

Selma Haupt, Tilman Kallenbach,
Nils Klevermann (Hrsg.)

Ein Glossar zum Praxisverständnis Sozialer Arbeit

Praxis als gemeinsame Spurensuche



DGSA

Theorie, Forschung und Praxis
der Sozialen Arbeit | Band 30

Verlag Barbara Budrich



Ein Glossar zum Praxisverständnis Sozialer Arbeit

Buchreihe
Theorie, Forschung und Praxis
der Sozialen Arbeit

herausgegeben von der
Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA)

Prof. Dr. Kathrin Aghamiri
Prof. Dr. Stefan Borrmann
Prof. Dr. Miriam Burzlaff
Prof. Dr. Julia Franz
Prof. Dr. Anne van Rieën
Prof. Dr. Christian Spatscheck
Prof. Dr. Claudia Steckelberg

Band 30

Selma Haupt
Tilman Kallenbach
Nils Klevermann (Hrsg.)

Ein Glossar zum Praxisverständnis Sozialer Arbeit

Praxis als gemeinsame Spurensuche

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2026

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

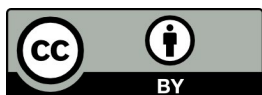
Gedruckt auf FSC®-zertifiziertem Papier, CO₂-kompensierte Produktion. Mehr Informationen unter <https://budrich.de/nachhaltigkeit/>. Printed in Europe.

© 2026 Dieses Werk ist beim Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0):

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der Urheber*innen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.

Stauffenbergstr. 7 | D-51379 Leverkusen | info@budrich.de | www.budrich.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84743411>).

Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN	978-3-8474-3411-5 (Paperback)
eISBN	978-3-8474-3349-1 (PDF)
DOI	10.3224/84743411

Druck: Libri Plureos, Hamburg

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Satz: Linda Kutzki, Berlin – www.textsalz.de

Lektorat: Jens Ossadnik, Aach – www.rundumtext.de

Vorwort

Zur Schriftenreihe der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit

Für die Auseinandersetzung in fachlichen, gesellschaftlichen und politischen Diskursen benötigen Wissenschaftler*innen und Fachkräfte Sozialer Arbeit fundiertes Wissen, um Theorien und Konzepte weiterzuentwickeln, etablierte Sicht- und Handlungsweisen zu hinterfragen und allzu einfachen Erklärungsmustern zu begegnen. Das für die Soziale Arbeit relevante Wissen bezieht sich dabei auf soziale Phänomene, die als problematisch wahrgenommen werden und die in ihrer Genese und im gesellschaftlichen Kontext zu analysieren sind. Ebenso sind der fachliche, der gesellschaftliche und der politische Umgang mit diesen Phänomenen relevant.

Die Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA) setzt sich seit ihrer Gründung im Jahr 1989 dafür ein, die Rahmenbedingungen zur Generierung neuer Erkenntnisse stetig zu verbessern und Wissen aus den professionellen und disziplinären Diskursen so aufzubereiten, dass es eine gute Verbreitung erfährt und langfristig zur Verfügung steht.

In den letzten Jahrzehnten haben sich Disziplin und Profession Sozialer Arbeit stetig weiterentwickelt und ausdifferenziert. Dies bildet sich auch in der kontinuierlich wachsenden Mitgliederzahl der DGSA und der Neugründung von Sektionen und Fachgruppen in der wissenschaftlichen Fachgesellschaft ab. Einige der für die Soziale Arbeit maßgeblichen Rahmenbedingungen haben mit diesen Entwicklungen noch nicht Schritt gehalten. Hier liegen Ansatzpunkte für das Engagement der DGSA. Die Fachgesellschaft setzt sich seit Jahren für eine der Forschung der Sozialen Arbeit adäquate Forschungsförderung der hierfür maßgeblichen Institutionen und entsprechende Strukturen an den Hochschulen ein. Für Begutachtungen von Forschungsanträgen wurde eine eigene Forschungsethikkommission etabliert, ein von den Mitgliedern entwickelter Forschungsethikkodex bietet Orientierung im Forschungsprozess. Um es jungen Wissenschaftler*innen zu ermöglichen, in der Wissenschaft Soziale Arbeit zu promovieren, fordert die DGSA ein eigenes Promotionsrecht für Professor*innen an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften und hat Qualitätskriterien für die Begleitung von Promotionen entwickelt. Die Fachgesellschaft engagiert sich für die stetige Weiterentwicklung von Studiengängen Sozialer Arbeit, und mit dem Kerncurriculum wurde Hochschulen ein orientierender Rahmen für die Konzipierung solcher Studiengänge zur Verfügung gestellt. Nicht zuletzt greift die DGSA gesellschaftlich relevante Fragen auf und positioniert sich zu aktuellen gesellschaftspolitischen Themen.

Die Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung von Disziplin und Profession Sozialer Arbeit und das vielfältige Engagement der DGSA bilden sich auch in den Publikationen im Rahmen der Schriftenreihe der DGSA ab. Diese umfasst

seit 2010 neben den Sammelbänden zu den Jahrestagungen vor allem Bände, die von den Sektionen und Fachgruppen gestaltet werden und häufig aus den von ihnen veranstalteten Tagungen und Workshops resultieren. Darüber hinaus werden in der Schriftenreihe Bände publiziert, die aktuelle gesellschaftliche Themen und fachliche Fragestellungen aufgreifen, welche für die Soziale Arbeit und die Wissenschaft Soziale Arbeit von Bedeutung sind.

Die Reihe wendet sich an Lehrende, Forschende, Fachkräfte und Studierende der Sozialen Arbeit sowie benachbarter Disziplinen und Professionen, die sich ebenfalls mit den Gegenständen der Sozialen Arbeit befassen. Mit den vielfältigen Bänden im Rahmen der Reihe laden wir die Leser*innen dazu ein, sich aktiv in die Diskurse einzubringen und die Wissenschaft Soziale Arbeit mitzugestalten.

Berlin, Bremen, Düsseldorf, Landshut, Münster, Neubrandenburg
im September 2025

*Die Herausgeber*innen*

Kathrin Aghamiri
Stefan Borrmann
Miriam Burzlaff
Julia Franz
Anne van Rießen
Christian Spatscheck
Claudia Steckelberg

Inhalt

Vorwort	5
Praxis als Phänomen – eine Einleitung	13
<i>Selma Haupt, Tilman Kallenbach und Nils Klevermann</i>	
Praxis als Geschehen	
Praxis als soziales Vollzugsgeschehen	25
<i>Dominik Farrenberg</i>	
Praxis als relationales Geschehen	28
<i>Sebastian Rahn</i>	
Praxis als Ort sozialer Praktiken	32
<i>Stephan Kösel</i>	
Praxis als soziomateriell	36
<i>Heike Gerdes</i>	
Praxis als Subjektivierung	39
<i>Nina Jann</i>	
Praxis als Konstruktion der Anderen	42
<i>Alexander Bernhardt und Niklas Pöhnert</i>	
Praxis als Arbeit an Biografien	45
<i>André Epp</i>	
Praxis als Messen ohne Vermessenheit	49
<i>Johannes Mertens</i>	
Praxis als Bergtour	52
<i>Christopher Romanowski-Kirchner</i>	
Praxis als Prozess	56
<i>Werner Schöning</i>	
Praxis als Prozessbearbeitung	60
<i>Kerstin Hoffmann-Peck</i>	
Praxis als kontinuierlicher Verbesserungsprozess	63
<i>Samuel Scherer</i>	

Praxis als Ko-Konstrukteurin von Wissen	66
<i>Nadya Gharaei und Alexander Parchow</i>	
Praxis als Forschungspraxis	70
<i>Amancay Jenny und Anna-Maria Penetsdorfer</i>	
Praxis als Konstruktion von Fachlichkeit	73
<i>Josefine Wähler</i>	
Praxis als Forschungsk Kooperation	77
<i>Saskia Engelhardt, Lea Pauls, Elisa Bongard und Leonie von Reisenauer</i>	
Praxis als Organisation wissenschaftlicher Informationsinfrastruktur	81
<i>Lara-Sophia Bredow, Julia Brielmaier und Stephanie Pigorsch</i>	
Praxis als eindeutig mehrdeutiger Begriff	85
<i>Daniel Erdmann</i>	

Praxis als Erfahrung

Praxis als Be*Schämung	95
<i>Eva Schramm</i>	
Praxis als schamauslösend	98
<i>Tina Heitmann</i>	
Praxis als Grenzerfahrungen	102
<i>Daniela Cornelia Stix</i>	
Praxis als Ermessen und Zumutung	106
<i>Jonas Bischof, Lukas Neuhaus und Anna Zoss</i>	
Praxis als Ambiguitätstoleranz	109
<i>Jannik Weidemann</i>	
Praxis als Aushalten und Gestalten von Widersprüchen	113
<i>Timo Schreiner</i>	
Praxis als künstlerisch-ästhetischer Erfahrungsraum	116
<i>Anna Pilchowski</i>	
Praxis als sinnlich erfahrbare Aneignung	120
<i>Thomas Harmsen</i>	
Praxis als Scheitern	123
<i>Jochen Hotstegs</i>	

Praxis als Verletzung	126
<i>Thure Alting, Benny Momper und Julian Timothy Schütz</i>	
Praxis als Widerfahrnis	129
<i>Julius Späte</i>	

Praxis als Positionierung

Praxis als EntÄnderung	135
<i>Susanne Bücken und Annette Müller</i>	
Praxis als dekoloniales Handeln	139
<i>Jasmin Mouissi</i>	
Praxis als adultismuskritische Haltung	143
<i>Dorothee Schäfer und Rita Richter Nunes</i>	
Praxis als Schutzort	147
<i>Rosa Berger-Keller</i>	
Praxis als demokratische Positionierung	151
<i>Maren Koletzko und Thomas Altenhöner</i>	
Praxis als politisches Projekt	154
<i>Tilman Kallenbach</i>	
Praxis als kritisch-reflexiver Möglichkeitsraum	157
<i>Vanessa Kinzebach</i>	
Praxis als Gewerkschaftsmitglied	161
<i>André Heinz</i>	
Praxis als Teilhabe	165
<i>Wolf Rainer Wendt</i>	
Praxis als Betriebs- und Beschäftigungsrealitäten	169
<i>Marcel Pietsch, Pascal Krimmer und Annemarie Graf-van Kesteren</i>	
Praxis als das Fremde im Anderen achten	174
<i>Thomas Bek</i>	
Praxis als Frage der Haltung	178
<i>Laura Stach</i>	
Praxis als Entwicklung einer professionellen Haltung	182
<i>Melissa Manzel</i>	

Praxis als kulturelle Übersetzung	185
<i>Philipp Seitz</i>	
Praxis als reflektierter Forschungsprozess	189
<i>Stephanie Haug und Hannah Jesgarz</i>	
Praxis als überformende Kolonialisierung	193
<i>Stefan Godehardt-Bestmann</i>	
Praxis als Verstehen	196
<i>Tim Wersig</i>	

Praxis als Handeln

Praxis als Doing Social Work	201
<i>Kathrin Aghamiri, Rebekka Streck und Ursula Unterkofler</i>	
Praxis als Nichtwissen	205
<i>Philip Krüger</i>	
Praxis als Unplanbares planen	208
<i>Katrin Peyerl</i>	
Praxis als Diffusitäten bespielen	212
<i>Kathrin Aghamiri, Rebekka Streck und Ursula Unterkofler</i>	
Praxis als Improvisation	216
<i>Marlen Gnerlich</i>	
Praxis als professionelles improvisiertes Handeln	220
<i>David Lehnerer</i>	
Praxis als Herstellung und Überwindung von Routine(n)	224
<i>Michael Domes und Jutta Harrer-Amersdorffer</i>	
Praxis als Regelmäßigkeit	228
<i>Laura Weber</i>	
Praxis als Alltägliches disziplinieren	232
<i>Kathrin Aghamiri, Rebekka Streck und Ursula Unterkofler</i>	
Praxis als Vertrauensgewinnung	236
<i>Sandra Tiefel und Julia Hille</i>	
Praxis als Arbeitsbeziehungen	241
<i>Julian Gerigk und Jens Vogler</i>	

Praxis als Entscheiden	245
<i>Barbara Quadflieg, Jacqueline Rösler, Annette Schmitt und Selma Haupt</i>	
Praxis als normative Kommunikation	249
<i>Sophia Heying</i>	
Praxis als Fehler machen	252
<i>Selma Haupt und Silvia Hamacher</i>	
Praxis als Arbeit mit Social Media	256
<i>Christina Dinar</i>	
Praxis als klient:innenabstinentes Handeln	260
<i>Claudia Mayer</i>	
Praxis als Balanceakt	263
<i>Franziska Weiser und Lars Weiser</i>	
Praxis als Vermittlung von Interessen	267
<i>Kai-Frederik Kaussow</i>	

Praxis als Lernen

Praxis als Ort der Verunsicherung	273
<i>Dagmar Fenninger-Bucher</i>	
Praxis als Identitätsangebot	277
<i>Ina Conen und Lukas Leinders</i>	
Praxis als kontinuierliche Pendelbewegung	281
<i>Alexandra Roth und Sonja Burkard</i>	
Praxis als forschendes Verstehen	284
<i>Isabell Klötzer, Melina Riebisich, Johannes Kloha und Julia Reimer</i>	
Praxis als kontinuierlicher Bezugspunkt im Studium	288
<i>Oliver Schleck, Manuel Niemann und Tim Isenberg</i>	
Praxis als Risiko	293
<i>Julia Breuer-Nyhssen</i>	
Praxis als Einheit von Theorie und Praxis	296
<i>Matthias Euteneuer</i>	
Praxis als Entwicklungsraum einer übergreifenden Handlungskompetenz	300
<i>Heiko Hirth</i>	

Praxis als professioneller Lernort	303
<i>Clara Voget und Luisa Streckenbach</i>	
Praxis als Reflexionsort für Studierende	306
<i>Mirjana Zipperle</i>	
Praxis als Spagat	310
<i>Kristina Kieslinger</i>	
Praxis als Lern- und Studienort	313
<i>Kirsten Witte</i>	
Praxis als Lernfeld	316
<i>Jaye Lou Zalas</i>	
Praxis als Minenfeld	319
<i>Maria Maja Steffensen</i>	
Praxis als Ort arbeitsmoralischer Sozialisation	322
<i>Andreas Sprack</i>	
Praxis als Qualitätsmerkmal	325
<i>Selma Haupt, Tilman Kallenbach und Nils Klevermann</i>	
Praxis als Berufungschance	329
<i>Lea Heyer, Sylvia Nienhaus und Franziska Proskawetz</i>	
Autor:innenverzeichnis	333

Praxis als Phänomen – eine Einleitung

Selma Haupt, Tilman Kallenbach und Nils Klevermann

Der Titel dieses Sammelbandes „Ein Glossar zum Praxisverständnis Sozialer Arbeit. Praxis als gemeinsame Spurensuche“ markiert nicht nur das Zwischenergebnis einer intensiven Diskussion mit Kolleg:innen über den Begriff der Praxis in der Sozialen Arbeit, sondern lässt sich zugleich als Antwort auf die vielen Fragen verstehen, die sich in diesem Prozess gestellt haben. Wenn von „der Praxis“ die Rede ist, dann scheint das, was damit gemeint ist, häufig klar und eindeutig. Zumindest auf den ersten Blick. Das ist kaum verwunderlich, bildet Praxis, meist mit einem bestimmten Artikel versehen, für die Soziale Arbeit als Disziplin und Profession, als Alltag, Handlungsfeld oder Lehr- und Forschungsgegenstand einen – wenn nicht *den* – wesentlichen Bezugspunkt. Bei näherem Hinsehen zeigt sich jedoch die Vieldeutigkeit des Begriffs. Jede:r, der:die in der Sozialen Arbeit tätig ist, zu ihr forscht und lehrt oder sie studiert, kann mit dem Wort Praxis etwas assoziieren, wenn auch mit, wie dieser Band zeigt, etwas anderem. Der Sammelband möchte genau diesen Möglichkeitsraum des Phänomens zwischen Bestimmtheit und Unbestimmtheit aufspannen und zu einer gemeinsamen Diskussion einladen.

In der Sozialen Arbeit gibt es zahlreiche Auseinandersetzungen mit dem Theorie-Praxis-Verhältnis, mit dem Praxisbezug der Hochschulen, der Notwendigkeit des Praxistransfers sowie mit Fragen der Praxisforschung (Munsch 2012; Winkler 2017; Görtler/Thielemann 2025). Weniger umfassend verhandelt ist hingegen die Frage, was Praxis als Praxis auch in ihrer Uneindeutigkeit ausmacht. Dass diese nicht nur für die Soziale Arbeit zutrifft, zeigt auch die Wissenschaftsforschung. So weist David Kaldewey darauf hin, dass beim Begriff Praxis eine auf den ersten Blick „fast schon absurde Mehrdeutigkeit des Ausdrucks auf[fälle], der als Synonym für ‚Handeln‘, ‚Erfahrung‘, ‚Leben‘ oder auch ‚Realität‘ verwendet werden“ (Kaldewey 2013: 165) kann. Praxis, so führt er aus, ist derart im Vergleich zu *Wissenschaft* und *Theorie* „ein Handeln, welches weiter blickt, sich am Leben jenseits der Wissenschaft orientiert und damit zum Erfolg“ (ebd.: 166) führe. Damit macht er deutlich, dass die Theorie-Praxis-Unterscheidung „asymmetrisch gebaut“ (ebd.: 167) ist. Während die Seite der Praxis die „eigentliche Realität“ markiert und sie dabei „eine Aura der Fraglosigkeit, der Selbstverständlichkeit, der Weltlichkeit“ transportiert, erscheint die Seite der Theorie als „gedankenblaß, weltfremd [und] abgehoben“ (ebd.: 167).

Als Wissenssoziologe arbeitet Kaldewey heraus, inwiefern sich Praxis „als generalisierte Fremdreferenz des Wissenschaftssystems“ (ebd.: 173) konzipieren lässt. Sie könne als von der Wissenschaft selbst „zur alltäglichen Orientierung verwendetes Schema begriffen“ werden, sodass „keinerlei Versöhnungsbedarf“ zwischen Wissenschaft und Praxis bestehe. Praxis ist somit ein „wissenschaftliches Konstrukt“ (ebd.: 421), das jedoch dann begriffliche Schwierigkeiten bereitet, wenn es nicht nur das andere, das Außen, eben Nicht-Wissenschaft ist, sondern zum Bezugspunkt für die Relevanz dessen wird, was Wissenschaft leistet. Fokussiert man das Feld der Praxis, so zeigt sich die Uneindeutigkeit dieses Phänomens. Bereits Luhmann hat mit dem Hinweis auf das Technologiedefizit auf die notwendige Uneindeutigkeit (sozial-)pädagogischer Praxis verwiesen (Luhmann/Schorr 1982). Da Menschen also keine Maschinen sind, die nur richtig bedient werden müssen, ist auch die Praxis, in der Menschen miteinander umgehen, immer vielfältig und widersprüchlich. Praxis als Phänomen, so wird es auch im Verständnis von Professionalität und professionellem Handeln deutlich, ist uneindeutig. Und eben mit dieser Uneindeutigkeit müssen die Professionellen umgehen (lernen) (Dewe/Otto 2018: 1204; Helsper 2021: 143; Breuer-Nyhsen 2023: 2).

Angesichts der aufgezeigten notwendigen Uneindeutigkeit von Praxis kann hier kein schließendes Verständnis vorgelegt werden. Vielmehr geht es darum, die unterschiedlichen Betrachtungen und Beschreibungen des *Phänomens Praxis* sowie die sich dort zeigenden „Strukturen und Unterschiede“ (Wehrle 2022: 29) zu identifizieren.

Eine phänomenologische Perspektive auf Praxis – das Anliegen des Bandes

In diesem Band möchten wir jener für die Soziale Arbeit unbestritten konstitutiven und zugleich unbestimmten – vielleicht sogar unbestimmbaren – Klammer nachgehen, die in dem Begriff Praxis zum Ausdruck kommt. Aus phänomenologischer Perspektive gehen wir davon aus, dass es Praxis gibt, als Phänomen, welches für die Soziale Arbeit von großer Relevanz ist, jedoch wesentlich leichter in seinen konkreten Ausprägungen als in seiner allgemeinen Struktur zu beschreiben ist. Konkret stellen sich uns die Fragen: Was macht die Praxis der Sozialen Arbeit *als Praxis* aus? Wie lässt sich die Praxis der Sozialen Arbeit beschreiben, erkennen, erfassen, differenzieren und strukturieren?

Phänomenologisch lässt sich die beschriebene Uneindeutigkeit als Ungenauigkeit im Verhältnis von Sprache und Erfahrung begründen. Diese entsteht in einem „Zirkel von Vorgängigkeit und Nachträglichkeit“ (Brinkmann 2015: 531). Dabei wird die „Vorgängigkeit der Theorie (als Entwurf, als formierender Blick, als selegierendes Prinzip) [...] mit der Vorgängigkeit der Praxis (im Feld bzw. Horizont) konfrontiert. Sie treffen dort jeweils auf ihre eigene Nachträglichkeit, nämlich sich als Erfahrung immer nur retrospektiv oder signifikativ fassen zu

können und sich als Theorie damit in einem anderen Register zu befinden und sich einer anderen Logik bedienen zu müssen“ (ebd.). Diese Brüchigkeit sowie Bezogenheit von Sprache und Erfahrung, von Begrifflichkeit und Praxis (als Gegenstück zu Theorie) zeigt sich auch hinsichtlich des Phänomens der Praxis Sozialer Arbeit.

Diese phänomenologische Perspektive fragt nicht essentialisierend nach einem ‚echten‘ Kern oder einer ‚wahren‘ Substanz. Vielmehr versteht sie die „Präsenz der Oberfläche selbst [...] [als den] Ort, an dem sich etwas zeigt“ (ebd.: 532). In diesem Sinne möchten wir gemeinsam mit den versammelten Autor:innen zusammentragen, wie sich Praxis zeigt bzw. in welcher Form sie sichtbar wird. Ziel ist es, herauszuarbeiten, was das Phänomen Praxis in der Sozialen Arbeit kennzeichnet.

Ausgangspunkt phänomenologischen Forschens bildet die Subjektivität der Forschenden und Schreibenden, also die Erste-Person-Perspektive. Ihre subjektiven Erfahrungen, Perspektiven und Positionierungen sollen in diesem Sammelband zusammengetragen werden, um Praxis als Phänomen erleben, verstehen, erfassen und reflektieren zu können. Eine Form, sich dem Phänomen Praxis zu nähern, bilden somit die hier zusammengestellten Beschreibungen von „Praxis als ...“. Dabei ist es Ziel phänomenologischer Beschreibungen, „zwischen verschiedenen Aspekten, Weisen, Qualitäten oder Intensitäten in der jeweiligen Erscheinung zu unterscheiden“ (Wehrle 2022: 29). Entsprechend dem Gedanken „Beschreiben ist [...] Differenzieren“ (ebd.) wollen wir mit den vielfältigen Beschreibungen Unterschiede, Gemeinsamkeiten und Zusammenhänge herausarbeiten. Der Sammelband versteht sich als Kartierung des „Etwas-als-Etwas-Wahrnehmen“ (Brinkmann 2015: 533) mit Blick auf die Praxis Sozialer Arbeit.

Der Versuch, die Unbestimmbarkeit zu ordnen – die Systematisierung der Beiträge

Bevor wir uns dem Praxisbegriff und den zusammengestellten Beschreibungen zuwenden, gilt es offenzulegen, mit welcher Einladung diese Texte entstanden sind: Im Call for Articles haben wir als Herausgeber:innen angekündigt, dass wir mit diesem Sammelband der Frage nachgehen wollen, was *Praxis als Praxis* ausmacht. Die aus den Einreichungen entstehende Sammlung haben wir als ein Glossar konzipiert, in dem verschiedene Lesarten und Perspektiven unter dem von den Autor:innen gewählten Begriff der Praxis Sozialer Arbeit versammelt werden. Unser Ziel war es, möglichst vielfältige und anregende Perspektiven auf Praxis von Kolleg:innen aus der Wissenschaft und Praxis Sozialer Arbeit einzufangen. Wir haben dazu eingeladen, in einem kurzen Beitrag ein Verständnis von „Praxis als ...“ darzulegen. Mit dem Glossar möchten wir neue Perspektiven auf Praxis sowohl innerhalb als auch außerhalb der Wissenschaft bündeln.

Wir waren von der großen Resonanz auf diese Einladung überwältigt und haben die hier versammelten 81 Einreichungen für einen Beitrag ausgewählt. Die Beiträge zeichnen sich durch eine enorme Vielfalt aus. Die Systematisierung entlang der Kapitel *Praxis als Geschehen*, *Praxis als Erfahrung*, *Praxis als Positionierung*, *Praxis als Handeln* und *Praxis als Lernen* ist im Verlauf unserer Auseinandersetzung mit den Texten entstanden. Sie erfüllt nicht nur eine ordnende Funktion, sondern dient auch dazu, Perspektiven zusammenzuführen, Wissen zu strukturieren und so den Begriff der Praxis in seiner Pluralität und (Un-)Bestimmtheit abzubilden:

In dem Kapitel **Praxis als Geschehen** sind die Beiträge zusammengestellt, die sich mit systematischen Fragen danach beschäftigen, was dort passiert, wo von Praxis gesprochen wird, oder wie sich das ereignet, was mit dem Begriff Praxis benannt wird. Die unterschiedlichen Zuschnitte, Schwerpunktsetzungen und theoretischen Perspektiven ermöglichen, das Phänomen Praxis zu umreißen. Praxis als Geschehen erweist sich dabei als komplexes Unterfangen, welches sich zwischen dem Handeln, Erleben und Dasein von Adressat:innen, Fachkräften, Organisationen und weiteren Gegebenheiten, wie etwa Materialität, professionellen Erwartungen, feldspezifischen Eigenheiten und gesellschaftlichen Bedingungen, ereignet.

Dieses Sich-Ereignen zeigt sich als ein soziales Geschehen, das durch unterschiedliche Bezüge der handelnden Subjekte bestimmt ist. Insbesondere der Subjektstatus und die Subjektivität der Adressat:innen verlangt mit Blick darauf, was passiert, wenn von Praxis gesprochen wird, besondere Aufmerksamkeit. Als zentrale Form des Geschehens von Praxis lässt sich Prozesshaftigkeit identifizieren, die sowohl die Organisation und Organisiertheit, die Arbeitsabläufe und die Fallverläufe als auch die persönliche und zwischenmenschliche Beziehungsentwicklung betreffen. Schließlich steht Wissen von und über Praxis und somit die Frage der Wissensproduktion zur Debatte. Hierbei zeigt sich, dass dies Fragen danach aufwirft, aus welcher Perspektive, mit welchem Zuschnitt und welcher Legitimität dieses Wissen erzeugt, verhandelt, verteilt und benannt wird.

Das Kapitel beginnt mit den Beiträgen, die aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven Praxis als soziales Geschehen erfassen (Farrenberg; Rahn; Kösel; Gerdes). Anschließend sind diejenigen Beiträge zusammengefasst, die den Subjektstatus und die Subjektivierung von Adressat:innen als entscheidend für das, was in Praxis passiert, herausstellen (Jann; Bernhardt & Pöhnert; Epp; Mertens). Die Frage, wie sich das, was in der Praxis passiert, strukturiert, steht im Fokus der Beiträge, die sich mit Praxis als Prozess befassen (Romanowski-Kirchner; Schönig; Hoffmann-Peck; Scherer). Das Kapitel schließt mit den Beiträgen, die sich Fragen der Wissensproduktion als Praxis widmen und dabei das Wissen von Adressat:innen, Fachkräften und Forschenden betrachten und verschränken (Gharai & Parchow; Jenny & Penetsdorfer; Wähler; Engelhardt, Pauls, Bongard & von Reisenauer; Bredow, Brielmaier & Pigorsch; Erdmann).

Im Kapitel **Praxis als Erfahrung** sind Beiträge versammelt, die danach fragen, wie Praxis erfahren und erlebt wird. Erfahrung meint hier vor allem gewonnene Erkenntnisse auf einer affektiven und emotionalen Ebene. Die Beiträge beleuchten einerseits positive Erfahrungen wie persönliche Entwicklung, Teilhabe, Aneignung und Lernerfahrungen, andererseits aber auch herausfordernde Erfahrungen des Aushaltens und Widerfahrens sowie Gefühle von Scham, Zumutung, Scheitern und Verletzung.

Im Fokus stehen sowohl die Erfahrungen der Fachkräfte als auch die der Adressat:innen. Deutlich wird, dass Affekte und Emotionen in einem Spannungsfeld zwischen den komplexen und vielstimmigen Anforderungen an professionelles Handeln sowie den strukturellen Rahmenbedingungen und Gegebenheiten der Praxis entstehen. Erfahrungen können dabei sowohl gezielt hervorgerufen als auch unbeabsichtigte Folgen von Praxis sein. Sie sind untrennbar mit der Professionsgeschichte, methodischem Handeln, Ausbildung und Professionalisierung sowie dem praktischen Berufsalltag verbunden. Alle Beiträge regen dazu an, die vielfältigen – oftmals auch negativ erlebten – Erfahrungen der Praxis zum Gegenstand der Reflexion zu machen. So können die Erfahrungen von Adressat:innen und Fachkräften, die die Praxis konstituieren, bewusst gemacht, ihre (un)intendierten Folgen abgeschätzt und ein professioneller Umgang damit gefunden werden.

Das Kapitel beginnt mit zwei Beiträgen, die sich mit der Erfahrung von Scham von Fachkräften auseinandersetzen (Schramm; Heitmann). Darauf folgen Beiträge, die das Aushalten und Gestalten von Widersprüchen und Grenzerfahrungen in den Blick nehmen (Stix; Bischof; Neuhaus & Zoss; Weidemann; Schreiner). Anschließend wird Praxis als Aneignungs- und Erfahrungsraum diskutiert (Pilchowski; Harmsen), bevor drei Beiträge die negativen Erfahrungen von Adressat:innen in den Mittelpunkt stellen (Hotstegs; Alting, Momper & Schütz; Späte).

Im Kapitel **Praxis als Positionierung** versammeln sich Beiträge, die danach fragen, wie Praxis unter den jeweiligen berufspraktischen und gesellschaftlichen Bedingungen entsteht und gestaltet wird. Positionierung meint dabei sowohl das Positioniert-Werden als auch das Sich-Selbst-Positionieren sowie die Relationen zwischen diesen Positionen. Die Beiträge beleuchten dies auf der Ebene einzelner Adressat:innen und Fachkräfte, von Institutionen und Organisationen sowie in gesamtgesellschaftlicher Perspektive.

Im Fokus stehen gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse, die nicht nur die Gesellschaft, sondern ebenso Disziplin und Profession sowie die Lebenswelten von Adressat:innen und Fachkräften strukturieren. Diese Strukturen werden einerseits in ihren gewaltvollen und einschränkenden Dimensionen in den Blick genommen, zugleich aber auch in ihrer (potenziellen) Veränderbarkeit gedacht. Praxis wird so als etwas Gegebenes – und Gewordenes – kritisch befragt und zugleich emanzipatorisch auf ihre Möglichkeiten hin geöffnet. Positionierungen erweisen sich damit stets als Teil professionellen Handelns. Eine reflexiv-kritische Praxis nimmt die Bedingungen ihrer eigenen Erbringung ebenso in den

Blick wie ihre Subjekte. Damit verknüpfen sich Fragen nach gesellschaftlichem Wandel, nach Institutionen- und Organisationsentwicklung, nach Fallverstehen und nach konkretem professionellem Handeln.

Das Kapitel beginnt mit Beiträgen, die Positionierungen im Kontext von Differenzkategorien und Ungleichheitsverhältnissen thematisieren (Bücken & Müller; Mouissi; Schäfer & Richter Nunes; Berger-Keller). Daran schließen sich Beiträge an, die Praxis im Rahmen gesellschafts- und disziplinpolitischer Entwicklungen verorten (Koletzko & Altenhöner; Kallenbach; Kinzebach; Heinz; Wendt; Pietsch, Krimmer & Graf-van Kesteren). Anschließend wird Praxis als Haltung zwischen Adressat:innen und Fachkräften diskutiert (Bek; Stach; Manzel), bevor Beiträge aus den komplexen Positionierungen methodische Konsequenzen ableiten (Seitz; Haug & Jesgarz; Godehardt-Bestmann; Wersig).

Im Kapitel **Praxis als Handeln** sind diejenigen Texte versammelt, die danach fragen, wie gehandelt wird. Aufgezeigt wird, welche Spannungsfelder bestimmt, welche Eckpunkte eingezogen, welche Widersprüche benannt und welche Umgangsweisen im Handeln der Professionellen thematisiert werden. Definiert wird das Handeln von Sozialarbeiter:innen dabei zunächst grundlegend, als von ihrem Auftrag als Professionelle bestimmtes. Dieser Auftrag zeigt sich als einerseits handlungsfeldabhängig spezifisch und wird doch allgemein als Adressat:innenorientierung, Subjektorientierung und entsprechend an den Bedarfen derselben ausgerichtet thematisiert. Als Ziel der Arbeit mit den Adressat:innen gilt es dabei grundlegend, professionell zu handeln und entsprechend handlungsfähig zu sein. Dieses professionelle Handeln wird entsprechend dem je zu Grunde liegenden Professions- und Professionalitätsverständnis darauf befragt, ob es den Ansprüchen, z. B. der Partizipation, der Bedarfs- und Subjektorientierung, genügt. Thematisiert werden hier Kriterien, Prinzipien und Normen, die für ein gutes, legitimes, richtiges oder angemessenes Handeln einen Maßstab bilden können.

Das professionelle Handeln von Sozialarbeitenden wird dabei in einem komplexen Spannungsfeld von kontingenten, ungewissen, unberechenbaren, unplanbaren, unvorhersehbaren, irritierenden Bedingungen und der gleichzeitigen Notwendigkeit von Routinen, Regeln und methodengeleitetem Handeln eingelassen. Die Formen des Handelns zeigen sich dabei im Unterstützen, Begleiten, Gestalten, Aushandeln, Kommunizieren, Entscheiden, Verwalten, im Gestalten von Beziehungen, im Gewinnen von Vertrauen sowie im Organisieren u.v.m. Diese Handlungsformen selbst werden wiederum in einem Spannungsfeld von konkreter, unmittelbarer Unterstützung und Hilfe sowie organisationalen Anforderungen und somit neben kundenbezogenem auch kundenabstinentem Handeln verortet. Als Voraussetzungen für professionelles Handeln werden dabei ebenso allgemein Wissen und Können, aber auch spezifische Kompetenzen wie Improvisation, Nicht-Wissen oder Offenheit benannt. Entsprechend kann es von Sozialarbeiter:innen gefordert sein, methodisch begründet und planvoll, flexibel und spontan oder routiniert zu handeln.

Das Kapitel beginnt mit einem grundlegenden Beitrag zum Verständnis von Praxis als erst im Handeln hergestelltem (Aghamiri, Streck & Unterkofler). Die folgenden Beiträge beleuchten die Uneindeutigkeit und Unplanbarkeit von Praxis (Krüger; Peyerl) sowie mögliche Umgangsweisen mit diesen Handlungsbedingungen (Aghamiri, Streck & Unterkofler; Gnerlich; Lehnerer). Demgegenüber fokussieren die anschließenden Texte das Disziplinieren sowie die Routine- und Regelmäßigkeit von Praxis (Domes & Harrer-Amersdorffer; Wever; Aghamiri, Streck & Unterkofler). Die Diversität der Handlungsformen fortführend stehen anschließend weiterhin einzelne Aspekte im Fokus (Hille & Tiefel; Gerigk & Vogler; Quadflieg, Rösler, Schmitt & Haupt; Heying; Haupt & Hamacher; Dinar; Mayer). Abschließend wird das Balancefinden und Vermitteln betrachtet (Weiser & Weiser; Kaussow).

Im Kapitel **Praxis als Lernen** versammeln sich Beiträge, die sich mit Fragen nach dem Lernen in, für und durch Praxis befassen. Dabei zeigt sich ein sehr breites Feld an formalisierten, informellen und hochdynamischen Lernanlässen und Professionalisierungsprozessen. Gerade durch die herausgestellte Dynamik des Feldes geraten dabei neben mehr oder weniger didaktisch ausgestalteten Lernanlässen im Rahmen von Studium und Ausbildung auch solche Prozesse in den Blick, in denen in und durch Praxis (weiter)gelernt wird. Die Beiträge folgen dabei den Spuren geeigneter und ermöglichender Strukturen solchen Lernens und damit verbundener (Selbst-)Bildungsprozesse. Es werden aber auch Schlaglichter auf problematische und begrenzende Sozialisationsweisen und Assimilationsaufforderungen in und durch Strukturen gerichtet.

Das Kapitel eröffnet mit Beiträgen, die eine vertiefte Auseinandersetzung mit den ins Studium integrierten Praxiszeiten vornehmen und dabei einen besonderen Schwerpunkt auf die Herausbildung einer (professionellen) Identität legen (Fenninger-Bucher; Conen & Leinders; Roth & Burkard; Klötzer, Riebisch, Kloha & Reimer). Es folgen Beiträge, die nach der Relation von Studium und Praxis fragen und sich dabei auf die Suche nach Rezeptionsweisen Studierender, relevanten Studieninhalten und zentralen Kompetenzbereichen begeben (Schleck, Niemann & Isenberg; Breuer-Nyhsen; Euteneuer; Hirth). Einen besonderen Fokus auf Strukturen im Curriculum, den Modulhandbüchern und dem Design der Studiengänge legen die anschließenden Beiträge. Dabei gehen sie auf die Möglichkeiten und Potenziale von dualen Studienformaten sowie auf unterschiedliche Modi der Praxisbegleitung und -reflexion ein (Voget & Streckenbach; Zipperle; Kieslinger; Witte). In welcher Art und Weise auch (kurz) nach dem Studium weitergelernt wird und in welcher Weise dies ein Kennzeichen von Professionalität gerade in der Sozialen Arbeit ist, ist der gemeinsame Bezugspunkt der daran anschließenden Beiträge (Zalas; Steffensen; Sprack). Die abschließenden Beiträge beleuchten Praxis als (formale) Voraussetzung für die Hochschullehre der Sozialen Arbeit (Haupt, Kallenbach & Klevermann; Heyer, Nienhaus & Proskawetz).

Die Arbeits- und Qualifizierungsbedingungen thematisieren – die Fachgruppe netzwerkAGsozialearbeit

Der vorliegende Sammelband ist im Rahmen der Aktivitäten der Fachgruppe netzwerkAGsozialearbeit innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA) entstanden. Das Netzwerk wurde 2018 im Kontext der ersten Vorkonferenz der DGSA für Promovierende und Promotionsinteressierte in Hamburg gegründet und Anfang 2021 offiziell als Fachgruppe der DGSA anerkannt. Das zentrale Anliegen des Netzwerks war und ist es, innerhalb der Fachgesellschaft einen gemeinsamen Raum der Selbstorganisation zu schaffen, in dem sich Personen zusammenschließen, die sich der Wissenschaft Soziale Arbeit verbunden fühlen und in der DGSA engagieren möchten. Angesprochen sind insbesondere Personen jenseits einer Lebenszeitprofessur. Aus der spezifischen Positionierung im Wissenschaftssystem ergeben sich die Bereiche, mit denen wir uns beschäftigen: Im Mittelpunkt stehen die Thematisierung und Diskussion des wissenschaftlichen „Nachwuchses“ bzw. der non-professoralen Wissenschaftler:innen in der Sozialen Arbeit sowie die Bedingungen, unter denen sie arbeiten und sich qualifizieren. Mit der Gründung als Fachgruppe wurde ein institutionalisierter Raum innerhalb der DGSA geschaffen, der es ermöglicht, statusgruppenbezogene Themen sichtbar zu machen, zu diskutieren und in die Fachgesellschaft zu tragen. Ziel ist es, zur Weiterentwicklung der Fachgesellschaft beizutragen. Im Zentrum stehen sowohl allgemeine wissenschaftspolitische Entwicklungen als auch deren spezifische Auswirkungen auf Fachhochschulen bzw. Hochschulen für angewandte Wissenschaften.

Die Fachgruppe hat wiederholt auf die heterogenen und oftmals prekären Arbeits- und Qualifikationsbedingungen aufmerksam gemacht (Klevermann et al. 2023; Sellner et al. 2021). In den ersten Jahren standen daher insbesondere die prekären Arbeits- und Qualifikationsbedingungen im Zentrum, die in der gesamten Wissenschaft unter dem #IchBinHanna und #IchBinReyhan politisiert und diskutiert wurden (Bahr et al. 2022). Dabei wurde auch deutlich, dass der Sozialen Arbeit in diesem Diskurs durch ihre starke Positionierung an Fachhochschulen und Hochschulen für angewandte Wissenschaft eine gewisse Sonderstellung zukommt. Die Fachgruppe hat sich daher in der Vergangenheit insbesondere mit den Beschäftigungsbedingungen und -perspektiven innerhalb der Disziplin auseinandergesetzt. Dabei wurden vor allem die vielfältigen Wege in und durch die Wissenschaft Sozialer Arbeit deutlich und damit auch Herausforderungen und Konfliktfelder, denen es sich in Zukunft zu stellen gilt, wenn sich das Fach auch weiterhin als forschende Disziplin und lebendige Wissenschaft verstehen und zusätzlich verstärkt den ‚eigenen‘ wissenschaftlichen Nachwuchs fördern will.

Die Diskussion um prekäre Arbeits- und Qualifikationsbedingungen führte uns immer wieder zum Begriff der Praxis. Fachhochschulen und Hochschulen für angewandte Wissenschaften zeichnen sich durch eine enge Verbindung zur

Praxis aus und fokussieren eine anwendungsorientierte Forschung. Für Professuren ist in der Regel eine mehrjährige Praxiserfahrung außerhalb der Hochschule Voraussetzung – ein Merkmal, das den Hochschultypus von anderen deutlich unterscheidet. Vor diesem Hintergrund stellen sich uns immer wieder die Fragen, welche Bedeutung diese Praxis in den Arbeits- und Qualifikationsbedingungen einnimmt. Dieser Sammelband möchte auch einen Beitrag zu dieser Diskussion liefern.

Danksagung

Nicht zuletzt wollen wir uns bei allen Beitragenden für die kooperative Zusammenarbeit bedanken. Wir danken dem Vorstand der DGSA für die vertrauensvolle Zusammenarbeit und die Unterstützung der Publikation. Darüber hinaus bedanken wir uns bei Paula Schmieding und dem Verlag Barbara Budrich für die unkomplizierte Kommunikation und redaktionelle Unterstützung.

Literatur

- Bahr, Amrei/Eichhorn, Kristin/Kubon, Sebastian (2022): #IchBinHanna. Prekäre Wissenschaft in Deutschland. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Breuer-Nyhsen, Julia (2023): Haltungswissen als disziplinärer Kern. Ein empirischer Zugang zu Deutungs- und Handlungsmustern der Absolvent:innen von Bachelorstudiengängen der Sozialen Arbeit an Hochschulen für angewandte Wissenschaften. Bielefeld: Universität Bielefeld. Dissertation.
- Brinkmann, Malte (2015): Pädagogische Empirie – Phänomenologische und methodologische Bemerkungen zum Verhältnis von Theorie, Empirie und Praxis. In: Zeitschrift für Pädagogik 61, 4, S. 527–545.
- Dewe, Bernd/Otto, Hans-Uwe (2018): Professionalität. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans/Treptow, Rainer/Ziegler, Holger (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 6., überarbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 1203–1213.
- Helsper, Werner (2021): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung. Leverkusen: UTB.
- Görtler, Michael; Thielemann, Nurdin (2025): Theorie-Praxis-Transfer im berufsbegleitenden und dualen Studium der Sozialen Arbeit. Perspektiven aus Wissenschaft und Lehre. In: Magazin erwachsenenbildung.at, 54 Jg., S. 9–16.
- Kaldewey, David (2013): Wahrheit und Nützlichkeit. Selbstbeschreibungen der Wissenschaft zwischen Autonomie und gesellschaftlicher Relevanz. Berlin, Bielefeld: transcript.
- Klevermann, Nils/Kallenbach, Tilman/Sellner, Nora/Fritz, Fabian/Janotta, Lisa (2023): Wissenschaft gestalten – Wissen erarbeiten. (Zukunfts-)Perspektiven

- für die nonprofessoralen Wissenschaftler*innen und die Praxis der Sozialen Arbeit. In: Köttig, Michaela/Kubisch, Sonja/Spatscheck, Christian (Hrsg.): *Geteiltes Wissen – Wissensentwicklung in Disziplin und Profession Sozialer Arbeit*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 303–316.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (1982): *Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik*. In: Luhmann, Niklas (Hrsg.): *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 11–40.
- Munsch, Chantal (2012): *Praxisforschung in der Sozialen Arbeit*. In: Werner Thole (Hrsg.): *Grundriss Soziale Arbeit*. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer, S. 1177–1189.
- Sellner, Nora/Fritz, Fabian/Kallenbach, Tilman/Klevermann, Nils (2021): *#Ich-BinHanna – #WirSindNetzwerk. Theoretische und empirische Rahmung zur Selbstorganisation der non-professoralen Wissenschaft Soziale Arbeit*. In: *Soziale Arbeit – DZI 70, 9*, S. 322–329.
- Wehrle, Maren (2022): *Phänomenologie. Eine Einführung*. Berlin: Metzler.
- Winkler, Michael (2017): *Theorie und Praxis*. In: Kessl, Fabian/Kruse, Elke/Stövesand, Sabine/Thole, Werner (Hrsg.): *Soziale Arbeit – Kernthemen und Problemfelder*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 69–84.

PRAXIS ALS GESCHEHEN

Praxis als soziales Vollzugsgeschehen

Dominik Farrenberg

Im Kontext Sozialer Arbeit wird *Praxis* allgemein als Gegenüber, ja mitunter gar als Gegenpol von Theorie und Wissenschaft verhandelt. Praxis ist dann nicht selten das, was aus Sicht vieler Studierender und Sozialarbeitender im Studium zu kurz kommt. Sie markiert nicht selten den *Ort*, an dem, in Abgrenzung zur wissenschaftlichen Auseinandersetzung an den Hochschulen, die ‚echte‘, die ‚wirkliche‘ Soziale Arbeit stattfindet. Praxeologische Ansätze stellen ebendieses, in der Sozialen Arbeit gängige Verständnis von Praxis grundlegend in Frage, indem sie *Praxis als sozialtheoretische Ontologie* schlechthin begreifen (vgl. Schatzki 1996; Reckwitz 2003; Schäfer 2016). Vor dem Hintergrund dieser Perspektive arbeitet der vorliegende Beitrag heraus, dass es bei dem Einsatz eines dezidiert praxeologischen Praxisverständnisses um mehr geht als nur um semantische Spitzfindigkeiten und Wortklauberei. Infolgedessen wird dafür plädiert, eine praxeologische Perspektive auf Praxiskonstellationen Sozialer Arbeit einzunehmen.

Einem praxeologischen Praxisverständnis folgend ist jegliches soziales Vollzugsgeschehen als Praxis zu bezeichnen (vgl. Farrenberg 2018: 29–49), unabhängig davon, ob es sich hierbei um ein Setting in einer Beratungsstelle, in einer Jugendwohngruppe, einem Hochschulseminar oder einer wissenschaftlichen Podiumsdiskussion handelt. Die Gegenüberstellung zwischen Praxis und Theorie bzw. Wissenschaft wird demnach aufgehoben. Ihr wird eine Absage erteilt. Skeptisch ließe sich hier fragen, ob darin mehr steckt als ein Taschenspielertrick, welcher lediglich darauf abzielt, in einem tendenziell theoriefeindlichen Kontext den Wert von Wissenschaft und Theorie zu rehabilitieren. Dies ist mit mindestens zwei Argumenten zu bejahren.

Das erste Argument bezieht sich auf das analytische Potenzial, welches einem praxeologischen Praxisverständnis inhärent ist. Indem Praxis ein soziales Vollzugsgeschehen markiert, in das Akteure eingebunden und positioniert werden – seien es z. B. Sozialarbeitende, deren Adressatinnen*, Studierende oder Wissenschaftlerinnen* –, ermöglicht es eine Verschiebung des alltäglichen Blicks von den vermeidlich handelnden Personen auf die *Situationen*, in denen die Akteure dazu aufgefordert werden, situationsangemessen zu reagieren. Damit wird dem *common sense*-Bezugshorizont des autonomen, erkenntnisfähigen und handlungsmächtigen Subjektes widersprochen und stattdessen der Blick freigelegt auf die Verwobenheiten und Verflechtungen, die – so die praxeologische These –

das tagtägliche ‚Tun, das getan wird‘ (vgl. Denzin 2008: 175), anstelle individuell zurechenbarer Handlungen organisieren. Die Dezentrierung des Subjektes ermöglicht es somit, die (machtförmigen) Bedingungen und Verhältnisse zu fokussieren, die mitunter in den Verborgenen das situative Vollzugsgeschehen als gleichzeitig situiertes strukturieren – etwa das Setting in einer Beratungsstelle, in einer Jugendwohngruppe, in einem Hochschulseminar oder in einer wissenschaftlichen Podiumsdiskussion. Eine Reflexion der Praxis nimmt diesem Verständnis nach nicht ein in irgendeiner Form evaluierbares Handeln im Sinne guter oder gelingender Praxis bis hin zu einer Vorstellung von *best practice* in den Blick, sondern die Bedingungen, unter denen sich Soziale Arbeit in diesen Settings jeweils vollzieht. Dem praxeologischen Verständnis weiter folgend werden Akteure wie z. B. Sozialarbeitende oder deren Adressatinnen* – wenn auch kontinuierlich – dann doch erst durch den praktischen Vollzug hervorgebracht. So wie sie in diesem Vollzugsgeschehen in spezifischer Weise als Adressatinnen* und als Sozialarbeitende* positioniert und adressiert werden, werden diese Positionierungen und Adressierungen ebenfalls einer kritischen Reflexion und Analyse zugänglich (vgl. Farrenberg 2018; Bitzan/Bolay 2017).

Das zweite Argument, mit dem für ein praxeologisches Praxisverständnis geworben werden soll, ist sowohl ein professionspolitisches als auch ein disziplinsystematisches. Ist das *common sense*-Praxisverständnis von einer Beliebigkeit gekennzeichnet, die sich zwar ganz wunderbar mit dem Anwurf einer „Allzuständigkeit“ Sozialer Arbeit vereinbaren lässt (Galuske 2015: 1023), darüber hinaus jedoch lediglich von Theorie bzw. Wissenschaft als ihre Antipoden begrenzt wird, so wird Praxis hierdurch letztlich zu einer Leerformel. In einer Gesellschaft, die sich als Wissensgesellschaft versteht, lassen sich Professionalität und Anspruch einer Profession Soziale Arbeit nur schwerlich ohne Rückgriff auf Wissenschaft und Theorie begründen. Theorie und Praxis sind demnach weniger als Gegensätze, sondern vielmehr als Elemente einer notwendigen Relation zu verstehen (vgl. Dewe/Otto 2011: 1249ff.). Mehr noch: Damit eine soziale Praxis als Praxis der Sozialen Arbeit erkenntlich wird, bedarf es geradezu Theorien und Konzepte, die Aussagen zur Charakteristik Sozialer Arbeit vornehmen. Wie sonst sollten sich für Soziale Arbeit charakteristische Tätigkeiten und Aufgaben als eben sozialpädagogisch ausweisen lassen, wenn nicht durch den Rückgriff auf Theorien und Konzepte Sozialer Arbeit – wird doch allorts auch dezidiert nicht-sozialpädagogisch beraten, betreut, unterstützt, vermittelt und erzogen? Zugespitzt ließe sich die eingangs geschilderte, allgemeine Zuschreibung zum Verhältnis von Theorie und Praxis hier also insofern herumdrehen, als die vermeintliche ‚echte‘ und ‚wirkliche‘ Soziale Arbeit lediglich diejenige ist, in der ein soziales Vollzugsgeschehen – ergo Praxis – theoretisch-konzeptionell sozialpädagogisch verfasst ist. Es braucht demzufolge also ein theoretisches Vorverständnis von Sozialer Arbeit, um in spezifischen Settings eine Praxis der Beratung, der Betreuung usw. als sozialpädagogisch ausweisen zu können (vgl. Winkler 1988/2021: 25f.; Hamburger 2012: 23).

Ausgehend von dem hier vorgeschlagenen praxeologischen Praxisverständnis, kann also nicht einfach mehr von *der Praxis Sozialer Arbeit* gesprochen werden. Verbunden hiermit ist ein Zwang zur Konkretion: Denn ist der Praxisbegriff praxeologisch besetzt, braucht es alternative, in der Regel präzisere Begriffe, wie die Bezeichnung spezifischer Handlungs- und Arbeitsfelder oder Angebotsformen (vgl. Farrenberg/Schulz 2020; Farrenberg/Schulz 2022), um das begrifflich fassen zu können, was nun nicht mehr den alleinigen Zugriff auf den Praxisbegriff besitzt.

Literatur

- Bitzan, Maria/Bolay, Eberhard (2017): Soziale Arbeit – die Adressatinnen und Adressaten. Opladen und Toronto: Barbara Budrich.
- Denzin, Norman K. (2008): Ein Plädoyer für die performative Dimension. In: Winter, Rainer/Niederer, Elisabeth (Hrsg.): Ethnographie, Kino und Interpretation – die performative Wende der Sozialwissenschaften. Der Norman-K.-Denzin-Reader. Bielefeld: transcript, S. 169–201.
- Dewe, Bernd/Otto, Hans-Uwe (2011): Professionalität. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. 4., völlig neu bearb. Aufl. München: Reinhardt, S. 1143–1153.
- Farrenberg, Dominik (2018): RegierungSpielRäume. Eine Ethnographie über Praktiken der Herstellung des Kindergartenkinds. Dissertationsschrift. Online im Internet: <https://voado.uni-vechta.de/handle/21.11106/120> [Aufgerufen am 28.02.2018].
- Farrenberg, Dominik/Schulz, Marc (2020): Handlungsfelder Sozialer Arbeit. Eine systematisierende Einführung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Farrenberg, Dominik/Schulz, Marc (2022): Kinder- und Jugendhilfe. Arbeitsfelder und ihre Rahmungen. 2. Auflage. Frankfurt: Wochenschau.
- Galuske, Michael (2015): Methoden der Sozialen Arbeit. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 5. Auflage. München, Basel: Reinhardt, S. 1021–1035.
- Hamburger, Franz (2012): Einführung in die Sozialpädagogik. 3. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. In: Zeitschrift für Soziologie 32, H. 4, S. 282.
- Schäfer, Hilmar (Hrsg.) (2016): Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. Bielefeld: transcript.
- Schatzki, Theodore R. (1996): Social practices. A Wittgensteinian approach to human activity and the social. New York: Cambridge University Press.
- Winkler, Michael (1988/2021): Wider die Macht der Techniker: Über die Möglichkeit einer Theorie der Sozialpädagogik. In: Flößer, Gabriele/Witzel, Marc (Hrsg.): Eine Theorie der Sozialpädagogik. Neuausgabe mit einem neuen Nachwort. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 15–96.

Praxis als relationales Geschehen

Sebastian Rahn

Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit stehen in einer Beziehung – anders gesagt: einer Relation – zueinander. Diese Erkenntnis ist keineswegs neu. Insofern erscheint der Versuch, Praxis als relationales Geschehen zu beschreiben, wenig innovativ. Die hier vorgenommene Bezugnahme auf den Begriff der Relationalität geht jedoch über diese Einsicht hinaus. Mehr noch: Praxis selbst wird als konstitutiv relationales Phänomen sichtbar, folgt man der Perspektive von Pyythinen (2016: 29):

„By relations I simply mean connectivity and connectedness: links, connections or associations. However, to be precise, let me stress that I do not mean that relations would just connect already existing entities, but the properties and capabilities of the entities largely depend on the relations. Relations accomplish their ontology, that is, participate in constituting what the entities are, what they are for and what they are capable of.“

In den Sozialwissenschaften gibt es eine Vielzahl relationaler Perspektiven mit unterschiedlichen Akzentuierungen, etwa zur Relationalität sozialer Praktiken, zu Akteur:in-Umwelt-Relationen sowie zu relationalen Epistemologien. Relationale Perspektiven haben auch bereits auf vielfältige Weise Eingang in die Theoriediskurse der Sozialen Arbeit gefunden, etwa als Relationierung unterschiedlicher Wissensformen (z. B. Wissenschaftswissen, Praxiswissen; Dewe/Otto 2012), in der Entwicklung eines relationalen Adressat:innen-Konzepts (Bitzan/Bolay 2017) sowie in der systemisch-konstruktivistischen Weiterentwicklung lebensweltorientierter Ansätze (Kraus 2019).¹ Diese Perspektiven werden im Folgenden um zwei theoretische ‚Scheinwerfer‘ ergänzt: Robert Seyferts (2019) Theorie der Interpassivität sowie Hartmut Rosas (2016) Resonanztheorie.

1 Für weitere Bezugnahmen auf den Relationalitätsbegriff in sozialpädagogischen Diskursen, vgl. Kraus 2019: 12–15.

Interpassivität

Seyfert (2019: 14; Hervorh. i. O.) geht von einem aktivistischen Bias der Soziologie aus, wonach „soziale Beziehungen stets aktiv *hergestellt* oder praktisch *hervorgebracht*“ werden müssen. Diese Beobachtung lässt sich auf bestehende Perspektiven in der Sozialen Arbeit übertragen: Wissensformen werden aktiv relationiert, Adressat:innen werden durch aktive Adressierungsprozesse zu solchen und die jeweiligen Lebenswelten werden beobachter:innenabhängig aktiv konstruiert. Demgegenüber argumentiert Seyfert (ebd.: 18), dass Sozialität nicht auf aktive Herstellungsprozesse angewiesen ist, sondern diesen vielmehr vorausgeht – er bezeichnet dies als konstitutive Passivität. Entsprechend entwickelt er im Anschluss an Gabriel Tarde und insbesondere an dessen Überlegungen zur passiven Nachahmung eine Theorie der Interpassivität (ebd.: 157; Hervorh. i. O.):

„Interpassivität ist passives Verhalten innerhalb sozialer Beziehungen (die also keine Interaktionen und damit nicht durch Aktivitäten hervorgebracht sind). So kann das zentrale Merkmal verschiedener Gruppenmitglieder beispielsweise gerade in der *Suspension* jeglicher Aktivität bestehen, also darin, jede Form von Aktivität, Handlung, Selektion etc. zu vermeiden. Soziale Beziehungen werden dann gerade dadurch ermöglicht, hergestellt und aufrechterhalten, dass man nichts tut.“

Diese hier nur sehr verkürzt skizzierte Theorie stellt für die Soziale Arbeit eine besondere Herausforderung dar, da diese sich tendenziell als Handlungswissenschaft versteht, als solche sowohl Professionelle als auch Adressat:innen als aktiv und intentional Handelnde im Hilfeprozess begreift und damit diese Aktivität sowohl empirisch (als Beobachtungsgegenstand) als auch normativ (als ‚Aktivierung‘ der Adressat:innen) fokussiert. Genau hier setzt die Theorie der Interpassivität kritisch an, indem sie bezogen auf die Überschrift dieses Beitrags insbesondere den Aspekt des Geschehens betont: Die Praxis der Sozialen Arbeit besteht nicht nur aus aktivem Tun (z. B. Einladung zu einem Beratungsgespräch), sondern enthält auch viele passive bzw. interpassive Elemente, wie etwa den Verzicht auf Aktivität (z. B. auf eine erneute Kontaktaufnahme), das Geschehenlassen (z. B. Nichteingreifen in einen Konflikt im Jugendhaus) oder die passive Nachahmung (z. B. Übernahme milieuspezifischer Codes). Damit rückt das – oft unbewusste und nicht intendierte – Verhalten als konstitutives Merkmal von Praxis in den Mittelpunkt.

Resonanz

Auch die Resonanztheorie (Rosa 2016: 298) enthält in ihrer Beschreibung von Relationen eine passive Komponente, indem der affizierende Charakter, der von einem Weltausschnitt (und nicht vom handelnden Subjekt) ausgeht, ein zentra-

les (Ausgangs-)Moment von Resonanzbeziehungen darstellt. Entsprechend definiert Rosa (ebd.) Resonanz als

„eine durch Affizierung und Emotion, intrinsisches Interesse und Selbstwirksamkeitserwartung gebildete Form der Weltbeziehung, in der sich Subjekt und Welt gegenseitig berühren und zugleich transformieren.“

Als dialektischen Gegenpol zur Resonanz bestimmt Rosa (ebd.: 299) den Beziehungsmodus der Entfremdung. Er versteht diese als eine „spezifische Form der Weltbeziehung, in der Subjekt und Welt einander indifferent oder feindlich (repulsiv) und mithin innerlich unverbunden gegenüberstehen“ (ebd.: 316). Der Resonanztheorie geht es folglich um eine anthropologisch-normative Bestimmung derjenigen relationalen Praxis, die ein gutes Leben ausmacht. Entsprechend bezeichnet Rosa (2016: 293) Resonanz sowohl als „ein menschliches Grundbedürfnis“ als auch als potenziellen „Maßstab des gelingenden Lebens“ (ebd.: 294). In der normativen Wendung des Begriffs geht es ihm allerdings weniger um momenthafte Resonanzerfahrungen, sondern vielmehr um die Frage, inwieweit Menschen im Laufe ihres Lebens stabile Resonanzachsen zu ihrer Umwelt² ausbilden und eine Resonanzsensibilität entwickeln (können).

Nun ist es empirisch wenig plausibel, die Praxis Sozialer Arbeit als ein durchweg resonantes Geschehen zu charakterisieren. Gleichwohl liefert die Resonanztheorie eine relational orientierte Vorstellung eines guten Lebens, die als Reflexionsfolie sozialarbeiterischer Angebote dienen kann. Denn Rosa (ebd.: 297) zielt mit seiner Theorie vorrangig auf einer Analyse unserer kulturellen und institutionellen Formationen und der Potenziale, die diese für die Herausbildung resonanter Selbst- und Weltverhältnisse bereithalten oder blockieren. Entsprechend kann eine resonanztheoretisch fundierte Betrachtung der Praxis Sozialer Arbeit dazu beitragen, ihre Rolle in unserer gegenwärtigen Gesellschaftsformation und ihren Beitrag zur Ermöglichung (oder Verhinderung) resonanter Selbst- und Weltverhältnisse zu erhellen.

Relationale Relationen

Die Theorie der Interpassivität verdeutlicht, dass sich sozialarbeiterische Praxis als relationales Geschehen nicht auf eine oder wenige theoretische Formen (z. B. Handeln) reduzieren lässt. Die Resonanztheorie ermöglicht es darüber hinaus, innerhalb dieses relationalen Geschehens resonante Selbst- und Weltverhält-

2 Rosa (2016: 331) unterscheidet dabei zwischen horizontalen (zu anderen Menschen), diagonalen (zur Dingwelt) und vertikalen (zu Ganzheiten, z. B. Natur, Gott) Resonanzachsen.

nisse als Indikatoren eines guten Lebens zu bestimmen und als Reflexionsfolie sozialarbeiterischer Praxis zu nutzen. Dem relationalen Grundgedanken folgend sind auch diese Resonanzbeziehungen nicht einfach statisch vorhanden, sondern dynamisch, wandelbar und immer kontextgebunden – kurz gesagt: Die Relationen sind relational (Pyyhtinen 2016: 30).

Literatur

- Bitzan, Maria/Bolay, Eberhard (2017): Soziale Arbeit – die Adressatinnen und Adressaten. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Dewe, Bernd/Otto, Hans-Uwe (2012): Reflexive Sozialpädagogik. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 4. Aufl., S. 197–217.
- Kraus, Björn (2019): Relationaler Konstruktivismus – Relationale Soziale Arbeit. Weinheim und Basel: Beltz.
- Pyyhtinen, Olli (2016): More-than-Human Sociology. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Rosa, Hartmut (2016): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Berlin: Suhrkamp.
- Seyfert, Robert (2019): Beziehungsweisen. Elemente einer relationalen Soziologie. Weilerswist: Velbrück.

Praxis als Ort sozialer Praktiken

Stephan Kösel

Soziale Arbeit findet fast ausschließlich in und durch Organisationen statt, nur selten als Einpersonenfirma, wie etwa rechtliche Berufsbetreuer. *Organisational* geformte Soziale Arbeit ist daher immer ein *relationales* Geschehen, da sich Praxisorganisationen nach innen wie nach außen verorten, sich selbst definieren bzw. unterscheidbar machen müssen, um als Empfänger von Fremderwartungen potenzieller Auftraggeber *adressierbar* arbeiten zu können.

Eine solche Verortung ist durch die Schaffung einer spezifischen Binnenkomplexität möglich, die durch ein umweltoffenes (etwa gegenüber Finanzierungsträgern) und selektives Grenzmanagement (gegenüber Fremderwartungen) errichtet und aufrechterhalten wird. Systemtheoretisch gesprochen besteht der Sinn von Grenzen einer Organisation in der Begrenzung von Sinn, sodass vermeintliche Kausalzusammenhänge („Fordern und Fördern in der Arbeitsintegration soll durch Maßnahmen x und y erfolgen“), immer auf die Binnenkomplexität übersetzt werden müssen: Auf die Erwartungen an die eigenen Mitarbeitenden, auf den Aufbau von Strukturen und Abläufen, damit die Praxisorganisation intern handlungsfähig wird. Das *Was* und *Wie* einer Handlungspraxis in einer Organisation ist mehrfach, wie durch ein Prisma gebrochen, Ausdruck konkreter Relationierungsleistungen gegenüber dem Arbeitsfeld bzw. dem wissenschaftlichen Diskurs („wir arbeiten systemisch, und das bedeutet bei uns z“).

Praxisorganisationen können aber nicht bloß als ein nach *innen* übersetztes, modelliertes Gebilde normativer Vorgaben *zweckrationalen Handelns* („systemisches Arbeiten erfordert bei uns Konzept A“) verstanden werden, welches dann möglichst effektiv von den Mitarbeitenden als interne Erwartung umgesetzt wird („mit Methode A1 und A3, nur in Fällen F mit Methode A2“).

Schon die klassische Unterscheidung von formellen und informellen Organisationsstrukturen verweist darauf, dass soziale Systeme immer einer immanenten Verständigungs- und Verstehensnotwendigkeit über ihre Strukturen unterliegen. Oder erneut systemtheoretisch gesprochen: Nur wenn Erwartungen zum Gegenstand von Kommunikation gemacht werden („erfüllt, enttäuscht, veränderungsbedürftig?“), können sich sogenannte *Erwartungserwartungen* in Organisationen aufbauen (Kösel 2005) und als *Anschlussstelle* für das individuelle Handeln des einzelnen Professionellen dienen („ich erwarte, dass von mir

erwartet wird, dass linear-kausale Interventionen nicht, zirkuläre Fragetechniken hingegen schon bei uns als systemisches Handeln gelten“).

So sind Praxisorganisationen als dynamisches, rekursives Geschehen aufzufassen, wie es Bourdieu (1979) in seiner Praxistheorie mit den Begriffen des Sozialen Feldes, des Habitus und des inkorporierten bzw. praktischen Wissens betont, da das soziale Feld das Handeln der Akteure bestimmt und diese wiederum mit ihrem Handeln das jeweilige Feld.

Giddens (1997) spezifiziert dieses rekursive Verhältnis von Struktur und Handlung dahingehend, dass er dessen expliziten Diskurs (*diskursives Bewusstsein*) darüber vom Begriff des *praktischen Bewusstseins* unterscheidet. Demnach entwickeln die Mitglieder der Organisation ein Verständnis für die Gründe ihres Handelns, auch wenn sie diskursiv darüber nicht unbedingt berichten können. Praxis als sozialer Ort stellt sich mit Reckwitz insofern als eine Praxis der Praktiken dar, „als ein praktisches Wissen, ein Können, ein Konglomerat von Alltagstechniken, ein praktisches Verstehen im Sinne eines sich auf etwas verstehen, [...] als zusammengehaltene Verhaltensroutinen“ (Reckwitz 2008: 110).

In der Sozialen Arbeit ergeben sich soziale Praktiken im Dreieck von Organisation, Mitarbeitenden und Klienten – und wie diese drei Dimensionen von den handelnden Akteur:innen zueinander in Beziehung gesetzt, d. h. relationiert werden. Daher bestehen auch vom einzelnen Professionellen aus Relationierungsnotwendigkeiten zur eigenen professionellen Identität, zu den organisationalen Praktiken und zur Komplexität jeder singulären Handlungssituation, bezogen auf die eigene Wissens- und Erfahrungsbasis (Kösel 2014). So hält Reckwitz auch die Dynamik und Einmaligkeit fest, die durch solche Relationierungsnotwendigkeiten entstehen: „Die Logik der Praxis besteht nicht aus der Wiederholung von Routinen, sondern dass sich hier immer wieder eine interpretative und methodische Unbestimmtheit bzw. Ungewissheit zeigt [...], die kontextspezifische Umdeutungen von Praktiken erfordert und eine Anwendung erzwingt und ermöglicht, die in ihrer partiellen Innovativität mehr als reine Reproduktion darstellt“ (Reckwitz 2008: 122).

Werden die Praxisorganisationen – erneut systemtheoretisch – nicht als formale, monolithische Gebilde verstanden, sondern als Systeme mit einem Eigenleben, so kann auf Dewe verwiesen werden, dass die gefundenen organisatorisch eingebundenen Lösungen *konventionellen* Charakter aufweisen, die „einen Wissensbereich zwischen institutionellen Normen und einer routinierten, und zugleich wissenschaftlichen reflektierten Berufspraxis bezeichnen [...]. Es sind konkrete Lösungen berufspraktischer Probleme, die durch Organisation und Kollektivität [...] sachlich, sozial und zeitlich ‚abgelagert‘ worden sind“ (Dewe 2002: 122, Herv. S. K.). Ähnlich wie solche organisationsrationalen Bewältigungen unterliegen auch die individuellen Praktiken des einzelnen Professionellen im Umgang mit singulärer Handlungskomplexität, in und für die Organisation handeln zu müssen, primär der subjektiven, professionellen Wahrscheinlichkeit (*Probabilität*) des *angemessenen*, nicht eines *objektiv richtigen* (Interventions-)Verhaltens.

Solch individuelles, oft intuitives Vorgehen ist dabei die Folge vorbewusster, erfahrungsbasierter Bewertungen, im besten Fall reflektierter Praktiken des Umgangs mit Unschärfe und eines Handlungsdrucks mit Überkomplexitäten und unauflösbarer Intransparenz. Jede Organisation fördert durch offen kommunizierte Driftbereiche – als mögliche Handlungsspielräume für individuell-situatives und organisational adressierbares Handeln – die Notwendigkeit und Legitimität intuitiven Handelns als Teil professionellen Handelns (Kösel 2017). Prototypisch können Driftbereiche an den Antinomien professionellen Handelns – wie etwa dem Nähe-Distanz-Spannungsfeld – und deren situativen Umgang für Studierende und neue Mitarbeitende gut erarbeitet werden („Was ist für uns gerade noch angemessenes Nähe-Verhalten, was hingegen zu unempathisches Distanzverhalten?“). In Fallwerkstätten kann dies angemessen u. a. mit dem Re-Frame® als interaktivem Reflexionsrahmen veranschaulicht werden (Kösel 2019).

Die Praxis als Ort sozialer Praktiken, die Praxisorganisationen als Ort vielschichtiger Relationierungsnotwendigkeiten in und zum jeweiligen Arbeitsfeld, die professionell Handelnden als Praktiker:innen ihrer Organisationspraxis mit ihren Klient:innen, sie generieren jeweils *emergente* Größen, die es zu verstehen und über die es sich regelmäßig zu verständigen gilt. Dies kann durch elaborierte Praktiken diskursiven und praktischen Bewusstseins erfolgen. Wer hingegen Praxis mit „praktischem Handeln in Organisationen“ gleichsetzt, der blendet zwangsläufig viele der geschilderten Aspekte und Phänomene in solch einer unterkomplexen Sichtweise aus. Ebenso soll betont werden, dass der Lernort Hochschule auch aus sozialen Praktiken und aus – wenn auch anderen – Relationierungsanforderungen besteht: zur Wissenschaft, zu den Arbeitsfeldern Sozialer Arbeit und zu den konkreten Praxisorganisationen als Lernortpartner. Was hier aus Platzgründen nicht näher ausgeführt werden kann.

Literatur

- Bourdieu, Pierre (1979): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft, Frankfurt am Main. Suhrkamp.
- Dewe, Bernd (2012): Akademische Ausbildung in der Sozialen Arbeit. Vermittlung von Theorie und Praxis oder Relationierung von Wissen und Können im Spektrum von Wissenschaft, Organisation und Profession. In: Becker-Lenz, Roland/ Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule (S. 111–128). Wiesbaden: Springer VS.
- Giddens, Anthony (1997): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung, Frankfurt am Main / New York: Campus.
- Kösel, Stephan (2005): Ist die Berufsschule noch zukunftsfähig? Eine systemtheoretische Analyse der Dualen Lernorte in einer Wissensgesellschaft. Bielefeld: WBV-Verlag.

-
- Kösel, Stephan (2014): Theorie-Praxis-Figuren in der Praxisausbildung. In: Roth, C./Merten, U. (Hrsg.): Praxisausbildung konkret. Am Beispiel des Bachelor in Sozialer Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW. Opladen: Budrich, S. 248–274.
- Kösel, Stephan (2017): Intuition – eine notwendige und meist wirksame Kompetenz in der Fallbearbeitung in der Sozialen Arbeit. In: Messmer, Heinz (Hrsg.): Fallwissen. Leverkusen: Budrich, S. 93–113.
- Kösel, Stephan (2019): Kasuistische Methoden für Praxisausbildende in der Begleitung von Studierenden in Praxisorganisationen während ihrer Praxisphase. In: Hollenstein, L./Kunz, R. (Hrsg.): Kasuistik in der Sozialen Arbeit: An Fällen lernen in Praxis und Hochschule. Leverkusen: Budrich, S. 271–284.
- Reckwitz, Andreas (2008): Unscharfe Grenzen. Bielefeld: transcript.

Praxis als soziomateriell

Heike Gerdes

Was Praxis als Praxis ausmacht, ist ihre Soziomaterialität. Materie wird im selbstverständlichen, alltäglichen Tun wirksam. Doch der Materialität unserer Lebensmitwelt wird in der Praxis und Forschung kaum Aufmerksamkeit geschenkt, trotz ihrer Allgegenwärtigkeit und konstitutiven Bedeutung für das Soziale und für Gesellschaft(en). (vgl. Barad 2017; Reckwitz 2003)

Praktiken der Sozialen Arbeit weisen eine umfassende „materielle“ Struktur“ (Reckwitz 2003: 290) auf, die sie erst möglich machen. Als Materialität in diesem Sinne werden menschliche, sozialisierte Körper, die sich auf eine spezifische wissende bzw. „gekonnte“ Weise“ (ebd.) ein- und zum Ausdruck bringen, sowie Gegenstände, digitale Technologien, Bauwerke etc. erfasst. (vgl. ebd.)

Materie, z. B. in Form von digitalen Technologien, gilt es als wichtige „Agens“ (Barad 2017: 581) in der Praxis der Sozialen Arbeit bewusster zu machen. Mit dem Verständnis als Agens möchte u. a. Karen Barad Materie als handlungsfähig sowie wirkmächtig und nicht als bloße passive und feste Objekte verdeutlichen. Materie in ihrer jeweiligen multiplen Gestalt und ihren Bedeutungszuschreibungen wird in den Praktiken der Sozialen Arbeit und des Alltags hervorgebracht und ist gleichzeitig aktiv und „produktiv“ (Barad 2017: 581) an der Hervorbringung weiterer Phänomene beteiligt. Das heißt, auch Materie formt intraaktiv Institutionen, Wissen, Verständnisse und Praktiken der Sozialen Arbeit sowie ihrer Adressat:innen mit und erhält zugleich selbst durch Praktiken ihre Gestalt. Mit „Intraaktion“ (ebd.: 586) beschreibt Barad, wie die beteiligten und verwobenen Entitäten (Körper, Gegenstände etc.) einer Praktik, sich im Doing in einer komplexen Wechselwirkung gegenseitig (re-)produzieren und im miteinander Werden und Wirken ihre Gestalt und situativen Bedeutungen erhalten. (vgl. Barad 2017) In den zunehmend digital gestalteten Alltagswelten und der Praxis der Sozialen Arbeit sind z. B. digitale Technologien in Beziehung, Verflechtung und in ihren soziomateriellen Gefügen zu betrachten, und zwar nicht nur in ihrer Nutzung als „Ergebnis vielfältiger, situativer (Um-)Deutungen und Aneignungen“ (Amelang 2023: 13), sondern ebenso in ihrer Entwicklung. (vgl. ebd.)

Soziale Arbeit als diversitätssensible, lebensweltorientierte Profession, die nach sozialer Gerechtigkeit und Einhaltung der Menschenrechte strebt, sollte Materie als machtvoll begreifen. Die (feministischen) Science and Technology Studies (STS) zeigen u. a. die gegenseitige Konstruiertheit, Verflechtung und

Produktion von Materie, wie digitale Technologien, mit gesellschaftlichen Strukturen auf. (vgl. Prietl 2019) In diesen soziomateriellen Konstellationen und Nutzungspraktiken werden kollektives Wissen, Normen sowie Machtverhältnisse wirksam, verhandelt und ggf. verändert. Materie bringt (implizit) Ein- und Ausschlüsse, anerkanntes Wissen, Körper- und Fähigkeitsnormen mit hervor und ist ebenso wie Diskurse an der Formung und Disziplinierung von Subjekten beteiligt. (vgl. ebd.; Amelang 2023; Klein/D'Ignazio 2024; Heintz 1994) Vorstellungen sozialer Ordnungen, Marginalisierungen, Privilegierungen etc. sind durch das implizite Einweben in Technologien und Gegenstände meist vor dem gesellschaftlichen sowie dem Alltagsbewusstsein verborgen. Gleichzeitig nehmen sie eine relativ feste Form an, die es ihnen erlaubt, über längere Zeit hinaus konserviert zu bleiben und zu zirkulieren. (vgl. Heintz 1994)

Materie wirkt in der Praxis der Sozialen Arbeit z. B. als barrierereiche oder gar feindselige Architektur im Sozialraum, als Raumgestaltung in Beratungssettings, als soziotechnische Instrumente wie klassifikationsbasierte Dokumentationssoftwares, niedrigschwellige Selbsthilfe-Apps oder elektronische Fußfesseln im Strafvollzug.

Aus dem Verständnis von Praxis als soziomateriell ergeben sich daher für die Soziale Arbeit u. a. folgende Fragen:

- Wie beeinflussen Personen und ihre Körper mit spezifischem Wissen, Können und Haltung die Praxis? (vgl. Reckwitz 2003)
- Welche Artefakte bzw. digitale Technologien sind (unbewusst) Teil der Praxis der Sozialen Arbeit und ggf. sogar notwendig? Wie sind sie Teil der Praxis geworden? Wie sind sie mit anderen Elementen der Praxis verflochten und wie entfaltet sich ihre Wirkung? (vgl. Hillebrandt 2016)
- Wie nehmen Materien, wie digitale Technologien, Schwangerschaftstests oder Möbel, in Begegnungen und in den Bezügen der Sozialen Arbeit teil und gestalten diese mit? (vgl. Amelang 2023)
- Wie unterstützt, aktualisiert, ordnet, erweitert Materie (z. B. digitale Technologien) Aufgaben, Erfordernisse und Bedürfnisse in der Praxis der Sozialen Arbeit sowie in der alltäglichen Lebenswelt der Adressat:innen? Wie wird die Praxis der Sozialen Arbeit bspw. für soziotechnische Infrastrukturen aufbereitet oder verändert und in diesem Zuge für Technologien handelbar gemacht? Welche Folgen hat dies? (vgl. ebd.; Bowker/Star 2017)
- Wie bilden Technologien Lebensweisen und -welten von Adressat:innen ab und arrangieren sie mit? (vgl. Amelang 2023)
- Inwiefern werden welches Wissen, Bedürfnisse, Arbeit und Körper durch Materie (wie klassifikationsbasierte Dokumentationssoftware) strukturiert und erfahren Berücksichtigung? Was bleibt weshalb außen vor und wird bzw. bleibt unsichtbar? (vgl. ebd.; Bowker/Star 2017; Klein/D'Ignazio 2024)
- Welche gesellschaftlichen Vorstellungen und Normen werden durch die soziomateriellen Konstellationen der Praxis der Sozialen Arbeit (re-)produziert und mit welchen Konsequenzen? (vgl. ebd.)

Literatur

- Amelang, Katrin (2023): Wie Apps erforschen? Zum Zusammentreffen neuer Forschungsgegenstände und alter Methoden. In: *Hamburger Journal für Kulturanthropologie* 16, S. 11–28.
- Barad, Karen (2017): Agentieller Realismus. In: Bauer, Susanne/Voigt, Tors-ten H./Lemke, Thomas (Hrsg.): *Science and Technology Studies. Klassische Positionen und aktuelle Perspektiven*. Berlin: Surkamp, S. 574–643.
- Bowker, Geoffrey C./Star, Susan Leigh (2017): Kategoriale Arbeit und Grenzinfrastrukturen. Bereichernde Klassifikationstheorien. In: Gießmann, Sebastian/Taha, Nadine (Hrsg.): *Susan Leigh Star. Grenzobjekte und Medienforschung*. Bielefeld: transcript, S. 167–204.
- Heintz, Bettina (1994): Die Gesellschaft in der Maschine. Überlegungen zum Verhältnis von Informatik und Soziologie. In: *FIFF Jahrestagung 1994*, S. 12–31.
- Hillebrandt, Frank (2016): Die Soziologie der Praxis als post-strukturalistischer Materialismus. In: Schäfer, Hilmar (Hrsg.): *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Bielefeld: transcript, S. 71–93.
- Klein, Lauren F./D’Ignazio, Catherine (2024): Data Feminism in AI. In: *The 2024 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency (FAccT’24)*, S. 100–112.
- Prietzl, Bianca (2019): Algorithmische Entscheidungssysteme revisited. Wie Maschinen gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse reproduzieren können. In: *Feministische Studien* 37. 2, S. 303–319.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie* 32. 4, S. 282–301.

Praxis als Subjektivierung

Nina Jann

Soziale Arbeit hat nicht nur die Unterstützung und Begleitung von Individuen in belastenden Lebenslagen zum Ziel, sondern ist darüber hinaus mit der (Re-) Produktion und Vermittlung gesellschaftlicher Normen und Werte beauftragt. Die Praxis Sozialer Arbeit erweist sich vor dem Hintergrund dieser Feststellung als institutionell gerahmter und damit gesellschaftlich legitimierter Ort der Anpassung von Adressat:innen an gesellschaftliche Normalitätserwartungen. Soziale Arbeit kann folglich als „Normalisierungsarbeit“ (Olk 1986: 12) und als (gezielte) Beeinflussung von als problematisch wahrgenommenen Lebensweisen und Identitätsentwürfen verstanden werden (vgl. Kessl/Otto 2012: 1306). Mittels Beratung, Begleitung, Disziplinierung, Überwachung und klassifizierender Diagnostik werden Adressat:innen als Unterstützungs- und Hilfsbedürftige mit stigmatisierenden Zuschreibungen adressiert und mit bestimmten Vorstellungen einer gelungenen Lebensführung konfrontiert. Praxis Sozialer Arbeit lässt sich dieser Lesart folgend als Subjektivierungsprozess begreifen, der auf die machtvolle Durchsetzung sozial anerkannter Vorstellungen ‚idealer Subjekte‘ (Reckwitz 2010: 28) drängt.

Die theoretische Auseinandersetzung mit der Frage nach dem Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft hat in unterschiedlichen Disziplinen eine lange Tradition und hat auch im Kontext Sozialer Arbeit in den letzten Jahrzehnten an Bedeutung gewonnen. Während bis in die 1960er Jahre hinein die cartesiansche Vorstellung eines autonomen, vernunftbegabten und über die Verhältnisse verfügenden Subjekts dominierte, setzte sich in den nachfolgenden Debatten die Überzeugung durch, dass herrschende soziokulturelle Bedingungen das Subjekt formen und überhaupt erst hervorbringen. So skizziert bspw. der Philosoph Louis Althusser in seinem Aufsatz „Ideologie und ideologische Staatsapparate“ folgende – wie er selbst sagt – banale Szene: Ein Polizist ruft „He, Sie da!“, ein Passant dreht sich um. Neben der erkennbaren physischen Bewegung unterstellt Althusser eine weitere – quasi innere und viel entscheidendere – Bewegung. Denn indem sich das Individuum umwendet, erkennt es die staatliche Autorität an und unterwirft sich der ideologischen Anrufung durch die Staatsgewalt. Für Althusser illustriert dieser Vorgang nichts weniger als die Transformation von Individuen zu Subjekten (vgl. Althusser 2010: 88f.). Wenngleich Subjekttheorien neueren Erscheinungsdatums Subjektbildungsprozesse nicht als eindimensi-

onale Durchsetzung von bestimmten gesellschaftlich legitimierten Normen denken, sondern stattdessen ein komplexeres Wechselspiel zwischen Momenten der Unterwerfung und der Entstehung von Freiheitsräumen annehmen (vgl. Butler 2001: 7), so lässt sich Subjektivierung dennoch als machtvolle Herstellung von spezifischen Selbst- und Weltverhältnissen interpretieren.

Dieser damit beschriebene, zugleich machtvolle wie disziplinierende Zugriff auf das Subjekt lässt sich auf den ersten Blick nur schwer mit den Leitprinzipien einer modernen Sozialen Arbeit in Verbindung bringen. So haben fachliche Neuorientierungen wie die Lebenswelt-, Dienstleistungs- und Subjektorientierung zu der Forderung geführt, Adressat:innen konsequent zu beteiligen und ihre Interessen im Prozess der Hilfeplanung und Hilfeerbringung zu berücksichtigen. Dieser normative Anspruch hat zumindest theoretisch für eine Demokratisierung des Verhältnisses zwischen Fachkraft und Adressat:in gesorgt. Zudem zielen Konzepte wie Hilfe zur Selbsthilfe, Empowerment und Ressourcenorientierung auf die Herstellung von subjektiver Handlungsfähigkeit, auf deren Grundlage eine autonome, eigenverantwortliche Lebensgestaltung möglich werden soll.

Auch wenn die damit benannten Entwicklungen zumindest ihrem programmatischen Zuschnitt nach die Berücksichtigung des Eigensinns der adressierten Subjekte herausstellen, so betonen aktuelle Veröffentlichungen die weiterhin bestehende Notwendigkeit, die im Verhältnis zwischen Fachkraft und Adressat:in wirksamen Machtverhältnisse (vgl. Sagebiel/Pankofer 2022) und disziplinierenden Normalisierungseffekte (vgl. Seelmeyer 2018) nicht nur zu reflektieren, sondern als zentrale Einflussgröße auf die Praxisverhältnisse Sozialer Arbeit zu berücksichtigen. Doch während in den 1960er und 1970er Jahren insbesondere die Kontrollfunktion Sozialer Arbeit im fachlichen und öffentlichen Diskurs betont und kritisiert wurde (vgl. Thieme 2017: 19), scheint eine Auseinandersetzung mit den machtvollen, normalisierenden Effekten Sozialer Arbeit – jenseits der disziplinären Debatten – aktuell wenig in Mode (vgl. Sagebiel/Pankofer 2022: 17). Im Gegenteil: Kontrolle wird heute als „hilfreiche Kontrolle“ (Müller 2012: 143) interpretiert und „vom zu legitimierenden Interventionstyp in ein Legitimationsargument“ (ebd.) umgedeutet.

Eine Auseinandersetzung mit den normalisierenden Subjektivierungseffekten Sozialer Arbeit scheint jedoch insbesondere aufgrund des Anfang der 2000er Jahre angestoßenen Um- und Abbaus wohlfahrtsstaatlicher Arrangements angezeigt. Mit dem Übergang vom fürsorgenden zum aktivierenden Sozialstaat verlagerte sich die Verantwortung für die Lösung prekärer Lebenslagen zunehmend von staatlichen Institutionen auf die Bürger:innen selbst. Erst die Vorstellung eines zur Autonomie und Eigenverantwortung fähigen Subjekts bildet die argumentative Grundlage für diesen sozialstaatlichen Paradigmenwechsel und den für die Agenda 2010 kennzeichnenden Grundsatz des Förderns und Forderns. Doch gerade emanzipatorische Konzepte Sozialer Arbeit schließen in besonderer Weise an diese Subjektvorstellung an und sind damit besonders anfällig dafür,

von neoliberalen Logiken in Dienst genommen zu werden, um so den wohlfahrtstaatlichen Abbau und den Verweis des Subjekts auf sich selbst und seine eigenen Kräfte zu legitimieren.

