

19. Hochschultage Berufliche Bildung an der Universität zu Köln

**Ein Beitrag zur Fachtagung 17 „Sozialpädagogik“
zum Thema „Vielfalt sozialpädagogischer Bildungsgänge
- Vielfalt in sozialpädagogischen Bildungsgängen.
Individuelle Zugänge, organisatorische Strukturen und
berufsfelddidaktische Herausforderungen“**

**Beteiligungssensibilität in der Ausbil-
dung pädagogischer Fachkräfte.
Ein Beitrag zur Professionalisierung
von Studierenden sozialpädagogischer
Studien- und Ausbildungsgänge**

Matthias Vollhase

Carsten Püttmann

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	3
2	Partizipation als ein Grundbaustein pädagogischer Bemühungen.....	3
3	Begriffliche Differenzierungen.....	5
4	Curriculum und Kompetenz.....	8
5	Ein Konzept einer institutionsübergreifenden Ausbildung sozialpädagogischer Fach- und Lehrkräfte.....	13
6	Erste Ergebnisse.....	15
	Literatur.....	16

1 Einleitung

Beteiligung zählt als grundlegender Anspruch an pädagogisches Handeln zu den zentralen spannungsauslösenden Momenten pädagogischer Professionen. Dies zeigt sich in dem Umstand, dass Beteiligung - dies hat paradoxe Züge - immer beides zugleich Weg und Ziel, Voraussetzung zur Befähigung sich zu beteiligen und die Befähigung selbst, ist (vgl. Moser 2010, 94). Integration in Gesellschaft auf der einen Seite und das Recht auf Autonomieentwicklung auf der anderen sind nicht zuletzt die im Kinder- und Jugendhilfegesetz festgeschriebenen, gleichsam dialektischen Orientierungspunkte, zwischen welchen sich pädagogisches Handeln in der Vermittlung beider Positionen bewegt. Um auf diesem schmalen Grat pädagogischen Handelns balancieren zu können, ist ein Verständnis von Partizipation, welches sich zeigen kann in Form unterschiedlicher Arten von Beteiligung, unabdingbar. Insbesondere im Rahmen der Ausbildung zur staatlich anerkannten Erzieher/-in, aber auch in der Ausbildung der Lehrkräfte für das Unterrichtsfach Sozialpädagogik an Berufskollegs zeigt sich eine Unterrepräsentiertheit dieses für die Entwicklung eines professionellen Habitus besonders wichtigen Themas. Im Folgenden soll zunächst die Bedeutung von Partizipation und Beteiligung für pädagogische Kontexte ausgeführt werden. Daran schließt eine begriffliche Differenzierung der Begriffe Partizipation und Beteiligung an, um diese für die verschiedenen Ausbildungsgänge an Fach- und Hochschule fruchtbar zu machen. Um die Rahmenbedingungen zu schaffen, dass die Studierenden der Fach- und der Hochschule einen professionellen Habitus ausbilden können, ist eine Verzahnung notwendig, welche darauffolgend beschrieben wird. Dieser Beitrag schließt ab mit der Darstellung von Studierendenäußerungen einer Fachschule für Sozialpädagogik, welche an dem zuvor beschriebenen Projekt teilgenommen haben. Diese reflexiven Äußerungen der Studierenden lassen erste Wirkungen eines gemeinsam von Hochschule und Schule verantworteten Ausbildungskonzeptes ahnen.

2 Partizipation als ein Grundbaustein pädagogischer Bemühungen

Auf unterschiedlichen theoretischen Ebenen kann das Thema Partizipation für (sozial-)pädagogische Handlungsfelder fruchtbar gemacht werden. Aus einer modernisierungstheoretischen Perspektive folgt die Sensibilisierung pädagogischer Angebote vor allem in Bezug auf „die Entwicklung eines Passungsverhältnisses zwischen den Lebensverhältnissen der Adressatinnen und Adressaten einerseits und den Angeboten, Leistungen, Diensten [...] andererseits“ (Abeling et al, S. 241). Besonders deutlich wird dies aus soziologisch-dienstleistungstheoretischer Perspektive. Im Fokus steht die Frage nach dem Nutzen des (sozial-)pädagogischen Dienstleistungsangebotes für den Nutzer, wie genau und unter welchen Unwägbarkeiten, dem uno-actu-Prinzip folgend, dieser zustande kommt (vgl. Schaarschuch 1999). Partizipation tritt in diesem Zusammenhang als professionelle Möglichkeit auf, diese Spannung des Kontingenten, welches pädagogisches Handeln stets ist (Technologiedefizit), aushaltbar zu gestalten. Paradox ist in diesem Zusammenhang, dass Partizipation nicht zuletzt

diese Spannungen erzeugt¹. In ihrer Art bzw. Forderung von mehr Beteiligung der Adressatinnen und Adressaten stellt die ökonomische Begründung zum einen das Credo eines Sozialstaates bundesdeutscher Prägung zugunsten von mehr Markt weniger Staat in Frage, markiert aber andererseits die Problematiken der Bürokratisierung und ebenso, bei aller angebrachten Kritik am Begriff des Kunden, die strukturelle Missachtung der Adressatenmeinungen (Abeling et al, S. 245 ff.), welche sich vor allem in der Kritik einer zunehmenden Expertokratisierung Sozialer Arbeit und damit einhergehenden Bevormundung des Subjektes zeigte. Gemessen an den eben beschriebenen Zugängen modifiziert sich auch das Demokratieverständnis von einer Idee der mittelbaren Repräsentation des bürgerlichen Willens (über z. B. Wahlen) hin zu einer Idee der „Demokratisierung aller Lebensbereiche“, insbesondere vor dem Verständnis einer Demokratie als Lebensform. Himmelmann stellt heraus, dass es sich hierbei um die Ermöglichung eines konkreten Erfahrungsraumes demokratischer Verhaltensweisen handelt: „Es geht nicht um Belehrung, sondern um die Ermöglichung der Sammlung von konkreten Erfahrungen mit lebens- und gesellschaftsnaher Demokratie in vielfältigster Form“ (ebd. 2004, S. 9). Im Mittelpunkt steht die Idee der Herrschaft des besseren Arguments. Im Vordergrund steht „die politische Willensbildung und Entscheidungsfindung durch Diskussion im Gegensatz etwa zu Wahlen oder Abstimmungen [...], wobei im Rahmen des Entscheidungsfindungsprozesses die Nennung von Gründen – anstatt der bloßen Vorbringung von Behauptungen – zwingend erforderlich ist“ (Hebestreit 2013, S. 69). Kritisch in Bezug auf den Aushandlungsprozess, insbesondere in (sozial-)pädagogischen Kontexten ist anzumerken, dass diese immer insofern als per se Experten dominiert gelten, wie augenscheinlich es ist, dass die rhetorische Unterlegenheit des Kindes ebenso wie Konstruktion der Beteiligten als Opponenten konstatiert werden können (vgl. Oelkers/Schrödter 2010, S. 155).

Umsichtig in Rechnung gestellt werden sollte die Auseinandersetzung mit der Generationenfrage, insbesondere der Schleiermacher'sche, was denn nun die alte mit der jungen Generation wolle. Es zeigt sich in diesem Zusammenhang deutlich, dass „zwischen den Generationen [...] die generationale Ordnung mit verletzlicher Abhängigkeit der jüngeren Generation und machtvoller Verantwortung der älteren einher [geht]“ (Prenzel 2016, S. 13). Auch machttheoretische Zugänge und ebenso die Frage nach den Rechten des Kindes (insbesondere der UN-KRK) werden somit implizit durch die Thematisierung von Partizipation und Beteiligung im demokratietheoretischen Kontext angesprochen.

