# Soziale Arbeit in der Entwicklungszusammenarbeit

Dialog als ein Beitrag für professionelle Handlungskompetenz

#### **Bachelor-Arbeit**

Fachhochschule des Mittelstandes (FHM) GmbH

- University of Applied Sciences -

33602 Bielefeld

Fachbereich: Personal, Gesundheit und Soziales

Studiengang: Sozialpädagogik & Management

Vorgelegt von: Andreas Noak

Markstädter Str. 21 A

**12555 Berlin** 

eMail: efh@noak-online.de

Matrikel-Nummer: 16020012

Studiengruppe: BA-SOMA-06-TZ-FS

Abgabetermin: 27.12.2017

Erstprüfer/-in: Frau Prof. Roswitha Gembris

Zweitprüfer/-in: Frau Gabriele Taube

#### **Exekutive Summary**

Die vorliegende Arbeit setzt sich mit der Sozialen Arbeit in der Entwicklungszusammenarbeit auseinander. Dabei beantwortet sie die Fragestellungen nach

- den Voraussetzungen im Bereich der Haltung für den Einsatz westlicher Sozialarbeiter dort und
- den Möglichkeiten eines voneinander Lernens auf der Basis einer dialogischen Partnerschaft mit dem Ziel, gewonnene Erkenntnisse für die lokale Soziale Arbeit vor Ort nutzbar machen zu können.

Ausgehend von wesentlichen interkulturellen Kompetenzen als Voraussetzung für einen Einsatz in der Entwicklungszusammenarbeit folgt im Anschluss eine Beschreibung der aktuellen Situation anhand einer Literaturrecherche.

Auf der Grundlage der persönlichen Erfahrungen des Autors in der ehrenamtlichen Tätigkeit in Projekten der Entwicklungszusammenarbeit in Indien werden beispielhaft Herausforderungen der dortigen Sozialen Arbeit dargestellt und mit der Situation in Deutschland verglichen.

Da der Schwerpunkt der Arbeit in der Haltung und dem Dialog liegt, werden unterschiedliche Professionsmodelle dahingehend beleuchtet, welche Gewichtung die Haltung in ihnen hat.

Ausgehend von einer dialogischen Beziehung innerhalb der Entwicklungszusammenarbeit wird dargestellt, unter welchen Voraussetzungen der Einsatz westlicher Sozialarbeiter sinnvoll und hilfreich ist. Anderseits erfolgt eine beispielhafte Darstellung eines Erkenntnisgewinns für die eigene Tätigkeit in der Sozialen Arbeit vor Ort in der Konfrontation mit neuen gesellschaftlichen Herausforderungen.

Es wird in der vorliegenden Arbeit deutlich, dass Entwicklungszusammenarbeit kein einseitiger Transfer von Wissen und Methoden von Nord nach Süd ist, sondern vielmehr eine Partnerschaft auf Augenhöhe, in welcher beide Seiten voneinander profitieren.

In diesem dialogischen Austausch stellt Soziale Arbeit in der Entwicklungszusammenarbeit einen Beitrag für professionelle Handlungskompetenz dar.

## Inhaltsverzeichnis

E	kekutiv	e Su	mmary	I
Α	bbilduı	ngsve	erzeichnis	V
Α	bkürzu	ngsv	erzeichnis	V
1	Einl	eitur	ng	1
	Ausga	ngsla	age und Herangehensweise	1
	Begrif	fsklä	rung	2
2	Inte	rkult	urelle Kompetenz	ε
	2.1	Kult	ur und ihre Bedeutung	ε
	2.2	Inte	rkulturelle Kompetenzen und interkulturelle Soziale Arbeit	8
3	Inte	rnat	ionale Soziale Arbeit	15
	3.1	Sozi	ale Arbeit in der Entwicklungszusammenarbeit	16
	3.2	Ehre	enamtliche Tätigkeit in der Entwicklungszusammenarbeit	20
	3.3		spektiven Internationaler Sozialer Arbeit im Kontext der	
			igszusammenarbeit	
	3.4		schenfazit	
	3.5		Konfrontation mit "anderen Welten" – Eine Auswahl	
	3.5.		Kindheit	
	3.5.		Armut	
	3.5.		Kinderarbeit	
	3.5.		Familie und Community	
	3.5.		Marginalisierung	
	3.5.		Menschen mit Beeinträchtigungen	
	3.5.		Soziale Arbeit und Professionsdiskussion in Indien	
	3.5.		Zwischenfazit	
4			onalität in der Sozialen Arbeit	
	4.1		rung in Modellen professionellen Handelns	
	4.1.		Maja Heiner: Modell beruflichen Handelns	
	4.1.		Roland Becker-Lenz/ Silke Müller: professioneller Habitus	
	4.1.	_	Hans Thiersch: Authentizität	
	4.1.		Dieter Fischer: Versprechen / Gabriele Rütschi: Verbindlichkeit	
	4.1.		Hiltrud von Spiegel: Werkzeugkasten methodischen Handelns	
	4.2		itualität als Ressource	
	4.3		schenfazit	
5		_	s Chance	
	5.1	Das	Dialogische Prinzip nach Martin Buber	53

	5.2	Dialogisches Leben	55
	5.3	Dialog versus Diagnose	55
	5.4	Beziehungsgestaltung	58
	5.5	Zwischenfazit	60
	5.6	Anforderungen an westliche Sozialarbeiter im internationalen Kontext	61
	5.7	Veränderungen im Norden und mögliche Antworten aus dem Süden	61
	5.8	Paul Moor und seine Lehre vom inneren Halt	66
6	Zusa	ammenfassung und Fazit	70
Li	teratur	verzeichnis	74
Ei	genstä	ndigkeitserklärung	81
Α	nlagen		82
	Mode	l beruflichen Handelns nach Maja Heiner	82
	Bedür	fnisse der Sozialarbeitsdiagnostik	83
	Mode	l des inneren Haltes nach Paul Moor	85

# Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: "Eisbergmodell Kulturbegriff"	6
Abbildung 2: Interkulturelle Sensibilität in Sozialer Arbeit	
Abbildung 3: Beispiele Interkultureller Sozialer Arbeit in 4 Dimensionen	11
Abbildung 4: a three-culture-model of social work education	12
Abbildung 5: Von starren Kategorien zur dynamischen Wirklichkeit	20
Abbildung 6: Operationalisierte Definitionen massiven und extremen Mangels	30
Abbildung 7: existentielles Antworten	45
Abbildung 8: dialogorientierte Professionalisierung	57
Abbildung 9: An integrated-perspectives approach for international social work	62
Abbildung 10: Modell beruflichen Handelns	82
Abbildung 11: Bedürfnis nach Sozialer Diagnose	84
Abbildung 12: Charakteristika des Haltes	85

#### Abkürzungsverzeichnis

BMZ Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung

BTHG Bundesteilhabegesetz

CBR Community Based Rehabilitation-Programm

DBSH Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V.

EZ Entwicklungszusammenarbeit

IBR Institution Based Rehabilitation

IFSW International Federation of Social Workers

ISA Internationale Soziale Arbeit

MDG Millennium Development Goals (Millennium Entwicklungsziele

NGO Nicht-Regierungsorganisation

RCI Rehabilitation Council of India

SA Soziale Arbeit

SDG Substainable Development Goals (Ziele für nachhaltige Entwicklung)

SGB Sozialgesetzbuch

UN United Nation (Vereinte Nationen)

UN-BRK Behindertenrechtskonvention

UNDP United Nations Development Programme (Entwicklungsprogramm der

Vereinten Nationen)

WHO Weltgesundheitsorganisation

WHO World Health Organization (Weltgesundheitsorganisation)

#### 1 Einleitung

#### Ausgangslage und Herangehensweise

Der Einsatz von Sozialarbeitern/ Sozialpädagogen<sup>1</sup> im Bereich der Entwicklungszusammenarbeit (EZ) ist weiterhin umstritten und diese Berufsgruppe ist wenig bis gar nicht vertreten (Groterath, 2011; vgl. Schmidt, 2008; "Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung - Informationen für Einsteiger - Berufe in der Entwicklungszusammenarbeit", 2017).

Die vorliegende Arbeit setzt sich mit den Ursachen dafür auseinander und versucht, Voraussetzungen jenseits der reinen "Fachlichkeit" darzustellen, welche für den Einsatz von ehrenamtlichen oder hauptberuflich tätigen Sozialarbeitern/ Sozialpädagogen im Bereich der EZ hilfreich sein können.

Gleichzeitig hat sich die Soziale Arbeit in Deutschland im Rahmen der Globalisierung und der gesellschaftlichen Veränderungen neuen Herausforderungen (zunehmende Marginalisierung, Migration, Armut) zu stellen, für welche sich in der Sozialen Arbeit des "Südens" bereits Handlungsansätze gefunden haben.

Daher ist ein weiteres Ziel dieser Arbeit, sich mit dem Aspekt des "voneinander Lernens" auseinanderzusetzen und Voraussetzungen für einen Dialog als Chance für beide Seiten aufzuzeigen.

Basierend auf persönlichen Erfahrungen des Autors in der ehrenamtlichen Tätigkeit in Indien, beschäftigt sich die vorliegende Arbeit mit notwendigen persönlichen Voraussetzungen für professionelles Handeln jenseits reinen Fach- und Methodenwissens und den sich daraus ergebenden Chancen für einen Dialog zwischen der Sozialen Arbeit des Nordens und des Südens.

Ausgehend von einer Literaturrecherche zum aktuellen Stand der Debatte um Internationale Arbeit und den Einsatz von Sozialarbeitern/ Sozialpädagogen im Bereich der Entwicklungszusammenarbeit wird dargestellt, welche Voraussetzungen im Bereich der beruflichen Haltung für einen solchen Einsatz notwendig erscheinen.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Genderhinweis: Zur Verbesserung der Lesbarkeit wird in der vorliegenden Arbeit im Allgemeinen die männliche Sprachform verwendet. Damit sind ausdrücklich alle Geschlechter angesprochen

Nach einer Klärung relevanter Begriffe werden im Kapitel 2 der Arbeit der der Arbeit zugrundeliegenden Kulturbegriffs sowie notwendige interkulturelle Kompetenzen für Mitarbeiter im Bereich der Sozialen Arbeit dargestellt. Kapitel 3 erläutert die Diskussion um die Verortung Sozialer Arbeit in der EZ. Dabei geht es um das Pro und Contra und die Möglichkeiten und Chancen des Einsatzes westlicher Sozialarbeiter in der EZ. Möglichkeiten des voneinander Lernens und die Notwendigkeit, sich mit Konzepten der Sozialarbeit des Südens im Hinblick auf Anwendbarkeit in den westlichen Ländern auseinanderzusetzen, ergänzen diese Darstellung. Darüber hinaus wird auszugsweise am Beispiel Indien dargestellt, mit welchen sozialen Problemstellungen westliche Sozialarbeiter im Süden konfrontiert werden können und wo Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den sozialen Herausforderungen liegen.

Darauf folgt im Kapitel 4 eine Auseinandersetzung mit aktuellen Professionsmodellen in der SA mit dem Schwerpunkt von Haltung und Wertewissen für professionelles Arbeiten sowie eine Auseinbandersetzung mit Spiritualität als notwendige Ressource.

Kapitel 5 beschäftigt sich mit den Grundlagen eines Dialogs zur Verständigung und dessen Chancen für eine partnerschaftliche Zusammenarbeit und der damit verbundenen erweiterten persönlichen Handlungskompetenz.

#### Begriffsklärung

Der vorliegenden Arbeit liegt die **Definition "Sozialer Arbeit"** des IFSW vom Juni 2014 zugrunde:

"Social work is a practice-based profession and an academic discipline that promotes social change and development, social cohesion, and the empowerment and liberation of people. Principles of social justice, human rights, collective responsibility and respect for diversities are central to social work. Underpinned by theories of social work, social sciences, humanities and indigenous knowledges, social work engages people and structures to address life challenges and enhance wellbeing.

The above definition may be amplified at national and/or regional levels" ("Global Definition of Social Work | International Federation of Social Workers", 2014.),

welche in deutscher Übersetzung vom DBSH vorliegt:

"Soziale Arbeit ist eine praxisorientierte Profession und eine wissenschaftliche Disziplin, deren Ziel die Förderung des sozialen Wandels, der sozialen Entwicklung und des sozialen Zusammenhalts sowie die Stärkung und Befreiung der Menschen ist. Die Prinzipien der sozialen Gerechtigkeit, die Menschenrechte, gemeinsame Verantwortung und die Achtung der Vielfalt bilden die Grundlagen der Sozialen Arbeit. Gestützt auf Theorien zur Sozialen Arbeit, auf Sozialwissenschaften, Geisteswissenschaften und indigenem Wissen, werden bei der Sozialen Arbeit Menschen und Strukturen eingebunden, um existenzielle Herausforderungen zu bewältigen und das Wohlergehen zu verbessern. Die obige Definition kann auf nationaler und/oder regionaler Ebene noch erweitert werden" ("DBSH: Deutsche Übersetzung der Definition Sozialer Arbeit", o. J.).

Dabei ist besonders hervorzuheben, dass in dieser Version explizit auch der Rückgriff auf "indigenes Wissen" mit in die Grundlagen und Theorien eingefügt wurde. Dies ist insbesondere in Bezug auf die Sozialarbeit des Südens bedeutsam.

Unter transnationaler Sozialer Arbeit ist der Bereich der Sozialen Arbeit zu verstehen, welcher

"kulturelle Gemeinsamkeiten (und Unterschiede), die Folgen weltweiter Kommunikationsverflechtungen und politischer Interdependenzen sowie die alltägliche Lebenspraxis an unterschiedlichen Orten ebenso einbezieht wie soziale Probleme, gesellschaftliche Ordnungen und Regelungen, die die Grenzen von Nationalstaaten überschreiten. Beispiele hierfür sind der Verbrauch von natürlichen Ressourcen, die ungleiche Verteilung von Wohlstand, die Folgen von Konflikten, Kriegen und Armut sowie Flucht, Migration und Mobilität" (Frankfurt university of applied sciences, o. J.).

Sozialarbeit in Deutschland und Europa entwickelte sich als Reaktion auf die lokalen sozialen Probleme wie Verstädterung und Industrialisierung. Im Rahmen der Kolonisation und auch der späteren Entwicklungshilfe wurden vielfach Konzepte und Methoden der Sozialen Arbeit aus den sogenannten "entwickelten" Staaten des Westens (Europa) in die "Entwicklungsländer" exportiert ohne dabei zu beachten, dass eine Differenzierung in Bezug auf die Kultur der Menschen notwendig ist, mit denen gearbeitet wurde (vgl. Rehklau & Lutz, 2011b, S. 26f.). Aus der Feststellung der Unangemessenheit entwickelten sich in diesen Ländern Wege wie z. Bsp. Indigenisation, Authentisierung und Reconceptualisation (vgl. ebd. S. 30f.) Dabei wird unter Indigenisation eine prozesshafte Form der Anpassung der importierten Ideen und Praktiken verstanden, um diese für die lokalen Bedingungen nutzbar zu machen. Darüber hinaus werden lokales (indigenes) Wissen und vorhandene Ressourcen, Netzwerke etc. eingebunden. Dazu ist es wichtig, dass die dahinterstehenden Gründe, Philosophien und Werte artikuliert werden (vgl. ebd.). Im Gegensatz zur Indigenisation als Anpassung meint Authentisierung den Neuentwurf von Konzepten, basierend auf lokalem Wissen und Res-

sourcen. Ein Beispiel für **Reconceptualisation** ist der Ansatz nach Paulo Freire und die Befreiungstheologie Lateinamerikas. Damit ist ein Überdenken, die Umstrukturierung und Stärkung der Praxis der Sozialarbeit gemeint (vgl. ebd.).

In der Auseinandersetzung mit Sozialer Arbeit im Kontext der Entwicklungszusammenarbeit werden immer wieder die Begriffe "Sozialarbeit des Nordens" und "Sozialarbeit des Südens" genutzt. Während in der Vergangenheit von erster, zweiter und dritter Welt gesprochen wurde, ist diese wertende Hierarchie inzwischen obsolet (vgl. Freise, 2013, S. 1). Diese wertenden Beschreibungen sollen mit den aktuellen Bezeichnungen vermieden werden. "Mit dem Begriff globaler Süden wird eine im globalen System benachteiligte gesellschaftliche, politische und ökonomische Position beschrieben" (ebd. S. 2). Die mit Vorteilen bedachte privilegierte Position wird dagegen als globaler Norden bezeichnet (vgl. ebd.).

Bei dem in dieser Arbeit verwendeten Begriff der **Entwicklung** (in Abgrenzung von Entwicklungsbegriffen aus Psychologie und Philosophie) handelt es sich um einen immer noch zwiespältigen Begriff, welcher nach wie vor durch die koloniale und westliche Überheblichkeitslogik gekennzeichnet ist (vgl. ebd. S. 4). Betrachtet man die Milleniumentwicklungsziele (MDG), vereinbart im Jahr 2000 von 189 UN Mitgliedsstaaten, die bis 2015 galten, so fällt auf, dass bis auf das Ziel einer Entwicklungspartnerschaft alle anderen Ziele für den globalen Süden gelten. Hinsichtlich der vereinbarten ökologischen Nachhaltigkeit müsste der globale Norden viel stärker in die Pflicht genommen werden (vgl. Freise, 2013, S. 2; vgl. BMZ, o. J.-b). Erst in der aktuellen Agenda 2030 rückt die Verantwortung des globalen Nordens stärker in den Mittelpunkt (vgl. BMZ, o. J.-a).

"Entwicklungszusammenarbeit bezeichnet staatliche und nichtstaatliche Maßnahmen, die darauf abzielen, die wirtschaftlichen, sozialen, ökologischen und politischen Verhältnisse in Entwicklungsländern zu verbessern" (Adelmann, 2017, S. 236). ADELMANN stellt ebenfalls fest, dass die Orientierung bis 2015 an den MDG's die Länder des Südens in den Mittelpunkt rückte. Erst mit Einführung der Sustainable Development Goals (SDG) im September 2015 wurden im Rahmen eines globalen Zielrahmens auch die Länder des Nordens stärker in den Fokus genommen (vgl. ebd. S. 237).

Der Begriff der Entwicklungszusammenarbeit ist in seiner Asymmetrie zu betrachten. Einerseits gibt es durchaus eine Partizipation von Zielgruppen und damit emanzipatorische Aspekte. Andererseits hat die staatliche EZ ein wesentlich höheres Volumen und steht immer wieder in der Kritik der Verfolgung von Machtinteressen. Darüber hinaus gelten das Antragprinzip und damit die Regeln des Gebers. Die Projekte sind im Allgemeinen zeitlich befristet und immer wieder kommt es nach Abzug der Projektmitarbeiter "zu einem Rückfall in den Status quo ante" (Freise, 2013, S. 6).

#### 2 Interkulturelle Kompetenz

#### 2.1 Kultur und ihre Bedeutung

Wenn von internationaler Sozialarbeit, Entwicklungszusammenarbeit und Begegnungssituationen gesprochen wird und es um interkulturelle Begegnungen geht, muss der Begriff der "Kultur" definiert werden. Dieser Arbeit liegt ein weit gefasster Kulturbegriff zugrunde, welcher ausschnittartig in Abbildung 1 dargestellt ist.



Abbildung 1: "Eisbergmodell Kulturbegriff" (Quelle: Freise, 2007, S. 17)

Dabei wird deutlich, dass "Kultur" aus bewussten und unbewussten, sichtbaren und unsichtbaren Anteilen zusammengesetzt ist, das Alltagsleben und die zugrundeliegenden Normen und Werte unterschiedlich beeinflusst und sich in Sprache, Gebräuchen und Verhaltensweisen ausdrückt. Zu beachten ist, dass es DIE Kultur einer Personengruppe nicht gibt, da eine Person einerseits mehrere Rollen – mit oft eigenen kulturellen Ausprägungen – innehat und anderseits auch die persönlichen Prioritäten einzelner Anteile selbst bestimmt bzw. durch die Erziehung beeinflusst werden. So wird z.B. ein indisches, muslimisches Mädchen im Slum von Kolkata einerseits durch Anteile aus der (muslimischen) Religion, der Stellung der Frau in Indien, den Bewältigungsstrategien in Armut beeinflusst und andererseits durch Eltern, "Erziehungsträgern" und sie umgebende andere kulturelle Anteile.

FREISE definiert einen Kulturbegriff, welcher für die interkulturelle Soziale Arbeit erforderlich ist und bestimmt folgende Voraussetzungen (vgl. Freise, 2007, S. 17ff.):

- Einbeziehung der alltäglichen Lebenswelt (Alltagsnormen, Werte, Lebensstile, Rituale, Gesten, Verhaltensweisen)
- Dynamik und Einbeziehung kultureller Überschneidungen (Menschen haben unterschiedliche Rollen inne und gehören meist mehreren Kulturen an)
- Kulturbegriff muss weit gefasst sein und mehrere Ebenen berücksichtigen (nationale Kulturen, Sprachkulturen, Milieus ...)
- Dialektisches Verstehen als Bewegung des Sich-Öffnens und Sich-Schließens (wechselseitige Prägungen)

Ein so gefasster Kulturbegriff schließt einerseits Begriffe wie "muslimische Kultur" oder "deutsche Leitkultur" aus und erzwingt andererseits in der Begegnung eine ganzheitliche Betrachtung des Individuums. Dabei wird ebenfalls deutlich, dass die Begegnung mit Verschiedenheit und mit anderer Kultur nicht erst im Kontakt von Einheimischen und "Fremden", sondern schon beim Verlassen des eigenen Hauses bzw. innerhalb der eigenen Familie beginnt.

Die "eigene Kultur" vermittelt Orientierung, Zugehörigkeit, Abgrenzung vom Anderen und Sicherheit. Dies wird besonders deutlich, wenn man sich plötzlich in einer "fremden Kultur" wiederfindet.

"Das "Kulturelle" kann als der kollektiv geteilte Verstehenshintergrund gesehen werden, welcher der/dem Einzelnen hilft, sich in einer komplexen, unübersichtlichen Welt zurechtzufinden. Die Welt, in der wir leben, wird verständlicher und es ist einfacher, sich in ihr zu orientieren, wenn wir kulturelle Gewohnheiten, mit denen wir aufgewachsen sind und die uns geläufig sind, als gegeben annehmen und diese zuerst einmal nicht hinterfragen" (Nick, 2010, S. 28).

Dies macht entstehende Verunsicherung in zweierlei Hinsicht deutlich: zum einen, wenn wir uns selbst in eine uns "fremde Kultur" begeben; zum anderen, wenn Menschen mit Migrations- und sogar Fluchterfahrungen neben dem Verlust an Heimat die Konfrontation mit einer ihnen fremden Kultur und den Zwang der Übernahme dieser erleben.

NICK definiert Kultur im Sinne der Cultural Studies daher als "[...] nicht statisch, homogen und geschlossen, sondern sie zeichnet sich durch 'Offenheit, Widersprüche, Aushandlung, Konflikt, Innovation und Widerstand' (zit. nach Hörning & Winter, 1999, S. 9) aus" (ebd. S. 29).

AUERNHEIMER definiert Kultur als "Orientierungssystem, das unser Wahrnehmen, Bewerten und Handeln steuert, das Repertoire an Kommunikations- und Repräsentationsmitteln, mit denen wir uns verständigen, uns darstellen, Vorstellungen bilden" (Auernheimer, 1999, S. 30).

#### 2.2 Interkulturelle Kompetenzen und interkulturelle Soziale Arbeit

Der Begriff "Interkulturelle Soziale Arbeit" steht in der Kritik einerseits dahingehend, dass das Interkulturalismuskonzept auf einem Kulturbegriff basiert, welcher Kultur lediglich an der Sprache und Nationalität festmacht. Anderseits führt die Konstruktion des Menschen als "Anderen" immer wieder auch zur Diskriminierung durch pauschale hierarchische Wahrnehmung (vgl. Freise, 2014, S. 2)

In der Begegnung und Auseinandersetzung mit "dem Fremden" werden meist unterschiedliche Strategien angewandt. Nach NICK sind folgende typisch:

- Neutralisieren durch Ignorieren von Fremdheit
- Subsumieren durch Einordnen in bekannte Kategorien
- Assimilieren durch Veränderung und Anpassung
- Akzeptieren, ohne es vorschnell zu vereinnahmen (vgl. ebd. S. 27)

Dieses Akzeptieren und Aushalten des Unverständlichen von Differenzerfahrungen ist seltener und besonders schwierig, da das eigene Selbstverständnis irritiert wird. (vgl. ebd.) Als notwendige Kompetenzen zählt NICK dafür Rollenvielfalt, Empathie, die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel sowie Ambiguitätstoleranz<sup>2</sup> auf (vgl. ebd. S. 37). So die eigene Identitätskonstruktion kein starres und statisches Muster aufweist, so NICK,

8

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> "Unter Ambiguitätstoleranz versteht man in der Theorie der Identitätsbildung von Krappmann (2000) die Fähigkeit, widersprüchliche Bedürfnisse auzuhalten, denn durch die Rollendistanz und Empathie lernt das Individuum neue und auch widersprüchliche Erwartungen der anderen, [sic!] den eigenen entgegengesetzt werden, zu ertragen" (Stangl, 2017).

sind interkulturelle Lernprozesse möglich (vgl. ebd. S. 38f.). Unter dem Begriff "Vermittlung interkultureller Fähigkeiten" versteht GEIGER die Vermittlung von "[...] Fähigkeiten für das professionelle Arbeiten in einer Welt und einer Gesellschaft [...], in denen Menschen ihr Selbstbild, ihre Werte, ihre Lebensplanung aus unterschiedlichen Quellen beziehen" (Geiger, 2010, S. 169) und sieht darin eine Aufgabe der Hochschulausbildung. Bezugnehmend auf die Prozesse der Globalisierung und kulturellen Differenzierung und der Erfolglosigkeit von Assimilation "[...] muss jede Ausbildung zum Pädagogen und zur Pädagogin, zum Sozialpädagogen und zur Sozialpädagogin die Vermittlung interkultureller Fähigkeiten beinhalten, und zwar als Kernbereich der Ausbildung" (ebd. S. 171). Er verweist darauf, dass es sich dabei nicht um reine Wissensvermittlung handeln kann, sondern besondere Lernorte und –formen, Möglichkeiten der Begegnung braucht, da es sich um Fähigkeiten handelt, die mit dem Kern der Persönlichkeit verbunden sind (vgl. ebd.). Als grundlegende persönliche Voraussetzung benennt er den Willen zur Verständigung und Kooperation (vgl. ebd. S. 175).

Für FREISE gehört zur professionellen interkulturellen Kompetenz neben fundiertem Grundlagenwissen und der Kenntnis von interkulturellen Kompetenzen vor allem die interkulturelle Selbstkompetenz. Dazu zählt er

- Eigenkulturelle Bewusstheit
- Ambiguitätstoleranz
- Kulturelle und ethische Sensibilität und Empathie
- Konfliktfähigkeit (vgl. Freise, 2007, S. 237)

Diese Kompetenzen sind in der Sozialen Arbeit generell notwendig, in der interkulturellen Sozialen Arbeit lediglich verstärkt. Dabei geht es ihm um ein aufrichtiges "[...] und nicht wertendes Verstehen [...], dass von einem tiefen Respekt gegenüber dem Anderen gekennzeichnet ist. Es ist der Versuch, in der Lebenswelt des Anderen heimisch zu werden" (ebd. S. 238). Er betont, dass dabei die eigenen Wertvorstellungen nicht aufgegeben werden, aber in den Hintergrund treten, um dem Anderen Raum zu geben (vgl. ebd.).

EPPENSTEIN/ KIESEL stellen neben der Reflexion kulturuniversalistischer und kulturrelativistischer Ansätze einen kultursensiblen Ansatz (interkulturelle Sensibilität) im Kontext der Sozialen Arbeit mit Migranten dar (Eppenstein & Kiesel, 2008). Diesen weisen sie als eine "Empfindsamkeit für Spannungsfelder" (ebd. S. 172) aus, für welche es keine Auflösung gibt, die aber ausbalanciert werden müssen (siehe: Abbildung 2). Bezogen auf die Sensibilität gegenüber der Differenz soll der Blick auf *die* kulturellen Differenzen geschärft werden, welche in der Lebenswelt des Anderen eine Bedeutung haben. Dabei sind in einer selbstreflexiblen kritischen Perspektive eigene historische, kulturelle, soziale oder geschlechterbezogene Befangenheiten zu beachten (vgl. ebd. S. 183). "Kulturelle Sensibilität ist um ein Verständnis des anderen aus seiner 'inneren' Perspektive heraus auch dann bemüht, wenn man ihn oder sie nicht vollends versteht" (ebd.).

