

Handlungsfelder, Methoden und Kompetenzen der AbsolventInnen  
des Masterstudiums Sozialpädagogik an der Karl-Franzens-  
Universität Graz. Ein Beitrag zur Professionalisierung.

---

## MASTERARBEIT

zur Erlangung des akademischen Grades

**Master of Arts**

an der Karl-Franzens-Universität Graz

vorgelegt von

**Monika Rabensteiner, Bakk.a phil.**  
**Verena Stangl, Bakk.a phil.**

am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft

---

Begutachter:  
Univ.-Prof. Dr. Arno Heimgartner

Graz, 2015



## EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

Wir erklären an Eides statt, dass wir die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen/Hilfsmittel nicht benutzt, und die den benutzten Quellen wörtlich und inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht haben.

Graz, am \_\_\_\_\_

---

Monika Rabensteiner

---

Verena Stangl



## DANK UND WIDMUNG

VON MONIKA RABENSTEINER

Mein Dank gilt unserem Betreuer, Univ.-Prof. Dr. phil. Arno Heimgartner, der mit seiner wertschätzenden Art die Betreuung unserer Masterarbeit mit großer Begeisterung übernahm und uns intensiv in unserem Vorhaben unterstützt hat.

Ebenso bedanke ich mich bei Frau Anneliese Pirs, die uns seitens des Instituts für Erziehungs- und Bildungswissenschaften mit Rat und Tat zur Seite stand und uns alle Informationen zur Verfügung stellte, die wir für die Umsetzung unseres Forschungsvorhabens benötigten.

Weiters bedanke ich mich bei allen Teilnehmerinnen und Teilnehmer am Online-Fragebogen, aber auch bei jenen, die sich dazu bereit erklärten, an der Gruppendiskussion mitzumachen.

Außerdem möchte ich ein tief empfundenes Dankeschön an meine langjährige Freundin und Kollegin Verena Stangl aussprechen:

In deinen unterschiedlichen Rollen als Motivatorin, Lektorin, offenes Ohr aber vor allem als Freundin haben wir gemeinsam die Herausforderung „Universität im zweiten Bildungsweg“ gemeistert. Du hast mich gefordert, gefördert, unterstützt und mich in dunklen Zeiten wieder aufgeheitert. Ich danke dir von ganzem Herzen für alles und entschuldige mich für die ein oder anderen Nerven, die ich dir mit Sicherheit – insbesondere aber nicht nur im Endspurt dieser Arbeit – gekostet habe.

Weiters bedanke ich bei meinem Partner, Roland Maritschnegg, für seine Geduld und Ausdauer während meiner Studienzeit.

Du hattest es nicht immer leicht mit mir, aber hast mich immer unterstützt, mir ein offenes Ohr geliehen und versucht, mir dabei zu Helfen, es langsamer anzugehen. Danke, dass du an meiner Seite bist und auch durch die schlimmsten Zeiten gemeinsam mit mir gehst.

Danke auch an alle Kolleginnen und Kollegen, die ich im Zuge meines Studiums kennenlernen durfte und die mich in unzähligen Diskussionen gefordert und gefördert haben und das Studium zu einer Bereicherung für mein gesamtes Leben gemacht haben.

**Abschließend widme ich diese Arbeit meiner Mutter, Adelheid Rabensteiner.** Zeit ihres Lebens kannte ihr Stolz für mich keine Grenzen. Wo andere die Sinnhaftigkeit des Studiums zu diesem späteren Zeitpunkt häufig hinterfragten, stand sie immer mit geschwellter Brust hinter meiner Entscheidung. Sie glaubte an mich und meine Kompetenzen, wie niemand anderer. Leider kann sie meinen Studienabschluss nicht mehr miterleben. Daher gilt ihr letzten Endes mein ganzer Dank für alles, was sie für mich im Laufe meines und ihres Lebens getan hat.



# DANKSAGUNG

## VON VERENA STANGL

Mein Dank gilt insbesondere ...

... unserem Betreuer, Univ.-Prof. Dr. phil. Arno Heimgartner, der uns im Prozess der Masterarbeit stets motiviert, unterstützt und konstruktiv begleitet hat.

... allen Beteiligten am Fragebogen und der Gruppendiskussion sowie am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaften, die mitgeholfen haben, dass die empirische Forschung dieser Arbeit erfolgreich durchgeführt werden konnte.

... meiner lieben und langjährigen Freundin und Co-Autorin dieser Masterarbeit, Monika Rabensteiner. Danke, dass du mich bei diesem Studium begleitet hast. Insbesondere das erste Bachelor-Semester hätte ich ohne deine Unterstützung nicht überstanden! Danke, für die vielen sehr intellektuellen und inspirierenden aber auch für die sehr lustigen Momente innerhalb des Studiums. Ich werde nie vergessen, was wir sind!

... meinem Verlobten, Rene Hörmann. Dank deines Antriebes und deiner Unterstützung fand ich immer wieder Motivation zum Weitermachen und Durchhalten. Ich bin überglücklich, dass es dich gibt!

... meinem ungeborenen Baby. Da du bald das Licht der Welt erblicken willst, war dies genug Ansporn für mich, um diese Masterarbeit und das Studium Sozialpädagogik abzuschließen.

... meiner Mutter, Leontine Stangl, die diese Arbeit in kurzer Zeit lektoriert und uns dadurch zu einer qualitativ hochwertigen Masterarbeit verholfen hat.

... meinen Eltern, Leontine und Franz Stangl, durch die ich zu jener Person geworden bin, die ich heute bin! Danke für Eure Unterstützung und Begleitung in allen meinen Lebenslagen.





## ZUSAMMENFASSUNG

Diese Arbeit beleuchtet SozialpädagogInnen als GeneralistInnen für die breit gestreuten Handlungsfelder in der Sozialen Arbeit und macht auf deren Besonderheit in ihrer Profession aufmerksam. Der Generalismus spiegelt sich in der Vielfalt an Arbeitsfeldern wider: SozialpädagogInnen sind in diversen Bereichen der Gesellschaft tätig und richten ihr professionelles Angebot an Menschen in unterschiedlichen Lebenssituationen, Problemlagen und Lebensaltern. Dabei benutzen sie vielfältige Methoden und verfügen über spezielle sozialpädagogische Kompetenzen, die sich durch eine fundierte Theorie in der Praxis als professionelles Handeln herausbilden. Zeitgleich führt der universelle Generalismus von SozialpädagogInnen zu Unübersichtlichkeit und Uneindeutigkeit in der Definition ihrer Handlungen im gesellschaftlichen Raum. Daher geht diese Arbeit im theoretischen und empirischen Teil auf die Professionalität der Handelnden in der Sozialen Arbeit einerseits und das gesellschaftliche Ansehen ihrer Tätigkeit andererseits ein. Um dies zu klären, wurden die AbsolventInnen des Masterstudiums Sozialpädagogik der Karl-Franzens-Universität Graz als Stichprobe gewählt. Mittels Online-Fragebogens gehen die Verfasserinnen den Fragen nach, in welchen Handlungsfeldern diese tätig sind, welche Methoden sie in ihrer Arbeit einsetzen und welche Weiterbildungen zur konstanten Professionalisierung beitragen. Die anschließende Gruppendiskussion diente zur näheren Befragung einiger AbsolventInnen hinsichtlich ihres Professionsverständnisses und des Tätigseins in der Sozialen Arbeit. Durch die Abbildung der erforderlichen Kompetenzen innerhalb der Praxis sowie der Vielfalt an Handlungsfeldern und Methoden soll diese Arbeit als Plädoyer für mehr Selbstverständnis und Selbstbewusstsein in der Profession dienen und gleichzeitig als Beitrag zur Professionalisierung gesehen werden.



## ABSTRACT

The focus within this master thesis lies on social pedagogues as generalists within the wide-ranging fields of practice of social work on the one hand and points out its characteristics within its profession on the other hand. The mentioned generalism can be seen in the variety of fields of work: Social pedagogues are active in different areas of society and deal with people through all ages that face different challenges or problems in life. Professional actions within their work can be ascribed to a founded knowledge of theory as well as the use of manifold methods and special social-pedagogical competences. At the same time, the universal generalism of social pedagogues leads to a complexity and ambiguity concerning the definition of their actions within society. Therefore the theoretical and empirical parts of this master thesis deal with the actions of professionalists within social work on the one hand and their reputation within society on the other hand. The graduates of the social pedagogics master at the University of Graz were used as the respective sample. With the help of an online-questionnaire the authors of this thesis want to answer the questions in which fields of practice graduates work, which methods they use in their work and what kind of further educations contribute to a constant professionalisation and how. After answering the questionnaire graduates were interviewed about their understanding of professionalism and their actions within social work. By making the needed competences, the diverse fields of practice and methods visible this master thesis should act as a plea for a better self-conception and self-confidence and wants to be seen as an important contribution to the on going discussion concerning the professionalisation of social work.



# INHALTSVERZEICHNIS

## THEORETISCHER TEIL

<b>1. Einleitung</b>	<b>1</b>
<b>2. Theoretische Einordnung der in den Curricula des Masterstudiengangs Sozialpädagogik angeführten Methoden und Kompetenzen innerhalb des Professionalisierungsdiskurses   Verena Stangl</b>	<b>4</b>
2.1. Die Profession Sozialpädagogik	4
2.1.1. Die begriffliche Herausbildung von Sozialer Arbeit	4
2.1.2. Zur Konstituierung einer Profession	5
2.1.3. Zur Kritik der Professionalisierungsansprüche der Sozialen Arbeit	9
2.1.4. Die Besonderheiten der Profession Soziale Arbeit	12
2.2. Methoden als Charakteristika einer Profession	20
2.2.1. Zur begrifflichen Abgrenzung	21
2.2.2. Strukturierung der Methoden	25
2.2.3. Methoden aus dem Masterstudium Sozialpädagogik	28
2.3. Kompetenzen als Basis der praktischen Arbeit	30
2.3.1. Exkurs: Das Masterstudium Sozialpädagogik	31
2.3.2. Systematisierung von Kompetenzen	32
2.3.3. Empirische Forschungen zu den Kompetenzanforderungen in der Sozialen Arbeit	38
2.3.4. Anforderungsprofil von SozialpädagogInnen im Allgemeinen und der AbsolventInnen im Besonderen	41
<b>3. Handlungsfelder in der Sozialpädagogik   Monika Rabensteiner</b>	<b>44</b>
3.1. Charakteristika sozialpädagogischen Handelns – ein Exkurs	44
3.2. Pluralität der Handlungsfelder in der Sozialpädagogik	49
3.2.1. Handlungsfelder nach Thole (2012)	50
3.2.2. Handlungsfelder nach Thesing et al. (2008)	55
3.2.3. Handlungsfelder nach Chassé und Wensierski (2008)	58

3.2.4.	Handlungsfelder nach Grunwald und Thiersch (2004)	60
3.2.5.	Zusammenführung bisheriger Erkenntnisse in Verbindung mit Sozialpädagogik als Disziplin	62
3.3.	Handlungsfelder aus österreichischer Perspektive	68
3.3.1.	Rechtliche Grundlage – Österreich und Steiermark	68
3.3.2.	Handlungsfelder des Curriculums des Masterstudiums Sozialpädagogik an der Karl-Franzens-Universität Graz	73
3.3.3.	Arbeitsfelder des Berufsverbandes Österreichischer ErzieherInnen und SozialpädagogInnen (BOES)	75
3.3.4.	Österreichischer Berufsverband der SozialarbeiterInnen (OBDS)	77
3.3.5.	Zusammenfassende Erkenntnisse	80
3.4.	Ein Versuch der Strukturierung und Klassifizierung sozialpädagogischer Handlungsfelder	81
<b>4.</b>	<b>Das Verhältnis von Professionalität der Sozialen Arbeit und dem lebenslangen Lernen   Verena Stangl</b>	<b>92</b>
4.1.	Weiterbildung und ihre Bedeutung im Zuge des gesellschaftlichen Wandels	92
4.2.	Lebenslanges Lernen als Topos der Bildungsbiografie	93
4.3.	Resümee: Bedeutung des lebenslangen Lernens innerhalb der sozialpädagogischen Praxis	95

## EMPIRISCHER TEIL

<b>5.</b>	<b>Ziel und Forschungsfrage</b>	<b>99</b>
<b>6.</b>	<b>Forschungsdesign</b>	<b>100</b>
6.1.	Erhebungsinstrumente	100
6.1.1.	Methodentriangulation	100
6.1.2.	(Online-)Fragebogen	102
6.1.3.	Gruppendiskussion	108
6.1.4.	Videografie	113
6.2.	Population und Stichprobe	115
6.3.	Durchführung der Forschung	117

6.3.1.	Ablauf der Online-Fragebögen	118
6.3.2.	Ablauf der Gruppendiskussion	121
6.4.	Auswertungsverfahren	123
6.4.1.	Deskriptive Statistik	123
6.4.2.	Qualitative Inhaltsanalyse	124
<b>7.</b>	<b>Auswertung und Interpretation der Ergebnisse</b>	<b>127</b>
7.1.	Ergebnisse aus dem Online-Fragebogen	127
7.1.1.	Auswertung der Handlungsfelder	128
7.1.2.	Auswertung der Berufsbezogenen Fragen	146
7.1.3.	Auswertung der Methoden	157
7.1.4.	Auswertung des Weiterbildungsverhaltens	161
7.2.	Ergebnisse aus der Gruppendiskussion	167
7.2.1.	Erfahrungen der AbsolventInnen aus dem Studium Sozialpädagogik an der Karl-Franzens-Universität Graz	167
7.2.2.	Das Professionalisierungsempfinden der Teilnehmenden	170
7.2.3.	Angewandte Methoden in der Praxis	171
7.2.4.	Kompetenzen der AbsolventInnen	173
7.2.5.	Weiterbildungsverhalten der AbsolventInnen	176
7.2.6.	Handlungsempfehlungen für die Sozialpädagogik	177
<b>8.</b>	<b>Resümee</b>	<b>179</b>
<b>9.</b>	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>183</b>
<b>10.</b>	<b>Abkürzungsverzeichnis</b>	<b>190</b>
<b>11.</b>	<b>Abbildungs-/Tabellenverzeichnis</b>	<b>191</b>
<b>12.</b>	<b>Anhang</b>	<b>193</b>
12.1.	Online-Fragebogen	193
12.2.	Leitfaden für die Gruppendiskussion	214
12.3.	Kategorien der Gruppendiskussion	216
12.4.	Auszüge aus dem Transkript der Gruppendiskussion	217





## THEORETISCHER TEIL

### 1. Einleitung

Im 20. Jahrhundert – dem „sozialpädagogischen Jahrhundert“ (Thiersch 1992) – entstand in sämtlichen Gesellschaftsbereichen der Bedarf an Sozialer Arbeit, wonach sich daraus eine „moderne Dienstleistungsgesellschaft“ (Lauermaun 2009, S. 2) und „neue Etabliertheit“ (Heimgartner 2009, S. 1) entwickelt haben. Diese Expansion der Sozialen Arbeit erfordert „ein neues professionelles Selbst- und Arbeitsbewusstsein“ (Grundwald/Thiersch 2004, S. 13), welches zum Ausgangspunkt der vorliegenden Masterarbeit gemacht wurde.

Mit der angeführten Expansionstendenz geht zudem eine fortwährende Spezialisierung einher, die es angesichts unterschiedlicher Professionskriterien für die Sozialpädagogik erschwert, als solche anerkannt zu werden. Thole (2012) geht allerdings davon aus, dass „Profession (...) das gesamte fachlich ausbuchstabierte Handlungssystem, also die berufliche Wirklichkeit eines Faches“ beschreibt (Thole 2012, S. 21), weshalb diese Arbeit einen wesentlichen Beitrag zur bestehenden Diskussion beitragen soll. Obwohl beispielsweise Chassé und Wensierski (2002) die Disziplin der Sozialen Arbeit als „heterogene[s] und diffuse[s] Feld“ (Chassé/Wensierski 2002, S. 10) bezeichnen und dementsprechend eine Ordnung der Handlungsfelder als äußerst schwierig betrachten, so soll im Zuge dieser Arbeit dennoch der Versuch gemacht werden, ein möglichst breites Bild von den unzähligen Möglichkeiten zu zeichnen. Basis dessen stellen die Praxiserfahrungen der AbsolventInnen des Masterstudiums Sozialpädagogik dar, die somit – um erneut auf Thole zu verweisen – die „berufliche Wirklichkeit des Faches“ signifizieren.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in einen theoretischen Diskurs und eine empirische Untersuchung, wobei der Fokus speziell auf dem angebotenen Masterstudium der Sozialpädagogik an der Karl-Franzens-Universität seit 2007 liegt. Durch die Analyse der Inhalte der Curricula und dem auf den theoretischen Erkenntnissen aufbauenden Fragebogen und der Gruppendiskussion sollen die zu bearbeitenden Fragestellungen geklärt werden.

Basis dessen ist eine theoretische Auseinandersetzung, welche sich mit den Besonderheiten der Profession Soziale Arbeit beschäftigt. Deutlich wird dabei, dass kaum eine Pro-

fession wie die der Sozialen Arbeit so interdisziplinär veranlagt und dennoch von ihren Eigenheiten klar definiert ist.

Im **Kapitel 2** findet einleitend eine Einordnung der in den Curricula des Masterstudiums Sozialpädagogik angeführten Methoden und Kompetenzen innerhalb des Professionalisierungsdiskurses statt. Dazu wird im ersten Schritt die geschichtliche Herausbildung des Terminus Soziale Arbeit erläutert, welcher in der ganzen Arbeit stellvertretend für die Disziplin der Sozialarbeit und der Sozialpädagogik gilt. Weiters ist zu klären, wie sich Professionen konstituieren und welchen kritischen Momenten die Soziale Arbeit mit ihren Professionalisierungsansprüchen begegnen muss. Darauf basierend werden die besonderen Charakteristika der Profession Soziale Arbeit dargelegt und in einem weiteren Schritt die erforderlichen Methoden als professionsförderlich herausgearbeitet. Hierbei findet vorerst eine Strukturierung der Methoden statt, bevor auf die spezifisch genannten Methoden aus dem Masterstudium Sozialpädagogik näher eingegangen wird. Abschließend befasst sich Kapitel 2 mit den Kompetenzen der Professionellen in der Sozialen Arbeit. Einem Exkurs über das Masterstudium Sozialpädagogik wird hier ebenso Raum gegeben wie einer erneuten Systematisierung von Kompetenzen. Ergebnisse aus vergangenen empirischen Forschungen zu Kompetenzanforderungen in der Sozialen Arbeit werden erläutert und zum Anlass genommen, in der vorliegenden Empirie wieder darauf einzugehen. Letztendlich wird das Anforderungsprofil von SozialpädagogInnen im Allgemeinen und der AbsolventInnen der Karl-Franzens-Universität im Besonderen dargelegt. Daraus ergeben sich ihre speziellen Kompetenzen und Anforderungen, die sie als „neue GeneralistInnen“ (Friebertshäuser 2002) auszeichnen.

Die Handlungsfelder innerhalb der Sozialen Arbeit werden weitestgehend in **Kapitel 3** bearbeitet. Während einleitend das sozialpädagogische Handeln als Basis definiert wird, dienen die darauffolgenden Kapitel dazu, die Vielfalt der Arbeitsbereiche darzustellen. Es verdeutlicht sich anhand der Analyse diverser Kategorisierungen von namhaften ExpertInnen, dass eine taxative Aufzählung kaum möglich ist, dennoch wird das Bestreben seitens der Forscherinnen als wichtig erachtet. Aufgrund der Tatsache, dass besonders die österreichische Perspektive in der Fachdiskussion mangelhaft ausfällt, soll dies im Zuge dieser Arbeit nachgeholt werden. Um eine Verortung in der Theorielandschaft zu gewährleisten und den Professionsanspruch zu bewahren, wird abschließend versucht, Kategori-

sierungen zu finden und die Vielzahl an Handlungsfeldern entsprechend zu systematisieren. Die Erkenntnisse sind im Folgenden ebenso Grundlage für den im empirischen Teil verwendeten Fragebogen.

Dem Verhältnis von Professionalität in der Sozialen Arbeit und dem lebenslangen Lernen wird in **Kapitel 4** nachgegangen. Weiterbildung stellt sich hierbei als wesentlich für eine kontinuierliche Professionalisierung der Sozialen Arbeit heraus und wird daher grundlegend anhand ihrer Bedeutung im Zuge des gesellschaftlichen Wandels erörtert. Dabei findet das Konzept des lebenslangen Lernens und dessen Stellenwert in der Biografie ebenso Beachtung wie die Bedeutung selbiger innerhalb der sozialpädagogischen Praxis.

Der empirische Teil dieser Arbeit dient zusätzlich zur theoretischen Auseinandersetzung, zur Klärung der gewählten Forschungsfragen (**Kapitel 5**). Mithilfe eines eigens konzipierten Online-Fragebogens sollen in erster Linie die AbsolventInnen des Masterstudiums Sozialpädagogik seit 2007 hinsichtlich der Handlungsfelder, in denen sie seit Abschluss ihres Studiums oder noch währenddessen tätig waren, befragt werden. Neben berufsbezogenen Fragen finden auch angewandte Methoden und das Weiterbildungsverhalten ihre Berücksichtigung. Die Ergebnisse daraus wurden in weiterer Folge für eine Gruppendiskussion verwendet. **Kapitel 6** hat demnach das gewählte Forschungsdesign zum Inhalt. Alle Ergebnisse werden weitestgehend in **Kapitel 7** veröffentlicht, interpretiert und zur Diskussion zur Verfügung gestellt.

Abschließend fasst ein Resümee in **Kapitel 8** alle Ergebnisse zusammen und gibt Überblick, Empfehlungen und Ausblick für zukünftige theoretische und empirische Forschungsvorhaben.

## 2. Theoretische Einordnung der in den Curricula des Masterstudiengangs Sozialpädagogik angeführten Methoden und Kompetenzen innerhalb des Professionalisierungsdiskurses

### 2.1. Die Profession Sozialpädagogik

Um das begriffliche Spannungsverhältnis vorab zu klären, werden die Begriffe Sozialpädagogik und Soziale Arbeit aus ihrer Entstehung heraus kurz erläutert und ihre heutige Identität dargestellt (1.). In einem weiteren Schritt dient der Begriff der Profession als Ausgangspunkt für den Vergleich von klassischen Professionen zu professionellen Ansprüchen Sozialer Arbeit (2.). Ohne die Kritik der Professionsansprüche auszulassen, werden im nächsten Schritt die Argumente gegen eine Profession der Sozialen Arbeit dargestellt (3.), um danach entgegen dieser Kritik auf zwei unterschiedlichen Ebenen einige Charakteristika der Sozialen Arbeit als Profession herauszuarbeiten (4.).

#### 2.1.1. Die begriffliche Herausbildung von Sozialer Arbeit

---

Zur Herleitung des Begriffes *Soziale Arbeit* wird auf Christian Niemeyer (2012) Bezug genommen, der beide Termini aus ihrer disziplinären und geschichtlichen Verortung – beginnend bei Heinrich Pestalozzi im 18. Jahrhundert – aufrollt. Dabei konstatiert er das pädagogische Wissen als Basis des Sozialpädagogikbegriffs über viele Jahre hinweg, welcher sich als Nachlass von reformpädagogischen und bürgerlichen Jugendbewegungen sichtbar macht. Im Gegensatz dazu entstand die Sozialarbeit beziehungsweise die Soziale Arbeit aus einer „armenfürsorgenden Tradition“ (Niemeyer 2012, S. 146) und wurde von bürgerlichen Frauenbewegungen hinterlassen. Die Versuche, die Sozialpädagogik als grundlegende Theorie einer Sozialen Arbeit zu definieren, scheiterten, woraus sich eine neue ideelle Identität für die Sozialpädagogik ergab (vgl. ebd.). Die Disziplin wurde zu einem „Versuch (...), das zumal in modernen Risikogesellschaften problematischer gewordene Spannungsverhältnis zwischen Lebensbewältigung und Sozialintegration in lebensweltorientierter Perspektive pädagogisch zu reflektieren und kritisch zu hinterfra-

gen“ (ebd.). Damit verbindet sich die Lesart mit der von Böhnisch (1999) postulierten „gesellschaftliche[n] Reaktion auf die Bewältigungstatsache“ (Böhnisch 1999, S. 41) und erhält dadurch bis heute den Aufgabenkern und ihre größer werdende Relevanz in einer fortlaufend schneller werdenden, unübersichtlichen, globalisierten Welt.

Anfangs begrifflich getrennt, konnten – durch zunehmende Erkenntnis über die sich überlappenden und nicht eindeutig voneinander trennbaren Handlungsfelder der Bereiche Soziale Arbeit/Sozialarbeit und Sozialpädagogik – die Sozialarbeit und Sozialpädagogik folglich unter dem Terminus Soziale Arbeit vollzogen werden (vgl. Niemeyer 2012, S. 147; vgl. Thole 2012, S. 20). Auch die „gesellschaftliche Reaktion auf die Bewältigungstatsache“ (Böhnisch 1999, S. 41) lässt sich mit den beiden vereinten Begriffen problemlos vereinbaren (vgl. Niemeyer 2012, S. 147). Wenngleich sich in der Literatur ein Diskurs über die Vereinbarkeit beider Begriffe sowie ihre synonyme Nutzung findet, so kann sich Niemeyer zufolge beides gegenseitig in der jeweilig genuinen Disziplin nicht ausschließen und sich die Sozialpädagogik somit als „sozialwissenschaftlich aufgeklärte und interdisziplinär angelegte Wissenschaft“ verstehen (ebd., S. 148).

Demnach verwenden die AutorInnen dieser Arbeit die Begriffe Sozialpädagogik und Sozialarbeit als sich gegenseitig unter dem Handlungsfeld Soziale Arbeit ergänzend und nicht getrennt voneinander und beziehen sich demnach auf Thole (2012), welcher „keine verschiedenartigen wissenschaftlichen Fächer, keine deutlich differenzierten Praxisfelder, keine unterschiedlichen Berufsgruppen und auch keine divergenten Ausbildungswege und -inhalte“ (Thole 2012, S. 20) zwischen den Begriffen Sozialpädagogik und Sozialarbeit feststellt. Wenn im Zuge dieser Arbeit hauptsächlich von Sozialpädagogik gesprochen wird, dann rührt dies auf die inhaltliche Bezugnahme zum hier vorliegenden Forschungsfeld des Masterstudiums Sozialpädagogik.

### 2.1.2. Zur Konstituierung einer Profession

---

Trivial gesagt sind Professionen „eine besondere Art von Berufen“, denen ein Berufsmandat und eine Berufslizenz inhärent sind. Das Mandat beinhaltet ein gesellschaftlich anerkanntes Wissen über die Anwendungsgebiete und Beweggründe, worin und wozu ein

Beruf (als weitere Vereinfachung von Profession) eingesetzt wird. Die Lizenz inkludiert hingegen die gesellschaftliche Legitimation darüber, was die Berufsausübenden tun dürfen und sollen und unter welchen Rahmenbedingungen (vgl. Müller 2012, S. 956). Wenn gleich sich eine genaue Definition des Begriffs Profession sowie die Bestimmung ihres Anwendungsgebietes als äußerst schwierig und hochkomplex darstellt, sehen Dewe/Otto

„als zentrales Strukturprinzip professionalisierten Handelns de[n] Umgang mit Personen und Symbolen (...), also: ein personenbezogenes, kommunikativem Handeln verpflichtetes stellvertretendes Agieren auf der Basis und unter Anwendung eines relativ abstrakten, Laien nicht zugänglichen Sonderwissensbestandes sowie einer praktisch erworbenen hermeneutischen Fähigkeit der Rekonstruktion von Problemen defizitären Handlungsinns“ (Dewe/Otto 2011, S. 1137).

Demnach steht die Profession als Instanz für eine angewandte Wissenschaft, welche aufgrund ihres Erklärungswissens der Profession Handlungsentscheidungen bereitstellt (vgl. ebd., S. 1132). Der Begriff Profession mit seinen Facetten Professionalisierung und Professionalität entspringt dem aktuellen Sozialwissenschaftsdiskurs und hat sich in der Sozialen Arbeit als Dauerthema verankert. Ausgehend von den Anfängen des 20. Jahrhunderts in den USA hat sich bis heute die Professionalisierungsthematik „facettenreich und kontrovers“ (Dewe/Otto 2011, S. 1131) auch in unseren Breiten entfaltet. In dem entstandenen Diskurs stehen neben Fragen über die Notwendigkeit einer Professionalisierung auch Themen über die Möglichkeiten selbiger im Raum der Sozialen Arbeit. Im deutschsprachigen Bereich entstanden in den 1960er Jahren Forderungen nach einer Professionalisierung der SozialarbeiterInnen beziehungsweise SozialpädagogInnen, welche die wissenschaftliche Einbettung der Sozialen Arbeit in die Ausbildung zur Folge hatten (vgl. Dewe/Otto 2011, S. 1131). Staub-Bernasconi hält in diesem Kontext fest, dass im deutschsprachigen Raum der Professionalisierungsdiskurs weniger voranschreitet als im internationalen Raum (vgl. Staub-Bernasconi 2009, S. 21). Die Professionsforschung unterscheidet in der Sozialen Arbeit Aspekte zwischen „einer Zentrierung des wissenschaftlichen Interesses

- a. auf *Profession* als einer besonderen Berufsform der Gesellschaft, die die soziale Makroebene betrifft,
- b. auf *Professionalisierung* als berufsgruppenspezifischem sozialen Handlungsprozess, der den ambivalenten Verlauf der Etablierung von Professionen thematisiert und

- c. auf die Spezifik eines nicht-technologisierbaren Aggregatzustandes beruflichen Handelns, also auf die *Professionalität* von Sozialarbeitern im Sinne eines habitualisierten, szenisch-situativ zum Ausdruck kommenden Agierens unter typischerweise sowohl hochkomplexen wie auch paradoxen Handlungsanforderungen“ (Dewe/Otto 2011, S. 1131).

Die Art und Weise der Profession und ihres Handlungsspielraumes im gesellschaftlichen Gefüge wurde erst jüngst in der professionalisierungstheoretischen Diskussion erkannt und als Anlass für weitere Forschungen herangezogen (vgl. ebd., S. 1131f.). An dieser Stelle wird auf eine tiefere Auseinandersetzung mit Professionalisierungstheorien verzichtet, geht es den Autorinnen in diesem Abschnitt viel mehr um die Herausarbeitung von spezifischen Charakteristika der Profession der Sozialen Arbeit unter den oben genannten drei Aspekten in Abgrenzung zu klassischen Professionen. Demnach wird auf Letztere weiter Bezug genommen.

Müller betitelt klassische Professionen als besondere Berufsarten, da sie ein hohes Maß an Mandat und Lizenz fordern. Generell lassen sich solch hohe Berufsansprüche in elementaren Lebensbereichen von Subjekten, bei der Berührung ihrer Privat- und Intimsphäre sowie in Situationen vorfinden, wo aufgrund der vorangestellten Punkte eine Risiko- und Verletzungsgefahr vorherrscht. Seit der frühen Neuzeit haben sich die folgenden drei klassischen Professionen mit hoher Mandatsanforderung aus drei Lebensbereichen ergeben:

- › ÄrztInnen haben ein Mandat und eine Lizenz gegenüber allen Befindlichkeiten des menschlichen Körpers, der Gesundheit und Gefährdung selbiger.
- › RichterInnen, JuristInnen und RechtsanwältInnen obliegt der rechtliche Zuständigkeitsbereich von Personen sowie die Bewahrung von Vulnerabilität im Bereich ihrer Rechte.
- › Die geistliche Profession trägt Sorgfalt darüber, dass das menschliche Seelenheil gewahrt bleibt und Gefährdungen abgebaut werden (vgl. Müller 2012, S. 957).

Müller leitet aus den hohen Mandats- und Lizenzanforderungen von klassischen Professionen ab, dass „ihre Angehörigen (...) in ganz besonderer Weise kompetent sein [müssen], um die Gefahr, dass sie in dem jeweiligen sensiblen Lebensbereich Schaden anrichten,

möglichst gering zu halten. Und sie müssen (...) in besonderer Weise unabhängig sein, sowohl von staatlichen oder anderen Instanzen, die andere Interessen verfolgen als die Klienten, als auch von diesen selbst“ (Müller 2012, S. 957). Letztendlich ergeben sich aus diesen Forderungen besondere Merkmale einer Profession, die mit folgenden Mitteln herausgebildet beziehungsweise bewahrt werden soll:

1. Expertisenwissen, das auf wissenschaftlich fundiertem Fachwissen basiert und zu einer fachlich bezogenen Kompetenz im Berufshandeln befähigt und zudem das Ansehen der Professionellen verortet;
2. Adäquate Ausbildungszeiten mit anspruchsvollem Abschluss und wissenschaftlich fundiertem Fachwissen, welches zu einer selbstreflexiven Kompetenz beitragen soll sowie berufspraktische Teile während der Ausbildungszeit (Praktika uvm.), um unter Anleitung von Fachpersonen Handlungskompetenz für den zukünftigen Beruf zu erlangen;
3. Einen „staatlich anerkannten“ Zugang zum Beruf sowie – im Speziellen bei ÄrztInnen und JuristInnen – ein Monopol über die Profession, sodass anderen Berufsgruppen die Ausübung selbiger Tätigkeit untersagt ist;
4. Die Tätigkeit der Professionellen ist mitunter von existenzieller Bedeutung, ihr wird daher eine besonders grundlegende Bedeutung zugesprochen.
5. Die Kontrolle inhaltlicher Standards der Profession erfolgt durch eine wissenschaftliche Institution sowie professioneller Selbstreflexion, nicht durch den Staat oder anderwärtige Instanzen, dadurch erlangt die Profession eine weitgehende Autonomie hinsichtlich ihrer Entwicklung (z.B. Ausbildung, ethische Codes),
6. dies ermöglicht einerseits finanzielle Unabhängigkeit und Weisungsungebundenheit, den Professionellen obliegt in ihrem Arbeitsfeld ein großer Entscheidungsspielraum in fachlichen Dingen,
7. andererseits können Professionelle durch ethische Codes und berufsständische Organisationen (z.B. Berufsverbände) Selbstkontrolle ausüben und dadurch das Wohl der KlientInnen sichern (vgl. Heiner 2004, S. 15f.; Müller 2012, S. 957f.).



Demnach gilt als Profession, was diesen sieben Punkten entspricht, wonach nur wenige Berufe als Profession titulierte werden könnten. Viele Berufe streben nach der Erreichung dieser Standards, um Professionalisierungsansprüche geltend zu machen, so auch die Soziale Arbeit. Allgemein kann professionelles Handeln in Bezug auf die Praxis, die Forschung, die Ausbildung und die Supervision bezogen sein (vgl. Becker-Lenz/Busse/Ehlert/Müller 2009, S. 9).

### 2.1.3. Zur Kritik der Professionalisierungsansprüche der Sozialen Arbeit

---

Alle Professionen, die den oben genannten sieben Kriterien nicht entsprechen, werden in der Literatur als „Semiprofession“ (Schütze 1992, S. 247; Dewe/Otto 2011, S. 1136) oder „unvollendete Professionen“ (Heiner 2004, S. 16) bezeichnet, oder als Professionalisierung benannt aber als „Verberuflichung“ (Wendt 2008, S. 327) gemeint, wenngleich im Bereich der Sozialen Arbeit die Sonderrechte der klassischen Profession auch für sie zutreffen. Ihr unprofessionelles Handeln hätte schließlich gravierende Folgen für KlientInnen, deren Gesundheit und zukünftige Lebenswelt, ihre sozialen Rechte und Ressourcen. Somit sieht sich die Soziale Arbeit zwar in einem hoch professionalisierten Arbeitsfeld wieder, genießt gleichzeitig aber nicht die gesicherten Standards und Sonderrechte, die bei den klassischen Professionen vorherrschen. Weiters stehen die Pädagogik und soziale Berufe im Vergleich zu klar abgegrenzten Berufen vor dem Dilemma, ihr genaues Handlungsfeld und Expertentum nur schwer explizieren zu können. Vor allem dann, wenn Professionalität und technische Expertise einander zugeordnet werden, ergibt sich im sozialen Handlungsfeld ein Technologiedefizit (vgl. Müller 2012, S. 958f.). Anders ausgedrückt liegt der Fokus in der Sozialen Arbeit eher „auf der Seite des kunstförmigen Handelns (...), nicht aber auf der des gekonnten Anwendens regelgeleitet gewonnenen systematisierten Wissens“ (Niemeyer 2003, S. 17). Die Distanz der Profession Soziale Arbeit zu klassischen Professionen erschließt sich weiters aus der Abhängigkeit von staatlichem Reglement, öffentlicher Finanzierung (vgl. Dewe/Otto 2011, 1134f.) und Stichweh zufolge auch aus der jeweiligen Leitprofession (z.B. Gesundheits-, Rechts-, Erziehungswesen), in der sie tätig ist (vgl. Stichweh 1996, S. 63).

Heite erweitert die Professionalisierungsdiskussion um eine Analyse in Bezug auf die Determinanten Geschlecht und Klasse, welche hier nicht außer Acht gelassen werden können, zumal der Anteil an Frauen der Studierenden der Sozialpädagogik jene der Männer bei Weitem überragt (vgl. Heite 2008, S. 72). Auch Züchner/Cloos halten die „traditionell verankerte ‚Weiblichkeit‘ des Personals der Sozialen Arbeit“ statistisch fest und sehen den Ursprung in den geschichtlichen „Parallelitäten zur privaten Reproduktionsarbeit und aufgrund ihrer Passung mit gesellschaftlich festgelegten geschlechtsspezifischen Sozialisationsfiguren“ (Züchner/Cloos 2012, S. 946). „Geschlecht wird in Professionalisierungsprozessen als ambivalentes Machtmittel eingesetzt: zum einen zum Ausschluss aus und zur Marginalisierung von Frauen in den Professionen, zum anderen als emanzipative Ressource zur Aneignung und Profilierung des Tätigkeitsfeldes Soziale Arbeit“ (Heite 2008, S. 72). Neben der systematischen zweigeschlechtlichen Trennung in Erwerbs- und Reproduktionsarbeit ist zudem die Erwerbsarbeit geschlechterhierarchisch geordnet. Dies führt Heite zufolge unweigerlich zu der von ihr vertretenen anerkennungstheoretischen These, dass „die Statuszuweisung ‚Semi-Profession‘ aus der (historisch bedingten) Feminisierung Sozialer Arbeit resultiert“ (Heite 2008, S. 72). Da dies alleine nicht für den Status der Anerkennung der Sozialen Arbeit in der Gesellschaft ausschlaggebend ist, erweitert sie die These noch um die Kategorie Klasse. „Der niedrige Klassenstatus der Adressat\_innen Sozialer Arbeit, das geringe Maß an Anerkennung resp. die Missachtung, die ihnen entgegen gebracht wird, gilt auch Sozialer Arbeit selbst“ (Heite 2008, S. 72f.). Weiters wird ihr die Offenheit „unterer sozialer Klassen“ zum anerkennungstheoretischen Verhängnis: „Soziale Arbeit als kollektiver Akteur wird in der Statusordnung äquivalent zu ihrer klassenmäßigen Zusammensetzung positioniert“ (Heite 2008, S. 73).

Wenn der Sozialen Arbeit zusammengefasst die Defizite der Autonomie, Technologie, dem nicht explizierbaren Expertentum sowie der mangelnden gesellschaftlichen Anerkennung und Positionierung angedeutet werden und dadurch die Etablierung als Profession abgesprochen wird, zeigt dies, dass die klassischen Professionen als nicht geeigneten Bezugsrahmen für die Professionalisierung der Sozialen Arbeit herangezogen werden können. Daher plädieren mitunter Cloos (2004), Heimgartner (2009), Niemeyer (2003) dafür, die herabwertende Semi-Profession durch eine differenzierte Betrachtungsweise der speziellen Profession Soziale Arbeit aufzugeben und viel mehr die Differenzen zu an-

deren Professionen mit den je eigenen Merkmalen hervorzuheben. „Es scheint sinnvoll, sich aus einer Defizitperspektive zu emanzipieren und die Beschreibungen als Eigenheiten aufzufassen“ (Heimgartner 2009, S. 10). Weiters betont Niemeyer (2003) im Kontext der Bezugsprofessionen: „Die in den 60er Jahren noch weitverbreitete Überzeugung, wonach die Wissenschaftstheorie das Procedere von Einzelwissenschaften normiere, wohingegen die Professionalisierungstheorie das Procedere der jeweils zugeordneten Berufsgruppen ordne, begann der Einsicht zu weichen, dass Wissenschafts- wie Professionalisierungstheorien dem Selbstverständnis der Einzelwissenschaften sowie der Eigenlogik praktikergebundener Theorien Raum zu geben haben“ (Niemeyer 2003, S. 17).

Kraimer führt im Hinblick auf den Kritikpunkt der fehlenden Autonomie als Gegenargument drei Ansätze der Sozialen Arbeit auf, welche bei der Unterstützung von einem autonomen, menschlichen Leben helfen. Er orientiert sich dabei an der „lebensweltorientierten Sozialen Arbeit“ von Hans Thiersch, an der „Sozialisations- und Professionalisierungstheorie“ von Ulrich Oevermann und der „Biographie- und Professionstheorie“ von Fritz Schütze und Gerhard Riemann. Jene ermöglichen eine „Autonomie gegen institutionsgebundene Fremdbestimmung und das Recht auf Befreiung von einengenden Rahmenbedingungen“ (Kraimer 2009, S. 75) und finden in der Sozialen Arbeit sowohl in der Theorie als auch in der Praxis ihre Anwendung (vgl. Kraimer 2009, S. 75).

Die Soziale Arbeit mit den klassischen Professionen vergleichen zu wollen, wäre demnach der falsche Ansatz für die Herausbildung einer Professionalisierung der Sozialen Arbeit, da sie nicht an die klassischen Professionsmerkmale angepasst werden könne (vgl. Heimgartner 2009, S. 10). Weiters sei „insgesamt eine Kritik zu hinterfragen, die zu wenig auf die Individualität der Professionalisierung in der Sozialen Arbeit eingegangen ist“ (ebd.). Dies wird im weiteren Schritt zum Anlass genommen, um zuerst professionelles Handeln im Kontext der Gesellschaft zu erkennen, um auf der nächsten Ebene die Eigenheiten und Besonderheiten der Sozialen Arbeit als Profession zu erläutern.

#### 2.1.4. Die Besonderheiten der Profession Soziale Arbeit

---

Aus der Definition der Profession sowie an ihren klassischen Merkmalen ergeben sich auf der ersten Ebene folgende Besonderheiten für professionalisiertes Handeln im Kontext der Gesellschaft:

- › Der Vielfalt der sozialen Problemlagen, in der die Profession tätig ist, kann nur durch situatives, kontextabhängiges und nicht-standardisiertes Handeln begegnet werden. Hier kann professionelles Handeln als Zusammenspiel von „Wissensbasis“ und „Fallverstehen“ oder als holistische Arbeitsweise in einer komplexen Problemlage begriffen werden.
- › Weiters lässt sich hier ein „stellvertretendes Handeln“ erkennen, da die Professionellen Hilfestellungen für Problemlagen bieten, welche im „Normalfall“ von den Subjekten selbst gelöst werden.
- › Weiters verfügen Professionen in Bezug auf isolierte oder zu isolierende soziale Handlungsprobleme über spezialisiertes, durch die Gesellschaft legitimes Wissen, welches festlegt, in welchem begrifflichen Kontext das zu bearbeitende Problem gestellt wird sowie welche Methoden und Techniken zur Erklärung, Analyse und Lösung des Problems zulässig sind. Als „Typ der wissensbegründeten Berufe“ verfügt die Profession damit über ein sozusagen Monopol, da Laien nur über längere Ausbildungszeiten zu dem spezialisierten Wissen Zugang erlangen (vgl. Dewe/Otto 2011, S. 1137).

Auf der zweiten Ebene lassen sich darüber hinaus folgende Charakteristika der Sozialen Arbeit erkennen, welche sie zu einer Profession werden lassen. Manche davon standen im Kapitel 2.1.3. in der Kritik, somit werden zusammenfassend im Anschluss alle Charakteristika einer Begründung der Annahme einer vorhandenen Professionalisierung unterzogen.

- a) „Offenes und diskursives Wissen
- b) Fachsprache abseits einer Geheimsprache
- c) Breites Methodenrepertoire

- d) Heterogene Ausbildungslandschaft
- e) Vielfalt des Handlungsfeldes
- f) Naheverhältnis zu Professionen außerhalb der Disziplin
- g) Die Situation innerhalb der Disziplin
- h) Verschränkung mit ehrenamtlicher Arbeit
- i) Verschränkung mit privater Arbeit
- j) Relative Autonomie
- k) Reflexive Professionalität
- l) Wachsende Interessensvertretungen
- m) Angewandte Ethik
- n) Essenzielle Bedeutung für die Gesellschaft“ (Heimgartner 2009, S. 11-27)

#### **a) Offenes und diskursives Wissen**

Im Gegensatz zu dem Wissen, über das technische ExpertInnen verfügen und demnach vielfach als „knappes Gut“ (Müller 2012, S. 959) betitelt wird, verfügen die ExpertInnen der Sozialen Arbeit über offenes Wissen, das „stärker in das Allgemeinwissen der Gesellschaft hinein[streut]“ (Heimgartner 2009, S. 11). Dabei wird den ExpertInnen eine Vermittlerrolle zwischen dem wissenschaftlichen Wissen und Alltagswissen oder anders gesagt, zwischen der Theorie und der Praxis zugesprochen (vgl. Merten/Olk 1999, S. 577). Das in Kapitel 2.1.3. von Stichweh bemängelte fehlende Eigene der Disziplin bei gleichzeitiger Abhängigkeit von anderen Leitdisziplinen wird mit dem Ansatz des offenen Wissens damit begegnet, dass die Interdisziplinarität als „Wissenstausch mit anderen Disziplinen“ (Heimgartner 2009, S. 11) als das Eigene der Sozialen Arbeit betrachtet werden kann.

Diskursives Wissen wird in der Sozialen Arbeit über die „Auseinandersetzung mit verschiedenen Perspektiven, an deren Subjektivität und Situativität“ (Heimgartner 2009, S. 12) erkannt, wodurch Situationen multiperspektivisch beleuchtet und Aushandlungsprozesse in Gang gesetzt werden sollen. Dem Aushandlungsprozess folgt ein Handlungsprozess der Beteiligten, womit die Verknüpfung von Wissen und Kompetenz Bedeutung erhält (vgl. ebd.) (mehr dazu s. Kapitel 2.3.).

### **b) Fachsprache abseits einer Geheimsprache**

Ein besonderes Merkmal der Sozialen Arbeit ist nebst der handlungspraktischen Vermittlung auch die Alltagsnähe ihrer Sprache. Sie bedient sich zwar in der Wissenschaft einem Fachvokabular, enthält dieses jedoch den KlientInnen nicht vor, sondern bricht die Wissenschaftssprache auf deren Alltagssprache herunter. Der Kritik, der besondere Bezug zum Alltag würde eine Expertenschaft überflüssig machen, kann damit entgegnet werden, dass die Soziale Arbeit offen ist „für die Vielfalt der Auseinandersetzungen des Individuums, das sich in seinen Bewältigungsansätzen nicht spezialisiert verhält“ (Heimgartner 2009, S. 12). Das schließt nicht automatisch eine Spezialisierung der ExpertInnen (beispielsweise in Richtung einer Drogenberatung) aus und kann nicht pauschal für die Soziale Arbeit als fehlendes Manko gelten. Hingegen sieht sich die Profession dadurch gekennzeichnet, ein breites Spektrum an Lebenssituationen bewältigen zu können, kann jedoch aufgrund dessen ihre Arbeitsfelder schwer abgrenzen (vgl. ebd., S. 12f.). Heimgartner ergänzt, dass sich „erst in der konkreten Arbeit (...) die relevanten Themen herausarbeiten [lassen]“ (ebd., S. 13).

### **c) Breites Methodenrepertoire**

Entgegen dem behaupteten Technologiedefizit zeichnet sich die Soziale Arbeit durch eine Vielzahl an Methoden aus (mehr dazu Kapitel 2.2.), welche „an der gemeinsamen Produzentenschaft orientiert und durch situative Realisierungsentwürfe mitbestimmt“ sind (Heimgartner 2009, S. 13).

### **d) Heterogene Ausbildungslandschaft**

Die Ausbildung zur Sozialpädagogik respektive zur Sozialarbeit vollzieht sich hierzulande auf unterschiedlichen Ausbildungsstufen. Wenngleich der Sozialen Arbeit aufgrund ihrer Tertiärisierung die steigende Professionalisierung durch die PraktikerInnen zugesprochen wird (vgl. Staub-Bernasconi 2009, S. 23), so finden sich dennoch einige Ausbildungen im sekundären Bildungsbereich (z. B. Bildungsanstalt für Sozialpädagogik in Baden, Kolleg für Sozialpädagogik der Diözese Graz-Seckau). Dies kann als Ergebnis von zahlreichen

Umbrüchen und Entwicklungen – beispielsweise des Bolognaprozesses – gesehen werden (vgl. Heimgartner 2009, S. 13).

#### **e) Vielfalt des Handlungsfeldes**

Wie bereits bei b) thematisiert, ergibt sich aus dem breiten Spektrum an Lebenssituationen auch eine Vielzahl der Handlungsfelder, in denen Soziale Arbeit tätig wird. Dabei unterliegen selbige keiner Systematisierung und gestalten sich pluralistisch und vielfältig (vgl. ebd.). Aufgrund des Forschungsinteresses dieser Masterarbeit beschäftigt sich das Kapitel 3 mit den unterschiedlichen Handlungsfeldern.

#### **f) Naheverhältnis zu Professionen außerhalb der Disziplin**

Wie bereits oben erwähnt, zählt die Interdisziplinarität als inhärent Eigenes der Sozialen Arbeit. Allerdings bringt dies eine „fehlende Monopolisierung der Tätigkeitsfelder“ (Heimgartner 2009, S. 13) mit sich, dass die Sozialpädagogik oder Sozialarbeit nie die alleinig zuständige Disziplin bleibt (vgl. Galuske 2009, S. 36). Heimgartner blickt auf eine Verschiebung in Richtung einer Vormachtstellung, bei der sich durchaus Arbeitsbereiche abzeichnen, wo die Soziale Arbeit als erste Disziplin vorherrscht. Die Arbeit selbst findet wiederum bewusst in interdisziplinären Settings statt (vgl. Heimgartner 2009, S. 14).

#### **g) Die Situation innerhalb der Disziplin**

Wenngleich Sozialpädagogik und Sozialarbeit zumindest begrifflich unter Soziale Arbeit subsumiert werden können, so ergeben sich innerhalb der Disziplin oft gegenseitig konkurrierende Arbeitsfelder. Beispielsweise die öffentliche Sozialarbeit wird nur durch AbsolventInnen der FH für soziale Berufe abgedeckt und stellt für SozialpädagogInnen ein verschlossenes Arbeitsfeld dar. Andererseits wird bei Wohngemeinschaften die Dominanz für SozialpädagogInnen deutlich, wobei hier durchaus der Zugang von SozialarbeiterInnen möglich ist. Generell lassen sich immer noch aufgrund der unterschiedlichen Historie beider Zugänge strukturelle und oftmals kontraproduktive Differenzen in Form

von beruflichen Ausschlüssen im Handlungsfeld erkennen, die einer Professionalisierung nicht zuträglich sind, weshalb die Forderung nach einer professionellen Kooperation die Disziplin begleitet (vgl. Heimgartner 2009, S. 15).

#### **h) Verschränkung mit ehrenamtlicher Arbeit**

Ein besonderes Charakteristikum der Sozialen Arbeit ist die enge Verschränkung von professionell ausgebildeten Hauptamtlichen mit Ehrenamtlichen, die sowohl einen professionellen oder alltagsfundierte Hintergrund mitbringen. Zu der Kritik über mangelnde Professionalität selbiger betont Heimgartner (2009), dass „zahlreiche Ehrenamtliche auch einen professionellen Hintergrund aufweisen“ und „aus familiären und beruflichen Bezügen Erfahrungswissen und -können angereichert haben“ (ebd., S. 16).

#### **i) Verschränkung mit privater Arbeit**

Einerseits tritt Soziale Arbeit dann in Kraft, „wenn die Selbsthilfepotenziale der Klienten bzw. ihrer sozialen Netzwerke nicht mehr ausreichen, um die (Alltags-)Probleme angemessen in den Griff zu kommen“ (Galuske 2002, S. 38), andererseits konterkariert Heimgartner, dass „nicht problemakzentuierte Aufgaben (z.B. Tagesmütter, Nachmittagsbetreuung)“ ein Nebeneinander von professionellen und alltagsnahen Tätigkeiten zulassen. Als weitere Besonderheit der Sozialen Arbeit betont er die „hohe Problemdichte“ und den je spezifischen Lebenskontext der KlientInnen, der stets neu und in systematisierter Weise von den professionell Handelnden neu erschlossen werden muss (vgl. Heimgartner 2009, S. 17f.). „Bedeutsam für die professionelle Struktur ist, dass die professionelle Leistung abrufbar ist“ (ebd., S. 18), woraus die Haltung der in der Sozialen Arbeit Tätigen zu ihren KlientInnen verdeutlicht werden soll.

#### **j) Relative Autonomie**

Zu der oben genannten Kritik über die Abhängigkeit von sozialstaatlichen Rahmenbedingungen, in denen Soziale Arbeit stattfindet, lassen sich zweierlei Entgegnungen festhalten.



Zum einen kann Soziale Arbeit „die Auslotung von Machtverhältnissen leisten und sie entscheidet über die bestehenden Möglichkeiten und die Veränderbarkeit der Bedingungen“ (Heimgartner 2009, S. 19). Zudem tritt sie auch als Vermittlungsinstanz zwischen Gesellschaft und individueller Lebenslage des/der Klienten/Klientin auf. Daraus entsteht aus der vermeintlichen Abhängigkeit die Chance, „aus der Betroffenheitsperspektive heraus argumentativ oder auch konfrontativ an der sozialpolitischen Gestaltung“ (ebd., S. 19) mitzuwirken.

### **k) Reflexive Professionalität**

In Hinblick an den vorangestellten Punkt plädieren Dewe und Otto für eine Professionalität, welche auf den demokratischen Prinzipien beruht und sich aus den autoritären Strukturen der „wirtschaftlichen Normorientierungen“ (Heimgartner 2009, S. 21) löst. KlientInnen sollen dadurch politisch partizipieren und die in der Praxis Tätigen in deren Handeln eine professionelle Selbstreflexion entwickeln (vgl. Dewe/Otto 2011, S. 1148). „In diesem Prozess begreift sich der reflexiv gewordene Professionelle als ein ‚relational‘ Handelnder, eine Sozialfigur, die einerseits in Relation zum Klienten steht, die aber andererseits im Zweifelsfall auch in Relation zum Entscheidungsträger steht“ (ebd.). Generell sollten die Lebenslagen der AdressatInnen, die soziale Eingebundenheit und die eingebetteten infrastrukturellen sowie sozialpolitischen Rahmenbedingungen zu den reflexiven Bestandteilen der Professionalität zählen (vgl. Heimgartner 2009, S. 21).

### **l) Wachsende Interessensvertretung**

Zweifelsohne gibt es in Hinblick auf die aktuellen Interessensvertretungen der Sozialpädagogik noch Platz nach oben, gerade wenn deren Aufgabengebiete verdeutlicht werden (Klärung von ethischen Prinzipien, Vernetzung, Öffentlichkeitsarbeit, politische Kooperation, Konzeption von Aus- und Weiterbildungen, etc. (vgl. Heimgartner 2009, S. 22)). Neben dem seit 1978 gegründeten Berufsverband der SozialpädagogInnen in Österreich (BOES) und dem Österreichischen Berufsverband für SozialarbeiterInnen (OBDS) existiert erfreulicherweise seit 2013 der Österreichische Berufsverband für akademische

Soziale Arbeit (ÖBV[akad]SA). Dieser hat, neben der „Förderung und Vertretung der Anliegen und Interessen akademisch ausgebildeter SozialpädagogInnen und SozialarbeiterInnen“ in Form eines gemeinsamen Berufsgesetzes inklusive Titelschutz, folgende Vereinsziele:

- › „Aufklärung zu Tätigkeitsprofilen und Aufgabenfeldern universitär bzw. akademisch ausgebildeter Fachkräfte im Feld der Sozialen Arbeit
- › Berufspolitische Interessen akademisch ausgebildeter SozialpädagogInnen (z.B. Kollektivvertragliche Verhandlungen)
- › Sicherung und Steigerung der Qualität im praktischen sozialpädagogischen Handeln (Forschungsorientierung)
- › Einmischung hinsichtlich aktueller sozialpolitischer Themen (Sprachrohr für AdressatInnen der Sozialen Arbeit)“ (Österreichischer Berufsverband für akademische Soziale Arbeit 2013, o.S.)

### **m) Angewandte Ethik**

Dem ethischen Handeln in der Sozialen Arbeit liegen neben den internationalen Menschenrechten der Vereinten Nationen etliche Konventionen (beispielsweise der Kinderrechtskonvention), die Europäische Menschenrechtskonvention sowie die, in der Österreichischen Bundesverfassung enthaltenen Artikel, zugrunde (vgl. Heimgartner 2009, S. 23f.). Daraus entwickelten sich berufsbezogene ethische Richtlinien (ethischer Kodex des österreichischen Berufsverbandes für Sozialarbeit 2004) für SozialarbeiterInnen. Richtlinien, die auch die Profession Sozialpädagogik inkludieren und somit das gesamte Feld der Sozialen Arbeit ethisch kodifizieren, fehlen bislang auf österreichischer Ebene.<sup>1</sup>

Auf internationaler Ebene liegen die „Statement of Principles“ (Erstfassung 2004) der International Federation of Sozial Workers (IFSW) sowie die International Association of Schools of Social Work (IASSW) als handlungsleitende ethische Richtlinien vor, welche

---

<sup>1</sup> Da im Zuge dieser Arbeit die Stärkung der Position von akademisch ausgebildeten SozialpädagogInnen vorangetrieben werden soll, sehen die AutorInnen von einer Auflistung der ethischen Standards für SozialarbeiterInnen ab, unterstützen jedoch ihre unbedingte Einhaltung auch für das Berufsbild der SozialpädagogInnen und wünschen sich eine Öffnung der ethischen Leitlinien für die gesamte Soziale Arbeit in Österreich.

in die Bereiche „ Human Rights and Human Dignity“, „Social Justice“ und „Professional conduct“ geteilt sind (IFSW 2012, o.S.).

#### **n) Essenzielle Bedeutung für die Gesellschaft**

„Die Soziale Arbeit bewegt sich mit ihrer Arbeit in der Lebenswelt von Menschen und erarbeitet damit sensible und riskante Entscheidungen menschlicher Existenz, die sich unmittelbar im Alltag oder aber in den Lebensverläufen auswirken“ (Heimgartner 2009, S. 27). Dieses Kernelement Sozialer Arbeit wird durch die „Angebundenheit an staatliche Strukturen“ dann gefährdet, wenn sich „die Arbeit häufig nicht nur als Auftrag der AdressatInnen bestimmen lässt“ (ebd.). Umso mehr werden von den AkteurInnen der Sozialen Arbeit Kompetenzen verlangt, welche die staatlichen Interessen erkennen und in Bezug auf ihre professionelle Praxis reflektieren können. Anders gesagt, benötigt die Praxis „vielfach die permanente Aufmerksamkeit in einem sensiblen und kommunikativ bewussten Vorgehen mit weitreichenden Verknüpfungen und Folgen“ (ebd.). Diese Anforderungen sind gemeinsam mit den im Kapitel 2.3. thematisierten Kompetenzen Bestandteil der empirischen Erhebung dieser Arbeit.

Schließlich muss sich die Soziale Arbeit immer in kooperativen, offenen Arbeitsverhältnissen mit den klassischen Professionen ihren Platz der Anerkennung schaffen. „Dazu braucht Soziale Arbeit ihren traditionellen selbstkritischen Zweifeln und dem heutigen Gegenwind zum Trotz eine offensive Darstellung von ‚best practice‘ und eine wissenschaftliche – Hintergründe, Konsequenzen und Nebenfolgen verdeutlichende – Erforschung und Darstellung. Sie braucht vor allem aber die selbstbewusste Vertretung ihres Konzepts als eines Moments in der Gestaltung einer modernen, sozialen Demokratie“ (Thiersch 2006, S. 40). Dies wird zum Anlass genommen, um im weiteren Schritt die Methoden der Sozialen Arbeit hervorzuheben und sie als professionsförderlich herauszuarbeiten.

## 2.2. Methoden als Charakteristika einer Profession

Als wesentlicher Bestandteil von Professionalisierungsbestrebungen zählen die Methoden der Sozialen Arbeit. Bis zu den 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts war die Liste der Methoden der Sozialen Arbeit überschaubar: soziale Einzelfallhilfe, soziale Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit (vgl. Galuske 2009, S. 20; für die heutigen Erträge der Sozialen Arbeit aus den klassischen Methoden empfehlen wir Galuske 2009, S. 117f.). Zudem war die Entwicklung von Methoden für die Soziale Arbeit den in der Praxis Tätigen vorbehalten, weshalb bei den TheoretikerInnen eine gewisse „Methodenabstinenz“ spürbar war. Methoden hatten in der Lehre eine zweit- oder drittrangige Stelle, wenn gar sie nur von privaten Fort- und Weiterbildungen vermittelt und aus akademischen Fachdiskursen ausgeklammert wurden (vgl. Galuske 2009, S. 22). Die zunehmende (ökonomische) Forderung der Nachvollziehbarkeit des sozialarbeiterischen Handelns sowie eine gewisse „Methodenkritik“ und ein herrschender „Psychoboom“ (Galuske 2009, S. 20) führten zur Offenlegung von Zielen, Wegen und Ergebnissen einerseits in Form von Methoden (vgl. Michel-Schwartz 2009, S. 11). Bereits Anfang der 1980er Jahre existierte folgend eine Vielzahl an Methoden, welche andererseits jedoch aus anderen Ländern (hauptsächlich aus den USA) und aus anderen Wissenschaftsdisziplinen (wie der Psychologie/Psychotherapie) importiert wurden. Problematisch erweisen sich diese Importe aus mehrerer Hinsicht: Zum einen gelten in anderen Ländern andere wohlfahrtsstaatliche Versorgungssysteme und zum anderen kann der Rückgriff auf Methoden aus anderen Disziplinen auch andere gesellschaftliche Kontexte beinhalten, welche nicht mit den in der Sozialen Arbeit herrschenden übereinstimmen müssen (vgl. Galuske 2009, S. 20f.). Ein wesentlicher Aspekt bei den Methodenbestrebungen ist die „Sicherung der Wiederholbarkeit“ (vgl. ebd.), nicht zuletzt fußt diese Forderung vermutlich aus ökonomisch motiviertem Denken in Hinblick auf Effizienz- und Effektivitätsbestrebungen heraus. Immerhin besteht das Feld der Sozialen Arbeit aus einem hohen Komplexitätsgrad, welcher ein rezepthaftes Vorgehen und das „identische Reproduzieren“ auf den ersten Blick unvorstellbar macht. Um der Forderung einer Wiederholbarkeit gerecht zu werden, muss demnach eine Reduzierung der Komplexität vorangestellt werden, in welcher Methoden „zwischen der individuellen

Einzigartigkeit und der unterstellten Wiederholbarkeit jener Prinzipien, die wissenschaftlich fundiert sind“ (Michel-Schwartz 2009, S. 12), angewandt werden können.

In der Auseinandersetzung mit Methoden stellen sich zunächst die Fragen der Begriffsbestimmung und Abgrenzung zu weiteren handlungsleitenden Termini der Sozialen Arbeit, deren Merkmale und Nutzen sowie die Rahmenbedingungen, in welchen sie vollzogen werden. Darüber hinaus wird über die Strukturierung von Methoden und ihre Pluralisierung diskutiert. Zuletzt soll besonders auf die Methoden Bezug genommen werden, welche aus dem forschungsleitenden Curricula des Masterstudienganges Sozialpädagogik hervorgehen und dieses dadurch auf die oben benannte Kritik der Ausklammerung von berufspraktischen Methodenentwicklungen hin überprüft werden.

### 2.2.1. Zur begrifflichen Abgrenzung

---

Galuske leitet aus verschiedenen Aspekten der Begriffsidentität von Methoden folgende Definition ab:

„Methoden der Sozialen Arbeit thematisieren jene Aspekte im Rahmen sozialpädagogischer/sozialarbeiterischer Konzepte, die auf eine planvolle, nachvollziehbare und damit kontrollierbare Gestaltung von Hilfeprozessen abzielen und die dahingehend zu reflektieren und zu überprüfen sind, inwieweit sie dem Gegenstand, den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, den Interventionszielen, den Erfordernissen des Arbeitsfeldes, der Institution, der Situation sowie den beteiligten Personen gerecht werden“ (Galuske 2009, S. 31).

Er umfasst mit dieser Definition ein erweitertes Methodenverständnis, welches die Methoden im Kontext ihrer Problemlagen, Rahmenbedingungen und Ziele analysiert. Er schließt sich demnach dem Methodenverständnis von Heiner (1995) an, welche methodisches Handeln als „zielgerichtetes Handeln“ titulierte. „Es folgt bestimmten Prinzipien und vollzieht sich in bestimmten Arbeitsschritten, bei denen Verfahren und Techniken berücksichtigt werden, die nach Ansicht von Experten am besten geeignet sind, das erstrebte Ziel zu erreichen“ (Heiner 1995, S. 35 zit.n. Galuske 2009, S. 35).

Ergänzend folgert Thiersch (1993): „(...) methodische Strukturierung meint das Wissen um Phasen des Arbeits-, Verständigungs- und Unterstützungsprozesses in den Aufgaben, um Möglichkeiten der Rückkoppelung von Ziel, Einlösung und Prüfung im Prozess“ (Thiersch 1993, S. 24).

