

Hiltrud von Spiegel

Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit

Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis

Mit 4 Tabellen und 25 Arbeitshilfen

3., durchgesehene Auflage

Ernst Reinhardt Verlag München Basel ; *WTB 2008*

3 Handlungskompetenzen für die Soziale Arbeit

Im vorliegenden Kapitel werden die Ausführungen der beiden ersten Kapitel zu den Bedingungen des Handlungsfeldes, zur Professionalisierung und zur Funktion der Wissensbestände für methodisches Handeln in Überlegungen zur beruflichen „Könnerschaft“ zusammengeführt. Das berufliche Handeln wird zwischen „Kunst“ und „Können“ verortet und es wird ein Orientierungsrahmen für Kompetenzen vorgestellt.

3.1 Individuelle und institutionelle Voraussetzungen für den Beruf

Ist die Soziale Arbeit ein Eignungsberuf? Welche Anforderungen werden gegenüber Fachkräften der Sozialen Arbeit formuliert? Kann man sich nicht auf langjährig erprobte Handlungsabläufe in den Einrichtungen und Sozialen Diensten verlassen, die helfen, den beruflichen Alltag zu gestalten?

In diesem Teilkapitel werden verschiedene Etappen der Bestimmung des „Anforderungsprofils“ von Fachkräften dargelegt und der Kompetenzbegriff konkretisiert. Es folgen einige Vorschläge aus der Fachdiskussion um eine sozialpädagogische Handlungskompetenz und eine Kompetenzbeschreibung, die mit „Person als Werkzeug“ bezeichnet wird. Im Weiteren werden Aspekte zur „Fehlerdiskussion“ aufgezeigt, die Anlass geben, das zuvor aufgebaute Anforderungsprofil und dessen immanente Tendenzen einer „individualisierten Professionalität“ zu problematisieren. Da diese zur subjektiven Überforderung der Fachkräfte führen kann, wird ansatzweise die Stützung der individuellen Anforderungen durch institutionell gesicherte Verfahren diskutiert.

3.1.1 Persönlichkeitsmerkmale und professionelle Handlungskompetenz

Ein Blick in eines der für die Soziale Arbeit relevanten Gesetze zeigt, dass man mit „Persönlichkeit“ und „Erfahrung“ offenbar immer noch hauptberuflich arbeiten kann. Der so genannte Fachkräfteparagraf (§ 72 Abs. 1 SGB VIII) führt drei Bestandteile an, über die das hauptberufliche Personal verfügen soll: eine aufgabenentsprechende persönliche Eignung und eine aufgabenentsprechende Ausbildung oder aufgabenentsprechende beson-

dere Erfahrungen in der Sozialen Arbeit. Die Ausbildung kann demzufolge durch besondere Erfahrungen ersetzt werden und in der Reihenfolge der Aufzählung wird der persönlichen Eignung Vorrang vor der fachlichen Ausbildung eingeräumt. Dies wirft die Frage auf, was diese „persönliche Eignung“ ausmacht und in welchem Ausmaß sie beeinflussbar ist.

Schon Alice Salomon (1923) betrachtete zu Beginn des letzten Jahrhunderts die Soziale Arbeit als Beruf, für den sich Frauen mit ihren weiblichen Eigenschaften besonders eigneten. Sie wollte Frauen im Rahmen der Sozialen Arbeit die Möglichkeit eröffnen, ihre bisher im privaten Raum verkümmerte „Mütterlichkeit ... in die Öffentlichkeit eines sozialen Berufes einzubringen, zu pflegen und zu kultivieren“ (Müller 1988). Sie betrachtete den Beruf als „Eignungsberuf“, dessen Voraussetzung eine sozialetische Persönlichkeitsbildung und ein Charisma seien, die wiederum die „Kunst“ der Auswahl des Wissens und der Methoden steuerten (allerdings wollte Salomon in erster Linie erreichen, dass Frauen überhaupt einen Beruf erlernen und ausüben dürfen. Sie und die anderen Gründerinnen sozialer Frauenschulen engagierten sich folglich stark für eine qualifizierte Ausbildung der Fachkräfte in der deutschen Fürsorge).

Der zentrale Stellenwert der „beruflichen Persönlichkeit“ änderte sich auch nach dem zweiten Weltkrieg nicht, als die klassischen Methoden der Sozialen Arbeit aus den USA in die Bundesrepublik Deutschland eingeführt wurden und die Ausbildung dominierten: „Das wesentliche Kompetenzmerkmal (ist) die von einer hohen Ethik durchdrungene Persönlichkeit des Sozialarbeiters ... ,dessen technisch-instrumentelle Fertigkeiten ... eher Ausdruck seiner Persönlichkeit sind als ‚Techniken‘ im engeren Sinne“ (Peter 1982, 27). In den Kompetenzbeschreibungen der 70er Jahre finden sich daher Forderungen nach persönlicher Reife, Integrität, Weisheit, Ganzheitschau, Erfahrung, Motivation, Spontaneität, Identifikation, Gewissenhaftigkeit, Fingerspitzengefühl, Charakterstärke sowie eine ausgeprägte ethische Orientierung (Dewe/Ferchhoff 1986).

Bis zu Beginn der 70er Jahre wurde die *Eignung* der Studienbewerberinnen für die Ausbildung in den Höheren Fachschulen in Auswahlgesprächen geprüft, und auch in der amerikanischen Ausbildung wurde eine so genannte *Ausbildungsdiagnose* durchgeführt. Zu diesem Zwecke wurde ein „Persönlichkeitsinventar“ erstellt, indem man den Stand der beruflichen Fähigkeiten (und Unzulänglichkeiten) im Hinblick auf festgelegte Lernziele einschätzte. Persönlichkeitsmerkmale, intellektuelle Fähigkeiten, Kommunikationskompetenz, Ambiguitätstoleranz sowie Selbstreflexivität der Kandidatinnen wurden begutachtet, um zu entscheiden, an welchen Schwierigkeiten gearbeitet werden sollte (Austin 1970; Hester 1970).

In späteren Jahren rückte der Persönlichkeitsaspekt zugunsten einer wissenschaftlichen Qualifizierung in den Hintergrund; für die Praxis scheint er jedoch hoch aktuell zu sein, auch wenn inzwischen die gewünschten Attribute eher nüchtern als *Kompetenzen* beschrieben werden. Schellberg und Meyer (1998) notierten nach einer Umfrage bei Anstellungsträgern folgende (unvollständig wiedergegebene) Rangfolge gewünschter Kompe-

Stellenwert
persönlicher
Eigenschaften

Aktualität
personaler
Kompetenzen

Eignung vor
Ausbildung?

tenzen: Belastbarkeit, Einfühlungsvermögen, Selbstständigkeit, Teamarbeit, Flexibilität, Verlässlichkeit, Kommunikationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Auffassungsgabe, Selbstkritik, Begeisterungsfähigkeit, Optimismus, Führungsqualitäten und Humor. Leitende Mitarbeiter der Hamburger Jugendhilfe wünschen sich beispielsweise eine „konturierte und integre Persönlichkeit“ und bezeichnen dieses als „Schlüsselkompetenz“ (Kernig et al. 2001, 216).

Kompetenz und Schlüsselkompetenz

In neueren Veröffentlichungen findet sich der Begriff der so genannten Schlüsselkompetenz recht häufig, auch wenn er kaum näher definiert wird. Wir nähern uns diesem Begriff über einige handlungstheoretisch begründete Überlegungen zum *Kompetenzbegriff*: Menschen sind mit vielfachen Ressourcen ausgestattet. Sie verfügen über Kenntnisse, Erfahrungen, praktische Fertigkeiten, persönliche Fähigkeiten und Vorlieben, die sie in spezifischen Handlungssituationen realisieren. Solche Situationen sind unterschiedlich kontextualisiert: Anlässe, Orte, Zeiten, Beteiligte, Ziele bzw. Zwecke, aber auch Erwartungen und normative Anforderungen, schaffen vielfältige und einmalige Handlungsbedingungen. Die Kompetenz eines Menschen zeichnet sich dadurch aus, auf welche Art und Weise er seine persönlichen Ressourcen situativ *mobilisiert* bzw. mit den wechselnd bedingten Handlungssituationen *kombiniert*. Der Kompetenzbegriff ist ein *relationaler* Begriff, denn er stellt eine Beziehung her zwischen den aus dem individuellen Gesamtbestand jeweils als erforderlich angesehenen und ausgewählten Kenntnissen (Wissen), den Fähigkeiten und Fertigkeiten (Können) und den Motiven und Interessen (Wollen, Haltungen) sowie zusätzlich den jeweiligen Möglichkeiten (Anforderungen und Restriktionen der Umwelt). Kompetenz bezeichnet also die Fähigkeit zur *situationsspezifischen* Konkretisierung und Relationierung zwischen Person und Umwelt. Sie basiert auf einer Vielzahl von Kenntnissen, Werten, Erfahrungen, Fähigkeiten und Handlungsantrieben: „Kompetenzen werden von Wissen *fundiert*, durch Werte *konstituiert*, als Fähigkeiten *disponiert*, durch Erfahrungen *konsolidiert*, auf Grund von Willen *realisiert*“ (Erpenbeck/Heyse 1999, 162).



Der Begriff der **Schlüsselkompetenz** bezeichnet berufs- und aufgabenunabhängige Fähigkeiten, die für qualifizierte Tätigkeiten in allen Arbeitsfeldern gebraucht werden. Es sind Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die nicht für die Ausübung spezieller Tätigkeiten erforderlich sind. Man benötigt sie, um zu einem bestimmten Zeitpunkt in Anbetracht bestimmter Anforderungen in Alternativen zu denken und zu handeln sowie auf unvorhersehbare Änderungen angemessen zu reagieren.

Diese eher *allgemeinen* Kompetenzen sind u. E. für die Ausübung des Berufes der Sozialen Arbeit entscheidend, wie die folgende Aufzählung von Sozialkompetenzen nach Schuler und Barthelme (1995) zeigt, die von Cordes (1997, 80) folgendermaßen zusammengefasst wurde:

- ▣ *Neugier, Eigeninitiative und Interesse* am Lerngegenstand, an neuen Situationen und anderen Menschen
- ▣ *Kommunikationsfähigkeit* als Fähigkeit, auf andere Menschen zuzugehen in unterschiedlichen Rollen (z. B. als Kollegin, Freund, Ratsuchende oder Ratgebender)
- ▣ *Teamfähigkeit* als Fähigkeit, unterschiedliche Wissensbestände und Persönlichkeitsstile in den Gruppenprozess zu integrieren und sich im Sinne von Kooperations- und Koordinationsfähigkeit auf Arbeitsschritte und sinnvolle Arbeitsteilungen zu einigen
- ▣ *Konfliktfähigkeit* als Fähigkeit zur Empathie und Sensibilität, zum Erkennen und konstruktiven Bearbeiten von Konflikten sowie die Fähigkeit zum Verhandeln bzw. Aushandeln
- ▣ *Flexibilität* als Anpassungsfähigkeit an sich verändernde Situationen, Menschen und Aufgaben sowie Rollenflexibilität
- ▣ *Durchsetzungsfähigkeit* als Fähigkeit, mithilfe verschiedener Einflussnahmen eigene Ziele zu realisieren
- ▣ *ganzheitliches Denken* als Fähigkeit, Teilschritte einem Ganzen bzw. einem Ziel zuzuordnen

Überwiegend in den 80er Jahren gab es eine umfangreiche Diskussion um die *inhaltliche* Bestimmung dessen, was die „professionelle Handlungskompetenz“ in der Sozialen Arbeit ausmacht (s. Müller et al. 1982; Keil et al. 1981). Es entstanden zahlreiche Kompetenzmodelle, die im Folgenden skizziert werden:

professionelle Handlungskompetenz

- ▣ Keil et al. (1981) legen ihrem Kompetenzmodell allgemeine menschliche Fähigkeiten zugrunde (Wahrnehmungs-, Interaktions-, Kommunikations- und Reflexionskompetenz), die sie professionell erweitern wollen (Nieke 1981).
- ▣ Knüppel und Wilhelm (1987, 108ff) erweitern diese Vorschläge zu einer „Grundlegung sozialpädagogischer Handlungskompetenz“ im Studium. In der ersten Stufe (Grundstudium) geht es ihnen um die systematische Arbeit an der Herausbildung von Theorie-, Selbstreflexions- und sozialer Kompetenz, die zu einer „allgemeinen“ sozialpädagogischen Handlungskompetenz integriert werden sollen. Im Hauptstudium sollen diese Kompetenzen durch die Ausbildung methodischer Kompetenz und exemplarischer Feldkompetenz zu einer „professionellen“ sozialpädagogischen Handlungskompetenz verdichtet werden.
- ▣ Schilling (1982, 138ff) unterteilt seinen Entwurf der „beruflichen Kompetenz“ in folgende Komponenten: *instrumentelle Kompetenz* als Fähigkeiten, Fertigkeiten und Fachwissen sowie Techniken zur Umsetzung der Pläne und Ziele und zur Reflexion darüber; *reflexive Kompetenz* als Sensitivierung (für Verhalten empfänglich sein und es analysieren und interpretieren können) und Kognitivierung (Reflexion über die gesellschaftliche Situation); *soziale Kompetenz* als Fähigkeit zu (intra- und interpersonaler) Empathie und Rollendistanz; *Handlungskompetenz* als Handeln, in dem alle vorgenannten Kompetenzen zusammenfließen. Die Handlungskompetenz bezieht sich zum einen auf den *intrapersonalen* Bereich, also die anthropogenen und soziokulturellen Voraussetzungen, die die Fachkräfte mitbringen. Sie sollten ihre Persönlichkeit mit ihren Wünschen, Bedürfnissen, Interessen, Ängsten, Erlebnissen und Lebensplanungen thematisieren, sich selbst als Person kennen und auch die Adressaten einschätzen können, die ernst genommen und nicht manipuliert

oder mit anderen verglichen sowie in ihrer Einmaligkeit akzeptiert werden wollen. Sie bezieht sich zum anderen auf den *interpersonalen Bereich*, also das berufliche Umfeld (z. B. Adressaten, Team, Träger, Nachbarschaft, Eltern oder Öffentlichkeit). Handlungskompetenz bedeutet, alle Einflüsse zu analysieren, zu interpretieren und mit ihnen umgehen bzw. leben zu können, um die eigenen Freiheiten und Grenzen zu erkennen. Die Fachkräfte sollen auch Unterschiede (bzgl. Sozialisation, Lebenswelt, Erfahrungen und Lebenslage) zwischen ihren eigenen soziokulturellen Normen und Werten und denen der Adressatinnen kennen und berücksichtigen.

- ☛ **Gildemeister (1983, 121f)** führt den Begriff der „beruflichen Identität“ ein. Nach diesem Entwurf agieren die Fachkräfte selbst, mit ihrer Persönlichkeit als Steuerungsinstanz, mit der sie die widersprüchlichen beruflichen Anforderungen ausbalancieren. Dazu gehört, dass sie die eigenen persönlichkeitsbedingten Fähigkeiten und ihre Wirkungen kennen und sich selbst als Handelnde in einem Spannungsfeld von widersprüchlichen Erwartungssystemen und Paradoxien als *Werkzeug* erfahren und als solches einsetzen. In diesem Modell haben Kompetenzen der Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion zentralen Stellenwert. Die Kompetenzbestimmung von Gildemeister fand in der weiteren Diskussion hohe Akzeptanz, weil sie von der Analyse zentraler *Aufgaben* des Handlungsfeldes ausgeht und systematische Problemstellen in der Interaktion der Fachkräfte und ihrer Adressaten (so genannte berufliche Paradoxien, mit Rekurs auf Schütze 1992) ins Zentrum ihrer Überlegungen zur Ausgestaltung einer beruflichen Identität stellt. Gildemeisters Ausführungen bilden die Basis dessen, was in diesem Werk mit dem Begriff der „*Person als Werkzeug*“ bezeichnet wird. Sie hat ihr Modell auf einem hohen Abstraktionsniveau entwickelt, allerdings nicht weiter beschrieben, wie sich die geforderten Fähigkeiten in methodischem Handeln niederschlagen; die Ähnlichkeit zu den oben beschriebenen Elementen einer sozialen Kompetenz ist jedoch unverkennbar.

Die Konstruktion des strategischen und reflektierten Einsatzes der eigenen beruflichen Persönlichkeit, wie sie als Grundfigur schon von den Berufsgründerinnen angelegt wurde und auch in den klassischen Methoden konzipiert wird, hat sich anscheinend als sinnvoll erwiesen.

Zusammengefasst besteht die Metapher von der „*Person als Werkzeug*“ darin, dass Fachkräfte ihr Können, Wissen und ihre beruflichen Haltungen mit Blick auf Wissensbestände, auf ihre Erfahrungen sowie die institutionellen Bedingungen und Vorgaben fall- und kontextbezogen einsetzen. Die Fachkräfte sollen ihre persönlichkeitsbedingten Fähigkeiten wahrnehmen, reflektieren und fachlich qualifizieren. Als Ausweis von Fachlichkeit gilt, dass sie die Art und Weise des Einsatzes ihrer Person fachlich begründen und berufsethisch rechtfertigen können.

Im Hinblick auf die anfänglich aufgeworfene Frage des Verhältnisses von Eignung und Ausbildung sollten angehende Fachkräfte über einen gewissen Fundus an *persönlichen Ressourcen* verfügen (s. oben, auch wenn diese empirisch schwer zu erfassen sind). Folgende Qualifizierungsprozesse sollten im Studium und in der Weiterbildung fachspezifisch zu einer professionellen Handlungskompetenz auf- und ausgebaut werden:

- ☛ die Betrachtung der lebensgeschichtlich erworbenen Persönlichkeitsmerkmale und (darauf aufbauend) die Aus- und Weiterbildung von Schlüsselkompetenzen und weiteren beruflich erforderlichen Kompetenzen
- ☛ die Relationierung und Kontrastierung des erfahrungsgelernten Alltagswissens durch den Erwerb wissenschaftlichen Erklärungswissens
- ☛ die Reflexion der vorherberuflichen *Einstellungen* und Wertestandards und ihre Weiterqualifizierung zu einer wertgeleiteten, durch die Profession definierten beruflichen Haltung

Erpenbeck, J./Heyse, V. (1999): Die Kompetenzbiografie



3.1.2 Paradoxien und „Kunstfehler“ als Fehlerquellen beruflichen Handelns

In der Praxis wird – unabhängig von ihrer wissenschaftlichen und professionellen Durchdringung – seit jeher beruflich gehandelt und es entstehen auch immer schon Handlungsprobleme und Fehler. Die Frage nach dem richtigen beruflichen Handeln kann nach den bisherigen Ausführungen zwar nur im Einzelfall beantwortet werden, sie erfordert jedoch professionelle Standards als Korrektiv. Nach einer Beschreibung *systematischer* Fehlerquellen („Paradoxien“) folgen einige Ausführungen zu einer aktuellen Debatte, die unter dem Begriff „Kunstfehler“ firmiert.

