

aus: Thomas Olk/Hans-Uwe Otto
Soziale Dienste im Wandel 2 - Ent-
würfe sozialpädagogischen Handelns

THOMAS OLK/HANS-UWE OTTO

Perspektiven professioneller Kompetenz

Zum Problem der Vermittlung wissenschaftlichen und alltagsweltlichen Wissens in Modellen sozialpädagogischer Handlungskompetenz

I.

Die seit einigen Jahren geführte Debatte über sozialpädagogische Handlungskompetenz zielt auf einen zentralen Problembereich von Sozialarbeit/Sozialpädagogik sowohl als gesellschaftlichem Handlungsfeld als auch als wissenschaftlicher Disziplin. Gerade Entwürfe sozialpädagogischer Handlungskompetenz könnten sich als hervorragende Vehikel dafür erweisen, sowohl eine in eingefahrenen Geleisen festgefahrene Praxis zu verbessern als auch den gesellschaftlichen Stellenwert und den Fortschritt von Sozialarbeit/Sozialpädagogik als wissenschaftlicher Disziplin zu demonstrieren.

Um so mehr muß verwundern, daß diese Diskussion nicht recht voranzukommen scheint. Im Gegenteil: Trotz intensiver Auseinandersetzungen um normative Handlungskonzepte, in denen es an verheißungsvollen Schlagworten wie »Entstigmatisierung«, »Alltagsorientierung«, »sozialökologische Perspektive« und »Netzwerkintervention« nicht mangelt, gibt es immer noch grundsätzliche Zweifel am Sinn solcher Bemühungen. Lau/Wolff (vgl. 1982 a u. b) hatten bekanntlich gefordert, die Debatte über sozialpädagogische Handlungskompetenzmodelle zu beenden, also schlicht: mit dem Entwerfen normativer Konzeptionen »richtigen Handelns« aufzuhören. Sie begründen ihren Vorschlag damit, daß diese Modelle letztlich »Defizitmodelle sozialpädagogischer Kompetenz« seien, die sich anmaßen würden, die Qualität sozialpädagogischer Arbeit und die Kompetenz »von außen« zu bestimmen; sie würden die praktisch handelnden SozialarbeiterInnen/SozialpädagogInnen unweigerlich zu »Deppen« machen, denen die nötige Einsicht in oder Kompetenz für ihr Tun fehle und die daher in dieser Hinsicht von den Theoretikern belehrt werden müßten. Tatsächlich seien Kompetenzmodelle aber nur sehr begrenzt als Handlungsanleitungen für die Bewältigung der sozialarbeiterischen Praxis tauglich, da sie lediglich bestimmte Teile der einschlägigen Arbeitssituation in den Blick bekämen und da sich empirische Handlungsabläufe und pragmatische Bewältigungsstrategien keineswegs nach dem Muster der Befolgung von Regeln rekonstruieren ließen. »Kompetente« Bewältigung alltäglicher Arbeitsanforderungen bestehe vielmehr darin, die divergierenden Erwartungen und Rationalitätsstandards von Anstellungsträgern,

Öffentlichkeit, Klienten und interessierten Dritten derart im alltäglichen Arbeitsablauf zu vermitteln, daß ein »Gefühl gewährleisteteter Fürsorglichkeit« bei allen relevanten Beteiligten entstehe.

Das Verdienst dieser Argumentation von Lau/Wolff ist wohl vor allem darin zu sehen, daß allzu schlichte Kongruenzannahmen über den Zusammenhang zwischen dem Herstellungskontext wissenschaftlicher Theorien und dem Kontext ihrer möglichen Anwendung destruiert werden (so auch Müller, 1982: 307). Je weniger die Differenz zwischen dem Kontext der Entstehung von wissenschaftlichen Theorien und dem Kontext ihrer praktischen Anwendung und die in diesen Kontexten wirkenden unterschiedlichen Anforderungen und Rationalitäten in den Kompetenzmodellen reflektiert werden, desto größer ist in der Tat die Gefahr, daß Kompetenzmodelle den praktisch handelnden SozialarbeiterInnen/SozialpädagogInnen als »Anmaßung« gegenüberreten.

Die Schwäche der Argumentation von Lau/Wolff sehen wir nun darin, daß sie den möglichen Gebrauchswert wissenschaftlicher Praxis-Theorien zu niedrig ansetzt: Denn wenn Handlungskompetenzmodelle konsequent – wie sie es vorschlagen – nur noch als »interessierte Darstellungen« und »Fachlichkeitscodes« betrachtet werden, die beim täglichen »Sich-durchwursteln« strategisch als Argumentationshilfen instrumentalisiert werden, dann ist es in der Tat nicht länger sinnvoll, überhaupt von Kompetenzmodellen zu sprechen, geschweige denn solche zu entwickeln. Aufgabe wissenschaftlicher Sozialarbeit/Sozialpädagogik könnte es dann allenfalls noch sein, diejenigen praktischen Herstellungsleistungen zu rekonstruieren, die SozialarbeiterInnen/SozialpädagogInnen realisieren, wenn sie im Umgang mit divergierenden Anforderungen ihr Handeln so einrichten, daß es von Beteiligten und Betroffenen als »kompetent« bzw. »akzeptabel« betrachtet wird. Es ist offensichtlich, daß Wissenschaft auf diese Weise, in dem Bemühen um das Vermeiden von Wunschdenken, ihrer Aufklärungsfunktion gegenüber »schlechter« bzw. »mißlungener« Praxis verlustig gehen würde: Denn würde Wissenschaft der Aufforderung folgen und die Kriterien der »Angemessenheit« sozialarbeiterischen Handelns ausschließlich aus den praktischen Anforderungen der Arbeitssituation und den impliziten Deutungen beteiligter individueller wie kollektiver Akteure selbst beziehen, so müßte sie sich damit begnügen, die immer schon vorhandenen latenten Kompetenzvorstellungen und praktischen Fertigkeiten handelnder Sozialarbeiter in einer theoretischen Sprache zu duplizieren. Der sozialwissenschaftlichen Forschung wäre dann allenfalls noch die Aufgabe zugewiesen, dasjenige ex post nachzuskonstruieren, was in den praktischen Handlungsvollzügen sowieso bereits geschieht.

Da also in dieser Vorgehensweise die Gefahr steckt, sich einer bestehenden Praxis kritiklos anzuliefern, und da sich praktisch handelnde SozialarbeiterInnen/SozialpädagogInnen wie ihre Klienten auch durchaus andere, bessere Möglichkeiten des Handelns vorstellen können, bleibt das Problem bestehen, »worin genau die Brauchbarkeit theoretischer Entwürfe über sozialpädagogisches Handeln bestehen sollte, und wo ihre Grenzen liegen« (Müller 1982, S. 309). Unsere zentrale These, die wir in den folgenden Ausführungen ein Stück weit erläutern möchten, läuft darauf hinaus, daß die offenkundigen Unzulänglichkeiten und Defizite bisheriger Modelle und Konzepte sozialpädagogischen Handelns letztlich darauf zurückzuführen sind, daß sie von bestimmten einseitigen bzw. problematischen Vorstellungen im Hinblick auf die Beziehungen zwischen Theorie und Praxis bzw. zwischen Wissenserzeugung und Wissensverwendung ausgehen (vgl. für diese Debatte in der Erziehungswissenschaft grundlegend Weniger, 1957; Schmied-Kowarzik/Benner, 1970, sowie Oelkers, 1976). Ganz ähnlich, wie dies Dieter Neumann und Jürgen Oelkers (vgl. 1984) für den historischen Prozeß der Professionalisierung des Lehrerstandes formulieren, läßt sich auch für die Entwicklung von Sozialarbeit/Sozialpädagogik als Beruf behaupten, daß Verwissenschaftlichung zu einem Mythos wurde, der offensichtlich in dem Moment zerbrach, als eine wissenschaftliche Ausbildung für den sozialpädagogischen Berufsnachwuchs durchgesetzt werden konnte.

