

Sozialpädagogische Qualifizierungen weiterdenken

Erziehungs- und bildungstheoretische Aspekte einer kritischen Didaktik der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik

Eine Diskussion über Neuformatierungen in sozialpädagogischen Qualifizierungen scheint dringend geboten. Einerseits aufgrund der nach wie vor vielgestaltigen und bisweilen wenig übersichtlichen, zum Teil widersprüchlichen und gleichermaßen reformierungserfahrenen wie -bedürftigen Qualifizierungswege in der Sozialpädagogik. Andererseits aufgrund einer bislang wenig erörterten und empirisch wie theoretisch wenig fundierten sozialpädagogischen Didaktik, also der Frage danach, wie sozialpädagogisches Handeln „erlernt“ bzw. gelernt und gelehrt werden kann. Dieser Beitrag beleuchtet Anknüpfungspunkte in erziehungs- und bildungstheoretischen Ansätzen für eine Weiterentwicklung einer Didaktik der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik. Abschließend wird dafür plädiert, hier künftig weiter theoretische und empirische Anschlüsse herzustellen und diese weiterzudenken.

Sozialpädagogische Qualifizierungen stellen ein umfangreiches Ausbildungs- und Berufsspektrum dar und lassen sich sowohl an berufsbildenden Schulen, an Angewandten Hochschulen als auch an Universitäten finden (Küster und Schoneville 2012). Zu den beruflichen Bildungsgängen an beispielsweise der Berufsfach-, Fach- und Fachoberschule oder dem beruflichen Gymnasium zählen u. a. die Sozialassistent_innen- und Kinderpfleger_innen- sowie die Erzieher_innen-Ausbildungen. Zu den beruflichen Qualifizierungen an Hochschulen zählen u. a. Bachelor- und Master-Studiengänge der Sozialen Arbeit und Sozialpädagogik wie auch erziehungswissenschaftliche Hauptfachstudiengänge mit entsprechenden Schwerpunkten sowie Ba-

achelor- und Master Studiengänge der Kindheitspädagogik respektive der Pädagogik der frühen Kindheit. Die universitären Qualifizierungen können nochmals unterschieden werden in berufsqualifizierende Studiengänge wie Erziehungswissenschaften mit sozialpädagogischem Profil oder Schwerpunkt und in lehramtsqualifizierende Studiengänge der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik (Gängler und Wustmann 2004; Göddertz und Karber 2019a).

Studierende im Lehramt mit der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik werden später (in der Regel) nicht in den Arbeitsfeldern der Sozialpädagogik tätig, sondern lehren in den jeweiligen sozialpädagogischen Bildungsgängen an berufsbildenden Schulen. Das unterscheidet diesen Abschluss deutlich von den anderen (Aus-)Bildungswegen (Gängler und Wustmann 2004). Insbesondere die Studiengänge für das Lehramt an berufsbildenden Schulen mit der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik erfahren in der Diskussion um sozialpädagogische Qualifizierungen allerdings oft nur wenig Beachtung (Göddertz und Karber 2019b). Doch auch die Erzieher_innen-Ausbildung, als einstiges ‚Flaggschiff sozialpädagogischer Ausbildungen‘ (Behr et al. 1999), und insbesondere die Sozialassistent_innen- und Kinderpfleger_innen-Ausbildung sind etwas aus dem Fokus geraten.¹



Nina Göddertz

Technische Universität Dortmund, Dortmund, Deutschland
*1980, Dr'in phil., Studium Philosophie, Geschichte, Erziehungswissenschaft (M. A. und 1. Staatsexamen Sek I/II), Akademische Rätin auf Zeit an der TU Dortmund.
nina.goeddertz@tu-dortmund.de

Zusammenfassung Viele Wege führen in die sozialpädagogische Praxis, doch nach wie vor stellt sich die Frage, wie sozialpädagogisches Handeln gelernt und gelehrt werden kann. Unter Bezugnahme auf kritisch bildungstheoretisch-fundierte Ansätze plädiert der Beitrag für eine Weiterentwicklung einer kritischen Didaktik der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik.

Schlüsselwörter Fachdidaktik Sozialpädagogik, Kritische Bildungstheorie, Emanzipation und Mündigkeit

Sozialpädagogisches Handeln lernen: Aber wie?

