sozialen und gesundheitlichen Versorgungssysteme zusammenbrechen, sind es oftmals katholische Strukturen, die weiter bestehen und sich in schwierigsten Kontexten weiterhin der Bedarfe der notleidenden Bevölkerung annehmen. Dieses Engagement ist vorbildhaft und inspirierend für eine transnational ausgerichtete Soziale Arbeit.

Eine dritte Begründung bezieht sich auf die spirituell-theologischen Inspirationsquellen, die aus katholischen Kontexten entstammen. Insbesondere aus der lateinamerikanischen Theologie der Befreiung liegt ein großer Schatz an theologischen Schriften und Dokumenten vor (vgl. exemplarisch Gutiérrez 2004, Boff / Pixley 1987), die dezidiert und unmissverständlich die globalen kapitalistischen und politischen Unterdrückungsmechanismen aus biblischer Perspektive anprangern. Die Befreiungstheologie versteht sich als Stimme der

Armen und will zu ihrer Befreiung von Ausbeutung, Entrechtung und Unterdrückung beitragen. In diesem Kontext ist auch die Sozial- und Umweltenzyklika von Papst Franziskus (vgl. Franziskus 2017) zu nennen. In bis dahin nicht da gewesener Weise positioniert sich damit das Oberhaupt der katholischen Kirche in deutlicher kapitalismuskritischer Weise im Kampf gegen weltweite Armut und Umweltzerstörung, zwei globale Risiken, die untrennbar miteinander verbunden sind. Die Grundpositionen der Befreiungstheologie und der Enzyklika ermöglichen eine fundierte spirituell-theologische Basis für eine kritische Positionierung der Sozialen Arbeit. Katholische Hochschulen stehen in besondere Verantwortung, diese Schätze und Inspirationsquellen für sich in Lehre, in Forschung und darüber hinaus fruchtbar zu machen.

5 Literaturverzeichnis

- ASH (Alice Salomon Hochschule) Berlin (2017): Historie, <https://www.ash-berlin.eu/hochschule/profil/historie/> [Zugriff 21.08.2017].
- Beck, Ulrich (2007): Weltrisikogesellschaft: Auf der Suche nach der verlorenen Sicherheit, Frankfurt a.M.
- Boff, Clodovis / Pixley, Jorge (1987): Die Option für die Armen, Düsseldorf.
- Danielzik, Chandra-Milena / Kiesel, Timo / Bendix, Daniel (2013): Bildung für nachhaltige Ungleichheit? Eine postkoloniale Analyse von Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland, <http://www.glokal.org/publikationen/bildung-fuer-nachhaltige-ungleichheit/> [Zugriff: 02.11.2016].
- Erdheim, Mario (1994): Psychoanalyse und Unbewußtheit in der Kultur, Frankfurt a.M.
- Erdheim, Mario (1988): Die gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit. Eine Einführung in den ethnopschoanalytischen Prozeß, Frankfurt a.M.
- Fanon, Frantz (1966): Die Verdammten dieser Erde, Frankfurt a.M.
- Franziskus (2017): Laudato si. Die Umwelt-Enzyklika des Papstes, Freiburg.
- Frieters-Reermann, Norbert (2016): Friedenskompetenz durch Friedensbildung? Ausgewählte aktuelle Dilemmata und Diskursbereiche der Friedenspädagogik., in: In ZEP (Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik), Heft 4, 4–9.
- Frieters-Reermann, Norbert/ Lang-Wojtasik, Gregor (Hrsg.) (2015): Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit. Denkanstöße für eine differenzsensible Kommunikations- und Konfliktkultur, Leverkusen.
- Frieters-Reermann, Norbert / Jere, Tobias / Kafunda, Mathias / Moerschbacher, Marco / Morad, Huda / Neuß, Brigitte / Offner, Markus / Westermann, Aische (2013): Für unser Leben von morgen. Eine kritische Analyse von Bildungsbeschränkungen und -perspektiven minderjähriger Flüchtlinge, Aachen.
- Galtung, Johan (1990): Cultural Violence, in: Journal of Peace Research, Vol. 27, No. 3, 291–305.
- Galtung, Johan (1998). Frieden mit friedlichen Mitteln. Frieden und Konflikt, Entwicklung und Kultur, Opladen

- Gutiérrez, Gustavo (2004): *An der Seite der Armen. Theologie der Befreiung*, Augsburg.
- Haan, Gerhard de (2008): *Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung*. In: Bormann, Inka / de Haan, Gerhard (Hrsg.): *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde*, Wiesbaden, 23–43.
- Hall, Stuart (2004): *Ausgewählte Schriften*, Hamburg.
- Parin, Paul (1978): *Der Widerspruch im Subjekt*, Frankfurt a.M.
- Priesching, Nicole / Grieser, Heike (Hrsg.) (2016): *Theologie und Sklaverei von der Antike bis in die frühe Neuzeit*, Hildesheim (Sklaverei – Knechtschaft – Zwangsarbeit; 14).
- Reinhard, Wolfgang (2016): *Die Unterwerfung der Welt: Globalgeschichte der europäischen Expansion 1415–2015*, München.
- Reuter, Julia / Karentzos, Alexandra (2012): *Schlüsselwerke der postcolonial studies*, Wiesbaden.
- Rosenberg, Marshall B. (2009): *Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens*, 8. Aufl. Paderborn.
- Sen, Amartya / Nussbaum, Martha (Hrsg.) (1983): *The Quality of Life*, Oxford.

Gewalt in Pflegeeinrichtungen aus einer polykontexturalen Perspektive

Manfred Borutta, Miriam Floren

*„Festgeschnallt und ausgeliefert. Zwangsfixierungen im Pflegeheim“
(ARD-Kontraste, 13.04.2012)*

*„Falsche Medikamente, Fesseln, Druckgeschwüre“
(Süddeutsche Zeitung, 24.04.2012)*

*„Steigende Gewalt in der Pflege“
(Freie Presse, 08.01.2013)*

*„Klinikum feuert Pfleger – Selfies mit Patienten in der Notaufnahme. Das Uniklinikum Aachen hat fünf Pflegekräften gekündigt. Sie sollen Patienten in der Notaufnahme geschminkt und sich mit ihnen fotografiert haben. Die Klinik spricht von einem Einzelfall.“
(Frankfurter Allgemeine Zeitung, 21.10.2014)*

1 Gewalt in Pflegeeinrichtungen: Zur Relevanz eines mehrdimensionalen Phänomens und zur Schwierigkeit seiner empirischen Beobachtbarkeit

Zwischen 2013 und 2017 war die Abteilung Aachen der Katholischen Hochschule NRW an der Umsetzung des Modellprojekts „Dualer Studiengang Pflege“ des Landes NRW mit der verantwortlichen Durchführung von insgesamt acht Modulen¹ je Kohorte beteiligt. Während die pflegewissenschaftlichen Module vom Fachbereich Gesundheitswesen an der Abteilung Köln durchgeführt wurden, lag die Zuständigkeit für die bezugswissenschaftlichen Module und die Wahlmodule in der Verantwortung aller vier Abteilungen der Katholischen Hochschule NRW. Damit standen u.a. die Themenbereiche *Sozial- und gesundheitspolitische Rahmenbedingungen pflegerischen Handelns, Rechtliche Rahmenbedingungen, Kooperation und Koordination in der Pflege, Psychologie, Theologie und Ethik* sowie *Multiprofessionelle Kooperation in der Pflege* im Zuständigkeitsbereich auch des Kollegiums an der Abteilung Aachen. Nicht zuletzt vor dem Hintergrund der aktuellen rechtlichen Vorgaben aus dem Wohn- und Teilhabegesetz des Landes NRW, das im Oktober 2014

¹ Darunter ein Wahlmodul, die Supervision und die Betreuung von Bachelorarbeiten.

in Kraft getreten ist und erstmalig die Einrichtungen und Dienste aus dem Pflegektor rechtsverbindlich auffordert, aktiv Maßnahmen zum Schutz der Nutzer_innen von Pflegeleistungen sowie zur Vermeidung jeder Form von Ausbeutung, Gewalt und Missbrauch, einschließlich ihrer geschlechtsspezifischen Effekte zu ergreifen, wurde innerhalb der Module das Themenfeld Gewaltentstehung, -prävention und -bearbeitung in der Pflege durch die Aachener Abteilung aufgegriffen und thematisiert.²

Die intensivere Auseinandersetzung mit diesem Thema im Kontext von Pflegestudiengängen ist nicht selbstverständlich. Die zunehmende Ausrichtung, insbesondere der Bachelorstudiengänge in der Pflege, an klinischen Erfordernissen vernachlässigt nicht selten die für professionell Pflegende aus Sicht der Autorin und des Autors bedeutsame Kontextperspektive. Pflege und Soziale Arbeit – so die Grundannahme dieses Artikels – finden stets in organisationalen und gesellschaftlichen Kontexten statt. Ohne diese sind sie weder realisierbar noch in ihrer jeweiligen Fallorientierung und Effektivität denkbar. Gegenüber den vulnerablen Gruppen chronisch kranker, insbesondere gerontopsychiatrisch und psychiatrisch veränderter Menschen, die in den Einrichtungen des Gesundheitswesens gepflegt und betreut werden, kommt den professionellen Akteur_innen dabei ein besonderer Schutzauftrag zu, der stets nur bedingt über die je unterschiedlichen disziplinären Interventionsstrategien durch die jeweilige Profession realisierbar ist. Professionelle Pflege wie professionelle Soziale Arbeit sollten insofern mit einer hinreichenden Kontextsensibilität ausgestattet sein, die es ihnen ermöglicht, Interdependenzen ihres Handelns einerseits sowie der Handlungs- und Sichtweisen von Patient_innen und pflegebedürftigen Menschen als kontextabhängige Indexikalitäten verstehen zu können.

Gewaltphänomene, die in Pflegeeinrichtungen auftreten und von Medien aufbereitet werden, schockieren. Es sind Tabubrüche, und es geht in Bezug auf die Betroffenen in der Regel um vulnerable Gruppen, also um chronisch kranke, gerontopsychiatrisch veränderte alte oder anderweitig beeinträchtigte Menschen. Die Frage nach den Kontexten der beobachteten und angeprangernten Gewalt wird in den Medien selbst – nicht zuletzt aufgrund der hohen Komplexität des Phänomens – selten gestellt. Wie es scheint, wird sie in den Pflegeeinrichtungen selbst noch seltener gestellt. Und dies, obschon Gewalterfahrungen in Pflegeeinrichtungen ein vielfältiges und im Pflegealltag weit verbreitetes Phänomen darstellen.³ Gewalt ist kaum Gegenstand von Studien in

² Es fällt auf, dass das Thema ‚Gewaltvermeidung‘ zwar Gegenstand der landesrechtlichen Vorgaben (im WTG) ist, in den Vorgaben aus den Grundlagen der Qualitätsprüfung nach § 114 SGB XI des Medizinischen Dienstes des Spitzenverbandes Bund der Krankenkassen (aktuelle Fassung September 2016) immer noch keine Rolle spielt.

³ Vgl. u.a. die aktuelle Befragung von insgesamt 402 Pflegekräften und Auszubildenden in der Pflege zur erlebter und beobachteter Gewalt in der Pflege durch das DIP e.V. Köln, in: Die Schwester / Der Pfleger, 56. Jg., 09/2017, 14–21 sowie (ausführlich): Weidner, Frank / Tucman, Daniel / Jacobs, Peter (Hrsg.: DIP): Studienbericht zur Gewalt in der Pflege. Erfahrungen und

Deutschland. Die Datenlage in Bezug auf das Auftreten von Gewalthandlungen in bundesdeutschen Pflegeeinrichtungen und Krankenhäusern ist ausgesprochen dürftig (vgl. Weidner u.a. 2017, 5). „Die meisten [...] Studien sind englischsprachig und beziehen sich überwiegend auf psychiatrische Einrichtungen. Weniger häufig wurden Einrichtungen der Altenpflege und noch seltener Einrichtungen für Menschen mit Behinderung untersucht.“ (ebd.)

Der WHO-Bericht „Gewalt und Gesundheit“ geht davon aus, dass die Angaben „über das Ausmaß der Misshandlung alter Menschen spärlich [sind].“ (WHO 2013, 22). Die Misshandlung in Institutionen wie Pflegeheimen sei vermutlich weiter verbreitet als allgemein angenommen, so die WHO. Görgen und Greve verweisen ihrerseits darauf, dass verlässliche Daten zur Verbreitung von Gewalt in der Pflege „bislang weder für den Bereich der stationären Pflege noch im Hinblick auf familiäre Pflegebeziehungen vor [liegen]“ (Görgen / Greve 2006, 153). Erkenntnisse zu Verbreitung und Erscheinungsformen von Gewalt gegen ältere Menschen stützten sich „einerseits auf *Hellfelddaten*, das heißt auf Fälle, die von Polizei, Strafjustiz oder anderen einschlägigen Institutionen bearbeitet wurden, andererseits auf Erkenntnisse der kriminologischen und viktimologischen *Dunkelfeldforschung*, das heißt im Wesentlichen auf Opferbefragungen, in denen Menschen über ihre Gewalterfahrung berichten.“ (Görgen / Greve 2006, 145). Die amerikanische „National Elder Abuse Incidence Study“ aus dem Jahr 1998 belegt, dass in Bezug auf ältere pflegebedürftige Menschen, die nicht in Pflegeeinrichtungen betreut werden, fast 90% der bekannten Täter_innen Familienmitglieder der älteren Opfer waren. „[B]ei den nicht mit den älteren Opfern verwandten Tätern handelt es sich vor allem um Freunde und Nachbarn“ (Görgen / Greve 2006, 148). Dass Gewalt gegenüber älteren Menschen „häufig in engen sozialen und familiären Beziehungen auftritt, liegt in der Natur der Sache, denn Interaktion stellt eine wesentliche Voraussetzung für die Genese und die Verwirklichung des Phänomens Gewalt dar“ (Borutta 2007, 131).

Die Befragbarkeit von älteren, pflegebedürftigen Menschen mit funktionalem und kognitiven Beeinträchtigungen (beispielsweise Demenz) und die Unterscheidung von Viktimisierungsfolgen einerseits sowie die Auswirkungen von Krankheits- und Alterungsprozessen andererseits machen die Erhebung valider Daten außerordentlich schwierig, wenn nicht gar unmöglich (vgl. Görgen / Greve 2006, 152). Demzufolge seien – so Görgen und Greve – Menschen mit Demenz, geistig behinderte Menschen und Personen mit starken Einschränkungen des Seh-, Hör- und Sprechvermögens in den Untersuchungen typischerweise unterrepräsentiert. „Die Forschungslage ist vor diesem Hintergrund beunruhigend defizitär“ (ebd.).

Problematisch gestaltet sich bereits der Forschungszugang, so dass repräsentative Aussagen sowohl für den stationären als auch für den häuslichen Bereich kaum möglich seien. Bestenfalls können Befragungen von Pflegekräften, wie sie das DIP 2017 auf der Basis von 402 ausgewerteten Fragebögen vorgenommen hat, einen (wenn auch eher rudimentären) Überblick über beobachtete und selbst erlebte Gewalthandlungen in der Pflege liefern.⁴ Bereits die hochgradig heterogene Interpretation dessen, was aus Sicht der Befragten unter Gewalt verstanden wird, verdeutlicht die Schwierigkeit einer kohärenten Inhalts- und Konstruktvalidität, oder allgemeiner ausgedrückt: Unter ‚Gewalt in der Pflege‘ verstehen nicht alle Befragten das Gleiche und nicht jedes Item einer Frage erfasst das zu untersuchende Konstrukt in seinen wichtigsten Aspekten erschöpfend (vgl. Bortz / Döring 2006, 200–202). Görge und Greve (2006, 153) stellen dann auch den Nutzen einer empirisch-repräsentativen Untersuchung des Phänomens ‚Gewalt in der Pflege‘ in Relation zu dem zu betreibenden Aufwand, den die Ermittlung repräsentativer Zahlen kosten würde, in Frage, weil die

„Präventions- und Interventionsmöglichkeiten [...] demgegenüber weniger auf repräsentative Zahlen als vielmehr auf gezielte Untersuchungen zu den verschiedenen Auftretens- und Erscheinungsformen, Wirkungs- und Bedingungsbeziehungen sowie auf seriöse Evaluationsstudien der Wirksamkeit von Interventionen angewiesen (sind).“ (ebd.)

Diese programmatische Aufforderung verdeutlicht, dass es für die Präventions- und Interventionsebene bedeutsamer erscheint, nicht die Auftretenshäufigkeit, sondern die *Erscheinungsformen*, *Interdependenzen* und *Rahmenbedingungen* als relevante Kontexte des Gewaltphänomens in der Pflege verstärkt in den Blick zu nehmen. In den wenigen empirischen Studien wird jedoch bislang nahezu ausschließlich die Akteur_innenebene in den Fokus der Beobachtungen gestellt. Kontexturale Bedingungen und damit – bezogen u.a. auf den stationären und teilstationären Sektor – die Variablen Team, Organisation und Gesellschaft bleiben in der Regel außen vor.⁵ Ein Spiegelbild dieser Situation stellt auch das Gros der Fachliteratur zum Thema Gewalt in der Pflege dar. Nicht wenige Fachautor_innen leisten sich eine vorwiegend personenzentrierte Perspektive auf das Thema. Personenzentrierte Sichtweisen führen jedoch in eine analytische Sackgasse, an deren Ende dann auf der Interventionsebene in Ratgebermanier an Mitarbeiter_innen herumgewerkelt wird,

4 Ausgegeben wurden insg. 1.200 Fragebögen.

5 Vgl. exemplarisch den ZQP-Report Gewaltprävention in der Pflege, 2017. Wie bedeutsam die Dynamiken in Pflegeteams beispielsweise für die Anwendungshäufigkeit von freiheitsentziehenden Maßnahmen in Pflegeeinrichtungen sein können, zeigt die qualitative Studie des DIP in Kooperation mit dem Amt für Altenarbeit des Kreises Aachen (Fixierungsfallgeschichten) aus 2008, http://www.dip.de/fileadmin/data/pdf/material/Projektbericht_Fixierungsfallgeschichten_Aachen.pdf [Zugriff: 21.10.2017].

bzw. diese therapeutisiert werden (vgl. Gröning o.J.), ohne dass es zu tragfähigen systemischen Lösungen kommt.⁶ Damit werden blinde Flecken produziert und gleichermaßen verfestigt, denn gleich mehrere Ebenen des Phänomens werden ausgeblendet. Aus einer diskurs- und machttheoretischen Perspektive erscheint die Fokussierung auf Akteur_innen (pflegende Angehörige, Pflegekräfte als ‚Täter_innen‘, pflegebedürftige Menschen als ‚Opfer‘ etc.) als der Versuch einer personalisierten Zuschreibung von Verantwortung.

„Personalisierung heißt, dass Personen anhand einer spezifischen [...] Prägung identifiziert und als pathologisch [...] oder absonderlich markiert werden. Die diesen Personen zugeschriebenen Handlungen werden damit zugleich von allen anderen, die sich durch die entsprechenden Merkmale nicht angesprochen fühlen ‚wegpersonalisiert‘. [...] Personalisierung weist die Verantwortung einigen wenigen zu und hat dadurch für alle anderen eine entlastende Funktion.“ (Kühl 2014, 7)

Formen personifizierter Fremdzuschreibungen unter Ausblendung des jeweiligen Kontextes sind nicht selten „Ausdruck einer gesellschaftlich tabuisierten und unzulänglich aufbereiteten Haltung zum Thema Gewalt“ (Borutta 2007, 132). Sie stellen eine Simplifizierung dar, die mehr verbaut, als dass sie im professionellen Umgang mit dem Phänomen weiterhilft.

In der dispositiven Verknüpfung der methodischen Zugangsbeschränkungen mit *externen Einschränkungen* (mit M. Foucault (2003): dem *Diskursverbot*) in Form von Forschungsmittelbegrenzungen und weiteren Restriktionen, denen die Erforschung des Phänomens unterworfen ist, sowie mit *internen Einschränkungen* (der angelegten methodisch-sensualistischen Reduktion auf die Akteur_innenebene innerhalb der wenigen durchgeführten Studien) kommt es zur Reproduktion von Macht durch den Diskurs. Mit diesen die Beobachtung begrenzenden Determinanten wird der (pflege-) wissenschaftliche Diskurs des Themas ‚Gewalt in der Pflege‘ gleichermaßen kontrolliert, selektiert, organisiert und kanalisiert.