Unsere Argumentation gliedert sich in drei Schritte: In einem ersten Schritt werden wir untersuchen, wie das Problem der Vermittlung von Forschung bzw. Ausbildung und praktischem Handeln im klassischen Kompetenzmodell der Entstehungsphase des sozialpädagogischen Berufes gelöst worden ist. In einem zweiten Schritt möchten wir zeigen, daß der Mythos der Verbesserung von Praxis durch Akademisierung der sozialpädagogischen Ausbildung in der Phase zum Problem wurde, in der Sozialpädagogik sich als wissenschaftliche Disziplin zu stabilisieren begann und die Ausbildung selbst verwissenschaftlicht wurde. Schließlich soll in einem dritten Schritt diskutiert werden, welche Lösungsmöglichkeiten für die Weiterführung des zugrundeliegenden Theorie-Praxis-Problems sich gegenwärtig abzeichnen.

II.

Zunächst soll das Modell sozialpädagogischer Handlungskompetenz diskutiert werden, wie es in der Entstehungsphase des Fürsorgeberufes entwickelt wurde. Dieses Handlungskompetenzmodell ist insbesondere durch die Vorstellungen der bürgerlichen Frauenbewegung von dem besonderen Wesen der Frau und ihrer Aufgabe in der Gesellschaft geprägt. »Mütterlichkeit« als besonderes weibliches Prinzip sollte im Rahmen

sozialer Tätigkeiten derart zur Anwendung kommen, daß soziale Schäden geheilt und die Gegensätze zwischen gehobenen und niederen Schichten des Volkes abgemildert werden (vgl. Salomon, 1927 sowie 1908; vgl. als Überblick Sachße, 1986: 250 ff. sowie Olk, 1986: 42 ff.).

Soziale Arbeit wird hier keineswegs als ein ganz gewöhnlicher Erwerbsberuf, sondern eher als ein »Eignungsberuf« verstanden, dessen adäquate Ausübung einer entsprechenden Persönlichkeitsbildung und des »Charismas« bedarf. Insofern ist Wissenschaft, etwa in Form der entstehenden Sozialwissenschaften, lediglich eine Voraussetzung für die fachliche Ausbildung, die aber durch eine Persönlichkeitsbildung der künftigen Fürsorgerinnen ergänzt werden muß. Alice Salomon formuliert dies folgendermaßen:

»Soziale Schulung ist nicht nur eine Sache der Vermittlung von Wissen, sondern eine Sache der Entwicklung des Gewissens, der Pflege der Charaktereigenschaften, die für eine richtige Erfassung gegenseitiger Pflichten und Verantwortungen im Gemeinschaftsleben notwendig sind. Alle soziale Bildung bleibt wirkungslos und unfruchtbar, wenn sie nicht zur sozialen Gesinnung führt, wenn sie den Menschen nur etwas beibringt, was sie vorher nicht wußten, und sie nicht auch zu etwas macht, was sie vorher nicht waren. Deshalb muß eine soziale Schule mehr sein als eine Unterrichtsstätte. Sie muß eine Gemeinschaft sein, in der aus dem gemeinsamen Erleben eine Aufgabe, eine gemeinsame Gesinnung herauswächst« (Salomon, 1927: 204).

Im Rahmen dieser Konzeption hatte die fachliche Ausbildung also immer ein Doppeltes zu leisten: Es mußten sowohl Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelt werden, die sich aus dem erreichten Stand der einschlägigen Wissenschaften ergaben, als auch eine spezifische Berufsethik vermittelt werden, die erst eine verantwortungsbewußte soziale Arbeit sicherstellen konnte. Christoph Sachße macht zu recht darauf aufmerksam, daß diese beiden Elemente der Ausbildung einer unterschiedlichen Logik folgen und sich daher permanent wechselseitig behindern:

»Die Betonung beider Elemente – des Fachwissens in den genannten Disziplinen und der sozialsittlichen Komponente als Voraussetzungen erfolgreicher sozialer Arbeit – stellte die Ausbildungseinrichtungen in eine eigentümlich widersprüchliche Situation. Einerseits legitimierte sich die soziale Ausbildung ausdrücklich als Fachausbildung, die spezifische Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln hatte, die die ausgebildete Wohlfahrtspflegerin vom Laien unterscheiden. (...) Andererseits drohte gerade die so produzierte »Fachlichkeit« das sozialsittliche Engagement der sozialen Arbeiterin, das »Charisma«, das ja ebenso sehr Voraussetzung erfolgreicher sozialer Arbeit war, folgenreich zu unterminieren« (1986: 270).

Bei der praktischen Umsetzung dieser fachlichen Konzeption ergab sich allerdings das Problem, daß sich im Hinblick auf die fachliche Seite der

Ausbildung die zu entwickelnden Stoff- und Lehrpläne auf die Ergebnisse und Befunde der einschlägigen wissenschaftlichen Disziplinen (Psychologie, Hygiene, Volkswirtschaft, Pädagogik etc.) beziehen konnten, während sich der berufsethische Aspekt des Kompetenzprofils gegen eine curriculare Umsetzung sperrte. Versuche, eine solche »soziale Grundhaltung« durch die Schaffung einer »geistigen Atmosphäre«, durch die Pflege von »Werten der Schultradition« und eine »lebendige Schulgemeinschaft« innerhalb der Ausbildungsstätten zu fördern, blieben allenfalls Verlegenheitslösungen.

Auch wenn sich der sozialerzieherische, normativ-ethische Anspruch der Wohlfahrtsschulen im Zuge der allmählichen Entwicklung der Fürsorgetätigkeit zu einem ganz normalen »Erwerbsberuf« rasch verflüchtigte, und der charismatische Charakter des Berufes aus der Pionierzeit allmählich verschwand, ist die Bedeutung dieser engen Verknüpfung von berufsethischen und fachlich-wissenschaftlichen Qualifikationen in der sozialen Ausbildung dennoch klar: Sie sollte sicherstellen, daß die Ausbildung zum sozialen Beruf praxisbezogen, daß die Vermittlung von theoretisch-fachlicher Ausbildung und beruflicher Handlungspraxis gewährleistet bleibt.

Im Gegensatz zur Entwicklung in Deutschland, in der Wissenschaft in der Vorbereitung für den und der Ausübung des sozialen Berufes letztlich an das Konzept der Mütterlichkeit rückgebunden blieb, war die Herausbildung des Sozialarbeiter-Berufes in den Vereinigten Staaten sehr stark von dem Vormarsch der sich entwickelnden empirisch-orientierten Sozialwissenschaften geprägt. Im Mittelpunkt stand dabei die Handlungsmethode des »social casework«, die die Einheit des neuen Berufes auch nach außen markierte. Bereits dieses erste social casework-Konzept stellt eine Kombination von Handlungsregeln, Wissensbeständen und berufsethischen Wertvorstellungen dar. Dabei sind die beruflichen Handlungsregeln dem Vorbild des klinischen Interventionsmodells der ärztlichen Profession nachempfunden. Mary Richmond, die von der Massenarmut als »Krankheit« spricht und den Sozialarbeiter als »Sozialarzt« bzw. als »praktischen Arzt der Nächstenliebe« bezeichnet, konstruiert das sozialarbeiterische Handeln nach dem Schema Falluntersuchung-Diagnose-Behandlung.