#### Interkulturelle Sensibilität in Sozialer Arbeit...

- · ...bewegt sich "empfindsam" in Spannungsfeldern...
  - zwischen "Mündig-Machen" und "Integrität-Wahren"
  - zwischen Konstruktion und Dekonstruktion von Differenz
  - zwischen der Unverfügbarkeit universeller Rechte (Moral) und differenten partikularen Gelingensbildern (Ethiken)
  - zwischen "modernen" und "traditionalen" Elementen.
- · ...reflektiert "kritisch" Widersprüche und Grenzen...
  - eigener Handlungsmöglichkeiten in jeweils spezifischen Handlungskontexten
  - im "doppelten Mandat" zwischen dem "Eigensinn" migrantischer Klientel und Ordnungsfunktionen in der Funktionsbestimmung durch öffentliche und private Träger
  - der den eigenen Praxen und Konzepten hinterlegten Theorien und Diskurse.
- · ...entwickelt Wissen und Fähigkeiten...
  - in Hinblick auf Zusammenhänge individueller Migrationsschicksale und gesellschaftlicher Struktur
  - zu kulturellen Bedürfnissen v.a. im Feld der Pflege, Altenhilfe oder Therapie
  - zur konstruktiven Bearbeitung ethnisierter Konflikte
  - zu spezifischen Zusammenhängen von gesellschaftlichen Strukturen und Risiken misslingenden Lebens auf individueller Ebene
  - zu religiösen und kulturellen Maßstäben und Tabugrenzen.

Abbildung 2: Interkulturelle Sensibilität in Sozialer Arbeit (Quelle: Eppenstein & Kiesel, 2008, S. 175)

Kern der interkulturellen Kompetenz bildet die moralische Anerkennung des Anderen. Diese befähigt wiederum im Blick auf Fremdheitserfahrungen zu toleranten Einstellungen und Reaktionsmustern und erweist sich damit als identitätsbildend (vgl. ebd. S. 233). "Für den interkulturellen Verständigungsprozess ist es darüber hinaus notwen-

dig, eine moralische Identität aufzubauen, die in der Lage ist, Verstehensgrenzen zu überschreiten" (ebd.). Diese moralische Haltung muss durch eine ethische Orientierung ergänzt werden, welche umfassend nach den Voraussetzungen für gelingendes Leben fragt und den Anderen als Träger eines eigenen Lebensentwurfs anerkennt (vgl. ebd. S. 234f.).

FREISE definiert Interkulturelle Soziale Arbeit auf der oben beschriebenen Grundlage des Kulturbegriffs als Querschnittsaufgabe jeglicher Sozialer Arbeit in ihren unterschiedlichen Handlungsfeldern. Darüber hinaus bezieht diese sich auf spezielle Handlungsfelder (z. Bsp. Migrationssozialarbeit) und den internationalen Austausch (vgl. Freise, 2007, S. 19 f.). Dabei unterscheidet er zwischen sozialarbeiterischen und sozialpädagogischen Handlungsfeldern (siehe Abbildung 3).

	innergesellschaftlich	international
Bozialarbeit	Interkulturelle Stadtteilarbeit Gemeinwesenbezogene interkulturelle Mediation	Begleitung von Flüchtlingen bei freiwilligen Rückkehrer- programmen Beratung verschleppter ausländischer Frauen
hozialpådagogik	Integrationskurse für Neuzuwanderer Interkulturelle Jugendarbeit im Stadtteil Antidiskriminierungs- und Zivilcouragetrainings	Internationale Jugend- begegnungen Städtepartnerschaften Interkulturelle Trainings für Auslandsaufenthalte

Abbildung 3: Beispiele Interkultureller Sozialer Arbeit in 4 Dimensionen (Quelle: Freise, 2007, S. 21)

Dahingehend stellt er als zentrale Frage in den Mittelpunkt, "[...] wie können Menschen unterschiedlicher Herkunft miteinander in Beziehung treten? Wie kann man sich über Grenzen von Religion, Sprache, Nation, Sitten und Gebräuche hinweg verständigen?" (ebd. S. 26) und verweist auf den philosophischen Zugang von Levinas und Buber als Grundlage Interkultureller Sozialer Arbeit (vgl. ebd.). In diesem Sinne kann "Interkulturelle Soziale Arbeit" als ein Aspekt "Internationaler Sozialer Arbeit" mit dem Schwerpunkt der Begegnung zwischen unterschiedlichen Kulturen verstanden werden und begrenzt sich nicht auf die nationale Soziale Arbeit mit Migranten.

TUNNEY legt dar, dass Soziale Arbeit eine eigene Kultur hat, welche sich aus der jeweiligen Kultur des Landes herausbildet und sich an dessen Werte und Normen orientiert.

Diese ist sozial konstruiert und kann dekonstruiert werden kann. Aus diesem Verständnis heraus stellt TUNNEY einen Drei-Kulturen-Ansatz (vgl. Abbildung 4) vor. Dieser ist geeignet, mehr Dialog und neue Formen Sozialer Arbeit hervorzubringen und verringert damit die Gefahr des "professionellen Imperialismus" (gemeint ist der unbedachte Export von Konzepten und Methoden westlicher Nationen in den Süden) (vgl. Tunney, 2007, S. 154). Unter Einbeziehung der Berufskultur geht es um ein "Lehren in der Überschneidung". Dadurch entstehen in einem Dialog und in der Öffnung neue Formen, die an die lokalen Bedingungen und Werte angepasst sind. Auf diese Weise entwickelt sich eine starke "hybride" Identität (vgl. ebd. S. 155).

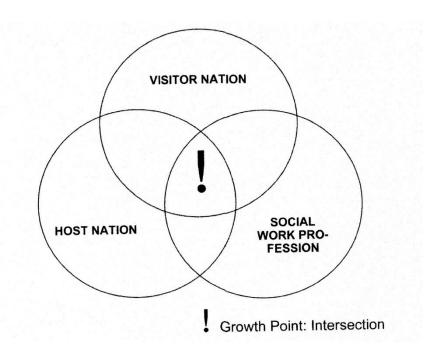


Abbildung 4: a three-culture-model of social work education (Tunney, 2007, S. 155)

Im Rahmen des Dialogs und gemeinsamen Lernens im Überschneidungsraum empfiehlt TUNNEY ein Vorgehen mit dem Akronym IDEA (identify yourself – discuss – explore expirience – affirm common goals). Aus dem Verständnis heraus, was und wie Menschen glauben, können wir bescheidener werden und entdecken, dass unsere Vorstellung eines "guten Lebens" nur eine von vielen ist. Über Empathie können wir dem anderen im Sinne ROGERS begegnen und "uns erlauben, ihn zu verstehen". Fallund erfahrungsbezogenes Vorgehen fördern die Fähigkeit, konzeptionell zu denken und praktisch zu handeln. Gemeinsamkeiten erkennen und an den Unterschieden arbeiten stärken die beruflichen Werte. Diese Werte verbinden und bewegen zum Han-

deln und zielen auf ein friedliches, gerechtes und nachhaltiges Lebens für alle Menschen (vgl. ebd. S. 162f.).

Für FREISE bezieht sich interkulturelle Kompetenz auf drei Ebenen: Fachwissen, Handlungsfähigkeit und ethisch fundierte Haltungen (vgl. Freise, 2008b, S. 17). Zu den notwendigen Haltungen zählt er "Respekt als Ausdruck der Würde, die jedem Menschen zukommt" (ebd.), Empathie im Sinne eines aufrichtigen und nicht wertenden Verstehens als "Versuch, in der Lebenswelt des Anderen heimisch zu werden" (ebd. S. 18). Dabei tritt die eigene Person zurück, ohne die eigenen Wertvorstellungen aufzugeben (vgl. ebd.). Darüber hinaus gehören dazu Konfliktfähigkeit und Ambiguitätstoleranz (vgl. ebd. S. 19)

FREISE stellt fest, dass in den Studiencurricula zunehmend eine Kompetenz- statt Fächerorientierung stattfindet und die Haltungskompetenz ein eigenständiges Gewicht neben der Wissens- und Handlungskompetenz erhält (vgl. Freise, 2008b, S. 1). Für die Fachkräfte der Sozialen Arbeit sieht er die Notwendigkeit, dass diese "bestimmte Grundhaltungen wie die der Empathie und der Konfliktfähigkeit von vorne herein mitbringen müssen, aber diese Fähigkeiten hat man nicht ein für alle Mal; es ist wichtig, sie zu pflegen, zu vertiefen und zu erweitern" (ebd. S. 20). Dafür hebt er neben Kommunikationstraining und Meditation die Wahrnehmungsschulung heraus. Insbesondere verweist er auf eine spirituelle Wahrnehmungsübung des Jesuiten Christian Herwartz: "Exercitien auf der Straße" (vgl. ebd.). Dabei geht es dem Jesuiten darum, einen geistlichen Blick, ein geistliches Suchen einzuüben. Dies erfolgt nicht an einem besonderen Ort, sondern in der unmittelbaren Umgebung. In den alltäglichen Begegnungen, kann die Wahrnehmung für das Besondere, das Überwinden von Distanz und Berührungsängsten gegenüber dem mir Fremden gezielt geübt und reflektiert werden. Für ihn ist die Aufgabe der Interkulturellen Sozialen Arbeit, Felder der Begegnung (im Sinne Martin Bubers) zwischen Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft zu schaffen und darüber Dialogfähigkeit, Toleranz und Respekt einzuüben (vgl. ebd. S.22)

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass es sich bei "interkulturellen Kompetenzen" um persönliche Haltungen und Einstellungen handelt. Diese werden allgemein in der Sozialen Arbeit benötigt, in der interkulturellen und internationalen Sozialen Arbeit erfahren sie jedoch noch eine besondere Gewichtung. Sie sind nur begrenzt in den

Ausbildungsstätten vermittelbar. Dort kann lediglich auf die Notwenigkeit des Erwerbs hingewiesen und eine interkulturelle Sensibilität angestrebt werden. Darüber hinaus können Sprach- und Kommunikationskompetenz sowie personale Kompetenzen gefördert werden. Daneben sollte in den Hochschulausbildungen Raum für interkulturelle Begegnungen geschaffen werden und es sollten geeignete Methoden wie z. Bsp. die der Wahrnehmungsschulung oder der "Exercitien auf der Straße" zur Anwendung kommen. Das Üben und Anpassen und die Vertiefung interkulturellen Lernens muss dann durch Praktika und internationalen Austausch geschaffen werden. Die notwendigen Kompetenzen beruhen auf bereits vorhandenen grundlegenden Persönlichkeitseigenschaften, die ein Individuum durch das Zusammenwirken innerer und äußerer Bedingungen in einem lebenslangen Prozess erwirbt, welche dann über einen längeren Zeitraum ausgebaut und gefestigt werden müssen. Lernfelder dafür sind u.a. der Dialog und der kulturelle Austausch z. Bsp. in Auslandspraktika und freiwilligen Einsätzen. Gleichzeitig werden diese Kompetenzen aufgrund der globalen Veränderungen, Zuwanderung etc. auch für die lokale Soziale Arbeit immer wichtiger.

#### 3 Internationale Soziale Arbeit

"Nach Lynn Healy kann ISA als internationale professionelle Praxis und Kompetenz für internationale Aktivitäten seitens der Sozialarbeitsprofession und ihrer Mitglieder definiert werden" (Regitz, 2017, S. 451). Dabei unterscheidet er 4 Handlungsfelder:

- 1. auf den internationalen Kontext bezogene, lokale Praxis und Anwaltschaft
- 2. professioneller Austausch
- 3. internationale Praxis
- 4. internationale Policy-Entwicklung und Anwaltschaft (vgl. ebd.)

Während er in den Handlungsfeldern 1 und 2 alle in der Sozialen Arbeit Tätigen in der Pflicht sieht, wird internationale Praxis nur von wenigen Sozialarbeiter/innen geleistet. Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit ist dieses Handlungsfeld im Bereich der Entwicklungszusammenarbeit.

BORRMANN et al sprechen sich für eine stärkere internationale Kooperation im Bereich der Sozialen Arbeit aus und begründen dies mit der zunehmenden Globalisierung.

"International cooperation can provide an effective mechanism to prepare social workers to work for the betterment of minorities and marginalized people within the rapidly changing global context. International exposure and experience is an essential response to the social realities of globalization" (Borrmann, Klassen, & Spatscheck, 2007, S. 10).

Sie verweisen darauf, dass sich die Aufgaben der Sozialen Arbeit insbesondere auch durch die Herausforderungen der weltweiten Migration verändern und sie sich darauf einstellen muss (vgl. ebd.). Da es sich zunehmend um weltweit ähnliche Probleme handelt, Soziale Arbeit jedoch unterschiedliche Antworten darauf hat, wird es zunehmend wichtiger, in einen Austausch zu treten und voneinander zu lernen.

"From this perspective, international cooperation in the field of the social work education is about mutual understanding and shared learning, rather than about teaching how social problems have to be solved in a specific and universal way, regardless of society and culture" (ebd. S. 11).

Dabei sehen sie die Aufgabe vor allem bei den Ausbildungsstätten, die zukünftig in der Sozialen Arbeit Tätigen entsprechend auf die neuen Herausforderungen vorzubereiten (vgl. ebd. S. 12f.).

HECKER definiert ausgehend von einem notwendigen Perspektivwechsel der Sozialen Arbeit Internationale Arbeit als

- "eine internationale institutionelle Vernetzung professioneller Sozialarbeit,
- ein globaler Kommunikationsprozess, der die Möglichkeiten zu Austausch, Kooperation, Unterstützung und Prozessen des voneinander Lernens umfasst,
- ein Prozess basierend auf einem Prinzip der Partnerschaftlichkeit, gegenseitigen Respekts und Anerkennung sowie
- ein Prozess welcher sich in einer 'unitas multiplex' (Einheit in der Verschiedenheit) wiederfindet
- und sich somit als Erkenntnispotential begreifen lässt" (Hecker, 2010, S. 60).

#### 3.1 Soziale Arbeit in der Entwicklungszusammenarbeit

Obwohl die sozialen Gesichtspunkte zunehmend in der EZ Berücksichtigung finden (vgl. "Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung - Agenda 2030 - 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung", 2017), sind Sozialarbeiter – wenn auch häufiger, als in der Vergangenheit – in der direkten Arbeit vor Ort kaum vertreten. Explizite Angebote für Sozialarbeiter finden sich bei den entsendenden Organisationen kaum (vgl. Groterath, 2011; vgl. Schmidt, 2008).

BRUN setzt sich in ihrer Arbeit intensiv mit der Verortung Sozialer Arbeit in der EZ auseinander und verweist darin u.a. auf Hecker, Lutz, Wagner und Többe-Schukalla und die kontroverse Diskussion (vgl. Brun, 2014). Sie verortet die Soziale Arbeit in der sozialen Strukturentwicklung und zivilgesellschaftlichen Förderung (ebd. S. 77) und verweist auf eine notwendige Reflexionskompetenz und die Nachrangigkeit gegenüber lokalen Fachkräften (ebd. S. 79).

TÖBBE-SCHUKALLA verortet die Soziale Arbeit in der EZ hauptsächlich in den Handlungsfeldern

- Arbeit mit Migranten
- Entwicklungspolitische Bewusstseinsbildung
- Direkter Einsatz deutscher Sozialarbeiter in der EZ (vgl. Többe-Schukalla, 2004,
   S. 166)

Dabei gibt es Akzeptanz für die ersten beiden Bereiche, während gegenüber dem direkten Einsatz meist eine kritisch-ablehnende Haltung eingenommen wird (vgl. ebd.).

Die Argumente **gegen** einen Einsatz "westlicher" Sozialarbeiter verdichten sich immer wieder auf folgende Aussagen:

- ihre Bezogenheit auf konkrete Lebenswelten im eigenen Land
- Sprachschwierigkeiten
- unzureichendes Verständnis für kulturelle und gesellschaftliche Bedingungen und daraus resultierend fehlende Nähe zu den Betroffenen
- fehlende Eignung für den Einsatz in Slums oder Flüchtlingsunterkünften
- Konkurrenz für einheimische Fachkräfte (vgl. Flock, 1992, S. 338; vgl. Többe-Schukalla, 2004, S. 166f)

PASSON ergänzt dazu, dass "Deutsche Entwicklungsexperten [...] nach nationalem und internationalem Verständnis nicht Generalisten, sondern Spezialisten" (sind) und die Sozialarbeit es bisher nicht verstanden hat, "[...] ihre Relevanz für den Tätigkeitsbereich klar herauszustellen und dies durch Schaffung konzeptioneller Entwürfe zu unterstreichen" (Passon, 1999, S. 46).

Darüber hinaus können beim Einsatz westlicher Sozialarbeiter Probleme durch Konflikte in den unterschiedlichen Wertvorstellungen, den anderen Arbeitsrhythmus, die Vorstellungen von Planung und Struktur etc. entstehen (vgl. Schmidt, 2008, S. 34f.).

Helfer aus den westlichen Ländern benötigen häufig eine gewisse Eingewöhnungs- und Umstellungszeit, um sich auf die gegebenen Bedingungen einzustellen. Dies kann für zeitlich befristete Aufenthalte ein weiteres Hindernis darstellen. Probleme können darüber hinaus durch das Geschlecht des Helfers bestehen, was es beim Einsatz zu beachten gilt. So könnte eine Frau in einem von Männern dominierten Projekt ebenso

abgelehnt werden wie auch ein Mann in einem Projekt, welches die Mitbestimmung von Frauen fördern soll.

Gleichzeitig finden sich Argumente **für** den Einsatz westlicher Sozialarbeiter im Rahmen der EZ. So sieht SCHMIDT in der zeitlichen Befristung des Einsatzes im Ausland auch eine Chance im Hinblick auf Wertneutralität und Unabhängigkeit von vorhandenen Strukturen (vgl. Schmidt, 2008, S. 25). Da sie nicht auf Dauer im Land sind, besteht eine größere Unabhängigkeit gegenüber vorherrschenden Bedingungen und lokalen Machtverhältnissen, welchen lokale Sozialarbeiter stärker ausgesetzt sind. Dadurch können sie eher im Interesse des Projekts handeln. PASSON sieht die Chancen des Einsatzes ausländischer Sozialarbeiter vor allem im Bereich des Community Development. Über das technische Know How hinaus geht es zunehmend mehr um Partizipation und Empowerment. Der dafür notwendige direkte Klientenkontakt ist eine klassische Domäne der Sozialen Arbeit und entspricht ihrem Wesen (vgl. Passon, 1999, S. 45). Als weitere Tätigkeitsfelder der Sozialen Arbeit sieht er die Bereiche Community Education, die Arbeit mit Straßenkindern, spezialisierte Frauenprojekte und Familienberatung (vgl. ebd. S. 46f.).

HECKER argumentiert für einen Platz der Sozialen Arbeit in der EZ auf folgender Grundlage:

- "Die EZ umfasst eine soziale Dimension,
- Sozialarbeiter sind *spezialisierte Generalisten*,
- Sozialarbeiter sind Kommunikationsexperten,
- Professionelle Soziale Arbeit ist ein gesellschaftliches *Funktionssystem*,
- Professionelle Soziale Arbeit ist eine postmoderne Profession,
- Die 'Postmoderne' äußert sich in einem 'weltgesellschaftlichen Zustand" (Hecker, 2010, S. 94, Hervorhebungen im Original)

Als "spezialisierte Generalisten" besitzen sie ein interdisziplinäres Wissen in unterschiedlichen Kontexten und verstehen es, verschiedene Perspektiven einzunehmen (vgl. ebd. S. 97). Dies bedeutet gleichzeitig, die Ausbildung von Studierenden der Sozialen Arbeit verstärkt auf internationale und interkulturelle Kompetenzen auszurichten. Kommunikation versteht er im Sinne LUHMANNs als Synthese dreier Selektionen, als Einheit aus Information, Mitteilung und Verstehen, in welcher Kommunikation dann

realisiert ist, wenn das Verstehen zustande kommt (ebd. S. 101). Mit "helfender Kommunikation" meint er, angelehnt an KLEWE, einen verstörenden Kommunikationsprozess innerhalb eines sinnhaft konstruierten Problem- und Interventionssystems (vgl. ebd. S. 102). Er bezeichnet dies als "perturbierende Kommunikationsexpertise"<sup>3</sup>.

In diesem Sinne verstehen es Sozialarbeiter als Kommunikationsexperten, mittels "helfender Kommunikation" problematische Situationen und Sinnkonstruktionen beim Adressaten anzusprechen. HECKER meint damit ein Einschleusen von Irritationen in das System mit dem Ziel, "[...] dass es die als problematisch wahrgenommene Situation in Eigenleistung in einen neuen 'Frame' (Rahmen) zu setzen vermag" (ebd. S. 103f.). In diesem Sinn könnten Sozialarbeiter eingefahrene und unbrauchbare Kommunikationsmuster und Wirklichkeitskonstruktionen durch passendere ersetzen (vgl. ebd. S. 108).

Bezugnehmend auf die reflektierend-perturbierende Kommunikationsexpertise und die spezialisierte Generalisiertheit der Sozialen Arbeit sieht HECKER ihren Platz in der Entwicklungszusammenarbeit (vgl. Hecker, 2010, S. 128f) und betont ihr Engagement in der Entwicklungszusammenarbeit als ein im Hinblick auf weltweite Interdependenzen dringend gebotenes Kooperationsprojekt (vgl. ebd. S. 130). Dabei versteht er darunter ein "[...] sich gegenseitig perturbieren und liebevoll zu provozieren" (ebd.). In diesem Zusammenhang ist es wichtig, sich selber infrage stellen zu lassen und eigene Handlungsmöglichkeiten und Grenzen zu erkennen und nach Möglichkeit zu erweitern (vgl. ebd.).

HOMFELDT sieht in einer transnationalen Verortung der Sozialen Arbeit "die Möglichkeit, Profession und Disziplin strukturell neu zu positionieren und nationalstaatliche Zuständigkeitsbeschreibungen sowie starre Kategorisierungen von Kultur, Identität und Raum zu überwinden" (Homfeldt & Schmitt, 2011, S. 11). Transnationale Soziale Arbeit ist nach seinem Verständnis eine Möglichkeit, "verfestigte Blickwinkel aufzubrechen" (Homfeldt & Schmitt, 2011, S. 12). Dabei sieht er folgende Richtungen:

-

<sup>&</sup>lt;sup>3 3</sup> Perturbation: Verwirrung, Störung ("Duden | Per-tur-ba-ti-on | Rechtschreibung, Bedeutung, Definition, Herkunft", o. J.)

Wohlfahrtsstaatliche Zuständigkeitsverankerung	<b></b>	Globale Zuständigkeit
Defizitäre Akteursbe- trachtung als "Case"	•	Struktur und Akteur in Interdependenz
Staatliche Definitions- macht	<b></b>	Eigenständige Struktur
Containerraum —	-	Transnationaler sozialer Netzwerkraum
Methodologischer Natio- nalismus		Methodologischer Plura- lismus
An nationalstaatlichen Grenzen orientierte Iden- titäts- und Kulturbilder	• • • • • • • • • • • • • • • • • • •	Hybridisierungen
Westliche Konzeptdominanz		Lernen vom "Süden"

Abbildung 5: Von starren Kategorien zur dynamischen Wirklichkeit (Quelle: Homfeldt & Schmitt, 2011, S. 12)

Er hebt dafür das dialogische Prinzip als Grundlage für eine interkulturelle Verständigung heraus, welche auf der Anerkennung des Anderen beruht und erweiterte Handlungsspielräume für die Soziale Arbeit schaffen kann (vgl. Homfeldt & Schmitt, 2011, S. 19).

#### 3.2 Ehrenamtliche Tätigkeit in der Entwicklungszusammenarbeit

Im Gegensatz zum beruflichen Einsatz von Sozialarbeitern stehen beim ehrenamtlichen bzw. freiwilligen Einsatz weniger die Entwicklungszusammenarbeit als der kulturelle Austausch, interkulturelles und globales Lernen im Fokus (vgl. "Entwicklungsdienst - Engagement Global", 2017). Dafür kommen u.a. Praktika und Freiwilligeneinsätze in Betracht.

Für Berufserfahrene gibt es darüber hinaus die Möglichkeit des Einsatzes als Entwicklungshelfer entsprechend des Entwicklungshelfer-Gesetzes (EhfG). (vgl. ebd.) Als Voraussetzungen für den Einsatz werden neben Fach- und Sozialkompetenz u.a. genannt, "[...], dass sie ... (die Entwicklungshelfer, Einfügung durch den Autor)

• sensibel für interkulturelle, gender-, konfliktbezogene Fragestellungen sind,

• die Bereitschaft mit bringen, sich auf das Leben und die Kultur vor Ort einzulassen," (ebd.).

Der Einsatz erfolgt dann über anerkannte Organisationen. Die oben erwähnte Kritik der Konkurrenz für lokale Sozialarbeiter trifft in diesem Fall nicht zu. Vielmehr bietet ein solcher Einsatz ein Lernfeld für den internationalen Austausch. Eigene Erfahrungen des Autors bestätigen das Interesse lokaler NGO's am Dialog und den Austausch über unterschiedliche Sicht- und Herangehensweisen.

FREISE stellt an einen gelungenen Einsatz von Freiweilligen, bezugnehmend auf das Programm "weltwärts" des BMZ, folgende zu berücksichtigende Forderungen:

- es müssen authentische Begegnungen ermöglicht und deren Reflexion gewährleistet werden
- der Einsatz muss Prozesse des globalen Lernens auf der makropolitischen Ebene, des sozialen Lernens auf der interpersonalen Ebene und des ethischen und spirituellen Lernens auf der persönlichen Ebene beinhalten
- die Lernprozesse sollen Wissenskompetenz, Handlungskompetenz und Haltungskompetenz f\u00f6rdern (vgl. Freise, 2008a, S. 1)

# 3.3 Perspektiven Internationaler Sozialer Arbeit im Kontext der Entwicklungszusammenarbeit

Während bis vor einigen Jahren die EZ als "einseitige Entwicklungshilfe", als das Transportieren von Erfahrungen, Konzepten und Methoden von "Nord nach Süd" verstanden wurde, hat sich inzwischen die Erkenntnis der Notwendigkeit und Möglichkeit eines voneinander Lernens durchgesetzt.

"Soziale Arbeit ist ein Produkt der Aushandlungsprozesse im jeweiligen gesellschaftlichen Kontext" (Pfaller-Rott & Rott, 2012, S. 12) und "[...] konstituiert sich desweiteren im Spannungsfeld von Lokalität, Nationalität und Globalität" (ebd., S. 13). Beide plädieren dafür, einen Prozess des wechselseitigen Lernens zu initiieren, der sich aus den Differenzen der unterschiedlichen Realitäten ergibt, ohne dabei vorliegende Ambivalenzen zu eliminieren (vgl. ebd., S. 14). Im Sinne eines "global denken – lokal handeln" sollen die weltweiten Interdependenzen bewusst gemacht und reflektiert werden (vgl.

ebd., S. 22). Als Chance zum Lernen sehen auch REHKLAU/LUTZ die Auseinandersetzung mit Antworten und Kulturen der SA, um damit "den Blick auf das Eigene zu schärfen", neue Partnerschaften zu begründen und anhand der dortigen Paradigmenwechsel Chancen für die Veränderung der eigenen SA zu studieren (vgl. Rehklau & Lutz, 2011a, S. 15).

"Vom Süden lernen heißt deshalb zunächst sich selbst relativieren zu können und die enge und verdeckte Verstrickung in die eigene Kultur zu sehen. Das macht uns ein wenig ärmer, da wir uns auf jenem Boden wieder finden, auf dem alle Kulturen stehen: der Begrenztheit des eigenen Horizonts und der eigenen Handlungen, die nur durch Dialog erkannt und zugleich auch überwunden werden kann. Und es macht uns reicher: es öffnet uns den Zugang zu den Anderen und damit in einer innovativen Wendung auch den Zugang zu unseren kulturellen Grundlagen, die es zu entdecken gilt" (ebd., S. 16).