In der Fachliteratur über Soziale Arbeit finden sich häufig Hinweise darauf, dass Soziale Arbeit eine „Kunst“ sei. Schon Salomon (1923) verwendet diesen Begriff und die Bezeichnung „Kunstlehre des Fallverstehens“ findet sich sowohl bei Schütze (1992) als auch bei Dewe et al. (1996). Mörserberger stellte als Gutachter in einem Strafprozess gegen eine Osnabrücker Sozialarbeiterin ebenfalls heraus, dass sozialarbeiterisches Handeln nicht an den Ergebnissen, wohl aber an den darzulegenden „Regeln der Kunst“ zu messen sei (Mörserberger/Restemeier 1997). Der Begriff der Kunstfertigkeit ist dem ursprünglichen Wortsinne nach als Könnerschaft zu verstehen. Für eine Könnerschaft sollte es Maßstäbe geben, die in einem professionellen Regelsystem zusammengefasst sind. In einem Handlungsfeld, in dem berufliche Handlungen als einmalige, nicht standardisierbare bzw. reproduzierbare Schöpfungsakte erscheinen, ist es schwierig, Regeln und Maßstäbe für professionelles Handeln zu formulieren. Es scheint einfacher zu sein, sich dieser Frage von der „Fehlerseite“ her zu nähern. In Theorie und Praxis bestehen durchaus Vorstellungen darüber, was „schlechte“ Arbeit ist, auch wenn die Profession bisher keine offensive Fehlerdiskussion geführt hat (Ausnahmen bilden z. B. Blandow 1996 und Niemeyer 1996). In jüngerer Zeit gibt es in Einzelfällen auch zivil- oder strafrechtliche Sanktionen des sozialberuflichen Handelns, etwa wenn Fachkräfte in Fragen des Kindeswohls zu spät eingegriffen haben, wobei dann auch (häufiger als früher) nicht nur formal, sondern auch inhaltlich argumentiert wird. Eine Folge hiervon ist, dass auch unter rechtlichen Aspekten verhandelt wird, ob durch

Gibt es Regeln der professionellen Kunst?

„Person als Werkzeug“



eine unzulängliche Berufsausübung, also eine Verletzung der Regeln der Profession, Kinder und Jugendliche bzw. Familien geschädigt wurden. Mörsberger und Restemeier (1997) bezeichnen daher Fachkräfte der Sozialen Arbeit als Personen, die „mit Risiko helfen“.

Schütze (1992, 135ff) schreibt, dass sich allein aus der Konstitution des beruflichen Handelns Schwierigkeiten ergeben, die zu einem fehlerhaften Verhalten der Fachkräfte führen können (s. dazu auch Kap. 1.2). Fachkräfte der Sozialen Arbeit leisten lizenzierte Dienstleistungen für ihnen anbefohlene Adressaten. Diese Arbeit geschieht im Idealfall auf *freiwilliger* Basis, und wenn sie nicht freiwillig geschieht, beinhaltet das Anbefohlensein, dass Fachkräfte das Wohl ihrer Adressatinnen im Auge haben. Hierbei kann es zum Widerstreit zwischen verschiedenen Orientierungen kommen, sowohl zwischen dem Wohl verschiedener Beteiligter (etwa Eltern und Kindern) als auch zwischen dem Einzelwohl und dem Wohl der Allgemeinheit. Ihre Arbeit beruht auf einem prekären und ständig gefährdeten *Vertrauenskontrakt*. Die Fachkräfte sind zwar gehalten, sich am Wohl ihrer Adressaten zu orientieren und mit ihnen eine übereinstimmende Situationsinterpretation diskursiv auszuhandeln, sie nehmen aber häufig (fälschlich) an, sie allein könnten aufgrund ihres Wissens- und Machtgefälles bestimmen, worin dieses Wohl bestehe.

Bei ihrer Analyse und Bearbeitung der Probleme beziehen sich die Fachkräfte auf die verschiedenen Wissensbestände (s. Kap. 2.2) und interpretieren mit deren Hilfe die Äußerungen ihrer Adressaten unter den „Sinnwelt-Gesichtspunkten der Profession“ (Schütze 1992, 135ff) anders und tiefer, als es in deren „alltagsweltlichen Existenzwelt“ der Fall ist, was zu Schwierigkeiten in der Kommunikation führen kann. Sie greifen zudem auf teilweise unangenehme oder schmerzhaft Weise in die alltagsweltliche Lebenssphäre ihrer Adressaten ein und übersetzen *allgemeine* Gesichtspunkte aus der wissenschaftlich fundierten Sinnwelt der Profession in deren *singuläre* Lebenssituation. Fachkräfte setzen hierfür *besondere* Analyse- und Handlungsmethoden ein. Diese beruhen auf einer wissenschaftlichen Grundlage und sind Laien nicht ohne weiteres zugänglich. Die angeführten „Rahmenbedingungen“ beruflichen Handelns verstricken Fachkräfte in unaufhebbare und unumgehbare Schwierigkeiten und Dilemmata (Verfahrensfallen), die sich aus dieser besonderen Struktur der *Experten-Laien-Beziehung* ergeben.

Fachkräfte müssen diese von Schütze (1992) als „Paradoxien professionellen Handelns“ bezeichneten Dilemmata ertragen, was häufig mangelhaft geschieht und den Adressaten gegenüber verschleiert wird. Teile der im Folgenden dargestellten Paradoxien wurden bereits in vorhergehenden Kapiteln behandelt; sie werden an dieser Stelle noch einmal mit aufgelistet, um sie als systematische Fehlerquellen kenntlich zu machen:

Bei der Interpretation der Probleme kann man sich an einer Vielzahl von Theorien aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen orientieren. Aus der konstitutiven Differenz von „Theorie“ und „Einzelfall“ (s. Kap. 2.2.3) resultieren in der Praxis permanent Erkennungs- und Entscheidungsschwierigkei-

ten, auf welche Theorien man sich etwa beziehen soll. In Anbetracht dieser Schwierigkeiten ist es nahe liegend, dass Fachkräfte sich ihre Arbeit durch grobe Typisierungen und Etikettierungen ihrer individuellen Fälle vereinfachen. Sie ordnen ihre Adressaten mithilfe weniger, leicht zugänglicher Lebenslaufdaten bzw. äußerlicher Merkmale in erfahrungsgebundene Kategorien ein, die sie mit ihren institutionellen Routinen bearbeiten können. Dabei missachten sie konkrete Informationen, die ein genaueres differenziertes Hinschauen erforderlich machen und eine automatische Typenbildung (und eine damit verbundene Stigmatisierung) verbieten würden (Schütze 1992).

Fachkräfte „wissen“ aufgrund ihrer wissenschaftlichen Ausbildung, wie sich biografische und soziale Prozesse im Prinzip entwickeln können und kennen deren allgemeine Mechanismen. Gleichzeitig gibt es in jedem einzelnen Fall so viele spezielle Bedingungen, dass es unmöglich ist, Entwicklungen vorherzusagen (s. Kap. 1.2.2). In Anbetracht der empirischen Möglichkeit negativer Entwicklungen und Resultate geplanter Handlungen fällt es im konkreten Falle schwer, (kontrafaktisch) eine positive, ressourcenorientierte Planung anzustoßen und zu begleiten, ohne gleichzeitig ein Scheitern zu befürchten. Fachkräfte neigen folglich dazu, ihre Prognosen leerformelhaft zu formulieren, also in einer Weise, dass sie für falsche Voraussagen nicht zur Rechenschaft gezogen werden können (Schütze 1992).

Die eigenen Kapazitäten der Adressatinnen zur Bewältigung ihrer Aufgaben und zur Lösung ihrer Probleme sind zumeist (vorübergehend) eingeschränkt. Fachkräfte müssen folglich die Selbsthilfefähigkeiten ihrer Klientel genau einschätzen, bevor sie ihr professionelles Instrumentarium einsetzen. Bisweilen müssen sie auch abwarten, wenn die Zeit für eine Intervention noch „nicht reif“ ist, etwa weil sich eine Motivation oder ein Problembewusstsein noch nicht eingestellt hat. Angesichts ihrer Tagesprobleme und Arbeitsroutinen bringen sie diese Aufmerksamkeit und Geduld nicht immer auf oder verlieren den Überblick. Somit verpassen sie geeignete Interventionszeitpunkte oder sie intervenieren (aus Angst vor nicht absehbaren negativen Folgen) zu früh oder zu massiv und kappen damit mögliche Selbsthilfekräfte (Schütze 1992).

Fachkräfte haben aufgrund ihres professionellen Wissens einen prinzipiell unaufhebbaren Wissensvorsprung gegenüber Laien, den sie nicht in jedem Falle weitergeben (sollten). Sie nutzen dieses Wissen, um sich selbst zu vergewissern, wie ein Fall oder ein Problem zu verstehen und was daraufhin zu tun ist. Dies geschieht im kollegialen Fachgespräch auf eine für Adressaten mitunter schockierende Weise (emotionslos und von deren Lebenswelt und Gefühlen abstrahierend). Sie arbeiten mit dieser Prozedur das Allgemeine des Falles heraus und beziehen dann die neuen Erkenntnisse wieder auf die besondere Situation (s. Kap. 4.2.2). Dabei müssen sie entscheiden, wie viel und was ihre Adressatinnen über Merkmale der Fallproblematik und mögliche negative Verläufe wissen müssen und wo dieses Wissen für sie bedrohlich und entmutigend wird. Problematisch wird dieser Prozess, wenn Fachkräfte ihren Adressaten ein für sie wichtiges Wissen vorenthalten und diese als passive Objekte der Anwendung theoretischen Wissens behandeln:

Experten-Laien-
Beziehung als
Fehlerquelle

Paradoxien
professionellen
Handelns

Differenz von
„Theorie und
Einzelfall“

Prognosen auf
schwankender
empirischer Basis

geduldiges
Zuwarten versus
sofortige
Intervention

prekärer Umgang
mit professionellem
Mehrwissen

Diese haben auch moralisch gesehen ein Recht auf die eigene Bearbeitung ihrer Probleme und das Vertrauensverhältnis zwischen beiden würde in solchen Fällen empfindlich beeinträchtigt (Schütze 1992).

Häufig ist die Problemsituation so komplex und unüberschaubar, dass nicht ohne weiteres zu erkennen ist, wo und wie die Selbsthilfekräfte der Adressatin und auch die professionelle Hilfe ansetzen könnten. Fachkräfte müssen daher genau beobachten, wie sich ein Prozess entwickelt und ihre Entscheidungsbasis offen halten. Und sie müssen im Interesse der Betroffenen und ihrer Freizügigkeit auf kontrollierte Weise Risiken eingehen und bearbeiten. Zeitdruck durch eskalierende Situationen in der Lebenswelt der Adressaten und akuter Termin- und Entscheidungsdruck der Institution führen leicht dazu, dass Fachkräfte auf einer ungesicherten, vereinfachten Informationsbasis Entscheidungen treffen und routinemäßig, verfahrensgerecht und manipulativ Interventionen einleiten, obwohl ihnen ein differenziertes Instrumentarium zur Verfügung steht. Sie blenden dann Sichtweisen der Adressaten und deren Verantwortung für ihr eigenes Geschick als hinderliche Störfaktoren aus. Eine weitere Gefahr ist, die Vagheits- und Risikosituationen einseitig so zu vereinfachen, dass nur noch das „sicher Machbare“ sichtbar und möglich wird und risikobehaftete Alternativen (für die die Fachkräfte im Falle des Scheiterns verantwortlich gemacht würden) als „nicht wählbar und machbar“ einzustufen. Dies schränkt wiederum die Entwicklungschancen der Adressatinnen ein (Schütze 1992, 156f).

Adressatinnen erleben ihren „Fall“ als eine zusammenhängende Geschichte oder als „Verlaufskurve eines Erleidens, die ihnen ein aktives und intentionales Handeln nicht mehr erlaubt“. Es scheint daher fachlich sinnvoll, den gesamten biografischen Zusammenhang eines Falles zu betrachten, weil dieses Vorgehen neue Verständnis- und Bearbeitungsperspektiven eröffnet. Im beruflichen Alltag wird eine biografische Vorgehensweise aus zeitlichen Gründen zumeist ausgeblendet. Eine alternative Betrachtungsweise könnte zudem den Fokus auf andere Dimensionen des Falles lenken und andere, ungewohnte, nicht routinemäßig zu bewältigende und daher arbeitsintensive Bearbeitungsweisen nach sich ziehen. Die Ausblendung der biografischen Perspektive und der Sichtweise der Adressatinnen erleichtert überdies, „Methoden“ als geschlossene Systeme einzusetzen (Schütze 1992), was nach der hier vertretenen Auffassung über methodisches Handeln ein Kunstfehler wäre (s. Kap. 2.2.5).

Fachkräfte müssen ihre oftmals mutlosen und unsicheren Adressatinnen motivieren, etwas Neues zu lernen, wobei diese möglicherweise entdecken, dass sie wider Erwarten doch in der Lage sind, ihre Geschicke neu zu ordnen. Zur Veranschaulichung müssen die Fachkräfte ihnen die Vorgänge oder Tätigkeiten exemplarisch, zeitweilig mehrfach vormachen. Dabei müssen sie einschätzen, wie häufig das notwendig ist und wann daraus entmündigende Dauerhilfe wird (was den Anspruch auf „Hilfe zur Selbsthilfe“ konterkarieren würde). Fachkräfte tun dies manchmal zu lange (oder sie erledigen die Tätigkeiten dauerhaft selbst) und begründen das mit der mangelnden Lern- oder Überlebensfähigkeit ihrer Adressatinnen. Ein Fehler besteht auch

eingeschränkte
Entscheidungsbasis
versus kontrollierte
Risiken

biografische
Ganzheitlichkeit
versus Experten-
spezialisierung

exemplarisches
Demonstrieren
versus
Erzeugung von
Unselbstständigkeit

darin, lediglich darüber zu *sprechen*, was diese „eigentlich“ zu tun hätten, oder sie ohne Unterstützung ganz auf ihre Selbstverantwortung und ihren eigenen Weg zu verweisen (Schütze 1992).

Schütze argumentiert, dass Paradoxien in allen Professionen auftreten, weil es „unaufhebbare Unvereinbarkeiten komplexer expertenberuflicher Handlungsabläufe“ sind, die in jedem Interaktionsprozess zwischen Professionellen und Laien vorkommen. Das wirft die Frage auf, wie in der praktischen Arbeit mit solchen „Fehlern“ umgegangen wird.

Jordan (2001) hatte zwar bei seiner Recherche zum Thema „Kunstfehler“ nicht diese Paradoxien im Blick, er stellt jedoch allgemein fest, dass es keine anerkannten Regeln des beruflichen Könnens gibt oder dass zumindest deren Beachtung nicht selbstverständlich ist. Er zählt folgende Fehlerkategorien auf (2001, 50f):

Unbestimmtheiten und Beliebigkeiten: In vielen Arbeitsfeldern ist es überwiegend den Fachkräften überlassen, *was* sie tun und *wie* sie es tun. Sie entscheiden selbst, ob und wie sie Kontakt mit ihren Adressaten aufnehmen (Hausbesuch oder „Vorladung“), ob sie die Aushandlungsprozesse dialogisch oder „im wohlverstandenen Sinne“ der Betroffenen gestalten und ob und wie sie ihre Arbeit dokumentieren.

Regelverletzungen: Die meisten Einrichtungen verfügen zwar über Konzeptionen und Verfahrensrichtlinien. Häufig bleibt jedoch unklar, wie die Befolgung der Vorgaben eingefordert und kontrolliert und ob bzw. wie eine Nichtbeachtung sanktioniert wird. Zumeist werden Regelverletzungen toleriert, es gibt kaum Ansätze, ihre Einhaltung und Revision systematisch zu verfolgen. Die Auffassung *anything goes* und Gleichgültigkeit entwerfen gut gemeinte Vorgaben und Orientierungen und verhindern notwendige Diskussion über Angemessenheit und Grenzen fachlicher Standards.

„Kunstfehler“: Handlungen bzw. Unterlassungen, die man an *allgemeinen*, also übergreifenden professionellen Regeln, messen kann (analog zum ärztlichen Handlungsfeld). Die einzigen verbindlichen Vorgaben für die Soziale Arbeit sind derzeit *rechtliche* Vorschriften (z. B. im SGB VIII die angemessene Aufklärung der Adressaten über ihre Rechte und offensive Unterstützung bei deren Wahrnehmung, Beteiligung, Hilfeplanung oder Datenschutz). Möchte man also „Kunstfehler“ suchen, das heißt Handlungen bzw. Unterlassungen, die (analog zum ärztlichen Handlungsfeld) an übergreifenden professionellen Regeln zu beurteilen wären, kann man sich gegenwärtig nur auf *Verfahrensfehler* beziehen. Im Einzelnen unterscheidet Jordan zwischen Aufklärungs- und Beratungsfehlern (Verschweigen der geistigen Behinderung eines Kindes vor einer Adoption), Beurteilungs- und Diagnosefehlern (falscher Verdacht hinsichtlich des sexuellen Missbrauchs eines Kindes), Behandlungsfehlern (zu spätes Eingreifen im Falle einer Kindesvernachlässigung) und Verfahrensfehlern (Missachtung der Vorschriften des Datenschutzes).

Bisher schien es – abgesehen von klassischen Gefährdungssituationen, die durch die Aufsichtspflicht und das Haftungsrecht gesichert werden – nahezu ausgeschlossen, dass sozialberufliches Handeln bzw. Unterlassen Gegenstand rechtlicher Überprüfungen und Sanktionierungen werden könnte.