Was die diesem Konzept zugrundeliegenden ideellen Wertprämissen angeht, so ist hervorzuheben, daß das case work in der Tradition der amerikanischen Ideale von Demokratie und Selbstbestimmung steht. Mary Richmond ging davon aus, daß die Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung der Klienten ein Beitrag zur Verwirklichung der demokratischen Prinzipien von Selbstbestimmung und Selbstverantwortung darstellt. Damit stehen die ersten Bemühungen um eine Verwissenschaftlichung und Systematisierung sozialpädagogischen Handelns unter dem Eindruck der

sozialphilosophischen Prinzipien der »moral democracy«, die als Gegenbewegung gegen die damals vorherrschenden Ideen von »laisse faire« und Sozialdarwinismus formuliert und propagiert wurden. Trotz solcher Unterschiede in den Grundvorstellungen über sozialpädagogische Handlungskompetenz gilt doch auch für die US-amerikanische Entwicklung, daß der Einbezug wissenschaftlichen Wissens in die Ausbildung letztlich eng an die sozialetischen Werte der Profession rückgebunden war. Man glaubte, den Einsatz sozialwissenschaftlicher Konzepte und Wissensbestände – und hier handelte es sich ab den frühen dreißiger Jahren insbesondere um die Psychoanalyse – auf den technischen Bereich des Handelns im engeren Sinne begrenzen zu können. Ganz in diesem Sinne charakterisiert Germain die Absichten, die mit der Rezeption der Psychoanalyse im amerikanischen social casework zum Ausdruck kamen, folgendermaßen: »Bis heute wurde noch kein sozialwissenschaftliches Gegengewicht zur augenblicklichen Technologie des Helfens entwickelt. Sozialwissenschaftliche Erkenntnisse ermöglichen zwar, eine Situation ausführlicher zu beschreiben und zu definieren, bieten uns aber nur in beschränktem Umfang Rezepte für eingreifendes Handeln. Die psychoanalytische Theorie dagegen hat uns nicht nur in reichem Maße Einsichten gegeben, sondern uns auch mit Behandlungsmethoden ausgerüstet, und wurde damit dem Bedürfnis einer Berufsgruppe gerecht, die auf individualisiertes Helfen ausgerichtet war und dafür eine Arbeitsmethode suchte« (1974: 32).

Die Psychoanalyse wurde also bewußt nicht etwa als Reflexionswissenschaft, sondern als »technologische Problemlösungswissenschaft« rezipiert.

III.

Wir kommen nun zum zweiten Schritt unserer Argumentation, der sich auf den Zusammenhang zwischen der Akademisierung von Sozialarbeit/Sozialpädagogik und der Desillusionierung hiermit verbundener Hoffnungen bezieht. Die Lösung, Theorie und Praxis, bzw. Vorbereitung auf einen Beruf und seine Ausübung in sozialpädagogischen Handlungsfeldern durch die Rückbindung wissenschaftlichen Wissens an sozialetische Normen zu versöhnen, wird spätestens in den 60er und 70er Jahren dieses Jahrhunderts obsolet. In einer Phase ökonomischen Aufschwungs und einer unter großer öffentlicher Anteilnahme durchgeführten Bildungsreform erheben nicht nur Sozialwissenschaften wie die Volkswirtschaft und die Soziologie, sondern auch Erziehungswissenschaft und speziell Sozialpädagogik den Anspruch, auf professionelle Handlungspraxis innovativ einzuwirken und das Handeln von SozialarbeiterInnen/SozialpädagogInnen zu verbessern. Mit dem Aufschwung von Pädagogik und Sozialpäd-

agogik als wissenschaftlichen Disziplinen und ihrer Institutionalisierung in berufsorientierten Studiengängen – also etwa in Form der Bildung von Fachhochschulen und der Einrichtung eines Diplom-Studiengangs für Erziehungswissenschaft an den Universitäten – wurde der Anspruch proklamiert, wissenschaftliche Forschungsorientierung und praktische Anwendung wissenschaftlichen Wissens in eine neue, praxisverbessernde Beziehung zueinander zu bringen.

Der enorme quantitative und qualitative Ausbau sozialer Dienste und Einrichtungen sowie die Vermehrung von sozialpädagogischem Personal im sozialen Sektor, verbunden mit einer Expansion der Ausbildungskapazitäten im Bereich sozialpädagogischer Berufe, wurde also durch eine Versozialwissenschaftlichung der Sozialpädagogik als Disziplin begleitet, in deren Folge sich auch neue Vorstellungen über das Verhältnis von Theorie und Praxis verbreiteten.

Als wissenschaftliches Wissen wird nun tendenziell nur noch solches Wissen anerkannt, das nach den methodologischen und erkenntnistheoretischen Regeln und Verfahren der modernen Sozialwissenschaften erzeugt worden ist. Dieses Wissen beansprucht – unabhängig davon, ob es im Kontext eines empirisch-analytischen oder kritisch-emanzipatorischen Wissenschaftsverständnisses erzeugt worden ist – gegenüber dem in der Praxis gewonnenen Erfahrungswissen eine höhere Rationalität für sich. Verbesserung sozialpädagogischer Praxis muß daher darauf hinauslaufen, die neugewonnenen sozialwissenschaftlichen Erkenntnisse und Befunde in der Praxis anzuwenden, also die Praxisinstitutionen nach Maßgabe neuer Erkenntnisse zu reformieren und die Wissensbestände und Kompetenzen der sozialpädagogischen Praktiker am Stand der fortgeschrittensten Sozialwissenschaften auszurichten. Das diesen Vorstellungen zugrundeliegende professionelle Handlungsverständnis läßt sich als Modell des »wissenschaftlich ausgebildeten Praktikers« (Lüders, 1987) bezeichnen.

Gemessen an diesem Ideal erweist sich die auch in der Bundesrepublik rezipierte »klassische Methodenlehre« allerdings als hoffnungslos defizitär und rückständig. Erst in der Phase des Aufbaus der Bundesrepublik nach dem Zweiten Weltkrieg hatte die soziale Einzelhilfe – und mit Verzögerung dann auch die soziale Gruppenarbeit und die Gemeinwesenarbeit – ihren »Siegesszug« in der deutschen Sozialarbeit/Sozialpädagogik angetreten (vgl. Tuggener 1971 sowie Müller 1988).