Durch die diskursiv angelegte methodische Reduktion und Reproduktion wird stets nur eine Seite des komplexen Phänomens beobachtet – im Sinne einer Bezeichnungsseite –, während die andere Seite als unmarked state weiterhin unbeleuchtet bleibt. Diese den meisten Studien zugrundeliegende selektive Beobachtungsweise hinterlässt und produziert gleichermaßen blinde Flecken. In gewisser Weise verdankt die überwiegende Zahl der Studien zum Thema ‚Gewalt in der Pflege‘ ihre (akteur_innenzentrierten) Sicht der Dinge der eigenen methodischen Blindheit. Sie können nur deshalb etwas empirisch beobachten und in ein numerisches Relativ übersetzen (also mit Zahlenwerten bezeichnen), weil sie im Moment ihrer Forschungsbeobachtung nicht sehen,

⁶ Hierzu gehört auch die zunehmende Anzahl an Resilienz-Ratgebern, die auf Veränderbarkeit der Person setzen, ohne jedoch die Wirkungsmächtigkeit von Team- und Organisationsregelwerken hinreichend in den Blick zu nehmen. (Vgl. kritisch zur sog. Selbstmanagementliteratur: Bröckling 2000, 160; 2017, 113–139).

was sie nicht sehen. Es braucht aber ein „möglichst spezifisches Bedingungs-wissen“ (Görge / Greve 2006, 160), um hochspezifische Interventionsmaß-nahmen, die auf mehr als nur auf einer Ebene ansetzen (bislang zumeist als ‚Schulungsbedarfe‘ beschrieben) herauszuarbeiten und praktikabel zu machen. Ein „Mehr desselben“ – im Sinne von noch mehr Fortbildung mit noch mehr frustrierten Pflegekräften – wird hier kaum weiterhelfen.

2 Zur Heterogenität und Komplexität des Gewaltbegriffes

Gewalt ist wohl einer der schillerndsten Begriffe in unserem Sprachgefüge.⁷ Allein der Versuch einer allgemein verbindlichen Definition des Gewaltbegriffs fällt bereits schwer.⁸ Die WHO beschreibt Gewalt als ein

„äußerst diffuses und komplexes Phänomen, das sich einer exakten wissen-schaftlichen Definition entzieht. [...] Die Vorstellung von akzeptablen und nicht akzeptablen Verhaltensweisen und die Grenzen dessen, was als Gefährdung empfunden wird, unterliegen kulturellen Einflüssen und sind flie-bend, da sich Wertvorstellungen und gesellschaftliche Normen ständig wandeln.“ (WHO 2013, 5)

Die WHO konkretisiert Gewalt als „absichtlicher Gebrauch von angedrohtem oder tatsächlichem Zwang oder physischer Macht gegen die eigene oder eine andere Person, gegen eine Gruppe oder Gemeinschaft, die entweder konkret oder mit hoher Wahrscheinlichkeit zu Verletzungen, Tod, psychischen Schäd-en, Fehlentwicklungen oder Deprivation führt“ (WHO 2013, 6). Dabei ist der Zweck der jeweiligen Definition stets mitzudenken. „Eine als Instrument des Strafvollzugs gedachte Definition wird zweifellos anders aussehen als eine für die Sozialarbeit brauchbare Definition.“ (ebd.) Von einer „Handlung, die eine verletzte ältere Person schädigen oder das Risiko einer solchen Schädigung herbeiführen (kann) durch einen für Pflege und Versorgung Verantwortlichen (caregiver) oder durch eine andere Person, die in einem vertrauensvollen Ver-hältnis zu der älteren Person steht“ und zwar unabhängig davon, ob eine Schädigung beabsichtigt ist, spricht auch das *International Network for the Prevention of Elder Abuse* (vgl. INEPA, zit. n. Müller-Hergl, 2011, 4). Eine Intention zur Schädigung eines Dritten ist demnach für die Feststellung von Gewalt nicht erforderlich. Für die Pflege ist diese Differenzierung hoch relevant (s.u.).

⁷ Etymologisch stammt der Begriff u.a. vom althochdeutschen *walt*, dem altenglischen *weald* und dem indogermanischen Wurzel *val* „stark sein, beherrschen“. Hirsch (2014) bezieht sich auf das lateinische *valere* und übersetzt dies mit „Verfügungsfähigkeit haben“.

⁸ Vgl. hierzu die umfänglichen Bemühungen der WHO (2013) um eine differenzierende Beschreibung.

Historisch betrachtet verstand man bis weit in die 1960er Jahre hinein unter Gewalt – in einem sehr eng gefassten Verständnis – lediglich körperliche Schädigungen. Carell (1997) macht darauf aufmerksam, dass selbst die Bundesregierung zu Beginn der 1990er Jahre in ihrem „Gewaltgutachten“ noch von diesem eher reduzierten Begriffsverständnis ausging (vgl. Schwind u.a. 1990, 10). Weiter gefasste Ansätze beziehen demgegenüber auch Formen psychischer und sexueller Misshandlung, finanzielle Ausbeutung und Unterlassungen mit ein, die zu einer – wie auch immer gearteten – Schädigung einer Person führen. Formen struktureller Gewalt bezieht u.a. der Konflikt- und Friedensforscher Johan Galtung (1984; 1993) mit in den Gewaltbegriff ein. Ihm geht es insbesondere um Kritik an gesellschaftlichen und organisationalen Strukturen, die Menschen mehr als nötig in ihren Selbstbestimmungs- und Entwicklungsmöglichkeiten beeinträchtigen und behindern können. Auch innerhalb dieses weiten Begriffsverständnisses gibt es noch erhebliche Unterschiede, wie Carell deutlich macht: Einerseits wird finanzielle Ausbeutung einbezogen, andererseits wird sie ausgelassen. Sexueller Missbrauch wird manchmal unter körperlichen Misshandlungen eingeordnet, teilweise als eigenständige Kategorie betrachtet.

Baberowski (2015, 43) beschreibt Gewalt „als Möglichkeit, (die) auch dann präsent [ist], wenn aktuell niemand gewalttätig ist“. Gewalt bleibe als Möglichkeit somit auch dann im Spiel, wenn Frieden herrscht. In ihrer institutionalisierten Form eröffnet Gewalt Gelegenheiten: „In allen totalen Institutionen ist die Gefahr groß, dass manche Menschen zu Tätern und manche zu Opfern werden“ (ebd., 41). Gewaltoptionen werden jedoch gegenüber weiteren Handlungsalternativen erst dann realisiert, wenn Menschen in Situationen sind, die es ihnen erlauben, Grenzen zu überschreiten“ (ebd., 31). Es hängt somit immer von den jeweiligen Kontexten ab, welche Entscheidung überhaupt realisiert wird. Deshalb verweist auch Baberowski auf die Kontextsensitivität des Phänomens, indem er davon ausgeht, dass eine Analyse der Gewalt, „die nicht auch vom Raum und von der Kultur spricht, in denen sie sich entfaltet, [...] keine Antwort auf die Frage finden [wird], welche Handlungsmöglichkeiten sich Menschen in Gewaltsituationen bieten“ (ebd. 41).

In Bezug auf die Gewalt gegenüber alten, pflegebedürftigen Menschen hat Dieck (1993) zwei Primärformen unterschieden:

- a) Vernachlässigungen: hierzu gehören: passive Formen und aktive Formen der Vernachlässigung;
- b) Misshandlungen: hierzu gehören körperliche Misshandlungen, psychische Misshandlungen, finanzielle Ausbeutung und die Einschränkung des freien Willens.

Ruthemann schließlich geht davon aus, dass man immer dann von Gewalt reden kann, „wenn eine Person zum ‚Opfer‘ wird, d.h. vorübergehend oder dau-

ernd daran gehindert wird, ihrem Wunsch oder ihren Bedürfnissen entsprechend zu leben“ (Ruthemann 1993, 14). Demzufolge heißt Gewalt also, ein unausgesprochenes oder ausgesprochenes Bedürfnis zu missachten. In einer weiteren Unterscheidung kann dieses Vereiteln einer konkreten Lebensmöglichkeit

- durch eine Person (personale Gewalt, als direkte Form),
- durch institutionelle Strukturen (strukturelle Gewalt, als indirekte Form),
- durch gesellschaftliche Strukturen (kulturelle Gewalt, als indirekte Form verursacht werden.

In Bezug auf die personale Gewalt unterscheidet Ruthemann – ähnlich wie Dieck – zwischen aktiver Gewaltanwendung (im Sinne von Misshandlung) und passiver Gewaltanwendung (im Sinne der Vernachlässigung). Damit entscheidet sich Ruthemann für eine subjektivistische Perspektive des Gewaltbegriffs. Sie definiert Gewalt stets „aus der Sicht des geschädigten Opfers“ (ebd., 14). Dem gegenüber definiert sie Aggression als eigenständigen Begriff.⁹ Aggressives Verhalten liegt nur dann vor, „wenn die Absicht der Schädigung bei einem Täter vorhanden ist. Wenn also eine Person absichtlich etwas macht oder unterlässt, um eine psychische oder physische Beeinträchtigung einer anderen Person herbeizuführen“ (ebd., 15).

Aggression wird damit – ebenfalls subjektivistisch – als Intention zur Schädigung einer Person definiert. Gewalt wird von der Wirkung auf eine Person hin definiert, Aggression von der Absicht zur Schädigung. In der Literatur finden sich nicht selten definitorische Abgrenzungsschwierigkeiten zwischen dem Gewalt- und dem Aggressionsbegriff, wie Kranich feststellt: Hier „lassen sich Abhandlungen über Gewalt finden, die sich vorwiegend mit Aggression beschäftigen, und Werke über Aggression, in denen es um Gewalt geht“ (Kranich 2000, 46).

Mit Ruthemann können wir davon ausgehen, dass es in der Pflege wesentlich *mehr Gewalt als Aggression* geben dürfte. Wo es beispielsweise zu Handlungen gegenüber pflegebedürftigen Menschen kommt, die pflegfachlich und ethisch zwar vertretbar sein mögen und somit als kollektiv bindende Entscheidung und Ergebnis der Fallarbeit zur Anwendung kommen (wie die Anwendung von freiheitseinschränkenden Maßnahmen in konkreten Situationen der Selbstgefährdung), stehen diese bei weitem nicht immer im Einvernehmen mit dem pflegebedürftigen Menschen. Bewohner_innen werden diese Handlungen aus ihrer Perspektive in aller Regel als Gewalt erleben. D.h., es geschieht eine Menge an Gewalt in der Pflege, ohne dass irgendjemand dabei eine schädigende Absicht haben muss.

⁹ Schneider (2005, 18) verweist darauf, dass der Aggressionsbegriff eher eine Tradition „innerhalb des psychologischen Theoriegebäudes“ habe.

Der Gewaltbegriff erfährt heute jedoch eine nahezu inflationäre Verwendung. In seinem intentionalen Gebrauch ist er durchaus kritisch zu sehen: Er ist „zur Skandalisierung gesellschaftlicher Sachverhalte wie kaum ein anderer geeignet“ (Görgen / Greve 2005, 55). Nicht zu Unrecht bezeichnete Klie den Gewaltbegriff und seine inflationäre Verwendung bereits vor über 20 Jahren als eine Dramatisierungsmetapher, die es vereinfacht, Schuldzuweisungen zu transportieren (Klie 1993, zit. n. Landespräventionsrat Nordrhein-Westfalen 2005, 129). Schneider (2005, 18) zitiert Kreutzer, der konstatiert, dass „es keinen Begriff der Gewalt und der spezifischen Gewalt gegen ältere Menschen gibt, der als allgemein akzeptiert gilt“ (Kreutzer 1998, 145). Ohne Explikation des Begriffs in ein jeweiliges wissenschaftstheoretisches Bezugssystem kann es keine klare Konturierung des jeweils verwendeten Begriffs geben.

3 Polykontexturale Perspektive

Im Sinne einer polykontexturalen¹⁰ Beobachterperspektive, wie sie u.a. von Vogd (2011) mit Bezug auf Luhmann (1998) entfaltet wird, sind stets mehrere „Stränge“ in den Blick der Phänomenbeobachtung zu nehmen, um die „Gleichzeitigkeit des Anderen“ (Vogd 2011) adäquat (mit-) beobachten zu können. Es sind damit zunächst „kontingente, jedoch begründbare Entscheidungen darüber zu treffen, welche Kontexturen und Gegenstandsbereiche in den Vordergrund zu stellen sind, welche stillschweigend mitgeführt werden und welche keine Beachtung finden“ (ebd., 52). Kontingenz bedeutet nicht, dass die zu treffende Entscheidung über die Prämissen, welche in einem Formenkalkül anzulegen sind, willkürlich getroffen werden könnte. Sie sind zwar so, wie sie angelegt werden, weder notwendig noch unmöglich, d.h., es könnten immer auch andere Formen zum Tragen kommen. Sie stellen insofern einen Raum möglicher Interdependenzen dar, die unter je spezifischen gesellschaftlichen Bedingungen Sinn ergeben. Vogd arbeitet mit Hilfe des Formenkalküls von Spencer-Brown (1972) in der Beobachtung des bundesdeutschen Gesundheitssystems fünf Stränge bzw. Variablen heraus, die als Determinanten der Krankenbehandlung (gleichzeitig und aufeinander wirkend) mitzudenken sind: Körperzustand – Körperveränderung (als medizinische Intervention) – Interaktion – Organisation – Gesellschaft. Die Differenz der fünf zu unterscheidenden Variablen ist jeweils als Innenseite und als Außenseite der Form zu beobachten. Dabei ist die zunächst benannte, in Leser_innenrichtung linksstehende Unterscheidung (Körperzustand vs. Körperveränderung)

¹⁰ Kontexturalität meint hier ‚im Zusammenhang, als Verbindung zu sehen‘. Der Begriff der ‚Polykontexturalität‘ geht zurück auf die zweiwertige Logik nach Gotthard Günther (1978), an die dann später Niklas Luhmann mit seinen Arbeiten angeschlossen hat.

„an der offensichtlichen Differenz angelegt, auf welche die Veranstaltung der Krankenbehandlung referiert, während die weiter rechtsstehenden Kontexturen sozusagen aus der Tiefe des Raums auf diesen Prozess einwirken. [...] Die am weitesten rechtsstehende Variable erscheint im Sinne Spencer-Browns als der ‚tiefste Raum‘ und entfaltet seine Wirkung durch alle vorgehenden Räume hindurch.“ (Vogd 2011, 54).

Ganz rechts ist mit Gesellschaft die Semantik einer funktional-differenzierten Gesellschaft gemeint. „Medizin, Wissenschaft, Recht, Wirtschaft, Politik etc. greifen hier also (als Funktionssysteme) durch Organisationen und Interaktionen hindurch auf die Beziehung von Körperzustand und Körperveränderung ein“ (ebd., 55). Gesellschaft bildet dabei den „re-entry“-Haken, der die anderen Unterscheidungsformen mit einbezieht. Denn, ohne Gesellschaft (in ihrer funktional-ausdifferenzierten Form) keine Organisation, keine Interaktion, keine Körperveränderung.

Die Gleichzeitigkeit des / der Anderen verweist darauf, dass diese form-spezifischen Differenzierungen (jeweils mit Innen- und Außenseiten einer Form) „nicht als stufenweise Abfolge sukzessiver Rechenschritte missverstanden werden [darf], entsprechend der die Variablen in einer linearen Verkettung eine nach der anderen abgearbeitet werden“ (ebd. 55). Denn die ‚Berechnung‘ geschieht gewissermaßen simultan und setzt damit polykontextural kompetente Akteur_innen (sowohl in der Forschung als auch im Management) voraus, welche die durch die unterschiedlichen Beobachtungsstandorte präsent gehaltenen Differenz- bzw. Reflexionsräume¹¹ „parallel vergegenwärtigen und verarbeiten können, um sie dann in einem zweiten Schritt als Lösung dieses Formarrangements jeweils in eine konkrete [...] Bestimmung zu überführen“ (ebd., 67). Die so aufgezeigten Möglichkeits- oder Reflexionsräume „erzeugen jeweils eine eigene inhärente und unhintergehbare Logik“ (ebd., 68). Vogd veranschaulicht, dass damit eine hohe analytische Durchdringung des Gegenstands auf einem hohen Verallgemeinerungsniveau möglich wird. Dies stelle die Grundlage dar, um im Anschluss auf der Lösungs- und mithin Interventionsebene die vielfältigen Ausdrucksformen der empirischen Verhältnisse würdigen zu können (vgl. ebd.). Damit können Interdependenzen beschrieben werden, ohne damit gleichermaßen vorschnell Kausalitäten festzulegen. Die Variablen stehen – so Vogd in Anlehnung an Baecker (2008) – in kommunikativen Beziehungen zueinander, die im Kontext ihrer jeweiligen Unterscheidung (der jeweiligen Innen- und der jeweiligen Außenseite einer Form) als eigenes Netzwerk darzustellen, „das aus Unentscheidbarkeiten und Unbestimmtheiten besteht, die von Beobachtern [...], in jedem Fall erst in Bestimmtheit überführt werden“ (Baecker 2008, 48). Damit werden im Falle der Krankenbehandlung sowohl differenztheoretische Perspektiven, organisationstheoretische Perspektiven und netzwerktheoretische Bestimmungen verbunden. Die Krankenbehandlung ist damit nicht nur auf eine einzelne Komponente (und

11 Günther (1978) verwendet hier den Begriff ‚Kontextur‘ (vgl. Vogd 2011, 68).

deren Veränderbarkeit bzw. Nicht-Veränderbarkeit) – beispielsweise der medizinischen Intervention – beschränkt, sondern umfasst mehrere relevante und kommunikativ verbundenen Ebenen.

4 Polykontexturale Ausdifferenzierung des Gewaltphänomens

In Anlehnung an Vogd soll im Folgenden eine polykontexturale Perspektive auf das Thema der Gewalt in der Pflege angegangen werden. Polykontexturalität heißt hier (im Anschluss an Günthers Programm der mehrwertigen Logik), dass unterschiedliche Systeme oder Ebenen heterarchisch (und damit nicht hierarchisch) bestehen und in Beziehung zueinander treten. Vogd spricht von der „Gleichzeitigkeit des Anderen“, die es stets mitzudenken gilt (vgl. Vogd 2011).

Dieser Ansatz erlaubt eine multiperspektivische Analyse von Gewaltphänomenen in der Pflege. So entstehen verschiedene Bedingungskontexte des Gewaltphänomens, die gleichzeitig und netzwerkartig ihre Relevanz entfalten. Der Vorteil einer derart soziologischen Perspektive gegenüber reinen Interaktionsansätzen ist darin zu sehen, dass erstere nicht auf den Ebenen der Intervention und der Interaktion und damit beim „Herumwerkeln am Menschen“ (wörtliches Zitat H.W. Gärtner, 2015) stehen bleibt, sondern kontextural angelegt ist und damit die soziale Umwelt (Team, Organisation, Gesellschaft) mit einbezieht.

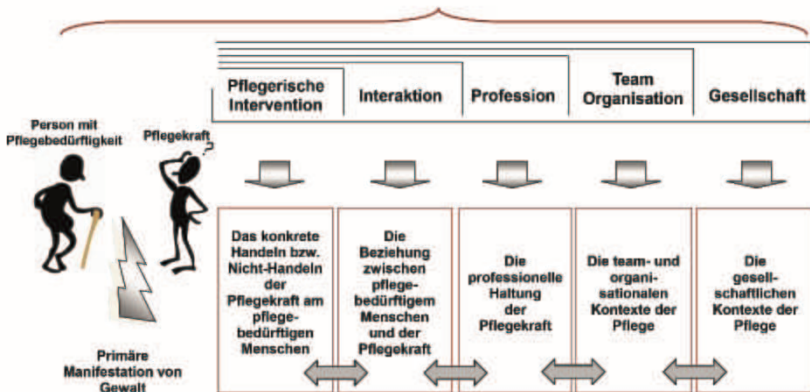


Abb. 1 Bedingungskontexte des Gewaltphänomens (eigene Darstellung, Borutta 2017)

5 Die operative Ebene des Gewaltphänomens aus einer polykontexturalen Perspektive

Eine polykontexturale Beobachtung des Phänomens verdeutlicht auf der operativen Ebene die Relevanz der Differenz der einzelnen Variablen bzw. Ebenen und ihrer jeweiligen Innen- und Außenseite. Auf der Ebene der Intervention beispielsweise wird das konkrete Handeln bzw. Nicht-Handeln der Pflegekraft thematisiert und beobachtet.

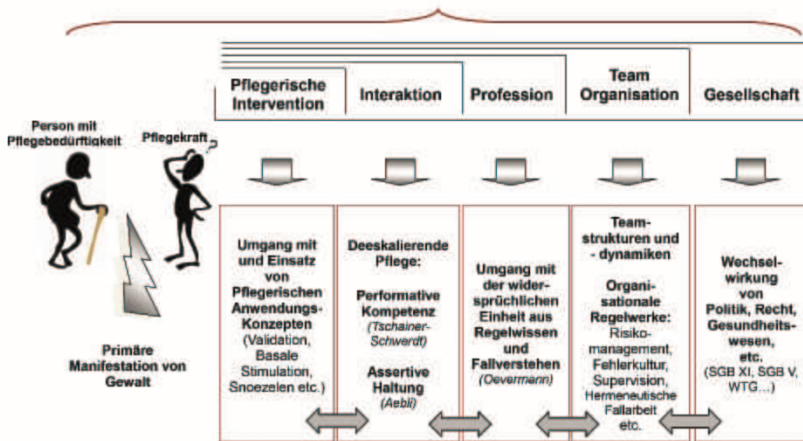


Abb. 2 Operative Ebene der Bedingungskontexte von Gewalt (eigene Darstellung, Borutta 2017)

Jede pflegerische Intervention ist jedoch im Kontext der weiteren, folgenden Variablen zu sehen. Die Ebene der Interaktion beschreibt die konkrete Beziehung der Pflegekraft zum / zur pflegebedürftigen Bewohner_in / Patient_in. Hiermit ist die performative Kompetenz der Pflegekräfte (nach Tschainer / Schwerdt 2002) und ihre assertive Fähigkeit (im Sinne von Aebli 1997, 272: die nicht verletzende Geltendmachung der eigenen Belange in der Pflegebeziehung) gemeint. Jede Form der Interaktion steht wiederum im Kontext der folgenden Variablen, die sie sowohl ermöglichen wie verhindern können. Auf der Ebene der Profession wird die Frage der professionellen Haltung der Pflegekraft (u.a. die Fähigkeit zur analytischen Distanz und der kritische Umgang mit Handlungsstandards) angesprochen. Die Ebene der Organisation greift die Regelwerke, Programme und Entscheidungsprämissen der Pflegeorganisation

auf. Hierzu gehören auch Angebote wie Supervision, Coaching etc. Die abschließende Form der Gesellschaft beschreibt die kontexturale Einbindung der vier anderen Ebenen in den Kontext unterschiedlicher gesellschaftlicher Funktionssysteme (Politik, Recht, Wirtschaft, Religion etc.) und ihrer Wirkungsweisen. Sie schließt das re-entry des Formenspektrums der Variablen ab.