Fehlerkategorien

Organisation als Interpretations- und Entscheidungssystem

Die vielfach geforderte und fachlich begründbare professionelle Arbeit braucht somit eine kollektive Unterstützung durch die Organisation, die berufliche Haltungen flankiert und stabilisiert. Professionalität sollte daher im Zusammenhang eines „organisationskulturellen Systems“ gedacht werden. Klatetzki (1998, 62) beschreibt „Organisation“ als ein Interpretations- und Entscheidungssystem, das „durch die Festlegung von Rollen und den Beziehungen zwischen diesen Rollen den Mitarbeiterinnen ... hilft, die Realität zu verstehen und zwischen unterschiedlichen Handlungsalternativen auszuwählen.“ Die Organisation produziert eine „praktische Ideologie“, also emotional besetzte, von deren Angehörigen geteilte normative Vorstellungen. Diese hilft ihnen, ihrer Umwelt Sinn zu verleihen und leitet faktisch ihr Handeln. Müller (2002, 740) schreibt mit Verweis auf Klatetzki:

„Nur eine Wechselwirkung aus Handeln und organisatorischer Struktur kann verhindern, dass Offenheit, Lebensweltorientierung und Partnerschaftlichkeit durch bürokratische Organisationsstrukturen blockiert wird, und dass aus Offenheit Willkür und Unverbindlichkeit, aus Lebensweltorientierung unüberprüfbare Zufälligkeit der Interventionsbereiche und aus Partnerschaftlichkeit eine Privatisierung der Interventionskriterien wird.“

praktische Ideologie

Fachliche Standards und professionelles Handeln werden folglich faktisch durch die „praktische Ideologie“ einer Organisation gestützt. Dieses Erkenntnis scheint zumindest älteren deutschen Fachkräften nicht präsent zu sein (möglicherweise aufgrund ihres historisch bedingten „gebrochenen“ Verhältnisses zu ihren Institutionen). Man findet eher die Auffassung, Fachkräfte sollten sich „parteilich“ auf die Seite der Adressatinnen stellen, um deren legitime Bedürfnisse und Interessen auch gegen bürokratische und kontrollierende Vorgaben der eigenen Organisation durchzusetzen, oder sich doch zumindest „Handlungsspielräume“ zu sichern, die sie für diese Zwecke nutzen können. Solche Einstellungen machen es schwierig, die Institution als sichernden, unterstützenden Background wahrzunehmen, dessen Verfahren und Routinen – zumindest, wenn sie fachlich gut durchdacht und strukturiert sind – durchaus und zu Recht entlastend und stützend wirken. Da Fachkräfte gleichzeitig Teilnehmer und Abhängige ihrer Institution sind, sind sie selbst auch an der Entwicklung und der Geltung der „praktischen Ideologie“ ihrer Organisation beteiligt. Das sichert ihnen Chancen und auch Verpflichtungen zur Einflussnahme (s. Kap. 4.2.1).

Bezugspunkte für institutionelle Stützung

Im Folgenden werden beispielhaft einige der bereits erwähnten Bezugspunkte zusammengefasst, die helfen können, das individuelle berufliche Handeln durch institutionell abgesichertes Handeln zu stützen (s. auch Kap. 5.2):

Fachliche und verfahrensrechtliche gesetzliche Bestimmungen: Das schon mehrfach als Beispiel herangezogene Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) beinhaltet beispielsweise fachliche und verfahrensrechtliche Vorschriften, die explizit auf eine Verfachlichung der Sozialen Arbeit in der Jugendhilfe zielen. Die eben-

falls schon mehrfach zitierten *Strukturmaximen* des 8. Jugendberichtes der Bundesregierung (s. Kap. 1.1.5) und die Vorschriften zur Sicherung der Partizipation sowie des Wunsch- und Wahlrechts gelten als Leitlinien für professionelles Handeln, die als verbindliche Verfahrensgrundsätze institutionell etabliert werden sollten.

Konzeptionell orientierte Arbeit: → Konzeptionen integrieren gesetzliche Aufträge, fachlich entwickelte Konzepte und institutionelle Rahmenbedingungen. Auch hieraus lassen sich Verfahrensgrundsätze, Arbeitsprinzipien und teilweise auch Interventionen ableiten, die den Angehörigen einer Institution als sichernde „Geländer“ für die Gestaltung ihrer beruflichen Arbeit dienen.

Leistungsbeschreibungen: Durch Leistungsbeschreibungen erhalten Leistungsberechtigte und Leistungsfinanzierende einen Überblick über das zu erwartende Angebot der Einrichtung bzw. Organisation. Es sind öffentliche „Versprechen“ der Einrichtung, dass ihre Angehörigen die angegebenen Leistungen zuverlässig erbringen. Auch hierdurch wird der Fokus von der individuellen Handlungskompetenz der Fachkräfte auf eine transparente Angebotsstruktur der Einrichtungen und Dienste verlagert.

Beschreibung von Schlüsselprozessen: Neben der Ausarbeitung von Verfahrensgrundsätzen bietet sich die weitere Möglichkeit, wiederkehrende, wichtige Abläufe (Schlüsselprozesse) des beruflichen Alltags unter fachlichen und institutionellen Gesichtspunkten so weit auszuarbeiten, dass sie als weitere Orientierung für Fachkräfte dienen können (s. Kap. 5.5).

Ob und inwieweit es eine fachlich fundierte „Fehlerdebatte“ geben wird, ist derzeit noch nicht geklärt. Es ist überdies nicht sinnvoll, eine *Sanktionsinstanz der Profession* – etwa ein Standesgericht – zu installieren, auch wenn der Deutsche Berufsverband Soziale Arbeit (DBSH) seit der Jahrtausendwende die Standarddebatte intensiv führt: Neuerdings kann man sich einem Verfahren unterwerfen, das die Mitglieder an die bisher festgelegten Standards bindet und sie bei einem Verstoß aus dem Berufsverband ausschließt.

3.1.4 Zusammenfassung

Das so genannte Anforderungsprofil für Fachkräfte der Sozialen Arbeit veränderte sich von blumig beschriebenen Persönlichkeitsmerkmalen zur Beschreibung von (Schlüssel-) Kompetenzen. Für die Soziale Arbeit ist eine Kompetenzbeschreibung sinnvoll, die die „Person als Werkzeug“ in den Mittelpunkt stellt. Angehende Fachkräfte sollten eine gewisse „Eignung“ für den Beruf mitbringen und diese in Studium und Weiterbildung fachspezifisch zu einer professionellen Handlungskompetenz auf- und ausbauen.

Aus der Struktur der Experten-Laien-Beziehung bzw. der professionellen Bearbeitung lebensweltlicher Aufgaben und Alltagsproblemen erwachsen systematische und unausweichliche Fehlerquellen und Verfahrensfallen, die zu „schlechter“ Arbeit führen können. Fachkräfte können großen Schaden

Persönlichkeitsmerkmale und professionelle Handlungskompetenz

Paradoxien und „Kunstfehler“ als Fehlerquellen beruflichen Handelns

in der Lebenswelt ihrer Adressatinnen anrichten. Da den Fachkräften eine so genannte technische Autonomie hinsichtlich des Einsatzes ihrer Mittel zugestanden werden muss (White 2000), wurde solchen Fehlern bisher nicht die notwendige fachliche Aufmerksamkeit gewidmet.

Der verantwortliche Umgang mit den systematischen Fehlerquellen wird häufig allein der Kompetenzfigur „Person als Werkzeug“ zugewiesen. Dieses „individualisierte Professionalitätsverständnis“ verstellt den Blick dafür, dass Soziale Arbeit sozialstaatlich initiierte, institutionell organisierte Arbeit und daher eine Kombination von persönlicher und institutioneller Leistung ist. Fachkräfte sollten stärker akzeptieren, dass ihre „Organisation als Interpretations- und Entscheidungssystem“ und deren „praktische Ideologie“ (Klatetzki 1998) ihr Handeln im besten Fall stützen und absichern kann. Institutionelle „Stützgerüste“ wie Konzeptionen, Leistungsbeschreibungen, Verfahrensgrundsätze und Schlüsselprozesse sollten als solche verstanden werden und als Leitlinien für berufliches Handeln dienen.

Die so genannte professionelle Kunst wird in der Sozialen Arbeit überwiegend durch die „Person als Werkzeug“ verwirklicht. Wie Studien zu so genannten institutionellen Karrieren (Niemeyer 1996) zeigen, können Adressatinnen auch in den Einrichtungen der Sozialen Arbeit körperlich und seelisch Schaden nehmen. Gleichzeitig ist es schwierig, einen „Schaden“ als solchen zu identifizieren und ihn eindeutig auf das Handeln oder Unterlassen einer Fachkraft oder nur einer Einrichtung zurückzuführen. Angesichts der Besonderheiten der beruflichen Handlungsstruktur würde ein generelles professionelles Regelsystem nicht weiterhelfen. Fachkräfte tragen gerade wegen ihrer großen Handlungsspielräume eine hohe Verantwortung für ihre Adressatinnen und die Güte ihrer Arbeit. Hier kommt die Institution ins Spiel, die den Fachkräften durch hilfreiche und fachlich abgesicherte Stützgerüste wie auch durch das gesicherte Angebot einer Supervision hilft, ihre Verantwortung wahrzunehmen.

Es ist von großer Bedeutung, die Institution im Grundsatz positiv, als Interpretations- und Entscheidungssystem, wahrzunehmen und zu nutzen. Das schließt nicht aus, sondern fordert sogar, dass Angehörige ihre Institution ständig (fachlich begründet) kritisieren und engagiert daran mitarbeiten, die angebotenen Inhalte und Abläufe zu qualifizieren.

3.2 Ein Orientierungsrahmen für professionelle Handlungskompetenz

Kann man die Fähigkeiten, die eine Fachkraft braucht, um ihre „Person als Werkzeug“ verantwortlich einzusetzen, konkreter bestimmen? Welche Kompetenzen müsste sie auf- bzw. ausbauen? Nach den Ausführungen zur Qualifizierung der Persönlichkeitsmerkmale in Richtung einer professionellen Handlungskompetenz ist dieses Teilkapitel der Beschreibung ver-

institutionelle
Stützung
individualisierter
Professionalität



schiedener Kompetenzbündel und der zu erwerbenden Einzelkompetenzen gewidmet. Sie wurden in einem Orientierungsrahmen untergebracht, der die Anforderungen an sozialberufliches Handeln nach zwei Handlungsebenen und drei Dimensionen ordnet. Nach der Beschreibung des Orientierungsrahmens werden die Einzelkompetenzen nach Dimensionen beschrieben (eine erste Version der Kompetenzen findet sich in Spiegel 2002b).

3.2.1 Der Orientierungsrahmen und seine Dimensionen

Der Orientierungsrahmen wird im Hinblick auf die *Aufgabenstruktur* der sozialberuflichen Praxis konstruiert. Zunächst werden *drei* – auch institutionell verankerte – *Handlungsebenen* identifiziert, auf denen sich Fachkräfte der Sozialen Arbeit mit unterschiedlichen Aufgabenstellungen bewegen.

Fachkräfte an der so genannten Basis sind in erster Linie für die Aufgaben und Prozesse im *unmittelbaren*, individuellen Kontakt mit den Adressaten zuständig. Der in diesem Rahmen verwendete Begriff des „Falles“ bezeichnet nicht nur die Arbeit mit einer Einzelperson oder einer individuell problematischen Lebenspraxis, sondern beinhaltet auch „kollektive Einzelfälle“ (Gildemeister 1996, 444). Auf der *Fallebene* arbeiten Fachkräfte allein oder im Team mit Einzelnen, Familiensystemen, Gruppen oder größeren Systemen (z. B. Gemeinwesen). Sie orientieren sich dabei an der „praktischen Ideologie“ (Klatetzki 1998) und den konzeptionellen und materiellen Vorgaben ihrer Einrichtung bzw. der Organisationseinheit, der sie angehören. Im Blickfeld ist die Gestaltung einzelner Kommunikationssituationen bis hin zu Situationsketten bzw. Prozessverläufen über einen festgelegten Zeitraum.

In jeder Organisation gibt es eine Vielzahl *mittelbarer* Arbeitsprozesse (koordinierende, organisatorische und administrative Tätigkeiten), die als Voraussetzung oder Folge der unmittelbaren Fallarbeit gelten. Zumeist sind es Leitungskräfte auf den verschiedenen Hierarchieebenen innerhalb einer Einrichtung oder eines Amtes, die die Voraussetzungen dafür schaffen, dass die Fallarbeit effektiv und effizient erledigt werden kann. Sie entwickeln in Zusammenarbeit mit dem Träger und den Mitarbeitern die „praktische Ideologie“ der Einrichtung, setzen im Hinblick auf die Lebenswelt der Zielgruppen konzeptionelle Schwerpunkte und Arbeitsprinzipien und erarbeiten Verfahrensgrundsätze sowie Schlüsselprozesse für die Fallarbeit. Sie sind für die Umsetzung der Konzeption und die Prozess-Steuerung mit allen organisatorischen Konsequenzen verantwortlich und sichern somit durch ihr „Management“ die Fallarbeit ab.

Auf einer dritten Handlungsebene entfalten Planungsfachkräfte in Auseinandersetzung mit Sozialverwaltung und Sozialpolitik verschiedene Sozialplanungsprozesse (z. B. Jugendhilfeplanung, Behindertenhilfeplanung, Altenhilfeplanung oder Psychiatrieplanung) und steuern deren Umsetzung. Ihre Planungsarbeit soll dazu beitragen, im Dialog mit der Sozialpolitik eine

Handlungsebenen

Fallebene

Managementebene

kommunale
Planungsebene

angemessene soziale Infrastruktur für den jeweiligen Planungsbereich (in der Kommune oder dem Landkreis) gewährleisten und dabei kommunalpolitische, sozialpolitische sowie auch fiskalische Erwägungen berücksichtigen. Die soziale Infrastruktur einer Kommune oder eines (Land-) Kreises kann regional verschieden sein, und Entscheidungen auf der *kommunalen Planungsebene* haben Auswirkungen für die Durchführung der Fall- und der Managementarbeit in den Einrichtungen. Sowohl Fach- als auch Leitungskräfte müssen sich in ihrer Aufgabenerfüllung immer auf diese Handlungsebene beziehen.

Obwohl Planung und Umsetzung gemäß der geläufigen Vorstellung hierarchisch („von oben nach unten“) erfolgen, liegt der strukturelle Ort der Handlungen nicht unabänderlich fest. Es kann durchaus sein, dass man als Fachkraft in einem Team (etwa im Arbeitsfeld der Offenen Jugendarbeit) zwei Drittel der Arbeitszeit in die direkte Beziehungsarbeit mit Jugendlichen investiert (Fallebene), parallel im gleichberechtigt arbeitenden Team eine Konzeption entwickelt und die gesamte Managementarbeit ebenfalls im Team aufteilt. Fachkräfte, die ohne Kollegen arbeiten, wechseln permanent zwischen diesen beiden Handlungsebenen. Auf beiden Ebenen fallen immer auch Planungsaufgaben aus dem Funktionsbereich der Sozialplanung an. Als Beispiele sollen die Mitarbeit in einer so genannten Planungsgruppe der Jugendhilfe (Jordan/Schöne 1998) und als Mitglied in einer Arbeitsgemeinschaft der Träger nach §78 SGB VIII angeführt werden.

Die Darlegungen im Rahmen dieses Buches bleiben auf die Darstellung von Kompetenzen für die *Fallebene* und die *Managementebene* beschränkt. Bei der Managementebene wurde auch der Kompetenzbereich „Führen und Leiten“ weitgehend ausgespart, da explizite Leitungsfunktionen wie auch Funktionen der Sozialplanung nicht im Zentrum des Bachelorstudiums stehen (hierfür werden Masterstudiengänge und Zusatzausbildungen auf dem Weiterbildungsmarkt angeboten). Die kommunale Planungsebene ist jedoch als Bezugspunkt des methodischen Handelns wichtig, weil kommunale und gesellschaftspolitische Vorgaben die Alltagsarbeit in der Einrichtung ständig tangieren und sowohl Management- als auch Fallarbeit in den kommunalpolitischen Raum hineinwirken (sollten). Die dargestellten Einzelkompetenzen sind daher so formuliert, dass diese Handlungsebene im Blick bleibt.

Für die weitere Differenzierung des Orientierungsrahmens wurde die auch im Alltag geläufige Unterscheidung zwischen „Kopf“ (Kognition bzw. Wissen), „Herz“ (Emotion bzw. berufliche Haltungen) und „Hand“ (praktische Handlungen bzw. Können) gewählt. Ausgehend von den praktischen Aufgaben der Fachkräfte steht das „Können“ am Anfang der Aufzählung.

Die Dimension des *Könnens* beschreibt Bündel methodischer Fähigkeiten zur „handwerklichen“ Umsetzung beruflicher Aufgaben. Die Kompetenzen dieser Dimension kann man im Wesentlichen erlernen und einüben. Sie bauen

Fokus: Fall- und Managementebene

Kompetenzdimensionen

Können

auf den Schlüsselkompetenzen – allen voran Kommunikationsfähigkeit und Flexibilität – auf, ohne die methodisches Handeln und der Einsatz der „Person als Werkzeug“ nicht denkbar ist. Hierbei geht es neben Grundoperationen des methodischen Handelns auch um Fähigkeiten und Arbeitstechniken zur effektiven und effizienten Gestaltung der Arbeitsprozesse.

Bei der professionellen Ausgestaltung ihrer beruflichen Handlungen greifen Fachkräfte auf strukturell verschiedene *Wissensbestände* zurück, deren Kategorien im Kapitel 2.2 ausführlich vorgestellt wurden. Ein gewisser Fundus an wissenschaftlichem Wissen muss vorhanden sein. Da ohne ihn methodisches Handeln schwer gelingen kann, wird auf einer allgemeinen Ebene aufgelistet, über welche Kenntnisse arbeitsfeldunabhängiger Wissensbestände (Theorien und Konzepte) Fachkräfte auf den verschiedenen Handlungsebenen verfügen sollten.

Die Dimension der *beruflichen Haltungen* thematisiert den Umstand, dass berufliches Handeln in der Sozialen Arbeit wertgeleitetes Handeln ist. Sie enthält Hinweise auf reflexive Kompetenzen sowie den *Willen*, die eigenen Werte und Einstellungen mit dem Fundus des beruflichen Wertwissens zu konfrontieren und eine reflektierte berufliche Haltung zu entwickeln.

Der nachfolgend dargestellte Orientierungsrahmen differenziert zwischen diesen drei Kompetenzdimensionen und den beiden zuvor beschriebenen Handlungsebenen. In den Feldern wurden „Bündel“ von Kompetenzen untergebracht, die nachfolgend konkretisiert werden.

Tab. 1: Orientierungsrahmen: Kompetenzbündel für die Soziale Arbeit

	Fallebene	Managementebene
Können	<ul style="list-style-type: none"> • Fähigkeit zum kommunikativen, dialogischen Handeln • Fähigkeit zum Einsatz der Person als Werkzeug • Beherrschung von Grundoperationen des methodischen Handelns 	<ul style="list-style-type: none"> • Fähigkeit zur effektiven und effizienten Gestaltung der Arbeitsprozesse • Fähigkeit zur organisationsinternen Zusammenarbeit • Fähigkeit zur interinstitutionellen und kommunalpolitischen Arbeit
Wissen	<ul style="list-style-type: none"> • Beobachtungs- und Beschreibungswissen • Erklärungs- und Begründungswissen • Wertwissen • Handlungs- und Interventionswissen 	<ul style="list-style-type: none"> • Kategorien wie nebenstehend, jedoch andere Inhalte
Berufliche Haltungen	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeit an der beruflichen Haltung • Orientierung an Wertestandards der Sozialen Arbeit • reflektierter Einsatz beruflicher Haltungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Kategorien und Inhalte wie nebenstehend

Wissen

berufliche Haltungen

Die Kompetenzbündel lassen sich ihrerseits in Einzelkompetenzen unterteilen, die bei näherer Betrachtung immer noch „grobe Brocken“ sind, also Zusammenfassungen vieler einzelner Fähigkeiten, für deren Erwerb teilweise gesonderte Ausbildungen auf dem Weiterbildungsmarkt angeboten werden. Im Rahmen des vorliegenden Buches bleibt die Darstellung auf diese Stufe der Konkretion begrenzt.