Dabei war die Bereitschaft zur Übernahme amerikanischer Methodenkonzepte, die im Rahmen der re-education-Programme nach Deutschland importiert wurden, zunächst außerordentlich groß gewesen. Die deutschen SozialarbeiterInnen/SozialpädagogInnen begeisterten sich für die

neuen Ideen, da angesichts der kulturellen und ideellen Demoralisierung nach dem Zusammenbruch des Dritten Reiches und dem weitgehenden Fehlen eigener methodischer Traditionen die Hoffnung bestand, in den amerikanischen Idealen von Demokratie und pragmatischem Optimismus verbundenen Methoden-Konzepten ein positives Identifikationsobjekt und einen Kristallisationspunkt für ein einheitliches berufliches Selbstbewußtsein gefunden zu haben (vgl. Müller, 1988: 67 ff.). Diese besonderen Umstände der deutschen Rezeption amerikanischer Methoden bargen allerdings bereits zwei Probleme in sich: Zum einen wurde übersehen, daß die unmittelbare und bruchlose Übertragung amerikanischer Verfahren und Vorgehensweisen auf die Verhältnisse der deutschen Sozialarbeit/ Sozialpädagogik grundlegende Schwierigkeiten aufwerfen mußte. Zum anderen verengte sich die Rezeption amerikanischer Vorbilder auf einen bestimmten Stand der Methodendiskussion in den USA (nämlich auf das psychoanalytisch orientierte case-work), der im Ursprungsland der Methoden-Lehre inzwischen bereits überwunden war.

Die Demontage klassischer Methodenkonzepte zielte nun darauf ab, den Methoden Unwissenschaftlichkeit nachzuweisen. Bereits seit Beginn der 60er Jahre, verstärkt dann aber im Übergang zu den 70er Jahren, wurde der klassischen Methodenausbildung und Methodenlehre bescheinigt, daß sie nichts anderes sei als ein kumuliertes Praxiswissen, eine Mischung aus Daumenregeln, kasuistisch gesammeltem Erfahrungswissen und normativ-doktrinärem Orientierungswissen (vgl. bereits Matthes, 1964: 67 ff.). In den Kritiken, die sich zumeist auf die Einzelfallhilfe als der wichtigsten klassischen Methode der Sozialarbeit/ Sozialpädagogik bezogen, wurde vor allem herausgearbeitet, daß die Ziele der Einzelhilfe derart diffus und allgemein formuliert seien, daß deren kontrollierte Erreichung kaum ernsthaft realisiert werden könne (vgl. Meinhold/Guski 1984). Auch die Mittel zur Erreichung dieser angestrebten Ziele seien aufgrund ihrer unklaren Beschreibung und fehlenden wissenschaftlichen Überprüfbarkeit im Hinblick auf ihre Effektivität kaum kontrollierbar. Weder der Vorgang der Anamnese, noch die Erstellung einer Diagnose, noch die Abgrenzung und Begründung von Interventionstechniken und Behandlungsschritten folgten Kriterien und Standards, die der wissenschaftlichen Kritik zugänglich wären. Die klassische Methode der Einzelfallhilfe gebe den beruflich Handelnden daher weder gesichertes Wissen über Ursachen-Wirkungs-Zusammenhänge im Handlungsfeld an die Hand, noch versorge sie diese mit einem Arsenal an klar umrissenen Behandlungstechniken und konkreten Teilzielformulierungen, die eine wenigstens innerhalb einer gewissen Bandbreite realistische Abschätzung von Erfolgswahrscheinlichkeiten erlauben würde (vgl. Karberg, 1973).

Die Verfechter einer Effektivierung des instrumentell-technischen Handlungsinstrumentariums von Sozialarbeit/ Sozialpädagogik gingen folgerichtig davon aus, daß Fortschritte zu erzielen seien, wenn das Diagnose- und Behandlungsinstrumentarium auf eine wissenschaftliche – und das heißt dann: auf eine psychologische – Basis gestellt werden würde. Neuere psychotherapeutische Verfahren, wie sie in der klinischen Psychologie inzwischen entwickelt worden waren, sollten also verstärkt in die sozialpädagogische Praxis einbezogen werden (vgl. für diese Richtung etwa Hoffmann/Frese, 1975). Dagegen hob die soziologische Kritik an den sozialpädagogischen Handlungsmethoden hervor, daß es darauf ankomme, die sozialstrukturellen Verursachungszusammenhänge von sozialer Abweichung, Armut und sonstigen Hilfebedürftigkeiten herauszufinden, um angemessene Gegenreaktionen entwickeln zu können. Insbesondere Helge Peters (vgl. 1971) argumentierte, daß eine »wirkliche« sozialwissenschaftliche Analyse des in der case work-Literatur präsentierten Fallmaterials nicht etwa die dort immer wieder betonte Unvergleichbarkeit, sondern die Ähnlichkeit der vorliegenden Einzelschicksale und damit die Angemessenheit struktureller, gesellschaftspolitischer Lösungsstrategien begründen würde. Da die SozialarbeiterInnen/ SozialpädagogInnen aber wüßten, daß sie zur Bewältigung strukturell erzeugter Problemlagen nicht viel beitragen könnten, hätten sie gar kein Interesse an einer Verwissenschaftlichung ihres Handlungsinstrumentariums. Die Entdeckung der Vergleichbarkeit und der gemeinsamen gesellschaftlichen Verursachungsmechanismen persönlicher Nöte und Defizite müßte nämlich zu der Einsicht führen, daß nicht individualisierende Fürsorge, sondern an strukturellen Komponenten der Lebenslage ansetzende Sozialpolitik die angemessene Bearbeitungsform der vorliegenden Probleme darstelle.

Beide Kritikströmungen haben zudem herausgearbeitet, daß die der Einzelfallhilfe-Methode zugrundeliegenden Prämissen über das Zustandekommen und die Art des Hilfeprozesses zwischen SozialarbeiterInnen/ SozialpädagogInnen und Klient prinzipiell mit den institutionellen Rahmenbedingungen und dem gesellschaftlichen Auftrag von Sozialarbeit/ Sozialpädagogik in der Bundesrepublik in Konflikt kommen müssen. Da der gesellschaftliche Auftrag der Sozialarbeit/ Sozialpädagogik sowohl Hilfe- als auch Kontrollfunktionen umfasse, seien die Möglichkeiten des Einsatzes der Methode der sozialen Einzelfallhilfe, die die Freiwilligkeit des Zustandekommens der Hilfebeziehung voraussetzt, schon aus institutionellen Gründen von vornherein begrenzt.

Insgesamt ist also die umfassende Demontage des klassischen Methodenkonzeptes als ein Vorgang zu verstehen, in dessen Verlauf die Aussagenzusammenhänge und Handlungsvorschriften von sozialer Einzelhilfe, Grup-

penarbeit und Gemeinwesenarbeit dem Säurebad sozialwissenschaftlicher Kritik ausgesetzt werden. Es wird dafür plädiert, die sozialpädagogischen Handlungsmethoden auf eine gesicherte wissenschaftliche Grundlage zu stellen. Dieses Programm einer Effektivitätssteigerung von Sozialarbeit/ Sozialpädagogik durch Verwissenschaftlichung ihrer Handlungsmethoden ist allerdings in der Folgezeit keineswegs – sieht man von einigen Ansätzen einmal ab – realisiert worden. Im Zusammenhang mit den nun einsetzenden Bemühungen um Theoriebildung wurde das Handlungsinstrumentarium nach der Fundamentalkritik an den klassischen Methoden in der akademischen Sozialarbeit/Sozialpädagogik zunächst einmal dethematisiert und statt dessen theoretische Grundlagenprobleme in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerückt.