6 Gesellschaft: Politische und rechtliche Implikationen

Unter Bezug auf das Modell des Formenkalküls können nun mit Bezug auf den Forschungsgegenstand „Gewalt in der Pflege“ verschiedene Ebenen bzw. Unterscheidungen eingezogen werden. Gesellschaft, ausdifferenziert in unterschiedliche Funktionssysteme wie Politik, Recht, Gesundheitswesen, stellt dabei den Ausgangspunkt und die auf alle weiteren Ebenen bezogene re-entry-Funktion dar. Die Funktion des Systems Politik besteht gesellschaftlich in der Generierung kollektiv bindender Entscheidungen in Form von Gesetzen (vgl. Luhmann 2002); dem Rechtssystem kommt die Funktion zu, die für die Gesellschaft normativ geregelten Erwartungsstrukturen im Codierungsmodus Recht / Unrecht sicherzustellen (vgl. Luhmann 1995).

Exemplarisch sei mit Bezug auf das Leistungsrecht (SGB XI) darauf verwiesen, dass seit Inkrafttreten der Pflegeversicherung (1995) die institutionalisierte Pflege mehr als 20 Gesetzesveränderungen und -erweiterungen erfahren hat, mit zum Teil gravierenden Auswirkungen auf die Finanzierung und die Personalressourcen der Einrichtungen sowie ihren Möglichkeiten, Personal zu rekrutieren. Diese politisch-rechtlichen Umweltturbulenzen sind als systemrelevante Daten (der Umwelt) immer wieder in passende systeminterne Information und im Weiteren – was weitaus anspruchsvoller ist – in systemrelevantes Wissen (also als eine in die Organisation ‚einzubauende‘ Erwartungsstruktur mit entsprechendem Verbindlichkeitscharakter für die agierenden Personen) zu übersetzen.

Mit dem „Gesetz zur Entwicklung und Stärkung einer demographiefesten, teilhabeorientierten Infrastruktur und zur Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität von Wohn- und Betreuungsangeboten für ältere Menschen, Menschen mit Behinderungen und ihre Angehörigen“ (im Folgenden: GEPA NRW) hat die Landesregierung Nordrhein-Westfalens das Thema Gewaltprävention in Artikel 2 des GEPA, dem Wohn- und Teilhabegesetz NRW (§§ 1 und 8 WTG) erstmalig an exponierter Stelle gesetzlich aufgegriffen und damit als normierte Vorgabe für die Betreiber_innen von Pflegeeinrichtungen determiniert:

„Die Leistungsanbieterinnen und Leistungsanbieter treffen geeignete Maßnahmen zum Schutz der Nutzerinnen und Nutzer vor jeder Form der Ausbeutung, Gewalt und Missbrauch, einschließlich ihrer geschlechtspezifischen Aspekte“ (§ 8 Abs. 1 WTG).

Der Landesförderplan¹² nach § 19 des Gesetzes zur Weiterentwicklung des Landespflegerechtes und Sicherung einer unterstützenden Infrastruktur für ältere Menschen, pflegebedürftige Menschen und deren Angehörige (Alten- und Pflegegesetz – APG NRW) sieht hierzu flankierend u.a. die Möglichkeit der Förderung von besonderen Maßnahmen gegen soziale Ausgrenzung, besondere Maßnahmen zur Verbesserung der Versorgungsstrukturen von Menschen mit Demenz und der sie unterstützenden Angehörigen sowie Hilfeangebote für eine gewaltfreie, autonomiestärkende Pflege und Maßnahmen zur Reduzierung der Anwendung freiheitsbeschränkender Maßnahmen in der Pflege vor. Konkretisiert wird dies im vorliegenden Landesförderplan „Alter und Pflege“ des Landes Nordrhein-Westfalen 2017–2018 gemäß § 19 APG NRW vom 01. April 2017. In Ziel 11 heißt es hier: Es „sollen Hilfeangebote für eine gewaltfreie, Autonomie stärkende Pflege und Maßnahmen zur Reduzierung der Anwendung freiheitseinschränkender Maßnahmen in der Pflege unterstützt werden“. Förderfähig sind demnach „Entwicklungen und Erprobung von Strategien zur Vermeidung von Gewalt und Freiheits-einschränkungen in der Pflege. Die Berücksichtigung unterschiedlicher Betroffenheiten von Männern und Frauen ist dabei von besonderer Bedeutung“ (Landesförderplan, 38).

7 Gewaltvermeidung im Kontext organisationaler Erwartungsstrukturen

Zur Verantwortung von Pflegeeinrichtungen gehört es zu gewährleisten, dass dort, wo Mitarbeiter_innen und pflegebedürftige Menschen gleichermaßen zu Opfern von Gewalthandlungen in der Pflege werden können, dies in der Einrichtung adäquat bearbeitet und reflektiert werden kann. D.h., jede Pflegeeinrichtung muss entsprechende Regelwerke und Bearbeitungsformen bereithalten, die es erlauben, Strategien

- der *primären Gewaltreduktion*, im Sinne von organisationalen Programmen wie der Etablierung hermeneutischer Fallarbeit, eines achtsamkeitsbasierten Riskma-

¹² Mit dem Instrument eines Landesförderplans werden die Maßnahmen der Landesregierung zur Stärkung und Qualifizierung der Strukturen der Altenhilfe und der pflegerischen Versorgung im Landeshaushalt gebündelt und planmäßig aufbereitet.

nagements (nach dem *high-reliability-organization-Ansatz*), und einer non-punitiven Fehlerkultur¹³, der Bereitstellung von Supervisionsangeboten, regelmäßige Fort- und Weiterbildung;

- der *sekundären Gewaltprävention*, im Sinne einer deeskalierenden Kommunikation, der Fähigkeit zur Antizipation kritischer Situationen, dem Erkennen non-verbaler Signale (Körperreaktion, Körpersprache etc.) und der Einübung einer assertiven (sich selbst schützenden) Haltung;
- der *tertiären Gewaltprävention* (als reflektierte Nachbearbeitung), u.a. die Durchführung hermeneutischer Fallarbeit (HFA), der Reflexion der eigenen Rolle und des eigenen Rollenverständnisses der Pflegenden, der Teilnahme an Supervision etc. vorzuzulassen.

Supervision stellt hier die wohl professionellste Form der Bearbeitungsweisen dar. Im Unterschied zu beispielsweise Handwerks- oder Handelsberufen werden Pflegekräfte in ihrem Arbeitsfeld nahezu täglich mit grenzüberschreitenden Verhaltensweisen (vgl. Kitwood 2008) konfrontiert, die sich zwar im Einzelnen aus dem Krankheitsbild der Demenz heraus erklären lassen (wie das Bespucken, Kratzen, Schreien, Anbrüllen, Kneifen, mit Kot schmieren etc.), aber dennoch für die davon betroffenen Pflegekräfte verletzend sein können. Pflegekräfte nehmen in der Ausübung ihres Berufes überwiegend eine professionelle, spezifische Rolle ein. Dennoch gehen sie stets mit ihrer ganzen Person in diese Rolle, und zur Person gehören immer auch weitere, diffuse Rollenanteile (z.B. als Mutter, Vater, Partner, Tochter oder Sohn), die sich bei aller Spezifität der professionellen Primärrolle im beruflichen Kontext nicht ausblenden lassen. Eben hieraus können entsprechende psychische, manchmal auch physische Verletzungen entstehen, die andere Berufsinhaber_innen in dieser Form nicht erfahren oder kennen lernen dürften.

Mit diesen Herausforderungen kompetent umzugehen, erfordert einen organisationalen Unterstützungsrahmen. Denn die genannten Verletzungen erleben Pflegekräfte im beruflichen Kontext. Und hier – im beruflichen Kontext – sollten sie entsprechend be- und verarbeitet werden. Leider gibt es jedoch in der überwiegenden Zahl der Pflegeeinrichtungen eine Kultur der ‚Privatisierung des Leidens‘. Es wird erwartet, dass die einzelnen Mitarbeiter_innen eigenständig dafür sorgen, dass sie unter den Verhaltensweisen nicht allzu sehr leiden und ihre Arbeitsfähigkeit aufrechterhalten. Die implizite Botschaft lautet dann: „Kläre das zu Hause mit Deinem Partner, Deinen Freunden, Deiner Familie“. Derartige Erwartungen spiegeln eine „Subjektivierungsform des unternehmerischen Selbst“ (Bröckling 2007, 88), die eine mangelnde Fähigkeit des „Selbst-Regierens“ (i.S. Foucaults 2003) unterstellt. Hier herrscht „das Universalprinzip ‚Selbst schuld!‘: Wer krank wird, hat sich nicht genug um seine Gesundheit gesorgt“ (Bröckling 2007, 94). Die unternehmerische „frohe

13 Vgl. zur theoretischen Fundierung des HRO-Ansatzes sowie der non-punitiven Fehlerkultur in Organisation: Weick / Sutcliffe (2003) und zur operativen Umsetzung auf Pflegeeinrichtungen: Saßen / Borutta / Lennefer (2007).

Botschaft, jeder sei seines Glückes Schmied, bedeutet im Umkehrschluss: An seinem Unglück ist jeder selbst schuld“ (Bröckling 2000, 156). Wer die aus der Pflege sich ergebenden Belastungen nicht alleine verarbeitet, muss sich das dann als persönliches Versagen anrechnen lassen. Eine Form des victim blaming, dass der zynischen Dynamik einer Aufforderung zur Selbstoptimierung entspricht, wie sie beispielsweise auch in verschiedenen QM-Ansätzen (Kaizen, TQM, EFQM etc.) hinterlegt ist. Auch Angebote wie Fitnessräume, Obst für Mitarbeiter_innen in den Pflegeeinrichtungen dienen ja nicht der Reflexion und Bearbeitung erlebter psychischer und physischer Beeinträchtigungen, sondern suggerieren ihrerseits die Eigenverantwortung der Pflegekraft für ihr Wohlergehen, als Unternehmer_in ihres Selbst (vgl. Bröckling 2007; 2017). Damit entziehen sich Träger und Management gleichermaßen geflissentlich ihrer Verantwortung für die Be- und Aufarbeitung der genannten Belastungssituationen in der Pflege.

8 Zur Verantwortung des geschäftsführenden und des operativen Managements

Im Folgenden wird sich auf die Ebene der Organisation und damit auf die Primärverantwortung des Managements konzentriert und von hier aus die unterschiedlichen Anforderungen zur Gewaltprävention, zu den Möglichkeiten der situativen Bewältigung von Gewalt und zur Reflexion erfahrener Gewalt in der Pflege herausgearbeitet.

Die Kriterien der Verantwortung des Managements wurden im Rahmen des INTEGRA- und des Demenz-Label-Projekts der Firma MA&T (Würselen) und des Amtes für Altenarbeit des (damaligen) Kreises Aachen mit über 120 Pflegefachkräften, Pflegemanager_innen und Pflegewissenschaftler_innen erarbeitet, dann mit sechs Projekteinrichtungen über drei Jahre erprobt und mit Unterstützung des Deutschen Instituts für angewandte Pflegeforschung (DIP, Köln) evaluiert (vgl. Fuchs-Frohnhofen u.a. 2008; Borutta u.a. 2012) Hierbei wurde bewusst auf den (in der Pflege immer noch weit verbreiteten) reduktionistischen und linearen Ansatz nach Donabedian (Struktur – Prozess – Ergebnis) verzichtet. Die Kriterien wurden mit Hilfe des *Outcomes Model for Primary Health Care Research* nach Holzemer (1994) in einer Kreuztabelle entwickelt. Auf der *horizontalen Ebene* sind hierbei Aussagen zum Kontext, zum Prozess und zum erwarteten Ergebnis zu formulieren. Auf der *vertikalen Ebene* werden diesen Kriterien nun die drei Ebenen Klient_in (Bewohner_in / Betreuer_in), Mitarbeiter_innen und Management entgegengesetzt (vgl. Borutta u.a. 2012).

Zu den zentralen Anforderungen des Managements gehören u.a. (exemplarische Auflistung aus dem Demenz-Label-Ansatz):

- Das Management erkennt das Thema Gewalt in der Pflegeeinrichtung als ein Kernthema pflegerischen Handelns an. Dies zeigt sich u.a.
 - anhand vorliegender Konzepte und Ansätze zur Gewaltvermeidung und zur Gewaltreflexion in der Organisation;
 - im täglichen Handeln (Intervention), der Beziehungsgestaltung der Akteur_in (Interaktion) und in der Haltung der Akteur_in (Professionalität).
- Das Management und die Pflegekräfte gewährleisten, dass das Thema Gewalt in der Pflege in Fallbesprechungen und Pflegevisiten bearbeitet und dokumentiert wird.
- Das Management gewährleistet die regelgeleitete Analyse von (Beinahe-) Gewaltsituationen; d. h. prädisponierende, vermittelnde und auslösende Faktoren werden im Einzelfall regelgeleitet geklärt.
- Wird ein/e Bewohner_in Opfer von Gewalthandlungen durch Dritte, ist gewährleistet, dass diese Situationen in den zuständigen Gremien (Hermeneutische Fallarbeit, Supervision etc.) reflektiert werden – mit dem Ziel, sie zukünftig zu vermeiden.
- Wenden Bewohner_innen selbst – z. B. aufgrund ihrer demenziellen Veränderung – Gewalt an, so sind die Interventionen grundsätzlich nicht (ab-) wertend gestaltet, sondern fallorientiert ausgewählt und situativ angepasst.
- Ansätze und Möglichkeiten der Gewaltprävention sind durch organisatorische und konzeptionelle Maßnahmen konstitutiv gewährleistet und begründet.
- Das Management gewährleistet klar nachvollziehbare Regelungen im Umgang mit Patienten_innen- bzw. Bewohner_innenübergriffen (Was ist zu tun? Wer ist anzusprechen?).
- Die Mitarbeiter_innen werden regelmäßig in der Aneignung von Copingstrategien und Deeskalationstechniken (assertive Haltung etc.) fortgebildet.
- Die Mitarbeiter_innen erhalten verpflichtend regelmäßig Supervisionmöglichkeiten als sanktionsfreien Reflexionsraum (zur Bearbeitung von Extremlagen menschlicher Existenz).

Mit der Umsetzung dieser Anforderungen wird normativ sowohl den gesetzlichen Vorgaben des Leistungsrecht (SGB XI) als des Ordnungs- und Schutzrechts (WTG NRW) sowie des Zivil- und Strafrechts entsprochen. Fachlich entspricht die zeitstabile (dauerhafte) Umsetzung der vorher genannten Maßnahmen dem zu gewährleistenden state-of-the-art der Pflege.

Insbesondere die Gewährleistung regelmäßiger (und nicht nur vorübergehender) Supervision stößt sowohl auf der Managementebene wie auf der Mitarbeiter_innenebene nicht selten auf unterschiedlich motivierte, aber gemeinsam getragene Ablehnung. Das Management scheut die Kosten der Supervision und ihr ‚revolutionäres Potenzial‘. Pflegekräfte scheuen sich, ihre Belastungen zu offenbaren („Seelenstriptease“) und sich damit einer empfundenen Selbstenwertung preis zu geben. Beide „Argumente“ sind sachlich nicht haltbar. Nicht selten sind die Personalverschleiß-Kosten (Krankschreibungen, Fluktuation des Personals, Kosten für Neuausschreibungen und Bewerbungsverfahren) wesentlich höher, als die Kosten einer fundierten regelmäßigen Supervision. Pflegekräfte, die eine Supervisionserfahrung über einen längeren Zeitraum machen durften (beispielsweise im Rahmen der Fort- und Weiterbildung), vermissen diese, sobald das Angebot beendet ist. Interdisziplinär angelegte Supervisionsangebote, die sich an Pflegefachkräfte und Sozialarbeiter_innen gleichermaßen wenden, sollten konstitutiv für die Pflegeorganisationen sein; d.h. sie sollten ebenso selbstverständlich auf der Programmebene etabliert sein, wie beispielsweise Teamsitzungen, Übergabegespräche und Pflegeplanungsgespräche.

9 Plädoyer für eine polykontexturale und theoriegeleitete Beobachtung des Gewaltphänomens in Pflegeeinrichtungen

An einer zunehmend klinischen Perspektive der Pflegewissenschaft insbesondere in der Lehre lässt sich zurzeit das Bemühen um disziplinäre Anerkennung, Akzeptanz und gleichermaßen um Ausdifferenzierung eines eigenen Funktionssystems ablesen (vgl. Borutta 2012). Gleichzeitig ist eine durchaus kritische Entwicklung zu beobachten, die Wahl (2004) in Bezug auf das heterogene Wissenschaftsfeld der Gerontologie als Theorien-Armut beschrieben hat. Tesch-Römer kritisiert die mangelnde theoretische Integration einer Datenflut (vgl. Tesch-Römer 2002) und knüpft damit an eine Beschreibung von Birren und Bengtson in Bezug auf die Gerontologie an, die diese mit der Formel ‚*data rich but theory poor*‘ (vgl. Birren / Bengtson 1999) beschrieben haben.¹⁴ Wahl sieht in Bezug auf die Gerontologie die Gefahr von empirischem, nicht vernetztem Partialwissen (Wahl 2015) und kritisiert eine zunehmend empiristische Ausrichtung: „Es ist naiv zu glauben, das Ablauschen von Geheimnissen

¹⁴ Bengtson u.a. (1996) hatten in einer Metaanalyse von 645 untersuchten empirischen Studien aus dem gerontologischen Wissenschaftsbereich festgestellt, dass in 72% dieser Arbeiten keinerlei Rekurs auf eine hinterlegte Theorie zu finden sei, was Birren wiederum zur der Beschreibung eines ‚*dustbowl empiricism*‘ veranlasste.

der Natur einfach so, auf empirische Pirsche gehend, bewerkstelligen zu können“ (Wahl 2015, 119).

In der Pflegewissenschaft ist in Bezug auf Lehre und Forschung durchaus eine vergleichbare Entwicklung beobachtbar. Der Forschungsstand zum Auftreten von Gewalt gegenüber vulnerablen Gruppen in Pflegeeinrichtungen liefert hierzu eindrucksvolle Belege (s.o.). Die Generierung von empirischen Datenfriedhöfen sagt wenig über die Vielschichtigkeit des Phänomens aus. Daten sind immer nur so gut, wie ihre Einbettung in ein passendes Theoriekonstrukt gelingt und dies von den Forschenden transparent gemacht wird. Mit Oevermann lässt sich feststellen, dass „das Prinzip des professionellen Handelns der Forschenden stets wissenschaftliche Kompetenz des Verständnisses von Theorien und ihrer Anwendung voraussetzt“ (Oevermann 1981; 1996).

Eine polykontexturale Erforschung des Gewaltphänomens macht es erforderlich, sich den einzelnen o.a. Variablen (gesellschaftliche Implikationen, organisationale Determinanten, Fragen der Professionalität, der Interaktion und der Intervention) differenziert zu stellen, die jeweiligen Innen- und Außenformen und mögliche Interdependenzen als ‚Gleichzeitigkeit des Anderen‘ in den Fokus der Analysen zu nehmen.

Aus einer organisationstheoretischen Perspektive bedeutet dies u.a., folgende primäre Wirkungs- und Bedingungsbeziehungen zu fokussieren:

- Organisationale Kontexte und Erwartungsmuster und ihre Wirkmächtigkeit auf die Handlungsweisen der Akteur_innen;
- Begünstigende Faktoren der Gewaltanwendung in Teams und Organisationen;
- Hemmende Faktoren der Gewaltanwendung in Pflegeeinrichtungen;
- Wirksamkeit variablen-differenzierter Interventionen (Prävention).