Vorübergehend lässt sich aus oben genannten Definitionen über die Frage, welche Besonderheiten Methoden der Sozialen Arbeit beinhalten, Folgendes festhalten:

- › Methoden Sozialer Arbeit entspringen nicht aus einer spontanen Situation, sie sind immer geplant, kontextgebunden und situativ den sozialen Problemlagen der KlientInnen angepasst.
- › Zudem streben Methoden nach einem Ziel, das sie einerseits prozesshaft verfolgen und welches andererseits durchaus „strukturiert offen“ (Thiersch 1993) enden kann.
- › Methoden Sozialer Arbeit bestimmen die organisatorischen, rechtlichen und institutionellen Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit von Professionellen und KlientInnen (vgl. Krauß 2006, S. 121).
- › Die Reflexion über die Methoden ermöglicht deren prozess- und situationsbezogenen Einsatz sowie die Gewährleistung eines sinnvollen, nachvollziehbaren Einsatzes (vgl. ebd.).
- › Ergänzend basieren Methoden auf „professioneller Ethik, sozial- und humanwissenschaftlichen Erkenntnissen und reflektierter Berufserfahrung“ (Krauß 2006, S. 121).

Galuske folgert in Hinblick auf eine „adäquate Methodenreflexion“ zu beachtende Blickrichtungen, welchen Methoden zu folgen haben:

- › „Sachorientierung
- › Zielorientierung
- › Personenorientierung
- › Arbeitsfeld- und Institutionenorientierung
- › Situationsorientierung
- › Planungsorientierung
- › Überprüfbarkeit“ (Galuske 2009, S. 31)

Dem Begriffsverständnis der Methoden unterliegen zwei Problemfelder. Einerseits gibt es nicht „die“ Definition für „die“ Methoden, über deren pluralistische Explosion im vorigen Jahrhundert kommen wir später noch zu sprechen. Andererseits bewegt sich die Methode auf einer fluiden Grenze zu anderen Begrifflichkeiten wie dem Konzept, dem Verfahren und der Technik. Nach Geißler/Hege sind Methoden in Konzepte integriert. „Methoden sind – formal betrachtet – konstitutive Teilaspekte von Konzepten. Die Methode ist ein vorausgedachter Plan der Vorgehensweise“ (Geißler/Hege 2001, S. 24). Grundvoraussetzung von sozialpädagogischen Methoden ist deren planbarer Handlungsablauf, ebenfalls wesentlicher Bestandteil ist die Zielgerichtetheit methodischen Handelns. Erst in der gegenseitigen Wechselwirkung entfalten die Methode und ihr Ziel ihren sinnvollen Ursprung. „Methoden der Sozialpädagogik können also, soll der Anspruch gewahrt bleiben, dass sie sinnvoll sind, nie von den umfassenden konzeptionellen Überlegungen abgelöst werden, da sie immer mit Voraussetzungen verbunden sind, die ein spezifisches Verhältnis zum Subjekt und zur Gesellschaft zum Ausdruck bringen“ (Geißler/Hege 2001, S. 25). Demnach verstehen die AutorInnen unter Konzept „ein Handlungsmodell, in welchem die Ziele, die Inhalte, die Methoden und die Verfahren in einen sinnhaften Zusammenhang gebracht sind. Dieser Sinn stellt sich im Ausweis der Begründung und der Rechtfertigung dar“ (Geißler/Hege 2001, S. 23). Methoden vollziehen sich demnach als begründetes, planbares Vorgehen im Kontext eines Konzeptes und setzen damit die Planbarkeit sozialpädagogischen Handelns voraus (vgl. Galuske 2009, S. 27). Dieses wird „von einem primär intuitiven Handeln“ zu einem „kalkulierbaren Prozess der Hilfe“ (Galuske 2009, S. 27). Dies führt unweigerlich zum nächsten Begriffspaar des Verfahrens und der Technik. Diese sind wiederum Elemente von Methoden, welche sich in ihrem Komplexitätsgrad differenzieren (vgl. Geißler/Hege 2001, S. 29). Sie stehen jedoch nicht – wie im Übrigen die Methoden es tun – wahllos nebeneinander und warten auf deren kontextunabhängigen Einsatz, vielmehr vollziehen sich bestimmte Verfahren erst in ihrer Sinnhaftigkeit in bestimmten Methoden, ebenso wie sich bestimmte Methoden erst innerhalb eines Konzeptes wirkungsvoll entfalten. „Allzuoft wird dann die Technik als Ausweis von Kompetenz benutzt und relativ unabhängig von dem anstehenden Problem eingesetzt (auffälliges Beispiel ist der unreflektierte Umgang mit gruppenspezifischen Übungen)“ (Geißler/Hege 2001, S. 29). Allen Begriffen jedoch gemein ist, „dass die Trennung zwischen Konzept, Methode und Technik in erster Linie eine analytische ist, die den Blick für die Tat-

sache schärfen soll, dass Methodenfragen in der Sozialen Arbeit notwendig nie auf rein technische Fragen reduziert werden können und dürfen“ (Galuske 2009, S. 29).

In Abgrenzung zum Begriff Methode findet sich bei von Spiegel methodisches Handeln als „collagenhaftes Handeln“ wieder. „Methodisches Handeln sollte man sich eher wie eine Collage vorstellen: Eine Akteurin kombiniert aussagekräftige Elemente zu einem für sie zentralen Thema. Eine Collage ist eine *Montage*, die die Sicht der Akteurin zu einem bestimmten Zeitpunkt repräsentiert (...), es gibt Widersprüche, Fragmente und Zerrissenheit“ (von Spiegel 2008, S. 117). Die Methodenelemente werden ihrzufolge je nach Situation und Klienten/Klientin von den Professionellen fragmenthaft zusammengestellt, um danach mit Bedeutung und Handlungsmuster versehen zu werden. „Sie setzen intuitiv und ‚alternierend‘ Theorie- und Methodenelemente nach ihrer unterstellten ‚Wirkung‘ ein und legitimieren dieses Vorgehen mit ihrer Erfahrung“ (ebd.). Als Strukturebene dient das individuelle Erfahrungs- und Theoriewissen der Professionellen darüber, was ihrer Meinung nach in der Situation am wirksamsten ist und was der Adressat/die Adressatin in dieser benötigt. Damit aus dieser Collage keine willkürliche Zusammenstellung von eigenen Theorien und Alltagserfahrungen wird (in der Wissenschaft auch als Voluntarismus oder Eklektizismus betitelt), besteht nach von Spiegel die Herausforderung darin, die individuellen Collagen in einen „professionell gestalteten“ Bezugsrahmen zu verwandeln, der sich an wissenschaftlichen Vorgehensweisen orientiert (vgl. ebd.). Stimmer sieht als die Basis methodischen Handelns sechs Teilbereiche an, derer sich die Soziale Arbeit bedient und die je entstandenen Werte, Menschenbilder und Informationen daraus ableitet und kritisch reflektiert (vgl. Stimmer 2000, S. 34ff.):

1. „Ethik und Moral
2. Anthropologie und Sozialphilosophie
3. Moderne Gesellschaft
4. Sozialstaat und Sozialpolitik
5. Berufsethik – Praxisethik
6. Verständigungsorientiertes Handeln“

Da im Abschluss an die Begriffsdiskussion allen hier vorliegenden Fakten Rechnung getragen werden soll, erscheint die folgende Definition für das Forschungsvorhaben dieser



Arbeit als handlungsleitend. Zudem zeigt sie die hohen Anforderungen für die in der Sozialen Arbeit Tätigen und ihre Charakteristika als Profession:

„Methodisches Handeln bedeutet, die spezifischen Aufgaben und Probleme der Sozialen Arbeit situativ, eklektisch und strukturiert, kriteriengeleitet und reflexiv zu bearbeiten, wobei man sich an Charakteristika des beruflichen Handlungsfeldes sowie am wissenschaftlichen Vorgehen orientieren sollte. Die Auswahl der Interventionen sollte transparent und intersubjektiv überprüfbar sein und im Hinblick auf die spezifische Aufgabe bzw. das Problem und in Koproduktion mit den Adressaten erfolgen. Fachkräfte sollten ihre Handlungen berufsethisch rechtfertigen, bezüglich ihrer fachlichen Plausibilität unter Zuhilfenahme wissenschaftlicher und erfahrungsbezogener Wissensbestände begründen und hinsichtlich ihrer Wirksamkeit bilanzieren“ (von Spiegel 2008, S. 118).

Wenn in dieser Arbeit nicht nach den Konzepten sondern nach den Methoden der AbsolventInnen in den unterschiedlichen Handlungsfeldern gefragt wird, dann gründet das auf zwei Aspekten. Einerseits gehen wir davon aus, dass Konzepte der Sozialpädagogik in allen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit allgegenwärtig und kein „Handlungswerkzeug“, welchem sich die Professionellen bedienen können, darstellen. Zudem erfordern Konzepte keinen situativen und kontextgebundenen Einsatz, da sie in die Institutionskultur der jeweiligen Handlungsfelder eingebettet sind. Anders verhält es sich unserer Meinung nach mit Methoden und ihren inhärenten Verfahren/Techniken – beziehungsweise, wie oben erwähnt, dem collagenhaften Zusammenfügen von persönlichem Methodenrepertoire. Dieses kann von den Professionellen in bestimmten Settings Sozialer Arbeit eingesetzt werden und demnach in dieser Arbeit auf seinen Einsatz einerseits und seine Erlerntheit andererseits erforscht werden.

### 2.2.2. Strukturierung der Methoden

---

Die weiter oben bereits erwähnten, bis in die 1970er Jahre klassisch vorherrschenden Methoden der Sozialen Arbeit: soziale Einzelfallhilfe, Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit, sind bereits längst durch zahlreiche weitere Methoden ergänzt und angepasst worden. Galuske und Müller bilden seit 1990 eine weitere Diversifizierung von Methoden in vier Trends ab. Zum einen erwähnen sie die „Konjunktur niedrigschwelliger, alltags- und lebensweltnaher Ansätze“, weiters die „Integration gemeinwesenorientierter Arbeitsprin-

zipien in einzel- und gruppenbezogene Interventionsformen“, als drittes erkennen sie eine „theoriebasierte (Weiter-)Entwicklung einer aufgeklärten sozialpädagogischen Fallarbeit und Diagnostik sowie als vierten Trend „die zunehmende Bedeutung von planungs- und organisationsbezogenen Methoden“ (Galuske/Müller 2012, 604f.). In diesem Kapitel soll eine Übersicht der Vielfalt gelingen, welche von den einzelnen AutorInnen in der Methodenliteratur wiederum in ihrer eigenen Lesart strukturiert und klassifiziert wird. Bei Galuske und Michel-Schwartzte lässt sich eine vergleichbare Klassifikation in Hinblick auf die KlientInnenebene und der Organisationsebene finden.

Galuske/Müller erstellen einen groben Überblick über „Klassiker“ und neuere Ansätze von sozialpädagogischen Methoden (vgl. Galuske/Müller 2009, S. 606):

Direkt interventionsbezogene Konzepte und Methoden		Indirekt interventionsbezogene Konzepte und Methoden	Struktur- und organisationsbezogene Konzepte und Methoden
Einzelfall- und primärgruppenbezogene Methoden	Gruppen- und sozialraumbezogene Methoden		
Soziale Einzelhilfe	Soziale Gruppenarbeit	Supervision	Qualitätsmanagement, Qualitätssicherung, Personalführung und -entwicklung, Organisationsentwicklung  Jugendhilfeplanung
Methoden der Beratung (B), z. B. sozialpädagogische B., klientenzentrierte B., systemische B.	Gemeinwesenarbeit	Selbstevaluation	
Multiperspektivische Fallarbeit	Erlebnispädagogik		
Case-Management	Themenzentrierte Interaktion		
Mediation	Empowerment		
Rekonstruktive Sozialarbeit	Streetwork/ aufsuchende Sozialarbeit		
Familientherapie	Soziale Netzwerkarbeit		
Familie im Mittelpunkt			

Tabelle 1: Klassiker und neue Ansätze von Handlungskonzepten und Methoden (Eigendarstellung von Galuske/Müller 2009, S. 606)

Michel-Schwartzte ordnet Methoden auf zwei Ebenen (vgl. Michel-Schwartzte 2009, S. 27ff.):

Klientenorientierte Methoden	Organisationsorientierte Methoden
Pädagogische Intervention	Sozialraumanalyse
Empowerment	Konzeptionsentwicklung
Hilfeplanung	Evaluation
Fallarbeit	
Systematische Beratung/systemischer Ansatz	
Ressourcenorientierung	
Genogramm	

Tabelle 2: Methodensammlung nach Michel-Schwartz (Eigendarstellung)

Bei Stimmer entfällt diese Unterteilung der vorangegangenen AutorInnen und wird zu einer Sammlung von Konzepten, welche sowohl KlientInnen als auch die Managementebene inkludieren. Er hält folgende handlungsleitende Konzepte als Rahmenbedingungen für methodisches Handeln fest (vgl. Stimmer 2000, S. 49ff.):

- › Empowerment
- › Case-Management
- › Netzwerkansatz
- › Lebensweltorientierte Kinder- und Jugendhilfe
- › Netzwerkorientierte Gemeinwesenarbeit
- › Straßensozialarbeit
- › Erlebnispädagogik

Von Spiegel wählt diesbezüglich einen anderen Ansatz als die Vorangestellten, sie bietet einen „Werkzeugkasten methodischen Handelns“ an, welcher zuerst die Handlungsebene des methodischen Handelns erkennen lässt (Fall, Einrichtung oder Sozialraum), zu der dann die passenden Handlungsbereiche – als „typisch methodische Handlungen“ (von Spiegel 2008, S. 121) – gegliedert werden.

Handlungsbereiche Handlungsebene	Analyse der Rahmenbedingungen	Situations- oder Problemanalyse	Zielentwicklung	Planung	Evaluation
Kommunale Planungsebene/Aufgaben der Sozialplanung	Bestandserhebung und -bewertung im Sozialraum	Ermittlung des Bedarfes an Angeboten und Maßnahmen im Sozialraum	Entwicklung von Handlungsmaximen und Zielen für die Arbeit im Sozialraum	Maßnahmenplanung für alle betroffenen Arbeitsfelder	Input- bzw. Maßnahmenevaluation (Berichtwesen)
Managementebene/Aufgaben der Leitung	Analyse der Rahmenbedingungen	Ermittlung des Bedarfes an Angeboten der Einrichtung	Erarbeitung eines Leitbildes und konzeptioneller Ziele	Operationalisierung der Ziele (Angebote und Arbeitsprinzipien)	Effektivität und Effizienz der Gesamtorganisation bzw. einzelner Projekte
Fallebene/Aufgaben der Fachkräfte	Auftrags- und Kontextanalyse	Situations- und Problemfeldanalyse	Aushandlung von Konsenszielen	Operationalisierung der Ziele	Prozess- und Ergebnisevaluation

Tabelle 3: „Struktur des Werkzeugkastens“ (von Spiegel 2008, S. 120)

Geißler/Hege kritisieren an den Einteilungen von Methoden die „Abstraktion unter Vernachlässigung von Inhalts- und Zielperspektiven“, welche „unter technokratischer Perspektive vorteilhaft sein [mag], (...) aber fast immer die Vernachlässigung inhaltlicher, problemorientierter Fragen und Antworten [fördert]“ (Geißler/Hege 2001, 26). Sie folgern demnach die Einteilung in wissenschaftliche Methoden und Methoden praktisch-pädagogischen Handelns, da jenen der inhaltliche Bezug inhärent ist. Erstere inkludieren *erkenntnisleitende Interessen*, zweitere *handlungsleitende Interessen* (vgl. ebd.).

### 2.2.3. Methoden aus dem Masterstudium Sozialpädagogik

Um uns an dieser Stelle nochmals der in diesem Kapitel forschungsleitenden Frage rückzubesinnen, welche vermittelten Methoden in den einzelnen Handlungsfeldern der AbsolventInnen des Masterstudiums Sozialpädagogik ihre Anwendung finden, so kann dies einerseits nur mit Bezug auf jene Methoden abgestimmt werden, die aus dem Curriculum hervorgehen. Zudem kommen andererseits die vermittelten Inhalte aus den je unterschiedlich abgehaltenen Seminaren, welche per se aus dem Curriculum nicht erkenntlich sind. Als ein Seminar speziell dafür kann hier exemplarisch „Theorien und Konzeptionen

der Sozialpädagogik I und II“ genannt werden, welche im zweiten und dritten Semester des Masterstudiums angeboten werden. Da aus dem Curriculum keine genauen Methoden erkenntlich waren, legen die Autorinnen den Fokus auf die Methoden in der Literatur einerseits und die persönlichen Erfahrungen der AbsolventInnen andererseits.

Heimgartner hält diesbezüglich fest: „die Ausbildungen (...) müssen sich entsprechend entscheiden, ob sie bei einer oder einigen Methoden in die Tiefe gehen oder ob sie versuchen die Breite der Methoden zu vermitteln“ (Heimgartner 2009, S. 105). Galuske folgert aus der Pluralisierung der Methoden ähnliches: „Wenn es richtig ist, dass Soziale Arbeit, verstanden als (soziale) Unterstützung im Alltag der Klienten, der Vielfalt und Komplexität von Alltagsproblemen und Alltagssituationen nicht mittels Reduktion auf *eine* Methode begegnen kann, so kompliziert sich das Unterfangen einer methodisch fundierten Ausbildung. Sie steht in der Gefahr, sich zwischen den Polen notwendigen Spezialistentums einerseits und oberflächlichem ‚Kennen‘ der methodischen Vielfalt andererseits zu verlieren“ (Galuske 2009, S. 160). Resümierend kann jedoch ein vielfältiges Methodenwissen den Eintritt in die Arbeitswelt vereinfachen sowie innerhalb des Handlungsfeldes einen adäquaten Einsatz der passenden Hilfen, abgestimmt auf die sozialen Bedürfnisse der KlientInnen, bieten (vgl. Heimgartner 2009, S. 105). Daraus lässt sich die Empfehlung erkennen, in der Ausbildung – sei es tertiär oder sekundär – den Lernenden ein umfangreiches Methodenrepertoire anzubieten, aus welchem sie in den Handlungsfeldern situativ wählen und dadurch wiederum qualitative Unterstützung bieten können.

Daher wird im empirischen Teil die aus der Literatur ersichtliche Vielfalt der Methoden erhoben sowie in welchem Kontext sie von den AbsolventInnen angeeignet wurde. Folgend findet sich eine Liste der Methoden aus dem Online-Fragebogen, aus welcher gewählt werden konnte.<sup>2</sup>

- › Soziale Einzelfallhilfe
- › Sozialpädagogische Beratung
- › Pädagogische Intervention
- › Klientenzentrierte Beratung

---

<sup>2</sup> Überdies hinaus hatten die Teilnehmenden die Möglichkeit, weitere Methoden anzuführen. Die Ergebnisse dazu befinden sich in Kapitel 7.1..

- › Systematische Beratung/systemischer Ansatz
- › Multiperspektivische Fallarbeit
- › Case-Management
- › Mediation
- › Rekonstruktive Sozialarbeit
- › Familientherapie
- › Soziale Gruppenarbeit
- › Gemeinwesenarbeit
- › Erlebnispädagogik
- › Themenzentrierte Interaktion
- › Empowerment
- › Streetwork
- › Soziale Netzwerkarbeit
- › Intervision
- › Supervision
- › Selbstevaluation/Evaluation
- › Selbstreflexion
- › Sozialmanagement
- › Jugendhilfeplanung
- › Lebensweltorientierte Kinder- und Jugendhilfe
- › Ressourcenorientierung
- › Sozialraumanalyse
- › Konzeptionsentwicklung

### **2.3. Kompetenzen als Basis der praktischen Arbeit**

Bevor auf die zu erlangenden Kompetenzen, die sich einerseits aus der Kompetenzvermittlung innerhalb einer Ausbildung und andererseits aus der Kompetenzzaneignung während der Praxis (in Form von Praktika und der späteren Berufsausübung) herausbilden (vgl. Heimgartner 2009, S. 139), eingegangen wird, stellen wir einen Exkurs zur tertiären

Anhebung der Ausbildung Sozialpädagogik voran. Es folgt ein kurzer Überblick über das Studium Sozialpädagogik an der Karl-Franzens-Universität in Graz, bevor danach über die Disziplin Erziehungswissenschaft der Bogen zu den Kompetenzen von Professionellen gespannt wird.

### 2.3.1. Exkurs: Das Masterstudium Sozialpädagogik

---

In Österreich werden derzeit an fünf Universitäten Studien im Bereich der Bildungs- und Erziehungswissenschaft (Wien, Graz, Innsbruck, Salzburg, Klagenfurt) mit je unterschiedlicher Form und Namensgebung angeboten. Speziell die Sozialpädagogik findet sich neben Graz auch in Klagenfurt (Abteilung für Sozial- und Integrationspädagogik) und Wien (Forschungseinheit Humanistische Pädagogik und Sozialpädagogik) wieder (vgl. Heimgartner 2009, S. 142). Im Jahr 2006 fand im Zuge des Bologna-Prozesses eine Umstellung des Diplomstudiums zu einem Bachelor- und Masterstudium statt. Seit 2007 kann nach einem sechssemestrigen Bachelorstudium Pädagogik (mit dem Abschluss Bakkalaureas philosophia und seit dem Studienplan 2010/11 mit dem Abschluss Bachelor of Arts) das viersemestrige Masterstudium Sozialpädagogik ergänzt werden, das nach einem einsemestrigen Kernmodul in die Schwerpunkte Sozial- und Inklusionspädagogik geteilt wurde (vgl. Karl-Franzens-Universität Graz 2007). Seit 2012 existiert neben dem Masterstudium Sozialpädagogik das eigenständige Masterstudium Inclusive Education, seither können innerhalb des Sozialpädagogikstudiums Schwerpunkte in Richtung Sozial- oder Elementarpädagogik für die letzten zwei Semester gesetzt werden (vgl. Karl-Franzens-Universität Graz 2011). „In den Kernmodulen ‚Sozialpädagogik‘ werden wissenschaftliche Inhalte zu sozialpädagogischen Theorien und Modellen, zu sozialpädagogischen Handlungskompetenzen und zu empirischer Forschung in der Sozialpädagogik erarbeitet“ (Karl-Franzens-Universität Graz 2011, S. 20), „das Spezialisierungsmodul ‚Sozialpädagogik‘ vertieft die theoretische Analyse von Konzeptionen und Modellen der Sozialpädagogik“ (Karl-Franzens-Universität Graz 2011, S. 22). Die AbsolventInnen graduieren mit dem „Master of Arts“, abgekürzt „MA“ (vgl. ebd., S. 9).

Seit der Umstellung 2007 von Diplom- auf Bachelor-/Masterstudium absolvierten an der Universität in Graz 335 Personen (Stand 3. Dezember 2014).

Die in den 1970er Jahren in Deutschland und in den 1980er Jahren in Österreich stattgefundenen Tertiärisierung der Ausbildung hat erheblich zur Professionalisierung der Sozialen Arbeit beigetragen. „ErziehungswissenschaftlerInnen erhalten gegenwärtig eine hoch spezialisierte und ausdifferenzierte Ausbildung an den verschiedenen Hochschulen“ (Friebertshäuser 2002, S. 141). Der Erziehungswissenschaft lassen sich Teildisziplinen wie Sozialpädagogik, Erwachsenen- und Weiterbildung, Sonderpädagogik, Schulpädagogik u.a. mehr zuordnen, was gleichzeitig die breit gefächerte berufliche Eingliederung der AbsolventInnen der Erziehungswissenschaft abbildet. „Das Wissen expandiert in allen Bereichen der Wissenschaft“ (ebd.), nicht zuletzt wegen dem stark ausgerichteten interdisziplinären Fokus, dem die Erziehungswissenschaft unterliegt und welcher oftmals aufgrund des fehlenden exklusiven Spezialwissens der Disziplin Kritik findet (vgl. ebd., S. 142). Welche speziellen Kompetenzen und Qualifikationsprofile von den Professionellen in der Sozialen Arbeit verlangt werden beziehungsweise wie sich diese strukturieren und quantifizieren lassen, wird im nächsten Schritt herausgearbeitet.

### 2.3.2. Systematisierung von Kompetenzen

---

Heimgartner (2009) sammelt die Vielzahl der bedeutendsten Kompetenz- und Rollenanforderungen, welche von der Interaktionsebene mit den AdressatInnen (z.B. Kommunikationsfähigkeit, Konzeptionieren, Animieren) bis hin zu der leitenden Funktions- und gesellschaftlich-politischen Handlungsebene (z.B. strategisches Denken, Entscheidungsfähigkeit) reichen (vgl. Heimgartner 2009, S. 114). Daraus bildet sich ein Konvolut an Kompetenzanforderungen, welche im Folgenden lediglich schemenhaft dargestellt werden können. Die Intention des Kapitels rührt aus dem Forschungsinteresse heraus, welche Kompetenzen Absolventinnen und Absolventen in der Praxis benötigen und wo sie sich jene angeeignet bzw. erlernt haben. Da eine dermaßen weitreichende Ansammlung von Kompetenzen schwer quantitativ zu erheben ist, entschieden sich die Verfasserinnen



dieser Arbeit für die eine Thematisierung der notwendigen Kompetenzen in der Praxis während einer Gruppendiskussion (s. Kapitel 7.2.).

Um in der Tradition in dieser Arbeit fortzufahren und demnach eine begriffliche Bestimmung von Kompetenz im Kontext von pädagogischem Handeln zu erläutern, wird an dieser Stelle von Spiegel herangezogen, welche unter Kompetenz „die Fähigkeit zur *situationsspezifischen* Konkretisierung und Relationierung zwischen Person und Umwelt“ (von Spiegel 2008, S. 82) fasst. Erwähnenswert ist darüber hinaus die begriffliche Dependenz mit dem Wort „Qualifikation“, die sich in der Literatur unterschiedlich – sowohl in der Gleichstellung als auch in der Differenz zum Begriff „Kompetenz“ – ablichtet. Müller (2001) sieht als Qualifikation einen „Prozess der Aneignung von Kenntnissen, Erkenntnissen, Fähigkeiten und Routinen“ (S. 153), wohingegen Kompetenz für ihn die Ausübung dieser angelernten Fähigkeiten darstellt (vgl. Müller 2001, S. 153). Busian/Pätzold (2002) trennen die beiden Begriffe dadurch, dass von einer Handlungskompetenz bei einem Sozialpädagogen/einer Sozialpädagogin dann gesprochen werden kann, wenn

„über ein Handlungsrepertoire [verfügt wird], das ihn befähigt, die zunehmende Komplexität und Unbestimmtheit seiner beruflichen Umwelt zu begreifen und durch ziel- und selbstbewusstes, flexibles, rationales, kritisch-reflektiertes und verantwortliches Handeln zu gestalten. Abzugrenzen ist der Begriff der Handlungskompetenz insofern vom Qualifikationsbegriff, der Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten meint, die erforderlich sind, um vorgegebene Aufgaben (routinemäßig) bearbeiten zu können. Der Kompetenzbegriff umschließt demgegenüber erworbene handlungswirksame Qualifikationen und nimmt mit der Perspektive der Selbstreflexion und der Reflexion gesellschaftlicher Strukturen und Prozesse die Tradition des Bildungsbegriffs auf“ (Busian/Pätzold 2002, S. 224).

Nieke (2002) greift die Thematik der ausdifferenzierten Einzelbereiche der Erziehungswissenschaft auf und fragt nach einem fundamentalen Gemeinsamen, welches den oben genannten Teildisziplinen inhärent ist. Es entsteht seine These über die „basale Struktur pädagogischer Kompetenz (...), die sich in allen Ausdifferenzierungen pädagogischer Profession findet und in ihrer Spezifik auch eine Abgrenzung zu anderen Professionen ermöglicht“ (Nieke 2002, S. 14). Er geht grundlegend von einer allgemeinen pädagogischen Kompetenz aus, welche nicht zwingend im professionell erziehungswissenschaftlichen Kontext eingebracht werden muss, sondern auch beispielsweise Eltern besitzen sollten. Dazu expliziert er Kompetenz als:

- a. „die Fähigkeit, gegebene Aufgaben sachgerecht zu bewältigen;
- b. das Bewusstsein von der Verantwortung, die gegebenen Aufgaben nach geltenden Maßstäben korrekt und bestmöglich zu erfüllen;
- c. die auf der Grundlage der beiden ersten Komponenten zu beanspruchende Zuständigkeit für die Erfüllung bestimmter Aufgaben, die sich aus der spezifischen Fähigkeit und Berufsethik definieren lassen“ (ebd., S. 16).

Darüber hinaus führt er die Forderung nach dem Zusammenspiel von vier Komponenten an, woraus sich eine professionelle pädagogische Kompetenz ergibt: Gesellschaftsanalyse, Situationsdiagnose, Selbstreflexion, professionelles Handeln. Letztere Komponente beschreibt das Resultat der ersten dreien und stellt nach Nieke das „eigentliche Zentrum“ (vgl. ebd., S. 22) der pädagogischen Kompetenz dar.

Eine heute gängige Gliederung pädagogischer Kompetenzen fand ihren Anfang bereits in den 1970er Jahren und wurde von Heinrich Roth in (1) Sachkompetenz (oftmals auch als Fachkompetenz bezeichnet), (2) Sozialkompetenz und (3) Selbstkompetenz (oder persönliche Kompetenz) geteilt und heute vermehrt durch die (4) Methodenkompetenz erweitert (vgl. Beher/Gragert 2004, Nieke 2002). Erst alle vier Kompetenzen ergeben nach Busian/Pätzold schlussendlich „berufliche Handlungskompetenz“, da „bei der Bewältigung einer konkreten Aufgabe die einzelnen Kompetenzbereiche sich wechselseitig bedingen und in unterschiedlicher Intensität beansprucht und miteinander verflochten werden“ (Busian/Pätzold 2002, S. 224).

1. Sach-/Fachkompetenz bezeichnet ein wissenschaftlich fundiertes Theorie- und Praxiswissen (vgl. Heimgartner 2009, S. 118), welches berufsspezifische Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten beinhaltet (vgl. Beher/Gragert 2004, S. 15). Thiersch (2004) betont bei dieser Kompetenz ganz besonders die wissenschaftliche Basis, auf welcher die Soziale Arbeit fundiert sein muss, genauer „theoretisch breite[s] Wissen von gesellschaftlich historischer Selbstvergewisserung und sozialpolitischer und sozialwissenschaftlich ausgewiesener Klärung der Probleme der AdressatInnen, der Funktionen, der Institutionen und der Handlungskompetenzen“ (Thiersch 2004, S. 8), um in der Praxis eine angemessene Problemlösung vollziehen zu können. Heim-

gartner zeigt verschiedene Handlungsvollzüge auf, anhand derer die Bedeutung der Sach-/Fachkompetenz leserlich verdeutlicht wird (vgl. Heimgartner 2009, S. 118ff.).

2. Sozialkompetenz gilt als schwer definierbar beziehungsweise als „Globalkategorie, in die (...) Merkmale, Verhaltensweisen oder Fähigkeiten wie Teamkompetenz, Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit etc. eher additiv (sic! additiv) zusammengefasst werden“ (Behr/Grager 2004, S. 15). Weiters dient sie dazu, Beziehungen aufzubauen, zu erhalten und zu beenden und inkludiert damit auch Kompetenzen über ein angemessenes Nähe-Distanz-Verständnis, eine gewisse Offenheit, das Wissen darüber, sich in manchen Situationen zurückzuhalten, die eigene Rollenauffassung und Authentizität im Handeln (vgl. Heimgartner 2009, S. 115). Besonders erwähnt werden die beiden sozialen Kompetenzen der Kommunikationsfähigkeit und die Wahrnehmung des Emotionalen. Erstere ist das Kernelement Sozialer Arbeit, funktioniert diese doch hauptsächlich durch Aushandlungen und Vermittlungen. Dabei wird die Kommunikation mit den AdressatInnen ebenso gemeint, wie die Vermittlung von Interessen beispielsweise gegenüber Behörden, Eltern, uvm. Der/die Sozialpädagoge/Sozialpädagogin benötigt somit ein überaus hohes Talent bei der Kommunikation, welche „rückgebunden [ist] an eine Deutungsleistung, die ihrerseits auch das Handeln beeinflusst. So zählt die Deutung von Situationen wesentlich zu einem gelingenden Kommunikations- und Handlungsprozess“ (ebd., S. 116). Klüsche untersucht in einer Studie (1990) mitunter die personalen Grundlagen professionellen Handelns von SozialarbeiterInnen/SozialpädagogInnen. 74 Prozent der Befragten gaben an, dass Kommunikationsfähigkeit das grundlegendste personale Element in ihrer Praxis darstellt, gefolgt von arbeitsbezogenem Erfahrungswissen und allgemeinen Fachkenntnissen (vgl. Klüsche 1990, S. 96). Die zweite bedeutende Sozialkompetenz, die Wahrnehmung des Emotionalen, erkennt die emotional aufgeladene Lage der AdressatInnen und ermöglicht das angemessene Reagieren darauf. Das inkludiert sowohl mit den Emotionen der AdressatInnen als auch mit den eigenen in der Situation hervorgerufenen Emotionen zu arbeiten. Der/die Professionelle sollte somit die Fähigkeit besitzen, die Bedeutung und die Intensität seiner/ihrer eigenen Gefühle sowie die des/der Adressaten/in wahrzunehmen. Weiters sind Emotionen wichtige Beziehungs- und letztlich auch

Arbeitselemente zwischen Professionellen und AdressatInnen (vgl. ebd., S. 116f.). Auch Klüsche erhielt diesbezüglich Ergebnisse darüber, dass über 70 Prozent der Befragten das Beziehungsverhältnis – somit die emotionale Nähe – als verbunden ansehen, was er als Beleg dafür ansieht, dass Soziale Arbeit in einem „Klima enger zwischenmenschlicher Kontakte geleistet werden kann“ (Klüsche 1990, S. 104).

3. Selbstkompetenz oder auch persönliche Kompetenz umfasst die gesamten persönlichen Fähigkeiten der/des Handelnden, somit die „Dispositionen eines Menschen, die eigene Persönlichkeit sowie das eigene Wissen, das Können und die Fähigkeiten immer wieder zu reflektieren, zu hinterfragen und ggf. zu verändern“ (Busian/Pätzold 2002, S. 224). Auch Heimgartner erwähnt die besondere Relevanz der Reflexivität im Zuge der persönlichen Kompetenzen von SozialpädagogInnen. Sie kann sich auf die persönliche Arbeit beziehen, jedoch auch die Rahmenbedingungen und Spannungsfelder, in der Soziale Arbeit vollzogen wird, mitreflektieren (vgl. Heimgartner 2009, S. 118).
4. Die Methodenkompetenz beinhaltet den situationsbezogenen und reflexiven Einsatz von Handlungskonzepten/-verfahren innerhalb der Sozialen Arbeit. Eine Auflistung einiger relevanter Methoden der Sozialen Arbeit findet sich in Kapitel 2.2.

Heiner kritisiert bei dieser Verteilung der Kompetenzen die Unklarheit über die gemeinsamen Prinzipien und Kriterien, da die Kompetenzbereiche einerseits auf Gegenstände (Selbstkompetenz, Sozialkompetenz), andererseits auf Fähigkeiten bezogen sind (Methodenkompetenz). Mit der Sachkompetenz fasst sie alle Fähigkeiten bezogen auf das Wissen in bestimmten Bereichen zusammen (vgl. Heiner 2012, S. 618). Auch Beher/Gragert erkennen die Nachteile dieser Ordnung, so könnte beispielsweise eine Fähigkeit wie Flexibilität (oder auch die Kommunikationsstärke s. Beispiel oben) der sozialen und der personalen Kompetenz zugeordnet werden (vgl. Beher/Gragert 2004, S. 16). Heiner entwirft gemäß der Aufgabe, welcher Sozialer Arbeit als Profession zukommt – nämlich die Lebensbedingungen und -weisen der AdressatInnen zu verbessern –, ein Modell aus zwei Teilbereichen: (1) Arbeit mit dem KlientInnensystem, (2) Arbeit mit dem Leistungssystem. Diesen teilt sie weiters berufsspezifische Handlungskompetenzen zu.

Auf der ersten Ebene definiert sie unter Berücksichtigung eines professionellen Sozialpädagogen/einer professionellen Sozialpädagogin drei Kompetenzbereiche, welche auf Gegenstände bezogen sind:

- › Fallkompetenz – bezieht sich auf die AdressatInnen (Probleme, Ressourcen des Adressaten/der Adressatin sowie Ressourcen aus deren Lebenswelt)
- › Systemkompetenz – bezieht sich auf die eigene Organisation und kooperierenden Organe (Bildungs-, Gesundheits-, Rechts-, Sozial-, Wirtschaftsorganisationen)
- › Selbstkompetenz – bezieht sich auf die Professionelle/den Professionellen (Einstellung, Werte, Qualifikation, Motivation)

Um auf der ersten Ebene professionell und wirksam arbeiten zu können, definiert sie weiters drei prozessbezogene Kompetenzen auf zweiter Ebene:

- › Analyse- und Planungskompetenz – z.B. Fähigkeit der Informationsbeschaffung, -auswertung, -nutzung, Entwicklung von Handlungsstrategien
- › Interaktions- und Kommunikationskompetenz – z.B. Fähigkeit, situativ, flexibel, rasch und spontan reagieren können
- › Reflexions- und Evaluationskompetenz – z.B. Fähigkeit, das eigene Tun zu steuern und zu überprüfen

Nach Heiner folgt diese Unterteilung (zweite Ebene) einer Intervention unabhängig des Gegenstandsbereiches (erster Ebene), welche unverzichtbare Kompetenzen beinhaltet, die je nach Interventionsphase eher stark oder weniger bedeutsam eingebracht werden müssen. Grundsätzlich werden in den jeweiligen Praxisaktivitäten die drei prozessbezogenen Kompetenzen zu Handlungsstrategien kombiniert, wobei erwähnt werden muss, dass jede prozessbezogene Kompetenz unterschiedliches Wissen und Können verlangt. Heiner skizziert hier exemplarisch die Analyse- und Planungskompetenz, welche weniger Empathiefähigkeit und sozialer Phantasie und Kreativität bedürfe als die Interaktions- und Kommunikationskompetenz. Analytisch-systematisches Denken sei hingegen wieder bei letzterer weniger bedeutsam (vgl. Heiner 2012, S. 619ff.).

### 2.3.3. Empirische Forschungen zu den Kompetenzanforderungen in der Sozialen Arbeit

---

Beher und Gragert erhielten im Rahmen einer Forschungsarbeit im Jahr 2004 Ergebnisse darüber, dass besonders umfangreiches Fachwissen und Rechtskenntnisse für die Fachkräfte im Jugendamt wichtig sind, da die AdressatInnen mit verschiedensten Problemen auf sie zukommen. Durch die so benannten „Multiproblemfälle“ sind das interdisziplinäre Wissen und das Wissen, an welche weiteren Fachstellen die AdressatInnen verwiesen werden können, absolut unumgänglich (vgl. Beher/Gragert 2004, S. 380). In den Tätigkeitsfeldern der Hilfen zur Erziehung und der Kindertagesbetreuung werden in der Studie pädagogisches Grundlagenwissen und spezielles pädagogisches Fachwissen als besonders wichtig eingeschätzt, wohingegen in der Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit pädagogische Handlungsmethoden vorrangig gewertet werden (vgl. ebd., S. 468). Resümierend halten die Autorinnen fest, dass sich „relativ deutlich feldspezifische Profile, die Kenntnisse und Wissen gerade in Abhängigkeit von AdressatInnen und Aufgabenstellungen deutlich machen“ (ebd., S. 468), abbilden lassen. Sie gehen somit davon aus, dass sich den einzelnen Handlungs- und Tätigkeitsfeldern bzw. Hilfsangeboten im Rahmen der Sozialen Arbeit unterschiedliche Kompetenzprofile ergeben.

Heimgartner hat 2009 in seiner umfassenden Studie über den Wertehintergrund, das Theoriewissen, die personalen Anteile sowie über interaktive Kompetenzen und handlungsorientierte Kompetenzen mit SozialpädagogInnen gesprochen. Diese Einteilung der Kompetenzen ergänzt die in der Theorie genannten um eine weitere und unterfüttert mit empirischen Ergebnissen einen praxisnahen Zugang (vgl. Heimgartner 2009, S. 128-132).

Bei der wertebezogenen Grundhaltung geht es primär um etwas Grundlegendes, das die AkteurInnen in der Sozialen Arbeit bereits vor ihrer Ausbildung mitbringen sollten. Eine gewisse Kontinuität dieser Kompetenzen wird in den Ergebnissen unterstrichen, welche somit schwer innerhalb einer Ausbildung und in der Praxis danach zu erlernen sind (vgl. Heimgartner 2009, S. 128). „Pantucek (1999, S. 187) nennt beispielsweise Interesse und

Respekt als zwei grundlegende Haltungen, die beide in einem hohen Maß vorhanden sein sollen, um ‚Versehen und Konfrontation‘ zu ermöglichen“ (Heimgartner 2009, S. 128).

Die Kompetenzen zum Theoriewissen setzen sind aus unterschiedlichen Wissensaspekten zusammen und beinhalten basale Kompetenzen wie Schreiben und Dokumentieren ebenso, wie das Wissen über individuelle und gesellschaftliche Bedingungen sowie Möglichkeiten der Entwicklung im Rahmen der Sozialen Arbeit (vgl. ebd., S. 129).

Zum personalen Anteil von Kompetenzen wird besonders die Belastbarkeit der Person – somit eine stabile Persönlichkeit – von den VertreterInnen der Jugendwohlfahrt hervorgehoben. Daneben werden noch Fähigkeiten wie Reflexionsfähigkeit und die Balance zwischen Nähe und Distanz genannt. Als Metakompetenz wird eine Lernbereitschaft distinguiert, welche bereits vorausschauend für eine „stete Weiterbildung und Integration von relevanten Kompetenzen sorgt“ (ebd., S. 130).

Zu den interaktiven Kompetenzen zählt hauptsächlich die Kommunikationsfähigkeit, um Beziehungen zu anderen herstellen zu können. Hervorgehoben wird die Aushandlungsprozesse auszuhalten und zeitgemäß darauf reagieren zu können. Die emotionale Ebene in einer Kommunikation wird ebenfalls als wertvolle Kompetenz erachtet (vgl. ebd., S. 131).

Die handlungsorientierten Kompetenzen beinhalten ein gewisses Methodenverständnis, welches einem Bewusstsein der eigenen Aufgabe nachkommt. Ebenfalls richtet sich der Einsatz der Methoden nach den vorhandenen Ressourcen – sei es Zeit oder Finanzielles (vgl. ebd., S. 131f.).

Der Wissenschaftler hat in seiner Studie ebenso AbsolventInnen der Sozialpädagogik nach jenen Kompetenzen gefragt, welche sie als besonders wichtig für die Soziale Arbeit empfinden. Ihm gelang dadurch ein Kompetenzkatalog, welcher die zuvor in der Theorie genannten erweitert und ein umfassendes Bild von relevanten Kompetenzen und kompetenzähnlichen Konstrukten in der Sozialen Arbeit ablichtet. Jene Kompetenzen, Persönlichkeitseigenschaften, Fähigkeiten sowie Wissensdimensionen werden im Folgenden kurz aufgelistet:

Empathie, Einfühlungsvermögen, Teamfähigkeit, Geduld, Fachwissen, Flexibilität, Kreativität, Organisationsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Belastbarkeit, Abgrenzungsvermögen, Gesprächsführung, Reflexionsfähigkeit uvm. (vgl. Heimgartner 2009, S. 133ff.).

Offen bleibt für ihn allerdings, wie diese Kompetenzen im Rahmen von diversen Ausbildungen zur Sozialpädagogik oder im Berufsfeld gezielt vermittelt werden und in weiterer Folge einer empirisch standardisierten Überprüfbarkeit Stand halten können (vgl. ebd., S. 135).

Folgende aus der Literatur herausgefilterten Kompetenzen wurden im Zuge der Gruppendiskussion mit den Teilnehmenden thematisiert und für unterschiedlich wichtig für die Soziale Arbeit erachtet:

#### **Fach- & Sachkompetenz**

- › Theorie und Praxiswissen
- › Anknüpfung an empirisches Wissen
- › Analytisches Vorgehen
- › Erkennen von gesellschaftlichen historischen Zusammenhängen
- › Kompetenz sozialpolitische und sozialwissenschaftliche Probleme der AdressatInnen zu erkennen
- › Kompetenz sozialpolitische und sozialwissenschaftliche Probleme in meiner Funktion zu erkennen (doppeltes Mandat)
- › Kompetenz sozialpolitische und sozialwissenschaftliche Probleme der Institutionen zu erkennen (doppeltes Mandat)
- › Wissen über sozialstaatliche Unterstützungsleistungen

#### **Sozialkompetenz**

- › Teamkompetenz
- › Kommunikationsfähigkeit
- › Kompetenz mit emotional geladenen Situationen professionell umzugehen
- › Soziale Beziehungen initiieren/aufrechterhalten/beenden
- › Angemessenes Maß an Offenheit
- › Balance Nähe und Distanz



- › Berücksichtigung von Authentizität
- › Rollenverständnis
- › Sich zurücknehmen um Situation entwickeln zu lassen
- › „Sich heraushalten“

#### **Selbstkompetenz (Persönliche Kompetenz)**

- › Fähigkeit zur Stressbewältigung
- › Gelassenheit
- › Frustrationstoleranz
- › Flexibilität
- › Belastbarkeit
- › Selbstreflexion
- › Reflexion der Bedingungen der Sozialen Arbeit

#### **Methodenkompetenz**

- › Wissen über relevante Methoden der Sozialen Arbeit
- › Reflektierter Einsatz von Handlungskonzepten

#### 2.3.4. Anforderungsprofil von SozialpädagogInnen im Allgemeinen und der AbsolventInnen im Besonderen

---

Um die Kategorisierungen der geforderten Kompetenzen für SozialpädagogInnen mit den je spezifisch im Rahmen des Studiums an der Karl-Franzens-Universität zu ergänzen, lassen sich aus dem Curriculum des Masterstudiums Sozialpädagogik (mit der Spezialisierung Sozialpädagogik) generell folgende Qualifikationsprofile und Kompetenzen abbilden (Karl-Franzens-Universität Graz 2013, S. 6). Die AbsolventInnen

- › „verstehen die sozialpädagogischen Konzeptionen und theoretischen Modelle, die im wissenschaftlichen Diskurs erörtert werden und können deren Relevanz für die sozialpädagogische Praxis analysieren und einschätzen.
- › können die Leistungen der Sozialpädagogik als Antwort auf die Dynamiken und

Brüche der Gesellschaft realisieren und reflektieren und berücksichtigen dabei die individuellen und sozialen Entwicklungen und Probleme in einer heterogenen, inklusionsbedürftigen und globalisierten Gesellschaft.

- › wissen um die Breite und die Tiefe der sozialpädagogischen Handlungsfelder und kennen deren fachliche Hintergründe und deren strukturelle Bedingungen, um adressatInnengerecht im sozialen Unterstützungsnetzwerk professionell zu handeln.
- › besitzen Kenntnisse über Sozialisations- und Gesellschaftstheorien, die sie in die Lage versetzen, soziale und soziokulturelle Gestaltung im Spannungsfeld von familiären, wirtschaftlichen, zivilgesellschaftlichen und öffentlichen Instanzen kritisch zu beleuchten und konzeptiv zu ermöglichen.
- › sind kompetent in der direkten Arbeit mit Zielgruppen, im Management von Institutionen und Einrichtungen der Sozialpädagogik sowie in der übergeordneten Planungsarbeit.
- › haben die Kompetenz, wissenschaftliche Arbeiten auf Basis der Methoden empirischer Sozialforschung zu konzipieren und durchzuführen und sie sind imstande, korrekt interpretierte Forschungsergebnisse in den wissenschaftlichen Diskurs einzubringen und/oder für die Praxis der Sozialen Arbeit nutzbar zu machen.
- › verfügen sowohl in der Ausarbeitung wissenschaftlicher Forschung als auch in der Arbeit in den sozialpädagogischen Handlungsfeldern über Strategien, partizipative Prozesse zu realisieren und sie bringen damit ein demokratisches und koproduktives Verständnis Sozialer Arbeit zum Ausdruck“ (Karl-Franzens-Universität Graz 2013, S. 6).

Die angehenden SozialpädagogInnen „müssen professionelle Kompetenzen, also sowohl Wissen als auch Können, erlangen. Mit der Bewältigung dieser Aufgabe ist zugleich eine zentrale Schwierigkeit des Studiums der Sozialen Arbeit verbunden. Soziale Arbeit zu studieren erfordert Multi- und Interdisziplinarität“ (Schoneville/Kruse/Thole 2010, S. 33). Besonders während der Ausbildung stehen Studierende oft vor der Herausforderung, ihre Identität zu einer Bezugswissenschaft zu finden. Wie beispielsweise JuristInnen die Rechtswissenschaft und Mediziner die Medizinwissenschaft heranziehen können, befin-

den sich SozialpädagogInnen in der hier angesehenen Privilegstellung, aus einer Vielzahl von Wissenschaftsdisziplinen und Alltagspraxen ihre Bezugssysteme herzustellen. „Sozialarbeiter und Sozialpädagoginnen benötigen erziehungswissenschaftliches, psychologisches, juristisches, politologisches, soziologisches, philosophisches und administratives Wissen, um im Beruf bestehen und erfolgreich sein zu können. Und sie benötigen pädagogisches, methodisches, sozialtherapeutisches, beraterisches, handwerkliches Können, um die anfallenden Aufgaben und Probleme auch praktisch bewältigen zu können“ (Schoneville/Kruse/Thole 2010, S. 33). Dieses riesige Konvolut an Kompetenzen müssen Professionelle in der Sozialen Arbeit aufweisen und in der Praxis mit unterschiedlichen Ressourcen situativ und reflexiv anwenden. Genau dies beweist ihre hohe Professionalität und macht sie zeitgleich auch aus (vgl. ebd.).

Friebertshäuser bezeichnet ErziehungswissenschaftlerInnen daher als „die neuen Generalisten“, da sie sich dadurch auszeichnen, „dass sie in ihren Interessen und Fähigkeiten nicht auf ein bestimmtes Gebiet festgelegt sind, sondern über das Spezielle hinaus auch einen Blick für das Ganze, das Allgemeine besitzen“ (Friebertshäuser 2002, S. 142). Als ihre besondere Kompetenz führt die Autorin die Selbstreflexionsfähigkeit an, da sie als Ausgangsbasis für neue Initiationen und Ideen dient (vgl. ebd., S. 141). Diese Erkenntnis wird sich auch anhand der hier durchgeführten Studie erneut zeigen.

Die hier durchgeführte theoretische Eingliederung der in den Curricula des Masterstudiums Sozialpädagogik angeführten Methoden und Kompetenzen innerhalb des Professionalisierungsdiskurses stellt ein Fundament der Sozialen Arbeit für das fortlaufende Kapitel dar, welches sich den vielfältig herausgebildeten Handlungsfeldern widmet.

### 3. Handlungsfelder in der Sozialpädagogik

Trotz der Tatsache, dass die Sozialpädagogik, verglichen mit bereits etablierten Professionen wie Medizin oder Rechtswissenschaften, eine verhältnismäßig junge Disziplin darstellt (vgl. Thiersch 2002, S. 209f.), so sind die Handlungsfelder vielfältig und gesellschaftlich von besonderer Relevanz. Ihnen ist jedoch jenes inhärent, dass sie sich aus Bereichen entwickelten, welche genuin Privatangelegenheiten darstellten. Während Aufgaben zunächst besonders vom familiären Umfeld oder dem Gemeinwesen bewältigt wurden, so rückte dies im Laufe der Zeit vermehrt in die Verantwortlichkeit professioneller SozialpädagogInnen (vgl. Thiersch 2002, S. 210).

Vor diesem Gesichtspunkt sollen zur Klärung der Forschungsfrage die diversen Handlungsfelder nähere Erläuterung finden. Um einen Überblick gewinnen zu können, in welchen Bereichen die Absolventinnen und Absolventen des Masterstudiums Sozialpädagogik beschäftigt sind, muss zunächst angeführt werden, was charakteristisch für sozialpädagogisches Handeln ist. Basierend auf den Erkenntnissen von ExpertInnen stellen die darauffolgenden Kapitel die Vielfalt der möglichen Handlungsfelder der Sozialen Arbeit dar und berücksichtigen ebenso die österreichische Perspektive in diesem Kontext. Dies soll einerseits als Basis für mögliche Strukturierungstendenzen dienen, welche in Kapitel 3.4. analysiert werden, aber andererseits auch das Spektrum von Möglichkeiten für AbsolventInnen, Studierende und Interessierte sichtbar machen.

#### 3.1. Charakteristika sozialpädagogischen Handelns – ein Exkurs

Bevor die Handlungsfelder von Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen im Verlauf dieser Masterarbeit nähere Erläuterung finden, muss vorab sozialpädagogisches Handeln per se einer genaueren Analyse unterzogen werden. Es sei jedoch bereits vorab auf die Tatsache hingewiesen, dass sich jenes Handeln bezugnehmend auf die vorherrschenden Theorien und Konzepte unterschiedlich ausformen kann. Jedoch soll im Folgenden eher

grundlegend darauf Bezug genommen werden. Hierfür sind zwei Aspekte von besonderer Bedeutung:

Zum einen unterliegt sozialpädagogisches Handeln anderen Gesetzmäßigkeiten und Maximen als alltägliche Handlungen und folgt zudem einem anderen Verständnis. Um dies näher auszuführen, wird auf die Erkenntnisse Hamburgers (2008) Bezug genommen. Zum anderen kann sich sozialpädagogisches Handeln in unterschiedlichen Bereichen vollziehen, die es ebenso zu beleuchten gilt.

Aufgrund der Tatsache, dass die Bedingungen des Lebens und dessen Ausformungen im Fokus der Sozialpädagogik und des sozialpädagogischen Handelns liegen, müssen nach Hamburger (2008) vier Aspekte erläutert werden.

1. Wird berücksichtigt, welche Bedingungen die Lebensgestaltung beeinflussen können, ist es notwendig, aufgrund dessen das Aufgabengebiet der Disziplin beziehungsweise des Gegenstands zu öffnen. Demnach erweitern sich die potenziellen Handlungsfelder, wenn planendes, verwaltendes, sozialmanagerielles ebenso wie organisationales, politisches und öffentliches Handeln als sozialpädagogische Elemente miteinbezogen werden. Dem Autor zufolge ist dies maßgeblich, um „sozialpädagogisches Handeln ‚im engeren Sinne‘“ (Hamburger 2008, S. 173) von „sozialpädagogischem Handeln ‚im weiteren Sinne‘“ (ebd., S. 173) zu unterscheiden: Ersteres bezieht sich dabei auf die Kommunikation und dem Umgang mit Individuen oder Gruppen, während letzteres Handlungsformen wie Planung oder Ähnliches integriert. Jene Handlungsprinzipien unterscheiden sich zwar aufgrund ihrer ihnen inhärenten Gesetzmäßigkeiten, jedoch soll sozialpädagogisches Handeln im weiteren Sinne letzten Endes ebenso zur Konfliktlösung zwischen Einzelnen und/oder der Gesellschaft beitragen (vgl. Hamburger 2008, S. 173).

2. Sozialpädagogisches Handeln beschreibt zudem nicht ausschließlich die Tätigkeiten innerhalb eines bestimmten beruflichen Settings, vielmehr handelt es sich dabei um eine spezielle Form des Handelns, welche unabhängig von beruflichen Rahmenbedingungen gesehen werden muss und auch außerhalb derselben stattfinden kann (vgl. Hamburger 2008, S. 173f.).

3. Hamburger verweist weiters auf die Tatsache, dass sich sozialpädagogisches Handeln auf unterschiedliche Weise konstituieren kann. Demnach fungiert Erfahrungswissen, welches sich durch alltägliche Erlebnisse manifestiert, ebenso als Basis des Wissens wie berufsbildendes Know-how, welches sich die Handelnden durch eine spezifische Ausbildung aneignen. Ferner dient auch jenes Wissen als Fundament für sozialpädagogisches Handeln, welches an Universitäten auf Basis von wissenschaftlichen Erkenntnissen erworben wird (vgl. ebd., S. 174).

4. Sozialpädagogisches Handeln vollzieht sich ebenso vor einem geschichtlichen Kontext und unterliegt demnach auch gesellschaftlichen Entwicklungen und Verständnissen. Im Laufe der Zeit haben sich – insbesondere unter dem Aspekt der Professionalisierung – Methoden entwickelt, die maßgeblich für sozialpädagogisches Handeln sind, wobei auch jene gesellschaftlichen und politischen Veränderungen unterliegen (vgl. Hamburger 2008, S. 174). Geißler und Hege (2001) weisen ebenso auf die von Hamburger formulierte Charakteristik des sozialpädagogischen Handelns hin und führen an, dass jenes Handeln innerhalb gesellschaftlicher Rahmenbedingungen agiert und demnach auch den ihnen inhärenten Prämissen folgt (vgl. Geißler/Hege 2001, S. 15f.). Da allerdings auch die in der Sozialen Arbeit tätigen Personen innerhalb dieser Rahmenbedingungen agieren, ist Reflexionsfähigkeit wesentlich, um professionelles Handeln zu gewährleisten (vgl. Grunwald/Thiersch 2004, S. 32; Hamburger 2008, S. 174f.).

Exemplarisch soll folglich kurz gezeigt werden, dass auch diverse Konzepte, in und mit welchen die Sozialpädagogik agiert, die Prämissen und Rahmenbedingungen für sozialpädagogisches Handeln maßgeblich beeinflussen: Hierfür werden die Ausführungen Grunwalds und Thierschs (2004) zur lebensweltorientierten Sozialen Arbeit herangezogen. Jene gehen zunächst davon aus, dass sozialpädagogisches Handeln neu definiert werden muss. Die Autoren postulieren, dass zwischen dem Adressaten/der Adressatin und dem Sozialpädagogen/der Sozialpädagogin ein Ungleichgewicht herrscht, welches bis zu jenem Zeitpunkt charakteristisch für sozialpädagogisches Handeln zu sein scheint. Jedoch kann es im Kontext der Lebensweltorientierung nicht mehr darum gehen, dass SozialpädagogInnen Ziele vorab definieren, die dann gemeinsam erreicht werden sollen. Vielmehr muss der Fokus auf dem Alltag der betroffenen Personen liegen, was es notwendig macht, deren Erfahrungen als Ausgangspunkt und Handlungsspielraum zu erkennen. Unter dem

Aspekt der Lebensweltorientierung ist demnach sozialpädagogisches Handeln von einer Offenheit geprägt. Aufgrund dieser Eigenschaft ist es schwierig, die Elemente, welche sozialpädagogischem Handeln inhärent sind – Beratung, Belehrung etc. –, exakt zu differenzieren. Grundsätzlich geht es darum, innerhalb der individuellen Möglichkeiten der AdressatInnen Handlungsspielräume aufzuzeigen. Dies kann nur dadurch gewährleistet werden, dass die unterschiedlichen Phasen im Zuge des sozialpädagogischen Handelns stetig neu evaluiert und auf die Situation angepasst werden – was grundlegend deren prozessualen Charakter ausmacht (vgl. Grunwald/Thiersch 2004, S. 29f.).

Bevor nun eine Zusammenführung jener Charakteristika sozialpädagogischen Handelns passieren kann, muss kurz auf die unterschiedlichen Bereiche eingegangen werden, in denen sich sozialpädagogisches Handeln konstituiert. Heimgartner (2009) führt hierzu zwei grundlegende Momente an, die gleichzeitig die Rahmenbedingungen darstellen: Demnach stehen sich in diesem Zusammenhang Angelegenheiten, die den *Alltag* und die Orientierung innerhalb desselben betreffen sowie jene, einer möglichen *Problembewältigung*, gegenüber (vgl. Heimgartner 2009, S. 176). Gleiches formuliert Scheu, indem sie anführt, dass der Fokus der Sozialen Arbeit nicht mehr ausschließlich auf den Problemen liegen kann, sondern viel weiter definiert ist und demnach das gesamte Spektrum des Sozialen umfasst (vgl. Scheu 2011, S. 46).

Heimgartner verweist auf die Erkenntnisse Chassés und Wensierskis (2008). Jene postulieren, dass aufgrund der Vielzahl an Veränderungen, welche Individuen innerhalb der Gesellschaft im Verlauf ihres Lebens zu bewältigen haben, Herausforderungen auf sie zukommen. Die Sozialpädagogik soll demnach auch im Kontext fortschreitender Selbstbestimmungstendenzen ein unterstützendes Element darstellen (vgl. Chassé/Wensierski 2008, S. 8). Homfeldt und Schulze-Krüdener (2003) führen in ihren Erläuterungen zu den sozialpädagogischen Handlungsfeldern ebenso an, dass sozialpädagogisches Handeln dazu dient, alltägliche Aufgaben und Herausforderungen in unterschiedlichen Settings zu bewältigen und die AdressatInnen hierbei unterstützt (vgl. Homfeldt/Schulze-Krüdener 2003, S. 2).

Demgegenüber steht laut Heimgartner die Orientierung des sozialpädagogischen Handelns an Problemen, mit denen sich Betroffene im Zuge ihres Lebens konfrontiert se-

hen. Hierzu zitiert er Scherr (2004), welcher davon ausgeht, dass die Probleme Folgen der Diskrepanzen zwischen Individuen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen sind. Kennzeichnend ist hierfür häufig die Abweichung von der vermeintlich allgemein gültigen Norm (vgl. Scherr 2004, S. 58f.). Heimgartner zufolge wird erst sozialpädagogisch gehandelt, wenn die Probleme auch Akzeptanz innerhalb der Gesellschaft erfahren und als unterstützenswert betrachtet werden (vgl. Heimgartner 2009, S. 176f.).

Die in diesem Kapitel angeführten Charakteristika sozialpädagogischen Handelns zeigen deutlich, dass jenes Handeln Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen benötigt, die sowohl auf persönlicher, individueller Ebene als auch innerhalb gesellschaftlicher Rahmenbedingungen Anwendung finden. Dies spricht eindeutig für die große gesellschaftliche Relevanz dieser Disziplin und der darin tätigen Personen. Auch wird klar, welche unterschiedlichen Aspekte sozialpädagogisches Handeln beinhaltet. Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen müssen innerhalb eines gesellschaftlichen und individuellen Settings agieren können, aber auch viele andere Bereiche (ökonomisch, politisch, öffentlich etc.) in ihre Überlegungen und ihr Handeln integrieren. Zudem benötigt professionelles sozialpädagogisches Handeln ein Bewusstsein über den Gegenstand per se und dessen historische Entwicklungen. Bereits anhand dieses Exkurses wird deutlich, mit welchen Anforderungen Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen in der Praxis konfrontiert sind, und dass dies ein besonderes Repertoire an Methoden, Kompetenzen und vor allem Reflexionsvermögen erfordert, um hier professionell tätig zu sein.

Aufgrund der Öffnung der Handlungsfelder – einerseits mit dem Fokus auf mögliche Probleme, andererseits auf den Alltag und dessen Herausforderungen – zeigt sich, in wie vielen unterschiedlichen Settings Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen aktiv sein können. Im Folgenden soll darauf detaillierter Bezug genommen werden.



### 3.2. Pluralität der Handlungsfelder in der Sozialpädagogik

Wie bereits im vorigen Kapitel erläutert, sind aufgrund der Charakteristika sozialpädagogischen Handelns auch die Handlungsfelder innerhalb der Gesellschaft vielfältig. Dies bestätigen unterschiedliche Expertinnen und Experten im theoretischen Diskurs. Auch Heimgartner (2009) weist auf diese Tatsache hin und merkt ebenso an, dass eine Beschreibung derselben nie vollständig sein kann. Probleme und Inhalte, die sich in der Praxis ergeben können, haben unterschiedliche Themen als Grundlage, die oftmals nicht singular auf Individuen wirken (vgl. Heimgartner 2009, S. 178). So beinhaltet beispielsweise das Thema Erziehung mehrere mögliche Bereiche, die sozialpädagogisch begleitet werden können. Vermittlung von Fähigkeiten stellt hier ebenso wie Unterstützung bei der Erziehung nach Trennungserfahrungen ein Subthema dar. Auch können unterschiedliche Aspekte in Kombination sozialpädagogische Handlungsfelder eröffnen, die zusätzliche Kompetenzen in diesem Kontext erfordern. So könnte eventuell das Thema Erziehung im Zusammenhang mit dem Thema Drogen stehen, was möglicherweise andere Herangehensweisen benötigt. Dies untermauern Tholes (2012) Behauptungen, die besagen, dass seit den Anfängen der Sozialpädagogik – vor ungefähr 150 Jahren – jene Arbeits- und Aufgabenfelder im Wachsen begriffen sind. Ferner berichtet der Autor von einer stetigen Spezifizierung und Ausdifferenzierung (vgl. Thole 2012, S. 23).

Neben Thole, der in seinem Handbuch und Herausgeberwerk mit Hilfe anderer Autorinnen und Autoren diverse Arbeitsfelder beleuchtet, gehen auch Thesing et al. (2008), Chassé und Wensierski (2008) oder Grunwald und Thiersch (2004) auf vielfältige Weise auf Handlungsfelder ein, in denen SozialpädagogInnen tätig sind. Im Folgenden wird nun darauf Bezug genommen und vorab angemerkt, dass es sich hierbei um eine theoretische Auseinandersetzung im deutschen Raum handelt. Daher liegt der Fokus hierauf und nicht auf den österreichischen Verhältnissen und Angeboten. Eine Auseinandersetzung mit den Handlungsfeldern in Österreich findet jedoch im darauffolgenden Kapitel ihre Berücksichtigung, ferner soll auch die Empirie darüber Aufschluss geben.

### 3.2.1. Handlungsfelder nach Thole (2012)

---

Bei Thole (2012) werden zehn unterschiedliche Bereiche näher erläutert, welche vorwiegend auf den gesetzlichen Rahmenbedingungen Deutschlands aufbauen und sich daraus ergeben. Folgende Bereiche sind:

1. „Kinder- und Jugendhilfe“
2. „Frühe Kindheit und Kindertageseinrichtungen“
3. „Kinder- und Jugendarbeit“
4. „Erzieherische Hilfen“
5. „Gesundheitswesen und Gesundheitsförderung“
6. „Soziale Altenarbeit“
7. „Soziale Arbeit mit Ausgegrenzten“
8. „Armut und Prekarisierung von AdressatInnen“
9. Geschlechtsspezifische Angebote – „Frauen und Mädchen“ beziehungsweise „Männer als AdressatInnen“
10. „Migration, Interkulturelle Pädagogik“ (Thole 2012, S. 11f.)