Zentral ist in diesem Zusammenhang das Bild vom Kind, oder besser Adressaten. Kinder als aktiv handelnde Akteure sind grundsätzlich in der Lage für sich Entscheidungen treffen zu

¹ Schütze macht in seinen Arbeiten (exempl. Schütze 2000) auf das Problem des Umgangs mit Paradoxien professionellen Handelns aufmerksam, welche aus dem Umstand emergieren, dass pädagogisches Handeln nicht standardisierbar ist und einem Technologiedefizit unterliegt. Dies bedeutet, dass unterschiedliche bzw. diametral entgegengesetzte Handlungsoptionen auf Seiten des Professionellen in Bezug auf ein durch ihn identifiziertes Problem, den Professionellen vor eine vermeintlich nicht auflösbare Situation stellen. Egal wie er sich entscheidet, kann es negative Folgen für sein Gegenüber haben. Kritisch mit der Frage des paradoxalen setzt sich Thieme (2014) auseinander, indem sie betont, dass nicht das Aushalten des Paradoxalen die Herausforderung ist, sondern die Entscheidung auf einem Kontinuum von Alternativen. Um diese Entscheidung so umsichtig wie möglich fällen zu können, kommt der Beteiligung der Adressaten Sozialer Arbeit ein solch hoher Stellenwert zu.

können und dies unabhängig von ihrem Alter und oder der von der Fachkraft angenommenen Beteiligungsfähigkeit. Sie als Betroffene von Entscheidungen, die ihre Lebenswirklichkeit beeinflussen, sind bedingungslos anzuerkennen. In den Blick genommen werden muss, dass „die Macht der älteren und die Ohnmacht der jüngeren Generation – zu begrenzen“ ist (ebd., S. 13). Nicht nur historische Bezüge zeigen, dass zu unterschiedlichen Zeitpunkten und unter unterschiedlichen politischen Gegebenheiten – bspw. A.S. Neill im englischen Summerhill, Anton Makarenko in der Sowjetunion, Janusz Korczak in Polen und Siegfried Bernfeld in Deutschland – die Ansicht vertreten wurde, dass Kinder in der Lage sind, ihre Belange eigenständig hervorzubringen und auch zu lösen. Allen Ansätzen gemein war die Voraussetzung, dass die herrschende Gesellschaftsform eine demokratische sein muss, damit solche Projekte wie die Initiierung von Kinderrepubliken gelingen kann (vgl. Liegle 1989, S. 407). Ziel war es den Kindern eine größtmögliche Entscheidungsmacht zukommen zu lassen, nicht zuletzt mit dem Gedanken sie durch Mündigkeit zu Mündigkeit zu erziehen:

„In demokratischer Atmosphäre wird das Kind von klein auf nicht als Objekt behandelt, sondern als Person; ihm werden Erklärungen und Begründungen für die Ereignisse in seiner Umgebung, besonders für die notwendigen Begrenzungen seiner Freiheit gegeben; ihm wird das Recht gegeben, sich klar zu äußern, zu fragen und seine Sicht der Dinge auszusprechen. Ihm wird die Möglichkeit geboten, zu wählen und seine Entscheidungen zu treffen, wo immer dies vernünftiger Weise möglich ist. Ein solches Kind entwickelt eine bessere affektive Basis für soziales Leben, ist darauf vorbereitet, Verantwortlichkeiten zu übernehmen [...]“ (Lewin 1982, S. 286).

Aktuell lassen sich in der Fachdiskussion im Bereich der Hilfen zur Erziehung (vgl. Equit/Flößer/Witzel 2017; Pluto 2007; Stork 2007), ebenso wie in den Bereichen frühkindlicher Bildung und Erziehung (Knauer/Sturzenhecker 2010; Richter/Lehmann/Sturzenhecker 2017) umfangreiche Bemühungen nachzeichnen, Beteiligung zu erforschen und zudem praxisnahe Möglichkeiten zur Umsetzung bereit zu stellen.

Anforderungen an Ausbildung in Bezug auf Kompetenzen zur „Bildung in der Demokratie“ (Bartosch/Knauer 2015) formuliert die Studie von Knauer und Bartosch. Zunächst wurden anhand von Interviews mit Fachkräften „Bedingungen gelingender Demokratiebildung“ (ebd. S. 22 f.) identifiziert, in Handlungsmerkmale überführt und in einem zweiten Teil des Projektes zum Ausgangspunkt der Befragung von Lehrenden und Lernenden gemacht.

Insbesondere der Transfer des in den oben genannten Studien generierten Wissens in das Ausbildungssystem lässt sich allerdings als Herausforderung markieren. So zeigen Studien von Deppe (2011) und Mayer (2010), dass eine Einbettung der Thematik „Partizipation“, obgleich als Querschnittsaufgabe fester Bestandteil der Ausbildung, kaum Eingang in den pädagogischen Ausbildungsgängen der Fachschulen gefunden hat.

3 Begriffliche Differenzierungen

Partizipation zeigt sich als „Begriff mit einer übergeordneten qualitativen Bedeutung, die sich letztlich an dem freiwilligen, gleichberechtigten Engagement ausrichtet und normativ in

ihrem Prozess wie ihrer Zielsetzung an Selbstbestimmung und Autonomie gebunden ist“ (Abeling et al 2003, S. 231). Partizipation nimmt in dieser Bestimmung das Subjekt in den Blick und betrifft es als „Ganzes“ (Scheu/Autrata 2013, S. 279 f.). Hier unterscheidet er sich, obwohl beide in den gängigen Diskursen oftmals synonym verwendet werden, von dem Begriff Beteiligung, welcher „als übergeordneter formaler Begriff [...] sowohl auf die Dimension der aktiven Beteiligung als auch des ‚Beteiligt-Werdens‘ Bezug nimmt, auf die institutionellen Strukturen, die Machtverhältnisse wie auch die Formen der Beteiligung und nicht zuletzt auf die Interessen verweist, die Beteiligung ermöglichen oder behindern“ (Abeling et al 2003, S. 231) und somit deskriptiver ist.

Beteiligung hat im Sprachgebrauch viele synonym genutzte Begriffe: Mitsprache, Mitwirkung, Mitbestimmung, Teilnahme und Teilhabe, welche sich allerdings in wesentlichen Punkten bezüglich des Wirkungsgrad sowie die damit einhergehende aktive oder passive Ausrichtung der Beteiligung unterscheiden. Die prominenteste Form der Aufschlüsselung von Beteiligungsstufen stellen so genannte Leitermodelle dar.