Die Praxis Sozialer Arbeit erweist sich damit nicht nur als unterstützende Begleitung, sondern als Ort der Subjektivierung, an dem Anforderungen der neoliberalen Leistungsgesellschaft machtvoll vermittelt und durchgesetzt werden. Indem sie individuelle Anpassungsleistungen fördert und Eigenverantwortung betont, trägt sie zur Reproduktion jener gesellschaftlichen Normen bei, die soziale Probleme nicht strukturell, sondern primär als individuelles Defizit verhandeln.

Literatur

- Althusser, Louis (2010): *Ideologie und ideologische Staatsapparate*. Hamburg: VSA Verlag.
- Butler, Judith (2001): *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kessler, Fabian/Otto, Hans-Uwe (2012): *Soziale Arbeit*. In: Albrecht, Günter/Groenemeyer, Axel (Hrsg.): *Handbuch Soziale Probleme*. Wiesbaden: VS Springer, S. 1306–1331.
- Müller, Falko (2012): Von der Kritik der Hilfe zur „Hilfreichen Kontrolle“. Der Mythos von Hilfe und Kontrolle zwischen Parteilichkeit und Legitimation. In: Anhorn, Roland/Bettinger, Frank/Horlacher, Cornelis/Rathgeb, Kerstin (Hrsg.): *Kritik der Sozialen Arbeit – kritische Soziale Arbeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 123–146.
- Olk, Thomas (1986): *Abschied vom Experten. Sozialarbeit auf dem Weg zu einer alternativen Professionalität*. Weinheim: Juventa.
- Reckwitz, Andreas (2010): *Subjekt*. Bielefeld: transcript.
- Sagebiel, Juliane/Pankofer, Sabine (2022): *Soziale Arbeit und Machttheorien. Reflexionen und Handlungsansätze*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Seelmeyer, Udo (2018): *Normalität und Normalisierung*. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans/Treptow, Rainer/Ziegler, Holger (Hrsg.): *Handbuch Soziale Arbeit*. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 1091–1097.
- Thieme, Nina (2017): *Hilfe und Kontrolle*. In: Kessler, Fabian/Kruse, Elke/Stövesand, Sabine/Thole, Werner (Hrsg.): *Soziale Arbeit – Kernthemen und Problemfelder*. Opladen: Budrich, S. 17–24.

Praxis als Konstruktion der Anderen

Alexander Bernhardt und Niklas Pöhnert

Die Praxis Sozialer Arbeit adressiert Einzelne oder Gruppen tendenziell als defizitär, u. a. als ‚Drogengebrauchende‘ oder ‚erziehungsdefizitäre Elternteile‘. Dadurch werden Individuen über ‚Anrufungen‘ aus einer Masse an Menschen zu Subjekten ‚transformiert‘ (vgl. Althusser 2019: 88f.). Aus Individuen werden Adressierte Sozialer Arbeit, wodurch Adressierungen der Praxis Sozialer Arbeit als soziale Konstruktionsprozesse greifbar werden. Dabei adressiert die Praxis mithilfe von Negativkategorisierungen (vgl. Thieme 2013: 201). Diese sind für sie allerdings konstitutiv, da sie die Möglichkeitsräume ihres professionellen Handelns erst eröffnen (vgl. ebd.). Ohne die besagten handlungsleitenden Kategorisierungen wäre die Praxis Sozialer Arbeit bei jeder:m neuen ‚Klient:in‘ ohne Orientierung und ‚Handwerkszeug‘ (vgl. Schütze 2021: 250).

Indem die Praxis Sozialer Arbeit aber Individuen adressiert, re-/produziert sie die Verschiedenheit jener Menschen zur Mehrheitsgesellschaft. Sie konstruiert jene Menschen als different bzw. abweichend. Hierbei läuft Soziale Arbeit Gefahr, Individuen zu entbürgerlichen (vgl. Wagner 2013), denn die mit dem Akt der Adressierung verbundene soziale Verortung bedroht die gesellschaftliche Respektabilität der Adressierten und stellt infolgedessen eine reziproke und egalitäre Anerkennung des Bürger:innen-Status infrage (vgl. Wagner 2013: 225). Über die Praxis Sozialer Arbeit wird also die Grenze der Zugehörigkeit zwischen Bürger:innen und ‚Anderen‘ verhandelt (vgl. a. a. O., S. 20). Infolgedessen beeinflusst die Praxis Sozialer Arbeit vermittels ihrer Adressierungen die Selbstverständnisse der Adressierten, da diese in Auseinandersetzung mit externen Zuweisungen konstruiert werden (vgl. Bührmann und Schneider 2015: 69). In diesem Sinne beinhaltet jede Adressierung Hegemonie, da sie im Kontext der Zuweisungen sozialer Aufgaben und Rollen spezifische Ordnungen und Rahmungen vermittelt (vgl. Ricken 2013: 94). Diese Gemengelage aus Widersprüchen, Handlungsstrukturierungen und hegemonialen Einflüssen macht Adressierungen in der Praxis Sozialer Arbeit zu einem Paradoxon, welches für Praktiker:innen unauflösbar ist. Diese müssen Adressierte konstruieren (vgl. Thieme 2013: 201), allerdings sind diese Konstruktionen immer defizitär, wodurch hegemoniale Problematisierungen re-/produziert werden. Demnach scheint es keine idealen Konstruktionen zu geben (vgl. ebd.). In der Folge gilt für die Praxis Sozialer Arbeit, ihre getätigten Adressierungen zu reflektieren und ihre Implikationen und

Folgen zu explizieren, um Hilfeprozesse daran neu auszurichten. Wenn Adressierungen nämlich als performative Akte verstanden werden, bei denen Individuen durch ex- und/oder implizite Anrufungen von bestimmten Subjekten vor einem bestimmten Publikum als spezifische (mitunter als defizitär bewertete) Personen positioniert werden (vgl. Ricken 2013: 92), dann sind Adressierungen keineswegs neutral. Vielmehr wirken sie an der Re-/Produktion sozialer Ordnungen mit.

Gleichzeitig eröffnet sich in professionellen Adressierungen aber auch politisches Potenzial: Werden Adressierungspraktiken nämlich gezielt eingesetzt, etwa im Sinne gendersensibler oder diversitätsorientierter Anrufungen, so könnten sie hegemoniale Strukturen unterlaufen und gezielt darauf abzielen, unterrepräsentierten Menschen/-gruppen Zugänge zu Unterstützungsangeboten zu ermöglichen. Adressierungen wirken hegemonialen Strukturen insbesondere dann entgegen, wenn sie marginalisierte Personen/-gruppen vermittelt ihrer Adressierungen nicht re-/stigmatisieren, sondern anerkennend sichtbar machen. Indem mit professionellen Adressierungspraxen gezielt jene angesprochen werden, die durch hegemoniale Diskurse regelmäßig ausgeschlossen werden, könnten sie somit faktischen Zugang zu Ressourcen und Räumen ermöglichen.

In diesem Sinne erscheint es für die Praxis Sozialer Arbeit also sinnvoller, Adressierungen reflexiv zu gestalten, als Eigenschaften zuzuschreiben, die das ‚Sein‘ bestimmen. Denn Adressierungen können das Selbstverständnis und die Identität der Adressierten stark beeinflussen oder augenscheinlich festlegen. So kann bspw. die Adressierung als ‚aggressiver Vater‘ alle anderen potenziellen ‚Seins-Möglichkeiten‘ des Menschen ausschließen. Wenn Fachkräfte aber ihre subjektiven Wahrnehmungen deutlich machen (z. B. „ich nehme Sie als aggressiv wahr“), steht die Adressierung immer in Relation zu demjenigen, der sie äußert (vgl. Thieme 2013: 200). Durch die reflexive Selbstverortung der Fachkraft werden besagte (womöglich als defizitär konstruierte) ‚Seins-Möglichkeiten‘ der Adressierten in dynamische (Aus-)Handlungs- und Reflexionsräume überführt. In diesen erweiterten Möglichkeitsräumen können zwischen Professionellen und Adressierten gemeinsame Auseinandersetzungen bzgl. bestehender Wahrnehmungen stattfinden. Mögliche Veränderungen werden so nicht unilateral angeleitet, sondern im Dialog ko-konstruiert. Das adressierende Moment bleibt dabei weiterhin wirksam – insbesondere in seiner tendenziell defizitorientierten Struktur. Es wird jedoch nicht als abschließende Zuschreibung oder Festlegung re-/produziert, sondern als Ausgangspunkt für partizipative Neuverhandlungen von Seins-Möglichkeiten genutzt.

Hierfür erscheinen systematische Auseinandersetzungen in Inter- oder Supervisionssitzungen gewinnbringend, um Sichtweisen auszutauschen und sich einer intersubjektivität anzunähern (vgl. Schütze 2021: 103f.). Auf diesem Wege können das Bewusst- sowie (im kollegialen Austausch) Explizit-Machen von polysemantischen Auswirkungen der Adressierungen zu einer professionelleren Praxis Sozialer Arbeit führen.

Literatur

- Althusser, Louis (2019): *Ideologie und ideologische Staatsapparate*. 3. Aufl. Hamburg: VSA.
- Bührmann, Andrea D./Schneider, Werner (2015): *Vom Diskurs zum Dispositiv*. 2. Aufl. Bielefeld: transcript.
- Ricken, Norbert (2013): Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivationsprozesse. In: Alkemeyer, Thomas (Hrsg.): *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*. Bielefeld: transcript, S. 69–99.
- Schütze, Fritz (2021): *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Soziale Arbeit*. Stuttgart: UTB.
- Thieme, Nina (2013): „Wir beschäftigen uns eigentlich nur mit nicht-idealen Adressaten ...“: eine sozialwissenschaftlich-hermeneutische Perspektive auf Konstruktionen von Kindern als Adressat/-innen der Kinder- und Jugendhilfe. In: *Diskurs* 8 (2), S. 191–204.
- Wagner, Thomas (2013): *Entbürgerlichung durch Adressierung?* 1. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Praxis als Arbeit an Biografien

André Epp

Biografien entstehen an der Schnittstelle von Individuum und Gesellschaft. Sie manifestieren sich als soziale Konstruktionen in alltäglichen Erzählungen, Handlungspraktiken sowie in Artefakten (z. B. Autobiografien, Briefen) und bieten Zugang zur Konstitution, Erfahrung und Verhandlung sozialer Wirklichkeit. Neben individuellen Lebensgeschichten sind hierunter auch Kollektivbiografien zu fassen, d. h. Lebenserfahrungen, die bestimmte Personengruppen teilen. Biografische Konstruktionen erfolgen mithilfe von normativen Mustern, die gesellschaftlich und durch Kollektive (mit) strukturiert werden und in Sozialisationsprozessen internalisiert, aber auch unterlaufen werden können. Diese können sich im Lauf des Lebens verfestigen, aber auch entsprechend modifiziert werden: bspw. in krisenhaften Lebenssituationen (Epp 2024; Schütze 1994) und im Kontext der vielschichtigen (global-)gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Umbrücherscheinungen der Gegenwart (Epp 2025), die eine Reinterpretation biografischer Erlebnisse erfordern (ausführlicher zum Biografiebegriff siehe bspw. Rosenthal 1995).

Im Rahmen Sozialer Arbeit ermöglicht Biografie nicht nur das Spannungsfeld zwischen subjektiver Gestaltung und objektiven (gesellschaftlichen) Strukturen in den Blick zu bekommen (Graßhoff/Schweppe 2023: 302), sondern ihr kommt im Kontext adressat:innenbezogener Arbeit und der Professionalisierung von Sozialarbeiter:innen in doppelter Hinsicht eine besondere Relevanz zu. Nachfolgend wird entfaltet, dass sozialarbeiterische Praxis als eine kontinuierliche reflexive Arbeit an fremden und der eigenen Biografie/n verstanden werden muss bzw. dies konstitutiv für professionelles Handeln im Kontext Sozialer Arbeit ist.

Die Biografien der Adressat:innen stellen zum einen eine zentrale Arbeitsgrundlage für die Praxis der Sozialen Arbeit dar, wie insbesondere in der adressat:innenbezogenen Forschung veranschaulicht wird (bspw. Bolay/Bitzan 2011). Biografische Erzählungen der Adressat:innen ermöglichen im Rahmen von Biografiearbeit¹ den Sozialarbeiter:innen, sich den biografischen Erfahrungen und

1 (Pädagogische) Biografiearbeit in der Sozialen Arbeit erfolgt in institutionell gerahmten Kontexten und knüpft an (alltägliche) biografische Arbeit an. Mittels ersterer wird darauf abgezielt, letztere systematisch zu fördern, da diese Fähigkeit bei Einzelpersonen möglicherweise verloren gegangen ist (Dausien 2005: 7).

Erlebnissen Ersterer sowie den dadurch erworbenen Bewältigungsstrategien und Deutungen, die sich im Laufe des Lebens angeeignet wurden, anzunähern bzw. ihr biografisches Gewordensein nachzuvollziehen. Dadurch werden nicht nur Struktur-/Eigenheiten des jeweiligen Falles erfasst, aus denen Sozialarbeiter:innen vielfältige Hinweise für dessen Bearbeitung erschließen können, und Prozesse des Fremdverstehens angeregt, sondern ebenso des Selbstverstehens auf Seiten der Erzählenden. Sich der eigenen Biografie (im historisch gesellschaftlichen Zusammenhang) bewusst(er) zu werden, stellt eine Voraussetzung dar, um sich reflexiv mit dem eigenen Gewordensein auseinanderzusetzen und sich im Rahmen dessen anders mit sich selbst ins Verhältnis zu setzen, neue Perspektiven auf sich zu eröffnen, Vergessenes (wieder-)zuerinnern und Handlungspotenziale zu erweitern (Dausien 2005; Epp 2024). Die Reflexion der Vergangenheit ermöglicht somit die Gegenwart und Zukunft zu verstehen und aktiv (mit) zu gestalten. Entsprechend können Adressat:innen mittels angeleiteter Biografiearbeit durch Sozialarbeiter:innen Scheiterns-/Erfahrungen und Erwartungen aus einem anderen Blickwinkel betrachten, anders ordnen und deuten (Dausien 2005) und somit bspw. Autonomie wiedergewinnen.

Zum anderen kommt der Biografie von Sozialarbeiter:innen eine besondere Relevanz zu, da ihre berufsbezogenen Sicht- und Betrachtungsweisen sowie ihr praktisches Handeln unabdingbar mit ihren eigenen biografischen Erfahrungen und Erlebnissen verbunden sind, wie in vielfältigen professionstheoretischen Arbeiten (insbesondere) mit biografischer Linienführung empirisch belegt ist (bspw. Epp 2021; Graßhoff/Schweppe 2023). Entsprechend müssen Sozialarbeiter:innen diese Verwobenheit reflektieren, da ihre biografischen Schattierungen über das berufsbezogene Handeln einen (unbewussten) Einfluss auf die biografische Fallbearbeitung der Adressat:innen nehmen können, aber auch Letztere auf Seiten Erster Resonanzen anstoßen können (bspw. Graßhoff/Schweppe 2023). So müssen Professionelle bspw. kritisch prüfen, inwiefern sie möglicherweise selbst für spannungsreiche Verwicklungen und Konflikte in der Praxis aufgrund ihres biografischen Gewordenseins mitverantwortlich sind oder diese sogar erst evozieren. Folglich sind Sozialarbeiter:innen aufgefordert, sich kontinuierlich mit der eigenen Biografie auseinanderzusetzen, sodass biografischer Arbeit bzw. Biografiearbeit auch mit Blick auf Professionalisierung(sprozesse) eine zentrale Bedeutung zukommt. Mittels dieser, die bspw. auch in Teamsupervisionen erfolgt (Schütze 1994: 10), kann nicht nur das reflexive Auseinandersetzen mit dem eigenen Gewordensein befördert werden, sondern die daraus resultierenden reflexiven Resonanzen schlagen sich ebenfalls auf berufsbezogene Sicht- und Betrachtungsweisen, wie etwa das praktische Handeln nieder und ermöglichen Sozialarbeiter:innen, sich zu eigenen biografisch gefärbten Vorstellungen, Typisierungen, Differenzierungen, Überzeugungen, Verstrickungen, Belastungen usw. in ein distanziertes selbst-/reflexives Verhältnis zu setzen. Biografische Arbeit ermöglicht somit nicht nur eine professionelle Distanz zu biografischen Ereignissen zu schaffen, was als ein wichtiges „Element professionellen Handelns“ (Graßhoff/

Schweppe 2023: 305) ausgewiesen wird, sondern ebenso in den Blick zu nehmen, wie berufliche Vorstellungen und berufsbezogenes Handeln – die nicht unabhängig von der Biografie sind – mit eigenen biografischen Erlebnissen und Ereignissen miteinander verwoben sind und wie letztere in der beruflichen Praxis wirksam werden. Mit biografischer Arbeit können sich somit „die Identitäten der professionell Berufstätigen im Medium selbstkritischer Einsicht und Veränderungsbereitschaft wandeln“ (Schütze 1994: 10). Kurz: Biografische Arbeit kann auch zur Professionalisierung von Sozialarbeiter:innen genutzt werden, um ein reflexives Auseinandersetzen mit berufsbezogenen Sachverhalten zu habitualisieren (Epp 2024), sodass zukünftig ausgeleuchtet werden muss, inwiefern professionsbezogene biografische Arbeit bzw. Biografiearbeit im Kontext von Hochschullehre und Praxis-/Weiterbildungen verstärkt implementiert werden kann.

Die Ausführungen heben die zentrale Bedeutsamkeit der Biografie für die Praxis der Sozialen Arbeit hervor. Folglich kann eine professionelle Arbeit an und mit der Biografie von Adressat:innen nur realisiert werden, wenn auch zugleich Sozialarbeiter:innen ihre Biografie und somit ihr biografisches Gewordensein kritisch-reflexiv perspektivieren. Somit muss Biografie in der Praxis der Sozialen Arbeit als eine Schlüsselkategorie verstanden werden, die eine unverzichtbare Dimension in der praktischen Arbeit ist.

Literatur

- Bolay, Eberhard/Bitzan, Maria (2011): Adressatin und Adressat. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch soziale Arbeit. 4., völlig neu bearbeitete Auflage. München: Reinhardt, S. 18–24.
- Dausien, Bettina (2005): Biographieorientierung in der sozialen Arbeit. In: Sozial Extra 29, 11, S. 6–11. <https://doi.org/10.1007/s12054-005-0123-x>
- Epp, André (2021): Der Blick einer biografisch-ausgerichteten komparativen Berufsgruppenforschung im Rahmen von Bildungsübergängen von Heranwachsenden. In: Der pädagogische Blick 29, 1, S. 16–26. <https://doi.org/10.3262/PB2101016>
- Epp, André (2024): Let's talk about failure in Praxis und Wissenschaft der Sozialen Arbeit – Zur Relevanz biografischer Arbeit und Biografiearbeit im Umgang mit (kreativer) Krisen(bewältigung) und Scheitern. In: Kessler, Stefanie/König, Karsten (Hrsg.): Scheitern in Praxis und Wissenschaft der Sozialen Arbeit. Weinheim: Beltz Juventa, S. 263–278.
- Epp, André (2025): Vergessenes als Zukunftsentwurf im Kontext gesellschaftlicher Umbrüche – Zur Bedeutung(slosigkeit) biographischer Arbeit angesichts bedrohlicher Zukunftsszenarien und Polykrisen. In: Schwendowius, Dorothee/Engel, Juliane/Epp, André/Franz, Anja/Kondratjuk, Maria/Wischmann, Anke (Hrsg.): Ungewisse Zukünfte. Bildung und Biographie im Kontext gesellschaftlicher Transformationen. Opladen: Budrich.

- Graßhoff, Gunther/Schweppe, Cornelia (2023): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Sozialpädagogik. In: Nittel, Dieter/Von Felden, Heide/Mendel, Meron (Hrsg.): Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Biographiearbeit. Weinheim: Beltz Juventa, S. 300–312.
- Rosenthal, Gabriele (1995): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibung. Frankfurt am Main: Campus.
- Schütze, Fritz (1994): Strukturen des professionellen Handelns, biographische Betroffenheit und Supervision. In: Supervision, 26, S. 10–39.

Praxis als Messen ohne Vermessenheit

Johannes Mertens

Onto-anthropologischer Personalismus

Die Praxis Sozialer Arbeit erfolgt in einem ständigen Messen der faktisch gegebenen sozialen Wirklichkeit und einer Skalierung der dazu angestrebten Wandlungsprozesse zur idealtypischen Gestaltwahrheit. Ein kritisch-systemisches Messen begreift das Subjekt als vergesellschaftet und de-zentriert. Aus personalistischer, onto-anthropologischer Sicht (Schulz-Nieswandt 2024a) aktualisiert es den sozialen Raum in aktiver Weise mit subjektiven Konstruktionen, welcher aber eben auch sozial konstruiert ist. So ist (1) der soziale Raum als (Handlungs-) Feld figurationssoziologisch zu definieren und (2) der Raum aus der phänomenologischen Perspektive aus dem ontologischen, auf das Weltverhältnis epistemologisch abstellenden Status der aktiven Passivität heraus zu vermessen.

Das Subjekt im sozialarbeiterischen Praxis-Alltag ist selbst als Praxis erster Ordnung immer ein rekonstruktives Subjekt, weil jede Hermeneutik immer schon als phänomenologische Bewegung des Geistes als ein Immer-schon-in-der-Welt eingefügt stehend zu begreifen ist. Sozialarbeiterisches Messen ist Teil einer gesamtgesellschaftlichen sozialkulturellen Dependenzgrammatik des Menschen als Konjunktiv. Es skaliert sich am SOLL-Zustand der naturrechtlichen Idee der personalen Würde, in einer idealtypischen Gestaltwahrheit der Formwerdung der sozialen Personalität. Das Denken und Handeln der Praxis misst anhand dieses Bezugspunktes den IST-Zustand der strukturellen Benachteiligung von Handlungsoptionen der alltäglichen Lebensführung. Personale Würde stellt sich als Selbstachtung auf der Grundlage von Anerkennung in zwischenmenschlicher Interaktion ein, die zugleich auch unabhängig davon ist und eine äußere Gestalt einnimmt. Vor diesem Hintergrund skaliert Soziale Arbeit die Verteilung relativer Autonomie, relationaler Selbstbestimmung und sozialer Teilhabe am Gemeinwesen. Für die personalistische Ausdeutung dieser unbestimmten Rechtsbegriffe muss sich die Praxis des Messens ohne Vermessenheit fragen: Ermächtigen wohin? Befreien wovon? Befähigen wozu? Sonst entsteht aus ihrem Wissen keine Erkenntnis.

Dazu misst Praxis das, was der Fall ist und was dahintersteckt, bezogen auf das Delta zwischen faktischer Gegebenheit und idealtypischer Möglichkeit. Ihre Messaktivitäten beruhen selbst auf Latenzen der operativen Unterscheidungen

und der Anwendung von explizit oder implizit festgelegten sozialen Codierungen, die pfadabhängig aneinander in strukturierende und institutionelle Programm-codes anschließen (Luhmann 1993: 257). Darin eingebettete geistig-kognitive Klassifikationssysteme zugleich beschreibender und bewertender Menschenbilder regulieren die performative Kultur des Sozialen. Scheinbar gewöhnliche, selbstverständliche und vermeintlich nicht problematisierungsbedürftige Abläufe und Tätigkeiten sind mit Praktiken des Wertens und Bewertens verwoben, die wiederum mit den Regierungsformen und der Ökonomie als hervorgebrachte Wertzuschreibungen und Wertabwägungen interagieren. Ihnen liegt ein praktischer Orientierungsrahmen der Gesellschaft voraus, der sich in die de-zentrierten, leiblichen Subjekte einschreibt (Eribon 2024: 140). Die Bestimmungen des Deltas zwischen IST und SOLL prägen natur- und kulturgebundene Erkenntnis- und Darstellungswerkzeuge in einer sich wandelnden Welt. In ihrer Ausblendung lauert die ständige, banale Gefahr der Vermessenheit.

Prädikative Skalierung

„Wenn soziale Tatsachen als soziale Probleme bezeichnet werden, dann liegt eine zunächst kryptische normative Prädikation vor. Denn die Tatsachen werden problematisiert. Aber im Lichte welcher Maßstäbe der Beurteilung?“ (Schulz-Nieswandt 2024b: 14)

Die Messung der sozialen Integration und Lebensführung kommt nicht umhin, diese Lebensführung zu bewerten. Ihre Ist-Soll-Differenz artikuliert eine in historisch-spezifischen Lebensführungen materialisierende Entfremdung. Eine Skalierung von Exklusionsprozessen und Entfremdungserfahrungen, wie bspw. Vereinsamung, Sinnleere, materielle-existenzielle Angst oder Verzweiflung, die hinter den symptomdefinierenden liegenden und oft schwer erreichbaren Verhaltensweisen wie etwa Delinquenz, Antriebslosigkeit, Anpassungsstörungen o.Ä., bedarf dieser doppelten Vermessung: der empirischen Faktizität sowie der ontologischen Möglichkeit der Gestaltwahrheit. Die Überwindung der Entfremdung benötigt humangerechte Praktiken der Betreuung und Begleitung, um lebbare, hilfreiche, verlässliche, achtsame und sichere Orte zu entwickeln, die Möglichkeiten neuer Formen des Zusammenlebens eröffnen, die das menschliche Wesen adäquat (oder besser als bislang) ausdrücken (Ziegler/Hille/Ochs 2024).

Anders gewendet: Die praktische Handwerkskunst des Messens eines situationsangemessenen Taktes im interaktiven, pädagogischen Ortshandeln läuft beständig Gefahr der Vermessenheit. Ohne eine erkenntnistheoretische Rückbesinnung kann sie nicht klären, was sie da eigentlich tut, wenn sie Menschen helfen will. Ohne diese Verhältnisbestimmung zur Gewährleistung des sozialen Rechtsstaates auf freie Entfaltung der Person im Lebenslauf, der für alle Personen gemeinsam und gleichzeitig gilt, bleibt die Messung von Inklusions- und

Exklusionsprozessen einer meritorisch-empowernden dialogischen Praxis Sozialer Arbeit defizitär vermessen. Das emanzipatorische Potenzial sozialer Hilfen ist im doppelten Wahrheitsverständnis eine ästhetische Praxisform der Miteinanderfreiheit in Miteinanderverantwortung. Sie relationiert sich an einer Metaphysik (ob positiv oder negativ) des Wahren der anthropologischen Existenz und des Schönen der Form des diversen Miteinanders, die, wenn sie im Guten ausmünden soll, in der Polis als Ordnung der sozialen Freiheit des guten Lebens ihre Ausgestaltung findet. Gefahren der Vermessenheit lauern in der Hybris einer maßlosen Überhöhung professioneller Anschlussmöglichkeiten, wenn etwa paternalistisches Herumwerkeln am Menschen der genuin diversen Autonomie der Lebenspraxis zuwiderläuft, sowie einer Verarmung der ästhetischen Formwerdung von Praxis in banalen, individualisierenden, therapeutisierenden, institutionellen Verrichtungsregimen. Dann verzerrt sie sich als Technik, die erkennt, dass die Arbeit am Sozialen die Lebenslage fokussiert – den Entfaltungsspielraum, „den einem Menschen (einer Gruppe von Menschen) die äußeren Umstände nachhaltig für die Befriedigung der Interessen bieten, die den Sinn seines Lebens bestimmen“ (Weisser 1956: 986).

Literatur

- Eribon, Didier (2024): Eine Arbeiterin. Leben, Alter und Sterben. 2. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1993): „Was ist der Fall?“ und „Was steckt dahinter?“ Die zwei Soziologien und die Gesellschaftstheorie. In: Zeitschrift für Soziologie 22, 4, S. 245–260. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-1993-0401>
- Schulz-Nieswandt, Frank (2024a): Kritische Theorie der Entelechie der Person als Ästhetik der Form. Über die Wahrheit der Person, das Gute der Sozialpolitik und die Schönheit der Genossenschaft. Würzburg: Königshausen u. Neumann.
- Schulz-Nieswandt, Frank (2024b): Narrative Sozialforschung und Kritische Theorie. Explikation der forschungslogischen Kernidee. Baden-Baden: Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783748943631>
- Weisser, Gerhard (1956): Wirtschaft. In: Ziegenfuss, Werner (Hrsg.): Handbuch der Soziologie. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Ziegler, Holger/Hille, Julia/Ochs, Matthias (2024): Wirkungen aufsuchen der Familienhilfen. Wie sollen, dürfen, können sie (systemisch) beforscht werden? In: Familiendynamik. Systemische Praxis und Forschung 49, 2, S. 92–100. <https://doi.org/10.21706/fd-49-2-92>

Praxis als Bergtour

Christopher Romanowski-Kirchner

Die Ausgangssituation

Ein zentrales Tätigkeitsfeld Sozialer Arbeit ist die längerfristige Begleitung von Menschen in prekären psycho-sozialen Lebenslagen – ein Prozess, der u. a. unter dem Begriff „Einzelfallhilfe“ gefasst wird. Der Fallverlauf gleicht dabei oft einer Bergtour: Es ist ein Weg mit Unsicherheiten, Zwischenhalten, Rückschritten und Höhenmomenten – ein Auf und Ab, das professionelle Orientierung und beharrliche Begleitung erfordert. Ziel ist es, Betroffene alters- und entwicklungsadäquat darin zu unterstützen, Auswege aus Problemsituationen zu finden, die sie aufgrund äußerer Belastungen und innerer Muster (Romanowski-Kirchner 2021: 204-205) nicht alleine bewältigen können. Insbesondere in Feldern der Jugendhilfe ist die Verquickung psychischer und sozialer Herausforderungen in den Bewältigungskonstellationen evident (a. a. O.: 383–384).

Das Gelände erkunden

Das ko-produktive Hervorbringen neuer Bewältigungsmöglichkeiten lässt sich mit einer begleiteten Bergtour vergleichen, die sorgfältige Vorbereitung erfordert, aber auch die Fähigkeit, sich auf ständig wechselnde Gegebenheiten einzustellen. Die Gründe sind bekannt: Vor allem haben Sozialpädagog:innen mit „produktiv realitätsverarbeitenden Subjekten“ (Hurrelmann 2012: 64), also Menschen in ihrer Eigensinnigkeit zu tun, deren äußere Situationen sich noch dazu rasch wandeln können.

Im sozialpädagogischen Gelände sind „Karten“ – im Sinne fachlicher Handlungskonzepte – keine exakten Wegbeschreibungen, sondern eher richtungsweisende Leitfäden, die fallbezogen adaptiert werden müssen. Sie sind dynamisch und erfordern „strukturierte Offenheit“ (Thiersch 2020: 160). Unerwartete Veränderungen des Terrains im Gehen sind die Regel. Lebensumstände wandeln sich, innere Realitäten werden davon beeinflusst und umgekehrt: Ein Jugendlicher verliebt sich, ein Familienmitglied stirbt, eine depressive Episode wird akut, und die schulische Teilhabe gerät in Gefahr.

Noch dazu verlaufen psycho-soziale Veränderungen des Erlebens und bewältigungsbezogenen Handelns selten geradlinig, sondern meist kurvenförmig (Schiepek/Aichhorn/Schöller 2018). Tatsächlich scheint das Durchschreiten krisenhafter Phasen sogar eine Voraussetzung für nachhaltige Veränderungsprozesse zu sein. Verlaufskurven der Zielerreichung bleiben außerdem oft über längere Zeit flach, bevor sie eine positive Richtung einschlagen. Durststrecken, Rückfälle und Krisen sind somit normale Phasen psycho-sozialer Hilfeprozesse und müssen konzeptionell berücksichtigt werden (Romanowski-Kirchner 2021: 363ff., 441).

Herausforderungen auf dem Weg

Empirisch verlaufen psycho-soziale Veränderungsprozesse ähnlich einer Gebirgskette: kurvig, bis sich fallindividuell neue Bewältigungsmuster auf einem Plateau stabilisieren. Dafür ist eine langfristige Unterstützung in einer hinreichend tragfähigen Vertrauensbeziehung erforderlich, die das sichere und geduldige Überwinden der oben genannten Herausforderungen ermöglicht.

Demgegenüber trifft man in Fallstudien und Supervisionen immer wieder auf das, was man mit Martin Kühn als „Eskalation der Hilfen“ beschreiben kann (Kühn 2017: 21). Das (wiederholte) Auftreten von Krisen wird nicht selten als Argument für eine Intensivierung psychiatrischer und psychotherapeutischer Maßnahmen herangezogen – oft verbunden mit einer Überschätzung ihrer Möglichkeiten. Dabei bleibt eine sozialpädagogische Anpassung der Unterstützungssettings häufig aus. Gerade bei komplexen psycho-sozialen Bewältigungsproblemen, etwa wenn familiäre Belastungen, Entwicklungsprobleme, milieubedingte Ausgrenzung und psychische Störungen zusammentreffen, ist Psychotherapie als Einzelform der Hilfe in der Regel nicht ausreichend. Bleiben die erhofften Fortschritte aus, gelten die Betroffenen schnell als in dieser Maßnahme „nicht erreichbar“ – was schließlich zum Abbruch führt (a. a. O.: 21–22). In einigen Fällen geschieht dies mehrfach, was wiederum in Akten ersichtlich wird. Auch der Jugendhilfe sind Labelingprozesse nicht fremd. So führen entsprechende „Markierungen“ im weiteren Verlauf auch immer wieder zu Weiterversorgungsschwierigkeiten, mit der Begründung, dass diese Lage zu schwierig für die Angebotsmöglichkeiten des jeweiligen Trägers sei. Dies mag auch stimmen, bewahrt jedoch vor der Frage, wer eigentlich zuständig für die Schaffung hinreichend passender Angebote ist. Denn nicht das Kind oder die*der Jugendliche ist „schwierig“, sondern die Hilfestrukturen, die es versäumen, notwendige Flexibilität, Kontinuität, Koordination und fachliche Kompetenz bereitzustellen. Man spricht von Systemsprenger:innen, wenn man fehlende Bedarfsorientierung thematisieren müsste (Grasshoff 2021: 144).

Kompetenz am Berg entsteht durch die Erfahrung, sich im Gelände mit all seinen Windungen und Schroffheiten auf eine hinreichend adäquate Weise

behaupten zu können – und dabei eigene Werkzeuge zu entwickeln, die vor dem Absturz bewahren. Betroffene brauchen in diesem Prozess Gefährt:innen, die ihre Bewältigungsressourcen langfristig stärken, Krisenphasen realistisch einschätzen und bei Bedarf passende Netzwerke aktivieren (z. B. in Kooperation mit Kliniken). Entscheidend ist, dass diese Begleiter:innen gerade an den Schlüsselstellen präsent bleiben, unterstützen und absichern (Romanowski-Kirchner 2021: 251).

Begleitung braucht Rüstzeug

Zum Rüstzeug gehören also fachliche Kompetenzen (Wissen, Können und Haltung), aber ebenso geeignete Rahmenbedingungen, wie etwa ausreichend Zeit, verlässliche Strukturen, personelle Ressourcen, um diese Kompetenzen wirksam entfalten zu können. Ohne Steigeisen und absichernde Partner:innen bleiben bestimmte Passagen unüberwindbar. Zur Rahmung gehören fallindividuell ausreichend Zeit und eine angemessene Kontaktdichte, um Über- oder Unterforderung zu vermeiden. Nur so lassen sich förderliche Wege in einer Geschwindigkeit und mit der Unterstützung gehen, die für die Adressierten bewältigbar sind.

Ziele können jedenfalls nicht durch äußere Vorgaben erreicht werden – erst recht nicht ohne eine genaue Betrachtung der Situation und mit unzureichender Ausrüstung. Das Terrain und die jeweiligen Umwelteinflüsse bestimmen das Tempo. Wer dies „am Berg“ ebenso wie in der sozialpädagogischen Praxis ignoriert, riskiert, dass alle Beteiligten scheitern. Vielleicht hilft hier die Erinnerung an alte und doch aktuelle Grundsätze selbstorganisierter Systeme (Metzger 1962, zit. n. Kriz 1998: 133–134): Nachhaltige Veränderung lässt sich bei lebendigen Systemen nicht erzwingen, sondern nur zur Entfaltung bringen. Veränderung vollzieht sich im Rahmen individueller Möglichkeiten und Ressourcen – in jeweils eigenen Entwicklungszeiten und eigener Geschwindigkeit. Umwege sind dabei unvermeidbar und Ausdruck eben dieser autonomen Realitätsverarbeitung.

Kompetenz zeigt sich in diesem Sinne auch in realistischer Geduld und der Fähigkeit, sozialpädagogische Unterstützung phasenbezogen dynamisch anzupassen (Romanowski-Kirchner 2021: 490) – auf einem Weg, der häufig erst durch Täler, Gegenanstiege und schwieriges Gelände zum Ziel führt.

Literatur

- Grasshoff, Gunther (2021): Institutionelle und strukturelle Kooperation bei Systemsprengern: Oder wer sprengt hier eigentlich wen? In: Giertz, K./Große, L./Gahleitner, S.B. (Hrsg.): *Hard to reach: schwer erreichbare Klientel unterstützen*. Köln: Psychiatrie Verlag, S. 138–146.
- Hurrelmann, Klaus (2012): *Sozialisation*. Weinheim/Basel: Beltz, 10. Aufl.
- Kühn, Martin (2017): Traumapädagogik – von einer Graswurzelbewegung zur Fachdisziplin. In: Gahleitner, S.B. et al. (Hrsg.): *Traumapädagogik in psychosozialen Handlungsfeldern*. Göttingen: VR, 3. Aufl., S. 19–26.
- Kriz, Jürgen (1998): Die Effektivität des Menschlichen – Argumente aus einer systemischen Perspektive. In: *Gestalt Theory*, 20(2), S. 131–142.
- Romanowski-Kirchner, Christopher (2021): *Zwischen Alltag und Time-Out. Zum Nutzen der Hilfesituation zwischen Jugendhilfe und Jugendpsychiatrie*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Schiepek, G./Aichhorn, W./Schöller, H. (2018): Monitoring change dynamics – a nonlinear approach to psychotherapy feedback. *Chaos and Complexity Letters*, 11(3), S. 355–375.
- Thiersch, H. (2020): *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit – revisited*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Praxis als Prozess

Werner Schöning

Ideale Praxis im Bild von Geschäftsprozessen der Sozialwirtschaft

Dieser Aspekt wirft ein Schlaglicht auf die Frage, wie die Praxis der professionellen Sozialen Arbeit in Geschäftsprozessen ablauforganisatorisch organisiert werden kann. Kern der Überlegungen ist es, der Praxis Standards und Verfahren für geordnete Abläufe, notwendige Entscheidungspunkte und Freiheitsgrade vorzugeben, um so verlässlich eine gute soziale Dienstleistung anbieten zu können. In den zugehörigen Prozessskizzen wird das Bild einer ‚idealen‘ Praxis gezeigt. Die Orientierung an derart ideal geordnete Prozesse ist generell Merkmal professionellen Handelns, so dass nicht nur die Fachkräfte als Akteur:innen der Profession Sozialer Arbeit, sondern auch die Wissenschaftler:innen als Akteur:innen der Disziplin (daher der Begriff!) an der Einhaltung methodischer und ethischer Standards gemessen werden.

Für das Prozessmanagement von herausragender Bedeutung ist Michael E. Porters (2014: 64) ikonische Wertschöpfungskette, durch die das Unternehmen als Pfeil von links nach rechts mit seinen primären und unterstützenden Aktivitäten (synonym für Prozesse) dargestellt ist. Das Sozialunternehmen wird hier nicht mehr primär statisch von der Aufbauorganisation aus gedacht, sondern als Prozess auf einem Zeitstrahl. Auch das sehr bekannte St. Galler Modell des Sozialmanagements kann in diesem Sinne als erweitertes Prozesskonzept nach Porter gedeutet und in der Praxis genutzt werden (für konkrete Beispiele vgl. Vogelbusch 2018: 370, 45 und 443; Sturzenhecker et al. 2019: 46).

Darüber hinaus haben andere Prozessmodelle weite Verbreitung gefunden, können hier jedoch nur skizziert werden, so z. B. das Konzept der Produktionsnetzwerke und Dienstleistungsketten (Reis 2015), welches auf die prozessbezogene Kooperation institutioneller Akteure der Sozialwirtschaft und Sozialverwaltung abzielt. Auch unterscheidet man im Projektmanagement (Schöning/Meyer 2025) im Einklang mit der Prozesstheorie traditionell verschiedene Phasen (von der Vorprojekt- über die Planungs-, Realisierungs- und Abschluss- bis zur Nachprojektphase), und diese Phasen sind zudem durch klar definierte Ereignisse (als Meilensteine bezeichnet) getrennt. Auch hier werden ideale Abläufe skizziert, die allerdings heute Resonanzschleifen und Wendepunkte einschließen. In der Praxis der Sozialen Arbeit haben darüber hinaus Prozesslandkarten einige Bedeutung,

da sie einzelne Prozesse innerhalb einer Organisation (eines Amtes oder eines freien Trägers) algorithmisch festlegen und dies graphisch darstellen (vgl. auch Sturzenhecker et al. 2019: 44; Vogelbusch 2018: 369).

Reale Praxis im Bild der Prozessgraphenanalyse

Einen neueren Ansatz zur verbalen und visuellen Erfassung von Prozessen in der Sozialen Arbeit bietet die Prozessgraphenanalyse. Sie ist eine praktische Umsetzung von Nicholas Reschers Prozesstheorie mit dem Ziel, das Wirken der Sozialen Arbeit in ihrer Mehrdimensionalität zu erfassen. Rescher sieht den Prozess als eine Abfolge von kausalitätsgetriebenen Phasen (causality events, d. h. Entwicklung in einer Richtung) und punktförmigen Ereignissen (punctiform eventuations, d. h., hier findet ggf. ein Richtungswechsel statt) (Rescher 2006: 61). Wie also sieht die Praxis der Sozialen Arbeit aus, wenn man sie als mehrdimensionalen Prozess darstellt? Dazu ist eine differenziertere Betrachtung nach Personen, Gruppen und Aspekten generell notwendig, will man der Komplexität des Prozesses gerecht werden und diesen (re-)konstruieren.

Das folgende Beispiel zeigt einen realen Hilfeprozess der Sozialen Arbeit, der im Rahmen einer empirischen Prozessgraphenanalyse von einem Befragten mehrdimensional gezeichnet und damit subjektiv rekonstruiert wurde (Schöning 2025: 237–241). Der Prozessgraph zeigt also keine in irgendeiner Art und Weise ‚objektive‘ Darstellung des realen Prozesses, sondern er veranschaulicht vielmehr eine subjektive Visualisierung der von dem Befragten konstruierten Prozess-Story. Daher kann der Vergleich der unterschiedlichen Prozessgraphen desselben Prozesses, die von unterschiedlichen Personen gezeichnet wurden, komplexe Einblicke in das Prozessgeschehen ermöglichen.

Der hier gezeigte Prozessgraph (Schöning 2025, Kapitel 8.2) veranschaulicht einen Hilfeprozess, der über etwas über ein Jahr andauert und keine zentrale Entwicklungslinie aufweist. Vielmehr stehen einige Entwicklungslinien gleichrangig nebeneinander und illustrieren unterschiedliche Aspekte des Falles. Die Geschichte des Falles handelt davon, dass eine Familie nach ihrer Flucht in eine Notunterkunft gezogen ist und dort als subsidiär schutzberechtigt lebt. Während der Flucht war die Frau bereits schwanger und bekommt ihr Baby eine Woche nach der Ankunft in der Notunterkunft. Nach der Entbindung im Krankenhaus erhält die Mutter nur eine Geburtsbescheinigung ausgestellt, jedoch keine Geburtsurkunde. Ohne die Geburtsurkunde kann ihr Kind nicht in die Bedarfsgemeinschaft aufgenommen werden, die Urkunde muss daher nachträglich ausgestellt und dann das Verfahren durch die Fachkraft weiter vorangetrieben werden. In der Abbildung ist als markante gestufte Entwicklungslinie der rechtliche Status des Kindes (RSK, gestufte Linie oben) eingetragen, zudem auch das emotionale Befinden der Mutter (EBM, geschwungene Linie oben) sowie die Beurteilung der Kompetenz der Mutter (BKM, geschwungene Linie unten)

und die Aktivität des Vaters (AV, sinusförmige Linie entlang der Zeitachse). Für eine detailreichere Betrachtung der Abbildung steht das eBook (farbig) auf der Webseite des Verlags zum kostenlosen Download zur Verfügung: <https://doi.org/10.3224/84743411>.

Abb.1 Baby aus Fluchtfamilie erhält Aufenthaltsstatus



Quelle: Eigene Darstellung

Der Prozess über die Ausstellung der Geburtsbescheinigung über die Ausstellung einer Geburtsurkunde bis hin zu Erteilung des Aufenthaltsstatus – dieser aufwendige Stufenprozess ist deutlich sichtbar. Auffällig ist zudem, dass parallel zur rechtlichen Absicherung des Kindes sowohl das emotionale Befinden der Mutter (EBM) als auch die Beurteilung der Kompetenz der Mutter (BKM) ansteigen. Insofern hat der Hilfeprozess einen doppelten Effekt gehabt: erstens die Verbesserung des rechtlichen Status' des Babys und zweitens die Steigerung der emotionalen und Handlungskompetenz der Mutter. Auch wenn die drei Kurven in eine Richtung zeigen, so kann man doch keine einzelne dieser Linien als zentral herausheben. Der Vater ist in diesem Prozess nicht eingebunden; seine Linie schwankt leicht um das Nullniveau herum, er zeigt in diesem Sinne keine positive Entwicklung, während die Mutter im Prozessverlauf einen Kompetenzzuwachs erlebt.

Zusammenfassung

Die Praxis der Sozialen Arbeit ist von Prozessen geprägt. Dies sind zum einen ‚ideale‘ Geschäftsprozesse im Ablauforganisation zur Einhaltung von ethischen und methodischen Standards. Hierfür existiert eine Vielzahl von Ansätzen. Ausgehend von Porters Wertschöpfungskette lassen sich prozesstheoretische Überlegungen auch in Prozesslandkarten, in Produktionsnetzwerken, Dienstleistungsketten und im Projektmanagement wiederfinden.

Darüber hinaus eröffnet die Rekonstruktion ‚realer‘ Hilfe- und Teamprozesse Einblicke in die Frage, was Soziale Arbeit ‚eigentlich tut‘. Als Kernbegriff ist hierbei die Beziehungsarbeit zu nennen und deren Dynamik kann prozessanalytisch erfasst und untersucht werden. Mit der Prozessgraphenanalyse werden die Prozesse der Sozialen Arbeit in problemzentrierten Interviews rekonstruiert und auch graphisch illustriert. Hierdurch können mehrere Aspekte und personale Perspektiven auf den Prozess miteinander zeitlich relationiert und zur Reflexion des Hilfe- oder Teamprozesses genutzt werden.

Literatur

- Porter, M. E. (2014): Wettbewerbsvorteile (Competitive Advantage). Spitzenleistungen erreichen und behaupten. 8. Aufl. Frankfurt am Main: Campus.
- Reis, C. (2015): „Produktionsnetzwerke“ – ein Ansatz zur verstärkten Kooperation institutioneller Akteure im Stadtteil. Vortrag vom 27. April 2015 in Oberhausen. Verfügbar unter <https://expydoc.com/doc/5327431> am 22.2.2022.
- Rescher, N. (1996): Process Metaphysics: An Introduction to Process Philosophy. New York: Suny Press.
- Rescher, N. (2006): Process Philosophical Deliberations. Frankfurt/M. u. a.: Ontos.
- Schöning, W. (2025): Prozesstheorie und Soziale Arbeit. Typologische und praktische Aspekte ihres relationalen Werdens. Wiesbaden: Springer VS.
- Schöning, W./Meyer, M. (2025): Dialektik und Innovation im partizipativen Projektmanagement der VUKA-Welt. Ein hybrider Ansatz balanciert Perfektionismus und Kreativität. In: Löwenstein, H.; Schmidt, S.; Lake, K. (Hrsg.): Innovationsmanagement in der Sozialen Arbeit. Weinheim: Beltz Juventa, 131–147.
- Sturzenhecker, M./Nagorny-Wittig, G./Rädle, S./Andrä, Roman/Amerein, B. (2019): Sozialmanagement. Organisation, Leitung und Management sozialer Einrichtungen. Haan-Grutten: Europa-Lehrmittel.
- Vogelbusch, F. (2018): Management von Sozialunternehmen. München: Vahlen.

Praxis als Prozessbearbeitung

Kerstin Hoffmann-Peck

Um sich mit Praxis als Prozessbearbeitung auseinanderzusetzen, gilt es zunächst zu klären, dass der Begriff ‚Prozess‘ in der Sozialen Arbeit auf unterschiedliche Weise verwendet wird. In dieser Betrachtung steht Prozess für die Beschreibung der Abläufe innerhalb der sozialarbeiterischen Praxis, d. h., ‚Prozess‘ wird hier als Synonym für standardisierte Ablaufstrukturen verwendet, wie sie beispielsweise in Handbüchern oder Leitlinien dokumentiert sind.

Diese Prozesse werden zur Steuerung der Arbeit genutzt. Um professionell zu arbeiten, verwendet die Soziale Arbeit Phasen- und/oder Prozessmodelle (Hochschulfreund 2015: 136), die darstellen, wann welcher Arbeitsschritt erfolgen soll. Das strukturierte Vorgehen modifiziert sozialarbeiterisches Handeln von einem primär intuitiven Handeln hin zu einem kalkulierbaren Prozess (Galuske 2013: 31).

Ein einfaches Strukturmodell ist z. B. die Einteilung von Fallbearbeitung in die vier Schritte Anamnese, Diagnose, Intervention und Evaluation. Die Prozesse sind nach Hochschulfreund Denkstrukturen (Hochschulfreund 2015: 140), aber auch Kooperations- und Qualitätssicherungsstrukturen (ebd.: 146). Sie dienen in der praktischen Arbeit zur Bestimmung des eigenen Standorts und zur Überprüfung, dass alle notwendigen Schritte ausgeführt werden. Insbesondere für Personen, die professionell neu in einem Gebiet starten, bedeutet dies eine Anleitung, Orientierung und „Sicherheitsleine“, um ohne Angst und mit Unterstützung tätig werden zu können. Prozessentwicklung und Arbeit mit den Prozessen bedeutet immer „eine Entlastung von einseitig individuellen Selbstzweifeln“ (Knoll 2010: 177). Hier steht sehr klar das Prozessmanagement als Strukturgebung und Sicherheitsaspekt im Vordergrund. Nicht zu vernachlässigen ist zudem der rechtliche Aspekt, es kann somit auch oftmals nachgewiesen werden, was getan wurde.

Jedoch ist gleichzeitig in Bezug auf die Abarbeitung von Prozessabläufen die Ambivalenz der Sozialarbeitenden in der Praxis spürbar. Soziale Arbeit ist eine Beziehungsprofession, deren Ziel ist, Menschen zu befähigen, ihre Bedürfnisse so weit wie möglich aus eigener Kraft, d. h. dank geförderter und geforderter Lernprozesse, zu befriedigen (Staub-Bernsconi 2012: 275f.). Und noch weitergehend den Willen des Menschen zu verstehen, ihn gemeinsam zu erforschen und sichtbar zu machen (Hinte 2019: 9–28).

Die Sinnhaftigkeit der standardisierten Prozessabläufe wird in der Praxis auf der einen Seite durchaus gesehen, auf der anderen Seite droht der Dialog zwischen Sozialarbeitenden und Klient:innen zunehmend in den Hintergrund zu geraten. Der Grund dafür ist die zeitintensive Abarbeitung standardisierter Prozesse, welche die Zeit für die beziehungsorientierte Arbeit stark einschränkt. Dieser zwischenmenschliche Prozess (hier bewusst derselbe Begriff) der Kommunikation ist das gefühlte „Herzstück“ der Sozialen Arbeit. Werden Prozessabläufe durch umfangreiche Dokumentationspflichten sowie durch starre Vorgaben überreguliert, führt dies häufig und nachvollziehbar zur Infragestellung ihrer Zweckmäßigkeit durch die Ausführenden.

Für den Sozialarbeitenden geht es zudem auch noch darum, Reflexionsräume zu haben, den alltäglichen verkürzten Prozess der Wahrnehmung zu durchbrechen, neue Sichtweisen und neue Lesarten der Wirklichkeit zu suchen und zu finden, um anschließend zu fundierteren Einschätzungen und Bewertungen gelangen zu können. Auch dies muss beachtet und mitgedacht werden!

Es darf folglich nicht darum gehen, in Überregulierung gemeinsame Such- und Verständigungsprozesse oder deren Ergebnisse festzuschreiben. Standardisierung sollte sich ausschließlich auf die übergeordneten Verfahrensschritte beziehen. Unter Berücksichtigung der Antinomien in der Sozialen Arbeit lässt sich festhalten, dass in der Arbeit mit Menschen keine voraussehbaren Lösungen oder linearen Entwicklungen möglich sind. Prozesse müssen daher nicht als starre Vorgaben, sondern als Hilfsmittel verstanden werden: Sie sollen Fachkräfte dabei unterstützen, nichts Wesentliches zu übersehen. Handelnde im Feld der Sozialen Arbeit müssen stets ausreichend Zeit für professionelle Reflexion und den Dialog mit den Klient:innen eingeräumt bekommen.

Prozessentwicklung ist immer ein Merkmal einer lernenden Organisation, jedoch ist zu hinterfragen, welches Verständnis zugrunde liegt. Handelt es sich um einschlaufiges Lernen, was bedeutet, dass ein Mittel-Ziel-Ergebnis-Vergleich angestrebt wird, kann dies nicht zielführend sein. Um eine lernende Organisation zu fördern, ist es wesentlich, dass Ideen und Visionen der Mitarbeitenden miteinbezogen werden, und sie als Persönlichkeiten mit ihren individuellen Erfahrungen und Bedürfnissen wahrgenommen werden. Sie können in ihrer Professionalität Arbeitsstrukturen hinterfragen und müssen in Überarbeitung von Prozessen eingebunden werden (Senge 2001: 251ff.). Denn nur dann, wenn Prozesse für die Mitarbeitenden Sinn machen, ihrer Haltung und ihrer Professionalität entsprechen, können sie entlastend und stützend wirken. Gerade im Verständnis von Praxis als Prozessbearbeitung ist es von zentraler Bedeutung, dass Prozesse partizipativ erarbeitet werden, mit den Fachkräften, die mit und in ihnen tätig sein sollen.

Literatur

- Galuske, Michael (2013): Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Weinheim/München: Juventa, 10. Auflage.
- Hinte, Wolfgang (2019): „Sozialraumorientierung“ – Grundlage und Herausforderung für professionelles Handeln. In: Fürst, Roland//Hinte, Wolfgang (Hrsg.): Sozialraumorientierung. Ein Studienbuch zu fachlichen, institutionellen und finanziellen Aspekten. Wien: Fakultas, 3. Auflage, S. 9–28.
- Hochschulfreund, Ursula/Stolz, Walter (2015): Kooperative Prozessgestaltung in der Sozialen Arbeit: Ein methodenintegratives Lehrbuch. Stuttgart: Kohlhammer Verlag. 3., überarbeitete Auflage.
- Knoll, Andreas (2010): Professionelle Soziale Arbeit. Professionstheorie zur Einführung und Auffrischung. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag. 3. Auflage.
- Senge, Peter (2001): Die fünfte Disziplin. Stuttgart: Klett-Cotta, 8. Auflage.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2012): Soziale Arbeit und soziale Probleme. Eine disziplin- und professionsbezogene Selbstbestimmung. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 267–282.

Praxis als kontinuierlicher Verbesserungsprozess

Samuel Scherer

Wenn in der Praxis der Sozialen Arbeit das Thema Qualitätsmanagement (QM) angesprochen wird, hört man Sätze wie *„unsere Arbeit ist nicht messbar – die Arbeit am Menschen soll und kann nicht vermessen werden“* oder *„das sind unnötige Dokumentationsvorgaben, die mich von der tatsächlichen Arbeit mit den Menschen abhalten“*. Gleichzeitig wird aber auch festgestellt, „dass mit den Anforderungen zur Qualitätsentwicklung nicht ein vergängliches Modethema angesprochen ist, sondern dass hier eine zentrale Perspektive der Legitimation und der fachlichen Weiterentwicklung der Sozialen Arbeit formuliert worden ist“ (Merchel 2013: 9). Im Rahmen eines Lehrforschungsprojektes führten Studierende des Bachelorstudiengangs Soziale Arbeit Experteninterviews mit insgesamt elf Leitungskräften aus dem Bereich der Jugendhilfe durch. Die Ergebnisse dieser Interviews ergeben zusammen mit einer theoriegeleiteten Reflexion einen gewinnbringenden Einblick in eine Praxis als kontinuierlichen Verbesserungsprozess:

Qualitätsmanagement in der Sozialen Arbeit erfolgt auf der Basis von Methoden und Instrumenten, die zum klassischen Qualitätsmanagementsrepertoire gehören, aber häufig nicht explizit als solche benannt oder erkannt werden.

Der Schritt zu einem strukturierten, auf die Soziale Arbeit zugeschnittenen QM ist nicht allzu groß, aber es lohnt sich, ihn in den Blick zu nehmen, um nicht Gefahr zu laufen, dass durch fremdbestimmte, aufgeblähte und teure QM-Systeme dringend benötigte Ressourcen aus den Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit abgezogen werden.

Für diese Diskussion ist die Perspektive des Bildungsplaners Dieter Timmermann hilfreich. In Anlehnung an das pädagogische Handlungsmodell von Hans Bokelmann unterscheidet er drei Dimensionen von Qualität: die objektive Qualität, die subjektive bzw. relative Qualität und die vereinbarte bzw. kontrahierte Qualität (Timmermann 2015: 156f.) Die objektive Qualität ist dabei eine für alle gleichermaßen nachvollziehbare Beschreibung der Beschaffenheit eines Gegenstandes oder eines Prozesses. Zum Beispiel also die Beschreibung eines Tisches, der aus einer Tischplatte und vier Beinen oder aus einer Tischplatte, einer Bodenplatte und einem Bein besteht. Die subjektive oder relative Qualität beinhaltet eine individuelle Bewertung, d. h. die Beschreibung dessen, was der bewertenden Person als individuelles Merkmal wichtig ist. Gerade in multiprofessionel-

len Teams, wie sie in den Berufsfeldern der Sozialen Arbeit üblich sind, ist davon auszugehen, dass die individuellen Bewertungsmaßstäbe in der täglichen Arbeit variieren. Um nicht ausschließlich als Individuen, sondern als Team oder Organisationseinheit an kontinuierlicher Weiterentwicklung zu arbeiten, ist es notwendig, sich um eine gemeinsame (kontrahierte) Qualität zu bemühen. Damit ist die Angleichung der individuellen Bewertungsmaßstäbe an eine gemeinsame Grundgesamtheit gemeint.

Die Annahme, dass dies in Einrichtungen der Sozialen Arbeit bereits geschieht, konnte durch die Ergebnisse des oben beschriebenen Lehrforschungsprojektes bestätigt werden. So werden Teamsupervisionen, Klausuren und Thementage, aber auch formale Instrumente wie Prozessbeschreibungen als Orte benannt, an denen Qualitätsstandards vereinbart und individuelle Maßstäbe in eine gemeinsame Haltung und Balance gebracht werden. Häufig wird dies von den Führungskräften jedoch nicht unmittelbar als explizites Qualitätsmanagement verstanden, sondern als grundsätzlich bestehender Qualitätsanspruch an die eigene Arbeit. So formulierte eine Einrichtungsleitung aus der Jugendhilfe: *„Also ich glaube, als Allererstes haben wir als Einrichtung selbst an uns einen ziemlich hohen Anspruch, was die Qualität angeht.“*

Zusammenfassend ergibt sich aus den Interviews, dass im Kontext von Ressourcenknappheit und politischen Positionierungen Qualitätsanforderungen zunehmend von außen an die Einrichtungen und Organisationen der Sozialen Arbeit gestellt werden. Will die Profession Soziale Arbeit hier nicht fremdbestimmte Standards (die dann häufig durch eine deutliche Marktlogik gekennzeichnet sind) übergestülpt bekommen, muss sie aus sich heraus ihre Qualitätsbemühungen und -sicherungen selbst gestalten und sichtbar machen.

Für eine gelingende Praxis angewandten Qualitätsmanagements bedeutet dies, dass in den Organisationen und Einrichtungen zunächst ein Bewusstsein für die Qualitätsdimensionen entstehen muss, um dann gezielt vorhandene Räume und Orte zu nutzen oder zu schaffen, in denen die Aushandlung eines gemeinsamen konsensualen Qualitätsverständnisses (= kontrahierte Qualität) stattfinden kann. (Scherer 2022: 67f.) Gerade die Unterscheidung zwischen Objektivität, Subjektivität und Kontrakt hilft in der Praxis sehr, zu einem gemeinsamen Verständnis zu kommen. Durch ein Bewusstsein dafür, dass objektive Kriterien in Kombination mit subjektiven Qualitätskriterien die Basis für ein gemeinsames Qualitätsverständnis bilden, dieses aber nur durch Aushandlung und Konsens entstehen kann, wird die Komplexität des Themas reduziert und anerkannt, dass unterschiedliche Wahrnehmungen bestehen können. Mit einer Konzentration auf den Aushandlungsprozess der kontrahierten Qualität werden vorhandene Ressourcen gebündelt und Qualitätsentwicklungen in den Einrichtungen und Organisationen gestaltet und nicht fremdbestimmt.

Hilfreich kann dabei die Orientierung an einem bestehenden Qualitätsmanagementmodell sein, das als Referenzrahmen für die organisationale Reflexion dienen kann. Besonders geeignet sind Modelle, die in der Umsetzung flexi-

bel anpassbar sind und sich nicht als Normensammlung verstehen. Kontrahierte Qualität in umfassender Form kann aber auch bedeuten, dass eine Organisation ein komplett eigenes Qualitätsmanagementmodell aufbaut. Seit kurzem gibt es im deutschsprachigen Raum ein Open Source Framework (Excellence Framework Europe – EFE), das es ermöglicht, Qualitätsbemühungen unabhängig vom verwendeten Modell zu bewerten. Gerade für selbst entwickelte Modelle kann ein solches Framework ein hilfreicher Reflexionsrahmen sein, der Weiterentwicklung und externe Anerkennung fördert und damit Qualitätssicherungs- und -entwicklungsmodelle aus der Sozialen Arbeit für die Soziale Arbeit stärkt. Dann hat Praxis als kontinuierlicher Verbesserungsprozess das Potenzial, kein Bürokratiemonster, sondern gelebtes Qualitätsmanagement zu sein.

Literatur

- Initiative Ludwig Erhard Preis e.V., Austrian Foundation for Quality Management, Stiftung ESPRIX Excellence Suisse (2024): Das Excellence Framework Europe – Das Framework 2025. Zürich: Eigenverlag (www.excellence-framework.eu).
- Merchel, Joachim (2013): Qualitätsmanagement in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Weinheim / Basel: Beltz Juventa. 4. Auflage.
- Timmermann, Dieter (2015): Qualität und Kompetenz in der Hochschulausbildung. In Beaugrand, Andreas (Hrsg.): Bildung anführen. Über Hochschulmanagement nach der Bologna-Reform. Bielefeld: transcript, S. 156–187.
- Scherer, Samuel (2022): Proprium als Problem. Wertebasiertes Management in organisationsethischer Reflexion. Bielefeld: transcript.
- Forschungsdokumentation
- Heldmann, Clara; Kreyscher, Felix; Reuter, Jana; Roth, Tommy; Scheef, Nele; Stähle, Jakob und weitere Studierende des 6. Semesters Bachelor Soziale Arbeit im Sommersemester 2024 an der Katholischen Hochschule Freiburg (2024): Jugendhilfe und Qualitätsmanagement – Ablenkung vom Kerngeschäft oder Unterstützung? (unveröff.)

Praxis als Ko-Konstrukteurin von Wissen

Nadya Gharaei und Alexander Parchow

Wissen in der Sozialen Arbeit wird häufig mit verschiedenen Wissensformen in Verbindung gebracht sowie im Rahmen von Reflexion und Professionalisierung bzw. professionellem Handeln diskutiert. Dabei spielt sogenanntes wissenschaftliches, durch Forschung generiertes Wissen eine zentrale Rolle: Systematisch und methodisch regelgeleitet erzeugte empirische Befunde überführt in Theorien und Modelle tragen zur Weiterentwicklung und Professionalisierung des jeweiligen Fachgebiets bei (Spiegel 2021: 48–56).

Traditionell gilt die Wissenschaft als das zentrale Feld für die Produktion wissenschaftlichen Wissens. Am zugrunde liegenden Forschungsprozess nimmt die Praxis zumeist nur eine untergeordnete Rolle ein, etwa indem sie Daten durch Befragungen liefert oder Ergebnisse validiert. Die Wissensproduktion wird so gesehen bis heute generell eher als ein „one-way flow of knowledge“ (Skipper/Pepler 2021: 589) verstanden. D. h., Wissenschaft produziert Wissen an und für die Praxis anstatt mit der Praxis.

Der strikten Trennung von Wissenschaft und Praxis treten partizipative und transdisziplinäre Forschungsansätze entgegen, die einen grundsätzlich anderen Blick auf die Praxis einnehmen. Der Grundgedanke lautet: Praxis sollte mit ihrem alltagspraktischen Wissen, Erfahrungswissen und Professionswissen in den Forschungsprozess einbezogen und nicht nur als Gegenstand von Wissenschaft verstanden werden (Schwan 2021: 419, 426). Diesem Verständnis nach wird Praxis idealerweise zu einer gleichwertigen Partnerin im Prozess der wissenschaftlichen Wissensproduktion – und somit zur Ko-Konstrukteurin von Wissen.

Im Folgenden zeigen wir auf, was es braucht, damit Praxis den nötigen Raum erhält, sich an der Produktion von wissenschaftlichem Wissen zu beteiligen, und was wir als Gesellschaft gewinnen, wenn wir die Praxis als Konstrukteurin von Wissen anerkennen und agieren lassen.

Praxis als Ko-Konstrukteurin von Wissen: Was braucht es?

Der Perspektivwechsel von Praxis als reine Empfängerin von wissenschaftlichem Wissen zu Ko-Konstrukteurin rückt Beziehungen zwischen Akteur:innen

in Wissenschaft und Praxis in den Fokus. Beziehungen stellen soziale Räume dar, in denen gemeinsam Wissen in einem interdependenten und dynamischen Prozess produziert wird (Skipper/Pepler 2021: 591–593). Vor diesem Hintergrund haben Beziehungen eine hohe Bedeutung und müssen sowohl aktiv gestaltet als auch kontinuierlich gepflegt werden. Folglich erfordern Wissenschaft-Praxis-Beziehungen nicht nur den Auf- und Ausbau sowie die Aufrechterhaltung klarer Strukturen, sondern auch den bewussten Aufbau von gegenseitigem Vertrauen und Respekt sowie Offenheit für die vielfältigen Perspektiven und unterschiedlichen Handlungslogiken aller am Prozess beteiligten Akteur:innen (Purdy/Spears 2020: 188).

Im Kontext von Beziehungsarbeit verlangt der Blick auf Praxis als Ko-Konstrukteurin von Wissen zudem eine Verschiebung von Machtverhältnissen und Deutungshoheit zuzulassen (ebd.). Eine solche Verschiebung bedeutet, die Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis auf Augenhöhe in jedem Schritt des Forschungsprozesses zu verstehen und zu ermöglichen. Dieser Prozess beginnt bereits bei der Auswahl des Forschungsthemas und der Formulierung leitender Forschungsfragen; auf diese zwei ersten, wegweisenden Schritte folgt gemeinsam die Entwicklung der Erhebungsinstrumente, die Datenerhebung und -auswertung sowie schlussendlich die Präsentation und der Transfer der Ergebnisse.

Partizipative und transdisziplinäre Forschungsansätze, die diese Bedingungen erfüllen, erfordern allerdings vor allem zeitliche, aber auch personelle und finanzielle Ressourcen – die oft sowohl für Wissenschaftler:innen als auch Akteur:innen in der Praxis knapp bemessen sind. Diese Ressourcen sind notwendig für Aufbau und Pflege von Strukturen und Beziehungen, die gemeinsame Planung und Umsetzung des Forschungsprozesses sowie für regelmäßig stattfindende Diskussions- und Austauschformate.

Praxis als Ko-Konstrukteurin von Wissen: Was gewinnen wir?

Die Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis trägt maßgeblich zu Innovationen bei. Dazu schreibt Pepler (2016: 44): „sparks fly at the interface of science and practice that ignite new questions, new methods, new interpretations, and new directions“. Neues und innovatives Wissen entsteht durch das Zusammentreffen unterschiedlicher Perspektiven. Akteur:innen in der Praxis bereichern den Prozess der Wissensproduktion, indem sie ihr Erfahrungs- und Professionswissen sowie ihre Einblicke in die Lebenswelten von Adressat:innen einbringen und so neue, vielfältige Perspektiven eröffnen. Partizipative Forschungsansätze als Treiber von Innovation können somit nicht nur zur weiteren Professionalisierung von Praxis, sondern auch zum Fortschritt der wissenschaftlichen Disziplin selbst beitragen und neue Forschungsfragen, -methoden und -richtungen schaffen.

Zudem verspricht die gleichwertige Beteiligung von Praxis am Forschungsprozess eine bessere Anschlussfähigkeit des produzierten Wissens für die Praxis (Skipper/Pepler 2021: 593). Wenn Wissenschaft mit Praxis forscht, finden die Erfahrungen und Anforderungen der Praxis – und somit praxisrelevante Fragestellungen als Startpunkt von Forschungsprozessen – stärker Berücksichtigung. Gleichzeitig können die Strukturen und Beziehungen, die für die Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis geschaffen wurden, genutzt werden, um die anschließenden Ergebnisse der Forschung zu verbreiten. Über übliche Publikationen und Präsentationen auf Fachtagungen hinaus stellen neuen Strukturen und Beziehungen Wissensübertragungsnetzwerke dar, über die Ergebnisse klar und zugänglich für die Praxis aufbereitet und direkt an Praxiseinrichtungen weitergegeben werden können. Dieser Gewinn partizipativer Forschung darf nicht unterschätzt werden, da es bis heute kaum Belege dafür gibt, dass klassisch (d. h. nicht-partizipativ) gewonnene wissenschaftliche Erkenntnisse in der Praxis ankommen und für die Lösung von Praxisproblemen Anwendung finden (ebd.: 589).

Schlussgedanken

Partizipative Forschung – oder anders ausgedrückt, der Blick auf Praxis als Ko-Konstrukteurin von Wissen – bringt (mehr) Forschung in die Praxis und (mehr) Praxis in die Forschung (Skipper/Pepler 2021: 595). Das hier skizzierte Verständnis von Praxis steht für eine Stärkung der demokratischen Teilhabe von in traditioneller Forschung eher außerhalb stehenden Praxisakteur:innen an der Wissensproduktion und -deutung (Schwan 2021: 431). Der von Wissenschaft und Praxis gemeinsam gestaltete Forschungsprozess stärkt Demokratie und Teilhabe und ist somit ebenso wichtig wie das am Ende gewonnene Ergebnis – dem Wissensoutput. In den Worten von Purdy und Spears (2020: 189): „co-participatory [...] research [...] is potentially radically democratising, inclusive and empowering while at the same time potentially disruptive, uncomfortable and ‘bumpy’“.

Literatur

- Pepler, Debra J. (2016): Stepping sideways to move forward. Closing the science-practice gap. In: *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne* 57, 1, S. 44–50. <https://doi.org/10.1037/cap0000046>
- Purdy, Noel/Spears, Barbara (2020): Co-participatory approaches to research with children and young people. In: *Pastoral Care in Education* 38, 3, S. 187–190. <https://doi.org/10.1080/02643944.2020.1788816>

-
- Schwan, Gesine (2021): Was ist und wozu dient Transdisziplinarität? In: Schmohl, Philipp (Hrsg.): Handbuch transdisziplinäre Didaktik. Bielefeld: transcript, S. 419–432. <https://doi.org/10.14361/9783839455654-038>
- Skipper, Yvonne/Pepler, Debra J. (2021): Knowledge mobilization: Stepping into interdependent and relational space using co-creation. In: Action Research 19, 3, S. 588–605. <https://doi.org/10.1177/1476750320960810>
- Spiegel, Hiltrud von (2021): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. München: Ernst Reinhardt. 7. Aufl. <https://doi.org/10.36198/9783838587462>

Praxis als Forschungspraxis

Amanca Jenny und Anna-Maria Penetsdorfer

In jeder sozialpädagogischen Forschungspraxis sind Forscher:innen unweigerlich mit Fragen des Feldzugangs und dessen Gestaltung konfrontiert. Besonders der vielfach formulierte und damit verknüpfte Anspruch, die Stimmen der Adressat:innen Sozialer Arbeit zu erheben (vgl. Bitzan/Bolay/Thiersch 2006), bringt spezifische forschungspraktische und forschungsethische Herausforderungen mit sich. Denn bereits der Zugang zu diesen Perspektiven ist komplex, vielschichtig, ergebnisoffen, gelingt häufig erst über Umwege und kann gelegentlich auch scheitern. Der Beitrag setzt an dieser frühen Phase des Forschungsprozesses an und fragt danach, „was sich im Rahmen der Feldzugänge über das Feld selbst erfahren lässt“ und inwieweit im Feld vorherrschende Logiken und Strukturen dabei sichtbar werden (Hontschik/Sabla 2018: 330). Ein solcher Fokus ermöglicht die Reflexion des wechselseitigen Verhältnisses von Forschungspraxis und Wissens(re-)produktion über sozialpädagogische Praxis. Gleichzeitig kann diese erweiterte Perspektive Aufschluss darüber geben, was als Praxis sichtbar, beforschbar und lehrbar wird.

Im Folgenden sollen anhand einer Pilotstudie zu ‚Möglichkeiten und Grenzen von Partizipation in der stationären Kinder- und Jugendhilfe in Österreich‘ (Bütow/Jenny/Penetsdorfer 2023) sowohl Überlegungen über forschungspraktische Annäherungen an das Forschungsfeld als auch die daraus entstandenen Erkenntnisse über die Ordnungen des Feldes selbst aufgezeigt werden. Die exemplarisch skizzierten Herausforderungen in der Erstkontaktpphase beziehen sich auf Zugangsversuche zu den in sozialpädagogischen Wohngemeinschaften untergebrachten Jugendlichen sowie den darin tätigen Fachkräften.

In der Rekonstruktion des ‚getting in‘-Prozesses deuten sich bereits Themen an, die sich in der späteren Datenauswertung als tragende Erkenntnisse wiederfinden und somit hinsichtlich der Konstitution des Feldes aufschlussreich sind (Schoneville 2010: 97). Konkret lässt sich insbesondere eine starke Verwaltungsförmigkeit als Grenze partizipativer Strukturen anführen, die sich in der Studie als konstitutiv für die ge- und erlebte Praxis beider Akteur:innengruppen in den Wohneinheiten zeigte und gleichzeitig auch schon den Feldzugang strukturierte. Folgende Beispiele verdeutlichen das ‚Nadelöhr‘ der Verwaltungsförmigkeit im institutionellen Rahmen:

- Schon im Erstkontakt mit den Einrichtungen waren offizielle Dienstwege einzuhalten, womit eine Teilnahme von sowohl Jugendlichen als auch Fachkräf-

- ten top-down vermittelt erfolgte – oder eben nicht. Kommt es auf Ebene des Ersteintrittsversuchs vonseiten der Geschäftsführung oder Leitung zu einer Absage der Studienteilnahme oder werden schlichtweg Informationen nicht weitergereicht, so werden unisono die Beteiligungsmöglichkeiten der Jugendlichen oder der Fachkräfte ohne ihr Wissen eingeschränkt, allenfalls ‚verwaltet‘.
- Genauso findet eine Verwaltung der Arbeitszeit der Fachkräfte auf Leitungsebene statt, wenn die Forschungsbeteiligung lediglich außerhalb der Arbeitszeit erbracht werden kann und somit an das private Engagement appelliert wird. Darüber hinaus liefert die Begründung mangelnder Ressourcen, etwa ob die Online-Befragung an einrichtungeigenen PCs oder privaten Geräten, während der Arbeitszeit oder in der Freizeit durchzuführen ist, Erkenntnisse über die strukturelle Beschaffenheit und Ausstattung des Feldes.
 - Der Zugang zu den Jugendlichen im institutionalisierten Setting gestaltete sich ungleich schwieriger. Aus forschungsethischen, aber auch pragmatischen Gründen wurde die Teilnahme an der Gruppendiskussion ab 14 Jahren angesetzt, da anderenfalls der damit u. a. einhergehende Verwaltungsaufwand, hierzu auch die Zustimmung gesetzlicher Vertreter:innen einzuholen, jenseits der Ressourcen des Forschungsprojektes lag. Auch waren die Jugendlichen nur über institutionalisierte Gatekeeper, wie Bezugsbetreuer:innen oder diensthabende Fachkräfte, erreichbar; wer tatsächlich an der Gruppendiskussion teilnahm, entschied sich meist spontan und war vor Ort noch Gegenstand von Aushandlungen.

Ganz grundlegend lässt sich also festhalten, dass mit der Fokussierung auf Forschungspraxis zugleich immer auch eine bestimmte, etwa handlungsfeldspezifische, institutionalisierte Praxis als Erkenntnisgrundlage mit angesprochen ist. An diesen Ausschnitten wird sichtbar, dass und wie bereits in dieser frühen Phase des Forschungsprozesses die dieser Praxis inhärenten Logiken (hier am Beispiel der Verwaltungsförmigkeit) nicht nur den Zugang zu Daten prägen. Vielmehr können diese vermeintlichen Hindernisse und Schwierigkeiten selbst als aussagekräftiges Datenmaterial über das Feld interpretiert werden.

So kann beispielsweise die Kontaktaufnahme zu Institutionen, die Auswahl der Einrichtungen und der Adressat:innen, sowie die Art und Weise der Datenerhebung durch institutionelle, rechtliche oder ad-hoc situationsbedingte Aspekte stark beeinflusst oder auch beschränkt sein. Dabei gehen wir davon aus, dass es einen Unterschied macht, wie im Forschungskontext der Zugang zu dieser Praxis gestaltet wird, um Wissen über ein Feld und dort verortbare Praktiken und Ordnungen überhaupt erst generieren zu können. Derartige Hindernisse und anderweitige Irritationen, die in der Kontaktaufnahme zum Feld entstehen (können), sind nur schwerlich über standardisierte Methoden- und Technikrepertoires aufzulösen (Schoneville 2010: 104). Auch der Impuls, eine vermeintliche Planbarkeit anzubeschwören und ‚wieder‘ herzustellen (Wolff 2013: 336) geht fehl, wenn anzunehmen ist, dass letztlich die dem Feld inhärente bürokratisch-

verwaltende Logik über Öffnung und Schließung von Zugängen zu Adressat:innen entscheidet. Diese Wirkmächtigkeit der im Feld vorherrschenden Ordnungen zu unterschätzen kann einmal mehr dazu führen, den Feldzugang als erschlossen anzunehmen und damit der Illusion zu verfallen, die Stimmen der Adressat:innen ‚abzubilden‘.

Der Zugang zum Feld gestaltet sich somit als eine – ein stückweit – unvorhersehbare, unbestimmte und immer auch machtvollere Praxis. Das Moment des potenziellen, vermeintlichen ‚Scheiterns‘ ist also genauer zu betrachten und kann produktiv gewendet werden, womit der Feldzugang selbst als eigenständiger Erkenntnisprozess über die Praxis in den Mittelpunkt von Forschungspraxis rückt.

Die vorgeschlagene Perspektive macht deutlich, dass der Reflexion dieser bisweilen eher unterbelichteten, zugleich aber unumgänglichen Forschungspraxis des ‚Eintretens in das Feld‘ selbst auch eine Annäherung an die gelebte und erlebte Praxis im Feld inhärent ist. Schließlich offenbart die Reflexion des Forschungszugangs sowohl für die Forschungspraxis als auch für die sozialpädagogische Praxis gleichermaßen eine durchaus lohnende Erkenntnisgrundlage (vgl. Wolff 2013: 336). Insbesondere im Kontext von vermehrt geforderter Praxisforschung gilt es, die der Forschung vermeintlich vorgelagerte ‚Zugangsarbeit‘ in den Fokus zu rücken und reflexiv einzuholen, da diese entscheidend dafür sein kann, welches Wissen über und aus der Praxis generiert wird. Einmal mehr verdeutlicht diese Perspektive den Anspruch, dass sozialpädagogische Forschungspraxis auch der sozialpädagogischen Praxis in ihrer Komplexität und ihren Verwobenheiten gerecht werden soll.

Literatur

- Bitzan, Maria/Bolay, Eberhard/Thiersch, Hans (2006): Die Stimme der Adressaten. Empirische Forschung über Erfahrungen von Mädchen und Jungen mit der Jugendhilfe. Weinheim/München: Juventa.
- Bütow, Birgit/Jenny, Amancay/Penetsdorfer, Anna-Maria (2023): Partizipation im Kontext stationärer Kinder- und Jugendhilfe im Land Salzburg. Forschungsbericht (unveröff.).
- Hontschik, Anna/Sabla, Kim-Patrick (2018): Der Feldzugang als Möglichkeit und Herausforderung. In: Soziale Passagen 10, S. 327–331.
- Schoneville, Holger (2010): An ein Zelt lässt sich nicht gut anklopfen. Der Feldzugang als soziale Aufführung und Kampf um Deutungen. In: Heinzel, Friederike/Thole, Werner/Cloos, Peter/Köngeter, Stefan (Hrsg.): „Auf unsicherem Terrain.“ Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden: Springer VS, S. 95–105.
- Wolff, Stephan (2013): Wege ins Feld und ihre Varianten. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, S. 334–349.

Praxis als Konstruktion von Fachlichkeit

Josefine Wähler

Pädagogische Praxis als Konstruktion von Fachlichkeit

Durch pädagogische Fachkräfte innerhalb und außerhalb pädagogischer Institutionen vermittelte Wissensbestände sind nicht überzeitlich stabil, sie „befinden sich im permanenten Aushandlungsprozess, bei dem ihre Legitimität und Geltung auf dem Prüfstand stehen“ (Lorenz et al. 2024: 12). Nicht nur das konkrete Wissen selbst, schon die „Verfächerung“ (Reh/Pieper 2018: 24) des Feldes an sich und mit ihm auch die „Fachlichkeit“ (ebd.) des pädagogischen Personals als „eine bestimmte Wissenspraxis“ (ebd.: 26) sind historisch kontingent. Fachlichkeit als spezifische Praxis entsteht also aus der historisch situierten und pädagogisch gerahmten „Notwendigkeit, Wissen weitergeben zu müssen“ (ebd.), und beschreibt die „Produktion [...] von Wissen“ (ebd.) durch die pädagogische Fachkraft. Der Konnex zwischen Verfächerung, Fach und Fachlichkeit verweist dabei auf die pädagogische Fachkraft als Konstrukteurin in situ, auf ihren „Modus der Organisation“ (Reh/Pieper 2018: 26) des zu vermittelnden Wissens „und des Umganges mit ihm in Institutionen“ (ebd.). Fachlichkeit als Praxis erscheint insofern als Praxis der Konstruktion von Fachlichkeit.

„Pädagogische Lesungen“ als Kondensate pädagogischer Praktiken

Bildungshistorische Analysen, die sich für die Rekonstruktion von Verfächerung, Fach und Fachlichkeit interessieren, sind auf Quellen dieser Praktiken angewiesen. Eine mit Blick auf die Fachlichkeit von Lehrkräften besonders reichhaltige Quelle stellen die „Pädagogischen Lesungen“ (PL) dar. Die zwischen 1961 und 1989 von sogenannten „Lehrerforscher:innen“ und „pädagogischen Schrittmacher:innen“ verfassten Abhandlungen, die im Vollzug der pädagogischen Arbeit entstanden oder in der Rückschau bzw. in der Reflexion der eigenen pädagogisch-praktischen Tätigkeit verfasst worden sind, sollten als Anregungen und Musterlektionen zur Gestaltung des gesamten sozialistischen Erziehungs- und Bildungsprozesses dienen (vgl. Wähler/Hanke 2019).

PL waren aber auch Teil der staatlichen Auftragsforschung der DDR. Das Ziel, die „Niederlegung von eigenen Erfahrungen sowie innovativen Vorschlägen zur

Unterrichtsgestaltung [...] darzustellen“ (Koch et al. 2019: 2), ist den PL zwar immanent; in den PL lässt sich ob ihres politischen Charakters aber nichts offenkundig ‚Oppositionelles‘ oder ‚Subversives‘ finden. Zwar gab es vor diesem Hintergrund keine großen Handlungsspielräume, was die Auslegung der Richtlinien betraf, aber durchaus Optionen, das verordnete Lehrplanwerk individuell zu interpretieren. Zahlreiche PL waren angereichert mit selbstgestalteten Lehrmitteln, darunter Dias, Tonbänder, Polylux-Folien, statistische Daten, Tabellen, Arbeitsblätter, Fotos und Objekte. Auch deshalb sind die PL Quellen für das Ringen um (disziplinär orientierte) Fachlichkeit vor dem Hintergrund staatlich organisierter (sozialistischer) Persönlichkeitsbildung.

Fachlichkeit im Spiegel von Musikpädagogik

Bereits vorliegende Arbeiten zur Musikerziehung und zum Musikunterricht in der DDR legen nahe, dass es Musiklehrkräften möglich war, „sich dem staatlich-autoritären Einfluss stellenweise zu entziehen“ (Roterberg 2016: 308), auch deshalb, weil „der Stellenwert [des Musikunterrichtes, JW] [...] häufig als eher gering angesehen wurde“ (ebd.). Welche Rolle spielt der musikalische Fachunterricht in den PL?

Zwischen 1963 und 1989 entstanden ca. 275 Praxis- und Erfahrungsberichte, die aus allen 14 Bezirken der DDR und Ost-Berlin vorliegen und einen kontinuierlichen Zuwachs im Publikationsaufkommen verzeichnen. Im Verhältnis zu dem etwa 9.500 Titel umfassenden Gesamtkonvolut ist der Anteil an musikbezogenen PL damit verschwindend gering und steht im Schatten ideologisch gewichtiger Fächer. Der Bestand verdeutlicht zudem die eher untergeordnete Rolle, die der Musikunterricht trotz seines allgemeinbildenden Charakters und fächerverbindenden Potenzials als obligatorisches 1-h-Fach im Lehrplanwerk des sozialistischen Fächerkanons zu spielen schien, und verweist auf den marginalisierten politisch-ideologischen und fachlichen Stellenwert der Schulmusikerziehung im Bildungssystem der DDR insgesamt – ein Ergebnis, das angesichts der ideologischen Wirkungserwartungen, die mit musikalischer Bildung in der Diktatur gemeinhin verbunden wurden (vgl. Siedentop 2000), zwar zunächst irritieren kann, sich aber mit der Einschätzung der eher untergeordneten Rolle des Musikunterrichtes an Schulen (Roterberg 2016: 308) deckt.

An der Anfertigung von musikbezogenen PL waren Pädagog:innen unterschiedlicher fachlicher Herkunft beteiligt. Der überwiegende Teil setzt sich aus an der Polytechnischen Oberschule (POS) tätigen Lehrer:innen zusammen, die als Autor:innen oder Co-Autor:innen an insgesamt 164 der 275 prämierten Musiklesungen beteiligt waren. Aber auch Fachlehrer:innen der EOS (Erweiterten Oberschule), Diplom-Pädagog:innen, Fachberater:innen, (stellvertretende) Direktor:innen, Kindergärtner:innen und Kindergartenleiter:innen treten als Autor:innen in Erscheinung.

Materialisierte Praxis

Der ergänzende Teil der PL war relativ frei in Form, Gestaltung und Inhalt. Dies bot Lehrkräften kreativen Spielraum für die Entwicklung von innovativen Lehrmaterialien und die Möglichkeit, individuelle Interessen einzubringen. Ab Mitte der 1960er Jahre wurden die PL insgesamt deutlich anschaulicher und umfangreicher, auch technische Geräte zur Aufzeichnung und Reproduktion verbesserten die Qualität und Heterogenität der selbstproduzierten Materialien.

Abb.1 Materialvielfalt der Pädagogischen Lesungen, darunter selbstproduzierte und unterrichtsergänzende Lehr-/Lernmittel.



Quelle: Eigene Fotografien von PL-Material aus dem Sammlungsbestand der BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (2025).

Es lässt sich eine zunehmende technische Kompetenz und ein wachsendes Selbstbewusstsein im Umgang mit und der Aufbereitung von fachlichen Inhalten bei der „jüngeren“ Generation von Musiklehrer:innen in den 1970er/1980er Jahren feststellen. Die meisten Materialbeigaben funktionierten auch unabhängig vom geschriebenen Text; allen gemein war deren praktische und zugleich deziert fachspezifische Ausrichtung als Reaktion auf einen vorhandenen Mangel an zeitgemäßen und innovativen Lehrmaterialien und offenkundige Defizite in der erwünschten Umsetzbarkeit des vorgegebenen Lehrplanwerks (Allgemeinplätze, Zeitprobleme, methodisch-didaktische Vielfalt).