Hilfskonstruktion
für Vermittlungs-
zwecke

Vorab soll angemerkt werden, dass die Zuordnung der Kompetenzbündel zu den Handlungsebenen eine *Hilfskonstruktion* zur Veranschaulichung des Themas ist, denn Kompetenzen, die in der Arbeit mit den Adressaten (Fallebene) gefordert werden, kommen (modifiziert und mit anderer Gewichtung) auch auf der Managementebene und auf der kommunalen Planungsebene zum Tragen und umgekehrt. Es ist im beruflichen Alltag generell schwierig, Einzelkompetenzen zu isolieren, und auch *zwischen* den Kompetenzdimensionen lassen sich keine klaren Grenzen ziehen. An anderer Stelle wurde ausgeführt, dass es geradezu unprofessionell wäre, Techniken oder Fertigkeiten zu „trainieren“, ohne zu wissen, wie diese konzeptionell eingebettet sind (s. Kap. 2.2.5) oder berufliche Haltungen allein durch die Rezeption beruflicher Wertestandards erwerben zu wollen, ohne die persönlichen, biografisch erworbenen Werthaltungen und ihre Auswirkungen zu untersuchen.

Eine weitere Vorbemerkung bezieht sich auf die getroffene *Auswahl* der Kompetenzen: Sie sind das Ergebnis einer Sichtung veröffentlichter und unveröffentlichter Vorschläge und Modelle für die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz. Die Autorin hat mit Kolleginnen, Praktikern und Studierenden diskutiert und diejenigen ausgewählt, die immer wieder genannt und bestätigt sowie offenkundig arbeitsfeldübergreifend für wichtig gehalten werden. Dennoch ist die Sammlung persönlich, vorläufig und revisionsbedürftig. Aus Platzgründen erfolgt die Darstellung äußerst knapp; zu jeder der hier aufgeführten Kompetenzen gibt es Theorien und Konzepte, auf die nur exemplarisch hingewiesen wird. Die Darstellung der Einzelkompetenzen erfolgt getrennt nach Dimensionen und teilweise nach Handlungsebenen, wobei der Übergang fließend ist. Eine tabellarische Gesamtübersicht der Einzelkompetenzen findet sich in Kapitel 3.2.5.

3.2.2 Kompetenzen in der Dimension des Könnens

Was sollten Fachkräfte nun „können“? Welche Fähigkeiten brauchen sie, um in der jeweils „einmaligen“ Handlungssituation tätig zu werden? Die Individualität jeder beruflichen Handlung liegt in der Einzigartigkeit der „Mischung“ von professionellen Fähigkeiten, die prinzipiell erlernbar sind. Im vorliegenden Abschnitt wird ein Teil dieser Fähigkeiten beschrieben, ohne Aufzählung der Vielzahl der jeweils zuzuordnenden *Fertigkeiten*. Die Darlegungen bewegen sich von der Fallebene zur Managementebene.

Fähigkeit zum kommunikativen dialogischen Handeln

Diese Fähigkeit bildet eine Voraussetzung (Schlüsselkompetenz) für methodisches Handeln. Ohne eine allgemeine Kommunikationsfähigkeit sind Kontakte zu Adressaten und allen anderen Systemen nicht möglich. Für das dialogisch orientierte Handeln sind besonders folgende Einzelkompetenzen von Belang:

Fähigkeit zum Aufbau einer tragfähigen Arbeitsbeziehung: Beziehungen sind das „Medium“ für die Arbeit mit Adressatinnen und Personen des → Aktionssystems. Als berufliche Beziehungen sind sie adressatenorientiert, zweckgerichtet, und sie abstrahieren von der persönlichen Befindlichkeit der Fachkräfte, ohne dass sich die Partnerinnen als Objekte behandelt fühlen dürfen. Menschen gehen tragfähige Beziehungen ein, wenn sie sich davon einen *Nutzen* versprechen. Da die Kontaktaufnahme nicht immer freiwillig ist, sollten Fachkräfte Kosten- und Nutzenerwägungen ihrer Beziehungspartner abschätzen und überlegen, auf welche Weise und mit welcher Botschaft sie Kontakt aufnehmen bzw. diesen stabilisieren. Sie müssen auf positive und negative Rückmeldungen reagieren und die Qualität der jeweiligen Beziehung einschätzen können (Pincus/Minahan 1980; Müller 1991).

Aufbau einer
Arbeitsbeziehung

Fähigkeit zur Gestaltung von Kommunikationssituationen: Berufliche Beziehungen sind immer prekär und müssen ständig gepflegt bzw. erneuert werden. Fachkräfte sollten sich in ihrer Wortwahl auf die Sprache ihrer Partnerinnen einstellen. Eine Ausbildung in Gesprächsführung (etwa nach dem klientenzentrierten, lösungsorientierten oder systemischen Konzept) kann sehr hilfreich sein. Jede Kommunikation läuft über mehrere Kanäle: Fachkräfte müssen die Botschaften ihrer Partnerinnen wahrnehmen und entschlüsseln können und über ein methodisches Reservoir von „nicht-sprachlichen“ (z. B. musikalischen, theatralischen oder künstlerisch-handwerklichen) Kommunikationsfähigkeiten verfügen.

Gestaltung von
Kommunikations-
situationen

Fähigkeit zum dialogischen Verstehen: Fachkräfte sollten im Wissen darum, dass Menschen ihre Wirklichkeit subjektiv (re-) konstruieren (s. Kap. 1.2.2), Deutungen in der „Sprache des Falles“ (Gildemeister/Robert 1997) herausarbeiten können. Sie sollten sich in die Sichtweise der jeweils Beteiligten versetzen, um aus dieser Perspektive das Motiv oder Anliegen der Adressatin zu *verstehen*. Sie müssen einschätzen können, wo das „Verstehen“ aufhört bzw. wo und wie sie sich mit ihren Partnerinnen „verständigen“ müssen (z. B. über subjektive Sinndeutungen) (Kunstreich 1998, 297).

dialogisches
Verstehen

Fähigkeit zum dialogischen Verhandeln: Fachkräfte brauchen den Willen und die Fähigkeit, mit anderen (dialogisch) ver- bzw. auszuhandeln, was jeweils als Problem oder Aufgabe gelten soll, in welche Richtung man sich bewegen will, auf welches Ziel man sich verständigt, und wer sich auf welche Weise an der Erreichung des Zieles beteiligen will bzw. soll. Da Soziale Arbeit als → *Koproduktion* angelegt ist, müssen Fachkräfte mitunter auf die Durchsetzung ihrer eigenen Einschätzung verzichten, auch wenn diese „fachlich begründet“ ist. Wo das Aushandeln an Grenzen stößt (z. B. bei der Wahrung von Kontrollaufgaben), müssen sie nach einem Eingriff schnellst-

Ver- und
Aushandlung

möglich wieder an einer Stabilisierung der Arbeits- und Verhandlungsbeziehung arbeiten.

Vermittlung

Vermittlungsfähigkeit: Fachkräfte arrangieren für ihre Adressatinnen und mit ihnen (neue) Situationen und Begegnungen, in denen sie selbst als „Grenzgänger“ auftreten: Sie vermitteln zeitweilig zwischen sehr unterschiedlichen Systemen, z.B. zwischen Generationen (Eltern/Kinder), Konfliktparteien (Ehepartnern), Kulturen (Russlanddeutschen/Einheimischen) und Interessen (Kindeswohl/Elternwohl). Hierfür müssen sie die Systemregeln und -sprachen in die jeweils anderen übersetzen können; Fähigkeiten aus dem Konzept der „Mediation“ (Proksch 1998) sind hier dienlich.

Vernetzung

Vernetzungsfähigkeit: Fachkräfte arbeiten an beschädigten oder zerrissenen lebensweltlichen Netzwerken bzw. ergänzen oder ersetzen sie teilweise durch institutionelle Netzwerke. Sie stellen für die lebensweltliche Unterstützung und Begleitung ihrer Adressatinnen fallbezogen und auch interinstitutionell → Aktionssysteme zusammen, in denen verschiedene Berufsgruppen und auch Laien mitarbeiten. Diese müssen ständig „gepflegt“ werden, um zu funktionieren und sich nicht gegenseitig zu behindern (Bullinger/Nowak 1998); Fähigkeiten des Casemanagements (Wendt 1997) sind hierfür hilfreich.

Fähigkeit zum Einsatz der „Person als Werkzeug“

Als Voraussetzung für den methodischen Einsatz der Persönlichkeit gilt, dass man die eigenen Fähigkeiten und ihre Wirkungen kennt. Fachkräfte sollten sich Klarheit über ihre Rolle im jeweiligen Kontext verschaffen und die Folgen ihrer → Interventionen und Arrangements beobachten. Durch die Beobachtung gewinnen sie eine professionelle Distanz zu ihren → Handlungen und Haltungen und können diese als „Werkzeug“ benutzen. Die folgenden Einzelkompetenzen werden hervorgehoben:

Empathie

Empathiefähigkeit: Fachkräfte müssen Motive und Emotionen anderer wahrnehmen und sich in sie hineinversetzen können, ohne sich darin zu verlieren. Sie sollten Erwartungen und Reaktionen anderer antizipieren und dieses Wissen kenntlich in die Kommunikation einbringen. Werden eigene Emotionen oder Motive berührt (z.B. Betroffenheit, Mitleid, Abwehr oder Aggression), müssen sie diese bei sich registrieren und möglichst neutralisieren – oder sich notfalls aus der Fallbearbeitung zurückziehen. Diese Fähigkeit wird vor allem durch eine begleitende Supervision (Belardi 2001) gefördert.

Ambiguitätstoleranz

Ambiguitätstoleranz: Fachkräfte sollten es emotional aushalten können, dass Situationen und Deutungen ungeklärt oder widersprüchlich bleiben. Sie müssen akzeptieren, dass sich Werthaltungen, Lebensweisen und Zukunftspläne ihrer Adressaten sehr von ihren eigenen unterscheiden können. Grenzen der Toleranz zeigen sich da, wo andere mit ihren Lebensweisen und Wünschen die legitimen Bedürfnisse und Wünsche anderer beeinträchtigen oder verletzen (Staub-Bernasconi 1998a). Auch dies ist ein Thema für die Supervision.

Fähigkeit zum Rollenhandeln: Fachkräfte übernehmen eine Vielzahl von Rollen. Angesichts des oben erläuterten doppelten Mandates (Böhnisch/Lösch 1973) und der beruflichen Paradoxien (Schütze 1992) dürfen sie sich nicht auf nur eine Rolle zurückziehen, weder auf die Rolle eines „relational Handelnden“ (Position eines „Dritten“ in Relation zu den Adressaten und zur Institution), noch auf die Rolle der „stellvertretenden Deuterin“ (Dewe/Otto 2005a) oder jene der „Assistentin“ (Kunstreich 1998). Sie müssen klären und nachvollziehbar vermitteln, welche Rolle sie in dieser und welche in jener Phase des Falles einnehmen, und wo sie ihre Rolle zeitweilig oder dauerhaft wechseln (müssen).

Rollenhandeln

Fähigkeit zur Selbstbeobachtung: Fachkräfte brauchen ein Bewusstsein für die Wirkungen ihres Auftretens. Sie müssen sensibel dafür sein, dass und wie geplante → Interventionen durch die eigene Haltung bzw. die Situationsdynamik verändert und möglicherweise konterkariert werden. Hierzu gehört auch eine realistische Einschätzung der eigenen Schwächen und Stärken, denn nicht jeder kann jede Intervention gleich gut umsetzen (wer sich selbst als eher harmoniebedürftig einschätzt, sollte z.B. auf den Einsatz konfrontierender Strategien verzichten). Fertigkeiten der kriteriengeleiteten Selbstbeobachtung erwirbt man in Projekten der Selbstevaluation (s. Kap. 8).

Selbstbeobachtung

Fähigkeit zur Selbstreflexion: Der Einsatz der „Person als Werkzeug“ muss durch ständige Selbstreflexion begleitet und kontrolliert werden. Fachkräfte müssen jederzeit wissen und begründen können, was sie wie und warum tun. Die Handlungsmotive, die emotionalen Anteile und so genannte blinde Flecke des eigenen Handelns können mit dem traditionellen Reflexionsinstrument der Sozialen Arbeit, der Supervision, gut bearbeitet werden (Belardi 2001).

Selbstreflexion

Beherrschung von Grundoperationen des methodischen Handelns

Fachkräfte sollten über ein Analyse- und Reflexionswerkzeug verfügen, das ihnen hilft, sich wesentliche Informationen für die Planung und Reflexion ihrer Interventionen zu erschließen (s. Kap. 4 bis 7). Für den Umgang mit diesem Werkzeug ist die Beherrschung folgender Fähigkeiten sinnvoll:

Fähigkeit zum methodischen Handeln: Das methodische Handeln besteht im Wesentlichen aus verschiedenen „Grundoperationen“ (Analyse der Rahmenbedingungen, Situations- und Problemanalyse, Zielentwicklung, Planung und Evaluation). Diese Fähigkeiten werden ausführlich im zweiten Teil dieses Buches (Kap. 5 bis 8) vorgestellt.

methodisches Handeln

Fähigkeit zum Zusammenführen von Wissensbeständen: Fachkräfte sollten Theorien situations- und fallorientiert (Kap. 2.2) abrufen und mit ihren Informationen und Erfahrungen relationieren können. Hierfür brauchen sie eine gewisse Offenheit und Neugier, die es ihnen ermöglicht, über wissenschaftliches Wissen zu alternativen Deutungen zu gelangen. Auf diese Weise überprüfen und qualifizieren sie ihre Wahrnehmungs-, Deutungs- und Entscheidungs-routinen.

Zusammenführen von Wissensbeständen

Fallverstehen

Fähigkeit zum hermeneutischen Fallverstehen: Fachkräfte sollten zumindest eine Methode des hermeneutischen → Fallverstehens bzw. der → stellvertretenden Deutung beherrschen. Es geht hierbei um die Fähigkeit und Bereitschaft, mit den Adressaten deren Problemzusammenhänge zu rekonstruieren (dekomponieren) und zu deuten. Hierbei bringt man neues Wissen und andere Sichtweisen ein, die helfen, geschlossene Deutungsmuster zu öffnen und den Adressaten neue Perspektiven und subjektive Handlungsmöglichkeiten zu erschließen (Dewe/Otto 2005a).

Fähigkeit zur effektiven und effizienten Gestaltung der Arbeitsprozesse

Mit der Reform der öffentlichen Verwaltung, der Qualitätsdebatte und unter zunehmendem Finanzdruck rücken Organisation und Management der Sozialen Arbeit und damit auch Fragen der *Effektivität* („Sind unsere Ziele und Interventionen angemessen?“), *„Tun wir das Richtige?“* und der *Effizienz* („Arbeiten wir wirtschaftlich?“) in den Fokus. Folgende Einzelkompetenzen werden hervorgehoben:

konzeptionelle Arbeit

Fähigkeit zum konzeptionellen Arbeiten: Als Gewähr effektiver Arbeit müssen Fachkräfte die Rahmenbedingungen und Ressourcen ihrer Einrichtung und die Erwartungen der Beteiligten (Fachkräfte, Entscheidungsträger, Adressaten) in einen nachvollziehbaren, flexiblen konzeptionellen → Wirkungszusammenhang integrieren. Die → Konzeption ermöglicht eine Abstimmung und eine gewisse Steuerung der individuellen beruflichen Handlungen. Sie beruht auf der Fähigkeit des Aushandelns eigener und professioneller Sichtweisen und auf dem Willen zur Konsensbildung. Eine Anleitung zur Konzeptionsentwicklung findet sich in Kap. 7.

Optimierung der Organisation

Fähigkeit zur Optimierung der Organisation: Die Aufbau- und Ablauforganisation einer Einrichtung und auch die individuellen Arbeitsabläufe sollten im Hinblick auf die Konzeption und daraus ableitbare Zwecke funktional (zielgerichtet), wirtschaftlich (kostengünstig) und damit *effizient* im eigentlichen Sinne organisiert sein. Fachkräfte müssen diese Prozesse ständig analysieren und gegebenenfalls Veränderungen der Rahmenbedingungen in Gang setzen (Merchel 2001b).

Dokumentation

Fähigkeit zur Dokumentation: Effiziente Arbeit fordert Fähigkeiten zur Beschaffung *entscheidungsbezogener* Daten. Fachkräfte müssen ein → Berichtswesen entwickeln können, das ihnen ermöglicht, relevante Daten zu erfassen, zu verdichten und bezüglich der konzeptionellen und der Organisationsziele zu analysieren. Sie sollten die Daten derart aufbereiten können, dass sie selbst bzw. die Verwaltungsspitze eine (qualitäts- und kostenbezogene) Gesamtschau der Arbeit in der Einrichtung erhalten und (falls erforderlich) „umsteuern“ können (Kühn 1999).

Selbstevaluation

Fähigkeit zur Selbstevaluation: Fachkräfte sollten die Grundoperationen der Selbstevaluation beherrschen. Diese befähigen sie auch, bei externen Evaluationen und Controlling-Prozessen die Rolle der passiven Datenlieferantin zu verlassen und aktiv (und kritisch) an diesen Vorhaben mitzuwirken. Eine Anleitung zur Selbstevaluation findet sich in Kapitel 8.

Fähigkeit zur organisationsinternen Zusammenarbeit

Da Soziale Arbeit in Institutionen immer auch arbeitsteilig erfolgt, gewinnt die Zusammenarbeit innerhalb einer Organisation einen hohen Stellenwert. Folgende Einzelkompetenzen sind gefordert:

Fähigkeit zum Rollenmanagement: Im Hinblick auf die Aufgaben- und Rollenerwartungen in der Organisation müssen Fachkräfte die formale Struktur der Positionen und Kommunikationsabläufe analysieren und ihr institutionelles Rollenprofil individuell ausgestalten können (Fätzer 1990).

Fähigkeit zur Teamarbeit: Fachkräfte müssen willens und in der Lage sein, sich mit ihren Kollegen zu koordinieren, Kompromisse einzugehen, konstruktiv zusammenzuwirken und Konflikte zu bearbeiten. Hierzu brauchen sie eine Haltung der Akzeptanz, Glaubwürdigkeit, Fehlertoleranz, eine kritische Solidarität gegenüber den Kolleginnen und die Bereitschaft zur Supervision.