In den jeweiligen Artikeln wird näher sowohl auf die theoretischen Eigenheiten als auch die differenzierten Aufgabengebiete eingegangen. Im Zuge der vorliegenden Masterarbeit kann die Komplexität jedes einzelnen Themenbereichs nicht im Detail analysiert werden. Vielmehr soll sich die Leserin/der Leser einen Überblick über die unterschiedlichen Handlungsfelder machen können. Für eine intensive Auseinandersetzung sei bereits vorweg auf die angeführten AutorInnen verwiesen.

Bock (2012) führt an, dass die Angebote der (1.) Kinder- und Jugendhilfen zum größten Teil im Kinder- und Jugendhilfegesetz festgelegt sind und dessen geschichtlicher Tradition folgen (vgl. Bock 2012, S. 446f.). Jene Angebote lehnen sich an der Prämisse an, dass Kindern und Jugendlichen die bestmöglichen Bedingungen zum Aufwachsen ermöglicht werden müssen. Dies inkludiert Förderung beziehungsweise die Reduktion von Benach-

teiligungen und meint sowohl die Kinder und Jugendlichen selbst sowie die Unterstützung deren Eltern (vgl. Bock 2012, S. 448). Die Aufgabenbereiche sind der Autorin zufolge in fünf Bereiche unterteilt, die sich am deutschen Kinder- und Jugendhilfegesetz orientieren. Hierzu zählen: a) Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit, erzieherischer Kinder- und Jugendschutz mit den Subbereichen Jugendfreizeitaktivitäten, außerschulische Jugendbildung, die internationale Jugendarbeit, die Kinder- und Jugendberufshilfe und die Förderung der Jugendverbände. Des Weiteren ist die b) Förderung der Erziehung in der Familie vorgesehen, welche Familienbildungsmaßnahmen, Familienberatung, Familienerholung und die Trennungs- und Scheidungsberatung beinhaltet. Als nächsten Aufgabenbereich führt Bock die c) Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und der Tagespflege an, mit dem Fokus auf Kindertagesstätten, Kindertagespflege und selbstorganisierten Tagesgruppen. Viertens sollen durch d) Hilfen zur Erziehung, seelisch behinderten Kindern und Jugendlichen sowie jungen Volljährigen Eingliederungshilfen zur Verfügung stehen, was mit Hilfe von ambulanten Erziehungs- und Familienhilfen, sozialer Gruppenarbeit, Pflegefamilien, Heimerziehung und sonstigen Wohnformen realisiert werden soll. Als abschließenden fünften Bereich werden e) andere Aufgaben formuliert, die sich mit der Inobhutnahme von Minderjährigen, Mitwirkung bei Verfahren vor den Vormundschafts-, Familien- und Jugendgerichten beschäftigen (vgl. Bock 2012, S. 448).

(2.) Roßbach, Sechtig und Schmidt (2012) zufolge handelt es sich bei der Pädagogik der frühen Kindheit um ein eher neues Feld innerhalb der Sozialpädagogik, jedoch ist ihr Aufgabenfeld deshalb nicht weniger relevant. Hierzu zählen den Autoren zufolge Bildungsangelegenheiten sowohl im informellen als auch im formellen Bereich. Darüber hinaus beschäftigt sich jener Arbeitsbereich mit Betreuung und Erziehung von Kindern bis zum Schuleintritt – gelegentlich auch darüber hinaus – in Kooperation mit deren Eltern und unterstützend für dieselben. Kindertageseinrichtungen – neben der Kindertagespflege einer der wichtigsten Bereiche der frühen Pädagogik – umfassen je nach Alter der Kinder Krippen, Kindergärten sowie andere Einrichtungen, die sich mit der Betreuung, Erziehung und Bildung der Kinder spätestens bis zum 12. Lebensjahr befassen und außerhalb des schulischen Settings besucht werden (vgl. Roßbach/Sechtig/Schmidt 2012, S. 461).

(3.) Sturzenhecker und Richter (2012) beschreiben Kinder- und Jugendarbeit ebenso als Teil des deutschen Kinder- und Jugendhilfegesetzes. Das Angebot ist thematisch nicht

auf bestimmte Zielgruppen restringiert und kann von Kindern und Jugendlichen bis 27 Jahren genutzt werden. Kinder- und Jugendarbeit ist sowohl verbandlich als auch offen gestaltet und in unterschiedlicher Form zugänglich. Neben Gruppen für Kinder und Jugendliche kann Kinder- und Jugendarbeit auch in Jugendhäusern, Jugendtreffs, Kulturzentren aber auch in mobiler Form angeboten werden. Sofern es sich um verbandlich organisierte Jugendarbeit handelt, sind auch die Inhalte dahingehend ausgerichtet (vgl. Sturzenhecker/Richter 2012, S. 469).

(4.) Die erzieherischen Hilfen haben das Kindeswohl im Fokus und unterstützen als Teil des Kinder- und Jugendhilfegesetzes soweit möglich die Erziehungsberechtigten bei der Ausübung ihrer Erziehungsaufgaben. Ist dies nicht mehr gewährleistet, werden Alternativen gesucht, die es ermöglichen, dass Kinder und Jugendliche positive Lebensumstände vorfinden, in denen sie sich positiv entwickeln können. Laut Albus (2012) werden innerhalb der erzieherischen Hilfen drei unterschiedliche Angebote der Unterstützung differenziert: ambulant (Beratung bei der Erziehung, soziale Gruppenarbeit, Erziehungsbeistandschaft und sozialpädagogische Familienhilfe), teilstationär (Unterbringung in Tagesgruppe) oder stationär (Vollzeitpflege, Heimerziehung, betreutes Wohnen, intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung) (vgl. Albus 2012, S. 478).

(5.) Obwohl dem Anschein nach Soziale Arbeit innerhalb des Gesundheitswesens ein neu etabliertes Handlungsfeld zu sein scheint, so zeigt Homfeldt (2012) auf, dass beide Disziplinen seit jeher eng miteinander verbunden sind. Insbesondere mit der Entwicklung des Gesundheitsbegriffs zu einem ressourcenorientierten Verständnis ergeben sich immer mehr Bereiche, in denen Soziale Arbeit einen essenziellen Beitrag leisten kann. Es wird deutlich, welchen Einfluss soziale oder ökonomische Faktoren – wie Armut, Behinderung oder Ungleichheiten – auf die Gesundheit haben. Demnach bietet die Arbeit mit erkrankten Personen nicht nur eine Vielzahl an Handlungsmöglichkeiten für die Soziale Arbeit, sie kann zudem auch präventiv wirken (vgl. Homfeldt 2012, S. 489ff.).

(6.) Die Zunahme des Anteils älterer Menschen innerhalb der Gesellschaft ist laut Schweppe (2012) ebenso wie die Vielfältigkeit der Lebensentwürfe Grund für den Anstieg an Tätigkeitsbereichen in der Sozialen Altenarbeit. Die Phase des Alters bietet mittlerweile viel mehr Gestaltungsmöglichkeiten als noch vor wenigen Jahrzehnten und kann und

wird immer aktiver gelebt. Soziale Altenarbeit unterstützt in offener, ambulanter, teilstationärer und stationärer Form ältere Menschen dabei, ihr Leben selbstständig zu führen (vgl. Schweppe 2012, S. 505f.). Aufgrund des schnellen Wachstums dieses Arbeitsfeldes ist eine genaue Systematisierung allerdings schwierig. Ebenso heterogen sind auch die, den Diensten und Leistungen zugrunde liegenden Theorien, was die Landschaft der einzelnen Angebote prägt (vgl. ebd., S. 506). Besonders die ambulante, teilstationäre und stationäre Form sind von einem medizinischen und pflegenden Paradigma geprägt. Diese Angebote werden vorwiegend dann in Anspruch genommen, wenn die betroffenen Personen ihr Leben nicht ohne Zuhilfenahme unterstützender Dienste bewältigen können. Die Rolle der Sozialen Arbeit in diesem Handlungsfeld gewinnt aufgrund von Reformbewegungen stetig an Bedeutung (vgl. ebd., S. 514f.).

(7.) Kunstreich und Lindenberg (2012) beschreiben als weiteres Handlungsfeld der Sozialen Arbeit die Tätigkeit mit Ausgegrenzten. Sie sprechen hierbei insbesondere jene Zielgruppen an, die in unterschiedlicher Form von einer kulturell und gesellschaftlich vorgegebenen Normalität abzuweichen scheinen. Eben jene Personen unterliegen den Autoren zufolge einer „sozialen Zensur“ (Kunstreich/Lindenberg 2012, S. 524), wobei Schwäche sich als entscheidende Kategorie herausgebildet hat. Sie heben zudem hervor, dass unterschiedliche theoretische Ansätze in der Arbeit maßgeblich zur Stellung der betroffenen Personen beitragen können. Hierzu analysieren sie den klinisch-normativen, reflexiv-klinischen, reflexiv-institutionellen sowie den sozialräumlich-partizipativen Ansatz und erläutern unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten im jeweiligen Kontext. Kunstreich und Lindenberg plädieren für einen Fokus auf sozialräumlich-partizipative Herangehensweisen und sehen die Betroffenen als ExpertInnen ihres eigenen Lebens (vgl. Kunstreich/Lindenberg 2012, S. 524ff.).

(8.) Aufgrund gesellschaftlicher Entwicklungen hin zu einem Anstieg an niedrig bezahlten Arbeitsplätzen entstehen laut Kessl et al. (2012) vermehrt Angebote im Bereich der Sozialen Arbeit, welche im Fokus von Armut und Prekarisierung stehen. Den AutorInnen zufolge bewegen sich jene vorwiegend in den unterschiedlichen Formen sozialer Ungleichheiten, wobei der Sozialen Arbeit laut Kessl et al. unterschiedliche Rollen zuteil werden: Demnach trägt sie einerseits zum Fortbestand der Situation bei, andererseits sollten mit Hilfe der Sozialen Arbeit die systemischen Rahmenbedingungen reflektiert werden.

Jene durch die Autoren initiierte Diskussion, kann an dieser Stelle jedoch nicht weiter analysiert werden (vgl. Kessl et al. 2012, S. 541ff.).

(9.) Die Entwicklung von frauen- und Mädchenspezifischen Angeboten steht in engem Zusammenhang mit den Errungenschaften der ersten und zweiten Frauenbewegung. Nach wie vor sind jene Bereiche eng an die Geschlechterdiskussion und die Erkenntnisse in diesem Kontext geknüpft. Die Angebote sind ebenso vielfältig wie die Zielgruppen, jedoch liegen ihnen die Ansätze der „Parteilichkeit“, „Ganzheitlichkeit“ und „Betroffenheit“ (Brückner 2012, S. 551f.) zu Grunde. Geschlechtsspezifische Angebote sollen Stereotype allerdings nicht weiter manifestieren. Ein professioneller Umgang soll dazu beitragen, dass jene ihnen inhärenten Machtverhältnisse und Zuschreibungen überwunden werden können. Es gilt anzumerken, dass eine gewisse Ambivalenz in der geschlechtsspezifischen Sozialen Arbeit präsent ist und demnach reflektiert werden muss (vgl. Brückner 2012, S. 549ff.).

Männer und Buben sind in der Sozialen Arbeit ebenso mit unterschiedlichen Herausforderungen konfrontiert, die auf eine stereotyp zugeschriebene Geschlechtstypologie zurückgeführt werden. Scherr (2012) postuliert demnach, dass die professionelle Soziale Arbeit dies erst langsam zu berücksichtigen beginnt und auf Basis der Männerforschung entsprechende Angebote für männliche Betroffene entwickelt (vgl. Scherr 2012, S. 559ff.).

(10.) Aufgrund des demografischen Wandels und einer vermehrten Zuwanderung steigt die Anzahl an Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland, ebenso sehr auch in Österreich. Vahsen und Tan (2012) führen an, dass der Trugschluss von nationaler Homogenität sowie die Angst vor Fremdem auf der Seite der aufnehmenden Gesellschaft häufig bewirkt, dass Menschen mit Migrationshintergrund von Ausgrenzung und Diskriminierung betroffen sind (vgl. Vahsen/Tan 2012, S. 569). Interkulturelle Pädagogik soll dabei einerseits zu einem besseren gegenseitigen Verständnis beitragen, andererseits muss der Begriff Kultur in diesem Zusammenhang reflektiert werden (vgl. Vahsen/Tan 2012, S. 569ff.).

Bereits anhand jener Differenzierungen wird deutlich, dass nicht nur die Bandbreite der Handlungsfelder weit gefächert ist, sondern dass auch innerhalb eines Feldes die Möglichkeiten kaum detailliert differenzierbar sind. Während in manchen Fällen die Möglichkeit besteht, exakt Dienste und Leistungen zu deklarieren, so finden sich andere in einem Paradigmenwechsel wieder, welcher sich auch im Angebot widerspiegelt.

### 3.2.2. Handlungsfelder nach Thesing et al. (2008)

---

Thesing et al. (2008) orientieren sich bei der Strukturierung der Arbeitsfelder ebenso wie die zuvor erläuterten AutorInnen am Kinder- und Jugendhilfe Gesetz in Deutschland. Allerdings nehmen Thesing et al. Erweiterungen vor, die nicht im Zuge des Gesetzes erfasst sind, aber ihrer Meinung nach dennoch zu sozialpädagogischen Handlungsfeldern gezählt werden müssen. Den AutorInnen zufolge entstand die Sozialpädagogik aus der Kinder- und Jugendhilfe und hat aus diesem Grund besonders Kinder, Jugendliche und Personen, die mit ihnen im Zusammenhang stehen, im Fokus. Dies lässt sich auch an den angeführten 15 Handlungsfeldern erkennen (vgl. Thesing et al. 2008, S. 9f.).

Sie explizieren weiters Bereiche im Zuge des sozialpädagogischen Handelns, die einem stetigen Wandel unterliegen. Diese Veränderungen sehen die Autoren und Autorinnen als Grundlage und für die Ausweitung und Veränderung der sozialpädagogischen Arbeitsbereiche. Beispielsweise hat die Entwicklung hin zu ambulanten Angeboten ebenso einen Einfluss auf die Handlungsfelder wie die Bewusstwerdung der Relevanz von Prävention. Im Fokus steht hierbei wie und in welcher Form sozialpädagogische Arbeit vollzogen und durchgeführt wird (vgl. Thesing et al. 2008, S. 10ff.).

Zu den Handlungsfeldern zählt die von Thesing erläuterte *Förderung und Erziehung in der Familie*, welche sowohl Familienbildung als auch Familientreffs oder -zentren umfasst. Der Autor inkludiert bei jenem Handlungsfeld ebenso Familienferienstätten oder -dörfer (vgl. Thesing et al. 2008, S. 12ff.).

Petra Erne-Herrmann beschreibt darüber hinaus unterschiedliche Angebote, die *Tageseinrichtungen für Kinder* betreffen. Kinderkrippen und unterschiedliche Formen von

Kindergärten (Regel-, Ganztages-, Montessori-, Waldorf- oder Waldkindergarten) finden hier ebenso Berücksichtigung wie integrative Kindergärten oder Schulkindergärten für Kinder mit Behinderungen. Zudem schließt die Autorin auch ältere Kinder mit ein und beschreibt Grundschulförderklassen/Schulkindergärten, Kinderhäuser, Horte sowie heilpädagogische Tageseinrichtungen, selbstorganisierte Kinderbetreuung oder Fachberatung für Kindertageseinrichtungen als Handlungsfelder der Sozialpädagogik (vgl. Thesing et al. 2008, S. 20ff.).

Christina Klenk erläutert weiter die *Hilfen zur Erziehung* und nennt Angebote wie Erziehungsberatungsstellen, soziale Gruppenarbeit, Erziehungsbeistand/Betreuungshelfer, sozialpädagogische Familienhilfe, Tagesgruppen oder Vollzeitpflege/Pflegefamilien. Zu den Hilfen zur Erziehung wird ebenso die Heimerziehung gezählt, welche Theodor Thesing detaillierter erläutert. Hierzu beschreibt er diverse Kinder- und Jugenddörfer (beispielsweise SOS-Kinderdorf, Albert-Schweitzer Kinderdorf oder Ähnliche) ebenso wie Internate, therapeutische Heime, heilpädagogisch orientierte Heime, Jugendwohngruppen und betreutes Wohnen, intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung oder Krisenintervention/Inobhutnahme (vgl. Thesing et al. 2008, S. 74ff.).

Bettina Geiger beschäftigt sich mit der Offenen Kinder- und Jugendarbeit als Handlungsfeld der Sozialpädagogik und führt die mobile Jugendarbeit, Jugendfarm beziehungsweise Abenteuerspielplatz, Spielhaus beziehungsweise Spielmobil, Jugendhaus beziehungsweise Jugendtreff, Jugendkulturarbeit und das Jugendinformationszentrum als Bereiche an. Dem gegenüber steht die Arbeit mit Jugendlichen in *Jugendverbänden*, welche Theodor Thesing näher beschreibt. Hier unterscheidet er zwischen der kirchlichen Jugendarbeit sowie Jugendbildungsstätten (vgl. Thesing et al. 2008, S. 133ff.). Den *Jugendtourismus* mit den Möglichkeiten der Animation, Jugendreisen, Freizeitmaßnahmen oder internationale Jugendbegegnungen zählt Petra Erne-Herrmann ebenso zu einem Handlungsfeld der Sozialpädagogik (vgl. Thesing et al., 2008, S. 158ff.).

Eine weitere Form bei der Arbeit mit Jugendlichen ist die *Jugendsozialarbeit*, wobei Thesing hier insbesondere auf Jugendwohnheime beziehungsweise betreutes Wohnen sowie die Berufsbildungswerke eingeht (vgl. Thesing et al., 2008, S. 173ff.). Bettina Geiger stellt demgegenüber die *Schulsozialarbeit*, die sich als Beratung und Einzelfallhilfe, sozialpäda-



gogische Gruppenarbeit, offene Arbeit, Schülertreffs oder schulbezogene Gemeinwesenarbeit darstellen kann (vgl. Thesing et al. 2008, S. 182ff.). Geiger erläutert weiter die *erlebnispädagogischen Lernfelder* als ein mögliches Handlungsfeld für Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen und differenziert hier zwischen Kurzzeitaktivitäten und Langzeitprojekten (vgl. Thesing et al. 2008, S. 192ff.). Darüber hinaus sieht Christina Klenk den Bereich der *Kinder- und Jugendpsychiatrie* als ein wichtiges Feld in der sozialpädagogischen Praxis (vgl. Thesing et al. 2008, S. 199ff.).

Die *Behindertenhilfe* stellt sich in ihren Angeboten laut Thesing äußerst facettenreich dar. Der Autor unterscheidet hier zwischen ambulanten Diensten, zu denen er familienentlastende Dienste zählt, und Bildungs- und Fördereinrichtungen, welche Frühförderung und Erwachsenenbildung inkludieren. Weiters beschreibt er Werkstätten für Behinderte, Lebensorte für Menschen mit Behinderungen, Rehabilitationszentren, Berufsförderungswerke, Fachkrankenhäuser beziehungsweise sozialmedizinische Zentren sowie Wohnstätten und Wohnformen. Beispiele für letztere sind Dorfgemeinschaften, Wohnheime oder betreute Wohngruppen/betreutes Wohnen (vgl. Thesing et al. 2008, S. 206ff.).

Ferner beschreibt Christina Klenk *Einrichtungen des Gesundheitswesens für Kinder und Jugendliche* und differenziert zwischen Einrichtungen der Rehabilitation für Kinder und Jugendliche, Mutter-Kind-Vorsorgemaßnahmen, Kindererholung sowie Kind im Krankenhaus. Letzteres wird von der Autorin in den darauffolgenden Kapiteln genauer unterschieden, wobei sie hier Kindergärten in Kinderkrankenhäusern, Sozialdienst im Kinderkrankenhaus, Klinikclowns beziehungsweise Lachen als Therapie, Kinderhospize und Geschwisterhäuser meint (vgl. Thesing et al. 2008, S. 238ff.).

Als weitere Handlungsfelder analysiert Thesing zudem die *Erwachsenenbildung* sowie *Aus-, Fort- und Weiterbildungen*. Letztere gliedert er in Fachlehrende für musisch-technische Fächer an Grund-, Haupt- und Realschulen, Fachlehrende an Schulen für geistig Behinderte, DozentInnen/Lehrbeauftragte an Fachschulen/Fachhochschulen und Berufsakademien sowie ReferentInnen für Fort- und Weiterbildung (vgl. Thesing et al. 2008, S. 262ff.).

Als abschließenden Bereich in der sozialpädagogischen Praxis beschreibt Theodor Thesing die *freiberufliche Tätigkeit* und unterscheidet hier die Kleinheime und betreuten Wohn-

gruppen, Erlebnispädagogik und Outdoor-Projekte, BerufsbetreuerInnen, therapeutische Praxen, Krabbelstuben sowie Kinder- und Schülerläden, SpielpädagogInnen, AnimatuerInnen und weitere Geschäftsideen innerhalb einer freiberuflichen Existenz (vgl. Thesing et al. 2008, S. 275ff.).

Bei der Analyse der Handlungsfelder nach Thesing et al. wird deutlich, dass eine Einschränkung auf Kinder und Jugendliche aus historischen Gründen zwar argumentier- und nachvollziehbar sein mag, jedoch stellt sich die Praxis weit heterogener dar, als die Autoren und Autorinnen in ihrem Werk ausführen. Wichtige Handlungsfelder, wie beispielsweise jene, die Migration oder Gender betreffen, bleiben bei dieser Art der Einschränkung beinahe vollkommen unbeachtet und treten nur marginal auf. Vergleichsweise kann jedoch auch darauf hingewiesen werden, dass Thole in seinem Herausgeberwerk den Bereich Behinderung, Integration, Inklusion nicht berücksichtigt.

Dies soll exemplarisch aufzeigen, dass viele unterschiedliche Herangehensweisen vorherrschend sind, um die Handlungsfelder der Sozialpädagogik zu erläutern. Es wird jedoch deutlich, dass bei deren Pluralität jede Aufzählung letztendlich nur eine Annäherung bedeuten kann.

Im Folgenden soll nun eine weitere Variante sozialpädagogischer Handlungsfelder erläutert werden, welche sich auf die Ausführungen Chassés und Wensierskis (2008) beziehen.

### 3.2.3. Handlungsfelder nach Chassé und Wensierski (2008)

---

Chassé und Wensierski (2008) gruppieren die unterschiedlichen Handlungsfelder in sechs übergeordnete Themen, die fortfolgend genauer differenziert werden. Die unterschiedlichen Themenbereiche basieren zum einen auf den historischen Entwicklungen der Sozialen Arbeit, zum anderen auf den aktuellen Entwicklungen im diesem Bereich. In den vorangegangenen 30 Jahren sind, den Autoren zufolge, unterschiedliche Themengebiete hervorgegangen, in denen SozialpädagogInnen tätig sein können, die es ebenso zu beleuchten gilt. Zwei Bereichen wurde aufgrund ihrer besonderen Relevanz in den

Ausführungen der Autoren Raum gegeben. Die ersten drei Kapitel widmen sich demnach der „Sozialpädagogisierung der Lebensphasen“ (Chassé und Wensierski 2008, S. 14) und beinhalten die „Kinder- und Jugendhilfe“, „Erziehungs- und Familienhilfen“ und „Altenhilfe“ (ebd., S. 5f.). Die diversen angeführten Leistungen innerhalb dieser Themenbereiche orientieren sich am deutschen Kinder- und Jugendhilfe Gesetz (vgl. ebd., S. 14). Hier zeigen sich Parallelen zu den zuvor angeführten AutorInnen.

Die sozialpädagogischen Handlungsfelder, welche sich in den letzten 30 Jahren entwickelten, werden im Kapitel „Soziale Arbeit in spezifischen Bereichen“ (Chassé/Wensierski 2008, S. 6) näher angeführt.

Wie bereits erwähnt, lösen Chassé und Wensierski zwei Themenbereiche bewusst aus der historischen versus aktuellen Klassifizierung heraus, da sie ihrer Meinung nach besonders zur Entstehung und Entfaltung der Sozialen Arbeit beitragen. Hierbei handelt es sich um die Bereiche „Soziale Arbeit, Frauen und Frauenbewegung“ und „Soziale Arbeit, Benachteiligung und Armut im Sozialstaat“ (Chassé/Wensierski 2008, S. 6).

Zu dem Bereich Kinder- und Jugendhilfe subsumieren die Autoren Handlungsfelder wie „Früherziehung, Kindergarten und Kindertagesbetreuung“, die „Jugendarbeit“, „Kulturarbeit und Kulturelle Bildung“, „Jugendsozialarbeit und Jugendberufshilfe“, „Schulsozialarbeit“, „Jugendgerichtshilfe“ und abschließend die „Jugendhilfeplanung“ (ebd., S. 5).

Zu den Erziehungs- und Familienhilfen werden „ambulante Erziehungshilfen und das Konzept Lebensweltorientierung“, „Erziehungs-, Ehe- und Familienberatung“, „Ehe- und Familienbildung“, „Sozialpädagogische Familienhilfe“, „Heimerziehung“, „Pflegekinderwesen“, „Adoption und Vormundschaft“ und die „Soziale Arbeit bei Trennung und Scheidung“ (ebd., S. 5) gezählt.

Die Altenhilfe integriert Handlungsfelder der „Soziale[n] Altenarbeit und ambulante[n] Altenhilfe“ sowie die „Soziale Arbeit in stationären Einrichtungen der Altenhilfe“ (ebd., S. 5f.).

Jene Bereiche, die sich Chassé und Wensierski zufolge – gemessen an der lang andauernden Geschichte der Sozialen Arbeit – erst kürzlich entwickelten, sind die Handlungsfelder der „Soziale[n] Arbeit und Beratung“, „Sexualerziehung – Sexualberatung – Schwangerschafts-

*konfliktberatung*“, *„Soziale Arbeit und Soziale Dienste im Gesundheitswesen“*, *„Sozialpsychiatrie und Soziale Arbeit“*, *„Sucht- und Drogenhilfe“*, *„Straffälligenhilfe für Jugendliche, Heranwachsende und Erwachsene“*, *„Migration und Soziale Arbeit“* und die *„Selbsthilfe“* (ebd. S. 6).

Bei den Bereichen, die besonderen Einfluss auf die Soziale Arbeit haben, handelt es sich um die Soziale Arbeit, Frauen und Frauenbewegung sowie Soziale Arbeit, Benachteiligung und Armut im Sozialstaat. Die Handlungsfelder, welche im Bereich der Frauen angeführt werden, sind *„Fraueninitiativen, Frauenbüros und Frauenzentren“* und *„Grundlagen und Entwicklungslinien der Frauenhausarbeit“* (ebd., S. 6). Die Handlungsfelder im Kontext der Benachteiligung sind den Autoren zufolge *„Sozialarbeit – Armut und Randgruppen“*, *„Sozialhilfe“*, *„Schuldnerberatung“* und *„Arbeitslosenarbeit“* (ebd., S. 6).

#### 3.2.4. Handlungsfelder nach Grunwald und Thiersch (2004)

---

Grunwald und Thiersch (2004) beschreiben die Handlungsfelder, in denen SozialpädagogInnen tätig sind, auf Basis des Konzeptes der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit. Jene kritisiert die Position der ProfessionalistInnen als ExpertInnen gegenüber den betroffenen Personen und geht von der individuellen Kompetenz der AdressatInnen aus. SozialpädagogInnen sollen sie unterstützen und im Alltag begleiten, der – den Autoren zufolge – sehr wohl Herausforderungen mit sich bringen kann. In der Arbeitsweise sind demnach Respekt, Solidarität und der Ansatz der Partizipation maßgeblich (vgl. Grunwald/Thiersch 2004, S. 14). Grunwald und Thiersch (2004) gehen mit den Ansichten Chassés und Wensierskis (2008) einher (siehe Kapitel 3.1.), indem sie auf die Schwierigkeiten angesichts der fortschreitenden Individualisierungs- und Pluralisierungsprozesse hinweisen. Die sich dadurch ergebenden vielfältigen Lebenslagen sind Fundament für die Sozialpädagogik und den darin tätigen Personen sowie konstitutiv für die Handlungsfelder nach Grunwald und Thiersch (vgl. Grunwald/Thiersch 2004, S. 15).

Hintergründig richtet sich die lebensweltorientierte Soziale Arbeit nach *„Strukturmaximen“* (ebd. S. 26), die ebenso kennzeichnend für die daraus resultierenden Handlungsfelder sind:

1. „Prävention“;
2. „Dezentralisierung/Regionalisierung und Vernetzung“;
3. „Alltagsnähe“;
4. „Integration“;
5. „Partizipation“ (ebd., S. 26).

Im Kontext der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit müssen auch die Angebote diese Prämissen widerspiegeln, was besonders bei der Entwicklung des Angebots seine Berücksichtigung findet (vgl. ebd., S. 28). Die Handlungsfelder nach Grunwald und Thiersch differenzieren sich demnach in:

- › „Soziale Beratung in prekären Lebenslagen“
- › „Ressourcenarbeit“
- › „Soziale Arbeit in Familien“
- › Teilstationäre Angebote für Kinder
- › „Familienergänzende Erziehungshilfen“
- › „Schulsozialarbeit“
- › „Betreutes Wohnen im Alter“
- › „Drogentherapie“
- › „Soziale Arbeit mit älteren Menschen“
- › „Kinder- und Jugendarbeit“
- › „Jugendsozialarbeit“
- › Gesundheit und Soziale Arbeit
- › Soziale Arbeit und MigrantInnen
- › „Frühförderung“
- › Menschen mit besonderen Bedürfnissen – „Behinderte Teilhabe“
- › Sozialpsychiatrie
- › „Förderung von bürgerschaftlichem Engagement“
- › „Planung“
- › „Organisationsgestaltung in der Sozialen Arbeit“
- › „Mädchenarbeit“
- › „Milieubildung“
- › „kulturelle Bildung“ (Grunwald/Thiersch, 2004, S. 9ff.)

Es wird deutlich, dass sich diese Arbeitsfelder zunächst nicht wesentlich von jenen der bisher angeführten AutorInnen unterscheiden, da auch sie dem Konzept der Lebensweltorientierung große Bedeutung einräumen. Allerdings lassen sich auf Basis dieses Konzeptes Bereiche aufzeigen, die bisweilen noch keine Berücksichtigung fanden. Exemplarisch sei hier die Ressourcenarbeit oder die Milieubildung angeführt.

### 3.2.5. Zusammenführung bisheriger Erkenntnisse in Verbindung mit Sozialpädagogik als Disziplin

---

Nachdem in den vorigen Kapiteln die Handlungsfelder der Sozialpädagogik auf Basis der jeweiligen AutorInnen aufgezeigt wurden, so soll im Folgenden eine Zusammenführung und Reflexion dieser unterschiedlichen Bereiche – bezogen auf die Disziplin – vorgenommen werden.

Erneut sei darauf hingewiesen, dass es sich nicht um eine vollständige Auflistung handeln kann, da die Weiterentwicklung in diesem Bereich abhängig ist von gesellschaftlichen, wirtschaftlichen aber insbesondere auch wissenschaftlichen Prozessen. Die 15 folgenden schematisch dargestellten Themenbereiche versuchen sich an einem umfassenden Überblick der Handlungsfelder, der ebenso als Basis für die Fragebogenkonstruktion im empirischen Teil dieser Masterarbeit herangezogen wird.

Es ist deutlich, dass sich die Autorinnen und Autoren bei der Aufzählung der Handlungsfelder in vielen Bereichen überschneiden. Ein Grund hierfür ist insbesondere der Bezug auf die rechtliche Grundlage – also dem Kinder- und Jugendhilfegesetz in Deutschland. Viele Leistungen werden dort festgehalten und auch von Expertinnen und Experten im wissenschaftlichen Diskurs näher erläutert. Nach Ansicht der Verfasserinnen spiegelt dies das Wechselspiel zwischen Theorie-Praxis(-Politik) deutlich wider. Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen können oftmals lediglich innerhalb der rechtlichen Rahmenbedingungen agieren, weshalb auch ein Austausch besonders wichtig für die Weiterentwicklung der Sozialpädagogik als Profession ist. Je weiter man in die Tiefe geht, desto detaillierter und spezifischer kann das Angebot werden. Dies wird auch anhand der Tabellen verdeutlicht, ohne jedoch Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben. Die zunehmende Pluralisie-

Die Auflistung der Handlungsfelder macht es schwierig, auch auf theoretischer Ebene näher darauf einzugehen. Demnach beziehen sich AutorInnen in der aktuellen Literatur, beispielsweise Deller und Brake (2014), in ihren Ausführungen zu Praxisfeldern der Sozialen Arbeit auf die Erkenntnisse zuvor angeführter Autoren (Chassé/Wensierski oder Thole) oder greifen sogar auf noch ältere Literatur – beispielsweise auf Klüsche und Effinger aus dem Jahre 1999 – zurück (vgl. Deller/Brake 2014, S. 43ff.). Dies lässt darauf schließen, dass sich die Auflistung der möglichen Handlungsfelder aufgrund der fortschreitenden Pluralisierung und der Heterogenität als äußerst komplex darstellt und von Expertinnen und Experten als obsolet betrachtet wird. Im Sinne einer professionellen Auseinandersetzung mit der Disziplin ist es nach Ansicht der Verfasserinnen jedoch wichtig, diese Spezialisierungen anzusprechen und aufzuzeigen. Insbesondere in einer Disziplin wie der Sozialpädagogik, welche häufig in Konkurrenz zu anderen Professionen steht und ihre eigene Position oftmals schwer vertreten kann, ist es hilfreich, das breite Spektrum an Möglichkeiten abzubilden. Dadurch kann die besondere Relevanz auf unterschiedlichen Ebenen hervorgehoben werden. Es wird zudem deutlich, dass es viele Kompetenzen benötigt, um in diesen Feldern tätig zu werden.

Kritisch betrachtet kann aus einer theoretischen und wissenschaftlichen Perspektive auch der Vorwurf entstehen, die Soziale Arbeit ließe sich aufgrund dieser Vielfalt nicht wirklich verorten und produziert eben genau deshalb jene innerdisziplinären Unsicherheiten. Dies mag vor allem für jene Bereiche zutreffen, die bereits lange als etablierte Professionen in der Wissenschaft und der Gesellschaft agieren. Vielleicht benötigt es aber neue Perspektiven und Herangehensweisen, die es erlauben, Professionen auch in ihrer Komplexität anzuerkennen. Derartige Überlegungen wurden bereits von ExpertInnen hinsichtlich der Stellung der Sozialen Arbeit zwischen Profession und Semi-Profession an anderer Stelle innerhalb dieser Arbeit angeführt (siehe S. 11).

Folgende Tabelle soll demnach nicht nur einen Ausschnitt über sozialpädagogische Handlungsfelder geben, sie kann ebenso dazu dienen, anhand jener Teilbereiche Rückschlüsse auf die historische Entwicklung der Disziplin zu ziehen und somit vielleicht auch ihre Position stärken.

<b>AUSSCHNITT SOZIALPÄDAGOGISCHER HANDLUNGSFELDER</b>	
<b>Kinder und Jugendhilfe</b>	
Früherziehung	
Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit, erzieherischer Kinder- und Jugendschutz	Jugendfreizeitarbeit außerschulische Jugendbildung internationale Jugendarbeit Kinder- und Jugenderholung Förderung der Jugendverbände Jugendsozialarbeit und Jugendberufshilfe Kulturarbeit und Kulturelle Bildung Jugendhilfeplanung
Förderung der Erziehung in der Familie	Familienbildungsmaßnahmen Familienberatung Familienerholung Trennungs- und Scheidungsberatung Familientreffs & -zentren Familienferienstätten oder -dörfer
Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflege	Kinderkrippen Kindertagesstätten, Kindergärten (Regel-, Ganztages-, Montessori-, Waldorf- oder Waldkindergarten) Kindertagespflege selbstorganisierte Tagesgruppen/Kinderbetreuung integrative Kindergärten Schulkindergärten für Kinder mit Behinderungen Grundschulförderklassen/Schulkindergärten Kinderhäuser Horte heilpädagogische Tageseinrichtungen Fachberatung für Kindertageseinrichtungen
Inobhutnahme von Minderjährigen	
Mitwirkung bei Verfahren vor den Vormundschafts-, Familien- und Jugendgerichten	Jugendgerichtshilfe
<b>Erzieherische Hilfen</b>	
Ambulant	Ehe- und Familienbildung Erziehungs- Ehe- und Familienberatung ambulante Erziehungshilfen und das Konzept Lebensweltorientierung Soziale Gruppenarbeit, Erziehungsbeistandschaft sozialpädagogische Familienhilfe Erziehungsbeistand/Betreuungshelfer, Soziale Arbeit bei Trennung und Scheidung
Teilstationär	Unterbringung in Tagesgruppe



Stationär	<p>Vollzeitpflege/Pflegefamilien</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pflegekinderwesen</li> <li>• Adoption und Vormundschaft</li> </ul> <p>Heimerziehung</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kinder- und Jugenddörfer (SOS-Kinderdorf, Albert-Schweitzer Kinderdorf oder Ähnliche)</li> <li>• Internate</li> <li>• Therapeutische Heime</li> <li>• Heilpädagogisch orientierte Heime</li> <li>• Jugendwohngemeinschaften</li> <li>• Betreutes Wohnen</li> <li>• Intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung</li> <li>• Krisenintervention/Inobhutnahme</li> <li>• Eingliederungshilfen für seelisch behinderten Kinder und Jugendliche sowie jungen Volljährigen</li> <li>• Familienhilfen</li> <li>• sozialer Gruppenarbeit</li> <li>• sonstige Wohnformen</li> </ul> <p>Betreutes Wohnen Intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung</p>
<b>Kinder- und Jugendarbeit</b>	
Offen	<p>Mobile Jugendarbeit Jugendfarm Abenteuerspielplatz Spielhaus bzw. Spielmobil Jugendhaus bzw. Jugendtreff Jugendkulturarbeit Jugendinformationszentrum</p>
Verbandlich	<p>Kirchliche Jugendarbeit Jugendbildungsstätten</p>
Jugendtourismus	<p>Animation Jugendreisen Freizeitmaßnahmen internationale Jugendbegegnungen</p>
Jugendsozialarbeit	<p>Jugendwohnheime bzw. Betreutes Wohnen Berufsbildungswerke</p>
Schulsozialarbeit	<p>Beratung und Einzelfallhilfe Sozialpädagogische Gruppenarbeit Offene Arbeit – Schülertreffs Schulbezogene Gemeinwesenarbeit</p>

<b>Kinder- und Jugendpsychiatrie</b>	
<b>Gesundheitswesen und Gesundheitsförderung</b>	
Einrichtungen des Gesundheitswesens für Kinder- und Jugendliche	Einrichtungen der Rehabilitation für Kinder und Jugendliche, Mutter-Kind-Vorsorgemaßnahmen, Kindererholung Kind im Krankenhaus <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kindergarten in Kinderkrankenhäusern,</li> <li>• Sozialdienst am Kinderkrankenhaus,</li> <li>• Klinikclowns bzw. Lachen als Therapie,</li> <li>• Kinderhospize</li> <li>• Geschwisterhäuser</li> </ul>
<b>Erlebnispädagogische Lernfelder</b>	
Kurzzeitaktivitäten	
Langzeitaktivitäten	
<b>Behindertenhilfe – Menschen mit besonderen Bedürfnissen</b>	
ambulante Dienste	Familiententlastende Dienste
Bildungs- und Fördereinrichtungen	Frühförderung Erwachsenenbildung
Werkstätten für Behinderte	
Lebensorte für Menschen mit Behinderungen	
Rehabilitationszentren	
Berufsförderungswerke	
Fachkrankenhäuser bzw. Sozialmedizinische Zentren	
Wohnstätten und Wohnformen	
<b>Soziale Arbeit mit Ausgegrenzten</b>	
<b>Armut, Prekarisierung Benachteiligung</b>	
Sozialarbeit – Armut und Randgruppen	
Sozialhilfe	
Schuldnerberatung	
Arbeitslosenarbeit	
Soziale Beratung in prekären Lebenslagen	
<b>Geschlechtsspezifische Angebote - Frauen und Mädchen bzw. Männer und Burschen</b>	
Fraueninitiativen, Frauenbüros und Frauenzentren	
Grundlagen und Entwicklungslinien der Frauenhausarbeit	
<b>Erwachsenenbildung</b>	
<b>Aus-, Fort- und Weiterbildungen</b>	
FachlehrerInnen für Musisch-Technische Fächer an Grund-, Haupt- und Realschulen	
FachlehrerInnen an Schulen für Geistigbehinderte	
DozentIn/Lehrbeauftragte/r an Fachschulen/Fachhochschulen und Berufsakademien	
ReferentIn für Fort- und Weiterbildung	

<b>Soziale Altenarbeit/Altenhilfe</b>	
Offen	
Ambulant	Soziale Altenarbeit und ambulante Altenhilfe
Teilstationär	
Stationär	Soziale Arbeit in stationären Einrichtungen der Altenhilfe Betreutes Wohnen im Alter
<b>Soziale Arbeit in spezifischen Bereichen</b>	
Soziale Arbeit und Beratung	
Sexualerziehung – Sexualberatung – Schwangerschaftskonfliktberatung	
Soziale Arbeit und Soziale Dienste im Gesundheitswesen	
Sozialpsychiatrie und Soziale Arbeit	
Sucht- und Drogenhilfe/Drogentherapie	
Straffälligenhilfe für Jugendliche, Heranwachsende und Erwachsene	
Migration, Interkulturelle Pädagogik und Soziale Arbeit	
Förderung von bürgerschaftliches Engagement	
Selbsthilfe	
Planung	
Organisationsgestaltung in der Sozialen Arbeit	
Milieubildung	
Ressourcenarbeit	
<b>Freiberufliche Tätigkeit</b>	
Kleinheime und Betreute Wohngruppen	
Erlebnispädagogik und Outdoor-Projekte	
BerufsbetreuerInnen	
Therapeutische Praxen	
Krabbelstuben sowie Kinder- und Schülerläden	
SpielpädagogInnen, AnimateurInnen	
Geschäftsideen innerhalb einer freiberuflichen Existenz	

Tabelle 4: Ausschnitt sozialpädagogischer Handlungsfelder nach Thole (2012), Thesing et al. (2008), Chassé/Wensierski (2008), Grunwald/Thiersch (2004)

Da sich diese Erkenntnisse vorwiegend auf theoretische Analysen aus dem deutschen Raum beziehen, soll im folgenden Kapitel versucht werden, die österreichische Landschaft zu skizzieren.

### 3.3. Handlungsfelder aus österreichischer Perspektive

Aufgrund der Ähnlichkeiten hinsichtlich gesellschaftlicher Herausforderungen oder demografischer Veränderungen zwischen Deutschland und Österreich sind ExpertInnen häufig versucht, besonders deutsche Erkenntnisse unreflektiert auch für Österreich anzuwenden. Dies mag einerseits mit einem Fehlen an aktuellen, spezifischen und theoretischen Erkenntnissen und mangelnder Forschung in Österreich in Verbindung stehen, andererseits ist eine gewisse Ähnlichkeit der Länder nicht grundlegend abzusprechen und demnach eine Verknüpfung auch naheliegend. Dennoch ist es wichtig, besonders für das persönliche Selbstverständnis und der Qualität der Angebote auch spezifisch auf österreichische Rahmenbedingungen einzugehen und dies auch zu reflektieren. Im Folgenden sollen daher die Handlungsfelder aus österreichischer Perspektive näher beleuchtet werden. Ähnlich wie bei der Herangehensweise deutscher ExpertInnen werden hierzu die rechtlichen Grundlagen, die Ausbildungsinhalte der Karl-Franzens-Universität Graz sowie Handlungsfelder gemäß Berufsverbänden der Sozialen Arbeit herangezogen.

#### 3.3.1. Rechtliche Grundlage – Österreich und Steiermark

---

Angesichts der Tatsache, dass zur Analyse der Handlungsfelder von den ExpertInnen insbesondere auf das Deutsche Kinder- und Jugendhilfe Gesetz zurückgegriffen wird, ist es naheliegend, dies auch für die möglichen Arbeitsbereiche innerhalb Österreichs zu tun.

Mit 1. Mai 2013 ist in Österreich das Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetz (B-KJHG) in Kraft getreten, welches somit das bis dorthin gültige Jugendwohlfahrtsgesetz (JWG) abgelöst hat. Das JWG regelte die rechtlichen Angelegenheiten für Kinder und Jugendliche bereits seit 1989, was – trotz einer Novelle in 1998 und 2007 – eine Aktualisierung unbedingt erforderte. Bereits im Jahr 2009 existierte ein Entwurf für das neue Bundes-Kinder und Jugendhilfegesetz, allerdings dauerte es weitere 4 Jahre bis jenes nun in der aktuellen Form in Kraft getreten ist.

Basierend auf dem neuen B-KJHG wird hierbei auf Bundesebene ein Grundgerüst angeboten, welches über die Herangehensweise im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe verfügt.

Auf dessen Basis werden in den jeweiligen Bundesländern eigene Landesgesetze erlassen, welche die Anwendung und die Finanzen genauer spezifizieren sollen. Jene Gesetze – und insbesondere die monetäre Bewertung der jeweiligen Dienste – entscheiden über die Gewichtung des jeweiligen Angebotes und die Weiterentwicklung sowie den Fortbestand.

Während in Deutschland die spezifischen Leistungen bereits äußerst detailliert im Sozialgesetzbuch im achten Buch auf Bundesebene geregelt werden, obliegt es in Österreich im Detail den Ländern (vgl. SBG 2013, S. 1ff.).

Hierzulande werden im Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetz (B-KJHG) im ersten Teil zunächst Grundsatzbestimmungen konstatiert. Während sich das erste Hauptstück mit den Zielen und Aufgaben auseinandersetzt, legt das zweite Hauptstück die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in mehreren Abschnitten fest. Diese unterteilen sich wie folgt:

1. „Allgemeine Bestimmungen“
2. „Dienste für werdende Eltern, Familien, Kinder und Jugendliche“
3. „Gefährdungsabklärung und Hilfeplanung“
4. „Erziehungshilfen“
5. „Mitwirkung an der Adoption“
6. „Kinder und Jugendanwaltschaft“ (B-KJHG 2013, o.S.)

Im Zuge dessen wird der rechtliche Rahmen festgelegt und – sofern für den jeweiligen Abschnitt relevant – Mindestanforderungen an notwendige Leistungen gestellt. Dies dient als gesetzliche Grundlage, auf welcher die Länder individuell Gesetze formulieren können. Diese sind natürlich angelehnt an das bestehende Bundesgesetz.

Die Steiermark formuliert Leistungen grundlegend im dritten Teil des Steiermärkischen Kinder- und Jugendhilfegesetzes (StKJHG), welches am 31. Dezember 2013 in Kraft getreten ist. Jene Leistungen umfassen die Abschnitte:

- „Systemleistungen“ (§14 - §18)
- „Präventivhilfen“ (§19 - §23)
- „Erziehungshilfen“ (§24 - §31)
- „Sozialpädagogische Einrichtungen, Pflegeverhältnisse“ (§32 - §35)
- „Mitwirkung an der Adoption“ (§36 – 38) (StKJHG 2013, S. 645)

Die vorkommenden Paragraphen beschreiben zunächst die Aufgaben und Zielsetzungen der jeweiligen Abschnitte und weisen bestimmte Mindestangebote aus. So werden beispielsweise im Abschnitt der Systemleistungen auf Monitoring und Forschung, Statistik, Planung, Öffentlichkeitsarbeit und Zusammenarbeit näher eingegangen und Empfehlungen formuliert, wie die unterschiedlichen Bereiche sich zu gestalten haben. Präventivhilfen (Abschnitt 2) beschäftigen sich beispielsweise mit „Hilfen für (werdende) Eltern und wichtige Bezugspersonen aus dem privaten Umfeld“ (§20), „Hilfen für Kinder und Jugendliche“ (§21), „Hilfen für Pflegepersonen und AdoptivwerberInnen“ (§22) und „Hilfen für Ehrenamtliche“ (§23) (StKJHG 2013, S. 645). Spezifische Leistungen, die §20 beinhaltet, sind diverse Beratungsangebote (für werdende Eltern oder Bezugspersonen) und ambulante mobile oder teilstationäre Hilfen, die Pflege, Förderung, Erziehung von Kindern gewährleisten. Das Schema der Beratung, Begleitung, Unterstützung sowie diverse Hilfsangebote zieht sich thematisch durch die folgenden Paragraphen. Erziehungshilfen (Abschnitt 3) behandeln Themen wie „Gefährdungsabklärung“, „Hilfeplanung“, „Unterstützung der Erziehung“, „volle Erziehung“, „Erziehungshilfen aufgrund einer Vereinbarung“, „Erziehungshilfen aufgrund einer gerichtlichen Verfügung oder bei Gefahr im Verzug“ sowie „Hilfen für junge Erwachsene“ (ebd., S. 655ff.). Speziell der vierte Abschnitt beschäftigt sich mit Angeboten, die sozialpädagogische Einrichtungen und Pflegeverhältnisse betreffen und beschreibt „sozialpädagogische Einrichtungen“, „Pflegeverhältnisse im Rahmen der vollen Erziehung“, „Pflegekindergeld, Erstausrüstungspauschale“ sowie „private Pflegeverhältnisse“ (ebd., S. 657f.). Insbesondere im §32 (sozialpädagogische Einrichtung) listet die Landesregierung mögliche Formen derselben auf. Hierzu zählen die „stationäre Krisenintervention“, „Einrichtungen zur Pflege und Erziehung von Kindern und Jugendlichen“, jene zur „diagnostischen Abklärung“ oder für das „mobil betreute Wohnen für Jugendliche“ und abschließend „nicht ortsfeste Formen der Sozialpädagogik“ (ebd., S. 657). Der fünfte Abschnitt des dritten Teils führt „Mitwirkung an der Adoption“ an und spezifiziert in den folgenden Paragraphen die Vorgehensweise in diesem Kontext. Grundsätze der Mitwirkung sind neben der „Mitwirkung an Adoptionen im Inland“ und der „grenzüberschreitenden Adoption“ hier näher expliziert (vgl. StKJHG 2013, S. 644ff.).

Das StKJHG soll in erster Linie den gesetzlichen Rahmen schaffen, erst die Steiermärkische Kinder- und Jugendhilfegesetz-Durchführungsverordnung (StKJHG-DVO) be-

schreibt die Leistungen im Detail und nimmt auch die monetäre Bewertung vor. Der Verordnung sind 3 Anlagen beigefügt: die Leistungsbeschreibung (Anlage 1), die Entgeltverordnung (Anlage 2) sowie die Ab- und Verrechnungsbestimmungen (Anlage 3) (vgl. StKJHG-DVO 2013, o.S.).

Anlage 1 spezifiziert die vom Land Steiermark finanzierten Leistungen im Detail, formuliert Funktionen und Ziele, expliziert das Leistungsangebot und die Qualitätssicherung. Detailliert bedeutet dies, dass nicht nur die Zielgruppen sondern auch sozialpädagogische Konzepte und Methoden, die angewendet werden sollen, exakt festgelegt werden. Weiters wird der Umfang der Leistung im Detail beschrieben und die fachlichen Anforderungen an das Personal exakt kommuniziert (vgl. StKJHG-DVO 2014, S. 1ff.). Das Land Steiermark differenziert im Leistungskatalog stationäre, mobile und/oder ambulante Angebote sowie Präventivhilfen, die sich wie folgt gestalten:

#### **„Stationäre Angebote**

- A Kinder- und Jugendwohngruppe
- B Sozialpädagogische Wohngemeinschaft für Kinder und Jugendliche
- C Wohngemeinschaft für Mutter mit Kind
- D Familienähnliche Wohngemeinschaft
- E Kriseninterventionststelle/Krisenunterbringung
- F Wohn-, Lebens- und Arbeitstraining
- G Betreutes Wohnen
- H Betreute Wohngruppe
- I Betreutes Wohnen in Krisensituationen
- J Betreutes Wohnen von jugendlichen Familien
- K Familienbegleitende Pflegeplatzunterbringung
- L Familienpädagogische Krisenpflegeplatzunterbringung
- M Therapeutische WG-Unterstützung
- N Intensivbetreuung mit besonderer Beschulung in Wohngemeinschaften

#### **Mobile und/oder ambulante Angebote**

- A Interdisziplinäre Frühförderung und Familienbegleitung

- B Sozialpädagogische Kinder- und Jugendbetreuung
- C Sozialpädagogische Familienbetreuung
- D Betreuung gefährdeter Jugendlicher mit Migrationshintergrund
- E Familienhilfe
- F Krisendienst für Familien
- G Psychologische Behandlung
- H Psychotherapie
- I Tagesmütter im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe
- J Sozialbetreuung

### **Präventivhilfen**

- A Präventive interdisziplinäre Frühförderung und Familienbegleitung
- B Betreuung bei Trennungs- und Verlusterlebnissen
- C Mutter-Kind-Wohnmöglichkeit“ (StKJHG-DVO 2014, S. 1)

Es wird deutlich, dass diese Gesetze nur einen kleinen Teil an Handlungsfeldern der Sozialpädagogik abdecken. Dies liegt mitunter daran, dass andere Leistungen in spezifischen Gesetzen festgehalten sind. Beispielsweise sind Angelegenheiten, die Jugendliche betreffen, im Steirischen Jugendgesetz (StJG) erläutert. Leistungen in Zusammenhang mit Menschen mit besonderen Bedürfnissen finden im Steiermärkischen Behindertengesetz (StBHG) Berücksichtigung. Jene Gesetze unterscheiden sich ebenso wie das Kinder- und Jugendhilfegesetze von Bundesland zu Bundesland, was für eine große Heterogenität sorgt. Einerseits bietet dies die Möglichkeit, die Bedürfnisse und Herausforderungen jedes Bundeslandes mit individuellen Angeboten zu versorgen. Andererseits entsteht so auch eine gewisse Unübersichtlichkeit an Angeboten, die an dieser Stelle jedoch nicht näher berücksichtigt werden kann. Eine bundesweite Analyse sämtlicher Gesetze würde den Rahmen dieser Masterarbeit sprengen. Zwar wurden die Hilfen zur Erziehung im Jugendwohlfahrtsbereich von Eva Maria Pieber im Jahr 2011 im Zuge der Masterarbeit auf österreichischer Ebene am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaften in Graz verglichen, allerdings sei darauf hingewiesen, dass in diesem Kontext nach wie vor Forschungsbedarf besteht.



Vergleicht man nun Deutschland mit Österreich, so wird deutlich, dass sich jene in der Gesetzgebung beziehungsweise in der Festlegung ihrer Gesetze unterscheiden. Während Deutschland die Leistungen zu einer Bundesangelegenheit macht, liegt in Österreich die Verantwortung diesbezüglich in den Händen der Bundesländer. Stellt man beide Herangehensweisen gegenüber, so stellt sich die Frage, was dies für die Professionalisierung der Sozialpädagogik bedeuten kann?

Jedoch stehen sich nach Ansicht der Verfasserinnen immer positive und negative Aspekte gegenüber: Einerseits könnte ein bundesweites Gesetz eine Steigerung des Ansehens der Sozialpädagogik und der Sozialen Arbeit als Disziplin mit sich bringen. Andererseits wäre der individuelle Handlungsspielraum auf Landesebene eventuell eingeschränkt. Vorarlberg und Wien sehen sich beispielsweise bereits demografisch mit unterschiedlichen Ausgangslagen konfrontiert, was individuelle Hilfen auf Basis eines detaillierten Bundesgesetzes erschweren würden. An dieser Stelle soll lediglich auf diesen Sachverhalt aufmerksam gemacht werden, damit ein Miteinbezug in weitere Überlegungen möglich ist.

Eine Analyse der rechtlichen Lage in Österreich zeigt jedoch deutlich, dass – trotz der gesellschaftlichen Ähnlichkeit zu Deutschland – die Voraussetzungen in Österreich unterschiedlich sind. Demnach ist eine österreichische Perspektive hinsichtlich sozialpädagogischer Handlungsfelder unbedingt notwendig. Diese Masterarbeit soll hierzu ein wichtiges Stück beitragen. Einen wesentlichen Beitrag leisten insbesondere (Aus-)Bildungsstätten, weshalb im Folgenden auf die Ausbildungsinhalte der Karl-Franzens-Universität Graz Bezug genommen wird.

### 3.3.2. Handlungsfelder des Curriculums des Masterstudiums Sozialpädagogik an der Karl-Franzens-Universität Graz

---

Da die vorliegende Masterarbeit die Handlungsfelder der SozialpädagogInnen der Karl-Franzens-Universität Graz zur Grundlage hat, sollen auch jene in diesem Kapitel näher betrachtet werden. Im Studienjahr 2006/07 trat, wie bereits oben erwähnt, zum ersten Mal das Curriculum für das Masterstudium Sozialpädagogik in Kraft, welches das bis dahin gültige Magister- beziehungsweise Diplomstudium Pädagogik ablösen sollte.

Diese Entwicklung ist auf den Bologna-Prozess zurückzuführen, welcher zum Ziel hat, innerhalb Europas Studienabschlüsse vergleichbarer zu machen und die bestehenden Strukturen an Hochschulen zu reformieren. Seit der Einführung des ersten Curriculums gab es drei weitere Versionen im Studienjahr 2007/08, 2010/11 und 2012/13, in denen ein Überblick über die Arbeitsfelder gegeben wird, in welchen SozialpädagogInnen tätig werden können. Das Masterstudium basierend auf den Curricula von 2006/07 und 2007/08 sieht eine Spezialisierung im Bereich der Sozialpädagogik oder der Inklusiven Pädagogik vor. Die Arbeitsfelder, welche in beiden Versionen angeführt sind, unterscheiden sich inhaltlich nicht voneinander. AbsolventInnen können demnach in der Jugend- und Jugendwohlfahrtsarbeit (z.B. außerschulische Jugendarbeit, Jugendzentren, Streetwork), regionalen Soziokultur- und Stadteilarbeit (z.B. Nachbarschaftszentren, gemeinwesenorientierte Projekte, soziale Kultur- und Beteiligungsprojekte), im klinischen Bereich (ambulante und stationäre psychosoziale Versorgung, Übergangseinrichtungen, Rehabilitation, berufliche Wiedereingliederung), (Familien)-Beratungsstellen sowie in Bereichen der Kleinkindpädagogik tätig sein. Ebenso erwerben sie im Laufe des Studiums Kompetenzen, die sie dazu befähigen, bei sozialen Initiativen zu Problemen wie Armut, Drogenabhängigkeit und Devianz mitzuwirken. Weitere Handlungsfelder finden sich in der Arbeit mit Menschen mit Behinderungen oder psychisch kranken Menschen, in der Arbeit mit alten Menschen (stationäre, mobile und offene Altenarbeit), Menschen mit Migrationshintergrund und arbeitssuchenden beziehungsweise erwerbslosen Personen. Abschließend werden Arbeitsfelder innerhalb der Sozialpädagogik angeführt, in denen Kenntnisse der Wissenschaft und Forschung benötigt werden und eigenständiges Denken gefordert ist (vgl. Karl-Franzens-Universität Graz 2007, S. 3; Karl-Franzens-Universität Graz 2008, S. 4).

Im Zuge der Studienplanänderung im Studienjahr 2010/11 wurde, wie weiter oben bereits erwähnt, das Spezialisierungsmodul der Sonder- und Heilpädagogik Pädagogik weiterentwickelt zu einem eigenen Masterstudium, welches unter dem Namen *Inclusive Education* geführt wird. Dafür wurde das Masterstudium der Sozialpädagogik um das Spezialisierungsmodul der Elementarpädagogik erweitert. Dementsprechend findet sich dies auch in den möglichen Arbeitsfeldern wieder. Die bisher angeführten Handlungsfelder wurden in ihrer Terminologie aktualisiert, so wird das Arbeitsfeld der Menschen

mit Behinderung oder psychisch kranken Menschen durch Arbeit mit Menschen mit besonderen Bedürfnissen ersetzt. Außerdem fand eine Erweiterung der Leistungen in den jeweiligen Kategorien statt. Schulsozialarbeit, mobile Leistungen der Jugendwohlfahrt, Wohngemeinschaften und Kinder-Jugendwohngruppen ergänzen beispielsweise die Jugend- und Jugendwohlfahrtsarbeit. Das Handlungsfeld zum Thema Arbeit umfasst in der neuen Version auch die Arbeit in sozial-ökonomischen und arbeitsintegrativen Betrieben. Der klinische Bereich findet in den aktualisierten Versionen allerdings keine Berücksichtigung mehr. Aufgrund des erweiterten Spezialisierungsmoduls sind AbsolventInnen nun auch in der Leitung und Organisation von Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungseinrichtungen der frühen Kindheit, der Leitung und Organisation der interdisziplinären Frühförderung und Familienbegleitung sowie der integrativen Zusatzbetreuung für Kinderbetreuungseinrichtungen entsprechend der landesgesetzlichen Gesetzgebung oder der Fachberatung anzutreffen (vgl. Karl-Franzens-Universität Graz 2011, S. 7, Karl-Franzens-Universität Graz 2013, S. 7).

### 3.3.3. Arbeitsfelder des Berufsverbandes Österreichischer ErzieherInnen und SozialpädagogInnen (BOES)

---

Auskunft über Arbeitsfelder bieten auch existierende Interessensvertretungen, wie beispielsweise der Berufsverband Österreichischer ErzieherInnen und SozialpädagogInnen (BOES). Wie bereits in Kapitel 2.1.4 angeführt, besteht in diesem Kontext jedoch noch Entwicklungsbedarf. Laut den Statuten des BOES setzt sich der Verband für Belange von SozialpädagogInnen und ErzieherInnen ein und legt den Fokus auf Zusammenarbeit mit Behörden, Einrichtungen und Organisationen sowie der Vertretung und Unterstützung des Berufsstandes (vgl. BOES 2008, o.S.). Akademisch ausgebildete SozialpädagogInnen werden zwar den Statuten zu Folge mitberücksichtigt, dennoch scheint die Spezialisierung eher im Bereich jener Personen zu liegen, die im Zuge der Sekundarbildung oder einer postsekundären Form (Kolleg oder Ähnliches) eine Ausbildung absolviert haben. Dennoch können die angeführten Arbeitsfelder zur Erläuterung herangezogen werden. BOES gibt 20 Bereiche an, in denen SozialpädagogInnen tätig werden können.

- › „Einrichtungen für Kinder und Jugendliche
- › Sozialpädagogische Wohngemeinschaften
- › Mutter-Kind-Zentren
- › Krisenhilfe
- › Trainingswohnungen
- › Ambulante Beratung und Betreuung
- › Horte und Tagesheime
- › Einrichtungen der Jugendwohlfahrt
- › Jugendzentren
- › Schülerheime
- › Internate
- › Lehrlingsheime
- › Schulungs- und Fortbildungsheime
- › Freizeitgestaltung und Animation für Kinder, Jugendliche und Erwachsene
- › Freizeitzentren
- › Ferienaktionen
- › Erholungsheime
- › Heilpädagogische Institutionen
- › Begleitung im Behindertenbereich
- › Mitarbeit bei der Entwicklung und Durchführung von sozialpädagogischen Projekten und Aktionen“ (BOES 2015, o.S.)

Es wird hier versucht, einen Eindruck über mögliche Handlungsfelder zu geben, wobei vorwiegend Institutionen und Einrichtungen angeführt werden (beispielsweise Heime, Zentren, Wohngemeinschaften, Wohnungen etc.). Es zeigt sich, dass sowohl unterschiedliche Zielgruppen (Kinder, Jugendliche und Erwachsene) Berücksichtigung finden, als auch eine Unterscheidung zwischen unterschiedlichen Formen der Handlungsfelder gemacht wird. Exemplarisch seien hier beispielsweise die ambulante Beratung und Betreuung, Begleitung (mobil) und Heime (stationär) angeführt.

Trotz der Vielzahl an Bereichen wird deutlich, dass es sich hier nur um einen Ausschnitt handeln kann, da viele Themen wie beispielsweise Migration oder Gender nicht berücksichtigt wurden. Dies mag aber an der Tatsache liegen, dass vorwiegend Einrichtungen

als mögliche Handlungsfelder aufgezählt wurden, unabhängig ihrer thematischen Orientierung. Offensichtlich herrscht in Österreich hinsichtlich der Handlungsfelder nach wie vor Aufholbedarf. Mit der Intention der Vervollständigung werden im Folgenden weitere Handlungsfelder eines anderen Berufsverbandes angeführt.

#### 3.3.4. Österreichischer Berufsverband der SozialarbeiterInnen (OBDS)

---

Beim OBDS handelt es sich um den Österreichischen Berufsverband der SozialarbeiterInnen, welcher sich für die Interessen der AbsolventInnen und Studierenden der Studiengänge der Sozialen Arbeit einsetzt. Ähnlich wie der Bundesverband Österreichischer ErzieherInnen und SozialpädagogInnen (BOES) geht es um die Berufsvertretung und sozialpolitisches Engagement im Bereich der Sozialen Arbeit (vgl. OBDS 2015, o.S.). Der OBDS ist weniger im sozialpädagogischen Bereich vertreten, vielmehr liegt der Fokus auf in Akademien und Fachhochschulen ausgebildeten SozialarbeiterInnen. Im Zuge dieser Masterarbeit wurde in Kapitel 2.1. bereits auf die Verbindung von Sozialarbeit und Sozialpädagogik hingewiesen, weshalb die Arbeitsfelder für den Gesamtbereich der Sozialen Arbeit relevant sind und die österreichische Perspektive nur erweitern können. 2004 entwickelte der Verband eine Beschreibung der Handlungsfelder, in denen auch Zielgruppen, Ziele, Aufgaben, Methoden und zukünftige Entwicklungen im Detail behandelt wurden.