Fazit

Die PL der DDR sind aussagekräftige Quellen für die Rekonstruktion einer spezifischen pädagogischen Praxis als Fachlichkeitskonstruktion. Sie zeigen eine Praxis, die über die reine Umsetzung von Lehrplänen hinausgeht und zum Ort der Wissensgenerierung wird. Praxis wird nicht als passive Anwendung verstanden, sondern als aktiv zu gestaltender Prozess der Fachlichkeitsentwicklung. Die schreibenden Lehrkräfte verstehen sich als „Konstrukteur:innen in situ“ ihrer

Fachlichkeit und die PL als Format zur Reflexion und Weiterentwicklung ihres pädagogischen Selbstverständnisses, indem sie Erkenntnisse ihrer Tätigkeit systematisch artikulieren und anderen Fachkräften zugänglich machen. Besonders sichtbar wird dies in den selbstgestalteten Beilagen der musikbezogenen PL, die als „pädagogisch-praktische Wissensspeicher“ fungieren. Hier lagern sich Spuren vergangener Praxis in Form innovativer Lehrmittel ab. Diese Objekte sind nicht nur Unterrichtshilfen, sondern verkörpern eine spezifische Form von Fachlichkeit, die aus der Praxis heraus entstanden und erprobt ist. Die PL dokumentieren eine systematische Praxisreflexion: Fachkräfte beobachten, analysieren und überführen ihre Tätigkeit in handlungsleitende Empfehlungen. So entsteht ein zirkulärer Prozess, in dem Praxis reflektiert, weiterentwickelt und geteilt wird. Diese kollektive Praxisentwicklung eröffnete trotz rigider DDR-Rahmenbedingungen Gestaltungsspielräume zur Entwicklung einer praxisbasierten Fachlichkeit. Die PL werden damit zu Orten einer spezifischen Professionalisierungspraxis, die Expert:innenwissen aus der Praxis generiert und dorthin zurückführt.

Literatur

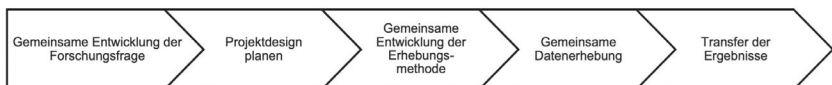
- Koch, Katja/Koebe, Kristina/von Brand, Tilman/Plessow, Oliver (2019): Sozialistische Schule zwischen Anspruch und Wirklichkeit – Die Pädagogischen Lesungen als ungehobener Schatz zur Erforschung von Unterricht in der DDR. In: Schriftenreihe der Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock, 1(1), S. 1–19.
- Lorenz, Marco/Wähler, Josefine/Reh, Sabine/Scholz, Joachim (2024): Fachunterrichtsgeschichten. Studien zur Geschichte der Praxis des Fachunterrichts. Eine Einleitung. In: Wähler, Josefine/Lorenz, Marco/Reh, Sabine/Scholz, Joachim (Hrsg.): Fachunterrichtsgeschichten. Studien zur Geschichte der Praxis des Fachunterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 9–20.
- Reh, Sabine/Pieper, Irene (2018): Die Fachlichkeit des Schulfaches. Überlegungen zum Deutschunterricht und seiner Geschichte zwischen Disziplinen und allgemeinen Bildungsansprüchen. In: Martens, Matthias/Rabenstein, Kerstin/Bräu, Karin/Fetzer, Marei/Gresch, Helge/Hardy, Ilonca/Schelle, Carla (Hrsg.): Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 21–41.
- Roterberg, Sabine (2016): Schulmusikpraxis in der DDR. Gestaltung und Wahrnehmung von Musikunterricht im autoritären Staat. Köln: Dohr.
- Siedentop, Sieglinde (2000): Musikunterricht in der DDR – Zusammenhänge zwischen politischen Strukturen und Entwicklungen im musikpädagogischen Bereich. In: Knolle, Niels (Hrsg.): Kultureller Wandel und Musikpädagogik. Essen: Die Blaue Eule, S. 183–212.
- Wähler, Josefine/Hanke, Maria-Annabel (2018): „Erfahrungen der Besten“. Die unikale Sammlung Pädagogischer Lesungen der DDR – ein Werkstattbericht. In: Medienimpulse 56(4). <https://doi.org/10.21243/mi-04-18-11>.

Praxis als Forschungsk Kooperation

Saskia Engelhardt, Lea Pauls, Elisa Bongard und Leonie von Reisenauer

Die Relevanz der Betrachtung von Praxis als Forschungsk Kooperation ist eins der Ergebnisse des Forschungsprojektes ISE (Internationale Seiteneinsteiger:innen), welches die Gelingensfaktoren für den Schulerfolg von internationalen Seiteneinsteiger:innen in einem Gymnasium in NRW untersucht hat. Das ISE-Projekt startete im Oktober 2022 und wurde zu Beginn vom Verbund Transfernetzwerk Soziale Innovation (s_inn) begleitet, der wie andere Sozial-Wissenschaftsläden partizipative Forschung fördert und die Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis stärkt. Das Partizipationsmodell des Sozial-Wissenschaftsladens (Abbildung 1) umfasst eine gemeinsame Entwicklung der Forschungsfrage, der Planung des Projektdesigns und die Entwicklung der Erhebungsmethode. Nach der Datenerhebung erfolgt der gemeinsame Transfer der Ergebnisse.

Abb. 1 Partizipationsmodell des Sozial-Wissenschaftsladens



Quelle: In Anlehnung an das Partizipationsmodell des Sozial-Wissenschaftsladens, zit. n. Lutz et al. 2022: 117f.

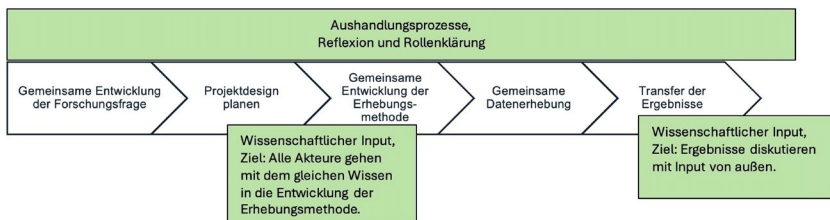
Die Umsetzung des Prozesses wird je nach Projekt und der anfragenden, externen Institution individuell angepasst (vgl. Arp et al. 2022: 15). Dabei ist ein einheitliches Begriffsverständnis entscheidend: „Das gemeinsame Schaffen von Wissen (Co-Creation) erfordert eine gemeinsame Sprache, um Brücken zu PartnerInnen in der Region zu bauen.“ (Steinhaus/Mulder 2022:28). Die Grundlage und den Anlass für das ISE-Projekt bildete die Anfrage des Gymnasiums an die Katholische Hochschule in Aachen. Im ersten Projekttreffen der verschiedenen Professionen (Forschende der Sozialen Arbeit, Lehrkräfte und Schulsozialarbeitende) wurde deutlich, dass die Forschungsk Kooperation fortlaufende Aushandlungsprozesse erfordert und die gemeinsame Sprache erst gefunden werden muss. Für den Erfolg der Zusammenarbeit war der Austausch und die Verständigung zwischen den Akteuren entscheidend. Dies lässt sich

am Beispiel des Begriffsverständnisses verdeutlichen: In der Forschung existiert kein einheitlicher Begriff für die Schüler:innengruppe der internationalen Seiteneinsteiger:innen und der internationalen Klasse. So spricht das Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW 2018 von der „Integration und Deutschförderung neu zugewandter Schülerinnen und Schüler“ (MSB-NRW 2018: o. S.). In der Literatur finden sich Begriffe wie Vorbereitungsklassen, Willkommensklassen, Seiteneinsteiger:innen, Geflüchtete, neu zugewanderte Schüler:innen oder Migrant:innen. Aufgrund der Begriffsvielfalt wurde sich im gemeinsamen Prozess auf die Sprache der untersuchten Schule eingelassen und deren Begrifflichkeiten übernommen, da diese den Forschungsgegenstand darstellt. Es ermöglichte eine Co-Kreation, die für einen wechselseitigen Austausch auf Augenhöhe unabdingbar ist.

Im ISE-Projekt zeigten sich Rückkopplungen des Prozesses, ein Austauschen über den aktuellen Forschungsstand und das Einholen von Erfahrungswerten aus der untersuchten Schule als zentrale Momente und Möglichkeiten für das Projekt. Als Grenze wurde hier der unterschiedliche Ausgangspunkt sowie die Erwartungshaltung dadurch deutlich, dass die Akteure der Schule den Fokus auf die internationalen Seiteneinsteiger:innen im Kontext des Unterrichtes legten, während wir aus der Perspektive der Sozialen Arbeit diese in ihrer gesamten Lebenswelt (häusliches Umfeld / Sozialisation in Schule / soziales Miteinander etc.) betrachtet haben. Diese differente Subjektivität führte im gesamten Prozess immer wieder zu Interessenskonflikten. Sich dieser Konflikte bewusst zu werden und eine für die Forschung sinnvolle Lösung zu finden, ist eine der zentralen Herausforderungen der Praxis innerhalb einer Forschungsk Kooperation. Als Praxis wird hier der gemeinsame Aushandlungsprozess zwischen der externen Institution, in diesem Beispiel die Schule, und der Wissenschaft verstanden.

Um die vielfältigen Reflexionsprozesse und Interessenskonflikte im ISE-Projekt darzustellen, haben wir das Partizipationsmodell des Sozial-Wissenschaftsladens weiterentwickelt (Abbildung 2).

Abb. 2 Weiterentwicklung des Partizipationsmodells des Sozial-Wissenschaftsladens



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an das Partizipationsmodell des Sozial-Wissenschaftsladens, zit. n. Lutz et al. 2022: 117f.

Die in der Weiterentwicklung des Partizipationsmodells dargestellte Notwendigkeit der Reflexion und Rollenklärung dient primär der Vermittlung zwischen den Professionen. Dieser Austausch kann sowohl subjektive Erfahrungen als auch wissenschaftlichen Input beinhalten. Aushandlungsprozessen in Form von Reflexion und Rollenklärung sollte aus unserer Erfahrung heraus gezielt Raum gegeben werden. Im ISE-Projekt führte das Fehlen dieser Klärung zwischenzeitlich zu Missverständnissen und unterschiedlichen Zielen in Bezug auf die weiteren Forschungsschritte.

Beim Transfer der Ergebnisse gab es im Rahmen eines gemeinsamen Workshops einen wissenschaftlichen Input durch eine externe Expertin. Dies führte bei den Lehrkräften zu weiterführenden Reflexionsprozessen. Ihre zentrale Erkenntnis war, dass sie das Umfeld der internationalen Seiteneinsteiger:innen – insbesondere die Eltern – wesentlich stärker in den Bildungsprozess einbinden müssen. Der wissenschaftliche Input kann vor der gemeinsamen Entwicklung der Erhebungsmethode eingesetzt werden, um Aushandlungsprozesse mit Wissen anzureichern und sich einer Forschung „auf Augenhöhe“ anzunähern. In Forschungsk Kooperationen muss zunächst von unterschiedlichem Wissen der kooperierenden Professionen ausgegangen werden. Außerdem kann der wissenschaftliche Input den Transfer der Ergebnisse erleichtern und Aushandlungsprozesse fördern.

Anhand des ISE-Projekts lässt sich zeigen, dass erfolgreiche Forschungsk Kooperationen auf Austausch und Aushandlungen angewiesen sind, damit externe Institutionen und die Wissenschaft diesen Prozess bewältigen können. Dies bildet die Basis, um durch die gemeinsame Handlung als Co-Kreatoren eine eigene Form der Praxis kreieren zu können. Diese Interaktion ermöglicht es, gemeinsam eine praxisnahe Form der Zusammenarbeit zu entwickeln. Das hier formulierte Praxisverständnis als Forschungsk Kooperation ist für uns ein Ergebnis aus dem ISE-Projekt, welches die Relevanz von Austausch, Aushandlung und gemeinsamer Sprache verdeutlicht. Wir sind davon überzeugt, dass Forschung nicht ohne externe Institutionen funktioniert. Kooperationen sind ein elementarer Bestandteil und wir müssen uns dafür in der Wissenschaft als eine praxisorientierte Profession einsetzen.

Literatur

Arp, Anna L./Benz, Benjamin/Lutz, Katharina/Offergeld, Jana/Schönig, Werner/Walther, Kerstin (2022): Einleitung: Wissenschaftsläden. Partizipative Forschung und soziale Innovationen – Grundzüge und Perspektiven. In: Benz, Benjamin/Schönig, Werner/Arp, Anna L./Lutz, Katharina/Offergeld, Jana: Wissenschaftsläden in der Sozialen Arbeit. Partizipative Forschung und soziale Innovationen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 5–26.

- Lutz, Katharina/Arp, Anna L./Offergeld, Jana/Weist, Annalena (2022): Mit partizipativer Forschung soziale Innovationen fördern. (Zwischen-)Bilanz von fünf Jahren Sozial-Wissenschaftsläden. In: Benz, Benjamin/Schönig, Werner/Arp, Anna L./Lutz, Katharina/Offergeld, Jana (Hrsg.): Wissenschaftsläden in der Sozialen Arbeit. Partizipative Forschung und soziale Innovationen: Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 114–135.
- MSB-NRW (Ministerium für Schule und Bildung NRW) (2018): Integration und Deutschförderung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler. <https://bass.schulwelt.de/18431.htm> [Zugriff: 06.06.2024].
- Steinhaus, Norbert/Mulder, Henk (2022): Vom Lösen praktischer Probleme. Genese, Stand und Perspektiven von Wissenschaftsläden. In: Benz, Benjamin/Schönig, Werner/Arp, Anna L./Lutz, Katharina/Offergeld, Jana: Wissenschaftsläden in der Sozialen Arbeit. Partizipative Forschung und soziale Innovationen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 28–42.

Praxis als Organisation wissenschaftlicher Informationsinfrastruktur

Lara-Sophia Bredow, Julia Brielmaier und Stephanie Pigorsch

Verortung als Praxis

Wissenschaftliche Informationsinfrastruktur umfasst die Organisation von Angeboten, die das Teilen und Finden von Wissen innerhalb der Wissenschaft ermöglicht. Datenbanken, Publikationsressourcen, Repositorien, Fachthesauri ebenso wie Fachgesellschaften und Netzwerke sind solche Angebote. Im Bereich des textbasierten Diskurses, also des Austauschs von Wissen über Publikationen, übernimmt diese Infrastruktur eine zentrale Funktion. Sie ermöglicht nicht nur Zugang zu Wissen und schafft Bedingungen für einen offenen Diskurs, sondern trägt auch wesentlich dazu bei, dass neues Wissen Anerkennung findet. Wissenschaftliche Informationsinfrastruktur spielt damit auch in der Sozialen Arbeit eine wichtige Rolle. Hier zeigt sich eine Praxis, welche den disziplinbezogenen Handlungsfeldern zugeordnet werden kann, jedoch im aktuellen Diskurs oft nicht als eigenständiges Praxisfeld erkannt wird (van Rieën/Bleck 2023: 549). Dabei berührt wissenschaftliche Informationsinfrastruktur in der Sozialen Arbeit zentrale Aspekte von Professionalisierung, denn insbesondere hier wird die Frage mitverhandelt, wer Zugang zu Wissen hat.

Eine Institution, die seit mehr als 130 Jahren Angebote wissenschaftlicher Informationsinfrastruktur für die Soziale Arbeit bereitstellt, ist das Deutsche Zentralinstitut für soziale Fragen (DZI 2018). Das Ziel des DZI ist damals wie heute die systematische Sammlung und Bereitstellung von Wissen für die Soziale Arbeit sowie die Schaffung eines Publikationsraums für den fachlichen Diskurs. Dies wird erreicht durch eine Spezialbibliothek mit dem Sammlungsschwerpunkt Fachzeitschriften, einer Referenzdatenbank (DZI SoLit), der Bereitstellung eines Fachthesaurus sowie der Herausgabe einer Fachzeitschrift (Soziale Arbeit). Das DZI repräsentiert damit beispielhaft die Organisation wissenschaftlicher Informationsinfrastruktur als Praxis der Sozialen Arbeit.

Wissenschaftskommunikation

Um dieses Praxisfeld für die Soziale Arbeit zu erfassen, ist es notwendig, einen allgemeineren Blick auf das Themenfeld der Wissenschaftskommunikation zu

werfen: Wissenschaftskommunikation bezeichnet die Weitergabe von wissenschaftlichem Wissen, entweder schriftlich oder mündlich. In der Literatur wird Wissenschaftskommunikation in eine externe und eine interne Kommunikation geteilt. Externe Kommunikation bezieht sich auf den Austausch zwischen Wissenschaft und anderen Bereichen wie der Öffentlichkeit oder Politik. Interne Kommunikation betrifft den Austausch und die kritische Auseinandersetzung mit Wissen innerhalb einer Disziplin. Interaktive Formate, zum Beispiel auf Tagungen oder im Rahmen der Ausbildung, werden im Bereich der internen Wissenschaftskommunikation als informale Kommunikation bezeichnet. Die formale Kommunikation hingegen bezeichnet die textbasierte Weitergabe von Wissen, also die wissenschaftliche Publikation (Hagenhoff et al. 2007). Die interne formale Wissenskommunikation benötigt eine spezielle Infrastruktur, beispielsweise Verlage, die Fachzeitschriften oder Bücher verlegen. Auch Datenbanken, die eine schnelle und systematische Identifikation von Wissen ermöglichen, gehören zu dieser Informationsinfrastruktur.

Ein Aspekt der internen, formalen Wissenschaftskommunikation und ihrer Infrastruktur ist, dass diese oft nicht frei zugänglich ist. Der für Nutzer:innen kostenfreie Zugang erfordert in der Regel die Zugehörigkeit zu einer wissenschaftlichen oder wissenschaftsnahen Institution. Betrachtet man diesen Sachverhalt im Hinblick auf das beschriebene Verständnis von interner Wissenschaftskommunikation, scheint diese institutionsgebundene Zugänglichkeit zunächst wenig problematisch. Dieses Verständnis und die damit verbundene Frage des Zugangs zu Wissen erweisen sich jedoch im Kontext der Sozialen Arbeit als unzureichend: Soziale Arbeit muss sich auch im Bereich ihrer Informationsinfrastruktur der Zusammensetzung aus Disziplin und Profession bewusst sein. Denn häufig haben Professionsangehörige in der Berufspraxis ungleiche Zugangsmöglichkeiten zur wissenschaftlichen Informationsinfrastruktur. Der Zugang ist zwar nicht unmöglich, aber deutlich schwieriger als für Angehörige von beispielsweise Hochschulen (Brielmaier 2023). Ist eine freie Zirkulation von Wissen zwischen Disziplin und Profession nicht ausreichend gewährleistet, kann dies den sozialarbeitswissenschaftlichen Diskurs um Professionalisierung sowie die darin zentral verankerte Bedeutung der Bezugnahme auf wissenschaftliches Wissen in Frage stellen (Dewe/Otto 2012).

Bedeutung und Herausforderungen

Das Praxisfeld der Organisation von wissenschaftlicher Informationsinfrastruktur in der Sozialen Arbeit ist sowohl für die Disziplin als auch für die Profession von Bedeutung. Auf der Ebene der Disziplin ermöglicht diese Infrastruktur nicht nur den textbasierten Diskurs, sondern stellt über disziplineigene Publikationsmedien und Fachdatenbanken, wie sie beispielsweise vom DZI organisiert werden, auch Argumente disziplinärer Legitimation zur Verfügung. Denn diese

Infrastruktur hat eine wesentliche Funktion für die Selbstdarstellung und Verortung der Sozialen Arbeit im Feld der Wissenschaften. Darüber hinaus ermöglicht sie die kritische wissenschaftliche Beobachtung der eigenen disziplinären Aktivitäten und Entwicklungen (zum Beispiel Eckl 2022). Da jedoch disziplinäre Aktivitäten in der Sozialen Arbeit nicht ausschließlich der akademischen Selbstlegitimation dienen, muss die sozialarbeitswissenschaftliche Informationsinfrastruktur stets im Hinblick auf ihre Zugänglichkeit für alle Professionsangehörigen diskutiert werden.

Angesprochen sind damit insbesondere Fragen des Open Access von Fachzeitschriften oder Datenbanken – also die Bereitstellung von Wissen ohne Einschränkungen und mit freiem Zugang. In der Sozialen Arbeit sind zunehmend Bemühungen um Open Access zu erkennen, doch die wissenschaftliche Informationsinfrastruktur ist nach wie vor durch Subskriptions- und Lizenzmodelle geprägt, die nur für diejenigen zugänglich sind, die über eine entsprechende institutionelle Anbindung verfügen. Strukturelle Veränderungen hin zu Open Access können nicht allein innerhalb der Sozialen Arbeit umgesetzt werden, sondern müssen in interdisziplinärer Zusammenarbeit insbesondere mit Informations- und Bibliothekswissenschaften sowie mit jenen Akteur:innen, die an der Organisation wissenschaftlicher Infrastruktur beteiligt sind, bearbeitet werden (Brielmaier 2023). Gleichzeitig betont diese Interdisziplinarität die Wichtigkeit, dass die Soziale Arbeit dieses Feld auch als Praxisfeld versteht und darin eine aktive Rolle einnimmt. Denn für die fachliche Einordnung ist sozialarbeitswissenschaftliche Expertise unerlässlich. Eine für alle Sozialarbeitenden leichter zugängliche wissenschaftliche Informationsinfrastruktur erfüllt eine Scharnierfunktion und kann identitätsstiftende Wirkung haben, da sie einen weiteren gemeinsamen Raum für den Austausch von Wissen innerhalb der Sozialen Arbeit schafft.

Literatur

- Brielmaier, Julia (2023): Interne formale Wissenschaftskommunikation und ihre Infrastruktur kennen(lernen). Das Beispiel der elektronischen Fachzeitschriften. In: Sozialmagazin 48, 3–4, S. 72–78. <https://doi.org/10.3262/SM2304072>
- Dewe, Bernd/Otto, Hans-Uwe (2012): Reflexive Sozialpädagogik. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 4. Aufl. S. 197–217. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94311-4_8
- DZI – Deutsches Zentralinstitut für soziale Fragen (2018): 125 Jahre DZI. Von der Armenpflege zum Sozialstaat und zur Zivilgesellschaft. Berlin: Eigenverlag.
- Eckl, Markus (2022): Die disziplinäre Kommunikation der Sozialen Arbeit: eine empirische Analyse wissenschaftlicher Kommunikation auf Grundlage ihrer Publikationen. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-38282-7>

- Hagenhoff, Svenja/Seidenfaden, Lutz/Ortelbach, Björn/Schumann, Matthias (Hrsg.) (2007): Neue Formen der Wissenschaftskommunikation: Eine Fallstudienuntersuchung. Göttingen: Universitätsverlag. <https://doi.org/10.17875/gup2007-208>
- van Rieën, Anne/Bleck, Christian (Hrsg.) (2023): Handlungsfelder und Adressierungen der Sozialen Arbeit. Stuttgart: Kohlhammer.

Praxis als eindeutig mehrdeutiger Begriff

Daniel Erdmann

Der vorliegende Beitrag nähert sich „Praxis“ aus der Perspektive der Sozialen Arbeit als wissenschaftlicher Disziplin. Er stützt sich auf ein Disziplinverständnis, in dem Fachzeitschriften als zentrales Medium disziplinärer Kommunikation gelten (Stichweh 1994), und nutzt im Modus empirischer Wissenschaftsforschung als zentrales Organ der Disziplin die Zeitschrift „Soziale Passagen“ (vgl. dazu auch Eckl et al. 2020) als Datenbasis. Auf der Homepage der Zeitschrift verfügbare Beiträge (mit Ausnahme von Autor:innen-Angaben und Errata 473 Titel) werden mittels automatischer Volltext-Analysen in Form von Text Mining-Verfahren (Biemann et al. 2022) auf Verwendungsweisen des Praxis-Begriffs hin sowie deren Entwicklung im Verlauf befragt. Die Untersuchung von Mustern des Sprachgebrauchs kann (ggf. unterscheidbare) Charakteristika ebenso wie Kontinuität und Wandel der Begriffsverwendung sichtbar werden lassen. Anhand von explorativ angelegten Frequenz- und Kookkurrenz-Analysen sollen Stellenwert und Deutungsmuster von Praxis im disziplinären Diskurs der Sozialen Arbeit rekonstruiert werden.

Praxis als ... Begriff und Thema einer (Teil-)Disziplin

Die Frage nach einem angemessenen Theorie-Praxis-Verhältnis in der und für die Erziehungswissenschaft stellt sich trotz bereits länger vorliegenden Klärungsversuchen (Horn 1999) wiederkehrend für die Disziplin insgesamt (vgl. etwa Vogel 2019, Kap. 1.3 und 1.4) wie auch für Soziale Arbeit bzw. Sozialpädagogik als Teildisziplin im Besonderen. Als eines der zentralen außerschulischen pädagogischen Handlungsfelder scheint für die Soziale Arbeit bzw. Sozialpädagogik der Stellenwert von Praxis in Forschung und Lehre besonders bedeutsam, wie sich beispielsweise in Begründungsversuchen einer Sozialarbeitswissenschaft zeigt (Thole 2012: 43).

Die vielfältigen Perspektiven, die auf die (Sub-)Disziplin eingenommen werden – Praxissystem, Theoriegebäude, Beruf u. a. (ebd.: 20) –, lassen ihrerseits wieder untereinander und in sich differente Perspektiven auf und Verständnisse von Praxis erwarten. Diese durch eine distanzierte Betrachtungsweise in abstrahierter Form nachzuzeichnen und zu beschreiben, ist das Ziel der folgenden Analysen.

Frequenzanalysen

Eine erste Annäherung bietet die Frage, wie viele Beiträge sich dem Titel nach mit „Praxis“ beschäftigen. Entgegen der o. g. These zeigt sich hier ein überraschend kleiner Wert: Lediglich 6 von 473 Beiträgen beziehen sich explizit und unter dieser Bezeichnung auf (eine wie auch immer geartete) Praxis.

Dem entgegen stehen 344 Beiträge, die das Lemma (die Grundform, auf die Wörter zur Vereinheitlichung der Auswertung reduziert werden, zusätzlich in Kleinschreibung überführt) „praxis“ im Volltext enthalten, wobei diese Häufigkeit nicht unmittelbar auf eine hohe Bedeutung dieses Lemmas schließen lässt: Eine Gewichtung ins Verhältnis gesetzt zur Anzahl der Dokumente, die das Lemma enthalten (tf-idf-Maß, Biemann et al. 2022: 246), zeigt über alle Beiträge hinweg eine deutlich links-schiefe Verteilung, bei der für mehr als die Hälfte dieser Beiträge (203) ein tf-idf-Wert von unter 0,5 erreicht wird (vgl. Abbildung 1). Gemessen an der Häufigkeit – so ein erstes Zwischenergebnis – ist Praxis omnipräsent (und damit im Diskurs offenbar wichtig), ohne dass daraus (selbst anhand des Titels) auf die Relevanz von Praxis im je einzelnen Beitrag geschlossen werden könnte, die erheblich variiert.

Abb. 1 Histogramm für den tf-idf-Wert zum Lemma „praxis“ in den Beiträgen (dunkel hervorgehoben die Beiträge, die „Praxis“ im Titel enthalten)

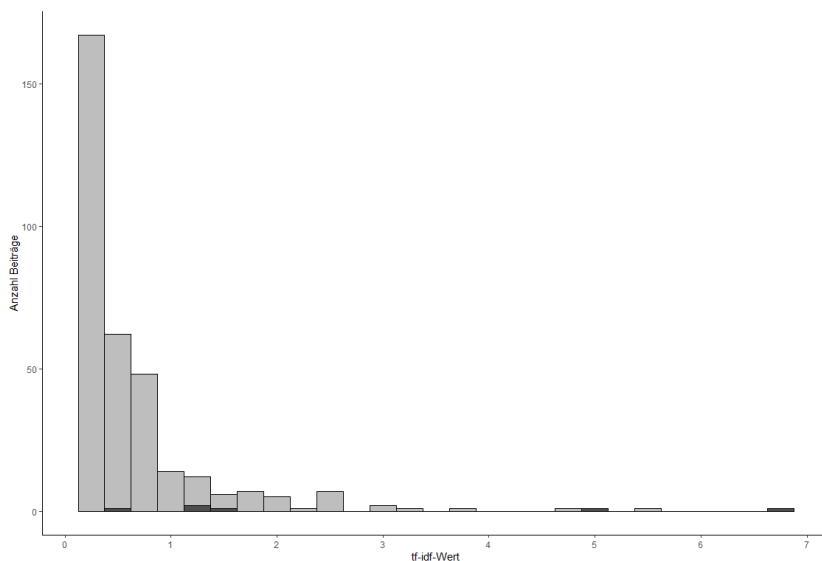
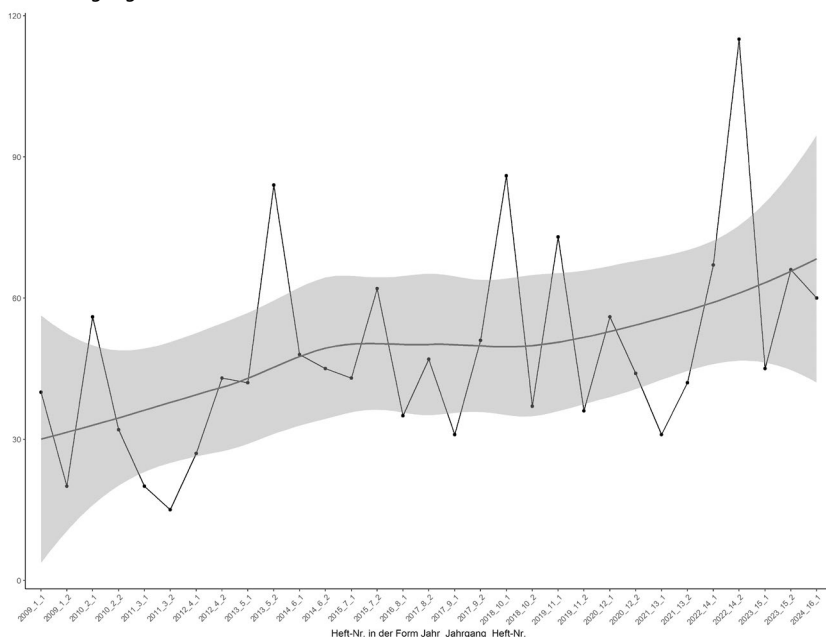


Tabelle 1 zeigt das Ergebnis für die Suche nach der Zeichenkette „praxis“. Spezifische Benennungen als Begriffskompositum sind eher die Ausnahme, das Lemma „praxis“ ist das mit Abstand häufigste, weshalb sich die folgenden Analysen lediglich auf dieses Lemma beschränken.

Tab. 1 Die 15 häufigsten Lemmata, die die Zeichenkette „praxis“ enthalten

Lemma	Häufigkeit
praxis	1499
handlungspraxis	44
praxistheoretisch	36
lebenspraxis	27
forschungspraxis	25
praxisfeld	23
alltagspraxis	20
urteilspraxis	19
praxismuster	17
praxistheorie	16
praxisformen	14
praxiserfahrung	13
praxisforschung	13
praxisnah	12
berufspraxis	11

Abb. 2 Absolute Häufigkeit des Lemmas „praxis“ im Zeitverlauf (Heft-Nr. in der Form Jahr_Jahrgang_Heft) mit Trendlinie

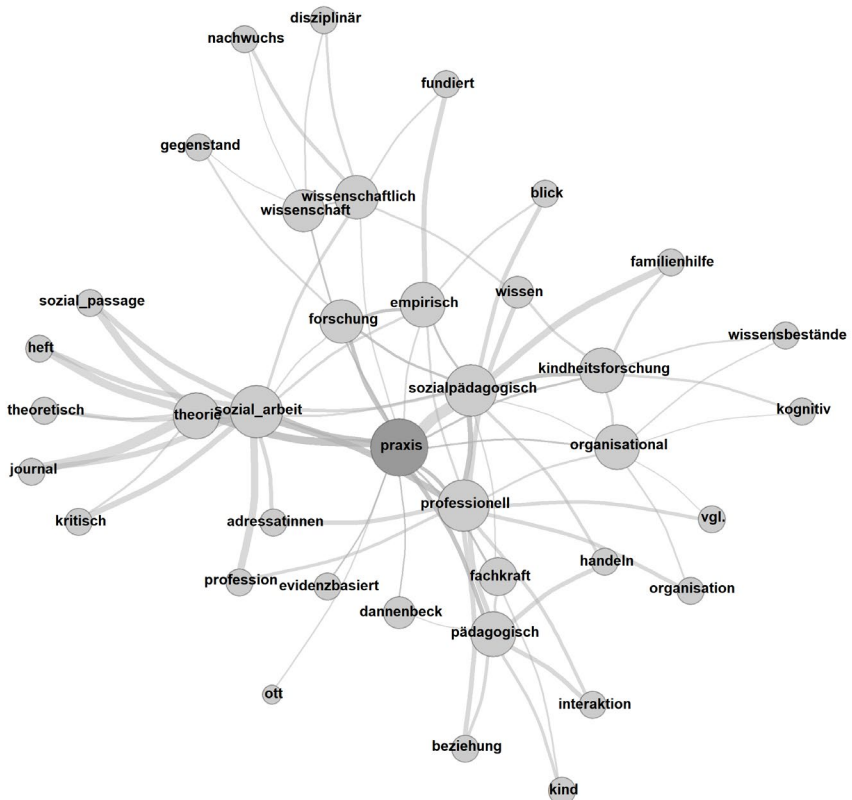


Betrachtet man die absolute Häufigkeit der Verwendung des Lemmas „praxis“ über alle Beiträge der jeweiligen Hefte hinweg, lassen sich zwar zwischen den Heften deutliche Schwankungen erkennen, insgesamt aber auch ein Aufwärtstrend. Ob sich darin eine zunehmende generelle Bedeutung von Praxis im disziplinären Diskurs abbildet oder aber eine Ausdifferenzierung sichtbar werden lässt, sollen die folgenden Analysen erhellen.

Kookkurrenz-Analysen

Jenseits der Häufigkeit des Lemmas an sich ermöglicht die Analyse von Häufigkeiten gemeinsam auftretender Lemmata in festgelegten Kontexten (hier: Sätze) die Rekonstruktion semantischer Felder. Ähnliche Bedeutungen von Praxis, die sich ggf. erkennen lassen, sind in Form von Clustern in Kookkurrenz-Netzwerken visualisierbar. Ob sich diese im Zeitverlauf ändern, zeigt eine zeitlich zweigeteilte Untersuchung, wobei die Einteilung arbiträr ist und nicht auf ein „Vorher-Nachher“ abzielt, sondern lediglich auf Veränderungen über die Zeit („soziale“ und „arbeit“ als eigenständige Bezeichnung sowie „soziale“ und „passagen“ als Name der Zeitschrift wurden in unmittelbarer Folge jeweils zusammengezogen.)

Abb. 3 Kookkurrenz-Netzwerk auf Satzebene für das Lemma „praxis“ im Zeitraum 2009–2016 (Stärke der Linien nach Signifikanz, Größe der Kreise nach Vernetzungsgrad); diese und die folgende Abbildung inspiriert von <https://tm4ss.github.io/>

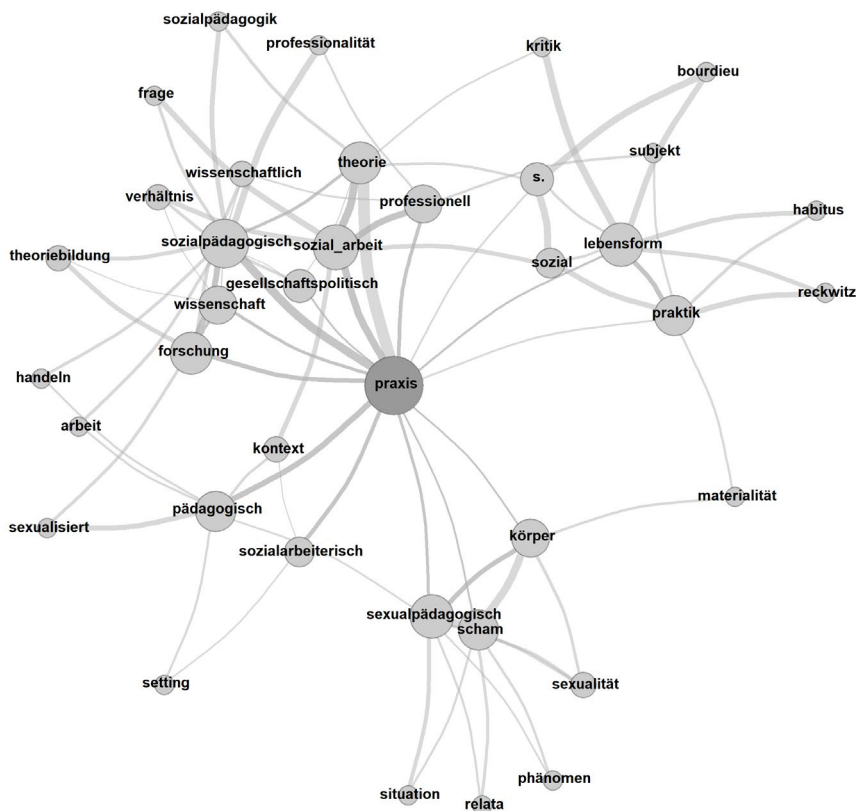


In der ersten Hälfte des Untersuchungszeitraums zeigen sich parallel existent und zugleich unterscheidbar einerseits die Bezugnahme auf Praxis im Sinne eines Handlungs- und Arbeitsfeldes (Lemmata profession/-ell, fachkraft, beziehung, interaktion, adressatinnen oder auch sozialpädagogisch und familienhilfe), andererseits aber auch Verbindungen, die auf eine an Wissenschaft orientierte Semantik hindeuten (Lemmata wissenschaft, disziplinär, kindheits-/forschung). Auffällig ist zudem das Cluster des Lemmas „theorie“: Leitet sich dieser Befund einerseits wohl vor allem aus Erwähnungen des Zeitschriftennamens ab – zumal in Verbindung mit dem Lemma „heft“ –, kommt andererseits der gemeinsamen Nennung von „theorie“ und „praxis“ ein hoher Stellenwert zu. Eine direkte Ver-

bindung zwischen „theorie“ und wissenschaftlichen Begriffen findet sich in der Kontexteinheit Satz hingegen nicht.

Insgesamt zeigt sich mit Ausnahme des Theorie-Clusters ein relativ dichtes Netz, das inhaltlich abgrenzbare, aber dennoch miteinander verwobene (Bedeutungs-)Cluster erkennen lässt, von denen keines dominiert, was auf eine vieldeutige Begriffsverwendung schließen lässt. Verbindende Knoten sind hier insbesondere „sozialpädagogisch“ und „sozial_arbeit“, die beide auch selbst stark mit „praxis“ verknüpft sind.

Abb. 4 Kookkurrenz-Netzwerk auf Satzebene für das Lemma „praxis“ im Zeitraum 2017–2024 (Stärke der Linien nach Signifikanz, Größe der Kreise nach Vernetzungsgrad)



In der zweiten Hälfte des Untersuchungszeitraums zeigt sich ein etwas feingliedrigeres Netz, in dem sich zudem sexualpädagogische Praxis einerseits (unten) sowie ein eher praxeologisch orientierter Gebrauch von „praxis“ (oben rechts) als eigenständige Cluster abheben. Ebenso spielt auch im zweiten Zeitraum die wissenschaftliche Praxis eine eigenständige Rolle jenseits professionsbezogener Thematisierungsweisen. Auch hier sind Praxis und Theorie Sozialer Arbeit eng miteinander verbunden, die Theorie erscheint allerdings ebenso wenig als im wissenschaftlichen Kontext aufgerufenes Lemma.

Fazit

Die vorliegenden Ergebnisse zeigen eine Zunahme der Nennung von Praxis im Zeitverlauf – womöglich ein Indikator für ihre zunehmende Relevanz im disziplinären Diskurs der Sozialen Arbeit – zumindest im hier betrachteten Ausschnitt. Spezifische Praktiken oder Praxen spielen gemessen an Komposita nur eine untergeordnete Rolle. Ein ähnliches Bild zeigen die Versuche, verschiedene Semantiken durch Kookkurrenz-Analysen von Praxis aufzudecken: Dass sich im zweiten Zeitraum mit Sexualpädagogik und Praxeologie zwei spezifischere Kontexte von Praxis andeuten, kann als Indiz für eine Ausdifferenzierung im Sprachgebrauch gewertet werden. Von diesen beiden Fällen abgesehen sind die differenten Bezüge zu Wissenschaft und Handlungsfeld klar erkennbar und gleichermaßen präsent – Praxis zeigt sich als mehrdeutiger Begriff, ohne dass sich auf Basis der vorliegenden Analysen eine Vereindeutigung im Sinne einer Verhältnisbestimmung (vgl. Horn 1999) ableiten ließe. Auffällig ist das gemeinsame Auftreten von „sozialpädagogisch“ oder „sozial_arbeit“ mit „praxis“, was allerdings aufgrund der Mehrdeutigkeit dieser Lemmata (z. B. sozialpädagogisch im Sinne eines Handlungsfeld-Bezugs oder einer Disziplin?) die Ambiguität des Praxisbezuges selbst eher noch potenziert. Gleiches lässt sich für das gemeinsame Auftreten von Praxis mit Theorie behaupten – zumal sich für die Theorie weder eine Spezifik noch eine Verbindung zu den Clustern wissenschaftlicher Semantik zeigt. Womöglich dient Theorie im viel bemühten Dual von ‚Theorie und Praxis‘ dann eher als unspezifischer Abgrenzungspunkt zur Praxis – die Überprüfung von Vermutungen dieser Art müssen jedoch weiteren Analysen vorbehalten bleiben. Für tiefergehende Erkenntnisse bedürfte es zudem einer Ergänzung um qualitative, text-hermeneutische Auswertungsverfahren, die hier schon aus Platzgründen nicht geleistet werden können. Auf Ebene der Sprachoberfläche, die im Text Mining analysiert wird, kann die Berechtigung der verschiedenen, aber auch begründeten Verständnisse (vgl. Merten 1999) womöglich nicht hinreichend berücksichtigt werden. Inwieweit ähnliche oder unterschiedliche Verwendungsweisen und Thematisierungsformen von Praxis in der Sozialen Arbeit produktiv genutzt werden können, bleibt am Ende in jedem Fall eine Frage, die in der Praxis der Disziplin zu klären sein wird.

Literatur

- Biemann, Chris/Heyer, Gerhard/Quasthoff, Uwe (2022): Wissensrohstoff Text. Eine Einführung in das Text Mining. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Eckl, Markus; Prigge, Jessica; Schildknecht, Lukas & Ghanem, Christian (2020): Zehn Jahre Soziale Passagen: Eine empirische Analyse ihrer Themen. *Soziale Passagen*, 12(1), S. 57–80.
- Horn, Klaus-Peter (1999): Wissensformen, Theorie-Praxis-Verhältnis und das erziehungswissenschaftliche Studium. *Der pädagogische Blick*, 7(4), S. 215–221.
- Merten, Roland (1999): Verständigungsprobleme? Die Sprache der Sozialpädagogik im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher und professioneller Praxis. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(2), S. 195–208.
- Stichweh, Rudolf (1994): Wissenschaft, Universität, Professionen. *Soziologische Analysen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Thole, Werner (2012): Die Soziale Arbeit – Praxis, Theorie, Forschung und Ausbildung. In: Thole, Werner (Hrsg.): *Grundriss Soziale Arbeit*. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 19–70.
- Vogel, Peter (2019): *Grundbegriffe der Erziehungs- und Bildungswissenschaft*. Opladen Toronto: Verlag Barbara Budrich.

PRAXIS ALS ERFAHRUNG

Praxis als Be*Schämung

Eva Schramm

Im vorliegenden Beitrag skizziere ich ein Verständnis von Praxis als Be*Schämung am Beispiel der Hilfen zur Erziehung. Be*Schämung begreife ich als soziale Praxis, die in wiederkehrenden, aufeinander bezogenen Praktiken hergestellt, zurückgewiesen und unterlaufen werden kann. Als solche ist sie diskursiv-materiell in institutionelle und gesellschaftliche Ordnungen – wie die Hilfen zur Erziehung – eingebettet.

Be*Schämung als relationales Phänomen

Scham gilt als besonders schmerzhaftes Emotion. Wenn wir uns schämen, fühlen wir uns wertlos (vgl. Neckel 1991; Landweer 1999). Dabei entsteht Scham nicht innerhalb eines Subjekts, sondern auf der Schwelle zwischen Selbst und Welt. Sie ist sinn- und prozesshaft in soziale Ordnungen eingebettet (vgl. Scheer 2016). Dies zeigt sich im Begriffspaar Scham und Beschämung. Scham markiert eine Passivform, Beschämung eine Aktivform. Dabei gehören Scham und Beschämung beiden Ordnungen an und sind relational aufeinander bezogen. Aus diesem Grund spreche ich im Folgenden von Be*Schämung.

Die Praxis der Be*Schämung ist weder an eine Schamreaktion noch an Intentionalität gebunden. Vielmehr wird sie diskursiv-materiell hergestellt. Als Emotion wird Scham in ein dichotomes Verhältnis zur Vernunft gesetzt. Diese Dichotomie materialisiert sich in der Bedeutung, die wir Be*Schämung zuweisen – wir halten sie für unvernünftig. Sie materialisiert sich aber auch in unserem Erleben. Insofern ist auch die Schmerzhaftigkeit von Be*Schämung mit Diskursen, die über sie geführt werden, verwoben.

Sowohl die Codierung von Be*Schämung als auch die Art und Weise, wie wir Be*Schämung lesen, sind Ergebnis unseres Vergesellschaftet-Seins (vgl. Scheer 2016): Ein errötetes Gesicht gilt als Ausdruck von Be*Schämung. Indem es als solcher gelesen wird, wird Be*Schämung hergestellt. Den gesenkten Blick begreife ich als situative Unsichtbarmachung von Be*Schämung, als Un/doing Shame. Un/doing Shame Praktiken werden häufig mit Scham gleichgesetzt. Allerdings werden Schweigen, Versöhnlichkeit, Lächeln und Aggressivität erst dann zu Be*Schämung, wenn sie sich mit anderen diskursiv-materiellen Be*Schämungspraktiken überlagern.

In die Praxis der Be*Schämung falten sich normative Vorstellungen – und damit Vergangenheit und Zukunft – ein. Die Praxis der Be*Schämung zirkuliert zwischen Körpern, Dingen und Diskursen und konstituiert diese in relationaler Weise. Dabei ist sie in Macht- und Herrschaftsverhältnisse eingebettet (vgl. Ahmed 2014). In spätmodernen westlichen Gesellschaften richten sich Be*Schämungspraktiken häufig gegen marginalisierte Körper, etwa solche, die materiell arm sind (vgl. Frost et al. 2020). Aber auch verhältnismäßig privilegiert Positionierte sind be*schämbar (vgl. Linnemann 2023).

Praxis als Be*Schämung im sozialpädagogischen Feld der Hilfen zur Erziehung

Anhand zweier Beispiele aus dem Kontext der Hilfen zur Erziehung möchte ich verdeutlichen, was es bedeutet, sozialpädagogische Praxis als Be*Schämung zu begreifen:

In der beruflichen Rolle einer Sozialpädagogischen Familienhelferin führe ich Hausbesuche bei Adressat:innen durch. Den Weg lege ich häufig mit einem Dienstfahrzeug zurück, das durch einen Aufdruck als solches erkennbar ist. Dieses Dienstfahrzeug konfrontiert Adressat:innen, Nachbar:innen, aber auch mich selbst mit gesellschaftlich konstruierten Vorstellungen von Familie, guter Elternschaft und Souveränität. Auf diese Weise wird das Dienstfahrzeug zum Träger von Be*Schämung.

In der Heimerziehung verfüge ich in der beruflichen Rolle einer Sozialpädagogin in der Regel über Schlüssel, die mir nicht nur Zugang zur Wohngruppe, sondern auch zu privaten Zimmern junger Menschen verschaffen. Diese Schlüssel markieren vermeintlich private Räume als halböffentliche. Sie machen sozial konstruierte Hilfsbedürftigkeit und Verstöße gegen normative Vorstellungen von Familie sichtbar. Zugleich verweisen sie auf das Machtverhältnis, das sich zwischen den jungen Menschen und mir entfaltet.

Die beiden Beispiele zeigen eine strukturelle Be*Schämung, die sich in sozialpädagogische Hilfsangebote wie die Sozialpädagogische Familienhilfe und die Heimerziehung einfaltet. Auf diese Weise werden Personen wie Sozialpädagog:innen und Adressat:innen, Dinge wie Dienstautos und Schlüssel, Räume wie Wohngruppen und Situationen wie Hausbesuche zu Trägern von Be*Schämung. Wenn wir mit diesen in Kontakt kommen, kann uns diese Be*Schämung affizieren – und zwar auch dann, wenn sie uns nicht primär adressiert. Häufig wird dies als Mit- oder Fremdscham bezeichnet. Allerdings reproduzieren diese Begriffe die Illusion, Be*Schämung verorte sich in individuellen Körpern. In sozialpädagogischer Mit- oder Fremdscham materialisiert sich die Erwartung einer primären Be*Schämung, die unseren Adressat:innen gehört. Dabei ist die Praxis der Be*Schämung nicht auf bestimmte Körper beschränkt. Mitscham ist Teil von Be*Schämung. Auch die Erleichterung, die ich empfinde, wenn ich nach einem Hausbesuch in das Dienstfahrzeug steige, kann eine Be*Schämungspraktik sein.

Fazit

Mein Vorschlag, Praxis als Be*Schämung zu begreifen, rückt die affektuelle Dimension sozialpädagogischer Praxis in den Vordergrund. Dadurch können Spannungsfelder untersucht werden, die häufig verdeckt bleiben: Wenn Dienstfahrzeuge als Träger von Be*Schämung identifiziert werden, können wir über deren Markierung verhandeln. Wenn wir erkennen, wie Be*Schämung an Schlüsseln haftet, sensibilisiert uns dies für den Umgang mit Grenzen in der Heimerziehung. Zugleich bleibt eine be*schämungsfreie Praxis unter gesellschaftlichen Bedingungen, die den Wert eines Menschen mit dem fiktionalen Status von Souveränität verknüpfen und normative Vorstellungen von Familie (re)produzieren, unvorstellbar. Der Diskurs um Praxis als Be*Schämung kann jedoch dazu beitragen, eine würdevolle(re) Praxis zu imaginieren.

Literatur

- Ahmed, Sara (2014): *The Cultural Politics of Emotion*. Edinburgh: Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.4324/9780203700372>
- Frost, Liz/Magyar-Haas, Veronika/Schoneville, Holger/Sicora, Alessandro (Hrsg.) (2020): *Shame and Social Work. Theory, Reflexivity and Practice*. Bristol: Policy Press. <https://doi.org/10.46692/9781447344070>
- Landweer, Hilge (1999): *Scham und Macht. Phänomenologische Untersuchungen zur Sozialität eines Gefühls*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Linnemann, Tobias (2023): *Bildet Scham? Zusammenhänge von Scham und Bildungsprozessen von weiß-mehrheitsdeutsch Positionierten bezüglich ihrer Involvierung in rassistische Verhältnisse*. Berlin: Logos. <https://doi.org/10.30819/5299>
- Neckel, Sighard (1991): *Status und Scham. Zur symbolischen Reproduktion sozialer Ungleichheit*. Frankfurt am Main: Campus.
- Scheer, Monique (2016): *Emotionspraktiken: Wie man über das Tun an die Gefühle herankommt*. In: Beitzl, Matthias/Schneider, Ingo (Hrsg.): *Emotional Turn?! Europäisch ethnologische Zugänge zu Gefühlen & Gefühlswelten*. Wien: Selbstverlag des Vereins für Volkskunde, S. 15–36.

Praxis als schamauslösend

Tina Heitmann

Scham ist ein universelles, zutiefst menschliches Gefühl. Sie wird oft nicht sofort erkannt und durch Überspielen oder andere Affekte maskiert (vgl. Wurmser 1989). Sie reicht von leichter Verlegenheit bis zu einem existenziellen Gefühl der Unerträglichkeit. Die Schamtiefe ist abhängig von der Wirkkraft des Auslösers sowie der Person, auf die dieser Auslöser trifft. Scham kann im sozialen Miteinander nicht generell verhindert werden und sowohl positive als auch negative Auswirkungen haben. Nicht selten werden Lern- und Bildungsprozesse durch Scham provoziert. Absichtlich im Anderen hervorgerufen wird Scham zur Beschämung, durch Bloßstellung, Herabsetzung, Demütigung, oder Ausschlussstechniken. Im Zentrum der sozialen Scham steht der Achtungsverlust (vgl. Neckel 1991), die Erkenntnis, in den Augen der Anderen weniger wert oder makelhaft entblößt zu sein.

Klient:innen der sozialen Arbeit sind häufig durch ihre Hilfebedürftigkeit, ihr vermeintliches Nicht-Funktionieren, ihr Anderssein oder ihren gesellschaftlichen Status Achtungsverlust und entsprechend auch Schamdynamiken ausgesetzt. Ein selten thematisiertes Phänomen ist die Scham der Professionellen. Auch sie geraten in Situationen, die bei ihnen Scham hervorrufen. Damit müssen sie im Alltag einen Umgang finden. Im Folgenden werden zwei anonymisierte Fallvignetten aus der Sozialen Arbeit skizziert, die sich in Supervisionssitzungen¹ für Professionelle als schamauslösend herausgestellt haben. Ich beschreibe diese aus Sicht der Supervisorin.

Falldarstellungen

Der erste Fall ereignete sich in der Supervision eines Teams der Eingliederungshilfe. Ein Sozialarbeiter berichtet, er habe einen Klienten bei einem Arzttermin begleitet. Dieser leidet unter einer Essstörung und wusste, sein Gewicht würde kontrolliert werden. Der Klient wollte in der Praxis nochmal aufs Klo gehen. Als er nicht zurückkam, klopfte der Sozialarbeiter an die Tür und hörte ihn wim-

1 Darstellung mit Einverständnis der Supervisanden.

mern. Das Praxisteam wurde auf die Situation aufmerksam und wollte die Tür von außen öffnen. Daraufhin öffnete der Klient die Tür einen Spalt und beichtete ihm, dass er vorher Abführmittel genommen habe. Es sei nun einiges danebengegangen. Der Vorfall blieb in der gesamten Praxis nicht unbemerkt, was für den Klienten selbst und auch für den Sozialarbeiter zu akutem Schamerleben führte. Der Sozialarbeiter beschrieb sein eigenes Schamgefühl zunächst als Schuldgefühl. Schuld, Scham und Verantwortungsgefühl können leicht verwechselt werden. Zur Unterscheidung hilft die Definition von Larsson (2012). Sie sagt, Scham verweise darauf, dass etwas mit einem nicht stimmt. Schuld hingegen beziehe sich auf Handlungen, auf das, was wir falsch gemacht haben. Die Gedanken drehen sich bei der Scham eher um uns als Person und nicht so sehr um unsere Handlungen, wie bei der Schuld. In diesem Beispiel fragte sich der Sozialarbeiter beides: erstens, was mit ihm nicht stimmt, dass er sich selbst so ohnmächtig und angeekelt fühlte, und zweitens, was er hätte anders machen können.

Die Supervisionsgruppe konnte sich leicht mit ihm identifizieren, was dazu führte, dass sehr offen über Unzulänglichkeitsgefühle gesprochen wurde und der Fokus weniger auf dem Sozialarbeiter und mehr auf dem Phänomen der Scham lag. Das gelingt in Supervision nicht immer und ist in großem Maße abhängig davon, ob die Beteiligten sich hineinversetzen und taktvoll reagieren können. Kolleg:innen sind zwar für Professionelle häufig eine wichtige Bezugsgruppe in ihrem Berufsalltag, zugleich wirken hier jedoch Gruppendynamiken, welche Einschluss und Ausschluss, Rang und Status regeln. Offenes oder subtiles Kompetenzgerangel und Statusverteidigung finden ebenso statt wie Solidarität und Unterstützung. Die internen Bewertungs- und Beschämungsmechanismen sind dabei abhängig von (sozialen) Normen der jeweiligen Gruppe. Supervision findet in der Regel im Kollegenkreis statt, so dass die dort geltenden Normen auch in den Sitzungen eine Rolle spielen. Das kann dazu führen, dass Professionelle sich vorsichtig, verschlüsselt oder gar nicht äußern, selbst wenn der Leidensdruck und das Bedürfnis, sich durch das Darüber-Sprechen zu entlasten, groß sind.

Deutlich wird das im zweiten Fallbeispiel. Dieses ereignete sich im Kontext behördlicher Beratung. In ihrer Doppelrolle als staatliche Vertreterin einerseits und als selbst-erklärte advokatorische Beraterin andererseits geriet eine Sozialarbeiterin an die Grenzen der Vereinbarkeit dieser Rollen. Ihr Klient hat seine Arbeit verloren. Aufgrund gesundheitlicher Einschränkungen kann er nicht jede Tätigkeit ausüben. Seitdem ist er arbeitslos. Er spricht bei Terminen mit ihr über seine Wohnsituation, Schulden und seine Familie. Von Seiten der Organisation wird erwartet, dass die Gespräche in der Aufnahme einer Arbeit münden. Die Sozialarbeiterin war bisher der Auffassung, dass andere Probleme vorrangig zu bearbeiten sind. Als der Druck durch Vorgesetzte stieg, geriet sie in einen Rollenkonflikt: ihr Professions-Ideal als zugewandte Beraterin einerseits und die Rollenerwartung seitens der Organisation andererseits. Sie entscheidet sich dafür, den Rollenkonflikt zu Gunsten der Organisation aufzulösen, wodurch sie unbeabsichtigt den Klienten beschämt. Seine Arbeitslosigkeit wurde nicht mehr als

komplexer Zusammenhang aus multiplen Faktoren, wie lokale Wirtschaftslage, fehlender Qualifikation, Krankheit und Mobilität adressiert, sondern als persönliches Versagen. Durch die Konfrontation mit den unerfüllbaren Leistungserwartungen löste sie bei ihm soziale Scham aus (Neckel 1991). Der Klient zeigte daraufhin Wut, Selbsterhöhung und Abwertung, als sogenannte „Deckaffekte“ (Wurmser 1989: 305ff.). Die Sozialarbeiterin sprach in der Supervision sehr abfällig über ihren Klienten. Sie deutete sein Verhalten als boshaften Angriff. Eine befürchtete negative Bewertung durch die Gruppe und der damit einhergehende empfundene Verlust des Ansehens spielten hier eine Rolle und machten das Sprechen darüber besonders heikel. Die Gruppe reagierte sehr verständnisvoll auf ihre Verletzung, ohne in die Abwertung des Klienten einzusteigen. Ziel in der schamasensiblen Supervision ist es, zunächst auf der Affektebene, der Scham ein radikales „du bist als Mensch o.k.“ entgegenzusetzen. Daran anknüpfend sind vorsichtige Interventionen möglich. In der Besprechung wurde es für sie nachvollziehbar, wie sich der Klient in der Situation gefühlt haben könnte. Direkt wurde ihr eigenes Schamgefühl offenkundig, denn ihrem Selbstbild nach konnte sie als advokatorische Beraterin nicht Auslöser sein für die Scham ihres Klienten. Im Abgleich des Idealbildes des professionellen Selbst steckte ihr eigener Schamauslöser. Sie nutzte zunächst Maskierungen ihrer eigenen Scham in Form von Abwertung, wodurch sie die Verantwortung für die Interaktion allein auf ihn verlagerte.

Schamauslösende Strukturmerkmale Sozialer Arbeit

Die Fallbeispiele zeigen auf, wie die sozialarbeiterische Praxis schamauslösend sein kann – für Klienten ebenso wie für Professionelle. Letztere sind grundsätzlich mit Achtungsverlust konfrontiert, wenn sie unter schwierigen Bedingungen ihrem Beruf nachgehen und dafür weder angemessene soziale, gesellschaftliche oder finanzielle Anerkennung erfahren. Darüber hinaus ist in Supervision immer wieder festzustellen, dass es so etwas wie ein Professions-Ideal gibt, an dem sich Professionelle innerlich, aber auch untereinander messen. Dieses speist sich zum Teil aus theoretischer (Aus-)Bildung, welche nicht selten mit Idealisierungen und Konstruktionen von Praxis arbeitet, die mit der Realität wenig zu tun haben. Soziale Arbeit enthält unweigerlich das Potenzial des Scheiterns. Daher geht es in der Reflexion auch immer um die eigene Involviertheit am Scheitern. Manchmal wird die dadurch ausgelöste Scham über das Nicht-gut-genug-Sein oder Nicht-Können, was man tut, mit Selbsterhöhung maskiert und kompensiert. Aber auch Selbst-Heroisierungen können Scham auslösen, wenn dieses Bild vor Anderen nicht aufrechterhalten werden kann.

Schamabwehr ist ein Schutzmechanismus und dient dem Verdecken und Unbewusstmachen. Schambewältigung hingegen erfolgt über das Bearbeiten und Auflösen. Da Scham ein Gefühl ist, das Menschen eher versuchen zu ver-

meiden, ist es in Supervisionsgruppen immer auch ein Wagnis, darüber zu sprechen. Zentral ist hierbei die Sorge um den Platz in der Gruppe und um Gesichtungsverlust. Für die Reflexion der eigenen Involviertheit und Verletzbarkeit sowie die schamauslösenden Strukturmerkmale Sozialer Arbeit bietet Supervision grundsätzlich einen geeigneten Raum – vorausgesetzt, dass auf Verletzungs Offenheit und Scham taktvoll reagiert wird.

Literatur

- Larsson, Liv (2012): Wut, Schuld und Scham. Drei Seiten der gleichen Medaille. Paderborn: Junfermann.
- Neckel, Sighard (1991): Status und Scham. Zur symbolischen Reproduktion sozialer Ungleichheit. Frankfurt am Main / New York: Campus.
- Wurmser, Leon (1989): Die Maske der Scham. Die Psychoanalyse von Schamaffekten und Schamkonflikten. Berlin / Heidelberg: Klotz.

Praxis als Grenzerfahrungen

Daniela Cornelia Stix

Im Rahmen zweier Praxisbegleitseminare reflektierten Studierende ihre Praktikumserfahrungen. Dabei wurden wiederholt Formen von Widerfahrungen und Differenz Erfahrungen – als Grenze bezeichnet – thematisiert, die die individuelle und professionelle Entwicklung der angehenden Sozialarbeiter:innen prägten. In den angeleiteten Reflexionen, anhand der Kompetenzmodelle nach Geißler/Hege (2007) und von Spiegel (2018), wurde deutlich, dass sich die erfahrene Praxis stets an der Grenze von Wissen und Nicht-Wissen, Professionalität und Emotionalität, Möglichkeiten und Hindernissen bewegt.

Der Begriff der Grenze wird nachfolgend zur Beschreibung von einerseits den vielfältigen Differenz Erfahrungen der Studierenden im Rahmen ihrer Enkulturation in ein Handlungsfeld und eine Institution mit den vorherrschenden Verhältnissen (Kessl/Maurer 2019) verwendet sowie andererseits für professionelle Praktiken der Grenzbearbeitung mit Adressat:innen (vgl. Kessl 2009).

Grenzen, die verschwimmen

In der Praxis erleben die Studierenden, wie die Grenze zwischen Theorie und Praxis verschwimmt (vgl. von Spiegel 2018: 43–45). Abstrakte Methoden und Handlungskonzepte gewinnen in der Praxis plötzlich an Bedeutung. Die Erweiterung der eigenen instrumentellen Kompetenz und das eigenständige Schließen fachlicher Wissenslücken werden als wesentlich erkannt, um professionell zu agieren und sich neue Wege des fachlichen Handelns zu erschließen (vgl. Geißler/Hege 2007: 195). Hierbei merken die Studierenden, wie leicht die Grenze zwischen emotionaler Distanz und der Notwendigkeit, sich für die Anliegen der Adressat:innen offen zu zeigen, verschwimmt. Sie reflektieren, wie sie sowohl ihre eigenen als auch die Grenzen der Adressat:innen erkennen und konstruktiv damit umgehen können, sodass die Arbeitsbeziehung profitiert (vgl. Geißler/Hege 2007: 202). Grenzerfahrungen können somit Raum für kreative Lösungen und Innovationen entstehen lassen. Die Studierenden finden Wege, Gesprächsnotizen auf winzig kleinen Zetteln anzufertigen, um Adressat:innen nicht zu verunsichern, oder setzen Kartenspiele ein, um die Gesprächsatmosphäre aufzulockern.

Grenzen, die balanciert werden

Die Zusammenarbeit in der Praxis gleicht einem Balanceakt zwischen Abgrenzung und Anpassung. Studierende erleben, wie durch Respekt und Aushandlung Brücken zu Kolleg:innen und anderen Professionen entstehen, aber auch ins Wanken geraten, wenn es an Anerkennung fehlt (von Spiegel 2018: 36–41). Situationssensibles kommunikatives Handeln und Mut, den eigenen Standpunkt zu vertreten, sind erforderlich, um sich in multiprofessionellen Teams zu behaupten. Kommunikationsfähigkeit wird von den Studierenden als zentral identifiziert. Sie lernen, die Fachsprache für Berichte oder Dokumentationen und eine verständlichere Alltagssprache für Klient:innen zu balancieren, um diesen die beabsichtigte Vorgehensweise transparent zu erklären und Mitbestimmung zu ermöglichen (vgl. Geißler/Hege 2007: 162; von Spiegel 2018: 99–103). Gelingt die sprachliche Anpassung, erleben sie, wie sich Arbeitsbeziehungen verstärken. An den Grenzen von Vertrauen und Konflikten wird die Qualität der Arbeitsbeziehung deutlich: Wo Adressat:innen Widerstand leisten, gilt es zu prüfen, ob und wie Brücken gebaut werden können.

Grenzen, die hinterfragt werden

Die Studierenden erkennen, wie bestehende Strukturen die Handlungsmöglichkeiten der Sozialen Arbeit begrenzen und wie fehlende Standards Hilfeprozesse erschweren. Die Abhängigkeit von Projektmitteln und Förderanträgen sowie der Mangel an Ressourcen konterkarieren ihre professionellen Handlungsabsichten (vgl. von Spiegel 2018: 94). Sie erfahren die geringe gesellschaftliche Wahrnehmung bestimmter sozialer Institutionen und berichten von Benachteiligung marginalisierter Gruppen innerhalb sozialer Institutionen. Diese wahrgenommenen ungleichen Machtverhältnisse und gesellschaftlichen Ungerechtigkeiten (von Spiegel 2018: 86) regten die Studierenden zum Nachdenken an, wie Soziale Arbeit aufklären und als Menschenrechtsprofession Anerkennung finden kann (vgl. Staub-Bernasconi 2018: 230f.).

Grenzen, die lehren

Viele Grenzerfahrungen reflektierten die Studierenden als Lernmomente: Ängste, wie das Reden mit von Stigmatisierung betroffenen Klient:innen, werden überwunden. Reflexionen mit Anleiter:innen helfen, diese Herausforderungen zu bewältigen, während die Fähigkeit, sich in die Lebenswelt der Adressat:innen hineinzuversetzen, nach und nach wächst. Solche Perspektivwechsel öffnen neue Horizonte und lösen alte Vorstellungen und Bilder auf (vgl. Geißler/Hege 2007: 196). Auch das Ideal, zu jeder:m Klient:in eine tragfähige Arbeitsbeziehung auf-

bauen zu müssen, wird revidiert und als wichtiger Schritt hin zu professioneller Gelassenheit erkannt (vgl. von Spiegel 2018: 93). Spontane Verantwortungsübernahme erweist sich als Grenzerfahrung, die zu mehr Selbstvertrauen im Handeln führt. Ihre instrumentellen Kompetenzen erweitern die Studierenden, indem sie unterschiedliche Arbeitsweisen der Kolleg:innen vergleichen und das Team als wichtige Ressource wertschätzen lernen (Geißler/Hege 2007: 195).

Grenzen, die stärken

Die Studierenden erleben, wie wechselnde Fallzahlen und die Dynamiken der Klient:innen ständige Anpassungen des professionellen Handelns erfordern. Zugleich zeigen Belastungen im Team und personelle Veränderungen, wie sehr die Arbeit von zwischenmenschlichen und atmosphärischen Faktoren geprägt ist. In belastenden Momenten, in denen persönliche Ressourcen ausgeschöpft erscheinen, erfahren die Studierenden Reflexion und Selbstfürsorge als Ressource, neue Kraft zu schöpfen; regenerativ wirken beispielsweise Pausengespräche. Die Arbeit mit schwerkranken, straffälligen, alten oder traumatisierten Menschen führt dagegen zu existenziellen Grenzerfahrungen und konfrontiert sie mit Schicksalen und Themen, die zur Reflexion der eigenen Biografie sowie der Fragilität von Leben und Gesundheit anregen (vgl. von Spiegel 2018: 83). Das Beobachten von verschiedenen Evaluationsstilen bewerten die Studierenden als wichtige Ressource, um langfristig in der Sozialen Arbeit tätig bleiben zu können (vgl. Geißler/Hege 2007: 197).

Grenzen, die herausfordern

Studierende stoßen in der Praxis immer wieder auf ethische Herausforderungen und Fragestellungen, die sie in den Praxisbegleitseminaren einbringen: Steht es mir zu, zu widersprechen, wenn sich Kolleg:innen respektlos oder entmenslichend über Klient:innen äußern? Darf eine sozialarbeiterische Fachkraft wegen Personalmangels therapeutische Aufgaben übernehmen? Was bewirkt es in der Arbeitsbeziehung zu meiner:m Klient:in, wenn ich wiederholt angebotene Süßigkeiten ablehne, obwohl diese Person sich diese finanziell kaum leisten kann und das Anbieten eine wichtige Geste ist? Wie gehe ich mit Antipathien um? Diese Fragestellungen verdeutlichen die Notwendigkeit, sowohl ethische Prinzipien als auch die eigene Haltung konsequent zu reflektieren und anzuwenden, um an Grenzen nicht zu scheitern, sondern über sie hinauszuwachsen (vgl. Geißler/Hege 2007: 202).

Fazit: Grenzen als Wegweiser zur Professionalisierung

Grenzen als Räume von Differenzerfahrungen (vgl. Kessl 2009) sind ein zentraler Bestandteil eines Praktikums und ermöglichen damit die Transformation hin zu einer professionell agierenden Fachkraft. Die Reflexion dieser Erfahrungen hinterfragt sowohl eigene Möglichkeiten und Begrenzungen als auch vorgegebene Wissensbestände im Studium oder vorgefundene Methoden, Techniken, Verfahren und Regeln der Praxis (vgl. Kessl 2009: 51).

Indem Studierende lernen, Grenzen nicht nur als Barrieren, sondern auch als Brücken zu begreifen, legen sie die Grundlage für professionelles Handeln und bieten Raum für Entwicklung und kreatives Handeln. Dort, wo das Handeln an Grenzen stößt, entstehen wertvolle Lernmomente, die zur persönlichen, professionellen und zur Professionsentwicklung beitragen (vgl. Kessl/Maurer 2019: 178).

Literatur

- Geißler, Karlheinz/Hege, Marianne (2007): Konzepte sozialpädagogischen Handelns. Weinheim/München: Juventa. 11. Aufl.
- Kessl, Fabian (2009): Soziale Arbeit als Grenzbearbeiterin. Einige grenzanalytische Vergewisserungen. In: Neumann, Sascha/Sandermann, Philipp (Hrsg.): Kultur und Bildung. Neue Fluchtpunkte für die sozialpädagogische Forschung? Wiesbaden: VS Verlag. S. 43–61. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91584-5_3
- Kessl, Fabian/Maurer, Susanne (2019): Soziale Arbeit: Eine disziplinäre Positionierung zum Sozialraum. In: Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian (Hrsg.): Handbuch Sozialraum: Grundlagen für den Bildungs- und Sozialbereich, 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag, S. 161–183. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19983-2>
- Spiegel, Hiltrud von (2018): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. München: Reinhardt. 6. Aufl. <https://doi.org/10.36198/9783838587462>
- Staub-Bernasconi, Silvia (2018): Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Opladen/Berlin: Barbara Budrich. 2. Aufl. <https://doi.org/10.36198/9783838547930>

Praxis als Ermessen und Zumutung

Jonas Bischof, Lukas Neuhaus und Anna Zoss

Ausgangspunkt unserer Reise durch die Zumutungen der Praxis ist der mit zuverlässiger Regelmäßigkeit vorgebrachte Vorbehalt, dass der Sozialen Arbeit nicht recht zu trauen sei. Oder ist das am Ende nur ein Mythos, wie Hanley (2024) nahelegt? Das Misstrauen kommt dabei von mehreren Seiten. ‚Unser gutes Steuergeld finanziert eine Sozialindustrie, die sich selbst aufrechterhält, ein Fass ohne Boden‘, toben die einen. ‚Das sind Gutmenschen, die anderen ihr Nichtstun vergolden, wie im Schlaraffenland‘, argwöhnen andere. Und nochmals andere mutmaßen, dass Sozialarbeiter:innen am liebsten ihr Bauchgefühl entscheiden lassen, statt sich an objektiven und harten Fakten zu orientieren. Die Praxis der Sozialen Arbeit steht unter generalisiertem Willkürverdacht. Im Gebrauch des Ermessens lauert tatsächlich die Gefahr, dass unfair entschieden oder falsch geurteilt wird, mit mal mehr (‚Bewährungshilfeversagen!‘), mal weniger (‚Sozialhilfemissbrauch!‘) fatalen Auswirkungen. Durch Automatisierung, Standardisierung, Formalisierung wird versucht, das Willkürpotenzial einzuhegen, das Bauchgefühl auszuschalten, zuweilen auch managerial zu steuern. Fälle werden dann effizient verteilt anhand von Kennzahlen, die allerdings nicht vom Fall her gedacht werden, sondern in erster Linie den Abläufen der Organisation dienen (Neuhaus 2022). Wichtiger ist hier, die Dokumentation sauber und vollständig zu halten, auch wenn es gute Gründe für dreckige und unvollständige gäbe, wie Garfinkel (1967) meinte. Aus blanker Angst vor unangekündigter Überprüfung füllt man lieber alle Felder aus, bevor man sich Zeit für Klient:innen nimmt.

Neu ist das nicht. Der Verdacht des Willkürlichen haftet seit jeher jeder professionalisierungsbedürftigen Praxis an, auch Ärzt:innen und Priester:innen wird gerne unterstellt, dass sie lediglich am Erhalt ihrer Macht interessiert sind und deshalb unverständlich reden, unleserlich kritzeln und unnötig operieren. Alle Professionen seien Verschwörungen gegen die Laien, hat George Bernard Shaw (1913) geschrieben. Was eine solche einseitig machttheoretische Deutung professionellen Handelns übersieht: Der Raum, in dem Willkür entstehen kann, ist gleichzeitig konstitutiv für Professionalität. Es zeichnet die Professionellen geradezu aus, dass sie den jeweiligen Einzelfall nach eigenem Ermessen verstehen, formen, bearbeiten – stets im Horizont wissenschaftlichen Wissens und organisationaler wie rechtlicher Vorgaben. Nur wenn Fachkräfte über die Auto-

nomie verfügen, einzelfallspezifisch und gegebenenfalls auch in (begründeter) Absehung von Leitlinien und Formalismen eigenmächtig (aber eben nicht beliebig!) zum Wohl der Klient:innen zu entscheiden, ist professionalisierte Praxis möglich. Vollständig standardisieren lässt sich dies gerade nicht, so Oevermanns (2013) Argument, denn jeder Fall hat seine eigene Geschichte, und diese muss zunächst einmal verstanden werden. Die So-aber-auch-anders-Möglichkeit von Entscheidungen ist zentraler Bestandteil sozialpädagogischer Praxis. In diesem Licht erscheint Praxis dann ganz wesentlich als Ermessensarbeit.

Im selben Aufwasch aber wird deutlich, dass Praxis auch eine Zumutung ist. Eine Zumutung, die darin besteht, dass die sichere Basis der handlungsentlasteten Theorie und der angeeigneten Methoden verlassen werden muss, um sich dem Alltag mit seinen unmittelbaren Fragen und Problemen zu stellen. Hier – im Gegenwind der Praxis – muss man auf alles gefasst sein, im schlimmsten Falle auf alles gleichzeitig. Sich hier zurechtzufinden heißt: Ungewissheiten auszuhalten, auch Gefährdungen der eigenen Überzeugungen. Das erfordert – nebst einer Fehlerkultur und Rückhalt in der Organisation – einen gefestigten professionellen Habitus, der mit der drängenden Unmittelbarkeit der Praxis zurechtkommt und gleichzeitig Handlungsfähigkeit gewährleistet. Nicht alle schaffen das von Beginn weg oder dauerhaft. Etliche suchen die Deckung der sicheren Regeln und verwalten nur noch. Andere bewähren sich.

Praxis ist Bewährung. Bewähren müssen sich nicht nur die Klient:innen der Sozialen Arbeit – Sozialpädagogik kann mit Recht als Bewährungshilfe, als Hilfe zur Bewährung übersetzt werden –, auch die Fachkräfte selber stehen vor der Bewährungsprobe. Die Praxis entwickelt einen Sog, welcher die Praktiker:innen in die Unmittelbarkeit der Entscheidung, in den Strudel des unhintergehbaren Ermessens hineinzieht. Praxis ist der Ernstfall. Die Falldynamik duldet keinen Aufschub, das Kind muss heute raus aus dieser Familie, oder vielleicht auch nicht, eindeutig ist so etwas selten, und sicher lässt es sich erst im Nachhinein sagen – wenn überhaupt.

Und doch: Die Überzeugung, dass man das, was wirklich zählt, nur in und von der Praxis lernt, ist so plump wie falsch. Dass in den Handlungswissenschaften die Praxis das Primat genießt, dürfte unbestritten sein, allerdings nur, weil der Sog keine andere Priorisierung zulässt. Entscheiden jetzt, begründen später. Praxis muss deshalb zunächst einmal: ausgehalten werden. Dem Sog widerstehen ist auch eine Kunst, und wiederum ein ewiges Problem von Professionen: Dass sie dazu neigen, lieber etwas zu tun, als etwas einfach auszuhalten, gehört seit Parsons (1958) zum professionssoziologischen Grundwissen. Schütze (2000) spricht vom Dilemma zwischen Zuwarten und Eingreifen.

Mehr tun geht immer. Aber nicht immer ist mehr tun das Richtige. Werden Studierende in der Ausbildung darauf vorbereitet, dass es kein Scheitern ist, wenn sie zwar alles professionell gemacht haben, es aber dennoch nicht funktioniert wie beabsichtigt? Zum Aushalten schließlich gesellt sich das Haushalten: In der Praxis muss gearbeitet werden mit dem, was man hat. Ressourcen sind

notorisch knapp, und scheibchenweise wird es weniger. Aber wehe, es wird gut gehaushaltet, dann folgt die nächste Scheibe, es geht ja irgendwie. Dann kommt zur Zumutung der Praxis die Zumutung einer weiteren Sparrunde dazu.

Literatur

- Garfinkel, Harold (1967): „Good“ organizational reasons for „bad“ clinic records. In: Garfinkel, Harold (Hrsg.). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, S. 186–207.
- Hanley, Joe (2024): The Social Work Public Perception Myth. In: *British Journal of Social Work*. 55. Jg. (1). S. 359–376. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcae145>
- Neuhaus, Lukas (2022): Profession, Organisation und ‚Fallsteuerung‘. Rekonstruktion eines amtlichen Konzepts. In: *Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung* 23(1), S. 167–198, <https://doi.org/10.1515/sosi-2022-0007>
- Oevermann, Ulrich (2013): Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS, 3., durchgesehene Aufl., S. 119–147.
- Parsons, Talcott (1958): Struktur und Funktion der modernen Medizin. Eine soziologische Analyse. In: König, René/Tönnemann, Margret (Hrsg.): *Probleme der Medizin-Soziologie*. (Sonderheft Nr. 3 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie). Köln und Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 10–57.
- Schütze, Fritz (2000): Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriss. In: *ZBBS*. 1. Jg., S. 49–96.
- Shaw, George Bernard (1913): *The doctor’s dilemma*. London: Constable.

Praxis als Ambiguitätstoleranz

Jannik Weidemann

Soziale Arbeit als praxisorientierte Profession bewegt sich in einem Spannungsfeld zwischen normativen Ansprüchen, theoretischen Konzepten und den komplexen Realitäten der Praxis. In diesem Kontext gewinnt die Fähigkeit, Widersprüche auszuhalten – die sogenannte Ambiguitätstoleranz –, zunehmend an Bedeutung. Sie ermöglicht es Fachkräften, widersprüchliche Anforderungen und Unsicherheiten zu erkennen, zu reflektieren und konstruktiv zu bearbeiten. Dieser Beitrag betont die Rolle der Ambiguitätstoleranz in der Sozialen Arbeit und beleuchtet, wie das Aushalten von Widersprüchen als ein zentrales Motiv professionellen Handelns verstanden werden kann.

Ambiguitätstoleranz: Begriff und Bedeutung

Der Begriff der Ambiguitätstoleranz wurde maßgeblich von der Psychoanalytikerin Else Frenkel-Brunswik geprägt. Sie beschrieb damit die Fähigkeit, mehrdeutige, widersprüchliche oder unklare Situationen ohne vorschnelle Urteile oder rigide Denkmuster auszuhalten (Frenkel-Brunswik 1949). Dieser Begriffsbeschreibung folgend, kann Ambiguitätstoleranz als eine Schlüsselkompetenz für die Arbeit in immer komplexer werdenden Gesellschaften bezeichnet werden.

In der Sozialen Arbeit bedeutet Ambiguitätstoleranz die Fähigkeit, mit Unsicherheiten, Widersprüchen und unvollständigen Informationen umzugehen, ohne dabei handlungsunfähig zu werden (Bering/Jürgens 2017). Dies erfordert jedoch Offenheit, Reflexivität und die Bereitschaft, eigene Deutungsmuster kontinuierlich zu hinterfragen.

Ein Praxisbeispiel aus der Kinder- und Jugendhilfe soll dies verdeutlichen: Ein:e Sozialarbeiter:in betreut einen Jugendlichen mit auffälligem und gewalttätigem Verhalten. Einerseits erfordert die Situation konsequente Grenzsetzung, andererseits verlangt die wahrscheinlich hohe biografische Belastung des Jugendlichen – etwa traumatische Erfahrungen – ein hohes Maß an Empathie. Die Fachkraft muss beide Perspektiven gleichzeitig einnehmen, ohne eine davon zu vernachlässigen.

Förderung von Ambiguitätstoleranz in der Ausbildung und Praxis

Aus der vorangegangenen praktischen Perspektive lässt sich ableiten, dass die interindividuelle Entwicklung von Ambiguitätstoleranz ein integraler Bestandteil der Aus- und Weiterbildung in der Sozialen Arbeit sein sollte. Entsprechende Methoden zum Umgang mit Ambiguität sind bereits jetzt fester Bestandteil einer (qualitativen) Ausbildung und Praxis (wenn auch ggf. in anderen Kontexten): Reflexionsprozesse, Supervision sowie interdisziplinäre Fallbesprechungen. Besonders hilfreich sind in der Praxis auch Methoden wie die Kollegiale Beratung oder auch das Reflective Team, welche multiperspektivische Sichtweisen fördern.

Neben der reflexiven Begleitung von Fachkräften spielen aber auch organisationale Kontexte eine zentrale Rolle: Eine Kultur, die Fehlerfreundlichkeit zulässt und Unsicherheiten nicht sanktioniert, kann dafür sorgen, dass Fachkräfte mehr Mut haben, über den Tellerrand hinauszudenken und gewohnte Denkmuster zu hinterfragen.

Praxis als ... das Aushalten von Widersprüchen

Soziale Arbeit ist durch ein permanentes Spannungsverhältnis zwischen theoretischen Konzepten und praktischer Umsetzung gekennzeichnet. Theorien bieten Orientierungswissen, das jedoch in der konkreten Praxis oft auf komplexe, nicht vorhersehbare Situationen trifft. Heiko Kleve beschreibt dies als „mehrpoliges Deutungsgeschehen“, das sich zwischen konkurrierenden Paradigmen wie Hilfe und Kontrolle, Unterstützung und Regulierung bewegt (Kleve 2007).

Nach Dewe und Otto (2011) ist Soziale Arbeit immer ein „reflexives Professionalisierungsprojekt“, das sich aus Spannungen zwischen Systemlogiken, fachlichen Standards und individueller Lebenswelt nährt. Diese Ambivalenzen erfordern die Fähigkeit, Spannungen auszuhalten und kreative Lösungen zu entwickeln, die sowohl theoretischen Ansprüchen als auch praktischen Erfordernissen gerecht werden.

Ein weiteres Praxisbeispiel aus der Migrationsberatung veranschaulicht diese Diskrepanz: Eine anerkannt geflüchtete Person erhält rechtlich Zugang zum Arbeitsmarkt, hat jedoch weder Sprachkenntnisse noch berufliche Qualifikationen, die in Deutschland anerkannt werden. Die Theorie legt nahe, dass Integration über Arbeit gelingen soll – ein Ziel, das aus Perspektive der Sozialen Arbeit grundsätzlich sinnvoll erscheint. In der Praxis aber ist die Umsetzung ohne strukturelle Unterstützung und unter dem Druck gesetzlicher Fristen meist kaum realisierbar. Die beratende Fachkraft steht vor der Herausforderung, zwischen behördlichen Anforderungen, rechtlichen Rahmenbedingungen und der realen Lebenswelt der ratsuchenden Person zu vermitteln – ein regelmäßig vorkommender Fall beruflicher Ambiguität, die hohe Reflexions- und Aushaltekompetenz erfordert.

Professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit ist also geprägt von der Konfrontation mit Widerständen – seien es institutionelle Barrieren, ambivalente Interessen der Klient:innen oder gesellschaftliche Normen. Widerstände treten häufig auch im direkten Kontakt auf, etwa wenn Hilfeangebote abgelehnt werden oder Ziele divergieren (Staub-Bernasconi 2018).

Ein Beispiel aus der Straffälligenhilfe: Eine Fachkraft wird mit der Haltung einer zu betreuenden Person konfrontiert, die keine Einsicht in ihr Verhalten zeigt und dennoch Unterstützung erwartet. In einem solchen Kontext zwischen Konfrontation und Beziehungsgestaltung eine professionelle Balance zu halten, erfordert Ambiguitätstoleranz auf hohem Niveau.

Aus dem praktischen Beispiel der interkulturellen Beratung lässt sich die Notwendigkeit dieser hohen Ambiguitätstoleranz ebenfalls ableiten. Eine praktizierende Fachkraft weiß, dass eine vorschnelle Bewertung anderer kulturgeprägter Perspektiven weder angemessen noch sachdienlich ist. Wenn etwa in der Familienberatung unterschiedliche Vorstellungen von Erziehung aufeinandertreffen, müssen Fachkräfte eigene Normen reflektieren, ohne fachliche Standards zu relativieren.

Fazit

Ambiguitätstoleranz ist eine zentrale Kompetenz in der Sozialen Arbeit, die es Fachkräften ermöglicht, mit den vielfältigen Spannungen und Unsicherheiten ihres Arbeitsfeldes konstruktiv umzugehen. Insbesondere das Spannungsverhältnis zwischen Theorie und Praxis erfordert die Fähigkeit, Widersprüche auszuhalten und sich sicher zwischen den zwei Extremen von theoretischem Dogmatismus und praktischer Beliebigkeit bewegen zu können. Die bewusste Förderung von Ambiguitätstoleranz in Ausbildung, Organisation und Reflexionskultur kann hier dazu beitragen, die professionelle Handlungskompetenz zu stärken und die Professionalität von Fachkräften zu sichern und weiterzuentwickeln. Vor diesem Hintergrund stellt die interindividuelle Ambiguitätstoleranz eine grundlegende professionelle Kompetenz von Fachkräften der Sozialen Arbeit dar.

Literatur

- Bering, K./Jürgens, S. (2017): Ambiguitätstoleranz als professionelle Kompetenz in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer VS.
- Dewe, B./Otto, H.-U. (2011): Soziale Arbeit: Ein Lehrbuch für Wissenschaft und Praxis. München: Juventa.
- Frenkel-Brunswik, E. (1949): Intolerance of Ambiguity as an Emotional and Perceptual Personality Variable. *Journal of Personality*, 18, S. 108–143.
- Kleve, H. (2007): Ambivalenz, System und Erfolg: Postmoderne Theorie und Methodik der Sozialen Arbeit. Heidelberg: Carl-Auer.
- Staub-Bernasconi, S. (2018): Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. 4. Aufl. Bern: Haupt.