Fähigkeit zur kollegialen Fallberatung: Aus den Charakteristika der beruflichen Handlungsstruktur und der institutionellen Arbeitsteiligkeit der Sozialen Arbeit ergibt sich zwingend die Notwendigkeit einer kollegialen Beratung und Abstimmung der Fachkräfte untereinander. Fachkräfte müssen daher Formen des effektiven und effizienten kollegialen Austausches beherrschen und zu einer Reflexionskultur ohne Handlungs- und Rechtfertigungsdruck beitragen, die den professionellen Standards entspricht (Ader et al. 2001).

Fähigkeit zur interinstitutionellen und kommunalpolitischen Arbeit

Wegen der institutionellen Trennung zwischen leistungsanbietenden und -finanzierenden Organisationen, aber auch für ihre vermittelnde und vernetzende Arbeit, benötigen Fachkräfte folgende Einzelkompetenzen:

Fähigkeit zur interinstitutionellen Kooperation: Einrichtungen Sozialer Arbeit müssen im Sozialraum fallbezogen mit anderen Einrichtungen zusammenarbeiten und gleichzeitig mit ihnen um Aufträge konkurrieren. Fachkräfte müssen Fähigkeiten beherrschen, das Leistungsangebot ihrer Einrichtung in Abgrenzung zu den Leistungen Anderer systematisch darzustellen, sodass Dritte aufgrund der → Leistungsbeschreibung eine Übersicht über die Qualität und die Kosten gewinnen (Kröger 1999).

Fähigkeit zur kommunalen Berichterstattung: Da jede Einrichtung in eine Form der Sozialplanung eingebunden ist, müssen Fachkräfte auch für den kommunalen Planungsbedarf Daten sammeln und aufbereiten. Sie müssen fähig sein, ein → Berichtswesen in der geforderten Form zu etablieren und fortzuschreiben sowie regelmäßig über die Qualität und die Kosten ihrer Arbeit zu berichten (Jordan/Schone 1998).

Fähigkeit zur Verhandlung über Leistung, Qualität und Entgelt: Fachkräfte müssen in der Lage sein, sich aktiv und „offensiv“ (mitgestaltend) in die gesetzlich vorgeschriebenen Qualitätsdiskurse und die Aushandlungsrunden um Leistung, Qualität und Entgelt einzubringen. Hierfür sind sowohl fachliche als auch betriebswirtschaftliche Kenntnisse gefragt (Merchel 2001a).

Rollenmanagement

Teamarbeit

kollegiale Fallberatung

Kooperation und Konkurrenz

kommunale Berichterstattung

Leistung, Qualität und Entgelt

Intervention in andere Systeme

Fähigkeit zur Intervention in andere Systeme: Fachliche und finanzielle Standards sind historische, aber keineswegs irreversible Errungenschaften. Fachkräfte sollten das Gespräch und den Streit mit anderen Systemen (Politik, Gemeinwesen) führen können, um professionelle Standards zu halten sowie neue Probleme bzw. Bedarfe in die sozialpolitische Diskussion einzubringen und deren Nichtbeachtung zu skandalisieren (Merten 2001). Sie brauchen hierzu die Fähigkeit, Bedürfnisse und Notlagen der Adressaten in die „Sprachspiele“ von Verwaltung und Politik zu übersetzen und die Rolle des Vermittlers zwischen den Systemen einzunehmen. Sie benötigen überdies kreative Fähigkeiten zur Inszenierung ungewöhnlicher, Aufsehen erregender Aktionen, um ihren Anliegen Gehör zu verschaffen.

3.2.3 Kompetenzen in der Dimension des Wissens

Welches Wissen brauchen Fachkräfte, um die umfangreiche Liste der praktischen Fähigkeiten zu realisieren? Was sollte man mindestens beherrschen? Die folgende Aufzählung von Wissens-elementen erhebt nicht den Anspruch, einen erschöpfenden Überblick über den Wissensvorrat oder gar essentielle Theorien oder Konzepte der Sozialen Arbeit zu vermitteln. An dieser Stelle werden vielmehr *Wissenskomplexe* benannt, mit denen Fachkräfte ihr methodisches Handeln „unterfüttern“ sollten. Neben dem so genannten wissenschaftlichen Wissen brauchen Fachkräfte auch individuelles und institutionelles Erfahrungswissen.

Beobachtungs- und Beschreibungswissen

Zur Überwindung der individuellen Begrenzungen der subjektiven Wirklichkeitskonstruktion brauchen Fachkräfte ein „diagnostisches“ Wissen, das den Charakteristika der beruflichen Handlungsstruktur angemessen ist (s. Kap. 2.2.1). Es umfasst auch Wissen über strukturell wirkende Einflussfaktoren und „institutionelle“ Wahrnehmungs- und Deutungsmuster. Die folgenden Wissenskomplexe sind unabdingbar:

Kenntnis konzeptioneller Raster der Wirklichkeitswahrnehmung: Fachkräfte sollten zumindest ein ihrem Arbeitsfeld angemessenes, fachlich begründetes konzeptionelles Raster für die mehrperspektivische Erfassung relevanter Informationen über einen Fall und seinen Kontext kennen, beurteilen und anwenden können. Da die bisher existierenden Modelle häufig in therapeutischen oder diagnostischen Kontexten entwickelt wurden, sollten sie in der Lage sein, solche Raster fallspezifisch abzuwandeln. Ggf. müssen sie selbst Kategorien entwickeln und begründen, die auf ihr Arbeitsfeld und ihren institutionellen Kontext sowie den lebensweltlichen Kontext der Adressaten zugeschnitten sind (Heiner 2004).

Wissen über Wirkungen des Kontextes: Die Wahrnehmung eines aktuell vorliegenden Problems ist immer kontextabhängig. Fachkräfte müssen wissen, in welchen Kontexten sich wer bewegt und wie sich diese Einflüsse

konzeptionelle Raster

Wirkungen des Kontextes

auf wessen Wahrnehmung auswirken. Gesetzliche und kommunalpolitische Vorgaben, institutionelle Spezialisierungen und ihre konzeptionelle Konkretisierung, Verfahrensvorschriften, individuelle Zuständigkeiten und auch „Atmosphärisches“ aus Einrichtung und Sozialraum bilden den unreflektierten, doch strukturierenden Interpretationsrahmen für Situationen und Probleme. Fachkräfte müssen ihre strukturellen Vorgaben und die daraus erwachsenen Arbeitsaufträge analysieren und darüber reflektieren, inwieweit diese ihre Wahrnehmung der Wirklichkeit beeinflussen (s. Kap. 6.2).

Erklärungs- und Begründungswissen

Diese Wissens-kategorie umfasst wissenschaftlich gewonnene und Alltagstheorien. Theorien helfen den Fachkräften bei der Wahrnehmung, Ordnung, Erklärung und Begründung einer Aufgabe oder eines Problems. Fachkräfte sollten wissenschaftlich gewonnene Theorien kennen und sie zur Kontrastierung ihrer Wahrnehmung, ihrer Interpretationen und ihrer Überlegungen zu Zielen und Interventionen nutzen (s. Kap. 2.2.3). Das Wissen hilft ihnen, einen Fall, eine Situation oder ein Problem anders und neu zu verstehen, was ihnen (und somit auch den Adressatinnen) zu neuen Sichtweisen und Optionen verhelfen kann. Folgende Wissenskomplexe sind dafür relevant:

Kenntnis arbeitsfeldspezifischer disziplinärer Wissensbestände: Fachkräfte sollten sich darüber informieren, welche Wissensbestände für ihren Arbeitsbereich von Bedeutung sind. Sie müssen sich diese Wissensbestände aneignen und ihre Kenntnisse mithilfe von Fachliteratur (Fachzeitschriften), durch den Besuch von Kongressen und Tagungen aktualisieren und auch ihre Kollegen über die neuere Fachdiskussion informieren. Das Bachelor-Studium legt einen gewissen Fundus disziplinärer Wissensbestände, der jedoch einen exemplarischen Charakter hat. Durch das Studium von Beiträgen der Bezugsdisziplinen erwirbt man die Kompetenz, sich wissenschaftliches Wissen für die in jedem Fall notwendige Vertiefung der arbeitsfeldspezifischen Kenntnisse zu erschließen.

Wissen über Wechselwirkungen von Gesellschaft und Individuum: Fachkräfte brauchen besonders Kenntnisse über die unausweichliche Korrelation gesellschaftlicher Problemlagen und psychosozialer Befindlichkeiten. Da Soziale Arbeit es häufiger mit einzelnen Personen (in ihren Familien) und seltener mit Gruppen oder etwa Gemeinwesen zu tun hat, neigen Fachkräfte dazu, gesellschaftliche Einflüsse (z. B. strukturelle Arbeitslosigkeit oder gesellschaftliche Überforderung von Eltern bei der Erziehung) zu negieren und die Adressaten selbst für deren Probleme allein verantwortlich zu machen. Daraus folgende Schuldzuschreibungen und Defizitorientierungen verhindern die fachlich geforderte Ressourcenorientierung.

Kenntnis der sozialpolitischen Einbindung des Arbeitsfeldes: Fachkräfte sollten wissen, wo ihre Einrichtung innerhalb der gesellschaftlichen Funktionszuweisungen einzuordnen ist (s. Kap. 1.1). Sie müssen auch wissen, dass

arbeitsfeldspezifische Wissensbestände

Gesellschaft versus Individuum

sozialpolitische Einbindung

die aktuellen Aufgaben der Sozialen Arbeit Ergebnisse schnell wechselnder gesellschaftlicher Definitionsprozesse sind. Da von den Funktionszuweisungen auch die Finanzierung von (Modell-) Projekten oder ganzen Arbeitsfeldern abhängt, müssen sich Fachkräfte ständig über die gesellschaftliche, sozialpolitische Diskussion informieren und sich offensiv in diese einbringen (Dahme/Otto 2003).

Grenzen Sozialer Arbeit

Wissen über Grenzen Sozialer Arbeit: Soziale Arbeit ist als System der Zweitsicherung zuständig für nicht versicherbare Lebensrisiken. Sie bearbeitet individuelle Auswirkungen gesellschaftlich produzierter Problemlagen (s. Kap. 1.1), ohne deren Ursachen beseitigen zu können. Auch im Hinblick auf das strukturelle → Technologiedefizit der Sozialen Arbeit müssen Fachkräfte wissen, wo die Grenzen ihrer Unterstützung- und Begleitungsaktivitäten liegen. Sie sollten ihre Konzeptionen und Leistungsbeschreibungen auf die Möglichkeiten Sozialer Arbeit abstimmen und (kommunalpolitische) Aufgabenstellungen (z. B. Jugendkriminalität oder Beseitigung der Arbeitslosigkeit), die sie mit ihren Mitteln nicht bearbeiten können, in das politische Feld zurückverweisen (Merten 2001).

Gesetze und Finanzierungsgrundlagen

Kenntnis von Gesetzen und Finanzierungsgrundlagen: Vor allem Finanzierungsmodalitäten werden in Zeiten prekärer monetärer Verhältnisse für die Absicherung der Einrichtung oder Organisationseinheit „überlebenswichtig“. Nur wer die Materie gut kennt und sich durch das Studium der Fachzeitschriften und der einschlägigen Amtsblätter auf dem Laufenden hält, kann gegebenenfalls auch Einfluss auf rechtliche Grundlagen und finanzielle Rahmenbedingungen nehmen (Kröger 1999).

Organisationsentwicklung

Grundkenntnisse der Organisationsentwicklung: Fachkräfte brauchen ein Grundwissen über die Bedingungen von Entwicklung und Veränderung in Gruppen, Organisationen und Gemeinwesen. Sie brauchen dieses Wissen für die Anpassung der Strukturen ihrer Organisation an ständige Forderungen zur Veränderung der konzeptionellen Ausrichtung, für die Qualitätsentwicklung und für ihre Interventionen zur Veränderung anderer Systeme (Grunwald 2005).

Wertwissen

Diese Wissenskategorie fundiert die beruflichen Haltungen, die in der dritten Kompetenzdimension genauer ausdifferenziert werden. Fachkräfte benötigen hierfür eine Übersicht über das professionelle Wertwissen (s. Kap. 2.2.4). Auch bei der Zielentwicklung (Kap. 4.2.3) liefert ihnen diese Wissenskategorie ein Reservoir von Leitlinien und Maximen, an denen sie ihren eigenen Beitrag am dialogischen Verhandlungsprozess orientieren können. Folgende Wissenskomplexe sollten Fachkräfte kennen:

persönliche und berufliche Haltungen

Kenntnis der Wechselwirkung persönlicher und beruflicher Haltungen: Fachkräfte müssen wissen, dass und in welcher Weise ihre Berufsmotivation sowie ihre moralischen Orientierungen ihre beruflichen Haltungen beeinflussen. Beispiele hierfür sind die Theorie des Helfersyndroms (Schmidbauer 1977) und Literatur zum so genannten Burnout-Syndrom.

Kenntnis der Partikularität von Wertsystemen: Fachkräfte müssen wissen, dass jede moralische Orientierung subjektiv und kontextabhängig ist und in jeder Gesellschaft eine Vielzahl gesellschaftlicher Gruppierungen und Kulturen (Religionsgemeinschaften, gesellschaftliche Schichten, Generationen, Subkulturen) bestehen, die (partikular) kulturelle und religiöse Werte ausgeprägt haben. Sie müssen bei der Verständigung über Deutungen und der Verhandlung über Ziele diese partikularen Werte erkunden und respektieren.

Partikularität von Wertsystemen

Kenntnis beruflicher Wertorientierungen und Handlungsmaximen: Fachkräfte sollten zumindest eine philosophische Theorie kennen, die für die Soziale Arbeit von Bedeutung sein kann (z. B. Honneth 1997). Sie sollten die wichtigsten arbeitsfeldübergreifenden Handlungsmaximen (die auf beruflichen Wertorientierungen beruhen) kennen, da sich hieraus eine Grundlage für die Rechtfertigung von Zielen und → Interventionen des methodischen Handelns ergibt (s. Kap. 2.2.4). Sie müssen die speziellen Wertorientierungen hinter den arbeitsfeldspezifischen Konzepten analysieren und beurteilen, bevor sie sich auf diese einlassen (s. Kap. 2.2.5 und die kritische Diskussion um das Postulat der Parteilichkeit in Merchel 2000).

fachliche Wertorientierungen und Handlungsmaximen

Kenntnis einer beruflichen Ethik: Selbst wenn man den in Deutschland entwickelten berufsethischen Code des Deutschen Berufsverbandes für Soziale Arbeit für zu schwammig hält, werden doch nationale und internationale Regelwerke publiziert (Schneider 1999). Fachkräfte sollten sich mit mindestens einer dieser beruflichen Ethiken auseinander gesetzt haben, um sich in der ethischen Reflexion zu üben.

berufliche Ethik

Kenntnis des Leitbildes der eigenen Organisation: Fachkräfte sollten das wertorientierte Leitbild und die Organisationskultur ihrer Einrichtung erkunden. Die damit verbundene „praktische Ideologie“ gibt ihrem individuellen beruflichen Handeln (institutionell abgesicherten) Sinn (Klatetzki 1998). Sie müssen wissen, mit welchen Sanktionsmechanismen die Organisation ihre Kultur schützt. So können sie im Falle einer mangelnden Übereinstimmung mit der Organisationskultur entscheiden, wie sie sich hierzu verhalten wollen.

Leitbild der Organisation

Handlungs- und Interventionswissen

Diese Wissenskategorie umfasst in der Fachliteratur die Darstellung von methodischen Vorgehensweisen, die fast immer in Konzepte eingebettet sind (s. Kap. 2.2.5). Fachkräfte sollten ein klares Verständnis vom Methodenbegriff haben und einen gewissen Grundkanon von Konzepten kennen. Zum Handlungs- und Interventionswissen zählen im Übrigen auch das umfassende Reservoir sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden sowie Methoden der Personal- und Organisationsentwicklung oder etwa der Betriebsführung, die hier nicht aufgenommen wurden. Folgende Wissenskomplexe sind unabdingbar:

Kenntnis eines arbeitsfeldspezifischen oder eines Methodenkonzeptes: Wenn Fachkräfte ihr Handlungs- und Interventionswissen im Zusammen-

Kenntnis von Konzepten

hang mit Konzepten erwerben, erwerben sie auch ein Verständnis für dessen Entstehungs- und Verwendungskontext. Sie sollten daher zumindest eine Ausbildung in einem (systemischen, lösungsorientierten oder klientenzentrierten) Methodenkonzept absolvieren und sich damit einen Grundkanon methodischer Vorgehensweisen zulegen. Sie sollten zusätzlich eines der (zielorientierten, zielgruppenorientierten, sozialräumlichen) Konzepte kennen, das für die Bearbeitung der Aufgaben und Probleme in einem besonderen Arbeitsfeld entworfen wurde.

Erweiterung des methodischen Repertoires

Arbeitsfeldspezifische Erweiterung des methodischen Repertoires: Fachkräfte müssen wissen, dass ihnen eine starre Anwendung ihrer erlernten methodischen „Grundausrüstung“ zwar eine gewisse Handlungssicherheit gewährt, aber auch ihren Blick auf den Fall oder das Problem einengt (s. Kap. 2.2.1). Sie sollten daher im Laufe der Zeit und im Hinblick auf ihr Arbeitsfeld und dessen Arbeitsaufträge ihre methodische Basis erweitern und ihre → Interventionen fall- und kontextbezogen variieren. Dabei sollten sie ein besonderes Augenmerk auf sozialraum- und vernetzungsorientierte Vorgehensweisen legen.

materielle Hilfen

Kenntnis fallangemessener materieller Hilfen: Da die Fähigkeiten der Adressaten zur Bewältigung ihres Alltags immer auch durch deren *gesellschaftliche* (und damit materielle) Lebenslage beeinflusst sind, wäre es ein Kunstfehler, die Hilfestellung einseitig auf die *individuelle* „Beeinflussung“ zu fokussieren. Handlungs- und Interventionswissen umfassen immer auch das Wissen über die im Sozialraum möglichen materiellen und institutionellen Hilfestellungen (und deren gesetzliche Grundlagen).

teambezogene Arbeitstechniken

Kenntnis von Arbeitstechniken der Teamarbeit: Hierzu zählen methodische Kenntnisse zur Organisation der einrichtungsinternen und -übergreifenden Zusammenarbeit in Aktionssystemen. Fachkräfte sollten die Ablaufstrukturen einer effizienten Teamsitzung (vom Aufstellen einer Tagesordnung über das Zeitmanagement bis zur Führung eines Ergebnisprotokolls) beherrschen. Sie sollten darüber hinaus die Schritte einer kollegialen Fallberatung eingeübt haben, um ihre Reflexionen möglichst effektiv zu gestalten (Ader et al. 2001).