Sowohl für die berufsschulischen als auch für die hochschulischen Bildungswege kann nach wie vor gefragt werden: Wie kann sozialpädagogisches Handeln gelernt

werden? (Gängler und Wustmann 2004). Und mit Blick auf die universitären, lehramtsqualifizierenden Studiengänge der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik ließe sich ergänzen: Wie kann gelernt werden, Sozialpädagogik zu unterrichten? Dass es für die Sozialpädagogik einer eigenen Didaktik bedarf, ist ‚ein alter Hut‘, zumindest wenn die ersten Entwürfe einer Didaktik der Sozialpädagogik erinnert werden (Krüger und Dittrich 1986; Habel und Karsten 1986). Professionelles sozialpädagogisches Handeln ist stets situationsgebunden und interaktiv, lässt sich also nur schwerlich im Sinne einer Gebrauchsanleitung ein für alle Mal festschreiben. Um eben dies zu lernen (und auch: erlernbar zu machen) benötigt es eine spezifische sozialpädagogische Didaktik.

Der Auftrag, eine solche Didaktik weiterzuentwickeln, ist, wie erwähnt, zwar bereits Mitte der 1980er-Jahre formuliert, jedoch bislang nur vage und vereinzelt eingelöst worden. So liegt derzeit allein ein Grundgerüst vor, das u. a. mit den folgenden Prinzipien operiert: „Primat der Praxis, Reflexion des Handelns, biografisches Lernen, Ganzheitlichkeit des Lernens, integrierte Persönlichkeitsentwicklung, Theorie-Praxis-Verbindungen sowie doppelte Vermittlungspraxis“ (Göddertz und Karber 2019b, S. 68). Unter Rückgriff auf dieses Grundgerüst hält die Ständige Konferenz der Kultusminister_innen der Länder (KMK) für die Ausbildung von Erzieher_innen als Unterrichtsprinzipien die „integrale Persönlichkeitsentwicklung“, „Theorie-Praxis-Verknüpfung“ und „doppelte Vermittlungspraxis“ fest (KMK 2011, S. 6f.). Eine Diskussion dieser Prinzipien innerhalb einer Didaktik der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik ist aktuell erst am Beginn ihrer Entwicklung, nicht zuletzt, da in den vergangenen Jahren insbesondere das aus der beruflichen Bildung stammende didaktische Konzept der Lernfeld- und Handlungsorientierung im Fokus der (fach-)didaktischen Debatten in der Sozialpädagogik stand (siehe hierzu Küls 2017; Göddertz und Karber 2019b). Ein erster Diskussionsvorschlag zielt auf die Suche nach Anknüpfungspunkten sowie der Erweiterung der Prinzipien um die Reflexion der Verwobenheit gesellschaftspolitischer Bedingungen mit sozialpädagogischer Theorie und Praxis (Göddertz und Karber 2019b). Angeregt werden soll damit eine dezidiert gesellschaftskritische Perspektive auf Erziehung und Bildung innerhalb einer Fachdidaktik der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik. Dieser Vorschlag schließt an kritische, erziehungs- und bildungstheoretische Ansätze an, die im Folgenden skizziert werden sollen, nicht zuletzt, um Begründungszusammenhänge für dieses Grundgerüst einer Didaktik der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik auszuloten.

Gesellschaftskritische Perspektiven auf Erziehung und Bildung: Ohne Anschlussfähigkeit?