Praxis als Aushalten und Gestalten von Widersprüchen

Timo Schreiner

Wenn ich an ‚Praxis‘ im Kontext Sozialer Arbeit denke, dann stehen für mich vor allem Widersprüche und der produktive Umgang mit ihnen im Vordergrund. Für mich stellen Widersprüche und Spannungsfelder einen konstitutiven Bestandteil des beruflichen Handelns dar. Das Aushalten und aktive Gestalten dieser Widersprüche sind wichtige Kompetenzen in der Sozialen Arbeit.

‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ als Widerspruch

Insbesondere das Verhältnis von ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ stellt einen zentralen Widerspruch dar, der das professionelle sozialarbeiterische Selbstverständnis grundlegend prägt (zu Theorie und Praxis in der Sozialen Arbeit siehe exemplarisch Domes/Sagebiel 2024). Im dialektischen Sinne ermöglichen diese beiden Pole, Situationen aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten, zu reflektieren und z. B. theoriegeleitete Überlegungen in praktisches Handeln zu übersetzen (vgl. Engel/Köngeter 2020: 5ff.) oder umgekehrt konkrete Situationen anhand einer theoretischen Reflexion neu einzuordnen. Der Charakter des Widerspruchs wird besonders bei Kosing (1989) deutlich:

Die Gegensätze – sich bedingende und gleichzeitig sich ausschließende Erscheinungen – gehen im W. [Widerspruch, TS] eine aktive Beziehung, eine Wechselwirkung ein, die einer Entwicklung unterliegt und zum Entstehen von Konflikten führt, die eine Lösung des W. notwendig machen (Kosing 1989: 560).

Er beschreibt den Widerspruch als Wechselwirkung sich bedingender und ausschließender Erscheinungen, die letztlich aber immer auch nach Lösungen verlangen. So entstehen Dynamiken, in denen bestehende Gegensätze nicht nur toleriert, sondern aktiv bearbeitet werden müssen.

Diese Überlegungen lassen sich am Selbstverständnis Sozialer Arbeit besonders gut erkennen: Soziale Arbeit ist sowohl ‚Disziplin‘ als auch ‚Profession‘ (vgl. IFSW/IASSW 2014) und zeichnet sich dadurch aus, dass sie mit Widersprüchen – exemplarisch dem Spannungsverhältnis zwischen ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘

– produktiv umgeht. Sozialarbeitende greifen in ihrem beruflichen Alltag auf unterschiedliche Wissenssorten zurück, wie ‚Theoriewissen‘, ‚Professionswissen‘ und ‚Alltagswissen‘ (vgl. z. B. Dewe 1996; Schreiner 2023), ohne diese gegeneinander auszuspielen. Im Gegenteil: Erst in der Verbindung dieser Wissensformen entfaltet sich das professionelle Handeln der Sozialen Arbeit.

Biografische Bezüge zum Widerspruch ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘

Im Rückblick auf meinen eigenen Werdegang waren insbesondere Fragen besonders prägend, die zwischen ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ oszillieren. Ursprünglich wollte ich ganz bewusst ‚praktisch‘ mit Menschen arbeiten und nicht in ‚die Wissenschaft‘ gehen. In meinen ersten Berufsjahren in ‚der Praxis‘ begegneten mir immer wieder Zuschreibungen, die das Dichotom von ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ betonten. Sinngemäß: „Es ist gut, wenn neben der Theorie auch Praxis-Luft geschnuppert wird“ oder „in der Praxis ist es anderes als im Studium“.

Als ich dann in die universitäre Lehre wechselte, zunächst als wissenschaftlicher Mitarbeiter und später als Professor, geschah eine Neuverortung: Vom ‚Praktiker‘ wurde ich (zugespielt formuliert) zu einem ‚Theoretiker‘, was zunächst einen Widerspruch zu meinem Selbstbild darstellte. Dies erscheint zunächst kaum verwunderlich, bin ich doch aufgrund meiner organisationalen Rolle als ‚Theoretiker‘ verortet und habe entsprechende Aufgaben inne. Gleichwohl erlebte ich die Grenze zwischen ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ als wenig trennscharf, wobei die entsprechenden Zuschreibungen dennoch eine große Wirkung entfalten (können) – auch über biografische oder berufliche Entwicklungsschritte hinweg. Während mein ‚Praktiker-Sein‘ notwendige Grundlage für die neue (‚theoretische‘) Rolle war, wurde es durch ebendiese neue Rolle in Frage gestellt. Für mich bot dieser Widerspruch aus ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ eine Herausforderung und gleichzeitig eine wichtige Ressource für die Weiterentwicklung meines eigenen professionellen Handelns. Im Sinne des obigen Verständnisses von Gegensätzen und Widersprüchen wurde der Widerspruch aktiv bearbeitet und mündete in einer Haltung, die ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ verbindet.

Widersprüche dieser Art sind weniger als Hindernisse, sondern vielmehr als Ausgangspunkt und Motor für Entwicklung und Reflexion zu begreifen. Sie machen Soziale Arbeit komplex – und deshalb anspruchsvoll und bedeutsam.

Widersprüche und deren Gestaltung

Widersprüche in der Sozialen Arbeit zeigen sich jedoch nicht nur im Verhältnis von ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘. Auch andere Spannungsfelder sind allgegenwärtig: Nähe und Distanz im Kontakt mit Menschen, das Austarieren von Normierung und Anerkennung von Vielfalt, das Spannungsfeld zwischen individuellen

Bedürfnissen und institutionellen Rahmenbedingungen (vgl. Helsper 2002). Sie begegnen uns in der Sozialen Arbeit handlungsfeldübergreifend: von der Suchtberatung über die Jugendhilfe bis hin zur Lehre im akademischen Bereich. Tagtäglich ist es Aufgabe der Fachkräfte, Handeln vor dem Hintergrund jener Widersprüche zu bedenken, zu planen und umzusetzen, etwa um Adressat*innen adäquat zu unterstützen.

Praxis in der Sozialen Arbeit bedeutet für mich somit vor allem, mit diesen unauflösbaren Widersprüchen umzugehen: sie auszuhalten und aktiv zu gestalten – sei es im eigenen Denken, im professionellen Handeln, etwa in der Begleitung und Unterstützung der Adressat*innen, ebenso wie in der Lehre und Forschung.

Literatur

- Dewe, B. (1996): Das Professionswissen von Weiterbildnern: Klientenbezug – Fachbezug. In Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 714–757.
- Domes, Michael/Sagebiel, Juliane (Hrsg.) (2024): Die Bedeutung von Theorien Sozialer Arbeit für die Praxis. Exemplarische Fallanalysen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Engel, Nicolas/Köngeter, Stefan (Hrsg.) (2020): Übersetzung in pädagogischer Sicht. Eine Einleitung in diesen Band. In: Engel, Nicolas/Köngeter, Stefan (Hrsg.): Übersetzung. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–18. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20321-4_1
- Helsper, Werner (2002): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Einführungskurs Erziehungswissenschaft, Vol. 1. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.15–34. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09887-4_2
- International Federation of Social Workers (IFSW) und International Association of Schools of Social Work (IASSW) (2014): *Global definition of social work* [online]. Rheinfelden: International Federation of Social Workers [Zugriff am: 16.02.2025]. Verfügbar unter: <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/>
- Kosing, Alfred (1989): Wörterbuch der marxistisch-leninistischen Philosophie. Berlin: Dietz Verlag.
- Schreiner, Timo (2023): Das Wissen der Professionellen – Theorie und Praxis zu organisationskulturellen Deutungen von Vielfalt am Beispiel eines Jugendamts. In: Mensching, Anja/Engel, Nicolas/Fahrenwald, Claudia/Hunold, Martin/Weber, Susanne Maria (Hrsg.): Organisation zwischen Theorie und Praxis. Organisation und Pädagogik, Vol. 32. Wiesbaden: Springer VS, S. 167–181. https://doi.org/10.1007/978-3-658-39690-9_11

Praxis als künstlerisch-ästhetischer Erfahrungsraum

Anna Pilchowski

Künstlerisch-ästhetische Methoden als Praxis der Sozialen Arbeit

Die Arbeit mit künstlerisch-ästhetischen Mitteln in sozialpädagogischen Settings enthält die Möglichkeit, Adressat:innen individuell und bedürfnisorientiert zu unterstützen, ihnen (neue) Erfahrungsräume zu eröffnen und an persönlichen Interessen anzuknüpfen. Praxis als künstlerisch-ästhetischer Erfahrungsraum meint das Potenzial für die persönliche Entwicklung und (soziale sowie kulturelle) Teilhabe der Adressat:innen.

Bildende Kunst, Musik, Tanz, Theater, aber auch Digitale Medien erstrecken sich nach Meis (2018: 21f.) auf einer künstlerisch-ästhetischen Ebene, d. h. diese Aktivitäten enthalten sowohl gestaltende (=künstlerisch) als auch experimentelle Anteile (=ästhetisch), welche die Sinne beanspruchen. Diese können auch als Methoden angewendet werden und basieren auf einem Zusammenspiel des „zielgerichteten künstlerisch tätig seins“ und „ergebnisoffenen (Selbst-)Erfahrungen“. Methoden, die künstlerisch ausgerichtet sind, werden von der Sozialen Arbeit im Rahmen der Kulturpädagogik und der Kulturellen Bildung angewendet; sie werden aber auch als einzelne Aktivitäten oder Projektarbeiten in die Soziale Arbeit einbezogen.

Im Fokus der Verwendung künstlerisch-ästhetischer Methoden steht die (individuelle) Bereicherung der Adressat:innen (z. B. Befriedigung von Bedürfnissen, Wahrung von Interessen) und nicht das bis zur Perfektion ausgearbeitete Endprodukt (Meis 2018: 22). Mit dieser offenen Ausrichtung kann Kunst an eine adressatenorientierte Soziale Arbeit anknüpfen, da sie sich an den Stärken und Ressourcen der Adressat:innen orientiert und Selbstbewusstsein sowie Selbstbestimmungspotenziale fördert. Theoretische Grundlagen bzw. Konzepte der Sozialen Arbeit sind daran anschlussfähig. So lassen sich z. B. Verbindungen zu den Konzepten des Empowerments, der Lebensbewältigung oder der Resilienz finden, da sowohl in den benannten Konzepten als auch in den künstlerisch-ästhetischen Methoden die Bedeutung der Ressourcenaktivierung auf allen Ebenen deutlich wird, z. B. auf der physischen, psychischen, sozialen und kulturellen Ebene (Meis 2018: 42f.). Der Einsatz von Bildender Kunst, Musik, Tanz und Theater ermöglicht die Öffnung geschützter Räume, in denen Personen kreativ agieren und „sie selbst“ sein können (vgl. Pilchowski 2024).

Im Zentrum der künstlerisch-ästhetischen Methoden stehen schwerpunktmäßig zwei Wirkungsbereiche: kulturelle Teilhabe und Persönlichkeitsbildung (Meis 2018: 19f.). Bildende Kunst, Musik, Tanz oder Theater können in der Sozialen Arbeit einen niedrigschwelligen Zugang zur Kunst schaffen (kulturelle Teilhabe) sowie bei Adressat:innen Emotionen hervorrufen und Auseinandersetzungen mit der eigenen Person anregen (Persönlichkeitsbildung) (Meis 2018: 32f.). Praxis als künstlerisch-ästhetischer Erfahrungsraum meint also Erfahrungen, die in Settings der Sozialen Arbeit u. a. Reflexions-, Partizipations- bzw. Selbstbildungsprozesse ermöglichen und einen Zugang zur Umwelt eröffnen können.

Bedeutsam ist in jedem Fall eine kooperative und offene Haltung aller Beteiligten, damit solche Erfahrungsräume überhaupt eröffnet werden können. Auch das Einbeziehen unterschiedlicher theoretischer Grundlagen seitens der Sozialarbeiter:innen ist für eine professionelle Arbeit in diesem Kontext relevant (Braun 2015: 296), z. B. Konzepte der Tanzpädagogik (u. a. Laban-Bewegungsstudien) und der Sozialpädagogik (u. a. Lebensbewältigung).

Tanz als exemplarische Methode

Anhand des Tanzens wird beispielhaft aufgezeigt, was der Erfahrungsraum künstlerisch-ästhetischer Methoden für die Soziale Arbeit konkret bedeuten kann. Konstitutive Komponenten des Tanzens sind Bewegung, Musik und soziale Interaktion, auf die nachfolgend eingegangen wird.

Das Musizieren und Musikhören aktiviert Hormone und Neurotransmitter, wodurch das Bedürfnis der Adressat:innen nach Aktivität verstärkt werden kann. Auch wird ihre Aufmerksamkeit und Konzentration gefördert (Marquardt/Krieger 2019: 43f.). Die musikalischen Vorlieben eines Menschen geben Hinweise auf bevorzugte Lebensstile, soziale Gruppenzugehörigkeiten und Konventionen (Kemser 2015: 56). Sozialarbeiter:innen haben die Möglichkeit, daran niedrigschwellig anzuknüpfen, indem sie diese in Erfahrung bringen und für die Zusammenarbeit nutzen.

Körperliche Bewegung dient u. a. als Fortbewegung und Gegenpol zur monotonen Alltagsbewegung (Christensen/Chang 2018: 20), enthält aber auch Emotionen, die im Alltag oft verborgen bleiben. Beim Tanzen können Menschen – nonverbal – durch Bewegungen ihre Emotionen sichtbar machen (Fleischle-Braun 2013: o. S.). Für Menschen, die belastende Themen nicht verbalisieren (können), bestehen durch die körperliche Bewegung im Tanz alternative Ausdrucksmöglichkeiten. Neben dem Gesundheitsfaktor (z. B. Stressregulation) ermöglichen tänzerische Erfahrungen die Auseinandersetzung mit eigenen mentalen, körperlichen und sozialen Fertigkeiten und Fähigkeiten (Behrens/Tiedt 2018: 155). Aus dem Grad der Vertrautheit bzw. Fremdheit zwischen der erlernten Tanzkultur und dem inkorporierten Habitus des Individuums

können Adressat:innen sich mit inneren Neigungen und Vorlieben sowie der Welt auseinandersetzen bzw. diese aufeinander abstimmen (Fleischle-Braun 2013: o. S.).

Soziale Interaktion wird begleitet durch Resonanzen, die sowohl zwischen den tanzenden Personen untereinander, den tanzenden Personen und Tanzpädagog:innen bzw. Sozialarbeiter:innen als auch den tanzenden Personen und einem Publikum stattfinden können (Christensen/Chang 2018: 76). Durch ein Gruppenzugehörigkeitsgefühl können Adressat:innen Sicherheit erleben (ebd. 2018: 92). Das Wir-Gefühl enthält eine motivierende Wirkung und kann Empathie, Respekt und soziale Anerkennung fördern (ebd. 2018: 97).

Fazit

In Settings Sozialer Arbeit kann Adressat:innen jeden Lebensalters – entweder durch Sozialarbeiter:innen selbst oder z. B. gezielt eingesetzte Tanz-, Kunst-, Theater-, Musikpädagog:innen – anhand von künstlerisch-ästhetischen Erfahrungsräumen ein niedrigschwelliger Lernzugang ermöglicht werden. Denn die entsprechenden Methoden knüpfen an unterschiedlichen Lebensrealitäten, Bedürfnissen und Interessen an, wodurch persönliche Entwicklung und (kulturelle) Teilhabe ermöglicht werden. Daraus folgt eine Praxis, die als künstlerisch-ästhetischer Erfahrungsraum verstanden werden kann. Sozialarbeiter:innen können diese für ihre Arbeit nutzen, um Ressourcen der Adressat:innen zu identifizieren und daran anzuknüpfen, Transformationsprozesse des Selbstkonzeptes zu ermöglichen und so z. B. Bewältigungsstrategien zu unterstützen.

Literatur

- Behrens, Claudia/Tiedt, Wolfgang (2018): Bewegung und Tanz als Gegenstand der ästhetisch kulturellen Bildung in der Sozialen Arbeit mit Jugendlichen. In Meis, Mona-Sabine/Mies, Georg-Achim (Hrsg.): Künstlerisch-ästhetische Methoden in der Sozialen Arbeit. Stuttgart: Kohlhammer Verlag. 2. Auflage, S. 153–184.
- Braun, Tom/Fuchs, Max/Zacharias, Wolfgang (2015): Theorien der Kulturpädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Christensen, Julia F./Chang, Dong-Seon (2018): Tanzen ist die beste Medizin. Warum es uns gesünder, klüger und glücklicher macht. Hamburg: Rowohlt.
- Fleischle-Braun, Claudia (2013): Tanz und Kulturelle Bildung. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE. <https://www.kubi-online.de/artikel/tanz-kulturelle-bildung>, [Zugriff: 29.10.2025].
- Kemser, Johannes (2015): Jeder kann Musik. Musik ist mehr als ich höre. Stuttgart: Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft.

- Marquardt, Petra Paula/Krieger, Wolfgang (2019): Potenziale von Musik in der Sozialen Arbeit. In: Hartogh, Theo/Wickel, Hans Hermann (Hrsg.): Handbuch Musik in der Sozialen Arbeit. Weinheim und Basel: Beltz, Juventa. 1. Auflage, S. 28–46.
- Meis, Mona-Sabine (2018): Allgemeine Grundlagen der künstlerisch-ästhetischen Praxis in der Sozialen Arbeit. In: Meis, Mona-Sabine/Mies, Georg-Achim (Hrsg.): Künstlerisch-ästhetische Methoden in der Sozialen Arbeit. Stuttgart: Kohlhammer, 2. Auflage, S. 19–80.
- Pilchowski, Anna (2024): Tanz als soziales Handeln. Der Körper als Medium für mehr Lebensqualität im Erwachsenenalter. Reihe: Young Academics. Band 9. Baden-Baden: Tectum.

Praxis als sinnlich erfahrbare Aneignung

Thomas Harmsen

Sinnliche Erfahrung und Aneignung

Die professionelle Praxis Sozialer Arbeit ist ein komplexer Prozess, der sich nicht auf Handlungskompetenzen und die Gestaltung von Nähe und Distanz reduzieren lässt. Es handelt sich dabei vielmehr um einen mit allen Sinnen erfahrbaren Aneignungsprozess durch Professionelle und Adressat:innen. Im Folgenden wird der Fokus auf Aneignungsformen von Sozialarbeiter:innen gelegt, die zur Selbstreflexion anregen sollen. Aneignung meint nicht nur einen innerpsychischen Prozess, sondern auch die aktive Gestaltung von realen und imaginierten Sozialräumen. Mit dem Konzept der „Sozialraumorientierung“ ist die Frage verbunden, wie Adressat:innen sich ihre sozialräumlichen Lebensbedingungen aneignen und aktiv gestalten. Weitgehend unbeachtet bleiben dabei Aneignungsprozesse von Sozialarbeiter:innen. Sie werden bestenfalls in Supervisionen oder Fortbildungen reflektiert, verlaufen im professionellen Alltag aber weitgehend intuitiv-unbewusst. Aneignung soll im Weiteren als visueller, auditiver, kinästhetischer, olfaktorischer und gustatorischer und zunehmend digitaler Modus verstanden werden.

Aneignungsorte

Zentraler Erfahrungsort ist die eigene Organisation mit dem individuell gestalteten Arbeitsplatz. Wie wirken Behörden, Beratungsstellen oder Jugendzentrum auf den ersten Blick? Erscheinen die Gebäude von außen überschaubar, freundlich, einladend oder sind sie schon architektonisch abweisend, kalt, unübersichtlich, bürokratisch-funktional gestaltet? Verfestigt oder ändert sich dieser Eindruck beim erstmaligen Betreten der Räumlichkeiten? Diese ersten Wahrnehmungen sind oft visuell oder kinästhetisch gehalten, bilden ein noch relativ unspezifisches Gefühl oder ein unscharfes Bild von Praxis. Gleichwohl gibt es bereits an dieser Stelle auditive und olfaktorische Aneignungsformen: Welche Geräusche sind zu hören, ist der Arbeitsplatz laut oder umgibt ihn eine angenehme Stille? Welche Stimmen sind zu hören, welche Stimmungen zu erahnen? Ein Lachen auf den Fluren einer Organisation ermöglicht erste positive

Annäherungen an den Arbeitsplatz, während eine geschlossene Einrichtung wie ein Gefängnis mit seinen diffusen Geräuschen Beklemmungen auslösen kann. Viele Hintergrundgeräusche sind neu und müssen eingeordnet werden. Verschiedenste Gerüche werden aufgesogen, zugeordnet und bewertet. Nicht von ungefähr „schnuppern wir erstmal in ein neues Arbeitsfeld hinein“ – und sei es nur in einem „Schnupperpraktikum“. Eng verbunden mit olfaktorischer Aneignung ist die gustatorische. Hier finden wir in der Praxis sinnesspezifische Reflexionsmomente, vor allem in Supervisionssettings. Eine fast klassische Frage, die viel über individuelle Aneignungsprozesse aussagt, wird dort gerne gestellt: „Wie schmeckt Ihnen eigentlich Ihre Arbeit?“ Mögliche Antworten können negativer Natur sein („Zum Kotzen“) oder positiv („das Salz in der Suppe“). In beiden Fällen sind olfaktorische Sinneswahrnehmungen gerade in der Supervision hervorragend für die Initiierung von Supervisionsprozessen geeignet.

Ein weiterer bedeutsamer Aneignungsprozess ist die Gestaltung des Arbeitsplatzes. Es macht einen erheblichen Unterschied, ob Sozialarbeiter:innen in einem Büro eines kommunalen Sozialdienstes, in einer Wohngruppe oder einer sozialpädagogischen Familienhilfe arbeiten. Im ambulanten Bereich ist es nicht selbstverständlich, ein eigenes Büro zu haben, bisweilen wird der Dienstwagen (oder gar das eigene Auto) zum Ersatzbüro. Widersprüchliche Gefühle wie Autonomie und Einsamkeit kennzeichnen ambulante Arbeitsprozesse. Visuelle und kinästhetische gestalterische Aneignungen des Arbeitsplatzes sind ambulant nur in geringem Maße möglich. Bürozeiten und Teamsitzungen müssen mit Kolleg:innen in der Regel abgesprochen werden. Im Falle des Arbeitsplatz „Auto“ können gustatorische und olfaktorische Sinneserfahrungen sehr prägend sein, treffen doch hier Düfte und Geschmäcke aus unterschiedlichen Kontexten (Adressat:innen, Kolleg:innen und private) aufeinander, die ihre jeweiligen Assoziationen hinterlassen.

Gewissermaßen das genaue Gegenteil von ambulanten Aneignungsprozessen stellen rigide gestaltete Arbeitsplätze da. Ein extremes Beispiel sind Büros in der Justizvollzugsanstalt oder Forensik. Die Entscheidung, in einem „extrem überschaubaren Arbeitsplatz“ tätig zu sein, kann als (visueller) Aneignungsprozess verstanden werden. Allein schon aus Sicherheitsgründen ist die optische und kinästhetische Gestaltung von Büros dort nur eingeschränkt möglich. Neben visuellen Eindrücken erfolgt der Aneignungsprozess stark auditiv: Stimmen von unterschiedlichen Menschen, immer wiederkehrende Geräusche wie das Auf- und Zuschließen von Türen oder leise Geräusche aus der Außenwelt werden zu einer routinisierten Aneignung mit vergleichsweise wenig Abwechslung. Ein weiteres klassisches Aneignungsmuster lässt sich in bürokratisch strukturierten Organisationen beobachten. Büromöbel sind eher funktional, lassen wenig individuellen Geschmack zu und müssen so angeeignet werden, wie sie vorhanden sind. Geräusche (Drucker, Telefon Handy etc.) sind standardisiert und vorgegeben. Viele Büros haben individuelle Duftnuancen, die sich in Großraumbüros oft zu einem undefinierbaren Mix vermischen. Kompensiert werden vorgegebene Sin-

neseindrücke durch die Verschönerung des Arbeitsplatzes mit persönlich wichtigen Gegenständen (Bilder, Blumen, Bildschirmschoner etc.), die visuell und kinästhetisch wirken.

Jenseits der eigenen Organisation bewegen sich Sozialarbeiter:innen in unterschiedlichen Sozialräumen, die erschlossen und angeeignet werden müssen. Dies gelingt am besten durch Begehen oder „Erfahren“ eines Quartiers. Wie wirkt es optisch, was löst die Art und Weise der Bebauung emotional aus, wirkt ein Quartier erdrückend oder einladend? Welche Geräusche sind vorherrschend? Wie riecht ein Stadtteil, kommen Sozialarbeiter:innen auf den Geschmack, dort zu arbeiten, haben sie Lust, sich auf den Sozialraum einzulassen?

Eine letzte Form ist die sinnliche Wahrnehmung von Kolleg:innen, Vorgesetzten und Adressat:innen“. Sie ist mehr als nur die Gestaltung von Arbeitsbeziehungen, da die Menschen, mit denen Sozialarbeiter:innen arbeiten, unterschiedlichste Empfindungen auslösen, die es sinnesspezifisch zu reflektieren gilt. Am wichtigsten sind sicherlich die unmittelbaren Kolleg:innen und Adressat:innen, mit denen Professionelle ein Großteil ihrer Arbeitszeit verbringen. Wie gefallen die Kleidung, die Frisur, die Tattoos, deren Gerüche, der Klang der Sprache (unabhängig vom Inhalt) oder die gesamte persönliche Erscheinung? Gibt es Gefühle von Geborgenheit und Anerkennung im Team oder von Vorgesetzten? Wird die Lebenswelt (Zeit, Raum, Beziehungen) von Adressat:innen positiv empfunden oder werden angesichts prekärer Wohnbedingungen ablehnende Sinneswahrnehmungen aktiviert? Welche Rahmenbedingungen sind im persönlichen Kontakt für einen gelingenden Aneignungsprozess notwendig? Besteht die Möglichkeit, positiv besetzte Formen der sinnlichen Wahrnehmung aktiv zu gestalten, wie z. B. rauch- und störungsfreie Beratungsgespräche? Jedes Arbeitsfeld aktiviert dabei ganz spezielle Sinneseindrücke: So sind in einer Kindertagesstätte auditive (Lautstärke!) und visuelle (alles im Blick haben!) Sinneswahrnehmungen stark ausgeprägt und sollten von den dort Beschäftigten möglichst als angenehm empfunden werden. Im Jugendzentrum ist ein geteilter Musikgeschmack oder eine gemeinsame politische Haltung hilfreich für gemeinsame positive Aneignungsprozesse.

Mit allen Sinnen handeln und reflektieren

Sinnlich erfahrbare Aneignungsprozesse gelingen immer dann, wenn unterschiedlichste sinnliche Erfahrungen bewusst reflektiert und im professionellen Alltag aktiv gestaltet oder verändert werden. Praxis ist so verstanden weit mehr als die Bearbeitung von Fallkonstellationen, mehr als die Anwendung von erlernbaren Methoden und Handlungskonzepten. Praxis fordert von Sozialarbeiter:innen Reflexionsarbeit mit allen Sinnen: im Team, in der Supervision oder in sozialräumlichen Praxiskontakten.

Praxis als Scheitern

Jochen Hotstegs

Die Praxis der Sozialen Arbeit stellt ein fruchtbares Feld für die Generierung theoretischer Ansätze dar, insbesondere durch die methodische Reflexion und Analyse von alltäglichen Krisen- und Scheitererfahrungen. Das Modell des Scheiterns in der Erlebnispädagogik (van den Brink/Hotstegs 2024) illustriert, wie praxisnahe Erfahrungen und theoretische Konstrukte sich gegenseitig bereichern können. Durch die gezielte Integration von Scheitern als methodisches Element wird die Praxis nicht nur fundierter, sondern auch theoretisch untermauert, um transformative Bildungsprozesse in der Sozialen Arbeit zu initiieren und zu fördern.

Erlebnispädagogik ist dadurch charakterisiert, dass sie gezielt Erfahrungsräume schafft, in denen das Scheitern nicht nur möglich, sondern intendierter Bestandteil des pädagogischen Settings ist. Scheitern wird dabei nicht als Abweichung vom Gelingen verstanden, sondern als konstitutives Moment von Praxis selbst – als Aushandlungsprozess zwischen Subjekt und Anforderung, der reflexive Neuorientierungen ermöglicht. In diesem Sinne unterscheidet sich die erlebnispädagogische Praxis deutlich von anderen Feldern Sozialer Arbeit, in denen das Scheitern häufig vermieden oder kompensiert wird. Die bewusste Konfrontation mit Konflikten gewährleistet, dass traditionelle Bewältigungsmuster hinterfragt und neue kooperative Lösungsansätze erarbeitet werden müssen (Heckmair/Michl 2018). Zentral ist die Einbettung des Scheiterns in moderierte Reflexionsprozesse, die es ermöglichen, die Erfahrung als Ausgangspunkt einer subjektiven Neubestimmung zu bearbeiten (Rutkowski 2015). Bildung wird in diesem Verständnis nicht als kumulativer Wissenszuwachs, sondern als transformatorischer Prozess begriffen, der durch krisenhafte Irritationen in Gang gesetzt wird (Koller 2016). Das Modell des Scheiterns in der Erlebnispädagogik unterscheidet zwei Formen. Erstens, das intendierte Scheitern der Teilnehmer*innen. Dieses gewollte Scheitern der Teilnehmenden ist methodisch geplant bzw. einkalkuliert und soll dazu dienen, eingefahrene Verhaltensmuster aufzubrechen und neue Handlungsmuster zu etablieren. Die Situation wird von den Teilnehmenden als Scheitern wahrgenommen. Zweitens, das nicht-intendierte Scheitern der Teilnehmer:innen oder der Fachkräfte. Solche ungeplanten Scheiternsprozesse können wertvolle Lerngelegenheiten bieten, indem sie unerwartete Bildungsimpulse freisetzen (Späker 2017). Zugleich stellen diese die Fachkräfte

in der Praxis allerdings auch vor Herausforderungen, die beurteilt und nutzbar gemacht werden wollen.

Ein unbeabsichtigtes Versagen der Fachkräfte sollte nach Möglichkeit präventiv vermieden werden, da es potenziell mit schwer kalkulierbaren Risiken für die Betroffenen assoziiert ist. Zugleich ist anzuerkennen, dass ein vollständiger Ausschluss solcher Ereignisse nicht realistisch erscheint. Im Falle eines entsprechenden Vorfalls ist eine strukturierte Analyse der Abläufe erforderlich, um gegebenenfalls evidenzbasierte Anpassungen und Optimierungen in den Prozessen vorzunehmen.

Beispiel: Während einer Aktivität im Rahmen der Schulsozialarbeit kommt es unerwartet zu einer Situation, in der eine Teilnehmerin mit Höhenangst eine Kletteraufgabe emotional nicht bewältigen kann. Hierdurch entsteht die Gefahr psychischer Überforderung, die durch frühzeitige Risikoanalyse und präventive Maßnahmen hätte vermindert werden können. Ein klar definierter Handlungsleitfaden und ausreichende Praxiserfahrung würde Fachkräften helfen, adäquat zu reagieren und die betroffene Person emotional zu stabilisieren.

Ein zentraler Aspekt der Erlebnispädagogik ist die Reflexion der Erfahrungen, insbesondere der Scheitererfahrungen. Durch diese Reflexionsprozesse werden in der Praxis tiefere Einsichten in die Dynamiken von Gruppenprozessen und individuelle Lernprozesse gewonnen. Die theoretische Auseinandersetzung mit diesen Prozessen ermöglicht es, neue Ansätze und Modelle zu entwickeln, die für die Soziale Arbeit von großer Bedeutung sind (Schiefner-Rohs 2019). Dabei spielen die Konstruktion und Definition von Erfolg und Misserfolg eine wichtige Rolle, da sie normative Vorstellungen hinterfragen und alternative Bewertungsmuster zulassen. Für den praktischen Alltag ergibt sich daraus die Notwendigkeit, Interventionen nicht ausschließlich an kurzfristigen Lernzielen auszurichten, sondern auch gezielt Prozesse der kognitiven und emotionalen Verarbeitung von Misserfolgen zu integrieren. Die differenzierte Betrachtung intendierten versus nicht-intendierten Scheiterns erlaubt es, situationsspezifische Maßnahmen zur Unterstützung des individuellen Entwicklungsverlaufs zu konzipieren. Nicht-intendiertes Scheitern kann dysfunktionale Reflexionsprozesse initiieren oder zu kognitiv-emotionalen Ambivalenzen, sowohl bei den Teilnehmer:innen als auch bei den Fachkräften, führen. In solchen Fällen kann es hilfreich sein, die entsprechende Situation zu „verlassen“, um sie in einem distanzierten, emotional entlasteten Rahmen erneut zu bearbeiten. Frei nach dem Motto: Wenn nichts mehr geht, dann geh.

Durch die gezielte Auseinandersetzung mit Scheitern und Krisen werden transformative Bildungsprozesse angestoßen, die zu neuen theoretischen Ansätzen und Modellen führen können. Die Reflexion dieser Erfahrungen bietet tiefe Einblicke in die Mechanismen von Lernen und Bildung, die für die Weiterentwicklung der Sozialen Arbeit essentiell sind. Zudem wird deutlich, dass die Erlebnispädagogik als Raum der Theoriegenerierung für die Soziale Arbeit einen wichtigen Beitrag zur professionellen Weiterentwicklung leisten kann,

indem sie praxisnahe und empirisch fundierte Erkenntnisse liefert. Ein Transfer des erlebnispädagogischen Modells des Scheiterns wäre beispielsweise für die stationäre Kinder- und Jugendhilfe möglich, indem bewusst Erfahrungen des gewollten Scheiterns in alltägliche Herausforderungen integriert werden. Hierdurch könnten Jugendliche gezielt dazu befähigt werden, typische Konfliktsituationen, etwa in Bezug auf schulische Anforderungen oder Peer-Beziehungen, kritisch zu reflektieren und neue Handlungsmuster zu entwickeln.

Literatur

- Heckmair, Bernd/Michl, Werner (2018): *Erleben und Lernen. Einführung in die Erlebnispädagogik*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Koller, Hans-Christoph (2016): Über die Notwendigkeit von Irritationen für den Bildungsprozess. In: Lischewski, Andreas (Hrsg.): *Negativität als Bildungsimpuls? Über die pädagogische Bedeutung von Krisen, Konflikten und Katastrophen*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 213–235.
- Rutkowski, Mart (2015): *Der Blick in den See*. Hergensweiler: Ziel Verlag.
- Schiefner-Rohs, Mandy (2019): Scheitern als Ziel – Ambivalenzen forschungsorientierter Lehre im Studieneingang. In: Reinmann, Gabi/Lübcke, Eileen/Heudorfer, Anna (Hrsg.): *Forschendes Lernen in der Studieneingangsphase*. Wiesbaden: Springer VS, S. 79–91.
- Späker, Thorsten (2017): *Natur – Entwicklung und Gesundheit. Handbuch für Naturerfahrungen in pädagogischen und therapeutischen Handlungsfeldern*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- van den Brink, Henning/Hotstegs, Jochen (2024): „Scheitern ist Teil unserer DNA!“ Umgang mit Krisen und Konflikten in der Erlebnispädagogik und Erlebnistherapie. In: Kessler, Stefanie/König, Karsten (Hrsg.): *Scheitern in Praxis und Wissenschaft der Sozialen Arbeit. Reflexions- und Bewältigungspraktiken von Fehlern und Krisen*. Weinheim und Base: Beltz Juventa, S. 107–119.

Praxis als Verletzung

Thure Alting, Benny Momper und Julian Timothy Schütz

[...]

es war nur eine List und Falschheit von Fürsorgeleut.
Und statt Pflegeeltern bracht man mich wieder fort,
weit fort bracht mich ein Herr an einen anderen Ort.
So brachte man mich in's vierte Heim,
mein Schicksal will nicht in mein Herz hinein.
Nun sitz ich hier, weiß nicht ein noch aus,
ach wär ich doch wieder beim Vater zu Haus

[...]

Doch der Herr hat mein Schicksal anders bestimmt
und so musst ich verzichten auf das Wörtlein „Ich will“¹

Therese R., die Autorin dieser Zeilen, war erst 16 Jahre alt, als sie 1932 ihr mehrseitiges autobiografisches Gedicht verfasste. Doch ihre junge Lebensgeschichte war bereits von tiefen Schicksalsschlägen, Beziehungsabbrüchen und systematischer Entmündigung gezeichnet. Mit sieben Jahren verlor sie ihre Mutter, eine Zäsur, die sie später als den Beginn ihres Elends beschrieb. Nach der Volksschule verweigerten ihr Vater und ihre Stiefmutter, sie wieder bei sich aufzunehmen, und übergaben sie stattdessen der Obhut eines Erziehungsheims. Die akribisch geführten Akten des Jugendamts erzählen von einem Leben unter dem Zugriff der Behörden, von ihrer Ohnmacht gegenüber den Erwachsenen, die über sie bestimmten. Die pädagogischen Fachkräfte kennzeichneten Therese als angeblich jähzornige, anomale Unruhestifterin mit der Gefahr zur Verwahrlosung. Innerhalb von kürzester Zeit wurde sie mit Verweis auf ihr angeblich krankhaftes Seelenleben von Einrichtung zu Einrichtung weitergegeben. Empathie für Thereses Situation sucht man in den penibel geführten Akten vergebens. Lediglich an einer Stelle taucht ein Fürsprecher auf: Ihr Onkel wandte sich an das städtische Jugendamt Mainz mit eindringlichen Worten: „Seit Jahren wird Therese von der Stiefmutter mit den gemeinsten Ausdrücken belegt, der Vater wegen jeder Kleinigkeit aufgebracht; das Kind hat doch die Hölle auf Erden gehabt.“ Wirkung

1 LWV Archiv Hessen, Best. 18 / Patientenakte, Tagebucheintrag vom 19.06.1932

scheint der Einsatz ihres Onkels jedoch nicht gehabt zu haben. Ab 1933 erweiterten die nationalsozialistischen Machthaber die sozialarbeiterischen Möglichkeitsräume für den Zugriff auf die Körper und Seelen junger Menschen. Auch Therese war hiervon unmittelbar betroffen und wurde im Dezember 1934 nach Antragstellung zwangssterilisiert. Sie setzte sich in den folgenden Jahren mehrfach gegen ihre Entmündigung ein, schrieb Briefe an Ärzte und Vormund und stellte ihre Zukunftsvorstellungen dar – doch ohne Erfolg. Sie verblieb auch mit Volljährigkeit in einer Anstalt. 1938 verliert sich ihre Spur und es ist nicht bekannt, wann und wie sie verstarb.

Die Lebensgeschichte von Therese verstört und verursacht Betroffenheit. Dennoch stellen ihre Erfahrungen mit der Jugendhilfe keine Ausnahme dar. Sie stehen vielmehr symptomatisch für eine lange Geschichte der Praxis Sozialer Arbeit als Verletzung.

Für uns war es ein irritierender Prozess, dies zu begreifen. Es widersprach nicht nur unserer eigenen Motivation, Sozialarbeiter zu werden, sondern auch dem in der fachwissenschaftlichen Ausbildung vermittelten Selbstverständnis der Sozialen Arbeit als Menschenrechtsprofession. Diese Irritation führt zu einer zentralen Frage: Wer erinnert an wen – und warum? Wer erzählt wessen Geschichte?

Zahlreiche Forschungen zeigen: Die Geschichte der Sozialen Arbeit wurde lange aus der Perspektive der Institutionen erzählt. Die Stimmen der Adressat:innen? Oft marginalisiert – oder bewusst überlagert. Es ist an der Zeit, diese Deckerzählungen zu hinterfragen.

Peter Hammerschmidt und Bernd Seidenstücker schlagen vor, die Geschichte der Sozialen Arbeit wie eine Familiengeschichte zu betrachten. In Deutschland sind Familienerzählungen nach 1945 oft geprägt von schuldabwehrenden Deckerzählungen, die die Vergangenheit beschönigen und von der Realität entkoppeln. Studien zeigen regelmäßig, dass viele Menschen ihre eigenen Vorfahren nicht als Täter:innen sehen, sondern als Opfer oder Helfer. Diese Form der postnazistischen Geschichtsverfälschung lässt sich auch in der Professionsgeschichte der Sozialen Arbeit beobachten: Die Perspektive der Betroffenen wird ausgeblendet oder überschrieben – oft unbewusst, manchmal gezielt. So wird der Mythos der Sozialen Arbeit als menschenrechtsbasierte Profession auch in die Vergangenheit projiziert.

Die Redaktion des Social Dialogue Magazine der International Association of Schools of Social Work (IASSW) hat dem eine andere Perspektive entgegengesetzt: Die Gewaltgeschichte der Sozialen Arbeit muss in den Mittelpunkt rücken. Ioakimidis et al. (2019: 2) schreiben: „[...] the stark reality is that millions of people have been subjected to practices of institutional oppression and abuse in the context of social Services [...]. The stories of those affected need to be told and their traumatic experiences need inform meaningful change in policy and professional practice.“ (a. a. O.: sf.).

Das Beispiel von Therese R. zeigt einen Grundkonflikt der Sozialen Arbeit selbst. Dieser liegt in ihren machtvollen Adressierungs- und Kategorisierungspraktiken.

Ein Blick auf den früheren Rechtsbegriff der Verwahrlosung macht dies deutlich. Verwahrlosung war nicht nur eine diagnostische Kategorie sozialarbeiterischen Fallverstehens, sondern ein Hebel des staatlichen Zugriffs – eine Legitimation für entmündigende Maßnahmen gegen Kinder und Eltern. Auch Therese R. wurde auf dieser Grundlage gedemütigt und entmündigt. Und obwohl der Begriff aufgrund anhaltender Kritik aus dem Rechtssystem verschwand, zeigen sich Kontinuitäten bis in die Gegenwart.

Bis heute offenbart sich dies in der strukturellen Benachteiligung sozioökonomisch deklassierter Familien durch Jugendämter und Ordnungsbehörden. Ein erschreckendes Beispiel liefert ein Fall aus Frankfurt am Main: Eine Romni wurde von ihrem neugeborenen Kind getrennt – mit der Begründung, ihr drohe Obdachlosigkeit (Kanalán 2020). Kindeswohlgefährdungen werden festgestellt, Inobhutnahmen angeordnet – nicht, weil Eltern versagen, sondern weil materielle Not und sozialer Ausschluss sie in Situationen bringen, die als elterliches Versagen mit entsprechenden kategorisierenden Begriffsapparaten umgedeutet werden. Doch die Armut als Kindeswohlgefährdung kann nicht den Eltern zum Vorwurf gemacht werden. Statt Familien zu trennen, müssten öffentliche Hilfen Vorrang haben: sichere Wohnformen, finanzielle Unterstützung, begleitende Hilfen zur Erziehung. Obdachlosigkeit allein darf kein Grund sein, Eltern und Kinder auseinanderzureißen.

All dies zeigt: Die Strukturen der Fremdbeschreibung und Entmündigung sind kein Relikt der Vergangenheit. Praxis als Verletzung ist Teil einer bis heute wirksamen Ordnung. Wer Geschichte als Selbstaufklärung begreift, muss diese Mechanismen reflektieren. Doch die Vergangenheit der Sozialen Arbeit ist nicht nur eine Geschichte von Leid – sie ist auch eine Geschichte von Widerstand. In diesem Sinne gewinnen Solidarität und Loyalität eine neue Bedeutung: als reflektierte Parteilichkeit, als Haltung, die nicht nur historisch zurückblickt, sondern Verantwortung in der Gegenwart übernimmt. Doch eine kritische Geschichtsschreibung bleibt unvollständig, wenn sie nicht auch die eigene Positionierung mitbedenkt – biografisch, professionsspezifisch, disziplinär. Denn wer erzählt, entscheidet immer auch, was erinnert wird.

Literatur

- Ioakimidis, Vasilios/Martinez, Maria-Ines/Wyille, Aaron (2019): Confronting social work's troubled past: Is it time for a global truth and reconciliation commission? *Social Dialogue*, 22, S. 2–7.
- Kanalán, Ibrahim (2020, September 1): Systematische Diskriminierung oder nur rechtswidrige Praxis? Kindesentzug bei (drohender) Obdachlosigkeit der Eltern. *VerfBlog*. <https://verfassungsblog.de/systematische-diskriminierung-oder-nur-rechtswidrige-praxis/> (<http://doi.org/10.17176/20200901-183235-0>).
- LWV Archiv Hessen (1932, June 19): Best. 18 / Patientenakte, Tagebucheintrag.

Praxis als Widerfahrnis

Julius Späte

Soziale Arbeit agiert in der Alltäglichkeit, sodass die Adressat:innen und Fachkräfte mit differenten Lebens- und Handlungssituationen konfrontiert sind. Diese verschiedenen Situationen werden in den sozialarbeiterischen Hilfen als kooperative Handlungszusammenhänge eingebunden, in denen Adressat:innen und Fachkräfte gemeinsam agieren und wodurch Aktionen auch mit Reaktionen verbunden sind. Aus der anthropologischen Perspektive von Kamlah (1973) können diese Zusammenhänge damit beschrieben werden, dass „die Handlungen des einen Widerfahrnisse für den anderen“ (Kamlah 1973: 37) sind.

Widerfahrnisse sind alle guten und schlechten Dinge, die Menschen geschehen können. Das kann ein guter Schlaf, ein sonniger Tag, ein unerwartetes Wiedersehen, aber auch ein Unwetter, ein Alptraum oder ein unhöflicher Mensch u.v.m. sein. Sowohl Naturereignisse als auch die soziale Mitwelt führen zu Widerfahrnissen und insbesondere das Handeln von Menschen. Jede Handlung hat nicht nur ein Handlungsziel, welches erreicht oder verfehlt wird, sondern ist auch mit unerwarteten und unvorhergesehenen Handlungsfolgen verbunden. Beides kann den handelnden Menschen als auch anderen widerfahren (ebd.: 34–35). Somit ist jede Praxis stets von Widerfahrnissen begleitet, die nach Birgmeier (2006) auch als „Kehrseite des Handelns“ (ebd.: 127) verstanden werden können.

Folgendes Beispiel aus dem Alltag der Heimerziehung soll aufzeigen, wie das Handeln einer Fachkraft zu Widerfahrnissen für einen Jugendlichen und zugleich auch für die handelnde Person selbst führt:

Ansonsten gibt es einfach festgelegte Bettzeiten und die Kinder wissen eigentlich auch, dass dann jeder von uns noch einmal reinkommt und eine gute Nacht wünscht. Dann haben sie eigentlich auch ihre Ruhe und wir lassen sie dann eigentlich auch in Ruhe. Ja und trotzdem kam es schon zu Situationen. Das ist einfach so. Da wurde noch irgendetwas vergessen und man ist noch einmal schnell hinein und dann: „Huch, entschuldige bitte. Ich gehe noch mal raus.“ Das kam alles schon einmal vor. Nicht oft, aber es kommt vor. Es ist einfach so. Es ist, glaube ich, für alle Seiten total unangenehm. Andererseits ist es eben auch etwas ganz Natürliches, aber nicht, wenn dann doofe Erzieher hereingestolpert kommen. (Interviewauszug aus Späte 2024: 183)

Die beschriebene Handlung, nach dem abendlichen Ritual, das private Zimmer eines Jugendlichen unbeabsichtigt und ohne eine Vorankündigung mittels eines Anklopfens noch einmal zu betreten, führt zu einem unvorhergesehenen Eingriff in die Intimsphäre. Das Beispiel beschreibt sowohl für den Adressaten als auch die Fachkraft negativ erlebte Widerfahrnisse (vgl. ebd.: 213–217).

Handlungen und Widerfahrnisse sind unausweichlich miteinander verbunden, denn Menschen sind Wesen, denen – eingespannt zwischen den Widerfahrnissen Geburt und Tod – fortwährend etwas widerfährt. Zugleich sind sie handelnde Wesen, die Widerfahrnisse für sich und andere hervorbringen. (vgl. Kamlah 1973: 34–40). Das ist insofern relevant, da sie „[d]urch diese Widerfahrnisse ... ge-stimmt und be-stimmt in ihren jeweiligen Lebenszuständen und -umständen [werden]“ (Mührel 2013: 86). Zugleich können die Widerfahrnisse prägende Erlebnisse sein, die neben gelingenden und misslingenden Handlungen im Leben die Erfahrungen einer Person bilden (Späte 2024: 92).

Vor diesem Hintergrund entsteht auch ein unausweichlicher und Erfahrung prägender Handlungs- und Widerfahrniskontext, wenn sich Adressat:innen und Fachkräfte in der Sozialen Arbeit begegnen (vgl. Mührel 2013: 77).

Beim Beispiel der Heimerziehung verbleibend, erfahren Kinder und Jugendliche, die in stationären Einrichtungen untergebracht werden, eine fundamentale Veränderung ihres bisherigen Lebens. Das kann mit positiven Widerfahrnissen verbunden sein, indem ein Heim als ein entwicklungsfördernder und schöner Ort erlebt wird. Das Handeln von Sozialarbeitenden innerhalb des komplexen Rahmens von Inobhutnahme und stationärer Unterbringung ist aber stets auch mit Widerfahrnissen verbunden, die von Heranwachsenden negativ wahrgenommen werden können. Kinder und Jugendliche werden aus dem bisher gewohnten Umfeld in den organisierten Alltag einer im öffentlichen Auftrag agierenden Einrichtung der stationären Erziehungshilfe gebracht. Sie erleben zuerst einen unbekannten Ort, an dem sie mit fremden Menschen zusammenleben und sich zugleich an neue Regeln sowie Tagesabläufe gewöhnen müssen (vgl. Späte 2024: 79–83).

Domann (2015) beschreibt die möglichen Widerfahrnisse der beginnenden Unterbringung wie folgt:

Kinder und Jugendliche, die in einem Heim aufgenommen werden, wissen teilweise nicht, wohin sie kommen – der unbekannte Ort, die unbekannte Stadt. Einige haben sich aber die Einrichtung angesehen, haben Betreuungspersonen kennengelernt und ihr mögliches Zimmer besichtigt. Entsprechend unterschiedlich ist der Wissenstand der einzelnen Kinder und Jugendlichen über die Einrichtung, die Regeln, wer und was sie dort erwartet. Sie kommen mit Familienmitgliedern, allein oder in Begleitung von Jugendamts-MitarbeiterInnen. Die Kinder und Jugendlichen, die nicht wissen, was passiert, sind sehr ängstlich, traurig, ziehen sich zurück in ihre Zimmer, weinen und wissen nicht, wie lange sie dort bleiben werden. (ebd.: 28f.)

Eine Inobhutnahme und Unterbringung in einer stationären Einrichtung sind eingreifende Handlungen der Sozialen Arbeit. Eingriffe können nach Müller (2018) als ein Agieren gegen den Willen und Wunsch der Adressat:innen und unter Umständen mit dem Einsatz oder der Androhung von Zwangsmitteln verstanden werden (vgl. ebd.: 293). Obwohl eingreifende Handlungen nicht willkürlich, stets minimal eingesetzt und professionell gerahmt sowie abgewogen werden sollten (vgl. ebd.: 296f.), führen sie – trotz aller Handlungsabsichten und -ziele zum Schutz der Adressat:innen – zu prägenden, mitunter negativ bzw. als schlecht erlebten Widerfahrnissen. Das betrifft in erster Linie die Adressat:innen, in deren Leben eingegriffen wird. Zugleich ist ein Eingreifen auch für die Fachkräfte mit Widerfahrnissen ihres Handelns sowie der Handlungsnotwendigkeiten und dem Widerfahrnis der widerfahrenen Situation für ihre Adressat:innen verbunden.

Die Soziale Arbeit somit im Sinne einer ‚Praxis als Widerfahrnis‘ zu verstehen, bedeutet, alle Tätigkeiten im Sinne ihrer „Kehrseiten“ auf mögliche positive oder negative Folgen zu reflektieren.

Literatur

- Birgmeier, Bernd (2006): Krisen und Widerfahrnisse als Grundkategorie der Sozialpädagogik. Zur Kritik der Sozialpädagogik als Handlungswissenschaft. In: Mührel, Eric (Hrsg.): Quo vadis Soziale Arbeit? Auf dem Wege zu grundlegenden Orientierungen. Essen: Verlag DIE BLAUE EULE, S. 125–157.
- Domann, Sophie (2015): Die Zeit des Ankommens in der Wohngruppe. In: Sozial Extra 39. Jg., 5, S. 28–30. <https://doi.org/10.1007/s12054-015-0081-x>
- Kamlah, Wilhelm (1973): Philosophische Anthropologie. Sprachkritische Grundlegung und Ethik. Mannheim/Wien/Zürich: B.I.-Wissenschaftsverlag.
- Mührel, Eric (2013): Soziale Arbeit als Widerfahrnis von Personen. Grundlegung eines möglichen Verständnisses. In: Blaha, Kathrin/Meyer, Christa/Colla, Herbert/Müller-Teusler, Stefan (Hrsg.): Die Person als Organon in der Sozialen Arbeit. Erzieherpersönlichkeit und qualifiziertes Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 77–87.
- Müller, Burkhard (2018): Eingriff. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans/Trepow, Rainer/Ziegler, Holger (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. München: Ernst Reinhardt Verlag, 6. Aufl., S. 293–299.
- Späte, Julius (2024): Lokale Privatsphäre in der Heimerziehung. Eine qualitative Studie über die Rahmenbedingungen und sozialpädagogischen Ermöglichkeiten lokaler Privatsphäre für Kinder und Jugendliche in Heimeinrichtungen nach § 34 SGB VIII. Kiel: Universitätsverlag Kiel. <https://doi.org/10.38072/2751-1359/v27>

PRAXIS ALS POSITIONIERUNG

Praxis als EntAnderung

Susanne Bücken und Annette Müller

Diversität ist für die deutsche Gesellschaft konstitutiv, doch zunehmend auch umstritten. Demokratiefeindliche Einstellungen nehmen zu und diskriminierende Machtverhältnisse treten verschärft zutage. Dabei werden marginalisierte Menschen ungeniert als nicht zugehörig konstruiert und zu *den Anderen* gemacht. Dieses Phänomen wird als Othering oder als VerAnderung bezeichnet. Mit dem Begriff Othering wird ein analytisches Konzept aus dem Kontext der Postcolonial Studies aufgegriffen (Said 1978; Spivak 1985). Es zeigt auf, wie Menschen „zu *Fremden* gemacht werden und dabei gleichzeitig ein *Wir* konstruiert wird, welches anders als das fremde *Nicht-Wir* beruhigend unambivalent, ohne grundlegende Spannungen erscheint und darin eine sichere Gemeinschaft symbolisiert (Hervorh. i. Orig.)“ (Castro Varela/Mecheril 2010: 42).

Mit dem vorliegenden Beitrag wird die der Sozialen Arbeit inhärente Praxis der VerAnderung kritisch angeleuchtet, als Gegenentwurf hierzu werden Handlungsmaximen einer Praxis der EntAnderung vorgeschlagen. Die Notwendigkeit hierfür begründet sich darin, dass die Soziale Arbeit selbst an der (Re-)Produktion einer sozialen Ordnung und ‚Normalität‘ und damit in der Praxis an Konstruktionen von Anderen beteiligt ist. Insbesondere das staatliche Hilfe-Kontrolle-Mandat der Sozialen Arbeit legitimiert Diskurse und Praxen, mit denen Differenzen hergestellt werden, die Diskriminierungs- und Zugehörigkeitsverhältnisse im Sinne der Dominanzgesellschaft (re-)produzieren. Eine Manifestierung der Unterordnung *der Anderen* wird mit einer Überlegenheit des *Wir* verbunden. Defizitbehaftete Bilder von Anderen bleiben unhinterfragt und werden normalisiert (vgl. Rommelspacher 1998: 22). Hieraus ergibt sich die Notwendigkeit, gerade auch für Professionelle der Sozialen Arbeit, Diskurse des Othering zum Gegenstand der Analyse, Reflexion und Kritik zu machen, um aufzuzeigen, wie Deutungsmuster der VerAnderung historisch hervorgebracht werden und wie sie innerhalb gesellschaftlicher, ökonomischer und kultureller Hegemonie wirksam sind. Dies ist unerlässlich, da das Ziel der Profession und Disziplin darin besteht, die Genese sozialer Probleme zu verstehen, um Ausgrenzung und sozialer Ungleichheit entgegenzuwirken.

Als Beispiel ausgrenzender VerAnderung wird im Folgenden das Phänomen des antimuslimischen Rassismus für die Praxis der Sozialen Arbeit in den Blick genommen. Antimuslimischer Rassismus ist eine Diskriminierungsform, wel-

che auf interaktionaler und struktureller Ebene muslimische bzw. muslimisch gelesene Menschen ausgrenzend (be-)trifft. Eingewoben ist dieser historisch transformierte, kulturelle Rassismus in den vorherrschenden Diskurs, ob der Islam zu Deutschland gehöre. Dieses diskursive Othering trägt dazu bei, dass ein fremdmachendes Sprechen zu Menschen, die Muslim:innen sind bzw. als solche kategorisiert werden, normalisiert wird. Vor diesem Hintergrund sind die Ergebnisse eines Forschungsprojekts zum „Alltagserleben von geflüchteten Kindern“ signifikant. In dieser Studie wird das Sprechen über geflüchtete Familien durch pädagogische Fachkräfte untersucht (Trần et al. 2024). Es wird u. a. ersichtlich, dass Professionelle der Sozialen Arbeit hier in rassifizierend-stereotyper Weise über geflüchtete Eltern sprechen, z. B. werden Mütter, die einen Hijab tragen, als „unterwürfig“ und „unmündig“ stigmatisiert (ebd.: 177). Aus Sicht der Professionellen müssten die Frauen lernen, sich nicht von ihren Männern dominieren zu lassen und sich vielmehr um eine berufliche Tätigkeit bemühen (ebd.).

Welche gesellschaftliche Funktion hat diese VerAnderung? Aufgerufen werden in dem Beispiel drei umkämpfte Grenzmarkierungen, die für die Zugehörigkeit zur *weißen* christlichen Dominanzgesellschaft maßgebend sind, es werden Religiosität, Geschlechterverhältnisse und Familienbilder polarisierend verhandelt. Im Brennpunkt dieser Markierungen steht erkennbar die Rolle der Frau*, die als Muslimin* gleichsam als Opfer eines antimodernen, religiös fundierten Geschlechterverhältnisses diskursiv hergestellt wird. Dementgegen wird unausgesprochen die Frau* im *deutschen Wir* als emanzipiert und gleichberechtigt konstruiert. Tatsächlich aber erleben Frauen* in Deutschland trotz rechtlich zugesicherter Gleichberechtigung strukturell wie interaktional regelmäßig Abwertung, Diskriminierung und Gewalt. Misogynie und Femi-zide gehören zur gesellschaftlichen Realität. Diese Phänomene sind außerordentlich beunruhigend für das *Wir*, denn sie stehen im Widerspruch zum dominanzkulturellen Selbstkonzept. Die antimuslimisch-rassistische VerAnderung dient somit der Entlastung des *deutschen Wir*: Die eigene ambivalente Verstrickung in traditionell-patriarchal-heteronormativ-autoritäre Denk- und Handlungsmuster wird ausgeblendet. In der Konsequenz setzen sich Zuschreibungen durch, die die Vorstellung eines nicht-zugehörigen Anderen erzeugen. Dabei bleibt jedoch die aktiv konstruierende Seite dieses Prozesses, welche den verAndernden Blick führt, unmarkiert, „erscheint aber in einer spiegelbildlichen Anordnung fast zwangsläufig als das positive Gegenteil des konstruierten Anderen“ (Leiprecht 2018: 211). Diese unmarkierte Blickrichtung prägt das dominanzkulturelle Bild des vermeintlich Anderen und es stellt sich die Frage, auf welcher Grundlage Professionelle der Sozialen Arbeit gewaltvolle Verhältnisse der VerAnderung kritisch reflektieren können. Wie können sie die dominante Blickrichtung wenden und eine Praxis der EntAnderung realisieren?

Diese Praxis der EntAnderung lässt sich in den folgenden drei Handlungsmaximen konkretisieren.

- 1) Zentral ist eine fragende statt eine wissende Haltung. Die (Re-)Produktion dominanzkultureller Wissensbestände, bestehend aus Alltagswissen, Professionswissen, Disziplinwissen, die einer VerÄnderung zugrunde liegen, gilt es offenzulegen und zu dekonstruieren. Dieses normalisierte Wissen, welches (Nicht-)Zugehörigkeit legitimiert, die Zuordnung von Privilegien (re-)produziert und hierarchische Ordnungen in der Migrationsgesellschaft verfestigt, wird in einer Praxis der EntÄnderung bewusst hinterfragt. Solche Praxis beginnt in der diskriminierungskritischen Forschung, wird in der Lehre partizipativ vermittelt, wirkt in die Routinen der Sozialen Arbeit hinein. Eine Praxis der EntÄnderung bedarf fortlaufender Reflexion und Selbst- und Weltbefragung, um gewaltvollem und ausgrenzendem Wissen zu widerstehen.
- 2) Hierfür ist im ersten Schritt der dominanzkulturelle Aufmerksamkeitsfokus kritisch zu hinterfragen. Die leitende Frage ist hier: Welcher Fokus wird bei der Analyse sozialer Probleme in der Migrationsgesellschaft gewählt? Im Kontext des empirischen Beispiels ist es wesentlich, zu fragen, wie kommt es, dass Paarbeziehungen von muslimischen oder muslimisch gelesenen Menschen kulturalisiert und in den Kontext von Religion platziert werden? Voraussetzung einer Praxis der EntÄnderung ist es daher, die Blickrichtung zu ändern und darauf zu richten, wie die Dominanzgesellschaft selbst zu Fragen der Religion, zum Geschlechterverhältnis und zu pluralen Lebens- und Familienformen steht. Werden diese Fragen selbstreflexiv und -kritisch in den Fokus gerückt, ist Platz für einen neuen Fokus, der die bestehenden Ambivalenzen einer postmigrantischen Gesamtgesellschaft produktiv in den Mittelpunkt stellt, hybride Zugehörigkeiten wahrnimmt und differenzierte Analysen ermöglicht.
- 3) Im zweiten Schritt sind strukturelle und politische Verhältnisse in den Fokus zu setzen, um die Ursachen sozialer Probleme angemessen zu bearbeiten. Diese sind im empirischen Beispiel der Zwangskontext und die räumliche Enge einer Sammelunterkunft, der unsichere Aufenthaltsstatus der Familie, die eingeschränkte soziale Teilhabe sowie der institutionelle antimuslimische Rassismus.

Angeregt durch diese drei Handlungsmaximen kann es gelingen, Wissensbestände und Praxen der Sozialen Arbeit diskriminierungskritisch zu reflektieren und neu zu lernen, statt dominanzkulturell zu wissen. Die recht schmale empirische Datenlage zur rassismuskritischen Reflexion sozialprofessioneller Diskurse und Praxen ist jedoch ein Hinweis darauf, dass die kritische Reflexion der Konstruktionen des Eigenen in der Sozialen Arbeit – also das konstruierte dominanzkulturelle Wissen der Professionellen – in weiten Teilen noch aussteht.

Literatur

- Castro Varela, Maria do Mar/Mecheril, Paul (2010): Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Erklärungen. In: Mecheril, Paul/Castro Varela, Maria do Mar/Dirim, Inci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim: Verlag Beltz Juventa, S. 23–53.
- Leiprecht, Rudolf (2018): Diversitätsbewusste Perspektiven. In: Blank, Beate/Gögercin, Süleyman/Sauer, Karin S./Schramkowski, Barbara (Hrsg.): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Grundlagen, Konzepte, Handlungsfelder. Wiesbaden: VS Verlag, S. 209–219.
- Rommelspacher, Birgit (1998): Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin: Orlanda. 2. Aufl.
- Said, Edward (1978): Orientalism. Western Concepts of the Orient. New York: Vintage. 1. Aufl.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1985): The Rani of Simur. In: Barker, Robert F. (Hrsg.): Europe and its others. Proceedings of the Essex Conference on the Sociology of Literature, July 1984. Colchester: University of Essex, S. 128–151.
- Trần, Hoa Mai/Zarif, Tahmina (2024): „Ich werde, was ich bin und ich bin vieles.“ – Rassismuskritische Impulse für die pädagogische Arbeit mit Kindern und Familien mit Fluchtbiografien. In: Bostancı, Seyran/Ilgün-Birhimeoğlu, Emra (Hrsg.): Elementarpädagogik in der postmigrantischen Gesellschaft. Theoretische und empirische Zugänge zu einer rassismuskritischen Pädagogik. Weinheim: Beltz Juventa, S. 167–188.

Praxis als dekoloniales Handeln

Jasmin Mouissi

[...]
*and when we speak we are afraid
our words will not be heard
nor welcomed
but when we are silent
we are still afraid*

*So it is better to speak
remembering
we were never meant to survive.*
Audre Lorde¹ (1978)

In meiner Praxis in der rassismuskritischen Organisationsentwicklung (OE) arbeite ich zu den Themen Empowerment, Machtkritik sowie kritische *Weiß*-seinsreflexion². Das bedeutet, ich begleite (Weiter-)Entwicklungsprozesse in Organisationen und arbeite mit Personen vielfältiger gesellschaftlicher Positionierungen – also Menschen, die unterschiedliche Verbindungen zum Thema Unterdrückung haben – und Professionen zusammen. Für diesen Glossarbeitrag verbinde ich theoretische Reflexionen mit persönlicher, lebensweltlicher

-
- 1 Audre Lorde (1934–1992) war eine Schwarze, lesbische, queerfeministische Schriftstellerin. Sie hat einen bedeutsamen Einfluss auf die Schwarze Community und den Diskurs um Rassismus sowie Schwarze Selbstermächtigung in Deutschland hinterlassen. Der Begriff ‚Schwarz‘ ist eine politische Selbstbezeichnung. Durch die Großschreibung wird darauf aufmerksam gemacht, dass es sich nicht um ein Farbadjektiv handelt, sondern um eine spezifische Lebensrealität. Schwarzsein ist eine Erfahrung, bedeutet vielfältige Anti-Schwarze Rassismuserfahrungen zu machen, im Widerstand zu Rassismus zu stehen und ist ein Lösen von gewaltvollen, rassistischen Fremdbezeichnungen. (vgl. Lorde 1992: 231–238)
 - 2 Der Begriff ‚weiß‘ wird kursiv geschrieben und beschreibt eine gesellschaftspolitische Zugehörigkeit. *Weiß*e Menschen profitieren auf individueller, institutioneller, gesellschaftlicher und struktureller Ebene von einem rassistischen System und erhalten Privilegien. (vgl. Eggers et al. 2009: 11–13)

Expertise im Kontext dieser dekolonialen Praxis in einer von Kolonialismus geprägten Welt. Was kann dekoloniale Praxis in einer von Kolonialismus geprägten Welt bedeuten und inwiefern kann dadurch soziale Gerechtigkeit gefördert werden?

In meiner beruflichen Praxis begegne ich ständig Herausforderungen, durch welche es zu navigieren gilt, die mein Verständnis von dekolonialer Praxis schärfen und verdeutlichen, wie wichtig eine nachhaltige Verankerung von Rassismuskritik und Empowerment in der Bildungsarbeit ist. In diesem Beitrag gewähre ich einen Einblick in einen sehr kleinen Ausschnitt dieser mannigfaltigen Herausforderungen und beleuchte, was es für *weiße*, machtvollen Strukturen bedeutet, strukturellem Rassismus zu begegnen und eine rassismuskritische Transformation zu ermöglichen.³

Rassismus ist eine spezifische Form von Diskriminierung, die seit Jahrhunderten, täglich und weltweit wirkt. Für viele Menschen sind negative Rassismuserfahrungen – oftmals auch in der intersektionalen Verschränkung mit weiteren Formen struktureller Gewalt – fester Bestandteil der Lebensrealität. Meine Erfahrung ist, dass in Deutschland kein gesellschaftlicher Konsens zu Rassismus existiert. Die überwältigende Mehrheit der Menschen, mit denen ich arbeite, geht davon aus, zu wissen, *was* Rassismus ist und *wer* rassistisch ist. Im Rahmen der Zusammenarbeit wird jedoch deutlich, dass es sich dabei um ein eingeschränktes, verzerrtes oder falsches Rassismusverständnis handelt. Rassismus ist allgegenwärtig und wird gleichzeitig nicht allumfassend begriffen, sondern regelmäßig dethematisiert. Ihn zu erkennen, benennen und abzubauen, setzt ein Fachverständnis voraus. Ein Verständnis von Rassismus, welches diesen nicht als Relikt der Vergangenheit begreift, ausschließlich im Zusammenhang mit Rechtsextremismus verortet oder als Problem der Anderen wahrnimmt. Fundament und Säule für eine rassismuskritische Auseinandersetzung ist die Akzeptanz eines rassistischen Status quo sowie der eigenen Verwobenheit in diese Verhältnisse. Ohne die Erkenntnis, dass strukturelle Ungerechtigkeit auch vor den Türen der eigenen Organisation – auf individueller sowie institutioneller Ebene – keinen Halt macht, kann das Problem weder bewusst angeschaut, noch greifbar und besprechbar gemacht werden. Erst diese Akzeptanz, der sich erfahrungsgemäß viele Akteur*innen verwehren, ermöglicht intersektional-rassismuskritische Transformationsarbeit.

Maureen Maisha Auma (2018) definiert das Phänomen Rassismus folgendermaßen:

Rassismus lenkt unsere Wahrnehmung, unsere Deutung und unsere Verarbeitung von sozialen Informationen. Rassismus als System besteht aus all-

3 Wenngleich ich als Freiberuflerin in Europa sowie den USA zu diesen Themen arbeite, beschränke ich mich für diesen Beitrag auf meine Arbeit in Deutschland.

täglichen Wahrnehmungshilfen, genauer: aus Wahrnehmungsfiltern. Diese Filter bestimmen, wie wir soziale Gehalte einschätzen oder Situationen bewerten, wie wir auf zwischenmenschlicher Ebene agieren oder welche kollektiven Bezugnahmen für uns von Bedeutung sind. Rassismus beeinflusst und strukturiert diese Filter, denn er beruht auf sozial erlerntem und immer wieder neu hergestelltem Wissen über gesellschaftliche Gruppen und deren Angehörige. (ebd. 2)

Rassismus ist tief in der Gesellschaft verankert und strukturiert diese. Die daraus resultierende Ungerechtigkeit und Unterdrückung kann betroffen machen und schwer auszuhalten sein. Genauso wie die oben beschriebene fehlende Akzeptanz beobachte ich auch diese Erscheinung im Rahmen der Begleitung von Organisationen in rassismuskritischen Prozessen. Zudem stellt sich bei Klient*innen die Erwartung ein, dass ‚das Licht am Ende des Tunnels‘ aufgezeigt werden muss. Handlung soll sofort passieren, sämtliche Schief lagen umgehend gelöst werden. Es entsteht der Wunsch nach einer konkreten Checkliste, die Sicherheit im Umgang mit Rassismus verspricht. Dieses kontraproduktive Bedürfnis bedient rassismuskritische Organisationsentwicklung nicht. Ganz im Gegenteil: Ein Innehalten und Wahrnehmen von dem, was gerade wirkt, welche Irritationen und Gefühle verspürt werden, soll nicht abgewehrt, sondern trainiert werden. Um eine Haltung einnehmen und in die Handlung kommen zu können, ist Wahrnehmung die wesentliche Basis.

Dieser erste Schritt der Wahrnehmung ist in der Diversitätsorientierung und Diskriminierungskritik zentral. Er ist zentral für Verstehensprozesse von Herrschaftsbotschaften in der Tiefenstruktur; er ist zentral, um eine diskriminierungskritische und diversitätsorientierte Haltung einnehmen zu können; und schließlich ist er zentral für unser Handeln. (Kinder/Piesche 2020: 11)

Katja Kinder und Peggy Piesche⁴ verweisen m. E. implizit auf die Falle der ‚Hamsterradlogik‘, welcher Organisationen verfallen können. Das Hamsterrad wird abgelaufen – Bedarfsanalysen und Erhebungen werden durchgeführt, Workshops veranstaltet, Intellektualisierung gefördert, Ressourcen verausgabt – und dennoch verändern sich Organisationen nicht. Die Verlangsamung, für die beide Autor*innen plädieren, bedeutet Wahrnehmung: Welches Gefühl ist da? Wo sitzt

4 Katja Kinder und Peggy Piesche gründeten gemeinsam mit anderen Schwarzen Frauen* in den 1980er Jahren die Initiative ‚Adefra – Schwarze Frauen in Deutschland‘. Katja Kinder, Peggy Piesche und Maureen Maisha Auma sind drei der Schwarzen Frauen*, die durch wissenschaftliches und aktivistisches Engagement Rassismus und intersektionale Diskriminierung in Deutschland erkennbar und dekonstruierbar machen sowie nachhaltige Empowermentprozesse für Schwarze Menschen forcieren.

das Gefühl? Haltungsarbeit, geschweige denn Handlung, kann ohne diese affektive Ebene nicht stattfinden.

Auma (2018) bettet Wahrnehmung in ihre Rassismusdefinition ein, indem sie Rassismus als „eingeschliffenes Wahrnehmungssystem“ (ebd. 2) beschreibt. Sie erörtert, wie unser rassistisches Wissensarchiv jeden Tag aufs Neue gefestigt wird, und bekräftigt damit, dass Organisationen sich nicht verändern können, wenn ausschließlich die kognitive Ebene bearbeitet wird und Irritationen, Unbequemlichkeiten sowie damit einhergehendes Unwohlsein unterdrückt werden.

Dieser Beitrag präsentiert selbstverständlich ebenfalls nicht *die* Lösungsschritte, welche wir abarbeiten können, um Rassismus und Diskriminierung zu zerschlagen und verkrustete Strukturen aufzubrechen. Vielmehr ist dies ein Versuch, Achtsamkeit zu erzeugen und zur demütigen Reflexion anzuregen. Über einen kleinen Ausschnitt, wie dekoloniale Praxis aussehen kann, dass rassistismuskritische Organisationsentwicklung ohne Mühe, Schmerzen und Arbeit nicht funktioniert, Verstörungen ernstgenommen, ausgehalten und angeschaut werden müssen, die Wahrnehmung dahingehend geschult werden muss und somit die kognitive und affektive Reflexionsebene für Transformation unerlässlich sind.

Literatur

- Auma, Maureen Maisha (2018): Rassismus: Eine Definition für die Alltagspraxis. Berlin: Regionale Arbeitsstellen für Bildung, Integration und Demokratie (RAA) e. V.
- Eggers, Maureen Maisha/Kilomba, Grada/Piesche, Peggy/Arndt, Susan (2009): Konzeptionelle Überlegungen. In: Eggers, Maureen Maisha/Kilomba, Grada/Piesche, Peggy/Arndt, Susan (Hrsg.): Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Mythen, Masken, Subjekte. Grada Kilomba. Münster: Unrast, 2. Auflage, S. 11–13.
- Kinder, Katja/Piesche, Peggy (2020): Wahrnehmung – Haltung – Handlung. Diskriminierungskritische Bildungsarbeit: Eine prozessorientierte Intervention. Berlin: Regionale Arbeitsstellen für Bildung, Integration und Demokratie (RAA) e. V.
- Lorde, Audre (1992): Gefährtinnen, ich grüße euch. In: Oguntoye, Katharina/Opitz, May/Schultz, Dagmar (Hrsg.): Farbe bekennen. Afro-deutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte. Frankfurt am Main: Fischer, S. 231–238.

Praxis als adultismuskritische Haltung

Dorothee Schäfer und Rita Richter Nunes

Adultismus bezeichnet die aus Kindheitskonstruktionen und hierarchischen Denkmustern Erwachsener resultierende Benachteiligung von Kindern (Flasher 1978). Generationale Machtasymmetrien werden fortlaufend in adultistischen Praktiken hergestellt und strukturieren Gesellschaften. Adultismus findet sich überall im Alltag, wo Erwachsene auf Kinder treffen: in der Familie, im Supermarkt oder Straßenverkehr, aber auch in den für Kinder angelegten Orten Sozialer Arbeit, sei es Schule, Kindertagesstätte oder Jugendzentrum (bspw. Liebel/Meade 2023). Ebenfalls dort, wo Soziale Arbeit auf Erwachsene trifft, findet sich Adultismus wieder, da sich Menschen begegnen, die einst Kinder waren, Adultismus erlebten und diesen reproduzieren. Kurzum: Soziale Arbeit hat mit Adultismus zu tun, mal direkt, mal implizit.

Diskriminierungskritische Soziale Arbeit hat bisher zwar „zahlreiche Ungleichheitsdimensionen [...] analysiert, jedoch nicht die Machtasymmetrie zwischen Kindern und Erwachsenen, somit die [...] Diskriminierung von Kindern, weil sie Kinder sind beziehungsweise aufgrund gesellschaftlicher und disziplinärer Kindheitskonzepte“ (Schulze/Richter Nunes/Schäfer 2020: 209). Es bedarf also einer adultismuskritischen Haltung in der Praxis Sozialer Arbeit – auch für eine Veränderung gesellschaftlicher Bedingungen durch eine politisch wirkende Soziale Arbeit.

Adultismus als machtvolle Praxis und gesellschaftliche Struktur

Von Anfang an lernen Kinder Diskriminierung aufgrund ihres Alters zu verinnerlichen und zu reproduzieren. Die unhinterfragte, gesellschaftliche Bevormundung und Unsichtbarmachung von Kindern verhindert dabei, Kinder von Grund auf als gleichberechtigte Akteur*innen anzuerkennen. Adultismus verweigert Kindern den Zugang zu ihren Rechten und einer gleichberechtigten Stellung in der Gesellschaft. Er zeigt sich in der Gesetzgebung, in Institutionen und in der Gewährung von Rechten. Eine politische und rechtsbasierte Praxis Sozialer Arbeit muss Adultismus kritisch hinterfragen. Durch die Förderung einer adultismuskritischen Haltung in der Sozialen Arbeit kann auch eine respektvolle Beteiligung von Kindern und ihre Anerkennung als soziale Akteur*innen in der Gesellschaft erreicht werden (Schulze/Richter Nunes/Schäfer 2020).

Adultismus in der Sozialen Arbeit aus Perspektive der Kinder

Exemplarisch sollen nachfolgend zwei kinderrechtsbasierte Forschungsprojekte Sozialer Arbeit der beiden Autorinnen vorgestellt werden, um die Perspektiven von Kindern auf eigens erlebten Adultismus zu eröffnen. Hierfür werden Betrachtungsweisen junger Menschen aus den beiden Forschungen in Wohngruppen der stationären Kinder- und Jugendhilfe dargelegt (Schulze/Richter Nunes/Schäfer 2020).

Im Rahmen des ersten Forschungsprojekts, durchgeführt von Dorothee Schäfer, wird das Erleben des Alltags in Wohngruppen durch die dort lebenden Kinder sowie ihre Wünsche bzgl. der Gestaltung von Beziehungen zu Fachkräften Sozialer Arbeit und den anderen in der Gruppe lebenden Kindern untersucht. Ziel ist, die Vorstellungen der Kinder zu Nähe, Grenzen und Machtordnungen in Praxisfeldern Sozialer Arbeit zu erforschen. Im Rahmen dieses ersten Forschungsprojekts berichtet der 11-jährige Fabian, dass er gemeinsam mit anderen jüngeren Kindern in der Wohngruppe „*klein gemacht*“ wird, eine Entindividualisierung und Kollektivierung erlebt: *„Die reden nicht mit Namen, sondern die sagen immer: Die Kleinen!“* Als adultismuskritische Haltung schlägt er vor, dass nicht nur die älteren Kinder und Fachkräfte als Subjekte anerkannt und „gesehen“ werden, sondern auch die Jüngeren: *„[Ich wünsche mir], dass man uns mit Namen nennt. Jetzt nicht so, dass wenn die was von uns wollen, dass die zu uns gehen und sagen: Hey, ihr Kleinen!“*

Seine 17-jährige Mitbewohnerin Laura berichtet von den Vorteilen, die sie in der Benachteiligung der Jüngeren sieht, und verweist damit auf verinnerlichten, reproduzierten Adultismus: *„Die Kleinen blicken ja noch so 'n bisschen auf. Und wenn dann die Älteren was sagen, dann wird's [] direkt erledigt.“*

Im Rahmen des zweiten Forschungsprojekts, das von Rita Richter Nunes durchgeführt wurde, wird die Perspektive von Kindern hinsichtlich einer potenziellen Veränderung des Kinderschutzes partizipativ und mit Schwerpunkt auf Kinderrechte untersucht.

In der Forschung zeigt der 15-jährige Karsten (die Pseudonyme wurden von den teilnehmenden Kindern selbst gewählt) auf, dass eine Veränderung der Sichtweisen auf Kinder Unterstützung braucht, da den Äußerungen von Kindern oft keine Glaubwürdigkeit attestiert wird. Sie erfahren Diskreditierung und haben keinen Einfluss auf Entscheidungsprozesse: *„Also, ich finde [...] Kinder sind nicht so glaubwürdig wie Erwachsene. Ich finde das sollte man [...] ändern.“*

In einem Gespräch des zwölfjährigen Balerion32 mit dem 14-jährigen Felix wird Macht, die Erwachsene über Kinder ausüben, anhand eines Beispiels dargestellt. Balerion32 sagt: *„Ja, die Kinder haben [...] keine Macht, [...] wenn deine Mum umziehen würde [...], da können die Kinder ja nicht sagen: Ich bleib jetzt hier! Weil die müssen den Eltern gehorchen, weil die sind sozusagen die Untertanen“*. Felix antwortet: *„Ja, ich glaub die Eltern dürfen alles [...] mit den Kindern machen, was sie wollen.“*

In den vorliegenden Aussagen der an den beiden Forschungen teilnehmenden Kinder verweisen die Kinder darauf, dass Adultismus ihre eigenen Erfahrungen abwertet, dass sie bevormundet werden, ihre Meinungen umgedeutet werden und adultistische Denkmuster auch von Kindern übernommen werden. Die Kinder fordern implizit ein Ende der Gleichgültigkeit gegenüber ihrem Wissen, ihren Fähigkeiten und ihrer Stellung in der Gesellschaft und weisen auf die Notwendigkeit einer generationenübergreifenden Solidarität hin. Soziale Arbeit ist dazu verpflichtet von Kindern erlebten Adultismus sichtbar zu machen und sich für sie einzusetzen.

Adultismuskritik in der Praxis Sozialer Arbeit durch ...

Eine solche Solidarität Erwachsener und adultismuskritische Haltung muss für eine Praxis Sozialer Arbeit, die sich diskriminierungssensiblen Perspektiven und menschenrechtspolitischen Ansprüchen verpflichtet, Leitlinie sein. Die Perspektiven der Kinder haben aufgezeigt, dass sie Adultismus in der Sozialen Arbeit erleben und erfahrenen Adultismus besprechen möchten. Damit wird deutlich, dass – ebenso wie hinsichtlich anderer Ungleichheitsdimensionen – eine diskriminierungskritische Soziale Arbeit generationale Machtasymmetrien fokussieren muss, vor allem deshalb, weil Adultismus so selbstverständlich und damit gleichzeitig so ‚unsichtbar‘ in Gesellschaften eingewoben ist wie kaum eine andere Ungleichheitsdimension.

... Begegnung und Beziehung

Begegnungen zwischen Kindern und Erwachsenen zu schaffen, bei denen Solidarität gelebt wird, Kinder gleiche Rechte haben, ernst genommen werden und Entscheidungen beeinflussen können, sollte grundlegend für Soziale Arbeit sein. Da Kinder Adultismus verinnerlichen, ist es essenziell, einen Dialog über Ermächtigung zu eröffnen, der Kindern ermöglicht, ihre Rollen neu zu definieren und damit Anerkennung und Wertschätzung ihrer Perspektiven und ihres Lebens zu erfahren. Die aktive Beteiligung von Kindern und der gleichzeitig stattfindende Aufbau von Beziehungen führen zu einem gerechteren Miteinander. So kann eine adultismuskritische Haltung zu gegenseitigem Respekt und Vertrauen in generationalen Begegnungen und Beziehungen beitragen.

... gemeinsam(es) Sprechen

Eine adultismuskritische Haltung spiegelt sich auch wider, indem Transparenz über Machtstrukturen besteht. Soziale Arbeit wird stets in Machtstrukturen ein-

gebettet sein. Der Austausch mit Kindern darüber und eine reflektierende Sicht auf ihre Wahrnehmungen zum Generationenverhältnis kann als Dialog- und Verhandlungsprozess verstanden werden, in dem mitunter Kompromisse eingegangen werden. Dies fördert Kinder und Erwachsene in ihren kommunikativen Fähigkeiten und in einem gemeinsamen Verständnis von Demokratie. So kann es gelingen, Lebenswelten zu schaffen, in denen Kinder sich wertgeschätzt und befähigt fühlen und aktiv an der Gestaltung von Gesellschaft mitwirken.

... Reflektieren und Handeln

Adultismuskritisches Handeln erfordert beständige Reflexion und aktives Tun. Eine Reflexion eigener Verhaltensmuster gegenüber Kindern muss dabei die eigenen Diskriminierungspraxen und diskriminierende Strukturen beinhalten. Es gilt, sich der Frage zu stellen, wie aus der „Begegnung und Beziehung“ und dem „gemeinsam(en) Sprechen“ ein an Kindern orientiertes Handeln entspringt, da nur so Veränderung geschieht. Adultismuskritisches, solidarisches Denken, Sprechen und Handeln kann nicht nur die Praxis Sozialer Arbeit, sondern auch gesellschaftliche Bedingungen verändern.

Literatur

- Flasher, Jack (1978): Adultism. In: *Adolescence* 13 (51), S. 517–523.
- Liebel, Manfred/Meade, Philip (2023): Schule ohne Adultismus? Die Macht über Kinder herausfordern. In: Leonhardt, Nico/Goldbach, Anne/Staib, Lucia/Schuppener, Saskia (Hrsg.): *Macht in der Schule. Wissen – Sichtweisen – Erfahrungen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 203–217.
- Schulze, Heidrun/Richter Nunes, Rita/Schäfer, Dorothee (2020): Plädoyer für eine adultismuskritische Standpunktsensibilität Sozialer Arbeit mittels kinderrechtsbasierter Forschung. In: Cloos, Peter/Lochner, Barbara/Schoneville, Holger (Hrsg.): *Soziale Arbeit als Projekt. Konturierung von Disziplin und Profession*. Wiesbaden: Springer VS, S. 209–222.

Praxis als Schutzort

Rosa Berger-Keller

Die Soziale Arbeit ist in nahezu allen Handlungsfeldern mit der Realität sexualisierter Gewalt konfrontiert. Auch wenn die Prävalenzforschung mit regelmäßigen Dunkelfeldbefragungen in Deutschland noch in den Anfängen steckt, ist davon auszugehen, dass in jeder Kindergartengruppe, Schulklasse oder Jugendgruppe betroffene Kinder und Jugendliche anzutreffen sind (vgl. Wittmann 2025: 49). Häufig besteht jedoch eine unbewusste Tendenz, wegzusehen oder mit Unsicherheit auf dieses sensible Thema zu reagieren. Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht daher ein Praxisverständnis Sozialer Arbeit, das über individuelles berufliches Handeln hinausgeht und Praxis als institutionellen sowie gesellschaftlichen Raum begreift, in dem Schutz, Prävention und Verantwortung im Umgang mit sexualisierter Gewalt gemeinsam ausgehandelt und gestaltet werden.

Kerstin Claus, die Unabhängige Beauftragte gegen sexuellen Missbrauch von Kindern und Jugendlichen (UBSKM), betont die allgegenwärtige Realität sexualisierter Gewalt wie folgt:

Sexuelle Gewalt ist nichts Abstraktes, irgendwo weit weg, auf irgendeinem Campingplatz oder auf irgendwelchen Servern – sexuelle Gewalt ist ganz nah dran und kann überall passieren. Es ist Zeit, den Gedanken daran nicht mehr wegzuschieben. Und sich zu fragen: Was könnte ich tun, wenn ich damit konfrontiert bin? (UBSKM o. J.)

Diese Aussage unterstreicht die Notwendigkeit eines proaktiven Umgangs mit sexualisierter Gewalt in der Sozialen Arbeit. Im Einklang mit berufsethischen Grundsätzen, die Menschenwürde, Solidarität und Gleichheit betonen, sind Sozialarbeitende aufgerufen, Strukturen zu schaffen, die als Schutzfaktoren für Kinder und Jugendliche dienen und Einrichtungen vor der Gefahr bewahren, selbst zu Gefährdungsorten zu werden.