Hierbei differenziert der Verband thematisch acht Handlungsfelder:

1. „Kinder, Jugendliche, Familie“
2. „Alte Menschen“
3. „Materielle Grundsicherung“
4. „Gesundheit“
5. „Straffälligkeit“
6. „Beruf und Bildung“
7. „Migration und Integration“
8. „Internationale Sozialarbeit/Entwicklungsarbeit“ (OBDS 2004, S. 1)

Laut OBDS (2004) sind SozialarbeiterInnen traditionsbedingt am häufigsten in der Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Familien tätig und dementsprechend auch in Leistungen der Jugendwohlfahrt zu finden. Um dies zu explizieren, werden folgende Tätigkeitsbereiche angeführt: „Sozialarbeit im Amt für Jugend und Familie (Jugendamt)“, „Mutter- und Elternberatung“, „Familienberatungsstellen“, „Besuchsbegleitung“, „Jugendgerichtshilfe“, „Schulsozialarbeit“, „Sozialpädagogische Familienhilfe“, „Wohngemeinschaften und Heime - Betreutes Wohnen“, „Streetwork“, „Kinder- und Jugendanwaltschaft“, „Tageseltern, Pflegeeltern, Adoptiveltern (Auswahl, Schulung und Begleitung)“, „Kinderschutzzentren“, „Notschlafstellen“, „Jugendzentren - Gemeinwesenorientierte/Freizeitanimatorische Projekte“, „Frauenhäuser“, „Interventionsstellen bei Gewalt in der Familie“, „Mediation (Scheidungs- und Trennungsberatung)“ und „Sozialplanung“ (OBDS 2004, S. 4). Während einige dieser Felder wie die Arbeit im Amt für Jugend und Familie oder Familienberatungsstellen laut OBDS SozialarbeiterInnen vorbehalten sind, so handelt es sich hierbei unserer Meinung nach auch um Tätigkeiten, die ebenso von SozialpädagogInnen ausgeführt werden können, da auch jene eine Vielzahl an Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten mit sich bringen. Dies zeigt auch die Tatsache, dass beispielsweise (Familien-) Beratungsstellen als Handlungsfeld im Curriculum des Masterstudiums Sozialpädagogik angeführt wird. Wiederum wird dadurch die Sinnhaftigkeit der Subsumierung der Sozialarbeit und Sozialpädagogik unter dem Begriff Soziale Arbeit bestätigt.

Im Verlauf der weiteren Analyse beschäftigt sich der Berufsverband mit dem Handlungsfeld, welches alte Menschen betrifft und erwähnt auch hier unterschiedliche Angebotsformen wie Beratung, diverse Unterbringungsarten – sowohl teilstationär als auch stationär (Tageszentren, Gesundheits- & Sozialzentren, Nachbarschaftszentren oder Wohn- und Pflegeheime etc.) – oder Projekte (gemeinwesenorientiert, interkulturell). Der Fokus liegt auf der Unterstützung älterer Menschen in ihrer individuellen Lebensführung (vgl. OBDS 2004, S. 5).

Das Handlungsfeld der materiellen Sicherung legt den Fokus auf Menschen, die sich mit materiellen Notlagen konfrontiert sehen oder bereits Probleme in diesem Bereich haben. SozialarbeiterInnen sollen hierbei unterstützend und klärend tätig sein und außerdem eine gesellschaftspolitische Rolle erfüllen, die das öffentliche Bewusstsein für derartige Probleme schärft (vgl. OBDS 2004, S. 7).

Im Bereich der Gesundheit werden mehrere Zielgruppen angeführt: all jene, die in irgendeiner Form eine physische, geistige oder psychische Beeinträchtigung aufweisen, suchtkranke Personen, gehörlose oder blinde Menschen und Menschen, die an HIV erkrankt sind oder bereits AIDS haben. Dementsprechend gibt es diverse Einrichtungen, in denen die Tätigkeit ausgeübt werden kann: Beispielsweise in stationären Einrichtungen, zu denen Krankenhäuser oder Pflegeheime zählen oder in Form von ambulanten Angeboten wie Werkstätten, Heime oder Wohngemeinschaften (vgl. OBDS 2004, S. 7).

SozialarbeiterInnen, die im Bereich der Straffälligkeit tätig sind, beschäftigen sich mit Personen, die in irgendeiner Form mit einer Straftat in Verbindung stehen, sei es die bloße Verdächtigung aber auch die Verurteilung. Hierbei gibt es unterschiedliche Leistungen derer sich die Professionalisten bedienen: „Jugendgerichtshilfe“, „außergerichtlicher Tauschgleich“, „Bewährungshilfe“, „Sozialer Dienst in Justizanstalten“, „Haftentlassenenhilfe“ oder die „Wohnbetreuung“ (OBDS 2004, S. 9).

Beruf und Bildung als Handlungsfeld für AbsolventInnen umfasst sowohl Leistungen des Arbeitsmarktservices, aber auch Angelegenheiten der Rehabilitation im Berufsleben und die Erwachsenenbildung. Als weiterer Bereich wird zudem auch die betriebliche Sozialarbeit angeführt (vgl. OBDS 2004, S. 9).

Das Handlungsfeld Migration und Integration umfasst Leistungen, die im Zusammenhang mit Menschen stehen, die nicht über die österreichische Staatsbürgerschaft verfügen, Asyl beantragt haben, Flüchtlinge sind oder sich aus irgendeinem anderen Grund in Österreich sesshaft gemacht haben (GastarbeiterInnen oder Vergleichbares). Hierbei können Leistungen zum Tragen kommen, die ebenso mit arbeitsmarktpolitischen Themen oder mit materieller Not in Zusammenhang stehen (vgl. OBDS 2004, S. 10).

Internationale Soziale Arbeit beziehungsweise Entwicklungsarbeit beschäftigt sich nicht nur mit der Entwicklung von Sozialarbeit in anderen Ländern sondern auch mit der Unterstützung von Menschen bei Auslandsadoptionen oder der Verhinderung von Kinderhandel. Auch Entwicklungshilfe in entsprechenden Organisationen wird hierzu gezählt (vgl. OBDS 2004, S. 10).

Durch die detaillierte Auflistung und Beschreibung der Handlungsfelder mit dazugehörigen Beispielen dient dies als Unterstützung für die Bildung eines Berufsbildes für Studierende und AbsolventInnen und der Identifikation mit dem Berufsstand. Durch diese Spezifizierung wird erst das gesamte Tätigkeitsspektrum deutlich, was nur positiv auf das Selbstverständnis als SozialarbeiterIn wirken kann.

### 3.3.5. Zusammenfassende Erkenntnisse

---

Anhand der erörterten Handlungsfelder aus österreichischer Perspektive wird deutlich, dass eine direkte Übernahme deutscher Strukturen trotz der systemischen Ähnlichkeit nicht immer möglich ist. Auf theoretischer Ebene findet sich keine Auseinandersetzung und die Beispiele, welche für die nähere Erläuterung im Zuge dieser Arbeit herangezogen wurden, bedürfen stellenweise einer Weiterentwicklung. Es ist wichtig, im theoretischen Diskurs ebenso auf die individuellen, gesetzlichen Rahmenbedingungen in Österreich einzugehen, da Wissenschaft und Forschung aber auch die AbsolventInnen nur von diesem Diskurs profitieren können. Im Grunde liegt es nahe, Vergleiche zu anderen Ländern aufzustellen, allerdings dürfen dortige positive Erfahrungen nicht direkt übernommen werden sondern machen eine Überprüfung der Anwendbarkeit für die eigene sozialpädagogische Landschaft nötig. Innovation im Bereich der Sozialpädagogik muss nicht immer aus anderen Ländern stammen und von dort übernommen werden, auch innerhalb Österreichs liegt in diesem Bereich Potenzial brach, das genutzt werden kann.

Selten wird publik gemacht, in welchen Bereichen SozialpädagogInnen wirklich tätig sind, was jedoch besonders für das Selbstverständnis der AbsolventInnen und dem Ansehen in der Gesellschaft wichtig sein kann. Lediglich in der Veröffentlichung von Heimgartner (2009) wurde eine AbsolventInnenbefragung durchgeführt und auf dessen Ergebnisse eingegangen (vgl. Heimgartner 2009, S. 181ff.). Weitere Forschungen in diesem Bereich konnten leider nicht gefunden werden, daher soll diese Arbeit maßgeblich dazu beitragen, die Vielfalt der Handlungsfelder, angewandten Methoden und Kompetenzen darzustellen. Es ist uns ein Anliegen einen wesentlichen Beitrag dazu zu leisten und SozialpädagogInnen in ihrer Professionalität stärken.



Um dem theoretischen Diskurs in diesem Bereich fortzuführen, ist es zudem notwendig, die bisher singulär angeführten Handlungsfelder in einen Rahmen zu betten, der als Grundlage für weitere Entwicklungen dienen kann und auch zur Etablierung der Sozialen Arbeit als Profession beiträgt. Im folgenden Kapitel wird daher eine Strukturierung und Klassifizierung der Handlungsfelder angestrebt.

### **3.4. Ein Versuch der Strukturierung und Klassifizierung sozialpädagogischer Handlungsfelder**

Aufgrund der Heterogenität der in den vorigen Kapiteln angeführten Handlungsfelder sind ExpertInnen bestrebt, Klassifikationen zu finden, um jene zu strukturieren, da sie sonst beliebig und willkürlich erscheinen. Im Folgenden sollen die Erkenntnisse von Stimmer (2000), Hamburger (2008), Thole (2012), Heiner (2010) und Heimgartner (2009) erläutert werden, die jeweils unterschiedliche Herangehensweisen verfolgen, welche jedoch alle ihre Berechtigung haben und sich stellenweise ähneln.

Im Zuge der Erläuterungen zu methodischem Handeln stellt Stimmer (2000) einen Raster vor, welcher die notwendigen Grundlagen expliziert, die es benötigt, um in der Sozialen Arbeit auf wissenschaftlichem Niveau methodisch Handeln zu können. Seiner Meinung nach ist in diesem Kontext umfassendes Wissen notwendig, welches weit an die sozialwissenschaftliche Basis zurückgeht. Stimmer behauptet weiters, dass Anthropologie, Sozialphilosophie und Ethik als Ausgangspunkt gesehen werden müssen, da deren inhärenten Werte, Intentionen und Normen als Rahmen für die Soziale Arbeit gelten. Davon ausgehend sind je nach wissenschaftlicher Strömung oftmals unterschiedliche Herangehensweisen zu erwarten, wobei der Autor darauf hinweist, dass deren Gemeinsamkeiten gefunden werden müssen, um ein homogenes Grundgerüst zu schaffen. In weiterer Folge besteht immer noch die Möglichkeit zur Spezifikation. Wie bereits in vorigen Kapiteln erwähnt, ist die jeweilige theoretische Strömung maßgeblich für die Arbeitsweisen in der Sozialen Arbeit, dies wird in diesem Zusammenhang auch von Stimmer bestätigt. Dennoch ergeben sich aus diesen sozialwissenschaftlichen Konzepten Arbeitsfelder, die der Autor nach „Lebensalter“ und/oder „Lebenslagen“ (Stimmer 2000, S. 24) strukturiert.

Stimmer plädiert für die Zuordnung der Handlungsfelder zu Theorie und Forschung, da jene sonst willkürlich wirken und Gefahr laufen, Trends und politischen Willen untergeordnet zu werden. Basierend auf den so differenzierten Handlungsfeldern können weitere Konzepte entwickelt werden, die Anleitungen zum Handeln bieten. Sie können allgemein formuliert sein und so für mehrere Bereiche gelten oder auch der Differenzierung nach Lebensalter und Lebenslagen folgen. In weiterer Folge sind diese Konzepte und Überlegungen maßgeblich für Arbeitsprinzipien und -formen sowie für die Wahl der Interaktionsmedien beziehungsweise genauer der Methoden, Verfahren und Techniken (vgl. Stimmer 2000, S. 23ff.). Im Detail kann hier jedoch nicht auf die methodischen Analysen Stimmers eingegangen werden, dies wurde bereits in Kapitel 2.2 vorgenommen. Maßgeblich für die Überlegungen in diesem Kapitel ist die Strukturierung der Handlungsfelder basierend auf dem Lebensalter und/oder den Lebenslagen.

Eine ähnliche Differenzierung nimmt Hamburger (2008) vor, welcher davon ausgeht, dass insbesondere die unterschiedlichen Lebensphasen einer Person die konstituierenden Elemente im sozialpädagogischen Bereich darstellen. Daher unterscheidet er die Arbeitsfelder nach dem biografischen Aspekt. Er führt zwar an, dass nicht davon auszugehen sei, dass ein homogenes Lebensphasenmodell, welches Unterscheidungen basierend auf dem Alter trifft vorherrscht, da durch Individualisierungstendenzen jede Lebensphase unterschiedlich gestaltet sein kann. Dennoch sei die persönliche Zuschreibung zu den jeweiligen Abschnitten für die betroffenen Personen immer noch bestimmend. Tabelle 5 soll diese Zusammenhänge genauer verdeutlichen. Während Hamburger in der ersten Stufe (I) grundlegend die biografischen Passagen in Kindheit, Jugend, Erwachsenenstatus und Alter differenziert, so beschreibt er in der zweiten Stufe (II) jene Institutionen, die basierend auf einem normativen Verständnis für einen typischen Verlauf jener biografischen Passagen dienen soll. Sofern dies nicht mehr sichergestellt werden kann, beginnen sozialpädagogische Leistungen dieses vermeintliche Defizit auszugleichen. Der Autor führt weiters an, dass der Sozialstaat vorwiegend über die Verfügbarkeit des Angebots bestimmt. Es wird deutlich, dass sozialpädagogische Handlungsfelder bereits unterstützend eingreifen und nicht ausschließlich bei problematischen Situationen wirksam werden. Die Stufen III bis VI passen sich inhaltlich an das Ausmaß des Defizits oder des Problems der Individuen an, wobei besonders in der letzten Stufe sozialpädagogische Angebote allein

nicht mehr wirksam sind, sondern bereits eine Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen und Institutionen nötig wird (vgl. Hamburger 2008, S. 157f.).

VI	Sozialpädagogisch relevante Ausgliederung	<ul style="list-style-type: none"> <li>Inobhutnahme</li> <li>Herausnahme (§ 43 KHJG)</li> </ul> <p style="text-align: right;">21</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Jugendpsychiatrie</li> <li>Jugendstrafvollzug</li> </ul> <p style="text-align: right;">22</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Psychiatrie</li> <li>Strafvollzug</li> </ul> <p style="text-align: right;">23</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Asyle</li> <li>Hospize</li> <li>Sterbebegleitung</li> </ul> <p style="text-align: right;">24</p>
V	Sozialpädagogische Krisenbearbeitung von Strukturproblemen	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pflegefamilien</li> <li>Adoptionsvermittlung</li> <li>Tagesgruppen</li> </ul> <p style="text-align: right;">17</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Heimerziehung</li> <li>Jugendgerichtshilfe</li> <li>Drogenhilfe</li> </ul> <p style="text-align: right;">18</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Obdachlosenprojekte</li> <li>Wohnungslosenhilfe</li> <li>Suchtbehandlung</li> <li>Bewährungshilfe</li> <li>Schuldnerberatung</li> </ul> <p style="text-align: right;">19</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Stationäre Altenhilfe</li> </ul> <p style="text-align: right;">20</p>
IV	Sozialpädagogische Normalisierungsangebote	<ul style="list-style-type: none"> <li>Erziehungsberatung</li> <li>Hort</li> <li>Hausaufgabenhilfe</li> <li>Sozialpäd. Familienhilfe</li> </ul> <p style="text-align: right;">13</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Jugendwohnheim</li> <li>Schulsozialarbeit</li> <li>Jugendsozialarbeit</li> </ul> <p style="text-align: right;">14</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kliniken</li> <li>Wohngeld</li> <li>Beratung, z.B. Verbraucherberatung</li> </ul> <p style="text-align: right;">15</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ambulante und offene Altenarbeit</li> </ul> <p style="text-align: right;">16</p>
III	Sozialpädagogische/Sozialpolitische Normaleinrichtungen und Absicherungssysteme	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tagesbetreuung von Kindern</li> <li>Elternbildung</li> </ul> <p style="text-align: right;">9</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Jugendarbeit</li> </ul> <p style="text-align: right;">10</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kranken-/Arbeitslosenversicherung</li> </ul> <p style="text-align: right;">11</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Renten-/Pflegeversicherung</li> </ul> <p style="text-align: right;">12</p>
II	Basisinstitutionen	<ul style="list-style-type: none"> <li>Familie</li> </ul> <p style="text-align: right;">5</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Schule</li> <li>Berufsausbildung</li> </ul> <p style="text-align: right;">6</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Erwerbsarbeit</li> <li>Familienarbeit</li> </ul> <p style="text-align: right;">7</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Familie</li> <li>Partnerschaft</li> </ul> <p style="text-align: right;">8</p>
I	Grundstruktur des Lebenslaufs	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kindheit</li> </ul> <p style="text-align: right;">1</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Jugend</li> </ul> <p style="text-align: right;">2</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Erwachsenenstatus</li> </ul> <p style="text-align: right;">3</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Alter</li> </ul> <p style="text-align: right;">4</p>

Tabelle 5: „Biografische Ordnung der Sozialpädagogik“ (Hamburger 2008, S. 159)

Hamburger konstatiert, dass sich die angeführte biografische Ordnung an der Praxis orientiert, welche wiederum von sozialpolitischen Intentionen beeinflusst ist. Vorrangiges Ziel ist die Befähigung zur Selbsthilfe betroffener Personen, statt der Beeinflussung in der individuellen Lebensführung durch Hilfe von außen. Aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen identifiziert der Autor jedoch erschwerte Bedingungen, die bereits in Bereichen der Basisinstitutionen erkennbar sind, was auch Einfluss auf sozialpädagogische Handlungsfelder hat (vgl. Hamburger 2008, S. 160). Heimgartner (2009) gibt basierend auf dieser Systematisierung einige Punkte zu bedenken, beispielsweise handelt es seiner

Meinung nach bei Versicherungssystemen nicht primär um Handlungsfelder der Sozialen Arbeit. Ebenso gilt es seiner Meinung nach zu hinterfragen, weshalb Hort als eine betreuende Einrichtung für Kinder, nach Ansichten Hamburgers, unter das sozialpädagogische Normalisierungsangebot fällt (vgl. Heimgartner 2009, S. 191). Auch Hamburger selbst erkennt, dass durch eine Strukturierung nach biografischen Gesichtspunkten und gemessen an der Intensität des Problems jene Handlungsfelder keine Berücksichtigung finden, welche aufgrund unterschiedlicher Themen per se schon äußerst bedeutsam für die Sozialpädagogik wären. Hierzu führt er exemplarisch Migration, Sucht, Gender, Gewalt oder deviantes Verhalten an (vgl. Hamburger 2008, S. 160f.).

Thole (2012) differenziert die Handlungsfelder der Sozialpädagogik anhand der vier großen Bereiche der Praxis und trifft eine Unterscheidung basierend auf dem lebensweltlichen Einfluss der betroffenen Personen. So können sie „ergänzend“, „ergänzend’ und Arbeitsfeld übergreifend“, „unterstützend“ und „ersetzend“ (Thole 2012, S. 27) sein. Der Autor beschreibt, dass eine Reduktion auf Notlagen für die Handlungsfelder im Bereich der Sozialen Arbeit nicht mehr angebracht ist, weshalb er die „Kinder- und Jugendhilfe“, die „Soziale Hilfe“, die „Altenhilfe“ und die „Gesundheitshilfe“ (Thole 2012, S. 28) als wichtigste Bereiche anführt (vgl. Thole 2012, S. 27f.). Tabelle 6 zeigt im Detail die Übersicht des Autors:

Intensität der Intervention/ Arbeitsfeldtypen	Kinder- und Jugendhilfe	Soziale Hilfe	Altenhilfe	Gesundheitshilfe
Lebenswelt- „ergänzend“	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kindertageseinrichtungen</li> <li>• Kinder- und Jugendarbeit, insbesondere die Jugendfreizeitarbeit und die Jugendverbandsarbeit</li> <li>• Allgemeiner Sozialer Dienst</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hilfen für Sozialhilfeempfänger</li> <li>• Schuldnerberatung</li> <li>• Unterstützung von allein stehenden Nichtsesshaften und Obdachlosen</li> <li>• Hilfen zur Familienplanung</li> <li>• Betreuung von Flüchtlingen, Aussiedlern und Asylbewerbern</li> <li>• Resozialisierungsmaßnahmen und -hilfen</li> <li>• Betriebliche Soziale Arbeit/Arbeitslosenzentren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ambulante Pflegedienste</li> <li>• Altenclubs und Alten-Service-Center</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sozialpsychiatrische Dienste</li> <li>• Betriebliche Gesundheitsdienste</li> <li>• Beratungsstellen und Gesundheitszentren</li> <li>• Selbsthilfegruppen</li> </ul>

Lebenswelt- „ergänzende“ und arbeits- feldübergrei- fende Projekt- ansätze	Gemeinwesenarbeit/Stadteitarbeit Sozialraumbezogene Soziale Arbeit Soziale Netzwerkprojekte Sozialstationen Gemeindenähe, psychosoziale Zentren			
Lebenswelt- „unterstüt- zend“	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kinder- und Jugendarbeit inklusive der Jugendsozialarbeit</li> <li>• Hilfen zur Erziehung, beispielsweise die Sozialpädagogische Familienhilfe</li> <li>• Allgemeiner Sozialer Dienst</li> <li>• Besonderer Sozialer Dienst</li> <li>• Jugendgerichtshilfe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unterkünfte für nichtsesshafte und obdachlose Männer und Frauen</li> <li>• Vormundschaft, Pflegschaft und Betreuung von Volljährigen</li> <li>• Bewährungs- und freie Haftentlassenhilfe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tageseinrichtungen für ältere Menschen</li> <li>• Offene Altenhilfe/Altenbildung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teilstationäre Rehabilitationsmaßnahmen</li> <li>• Berufsbildungswerke und Bildungszentren</li> <li>• Werkstätten für Behinderte/Arbeitsprojekte für psychisch Kranke und Drogenabhängige</li> <li>• Soziale Dienste in Krankenhäusern und Rehabilitationszentren</li> </ul>
Lebenswelt- „ersetzend“	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hilfen zur Erziehung, insbesondere die Formen der Fremdunterbringung</li> <li>• Mädchenzentren</li> <li>• Jugendgerichtshilfe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Frauenzentren/-häuser</li> <li>• Soziale Arbeit im Strafvollzug</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Altenzentren</li> <li>• Altenheime</li> <li>• Altenpflegeheime</li> <li>• Hospize</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sozialtherapeutische und rehabilitative Einrichtungen</li> <li>• Kurhäuser</li> </ul>
Disziplin- und professions- bezogene Arbeitsfelder	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sozialpädagogische Aus-, Weiter- und Fortbildung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sozialpädagogische Forschung und Evaluation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sozialpädagogische Supervision und Praxisberatung, Organisations- und Personalberatung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sozialplanung und Sozialberichterstattung</li> </ul>

Tabelle 6: „Praxis- und Aufgabenfelder der Sozialen Arbeit“ (Thole 2012, S. 28)

Thole erkennt selbst, dass bei dieser Strukturierung unterschiedliche Facetten, wie Alter, Zeit Ort oder AdressatInnen nicht berücksichtigt werden, und dass Themen wie Migration oder Gender ebenso fehlen. Ersteres begründet er mit der Tatsache, dass so eine deutliche Unterscheidung zu anderen Berufsfeldern möglich wird, aber auch die Differenzierung innerhalb der Disziplin nachvollziehbar ist. Letzteres resultiert darin, dass sich jene Problemfelder ungeachtet der jeweiligen Praxisfelder in mehreren Bereichen und in unterschiedlicher Form konstituieren und dementsprechend nicht im Detail angeführt werden (vgl. Thole 2012, S. 27ff.).

Bei Heiner (2010) findet sich ebenso die Strukturierung basierend auf den Lebensphasen, sie unterscheidet zunächst Kindheit, Jugend, mittlere Lebensphase (Familien und Eltern aber auch Erwachsene ohne minderjährige Kinder) sowie Alter. Allerdings stellt sie nicht den Auswirkungsgrad der jeweiligen Handlungsfelder gegenüber sondern formuliert vielmehr Ziele und Aufgabenfelder, welche sich in der jeweiligen Phase ergeben und entwickelt so Aufgabenfelder der Sozialen Arbeit. Heiner spricht sich bewusst gegen die Systematisierung ausschließlich anhand der Biografie, Problemlagen oder Formen der Organisation oder Methodenverwendung aus, da diese die Aufgabenfelder der Sozialen Arbeit zu sehr beschränken oder zu sehr verkomplizieren würden. Problematisch sieht die Autorin es im Speziellen dann, wenn in einer Region dadurch Interferenzen hinsichtlich des Angebots auftreten. Basierend auf der von ihr entwickelten Strukturierung soll dies vermieden werden. Es wird aber auch deutlich, dass unterschiedliche Lebensphasen andere Herangehensweisen erfordern, weshalb sich auch eine Unterscheidung nach der verwendeten Methode als schwierig erweist (vgl. Heiner 2010, S. 88ff.).

ALTE RSGRUPPE LEBENS- PHASE  ZIELE UND AUFGABEN- FELDER	Kindheit	Jugend	Mittlere Lebensphase		Alter
			Familien, Eltern	Erwachsene ohne minder- jährige Kinder	
<b>Personalisation</b> Vermittlung sozialer und kultureller Normen, Persönlichkeitsentwicklung (Nach-)Sozialisation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Krabbelstube</li> <li>• Kindergarten</li> <li>• Kort</li> <li>• Kinderheim</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jugendbildung</li> <li>• Jugendkulturarbeit</li> <li>• Jugendarbeit</li> <li>• Betreutes Jugendwohnen</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Betreute Wohngruppe für psychisch Kranke</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bildungsangebote</li> <li>• Tagesstätten</li> </ul>
	Sozialpädagogische Familienhilfe				
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tagesgruppe</li> <li>• Intensive sozialpädagogische Einzelfallbetreuung</li> <li>• Kinder- und Jugendpsychiatrie</li> <li>• Erziehungsheim</li> </ul>				
<b>Qualifikation</b> Vermittlung von Kompetenzen zum Eintritt, Verbleib und Erfolg im Erwerbsleben		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jugendberufshilfen</li> <li>• Berufsausbildung im Heim/Internat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Berufliche Integration</li> <li>• Arbeitslosenberatung</li> </ul>		
	Schulsozialarbeit				
<b>Reproduktion</b> Unterstützung und Förderung von/der • Ehe, Partnerschaft, Familie • Kindererziehung • Einkommens- und Wohnungssicherung			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Psychologische Beratung</li> <li>• Ehe-, Familien- und Lebensberatung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schwangerschaftskonfliktberatung</li> <li>• Familienbildung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wohnungs-, Anpassungsberatung</li> </ul>
			Erziehungsberatung		
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schuldnerberatung</li> <li>• Wohnungshilfe</li> </ul>		
<b>Rehabilitation</b> (Partielle) Wiederherstellung der körperlichen und geistigen Gesundheit und Leistungsfähigkeit, Betreuung und Pflege	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Frühförderung behinderter Kinder</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sozialdienst im Krankenhaus</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sozialdienst im Altenheim</li> </ul>
	Sonderschulbezogene Förderungsangeboten		Behindertenhilfe/Sozialpsychiatrie		
			Suchtberatung		
<b>Resozialisation</b> Wiedereingliederung bei/nach Verhaltensauffälligkeit, Straffälligkeit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erziehungsheime</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jugendgerichtshilfe</li> <li>• Bewährungshilfe für Heranwachsende</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bewährungshilfe für Erwachsene</li> </ul>		
		Wohnungslosenhilfe			
<b>Basisdienste</b>	Allgemeiner Sozialdienst, Sozialpsychiatrischer Dienst				

Tabelle 7: „Aufgabenfelder Sozialer Arbeit“ (Heiner 2010, S. 91)

Wie in Tabelle 7 ersichtlich, differenziert Heiner die Ziele und Aufgabenfelder wie folgt nach „Personalisation“, „Qualifikation“, „Reproduktion“, „Rehabilitation“, „Resozialisati-on“ und „Basisdienste“ (Heiner 2010, S. 91). Unter dem Begriff *Personalisation* versteht die Autorin alle Maßnahmen, die zur Entwicklung der Persönlichkeit in allen biogra-fischen Stufen beitragen. Das Augenmerk liegt vor allem auf der „Vermittlung sozialer und kultureller Normen oder/und (...) [der] (Nach-)Sozialisation, Bildung und soziale[n] Integration“ (Heiner 2010, S. 92). *Qualifikation* meint alle Unterstützungsmaßnahmen, die das Berufsleben betreffen, wobei der Fokus hier auf den notwendigen Kompetenzen liegt. Das Ziel der *Reproduktion* setzt sich mit partnerschaftlichen und/oder familiären Belangen auseinander und inkludiert gleichsam Angelegenheiten, die sich auf das indivi-duelle Wohnen beziehen. Die Pflege sowie Sicherstellung körperlicher und/oder geistiger Fähigkeiten und Fertigkeiten werden im Ziel der Rehabilitation definiert und umfassen alle Maßnahmen, die im Zuge dessen möglich sind. Bei der *Resozialisati-on* soll die erneute gesellschaftliche Integration nach vorangegangener Exklusion oder deviantem Verhalten sichergestellt werden. Als Grundlage definiert die Autorin die Basisdienste, wie den so-zialpsychiatrischen Dienst oder den allgemeinen Sozialdienst, welche als „Vermittlungs- und Koordinationsinstanzen“ (Heiner 2010, S. 92) fungieren (vgl. ebd.).

Bei Letzterem handelt es sich um spezielle Einrichtungen in Deutschland, weshalb jene nicht direkt für die österreichische Landschaft übernommen werden können. In erster Linie handelt es sich bei den Basisdiensten um Einrichtungen und Leistungen, die eine Vermittlung zu weiteren Diensten gewährleisten. Aus österreichischer Perspektive kann es sich hierbei beispielsweise um das Jugendamt oder ähnlichen Institutionen handeln, die auch über die Altersstufen hinweg entsprechende Entscheidungen treffen.

Die Autorin ist sich über die Tatsache bewusst, dass eine klare Unterscheidung der an-geführten Aufgabenfelder nicht immer möglich ist, vielmehr soll die Strukturierung als Anhaltspunkt dienen. Auch innerhalb einer Institution ist eine deutliche Differenzierung oftmals unrealistisch, da sich das Angebot auch an gesellschaftliche Entwicklungen und den jeweiligen Bedarf anpassen muss (vgl. Heiner 2010, S. 93).

Die bisher angeführten AutorInnen sind sich in ihrer Intention der Strukturierung der Praxisfelder der Sozialen Arbeit im Grunde ähnlich, wenn nicht sogar stellenweise aufei-



inander aufbauend. Während Stimmer in erster Linie zwischen Lebensalter und Lebenslagen differenziert, so erweitert Hamburger diese partielle biografische Herangehensweise, fügt die Ausprägung der jeweiligen sozialpädagogischen Maßnahme hinzu und berücksichtigt, inwiefern diese in die Lebenswelt der jeweiligen Personen eingreift. Eben dieser Aspekt der Lebenswelt taucht auch bei Thole wieder auf, der anhand dieses Interventions- und Unterstützungsgrades eine Differenzierung der Handlungsfelder entwickelt. Die biografische Betrachtungsweise rückt bei letzterem jedoch in den Hintergrund. Vielmehr differenziert jener zwischen vier großen Praxisbereichen der Sozialen Arbeit. Heiner besinnt sich hingegen zurück auf die biografische Ordnung, kombiniert diese jedoch mit den zu erwartenden Zielen und Aufgabenfeldern, die im Zuge der Sozialen Arbeit zum Tragen kommen. Alle AutorInnen sind sich der Tatsache bewusst, dass trotz der intensiven Bemühungen der Strukturierung und Klassifizierung die jeweilige Herangehensweise wiederum wichtige Bereiche ausschließt. Somit können jeweils nur Ausschnitte möglicher Handlungsfelder Sozialer Arbeit aufgezeigt werden (vgl. Stimmer 2000, S. 23ff.; Hamburger 2008, S. 157ff.; Thole 2012, S. 25ff.; Heiner 2010, S. 88ff.).

Um diesem Problem entgegen zu wirken, entwickelte Heimgartner (2009) entsprechende „Dimensionen“ (Heimgartner 2009, S. 192), die es ermöglichen Handlungsfelder aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten. Dies eröffnet auch auf theoretischer Ebene eine Vielzahl an Themenbereichen in denen Leistungen angeboten werden können, ohne Klassifizierungen anderer AutorInnen zu relativieren. Die Differenzierung trifft der Autor zwischen den Bereichen „Biografisch“, „Problemorientiert“, „Thematisch“, „Genderperspektivisch“, „Räumlich-kulturell“ und „Generalistisch“ (Heimgartner 2009, S. 192). Somit zeigt sich, dass Problembereiche, die vielleicht in der Unterscheidung Stimmers, Hamburgers und Tholes nicht berücksichtigt werden, dennoch Erwähnung finden. Der Zielaspekt, welcher als Grundlage bei Heiner herangezogen wird, kann im Zuge dessen jedoch nicht veranschaulicht werden. Heimgartner merkt jedoch ebenso wie andere ExpertInnen an, dass es sich nur um eine Annäherung handeln kann und ebenso Überlappungen möglich sind. Allerdings werden so viele Bereiche, die vielleicht bei anderen Systemen keine Berücksichtigung fanden, sichtbar gemacht. Abbildung 1 soll dies veranschaulichen:

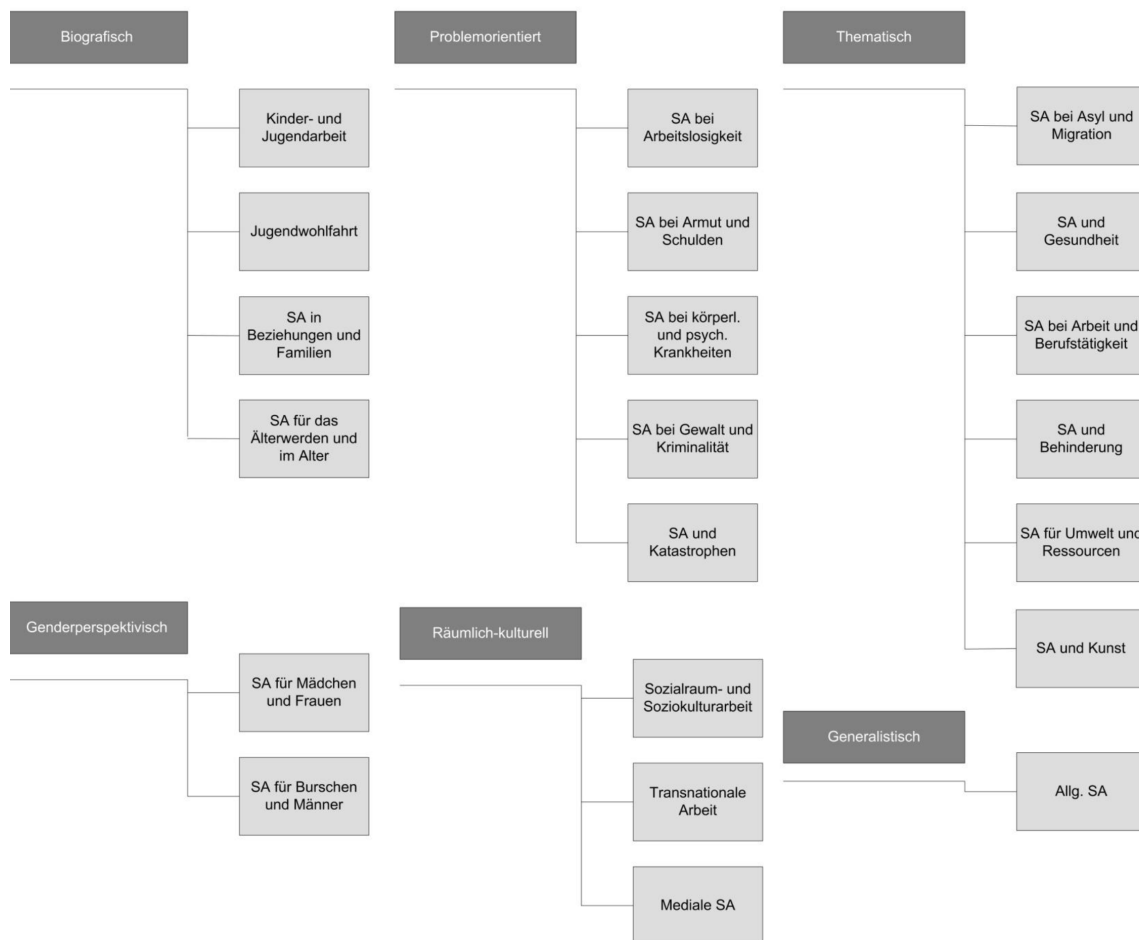


Abbildung 1: „Handlungsfelder der Sozialen Arbeit“ (Heimgartner 2009, S. 159).

Es zeigt sich, dass die Versuche der Strukturierung, welche dazu dienen sollen, einen Überblick über die Heterogenität der Handlungsfelder zu schaffen, oftmals nur einen Ausschnitt derselben zu systematisieren vermag. Viele relevante Bereiche finden aufgrund der unterschiedlichen Herangehensweisen auch hier keine Berücksichtigung, was den AutorInnen allerdings in vielen Fällen bewusst ist. Alleinig Heimgartners Kategorisierung schafft eine differenzierte Darstellung, die einen Gesamtüberblick über die diversen Bereiche gibt und auch in dieser Form stetig erweiterbar ist. Dies kommt den Entwicklungen in diesem Bereich, welcher von gesellschaftlichen Tendenzen und fortwährender Spezialisierung geprägt ist, besonders entgegen. Eben jene Veränderungen tragen auch dazu bei, dass traditionelle Entwürfe im biografischen Verlauf des Lebens, auf denen einige der AutorInnen aufbauen, immer differenzierter werden. Daher wird eine Strukturierung anhand

dieses Merkmals in weiterer Folge immer schwieriger zu argumentieren sein. Dennoch ist ein Versuch der Strukturierung und Klassifizierung notwendig, um eine theoretische Auseinandersetzung möglich zu machen. Sonst läuft man im Zuge der Analyse sozialpädagogischer Handlungsfelder in Gefahr, willkürlich und ungreifbar zu werden. Stimmer, Hamburger, Thole, Heiner und Heimgartner bieten hierfür jedoch unterschiedliche Anknüpfungspunkte und Cluster an. Letzterer verweist im Speziellen auf die Schwierigkeit, die „Mehrdimensionalität“ (Heimgartner 2009, S. 192) darzustellen, schafft jedoch mit der in Abbildung 1 entwickelten Strukturierung eine wertvolle Basis.

## 4. Das Verhältnis von Professionalität der Sozialen Arbeit und dem lebenslangen Lernen

Um einer kontinuierlichen Professionalisierung entgegen zu sehen, wird in diesem Kapitel abschließend der Fokus auf die Weiterbildung und somit auf das lebenslange Lernen in Bezug auf die Soziale Arbeit gerichtet. Es soll herausgearbeitet werden, warum die Weiterbildung wichtiger Teil des Bildungssystems geworden ist und wie sie zur Steigerung beziehungsweise Beibehaltung der Professionalisierung innerhalb der Sozialen Arbeit beitragen kann. Des Weiteren wird das Konzept des lebenslangen Lernens dargelegt und die Frage beantwortet, inwiefern das Prinzip des lebenslangen Lernens die sozialpädagogische Praxis beeinflusst.

### 4.1. Weiterbildung und ihre Bedeutung im Zuge des gesellschaftlichen Wandels

Tippelt/von Hippel (2010) verwenden die Begriffe Erwachsenenbildung und Weiterbildung synonym (vgl. Tippelt/von Hippel 2010, S. 11), worunter allgemein die „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluß einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase“ (Deutscher Bildungsrat 1972, S. 197 zit.n. Tippelt/vonHippel 2010, S. 12) verstanden werden kann. Demnach sind Weiterbildungen „systematisch geplante, professionell organisierte Bildungsveranstaltungen (Fachtagungen, Seminare, Kurse, etc.) (...), die der beruflichen Weiterqualifizierung dienen“ (Schulze-Krüdenner 2012, S. 1068). Im Zuge von Modernisierungsprozessen müssen heute jedoch auch offene, informelle Bildungssettings, selbstgesteuerte Lernprozesse sowie E-Learning und Online-Seminare hinzugezählt werden. Grundsätzlich kann die allgemeine und berufliche Weiterbildung unterschieden werden, wobei die Grenzen hier durchaus fluide und somit nicht eindeutig voneinander abgrenzbar sind (vgl. Schiersmann 2007, S. 24). Berufliche Weiterbildung hat die Aufgabe, die Wissenslücken zwischen den Inhalten der formalen Erstausbildungsphase und den Anforderungen der Berufspraxis auszugleichen und die/den Lernende/n für zukünftige berufliche Herausforderungen zu rüsten (vgl.

Schulze-Krüdener 2012, S. 1068). Im Kontext der Sozialen Arbeit heißt dies konkret, dass Weiterbildung die Inhalte des Studiums ergänzen und auf die Bedürfnisse der Berufspraxis reagieren soll. Die allgemeine Weiterbildung versteht sich sinngemäß als Weiterbildung für den Privatbereich, als exemplarischer Anbieter kann hier die Volkshochschule genannt werden (vgl. Schiersmann 2007, S. 24).

Auf dem Weg von einer „Industriegesellschaft zu einer global organisierten Wissensgesellschaft kommt dem Bildungssystem insgesamt eine hohe Bedeutung zu“ (Schulze-Krüdener 2012, S. 1068). Der Rolle der Weiterbildung wird in diesem Kontext als „Schlüsselressource für die Individuen und die Gesellschaft“ (Schiersmann 2007, S. 9) gesehen und dient „vielfältigen individuellen, ökonomischen und gesellschaftlichen Interessen und ist notwendig für den Erhalt volkswirtschaftlicher Leistungsfähigkeit, die Anpassung an die dynamische Technologieentwicklung und somit ein wichtiger Aspekt der Arbeitsmarktpolitik. Sie wird darüber hinaus auch als Moment individueller Weiterentwicklung und Persönlichkeitsentfaltung verstanden“ (Faulstich 2003, S. 625). Der schnelllebige Arbeitsalltag und die sich ständig weiterentwickelnde Wissensgesellschaft zeigen deutlich, dass die Weiterbildung einen wichtigen Baustein im Bildungssystem trägt. Sie kann in Zeiten ständig wechselnder Arbeitsmarkt- und Lebensbedingungen Antworten auf Herausforderungen liefern, indem sie „sensibilisiert und unterstützt durch innovative (...) Entwicklungen mit neuen Konzepten, Angeboten und Lernformen, [und] die Transformationen pädagogisch aufgreift“ (Schulze-Krüdener 2012, S. 1068f.).

## 4.2. Lebenslanges Lernen als Topos der Bildungsbiografie

„In der Diskussion um die Modernisierung in Bildungspolitik und Bildungspraxis spielt die starke Verbindung und Verzahnung, beziehungsweise Vernetzung von Erstausbildung und Weiterbildung in einem differenzierten Gesamtsystem lebenslangen oder lebensbegleitenden Lernens eine entscheidende Rolle“ (Schulze-Krüdener 2012, S. 1069). Die Forderung besteht dahingehend, die Erstausbildung und Weiterbildung stärker aufeinander zu beziehen und beide als gleichrangige Teile des Bildungssystems zu betrachten. Lebenslanges Lernen ist als Teil unserer Biografie nicht mehr wegzudenken und somit zum

„Topos“ (ebd.) geworden. Entstanden ist dieser Gedanke aus der Erkenntnis, dass Menschen bis ins hohe Alter lernfähige Wesen sind und es stets neues Wissen anzueignen gibt (Stichwort Wissensgesellschaft). Somit gilt lebenslanges Lernen als Selbstverständlichkeit und Tatsache dafür, dass nach einer Erstausbildung stets weitere Bildungswege folgen (vgl. ebd.). Tippelt (2006) hält folgende bildungspraktische und -politische Forderungen für lebenslanges Lernen innerhalb Weiterbildungsinstitutionen fest:

- › „in der grundlegenden Bildung Erreichtes kumulativ weiterzuführen.
- › in der grundlegenden Bildung Versäumtes nachzuholen.
- › interindividuelle Bildungsunterschiede auszugleichen.
- › im Laufe der Zeit ‚überholte‘ Qualifikationen durch neues Lernen ersetzen und
- › eine auf Lebensalter und Lebensphasen bezogene Bildung systematisch ermöglichen“ (Tippelt 2006, S. 129).

Die hier von Tippelt erwähnte Bedeutung des lebenslangen Lernens impliziert Rahmenbedingungen beziehungsweise die Schaffung von selbigen, um eine ständige Weiterbildung zu ermöglichen. Dazu wurden in der Lissabon-Strategie die Ziele: mehr Wirtschaftswachstum, Wettbewerbsfähigkeit und soziale Eingliederung festgehalten. Sie stellen das gesellschaftliche Fundament des Konzeptes „Lebenslanges Lernen“ dar und sollen durch die Mitgliedsstaaten der EU durch entsprechende Qualitätssteigerungen in der Weiterbildung umgesetzt werden, um der Bevölkerung zu einem höheren Kompetenzniveau zu verhelfen. Aufgrund der gesunkenen Beteiligungsquoten an Weiterbildungen sowie des demografischen Wandels fordert die Kommission der europäischen Gemeinschaft verbesserte Maßnahmen, um die Attraktivität und Barrierefreiheit von diesen zu unterstützen und um in weiterer Folge als europäischer Raum wettbewerbsfähig bleiben zu können. Dies soll einerseits durch die Beseitigung von Zugangsschranken, gesicherte Qualität und dementsprechender Evaluierung und Validierung von Lernergebnissen realisiert werden sowie andererseits Investitionen für die am Arbeitsmarkt benachteiligten Gruppen wie MigrantInnen oder ältere Personen getätigt werden. Die Kommission regt daher an, durch verbesserte Angebote in der Erwachsenenbildung die Berufschancen der Individuen zu erhöhen, insgesamt mehr Lernmöglichkeiten für Erwachsene zu schaffen sowie zur Bekämpfung von Armut und sozialer Ausgrenzung beizutragen, indem Bildungsangebote für jede/n Bürger/in zugänglich gemacht werden sollen (vgl. Europäische Kommission

2006). Zahlreiche BildungswissenschaftlerInnen (Gruber 2007, Pongratz 2010, Ribolits 2009) beleuchten das aktuelle Konzept des lebenslangen Lernens kritisch und kommen zu dem Schluss, dass eine Vermarktlichung der Bildung – wie sie dem Konzept oft impliziert wird – keinesfalls zu einer „sozialen Integration“, dem „Bürgersinn“ und der „persönlichen Entwicklung“ (EU 2006, S. 2) führen kann.

Ob es in einigen Berufsfeldern – und hier wird der Fokus auf die Soziale Arbeit gelegt – durchaus Sinn macht, sich mit Weiterbildungsangeboten am Laufenden zu halten und dadurch den Professionalitätsanspruch Folge zu leisten, gilt es abschließend zu klären.

#### **4.3. Resümee: Bedeutung des lebenslangen Lernens innerhalb der sozialpädagogischen Praxis**

Das lebenslange Lernen und die biografische Einbettung hat nach Heimgartner (2009) für die Soziale Arbeit „hohe Relevanz“ (Heimgartner 2009, S. 165). Er hält in diesem Kontext zwei Zugänge zu diesem Thema fest: Einerseits kann eine Weiterbildung „zu einer Annäherung von Ausbildung und Berufspraxis führen“ mit dem Ziel, „die Erfahrungspotenziale in die Ausbildung zu integrieren“ (ebd.). Andererseits sieht er durchaus die oben diskutierte „unaufhörliche Anforderung der Arbeitsgesellschaft und den drohenden oder faktischen Brüchen, denen man mit dem lebenslangen Lernen zu entgehen versucht bzw. die man bewältigen will“ (ebd.).

In der Sozialen Arbeit liegen wenige empirische Ergebnisse zur Situation und Praxis der Weiterbildung auf (vgl. Schulze-Krüdener 2012, S. 1070). Höfener (2005) hat in seiner Studie „Soziale Arbeit - eine weiterbildungsintensive Profession: Eine empirisch-systematische Untersuchung zur Weiterbildung von Fachkräften der Sozialen Arbeit“ die Ergebnisse geliefert, dass bei den Professionellen der Sozialen Arbeit eine hohe Weiterbildungsbereitschaft vorliegt, aber dennoch ein nicht wesentlich geringer Teil an Tätigen weiterbildungsabstinent beziehungsweise von Hindernissen umgeben sind, welche eine Weiterbildungsteilnahme verhindern. Hierzu zählen vor allem die Kosten und der Zeitaufwand durch den Berufs- und den Privatalltag, welche als gewichtige Gründe genannt wurden (vgl. Höfener 2005, S. 186f. zit.n. Schulze-Krüdener 2012, S. 1070f.). Heimgartner

hält in seinen Ergebnissen zu Weiterbildung und Zusatzausbildungen (2009) fest, dass Weiterbildungsangebote oftmals aus dem Wunsch der in der Praxis Tätigen entstehen und dadurch inhaltlich auf den Bedarf der Sozialeinrichtungen abgestimmt sind. Weiters erwähnt er die hohe Relevanz von informellen Lernerfahrungen, die aus dem familiären Umfeld entstehen und für die Arbeit wertvoll sein können (vgl. Heimgartner 2009, S. 169f.).

Hinzu kommt, dass nur in wenigen Bereichen der Sozialen Arbeit eine verpflichtende Weiterbildung rechtlich geregelt ist. In Deutschland ist dies beispielsweise für die in der Kinder- und Jugendhilfe Tätigen im §72 SGB VIII (KJHG) festgehalten. In Österreich setzt sich der OBDS (Österreichischer Berufsverband der SozialarbeiterInnen) für eine verpflichtende Fortbildung für alle SozialarbeiterInnen ein. Der BOES (Berufsverband Österreichischer ErzieherInnen und SozialpädagogInnen) hält in seinen Statuten fest, die „Weiterbildungs- und Fortbildungsanliegen der ErzieherInnen und SozialpädagogInnen wahr[zun]ehmen“ (BOES 2008, o.S.). In der steiermärkischen Kinder- und Jugendhilfegesetz-Durchführungsverordnung steht im Blatt der Leistungsbeschreibung unter dem Punkt Qualitätssicherung der Satz: „Fortbildungen sind wahrzunehmen“ (StKJHG-DVO 2014, S. 11). Im Steiermärkischen Kinder- und Jugendhilfegesetz (StKJHG) findet sich unter §9 Abs. 3 Träger der Kinder- und Jugendhilfe die Regelung: „Der Kinder- und Jugendhilfeträger und die privaten Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen haben für die

1. berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung sowie den fachlichen Wissenstransfer, insbesondere die kollegiale Beratung im Team, und
2. die berufliche Reflexion, insbesondere die Supervision und die Intervention, ihrer Fachkräfte zu sorgen“ (StKJHG 2013, S. 650).

„Die Stadt Graz hat jedenfalls für ihr Personal selbst Fortbildung anzubieten“ (StKJHG 2013, S. 648).

Zudem stellen einige Sozialeinrichtungen ihren MitarbeiterInnen sowie MitarbeiterInnen anderer Einrichtungen hausinterne Fortbildungen zur Verfügung (vgl. Heimgartner 2009, S. 161) beziehungsweise halten in deren Organisationsstrukturen eine verpflichtende Weiterbildung für die MitarbeiterInnen fest.



Die Erkenntnis darüber, dass eine Erstausbildung den beruflichen Ansprüchen in der Praxis nicht Stand hält und ein „flexibles Konzept integrierter beruflicher Aus- und Weiterbildungsphasen notwendig ist“ (Schulze-Krüdener 2012, S. 1071), entstand bereits im Jahre 1929 von Alice Salomon. In den 1980er wird der Gedanke im Zuge der Professionalisierungsdebatte vertieft, indem eine von der Berufspraxis losgelöste Erstausbildung ohne fortlaufende Weiterbildungsangebote undenkbar scheint (vgl. ebd.). Klüsche konstatiert 1990 im Zuge seiner Studie folgendermaßen:

„Ein so vielfältig auffächerndes Studium wie das der Sozialarbeit/Sozialpädagogik wird notgedrungen Defizite in Detailkenntnissen und arbeitsfeldbezogenem Handlungswissen spürbar werden lassen, da ein generalisiert angelegtes Studium eine spezielle Berufsvorbereitung nicht leisten kann. Weiterbildung oder Zusatzausbildungen sind notwendig, denn die Organisation der täglichen Arbeit in den Sozialberufen orientiert sich an komplex strukturierten Vorstellungen gebildet aus Konzepten über Problemursachen, den methodisch didaktischen Strategien, den therapeutischen Hilfen, den gesetzlichen Regelungen und der speziellen Konfliktstruktur der Klienten, um nur einige Basiselemente zu nennen“ (Klüsche 1990, S. 176).

Die Weiterbildung trägt somit im Feld der Sozialen Arbeit eine wesentliche Komponente bei der „Gestaltung, Entwicklung und [dem] Erhalt von Professionalität neben Hochschule und beruflicher Praxis“ (Schulze-Krüdener 2012, S. 1072). Sie sichert das „Anschluss-halten“ an wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse nach der Erstausbildung, Reflexion über die eigene Arbeit und weiters die „Habitualisierung von adäquaten Handlungs-routinen und berufsethischen Haltungen“ (ebd.).



## EMPIRISCHER TEIL

### 5. Ziel und Forschungsfrage

Auf Basis der vorangegangenen theoretischen Auseinandersetzung soll im empirischen Teil der vorliegenden Masterarbeit mit Hilfe eines Onlinefragebogens sowie einer Gruppendiskussion ein Überblick über die Handlungsfelder, Methoden und Kompetenzen der AbsolventInnen des Masterstudiums Sozialpädagogik seit 2007 gegeben werden.

Ziel ist es offenzulegen, wie differenziert sich die möglichen Tätigkeitsfelder darstellen, wie sich die Verwendung von Methoden gestaltet und welche Kompetenzen es dazu benötigt. Ebenso soll das Prinzip des lebenslangen Lernens kurz in Bezug auf die Sozialpädagogik Berücksichtigung finden.

Die Verfasserinnen dieser Arbeit sind bestrebt, hiermit einen wichtigen Beitrag für die Professionalisierung der Disziplin zu leisten und somit auch zu einem positiven Selbstbild der AbsolventInnen beizutragen.

Folgende Forschungsfragen sollen demnach mithilfe der angewandten, empirischen Methoden, welche im weiteren Verlauf noch eine detaillierte Erläuterung finden, geklärt werden:

- › In welchen Handlungsfeldern sind die AbsolventInnen des Masterstudiums Sozialpädagogik seit 2007 tätig?
- › Welchen Beitrag leistete das Studium für die praktische Arbeit aus Sicht der AbsolventInnen?
- › Welche Kompetenzen benötigen Absolventinnen und Absolventen in der Praxis?
- › Wo wurden die nötigen Kompetenzen erlernt?
- › Welche vermittelten Methoden finden dabei ihre Anwendung?
- › Inwiefern beeinflusst das Prinzip des lebenslangen Lernens die sozialpädagogische Praxis?

## 6. Forschungsdesign

### 6.1. Erhebungsinstrumente

Die folgenden Kapitel dienen zur näheren Erläuterung der gewählten Erhebungsinstrumente, welche zur Klärung der zuvor angeführten Forschungsfragen herangezogen wurden. Wichtig ist in diesem Kontext laut Häder (2010), adäquate Instrumente auszuwählen, die dem Forschungsvorhaben entsprechen und zur Klärung der gestellten Fragen unter einer professionellen, wissenschaftlichen Perspektive beitragen können (vgl. Häder 2010, S. 81).

Aufgrund der großen Anzahl an potenziellen TeilnehmerInnen sowie der mangelnden Quantifizierbarkeit einiger Forschungsfragen, triangulierten wir die Methoden des Online-Fragebogens und einer Gruppendiskussion, welche auf videografischer Ebene begleitet wurde. Im Folgenden soll hierauf näher eingegangen werden.

#### 6.1.1. Methodentriangulation

---

Seit einigen Jahren werden zunehmend qualitative und quantitative Methoden zu komplementären Teilen einer Triangulationsforschung gesehen. Prinzipiell werden zwei Ebenen einer solchen Triangulation festgestellt. Zum einen wird auf der Ebene der „epistemology“ von einer grundsätzlichen Unvereinbarkeit beider Zugänge ausgegangen, welche sich gegenseitig voneinander unter bestimmten Voraussetzungen bedienen. Die Ebene der „technical version“ sieht den Nutzen des einen Paradigmas für den anderen und überwindet den Gedanken einer prinzipiellen Unvereinbarkeit beider Zugänge. Ähnlich dazu können noch drei Formen der Triangulation von qualitativer und quantitativer Forschung festgehalten werden (vgl. Flick 2010, S. 75). „Die *Triangulation* beider Ansätze, wobei er (Anm.d.Verfasserin: Hammersley) den Schwerpunkt auf die wechselseitige Überprüfung der Ergebnisse legt und weniger die wechselseitige Ergänzung der Erkenntnismöglichkeiten sieht. *Facilitation* betont die unterstützende Funktion des jeweils anderen Ansatzes – bspw. liefert der eine Ansatz Hypothesen und Denkansätze für die Weiterführung der

Analysen mit dem anderen Ansatz. Schließlich können beide Ansätze als *komplementäre* Forschungsstrategien kombiniert werden“ (Flick 2010, S. 75f.). Flick hält nach Bryman in diesen drei Ebenen elf Varianten der Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung fest (vgl. Flick 2010, S. 75):

1. Triangulation meint die Überprüfung qualitativer durch quantitative Ergebnisse.
2. Qualitative Forschung unterstützt quantitative Forschung
3. und umgekehrt.
4. Beide Zugänge dienen dazu, ein generalisierbares Bild des Untersuchungsgegenstandes zu erlangen.
5. Mit quantitativen Methoden lassen sich strukturelle Aspekte und durch qualitative Methoden prozesshafte Aspekte untersuchen.
6. Beim qualitativen Forschen steht das Erkenntnisinteresse des Subjekts im Vordergrund. Bei der quantitativen Forschung geht das Forschungsinteresse vom Forschenden aus.
7. Qualitative Erkenntnisse werden durch quantitative Ergebnisse generalisierbar und
8. unterstützen letztere dabei, Zusammenhänge zwischen den Variablen herzustellen.
9. Mikro- und Makroebenen können durch die Verknüpfung beider Ansätze gewonnen werden,
10. zudem können sie in verschiedenen Phasen des Prozesses zur Anwendung gelangen.
11. Zuletzt wird die Kombination von Hybridformen aufgezeigt.

Unsere Studie ist nach Flick „ein Beispiel für die Triangulation qualitativer und quantitativer Methoden (und Daten), die beide Zugänge in ihrem Stellenwert eigenständig und konsequent verfolgt, so dass sie unterschiedliche Facetten der Ergebnisse liefern“ (Flick 2011, S. 93). Dennoch können zwei Ebenen der Triangulation festgehalten werden: Einerseits kann sich die Triangulation auf einen Einzelfall beziehen und dazu dienen, dass Personen, die beispielsweise in einer Gruppendiskussion teilnehmen auch zur Gruppe gehören, die einen Fragebogen ausfüllen. Danach werden auf der Ebene des Einzelfalls die einzelnen Antworten in beiden Methoden verglichen und aufeinander bezogen. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, die Ebene der Datensätze zu nutzen und dahingehend

die Verbindung zu ziehen. Dabei werden die Daten auf deren Häufigkeit und Verteilung ausgewertet und die Stichprobe analysiert. Die qualitativen Erkenntnisse dienen zur Interpretation und zum Vergleich, abschließend können die Häufigkeiten der quantitativen Erkenntnisse und die Erkenntnisse der qualitativen Interpretation in Beziehung gesetzt und verglichen werden (vgl. Flick 2010, S. 94f.). Die vorliegende Studie lässt sich auf der letzteren Ebene ansiedeln.

### 6.1.2. (Online-)Fragebogen

---

Bei einem Fragebogen handelt es sich um eine schriftliche Form einer Befragung. Bortz und Döring (2006) zufolge bedeutet vor allem die Strukturierung der Inhalte vorab einen erheblichen Aufwand. Außerdem muss der Sachverhalt, der die Grundlage des Fragebogens darstellt, auch in dieser schriftlichen Form umsetzbar sein. Der Einfluss der Befragenden fällt im Gegensatz zur mündlichen Befragung bei einem schriftlichen Fragebogen weg. Hinsichtlich der Konstruktion ist es den Autoren zufolge notwendig, die gewählte Sprache und Formulierungen der Zielgruppe anzupassen. Dies bestätigt auch Stigler (2005) in seinen Ausführungen zur Entwicklung von Fragebögen. Es sollen einerseits die gleichen Anforderungen erfüllt werden, die für die Konstruktion von Tests gefordert sind. Andererseits spielt die Vorgehensweise bei mündlichen Befragungen in diesem Kontext eine wichtige Rolle. Exemplarisch bedeutet dies für die EntwicklerInnen von Fragebögen nicht nur ein Augenmerk auf die Gütekriterien der Testentwicklung (Validität, Reliabilität und Objektivität) zu legen, sondern auch die Eröffnungs- und Abschlussphase des Fragebogens adäquat und dem Forschungsvorhaben entsprechend zu planen. Insbesondere bei Fragebögen im Bereich der Psychologie ist es empfehlenswert, auf bereits entwickelte zurückzugreifen, da die Kriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität bereits berücksichtigt wurden. Allerdings besteht in diesem Kontext die Gefahr der Übernahme von Messfehlern. Besonders wenn es um die Vergleichbarkeit und Verallgemeinerbarkeit von Daten geht, kann es notwendig sein, auf bereits standardisierte Fragebögen zurückzugreifen (vgl. Bortz/Döring 2006, S. 252ff.; Stigler 2005, S. 141).

Im Zuge des vorliegenden Forschungsvorhabens sind wir bestrebt, die Handlungsfelder in denen AbsolventInnen tätig sind, so breit wie möglich abzubilden. Dementsprechend ist es in diesem Kontext nicht möglich, auf einen bereits entwickelten Fragebogen zurückzugreifen.

Stigler (2005) spricht an, dass ein Fragebogen im Optimalfall auf facheinschlägige Literatur rückführbar ist, räumt aber persönlichen Betrachtungen und Erkenntnissen Platz ein. Wichtig sei in diesem Kontext die Entwicklung als Prozess zu betrachten, an dem mindestens drei, besser mehr Personen teilhaben, die auch ihre Erfahrungen, Missverständnisse und Eindrücke rückmelden (vgl. Stigler 2005, S. 141). Bei der Gestaltung von Fragebögen können sowohl offene als auch geschlossene Fragen zur Anwendung kommen. Während geschlossene Fragen leicht auszuwerten sind und sich vor allem für standardisierte Bereiche als dienlich erweisen, so bieten offene Fragen die Möglichkeit ein größeres Spektrum abzubilden, bedeuten aber auch in der Auswertung einen größeren Aufwand (vgl. Klöckner/Friedrichs 2014, S. 678f.).

Eine besondere Form der schriftlichen Befragungen ist jene über das Internet. Wagner und Hering (2014) verweisen darauf, dass in den letzten 10 Jahren die Nutzung von Online-Fragebögen für wissenschaftliche Zwecke stetig im Steigen ist und sich von 3% (um den Jahrtausendwechsel) auf 36% (im Jahr 2011) verzehnfacht hat. Besonders die fortschreitende Entwicklung des World Wide Web und die steigenden interaktiven Möglichkeiten haben hierzu einen wichtigen Beitrag geleistet. Die Autorinnen weisen jedoch darauf hin, bei der Auswahl dieser Methode die Vor- und Nachteile der diversen Optionen zu berücksichtigen. Eckey, Kosfeld und Türck (2008) haben hierzu in einer Tabelle mit Bezug auf weitere ExpertInnen die Vor- und Nachteile der unterschiedlichen Arten der Befragungen gegenübergestellt. Im Folgenden sollen jedoch lediglich jene der schriftlichen und Online-Befragung zur Veranschaulichung herangezogen werden (vgl. Wagner/Hering 2014, S. 661; Eckey, Kosfeld, Türck 2008, S. 19).