Gesellschaftskritische Perspektiven auf Erziehung und Bildung scheinen in der fachdidaktischen Debatte in der Sozialpädagogik bislang nur selten oder gar nicht aufgenommen zu werden. Dabei liegen der Sozialpädagogik, als fachwissenschaftlicher Heimathafen einer Didaktik der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik, gesellschaftskritische Perspektiven auf Erziehung und Bildung nicht fern. Immerhin ist sie unmittelbar konfrontiert mit der Ausgestaltung des widersprüchlichen und spannungsgeladenen Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft und „der darin eingelassenen Aufgabe der Gestaltung gesellschaftlicher Beziehungen wie der Sicherung der Möglichkeit der Konstitution von Subjekthaftigkeit“ (Sünker 2012, S. 250). Entlang einer bildungsanalytischen und gesellschaftstheoretischen Grundlegung einer sich als emanzipatorisch verstehenden Sozialen Arbeit lenkt Heinz Sünker den Fokus auf die „Frage nach der politischen Produktivität Sozialer Arbeit“, mithin auf die „Frage nach den Konstitutionsbedingungen von Subjektivität als Frage nach Reflexivität, gesellschaftlicher Urteilskraft und politischer Handlungskompetenz“ und zwar sowohl auf der Ebene professioneller sozialpädagogischer Fachkräfte als auch ihrer Adressat_innen (Braches-Chyrek und Sünker 2018, S. 409). Mit Verweis auf Oskar Negt und Alexander Kluge formuliert Sünker in diesem Zusammenhang als sozialpädagogisches Ziel „die Entwicklung eines Ausdrucks- und Unterscheidungsvermögens zur Beförderung von Demokratie“ (Sünker 2012, S. 263). Diese beschreibt er nicht nur als Herausforderung einer gerechten Ressourcenverteilung, sondern auch und insbesondere als „praxisorientierende Prinzipien einer Sozialen Arbeit, die in entscheidender Weise als Bildungsarbeit an gesellschaftlichen Strukturen und mit Individuen arbeitet, um eine Beförderung der Demokratie, eine Überwindung gesellschaftlicher Ungleichheit sowie einer Unterstützung individueller Handlungs- und Bewusstseinsfähigkeit zu erreichen“ (Sünker 2012, S. 264). Gleiches gilt für die Frage nach „den Bedingungen der Möglichkeit einer Teilnahme an der Kultur und Politik“, die Sünker ebenfalls als zentrales, praxisorientierendes Moment sozialpädagogischen Handelns fasst.

Zudem verweist Sünker auf die Analysen von Heinz-Joachim Heydorn (1916–1974) und Theodor W. Adorno (1903–1969) und ihre gesellschaftstheoretisch akzentuierte kritische Bildungstheorie. Deren Analysen gehen explizit mit einer Macht- und Herrschaftskritik einher (Sünker 1996). Mehr noch: Diese Kritik und zugleich Kritikfähigkeit bedeutet immer auch die Verhinderung der „Unterminierung von Demokratie durch herrschaft-

liche Interessen, die an Unterwerfung interessiert sind“ (Sünker 2009, S. 236). Und Bildungsinstitutionen – zu denen auch berufsbildende Schulen zählen – rücken insbesondere dann in den Fokus, wenn, wie Sünker (2012) betont, Heydorns Annahme einer „Dialektik von institutionalisierter Bildung und menschlicher Befreiung“ gefolgt wird.

Aufklärung und Erziehung zur Mündigkeit: (k)ein Thema?

Wenn diesen Überlegungen weiter vertraut wird, geraten vor allem auch (fach)didaktische Überlegungen in den Blick und damit auch das Verhältnis von Lehrenden und Lernenden. Ein Ausweg aus dem Grundproblem einer entmündigenden Einflussnahme auf Kinder (und andere) durch pädagogische Handlungen wird ausschließlich über Kompromisse und jenseits von Macht, Disziplinierung oder Unterwerfung angesiedelter Optionen möglich (Sünker 2009, S. 233). Eine diesem Anspruch entsprechende Komposition von Pädagogik ist möglich, wenn an dem Konzept von Mündigkeit, wie Adorno es beschreibt, festgehalten wird. Sein „pädagogisches Minimalprogramm“ (Ahlheim 2012, S. 52) entwirft Adorno vor dem Hintergrund der nationalsozialistischen Vergangenheit der Bundesrepublik Deutschland auf Basis der Erkenntnis, „daß Auschwitz nicht noch einmal sei“ (Adorno 1971a [1966], S. 88). Er plädiert für eine „Wendung aufs Subjekt“: als „einzig wahrhaftige Kraft gegen das Prinzip von Auschwitz“ geraten bei Adorno damit die „Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen“ (Adorno 1971a [1966], S. 90 und 93; auch Ahrendt 2018 [1964/65]) ins Zentrum. Ziel ist es Emanzipation und Mündigkeit und mithin eine demokratische Gesellschaft zu ermöglichen. Mündigkeit beschreibt Adorno damit als notwendige Voraussetzung und zugleich selbstverständliche Forderung einer demokratischen Gesellschaft, die auf der „Willensbildung eines jeden Einzelnen“ (Adorno 1971b [1969], S. 133) beruht. Eine „Demokratie, die nicht nur funktionieren, sondern ihrem Begriff gemäß arbeiten soll, verlangt mündige Menschen. Man kann sich verwirklichte Demokratie nur als Gesellschaft von Mündigen vorstellen“ (Adorno 1971c [1966], S. 107).