Um diesem Anspruch gerecht zu werden, reicht es nicht aus, wenn sich die Praxis auf die Implementierung einzelner Maßnahmen beschränkt. Vielmehr braucht es eine grundlegende Haltung, die auf Achtsamkeit, Verantwortungsübernahme und Handlungskompetenz beruht, „mit dem Ziel, [...] beispielgebend mit den eigenen Grenzen und den Grenzen anderer umzugehen“ (Braun

2020: 134). Prävention ist dabei „keine Frage einer Methode, einer Übung oder eines Projektes, sondern erfordert die Auseinandersetzung der Erwachsenen mit der eigenen Haltung zu sexualisierter Gewalt, ihrem Verständnis von Sexualität und Macht, der Übernahme von Verantwortung und dem Mut, Position zu beziehen und diese in Handlung umzusetzen“ (ebd.).

Die Praxis Sozialer Arbeit bedeutet demzufolge, sichere institutionelle Räume zu schaffen, in denen nicht nur Fachkräfte, sondern auch Kinder und Jugendliche als Mitgestaltende von Schutzpraxis wirken. Organisatorische und partizipative Lernprozesse sind essentiell, um verlässliche Umgebungen herzustellen und Sensibilität für das Thema nachhaltig zu erhöhen (vgl. Wolff/Schröer/Fegert 2017: 233). „Überall dort, wo Kinder, Jugendliche und Erwachsene miteinander leben und arbeiten, [...] sind Verfahren, Routinen und Regeln notwendig“ (ebd.: 14), um persönliche Rechte zu schützen und Machtmissbrauch entgegenzuwirken. Die UN-Kinderrechtskonvention hebt die Bedeutung der drei Ps hervor: Protection (Schutz), Participation (Beteiligung) und Provision (Erziehung, Bildung und Förderung). Wirksamer Schutz – Protection – kann nur in Verbindung mit Partizipation gelingen. Kinder und Jugendliche dürfen nicht nur als Schutzbedürftige betrachtet werden, sondern müssen als Akteur:innen mit eigenen Rechten in den Schutzprozess einbezogen werden (vgl. ebd.: 14–16).

Die Konfrontation mit sexualisierter Gewalt löst bei Fachkräften häufig Unsicherheiten und Ängste aus, die – sofern sie nicht systematisch innerhalb der Praxis adressiert werden – die professionelle Handlungsfähigkeit und damit auch den institutionellen Schutzauftrag erheblich beeinträchtigen können. Der Erfahrungsbericht einer Betroffenen verdeutlicht dies eindringlich:

Ich bin die perfekte Fallstudie für ein Kind, dem sexualisierte Gewalt und andere Gewaltformen widerfahren sind. [...] Immer begleitet von Lehrpersonal und sonstigen Umstehenden, die – bis auf eine Ausnahme – nie das Gespräch mit mir gesucht haben. [...] (Howard 2022: 30–31)

Die Aussage zeigt, wie entscheidend es für die Praxis Sozialer Arbeit ist, institutionelle Routinen und eine kollektive, professionelle Haltung zu etablieren, die ein proaktives Ansprechen und die Gestaltung offener, vertrauensvoller und sicherer Räume ermöglichen, in denen Betroffene ihre Erfahrungen teilen können. Hier zeigt sich die Notwendigkeit einer tiefergehenden fachlichen Auseinandersetzung, da viele Fachkräfte ihr Wissen eher aus den Medien als aus formellen Fort- und Weiterbildungen beziehen. Obwohl pädagogische Fachkräfte häufig über grundlegendes Wissen zu sexuellem Missbrauch verfügen, zeigen Forschungsergebnisse erhebliche Diskrepanzen in der tatsächlichen Auseinandersetzung und Wahrnehmung von Missbrauchsfällen in verschiedenen Einrichtungen (vgl. Wittmann 2025: 19, 37). Dies unterstreicht die Dringlichkeit intensiver Schulungs- und Sensibilisierungsmaßnahmen und institutionel-

ler Unterstützung, um Sozialarbeitende in ihrer Schlüsselrolle als Akteur:innen gegen sexualisierte Gewalt zu stärken.

Prävention kann nur dann wirksam sein, wenn sie auf allen Ebenen einer Institution verankert ist. Fachkräfte müssen ermutigt werden, Missstände offen anzusprechen, und benötigen institutionelle Rückendeckung, um präventive Maßnahmen konsequent umzusetzen. Eine solche Kultur der Verantwortungsübernahme schließt auch die Reflexion über Machtverhältnisse in Organisationen ein. Voraussetzung für professionelles und am Kindeswohl orientiertes Handeln ist es, dass Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe sich intensiv mit der Entwicklung und Implementierung von Schutzkonzepten zur Sicherung des Kindeswohls auseinandersetzen.

Insgesamt zeigt sich, dass die Praxis Sozialer Arbeit weit über individuelles professionelles Handeln hinausgeht und eine zentrale Verantwortung im Schutz vor Grenzüberschreitungen und sexualisierter Gewalt trägt. Diese Verantwortung entfaltet sich sowohl nach innen – in der Gestaltung institutioneller Strukturen und der Förderung einer offenen Einrichtungskultur – als auch nach außen, indem sich Soziale Arbeit aktiv positioniert, ihre Rolle als Schutzort bewusst wahrnimmt und sich in gesellschaftliche und politische Diskurse einbringt. Zur Praxis Sozialer Arbeit gehört es deshalb auch, sich an der öffentlichen Aufarbeitung von Missbrauchsfällen zu beteiligen, Schweigekulturen zu hinterfragen und notwendige Reformen auf den Weg zu bringen. Fachliche und politische Debatten über verbindliche Schutzkonzepte, flächendeckende Unterstützungsangebote und die Ausweitung von Prävention auf mediatisierte sexualisierte Gewalt spiegeln exemplarisch den gesamtgesellschaftlichen Charakter dieser Verantwortung wider. So verstanden wird Praxis zum gesellschaftlichen Schutzraum – politisch unterstützt, rechtlich gestärkt und fachlich qualifiziert – und damit zu einem Ort, an dem Schutz vor sexualisierter Gewalt strukturell verankert und wirksam gelebt werden kann.

Literatur

- Braun, Brigitte (2020): Die Notwendigkeit, Prävention sexualisierter Gewalt zu lehren oder „Wer erzieht die Erzieher?“ (Karl Marx). In: Wazlawik, Martin (Hrsg.) et al.: Perspektiven auf sexualisierte Gewalt. Einsichten aus Forschung und Praxis. Wiesbaden: Springer, S. 131–151. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23236-8>
- Howard, Sonja (2022): Von niemandem gehört – Bericht einer Betroffenen. In: Kerschke-Risch, Pamela (Hrsg.): Sexualisierte Gewalt gegen Kinder. Hintergründe – Zusammenhänge – Erklärungen. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag, S. 29–39.
- UBSKM (o. J.): Aussage Kerstin Claus. <https://beauftragte-missbrauch.de/> [Zugriff: 20.02.2025].

- Wittmann, Anna (2025): Kinder mit sexuellen Missbrauchserfahrungen stabilisieren – Handlungssicherheit für den pädagogischen Alltag. München: Ernst Reinhardt. Verlag. 2. Aufl.
- Wolff, Mechthild/Schröer, Wolfgang/Fegert, Jörg M. (Hrsg.) (2017): Schutzkonzepte in Theorie und Praxis. Ein beteiligungsorientiertes Werkbuch. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Praxis als demokratische Positionierung

Maren Koletzko und Thomas Altenhöner

Global betrachtet, leben wir in einer Zeit zunehmender Krisen, die uns durch die Digitalisierung fast zu jeder Zeit – oft ungefiltert oder medial beeinflusst – erreichen. Herausforderungen ergeben sich derzeit etwa aus Finanz- und Wirtschaftskrisen, Inflation, Umweltkatastrophen, Kriegen und Fluchtmigration. Die damit einhergehenden gesellschaftlichen Transformationsprozesse erzeugen vielfach ein Gefühl von Bedrohung und Instabilität (Butterwegge 2024).

Zwar können Krisen Gemeinschaften auch stärken, wenn sich Bürger:innen in der Bewältigung als miteinander verbunden erleben. Die letzten Jahre zeigen jedoch, dass sich Menschen in sozial benachteiligenden Bedingungen sowie Bürger:innen, die sich von prekären Lebenslagen bedroht sehen, abgehängt fühlen. Sie verlieren das Vertrauen in die Demokratie (Butterwegge 2024: 210f.). Gleichzeitig nutzen Parteien mit nationalistischen, exkludierenden und antidemokratischen Zielsetzungen die gesellschaftlichen Verunsicherungen und Herausforderungen mit wachsendem Erfolg. Ausgrenzende Positionen halten so Einzug in die gesellschaftliche Mitte und werden auch durch entsprechende Äußerungen von Politiker:innen demokratischer Parteien salonfähiger gemacht (Jagusch/Farrokhzad 2024: 76).

Die national und international zu beobachtenden antidemokratischen Entwicklungen werfen grundlegende Fragen nach der Rolle und Verantwortung Sozialer Arbeit auf. Die gesellschaftlichen Veränderungen verdeutlichen dabei nicht nur die Notwendigkeit, Adressat:innen Sozialer Arbeit unter den gegebenen Bedingungen und Strukturen zu unterstützen. Da Soziale Arbeit mit ihren Angeboten stets selbst den vorherrschenden politischen Interessen unterliegt, könnte ihre Praxis auf eine bloße „Verwaltung“ von Ungleichheiten hinauslaufen. Gelder für Förderung und Prävention, so vernimmt man es zunehmend auch aus der politischen Mitte und den Medien, gibt es vor allem für diejenigen, die als leistungsbereit auftreten und aus wirtschaftlicher Perspektive von Nutzen sind. Sichtbar wird eine Anpassung an neoliberale Prinzipien, innerhalb derer den Individuen immer mehr Eigenverantwortung übertragen wird und Bildungs- sowie Unterstützungsangebote gekürzt werden (Butterwegge 2024: 191f.; Dischler/Kulke 2021: 9f.). Eine solche Anpassung gefährdet nicht nur Qualität und Umfang von Hilfen, sondern untergräbt die Grundprinzipien Sozialer Arbeit.

Basierend auf dem professionstheoretischen Anspruch, Menschen ein menschenwürdiges Leben in Selbstbestimmung und auf Basis sozialer Teilhabe zu ermöglichen, ist Soziale Arbeit gefordert, sich aktiv gegenüber den sich stetig verändernden Verhältnissen zu positionieren. Doch was bedeutet eine „demokratische Positionierung“ von Sozialarbeiter:innen? Wie kann die Dimension Demokratie als normativer Handlungsrahmen fungieren, wenn sie inzwischen auch vom rechten politischen Spektrum beansprucht wird und unter ihr exkludierende Steuerungsmaßnahmen umgesetzt werden?

Demokratiethoretisch betrachtet, bieten sich die Grundwerte unserer demokratischen Verfasstheit als Orientierungslinie und Wertebezug an. Zu nennen sind Freiheit, Gleichheit, soziale Gerechtigkeit und Menschenrechte. In Anlehnung an die Historie der Demokratie, mit ihrem Kampf um Mitbestimmung und Beteiligung, erscheint zudem der Einsatz für eine „Öffnung von Berechtigungsräumen“ zentral (Lessenich 2020: 21). Gemeint ist damit die Ausweitung politischer, sozialer und kultureller Teilhabemöglichkeiten – im Sinne einer demokratischen oder sozialen Idee, die auf Partizipation und gleichberechtigte Mitsprache aller Mitglieder der Gesellschaft zielt. Diese erfordert eine kritische Reflexion bestehender Machtverhältnisse unter Einbezug der Stimmen der Adressat:innen. Hierbei ist Demokratie nicht nur als Herrschaftsform zu verstehen, sondern als eine Praxis, in der alle Menschen darin unterstützt werden, ihr Leben nach eigenen Vorstellungen in Freiheit zu gestalten (Sommerfeld 2013: 170f.).

Da Ungleichheitsbekämpfung und Chancengerechtigkeit gesellschaftliche Erwartungen sind, die in einem engen Zusammenhang mit der Zufriedenheit mit Demokratien stehen (Zöller/Freis/Alt 2024: 9) und Soziale Arbeit genau hier ihre Anknüpfungspunkte findet, ist sie aufgefordert, demokratiefördernd zu handeln. Dazu zählen sowohl Antidiskriminierungsarbeit als auch Demokratiebildung im Feld. Zudem muss sich Soziale Arbeit auf institutioneller und gesellschaftspolitischer Ebene als eine gewichtige Akteurin verstehen, stärker als bisher auf undemokratische Entwicklungen hinweisen und Rechte von Bürger:innen einfordern. Diese Rolle wird jedoch nicht von allen Sozialarbeitenden selbstverständlicherweise übernommen (Löffler 2024: 91). Wer nicht in einem politisch engagierten Umfeld aufgewachsen ist oder keine Erfahrungen mit politischer Einmischung hat, ist sich selten über seine Einflussmöglichkeiten bewusst und findet oftmals lediglich durch Zufall zu politischem Engagement. In diesen Fällen sind Anregungen durch Personen aus dem sozialen Umfeld oder prägende Erlebnisse von gesellschaftlichen Missständen hilfreich, wenn nicht gar notwendig (ebd.: 91f.). Ein weiteres Schlüsselement besteht in der Förderung von demokratiebildenden Handlungskompetenzen in der Hochschulausbildung von Sozialarbeiter:innen (Dischler/Kulke 2021: 12).

Praxis Sozialer Arbeit lässt sich nicht allein als fallbezogene Unterstützungsleistung verstehen, sondern umfasst immer auch das politische und reflexive Handeln im Sinne einer Menschenrechtsprofession. In einem solchen Verständnis gehört die aktive Förderung von Selbst- und Mitbestimmung, Teilhabe,

Gleichheit und Freiheit ebenso zur Praxis wie die kritische Auseinandersetzung mit gegebenen gesellschaftlichen Strukturen und politischen Rahmenbedingungen. Eine demokratische Positionierung umfasst dabei, staatliche Vorgaben infrage zu stellen, wenn diese demokratischen Grundprinzipien zuwiderlaufen. Demokratische Positionierung wird jedoch erst dann zu einer substanziellen Praxis, wenn sie in Entscheidungen, Handlungen und institutionelle Rahmungen überführt wurde.

Literatur

- Butterwegge, Christoph (2024): Deutschland im Krisenmodus. Infektion, Invasion und Inflation als gesellschaftliche Herausforderung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Dischler, Andrea/Kulke, Dieter (2021): Zum Verhältnis von Sozialer Arbeit und politischer Praxis. Theorie, Empirie und Praxis politischer Sozialer Arbeit. In: Dischler, Andrea/Kulke, Dieter (Hrsg.): Politische Praxis und Soziale Arbeit. Theorie, Empirie und Praxis politischer Sozialer Arbeit. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 9–21.
- Jagusch, Birgit/Farrokhsad, Schahrzad (2024): Für eine plurale und demokratische Gesellschaft – Stimmen aus der Wissenschaft. In: Mandrysch, Claudia (Hrsg.): Zukunft Demokratie. Perspektiven und Herausforderungen im Schatten von Hass und Hetze. Weinheim: Beltz Juventa, S. 74–81.
- Lessenich, Stephan (2020): Grenzen der Demokratie. Teilhabe als Verteilungsproblem. Stuttgart: Reclam.
- Löffler, Eva Maria (2024): „Es ist wichtig, sich mehr einzumischen“. Kommunalpolitisches Engagement von Sozialarbeiter*innen. *Blätter der Wohlfahrtspflege*, 171, 3, S. 90–93. <https://doi.org/10.5771/0340-8574-2024-3-90>
- Sommerfeld, Peter (2013): Demokratie und Soziale Arbeit – Auf dem Weg zu einer selbstbewussten und autonomen Profession? In: Geisen, Thomas/Kessl, Fabian/Olk, Thomas/Schnurr, Stefan (Hrsg.): Soziale Arbeit und Demokratie. Wiesbaden: Springer VS, S. 167–185.
- Zöllner, Ulrike/Freis, Manuel/Alt, Lea (2024): Soziale Arbeit und Gerechtigkeit – Professionstheoretische Perspektiven für Studium, Lehre und Praxis. In: Zöllner, Ulrike/Alt, Lea/Freis, Manuel (Hrsg.): Soziale Arbeit und Gerechtigkeit. Professionstheoretische Perspektiven für Studium, Lehre und Praxis. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 9–13.

Praxis als politisches Projekt

Tilman Kallenbach

Die enge Verflechtung von Sozialen Bewegungen und Sozialer Arbeit ist für Disziplin und Profession oft beschrieben worden. Oftmals fungieren Soziale Bewegungen dabei als Stichwortgeberinnen für Theorie oder als politische Instanz, die gesellschaftliche Konfliktlagen thematisiert und sie zur Aufgabe Sozialer Arbeit macht. Dieser Beitrag legt einen engeren Fokus auf die praktische Arbeit der Bewegungen mit und für Menschen; und er stellt die Frage, ob es sich dabei um (die Vorwegnahme) Sozialer Arbeit handelt.

Soziale Bewegungen sind politische Akteure – sie sind mit Transformation von Gesellschaft befasst und dabei tief in diese Gesellschaft verwoben. Sie nutzen diskursive Möglichkeitsräume und beteiligen sich so an Auseinandersetzung um Hegemonie: dem Ringen um soziale Ordnung. Dabei findet ein beständiger Wandel von Organisationsstrukturen, Protestformen und -mitteln statt (Leinius et al. 2017). Im Spektrum dieser Mittel und Formen werden Soziale Bewegungen auch „zu Trägern von Selbsthilfe(organisationen) und Hilfe(maßnahmen)“ (Maurer 2011: 79). Sie erstritten bisweilen Zugewinne an Bürger:innenrechten und hinterließen mit alternativen Projekten tiefe Spuren im Selbstverständnis und den (Praxis-)Einrichtungen der Sozialen Arbeit (Roth 2021: 17ff.). Migrationsberatung, AIDS-Hilfe, Frauenhäuser oder die offene Behindertenarbeit sind Beispiele, die verdeutlichen, wie durch die Intervention Sozialer Bewegungen in gesellschaftliche Konflikte Soziale Arbeit geprägt wurde. Wird Soziale Arbeit demnach als Gedächtnis gesellschaftlicher Konflikte gedacht (Maurer 2011), so erscheint es hilfreich, diesen Kämpfen und den in ihnen entstandenen Praxen Aufmerksamkeit zu schenken.

In der Folge soll entlang zweier historischer Beispiele diskutiert werden, in welcher Weise entsprechende Praxen und Projekte Sozialer Bewegungen in Soziale Arbeit übergehen. Dabei soll zunächst auf die Projekte und die Parteilichkeitsdiskussion der autonomen Frauenbewegung der BRD der 1970er Jahre und im Anschluss daran an die (un)sichtbaren Politiken der Migration innerhalb der Geflüchtetenproteste zwischen 2013 und 2016 eingegangen werden.

Autonome Frauenbewegungen entstanden in den 1970er Jahren im Kontext des Aufkommens der neuen Linken und erweiterten diese um eine geschlechterpolitische Problematisierung individueller und struktureller Gewaltverhältnisse (Wagner 2018: 39). Der Bezug zur Autonomie bedeutet dabei „vieles zugleich:

Unabhängigkeit vom politischen System, Selbstbestimmung, Solidarität unter Frauen und Widerstand gegen den Staat“ (Ferree 2018: 84).

Neben den öffentlichkeitswirksamen Protest stellten die Aktivist:innen dieser Zeit aber auch die praktische Arbeit in Projekten: beispielsweise in Gründungen von Frauenhäusern. Alternative Sozialarbeit, die an „die Konzepte Betroffenheit, Parteilichkeit, Emanzipation und nicht zuletzt Selbstverwaltung und Autonomie“ (Wagner 2018: 39) anschließen, markieren den Kern dieser Praxis. So wurden Arbeits- und Organisationsweisen erprobt, die ganz praktisch auf eine Demokratisierung der Arbeit abstellten und explizit Teil einer politischen Praxis waren. Insbesondere die Institutionen können dabei als überaus erfolgreich bezeichnet werden und finden sich heute als zentrale Bestandteile Wohlfahrtsstaatlicher Infrastruktur wieder. Aber auch ein Bewusstseins- und Kulturwandel in geschlechterpolitischen Fragen darf als Erfolg der Bewegungen verstanden werden.

Aus der Perspektive des Jahres 2025 nur schwer vorstellbar: Asyl war vor 2015 in der BRD ein nur randständig diskutiertes Thema. Dabei stieg die Zahl der Asylanträge bereits seit 2008 wieder und erreichte im Jahr 2013 die Marke von 100.000 in einem Jahr. Im Anschluss an einen Suizid eines Geflüchteten in einer Sammelunterkunft in Würzburg entstand 2012 eine Protestbewegung aus den Lagern heraus, die gegen die Lebensumstände, die verwehrtten Bürgerrechte und die Perspektivlosigkeit im Asylsystem aufbegehrten (Lambert/Wilcke 2015: 5f.). Hungerstreiks, Dauerkundgebungen, Protestcamps, ein Protestmarsch, Kongresse und Besetzungen waren die Mittel dieser Kämpfe.

In der offenen Selbstartikulation als Protestierende nahmen die Aktivist:innen dabei ihre Anerkennung als politische Subjekte in Form von Bürgerschaft vorweg und ließen sich nicht in die ihnen oftmals zugewiesenen Rollen der „notleidenden Opfer“ oder der Illegalen fassen (Bareis/Wagner 2016: 35). In der Selbstorganisation, der Vernetzung, der Mobilisierung und internen wie gesellschaftlich geführten Diskussion veränderten sie ihre Lebensumstände und schafften sich selbst eine – wenn auch prekäre – Perspektive. Gleichzeitig wurden die Proteste immer mehr auch zu einer Anlaufstelle für Geflüchtete und zu einem Ort der kontinuierlichen Unterstützung in diversen Fragen der Bewältigung des Alltags – auch und gerade in Form unsichtbarer Politiken des Unterlaufens von Grenzregimen (Lambert/Wilcke 2015). Insbesondere kritische Soziale Arbeit forderte in diesen Jahren eine Praxis ein, die „in Situation der Flucht eine hilfreiche Ressource sein“ (Bareis/Wagner 2016: 42) könne – es spricht einiges dafür, dass die Geflüchtetenbewegung dies zumindest zeitweise realisieren konnte. Nicht zuletzt angesichts der migrationspolitischen Debatten des anschließenden Jahrzehnts wird an dieser Stelle allerdings deutlich, dass sich diese Entwicklungen nicht linear und widerspruchsfrei gestalten.

Beide Beispiele zeigen deutlich: In und um Soziale Bewegungen finden sich Praxen, die Menschen Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen, Rechten und Partizipation verschaffen. Manche dieser Praxen erfahren Institutionalisierung und werden Teil einer Wohlfahrtsinfrastruktur, die ihrerseits aber nicht unabhän-

gig von (national)staatlichen Praxen der Regulation und Ausschließung gedacht werden kann (Bareis/Wagner 2016: 41). Soziale Arbeit als Gedächtnis von Konflikten zu verstehen, bedeutet dann gerade auch neben den Indienstnahmen für Sicherung und Befriedung von Bestehendem, das Eintreten für „Verschiebung, Öffnung und Durchlässigkeit“ (Maurer 2011: 81) gesellschaftlicher Grenzen auch und gerade im Bündnis mit Sozialen Bewegungen zu reflektieren. Damit werden Bewegungspraxen zu solchen mit ausgesprochener Relevanz für Soziale Arbeit.

In den Blick zu nehmen ist dabei eine Praxis, die sich selbst als eine politische konstituiert (hat). Gerade dann, wenn sich entsprechende Projekte institutionalisieren und zu sozialstaatlicher Infrastruktur werden, ist dabei immer wieder aufs Neue nicht nur an die Genealogie der Institution zu erinnern, sondern gleichsam die Frage zu stellen, inwieweit diese auch weiterhin geeignet sind, Grenzverschiebungen zu ermöglichen.

Literatur

- Bareis, Ellen/Wagner, Thomas (2016): Flucht als soziale Praxis – Situationen der Flucht und Soziale Arbeit. *Widersprüche* 141, 36, 3, S. 29–46.
- Ferree, Myra Marx (2018): *Feminismen*. Frankfurt: Campus.
- Lambert, Laura/Wilcke, Holger (2015): Die Politik des O-Platzes. In: *movements* 1, 2, S.1–23.
- Leinius, Johanna/Vey, Judith/Hagemann, Ingmar (2017): Poststrukturalistische Perspektiven auf soziale Bewegungen. In: *Forschungsjournal Soziale Bewegungen* 30, 4, S. 6–20.
- Maurer, Susanne (2011): Kritikvermögen, soziale Phantasie und experimentelle Praxis – oder: Was Soziale Arbeit und Soziale Bewegungen gemeinsam haben (könnten). In: *np Sonderheft* 10, S. 79–82.
- Roth, Roland (2021): Spannungsreiche Beziehungen: Soziale Bewegungen und Soziale Arbeit. In: *Widersprüche* 161, 41, 3, S.11–23.
- Wagner, Leonie (2018): Das Private wird politisch. In: *Sozial Extra* 42, S. 38–41.

Praxis als kritisch-reflexiver Möglichkeitsraum

Vanessa Kinzebach

„Denken ist ein Tun, Theorie eine Gestalt von Praxis; allein die Ideologie der Reinheit des Denkens täuscht darüber.“ (Adorno 1969)

Im vorliegenden Beitrag wird aus der Perspektive der Kritischen Sozialen Arbeit (Anhorn 2012), die in der Tradition der Frankfurter Schule nach Adorno steht, der komplexe Zusammenhang zwischen Praxis, Wissenschaft und Theorie betrachtet. Kern dieser Theorie ist Kritik: Theorie wird praktisch, indem sie bestehende Zustände hinterfragt und Veränderungen anstrebt.

Um zu zeigen, wie Praktiker:innen und Theoretiker:innen in ihre eigenen Verhältnisse verstrickt sind, nutzt der Text eine subjektwissenschaftliche Perspektive der Kritischen Psychologie (Holzkamp). Diese entwickelt sich aus der Idee, dass Menschen sowohl von gesellschaftlichen Bedingungen bestimmt werden als auch selbst diese Bedingungen gestalten. Hierfür werden von Holzkamp die Begriffe der restriktiven und verallgemeinerten Handlungsfähigkeit und der Möglichkeitsverallgemeinerung eingeführt, die vom je eigenen Subjektstandpunkt ausgehend auf Gesellschaft bezogen sind. Dieser ist aber nicht individuell zu fassen, sondern eben eingelagert in die gesellschaftlichen Verhältnisse.

Damit werden in diesem Beitrag die Handelnden in die Überlegungen zum Theorie-Wissenschaft-Praxis-Verhältnis einbezogen – als Subjekte in der Tradition der Subjekttheorien und der Subjektwissenschaft nach Holzkamp. Gemeint sind in diesem Beitrag Menschen, die in der Sozialen Arbeit und in sozialwissenschaftlichen Studien aktiv sind: Praktikerinnen und Praktiker, Forscherinnen und Forscher oder Menschen, die in sozialen Kontexten leben und handeln. Sie sind handelnde Personen, deren soziale Handlungen, Perspektiven und Erfahrungen in die wissenschaftlichen Überlegungen und die Theoriebildung einfließen. Es geht darum, diese Subjektivität in ihrer Doppelbeziehung zu fassen: Der Mensch steht sowohl unter gesellschaftlichen Bedingungen als auch schafft er selbst diese Bedingungen. Klar ist, dass dies ein kompliziertes Verhältnis ist, weil damit drei Ebenen – die gesellschaftlichen Verhältnisse, die Subjekte als handelnde Individuen darin und die Praxis als kritisch-reflexiver Möglichkeitsraum – miteinander verbunden werden. Es geht daher im Folgenden darum, spezifische Zusammenhänge aufzuzeigen, aber auch darum, kennt-

lich zu machen, dass eben jene Bedingungen, unter denen die Subjekte stehen, auch selbst von diesen verändert werden können.

Praxis kann somit als ein Konzept verstanden werden, bei dem Handlungsmöglichkeiten in alltäglichen Praxen in unterschiedlichen Bezügen durch institutionelle Strukturen und gesellschaftliche Bedingungen geprägt sind und doch auch durch die Subjekte konstituiert werden. Handlungssituationen sind dialogisch, wechselseitig wirkend – zudem eingebettet in gesellschaftliche und soziale Bedingungen. Praxis wird daher als dynamischer Möglichkeitsraum verstanden, in dem handelnde Subjekte innerhalb sozialer, kultureller und ökonomischer Kontexte agieren. Diese sind von Machtverhältnissen und strukturellen Ungleichheiten geprägt. Diese Bedingungen beeinflussen sowohl die Handlungsspielräume der Individuen als auch die Möglichkeiten zur Selbstermächtigung oder zur Reproduktion bestehender Ungleichheiten. Zudem begründet sich unser professionelles Handeln in der Praxis auf (unseren) Theorien und Theoriebezügen. Theorien sind Werkzeuge, die unsere Wahrnehmung und unser Verständnis steuern. Sie beeinflussen unseren Denkstil (wie wir denken) und unsere Deutungsmacht (wie wir Situationen interpretieren): Theorien seien wie Werkzeuge für unsere Wahrnehmung, ähnlich einem Blindenstock für eine sehbehinderte Person (siehe Kunstreich 2005; Bezug auf Polanyi sowie Merleau-Ponty).

Sie beeinflussen, wie wir die Welt sehen, worauf wir uns konzentrieren, wie wir denken und wie wir Dinge interpretieren. Dieses „Erkennen“ ist wichtig für die Entwicklung von Theorien, sowohl in der Wissenschaft als auch in der Praxis. Ein handlungstheoretischer Ansatz betont demnach die reflexive und wechselseitige Verbindung über die in ihnen handelnden Subjekte. Wir sind also nicht nur Handelnde, sondern auch Schaffende und gestalten daher Praxen und die Praxis.

Als Denkstandort dieses Beitrags wird daher im Sinne Adornos (1969) u. a. ein Verständnis angestrebt, das Theorie und Praxis als miteinander verflochten begreift. Die sozialen Bedingungen in Professionsfeldern und Wissenschaftsbetrieben, die (alltäglichen) Praxen, unter denen und wie Subjekte handeln, können kritisch reflektiert werden. Die vorher angeführten Aspekte zeigen daher auf: Dieses Verständnis berührt notwendigerweise eine kritisch-reflexive und erkenntnistheoretische Dimension. Diese steht für die Fähigkeit, das eigene Wissen, die eigenen Annahmen und die zugrunde liegenden Erkenntnisprozesse zu hinterfragen und zu reflektieren. Sie fordert dazu auf, nicht nur oberflächlich Wissen zu erwerben, sondern auch die Bedingungen, Voraussetzungen und möglichen Grenzen des eigenen Erkenntnisprozesses zu fassen. Dadurch wird eine bewusste Auseinandersetzung mit der eigenen Perspektive, den verwendeten Theorien und den Einflussfaktoren ermöglicht, was zu einer tieferen, kritischen und reflektierten Herangehensweise an Wissen und Erkenntnis führt.

„Theorie“ und „Praxis“ sind keine Gegensätze; weder ein kategorisches Gegenüber noch sich gegenseitig ausschließend, wenngleich sie differenzieren in der Frage nach der Art des Wissens. „Theorie und Praxis“ sind für Soziale

Arbeit wechselseitige Bezugspunkte, die miteinander verwoben sind. Die Diskussion wird durch die Perspektiven der Autoren wie May (2010) und Kunstreich (2005) zum Verhältnis von Theorie und Praxis durch den Einbezug von Forschung bereichert. Eine marxistisch/kritische Soziale Arbeit fragt daher nach der Übersetzung einer politischen Praxis in die sozialarbeiterische. Sozialwissenschaftliche Forschung ist in diesem Zusammenhang von großer Bedeutung. Sie stellt sowohl empirische – also auf Erfahrung basierende – Daten bereit, entwickelt und formuliert zudem auch Theorien, die das strukturierende Verständnis von Ungleichheiten und Machtverhältnissen erweitern. Entscheidend ist daher vor allem auch der Gegenstand der Analyse – was wird in den Blick genommen, von wem, mit welchen Zielen der Erkenntnis und unter welchen Bedingungen. Diese Bedingungen und die Setzungen, die dabei praktisch und theoretisch vorgenommen werden, schaffen Ein- und Ausschlüsse, reproduzieren und ermöglichen (Anhorn/Stehr 2021; Schimpf/Stehr 2012).

Theorie wird hier also im Hinblick auf eine kritische Analyse von Deutungsmacht behandelt. Es gilt, diese künftig intra-reflexiv in Bezug auf Theorie, Praxis und Forschung kritisch zu diskutieren. Forschung sollte die partizipativen, interaktiven Wechselwirkungen zwischen Theorie und Praxis im Rahmen gesellschaftlicher Ungleichheiten bewusst einbeziehen und hinterfragen.

Daher ist zu beachten: Empirische Daten und Theorien liefern nicht nur Erkenntnisse über Menschen, sondern verweisen vielmehr auf das Erkennen struktureller Kategorien, deren Erscheinungsformen und Auswirkungen auf die Einzelnen innerhalb gesellschaftlicher Praxen.

Ein solches kritisches Bewusstsein und die kritische Reflexion eigener sozialwissenschaftlicher Praxis – bezogen auf das eigene Handeln und das Schaffen sozialer Strukturen und Prozesse – sind unerlässlich, um transformative Veränderungen in (un)gleichen Verhältnissen zu ermöglichen. Die in diesem Beitrag als zentral abgeleiteten erkenntnistheoretischen Konzepte „Theorie als kritisch-reflexives Fragen“ (mit Bezug auf Leiprecht/Bibouche 2011), „Praxis als Möglichkeitsraum“ (mit Bezug auf Holzkamp 1997; Markard 1989) und „Forschung als Überschreiten und Begreifen“ (mit Bezug auf Kalpaka 2007) münden daher in ein erweitertes Theorie-Wissenschaft-Praxis-Verständnis, um die Interaktion der Akteure der Sozialen Arbeit zu fassen.

Das Bewusstsein und die Reflexion über die eigenen Handlungsmöglichkeiten und die damit verbundenen Machtverhältnisse ist von zentraler Bedeutung, um die Komplexität der sozialen Realität zu erfassen und um Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln, die auf Gerechtigkeit abzielen und sich der Wirkweise der Konstruktion sozialer Ausschlüsse bewusst ist.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1969): Marginalien zu Theorie und Praxis; In: Adorno, Theodor W. (Hrsg.): Stichworte. Kritische Modelle 2. Frankfurt: Suhrkamp.
- Anhorn, Roland (2012): Zur Einführung: Kristallisationspunkte kritischer Sozialer Arbeit. In: Anhorn, Roland/Bettinger, Frank/Rathgeb, Kerstin/Horlacher, Cornelis (Hrsg.): Kritik der Sozialen Arbeit – kritische Soziale Arbeit, Perspektiven kritischer sozialer Arbeit, Band (12). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 1–23. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94024-3_1
- Anhorn, Roland/Steher, Johannes (2021): Handbuch Soziale Ausschließung und Soziale Arbeit. Perspektiven kritischer Sozialer Arbeit, Band (26). Wiesbaden: Springer VS.
- Holzkamp, Klaus (1997): Schriften I. Normierung. Ausgrenzung. Widerstand. Hamburg: Argument Verlag.
- Kalpaka, Annita (2007): Unterschiede machen – Subjektbezogene Erforschung von Differenzproduktion. Einblick in methodische Herangehensweisen. In: Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich, 27. Jhg., Heft 104, S. 63–83.
- Kunstreich, Timm (2005): „Dialogische Sozialwissenschaft“ Versuch, eine „generative Methodik“ in der Sozialen Arbeit handlungstheoretisch zu begründen. In: Braun, Wolfgang/Nauerth, Matthias (Hrsg.): Lust an der Erkenntnis. Zum Gebrauchswert soziologischen Denkens für die Praxis Sozialer Arbeit. Impulse; Bd. 14. Bielefeld: Kleine Verlag, S. 49–66.
- Leiprecht, Rudolf/Bibouche, Seddik (Hrsg.) (2011): „Nichts ist praktischer als eine gute Theorie“. Theorie, Forschung und Praxis im Kontext von politischer Kultur, Bildungsarbeit und Partizipation in der Migrationsgesellschaft. Aus: Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM), Nr. 59. Oldenburg: BIS-Verlag.
- Markard, Morus (1989): Funktion(en) von Theorie für die Praxis. In: Holzkamp, K. (Hrsg.): Forum Kritische Psychologie, 24, Berlin; Hamburg: Argument-Verlag, S. 37–47.
- May, Michael (2010): Aktuelle Theoriediskurse Sozialer Arbeit. Eine Einführung. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 17–40. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92351-2>, Kap. 1
- Schimpf, Elke/Steher, Johannes (2012): Kritisches Forschen in der Sozialen Arbeit. Gegenstandsbereiche – Kontextbedingungen – Positionierungen – Perspektive, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94022-9>

Praxis als Gewerkschaftsmitglied

André Heinz

Gewerkschaftliches Engagement wird in der Sozialen Arbeit häufig als berufsferne oder rein arbeitsrechtliche Sphäre betrachtet. Der vorliegende Beitrag vertritt demgegenüber die These, dass gewerkschaftliche Praxis integraler Bestandteil einer kritisch-reflektierten sozialarbeiterischen Handlungspraxis ist. Aufbauend auf professions- und machttheoretischen Ansätzen wird argumentiert, dass sich die politische Dimension Sozialer Arbeit nicht nur auf Klient:innenarbeit bezieht, sondern auch auf das eigene berufliche Umfeld. Die Analyse stützt sich dabei auf den Machtressourcenansatz (Schmalz/Dörre 2014) sowie auf empirische Befunde zur gewerkschaftlichen Organisation in sozialen Berufen. Ziel des Beitrags ist es, gewerkschaftliches Handeln als sozialpädagogisch fundierte Praxisform sichtbar zu machen, die zur Professionalisierung und politischen Selbstverortung von Sozialarbeiter:innen beiträgt. Soziale Arbeit versteht sich – insbesondere in kritischen, emanzipatorischen und menschenrechtsorientierten Ansätzen – als Praxis zur Förderung von sozialer Gerechtigkeit und struktureller Veränderung (vgl. Staub-Bernasconi 2018). In diesem Sinne umfasst professionelles Handeln nicht nur die direkte Arbeit mit Adressat:innen, sondern auch die Reflexion und Mitgestaltung der gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen soziale Problemlagen entstehen. Gewerkschaftliche Praxis, verstanden als kollektives Engagement für bessere Arbeitsbedingungen, Partizipation und politische Einflussnahme, entspricht diesen Zielen. Sie ist daher nicht nur komplementär, sondern Ausdruck einer erweiterten berufsethischen Verantwortung innerhalb der Profession Sozialer Arbeit.

Sozialarbeiter:innen stehen vor vielfältigen Herausforderungen wie hoher Arbeitsbelastung, unsicheren Arbeitsverhältnissen und fehlender gesellschaftlicher Anerkennung (Heinz 2021). Diese Faktoren wirken sich nicht nur auf die Berufszufriedenheit aus, sondern auch auf die Qualität sozialer Dienstleistungen. Gewerkschaftliche Organisation kann hier Abhilfe schaffen – sie stärkt die berufliche Identität, fördert solidarisches Handeln und eröffnet Möglichkeiten zur Mitgestaltung gesellschaftlicher Prozesse. Gewerkschaften bieten zudem eine Plattform für strukturelle Verbesserungen durch kollektives Handeln. Der Machtressourcenansatz nach Schmalz/Dörre (2014) unterscheidet vier Formen gewerkschaftlicher Einflussnahme: (1) Strukturelle Macht basiert

auf der Arbeitsmarktsituation – etwa wenn Fachkräftemangel oder stabile Klient:innenbeziehungen den Einfluss von Sozialarbeiter:innen erhöhen. (2) Organisatorische Macht entsteht durch kollektive Zusammenschlüsse – z. B. bei Tarifverhandlungen oder Mobilisierungen für bessere Arbeitsbedingungen. (3) Institutionelle Macht zeigt sich durch Mitbestimmung in Gremien, Tarifverträge oder gesetzlich verankerte Standards (§ 78 SGB VIII). (4) Gesellschaftliche Macht ergibt sich aus öffentlicher Unterstützung – etwa durch Kampagnen, die Soziale Arbeit sichtbar machen und gesellschaftlich aufwerten. Diese Ressourcen ermöglichen effektive gewerkschaftliche Mobilisierung und Verbesserung der Arbeitsbedingungen. Studien belegen, dass soziale Unterstützung am Arbeitsplatz entscheidend ist (Kahl/Bauknecht 2023). Gewerkschaftliche Netzwerke helfen, Unsicherheiten zu verringern und Rückhalt zu geben (Pietsch/Heinz 2024). Ein prägnantes Beispiel ist die frühkindliche Bildung – ein feminisiertes, oft prekär entlohntes Feld, das in den letzten Jahren durch gewerkschaftliche Mobilisierung geprägt wurde. Dort führten kollektive Kämpfe zu besseren Löhnen, verbindlicheren Personalschlüsseln und mehr politischer Aufmerksamkeit (Heinz/Kunze 2024).

Neben der Verbesserung der Arbeitsbedingungen trägt gewerkschaftliches Engagement auch zur Stärkung der beruflichen Identität bei, da es kollektive Selbstverortung, politische Reflexion und professionsethisches Handeln fördert (Heinz/Kunze 2024). Eine aktive Mitgliedschaft in einer Gewerkschaft fördert das Bewusstsein für die strukturellen Ursachen berufsbedingter Herausforderungen und eröffnet neue Perspektiven für die Selbstorganisation und Mitbestimmung. Gewerkschaftliche Partizipation ermöglicht eine Reflexion über die eigene Rolle im Spannungsfeld zwischen professioneller Sozialarbeit und politischen Interessen und bietet eine Plattform für solidarische Netzwerke, die über die eigene Einrichtung hinausgehen und neue Handlungsstrategien eröffnen. Insbesondere in feminisierten Berufen – wie der Sozialen Arbeit oder der frühkindlichen Bildung – spielt gewerkschaftliche Mobilisierung eine zentrale Rolle, um strukturelle Benachteiligungen von Frauen zu bekämpfen. Durch kollektive Aushandlungsprozesse werden etwa geschlechtergerechte Löhne, verlässliche Arbeitszeitmodelle und bessere Vereinbarkeitsbedingungen eingefordert, wodurch langfristig patriarchale Strukturen am Arbeitsplatz herausgefordert werden (Heinz/Kunze 2024). Streiks und Arbeitskämpfe in sozialen Berufen haben in den letzten Jahren nicht nur materielle Verbesserungen gebracht, sondern auch das Selbstbewusstsein der Sozialarbeiter:innen gestärkt. Artus (2024) zeigt, dass insbesondere feminisierte Berufsgruppen wie Kita-Beschäftigte oder Pflegekräfte durch kollektive Mobilisierung neue Formen der Sichtbarkeit und Anerkennung erfahren, was zu einer Stärkung ihres beruflichen Selbstverständnisses beiträgt.

Trotz der Erfolge bestehen weiterhin Herausforderungen für eine stärkere gewerkschaftliche Organisation unter Sozialarbeiter:innen. Viele identifizieren sich stark mit einem Berufsethos, das auf Fürsorge, Empathie und indivi-

dueller Hilfe basiert, und empfinden politisches oder konfliktorientiertes Handeln – wie Streiks oder gewerkschaftliches Engagement – als Widerspruch zu ihrer professionellen Rolle. Dieses Selbstverständnis als „helfende Profession“ wird oft durch Trägerkulturen, kirchliche Prägungen oder ein traditionell unpolitisches Rollenbild verstärkt. Dadurch fällt es vielen Fachkräften schwer, ihre eigene Arbeitsrealität als Ausdruck struktureller Ungleichheit zu begreifen und sich kollektiv zu positionieren (Pietsch/Heinz 2024). Zudem erschweren die vielfältigen Trägerstrukturen und differenzierten Arbeitsverhältnisse eine einheitliche Mobilisierung. Während große Wohlfahrtsverbände teilweise an Tarifverhandlungen teilnehmen, bleiben zahlreiche kleinere Träger außerhalb gewerkschaftlicher Vereinbarungen. Das führt dazu, dass viele Sozialarbeiter:innen von strukturellen Verbesserungen nicht profitieren können. Dennoch zeigt sich, dass gewerkschaftliche Praxis für Sozialarbeiter:innen zunehmend als handlungsleitendes Element verstanden wird. Heinz und Kunze (2024) betonen, dass der Schlüssel für zukünftige Erfolge in einer stärkeren Verbindung zwischen gewerkschaftlichen Kämpfen und allgemeinen gesellschaftlichen Bewegungen für soziale Gerechtigkeit liegt. Gewerkschaftliches Handeln gehört also zur sozialarbeiterischen Praxis, wenn diese solidarisch, reflexiv und politisch wirksam sein möchte. Für die Zukunft gilt es, diese Perspektive in Lehre, Ausbildung und Berufsverbänden stärker zu verankern, um insbesondere junge Fachkräfte für kollektivpolitisches Engagement zu sensibilisieren.

Literatur

- Artus, Ingrid (2024): Frauen im Streik – Arbeitskämpfe in feminisierten Berufen zwischen Anerkennung und Abwertung. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)* 74, 46, S. 35–40. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/streik-2024/556160/frauen-im-streik> [Zugriff: 15.11.2025]
- Heinz, André (2021): *Kollektives Handeln in sozialen Berufen – Zur Perspektive der Beschäftigten*. Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot.
- Heinz, André/Kunze, Susann (2024): Von der Krise zur Chance: Machtverschiebungen und berufspolitische sowie gewerkschaftliche Perspektiven im frühkindlichen Bereich. In: Schmude, Corinna/Brodowski, Michael (Hrsg.): *Handbuch Kindheitspädagogik: Grundlagen – Forschungsmethoden – Professionelles Handeln*. Hürth: Wolters Kluwer, 1. Aufl. S. 55–67.
- Kahl, Yvonne/Bauknecht, Jürgen (2023): Psychische und emotionale Erschöpfung von Fachkräften der Sozialen Arbeit: Entwicklung, Ausmaß und die Rolle von Belastungs- und Resilienzfaktoren. *Soziale Passagen* 15, 1, S. 213–232.
- Pietsch, Marcel/Heinz, André (2024): Bewältigungsressourcen und Arbeitszufriedenheit in Sozial- und Gesundheitsberufen. *Zeitschrift für Arbeitsrecht und Tarifpolitik in kirchlichen Unternehmen* 12, 4, S. 130–135.

- Schmalz, Stefan/Dörre, Klaus (2014): Der Machtressourcenansatz: Ein Instrument zur Analyse gewerkschaftlichen Handlungsvermögens. *Industrielle Beziehungen* 21, 3, S. 217–237.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2018): *Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft: Soziale Arbeit auf dem Weg zu kritischer Professionalität*. Opladen: Verlag Barbara Budrich. 2. Aufl.

Praxis als Teilhabe

Wolf Rainer Wendt

Soziale Arbeit erfolgt inmitten des gesellschaftlichen Geschehens. Von daher leitet sich der soziale Charakter der Profession ab. „Sozial“ heißt demnach nicht die Güte personenbezogenen Handelns, sondern sein Wirken (social work) im Prozess gesellschaftlicher Daseinsgestaltung. Soziale Praxis ist Teilhabe am Leben. Soziale Arbeit hat konkret damit zu tun, Menschen in problematischer und prekärer Lebenslage nach Maßgabe gesellschaftlicher Vorhaben (Wohlfahrt, Gerechtigkeit, Integration etc.) aufzuhelfen. Praxis als Teilhabe erstreckt sich auf Situationen einzelner Menschen und Personengruppen und zugleich auf die Bearbeitung der Verhältnisse, in denen die Betroffenen situiert sind.

Was gemeint ist

Teilhabe wird im Sozialwesen zumeist unter dem Gesichtspunkt der Einbeziehung und Mitwirkung von Menschen mit Behinderung in allen Lebensbereichen thematisiert. Man denke an die langjährige Diskussion der Umsetzung des Bundesteilhabegesetzes. Davon abgesetzt ist hier nun nicht eine Praxis gemeint, die den Teilhabeansprüchen einer Klientel Sozialer Arbeit gerecht zu werden sucht. Vielmehr steht in Frage, in welcher Weise mit professionellem Engagement an der Lebenssituation und Lebensgestaltung der Menschen, mit denen sie zu tun bekommt, teilgenommen wird und wie die Profession sich auf solche Teilhabe verstehen kann. Ökosozial beruht sie auf gesellschaftlich geteiltem gemeinsamem Leben (vgl. Wendt 2024). Praxis wird tatsächlich zur Teilhabe – z. B. in der Arbeit mit Familien in Krisen, mit Kindern und Jugendlichen, mit Geflüchteten, mit Menschen bei Behinderung. Die unspezifische Teilhabe an deren subjektiver und objektiver Lebenssituation unterscheidet die Praxis Sozialer Arbeit von der Praxis anderer Professionen.

Vorprofessionell wird in vielen Formen informellen Helfens, des Mitleids und der Anteilnahme deutlich, wie Menschen einander zur Seite stehen und ein gemeinsames Leben teilen. Sie sind nicht nur emotional beteiligt oder durch familiäre, freundschaftliche und nachbarschaftliche Bindungen zu Unterstützung bewogen. Sie partizipieren auch an miteinander vereinbarten Vorhaben, gemeinsamen Aktionen und Veranstaltungen. In organisierter freiwilliger Zusammenar-

beit bezeugen die Teilnehmenden einander Gegenseitigkeit, Empathie und Solidarität. Bekanntlich baut das Leistungsgeschehen im Sozialwesen zu einem guten Teil auf freiwillige, informelle und bürgerschaftlich engagierte Mitarbeit; sie trägt überwiegend die Pflege im Alter und bei Behinderung. Insofern ist Teilhabe als Praxis im sozialen Feld schon vorhanden, bevor die Profession zum Zuge kommt.

Der Ausweis des Sozialen in einer Praxis der Teilhabe

Was das berufliche Handlungsfeld betrifft, sind es historisch zuerst die Settlements in England und den USA gewesen, die jenseits bloßer Mildtätigkeit und Armenfürsorge explizit *sozial* wirkten, indem man in den Wohngegenden der armen Bevölkerung für sie offene Häuser mit einer Vielfalt von Veranstaltungen betrieb. Stanton Coit, Gründer des ersten Settlements in den USA, nannte die dort geleistete Arbeit 1891 „a social work done“ (Coit 1891: 88) und meinte mit „social work“ in diesem frühen Wortgebrauch den ganzen organisierten Einsatz. In ihm kamen freiwillig Engagierte mit verschiedenen Personengruppen zusammen. Später ließ das Hamburger „Volksheim“ in seiner Satzung wissen, man wolle „gebildeten bürgerlichen Kreisen“ in Kontakt mit Arbeitern „Gelegenheit bieten, sich in ihren Lebensanschauungen näher kennen und verstehen zu lernen“, und „den Gebildeten die Möglichkeit eröffnen, in persönlicher Weise sozial zu wirken“ (vgl. Wendt 2017: 357).

„Sozial“ ist eine Praxis der Kooperation. Organisiert gibt es sie seit 200 Jahren in Form von Genossenschaften. In der Methodik der Gemeinwesenarbeit hat die Profession in vielen Projekten die Kooperation von Menschen in gemeinschaftlicher Selbsthilfe gefördert. Im Falle der italienischen Sozialgenossenschaften sind die Sozialprofessionellen selbst zu Beschäftigten der Organisationen geworden, in denen Hilfebedürftige ihr Auskommen finden. (Kiesswetter 2019) Allgemein kann sich Soziale Arbeit in der Zivilgesellschaft ins Spiel bringen, wo es im Gemeinwesen um die Gestaltung von Lebensverhältnissen geht, die familien-, kind-, alters- oder behindertengerecht sein sollen. Die Praxis der Profession verbindet sich hier mit bürgerschaftlichem Engagement und ziviler Interessenvertretung.

Wie sich professionelle Teilhabe gestaltet

In der Beziehung, welche zu den Adressaten der Arbeit aufgenommen wird, sind die professionell Helfenden bei ihnen und ihrer Situation und geben das in ihrer kognitiven und emotionalen Einstellung zu erkennen. Die subjektiv erlebte Anteilnahme bedarf (im Verhältnis von Nähe und Distanz) der kritischen Reflexion. Objektiv geht es bei allem persönlichen Verständnis um problembezogene Verständigung. Sie erfolgt auf der Basis der aktuellen Lebenslage.

Junge Menschen wählen ein Freiwilliges Soziales Jahr unter anderem aus dem Grund, Gelegenheiten zur Teilhabe an anderem Leben und der Problembewältigung in ihm zu haben und mit gewonnenen Erfahrungen sich persönlich weiterzuentwickeln. Auch die Wahl eines sozialen Berufs ist oft durch ein mitmenschliches Interesse an anderen Lebenslagen und am Zurechtkommen in ihnen motiviert. In ihrer unbestimmten und allgemeinen Zuständigkeit erfasst die sozialprofessionelle Praxis das Leben in ganzer Breite. Der oder die sozialberuflich Tätige nimmt an ihm in vielseitiger Kommunikation wie in Gesprächen, Beratung, Anleitung, Begleitung und anderen Formen der Interaktion Anteil.

In Diensten und Einrichtungen sind Räume vorhanden und werden eröffnet, in denen sich Menschen mit ihrer Lebenssituation einbringen. Professionelle Praxis gestaltet und betreibt solche Räume zu spezifischer Beratung und Behandlung, zum Lernen und zur Einübung, auch einfach zur Begegnung, zum Austausch und zu gemeinsamem Erleben. Das geschieht unter anderem in der offenen Jugendarbeit, in der Altenhilfe, in sozialgesundheitlicher Arbeit (z. B. in einem Gesundheitskiosk) und zur Eingliederung von Zugewanderten. Sozialarbeit findet zudem draußen statt dort, wo sich problembelastete Menschen, z. B. drogenabhängige und obdachlose Personen, aufhalten. Streetworker suchen sie auf. In sozialpädagogischen Einrichtungen bringen sich Fachkräfte einerseits mit kindgerechtem und jugendgerechtem Verhalten teilhabend ein und andererseits mit ihrem erwachsenen Selbst, das zur habituellen Teilhabe einlädt und mitnimmt. In der Heimerziehung wird, wo nicht ein therapeutisches Milieu geboten und das Personal zu therapeutischer Gemeinschaft angehalten wird, übergegangen hin zu gemeinschaftlichem Wohnen. Erlebnispädagogik arrangiert gemeinschaftliches Erleben. In Frauenhäusern und an anderen Stellen leisten „Frauen für Frauen“ eine teilhabende Praxis.

Das soziale Ethos der Teilhabe

Teilhabe kann als eine Tugend und in diesem Sinne ethisch verstanden werden. In der griechischen Antike bedeutete Ethos ein Weideplatz von Tieren, übertragen auf den Menschen: der Aufenthaltsbereich, in dem wir „wohlfahren“ können und so Wohlfahrt geschehen kann. Er ist auch der Wirkungsbereich der Sozialen Arbeit. Wer für sie ausgebildet ist, hat teil am Ethos der beruflichen Beschäftigung. Teilhabe bedeutet hier keinen herausgehobenen moralischen Anspruch einer Person, vielmehr ihr habituelles Bemühen um Wohlergehen. Zu ihm hin ist Übereinkunft mit den adressierten Personen über den Weg gesucht, der zu beschreiten ist und den die Menschen nach Unterstützung und Förderung alleine gehen können. Generell kommt die professionelle Teilhabe am persönlichen Ergehen als Praxis der Wegleitung und Wegbegleitung in den Wechselfällen des Lebens zum Tragen, wobei zu seinem Gelingen der Austausch mit selbstbestimmtem Wollen und das Zusammenwirken im Handeln gehören.

Literatur

Coit, Stanton (1891): *Neighbourhood Guilds. An Instrument of Social Reform.* London: Swan Sonnenschein.

Kiesswetter, Oscar (2019): *Genossenschaften Made in Italy – Ein Erfolgsbericht.* Hamburg: Heinrich-Kaufmann-Stiftung.

Wendt, Wolf Rainer (2017): *Geschichte der Sozialen Arbeit* 1. 6. Aufl., Wiesbaden: Springer VS.

Wendt, Wolf Rainer (2024): *Ökologie der Teilhabe. Am Wandel kompetent und mündig mitwirken.* Baden-Baden: Nomos.

Praxis als Betriebs- und Beschäftigungsrealitäten

Marcel Pietsch, Pascal Krimmer und Annemarie Graf-van Kesteren

Ausgangspunkt und Datengrundlage

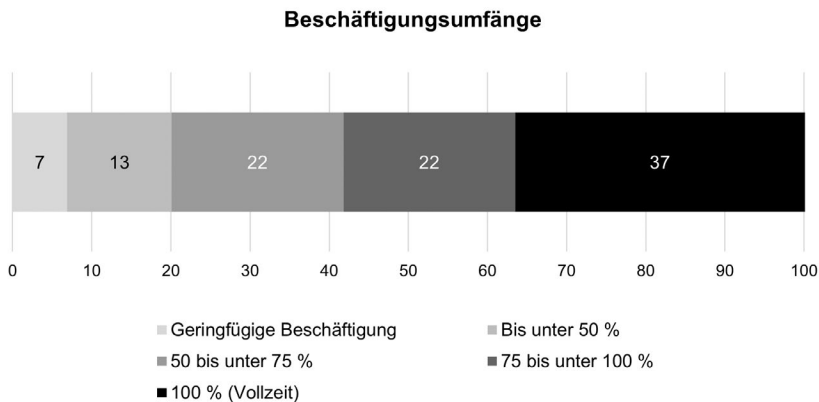
Die vielfältigen Praxiskontexte Sozialer Arbeit lassen sich zunehmend mit darauf bezogenen Forschungsaktivitäten verknüpfen. Eine entsprechende Praxisforschung untersucht neben den Arbeitsinhalten auch die einrahmenenden Erbringungskonditionen in den Tätigkeitsfeldern. Als zentrale Ziele lassen sich die empirische Evaluation und Weiterentwicklung der Handlungspraxis sowie wissenschaftliche Ergründung darin eingebetteter sozialer Problemlagen benennen. Der vorliegende Beitrag bietet Einblicke in die organisationale Praxisforschung in SAGE-Feldern am Beispiel des Forschungsprogramms Caritaspanel an. Hiermit untersucht der Deutsche Caritasverband seit 2015 mit dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung die eigenen Betriebs- und Beschäftigungsrealitäten. Zweijährlich werden aktuelle Entwicklungen zu Schwerpunktthemen der Arbeitslandschaft empirisch erfasst, wie Fachkräftesicherung, Digitalisierung oder mobiles Arbeiten. Dabei lassen sich sowohl Verbesserungspotenziale als auch Qualitätsmerkmale identifizieren, die in politischen Diskursen sowie zur Personalgewinnung bedeutsam sind. Der Beitrag behandelt betriebliche Dynamiken und Strukturen Sozialer Arbeit daher als einen Hauptgegenstand von Praxisforschung. Exemplarisch werden Ergebnisse des Caritaspanels 2024 zu Beschäftigungsumfängen und Befristung, Repräsentanz von Frauen auf Leitungsebene und Arbeitsplatzattraktivität dargestellt. An der standardisierten Onlinebefragung haben sich insgesamt 277 Rechtsträger der Caritas beteiligt. Im Datensatz werden ca. 3.500 Betriebe mit 135.000 Beschäftigten aus den Bereichen der Kinder- und Jugendhilfe, sozialen Beratung, Familienhilfe und weiteren sozialen Hilfen, Altenpflege und Gesundheitshilfe, Eingliederungshilfe und Psychiatrie abgebildet. Diese verteilen sich repräsentativ über die Handlungsfelder, Regionalkommissionen und Betriebsgrößen der Caritas.

Beschäftigungsumfänge und Befristung

Als wichtige Indikatoren der Beschäftigungsqualität und -sicherheit lassen sich Beschäftigungsumfänge und befristete Beschäftigung betrachten. Für das Jahr

2024 zeigt sich, dass 63 Prozent der Mitarbeitenden in Teilzeit und 37 Prozent in Vollzeit beschäftigt sind. Diese Verteilung verhält sich seit der Erhebungsrunde 2018 konstant. Ein genauer Blick auf die verschiedenen Teilzeitmuster zeigt, dass lediglich 7 Prozent der Mitarbeitenden geringfügig beschäftigt sind, d. h. einem sogenannten Minijob nachgehen. Wie Abbildung 1 verdeutlicht, machen höhere Beschäftigungsumfänge den Schwerpunkt der Arbeitszeiten aus. Bei vier von fünf Mitarbeitenden liegt der Beschäftigungsumfang zwischen 50 und 100 Prozent einer Vollzeitstelle.

Abb. 1 Verteilung der Beschäftigungsumfänge bei der Caritas, Anteile in Prozent



Datenquelle: Caritaspanel 2024

Bei der Analyse befristeter Beschäftigung gilt es verschiedene Indikatoren zu berücksichtigen. Jede:r zehnte Mitarbeitende befindet sich in einem befristeten Arbeitsverhältnis. Dies bedeutet einen Rückgang der Befristungsquote um 5 Prozentpunkte gegenüber vorherigen Erhebungsrunden. Da Befristung oft zu Beschäftigungsbeginn auftritt, lohnt sich ein Blick auf den Befristungsanteil bei Neueinstellungen. Hierbei ist ebenfalls ein Rückgang zu beobachten, indem sich die Quote seit 2018 um 24 Prozentpunkte auf 40 Prozent reduziert hat. Bei Ablauf befristeter Beschäftigung kommt es in 38 Prozent der Fälle zur Übernahme in unbefristete Beschäftigung. 20 Prozent der auslaufenden Arbeitsverträge werden verlängert, d. h. erneut befristet ausgestellt. 43 Prozent der Fälle münden hingegen in einem Personalabgang. Jener Anteil hat sich über den Zeitverlauf deutlich erhöht. Hier werden trotz sinkender Befristungsquoten Handlungsbedarfe zur langfristigen Bindung zunächst befristeten Personals deutlich (Hohendanner et al. 2024).

Repräsentanz von Frauen auf Leitungsebene

Geprägt durch berufshistorische sowie sozialisatorische Dynamiken werden SAGE-Professionen oft durch hohe Anteile weiblicher Fachkräfte ausgemacht (Braches-Chyrek 2023). Auch beim Gesamtpersonal der Caritas zeigt sich, dass vier von fünf (80 Prozent) Mitarbeitenden Frauen sind. Betrachtet man hingegen ausschließlich Leitungs- und Führungspositionen, zeigt sich ein verändertes Bild. Auf zweiter und dritter Führungsebene (z. B. Bereichs- und Abteilungsleitung) liegt der Frauenanteil bei 66 Prozent. Auf erster Führungsebene (z. B. Geschäftsführung, Vorstand) ist von lediglich 40 Prozent Frauen auszugehen.

Um unterdurchschnittlichen Anteilen von Frauen in Leitungspositionen entgegenzuwirken, bieten sich verschiedene Gestaltungsmittel an. Da auch unbezahlte Care-Arbeit vermehrt im Verantwortungsbereich von Frauen positioniert wird (Hohendanner et al. 2024), können Entlastungsangebote durch Arbeitgeber:innen ein sinnvoller Baustein sein. 43 Prozent der Caritas-Rechtsträger verfügen über Unterstützungsmaßnahmen bei der Pflege von Angehörigen, 39 Prozent bei der Betreuung von Kindern. Jeder fünfte Rechtsträger bietet Führungspositionen in geteilter Tandemform an, die v. a. Teilzeitbeschäftigte adressieren. In jedem zehnten Rechtsträger existieren spezifische Förderungsprogramme für Frauen in Führungspositionen. Nicht zuletzt werden in solchen Ansätzen Herausforderungen für Frauen dialogisch identifizier- und bearbeitbar, so dass sich Veränderungsprozesse anstoßen lassen. Ein weiteres Instrument könnten terminierte Selbstverpflichtungen von Organisationen sein, angemessene Frauenanteile in Führungspositionen zu erreichen. Wünschenswert bleibt, dass auf strategischer Ebene die Ziele aus Geschlechtergerechtigkeit und Gleichbehandlung miteinander verwoben werden, um auf diversere Führungskulturen hinzuarbeiten (FAIR SHARE of Women Leaders 2024).

Arbeitsplatzattraktivität

Für die nachhaltige Personalbindung und -gewinnung gilt die Attraktivität vorhandener Arbeitsbedingungen als besonders wertvoll. Dies gilt umso mehr in einem seit einigen Jahren verschärften Wettbewerb um qualifizierte Fachkräfte der SAGE-Felder. Im Caritaspanel 2024 schneidet die Arbeitsplatzsicherheit bei der Bewertung verschiedener Arbeitsplatzaspekte am besten ab. Abbildung 2 zeigt, dass fast alle der teilnehmenden Caritas-Rechtsträger deren Ausprägung als attraktiv für vorhandene und potenzielle Mitarbeitende einschätzen. Mehr als 80 Prozent der Rechtsträger bewerten zudem das Betriebsklima, die Arbeitsinhalte, die Vergütung, die Leistungsanerkennung sowie Weiter- und Fortbildungsangebote als attraktiv. Beim Aspekt der Vergütung lässt sich ein deutlicher Anstieg des Anteils um 14 Prozentpunkte gegenüber 2022 feststellen.

Im unteren Rankingbereich tritt mit Nachhaltigkeit und ökologischer Verantwortung ein 2024 erstmals gemessener Attraktivitätsaspekt auf. Zwei von fünf Rechtsträgern schätzen diese als ansprechenden Faktor bei sich ein. Ähnlich viele Rechtsträger bewerten die anzubietenden Karriereperspektiven als attraktiv. Dem Grad der Arbeitsbelastung werden deutlich geringere Attraktivitätswerte zugeteilt.

Abb. 2 Anteil (in Prozent) an Rechtsträgern, die den jeweiligen Arbeitsaspekt als attraktiv einschätzen



Datenquelle: Caritaspanel 2024

Resümee

Dargestellt wurden exemplarische Einblicke in die Praxisforschung der Caritas. So lässt sich festhalten, dass genauere Analysen zentraler Beschäftigungsmerkmale wie Teilzeit und Befristung wertvoll sein können, um Arbeitszeittrends und Personaldynamiken besser einschätzen zu können. Auch die Genderdimension kann durch Kontrastierung verschiedener Personal- und Leitungsebenen als relevant in der Praxisgestaltung erkannt werden. Zudem ergeben sich aus der Attraktivitätsbewertung größere Unterschiede zwischen grundlegenden Praxisbausteinen. Dies lässt darauf schließen, dass in den Themenfeldern der Arbeitsbelastung und Karriereperspektiven von Sozialfachkräften weiterhin betriebliche, jedoch auch sozial- und arbeitspolitische Weichen zu stellen sind. Wichtig bleibt die Annahme, dass eine Bearbeitung sozialprofessioneller Herausforderungen v. a. in der Verbindung praktischer und wissenschaftlicher Lösungsansätze gelingen kann. Dabei stellt die empirische Erforschung von Betriebs- und Beschäftigungsrealitäten in SAGE-Feldern ein zentrales Werkzeug dar.

Literatur

- Braches-Chyrek, Rita (2023): Soziale Arbeit: Ausbildung und Beschäftigung. In: Friese, Marianne/Braches-Chyrek, Rita (Hrsg.): Care Work in der gesellschaftlichen Transformation. Beschäftigung, Bildung, Fachdidaktik. Bielefeld: wbv, S. 105–118.
- FAIR SHARE of Women Leaders (2024): FAIR SHARE Monitor 2024. <https://fairsharewl.org/de/fair-share-monitor-2024-de/#fs-monitor-2024-analyse> [Zugriff: 22.10.2025].
- Hohendanner, Christian/Rocha, Jasmin/Steinke, Joß (2024): Vor dem Kollaps!? Beschäftigung im sozialen Sektor: Empirische Vermessung und Handlungsansätze. Berlin: De Gruyter Oldenbourg. <https://doi.org/10.1515/9783110748024>

Praxis als das Fremde im Anderen achten

Thomas Bek

Bestehende Denk- und Handlungsmuster bergen die Gefahr, das Fremde im Anderen zu verschleiern und abzuwerten. Als soziales Wesen ist uns der:die Andere¹ jedoch immer schon vorgegeben und in echter Begegnung erfahrbar. Die Anerkennung und Achtung des Anderen in seiner Andersheit ist Thema einer Ethik der Alterität, an deren fundamentale Bedeutung für die alltägliche Begegnung unter Menschen – hier im Anschluss an J. Butler und E. Lévinas – für die Praxis Sozialer Arbeit erinnert werden soll.

Die Unsichtbarkeit des Fremden im Anderen

Der Anspruch auf „Ganzheitlichkeit“ bedeutet in der Sozialen Arbeit, das Gegenüber gegen jeglichen Reduktionismus als Individuum in seinem spezifischen Kontext wahrzunehmen (Bek 2023). Die Auseinandersetzung mit dem Othering kann in dieser Tradition verstanden werden. Besonders der fremde Andere steht in der Gefahr, nicht in seiner Fremdheit anerkannt, sondern zur Projektionsfläche eigener oder kollektiver Kategorisierungen und Abwertungen zu werden. Selbst in jedem Verstehensprozess liegt die Gefahr, das Fremde im Anderen auf die gegebenen Denk- und Handlungsstrukturen zu reduzieren und in seiner Einzigartigkeit unsichtbar zu machen. Verstehen bedeutet eben auch „durchschauen“ und „berechenbar“ machen, so dass ich mit dem Anderen „fertig“ (Mührel 2019: 117) bin und er mir nichts mehr zu „sagen“ hat.

Arbeitsbeziehungen sind als „ethische Beziehungen“ immer schon in eine „Sphäre der Normativität“ und „Macht“ „verstrickt“ (Butler 2007: 37f.). Der Zugang zur Andersheit oder Fremdheit des Anderen wird hierdurch verstellt und damit seine Anerkennung gefährdet. Letztlich kann *das Eigene* der Maßstab dafür werden, wer oder was „*eigentlich* als Mensch gilt“ (Bek 2020: 40). Fremdes wird assimiliert oder, wie im Othering, zum Gegenpol der eigenen Identität stilisiert. Es wird zur Projektionsfläche eigener und gesellschaftlicher Ängste und Hoffnungen. Auch oder gerade wegen ihrer normativen Basis muss sich

1 Die gendersensible Schreibweise ermöglicht, für das Fremde offen zu bleiben.

Soziale Arbeit sozialkritisch ihrer „ethischen Gewalt“ (Butler 2007) in sozialen Beziehungen bewusst werden, welche Andersheit verweigert, fremde Identität ausgrenzt und damit eigene Verantwortung ablehnt. Diese Problematik wird in einer Ethik der Alterität (Butler, Lévinas) aufgegriffen. Indem das Eigene radikal vom Anderen her gedacht wird, wird auch das Fremde im Anderen (wieder) erfahrbar gemacht.

Die Erfahrung des Fremden im Anderen

Die Frage des Umgangs und der Anerkennung des Anderen vollzieht sich immer schon in einem normativen Rahmen. Butler betrachtet von außen, aus dem „normativen Horizont“ (Butler 2007: 36) hier die „ethische Beziehung“, in der sich der:die Andere als Andere erst konstituiert. Der Rahmen der zur Verfügung stehenden Normen stellt eine „Getrenntheit und Äußerlichkeit“ (Butler 2007: 37) her, durch die die Anderen erst sichtbar werden können. Erst jetzt können sie angesprochen, anerkannt und deren Leben gleichwertig anderer „betrauerbar“ werden (Butler 2005). Menschen, die in der Öffentlichkeit nicht sichtbar sind, stehen in der Gefahr der Entwertung. Butlers analytischer Blick legt unsere Verflochtenheit in die gesellschaftlichen Diskurse frei, denen wir als Beziehungswesen jedoch nicht gänzlich ausgeliefert sind. Hier legt nun Lévinas den Fokus auf die Innenseite der „ethischen Beziehung“ und verweist auf die Begegnung „von Angesicht zu Angesicht“. Dadurch wird auf eine zwischenmenschliche Erfahrung verwiesen, die diesen „Rahmen“ unterlaufen kann.

Soziale Wesen sind konstitutiv aufeinander bezogen. Sie sind als Individuen fragil und sind sich gegenseitige Bedingung ihrer Identität, Subjekt- und Sinnhaftigkeit. Aufeinander bezogen, sind sie in ihrem Innersten für die Bedürftigkeit und Verletzlichkeit des Anderen ansprechbar und darin verantwortlich. Die Präsenz des Anderen, welche einen exemplarisch im „Blick“, im „Antlitz“ (Lévinas), berührt, verweist nicht nur auf eine unbegreifliche Innerlichkeit. Es geht von ihr ein An-Spruch an mich aus, dem ich ausgesetzt bin und der mich in die Pflicht nimmt. Der An-Spruch zwingt zur Antwort, zur Ver-Antwortung.² Die Faszination, aber auch Irritation und Nötigung, die vom Anderen ausgeht, bleibt mir fremd und unterläuft auf einer zutiefst menschlichen Weise den „Rahmen“ des Sicht- und Sagbaren. Im Anderen wird ein Sein erfahrbar, welches sich einem vereinnahmenden Durchschauen und Haben widersetzt. In jeder echten Begegnung wird ein „ethischer Widerstand“ (Lévinas 1983: 199) erfahrbar, der in seiner Tiefe und Fremdheit jegliche Verobjektivierung des Andern verunmöglicht.

2 Die „Nötigung“, welche von der Not des Anderen (z. B. einem Bettelnden) ausgeht, zwingt zur (inneren) Rechtfertigung, warum was (nicht) getan wird („habe schon gespendet“). Auch das Vermeiden des Blickkontakts ist schon eine (zu verantwortende) Antwort, auf den An-Spruch des „Blicks“ des Andern nicht antworten zu müssen.

Zugleich wird die Chance für eine lebendige Begegnung mit einem anderen Ich von unergründlicher Tiefe ermöglicht. „Einem Menschen begegnen heißt, von einem Rätsel wachgehalten werden.“ (Lévinas 1983: 120)

Das Zulassen der sich aufdrängenden Erfahrung des Fremden im Anderen unterläuft die Prozesse des Othering, da diese noch vor dem festlegenden Zugriff der Diskursmacht erfahrbar wird. Lévinas pointiert: „Die beste Art, dem Anderen zu begegnen, liegt darin, nicht einmal seine Augenfarbe zu bemerken. Wenn man auf die Augenfarbe achtet, ist man nicht in einer sozialen Beziehung zum Anderen“ (Lévinas 1982: 63). Das Aufblitzen des Fremden im Anderen kann schon beim ersten Niederschlagen des Blicks und dem abschweifenden Verstehen verloren gehen. Hält man dem An-Spruch stand, dann wird der (ständige) Versuch, den Anderen vorschnell zu verstehen, irritiert und man wird auf die eigenen Begrenzungen zurückgeworfen. Eine echte Begegnung wird mit dem Anderen nicht „fertig“, sondern führt zur Einsicht, dass der:die Andere (immer auch) ein Rätsel bleibt und bleiben muss, um ihm eine Zukunft zu belassen (vgl. Bek 2023: 400).

Alteritätssensibilität durch Selbstfreundschaft pflegen

Über Butler und mit Lévinas wird ein zutiefst menschlicher Zugang zum Anderen offengelegt, der das Fremde im Anderen belässt und anerkennt. Dem Verstehen des Anderen muss ein Achten des Fremden zur Seite gestellt werden (Mührel 2019). Es zeigt sich, dass für eine echte Begegnung neben einer rein fachlichen Beschäftigung mit dem Fremden oder der Veränderung des Othering – ob durch (selbst)kritische Reflexion oder Perspektivenwechsel – eine „Haltung der Offenheit“ (Bek 2023) gefordert wird. Es braucht eine Sensibilität für das Fremde im Anderen und die Bereitschaft, sich irritieren und verunsichern zu lassen, wie auch Ambivalenzen nachzuspüren und nicht vorschnell zu übergehen. Es gilt, dem Menschen sein „Rätsel“ zu belassen und die Frage nach dem „Wer bist Du?“ (Butler 2007: 44) offen zu halten und darin seine Freiheit und Würde zu wahren (Bek 2023).

Mit Butler und Lévinas verweist die Frage nach dem Fremden auf uns selbst und die Anerkennung eigener fremder Anteile zurück. Sensibilität für das Fremde beginnt weniger in der Ferne, als vielmehr ganz in der Nähe, bei mir selbst (Bek 2020: 41; Bek 2025) und mit dem Bemühen um Selbstkenntnis (Schmid 2004: 89f.). Wir sind uns selbst nicht durchsichtig und überraschen uns im Guten wie im Schlechten. Im Umgang mit dem Fremden ist es hilfreich, sein eigenes Selbstverhältnis zu klären, um die eigenen fremden Anteile freundschaftlich zu integrieren. In der Tradition der Lebenskunst und heutiger Selbstsorge gilt es, „mit sich selbst befreundet zu sein“ (Schmid 2004), ein akzeptables Verhältnis zum eigenen Fremden herzustellen und anzuerkennen, „dass es dieses Andere eben gibt und dass es trotz allem Teil des Selbst ist“ (Schmid 2004: 110). Wer

sich selbst und seinen fremden Anteilen freundschaftlich begegnen kann, dem wird es auch leichter fallen, dem Fremden im Anderen sensibler und anerkennender zu begegnen. Soziale Arbeit benötigt in der Begegnung mit Anderen nicht Perfektion, sondern Menschlichkeit.

Als Beziehungsprofession ist Soziale Arbeit darauf angewiesen, in der Praxis das Fremde im Anderen offenzuhalten und zu achten. Eine Haltung, die dies beherzigt, ermöglicht überhaupt erst lebendige Beziehung. Andernfalls ginge es nur um mich und das mir schon Bekannte, nicht aber um jemand Andern.

Literatur

- Bek, Thomas (2020): Das Fremde ist das Eigene im Anderen. Über die Bedeutung des Fremden für den Menschen. In: Praxis PalliativCare, Hannover 2020/46, S. 40–44.
- Bek, Thomas (2023): Der Anspruch auf Ganzheitlichkeit – Reflexionen über den „ganzheitlichen Blick“ in der Sozialen Arbeit. In: Soziale Arbeit Deutsches Zentralinstitut für soziale Fragen (DZI), Berlin 2023/11, S. 399–405.
- Bek, Thomas (2025): Selbstfreundschaft pflegen. In: Staats, Martin/Schwering, Heike (Hrsg.): Instrumentarien für ein gutes, gelingend(er)es Leben. Beltz Juventa, Weinheim Basel, S. 42–45.
- Butler, Judith (2005): Gefährdetes Leben. Politische Essays. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2007): Kritik der ethischen Gewalt. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lévinas, Emanuel (1982): Ethik und Unendliches. Wien: Passagen.
- Lévinas, Emanuel (1983): Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie. Freiburg/München: Alber.
- Mührel, Eric (2019): Verstehen und Achten. Professionelle Haltung als Grundlage Sozialer Arbeit. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Schmid, Wilhelm (2004): Mit sich selbst befreundet sein: Von der Lebenskunst im Umgang mit sich selbst. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Praxis als Frage der Haltung

Laura Stach

Professionelle Haltung ist ein traditionsreicher Begriff, der im Fachdiskurs fortwährend elaboriert wird (siehe u. a. GEW 2017). Aus theoretischer Perspektive lässt sich Haltung als Ausdruck einer reflexiven Sozialpädagogik (Dewe/Otto 2012) verstehen, in der der reflexive Blick auf den individuellen Fall und sich selbst das Fundament sozialpädagogischer Professionalität bildet. Der Beitrag greift aus einer forschungsbasierten Perspektive die Frage nach der Bedeutung von Haltung für die Praxis Sozialer Arbeit auf. Die folgenden Ausführungen beruhen auf Daten aus einem qualitativen Forschungsprojekt der Autorin zur Haltung sozialpädagogischer Fachkräfte in der Kinder- und Jugendhilfe (Stach 2026). Praxis wird hier als Ort verstanden, an dem Haltung aus dem Schatten theoretischer Diskurse heraustritt und sich im professionellen Kontakt bewähren muss.

Perspektiven auf professionelle Haltung

In Mutter/Vater-Kind-Einrichtungen, die systemisch orientiert arbeiten, wurde jeweils eine Gruppendiskussion mit den Fachkräften sowie eine weitere mit den Klient:innen durchgeführt und dokumentarisch (Bohnsack 2018) ausgewertet. Die Haltung der Fachkräfte sowie die Handlungserwartungen der Klient:innen wurden rekonstruiert und in Relation zueinander analysiert. Im Folgenden werden ausgewählte Kernpunkte beider Perspektiven dargestellt und in ihrer Bedeutung für die Praxis Sozialer Arbeit resümiert.

Bei den Fachkräften zeigte sich eine bewusste Hinwendung zu Grundhaltungen, wie Wertschätzung, Kontext-, Lösungs- und Ressourcenorientierung sowie Vertrauen in die Fähigkeiten der Klient:innen. Diese Grundhaltungen wurden, entsprechend der konzeptionellen Ausrichtung der Einrichtungen, von den Fachkräften als systemische Orientierungen verstanden. Die beteiligten Fachkräfte erlebten sich als besonders wirksam, wenn es ihnen mittels dieser Orientierungen gelang, auf der Beziehungsebene Rapport herzustellen. Selbstreflexion war dabei zentraler Bestandteil des Praxishandelns:

- Fachkraft 1: Ja, andersrum finde ich, dass man, ähm, gerade durch diese Art und Weise, dass wir so viele Gespräche führen und auch immer ein offenes Ohr haben, auch selbst viel daraus zehren. Ich glaube wohl, dass wir eine gute Ebene zu unseren Müttern haben,
- Fachkraft 2: Ja.
- Fachkraft 1: es ist nicht immer einfach und trotzdem nochmal wieder reflektieren und wir gehen nochmal neu rein.
(Einrichtung II, Gruppendiskussion der Fachkräfte)

Das Zitat verweist auf Selbstreflexion als Mechanismus, der es den Fachkräften der Einrichtung ermöglicht, Grundhaltungen im Kontakt stabil aufrechtzuerhalten. Haltung zeigte sich als dynamisches Konstrukt, welches in der Praxis immer wieder aktiv hergestellt und reflektiert werden muss. Es dokumentierte sich dabei ein Zusammenhang zwischen der Konsistenz von Orientierungen und praxisrelevantem fachlichem Wissen. Insbesondere im Bereich des Kinderschutzhandels unterschieden sich Einrichtungen, in denen Wissen über einen hilfeorientierten Kinderschutz (siehe u. a. DGSF 2024) vorhanden war, von Einrichtungen, in denen dies nicht galt. Wo dieses Wissen fehlte und zugleich eine kontinuierliche Selbstreflexion ausblieb, dokumentierten sich vermehrt moralisch-normative Orientierungen sowie daraus abgeleitete Ideen von Sanktionierung und Kontrolle. Der Diskurs kippte häufiger in defizitorientierte Deutungen:

- Fachkraft 1: Genau, und was hat die Mutter gemacht? Ich meine, // war sie die ganze Zeit /
- Fachkraft 2: Genau, hat sie geduscht eine Stunde lang // oder war sie irgendwo im Raum präsent.
- Fachkraft 1: Wir gehen sogar wohlwollend davon aus, dass sie sich um den Zweijährigen gekümmert hat. Vielleicht saß sie auf dem Balkon und hat äh mit ihrem Handy gespielt und geraucht. Und der Zweijährige /
- Fachkraft 2: (lachend) Ja. Der Zweijährige saß alleine in der Badewanne. (alle lachen)
(Einrichtung III, Gruppendiskussion der Fachkräfte)

Das Zitat steht beispielhaft für einen sich wiederkehrend dokumentierenden Widerspruch zwischen dem Selbstanspruch, wertschätzend denken und handeln zu wollen, und hierzu in Kontrast stehenden Deutungsmustern. Die Verschiebung der Orientierungen geschah dabei entweder unbewusst, aufgrund mangelnder reflexiver Zugänglichkeit, oder bewusst, da die Annahme bestand, eine zugewandte Haltung sei nur in bestimmten Kontexten durchzuhalten; in beiden Fällen resultierte hieraus eine Dissonanz im Selbsterleben der Fachkräfte, die als belastend erlebt wurde.

In den Gruppen der Klient:innen dokumentierte sich ein hohes Maß an Übereinstimmung in den Erwartungen an eine professionelle Haltung: Die Anerkennung persönlicher Ressourcen, Transparenz und Wertschätzung stellen zentrale Orientierungen dar, die Klient:innen von Fachkräften erwarten. Demgegenüber löst eine Brüchigkeit dieser Orientierungen Irritation aus und wirkt sich nachhaltig ungünstig auf die sozialpädagogische Praxis aus:

- Mutter 1: Ja, also was für mich wichtig ist, ist halt einfühlsam auch. Und, äh, auf jeden Fall auch ehrlich, auf jeden Fall.
- Moderatorin: Gibt es denn was, wo Sie sagen würden, das sollten Fachkräfte auf keinen Fall tun?
- Mutter 2: Lügen.
- Mutter 1: Ja, ja, ja. Also lügen aus dem Grund, weil ich selber, äh, Erfahrung gemacht habe, äh, mit einer anderen/ mit einem anderen Verband, äh, wo halt auch, äh, ja, gelogen wurde in der Vergangenheit. Und das ist auch der Grund, warum ich halt auch immer länger brauche, jemandem halt zu vertrauen. Vertrauen ist dann ganz schwierig wieder aufzubauen, ja.
(Einrichtung II, Gruppendiskussion der Klient:innen)

Die zurückliegende Erfahrung der Klient:innen hat einen gewichtigen Einfluss auf das gegenwärtige Geschehen. Das Erleben von Brüchigkeit in der Haltung zeigte sich als zentraler Belastungsfaktor. Die Fähigkeit, von den Klient:innen positiv bewertete Orientierungen stabil aufrechtzuerhalten, erscheint im Ergebnis höchst relevant für eine gelingende Praxis Sozialer Arbeit.

Resümee: Praxis als Haltung

Insgesamt zeigte sich in den erhobenen Daten, dass die Gestalt sozialpädagogischer Praxis unmittelbar von der Haltung der Fachkräfte geprägt ist, wobei Haltung in einer Ko-Konstruktion zwischen Fachkräften und Klient:innen dynamisch hergestellt wird. Dieses Verständnis berücksichtigt, dass in intensiven Arbeitsbündnissen Spannungen auf der Beziehungsebene konstitutiver Bestandteil sind und ausbalanciert werden müssen, was zuverlässiger gelingt, wenn Fachkräfte ihr Praxishandeln im Sinne einer reflexiven Sozialpädagogik (Dewe/Otto 2012) kontinuierlich hinterfragen und durch anschlussfähiges Wissen fundieren. Sie werden dann eher als konsistent und wohlwollend erlebt.

Begreift man Praxis als Frage der Haltung, sollte in Zukunft eine weitere Erforschung der Mechanismen zur Stabilisierung positiv bewerteter Orientierungen erfolgen und dieses Wissen für die Praxis anschlussfähig gemacht werden.

Literatur

- Bohnsack, Ralf (2018): Dokumentarische Methode. In: Bohnsack, Ralf/Geimer, Alexander/Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Opladen/Toronto: Barbara Budrich. 4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 52–58.
- Deutsche Gesellschaft für Systemische Therapie, Beratung und Familientherapie (DGSF) (2024): Systemischer Kinderschutz. Kontexte, Wechselwirkungen und Empfehlungen. 3. Auflage.
- Dewe, Bernd/Otto, Hans-Uwe (2012): Reflexive Sozialpädagogik. Grundstrukturen eines neuen Typs dienstleistungsorientierten Professionshandelns. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 4. Auflage, S. 197–217.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2017): Inklusion – Wie hältst du’s mit der Haltung? Haltung als Kern pädagogischer Profession.
- Stach, Laura (2026): Reflexive Sozialpädagogik und systemische Haltung in der Kinder- und Jugendhilfe. Eine qualitative Studie zu gemeinsamen Wohnformen für Mütter/Väter und Kinder. Wiesbaden: Springer VS (Erziehungswissenschaftliche Familienforschung).

Praxis als Entwicklung einer professionellen Haltung

Melissa Manzel

Wie kommt es, dass Fachkräfte in Berlin 2002 ehrenamtlich die erste Ombudsstelle für die Jugendhilfe zur Unterstützung von Adressat:innen bei der Durchsetzung ihrer Rechte gegenüber Jugendämtern und freien Trägern gegründet haben (z. B. Schruth/Redmann 2022)?

Was bringt Sozialarbeitende in der Fanarbeit dazu, Aussagen vor Gericht gegen ihre Klient:innen zu verweigern und zu riskieren, dafür ins Gefängnis zu gehen (z. B. Müllender 2024)?

Und warum setzen andere Sozialarbeitende sich nicht für ihre Adressat:innen ein oder nutzen ihre Macht sogar aus, wie beispielsweise in den Heimen der Haasenburg GmbH (z. B. Degener et al. 2020)?