In diesem "Lernen vom Süden" und dessen Vielfalt in der SA ist die Chance enthalten, neue Ansätze zu finden, "[...] die über tägliche Enttäuschungen hinausreichende neue Anfänge schaffen können. Gegen die Ökonomisierung gerichtet können visionäre Blicke auf die Zukünfte des Menschlichen entworfen werden" und "[...] gegen die herrschende Tristesse der "Sozialenwirtschaft" und Technologisierung Sozialer Arbeit eine neue Fröhlichkeit setzen" (Rehklau & Lutz, 2011b, S. 19). Dabei geht es um ein Lernen des Denkens in Unterschieden und nicht darum, eine Theorie der SA für alle zu finden (vgl. ebd., S. 37).

FRIESENHAHN et al halten fest, dass von allen ein gewisses Maß an interkultureller Handlungskompetenz verlangt wird, welche durch persönliche Erfahrungen im Ausland erworben werden sollten (vgl. Friesenhahn, Kniephoff-Knebel, & Rickert, 2009, S. 275). Sie empfehlen dafür einen Perspektivwechsel zu wagen, "[...] d.h. ein Überdenken und gegebenenfalls Ablegen gewohnter Schemata sowie die Bewusstmachung eigener Vorurteile und Stereotypien" (ebd., S. 276). Dabei sollte die Wahrnehmung für Unterschiede geschärft und die Selbstreflexion gestärkt werden (vgl. ebd., S. 277). Als Voraussetzung benennen sie u.a. "eine offene, aufmerksame und reflektierte Haltung gegenüber dem Kommunikationspartner" (ebd.).

WAGNER und LUTZ betonen, dass die Probleme im neuen Kontext der Globalisierung auch die SA betreffen und dass es zunehmend wichtiger wird, die "internationalen und globalen Kontexte nicht nur zu verstehen, sondern auch die Probleme und Möglichkeiten zur Kenntnis zu nehmen, die eine Einflussnahme über den nationalen Bezugsrah-

men hinaus mit sich bringen kann" (Wagner & Lutz, 2009, S. 9). Dabei ist SA nicht einfach nur ausgeliefert, sondern sie ist Akteurin in diesem Bereich und so Anwältin für diejenigen, die ihre Stimme nicht erheben können und ebenso Anwältin in eigener Sache im Hinblick auf die Entwicklung von Standards und Profession (vgl. ebd.).

Mit dem Verweis auf sich in Deutschland entwickelnde "Kulturen der Armut" betonen REHKLAU/ LUTZ die Notwendigkeit des Dialogs und der Nutzung des "essentiellen Wissens des Südens" (vgl. Rehklau & Lutz, 2011b, S. 34f.). Die der Sozialarbeit des Südens im Rahmen der Indigenisation zugrunde liegende Befreiungspädagogik nach Paulo Freire kann dafür eine Grundlage bilden.

"Um diesen Dialog zu führen müssen wir aber wissen, was andere Kulturen über soziale Probleme denken und wie sie ihre eigenen Antworten finden. Wir müssen wissen, was eine "Indigenisation of Social Work" meint und wie sie denkt. Vom Süden lernen, heißt deshalb auch das Denken in Unterschieden zu entwickeln – dies ist ein Plädoyer gegen eine Vereinheitlichung der Welt; es ist auch ein Plädoyer gegen alle Versuche eine Theorie für Alle zu finden, es ist eine Aufforderung zur Kreation von Offenheit und Vielfalt." (ebd. S. 37)

THIMMEL/ FRIESENHAHN verweisen bezugnehmend auf Rehklau/ Lutz auf die im Norden notwendige stärkere politische Ausrichtung der Sozialen Arbeit, wie sie in der "Sozialarbeit des Südens" bereits besteht. Die damit einhergehende Forderung nach Ausweitung gesellschaftlicher Rahmenbedingungen, in denen Menschen sich entfalten können, "[...] könnte als Kontrast zu jener (der unsrigen) debattiert werden, die unter dem Druck der Ökonomisierung ächzt, ihre ethischen Rahmungen schwinden sieht und sich immer stärker als evidenzbasiert entwirft" (Rehklau/Lutz in: Thimmel & Friesenhahn, 2012, S. 395). So kann ISA durch reflektierende Vergleiche neue Wissensbestände schaffen, Impulse für die Weiterentwicklung der Professionalisierung und beruflichen Praxis geben (vgl. ebd. S. 396).

#### 3.4 Zwischenfazit

"... denn 'erst aus fremdem Wesen kann man das des eigenen Volkes erkennen. Erst der Vergleich öffnet dafür die Augen, und aus Büchern ist das nicht zu lernen' (Salomon 1928: 399 (?) über ihre Auslandserfahrungen)" (Kruse, 2009, S. 28)

Der Einsatz "westlicher Sozialarbeiter" in der EZ ist umstritten und die angeführten Argumente der Kritiker sind ernst zu nehmen. Gleichzeitig gibt es Möglichkeiten für

deren Einsatz, wenn bestimmte Voraussetzungen und Rahmenbedingungen beachtet werden. Wenn diese nicht in Konkurrenz, sondern als Ergänzung zu lokalen Sozialarbeitern eingesetzt werden, bietet sich eine Chance des voneinander Lernens für beide Seiten. Dafür bietet die Herangehensweise eines "liebevoll Provozierens und Perturbierens" (siehe S. 15) eine gute Möglichkeit. Voraussetzung dafür ist die Anerkennung des Anderen im Sinne des dialogischen Prinzips.

Darüber hinaus wird deutlich, dass es eine Abkehr von ehemaliger einseitiger Hilfe hin zu einer Partnerschaft geben muss. Über den so entstehenden Dialog eines sich selbst infrage Stellens und der Offenheit für neue Konzepte ist ein gemeinsames voneinander Lernen möglich, in welchem beide Seiten profitieren können.

### 3.5 Die Konfrontation mit "anderen Welten" – Eine Auswahl

Der Autor greift auf seine Erfahrungen aus der ehrenamtlichen Tätigkeit und den mehrfachen Besuchen in Indien zurück. Dabei handelt es sich überwiegend um die Unterstützung der Arbeit mit Adivasi, Dalits<sup>4</sup> und vor allem Kindern und Jugendlichen aus den muslimischen Slums, Squatters und Pavement Settlements<sup>5</sup> in Kolkata. Im Vergleich sozialer Problemlagen zwischen Deutschland und Indien geht es nicht darum, die Probleme in Deutschland zu relativieren oder zu bagatellisieren. Vielmehr soll aus der Einsicht heraus, dass die Handlungsfelder Sozialer und Sozialpädagogischer Arbeit immer im Kontext der Gesellschaft und im subjektiven Erleben des Betroffenen zu sehen sind, verdeutlicht werden, mit welchen Gegebenheiten westliche Sozialarbeiter in sozialpädagogischen Handlungsfeldern in Indien konfrontiert werden (können). Diese stellen das eigene Norm- und Wertesystem sowie die vorhandene Ambiguitätstoleranz vor hohe Herausforderungen.

#### 3.5.1 Kindheit

Trotz großer kultureller Vielfalt von Kindheit hat das westliche Kindheitsbild eine Vormachtstellung und definiert davon abweichende Kindheit als defizitär. (vgl. Liebel, 2010, S. 32) Kindheit wird in den Industrieländern und so auch in Deutschland als

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Adivasi: Selbstbezeichnung der indigenen Bevölkerung in Indien; Dalits: im (abgeschafften, aber traditionell verhafteten) Kastensystem die unterste Kaste, die "Unberührbaren", oft Nachfahren der Adivasi

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Verschiedene Formen von Elendsvierteln: formell, informell und die "Unterkünfte" auf Bürgersteigen

Schutz-, Schon- und Lernraum verstanden (vgl. ebd. S. 33) und hat als zentrale Merkmale:

- Verbindliche intime Ausgestaltung der Eltern-Kind-Beziehung
- Verschulung und Ausschluss anderer Arbeitstätigkeiten
- Verhäuslichung (Kindheit findet nicht im öffentlichen Raum, auf der Straße, statt, sondern in spezialisierten Räumen) (vgl. ebd. S. 35).

Im Mittelpunkt steht die sorgenfreie Kindheit mit Vollversorgung. Größere Beiträge zu Gemeinschaftsaufgaben und der Versorgung der Familie sind nicht vorgesehen und gelten als schädlich. Schule wird als unabdingbare Voraussetzung für zukünftige Lebenschancen gesehen und als Garant für "gute Kindheit". Andere Möglichkeiten, Kompetenzen zu erwerben werden ebenso ausgeblendet wie die Erkenntnis, dass Schule auch Opfer fordert und Kindheit einschränkt (vgl. ebd. S. 44).

Die Einhaltung dieses Schutz-, Schon- und Lernraums wird durch den Staat gesetzlich geregelt, geprüft und Verstöße werden geahndet (siehe SGB VIII, Kinder- und Jugendstärkungsgesetz, Schulpflicht etc.). Aus der Kindheitsvorstellung des Nordens entstand eine spezifische Pädagogik und Sozialpädagogik, die als "Rettungspädagogik" entworfen wurde. Die so formulierte Kindheit gilt es – notfalls auch gegen den elterlichen Zugriff – zu beschützen (vgl. Liebel, 2011, S. 40). Dies wird am Beispiel von Straßenkindern besonders deutlich. Kinder und Jugendliche gelten in diesem "[...] Fall als besonders gefährdet, da sich im Straßenleben der wohl provokanteste Gegenentwurf zum als normal geltenden Leben in unserer Gesellschaft verdichtet" (ebd. S. 42). LUTZ plädiert für ein Umdenken hinsichtlich unseres Bildes von ihnen, um entsprechende Zugänge zu finden.

"Wir müssen uns generell von Mustern und Mythen über Kinder lösen, sie aus der Abhängigkeit von unseren Vorstellungen entlassen, fest gezurrte Bande durchschneiden, und ihnen ein Sein ermöglichen, in dem sie in aller Offenheit menschlicher Entwicklung das werden, was sich ihnen aus ihrer eigenen Dynamik heraus erschließt und sich ihrem gestalterischen Willen öffnet, dass sie eben ihre Zukunft mit den Generationen, die vor ihnen lebten und noch leben, aushandeln und ihre Weltsichten an bereits erarbeiteten Mustern schärfen [...] Nur in dieser prinzipiellen Offenheit werden Heranwachsende nicht zu dem geschmiedet, was man ihnen in bester erzieherischer Absicht vorgibt, sie aber doch eindeutig festlegen will" (ebd. S. 43).

In diesem Zusammenhang verweist er auf die Philosophie und Praxis der Partizipation des Befreiungs-Pädagogen Paulo Freire und dessen Erfahrungen mit Straßenkinderprojekten in Lateinamerika. Um sich diesen Kindern zu nähern, müssten Erwachsene vorübergehend die eigene Welt verlassen, das Eigene relativieren, sich beteiligen lassen, um die Kinder und Jugendlichen zu beteiligen (vgl. ebd. S. 47f.). Er plädiert für eine andere Sicht auf das Kind "als eigenständiges Subjekt mit Anspruch auf ein eigenes Leben" (ebd. S. 49) und diese Emanzipation des Kindes aufzugreifen und umzusetzen und verweist dabei auf die arbeitenden "Kinder des Südens" (vgl. ebd.).

Während in Deutschland im Hinblick auf das Kind dessen Wohl im Vordergrund steht und eine besondere Erziehungs- und Bildungsbedürftigkeit gesehen wird, ist der Blick auf Kindheit in Indien ein vollkommen anderer. Es gibt

"[...] in Indien kein klares Konzept von 'childcare'. Kinder würden als menschliche Wesen betrachtet, die sich in einer natürlichen Weise – ähnlich einer Pflanze – von innen heraus entfalten. Vater, Mutter und Kind würden nicht primär als einzelne Individuen oder 'entities' angesehen, wie es in der westlichen modernen Zivilisation der Fall sei. Sie seien primär Mitglieder einer sozialen Gruppe"(Hubbertz, 2009, S. 79).

In Indien sind Kinder vielseitigen Drohungen und Gefährdungen ausgesetzt, die das Überleben grundsätzlich in Frage stellen. Soziale Ungleichheit gilt als wesentliche Ursache für Elend. Aus globaler Ungleichheit folgen Armut, Krankheit, Hunger, schmutziges Wasser und fehlende Hygiene (vgl. Lutz, 2010, S. 99).

"Kinder sind darin vielfältig bedroht und gefährdet, sie erfahren Beschränkungen und Verhinderung von Lebenschancen, sie sehen sich mitunter sogar den Gefahren einer zerstörten Kindheit ausgesetzt" (ebd.).

Bedrohungen kindlicher Verwirklichungschancen gehen im Lebenslauf weiter und zeigen sich an eingeschränkter Teilhabe an Bildung und führen oft zu massiver Ausbeutung, zum Leben auf der Straße oder enden in der Sklaverei (vgl. Lutz, 2010, S. 110).

Gleichzeitig wünschen sich auch indische Eltern für ihre Kinder eine gute Schul- und Berufsbildung, Heirat, einen guten Charakter und einen guten Einfluss (vgl. Hubbertz, 2009, S. 80). Ambivalent ist besonders das autoritativ handelnde Familienoberhaupt in den verbreiteten "joint families". Einem stark wertgeleiteten Erziehungsprinzip stehen eine starke Regelorientierung und autoritäre Erziehung mit disziplinierenden und strafenden Praktiken gegenüber, die für kindliche Bedürfnisäußerungen oder Stimmungen

oft keinen Platz lassen (vgl. Hubbertz, 2009, S. 80). Diese Erziehungspraxis, in welcher Mädchen meist noch stärker benachteiligt werden, ist kombiniert mit einem hohen Erwartungsdruck – sowohl an die Kinder als auch an die Lehrer. Der oft gehörte Satz: "Please put more pressure on him" (vgl. Ebd. S. 81) wird nicht nur an die Lehrer gerichtet, sondern dominiert als Haltung oft auch das familiäre Innenleben. Der Autor erinnert sich an eine Diskussion mit Eltern und Lehrern nach dem Betrachten eines Videos, in welchem eine Lehrerin einem Kind 40 Ohrfeigen gibt. Die fast durchgehende Rückmeldung ist: "Das ist zu viel. 4-mal ist ok, 40-mal ist zu viel". In Gesprächen mit Eltern stand oft im Vordergrund, dass der Autor im Kontakt mit den Kindern und Jugendlichen ihnen doch ins Gewissen reden soll, damit diese "besser hören" und mehr für die Schule tun.

In Armut lebende Kinder in Indien – und diese sind u.a. Zielgruppe in der EZ – leben in einem entbehrungsreichen Alltag, welcher von großer Unsicherheit und Verletzlichkeit gekennzeichnet ist (vgl. Hubbertz, 2009, S. 35f.). Am Bespiel des Lebens in den städtischen Elendsvierteln (z.B. von Kolkata) wird dies deutlich. Da finden sich 10m² große Hütten, 2 m entfernt von den vielbefahrenen Bahngleisen. Es gibt keine Trinkwasserversorgung in der Nähe und eine solche ist nur zu bestimmten Tageszeiten in Betrieb. Ebenso fehlen Abwasserkanäle, als Toilette dienen die Bahngleise, es gibt Unmengen von Müll ... (vgl. ebd.). Die Kinder im Vorschulalter sind häufig sich selbst überlassen, ab dem Schulalter wird von ihnen oft ein Beitrag zum Familieneinkommen erwartet (vgl. ebd. S. 37). Durch die Überlastung der Eltern kommt es in vielen Fällen zu eingeschränkter Fürsorge und Aufsicht. Der Zugang zur Schule ist durch unterschiedliche Faktoren erschwert (räumliche Erreichbarkeit, fehlende Geburtsurkunden, sozialer oder sprachlicher Ausschluss, mangelnde Bezahlbarkeit). Dazu kommt häufig Diskriminierung durch die Lehrer, welche die Kinder aus den Slums als unbegabt und schmutzig einstufen (vgl. ebd. S. 39). Wenn es auch bei der vorliegenden Vielfalt die indische Kindheit nicht gibt, so ist das Bild vom Kind doch anders geprägt als in den westlichen Gesellschaften. Kindheit wird nicht als Vorstufe für das "Erwachsenensein" verstanden. Den Kindern wird schon frühzeitig die Verantwortung und Durchführung bestimmter Aufgaben übertragen (z. Bsp. Versorgung der Tiere, Feuerholz und Wasser holen etc.). Diese Arbeiten werden von den Kindern bereits ab dem 3. oder 4. Lebensjahr erwartet. Mit zunehmendem Alter steigen der Umfang der Arbeiten und die Anforderungen an Geschick und Fertigkeiten (vgl. Liebel, 2010, S. 38f.). Die übertragenen Aufgaben haben wiederum Einfluss auf soziale Position, Autonomie, Teilhabe und Mitsprache des Kindes und es erfüllt sie mit Stolz, ihren Beitrag zu leisten und den Erwartungen der Erwachsenen gerecht zu werden (vgl. ebd.). Die Eigenverantwortung dient dann der Entwicklung von Vermeidungsstrategien, um Spiel und Treffen mit Freunden in die Arbeit zu integrieren. Hinter dieser frühzeitigen Heranführung an Arbeit steht nicht allein Armut als Ursache. Vielmehr ist sie auch eine spezifische Form von Vergesellschaftung und Enkulturation<sup>6</sup> (vgl. ebd. S. 40). Aus der Sichtweise der westlichen Interpretation von Kindheit im oben beschriebenen Sinn als Vorbereitungszeit auf das Erwachsenenleben wird dieses andere Bild von Kindheit oft vorschnell als defizitär eingestuft. Die subjektive eigene Einschätzung der Kinder fällt dagegen meist anders aus (vgl. ebd. S. 43f.).

In Deutschland findet derzeit ein Umdenken im Hinblick auf die Definition von "Kindheit" statt, und zwar vom Schutzraum einer "exkludierten" Kindheit hin zu einer "inkludierten" mit einer neuen Einbindung in die Gesellschaft mit mehr Verantwortung und Partizipation der Kinder (vgl. Liebel, 2005, S. 75). Dabei wird die neue Subjektstatur des Kindes mit höherer Selbstständigkeit, mehr Rechten und der erhöhten Anerkennung von Sichtweisen und Ansprüchen durchaus auch ambivalent und widersprüchlich wahrgenommen. Mit der Erweiterung der kindlichen Handlungsspielräume steigen auch Belastungen, Zumutungen und Risiken (vgl. ebd. S. 77). Im Hinblick auf diese Entwicklung bekommen Vergleiche zu den Themen Kinderarmut und Kinderarbeit z. Bsp. in Indien eine neue Grundlage. LUTZ stellt fest, dass sich auch in Deutschland zunehmend Kulturen formen, die dem Süden nicht unähnlich sind und verweist dabei auf eine wachsende Kinderarmut und unzureichend gelingende Integration von Migranten (vgl. Lutz, 2010, S. 122).

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> das Hineinwachsen des Einzelnen in die Kultur der ihn umgebenden Gesellschaft ("Duden | En-kul-tu-ra-ti-on | Rechtschreibung, Bedeutung, Definition, Herkunft", o. J.)

#### 3.5.2 Armut

"Mit den Bildern dieser traurigen Kindheiten des Südens werden zugleich aber vorsichtige und tastende Blicke auf den Norden möglich, dessen Probleme mit einer wachsenden Kinderarmut und einer nicht gelingenden Integration von Migranten vielfach bekannt sind und vehement diskutiert werden. Im Norden formen sich Kulturen, die dem Süden nicht unähnlich sind" (Lutz, 2010, S. 122).

Armut wird unterschieden in absolute, relative und gefühlte Armut. Als absolute Armut wird definiert, wenn jemand mit weniger als 1,25 US\$ am Tag seinen Lebensunterhalt bestreiten muss. Relative Armut meint in Wohlstandsgesellschaften, in denen es keine absolute Armut gibt, den Personenkreis, welcher über weniger als die Hälfte des Durchschnittseinkommens verfügt. Mit gefühlter Armut wird ein Zustand bezeichnet, in welchem Menschen sich aufgrund von Ausgrenzung und Diskriminierung als "arm" betrachten oder in der Angst vor einer sich verschlechternden wirtschaftlichen Lage und damit verbundener Armut leben (vgl. World Vision Institut, 2017).

Trotz zunehmender Armut in Deutschland handelt es sich dabei in den allermeisten Fällen um relative oder gefühlte Armut. Im Allgemeinen ergibt sich für jeden Bürger ein Anspruch auf Sozialhilfe (Ausnahmen: illegaler Aufenthalt oder jemand verzichtet freiwillig auf Unterstützung) (vgl. ebd.). Mit der zunehmenden Armut nimmt auch der Anteil an (relativer) Armut leidender Kinder stetig zu. Dabei wird ein Zusammenhang mit sozialer Herkunft ebenso deutlich wie die Auswirkungen auf Bildungs- und Teilhabechance. (vgl. ebd., vgl. Der Paritätische Gesamtverband, 2017).

35 – 40 % der Inder leben in absoluter Armut, also von weniger als 1,25 US\$ am Tag. Davon werden 60 – 70 % für Nahrungsmittel ausgegeben. (vgl. Müller, 2009) 50 Millionen der unter fünfjährigen Kinder in Indien, 50 % der Dalits und Adivasi, gelten als chronisch unterernährt (vgl. Kaltwasser, 2017). Jeder 3. Inder gilt als extrem arm, jeder 6. als unterernährt. Auf dem internationalen Entwicklungsindex liegt Indien auf Rang 131 von 188 Staaten (vgl. 3Sat, 2017).

Armut erzeugt einen mehrdimensionalen Mangel (siehe Abbildung 6). Dabei sind 57 % der Kinder in Indien von zwei oder mehr Unterversorgungslagen betroffen und deshalb als absolut arm einzuordnen (vgl. Hubbertz, 2009, S. 32). Dabei kommt die gegenseitige Abhängigkeit der Problemlagen erschwerend hinzu. Werden Kinder durch unsauberes Wasser, mangelnde Hygiene u.ä. krank, können sie an Bildungsangeboten nicht

teilnehmen, selbst wenn diese bestehen (vgl. ebd.). Wenig erfasst wird darüber hinaus, wie Kinder und Familien diese Verhältnisse erleben, welche Bewältigungsversuche unternommen werden und inwiefern diese Armutslage schutzlos macht und diese Familien in ihrem Überlebenskampf viel weniger in der Lage sind, ihre Kinder vor Ausbeutung, Missbrauch und Gewalt zu schützen (vgl. ebd. S. 33).

Deprivationsgrad	Massiver Mangel	Extremer Mangel
Ernährung ""	Fehlernährung	Hunger
Trinkwasser	Mehr als 15 Minuten Weg zur Wasserquelle; unsicheres Trinkwasser	Kein Zugang zu Wasser
Sanitär- einrichtungen	Keine Latrine oder Toilette in der Nähe der Wohnung	Überhaupt kein Zugang zu Latrinen oder Toiletten
Gesundheit	Gänzlich fehlende Impfun- gen; begrenzter Zugang zu nicht-professioneller medi- zinischer Versorgung	Keine medizinische Versorgung
Unterkunft	Einfache Hütte mit 1-2 Räu- men; mehr als 5 Personen in einem Raum; keine Küche, Bad etc.	Keine Unterkunft - obdachlos
Bildung	Kinder zwischen 7 und 18 Jahren, die nie die Schule besucht haben	Behinderung von Schulbe- such wegen Verfolgung und Vorurteilen
Information	Kein Zugang zu Radio, Fernsehen, Büchern oder Zeitungen	Behinderung des Zugangs zu Informationsquellen
Soziale Dienste	Begrenzter Zugang zu Ge- sundheits- und Bildungsein- richtungen (eine Tagesreise entfernt)	Kein Zugang zu Gesund- heits- oder Bildungs- einrichtungen

Abbildung 6: Operationalisierte Definitionen massiven und extremen Mangels für Kinder in 8 Bereichen (Hubbertz, 2009, S. 30)

#### 3.5.3 Kinderarbeit

"Kinderarbeit ist nach der UN-Kinderrechtskonvention definiert als Tätigkeit von Minderjährigen, also Personen, die noch nicht 18 Jahre alt sind und die diesen schaden kann oder sie am Schulbesuch hindert. Eine reguläre Arbeit darf demnach erst ausgeführt werden, wenn die Person nicht mehr schulpflichtig ist (14/15 Jahre).

In Deutschland ist die Kinderarbeit in dem Jugendarbeitsschutzgesetz und der Kinderarbeitsschutzverordnung geregelt. Ziel ist es, junge Menschen so zu schützen, dass ihre Gesundheit nicht gefährdet wird und ihre Entwicklung ungestört verläuft. Kinderarbeit ist an sich verboten, da die Schulpflicht bereits die Kinder genügend beschäftigt. Allerdings gibt es die Möglichkeit der Taschengeldaufbesserung durch Ausführen bestimmter Tätigkeiten" (Bauer, 2013).

Daher ist Kinderarbeit in Deutschland nur unter besonderen Bedingungen erlaubt, so z. Bsp. ab 13 Jahren Zeitung austragen, Ferienjobs und nur zu bestimmten Tageszeiten. Dies ist über das Gesetz zum Schutz der arbeitenden Jugend geregelt (vgl. ebd.).

40 % aller 12 – 16jährigen Schüler haben einen Nebenjob auf freiwilliger Basis. Systematische Ausbeutung von Kindern gibt es in Deutschland nicht, jedoch geht man davon aus, dass es ausbeuterische Kinderarbeit gibt, ohne konkrete Zahlen zu haben (vgl. "Deutschland | Aktiv gegen Kinderarbeit", o. J.). Hinsichtlich Prostitution und Pornografie gehen Schätzungen von 10.000 bis 20.000 Kindern und Jugendlichen aus und vermuten eine hohe Dunkelziffer (vgl. ebd.).

In Indien gehen Schätzungen von 60 Millionen arbeitenden Kindern zwischen 5 und 14 Jahren aus (12%). Während 95 – 97 % der Kinder eingeschult werden (es gibt eine Schulpflicht bis zum 14. Lebensjahr), besuchen 15% der Kinder die Schule nicht regelmäßig, in die Sekundarstufe werden nur noch 50 – 60 % der Kinder eingeschrieben (vgl. ebd.).

Auch in Indien ist Arbeit für Kinder unter 14 Jahren verboten. Aufgrund der tiefen Verwurzelung in der Gesellschaft arbeiten Millionen Kinder zwischen 6 und 14 Jahren bis zu 12 – 15 h täglich. Die Arbeitsfelder reichen dabei von einfachen Botengängen bis hin zu körperlich schwerer und gefährlicher Arbeit in der Textil- und Lederindustrie, als Müllsammler auf Deponien etc. (vgl. Müller, 2009). Des Weiteren spielt Schuldenknechtschaft eine große Rolle. Die gesetzlichen Regelungen betreffen die Tätigkeiten im Haus und der Familie und die Teilnahme an deren Arbeitstätigkeiten nicht.

#### Aktuelle gesetzliche Rahmenbedingungen sind:

- "In Indien ist die Beschäftigung von Kindern bis 14 Jahre seit einer Gesetzeserweiterung im Juli 2016 untersagt
- Nur in Familienbetrieben dürfen Kinder bis 14 Jahre noch leichte Arbeiten verrichten, allerdings nur nach der Schule
- Jugendliche zwischen 14 und 18 Jahren dürfen nur noch "ungefährliche" Aufgaben übernehmen
- Seit 1986: Der "Child Labour (Prohibition & Regualtion) Act" verbietet gefährliche Kinderarbeit in bestimmten Branchen für Personen unter 14) Im Oktober 2006 wurde ein weiteres Gesetz verabschiedet, seitdem zählen beispielsweise auch Heimarbeit und Arbeit in Restaurants zu den verbotenen Arbeiten für Kinder unter 14 Jahren.) Verstöße werden mit Geld- oder Gefängnisstrafen geahndet, es gibt auch Schadenersatz für Betroffene.
- Der "Bonded Labour System (Abolition) Act" aus dem Jahr 1976 schließt jede Form von Versklavung kategorisch aus.
- Für die kommerzielle sexuelle Ausbeutung eines Kindes kann eine Gefängnisstrafe von 7 Jahren bis lebenslänglich verhängt werden.) Das im Februar 2009 erlassene erweiterte Informationstechnologiegesetz ahndet Kinderpornografie mit Gefängnisstrafen bis zu sieben Jahren und Geldbußen bis zu umgerechnet 15.000 Euro" (EarthLink e.V. The People & Nature Network, 2017, Entfernung der Fußnoten durch den Autor).