30 Jahre später liest sich das bei Sünker sehr ähnlich, wenn er darauf verweist, dass „eine demokratische und weiter zu demokratisierende Gesellschaft gebildete, d. h. handlungsfähige und in politische Angelegenheiten eingreifende Bürgerinnen und Bürger voraussetzt und benötigt“ (Sünker 1996, S. 186). Und so gelte es für die Sozialpädagogik „zu einer Begründung emanzipatorischer, d. h. bildungstheoretisch fundierter Ansätze als auch zu weiterreichenden gesellschaftlichen Alternati-

ven, orientiert an Konzepten der sozialen Gerechtigkeit, in toto zu gelangen“ (Sünker 2012, S. 262). Damit müsse gleichsam anerkannt werden, „dass sie (die Soziale Arbeit; N. G.) in mehrfacher Hinsicht mit ‚Bildungsfragen‘ – u. a. in der Folge der strukturellen Benachteiligung ihres Klientels – befasst ist“ (Sünker 2012, S. 263).

Somit kann Soziale Arbeit als „alltagsorientierte Bildungsarbeit“ (Braches-Chyrek und Sünker 2018, S. 410) beschrieben werden. Wenn Sozialpädagogik also nicht allein „Normalisierungsarbeit“ (Olk 1986, Galuske 1993; vgl. Schaarschuch 2018 [1998]) leisten bzw. sein will, sondern auch Bildungsprozesse zu initiieren und zu befördern intendiert, so ist es unerlässlich, kritische Bildungstheorie und Sozialpädagogik zusammen zu denken, um Antworten auf mögliche Verhältnisbestimmungen von Individuum und Gesellschaft finden zu können (Sünker 2012). Daran anknüpfend sei ergänzt: Es ist unerlässlich, kritische Bildungstheorie und Sozialpädagogik und ihre Didaktik zusammen zu denken, um sozialpädagogische Fachkräfte sowie Lehrer_innen für Sozialpädagogik zu befähigen, mögliche Verhältnisbestimmungen von Individuum und Gesellschaft analysieren, bearbeiten und gestalten zu können.

Sozialpädagogische Qualifizierungen: Weiterdenken!

Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen und im Sinne einer Diskussion um Neuformatierungen im Kontext sozialpädagogischer Qualifizierungen bzw. der Weiterentwicklung einer (kritischen) Didaktik der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik gilt es nun, in verschiedene Richtungen weiterzudenken. Anschlüsse ergeben sich zum einen daraus, dass ‚alltagsorientierte Bildungsarbeit‘ sozusagen zum ‚Kerngeschäft sozialpädagogischer Fachkräfte‘ gehört. So ist es geboten, die Frage nach der Reflexivität sowie gesellschaftlichen Urteilskraft und politischer Handlungskompetenz (Braches-Chyrek und Sünker 2018) auf Ebene der Adressat_innen unbedingt mit der Frage zu verknüpfen, wie sozialpädagogische Fachkräfte diese begleiten oder initiieren können. Ähnlich verhält es sich mit der Begleitung oder Anleitung der Entwicklung eines Ausdrucks- sowie Unterscheidungsvermögens als praxisorientierendem Prinzip einer Sozialen Arbeit und gleichsam demokratieförderndem Moment (Sünker 2012); auch hier gilt es, dies konkret mit der Frage nach dem „Wie?“ zu verbinden und für sozialpädagogische Bildung an berufsbildenden Schulen sowie für die Lehrer_innenbildung der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik zu diskutieren und aufzunehmen.


Zum anderen geraten aus der Perspektive einer hieran anschließenden Didaktik der beruflichen Fachrich-