Die Vermutung der Studierenden in meinen Seminaren ist häufig, dass das Handeln der Sozialarbeitenden mit ihrer Haltung zusammenhängt. Laut der Berufsethik des Deutschen Berufsverbandes für Soziale Arbeit e. V. ist berufliches Handeln ohne „eine entsprechend geprägte persönliche Haltung nicht professionell“ (vgl. Greune et al. 2014: 26). Dabei spielen im Diskurs um Haltung insgesamt durchaus normative Orientierungen eine Rolle; beispielsweise wird eine Grundhaltung gefordert, die demokratisch und partizipativ ausgerichtet sein soll (Spiegel 2018: 90).

Die Entwicklung einer professionellen Haltung lässt sich als „ein nicht abschließbare[r] Prozess, der sich in Auseinandersetzung mit sich selbst, den anderen und den institutionellen wie strukturellen Rahmenbedingungen vollzieht“ (Domes/Wagner 2020), verstehen. Somit ist eine professionelle Haltung kein statisches Produkt, das man zum Beispiel am Ende eines Studiums erworben hat, sondern ein Prozess, in dem die Fachkräfte selbst und ihre Erfahrungen mit Kolleg:innen, Adressat:innen und den jeweiligen organisatorischen Gegebenheiten eine Rolle spielen. Daraus wiederum ergibt sich, dass Praxis in der Sozialen Arbeit unter anderem als stetige Entwicklung einer professionellen Haltung verstanden werden kann.

Wie aber findet diese kontinuierliche Haltungsentwicklung statt?

Wenn die Entwicklung einer professionellen Haltung beschrieben wird, so scheinen die meisten Autor:innen sich darin einig zu sein, dass Haltung sich nicht aus sich selbst heraus konstruieren lässt (Mühlrel 2019: 49) und es notwendig ist, diesen Prozess bewusst zu gestalten (Domes/Wagner 2020). Dar-

aus ergibt sich einerseits der Anspruch an Studierende und Fachkräfte, sich mit ihrer Haltungsentwicklung aktiv auseinanderzusetzen (Hekele 2011: 96). Andererseits liegt die Verantwortung für die Entwicklung einer professionellen Haltung nicht nur bei den einzelnen Individuen – auch Institutionen, Organisationen und der Berufsverband sind verantwortliche Akteur:innen in diesem Prozess (Domes/Wagner 2020).

Die Entwicklung einer professionellen Haltung kann also bis hierhin als ein interdependenter Prozess zwischen Fachkräften und Institutionen sowie Fachkräften untereinander verstanden werden. Mührel identifiziert zwei wichtige Säulen einer professionellen Haltung, nämlich Übung/Routine und Klugheit, deren Inhalte er im Aufbau des Studiums der Sozialen Arbeit gespiegelt sieht, wenngleich er durchaus auf Unterschiede in Inhalten und Schwerpunktsetzungen verweist (Mührel 2019: 48). Dennoch gibt es auch Stimmen, die fordern, im Studium Sozialer Arbeit die Identitätsbildung zukünftiger Fachkräfte mehr in den Fokus zu rücken: Diesem Verständnis nach sollen Lehrende im Studium Sozialer Arbeit verstärkt Lehrformate anbieten, in denen bestehende Haltungen kritisch reflektiert werden können (Becker-Lenz 2018: 29).

Neben der Relevanz des Studiums als eines wichtigen Bausteins der Haltungsentwicklung folgt aus einem Verständnis von Haltung als interdependentem, niemals abgeschlossenem Prozess aber auch, dass im Studium lediglich erste Schritte im Sinne einer Haltungsentwicklung gemacht werden können. Insbesondere die Auseinandersetzung mit Kolleg:innen, Adressat:innen und der sozialarbeiterischen Tätigkeit im Kontext der jeweiligen Rahmenbedingungen, die laut Domes und Wagner (2020) ein wichtiges Element der Haltungsentwicklung sind, findet innerhalb des Studiums vornehmlich in zeitlich begrenzten Praxisphasen statt. Daraus ist zu schließen, dass wichtige Erfahrungen zur Haltungsentwicklung zu großen Teilen erst nach dem Studium erfolgen. Im Sinne eines fortlaufenden Prozesses der Haltungsentwicklung spielt die gesamte berufliche Tätigkeit als Sozialarbeiter:in eine wichtige Rolle; es ist hier also nicht nur der Berufseinstieg gemeint. Dementsprechend sind, wie oben bereits genannt, der Berufsverband und die Institutionen, die Sozialarbeitende beschäftigen, gefragt, diesen Prozess mitzugestalten. Im Sinne der Interdependenz werden dadurch auch die Institutionen selbst beeinflusst. Fachkräfte benötigen also nicht nur im Studium, sondern auch in der Praxis Räume zur Haltungsentwicklung und -reflexion, und es sollte die Möglichkeit geben, die erworbenen Haltungen wiederum in die Organisationen hineinzutragen. Insbesondere Reflexionsangebote, Fortbildungen (beispielsweise zur Berufsethik) und partizipative Konzeptentwicklungsprozesse können Räume eröffnen, in denen eine aktive Haltungsentwicklung stattfinden kann. Letztlich kann durch einen bewussten Umgang mit Haltungsentwicklung diese möglicherweise sogar selbst zur Praxis werden.

Gerade in Zeiten, in denen Probleme wie Fachkräftemangel und finanzielle Engpässe besonders im Fokus stehen, muss Soziale Arbeit sich im Sinne der Berufsethik dafür einsetzen, dass solche Angebote erhalten bzw. geschaffen wer-

den. Denn sonst besteht die Gefahr, dass nach dem Studium Praxis als Haltungsentwicklung vor allem im Unbewussten stattfindet – und somit die Professionalität des beruflichen Handelns gefährdet wird. Stattdessen ist es wichtig, immer wieder in die Auseinandersetzung zu gehen, denn: „Professionelle Haltung basiert auf einer personenbezogenen Bildung, die auf dem Dialog von Personen basiert“ (Mührel 2019: 49). Um diesen Dialog zu ermöglichen, braucht es in Studium und Beruf eine strukturelle Verankerung von Angeboten, die Räume zur Haltungsentwicklung eröffnen.

Literatur

- Becker-Lenz, Roland (2018): Professionalisierung und Studium. Ansprüche, Realität und Desiderate. In: Sozialmagazin, 4, S. 26–32.
- Degener, Lea/Kunstreich, Timm/Lutz, Tilman/Mielich, Sinah/Muhl, Florian/Rosenkötter, Wolfgang/Schwagereck, Jorrit (Hrsg.) (2020): Dressur zur Mündigkeit? Über die Verletzung von Kinderrechten in der Heimerziehung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Domes, Michael/Wagner, Leonie (2020): Haltung (Gesinnung). Bonn: socialnet. <https://www.socialnet.de/lexikon/14924> [Zugriff: 08.07.2024].
- Greune, Thomas/Maus, Friedrich/Schumacher, Thomas/Lohwasser, Christian/Gosejacob-Rolf, Hille/Krämer, Ingrid/Leinenbach, Michael/Stark-Angermeier, Gabriele (2014): Berufsethik des DBSH. Ethik und Werte. FORUM Sozial.
- Hekele, Kurt (2011): Das Konzept „sich am Jugendlichen orientieren“ – revisited. In: Düring, Diana/Krause, Hans-Ullrich (Hrsg.): Pädagogische Kunst und professionelle Haltungen. Grundsatzfragen, Band 48. Frankfurt am Main: Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen-Eigenverlag, S. 90–108.
- Mührel, Eric (2019): Verstehen und Achten. Professionelle Haltung als Grundlage Sozialer Arbeit. Weinheim: Beltz Juventa. 4. Auflage.
- Müllender, Moritz (2024): Zur Aussage verpflichtet. Prozess um Pyrotechnik mit Verletzten. <https://taz.de/Prozess-um-Pyrotechnik-mit-Verletzten/!5935381/> [Zugriff: 08.07.2024].
- Schruth, Peter/Redmann, Björn (2022): Von der Empörung zum Widerspruch und weiter zum Korporatismus? Ombudschaft als zivilgesellschaftlicher Impuls in der Sozialen Arbeit. In: Len, Andrea/Manzel, Melissa/Tomaschowski, Lydia/Redmann, Björn/Schruth, Peter (Hrsg.): Ombudschaft in der Kinder- und Jugendhilfe. Grundlagen – Praxis – Recht. Weinheim: Beltz Juventa, S. 86–102.
- Spiegel, Hiltrud von (2018): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis. UTB Soziale Arbeit, Band 8277. München: Ernst Reinhardt Verlag. 6., durchgesehene Auflage.

Praxis als kulturelle Übersetzung

Philipp Seitz

Im Kontakt mit anderen begegnen wir stets unserer eigenen wie der kulturellen Wahrnehmung des Gegenübers. In der Sozialen Arbeit ist dies zentral, da professionelles Handeln durch Differenzen in Deutungsmustern, symbolischen Ordnungen und sozialen Positionierungen geprägt ist. Soziale Arbeit ist damit nicht bloß Methodenanwendung, sondern ein Aushandlungsraum, in dem auch kulturelle Bedeutungen übersetzt, verschoben und neu zusammengesetzt werden. Praxis als kulturelle Übersetzung meint keine bloße Verständigung, sondern die reflexive Gestaltung von Bedeutungsprozessen im Spannungsfeld von Differenz und Macht. Das verlangt von Professionellen die Bereitschaft, eigene Wahrnehmungsmuster infrage zu stellen und gemeinsam mit Adressat:innen neue Verständigungsformen zu entwickeln.

Ernst Cassirer beschreibt den Menschen als *animal symbolicum* (Cassirer 2006: 31). Wahrnehmung erfolgt ihm zufolge nie unmittelbar, sondern stets vermittelt durch symbolische Formen wie Sprache, Mythos, Religion oder Wissenschaft. Sie ermöglichen dem Menschen, seine Umwelt zu deuten und Sinn zu stiften. Wahrnehmung ist somit immer kulturell geprägt. Ob ich die Morgensonne als elektromagnetische Strahlen oder göttliche Fürsorge deute – diese Entscheidung erfolgt nicht intuitiv, sondern ist Ergebnis der kulturellen Vermitteltheit jedweder Wahrnehmung in symbolischen Formen (Cassirer 2006). Begegnen sich ein Physiker und eine Pfarrerin und tauschen sich über den Sonnenaufgang aus, übersetzen sie wechselseitig, wie sie ein- und derselben Wahrnehmung Bedeutung verliehen haben.

Auch in der Sozialen Arbeit finden solche Übersetzungsprozesse zwischen Professionellen und Adressat:innen statt. Ähnlich wie der Physiker und die Pfarrerin ein und dieselbe Wahrnehmung durch unterschiedliche symbolische Ordnungen deuten, interpretieren auch Sozialarbeitende und Adressat:innen Wahrnehmungen häufig unterschiedlich: Was für die eine Seite etwa als Ausdruck von Selbstverantwortung gilt, kann auf der anderen als Zeichen von sozialem Rückzug oder Misstrauen verstanden werden. Erst durch gegenseitige Übersetzung dieser kulturell geprägten Bedeutungszuschreibungen kann professionelle Verständigung entstehen. Cassirers Kulturbegriff kann insofern als Reflexionsfolie dienen, muss jedoch postkolonial hinterfragt werden (Bachmann-Medick 1997). Während Cassirer Wahrnehmung als universell

fasst, betonen postkoloniale Theorien Kontextgebundenheit und Machtasymmetrie. Homi K. Bhabha zeigt etwa mit dem Konzept des *third space*, dass kulturelle Muster keine festen Einheiten sind, sondern von Geschichte und Machtverhältnissen geformt werden (Bhabha 2012). Édouard Glissant ergänzt diese Perspektive mit seinem Begriff der Kreolisierung: Kulturelle Wahrnehmungen entstehen durch Hybridisierung vieler Einflüsse (Glissant 2005). Gayatri Chakravorty Spivak verweist darauf, dass auch konkurrierende Bedeutungen hegemonial geprägt sind und nicht neutral im Diskurs zirkulieren (Spivak 2010).

Für die Soziale Arbeit folgt daraus die Notwendigkeit einer kritischen Reflexion kultureller Übersetzungsprozesse in der Praxis. Weil Bedeutungen von Macht und Kontexten geprägt sind, müssen sie professionsethisch reflektiert werden. Kulturelles Übersetzen als Praxis beschreibt vor diesem Hintergrund den Prozess, in dem kulturelle Bedeutungen zwischen unterschiedlichen Akteur:innen vermittelt und verhandelt werden. Es geht nicht nur um sprachliches Übersetzen, sondern um die Übersetzung von Weltansichten. In einem dynamischen Austausch werden im *third space* kulturelle Grenzen fortwährend überschritten, was zu neuen Deutungen führen kann. Die Rede vom kulturellen Übersetzen ermöglicht eine Fokussierung auf die schöpferische Tätigkeit des Menschen in der Auseinandersetzung mit kulturellen Wahrnehmungsmustern. Drei Entwicklungen sind dabei möglich:

- 1) Tradiertes bleibt bestehen, weil die ursprüngliche kulturelle Bedeutung als stabile Orientierungsinstanz bewahrt werden soll.
- 2) Wahrnehmungsmuster werden im Austausch modifiziert, was zu einer Modifikation der ursprünglichen Deutungen führt.
- 3) Durch kreative Montage entsteht eine neue innere Qualität: eine Synthese, die über die bloßen Ausgangsformen hinausweist.

Ein Beispiel: Eine Sozialarbeiterin arbeitet in einer Beratungsstelle für Geflüchtete mit einer alleinerziehenden Mutter, die aus einem von Krieg betroffenen Land stammt. Die Klientin lehnt ein Angebot zur Teilnahme an einer Selbsthilfegruppe für Mütter ab, obwohl sie sich überlastet und isoliert fühlt. In der Gruppe würde über persönliche Belastungen gesprochen – etwas, das für sie mit Scham und potenziellem Gesichtsverlust verbunden ist, da Probleme traditionell im familiären Kontext gelöst werden. Die Sozialarbeiterin erkennt, dass ihr eigenes Verständnis von Unterstützung – geprägt durch Offenheit und Austausch in Gruppen – kulturell vermittelt ist. Statt auf das Gruppenangebot zu bestehen, entwickelt sie gemeinsam mit der Klientin eine alternative Unterstützungsform: regelmäßige Einzelgespräche mit einer Dolmetscherin, kombiniert mit einem anonymisierten digitalen Format, in dem Mütter Erfahrungen teilen können, ohne sich persönlich exponieren zu müssen. Diese Form der Unterstützung stellt eine kreative Montage im Sinne kulturellen Übersetzens dar. Sie vereint unterschiedliche kulturelle Werte – den Schutz der Privat-

sphäre und die Idee kollektiver Unterstützung – und schafft eine neue machtkritische wie kultursensible Praxisform, die weder der einen noch der anderen Perspektive vollständig entspricht, sondern etwas Drittes hervorbringt.

Damit eine gelingende Zusammenarbeit zwischen Adressat:innen und Sozialarbeitenden möglich wird, ist eine solche schöpferische Montage in der Praxis unerlässlich. Die Soziale Arbeit bewegt sich stets im third space, in dem alle Beteiligten bereit sein sollten, ihre tradierten Wahrnehmungsmuster zu hinterfragen und in einen schöpferischen Prozess der Montage einzutreten, um gemeinsam neue Formen der Interaktion zu entwickeln (Seitz 2019: 533–542).

Montage bedeutet dabei keine bloße Addition, sondern eine „Integration des Fremden durch dessen Umwandlung zu einem Impuls im Eigenen“ (Schwemmer 2002: 90). Sozialarbeitende und Adressat:innen gehen aufeinander zu, ohne ihre eigenen kulturellen Wahrnehmungsmuster vollständig aufzugeben oder die des Gegenübers vollständig zu übernehmen. Es entsteht etwas Drittes – jenseits von vollständiger Übernahme oder Abwehr. Dies erfordert eine professionelle Haltung, die nicht nur kultursensibel, sondern reflexiv und machtkritisch ist. Soziale Arbeit muss in diesem Sinne eine neue „Grammatik kultureller und epistemologischer Verhandlungen“ (Koschorke 2010: 13) entwickeln, die hegemoniale Bedeutungen hinterfragt und kreative Umdeutungen ermöglicht. Dabei gilt es, Machtverhältnisse nicht nur zu erkennen, sondern sie aktiv wie partizipativ neu auszuhandeln. Praxisentwicklung bedeutet, auch die schöpferische Dimension kulturellen Übersetzens stärker in den Blick zu nehmen und zu reflektieren, wie das Wechselspiel zwischen Bewahrung, Umdeutung und kreativer Montage zur Entwicklung neuer professioneller Haltungen und Methoden beitragen kann.

Literatur

- Bachmann-Medick, Doris (Hrsg.) (1997): Übersetzung als Repräsentation fremder Kulturen. Berlin: de Gruyter.
- Bhabha, Homi K. (2012): The Location of Culture. Hoboken: Taylor and Francis.
- Cassirer, Ernst (2006): An Essay on Man [1944]. An Introduction to Human Culture. ECW, Bd. 23. Hamburg: Meiner.
- Glissant, Édouard (2005): Kultur und Identität. Ansätze zu einer Poetik der Vielheit. Heidelberg: Wunderhorn.
- Koschorke, Albrecht (2010): Ein neues Paradigma der Kulturwissenschaften. In: Eßlinger, Eva/Schlechtriemen, Tobias et al. (Hrsg.): Die Figur des Dritten. Ein kulturwissenschaftliches Paradigma. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 9–34.
- Schwemmer, Oswald (2002): Mischkultur und kulturelle Identität. Einige Thesen zur Dialektik des Fremden und Eigenen in der Einheit einer Kultur. In: Iablis. 2002/1, S. 81–93.

- Seitz, Philipp (2019): Logik der Transkulturationsforschung. Eine kulturphilosophische Grundlegung im Anschluss an Ernst Cassirer und am Beispiel der christlichen Missionierung in Afrika. Freiburg: Alber.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2010): Can the Subaltern Speak? In: Nelson, Cary/Grossberg, Lawrence (Hrsg.): Marxism and the Interpretation of Culture. Chicago: University of Illinois Press, S. 267–310.

Praxis als reflektierter Forschungsprozess

Stephanie Haug und Hannah Jesgarz

Hilfe zur Selbsthilfe durch forschende Neugier

Das Credo der Sozialen Arbeit ist Hilfe zur Selbsthilfe. Verschiedene Theorien der Praxis Sozialer Arbeit entfalten dieses Credo auf unterschiedliche Weise. Sie gehen jedoch alle von forschender Neugier als Basis professionellen Handelns aus, mit der die Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten der Adressat:innen in den Mittelpunkt gestellt werden (Galuske/Müller 2012: 590). Besonders offensichtlich wird das bei der Lebensweltorientierung nach Thiersch (Grunwald/Thiersch 2018: 906), die das Fundament des sozialpädagogischen Selbstverständnisses bildet. Demnach erforschen Fachkräfte gemeinsam mit den Adressat:innen ihre Perspektiven auf die eigene Lebenswelt und gewinnen daraus Erkenntnisse für mehr Handlungsfähigkeit. Wir zeigen in diesem Artikel die Parallelen der Praxis Sozialer Arbeit und qualitativer Forschungsprozesse am Beispiel der lebensweltlichen Ethnografie auf und verstehen damit die Praxis Sozialer Arbeit als methodisch geleitete Annäherungen an die Perspektiven von Adressat:innen.

Reflexion von Vorannahmen

Der Zugang zum Feld geht in Forschung und Praxis in der Regel mit persönlichen Bezügen, bereits bestehenden Kenntnissen und gewissen Vorannahmen einher. Die Reflexion eigener Vorannahmen gilt in der qualitativen Forschung als erster Schritt und wesentlicher Bestandteil des Forschungsprozesses. Um offen und vorbehaltlos ins Feld gehen zu können, muss eine Distanzierung von biografisch bedingten und fachlichen Vorannahmen erfolgen. Fachkräfte reflektieren in Teambesprechungen und Supervision diesen persönlichen Bezug, um sich von der eigenen „Brille“ zu distanzieren. Damit wird ein offener Zugang zu den Sichtweisen der Adressat:innen ermöglicht. Dies folgt der Logik der Hilfe zur Selbsthilfe, da in den Sichtweisen der Adressat:innen die eigentliche Handlungsmotivation und damit der Ansatzpunkt für Veränderung liegt. Da die Problemlagen der Adressat:innen in der Regel drängend sind und Fachkräfte in Verantwortung stehen, ist es herausfordernd, bei dieser forschenden Neugier zu bleiben. Es ist zeitgleich unabdingbar, um wirksame Veränderungen erarbeiten zu können.

Ethisch reflektierter Einsatz von Methoden zur Datenerhebung

Der Zugang zum Feld erfolgt in ethnografischer Forschung und Praxis anlassbezogen. Fragestellung bzw. Problemlage müssen aufgeschrieben, transparent kommuniziert und zunächst beiseitegelegt werden. Diese bewusste Distanzierung ist ein Merkmal fachlichen, ethisch-reflektierten und professionellen Handelns. In einem Bottom-up-Prozess erfolgt die Erhebung von Daten dann durch das „persönliche Aufsuchen von Lebensräumen“ (Breidenstein et al. 2015: 37) in der Lebenswelt der Adressat:innen.

Die Ethnografie integriert wie die Praxis der Sozialen Arbeit verschiedene Methoden: teilnehmende Beobachtung, Interviews, die Analyse von Dokumenten und weitere. Auswahlkriterium ist die Perspektive der Adressat:innen (Galuske/Müller 2012: 592). Gesammelte Daten und Informationen werden in Form von Feldprotokollen festgehalten.

Auch Fachkräfte Sozialer Arbeit dokumentieren ihre Beobachtungen, erhaltene Informationen und erste Erkenntnisse. Erfolgt die Dokumentation beschreibend und nicht festschreibend, kann aus Adressat:innenperspektive reflektiert, hinterfragt und weitergedacht werden. Die Betrachtung des Alltagshandelns der Adressat:innen macht auf Konstruktionen, Erwartungen und Wirklichkeiten aufmerksam sowie auf implizites Wissen. Auch gesellschaftliche Bedingtheiten werden deutlich (Honer 2000: 201). Für Adressat:innen und Fachkräfte sind diese Prozesse zunächst unsichtbar, da sie selbstverständlich wirken (Breidenstein et al. 2015: 36). Durch eine Analyse des Alltagshandelns können sie aufgedeckt werden. Irritationen sind dabei als Differenzen zwischen der Lebenswelt der Fachkräfte Sozialer Arbeit und der Forschenden im Vergleich zu den Adressat:innen wertvolle Informationsquellen. Sie werden sichtbar durch die Frage: „Könnte es auch anders sein, als mein erster Impuls mir sagen möchte?“ In der Ethnografie sprechen Forschende an dieser Stelle von einer „Doppelbewegung von Annäherung und Distanzierung“ (Breidenstein et al. 2015: 80).

Erhebungs- und Auswertungsprozesse zirkulär gestalten

Um Daten und Theorien in einen sinnvollen Zusammenhang zu bringen, wechseln sich in ethnografischer Forschung und Praxis Sozialer Arbeit Phasen der Feldforschung (going native/Adressat:innenkontakte) und der Reflexion gewonnener Daten in Form einer bewussten Distanzierung (coming home/Dokumentation) ab (Breidenstein et al. 2015: 42). Erhebung und Auswertung in einem zirkulären Prozess zu begreifen, ermöglicht Erkenntnisgewinne.

Diese werden mit Kolleg:innen oder in Forschungskolloquien reflektierend besprochen. So können von Vorannahmen geleitete Interpretationen aufgedeckt und neue Lesarten entwickelt werden. Es gilt nun, theoretisches Wissen und eige-

nes Erfahrungswissen reflektiert in den weiteren Prozess einzubeziehen. Dabei ist es notwendig, der Versuchung von Vereinfachungen und dem Überstülpen bekannter Theorien und eigener Normen und Werte zu widerstehen. Ziel ist es, bezogen auf die Forschungsfrage bzw. die Problemstellung, aus der Perspektive der Adressat:innen neue (Handlungs-) Perspektiven zu entwickeln. Ergebnisse werden im Forschungsbericht bzw. durch das Berichtswesen Sozialer Arbeit aufgeschrieben und anderen Personen zugänglich gemacht.

Fazit

Praxis Sozialer Arbeit stellt sich somit als ein Prozess heraus, dessen fachliches Vorgehen dem der lebensweltlich orientierten Ethnografie entspricht: Begonnen bei der Reflexion von Vorannahmen und persönlichen Bezügen über den gezielten und fachlich-ethisch reflektierten Einsatz qualitativer Erhebungsmethoden und den zirkulären Prozess zwischen Erhebung und Auswertung bis zum distanziert-beschreibenden Dokumentations- und interpretierenden Berichtswesen gibt es viele Parallelen. Die forschungsethische Haltung respektvoller Neugier zeigt sich dabei als Qualitätsmerkmal für eine Soziale Arbeit, die Hilfe zur Selbsthilfe als Bottom-up-Perspektive realisiert. In ihr wird die Handlungsfähigkeit der Adressat:innen vorausgesetzt und eine echte Subjektorientierung gelebt. Sie ist im besten Sinne widerständig gegenüber dem Druck der gesellschaftlichen Öffentlichkeit, unter dem Entscheidungsträger:innen insbesondere in der Kinder- und Jugendhilfe stehen.

Die Frage „Bin ich noch bei forschender Neugier?“ eröffnet ein hilfreiches und praktikables Reflexionsschema zur Überprüfung von verschiedenen sozialpädagogischen Theorien und Methoden für unterschiedliche Situationen. Mit dieser Perspektive auf die Praxis Sozialer Arbeit wird eine originär sozialpädagogische professionelle Haltung der Hilfe zur Selbsthilfe durch forschende Neugier beschrieben.

Literatur

- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2015): Ethnografie: Die Praxis der Feldforschung. Konstanz/München: UVK Verlagsgesellschaft, 2. überarbeitete Auflage. <https://doi.org/10.36198/9783838539799>
- Galuske, Michael/Müller, C. Wolfgang (2012): Handlungsformen in der Sozialen Arbeit – Geschichte und Entwicklung. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 587–610. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94311-4_37

- Grunwald, Klaus/Thiersch, Hans (2018): Lebensweltorientierung. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans/Treptow, Rainer/Ziegler, Holger. München: Ernst Reinhardt Verlag. 6. überarbeitete Auflage, S. 906–915. <https://doi.org/10.2378/ot6a.art087>
- Honer, Anne (2000): Lebensweltanalyse in der Ethnographie. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 194–204.

Praxis als überformende Kolonialisierung

Stefan Godehardt-Bestmann

Handlungsvollzüge der Praxis als Blackbox

Nach Sachße bleibt durch einen historischen Blick auf die Entwicklung der Profession Sozialer Arbeit in Deutschland festzuhalten, dass „der normative Überhang, den die deutsche Sozialarbeit ihren Wurzeln in der bürgerlichen Frauenbewegung und der bürgerlichen Sozialreform des späten Kaiserreichs verdankt, bis heute wirksam ist“ (Sachße 1993: 40). Habermas nennt diese Prozesse eine „Kolonialisierung der Lebenswelt“ (Habermas 1995: 522). Böhnisch et al. reflektieren diese überformenden Risiken der Praxis, da „sozialpädagogisches Denken und Handeln immer dem Spannungsverhältnis zwischen systemisch agierender Sozialpolitik und lebensweltlich eigensinnigen Beziehungswelten ausgesetzt“ (Böhnisch u. a. 2005: 19) ist.

Beziehungsarbeit hat in den Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit einen hohen Stellenwert. Doch was geschieht, wenn die Bürgerin dabei als handelndes Subjekt schwindet, da ihre Selbstinterpretation durch professionelle Zuschreibungen überformt wird (Langhanky 2004: 41)? Sie wird zu einer „Klientin“ degradiert, deren Selbstbestimmung geschwächt wird. Provokant formuliert besteht folglich die Notwendigkeit zur Kontrolle über die in der Praxis zwischen Fachkraft und Adressat:in bestehende „Interaktionsmacht“ (Sofsky/Paris 1998). Die in der Sozialen Arbeit tätige Fachkraft versteht sich selbst zwar zumeist als jemand Helfendes, die mit ihrem eigenen Einsatz andere Menschen aus einer Problemlage herausführt. Es geht um Beziehungsaufbau, Verstehen und konkrete Unterstützungsberatung hin zu erweiterten Handlungsoptionen. All das und noch vielmehr sind gleichsam Einfallstore für machtvolleres Handeln der professionellen Praktiker:innen. Von daher besteht vollkommen berechtigt eine deutliche „Kritik an einer unzureichenden Reflexion von Aspekten der Macht in der Sozialen Arbeit“ (Kraus/Sagebiel 2021: o. S.).

Gerade die sozialarbeiterische Interaktion im sogenannten dialogischen Handeln erscheint als eine nicht-öffentliche „Black Box“. Um in diese „Bisubjektivität“ (Müller 1993: 58) eine prozesssteuernde und kontrollierende Instanz transparent wirken zu lassen, formulierte Olk bereits vor vier Jahrzehnten, dass „das professionelle Handlungssystem unter Reflexionsdruck“ (Olk 1986: 252) gesetzt werden muss, wobei „die Kontrolle von Professionellen und Laien erbracht werden“ (Olk 1986: 253 [Hervorhebung im Original]) sollte. Die Adressat:innen müssen

folglich als Bürger:innen in der Asymmetrie des Erbringungskontextes einer sozialen Dienstleistung ermächtigt werden. „Das Dilemma kann nur dadurch gelöst werden, dass Soziale Arbeit à la longue ihre Klientel an den Herrschaftsstrukturen beteiligt, über welche sie verfügt, und auch an jener Macht teilhaben lässt, die ihr zuvor von jener zugeschrieben worden ist“ (Krieger 2007: 70).

Praxis als Ort der Demokratisierung?

Hinte kritisiert in seinem Buch „Non-direktive Pädagogik“ (Hinte 1980) das damals (und durchaus heutzutage noch) vorherrschende Erziehungsverständnis, nach dem die zu erziehende Person an bestehende gesellschaftliche Zustände und durchaus auch Macht und Herrschaftsverhältnisse angepasst werden muss.

Der Kristallisationskern der Handlungstheorie Sozialraumorientierter Sozialer Arbeit (Hinte/Godehardt-Bestmann 2024) liegt darin, dass „der Wille / die Interessen der leistungsberechtigten Menschen (in Abgrenzung zu Wünschen oder naiv definierten Bedarfen)“ (Hinte 2006: 9) zur Ausgangslage jedes sozialarbeiterischen Handelns wird. Um an den Eigeninteressen der Menschen anschlussfähig zu sein, bedarf es adäquater und legitimer Zugänge der professionell Tätigen. Es geht dabei nicht um eine Aktivierung der Menschen, womöglich noch für Zielstellungen aus Sicht (sozial-)pädagogischer Expertisen. Erst durch eine dialogische Interaktion im Alltagsbezug wird erfahbar, was die Menschen wollen. Der entscheidende Schlüssel liegt darin, die Menschen ernst zu nehmen und das manchmal chaotische Durcheinander ihres Alltags auszuhalten. Es erfordert Mut und eine Art von Solidarität, sich auf ihre individuelle Lebensrealität einzulassen – nicht, um die Menschen zu analysieren oder zu diagnostizieren, sondern um gemeinsam die Herausforderungen anzugehen. Ziel ist es, die Menschen so zu stärken, dass sie überhaupt über ein „Stattdessen“ zum Status quo nachdenken können. Selbsthilfe stärken, ganz im Sinne der Tradition von Alice Salomon (1928), also die Unterstützung von Eigenkräften, oder noch besser: Das Zulassen von Eigeninitiative und Selbstorganisation statt professioneller Entmündigung ist der eigentlich stärkende Ansatzpunkt, bedeutet auch, die Menschen in ihren Alltagsthemen und Interessen zu sehen, statt sie in Zielgruppenkategorien zu sortieren. Auf Grund der Wechselwirkung zwischen Verhalten und Verhältnissen wird eine sozial- und gesellschaftspolitische Einmischung bezüglich mehrdimensionaler Ungerechtigkeiten notwendig, um den kapitalistisch-individualisierenden Entfremdungstendenzen entgegenzuwirken. Die traditionell problemindividualisierende Ausrichtung der reinen Einzelfallarbeit koppelt diese Wechselwirkung in und mit dem Sozialraum, also den lebensbedingenden Verhältnissen, von einer subjektiven Personenzentrierung ab.

Eine stärkere Demokratisierung durch Transparenz, verbindliche Partizipation und Kontrolle der Profisysteme ist vermutlich die Voraussetzung, damit Praxis ein Ort der Begegnung wird und nicht der expertokratischen Kolonialisierung bleibt.

Literatur

- Böhnisch, Lothar/Schröer, Wolfgang/Thiersch, Hans (2005): Sozialpädagogisches Denken. Wege zu einer Neubestimmung. Weinheim: Juventa.
- Habermas, Jürgen (1995): Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hinte, Wolfgang (2006): Geschichte, Quellen und Prinzipien des Fachkonzepts „Sozialraumorientierung“. Ein Überblick. In: Budde, Wolfgang/Früchtel, Frank/Hinte, Wolfgang (Hrsg.): Sozialraumorientierung. Wege zu einer veränderten Praxis. Wiesbaden: Springer VS, S. 7–27.
- Hinte, Wolfgang (1980): Non-direktive Pädagogik. Eine Einführung in Grundlagen und Praxis des selbstbestimmten Lernens. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hinte, Wolfgang/Godehardt-Bestmann, Stefan (2024): Vom Fachkonzept Sozialraumorientierung zu einer Handlungstheorie Sozialer Arbeit? In: Hinte, Wolfgang/Godehardt-Bestmann, Stefan (Hrsg.): Sozialraumorientierung – vom Fachkonzept zur Handlungstheorie. Transdisziplinäre Grundlagen einer Theorie Sozialer Arbeit. Freiburg: Lambertus Verlag, S. 13–65.
- Kraus, Björn/Sagebiel, Juliane (2021): Macht in der Sozialen Arbeit. In: socialnet Lexikon. Bonn: socialnet, 15.12.2021. <https://www.socialnet.de/lexikon/4143> [Zugriff: 21.02.2025].
- Krieger, Wolfgang (2007): „Macht jenseits der konstruierten Selbstunterwerfung?“ Begriffe, Formen, Quellen der Interaktionsmacht. Konstruktivistische Ansätze einer Mikrophysiologie der Macht in der Sozialen Arbeit. In: Kraus, Björn/Krieger, Wolfgang (Hrsg.): Macht in der Sozialen Arbeit – Interaktionsverhältnisse zwischen Kontrolle, Partizipation und Freisetzung. Lage: Jacobs Verlag, S. 29–77.
- Langhanky, Michael (2004): Handeln ohne Diagnostik. In: Schrapper, Christian (Hrsg.): Sozialpädagogische Diagnostik und Fallverstehen in der Jugendhilfe – Anforderungen, Konzepte, Perspektiven. Weinheim: Juventa, S. 39–46.
- Müller, Burkhard (1993): Wissenschaftlich denken – laienhaft handeln? In: Rauschenbach, Thomas/Ortmann, Friedrich/Karsten, Maria-E. (Hrsg.): Der sozialpädagogische Blick. Weinheim: Juventa, 45–66.
- Olk, Thomas (1986): Abschied vom Experten. Sozialarbeit auf dem Weg zu einer alternativen Professionalität. Weinheim: Beltz.
- Sachße, Christoph (1993): Berufsgeschichte und Berufsidentität. In: Rauschenbach, Thomas/Ortmann, Friedrich/Karsten, Maria-E. (Hrsg.): Der sozialpädagogische Blick. Weinheim: Juventa, S. 29–44.
- Salomon, Alice (1928): Leitfaden der Wohlfahrtspflege. Wiesbaden: Springer.
- Sofsky, Wolfgang/Paris, Rainer (1998): Drohungen. Über eine Methode der Interaktionsmacht. In: Paris, Rainer (Hrsg.): Stachel und Speer: Machtstudien. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 13–56.

Praxis als Verstehen

Tim Wersig

Ein verstehensorientiertes Praxisverständnis Sozialer Arbeit fokussiert das Verstehen als eine zentrale methodische Grundlage und Haltung sozialprofessionellen Denkens und Handelns. Dabei geht es darum, subjektive Sichtweisen, Interessen, Erfahrungen und Kontexte von Adressat:innen zu ergründen und zugleich einen Zugang zu sich selbst als Fachkraft herstellen zu können. Verstehen stellt somit einen aktiven, sinnstiftenden, dialogischen und kontextbezogenen Prozess dar, welcher sich durch individuelle und kollaborative Aushandlungen und Reflexionen auszeichnet. Der dem Verstehen inhärente dialogische Kern bedeutet, sich auf die Andersartigkeit des Gegenübers einzulassen, diese auszuhalten und in die gemeinsame Verständigung einzubringen. Dazu bedarf es einer personenbezogenen Offenheit, Empathie und kritischer Selbstreflexion. Eine verstehensorientierte Soziale Arbeit bettet strukturelle, sozialräumliche, lebensweltliche und lebenslagenbezogene Rahmenbedingungen sowie gesellschaftliche Zusammenhänge ein. Verstehen, welches auch scheitern kann, stellt damit einen Schlüssel und ein unbedingtes Kriterium für eine partizipative, multiperspektivische und professionelle Praxis Sozialer Arbeit dar.

Die Praxis Sozialer Arbeit ist geprägt von unterschiedlichen Herausforderungen und damit verbundenen Gestaltungs- und Bewältigungspraktiken von Adressat:innen und sozialprofessionellen Fachkräften. Der Verstehensbegriff wurde bereits um 1900 bei Dilthey aufgegriffen, wobei „[u]nser Handeln [...] das Verstehen anderer Personen überall voraus[setzt]“ (Dilthey 1900: 55). Es gehe um das „Nachfühlen fremder Seelenzustände“ (ebd.), sodass dadurch bereits exemplarische Dimensionen des Verstehens deutlich werden, welche auch auf die Disziplin und Profession der Sozialen Arbeit zutreffen. Bevor z. B. in der Zusammenarbeit mit Adressat:innen Interventionsschritte geplant oder vollzogen werden, sollte zuerst das Verstehen im Vordergrund stehen. Mit „Verstehen“ wird der Vorgang konkretisiert, „in welchem wir [Menschen] aus Zeichen, die von außen sinnlich gegeben sind, ein Inneres erkennen [machen]“ (Dilthey 1900: 56). Dieses „Innere“ geht über sprachliche Kommunikation hinaus und zeigt die Herausforderung des persönlichen Nachvollziehens (z. B. Wie kam es zu einer bestimmten Denkweise oder Handlung?). Verstehen sollte hierbei von Verständnis unterschieden werden, sodass Verstehen nicht unbedingt ein Verständnis nach sich ziehen muss und andersherum. Es erscheint also möglich, eine Person zu verstehen, ohne

jedoch ein weitergehendes Verständnis (z. B. für Handlungen, Entscheidungen, Einschätzungen) zu entwickeln. Bertram (2024) beschreibt, dass Verstehen keine Selbstverständlichkeit darstellt, sondern aktiv initiiert und hergestellt werden muss. Verstehen steht in einem engen Zusammenhang mit Prozessen der Kritik und Selbstkritik. Damit wird auch das alltägliche Vorhandensein von Konflikten als „Grundlage des Verstehens“ (Bertram 2024: 136) gesehen und die Notwendigkeit, dass Verstehen auch bedeutet, andere(s) zu verstehen (z. B. Personen, Perspektiven, Einschätzungen, Positionen, Meinungen). Bertram (2024) attestiert dem Verstehen somit einen dialogischen Kern, da mit diesem auch die Wahrnehmung und das Aushalten von Verstehensarten anderer einhergehen. Das dem dialogischen Kern inhärente „Dialogische Prinzip“ (Buber 2021) impliziert die gemeinschaftliche Verständigung durch wechselseitiges Zuhören und Nachvollziehen. Es ist vorwiegend eine Haltung, um die Alterität des Gegenübers wahrnehmen, bestätigen und respektieren zu können, ohne das Gesagte gutheißen zu müssen.

Sozialpädagogisches bzw. sozialarbeiterisches Verstehen ist „stets zurückgekoppelt an gesellschaftlich-systematische Merkmale, aus denen sich erst der Sinn und die Bedeutung von sozialem Handeln letztlich erschließen [lässt]“ (Wesenberg et al. 2018: 13). Verstehen ist dabei vordergründig als Prozess zu verstehen und zugleich ein bedeutender Teil des sozialprofessionellen Handelns. Fokussiert werden sowohl die Individualität der Adressat:innen als auch deren gesellschaftliche, sozialräumliche, lebensweltliche und lebenslagenbezogene Eingebundenheit und deren prozesshaftes Gewordensein.

In der Praxis Sozialer Arbeit wird Verstehen zumeist mit Fallverstehen, auch mit hermeneutischen Denkweisen, verknüpft, sodass die Kompetenz des Verstehens vor allem innerhalb der Fallarbeit platziert wird und damit eine Verschränkung mit der Praxis erfolgt. Fallarbeits- und hilfeprozessbezogen wird beispielsweise danach gefragt, welche Funktion ein bestimmtes personenbezogenes Verhalten haben kann, um subjektlogische Verstehensprozesse zu initiieren, sodass das Fallverstehen ein Teil sozialpädagogischer bzw. sozialarbeiterischer Diagnostik darstellt. Der „Fall“ wird, analog zum Verstehensbegriff, „als ein sich prozesshaft entwickelndes und veränderndes soziales Konstrukt“ (Kötting 2020: 61) verstanden, welches multiperspektivisch betrachtet und zwischen Adressat:innen und Fachkräften interaktiv hergestellt wird. Als Standards eines diagnostischen Fallverstehens formuliert Heiner (2018) demnach beispielgebend (1) den dialogischen und aushandlungsorientierten Einbezug aller am Fallgeschehen Beteiligten; (2) die Betrachtung der Interaktionen, des Umfelds und der Infrastruktur; (3) eine konstruktivistische Herausarbeitung verschiedener Sichtweisen sowie (4) ein hypothesenüberprüfendes Vorgehen.

Eine verstehensorientierte Auseinandersetzung kann sowohl das Fremdverstehen als auch das Selbstverstehen fördern, da Adressat:innen z. B. erfahren, wie Fachkräfte über sie (nach)denken und zu welchen Verstehensweisen die damit einhergehenden Denkprozesse führen (diagnostisches Vorgehen). Zugleich erfahren Fachkräfte, wie Adressat:innen sie und die Hilfe sowie die Hilfeinstitu-

tion(en) verstehen. Selbstverstehen fördert zugleich das Fremdverstehen. Habe ich einen Zugang zu mir selbst, wird es mir eher gelingen, einen Zugang zu anderen herstellen zu können.

Versuche des Verstehens können auch scheitern, sodass es zu einem Nichtverstehen („Negative Hermeneutik“) kommen kann. Dabei kann das Nichtverstehen als alltägliche Erfahrung vor einer Idealisierung des Verstehens schützen. Jemanden, etwas oder sich nicht zu verstehen, kann vorhandene Widersprüche und Ambivalenzen erkennbar machen. Dabei erweitert das Nichtverstehen gedankliche Horizonte und identifiziert Aspekte, welche (noch) nicht passend verstanden wurden. So kann ein Nichtverstehen auch ein Ansporn zur Initiierung von Verstehensprozessen sein. Verstehen und Nichtverstehen sind miteinander verknüpft, da Verstehensgrenzen sowie die Notwendigkeit der Infragestellung eigener Gedanken und Schlussfolgerungen verdeutlicht werden. Zugleich werden vorhandene Vorurteile, Vorverständnisse und Machtverhältnisse erkennbar. Fricker (2023) spricht in diesem Zusammenhang von einer „Hermeneutischen Ungerechtigkeit“ (Fricker 2023). „Unsere Deutungsbemühungen sind naturgemäß interessegeleitet, da wir uns besonders stark bemühen, Dinge zu verstehen, die zu verstehen uns nützlich sind“ (Fricker 2023, S. 7f.). Zu einer „ungleiche[n] hermeneutische[n] Teilhabe“ (Fricker 2023, S. 8) kann es z. B. dann kommen, wenn kommunikative Mittel fehlen, eigene Erfahrungen zu versprachlichen, oder wenn Menschen oder Institutionen eine alleinige und allumfassende Deutungsmacht beanspruchen. Somit ist die Reflexion der eigenen und der Verstehensarten anderer essentiell für ein gemeinsames Verstehen.

Literatur

- Bertram, Georg W. (2024): Die Freiheit des Verstehens. Eine hermeneutisch-kritische Theorie. Berlin: Suhrkamp.
- Buber, Martin (2021): Das dialogische Prinzip. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Dilthey, Wilhelm (1900): Die Entstehung der Hermeneutik. In: Reiß, Gunther (Hrsg.): Materialien zur Ideologieggeschichte der deutschen Literaturwissenschaft, Band 1. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, S. 55–68.
- Fricker, Miranda (2023): Hermeneutische Ungerechtigkeit: Vorabdruck aus „Epistemische Ungerechtigkeit: Macht und die Ethik des Wissens“. In: Soziopolis: Gesellschaft beobachten. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-85914-4>
- Heiner, Maja (2018): Diagnostik in der Sozialen Arbeit. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans/ Treptow, Rainer/Ziegler, Holger (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 242–255.
- Köttig, Michaela (2020): Biografieorientierung und Fallverstehen im beruflichen Handeln. In Sozialmagazin, Ausgabe 10, Jahr 2020, S. 60–65.
- Wesenberg, Sandra/Bock, Karin/Schröer, Wolfgang (Hrsg.) (2018): Verstehen: eine sozialpädagogische Herausforderung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

PRAXIS ALS HANDELN

Praxis als Doing Social Work

Kathrin Aghamiri, Rebekka Streck und Ursula Unterkofler

Was Soziale Arbeit (aus)macht

Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft ist untrennbar mit der Praxis verbunden. Erst im aufeinander bezogenen Handeln von Sozialarbeiter:innen und den Menschen, die es mit ihr zu tun bekommen, den Adressat:innen, wird sie hergestellt bzw. realisiert. Dieses interaktionistische Verständnis der Praxis Sozialer Arbeit fassen wir unter dem Begriff *Doing Social Work* (z.B. Aghamiri et al. 2023). Der Ansatz geht davon aus, dass die Praxis Sozialer Arbeit sich als eine interaktive und gleichzeitig strukturell spezifisch gerahmte Aushandlungspraxis zwischen Sozialarbeiter:innen und Adressat:innen Sozialer Arbeit darstellt. Dabei fließen jeweils unterschiedliche Wissensbestände der beteiligten Akteur:innen ein: biografisches, lebensweltliches Wissen, berufliches Praxiswissen, Fachwissen und entsprechende Vorstellungen darüber, was die einzelnen Beteiligten eigentlich unter Sozialer Arbeit verstehen und voneinander erwarten. Die Praxis Sozialer Arbeit ist in diesem Sinne ein koproduktives Erzeugnis. Wir schließen damit an frühere Ansätze erfahrungsbegründeter Theoriebildung an, die feststellen, „dass es Soziale Arbeit jenseits ihrer Wünschbarkeit und Nicht-Wünschbarkeit immer schon gibt“ (Schütze 1992: 134). Der Ansatz kann dazu beitragen, die Lücke zwischen Praxis und normativ-idealen Handlungstheorien reflexiv zu bearbeiten. Er kann mit seinem analytischen Blick auf Praxis auch ein Deutungsangebot darstellen: „Ist das, was hier geschieht, eigentlich gemeint?“ (Gildemeister 1989: 392) Ohne das Handeln der Menschen, die Soziale Arbeit ‚machen‘, und derjenigen, die Soziale Arbeit ‚nutzen‘, ist jedenfalls nicht zu verstehen, was diese ausmacht.

Theoretisierung aus der Praxis heraus

Praxisfelder in der Sozialen Arbeit sind vielfältig. Was verbindet die Praxis in der Heimerziehung mit der in der Offenen Drogenarbeit? Den Kinderschutz mit Integrationsarbeit auf dem Arbeitsmarkt? Die Schulsozialarbeit mit den Frühen Hilfen? Teilnehmende Beobachtungen der Praxis Sozialer Arbeit ermöglichen Zugänge zum Wissen der Akteur:innen darüber, was Soziale Arbeit (aus)macht,

Wissen über Kontextregeln, die das ortsbezogene Handeln rahmen, oder auch Erkenntnisse darüber, wie sich dieses Wissen im Handeln bzw. in der gemeinsamen Herstellung Sozialer Arbeit niederschlägt. In perspektivenverschränkten und handlungsfeldübergreifenden Analysen ethnografischer Materialien und Studien haben wir zunächst vier erste Modi dieser Herstellungspraxis herausgearbeitet (vgl. Streck et al. 2018):

- Entscheiden in Ungewissheit: Hier liegt der Fokus auf der Bearbeitung von potenziell schädigenden Handlungen oder Umständen. Sozialarbeiter:innen versuchen in vielen Handlungsfeldern Risiken zu minimieren, indem sie z. B. allgemeine, bewährte Regeln auf Situationen anwenden, die ihnen vor dem Hintergrund ihres Berufswissens bekannt vorkommen, *und* sich gleichzeitig darum bemühen, die Einzigartigkeit der Situation zu berücksichtigen. Diese Ambivalenz und Komplexität führen zu einem ständigen Einschätzen und Aushandeln von Unsicherheiten, bei dem Fachkräfte gezwungen sind, Entscheidungen zu treffen, von denen sie nicht wissen, ob sie tatsächlich einen Schaden oder eine produktive Herausforderung verhindert haben.
- Diffusitäten bespielen: Insgesamt ist Soziale Arbeit durch eine relative Unbestimmtheit gekennzeichnet. Fachkräfte bewältigen umfangreiche Arbeitsaufgaben in einer Vielzahl von Alltagssituationen. Diese spiegeln sich z. B. in unterschiedlichen Rollenmustern sowie in flexiblen räumlichen, materiellen und zeitlichen Anordnungen wider. So agieren Sozialarbeiter:innen manchmal wie Freund:innen, Eltern, Nachbar:innen oder Vermittler:innen. In diffusen Interaktionsräumen müssen sich alle Beteiligten ständig neu positionieren, indem sie alltagsnahe Mehrdeutigkeiten und vorhandene Handlungsspielräume erkunden, bearbeiten und gemeinsam gestalten. Dabei spielt auch die Herstellung von Reziprozität auf der Seite der Adressat:innen eine wichtige Rolle.
- Differenzkategorien (be)nutzen: (Auch) Sozialarbeiter:innen nutzen typisierendes kategoriales Wissen, um mit komplexen Situationen zurechtzukommen. So nehmen sie unterschiedliche Bezüge auf Kategorien wie Geschlecht, Ethnizität oder Klasse vor. In der Praxis nutzen Fachkräfte diese Unterscheidungen z. B., um ihre persönliche Situationsdefinitionen zu stützen, Arbeitsaufträge zu legitimieren oder ihre Expert:innenposition zu unterstreichen.
- Alltägliche disziplinieren: Gerade die Praxis Sozialer Arbeit umfasst Settings, die unterschiedliche Grade der Formalisierung von Alltags- und Lebenswelten aufweisen. Damit gehen oft ambitionierte Erziehungsabsichten einher. So werden z. B. beim Essen, Wohnen oder Arbeiten Settings geschaffen, die Machtverhältnisse überhöhen und versuchen, Erziehung durch Disziplinierung zu betonen.

Praxis als Doing Social Work stellt in diesem Sinne eine dynamische, nicht-abgeschlossene Perspektive auf die Verfasstheit Sozialer Arbeit zur Verfügung. Es geht weniger darum, wie Soziale Arbeit sein sollte, als darum, wie sie sich in der Praxis ereignet.

Doing Social Work als Reflexion der eigenen Praxis

Die Modi des Doing Social Work sind zunächst Ergebnis eines Theoretisierungsprozesses und damit nicht (mehr) unmittelbar an die Praxis gebunden. An dieser Stelle ergeben sich auch die Grenzen einer Praxis als Doing Social Work, welches Theoriebildung aus beobachtbarer Erfahrung anstrebt.

Dennoch können gerade die Modi und der ethnografische Ansatz des Konzepts zu einem besseren Verständnis der eigenen sozialarbeiterischen Praxis dienen. So haben wir z. B. gute Erfahrungen damit gemacht, Studierende im Praxissemester in der Anfertigung von Praxis- und Beobachtungsprotokollen zu unterstützen und diese Protokolle in gemeinsamen Rollenspielen oder angeleiteten Analysen reflektierend bearbeitet (Unterkofler 2024; Aghamiri 2021). Auch in Fallwerkstätten mit Praktiker:innen können Beobachtungsprotokolle entlang der Modi zur reflektierenden Befremdung der eigenen Praxis nutzbringend sein. In kleineren Beobachtungssequenzen, geschrieben aus der Erinnerung, oder in teilnehmenden Beobachtungen von Kolleg:innen ergeben sich Freiräume zum kritischen Befragen etablierten Praxiswissens. In der gemeinsamen Anschauung können erweiterte Handlungsspielräume ausgelotet, Rollenzuschreibungen oder -angebote aufgedeckt und fachlich eingeschätzt oder die Legitimierung über Differenzkategorien kritisch neu justiert werden. Praxis als Doing Social Work zu begreifen, kann manch unnötige Verregelung von Einrichtungsalltagen sichtbar machen und mehr Partizipation in der gemeinsamen Aushandlung Sozialer Arbeit mit den Adressat:innen und Nutzer:innen ermöglichen.

Literatur

- Aghamiri, Kathrin/Streck, Rebekka/Unterkofler, Ursula (2023): Handlungsfeldübergreifend beobachten und rekonstruieren: Doing Social Work als theoriebildende Perspektive auf Soziale Arbeit. In: Köttig, Michaela/Kubisch, Sonja/Spatscheck, Christian (Hrsg.): *Geteiltes Wissen – Wissensentwicklung in Disziplin und Profession Sozialer Arbeit*. Opladen: Budrich, S. 55–66. <https://doi.org/10.2307/jj.2840669.7>
- Aghamiri, Kathrin (2021): Doing Social Work – Ethnografische Praxisprotokolle als Mittel der Reflexion beruflichen Handelns. In: Kriener, Martina/Roth, Alexandra/Burkhard, Sonja/Gabler, Heinz (Hrsg.): *Praxisphasen im Studium Sozialer Arbeit*. Weinheim: Beltz, S. 178–190.
- Gildemeister, Regine (1989): *Institutionalisierung psychosozialer Versorgung*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Schütze, Fritz (1992): Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession. In: Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): *Erziehen als Profession*. Opladen: Leske+Budrich, S. 132–170.

- Streck, Rebekka/Aghamiri, Kathrin/Unterkofler, Ursula/Reinecke-Terner, Anja (2018): Was kennzeichnet Soziale Arbeit? Elemente einer Theorie des Doing Social Work. In: Aghamiri, Kathrin/Reinecke-Terner, Anja/Streck, Rebekka/Unterkofler, Ursula (Hrsg.): Doing Social Work – Ethnografische Forschung als Theoriebildung. Opladen: Budrich, S. 237–259.
- Unterkofler, Ursula (2024): Emotionen als Ressource für die Analyse von professionellen Handlungssituationen. Potenziale des Ethnografischen Spiels. In: Sozial Extra 48, 6, S. 399–403. <https://doi.org/10.1007/s12054-024-00737-1>

Praxis als Nichtwissen

Philip Krüger

Praxis als Nichtwissen mag auf den ersten Blick paradox wirken, dieser Beitrag versucht diese Paradoxie aus einer systemischen Perspektive aufzulösen. Der Sozialen Arbeit sind laut Schütze unterschiedliche Paradoxien eingeschrieben (2000: 50f.). Schütze bietet dabei eine Liste mit 15 Paradoxien professionellen Handelns im Sozialwesen an (Schütze 2000, 2021). Diese Paradoxien entstehen vor allem aus dem „unaufhebbaren Kernproblem kommunikativer Interaktion“ zwischen Professionellen und Klient:innen (Schütze 2000: 50). Dem entsprechend sind Praktiker:innen und Studierende (als angehende Praktiker:innen) herausgefordert, eben jene zahlreichen Paradoxien auszubalancieren, um ihren Klient:innen hilfreich zur Seite stehen zu können. Eine jener Paradoxien professionellen Handelns thematisiert dezidiert professionelles Mehrwissen: „das Mehrwissen des Professionellen und die Bedrohlichkeit dieses Mehrwissens für den Klienten einerseits und die Untergrabung der Vertrauensgrundlagen zwischen Klient und Professionellem durch das Verschweigen des Mehrwissens andererseits“ (Schütze 2021: 247). Damit setzt Schütze (2000, 2021) die Prämisse, dass Praktiker:innen der Sozialen Arbeit einen Wissensvorsprung gegenüber ihren Klient:innen haben und dieses Mehrwissen sensibel einsetzen müssen.

Diese komplexe Ausgangslage kann bei Praktiker:innen in der Sozialen Arbeit einen Legitimations- und Handlungsdruck auslösen (Schütze 2021: 241f.). Das kann dazu führen, so nehme ich es regelmäßig in Studium und Weiterbildung wahr, dass Praktiker:innen versuchen, sich im vermeintlichen *Bauchladen der Lösungsvorschläge* zu bedienen und ihren Gegenübern scheinbar erprobte Lösungsvorschläge zu unterbreiten. Diese Lösungsvorschläge haben ihren Ursprung häufig sowohl in empirischem und theoretischem Wissen als auch in alltagspraktischen Erfahrungen der jeweiligen Fachkräfte. Aus diesen Beobachtungen entwickle ich die These, dass Praktiker:innen ihren eigenen Handlungsdruck auflösen, indem sie ihren Klient:innen ihr professionelles Mehrwissen in Lösungsvorschlägen verpackt anbieten. Daraus könnte jedoch eine Praxis entstehen, die dem Nichtwissen der Fachkräfte keinen oder nur wenig Raum erlaubt oder einräumt. Diese Praxis vermittelt somit den Eindruck, Fachkräfte der Sozialen Arbeit könnten auf Zuruf adäquate Lösungen für ihre Gegenüber produzieren.

Professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit ist jedoch geprägt von kommunikativen und partizipativen Aushandlungen der Klient:innen mit den jeweiligen

Fachkräften. Dem entsprechend gilt es, das professionelle Mehrwissen (z. B. über die Vorhersage biografischer Verläufe) im Blick zu behalten und jenes Mehrwissen nicht unbedingt direkt zu kommunizieren. Laut Schütze (2021) wird das Nichtwissen der Klient:innen in Abhängigkeit des Mehrwissens der professionellen Praktiker:innen gesetzt und daraus ein Macht- und Vertrauensgefälle hergestellt. Es ließe sich jedoch umgekehrt verstehen, dass professionelle Praktiker:innen gegenüber den Klient:innen Nichtwissende sind (Simon 2019: 28f.). Die Praxis des Nichtwissens würde bedeuten, dass professionelle Praktiker:innen ihre Gegenüber als Expert:innen ihrer selbst akzeptieren, von denen sie (noch) nichts wissen, und trotzdem werden sie von genau jenen Gegenübern als externe Expert:innen angefragt – das klingt nach einem Widerspruch. Dieser lässt sich aus der Perspektive einer systemischen Position jedoch auflösen. Systemische Praxis lässt sich, sehr verkürzt, als aus der Familientherapie entstandene Mehrpersonenarbeit wahrnehmen, deren Haltungen, Methoden und Perspektiven sich auch ihren Weg in die Soziale Arbeit gebahnt haben (Schlippe/Schweitzer: 2019). Jene Haltungen, Methoden und Perspektiven systemischer Praxis ruhen nach Schlippe und Schweitzer (2019) erkenntnistheoretisch auf den Säulen des Konstruktivismus und der Systemtheorie (Ochs 2020: 134). Die praktische Umsetzung dieser erkenntnistheoretischen Basis lässt sich als systemische Praxis in sechs sogenannten praxeologischen Grundorientierungen beschreiben (ebd.: 137). Die praxeologischen Grundorientierungen, von der Praxeologie, als Lehre des wirkungsvollen Handelns, abgeleitet, beschreibt Ochs als Lösungs- und Ressourcenorientierung, Kontext- und Musterorientierung, Kunden- und Auftragsorientierung, Kooperations- und Beziehungsorientierung, Neugier- und Kreativitätsorientierung und Allparteilichkeits- und Neutralitätsorientierung (ebd.). Um die Praxis als Nichtwissen zu verstehen und wider dem *Bauchladen der Lösungsvorschläge* zu argumentieren, ist es hinreichend, dies über die beiden Grundorientierungen der Lösungs- und Ressourcenorientierung und der Kunden- und Auftragsorientierung (ebd.) aufzuschließen.

Das vermeintliche Mehrwissen professioneller Fachkräfte lässt sich mit der Lösungs- und Ressourcenorientierung insofern entkräften, als dass Systeme sich nur aus sich selbst heraus verändern können (Ochs 2020: 140). Daraus ergibt sich das Bild, dass wir bei unseren Gegenübern lediglich an die Tür klopfen können, diese aber von innen bzw. von ihnen geöffnet werden muss (ebd.). Es bedarf also explizit des Wissens der Gegenüber (also der Klient:innen), welches professionelle Fachkräfte adressieren müssen, um Veränderungen zu aktivieren. Von Praktiker:innen hervorgezauberte Lösungsvorschläge werden daher wenig Gehör und Akzeptanz finden, da unsere Gegenüber im Sinne der Auftrags- und Kundenorientierung als „kundig“ und damit Kundige ihrer eigenen Lebenswelt zu begreifen sind (Ochs 2020: 144). Mit Blick auf diese Auftrags- und Kundenorientierung können Praktiker:innen nur schwer Expert:innen jeglicher Lebenswelten ihrer Gegenüber sein. Daher müssen kundige Klient:innen Problemlösungen entwickeln, welche sich in ihrer Lebenswelt bewähren können. Praktiker:innen sollten

daher Klient:innen anregen und anleiten, eigene Lösungsvorschläge zu entwickeln und zu erproben. Es gilt also, die Praxis des Nichtwissens zuzulassen. Was im Umkehrschluss nicht bedeutet, professionelles Mehrwissen zu verneinen.

Im Sinne einer konsequenteren Umsetzung der Lösungs- und Ressourcenorientierung sowie der Auftrags- und Kundenorientierung ermutige ich die (angehenden) Praktiker:innen, ihren Kompetenzen professionellen Handelns zu vertrauen und das Nichtwissen zuzulassen. Sozusagen den *Bauchladen der Lösungsvorschläge* abzulegen und im Sinne einer Hilfe zur Selbsthilfe die Lösungsvorschläge in und mit ihren Gegenübern zu finden. Was nicht nur nachhaltiger für die Klient:innen sein kann, sondern zur sichtlichen Entlastung der (angehenden) Praktiker:innen führt. Oder anders ausgedrückt, dem Handlungsdruck nicht ohne weiteres nachzugeben und im Widerspruch des „geduldige[n] Zuwarten[s] vs. sofortiger Intervention“ (Schütz 2021: 247f.) sich eher am Zuwarten zu orientieren. Die Tür kann schließlich nur von innen bzw. ihnen (den Klient:innen) geöffnet werden.

Literatur

- Ochs, Matthias (2020): Die erkenntnistheoretischen Säulen und praxeologischen Grundorientierungen systemischen Arbeitens. In: Bauer, P./Weinhardt, M. (Hrsg.): Systemische Kompetenzen entwickeln. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 134–157.
- Schlippe, Arist von/Schweitzer, Jochen (2019): Gewusst wie, gewusst warum. 1st ed. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schütze, Fritz (2000): Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriß. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 1, 1, S. 49–96.
- Schütze, Fritz (2021): Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Soziale Arbeit. utb, Band 5462. Opladen, Toronto: Budrich.
- Simon, Fritz B. (2019): Einführung in die (System-)Theorie der Beratung. Zweite Auflage. Carl-Auer Compact. Heidelberg: Carl-Auer.

Praxis als Unplanbares planen

Katrin Peyerl

Planen gilt als zentrale Praktik sozialpädagogischer Praxis. Sie verfolgt das Ziel, Strukturen und Prozesse methodisch zu gestalten, um professionelles Handeln zu ermöglichen (Ackermann/Schröer 2017; von Spiegel 2021). Gleichzeitig ist Soziale Arbeit mit Anforderungen konfrontiert, die sich nicht vollständig antizipieren lassen – beispielsweise, wenn Partizipation als handlungsleitendes Prinzip ernst genommen wird (IFSW 2004). Dieses ist in der Sozialen Arbeit sowohl fachlich als auch rechtlich verankert, etwa im SGB VIII. Adressat*innen werden dabei als „Mitwirkende und Mitgestaltende“ konstruiert, die „bei der Festlegung ihrer Rahmenbedingungen, Anlässe, Formen und Ziele mit [entscheiden]“ (Schnurr 2018: 636). Praxis soll im Aushandlungsprozess mit und in Abhängigkeit von Adressat*innen verwirklicht werden und kann damit nicht bzw. nur begrenzt geplant werden.

Planen als Schlüsselkompetenz und methodisches Handeln

Planung ist eine grundlegende Dimension professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit, die in der Praxis nicht nur die kurzfristige Organisation, sondern insbesondere auch das langfristige Planen von Entwicklungs- und Gestaltungsprozessen bedeutet (Ackermann/Schröer 2017). Die Planung betrifft verschiedene Gegenstände – von der Einzelfallarbeit über organisationsbezogene Planungen bis hin zur Sozial- und Jugendhilfeplanung. Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit ist damit immer auch geplantes Handeln, das von der Analyse der Ausgangssituation über die Definition von Zielen zur Konzeption von Handlungsschritten und der abschließenden Prüfung des Erreichens der beabsichtigten Wirkung reicht (Merchel 2018). In jedem Fall geht Planung mit einem „Gestaltungsanspruch und einer Wirkungsabsicht“ einher (ebd.: 581). Dabei verfolgt Planung im sozialpädagogischen Handeln mehrere zentrale Funktionen:

- Sie antizipiert zukünftiges Handeln und strukturiert es.
- Sie reduziert Unsicherheit, indem sie Reflexions- und Entscheidungshilfen bietet.
- Sie legitimiert Handeln, indem sie nachvollziehbare Ziel-Mittel-Relationen herstellt (ebd.: 574).

Allerdings zeigt sich gerade in der Sozialen Arbeit eine grundlegende Problematik: Die Ausgangssituationen sind selten eindeutig, sondern aus unterschiedlichen Perspektiven interpretierbar. Ziele sind oft unklar oder umstritten und die Wirkung bestimmter Handlungen ist nicht exakt prognostizierbar (Merchel 2018; Ackermann/Schröer 2017). Verstärkt wird die Herausforderung eines rational strukturierten Planungsansatzes beispielsweise zusätzlich durch den Anspruch auf Partizipation, mit dem eine offene, dynamische und aushandlungsorientierte Praxis anzulegen wäre (Ackermann/Schröer 2017).

Diese Unsicherheiten sind nicht nur eine methodische Herausforderung, sondern haben eine tiefere, strukturelle Ursache. Die Soziale Arbeit kann nicht auf eindeutige Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge zurückgreifen. Diese strukturelle Planungsproblematik wird als „Technologiedefizit“ bezeichnet (Luhmann/Schorr 1982) und prägt maßgeblich die Art und Weise, wie Planung in der Sozialen Arbeit gestaltet werden kann. Während technische Prozesse oft mit klaren Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen arbeiten, sind soziale Prozesse komplexer, da Menschen mit eigenständigen Biografien, Handlungslogiken und Interessen involviert sind. Planung in der Praxis der Sozialen Arbeit erfordert deshalb einen flexiblen und reflexiven Charakter, der Prozesse begleitet und fortlaufend reflektiert (Merchel 2018; von Spiegel 2021).

Planung und Partizipation: Ein Spannungsfeld

Besonders deutlich wird die Herausforderung der Planung im Kontext partizipativer Prozesse (vgl. Ackermann/Schröer 2017). Der Anspruch und Auftrag für Partizipation erfordern Offenheit für Aushandlungsprozesse, die sich dynamisch entwickeln und nicht vollständig steuerbar sind. Dies steht scheinbar im Widerspruch zu klassischen Planungslogiken, die zielgerichtet und auf Strukturierung bedacht sind, was exemplarisch für die Planung von Partizipationsprojekten skizziert wird.

Für Projekte ist neben einer zeitlichen Begrenzung vor allem die Zielgerichtetheit charakteristisch, für die in der Praxis zum Teil erst entsprechende Ressourcen akquiriert werden müssen (Peyerl 2022). Insbesondere über externe Finanzmittel getragene Projekte sind mit Antragsverfahren verbunden, die es für Fachkräfte erforderlich machen, Projekte umfassend und mit zeitlichem Vorlauf zu planen. Die Berücksichtigung der Interessen und Bedarfe der Adressat*innen ist je nach Art der Initiierung der Projekte (z. B. Top-down; Bottom-up) erst nach dem Start der Projekte angelegt (vgl. Liebel 2006). Entsprechend können Interessen und Perspektiven der Adressat*innen nicht vollständig vorab bestimmt sein, was Umbrüche und Abweichungen von ursprünglichen Zielen und Arbeitsformen zur Folge haben kann.

Damit stehen Partizipation und Planung in einem Spannungsverhältnis, das nur aufzulösen erscheint, indem Planung als reflexiver Prozess angelegt ist,

der auf Veränderungen flexibel reagieren kann. Im Kontext von Partizipation kann die Planung des Unplanbaren nur aufgelöst werden, indem Handlungsziele gemeinsam – auch im Sinne eines gemeinsamen Arbeitsbündnisses (Merchel 2018) – ausgehandelt werden. Partizipation wird hier zum Planungsinstrument (Ackermann/Schröder 2017).

Allerdings bleibt Planung in der Praxis nicht nur eine methodische Herausforderung, sondern ist auch in institutionelle Strukturen eingebettet, die eigene Logiken und Rahmenbedingungen vorgeben. Diese institutionellen Gegebenheiten beeinflussen, wie offen und aushandlungsfähig Planungsprozesse tatsächlich sein können. Auf der einen Seite bedarf es für eine gelingende Planung der Orientierung an Beteiligung und Aushandlung, auf der anderen Seite bleibt Planung in institutionelle Strukturen eingebunden, die asymmetrische Machtverteilungen bedingen (Merchel 2018: S. 585). Während Partizipation eine gleichberechtigte Aushandlung nahelegt, liegt die formale Verantwortung der Planung bei Fachkräften und Institutionen – nicht bei den Adressat*innen selbst.

Fazit: Planung als dynamischer, reflexiver Prozess

Planung in der Praxis Sozialer Arbeit ist weder vollständig steuerbar noch überflüssig – sie bewegt sich vielmehr im Spannungsfeld zwischen Strukturierung und Offenheit. Ein reflexives Planungsverständnis erkennt die Grenzen des Planbaren und integriert partizipative Aushandlungsprozesse als zentrale Elemente. Dabei geht es nicht nur um die methodische Vorstrukturierung von Handlungen, sondern auch um die kontinuierliche Anpassung an sich verändernde Rahmenbedingungen. So bleibt Planung in der Praxis immer auch die Planung des Unplanbaren – ein Prozess, der in seiner Offenheit und Dynamik gleichermaßen herausfordernd wie unverzichtbar ist.

Literatur

- Ackermann, Timo/Schröder, Wolfgang (2017): Steuerung und Planung. In: Kessler, Fabian/Kruse, Elke/Stövesand, Sabine/Thole, Werner (Hrsg.): Soziale Arbeit – Kernthemen und Problemfelder. Stuttgart: UTB Verlag, S. 260–267. <https://doi.org/10.3224/82524347>
- IFSW and IASSW (2004): Ethics in Social Work, Statement of Principles. URL: https://www.ethikdiskurs.de/fileadmin/user_upload/ethikdiskurs/Themen/Berufsethik/Soziale_Arbeit/IASW_Kodex_Englisch_Deutsch2004.pdf [Zugriff 27.02.2025]
- Liebel, Manfred (2006): Vom Kinderschutz zur politischen Partizipation? In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 26,1, S. 86–99. <https://doi.org/10.25656/01:5643>

- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (1982): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: ders. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 11–40.
- Merchel, Joachim (2018): Planen und Steuern. In: Graßhoff, Gunther/Renker, Anna/Schröer, Wolfgang (Hrsg.): Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 573–587. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15666-4_39
- Peyerl, Katrin (2022): Partizipationsförderung im kommunalen Raum durch Kinder- und Jugendarbeit. In: Peyerl, Katrin/Züchner, Ivo (Hrsg.): Partizipation in der Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 85–98. <https://doi.org/10.3262/dj2105213>
- Schnurr, Stefan (2018): Partizipation. In: Graßhoff, Gunther/Renker, Anna/Schröer, Wolfgang (Hrsg.): Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 631–648. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15666-4_43
- Spiegel, Hiltrud von (2021): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. 7. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag. <https://doi.org/10.36198/9783838587981>

Praxis als Diffusitäten bespielen

Kathrin Aghamiri, Rebekka Streck und Ursula Unterkofler

Mit der Denkfigur des *Doing Social Work* (vgl. Praxis als *Doing Social Work* in diesem Band) verfolgen wir die Idee, praktisches Handeln in der Sozialen Arbeit so zu theoretisieren, dass es als Reflexionsfolie für eine wissenschaftlich informierte Praxis nutzbar wird. Der Ansatz geht davon aus, dass sich die Praxis Sozialer Arbeit als eine situative und strukturell spezifisch gerahmte Aushandlungspraxis zwischen Sozialarbeiter:innen und Adressat:innen darstellt.

Diffusitäten bespielen – ein Interaktionsmodus im Umgang mit Alltagsnähe

Im Folgenden nehmen wir den Modus *Diffusitäten bespielen* im Sinne einer solchen Aushandlungspraxis in den Blick. Vor dem Hintergrund eines interaktionistischen Verständnisses treten Personen in „geregelten Beziehungen“ (Goffman 1982: 11) zueinander in Kontakt, d. h., sie wissen meist, was sie voneinander zu erwarten haben. Das Besondere an der Sozialen Arbeit als professionelle Praxis ist nun aber, dass sie einerseits durch eine außeralltägliche Beziehungsstruktur charakterisiert ist, die andererseits aber an im Alltag bekannten Rahmungen anknüpft, z. B. an aus anderen Kontexten bekannten Rollenstrukturen sowie vertrauten räumlichen und zeitlichen Anordnungen. Dies hat eine relative Unbestimmtheit der Interaktionsverhältnisse zur Folge. Die Fachlichkeit von Sozialarbeiter:innen und das Expert:innenwissen, auf das sie sich in ihren helfenden Tätigkeiten beziehen, sind also nicht (immer) als professionelle Praxis erkennbar. Dies bedeutet für die beteiligten Professionellen und Adressat:innen, dass sie sich in konkreten Situationen immer wieder positionieren, indem sie Unbestimmtheiten ausloten und bearbeiten (vgl. Streck et al. 2018: 241). Diese fluiden Ordnungen, die Situationen Sozialer Arbeit kennzeichnen, bezeichnen wir als *Diffusitäten*.

Diffusitäten bespielen ist *der* zentrale Modus in der Herstellung von Praxis als *Doing Social Work*, mit dem sich die Beteiligten Soziale Arbeit in Bezug auf alltagsweltliche Interaktionskonstellationen aneignen. Dies konkretisieren wir im Folgenden anhand einer Situation aus der Wohnungslosenhilfe.¹

1 Das zugrunde gelegte Praxisprotokoll einer Studentin des fünften Semesters der FH Münster stammt aus einem Praxisbegleitseminar von Kathrin Aghamiri aus dem Sommersemester 2022.

Kundenkrach im Lädchen – ein Beispiel

In einer ländlichen Wohnkolonie der Wohnungslosenhilfe gibt es einen kleinen Kiosk. Die Bewohner:innen der Kolonie haben für dieses „Lädchen“ eine Berechtigungskarte, die sie zur Nutzung vorzeigen müssen. Jede:r Bewohner:in darf täglich bis zu vier Bierflaschen und zwei Schachteln Zigaretten mitnehmen. Dazu gibt es Hygieneartikel, Süßigkeiten und einige andere Lebensmittel. Die Studentin im Praxissemester begleitet das Lädchen seit ca. zwei Wochen.

Gegen 15 Uhr wird das Lädchen für eine Stunde geöffnet. (...) Da viel Betrieb ist, habe ich die Regel aufgestellt: immer nur ein Bewohner nach dem nächsten. Alle scheinen damit zufrieden und halten sich daran. Herr Karl wird allerdings oft ungehalten, wenn er nicht sofort dran ist. Nun stehen vier Bewohner vor ihm und somit ist seine Laune schon sehr schlecht. Er stellt vier leere Flaschen in einer Kiste ab und ich folgere daraus, dass er auch wieder vier Flaschen Bier haben möchte. Ich greife nach zwei Flaschen und er fährt mich mit einem lauten: „Nein!“, an. Völlig verdutzt fragte ich: „Wie? Heute kein Bier?“ Daraufhin er: „Habe ich das gesagt? Ich bekomme alles so wie immer!“ Innerlich frage ich mich, ob ich etwas Falsches gesagt oder getan habe. Ich reiche ihm seine Zigarillos und sein Bier und frage: „Möchten Sie sonst noch etwas haben?“ Er schnauzt mich wieder sehr unhöflich an und sagt: „Nee, nichts mehr.“ Da mich diese Situation schon etwas durcheinandergebracht hat, habe ich beim Ausrechnen der Ware eine Flasche Bier zu viel berechnet. Nun wird er noch ungehaltener und meint: „Und jetzt auch noch zu doof zum Rechnen!“ Obwohl ich den Fehler auch bemerke und sofort wieder korrigiere, kann ich ihn trotzdem nicht beruhigen. Ziemlich laut und herabwürdigend lässt er jeden wissen: „Die ist für den Laden viel zu dumm, die kann nicht mal Rechnen!“ Für mich ist nun der Punkt erreicht, wo es mir zu viel wird. Ich weise ihn darauf hin: „Ich bin hier als Sozialarbeiterin im Praktikum und muss diesen Laden nicht führen, ich mache es unserer Kolonie zuliebe. Daher ist es auch kein Problem für mich, wenn ich den Laden nicht weiter mache.“ Er bezahlt seine Ware mit der Berechtigungskarte und geht. Die anderen Anwesenden versuchen, mich zu beruhigen, und bestätigen, dass ich als Praktikantin in der Sozialarbeit gut und höflich bin.

Das „Lädchen“ dient dazu, dass sich die Bewohner:innen (sozialarbeiterisch kontrolliert) mit den nötigsten Konsumartikeln versorgen können. Die konzeptualisierte Alltagsnähe des Settings wird dabei bereits in der Wortwahl deutlich. Die Menschen, die das Angebot der Wohnungslosenhilfe nutzen, sollen offenbar an vertraute Einkaufsgewohnheiten anschließen können. Und eben dies geschieht. Ein Bewohner der Kolonie nutzt das Lädchen in der Rolle eines (Stamm-)Kunden. Als solcher hat er Grund zur Unzufriedenheit mit dem Service-Angebot:

Es dauert zu lange. Zugleich scheint er von der ‚Verkäuferin‘ zu erwarten, dass sie ihn erst fragt, was er will, bevor sie selbst gewohnheitsbedingt handelt. Die Praktikantin lässt sich zunächst auf die Rolle der Verkäuferin ein, indem sie z. B. eine rollenkonforme Frage stellt („Möchten Sie sonst noch etwas haben?“). Im weiteren Verlauf wird allerdings deutlich, dass die junge Sozialarbeiterin die Verkäuferinnen-Rolle als Angriff auf ihre Fachlichkeit erlebt. Der Nutzer der Wohnkolonie agiert aus ihrer Sicht als äußerst unfreundlicher Kunde, der in aller Öffentlichkeit ihre Befähigung diskreditiert („Die ist für den Laden viel zu dumm, die kann nicht mal Rechnen!“). An diesem Punkt wechselt die Praktikantin mit einer klaren Intervention ihre Rolle und besteht auf ihrem Professionellen-Status („Ich bin hier als Sozialarbeiterin im Praktikum“). Die restlichen ‚Kund:innen‘ wiederum bestätigen sie nach Abgang des ‚Nörglers‘ in der Professionellen-Rolle. Die Studierende verweist in ihrem Protokoll explizit auf den Zuspruch der Adressat:innen, sie sei eine „gute und höfliche“ Sozialarbeiterin.

Interessant für eine Praxis als *Diffusitäten bespielen* erscheinen an dieser Stelle besonders die rollenabhängigen Machtbalancen und -quellen. Das Setting des Lädchens legt zunächst ein Kund:innen-Verkäufer:innen-Verhältnis nahe. Das professionell inszenierte Angebot erscheint fluide zwischen Alltagsort und sozialer Einrichtung. Der Adressat Sozialer Arbeit als *Kunde* des Lädchens nutzt seine Rolle, um im Sinne einer Der-Kunde-ist-König-Analogie eine machtvolle Handlungsposition einzunehmen: Er braucht hier kein kooperierender Bittsteller zu sein, sondern übt selbst Definitionsmacht aus und kann in diesem ‚Rollen spiel‘ seiner Genervtheit Ausdruck verleihen. Die angehende Sozialarbeiterin wiederum lässt sich auf diese Rahmung so lange ein, bis sie durch die öffentliche Kritik auf die Verkäufer:innen-Rolle reduziert wird. Insofern fühlt sie sich in der Kritik auch in ihrer professionellen Rolle als Sozialarbeiterin nicht anerkannt. Mit dem Verweis auf ihre eigentliche Position als Studierende im Praxissemester stellt sie das institutionelle Machtverhältnis Sozialer Arbeit wieder her: So ist sie in der Lage, ihr Angebot jederzeit zu beenden, denn sie ist ja nicht ‚wirklich‘ auf die Gewinne des Lädchens angewiesen. Während der unfreundliche ‚Kunde‘ sich zurückzieht, kooperieren die anderen anwesenden Adressat:innen im Folgenden mit der nun situativ im Lädchen gültigen Hilfeempfänger:innen-Sozialarbeiter:innen-Rahmung.

Solche *Zwischenräume*, in denen eine *Gleichzeitigkeit von spezifischen Rollenstrukturen und flexibler Ausgestaltung der Rollen* vorkommt, entstehen durch die Offenheit Sozialer Arbeit hinsichtlich ihres Auftrags und ihrer Handlungsformen. Dies gilt sowohl für sehr alltagsnahe Formen Sozialer Arbeit (wie z. B. im Streetwork) als auch für stark institutionalisierte Settings (wie z. B. in geschlossenen Wohngruppen; vgl. Aghamiri et al. 2023). Je nach Alltagsweltbezug kommen unterschiedlichste Rollenoptionen ins Spiel (z. B. Versorger:innen, Kund:innen, Freund:innen, Familie, Polizist:innen u. v. m.). Während Sozialarbeiter:innen meist zwischen Feldrollen und fachlicher Positionierung pendeln und Professionalität so handlungsfeldbezogen konstituieren, eignen sich Adressat:innen und

Nutzer:innen die entstehenden Spielräume entlang von situativ dehnbaren Ko-Konstruktionen an, die manchmal Machtquellen, eigensinnige Nutzungsmöglichkeiten oder auch vertraute Kooperationswege eröffnen.

Die spezifische Rahmung Sozialer Arbeit zeigt, dass sie in ihrer Praxis zwar dem Alltagshandeln ähnelt, sich aber von diesem durch Eingriffsmöglichkeiten und spezifische Auftragslagen deutlich unterscheidet. Praxis als Diffusitäten bespielen bedeutet also, sich reflektiert mit den stets zu verhandelnden Zwischenräumen auseinanderzusetzen und eine eigensinnige Nutzung der Adressat:innen nicht nur zuzulassen, sondern auch zu ermöglichen.

Literatur

- Aghamiri, Kathrin/Streck, Rebekka/Unterkofler, Ursula (2023): Handlungsfeld-übergreifend beobachten und rekonstruieren: Doing Social Work als theoriebildende Perspektive auf Soziale Arbeit. In: Köttig, Michaela/Kubisch, Sonja/Spatscheck, Christian (Hrsg.): *Geteiltes Wissen – Wissensentwicklung in Disziplin und Profession Sozialer Arbeit*. Opladen: Budrich, S. 55–66. <https://doi.org/10.2307/jj.2840669.7>
- Goffman, Erving (1982): *Das Individuum im öffentlichen Austausch*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Streck, Rebekka/Aghamiri, Kathrin/Unterkofler, Ursula/Reinecke-Terner, Anja (2018): Was kennzeichnet Soziale Arbeit? Elemente einer Theorie des Doing Social Work. In: Aghamiri, Kathrin/Reinecke-Terner, Anja/Streck, Rebekka/Unterkofler, Ursula (Hrsg.): *Doing Social Work – Ethnografische Forschung als Theoriebildung*. Opladen: Barbara Budrich, S. 237–259.

Praxis als Improvisation

Marlen Gnerlich

Sozialarbeiterische Praxis zwischen Kompetenz und Kontingenz

Soziale Arbeit ist maßgeblich vom Ansinnen geprägt, „über eine sozial legitimierte sowie institutionalisierte Kompetenz eine ‚bessere‘ Problemwahrnehmung und in deren Folge eine (Verhaltens-)Veränderung“ (Dewe/Otto 2018: 1197) zu erreichen. Mit diesem professionsinhärenten wie auch gesellschaftlich angetragenen Anspruch richten sich zahlreiche Erwartungen hinsichtlich Effektivität, Effizienz und Evidenz an die sozialarbeiterische Praxis. Adressiert wird sie dabei von der Leitidee einer wirkungsorientiert ausgerichteten Steuerungslogik, die mit einem Instrumentarium aus Diagnose, Prognose, Standardisierung, Projektierung, Evaluierung, SMART¹-Formeln usw. abrechenbare Ergebnisse und damit letztlich Legitimation verspricht. Fraglich ist jedoch, inwieweit dies der kontingenten Eigenlogik sozialarbeiterischer Wirklichkeit ent- oder aber widerspricht, denn: „Soziale Arbeit ist Arbeit unter Ungewissheit und Unsicherheit“ (Effinger 2021: 234). Sie ist als Prozess interdependenter Bezugnahmen, in dem jedem Agieren stets das Potenzial eines variantenreichen Andersseins innewohnt, ein sich selbst entwerfender, sich selbst determinierender Interaktionszusammenhang zwischen den beteiligten, wechselseitig miteinander (re-)agierenden Akteur:innen, der von äußeren Impulsen erreicht, nicht jedoch durch diese gesteuert werden kann (Luhmann 2002: 31–33). Sozialarbeiterische Praxis ist demnach „ein zwar zu organisierendes und zu inszenierendes [...], aber [...] offenes Geschehen [und] in seinem Ausgang unbestimmt“ (Winkler 2017: 78).

Wenn also das Unbestimmbare, Unvorhersehbare, Ungewisse ein unumgängliches praxisimmanentes Moment ist, braucht es eine Perspektive auf sozialarbeiterische Praxis, die dies berücksichtigt, nämlich die Praxis Sozialer Arbeit (auch) als Improvisation versteht.

1 SMART ist ein Akronym, das die englischsprachigen Attribute spezifisch (spezifisch/eindeutig), measurable (messbar/überprüfbar), achievable (erreichbar/erstrebenswert), reasonable (adäquat/realisierbar), time-bound (terminiert/zeitlich definiert) zu einem Set von Kriterien für ergebnissichernde Zielformulierungen aggregiert.

Prinzipien und Qualität(en) des Improvisierens

Improvisieren wird gemeinhin mit Beliebigkeit assoziiert, als Notfalllösung betrachtet oder zu regellosem Handeln abqualifiziert – es gilt schlichtweg als „Abweichung vom beherrschbaren Normalfall“ (Bertram/Rüsenberg 2021: 13). Tatsächlich jedoch ist Improvisieren alltäglicher Bestandteil, denn alles menschliche Handeln ist jeweils „an individual interacting with a usually somewhat unpredictable environment to which they must respond“ (Crossley 2021: 77). Die Allgegenwart des Improvisierens zeigt sich auch in dessen begrifflichen Wurzeln: Das lateinische Verb ‚providere‘ bedeutet vorhersehen, das Präfix ‚im-‘ dient der Negation. Improvisieren meint also ein Operieren im Unvorhersehbaren. Dennoch handelt es sich nicht um ein regelloses Tun oder um ein Laissez-faire, vielmehr zeichnet sich improvisierendes Handeln dadurch aus, dass Regelhaftes jeweils situativen Anforderungen entsprechend interpretiert und praktiziert wird. Improvisation entsteht demnach nicht aus einer Leere heraus, ist keine *Creatio ex nihilo*, sondern ruft bereits Vorhandenes, wie z. B. Wahrnehmungsmuster, Denkschemata oder Wissensbestände, ab und rekombiniert dieses zu einer emergenten Praxis, die situationsspezifisch qualitativ anderes, angemessenes, nützlicheres Handeln generiert. Somit schließen sich improvisiertes und zielgerichtetes Handeln nicht aus. Improvisieren und Planen bilden ein Kontinuum, in dem Handlungsvollzüge sich permanent konfigurieren (Bertram/Rüsenberg 2021: 15–20). Dabei richtet sich improvisiertes Handeln an regelhaften Prinzipien aus, die sich folgendermaßen zusammenfassen lassen (Lösel 2013: 103–121):

- Improvisieren stützt sich auf Präsenz in und Offenheit gegenüber Situationen sowie den daraus hervorgehenden Optionen, was eine aufmerksame, annehmende, wertschätzende Haltung voraussetzt.
- Improvisieren erfolgt in einem kontingent-prozesshaften Zug-um-Zug-Modus, das heißt, wechselseitige Bezugnahmen erfolgen stets aneinander orientiert und anknüpfend.
- Improvisieren nutzt die aus der sich intuitiv vollziehenden Situation hervorgehenden Bedeutungen und forciert die darin liegenden Angebote als nutzbare Handlungschancen, ohne jedoch ein Vorausplanen zu fokussieren.