Schriftlich	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kostengünstig</li> <li>• Geringer organisatorischer Aufwand</li> <li>• Keine Probleme bei der Erreichbarkeit von Befragten</li> <li>• Zeitliche Flexibilität bei der Fragebeantwortung (zumindest bei PASI)</li> <li>• Keine Beeinflussung durch den Interviewer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unkontrollierte Befragungssituation (Erhebungszeitpunkt und Einfluss Dritter unbekannt)</li> <li>• Hohe Verweigerungsquote</li> <li>• Schlechte Feedback-Möglichkeiten</li> <li>• Ausschluss von Personen, die Probleme haben, sich schriftlich zu äußern</li> <li>• Spontane, unreflektierte Äußerungen können nicht erhoben werden</li> </ul>
Online	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Geringe Kosten</li> <li>• Variable Darstellungsweise mit Audio- und Videosequenzen möglich</li> <li>• Fehlender Interviewer-Einfluss</li> <li>• Geringer Aufwand (Daten können direkt in einer Datenbank oder als Textdatei gespeichert werden)</li> <li>• Hohe Anonymität (sofern keine IP- und E-Mail-Adressen sowie Cookies gespeichert werden)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bestimmte Bevölkerungsgruppen, die keinen Internet-Anschluss besitzen, können nicht hinzugezogen werden</li> <li>• Die Teilnahme ist für den Befragten häufig mit Kosten, die durch die Internet-Verbindung entstehen, verbunden</li> <li>• Einfluss von Dritten bei der Beantwortung von Fragen nicht kontrollierbar</li> <li>• Schlechte Feedback-Möglichkeiten</li> <li>• Mehrfachteilnahme ist zumindest bei WWW-Umfragen schwierig zu verhindern</li> </ul>

Tabelle 8: „Vor- und Nachteile der verschiedenen Befragungsformen“ (Eckey, Kosfeld, Türck 2008, S. 19)

Dem hinzuzufügen sind die Erkenntnisse von Wagner und Hering, welche die Unabhängigkeit von Zeit und Raum bei Online-Befragungen hervorheben. Die geografische Lage der Befragten spielt hierbei keine Rolle und alle können zum gleichen Zeitpunkt kontaktiert werden. Zentral ist, dass die befragten Personen über einen Internetzugang verfügen, da andernfalls eine Teilnahme nicht möglich ist. Auch bei der Gestaltung von Online-Fragebögen ist es wichtig abzuwägen, wie der Fragebogen bei den TeilnehmerInnen wirkt. So besteht einerseits die Möglichkeit, alle Fragen auf einer Seite abzubilden, andererseits auch in Form von Batterien zu gruppieren. Dies muss von der jeweiligen Länge abhängig gemacht werden, da es stark an den Inhalt des Fragebogens selbst gekoppelt ist, welche der beiden Varianten am besten angenommen wird. Essenziell ist es den Autorinnen zufolge jedoch, die Befragten über den Fortschritt innerhalb der Umfrage aufzuklären. Die technischen Möglichkeiten erlauben weiters die Formulierung von Filterfragen, was den Teilnehmenden das Ausfüllen erleichtert. Eine Gefahr bei Online-Befragungen ist die Verwechslung mit unerwünschten Werbemails, weshalb die Rücklaufquote häufig besonders niedrig ist. Um diese zu steigern, müssen Auftreten, Einleitung und E-Mail-Text einen po-



sitiven und seriösen Eindruck bei den Befragten hinterlassen. Wagner und Hering zufolge sind Mails zur Erinnerung in diesem Kontext durchaus legitim und können somit auch die Anzahl der teilnehmenden Personen erhöhen. Von zu vielen interaktiven Elementen innerhalb des Fragebogens sollte Abstand genommen werden, da dies sonst aufgrund mangelnder Kompatibilität zum Abbruch seitens der TeilnehmerInnen führen kann. Die Möglichkeit des Exports der eingetragenen Daten aus den unterschiedlichen Online-Tools stellt abschließend einen weiteren großen Vorteil dar, da dies zusätzlich Übertragungsfehler ausschließt (vgl. Wagner/Hering 2014, S. 662ff.). Im Falle von Online-Befragungen sind ForscherInnen mit mehreren Herausforderungen konfrontiert, die mit dem Ausfall von Daten in Zusammenhang stehen: So kann dabei mangelnde Erreichbarkeit oder fehlende Bereitschaft von vornherein ein Grund sein, weshalb Personen nicht an Umfragen teilnehmen. Wagner und Hering bezeichnen jene Personen als „*Unit-Nonresponse* bzw. *Nonrespondent*“ (Wagner/Hering 2014, S. 666). Personen, die im Verlauf der Umfrage das Interesse daran verlieren und sich für einen frühzeitigen Abbruch entscheiden, werden von den Autorinnen als „*Drop-Outs*“ (ebd., S. 667) bezeichnet. Ein weiteres Phänomen können zudem auch fehlende Antworten zu Fragen sein, bei denen es sich laut Wagner und Hering um „*Item-Nonresponse*“ (ebd., S. 667) handelt (vgl. ebd., S. 666f.). Um dem entgegenzuwirken, gilt es, ein geeignetes Maß an verpflichtenden und offenen Fragen zu konzipieren. Einerseits wäre es wichtig, die Item-Nonresponse zu minimieren, andererseits würde eine zu intensive Verpflichtung die TeilnehmerInnen zum Abbruch verleiten. Diese Überlegungen müssen bei der Fragebogenkonzeption und der Umsetzung in den Fragebogen-Tools berücksichtigt werden.

Aufgrund der Tatsache, dass es sich bei den vorhandenen Kontaktdaten der AbsolventInnen des Masterstudiums Sozialpädagogik um E-Mail Adressen handelte, welche jene vor Abschluss des Studiums am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaften hinterließen, war die Befragung in Form eines Online-Fragebogens in diesem Forschungsprojekt naheliegend. Die Inhalte basieren auf den Erkenntnissen des theoretischen Teiles dieser Arbeit und wurden von uns zu einer Erstversion zusammengestellt. Im Zuge des Masterseminars unterstützten uns die Studierenden bei der Weiterentwicklung desselben. Die finale Version wurde letzten Endes von uns in Zusammenarbeit mit Univ.-Prof. Dr. Arno Heimgartner konzipiert.

Mit Hilfe von LimeSurvey, welches Studierenden an der Karl-Franzens-Universität frei zur Verfügung steht, entwickelten wir 163 Fragen in 14 Gruppen zu folgenden unterschiedlichen Bereichen:

1. Einleitung
2. Handlungsfelder
3. Berufsbezogene Fragen
4. Handlungsfelder 2
5. Berufsbezogene Fragen 2
6. Handlungsfelder 3
7. Berufsbezogene Fragen 3
8. Handlungsfelder 4
9. Berufsbezogene Fragen 4
10. Handlungsfelder 5
11. Berufsbezogene Fragen 5
12. Methoden
13. Weiterbildung
14. Abschluss

Der Fragebogen gestaltete sich vorwiegend aus geschlossenen Fragen, allerdings gab es bei jeder Frage die Möglichkeit, Fehlendes selbst anzuführen, um im Anschluss ein vollständiges Bild der Themen zu gewährleisten und die Forschungsfragen hinreichend beantworten zu können.

In der Einleitung wurden zunächst demografische Fragen behandelt, wie Alter, Geschlecht, Studienabschluss, Dauer bis zur ersten Arbeitsstelle und Anzahl der Arbeitsstellen vor und während des Studiums. Die folgenden Gruppen nahmen Bezug auf die aktuellen beziehungsweise vorangegangenen Arbeitsstellen, wobei bis zu fünf Stellen Berücksichtigung fanden. Hierbei wurde pro Arbeitsstelle zwischen Handlungsfeldern und berufsbezogenen Fragen unterschieden. Die Handlungsfelder umfassten unterschiedliche Themen zu denen passende Leistungen zur Auswahl standen. Bei den Themen handelte es sich um:

- Alten- & Generationenarbeit

- › Arbeit und Beruf
- › Armut
- › Weiterbildung, Forschung, Lehre
- › Gender, Sexualität
- › Gesundheit
- › Kinder- und Jugendhilfe sowie Familie, Partnerschaft, Alleinerziehende
- › Kinder- & Jugendarbeit
- › Kunst
- › Menschen mit besonderen Bedürfnissen
- › Migration, Asyl, Multikulturelles
- › Regionale Soziokultur- und Stadtteilarbeit
- › Sport- & Erlebnispädagogik
- › Straffälligkeit
- › Sucht
- › Andere Handlungsfelder

Quellen für die entsprechenden Leistungen stellten die Literatur sowie gesetzlich vorgeschriebene Leistungsverordnungen dar. Beispielsweise wurde für den Bereich der *Kinder- und Jugendhilfe sowie Familie, Partnerschaft, Alleinerziehende* die Leistungen der Durchführungsverordnung des steirischen Jugendwohlfahrtsgesetzes herangezogen. Aufgrund der Tatsache, dass die Umstellung auf die Leistungen des Kinder- und Jugendhilfegesetzes nicht abgeschlossen ist, wurde bewusst auf jene des Jugendwohlfahrtsgesetzes im Fragebogen zurückgegriffen, da davon ausgegangen werden muss, dass noch viele AbsolventInnen in den darin angeführten Leistungen tätig sind. Leistungen für Menschen mit besonderen Bedürfnissen beziehen sich auf das steirische Behindertengesetz. Der detaillierte Fragebogen befindet sich im Anhang.

Die berufsbezogenen Fragen beschäftigten sich mit dem Beschäftigungsverhältnis, der vertraglichen Grundlage, dem Ausmaß der Beschäftigung in Stunden, dem Nettoeinkommen, der Unternehmensform und dem Namen des Trägers, der Berufsbezeichnung sowie der Frage, wie die TeilnehmerInnen zu dieser Arbeitsstelle kamen. Die Befragten mussten weiters nicht alle 163 Fragen durchlaufen, da in den Frageblöcken drei, fünf, sieben, neun

und elf Filterfragen eingebaut wurden, die es ermöglichten, den Fragebogen bei der zwölften Fragegruppe fortzusetzen.

In der Gruppe zu den Methoden griffen wir zurück auf jene von Stimmer, Michel-Schwartze und Galuske, die auch im Kapitel 2.2. der vorliegenden Arbeit näher behandelt werden (vgl. Stimmer 2000, S. 49ff.; Michel-Schwartze 2009, S. 27ff.; Galuske 2009, S. 163f.).

Im Bereich der Weiterbildungen sollten die Befragten mit Hilfe von acht Fragen Auskunft über ihr Weiterbildungsverhalten bzw. die Notwendigkeit desselben geben. Wichtig für uns zu wissen war, ob für die Ausübung des Berufes eine bestimmte Weiter-/Fortbildung notwendig war, die Häufigkeit von Weiterbildungen und die Themenbereiche, in denen Weiterbildungen absolviert werden. Weiters sollten die Befragten angeben, wer über die Weiterbildungsmaßnahme in der Regel entscheidet und wer im Gegensatz dazu die Kosten dafür trägt. Dem nachfolgend wurde die Häufigkeit der Teilnahme an Fachtagungen quantifiziert sowie die Wichtigkeit von Weiterbildungen für unterschiedliche Subkategorien, wie der praktischen Arbeit, persönlichen Wettbewerbsfähigkeit, Aufstiegschancen, AdressatInnen, Professionalität oder für den persönlichen Nutzen. Die Teilnahme an Forschungsprojekten sowie der Titel derselben sollten abschließend erläutert werden. In der letzten Gruppe waren die TeilnehmerInnen aufgefordert, bei Interesse an der darauffolgenden Gruppendiskussion oder Interesse an den Forschungsergebnissen ihre Kontaktdaten zu hinterlassen.

Auszüge aus den Ergebnissen wurden den TeilnehmerInnen der Gruppendiskussion präsentiert und dienten somit als Basis für die weitere Diskussion. Im Folgenden soll nun näher auf das Verfahren der Gruppendiskussion eingegangen werden.

### 6.1.3. Gruppendiskussion

---

Als qualitative Ergänzung unserer Triangulationsforschung entschieden wir uns für die Durchführung einer Gruppendiskussion mit den AbsolventInnen des Masterstudiums Sozialpädagogik. In der kommerziellen Markt- und Meinungsforschung wird die Gruppendiskussion sehr häufig angewandt, in wissenschaftlichen Forschungen führt sie hin-

gegen eher ein „Schattendasein“. Lamnek (2010) führt dies auf die Unterschiedlichkeit kommerzieller und wissenschaftlicher Anwendungen zurück. Generell ist die Gruppendiskussion im deutschsprachigen Bereich erst seit 50 Jahren im Forschungsbereich zu finden, ihren Ursprung hat sie im angloamerikanischen Raum bereits vor 1950 (vgl. Lamnek 2010, S. 372).

„Gruppendiskussion (auch: Fokusgruppen, ‚focus groups‘) sind geplante Diskussionen, um Einstellungen zu einem bestimmten, durch das Forschungsinteresse definierten Bereich in einer offenen freundlichen Atmosphäre zu erheben. Dazu werden in der Gruppe Kommunikationsprozesse initiiert, die einem alltäglichen Gespräch ähneln“ (Vogel 2014, S. 581). Hierbei kommt ein Meinungs- und Erfahrungsaustausch zum Tragen, der von Erzählungen und Erinnerungen begleitet wird. In einer Gruppendiskussion können entweder einzelne Meinungen in validierter Weise oder Gruppenmeinungen unabhängig vom Subjekt erhoben werden (vgl. Vogel 2014, S. 581). Lamnek unterscheidet zwischen vermittelnden und ermittelnden Gruppendiskussionen. Während erstere hauptsächlich in der Personal- und Organisationsentwicklung angewandt werden, finden sich zweitere in den sozialwissenschaftlichen Forschungen wieder. „Die Angaben, die die Gruppenteilnehmer im Verlaufe einer Sitzung machen, bzw. die Gruppenprozesse, die zur Äußerung einer bestimmten Meinung oder Einstellung führen, stehen im Mittelpunkt des Interesses des Forschers“ (Lamnek 2010, S. 376). Demnach kann unsere Forschungsmethode in die Kategorie der ermittelnden Gruppendiskussionen eingeordnet werden.

### **Ziele und Einsatzmöglichkeiten**

Die Ziele einer Gruppendiskussion sind von den Forschenden abhängig und können folgende sein (vgl. Lamnek 2010, S. 376f.):

- › Das Herausfiltern von Meinungen und Einstellungen der einzelnen Diskutierenden oder
- › der gesamten Gruppe,
- › die Erkundung öffentlicher Meinungen und Einstellungen,
- › das Erkennen gruppenspezifischer Verhaltensweisen,

- › das Herausfinden der Bewusstseinsstrukturen der TeilnehmerInnen, welcher der Meinungen und Einstellungen zugrunde liegen,
- › das Erkennen von Gruppenprozessen, welche für die Meinungsbildung ausschlaggebend sind,
- › die Erforschung gesellschaftlicher Aspekte sowie
- › die Erkundung kollektiver Orientierungsmuster

Weiters führt Lamnek folgende Möglichkeiten an, welche die vielfältige Einsatzweise von Gruppendiskussionen verdeutlichen sollen (vgl. Lamnek 2010, S. 377): „Die Gruppendiskussion

1. kann als Vorbereitungsverfahren für standardisierte Erhebungsinstrumente dienen, wie etwa zur Konstruktion von Skalen zur Einstellungsmessung,
2. kann komplementär zu anderen qualitativen oder quantitativen Erhebungsmethoden praktiziert werden,
3. dient manchmal lediglich zur Illustration, mit der eine Auswahl typischer Aussagen vorgenommen wird, die die Ergebnisse quantitativer Analysen veranschaulichen und plausibilisieren sollen,
4. ist Instrument zur Einstellungserhebung, vor allem in der Markt- und Meinungsforschung, da die individuelle Meinung in der Gruppendiskussion durch die gegenseitige Stimulierung deutlicher zum Vorschein kommt als bei standardisierten Interviews,
5. kann als Korrektiv zur Fragebogenerhebung praktiziert werden, da die standardisierten Fragebögen die Variationsbreite von Einstellungen nur unzureichend erfassen können und vor allem nicht die Relevanzsysteme der Betroffenen ermitteln,
6. kann als Test (nicht im psychologisch-methodischen Sinne gemeint) zum Zwecke der Meinungs- und Einstellungsbeeinflussung eingesetzt werden und
7. ist besonders hilfreich bei der qualitativen Untersuchung von Motivationsstrukturen“ (Lamnek 2010, S. 377).

Für unser Forschungsvorhaben treffen mehrere der genannten Punkte zu. Die Gruppendiskussion wurde einerseits als Ergänzung zum quantitativen Fragebogen verwendet (2.) und andererseits, um Einstellungen erfassen zu können, die durch einen Online-Fragebogen nicht ermittelt werden können (5.). Da die Online-Befragung der AbsolventInnen des Masterstudiums Sozialpädagogik vor der Gruppendiskussion durchgeführt wurde, diente letztere dazu, um ein Gesamtbild vom Berufsstand der SozialpädagogInnen zu bekommen und deren Wahrnehmung bezüglich Professionalisierung des Berufsstandes. Zudem konnten die benötigten Kompetenzen der AbsolventInnen nicht zielführend mittels des Fragebogens erhoben werden, wonach die Entscheidung fiel, die Kompetenzen lediglich von den Gruppendiskutanten zu erfassen und kein repräsentatives Abbild der AbsolventInnen hinsichtlich derer Kompetenzen zu erlangen.

### **Planung und Durchführung**

Um qualitativ hochwertige Ergebnisse aus der Gruppendiskussion zu erhalten, muss diese gut geplant und strukturiert sein. Folgende entscheidenden Faktoren müssen vorab berücksichtigt werden:

- › Wer sind die TeilnehmerInnen und wer rekrutiert sie, wer führt die Gruppendiskussion durch, wer stellt die Technik dafür zusammen?
- › Wie kann die Gruppendiskussion hinsichtlich technischer und lokaler Gegebenheiten, der TeilnehmerInnenmotivation und der Moderation durchgeführt werden? Wie groß ist die Gruppe und wie viele Gruppen gibt es?
- › Welches Erkenntnisinteresse steht hinter der Gruppendiskussion?
- › Wie wird transkribiert und analysiert bzw. interpretiert?
- › Wie werden die Ergebnisse dargestellt und präsentiert?

Für unser Forschungsvorhaben gestaltete sich die Planung kurz zusammengefasst folgendermaßen:

Die Teilnehmenden bestanden aus den AbsolventInnen des Masterstudiums Sozialpädagogik an der Karl-Franzens-Universität Graz. Im Zuge des Online-Fragebogens konnten sich die TeilnehmerInnen freiwillig melden, um an der Gruppendiskussion teilzunehmen.

Diese wurden dann von uns kontaktiert und mittels einer Doodle-Terminanfrage konnte ein Termin mit fünf AbsolventInnen gefunden werden. Als Örtlichkeit konnten wir einen Seminarraum am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaften nutzen, die Technik wurde uns durch Bekannte/Familie geliehen und hauptverantwortlich dafür war eine von uns Forscherinnen. Die Moderation wurde von uns beiden durchgeführt. Anhand eines vorstrukturierten Leitfadens (s. Anhang) teilten wir uns die Gliederung der Diskussion auf. Das Erkenntnisinteresse lag in der Wahrnehmung der Berufsgruppe der SozialpädagogInnen generell und in deren Wahrnehmung über eine Professionalisierung der Sozialen Arbeit. Weiters sollten die Methoden und Kompetenzen erhoben und Erkenntnisse aus dem Fragebogen vertieft werden. Transkribiert wurde über die Software „F5“, die Daten mittels „MAXQDA“ analysiert und kategorisiert und mit einer qualitativen Inhaltsanalyse interpretiert. Die Ergebnisse werden im Kapitel 7.2. dargestellt und im Zuge dieser Masterarbeit sowie im Anschluss bei der kommissionellen Masterprüfung präsentiert.

Bezüglich der **Gruppengröße** der Diskussion finden sich in der Literatur durchaus unterschiedliche Empfehlungen (vgl. Vogel 2014, S. 584; Lamnek 2010, S. 396). Generell wird eine Größe von sechs bis acht Personen als optimal angesehen, Lamnek erweitert den Spielrahmen auf zwischen fünf und zwölf TeilnehmerInnen (vgl. Lamnek 2010, S. 396).

Prinzipiell kann zwischen **homogenen** oder **heterogenen** und **künstlichen** oder **natürlichen** Gruppen unterschieden werden. Reale beziehungsweise natürliche Gruppen treffen sich auch außerhalb des Gruppendiskussionssettings, wohingegen künstliche Gruppen extra dafür zusammengestellt wurden (vgl. Vogel 2014, S. 584). Homogene Gruppen verfügen über ein gemeinsames Merkmal, wie beispielsweise in unserem Fall, dass sie Sozialpädagogik an der Karl-Franzens-Universität studiert haben. Heterogene Gruppen sind Menschen aus unterschiedlichen Berufsfeldern mit disparaten, unterschiedlichen Positionen (vgl. Lamnek 2010, S. 395).

### **Vor- und Nachteile**

Der Vollständigkeit halber werden abschließend in der Tabelle 9 die Vor- und Nachteile der Gruppendiskussion skizziert. Eine genaue Erläuterung dazu findet sich bei Lamnek (2010, S. 428ff.).



Vorteile	Nachteile
• Atmosphäre	• Verhinderung von Äußerungen
• Themenvielfalt	• Meinungsänderung
• Längere Dauer	• Repräsentativität
• Kontext	• Aufzeichnung
• Erfassung inkonsistenter Meinungen	• Schweiger
• Kosten- und Zeitersparnis	• Abweichung vom Thema
	• Bestimmung der Variablen
	• Fehlende Standardisierung
	• Erhebungseinheit
	• Kontextabhängigkeit
	• Auswertung

Tabelle 9: Vor- und Nachteile einer Gruppendiskussion (Eigendarstellung vgl. Lamnek 2010, S. 428ff.)

Zuletzt wird im nächsten Teil das Prinzip der Videografie näher erläutert, da diese unterstützend bei unserer Triangulationsforschung eingesetzt wurde.

#### 6.1.4. Videografie

Da sich die Transkription einer Gruppendiskussion im Nachhinein als schwierig herausstellen kann, wurde diese zusätzlich zum Mitschnitt auf Tonband auch mit einer Videokamera aufgezeichnet. Jene videografischen Daten dienen dem Forschungsteam somit als unterstützendes Element, welches zu einer detaillierten Analyse beitragen sollte und ebenso weitere Aspekte hinsichtlich der sozialen Interaktionen eröffnete.

Während die Popularität von Interviews als wissenschaftliche Methode mit dem Aufkommen von Tonbandgeräten zunahm, so kann mittlerweile auch ein Anstieg bei der Verwendung audiovisueller Methoden in der qualitativen Sozialforschung verzeichnet werden. Obgleich visuelle Elemente, beispielsweise in Form von Bildern, sich zunächst nur schlecht etablierten, so konnten mit Videokameras vergleichsweise praktikabel sozialwissenschaftliche Videoanalysen vorgenommen werden und sie ermöglichten es, neben Inhalten auch Interaktionen oder räumliche Gegebenheiten festzuhalten. Jener Trend wurde besonders durch die fortschreitende Technisierung unterstützt, die dazu beitrug,

dass Videoequipment einerseits erschwinglich, andererseits simpler in der Anwendung wurde (vgl. Tuma et al. 2013, S. 8f.).

Der Vorteil filmischen Materials liegt in der gemeinsamen Aufzeichnung von akustischen und visuellen Prozessen, was somit auch ein wiederholtes Betrachten der aufgezeichneten Situationen ermöglicht und Perspektiven eröffnet, die bei einer Beobachtung oder bei einer Tonbandaufnahme möglicherweise unbemerkt oder unbeachtet geblieben wären. Allerdings darf nicht davon ausgegangen werden, dass eine videografische Dokumentation einer Situation alle möglichen Interaktionen und Einflussfaktoren dokumentieren kann, so sind beispielsweise auch olfaktorische oder taktile Wahrnehmungen nur bedingt in die Auswertung integrierbar (vgl. Dinkelaker/Herrle 2009, S. 14f.). Bei Videoanalysen, die zudem den Anspruch haben, soziale Interaktionen zu beleuchten, muss immer die Kamera als Faktor bei der Auswertung mitreflektiert werden, da die Situation durch dieselbe beeinflusst wird (vgl. Tuma et al. 2013, S. 38f.).

Laut Dinkelaker und Herrle (2009) kann von drei unterschiedlichen Perspektiven bei der Videoanalyse ausgegangen werden:

- › „Filmanalysen,
- › videogestützte Unterrichtsqualitätsforschung,
- › erziehungswissenschaftliche Videographie“ (Dinkelaker/Herrle 2009, S. 10f.).

Filmanalysen fokussieren sich den Autoren zufolge auf den (pädagogischen) Inhalt und die Distribution bzw. den Einsatz des Filmmaterials per se, wohingegen die videogestützte Unterrichtsqualitätsforschung sich darauf spezialisiert, Interaktionen innerhalb eines Unterrichtsettings zu analysieren und Häufigkeiten und Zusammenhänge im Lernkontext auszumachen, wobei das Hauptaugenmerk primär auf der Quantifizierung des qualitativen Materials liegt. Erziehungswissenschaftliche Videografie betrachtet hingegen den qualitativen Aspekt der Interaktionen und der zu analysierenden Prozesse und konzentriert sich auf die Generierung neuer Theorien und Konzepte (vgl. Dinkelaker/Herrle 2009, S. 10f.).

Im Zuge der vorliegenden Forschung sollte die videografische Aufzeichnung dazu dienen, die Interaktionen der Schülerinnen und Schüler besser analysieren zu können und weiters die nachträgliche Transkription erleichtern. Daher ist sie eher in die zuvor angeführte er-

ziehungswissenschaftliche Videografie einzuordnen. Da allerdings der inhaltliche Aspekt im Vordergrund des Forschungsinteresses stand, wurde weniger auf die perfekte Auswahl des Bildausschnitts als vielmehr auf die Erfassung der Gruppendiskussion als Gesamtes Wert gelegt. Somit konnten die Videoaufnahmen zur Analyse von Missverständnissen herangezogen werden und erhöhten zudem die Qualität der vorliegenden Daten um ein Vielfaches.

Die TeilnehmerInnen an der Gruppendiskussion wurden vorab über die Gründe der Aufzeichnung informiert und schienen von dem Vorhandensein einer Kamera wenig beeinflusst. Bei der Wahl der Kameraposition wurde vom Forschungsteam zudem darauf geachtet, das Aufnahmegerät eher im Hintergrund zu platzieren, damit es weniger als störendes Element wahrgenommen werden konnte.

## **6.2. Population und Stichprobe**

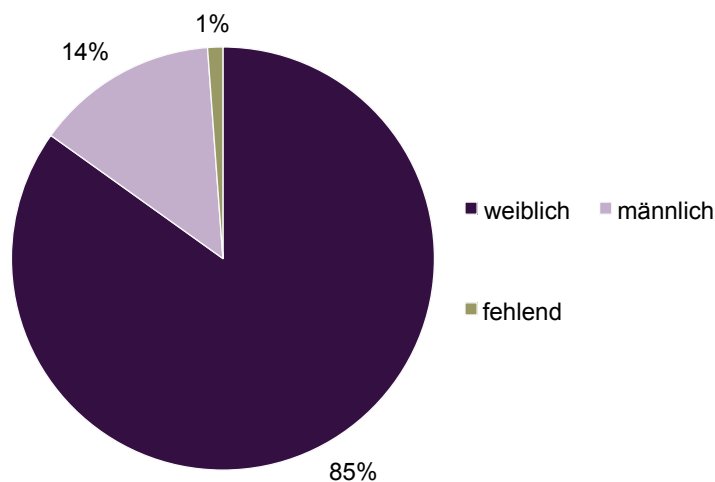
Laut Bortz und Döring (2006) handelt es sich bei der Population um die Grundgesamtheit aller Personen, für die im Zuge des Forschungsvorhabens Erkenntnisse gewonnen werden sollen. Von einer Vollerhebung spricht man, wenn alle Personen eines Personenkreises an der Forschung teilnehmen. Aufgrund mangelnder Erreichbarkeit, fehlendem Interesse oder weil die Grundgesamtheit oftmals nicht exakt abgrenzbar ist, stellt dies oft ein schwieriges Unterfangen dar, weshalb nur ein Ausschnitt einer Population für ein Forschungsvorhaben herangezogen werden kann. Ist dies der Fall, spricht man von einer Stichprobe. Jene soll im Optimalfall Rückschlüsse auf die Grundgesamtheit ermöglichen. Hierzu ist es jedoch wichtig, repräsentative Stichproben auszuwählen: die Zufallsauswahl sowie die bewusste Auswahl. Bei einer Zufallsauswahl besteht für jedes Element der Grundgesamtheit dieselbe Wahrscheinlichkeit, in die Stichprobe zu gelangen. Im Vergleich dazu wird bei der bewussten Auswahl die Stichprobe nach bestimmten Merkmalen selektiert, welche die Eigenschaften der Population widerspiegeln (vgl. Bortz/Döring 2006, S. 394ff.; Eckey/Kosfeld/Türck 2008, S. 24ff.).

Im Falle der vorliegenden Masterarbeit umfasst die angestrebte Grundgesamtheit alle AbsolventInnen und Absolventen des Masterstudiums Sozialpädagogik seit 2007. Hierbei handelt es sich um 335 Personen (Stand 3. Dezember 2014).

Dem Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaften standen Kontaktdaten in Form von E-Mail-Adressen von 247 Personen zur Verfügung, welche für unsere Forschung herangezogen wurden. Von jenen erwiesen sich jedoch 24 als unzustellbar, weshalb letztendlich 223 Personen erreicht werden konnten. Für die Forschung konnten schließlich Ergebnisse von 86 TeilnehmerInnen verwendet werden.

Die Stichprobe setzt sich aus 73 Frauen (84,9%) und 12 Männern (14,0%) zusammen, eine Eingabe (1,2%) wurde als vom System als fehlend gewertet (siehe Abbildung 2). Dies spiegelt die bereits in der Theorie erwähnte Überrepräsentation von Frauen im Bereich der Sozialen Arbeit besonders deutlich wider.

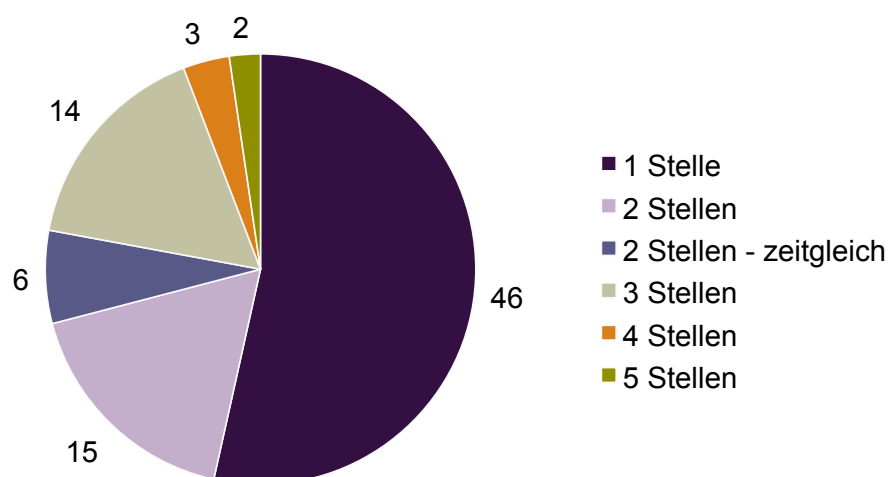
**Abbildung 2: Geschlechterverteilung der befragten AbsolventInnen**



Das Alter der TeilnehmerInnen lag zwischen 24 und 48 Jahren, wobei 50% (43 Personen) zwischen 26 und 29 Jahren waren. Lediglich 6 ProbandInnen (6,98%) wiesen ein Alter unter 26 Jahren auf, 31,40% (27 Personen) der Befragten zählten zu den 30- bis 35-Jährigen und 11,63% (10 Personen) der TeilnehmerInnen waren über 35 Jahre alt.

In Summe gaben die 86 befragten Personen Auskunft über 152 unterschiedliche Arbeitsstellen. Betrachtet man die Verteilung der Beschäftigungsverhältnisse im Detail, so zeigt sich, dass seit Abschluss des Studiums zwei Personen bereits bei fünf Arbeitsstellen tätig waren und uns deren Informationen zur Verfügung stellten. Weitere drei Personen gaben Aufschluss über vier unterschiedliche Tätigkeitsbereiche in der Sozialen Arbeit, 14 Personen wiesen drei unterschiedliche Beschäftigungsverhältnisse auf und 15 Personen arbeiteten in zwei Bereichen. Sechs Personen hatten zwei Arbeitsplätze zur selben Zeit und 46 Personen sind seit Abschluss ihres Studiums in einem Handlungsfeld tätig (siehe Abbildung 3).

Abbildung 3: Anzahl der Arbeitsstellen pro Person (n=86)



### 6.3. Durchführung der Forschung

Prinzipiell fassten wir den Entschluss, zuerst den quantitativen Online-Fragebogen an die AbsolventInnen des Masterstudiums Sozialpädagogik zu verschicken und im Anschluss daran eine Gruppendiskussion mit Freiwilligen aus der Stichprobe folgen zu lassen. Dies deshalb, da einerseits die Masterarbeit von zwei Personen verfasst wird und eine Methodenvielfalt daher nahe liegt. Andererseits konnten mit der quantitativen Befragung

nicht alle unsere Forschungsfragen vollständig erhoben werden, was eine qualitative Forschungsmethode erforderte.

### 6.3.1. Ablauf der Online-Fragebögen

---

Das erste E-Mail, welches den Link zur Online-Umfrage beinhaltetete, wurde am Freitag, den 5. September 2014, um 12.23 Uhr an alle 247 vorhandenen E-Mail-Adressen ausgesendet, wobei – wie bereits erwähnt – letztendlich 223 gültige Adressen übrig blieben. Folgende Abbildung veranschaulicht das versendete E-Mail:

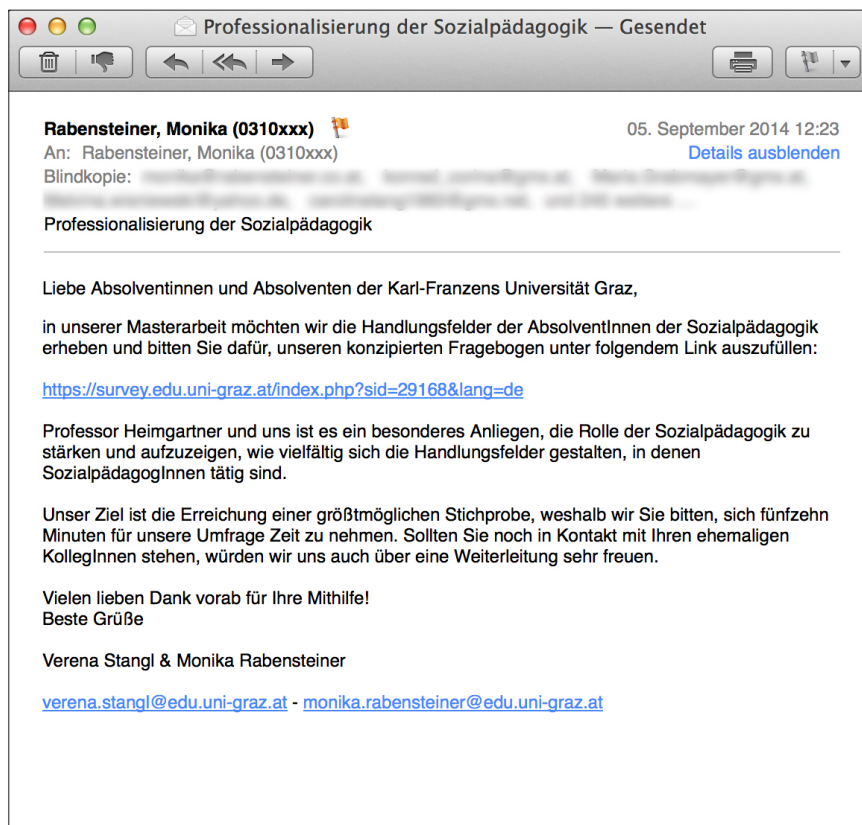


Abbildung 4: E-Mail an AbsolventInnen

Bis 19. September 2014 gingen 31 vollständige Antworten ein, weshalb wir am Montag den 29. September 2014 ein erneutes Erinnerungsmail an dieselbe Anzahl an AbsolventInnen sendeten. Dies vergrößerte die Stichprobe um 14 weitere Personen. Am Dienstag, dem 14.

Oktober 2014, versuchten wir ein drittes Mal die Stichprobe zu erweitern und sendeten zum einen eine weitere E-Mail an die AbsolventInnen. Zum anderen traten wir in Kontakt mit 193 Vereinen und Organisationen in der Steiermark, die in der Sozialen Arbeit tätig sind, mit der Bitte um Weiterleitung der Umfrage an AbsolventInnen des Masterstudiums Sozialpädagogik. Die Reaktion auf letzteres war durchwegs positiv und führte – gemeinsam mit der dritten Aussendung – zu einer erneuten Vergrößerung der Stichprobe um 41 Personen. Der letzte gültige Fragebogen wurde am 7. November 2014 ausgefüllt. Die finale Stichprobe umfasst somit 86 Personen, was – gemessen an den vorhandenen 247 E-Mail Adressen – einer Rücklaufquote von 34,82% entspricht und in Summe knapp über einem Viertel (25,67%) der Absolventinnen und Absolventen des Masterstudiums Sozialpädagogik ausmacht.

Zudem gibt das Online-Tool LimeSurvey Aufschluss über die unvollständig ausgefüllten Fragebögen. So kann festgestellt werden, dass der Fragebogen in Summe von 145 Personen angesehen wurde. In der Gesamtheit sind demnach 59 unvollständige Datensätze vorhanden. Die Statistik zeigt, dass ein Großteil die Umfrage ab der zweiten oder dritten Fragebatterie (Handlungsfelder, berufsbezogene Fragen) abgebrochen hat und somit der Literatur zufolge zu den Drop-Outs zählt. Bei der weiteren Analyse mussten auch einige Item-Nonresponse – also fehlende Angaben bei einigen Fragen – festgestellt werden. Wie bereits erwähnt, ist dies ein häufiges Problem bei Online-Befragungen. Da die Länge des Fragebogens knapp an die Grenze von 15 Minuten geht, sollte die geringe Anzahl an verpflichtenden Fragen zu einer Reduzierung der Drop-Out-Rate beitragen. Wir entschieden uns dennoch für die Verwendung aller, in LimeSurvey als vollständig eingetragenen Fragebögen, da es vor allem darum geht, die Handlungsfelder, Methoden und Kompetenzen in ihrer Breite aufzuzeigen, wobei fehlende Antworten nicht das gesamte Ergebnis verfälschen würden.

Die Quelle der Organisationen und Vereine, die von uns angeschrieben wurden, war einerseits die Service-Webseite des Landes Steiermark (siehe Abbildung 5), andererseits die Liste der Angebote für Offene Jugendarbeit des Steirischen Dachverbandes der Offenen Jugendarbeit (vgl. Steirischer Dachverband der Offenen Jugendarbeit 2014, o.S.).

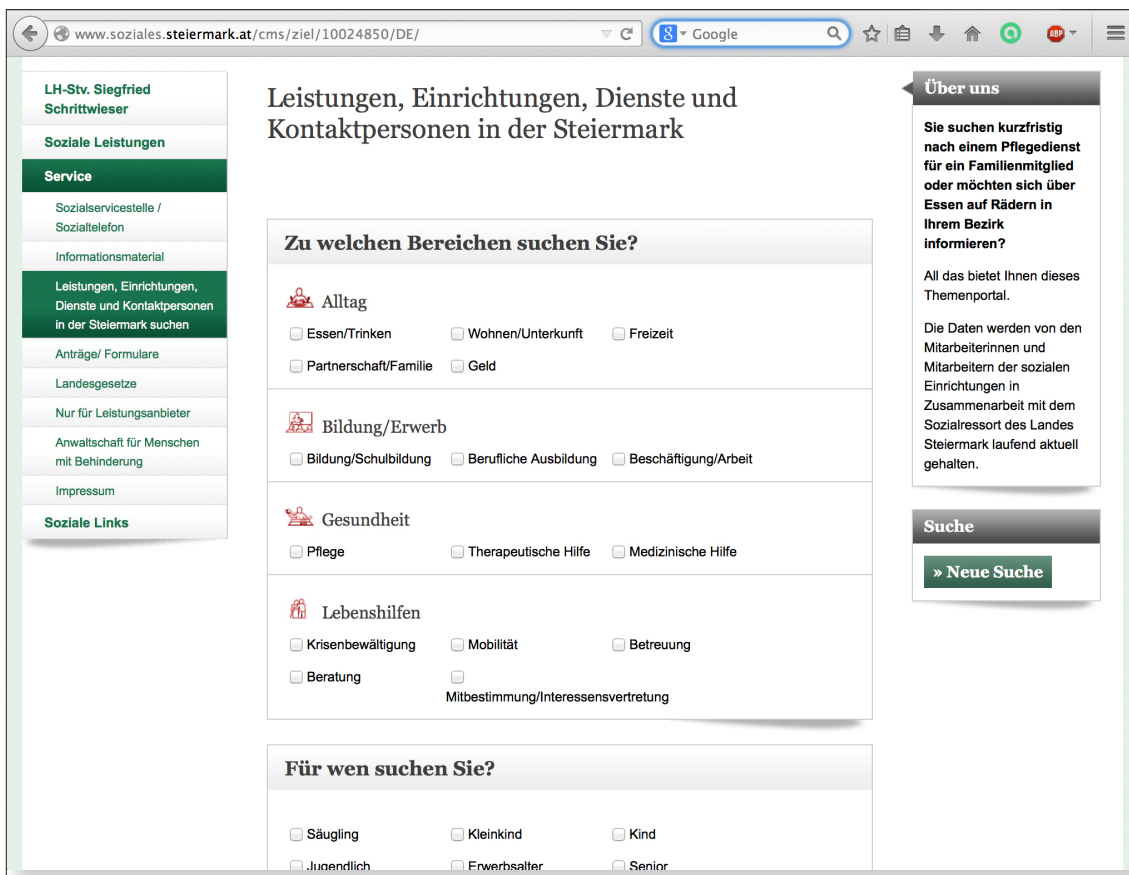


Abbildung 5: Service-Webseite des Landes Steiermark - <http://www.soziales.steiermark.at/cms/ziel/10024850/DE/>

Hinsichtlich der verwendeten Vorgehensweise gilt zu sagen, dass die Erinnerungsmails zwar wichtig sind, um die Stichprobe zu vergrößern, jedoch muss vor zu häufigen Mails Abstand genommen werden. Personen, die den Fragebogen bereits beim ersten Mal ausfüllten, reagierten nach dem dritten Anlauf bereits angespannt. Retrospektiv betrachtet kann außerdem gesagt werden, dass die zuständigen Personen bei den Trägern äußerst zuvorkommend und interessiert auf die Aufforderung zur Weiterverbreitung reagierten. Für jedes weitere Forschungsvorhaben ist dies definitiv ein empfehlenswerter Schritt.

Aufgrund der eventuellen Berufstätigkeit der meisten TeilnehmerInnen wurden auch die Zeitpunkte des Versendens der E-Mails unterschiedlich gewählt, um differenzierte Erreichbarkeit zu gewährleisten. Angesichts der Tatsache, dass Online-Umfragen häufig von einer äußerst geringen Rücklaufquote berichten, ist unsere Stichprobe, die knapp über einem Drittel liegt, für das Forschungsvorhaben als besonders positiv hervorzuheben.



### 6.3.2. Ablauf der Gruppendiskussion

---

Das Ziel der Gruppendiskussion war die Klärung bzw. Ergänzung des quantitativen Materials der folgenden Forschungsfragen:

- › Welchen Beitrag leistete das Studium für die praktische Arbeit aus Sicht der AbsolventInnen?
- › Welche vermittelten Methoden finden dabei ihre Anwendung?
- › Welche Kompetenzen benötigen Absolventinnen und Absolventen in der Praxis?
- › Wo wurden die nötigen Kompetenzen erlernt?
- › Inwiefern beeinflusst das Prinzip des lebenslangen Lernens die sozialpädagogische Praxis?

Dazu fand am 10. November 2014 eine Gruppendiskussion mit fünf AbsolventInnen des Masterstudiums Sozialpädagogik der Karl-Franzens-Universität Graz statt. Bei den Teilnehmenden handelte es sich um zwei männliche und drei weibliche Personen, welche anonym an der Gruppendiskussion teilnahmen. Die Forschung konnte in den Räumlichkeiten der Karl-Franzens-Universität, genauer im Wallgebäude in der Merangasse 70, 8010 Graz, abgehalten werden. Beide Forscherinnen waren bei der Gruppendiskussion anwesend und moderierten zusammen selbige. Um die anschließende Transkription zu erleichtern, wurde die Gruppendiskussion gefilmt und zusätzlich mit Aufnahmegeräten auditiv unterstützt. Folgende Themenbereiche (nähere Details s. Leitfaden-Fragebogen im Anhang) zu den oben genannten Forschungsfragen konnten in der Gruppendiskussion behandelt werden:

- › Persönliches Handlungsfeld und Zielgruppe
- › Rückblick auf das Studium
- › Subjektives Professionalisierungsempfinden
- › Methodeneinsatz in der Praxis
- › Subjektives Kompetenzverständnis
- › Erlernte Kompetenzen
- › Subjektives Weiterbildungsverhalten

Vor der Gruppendiskussion konnten sich die Teilnehmenden mit Getränken und kleinen Snacks stärken, während der Diskussion saßen sie gemeinsam mit den beiden Forscherinnen rund um eine Tischinsel, damit einerseits für die Trinkbecher und andererseits für die Aufnahmegeräte eine Abstellmöglichkeit zur Verfügung stand. Zu Beginn der Gruppendiskussion stellte sich das Forschungsteam vor und erklärte das Vorhaben der Masterarbeit und die Vorgehensweise der folgenden ca. eineinhalbstündigen Forschung. Dazu zählte auch die Vertraulichkeitserklärung der Daten sowie die Aufklärung über die Aufnahme mittels Videokamera sowie das Einholen des Einverständnisses der Teilnehmenden dafür. Danach folgte von den Forscherinnen die Bitte, sich anonym mittels des persönlichen Handlungsfeldes und der dazugehörigen Zielgruppe vorzustellen. Im Anschluss daran erhielten die Teilnehmenden einen Überblick der ersten Ergebnisse aus der Online-Befragung mittels PowerPoint-Präsentation, welche immer wieder als Grundlage für die Gruppendiskussion herangezogen wurde. Danach folgten die Fragen nach dem halbstandardisierten Leitfaden-Fragebogen.

Vor dem Teil der Kompetenzen wurde eine kurze Pause eingelegt. Für das Erfassen der Kompetenzen wurde im Anschluss von den Forscherinnen eine zusätzliche Methode zur Gruppendiskussion eingebaut: Auf drei Flipcharts innerhalb des Raumes waren die unterschiedlichen Kompetenzbereiche, gegliedert in Fach- und Sachkompetenz, Sozialkompetenz, Selbstkompetenz und Methodenkompetenz dargestellt. Die Teilnehmenden erhielten jeweils drei Klebepunkte pro Kompetenzbereich und wurden gebeten, diese nach ihrer persönlichen Relevanzgewichtung auf die unterschiedlichen Kompetenzen innerhalb der Kompetenzbereiche zu verteilen (Darstellung der Flipcharts s. Kapitel 7.2.). Nach dieser circa zehnminütigen Eigenarbeit ging die Gruppendiskussion weiter und befasste sich mit den Ergebnissen der Flipcharts sowie mit dem abschließenden Punkt über das persönliche Weiterbildungsverhalten.

Zusammenfassend erhielten wir aus der Diskussion rege Anhaltspunkte zum Professionsverständnis der Teilnehmenden sowie über die notwendige Verstärkung und Emanzipation des Berufsstandes. Bei den Fragen über die Kompetenzen waren die Erwartungen höher als die Ergebnisse, was wir auf die Länge der Gruppendiskussion sowie die späte Uhrzeit nach einem Arbeitstag zurückführten. Die genauen Ergebnisse dazu werden im

Kapitel 7.2. näher erläutert und im Kapitel 8 gemeinsam mit den quantitativen Ergebnissen in Hinblick auf die Fragestellungen resümiert.

## 6.4. Auswertungsverfahren

### 6.4.1. Deskriptive Statistik

---

Um die in Kapitel 5 angeführten Forschungsfragen zu beantworten, werden mit Hilfe des statistischen Analyseprogramms IBM SPSS 20 die Ergebnisse der Fragebögen im Detail analysiert.

Grundsätzlich gibt es mehrere Ansätze in der quantitativen Forschung: Bortz und Döring differenzieren zwischen der „explanativen“, „explorativen“ oder der „deskriptiven Untersuchung“ (Bortz/Döring 2006, S. 50). Während die ersten beiden Varianten sich mit der Überprüfung von Hypothesen beschäftigt, ist eine deskriptive Analyse vorwiegend an einer Beschreibung der Stichprobe und in weiterer Folge der Grundgesamtheit interessiert. Die Darstellung der Verteilung von Häufigkeiten, arithmetischen Mitteln und weiteren Kenngrößen oder eine grafische Aufbereitung tragen bei dieser Art der Auswertung dazu bei, ein klares Bild der vorliegenden Daten zu transportieren (vgl. Bortz/Döring 2006, S. 50; S. 371).

Im Zuge dieser Masterarbeit sind wir bestrebt darzustellen, wie vielfältig sich die Handlungsfelder, Methoden und Kompetenzen der AbsolventInnen konstituieren. Dies dient zur Sichtbarmachung der Differenziertheit und soll zur Bewusstseinsbildung im Bereich der Sozialen Arbeit beitragen.

Bevor nun in Kapitel 7 die Ergebnisse ausgewertet werden, folgt im Anschluss eine theoretische Einführung in die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring, welche herangezogen wird, um die Gruppendiskussion aufzubereiten.

#### 6.4.2. Qualitative Inhaltsanalyse

---

Zur Auswertung der Gruppendiskussion entschieden wir uns dafür, eine Inhaltsanalyse durchzuführen. Diese hat zum Ziel, Material aus irgendeiner Art von Kommunikation zu analysieren (vgl. Mayring 2010, S. 11). Nach Mayring werden qualitative Inhaltsanalysen als grundsätzliche Vorgehensweise bei theoriegeleiteten sowie regelgeleiteten Verstehens- und Interpretationsprozessen von Texten angesehen (vgl. ebd., S. 63). Da es in der Literatur zu keiner übereinstimmenden Definition der Inhaltsanalyse kommt, stellt Mayring ihre Spezifika als sozialwissenschaftliche Methode wie folgt dar:

- › „Kommunikation analysieren.
- › fixierte Kommunikation analysieren.
- › dabei systematisch vorgehen.
- › dabei also regelgeleitet vorgehen.
- › dabei auch theoriegeleitet vorgehen.
- › das Ziel verfolgen, Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen“ (Mayring 2010, S. 13).

Mittels qualitativer Inhaltsanalysen – somit Interpretationstechniken – soll demnach ein Text auf seine grundlegende Struktur hin überprüft werden. Mayring unterscheidet dabei drei Grundformen des Interpretierens, welche voneinander unabhängig und nicht aufbauend zu verstehen sind (vgl. Mayring 2010, S. 65):

- › *Zusammenfassung*: Hierbei ist das Ziel, das vorhandene Material zu reduzieren, ohne die wesentlichen Inhalte auszusparen. Mittels Abstraktion wird ein verkleinertes Grundgerüst des Textes geschaffen, der dennoch ein Abbild des Grundmaterials ergibt.
- › *Explikation*: Bei dieser Analysetechnik wird zu einzelnen Textpassagen externes Material hinzugezogen, um das Verständnis der Passage zu erläutern und zu erklären.
- › *Strukturierung*: Hierbei werden vor der Analyse Ordnungskriterien erstellt (sogenannte Kategorien), welche anschließend als Filter für bestimmte Aspekte aus dem Material gelten. Dadurch ergibt sich einerseits ein Querschnitt vom Material und andererseits kann selbiges aufgrund bestimmter Kriterien eingeschätzt werden.

Mayring hält weiters fest, dass verschiedene Mischvarianten der drei Grundformen möglich sind, im ersten Schritt jedoch die grundsätzliche Interpretationsform gewählt werden soll. Innerhalb dieser drei Formen gibt es weitere Differenzierungen, die erst eine detaillierte Ablaufbeschreibung des Vorgehens möglich machen (vgl. Mayring 2010, S. 65). Für das vorliegende Forschungsvorhaben wurde die Analyse mittels Strukturierung gewählt, da gewisse Aspekte aus der Gruppendiskussion das Forschungsinteresse darstellen. Die von Mayring festgelegten Untergruppen der Strukturierung gliedern sich in

- › die formale Strukturierung,
- › die inhaltliche Strukturierung,
- › die typisierende Strukturierung und in
- › die skalierende Strukturierung.

Diese verschiedenen Analyseformen stehen für die qualitativ orientierte Textanalyse mittels Strukturierung zur Verfügung und werden je nach Fragestellung eingesetzt (vgl. ebd., S. 66). Die Auswertung der Daten dieses Forschungsvorhabens folgte dem Schema der inhaltlichen Strukturierung, deren Ziel es ist, „bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen“ (Mayring 2010, S. 98). Diese Methode wurde weiters auch deshalb gewählt, da sie sich bereits für die Analyse von Gruppendiskussionen bewährt hat (vgl. ebd., S. 98). Es wurde folgend vorgegangen:

1. Nach der Transkription des Materials wurden theoriegeleitete Kategorien und Unterkategorien gebildet (Codebaum s. Anhang). Für diesen Bearbeitungsschritt wurde die Software MAXQDA herangezogen. In vorliegendem Forschungsvorhaben ergaben sich die Kategorien einerseits aus dem halbstandardisierten Fragebogen zur Gruppendiskussion (Fragebogen s. Anhang) – welcher sich wiederum aus den Ergebnissen der Online-Befragung ergab – und andererseits aus dem gewonnenen Material selbst.
2. In einem weiteren Schritt werden die kategorisierten Textstellen paraphrasiert (vgl. Mayring 2010, S. 98) und dabei „auf einer einheitlichen Sprachebene formuliert sein, was vor allem bei mehreren Sprechern (z. B. Gruppendiskussion) wichtig ist“ (ebd., S. 69). Letztlich sollen die Paraphrasen in einer grammatikalischen Kurzform stehen, als Beispiel gibt er hier an: „Ja wissen Sie, ich hab’ ja eigentlich keine Belas-

tung im Großen und Ganzen damals gespürt“ wird zu „keine Belastung gespürt“ (Mayring 2010, S. 69).

3. Im letzten Schritt werden die Paraphrasen pro Unterkategorie und dann pro Hauptkategorie in wissenschaftlicher Sprache zusammengefasst (vgl. ebd., S. 98). Die Zusammenfassung wird somit dadurch erreicht, ein höheres Abstraktionsniveau der vorhin erstellten Paraphrasen zu erstellen (vgl. ebd., S. 69).

Da sich unsere Forschung sowohl qualitativer als auch quantitativer Analyseschritte bedient, werden im Folgenden beide Ergebnisse zuerst getrennt voneinander ausführlich dargestellt und abschließend eines gemeinsamen Resümees unterzogen.

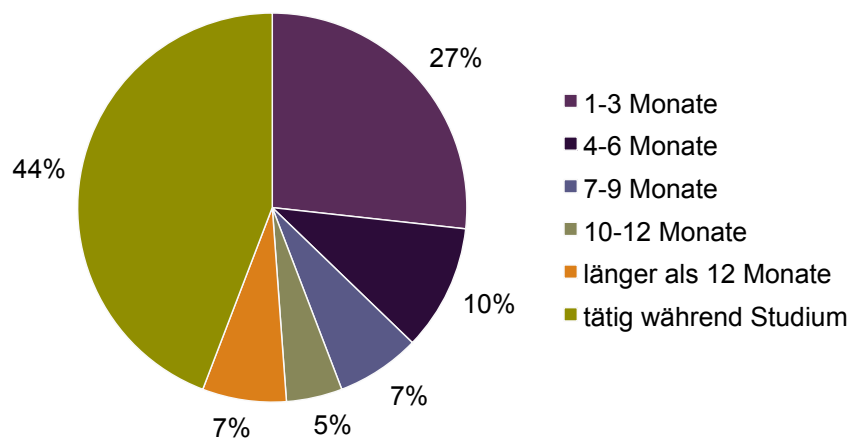
## 7. Auswertung und Interpretation der Ergebnisse

### 7.1. Ergebnisse aus dem Online-Fragebogen

Wie bereits in Kapitel 6.3.1. angeführt, nahmen 86 Personen an unserer Umfrage teil und gaben Auskunft über 152 verschiedene Arbeitsstellen, in denen sie seit oder während ihres Studiums tätig waren. Da der Fragebogen in vielen Bereichen Mehrfachantworten zuließ, kann nicht immer von einer maximalen Anzahl von 86 ausgegangen werden, weshalb für die folgende Darstellung der Ergebnisse – sofern nicht im Detail relevant – vorwiegend Prozentzahlen zur Analyse herangezogen werden.

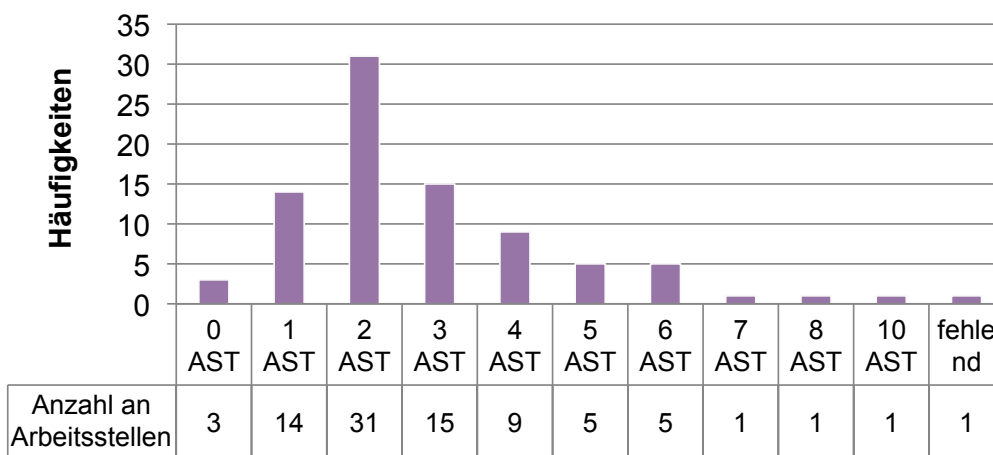
Um einen allgemeinen Überblick über die Stichprobe zu erlangen, wurden neben Fragen, die das Alter oder Geschlecht betreffen, auch einleitende Fragen zur Berufstätigkeit gestellt. Unser Interesse galt zum einen der Dauer bis zur ersten Beschäftigung als Sozialpädagogin/Sozialpädagoge: Abbildung 6 zeigt, dass 44 % der befragten Personen bereits während des Studiums als Sozialpädagoge/Sozialpädagogin tätig waren. 27 % galten zwischen einem und drei Monaten als arbeitsuchend, bevor die erste Stelle als Sozialpädagoge/Sozialpädagogin begonnen werden konnte. Lediglich bei 7 % dauerte die Arbeitssuche länger als ein Jahr an. Grundsätzlich lässt dies darauf schließen, dass die AbsolventInnen des Masterstudiums Sozialpädagogik gefragte Fachkräfte am Arbeitsmarkt darstellen und auch vor Abschluss des Studiums bereits im fachspezifischen Bereich tätig sind.

**Abbildung 6: Dauer bis zur ersten Stelle als Sozialpädagoge/Sozialpädagogin**



Zur weiteren Analyse sollte die Anzahl der bezahlten Arbeitsstellen im Bereich der Sozialen Arbeit seit oder während des Studiums angegeben werden. Die größte Gruppe – 31 Personen – konnte auf 2 Arbeitsstellen zurückblicken. 14 Personen arbeiteten in 1 Einrichtung der Sozialen Arbeit, 15 Personen in 3 und 9 Personen in 4 unterschiedlichen Bereichen. 13 Personen weisen 5 oder mehr unterschiedliche sozialpädagogische Arbeitsstellen auf (siehe Abbildung 7).

Abbildung 7: Anzahl der Arbeitsstellen (n=86)

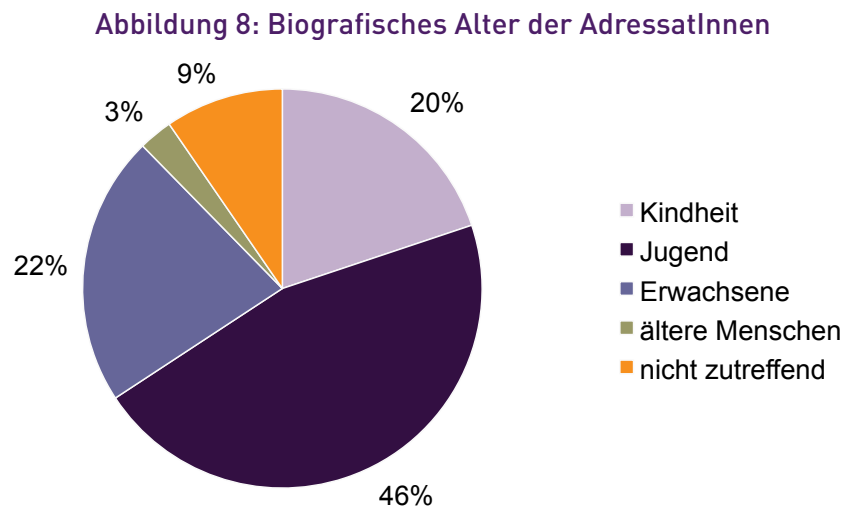


### 7.1.1. Auswertung der Handlungsfelder

#### Ergebnisse der Handlungsfelder im Allgemeinen

Um in die Fragegruppe der Handlungsfelder einzuleiten, sollte zunächst das biografische Alter der AdressatInnen angegeben werden. 46 % der Befragten führten an, vorwiegend mit Jugendlichen tätig zu sein, gefolgt von 22 %, die mit Erwachsenen arbeiten und 20 %, deren Zielgruppe Kinder darstellen. Lediglich 3 % der AbsolventInnen beschäftigen sich im Rahmen ihres Handlungsfeldes mit älteren Menschen und für 9 % ist das biografische Alter der AdressatInnen nicht relevant.





Nach wie vor spiegelt sich deutlich der historische Ursprung der Sozialpädagogik aus der Kinder- und Jugendhilfe in den aktuellen Tätigkeitsfeldern der AbsolventInnen wider. Die Zielgruppe der älteren Menschen, welche angesichts des demografischen Wandels und gesellschaftlicher Entwicklungen immer größer wird und auch für die Sozialpädagogik ein potenzielles Handlungsfeld darstellt, ist bisher unter den AbsolventInnen noch unterrepräsentiert. Dies begründet sich vermutlich in der Tatsache, dass in Handlungsfeldern, in welchen mit älteren Menschen gearbeitet wird, bisher andere Disziplinen wie Medizin oder Pflegewissenschaften vorherrschend sind. Hier gilt es ein verbessertes sozialpädagogisches Angebot zu entwickeln.

Weiters sollten die AbsolventInnen Aufschluss über die Art der Leistung geben: Hier zeigt sich, dass im Grunde alle Leistungsarten ähnlich verteilt sind. Die meisten Leistungen werden stationär angeboten (27 %), dicht gefolgt von mobilen (20 %), offenen (16 %) und aufsuchenden (13 %) Leistungen. Teilstationäre oder ambulante Angebote sind im Bereich der sozialpädagogischen Handlungsfelder unter den AbsolventInnen eher selten vertreten und bewegen sich zwischen 2 % und 5 %. Für 17 % der Befragten ist die Art der Leistung in ihrem Handlungsfeld nicht relevant (siehe Abbildung 9).

Abbildung 9: Art der Leistung

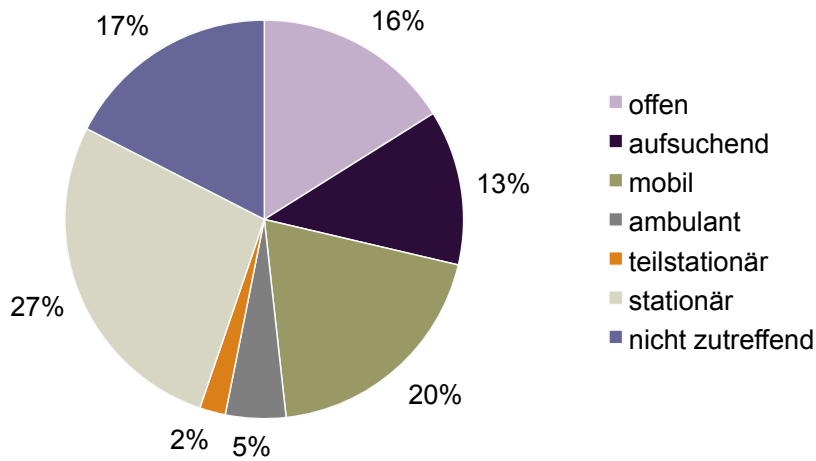
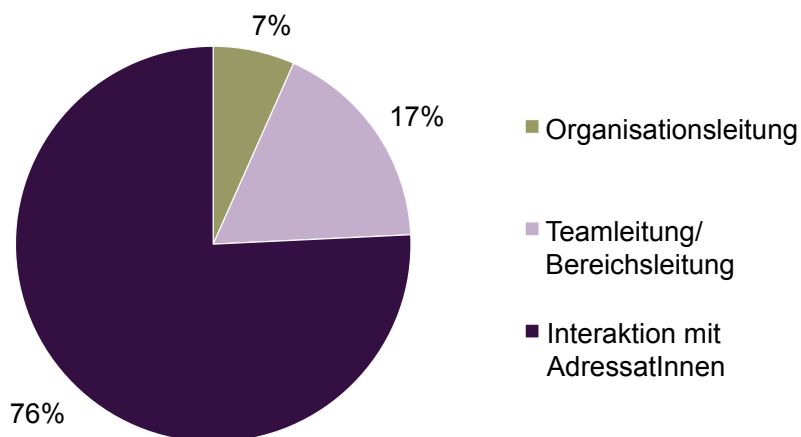


Abbildung 10 zeigt, dass die AbsolventInnen vorwiegend in der Interaktion mit AdressatInnen tätig sind. Lediglich 17 % leiten ein Team oder einen Bereich im Zuge ihrer Tätigkeit und nur 7 % eine Organisation. Folgende sonstige Positionen und Tätigkeiten neben den vorgegebenen wurden von den AbsolventInnen genannt: Praktikumsmentorin, Referentin, Stellvertretende Teamleitung, Team/Forschung, Wissenschaftler/in, Assistenz, Dokumentation, Mitarbeit in Forschungsprojekt, Verwaltung, wissenschaftliche/r Mitarbeiter/in, Arbeit für Geschäftsführung, Buchhaltung, studentische/r Mitarbeiter/in, Mitarbeiter/in.