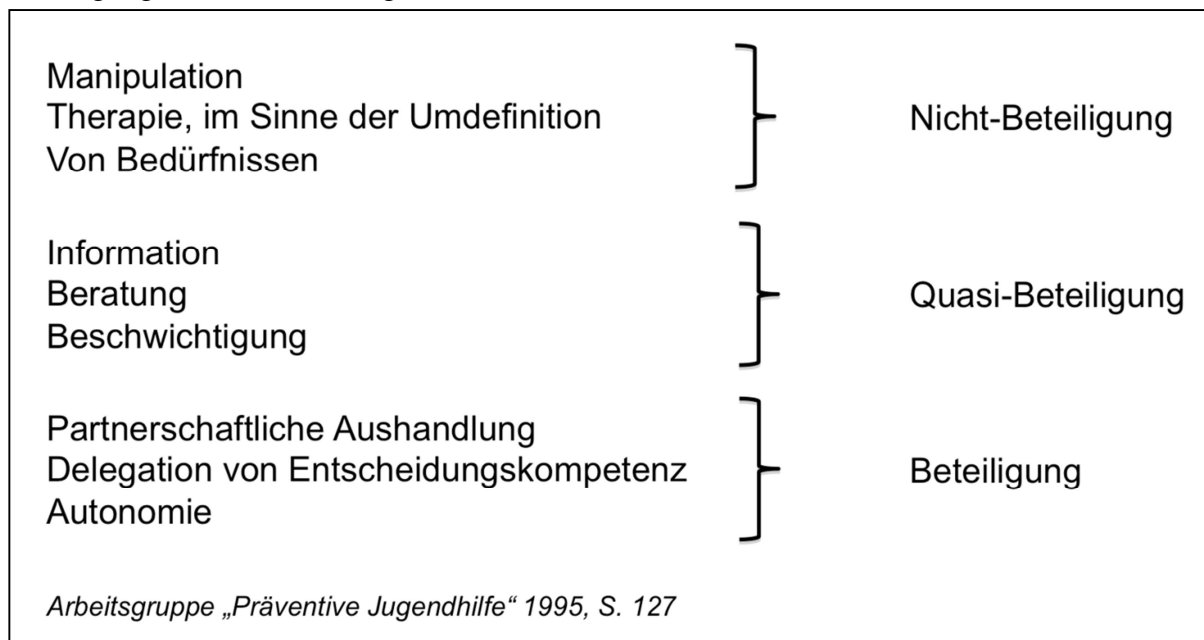


Abbildung 1: modifizierte Form der „ladder of participation“

Die Abbildung zeigt eine modifizierte Form der von Arnstein entwickelten „ladder of participation“. Kennzeichnend für Formen der Nicht-Beteiligung ist eine Negierung der Subjektivität des Gegenübers, sowie dem Recht auf die eigene Meinung bzw. Wahrung seiner (mindestens rechtlich gesicherten) Bedürfnisse. Hier zeigt sich ebenso die Manifestation eines asymmetrischen (pädagogischen) Verhältnisses zwischen Professionellen und Adressat. Die Transparenz der pädagogischen Prozesse nimmt mit dem Grad der Beteiligung zu. Information ist als Voraussetzung von Beteiligung zu fixieren. Dennoch stellt sich im Rahmen von Quasi-Beteiligung eine Einflussnahme der Adressaten auf Entscheidungsprozesse in diesem Bereich noch nicht ein. Im Falle der untersten Stufen, in dem Modell als Beteiligung bezeichnet, lässt sich ein Zuwachs an Entscheidungsfreiheit und somit zugestandener Deutungshoheit über Entscheidungen, die das eigene Leben betreffen, konstatieren. Die Formen der Operationalisierung durch Leitermodelle sind nicht unkritisch und unreflektiert zu übernehmen. So

stellt Liebel heraus, „dass sie statisch sind und weder erlauben, das Nebeneinander verschiedener Formen von Partizipation in derselben Initiative, noch Übergänge von einer Form in die andere zu erfassen“ (Liebel 2013, S.5). Hierzu bedarf es einer Konkretisierung in Bezug auf die Einbettung des sozioökonomischen und des gesellschaftlichen Hintergrundes sowie der durch Beteiligung verfolgten Ziele, welche ebenfalls nicht durch derart aufgeschlüsselte Stufenmodelle abgebildet werden (ebd.).

Beteiligung ist im Schwerpunkt als ein Aushandlungsprozess von Machtressourcen zu fassen (Schnurr 2015, S. 1074). Damit einher geht zwangsläufig eine Form der Machtabgabe seitens des Professionellen. Bedeutsam ist, dass von Seiten der Adressaten auf der Stufe der Autonomie ebenso Macht (über die Interpretation der eigenen Bedürfnisse, die Bestimmung bestimmter den eigenen Alltag beeinflussenden Faktoren) abgegeben werden muss, um in einen Aushandlungsprozess zu gelangen, wie auf der Seite der professionellen Fachkräfte, welche in den organisationalen Kontexten die Deutungshoheit für sich beanspruchen. In pädagogischen Kontexten lässt sich festhalten, dass es sich bei der Beteiligung von Adressaten immer um eine von Fachkräften tolerierte handelt², auch wenn seitens des Gesetzgebers Beteiligung kodifizierter Anspruch an Praxis ist. Positiv gewendet kann festgehalten werden, dass Beteiligung ein Verhandeln über Abgabe und Erhalt von Machtbefugnissen sowie der verantwortungsvolle Umgang aller am Prozess Beteiligten mit diesen fragilen Gütern zum Gegenstand hat.

Beteiligung kann unter diesen Umständen in unterschiedlichen Voraussetzungen stattfinden. Unterscheiden lassen sich direkte und indirekte Formen, ebenso verfasste wie nicht-verfasste. Von besonderer Wichtigkeit ist diese zweite Unterscheidung, denn sie stellt jeweils unterschiedliche Anforderungen an die professionelle Fachkraft. Während bei verfassten Formen die Abläufe und die jeweiligen Voraussetzungen für eine Einflussnahme auf Entscheidungen stark formalisiert und festgeschrieben sind, somit eine hohe Transparenz besteht, finden sich diese Voraussetzungen in der nicht-verfassten Variante nicht, obgleich nicht-verfasste Formen die alltäglichste Form von Beteiligung in pädagogischen Settings darstellen. Die Einflussnahme ist in diesem Falle insofern individueller, als dass nicht wie im ersten Falle allein die Themen der Tagesordnung verhandelt werden können, sondern die Situation prinzipiell offen gestaltet ist (vgl. Abeling 2003, Schnurr 2015).

Um diesen Prozess angemessen zu gestalten, bedarf es von professioneller Seite einer bestimmten Haltung. Diese, unter Berücksichtigung fachlichen Wissens, der eigenen Biographie sowie den Möglichkeiten eines (restriktiven) (hoch-)schulischen Ausbildungssystems den dort Tätigen auszubilden obliegt den zukünftigen professionellen Fachkräften ebenso wie der (hoch)schulischen Organisation, dem Ort der Ausbildung.

Beteiligung ist, nimmt man den Anspruch, welcher im Rahmen der Verwendung des Begriffes Partizipation für die professionelle Haltung formuliert wurde, ernst,

- nicht zu reduzieren auf eine bestimmte Methode,

² Die Arbeit von Liane Pluto (2007) zeigt eindrücklich wie Professionelle in der Sozialen Arbeit Beteiligung ermöglichen oder aber diese unter Rekurs z. B. auf ihren Expertenstatus negieren und somit ein Aushandlungsprozess nicht zustande kommen kann.

- kein Instrument zur paternalistischen Durchsetzung kindlicher Bedürfnisse, und damit Gefahr laufend scheinpartizipativ zu agieren,
- nicht nur Motivationsmittel,
- Sinn und Zweck in sich.

So verstanden dient das hier im Folgenden dargestellte Lehr-Lern-Projekt genau diesem Zweck, nämlich der „Entwicklung eines partizipatorisch-demokratisch korrigierten Professionsverständnisses“ (Dewe/ Otto 2012, S.208), mit dem Ziel „eine demokratisch legitimierte, reflexive Professionalität als relevante Voraussetzung auch für mehr Effektivität und Qualität der personenbezogenen sozialen Dienstleistung“ (ebd.) qua Gestaltung von fachlichen Rahmenbedingungen in der Ausbildung zu ermöglichen.

4 Curriculum und Kompetenz

Die Spannungen, insbesondere in pädagogischen Settings, ob in der Schule oder im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe, denen eine Machtasymmetrie inhärent ist, lässt sich nur gestalten, wenn seitens der Professionellen alles Mögliche getan wird, um diese Machtasymmetrie durch die Gestaltung entsprechender organisatorischer Rahmenbedingungen, aber auch durch eine entsprechende Form der Kommunikation und damit verbundener Transparenz, zusehends abzubauen (Pluto 2007, S. 51). Nicht zuletzt in der Ausbildung.