Von einer Analyse organisationaler Kontexte kann nur dann gesprochen werden, „wenn die systematische Untersuchung und Beschreibung von Merkmalen, Bedingungen, Strukturen und Prozessen in Organisationen der Gegenstand ist“ (Tischer u.a. 2008, 55). Weick (1995) hat bereits vor mehr als 20 Jahren mit seiner Schlüsselunterscheidung von *Interpretation* und *Sinnerzeugung* in der Organisationsanalyse die Relevanz organisationaler Kontexte aufgezeigt, und wie das Ineinandergreifen

- von Verhalten und Organisieren,
- der kollektiven Strukturen,
- der wechselseitigen Äquivalenzstrukturen

sich methodisch explizieren lässt. Luegner (2012) verdeutlicht die Relevanz der qualitativen Organisationsdiagnostik als *Grundlage für Intervention* und als *Intervention*. Froschauer (2012) betont die Leistungsfähigkeit der Arte-

faktanalyse im Rahmen empirischer Organisationsanalysen. Organisationsdiagnostik umfasst komprimiert die Untersuchung organisationaler Entscheidungen, der Auswirkungen auf oder die Folgen von in der Struktur hinterlegten Erwartungen an die Mitarbeiter_innen, organisationstypischer Prozesse und deren beobachtbaren Ergebnisse.

Von besonderer Relevanz dürfte für die institutionell erbrachte Pflege in Pflegeeinrichtungen und Krankenhäusern im hier explizierten thematischen Zusammenhang die Analyse der von Beetz (2003) beschriebenen organisationalen Restriktionsmöglichkeiten sein. Durch diese Restriktionen schränken Organisationen aus einer systemtheoretischen Perspektive die Operationen gesellschaftlicher Funktionssysteme (Gesundheitswesen, Recht, Wissenschaft, etc.), aber auch die Interaktionen und Interventionen ihrer Akteur_innen erheblich ein. Beetz unterscheidet hierzu

1. Organisationale Komplexitätsgrenzen

Diese legen dem Funktionssystem (Gesundheitswesen, Medizin, Pflege, Soziale Arbeit etc.) Grenzen im Hinblick auf ihre Operationen auf, da diese sich stets „in organisatorisch handhabbare Formen übersetzen lassen müssen“ (Beetz 2003, 44). Nur das, was aus Sicht der Organisation operationalisierbar ist und somit programmatisch hinterlegt ist (in Form von Dienstvorschriften, Verfahrensanweisungen etc.), kann auf der Fallebene der Intervention und der Interaktion Bedeutung entfalten.

2. Personelle Selektionsmöglichkeiten

Diese führen dazu, dass eine/r Mitarbeiter_in, die sich „als nicht organisations-tauglich erweist, die Zugänge zu den zentralen Kommunikationsprozessen versperrt bleiben“, und somit professionelle Handlungsweisen eingeschränkt werden (Beetz 2003, 43).

3. Beschränkung der Perspektive der Organisationsmitglieder

Dies impliziert, dass Organisationsmitglieder „oftmals keinen Einblick in die funktionssystemspezifischen Sinnverweise erhalten, sondern sich stattdessen an dem orientieren (müssen), was die Organisation von ihnen verlangt“ (ebd., 44).

Man kann also von einer organisationalen Kurzsichtigkeit der (professionell handelnden) Organisationsmitglieder sprechen, die diesen in der Organisation (Krankenhaus / Pflegeheim) eine organisationsspezifische Orientierung vermittelt, als es irgendeine funktionssystem-spezifische Weitsichtigkeit leisten könnte. Diese rekursive Orientierung an organisational relevanten Kriterien ist aus der Perspektive der jeweiligen Organisation durchaus funktional. Und für die beteiligten Organisationsmitglieder (Mitarbeiter_innen) ist sie in ihrer Funktionalität Erfolg versprechender als die Orientierung an durchaus unscharfen und zerbrechlichen funktionssystemspezifischen oder berufsethischen Kriterien, Werten und Erwartungen (vgl. ebd., 91). In einer Gesamtbeurteilung seiner Untersuchung stellt Beetz fest:

„Die Gesellschaft scheint denn auch einen speziellen, auf diesen Effekt spezialisierten Typus des Organisationsmenschen hervorzubringen, der just so viel vom entsprechenden Fach versteht, als nötig ist, um nicht grob formale Kriterien zu verletzen, dessen handlungsleitenden Kriterien sich aber an der Anhäufung von Organisationsmacht und -wissen orientieren. Die dafür relevanten Fähigkeiten sind offenbar gegenüber einer Auswechslung der Betätigungsfelder innerhalb gewisser Grenzen resistent.“ (ebd., 92–93).

Im Hinblick auf das Auftreten von Gewalt in Pflegeeinrichtungen gilt es, diese organisationalen Determinanten mit in Rechnung zu stellen. Das entbindet die handelnden Akteur_innen nicht von einer prinzipiell verantwortlichen Handlungsweise und einer an einem handlungsorientierten Professionsverständnis (vgl. Weidner 2004) ausgerichteten professionellen Haltung. Aber, es nimmt die Träger und Leitungskräfte in Pflegeeinrichtungen gleichermaßen in die Verantwortung zur Generierung und Praktizierung einer polykontexturalen Kompetenz – jener Fähigkeit, die *Gleichzeitigkeit des Anderen* mitzudenken.

10 Literaturverzeichnis

- Aebli, Hans (1997): Grundlagen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage, 4. Aufl. Stuttgart.
- Baecker, Dirk (2008): Zur Krankenbehandlung im Krankenhaus, in: Saake, Irmhild / Vogd, Werner (Hrsg.): Moderne Mythen der Medizin. Studien zu Problemen der organisierten Medizin, Wiesbaden, 39–62.
- Barberowski, Jörg (2015): Räume der Gewalt, Frankfurt a.M.
- Beetz, Michael (2003): Organisation und Gesellschaft. Eine systemtheoretische Analyse des Verhältnisses von Organisation zu gesellschaftlichen Funktionssystemen, Hamburg.
- Bengtson, Vern L. / Parott, Tonja M. / Brugess, Elisabeth O. (1996): Progress and Pitfalls in Gerontological Theorizing, in: The Gerontologist, 6. Jg., 768–772.
- Birren, James Ed / Bengtson, Vern L. (1999): Emergent Theories of Aging, Michigan.
- Bortz, Jürgen / Döring, Nicola (2016): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler, 5. Aufl. Heidelberg
- Borutta, Manfred (2007): Gewaltfreie Pflege, in: Saßen, Sascha / Borutta, Manfred / Lennefer, Joachim (Hrsg.): Risikomanagement. Führungsstrategien für pflegerische Kernbereiche, Hannover, 130–165.
- Borutta, Manfred (2012): Wissensgenerierung und Wissenszumutung in der Pflege. Systemtheoretische Analyse am Beispiel der Einführung von Expertenstandards in der Altenpflege, Heidelberg.
- Borutta, Manfred / Kaun, Anika / Lenzen, Ulrike (Hrsg.) (2012): Demenz-Label. Gute Pflege und Betreuung dementiell veränderter Menschen in Pflegeheimen. Ergebnisse und Perspektiven eines Projekts der StädteRegion Aachen, Marburg.
- Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst: Soziologie einer Subjektivierungsform, Frankfurt a.M.

- Bröckling, Ulrich (2017): Gute Hirten führen sanft. Über Menschenregierungskünste, Frankfurt a.M.
- Bröckling, Ulrich / Krasmann, Susanne / Lemke, Thomas (Hrsg.) (2000): Gouvernamentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen, Frankfurt a.M.
- Bundesministerium für Gesundheit (Hrsg.) (2006): Rahmenempfehlungen zum Umgang mit herausforderndem Verhalten bei Menschen mit Demenz in der stationären Altenhilfe, Bonn.
- Carell, Angela (1997): Gewalt gegen ältere Menschen – ein Überblick über den derzeitigen Diskussionsstand, Vortrag vom 28.07.1997, <https://www-imtm.iaw.ruhr-uni-bochum.de/sociotech-lit.php?file=/Care99-Ggae.pdf> [Zugriff 12.10.2017].
- Carell, Angela (1999): Gewalt gegen ältere Menschen – ein Überblick über den derzeitigen Diskussionsstand, in: Brunner, Thomas (Hrsg.): Gewalt im Alter. Formen und Ursachen lebenslagenspezifischer Gewaltpotenziale, Grafschaft (Marburger Forum zur Gerontologie; 5), 15–36.
- Dieck, Margret (1993): Gewaltanwendung gegen alte Menschen: Ist die Beachtung des Tabus wichtiger als Aufklärung, Prävention, Hilfe?, in: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, 73. Jg., 393–400.
- Foucalt, Michel (2003): Die Macht des Diskurses, Frankfurt a.M.
- Froschauer, Ulrike (2012): Artefaktanalyse, in: diess.: Organisation in Bewegung. Beiträge zur interpretativen Organisationsanalyse, Wien, 253–280
- Fuchs-Frohnhofen, Paul / Riesner, Christiane / Borutta, Manfred (Hrsg.) (2008): INTEGRA. Gute Arbeit und gute Pflege für demenzerkrankte alte Menschen. Ergebnisse und Perspektiven eines Modellprojekts, Marburg.
- Galtung, Johann (1993): Kulturelle Gewalt. In: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Hrsg.): Der Bürger im Staat, (43) 2/1993 H. 2, 106–112
- Görgen, Thomas / Greve, Werner (2005): Gewalt gegen alte Menschen – Stand der Forschung, in: Landespräventionsrat Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Alter – eine Risiko?, 53–72.
- Görgen, Thomas / Greve, Werner (2006): Alter ist kein Risikofaktor an sich für die Opferwerdung – fachwissenschaftliche Analyse, in: Heitmeyer, Wilhelm / Schröttle, Monika (Hrsg.): Gewalt. Beschreibungen, Analysen, Prävention, Bonn, 144–163.
- Gröning, Katharina (o.J.): Möglichkeiten der Prävention vor Gewalt und Hilfen zur Bewältigung von Gewalt gegen Pflegebedürftige im häuslichen Bereich (Vortragsmanskript), https://www.mhkgb.nrw/mediapool/pdf/pflege/20120201_Fachtagung_Gewalt_in_der_Pflege/Vortrag_Prof_Groening_.pdf [Zugriff: 21.10.2017].
- Günther, Gotthard (1978): Idee und Grundriß einer nicht-Aristotelischen Logik: die Idee und ihre philosophischen Voraussetzungen, Hamburg.
- Hirsch, Rolf-Dieter / Füssek, Claus (Hrsg.) (2014): Gewalt gegen pflegebedürftige alte Menschen in Institutionen, (Bonner Schriftenreihe Gewalt im Alter; 4), Frankfurt a.M.
- Holzemer, William L. (1994): The impact of nursing care in Latin America and the Caribbean: A focus on out-comes, in: Journal of Advanced Nursing, 20, 5–12.
- Innes, Anthea (2014): Demenzforschung: Das Erleben und die Versorgung von Menschen mit Demenz erforschen, Bern.

- Keutzer, Arthur (2009): Prävention von Gewalt gegen Senioren. Bemerkungen zu rechtlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen, Vortrag auf dem 14. Deutschen Präventionstag in Hannover am 9. Juni 2009, in: *Bewährungshilfe* 57, Heft 1/2010, 88–104.
- Kitwood, Tom (2008): *Demenz. Der personenzentrierte Ansatz im Umgang mit verwirrten Menschen*, Bern.
- Kranich, Mariana (2000): Aggression und Gewalt im Alter, in: Hirsch, Rolf-Dieter / Bruder, Jens / Radebold, Hartmut (Hrsg.): *Aggression im Alter*, Bonn (Bonner Schriftenreihe ‚Gewalt im Alter‘; 7), 45–72.
- Kühl, Stefan (2014): *Ganz normale Organisationen*, Frankfurt a.M.
- Luegner, Manfred (2012): Qualitative Organisationsdiagnostik als Grundlage für Interventionen und als Intervention, in: Froschauer, Ulrike (Hrsg.): *Organisation in Bewegung. Beiträge zur interpretativen Organisationsanalyse*, Wien, 149–214
- Luhmann, Niklas (1995): *Das Recht der Gesellschaft*, Frankfurt a.M.
- Luhmann, Niklas (1998): *Die Gesellschaft der Gesellschaft*, 2 Bd., Frankfurt a.M.
- Luhmann, Niklas (2002): *Die Politik der Gesellschaft*, Frankfurt a.M.
- Ministerium für Gesundheit, Emanzipation, Pflege und Alter NRW (2017): *Selbstbestimmt Leben – Gemeinsam Teilhabe ermöglichen. Landesförderplan „Alter und Pflege“ des Landes Nordrhein-Westfalen 2017–2018 gemäß § 19 APG NRW*.
- Müller-Hergl, Christian (Hrsg.: Landesinitiative demenz-Service NRW) (2011): *Gewalt und Vernachlässigung (Elder Abuse). Stand der Diskussion*, [https://www.mhkgb.nrw/mediapool/pdf/pflege/Gewalt-und Vernachlaessigung_Elder_Abuse.pdf](https://www.mhkgb.nrw/mediapool/pdf/pflege/Gewalt-und_Vernachlaessigung_Elder_Abuse.pdf).
- Oevermann, Ulrich (1981): *Professionalisierung der Pädagogik – Professionalisierbarkeit pädagogischen Handelns. Transkription eines Vortrags im Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung der FU Berlin*.
- Oevermann, Ulrich (1996): *Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns*, in: Combe, Arno / Helsper, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, Frankfurt a.M., 70–182.
- Ruthemann, Ursula (1993): *Aggression und Gewalt im Altenheim*, Basel.
- Saßen, Sascha / Borutta, Manfred / Lennefer, Joachim (2007). *Risikomanagement. Führungsstrategien für pflegerische Kernbereiche*, Hannover (10 Basics; Altenheim Bibliothek).
- Schneider, Cordula (2005): *Gewalt in Pflegeeinrichtungen. Erfahrungen von Pflegenden*, Hannover.
- Schwind, Hans-Dieter / Baumann, Jürgen / Lösel, Friedrich (Hrsg.) (1990): *Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt*, Bd. 1, Endgutachten und Zwischengutachten der Arbeitsgruppen, Berlin.
- Spencer-Brown, George (1972): *Laws of form*, New York.
- Tesch-Römer, Clemens (Hrsg. BMFSJF) (2002): *Gerontologie und Sozialpolitik*, Stuttgart.
- Titscher, Stefan / Meyer, Michael / Mayrhofer, Wolfgang (2008): *Organisationsanalyse. Konzepte und Methoden*, Wien.
- Tschainer, Sabine / Schwerdt, Ruth (2002): *Spezifische Anforderungen an die Pflege demenziell erkrankter Menschen*, in: *Deutsches Zentrum für Altersfragen (Hrsg.): Expertise zum Vierten Altenbericht der Bundesregierung*, Bd. 3, Hochaltrigkeit

- und Demenz als Herausforderungen an die Gesundheits- und Pflegeversorgung, Hannover, 181–287.
- Vogd, Werner (2011): Zur Soziologie der Krankenbehandlung, Weilerswist.
- Wahl, Hans-Werner / Heyl, Vera (2002): Grundriss Gerontologie: Gerontologie – Einführung und Geschichte, Stuttgart.
- Weick, Karl E. (1995): Der Prozess des Organisierens, Frankfurt a.M.
- Weick, Karl E. / Sutcliffe, Kathleen M. (2003): Das Unerwartete managen. Wie Unternehmen aus Extremsituationen lernen, Stuttgart.
- Weidner, Frank / Tucman, Daniel / Jacobs, Peter (Hrsg.: DIP): „Studienbericht zur Gewalt in der Pflege. Erfahrungen und Einschätzungen von Pflegefachpersonen und Schülern der Pflegeberufe“, http://www.dip.de/fileadmin/data/pdf/projekte/Studienbericht-DIP-B_Braun_GiP-final2.pdf [Zugriff: 14.10.2017].
- Weidner, Frank (2004): Professionelle Pflegepraxis und Gesundheitsförderung. Eine empirische Untersuchung über Voraussetzungen und Perspektiven des beruflichen Handelns in der Krankenpflege, Frankfurt a.M.
- Weidner, Frank / Tucman, Daniel / Jacobs, Peter (Hrsg.: DIP) (2017): Eine fast alltägliche Erfahrung, in: Die Schwester / Der Pfleger, 56. Jg., Heft 9, 14–21.
- WHO (2003): Weltbericht Gewalt und Gesundheit, Zusammenfassung, Kopenhagen.
- Wissenschaftliches Institut der AOK (2014): Fehlzeitenreport 2014. Erfolgreiche Unternehmen von morgen - gesunde Zukunft heute gestalten, Bielefeld.
- Zentrum für Qualität in der Pflege (2017): ZQP-Report Gewaltprävention in der Pflege, Berlin.

Soziale Arbeit und Theologie in Hospizarbeit und Palliative Care. Drei Skizzen

Rainer Krockauer

1 Hintergrund und Denkrichtung

Soziale Arbeit und Theologie in Hospizarbeit und Palliative Care sind untrennbar mit der Pionierin der damit verbundenen Bewegung verbunden: Cicely Saunders (1918–2005). Es waren Erfahrungen mit den ihr anvertrauten Menschen in Hospizen, die ihr früh als Krankenschwester, Sozialarbeiterin und Ärztin deutlich machten, „daß unsere Arbeit wirklich an der Kante zwischen zwei Welten stattfindet.“ (Saunders 1999, 146) Folglich habe diese konstitutiv immer „eine wirklich spirituelle Qualität“ (ebd.). Als Ausdruck ihrer eigenen religiösen Orientierung als (anglikanische) Christin bekannte sie später, „daß Gott immer an unserer Arbeit beteiligt ist, weil es sowieso schon von Anfang an auch seine Arbeit war“ (ebd., 147). Theologie als der Versuch, „Gott zu denken“ bzw. jene Erfahrungen zu reflektieren, „die Menschen dazu gebracht haben, von so etwas wie ‚Gott‘ reden zu müssen“ (Sölle 1990, 9) stand ihr folglich als Fachdisziplin nahe und rückte ihr im Laufe ihres beruflichen Lebens auch immer näher (vgl. Saunders 1999, 142–154).

Andreas Heller u.a. haben in einer Studie zur Geschichte der Hospizbewegung in Deutschland (2012) in qualitativen Interviews mit Pionier_innen herausgearbeitet, welche navigierende Bedeutung Saunders (neben Elisabeth Kübler-Ross) für die Hospizbewegung hierzulande hatte, vor allem durch ihre „unermüdliche Netzwerkarbeit“ (ebd., 34), und wie sehr sie mit zur Grundüberzeugung beigetragen hat, „dass ohne eine spirituelle Basis diese Arbeit gar nicht machbar wäre“ (ebd., 32). Obwohl sie selbst bekennende Christin war, bemühte sie sich fortwährend, „Religiösität nicht auf konfessionelle Zugehörigkeit einzuschränken, ein christlicher Alleinanspruch erschien ihr anmaßend“ (ebd., 33). Religiöse und spirituelle Offenheit sind seitdem eine wichtige Handlungsdimension geblieben. Zugleich blieb die Theologie von Anfang an ein konstitutives Element in der Geschichte der Hospizbewegung, auch durch Pioniere beispielsweise wie Pastor Dr. Paul Türks (1920–1998) mit dem Haus Hörn in Aachen (vgl. Nadenau 2013) oder Pfarrer Heinrich Pera (1938–2004), Wegbereiter der Hospizbewegung in der ehemaligen DDR.

Unberücksichtigt bleibt in Hellers Studie die Frage, wie die in Hospizarbeit und Palliative Care konstitutiv eingebundenen Fachdisziplinen von den geschichtlich übermittelten Grundüberzeugungen der Hospizbewegung beeinflusst wurden. Während fachdisziplinäre Entwicklungsprozesse beispielsweise der Medizin, inspiriert u.a. durch die palliativmedizinischen Impulse im Gefolge von Saunders, in vielen Publikationen nachvollzogen werden können (vgl. u.a. Borasio 2012), sind die der Sozialen Arbeit und Theologie auf wenige Akteur_innen und ihre Forschungs- und Publikationsbemühungen beschränkt (vgl. z.B. Student u.a. 2007; Wasner / Pankofer 2014 bzw. Frick / Roser 2011; Nauer 2015). In der diesem Beitrag zugrundeliegenden Publikation (Jungbauer / Krockauer 2013) haben der Kollege und ich als (vielfach im Studium der Sozialen Arbeit interdisziplinär) Lehrende das Bekenntnis formuliert, unsere eigene Lehre und Forschung im Blick auf thanatologische Themen und auf eine (künftige) Tätigkeit von Studierenden in Hospizarbeit und Palliativ Care voranzutreiben (vgl. ebd., 10–11).

Dieser kollegiale Impetus soll im Rahmen dieser Veröffentlichung aufgegriffen und wiederholt werden. Denn Sterben und Tod sind wichtige Querschnittsthemen in allen Bereichen der Sozialen Arbeit. In einer Gesellschaft mit einem stark zunehmenden Anteil von hochaltrigen und pflegebedürftigen Menschen werden sich zudem bedeutsame Tätigkeitsfelder für die Soziale Arbeit eröffnen, die nicht nur Kenntnisse und Überzeugungen in Sterbebegleitung, palliativer Netzwerkarbeit oder Angehörigen- und Trauerberatung voraussetzen, sondern auch Raum schaffen für die kreative Übersetzung von sozialarbeiterischen Basiskonzepten, wie z.B. Lebensweltorientierung, Case Management oder Empowerment.