Evaluations- und Forschungsmethoden

Kenntnis von Evaluations- und Forschungsmethoden: Anforderungen der Qualitätsentwicklung und -sicherung erfordern, dass Fachkräfte ihre Arbeit selbst evaluieren können. Sie benötigen hierfür einen Fundus sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden, die sie für evaluative Zwecke einsetzen und auch kreativ und aufgabenangemessen umarbeiten können (s. Kap. 8).

betriebswirtschaftliche Methoden

Kenntnis betriebswirtschaftlicher Methoden: Da sich Fachkräfte zunehmend um Finanzierungsfragen kümmern müssen, benötigen sie betriebswirtschaftliche Grundkenntnisse, die über eine einfache Buchführung hinausgehen (Merchel 2001b).

3.2.4 Kompetenzen in der Dimension der beruflichen Haltung

Wenn berufliches Können durch Wissensbestände untermauert ist, welche Funktion übernimmt dann die berufliche Haltung? Ein wesentlicher Grund für die Untauglichkeit von noch so gut entworfenen Konzeptionen ist, dass auch Fachkräfte Menschen sind, die konzeptionelle Handlungsanweisungen nicht ohne individuelle Interpretation und Modifikation umsetzen. Hinter jeder Handlung steht eine persönliche und/oder berufliche Haltung und umgekehrt drückt sich jede Haltung in bestimmten Handlungen aus. Beides gehört zusammen und man darf beim Einsatz der „Person als Werkzeug“ den Bereich der Haltungen nicht vernachlässigen. Haltungen beruhen auf Motiven (s. Kap. 2.2.4) und korrespondieren mit Werten. Fachkräfte können und müssen an ihrer beruflichen Haltung arbeiten. Die folgenden reflexiven Fähigkeiten sollten sie beherrschen:

Reflexive Arbeit an der beruflichen Haltung

Für die reflexive Arbeit an der beruflichen Haltung sind zunächst Wille und Fähigkeit zur biografischen Selbstreflexion gefragt. Da es nicht möglich ist, Haltungen allein auf der Grundlage von Wissen zu verändern, sollte in begleiteten Seminaren, Supervisionssitzungen und kollegialen Beratungen daran gearbeitet werden. Ohne Kenntnis und Bewertung der individuellen Haltungen ist es nicht möglich, zu einer reflektierten beruflichen Haltung zu gelangen. Folgende Einzelkompetenzen werden hervorgehoben:

Reflexion individueller Berufswahlmotive: Auch wenn man sich für die Soziale Arbeit nicht „berufen“ fühlen muss, ist die Berufswahl doch individuell motiviert, gelegentlich bis hin zur Wahl des Arbeitsfeldes und der Zielgruppe. Die Studienmotive beziehen sich auf das Helfen wollen aus eigener Bedürftigkeit (Schmidbauer 1977), die Orientierung an einem bewunderten Vorbild (z. B. der Jugendgruppenleiterin), die Bearbeitung eigenen Erleidens (z. B. durch den alkohol- oder drogenabhängigen Vater), den Wunsch, eine bessere Erzieherin zu sein als die eigene Mutter, aber auch die Berufswahl aus „Vergleichenheit“ (z. B. wenn der Notendurchschnitt nicht für das Medizinstudium reicht). Es ist daher erforderlich, sich die Entwicklungsgeschichte der Berufswahl zu vergegenwärtigen, um entscheiden zu können, welche eigenen Anteile reflektiert und teilweise auch neutralisiert werden müssen.

Reflexion individueller Wertestandards: Fachkräfte müssen wissen, dass sie – auch wenn sie auftragsgemäß „Normalisierungsarbeit“ (Offe 1987) leisten – nicht Maß aller Dinge sind. Sie haben manchmal ein eher „enges“ Verständnis davon, wie Menschen idealer Weise ihr Leben gestalten sollten. Sie sollten sich fragen, ob sie Verhaltensweisen oder Lebensumstände für „in-akzeptabel“ und veränderungsbedürftig halten, die andere als durchaus normal betrachten. In Anbetracht der Folgen, die ihr Eingreifen für die Betroffenen zeitigen kann, müssen sie eine gewisse Ambiguitätstoleranz einüben. Das bedeutet, Abweichungen anderer von den eigenen Maßstäben zu tolerieren, ohne handlungsunfähig zu werden.

Berufsmotivation

individuelle Wertestandards

**Schuld-
zuschreibungen**

Reflexion der Zuschreibung von Schuld und Verantwortung: Fachkräfte müssen eine Selbstwahrnehmung dafür entwickeln, wo sie die Ursachen von Problemen ansiedeln. Sehen sie beispielsweise eine junge, allein erziehende, von Sozialhilfe lebende Mutter, die ihr Kind vernachlässigt oder misshandelt, als Opfer oder als Täterin? Suchen sie bei ihr in erster Linie nach Defiziten oder nach Ressourcen? Würden sie ihr lieber das Kind wegnehmen oder sie unterstützen, ihre Erziehungsaufgaben besser zu erfüllen? Sie müssen ihre Einschätzungen über Problemursachen mit ihrem Wissen über Wechselwirkungen gesellschaftlicher Problemlagen und individueller Befindlichkeiten abgleichen, um individuelle Schuldzuschreibungen zu vermeiden.

Emotionen

Einübung professioneller Distanz: Im Umgang mit Adressatinnen entstehen Emotionen (Sympathie und Antipathie, Mitgefühl und Aggression), die mit biografisch gefärbten Gefühlen und der eigenen emotionalen Handlungsregulation korrespondieren. Häufig reflektieren Fachkräfte ihre eigene Verstrickung nicht, was dazu führen kann, dass sie den Fall oder das Problem nicht angemessen bearbeiten können. Fachkräfte, die ihre Emotionen reflektieren, sind in den meisten Fällen fähig, eine professionelle Distanz zu entwickeln. Andernfalls sollten sie bei einer besonders schwierigen Verstrickung entscheiden, die Fallbearbeitung abzugeben. Hierbei hilft die Supervision.

Orientierung an beruflichen Wertestandards

Die Profession hat im Laufe ihrer Geschichte einige berufliche Wertestandards hervorgebracht, die die Autorin für verbindlich hält und deren Negierung sie als Kunstfehler betrachten würde. Vier solcher Standards, die sich in beruflichen Haltungen abbilden sollten, werden im Folgenden exemplarisch hervorgehoben:

**Autonomie der
Adressatinnen**

Achtung der Autonomie der Adressatinnen: Fachkräfte sollten eine berufliche Haltung ausbilden, die die Adressaten als autonome Subjekte begreift, die potenziell in der Lage sind, ihr Leben selbstverantwortlich zu gestalten. Das Ausmaß von Kontrolle und Eingriff muss sich an dieser Maxime orientieren. Fachkräfte müssen demzufolge ständig das Machtgefälle in der beruflichen Beziehung überprüfen und es situationsgerecht abbauen. Auch der Umgang mit den beruflichen Paradoxien muss sich an diesem Standard orientieren.

**anerkennde
Wertschätzung**

Anerkennende Wertschätzung: Fachkräfte sollten ihren Adressatinnen anerkennende Wertschätzung im Hinblick auf drei Werte entgegenbringen: den Wert der eigenen Bedürftigkeit (Bedürfnisse, Wünsche), den Wert der eigenen Urteilsbildung (moralische Autonomie, moralische Zurechnungsfähigkeit) sowie den Wert der eigenen Fähigkeiten. Sie sollten sich an den daraus ableitbaren Handlungsaufforderungen zur *universellen Gleichbehandlung* (moralischer Respekt) sowie zur *besonderen Wertschätzung* ihrer Adressatinnen orientieren (Honneth 1997).

**Wirklichkeits- und
Sinnkonstruktionen**

Akzeptanz individueller Sinnkonstruktionen: Fachkräfte müssen verinnerlichen, dass die Wirklichkeits- und Sinnkonstruktionen der Adressaten prinzipiell gleichberechtigt sind. Damit akzeptieren sie, dass andere und

neue Sichtweisen auf dem Wege der dialogischen Verständigung über Deutungen und des dialogischen Verhandeln zustande kommen und Veränderungen im besten Falle als Ergebnis einer → Koproduktion denkbar sind.

Ressourcenorientierung: Fachkräfte brauchen eine berufliche Haltung, die Individualisierungen und Stigmatisierungen immer wieder von neuem analysiert und thematisiert. Sie sollten systematisch zu jedem konstatierten „Defizit“ ein „Benefit“ (eine Ressource) suchen, an der sie ansetzen können.

**Ressourcen-
orientierung**

Reflektierter Einsatz beruflicher Haltungen

Der Einsatz der „Person als Werkzeug“ erfordert auch, dass man wichtige berufliche Wertestandards habitualisiert und sie gegebenenfalls „methodisch“ einsetzt. Folgende Haltungen zählen hierzu:

Geklärte berufliche Identität: Fachkräfte sollten in Auseinandersetzung mit ihrer individuellen Berufsmotivation, den sozialpolitischen Aufträgen und den Wertestandards der Sozialen Arbeit eine berufliche Identität entwickeln. Die persönliche Auseinandersetzung mit den Vorschlägen zur Bestimmung der gesellschaftlichen Funktion und des Gegenstandes der Sozialen Arbeit trägt entscheidend dazu bei, ein professionelles Selbstverständnis zu entwickeln, das die Balance auf dem Kontinuum von „Hilfe“ und „Kontrolle“ einschließt.

**professioneller
Habitus**

Bewusstsein einer disziplinären „Heimat“: Lehrende in Studiengängen der Sozialen Arbeit haben ihre wissenschaftliche Sozialisation häufig in einer der → Bezugsdisziplinen absolviert und betrachten den Beruf aus ihrer disziplinären Perspektive. Sie eignen sich daher schwerlich als Identifikationsobjekt für künftige Fachkräfte. Das erschwert auch die Suche nach einer disziplinären Heimat (Thole/Küster-Schapfl 1997), die zur beruflichen Identitätsfindung der Fachkräfte beitragen könnte. Hier gewinnen die Bestrebungen zur Etablierung einer Sozialarbeitswissenschaft ihre Funktion.

**Bewusstsein
einer disziplinären
„Heimat“**

Reflektierte Identifikation mit der Institution: Fachkräfte müssen ihr Verhältnis zu ihrer Einrichtung und deren „praktischer Ideologie“ klären. Sie sollten eine berufliche Haltung entwickeln, die die Institution und ihre Arbeitsaufträge nicht überwiegend als „feindlich“ oder „behindernd“, sondern als unterstützend betrachtet. Wenn es ihnen nicht möglich erscheint, eine – durchaus auch kritische – Identifikation mit der eigenen Organisation aufzubauen, ist eine fachlich ergiebige Arbeit kaum möglich.

**Identifikation mit
der Institution**

Reflektierter Einsatz konzeptionell geforderter Haltungen: Je nach Arbeitsfeld und Konzeption sind über die Wertestandards und das berufliche Selbstverständnis hinaus berufliche Haltungen gefordert, von denen angenommen wird, dass sie den jeweiligen Zielen förderlich sind. So wird beispielsweise in Konzepten der so genannten akzeptierenden Arbeit die anerkennende Wertschätzung der *Person* (des sexuellen Gewalttäters) gefordert (nicht aber gegenüber ihren Handlungen). Feministische Konzepte beziehen sich auf eine Parteilichkeit mit den Anliegen von Mädchen und Frauen, in der systemischen Familienarbeit oder in der Mediation wird

**konzeptionell
geforderte
Haltungen**

hingegen die so genannte Allparteilichkeit gefordert. Fachkräfte müssen in der Lage sein, solche konzeptionellen Haltungen reflektiert in Handlungen umzusetzen.

3.2.5 Zusammenfassung

Der Orientierungsrahmen stellt arbeitsfeldübergreifende Kompetenzanforderungen dar. Die Systematik unterscheidet zwei Handlungsebenen (Fallebene und Managementebene), auf denen sich Fachkräfte der Sozialen Arbeit bewegen und auf denen sie teilweise unterschiedliche Kompetenzen realisieren müssen. Diese Kompetenzen werden getrennt nach drei Dimensionen dargestellt: Können, Wissen und berufliche Haltungen.

Die folgende tabellarische Übersicht enthält eine Zuordnung der Kompetenzbündel und der Einzelkompetenzen zu den beiden Handlungsebenen.

Man kann nun fragen, was eine solche Auflistung von Kompetenzen erbringt. Neuere Untersuchungen zum Thema Studium und Studienerfolg haben Folgendes gezeigt: Wenn Praktiker ihre biografischen Erfahrungen, ihre Ausbildung und ihre Praxiserfahrung in einem zeitlichen Kontinuum betrachten, messen sie dem Studium keine besondere Bedeutung bei. Ein Großteil der Studierenden hat sich nicht bewusst dafür entschieden, sondern hat dieses Studium in Unkenntnis des Berufes bzw. seiner Perspektiven gewählt. Andere Studierende möchten nur das notwendige Zertifikat zur Ausübung eines Berufs erwerben, dessen Praxis sie schon zu kennen glauben, wieder andere möchten sich im Studium bzw. im Beruf selbst wirklichen (Ackermann/Seeck 1999; Heinemeier 1994).

Nach einer Untersuchung von Thole und Küster-Schapfl (1997) trägt das Studium auch kaum dazu bei, dass die Studierenden nennenswerte neue Modelle, Wissensbestände oder innovative Ideen aufnehmen, die sie verunsichern und somit dazu bringen könnten, sich neu zu orientieren. Die Verfasser monieren, dass Studierende wenig Anregungen für ein Überdenken ihrer gesammelten biografischen Erfahrungen und eine Revision ihrer vorberuflich gewonnenen Interpretationsfolien erhalten. Nach ihrer Recherche identifizieren sich diese auch nicht mit der Sozialen Arbeit als Wissenschaft. Fachliteratur nehmen sie eher in Fort- oder Weiterbildungen zur Kenntnis, und sie scheinen nur dann zu lesen, wenn sie in ihrer Praxis verunsichert sind bzw. Probleme haben. Andererseits entwickeln diejenigen der Studierenden, die motiviert sind, ihre biografischen Wurzeln zu reflektieren, ihren Deutungshorizont zu verändern und zu erweitern sowie sich mit fachrelevanten Themen auseinander zu setzen, eine erkennbare professionelle Haltung und finden auch eine disziplinäre Heimat (Thole/Küster-Schapfl 1997). Daraus kann abgeleitet werden, dass es gelingen muss, bei den Studierenden eine Verunsicherung der biografisch erworbenen Gewissheiten systematisch zu erzeugen und ein Bewusstsein für die Bandbreite dessen zu wecken, was zu lernen ist und wofür es nutzt.

Orientierungs-
rahmen für
professionelle
Handlungs-
kompetenz



Tab. 2: Übersicht über Kompetenzen

	Kompetenzen für die Fallebene	Kompetenzen für die Managementebene
Kompetenzen in der Dimension des Könnens	Fähigkeiten zum kommunikativen methodischen Handeln <ul style="list-style-type: none"> • Fähigkeit zum Aufbau einer tragfähigen Arbeitsbeziehung • Fähigkeit zur Gestaltung von Kommunikationssituationen • Fähigkeit zum dialogischen Verstehen • Fähigkeit zum dialogischen Verhandeln • Vermittlungsfähigkeit • Vernetzungsfähigkeit 	Fähigkeit zur effektiven und effizienten Gestaltung der Arbeitsprozesse <ul style="list-style-type: none"> • Fähigkeit zum konzeptionellen Arbeiten • Fähigkeit zur Optimierung der Organisation • Fähigkeit zur Dokumentation • Fähigkeit zur Selbstevaluation
	Fähigkeit zum Einsatz der Person als Werkzeug <ul style="list-style-type: none"> • Empathiefähigkeit • Ambiguitätstoleranz • Fähigkeit zum Rollenhandeln • Fähigkeit zur Selbstbeobachtung • Fähigkeit zur Selbstreflexion 	Fähigkeit zur organisationsinternen Zusammenarbeit <ul style="list-style-type: none"> • Fähigkeit zum Rollenmanagement • Fähigkeit zur Teamarbeit • Fähigkeit zur kollegialen Fallberatung
Kompetenzen in der Dimension des Wissens	Beherrschung der Grundoperationen des methodischen Handelns <ul style="list-style-type: none"> • Fähigkeit zum methodischen Handeln • Fähigkeit zum Zusammenführen von Wissensbeständen • Fähigkeit zum hermeneutischen Fallverstehen 	Fähigkeit zur interinstitutionellen und kommunalpolitischen Arbeit <ul style="list-style-type: none"> • Fähigkeit zur interinstitutionellen Kooperation • Fähigkeit zur kommunalen Berichterstattung • Fähigkeit zur Verhandlung über Qualität und Entgelt • Fähigkeit zur Intervention in andere Systeme
	Kompetenzen für die Fallebene	Kompetenzen für die Managementebene
	Beobachtungs- und Beschreibungswissen <ul style="list-style-type: none"> • Kenntnis konzeptioneller Raster der Wirklichkeitswahrnehmung 	Beobachtungs- und Beschreibungswissen <ul style="list-style-type: none"> • Wissen über Wirkungen des Kontextes
	Erklärungs- und Begründungswissen <ul style="list-style-type: none"> • Kenntnis arbeitsfeldspezifischer disziplinärer Wissensbestände • Wissen über Wechselwirkungen von Gesellschaft und Individuum 	Erklärungs- und Begründungswissen <ul style="list-style-type: none"> • Kenntnis der sozialpolitischen Einbindung des Arbeitsfeldes • Wissen um die Grenzen Sozialer Arbeit • Kenntnis von Gesetzen und Finanzierungsgrundlagen • Grundkenntnisse der Organisationsentwicklung
	Wertwissen <ul style="list-style-type: none"> • Kenntnis der Wechselwirkung persönlicher und beruflicher Haltungen • Kenntnis der Partikularität von Wertsystemen • Kenntnis beruflicher Wertorientierungen und Handlungsmaximen • Kenntnis einer beruflichen Ethik • Kenntnis des Leitbildes der eigenen Organisation 	Wertwissen <ul style="list-style-type: none"> • siehe nebenstehend
	Handlungs- und Interventionswissen <ul style="list-style-type: none"> • Kenntnis eines (Methoden-) Konzeptes • Arbeitsfeldspezifische Erweiterung des methodischen Repertoires • Kenntnis angemessener materieller Hilfen 	Handlungs- und Interventionswissen <ul style="list-style-type: none"> • Kenntnis von Arbeitstechniken der Teamarbeit • Kenntnis von Evaluations- und Forschungsmethoden • Kenntnis betriebswirtschaftlicher Methoden

Fortsetzung von Tabelle 2

Kompetenzen für die Fallebene und die Organisationsebene**reflexive Arbeit an der beruflichen Haltung**

- Reflexion individueller Berufswahlmotive
- Reflexion individueller Wertestandards
- Reflexion der Zuschreibung von Schuld und Verantwortung
- Einübung einer professionellen Distanz

Orientierung an beruflichen Wertestandards

- Achtung der Autonomie der Adressatinnen
- anerkennende Wertschätzung
- Akzeptanz individueller Sinnkonstruktionen
- Ressourcenorientierung

reflektierter Einsatz beruflicher Haltungen

- geklärte berufliche Identität
- Bewusstsein einer disziplinären Heimat
- reflektierte Identifikation mit der Institution
- reflektierter Einsatz konzeptionell geforderter Haltungen

Die Autorin hofft, dass die Darstellung dabei hilft, den *Sinn* der vielfältigen, oft additiv dargebotenen Studieninhalte zu erschließen und den eigenen Qualifizierungsstand ansatzweise einzuschätzen. Auf dieser Grundlage kann auch die Entscheidung getroffen werden, wie und wo man das Studium zur Weiterqualifizierung nutzen kann (s. die hierzu passende Arbeitshilfe von Hauss 2000). Die aufgelisteten Kompetenzen bilden darüber hinaus eine Basis für die Arbeitshilfen im zweiten Teil dieses Buches, mit deren Hilfe es möglich ist, einen Teil der Einzelkompetenzen exemplarisch einzuüben.