Abbildung 10: Personale Ebene



Wie bereits in Kapitel 6.1.2 angeführt, wurden basierend auf unterschiedlichen Themengebieten Leistungen abgefragt, in denen die AbsolventInnen des Masterstudiums Sozialpädagogik tätig sind. Hierbei waren natürlich Mehrfachantworten möglich, da Dienstverhältnisse unterschiedliche Leistungen beinhalten können. Basierend auf den 15 angeführten Themenfeldern, welche im Fragebogen angeführt wurden, lässt sich sagen, dass die 86 AbsolventInnen im Laufe ihres Berufslebens beziehungsweise der angeführten Arbeitsstellen insgesamt 834 Leistungen angeführt haben. Nachdem bereits dargestellt wurde, dass das biografische Alter der AdressatInnen vorwiegend im Bereich der Jugend festzumachen ist, wirkt es wenig verwunderlich, dass SozialpädagogInnen vorwiegend im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe sowie Familie, Partnerschaft und Alleinerziehenden vertreten sind. Mit einer Anzahl von 223 angeführten Leistungen macht dies 26,74 % aller Nennungen aus. Innerhalb des Themenfeldes ist das Angebot weitaus differenzierter als beispielsweise im Bereich Alten- und Generationenarbeit, was zusätzlich zu diesem hohen Wert beiträgt. Alle weiteren Handlungsfelder unterscheiden sich bedeutend von diesem Höchstwert, so findet sich das Handlungsfeld Arbeit und Beruf mit 10,19 % (85 Nennungen) der gesamten Leistungen, gefolgt von Gender und Sexualität mit 9,83 % (82 Nennungen). Gemessen an der Häufigkeit der Nennungen folgt an vierter Stelle der Themenbereich der Gesundheit (77 Nennungen/9,23 %) gefolgt von Migration, Asyl und Multikulturelles mit 70 Nennungen und entsprechenden 8,39 %.

Im Folgenden zeigt Tabelle 10 neben der gesamten Anzahl der Nennungen ebenso eine detaillierte Aufschlüsselung je Arbeitsstelle gereiht nach der Häufigkeit der Nennungen:

Handlungsfelder	1. AST	2. AST	3. AST	4. AST	5. AST	GESAMT
Kinder- und Jugendhilfe sowie Familie, Partnerschaft, Alleinerziehende	153	44	14	12		223
Arbeit und Beruf	68	10	7			85
Gender, Sexualität	64	14	4			82
Gesundheit	63	11	3			77
Migration, Asyl, Multikulturelles	57	10	2		1	70
Menschen mit besonderen Bedürfnissen	39	15	5			59
Kinder- & Jugendarbeit	37	11	6		2	56
Sport- & Erlebnispädagogik	22	6	4			32

Weiterbildung, Forschung, Lehre	22	6	0	1		29
Straffälligkeit	18	6	2			26
Sucht	19	5	2			26
Armut	22	1	2			25
Regionale Soziokultur- und Stadtteilarbeit	13	4				17
Alten- & Generationenarbeit	11	5				16
Kunst	11					11

Tabelle 10: Anzahl der Leistungen je Handlungsfeld und Arbeitsstelle

Anhand dieser Ergebnisse wird deutlich, dass jene Handlungsfelder, die innerhalb der Disziplin und auch innerhalb der theoretischen Landschaft als modern und neu gelten, entsprechend weit vorne in Tabelle 10 wiederzufinden sind. Angesichts der Tatsache, dass es sich hierbei um Bereiche handelt, die erst in der Entwicklung stehen und bisher noch nicht vollends im sozialpädagogischen Diskurs etabliert sind, ist es unbedingt notwendig, dieses Ergebnis aufzuzeigen. Es wird deutlich, dass eine permanente Erweiterung der Handlungsfelder auch auf theoretischer Ebene maßgeblich ist, da jene „neuen“ Bereiche wichtige Arbeitsfelder für AbsolventInnen darstellen. Sofern eine Weiterentwicklung an Leistungen in diesen Bereichen passiert – wovon ausgegangen werden kann – eröffnen sich für AbsolventInnen auch zukünftig viele potenzielle Arbeitsbereiche, die ebenso eine theoretische Auseinandersetzung benötigen.

### Leistungen innerhalb der Handlungsfelder im Detail

Um einen Überblick zu erlangen, wie sich die Leistungen innerhalb eines Handlungsfeldes verteilen, sollen folgende Tabellen Aufschluss geben. Jeder Themenbereich findet hier mit allen angeführten Leistungen seine Berücksichtigung. Mithilfe des Analyseprogramms SPSS wurden die Häufigkeiten aller Nennungen und Arbeitsplätze summiert, um rückzuschließen, welches die Leistung ist, in denen SozialpädagogInnen am häufigsten tätig sind. Auch die Repräsentanz derselben in den unterschiedlichen Handlungsfeldern soll dadurch sichtbar gemacht werden.

Häufigkeiten von \$Altenarbeit\_GESAMT

		Antworten	
		N	Prozent
\$Altenarbeit _GESAMT <sup>a</sup>	Wohnprojekte mit alten Menschen	1	6,25 %
	Mobile Leistung für alte Menschen	3	18,75 %
	offene Altenarbeit	3	18,75 %
	Tagesstruktur	6	37,50 %
	Intergenerative Leistungen	3	18,75 %
Gesamt		16	100 %

a. Dichotomie-Gruppe tabellarisch dargestellt bei Wert 1.

Tabelle 11: Häufigkeiten Alten- &amp; Generationenarbeit gesamt

An der niedrigen Anzahl an Gesamtnennungen im Bereich **Alten- & Generationenarbeit** (16) wird wiederum deutlich, dass es sich hierbei um ein Handlungsfeld handelt, welches sich bisweilen noch in der Entwicklung befindet.

Hier am häufigsten vertreten sind AbsolventInnen in der Leistung der Tagesstruktur. Allerdings betrifft dies nur 0,72 % aller Fälle (6 Nennungen).

Häufigkeiten von \$Arbeit\_GESAMT

		Antworten	
		N	Prozent
\$Arbeit _GESAMT <sup>a</sup>	Regionalökonomische Leistungen	6	7,06 %
	Jugendcoaching	13	15,29 %
	Bildung von arbeitssuchenden Personen	13	15,29 %
	sozialökonomischer & arbeitsintegrativer Betrieb	10	11,76 %
	Berufsorientierung & -eingliederung	24	28,24 %
	Werkstätten	6	7,06 %
	Arbeitstraining	13	15,29 %
Gesamt		85	100,00 %

a. Dichotomie-Gruppe tabellarisch dargestellt bei Wert 1.

Tabelle 12: Häufigkeiten Arbeit und Beruf gesamt

Der Bereich **Arbeit und Beruf** umfasst 85 Nennungen von insgesamt 834 Leistungen. Am häufigsten finden sich die AbsolventInnen im Bereich der Berufsorientierung & -eingliederung wieder. 24-mal wurde dies angegeben, was 2,88 % von der Summe der gesamten Angaben entspricht.

Häufigkeiten von \$Armut\_GESAMT

		Antworten	
		N	Prozent
\$Armut _GESAMT <sup>a</sup>	Armutsprävention	8	32,00 %
	Wohnungslosenhilfe	7	28,00 %
	Schuldenberatung	6	24,00 %
	Sozialmarkt	4	16,00 %
Gesamt		25	100,00 %

a. Dichotomie-Gruppe tabellarisch dargestellt bei Wert 1.

Tabelle 13: Häufigkeiten Armut gesamt

Das Handlungsfeld der **Armut** ist mit insgesamt 25 Nennungen von den AbsolventInnen ebenso wenig frequentiert wie jenes der Alten- und Generationenarbeit. Am häufigsten sind jene im Bereich der Arbeitsprävention mit insgesamt 8 Nennungen vertreten.

Häufigkeiten von \$Weiterbildung\_GESAMT

		Antworten	
		N	Prozent
\$Weiterbildung _GESAMT <sup>a</sup>	Weiterbildungen	13	44,83 %
	Lehrtätigkeit	8	27,59 %
	Forschungsprojekte	8	27,59 %
Gesamt		29	100,00 %

a. Dichotomie-Gruppe tabellarisch dargestellt bei Wert 1.

Tabelle 14: Häufigkeiten Weiterbildung, Forschung, Lehre gesamt

Auch in der **Weiterbildung** sind AbsolventInnen des Masterstudiums Sozialpädagogik zu finden. 13-mal wurde jener Bereich im Handlungsfeld Weiterbildung, Forschung und Lehre gewählt. Auch hier zeichnet sich ein ähnliches Bild wie bei den zuvor angeführten Handlungsfeldern: In Summe fallen nur 3,48 % der Nennungen auf diese Kategorie.

Häufigkeiten von \$Gender\_GESAMT

		Antworten	
		N	Prozent
\$Gender _GESAMT <sup>a</sup>	Mädchen-/Frauenberatung	14	17,07 %
	Männerberatung	10	12,20 %
	Frauenhaus	2	2,44 %
	Bildungsarbeit für Mädchen/Frauen	20	24,39 %
	Bildungsarbeit für Burschen/Männer	19	23,17 %
	Bildungsarbeit für MultiplikatorInnen	3	3,66 %
	Organisationsberatungen	3	3,66 %
	Beratung für Sexualität	11	13,41 %
Gesamt	82	100,00 %	

a. Dichotomie-Gruppe tabellarisch dargestellt bei Wert 1.

Tabelle 15: Häufigkeiten Gender, Sexualität gesamt

Wie in Kapitel 3 angeführt, handelt es sich bei **Gender und Sexualität** um ein eher junges Handlungsfeld in der Sozialpädagogik. Dennoch sind bereits viele AbsolventInnen in den hier angeführten Leistungen tätig. 82 Nennungen fielen in Summe auf diesen Bereich, wobei die SozialpädagogInnen mit 20 Nennungen am stärksten in der Bildungsarbeit für Mädchen/Frauen präsent sind.

Häufigkeiten von \$Gesundheit\_GESAMT

		Antworten	
		N	Prozent
\$Gesundheit _GESAMT <sup>a</sup>	Arbeit zum Thema Übergewicht	13	16,88 %
	Arbeit zum Thema Essstörungen	15	19,48 %
	Arbeit mit krebserkrankten Personen	1	1,30 %
	Arbeit mit hörbeeinträchtigten Personen	3	3,90 %
	Arbeit mit sehbeeinträchtigten Personen	3	3,90 %
	Psychische Krankheiten	26	33,77 %
	Klinische Sozialpädagogik	7	9,09 %
	Rehabilitation	3	3,90 %
	Begleitung für Sterbende	1	1,30 %
	Hospiz	1	1,30 %
	Niederschwellige Gesundheitsversorgung	4	5,19 %
Gesamt	77	100,00 %	

a. Dichotomie-Gruppe tabellarisch dargestellt bei Wert 1.

Tabelle 16: Häufigkeiten Gesundheit gesamt

Ein ebenso junges Handlungsfeld stellt die **Gesundheit** dar, aber auch hier sind SozialpädagogInnen in großer Zahl vertreten. 77 Nennungen fallen insgesamt auf diesen Bereich, wobei die AbsolventInnen am häufigsten in Leistungen im Zusammenhang mit psychischen Krankheiten tätig sind. Mit 26 Nennungen entspricht dies 3,12 % der gesamten Leistungen.

Häufigkeiten von \$KinderJugendhilfeFam\_GESAMT

		Antworten	
		N	Prozent
	Beratung und Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit Trennungserlebnissen	23	10,31 %
	Beratung für Alleinerziehende	12	5,38 %
	Betreute Wohngruppe	13	5,83 %
	Betreutes Wohnen	9	4,04 %
	Betreutes Wohnen in Krisensituationen	7	3,14 %
	Betreutes Wohnen von jugendlichen Familien	2	0,90 %
	Betreuung gefährdeter Jugendlichen mit Migrationshintergrund	13	5,83 %
	Elternberatungszentren	7	3,14 %
	Erziehungshilfe	16	7,17 %
	Familienähnliche Wohngemeinschaft	3	1,35 %
	Familienbegleitende Pflegeplatzunterbringung	1	0,45 %
	Familienberatungsstellen	5	2,24 %
	Familienhilfe JWG	7	3,14 %
\$KinderJugend- hilfeFam _GESAMT <sup>a</sup>	Familienpädagogische Krisenpflegeplatzunterbringung	1	0,45 %
	Flexible Leistungen	13	5,83 %
	Intensivbetreuung mit besonderer Beschulung in Wohngemeinschaften	4	1,79 %
	Interdisziplinäre Frühförderung und Familienbegleitung	3	1,35 %
	Kinder- und Jugendwohngruppe	12	5,38 %
	Krisendienst für Familien	7	3,14 %
	Kriseninterventionsstelle/Krisenunterbringung	4	1,79 %
	Partnerschaft- & Eheberatung	5	2,24 %
	Psychologische Behandlung	6	2,69 %
	Begleitung bei Scheidungs- und Trennungserlebnissen	8	3,59 %
	Sozialbetreuung	20	8,97 %
	Sozialpädagogische Wohngemeinschaft für Kinder und Jugendliche	17	7,62 %
	Therapeutische WG-Unterstützung	2	0,90 %
	Wohngemeinschaft für Mutter mit Kind	3	1,35 %
Gesamt		223	100,00 %

a. Dichotomie-Gruppe tabellarisch dargestellt bei Wert 1.

Tabelle 17: Häufigkeiten Kinder- und Jugendhilfe sowie Familie, Partnerschaft, Alleinerziehende gesamt



An der Anzahl differenzierter Leistungen – in Summe 27 – ist erkennbar, dass das Handlungsfeld der **Kinder- und Jugendhilfe sowie Familie, Partnerschaft und Alleinerziehende** am weitesten entwickelt ist und demnach viele Möglichkeiten für AbsolventInnen bietet. 223 Nennungen lassen darauf schließen, dass in diesem Bereich die Nachfrage nach SozialpädagogInnen äußerst hoch ist. Auch die historische Komponente der Sozialpädagogik spiegelt sich hier wider. Am häufigsten (23 Nennungen) sind die AbsolventInnen im Bereich Beratung und Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit Trennungserlebnissen zu finden.

Häufigkeiten von \$KinderJugendarbeit\_GESAMT

		Antworten	
		N	Prozent
\$KinderJugendarbeit_GESAMT <sup>a</sup>	Verbandliche Jugendarbeit	4	7,14 %
	Jugendzentren und -treffs	17	30,36 %
	Regionales Jugendmanagement	2	3,57 %
	Streetwork	7	12,50 %
	Schulsozialarbeit	4	7,14 %
	Jugendinformation	10	17,86 %
	Elementarpädagogische Betreuung	7	12,50 %
	Nachmittagsbetreuung	2	3,57 %
	Hort	1	1,79 %
	Lerncafés	2	3,57 %
Gesamt	56	100,00 %	

a. Dichotomie-Gruppe tabellarisch dargestellt bei Wert 1.

Tabelle 18: Häufigkeiten Kinder- &amp; Jugendarbeit gesamt

Obwohl die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen einen großen Bestandteil der Zielgruppe der AbsolventInnen ausmacht, so sind jene weniger im Bereich der **Kinder- und Jugendarbeit** tätig. Mit 17 Nennungen wurden Jugendzentren und -treffs am häufigsten angeführt. Auch der elementarpädagogische Bereich ist trotz des Spezialisierungsmoduls bisher eher marginal repräsentiert. Allerdings sollte man hier den AbsolventInnen mehr Zeit geben, sich in diesem Bereich etablieren zu können, da jenes Angebot seit dem Studienjahr 2010/11 besteht und die ersten universitär ausgebildeten ElementarpädagogInnen erst in die Arbeitswelt einsteigen. Dementsprechend wird in Zukunft auch in diesem Feld ein Anstieg an SozialpädagogInnen zu erwarten sein.

Häufigkeiten von \$Kunst\_GESAMT

		Antworten	
		N	Prozent
\$Kunst_GESAMT <sup>a</sup>	Pädagogisches Malen	5	45,45 %
	Pädagogisches Tanzen	1	9,09 %
	Pädagogisches Musizieren	4	36,36 %
	Museumspädagogik	1	9,09 %
Gesamt		11	100,00 %

a. Dichotomie-Gruppe tabellarisch dargestellt bei Wert 1.

Tabelle 19: Häufigkeiten Kunst gesamt

Die AbsolventInnen sind im Bereich der **Kunst** nur marginal vertreten. Am häufigsten sind jene im Zusammenhang mit pädagogischem Malen tätig, allerdings handelt es sich hierbei lediglich um 5 Nennungen von 834.

Häufigkeiten von \$MenschenmbesBeduerfnissen\_GESAMT

		Antworten	
		N	Prozent
\$Menschenmbes- Beduerfnissen _GESAMT <sup>a</sup>	Vollzeitbetreutes Wohnen für Menschen mit Behinderung	3	5,08 %
	Trainingswohnung für Menschen mit Behinderung	4	6,78 %
	Teilzeitbetreutes Wohnen	2	3,39 %
	Beschäftigung in Tageswerkstätten produktiv/kreativ	2	3,39 %
	Beschäftigung in Tageseinrichtungen mit Tagesstruktur	2	3,39 %
	Berufliche Eingliederung Arbeitstraining	9	15,25 %
	Berufliche Eingliederung in Werkstätten	2	3,39 %
	Berufliche Eingliederung durch betriebliche Arbeit	4	6,78 %
	Interdisziplinäre Frühförderung und Familienbegleitung	3	5,08 %
	Wohnassistentz	1	1,69 %
	Familientlastungsdienst	5	8,47 %
	Freizeitassistentz	3	5,08 %
	Sozialpsychiatrische Leistungsarten	4	6,78 %
	Vollzeitbetreutes Wohnen für psychisch beeinträchtigte Menschen	2	3,39 %
	Teilzeitbetreutes Wohnen für psychisch beeinträchtigte Menschen	2	3,39 %
	Beschäftigung in Einrichtungen für psychisch beeinträchtigte Menschen	5	8,47 %
	Berufliche Eingliederung für psychisch beeinträchtigte Menschen – Zusatzpaket Diagnostik	1	1,69 %
	Berufliche Eingliederung für psychisch beeinträchtigte Menschen – Arbeitsrelevante Kompetenzförderung	4	6,78 %
	Mobile sozialpsychiatrische Betreuung	1	1,69 %
	Gesamt		59

a. Dichotomie-Gruppe tabellarisch dargestellt bei Wert 1.

Tabelle 20: Häufigkeiten Menschen mit besonderen Bedürfnissen gesamt

Obwohl das Masterstudium Sozialpädagogik bis zum Wechsel des Studienplans im Studienjahr 2010/11 eine Vertiefung im Bereich der Sonder- und Heilpädagogik anbot und auch die Leistungen mit einer Auswahl von 19 möglichen vergleichsweise differenziert ausfallen, sind die AbsolventInnen verhältnismäßig wenig im Bereich mit **Menschen mit besonderen Bedürfnissen** vertreten. Auch gibt es keine Leistung, die mehr als 9-mal erwähnt wurde. Weiters bewegen sich die Nennungen eher im Bereich zwischen 1 und 5. Lediglich die Berufliche Eingliederung – Arbeitstraining wurde 9-mal angeführt.

Häufigkeiten von \$Migration\_GESAMT

		Antworten	
		N	Prozent
\$Migration_GESAMT <sup>a</sup>	Betreuung gefährdeter Jugendlicher mit Migrationshintergrund	16	22,86 %
	Asylrecht	5	7,14 %
	antirassistische Bildungsarbeit	14	20,00 %
	Menschenrechtsarbeit	4	5,71 %
	Beratung von Migrantinnen und Migranten	13	18,57 %
	Interkulturelle Psychotherapie	1	1,43 %
	Bildungsangebote	10	14,29 %
	Antidiskriminierungsstelle	2	2,86 %
	Wohnbetreuung für Asylsuchende	4	5,71 %
	Rückführungsbegleitung für Asylsuchende	1	1,43 %
	Gesamt	70	100,00 %

a. Dichotomie-Gruppe tabellarisch dargestellt bei Wert 1.

Tabelle 21: Häufigkeiten Migration, Asyl, Multikulturelles gesamt

Mit 70 Nennungen ist das Handlungsfeld **Migration, Asyl und Multikulturelles** an fünfter Stelle hinsichtlich der Gesamthäufigkeiten. Innerhalb dieser Kategorie gibt es mehrere Leistungsbereiche, in denen AbsolventInnen tätig sind, am häufigsten jedoch – mit 16 Nennungen – im Kontext der Betreuung von gefährdeten Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

Häufigkeiten von \$Soziokultur\_GESAMT

		Antworten	
		N	Prozent
\$Soziokultur_GESAMT <sup>a</sup>	Nachbarschaftszentren	1	5,88 %
	gemeinwesenorientierte Projekte	8	47,06 %
	soziale Kultur- und Beteiligungsprojekte	8	47,06 %
Gesamt		17	100,00 %

a. Dichotomie-Gruppe tabellarisch dargestellt bei Wert 1.

Tabelle 22: Häufigkeiten Regionale Soziokultur- und Stadtteilarbeit gesamt

Die **regionale Soziokultur- und Stadtteilarbeit** ist ebenso ein wenig frequentiertes Handlungsfeld. Zwei von drei angeführten Leistungen werden jeweils 8-mal im Zuge des gesamten Fragebogens genannt: gemeinwesenorientierte Projekte und soziale Kultur- und Beteiligungsprojekte. Nur einmal sind AbsolventInnen ebenso in Nachbarschaftszentren tätig. Generell wurden lediglich Leistungen aus der Alten- und Generationenarbeit sowie der Kunst in Summe seltener genannt als jene, der regionalen Soziokultur- und Stadtteilarbeit.

Häufigkeiten von \$SportErlebnispaed\_GESAMT

		Antworten	
		N	Prozent
\$SportErlebnispaed_GESAMT <sup>a</sup>	Outdoorpädagogische Angebote	18	56,25 %
	Soziale Projekte im Sport	14	43,75 %
Gesamt		32	100,00 %

a. Dichotomie-Gruppe tabellarisch dargestellt bei Wert 1.

Tabelle 23: Häufigkeiten Sport- & Erlebnispädagogik gesamt

Obwohl im Bereich der **Sport- und Erlebnispädagogik** nur zwei Leistungen angeführt wurden, so sind jene offenbar besonders gefragt. Outdoorpädagogische Angebote wurden 18-mal gewählt und umfassen somit 56,25 % der gesamten Nennungen.

Häufigkeiten von \$Straffaelligkeit\_GESAMT

		Antworten	
		N	Prozent
\$Straffaelligkeit _GESAMT <sup>a</sup>	Bewährungshilfe	1	3,85 %
	Diversionsmaßnahmen	1	3,85 %
	Jugendstraffälligkeit	6	23,08 %
	Jugendstrafvollzug	2	7,69 %
	Haftentlassenenhilfe	1	3,85 %
	Gewaltprävention	15	57,69 %
Gesamt		26	100,00 %

a. Dichotomie-Gruppe tabellarisch dargestellt bei Wert 1.

Tabelle 24: Häufigkeiten Straffälligkeit gesamt

Auffällig im Handlungsfeld der **Straffälligkeit** ist, dass eine Leistung überproportional häufig genannt wurde. Während die übrigen maximal 6-mal Erwähnung fanden, ist hingegen „Gewaltprävention“ mit 15 Nennungen deutlich überrepräsentiert und macht 57,69 % der Gesamtzahl dieses Handlungsfeldes aus. In Summe entspricht dies jedoch nur 1,80 % aller 834 angeführten Leistungen.

Häufigkeiten von \$Sucht\_GESAMT

		Antworten	
		N	Prozent
\$Sucht _GESAMT <sup>a</sup>	Drogentherapie	6	23,08 %
	Drogenberatung	16	61,54 %
	Einrichtung zur Rehabilitation und Integration suchtkranker Personen	4	15,38 %
Gesamt		26	100,00 %

a. Dichotomie-Gruppe tabellarisch dargestellt bei Wert 1.

Tabelle 25: Häufigkeiten Sucht gesamt

Das Handlungsfeld **Sucht** zeichnet ein ähnliches Bild wie jenes der Straffälligkeit: Die AbsolventInnen sind hier vorwiegend in einer Leistung (der Drogenberatung) tätig, was die Anzahl von 16 Nennungen verdeutlicht. Die Werte der übrigen Leistungen erreichen – wie an der Tabelle erkenntlich – maximal eine Anzahl von 6, weshalb rückgeschlossen werden kann, dass der Bereich der Beratungen in diesem Kontext für SozialpädagogInnen relevanter ist.

Betrachtet man die Leistungen außerhalb ihrer jeweiligen Handlungsfelder und vergleicht die Häufigkeiten der Nennungen direkt miteinander, so wird deutlich, dass jene Leistungen, in denen AbsolventInnen am häufigsten tätig werden, nicht bereits etablierten Handlungsfeldern beziehungsweise Themenbereichen zuzuschreiben sind. Am öftesten sind die sozialpädagogischen Fachkräfte in Leistungen wiederzufinden, die in Zusammenhang mit psychischen Krankheiten stehen, was unter den Bereich Gesundheit fällt. Ähnliches kann im weiteren Verlauf der zehn am häufigsten genannten Leistungen konstatiert werden. Zwar sind die AbsolventInnen im Bereich Kinder- und Jugendhilfe sowie Familie, Partnerschaft und Alleinerziehende häufiger vertreten, allerdings werden Leistungen außerhalb dieses Themenbereiches öfter genannt. Im Folgenden soll dies tabellarisch dargestellt werden:

Nr.	Leistung	Handlungsfeld	Nennungen
1	Psychische Krankheiten	Gesundheit	26
2	Berufsorientierung & -eingliederung	Arbeit	24
3	Beratung und Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit Trennungserlebnissen	Kinder- und Jugendhilfe sowie Familie, Partnerschaft, Alleinerziehende	23
4	Bildungsarbeit für Mädchen/Frauen	Gender & Sexualität	20
5	Sozialbetreuung	Kinder- und Jugendhilfe sowie Familie, Partnerschaft, Alleinerziehende	20
6	Bildungsarbeit für Burschen/Männer	Gender & Sexualität	19
7	Outdoorpädagogische Angebote	Sport- & Erlebnispädagogik	18
8	Sozialpädagogische Wohngemeinschaft für Kinder und Jugendliche	Kinder- und Jugendhilfe sowie Familie, Partnerschaft, Alleinerziehende	17
9	Jugendzentren und -treffs	Kinder- & Jugendarbeit	17
10	Erziehungshilfe	Kinder- und Jugendhilfe sowie Familie, Partnerschaft, Alleinerziehende	16

Tabelle 26: Häufigste Nennung der Leistungen

Dies zeigt erneut die große Relevanz der Weiterentwicklung der Handlungsfelder im sozialpädagogischen Bereich, da sich daraus eine Vielzahl an Arbeitsfeldern und Arbeitsbereichen für AbsolventInnen ergeben. Auch können anhand jener Reihung Rückschlüsse auf aktuelle gesellschaftlich relevante Entwicklungen gezogen werden, die eine Reflexion

des bisherigen Angebots ermöglichen und gegebenenfalls zu einer Erweiterung und/oder Adaption führen.

### Weitere Leistungen innerhalb der vorgegebenen Handlungsfelder

Im Zuge des Fragebogens bestand weiters die Möglichkeit, Leistungen selbst anzugeben, sofern die eigene Tätigkeit nicht mit den vorgegebenen abgedeckt werden konnte. Daraus ergeben sich ergänzend jene Leistungsbereiche, wie die folgende Tabelle zeigt:

Handlungsfeld	Ergänzende Leistungen
Alten- & Generationenarbeit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elternarbeit</li> <li>• Siedlungsarbeit - Ältere als Ressourcen</li> <li>• Jobcoaching</li> </ul>
Arbeit und Beruf	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arbeitsassistentz (NEBA)</li> <li>• Hilfestellung bei Arbeitssuche und Bewerbung</li> <li>• Jobcoaching</li> <li>• Lern- und Freizeitbetreuung von Kindern</li> <li>• Überbetriebliche Lehrausbildung</li> <li>• Unterstützung im Finden einer Tagesstruktur</li> </ul>
Armut	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „Unterstützung bei präventiver Alltagsbewältigung, um nicht in die absolute Armut zu kommen, oder um zu schauen, was die Leute individuell brauchen“</li> <li>• Weitervermittlung</li> <li>• Unterstützung am Arbeitsmarkt</li> </ul>
Weiterbildung, Forschung, Lehre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qualitätssicherung</li> <li>• Verwaltung</li> <li>• Studienassistentz</li> <li>• Recherche</li> <li>• Transkribieren</li> </ul>
Gesundheit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prävention</li> <li>• Aufklärung</li> <li>• Suchtberatung</li> </ul>

<p><b>Kinder- und Jugendhilfe sowie Familie, Partnerschaft, Alleinerziehende</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beratung im Schulkontext</li> <li>• Betreuung von den jungen Mütter (Hochschwangeren oder mit den Kindern) mit und ohne Fluchthintergrund</li> <li>• Pflegefamilienbegleitung</li> <li>• Sozialpädagogische Familienbetreuung</li> <li>• Sozialpädagogische und psychotherapeutische Diagnostik in stationärer Wohngruppe</li> <li>• Sozialpädagogische Kinder- und Jugendbetreuung</li> <li>• Weitervermittlung</li> <li>• Elternberatung</li> <li>• Traumapädagogische Wohngemeinschaft</li> <li>• Mobil betreutes Wohnen</li> <li>• Sozialpädagogische und sozialtherapeutische Tagesbetreuung mit sozialpädagogischer Diagnostik</li> </ul>
<p><b>Kinder- &amp; Jugendarbeit</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Allgemeine Jugendberatung</li> <li>• Bildungsarbeit allgemeine soziale Themen betreffend</li> <li>• Einzelcoaching</li> <li>• Flexible Hilfen</li> <li>• Kinder WG</li> <li>• Notschlafstelle</li> <li>• Offene Kinder- und Jugendarbeit (Spielplatz-, Stadtteilbetreuung, Abenteuerspielplatz)</li> <li>• Sozial- und Lernbetreuung</li> </ul>
<p><b>Kunst</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bildende Kunst</li> </ul>
<p><b>Menschen mit besonderen Bedürfnissen</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Berufliche Eingliederung für sinnesbehinderte Menschen</li> <li>• Lern- und Freizeitbetreuung im Raum Schule</li> <li>• Arbeitsassistenz (NEBA)</li> <li>• Pädagogische Grundlagenarbeit</li> <li>• Sommergruppe für Kinder mit Behinderung</li> </ul>
<p><b>Regionale Soziokultur- und Stadtteilarbeit</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vernetzungsarbeit im Stadtteil</li> </ul>
<p><b>Sport- und Erlebnispädagogik</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sport und soziales Lernen als Gruppenangebot - unterschiedliche Aktionen</li> </ul>
<p><b>Sucht</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stationäre Drogentherapieeinrichtung: Führen von Therapiegruppen, Kochgruppen, Einzelberatung bzgl. sozialer Kompetenz, Suchtberatung, Beratung bzgl. kontrolliertem Konsum, begleitete Ausgänge, Angehörigenberatung, Helferkonferenzen, Vernetzung, Unterstützung bei Job und Wohnungssuche, nahe am Alltag</li> </ul>

Tabelle 27: Ergänzende Leistungen für die jeweiligen Handlungsfelder

Diese Tabelle zeigt, dass trotz des umfangreichen Fragebogens immer noch Leistungen, in denen AbsolventInnen tätig sind, nicht hinreichend erfasst werden konnten. Die Mög-



lichkeit dies individuell anzugeben erwies sich demnach als äußerst hilfreich und dient zu einer umfassenderen Sichtbarmachung aller relevanten Tätigkeitsbereiche.

Auch eine stellenweise Überlappung der Angaben (beispielsweise Suchtberatung im Bereich Gesundheit) zeigt, dass die Handlungsfelder und Leistungen nicht immer einer klaren Trennung unterliegen und es immer wieder zu thematischen Überschneidungen kommen kann. Jene sind jedoch besonders im Bereich der Sozialpädagogik konstituierend und tragen dazu bei, dass immer weitere Themengebiete und Leistungen erschlossen und entwickelt werden können, worauf bereits im theoretischen Teil dieser Masterarbeit (Kapitel 3) näher hingewiesen wurde. Anhand der vorliegenden Daten kann dies somit nur bestätigt werden.

### Ergebnisse hinsichtlich »Anderer Handlungsfelder«

Die Kategorie „Andere Handlungsfelder“ summierte sieben weitere Bereiche, in denen SozialpädagogInnen tätig sein können und bot weiters die Möglichkeit, zusätzliche Handlungsfelder anzugeben, sofern sie vom Fragebogen nicht abgedeckt wurden. Jene acht Kategorien lauteten Demokratie- & Menschenrechtsorganisationen, Entwicklungszusammenarbeit, Katastrophenhilfsdienste, Soziales & Religion, Soziales & Umwelt, Tiergestützte Pädagogik, Internet & Social Media und schloss mit Sonstiges Handlungsfeld ab. Die Befragten konnten den Themenbereich auswählen und die Leistungen selbst anführen. Die folgende Tabelle veranschaulicht kompakt die Ergebnisse dieser Kategorie:

Handlungsfeld	Anzahl	Leistungen
Demokratie- & Menschenrechtsorganisationen	1	-
Soziales & Religion	6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bildungsarbeit</li> <li>• Prävention</li> <li>• Aufklärung</li> </ul>
Soziales & Umwelt	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öffentlichkeitsarbeit für die Einrichtung</li> <li>• Prävention</li> <li>• Aufklärung</li> </ul>

Internet & Social Media	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nutzung Neuer Medien (Facebook, Smartphones, etc.)</li> <li>• Prävention</li> <li>• Aufklärung</li> </ul>
Sonstiges Handlungsfeld	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bühnen Graz, Bürohilfe</li> <li>• Beratung und Support für ein EU-Förderprogramm im Jugendbereich</li> <li>• Kooperationsarbeit mit anderen Einrichtungen der (offenen) Jugendarbeit in der Region, dem Land und Bund</li> </ul>

Tabelle 28: Häufigkeiten anderer Handlungsfelder und Leistungen

Unerwarteter Weise zeigt sich, dass bisher kein/e Absolvent/in der Stichprobe im Bereich der Entwicklungszusammenarbeit, Katastrophenhilfe oder der tiergestützten Pädagogik tätig ist oder war, was jedoch die Relevanz der Handlungsfelder per se nicht schmälern soll.

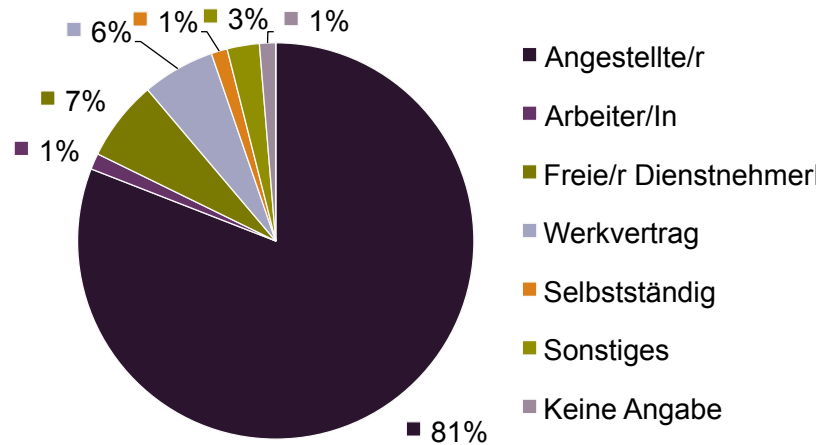
Weiters sind keine bedeutenden Unterschiede hinsichtlich der Häufigkeiten festzustellen, da die Nennungen nur zwischen 1 (Demokratie- und Menschenrechtsorganisationen) und 6 (Soziales & Religion) liegen. Die Leistungen wurden nicht bei jeder Auswahl angeführt, weiters – wie in der Tabelle ersichtlich – überschneiden sie sich thematisch. Prävention und Aufklärung stellt einen wichtigen Aspekt im Zusammenhang diverser Handlungsfelder dar, da sowohl im Bereich Soziales & Religion als auch Soziales & Umwelt aber auch Internet und Social Media AbsolventInnen in diesem Kontext tätig sind.

### 7.1.2. Auswertung der Berufsbezogenen Fragen

---

Die 86 AbsolventInnen waren in ihren 152 angegebenen Dienstverhältnissen zu 81 % als Angestellte beschäftigt. 1 % war als Arbeiter/in oder selbstständig tätig, 7 % fungierten als freie DienstnehmerInnen und 6 % aller Befragten führten ihre Arbeit im Rahmen eines Werkvertrages aus. 3 % gaben sonstige Dienstverhältnisse an und explizierten weiters: Kombination von zwei Dienstverhältnissen (unselbstständige Tätigkeit und freie/r DienstnehmerIn/Honorarbasis), Elternkarenz, befristete Verträge, Vertragsbedienstete oder Aufwandsentschädigung. Niemand der befragten Personen war zum Zeitpunkt der Befragung arbeitssuchend.

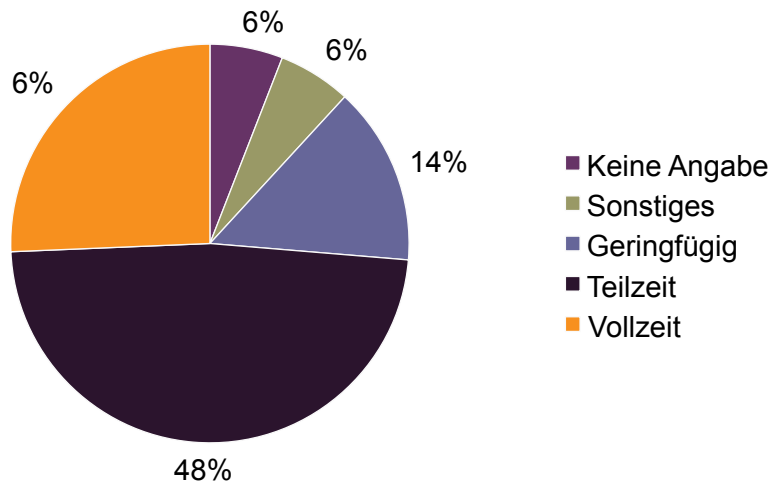
Abbildung 11: Beschäftigungsverhältnis



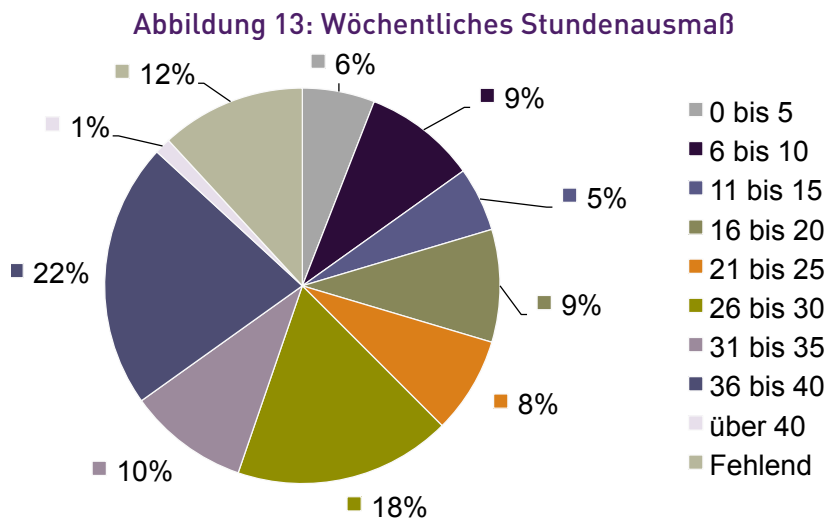
Dieses Item (Beschäftigungsverhältnis) diene als Filter, denn es ermöglichte die Beantwortung der Frage nach dem Beschäftigungsausmaß, sofern die Befragten zuvor Angestellte/r oder Arbeiter/in auswählten. Hier konnten die AbsolventInnen angeben, ob sie Geringfügig, Teilzeit, Vollzeit oder in einem anderen Ausmaß bei dem jeweiligen Dienstgeber beschäftigt waren.

Folgende Grafik zeigt, dass ein Großteil (48 % der AbsolventInnen) als Teilzeitbeschäftigte arbeiten. 26 % arbeiten als Vollzeitbeschäftigte und 14 % als geringfügig Beschäftigte. 6 % gaben über ihr Anstellungsverhältnis keine detaillierte Auskunft und wiederum 6 % nennen diesbezüglich nähere Details und merkten Folgendes an: 35 Stunden; 80 %; 85 %; Elternkarenz; Honorartätigkeit; zuerst Teilzeit dann Vollzeit und Werkvertrag (keine Stundenangabe). Einige dieser Angaben ließen sich bei detaillierter Auseinandersetzung dem Item Teilzeit zuschreiben, da es sich auch bei einer Anstellung von 35 Stunden um eine Teilzeitstelle handelt, sofern die kollektivvertragliche Wochenarbeitszeit nicht auf 35 Stunden reduziert wurde. Gleiches gilt für die prozentuale Anstellung von 80 und 85 Prozent.

Abbildung 12: Beschäftigungsausmaß



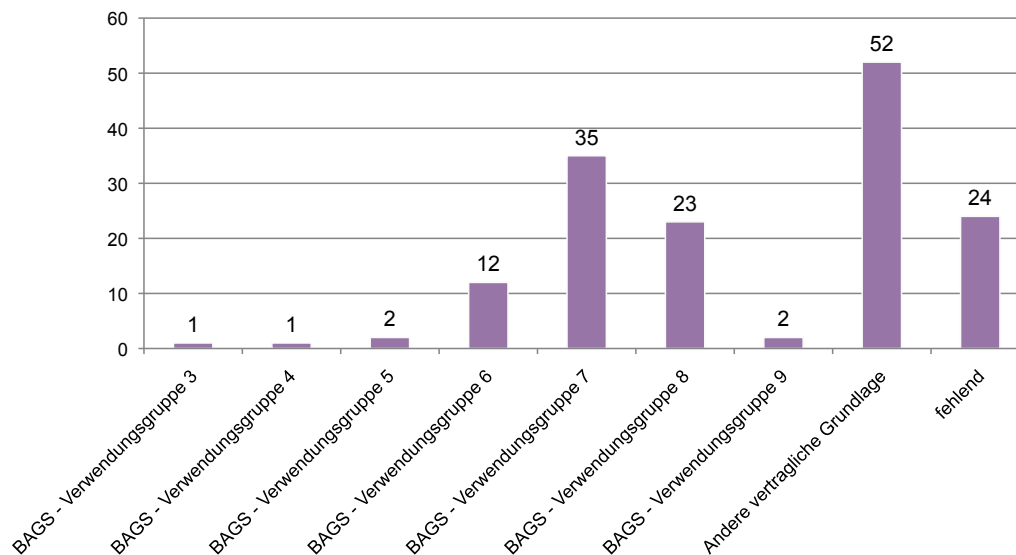
Die AbsolventInnen hatten weiters die Möglichkeit, das wöchentliche Stundenausmaß im Detail anzugeben, wobei sich zeigt, dass im Grunde eine beinahe gleichmäßige Verteilung innerhalb der Stundenanzahl vorliegt. Laut Arbeitszeitgesetz handelt es sich bei 40 Stunden um die gesetzliche Normalarbeitszeit, was demnach einer Vollzeitbeschäftigung entspricht. Kollektivvertraglich besteht jedoch die Möglichkeit, diese Zeit zu reduzieren, weshalb es zu unterschiedlichen Werten kommen kann und es sich auch bei 38 Stunden um eine Vollzeitbeschäftigung handelt. Die Kategorie zwischen 36 und 40 soll demnach alle vollzeitbeschäftigten Personen umfassen. Mit 22 % sind demnach die meisten AbsolventInnen zwischen 36 und 40 Wochenstunden aktiv. Mit 18 % ist der zweithöchste Wert in der Kategorie 26 bis 30 Wochenstunden zu finden. Abbildung 13 zeigt, dass sich alle weiteren zwischen 5 und 10 % wiederfinden. Leider mussten 12 % der Angaben als fehlend gewertet werden. 1 % der Befragten gab an, dass ihr wöchentliches Stundenausmaß über die gesetzliche Normalarbeitszeit von 40 Wochenstunden hinausgeht, was eventuell darauf zurückzuführen ist, dass vertraglich vereinbarte Überstundenpauschalen miteingerechnet wurden. In Summe zeigt sich, dass 59 % mehr als 50 % bei einem Unternehmen beschäftigt sind oder zu mehr als 20 Stunden in der Woche beruflich tätig sind.



Obwohl besagte 59 % mehr als 20 Stunden beschäftigt sind, eröffnet die große Anzahl an teilzeitbeschäftigten Personen dennoch die Frage, inwiefern AbsolventInnen ihren Lebensunterhalt bestreiten können beziehungsweise, ob sie sich vorwiegend in prekären Beschäftigungsverhältnissen wiederfinden. Im Detail können darüber die Fragen zur vertraglichen Grundlage und zum monatlichen Netto-Einkommen Auskunft geben.

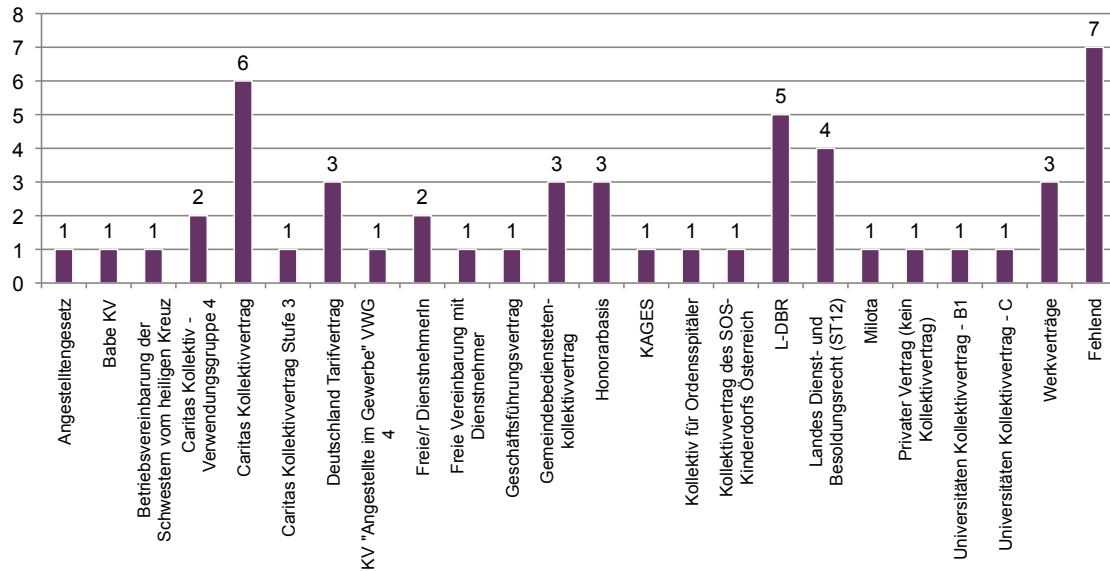
Abbildung 14 zeigt die Verteilung der vertraglichen Grundlagen basierend auf dem Kollektivvertrag der Sozialwirtschaft Österreich (BAGS-KV), welcher häufig in Einrichtungen der Sozialen Arbeit zur Anwendung kommt. Am häufigsten vertreten sind die AbsolventInnen in der Verwendungsgruppe 7 mit einem Bruttoeinkommen von 2.103,20 Euro für eine Vollzeitbeschäftigung in der Einstiegsstufe (vgl. Sozialwirtschaft Österreich 2014, S. 17). In der Steiermark entspricht dies einem monatlichen Nettoeinkommen von etwa 1.463,37 Euro. Aber auch in Verwendungsgruppe 8 sind viele der AbsolventInnen wiederzufinden. Dies widerspricht deutlich der Annahme, dass jene – trotz Universitätsabschlusses – vorwiegend basierend auf Verwendungsgruppe 6 entlohnt werden. Demgegenüber stehen jedoch auch vier Personen, deren vertragliche Grundlage Stufe 3, 4 und 5 darstellt, was angesichts des Ausbildungsniveaus des Universitätsabschlusses eine deutliche Unterbezahlung darstellt. 52 der Befragten werden basierend auf einer anderen vertraglichen Grundlage entlohnt. Abbildung 14 soll darüber Aufschluss geben.

Abbildung 14: Vertragliche Grundlage



Es zeigt sich, dass viele Institutionen auf ihren eigenen Kollektivvertrag zurückgreifen. Exemplarisch soll hier der Caritas Kollektivvertrag erwähnt werden. Je nach Beschäftigung ergeben sich aber auch andere Grundlagen. Beispielsweise werden Landes- und Vertragsbedienstete nach dem Dienst- und Besoldungsrecht der Bediensteten des Landes oder Gemeindebedienstete nach dem Gemeindebedienstetenkollektivvertrag entlohnt. Auch Universitäten greifen auf ihren eigenen Kollektivvertrag zurück, ebenso wie Krankenanstalten und Spitäler. Aufgrund der fehlenden Angaben an Stufen und Verwendungsgruppen ist ein direkter Vergleich in diesem Bereich nicht möglich. Abbildung 15 soll vor allem zur Sichtbarmachung der Vielfalt an weiteren vertraglichen Grundlagen dienen.

Abbildung 15: Sonstige vertragliche Grundlagen



Knapp ein Drittel (29 %) der AbsolventInnen verfügen monatlich über ein Nettoeinkommen zwischen 1.200 und 1.599 Euro. 20 % verdienen zwischen 800 und 1.199 Euro und 19 % zwischen 1.600 und 1.999 Euro. 3 % der Befragten können von einem Verdienst zwischen 2.000 und 2.399 Euro netto ausgehen und die Arbeit von jeweils 1 % wird mit 2.400 bis 2.799 Euro und 2.800 bis 3.199 Euro monatlich abgegolten. Angesichts der Tatsache, dass die bedarfsorientierte Mindestsicherung, welche die Lebenserhaltungskosten jener Personen deckt, die selbst nicht dafür aufkommen können und hilfsbedürftig sind, für Alleinstehende 827,82 Euro netto beträgt, stellt sich nun die Frage, welche weiteren Voraussetzungen für jene 19 % der AbsolventInnen gegeben sind, die weniger als 800 Euro verdienen (vgl. BMASK 2015, o.S.). Anhand des Fragebogens kann nicht im Detail darauf geschlossen werden, ob es sich hierbei um das einzige Einkommen handelt. Angesichts der Tatsache, dass jedoch nur 6 Personenangaben, zwei Arbeitsstellen zur selben Zeit auszuüben, liegt die Vermutung nahe, dass einige wenige mit diesem geringen monatlichen Einkommen auskommen müssen. Betrachtet man das Einkommen von unselbstständig Tätigen mit Universitätsabschluss in Österreich im Jahr 2013 laut Statistik Austria, so zeigt sich, dass jene im Durchschnitt ein monatliches Nettoeinkommen von 2.762 Euro beziehen. Hier sind natürlich alle AbsolventInnen aller Studienrichtungen (Universität, Fachhochschule, Universitätslehrgänge) berücksichtigt und der Wert umfasst auch jene, die bereits lange beruflich tätig sind. Der Median liegt bei 2.479 Euro, die untere Grenze

des Interquartilsabstandes liegt bei 1.760 Euro monatlichem Nettoeinkommen. Stellt man dem nun das Einkommen der AbsolventInnen des Masterstudiums Sozialpädagogik gegenüber, wird deutlich, dass mindestens 68 % aller befragten SozialpädagogInnen weniger verdienen als 75 % der Personen mit Universitätsabschluss in Österreich im Jahr 2013. Da die nächste Kategorie unseres Fragebogens das Einkommen zwischen 1.600 und 1.999 Euro umfasst, kann davon ausgegangen werden, dass jener Wert sogar noch höher ist (vgl. Statistik Austria 2014, o.S.).

Angesichts der notwendigen Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die es im Bereich der Sozialen Arbeit benötigt und der großen gesellschaftlichen Relevanz des gesamten Berufsbildes, ist dies eine erschreckende und gleichsam zu reflektierende Tatsache.

Abbildung 16: Monatliches Netto-Einkommen

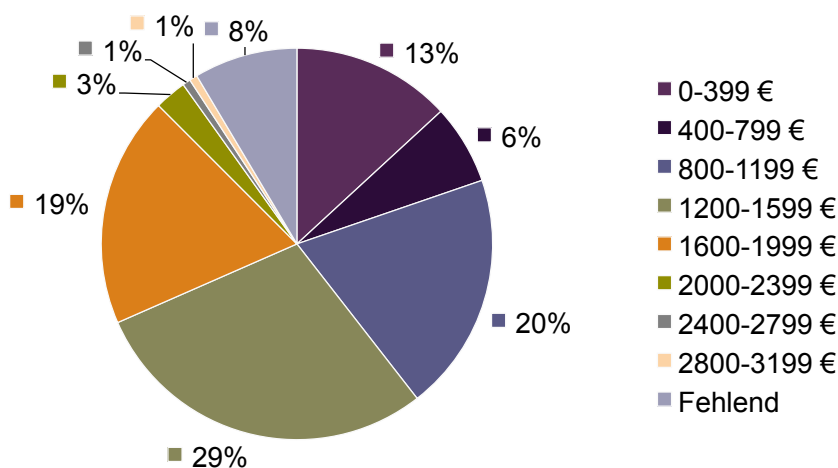
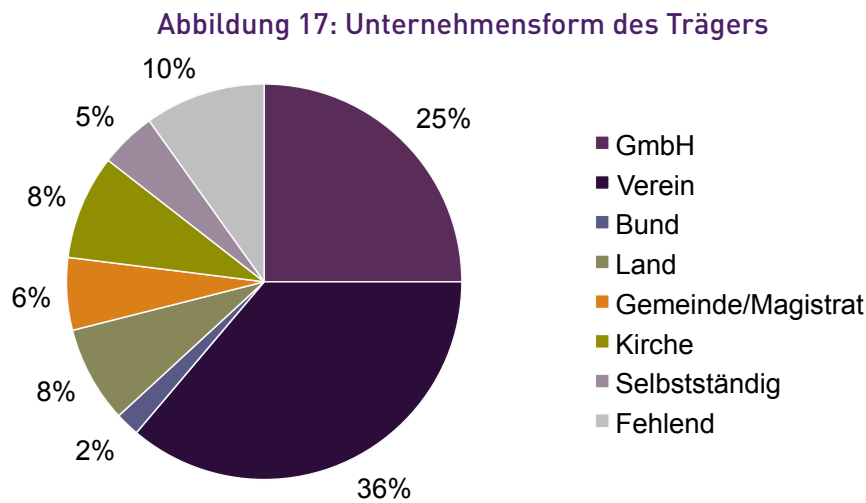


Abbildung 17 zeigt, dass die Träger in der Sozialen Arbeit vorwiegend als Verein (36 %) und Gesellschaft mit beschränkter Haftung (25 %) auftreten. 2 % sind beim Bund beschäftigt, 8 % beim Land und 6 % arbeiten bei der Gemeinde oder bei einem Magistrat. Kirchliche Einrichtungen bieten für 8 % der AbsolventInnen eine Beschäftigungsmöglichkeit, wohingegen 5 % der AbsolventInnen auch auf selbstständiger Basis tätig sind.





Die 86 AbsolventInnen gaben Auskunft über 67 unterschiedliche Träger, bei denen sie tätig waren. Die 15 am häufigsten genannten sind in Tabelle 29 zu finden:

Träger	Nennung
Jugend am Werk	9
Land Steiermark	8
Karl-Franzens-Universität Graz	5
Caritas	4
Fratz Graz	3
Lebenshilfe	3
Pflegeelternverein Steiermark	3
Therapeutische Gemeinschaft Steiermark	3
Barmherzige Brüder	2
BBRZ Österreich	2
Condrobs e.V.	2
Contraste	2
Mosaik	2
Verein Avalon	2
Verein Hilfe für Kinder und Eltern	2

Tabelle 29: 15 am häufigsten genannten Träger

Weiters wurden AIS Jugendservice, alpha nova, alternative:pflegefamilie GmbH, Amt für Jugend und Familie, Anton Afritsch Kinderdorf, Atelier Blasio Sozialinitiative, August Aichhorn Haus, B3-Netzwerk, BEST, bit Schulungcenter GmbH, BRK Rottal-Inn, Bun-

desinstitut für Bildungsforschung, Drogentherapiestation walkabout, Evangelische Jugend Heilandskirche, Gegko, Gemeinde, Gesellschaft für Steirische Kinderdörfer GmbH, GiP, GÖK Salzburg, Hilfswerk NÖ, Input Steiermark, Institut für Familienförderung, ISOP GmbH, LOGO jugendmanagement GmbH, Mafalda, mit-demenz, Odilien, Pädagogische Hochschule Steiermark, Pro Mente Steiermark, Psychosoziales Netzwerk, Rettet das Kind Salzburg, Schwestern vom heiligen Kreuz, Senioren Initiative Neues Nest, SOS-Kinderdorf Österreich, Soziale Initiative, Sozialmanagement Steiermark, Spektrum, Stadt Graz, Stadtgemeinden, Stadtgemeinde Frohnleiten, Stadtgemeinde Trofaiach, Stadtgemeinde Weiz - Jugendhaus KG, Therapeutisches Zentrum für Menschen mit Autismus und Asperger-Syndrom, Verein Die Brücke, Verein Frauenhäuser Steiermark, Verein Stützrad, Vereinigte Bühnen Graz, Vereinigung Katholischer Kindertagesheime, VSG, Wegweiser, WOF GmbH und die Wohnplattform Steiermark in diesem Kontext angeführt, wobei diese jeweils einmal genannt wurden.

Tabelle 30 zeigt die 17 häufigsten Berufsbezeichnungen, wie sie die AbsolventInnen selbst benennen. Mit großem Abstand am häufigsten genannt wurde die Bezeichnung Sozialpädagoge/Sozialpädagogin mit 30 Nennungen. Mit 7 Nennungen befinden sich die JugendarbeiterInnen an zweiter Stelle, gefolgt von den BetreuerInnen mit 5 Nennungen und den SozialbetreuerInnen mit 4. Alle weiteren, die häufiger als einmal Erwähnung fanden, sind im Folgenden ersichtlich:

Berufsbezeichnung	Nennung
Sozialpädagoge/Sozialpädagogin	30
JugendarbeiterIn	7
BetreuerIn	5
SozialbetreuerIn	4
BehindertenbetreuerIn	3
FamilientlasterIn	3
Kindergartenpädagogin/ Kindergartenpädagoge	3
Pädagogische/r MitarbeiterIn	3
Sozial- und LernbetreuerIn	3
SozialtrainerIn	3
ArbeitsassistentIn	2
GeschäftsführerIn	2
JugendbetreuerIn	2

MitarbeiterIn in der Jugendwohlfahrt	2
Pädagoge/Pädagogin	2
SchulsozialarbeiterIn	2
StreetworkerIn	2

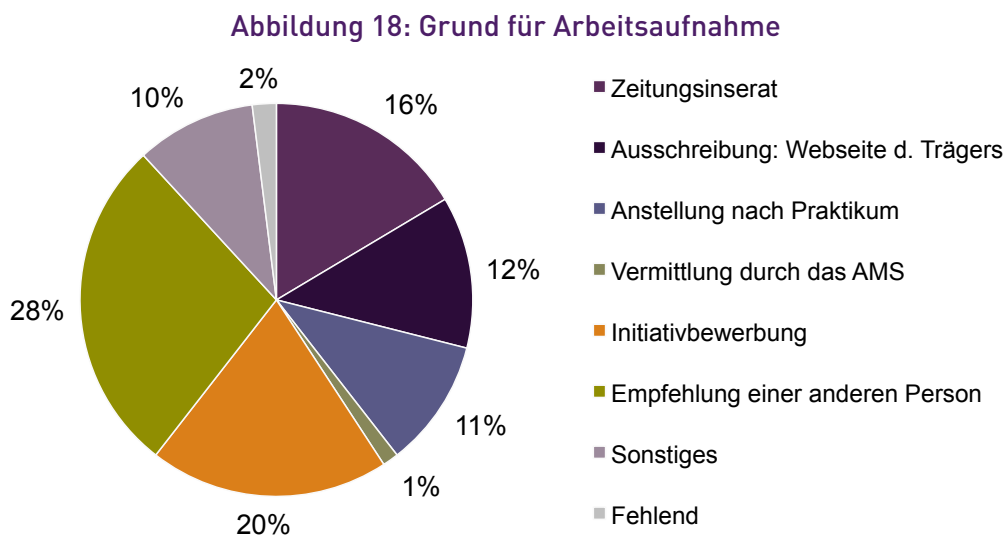
Tabelle 30: 17 am häufigsten genannten Berufsbezeichnungen

Viele Berufsbezeichnungen kamen im Zuge des Fragebogens nur einmal vor, bei jenen handelt es sich um: AFIT TrainerIn & Coach, akademisch geprüfte/r Frühförderer/ Frühförderin und FamilienbegleiterIn, Akademische Fachkraft im Bereich flexible Hilfen, ArbeitsanleiterIn, AssistentIn, BehindertenassistentIn, BeraterIn und Regionalstellenbetreuung für das EU-Programm Erasmus+: JUGEND IN AKTION, BeraterIn, ProjektmitarbeiterIn, BerufsausbildungsassistentIn plus, BetreuerIn einer Kinder-WG, BildungsreferentIn, Bürohilfe, Dipl. SozialarbeiterIn, EinzelbetreuerIn für Jugendliche, ErwachsenentrainerIn, ErziehungshelferIn, FachassistentIn im Fachdienst, FamilienbetreuerIn, ForschungsassistentIn, FreizeitassistentIn, Hortpädagoge/Hortpädagogin, Jobcoach, Jugendcoach, JugendstreetworkerIn, JugendzentrumsleiterIn, JugendzentrumsmitarbeiterIn, Junior Researcher, Klinische PsychologIn, Lehrende/r, Lern- und SozialbetreuerIn, Lernförderung, berufliche Orientierung, mobiler Besuchsdienst, NachmittagsbetreuerIn, OutplacerIn, Personalentwicklung, PflegepersonenbegleiterIn und BeraterIn, ProjektentwicklerIn, Projektmanagement, ProjektmitarbeiterIn, ReferentIn, SachbearbeiterIn Päd. Controlling, selbstständige Behindertenfachkraft, Sozial- und HeilpädagogIn, Sozial- und BerufspädagogIn, Sozialpädagogische MitarbeiterIn, Sozialpädagogische/r Kinder und JugendbetreuerIn (=Erziehungshilfe), Sozialpsychiatrische/r BetreuerIn, SozialraumbetreuerIn, StudentIn im Lehrbetrieb/TutorIn, Studentische/r MitarbeiterIn, StudienassistentIn, SuchtberaterIn, TeamkoordinatorIn und BetreuerIn, Teamleiterin, Teamleiterin Bereich produktiv kreativ, TherapiehelferIn, TrainerIn, UniversitätsassistentIn, wissenschaftliche MitarbeiterIn und WohnhausleiterIn.

Auch hier wird erneut deutlich, welche vielfältigen Kompetenzen es benötigt, um die große Anzahl an unterschiedlichen Berufen ausführen zu können. AbsolventInnen sind, trotz des wissenschaftlichen Fokus, vorwiegend in der Praxis tätig und können sich dort

behaupten. Die große Anzahl an unterschiedlichen Berufsbezeichnungen und Tätigkeiten sowie die großteils kurze Zeit der Arbeitssuche bestätigt dies.

Abbildung 18 zeigt, wie die Befragten zu ihrer Arbeitsstelle gekommen sind. Auch im Bereich der Sozialen Arbeit ist Networking besonders wichtig, da über ein Viertel der Befragten (28 %) auf Grund der Empfehlung einer anderen Person das Dienstverhältnis beginnen konnten. Allerdings sind Initiativbewerbungen beinahe ebenso erfolgreich. Mit 20 % geht auch diese Art der Jobsuche häufig positiv für die BewerberInnen aus. Mit 1 % werden die AbsolventInnen am seltensten vom Arbeitsmarktservice in die Berufswelt vermittelt. Zeitungsinserate (16 %), Ausschreibungen auf der Webseite des Trägers (12 %) oder Anstellungen nach dem Praktikum (11 %) sind vergleichsweise erfolgreicher.



Als sonstige Gründe wurden außerdem folgende angegeben: **Bildungskarenzvertretung in einem anderen Bereich, Anfrage seitens des Trägers, Internetplattform von Logo, ehrenamtliche Tätigkeit, Firma ist auf Befragte/n zugekommen, Bewerbung auf Stellenangebot bei AMS, Internetinserat, persönliche Kontakte, Vermittlung durch ehemalige/n LeiterIn, Website [www.sozpaed.net](http://www.sozpaed.net), auf Bestellung der Professorin, persönliches Ansprechen der Person mit Behinderung, Übernahme nach dem Zivildienst und interner Wechsel.** Diese Informationen scheinen besonders für zukünftige AbsolventInnen besonders wichtig. Auch wenn eventuell vor Initiativbewerbungen abgeraten wird, so ist dies offensichtlich nach wie vor ein wirksames Mittel bei der Berufssuche.

### 7.1.3. Auswertung der Methoden

---

Basierend auf der erarbeiteten Theorie mussten die AbsolventInnen explizieren, ob sie gewisse Methoden im Zuge ihrer Arbeit anwenden oder nicht. Anhand dieser Ergebnisse, welche in Tabelle 31 ersichtlich sind, lassen sich die Methoden bestimmen, die in den diversen Handlungsfeldern Anwendung finden. Von beinahe allen Befragten (83 von 86 Personen) wurde Selbstreflexion als die am häufigsten verwendete Methode angeführt, die sie in ihrem Beruf einsetzen. Ressourcenorientierung als Ansatz aber auch als Methode ist mit 74 Nennungen ebenso relevant wie sozialpädagogische Beratung mit 72 Nennungen. Betrachtet man die Ergebnisse der Tabelle 31 genauer, so zeigt sich, dass speziell Methoden, welche die eigene Person betreffen, häufig genannt werden. Exemplarisch sei hier auf die Selbstreflexion, Supervision, Selbstevaluation oder Intervention hingewiesen. Es lässt darauf schließen, dass die Rücksichtnahme auf die eigene Psychohygiene einen wesentlichen Bestandteil im Zuge des professionellen sozialpädagogischen Handelns darstellt. In Kapitel 2.2. dieser Masterarbeit wurde bereits hinreichend auf diese Tatsache hingewiesen und wird nun auch empirisch deutlich. Die Anzahl an Nennungen soll nicht per se gleichzusetzen sein mit der Wichtigkeit der Methode. Anhand der Analyse der Handlungsfelder konnte beispielsweise schon gezeigt werden, dass nur wenige AbsolventInnen im Bereich des Streetworks tätig sind, was sich auch jetzt in der Häufigkeit der Nennungen bei eben jener Methode widerspiegelt. Es sei jedoch ausdrücklich darauf hingewiesen, dass hierbei nicht die Notwendigkeit hinterfragt werden soll, sondern dass es sich um eine wichtige, spezifische Methode handelt, auf welche die AbsolventInnen zurückgreifen können.