„Hinzu kommt, dass die Soziale Arbeit durch ihr generalistisches Selbstverständnis und durch ihre integrierende Rezeption unterschiedlicher Bezugswissenschaften, wie z.B. der Psychologie oder Theologie, geradezu prädestiniert ist, zwischen unterschiedlichen Professionen zu vermitteln und interdisziplinäre Diskurse anzustoßen.“ (ebd., 11)

Diese These wurde bei einer Fachtagung der „Aachener Hospizgespräche“ („Soziale Arbeit in der hospizlich-palliativen Versorgung“) am 25.9.2015 an der Abteilung Aachen der KathO NRW aufgegriffen und vertieft. Dabei wurde deutlich, verstärkt durch die Beiträge von Hugo Mennemann (Münster) und Maria Wasner (München), dass die gebotenen interdisziplinären Diskurse an die Fragen und Problemstellungen zurückzubinden sind, die sich aus der konkreten interprofessionellen Kooperation vor Ort ergeben. Die dortigen Kooperationserfahrungen, beispielsweise von Hospizsozialarbeit und Hospizseelsorge, vitalisieren auch die Frage nach einer lebensdienlichen „undogmatischen Spiritualität“ (Walach 2011, 87–179) als „explizites Bezogensein auf eine über das eigene Ich und seine Ziele hinausreichende Wirklichkeit“ (ebd., 23) und fordern, die Frage nach Spiritualität und spiritueller Begleitung als wichtiges Querschnittsthema aller Professionen in Hospizarbeit und Palliative

Care wahr- und ernst zu nehmen (vgl. z.B. Borasio 2012, 87–98). Die Verantwortung für die Wahrnehmung der spirituellen Dimension ist nicht nur den Theolog_innen in der (Hospiz-) Seelsorge, sondern allen Professionen aufgetragen. Spirituelle Begleitung wird folglich zur Teamarbeit und infolgedessen nicht nur zur „Aufgabe der Seelsorger, sondern des gesamten Teams“ (Borasio 2012, 95) und damit auch der Sozialen Arbeit.

Welche Zugänge haben die beiden Fachdisziplinen Soziale Arbeit und Theologie zum hospizlich-palliativen Kontext und zueinander, wie gestaltet sich dort ihre konkrete Kooperation in Gestalt ihrer relevanten Professionen, und welches inhaltliche Profil entwickelt die Theologie dabei in der Kooperation? Die mit diesen Leitfragen verbundenen drei Überlegungen (Kap. 2–4) werden durch diese Einleitung (Hintergrund und Denkrichtung, Kap. 1) und den Schluss (Erinnerung und Ausblick, Kap. 5) eingerahmt. Sie sind als Skizzen zu verstehen. Das heißt: Sie nehmen das bisher von mir zum Themenfeld Veröffentlichte (v.a. Krockauer 1999; 2006a; 2013) retrospektiv auf und führen es in dreifacher Weise in Form von unfertigen, offenen Gedanken prospektiv weiter. Unfertig und offen sind die Ausführungen zum einen wegen der hier gebotenen Kürze, zum anderen vor allem, weil sie ein erster Entwurf zu einem langfristig angelegten Forschungsprojekt des Autors zur Entfaltung einer „palliativen Theologie“ sein sollen.

Zunächst (Kap. 2) werden, gewissermaßen als hermeneutische Selbstvergewisserungen, drei unterschiedliche perspektivische Zugänge zum relevanten Kontext eröffnet. Nach der Perspektive des persönlichen Erkenntnisinteresses im Umgang mit Sterben und Tod folgen die Perspektive der Theologie im Lernfeld der Sozialen Arbeit und schließlich die Perspektive der Sozialen Arbeit in Hospizarbeit und Palliative Care. Das Konzept einer palliativen Sorgeskultur (Kap. 3) fordert und fördert die interdisziplinäre Kooperation aller eingebundenen Fachdisziplinen, auch die der Sozialen Arbeit und Theologie. Dies wird am Beispiel der interprofessionellen Kooperation von Hospizsozialarbeit und Hospizseelsorge und am Ort multiprofessioneller Teamarbeit veranschaulicht, insbesondere die spirituelle Begleitung von Patient_innen betreffend. Die in Palliative Care eingebundene (und durch Seelsorger_innen kollegial vertretene) Theologie (Kap. 4) ist herausgefordert, ein eigenes inhaltliches Profil im Kontext zu entwickeln, die spirituelle Mitverantwortung anderer Professionen zu fördern und, im Falle der christlichen Theologie, ihrer Botschaft Raum und Sprache zu geben.

Das Begriffspaar *Hospizarbeit und Palliative Care* bezieht sich sowohl auf Einrichtungen und Dienste (ambulante Hospizdienste, spezialisierte ambulante Palliativversorgung, Palliativstationen und palliativmedizinische Konsiliardienste, stationäre Hospize und Pflegeheime) wie auf die ihnen zugrundeliegende Einstellung bzw. Haltung und die dahinter stehenden Idee (vgl. Saunders 1999, 10; Wasner / Pankofer 2014, 82–115). Diese Doppeldeutigkeit gilt

auch terminologisch für „Hospiz“ (lat. „hospitium“: Herberge *und* Gastfreundschaft), wie für „Palliative Care“ (engl.: Palliativversorgung (-medizin) *und* umfassende Sorge). In der deutschsprachigen Hospizbewegung, in der ein Zusammenwachsen von Bürgerbewegung und Palliativmedizin erfolgt ist, umschreibt das Begriffspaar auch mit Palliative Care das leitende Konzept eines multiprofessionellen Versorgungs- und Begleitungsnetzes in der Hospizarbeit (vgl. Nauer 2015).

Spiritualität bzw. spirituelle Begleitung („spiritual care“) markiert einen von vier Kernbereichen von palliativer Betreuung (neben physical, mental und social care). Als anthropologische Grundkonstante (vgl. Roser 2014, 135) meint Spiritualität eine „Haltung der Offenheit für das, was letztlich trägt und heilt“ (Renz 2006, 35–36) bzw. „die innere Einstellung, der innere Geist wie auch das persönliche Suchen nach Sinnggebung eines Menschen [...], mit dem er Erfahrungen des Lebens und insbesondere auch existentiellen Bedrohungen zu begegnen versucht“ (Deutsche Gesellschaft für Palliativmedizin, zit. n. Roser 2014, 135–136). Der Begriff bezieht sich sowohl auf den Bedarf und die Haltung von Betroffenen wie auch auf die der Professionellen. Mit Gerhard Höver empfehle ich für das interdisziplinäre Gespräch und die multiprofessionelle Kooperation, von einem offenen Spiritualitätsverständnis ausgehend, die Begriffe „Spiritualität“ und „Religion“ bzw. „Religiösität“ nicht synonym zu verwenden, stattdessen

„Spiritualität als ein Gesamtkonzept zu verstehen, welches Religion bzw. Religiösität mit einschließt. [...] In den Blick gerückt wird mit der Betrachtung des Themas Spiritualität somit allgemein die subjektive Suche des Menschen nach Sinn und Transzendenz, seine Sehnsucht nach Identität, Ganzheit und Erfüllung, nach Befreiung und Heilung, aber auch die Art und Weise, in der Menschen ihr Leben verstehen oder als Beziehungs- und Bedeutungsnetz, das dem Leben einen Zusammenhang verleiht.“ (Höver 2011, 118)

Theologie kann „allgemein umschrieben werden als denkerisch verantwortete Rede von Gott“ (Häring / Kuschel 1995, 1237), die „vom Standpunkt des (von einer Religion vorgegebenen) Glaubensbewusstseins aus“ (ebd.) erfolgt. Der hier skizzierte Versuch einer „palliativen Theologie“ ist christlich geprägt und katholisch beheimatet. Dass auch andere Prägungen und Beheimatungen in diesem Kontext wirksam sind, erklärt sich von selbst und ist für eine katholische Theologie, die ihr Bestes gibt, „das Ganze nicht aus dem Blick zu verlieren“ (Soeder, in diesem Band) eine Einladung zu Kommunikation und Kooperation, auch und gerade im interkonfessionellen und interreligiösen Sinne.

2 Multiperspektivische Zugänge zu Hospizarbeit und Palliative Care

(a) Die Perspektive des persönlichen Erkenntnisinteresses

Sterben und der Tod sind die einzig gesicherten Fakten des menschlichen Lebens. Diesbezügliche Erfahrungen tangieren Menschen von Kindheit an und prägen sich ihrem Gedächtnis nachhaltig ein. Mit dem Aufwachsen wächst das Bewusstsein der Endlichkeit des Lebens und die Relevanz der immer wiederkehrenden Frage nach dem, was – angesichts dieses Faktums – trägt und hält bzw. zählt und bleibt. Es ist folglich naheliegend, dass der denkerische Zugang zu diesem spezifischen Kontext oft, unabhängig von der disziplinären Herkunft, über eine im eigenen Leben verankerte Reflexion erfolgt. Das erklärt sich aus dem spezifischen Kontext heraus, denn, wenn man mit Menschen „an der Kante“, z.B. von Leben und Tod, arbeitet, so Saunders, „muss man sich tatsächlich seiner eigenen Motive ganz sicher sein.“ (1999, 18) Ferner gilt: Die dort zu leistende soziale oder seelsorgliche Arbeit im Hospiz lebt von der Haltung „als das, was dem Sterbenden Halt gibt.“ (Bödiker u.a. 2011, 7)

Christiane zu Salm, lange als Medienmanagerin, später ehrenamtlich als ambulante Sterbebegleiterin für das Lazarus-Hospiz in Berlin tätig, hat schriftliche Nachrufe von ganz normalen Menschen veröffentlicht, die sie, wie von ihr in der Sterbebegleitung vorgeschlagen, als ihr persönliches Lebensresümee verfasst haben, oft mit ihrer (Schreib-) Hilfe. Es sind sehr direkte, unmittelbare und mit einer ergreifenden Ehrlichkeit festgehaltene Erkenntnisse.

„Meine anfänglichen Bedenken, dass sich nur sehr wenige zu einem Gespräch über ihr abgelaufenes Leben bereit erklären würden, erübrigte sich schnell. Dass sich überhaupt jemand dafür interessierte, wie sie ihr Leben am Ende selbst sahen – das hat die meisten der Patienten erfreut, die ich während der letzten Jahre als Sterbebegleiterin besucht habe.“ (zu Salm 2015, 25)

Diese Erfahrungen mit Menschen an der Grenze des Lebens veranlassten die Autorin zugleich, sich ihrer eigenen Motive zu vergewissern. Erkenntnissuche sei ein zentrales Motiv gewesen, die

„Suche nach dem Verständnis dessen, was wirklich wichtig ist, worauf es ankommt, was eigentlich bleibt vom Leben. [...] Der Tod, das Ende des Lebens, ist für mich ein gutes Mittel, um das herauszufinden. Ich stelle ihn mir nicht selten als ein Destillationsgefäß vor, mit dessen Hilfe man gedanklich das herauskristallisieren kann, was am Ende eigentlich bleibt. Oben fließt eine große Menge Leben rein, unten tropft das Destillat heraus: die Quintessenz dieses einen abgelaufenen Lebens. Das Wesentliche halt.“ (zu Salm 2015, 10)

Hubertus Lutterbach, als Theologe Professor für Christentums- und Kulturgeschichte an der Universität Essen und selbst mit der Thematik in Theorie und ehrenamtlicher Praxis beschäftigt, forscht gerade im hospizlich-palliativen Kontext nach der „gelebten Religion“ heutiger Menschen. „Wo und wie Religion in ihren gelebt-populären Ausdrucksweisen im unübersichtlichen Alltag eine Rolle spielt“ (Lutterbach 2014, 12–13) sei sein Erkenntnisinteresse. Motiv seien die Erfahrungen und Beobachtungen im hospizlich-palliativen Kontext. Gerade im Blick auf ein sozial integriertes, persönliches und spirituell angenommenes Sterben „sprechen ambulante Hospizdienste, überdies Tageshospize, Palliativstationen oder stationäre Hospize ihre eigene Sprache. Ohne Übertreibung dürfen sie als weiteres Beispiel für die ‚gelebte Religion‘ in Deutschland im dritten Jahrtausend gelten“ (Lutterbach 2014, 130), wie er in mehreren Fallstudien aufzuzeigen und zu belegen versucht.

In der Erkenntnissuche nach dem Bleibenden und Wesentlichen im Leben und nach Form und Inhalt gelebter Religion spiegelt sich auch mein *Erkenntnisinteresse* in der Beschäftigung mit hospizlich-palliativen Themen wider. Von Beginn meiner Lehr- und Forschungstätigkeit an der KatHO NRW bin ich als Theologe und Lehrender mit dementsprechenden Arbeitsfeldern, insbesondere mit den darin involvierten Praxiseinrichtungen, verbunden und vernetzt.

(b) Die Perspektive der Theologie im Lernfeld der Sozialen Arbeit

Wer sich als Theologin oder als Theologe mit Sozialer Arbeit nicht von außen, z.B. aus einem eigenen theologischen Fachbereich heraus, beschäftigt, sondern im Fachbereich Sozialwesen und in dessen Studiengängen konstitutiv angesiedelt ist, ist unausweichlich dessen spezifischen Themen und seiner ureigenen Logik ausgesetzt. Diese „Exposure-Erfahrung“ lässt einen unweigerlich umdenken, denn die erlernte universitär geprägte Theologie ist für den Anwendungsbereich der Sozialen Arbeit nur eingeschränkt übertragbar. Zugleich ist dieses Umdenken mit einem befreienden Lernprozess hin zu einer „Angewandten Theologie“ (Krockauer 2008) verbunden. Was zu lernen ist, ist, dass man weniger die Anwendung der Theologie *für* die Soziale Arbeit, sondern vielmehr die Anwendung theologischer Reflexion *in* deren Feldern und im Blick auf die dort relevanten Fragen anzielt. Eine Beteiligung an den interdisziplinären Diskursen, beispielsweise über die spirituelle Dimension im professionellen Umgang mit demenziell erkrankten alten Menschen oder über prekäre ethische Grenzfragen in der Palliativversorgung, ist zwingende Voraussetzung dafür.

Im Lernfeld der Sozialen Arbeit ist eine zweifache Anwendung von Theologie gefragt. Ihre Reflexionen sind *erstens* darauf bezogen, das spezifische Profil Sozialer Arbeit christlicher Prägung und in kirchlicher Verantwortung

auszulegen. Damit verbunden sind beispielsweise die Nachfragen von Führungskräften hospizlicher Einrichtungen oder Dienste in kirchlicher Trägerschaft, wie z.B. in der dynamischen Transformation von Pflegeprozessen im stationären Bereich das ureigene christliche und kirchliche Profil zum Tragen kommen kann. Die Theologie wird angefragt, Denk- und Handlungsperspektiven zu vermitteln, die eine christlich motivierte Soziale Arbeit anregen und eine positive Identifizierung mit dem Selbstverständnis von Kirche ermöglichen können. Mindestens genauso bedeutsam sind *zweitens* theologische Reflexionen, die sich mit den oftmals vergessenen oder vernachlässigten sozialanthropologischen wie normativen „Hintergrundgewissheiten“ professioneller Sozialer Arbeit beschäftigen,

„die im Vollzug personennaher sozialer Professionen einschließlich ihrer institutionellen Organisationsformen unweigerlich wirksam werden, sich nicht zuletzt aus religiösen Quellen („Ressourcen“) speisen und in der Vielfalt europäischer Kultur niedergeschlagen haben.“ (ARKF 2005, 1)

Das sind beispielsweise Prinzipien der kirchlichen Soziallehren und des damit verbundenen sozialen Katholizismus bzw. Protestantismus als „Hintergrundgewissheiten“ des zentral-europäischen Sozialstaatsmodells (z.B. „Subsidiarität“), das ist auch die spirituelle Dimension individuellen und organisationalen Handelns, die als anthropologische Grundkonstante über den Relevanzbereich von Religionsgemeinschaften hinausragt und als solche wahrgenommen werden will (vgl. Walach 2011, 10–19). Letzteres wird insbesondere im hospizlich-palliativen Kontext wirksam. Viele Initiativen und ihre Konzepte haben spirituelle Wurzeln, z.B. in Grundüberzeugungen von Pionierinnen und Pionieren mit einer christlich ausgerichteten Identität. Und nicht wenige dort (auch ehrenamtlich) Engagierte fragen nach den Ankerpunkten ihres bürger-schaftlichen Engagements, die sich von christlich-humanistischen Wertüberzeugungen her erklären und verstehen lassen.

Im dortigen Diskurs habe ich mit der Denkfigur der „theologiegenerativen Lernsituationen“ in Arbeitsfeldern sozialen und politischen Engagements und damit auch Sozialer Arbeit (vgl. Krockauer 2006c, 34–35) gearbeitet und wollte damit ausdrücken: Wer tagaus, tagein mit Leiden und Sterben, Krankheit und Tod zu tun hat, ruft nach einer Bewältigung, die über die Machbarkeit seines Handelns hinausweist und sich mit weiter reichenden Denkperspektiven im Blick auf das Jenseits, von Trost und Hoffnung, aber auch von Gott und Ewigkeit verbindet und sucht eine praktische Bewältigung, besonders in Ritualen oder Zeichenhandlungen – auch um die oft erdrückende Wirklichkeit von Schmerz und Sterben aus- und durchzuhalten und mit ihr konstruktiv umgehen zu können.

Hospizarbeit und Palliative Care provozieren und generieren folglich oft genug theologische Reflexionen. Manchmal kann die Theologie dabei, wie eine Geburtshelferin (vgl. ebd., 35) in der Begegnung mit Betroffenen, aber

auch mit Professionellen nur achtsam darauf sein, dass diese die ihnen relevanten Fragen stellen und selbst nach tragenden spirituellen und ethischen Antworten suchen. Im interdisziplinären Begegnungsprozess von Theologie und Sozialer Arbeit eröffnet sich die Chance, die eigenen Inhalte auf die anderen hin zu entfalten. Für die Theologie eröffnet sich die Chance, die eigenen Inhalte in die Diskurse der Sozialen Arbeit hinein zu übersetzen. Für die Soziale Arbeit wiederum eröffnet sich die Chance, die eigenen Diskurse mit theologischen Texten oder Denktraditionen in Zusammenhang zu bringen. Im Raum der thematischen Auseinandersetzung mit Sterben und Tod ist diese wechselseitige Übersetzung besonders evident.

(c) *Die Perspektive Sozialer Arbeit in Hospizarbeit und Palliative Care*

Während die Beschäftigung mit den Kernthemen Sterben und Tod innerhalb der Theologie, auch vor dem Hintergrund des Sterbens und Todes Jesu und eines damit verbundenen Auferstehungsglaubens, eine zentrale Bedeutung einnimmt, ist der inhaltliche Zugang der Fachwissenschaft Soziale Arbeit klärungsbedürftig. Bereits 2005 kommt Hugo Menneemann

„zu der Einschätzung, dass die Disziplin dieses Thema bislang kaum zur Kenntnis genommen hat. Damit folgt sie der üblicherweise festzustellenden gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Nichtbeachtung von Sterben und Tod – sieht man einmal ab von religiös-theologischer Literatur.“ (Menneemann 2005, 1834)

Maria Wasner, Professorin für das Lehr- und Forschungsgebiet „Soziale Arbeit in Palliative Care“, beschreibt die Bedeutung der Sozialen Arbeit als Profession in Palliative Care in Deutschland:

„Soziale Arbeit war von Beginn an ein integraler Bestandteil von Hospizarbeit und Palliative Care. Dennoch wird ihre Bedeutung bis heute zu wenig wahrgenommen. Zum Teil mag das daran liegen, dass in Deutschland keinerlei rechtliche Vorgaben für die Anwesenheit und strukturelle Einbindung von Sozialarbeitern auf Palliativstationen oder in stationären Hospizen existieren, zum anderen daran, dass Qualitätskriterien für diese Tätigkeit fehlen.“ (2014b, 54– 55)

Die Disziplin und Profession der Sozialen Arbeit im Kontext von Palliative Care ist unverzichtbar. Ihre praxis- und handlungsorientierten Ansatzpunkte müssten, so ergänzt Sabine Pankofer (2014, 31), „allerdings theoretisch noch fundierter gefasst werden.“ Ein Nachdenken über die Rolle und das Profil dieser palliativ integrierten Disziplin – gerade in ihrer wissenschaftstheoretischen Fundierung - ist also geboten, ist diese doch, so auch Gian Domenico Borasio,

„die vielleicht am meisten unterschätzte Profession in der Palliativversorgung. Sie wird oft als ‚Anhängsel‘ im Rahmen der von den Leistungsträgern

etwas despektierlich betrachteten psychosozialen Versorgung am Lebensende angesehen. Dabei ist sie wesentlicher und unverzichtbarer Bestandteil von Palliative Care [...]: ein Ansatz zur Verbesserung der Lebensqualität von lebensbedrohlich erkrankten Patienten und ihren Angehörigen, unter Einbeziehung physischer, psychosozialer und spiritueller Aspekte.“ (2014, 16)

Borasio deutet hier an, dass die in die Palliativversorgung eingebundenen Professionen (in Rückbindung an ihre Herkunftsdisziplinen) „immer inter- und transprofessionell“ (Wasner / Pankofer 2014c, 13) im Ansatz und der Umsetzung sind und zu sein haben, u.a. da sie in multiprofessionelle Teams eingebunden und einzubinden sind. Diese Tatsache will näher betrachtet werden, da sich daraus auch in Theorie und Praxis eine Verhältnisbestimmung von Sozialer Arbeit und Theologie ergibt, und das nicht nur im Blick auf die spirituelle Begleitung von Klient_innen.