In diesem Zusammenhang konstatieren wir als Bedingung der Möglichkeit von Beteiligung von Kindern und Jugendlichen, mithin aller Adressatengruppen der Sozialen Arbeit, bei der Ermöglichung der Selbstaneignung von eben dieser Reflexionskompetenz in Bezug auf Beteiligung bei den zukünftigen Professionellen zu beginnen. Für den Ausbildungskontext zeigt sich hier auch im positiven Sinne reflexives Potential. (Hoch)Schule sollte unter dem eben Verhandelten ebenso wie Institutionen der pädagogischen Praxis, das Kritische „in den Blick nehmen“, die alltägliche Praxis (vgl. Dewe/Otto 2012, S. 210) im Gegensatz zum Beharren auf Routinen ermöglichen. So wird bereits in Ausbildungskontexten den Studierenden von Fach- und Hochschule ermöglicht durch ein Wechselspiel von Routine und Krise einen professionellen Habitus auszubilden und dies nicht nur in den ausbildungsintegrierten Praxisphasen. Hier zeigt sich die Wichtigkeit der Thematisierung von Beteiligung für den eigenen Kompetenzerwerb der angehenden Professionellen um diesen als Professionelle bzw. Professioneller in Form der Organisation von beteiligungsorientierten Rahmenbedingungen wiederum zu ermöglichen.

Gelingen kann dies, wenn die drei folgenden Prinzipien bei der Gestaltung von Unterricht berücksichtigt werden (erinnert sei hier an Gruschka 1985, Krüger/Dittrich 1986, Habel/Karsten 1986, Karsten 2003):

1. **Integrale Persönlichkeitsentwicklung:** Um den Erziehungs- und Bildungsprozess später in der beruflichen Praxis sinnvoll gestalten zu können, ist es wichtig, die Fachschulen bewusst als Lebens- und Erfahrungsraum zu gestalten, der die Persönlichkeitsentwicklung fördert.
2. **Enge Theorie-Praxisverknüpfung:** Der Ausgangspunkt des Lernens ist die Bearbeitung von sozialpädagogischen Praxissituationen. Dadurch, dass die Qualifizierung in der Fach-

schule/ Fachakademie durch eine Vernetzung der Lernorte Schule und Praxis gekennzeichnet ist, ist eine Abstimmung des schulischen Lehrplans mit den Anforderungen und Erfordernissen der praktischen Ausbildung institutionell und konzeptionell erforderlich.

3. **Doppelte Vermittlungspraxis:** Die angewandten Lehr-/Lernformen sind so auszuwählen, dass diese in der Berufspraxis der späteren sozialpädagogischen Fachkräfte eingesetzt werden können (KMK 2011, S. 6).

Im Sinne einer Vorbereitung auf das eigene sozialpädagogische Handeln angehender Erzieher/-innen eröffnet Unterricht im Hinblick auf »Partizipation« als Querschnittsaufgabe die Chance für

- **Selbstbestimmung:** im Sinne einer freier Entscheidung, z. B. Entscheidung zwischen Beteiligung und Enthaltung,
- **wirksames Handeln:** im Sinne einer aktiver Mitgestaltung des Unterrichts, am Ausbildungsplan, an der Notenfindung sowie
- **Zugehörigkeit und Kooperation:** im Sinne einer Einbindung und Gestaltung sozialpädagogischer Praxis, z. B. in Praxisphasen, bei der aktiven Mitgestaltung der Lern- und Schulkultur und
- zur **Wahrnehmung der Diskursteilnahme und Einwirkung** aus (sozial-)pädagogischer Perspektive³.

Damit stehen Bildung und Beteiligung (Partizipation) in sozialpädagogischen Ausbildungsberufen in einem unauflöselichen Zusammenhang. Röken versteht unter pädagogischer Bildung ein „reflexives Verhältnis pädagogischer Fragen und Problemstellungen im Kontext gesellschaftlich-historischer Verhältnisse unter der Perspektive der Ermöglichung von Selbstverfügung“ (Röken 2014, S. 66 f.). Darin eingebettet ist stets „die gesellschaftliche Formbestimmtheit von Bildungs- und Erziehungsprozessen in ihren Voraussetzungen wie in ihren Vollzügen“ (Bernhard 2003, 25). Reichenbach betont, dass „die demokratische Lebensform vom Streit um das Verhältnis von Freiheit und Norm, von Autonomie und Bindung [handelt]“ (Reichenbach 2001, S. 394) und nicht etwa von der Angabe oder Begründung, welches das richtige Maß sei (ebd.).

Wenn wir im Folgenden von Bildungsprozessen im Kontext der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik sprechen, dann meinen wir damit explizit, dass der fachliche Beitrag der Sozialpädagogik in seiner Zielbestimmung neben einer (sozial-) pädagogischen Bildung im eigentlichen Sinne immer auch eine politische Bildung ermöglichen soll, indem immer auch

³ „Erzieherinnen und Erzieher werden in der Fachschule und durch Praktika in den Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit ausgebildet. Der Erwerb der beruflichen Handlungskompetenzen ist nur in sinnstiftenden und praxisbezogenen Konzepten möglich.“ („Lernort Praxis“ in der Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher, Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 17./18. Mai 2001) (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW 2004, S. 21)

nach den politischen Implikationen (sozial-)pädagogischer Handlungsfelder, deren jeweiligen Inhalte und Problemstellungen gefragt wird (Röken 2014, S. 67).

Damit hat sich insbesondere der Unterricht in der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik dem Anspruch der Beurteilung der jeweiligen Erziehungs- und Bildungsmöglichkeiten prägenden gesellschaftlichen Verhältnisse in der Reflexion der Ermöglichung und Verunmöglichung des Eigenrechtes pädagogischen Handelns bzw. der »pädagogischen Freiheit« zu stellen. Ein derart gestalteter Unterricht berücksichtigt Biographizität und führt zu mehr Reflexionsfähigkeit.

Eine mögliche bildungstheoretische Problemstellung ist das Aufspannen eines (meta-)theoretischen Referenzrahmens und der damit verbundenen Konzeptionalisierung der Produktion, Reproduktion und Transformation von Sinn – insbesondere dann, wenn es um ein Interpretieren von selbst interpretierenden Akteuren geht, wie es bei der Frage nach »Beteiligung« der Fall ist (Problem der doppelten Hermeneutik), denn „transitorische Bildungsprozesse beziehen neue Wissensbestände nicht nur auf bereits existierende strukturelle Zusammenhänge, sondern interpretieren sie als Teilaspekte neuer Kontexte. Neues Wissen wird dementsprechend nicht nur in ein bestehendes Gebäude biographisch angehäuften Wissens eingebaut, sondern verändert dieses Wissensgebilde zugleich" (Herzberg 2004, S. 69).

Die Idee Beteiligung als Teil der Entwicklung und Irritation einer professionellen Haltung in Studium, Ausbildung und Beruf zu verankern, geht davon aus, dass transitorische Bildungsprozesse dann ermöglicht werden, wenn z. B. (vgl. i. F. Röken 2014, S. 81f.)

- in **Lehr-Lern-Settings reflexive Bezüge** von pädagogischer Bildung im Kontext gesellschaftlich-historischer Verhältnisse hergestellt werden und auf das kritische Potenzial des Bildungsbegriffs zurückgegriffen wird;
- **Lehr-Lern-Settings grundsätzlich bildungstheoretisch ausgerichtet sind**, indem z. B. nicht nur Wissen über Beteiligung/Partizipation vermittelt wird, sondern indem Beteiligung im Unterricht lebendig wird, so dass die Lernenden zu sich selbst, zu anderen Menschen, zu den umgebenden gesellschaftlichen Verhältnissen und Strukturen in ein reflexives und kritisches Verhältnis kommen können;
- in **Lehr-Lern-Settings die wechselseitige Abhängigkeit zwischen Bildung und Demokratie verdeutlicht** wird (z. B. als Beitrag zur Werteorientierung);
- in **Lehr-Lern-Settings zur Diskussion gestellt wird, ob Schule bzw. Hochschule der zentrale pädagogische Ort für Transformationsprozesse** – im Sinne der Entwicklung eines professionellen Habitus – ist, und warum Schule bzw. Hochschule es vielleicht sein soll und wo dabei die Grenzen liegen.