Literatur

- Ackermann, F., Seeck, D. (1999): *Der steinige Weg zur Fachlichkeit. Handlungskompetenz in der Sozialen Arbeit*. Georg Olms, Hildesheim/Zürich/New York
- Ader, S., Schrapper, C., Thiesmeier, M. (Hrsg.) (2001): *Sozialpädagogisches Fallverstehen und sozialpädagogische Diagnostik in Forschung und Praxis*. Votum, Münster
- Austin, L. N. (1970): Grundprinzipien der Praxisberatung (engl. 1952). In: Caemmerer (Hrsg.), 99–116
- Badura, B., Gross, P. (1976): *Sozialpolitische Perspektiven*. Piper, München
- Baecker, D. (1994): Soziale Hilfe als Funktionssystem der Gesellschaft. *Zeitschrift für Soziologie* 1, 93–110
- Barabas, F., Blanke, T., Sachße, C., Stascheit, U. (1975): Zur Theorie der Sozialarbeit: Sozialisation als öffentliche Aufgabe. In: Barabas, F., Blanke, T., Sachße, C., Stascheit, U. (Hrsg.): *Jahrbuch der Sozialarbeit 1976*. rororo, Reinbek, 374–434
- (1977): Zur Theorie der Sozialarbeit: Sozialisation als gesellschaftliche Praxis. In: Barabas, F.; Blanke, T.; Sachße, C.; Stascheit, U. (Hrsg.): *Jahrbuch der Sozialarbeit 1978*. rororo, Reinbek, 490–535
- Beck, U. (1986): *Risikogesellschaft – auf dem Weg in eine andere Moderne*. Suhrkamp, Frankfurt a. M.
- Belardi, N. (2001): *Supervision (Praxisberatung)*. In: Otto/Thiersch (Hrsg.), 1863–1869
- Beugen, M. van (1972): *Agogische Intervention. Planung und Strategie (niederl. 1971)*. 3. Aufl. Lambertus, Freiburg i. Br.
- Beywl, W., Schepp-Winter, E. (1999): *Zielfindung und Zielklärung – ein Leitfaden. Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe (QS) 21*, BMFSFJ, Bonn <http://www.bmfsfj.de/bibliothek/Kindjugend/index.htm>
- (2000): *Zielgeführte Evaluation von Programmen – ein Leitfaden. Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe (QS) 29*, BMFSFJ, Bonn <http://www.bmfsfj.de/bibliothek/Kindjugend/index.htm>
- Blandow, J. (1996): *Über Erziehungshilfekarrieren. Stricke und Fallen der postmodernen Jugendhilfe*. In: Gintzel/Schone (Hrsg.), 172–188
- Blanke, T., Sachße, C. (1977/1998): *Theorie der Sozialarbeit; „Theorie der Sozialarbeit – revisited“*. In: Thole/Galuske/Gängler (Hrsg.), 415–442
- Bommes, M., Scherr, A. (1996): *Soziale Arbeit als Hilfe zur Exklusionsvermeidung, Inklusionsvermittlung und/oder Exklusionsverwaltung*. In: Merten/Sommerfeld/Koditek (Hrsg.), 93–120
- Böhnisch, L., Lösch, H. (1973/1998): *Das Handlungsverständnis des Sozialarbeiters und seine institutionelle Determination*. In: Thole/Galuske/Gängler (Hrsg.), 367–382
- , Scheffel, W. (1985): *Lebensbewältigung. Soziale und pädagogische Verständigung an den Grenzen der Wohlfahrtsgesellschaft*. Juventa, Weinheim/München
- Böllert, K. (2000): *Dienstleistungsarbeit in der Zivilgesellschaft*. In: Müller/Sünker/Olk/Böllert (Hrsg.), 241–252
- Brack, R. (1996): *Akten als Fundgrube für die Evaluation. Ein differenziertes Aktensystem ermöglicht ein fachlich begründetes Qualitätsmanagement*. *Blätter der Wohlfahrtspflege* 1 und 2, 10–18
- Bullinger, H., Nowak, J. (1998): *Soziale Netzwerkarbeit. Eine Einführung*. Lambertus, Freiburg i. Br.
- Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (BJFFG) (Hrsg.) (1990): *Achter Jugendbericht der Bundesregierung. Bericht über die Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe*. BJFFG, Bonn
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (1994): *Neunter Jugendbericht der Bundesregierung. Bericht über die Situation der Kinder und Jugendlichen und die Entwicklung der Jugendhilfe in den neuen Bundesländern*. BMFSFJ, Bonn
- Caemmerer, D. v. (Hrsg.) (1970): *Praxisberatung (Supervision). Ein Quellenband*. Lambertus, Freiburg i. Br.

- Capra, F. (1996): *Lebensnetz. Ein neues Verständnis der lebendigen Welt*. Scherz, Bern/München/Wien
- Cordes, A. (1997): *Die schlüsselqualifizierte, alleseits gebildete Persönlichkeit. Anspruch und Wirklichkeit der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen und neuen Lernformen in einem Berufsbildungsprojekt für benachteiligte junge Frauen*. Neue Praxis 1, 77–84
- Dahme, H.-J., Otto, H.-U. (Hrsg.) (2003): *Soziale Arbeit für den aktivierenden Sozialstaat*. Leske und Budrich, Opladen
- Deinet, U. (1999): *Sozialräumliche Jugendarbeit. Eine praxisbezogene Anleitung zur Konzeptentwicklung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit*. Leske und Budrich, Opladen
- , Sturzenhecker, B. (1996/2001): *Konzepte entwickeln. Anregungen und Arbeitshilfen zur Klärung und Legitimation*. Juventa, Weinheim/München
- Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. (DBSH) (1999): *Berufsethische Prinzipien des Deutschen Berufsverbandes der Sozialarbeiter und Heilpädagogen*. In: Schneider (1999), 217–221
- Dewe, B. (1992): *Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenschaftstheoretischer Rekonstruktionsversuch*. In: Dewe/Ferchhoff/Radtke (Hrsg.), 70–91
- , Ferchhoff, W. (1986): *Altruismus, Expertentum oder Neue Fachlichkeit? – Strukturprobleme sozialarbeiterischen Handelns. Theorie und Praxis der sozialen Arbeit* 4, 148–156
- , Peters, F., Stüwe, G. (1987): *Professionelle Arbeit kann warten, bis man sie braucht*. In: Sozialmagazin, 2, 30–36
- , Radtke, F. O. (Hrsg.) (1992): *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Leske und Budrich, Opladen
- , Scherr, A., Stüwe, G. (1996): *Sozialpädagogik, Sozialarbeitswissenschaft, Soziale Arbeit? Die Frage nach der disziplinären und professionellen Identität*. In: Puhl (Hrsg.), 111–126
- , Otto H. U. (2005a): *Profession*. In: Otto/Thiersch (2005) (Hrsg.), 1399–1423
- , (2005b): *Wissenschaftstheorie*. In: Otto/Thiersch (2005) (Hrsg.), 1966–1979
- , (2002): *Reflexive Sozialpädagogik. Grundstrukturen eines neuen Typs dienstleistungsorientierten Professionshandelns*. In: Thole (Hrsg.), 179–198
- , Wohlfahrt, N. (1989): *Zu einigen methodologischen Problemen empirischer Sozialarbeitsforschung*. In: Neue Praxis 1, 73–88
- Ebert, E. (1975): *Orientierungsformen von Sozialarbeitern – Inhaltsanalytische Auswertung von Berichten der Jugendgerichtshilfe*. Neue Praxis 4, 300–311
- ECKART (Evangelischer Fachverband für Erziehungshilfen in Westfalen-Lippe e. V.) (Hrsg.) (2000): *Dokumentation des Fortbildungsprojektes: „Selbstevaluation als Methode der Qualitätsentwicklung in der Erziehungshilfe“*. März bis Juni 2000. ECKART, Münster
- Engelhard, M. v. (1982): *Die pädagogische Arbeit des Lehrers*. Schönigh, Paderborn
- Erpenbeck, J., Heyse, V. (1999): *Die Kompetenzbiografie*. Waxmann, Münster
- Fatzer, G. (1990): *Rollencoaching als Supervision von Führungskräften*. Supervision 17, 42–49
- Flößer, G. (1994): *Soziale Arbeit jenseits der Bürokratie*. Luchterhand, Neuwied/Kriftel/Berlin
- , Otto, H. U. (1992): *Sozialmanagement oder Management des Sozialen? KT-Verlag, Bielefeld*
- Füssenhäuser, C., Thiersch, H. (2005): *Theorien der Sozialen Arbeit*. In: Otto/Thiersch (Hrsg.), 1876–1900
- Galuske, M. (2000): *Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung*. 3. Aufl. Juventa, Weinheim/München
- Galuske, M., Müller, C. W. (2002): *Handlungsformen in der Sozialen Arbeit. Geschichte und Entwicklung*. In: Thole (Hrsg.), 485–508
- Gartner, A., Riessman, F. (1978): *Der aktive Konsument in der Dienstleistungsgesellschaft. Zur politischen Ökonomie des tertiären Sektors*. Suhrkamp, Frankfurt a. M.
- Geiser, K. (2000): *Problem- und Ressourcenanalyse in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung in die systemische Denkfigur und ihre Anwendung*. Lambertus, Freiburg i. Br.
- , Brack, R. (1997): *Ziele setzen. Unveröffentl. Skript. Schule für Soziale Arbeit, Zürich*
- Geißler, K., Hege, M. (1988/1991): *Konzepte sozialpädagogischen Handelns. Ein Leitfaden für soziale Berufe*. 5. Aufl. Beltz, Weinheim/Basel
- Gintzel, U., Schone, R. (Hrsg.) (1996): *Jahrbuch der Sozialen Arbeit 1997*. Votum, Münster
- Gildemeister, R. (1983): *Als Helfer überleben. Beruf und Identität in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik*. Luchterhand, Neuwied/Darmstadt
- (1993): *Soziologie der Sozialarbeit*. In: Korte, H., Schäfers, B. (Hrsg.): *Einführung in spezielle Soziologien*. Leske und Budrich, Opladen, 57–74
- (1996): *Professionalisierung*. In: Kreft, D., Mielenz, I. (Hrsg.), 443–445
- , Robert, G. (1997): *„Ich gehe da von einem bestimmten Fall aus...“*. Professionalisierung und Fallbezug in der Sozialen Arbeit. In: Jakob, G., Wensierski, H.-J. v. (Hrsg.) (1997): *Rekonstruktive Sozialpädagogik*. Juventa, Weinheim/München, 23–38
- Grunwald, K. (2005): *Organisationsentwicklung/-beratung*. In: Otto/Thiersch (Hrsg.), 1312–1329
- Hartwig, L., Merchel, J. (Hrsg.) (2000): *Parteilichkeit in der Sozialen Arbeit*. Waxmann, Münster
- Hartwig, L., Weber, M. (2000): *Parteilichkeit als Konzept der Mädchen- und Frauenarbeit*. In: Hartwig/Merchel (Hrsg.), 25–48
- Hauptert, B. (1996): *Kritische Anmerkungen zum Stellenwert und Gegenstand der Sozialarbeitswissenschaft*. In: Puhl (Hrsg.), 41–62
- Hauss, G. (2000): *Qualifizieren in der Praxisausbildung. Ein Arbeitsinstrument*. 3. Aufl. Hochschule für Soziales, Rorschach (Ostschweiz), 1–17
- Heil, K., Heiner, M., Urban, P. (Hrsg.) (2002): *Evaluation Sozialer Arbeit – eine Arbeitshilfe mit Beispielen*. Eigenverlag des Deutschen Vereins, Frankfurt a. M.
- Heinemeier, S. (1994): *Sozialarbeit: Notnagel oder Sinnquelle? Zwischenergebnisse einer biographischen Studie zur Bedeutung von Studium und Berufsperspektive*. In: Schatteburg, U. (Hrsg.): *Aushandeln, Entscheiden, Gestalten. Soziale Arbeit, die Wissen schafft*. Sozialwiss. Studiengesellschaft, Hannover, 173–216
- Heiner, M. (1996a): *Ziel- und kriterienbezogenes Qualitätsmanagement in der Sozialen Arbeit. Vom Katalogisieren der Aktivitäten zur Reflexion von Qualitätskriterien*. In: Merchel, J., Schrapper, C. (Hrsg.) (1996): *Neue Steuerung*. Votum, Münster, 210–230
- (1996b) (Hrsg.): *Qualitätsentwicklung durch Evaluation*. Lambertus, Freiburg i. Br.
- (1996c): *Selbstevaluation in der Kinder- und Jugendhilfe*. In: BMFSFJ (Hrsg.): *QS-Info* 1, 4–6
- (1998) (Hrsg.): *Experimentierende Evaluation. Ansätze zur Entwicklung lernender Organisationen*. Juventa, Weinheim/München
- (2005a): *Psychosoziale Diagnostik*. In: Otto/Thiersch (2005) (Hrsg.), 253–265
- (2005b): *Evaluation*. In: Otto/Thiersch (2005) (Hrsg.), 481–495
- (2002): *Planung und Durchführung von Evaluationen. Anregungen – Empfehlungen – Warnungen*. In: Heil/Heiner/Urban (Hrsg.), 35–58
- (Hrsg.) (2004): *Diagnostik und Diagnosen in der Sozialen Arbeit. Ein Überblick*. Kohlhammer, Stuttgart/Berlin/Köln
- , Meinhold, M., Spiegel, H. v., Staub-Bernasconi, S. (1994/1998): *Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit*. 4. Aufl. Lambertus, Freiburg i. Br.
- Hester, M. C. (1970): *Der Lern- und Ausbildungsprozess in der Praxisberatung (engl. 1951)*. In: Caemmerer (Hrsg.), 80–98
- Hillebrand, F. (2002): *Hilfe als Funktionssystem für Soziale Arbeit*. In: Thole (2002) (Hrsg.), 215–226
- Holodynski, M., Friedlmeier, W. (1999): *Emotionale Entwicklung und Perspektiven ihrer Erforschung*. In: Friedlmeier, W., Holodynski, M. (Hrsg.): *Emotionale Entwicklung*. Spektrum, Akademischer Verlag, Heidelberg/Berlin, 2–22
- Honneth, A. (1997): *Anerkennung und moralische Verpflichtung*. Zeitschrift für philosophische Forschung 51, 25–41
- International Federation of Social Workers (IFSW) (1994): *Menschenrechte und Soziale Arbeit (Auszüge aus der engl. Originalausgabe)*. In: Schneider (1999), 167–198
- International Federation of Social Workers (IFSW) (2000): *Internationale Definition der Profession Sozialer Arbeit. Joint International Conference of IASSW und IFSW in Montréal/Québec (CAN): Promoting Equitable Societies in a Global Economy – Social Work in the 21st Century*. Übers. v. Staub-Bernasconi. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Sozialarbeit 1/2001, 4–5
- Jordan, E. (2001): *Zwischen Kunst und Fertigkeit – sozialpädagogisches Können auf dem Prüfstand*. Zentralblatt für Jugendrecht 2/2001, 48–53
- , Schone R. (Hrsg.) (1998): *Handbuch Jugendhilfeplanung. Grundlagen, Bausteine, Materialien*. Votum, Münster
- Jost, W. (2003): *Berufsregister für Soziale Arbeit (BSA) nimmt Zertifizierung der Qualität in der Sozialen Arbeit auf*. Forum SOZIAL 3/2003, 28–29
- Jugendamt des Stadtverbandes Saarbrücken (1996): *Materialien zur Jugendhilfeplanung (unveröff. Reader)*
- Kade, S. (1989): *Handlungswissen – Erwerbsform und Verwendungsweisen*. In: Nuissl, E., Siebert, H., Weinberg, J. (Hrsg.): *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* 24, 58–72
- Keil, S., Bollermann, G., Nieke, W. (Hrsg.) (1981): *Studienreform und Handlungskompetenz im außerschulischen Erziehungs- und Sozialwesen*. Luchterhand, Neuwied/Darmstadt
- Kernig, G., Krömer, F., Lembeck, H.-J., Lerche, W. (2001): *Mühe allein genügt nicht – Qualifikation und Qualifizierung von Fachkräften in den Hil-*