Gleichzeitig muss gesehen werden, dass Kinder (in Indien und zunehmend in Deutschland) mittels eigener Arbeit einen neuen, gleichberechtigten Platz in der Gesellschaft anstreben. Es bedarf einer differenzierten Betrachtung sowohl der Arbeit selbst als auch deren Grundlage, welche sich in Indien und Deutschland wesentlich voneinander unterscheidet (aus der Not heraus, zur Existenzsicherung, durch eigene Wahl). Im Hinblick auf diese Entwicklung gilt es, den Blick auf "Kindheit" und "Kinderarbeit" aus ideologischen Mustern zu lösen und für eine differenzierte Betrachtung der vorhandenen und sich abzeichnenden Kindheitsverläufe zu öffnen (vgl. Liebel, 2005, S. 85). Kinderarbeit in Ländern des Südens wird in Deutschland zunehmend kritisch gesehen und Firmen, welche diese nutzen, geraten mehr und mehr in die Kritik. "Viele werden in den Bereich der illegalen Beschäftigungen ausgegrenzt, die mit hohen Gesundheitsund Entwicklungsrisiken behaftet sind und kaum wirkliches Einkommen bringen" (Lutz, 2010, S. 111). Gleichzeitig muss – und dies geschieht in diesem Rahmen weniger – die Sicht der Kinder betrachtet werden und dass diese Arbeit oft den einzigen Weg zu einem Überleben auf oft niedrigstem Niveau darstellt (vgl. ebd.). Befragt man die Kinder,

so schätzen sie ihre eigene Tätigkeit – welche wir als Arbeit einstufen – oft eher als ein "helfen" ein (vgl. Liebel, 2011, S. 55). LIEBEL stellt in seinen Gesprächen mit diesen Kindern fest,

"[...] dass die Kinder eine in der 'offiziellen' Gesellschaft verbreitete Vorstellung übernommen hatten, der zufolge Kinder, egal was sie tun, nicht arbeiten; dass Arbeit im Falle der Kinder etwas Negatives ist das ihnen nicht zusteht oder zugemutet werden sollte, und dass sie deshalb etwas 'Unanständiges' tun. Die Diskrepanz zwischen dieser Ideologie, die Ausfluss eines bestimmten westlich oder bürgerlich geprägten Kindheitsbildes ist, und ihrer tatsächlichen Lebensrealität kam den Kindern erst in den Sinn, als wir gemeinsam mit ihnen über den 'Nutzen' ihrer Tätigkeiten in der Gruppe sprachen" (ebd.)

Die aus solchen Gesprächen hervorgehende neue Selbstdefinition der Kinder führte zu neuen Perspektiven in der Auseinandersetzung mit ihrer Situation und ihrer Selbstverortung in der Gesellschaft, sie forderten zunehmend ein Recht zu arbeiten, um sich aus der Illegalität zu befreien und sich bessere Möglichkeiten zu verschaffen, auf ihre Arbeits- und Lebensbedingungen Einfluss zu nehmen (vgl. ebd.). LIEBEL stellt fest, dass nicht die Arbeit die Würde verletzt, sondern die Armut, die Praktiken und Art der Behandlung, welche ihnen Erwachsene und Institutionen aufnötigen. Sie erfahren sich über ihre Arbeit als Mitglieder der Gesellschaft, die einen wichtigen Beitrag leisten (vgl. ebd. S. 57). Gleichzeitig ist ihr Leben von kulturellen Traditionen beeinflusst, in denen sie schon vom frühen Alter in lebensnotwendige Tätigkeiten einbezogen werden und darüber soziale Anerkennung erfahren (vgl. ebd. S. 58). Inzwischen gibt es diverse soziale Bewegungen arbeitender Kinder, welche sich u.a. auf die weltweite Verbindlichkeit der Menschenrechte und der Rechte des Kindes berufen. 1994 wurden von westafrikanischen Kinderorganisationen daraus die "12 Rechte" abgeleitet:

- "Das Recht, einen Beruf zu erlernen;
- Das Recht im Dorf zu bleiben;
- Das Recht, unser Arbeiten in vollkommener Sicherheit auszuführen;
- Das Recht auf Ansprüche und eine gerechte Justiz;
- Das Recht, sich zu vergnügen und zu spielen;
- Das Recht, angehört zu werden;
- Das Recht auf leichte und begrenzte Arbeit;
- Das Recht auf Respekt;
- Das Recht auf Krankheitsurlaub;

- Das Recht zur Gesundheitspflege;
- Das Recht, schreiben und lesen zu lernen;
- Das Recht, sich zu organisieren und seine Meinung zu äußern (ebd. S. 59).

"Doch um Kinder und Jugendliche an der Interpretation und Gestaltung von Welt zu beteiligen, muss man sich vom traditionellen Bild des Kindes lösen, das noch immer stark von Unschuld und Unreife geprägt wird und seinen Status wesentlich über die Familie und schwer verdauliche Vorstellungen von Normalität ableitet" (Lutz, 2011, S. 49).

LUTZ spricht sich dafür aus, Kinder als eigenständige Subjekte mit einem Anspruch auf ein eigenes Leben statt als Abhängige zu betrachten und diese Emanzipation des Kindes, die vielfältig von Kindern des Südens vorgelebt wird, aufzunehmen und umzusetzen (vgl. ebd.). Unterstützung für dieses Argument findet sich in der UN-Kinderrechtskonvention als "In the best interest of the child", um in diesem Verständnis Kinder als Experten für die eigenen Belange zu begreifen (vgl. ebd.).

"Wenn Kinder ein Recht auf Anerkennung und auf Selbstbestimmungsmöglichkeiten erhalten, dann verschiebt sich der Blickwinkel von der Wächter-Perspektive einer behüteten Kindheit, die prinzipiell eine Rettungspädagogik evoziert, auf eine Akteursfunktion in Lebenslagen, die eine partizipative Pädagogik begründet [...] Es geht dann nicht mehr nur darum sie zu beschützen, es geht vielmehr darum mit ihnen, auf Augenhöhe, die Spielräume ihrer Lebenslagen zu reflektieren und zu gestalten und sie darin vor allem auch für ihre eigenen Belange zu aktivieren" (ebd.).

LIEBEL betont, dass erst aus Dialogen Chancen und Hoffnung auf eine offenere Zukunft erwachsen und es dafür die prinzipielle Bereitschaft der Erwachsenen braucht, die Perspektive der Kinder und Jugendlichen anzuerkennen. Der Pädagoge muss seine Schüler als erstes verstehen. Er muss begreifen, was diese an seiner Lebenswelt kritisieren. Er muss ihr Schüler werden und ihr Lehrer bleiben (ebd. S. 51).

## 3.5.4 Familie und Community

Während in Deutschland eine Zunahme von Singlehaushalten, alleinerziehende Familien und alternative Familienformen zu verzeichnen sind (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung, o. J.), Familien aus beruflichen und anderen Gründen oft weit auseinander leben, ist in Indien immer noch die Großfamilie (joint family) von Bedeutung. So gehören dazu auch Onkel, Tanten, Cousinen, Cousins usw. Der Sohn verlässt im allgemeinen nach der Heirat nicht seine Eltern, sondern die Ehefrau zieht zu ihm (vgl. Shah, 2014). Vorteile dieses Familiensystems sind u.a. Arbeitsteilung, Verbesserung der Wirt-

schaftlichkeit, mehr Gelegenheit zur Freizeitgestaltung durch Arbeitsteilung, eine Form der "Sozialversicherung" (Familie trägt den Unterhalt von Waisenkindern, Witwen und alten Menschen etc. mit, zumal eine Rente wie in Deutschland nur für wenige Menschen in Indien möglich ist) und die sozialen Tugenden werden gefördert (vgl. ebd.). Die Nachteile sieht SHAH darin, dass die Großfamilie einen Hort für Müßiggänger ("home for idlers and drones as the non-learning members" (ebd.)) darstellt und wenig Möglichkeiten für Autonomie und individuelle Entfaltung der Persönlichkeit bietet. Es gibt in nur geringem Maße eine Privatsphäre und häufig Streitigkeiten. Durch den Einfluss des Westens, die Änderung der Sozialgesetzgebung, die Industrialisierung etc. verliert auch in Indien dieses System (insbesondere in den Städten) an Einfluss (vgl. ebd.).

Ebenso wie die Großfamilie hat der Zusammenhalt in der Gemeinschaft in Indien einen hohen Stellenwert. Dadurch werden Kräfte gebündelt, Lasten verteilt, Wissen weitergegeben. Insbesondere in den abgelegenen ländlichen Gebieten und in den marginalisierten Bevölkerungsgruppen in den städtischen Regionen kommt der Gemeinschaft eine große Bedeutung zu. Die Gemeinschaft bietet Sicherheit und Identität durch Abgrenzung von anderen Gruppen. Besondere Bedeutung kommt dem gesammelten und weitergegebenen Wissen sowie den vermittelten Traditionen zu.

#### 3.5.5 Marginalisierung

In Deutschland wird seit einigen Jahren eine zunehmende Marginalisierung insbesondere in den Großstädten beobachtet (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung, 2003). So gibt es zunehmend Stadtviertel mit einer Kumulation ökonomischer Probleme, kombiniert mit nicht ausreichenden sozialen und kulturellen Einrichtungen (vgl. ebd.). Durch die verstärkte Migration in den letzten zwei Jahren kommen zusätzliche marginalisierte Bereiche wie u.a. Flüchtlingsunterkünfte als abgeschlossene und nach außen abgeriegelte Räume hinzu.

In Indien ist eine große Anzahl von Menschen von sozialer und kultureller Marginalisierung betroffen. Die Ursachen sind vielfältig und liegen u.a. in der Industrialisierung, in religiösen Konflikten, Armut etc. (vgl. Michael & Baumann, 2016, S. 103). Deutlich wird dies u.a. an der Ausgrenzung der Adivasi (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung,

2014) und den Slums und Squatters in den Städten (vgl. Wamser, 2005, S. 159). Hinzu kommt, dass viele Dörfer in extrem abgelegenen Regionen liegen und damit schwer, zum Teil gar nicht erreichbar sind und Sozialarbeiter viele Stunden benötigen, um Menschen aufzusuchen. Ausgrenzung geschieht auch aufgrund der Religionszugehörigkeit. Wenn auch keine immerwährenden Konflikte deutlich werden, so sind selbst Elendsviertel nach Religionen getrennt, wie der Autor selbst u.a. in Kolkata und Mumbai erleben konnte (vgl. Seabrook & Siddiqui, 2011).

## 3.5.6 Menschen mit Beeinträchtigungen

Während die Einordnung von Menschen zur Gruppe der Menschen mit Beeinträchtigungen in Deutschland gesetzlich verankert ist und sich daraus entsprechende Rechtsansprüche ableiten lassen (s. u.a. SGB XII), darüber hinaus die Begleitung und Assistenz stark institutionalisiert sind, zeigt sich in Indien ein anderes Bild. In Deutschland verändert sich seit der Unterzeichnung der UN-BRK und nach der Verabschiedung des BTHG sowohl die Sicht auf "Behinderung" als auch die Begleitung und Assistenz von Menschen mit Beeinträchtigungen. Es wird Deinstitutionalisierung angestrebt und die Rechte des Einzelnen werden gestärkt. Der Blick verändert sich weg vom Menschen MIT Behinderung zur Umwelt, DIE behindert.

In Indien gibt es einander divergente Bewegungen. Auf der einen Seite stehen Behinderten- und Lehrerverbände sowie staatliche Forschungsinstitute und Colleges in den Großstädten. Diese nutzen das technisch und personell gut ausgestattete Institution Based Rehabilitation (IBR). Dabei handelt es sich um ein medizinisches Modell, das beziehungsfrei und sachgeleitet arbeitet (vgl. Friedrich, 2012, S. 53f.). In den Dörfern und Gemeinwesen soll das staatliche Community Based Rehabilitation-Programme (CBR) eingesetzt werden, welches sich jedoch nur langsam durchsetzt. Dies hängt einerseits mit der Bedürftigkeit des Flächenstaates Indien zusammen und ist andererseits einem Finanz- und Personalmangel seitens der zuständigen Ministerien geschuldet. Darüber hinaus fehlen ausgebildete und einsatzwillige Fachkräfte (vgl. ebd. S. 54). Gefährdet ist der CBR-Ansatz außerdem durch das therapeutische Primat des "Behandelns". Seit den 1980er Jahren tritt vermehrt eine Subjektorientierung in den Vordergrund, in deren Mittelpunkt die Lebenssituation vor Ort steht und welche gemeinschaftliche Lernprozesse und partizipatorische Lösungswege anstrebt (vgl. ebd. S. 55).

Dabei "[...] geht es um konkrete Personen, die einen Namen haben, die in Beziehungsfeldern und einem subkulturellen Kategoriensystem stehen, die ihre Kompetenzen mobilisieren können" (ebd.). Es sollen Bildungsprozesse angeregt werden, welche sowohl "[...] subjektal wirken wie auch kommunal [...]" (ebd.). Damit wandelt sich das medizinische System von Sonderpädagogik langsam zu einer phänomenologischen Beziehungswissenschaft. IBR beruht auf der WHO-Klassifikation von 1980 (impairment – disability – handicap). Dabei wird versucht, das impairment zu behandeln und zu therapieren, die soziale Konsequenz (handicap) soll durch Ersatzlebensräume kompensiert werden (vgl. ebd. S. 56). Das CBR ist bemüht, beides zusammenzubringen und die soziale Gemeinschaft in die rehabilitative Arbeit einzubeziehen. Die klassische WHO-Definition stößt vor Ort jedoch auf die Gefühle und Abneigungen seitens der Bevölkerung (vgl. ebd.). Eine Behinderung erklärt sich demgemäß aus den Traditionen der autoritativen Schriften der Upanishaden, Bhagavadgita und Manusmriti<sup>7</sup>. Nach diesen ist Behinderung sowohl eine Frage der Eigenschuld als auch des eigenen Entwicklungsauftrages.

"Der Behinderungsbegriff in Indien spannt sich gleichsam von einem rein physikalischen Schädigungsbegriff über eine Schuldzuschreibung bis hin zu einer Egalitätsbehauptung auf, die mit Sozialkritik einhergeht. Aus dem jeweiligen Verständnis fließen die differenzierten Umgangsmodi: von einer 'funktionalen Behandlung' über eine 'Ausgrenzung mit Schonungselementen' bis zur 'bildsamen Wiedereingliederung'" (ebd. S. 58).

Die indische Sonderpädagogik ist daher vielgestaltig. IBR und CBR stehen nebeneinander. An einigen Stellen kommt zunehmend das Subjektmodell zum Tragen. Dazu gesellen sich fehlende Zugänge, mangelnde Erreichbarkeit, unbezahlbare Kosten und kollektive Unwissenheit als eine selektierende Struktur (vgl. ebd. S. 61f.). Langsam konstituiert sich eine genuin indische Sonderpädagogik in Theorie und Praxis, die darauf beruht, die Dörfer aufzusuchen, die einfachen Leute dort anzuhören und ihr Handeln zu verstehen.

Noch mangelt es in Indien an ausgebildeten Fachkräften und an der Bereitschaft, in den Dörfern tätig zu werden. Durch das Rehabilitation Council of India (RCI) wurde 1986 begonnen, die Ausbildungen zu standardisieren. So gibt es Zertifikate, Aufbaukurse, Bachelor- und Diplomstudiengänge. Die Ausbildungsdauer beträgt 1 Monat

-

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> Philosophische Schriften, Gesänge und Bücher sowie eine Definition der sozialen Pflichten des Hinduismus

(Aufbaukurs) bis 5 Jahre (Integrated Rehabilitation and Special Education) (vgl. ebd. S. 68f.).

Indische Sozial- und Heilpädagogik ist u.a. auch geprägt von den Ideen von Vinoba Bhave, einem Schüler von Mahatma Gandhi. In seinem Werk "Thoughts on Education" legt er wesentliche Grundlagen einer gemeinwesenorientierten Sozialpädagogik und Bildung dar. Er "[...] zeigt auch exemplarisch seine Verurteilung der industriellen Kinderarbeit, beweist aber noch mehr einen Perspektivwechsel, der die Richtung einer sozioökonomischen Entwicklung von den so vielen Unterversorgten her beginnen und weitertragen läßt [sic!]" (Friedrich, 2012, S. 95f. Entfernung der Fußnote durch den Autor). Dabei betont Bhave den Halt, welcher aus personaler Nähe entsteht. (vgl. ebd. S. 97f.) (siehe Kap. 5.8)

Der erst im letzten Jahrzehnt in Deutschland populär gewordene Ansatz des Empowerment als Gegenbewegung zu einer durchterminierten und durchinstitutionalisierten Heilpädagogik findet sich schon in den 1980er Jahren, angelehnt an den Befreiungstheologen Paulo Freire in Indien als eine "[...] achtsame Stärkung und Ermutigung von marginalisierten Personen, von Menschen in ihren wirklichen Lebenskreisen [...] Empowerment ist eine personale Sozialarbeit zur Selbsthilfe gegen personale und strukturale Gewalten gleichzeitig [...]" (ebd. S. 130).

### 3.5.7 Soziale Arbeit und Professionsdiskussion in Indien

Während der Autor in den "Arbeitsfeldern vor Ort" häufig hoch engagierte Mitarbeiter vorfand, welche aber zu einem großen Teil ohne eine spezielle Ausbildung bzw. ohne ein Studium zum Sozialarbeiter ihre Tätigkeit verrichten, betont HAZRA die einerseits zunehmend professionelle Ausbildung und die damit verbundenen Möglichkeiten des Einsatzes vor allem auch im Management und politischen Planungspositionen:

"Their work may include, but is not limited to, interpersonal practice, group work, community work, social development, social action, policy development, research, social work education and supervisory and managerial functions in these fields. [...] Social Work as profession in India has already passed its infancy long back and in the last few decades it has emerged as one of the most demanding profession in India. In India a person – holding a Bachelor (BSW) or Master (M.A in Social Work/MSW) degree in Social Work – is generally considered a professional social worker. As far as Indian scenario is concerned professional social workers can be found in direct practice in administrative, management and policy planning positions in various Government and Non-Governmental Organizations (NGOs) as well as in government ministries" (Hazra, 2008)

An dieser Stelle setzt die Kritik von NAIR an. In seinen Überlegungen zur Professionsdebatte in Indien, in welcher er zu dem Schluss kommt, dass diese (in Indien) nur eine Semi-Profession ist und bleiben wird, setzt er sich mit deren Entwicklung und dem aktuellen Stand auseinander (vgl. Nair, 2015). Kritikpunkte sind u.a.:

- der unzureichende Bezug auf die Wurzeln sozialer Arbeit in Indien und
- die Anleihe des nicht passenden Modells der Sozialarbeit aus den USA ("This model of social work was not what the Indian society needed in the context of its traditions, the existing situation and above all the Ghandian sarvodaya and freedom movements taking place. Indian society is not an individual-centric one; instead family, kinship network and community are intrinsic elements in the life of an Indian" (ebd.).
- Es gibt in Indien Sozialarbeit und professionelle Sozialarbeit ("Community recognition and more importantly recognition by the state is the main expectation of any professional group. A 'social worker' is accepted and respected by the community as one who does social good, that is a 'do-gooder', whether he or she is trained to do social work in a professional manner" (ebd.).
- Die Qualität der Ausbildungen ist sehr unterschiedlich, von "ausgezeichnet" bis "sehr arm" und nicht ausreichend gesetzlich geregelt. Daraus entsteht ein berufliches Defizit.
- Darüber hinaus gibt es Wissensdefizite, Kompetenzdefizite und ein ideologisches Defizit. Als Wissensdefizit beschreibt er u.a. eine mangelnde akademische Arbeitsethik sowie die unzureichende Fähigkeit, soziale Probleme zu analysieren. Ein Wissensdefizit sieht er resultierend aus der Verschlechterung der Qualität der Ausbildung und daraus folgend eine sinkende Qualität der Sozialen Arbeit. Als ideologisches Defizit beschreibt er das Fehlen jeglicher Diskussion darüber, wie eine "wünschenswerte Gesellschaft" aussehen sollte.
- Viele Sozialarbeiter sind nicht in den klassischen Berufsfeldern t\u00e4tig, sondern streben die besser bezahlten und mit mehr Aufstiegschancen verbundenen Positionen im Human Ressource Management in der Industrie an.
- In den Ausbildungen findet die Arbeit im Handlungsfeld (field work) als zentrale Säule der Sozialarbeit immer weniger Berücksichtigung ("Now, field instruction

is the weakest component in social work education in most educational institutions in India" (ebd.)). Im Gegenteil: Studenten werden mit der Aussage geworben, keine "Feldarbeit" tun zu müssen. (ebd.)

#### 3.5.8 Zwischenfazit

Aus den Beschreibungen wird deutlich, dass es in den sozialen Problemlagen in Deutschland und – hier beispielhaft dargestellt – in Indien sowohl Gemeinsamkeiten, als auch deutliche Unterschiede gibt. Dabei muss zwischen objektiven und subjektiven Sichtweisen unterschieden werden. Wenn auch Armut, Marginalisierung etc. objektiv in Indien wesentlich größere Problemlagen schaffen, so kann das subjektive Erleben dieser Situationen in Deutschland ähnlich sein. Insofern ist zu prüfen, inwieweit Problemlösungen des Südens zu den sozialen Problemlagen des Nordens passen können.

## 4 Professionalität in der Sozialen Arbeit

Im aktuellen Diskurs, was Professionalität in der Sozialen Arbeit bedeutet, gibt es keine eindeutigen Antworten. Theoretische Ansätze und Ergebnisse empirischer Forschung kommen dahingehend zu unterschiedlichen, teils sich widersprechenden Aussagen (vgl. Becker-Lenz, Busse, Ehlert, & Müller, 2009, S. 9).

In der Diskussion darum, ob es sich bei Sozialer Arbeit um einen Beruf, eine Semi-Profession oder eine Profession handelt, werden immer wieder verschiedene Merkmale einer Profession in den Fokus gestellt. Im Zuge der Diskussionen rückt darüber hinaus auch die Frage nach persönlichen Kompetenzen und Haltungen in den Vordergrund.

Da es im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht möglich ist, einen Überblick über die aktuelle Diskussion um die Professionalität in der Sozialen Arbeit zu geben, beschränkt sie sich auf die Stellung der professionellen Haltung innerhalb der Debatte.

# 4.1 Haltung in Modellen professionellen Handelns

Haltung als Teil professioneller Sozialer Arbeit spielt in allen ihren Kontexten eine wichtige Rolle. In der interkulturellen und in der Internationalen Sozialen Arbeit bekommt sie aufgrund der besonderen Begegnungssituationen ein noch größeres Gewicht.

Verfolgt man die Diskussionen von Sozialarbeitern/ Sozialpädagogen in den sozialen Netzwerken (z.B. Fachaustauschgruppen bei Facebook) im Hinblick auf den Umgang mit schwierigen Lebenssituationen, fällt auf, dass vorwiegend von "professioneller Distanz" und der Asymmetrie zwischen professioneller Fachkraft und Klienten gesprochen wird. In den folgenden Kapiteln wird dargestellt, inwieweit Haltung und insbesondere Nähe und Dialog in ausgewählten Professionsmodellen berücksichtigt werden.

#### 4.1.1 Maja Heiner: Modell beruflichen Handelns

HEINER entwirft ein Model beruflichen Handelns, "... das die grundlegenden Kriterien professionellen Handelns benennt und die dabei gegebene Spannbreite der Handlungsoptionen in der Sozialen Arbeit skizziert" (Heiner, 2004, S. 155). In diesem legt sie dar, dass Professionalität auf einer "Expertise, d.h. auf das spezifische Wissen und Können, das zur Bewältigung der beruflichen Aufgaben nötig ist" (ebd., Hervorh. Durch den Verf.) beruht. Sie hebt hervor, dass diese nicht "nur das Ergebnis der Beherr-

schung bestimmter Methoden, Verfahren und Techniken" (ebd.) ist, sondern die Grundlage "ein spezifisches berufliches Selbstverständnis, eine klare Vorstellung von der eigenen Berufsrolle, eine berufliche Identität" (ebd.) bildet. Ausgehend vom notwendigen Handeln im Spannungsgefüge von gesellschaftlichen Anforderungen und den Bedürfnissen, Fähigkeiten und Möglichkeiten der Klienten, erachtet sie neben einem strategischen ein verständigungsorientiertes Handeln für notwendig (vgl. ebd., S. 156). Dieses stellt sie als Grundlage für die Beziehungsgestaltung dar und betont, "Geht die Fachkraft allzu zielstrebig, geplant und systematisch vor, so verkommt "Verständigung' schnell zum leeren Ritual […]" (ebd. S. 156f.). In ihrem Modell beruflichen Handelns (siehe Anlage) stellt sie die Vielfalt der beruflichen Anforderungen unterteilt in 6 Anforderungskomplexe dar. Als notwendige professionelle Haltungen beschreibt sie u.a.

- uneingeschränkt empathische und bestätigende Parteinahme unter Berücksichtigung der Grenzen des gesellschaftlichen Systems und des Klienten,
- reflektierte Parteilichkeit,
- die Fähigkeit, sich angemessen zwischen Offenheit und Strukturierung, Überforderung und Unterforderung zu positionieren,
- aufgabenbezogene Definition und Gestaltung der Beziehung, trotz Alltagsnähe und emotionaler Beteiligung,
- als primär berufliche Begegnung eine angemessene Positionierung zwischen
   Personen- und Zielorientierung, Nähe und Distanz,
- Kooperationsfähigkeit,
- Fähigkeit zu komplexen Deutungen und verständigungsorientierten Diagnosen,
- Selbstreflexion (vgl. ebd. S. 162ff.).

Hinsichtlich der beruflichen Beziehung stellt sie fest, dass diese prinzipiell asymmetrisch ist und die "[...] aufgabenorientierte Beziehungsgestaltung die Fähigkeit [...]" verlangt, diese "[...] durch ein partizipatives, aushandlungsorientiertes Vorgehen zumindest phasen- und bereichsweise so symmetrisch wie möglich zu gestalten und dabei Flexibilität und Konsequenz auszubalancieren" (ebd. S. 164f.).

#### 4.1.2 Roland Becker-Lenz/ Silke Müller: professioneller Habitus

LENZ/MÜLLER betonen eine auf berufsethischen Maximen und Zentralwerten basierende spezifische Haltung und bezeichnen diese als Habitus (vgl. Becker-Lenz & Müller, 2009, S. 199f.). Dabei stellen sie – bezugnehmend auf OEVERMANN – fest, dass aufgrund der Nichtstandardisierbarkeit des beruflichen Handelns, welche als etwas in sich Krisenhaftes verstanden wird, die Notwendigkeit besteht, dieser einen professionellen Habitus als etwas Verlässliches gegenüberzustellen (vgl. ebd. S. 200). Sie betonen darüber hinaus innerhalb der Fachdebatte der Sozialen Arbeit einen Wissensmangel sowie "ein generelles Desinteresse vieler Fachkräfte in Bezug auf die eigene Berufsethik …" (ebd. S. 202). Auf der Basis der Ergebnisse eines Forschungsprojektes leiten sie Kompetenzen ab, welche "auf der Ebene eines professionellen Habitus zu verorten wären" (ebd. S. 203) und gehen der Frage nach, ob das Studium zu dessen Bildung beiträgt. Daraus abgeleitet stellen sie ein "Professionsideal" als Konzept des professionellen Handelns (siehe 8.2) dar, welches folgende Komponenten enthält:

- ein spezifisches Berufsethos,
- die Fähigkeit zur Gestaltung eines Arbeitsbündnisses,
- die Fähigkeit des Fallverstehens unter Einbeziehung wissenschaftlicher Kenntnisse (vgl. ebd. S. 210).

Hinsichtlich des Arbeitsbündnisses betonen sie u.a.,

"[...] dass die Professionellen sich für die Krise der Klientinnen und Klienten als ganze Person interessieren, um diese in ihrer Komplexität verstehen zu können. Wer kein solches Interesse grundsätzlich aufbringen kann, ist für die Berufsausübung von vornherein ungeeignet. Die Professionellen dürfen dabei aber nicht die an die Krisenbewältigung gebundene rollenspezifische Praxis verlassen und in die Logik einer diffusen Sozialbeziehung jenseits eines eng begrenzten Auftrags eintreten" (ebd. S. 214f.).