Für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern (MSW 2014, S. 25) – ebenso wie für die Lehrerbildung (z. B. Wildt 2005, 2013) – heißt es explizit, dass das forschende Lernen eine hohe Relevanz für die fachliche Weiterentwicklung in der Ausbildung und späteren Berufspraxis besitzt.

Für die Anbahnung und (Weiter-) Entwicklung einer reflexiven Professionalität, ist eine kontextbezogene Lernkultur der beteiligten Institutionen konstitutiv, so resultieren die Grund-

lagen einer (sozial-)pädagogischen Handlungskompetenz aus dem wechselseitigen Zusammenspiel von

- „explizitem wissenschaftlich-theoretischem Wissen,
- implizitem Erfahrungswissen, das in professionellen Kontexten immer wieder in reflektiertes Erfahrungswissen transformiert werden sollte sowie
- Fertigkeiten, z. B. methodischer oder didaktischer Art“ (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann, Pietsch 2011, S. 17).

Ziel ist ein „Erwerb von Kompetenzen [...], die es der Fachkraft ermöglichen, ausgehend von (wissenschaftlich-theoretischem Wissen und reflektiertem Erfahrungswissen in diesen komplexen Situationen selbst organisiert, kreativ und reflexiv ‚Neues‘ zu schaffen (bezogen auf Handeln und Denken), aktuellen Anforderungen zu begegnen und Probleme zu lösen“ (ebd. S. 17). Unter der Maßgabe, dass pädagogisches Handeln einem Technologiedefizit unterliegt und somit nicht standardisierbar ist, zudem pädagogische Situationen sich durch ein hohes Maß an Kontingenz auszeichnen, ist als Fundament für kompetent-professionelles Handeln besonderes Augenmerk auf die Haltung der zukünftigen Fachkräfte zu legen und ein Rahmen zu schaffen, in dem diese sich entwickeln kann. Denn „[d]iese Haltung liegt [...] als handlungsgenerierende Struktur – im Sinne eines individuell-biografischen und kollektiven Habitus – ‚hinter‘ der Ebene der Disposition und beeinflusst wesentlich die Enaktierung von Dispositionen in die pädagogische Performanz“ (ebd., S. 18)

Erzieherinnen und Erzieher erwerben, so der aktuelle Lehrplan in NRW, „tragfähige Berufsvorstellungen und Handlungskonzepte, indem sie ihre Alltagstheorien, Orientierungs- und Handlungsmuster fachwissenschaftlich reflektieren und in der Praxis an zentralen Aufgaben des Berufs erproben und weiterentwickeln“ (MSW 2014, S. 23). Damit rücken die personalen Bildungsprozesse der Studierenden der Fachschule für Sozialpädagogik im Kontext ihrer beruflichen Sozialisation in den Mittelpunkt der Didaktik (MSW 2014, S. 23). Ebenso ist damit aber auch die Frage nach Ausbildung zukünftiger Fachlehrerinnen und Fachlehrer der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik zu stellen bzw. nach der didaktischen Gestaltung hochschulischer Veranstaltungen. So ist Balluseck beizupflichten, dass „nur eine kontextbezogene Begrifflichkeit von Professionalisierung [...] die Fachkräfte [und Lehrkräfte] dabei unterstütz[t], ihre Professionalität zu entwickeln und zu entfalten“ (Balluseck 2008, S. 32).

Es ist offen, inwiefern die hochschulische Ausbildung im Falle der Sozialen Arbeit, aufgrund der Heterogenität des Feldes und der Ausbildungswege einen ausgewiesenen impact professionseiniger Natur auf die professionelle Habitusentwicklung hat (Müller-Herrmann 2012). „Immerhin ist [...] festzuhalten, daß zumindest die Professionalisierung der LehrerInnentätigkeit ein mehr oder weniger ausgereiftes und systematisiertes Profil zeigt [...]. Bedingt durch die hohe Regelhaftigkeit des schulischen Systems, durch die zeitliche Strukturierung der unterrichtlichen Tätigkeiten, über die mit den methodisch-didaktischen Modellen und fachspezifischen Wissensbeständen abgestützten Orientierungspunkte sowie über die klaren und bekannten Riten und Formen der beruflichen Einsozialisation der LehrerInnennovizen in das Handlungsfeld Schule und die gegebenen hierarchischen Strukturen konnte der Professionalisierungsprozeß hier, trotz der fortexistierenden Probleme in der unterrichtlichen, interaktiven Vermittlungsarbeit [...], relativ klare Strukturen entwickeln“ (Küster-Schapfl/Thole

1997, S. 13). Insbesondere die Arbeiten von Andrea Lange-Vester (2013, 2015) und Rolf Torsten-Kramer (2015) beleuchten die Auswirkungen von Lehrerhandeln aus habitustheoretischer Perspektive, unter dem Gesichtspunkt sozialer Ungleichheit und unter der Perspektive des Spannungsverhältnisses ob Lehrerinnen und Lehrer Teil eines Transformationsprozesses bei Schülerinnen und Schüler sind oder aber zu der Reproduktion von Bildungserfolg qua Herkunftsmilieu beitragen. Für den Bereich der fachschulischen Ausbildungsgänge liegen derzeit keine Studien vor welche die Lehrer-„Schüler“-Interaktion aus habitus- und in diesem Zusammenhang professionstheoretischer Perspektive in den Blick nehmen. Festzuhalten ist, dass eine Habitusentwicklung der jeweiligen „Novizen“ am ehesten gelingt, wenn es „gerade nicht die Unterordnung [...] [unter MV] vorgegebene[.] Kriterien und Standards ist, die zum Erfolg führt, sondern deren Transzendenz bzw. Nicht-Beachtung unter Berufung auf die eigenen Bedürfnisse, die in professionalisierten Kontexten die Bedürfnisse der Sache darstellen“ (Matthäus 2015, S. 246). Was in dem obigen Zitat mit Sache bezeichnet ist, kann hier kontextualisiert werden als Prozess der eigenen Professionalisierung. Der berufliche Habitus konstituiert sich im Zusammenspiel der „Habitusformationen mehrerer Felder aus unterschiedlichen Sphären [...], wie z. B. der Klassenhabitus, der Habitus einer jeweils spezifischen Berufskultur, die beruflich-habituelle Kultur eines spezifischen Arbeitsfeldes und die habituelle Kultur der jeweiligen Organisationen“ (Cloos 2006, S. 42).

Aus Perspektive strukturfunktionalistischer Professionstheorie kommt der Ausbildung im Gegensatz zur Praxis in Bezug auf die Ausbildung eines professionellen Habitus ein geringer Stellenwert zu. Das Erfahren von Krisen und Irritationen in der Praxis und damit einhergehend eine Einsozialisation des Novizen in die „Gepflogenheiten“ des Berufes bilden den Kern dieser Denkrichtung (vgl. Becker-Lenz/Müller 2009). In diesem Zusammenhang ist es, so unsere Vermutung, notwendig ein krisenhaftes Ereignis im Erleben der Studierenden, der Referendare, der Schulen und zuallererst uns selbst, der Hochschule zu sein. Bezugnehmend auf die bis zu diesem Zeitpunkt dargestellten Überlegungen ist zu fragen, wie eine Irritation bereits in der Ausbildung erfolgen, wie Ausbildung anders gedacht werden kann, so dass auf eine frühzeitige Entwicklung von Kompetenz in den Bereichen Reflexivität und Beteiligung hingewirkt werden kann. Dies gilt sowohl für den hochschulischen Teil der Lehrerausbildung als auch für den fachschulischen Teil der Ausbildung zur Erzieher/-in gleichermaßen.