Die in den Prinzipien des Improvisierens verbürgten Qualitäten ermöglichen mithin, die Ungewissheit im Sozialen als deren unumgängliches und konstitutives Element zu verstehen, ihre Irritationskraft durch konstruktive (Um-)Nutzung in den Prozess zu integrieren und damit durchgehend Handlungsfähigkeit herzustellen.

Vom (Weg-)Rationalisieren zum Kultivieren der Ungewissheit: Sozialarbeiterische Praxis als Improvisation

Eine die Prinzipien und Qualitäten des Improvisierens aufnehmende Perspektive Sozialer Arbeit ermöglicht ein Verständnis von sozialarbeiterischer Praxis, in welcher das Unvorhersehbare, Unerwartete, Spontane, Unplanbare – anders als mechanistisch-managerielle Steuerungsideen anheimstellen – nicht als Defizit, Kontrollverlust oder Krise, sondern als Teil des professionellen Handelns, als dessen impulsgebende Modifikation und explorative Triebfeder gelten. Damit erfährt das Ungewisse (s)eine professionelle Kultivierung, indem es als genuin praxisimmanentes Merkmal und nicht als etwas ‚Wegzurationalisierendes‘ gesehen wird. Dies befreit von engführender Rezeptlogik, erweitert Denk- ebenso wie Handlungsspielräume und forciert das Performative Sozialer Arbeit. Deshalb braucht es die Integration von Improvisation als Variante professionellen Handelns in Theorie und Praxis sowie die (An-)Erkenntnis von Improvisationsvermögen als professionelle Kompetenz, nämlich als Kompetenz der Ungewissheitsbewältigung (Effinger 2021: 188f.). Dazu gehören sodann reflexive Bezüge zur praktischen Bedeutsamkeit von Kontingenzbewusstsein, Resonanz, Präsenz, Intuition, Leiblichkeit usw.

Bisher findet „Improvisation als Komponente methodischen Handelns“ (Walter 2017: 160–172) in der Sozialen Arbeit noch (zu) wenig Beachtung, realiter wird sozialarbeiterische Praxis in ihrem Vollzug jedoch immer das, was sie seit jeher auch schon ist: Improvisation.

Literatur

- Bertram, Georg W./Rüsenberg, Michael (2021): Improvisieren! Lob der Ungewissheit. Ditzingen: Reclam.
- Crossley, Nick (2021): Improvisation as a Social Process. In: Ravn, Susanne/Høffding, Simon/McGuirk, James (Eds.): *Philosophy of Improvisation*. New York: Routledge, S. 70–84. <https://doi.org/10.4324/9781003090076-6>
- Dewe, Bernd/Otto, Hans-Uwe (2018): Profession. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans/Treptow, Rainer/Ziegler, Holger (Hrsg.): *Handbuch Soziale Arbeit*. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 1191–1202. <https://doi.org/10.2378/ot6a.art116>
- Effinger, Herbert (2021): *Soziale Arbeit im Ungewissen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Lösel, Gunter (2013): *Das Spiel mit dem Chaos. Zur Performativität des Improvisationstheaters*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839423981>
- Luhmann, Niklas (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Walter, Uta M. (2017): Grundkurs methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. München: Ernst Reinhardt Verlag. <https://doi.org/10.36198/9783838548463>
- Winkler, Michael (2017): Theorie und Praxis. In: Kessel, Fabian et al. (Hrsg.): Soziale Arbeit – Kernthemen und Problemfelder. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 69–83. <https://doi.org/10.2307/j.ctvnp0hpr.10>

Praxis als professionelles improvisiertes Handeln

David Lehnerer

Soziale Arbeit ist eine professionell unterstützende, begleitende und gestaltende Tätigkeit in komplexen, oft unvorhersehbaren Situationen. Fachkräfte handeln geplant und methodisch. Gleichzeitig erfordern viele Situationen spontane und intuitive Reaktionen – Handlungsformen, die häufig unterschätzt werden oder als weniger professionell gelten. Doch Praxis folgt nicht nur Planung. Gerade in unvorhersehbaren Momenten zeigt sich Professionalität durch Flexibilität, Anpassung und Improvisation. Der Blick auf „Praxis als professionelles improvisiertes Handeln“ macht eine Dimension sichtbar, die oft mitgeführt, aber selten benannt wird: ein Verständnis von Praxis, das situatives, intuitives und improvisiertes Handeln als Teil professionellen Könnens begreift (Herrmann 2023: 18, 57ff.).

Handlungspraxis: Wissen und Können

Professionelles Handeln basiert auf Wissen und Können (Schütz 2023: 57). Wissen wird dem Können zugeschrieben, doch Praktiker:innen handeln nicht immer danach (Hermkes 2025: 87f.). Der Wissenstransfer liegt in ihrer Verantwortung und wird durch organisationale Bedingungen beeinflusst (Schütz 2023: 56). Struktur, Expertise, Planung und Methoden kennzeichnen professionelles Handeln. Erfahrung und „Handlungsroutinen“ (Helsper 2021: 137) sind Wissensquellen, aus denen in unvorhersehbaren Situationen spontan-intuitive Handlungsoptionen entstehen können (Kurt 2008: 40; Hermkes 2025). Wissen ermöglicht soziale Handlungsfähigkeit (Schütz 2023: 56) und so „macht erst Wissen den Menschen handlungsfähig“ (Moll/Schütz 2022: 12). Kurzfristiges Improvisieren ist auch ohne Wissen möglich – professionelle Improvisation entsteht jedoch erst im Zusammenspiel von Wissen und Können.

Improvisation als flexibles Situationshandeln

Improvisieren ist nicht unbedingt die erste Assoziation im Kontext professionellen Handelns (Walter 2020: 113). Handlungen sind jedoch nur bedingt planbar, da Menschen individuell reagieren (Herrmann 2023: 15f.) und Unvorhersehba-

res zu jeder Zeit eintreten kann. „Soziale Arbeit ist in der Praxis oft komplex und unberechenbar“ (Walter 2017: Klappentext). Die Einordnung einer Praxissituation als „unsicher“ ist dennoch subjektiv. Was die eine Fachkraft als unvorhergesehen empfindet, muss die andere nicht ebenso empfinden – folglich ist Improvisation nicht immer gefordert.

„Wie eine Situation definiert ist, was als unvorhersehbar gilt und wie reagiert wird, hängt davon ab, welchen Sinn der Handelnde seinem In-der-Situation-Sein verleiht und mit welchem Wissen und Können er den Gegebenheiten des Augenblicks begegnen kann“ (Kurt 2008: 40).¹

Grundsätzlich gilt: Geplantes und situatives Handeln ergänzen sich, um flexible Reaktionen auf komplexe Situationen zu ermöglichen (Herrmann 2023: 64). „Wer improvisiert, reagiert situativ und aus dem Moment heraus auf das Nicht-Vorhergesehene“ (Walter 2020: 113). Improvisation bedarf Reflexion und Anpassung – bereits in der Situation selbst (Hermkes 2025: 88; Walter 2017: 171). Ein improvisiertes, reflektiertes „Handeln in Echtzeit“ (Herrmann 2023: 62) eröffnet neue Handlungsräume und zeigt, dass Handeln stets dynamisch ist. In diesem Sinne erfordern Praxissituationen oft Blitzentscheidungen (Helsper 2021: 137), die Kreativität und Flexibilität verlangen (Kurt 2008: 39f.). In dynamischen Situationen entstehen Momente, in denen Entscheidungen unter Unsicherheit getroffen werden müssen – Momente, in denen klar wird: „Jetzt ist Improvisation notwendig.“ In komplexen Lagen tritt so ein grundlegender Handlungswandel zutage – vom geplanten Vorgehen hin zur improvisierten Bewältigung unvorhersehbarer Herausforderungen.

Praxisbeispiel aus der Schuleingangsphase

Die Schuleingangsphase in NRW, gestaltet von Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften, umfasst die Klassen 1 und 2. Sozialpädagog:innen begleiten den Übergang in die Grundschule, erfassen Lernausgangslagen, diagnostizieren Förderbedarfe im Kontext des Schulanfangs und stärken Basiskompetenzen zur schulischen Stabilisierung. Aus diesem sozialpädagogischen Arbeitsfeld werden anhand eines Praxisbeispiels folgende Transfergedanken abgeleitet: In einer Kleingruppe arbeiten acht Schüler:innen an feinmotorischen Übungen. Nach 20 Minuten tritt Unruhe auf. Die Fachkraft unterbricht den Übungsrahmen und reagiert spontan mit einer ihr bekannten, von altersgerechter Musik begleiteten Bewegungseinheit. Diese Handlungsalternative ermöglicht der Gruppe im

1 Die fehlenden gendergerechten Formulierungen sind dem direkten Zitat geschuldet. Weibliche Handelnde sind selbstverständlich ebenso mitgemeint.

Anschluss an die Unterbrechung eine neue Fokussierung auf Aufgabe und pädagogisches Ziel (hier: Verbesserung feinmotorischer Fähigkeiten).

„Durch die Unmittelbarkeit von Entwurf und Handeln greifen improvisierende Fachkräfte vor allem auf das zurück, was schnell abrufbar ist“ (Walter 2017: 171). Es ist sinnvoll, „über ein breites und eingeübtes Repertoire von theoretischen Analyserahmen und handlungsmethodischen Konzepten zu verfügen“ (ebd.). Wissen, Können, Intuition und Improvisation greifen ineinander. Walter (ebd.) betont, dass improvisierende Fachkräfte auf Vertrautes zurückgreifen. Die eingesetzte, mit Musik unterlegte Bewegungseinheit bestätigt den Hinweis auf erforderliches Handlungsrepertoire (Wissen). Die flexibel eingebundene Intervention (Können) wird im Praxisbeispiel einerseits durch Erfahrung, andererseits durch situative Anpassung ermöglicht. Die Fachkraft geht dabei fach- und kindorientiert auf die situativen Bedürfnisse der Schüler:innen ein.

Bedeutung für die Praxis

Uta Walter (2020: 114) bezeichnet Improvisation als „zentrale Kompetenz“, Franz Herrmann (2023: 64) als „Element professionellen Handelns“. Praktiker:innen verbinden Geplantes mit situativen Anpassungen, um sowohl den Klient:innen als auch veränderten Anforderungen gerecht zu werden. Wie schnell sich Situationen auch wandeln – Professionelle „müssen handeln, auch wenn sie sich unsicher sind“ (Helsper 2021: 137). Praxis ist fehleranfällig (Haupt & Hamacher i. d. Band). Improvisation ist vom „Fehler machen“ nicht unberührt. Doch sie ist ein Garant für professionelles Weitermachen, während ein Verharren in der Situation Stillstand bedeutet. Praxis, als professionelle Improvisation verstanden, ist ein stetiger Handlungsaufwurf.

Fazit und Plädoyer

Improvisation ist in pädagogischen Handlungsfeldern essenziell. Struktur, Flexibilität, Improvisation und Reflexion ermöglichen professionelles Handeln in komplexen Situationen. Als menschliche wie fachliche Stärke verhindert Improvisation situativen Stillstand. Es gilt, den Improvisationsbegriff als pädagogisches Begriffskonzept anzuerkennen und ins pädagogische Vokabular aufzunehmen – um „das Improvisatorische“ (Walter 2020: 119) professioneller Praxis „aus seiner makelbehafteten Randständigkeit [zu] lösen und es stattdessen als Kompetenz und Stärke“ (ebd.) zu würdigen.

Literatur

- Helsper, Werner (2021): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Eine Einführung. Opladen: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838554600>
- Hermkes, Rico (2025): Intuitive Handlungsentscheidungen in der pädagogischen Praxis und die Rolle epistemischer Gefühle. In: Zeitschrift für Pädagogik 71, H. 1, S. 87–105. <https://doi.org/10.3262/ZP2501087>
- Herrmann, Franz (2023): Intuition und Improvisation in der Praxis der Sozialen Arbeit. Stuttgart: Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-042171-4>
- Kurt, Ronald (2008): Komposition und Improvisation als Grundbegriffe einer allgemeinen Handlungstheorie. In: Kurt, Ronald/Näumann, Klaus (Hrsg.): Menschliches Handeln als Improvisation. Bielefeld: transcript, S. 17–46.
- Moll, Gerald/Schütz, Julia (2022): Wissenstransfer – Komplexitätsreduktion – Design. Ein Systematisierungsversuch. In: Dies. (Hrsg.): Wissenstransfer – Komplexitätsreduktion – Design. Bielefeld: wbv, S. 9–28. <https://dx.doi.org/10.3278/6004796w>
- Schütz, Julia (2023): Wissen und Können in Bewegung. Zum reflexiven Mechanismus des Transfers in der pädagogischen Professionalität. In: Diederichs, Tamara/Desoye, Anna Katharina (Hrsg.): Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Zwischen Wissenschaft und Praxis. Weinheim: Beltz Juventa, S. 55–64.
- Walter, Uta M. (2017): Grundkurs methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. München: Ernst Reinhardt Verlag. <https://doi.org/10.36198/9783838548463>
- Walter, Uta M. (2020): Let's keep playing! – Soziale Arbeit als kritisch-reflexive Improfession. In: Völter, Bettina et al. (Hrsg.): Professionsverständnisse in der Sozialen Arbeit. Weinheim: Beltz Juventa, S. 112–122.

Praxis als Herstellung und Überwindung von Routine(n)

Michael Domes und Jutta Harrer-Amersdorffer

Jutta Harrer-Amersdorffer (JHA): „Wir müssen uns Sisyphos als glücklichen Menschen vorstellen.“ Dieses Zitat von Albert Camus hat mich beschäftigt. Wir sind tagtäglich in sich wiederholende Handlungen eingebunden. Und auf die Soziale Arbeit bezogen: Der Alltag ist durchgehend geprägt von scheinbar banalen HandlungsROUTINEN sowohl von Fachkräften als auch von Adressat*innen. Was denkst du dazu?

Michael Domes (MD): *Als du von der Alltagsbezogenheit von Routine gesprochen hast, dachte ich an meine Morgenroutine. Die rahmt meinen Tag. Gleichzeitig zeigt sich daran die Janusköpfigkeit von Routine, etwa im Urlaub, wenn meine Routine auf die meiner Freund*innen trifft: Da komme ich erstmal aus dem Tritt. Ich habe einen anderen, aber eigentlich nicht zwingend schlechteren Start in den Tag. Und doch bleibt der Gedanke, dass ich meine Routine für einen gelingenden Tag brauche.*

*Als Fachkraft der Sozialen Arbeit pflege ich genauso meine Routinen, die mir und den Adressat*innen zunächst Sicherheit bieten. Aber vielleicht sind wir als Fachkräfte auch schon so routiniert, dass wir gar nicht mehr anders können und alles vorbestimmt, wie Dominosteine, in eine bestimmte Richtung fällt.*

JHA: Überhöhen wir hier vielleicht Routinen? Sie werden zum Inbegriff der Leistungsfähigkeit. Soziale Medien sind voll von Vorschlägen zu MorgenROUTINEN mit dem Ziel, im weitesten Sinne glücklicher zu sein. Durch die Etablierung bestimmter Routinen wird eine vermeintliche Sicherheit erzeugt, die suggeriert, dass dann alles „gut wird“.

Ein Beispiel in der Praxis Sozialer Arbeit wäre die Einführung eines Token-Systems: Wird das abgearbeitet – so das Versprechen –, wird alles gut.

MD: *Aber geht es überhaupt ohne Routinen? Jede Routine hat ihre Vorgeschichte. Wäre es denn möglich, dass wir uns permanent neu situativ einstellen? Welche Bedeutung wird den Routinen zugeschrieben? Wie bewusst oder eben unbewusst sind die Routinen eigentlich im Alltag etabliert?*

Bezugnehmend auf die Praxis Sozialer Arbeit könnte beispielsweise die bewusste Etablierung von Routinen für eine Standardisierung im Sinne einer Qualitätsentwicklung sprechen. Dadurch werden Räume der Willkür geschlossen.

JHA: Ich sehe beide Zugänge eher deutungs Offen. Die Frage wäre, wem dient diese Standardisierung? Ist sie reiner Selbstzweck oder geht es um die Verbesserung der Qualität für die Adressat*innen?

MD: *Ich würde zwischen verschiedenen Tätigkeiten und deren Bedeutung unterscheiden. Dokumentationspflichten im Sinne eines Qualitätsmanagements fallen für mich erstmal nicht unter den Begriff der Routine. Für mich haben die unbewussten Aspekte der Tätigkeiten eine Bedeutung. Vielleicht merke ich bei bestimmten Tätigkeiten zunächst nicht, dass ich in eine Routine verfalle, und erst durch den Hinweis von außen werden mir meine Handlungen bewusst.*

JHA: Wie ist es denn beispielsweise beim Ausfüllen eines Antrags? Einerseits ist das in vielen Arbeitsfeldern Teil des Alltags, andererseits ein hochroutinierter, stark gerahmter Prozess. Das Ausfüllen des Antrags erfordert bestimmte Informationen, teils ist die Antragstellung auch zeitlich gerahmt. Verändert sich vor diesem Hintergrund für dich der Begriff der Routine?

MD: *Ich würde hier von einer Doppelroutine sprechen. Ja, natürlich werden bestimmte Informationen benötigt und der Antrag rahmt den Prozess. Gleichzeitig gibt es vielgestaltige Möglichkeiten des Ausfüllens. Entsteht beim Ausfüllen eine pädagogische Interaktion? Ist es tatsächlich ein Dialog oder eine reine Abfrage der Informationen? Ich kann das Formular nicht ändern, aber den Umgang damit – und wäre dann wieder in einem pädagogischen Prozess. Hier habe ich die Möglichkeit, „ins Bewusstsein“ zu gehen.*

JHA: Würdest du also sagen, dass Routinen im professionellen Handeln eine bestimmte Form des Bewusstseins erfordern?

MD: *Das wäre doch spannend als Fragestellung! Inwieweit werden beispielsweise bestimmte Routinen im sozialarbeiterischen Team thematisiert? Welche geteilten Routinen gibt es innerhalb der Teamstruktur? Welche eingeschriebene Normativität liegt bestimmten Routinen zugrunde? Ich gehe eher davon aus, dass diese hohe Komplexität bisher wenig aufgegriffen wird. Einleitend hast du bereits herausgestellt, wie sehr wir in unserem Alltag in Routinen eingebunden sind. Offen bleibt für mich, inwieweit eine Art reflexive Distanz zu diesen Routinen in der Praxis vorherrscht.*

JHA: Vielleicht braucht es dann sogar ein kritisches Bewusstsein für die vorherrschenden Routinen. Die scheinbaren Banalitäten des Alltags sind innerhalb der Sozialen Arbeit konsekutiv und haben unmittelbar Einfluss auf die Adressat*innen. Wir beeinflussen also mit unseren Routinen auch die Routinen der Adressat*innen.

*MD: Diesen Gedanken teile ich. Wir versuchen, Adressat*innen anzuregen, die eigenen Routinen zu durchbrechen. Dabei müssten wir auch unsere Routinen kritisch hinterfragen. Befinde ich mich mit meinem Handeln bereits in einem verengten Korridor und würde es vielleicht noch Türen geben, bei denen ich abbiegen könnte?*

JHA: Die Bewusstmachung von Alltagsroutinen als kritische Erkenntnis über das eigene Handeln und damit verbundene Widersprüchlichkeiten.

*MD: Ich würde auch die Frage stellen, wodurch ich mich in meinen Routinen irritieren lasse – beispielsweise durch Praktikant*innen, neue Kolleg*innen oder eben auch Adressat*innen. Lasse ich mich durch Andere in meiner Handlungspraxis in Frage stellen? Was irritiert mich noch?*

JHA: Aber ist dieser Anspruch nicht überfordernd für die Praxis Sozialer Arbeit?

MD: Selbst wenn, ist Überforderung denn immer etwas Schlechtes? Es ist doch interessant, inwieweit sich eine Organisationskultur entwickeln kann, die mit dieser Form der Überforderung umgehen kann. Die Bewusstmachung von Routinen und professionelle Reflexion ist eine genuine Forderung in der Sozialen Arbeit. Wenn eine Fachkraft dauerhaft mit dieser Komplexität überfordert ist, ist sie nach meiner Überzeugung keine geeignete Fachkraft und Soziale Arbeit vielleicht nicht das richtige Arbeitsfeld.

Das routinierte und vielleicht sogar ritualisierte Hinterfragen kann auch Quelle der Inspiration sein. Doch gerade Rituale müssen im Vergleich zu Routinen noch mehr mit Bedeutung gefüllt werden, damit sie nicht stumpf ausgeführt werden.

JHA: Im Abstumpfen sehe ich eine große Gefahr. Überforderung ist für mich eng verbunden mit der Idee der Irritation. Und gerade diese Irritation finde ich hier zentral, da sonst der Prozess der Infragestellung selbst zur Routine wird. Doch lässt sich diese Irritation dauerhaft aufrechterhalten?

MD: Für mich geht damit die Fragestellung einher, von was ich mich berühren lasse. Das Erkennen von Potenzialen des Moments geht mit einer bestimmten Offenheit, einem „Kairos“, einher. Aber gerade in einer Praxis mit hohen Fallzahlen und Fachkräftemangel besteht die Gefahr, dass jegliche Form der Routine rein als Entlastungsmöglichkeit wahrgenommen wird, ohne Reflexion. Die Verantwortung liegt dabei nicht nur bei der Fachkraft, sondern es ist wieder eine Frage der Team- und Organisationskultur.

In unserem Gespräch zeigen sich viele Konstruktions- und Dekonstruktionschleifen, was verdeutlicht, wie schwer fassbar der Begriff, das Konstrukt der Routine in der Praxis Sozialer Arbeit ist. Routine lässt sich nicht einseitig auf-

lösen und ist zudem, was wir noch nicht explizit angesprochen haben, in Machtstrukturen eingebunden: Wer hat die Deutungshoheit über Wertigkeit und Funktionalität von Routinen?

JHA: Das gefällt mir gut. Es verdeutlicht das Dilemma der Routine: Wir sehen die Notwendigkeit der Bedeutung von Routinen, vielleicht sogar die Unabdingbarkeit von routiniertem Handeln. Gleichzeitig sehen wir die Gefahr von verengenden Prozessen, welche mit durchroutinierten Handlungspraxen einhergeht.

MD: *Im Sinne der ethischen Bildung wäre das Ziel das Nachdenken über mögliche „gute Gründe“ für bestimmte Entscheidungen und Routinen. Mit allen Wirkungen und möglichen Nebenwirkungen. Insofern vielleicht beziehungsweise auf dein Zitat zu Beginn: Es ist „gut“, immer wieder (neu) über Routinen nachzudenken, eben nicht fertig zu sein!*

Ausgewählte Literaturangaben zum Weiterlesen

- Bargetz, Brigitte (2021): Das Politische alltagstheoretisch denken. In: Widersprüche 162 (41), S. 29–44.
- Langsdorff, Nicole von (2024): Das Gruppenklima in der Heimerziehung. Eine empirische Untersuchung in Nord- und Mittelhessen. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Sehmer, Julian (2025): Sozialpädagogische Subjekt- und Adressierungspraktiken. Ein Ansatz zur Konturierung der ethisch-normativen Ordnungen sozialpädagogischer Praxen. Wiesbaden: Springer VS.

Praxis als Regelhaftigkeit

Laura Weber

Die von pädagogischen Fachkräften vorgenommenen Interventionen in die Lebenswelt ihrer Klient:innen basieren auf fundierten Entscheidungen, die sie vor diversen Akteursgruppen rechtfertigen müssen (vgl. Forster-Heinzer 2015). Trotz der Ungewissheit im Handlungsfeld sozialpädagogischer Praxis (vgl. Schwabe 2022) wird dabei erwartet, dass Interventionen zu absehbaren Ergebnissen führen. Dieses Spannungsfeld führt zu der Frage nach der Regelhaftigkeit von Praxis, die dieser Beitrag aus zwei Perspektiven betrachtet.

Regelhaftigkeit von Praxis als Handlungslegitimation

Die Regelhaftigkeit sozialer Prozesse dient als analytischer Bezugsrahmen, durch den Handlungen und Entscheidungen als legitim konstituiert werden können. Sie manifestiert sich dabei nicht vorrangig in der Häufigkeit von Ereignissen, sondern in der Relevanz und tiefgehenden Analyse wiederkehrender Handlungsmuster. Diese systematische Wiederholbarkeit ermöglicht es, Einzelfälle als Ausdruck einer übergeordneten sozialen Ordnung zu deuten (vgl. Handschke/Hünersdorf 2021: 108). Besonders im Kontext einer handlungswissenschaftlich verstandenen Sozialen Arbeit kommt dem Einzelfall zentrale Bedeutung zu. Er wird als Ereignis verstanden, das bestehende Ordnungen irritiert oder Normalitätserwartungen herausfordert (vgl. Bergmann 2014: 17). Die Bestimmung relevanter Merkmale und Zusammenhänge erfolgt hierbei kontextabhängig (vgl. Binneberg 1997: 10), was die Frage aufwirft, ob sozialpädagogisches Handeln lediglich innerhalb wohlfahrtsstaatlich gesetzter Strukturen verbleibt oder ob es durch reflexive Praxisformen eigene Handlungsgrenzen und Möglichkeitsräume aktiv infrage stellt. In diesem Spannungsfeld wird deutlich, dass sich professionelles sozialpädagogisches Handeln nicht nur auf objektive Regeln und institutionelle Vorgaben stützt, sondern wesentlich durch Deutungsmuster, Interpretationen und Prozesse der Wirklichkeitskonstruktion geprägt ist (vgl. Menke 2013: 102). Gerade weil sich Mechanismen der Täuschung und der authentischen Darstellung sozialer Wirklichkeit strukturell ähneln, sind Fachkräfte in der Sozialen Arbeit herausgefordert, ihre Praxis nicht bloß normativ zu legitimieren, sondern über den aktiven Prozess des Fallverstehens zu rekonstruieren.

ren. Damit wird die empirisch-theoretische Rekonstruktion geteilten Wissens zu einer zentralen Grundlage, um im Konkreten das Allgemeine zu identifizieren – auch wenn dieser Vorgang methodisch begrenzt bleibt (vgl. Hörster 2012). Für die Lehre und Professionalisierung in sozialpädagogischen Ausbildungszusammenhängen bedeutet dies, dass kasuistische Fallarbeit eine zentrale didaktische Methode darstellt. Durch sie werden fallbezogene Reflexionskompetenzen sowie die Fähigkeit zur Kontextualisierung und theoriegeleiteten Interpretation gestärkt. Falldarstellungen fungieren hier nicht nur als Anschauungsmaterial, sondern als Instrumente zur Generierung fallspezifischen Wissens, das über den Einzelfall hinausweist und die Grenze der Generalisierbarkeit kritisch reflektiert (vgl. Hörster 2012). So wird Fallarbeit nicht nur zum Ort professioneller Selbstverständigung, sondern auch zum Medium der Handlungslegitimation, indem sie die reflexive Auseinandersetzung mit sozialpädagogischer Praxis ermöglicht und deren Regelhaftigkeit in der individuellen Fallrekonstruktion sichtbar macht.

Regelhaftigkeit als handlungspraktisches Rezeptwissen

Praxis als Regelhaftigkeit verweist auf die Rolle routinierter Handlungsmuster im sozialpädagogischen Feld, die als Handlungswissen in alltägliche Interaktionen eingebettet sind. Rezeptologisches Wissen, verstanden als praxeologisch verdichtete Handlungsanweisungen und Erfahrungsregeln, ist ambivalent diskutiert (vgl. Heins 2020; Rautenberg 2020). Dieses Wissen ist nicht defizitär oder unprofessionell, sondern bildet einen grundlegenden Bestandteil sozialer Praxis. Im professionellen Kontext der Sozialen Arbeit ist dieses implizite Handlungswissen jedoch nicht unproblematisch. Es entsteht aus einer Mischung von biografischer und beruflicher Erfahrung, Praxisrezepten, organisationalen Routinen sowie informellen Wissensbeständen und kann durch Trial-and-Error-Prozesse sowie durch kollegial geteilte Handlungsmaximen stabilisiert werden. Es operiert oft unterhalb der Schwelle bewusster Reflexion und wird gerade deshalb auch dort, wo Komplexität, Ambivalenz oder ethische Dilemmata ein bewusstes Abwägen erforderlich machen (vgl. Heins 2020), handlungsleitend. Professionelles Handeln kann sich jedoch nicht auf das bloße Reproduzieren solcher Erfahrungsroutinen beschränken. Vielmehr ist eine reflexive Relativierung dieser Routinen erforderlich. Hier setzt das Konzept des kognitiven Wandels an, das auf eine Transformation bestehender Deutungsmuster und Handlungsskripte zielt (vgl. Smith et al. in Rautenberg 2020: 31). In der Auseinandersetzung mit neuen und unerwarteten Erfahrungen können bisherige Wissensstrukturen irritiert und neu organisiert werden. Dieser Prozess erfordert jedoch ein spezifisches professionelles Setting, das Raum für Reflexion, Irritation und Rekonstruktion bietet. Der reflexive Umgang mit rezeptologischem Wissen bedeutet daher, sich der eigenen professionellen Routinen, impliziten Überzeugungen und Deutungsmuster bewusst zu werden, um sie im Lichte neuer Kontexte kritisch zu hinter-

fragen und ggf. neu auszurichten. Dies kann als ein Prozess doppelter Artikulation beschrieben werden: Einerseits geht es um die Artikulation des impliziten Handlungswissens, das durch Reflexion überhaupt erst sichtbar wird. Andererseits um die Neuartikulation, also die bewusste Transformation und Modifikation dieses Wissens im Lichte professioneller Anforderungen, ethischer Maßstäbe oder neuer Erkenntnisse.

Fazit

Die Regelhaftigkeit sozialpädagogischer Praxis zeigt sich im Spannungsfeld zwischen normativer Legitimation und routiniertem Erfahrungswissen. Sie weist auf die Notwendigkeit, Handlungen durch geteilte Deutungsmuster und Fallreflexion zu begründen, sowie auf die Bedeutung rezeptologischer Routinen. Professionalisierung heißt nicht, Routinen abzulegen, sondern sie bewusst zu reflektieren und weiterzuentwickeln. In der Auseinandersetzung mit Einzelfällen und Kontexten entfaltet sich eine Praxis, die sowohl handlungsfähig als auch selbstkritisch bleibt.

Literatur

- Bergmann, J. (2014): Der Fall als Fokus professionellen Handelns. In: Bergmann, J. R./Dausendschön-Gay, U./Oberzaucher, F. (Hrsg.): „Der Fall“ Studien zur epistemischen Praxis professionellen Handelns. Bielefeld: transcript, S. 17–33.
- Binneberg, K. (1997): Plädoyer für eine pädagogische Kasuistik. In Binneberg, K. (Hrsg.): Pädagogische Fallstudien. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 7–24.
- Forster-Heinzer, S. (2015): Against all odds: An empirical study about the situative pedagogical ethos of vocational trainers. Rotterdam: Sense Publishers.
- Handschke, D./Hünersdorf, B. (2021): Der Fall aus der Perspektive der Sozialpädagogik: Fallverstehen als Kristallisationspunkt zwischen Profession, Disziplin und dem Politischen. In: Wittek, D./Rabe, T./Ritter, M. (Hrsg.): Kasuistik in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 108–125.
- Heins, J. (2020): Rezeptwissen nicht ausschließen, sondern einschließen. In: Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, 25 (2020) 48, S. 23–29.
- Hörster, R. (2012): Sozialpädagogische Kasuistik. In: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 677–686.
- Menke, C. (2013): Die Kraft der Kunst. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Rautenberg, I. (2020). Reflexion statt Rezepte. In: Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, 25 (2020) 48, S. 30–35.
- Schwabe, M. (2022): Die „dunklen Seiten“ der Sozialpädagogik: Über den Umgang mit Fehlern, Unvermögen, Ungewissheit, Ambivalenzen, Idealen und Destruktivität. Weinheim: Beltz Juventa.
- Winch, Peter (1958): The idea of social science. London: Routledge & Kegan.

Praxis als Alltägliches disziplinieren

Kathrin Aghamiri, Rebekka Streck und Ursula Unterkofler

Der Ansatz Doing Social Work (vgl. den Beitrag „Praxis als Doing Social Work“ in diesem Band) geht davon aus, dass sich die Praxis Sozialer Arbeit als eine interaktive und gleichzeitig strukturell spezifisch gerahmte Aushandlungspraxis zwischen Sozialarbeiter:innen und Adressat:innen Sozialer Arbeit ereignet. Diese Aushandlungspraxis kann sich als *Alltägliches disziplinieren* insbesondere in lebensweltersetzenden Angeboten der Sozialen Arbeit zeigen, wie Wohn-, Arbeits- oder institutionell verantworteten Aufenthaltsorten. In diesen Settings entsteht ein erzieherisches Spannungsfeld zwischen Unterstützung und Maßregelung, in welchem die Sozialarbeiter:innen Ziele und Mittel erziehenden Handelns vorgeben und erwarten, dass sich die Adressat:innen diesen Vorgaben anpassen.

Alltägliches disziplinieren – ein Interaktionsmodus

Praxis als Alltägliches disziplinieren findet häufig in alltagsnahen, routinierten Settings Sozialer Arbeit statt, wie Essen, Lohnarbeiten, Ordnung halten oder Körperhygiene (vgl. bspw. Rose/Adio-Zimmermann 2018; Günes 2018). Solche Alltagstätigkeiten sind selten Gegenstand fachlicher Konzepte. Dies kann dazu führen, dass unhinterfragte, normativ-alltägliche Überzeugungen bürgerlicher Prägung das Handeln der Sozialarbeiter:innen bestimmen (z. B. Konventionen gemeinsamen Essens, von Ordnung, Hygiene, Pünktlichkeit, Nüchternheit, Gehorsam oder Mäßigung). Ethische Leitfiguren wie Vertrauen, Sorge, Wertschätzung, Selbstbestimmung, dialogische Begegnung, Genuss oder Lebensfreude geraten demgegenüber in den Hintergrund (Streck et al. 2018). Dadurch entsteht nicht selten eine Überspitzung von Maßregelung im Alltag, die außerhalb sozialarbeiterischer Settings so nicht (mehr) besteht: Formen familiärer Essenspraktiken können beispielsweise viel individueller oder Vorstellungen von Sauberkeit und Ordnung viel fluiden sein. Adressat:innen Sozialer Arbeit sind teils strengeren Regeln unterworfen als andere Menschen, die in ihren Familien oder ihren Wohnungen Ordnungen aushandeln und selbst entwickeln können.

Um disziplinierende Ansprüche an Alltagstätigkeiten in der Praxis Sozialer Arbeit umzusetzen, übernehmen Sozialarbeiter:innen mitunter die Rolle von

Wächter:innen mit absolutem Machtanspruch. Sie beobachten, dokumentieren, belohnen oder sanktionieren. Damit geht eine hierarchische Arbeitsbeziehung einher, in der Adressat:innen grundsätzlich als widerständig, unkontrolliert oder unfähig konstruiert werden. Praxis als Alltägliches disziplinieren steht in deutlichem Widerspruch zu grundlagentheoretischen Ansprüchen an Soziale Arbeit, lebensweltorientierte Unterstützung zu bieten oder das eigene Handeln an den Menschenrechten zu orientieren. Vorstellungen einer disziplinierenden Erziehung werden im Alltäglichen inszeniert, ohne sie explizit als professionelles Handeln zu konzeptionieren.

Ordnung im Alltag – ein Beispiel

Anhand eines studentischen Protokolls eines Elternbesuchs in einer stationären Wohngruppe geben wir exemplarisch einen Einblick in die Praxis, Alltägliches zu disziplinieren.¹

Vor dem Besuch wurde mir (Praktikantin) erläutert, dass bei Hausbesuchen der Eltern immer eine Person mit im Zimmer sein soll, wobei der Eltern teil mit dem Kind allein spielen soll. Trotzdem ist zu gucken, dass das Kind sich an die gleichen Regeln hält, wie sonst auch, damit nicht der Eindruck entsteht, es darf mehr, wenn die Mutter da ist. Gleichzeitig sind die Eltern natürlich nicht mit den Regeln des Hauses vertraut.

Franz war sehr erfreut, die Mutter zu sehen, und hatte sehr viel Energie und Bewegungsdrang. Er wollte seiner Mutter Elena alles zeigen. Franz lief ganz schnell raus und wieder rein. (...) Er ging raus mit seiner Mutter und zog diverse Spielzeuge aus den Kisten und verteilte diese im Garten. (...) Nachdem Franz mehrere Hausregeln gebrochen hatte, wies ich ihn darauf hin, dass er hier nicht alles liegenlassen könnte. Franz ist ein kleines Kind, welches nicht viel reden kann. Er beachtete mich nicht und lief weiter, hinter ihm her, Elena und ich. Nach mehreren Malen versuchte ich Franz eindeutig zu signalisieren, dass ich zwar verstehe, dass er aufgeregt ist, weil seine Mutter da ist und er ihr alles zeigen will, aber er sich deshalb nicht komplett anders verhalten dürfe. Franz wirkte, als würde er mir nicht zuhören. In diesem Moment sagte die Mutter, dass ich ihn in Ruhe lassen soll, er möchte doch nur spielen. Ich erläuterte ihr aus erwachsener Sicht den Hintergedanken. Sie benahm sich im weiteren Verlauf jedoch ähnlich wie ihr Sohn, d. h., sie räumte nicht auf und machte auch dreckige Flecken nicht weg. Ich fühlte ich mich überfordert. Ich hechtete den beiden hinterher, um

1 Die Situationsbeschreibung fertigte eine Studentin des 6. Semesters BA Soziale Arbeit in einer Lehrveranstaltung von Rebekka Streck an der Evangelischen Hochschule Berlin an. Die Schilderung wurde leicht gekürzt.

meine Aufgabe zu erfüllen, und versuchte irgendwie Ordnung zu schaffen, da dieses in der Wohngruppe eine hohe Priorität besitzt.

In der Situation wird der unbedingte Wert von Ordnung in den Mittelpunkt gestellt. Die unreflektierte Idee, dass Kinder mit situationsbezogenen Auslegungen von Regeln nicht umgehen könnten, erscheint ursächlich für die disziplinierenden Eingriffe in das Spiel des Jungen mit seiner Mutter. Um die Situation zu entspannen, sehnt sich die Praktikantin nach einer „erwachsenen Sicht“ der Mutter und der Einsicht des Sohnes. Diese entziehen sich der Disziplinierung jedoch, möglicherweise weil sie anderen Emotionen, Themen und Aktivitäten in der Situation Priorität einräumt. Die Zentrierung auf die Einhaltung von Regeln führt dazu, dass Themen wie die Stärkung der Beziehung zwischen Sohn und Mutter oder auch die Unterstützung des Vertrauens der Mutter in die Einrichtung aus dem Blick geraten. Zugleich zeigt sich, dass die Sozialarbeiterin, trotz eigenen Stresses, das Regelwerk nicht hinterfragt. Es erscheint wie selbstverständlich evident.

Fazit

Die Situation verdeutlicht, dass die Bereitstellung des Wohnens und des Sorge-Arrangements einhergeht mit der Disziplinierung alltäglicher Tätigkeiten in der Einrichtung, hier das Ordnunghalten. Ähnliche Praxen finden sich in Protokollen von Studierenden und Praktiker:innen in anderen Handlungsfeldern Sozialer Arbeit. In der Wohnungslosenhilfe wird ein An- und Abmelden eingefordert oder in der Suchthilfe kann man sich Privilegien durch Wohlverhalten erarbeiten. Bisher werden vornehmlich im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe das Verhältnis zwischen Regeln und verlässlicher Struktur sowie damit einhergehende Adressat:innenbilder kritisch diskutiert (vgl. bspw. Melzer 2024: 117). Gerade eine handlungsfeldvergleichende Perspektive kann aber aufzeigen, welche disziplinierenden Anteile der Sozialen Arbeit inhärent sind. Welche alltäglichen Konstruktionen von Kindern, Jugendlichen, wohnungslosen, psychiatrieerfahrenden oder psychoaktive Substanzen konsumierenden Menschen schreiben sich in diesen Praxen fort? Der Blick auf Praxisprotokolle und ethnografische Untersuchungen, als Perspektive auf Praxen Sozialer Arbeit in den konkreten institutionellen Rahmenbedingungen, eröffnet Möglichkeiten kritischer Reflexion. Praxen der alltäglichen Disziplinierung werden so sichtbar, kritisierbar und verhandelbar.

Literatur

- Günes, Sevda (2018): Arbeiten heißt Strukturen einhalten. Eine ethnografische Studie in Ausbildungsbetrieben der stationären Jugendhilfe. In: Aghamiri, Kathrin/Reinecke-Terner, Anja/Streck, Rebekka/Unterkofler, Ursula (Hrsg.): *Doing Social Work – Ethnografische Forschung als Theoriebildung*. Opladen: Budrich, S. 217–233.
- Melzer, Julie (2024): Konservativer Backlash? Zur Rolle von Regeln und Konsequenzen in der heutigen Heimerziehung. In: *Widersprüche* 44, 172, S. 117–128.
- Rose, Lotte/Adio-Zimmermann, Nora (2018): Ethnografie des Essens in der Heimerziehung. Annäherung an ein ‚übersehenes‘ Tagesgeschäft in der stationären Jugendhilfe. In: Aghamiri, Kathrin/Reinecke-Terner, Anja/Streck, Rebekka/Unterkofler, Ursula (Hrsg.): *Doing Social Work – Ethnografische Forschung als Theoriebildung*. Opladen: Budrich, S. 193–216.
- Streck, Rebekka/Aghamiri, Kathrin/Unterkofler, Ursula/Reinecke-Terner, Anja (2018): Was kennzeichnet Soziale Arbeit? Elemente einer Theorie des Doing Social Work. In: Aghamiri, Kathrin/Reinecke-Terner, Anja/Streck, Rebekka/Unterkofler, Ursula (Hrsg.): *Doing Social Work – Ethnografische Forschung als Theoriebildung*. Opladen: Budrich, S. 237–259.

Praxis als Vertrauensgewinnung

Sandra Tiefel und Julia Hille

Die Praxis der Vertrauensgewinnung in der Sozialen Arbeit ist komplex, insbesondere da sie sich mit generellem Misstrauen konfrontiert sieht, z. B. aufgrund ihrer Kontroll- und Eingriffsmöglichkeiten. Zugleich wird Vertrauen in der sozialpädagogischen Praxis als Grundlage gelingender Intervention eingefordert (Kähler/Gregusch 2015). Kann Vertrauensaufbau unter prekären Bedingungen, in Zwangskontexten und in asymmetrischen Beziehungen aber überhaupt gelingen? Zwei Analysen zur qualitativen Vertrauensforschung haben hierzu Erkenntnisse generiert, die folgend kurz dargestellt und am Beispiel der Sozialpädagogischen Familienhilfe (SPFH nach § 31 SGB VIII) detailliert werden.

Abb. 1 Doing-Trust-Schema (Hille et al. 2021)



Eine erste Analyse von Vertrauen in differenten sozialpädagogischen Settings hat zur Entwicklung eines kreisförmigen Doing-Trust-Schemas geführt, das verdeutlicht, wie Vertrauen in asymmetrischen Arbeitsbeziehungen über die Zeit generiert und wiederholt bestätigt wird (Tiefel 2012; Hille et al. 2021: 162): Wenn Adressat:innen das Risiko eingehen, sich professionellen Akteur:innen gegenüber zu öffnen und ihre Unsicherheiten und Problemlagen zu offenbaren, gehen sie in Vertrauensvorleistung. Professionelle sind dann gefordert, sich dieses Vertrauens als würdig zu erweisen (Phase 1). Zudem schenken diese ebenfalls Vertrauen, wenn sie Verantwortung mit den Adressat:innen teilen, und gehen selbst Risiken ein (Phase 2). Auch bei längerfristigen Arbeitsbeziehungen erfolgt eine stetige gegenseitige Überprüfung der Vertrauenswürdigkeit (Phase 3), bevor mit einem neuen Sachverhalt oder einem neuen Problem wiederum Vertrauen bestätigt wird (Phase 4) bzw. spezifisch neue Vorleistungen auch z. B. als organisations- und systembezogene Leistungen erbracht werden (erneut Phase 1) und damit der Kreislauf von vorn beginnt.

Eine zweite qualitative Analyse von verschiedenen Vertrauensstudien in Sozialer Arbeit (Rüegger et al. 2021: 3) rekonstruiert vier differente Vertrauenspraktiken:

- beziehungsorientierte Praktiken (bspw. reziproke Beziehungsgestaltung, Wertschätzung, Interesse zeigen, Vertrauen in die Fähigkeiten der Klientel zeigen, Vermeidung achtungsbedrohender Mitteilungsformen),
- klientenzentrierte Praktiken (Partizipation, Ausrichtung an den Interessen und Relevanz der Klientel, Interventionen werden als Hilfe zur Erweiterung von Möglichkeiten und nicht als Eingriffshandeln dargestellt)
- ethische Praktiken (Nachvollziehbarkeit, Transparenz, Vertraulichkeit),
- professionsbezogene Praktiken (bspw. Kompetenzpräsentation, Zuständigkeit zeigen, Regelwissen).

Beide Modelle zusammen zeigen, dass Vertrauen nicht nur als Zustand, sondern auch als Prozess in Phasen zu verstehen ist.

Erste Phase: Sich vertrauenswürdig zeigen/erweisen – Dominanz beziehungsorientierter Praktiken

Der Vertrauensaufbau zwischen Familienhelferin und Familie beginnt mit dem Kennenlernen in den Räumen des Jugendamts und im Beisein der zuständigen Jugendamtsmitarbeiterin. Damit wird der Rahmen der Zusammenarbeit von außen gesetzt: Die Familienhelferin wird a) als kompetent für die Problemlagen der Familie vorgestellt und b) zugleich als Beauftragte, also durch das Jugendamt delegiert, präsentiert. I. d. R. werden hier die Regeln von Vertraulichkeit und Transparenz ebenso wie die Möglichkeiten der Partizipation für die Familie thematisiert. Aufgrund der Befugnisse des Jugendamts ist davon auszugehen, dass

in den meisten Fällen von eingeschränkter Freiwilligkeit auf Seiten der Eltern auszugehen ist und von einer Autonomieeinschränkung auf Seiten der Familienhelferin. Insbesondere bei skeptischen Eltern* baut sich eine vorsichtige Vertrauensbereitschaft dementsprechend nur auf, wenn sie einen Nutzen in der Tätigkeit der Sozialarbeiterin erkennen (Rüegger et al. 2021: 6). Hierzu kann diese in Vorleistung gehen und konkrete Hilfe wie z. B. die Begleitung zu Behörden oder die Überprüfung der finanziellen Unterstützungsmöglichkeiten zusagen (Zeller 2012). Zudem wollen Familien den Eindruck gewinnen, dass die Fachkraft sich „traut, [...] sich gegenüber dem ‚System‘ durchzusetzen“ (Rüegger et al. 2021: 4), bevor sie Vertrauen fassen. Im Verantwortungsbereich der Familienhelferin zeigen sich in dieser ersten Phase folglich zunächst beziehungsorientierte Praktiken, um sich als ganze Person und in ihrer spezifischen Rolle als Fachkraft als vertrauenswürdig anzubieten. Dies gelingt ihr, wenn sie konkrete Hilfestellungen anbietet und sich als eigenständig, also in Distanz zu Jugendamt oder deren Mitarbeiterin, präsentiert.

Zweite Phase: Vertrauen schenken und Risiken eingehen – Fokus auf klientenzentrierte Praktiken

Bei aufsuchender Arbeit wie der SPFH wird das Vertrauen, das Adressat:innen investieren müssen, besonders deutlich. Die Familienhelferin erhält Zutritt in das eigene Zuhause und in die Privatsphäre. Damit ist das Risiko verbunden, in den eigenen Gewohnheiten und Lebenspraxen kritisiert und ggf. dafür sanktioniert zu werden. Damit Misstrauen und Ängste abgewendet und Vertrauen aufgebaut werden kann, muss sich die Familienhelferin auf die Perspektiven der Familie und deren Sozialwelt einlassen und klar kommunizieren, dass diese über Hilfeziele und -schritte mitentscheidet. Für den Vertrauensaufbau in dieser sensiblen Phase ist die Ausrichtung an den Interessen und Relevanzen der Familie elementar. Die Familienhelferin vertraut in die familialen Bewältigungsformen. Dadurch werden mitunter Lösungen entwickelt, die Routinen und Standards professioneller Intervention irritieren. Der Vertrauensaufbau über klientenzentrierte Praktiken erfordert hier von der Fachkraft, Unterschiede wahrzunehmen und eigene Maßstäbe zu hinterfragen. Fachkraft und Familie gehen folglich beide Risiken ein, wenn sie sich Vertrauen schenken.

Dritte Phase: Sich des Vertrauens bewähren – Priorität von ethischen und professionsbezogenen Praktiken

Mit Beginn der SPFH wird ein zeitlich befristeter Kontrakt mit konkreter Zielformulierung eingegangen. Dieser gilt als Orientierung für das gemeinsame Bearbeiten der Problemlagen über die Zeit und soll Entwicklungen und Modifikatio-

nen im Prozess sichtbar machen. Hierzu verständigen sich Familienhelferin und Familie über die jeweiligen Rollen und den damit einhergehenden Handlungserwartungen. Sie besprechen, wer welche Aktivitäten zur Erreichung der Lösung in welchem Zeitraum beitragen kann und wie mit Schwierigkeiten und Planänderungen umgegangen wird. Gerade wenn es bei den angestrebten Lösungsversuchen zu Umwegen, Fehlversuchen oder sogar Abbrüchen kommt, hilft es, sich auf fachliche Standards zu berufen. Ein Scheitern an Zielstellungen, z. B. das Aufbauen von verlässlichen Routinen beim Kita-Besuch, ist mit dem professionellen Wissen um Veränderungspersistenz über gewisse Zeiträume erwartbar und muss nicht als fehlende Mitwirkung der Eltern interpretiert werden. Familienhelferin und Familienmitglieder sind bei Umsetzungsproblemen und -herausforderungen gefordert, sich ihrer Vertrauenswürdigkeit über alternative Lösungsversuche gegenseitig wieder erneut zu versichern bzw. sich des in sie gesetzten Vertrauens zu bewähren. Hierbei haben sich neben beziehungs- und klientenzentrierten Praktiken vor allem ethische und professionsbezogene Vertrauenspraktiken und damit der Verweis auf Standards als wirksam bewährt. Enttäuschungen können vorgebeugt werden, wenn weniger die beteiligten Personen adressiert sind, sondern die verabredeten Regeln oder die durch Gesetze und Institutionen legitimierten Leitbilder oder Verfahrensweisen (u. a. Zeller 2012).

Vierte Phase: Vertrauen ratifizieren und Risiken abwägen – Zusammenspiel der vier Vertrauenspraktiken

Über die Zeit entwickeln Familienhelferin und die Familie Routinen des Umgangs und der Kommunikation. Vertrautheit stellt sich in der Form ein, dass sich bewährte Umgangsformen auch für die Zukunft anbieten. Neben expliziten und damit reflektierbaren Verabredungen über Ziele und Aktivitäten gewinnen in dieser Phase atmosphärische Beziehungsanteile immer mehr Gewicht für die Ratifizierung von Vertrauen (Endreß 2010). Ein Gefühl der Anerkennung der eigenen Person kann Irritationen in der Kommunikation oder Misserfolge kompensieren und Hilfeabbrüche vermeiden helfen. Endreß (2010: 94 ff.) unterscheidet hierbei ‚reflexives‘ und ‚bewusstes‘ Vertrauen von ‚fungierendem‘ und ‚reflexiv nicht zugänglichem‘ Vertrauen. Beide Vertrauensformen können zusammenwirken, eine kann die andere aber auch zeitweise ‚ausgleichen‘, um die gemeinsame Arbeit fortzuführen. Familie und Familienhelferin haben bis zu dieser Phase Kommunikationsformate aufgebaut, die nicht nur Herausforderungen und Lösungswege thematisierbar machen, sondern die Wertschätzung der Personen jenseits ihrer Problembelastungen und Irritationen fühlbar werden lässt. Dabei geht es aber gerade nicht um eine Imitation von verwandtschaftlicher Nähe. Fachlich initiiertes Vertrauen ist endlich und soll nicht an die beteiligten Personen gebunden sein, sondern an Kommunikationsstile oder -abläufe, die die gleichberechtigte Teilhabe an dem „Was“ der Problemlösung (Themen

und Inhalte) und dem „Wie“ der Umgangsweisen (Gefühle und Zusammenhalt) ermöglichen (Tiefel/Hille 2025: 110f.).

Die Kombination der zirkulären Vertrauensprozesse im Doing-Trust-Modell mit den vier Vertrauenspraktiken – beziehungsorientiert, klientelzentriert, ethisch und professionell – verdeutlicht, dass Fachkräfte der Sozialen Arbeit Vertrauen nicht allein auf ihre Person gründen müssen, sondern die Praxis der Vertrauensgewinnung fall- und prozessbezogen variieren kann. Zudem bieten beide Modelle zusammen eine Reflexionsfolie für vertrauensbezogene Fallanalysen.

Literatur

- Endreß, Martin (2010): Vertrauen – soziologische Perspektiven. In: Maring, Matthias (Hrsg.): Vertrauen – zwischen sozialem Kitt und der Senkung von Transaktionskosten, Karlsruhe: Kit, S. 91–113.
- Hille, Julia/Piel, Julia/Taube, Vera/Tiefel, Sandra (2021): Vertrauen und Psychische Gesundheit in Arbeitsallianzen: Rekonstruktion differenzierter Erkenntnis durch Vergleich – eine Hommage an Anselm Strauss' Forschungshaltung. In: Ohlbrecht, Heike/Detka, Carsten/Tiefel, Sandra (Hrsg.): Anselm Strauss – Werk, Aktualität und Potentiale. Mehr als nur Grounded Theory. Opladen/Toronto: Budrich, S. 155–202.
- Kähler, Harro Dietrich/Gregusch, Petra (2015): Erstgespräche in der fallbezogenen Sozialen Arbeit. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Rüegger, Cornelia/Gautschi, Joel/Becker-Lenz, Roland/Rotzetter, Fabienne (2021): Bedeutung und Aufbau von Vertrauen in der Sozialpädagogischen Familienbegleitung. In: Gesellschaft – Individuum – Sozialisation (GISo). Zeitschrift für Sozialisationsforschung, 2 (2). <https://doi.org/10.26043/GISo.2021.2.3>
- Tiefel, Sandra (2012): Strategien der Vertrauensherstellung im Beratungsprozess. In: Tiefel, Sandra/Zeller, Maren (Hrsg.): Vertrauensprozesse in der Sozialen Arbeit. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 15–32.
- Tiefel, Sandra/Hille, Julia (2025). Soziale Arbeit als Vertrauensprofession – Doing Trust und die Herstellung von Sozialität. In: Sandermann, Philipp/Schwenker, Vanessa (Hrsg.): TRUST ISSUES!? Vertrauen und gesellschaftliche Zukunft. Bielefeld: transcript, S. 103–124.
- Zeller, Maren (2012): Persönliches vs. spezifisches Vertrauen. Ein Spannungsfeld professionellen Handelns in den Erziehungshilfen. In: Tiefel, Sandra/Zeller, Maren (Hrsg.): Vertrauensprozesse in der Sozialen Arbeit. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 93–105.

Praxis als Arbeitsbeziehungen

Julian Gerigk und Jens Vogler

Soziale Arbeit kann als Beziehungsprofession gerahmt werden. Professions-theoretische Auseinandersetzungen nutzen das Konzept Arbeitsbündnis, um diese Rahmung zu fassen. Weniger normativ ist der Begriff Arbeitsbeziehung. Dieser ermöglicht eine Markierung von nicht-freiwilligen und losen Kontakten zueinander, aber auch von Konstellationen, die von gegenläufigen oder undeutlich umrissenen Zielvorstellungen geprägt sind. Arbeitsbeziehungen zeichnen sich durch fortlaufende Aushandlungsprozesse und diverse Rahmenbedingungen aus. Praxis als Arbeitsbeziehungen zu fassen, spiegelt die Herausforderung wider, sowohl die Situativität als auch die Eingebundenheit der Beteiligten zu fokussieren und der Komplexität der Praxis Sozialer Arbeit analytisch gerecht zu werden.

Arbeitsbeziehung ist damit mehr als eine Beschreibung für die Dyade Sozialarbeiter:in und Adressat:in. Neben individuellen Überzeugungen der jeweils beteiligten Personen beeinflussen z. B. gesellschaftliche Entwicklungen sowie spezifische Bedingungen im jeweiligen Handlungsfeld die Praxis und damit auch ganz konkret die Interaktionen zwischen den Beteiligten. Die Dyade und ihre Rahmenbedingungen stehen zueinander in Wechselbeziehung. Professions-theoretisch ausgedrückt: Mehrere Logiken von Wissensarten (Dewe/Otto 2018) haben Einfluss auf die „Binnenlogik des Handelns“ (Köngeter 2017: 92) und umgekehrt.

Im Folgenden wird dies auf Grundlage der Stadtteiltreff- und der Beratungsarbeit verdeutlicht.

Handlungslogiken

Offene Stadtteiltreffarbeit bringt die Notwendigkeit mit sich, Arbeitsbeziehungen fortlaufend zu pflegen. Die Möglichkeit, einen Stadtteiltreff zu betreten, ohne Termin, freiwillig und ohne Verpflichtung diesen (erneut) zu nutzen, beeinflusst das professionelle Handeln im Aufeinandertreffen mit den Adressat:innen. Es hat einen werbenden Charakter: Erstkontakte werden situativ genutzt, um durch den Stadtteiltreff zu führen, Angebote zu präsentieren und insbesondere niedrigschwellige Anlässe zum zukünftigen Besuch des Treffs aufzuzeigen. Die Organi-

sation des Angebotskataloges und die Bewerbung hinsichtlich der Adressat:innen sind elementare Aufgaben der Sozialarbeiter:innen. Gespräche mit Einzelpersonen finden meist am Rande von terminierten (Gruppen-)Angeboten und Veranstaltungen nahezu beiläufig wirkend statt. Eben diese Situationen können für Arbeitsbeziehungen als wesentlich erachtet werden.

Zwei Aspekte wirken auf die Arbeitsbeziehung: koordinierende Tätigkeiten, um die Angebote im Stadtteil zu initiieren und aufrechtzuerhalten, sowie das Hinwenden zu den Adressat:innen. Letzteres erfordert von Sozialarbeiter:innen eine bewusste Reflexion der situativen Abkehr von den dominierenden Koordinationstätigkeiten im Arbeitsalltag, um Menschen und ihren Bedürfnissen Raum zu geben (vgl. Gerigk 2024: 119).

Damit wird eine qualitative Frage (der Aushandlungsprozess in der Dyade) von quantitativen Vorgaben (viele Menschen durch breit gefächerte Angebote an den Stadtteiltreff zu binden) beeinflusst. Diese Praxis wird durch projektbezogene Förderlogiken und Routinen verstärkt, die meist konzeptionell manifestiert sind und auf handlungsleitende Bedingungen von Arbeitsbeziehungen verweisen.

Handlungsleitende Bedingungen

Beratung als Querschnittsmethode der Sozialen Arbeit, die sich in einem alltäglichen Verständnis aus dem Dialog in der Dyade Sozialarbeiter:in und Adressat:in konstituiert, ist ebenso von unterschiedlichen handlungsleitenden Bedingungen durchzogen. Arbeitsbeziehungen können in Beratungssituationen adressat:innenorientiert ausgestaltet sein, wenn z. B. Anliegen der Adressat:innen erkannt, explizit aufgegriffen und bearbeitet werden. Arbeitsbeziehungen können aber auch abhängig sein von den Wertvorstellungen oder den Relevanzstrukturen der Sozialarbeiter:innen und mit Bedürfnisinterpretationen (in Anlehnung an Fraser 2015: 239f.) einhergehen. Diese zwei von vielen möglichen Ausprägungen von Arbeitsbeziehungen sind u. a. bedingt von persönlichen Voraussetzungen, z. B. wenn Anliegen nur im Hinblick auf eigene Präferenzen von Sozialarbeiter:innen bearbeitet werden; von organisatorischen Rahmungen, die z. B. Beratungsanliegen nach verfahrensmäßigen Vorgaben bemessen; von institutionellen Möglichkeiten, z. B. wenn institutionelle Zusammenhänge von Beratungsthemen (nicht) berücksichtigt werden; und letztlich von gesellschaftlichen Kontexten wie übergeordnete oder rechtlich normierte Arbeitsaufträge.

Diese Bedingungen sind zwar handlungsleitend für Sozialarbeiter:innen und bestimmen die Arbeitsbeziehungen, werden aber selten in den Beratungssituationen verhandelt. Sie werden „somit in der konkreten Situation bzw. der Praxis vorausgesetzt“ (Vogler 2022: 254); und dabei sind noch nicht die Arbeitsbeziehungen berücksichtigt, die die Adressat:innen in die Situation tragen (ebd.: 242–250).

Professionelle Handlungsfähigkeit

Arbeitsbeziehungen sind in dyadischen Konstellationen zu pflegen und normativ auf ihre Qualität hin zu hinterfragen. Professionstheorien und die Praxis Sozialer Arbeit kommen dabei kaum ohne eine Beteiligung von Adressat:innen aus. Der partizipative Gehalt innerhalb des Aushandlungsprozesses, um Inhalte der Zusammenarbeit zwischen Sozialarbeiter:innen und Adressat:innen abzustimmen, bringt die Anforderung an Professionelle mit sich, ihr Gegenüber nicht nur als Empfänger:innen von Sozialer Arbeit anzusehen. Sondern es gilt, eine partizipative Koproduktion als Zielsetzung der Interaktionen anzustreben. Damit ist der Anspruch verbunden, Arbeitsbeziehungen sowie ihre Möglichkeiten und Grenzen zu reflektieren. In Anlehnung an Müller (2015) ist nicht die Frage entscheidend, ob eine Arbeitsbeziehung existiert, sondern welche (vgl. ebd.: 479).

Eine reflexive professionelle Haltung ist die Grundlage, um Arbeitsbeziehungen koproduktiv zu gestalten. Dies setzt eine bewusste, situative und auch ad hoc geschehende Verortung im Handeln der Sozialarbeiter:innen (vgl. Dewe/Otto 2018) voraus, die als professionelle Handlungsfähigkeit zu fassen ist. Die eigene Verortung in den möglichen und tatsächlichen Arbeitsbeziehungen beeinflusst, inwiefern Perspektiven für und mit Adressat:innen erweitert werden können. Damit ist Beratung nicht nur eine dyadische Beziehung und sozialräumliche Soziale Arbeit ist auch das dialogische Handeln in Dyaden.

Literatur

- Dewe, Bernd/Otto, Hans-Uwe (2018): Professionalität. In: Hans-Uwe Otto et al. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 1203–1213.
- Fraser, Nancy (2015): Widerspenstige Praktiken. Macht, Diskurs, Geschlecht. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gerigk, Julian (2024): Das (Nicht-)Erreichen – undemokratische Umsetzung von Gemeinwesenarbeit aufgrund (lebensweltlicher) Distanz in der Stadtteiltreffarbeit. In: Martina Ritter und Monika Alisch (Hrsg.): Demokratie und Sozialraum. Zur Demokratisierung des Alltags als Auftrag Sozialer Arbeit. Toronto/Opladen/Berlin: Verlag Barbara Budrich. S. 109–128. <https://doi.org/10.3224/84743023>
- Köngeter, Stefan (2017): Professionalität. In: Kessl, Fabian et al. (Hrsg.): Soziale Arbeit – Kernthemen und Problemfelder. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 87–105. <https://doi.org/10.36198/9783838543475>
- Müller, Falko (2015): Professionelles Handeln als organisierte und situierte Tätigkeit. In: Neue Praxis – Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik 45, 5, S. 469–487.

Vogler, Jens (2022): Arbeitsbeziehungen im Handlungsfeld Migration. Eine empirische Untersuchung zum vielschichtigen Handeln von Sozialarbeiter*innen und freiwillig Engagierten. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-36879-1>

Praxis als Entscheiden

Barbara Quadflieg, Jacqueline Rösler, Annette Schmitt und Selma Haupt

Entscheidungen treffen zu müssen ist für die meisten Fachkräfte der Sozialen Arbeit ein den Alltag prägendes Handeln. Während die Frage nach den Kriterien für diese Entscheidungen und der Blick auf ihre Auswirkungen z. B. in Bezug auf den Kinderschutz vielfältig thematisiert werden, liegt die Rechtliche Betreuung eher am Rande der Aufmerksamkeit der Sozialen Arbeit und der öffentlichen Wahrnehmung. Gerade in der Rechtlichen Betreuung ist Praxis von der Notwendigkeit, Entscheidungen zu treffen, bestimmt. Diese müssen dabei entsprechend der Aufgabenkreise der Betreuer:innen in Absprache mit den Betreuten und insofern deren Willen entsprechend getroffen werden. Nicht nur in der Rechtlichen Betreuung, sondern in der gesamten Sozialen Arbeit sind Entscheidungen von heterogenen gesellschaftlichen, institutionellen, gesetzlichen sowie individuellen Bedingungen abhängig, welche sich durch hohe Komplexität und Unsicherheit auszeichnen, womit jene immer auch mit Risiken verbunden sind (Bastian 2019: 41). Insgesamt steht professionelles Handeln bezogen auf die spezifische Situation und den jeweiligen Fall „unter hohem Handlungs- und Entscheidungsdruck“ (Dewe/Otto 2012: 200), ja sogar „Entscheidungszwang“ (Helsper 2021: 143). Entsprechend müssen Sozialarbeitende in der Lage sein, „Entscheidungsbegründung[en] unter Ungewissheitsbedingungen“ (Dewe/Otto 2012: 198) zu formulieren. Entscheidungen selbst können dabei, als „Schlüsselprozesse“ verstanden werden, in welchen die „Handlungsvoraussetzungen im Begriff sind, unmittelbar in Handlungen umgesetzt zu werden“ (Moch 2015: 132). Entscheiden heißt dabei immer, sich der verschiedenen Optionen bewusst zu werden und einen Entschluss zwischen Handlungsalternativen zu fassen (Bastian 2019: 40).

Ist die Aufgabe, Entscheidungen zu treffen, also auch notwendiger Bestandteil jedes professionellen Alltags Sozialer Arbeit, so soll sie hier hinsichtlich des Handlungsfelds der Rechtlichen Betreuung in den Blick genommen werden.

Der Rahmen, in dem rechtliche Betreuer:innen Entscheidungen treffen, ist von dem mit der Betreuungsurkunde festgelegten Aufgabenkreis (wie etwa Gesundheitssorge, Vermögenssorge oder Vertretung gegenüber Behörden) bestimmt und entsprechend gesetzlich vorgeschrieben. Insbesondere seit der Reform des Betreuungsrechtes 2023 steht die Selbstbestimmung der Betreuten im Fokus. Aufgabe der Rechtlichen Betreuung ist es, mit ihrem Handeln und insbesondere in ihren Entscheidungen die Betreuten in der Wahrung und

Wahrnehmung dieser Selbstbestimmung, also ihres Willens, zu unterstützen. Der Entscheidungsspielraum für die Betreuer:innen ist somit – anders als dies in der öffentlichen Wahrnehmung erscheint – relativ klein: Die für eine Entscheidung zu berücksichtigenden Aspekte sind jedoch sehr umfassend. Die alltägliche Praxis in der Rechtlichen Betreuung besteht also darin, neben der Absprache mit den Betreuten und der bestmöglichen Kenntnis ihrer Interessen so viele Informationen wie notwendig für die Entscheidungsfindung einzuholen und im Gespräch mit den zuständigen Institutionen zu bleiben, um schließlich im Sinne der Betreuten zu entscheiden. Auch Entscheidungen, die man für sich selbst nicht treffen würde, müssen für die Betreuten professionell mitgetragen werden. Hier ist es wichtig zu reflektieren, dass die Betreuten möglicherweise eine andere Sicht auf das Leben haben als die rechtlichen Betreuer:innen oder die in der Sozialen Arbeit Tätigen.

Herausfordernd sind diejenigen Fälle, in denen die Betreuten aufgrund von starken gesundheitlichen Einschränkungen – wie etwa dementielle Veränderungen oder psychotische Zustände – derzeit oder dauerhaft kaum in der Lage sind, ihren Willen verstehbar kundzutun. Wichtig ist es dabei zu berücksichtigen, dass Willensäußerungen nicht sprachlich gebunden sind, sondern sich auch durch Unruhe, hohen Puls oder Schweißausbrüche ausdrücken können.

Eine Besonderheit, die sich aus den genannten Einschränkungen, aber bspw. auch aus selbstschädigendem Verhalten ergeben kann, ist der Einwilligungsvorbehalt. Liegt ein Einwilligungsvorbehalt für einen Aufgabenkreis vor, benötigen Betreute die Einwilligung der Betreuenden, um in dieser Sache zu handeln. Hat ein:e Betreute:r bspw. in Vermögensangelegenheiten einen Einwilligungsvorbehalt, darf er:sie ohne die Unterschrift des:der Betreuer:in z.B. keinen Kaufvertrag abschließen. Auch wenn die Entscheidungshoheit in diesem Fall dann bei den Betreuenden liegt, ist er:sie dennoch dazu verpflichtet, den Willen des Betreuten zu erfragen und ihn:sie möglichst in den Entscheidungsprozess einzubinden, denn als willensfähig gilt jeder Mensch. Entsprechend ist festzuhalten, dass der „Wille oder zumindest der mutmaßliche Wille – wenn die Person ihren Willen nicht mehr äußern kann – [...] der wichtigste Entscheidungsmaßstab der Betreuer*innen“ (Stock et al. 2024: 485) ist. Dabei ist die Entscheidungsgrundlage die gesetzliche Bestimmung. Entsprechend ist zwar eindeutig, dass ein:e Betreuer:in einschreiten muss, wenn ein:e Betreute:r z.B. einen Suizid ankündigt oder sichtbar plant. Gleichzeitig haben die Betreuten – wie jede:r andere erwachsene Mensch – ein Recht auf eine selbstgewählte Lebensweise, solange diese nicht akut selbst- oder fremdgefährdend ist. „Die ‚Freiheit zur Krankheit‘ – und eben auch der Wille, sich einer Therapie zu unterziehen oder eben nicht – überwiegen hier“, so fassen es Stock et al. (Stock et al. 2024) zusammen, „also deutlich gegenüber dem Wohl, das für die Betroffenen objektiv Richtige in die Wege zu leiten“ (ebd: 490).

Besonders schwerwiegende Entscheidungen z.B. bezüglich der Gesundheit und entsprechender medizinischer Eingriffe müssen mit dem Gericht – und somit

einer weiteren Kontrollinstanz – abgestimmt werden. Dabei sind Gutachten z. B. von Ärzt:innen oder Psycholog:innen einzuholen, die in der Entscheidungsfindung zu berücksichtigen sind. Grundsätzlich ist dabei ein umfassendes Verständnis von Sicherheit für die Betreuten maßgeblich. So gilt es immer, den finanziellen Spielraum möglichst groß zu halten, die Unterbringung möglichst gesichert zu organisieren und die Gesundheit möglichst zu verbessern oder zumindest zu erhalten. Hierbei wird deutlich, dass die Frage, was individuell als „gut“ und „sicher“ erlebt wird, nicht absolut zu beantworten ist. In der konkreten Entscheidungsfindung müssen somit verschiedene Faktoren abgewogen werden, um den Willen der Betreuten zu berücksichtigen. Ebenso muss berücksichtigt werden, welche Entscheidungen sich überhaupt realisieren lassen, also wie sich die konkreten Rahmenbedingungen gestalten: Ist eine Finanzierung der neuen Wohnung möglich? Ist ein entsprechend spezialisierter Pflegedienst verfügbar? Gibt es einen Platz in der intensivbetreuten Wohngemeinschaft? Die Antworten auf die gestellten Fragen werden unter Berücksichtigung des Willens und der Anpassung an die Realität gemeinsam getroffen. Der Willen der Betreuten wird somit umgesetzt. Gehen die Betreuer:innen davon aus, dass das Ergebnis für den:die Betreuten möglicherweise von Nachteil sein könnte, informieren sie die Betreuten über ihre Einschätzung, gewähren aber auch den Freiraum, etwas auszuprobieren. Würden Betreute beispielsweise einen höheren Pflegegrad beantragen wollen, die Betreuer:in aber weiß, dass die Voraussetzungen dafür eigentlich nicht gegeben sind, wird der Betreuer:in diesen beantragen müssen, weil er:sie nach dem Willen des Betreuten handeln muss.

Als bestellte rechtliche Betreuer:innen besteht der Alltag folglich darin, viele kleine, große und teils weitreichende Entscheidungen mit den Betreuten zu treffen und für diese umzusetzen. Hinsichtlich der Frage der Entscheidungsfindung, der Frage nach den Kriterien für eine bestmögliche Entscheidung und die entsprechend notwendige Berücksichtigung komplexer Lebensumstände brauchen die Betreuenden ein hohes Maß an Fachkenntnis, Ambiguitätstoleranz und (Selbst-)Reflexion, denn die Folgen der Entscheidungen sind, wie die Folgen jeglichen Handelns, nur bedingt absehbar.

Am Beispiel des Handlungsfelds der Rechtlichen Betreuung zeigt sich, dass Praxis innerhalb der Sozialen Arbeit bedeutet, Entscheidungen zu treffen. Vor dem Hintergrund der Fehleranfälligkeit jedweden Handelns und so auch des Entscheidens, insbesondere wenn es sich massiv auf die Lebensumstände der Betreuten auswirkt, bedarf es Mut, Entscheidungen zu treffen und deren Konsequenzen zu tragen, sowie der Offenheit, sich selber und die Entscheidungen zu reflektieren.

Literatur

- Bastian, Pascal (2019): Sozialpädagogische Entscheidungen. Professionelle Urteilsbildung in der Sozialen Arbeit. Stuttgart: UTB.
- Dewe, Bern/Otto, Hans-Uwe (2012): Reflexive Sozialpädagogik. In: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Auflage. Wiesbaden: VS, S. 197–218.
- Helsper, Werner (2021): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: eine Einführung. Stuttgart: UTB.
- Moch, Matthias (2015): Langsames Denken oder Bauchgefühl? Worauf gründen professionelle Entscheidungen? In: Neue Praxis: Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, (2015) 2, S. 132–144.
- Stock, Christof/Schermaier-Stöckl, Barbara/Klomann, Verena/Vitr, Anika (2024): Soziale Arbeit und Recht – Lehrbuch, 3. aktualisierte und erweiterte Auflage. Baden-Baden: Nomos.

Praxis als normative Kommunikation

Sophia Heying

Die Praxis Sozialer Arbeit ist, wie folgend argumentiert, im Kern kommunikativ und normativ ausgerichtet. Allein die Bezeichnung „Sozial“ im Namen der Profession verweist auf gesellschaftliche und damit im Kern auf menschliche Bezüge, die unweigerlich mit Kommunikation im weitesten Sinne verbunden sind (Heying 2025: 93f.). Kleve (2017) hält fest: „Alles, was Soziale Arbeit praktiziert, ist kommunikativ und damit sozial.“ (Kleve 2017: 33) Nicht nur wird im Berufsalltag unterschiedlichsten Kommunikationspartner:innen begegnet, sondern auch die Komplexität von Kommunikation – belegt durch diverse Modelle und Theorien – unterstreicht die Notwendigkeit kommunikativer Kompetenzen Sozialarbeitender (Heying 2025: 64f.; 79f.). Hier sei z. B. an die Ausführungen von Watzlawik et al. (2011) erinnert. Angesichts dessen, dass Sozialarbeitende in hohem Ausmaß in sozial-kommunikativen Handlungsformen agieren, sind die kommunikativen Fähigkeiten also unabdingbar (Heying 2025: 77f.). Zusätzlich zum genuin kommunikativen Charakter der Praxis Sozialer Arbeit lassen sich auch normative Bezugspunkte im sozialarbeiterischen Alltag feststellen. Wird das Adjektiv „normativ“ im Hinblick darauf verstanden, den „Status eines Maßstabes zu haben, gemessen an dem etwas richtig oder falsch, gut oder schlecht“ (Gosepath 2009: 251) ist, fallen uns sozial-ethische Bezugspunkte der professionellen Praxis ein. Hier werden besonders berufsethische Perspektiven wirksam (Heying 2025: 46f.). Darüber hinaus heben auch der menschenrechtliche Blick nach Staub-Bernasconi oder die Nutzung normativ aufgeladener Begriffe, allein in der Definition Sozialer Arbeit, das normative Wesen dieser hervor (ebd.: 41ff.; 45f.). Die Normativität der sozialarbeiterischen Praxis wird jedoch elementarer in der Nutzung von alltäglichen Normen deutlich, die menschliches und insbesondere sozialarbeiterisches Handeln beeinflussen. Sie dienen als Hilfestellung – seien es Normen in Form von Diagnostik, gesetzlichen Grundlagen oder einrichtungsspezifischen Leitbildern (ebd.: 44, 51f.).

Wenn unsere Praxis fundamental normative Bezugspunkte aufweist bzw. genuin normativ geprägt ist, und sozialarbeiterische Praxis gleichzeitig immer auch Kommunikation bedeutet, lässt sich ein spezifisches Verhältnis von Normativität und Kommunikation in diesem Gegenstandsbereich annehmen. Auch außerhalb der Sozialen Arbeit stehen Normativität und Kommunikation in engem

Bezug zueinander. Exemplarisch ist zu benennen, dass Normen im Rahmen von Kommunikation grundsätzlich „präexistent und präskriptiv“ (Meseth et al. 2019: 6) sind bzw. erst durch sprachliche Formulierungen, wie z. B. „müssen“/ „sollen“ oder „richtig“/ „falsch“ realisiert werden (Heying 2025: 88f.). Für die Praxis Sozialer Arbeit potenziert sich dieses grundsätzlich bestehende Verhältnis von Kommunikation und Normativität aufgrund seiner Bedeutung im entsprechenden Bezugsfeld. Das theoretische Verhältnis beider Konstrukte wird im Rahmen der Praxis Sozialer Arbeit also zu einem unverwechselbaren praktischen Verhältnis. Ersichtlich wird dies vor allem in der permanenten Simultanität beider Konstrukte in der Realisierung sozialarbeiterischen Handelns (ebd.: 96f.). Normative Kommunikation funktioniert also auch, wie im Hinblick auf die Simultanität von Konsum und Produktion Sozialer Arbeit selbst, als „uno-actu-Prinzip“ (Kessl/Otto 2011: 390).

Eine Praxis Sozialer Arbeit, unabhängig eines spezifischen sozialarbeiterischen Arbeitsfeldes, ist demnach nicht normativ und kommunikativ, sondern vielmehr normativ-kommunikativ und muss es im Hinblick auf ihren Gegenstandsbereich, ihren Auftrag und ihre Handlungsformen an vielen Stellen sein. Angesichts der Bedeutung von Kommunikation für die Praxis Sozialer Arbeit könnte sogar pointiert von der ‚Praxis Sozialer Arbeit als normative Kommunikation‘ gesprochen werden. Eine ethisch-basierte kommunikative Praxis und spezifische kommunikative Kompetenzen von Sozialarbeitenden sind demnach zwingend erforderlich.¹

Literatur

- Gosepath, Stefan (2009): Zum Ursprung der Normativität. In: Forst, Rainer/Hartmann, Martin/Jaeggi, Rahel/Saar, Martin (Hrsg.): Sozialphilosophie und Kritik. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 250–268.
- Heying, Sophia (2025): Das Verhältnis von Normativität und Kommunikation. Zur Frage nach einem Sprachduktus der Sozialen Arbeit. Baden-Baden: Tectum.
- Kessl, Fabian/Otto, Hans-Uwe (2011): Soziale Arbeit und soziale Dienste. In: Evers, Adalbert/Heinze, Rolf G./Olk, Thomas (Hrsg.): Handbuch Soziale Dienste. Wiesbaden: Springer VS Fachmedien, S. 389–403.
- Kleve, Heiko (2017): Soziale Arbeit als Kommunikation. Möglichkeiten und Grenzen professioneller Hilfe. In: Hoburg, Ralf (Hrsg.): Kommunizieren in sozialen und helfenden Berufen. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 32–47. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-030376-8>

1 Ausführlicher wird das theoretische Verhältnis von Normativität und Kommunikation in der Handlungswissenschaft Sozialer Arbeit in Heying 2025 analysiert.

- Meseth, Wolfgang/Casale, Rita/Tervooren, Anja/Zirfas, Jörg (2019): Einleitung: Normativität in der Erziehungswissenschaft. In: Meseth, Wolfgang/Casale, Rita/Tervooren, Anja/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer, S. 1–17.
- Watzlawik, Paul/Beavin, Janet H./Jackson D. (2011): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern: Hans Huber Verlag. 11., unveränderte Auflage.

Praxis als Fehler machen

Selma Haupt und Silvia Hamacher

Die Offenheit des Handelns, die Kontingenz des Lebens und die Komplexität des sozialen Miteinanders ist es, die die menschlichen Beziehungen und damit auch die Soziale Arbeit als *Arbeit mit Menschen* prägt. Soziale Arbeit ist keine Fließbandarbeit, jede Begegnung, jede Situation ist anders oder zumindest in einzelnen Faktoren variierend, das führt dazu, dass Fehler gemacht werden können und gemacht werden. Wir zeigen in unserem Beitrag, dass jede Entscheidung, die zu treffen ist, die Gefahr birgt, sich im Nachhinein als Fehler herauszustellen.

Obwohl Fehler (machen) somit zum Alltag einer jeden Professionellen gehört, kommen „Fehler in der alltäglichen Praxis Sozialer Arbeit [...] nur selten zur Sprache. Eine Ausnahme bilden dabei jene Fälle, die von den Medien in das Zentrum der öffentlichen Aufmerksamkeit gedrängt werden, so wie [...] in Bremen“ (Schoneville et al. 2007: 33).

Zunächst ist darauf zu verweisen, dass sich darüber verständigt werden muss, welche Referenzen, Kriterien und Normen für die Bestimmung von Fehlern in den Blick genommen werden. Kann auf diesem Wege einerseits deutlich werden, dass Fehler als Quelle für individuelle und institutionelle Veränderungs- und Lernprozesse genutzt werden können, so gilt es gleichzeitig doch auch zu bestimmen, „was nicht verzeihlich, was nicht tolerabel ist“ (Karrer/Thiersch 2007: 34), und somit zu fragen, welche Kriterien in täglicher Praxis „davon sprechen lassen können, dass ein Handeln mit dem Verständnis einer professionellen Praxis nicht zu vereinbaren und damit als pädagogischer Fehler zu bezeichnen“ (Schoneville et al. 2007: 33) sei. Wenn wir von Fehlern sprechen, dann stehen insbesondere im Kinderschutz immer wieder folgende Fragen im Raum: Ist nach den Regeln der Kunst gehandelt worden? Anders gefragt: Kann dem professionellen Handeln unprofessionelles, fehlerhaftes Handeln unterstellt werden?

Schneider wertet bezüglich der Frage nach dem Verständnis von Fehlern eine Befragung mit Fachkräften aus, Fehler werden dabei als Mangel an etwas gefasst, als Mangel „an Wissen, an Reflexion, mangelnder Balance von zu viel und zu wenig Hilfe, mangelnde Subjektorientierung und Partizipation der KlientInnen sowie ein Mangel an Öffentlichkeitsbezug“ (Schneider 2007: 41). Die Schlussfolgerung ist, dass Professionalität, verstanden als wissensgestütztes und reflektiertes Handeln, unter Einbezug von Außenkontrolle und Selbstkritik helfen könnte.

Und ja, Professionalität kann helfen, Fehler zu reduzieren, dennoch lassen sich Fehler nicht vermeiden. Und auch wenn Fehler, deren Bearbeitung und das Bemühen um ihre Vermeidung somit als eine Form der fortschreitenden Professionalisierung verstanden werden können, bleibt die Frage danach, was als Fehler verstanden werden kann. Dabei scheint es uns zentral, zwischen Fehlern als unvermeidlichem Teil menschlichen Handelns und Fehlern als nicht akzeptablen Verletzungen von Menschen zu unterscheiden.

Politisch gesteuerte Tendenzen, in der Kinder- und Jugendhilfe über Fehler in den Austausch zu kommen, sind schon im 2. Kinderschutzgipfel 2008 berücksichtigt worden. Der Zeitpunkt verwundert nicht, denn in Bremen wurde der Tod Kevins zwischen Ende April und Anfang Mai 2006 geschätzt (vgl. Döring 2018: 38). Dieser Gipfel beschäftigte sich mit dem Thema „Lernen aus Fehlern“ als Strategie, diese für die Qualitätsentwicklung im Kinderschutz stärker in den Fokus zu nehmen (vgl. Maschke 2023: 412). „Seither werden an verschiedenen Orten der Bundesrepublik Erfahrungen mit verschiedenen methodischen Formaten zur Fallevaluation gesammelt“ (ebd.: 413). Die Idee dahinter ist der Austausch über Fehler, die durch Systemlogiken, Kooperationen und professionelles Handeln passieren.

Die Unterscheidung von legitimen und illegitimen, von als unvermeidlichen und zu vermeidenden Fehlern ist schwierig. Denn das hier bestimmte Kriterium, das der Grenzverletzung, ist ebenso zu kontextualisieren wie dasjenige, was als Fehler bezeichnet werden soll. In diesem Sinne ist einerseits die Relationalität und (historische) Relativität von Fehlern zu berücksichtigen, die, wie Biesel und Brandhorst es formulieren, meint, dass „unter einem Fehler [...] ein historisch relatives soziales Konstrukt verstanden werden [kann], in dem sich gesellschaftliche Erwartungen, gesetzliche Regelungen, professionelle und (inter)organisationale Werte, Normen und Haltungen bündeln. Es kann für die Praxiskontexte Sozialer Arbeit nicht als ein für alle Mal normativ feststehend beschrieben werden“ (Biesel/Brandhorst 2023: 229). Und andererseits machen sie entgegen dieser Relativierung deutlich, dass Fehler dann zum Problem werden, „wenn sie unentdeckt und unbearbeitet bleiben und in der Folge zu Verletzungen oder Schädigungen von Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen führen. Mit ihnen offen umzugehen, ist darum eine wichtige Aufgabe“ (ebd.: 230).

Drei Aspekte wollen wir herausstellen, erstens gehören Fehler zum menschlichen Handeln und somit auch zum professionellen Handeln in der Sozialen Arbeit, zweitens gilt es konkret zu bestimmen, was als Fehler verstanden wird, welche (Grenz-)Verletzungen damit gemeint sind, und drittens, gilt es bereits in der Ausbildung, sich damit zu beschäftigen, wie mit Fehlern, mit dem eigenen Fehlermachen, umgegangen werden kann.

Gerade angesichts der Unklarheit, was im je einzelnen Handlungsfeld, der Institution oder der Situation als Fehler betrachtet wird, ist es somit vonnöten, über das eigene Fehlermachen, die Umgangsweisen und die Gefühle ins Gespräch zu kommen. Erst in dieser Auseinandersetzung lässt sich ein weiter

Raum eröffnen, in dem das eigene Verständnis und die eigenen Erfahrungen thematisiert werden. *Woran habe ich gemerkt, dass es ein Fehler war? Hat es mir jemand gesagt? Ist es mir aufgefallen? Wie war meine erste Reaktion, als ich die Handlung als „Fehler“ betrachtet habe?* All dies sind Fragen, die es zu stellen gilt. Angesichts der Diffusität von Fehlern kann es hilfreich sein, genau zu bestimmen: *Wie genau kann ich den Fehler erfassen? Was war der Fehler? Was war falsch?* Diese Bestimmung ermöglicht es, die Situation zu analysieren und Schlüsse für das eigene professionelle Handeln zu ziehen, dabei lässt sich fragen: *Welche Bedingungen haben meinen Fehler begünstigt? Wie wurde mit meinem Fehler umgegangen, von anderen und von mir selbst? Wie gehe ich jetzt mit dem Fehler um? Was bedeutet es für mein professionelles Handeln?*

Fehler passieren, werden gemacht, in Kauf genommen, verleugnet, akzeptiert oder auch anerkannt. Hannah Arendt weist in *Vita activa* darauf hin, dass wir die Folgen unseres Handelns nie gänzlich absehen können und vor allem, dass „wie verhängnisvoll und unerwartet sich das, was er [der Mensch] tat, auch auswirken mag, er niemals imstande sein wird, es wieder rückgängig zu machen“ (Arendt 1967/2011: 297). Und deswegen, und dies wäre dann ein nächster Schritt, betrachtet Arendt das Verzeihen-Können als „Heilmittel gegen Unwiderruflichkeit“ (ebd.: 301) des menschlichen Handelns. Welche Fehler auf welche Weise verziehen werden können und wie sich dies in der Praxis gestalten ließe, können wir an dieser Stelle nicht mehr diskutieren.