#### 4.1.3 Hans Thiersch: Authentizität

Im Hinblick auf Konzepte des pädagogischen Bezugs oder der pädagogischen Begegnung bezieht sich THIERSCH auf das "[...] pädagogische Eros – das direkte, authentische Betroffensein als Engagement am Werden, an den Möglichkeiten des Werdens des Anderen …" (Thiersch, 2009, S. 245) und verweist dabei auf den Kontext der Reformpädagogik und Existenzpädagogik von Martin Buber und Otto Friedrich Bollnow (ebd. S. 243). Dabei betont er die aktuelle Verdrängung dieses Themas in der aktuellen Pro-

fessionsdebatte und eine einseitige Fixierung auf "exzentrische Distanz im pädagogischen Handeln":

"Verdrängt wird die Frage nach Authentizität auch im Mainstream der professionstheoretischen Diskussion. Sie ist hier geprägt durch eine eigentümliche Sprachlosigkeit. Begriffe für ein besonderes Engagement fehlen, von Faszination, Glück und Schuld, von Vertrauen und Hoffnung, von Angst und Verzweiflung ist kaum die Rede, ganz analog dazu, dass in der allgemeinen pädagogischen Diskussion Emotionen und Gefühle weithin ausgespart werden" (ebd. S. 242f.).

Bezugnehmend auf das Konzept der Lebensweltorientierung, welches es "[...] mit Menschen zu tun hat, die angesichts belastender, fragiler und unzuverlässiger Erfahrungen darauf angewiesen sind, von Menschen verstanden und anerkannt zu werden [...]" (ebd. S. 251) und das zu einem stärker gelingenden Alltag beitragen soll, sieht er eine besondere Notwendigkeit pädagogischer Authentizität in Verbindung mit Reflexivität. Er begründet diese Form einer "verstehenden Sozialpädagogik" mit der Feststellung, dass diese im Lebensalltag der Menschen oft ohne ein abgehobenes Setting und vielfältige professionelle und institutionelle Stützen auskommen muss (vgl. ebd.).

## 4.1.4 Dieter Fischer: Versprechen / Gabriele Rütschi: Verbindlichkeit

Die Gestaltung dialogischer Beziehungen hat für FISCHER im Bereich der Heilpädagogik eine besondere Bedeutung. Das eigentliche Aufgabengebiet der Heilpädagogik sieht er in der Begegnung von Mensch zu Mensch mit dem Ziel, Lebensmöglichkeiten trotz belastender Bedingungen aufzuspüren, anzuregen wie auch zu schaffen (vgl. Fischer, 2009, S. 12). Die dafür notwendige Verbindlichkeit beschreibt er mit dem Begriff des Versprechens als eines durchaus ambivalenten Begriffes. Dabei hebt er einerseits eine aktive Seite dessen hervor, der dieses Versprechen abgibt und damit in einer vertrauensvollen Beziehung zum Adressaten stehen muss (Beziehung in Gegenseitigkeit). Andererseits wird auch das Scheitern einkalkuliert, weil Menschen nun einmal an ihre Grenzen geraten und Lebensumstände nicht ohne weiteres verändert werden können. Ohne ein Versprechen, so Fischer, sei ein gedeihliches, konfliktfreies Zusammenleben von Menschen kaum vorstellbar (vgl. ebd. S. 17).

"Wer einem anderen etwas verspricht, anerkennt ihn nicht nur als Gegenüber und damit als Instanz, sondern rechnet mit ihm wie mit dessen Eigensein. Nicht die Veränderung, nicht einmal die Entlastung steht an oberster Stelle, sondern dessen Dasein in wertschätzender Beziehung auf gleicher Augenhöhe. Im *Akt des Versprechens* richte ich ihn auf, hebe ihn hervor und lasse ihn nicht dort, wo er sich gerade befindet" (Fischer, 2009, S. 60, Hervorhebung durch den Autor).

Fischer stellt die Begegnung in Ganzheitlichkeit in den Vordergrund und betont, dass "sich kümmern eine neue Qualität" (ebd. S. 59) notwendig macht, um "Sinn in seinem Tun als Ausdruck verfügbarer Möglichkeiten wie auch in seinem Nicht-Können als gegebene Unmöglichkeiten […] zu entdecken: dem Leben Zuversicht abringen …" (ebd. S. 59f).

Diese Art von "Erhebung" setzt er dem oft notwendigen Erbitten von Hilfe und deren Demütigung gegenüber (vgl. ebd. S. 60). Dienstleistungen benötigen neben dem fachlichen Blick, "ein menschliches Gesicht und jenen Herzschlag, der von innen kommt" (ebd.). Hilfeleistungen gewinnen Verbindlichkeit, wenn sie vom Dienstleister mit der ganzen Person für den Klienten als ebenfalls ganze Person in Form einer "existentiellen Antwort" erfolgen und damit den "Lebenskummer", die persönlichen Lebensziele, Lebenswünsche und die ihn bedrängenden Lebensbedingungen und Lebenschancen berücksichtigen (vgl. ebd. S.66f.).

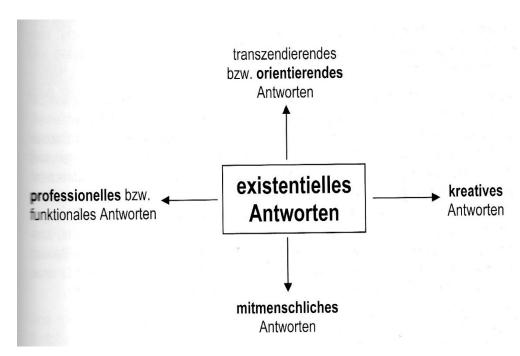


Abbildung 7: existentielles Antworten (Quelle: Fischer, 2009, S. 67)

Darüber hinaus betont FISCHER die Notwendigkeit "intentionalen Wollens", um die Kompetenzen anzuregen und anzureichern (Empowerment) (vgl. ebd. S. 68f). Dazu führt er aus:

"[...] auf der anderen Seite aber werden wir als Vermittler von Welt im Sinne von Bildung aktiv. Wir bauen an geeigneten Brücken zwischen Mensch und Welt [...] Ihnen nicht nur zu 'antworten', sondern ihnen die Welt in all ihren Fassetten 'initiativ' aufzuschließen und sie als Person für diese zu öffnen, meint mehr als manche noch so bravourös verkündete 'Bildungsinitiative'" (ebd. S. 69).

Gerade in den Erschwernissen des Lebens und der persönlichen Voraussetzungen und Bedingungen ist es wichtig, dem Menschen verschiedene Zugänge zur Welt anzubieten, aufzuschließen und damit Brücken zwischen Mensch und Welt zu bauen (vgl. ebd. S. 68f.). Wir alle – insbesondere Menschen in schwierigen Umständen – sind darauf angewiesen, dass ihnen jemand die Welt zeigt "[...] und uns in vielfacher, auch inspirierender Weise anleitet, ihr wahrnehmend und wertschätzend zu begegnen, und uns darüber hinaus anhält und lehrt, sie zu entdecken und mit ihr wertschätzend, gestaltend wie auch pfleglich umzugehen" (ebd. S. 68)

Dabei hebt er die existenzielle Bedeutsamkeit von Begegnungen im Sinne BUBERs hervor, welche oft stärker wirken als die erbrachte Dienstleistung (vgl. ebd. S. 88). Versprechen versteht sich in diesem Sinne als Antwort auf das Verlangen der Menschen nach zu erlebender Ganzheit "[...] und nicht primär als bedürfnisorientiertes Angebot und entsprechender Dienstleistungen für anspruchsvolle und vorwiegend sich selbstbestimmende Klienten oder Kunden" (ebd. S. 94).

RÜTSCHI sieht in der Haltung der Verbindlichkeit einen Zugang zur Frage nach dem "inneren Halt" und "inneren Reichtum" als Grundpfeiler persönlicher Entwicklung und Werthaltung (vgl. Rütschi, 2008, S. 13). Als wesentliche Voraussetzungen formuliert sie dafür u.a. Haltungen wie Respekt und Wertschätzung, den anderen annehmen, wie er ist und ihm den nötigen Raum lassen (vgl. ebd. S. 18) und damit Grundsätze einer dialogischen Beziehung.

#### 4.1.5 Hiltrud von Spiegel: Werkzeugkasten methodischen Handelns

Vor dem Hintergrund der Subjektorientierung verweist SPIEGEL nach KUNSTREICH et al. darauf, dass ein wirkliches Verstehen des anderen schwierig ist und eher eine "dialogische Verständigung" anzustreben sei (vgl. Spiegel, 2011, S. 29). Sie stellt eine berufliche Haltung in den Vordergrund,

"die jeden Menschen als eigenständiges Subjekt wertschätzt, das seinen eigenen Weg gestaltet, und *nicht* als Objekt, das auf seine pädagogische Prägung wartet. Die berufliche Aufgabe liegt daher in der Unterstützung von Selbstbildungsprozessen statt in einer "Menschenveränderung nach Plan". … Da es nicht möglich ist, den jeweils anderen in allen Facetten zu "verstehen", sollte es doch gelingen, sich "dialogisch" auf Problemverständnis, Ziele und Vorgehensweisen zu verständigen" (ebd. S. 30).

Sie stellt fest, dass aufgrund der gesellschaftlichen Veränderungen der professionelle Habitus überdacht werden muss, da Soziale Arbeit zunehmend "als "ein Job wie jeder andere" oder als Sozialtechnik aufgefasst" (ebd. S. 65) wird. Dieser würde sich eher in der Praxis, denn im Studium ausbilden.

In ihrem Modell der "Handlungskompetenzen für Soziale Arbeit" entwickelt sie ein Anforderungsprofil, in welchem sie u.a. die Dimension beruflicher Haltungen beschreibt und gleichzeitig bemängelt, dass diese in den Hochschulausbildungen und im fachlichen Diskurs zu wenig Beachtung findet. Zu dieser Dimension zählt sie u.a.:

- Reflexion individueller Wertestandards
- Reflektierter Umgang mit Emotionen
- Entwicklung einer moralischen Kompetenz
- Akzeptanz individueller Sinnkonstruktionen
- Anerkennende Wertschätzung
- Ausbildung einer beruflichen Identität
- Reflektierter Einsatz konzeptionell geforderter Haltungen
- Fähigkeit zum dialogischen Verstehen
- Ambiguitätstoleranz (vgl. ebd. S. 88ff.).

Durch eine entsprechende berufliche Haltung – so betont sie – ist es möglich, die sich aus dem "doppelten Mandat" der Sozialen Arbeit ergebenden Paradoxien, wie "Verstehen und Kolonialisieren" oder "lebensweltliche Empathie und professionelle Distanz" auszubalancieren (vgl. ebd. S. 77).

# 4.2 Spiritualität als Ressource

"Und dieser Blick, den ich für den Menschen habe, dieser Glaube an den Menschen, offenbart ihm sein eigenes Wesen! Dieser Glaube, den ich an ihn habe, bringt in ihm zur Entfaltung, was in ihm verborgen liegt. Dieses goldene Körnchen Göttlichkeit, das in ihm versteckt ist, beginnt zu wachsen. Die Art, wie ich den Menschen betrachte, die Art, wie ich ihn ansehe, verleiht ihm Selbstvertrauen und erlaubt ihm, der zu werden, der er potentiell ist. - Mit anderen Worten: Bevor sie noch zu einem Handeln für den Menschen wird, ist unsere Nächstenliebe ein Glaube an den Menschen! Bevor sie noch zur Aktion wird, ist sie eine Zuversicht!" (Boulad & Westenberger, 2008, S. 80 f.).

Über Spiritualität in der Sozialen Arbeit wird im öffentlichen Diskurs wenig gesprochen. In Gesprächen untereinander, in sozialen Medien wird diese oft mit Frömmigkeit gleichgesetzt und eher als unnötig betrachtet. In der Professionsdebatte scheint sie insgesamt betrachtet keine Rolle zu spielen. Gleichzeitig begegnet uns in der Sozialen Arbeit – insbesondere in der interkulturellen Arbeit oder im internationalen Kontext – auch die Verschiedenheit von Glaubensrichtungen, Spiritualität, Sinnkrisen etc. Wer den Menschen in seiner Ganzheit wahr- und ernst nehmen möchte, muss ihm ebenfalls in seiner persönlichen Spiritualität begegnen. Daher "[...] wäre eine spirituelle Grundhaltung in der Sozialen Arbeit wünschenswert, eine Sensibilität für spirituelle Anliegen ist sogar unverzichtbar" (Mühlum, 2007, S. 78).

MÜHLUM stellt fest, dass in der Krise der Moderne, Menschen zunehmend mit der "Kultivierung der Flachheit" und dem "Everything goes" überfordert werden, im Leistungswettbewerb unterliegen oder ausgegrenzt sind. An dieser Stelle muss Soziale Arbeit Lebens- und Reifungshilfe anbieten (vgl. ebd. S.78f). Diese ist seiner Meinung nach nicht möglich, "[...] ohne eigene Antwort auf die Frage, was das Leben lebenswert macht und was für sein Gelingen nötig ist angesichts der Gerechtigkeitslücke zwischen Generationen und Geschlechtern, Rassen und Klassen, Arbeitsbesitzern und Arbeitslosen" (ebd. S. 79). In der Begegnung mit Leidenden – so MÜHLUM – versage Routine, bei methodenfixierter Sozialarbeit drohe Instrumentalisierung, bei managementfixiertem Vorgehen Ökonomisierung. Sozialarbeit selbst sei nicht sinnstiftend, daher brau-

che der in der Sozialen Arbeit Tätige Bezugspunkte und Fundament, um Orientierungsangebote machen zu können (vgl. ebd. S. 80).

TAFFERNER beschreibt Karl Rahners Erfahrung in einer Beziehung im sozialarbeiterischen oder heilpädagogischen Feld als "Fremdheitserfahrung, die bis dahin gehen kann, dass es einem die Sprache verschlägt" (Tafferner, 2004, S. 149). Durch die "Offenheit für die Begegnung" entstehe aus gegenseitiger Achtung eine Horizonterweiterung, welche dazu führe, die eigenen Maßstäbe und Wertvorstellungen zu hinterfragen (vgl. ebd.). Wem es gelinge, sich diesem auszusetzen, so TAFFERNER, wage damit die wirkliche Begegnung im Sinne von Martin Buber und die Erfahrung von Sinn (vgl. ebd. S. 150). "Beziehungsgestaltung lebt von inneren Haltungen: offen und achtsam zu sein, sich gegenseitig zu achten, das eigene Verhalten und Handeln zu reflektieren, Transparenz zu üben und Kreativität zu fördern" (ebd. S. 150f.). Spiritualität beschreibt sie als "einen inneren, göttlichen Grund, in dem ich mich verwurzeln und festmachen kann, der aber nicht nur mich trägt, sondern alle anderen und alles andere, und der deshalb über mich hinausführt" (ebd. S. 151). Sie versteht sie als einen "Wachstumsund Reifungsprozess, aus dem sich jene Grundhaltungen entwickeln, die für eine helfende Beziehung nötig sind" (ebd. S. 152). Die Diskussion über Spiritualität in der Sozialen Arbeit in Deutschland sieht sie noch in der Anfangsphase, da es für diese zunächst wichtig war, sich vom Begriff "bloß fürsorglich-naiver Nächstenliebe befreit zu haben und in säkularer Sprache eine Fachwissenschaft und eine fachliche Berufsethik zu entwickeln" (ebd.).

MÜHLUM sieht spirituelles und soziales Leben in einem Spannungs- und gleichzeitig in einem Ergänzungsverhältnis. Er betont, dass es nicht *die* Spiritualität in der Sozialen Arbeit oder gar *der* Sozialen Arbeit geben kann, sondern die Spiritualität der dort Tätigen und die ihrer Adressaten. Er sieht die Schwierigkeit, dieser geistlichen Dimension in der Ausbildung gerecht zu werden, aber auch die Chance, ergänzend zu Methoden neue Horizonte und heilende Kraft zu erschließen. Diese Erkenntnis sollte genutzt werden und Soziale Arbeit müsse prüfen, wie diese Ressource erschlossen und gepflegt werden kann (vgl. Mühlum, 2007, S. 88). TAFFERNER sieht in der Spiritualität "ein Hilfsmittel dazu, dass der Klient 'ohne Hilfe' weiterkommt. Ein Synonym für 'ohne Hil-

fe' ist - so der Duden – 'aus eigener Kraft'. Genau das kann Spiritualität bewirken: Selbstvertrauen durch Vertrauen in den Urgrund […] " (Tafferner, 2004, S. 160).

SPECK betrachtet Spiritualität als eine Vielfalt von Formen "von 'Spiritualität ohne Religion' über ,Glaube ohne Zugehörigkeit' bis zur ,mystischen Gottsuche'" (Speck, 2016, S. 15) und sieht in ihr ein "Gegengewicht zu dominanter Fremdbestimmung, Sachlichkeit und Rationalität" (ebd.). Dabei wird Spiritualität als ein tiefes Bedürfnis nach authentischer Sinnhaftigkeit empfunden. Es gilt daher, eine Balance zwischen Spiritualität und Rationalität zu finden (vgl. ebd.) In den Schulen und Ausbildungsstätten geht es zunehmend um Standardisierung von Wissen im Sinne einer Förderung von Kompetenzen, welche wirtschaftlich nutzbar und für die Gesellschaft verwertbar sind. Andere - nicht standardisierbare Fächer wie Musik, Theater etc. - treten immer mehr in den Hintergrund und vernachlässigen wichtige Potentiale des Menschen (vgl. ebd. S. 88). Als Beispiele für die Dimensionen spirituellen Erlebens nennt er neben religiösen Praktiken u.a. "das Ergriffensein von der Herrlichkeit der Welt angesichts eines Sonnenaufgangs, das innere Bewegt-sein von einer [...] nicht zu erwartenden Problemlösung" (ebd. S. 20) oder "das Verwandelt-werden durch ein Kunstwerk" (ebd.). In der Fähigkeit zur Spiritualität sieht Speck ein Gegengewicht zur "sozialen Beschleunigung und Entfremdung", welche mit Veränderungen der Einstellungen und Werte, Lebensstile und Moden, sozialen Beziehungen und Verpflichtungen etc. einhergehe (vgl. ebd. S. 90).

In der Sozialen Arbeit in Indien spielt Spiritualität eine wesentliche Rolle, welche sich auch in der Ausbildung der Sozialarbeiter niederschlägt. So findet sich u.a. im Curriculum des Masterstudienganges der Utkal University, Bhubaneswar, Spiritualität als Inhalt und Methode der Sozialarbeit, welche Gandhi in seinen Programmen nutzte: "Gandhiji emphasized that the spiritual nature of man as a basis of change and development" (Nayak, o. J., S. 177). Im Curriculum der Rai Technology University, Bangalore werden Spiritualität und Humanismus als lebenswichtige Prinzipien der Sozialen Arbeit bezeichnet. Dabei ist Spiritualität notwendig, um die eigene Identität und Ziele des Lebens zu finden: "They give a method to control one's own inner forces to realize the ultimate truth. The truth is the key for knowing one's own identity and the purposes of life" (Government of Karnataka, 2017, S. 66).

Während im deutschsprachigen Raum die Reflexion der Bedeutung von Spiritualität für die soziale Arbeit erst vor kurzem begonnen hat, in der Heilpädagogik dagegen eher erhalten geblieben zu sein scheint, gibt es in den USA die Diskussion über die Verknüpfung von Spiritualität und sozialarbeiterischen und heilpädagogischen Beziehungen schon länger (vgl. Tafferner, 2004, S. 152). Nach CANDA und FURMAN versteht sich Spiritualität als Suche nach Sinn und moralisch erfüllenden Beziehungen:

"The spiritual relates to the person's search for a sense of meaning and morally fulfilling relationships between oneself, other people, the encompassing universe, and the ontological ground of existence, whether a person understands this in terms that are theistic, atheistic, nontheistic, or any other combination of these" (Canda & Furman, 2010, S. 66)

Canda und Furmann betonen, dass Sozialarbeit dieses inklusive Verständnis benötigt, um der Wirklichkeit gerecht zu werden und berücksichtigen daher auch nichtkonfessionelle Ansätze (vgl. Tafferner, 2004, S. 155). In Ihrem Werk "Spiritual diversity in social work practice" plädieren sie für eine spirituell-sensible sozialarbeiterische Praxis. Dafür geben sie als Voraussetzungen u.a. an:

- Der Sozialarbeiter muss den eigenen spirituellen Pfad mit professionellen Werten verbinden; der Ethik-Codex hat somit Vorrang vor den eigenen Wertvorstellungen.
- Er benötigt ein Basiswissen über die spirituelle Vielfalt,
- Wertschätzung aller religiösen und spirituellen Richtungen,
- Kennen des auch schädigenden Einflusses von Religionen,
- Schaffen eines geeigneten Kontexts für eine spirituell sensible Sozialarbeit durch eine tragfähige und klare Beziehung zum Klienten als Fundament (vgl. Canda & Furman, 2010, S. 157)

Für eine spirituell-sensible sozialarbeiterische Praxis ist es notwendig, sich seiner eigenen Bezogenheit, seiner Werte, Meinungen, Gefühle etc. im Klaren zu sein und diese zu reflektieren (vgl. Canda & Furman, 2010, S. 215). Darüber hinaus bedarf es eigener Kreativität: "The spiritually sensitive helping relationship is creative. Possibilities for growth, problem solving, crisis resolution, and solution finding are encouraged" (ebd. S. 220). Wenn der Sozialarbeiter die ganze Person in seiner Umwelt ansprechen will,

dann ist dies nur über die Berücksichtigung der Spiritualität der Person möglich (vgl. ebd. S. 222):

"Spirituality encompasses and transcends the biological, psychological, sociological, and spiritual aspects of a person. It engages the relationship between an individual and his or her family, community, nation, the global community, the planetary ecology, the cosmos, and ultimate reality, however understood. [...] Person is always with, in, and of environment. Person cannot exist without environment" (ebd.).

Sie betonen dabei den ethischen Codex und die Notwendigkeit für einen Umgang mit Verschiedenheit.

"Transculturally aware, culturally appropriate, spiritually sensitive practice involves more than mere tolerance of diversity. It involves active appreciation for diversity and proactive advocacy for empowerment and justice at both individual and collective levels. If the ethical principal of cultural competency is to be more than rhetoric, HSO's (including individual and group private practice) need to institute ongoing policies, programs, and procedures to address diversity" (ebd. S. 304).8

Im weiteren Verlauf stellen sie detailliert eine spirituell sensible Begleitung von Klienten dar.

## 4.3 Zwischenfazit

Nachdem im Kapitel 2 notwendige persönliche Kompetenzen für die Begegnung, insbesondere für die interkulturelle Begegnung, dargestellt wurden, konnte im Kapitel 4 verdeutlicht werden, dass diese aus einer bestimmten professionellen Haltung heraus auf- und ausgebaut werden müssen. Zugleich wurde dargestellt, dass Spiritualität einerseits in der Begegnung mit dem Anderen eine besondere und zunehmend wesentliche Rolle spielt und andererseits als Ressource eine mögliche Grundlage des eigenen Handelns und damit hilfreich im Aushalten von Widersprüchen und im Erfahren von Grenzen sein kann.

Diese Kompetenzen müssen nun in die Begegnung mit dem Anderen eingebracht werden. Die Art und Weise der Begegnung ist gekennzeichnet durch die Haltung, mit welcher dem Anderen gegenübergetreten wird. Ein weiterer Aspekt ist die Form der Gestaltung der Begegnung als Grundlage des Verstehens. Im Kapitel 3 wurde an verschiedenen Stellen auf einen notwendigen Dialog bzw. eine dialogische Beziehung hingewiesen. Dieser soll nun im folgenden Kapitel erläutert werden.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> HSO: human service organization

# 5 Dialog als Chance

Dialogkonzepte erlangen auch in der Sozialen Arbeit zunehmend an Bedeutung. Die erste Beschäftigung damit gab es in 1970er Jahren im Rahmen der Einbindung möglichst vieler sozialer Gruppen in das gesellschaftliche Geschehen (vgl. Krause & Rätz, 2015, S. 8). Eine Wiederbelebung fand dann in den 1990er Jahren im Rahmen der Reform des SGB VIII statt, in welcher die Partizipation im Hilfeverfahren gestärkt werden sollte (vgl. ebd.). Dies bedeutete, dass sich die Fachkräfte als Lernende verstehen und auf eine gleichberechtigte Beziehung mit den Adressaten einlassen sollten (vgl. ebd., S. 9). Trotz dieses Postulats – so stellen KRAUSE und RÄTZ fest – spielten Dialog und dialogische Verfahren in der Sozialen Arbeit bisher eine untergeordnete Rolle (vgl. ebd., S. 15). Für die Professionalisierung wird von Krause und Rätz die Partizipation im Sinne des Dialogs als Grundlage gesehen:

"Will die Profession Kinder und Jugendliche wirklich erreichen, will sie diesen Menschen hilfreich zur Seite stehen, kann dies nur unter partizipatorischen, dialogischen Bedingungen geschehen. Doch Partizipation und Dialog ergeben sich nicht durch Willensbekundungen und wie von selbst. Sie müssen erzeugt werden. Durch eine entsprechend veränderte Haltung der Profession, durch konkrete Zugänge und praktische Rituale, durch Maßstäbe, an denen sich Beteiligung sozusagen messen lassen muss, [...]" (ebd., S. 16)

Krause und Rätz heben hervor, dass Dialog als Haltung und Methode besonders dann unerlässlich wird, "[...] wenn die Lage schier aussichtslos erscheint, [...]" (ebd., S. 17) und Menschen "[...] als unerreichbar gelten [...]" (ebd.).

## 5.1 Das Dialogische Prinzip nach Martin Buber

Martin Buber geht es aus einer theologischen Perspektive heraus "[...]um eine wechselseitige ethische Selbstverständigung in der zwischenmenschlichen Begegnung darüber, wer man ist und wer man sein möchte" (Krause & Rätz, 2015, S. 12). Dabei ist das
Wesentliche nicht die sprachliche Kommunikation an sich, sondern vielmehr die anerkennende Zuwendung des Ich zum Anderen (vgl. ebd.). Aus dem Zwiegespräch, welches sich aus dem Dialog ergibt, entsteht eine neue und besondere Form der Erkenntnis:

"Wo aber das Gespräch sich in seinem Wesen erfüllt, zwischen Partnern, die sich einander in Wahrheit zugewandt haben, sich rückhaltlos äußern und vom Scheinenwollen frei sind, vollzieht sich eine denkwürdige, nirgendwo sonst sich einstellende ge-

meinschaftliche Fruchtbarkeit. [...] Das Zwischenmenschliche erschließt das sonst Unerschlossene" (Buber, 2014, S. 195).

Dabei wird das Gegenüber durch den Sprechenden nicht bloß wahr-, sondern als Partner angenommen; die Person, der Mensch, wird grundsätzlich bejaht (vgl. Krause & Rätz, 2015, S. 13).

Buber unterscheidet zwei Grundworte des Menschen. Das Ich-Du ist Präsenz, Unmittelbarkeit, Beziehung. In diesem Grundwort erfährt der Mensch Anerkennung und Bestätigung (vgl. Kunstreich, 2015, S. 56 f.). Das Grundwort Ich-Es dient dem Erfahren der Welt, distanziert sich von ihr, um sie zu beobachten und zu betrachten. Physisches und Psychisches wird aus einer wirkenden Ursache erklärt, wissenschaftlich geordnet, Wissen wird generiert (vgl. Dilger, 2000, S. 26 f.). Die Erfahrung kommt durch die distanzierte Betrachtung des Wahrnehmungsobjekts zustande.

In der Ich-Du-Begegnung entsteht dagegen eine Beziehung, welche nicht vorhersehbar und in Augenblicken der Gnade geschieht (vgl. ebd.). Sie kann nicht durch bewusstes Suchen entstehen, sondern ist ein Geschenk (vgl. ebd. S. 41). Unter Gnade versteht KUNSTREICH u.a. das häufig überraschend passierende wechselseitige Erleben von Ich-Du Momenten, welche sich "[...] etwa im Ton eines Bahnschaffners, im Blick einer alten Zeitungsverkäuferin, im Lächeln des Schonsteinfegers [...]" (Kunstreich, 2015, S. 63, Hervorhebungen im Original) äußern. Diese kennzeichnen eine nicht zweckorientierte Beziehung.