Sozialpädagogische Forschung beschäftigte sich nun z. B. mit Problemen wie der Funktionsbestimmung sozialer Arbeit in der modernen Gesellschaft oder – in der Tradition des labeling-Ansatzes – mit den stigmatisierenden Wirkungen der Funktionsweise von Instanzen sozialer Kontrolle. Beide Forschungsstränge sind aber nicht etwa an einer unmittelbaren Wirkungsverbesserung sozialpädagogischer Verfahrensweisen, sondern ganz im Gegenteil an der Aufklärung nicht-intendierter und für die potentiellen Adressaten äußerst problematischer Folgen sozialpädagogischen Handelns interessiert, sei dieses nun als Hilfe intendiert oder nicht. Faßt man den Ertrag der Versozialwissenschaftlichung sozialpädagogischen Wissens zusammen, so kommt man zu dem paradox anmutenden Befund, daß die Vermehrung des Fachwissens zunächst einmal dazu geführt hat, zu klären, was *nicht* geht. Einer Sozialarbeit/Sozialpädagogik, der neben der Hilfsfunktion nun auch eine Kontrollfunktion nachgewiesen, der eine Individualisierung sozialstrukturell erzeugter Probleme vorgeworfen und der eine wissenschaftlich defizitäre und praktisch unwirksame Handlungsmethodik bescheinigt wird, werden ihre überzogenen Ansprüche und unzureichenden Hilfsmittel schonungslos vor Augen geführt. Der Anspruch aber, durch vermehrten Einsatz sozialwissenschaftlich ausgewiesenen Wissens – sei dieses nun empirisch-analytischer, historisch-materialistischer oder kritisch-emanzipatorischer Provenienz – die Wirksamkeit sozialpädagogischen Handelns verbessern zu können, also den jeweils propagierten Zielsetzungen angemessene und pragmatisch erfolgreiche Wege bzw. Methoden zuzuordnen, konnte noch nicht eingelöst werden. Der Mythos der Verbesserung sozialpädagogischen Handelns durch Akademisierung der Ausbildung zerbrach in dem Augenblick, in dem die Folgen dieser Verwissenschaftlichung immer klarer zutage traten. Läßt man die in den angesprochenen zwei Entwicklungsphasen sozialpädagogischer Handlungskompetenzmodelle implizit enthaltenen Theorie-

Praxis-Verhältnisbestimmungen noch einmal Revue passieren, dann läßt sich folgende Differenz festhalten: Das klassische Konzept der Ausbildung der Fürsorgerinnen in den sozialen Frauenschulen nach der Jahrhundertwende, aber auch die Vermittlung der klassischen Methodenlehren, folgten den Prinzipien der Kunstlehre; da »theoretisches« Wissen hier nur als systematisiertes und didaktisch aufbereitetes Erfahrungswissen einer immer schon ablaufenden Handlungspraxis zugelassen war, handelt es sich letztlich um eine Theorie »aus der Praxis für die Praxis«. Dagegen wurde in den 60er und 70er Jahren unter dem Banner der Versozialwissenschaftlichung ein Konzept propagiert, in dem Wissensproduktion und Wissensverwendung zwar konsequent auseinandergezogen wurden, das Anwendungsproblem dieses theoretischen Wissens in handlungspraktischen Kontexten ließ sich hier allerdings noch über eine allzu bruchlose Kongruenz-erwartung zwischen der Erzeugung von Theorien und ihrer technologischen Umsetzung entproblematisieren. Das Resultat besteht hier in einer zumindest als Gefahr drohenden – allerdings nicht wirklich realisierten – technokratischen Bevormundung sozialpädagogischer Handlungspraxis.

IV.

Wir kommen jetzt zum dritten und letzten Schritt unserer Argumentation. Es soll geprüft werden, wie das Problem des Praktisch-werdens von theoretischem Wissen in beruflichen Handlungsvollzügen in neueren Versuchen zur Bestimmung sozialpädagogischer Handlungskompetenz thematisiert und bearbeitet wird.

Wie bereits angedeutet, ist das ehrgeizige Programm einer technologischen Umformung sozialpädagogischer Handlungsmethoden keineswegs – sieht man von einigen Tendenzen zur Therapeutisierung ab – durchgeführt worden. Dies hängt nicht zuletzt mit ökonomischen, politischen und kulturellen Umbrüchen sowie wissenschaftstheoretischen Wenden in der (Sozial-)Pädagogik zusammen. Mit dem Ende der sozial- und bildungspolitischen Reformära, dem wachsenden Unbehagen an systemischen Interventionen in die Lebenswelt und nicht zuletzt der Abwendung von empirisch-analytischen, aber auch politökonomischen und funktionalistischen Wissenschaftsverständnissen, gerät das szientistische Konzept von Wissenschaft ins Wanken und wird das Interesse am Alltag, seiner pragmatischen Bewältigung und der in ihm verfügbaren Wissensbestände immer stärker. Das einheitswissenschaftliche Programm, das noch von der Möglichkeit der Entdeckung zeit- und personeninvarianter Kausalgesetzmäßigkeiten und ihrer Umformung in Handlungstechnologien ausgeht, wird sowohl erkenntnis- und wissenschaftstheoretisch kritisiert als auch

wegen seiner die Alltagswelt der Adressaten technokratisch bevormundenden Attitüde normativ zurückgewiesen.

Es ist überraschenderweise vor allem die fortgeschrittene Systemtheorie, die die Existenz von »objektiven« Kausalplänen von Natur- und Sozialwelt zurückweist und damit zugleich die Möglichkeit der Entwicklung von perfekt kontrollierbaren Handlungstechnologien gerade auch in der Pädagogik als strukturell unmöglich erklärt. So argumentieren Niklas Luhmann und Karl Eberhard Schorr (vgl. 1979 sowie 1986) im Rückgriff auf die Theorie autopoietischer und selbstreferentieller Systeme, daß die Intentionalisierung von Personenänderung angesichts der Eigenkomplexität und Selbstreferentialität personaler Systeme prinzipielle Probleme aufwerfe und daher die Pädagogik geradewegs in ein »strukturelles Technologiedefizit« hineinführe. »Technologieverbesserungspolitik« könne unter diesen Umständen nicht länger bedeuten, nach »objektiven Kausalplänen« im Interventionsfeld zu suchen und in »perfekte Handlungstechnologien« umzuformen, sondern es gehe allenfalls noch darum, subjektive Kausalpläne der handelnden Pädagogen und ihrer Adressaten in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu rücken, also nicht nach der technologischen Anwendung »objektiv richtiger« Kausalgesetze zu fahnden, sondern statt dessen zu untersuchen, aufgrund welcher subjektiver Vorstellungen von Zusammenhängen die Betroffenen agieren. Was für (Sozial-)Pädagogen übrig bleibt, sind »eigentlich falsche« Ersatztechnologien, die darauf hinauslaufen, in der Interaktion mit den zu Erziehenden Zufallereignisse und Chancen sensibel wahrzunehmen und auszunutzen, also am reagierenden Subjekt zu operieren und zu versuchen, situativ entstehende Bildungsmöglichkeiten umzusetzen.