- fen zur Erziehung. Nachrichtendienst des Deutschen Vereins 7, 214–218
- Klatetzki, T. (1998): Qualitäten der Organisation. In: Merchel, J. (Hrsg.): Qualität in der Jugendhilfe. Votum, Münster, 61–77
- (1999): Die Organisation ist in den Köpfen. Kognitive Karten als Gestaltungsinstrument für Sozialeinrichtungen. Unveröffentl. Vortragsmanuskript.
- Klüsche, W. (1990): Professionelle Helfer. Anforderungen und Selbstdeutungen. Wissenschaftlicher Verlag des Instituts für Beratung und Supervision, Aachen
- (1999): Ein Stück weitergedacht... Beiträge zur Theorie- und Wissenschaftsentwicklung der Sozialen Arbeit. Lambertus, Freiburg i. Br.
- Knüppel, H., Wilhelm, J. (1987): Die Entwicklung selbstreflexiver Kompetenz in sozialwissenschaftlichen Studiengängen. Deutscher Studienverlag, Weinheim
- Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung (KGSt) (Hrsg.) (1993): Das neue Steuerungsmodell. Begründung, Konturen, Umsetzung. Bericht 5, Köln
- Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung (KGSt) (Hrsg.) (1994): Outputorientierte Steuerung der Jugendhilfe. Bericht 9, Köln
- König, J. (2000): Einführung in die Selbstevaluation. Ein Leitfaden zur Bewertung der Praxis Sozialer Arbeit. Lambertus, Freiburg i. Br.
- Kraimer, K. (Hrsg.) (1997): Fallrekonstruktionsmethode. Suhrkamp, Frankfurt a. M.
- Kreft, D., Mielenz, I. (Hrsg.) (1996): Wörterbuch Soziale Arbeit. 4. Aufl. Beltz, Weinheim/München
- Kröger, R. (Hrsg.) (1999): Leistung, Entgelt und Qualitätsentwicklung in der Jugendhilfe. Arbeitshilfen mit Musterbeispielen zur praktischen Umsetzung der §§78a–g SGB VIII. Luchterhand, Neuwied/Kriftel/Berlin
- Kühn, D. (1999): Reform der öffentlichen Verwaltung. Das Neue Steuerungsmodell in der kommunalen Sozialverwaltung. Fortis, Köln
- (2006): Exkurs: Soziale Arbeit als Beruf: Geschichtliche Entwicklung. In: Biermann, B., Bock-Rosenthal, E., Doehlemann, M., Grohall, K., Kühn, D. (Hrsg.): Soziologie. Studienbuch für soziale Berufe. 5. Aufl. Ernst Reinhardt, München/Basel
- Kuhray, D. (2004): »Habe ich da etwas falsch gemacht?« Ethische Konflikte in der Praxis der Sozialen Arbeit. Ein Ethik-Lehrbuch. Waxmann, Münster
- Kunstreich, T. (1997, 1998): Grundkurs Soziale Arbeit. Sieben Blicke auf Geschichte und Gegenwart Sozialer Arbeit. Bde. 1 und 2. Agentur des Rauhen Hauses, Hamburg
- (2003): Neo-Diagnostik – Modernisierung klinischer Professionalität? – Ein Exposé für ein Methodenheft der Widersprüche. Widersprüche 88, 7–10
- , Langhanky, M., Lindenberg, M., May, M. (2004): Dialog statt Diagnose. In: Heiner (Hrsg.)
- , Müller, B., Heiner, M., Meinhold, M. (2004) Diagnose und/oder Dialog? Ein Briefwechsel. In: Widersprüche 88, 11ff
- Lau, T., Wolff, S. (1982): Wer bestimmt hier eigentlich, wer kompetent ist? Eine Kritik an Modellen kompetenter Sozialarbeit. In: Müller/Otto/Peter/Sünker (Hrsg.), 261–302
- Lillig, S., Helming, E., Blüml, H., Schattner, H. (2002): Bereitschaftspflege – Familiäre Bereitschaftsbetreuung. Empirische Ergebnisse und praktische Empfehlungen. Schriftenreihe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Kohlhammer, Stuttgart
- Luhmann, N. (1995): Inklusion und Exklusion. In: Luhmann, N. (Hrsg.): Soziologische Aufklärung 6: Die Soziologie und der Mensch. Leske und Budrich, Opladen, 237–264
- , Schorr, K. E. (1982): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Luhmann, N., Schorr K. E. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Suhrkamp, Frankfurt a. M., 11–40
- Martin, E. (1989): Didaktik der sozialpädagogischen Arbeit. Eine Einführung in Probleme und Möglichkeiten. Juventa, Weinheim/München
- Meinhold, M. (1998): Ein Rahmenmodell zum methodischen Handeln. In: Heiner/Meinhold/Spiegel/Staub-Bernasconi, 220–253
- Merchel, J. (1998): Hilfeplanung bei den Hilfen zur Erziehung. §36 SGB VIII. Borberg, Stuttgart/München/Hannover/Berlin/Weimar/Dresden
- (2000): Parteilichkeit: Ein problematisches Prinzip für professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit. In: Hartwig/Merchel (Hrsg.), 49–68
- (2001a): Qualitätsmanagement. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Votum, Münster
- (2001b): Sozialmanagement. Eine Einführung in Hintergründe, Anforderungen und Gestaltungsperspektiven des Managements in Einrichtungen der Sozialen Arbeit. Votum, Münster
- (2003): Trägerstrukturen in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Juventa, Weinheim/München
- Merten, R. (1996): Wissenschaftstheoretische Dimensionen der Diskussion um „Sozialarbeitswissenschaft“. In: Merten/Sommerfeld/Koditek (Hrsg.), 55–92
- (2001) (Hrsg.): Hat Soziale Arbeit ein Politisches Mandat? Positionen zu einem strittigen Thema. Leske und Budrich, Opladen
- , Sommerfeld, P., Koditek, T. (Hrsg.) (1996): Sozialarbeitswissenschaft – Kontroversen und Perspektiven. Luchterhand, Neuwied/Kriftel/Berlin
- Mörsberger, T., Restemeier, J. (Hrsg.) (1997): Helfen mit Risiko. Zur Pflichtenstellung des Jugendamtes bei Kindesvernachlässigung. Luchterhand, Neuwied/Kriftel/Berlin
- Mühlum, A. (1996): Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Ein Vergleich. Eigenverlag des Deutschen Vereins. Frankfurt a. M.
- Müller, B. (1991): Die Last der großen Hoffnungen. Methodisches Handeln und Selbstkontrolle in sozialen Berufen. 2. Aufl. Juventa, Weinheim/München
- (1993): Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit. Lambertus, Freiburg i. Br.
- (1998): Siedler oder Trapper? Professionelles Handeln im pädagogischen Alltag der Offenen Jugendarbeit. In: Deinet, U., Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Handbuch Offene Jugendarbeit. 2. Aufl. Votum, Münster, 73–83
- (2002): Professionalisierung. In: Thole (Hrsg.), 725–744
- Müller, C. W. (1982/1988): Wie Helfen ein Beruf wurde. Eine Methodengeschichte der Sozialarbeit (1883–1945). Bd. 1. 2. Aufl. Beltz, Weinheim/Basel
- Müller, S., Otto, H. U., Peter, H., Sünker, H. (Hrsg.) (1982): Handlungskompetenz in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik I. AJZ-Druck und Verlag, Bielefeld
- , Sünker, H., Olk, T., Böllert, K. (Hrsg.) (2000): Soziale Arbeit: gesellschaftliche Bedingungen und professionelle Perspektiven. Ernst Reinhardt, München/Basel
- Münchmeier, R. (1996): Ethik. In: Kreft/Mielenz (Hrsg.), 244–247
- Nieke, W. (1981): Das Konzept der professionellen Handlungskompetenz als Versuch der Bestimmung von Studienzielen. In: Keil/Bollermann/Nieke (Hrsg.), 15–45
- Niemeyer, C. (1996): Robert stört. Sozialpädagogische Kasuistik eines Kindes, das Schwierigkeiten macht, weil es welche hat. In: Gintzel/Schone (Hrsg.), 151–171
- Oerter, R., Montada (1995): Entwicklungspsychologie. 3. Aufl. Beltz, Weinheim/München
- Oevermann, U. (1979): Probleme der Professionalisierung in der berufsmäßigen Anwendung sozialwissenschaftlicher Kompetenz. Typoskript. Frankfurt a. M.
- Offe, C. (1987): Das Wachstum der Dienstleistungsarbeit. Vier soziologische Erklärungsansätze. In: Olk/Otto (Hrsg.) (1987/1989), 171–187
- Olk, T. (1986) Abschied vom Experten. Sozialarbeit auf dem Weg zu einer alternativen Professionalität. Juventa, Weinheim/München
- , Otto, H. U. (Hrsg.) (1987/1989): Soziale Dienste im Wandel. Bd. 1 (1987). Soziale Dienste im Wandel. Entwürfe sozialpädagogischen Handelns. Bd. 2 (1989). Luchterhand, Neuwied/Frankfurt a. M.
- (1989): Perspektiven professioneller Kompetenz. Zum Problem der Vermittlung wissenschaftlichen und alltagsweltlichen Wissens in Modellen sozialpädagogischer Handlungskompetenz. In: Olk/Otto (Hrsg.) (1989), 9–32
- Ortmann, F. (1996): Neue Steuerungsformen der Sozialverwaltung und Soziale Arbeit. Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge 2, 62–67
- Otto, H. U. (1971): Zum Verhältnis von systematisiertem Wissen und praktischem Handeln in der Sozialarbeit. In: Otto, H. U., Utermann, K. (Hrsg.): Sozialarbeit als Beruf. Auf dem Weg zur Professionalisierung? Juventa. Weinheim/München, 87–98
- (1991): Sozialarbeit zwischen Routine und Innovation. Professionelles Handeln in Sozialadministrationen. de Gruyter, Berlin/New York
- , Peter, H., Sünker, H. (Hrsg.) (1982): Handlungskompetenz in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik I. AJZ-Druck und Verlag, Bielefeld
- Otto, H. U., Thiersch, H. (Hrsg.) (2005): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. 3. Aufl. Ernst Reinhardt, München/Basel
- Peter, H. (1982): Handlungskompetenz in der „klassischen“ Methodendliteratur der Sozialarbeit und Perspektiven für eine Neuorientierung. In: Müller/Otto/Peter/Sünker (Hrsg.), 5–32
- Peters, F. (Hrsg.) (1999): Diagnosen – Gutachten – hermeneutisches Fallverstehen. Rekonstruktive Verfahren zur Qualifizierung individueller Hilfeplanung. IGFH Eigenverlag, Frankfurt a. M.
- Petersen, K. (1999): Neuorientierung im Jugendamt. Dienstleistungshandeln als professionelles Konzept Sozialer Arbeit. Luchterhand, Neuwied/Kriftel/Berlin
- Pincus, A., Minahan, A. (1980): Ein Praxismodell der Sozialarbeit. In: Specht, H., Vickery, A. (Hrsg.): Methodenintegration in der Sozialarbeit. Lambertus, Freiburg i. Br., 96–148
- Projektgruppe Hilfeplanverfahren, Rehse, S. (2000): Das Hilfeplanverfahren für Hilfen zur Erzie-

- hung - JUMBo im Amt für Soziale Arbeit, Wiesbaden. Magistrat der Landeshauptstadt Wiesbaden. Amt für Soziale Arbeit, Abteilung Grundsatz. Wiesbaden
- Proksch, R. (1998): Kooperative Vermittlung (Mediation) in streitigen Familiensachen. Kohlhammer, Stuttgart/Berlin/Köln
- Puhl, R. (Hrsg.) (1996): Sozialarbeitswissenschaft. Neue Chancen für theoriegeleitete Soziale Arbeit. Juventa, Weinheim/München
- Richmond, M. (1917): Social Diagnosis. New York
- Ritscher, W. (2002): Systemische Modelle für die Soziale Arbeit. Ein integratives Lehrbuch für Theorie und Praxis. Carl-Auer-Systeme Verlag, Heidelberg
- Rothman, J., Erlich, J. L., Joseph G. T. (1979): Innovation und Veränderung in Organisationen und Gemeinwesen. Ein Handbuch für Planungsprozesse (engl. 1976). Lambertus, Freiburg i. Br.
- Röhrs, H. (Hrsg.) (1968): Die Sozialpädagogik und ihre Theorie. Akad. Verlagsgesellschaft, Frankfurt a. M.
- Sahle, R. (1997): Zur Gegenstandsbestimmung einer Sozialarbeitswissenschaft. Rundbrief der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit, 4-10
- Salomon, A. (1926): Soziale Diagnose. Berlin
- Schaarschuch, A. (2000): Gesellschaftliche Perspektiven sozialer Dienstleistung. In: Müller/Sünker/Olk/Böllert (Hrsg.), 168-175
- (2001): Soziale Dienstleistung. Luchterhand, Neuwied/Kriftel/Berlin
- , Flöber, G., Otto, H. U. (2005): Dienstleistung. In: Otto/Thiersch (Hrsg.), 266-274
- Schellberg, K.-U., Meyer, K. (1998): Erwartungen der Praxis an Fachkräfte. Sozialmagazin 2, 25-30
- Schilling, J. (1982): Didaktik der Sozialpädagogik/Jugendarbeit - Entwurf eines didaktischen Lehr-Lern-Kreis-Modells 1. Jugendwohl 4, 137-144
- (2005): Didaktik/Methodik Sozialer Arbeit. Grundlagen und Konzepte. 4. Aufl. Ernst Reinhardt, München/Basel
- Schmidbauer, W. (1977): Die hilflosen Helfer. Über die seelische Problematik der helfenden Berufe. Rowohlt, Reinbek/Hamburg
- Schneider, J. (1999): Gut und Böse - Falsch und Richtig. Zu Ethik und Moral der sozialen Berufe. Fachhochschulverlag, Frankfurt a. M.
- Schrapper, C. (Hrsg.) (1998): Qualität und Kosten im ASD. Konzepte zur Planung und Steuerung der Hilfen zur Erziehung durch kommunale soziale Dienste. Votum, Münster
- Schütze, F. (1992): Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession. In: Dewe/Ferchhoff/Radtke (Hrsg.), 132-170
- Schuler, H., Barthelme, D. (1995): Soziale Kompetenzen als berufliche Anforderung. In: Seyfried, B., bibb (Hrsg.): „Stolperstein Sozialkompetenz“: Was macht es so schwierig, sie zu erfassen, zu fördern und zu beurteilen? W. Bertelsmann, Bielefeld, 77-116
- Schwabe, M. (2004) Zielformulierung, Moderation und Aushandlung - Methoden zur Qualifizierung und Strukturierung der Hilfeplanung und des Hilfeplangesprächs. IGFH-Eigenverlag, Frankfurt a. M.
- Sommerfeld, P. (1996): Soziale Arbeit - Grundlagen und Perspektiven einer eigenständigen wissenschaftlichen Disziplin. In: Merten/Sommerfeld/Koditek (Hrsg.), 21-54
- Spiegel, H. v. (1993): Aus Erfahrung lernen. Qualifizierung durch Selbstevaluation. Votum, Münster
- (1997a): Offene Arbeit mit Kindern - (k)ein Kinderspiel. Votum, Münster
- (1997b): Perspektiven der Selbstevaluation. In: BMFSFJ (Hrsg.): QS-Info 11, 32-44
- (1994/1998): Arbeitshilfen für das methodische Handeln. In: Heiner/Meinhold/Spiegel/Staub-Bernasconi (Hrsg.), 254-323
- (2000a): Das Konzept der Parteilichkeit und methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. In: Hartwig/Merchel (Hrsg.), 203-220
- (Hrsg.) (2000b): Jugendarbeit mit Erfolg. Arbeitshilfen und Erfahrungen zu Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation. Votum, Münster
- (2000c): Methodische Hilfen für die Gestaltung und Evaluation des Prozesses der Zielfindung und Zielformulierung im Hilfeplanverfahren. Expertise. Deutsches Jugendinstitut München. DJI-Arbeitspapier 5, 158, 1-36
- (2002a): Leitfaden für Selbstevaluationsprojekte in 18 Arbeitsschritten. In: Heil/Heiner/Urban (Hrsg.), 59-91
- (2002b): Methodisches Handeln und professionelle Handlungskompetenz im Spannungsfeld von Fallarbeit und Management. In: Thole (Hrsg.), 589-602
- Staub-Bernasconi, S. (1986): Soziale Arbeit als eine besondere Art des Umgangs mit Menschen, Dingen und Ideen. Sozialarbeit 10. Schweizerischer Berufsverband diplomierter Sozialarbeiter und Erzieher, 2-71
- (1994/1998a): Soziale Probleme, Soziale Berufe, Soziale Praxis. In: Heiner/Meinhold/Spiegel/Staub-Bernasconi (1994/1998) (Hrsg.), 11-137
- (1998b): Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession. In: Wöhrle, A. (Hrsg.) (1998): Profession und Wissenschaft Sozialer Arbeit. Centaurus, Pfaffenweiler
- (2002): Soziale Arbeit und soziale Probleme. In: Thole (Hrsg.), 245-258
- (2003): Diagnostizieren tun wir alle - nur nennen wir es anders. Widersprüche 88, 33-40
- Stichweh, R. (1984): Zur Entstehung des modernen Systems wissenschaftlicher Disziplinen. In: Stichweh, R. (Hrsg.): Zur Entstehung des modernen Systems wissenschaftlicher Disziplinen. Suhrkamp, Frankfurt a. M., 7-93
- Stimmer, F. (2000): Grundlagen des Methodischen Handelns in der Sozialen Arbeit. Kohlhammer, Stuttgart/Berlin/Köln
- Sturzenhecker, B. (2002): Planung in der „organisierten Anarchie“ Offener Jugendarbeit. deutsche jugend 6, 265-270
- Thiersch, H. (1992): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. Juventa, Weinheim/München
- (1996a): Theorie der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. In: Krefz/Mielenz (1996) (Hrsg.), 618-623
- (1996b): Sozialarbeitswissenschaft: Neue Herausforderung oder Altbekanntes? In: Merten/Sommerfeld/Koditek (Hrsg.), 1-20
- , Grunwald, K., Königeter, S. (2002): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In: Thole (Hrsg.), 161-178
- Thimm, K. (2002): Schlüsselprozess Fallverstehen. Theoretische Reflexion und Leitfaden für die Arbeit in Einrichtungen. Evangelische Jugendhilfe 3, 175-189
- Thole, W. (Hrsg.) (2002): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Leske und Budrich, Opladen
- (2002): Soziale Arbeit als Profession und Disziplin. Das sozialpädagogische Projekt in Praxis, Theorie, Forschung und Ausbildung - Versuche einer Standortbestimmung. In: Thole (Hrsg.), 13-59
- , Cloos, P. (2000): Soziale Arbeit als professionelle Dienstleistung. Zur „Transformation des beruflichen Handelns“ zwischen Ökonomie und eigenständiger Fachkultur. In: Müller/Sünker/Olk/Böllert (Hrsg.), 547-568
- , Galuske, M., Gängler, H. (Hrsg.) (1998): KlassikerInnen der Sozialen Arbeit. Sozialpädagogische Texte aus zwei Jahrhunderten - ein Lesebuch. Luchterhand, Neuwied/Kriftel/Berlin
- , Küster-Schappl, E.-U. (1997): Sozialpädagogische Profis. Beruflicher Habitus, Wissen und Können von PädagogInnen in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit. Leske und Budrich, Opladen
- Tuggener, H. (1971): Social Work. Versuch einer Darstellung und Deutung im Hinblick auf das Verhältnis von Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Beltz, Weinheim/Berlin/Basel
- Uhlendorff, U. (2002): Sozialpädagogisch-hermeneutische Diagnosen in der Jugendhilfe. In: Thole (Hrsg.), 577-588
- Vahsen, F. (1996): Sozialarbeit auf dem Weg zur Sozialarbeitswissenschaft? Einige Anmerkungen zur Debatte. In: Puhl (Hrsg.), 9-24
- Walter, H. L., Peller, J. E. (1996): Lösungsorientierte Kurztherapie. 3. Aufl. Verlag Modernes Lernen, Dortmund
- Wendt, W. R. (1997): Case Management im Sozial- und Gesundheitswesen. Eine Einführung. Lambertus, Freiburg i. Br.
- White, V. (2000): Profession und Management. Über Zwecke, Ziele und Mittel in der Sozialen Arbeit. Widersprüche 77, 9-28
- Wolff, J. (1984): Routine und Gefühle im Entscheidungshandeln von Sozialarbeitern: Vernachlässigte Themen der Professionalisierung. Neue Praxis 1, 26-42