**Häufigkeiten von \$Methoden**

		Antworten		Prozent der Fälle
		N	Prozent	
\$Methoden <sup>a</sup>	Selbstreflexion	83	6,80 %	97,60 %
	Ressourcenorientierung	74	6,10 %	87,10 %
	Sozialpädagogische Beratung	72	5,90 %	84,70 %
	Pädagogische Intervention	70	5,80 %	82,40 %
	Empowerment	66	5,40 %	77,60 %
	Supervision	64	5,30 %	75,30 %
	Selbstevaluation/Evaluation	61	5,00 %	71,80 %
	Soziale Netzwerkarbeit	60	4,90 %	70,60 %
	Intervision	58	4,80 %	68,20 %
	Klientenzentrierte Beratung	53	4,40 %	62,40 %
	Soziale Einzelfallhilfe	52	4,30 %	61,20 %
	Soziale Gruppenarbeit	51	4,20 %	60,00 %
	Case-Management	49	4,00 %	57,60 %
	Systematische Beratung/systemischer Ansatz	47	3,90 %	55,30 %
	Lebensweltorientierte Kinder- und Jugendhilfe	47	3,90 %	55,30 %
	Konzeptionsentwicklung	46	3,80 %	54,10 %
	Erlebnispädagogik	41	3,40 %	48,20 %
	Sozialmanagement	38	3,10 %	44,70 %
	Multiperspektivische Fallarbeit	35	2,90 %	41,20 %
	Themenzentrierte Interaktion	35	2,90 %	41,20 %
	Mediation	30	2,50 %	35,30 %
	Sozialraumanalyse	26	2,10 %	30,60 %
	Gemeinwesenarbeit	24	2,00 %	28,20 %
	Jugendhilfeplanung	17	1,40 %	20,00 %
	Rekonstruktive Sozialarbeit	7	0,60 %	8,20 %
	Familientherapie	5	0,40 %	5,90 %
Streetwork	4	0,30 %	4,70 %	
Gesamt	1215	100,00 %	1429,40 %	

a. Dichotomie-Gruppe tabellarisch dargestellt bei Wert 1.

Tabelle 31: Häufigkeiten der angewendeten Methoden

Um die Auswahl nicht zu sehr einzuschränken, konnten sonstige Methoden angeführt werden, die von den AbsolventInnen im Zuge ihrer Arbeit Anwendung finden. Hierbei wurden folgende angemerkt: (Partizipative) soziale bzw. sozialpädagogische Diagnostik, Arbeit nach Emmi Pikler, aromapädagogische Arbeit, basale Kommunikation, basale Stimulation, Biografiearbeit, inhaltliche und praktische Beratung für EU-Jugend-Projekte, Kinästhetik, Klangenergetik, kognitives Training, Krisenintervention (spezielle Frage- und Gesprächstechniken), Lern- und Freizeitbetreuung verhaltensauffälliger Kinder und

Jugendlicher, Lernen am Modell - auch konfrontativ, Lobbying (Land und Nationalagentur), Mäeutik, Methode der Theaterpädagogik, Methoden zur Förderung von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störung, Netzwerkarbeit, Öffentlichkeitsarbeit, Pecip (Prager-Eltern-Kind-Programm), Pflegemanagement, psychologische Diagnostik, psychologische Entwicklungsprognose, Psychopharmakologie, qualitative Sozialforschung, reformpädagogische Ansätze, Resilienzförderung, sozialpädagogische Diagnostik, sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden, Support für Projekte (Konzeption, Einreichprozedere, Support & Coaching etc.), systemische Methoden (z. B. Tetralemma), Traumapädagogik, traumapädagogische Haltung, Haltung des Nichtwissens, Unterstützung bei der Basisversorgung (UBV), verhaltenstherapeutische Ansätze, wissenschaftliche Methoden der Sozial- und Erziehungswissenschaften und Zielgruppenkommunikation.

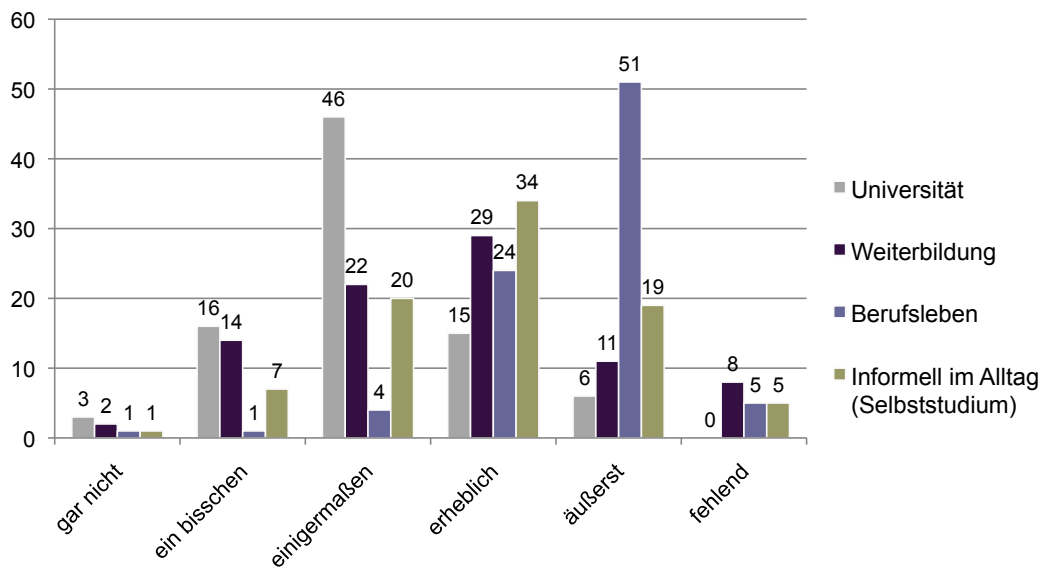
Hierbei zeigt sich, dass es sich einerseits um Methoden handeln kann, welche sich an einer speziellen Richtung beziehungsweise an einem speziellen Programm orientieren – beispielsweise die Arbeit nach Emmi Pikler oder Pecip –, aber auch diagnostische Verfahren im Zuge der sozialpädagogischen Arbeit Anwendung finden. Zudem wird das – in der Theorie bereits erwähnte – schwierige Abgrenzen von Methoden, Verfahren und Techniken anhand der Antworten der AbsolventInnen ersichtlich. Da auch der wissenschaftliche Bereich für einige AbsolventInnen das gewählte Berufsfeld darstellt, sind in diesem Kontext auch diverse Forschungsmethoden angeführt, die im Zuge der Tätigkeit verwendet werden.

Interessant war für uns zu erfahren, wo sich die AbsolventInnen jene Methoden angeeignet haben, wobei unterschiedliche Situationen angeführt wurden: Ausbildung (Lebens- & Sozialberatung), Austausch im Team, Austausch mit Regionalstellen, Beruf, BFI, eigene Forschung, Einzelgespräche, Erfahrung, Fachliteratur, Internationale Trainings im Zuge des Programms, Masterarbeit, Praktika, Praxis, private Bildungseinrichtungen, psychotherapeutisches Propädeutikum, Selbststudium, Studium, Supervision, Universität, VGK, Weiter- bzw. Fortbildung und WIFI.

Es wird deutlich, dass unterschiedliche Lernformen und -settings das Aneignen von Methoden ermöglichen. Eigenstudium ist ebenso wie berufliche Erfahrung in Teams oder Bildungseinrichtungen eine Möglichkeit, sich weiterzubilden und berufspraktische Fähigkeiten zu gewinnen.

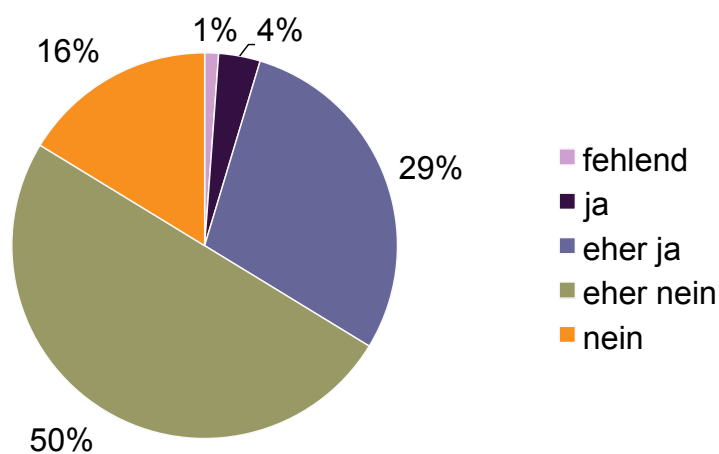
Abschließend sollten die AbsolventInnen erläutern, wo sie sich ihrer Meinung nach die angewendeten Methoden vorwiegend angeeignet haben. Abbildung 19 verdeutlicht, dass nach Eindruck der Befragten die Methoden vorwiegend im beruflichen Kontext erlernt wurden. Für 46 Personen trug die Universität nur einigermaßen dazu bei.

**Abbildung 19: Wo und in welchem Ausmaß haben Sie sich die Methoden angeeignet?**



Auf die Frage, ob sich die AbsolventInnen durch ihr Studium methodisch ausreichend auf die praktische Tätigkeit vorbereitet fühlten, haben 50 % den Eindruck, dass dies eher weniger der Fall ist. 16 % sprechen sich absolut dagegen aus. In Summe fühlen sich nur 29 % eher auf die Berufspraxis vorbereitet und lediglich 4 % können diese Frage eindeutig mit ja beantworten.

**Abbildung 20: Fühlen Sie sich durch Ihr Studium ausreichend methodisch auf Ihre praktische Tätigkeit in der Sozialen Arbeit vorbereitet?**





Dieses Ergebnis verdeutlicht den wissenschaftlichen Anspruch von Universitäten, im Gegensatz zu einer spezifischen, praxisorientierten Berufsausbildung, wie beispielsweise an einer Fachhochschule. Hingegen dient das Setting der Universität – wie später in der Gruppendiskussion bestätigt – dazu, sich Grundfertigkeiten anzueignen, die besonders durch Forcierung selbstständigen Lernens als Basis fungieren und so professionelles Handeln bewirken. AbsolventInnen werden demnach Fertigkeiten mitgegeben, die ihnen in weiterer Folge ein größeres Handlungsspektrum ermöglichen und so reflektiertes und professionelles Handeln unterstützen. Die in Kapitel 2.2.3. festgestellte Erleichterung in den Arbeitseinstieg durch ein vielfältiges Methodenwissen sollte in diesem Kontext der Ausbildung jedoch ebenso berücksichtigt werden.

#### 7.1.4. Auswertung des Weiterbildungsverhaltens

---

Unter dem Aspekt der Professionalisierung innerhalb der Sozialen Arbeit nehmen Weiter- und Fortbildungen einen wichtigen Stellenwert ein, welcher bereits in Kapitel 4 dieser Masterarbeit genauer analysiert wurde. Im Zuge des empirischen Teils und mit Hilfe des verwendeten Fragebogens soll dies nun auch in der Praxis untersucht werden.

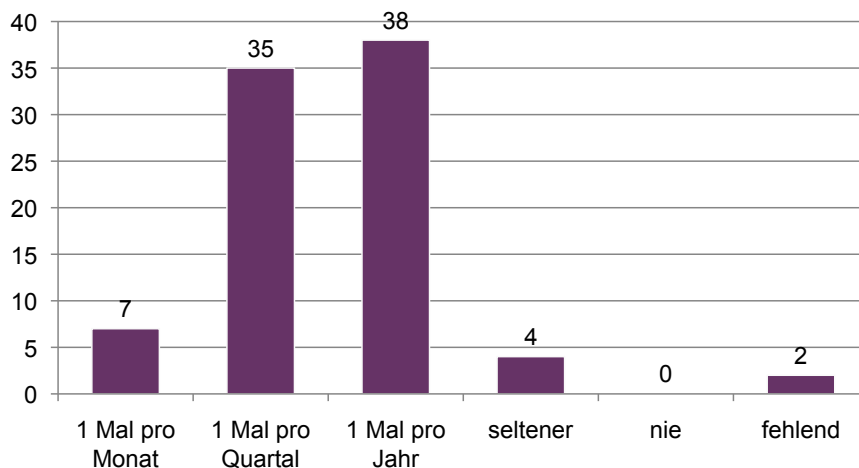
Einführend in die Thematik wurden die AbsolventInnen gefragt, ob für die Ausübung ihres Berufes eine verpflichtende Weiterbildung nötig war. Für 65,1 % (56 Personen) war dies nicht erforderlich. Demgegenüber stehen 32,6 % (28 Personen), für die eine Weiterbildung zur Ausübung der Tätigkeit verpflichtend war. 2 Personen gaben über diesen Sachverhalt keine Auskunft (2,3 %). Die Themen der verpflichtenden Weiterbildungen lauten den AbsolventInnen zufolge wie folgt: Ausbildung zum/zur Interdisziplinären Frühförderer/Frühförderin und Familienbegleiter/in, L&S Beraterkurs, Beratung, Betreuung und Koordination in psychosozialen Einrichtungen, Case-Management, Diversity Management, Führungsstrukturen, UBV, Rechts- und Wirtschaftskompetenz, Gender Mainstreaming, Hochschuldidaktische Ausbildung, Fortbildung im Zuge der Sozialraumorientierung mit DiplomsozialarbeiterInnen, Internationale Trainings im Zuge des EU-Programmes Jugend in Aktion, Notfallschulungen (Sucht), Schulungen zu Krankheiten (Hepatitis C, HIV), Sozialpsychiatrischer Grundkurs, Sozialraumorientierung, Haim Omer, Sexualpädagogik, systemische Beratung, Traumapädagogik, wertschätzende Kom-

munikation, Selbst(für)sorge, Weiterbildungen zu rechtlichen Grundlagen in der offenen Jugendarbeit, Weiterbildungen zu verschiedenen Persönlichkeitsstörungen, Fahrsicherheitstraining und Weiterbildung zu handlungsfeldspezifischen Themen.

Sieben von 23 Personen gaben an, dass der Kurs zur Unterstützung bei der Basisversorgung (UBV) im Zuge ihres Handlungsfeldes notwendig war, um ihren Beruf weiter ausführen zu können. Dies war besonders für AbsolventInnen relevant, die Leistungen für Menschen mit Behinderung anboten, da das Steiermärkische Behindertengesetz dies über einen kurzen Zeitraum vorschrieb. Für pflegerische Tätigkeiten ist dies nach wie vor der Fall (vgl. StBHG-LEVO 2015, S. 7). Angesichts der Tatsache, dass sich AbsolventInnen scheinbar methodisch nicht hinreichend vorbereitet fühlen (s. Abbildung 20), ist für den Großteil dennoch eine zusätzliche Aus-, Fort- oder Weiterbildung nicht erforderlich. Dies spricht insbesondere dafür, dass SozialpädagogInnen trotz der scheinbaren persönlichen Unsicherheit dennoch für ArbeitgeberInnen wichtige Fachkräfte darstellen, die auch gefragt sind.

Abbildung 21 zeigt, mit welcher Häufigkeit AbsolventInnen im Zuge ihrer Tätigkeit an Weiter- und Fortbildungen teilnehmen. Bereits an der Grafik wird die Relevanz derselben deutlich: Kaum jemand (nur 4 Personen) besucht seltener als einmal im Jahr eine Weiter- oder Fortbildung. Ansonsten kann von mindestens einer Teilnahme im Jahr ausgegangen werden. 35 Personen bilden sich viermal im Jahr fort, sieben Personen sogar einmal pro Monat.

Abbildung 21: Häufigkeit der Teilnahme an Weiterbildungen



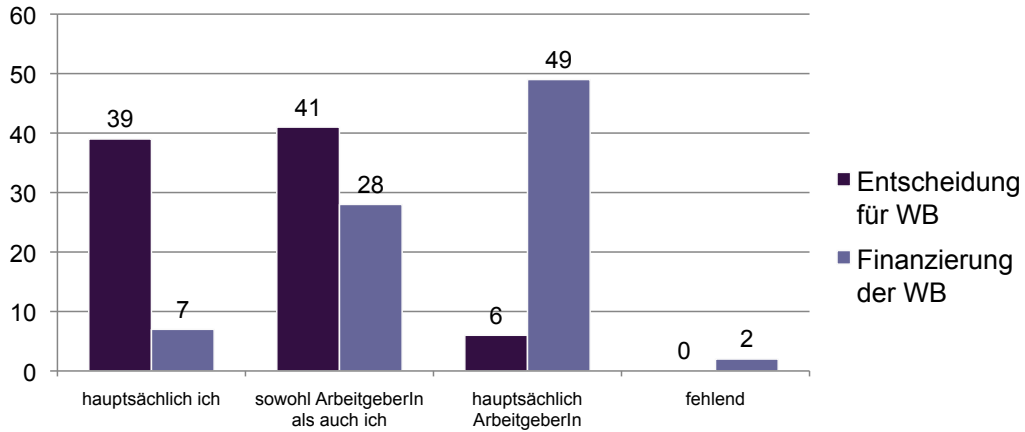
Bei der Frage nach den Inhalten der Fortbildung konnten die Befragten eine Vielzahl an unterschiedlichen Themengebieten anführen, in denen Weiter- und Fortbildungen besucht wurden. Somit kann die Annahme bestätigt werden, dass dies ein notwendiges Mittel zur Professionalisierung in der Sozialen Arbeit darstellt. Folgende Aufzählung verdeutlicht, dass auch die Themenbereiche mannigfaltig sind: (Psycho-) Therapie, 5-Säulen der Erziehung, Aktionslinien bzw. förderschienenbezogene Weiterbildungen im Rahmen des Programms, Anerkennung von im Ausland erworbenen Qualifikationen, Antirassismuarbeit, Arbeit mit Mädchen, Arbeitsmarktintegration, Arbeitsrecht, Armut in Österreich, Asyl- & Fremdenrechtsthemen, Asylrecht, Aufenthaltsrecht, Autismus-Spektrum-Störung, Basisversorgung, Basisverständnis für psychologische und psychiatrische Krankheitsbilder, Behinderungen, Beratung, Berufliche Integration für Menschen mit psychischen Beeinträchtigungen, Beziehungsgestaltung bei seelisch verletzten Kindern u. Jugendlichen, Bildung, Blindheit, Burnout & Stressmanagement, Burnout Prävention, Case-Management, Coachinggrundlagen, Deeskalation, DISG Profil, Diversität, Drogenberatung, Elternaktivierung, Elternbildung, Empowerment, Englisch, Entwicklungsgespräche, Entwicklungspsychologie, Erlebnisorientierung, Erste Hilfe, Erziehung, Essstörungen, Evaluation, Fachkonferenzen, fachspezifische Fortbildungen, Fachsymposien, Fahrsicherheit, Family-Group-Conferences, Finanzcoaching, Forschung, forschungsmethodische Zugänge, Führungsseminare, Gemeinwesenarbeit, Gesprächsführung, Gesundheit, Gesundheit und Resilienz, Gewalt, Gewaltpädagogik, Gewaltprävention, Glücksspiel, Haim Omer, handlungsspezifische Weiterbildung, Hortpädagogik, hypnosystemische Konzepte, Intevision, Jugendarbeit, Jugendkultur, Jugendrecht, Jugendsprache, Kinder- und Jugendhilfe, Kinder- und Jugendpsychiatrie, Kinder- und Jugendschutzgesetz, Kindernotfallkurs, Kindeswohl, Kommunikation, Kommunikation in Konfliktsituationen, Kommunikationstraining, Komorbidität, Konfliktmanagement, Konsumverhalten, Körperbewusstseinstaining, Krisenarbeit, Krisenintervention, Mädchenarbeit, Mediation, Medizinisches, Methodologie, Migration, Mitarbeitergespräche, Mädchenarbeit, Motivational Interviewing, Motivationstraining, motivierende Gesprächsführung, Motopädagogik, Mutter-Kinder-Erziehung von psychisch kranken Müttern, Neue Autorität, Neue Autorität nach Haim Omer, Neue Medien, nonformales Lernen, Onlineberatung, Organisationsentwicklung, Personalentwicklung, Personalmanagement, Persönlichkeitsstörungen, Pflegefamilienwesen, Pharmakologie, Prävention sexueller Gewalt,

Präventionskonzepte, Problemfelder der Kinder- und Jugendhilfe, Projektmanagement, Psychiatrie, Psychiatrische Weiterbildungen, Psychisch kranke Eltern, Psychische Erkrankungen im Kindesalter, Psychische Erkrankungen in Theorie und Praxis, psychische Probleme und Sucht, Psychische Störungen, Psychoanalyse, Psychosoziales, Psychotherapie, Rechenschwäche, Rechtliche Grundlagen, Rechtliche Grundlagen der Offenen Jugendarbeit, Rechtslage beim Betreuten Wohnen, Rettungsschwimmer, Schuldnerberatung, Schulungen für Führungskräfte, Selbsterfahrung, Selbstreflexion, Selbstwahrnehmungstraining für Kinder und Jugendliche, Sexualisierte Gewalt an Kindern und Jugendlichen, Sexualpädagogik, Sexuelle Bildung, Social Media, Soziale Arbeit, soziale Gruppenarbeit, Sozialpädagogische Diagnosen, Sozialpsychiatrischer Bereich, Sozialraumorientierung, Sozialrecht, Spezielle Aspekte der Sozialen Arbeit, Strafrecht, Sucht und Abhängigkeit, Suchtberatung, -hilfe, -prävention, Suizidalität, Suizidprävention, Systemische Beratung, Team, Therapie, TrainerInnenkompetenz, Traumapädagogik, Traumatisierung, Umgang mit Menschen mit Borderlinestörung, Unterstützung bei der Basisversorgung (UBV), Vernetzung Schule/OJA, Wertschätzung und Kommunikation und wissenschaftliches Arbeiten.

Bei näherer Betrachtung zeigt sich, dass die Fort- und Weiterbildungen unterschiedliche Kategorien bedienen. So erweitern AbsolventInnen einerseits ihr allgemeines Methodenrepertoire, setzen sich aber gleichsam mit handlungsfeldspezifischen Themen auseinander. Besonders der rechtliche Bereich wird in diesem Zusammenhang häufiger erwähnt, was auf ein mögliches Defizit hinweist.

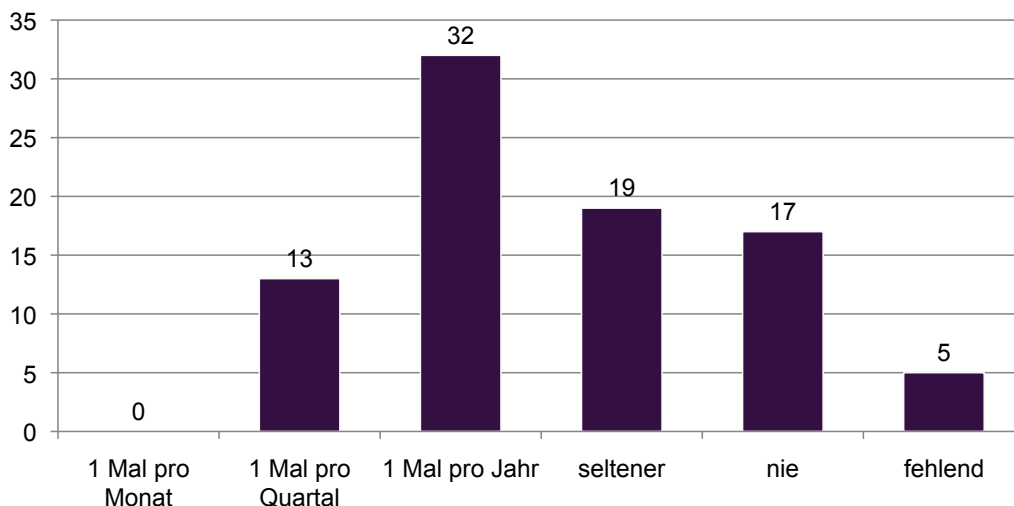
Abbildung 22 visualisiert deutlich den Willen und die Bemühungen der AbsolventInnen gleichsam wie jene der ArbeitgeberInnen im Kontext von Weiterbildungen. Während ersteren die Entscheidung für die Weiterbildung obliegt, tragen die Arbeitgeber wesentlich öfter die Kosten dafür. Innerhalb der Organisationen scheint das Bewusstsein vorherrschend zu sein, durch Fort- und Weiterbildungen zur Professionalisierung der MitarbeiterInnen beitragen zu können und dadurch gegebenenfalls auch die berufliche Motivation zu erhöhen.

Abbildung 22: Entscheidung für und Finanzierung der Weiterbildungsmaßnahmen



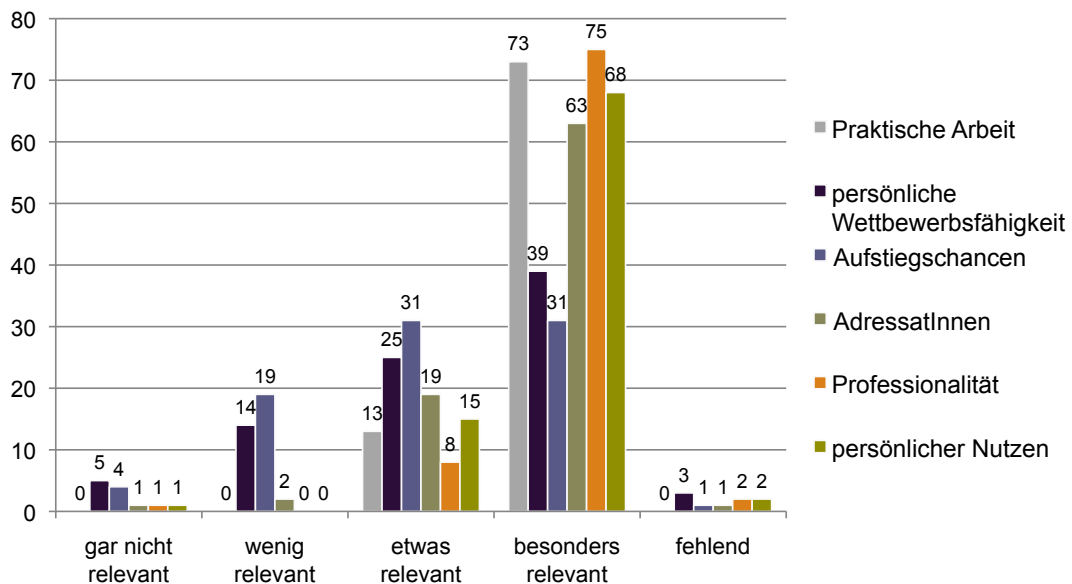
Vergleichsweise seltener besuchen die AbsolventInnen Fachtagungen oder Kongresse (Abbildung 23): Zwar nehmen 32 der 86 Befragten immer noch mindestens einmal pro Jahr an einer Tagung teil, jedoch ist es für 19 Personen seltener als einmal jährlich und für weitere 17 Personen überhaupt niemals der Fall. Nur 13 Personen behaupten von sich einmal pro Quartal Tagungen und Kongressen beizuwohnen.

Abbildung 23: Häufigkeit der Teilnahme an Fachtagungen



Die AbsolventInnen wurden abschließend gebeten, ihre persönliche Einschätzung hinsichtlich der Relevanz von Fort- und Weiterbildungen für diverse Subkategorien anzugeben. Hierbei wird deutlich, dass sie diesem Thema allgemein große Wichtigkeit konstatieren. Insbesondere Professionalität (75 Nennungen) und praktische Arbeit (73 Nennungen), aber auch der persönliche Nutzen und die AdressatInnen konnten hohe Werte bei der Option „besonders relevant“ erzielen (siehe Abbildung 24). Persönliche Wettbewerbsfähigkeit und Aufstiegschancen sind für die Befragten vergleichsweise weniger wichtig.

Abbildung 24: Relevanz von Weiterbildungen für Subkategorien



Bevor nun übergreifend ein Resümee gezogen werden kann, beschäftigt sich das folgende Kapitel mit der Auswertung der Gruppendiskussion, welche im Anschluss an den Fragebogen durchgeführt wurde. Einige Inhalte des Fragebogens dienten hierbei als Basis, von welcher aus die Moderatorinnen die Gruppendiskussion leiteten.

## 7.2. Ergebnisse aus der Gruppendiskussion

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Gruppendiskussion dargelegt und mit persönlichen Empfindungen der TeilnehmerInnen verdeutlicht. Es wurden Themeninhalte zum Studium, das subjektive Professionalisierungsempfinden, den Methodeneinsatz in der Praxis, das subjektive Kompetenzverständnis sowie die Aneignungsorte der Kompetenzen und das subjektive Weiterbildungsverhalten diskutiert. Zuletzt ergeben sich daraus eventuelle Handlungsempfehlungen und Anregungen für die weitere Lehre innerhalb der Sozialpädagogik.

Die TeilnehmerInnen kamen aus den folgenden Handlungsfeldern:

- › Projektarbeiten in der Wissenschaft zum Thema Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung
- › Suchthilfe und Lehre, zuvor in der Jugendwohlfahrt und dem Beschäftigungsbereich
- › Berufliche Integration von Menschen mit besonderen Bedürfnissen
- › Pflegefamilienbegleitung, Trauerbegleitung, Suizidprävention
- › Berufliche Rehabilitation von Menschen mit psychischen Beeinträchtigungen, zuvor in offener Jugendarbeit und Schulsozialarbeit

### 7.2.1. Erfahrungen der AbsolventInnen aus dem Studium Sozialpädagogik an der Karl-Franzens-Universität Graz

---

Die Diskutierenden haben etliche positive Erfahrungen und erkennen vielfältige Vorteile aus dem Masterstudium Sozialpädagogik. Hierzu zählen die Auswahlmöglichkeiten über die freien Wahlfächer sowie die Möglichkeit über einzelne Schwerpunkte innerhalb der Pflichtfächer. Dadurch konnten sie überall hin einen Blick werfen und dadurch ein Basiswissen erlangen, auf das in der Praxis aufgebaut werden kann. Es wurde somit einerseits ein vielfältiges Angebot wahrgenommen, andererseits merkten die Teilnehmenden an, sich aufgrund dieser Vielfalt in der Praxis wieder spezialisieren zu müssen. Weiters

erwähnte ein/e Diskutant/in den persönlichen Profit über die Studiensinhalte außerhalb der Praxis. Alle Teilnehmenden der Gruppendiskussion stimmten überein, dass das organisatorische Können und die Selbstständigkeit vom Universitätsalltag geprägt wurden und dadurch eingeübt werden konnten.

Was bei allen Diskutierenden weiters in Erinnerung blieb, sind die Seminarstile des Sozialpädagogik-Studiums, welche oftmals als zu wenig innovativ wahrgenommen werden: *„Gerade im Pädagogik Studium, jetzt unabhängig von Referaten und so weiter, hätte ich mir irgendwie von Professoren und Professorinnen eine andere Herangehensweise erwartet“* (T/GD3). Als genannte Kritikpunkte können hier die Gruppenbildung mit anschließenden Referaten in den darauffolgenden Seminareinheiten, zu wenig Reflektieren von gelesenen Texten und zu wenig Einbringung der Expertenmeinung der Vortragenden festgehalten werden. Als positiver Aspekt wird das Versuchsfeld innerhalb der Seminare gesehen, da man hier alles ausprobieren konnte.

Ein/e Diskutant/in, der/die in der Lehre tätig ist, erkennt im Masterstudium Sozialpädagogik mehr Bereitschaft als in anderen Studien Sozialer Arbeit dafür, gesellschaftstheoretisch diskutieren zu wollen. Die Schwierigkeit, kein klar definiertes Berufsbild nach außen hin darzustellen, kann auch als Erfahrung innerhalb des Studiums von den Diskutierenden wiedergegeben werden.

Einerseits wird von den TeilnehmerInnen der Gruppendiskussion ein fehlender Praxisbezug festgestellt, bei genauerem Hinterleuchten der Inhalte aus dem Studium ergeben sich andererseits jedoch einige brauchbare Praxisbezüge: *„Wie man an die Sachen herangeht, nachdenkt, viele Faktoren einbindet, also das Sozialraumdenken, also, dass da viele Sachen dazugehören. (...) Soziale Kompetenz, einfach viel reflektieren, also ganz viel organisatorische Sachen, weil das hat man auf der Uni eben auch gehabt, dass man viel sich um die Sachen selber kümmern müssen hat, und einfach selbstständig arbeitet“* (T/GD5). Oftmals genannt werden ebenso die bereits oben erwähnte Organisationsfähigkeit und die Selbstständigkeit, die durchs Studium gelernt beziehungsweise ausgebaut wurden und in der Praxis eine bedeutende Rolle spielen.

Ein/e Diskutant/in war vor dem Studium in der Praxis tätig und ihm/ihr war die Verknüpfung mit der Theorie wiederum ein großes Anliegen während des Studiums. Ebenso



erkannte er/sie einerseits die Bereitschaft einiger Vortragenden, die Praxis in die Seminare mit einzubinden. Andererseits wurde festgestellt, dass das Studium rechtlich zum Tätigsein in der Sozialen Arbeit befähigt, aber die Erfahrungen und die Fehler, aus denen gelernt wird, entstehen erst in der Praxis.

Prinzipiell erkennen die Diskutierenden den wissenschaftlichen Anspruch von Universitäten im Vergleich zur Praxisausbildung an einer FH, sie hätten sich dennoch mehr Praxisbezug bei den Seminaren gewünscht. Allerdings wird auch bemerkt, „*dass gerade die Sozialpädagogik hier in Graz diesen Spagat versucht*“ (T/GD1). Dabei besteht jedoch die Gefahr einer/eines Diskutierenden zufolge, sich weder in dem Einen noch in dem Anderen vertiefen beziehungsweise wiederfinden zu können.

Bezüglich fehlender Inhalte aus dem Studienplan können von allen Teilnehmenden rechtliche Lücken festgestellt werden. Zwar wurden historische Abrisse teilweise in den Seminaren thematisiert, aktuelle Inhalte und Gesetzgebungen – beispielsweise das Behindertengesetz, Jugendwohlfahrtsgesetz und die Sozialgesetzgebung im Gesamten – fehlten innerhalb des Studiums. Ein/e Diskutierende/r hat ein Seminar diesbezüglich besucht, welches jedoch parallel zu drei anderen Seminaren angeboten wurde. Da sich in jenen keine rechtlichen Grundlagen wiederfanden, konnten nicht alle Studierenden davon profitieren. Ein/e Diskutierende/r hätte sich einen Überblick der gesamten Sozialleistungen in der Steiermark beziehungsweise in Graz gewünscht (ebenso auch den Miteinbezug eines Stadt-Land-Vergleiches), da zum Teil viele Inhalte aus Deutschland thematisiert wurden und diese nicht unmittelbar auf Österreich beziehungsweise die Steiermark übertragbar sind. Ein Beispiel dafür gibt folgende Aussage: „*Wenn ich z.B. Graz mit Berlin vergleiche, das geht halt auch nicht, also es war eine interessante Exkursion dorthin, aber dann zu schauen: wie läuft es eigentlich in Graz, war wenig Thema*“ (T/GD5).

Als zweiter wünschenswerter Inhaltsblock während des Studiums konnte das Thema Beratung und die erforderlichen Kompetenzen dafür erkannt werden. Wobei festgehalten wurde, diese in der Praxis sowie in Weiterbildungen und verpflichtenden Fortbildungen intensivieren zu können beziehungsweise zu müssen und weiters durch die Gruppengröße innerhalb der Seminare auf der Universität praktisch schwer zu trainieren sind.

### 7.2.2. Das Professionalisierungsempfinden der Teilnehmenden

---

Von den Teilnehmenden wird ihr Beruf sehr wohl als Profession wahrgenommen. Dies vor allem durch den Mix aus Haltungen und Methoden, das Arbeiten im Team und die internen und externen Rückmeldungen sowie die Selbstreflexion und Dokumentation. Weiters dienen organisatorische Rahmenbedingungen sowie Standards und Leitfäden der Professionalisierung. Diese qualitätssichernden Maßnahmen zeichnen der Diskutierenden zufolge die Profession der Sozialpädagogik aus und grenzen sie zu alltäglichen Handlungspraktiken ab. Die Gruppe ist weiters der Meinung, dass die unterstellte Nichtfachlichkeit mit den der Sozialpädagogik inhärenten Instrumenten und Methoden überwunden werden und die Profession stärken könnte. Dennoch muss die Sozialpädagogik mehr an Selbstverständnis erlangen und sich den Disziplinen der Medizin und Psychologie als ebenbürtig empfinden, um selbige Akzeptanz von ihnen zu erwarten.

Das gesellschaftliche Ansehen der Berufsgruppe der SozialpädagogInnen wird als nicht hoch erachtet, was ein/e Diskutierende/r an folgendem Beispiel verdeutlicht: *„Ja mit Leuten reden, das kann ich auch und da brauch ich kein Studium’. Der Punkt ist: das mag vielleicht äußerlich so aussehen, als ob das so zu sagen ein relativ normales Gespräch ist, und man muss das dann trotzdem unterscheiden. Weil eben im Hintergrund, wie ich vorher schon gemeint hab, ich die Methoden und auch die Übung hab und einen Zugriff zu gewissen Werkzeugen hab und, dass ich natürlich auch die Ebene der Reflexion hab, abgesehen natürlich auch von Intervision, Supervision und anderen qualitätssichernden Maßnahmen. Aber das ist der Unterschied, dass ich einen ganz einen anderen, bewussteren Umgang hab“* (T/GD2). Wie im Beispiel verdeutlicht, werden professionelle Gesprächstherapien der SozialpädagogInnen oftmals durch die Gesellschaft abgewertet, zudem wird der in der Gesellschaft als wichtig anerkannte akademische Titel „Master of Art“ ebenfalls nicht als wertvoll erachtet. Teilweise wird von einer/einem Teilnehmer/in in den sozialen Einrichtungen ein Wandel dadurch erkannt, dass vermehrt SozialpädagogInnen eingestellt werden, da diese viel Wissen mitbringen. Im direkten Vergleich mit den KollegInnen aus den Disziplinen der Sozialarbeit und Psychologie wird allerdings immer noch ein unterschwelliger Vorwurf empfunden, dass die Sozialpädagogik mehr theoretisch denkt als im Vergleich zur Sozialarbeit, die praktisch orientiert ist.

Ein Punkt, um dieses Vorurteil zu entkräften, wäre den Teilnehmenden der Gruppendiskussion zufolge sicherlich ein individuelles Selbstvertrauen über den eigenen Beruf. Dies könnte auch die gesellschaftlichen Vorurteile, die aufgrund von vagen und nicht eindeutigen Berufsbezeichnungen in der Sozialpädagogik entstehen, ausräumen. In anderen Berufsgruppen, wie beispielsweise der Germanistik, der Psychologie und Medizin – als Beispiele eines/einer Diskutanten/DiskutantIn genannt – herrscht ein solches Selbstverständnis.

Das Besondere der Sozialpädagogik ist jedoch gerade ihre Nichteindeutigkeit der Bezugsdisziplin, ihre Interdisziplinarität. Zum einen ist dies ihr großer Vorteil, macht sie gleichzeitig aber auch angreifbar für andere Disziplinen, indem ihr eine fehlende Fachlichkeit unterstellt wird. Zum anderen wird von den Gruppen Psychologie und Medizin erwartet, die Sozialpädagogik müsse sich in der Diagnostik an deren eher quantitativ ausgerichteten Methoden bedienen, interessiert sich jedoch nicht für die qualitativen Methoden der Sozialpädagogik. Dies wird von den TeilnehmerInnen in der Praxis als sehr unangenehmes Problem und Arbeiterschwernis gesehen. Fraglich ist eines Teilnehmenden zufolge, ob sich die Sozialpädagogik aufgehört hat weiter zu entwickeln und dadurch nicht mit anderen Disziplinen mithalten kann.

Er/sie erwähnt weiters, dass noch Mitte der 60er Jahre das oben erwähnte Selbstverständnis für die Sozialpädagogik bestand: SozialpädagogInnen traten im Fernsehen auf und äußerten sich gesellschaftspolitisch. Heutzutage fungiert die Disziplin „nur“ in der Praxis und hat ihr äußeres Auftreten verloren. Die Diskutierenden sind sich darüber einig, dass durch das öffentliche Aufzeigen von Missständen sozial viel bewegt und zudem der Berufsstand aufgewertet werden könnte.

### 7.2.3. Angewandte Methoden in der Praxis

---

Prinzipiell ist es laut den TeilnehmerInnen der Gruppendiskussion stark von den KlientInnen abhängig, welche Methoden in der Praxis eingesetzt werden, da die Soziale Arbeit auf der Beziehungsebene stattfindet. Oftmals ist die Wirksamkeit auch erst nach langer Zeit feststellbar beziehungsweise lässt sich anhand kleiner Teilschritte erkennen.

Das Wissen jedenfalls über Konzepte und Methoden zeichnet die Professionalität der Sozialen Arbeit aus. Dadurch können Angebote nachhaltiger eingesetzt werden und genau das ist genau der Kernpunkt, welcher den Diskutierenden zufolge das professionelle Gespräch vom alltäglichen Gespräch unterscheidet, wie ein/e Diskutierende/r wie folgt festhält: *„Nachdem Beratung meine Haupttätigkeit ist, (...) und (...) mir die Beziehung zum Menschen immer wichtig war, bekommt sie dann aber trotzdem dann noch einmal eine ganz andere Qualität, wenn man den Rucksack voller Konzepte und Methoden hat. Also das darf man auch nicht unterschätzen, also.. man kann noch ein viel nachhaltigeres Angebot und ein viel stabileres Angebot setzen und man ist nicht so freigesetzt, wie wenn man, so zu sagen, so ohne, ohne Hintergrund arbeitet“* (T/GD2). Einig ist sich die Gruppe darüber, dass sich die in der Praxis Tätigen mehr eingestehen müssen, dass qualitative Methoden gleich viel Wert in der Praxis haben wie Methoden aus vergleichenden Disziplinen.

Qualitative Methoden können auf die je unterschiedlichen Situationen und Menschen reagieren, wonach sie auch für die Soziale Arbeit unumgänglich sind. Sie zeichnen sich durch ihre prozess- und handlungsorientierte Arbeitsweise aus, welcher andere (quantitative, diagnostische) Methoden den Diskutierenden zufolge oftmals nicht Rechnung tragen können.

Diese sind der Meinung, dass Selbstreflexion eine Methode ist, die durch das Studium entstand und gewachsen ist. Weiters stellt sie eines der wichtigsten Instrumente von SozialpädagogInnen dar, welches diese zur Verfügung haben. Zwar muss man während der Praxis oftmals spontan reagieren und aus dem eigenen Methodenrepertoire eine für die Situation passende wählen. Im Nachhinein kann jedoch mithilfe der Selbstreflexion überprüft werden, ob die Methode tatsächlich für die jeweilige Situation geeignet war.

*„Und wir haben dann auch nicht die Zeit, dass wir hergehen und sagen: So jetzt nehm‘ ich das, damit das jetzt besser wird, sondern ich pack aus meinem Rucksack halt genau irgendetwas aus, was ich glaub, dass jetzt passen könnte, und die Professionalität ist dann, dass ich es NACHHER dann wieder reflektier und schau: Passt’s oder hätte ich irgendetwas besser machen können. Also am Ende des Tages kann ich mich nur überprüfen in meinem Handeln in meinem professionellen und schauen: Passt das wie ich getan hab, oder, oder kann ich in gewissen Situationen besser agieren?“* (T/GD2).

Die Meinungen über die Dokumentation in der Sozialen Arbeit differieren etwas. Zum einen werden sie als eine Form wahrgenommen, um die praktische Arbeit nachvollziehbar zu machen. Zum anderen vermitteln sie das Gefühl, die Soziale Arbeit messbar machen zu wollen. Sie benötigen viel Zeit und können die Erfolge der Arbeit nicht sinngetreu abbilden, da die praktische Arbeit viel mehr zu leisten scheint als die Dokumentation festhalten kann.

In der Sozialen Arbeit läuft man den TeilnehmerInnen zufolge ständig Gefahr, sich einer gewissen Technisierung von außen nicht entziehen zu können. Die Technik scheint oft mehr wert als das Nichtgreifbare, das in der Sozialen Arbeit vorherrscht. Von einem/einer Diskutierenden wird an der Dokumentation angezweifelt, ob diese nicht die Arbeit zu sehr technisieren und messbar machen wolle: *„Das misst halt trotzdem nicht DAS was man macht, und das ist halt einfach in der Arbeit so, dass du auch, wenn du versuchst diese Dinge messbar zu machen, du kannst halt nicht alles abbilden, und wenn du dich 10 Stunden damit beschäftigst, ist es halt ganz oft NICHT so. Also Dokumentation glaub ich ist schon wichtig, und das macht sicher auch einen Teil Professionalisierung, aber ich glaub auch, dass es ganz viel so in die Richtung geht, (...) dass man sich zu sehr vertechnisieren lässt“* (T/GD3).

Letztendlich funktioniert Soziale Arbeit jedoch nicht durch Input von Methoden und dem Outcome von Ergebnissen, da jeder Mensch unterschiedlich reagiert und jede neue, spontane Situation andere Methoden erfordert.

#### 7.2.4. Kompetenzen der AbsolventInnen

---

Um die Kompetenzen der AbsolventInnen zu erforschen, wurde das normale Setting der Gruppendiskussion verlassen und die Teilnehmenden gebeten, sich fünf Minuten Zeit zu nehmen, um die Kompetenzen, welche auf Flipcharts im Raum dargestellt waren, in Ruhe durchzusehen. Mittels drei Klebepunkten pro Kompetenzfeld (Fach- und Sachkompetenz, Sozialkompetenz, Selbstkompetenz, Methodenkompetenz) konnten sie bewerten, welche Kompetenzen sie in ihrer Arbeit als besonders zentral sehen. Abbildung 25 zeigt das Ergebnis:

FACH- & SACHKOMPETENZ	SOZIALKOMPETENZ	SELBSTKOMPETENZ (PERSÖNLICHE KOMPETENZ)
<p>THEORIE- &amp; PRAXISWISSEN:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ANKNÜPFEN AN EMPIRISCHES WISSEN</li> <li>• ANALYTISCHES VORGEHEN</li> <li>• ERKENNEN V. GESELLSCHAFTL. HIST. ZUSAMMENHÄNGEN</li> <li>• KOMPETENZ, SOZIALPOL. &amp; SOZIALWISSENSCHAFTL. PROBLEME D. ADRESSAT*INNEN ZU ERKENNEN</li> <li>• KOMPETENZ, SOZIALPOL. &amp; SOZIALWISSENSCH. PROBLEME IN MEINER FUNKTION ZU ERKENNEN (DOPPELTES MANDAT)</li> <li>• KOMPETENZ, SOZ. POL. &amp; SOZWL. PROBLEME DER INSTITUTIONEN ZU ERKENNEN (DOPPELTES MANDAT)</li> <li>• WISSEN ÜBER SOZIALSTAATL. UNTERSTÜTZUNGSLEISTUNGEN</li> </ul>	<p>TEAMKOMPETENZ:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• KOMMUNIKATIONSFÄHIGKEIT</li> <li>• KOMPETENZ, MIT EMOTIONAL GELADENE SITUATIONEN PROF. UMZUGEHEN</li> <li>• SOZIALE BEZIEHUNGEN INITIIEREN / AUFRECHT / BEENDEN</li> <li>• ANGEMESSENES MASS AN OFFENHEIT</li> <li>• BALANCE NÄHE &amp; DISTANZ</li> <li>• BERÜCKSICHTIGUNG V. AUTHENTIZITÄT</li> <li>• ROLLENVERSTÄNDNIS</li> <li>• SICH ZURÜCKNEHMEN, UM SITUATIONEN ENTWICKELN ZU LASSEN</li> <li>• „SICH HERAUSHALTEN“</li> </ul>	<p>FÄHIGKEIT ZUR STRESSBEWÄLTIGUNG</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• GELASSENHEIT</li> <li>• FRUSTRATIONSTOLERANZ</li> <li>• FLEXIBILITÄT</li> <li>• BELASTBARKEIT</li> <li>• SELBSTREFLEXION</li> <li>• REFLEXION DER BEDINGUNGEN D. SOZIALEN ARBEIT</li> </ul> <p>METHODENKOMPETENZ</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• WISSEN ÜBER RELEVANTE METHODEN D. SOZIALEN ARBEIT</li> <li>• REFLEKTIERTER EINSATZ V. HANDLUNGSKONZEPTEN</li> </ul>

Abbildung 25: Fach-, Sach-, Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenzen in der Praxis

Alle aufgelisteten Kompetenzen werden von einem/einer Diskutierenden als bereits im Menschen vorhanden wahrgenommen „und das wir da auf einem Kontinuum sind von diesen ganzen Kompetenzen und manchmal braucht man die mehr, manchmal weniger, manchmal nimmt man dich auch selber mehr wahr und manchmal (...) ist man weniger belastbar einfach, warum auch immer“ (T/GD4).

Wie bei den Methoden wird bei den Kompetenzen die Selbstreflexionsfähigkeit von den Teilnehmenden der Gruppendiskussion als besonders relevant hervorgehoben. Diese dient ihnen zufolge dazu, Handlungsschritte aus der Praxis im Nachhinein auf deren sinnvollen Einsatz zu überprüfen und dient weiters auch dazu, sich aller anderen Kompetenzen rückzubesinnen, beispielsweise das Abgrenzen von privaten zu beruflichen Problemstellungen: „Wenn man selbst... wenn man eine eigene Betroffenheit hat... da hilft einem nur die Bewusstheit und die klingt ja nur mit der Reflexion wieder“ (T/GD2). Das inkludiert auch ein gewisses Rollenverständnis von sich innerhalb der verschiedensten Rollen (beruflich und privat) zu haben.

Eine Kompetenz, welche besonders im Studium Beachtung fand, ist das Genderverständnis. Dies wird von zwei TeilnehmerInnen explizit anhand eines Seminars aus dem Bachelorstudium zurückverfolgt und als große Bereicherung für die praktische Arbeit angesehen. Zudem werden bei einer/einem Teilnehmer/in innerhalb des eigenen Teams Defizite hinsichtlich Offenheit bei dem Thema erkannt.

Auch die Fähigkeiten zur Kommunikation und des kritischen Denkens führt ein/e Diskutant/in auf das Studium zurück. Weiters wird die Berücksichtigung von Authentizität innerhalb der Praxis als wesentlich für eine erfolgreiche Kommunikation mit den KlientInnen angesehen: *„Vor allem in dem Bereich auch mit Drogen - ich muss oft wissen, wo stehe ich selber - sag ich jetzt: ‚Oh Gott kiffen ist so schlimm‘ oder hab ich eine andere Meinung. Das muss für mich passen, man muss wirklich da gefestigt sein, das gut vertreten können und auch dazu stehen, was man da sagt - das Authentisch-sein“* (T/GD5).

Hinsichtlich der Teamkompetenz werden die oben erwähnten Referate innerhalb der Seminare wieder zum Thema, da hier der Diskutierenden zufolge die Teamfähigkeit geschult wurde: *„(...) sich immer wieder neuen Gruppen anzuschließen, (...) dass man immer wieder gefordert ist, sich mit neuen Charakteren und Persönlichkeiten auseinanderzusetzen“* (T/GD2). Hierbei wird auch die Erfordernis von Teamfähigkeit im Beruf der Sozialen Arbeit erwähnt, welche erst durch das Studium – falls nicht schon vorhanden – entstanden ist.

Das Erlernen der Kompetenz der Flexibilität kann ein/e Teilnehmer/in mitunter auf das Aussuchen der Studiumsinhalte zurückführen. Im Umgang mit Krisensituationen und Konflikten werden Erfahrungen in der Praxis als Orte der Aneignung angesehen.

Weiters bemerkt ein/e Diskutant/in, dass das Wissen und das Verständnis und die Auswirkungen von sozialen Problemen durch die Praxis einen globalen Bezug erhalten. Erst hier werden die Zusammenhänge sichtbar und gleichzeitig der Handlungsbedarf erkennbar.

Hinsichtlich der Kompetenz Haltung gegenüber anderen im Beruf kann dieses Beispiel einer/eines Diskutierenden Auskunft über ihr Empfinden geben: *„Wenn man sich irgendwie vornimmt, mit einer gewissen Haltung reinzugehen, dann funktioniert es bei gewissen Kunden und Kundinnen besser als bei anderen, und das ist halt wieder so etwas, was sich so schwer festmachen lässt, weil das halt ganz oft einfach eine Arbeit ist, die auf der Beziehungsebene funktioniert“* (T/GD3).

Als berufspraktische Kompetenzen sehen die Teilnehmenden der Gruppendiskussion die Organisationsfähigkeit, die Selbständigkeit, das Sozialraumdenken, das interdisziplinäre Denken, das Interesse am Menschen aber auch die Fähigkeit, sich im Privatleben vom

Berufsleben abgrenzen zu können. Das bedarf wiederum einer entsprechenden Selbstreflexion, um diese Vorgänge erkennen zu können.

Die Aneignung der Kompetenzen sehen die DiskutantInnen unterschiedlich: Innerhalb des Studiums wurde es einerseits weniger wahrgenommen, sich gerade Kompetenzen für das spätere Berufsleben anzueignen, diese Erkenntnis kam erst in der Praxis. Ein/e Teilnehmer/in resümierte andererseits, dass durch das Masterstudium prinzipiell vermehrt Kompetenzen hinzukamen, welche zum Teil bereits vor dem Studium anhand eines gewissen Grundinteresses vorhanden waren. Die Kompetenz bei Beratungsgesprächen beispielsweise kommt den Diskutierenden zufolge während des Tuns und Ausprobierens, welche innerhalb des Masterstudiums, wie oben gefolgert, aufgrund verschiedenster Faktoren keine Beachtung finden konnte.

Prinzipiell fällt es schwer, die erlernten Kompetenzen einem besonderen Bezugsort zuteilen, es konnten jedoch innerhalb des Studiums Momente der Kompetenzbildung erkannt werden.

#### 7.2.5. Weiterbildungsverhalten der AbsolventInnen

---

Die Bereitschaft zur Weiterbildung ist bei den TeilnehmerInnen der Gruppendiskussion durchaus spürbar. Generell wird die Wichtigkeit von Weiterbildungen betont, um immer wieder am Laufenden zu bleiben und auch bereits vergessene Inhalte erneut in Erinnerung zu rufen.

Fehlende Inhalte aus dem Studium wurden von den Diskutierenden – wie bereits oben erwähnt – in der Praxis mittels beruflicher Weiterbildung oder im Selbststudium nachgeholt. Die Inhalte der Weiterbildungen werden dementsprechend ausgewählt, wie aktuell wichtig sie für die Soziale Arbeit im Allgemeinen und die Arbeit des/der Diskutanten/DiskutantIn im Speziellen sind. Hervorgehoben werden von einer/einem Teilnehmer/in Weiterbildungsangebote zum Thema Beratung, die zu Beginn der Arbeit nach dem Studium in Anspruch genommen wurden, um das fehlende Wissen diesbezüglich möglichst rasch ausgleichen zu können.



Die Meinungen zur persönlichen Weiterbildung innerhalb der Sozialen Arbeit decken sich bei den meisten Diskutierenden. Direkt nach dem Studium waren bei einer/einem Teilnehmenden berufliche Weiterbildungsangebote wichtiger, mittlerweile sucht sie/er sich die Themen nach dem persönlichen Nutzen, um die Arbeit gut zu erledigen, aus. Ein/e weitere Teilnehmer/in nimmt sie als Gelegenheiten zur Selbsterfahrung in Anspruch. Ein/e andere/r Teilnehmer/in hält fest, dass er/sie die persönlichen Weiterbildungsangebote als Ausgleich zum Beruf ausübt, ein/e weitere/r betont den Mix aus berufsspezifischen Themen und persönlich interessanten Inhalten innerhalb seiner/ihrer Fortbildungen.

#### 7.2.6. Handlungsempfehlungen für die Sozialpädagogik

---

Der Wunsch und das Gefühl, die Sozialpädagogik in der Gesellschaft sichtbar zu machen, kommen bei den Diskutierenden sehr stark hervor. Es geht vor allem darum, die gesellschaftlichen Zusammenhänge und Problemstellungen der Sozialen Arbeit aufzuzeigen: *„Es gäbe SO viel, wo ich darüber schreiben könnte, wo ich diskutieren könnte, wo die Politik und die Gesellschaft gefordert sind, da jetzt was zu verändern“* (T/GD5). Es existieren etliche gesellschaftliche Themen, wo VertreterInnen der Sozialpädagogik auf geeigneten Plattformen dazu beitragen könnten, über soziale Auswirkungen von familiären, finanziellen und weiterer Problemen aufzuklären. Gewünscht ist eine Art Netzwerk von VertreterInnen, die *„auch wissen, warum kommt was her“* (T/GD5).

Eine/r Diskutierende/r hält fest, dass gesellschaftliche Themen, die gerade in der Praxis brisant sind, momentan nur in Teambesprechungen diskutiert werden können. Als Beispiel dafür hält er/sie fest: *„Jetzt hab ich da den Reinigungsbereich, wo meine Leute viel hingehen, weil halt einfach gerade einmal Pflichtschule abgeschlossen, ABER Bandscheibenvorfälle bis zum geht nicht mehr. Gut, jetzt fällt der Bereich einmal weg, wo einfach halt die Ausbildung nicht gefordert ist und das aufzeigen und dann einen 20 Stunden Reinigungsjob oder Gastro für 600 Euro arbeiten gehen“* (T/GD5).

Hier bräuchte es jedoch eine höhere Instanz, die dann der Politik oder entscheidenden Stellen diese Themen weitervermittelt. Generell steckt im Aufzeigen der gesellschaftlichen Missstände den Diskutierenden zufolge ein sehr großes Entwicklungspotenzial. Es wird

jedoch von einem/einer Diskutierenden festgestellt, dass sich die Sozialpädagogik aufgehört hat, weiter zu entwickeln und dies aus verschiedensten Gründen. Einer davon könnte sein, dass sie keine Chance zum Vorankommen hat, da kein Raum für die Anliegen der täglichen Sozialen Arbeit und die gesellschaftlichen Missstände aus der Praxis existiert, um diese wo zu platzieren und aufzuzeigen.

Es wird weiters festgestellt, dass es bereits vor zehn oder elf Jahren Petitionen gab, die mittlerweile theoretisch im Parlament angelangt sein hätten müssen. Es wird jedoch vermutet, dass auch hier das geringe Ansehen der Sozialpädagogik verhinderte, dass diese nicht weiter vorangetrieben wurden. Hier wird wiederum die Forderung nach einer Berufsvertretung laut, welche das Berufsbild der Sozialen Arbeit aufwertet und darüber informieren könnte.

## 8. Resümee

Ziel der vorliegenden Masterarbeit war es, die Handlungsfelder, Methoden und Kompetenzen der AbsolventInnen des Masterstudiums Sozialpädagogik seit 2007 sichtbar zu machen und damit einen wichtigen Teil zur Professionalisierung beizutragen.

Die Ergebnisse der Empirie bestätigen, was bereits in der Literatur erkenntlich wurde: eine vollständige Aufzählung der Handlungsfelder ist beinahe unmöglich, da durch die tendenzielle Spezialisierung das Spektrum immer breiter wird. Angesichts der Tatsache, dass dennoch bei AbsolventInnen häufig Zweifel über mögliche Tätigkeitsbereiche bestehen, ist eine Aufzählung derselben allerdings für das disziplinäre und persönliche Selbstverständnis definitiv notwendig. Dies kann das Berufsbild stärken, welches – weiteren Erfahrungen innerhalb der Gruppendiskussion zu Folge – häufig eher mangelhaft ausgeprägt ist. Auch die Empirie bestätigt in diesem Zusammenhang, was ebenso bereits im theoretischen Teil festgestellt werden konnte: Die Inhalte des Studiums beziehen sich häufig auf die Situation und Fachdiskussionen in Deutschland, allerdings wäre angesichts der Tatsache, dass die meisten AbsolventInnen in Österreich tätig sind, eben auch diese Perspektive wünschenswert. Insbesondere das Interesse an rechtlichen Aspekten im Zuge des Studiums an der Universität wurde in diesem Zusammenhang bemerkt.

Wie sich zeigt, liegt der Schwerpunkt bei den Handlungsfeldern nicht auf dem wissenschaftlichen Bereich. Am häufigsten sind die AbsolventInnen im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe sowie Familie, Partnerschaft und Alleinerziehenden tätig, gefolgt von Arbeit und Beruf, Gender und Sexualität, Gesundheit und Migration – Asyl – Multikulturelles. Bei dem großen Anteil an AbsolventInnen, die in der sozialpädagogischen Praxis mit AdressatInnen tätig sind, ist die Anzahl derer, die sich methodisch schlecht oder eher schlecht vorbereitet fühlen, äußerst hoch. Positiv wurde innerhalb der Gruppendiskussion angeführt, dass die Karl-Franzens-Universität Graz jedoch den Spagat zwischen Wissenschaft und Praxis versuche.

Es ist wichtig deutlich zu machen, dass die AbsolventInnen, trotz der Selbstkritik, ein großes Spektrum an Kompetenzen für die Berufspraxis mit sich bringen, welches von der Fähigkeit zum Selbststudium, über Organisationsfähigkeit, sozialräumlichem Denken, Teamfähigkeit oder das Wissen über gesellschaftstheoretische Zusammenhänge bis

hin zur Reflexionsfähigkeit reicht. Insbesondere letztere wird beinahe von allen in der Praxis tätigen Personen als wichtigste Methode im Zuge des Berufs anerkannt. Eben jene findet im Studium besonders Berücksichtigung, zudem wird die hohe Relevanz dieser Kompetenz in der Praxis deutlich sichtbar. Die AbsolventInnen berichten weiter aus ihrer Tätigkeit, dass von Seiten der Dienstgeber bewusst universitär ausgebildete SozialpädagogInnen gesucht werden, da jene Fähigkeiten mitbringen, die als besonders wertvoll erachtet werden.

An vielerlei Stellen in der empirischen Untersuchung – sowohl innerhalb der Gruppendiskussion als auch im Fragebogen – und im theoretischen Bereich (vgl. Heiner 2004, S. 15f.; Müller 2012, S. 957f.; Dewe/Otto 2011, S. 1148; Busian/Pätzold 2002, S. 224; Nieke 2002, S. 14; Heimgartner 2009, S. 130; Friebertshäuser 2002, S. 141) wurde die (Selbst-)reflexion als essenzielle Fähigkeit/Kompetenz/Methode angeführt. Auch hier stellt sich heraus, dass vor allem das Studium mit seinen unterschiedlichen Facetten, sowohl inhaltlich als auch strukturell, maßgeblich zur Entwicklung und Herausbildung jener Kompetenz beiträgt. Wenngleich sich die AbsolventInnen eher schlecht vorbereitet fühlen, so sind sie dennoch mit den wichtigsten Fähigkeiten ausgestattet, um in die Berufswelt einzusteigen. Zusätzliches Know-how wurde und wird in weiterer Folge über Weiterbildungen erarbeitet. Auch wenn dies zunächst problematisch erscheint, so ist es wie in Kapitel 4.3. bereits erläutert, keine moderne Entwicklung sondern wurde bereits 1929 als Phänomen erkannt. Es ist anzunehmen, dass auch die persönliche Herangehensweise an das Studium in diesem Zusammenhang von großer Bedeutung ist: Besonders ein/e Teilnehmer/in der Gruppendiskussion sah das Studium selbst als Mittel zur Professionalisierung zur bestehenden praktischen Tätigkeit und konnte demnach Erlerntes auch in der eigenen Arbeit umsetzen, was auch von den KollegInnen im Berufsalltag positiv bemerkt wurde. Somit traten individuell keine Zweifel auf, vielmehr war die Rolle des Studiums von vornherein eindeutig. Selbst wenn die Universität nicht leisten kann, Methoden in ihrer Anwendung praxisnah zu vermitteln, so gibt sie dennoch fundiertes theoretisches Wissen mit, auf dessen Basis eine Aneignung und praktische Ausübung derselben keine Probleme mehr darstellen. Lebenslanges Lernen und das Lernen durch Erfahrung wird immer eine große Relevanz in diesem Zusammenhang haben.

Die von Dewe/Otto (2011) im Kapitel 2.1.4. erwähnten Besonderheiten der Profession Soziale Arbeit können durch die empirischen Untersuchungen nur unterstrichen werden: Besonders das situative, kontextabhängige Handeln im Kontext von Methodenanwendungen wird im Zuge der Gruppendiskussion deutlich hervorgehoben. Ebenso wird das sogenannte Monopol des Berufes dann ersichtlich, wenn professionelle Beratungsgespräche und reflexive qualitätssichernde Momente in einem organisationellen Setting stattfinden – wenngleich dieses Wissen und die Fertigkeiten, welche dazu benötigt werden, nicht immer von der Gesellschaft als Monopol von SozialpädagogInnen angesehen werden, wie in der Gruppendiskussion erwähnt wurde. Dies liegt unter Umständen auch daran, dass die Profession Sozialpädagogik nicht – wie klassische Professionen es tun – über eine abstrakte Fachsprache verfügt und zudem verständliche Transparenz bezüglich ihres Fachwissens aufweist. Diese und weitere von Heimgartner (2009) im Kapitel 2.1.4. angeführten Charakteristika der Sozialen Arbeit konnten im Zuge der empirischen Forschung als in der Praxis vorherrschend erkannt werden.