Während der Nachweis eines »strukturellen Technologiedefizits« in der Erziehung durch die Systemtheorie darauf hinausläuft zu zeigen, daß eine technologische Manipulation von Alltagspraxis scheitern muß, wird im Kontext einer alltagsorientierten Sozialpädagogik eine normative Handlungstheorie vorgeschlagen, die auf technologische Interventionen in den Alltag wegen ihrer unterstellten negativen Effekte verzichtet. Im Kontext dieser Orientierung, die vor allem mit dem Namen Hans Thiersch verbunden ist (vgl. 1986), wird dafür plädiert, sich auf den Alltag und seine Relevanzstrukturen einzulassen, also einen »entmethodisierenden Umgang mit den Methoden« zu pflegen. Dabei bedeute die Orientierung am Alltag, an den gegebenen Relevanzstrukturen und Problemlösungsmustern der Betroffenen, keineswegs, sich mit den Beschränkungen, Defiziten und der Enge des gegebenen Alltags zufrieden zu geben. Die Widersprüchlichkeit des Alltags, die Gleichzeitigkeit von »Pseudokonkretheit« und »gelegenderen« Möglichkeiten der Lebenspraxis nötigten zu ständigen

Versuchen, sowohl die gegebenen Lebensverhältnisse ernst zu nehmen, als auch die in ihnen angelegten, besseren Möglichkeiten in ihrer Entwicklung zu unterstützen.

So sehr es auch auf den ersten Blick erscheinen mag, daß mit der Forderung nach einem »Sich-Einlassen« auf den Alltag, auf ein Mitleben und Mitleiden mit den Betroffenen, wissenschaftliches Wissen und berufspraktisches Handeln eng aufeinander bezogen sind, so bleibt doch festzuhalten, daß auch im Kontext einer alltagsorientierten sozialpädagogischen Handlungspraxis die Differenz zwischen wissenschaftlichem Wissen und alltagspraktischem Wissen als Vermittlungsproblem erhalten bleibt. Gerade aus der Perspektive der Alltagsorientierung, die die alltäglichen Wissensbestände und Wissensformen in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit rückt, kann erkannt werden, daß das Theorie-Praxis-Problem eigentlich ein Theorie-Theorie-Problem darstellt, nämlich das Problem der Vermittlung zwischen wissenschaftlichem Wissen einerseits und alltäglichen Wissensbeständen andererseits (vgl. Lenzen, 1980). Dies sieht auch Thiersch, wenn er formuliert:

»Alltagsorientierung und institutionelle Organisation, Alltagspragmatismus und Transparenz, Alltagsolidarität und professionelles Rollenbewußtsein, Alltagswissen und Wissenschaftswissen müssen in der Situation und für die je gegebenen Aufgaben gegeneinander ausgehandelt werden. (. . .) Alltagserfahrung als Herausforderung für die Wissenschaft und Wissenschaft als Herausforderung für die Alltagserfahrung weisen zum einen auf die Ausbildung einer Berufsidentität, die Praxis und Wissenschaft verbindet, bedeuten aber zum anderen vor allem Aufgaben für sozialpädagogische Wissenschaft« (1986: 50 f.).

Auf welche Weise und mit welchen Konsequenzen wissenschaftliches Wissen und Alltagswissen im berufspraktischen Handeln von Sozialpädagogen aufeinander bezogen werden können, bleibt dabei ein Problem, das im Rahmen alltagsorientierter Sozialpädagogik zwar formuliert, nicht aber gelöst werden kann. Es bleibt also die Aufgabe bestehen, die Defizite und Unzulänglichkeiten vorliegender sozialpädagogischer Handlungskompetenzmodelle produktiv zu überwinden, indem die konstitutive Differenz zwischen wissenschaftlichem Wissen einerseits und alltagspraktischem Wissen andererseits weder ethisch verbrämt noch technokratisch eingeebnet, sondern als zentraler Ausgangspunkt für die Bestimmung der Logik sozialpädagogischen Handelns anerkannt wird.

Wissenschaftliches Handeln und berufliches Handeln sind zunächst einmal also trotz durchaus bestehender gemeinsamer Voraussetzungen und ihrer gemeinsamen lebensweltlichen Basis in ihrer Gegensätzlichkeit anzuerkennen; diese Gegensätzlichkeit ist keineswegs problemlos und ohne

dungsprobleme können nicht aufgeschoben, sondern müssen gelöst werden. Diesem Entscheidungszwang muß auch dann gefolgt werden, wenn das Prinzip des Begründungszwangs in der Entscheidungssituation nicht einlösbar ist. Unter dem Druck des Handelns sind Begründungen oft erst im nachhinein zu beschaffen. Im Gegensatz dazu hat sich Wissenschaft als ein Handlungssystem ausdifferenziert, das vom Entscheidungszwang suspendiert ist, um Alltagspraxis kritisch durchleuchten und neue Deutungen für und über Alltagspraxis entwickeln zu können. Insofern ist Wissenschaft als Praxis eine Form der »stellvertretenden Deutung«: Wissenschaft generiert Deutungen und Begründungen stellvertretend für eine Alltagspraxis, die unter Entscheidungszwang dazu nicht in der Lage wäre. Diese Stellvertreterposition der Wissenschaft ist aber nur über die Suspendierung vom Entscheidungszwang erreichbar, ein Sachverhalt, der den Zuständigkeitsbereich der Wissenschaft im Hinblick auf die Alltagspraxis einschränkt. Denn da Wissenschaft den Entscheidungszwängen der Lebenspraxis nicht unmittelbar unterliegt, kann sie dieser ihre Entscheidungen auch nicht abnehmen. Im Anschluß an Max Weber argumentiert Oevermann daher, daß Wissenschaft keine Antworten auf Sinnfragen des Lebens geben kann, denn Wissenschaft orientiert sich in ihrem auf Erkenntnisfortschritt gerichteten Handeln auf generalisierte Erkenntnisfragen, die im Hinblick auf einen konkret handelnden einzelnen im Kontext seiner Lebensprobleme keine Antworten auf seine Sinnfragen darstellen können. Der Dignität von Wissenschaft entspricht also spiegelbildlich die Dignität der Lebenspraxis. Dies bedeutet für Wissenschaft, daß sie die Autonomie der Lebenspraxis zu respektieren hat, ihr also keine Entscheidungen abnehmen darf.

Während nun aber der Wissenschaftler in seiner professionellen Rolle ausschließlich dem wissenschaftlichen Handeln verpflichtet ist, muß der Professionelle als in Lebenspraxis intervenierender auch dann handeln, d. h. Entscheidungen treffen, wenn sein universalisiertes Regelwissen für eine Begründung seiner Entscheidungen nicht ausreicht. Die tatsächliche Handlungsrelevanz der Wissenschaft besteht in diesem Kontext also in der handlungspraktischen Entscheidungsvorbereitung und nachträglichen Entscheidungsbegründung, nicht aber in der direkten Entwicklung von Handlungsempfehlungen.

Diese generellen Überlegungen zum Strukturtypus professionalisierten Handelns lassen sich nun auf die Handlungsprobleme professioneller SozialarbeiterInnen/SozialpädagogInnen anwenden. Der widersprüchliche Charakter auch des professionellen pädagogischen Handelns, sowohl

unabhängige wissenschaftliche Wissen der (sozial-)pädagogischen Disziplin auf den jeweils vorliegenden konkreten Fall des zu Erziehenden bzw. Hilfebedürftigen anzuwenden. Hierzu bedarf es neben der Verfügung über generelles Regelwissen der Intuition und des hermeneutischen Fallverstehens. Bereits an dieser Stelle lassen sich zwei Verfallsformen (sozial-)pädagogischen Handelns erkennen: Die erste Variante ist die expertokratische Auflösung der Spannung zwischen diesen beiden Momenten. Expertokratische Professionelle sehen ihren Gegenstandsbereich völlig durch wissenschaftliches Regelwissen abgedeckt; die Abstimmung dieses wissenschaftlichen Wissens mit der Perspektive der Betroffenen wird hier nur zum Zwecke der Akzeptanzsteigerung der Interventionen für notwendig gehalten. Die zweite Variante ist die Transformation der Professionellen-Klient-Beziehung in eine distanzlose, persönlich-intime Beziehung nach dem Eltern-Kind-Modell. Der Verzicht auf Verwendung von wissenschaftlichem Wissen wird hier mit fehlender Distanz zur Lebenspraxis und mit Nutzlosigkeit dieses Typs des Professionellen im Hinblick auf die Bewältigung des Alltagsproblems bezahlt.