"Alles wirkliche Leben ist Begegnung. Die Beziehung zum Du ist unmittelbar. Zwischen Ich und Du steht keine Begrifflichkeit, kein Vorwissen und keine Phantasie; [...] Zwischen Ich und Du steht kein Zweck, keine Gier und keine Vorwegnahme; [...] Alles Mittel ist Hindernis. Nur wo alles Mittel zerfallen ist, geschieht Begegnung" (Buber, 2014, S. 15 f.)

In beiden Grundworten gibt es ein "Zwischen", einen Bereich, in welchem sich Ich und Du gegenüber stehen und der Dialog diesen Bereich zum Ausdruck bringt (vgl. Dilger, 2000, S. 57). Buber nennt dies "das Dialogische".

## 5.2 Dialogisches Leben

"Dialogisches Leben ist nicht eins, in dem man viel mit Menschen zu tun hat, sondern eins, in dem man mit den Menschen, mit denen man zu tun hat, wirklich zu tun hat" (Buber, 2014, S. 167)

Buber bezeichnet den aus dem Bedürfnis nach sachlichem Verständnis entstehenden Dialog als "technischen Dialog" (vgl. Dilger, 2000, S. 57 f.) Die Umwelt wird als abgetrenntes Es beobachtet, betrachtet. Demgegenüber steht der echte Dialog durch ein Innewerden in der Begegnung (vgl. ebd. 58 f.). Dazu zählt für Buber auch der Dialog in der Erziehung, welcher auf einer Differenz basiert. Dieser Dialog kann weder eine Ich-Es-Beziehung sein, da sie dann Dressur wäre. Sie kann jedoch auch nicht in der Umfassung des Ich-Du aufgehen, da damit die Erzieherfunktion aufgegeben würde. Vielmehr geht es darum, die im Menschen schlummernden Fähigkeiten und Kompetenzen hervorzulocken und zu unterstützen (vgl. Kunstreich, 2015, S. 59). Dieses Modell des Erschließens wird von Paulo Freire als "problemformulierende Bildung" weitergeführt (vgl. ebd. S. 60) und stellt eine wesentliche Grundlage seiner Befreiungstheologie dar. Freire betont die Notwendigkeit, die aktuelle Situation von Menschen so zu verändern, dass sie sich neu erleben können. Unterdrückung bleibt bestehen, wenn Erziehung mit einem "paternalistischen Sozialaktionsapparat" verbunden wird und den Menschen zum "Wohlfahrtsempfänger" (Freire nennt dies "Bankiers-Konzept") macht (vgl. ebd.). Sie werden damit zu Randfiguren der Gesellschaft, welche als "inkompetente und faule Leute" an die Gesellschaft angepasst werden müssen. KUNSTREICH kritisiert dieses mit dem Modell des Erschließens im Widerspruch stehende Modell der Inklusion durch Exklusion in der Sozialen Arbeit, welches sich in einem professionellen Habitus von Anamnese und Diagnose darstellt und als "klinische Professionalität" vielfach diskutiert wird. Ein "ich weiß, was gut für dich ist" verbleibt in der Ich-Es-Welt (vgl. ebd. S. 61).

## **5.3** Dialog versus Diagnose

Aus der Unmöglichkeit der völligen Übereinstimmung (Mutualität) zwischen Professionellen und Adressaten der Sozialen Arbeit stellt KUNSTREICH die Frage mach dem Status wissenschaftlichen Wissens, wie er in der Professionsdebatte dargelegt wird.

"Es geht letztlich darum, ob wissenschaftliches Wissen im Alltag und zwischenmenschlicher Umgang 'wahrer' ist als das Alltagswissen oder ob es lediglich eine höhere Deu-

tungsmacht im gesellschaftlichen Kontext hat und ob deshalb "Wahrheit" in der öffentlichen Meinung und im Alltag mit hegemonialer Dominanz verwechselt wird" (Kunstreich, 2015, S. 63).

In diesem Zusammenhang betrachtet er Wissenschaft und Alltagsverständnis als gleichwertige Deutungssysteme (vgl. ebd. S. 64).

Im traditionellen Verständnis von Professionalität bleibt der Sozialarbeiter im Grundwort Ich-Es, "[...] bleibt doch auf diese Weise die hochgeschätzte professionelle Distanz gewahrt" (ebd.). Die professionelle Nähe im Sinne Bubers stellt demnach ein Wagnis dar, die Frage nach der "unerprobten Möglichkeit" in Grenzsituationen (vgl. ebd.). Die Frage, die sich dabei stellt ist die, ob der Klient für die Begegnung eine "Eintrittskarte" benötigt, oder ob (z. Bsp. die Beratungssituation) ergebnisoffen ist (vgl. ebd. S. 64 f.). Das gemeinsame Lernen am gemeinsamen Gegenstand könnte "[...] ein Ich-Du Grundwort ermöglichen; ein: "Ich weiß, welcher Platz in der Gesellschaft für dich der angemessene ist' bleibt in der Ich-Es Welt" (ebd. S. 64).

"Der Dialog markiert eine unbequeme Position. Gerade für die Wissenschaft Sozialer Arbeit erscheint er als Problem, da die gut organisierten Begriffe ihre organisierende Rolle aufgeben müssen. […] Für eine Sozialarbeitsdiagnostik gilt umgekehrt, dass sie nur möglich ist, wenn sie diesen unbequemen Ort an den Grenzen durch die Feststellung eines abgebrochenen Dialoges verlässt" (Wabst, 2015, S. 191).

Obwohl Soziale Arbeit sich nach Alice Salomon in ihren unmittelbaren Bezügen von Mensch zu Mensch vollzieht und allgemein als sinnvoll anerkannt ist, Hilfeprozesse als Lernprozesse zu organisieren, benötigt sie aufgrund der Vielzahl von sozialen Bezügen und Problemstellungen die Diagnose zur Klärung (vgl. ebd. S. 194). Dieses verstärkt sich durch die aktuellen Ökonomisierungsprozesse und den notwendigen Nachweis einer eigenen Expertise und Entscheidungsautonomie im Rahmen der Professionalisierungsdebatte (vgl. ebd.). WABST hinterfragt, ob die erlangte Wissensbasis der SA zentral für die Professionalisierung sein sollte oder nicht vielmehr Dialogkompetenzen zur komplexen Problembewältigung stehen müssten. So zielt die klassische Professionalisierung auf exklusive Mandate beruflichen Handelns und Entscheidens und auf Entscheidungsautonomie gegenüber Klienten und Organisationen ab und entwickelt dafür zertifizierte Wissensdomänen, Privilegien, Qualitätsstandards und Verfahren (vgl.

ebd.). WABST analysiert die Bedürfnisse der Protagonisten der Sozialen Diagnose (siehe Anlage Bedürfnisse der Sozialarbeitsdiagnostik) und stellt fest, dass von den 15 Bedürfnissen lediglich eines die Hilfeempfänger direkt betrifft, alle anderen die Fachkräfte (vgl. ebd. 197).

Statt immer neue Diagnoseformen zu entwickeln spricht sich WABST dafür aus, anstatt der stellvertretenden Deutung des diagnostischen Modells aus einem dialogischen Verstehen heraus Wissen auf Wissen treffen zu lassen (vgl. ebd. S. 198). Während Diagnostik versucht, über eine theoriegeleitete Wahrnehmung Fälle und Symptomatologien zuzuordnen und dann, fokussiert auf Handlungsschritte, Probleme zu beseitigen, geht Dialog einen anderen Weg. Die Symptome, die den Fall zum Fall machen, werden als individuelle schöpferische Leistungen der Beteiligten verstanden. Als Neuland verstanden, dienen sie einer gemeinsamen Wegbahnung hin zu neuen Bedeutungen oder neuem Sinn (vgl. ebd. S. 199). Schwerpunkte sind nicht "fachlich" bereits abgesicherte Erkenntnisse, sondern die Sinnhaftigkeit für den Hilfeteilnehmer. Diese Verstehensweise kann nachhaltig aus Krisen, Marginalisierung oder Ausweglosigkeit herausführen, so die These WABST's (vgl. ebd.). Für eine derartige dialogorientierte Professionalisierung stellt er folgende Kriterien dar (siehe Abbildung 8):

- kooperative Präsenzen in bzw. zwischen hochspezialisierten Feldern und Organisationen zur Herstellung, Sicherung bzw. Rekonstruktion von Lebenszusammenhängen, z.B. in klassisch monopolisierten Feldern, wie Medizin, Recht, Schule, Psychotherapie, aber auch in Berufsfeldern mit starken sozialräumlichen Bezügen z.B. Wohnungswirtschaft, Kultur, Städteplanung, Polizei, Politik usw.,
- soziokulturelle Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kompetenz zur Verständigung zwischen den verschiedenen sozialen Milieus an Stelle professioneller Eigensprachlichkeit.
- die Gestaltung pädagogischer Orte als Teil zwischensystemischer Netzwerke (z.B. zwischen Familie, Schule, Gesundheitswesen, Ökonomie, Kultur, Religion),
- die berufliche Identität einer lernenden Profession, deren Qualitätsstandards nicht nur autonom berufsständisch, sondern von den Beteiligten mit - und neudefiniert werden können,
- interprofessionelles Übersetzer- und Verweisungswissen, einschließlich der notwendigen Inkompetenzkompensationskompetenzen (Marquardt), d.h. einem professionellen Umgang mit Nichtwissen sowie mit ungeklärten Zuständigkeiten,
- eine Ethik der Verantwortung, des Respekts, des Rechts auf Anderssein, auf Eigensinn in ökologischen und globalisierbaren Zusammenhängen,
- eine prozessdynamische Epistemologie, die aus reflexiven Interaktionen besteht, in denen (auch implizites) Handlungswissen mit Theorien verschiedener Reichweite dialogisch verbunden, expliziert, evaluiert und modifiziert werden kann.

KLEIN formuliert seine persönlichen Erfahrungen einer jahrelangen Forschung und Praxis in einer skeptischen Haltung:

"[...] vermute ich, dass unser wissenschaftliches Bemühen ein Nachdenken über Vermutungen ist, dass zu neuem Vermutungswissen führt. Das Wahrnehmen und Anerkennen dieser Grundtatsache unseres Lebens und Forschens kann bescheiden machen und glücklich zugleich" (Klein, 2016, S. 7).

### 5.4 Beziehungsgestaltung

In der Sozialarbeit Tätige tragen wie alle anderen Menschen eigene Menschenbilder, als verinnerlichte Vorstellungen darüber, wie sie selbst und die anderen sind bzw. sein sollten/ müssten, in sich. Dies gleicht einer Alltagstheorie ohne allgemeine Gültigkeit und besteht aus den Werten, Bewertungen und Erfahrungen aus der eigenen Sozialisation (vgl. Ondracek, 2017b, S. 7). Aus der Konfrontation mit davon abweichenden Menschenbildern können Dissonanzen entstehen, welche zu negativen Bewertungen führen können und zur Beeinflussung des Anderen, sich zu verändern. Ausgehend von dem Selbstverständnis, dass die SA (u.a.) eine Beziehungsdisziplin ist, gilt es in einer bewussten Art der persönlichen Präsenz mit dem Anderen zu interagieren (vgl. ebd.). Dafür benötigt der Sozialarbeiter nach ONDRACEK ein gesundes Selbstkonzept. Auf dieser Basis "[...] ist er imstande, eine Haltung zu verinnerlichen, die den zu unterstützenden Menschen in einem uneingeschränkt positiven Licht sieht und ihm Akzeptanz entgegenbringt (ebd. S. 13). Diese "bedingungslose positive Zuwendung" (ROGERS), eine Haltung aus mitfühlender und verstehender Empathie, ist ein menschliches Grundbedürfnis (vgl. ebd.). Dieses Menschenbild für die Beziehungsgestaltung weist zwei für den Berufsalltag relevante Aspekte auf: Verstehensaspekt und kommunikativdialogischer Aspekt (vgl. ebd.). Dieses einfühlsame Verstehen (Empathie) als echtes Interesse an der subjektiven Erlebniswelt des Anderen entspricht dem Verstehen als Voraussetzung für die Wirksamkeit heilpädagogischen Handelns, wie sie PAUL MOOR verstand (vgl. ebd.). Angelehnt an BUBER versteht ONDRACEK unter dem kommunikativ-dialogischen Aspekt:

- "Interesse haben und Interesse empfangen,
- wahrnehmen und sich zum Ausdruck bringen können,
- nicht bewerten und so-sein dürfen,

- verstehen wollen und sich verstanden fühlen,
- akzeptieren und sich angenommen fühlen,
- ernst nehmen und ernstgenommen werden, u.s.w." (ebd.)

Da in Beziehung zu sein und Begegnung zu erleben, nach BUBER, Leben bedeutet, sollten Beziehungen im beruflichen Kontext professionell so gestaltet werden, dass die Fachperson sich als Mitmensch versteht und verhält (vgl. ebd.). "Mitmensch" definiert ONDRACEK unter verschiedenen Blickwinkeln: zum einen Bedingungslosigkeit im Angenommensein, die Welt des Anderen mit seinen Augen sehen und den anderen grundsätzlich nicht bewerten. Ein zweiter Blickwinkel ist die Herausbildung eines positiven Selbstwertgefühls, für welches ONDRACEK als Voraussetzung u.a. das Erleben von Beistand, Ermutigung Zuwendung u.a. benennt. Daraus erwachsen dann Sicherheit in der Welt, Lernen und Können sowie Beziehung und Selbstachtung (vgl. ebd. S. 14). Der dritte Blickwinkel ist das "[...] Selbstwertgefühl und die mit ihm einhergehende innere Überzeugung als Grundlage des inneren Halts [...], um dessen Förderung, Entfaltung, Stärkung und Stabilisierung es lt. Moor in der Heilpädagogik geht" (ebd.).

Als übergeordnetes Anliegen sieht ONDRACEK die Begegnung und nicht die Beeinflussung oder Veränderung des Anderen (vgl. ebd. S. 15).

Als Voraussetzung für eine Begegnung im Sinne des dialogischen Verständnisses nach Martin Buber definiert SPECK folgende Wesenszüge:

- Die Anerkennung der Andersheit
- Die Unmittelbarkeit der Begegnung
- Die Ausschließlichkeit der Begegnung
- Die dialogische Verantwortung (vgl. Speck, 1990, S. 278 ff.)

Im Kontext der "Heilpädagogik im Epochenumbruch", in welcher sich sicherlich auch die Soziale Arbeit befindet, äußert sich KLEIN zur Kluft zwischen Praxis und Theorie und befürwortet einen radikalen Kurswechsel "[...] hin zum Menschen in seiner Beziehung zu sich, zum Anderen, zur Mit- und Umwelt [...]" (Klein, 2016, S. 8). Am Beispiel einer basalen Kommunikation einer Heilpädagogin mit einem schwer beeinträchtigten Kind stellt KLEIN fest "Hier begegnen sich zwei Menschen von Angesicht zu Angesicht und

gestalten gemeinsam ihr Dasein, das unvermeidlich in die Verantwortung führt. Der Andere wird zum Du [...]" (ebd.). Aus ihrem innersten Menschsein wendet sich die Heilpädagogin den Bedürfnissen des Kindes zu und antwortet ihm mit Professionalität, Haltungs-, Wissens-, Handlungs- und Sozialkompetenz, welche Professionswissen und Werthaltung einschließt und ermöglicht dem Kind somit einen spirituellen Halt (vgl. ebd.)

#### 5.5 Zwischenfazit

In diesem Kapitel wurden die Grundlagen einer dialogischen Beziehungsgestaltung dargelegt. U.a. kristallisierte sich heraus, dass sich die "klassische Diagnose" und eine dialogische Begegnung ausschließen. Doch die Soziale Arbeit benötigt Diagnose zur Austragsklärung, zur Legitimierung und als Grundlage eines professionellen methodischen Vorgehens. Eine Lösung dieses Widerspruchs kann eine verstehensorientierte Diagnose in Form des hermeneutischen Fallverstehens sein, wenn dieses auf einer entsprechenden professionellen Grundhaltung beruht. SPIEGEL definiert methodisches Handeln als "collagenhaftes Handeln" und stellt einen "Werkzeugkasten" für eine mehrdimensionale Herangehensweise vor (vgl. Spiegel, 2011, S. S. 101 ff., Kap. 4.1.5). HEINER definiert "Fallverstehen" als "[...] eine der zentralen Handlungskompetenzen Sozialer Arbeit [...]" (Heiner, 2012, S. 201) und verweist – in einer Abgrenzung zur Diagnostik – darauf, dass durch die Fragestellung "Wodurch wird ein Fall zum Fall?" deutlich wird, dass es sich um einen Prozess in einem jeweiligen Kontext handelt (vgl. ebd.) und dass ein professionelles Fallverstehen der Reflexion bedarf. BAHRS plädiert im Kontext der Allgemeinmedizin dafür, somatische, psycho-soziale, soziokulturelle und ökologische Aspekte im Fallverstehen heranzuziehen (vgl. Bahrs, 2012, S. 356) und bezieht sich dabei auf ein integrales, bio-psycho-soziales, holistisches Konzept (vgl. ebd.). Dies erfordert "[...] das Vermögen zu verstehen, sich in Distanz zu setzen und das Fallverstehen als Begegnung zu gestalten" (ebd. S. 357). Dabei geht es um "Aufschichtung von Sinn" (ebd.). In diesem Verstehensprozess

"[...] begegnen [sie] sich – unbeachtlich des unbestrittenen Unterschieds bzgl. Problemdruck einerseits und der Fachkompetenz andererseits – als Individuen und auf Augenhöhe. Innerhalb dieses Rahmens organisiert sich das Fallverstehen als gemeinsame Interpretationsleistung" (ebd. S. 359, Einfügung durch den Autor)

Ohne die entsprechende Haltung einer "wirklichen Begegnung, welche durch Zugewandtheit, Offenheit und ein Nicht-Festlegen gekennzeichnet ist, besteht für den Sozialarbeiter die Gefahr, "[...] in den Ressourcen des Adressaten bestenfalls diejenigen [zu] sehen, die in sein vorgestanztes Konzept passen" (Kunstreich, 2015, S. 65).

## 5.6 Anforderungen an westliche Sozialarbeiter im internationalen Kontext

In den Ausführungen konnte deutlich gemacht werden, dass in der internationalen und interkulturellen Sozialen Arbeit Tätige neben der fachlichen Qualifizierung interkulturelle Kompetenzen benötigen, welche auf einer professionellen Haltung und einem eigenen "inneren Halt" beruhen, sich entwickeln und reifen. Es handelt sich dabei um Kompetenzen und Haltungen, die allgemein in der Sozialen Arbeit vonnöten sind, jedoch im interkulturellen Kontext eine noch höhere Gewichtung erfahren. Dies bedarf einer Reflexion des eigenen Wirklichkeitskontrukts und der verinnerlichten Werte sowie der Bedürfnisse und Erwartungen ((vgl. Ondracek, 2017a, S. 57). Grundlagen für diese notwendigen Kompetenzen werden in der Ausbildung/ dem Studium gelegt, es bedarf jedoch dann geeigneter Lernorte, um diese zu entwickeln und eine Grundlage der Reflexion zu bekommen. HARMSEN stellt fest, "[...] dass es im Studium der Sozialen Arbeit bislang nur wenig geeignete Lernorte gibt, an denen erste professionelle Identitätsentwicklungen ermöglicht werden" (Harmsen, 2012, S. 130). Eine Möglichkeit dafür sind die "Exerzitien auf der Straße" (vgl. S. 13) als Begegnungssituationen in Feldern der Sozialen Arbeit, deren Reflexion dann in den Studiengängen erfolgen kann. Dazu zählen auch freiwillige/ ehrenamtliche Einsätze in der EZ, um sich mit den kulturellen Besonderheiten und lokalen Anliegen der dortigen Sozialen Arbeit vertraut zu machen. Dieser "Lernzuwachs" schafft dann die Voraussetzungen für ein Vorgehen, wie es HE-CKER als "liebevolles provozieren und perturbieren" beschrieben hat (vgl. Kap. 3.1).

## 5.7 Veränderungen im Norden und mögliche Antworten aus dem Süden

Dialog im o.g. Sinn meint ebenfalls, im Rahmen internationaler Arbeit zu prüfen, inwieweit die Soziale Arbeit "des Südens" Konzepte und Ideen hervorgebracht hat, welche für die Lösung von Problem im "Norden" geeignet bzw. anpassbar sind.

"International social work does not imply simply the outflow of knowledge and experience from the developed countries to the developing ones; it implies an inflow to the developed countries as well. In other words, international social work is less an en-

deavor emanating from one national source than a multidirectional web having the character of a decentered practice" (Ahmadi, 2003, S. 16).

COX & PAWAR stellen einen Ansatz für die Internationale Soziale Arbeit vor, welcher vier Perspektiven betrachtet. Dabei heben sie hervor, dass diese vier miteinander zusammenhängen und sich ergänzen und diese nur einzeln betrachtet unzureichend für die Internationale Soziale Arbeit wären:

"The integrated-perspectives approach to international social work practice suggest that, within international social work, each of the four perspectives presented is inherently important, while each reinforces and complements each of the other perspectives. Any of the perspectives alone would constitute an insufficient guide to international social work practice" (Cox & Pawar, 2012, S. 37).

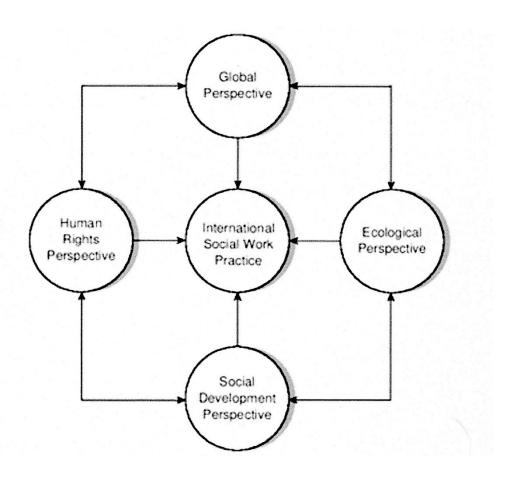


Abbildung 9: An integrated-perspectives approach for international social work practice (Cox & Pawar, 2012, S. 36)

Dabei stellen sie dar, dass die globale Perspektive den Gesamtzusammenhang repräsentiert, die Menschenrechtsperspektive die Wertebasis darstellt, die ökologische Perspektive ein wesentliches Bindeglied zwischen Mensch und Natur abbildet und die Perspektive der sozialen Entwicklung den allgemeinen Handlungsleitfaden sowie den

Handlungssinn der Internationalen Sozialen Arbeit begründet (vgl. ebd. S. 37). Sie weisen auf die große kulturelle und ethnische Vielfalt und damit verbunden auf die unterschiedlichen Identitäts- und Zugehörigkeitsgefühle dieser Gruppen hin.

"The forces of globalization have not eliminated cultural and ethnic diversity, and they continue to exist alongside humankind's obvious inherent unity. Similarly, there is significant global diversity in terms of political, economic, and social systems, often resulting in considerable competition, or even conflict, between systems" (ebd. S. 39).

Aus der Wechselwirkung von Vielfalt und Einheit ergibt sich eine Chance, von den Erfahrungen und Fortschritten des anderen zu lernen und gegenseitig davon zu profitieren. Im Vordergrund steht Gemeinsamkeiten zu erkennen und Vorteile der Vielfalt zu nutzen um gegenseitig voneinander zu profitieren:

"Moreover, understanding the nature of and reasons for diversity should lead us to respect rather than fear differences, as has often happened historically, and to benefit from sharing and cooperating as together we strive to build a world of benefit to all people across all generation. Interdependence represents all of us identifying our commonalities while drawing on the benefits of our diversity, as we strive to identify and achieve mutually beneficial goals" (ebd. S. 40).<sup>9</sup>

DEAN weist auf die Notwendigkeit des voneinander Lernens hin und betont die neue Herausforderung, welche sich aus der Globalisierung ergibt:

"Teaching social work in an international environment must be undertaken with a philosophy of unwavering commitment to mutuality of learning. The educator's personal practice model in combination with the cultural norms and practices of the host culture will collide if significant attention is not given to examining the challenges of teaching social work in today's global community. Common ground when teaching social work internationally is only possible when we make constant effort to learn from another. We cannot merely assume that having had a professional education in a so-called developed country makes us the expert in someone else's country …" (Dean, 2007, S. 146)

Im Hinblick auf eine fachbezogene Partnerschaft und eine soziale Entwicklung stellen REHKLAU & LUTZ drei Thesen auf, nach der erstens "[...] gerade wegen der Wahrnehmung der Unterschiedlichkeiten und der Differenz das Thema Entwicklung [...]" (Rehklau & Lutz, 2009, S. 243) präsent wird. Zweitens muss sich in menschlicher Entwicklung als einem Prozess das Denken immer wieder von Denkblockaden befreien (ebd.). Und drittens kann soziale Entwicklung daher auch keine Standards produzieren, sondern "[...] muss Zugänge legen, die beteiligen, Chancen eröffnen, auch über die aktive und ökonomische gestaltende Teilnahme am Markt [...]" (ebd.). Dies erfordert auch in

63

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> Interdependenz: gegenseitige Abhängigkeit ("Duden | In-ter-de-pen-denz | Rechtschreibung, Bedeutung, Definition", o. J.)

Deutschland ein neues Denken, in welchem derzeit noch eine starke Fixierung auf den versorgenden Sozialstaat erfolgt und zu wenig an Aktivierung und Bemächtigung (ebd.). In diesem Lernprozess in der Konfrontation mit der "Sozialarbeit des Südens" sind beide Seiten Akteure (ebd.). Da die Definition, welche sozialen Probleme als Herausforderung benannt werden, immer unterschiedlich ist, sind auch die Antworten unterschiedlich. Dies ist gleichzeitig eine Voraussetzung für eine Partnerschaft, welche ihre Erfahrungen austauschen will (ebd. S. 252). "Unsere Antworten sind zunächst und vor allem unsere Antworten. Sonst nichts! Doch andere Antworten öffnen den Blick [...]" (ebd.).

Soziale Arbeit in Deutschland sieht sich mehr und mehr mit neuen Herausforderungen konfrontiert. Dazu zählen u.a. eine zunehmende Migration, eine stärkere Ökonomisierung der Sozialen Arbeit mit Absenkung öffentlicher Mittel sowie eine sich verstärkende Marginalisierung der Marginalisierten (vgl. Merten, 2007, S. 76). Darauf muss Soziale Arbeit reagieren. "Alle Konzepte Sozialer Arbeit müssen sich immer wieder einer Wirklichkeitsprüfung unterziehen lassen. [...] Je stärker eine Zielgruppe Sozialer Arbeit als unterschiedlich, anders oder "fremd" im Vergleich zur Prägung des jeweiligen Sozialarbeiters oder der jeweiligen Sozialpädagogin empfunden wird, desto wichtiger ist die Einübung unvoreingenommener Wahrnehmung (...) (Freise, 2014, S. 3 f.). Für einen Blick in Richtung "Süden" als Lernfeld und Anregung werden im Anschluss beispielhaft vier Gedankengänge angeführt.

Social development. Diese entstand in "Dritte-Welt-Kontexten" in den 50er Jahren des zurückliegenden Jahrhunderts mit dem vorrangigen Ziel der Armutsbekämpfung (vgl. Homfeldt & Reutlinger, 2009, S. 5). Sie fand dann ebenfalls in den Millenniumszielen der UN ihren Niederschlag. Im Hinblick auf die immer größer werdenden Unterschiede zwischen Arm und Reich auch in den westlichen Ländern und dem gleichzeitig Brüchigwerden der sozialen Systeme regt HOMFELDT an, "[...] soziale Entwicklung mit ihren Überlegungen zu einer allgemeinen Anhebung des Lebensstandards, die über unmittelbare materielle Gegebenheiten hinausreichen [...]" (ebd. S. 6) stärker in den Fokus zu rücken.