tung Sozialpädagogik insbesondere über das Prinzip der „doppelten Vermittlungspraxis“ (KMK 2011) die sozialpädagogischen Qualifizierungen in den Fokus. Blicken wir auf die Ebene berufsbildender Schulen, wären die Forderungen (Reflexivität, gesellschaftliche Urteilskraft, politische Handlungskompetenz, Entwicklung eines Ausdrucks- und Unterscheidungsvermögens) zu zentralen Momenten von Lehr-Lern-Prozessen im Kontext sozialpädagogischer Bildungsgänge zu machen. Dies gelte es über das eigene Erleben und Erfahren entsprechend erlernbar zu präsentieren. Stärker in den Fokus gerückt werden könnte damit sowohl auf Ebene der Praxis sozialpädagogischer Fachkräfte als auch auf Ebene der Qualifizierungen zukünftiger sozialpädagogischer Fachkräfte eine „Strategie der Partizipation, die auf eine Demokratisierung aller Lebensbereiche“ abzielt (Sünker 2009, S. 239). Selbiges ließe sich ebenso für die Lehrer_innenbildung mit der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik weiterdenken. Damit wäre insbesondere auch die Diskussion um die Weiterentwicklung einer (fachgebundenen) Hochschuldidaktik angestoßen. Hier gelte es dann auch zukünftige Lehrer_innen für Sozialpädagogik zu gesellschaftlicher Urteilskraft, politischer Handlungskompetenz und kritischer Reflexion anzuregen.

Prinzipien einer Didaktik der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik kritisch weitergedacht

Wenn auch hier nur in aller Kürze skizziert, so lassen sich die möglichen Anschlüsse (fach)didaktischer Überlegungen im Kontext sozialpädagogischer Qualifizierungen an emanzipatorische, kritisch-bildungstheoretisch-fundierte Ansätze schnell erkennen. Das didaktische Prinzip der „Persönlichkeitsentwicklung“ ließe sich im Anschluss an eine kritische Bildungstheorie inhaltlich ‚füllen‘ und das Prinzip der „Theorie-Praxisverknüpfungen“ darüber stärken. Die kritischen Reflexionen von ‚Wissen und Können‘ können so eine gesellschaftspolitische Vertiefung erfahren. Einerseits wäre dann (noch stärker als bislang) historisch-systematisierend nachvollziehbar zu rekonstruieren und auszuwerten, warum es wann zu welchen Konzepten, Entwürfen, Theoriegebilden etc. gekommen ist, schließlich finden diese nicht unter einer (gesellschafts- oder politikfreien) ‚Käseglocke‘ statt – weder damals noch heute. Andererseits lenkt es den Blick auf die (eigene und fremde) sozialpädagogische Praxis oder sozialpädagogische Lehrtätigkeit.

Die Frage, inwiefern sozialpädagogisches Handeln von gesellschaftspolitischen Verhältnissen beeinflusst wird und inwiefern sozialpädagogisches Handeln die gesellschaftspolitischen Verhältnisse beeinflussen und diese

somit auch gestalten und verändern kann, würde damit zu einem zentralen Aspekt von (fach)didaktischen Konzepten für die berufsbildenden Qualifizierungen sozialpädagogischer Fachkräfte. Für sozialpädagogische Fachkräfte könnte damit einhergehen, die gesellschaftliche und politische Relevanz des eigenen professionellen Handelns umfassender zu reflektieren als gegenwärtig zu beobachten. 

Eingegangen. 22. Juni 2021

Angenommen. 16. Juli 2021

Funding. Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Open Access. Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

1. *Ferner findet sich in der Ausbildung zum/zur Erzieher_in trotz der später zahlreichen möglichen Einsatzfelder häufig eine starke Konzentration auf jene im Elementarbereich und auf die entsprechenden Institutionen der frühen Kindheit.*

Literatur

Adorno, T. W. (1971a [1966]). Erziehung nach Auschwitz. In G. Kadelbach (Hrsg.), *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969* (S. 88–104). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Adorno, T. W. (1971b [1969]). Erziehung zur Mündigkeit. In G. Kadelbach (Hrsg.), *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969* (S. 133–147). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Adorno, T. W. (1971c [1966]). Erziehung – wozu? In G. Kadelbach (Hrsg.), *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969* (S. 105–119). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Ahlheim, K. (2012). Theodor W. Adornos „Erziehung nach Auschwitz“ – Rezeption und Aktualität. In K. Ahlheim & M. Heyl (Hrsg.), *Adorno revisited. Erziehung nach Auschwitz und Erziehung zur Mündigkeit heute* (2. Aufl. S. 38–55). Hannover: Uffizin.

Ahrendt, H. (2018 [1964/65]). *Was heißt persönliche Verantwortung in einer Diktatur?* München: Piper. Hrsg. von M. L. Knott.

Behr, K., Hoffmann, H., & Rauschenbach, T. (1999). *Das Berufsbild der ErzieherInnen. Vom fächerorientierten zum tätigkeitsorientierten Ausbildungskonzept*. Neuwied, Berlin: Luchterhand.