5 Ein Konzept einer institutionsübergreifenden Ausbildung sozialpädagogischer Fach- und Lehrkräfte

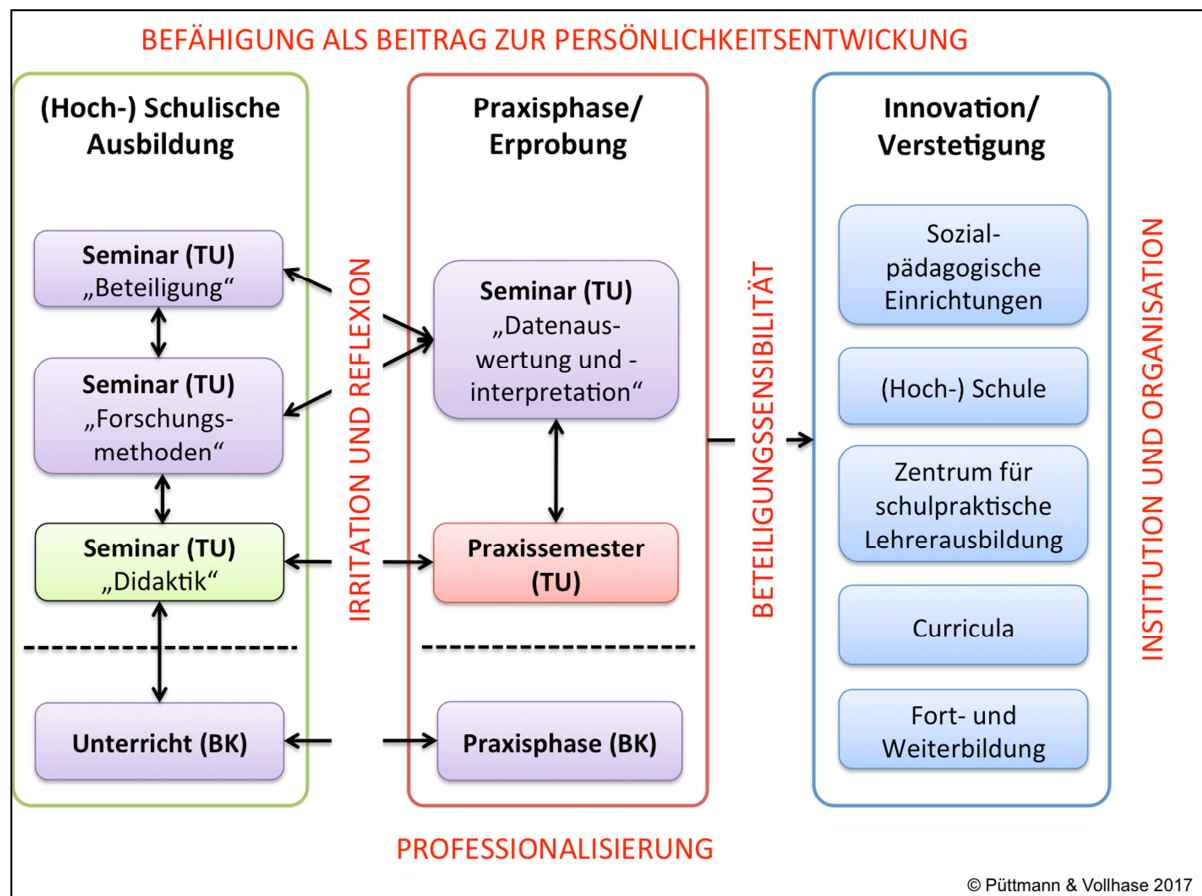


Abbildung 2: Übersicht institutionsübergreifende Ausbildung sozialpädagogischer Fach- und Lehrkräfte

Beschrieben wird ein sich in der Entwicklung befindendes Lehr-Lernforschungsprojekt, welches sich zum Ziel gesetzt hat, Beteiligung als Grundlage eines reflexiven Professionalisierungsprozesses in der (hoch-)schulischen Ausbildung theoretisch zu fundieren und empirisch zu rekonstruieren, so dass für die zukünftigen Fachkräfte eine Reflexionsgrundlage entsteht. Das Projekt folgt dabei einem didaktischen Dreischritt, welcher phasisch verläuft.

In der ersten Phase (*Hoch-)Schulische Ausbildung* werden zurzeit zwei Seminare angeboten: Im Seminar *Beteiligung* werden die Grundbegriffe Partizipation und Beteiligung aus sozialpädagogischer Sicht diskutiert. Dazu werden theoretische, methodische und empirische Bestände zu den Arbeitsfeldern der Pädagogik der frühen Kindheit und der Hilfen zur Erziehung sowie der Jugendarbeit herangezogen. Aufbauend auf politischen und sozialpädagogischen Zugängen zur Thematik „Demokratie“ wird ebenso die (kinder- und menschen-)rechtliche Perspektive auf Beteiligung kritisch reflektiert. Zentral ist die Frage nach den Parametern von „Wissen und Können“ pädagogischer Fachkräfte in Bezug auf den professionstheoretischen Status quo sowie der eigenen pädagogischen Praxis.

In einem parallel durchgeführten Seminar *Forschungsmethoden* werden ausgehend von vorhandenen forschungsbezogenen Kompetenzen unterschiedliche quantitative und qualitative Forschungsmethoden im Hinblick auf spezifische Fragestellungen zum Gegenstand „Betei-

ligung“ erörtert. Im Kern geht es darum, Beteiligung so zu operationalisieren, dass sozialpädagogische Praxis hinsichtlich ihres Status quo bezüglich der vorhandenen Beteiligungsstrukturen untersucht werden kann. Dazu entwickeln die Studierenden der TU Dortmund eigene Forschungsinstrumente.

Diese Forschungsinstrumente werden einer ersten kritischen Bewertung durch Studierende der Fachschule Sozialpädagogik unterzogen. Dazu stellen die Studierenden der TU ihre Idee einer Operationalisierung und ihr Erhebungsinstrument im Unterricht vor. Dabei erfahren sie sich selbst als Unterrichtende. Die Rückmeldungen der Studierenden der Fachschule zu den Instrumenten, als Expertinnen und Experten der Praxis, werden genutzt, um diese durch die Studierenden der TU weiterzuentwickeln. In der Erprobungsphase wurde dieses Setting dreimal am Berufskolleg der Marienschule in Lippstadt durchgeführt.

Mit dem Ausbau des Pilotprojektes wird ein drittes Seminar angeboten, in dem die Studierenden fachdidaktischen Fragestellungen zur Umsetzung des Gegenstands „Beteiligung“ im Rahmen der Erzieherausbildung nachspüren. Ziel ist es, Unterrichtsmaterialien so zu erstellen, dass diese z. B. im Praxissemester eingesetzt werden können.

In der zweiten Phase erstellen die Studierenden unter Verwendung ihrer Forschungsinstrumente einen Praxisforschungsbericht. Damit, dass die Studierenden in den sozialpädagogischen Arbeitsfeldern Daten erheben, ist das Ziel verbunden, Praxis zu irritieren und aufzufordern, ihre Beteiligungsstrukturen selbst kritisch zu prüfen. Die Studierenden der Fachschule gehen ebenfalls mit den ihrerseits überarbeiteten Instrumenten in die Praxis und betrachten diese, um in Bezug zu einer Lernsituation in einen Reflexionsprozess hinsichtlich der aktuellen Beteiligungssituation ihrer Einrichtung zu gelangen, an dessen Ende zudem konkrete Änderungsvorschläge für die Praxis stehen. In einer Ausbaustufe kann das Praxissemester durch ein fachdidaktisches und forschungsbezogenes Seminar gerahmt werden. Studierende beider Institutionen erleben sich so als forschend Lernende.