Die in der Theorie – besonders von Thiersch – postulierte selbstbewusste Vertretung des Konzepts der Sozialpädagogik konnte in der Praxis nur teilweise erkannt werden. Einerseits sehen sich SozialpädagogInnen als ProfessionistInnen sowie – aufgrund der Interdisziplinarität der Disziplin – als GeneralistInnen. Andererseits verfügt der Berufsstand über mangelnde Berufsvertretung und somit auch über fehlende gesellschaftliche Akzeptanz. Ersteres befindet sich gerade – verstärkt für akademisch ausgebildete SozialpädagogInnen in Österreich – im Aufbau, wonach zu hoffen ist, dass sich dadurch letztere mehr etablieren kann. Denn gerade durch die vielfältigen Kompetenzen und Methoden, über welche die AbsolventInnen des Masterstudiums Sozialpädagogik zweifelsohne verfügen (das konnte in dieser Masterarbeit gut dargelegt werden), müssen sie ihr Können und ihr Selbstverständnis nicht verstecken. Eine Schärfung des Berufsbildes könnte ebenfalls dazu beitragen, um selbstbewusster neben anderen Disziplinen bestehen zu können, aber ist es gerade diese Vielfalt an Berufsmöglichkeiten, die diese Profession wiederum auszeichnet. Es bleibt somit weiterhin ein ambivalentes Verhältnis, welches – an der beinahe unzähligen Möglichkeiten an Handlungsfeldern, die in dieser Masterarbeit erarbeitet werden konnten – ersichtlich ist.

Generell kann dem Vorwurf der mangelnden Spezialisierung innerhalb der Ausbildung entgegengehalten werden, dass diese Tendenz in vielen Studiengängen eine neue gesellschaftliche Entwicklung darstellt, die es prinzipiell zu hinterfragen gilt, zumal die wachsende Verschulung des Universitätssystems ebenso hinderlich sein kann.

Dementsprechend ist eine allgemeine Grundbildung innerhalb einer Disziplin nicht per se negativ zu bewerten sondern trägt dazu bei, in vielerlei Gebieten einsetzbar zu sein, was speziell für AbsolventInnen des Masterstudiums Sozialpädagogik zutrifft. Auch ist fraglich, ob im universitären Kontext eine derartige Spezifikation überhaupt nötig ist, beziehungsweise ob ein Studium dies leisten kann und soll. Diese Diskussion kann jedoch im Zuge dieser Arbeit nicht weiter angestrebt werden. Angesichts der besonderen Relevanz für die Professionalisierungsdiskussion und der Disziplin Sozialpädagogik würde dies jedoch eine nähere Auseinandersetzung benötigen.

Zusammenfassend zeigt diese Arbeit deutlich auf, wie vielfältig einsetzbar und gefragt Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen in der Praxis sind. Letzten Endes geht es um die Sichtbarmachung und die Stärkung des eigenen disziplinären Verständnisses und des persönlichen Selbstbewusstseins. Das Studium vermittelt neben den curricularen Inhalten auch diverse weitere Kompetenzen, die für die Arbeit mit AdressatInnen von großer Bedeutung sind und somit auch akademisch ausgebildete SozialpädagogInnen auszeichnet, wobei sich diese Tatsache häufig der öffentlichen Aufmerksamkeit entzieht. Im Zuge dieses Forschungsvorhabens konnte dies jedoch klar herausgearbeitet werden, weshalb dies abschließend noch einmal betont wird.

## 9. Literaturverzeichnis

- Albus, Stefanie (2012): Die Erzieherischen Hilfen. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 477-482.
- Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller, Silke (2009): Einleitung: „Was bedeutet Professionalität in der Sozialen Arbeit?“. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller, Silke (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9-20.
- Behr, Karin/Grager, Nicola (2004): Aufgabenprofile und Qualifikationsanforderungen in den Arbeitsfelder der kinder- und Jugendhilfe. Dortmund/München: Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut/ Universität Dortmund.
- Bock, Karin (2012): Die Kinder- und Jugendhilfe. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 439-459.
- Böhnisch, Lothar (1999): „Die sozialintegrative Dimension der Sozialpädagogik und Sozialarbeit.“ In: Wissenschaftliche Zeitschrift der TU Dresden, Heft 3, 48. Jg. (1999), S. 40-42.
- BOES Berufsverband Österreichischer ErzieherInnen und SozialpädagogInnen (2008): Statuten. In: <http://boeshp.bplaced.net/boes/statuten.php> [04.01.2015].
- BOES Berufsverband Österreichischer ErzieherInnen und SozialpädagogInnen (2015): Arbeitsfelder. In: <http://boeshp.bplaced.net/boes/arbeitsfelder.php> [30.1.2015].
- Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4., überarbeitete Auflage. Mit 156 Abbildungen und 87 Tabellen. Heidelberg: Springer Medizin Verlag
- Brückner, Margit (2012): Soziale Arbeit mit Frauen und Mädchen: Auf der Suche nach neuen Wegen. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 549-558.
- Busian, Anne/Patzöld, Günter (2002): Berufspädagogische Handlungskompetenz – neue Anforderungen an die Akteure? In: Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Erziehungswissenschaft in Studium und Beruf, 3, Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen: Leske+Budrich, S. 223-238.
- BMASK – Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (2015): Mindestsicherung im Überblick. In: [http://www.sozialministerium.at/site/Soziales/Bedarfsorientierte\\_Mindestsicherung/Mindestsicherung\\_im\\_Ueberblick/](http://www.sozialministerium.at/site/Soziales/Bedarfsorientierte_Mindestsicherung/Mindestsicherung_im_Ueberblick/) [23.1.2015].
- Chassé, Karl August/Wensierski, Hans-Jürgen von (2008): Praxisfelder der Sozialen Arbeit – eine Einführung. In: Chassé, Karl August/Wensierski, Hans-Jürgen von (Hrsg.): Praxisfelder der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 4., aktualisierte Auflage 2008. Weinheim: Juventa Verlag, S. 7-16.
- Deller, Ulrich/Brake, Roland (2014): Soziale Arbeit: Grundlagen für Theorie und Praxis. Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich.

- Dewe, Bernd/Otto, Hans-Uwe (2011): Profession: In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. 4. Auflage. München, Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, S. 1131-1153.
- Dinkelaker, Jörg/Herrle, Matthias (2009): Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eckey, Hans-Friedrich/Kosfeld, Reinhold/Türck, Matthias (2008): Deskriptive Statistik. Grundlagen – Methoden – Beispiele. 5., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Gabler GWV Fachverlage GmbH.
- Europäische Kommission (2006): Erwachsenenbildung: Man lernt nie aus. Mitteilung der Kommission KOM(2006) 614 endgültig. Brüssel.
- Faulstich, Peter (2003): Weiterbildung. In: Cortina, Kai/Baumert, Jürgen/Leschinsky, Achim/Mayer, Karl Ulrich/Trommer, Luitgard (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland : Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 625-660.
- Flick, Uwe (2008): Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Friebertshäuser, Barbara (2002): ErziehungswissenschaftlerInnen - die neuen Generalisten? In: Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, T./Vogel, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen: Leske + Budrich, S. 141-162.
- Galuske, Michael (2009): Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 8. Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Galuske, Michael/Müller, Wolfgang C. (2012): Handlungsformen in der Sozialen Arbeit. Geschichte und Entwicklung. In: Hole, Werner (2012): Grundriss Soziale Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 587-610.
- Galuske, Michael/Thole, Werner (2006): Zum Stand der Methodendiskussion in der Sozialen Arbeit – Einleitung. In: Galuske, Michael/Thole, Werner (Hrsg.): Vom Fall zum Management. Neue Methoden in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9-14.
- Geißler, Karlheinz A./Hege, Marianne (2001): Konzepte sozialpädagogischen Handelns. Ein Leitfaden für soziale Berufe. 10. Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.
- Gruber, Elke (2007): Erwachsenenbildung und die Leitidee des lebenslangen Lernens. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/07-0/meb-ausgabe07-0.pdf> [23.11.2014], S. 02-1 bis 02-12.
- Grunwald, Klaus/Thiersch, Hans (2004): Das Konzept lebensweltorientierte Soziale Arbeit – einleitende Bemerkungen. In: Grunwald, Klaus/Thiersch, Hans (Hrsg.): Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern. Weinheim u. München: Juventa Verlag, S 13-39.
- Grunwald, Klaus/Thiersch, Hans (2004)(Hrsg.): Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern. Weinheim u. München: Juventa Verlag.
- Hamburger, Franz (2008): Einführung in die Sozialpädagogik. 2., überarbeitete Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.



- Häder, Michael (2010): Empirische Sozialforschung. Eine Einführung. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heimgartner, Arno (2009): Komponenten einer prospektiven Entwicklung der Sozialen Arbeit. Berlin: LIT Verlag.
- Heiner, Maja (2012): Handlungskompetenz und Handlungstypen. Überlegungen zu den Grundlagen methodischen Handelns. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 610-624.
- Heiner, Maja (2010): Soziale Arbeit als Beruf. Fälle – Felder – Fähigkeiten. 2. Auflage. München: Ernst Reinhardt GmbH & Co KG.
- Heiner, Maja (2004): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Theoretische Konzepte, Modelle und empirische Perspektiven. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Heite, Catrin (2008): Soziale Arbeit im Kampf um Anerkennung. Professionstheoretische Perspektiven. Weinheim u. München: Juventa Verlag.
- Homfeldt, Hans Günther/Schulze-Krüdener, Jörgen (2003): Einführung. In: Homfeldt, Hans Günther/Schulze-Krüdener, Jörgen (Hrsg.): Handlungsfelder der Sozialen Arbeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, S. 2-11.
- Homfeldt, Hans Günther (2012): Soziale Arbeit im Gesundheitswesen und in der Gesundheitsförderung. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 489-503.
- International Federation of Social Workers - IFSW (2012): Statements of Ethical Principles. In: <http://ifsw.org/policies/statement-of-ethical-principles/> [29. Mai 2014].
- Kessl, Fabian/Klein, Alexandra/Landhäußer, Sandra (2012): Armut und Prekarisierung von AdressatInnen Sozialer Arbeit. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 541-547.
- Klößner, Jennifer/Friedrichs, Jürgen (2014): Gesamtgestaltung des Fragebogens. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 675-685.
- Klüsche, Wilhelm (1990): Professionelle Helfer. Anforderungen und Selbstdeutungen. Aachen: Kersting.
- Kraimer, Klaus (2009): Soziale Arbeit im Modus autonomer Erfahrungsbildung – Überlegungen im Anschluss an modellbildende Paradigmen zur Professionalisierung. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller, Silke (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 73-88.
- Krauß, Jürgen E. (2006): Methoden in der Sozialen Arbeit – Stellenwert, Überblick und Entwicklungstendenzen. In: Galuske, Michael/Thole, Werner (Hrsg.): Vom Fall zum Management. Neue Methoden in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 119-132.
- Kunstreich, Timm/Lindenberg, Michael (2012): Soziale Arbeit mit Ausgegrenzten – Die Tantalus-Situation. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 523-539.

- Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Lauermann, Karin (2009): „Editorial“. In: Sozialpädagogische Impulse, Heft 2, S. 2.
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Merten, Roland/Olk, Thomas (1999): Sozialpädagogik als Profession. Historische Entwicklung und künftige Perspektiven. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 570-613.
- Michel-Schwartz, Brigitta (2009): Einführung in die Thematik: Methodenverständnis und Handlungsrationaltäten. In: Michel-Schwartz, Brigitta (Hrsg.): Methodenbuch Soziale Arbeit. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9-23.
- Müller, Burkhard (2012): Professionalität. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 955-974.
- Niemeyer, Christian (2012): Sozialpädagogik, Sozialarbeit, Soziale Arbeit – „klassische“ Aspekte der Theoriegeschichte. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 135-148.
- Niemeyer, Christian (2003): Sozialpädagogik als Wissenschaft und Profession. Grundlagen, Kontroversen, Perspektiven. Weinheim u. München: Juventa Verlag.
- Österreichischer Berufsverband für akademische Soziale Arbeit (2013): Vereinsziele. In: [http://www.berufsverband-sozialarbeit-spsa.at/?page\\_id=6](http://www.berufsverband-sozialarbeit-spsa.at/?page_id=6) [26. April 2014].
- OBDS Österreichischer Berufsverband der SozialarbeiterInnen (2004): Handlungsfelder der Sozialarbeit. In: [http://www.sozialarbeit.at/files/handlungsfelder-fh-campus\\_wien.pdf](http://www.sozialarbeit.at/files/handlungsfelder-fh-campus_wien.pdf) [30.1.2015].
- OBDS Österreichischer Berufsverband der SozialarbeiterInnen (2015): Über OBDS. In: [http://www.sozialarbeit.at/index.php?article\\_id=43&clang=0](http://www.sozialarbeit.at/index.php?article_id=43&clang=0) [30.01.2015].
- Pongratz, Ludwig A. (2010): Lernen lebenslanglich: eine Absage. Auszug aus Pongratz, Ludwig A. (2010): Kritische Erwachsenenbildung. Analysen und Anstöße. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 153-166.
- Porst, Rolf (2014): Fragebogen. Ein Arbeitsbuch. 4., erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Ribolits, Erich (2009): Vom sinnlosen Arbeiten zum sinnlosen Lernen. In: Ribolits, Erich (2009): Bildung ohne Wert. Wider die Humankapitalisierung des Menschen. Wien: Löcker Verlag, S. 51-65.
- Roßbach, Hans-Günther/Sechtig, Jutta/Schmidt, Thilo (2012): Pädagogik der Frühen Kindheit und Kindertageseinrichtungen. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 461-467.
- Scherr, Albert (2004): Exklusionsindividualität, Lebensführung und Soziale Arbeit. In: Merten, Roland/Scherr, Albert (Hrsg.): Inklusion und Exklusion in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWG Fachverlage GmbH, S. 55-74.

- Scherr, Albert (2012): Männer als Adressatengruppe und Berufstätige in der Sozialen Arbeit. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 559-568.
- Scheu, Bringfriede (2011): „Das Soziale und die Soziale Arbeit“ In: Sozial Extra, Vol. 35, Issue 5-6, S. 46-49.
- Schiersmann, Christiane (2007): Berufliche Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schoneville, Holger/Kruse, Elke/Thole, Werner (2010): „Soziale Arbeit studieren“. In: Sozial Extra, Vol. 34, Issue 9-10, S. 32-36.
- Schulze-Krüdener, Jörgen (2012): Fort- und Weiterbildung für die Soziale Arbeit. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 1067-1082.
- Schütze, Fritz (1992): Sozialarbeit als „bescheidene Profession“. In: Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Olaf-Radtke, Frank (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske + Budrich, S. 132-170.
- Schweppe, Cornelia/Graßhoff, Gunther (2006): Rekonstruktive Sozialpädagogik und sozialpädagogisches Handeln. In: Badawia, Tarek/Luckas, Helga/Müller, Heinz (Hrsg.): Das Soziale gestalten. Über Mögliches und Unmögliches der Sozialpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 185-197.
- Schweppe, Cornelia (2012): Soziale Altenarbeit. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 505-521.
- Sozialwirtschaft Österreich (2014): Kollektivvertrag der Sozialwirtschaft Österreich („BAGS-KV“) Stand 1. Februar 2014. In: <http://www.bags-kv.at/folder/index.php?ID=4163> [28.01.2014].
- Statistik Austria (2014): Nettomonatseinkommen unselbständig Erwerbstätiger nach sozioökonomischen Merkmalen - Jahresdurchschnitt 2013. In: [http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/soziales/personen-einkommen/nettomonatseinkommen/057214.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/soziales/personen-einkommen/nettomonatseinkommen/057214.html) [25.1.2015].
- Staub-Bernasconi, Silvia (2009): Der Professionalisierungsdiskurs zur Sozialen Arbeit (SA/SP) im deutschsprachigen Kontext im Spiegel internationaler Ausbildungsstandards Soziale Arbeit – eine verspätete Profession? In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller, Silke (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 21-46.
- Steirischer Dachverband der Offenen Jugendarbeit (2014): Angebotsstandorte. In: [http://www.dv-jugend.at/fileadmin/user\\_upload/Pdfs/Standortliste\\_Bezirke\\_.pdf](http://www.dv-jugend.at/fileadmin/user_upload/Pdfs/Standortliste_Bezirke_.pdf) [2.12.2014].
- Stichweh, Rudolf (1996): Profession in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 49-69.
- Stigler, Hubert (2005): Der Fragebogen in der Feldforschung. In: Stigler, Hubert/Reicher, Hannelore (Hrsg.): Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Innsbruck: StudienVerlag Ges.m.b.H., S. 135-149.

- Stimmer, Franz (2000): Grundlagen des Methodischen Handelns in der Sozialen Arbeit. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Sturzenhecker, Benedikt/Richter, Elisabeth (2012): Die Kinder- und Jugendarbeit. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 469-475.
- Thesing, Theodor/Geiger, Bettina/Erne-Herrmann, Petra/Klenk, Christina (2008): Sozialpädagogische Praxisfelder. Ein Handbuch zur Berufs- und Institutionskunde für Sozialpädagogische Berufe. 2. Auflage. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Thiersch, Hans (1993): Strukturierte Offenheit. Zur Methodenfrage einer lebensweltorientierte Sozialen Arbeit. In: Rauschenbach, Th./Ortmann, F./Karsten, M.-E. (Hrsg.): Der sozialpädagogische Blick. Lebensweltorientierte Methoden in der Sozialen Arbeit. Weinheim, München: Juventa Verlag, S. 11-28.
- Thiersch, Hans (2002): Sozialpädagogik – Handeln in Widersprüchen? In: Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas/Vogel, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen: Leske + Budrich, S. 209-222.
- Thiersch, Hans (2004): „Sozialpädagogik und Sozialarbeit“. In: Sozialpädagogische Impulse, Heft 2, S. 4-9.
- Thiersch, Hans (2006): Randnotizen zu Situation und Perspektiven der Sozialen Arbeit. In: Schweppe, Cornelia/Sting, Stephan (Hrsg.): Sozialpädagogik im Übergang. Neue Herausforderungen für Disziplin, Profession und Ausbildung. Weinheim u. München: Juventa Verlag, S. 31-40.
- Thole, Werner (2012): Die Soziale Arbeit – Praxis, Theorie, Forschung und Ausbildung. Versuch einer Standortbestimmung. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 19-70.
- Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (2010): Einleitung. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11-21.
- Tippelt, Rudolf (2006): Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Institutionen der. In: Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen (Hrsg.): Wörterbuch Erziehungswissenschaft. Opladen: Budrich, S. 128-133.
- Tuma, René/Schnettler, Bernt/Knoblauch, Hubert (2013): Videographie. Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen. Wiesbaden: Springer VS.
- Vahsen, Friedhelm G./Tan, Dursun (2012): Migration, Interkulturelle Pädagogik und Soziale Arbeit. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 569-579.
- Vogel, Susanne (2014): Gruppendiskussion. In: Bauer, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden in der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 581-586.
- Von Spiegel, Hiltrud (2008): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. 3. Auflage. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Wagner, Pia/Hering, Linda (2014): Online-Befragung. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 661-673.

Wendt, Wolf Rainer (2008): Geschichte der Sozialen Arbeit. Die Profession im Wandel ihrer Verhältnisse. Stuttgart: UTB.

Züchner, Ivo/Cloos, Peter (2012): Das Personal in der Sozialen Arbeit. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 933-954.

### **Curricula:**

Karl-Franzens-Universität Graz (2007): Curriculum für das Masterstudium Sozialpädagogik 2006/07. In: [https://online.uni-graz.at/kfu\\_online/wbMitteilungsblaetter.display?pNr=39684](https://online.uni-graz.at/kfu_online/wbMitteilungsblaetter.display?pNr=39684) [2.2.2015].

Karl-Franzens-Universität Graz (2008): Curriculum für das Masterstudium Sozialpädagogik 2007/08. In: [https://online.uni-graz.at/kfu\\_online/wbMitteilungsblaetter.display?pNr=84842](https://online.uni-graz.at/kfu_online/wbMitteilungsblaetter.display?pNr=84842) [2.2.2015].

Karl-Franzens-Universität Graz (2011): Curriculum für das Masterstudium Sozialpädagogik 2010/11. In: [https://online.uni-graz.at/kfu\\_online/wbMitteilungsblaetter\\_neu.display?pNr=4880&pDocNr=262789&pOrgNr=1](https://online.uni-graz.at/kfu_online/wbMitteilungsblaetter_neu.display?pNr=4880&pDocNr=262789&pOrgNr=1) [2.2.2015].

Karl-Franzens-Universität Graz (2013): Curriculum für das Masterstudium Sozialpädagogik 2012/13. In: [https://online.uni-graz.at/kfu\\_online/wbMitteilungsblaetter\\_neu.display?pNr=9064&pDocNr=510923&pOrgNr=1](https://online.uni-graz.at/kfu_online/wbMitteilungsblaetter_neu.display?pNr=9064&pDocNr=510923&pOrgNr=1) [2.2.2015].

### **Rechtliches:**

B-KJHG - Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetz (2013): <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20008375> [7.2.2015].

SBG – Sozialgesetzbuch – Aches Buch (VIII) – Kinder- und Jugendhilfe (2013): [http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/sgb\\_8/gesamt.pdf](http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/sgb_8/gesamt.pdf) [22.11.2014].

StKJHG – Stmk. Kinder- und Jugendhilfegesetz (2013): [https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Lgbl/LGBL\\_ST\\_20131202\\_138/LGBL\\_ST\\_20131202\\_138.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Lgbl/LGBL_ST_20131202_138/LGBL_ST_20131202_138.pdf) [7.02.2015]

StKJHG-DVO – Stmk. Kinder- und Jugendhilfegesetz-Durchführungsverordnung (2013): <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrStmk&Gesetzesnummer=20001133> [22.11.2014].

StKJHG-DVO – Stmk. Kinder- und Jugendhilfegesetz-Durchführungsverordnung (2014): Anlage 1, Leistungsbeschreibung. In: [https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/LrStmk/LST40016348/9270.02-01\\_An1.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/LrStmk/LST40016348/9270.02-01_An1.pdf) [23.11.2014].

StBHG-LEVO – Steiermärkisches Behindertengesetz - Leistungs- und Entgeltverordnung (2015): Anlage 1, Leistungsbeschreibungen. In: [https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/LgblAuth/LGBLA\\_ST\\_20150114\\_2/LGBLA\\_2015\\_002\\_Anlage\\_1\\_SIG.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/LgblAuth/LGBLA_ST_20150114_2/LGBLA_2015_002_Anlage_1_SIG.pdf) [27.1.2015].

## 10. Abkürzungsverzeichnis

AST	Arbeitsstelle
BAGS-KV	Kollektivvertrag der Sozialwirtschaft Österreich
BMASK	Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz
BOES	Berufsverband Österreichischer ErzieherInnen und SozialpädagogInnen
B-KJHG	Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetz
EU	Europäische Kommission
IFSW	International Federation of Social Workers
JWG	Jugendwohlfahrtsgesetz
OBDS	Österreichischer Berufsverband der SozialarbeiterInnen
SGB	Sozialgesetzbuch
StKJHG	Steiermärkische Kinder- und Jugendhilfegesetz
StKJHG-DVO	Steiermärkische Kinder- und Jugendhilfegesetz-Durchführungsverordnung
StJG	Steirisches Jugendgesetz
StBHG	Steiermärkischen Behindertengesetz

## 11. Abbildungs-/Tabellenverzeichnis

Abbildung 1:	„Handlungsfelder der Sozialen Arbeit“ (Heimgartner 2009, S. 159)	S. 90
Abbildung 2:	Geschlechterverteilung der befragten AbsolventInnen	S. 116
Abbildung 3:	Anzahl der Arbeitsstellen pro Person (n=86)	S. 117
Abbildung 4:	E-Mail an AbsolventInnen	S. 118
Abbildung 5:	Service-Webseite des Landes Steiermark	S. 120
Abbildung 6:	Dauer bis zur ersten Stelle als Sozialpädagoge/Sozialpädagogin	S. 127
Abbildung 7:	Anzahl der Arbeitsstellen (n=86)	S. 128
Abbildung 8:	Biografisches Alter der AdressatInnen	S. 129
Abbildung 9:	Art der Leistung	S. 130
Abbildung 10:	Personale Ebene	S. 130
Abbildung 11:	Beschäftigungsverhältnis	S. 147
Abbildung 12:	Beschäftigungsausmaß	S. 148
Abbildung 13:	Wöchentliches Stundenausmaß	S. 149
Abbildung 14:	Vertragliche Grundlage	S. 150
Abbildung 15:	Sonstige vertragliche Grundlagen	S. 151
Abbildung 16:	Monatliches Netto-Einkommen	S. 152
Abbildung 17:	Unternehmensform des Trägers	S. 153
Abbildung 18:	Grund für Arbeitsaufnahme	S. 156
Abbildung 19:	Wo und in welchem Ausmaß haben Sie sich die Methoden angeeignet?	S. 160
Abbildung 20:	Fühlen Sie sich durch Ihr Studium ausreichend methodisch auf Ihre praktische Tätigkeit in der Sozialen Arbeit vorbereitet?	S. 160
Abbildung 21:	Häufigkeit der Teilnahme an Weiterbildungen	S. 162
Abbildung 22:	Entscheidung für und Finanzierung der Weiterbildungsmaßnahmen	S. 165
Abbildung 23:	Häufigkeit der Teilnahme an Fachtagungen	S. 165
Abbildung 24:	Relevanz von Weiterbildungen für Subkategorien	S. 166
Abbildung 25:	Fach- & Sach-, Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenzen in der Praxis	S. 174
<hr/>		
Tabelle 1:	Klassiker und neue Ansätze von Handlungskonzepten und Methoden (Eigendarstellung von Galuske/Müller 2009, S. 606)	S. 26
Tabelle 2:	Methodensammlung nach Michel-Schwartz (Eigendarstellung)	S. 27
Tabelle 3:	„Struktur des Werkzeugkastens“ (von Spiegel 2008, S. 120)	S. 28

Tabelle 4:	Ausschnitt sozialpädagogischer Handlungsfelder nach Thole (2012), Thesing et al. (2008), Chassé/Wensierski (2008), Grunwald/Thiersch (2004)	S. 64
Tabelle 5:	„Biografische Ordnung der Sozialpädagogik“ (Hamburger 2008, S. 159)	S. 83
Tabelle 6:	„Praxis- und Aufgabenfelder der Sozialen Arbeit“ (Thole 2012, S. 28)	S. 85
Tabelle 7:	„Aufgabenfelder Sozialer Arbeit“ (Heiner 2010, S. 91)	S. 87
Tabelle 8:	„Vor- und Nachteile der verschiedenen Befragungsformen“ (Eckey, Kosfeld, Türck 2008, S. 19)	S. 104
Tabelle 9:	Vor- und Nachteile einer Gruppendiskussion (Eigendarstellung vgl. Lamnek 2010, S. 428ff.)	S. 113
Tabelle 10:	Anzahl der Leistungen je Handlungsfeld und Arbeitsstelle	S. 131
Tabelle 11:	Häufigkeiten Alten- & Generationenarbeit gesamt	S. 133
Tabelle 12:	Häufigkeiten Arbeit und Beruf gesamt	S. 133
Tabelle 13:	Häufigkeiten Armut gesamt	S. 134
Tabelle 14:	Häufigkeiten Weiterbildung, Forschung, Lehre gesamt	S. 134
Tabelle 15:	Häufigkeiten Gender, Sexualität gesamt	S. 135
Tabelle 16:	Häufigkeiten Gesundheit gesamt	S. 135
Tabelle 17:	Häufigkeiten Kinder- und Jugendhilfe sowie Familie, Partnerschaft, Alleinerziehende gesamt	S. 136
Tabelle 18:	Häufigkeiten Kinder- & Jugendarbeit gesamt	S. 137
Tabelle 19:	Häufigkeiten Kunst gesamt	S. 138
Tabelle 20:	Häufigkeiten Menschen mit besonderen Bedürfnissen gesamt	S. 138
Tabelle 21:	Häufigkeiten Migration, Asyl, Multikulturelles gesamt	S. 139
Tabelle 22:	Häufigkeiten Regionale Soziokultur- und Stadtteilarbeit gesamt	S. 140
Tabelle 23:	Häufigkeiten Sport- & Erlebnispädagogik gesamt	S. 140
Tabelle 24:	Häufigkeiten Straffälligkeit gesamt	S. 141
Tabelle 25:	Häufigkeiten Sucht gesamt	S. 141
Tabelle 26:	Häufigste Nennung der Leistungen	S. 142
Tabelle 27:	Ergänzende Leistungen für die jeweiligen Handlungsfelder	S. 143
Tabelle 28:	Häufigkeiten anderer Handlungsfelder und Leistungen	S. 145
Tabelle 29:	15 am häufigsten genannten Träger	S. 153
Tabelle 30:	17 am häufigsten genannten Berufsbezeichnungen	S. 154
Tabelle 31:	Häufigkeiten der angewendeten Methoden	S. 158



## 12. Anhang

### 12.1. Online-Fragebogen

# Handlungsfelder, Methoden und Kompetenzen der AbsolventInnen des Masterstudiums Sozialpädagogik

Wir bedanken uns vorab recht herzlich für Ihr Interesse an dieser Umfrage.

Im Zuge unserer Masterarbeit mit dem Titel "**Handlungsfelder, Methoden und Kompetenzen der AbsolventInnen des Masterstudiums Sozialpädagogik an der KF-Uni Graz. Ein Beitrag zur Professionalisierung**" wollen wir erheben, in welchen Bereichen die AbsolventInnen des Masterstudiums Sozialpädagogik seit 2007 tätig sind. Damit möchten wir ein umfassendes Bild davon zeichnen, wie vielfältig sich der Einsatzbereich von Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen darstellt.

*Ihre Daten werden vertraulich behandelt und dienen uns zur Erhebung des oben genannten Interessensfeldes!*

*Bei Fragen zur Masterarbeit oder Interesse an den Forschungsergebnissen wenden Sie sich bitte an uns unter folgenden E-Mail Adressen:*

[verena.stangl@edu.uni-graz.at](mailto:verena.stangl@edu.uni-graz.at) oder [monika.rabensteiner@edu.uni-graz.at](mailto:monika.rabensteiner@edu.uni-graz.at)

Verena Stangl & Monika Rabensteiner

Diese Umfrage enthält 163 Fragen.

## Einleitung

### 1 Alter:

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

### 2 Geschlecht:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- weiblich  
 männlich

### 3 Wann haben Sie Ihr Studium abgeschlossen?

Bitte ein Datum eingeben:

**4 Wie lange dauerte es, bis Sie Ihre erste Stelle als SozialpädagogIn begonnen haben?**

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- 1-3 Monate
- 4-6 Monate
- 7-9 Monate
- 10-12 Monate
- länger als 12 Monate
- Ich war bereits während des Studiums als SozialpädagogIn tätig
- Ich bin noch immer arbeitssuchend

**5 Wie viele bezahlte Arbeitsstellen hatten Sie im Bereich der Sozialen Arbeit seit oder während des Studiums?**

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

**Handlungsfelder**

Im Folgenden stellen wir Ihnen Fragen, welche Sie bitte bezogen auf Ihre **derzeitige Arbeitsstelle** beantworten. Die Leistungen sind in folgende Themenbereiche aufgliedert:

- Alten- & Generationenarbeit
- Arbeit und Beruf
- Armut
- Weiterbildung, Forschung, Lehre
- Gender, Sexualität
- Gesundheit
- Kinder- und Jugendhilfe sowie Familie, Partnerschaft, Alleinerziehende
- Kinder- & Jugendarbeit
- Kunst
- Menschen mit besonderen Bedürfnissen
- Migration, Asyl, Multikulturelles
- Regionale Soziokultur- und Stadtteilarbeit
- Sport- & Erlebnispädagogik
- Straffälligkeit
- Sucht
- Andere Handlungsfelder

**6 Welchem biografischen Alter lassen sich die AdressatInnen Ihrer Arbeit zuordnen?**

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- Kindheit
- Jugend
- Erwachsene
- ältere Menschen
- nicht zutreffend

**7 In welcher Form findet die Leistung statt?**

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- offen
- aufsuchend
- mobil
- ambulant
- teilstationär
- stationär
- nicht zutreffend

**8 Auf welcher Ebene sind Sie tätig (Mehrfachauswahl möglich)?**

Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus:

- Organisationsleitung
- Teamleitung/Bereichsleitung
- Interaktion mit AdressatInnen
- Sonstiges::

**9 Alten- & Generationenarbeit**

Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus:

- Wohnprojekte mit alten Menschen
- Mobile Leistung für alte Menschen
- offene Altenarbeit
- Tagesstruktur
- Intergenerative Leistungen
- SeniorInnenbüro
- Weitere Leistung im Bereich Alten- & Generationenarbeit:

### **10 Arbeit und Beruf**

Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus:

- Regionalökonomische Leistungen
- Jugendcoaching
- Bildung von arbeitssuchenden Personen
- sozialökonomischer & arbeitsintegrativer Betrieb
  
- Berufsorientierung & -eingliederung
- Werkstätten
- Arbeitstraining
- Weitere Leistung im Bereich Arbeit & Beruf: :

### **11 Armut**

Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus:

- Armutsprävention
- Wohnungslosenhilfe
- Schuldenberatung
- Sozialmarkt
- Ausspeisungen
- Weitere Leistung im Bereich Armut: :

### **12 Weiterbildung, Forschung, Lehre**

Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus:

- Weiterbildungen
- Lehrtätigkeit
- Forschungsprojekte
- Weitere Leistungen im Bereich Weiterbildung, Forschung, Lehre: :

**13 Gender, Sexualität**

Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus:

- Mädchen-/Frauenberatung
- Männerberatung
- Frauenhaus
- Queer-Zentren
- Bildungsarbeit für Mädchen/Frauen
- Bildungsarbeit für Burschen/Männer
- Bildungsarbeit für MultiplikatorInnen
- Organisationsberatungen
- Beratung für Sexualität
- Weitere Leistungen im Bereich Gender/Sexualität: :

**14 Gesundheit**

Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus:

- Arbeit zum Thema Übergewicht
- Arbeit zum Thema Essstörungen
- Arbeit mit krebserkrankten Personen
- Arbeit mit hörberechtigten Personen
- Arbeit mit sehbeeinträchtigen Personen
- Psychische Krankheiten
- Klinische Sozialpädagogik
- Rehabilitation
- HIV/Aidshilfe
- Begleitung für Sterbende
- Hospiz
- Niederschwellige Gesundheitsversorgung
- Weitere Leistungen im Bereich Gesundheit: :

**15 Kinder- und Jugendhilfe sowie Familie, Partnerschaft, Alleinerziehende**

Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus:

- Beratung und Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit Trennungserlebnissen
- Beratung für Alleinerziehende
- Betreute Wohngruppe
- Betreutes Wohnen
- Betreutes Wohnen in Krisensituationen
- Betreutes Wohnen von jugendlichen Familien
- Betreuung gefährdeter Jugendlichen mit Migrationshintergrund
- Elternberatungszentren
- Erziehungshilfe
- Familienähnliche Wohngemeinschaft
- Familienbegleitende Pflegeplatzunterbringung
- Familienberatungsstellen
- Familienhilfe JWG
- Familienpädagogische Krisenpflegeplatzunterbringung
- Flexible Leistungen
  
- Intensivbetreuung mit besonderer Beschulung in Wohngemeinschaften
- Interdisziplinäre Frühförderung und Familienbegleitung
- Kinder- und Jugendwohngruppe
- Krisendienst für Familien
- Kriseninterventionsstelle/Krisenunterbringung
- Partnerschaft- & Eheberatung
- Psychologische Behandlung
- Begleitung bei Scheidungs- und Trennungserlebnissen
- Sozialbetreuung
- Sozialpädagogische Wohngemeinschaft für Kinder und Jugendliche
- Tagesmütter im Rahmen der Jugendwohlfahrt
- Therapeutische WG-Unterstützung
- Wohngemeinschaft für Mutter mit Kind
- Weitere Leistungen im Bereich Kinder- und Jugendhilfe sowie Familie, Partnerschaft,

Alleinerziehende: :

**16 Kinder- & Jugendarbeit**

Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus:

- Verbandliche Jugendarbeit
- Jugendzentren und –treffs
- Regionales Jugendmanagement
- Streetwork
- Schulsozialarbeit
- Jugendinformation
  
- Elementarpädagogische Betreuung
- Fachberatung im elementarpädagogischen Bereich
- Nachmittagsbetreuung
- Hort
- Lerncafés
- Weitere Leistungen im Bereich Kinder- und Jugendarbeit: :

**17 Kunst**

Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus:

- Pädagogisches Malen
- Pädagogisches Tanzen
- Pädagogisches Musizieren
- Museumspädagogik
- Weitere Leistungen im Bereich Kunst: :

### **18 Menschen mit besonderen Bedürfnissen**

Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus:

- Vollzeitbetreutes Wohnen für Menschen mit Behinderung
- Trainingswohnung für Menschen mit Behinderung
- Teilzeitbetreutes Wohnen
- Beschäftigung in Tageswerkstätten produktiv/kreativ
- Beschäftigung in Tageseinrichtungen mit Tagesstruktur
- Berufliche Eingliederung Arbeitstraining
- Berufliche Eingliederung in Werkstätten
- Berufliche Eingliederung durch betriebliche Arbeit
- Interdisziplinäre Frühförderung und Familienbegleitung
- Interdisziplinäre Sehfrühförderung und Familienbegleitung
- Interdisziplinäre audiologische Frühförderung und Familienbegleitung
- Wohnassistenz
  
- Familienentlastungsdienst
- Freizeitassistenz
- Sozialpsychiatrische Leistungsarten
- Vollzeitbetreutes Wohnen für psychisch beeinträchtigte Menschen
- Teilzeitbetreutes Wohnen für psychisch beeinträchtigte Menschen
- Betreute Wohngemeinschaft für psychisch beeinträchtigte Menschen
- Beschäftigung in Einrichtungen für psychisch beeinträchtigte Menschen
- Berufliche Eingliederung für psychisch beeinträchtigte Menschen – Zusatzpaket Diagnostik
- Berufliche Eingliederung für psychisch beeinträchtigte Menschen – Arbeitsrelevante

Kompetenzförderung

- Mobile sozialpsychiatrische Betreuung
- Weitere Leistungen im Bereich Menschen mit besonderen Bedürfnissen: :



**19 Migration, Asyl, Multikulturelles**

Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus:

- Betreuung gefährdeter Jugendlichen mit Migrationshintergrund
- Asylrecht
- antirassistische Bildungsarbeit
- Menschenrechtsarbeit
- Beratung von Migrantinnen und Migranten
- Interkulturelle Psychotherapie
- Bildungsangebote
- Antidiskriminierungsstelle
- Wohnbetreuung für Asylsuchende
- Rückführungsbegleitung für Asylsuchende
- Weitere Leistungen im Bereich Migration, Asyl, Multikulturelles: :

**20 Regionale Soziokultur- und Stadtteilarbeit**

Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus:

- Nachbarschaftszentren
- gemeinwesenorientierte Projekte
- soziale Kultur- und Beteiligungsprojekte
- Weitere Leistungen im Bereich Regionale Soziokultur- und Stadtteilarbeit: :

**21 Sport- & Erlebnispädagogik**

Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus:

- Outdoorpädagogische Angebote
- Soziale Projekte im Sport
- Weitere Leistung im Bereich Sport & Erlebnispädagogik: :

## 22 Straffälligkeit

Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus:

- Bewährungshilfe
- Diversionsmaßnahmen
- Jugendstraffälligkeit
- Jugendstrafvollzug
- Haftentlassenenhilfe
- Gewaltprävention
- Weitere Leistungen im Bereich Straffälligkeit: :

## 23 Sucht

Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus:

- Drogentherapie
- Drogenberatung
- Einrichtung zur Rehabilitation und Integration suchtkranker Personen
- Weitere Leistung im Bereich Sucht: :

**24 Andere Handlungsfelder (bitte führen Sie die entsprechenden Leistungen an)**

Bitte wählen Sie die zutreffenden Punkte aus und schreiben Sie einen Kommentar dazu:

Demokratie- &  
Menschenrechtsorganisationen

Entwicklungszusammenarbeit

Katastrophenhilfsdienste

Soziales & Religion

Soziales & Umwelt

Tiergestützte Pädagogik

Internet & Social Media

Sonstiges Handlungsfeld

## Berufsbezogene Fragen

### 25 In welchem Beschäftigungsverhältnis stehen Sie im Zuge Ihrer derzeitigen Arbeitsstelle?

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- Angestellte/r
- ArbeiterIn
- Freie/r DienstnehmerIn
- Werkvertrag
- Selbstständig
- Arbeitssuchend
- Sonstiges (bitte im Kommentar anführen)

Bitte schreiben Sie einen Kommentar zu Ihrer Auswahl

### 26 In welchem Ausmaß sind Sie derzeit beschäftigt?

**Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:**

° Die Antwort war A1'Angestellte/r' oder 'ArbeiterIn' bei Frage '25 [B01]' (In welchem Beschäftigungsverhältnis stehen Sie im Zuge Ihrer derzeitigen Arbeitsstelle?) *und* Die Antwort war A2'Angestellte/r' oder 'ArbeiterIn' bei Frage '25 [B01]' (In welchem Beschäftigungsverhältnis stehen Sie im Zuge Ihrer derzeitigen Arbeitsstelle?)

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- Geringfügig
- Teilzeit
- Vollzeit
- Sonstiges

**27 Nach welcher vertraglichen Grundlage werden Sie entlohnt?**

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- BAGS - Verwendungsgruppe 1
- BAGS - Verwendungsgruppe 2
- BAGS - Verwendungsgruppe 3
- BAGS - Verwendungsgruppe 4
- BAGS - Verwendungsgruppe 5
- BAGS - Verwendungsgruppe 6
- BAGS - Verwendungsgruppe 7
- BAGS - Verwendungsgruppe 8
- BAGS - Verwendungsgruppe 9
- Andere vertragliche Grundlage (bitte im Kommentar anführen)

Bitte schreiben Sie einen Kommentar zu Ihrer Auswahl

**28 Wieviele Stunden pro Woche sind Sie derzeit tätig?**

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

**29 Wie hoch ist Ihr Nettoeinkommen pro Monat?**

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- 0-399 €
- 400-799 €
- 800-1199 €
- 1200-1599 €
- 1600-1999 €
- 2000-2399 €
- 2400-2799 €
- 2800-3199 €
- 3200-3399 €
- mehr als 3400 €

**30 In welcher Unternehmensform tritt der Träger auf, in dem Sie derzeit tätig sind?**

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- Gesellschaft mit beschränkter Haftung - GmbH
- Verein
- Bund
- Land
- Gemeinde/Magistrat
- Kirche
- Selbstständig

**31 Wie lautet der Name des Trägers, bei dem Sie tätig sind?**

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

**32 Die Berufsbezeichnung meiner derzeitigen Tätigkeit lautet:**

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

**33 Ich bin über ein/e ..... zu meiner derzeitigen Arbeitsstelle gekommen.**

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- Zeitungsinserat
- Ausschreibung auf Webseite des Trägers
- Anstellung nach Praktikum
- Vermittlung durch das AMS
- Initiativbewerbung
- Empfehlung einer anderen Person
- Sonstiges (bitte im Kommentar anführen)

Bitte schreiben Sie einen Kommentar zu Ihrer Auswahl

**34 Waren oder sind Sie bei einer weiteren Arbeitsstelle tätig? \***

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- Ja, ich hatte zuvor eine weitere Arbeitsstelle.
- Ja, ich habe zeitgleich eine weitere Arbeitsstelle.
- Nein.

Die Fragegruppen Handlungsfelder und berufsbezogene Fragen folgen 4-mal.

## Methoden

In dieser Fragegruppe interessieren wir uns für die **Methoden der Sozialen Arbeit, die Sie im Zuge Ihrer Arbeit anwenden** und **wo Sie diese erlernt** haben.

Wir wissen, dass es oftmals schwierig ist, Methoden von Konzepten, Verfahren/Techniken zu unterscheiden. Sollten Sie sich in dieser Liste nicht wiederfinden, geben Sie bitte Ihre verwendeten Arbeitsmethoden im nächsten Eingabefeld ein!

### 150 Welche Methoden wenden Sie im Zuge ihrer Arbeit an und wo haben Sie jene erlernt? \*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	Wende ich an	Wende ich nicht an
Soziale Einzelfallhilfe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sozialpädagogische Beratung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pädagogische Intervention	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Klientenzentrierte Beratung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Systematische Beratung/systemischer Ansatz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Multiperspektivische Fallarbeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Case-Management	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mediation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rekonstruktive Sozialarbeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Familietherapie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Soziale Gruppenarbeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gemeinwesenarbeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erlebnispädagogik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Themenzentrierte Interaktion	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Empowerment	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Streetwork	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Soziale Netzwerkarbeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Intervision	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Supervision	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Selbstevaluation/Evaluation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Selbstreflexion	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sozialmanagement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jugendhilfeplanung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lebensweltorientierte Kinder- und Jugendhilfe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ressourcenorientierung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sozialraumanalyse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Konzeptionsentwicklung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



**151 Welche weiteren Methoden wenden Sie im Zuge ihrer Arbeit an und wo haben Sie jene erlernt?**

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

**152****Wo und in welchem Ausmaß haben Sie sich die Methoden angeeignet?**

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	gar nicht	ein bisschen	einigermaßen	erheblich	äußerst
Universität	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Weiterbildung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Berufsleben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Informell im Alltag (Selbststudium)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**153 Fühlen Sie sich durch Ihr Studium ausreichend methodisch auf Ihre praktische Tätigkeit in der Sozialen Arbeit vorbereitet?**

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- ja
- eher ja
- eher nein
- nein

## Weiterbildung

Weiters wollen wir in unserer Arbeit erheben, inwiefern das Lebenslange Lernen Einzug in die Handlungsfelder der Sozialpädagogik hält. Dazu bitten wir Sie, folgende Fragen zu Ihren bisherigen Weiterbildungen (nach dem oder zusätzlich zum Studium) zu beantworten.

### **154 Mussten Sie, um Ihren Beruf weiter ausüben zu dürfen, eine verpflichtende Weiterbildung absolvieren?**

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- Nein
- Ja (bitte im Kommentar anführen)

Bitte schreiben Sie einen Kommentar zu Ihrer Auswahl

### **155 Wie oft nehmen Sie durchschnittlich im Rahmen Ihrer Tätigkeit an einer Weiterbildung teil?**

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- 1 Mal pro Monat
- 1 Mal pro Quartal
- 1 Mal pro Jahr
- seltener
- nie

**156 In welchen Themenbereichen fanden die Fortbildungen statt?**

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

**157 Wer entscheidet über die Themen Ihrer Weiterbildung?**

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- hauptsächlich ich
- sowohl Arbeitgeber als auch ich
- hauptsächlich Arbeitgeber

**158 Wer finanziert Ihre Weiterbildungsmaßnahme(n)?**

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- hauptsächlich ich
- sowohl Arbeitgeber als auch ich
- hauptsächlich Arbeitgeber

**159 Wie oft besuchen Sie berufsspezifische Kongresse oder Fachtagungen?**

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- 1 Mal pro Monat
- 1 Mal pro Quartal
- 1 Mal pro Jahr
- seltener
- nie

**160 Auf einer Skala von 1 (gar nicht relevant) bis 5 (besonders relevant) - wie schätzen Sie die Relevanz von Weiterbildungen für die jeweiligen Subkategorien ein?**

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	gar nicht relevant	wenig relevant	etwas relevant	besonders relevant
Praktische Arbeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
persönliche Wettbewerbsfähigkeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aufstiegschancen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
AdressatInnen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professionalität	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
persönlicher Nutzen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**161 Waren Sie im Zuge Ihrer Arbeit in ein Forschungsprojekt involviert?**

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- Nein
- Ja (bitte im Kommentar anführen)

Bitte schreiben Sie einen Kommentar zu Ihrer Auswahl

## Abschluss

**162**

**Nach Auswertung der eingelangten Fragebögen führen wir eine Gruppendiskussion durch, in der die Ergebnisse reflektiert und besprochen werden. Besonders interessiert sind wir in diesem Zusammenhang an der Verbindung zum persönlichen Professionsverständnis sowie den benötigten Kompetenzen für die praktische Arbeit.**

**Wenn Sie sich vorstellen können daran teilzunehmen, hinterlassen Sie hier bitte Kontaktdaten unter denen wir Sie erreichen.**

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

**163**

**Wenn Sie Interesse an unseren Ergebnissen haben, können wir Sie gerne nach Abschluss unserer Arbeit darüber informieren.**

**Bitte hinterlassen Sie uns hierzu Ihre Kontaktdaten.**

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Vielen Dank für Ihre Mithilfe!

Durch Ihre Kooperation versuchen wir die Profession von Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen – besonders jener, die auf der KF Universität studiert haben – zu stärken!

## 12.2. Leitfaden für die Gruppendiskussion

### **Forschungsfragen:**

- In welchen Handlungsfeldern sind die AbsolventInnen des Masterstudiums Sozialpädagogik seit 2007 tätig?
- Welchen Beitrag leistete das Studium für die praktische Arbeit aus Sicht der AbsolventInnen?
- Welche Kompetenzen benötigen Absolventinnen und Absolventen in der Praxis?
- Wo wurden die nötigen Kompetenzen erlernt?
- Welche vermittelten Methoden finden dabei ihre Anwendung?
- Inwiefern beeinflusst das Prinzip des lebenslangen Lernens die sozialpädagogische Praxis?

### **Begrüßung**

- Bedanken für die Bereitschaft und Teilnahme
- Vorstellen, was wir machen und wie unser Masterarbeitsthema heißt
- Hinweis, dass Daten, Aufnahmen, Transkriptionen, vertraulich und anonym, nur für die Masterarbeit verwendet werden.
- Wir würden Sie bitten, dass Sie uns, bevor wir beginnen, Ihr derzeitiges Handlungsfeld (nicht den Träger) und die Haupt-Zielgruppe nennen.

### **Ergebnisse aus dem Fragebogen**

- Wir stellen Ihnen nun kurz einige Ergebnisse aus unserem quantitativen Fragebogen vor, auf die wir sogleich in der Diskussion eingehen möchten.

### **Studium/Professionalisierung**

- Ganz allgemein, wie erlebten Sie in der Rückschau Ihr Studium?
- Worin sehen Sie den größten Gewinn eines Studiums als Vorbereitung auf die Berufstätigkeit von SozialpädagogInnen?
- Wo lässt sich Professionelles Handeln in Ihrem Arbeitsfeld erkennen?
- Wie ist Ihr persönliches Gefühl über das gesellschaftliche Ansehen von SozialpädagogInnen?
- Trägt Studium zu positivem Berufsbild bei?
- Was braucht es Ihrem Ansatz nach, um das gesellschaftliche Ansehen der Sozialpädagogik zu stärken?

### **Methoden**

- Worin sehen Sie den Wert methodischen Vorgehens in der sozialen Arbeit begründet?
- Welche Effekte methodischen Arbeitens können Sie bei den AdressatInnen feststellen?
- Falls methodisches Handeln als wenig nötig gesehen wird – an welchen Kriterien orientieren Sie sich bei Ihrer Arbeit?

**Kompetenzen**

- Soziale Arbeit ist ohne persönlichen Einsatz nicht denkbar. Welche personalen Elemente/Kompetenzen sind Grundlage Ihres professionellen Handelns?
- Welche davon sehen Sie als besonders zentral in Ihrer Arbeit?
- Wo konnten Sie sich diese Kompetenzen aneignen?
- Hat das Studium dazu beigetragen, um sich gewisse Kompetenzen speziell anzueignen?

**Weiterbildung**

- Besuchen Sie regelmäßig Fortbildungen?
- Wenn ja, aus welchem Motiv heraus besuchen Sie diese? Verpflichtend/Freiwillig?

### 12.3. Kategorien der Gruppendiskussion

<b>Codesystem</b>		<b>158</b>
[-]	Studium	0
[-]	Erfahrungen	19
	Praxisbezug	18
	fehlende Inhalte im Studienplan	19
[-]	Professionalisierung	6
	Individuelles Handlungsfeld	2
	Organisationelle Strukturen	1
	Gesellschaftliches Ansehen der Berufsgruppe	14
[-]	Methoden	1
[-]	Anwendung in der Praxis	3
	Wirksamkeit	4
	Technisierung	3
[-]	Qualitative Methoden	4
	(Selbst-) Reflexion	5
	Dokumentation	6
	Lebensweltorientierung	0
[-]	Kompetenzen	0
	Selbstreflexion	3
	Rollenverständnis	2
	Genderverständnis	2
	Kommunikationsfähigkeit	1
	Kritisches Denken	1
	Berücksichtigung von Authentizität	1
	Bewusstsein	1
	Teamkompetenz	4
	Umgang mit Krisensituationen/Konflikten	2
	Flexibilität	2
	Verständnis und Auswirkungen sozialer Probleme	1
	Haltung	1
[-]	Berufspraktische Kompetenzen	3
	Abgrenzen können	1
	Aneignung	9
[-]	Weiterbildung	3
	Persönliche Weiterbildung	3
	Berufliche Weiterbildung	6
[-]	Sichtbarmachen der Sozialpädagogik	0
	Gesellschaftliches Engagement	2
[-]	Entwicklungspotenzial	2
	Berufsvertretung	3
	<b>Sets</b>	<b>0</b>



## 12.4. Auszüge aus dem Transkript der Gruppendiskussion

#00:32:36-4# F1: Wenn ich da vielleicht einsteigen darf, dieses alles und nix... ahm, können Sie in Ihrer Arbeit, also, woran können Sie professionelles Handeln erkennen in Ihrer Arbeit, was sind so Punkte wo sie denken, das zeichnet jetzt professionelle Arbeit aus. (4)

#00:32:58-7# T/GD4: Gute Frage... (lacht) also ich muss sagen, für uns z.B. durch die Rahmenbedingungen, dass es halt so etwas wie Strukturen gibt wie Supervisionen verpflichtende, Interventionen, und in meiner Einrichtung, dass sie halt angeboten werden und das man sehr dahinter ist und das das auch genutzt wird und eben diese Dinge, also das find ich von außen von den Rahmenbedingungen her GUT und das was halt vermittelt wird ist das es halt auch um Haltungen geht und Methoden, dass das so ein Mix ist, aber das ist NUR durch das, das man halt im Team arbeiten kann, und das man von außen die Rückmeldung bekommt und noch einmal die eigenen Fehler machen und einfach durch und dann musst du einfach gewisse Dinge erleben wahrscheinlich, damit man sie dann anders macht... oder einfach, durch die Erfahrung und durch die jahrelange Arbeit mit den Menschen, kommt man dann drauf was gut funktioniert und was nicht. Ich weiß nicht ob das ein Parameter ist, woran man's ablesen kann.

#00:33:57-6# T/GD2: Also in unserer Einrichtung gibt's... oder würde es für jeden, der neu anfangen würde, zu allem einen Standard geben. Also es gibt einen Standard für Erstgespräch, wo ganz klar beschrieben wird, was ein Erstgespräch beinhalten sollte. Und das fängt sogar beim Glas Wasser an. Also, das ist einmal sicher so, und das zweite ist, das ist natürlich immer so ein Vorwurf, wenn man draußen hört: ja mit Leuten reden, das kann ich auch, und da brauch ich kein Studium. Der Punkt ist: das mag vielleicht äußerlich so aussehen, als ob das so zu sagen, ein relativ normales Gespräch ist, und man muss das dann trotzdem unterscheiden, weil eben im Hintergrund, wie ich vorher schon gemeint hab, ich die Methoden und auch die Übung hab und einen Zugriff zu gewissen Werkzeugen, hab und das ich natürlich auch die Ebene der Reflexion hab, abgesehen natürlich auch von Intervention, Supervision und anderen qualitätssichernden Maßnahmen. Aber das ist der Unterschied, dass ich einen ganz einen anderen Umgang und einen bewussteren - und da bin ich auch bei dem - das man natürlich auch als Pädagoge und Pädagogin, letztlich in den Nachbardisziplinen, auch in der Psychotherapie, grundsätzliche Voraussetzungen braucht. Ich brauche auch psychoanalytisches Grundwerkzeug in der Gesprächsführung, damit man mit gewissen Dingen möglicherweise besser umgehen kann. Und das unterscheidet dann letztlich das amikale Gespräch von, von professionellen Gesprächen. (10)

#00:35:39-6# F1: und wenn Sie an Ihre Praxis denken, wie erleben Sie da das gesellschaftliche Ansehen von SozialpädagogInnen, hat da das Studium zu einem positiven Selbstbild beigetragen? (8)

#00:35:59-3# T/GD5: das was, ähm.. der Titel, das ist immer so etwas Angesehenes. Uhhh ein Studium, und wennst dann sagst Sozialpädagogik, bei mir in der Familie wars: Wann machst einmal was Gescheites? Du mit deine Behinderten.. also nein nicht angesehen...

also ich würd' nie wieder etwas anderes machen weil es einfach.. ein Wahnsinn. Mir taugt es voll, einfach was da möglich ist, in einer Gesprächsführung, wenn du da gewisse Techniken lernst, und das spannende ist einfach, wenn du jetzt mit Leuten redest, die Depressionen haben, also am Anfang ziehst dich einmal puuuuh... runter,.. und es ist.. also... das lernen, dass du selbst nicht mit hinein gerissen wirst, und aus den Leuten die Ressourcen herausholst und die dann Erfolg - jeden Tag kommen - das kann man so schwer beschreiben. Also, meine Familie mittlerweile schätzt es auch. weil sie sagen: ah oke... ist doch ein bisschen was anderes, als wie wenn nur Leute reden, weil das kann eh jeder und beaufsichtigen und ding... und jetzt hab ich den Faden verloren.. also Ansehen... es wird, also bei VEREIN ist es so, dass Mittlerweile von der Seite der Leitung/Geschäftsführung Sozialpädagogen mehr, also verstärkt gesucht werden, und auch eingestellt werden weil sie sagen sie bringen viel mit... also da hat es irgendwie vom Denken auch was Getan...

#00:37:17-4# T/GD1: Sozialpädagogen oder Sozialarbeiter?

#00:37:19-4# T/GD5: Beides aber viel Sozialpädagogen...

#00:37:21-9# T/GD1: Das heißt dann wirklich ein abgeschlossenes Studium oder wie?

#00:37:25-7# T/GD5: Jah...

#00:37:27-5# T/GD1: das ist auch spannend...

#00:37:31-8# T/GD5: Also... also mir kommt vor, da verändert sich irgendwie etwas.. warum weiß ich auch nicht aber...

#00:37:39-8# T/GD4: also wir haben Sozialarbeiter und -Innen und Sozialpädagogen und -Innen in unserem Team und eine Psychologin und irgendwie ist so unterschwellig der Vorwurf im Raum, dass die SozialarbeiterInnen praktisch kompetenter sind und wir von, also die Uni-Leut halt ein bisschen verkopfter... das, das ist.. ich weiß nicht ob es ein Vorurteil ist, oder ob's wirklich so ist... aber vielleicht hat das einfach mit der Persönlichkeit zu tun, wie man einfach ist... aber DAS ist schon da....

#00:38:08-5# T/GD2: Ja ich würd das aber jetzt gar nicht so kritisch oder so negativ sehen, (T/GD4: ja?) weil ich glaub, dass ahm.. das da eine Qualität grundsätzlich drinnen ist, und das erstaunliche und das erlebe ich jetzt natürlich von der anderen Seite, weil ich Studierende miterleb, ahm... ahm, mach ich die Entdeckung, dass ahm, das da ganz viel Engagement drinnen ist, ganz viel Bereitschaft sich auseinander zu setzen, und und... da bin ich schon sehr positiv überrascht... aber es ist natürlich, und weil einfach einfach der Umgang... die Lehre mit den Studierenden, wie da miteinander umgegangen wird, das ist einfach nicht zu vergleichen. Das ist nicht zu vergleichen weil, auf der FH, da geht das von der ersten Stunde los, dass du mit dem Klienten unterwegs bist, und dass du da jede Sekunde reflektierst, und und und... und selbst DIE empfinden sich.. die empfinden auch noch immer zu wenig aus der Praxis zu haben... das muss man sich mal vorstellen... die äußern durchaus auch die Kritik, ahm, dass im Studium zu wenig Praxis ist. Also der Praxisdurst ist dort wie da, gleich groß,

nur dort wird er dann zu einem gewissen Teil gestillt und da wird er kaum gestillt... aber so die Bereitschaft so zu sagen, gesellschaftstheoretisch zu diskutieren oder so, oder auch... da entdecke ich hier mehr Einblick... in dem... im Masterstudium Sozialpädagogik. Das ist mir schon wichtig, weil das, weil ich das viel positiver wahrnehme und ich ganz erstaunt war, wie ich hier angefangen hab, das hab ich gar nicht erwartet.

#00:39:56-2# T/GD5: Also ich hab von mir selber gemerkt, dass ich auch viel dazu beigetragen hab, glaub ich, das vielen unklar war, was ich mach, weil ich es selbst nicht gewusst hab. Wenn mich jemand gefragt hab während dem Studium, und was wirst du später einmal, was kannst damit machen, ich hab teilweise echt sagen müssen, ich weiß es nicht. Weil wenn du sagst: Ja ich helfe ihm beim hineinwachsen in die Gesellschaft. Jetzt sag ich was ich mache, und jetzt wirkt es überzeugend, und jetzt denkt man sich: Woa cool. Und ich hätte das vorher nicht sagen können, weil ich es wirklich nicht sagen können hab. Da waren eher so Antworten im wissenschaftlichen Bereich irgendwie so, vielleicht Auswertungen, Statistik, keine Ahnung. Also da fehlt's vielleicht, dass du das selber nicht beantworten kannst, manchmal teilweise die Frage und dann wirkt's vielleicht... da kann der andere nichts damit anfangen und das wirkt sich dann halt aus. Also da fehlt so ein bisschen das, dass sich die, die das nicht kennen das Studium sich etwas darunter vorstellen können und...

#00:40:46-2# T/GD3: Ja und es gibt ja auch kein einheitliches Bild in dem Sinn würd' ich mal behaupten, WEIL ja alles so breit gefächert ist. Dann gibt's halt nicht den einen... eine Antwort...

#00:40:55-0# T/GD5: Das stimmt schon!

#00:40:56-9# T/GD1: Wobei das geht ganz vielen Studierenden so, net nur die Pädagoginnen und Pädagogen. Also, und da sind wir ja noch, da bin ich wieder bei meinem Spagat - eh noch näher an der Praxis, wie in anderen Studienplänen. Aus meiner Perspektive. Wenn ich zur Germanistik schau zum Beispiel, zur Philosophie.... wobei man dann.. und das find ich dann auch wieder spannend... die Studierenden mir dann oft wieder schon so vorkommen, als hätten die schon ein Selbstverständnis als STUDIERENDE, ja... und als Fach - also - Germanistik als Fach „Ich bin Germanist“ - ja - wohingegen, das fehlt mir manchmal da bei der Sozialpädagogik, dass ich so wirklich so... Mitte der 60er sind die Sozialpädagogen im Fernsehen aufgetreten und haben sich geäußert, gesellschaftspolitisch. Wo gibt's das heute noch, ja? Also die Idee überhaupt, dass wir uns gesellschaftspolitisch äußern, da haben wir uns ja verfangen in Problemen der Praxis.. zum Beispiel... ja und so...

#00:41:57-8# T/GD4: Das Selbstbewusstsein von den Sozialpädagoginnen ist so.. ja vor allem dann im Vergleich zB zu den Psychologinnen und Psychologen, da sind wir ja dann eher belächelt. Und... dann wieder im Vergleich - ich weiß vergleichen ist eh nicht so super - mit den Sozialarbeitern/Sozialarbeiterinnen, wo findet man sich, weil wir überall ein bisschen mitnaschen, weil wir eben so interdisziplinär sind. Hat aber trotzdem immer Vorteile - also ich find, das gibt immer 2 Seiten von der Medaille.. immer..

#00:44:08-3# F2: Wie sehen Sie mal grundsätzlich die Anwendung von Methoden in der Praxis in der sozialen Arbeit? Fangen wir mal so an..

#00:44:17-1# T/GD2: also ich denk, dass es ahm, ich denk wir haben ja jetzt eine Zeit lang uns darüber ausgetauscht, was für einen Ruf Sozialpädagogik oder die Soziale Arbeit draußen hat und ein Aspekt ist, dass uns ja irgendwie so eine nicht Fachlichkeit unterstellt wird. Und ahm.. und letztlich denk ich, könnte man es mit Instrumenten und Methoden schaffen, tatsächlich unsere Profession zu schärfen. Was ich aber glaube ist, dass wir aufpassen sollen, uns nicht zu sehr zu technisieren, weil das ist ja so ein Punkt, der leicht passiert, weil er auch ein bisschen von außen gefordert ist. Weil wenn man sozusagen die Erfahrung macht, dass das Technische irgendwie mehr wert ist als das nicht Greifbare, also die Qualität jetzt. Und ich denk, qualitative Methoden sind, sind genau das, was zu uns passt. Und jetzt liegt es an uns, dass wir anfangen dahinter zu stehen, ja. Ich merke das auch an der Diagnostik, wo ja die Soziale Arbeit irgendwo ist in Wirklichkeit und, und wo ich jetzt in meiner Auseinandersetzung festgestellt hab, es gibt eine Form von Diagnoseinstrument, die passt zu uns. Und das sind ganz eindeutig qualitative Methoden, die halt prozess- und handlungsorientiert sind. Und einzustehen, dass man sozusagen gegen harte Daten und Fakten, weil die PsychologInnen sagen dann immer, das ist ja nix - ahm, da kommt ja nix raus, da ist ja nichts Greifbares, aber dass wir da ein Selbstverständnis entwickeln. Und zu dem stehen, was wir machen und das gut bewerten. Also ich sehe ein bisschen oft so die Gefahr, dass wir relativ schnell dabei sind, uns runterdrücken zu lassen, schon aus dem fehlenden Selbstwert heraus, faktisch, da irgendwie auch schnell bereit sind, so zu sagen eine Ruhe zu geben. Aber was mich da wundert ist die Selbstreflexion, dass die da an erster Stelle ist, das freut mich natürlich, das hätte ich nie für möglich gehalten, weil das meiner Beobachtung draußen im Feld überhaupt nicht entspricht. Also das hätte ich nie geglaubt, dass die Selbstreflexion so weit vorne ist. Weil ich.. eigentlich immer einforder', aber vielleicht ist das jetzt schon so weit durchgedrungen, aber so wichtig bin ich nicht, ahm, weil das letztlich eine der wichtigsten Sachen ist, die wir zur Verfügung haben. Die Reflexion und die Selbstreflexion. Und in der Literatur, wenn man bestimmte Literatur liest, dann dann dann liest man's, aber sonst doch zu selten vorkommt aus meiner Sicht. Und darum bin da ganz positiv überrascht, dass die da vorne ist.