Diesen inter- bzw. transdisziplinären Forschungs- und Entwicklungsbedarf reklamiert auch die Studie von Tim Krüger (2017), der aus der Mitte der Fachwissenschaft heraus den Forschungsbedarf im Blick auf die Querschnittsthemen Sterben und Tod bestätigt. Auch er fordert eine transdisziplinäre Herangehensweise, um den Bedarf gemeinsam mit anderen Disziplinen in der Sozialen Arbeit zu bearbeiten. „Sterben und Tod sind [...] keine isoliert zu betrachtenden Merkmale menschlichen Lebens. Sie erfordern eine umfassende Durchdringung [...]. Sterben und Tod fordern eine Klärung des Status des Wissens der Sozialen Arbeit.“ (ebd., 21–22) Die von ihm bekräftigte Diagnose, dass die diesbezügliche Theoriebildung „noch deutlich in den Kinderschuhen steckt“ (Wasner / Pankofer 2014b, 249), verknüpfen die beiden Autorinnen mit dem eindringlichen Postulat, „dass Forschung essenziell ist für das Überleben von Sozialer Arbeit in Palliative Care.“ (ebd., 255).

Vor dem Hintergrund, dass der Bedarf an qualifizierten Sozialarbeiter_innen in Palliative Care stark angestiegen ist und sich als Zuständigkeitskern die „Planung, Organisation, Durchführung und Bewertung von bedarfsgerecht zugeschnittenen und lebensraumorientierten Hilfeangeboten für schwerkranke Menschen und ihre Zugehörigen“ (ebd., 247) herauschält, ist es folglich „die Aufgabe der Sozialarbeitswissenschaft, der Sozialen Arbeit einen Bezugsrahmen aus Begründungs- und Erklärungswissen, Wertewissen sowie Handlungs- und Interventionswissen zur Verfügung zu stellen“ (ebd.), und das auch, weil Soziale Arbeit als junge Disziplin in diesem Feld verkürzt als Care Manager wahrgenommen würde und viele anderen sozialarbeiterischen Kompetenzen in der interprofessionellen Arbeit übersehen würden.

„Erst und nur in der Wechselwirkung einer profilierten, qualitativen und selbstbewussten Sozialen Arbeit mit den anderen starken Professionen der Palliative Care - Medizin, Pflege, Seelsorge, Psychologie – entsteht Anerkennung.“ (ebd., 249)

Wasners langjährige Arbeiten und Krügers aktuelle Studie unterstreichen das eingangs vorformulierte Postulat eines transdisziplinären Bündnisses aller im Kontext beteiligten Professionen (bzw. Disziplinen) und einer damit verknüpften Kooperationsforschung. Dieses Kooperationsbündnis, z.B. zwischen Sozialer Arbeit und Theologie, wird zu einer bedeutenden Chance für das interdisziplinäre und transdisziplinäre Lernen.

3 Interprofessionelle Kooperation am Ort einer palliativen Sorgeskultur

(a) Grundverständnis von „Palliative Care“

Christoph Hörl lenkt die Aufmerksamkeit auf den Schmerz als Ausgangspunkt im Grundverständnis von Palliative Care. Saunders war die Tatsache wichtig, „daß Sterbende neben körperlichem Gebrechen, Spannungen in der Familie und Vereinzelung auch oft unter dem leiden, was sie ‚spirituellen Schmerz‘ nennt.“ (Hörl, in: Saunders 1999, 142) Die Vorstellung einer multidimensionalen Schmerzwahrnehmung und Schmerzbehandlung (Total Pain) wird zum konzeptionellen Ausgangspunkt für das von Saunders maßgeblich mitgeprägte Verständnis von Palliative Care (vgl. Saunders / Baines 1991): „Wir haben von Anfang an gesagt, dass wir es im Umgang mit totalem Schmerz mit einem Phänomen zu tun haben, das körperliche, emotionale, soziale und spirituelle Komponenten hat.“ (Saunders 1999, 66)

Der „spirituelle Schmerz“ von Sterbenden und auch ihrer Angehörigen, der von ihren Begleiter_innen aufmerksam wahrgenommen wird, öffnet damit zugleich auch den Sinn für die Bedeutung von Spiritualität, Religion und Theologie in der Sterbe- und Trauerbegleitung. Denn der alles umfassende Schmerz in der Erfahrung von Sterben und Tod gleicht einem inneren Erdbeben, erschüttert Körper, Geist und Seele in seinen Grundfesten und ruft gerade auch das wach, „was letztlich trägt und heilt“ (Renz 2006, 35–36).

„Wo ernsthafte Krankheiten auftauchen, wo Angehörige sterben, wo Menschen krisengeschüttelt an Abgründen von Verzweiflung und Sinnleere stehen, wo sie in sich selbst oder einer unfassbaren Tragik so gefangen sind, dass sie weder wirklich leben noch sterben können, da erhält der Ruf nach dem, was heilt, eine neue Dringlichkeit, eine existentielle Dimension.“ (ebd., 38)

Vor allem aber steht die Art der Begleitung zur Disposition. Dem alles umfassenden Schmerz hat eine alles und alle umfassende Sorge und Begleitung zu begegnen.

„Im totalen Schmerz sind physische Beschwerden untrennbar verbunden mit dem Leid, das aus Gefühlen der Machtlosigkeit, der Vereinzelung und des Ausgeliefert-Seins an das eigene Schicksal entstehen kann. Deshalb kann dem totalen Schmerz auch nur ein interdisziplinäres Team begegnen, dem neben Mediziner*innen auch Sozialarbeiter und Seelsorger angehören.“ (Hörl, in: Saunders 1999, 11)

Für deren Zusammengehörigkeit und Kooperation in der sorgenden Begleitung entwirft Saunders das anschauliche Bild des alles und alle umhüllenden Mantels: „Die Art, wie kranke Menschen begleitet werden, erreicht die verborgenen Winkel, wie ich schon so oft gesagt habe. Es ist ein nahtloser Mantel der Fürsorge.“ (ebd., 147)

Das damit verbundene Behandlungskonzept (Total Care) wird infolgedessen mehr und mehr als „palliativ“ bezeichnet (lat. „pallium“, der Mantel) und meint, einen sorgenden, schützenden, umhüllenden, multidisziplinären und – professionellen Mantel um einen Menschen zu legen. Daraus wird ein Denk- und Handlungskonzept, das die Arbeit in der Bürgerbewegung Hospiz, und damit auch die beteiligten Disziplinen, v.a. die Palliativmedizin, maßgeblich prägt und dynamisch nach vorne entwickeln hilft.

(b) Interprofessionelle Kooperation in hospizlich-palliativen Teams

Andreas Heller hat herausgearbeitet, dass in der Hospizbewegung im deutschsprachigen Raum Beispielhaftes und Wegweisendes passiert, auch und v.a. in der Kooperation, der „intendierten Zusammenarbeit“ (Merten 2015, 36), der dort angesiedelten Professionen und ihrer Disziplinen, die wie in einem nahtlosen Mantel ineinander verwoben und verstrickt sind und doch jeweils etwas Eigenes zum Ganzen beitragen. Vor allem eines fördere und fordere die Kooperation: eine dort gegebene „radikale Betroffenenorientierung“ (Heller 2015, 118) im Angesicht der unmittelbaren Grenze des Todes. Die lebensbegrenzt erkrankten Kinder, ihre Unterstützung suchenden Eltern, Menschen an der Grenze des Lebens und ihrer Ressourcen suchen nach einer umfassenden Heilung und nach einem ganzheitlich erfahrene Sinn und fordern den ungeteilten Mantel, nicht nur Teile davon.

Mit Heller teile ich das Interesse, dass dieses Bewusstsein für eine umfassende Sorge Widerhall findet in einer spezifischen „Organisationskultur des Sterbens“ (ebd., 117).

„Eine Kultur des Sterbens in unserer ausdifferenzierten Gesellschaft ist daher vor allem eine Organisationskultur des Sterbens. [...] Es braucht in der Regel einen Auftrag, um eine Kultur des Sterbens zu entwickeln. [...] Für ‚Sorge-Organisationen‘ bedeutet das, den erforderlichen Prozess der Kulturentwicklung des Sterbens zu beauftragen, zu entscheiden, zu initiieren und fortwährend zu pflegen.“ (ebd., 117–118)

Das hat eine bewusste Organisations- und Personalentwicklung in Krankenhäusern, in Alten- und Pflegeheimen, Einrichtungen der Behindertenhilfe und natürlich in speziellen Hospizen und Palliativeinrichtungen zur Folge und schärft den Sinn dafür, dass es klare Regeln, Kommunikationsabläufe und Organisationsstandards braucht, die Zusammenarbeit und Zusammenhalt aufgrund der radikalen Orientierung an den Betroffenen einfordern und befördern.

„Diese Aufgabe [einer radikalen Betroffenenorientierung, RK] erfordert Kooperation und Kommunikation aller notwendigen Disziplinen, Professionen und Bereiche. Die Bedürfnisse und Bedarfe der Betroffenen sind Anlass und Ausgang, sich buchstäblich zusammzusetzen, um sich auseinander zu setzen.“ (ebd., 118)

Diese multilokale „neue Sorgeskultur am Lebensende“ bringe, so Heller, einen „revolutionären“ Ansatz zum Vorschein, der unter anderem darin besteht, „dass die einzelne Person [...] in ihrem sozialen Lebenszusammenhang gesehen wird. Die ‚care unit‘ ist also das soziale System, nicht allein das Individuum.“ (ebd., 121) Heller arbeitet heraus, dass die in den „care units“ gebotene Interprofessionalität eine auf wechselseitige Komplementarität hin ausgelegte sein muss (vgl. ebd.). Am konkretesten wird das, wenn der Fokus der wissenschaftlichen Aufmerksamkeit auf die lokalen multiprofessionellen Teams gerichtet wird (z.B. Palliativteams in Kliniken, ambulante Pflegeteams, SAPV-Teams etc., evtl. unter Einbezug von Ehrenamtlichen). Sie sind Herz und Motor einer auf Komplementarität hin ausgelegten interprofessionellen Kooperation. Folglich kann man auch an der jeweils vor Ort herrschenden Team- und Gruppenkultur erkennen und untersuchen, wie es um diese palliative Sorgeskultur vor Ort bestellt ist, z.B. in der Kooperation von Sozialarbeiter_innen und Seelsorger_innen.

(c) Kooperation von Sozialer Arbeit und Theologie im Blick auf spirituelle Begleitung

Man stelle sich beispielsweise die Beteiligten eines multiprofessionellen Teams in einem stationären Hospiz in kirchlicher Trägerschaft vor: eine Krankenschwester, ein Palliativmediziner, die Leiterin, hier eine Sozialarbeiterin, ein Musiktherapeut, eine Physiotherapeutin und eine Theologin als Seelsorgerin, von denen sich viele regelmäßig zu Teamsitzungen treffen, in denen die Behandlung und Begleitung der Hospizgäste im Mittelpunkt stehen. Dort ist auch Raum für spirituelle Fragen, beispielsweise nach würdevollen Abschiedsritualen oder Gottesdiensten, nach dem Einsatz von Meditation und Gebet oder auch, mehr hintergründig, nach der Präsenz Gottes - Fragen, die die Gäste wie auch die Professionellen beschäftigen (vgl. Nadenau 2013, 213–214).

In dieser Fallsituation bewahrheitet sich, so meine Kenntnis und Erfahrung, ein Denkbild, das der Sozialarbeiter Hubert Wieschöfer zu Beginn unseres

Handbuchs als Bild für interprofessionelle Kooperation, besonders von Sozialer Arbeit und Theologie, verwendet hat. Er verglich das

„Aufeinanderzugehen mit dem Bau eines Tunnels von beiden Seiten eines Berges. Das Verbindende werde, so meinte er, dann sichtbar, wenn die beiden Bautrupps aufeinanderstoßen und sehen, dass sie gemeinsam etwas Neues geschaffen haben, und dass ihnen der ‚Durchbruch‘ zueinander gelungen ist.“ (Wiesehöfer 2006, 17)

In der Tat: Eine auf Komplementarität angelegte Interprofessionalität bedeutet, aufeinander inhaltlich zuzugreifen, um den interdisziplinären Durchbruch zueinander zu schaffen! Das geschieht in der Praxis Sozialer Arbeit häufig: Dass sich Theolog_innen auf die Soziale Arbeit zubewegen, wie umgekehrt, dass sich Sozialarbeiter_innen auf theologische Inhalte zubewegen, v.a. wenn sie sich die Zeit nehmen, die andere Person in ihrer Originalität genau in den Blick zu nehmen.

Erhard Weiher, Seelsorger an der Uni-Klinik Mainz, deutet an, was den Professionellen in der Seelsorge Raum für ihr Proprium eröffnet. Es ist die implizite Ahnung bzw. explizite Kenntnis vieler Teammitglieder, dass Religion „die einzige Art“ ist,

„im Tod nicht einfach zu verlöschen, sondern zu neuem, ganz anderem Leben zu gelangen. Religion trägt die Verheißung, dass das Leben bleibt und sogar unendlich übertroffen wird, obwohl es vergeht.“ (2009, 293) Denn: „Mit Gott ist der Tod keine Grenze.“ (ebd.)

Und folglich bestünde in der interprofessionellen Kooperation eine hohe Sensibilität und Aufmerksamkeit für das Eigene von Theologie, weil sich hier die Chance geradezu anbietet, nicht nur als Betroffene und Angehörige, sondern auch als Professionelle, dass sie „sich über den Tod hinaus entwerfen“ (ebd., 299) und zur thanatologisch kompetenten Profession werden.

Wie eingangs erwähnt empfiehlt es sich, die im Feld gebotene spirituelle Begleitung nicht allein auf eine religionsgebundene spirituelle Begleitung zu beschränken, sondern weiter zu fassen, beispielsweise, „um die spirituelle Dimension wieder in die moderne Medizin zu integrieren“ (Borasio, 2012, 93). Ähnliches gilt für die Disziplin und Profession Sozialer Arbeit. In der konkreten Praxis spiritueller Begleitung ergeben sich folglich „beträchtliche Schnittfelder für Kooperation, aber auch potenzielle Konfliktfelder“ (Roser 2014, 134), besonders zwischen Seelsorge und Sozialer Arbeit. Wichtig ist: „Die Berücksichtigung spiritueller Bedürfnisse von Patienten in Palliativversorgung ist nicht eine Frage persönlicher Einstellungen der Begleiter oder religiöser Affiliation der Einrichtung“ (ebd., 137), sondern ist im Grundrecht auf Religionsfreiheit der Patient_innen begründet und hat die „Achtung individueller Spiritualität“ (ebd., 139) zur Folge.

Roser (2014) deutet an, dass die diesbezügliche Diskussion über eine interprofessionelle Kooperation zwischen Sozialer Arbeit und Seelsorge bzw. Theologie im Blick auf spirituelle Begleitung in den Anfängen steckt und gründlich geführt werden muss. An Hinweisen, wie wichtig die Wahrnehmung spiritueller Bedürfnisse durch Sozialarbeiter_innen grundsätzlich ist, mangelt es nicht, wenig reflektiert bleibt, wie diese in den Aufgabenkatalog einer palliativen Sozialen Arbeit integriert (z.B. durch spirituelle Anamnese im Einzugsmanagement von Pflegeeinrichtungen) und wie sie mit der Seelsorge (bzw. Psychologie) abgestimmt werden kann. Ich teile das Postulat Wasners, Sozialarbeiter_innen sollten sich „ihrer Grenzen bewusst sein und bei Bedarf an einen Fachmann weitervermitteln“ (2011, 252) Dies gilt m.E. nicht aus einer Unterordnung unter die Expertise der Seelsorge, sondern i.S. einer grundsätzlich im hospizlich-palliativen Kontext sinnvollen und arbeitsteiligen interprofessionellen Kooperation. Vielleicht ist der von mir formulierte Gedanke der Erst- und Mitverantwortung im Blick auf spirituelle Begleitung in multiprofessionellen Teams weiterführend (vgl. Krockauer 2013, 39–45). Das heißt: Dass die spirituelle Begleitung von der Erstverantwortung her mehr den Seelsorger_innen zugeordnet und übertragen ist, bedeutet nicht, dass nicht auch die Soziale Arbeit an der spirituellen Begleitung mitverantwortlich beteiligt ist. Entscheidend ist die kommunikative Verständigung über das jeweilige professionelle Proprium und die Bereitschaft, voneinander und übereinander zu lernen und das eigene Wissen zu teilen (vgl. Wasner 2014a, 161).

4 Herausforderung zu einer palliativen Theologie

a) *Herausforderung zur Entwicklung eines kontextuellen Profils von Theologie*

Theologie gewinnt im Feld Sozialer Arbeit Profil durch Kontextualisierung ihrer Inhalte an ganz konkreten Orten (vgl. Krockauer 2008). In der Arbeit mit geflüchteten Menschen beispielsweise wird sie zur diakonischen Theologie, in der Arbeit mit Menschen mit Behinderungen zu einer inklusiven Theologie, im Angesicht der zunehmenden Spaltung unserer Gesellschaft in Arme und Reiche zu einer prophetisch-politischen Theologie. Im hospizlich-palliativen Kontext ist eine palliative Theologie herausgefordert, sich den Fragen und Themen von Sterben, Tod und Trauer auszusetzen, multiprofessionelle Sorge- und Begleitungswege zu bedenken, aber auch bewusst, in diese Fragen und Themen hinein, spirituell und religiös begründete Antworten und Inhalte zu formulieren und damit auch Raum zu schaffen für ihre ihr aufgetragene Botschaft. Oft ist die Tür zu diesem Raum, angesichts der Wucht des Schmerzes,

nur einen Spalt breit offen. Dann kann vielleicht ein trostreiches Wort, eine hilfreiche Geste, eine deutende Handhaltung genügen – für die Botschaft von Gott als dem unbegreiflich Anderen und doch Nahen, für seine Gegenwart mitten in Sterben, Tod und Trauer.

Theologie im hospizlich-palliativen Kontext folgt dabei einem doppelten Auftrag. Einerseits ist sie herausgefordert, so wurde bisher deutlich, die individuelle Spiritualität von Betroffenen wahrzunehmen, zu achten und zu schützen. Zugleich ist sie auch beauftragt (gerade als kirchliche Theologie), ihrem professionellen Auftrag gerecht zu werden, der christlichen Botschaft in Tat und Wort in einem spezifischen Kontext Ausdruck zu verschaffen. Dass diese Botschaft, das Evangelium, hilfreich und bereichernd sein kann, ist weniger umstritten. Entscheidend wird wohl vielmehr die Art der Vermittlung sein. Es könnte dabei das Motto der ersten Arbeiterpriester helfen, das diese leitete: Rede nur dann von deinem Glauben, wenn du gefragt wirst – aber lebe so, dass man dich fragt. Hier drückt sich aus, welche schlichte Präsenz, achtsames Dabeisein, aufmerksames Zuhören palliative Begleitung mit sich bringt. Und es deutet sich an, welche Selbstdisziplin und Zurückhaltung im Umgang mit den gewichtigen Inhalten der Theologie geboten sind.

Professionelle Seelsorge (als „Sorge um die Seele“, Nauer 2014) ist eine zentrale Gestalt des kontextuellen Profils von Theologie in der Praxis.