Beteiligungssensibilisiert kann nun die dritte Phase *Innovation/Verstetigung* erreicht werden. In dieser Phase geht es darum, unter der Perspektive „Beteiligung“

- sozialpädagogische Einrichtungen bei der Umsetzung und Weiterentwicklung zu unterstützen,
- (Hoch-) Schulen auf den eigenen Status quo aufmerksam zu machen und Beteiligungsstrukturen weiterzuentwickeln,
- Referendarinnen und Referendare ein Unterstützungssystem für den eigenen Unterricht anzubieten, z. B. in Form von Unterrichtsmaterialien,
- Fort- und Weiterbildungen zur »Beteiligungssensiblen Fachkraft« zu entwickeln und zu etablieren,
- curricular auf die Erzieherausbildung Einfluss zu nehmen.

6 Erste Ergebnisse

Erste Einsichten in die Reflexionen der Studierenden der Fachschule lassen begründet vermuten, dass die Auseinandersetzung mit dem Thema Beteiligung nicht spurlos an ihnen vorübergegangen ist. Ebenso lassen sich unterschiedliche Reflexionsgrade erkennen, wie die folgenden Zitate aus den Reflexionsberichten zeigen:

„Allgemein kann ich sagen, dass die Einrichtung immer mehr Wert auf Beteiligung legt. Dies wird vor allem deutlich durch neu angeschaffte Infomappen und dem Beschwerdebriefkasten. Jedoch bin ich der Meinung, dass die Kinder zum Teil nicht wirklich über ihr Recht auf Beteiligung informiert wurden und dies dann nicht umsetzen können. Beobachtet habe ich diesen Punkt bei der Neuwahl des Gruppensprechers, da dieser die Tagesgruppe verlassen hat. Drei Kinder haben diese Wahl zum ersten Mal miterlebt und durch Befragungen der Kinder habe ich herausgefiltert, dass die Aufgabe des Gruppensprechers nicht deutlich war/ist und dies war nicht nur bei den neuen Kindern so. Hier wäre ein stärkerer Bezug zu den Infomappen nützlich. In Situationen, wo die Kinder ihr Recht auf Beteiligung jedoch genau kennen, setzen sie dies auch um und die Mitarbeiter nehmen dies auch ernst.“

Deutlich wird hier, dass die Studierende unterschiedliche Beteiligungsgrade sowie deren Voraussetzungen kritisch auf die eigene Praxis anwenden kann. Darüber hinaus gelingt es ihr für die pädagogische Praxis Ideen zu geben, zumindest unter organisatorischen Aspekten, und Veränderungen vorzunehmen.

„Nichtsdestotrotz ist Partizipation in dieser Einrichtung mehr ein Motivationsmittel, das genutzt wird, um die Jugendlichen zu mehr Verantwortung und Verselbständigung heranzuziehen, Partizipation zählt hier eher als Mittel zum Zweck und nicht als Partizipation um der Partizipation willen.“

Partizipation als professionelle Haltung tritt als Verständnis der eigenen Rolle in kritischer Auseinandersetzung mit der praktischen Umsetzung von Beteiligung hier deutlich hervor. Die Verinnerlichung der Wissensbestände und somit die Möglichkeit, Partizipation als Selbstzweck und nicht als pädagogisches Mittel zum Zweck zu verstehen, lässt eine tiefe Durchdringung der Thematik im Rahmen eines Selbstbildungsprozesses vermuten.

„Trotzdem sollte darauf geachtet werden, dass die Erzieherinnen selbst reflektieren um Partizipation möglich zu machen. [...] Dazu muss im Team zunächst der Begriff Partizipation ausführlich geklärt werden, damit alle ein ähnliches Verständnis haben und eine partizipative Grundhaltung entwickeln können. [...] Daher sehe ich Beteiligung auch stark von der Grundhaltung der pädagogischen Fachkräfte abhängig.“

Der Einbezug des Teams markiert in diesem Zusammenhang eine weitere Reflexionsstufe, in dem die organisationale Umwelt in die Überlegungen einbezogen und der Konsens des Teams deutlich hervorgehoben wird, so dass man in der Einrichtung bzw. mindestens dem Team zu einer geteilten „Kultur der Partizipation“ gelangen kann. Damit ist gemeint dass es eine Übereinkunft hinsichtlich des Verständnisses von Partizipation und der praktischen Umsetzung in Form von Beteiligung innerhalb eines Teams bzw. einer Einrichtung gibt.

Statt eines Schlusswortes enden wir mit einem Zitat, welches eindeutig hervorhebt, Professionalisierung als Aufgabe pädagogischer Fachkräfte anzuerkennen, und ebenso fordert, die eigene Meinung kompetent im und ggf. als Konterpunkt in einer Auseinandersetzung begründet darstellen zu können. Dies gilt nicht nur für die sozialpädagogische Praxis, sondern zuallererst für das System, in welchem diese Fachkräfte ausgebildet werden, sowie die Ausbildung der schulischen Ausbilder gleichermaßen.

„Partizipation sollte ein Leitprinzip sein. Partizipation ist eine Haltung, diese kann man niemanden erzwingen, sondern muss gelebt werden. Ich finde es schade, dass ich in meiner Einrichtung eine Scheinpartizipation erleben musste. Eine meiner Kollegin meinte, dass Partizipation nicht immer funktioniert und eine Wunschvorstellung ist. Ich bin der Meinung, dass es funktionieren kann, wenn man es richtig macht. Dazu gehört Fachkompetenz und Methodenkompetenz.“

Literatur

- Abeling, M. et al (2003): Partizipation in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Sachverständigenkommission 11. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Kinder- und Jugendhilfe im Reformprozess. S. 225-309
- Balluseck, H. von (2008): Frühpädagogik als Beruf und Profession. In: Balluseck, H. von (Hrsg.). (2008): Professionalisierung der Frühpädagogik - Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. 1. Auflage, Verlag Barbara Budrich, Opladen, S. 15 - 36
- Bartosch, U./Knauer, R. et al (2015): Schlüsselkompetenzen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen für Bildung in der Demokratie. Kiel.
- Becker-Lenz, R./Müller, S. (2009): Der professionelle Habitus in der sozialen Arbeit. Grundlagen eines Professionsideals. Lang Verlag. Bern.
- Bernhard, A. (2003): Kritische Pädagogik zwischen Antiquiertheit und Zukunftsbedeutung: Zur Überprüfung eines erziehungswissenschaftlichen Theoriemodells. In: Bernhard, A./Kremer, A./Rieß, F. (Hrsg.): Kritische Erziehungswissenschaft und Bildungsreform. Programmatik – Brüche – Neuansätze. Band 1: Theoretische Grundlagen und Widersprüche, Baltmannsweiler, S. 8 – 36.
- Cloos, P. (2006): Beruflicher Habitus. In: Cloos, P./Thole, W. (Hrsg.): Ethnographische Zugänge. Professions- und adressatenbezogene Forschung im Kontext von Pädagogik. VS Verlag. Wiesbaden. S. 185-201.
- Deppe, V. (2011): Anforderungen an die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Ergebnisse einer qualitativen Befragung von Fachschul- und Abteilungsleitungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien Band 11. München.