Es stellt sich also die Frage, wie die Vermittlung von allgemeinem Regelwissen und intuitivem Fallverstehen im sozialpädagogischen Handeln vonstatten gehen kann. Hier bietet sich der bereits eingeführte Begriff der stellvertretenden Deutung an. Der Begriff der Stellvertretung bezieht sich hier auf die begrenzte Vertretung für ein prinzipiell unersetzliches Subjekt. Das Prinzip der stellvertretenden Deutung ist – so gefaßt – durchaus geeignet, ein Grundproblem sozialpädagogischen Handelns zu bearbeiten (vgl. auch Bude 1985). Denn Ziel des professionellen pädagogischen Handelns ist es ja, zur Selbständigkeit zu erziehen, bzw. die Selbstbildungsprozesse des Adressaten zu befördern. Das Problem sozialpädagogischen Handelns besteht hier vor allem darin zu vermeiden, das selbstgesetzte Ziel (also etwa Autonomie und Selbständigkeit) durch die Etablierung seines Gegenteiles (also etwa Bevormundung und Unterordnung) erreichen zu wollen. Dies kann nur gelingen, wenn in der (sozial-)pädagogischen Interaktion – unter Umständen kontrafaktisch – unterstellt wird, daß der Erziehungs- bzw. Hilfebedürftige zumindest prinzipiell zum selbständigen Handeln fähig ist. Es muß also – anders formuliert – die Autonomie der Lebenspraxis des Adressaten respektiert und gewahrt bleiben, selbst wenn in diese Lebenspraxis (sozial-)pädagogisch interveniert werden muß. Hiermit ist unterstellt, daß professionelle SozialpädagogInnen die Ansprüche ihres Interventionshandelns strikt darauf begrenzen, die Selbstwerdung ihrer Adressaten durch stellvertretende Deu-

tungen und Interpretationen ihrer Kompetenzerwerbsprozesse zu begleiten.

Die Stellvertretungsposition der (Sozial-)PädagogInnen folgt hier aus der Asymmetrie der Rollen. Der Klient ist entweder ein noch nicht voll sozialisiertes Subjekt, das in der Interaktion mit der »voll sozialisierten« Person des Pädagogen bzw. der Pädagogin erwachsen werden soll, oder ein in Schwierigkeiten geratenes Subjekt, das in der pädagogischen Beziehung neue Möglichkeiten und Wege zur Bearbeitung seines handlungspraktischen Problems entwickeln will. Voraussetzung ist also, daß der Sozialpädagoge/die Sozialpädagogin eine distanzierte Position gegenüber dem bedrängenden lebenspraktischen Problem einnimmt und über einen weiteren Wissens- und Deutungshorizont verfügt als der Klient, und daß das Einbringen dieser Deutungen in die Interaktionsbeziehung den Klienten in die Lage versetzt, seine immer schon unterstellte autonome Handlungsfähigkeit zu erreichen oder wieder zu erlangen.

Hierbei stellt das wissenschaftliche Wissen den professionellen Pädagogen mit Strukturdaten angereicherte Deutungen der Problem- und Entscheidungssituation der Klienten zur Verfügung, die es letzteren ermöglicht, eine neue Deutung seines Problems zu erlangen bzw. alternative Entscheidungswege abzuklären. Entscheidend ist dabei allerdings, daß der Pädagoge bzw. die Pädagogin dem Klienten diese Entscheidung nicht abnehmen kann, er/sie kann ihm Modelle seiner Selbständigwerdung anbieten und damit diesen Prozeß befördern, aber er/sie darf ihn nicht dazu zwingen, bestimmte Wege zu gehen.

In diesem Rahmen kann es nicht darum gehen, alle Implikationen dieses Strukturmodells professionalisierten Handelns zu untersuchen und eine abschließende Abwägung seiner Stärken und Schwächen vorzunehmen (vgl. für ausführlichere Auseinandersetzungen Olk, 1986: 23 ff., 159 ff. sowie Dewe u. a., 1986: S. 258 ff.). Auch kann hier nicht näher auf das Problem eingegangen werden, daß sich die widersprüchliche Verpflichtung von Sozialarbeit/Sozialpädagogik als ausdifferenziertem Handlungssystem auf Hilfe und Kontrolle auf der Ebene des berufspraktischen Handelns als Wirksam-werden kontradiktorischer Handlungslogiken niederschlägt, mit der Folge, daß SozialarbeiterInnen/SozialpädagogInnen die Autonomie der Lebenspraxis ihrer Klientel unter bestimmten Umständen qua Berufsauftrag nicht respektieren können. Es sollte vielmehr verdeutlicht werden, daß sozialpädagogische Professionalität in diesem Sinne kein statisches Endprodukt einer akademischen Ausbildung sein kann, sondern ein Entwicklungsprojekt (vgl. auch Terhart, 1988) darstellt, das sich erst im biographischen Prozeß der Realisierung sozialpädagogischer Interaktionen allmählich entfalten kann. Wenn das professionalisierte Handeln

sowohl von Theorieverstehen als auch von Fallverstehen geprägt ist, dann kann sich die Vorbereitung auf die Ausübung dieser Form von Tätigkeit nicht auf die Aneignung von Theorien beschränken; auch das Element der situationsangemessenen Anwendung universalisierten Regelwissens im Hinblick auf die fallspezifischen Bedingungen der Lebenspraxis muß in Ausbildungsprozessen angeeignet werden. Dies kann allerdings nur auf dem Wege eines latenten Erwerbsprozesses durch antizipatorische Teilnahme an professionalisierten Handlungsakten geschehen, in dessen Verlauf die dem professionellen Handeln zugrundeliegenden impliziten Regeln intuitiv erschlossen und habitualisiert werden (vgl. Burkart, 1983). Institutionelle Kontexte, in denen solche latenten Kompetenzerwerbsprozesse ablaufen können, sind Praktika, Seminare, in denen pädagogische Handlungsprotokolle hermeneutisch rekonstruiert werden, sowie Supervisionen. Dabei liegt auf der Hand, daß insbesondere seitens der sozialpädagogischen Ausbildungsinstitutionen noch vieles zu tun ist, um diese Form der Professionalität bereits in der Ausbildungsphase zu befördern. Es sollte jedenfalls deutlich geworden sein, daß die Vermittlung wissenschaftlichen Wissens allein und seine umstandslose Applikation im berufspraktischen Handeln kaum angemessen sein dürfte, um gelingende Formen der Vermittlung von Regelwissen und Fallverstehen zu ermöglichen. Denn mit diesem Modell sozialpädagogischer Handlungskompetenz wird auf eine selbstkritisch gewordene Wissenschaftlichkeit, und damit auf eine selbstreflexiv gewordene Professionalität rekurriert. Nur auf diese Weise – so unsere Überzeugung – lassen sich Kompetenzmodelle und Ausbildungsprozesse für sozialpädagogische Berufe entfalten, die weder einem wissenschaftsrationalistischen Denken noch einer überzogenen Vernunftkritik erliegen.