„Als Seel-Sorge kann sie [die spirituelle Begleitung, RK] im Sinne einer spezifisch geistlich-rituellen Kompetenz besonderen Beistand bieten, einen Raum, in dem der einzelne Mensch an der Grenze seines Lebens eine Perspektive auf die Vollendung hin erhält.“ (Höver, 2011, 118–119)

Seelsorge (als angewandte Theologie) kennt und praktiziert eine Vielfalt von bewährten Wegen, vom seelsorglichen Gespräch zu verschiedenen Segensformen, von den sakramentalen Vollzügen über Abschieds- und Gedächtnisfeiern zu Meditation, Gebet und zum Umgang mit biblischen Texten und geistlicher Musik. Oft ist es auch die Sorge für die spirituellen Räume (in Form von Krankenhauskapellen oder Räumen der Stille), die einem die tröstende Botschaft der Religion erschließen helfen. Und erfahrungsgemäß sind diese Räume, besonders die Kapellen, nicht nur Praxisorte von Theologie in Liturgie und Verkündigung, sondern für viele Kranke, Trauernde und auch die Beschäftigten durch ihre starke Symbolkraft stille „ummantelnde“ Kraft- und Besinnungsorte. Der Klinikseelsorger Weiher schreibt:

„Religionen behaupten dieses heilige Geheimnis nicht abstrakt und dogmatisch, sondern sie haben einen unerschöpflichen Schatz an Symbolen und Ritualen, die den heiligen ‚Hintergrund‘ in den Vordergrund des Lebens holen. [...] In Zeiten der Krise bieten sie umfassendere Räume an; stammen sie doch aus durchlebter und durchlittener und deswegen tradierter Erfahrung einer Trostgemeinschaft.“ (2009, 187)

b) *Theologie im Lichtschein der christlichen Botschaft*

Nach dem christlichen Glauben an die Menschwerdung Gottes ist alles Diesseitige von Gott und seinem Geist erfüllt, wird alles von seiner umfassenden Liebe gehalten und umfassen. Unter diesem Mantel (der Liebe) ist das ganze Leben, auch Sterben und Tod, aufgehoben und empfängt von daher seinen glaubwürdigen Trost (vgl. Weiher 2009, 186–187). Weil Saunders das zutiefst glaubte, war ihr „nahtloser Mantel der Fürsorge“ viel mehr als nur Synonym für gelungene interprofessionelle Kooperation aller Beteiligten. Er ist auch der göttliche Mantel, der Mantel der Begleitung Gottes für die Betroffenen und ihre Begleiterinnen und Begleiter. In der zitierten Passage des von Hörl durchgeführten Interviews (1999, 147) antwortet sie nämlich auf dessen Frage nach der Bedeutung der christlichen Dimension in ihrer Arbeit. Explizit stünde im Leitbild ihres Krankenhauses (St. Christopher's Hospice):

Dieses „wurde gegründet und ist gewachsen aus dem Glauben, dass Gott in Jesus Christus für alle seine Kinder durch den Tod gegangen ist.“ Also ist die christliche Grundlage nicht nur in unserem Verständnis von Fürsorge vorhanden, [...]. Ein wichtiger Teil ist aber auch die Überzeugung, dass wir, auch wenn wir so häufig das Gefühl haben, nichts geben und nur ganz leere Hände ausstrecken können, nicht die einzigen sind, die da sind. [...] (Ich denke, sogar in Menschen, die gar keine Wahrnehmung davon haben, wirkt der Geist unerkannt, und darauf können wir uns verlassen. Die Art, wie kranke Menschen begleitet werden, erreicht die verborgensten Winkel, wie ich schon so oft gesagt habe. Es ist ein nahtloser Mantel der Fürsorge, der auch Menschen mit einschließt, die diese Dimension gar nicht anerkennen und dennoch ein Teil davon sind.“ (ebd., 147)

Dass Menschen nicht die einzigen sind, die da sind, Gott unerkannt (mit-) wirkt und sein Wirken allen gilt, gehört zu einer zentralen Botschaft der christlichen Theologie in Hospizarbeit und Palliative Care. Auch wenn Menschen dort, angesichts der „Wucht des Schmerzes“ und der vielen offenen Fragen, „keine heile Welt gestalten können, bleibt sie doch immer eine heilige, das heißt: eine, die in jeder Situation, auch in der letzten Ohnmacht, mit Gott in Verbindung bleibt. Nichts fällt aus dieser liebenden Beziehung Gottes heraus.“ (Fuchs, in: Bucher u.a. 2010, 197) Diese theologische Hintergrundgewissheit war für Saunders als Prämisse in Denken und Handeln gesetzt. Von Anfang an war sie folglich überzeugt, „das Hospiz könnte etwas zu sagen haben im theologischen Dialog“ (Saunders 1999, 151) aller Konfessionen und Religionen. Von ihrer christlich reflektierten Überzeugung her wollte sie mit anderen zusammen einen offenen Raum für alle schaffen, „in dem jeder auf seine Art so tief wie möglich denken und empfinden kann.“ (ebd., 150)

In diesem Raum geht es um Mitgefühl, es geht um leidenschaftlichen Einsatz für ein menschenwürdiges Sterben, es geht aber auch darum, gerade dort die denkerische und diskursiv-kommunikative Herausforderung anzunehmen, „dem Tod einen Sinn abzugewinnen“ (ebd., 153). Es ist aufschlussreich, aus

dem Munde dieser Sozialarbeiterin und Palliativmedizinerin zu hören, was sie selbst zu dieser Offenheit im Denken und zur Radikalität in der Zuwendung zu allen Menschen bewegt hat. Es war ihr Glaube, wie Saunders betont, der Glaube daran, „dass es Gott selbst ist, der in Jesus Christus das Verlorensein und all das erlitten hat [...] – wenn ich nicht glaubte, dass Gott den Schmerz und die Trauer all seiner Kinder teilt, dann wäre er kein Gott, dem ich vertrauen könnte.“ (ebd., 150) Und ebenso aufschlussreich wird, dass sie einer christlichen Theologie zutraut, etwas höchst Relevantes in der Bewältigung von Sterben, Tod und Trauer zu sagen:

„Ich denke, die christliche Religion hat etwas Besonderes über das Leiden und das Sterben zu sagen. [...] (etwas) über das Wachsen durch den Verlust, das im Christentum eine entscheidende Rolle spielt. Auf die Kreuzigung folgt die Auferstehung. Das ist, was das Christentum zu sagen hat. Der christliche Gott ist der [...], der durch die Pforte des Todes geht und dann zurückkehrt, um sie für uns zu öffnen.“ (ebd., 154)

Sheila Cassidy, (ehemalige) medizinische Leiterin des St. Luke Hospice in Plymouth, erklärt, wie Saunders, ihre eigene Anwendung von theologischen Antworten mit ihrer intrinsischen Suche nach Hoffnung im hospizlich-palliativen Kontext. Das ergebe sich notgedrungen, weil das auch von vielen Sterbenden und Trauernden zum Thema gemacht werde, die das Geheimnis des Leidens mit der Frage nach dem unbegreiflichen Gott verbinden. Sich an kindliche Gottesvorstellungen zu klammern helfe nicht weiter. Was aber wirklich helfe, sei die Ostererzählung, in der Gott in das Leiden eingegangen ist, um es gleichzeitig ein für allemal zu überwinden, indem er ins Leben zurückkehrt.

„Auch wir müssen Osterleute sein, tief verwurzelt in der Welt und ihrem Schmerz, doch stets im gleichen Blickwinkel den Gott, der uns gemacht hat und der allein unserem Leben und unserem Sterben einen Sinn geben kann. [...] Mitten im Herzen des Geheimnisses des Leidens ist die Gnade, die uns alle erhält, Pfleger und Gepflegte gleichermaßen. Sie kommt so reichlich und so sicher wie der Sonnenaufgang, durchdringt die Schwärze der Trauer und Verzweiflung und gibt uns neue Hoffnung auf die unsichtbaren Dinge.“ (Cassidy 1995, 232–233)

c) *Letzte Offenheit für den Faktor „unbekannt“*

Festzuhalten ist am Ende: Religiöse Einsichten und Überzeugungen können Menschen nicht, auch wenn sie wohlgemeint und gut begründet sind, wie ein Fliegenetz übergeworfen werden, so dass sie den anderen bewegungsunfähig machen. Gerade der Gottesglaube stimuliert, auf die gottgegebenen Lösungsmöglichkeiten im Menschen zu setzen und das Seinige dazu zu tun, dass diese zum Vorschein kommen. Denn, (nicht nur) theologisch gedacht, trägt jeder ratsuchende Mensch die Lösung seiner Fragen und seines Trostes in sich selbst. Demzufolge sind die Begleiterinnen und Begleiter im besten Falle eine

Art verlässliche Geburtshelfer: Sie tun das Ihre, aber nehmen dem Hilfe und Halt suchenden Menschen nichts ab, setzen aber darauf, dass sich dessen Suche und gegebenenfalls Sprachlosigkeit und Lähmung einen Spalt öffnen wie eine Tür, hinter der es hell ist: unverfügbar, unerklärlich, aber doch real.

In diesem Zusammenhang gibt die Erkenntnis von Monika Renz zu denken, die sie auch empirisch untersucht und quasi als Resümee ihrer Tätigkeit in Palliative Care veröffentlicht hat (2006). Als Musiktherapeutin und Seelsorgerin in der Psychoonkologie am Kantonsspital St. Gallen bekundet sie ihre Scheu in der Reflexion spiritueller und religiöser Dinge, denn danach zu fragen „führt an Grenzen, wo das Schweigen beginnt.“ (ebd., 36) Aber gerade an der „Kante zwischen zwei Welten“ (Saunders), zwischen Leben und Tod, Diesseits und Jenseits, Endlichkeit und Unendlichkeit, bleibt als (in zahllosen Fallstudien) überlieferter und bezeugter Beleg die „Erfahrung mit dem ewig Anders, man mag es Gott nennen oder nicht“ (ebd., 42) – und zwar als unverfügbares Geschenk und ohne die Möglichkeit, diese Erfahrung selbst zu bewirken, außer: im entscheidenden Moment dafür offen zu sein. Sie resümiert ihre Erfahrungen in der Sterbebegleitung von Menschen in der Klinik:

„Ob Menschen spirituelle Erfahrungen machten oder nicht, schien weniger von einer bestimmten Glaubenszugehörigkeit, Kirchnähe oder Meditationspraxis abzuhängen als vielmehr von einer letzten Offenheit – und vielleicht auch von einem Faktor ‚unbekannt‘, den ich hier als Gnade begreife.“ (ebd., 47)

Dass es der Theologie in Hospizarbeit und Palliative Care am Ende die Sprache verschlägt und ihr letztendlich nur der Hinweis auf ein „Leben im Horizont der Gnade Gottes“ (Bucher / Fuchs / Krockauer 2010, 7) bleibt, ist ein heilsamer Erkenntnisgewinn, auch am Ende dieser Skizzen. Zugleich kann es auch eine heilsame Anregung für alle sein, die in diesem spezifischen Kontext mitdenken und mitagieren, diese „letzte Offenheit“ nicht aus dem Auge zu verlieren und geduldig auf das zu warten, was kommt! So zumindest lautet die Empfehlung der Dichterin *Elisabeth Borchers* (zit. nach Paul 2016, 66):

Zukünftiges

Als alles vorbei war
Krieg und Frieden
Mann und Frau
Form und Inhalt

Als die Sonne auf-
und untergegangen war
samt Mond und Stern und
den Musikalien des Himmels
und der Erde

Setzen wir uns
und warteten
auf das
was kommt.

5 Erinnerung und Ausblick

Auf dem Hintergrund der bisherigen Überlegungen ergeben sich am Ende noch drei Nachträge: Die zurückliegenden Skizzen sind *erstens* mit der schmerzvollen Erinnerung an zwei geschätzte Kollegen der Abteilung Köln verbunden, die, jeweils unterschiedlich, über Jahrzehnte mit der KatHO NRW, auch mit dem Standort Aachen und damit auch mit seinem 100jährigen Jubiläum verbunden waren und sind. Im Entstehungsjahr dieser Festschrift sind sie verstorben: *Heribert W. Gärtner* (geb. am 17.3.1955) am 24.1.2017 und Pfarrer *Gerhard Herkenrath* (geb. am 10.11.1934) am 22.11.2017. In Erinnerung bleiben mir ihre spezifischen Kontextualisierungen als Professoren und Theologen in der Sozialen Arbeit, in Pflege und Management. Gärtner hat über viele Jahre theologische Reflexionen im Raum seiner Organisationspsychologie beheimatet. Sein Ringen um die Relevanz des Evangeliums unter organisationalen und systemischen Voraussetzungen bleibt unvergessen (vgl. Krockauer 2015). Herkenrath hat über Jahrzehnte, auch als Kölner Gemeindepastor, eine von der Offenheit des Zweiten Vatikanischen Konzils geprägte Theologie in die Theorie und Praxis einer konsequent menschenfreundlichen und menschennahen Seelsorge eingebunden. Auch das war und bleibt Ansporn.

Interdisziplinarität und die damit verbundene kollegiale Kooperation ist *zweitens* auch ein Kernanliegen und Kerngeschäft der Lehre und Forschung an unserer Hochschule für Soziale Arbeit. Das wird mit dieser Festschrift ausreichend belegt. Richard Sennett hat in seinem Werk über die Bedeutung von Kooperation in der modernen Industriegesellschaft (2012) eindringlich belegt, dass die „Kooperationsfähigkeit der Menschen weitaus größer und komplexer [ist], als die Institutionen dies zulassen“ (ebd., 49) und die Gefahr der Vergeudung dieser spezifischen Entwicklungsressource bestehe (vgl. ebd., 22), u.a. verbunden mit einer atemberaubenden Schnelllebigkeit in der medialen Kommunikation, die mit einer Abnahme von konkreten Kooperationsfähigkeiten im direkten Umgang miteinander korrespondieren. Es wird folglich noch mehr Aufgabe von Führungs- und Leitungskräften werden, Kooperation, gerade im Arbeitsleben, als Grundhaltung einzuüben und geschickt zu organisieren. Entscheidend ist dabei, aus anthropologischer Perspektive, dass sich Menschen finden, die kooperieren wollen, um „etwas zu schaffen, das sie allein nicht schaffen könnten.“ (ebd., 17) Die Erkenntnis, dass eine solche (auf Komplementarität hin angelegte) Kooperation möglich, sinnvoll und ertragreich ist,

verdanke ich auch den vielen zurückliegenden interdisziplinären Kooperationserfahrungen im Aachener oder im KathO-Kollegium.

Mit Romano Guardini, einem geistlichen Inspirator des Architekten (und Bauherrn des Aachener Hochschulgebäudes) Rudolf Schwarz und einem wertgeschätzten Brückenbauer zwischen der Theologie und den anderen Wissenschaften (auch der Sozialen Arbeit, vgl. Hermanns 1997) empfiehlt es sich dabei, eine solche Kooperation weniger als Technik, denn als Kunst verstehen. Diese folgt nicht unmittelbar einen Zweck, sondern hat „wohl aber einen Sinn, nämlich [...] dass in ihm das Wesen der Dinge und das innere Leben der Künstler-Menschenseele wahrhaftige, lautere Gestalt gewinne.“ (Guardini 2013, 81) Das Bauwerk von Schwarz und ebenso die hintergründig mitgedachte Anthropologie von Guardini sind bis heute materielle und geistige Rahmenbedingungen für die Lehre und das Leben an der Aachener Abteilung (vgl. Krockauer 2003), damit auch für seine gelebte und gewagte Kultur der Kooperation im Kollegium wie mit den Studierenden und den Praxiseinrichtungen.

Abschließend und *drittens* klingt auch noch die in der vorangegangenen Skizze thematisierte Suche nach dem christlichen Profil im spiritualitätsoffenen Raum des hospizlich-palliativen Kontextes nach. Diese Suche ist natürlich nicht nur dort ein relevantes Thema, sondern auch ein Thema im Raum einer weltoffenen Hochschule. Der Kölner Theologe Hans-Joachim Höhn hat in einem (später publizierten) Vortrag zu Beginn des Wintersemester 2009/10 an der Abteilung Köln folgenden Gedanken formuliert, der aus meiner Sicht nichts an Gültigkeit verloren hat:

„Entscheidend für Christen ist nicht, dass sie den Unterschied zu anderen Akteuren, Gemeinschaften und Religionen in unserer Gesellschaft herausstellen. Entscheidend christlich ist es, für das einzustehen, was alle Menschen verbindet, eint und einander gleich macht. [...] Christen haben zu bezeugen, dass jeder Unterschied zwischen Menschen umgriffen von einer je größeren Gemeinsamkeit [ist]. Es ist entscheidend für Christen, dass sie sich mit der Herausstellung dieses allen Menschen Gemeinsamen profilieren. [...] Das neutestamentliche Bildwort vom ‚Licht der Welt‘ (Mt 5,13–16) macht dieses Andere des Christseins deutlich: Wer direkt in eine Lichtquelle schaut, wird entweder geblendet oder muss die Augen zukneifen – und sieht nichts! Erst wenn man eine Lichtquelle dazu nutzt, etwas auszu-leuchten oder anzustrahlen, erfüllt sie einen wohltuenden Zweck. Ansonsten bleibt sie ein folgenloser Selbstzweck. Wenn Christen etwas ausstrahlen, dann rücken sie ihre Umwelt in ein anderes, besseres Licht. Sie machen das Beste an den anderen sichtbar – nicht an sich selbst!“ (Höhn 2010, 300, 307–308)

6 Literaturverzeichnis

- Arbeitsgemeinschaft der Rektoren und Präsidenten Katholischer Fachhochschulen (ARKF) (2005): Eckpunkte zur Verortung von Theologie in den Studiengängen des Sozial- und Gesundheitswesens an den Katholischen Fachhochschulen in Deutschland, 25.4.2005, Berlin.
- Borasio, Gian Domenico (2012): Über das Sterben. Was wir wissen – Was wir tun können – Wie wir uns darauf einstellen, 6. Aufl. München.
- Borasio, Gian Domenico (2014): Geleitwort, in: Wasner, Maria / Pankofer, Sabine (Hrsg.): Soziale Arbeit in Palliative Care. Ein Handbuch für Studium und Praxis, 1. Aufl. Stuttgart, 16–17.
- Bucher, Rainer / Fuchs, Ottmar / Krockauer, Rainer (2010): Seelsorge, in: Dies.: Es geht nichts verloren. Ottmar Fuchs im Gespräch mit Rainer Bucher und Rainer Krockauer, Würzburg, 186–206.
- Cassidy, Sheila (1995): Die Dunkelheit teilen. Spiritualität und Praxis der Sterbebegleitung, Freiburg i.Br.
- Frick, Eckhard / Roser, Traugott (2011) (Hrsg.): Spiritualität und Medizin. Gemeinsame Sorge für den kranken Menschen, Stuttgart.
- Guardini, Romano (2013): Gib Raum den Dingen. Ein Lesebuch, eingeleitet und ausgewählt von Gerl-Falkovitz, Hanna-Barbara, Kevelaer.
- Häring, Hermann / Kuschel, Karl-Josef (1995): Theologie, in: Drehsen, Volker u.a. (Hrsg.): Wörterbuch des Christentums, München, 1237–1244.
- Heller, Andreas (2015): Sorgekulturen des Sterbens. Hospizlich-palliative Kultur vom Krankenhaus bis zur Kommune, in: Theologisch-Praktische Quartalsschrift, 163. Jg., 115–122.
- Heller, Andreas / Pleschberger, Sabine / Fink, Michaela / Gronemeyer Reimer (2012) (Hrsg.): Die Geschichte der Hospizbewegung in Deutschland, Ludwigsburg.
- Hermanns, Manfred (1997): Guardini, Romano, in: Maier, Hugo (Hrsg.): Who is who der Sozialen Arbeit, Freiburg i.Br., 219–222.
- Höhn, Hans-Joachim (2010): Soziale Diakonie – kulturelle Diakonie. Vom entscheidend Christlichen, in: Pastoralblatt, Heft 10, 300–308.
- Höyer, Gerhard (2011): Spiritualität und Menschenwürde in der Begleitung am Lebensende, in: Bödiker, Marie Luise / Graf, Gerda / Schmidbauer, Horst (Hrsg.): Hospiz ist Haltung. Kurshandbuch Ehrenamt, Ludwigsburg, 114–119.
- Jungbauer, Johannes / Krockauer, Rainer (2013a) (Hrsg.): Wegbegleitung, Trost und Hoffnung. Interdisziplinäre Beiträge zum Umgang mit Sterben, Tod und Trauer, Opladen / Berlin / Toronto.
- Jungbauer, Johannes / Krockauer, Rainer (2013b): Wegbegleitung, Trost und Hoffnung. Einleitende Gedanken, in: Dies. (Hrsg.): Wegbegleitung, Trost und Hoffnung. Interdisziplinäre Beiträge zum Umgang mit Sterben, Tod und Trauer, Opladen / Berlin / Toronto, 10–16.
- Krockauer, Rainer (2015): Geleitwort, in: Borutta, Manfred u.a. (Hrsg.): Theorie als Mission. Fest- und Streitschrift zum 60. Geburtstag von Heribert W. Gärtner, Marburg, 7–8.