- Dewe, B./Otto, H.-U. (2012): Reflexive Sozialpädagogik. Grundstrukturen eines neuen Typs dienstleistungsorientierten Professionshandelns. In: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Auflage. Springer VS. Wiesbaden 197-217.
- Equit, C./Flößer, G./Witzel, M. (2017): Beteiligung und Beschwerde in der Heimerziehung. Im Erscheinen.
- Fröhlich-Gildhoff, K./Nentwig-Gesemann, I./Pietsch, S. (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. WIFF Expertisen. DJI Eigenverlag, München.
- Gruschka, A. (1985): Wie Schüler Erzieher werden – Studie zur Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitätsbildung in einem doppeltqualifizierenden Bildungsgang des Kollegs Schulversuchs NW. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Habel, W. & Karsten, M.-E. (1986): Zur Profilierung der sozialpädagogischen Ausbildung: Eine eigenständige Didaktik sozialen Lernens. In: Rabe-Kleberg, U. & Krüger, H. & von Derschau, D. (Hrsg.) (1986): Qualifikationen für Erzieherarbeit, Bd. 3. Beruf oder Privatarbeit - eine falsche Alternative; München: DJI-Verlag, S. 313-323.
- Hebestreit, R. (2013): Partizipation in der Wissensgesellschaft. Funktion und Bedeutung diskursiver Beteiligungsverfahren. Springer Verlag. Wiesbaden.
- Herzberg, H. (2004): Biographie und Lernhabitus. Eine Studie im Rostocker Werftarbeitermilieu. Frankfurt: Campus.
- Himmelman, G. (2004): Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu? In: Edelstein, W.; Fauser, P.: Beiträge zur Demokratiepädagogik. Schriftreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“. Berlin.
- Karsten, M.-E. (2003): Sozialdidaktik – Zum Eigensinn didaktischer Reflexionen in der Berufsbildung für soziale und sozialpädagogische (Frauen-) Berufe. In: Schlüter, A. (Hrsg.) (2003): Aktuelles und Querliegendes zur Didaktik und Curriculumentwicklung. Bielefeld: Janus-Presse, S. 350-374.
- Knauer, R.; Sturzenhecker, B. (Hrsg.) (2016): Demokratische Partizipation von Kindern. Beltz Juventa. Weinheim.
- Kramer, R.-T. (2015): „Reproduktionsagenten“ oder „Transformationsakteure“? Lehrkräfte im Blick der Bildungssoziologie von Pierre Bourdieu. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. Jg. 35 Heft 4. S. 344-359.
- Krüger, H. & Dittrich, J.: (1986): Sozialdidaktik - Ein eigenständiger Ansatz in der Ausbildung für soziale Berufe. München. In: Rabe-Kleberg, U. & Krüger, H. & von Derschau, D. (Hrsg.) (1986): Qualifikationen für Erzieherarbeit, Bd. 3. Beruf oder Privatarbeit - eine falsche Alternative; München: DJI-Verlag, S. 325 bis 342.
- Küster-Schapfl, E.-U.; Thole, W. (1997): Sozialpädagogische Profis. Beruflicher Habitus, Wissen und Können von PädagogInnen in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit. Leske und Budrich. Opladen.
- Lange-Vester, A. (2013): LehrerInnen und Habitus – Der Beitrag milieuspezifischer Deutungsmuster von Lehrkräften zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in schulischen Bildungsprozessen. In: Sozialwissenschaftliche Literaturreisenschau. Heft 66. S. 51-69.
- Lange-Vester, A. (2015): Habitusmuster von Lehrpersonen – auf Distanz zur Kultur der unteren sozialen Klassen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. Jg. 35. Heft 4. S. 360-375.
- Lewin, K. (1982): Psychologie der Entwicklung und Erziehung. Huber Verlag.
- Liebel, M. (2013): Beteiligung von Kindern und Jugendlichen – eine Frage politischer und sozialer Gerechtigkeit. In: Evangelische Akademie Meißen (Hrsg.): Fachtag „Die Zukunft ist jetzt! Welches Sachsen wollen wir Kindern und Jugendlichen bieten?“ Dresden.

- Liegle, L. (1989): Kinderrepubliken. Dokumentation und Deutung einer „modernen“ Erziehungsform. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 35. Heft 3. S. 399-416.
- Matthäus, S. (2015): Was strukturiert eigentlich der Habitus?: Oder, der wertende Selbst-/Weltbezug als eigentliches tertium comparationis der verschiedenen Habitusformen. In Sozialer Sinn. Jg. 15. Heft 2. S. 219-251.
- Mayer, M. (2010): Lernfelder in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern? Ergebnisse einer Interviewstudie mit Leitungen von Fachschulen. Eine Studie der WIFF. DJI Eigenverlag. München.
- Moser, S. (2010): Beteiligt sein. Partizipation aus der Sicht von Jugendlichen. VS Verlag. Wiesbaden.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW) (2014): Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung für das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen. Fachschulen des Sozialwesens. Fachrichtung Sozialpädagogik. Verfügbar unter: <http://www.berufsbildung.nrw.de/lehrplaene-fachschule/> (10.06.2014; 12:23 Uhr).
- Müller-Herrmann, S. (2012): Berufswahl und Bewährung. Fallrekonstruktionen zu den Motivlagen von Studierenden der Sozialen Arbeit. VS Verlag. Wiesbaden.
- Oelkers, N./Schrödter, M. (2010): Kindeswohl und Kindeswille. Zum Wohlergehen von Kindern aus der Perspektive des Capability approach. In: Otto, H.-U.; Ziegler, H. (Hrsg.): Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. 2. Auflage. Springer VS. Wiesbaden. S. 143-161.
- Pluto, L. (2007): Partizipation in den Hilfen zur Erziehung. Eine empirische Studie. Verlag dt. Jugendinstitut. München.
- Prenzel, A. (2016): Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 47. München
- Richter, E. et al (2016): Bildung zur Demokratie – Operationalisierung des Demokratiebegriffs für pädagogische Institutionen. In: Knauer, R.; Sturzenhecker, B. (Hrsg.) (2016): Demokratische Partizipation von Kindern. Beltz Juventa. Weinheim. S. 106-131.
- Richter, E./Lehmann, T./Sturzenhecker, B. (2017): So machen Kitas Demokratiebildung. Empirische Erkenntnisse zur Umsetzung des Konzeptes „Kinderstube der Demokratie“. Beltz Juventa. Weinheim und Basel.
- Röken, G. (2014): Demokratie-Lernen als Bestandteil des Pädagogikunterrichts. In: Pädagogikunterricht (2)/2014, S. 64-85.
- Schaarschuch, A. (1999): Theoretische Grundelemente Sozialer Arbeit als Dienstleistung. Ein analytischer Zugang zur Neuorientierung Sozialer Arbeit. In: Neue Praxis. Jg. 29 Heft 6. S. 543-560.
- Scheu, B.; Atrata, O. (2013): Partizipation und Soziale Arbeit. Einflussnahme auf das subjektiv Ganze. Springer VS. Wiesbaden.
- Schnurr, S. (2015): Partizipation. In: Otto, H.-U.; Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. 5. erw. Aufl. Reinhardt. München. S. 1171-1180.
- Schütze, F. (1997): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen. Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus professionellen Handelns. Suhrkamp. Frankfurt am Main. S. 183-275.
- Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2011): Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien. Beschluss der KMK vom 01.12.2011.
- Stork, R. (2007): Kann Heimerziehung demokratisch sein? Eine qualitative Studie zum Partizipationskonzept im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. Juventa Verlag. Weinheim und München.

- Sturzenhecker, B.; Knauer, R.; Richter, E.; Rehmann, Y. (2010): Partizipation in der Kita. Evaluation demokratischer Praxis mit Vorschulkindern. Abschlussbericht. Universität Hamburg.
- Thieme, N. (2014): Paradoxien Sozialer Arbeit – (un-)aufhebbare Spannungsverhältnisse? Zur widersprüchlichen Konstruktion von Paradoxien im professionstheoretischen Zugang Fritz Schützes. In: Neue Praxis. Jg. 44. Heft 4. S. 412-418.
- Wildt, J. (2005/2013): Auf dem Weg zu einer Didaktik in der Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 23 (2), S. 183-190.