Die im vorliegenden

Literatur

- Bourdieu, P.*, 1987: Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt
- Bude, H.*, 1985: Was ist pädagogisches Handeln? In: *Neue Praxis* 15, H. 6, S. 527-531
- Burkart, G.*, 1983: Zur Mikroanalyse universitärer Sozialisation im Medizinstudium: Eine Anwendung der Methode der objektiv-hermeneutischen Textinterpretation. In: *ZfS.*, 12, H. 1, S. 24-48
- Dewe, B./H.-U. Otto/H. Sünker*, 1981: Licht und Schatten. Bestimmungsversuche einer erziehungswissenschaftlichen Alltagsorientierung. In: *Literatur Rundschau*, Heft 5+6, S. 56-65
- Dewe, B./W. Ferchhoff/F. Peters, G. Stüwe*, 1986: Professionalisierung – Kritik – Deutung, Frankfurt
- Dewe, B./H.-U. Otto*, 1987: Verwissenschaftlichung ohne Selbstreflexivität – Produktion und Applikation wissenschaftlicher Problemdeutungen in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. In: *Olk, Th./H.-U. Otto* (Hg.), *Soziale Dienste im Wandel 1. Helfen im Sozialstaat*. Neuwied/Darmstadt, S. 285-326
- Germain, C.*, 1974: Soziale Einzelhilfe und Wissenschaft: eine historische Auseinandersetzung. In: *Roberts, R. W./R. H. Nee* (Hg.), *Konzepte der sozialen Einzelhilfe*, Freiburg, S. 17-46
- Hörster, R.*, 1986: Berufsfeldbezug und Wissenschaftlichkeit. In: *Neue Praxis* 16, H. 3, S. 249-256
- Hoffmann, N./M. Frese*, 1975: Verhaltenstherapie in der Sozialarbeit. Salzburg
- Lau, Th./St. Wolff*, 1982 a: Wer bestimmt hier eigentlich, wer kompetent ist? Eine Kritik an Modellen kompetenter Sozialarbeit. In: *Müller, S. u. a.* (Hg.), *Handlungskompetenz in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik I*, Bielefeld, S. 261-302
- Lau, Th./St. Wolff*, 1982 b: Grenzen von Modellen sozialpädagogischer Kompetenz. In: *Neue Praxis* 12, H. 4, S. 299-306
- Lenzen, D.*, 1980: »Alltagswende« – Paradigmenwechsel? In: *Derselbe* (Hg.), *Pädagogik und Alltag*. Stuttgart, S. 7-25
- Lüders, Chr.*, 1987: Der »wissenschaftlich ausgebildete Praktiker« in der Sozialpädagogik – zur Notwendigkeit der Revision eines Programms. In: *ZfPäd.* 33, H. 5, S. 635-653
- Luhmann, N./K.-E. Schorr*, 1979: Das Technologieproblem der Erziehung und die Pädagogik. In: *ZfPäd.*, 25, H. 2, S. 345-365
- Luhmann, N./K.-E. Schorr* (Hg.), 1986: Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt

- Matthes, J.*, 1964: Gesellschaftspolitische Konzeptionen im Sozialhilfrecht, Stuttgart
- Meinhold, M./E. Guski*, 1984: Art. Einzelfallhilfe. In: *Eyferth, H./H.-U. Otto/H. Thiersch* (Hg.), *Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik*. Neuwied/Darmstadt, S. 271-281
- Müller, B.*, 1982: Zum Stellenwert von Konzepten sozialpädagogischer Handlungskompetenz. In: *Neue Praxis* 12, H. 4, S. 306-317
- Müller, B.*, 1988: Praktisches Engagement und Wissenschaft – Thesen zum Entwicklungsstand eines sozialpädagogischen Dilemmas. In: *Mühlfeld, C. u. a.* (Hg.), *Brennpunkte Sozialer Arbeit. Mehr Professionalität – mehr Lösungen? Die professionspolitische Zerreißprobe der Sozialarbeit*. Frankfurt, S. 31-45
- Müller, C. W.*, 1988: *Wie Helfen zum Beruf wurde*. Bd. 2. Eine Methodengeschichte der Sozialarbeit 1945-1985. Weinheim/Basel
- Müller, S./H.-U. Otto/H. Peter/H. Sünker*, 1982/1984: *Handlungskompetenz in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik I und II*, Bielefeld
- Neumann, D./J. Oelkers*, 1984: »Verwissenschaftlichung« als Mythos? Legitimationsprobleme der Lehrerbildung in historischer Sicht. In: *ZfPäd.* 30, H. 2, S. 229-252
- Oelkers, J.*, 1976: *Die Vermittlung zwischen Theorie und Praxis in der Pädagogik*. München
- Oevermann, U.*, 1981: *Professionalisierung der Pädagogik – Professionalisierbarkeit pädagogischen Handelns*. Unveröffentlichtes Manuskript. Berlin
- Oevermann, U.*, 1983: Hermeneutische Sinnrekonstruktion. In: *Garz, D./K. Kraimer* (Hg.), *Brauchen wir andere Forschungsmethoden?* Frankfurt, S. 113-155
- Olk, Th./S. Müller/H.-U. Otto*, 1981: Sozialarbeitspolitik in der Kommune – Argumente für eine aktive Politisierung der Sozialarbeit. In: *Müller, S./Th. Olk/H.-U. Otto* (Hg.), *Sozialarbeit als soziale Kommunalpolitik*, Neuwied/Darmstadt, Sonderheft 6 der *Neuen Praxis*, 11, S. 5-25
- Olk, Th.*, 1986: *Abschied vom Experten. Sozialarbeit auf dem Weg zu einer alternativen Professionalität*. Weinheim/München
- Peters, H.*, 1971: Die mißlungene Professionalisierung der Sozialarbeit. In: *Otto, H.-U./K. Utermann*, *Sozialarbeit als Beruf. Auf dem Weg zur Professionalisierung?* München, S. 99-123
- Sachße, Ch.*, 1986: *Mütterlichkeit als Beruf. Sozialarbeit, Sozialreform und Frauenbewegung 1871-1929*. Frankfurt
- Salomon, A.*, 1908: *Soziale Frauenbildung*. Berlin
- Salomon, A.*, 1927: *Die Ausbildung zum sozialen Beruf*. Berlin

Schmied-Kowarzik, W./D. Benner, 1970: Theorie und Praxis. In: Speck, J./G. Wehle (Hg.), Handbuch pädagogischer Grundbegriffe, Bd. II. München, S. 590-623

Terhart, E., 1988: Professionen in Organisationen: Institutionelle Bedingungen der Entwicklung von Professionswissen. Ms des Referates, gehalten auf dem DGfE-Kongress in Saarbrücken

Thiersch, H., 1986: Die Erfahrung der Wirklichkeit, Weinheim/München

Tuggener, H., 1971: Social Work. Versuch einer Darstellung und Deutung im Hinblick auf das Verhältnis von Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Weinheim/Berlin/Basel

Weniger, E., 1957: Theorie und Praxis der Erziehung. In: Ders., Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Weinheim, S. 7-22

Lebensformen und Normalisierung