- Krockauer, Rainer (2013): „Selig die Trauernden; denn sie werden getröstet werden.“ (Mt 5,4) – Die Kunst des Tröstens aus biblisch-theologischer Perspektive, in: Jungbauer, Johannes / Ders. (2013) (Hrsg.): *Wegbegleitung, Trost und Hoffnung. Interdisziplinäre Beiträge zum Umgang mit Sterben, Tod und Trauer*, Opladen / Berlin / Toronto, 19–48.
- Krockauer, Rainer (2008): Ausgangspunkte einer Angewandten Theologie, in: *Rektorenkonferenz Kirchlicher Fachhochschulen* (Hrsg.): *Entdeckungen. Theologie und Ethik in Studium und Praxis der Sozialen Arbeit*, Opladen / Farmington Hills, 37–58.
- Krockauer, Rainer (2006a): Spirituelle Begleitung in der Hospizarbeit, in: *Caritas 2007. Jahrbuch des Deutschen Caritasverbandes* (Hrsg.), Freiburg i.Br., 50–53.
- Krockauer, Rainer (2006b): Diakonische Spiritualität: Brennpunkt einer Theologie Sozialer Arbeit, in: Ders. / Bohlen, Stefanie / Lehner, Markus (Hrsg.): *Theologie und Soziale Arbeit. Handbuch für Studium, Weiterbildung und Beruf*, München, 319–329.
- Krockauer, Rainer (2006c): Theologie Sozialer Arbeit. Zehn Thesen, in: Ders. / Bohlen, Stefanie / Lehner, Markus (Hrsg.): *Theologie und Soziale Arbeit. Handbuch für Studium, Weiterbildung und Beruf*, München, 31–44.
- Krockauer, Rainer (2003): Aachens Hochschule für Soziale Arbeit. Von der „Sozialen Frauenschule“ zur „Kath. Fachhochschule NW, Abteilung Aachen“ in Burtscheid (1918–2002), in: Doerenkamp, Heinrich (Hrsg.): *Beiträge zur Geschichte Burtscheids*, Bd. 1, Aachen-Burtscheid, 167–176.
- Krockauer, Rainer (1999): *Sterne in der Nacht. Botschaften von Kindern an der Grenze des Lebens*, München.
- Krüger, Tim (2017): *Sterben und Tod. Kernthemen Sozialer Arbeit*, Würzburg.
- Lutterbach, Hubertus (2014): *Vom Jakobsweg zum Tierfriedhof. Wie Religion heute lebendig ist*, Kevelaer.
- Mennemann, Hugo (2005): *Sterbebegleitung*, in: Otto, Hans-Uwe und Thiersch, Hans (Hrsg.): *Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik*, 3. Aufl. München / Basel, 1834–1841.
- Merten Ueli / Kaegi Urs (2015) (Hrsg.): *Kooperation kompakt. Kooperation als Strukturmerkmal und Handlungsprinzip der Sozialen Arbeit*, Opladen / Berlin / Toronto.
- Nadenau, Inge (2013): *Soziale Arbeit in einem stationären Hospiz: Erfahrungen im Haus Hörn*. Inge Nadenau im Gespräch mit Rainer Krockauer, in: Jungbauer, Johannes / Krockauer, Rainer (2013) (Hrsg.): *Wegbegleitung, Trost und Hoffnung. Interdisziplinäre Beiträge zum Umgang mit Sterben, Tod und Trauer*, Opladen / Berlin / Toronto, 201–216.
- Nauer, Doris (2014): *Seelsorge: Sorge um die Seele*, 3. überarb. und erw. Aufl. Stuttgart.
- Nauer, Doris (2015): *Spiritual Care statt Seelsorge?*, Stuttgart.
- Pankofer, Sabine (2014): *Soziale Arbeit – ein unverzichtbarer Bestandteil von Palliative Care?*, in: Wasner, Maria / Pankofer, Sabine (Hrsg.): *Soziale Arbeit in Palliative Care. Ein Handbuch für Studium und Praxis*, 1. Aufl. Stuttgart, 21–31.
- Paul, Clara (2016) (Hrsg.): *„Schlimmstenfalls wird alles gut“*. *Gedichte der Gelassenheit*, Berlin.
- Renz, Monika (2010): *Grenzerfahrung Gott. Spirituelle Erfahrungen in Leid und Krankheit*, Freiburg i.Br.

- Renz, Monika (2006): Spiritualität und die Frage nach dem, was heilt: Wesen, Wirkungen, Inhalte spiritueller Erfahrung, in: Heusser, Peter (Hrsg.): Spiritualität in der modernen Medizin, Bern u.a., 35–48.
- Roser, Traugott (2014): Spirituelle Begleitung, in: Wasner, Maria / Pankofer, Sabine (Hrsg.): Soziale Arbeit in Palliative Care. Ein Handbuch für Studium und Praxis, 1. Aufl. Stuttgart, 134–140.
- Salm, Christiane zu (2015): Dieser Mensch war ich. Nachrufe auf das eigene Leben, München.
- Saunders, Cicely (1999): Brücke in eine andere Welt. Was hinter der Hospizidee steht, hrsg. von Christoph Hörl, Freiburg i. Br.
- Saunders, Cicely / Baines, M. (1991): Leben mit dem Sterben. Betreuung und medizinische Behandlung todkranker Menschen, Bern.
- Sennett, Richard (2012): Zusammenarbeit. Was unsere Gesellschaft zusammenhält, München.
- Sölle, Dorothee (1989): Gott denken. Eine Einführung in die Theologie. Stuttgart.
- Student, Johann-Christoph / Mühlum, Albert / Student, Ute (2007): Soziale Arbeit in Hospiz und Palliative Care, 2. Aufl. München.
- Walach, Harald (2011): Spiritualität. Warum wir die Aufklärung weiterführen müssen, Klein Jasedow.
- Wasner, Maria / Pankofer, Sabine (Hrsg.) (2014a): Soziale Arbeit in Palliative Care. Ein Handbuch für Studium und Praxis, 1. Aufl. Stuttgart.
- Wasner, Maria / Pankofer, Sabine (2014b): Konsequenzen für Praxis, Theorie und Forschung Sozialer Arbeit in Palliative Care, in: Dies. (Hrsg.): Soziale Arbeit in Palliative Care. Ein Handbuch für Studium und Praxis, 1. Aufl. Stuttgart, 245–256.
- Wasner, Maria / Pankofer, Sabine (2014c): Vorwort, in: Dies. (Hrsg.): Soziale Arbeit in Palliative Care. Ein Handbuch für Studium und Praxis, 1. Aufl. Stuttgart, 13–15.
- Wasner, Maria (2014a): Interprofessionelle Teamarbeit, in: Dies. / Pankofer, Sabine (Hrsg.): Soziale Arbeit in Palliative Care. Ein Handbuch für Studium und Praxis, 1. Aufl. Stuttgart, 161–165.
- Wasner, Maria (2014b): Aktuelle Situation in Deutschland, in: Dies. / Pankofer, Sabine (Hrsg.): Soziale Arbeit in Palliative Care. Ein Handbuch für Studium und Praxis, 1. Aufl. Stuttgart, 53–57.
- Wasner, Maria (2011): Spiritualität und Soziale Arbeit, in: Frick, Eckhart / Roser, Traugott (Hrsg.): Spiritualität und Medizin. Gemeinsame Sorge für den kranken Menschen, 2. Aufl. Stuttgart, 249–255.
- Weier, Erhard (2009): Das Geheimnis des Lebens berühren. Spiritualität bei Krankheit, Sterben und Tod. Eine Grammatik für Helfende, 2. Aufl. Stuttgart.
- Wiesehöfer, Hubert (2006): Soziale Arbeit ohne Theologie? Ein Statement, in: Krockauer, Rainer / Bohlen, Stefanie / Lehner, Markus (Hrsg.): Theologie und Soziale Arbeit. Handbuch für Studium, Weiterbildung und Beruf, München, 16–18.

Anhang

Zeittafel

Norbert Jers

- 1903 Gründung des Katholischen Deutschen Frauenbunds in Köln
- 1916 8. November: Eröffnung der Sozialen Frauenschule in Köln, Roonstraße 36 (damalige Zentrale des KDF) durch Hedwig Dransfeld und Helene Weber
- 1916 – 1918 *Leitung: Helene Weber*
- 1918 6. Mai: Umzug nach Aachen in das von den Franziskanerinnen geleitete Marienheim (Mägdehaus der Marianischen Dienstboten-Kongregation), Bergdriesch 44
- 1918 – 1920 *Leitung: Oberlehrerin Maria Brinkmann (nebenamtlich)*
- 1919 11. November: Staatliche Anerkennung für die Ausbildung von Fürsorgerinnen durch das Preußische Wohlfahrtsministerium
- 1920 Anerkennung als Wohlfahrtsschule; Prüfungsrichtlinien für Wohlfahrtspflegerinnen
Schwerpunkte: Gesundheitsfürsorge, Jugendwohlfahrtspflege oder Berufs- und Wirtschaftsfürsorge
- 1920 – 1921 *Leitung: Studienrätin Dr. Hedwig Vonschott*
- 1920 – 1936 *Geschäftsführung: Ina Alt*
- 1921 – 1957 *Direktorin: Dr. Maria Offenberg, mit Unterbrechung von 1941 bis 1946*
- 1925 13. März: Hedwig Dransfeld gestorben (*24.02.1871), Reichstagsabgeordnete, Bundesvorsitzende des KDF, Gründerin der Sozialen Frauenschule
- 1926 1. Mai: Umzug vom Bergdriesch 44 in ein ehemaliges belgisches Internat in der Wilhelmstraße 84 (ebenfalls zur Miete)
- 1926 – 1952 *Dr. Gerta Krabbel (Aachen) Bundesvorsitzende des KDF*
- 1927 Erster Pfarrhelferinnen-Kurs (einjährig)
- 1928 Anstellung einer zweiten hauptamtlichen Dozentin: Dr. Maria Held (bis 1941)

- 1929 14. Juli: Grundsteinlegung auf der Siegelhöhe (Raerener Straße)
- 1930 5. Juli: Einweihung des Rudolf-Schwarz-Baus, mit Wohnheim für 32 junge Frauen; Adresse: Haus Siegelhöhe, Raerener Straße 25
- 1931 Erstmals im Sommer vierwöchige Mütterferien (unter Nutzung der Internatszimmer)
- 1933 1. Mai: Übernahme der Jugendherberge für Mädchen (mit 40 Plätzen auf der 2. Etage des Hauses) durch die Hitlerjugend
- 1934 6. März: Einweihung der Hauskapelle
- 1938 24. September: Schließung der Jugendherberge durch die Hitlerjugend
- 1939 Dr. Offenberg und die hauptamtliche Dozentin Dr. Maria Held werden zu einem mehrstündigen Gestapo-Verhör geladen wegen Verstoß gegen das Sammelgesetz (Hilfsaktion einer Ehemaligen)
- 1939 28. August: Einquartierung einer sächsischen FLAK-Abteilung
- 1940 22. Juni: Urkunde über die Übergabe der Schule an die Provinzialverwaltung
- 1941 26. April: Unter dem Druck der Nationalsozialisten Schule geschlossen, Haus und Grundbesitz an den Provinzialverband der Rheinprovinz verkauft
- 1941 – 1945 Frauenschule für Volkspflege des Provinzialverbandes der Rheinprovinz; am Ende aufgrund des Krieges Umzug nach Euskirchen
- 1941 – 1945 *Leitung: Dr. Else Opp*
- 1945 28. Dezember: Vertrag des KDF mit der Stadt Aachen über die Neuerrichtung
- 1946 1.-13. April: Nachschulungslehrgang für Wohlfahrtspflegerinnen der Stadt Aachen
- Da der Schwarz-Bau nur teilweise zu benutzen war, wurde 1946/47 das „Haus Kalverbenden“ (Kalverbenden 2) genutzt: 1937 als HJ-Heim gebaut, später fast 30 Jahre lang (bis 1982) Heimat der Stadtpuppenbühne „Öcher Schängchen“,

- dann Jugendheim, Haus für etliche Burtscheider Gruppen und Ämter der Stadt Aachen.
- 1946 1. November: Wiederbeginn der Ausbildung mit 52 Schülerinnen im Haus Kalverbenden
- Es stand zunächst nur ein einziger Raum zum Unterricht, Wohnen und Schlafen für die Internatsschülerinnen zur Verfügung.
- 1947 Mai: Schulbetrieb ab jetzt im teilzerstörten Schwarz-Bau
- 1947 8. Juli: 8 Schülerinnen beziehen das Wohnheim in unfertigem Zustand
- 1948 16. Juni: Rückkauf des Hauses von der Provinzialverwaltung
- 1948 19. Dezember: Wiedereinrichtung der Kapelle
- 1951 Neue Prüfungsordnung des Landes NRW
- 1952 Wiederherstellung der Jugendherberge mit 40 Betten
- ca. 1956/57 Schließung der Jugendherberge
- 1957 – 1967 *Direktorin: Augusta Schroeder*
- 1959 23. März: Umwandlung in Höhere Fachschule für Sozialarbeit, Ausbildung 3 + 1 Jahre, Beendigung der Dreiteilung in Gesundheits-, Jugend- und Wirtschaftsfürsorge, Einführung von Sozialarbeiter_innen als Lehrende
- 1960 Bei Umbauarbeiten wird der Kapellenraum aufgegeben, um Unterrichtsraum zu gewinnen
- 1961 10. März: Dr. Gerta Krabbel gestorben (*23.03.1881)
- 1962 Gründung des Trägervereins Soziale Frauenschule Aachen e.V., gemeinsam durch Bistum Aachen und Katholischen Deutschen Frauenbund
- 1962 25. Juli: Dr. h.c. Helene Weber gestorben (*17.03.1881), Mitglied der Weimarer Nationalversammlung, Ministerialrätin im Preußischen Ministerium für Volkswohlfahrt, Reichstagsabgeordnete, Mitglied des Parlamentarischen Rats der BRD, Bundestagsmitglied, Mitglied der Parlamentarischen Versammlung des Europarates
- 1963 Erstmals Wahl eines AStA

- 1964 Erweiterungsbau mit neuer Kapelle, Architekten W. u. K. H. Rommé
- 1967 – 1971 *Direktorin: Dr. Teresa Bock*
- 1967 Neue Ausbildungs- und Prüfungsordnung
- 1968 Erstmals Aufnahme männlicher Studierender
- 1968 Streik der Studierenden im Vorfeld des Fachhochschulgesetzes
- 1969 Fachhochschulgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen
- 1970 Gründung der KFH NW gGmbH aus den fünf NRW-Bistümern, als Zusammenschluss 15 verschiedener Ausbildungsstätten, mit den Abteilungen Aachen, Köln, Münster und Paderborn, mit Rektorat und Zentralverwaltung in Köln
- 1970 – 1973 Lehrplanentwicklungsprojekt mit Prof. Dr. Louis Lowy, Boston / Mass.
- 1971 – 1977 *Gründungsrektorin (1973 gewählte Rektorin) der KFH NW: Prof. Dr. Teresa Bock*
- 1971 – 1973 *Abteilungsbeauftragte in Aachen: Prof. Magdalene Heydt-hausen*
- 1971 – 1972 Planungsausschuss KFH NW und Abteilungsausschuss (bis zur Konstituierung der Selbstverwaltungsorgane)
- 1971 1. Oktober: Beginn des Lehrbetriebs an der Abteilung Aachen der KFH NW
- 1971 Auflösung des Vereins Soziale Frauenschule Aachen e.V., Ende der (Mit-)Verantwortung des KDF, Bistum Aachen als Eigentümer des Hauses
- 1972 5. April: Dr. Maria Offenberg gestorben (*04.08.1888)
- 1973 – 1977 *Abteilungsleiter: Prof. Dr. Waldemar Andresen*
- 1976 Rahmenstudienordnung (Diplom)
- 1977 – 1980 *Abteilungsleiterin: Prof. Dr. Brunhilde Greshake*
- 1979 23. Juni: Augusta Schroeder gestorben (*28.06.1899)
- 1981 – 1985 *Abteilungsleiter: Prof. Dr. Herbert Feser*
- 1985 – 1989 *Abteilungsleiter: Prof. Dr. Wolfgang Schlüter*

- 1989 – 1993 *Abteilungsleiter: Prof. Dr. Norbert Jers*
- 1991 Anbau für Bibliotheks-Lesesaal, Seminarräume, Büroraum und Toilettenanlage
- 1993 – 1995 *Abteilungsleiter: Prof. Dr. Waldemar Andresen*
- 1995 – 1999 *Abteilungsleiter: Prof. Dr. Lothar Krapohl*
- 1996 Studiengang „Sozialarbeit/Sozialpädagogik für Frauen neben der Familientätigkeit“
- 1997 Fusionierter Studiengang: „Soziale Arbeit“
- 1999 – 2003 *Dekan: Prof. Dr. Rainer Krockauer*
- 2001 Studienreform: 8 Semester incl. Praxissemester
- 2003 – 2007 *Dekan: Prof. Dr. Wolfgang Domma*
- 2003 Masterstudiengang „Kooperationsmanagement – Leitung in multiprofessionellen Sozial- und Gesundheitsdiensten“, M.A. (vorher 2001–2003 als Weiterbildung)
- 2004 Studienprogramm „Euregio-Zertifikat Soziale Arbeit“ in Kooperation mit Hochschulen in Belgien und den Niederlanden
- 2006 Zum WS 2006/07 Umwandlung der Diplom-Studiengänge in Bachelor- und Master-Abschlüsse (Bologna-Prozess):
Studiengang „Soziale Arbeit“, Bachelor of Arts;
Studiengang „Bildung und Erziehung im Kindesalter“, B.A. (bis 2012)
- 2007 – 2011 *Dekanin: Prof. Dr. Marianne Genenger-Stricker*
- 2008 Umbenennung der Katholischen Fachhochschule NW in Katholische Hochschule NRW (KatHO NRW)
- 2008 Master-Studiengang „Ehe-, Familien- und Lebensberatung“, Master of Counseling (Kooperation mit den Bistümern Freiburg, Köln, Münster und Paderborn)
- 2009 Konsekutiver Master-Studiengang „Soziale Arbeit“, Master of Arts
- 2010 Gründung des „Instituts für Gesundheitsforschung und Soziale Psychiatrie“

- 2011 Dualer Modellstudiengang „Pfleger“, Bachelor of Science (bis 2017)
- 2011 – 2013 *Dekan: Prof. Dr. Alexander Trost*
- 2012 Neubau für die Bibliothek, Umgestaltung von Aula und Cafeteria
- 2012 21. Oktober: Prof. Dr. Teresa Bock gestorben (*15.10.1927), Vorsitzende des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, Vizepräsidentin des Deutschen Caritasverbandes, Gründungsrektorin der Kath. Fachhochschule in Berlin-Karlshorst
- 2013 Gründung des „Zentrums für Ästhetik und Kommunikation“ (ZÄSKO)
- 2013 – 2018 *Dekanin: Prof. Dr. Ute Antonia Lammel*
- 2016 Öffnung des Frauenstudiengangs: „Soziale Arbeit für Frauen und Männer neben der Familientätigkeit“

Autor_innenverzeichnis

BAUR, JÖRG: Professor für das Lehrgebiet klinische Psychologie und Supervision/Coaching an der Katholischen Hochschule NRW, Abt. Aachen

BORUTTA, MANFRED: Professor für das Lehrgebiet Gerontologie in der Sozialen Arbeit und Pflege an der Katholischen Hochschule NRW, Abt. Aachen

BÜCKEN, SUSANNE: Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Katholischen Hochschule NRW, Abt. Aachen

DELLER, ULRICH: Professor für das Lehrgebiet Fachwissenschaft Soziale Arbeit und Kooperationsmanagement an der Katholischen Hochschule NRW, Abt. Aachen

FLOREN, MIRIAM: Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Katholischen Hochschule NRW, Abt. Aachen

FRIETERS-REERMANN, NORBERT: Professor für das Lehrgebiet Fachwissenschaft Soziale Arbeit an der Katholischen Hochschule NRW, Abt. Aachen

GÄS-ZEH, UTE: Lehrkraft für besondere Aufgaben im Lehrgebiet Fachwissenschaft Soziale Arbeit an der Katholischen Hochschule NRW, Abt. Aachen

GANß, PETRA: Professorin für das Lehrgebiet Fachwissenschaft Soziale Arbeit an der Katholischen Hochschule NRW, Abt. Aachen

GENENGER-STRICKER, MARIANNE: Professorin für das Lehrgebiet Fachwissenschaft Soziale Arbeit an der Katholischen Hochschule NRW, Abt. Aachen

GERARDS, MARION: Professorin für das Lehrgebiet Ästhetik und Kommunikation, Schwerpunkt Musik an der Katholischen Hochschule NRW, Abt. Aachen

JERS, NORBERT: Professor i.R. für das Lehrgebiet Kulturpädagogik (Ästhetik und Kommunikation, insbesondere Musik) an der Katholischen Hochschule NRW, Abt. Aachen

JUNGBAUER, JOHANNES: Professor für das Lehrgebiet Entwicklungs- und Familienpsychologie an der Katholischen Hochschule NRW, Abt. Aachen

KLOMANN, VERENA: Professorin für das Lehrgebiet Fachwissenschaft Soziale Arbeit an der Katholischen Hochschule NRW, Abt. Aachen

KRAPOHL, LOTHAR: Professor i.R. für das Lehrgebiet Fachwissenschaft Soziale Arbeit und Supervision an der Katholischen Hochschule NRW, Abt. Aachen

KROCKAUER, RAINER: Professor für das Lehrgebiet Theologie und Ethik an der Katholischen Hochschule NRW, Abt. Aachen

LAMMEL, UTE ANTONIA: Professorin für das Lehrgebiet Fachwissenschaft Soziale Arbeit an der Katholischen Hochschule NRW, Abt. Aachen

SCHERMAIER-STÖCKL, BARBARA: Professorin für das Lehrgebiet Recht in der Sozialen Arbeit an der Katholischen Hochschule NRW, Abt. Aachen

SCHLÜTER, WOLFGANG: Professor i.R. für das Lehrgebiet Philosophie an der Katholischen Hochschule NRW, Abt. Aachen

SÖDER, JOACHIM: Professor für das Lehrgebiet Philosophie an der Katholischen Hochschule NRW, Abt. Aachen

SONNIER, JASMIN: Projektkoordinatorin „Start Now“ an der Katholischen Hochschule NRW, Abt. Aachen und Köln

SPETSMANN-KUNKEL, MARTIN: Professor für das Lehrgebiet Politikwissenschaft an der Katholischen Hochschule NRW, Abt. Aachen

STOCK, CHRISTOF: Professor für das Lehrgebiet Sozial-, Verwaltungs- und Medizinrecht an der Katholischen Hochschule NRW, Abt. Aachen

ZWICKER-PELZER, RENATE: Professorin i.R. für das Lehrgebiet Erziehungswissenschaften und Beratung an der Katholischen Hochschule NRW, Abt. Köln