HOMFELDT sieht im Konzept des "social development" einen im "Süden" entstandenen Rahmen "zur Förderung akteursspezifischer Handlungsmacht", welches "durch sein Vertrauen in die Fähigkeiten und Fertigkeiten des einzelnen Akteurs ein Gegenstück zum neoliberalen Paradigma darstellt, wobei die nachhaltige Herstellung von gemeinschaftlichem Wohlergehen (well-being) durch die enge Verzahnung wirtschaftlicher und sozialer Entwicklung geschieht" (Homfeldt & Schneider, 2007, S. 138). Dieses Konzept greift insbesondere, wenn von Seiten des Staates wenig oder keine Unterstützung für Benachteiligte und Verarmte erfolgt. Dies ist in den "Ländern des Südens" häufig der Fall und wird auch in Deutschland zu einer zunehmenden Realität. Im social development steht die Handlungsermächtigung und –befähigung im Vordergrund und es hebt sich damit von kurativ und defizitorientierten Ansätzen sozialer Arbeit ab (vgl. ebd.). COX & PAWAR verstehen unter "Social development" einen auf den Menschen konzentrierten Ansatz zur Entwicklung im Sinne einer Entwicklung der Gesellschaft als Ganzes:

"The term social development has commonly been used in two distinct ways. One way is to use social as contrasting with economic, political, cultural, legal, and ecological. The focus on social development is then often to counteract what is seen as an excessive emphasis on economic development, and specifically on economic growth. In our view, it is better to adopt the UNDP convention of using human development for this purpose [...]. The second way, which really flows from the logic of a people-centered approach to development, is to see social development as signifying the development of society as a whole, in all its complexity and with all its dimensions" (Cox & Pawar, 2012, S. 49)

Insofern ist der Ansatz des "social developments" ergänzend zu den klassischen Methoden der Einzelfallhilfe, Familienhilfe etc. und insbesondere der Gemeinwesenarbeit dahingehend genauer zu betrachten, ob er nicht eher Antworten auf die aktuellen Fragestellungen und Herausforderungen der SA in den westlichen Ländern zu geben vermag.

Marginalisierung. Die in den Ländern des Südens überall zu findende Marginalisierung (siehe Kap. 3.5.5) wird zunehmend auch in Deutschland eine Herausforderung der SA. Insbesondere Wohnviertel mit einem hohen Anteil an Menschen, welche von Arbeitslosigkeit und deren Folgen betroffen sind, Viertel mit einem hohen Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund oder die zahlreich entstandenen Quartiere für Menschen mit Fluchthintergrund sind hier zu nennen. Hier ist in einem Dialog mit dem Sü-

den zu schauen, welche Erfahrungen und Antworten im Umgang mit dieser sozialen Herausforderung dort gefunden wurden und an die Verhältnisse in Deutschland angepasst werden können.

Familien mit Migrations- und/ oder Fluchthintergrund. Insbesondere in der Arbeit mit diesen Menschen ist das Verstehen des kulturellen Hintergrundes besonders wichtig (siehe Kap. 3.5). Wissen um die andere Interpretation von Familie, Kindheit, Kinderarbeit, Community etc. ist notwendig, um passgenaue Angebote machen zu können. So stößt zum Beispiel das deutsche Verständnis von Kindheit und Kindeswohl auf ein stark davon abweichendes Verständnis bei diesen Teilen der Bevölkerung.

Ein weiteres Thema des Dialogs in einer Partnerschaft kann "Resilienz" sein. In der praktischen Arbeit stellt der Autor immer wieder fest, dass soziale Problemlagen subjektiv als äußerst belastend empfunden werden. Trotz staatlicher sozialer Absicherung kommt es zu Verzweiflung, Verlust von Lebenslust und -sinn. Gleichzeitig erlebt der Autor in seiner ehrenamtlichen Tätigkeit in Indien Familien und insbesondere Kinder in objektiv schwierigeren und bedrohlicheren Lebenssituationen. Diese Menschen zeigen dann jedoch wesentlich stärkeren Lebensmut, Veränderungswillen, persönliches Engagement. Dahingehend wäre zu schauen, welche Faktoren dafür entscheidend sind und ob auch in diesem Bereich die SA vom Süden lernen kann. Indische (und deutsche!) Sozialarbeit

"[...] kann sich im Bedienen staatlicher Programme oder gesetzlicher Aufträge genügen, aber ihren Sinn, ihre Fülle erlebt sie in der Arbeit am 'Zwischenmenschlichen' (Buber 1994, 272), im Schaffen von respektvoller Verantwortlichkeit in den oft gewalthaft beschädigteninterpersonalen Verhältnissen: Verantwortlichkeit meint, der (menschlichen, geschöpflichen) Not zu antworten" (Friedrich, 2012, S. 37)

## 5.8 Paul Moor und seine Lehre vom inneren Halt

Im Hinblick auf das "Verstehen des Anderen", auf Beziehungsgestaltung, Spiritualität und Dialog bietet es sich an, einen Blick auf MOOR's Modell vom "Inneren Halt" zu werfen. Moor entwarf eine wissenschaftliche Heilpädagogik, "[...] welche sich als wertgeleitete Wissenschaft von Vorbildern wertfrei arbeitender empirischer Psychologien oder Erziehungswissenschaften abheben soll" (Haeberlin, 2000, S. 9). Als einer der Ersten ergänzte er das vorherrschende rein biologische Modell von Entwicklung um eine pädagogische Denkweise (vgl. Haeberlin, 1992, S. 69). Seine philosophisch-

anthropologische Psychologie wird von der überwiegend empirisch orientierten universitären Psychologie kaum ernst genommen (vgl. ebd.), bietet jedoch mit seiner Lehre vom inneren Halt des Menschen einen Ansatz zum Verstehen in Ganzheitlichkeit. Seine in seiner "Heilpädagogik – ein pädagogisches Lehrbuch" dargelegten Grundsätze haben bis heute eine wesentliche Bedeutung in der Heilpädagogik und sind ebenso eine Handlungsanweisung für die Sozialpädagogik und Soziale Arbeit:

- 1. "Wir müssen das Kind verstehen, bevor wir es erziehen" (Moor, 1974, S. 15, Hervorh. durch den Verf.) Moor stellt dabei die Frage, wie der Pädagoge dazu kommt, d.h. es lernt, das Gegenüber (ganzheitlich) zu verstehen
- 2. "Wo immer ein Kind versagt, haben wir nicht **nur** zu fragen: Was tut man dagegen? Pädagogisch wichtiger ist die Frage: Was tut man dafür? nämlich für das, was werden sollte und werden könnte" (ebd., Hervorh. durch den Verf.). Dabei geht es ihm um einen Aufbau des Fehlenden, äußeren Halt an den Stellen zu geben, an denen der innere Halt fehlt.
- 3. "Wir haben nie nur das entwicklungsgehemmte Kind als solches zu erziehen, sondern immer auch seine Umgebung" (ebd., Hervorh. durch den Verf.). Damit meint er nicht nur die Umgebung des Kindes in Form der Familie und Umwelt, sondern insbesondere die Selbsterziehung des Erziehers.

In seiner nach heutigem Sprachgebrauch etwas eigentümlichen Sprache legt er pädagogische Grundsätze, welche bis heute – anders formuliert – immer noch gültig sind. Seine Pädagogik begründet er auf seiner entworfenen Theorie vom "inneren Halt", welche in der vorliegenden Arbeit nur kurz und bezugnehmend auf das Thema skizziert werden kann. Eine Darstellung des sehr umfassenden Modells findet sich im Anhang "Modell des inneren Haltes nach Paul Moor"

Moor's Erziehungstheorie wird von drei Sachverhalten gekennzeichnet, welche deren humanen Charakter darstellen:

- 1. Die personale Sichtweise des Menschen
- 2. Die Auseinandersetzung mit der Sinnfrage
- Das Primat der personalen Liebe im p\u00e4dagogischen Bezug (vgl. Reissel, 2000, S.
   15)

In seiner Theorie des "inneren Halts" geht Moor von Anlagen aus, welche er auf der einen Seite (des Willens) als "natürliche Antriebe" bezeichnet. Diese Seite nennt er das "aktive Leben". Die Anlagen auf der Seite des "empfangenen Lebens" nennt er "Stimmungen". Ziel der Entwicklung des Menschen ist auf der Seite des "aktiven Lebens" das ihm "Aufgegebene" und auf der Seite der Stimmungen das ihm "Verheißene" (vgl. Haeberlin, 1992, S. 70 f.). Komponenten des inneren Haltes sind auf der Seite "aktiven (tätigen) Lebens" "Können", "Wollen" und "Empfänglichkeit". Auf der Seite des "empfangenen Lebens" werden diese durch "Angesprochensein", "Erfülltsein" und "Verwirklichung" ergänzt (vgl. Nef, 2000, S. 82). Eine "Haltschwäche" kann nach Moor an den unterschiedlichen Stellen auf beiden Seiten auftreten und bedarf dann eines äußeren Halts durch die Umgebung bis zur Stabilisierung des eigenen inneren Halts. Die Komponenten des äußeren Haltes bezeichnet Moor in der Umgangssprache seiner Zeit als "Umwelt", "Mitwelt" und "Heimat" und bezieht sich dabei auf die Menschen in der Umgebung mit ihrem eigenen inneren Halt als "Können" und "Angesprochensein" (Umwelt), "Wollen" und "Erfülltsein" (Mitwelt), "Empfänglichkeit" und "Verwirklichung" (Heimat) (vgl. ebd.). Moor sieht in Erziehung einen Aufruf und ein Reif-werden-lassen zur Selbsterziehung und zum Entscheiden über sich selbst (vgl. Reissel, 2000, S. 17). Dabei ist für ihn entscheidend, dass der Mensch die menschliche Gemeinschaft zur Entwicklung benötigt (Dialogizität), dass innerer Halt nur in dem Masse möglich ist, wie er bei einer anderen Person Halt findet (vgl. ebd.). "Ich und Du gewinnen ihre volle Selbstheit erst aneinander im liebenden Miteinandersein" (Moor, 1974, S. 301). Dabei geht es ihm darum, dass Gegenüber nicht nur beurteilend zu verstehen, sondern meint ein Verstehen als "liebendes Ergriffensein" (ebd. S. 300), mit welchem man die Wirklichkeit des Anderen hinnehmen und annehmen kann und darin das Du findet (vgl. ebd. S. 301). Erziehung bedeutet für Moor, "[...] jeden Menschen sein eigenes Wesen, die gerade ihm zugemessene Lebensaufgabe und Lebenserfüllung und damit den Sinn seines besonderen Lebens finden zu lassen" (Moor, 1958, S. 10). Dieses "Sinn aufschließen" findet in der aktuellen (empirischen) SA und den Ausbildungen wenig Berücksichtigung, scheint aber in der "Bearbeitung" sozialer Problemlagen, in den Fragestellungen innerhalb interkultureller Begegnungen sowie im Hinblick auf die Frage von Resilienz wesentlich.

"Im Gehaltenwerden durch den Mitmenschen kann jedes Leiden eines Schwachen jederzeit doch am Sinn teilhaben. Wo darum einer sinnlos leidet, da sind wir alle mitschuldig daran – nicht am Leiden, aber an der Sinnlosigkeit -, mitschuldig daran, daß (sic!) sein Leben leer geblieben ist" (ebd. S. 202).

Wichtig ist Moor die Person des Erziehers (Sozialarbeiters, Sozialpädagogen ...) und seine Selbsterziehung. Als Voraussetzungen für den Beruf benennt er Eignung und Neigung, eine moralische Reife und die Ergriffenheit "[...] vom Wunder, dass im Gegenstand meines Berufes lebt [...]" (Moor, 1974, S. 503). Er verlangt ein "[...] Sich-auf-demgleichen-Weg-Wissen in jeder kleinen Sache [...]" (ebd. S. 504) mit dem Anderen und damit eine ständige Selbstreflexion, ein gemeinsames Voneinander-Lernen. An das Verstehen des Anderen setzt Moor eine hohe Anforderung:

"Betrachten wir die pädagogische Behandlung, wie wir sie solchen Kindern in unseren Heimen zuteil werden lassen, so erkennen wir, wie sehr sie immer wieder nur auf einen Verbesserungsversuch der Lebensführung und Lebensordnung hinauslaufen, ohne den Funken entzünden zu können, der überhaupt erst die Kraft dazu hergäbe, um all das sinnvoll zu erleben. Manchmal mag die Erziehung sich auf dieses eine hinbewegen; aber sie kennt es zu wenig deutlich, sie spürt es selber nicht in seiner vollen Dringlichkeit und vermag darum nicht durchzudringen. Sie ist selber zu wenig erfasst davon. Die Erzieher im Heim besitzen wohl selber das, was sie dem Kinde in solcher Lage geben sollten; aber sie haben es längst in Formen gefasst, die nur ihrem eigenen Leben angemessen sind, einem gemessenen, gemäßigten, befriedeten Leben. Sie haben wohl Aehnliches (sic!) erlebt und haben es bestanden; aber nie ist es ihnen in so verheerender Gewalt begegnet, und darum reicht ihre eigene Ergriffenheit nicht an die Not des ihnen anvertrauten Kindes heran. Nur mit einem sanften Glimmen versuchen sie zu wirken, wo es eines lodernden Feuerbrandes bedürfte, um helfen zu können. [...] Wollen wir einem solchen Kinde helfen, so müssen wir hinabsteigen in die Unfertigkeit seiner Jugend, so müssen wir unsere fertigen Lösungen der Lebensrätsel vergessen, so dürfen wir uns nicht zu schade sein, in seine Verdorbenheit und seine Verirrungen hineinzustehen, als ob es die unseren wären, und müssen bereit sein, den ganzen Weg unter diesen uns oft fast aussichtslos erscheinenden Bedingungen mit dem Kind noch einmal gehen, noch einmal zu suchen. Solange wir von der Not des Kindes nicht ebenso stark ergriffen sind, wie es selber, solange sie uns nicht ruhelos macht und zur Verzweiflung treibt, solange wir nicht mit dem Kind verzweifeln, so lange versuchen wir umsonst, dem Kind zu zeigen, wie man Verzweiflung aushält und überwindet.

Wie viele Kinder begegnen uns, die viel mehr erlebt, viel mehr erlitten, viel mehr zu erdulden und durchzukämpfen haben, als es uns jemals auferlegt war, uns, die wir aus behüteten Verhältnissen stammen, immer erst im reifen Alter an die Probleme herankamen, dazu eine gute Erziehung, eine fähige Begabung, eine glückliche Veranlagung besitzen. Wollen wir ihnen helfen, dann müssen wir vor allem dies wissen, dass wir das meiste, was wir ihnen geben möchten, selber erst noch zu lernen haben in jedem Einzelfall wieder von vorn" (Moor, 1963, S. 212 f.)

Um solchen hohen Ansprüchen an die Persönlichkeit des Erziehers (des Sozialarbeiters/ Sozialpädagogen) annähernd gerecht werden zu können, bedarf es des eigenen inneren Halts.

### 6 Zusammenfassung und Fazit

"Es ist nicht unsere Aufgabe, einander näher zu kommen, so wenig wie Sonne und Mond zueinander kommen oder Meer und Land. Unser Ziel ist, einander zu erkennen und einer im anderen das zu sehen, was er ist: des anderen Gegenstück und Ergänzung" (Hermann Hesse)

Die vorliegende Arbeit setzte sich mit der Verortung der Sozialen Arbeit in der Entwicklungszusammenarbeit als Teil der Internationalen Sozialen Arbeit auseinander und dahingehend speziell mit den notwendigen persönlichen Voraussetzungen einerseits und dem Gewinn für die lokale Soziale Arbeit andererseits. Dabei sollte die Fragestellung beantwortet werden, inwiefern die Tätigkeit in der Entwicklungszusammenarbeit einen Beitrag zur professionellen Handlungskompetenz leisten kann.

Orientiert an der Definition Sozialer Arbeit des IFSW als Menschenrechtsprofession ist die Internationale Soziale Arbeit und damit auch die Entwicklungszusammenarbeit eine Domäne, Aufgabe und Handlungsfeld Sozialer Arbeit.

Die vorliegende Arbeit zeigt auf, dass jenseits reinen Fach- und Methodenwissens persönliche und interkulturelle Kompetenzen in diesem Bereich einen hohen Stellenwert haben. Der Schwerpunkt liegt auf der Ausgestaltung einer dialogischen Beziehung entsprechend des Dialogischen Prinzips von Martin Buber. Es konnte aufgezeigt werden, dass es in der interkulturellen Begegnung im Rahmen der Entwicklungszusammenarbeit zu einer starken Konfrontation mit eigenen Werten und Haltungen kommen kann. Daher ist neben einer ständigen Selbstreflexion und einer hohen Ambiguitätstoleranz wichtig, dass die eigenen Normen und Werte immer wieder überprüft und auch hinsichtlich ihrer vermeintlichen Allgemeingültigkeit in Frage gestellt werden. Im Umgang mit diesen Konfrontationen kann die Besinnung auf die eigene Spiritualität und die des Gegenübers hilfreich sein. Das heißt, es ist notwendig, sich bewusst zu machen, was jeweils trägt und Halt gibt. Es ist darüber hinaus notwendig, sich mit den Gemeinsamkeiten und Unterschieden auseinanderzusetzen und ein "Lernen in der Überschneidung" zu ermöglichen (vgl. Kap. 2.2, S. 12).

Es konnte deutlich gemacht werden, dass einerseits bestimmte persönliche Voraussetzungen mitgebracht werden müssen, diese jedoch im Lernfeld der Begegnung und des echten Dialogs reifen und ausgebaut werden können. Aus diesem echten Dialog heraus ist eine wirkliche Partnerschaft in der Entwicklungszusammenarbeit möglich, welche die Voraussetzungen für ein Voneinander-lernen schafft. Auf dieser Grundlage ist es für die Soziale Arbeit in der Entwicklungszusammenarbeit möglich, Veränderungen entsprechend des Modells von HECKER zu imitieren. Mittels des von ihm beschriebenen "perturbieren und liebevoll provozieren" können "[...] auf unterschiedlichsten Ebenen eingefahrene, unbrauchbar gewordene Wirklichkeitskontruktionen und Kommunikationsmuster [...]" (Hecker, 2010, S. 129) verändert werden. Unter diesen Voraussetzungen ist der Einsatz westlicher Sozialarbeiter in der Entwicklungszusammenarbeit denk- und begründbar. Durch einen solchen Einsatz und den damit verbundenen Perspektivwechsel, "[...] d.h. ein Überdenken und gegebenenfalls Ablegen gewohnter Schemata sowie die Bewusstmachung eigener Vorurteile und Stereotypen" (Friesenhahn, Anette, Kniephoff-Knebel, Rickert, 2009, S. 276), kommt es zu einer Stärkung des Ichs, zur Vermehrung von Wissen und zur Erweiterung des eigenen Horizonts (vgl. ebd. S. 276 ff.) und damit zur Stärkung der eigenen Handlungskompetenz.

Die zweite Frage, mit welcher sich die vorliegende Arbeit auseinandersetzte, bezog sich auf die möglichen Lerneffekte aus dem Einsatz in der Entwicklungszusammenarbeit für die lokale Tätigkeit im eigenen Land. Ausgehend von der Globalisierung, welche mit weltweiten Interdependenzen und Ungleichheiten einhergeht, ist es wichtig, die sich entwickelte Sozialarbeit des Südens mit ihren Konzepten als Partner und Antwort-Geber auf aktuelle Herausforderungen zu erkennen. Dabei handelt es sich ebenfalls um einen dialogischen Prozess. Hervorzuheben ist, dass es nicht darum gehen kann, eine weltweit einheitliche Sozialarbeit zu schaffen, sondern darum, im Dialog gemeinsam Antworten für ähnliche Problemlagen zu finden. Dafür wurden in dieser Arbeit beispielhaft einige neue Herausforderungen der Sozialen Arbeit des Nordens dargestellt, welche sich aus den aktuellen Veränderungen ergeben.

Die eigenen Erfahrungen des Autors in der ehrenamtlichen Tätigkeit in der Entwicklungszusammenarbeit und die Auseinandersetzung mit einer "Sozialarbeit des Südens"
lehrt zuallererst eines: Demut. In der Begegnung mit objektiv bedrohlicheren Lebenslagen tut es der "Sozialarbeit des Nordens" gut, ihre – teilweise immer noch vorhandene – Überheblichkeit gegenüber der "Sozialarbeit des Südens" und die vermeintliche

Allgemeingültigkeit ihrer Konzepte und Methoden abzulegen. Damit wird sie frei für einen Dialog auf Augenhöhe. In diesem Dialog ist es dann möglich,

"[...] sich selbst relativieren zu können und die enge und verdeckte Verstrickung in die eigene Kultur zu sehen. Das macht uns ein wenig ärmer, da wir uns auf jenem Boden wieder finden, auf dem alle Kulturen stehen: der Begrenztheit des eigenen Horizonts und der eigenen Handlungen, die nur durch Dialog erkannt und zugleich auch überwunden werden kann. Und es macht uns reicher: es öffnet uns den Zugang zu den Anderen und damit in einer innovativen Wendung auch den Zugang zu unseren kulturellen Grundlagen, die es zu entdecken gilt" (Rehklau & Lutz, 2011a, S. 16).

Auf diese Weise "[...] kann die Begrenztheit des eigenen Horizonts und der eigenen Handlungen erkannt werden" (Pfaller-Rott & Rott, 2012, S. 15). Diese Demut macht frei dafür, einerseits innerhalb der Entwicklungszusammenarbeit sinnvoll tätig sein zu können und andererseits in den Konzepten der "Sozialarbeit des Südens" Antworten auf die Fragen des "Nordens" zu finden. Ein Beispiel dafür ist der Paradigmenwechsel von einer "klassischen" Sozialarbeit", welche am Fall, am Defizit und an der These einer Behandlung ansetzt zu einem entwicklungsorientierten Social Development, welches von den Ressourcen und einer gemeinwesenorientierten Herangehensweise ausgeht (Rehklau & Lutz, 2011a, S. 15).

So konnten in der vorliegenden Arbeit Lernfelder dargestellt werden, in denen sich die Stärkung der eigenen Handlungskompetenz in der Auseinandersetzung mit neuen Herausforderungen durch Marginalisierung, Migration und der Arbeit mit Menschen mit Fluchthintergrund ergibt.

In diesem Zusammenhang wurde in der vorliegenden Arbeit der Begriff der "Diagnose" reflektiert und nach Möglichkeiten eines Verstehens auf der Basis des Dialogs gesucht.

Als Grundlage für diesen notwendigen Dialog wurde immer wieder die Notwendigkeit einer professionellen Nähe betont, welche im scheinbaren Widerspruch zur Debatte um professionelle Distanz steht. Es wurde dargelegt, dass eine dialogische Begegnung im Sinne Bubers eine Voraussetzung für eine Partnerschaft im o.g. Sinne ist. Die Arbeit am "Zwischenmenschlichen", wie Buber sie beschreibt, ist ohne diese Nähe zum anderen nicht möglich. Gleichzeitig birgt sie die Gefahr einer fehlenden Abgrenzung. Der entstehende – letztlich unauflösbare – Widerspruch bedarf wiederum einer ständigen Selbstreflexion und eines situativen Abwägens der aktuellen Notwendigkeiten. Dies

korrespondiert mit den Widersprüchen der unterschiedlichen Mandate der Sozialen Arbeit, welche sich ebenfalls nicht auflösen, sondern nur situativ bearbeiten lassen. Beides ist nur möglich mittels einer vorhandenen professionellen Handlungskompetenz und – wie in der Arbeit dargelegt – einer Haltung, welche sich auf stabilen Werten gründet und trotzdem flexibel bleibt.

Als ein möglicher Ansatz für diese Stabilität – sowohl im Hinblick auf die eigene Persönlichkeit als auch im Hinblick auf den Bedarf des Gegenübers – wurde beispielhaft die Theorie des "inneren Haltes" von MOOR dargestellt. In dieser finden sich sowohl die haltgebenden Elemente in der Entwicklung wieder als auch die oben beschriebene Notwendigkeit der Bewusstmachung des "Aufgegebenen" und "Verheißenden" einschl. Spiritualität und Dialog. Die Nutzung dieser Theorie in Verbindung mit der interkulturellen Begegnung kann so auch mögliche Antworten auf die im Kap. 5.7 angeschnittene Frage der Resilienz geben.

Zusammenfassend kann eingeschätzt werden, dass die Tätigkeit westlicher Sozialarbeiter in der Entwicklungszusammenarbeit Sinn macht und hilfreich ist, wenn bestimmte – hier dargelegte – Voraussetzungen erfüllt werden.

Darüber hinaus führt der dort entstehende Dialog in der Tätigkeit – so er die dargelegten Voraussetzungen erfüllt – zu einer Reifung und Erweiterung der eigenen Haltung und stellt damit einen Beitrag für eine professionelle Handlungskompetenz dar.

Studierende der Sozialen Arbeit müssen, um den aktuellen Herausforderungen gerecht werden zu können, die intensive und reflektierende Auseinandersetzung mit eigenen Wertvorstellungen suchen. Eine ehrenamtliche Tätigkeit in der Entwicklungszusammenarbeit kann dazu einen wertvollen Beitrag leisten. Darüber hinaus tut es der Sozialen Arbeit gut, über "ihren Tellerrand" hinauszuschauen: sowohl auf Konzepte des "Südens" als auch auf ihre Nachbargebiete, wie z. Bsp. die Heilpädagogik. Diese setzt sich seit langem intensiv mit der Thematik der Beziehungsgestaltung, der professionellen Nähe und der Wertleitung ihrer Disziplin auseinander.

#### Literaturverzeichnis

- 3Sat. (2017, Juni 2). makroskop Indien. Abgerufen 19. November 2017, von https://www.zdf.de/uri/syncvideoimport beitrag 67049
- Adelmann, M. (2017). Entwicklungszusammenarbeit. In *Fachlexikon der Sozialen Arbeit* (8., völlig überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 236–237). Baden-Baden: Nomos.
- Ahmadi, N. (2003). Globalisation of consciousness and new challenges for international social work: New challenges for international social work. *International Journal of Social Welfare*, 12(1), 14–23. https://doi.org/10.1111/1468-2397.00005
- Auernheimer, G. (1999). Notizen zum Kulturbegriff unter dem Aspekt interkultureller Bildung. In: Gemende et al: Zwischen den Kulturen: pädagogische und sozialpädagogische Zugänge zur Interkulturalität (S. 27–36). Weinheim: Juventa-Verl.
- Bahrs, O. (2012). Hermeneutisches Fallverständnis Versuch einer Annäherung. Zeitschrift für Allgemeinmedizin, (09/2012), 355–361.
- Bauer, A. (2013, Dezember 11). Kinderarbeit in Deutschland. Abgerufen 19. November 2017, von http://www.arbeitsratgeber.com/kinderarbeit-in-deutschland/
- Becker-Lenz, R., Busse, S., Ehlert, G., & Müller, S. (2009). Einleitung: "Was bedeutet Professionalität in der Sozialen Arbeit?" In: Becker-Lenz et al: *Professionalität in der sozialen Arbeit: Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven* (1. Auflage, S. 9–17). Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker-Lenz, R., & Müller, S. (2009). Die Notwendigkeit von wissenschaftlichen Wissen und die Bedeutung eines professionellen Habitus für die Berufspraxis der Sozialen Arbeit. In: Becker-Lenz et al: *Professionalität in der sozialen Arbeit: Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven* (1. Auflage, S. 195–222). Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- BMZ, B. für wirtschaftliche Z. und E. (o. J.-a). Agenda 2030. Abgerufen 29. November 2017, von http://www.bmz.de/de/ministerium/ziele/2030\_agenda/index.html
- BMZ, B. für wirtschaftliche Z. und E. (o. J.-b). Millenniumsentwicklungsziele. Abgerufen 29. November 2017, von
  - http://www.bmz.de/de/service/glossar/M/millenniumsentwicklungsziele.html
- Borrmann, S., Klassen, M., & Spatscheck, C. (2007). Social Work in the International Context. In: Bormann et al: *International social work: social problems, cultural issues and social work education* (S. 9–14). Opladen; Farmington Hills, MI: Barbara Budrich Publishers.
- Boulad, H., & Westenberger, H. (2008). *Mystische Erfahrung und soziales Engagement*. Salzburg; Wien: Müller.
- Brun, L. (2014). Internationale Soziale Arbeit und Entwicklung: Konturen Sozialer Arbeit in der Entwicklungszusammenarbeit (Masterarbeit). Hochschule Mittweida/Roßwein, Fakultät Soziale Arbeit, Roßwein. Abgerufen von https://monami.hs-mittweida.de/frontdoor/index/index/docId/5027
- Buber, M. (2014). Das dialogische Prinzip (13. Aufl). Gütersloh: Gütersloher Verl.- Haus.
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung Agenda 2030 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung. (2017). Abgerufen 11. Oktober 2017, von
  - https://www.bmz.de/de/ministerium/ziele/2030 agenda/17 ziele/index.html

- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung Informationen für Einsteiger Berufe in der Entwicklungszusammenarbeit. (2017). Abgerufen 24. Oktober 2017, von
  - https://www.bmz.de/de/ministerium/beruf/arbeitsmarkt/berufe.html
- Bundeszentrale für politische Bildung. (2003). Die Marginalisierung städtischer Quartiere in Deutschland als theoretische und praktische Herausforderung | bpb. Abgerufen 2. Dezember 2017, von http://www.bpb.de/apuz/27525/diemarginalisierung-staedtischer-quartiere-in-deutschland-als-theoretische-undpraktische-herausforderung?p=all
- Bundeszentrale für politische Bildung. (2014). bpb.de Indien Größte Demokratie der Welt Adivasi in Indien. Abgerufen 2. Dezember 2017, von http://www.bpb.de/internationales/asien/indien/44424/adivasi-in-indien?p=all
- Bundeszentrale für politische Bildung. (o. J.). Familie und Kinder | bpb. Abgerufen 2. Dezember 2017, von http://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-undfakten/soziale-situation-in-deutschland/61593/familie-und-kinder
- Canda, E. R., & Furman, L. D. (2010). *Spiritual diversity in social work practice: the heart of helping* (2nd ed). Oxford; New York: Oxford University Press.
- Cox, D. R., & Pawar, M. S. (2012). International social work: issues, strategies, and programs. Abgerufen von https://nls.ldls.org.uk/welcome.html?ark:/81055/vdc\_100025421847.0x00000
- DBSH: Deutsche Übersetzung der Definition Sozialer Arbeit. (o. J.). Abgerufen von https://www.dbsh.de/fileadmin/downloads/2014\_DBSH\_Dt\_%C3%9Cbersetzung\_Def\_Soz\_Arbeit\_01.pdf
- Dean, Y. (2007). Finding Common Ground. Can the Teaching of Social Work Transcend Cultural and Geographic Borders? In: Bormann et al: *International social work:* social problems, cultural issues and social work education (S. 135–149). Opladen; Farmington Hills, MI: Barbara Budrich Publishers.
- Der Paritätische Gesamtverband. (2017). Menschenwürde ist Menschenrecht. Bericht zur Armutsentwicklung in Deutschland 2017 (S. 118).
- Deutschland | Aktiv gegen Kinderarbeit. (o. J.). Abgerufen 19. November 2017, von http://www.aktiv-gegen-kinderarbeit.de/welt/europa/deutschland/
- Dilger, I. (2000). *Das dialogische Prinzip bei Martin Buber* (2., durchges. Aufl). Frankfurt am Main: Haag und Herchen.
- Duden | En-kul-tu-ra-ti-on | Rechtschreibung, Bedeutung, Definition, Herkunft. (o. J.).