Braches-Chyrek, R., & Sünker, H. (2018). Sozialpädagogik / Soziale Arbeit. In A. Bernhard, L. Rothmel & M. Rühle (Hrsg.), *Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft* (2. Aufl. S. 399–415). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Gängler, H., & Wustmann, C. (2004). Die Sozialpädagogik und ihre Didaktik. In B. Fegebank & H. Schanz (Hrsg.), *Arbeit – Beruf – Bildung in Berufsfeldern mit personenorientierten Dienstleistungen* (S. 95–115). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Galuske, M. (1993). *Das Orientierungsdilemma. Jugendberufshilfe, sozialpädagogische Selbstvergewisserung und die modernisierte Arbeitsgesellschaft*. Bielefeld

Göddertz, N., & Karber, A. (2019b). Berufliche Bildung – Eine Spurensuche didaktischer Prinzipien. *Soziale Passagen*, 11(4), 65–80.

Göddertz, N., & Karber, A. (2019a). Didaktik der Sozialpädagogik. <https://www.socialnet.de/lexikon/Didaktik-der-Sozialpaedagogik>. Zugegriffen: 21. Juni 2021.

Habel, W., & Karsten, M.-E. (1986). Zur Profilierung der Sozialpädagogischen Ausbildung: Eine eigenständige Didaktik Sozialen Lernens? In U. Rabe-Kleberg, H. Krüger & D. v. Derschau (Hrsg.), *Beruf oder Privatarbeit: eine falsche Alternative. Qualifikation für Erzieherarbeit* (Bd. 3, S. 313–323). München: DJI.

KMK (2011). Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_01-ErzieherInnen-QualiProfil.pdf. Zugegriffen: 21. Juni 2021.

Krüger, H., & Dittrich, J. (1986). Sozialdidaktik – ein eigenständiger Ansatz in der Ausbildung für soziale Berufe. In U. Rabe-Kleberg, H. Krüger & D. v. Derschau (Hrsg.), *Beruf oder Privatarbeit – eine falsche Alternative. Qualifikationen für Erzieherarbeit* (Bd. 3, S. 313–323). München: DJI.

Küls, H. (2017). Handlungs- und lernfeldorientierter Unterricht in der Sozialpädagogik. In R. Jaszus & H. Küls (Hrsg.), *Didaktik der Sozialpädagogik. Grundlagen für die Lehr-/Lernprozessgestaltung im Unterricht* (S. 116–151). Hamburg: Verlag Handwerk und Technik.

Küster, E.-U., & Schoneville, H. (2012). Qualifizierung für die Soziale Arbeit. Auf der Suche nach Normalisierung, Anerkennung und dem Eigentlichen. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (S. 1045–1066). Wiesbaden: Springer VS.

Olk, Th. (1986). *Abschied vom Experten. Sozialarbeit auf dem Weg zu einer alternativen Professionalität*. München

Schaarschuch, A. (2018 [1998]). Theoretische Grundelemente Sozialer Arbeit als Dienstleistung. Perspektiven eines sozialpädagogischen Handlungsmodus. https://www.erziehungswissenschaft.uni-wuppertal.de/fileadmin/erziehungswissenschaft/fach_sozialpaedagogik/Schaarschuch_Soz_Dienstleistung_Habilschrift.pdf. Zugegriffen: 21. Juni 2021.

Sünker, H. (1996). Kritische Bildungstheorie – Jenseits von Markt und Macht? In D. Benner, A. Kell & D. Lenzen (Hrsg.), *Bildung zwischen Staat und Markt. Beiträge zum 15. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 11.–13. März 1996 in Halle an der Saale* (S. 185–201). Weinheim u. a.: Beltz.

Sünker, H. (2009). Demokratie und Mündigkeit oder Disziplin und Unterwerfung. Gesellschaftliche Perspektiven von Erziehung und Bildung. In H. Sünker & H.-U. Otto (Hrsg.), *Demokratische Bildung oder Erziehung zur Unmündigkeit. Pädagogisch-politische Alternativen heute* (S. 225–242). Lahnstein: neue praxis.

Sünker, H. (2012). Soziale Arbeit und Bildung. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (S. 249–266). Wiesbaden: Springer VS.

Hier steht eine Anzeige.