  Abgerufen 26. November 2017, von

  https://www.duden.de/rechtschreibung/Enkulturation
- Duden | In-ter-de-pen-denz | Rechtschreibung, Bedeutung, Definition. (o. J.). Abgerufen 9. Dezember 2017, von https://www.duden.de/rechtschreibung/Interdependenz
- Duden | Per-tur-ba-ti-on | Rechtschreibung, Bedeutung, Definition, Herkunft. (o. J.).

  Abgerufen 12. November 2017, von

  https://www.duden.de/rechtschreibung/Perturbation
- EarthLink e.V. The People & Nature Network. (2017). Indien | Aktiv gegen Kinderarbeit. Abgerufen 20. November 2017, von http://www.aktiv-gegen-kinderarbeit.de/welt/asien/indien/
- Entwicklungsdienst Engagement Global. (2017). Abgerufen 29. Oktober 2017, von https://www.engagement-global.de/entwicklungsdienst.html

- Eppenstein, T., & Kiesel, D. (2008). *Soziale Arbeit interkulturell: Theorien, Spannungs-felder, reflexive Praxis.* Stuttgart: Kohlhammer.
- Fischer, D. (2009). Heilpädagogik ein Versprechen. Würzburg: Ed. Bentheim.
- Flock, W. (1992). Entwicklungsarbeit in Ländern der "Dritten Welt" und entwicklungspolitische Arbeit vor Ort ein Fall für Sozialarbeit und Sozialpädagogik? In G. Sauerwald, R. Hemker, & Fachhochschule Münster (Hrsg.), Soziale Arbeit und internationale Entwicklung: Gesundheit und Umwelt, Wirtschaft und Verwaltung, Kultur und Technik, Ethik und Politik, Berufsfelder für das Sozialwesen (S. 334–342). Münster: Lit.
- Frankfurt university of applied sciences. (o. J.). Soziale Arbeit: transnational | Frankfurt UAS. Abgerufen 29. November 2017, von https://www.frankfurt-university.de/index.php?id=6597
- Freise, J. (2007). *Interkulturelle soziale Arbeit: theoretische Grundlagen, Handlungsansätze, Übungen zum Erwerb interkultureller Kompetenz* (2., durchges. Aufl). Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verl.
- Freise, J. (2008a). Globales, soziales und ethisch-spirituelles Lernen. *EIRENE Rundbrief*, (1/2008), 6–8.
- Freise, J. (2008b). Respekt, Empathie, Konfliktfähigkeit, Unsicherheit aushalten können: Haltungen in der interkulturellen Sozialen Arbeit. *Forum Sozial*, (2/2008), 17–23.
- Freise, J. (2013, Dezember). Entwicklung und Soziale Arbeit im globalen Süden und globalen Norden. Gehalten auf dem Fachforum, Kath. Hochschule NRW Köln. Abgerufen von http://josef-freise.de/wp-content/uploads/2016/02/Vortrag-Paderborn28.10.pdf
- Freise, J. (2014). Neue Ansätze der Sozialen Arbeit in der Migrationsgesellschaft. *Jugendsozialarbeit aktuell*, (126), 1–4.
- Friedrich, T. (2012). Maya, die Spur Indiens: Beiträge zum Verstehen behinderter Welten und einer indischen Heilpädagogik. Oldenburg: PFV, Paulo Freire Verlag.
- Friesenhahn, G. J., Kniephoff-Knebel, A., & Rickert, J. K. (2009). Grenzen und Chancen transnationaler Beziehungen in der Sozialen Arbeit. In: Wagner und Lutz: *Internationale Perspektiven sozialer Arbeit: Dimensionen Themen Organisationen* (2., überarb. und erw. Aufl, S. 265–281). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Geiger, K. F. (2010). Interkulturelle Aus- und Weiterbildung. In: Koch und Speiser: *Internationale Migration: Chancen und interkulturelle Herausforderungen; Beiträge zum siebten internationalen Tag* (1. Aufl, S. 167–179). München: R. Hampp.
- Global Definition of Social Work | International Federation of Social Workers. (o. J.).

  Abgerufen 19. Oktober 2017, von http://ifsw.org/get-involved/global-definition-of-social-work/
- Government of Karnataka. (2017). Rai Technology University: Syllabus of Social work. Abgerufen 2. Dezember 2017, von http://164.100.133.129:81/eCONTENT/
- Groterath, A. (2011). Soziale Arbeit in Internationalen Organisationen: ein Handbuch zu Karrierewegen in den Vereinten Nationen und NGOs. Opladen: Budrich.
- Haeberlin, U. (1992). Allgemeine Heilpädagogik (3. Aufl). Bern: Haupt.
- Haeberlin, U. (Hrsg.). (2000). Paul Moor als Herausforderung: Anfragen an die Aktualität seiner Schriften zur Heilpädagogik und Erinnerungen von Zeitzeugen an seine Person. Bern: Haupt.

- Harmsen, T. (2012). Professionalisierungsorte im Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit. In: Becker-Lenz: *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule: Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit;* (S. 129–143). Wiesbaden: Springer VS.
- Hazra, A. (2008). Current prospects of social work in India. Abgerufen 1. Dezember 2017, von http://www.employmentnews.gov.in/Current\_Prospects\_Social\_Work\_India.as p
- Hecker, S. (2010). Soziale Arbeit in der Entwicklungszusammenarbeit: Bedeutung, Herausforderung und Verantwortung systemisch-konstruktivistischer Hilfe. Oldenburg: Paulo-Freire-Verl.
- Heiner, M. (2004). *Professionalität in der sozialen Arbeit: theoretische Konzepte, Modelle und empirische Perspektiven*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Heiner, M. (2012). Handlungskompetenz Fallverstehen. In: Becker-Lenz: *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule: Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit,* Wiesbaden: Springer VS.
- Homfeldt, H. G., & Reutlinger, C. (2009). Soziale Arbeit und soziale Entwicklung eine einleitende Skizze. In: Homfeldt und Reutlinger: *Soziale Arbeit und soziale Entwicklung* (S. 2–9). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Homfeldt, H. G., & Schmitt, C. (2011). Transnationale Forschungsfelder und Schaltstellen transnationaler Sozialer Arbeit. In: Homfeldt und Reutlinger: *Soziale Arbeit als Entwicklungszusammenarbeit* (S. 4–27). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Homfeldt, H. G., & Schneider, M. (2007). Social development ein Rahmenkonzept für die Transnationalisierung Sozialer Arbeit? In: Homfeldt: *Soziale Arbeit im Aufschwung zu neuen Möglichkeiten: oder Rückkehr zu alten Aufgaben?* (S. 137–155). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hörning, K. H., & Winter, R. (Hrsg.). (1999). Widerspenstige Kulturen: Cultural Studies als Herausforderung (1. Aufl). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hubbertz, K.-P. (2009). *Kinderarmut in Indien: Chancen durch Elternbildung und soziale Arbeit*. Oldenburg: pfv Paulo Freire Verl.
- Kaltwasser, N. (2017, Juni 2). Armut: Indiens hungernde Kinder. Abgerufen 19. November 2017, von https://www.zdf.de/uri/syncvideoimport beitrag 67093
- Klein, F. (2016). Heilpädagogik im Epochenumbruch. heilpaedagoik.de: Fachzeitschrift des Berufs- und Fachverbandes Heilpädagogik e.V., (1/2016), 6–9.
- Krause, H.-U., & Rätz, R. (2015). Einleitung. In: Krause und Rätz: Soziale Arbeit im Dialog gestalten: theoretische Grundlagen und methodische Zugänge einer dialogischen Sozialen Arbeit (2., überarb. Aufl, S. 8–20). Opladen: Budrich.
- Kruse, E. (2009). Zur Geschichte der internationalen Dimension in der Sozialen Arbeit. In: Wagner und Lutz: *Internationale Perspektiven sozialer Arbeit: Dimensionen Themen Organisationen* (2., überarb. und erw. Aufl, S. 15–32). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Kunstreich, T. (2015). Gedanken zur Aktualität Martin Bubers. In: Krause und Rätz: Soziale Arbeit im Dialog gestalten: theoretische Grundlagen und methodische Zugänge einer dialogischen Sozialen Arbeit (2., überarb. Aufl, S. 55–79). Opladen: Budrich.
- Liebel, M. (2005). *Kinder im Abseits: Kindheit und Jugend in fremden Kulturen*. Weinheim: Juventa-Verl.

- Liebel, M. (Hrsg.). (2010). *Kindheiten und Kinderrechte*. Oldenburg: pfv, Paulo Freire Verl.
- Liebel, M. (2011). Arbeitende Kinder des Südens. In: Rehklau und Lutz: *Zugänge* (2., unveränd. Aufl, S. 53–66). Oldenburg: pfv, Paulo Freire Verl.
- Lutz, R. (2010). Traurige Kindheiten: Bedrohungen, Gefährdungen, Einschränkungen, Verhinderungen, Zerstörungen. In: Liebel: *Kindheiten und Kinderrechte* (S. 97–124). Oldenburg: pfv, Paulo Freire Verl.
- Lutz, R. (2011). Kinder und Kindheiten. In: Rehklau und Lutz: *Zugänge* (2., unveränd. Aufl, S. 39–52). Oldenburg: pfv, Paulo Freire Verl.
- Merten, R. (2007). Neue Herausforderungen für die Soziale Arbeit oder Rückkehr zu alten Aufgaben? "Wird's besser? Wird's schlechter? Fragt man alljährlich …" In: Homfeldt: Soziale Arbeit im Aufschwung zu neuen Möglichkeiten: oder Rückkehr zu alten Aufgaben? (S. 70–77). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Michael, A., & Baumann, M. M. (Hrsg.). (2016). *Indien verstehen: Thesen, Reflexionen und Annäherungen an Religion, Gesellschaft und Politik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Moor, P. (1958). Heilpädagogische Psychologie, Zweiter Band, pädagogische Psychologie der Entwicklungshemmungen (3. Aufl., Bd. 1). Bern und Stuttgart: Verlag Hans Huber.
- Moor, P. (1963). Umwelt, Mitwelt, Heimat. Zürich: Moorgarten Verlag.
- Moor, P. (1967). Heilpädagogische Psychologie, Erster Band, Grundtatsachen einer allgemeinen pädagogischen Psychologie (3. Aufl., Bd. 1). Bern und Stuttgart: Verlag Hans Huber.
- Moor, P. (1974). *Heilpädagogik: ein pädagogisches Lehrbuch* (3., unveränd. Aufl). Bern: Huber.
- Mühlum, A. (2007). Spiritualität eine vergessene Ressource der Sozialen Arbeit. In: Homfeldt: Soziale Arbeit im Aufschwung zu neuen Möglichkeiten: oder Rückkehr zu alten Aufgaben? (S. 78–91). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Müller, T. (2009). Kinderarmut, Kinderarbeit. Abgerufen 19. November 2017, von http://www.strassenkinderreport.de/index.php?goto=215&user\_name=
- Nair, T. K. (2015). Social Work in India: A Semi Profession. Abgerufen 1. Dezember 2017, von http://www.socialworkfootprints.org/6/post/2015/08/social-work-in-india-a-semi-profession.html
- Nayak, D. (o. J.). Utkal University, Bhubaneswar: Curriculum MSW History, philosophy and fields of social work. Abgerufen 2. Dezember 2017, von http://ddceutkal.ac.in/
- Nef, M. (2000). Die Bedeutung der Gedanken von Paul Moor für meine Arbeit als Erziehungsberaterin. In: Haeberlin: *Paul Moor als Herausforderung: Anfragen an die Aktualität seiner Schriften zur Heilpädagogik und Erinnerungen von Zeitzeugen an seine Person* (S. 81–90). Bern: Haupt.
- Nick, P. (2010). Die Herausforderung kultureller Differenzen annehmen. In: Koch und Speiser: *Internationale Migration: Chancen und interkulturelle Herausforderungen; Beiträge zum siebten internationalen Tag* (1. Aufl, S. 23–42). München: R. Hampp.

- Ondracek, P. (2017a). Andersseiende Menschen und ihre Teilhabe am Leben der Gesellschaft eine Herausforderung nicht nur für die Heilpädagogik. In Herausforderung Vielfalt. Heilpädagogik im gesellschaftlichen Umbruch: Bericht 50. Bundesfachtagung des Berufs- und Fachverbandes Heilpädagogik e.V., 11.-13. November 2016, Berlin (Erstveröffentlichung, S. 55–80). Berlin: BHP Verlag Berufs- und Fachverbands GmbH, Bundesgeschäftsstelle.
- Ondracek, P. (2017b). Heilpädagogische Beziehungsgestaltung unter Berücksichtigung von Menschenbildern ausgewählter psychologischer Ansätze. heilpaedagoik.de: Fachzeitschrift des Berufs- und Fachverbandes Heilpädagogik e.V., (4/2017), 6–16.
- Passon, D. (1999). Soziale Arbeit und die Entwicklungsbemühungen des Südens: Strategien und Konzepte für Entwicklungsländer. Berlin: VWB, Verl. für Wiss. und Bildung.
- Pfaller-Rott, & Rott, G. (2012). Soziale Arbeit in unterschiedlichen Kontexten. In: Rott: Internationale, interkulturelle soziale Arbeit: Beiträge zum Verständnis sozialer Arbeit in unterschiedlichen Kontexten (1. Aufl, S. 9–24). Aachen: Mainz.
- Regitz, S. (2017). Internationale Soziale Arbeit (ISA). In: *Fachlexikon der Sozialen Arbeit* (8., völlig überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 451–452). Baden-Baden: Nomos.
- Rehklau, C., & Lutz, R. (2009). Sozialarbeit des Südens. Entwicklung und Befreiung. In: Homfeldt und Reutlinger: *Soziale Arbeit und soziale Entwicklung* (S. 237–253). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Rehklau, C., & Lutz, R. (2011a). Andere Welten Andere Lösungen: Auf dem Weg zu einer Anthropologie des Helfens. In: Rehklau und Lutz: *Zugänge* (2., unveränd. Aufl, S. 9–17). Oldenburg: pfv, Paulo Freire Verl.
- Rehklau, C., & Lutz, R. (2011b). Sozialarbeit des Südens. Chancen, Dialoge und Visionen. In: Rehklau und Lutz: *Zugänge* (2., unveränd. Aufl, S. 19–38). Oldenburg: pfv, Paulo Freire Verl.
- Reissel, R. (2000). Von Heinrich Hanselmann zu Paul Moor. In: Haeberlin: *Paul Moor als Herausforderung: Anfragen an die Aktualität seiner Schriften zur Heilpädagogik und Erinnerungen von Zeitzeugen an seine Person* (S. 15–24). Bern: Haupt.
- Rütschi, G. (2008). *Vielleicht: die unverbindliche Verbindlichkeit*. Norderstedt: Books on Demand.
- Schmidt, S. (2008). Soziale Arbeit im Entwicklungskontext. Grin-Verl., Norderstedt.
- Seabrook, J., & Siddiqui, I. A. (2011). *People without history: India's Muslim ghettos*. New York; London: Pluto Press.
- Shah, S. (2014, Januar 21). Joint Family Culture in India: Meaning, Characteristics, Merits, Demerits. Abgerufen 2. Dezember 2017, von http://www.sociologydiscussion.com/family/joint-family-culture-in-india-meaning-characteristics-merits-demerits/2256
- Speck, O. (1990). Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Erziehung: ein heilpädagogisches Lehrbuch (6., völlig neubearb. Aufl., 16.-19. Tsd). München: E. Reinhardt.
- Speck, O. (2016). Spirituelles Bewusstsein: wissenschaftliche und kulturelle Aspekte übersinnliche Erfahrungen (3. überarbeitete und ergänzte Auflage). Norderstedt: Books on Demand.

- Spiegel, H. von. (2011). *Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit: Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis; mit 4 Tabellen und 25 Arbeitshilfen* (4. Aufl). München: Reinhardt.
- Stangl, W. (2017). Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. Stichwort Ambiguitätstoleranz. Abgerufen 10. November 2017, von http://lexikon.stangl.eu/12220/ambiguitaetstoleranz/
- Tafferner, A. (2004). Spiritualität als Ressource im sozialarbeiterischen und heilpädagogischen Hilfeprozess. In: *Jahrbuch der Katholischen Fachhochschule Nord-rhein-Westfalen* (Bd. 2004, S. 149–165). Münster: LIT Verlag.
- Thiersch, H. (2009). Authentizität. In: Becker-Lenz et al: *Professionalität in der sozialen Arbeit: Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven* (1. Auflage, S. 239–253). Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Thimmel, A., & Friesenhahn, G. J. (2012). Internationalität in der Sozialen Arbeit. In: Thole: *Grundriss Soziale Arbeit: ein einführendes Handbuch* (4. Auflage, S. 387–401). Wiesbaden: VS Verlag.
- Többe-Schukalla, M. (2004). Soziale Arbeit in der Entwicklungszusammenarbeit. In: Jahrbuch der Katholischen Fachhochschule Nordrhein-Westfalen (S. 166–196). Münster: LIT Verlag.
- Tunney, K. J. (2007). Teaching at the Intersection: A Three-Culture Model for International Social Work Education. In: Borrmann et al: *International social work: social problems, cultural issues and social work education* (S. 151–164). Opladen; Farmington Hills, MI: Barbara Budrich Publishers.
- Wabst, H. (2015). Dialogische und diagnostische Wege zur Professionalisierung Sozialer Arbeit. In: Krause und Rätz: Soziale Arbeit im Dialog gestalten: theoretische Grundlagen und methodische Zugänge einer dialogischen Sozialen Arbeit (2., überarb. Aufl, S. 191–215). Opladen: Budrich.
- Wagner, L., & Lutz, R. (2009). Einleitung. In: Wagner und Lutz: *Internationale Perspektiven sozialer Arbeit: Dimensionen Themen Organisationen* (2., überarb. und erw. Aufl, S. 7–14). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Wamser, J. (2005). Standort Indien: der Subkontinentalstaat als Markt und Investitionsziel ausländischer Unternehmen. Münster, Westf: Lit-Verl.
- World Vision Institut. (2017). ARMUT.de Definition von Armut. Abgerufen 19. November 2017, von http://www.armut.de/definition-von-armut.php

### Eigenständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Bachelorarbeit selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken als solche kenntlich gemacht habe. Die Arbeit habe ich bisher keinem anderen Prüfungsamt in gleicher oder vergleichbarer Form vorgelegt. Sie wurde bisher auch nicht veröffentlicht. Ich erkläre mich damit einverstanden, dass die Arbeit mit Hilfe eines Plagiatserkennungsdienstes auf enthaltene Plagiate überprüft wird.

Berlin, 13.12.2017	Inchas Mak
(Ort, Datum)	(Unterschrift)

# Anlagen

# Modell beruflichen Handelns nach Maja Heiner

Berufliche Anforderung in der Sozialen Arbeit	Erforderliche Handlungskompetenz: angemessene Positionierung zwischen folgenden Polen möglicher Interventionen
Reflektierte Parteilichkeit und hilfreiche Kontrolle als Vermittlung zwischen Individuum und Gesellschaft	Orientierung an gesellschaftlichen Anforderungen oder individuellen Bedürfnissen     Hilfe oder Kontrolle     Selbstbestimmung oder Fremdbestimmung     Inklusion oder Exklusion
Entwicklung realisierbarer und heraus- fordernder Ziele angesichts ungewisser Erfolgsaussichten in unterstrukturierten Tätigkeitsfeldern	Offenheit oder Strukturierung     Überforderung oder Unterforderung     Fernziele oder Nahziele     Leistungs- oder Wirkungsziele     Prozess- oder Ergebnisqualität
Aufgabenorientierte, partizipative Bezie- hungsgestaltung und begrenzte Hilfe in alltagsnahen Situationen	<ul> <li>Zielorientierung oder Personenorientierung</li> <li>Symmetrie oder Asymmetrie der Beziehung</li> <li>Flexibilität oder Konsequenz</li> <li>Verantwortungsübernahme oder Verantwortungsübergabe</li> <li>Einflussnahme oder Zurückhaltung</li> <li>Nähe oder Distanz</li> </ul>
Multiprofessionelle Kooperation und Vermittlung von Dienstleistungen bei unklarem und/oder umstrittenem beruflichem Profil	<ul> <li>Eigenverantwortliche Fachlichkeit oder abhängige Zuarbeit</li> <li>Spezialisierung oder allumfassende Zuständigkeit</li> <li>Aufgabenerledigung oder Aufgabendelegation</li> <li>Konsenssuche oder Konfrontation</li> <li>Profilierung oder Zurückhaltung</li> </ul>
Weiterentwicklung der institutionellen und infrastrukturellen Rahmenbedingun- gen eines wohlfahrtsstaatlich nachrangig tätigen Berufes	Gemeinwohlinteresse oder Berufsinteresse     Organisationsinteresse oder KlientInneninteresse     Klientenbezogene oder systembezogene Abeit     Innovation oder Konsolidierung
Nutzung ganzheitlicher und mehrperspektivischer Deutungsmuster als Fundament entwicklungsoffener Problemlösungsansätze auf empirischer Basis	Generalisierende oder spezifizierende Aussagen     Lineare oder zirkuläre Erklärungsmuster     KlientInnenbezogene oder interventionsbezogene Reflexion     Bedingungsbezogene oder personenbezogene Ursachenattribution     Defizitbezogenes oder ressourcenorientiertes KlientInnenbild     Erfahrungsbasierte Intuition oder systematische empirische Fundierung

Abbildung 10: Modell beruflichen Handelns (Quelle: Heiner, 2004, S. 161)

## Bedürfnisse der Sozialarbeitsdiagnostik

- Bedürfnisse nach mehr Gewissheit<sup>4</sup> auf der Grundlage falltypisierenden Wissens,
- Bedürfnis nach Planbarkeit von Hilfen, die eine Zweck-Mittel-Relation mit einer zeitlichen Prognose verbindet,
- Bedürfnis nach Übersichtlichkeit, Komplexitätsreduzierung und Ordnung bei der Eingrenzung dessen, was der Fall ist,
- Bedürfnis nach einem Prüfinstrument für operationalisierte Rechtsgrundlagen zur Hilfegewährung,
- Bedürfnis, die Wirksamkeit von Hilfen festzustellen, wofür Diagnostik begründete Prognosen bzw. Erwartungen aufstellt, das Erreichbare benennt und eingrenzt,
- Bedürfnis nach der Begründbarkeit fachlichen Handelns als verantwortbares, ethisch-moralisch zulässiges und rechtmäßiges Handeln,
- Bedürfnis nach gesellschaftlich durchsetzungsfähigen, akzeptierten Begründungen für den Einsatz nicht unerheblicher materieller und personeller Ressourcen,
- Bedürfnis nach Entscheidbarkeit darüber, inwieweit jemandem Hilfe zusteht, ob der jeweils Betreffende ggf. nur "nicht Willens" ist oder diagnostisch abgesichert nur "nicht kann"<sup>5</sup>,

- Bedürfnis, Zuständigkeiten für Hilfe diagnostisch zu klären bzw. auch abzuweisen,
- Bedürfnis nach (zumeist emotionaler) Entlastung der Fachkräfte durch technische, wiederholbare und distanzierende Verfahren der Erkenntnisgewinnung,
- Bedürfnis nach Zutrauen der Fachkräfte in die eigenen Beurteilungen,
- Bedarf zur Feststellung von Gefährdungen für Hilfeteilnehmer oder andere Betroffene sowie zur Absicherung von Interventionen gegen deren Willen.
- Bedürfnis, der Tendenz der verstärkten Haftbarkeit bei Fehleinschätzungen durch sozialpädagogische Fachkräfte entgegenzuwirken,
- der Bedarf nach einer eigenständigen Definitionsmacht für die sozialen Probleme, die mit lizenzierten Hilfeangeboten gelöst werden sollen und nicht an andere Berufsgruppen; Institutionen oder Laien übertragbar sind,
- das Bedürfnis der Sozialarbeitswissenschaft mit der Bereitstellung von Erkenntnis-Instrumenten, einheitlichere, lehr- und erlernbare Expertisemodelle für die Planung, Prognose und Auswahl von Hilfeangeboten zu schaffen, um die strukturellen Unsicherheiten sozialarbeiterischer Fallbearbeitung besser in den Griff zu bekommen.

Abbildung 11: Bedürfnis nach Sozialer Diagnose (Quelle: Wabst, 2015, S. 196 f.)

#### Modell des inneren Haltes nach Paul Moor

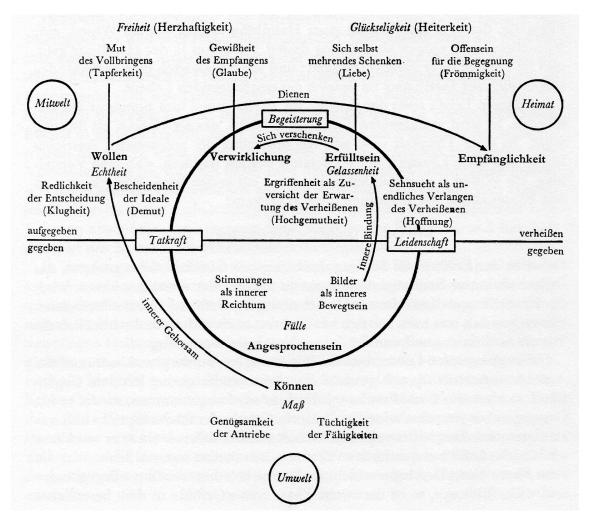


Abbildung 12: Charakteristika des Haltes (Moor, 1967, S. 305)