Literatur

- Arendt, Hannah (1967/2011): *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. Piper: München.
- Biesel, Kay/Brandhorst, Felix (2023): Strategien für einen offenen Umgang mit Fehlern und Irrtümern in der Sozialen Arbeit. In: Beushausen, Jürgen/Rusert, Kirsten/Stummbaum, Martin (Hrsg.): *Fehlerkulturen in der Sozialen Arbeit*. Opladen: Budrich, S. 229–237.
- Döring, Linn Katharina (2018): *Sozialarbeiter vor Gericht? Grund und Grenzen einer Kriminalisierung unterlassener staatlicher Schutzmaßnahmen in tödlichen Kinderschutzfällen in Deutschland und England*. Dissertation, [online] <https://doi.org/10.30709/978-3-86133-268-4>
- Karner, Britta (2007): Fehler in der Sozialen Arbeit? Ein Gespräch mit Hans Thiersch. In: *Sozia Extra* 31, S. 34–40.
- Maschke, Birgit (2023): Systemisch orientierte Fallwerkstätten. In: Averbeck, Birgit/Caby, Filip/Hermans, Björn Enno/Röhrbein, Ansgar (Hrsg.): *Kooperation im Kinderschutz. Handbuch für eine systemische Praxis*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 412–420.

- Schneider, Sabine (2007): Fehler in Beratungsprozessen – Positionierungen sozialpädagogischer Fachkräfte, in: Sozial Extra, 31, S.41–44.
- Schoneville, Holger/Galuske, Michael/Karner, Britta (2007): Menschen machen Fehler. Sozial Extra 31, S. 33.

Praxis als Arbeit mit Social Media

Christina Dinar

Die Entwicklung der Sozialen Arbeit auf Social Media ist eng mit dem Aufschwung des Web 2.0 verknüpft, dessen Durchbruch etwa um das Jahr 2010 erfolgte. Die Möglichkeit, benutzergenerierte Inhalte in Echtzeit und niedrigschwellig zu veröffentlichen, führte zu einer signifikanten Zunahme der Nutzung von Social Media. Diese Entwicklung ging einher mit der wachsenden Verbreitung internetfähiger Smartphones, wodurch Social Media zu einem festen Bestandteil des Alltags wurden. In diesem Kontext begannen erste Fachkräfte der aufsuchenden Jugendarbeit, Social Media gezielt in ihre Praxis zu integrieren, und prägten so das Konzept der „Webwork“ als Ergänzung zur mobilen Jugendarbeit (Pritzens 2011). Daraus entwickelte sich die Digital Streetwork bzw. Online-Streetwork, bei der aufsuchende Soziale Arbeit nahezu ausschließlich über Social Media angeboten wird (Erdmann et al. 2023). Dieses Vorgehen steht exemplarisch für die Innovationsfähigkeit der Praxis Sozialer Arbeit im Kontext der Digitalisierung.

Die sozialraumorientierte Ausrichtung von Streetwork wird zunehmend um digitale Räume ergänzt (Kergel 2020). Hierbei werden gezielt vulnerable Zielgruppen angesprochen, um ihnen bedarfsgerechte Unterstützung anzubieten. Dies betrifft insbesondere Personen, die durch klassische institutionalisierte Angebote wie Sozialberatung oder Jugendeinrichtungen schwer erreichbar sind. Die COVID-19-Pandemie hat als Innovationstreiber maßgeblich dazu beigetragen, dass seit 2019 vermehrt Projekte im Bereich Digital Streetwork initiiert und aufgrund des erhöhten Handlungsdrucks durch Kontaktbeschränkungen auch finanziert wurden (Dinar 2025). Dies führte zu einer verstärkten Umsetzung entsprechender Praxisansätze in unterschiedlichen Projektfeldern.

Aktuell existieren in Deutschland unterschiedliche Angebote, die sich mit Themen wie Substanzkonsum, Wohnungslosigkeit, Glücksspielsucht, exzessive Internetnutzung, Migration, Flucht, Essstörungen, Orientierungssuche bei Desinformation und extremistische Propaganda sowie psychische Gesundheit beschäftigen (Dinar 2025). Die praktische Ausgestaltung von Digital Streetwork ist vielfältig: Die Ansprache der Zielgruppen erfolgt bspw. über Personal Message Chats, öffentliche Foren, Kommentarspalten oder audiovisuelle Inhalte auf Social-Media-Plattformen. Im Unterschied zur klassischen Onlineberatung (wie z. B. auf caritas.de oder suchtberatung.digital), die meist ein sta-

tionäres Setting bietet und durch blended oder hybride Videoformate ergänzt wird, gestaltet sich Digital Streetwork interaktiv, niedrigschwellig und häufig synchron sowie in Echtzeit. Der zentrale Fokus von Digital Streetwork liegt darauf, Menschen unmittelbar in ihrer digitalen Lebenswelt – insbesondere in sozialen Netzwerken – zu erreichen. Damit unterscheidet sie sich deutlich von der Onlineberatung, obgleich Methoden der E-Beratung in der praktischen Arbeit auf Social Media adaptiert und genutzt werden (Stieler/Kühne 2024).

„Die Etablierung des Begriffs ‚Digital Streetwork‘ war nicht unumstritten, da ‚Streetwork‘ kein geschützter Begriff ist. Diese Tatsache führte teilweise zu erheblicher Kritik an Digital Streetwork als einer Form der Deprofessionalisierung aufsuchender Sozialarbeit.“ (LAG Streetwork / Mobile Jugendarbeit Bayern e. V. 2023) In einer postdigitalen Lebenswelt (Röllecke 2023) erscheint jedoch anstelle einer Dichotomie zwischen analoger und digitaler Streetwork ein sinnvolles Zusammenspiel beider Ansätze erforderlich, denn in der Praxis erfolgt diese bereits längst: Social-Media-Konten zu haben, die Zielgruppen gut zu erreichen, auch um auf örtliche Angebote zu verweisen, und gleichzeitig online zu beraten – all dies findet sich in den meisten Digital-Streetwork-Praxen wieder (Wiedel/Dinar 2025). Starken Einfluss auf die Praxis hat dabei auch die Beschaffenheit der Infrastruktur von Social-Media-Plattformen und deren immerwährende Weiterentwicklung. Der digitale Sozialraum enthält spezielle Risiken, wie unmoderierte Desinformation, Extremismus und andere Formen digitaler Gewalt, denen die Digital Streetworker selbst, aber auch ihre Zielgruppen teils stark ausgesetzt sind. Die algorithmische Verstärkung und problematische Datenschutzpraktiken der Plattformen bergen zusätzliche Gefahren für Praktiker:innen und Adressat:innen. Zwar werden Beratung und Gespräche im Rahmen von Digital Streetwork unter Wahrung der Anonymität angeboten; dennoch können die Daten von den Social-Media-Plattformen erfasst und für andere Zwecke, wie bspw. Werbeanzeigen, verwendet werden. Daher wird in der Praxis häufig mit einer verschlüsselten End-zu-End-Chatberatung auf separaten Plattformen gearbeitet. Besonders deutlich wird dies u. a. in Beratungen zum (illegalen) Substanzkonsum, zu Gesundheitsfragen und zu strafrechtlich relevanten Themen. Eine gesonderte Regelung für besonders schutzbedürftige und datenschutzrelevante Beratungskontexte seitens der Social-Media-Plattformen gibt es bisher nicht.

Digital Streetwork bietet nicht nur Unterstützung und Orientierung innerhalb dieser unregulierten (teil)öffentlichen Räume, sondern fördert auch Medienkompetenz, indem sie Informationen über z. B. Substanzkonsum oder extremistische Inhalte vermittelt und hilft, riskanten Content kritisch zu betrachten. „Die Transformation von ‚Beziehungen‘ und ‚Beziehungsarbeit‘ in den digitalen Raum stellt eine erhebliche Herausforderung dar, da digitale Beziehungen tendenziell schneller unverbindlich werden und rascher abbrechen können. Dennoch gelingt es im Rahmen des Digital Streetwork, diese Beziehungen erfolgreich zu verfestigen, über 1/3 der Onlinekontakte entwickelte einen verfes-

tigenden Beratungsprozess.“ (Wiedel/Dinar 2025) Viele Adressat:innen schätzen gerade die (vermeintliche) Anonymität des Onlineraums, um tabuisierte Themen anzusprechen. Digital Streetwork kann in ihrer praktischen Ausgestaltung als eine Form von ‚Outreach‘ betrachtet werden, die sich auf Öffentlichkeitsarbeit konzentriert. Social Media Plattformen fungieren dabei als wichtiges Scharnier, um bestehende Angebote der Sozialen Arbeit in digitale Räume zu erweitern und zugänglicher zu machen. Digital Streetwork hat damit einen den „aufsuchenden“ Ansatz erweiternden, „hinausreichenden“ Charakter. Die Entscheidung, welche Social-Media-Plattformen genutzt werden und in welchem Umfang (multimodale) Inhalte erstellt werden, um Zielgruppen anzusprechen und Interaktionen zu fördern, hängt stark von der jeweiligen Projektausgestaltung und Finanzierung ab. Häufig wird zwischen „Content-Creating“ in Digital Streetwork und eher schriftbasierten Interaktionsformen unterschieden. Auch ob der Fokus von Digital Streetwork auf sozialräumlich digitalisierten Gemeinwesen wie Online-Communitys oder auf dem Eins-zu-eins-Austausch liegt, ist Teil einer Praxis, die sich beständig weiterentwickelt.

Der Einsatz von Social Media in der Sozialen Arbeit verlangt eine Praxis der fortlaufenden Auseinandersetzung mit den Auswirkungen der Digitalisierung und dem permanenten technologischen Wandel. Dies betrifft sowohl Digital Streetworker:innen, die in einem von Algorithmen geprägten und datenintensiven Umfeld agieren müssen, als auch die Adressat:innen, die in Social Media oft emotionale Orientierung und medienkompetente Unterstützung benötigen. Digital Streetwork ist ein Beispiel für die Innovationskraft der Digitalisierung in der Sozialen Arbeit. Sie steht nun vor der Herausforderung, eine demokratische und menschenrechtsorientierte Zukunft für Social-Media-Plattformen mitzugestalten. Hier ist die Praxisentwicklung und ihre kontinuierliche evidenzbasierte Begleitung leitend, ebenso wie die Entwicklung einer „Social Work Policy Practice“, die sich in die Disziplinen und die Diskussionen zur Regelformung im digitalen Raum aktiv einbringt.

Literatur

- Dinar, Christina (2025): „Zur Notwendigkeit digitaler Kompetenzen im Studium Sozialen Arbeit am Beispiel Digital Streetwork“. In: Gierke-Unger-mann, Anett (Hrsg.): Digitalisierung in der Hochschulbildung für Soziale Arbeit. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 76–89. <https://doi.org/10.25656/01:33122>; <https://doi.org/10.35468/6166-05>
- Erdmann, Julian/Lutz, Jonas/Degen, Katrin (2023): „Qualitätsstandards für Digital Streetwork“. BJR Selbstverlag. https://shop.bjr.de/media/pdf/91/a9/ef/2024-01-10-Qualitätsstandards-Digital-Streetwork_final.pdf.

- Kergel, David (2020): „Der Ansatz der Sozialraumorientierung im digitalen Wandel“. In: Nadia Kutscher, Thomas Ley, Udo Seelmeyer, Friederike Siller, Angela Tillmann, Isabel Zorn: Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung. Beltz Juventa.
- LAG Streetwork / Mobile Jugendarbeit Bayern e. V. (2023): „Positionspapier zu dem Projekt ‚Digital Streetwork‘ des BJR/BZJR/JFF“. März 16. https://www.streetwork-bayern.de/_files/ugd/cedbf1_8d9a290eeb264c77a52ebd9b3e5e8346.pdf
- Pritzens, Tilmann (2011): „Webwork als nützliche Ergänzung zur mobilen Jugendarbeit/Streetwork“. *merz | medien + erziehung* 55 (3): S. 29–33.
- Röllecke, Renate (2023): Postdigitale Kulturen Jugendlicher: Medienpädagogische Gestaltungs- und Identitätsräume. In: Friederike von Gross, Röllecke, Renate: Postdigitale Kulturen Jugendlicher: Medienpädagogische Gestaltungs- und Identitätsräume. Dieter Baacke Preis Handbuch Band 18, Kopaed München.
- Stieler, Mara, und Stefan Kühne (2024): Online-Streetwork – Arbeitsfeld und Methode in der Sozialen Arbeit. <https://doi.org/10.48341/7PWR-JK45>
- Wiedel, Fabian/Dinar, Christina (2025): „Bedarf und Eigenlogik Digitaler Sozialarbeit: Empirische Befunde aus der Begleitforschung zum Projekt Zukunftswelten der Stuttgarter Jugendhaus Gesellschaft“. *DiMe-Sozial | Soziale Arbeit, Medien und Digitalisierung* 1 (1): S. 43–66. <https://doi.org/10.21240/dimesoz/2025/1/9>

Praxis als klient:innenabstinentes¹ Handeln

Claudia Mayer

„Ich möchte mit Menschen arbeiten.“ Dies wird – so zumindest aus einer subjektiven Beobachtung heraus – oft von Studierenden als zentrale Motivation beschrieben, Soziale Arbeit zu studieren und im sozialen Bereich zu arbeiten. Soziale Arbeit ist ausgerichtet auf die Arbeit mit Menschen. Dies klingt im Mandatsverständnis auf der Ebene des Subjekts (Lutz 2020) genauso an, wie es in der deutschsprachigen Definition Sozialer Arbeit mit der „Stärkung der Autonomie und Selbstbestimmung“ (2016) und der Menschenrechtsorientierung (Staub-Bernasconi 2019) zum Tragen kommt. Klar ist, wenn soziale Arbeit ‚gemacht‘ wird, dann handeln die Protagonist:innen nicht nach technischen/naturwissenschaftlichen Logiken oder sitzen allein im elfenbeinernen Turm, um sich Gedanken über Gott und die Welt zu machen. Es braucht Menschen, mit denen in Kontakt getreten und interagiert wird, sonst ist es keine soziale Arbeit.

Aber... ganz realistisch gesehen, sieht die Praxis Sozialer Arbeit dann häufig ganz anders aus. Neben der direkten Arbeit mit der Klientel ist oftmals (viel) Zeit für die Erfüllung von Dokumentationspflichten, für Teambesprechungen, für administrative Tätigkeiten, für die Konzeptionierung, Organisation, Evaluation von sozialen Angeboten, für Fort- und Weiterbildung, für Netzwerkarbeit etc. notwendig. All das und noch viel mehr wird ohne die Menschen gemacht, die die eigentliche Zielgruppe darstellen. Soll heißen, Fachkräfte der Sozialen Arbeit analysieren, konzeptionieren, organisieren, managen, leiten, evaluieren, dokumentieren soziale Dienstleistungen, Einrichtungen, Bereiche und ganze Arbeitsfelder, ohne auch nur in die Nähe von Klient:innen zu kommen. Diese Praxis Sozialer Arbeit ist dann im Grunde ein klient:innenabstinentes Handeln. Oft wird dies als nerviges, aber leider notwendiges Beiwerk der ‚richtigen‘ Arbeit mit der Klientel abgetan. Mit dieser Haltung werden jedoch folgende zwei große Potenziale eines klient:innenabstinenten Handelns verkannt:

1 Je nach Selbstverständnis kann von „adressat:innenabstinentem Handeln“ oder mit anderen Begrifflichkeiten von der Zielgruppe Sozialer Arbeit gesprochen werden.

Potenzial 1: Soziales gestalten

Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Transformationsprozesse steht der soziale Bereich vor der Herausforderung, sich an Prozessen des sozialen Wandels und einer sich schnell verändernden Umwelt anzupassen. Wenn klient:innenabstinentes Handeln nicht nur als notwendiges Übel, sondern als Möglichkeit gesehen wird, auf diesen Wandel zu reagieren, wird ein Raum für kreative Innovationen eröffnet. Fachkräfte der Sozialen Arbeit werden dann zu aktiven und kreativen Gestalter:innen des ‚Sozialen‘. Egal, ob es sich um die Konzeptionierung einer sozialen Dienstleistung, einer Überarbeitung des Einrichtungsleitbildes, den Teamdiskurs über den Bedarf neuer sozialer Angebote oder Social Entrepreneurship handelt. Diesen Momenten ist ein Innovationspotenzial inhärent, die eigene Arbeit neu zu denken und an den (sich wandelnden) Bedarfen der Klientel sowie an den Prinzipien Sozialer Arbeit² unmittelbar auszurichten. Klient:innenabstinentes Handeln bedeutet dann, konkret zu handeln, nämlich: gestalterisch, kreativ, innovativ.

Potenzial 2: Soziales verwalten

Bürokratische Hürden, starre Hierarchien, unklare Verantwortlichkeiten, Papierwüsten und Formular-Dschungel: Der Gedanke an Verwaltung ist häufig negativ besetzt. Gleichzeitig muss ‚das Soziale‘ verwaltet werden, und zwar häufig von Fachkräften der Sozialen Arbeit. Verwaltungsarbeit hat per se eine andere Qualität als Klient:innenarbeit, dies ist offensichtlich. Dabei muss bedacht werden, dass das Mindset über die Bedeutung dieser Tätigkeit entscheidend ist. Ohne definierte Abläufe und Prozesse, ohne die Zuordnung von Tätigkeiten und Verantwortlichkeiten, ohne eine strukturelle Ordnung und Dokumentation dessen besteht die Gefahr der Willkür. Die Folge ist dann, dass die gesetzlich legitimierten Ansprüche der Klientel abhängig von einzelnen Fachkräften individuell unterschiedlich erfüllt oder eben nicht erfüllt werden. Klient:innenabstinentes Handeln meint dann, Verwaltung nicht als Selbstzweck, sondern im Mindset einer Ermöglichungsbedingung für eine an den Prinzipien der Sozialen Arbeit orientierten Arbeit zu denken, die die Klientel in den Mittelpunkt stellt.

Obwohl klient:innenabstinentes Handeln tatsächlich ein Handeln ohne Klientel darstellt, hat dies doch eine zentrale Bedeutung für die Klient:innenorientierung innerhalb der Sozialen Arbeit. Die Abkehr von der Klientel bietet die Chance des Ebenen- und des Perspektivenwechsel: weg von der Basisarbeit und der konkre-

2 Soziale Gerechtigkeit, Schutz der Menschenrechte, Verantwortung, Achtung der Vielfalt; siehe: Deutschsprachige Definition Sozialer Arbeit 2016.

ten Fälle, des unmittelbaren Geschehens, der sofortigen Entscheidungsnot und des Ad-hoc-Handelns hinein in Räume der Reflexion, in Momente des Heraus-tretens und der Draufsicht, in systemische und strukturelle Denkhorizonte, um sich dann zu fragen: Entspricht das, was wir da machen, wirklich dem Bedarf der Menschen, die zu uns kommen? Werden wir den Menschen gerecht? Trifft das unser Verständnis von Sozialer Arbeit? Arbeiten wir professionell und wie können wir noch professioneller arbeiten? Gerade dieses Switchen zwischen den Ebenen und Perspektiven macht – aus meiner Sicht – Soziale Arbeit so spannend und reizvoll. Und genau deshalb braucht es klient:innenabstinentes Handeln.

Allerdings bedeutet dies auch, dass klient:innenabstinentes Handeln nicht von der Arbeit mit der Klientel zu trennen ist. Der Perspektivwechsel funktioniert erst, wenn Fachkräfte der Sozialen Arbeit auf beiden Ebenen, sowohl in der Basisarbeit mit der Klientel als auch in der Strukturarbeit im Hintergrund, zuhause sind und beide auch bespielen können. Um das zu erreichen, braucht es auf Seiten der Fachkräfte die Offenheit, regelmäßig individuelle und strukturelle Perspektiven einzunehmen. Auf Seiten der Ausbildungsorte ist ein ausgewogenes Curriculum notwendig, das sowohl sozialpädagogische bzw. -arbeiterische als auch strukturbezogene, administrativ-organisationale, konzeptionelle etc. Kompetenzen berücksichtigt. Und schließlich sind auch Arbeitgeber:innen dahingehend gefordert, eine inkludierende Einrichtungsstruktur mit bewusst gestalteten Schnittstellen von Pädagogik und Administration zu ermöglichen. Dann zeigt sich, dass eine klient:innenabstinente Praxis einen wertvollen, wenn nicht sogar notwendigen Beitrag zur Klient:innenorientierung leistet.

Literatur

- Deutschsprachige Definition Sozialer Arbeit (2016): https://www.dbsh.de/media/public/dbsh-bund/Profession/2016-11_14_DBSH_Deutsche_Definition_Soziale_Arbeit_FBTS_DBSH.pdf [Zugriff: 23.02.2025].
- Lutz, Ronald (2020): Doppelpes Mandat. <https://www.socialnet.de/lexikon/Doppelpes-Mandat> [Zugriff: 23.02.2025].
- Staub-Bernasconi, Silvia (2019): Menschenwürde – Menschenrechte – Soziale Arbeit. Die Menschenrechte vom Kopf auf die Füße stellen. Opladen – Berlin – Toronto: Barbara Budrich.

Praxis als Balanceakt

Franziska Weiser und Lars Weiser

Die Soziale Arbeit bewegt sich in einem Spannungsfeld zwischen unmittelbarer Unterstützung für Klient*innen und den organisatorischen Anforderungen, die diese Hilfe erst ermöglichen. Sie ist in diesem Sinne eine Praxis als Balanceakt. Während die direkte Arbeit mit den Adressat*innen – sei es in Gesprächen, Beratungssituationen oder begleitenden Maßnahmen – oft als das eigentliche Wesen der Sozialen Arbeit wahrgenommen wird, bleibt der damit verbundene organisatorische Aufwand häufig unsichtbar. Dokumentation, Antragsstellungen, Vernetzung, Finanzierung, sozialpolitische Arbeit und institutionelle Rahmenbedingungen sind jedoch essenzielle Bestandteile der Praxis. Dieser Beitrag beleuchtet, wie Soziale Arbeit stets zwischen diesen beiden Polen navigieren muss und warum sowohl die direkte Hilfe als auch der organisatorische Aufwand in einem unmittelbaren Zusammenhang stehen (vgl. Merchel 2015: 12).

Dieses Spannungsverhältnis lässt sich in unterschiedlichen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit beobachten. In diesem erfahrungsgenerierten Glossarbeitrag wird zur Verdeutlichung der Problematik ein kurzer Blick auf die Arbeitsfelder der Frauenberatung und der Eingliederungshilfe geworfen, in welchen die Autor*innen tätig sind.

Beispiel Frauenberatungsstelle

Frauenberatungsstellen sind ein bedeutendes Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit, in dem Klient*innen sowohl psychosoziale Hilfe als auch praktische Unterstützung in herausfordernden Lebenssituationen erhalten. Zu den häufigsten Themen gehören beispielsweise die sofortige Unterstützung bei Krisen wie Häuslicher Gewalt, die rechtliche Beratung in Fragen des Gewaltschutzes oder Vermittlung in weitere Hilfsangebote (vgl. Wahren 2023: 105). Zusätzlich wird Frauen* geholfen, ihre Selbstständigkeit zu fördern, etwa durch Unterstützung bei der Wohnungs- und Arbeitsintegration oder durch Angebote wie Selbsthilfegruppen und Empowerment-Workshops, die den betroffenen Frauen* ermöglichen, ihre eigenen Stärken zu erkennen und auszubauen.

Neben der direkten Unterstützung bringen Frauenberatungsstellen jedoch auch eine erhebliche organisatorische Komponente mit sich. Sozialarbeitende

sind in die Bearbeitung von Anträgen für soziale Hilfen oder in die Vermittlung in Notunterkünfte involviert und müssen die komplexen rechtlichen Anforderungen der Klient*innen berücksichtigen. Sie stehen zudem in ständigem Austausch mit externen Institutionen wie Polizei, Gericht oder anderen sozialen Diensten, um eine umfassende Hilfe zu gewährleisten. Die notwendige Dokumentation der Beratungsprozesse und die Beachtung der vorgeschriebenen Fristen sind ebenfalls Teil des Arbeitsalltags. Diese administrativen Aufgaben erfordern nicht nur viel Zeit, sondern auch ein hohes Maß an Präzision und Sorgfalt, da sie für die effektive und rechtlich abgesicherte Unterstützung der Klient*innen unerlässlich sind.

Beispiel Eingliederungshilfe

Die Eingliederungshilfe ist ein Praxisfeld der Sozialen Arbeit, in dem Klient*innen nicht vorwiegend durch beratende Gespräche unterstützt werden, sondern häufig auch Förderung bei alltäglichen Aufgaben erhalten. Die direkte Hilfe umfasst dabei eine Vielzahl von Unterstützungsleistungen, wie Assistenz im Alltag, Begleitung zu Ämtern, Unterstützung bei der Freizeitgestaltung sowie die Förderung der schulischen und beruflichen Teilhabe, die sich so auch im § 90 SGB IX wiederfinden. Weitere wichtige Aspekte der direkten Hilfe sind Krisenintervention, die Beratung von Angehörigen sowie die Unterstützung der Kommunikation, um die Teilhabe der Klient*innen am gesellschaftlichen Leben zu fördern.

Gleichzeitig ist die Eingliederungshilfe ein stark durch das SGB IX reguliertes Arbeitsfeld, das einen erheblichen organisatorischen Aufwand mit sich bringt. Sozialarbeitende müssen den Anspruch auf Hilfe feststellen, Anträge bearbeiten und eine individuelle Hilfeplanung erstellen (vgl. Albrecht/Hüning 2024: 17f.). Darüber hinaus sind sie für die Abstimmung mit verschiedenen Behörden zuständig, sorgen für die nötige Dokumentation und müssen gesetzliche Fristen einhalten. Diese administrativen Aufgaben, zusammen mit der rechtlichen Absicherung der Leistungen, erfordern einen hohen Zeitaufwand, der oft im Hintergrund bleibt, aber unverzichtbar für die Wirksamkeit der Unterstützung ist.

Bürokratie als Voraussetzung und Herausforderung

Der organisatorische Aufwand in der Sozialen Arbeit ist unerlässlich, um die Qualität und Wirksamkeit der direkten Hilfe sicherzustellen. In der Eingliederungshilfe beispielsweise sind die administrativen Aufgaben nicht nur eine begleitende Notwendigkeit, sondern eine zentrale Voraussetzung, um den Klient*innen die Unterstützung zukommen zu lassen, die sie benötigen. Die Einführung des Bundesteilhabegesetzes (BTHG) hat aber laut Kritiker*innen den büro-

kratischen Aufwand erheblich gesteigert, da nunmehr detaillierte Teilhabepläne erstellt und regelmäßig überprüft werden müssen. Die Rede ist sogar von einem „Bürokratiemonster“ (Seeger/Hasenberg/Güntner 2022: 16). Dies erfordert eine enge Zusammenarbeit mit verschiedenen Institutionen und eine präzise Dokumentation, die über die unmittelbare Hilfe hinausgeht. Ohne diese organisatorischen Prozesse könnte die Eingliederungshilfe nicht in der Form erbracht werden, die den rechtlichen und persönlichen Anforderungen gerecht wird.

Auch in Frauenberatungsstellen zeigt sich ein ähnliches Bild. Die direkte Hilfe wird zunehmend durch die komplexeren rechtlichen Anforderungen und die steigende Zahl von Beratungsanfragen belastet. Frauenberatungsstellen fungieren längst nicht mehr nur als Anlaufstellen für Gespräche, sondern übernehmen zusätzlich die Bearbeitung von Anträgen, die Begleitung zu Behörden und die Vernetzung mit anderen Institutionen. Mit dem geplanten Rechtsanspruch auf Beratung und Unterstützung für gewaltbetroffene Frauen* durch das Gewaltschutzgesetz eröffnen sich zwar neue Möglichkeiten für eine verstetigte Finanzierung der Einrichtungen, jedoch steigt auch der bürokratische Aufwand. Die erhöhte Dokumentations- und Nachweispflicht wird Frauenberatungsstellen, ähnlich wie in anderen bereits stärker regulierten Bereichen der Sozialen Arbeit, vor neue organisatorische Herausforderungen stellen.

Diese Entwicklungen werfen die Frage auf, wie die steigenden organisatorischen Anforderungen in der Sozialen Arbeit mit den begrenzten Ressourcen in Einklang gebracht werden können, ohne dass die Qualität der direkten Hilfe leidet, und die Bearbeitung organisatorischer Aspekte zur Haupttätigkeit von Sozialarbeitenden wird (vgl. Mairhofer 2020: 100). Es bleibt eine Herausforderung, die notwendige Bürokratie effizient zu gestalten, ohne den Kern der sozialen Unterstützung aus den Augen zu verlieren. Gleichzeitig zeigt sich ein wachsender Handlungsbedarf auf mehreren Ebenen: Fachlich braucht es Konzepte, wie administrative Aufgaben sinnvoll verteilt oder durch digitale Systeme erleichtert werden können. Institutionell und politisch sind Investitionen in personelle Ressourcen sowie klare gesetzliche Regelungen zur Begrenzung von Bürokratie notwendig. Darüber hinaus sollte die Soziale Arbeit selbstbewusst ihre professionelle Rolle definieren und sich aktiv an der Diskussion um sinnvolle Rahmenbedingungen beteiligen. Nur so kann langfristig verhindert werden, dass Unterstützungsarbeit zur Nebensache wird und das Selbstverständnis der Profession Schaden nimmt. Vor diesem Hintergrund lässt sich die berufliche Realität Sozialer Arbeit treffend als Praxis als Balanceakt charakterisieren.

Literatur

- Albrecht, Joanna/Hüning, Nadine (2024): Digitale Teilhabe von Menschen mit einer geistigen Beeinträchtigung: Entwicklung einer Definition, eines Modells und eines Erhebungsinstruments. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-44380-1>
- Mairhofer, Andreas (2020): Formalisierungen in der Sozialen Arbeit: Zur Institutionalisierung methodischer Modernisierungen in den sozialen Diensten. Weinheim: Beltz.
- Merchel, Joachim (2015): Management in Organisationen der Sozialen Arbeit: Eine Einführung. Weinheim: Beltz.
- Seeger, Andreas/Hasenberg, Christiane/Güntner, Alina (2022): Leistungserbringer sprechen von „Bürokratiemonster“. In: Neue Caritas: Politik – Praxis – Forschung 123, 12, S. 16–19.
- Wahren, Juliane (2023): Soziale Arbeit mit gewaltbetroffenen Frauen: Erklärungsmodelle, Interventionen und Kooperationen. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-035738-9>

Praxis als Vermittlung von Interessen

Kai-Frederik Kaussow

Die Arbeitspraxis als Professionelle der Sozialen Arbeit ist geprägt durch unterschiedlich gewichtete Beziehungen zu ihren Adressat:innen und zur Organisation, in der sie tätig sind. Anhand der Praxis von Bezirkssozialarbeitenden (BSA) im Allgemeinen Sozialen Dienst (ASD) soll gezeigt werden, wie sich die Professionellen als Vermittler:innen zwischen den unterschiedlichen Interessen betätigen. Diese Ausführungen beruhen auf Praxisbeobachtungen des Autors, der selbst mehrere Jahre als BSA tätig war. Sie dienen der kritischen Reflexion der Determiniertheit der eigenen Praxis. Der ASD übernimmt in der Jugendhilfe eine „Scharnierfunktion“ (Maly 2011: 26f.). Er vermittelt und steuert Hilfen zur Erziehung (HzE). Darüber hinaus obliegt ihm die hoheitliche Funktion des Kinderschutzes. In den Zielsetzungen des ASD stehen also Steuerung und Kontrolle im Vordergrund. Die Interessen der Organisation sind in diesem Arbeitsfeld besonders dominant. Organisatorische Interessen stehen hier oft in Konflikt mit den Interessen der Adressat:innen, was die Vermittlungsaufgabe deutlich erschwert. Die Widersprüchlichkeit zwischen adressat:innenorientierter Sozialer Arbeit und organisationaler Kontrolllogik tritt in der Beschreibung der Handlungspraxis der Professionellen hier also besonders hervor.

Zwei Typen der Fallarbeit

In der alltäglichen Fallbearbeitung der BSA sind insbesondere Fallkonstellationen der allgemeinen Beratung, der Bescheidung und Vermittlung von HzE sowie der Prüfung von Kinderschutzfällen typisierbar. Die Fallbearbeitung erfolgt entlang verschiedener Handlungsschritte, die sich an gesetzlichen Vorgaben, institutionellen Rahmenbedingungen, fachlichen Standards und fallbezogenen Erfordernissen orientieren. Diese Handlungsschritte beinhalten zum einen den Austausch mit Adressat:innen in verschiedenen Settings, etwa im Hilfeplangespräch oder bei einem Hausbesuch, in denen die Interessen der Adressat:innen mit denen der Organisation in Beziehung gesetzt werden. Zum anderen zählen dazu interne Prozesse, wie die kollegiale Beratung, oder die umfassende Dokumentation der Interaktion mit den Adressat:innen. Diese dienen der Absicherung und Reflexion des eigenen Handelns und damit der Erfüllung organisatio-

naler Anforderungen. Auf Basis dieser Handlungsschritte wird nun beschrieben, wie die BSA zwischen den Interessen der Adressat:innen und den institutionellen Zielen, etwa dem Kinderschutz oder der bedarfsgerechten Leistungsgewährung, vermitteln.

Die Einleitung und Steuerung von HzE und die Bearbeitung von Kinderschutzfällen stellen die beiden zentralen Falltypen in der Praxis des ASD dar. In Kinderschutzfällen prüfen BSA gemeldete Gefährdungsaspekte in Bezug auf minderjährige Personen. In Gesprächen mit den Familien vermitteln sie die Interessen der Organisation, insbesondere das Ziel, eine mögliche Kindeswohlgefährdung zu verhindern, und wenden diese auf die konkrete Lebenssituation an. Die Familien gewähren dabei Einblicke in ihren Alltag, um darzustellen, inwiefern sie auf die festgestellten Gefährdungsmomente reagieren. Bei kooperativem Verhalten und gelingender Interaktion kann die BSA die Kontrolle reduzieren. In solchen Fällen gewinnen die Familien Autonomie in dem Maße zurück, wie sie mit dem ASD zusammenarbeiten und Handlungsvorschläge der BSA umsetzen. Die BSA verfolgen die organisationale Anforderung, Gefährdungen abzuwenden, indem sie das Verhalten der Adressat:innen bewerten, kommentieren und Handlungsvorschläge machen. Diesen Verlauf präsentieren und reflektieren die BSA in internen Beratungsformaten und in der Falldokumentation.

In der Bedarfsprüfung der HzE-Fälle, dem zweiten zentralen Falltyp im ASD, erfolgt die Vermittlung unter anderen Vorzeichen als im Kinderschutz. Adressat:innen sind in diesen Fällen in der Regel an der Inanspruchnahme von Unterstützung interessiert. Um Zugang zu dieser zu erhalten, sind sie angehalten, den Anforderungen der Organisation hinsichtlich Kooperation und Interaktion nachzukommen. Die BSA vermitteln dabei im kommunikativen Prozess und in der Dokumentation zwischen den Adressat:innen und den institutionellen Zielvorgaben. Sie verarbeiten Informationen zur familiären Situation, zur Fallgeschichte sowie zur Mitwirkungsbereitschaft der Adressat:innen. Dadurch definieren die Fachkräfte einen Bedarf im Sinne der Organisation. Die sozialpädagogisch begründete Entscheidung über das Vorliegen eines Bedarfs erfolgt auf Basis der gesammelten Informationen und eröffnet so den Zugang zu HzE-Leistungen. Das Verfolgen der Ziele der Organisation fungiert in diesem Prozess als Gatekeeper. Die BSA müssen die Interessen der Adressat:innen an Unterstützung mit den Ansprüchen rechtssicherer Mittelverteilung und dem gezielten Einsatz knapper Ressourcen des Sozialstaats (Schrapper 2021: 47) in Einklang bringen.

Ruhe im Fall

Das handlungsleitende Motiv für BSA in beiden Falltypen wird im Arbeitsalltag häufig als „Ruhe im Fall“ beschrieben. Damit ist ein aus Sicht der Fachkräfte erstrebenswerter Zustand im Arbeitsalltag gemeint. In diesem sind die Interessen der Organisation, etwa Gefährdungsabwehr oder Bedarfsklärung, möglichst dau-

erhaft mit denen der Adressat:innen in Einklang gebracht. Da BSA in der Regel langfristig für „ihre“ Fälle zuständig bleiben, sind sie persönlich daran interessiert, eine tragfähige Beziehung zwischen Organisation und Adressat:innen herzustellen und aufrechtzuerhalten. Die Inhalte der Fälle prägen ihren Arbeitsalltag nachhaltig. In Kinderschutzfällen kann „Ruhe im Fall“ beispielsweise durch die Einrichtung einer HzE oder durch erfolgreiche Beratungsgespräche erreicht werden. Dieser Zustand zeigt sich etwa darin, dass keine weiteren Meldungen von Dritten wie Schule, Polizei oder Nachbar:innen beim ASD eingehen. In Fällen von HzE stellt sich „Ruhe“ dann ein, wenn eine von allen Beteiligten als sinnvoll empfundene Hilfe installiert wurde. Der positive Verlauf der Hilfe wird dann durch regelmäßige Entwicklungsfortschritte bestätigt. Diese Fortschritte werden im Hilfeplan dokumentiert und lassen eine Perspektive auf ein absehbares Hilfeende erkennen, sodass dem organisationellen Paradigma der Hilfe zur Selbsthilfe entsprochen wird. In vielen Fällen ist „Ruhe im Fall“ jedoch nur eingeschränkt zu erreichen. So ist es häufig der Fall, dass die Angebote des ASD Bedarfe von Eltern oder Kindern nicht decken. Dies kann einen Rechtfertigungsdruck der Professionellen gegenüber der Organisation nach sich ziehen. Es besteht die Möglichkeit, dass Verhaltensweisen von Adressat:innen pathologisiert oder Entwicklungs- oder Verbesserungspotenziale übersehen werden, um „Ruhe im Fall“ zu sichern.

Die hier vorgelegte Praxisbeschreibung leistet einen technisierten Blick auf die Herausforderung der professionellen Rolle als Vermittler potenziell widerstreitender Interessen. Das soll nicht verneinen, dass es viele Fälle erfolgreicher Vermittlung zwischen Adressat:innen und Organisation gibt. Die Praxis von BSA ist aber durch große Arbeitsverdichtung, institutionellen Druck und Krisendienst geprägt. In diesem Kontext leistet diese Darstellung ausgehend von der Praxis einen nüchternen Blick auf strukturelle Rahmenbedingungen, die das eigene Handeln determinieren.

Literatur

- Maly, Dieter (2011): Der ASD heute. Ein sozialer Basisdienst zwischen Krisenhilfe und umfassender Beratung. In: Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V. (Hrsg.): Der Allgemeine Soziale Dienst. Aufgaben, Zielgruppen, Standards mit 12 Abbildungen und 6 Tabellen. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag. 2., durchgesehene und aktualisierte Auflage.
- Schrappner, Christian (2021): Allgemeiner Sozialdienst. In: Amthor, Ralph Christian/Goldberg, Brigitta U./Hansbauer, Peter/Landes, Benjamin/Wintergerst, Theresia (Hrsg.): Krefz/Mielenz Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Edition Sozial. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. 9., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage.

PRAXIS ALS LERNEN

Praxis als Ort der Verunsicherung

Dagmar Fenninger-Bucher

Themenfokus und methodische Vorgehensweise

In diesem Beitrag werden die Ergebnisse einer qualitativen Forschung aus dem Jahr 2024 skizziert, die sich auf die Bedeutung der Praxislernphasen (Praktika) für die Bildung der professionellen Identität im Studium der Sozialen Arbeit beziehen. Das untersuchte Datenmaterial besteht aus Transkripten von 61 Peer-Interviews, die in einem Bachelorstudiengang in Österreich von und mit Studierenden im dritten Semester durchgeführt und nach dem methodischen Denkansatz der Grounded Theory nach Strauß & Corbin (2010) induktiv ausgewertet wurden.

Die Ergebnisse der Forschung zeigen, wie Studierende im Zuge ihrer Praxislernphasen einen verstehenden Zugang zu diversen Formen der Lebensgestaltung entwickeln, gelebte Theorie-Praxis-Relationierung in ihr eigenes Professionsverständnis integrieren und sich dabei als ethisch handelnde und reflexive Akteur:innen erfahren. Darüber hinaus verweisen die Ergebnisse jedoch auch auf Praxiserfahrungen, die von Phasen der Überforderung und Selbstzweifel geprägt sind. Es handelt sich um Gefühle der Hilflosigkeit und um Belastungen, die über Momente der Unsicherheit und Irritation in der Praxis hinausgehen. Mit Fokus auf diese negativ konnotierten Erfahrungen und anhand der folgenden drei forschungsbezogenen Phänomene kann Praxis als Ort der Verunsicherung identifiziert werden.

Überwältigung durch biografische Erfahrungen und Ängste

Werden Studierende im Zuge ihrer Praxislernphasen/Praktika mit Ausgrenzungserfahrungen von Adressat:innen konfrontiert, kann dies zu einer schmerzhaften Wiederbelebung der eigenen Vergangenheit führen. „Es war eine Art Trigger. Und es hat halt Erinnerungen vielleicht wachgerufen“ (IV21: Z. 35–37). Dies kann Unsicherheiten hinsichtlich der eigenen Professionalität und die Angst hervorrufen, sich zu sehr von Emotionen leiten zu lassen (vgl. ebd.). Hohe emotionale Beteiligung und Beunruhigung bergen neben Entwicklungschancen auch die Gefahr von Lernbarrieren in sich (Haug 2020: 189). In Verbindung mit kindlichen Gefühlen des Ausgeliefertseins und der Schutzlosigkeit entstehen neue

Betroffenheitsgefühle: „Ich dachte mir, nicht schon wieder so eine Situation wie in früheren Lebensabschnitten, wo ich mich hilflos gefühlt habe und nicht verstanden habe, warum keiner mitbekommt, dass ich überfordert bin.“ (IV35: Z. 132–134) Professionelle Kontexte werden durch eigene schmerzhaftes Kindheitserinnerungen gerahmt und dominiert, wodurch Reflexion und Zugewandtheit behindert werden (vgl. IV10: Z. 57–59).

Belastung durch fehlende Anerkennung

Sehen sich Studierende mit einem unausgereiften Onboarding oder mangelnder Kommunikation an der Praktikumsstelle konfrontiert, so fühlen sie sich weder willkommen noch zugehörig (vgl. IV58: Z. 41–42). Sie beschreiben Selbstzweifel und Verunsicherung hinsichtlich des von ihnen erwarteten Verhaltens: „(...) da hab ich irgendwie das Gefühl gehabt, dass die Sozialarbeiter*innen so weit weg sind und ich immer betteln muss“ (IV2: Z. 90–92).

Durch mangelnde Teilhabemöglichkeiten entwickeln die betroffenen Studierenden emotionale Belastungssymptome: „Ich habe mich auch ein bisschen dreckig gefühlt, weil ich mir gedacht habe, wozu bin jetzt eigentlich da, also ich bin mir auch irgendwie nutzlos vorgekommen, nicht wertgeschätzt“ (IV35: Z. 109–110).

Beispielhaft für mangelndes Interesse an der eigenen Person werden unter anderem Teamsituationen und Mittagspausen wie auch die damit verbundene schmerzhaftes Botschaft des Nicht-Dazugehörens beschrieben. „Ich hab da das Gefühl gehabt, dass ich eigentlich wie so ein Geist daneben war und fast ignoriert worden bin“ (IV2: Z. 102–103). Die Erfahrung, nicht als gleichwertige*r Interaktionspartner*in gesehen zu werden, impliziert aus anerkennungstheoretischer Perspektive eine Missachtung der intersubjektiven Erwartung, als Subjekt anerkannt zu werden, und zielt auf den Verlust der Selbstachtung ab (vgl. Honneth 2016: 216). Damit in Verbindung kann die Suche nach persönlichen Verarbeitungsmöglichkeiten stehen: „Ich bin dann auch in Therapie wieder gegangen für die Zeit während des Praktikums, um das alles ein bisschen besser verarbeiten zu können“ (IV40: Z. 69–70).

Gefühle der Hilflosigkeit im berufsethischen Kontext

Studierende in Praktikumsverhältnissen können auch Zeug*innen von Rassismus und Diskriminierung werden, die von Professionist*innen im Sozialbereich ausgehen und sich gegen Individuen oder Gruppen von Adressat:innen richten. Damit einher geht die Wahrnehmung, dass engagierte Sozialarbeiter*innen „eigentlich viel drum kämpfen müssen“ (IV50: Z. 10), um gegen Formen struktureller Diskriminierung anzugehen.

Aufgrund ihrer sozialen Stellung als Praktikant:innen fühlen sich Studierende nur sehr eingeschränkt dazu in der Lage, Professionist:innen auf deren diskriminierendes oder rassistisches Handeln anzusprechen. Das Finden eines adäquaten Umgangs wäre „ganz schwierig für mich, weil ich nicht wusste, wie ich damit umgehen kann oder wie ich damit umgehen darf halt, wem soll ich das sagen, soll ich das wem sagen, habe ich überhaupt das Recht als Praktikant?“ (IV16: Z. 100–102) Die Reflexion über die eigene Zurückhaltung und Inaktivität kann in diesem Zuge auch zu Schuldgefühlen und Selbstvorwürfen führen (vgl. IV58: Z. 65–66).

Fazit

Praxis kann zu einem Ort der Verunsicherung werden, das zeigen die in diesem Beitrag skizzierten Teilergebnisse der vorliegenden Forschung. Fehlende Anerkennung und Teilhabemöglichkeiten im Zuge der Praxislernphasen in sozialen Einrichtungen erhöhen Selbstzweifel und gefährden die Selbstachtung von Studierenden. Für Praktikant*innen aus der Position des beobachtenden Miterlebens von rassistisch konnotiertem Verhalten gegenüber Adressat:innen der Sozialen Arbeit kann damit das Ringen um die eigene professionelle Identität in den Mittelpunkt rücken. Im Sinne Bourdieus (1995) sind im Gegenzug dazu Räume zu öffnen, die eine systematische und kritische Prüfung der professionellen Praxis und der Machtverhältnisse in Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit sowie eine angemessene Reflexion über deren Wirkkraft auf die Lebensgestaltung der betroffenen Adressat*innen ermöglichen (vgl. Hanses 2007: 317–318). Daraus kann eine „partizipatorische Parität“ (Fraser 2003: 44) mit dem Ziel einer selbstbestimmten und egalitären gesellschaftlichen Teilhabe von Adressat:innen(gruppen) als Zielperspektive gefasst werden (vgl. Scherr 2008: 98–99). Die gewonnenen Erkenntnisse untermauern die Notwendigkeit eines kontinuierlichen Austauschs innerhalb der Trias *Studierende – Praktikumsstelle – Hochschule*, die tiefenstrukturelle Vorbereitung und Begleitung der Studierenden sowie eine intensivierte Unterstützung von Praxisanleiter:innen.

Literatur

- Fraser, Nancy (2003): Soziale Gerechtigkeit im Zeitalter der Identitätspolitik. In: Fraser, Nancy/Honneth, Axel: Umverteilung oder Anerkennung? Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 11–127.
- Hanses, Andreas (2007): Professionalisierung in der Sozialen Arbeit – Zwischen Positionierung, Macht und Ermöglichung. In: Anhorn, Roland/Bettinger, Frank/Steher, Johannes (Hrsg.): Foucaults Machtanalytik und Soziale Arbeit. Eine kritische Einführung und Bestandsaufnahme. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 309–320.

- Haug, Frigga (2020): Die Unruhe des Lernens. Hamburg: Argument Verlag.
- Honneth, Axel (2016): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Scherr, Albert (2008): Kapitalismus oder funktional differenzierte Gesellschaft? – Konsequenzen unterschiedlicher Zugänge zum Exklusionsproblem für Sozialpolitik und Soziale Arbeit. In: Anhorn, Roland/Bettinger, Frank/Stehr, Johannes (Hrsg.): Sozialer Ausschluss und Soziale Arbeit. Positionsbestimmungen einer kritischen Theorie und Praxis Sozialer Arbeit. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 83–105.
- Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet M. (2010): Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.

Datenverzeichnis

Transkripte: IV 1–61. Durchgeführt von und mit Studierenden der Sozialen Arbeit (BA) im Rahmen der Lehre (WS 2022/2023 und WS 2023/2024). Durchgängig anonymisiert, vollständige Zeilennummerierung, Einverständniserklärung zur Verwendung liegt vor.

Praxis als Identitätsangebot

Ina Conen und Lukas Leinders

In diesem Beitrag betrachten wir theoriebasiert, welche Bedeutung praktische Studieninhalte für die Entwicklung professioneller Identität im Studiengang Soziale Arbeit haben. Die ‚Praxis‘ der Sozialen Arbeit verstehen wir sowohl als spezifische Wissensform wie auch als zentralen Ort professionellen Handelns. Unser Fokus liegt hier auf der Bedeutung der studienintegrierten Praxisphasen, die als gesetzlich geregelte Bestandteile des Bachelorstudiums zur staatlichen Anerkennung führen. Die gesetzlichen Vorgaben beziehen sich auf die Tätigkeitsarten, geben eine Vollzeitorientierung von in der Regel 100 Tagen sowie die Notwendigkeit einer Anleitung durch eine Fachkraft der Praxisstelle vor.

Studienintegrierte Praxisphasen dienen als Orte professionellen Handelns. Absolvent:innen haben daher im Studium laut des Qualifikationsrahmens Sozialer Arbeit „ihr Wissen und Können in der hochschulbegleiteten Praxis erprobt, reflektiert und evaluiert“ (Schäfer/Bartosch 2016: 45). Freis (2021) definiert den Lernort Praxis als *Studieren in der Praxis* und betont das Zusammenspiel von wissenschaftlichem und handlungspraktischem Wissen sowie die persönliche Erfahrung als Zugang für Studierende zur professionellen Praxis. Selbstgemachte und damit direkte Erfahrungen *der Praxis* ermöglichen so eine persönliche und fachliche Selbstvergewisserung im professionellen Kontext.

Schwierigkeiten der angemessenen Identitätsbildung im Studiengang der Sozialen Arbeit

Die Entwicklung einer eigenen Identität, in der Lebenssituation, Lebensgeschichte und Zukunftsperspektiven subjektiv-sinnvoll verknüpft werden, ist sozial voraussetzungsvoll (vgl. Scherr 2012). Professionelle Identität im Studium der Sozialen Arbeit wird als „subjektive, handlungsorientierte, reflexive und flexible Konstruktionsleistung“ (Harmsen 2009: 256) verstanden. Im Zentrum steht die Aufgabe der Sozialarbeiter:innen, durch eine subjektive Konstruktionsleistung ein kohärentes Verhältnis zwischen biografischen Selbstbezügen und äußeren Rahmenbedingungen wie fachlichen, professionellen, rechtlichen und institutionellen Vorgaben zu schaffen.

Das Studium der Sozialen Arbeit nimmt im Rahmen dieses nicht linearen Subjektivierungsprozesses eine relevante Position ein: Das Studium stellt die insti-

tionalisierte Rahmenbedingung dar, innerhalb derer die Studierenden – ob nun expliziert oder nicht – durch die Aneignung und reflexive Bearbeitung von Lehrinhalten eine professionelle Identitätsbildung durchlaufen, die sowohl ihre persönlichen Erfahrungen als auch die fachlichen und institutionellen Anforderungen integriert.

Harmsens Studie (2014) zeigt, dass Bachelorstudierende theoretische Inhalte am Lernort Hochschule als weniger bedeutsam für ihre Identitätsentwicklung empfinden, während sie die Relevanz praktischen Wissens – verankert in Praxiserfahrungen – betonen. Die Praxis repräsentiert, der Studie folgend, professionelles Handeln und dient als attraktives Identitätsangebot, während theoretische Diskurse vorrangig im Hinblick auf Nützlichkeit und Anwendbarkeit betrachtet werden. Als mögliche Gründe für die Relevanz *der Praxis* für professionelle Identitätsbildungsprozesse im Studium können zwei Aspekte identifiziert werden:

(1) Theoriebildung in der Sozialen Arbeit bietet Uneindeutigkeit

Die Fachdisziplin Soziale Arbeit ist als angewandte Wissenschaft auf Handlungsvollzüge fokussiert (Birgmeier 2014: 16) und zeigt in ihrer Theoriebildung notwendige Uneindeutigkeit. Anhaltende Diskurse befassen sich mit dem Erklärungsumfang und der Reichweite von Theorien, etwa der Suche nach einer Großtheorie mit Mehrfachanspruch (Sandermann/Neumann 2018: 213). Die Praxis eröffnet Studierenden hingegen Möglichkeiten, Identität im Vollzug konkreter Tätigkeiten zu erleben und zu legitimieren, wodurch Studierende handlungsbezogenes Wissen und Haltungen in subjektiv kongruente Wissens- und Wertesysteme überführen können.

(2) Interesse an der unmittelbar erlebbaren Gestaltung der Hilfebeziehung

Studierende verbinden ihre Motivation zum Studium häufig mit einem persönlichen Wunsch, Menschen unmittelbar zu helfen (Graf 2024: 4). Aufgrund dieser handlungspraktisch geprägten Motivation erscheint der Gebrauchswert von Theorien, insbesondere meso- und makrotheoretischen Ansätzen, für die professionelle Identitätsbildung begrenzt. Themen, die Studierende als theoretisch abstrakt und widersprüchlich wahrnehmen, stehen im Kontrast zur Praxis, die als Möglichkeit erscheint, soziale Probleme konkret und individuell handelnd – durchaus nicht widerspruchsfrei – zu bearbeiten. Dies hat u. E. Folgen für die Konzipierung einer eigenen professionellen Identität.

Praxis als unmittelbares Identifikationsangebot

Die Praxis dient Studierenden, so die Argumentation dieses Beitrags, als unmittelbares Identifikationsangebot und vermittelt durch das Erleben von Handlungskompetenz scheinbar Handlungsorientierung. Vermittelte theoretische Inhalte werden dabei primär vor dem Hintergrund ihrer Praxistauglichkeit bewertet –

als eigenständiger Orientierungspunkt dienen diese theoretischen Diskurse und Auseinandersetzungen dann nicht. Dies kann dazu führen, dass Studierende ihre professionelle Identität mit ihrer direkt erlebten Handlungspraxis verbinden, validieren und seltener theoretisch reflektieren. Die Folge ist eine Professionalisierung, die stärker auf pragmatischen Handlungsaspekten basiert und weniger auf einem fundierten, reflexiven Praxisverständnis. Die Gefahr besteht, dass „Praxistauglichkeit als Dogma“ (Graf 2024: 1) postuliert wird – eine unkritische Affirmation des Gegenstands mit unklarer theoretischer Bezugnahme sind die potenziellen Folgen. Theoretisches Wissen im Studium der Sozialen Arbeit steht u. E. in folgendem Verhältnis zu Anwendungswissen: Es ist die Grundlage für eine fundierte Reflexion der Praxis sowie notwendiger Bestandteil von pädagogischen Konzeptionierungen – und theorielose Praxis auch deswegen eine Gefahr, weil sich diese „in unreflektierten Ausführungen von Routinen und im spontanen Interaktionshandeln erschöpft“ (Scherr 1997: 48). Professionelle Identitätsbildung im Studium der Sozialen Arbeit ist auf Praxiserfahrung angewiesen, sollte jedoch darüber hinausgehen. Die Praxis erscheint so als attraktives Identitätsangebot innerhalb des Studiums – möglicherweise auch gerade durch die studiumsbedingte Distanz zu dieser. Sie wird als Erfahrungsraum wahrgenommen, in dem sozialarbeiterische Handlungsfähigkeit im Gegensatz zum Studium konkret erfahrbar wird und dadurch das Bedürfnis nach sinnstiftender, unmittelbarer Tätigkeit erfüllt.

Literatur

- Birgmeier, B. (2014): Handlungswissenschaft Soziale Arbeit: Eine Begriffsanalyse. Wiesbaden: Springer VS.
- Freis, M. (2021): Ethnographie im Praxissemester: Soziale Arbeit am Lernort ‚Praxis‘ studieren. Münster: Waxmann.
- Graf, J. (2024): Praxistauglichkeit als Dogma: Gegen den Appell an „Konstruktivität“ im Studium der Sozialen Arbeit. Soziale Passagen. <https://doi.org/10.1007/s12592-024-00517-4>
- Harmsen, T. (2009): Konstruktionsprinzipien gelingen der Professionalität in der Sozialen Arbeit. In: R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert, S. Müller (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 255–264. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91896-9_13
- Harmsen, T. (2014): Professionelle Identität im Bachelorstudium Soziale Arbeit: Konstruktionsprinzipien, Aneignungsformen und hochschuldidaktische Herausforderungen. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-03422-1>
- Sandermann, P./Neumann, S. (2018): Grundkurs Theorien der Sozialen Arbeit: Mit Online-Zusatzmaterial. München: Ernst Reinhardt Verlag. <https://doi.org/10.36198/9783838549484>

- Schäfer, P./Bartosch, U. (2016): Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SozArb), Version 6.0. <https://www.fbts-ev.de/qualifikationsrahmen-soziale-arbeit>
- Scherr, A. (1997): Subjektorientierte Jugendarbeit: Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik. Weinheim: Juventa Verl.
- Scherr, A. (2012): Soziale Bedingungen von ‚Agency‘. Soziologische Eingrenzungen einer sozialtheoretisch nicht auflösbaren Paradoxie. In: S. Bethmann (Hrsg.): Agency: Qualitative Rekonstruktionen und gesellschaftstheoretische Bezüge von Handlungsmächtigkeit. Weinheim / Basel: Beltz Juventa, S. 99–121.

Praxis als kontinuierliche Pendelbewegung

Alexandra Roth und Sonja Burkard

Das Wechselspiel zwischen ‚konkret Beispielhaftem‘ und ‚abstrakt Generalistischem‘ beschreibt eine kontinuierliche Pendelbewegung, die Studierenden der Sozialen Arbeit in Modulen mit *begleiteten Praxisphasen* zugemutet wird (vgl. Roth/Burkard 2021). Während sie einerseits am Lern- und Bildungsort ‚berufliche Praxis‘ unter konkreten Handlungsbezügen studieren und herausgefordert sind, sich auf feldspezifische Logiken und Wissensbestände sowie Spannungsverhältnisse und alltägliche Routinen einzulassen, ist am Lern- und Bildungsort ‚Hochschule‘ im Rahmen praxisbegleitender Lehrveranstaltungen der Fokus auf theoriegeleitete Analyse und Reflexion gerichtet. Studierende werden hier zu reflexiver Distanz und kritischer Auseinandersetzung mit dem, was sie in der Praxis vorfinden, aufgefordert (vgl. Roth/Burkard/Kriener 2023). Dieser ungewohnten Zumutung liegt die Annahme zugrunde, dass im professionellen Handeln zur Bewältigung alltäglicher Handlungsanforderungen eine Verknüpfung von unterschiedlichen Wissens- und Könnensbeständen erforderlich ist. Diese sollen u. a. für Praxisdeutungen transformiert werden (vgl. u. a. Unterkofler 2020). Dazu ist das Thematisieren und Praktizieren von systematischen Pendelbewegungen zwischen ‚konkret Beispielhaftem‘ und ‚abstrakt Generalistischem‘ relevant, wie es im Kontext von Modulen mit *begleiteten Praxisphasen* an Studierende im Sinne einer generalistischen Berufsbefähigung herangetragen wird.¹ Eine kontinuierliche Rückbindung von der tatsächlichen Situation zur übergeordneten Ausrichtung ist für beide Lern- und Bildungsorte im Studium relevant und schafft eine Verbindung, die „zur Bewältigung der nicht standardisierten beruflichen Anforderungen“ (Müller-Hermann/Becker-Lenz 2012: 46) erforderlich ist. Ähnlich wie eine Kamera, die durch das Zoomen zwischen Weit- und Detailblick variiert, kann das ‚Spiel mit dem Zoom‘ (vgl. Roth/Burkard 2021) die Reflexion und fachsprachliche Verflüssigung von Relationierungsprozessen und -herausforderungen unterstützen. Beispielhaft wird an dieser Stelle der Bogen zur Reflexion der Gestaltung von Essenssituationen im Kontext der stationären Jugendhilfe geschlagen: Erst mit Rückbezug auf die

1 In Modulen mit *begleiteten Praxisphasen* spannt sich die Trias von Studierenden, Hochschule und beruflicher Praxis in besonderer Weise auf (siehe dazu u. a. Roth/Burkard/Kriener 2023).

sozialarbeiterischen Intentionen, Rahmungen, Perspektiven und Begründungszusammenhänge gelingt es, dass diese alltägliche Situation – ‚konkret beispielhaft‘ – auch in ihrer professionellen Dimension als ‚generalistisch abstrakt‘ (z. B. Essenssituation als Beziehungsangebot, Förderung von Lebenskompetenz, Bereitstellung verbindlicher Strukturen) erkannt und reflektiert und nicht auf hauswirtschaftliche Tätigkeiten und Disziplinierungen reduziert wird (vgl. ebd.). Die Annahme, dass der professionellen Bewältigung von Handlungsanforderungen in der Sozialen Arbeit diese kontinuierliche Pendelbewegung von ‚konkret Beispielhaftem‘ und ‚abstrakt Generalistischem‘ immanent ist, hebt im Studium die Relevanz von Modulen mit *begleiteten Praxisphasen* für alle – in der Trias Beteiligten (Studierende, Lehrende, anleitende Fachkräfte) – hervor und kann als „curriculare Perspektivverschränkung“ (Roth/Schimpf 2025) verstanden werden. Zugleich stellt sich die Frage nach curricular verorteten Artikulations- und Verständigungsräumen innerhalb der Trias, in denen diese Pendelbewegungen vor dem Hintergrund „jeweils spezifischer Rationalisierungslogiken und [...] unterschiedlicher Wissenstypen“ (Kösel/Schreiber 2019: 183) und -hierarchien reflektiert werden und sich Räume für koproduktive Wissensbildungsprozesse an der Schnittstelle von Hochschule und beruflicher Praxis eröffnen (Schimpf/Roth 2022). Dies knüpft zugleich an die Vorstellung an, dass die Herausbildung von (kritischer) Reflexionsfähigkeit über die Zeit des Studierens hinausgeht (vgl. Burkard 2021) und deren Beförderung im Studium „gegenüber reiner Wissensvermittlung oder -akkumulation [...] im Vordergrund“ (DGSA 2016: 2) stehen soll. Dabei lässt sich Reflexionsfähigkeit auf unterschiedlichen Ebenen verorten. Auch über das Studium hinaus zeigt sich dabei der professionelle Anspruch an eine kontinuierliche Pendelbewegung in der Aufforderung zur reflexiven Auseinandersetzung auf personaler, organisationaler, professionsspezifischer, disziplinärer und gesellschaftspolitischer Ebene.

Literatur

- Burkard, Sonja (2021): Reflexivität als eine zentrale Kompetenz. In: Kriener, Martina/Roth, Alexandra/Burkard, Sonja/Gabler, Heinz (Hrsg.): *Praxisphasen im Studium Soziale Arbeit*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 53–68.
- DGSA – Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit (2016): *Kerncurriculum Soziale Arbeit. Eine Positionierung der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit*. www.dgsa.de/fileadmin/Dokumente/Aktuelles/DGSA_Kerncurriculum_final.pdf [Zugriff: 30.01.2025].
- Kösel, Stephan/Schreiber, Kathrin (2019): Explorative Evaluation von Kasuistik-Modulen und von deren Potenzialen zur Theorie-Praxis-Relationierung. In: Hollstein, Lea/Kunz, Regula (Hrsg.): *Kasuistik in der Sozialen Arbeit. An Fällen lernen in Praxis und Hochschule*. Opladen: Barbara Budrich, S. 181–196.

- Roth, Alexandra/Schimpf, Elke (2025): Zwischen-Räume verbinden: Doing Gender*Knowledge an der curricularen Schnittstelle von Hochschule und beruflicher Praxis im Studium Soziale Arbeit. In: Kronschräger, Thomas/Rickwärtz, Ninja Christine/Roth, Anna Theresa/Schlechter, Pia (Hrsg.): Doing Gender Knowledge. Hervorbringung von Genderwissen im Kontext Hochschule. L'AGENda, Band 14, Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 200–222.
- Roth, Alexandra/Burkard, Sonja/Kriener, Martina (2023): Zur Relevanz des Praxisbezugs im Studium Soziale Arbeit – begleitete Praxisphasen studieren. In: Sozialmagazin 48 (3–4), S. 33–43.
- Roth, Alexandra/Burkard, Sonja (2021): Qualifiziert anleiten. In: Kriener, Martina/Roth, Alexandra/Burkard, Sonja/Gabler, Heinz (Hrsg.): Praxisphasen im Studium Soziale Arbeit. Weinheim: Beltz Juventa, S. 140–158.
- Unterkofler, Ursula (2020): Transformation wissenschaftlicher Wissensbestände in reflexions- und handlungsleitendes Wissen. Die Hochschule, Journal für Wissenschaft und Bildung. Wittenberg: Institut für Hochschulforschung Wittenberg e. V., 29 (2), S. 32–43.

Praxis als forschendes Verstehen

Isabell Klötzer, Melina Riebisch, Johannes Kloha und Julia Reimer

In unserem dialogischen Schreibgespräch diskutieren wir Praxis aus der Perspektive von Studierenden und lehrenden Sozialarbeiter*innen als etwas zu Erkundendes. Im Zentrum steht die Frage, *was aus einer studentischen Perspektive wichtig ist, um sich der komplexen Gestalt „Praxis“ zu nähern.*

I.K.: Bereits zu Studienbeginn existieren berufsbezogene Selbstkonzepte, was die Veränderungsmöglichkeiten durch das Handeln in Praxis angeht. Im Studienverlauf treffen diese Vorstellungen auf die Nüchternheit theoretischer Inhalte. Gleichzeitig offenbart das Studium die Heterogenität Sozialer Arbeit. Gemeinsamkeiten und Gegensätze unterschiedlicher Praxisfelder, kombiniert mit den erlernten Theorien, können vorhandene Vorstellungen irritieren und Praxis als diffus oder schwer greifbar erscheinen lassen. Dies führt zur Frage der Vereinbarkeit von „Praxis“ und dem, was im Studium als „Theorie“ erlebt wird.

M.R.: Die Spannung im Zusammenbringen zeigt sich besonders in der Annäherung an die Praxis durch Praktika. Die Praxisphasen leisten unverzichtbare Beiträge zur Ausbildung und fördern die Entwicklung einer professionellen Identität (Harmsen 2004: 323), wodurch Theorie und Praxis in eine produktive Verbindung gebracht werden können.

I.K.: Daran möchte ich anknüpfen. Theorien können helfen, Praxiserfahrungen einzuordnen, und bieten handlungsleitende Orientierung. In der Praxis wird jedoch deutlich, dass bspw. Konflikte nicht immer eindeutig lösbar sind oder sich nahtlos in gelernte Theorien einfügen. Häufig wird nach mehr Klarheit in der Komplexität des eigenen sozialarbeiterischen Handelns gestrebt. Wenn eigene Erfahrungen nicht eingeordnet werden können, kann dies zu Unsicherheiten im praktischen Handeln, aber im Hinblick auf die theoretischen Lerninhalte auch zu Frust, Abwehr oder gar fehlender Akzeptanz führen.

J.K.: Der letzte Aspekt ist aus meiner Sicht wichtig. Angesichts der immer „diffusen“ Praxis sehe ich zwei Risiken im Zusammenhang mit einem Theoriekörper, der den Anspruch vermittelt, für Praxis handlungsleitend zu werden: Einerseits wird das eigene Handeln als ungenügend empfunden, wenn es geschlossenen

theoretischen Perspektiven nicht genügt. Andererseits kann Theorie insgesamt abgelehnt und dem eine vermeintliche ‚Weisheit der Praxis‘ entgegengesetzt werden. Praxis wird so gegenüber einer kritischen Reflexion abgeschottet.

J.R.: Vor diesem Hintergrund stellt sich auch die Frage nach dem Anspruch auf „Praxisnähe“ in der Lehre und der Vermittlung von Ambiguitätstoleranz als zentraler sozialarbeiterischer Kompetenz. Oft fehlt in Seminaren die Zeit, um zwischen „Theorie“, „Praxis“, „empirischen Ergebnissen“ und „Handlungsimplicationen“ differenziert zu reflektieren und Bezüge herzustellen, die zum Weiterdenken anregen, ohne vorschnell normativ auf „Verbesserung“ zu zielen. Dies verweist auf das schwierige Thema des Transfers. Görtler et al. (2023) beschreiben das Verhältnis von Theorie und Praxis als Spannungsfeld, in dem Transfer eingelagert ist. Ziel im Lehrkontext sollte sein, angehende Fachkräfte zu befähigen, in Unsicherheit handlungsfähig zu bleiben, Mehrdeutigkeiten auszuhalten und Widersprüche zu erkennen. Dies schließt an Schützes Konzept der „Paradoxien professionellen Handelns“ (2021: 241) an, das u. a. betont, dass sozialarbeiterische Interventionen oft auch Nichtintendiertes bewirken können.

M.R.: Einen wichtigen Aspekt haben wir ausgespart. Angesichts der Bedeutung von Forschung für die Soziale Arbeit sollte auch die Forschungslehre im Studium stärker in den Fokus rücken, besonders in Verbindung mit den Praxisphasen. Praxiserfahrungen prägen Studierende und beginnen oft vor den ersten Berührungspunkten mit Forschung. Forschung bleibt häufig unverbunden zu den Praktika, wenn durch Curricula keine systematische Verknüpfung besteht. Für viele Studierende wirkt Forschung abstrakt, da sie kaum mit der Praxis im Einklang steht. Die Annäherung an die Praxis kann eine persönliche Herausforderung sein, die nicht nur positive Lernerfahrungen bietet. Aus der Perspektive Studierender kann es schwierig sein, sich während des Studiums aus der Lehrinstitution zu lösen und die Praxis zu erkunden. Diese Herausforderung verschärft sich bei studentischer Praxisforschung, da methodisches Wissen und Kompetenzen zunächst erworben werden müssen, bevor sie in einer unbekannten Praxis Anwendung finden. Das Unbekannte erscheint oft eher als Hürde denn als Chance, was die Transferleistung erschwert und anfangs gar aussichtslos erscheinen lässt.

J.R.: Das knüpft an Forschungsergebnisse in Bezug auf das duale Studium Sozialer Arbeit an, die zeigen, dass Forschungslehre dann Lernerfolge bringt, wenn in keine Richtung eine Abwertung des anderen Lernorts (Praxis – Hochschule) stattfindet (vgl. Hess 2022).

J.K.: Jetzt stellt sich für Lehrende die Frage, welche Konsequenzen dies hat. Mit welcher Haltung vermitteln wir Forschungskompetenzen als zentrale Fähigkeiten für zukünftige sozialarbeiterische Praktiker*innen? Wer vermittelt diese so, dass sie als Teil sozialarbeiterischer Praxis wahrgenommen werden? Die Diskus-

sion um Forschendes Lernen fokussiert oft darauf, Sozialarbeiter*innen an den Wissenschaftsbetrieb heranzuführen, um wissenschaftlichen Nachwuchs zu rekrutieren. Das ist bedeutsam für die Fundierung sozialarbeiterischer Forschung, reicht jedoch nicht aus. Entscheidend ist, dass Studierende in geeigneten Formaten qualifiziert werden, sich der Praxis Sozialer Arbeit forschend und mit systematischen „Verstehensversuchen“ anzunähern. Dafür braucht es Formate, in denen diese mit eigenen empirischen Fragen an Handlungsfelder herantreten und als „ethnographers of their own affairs“ (Riemann 2005) überlegen, welche zentralen Themen der Praxis in ihren Daten sichtbar werden.

Zum Weiterdenken

Im Rückblick auf das Gespräch lassen sich Überlegungen verdichten, die für eine theorie- und praxisverknüpfende Lehre richtungsweisend sein können. Die Auseinandersetzung mit Praxis im Studium Sozialer Arbeit ist ein komplexer Lernprozess, der nicht in einem vereinfachenden dualistischen Theorie-Praxis-Verhältnis aufgeht. Studierende bringen berufsbezogene Vorstellungen mit, die sich im Studium weiterentwickeln. Entscheidend ist, Praxis nicht als Gegenüber von Theorie zu vermitteln, sondern als offenes Feld, in dem Theorien Orientierung geben, aber auch hinterfragt werden können. Dafür braucht es Räume für forschendes Verstehen, die Ambiguität zulassen, Widersprüche sichtbar machen und Praxis als reflexive Herausforderung ernst nehmen. Eine systematische Verknüpfung von Forschungslehre und Praxisphasen unterstützt Studierende dabei, eigene praxisbezogene Fragen zu entwickeln und sich forschend auf Praxis zu beziehen. Ziel ist eine Haltung, die Unsicherheit als Teil professionellen Handelns begreift und Theorie und Praxis als wechselseitig bezogene Perspektiven versteht.

Literatur

- Görtler, Michael/Taube, Gabriele/Thieleman, Nurdin (2023): Theorie-Praxis-Transfer in der Sozialen Arbeit? Eine Reflexion der Lehrpraxis im berufsbegleitenden Studium. In: Diederichs, Tamara u. Desoye, Anna Katharina (Hrsg.): Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Zwischen Wissenschaft und Praxis. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 173–184.
- Harmsen, Thomas (2004): Die Konstruktion professioneller Identität in der Sozialen Arbeit. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Hess, Simone (Hrsg.) (2022): Forschungsorientierung im dualen Studium der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik im Hinblick auf Berufsbefähigung. Perspektiven auf Studiengänge, Didaktik, Themen und Kompetenzen Studierender. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-35556-2>

- Riemann, Gerhard (2005): Ethnographies of practice – practicing ethnography: resources for self-reflective social work. In: *Journal of Social Work Practice*, 19, 1, S. 87–101. <https://doi.org/10.1080/02650530500072009>
- Schütze, Fritz (2021): *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Soziale Arbeit*. Opladen & Toronto: utb. <https://doi.org/10.36198/9783838554624>

Praxis als kontinuierlicher Bezugspunkt im Studium

Oliver Schleck, Manuel Niemann und Tim Isenberg

„Was bringt mir das eigentlich für die Praxis später?“ Mit dieser teils omnipräsent wirkenden Frage mag sich jede:r Studierende und Absolvent:in sozialpädagogischer Studiengänge schon einmal beschäftigt haben, wenn es um historische sowie aktuelle Theoriediskurse geht. Grundsätzlich sind (angehende) Fachkräfte der Sozialen Arbeit bzw. Sozialpädagogik mit der Forderung konfrontiert, ihr in der Ausbildung angeeignetes wissenschaftliches Wissen im Sinne des professionellen Handelns in der Praxis zu berücksichtigen (Brielmaier/Roth 2021: 309). Dabei werden durchaus verschiedene Wissenstypen unterschieden (Faas 2014: 178ff.). Auch in professionstheoretischen Ansätzen ist die Frage nach der Auseinandersetzung mit der Bedeutung wissenschaftlichen Wissens für die Handlungspraxis allgegenwärtig (Sauerwein 2022: 430). Die Versuche, das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis zu definieren, sind weder neu noch ausschließlich auf die Soziale Arbeit beschränkt (Thole 2018: 19). Im pädagogischen Fachdiskurs herrscht weitgehend die Annahme, dass eine qualitativ hochwertige (sozial-)pädagogische Praxis u. a. dann entsteht, wenn theoretisches und empirisches Wissen aus der Wissenschaft erfolgreich in die praktische Arbeit integriert wird (ebd.: 18). Diese Integration wissenschaftlichen Wissens in die Berufspraxis erfolgt dabei in individueller, gezielter und kreativer Weise (ebd.: 23), um dem strukturellen Technologiedefizit (Hochuli Freund/Stotz 2017: 52) Sozialer Arbeit begegnen zu können.

Um in der Praxis handlungsfähig zu sein, benötigen Fachkräfte neben wissenschaftlichem Wissen jedoch auch praktisches (Erfahrungs-)Wissen (Sauerwein 2022: 436). Diese beiden Wissensbestände werden unterschiedlich angeeignet: Während wissenschaftliches Wissen „explizit und bewusst angeeignet“ (Sauerwein 2022: 436) wird, erwerben Sozialpädagog:innen ihr praktisches Wissen indirekt im berufskontextuellen Handeln (Brielmaier/Roth 2021: 312).

Ausgehend von diesen theoretischen Vorüberlegungen geht dieser kurze Beitrag der Frage nach, wie Studierende, die in Zukunft die Praxis der Sozialen Arbeit gestalten werden, (1.) gute sozialpädagogische Praxis skizzieren und (2.) wie sie das Verhältnis von Theorie (wissenschaftlichem Wissen) und Praxis (anwendungsbezogenes Wissen) beschreiben. Im Rahmen sozialpädagogischer Lehrveranstaltungen sollten Studienanfänger:innen im Kontrast zu Studierenden, die kurz vor dem Abschluss stehen, in Form von Gruppenarbeiten die zuvor genannten Fragestellungen untersuchen. Erkenntnistheoretisch wurden folgende Fragestellungen adressiert:

- Welche Relevanz haben Theorien für Studierende bei der Konzeptualisierung von Praxis in der Sozialen Arbeit?
- Welchen Einfluss hat der Fortschritt im Studium und das dadurch erlangte Theoriewissen auf die Vorstellung von Praxis?

Um den – so die Annahme – herrschenden Theorie-Praxis-Dualismus des sozialpädagogischen Studiums zu erfassen, wurde (1.) via Wortwolke erfasst, was für die Studierenden individuell gute sozialpädagogische Praxis ausmacht. In beiden Gruppen herrscht der Konsens, dass die Bedürfnisse des Gegenübers („Respekt“, „Wertschätzung“, „Empathie“) in das Zentrum gestellt werden. Sozialpädagogische Tätigkeiten werden somit als „Beziehungsarbeit“ konzeptualisiert, die im Zuge von Kooperation häufig erst herzustellende Produkte bzw. Ergebnisse („Ko-Konstruktion“) zum Ziel haben. Auch werden damit die persönlichen Kompetenzen von Sozialarbeiter:innen im Umgang mit Adressat:innen von Praxis hervorgehoben.

Abb. 1 Mentimeter-Wortwolke der Erstsemesterstudierenden (n=17)



Dennoch lassen sich Differenzen zwischen den befragten Gruppen identifizieren, die auf eine Entwicklung des theoriegeleiteten Verständnisses von Praxis bei den Studierenden im Verlauf des Studiums hindeuten. Die Keywords der Erstsemesterstudierenden (s. Abb. 1) illustrieren in der Tendenz eine eher oberflächliche Ebene, die dem Alltagswissen (Common Sense) entspricht („passende Kompetenzen“, „qualitativ hochwertig“ etc.). Im Gegensatz dazu verwenden Masterstudierende (s. Abb. 2) bei der Beantwortung der gestellten Frage häufiger Fachtermini sowie -konzepte („Biografiearbeit“, „Orientierung am Kind“ etc.) und heben gute Praxis damit auf eine andere, tiefergehende Ebene.

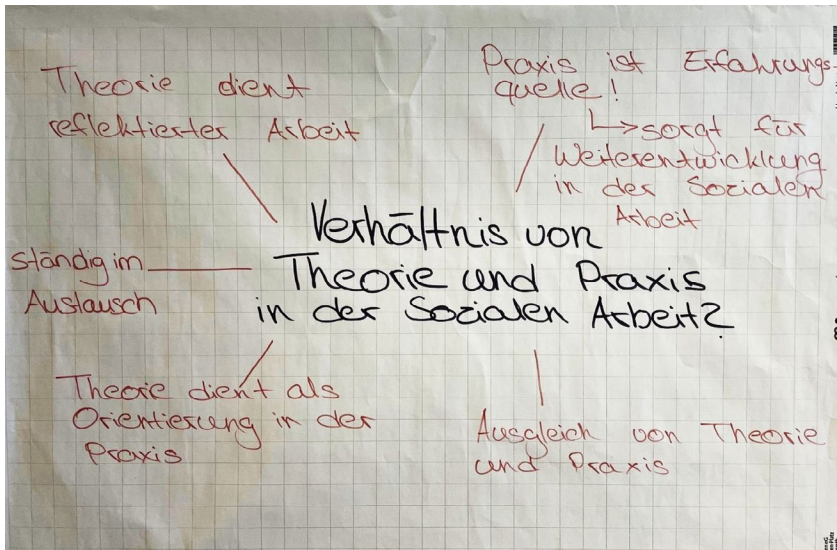
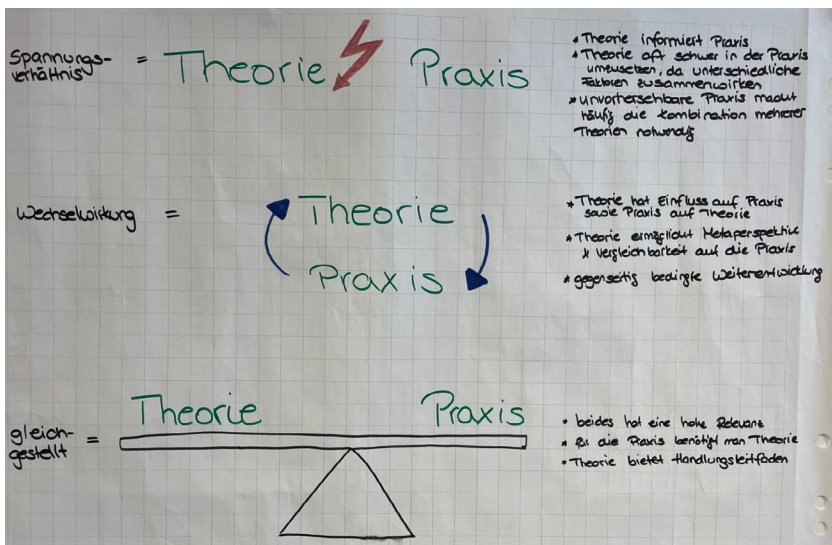
Diese Beobachtungen bestätigen tendenziell die Annahme, dass fortgeschrittene Studierende sich umfassend mit der Thematik Praxis auseinandergesetzt haben und in der Lage sind, theoriefokussierte Studieninhalte reflexiv auf ihr Praxisverständnis zu beziehen. Zudem spielen die Bedingungen, unter denen Praxis stattfindet („interdisziplinäre Zusammenarbeit“, „manchmal paradox“), eine viel stärkere Rolle, was zusätzlich auf eine vertiefte Auseinandersetzung mit ihrer zukünftigen beruflichen Rolle hinweist.

Abb. 2 Mentimeter-Wortwolke der Masterstudierenden (n=12)



Im Anschluss sollten die Studierenden (2.) via Gruppenarbeit das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Sozialen Arbeit skizzieren.

Der zentrale Unterschied liegt auch hier in der differenzierten Beschreibung dessen, wie sich Theorie und Praxis gegenseitig zu bedingen scheinen. Während die Studienanfänger:innen (s. Abb. 3) die wechselseitige Beziehung nur äußerst gering reflektieren und auf Alltagswissen zurückgreifen (Theorie und Praxis haben irgendeine Form von Beziehung), scheint es den Masterstudierenden eher zu gelingen (s. Abb. 4), die Problematik des Theorie-Praxis-Transfers zu skizzieren. So zeigen sie (auch) anhand der grafischen Darstellung, dass sich beide Parameter nicht nur gegenseitig bedingen, sondern auch in einem Spannungsverhältnis stehen und idealiter gleichgestellt sein sollen. Differenziert wird durch die Masterstudierenden zudem skizziert, dass die Theorie einen Handlungsleitfaden für die Praxis bietet, mit dem Wissen, dass in der Praxis auch unterschiedliche Faktoren zusammenwirken. Es erscheint somit, dass die Studienanfänger:innen aufgrund fehlenden Theoriewissens, das erst im Verlauf des Studiums erworben wird, die Relevanz für die Praxis noch nicht erfassen können.

Abb. 3 Das Verhältnis von Theorie und Praxis aus Sicht der Erstsemesterstudierenden**Abb. 4** Das Verhältnis von Theorie und Praxis aus der Perspektive der Masterstudierenden

Fazit

Anlehnend an die eingangs genannte Fragestellung, was disziplinäre Inhalte für die Praxis später bringen, lässt die kleinformatige empirische Erhebung den Schluss zu, dass Studierende im Studienverlauf wissenschaftliches Wissen erwerben, das sie zum Studieneinde dezidiert an die Berufspraxis adaptieren können. Es zeigt sich, dass Masterstudierende das Theorie-Praxis-Verhältnis reflexiver skizzieren und darüber hinaus (sozial-)politische Rahmenbedingungen berücksichtigen können. A priori verfügen die Studienanfänger:innen über diese Kenntnisse noch nicht, jedoch zeigt sich, dass auch diese Gruppe sich mit dem Theorie-Praxis-Transfer auseinandersetzt sowie die Beziehungsarbeit in den Fokus stellt. Resümierend deutet vieles darauf hin, dass alle Studierenden dieselben sozialen Voraussetzungen besitzen, die für die Praxis der Sozialen Arbeit unabdingbar sind, das tiefergehende Theorieverständnis sowie dessen Relevanz für die Berufspraxis entwickelt sich hingegen augenscheinlich im Verlauf des Studiums.

Literatur

- Brielmaier, Julia/Roth, Günther (2021): Einstellungen zu wissenschaftlichem Wissen bei Berufstätigen der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik. Empirische Bestandsaufnahme und explorative Clusteranalyse. In: *rax* 19, 3, S. 309–331.
- Faas, Stefan (2014): Wissen und Können einer kindheitspädagogischen Profession. In: Betz, Tanja/Cloos, Peter (Hrsg.): *Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 176–190.
- Hochuli Freund, Ursula/Stotz, Walter (2017): *Kooperative Prozessgestaltung in der Sozialen Arbeit. Ein methodenintegratives Lehrbuch*. Stuttgart: Kohlhammer. 4., aktualisierte Auflage.
- Sauerwein, Markus (2022): Wo versteckt sich das Wissen in der Praxis? In: *Neue Praxis* 5/2022, S. 430–447.
- Thole, Werner (2018): Umgang mit Wissen. Wie die Kommunikation zwischen sozialpädagogischer und wissenschaftlicher Praxis gelingen könnte. In: *Forum Jugendhilfe* 2018, 1, S. 18–23.

Praxis als Risiko

Julia Breuer-Nyhsen

Hinführung

Das Anliegen, die Praxis der Sozialen Arbeit auch als Risiko in den Blick zu nehmen, bezieht sich hier auf ihren Einfluss auf Professionalisierungsprozesse von Studierenden der Sozialen Arbeit. Angestrebtes Ergebnis dieser Prozesse ist Professionalität, der Beitrag dreht sich also um die Frage, inwiefern Praxis Professionalität mit hervorbringt bzw. deren Hervorbringung gefährden kann. Weitestgehend geteilt sind die Grundannahmen der professionstheoretischen Überlegungen von Bernd Dewe und Hans-Uwe Otto (2012). Fachkräfte in der Sozialen Arbeit haben demnach Handlungssituationen zu bewältigen, die durch Komplexität, Unvorhersehbarkeit und einen hohen Handlungsdruck geprägt sind. Dem sollen sie begegnen, indem sie unterschiedliche Wissensformen kontextualisierend und situativ angemessen relationieren (Dewe/Otto 2012: 9). Dabei sind ein partizipatives Vorgehen und demokratische Rationalität zentral (ebd.: 207). Zudem müssen Professionelle dies aus einer spannungsvollen Position innerhalb gegenwärtiger wohlfahrtsstaatlicher Arrangements heraus tun (Kessl/Otto 2009: 170), also eine bewusste Haltung zu normativen und strukturellen Rahmungen entwickeln. Professionelle Praxis in der Sozialen Arbeit ist in diesem Verständnis also ein Anwendungsfall von Wissen, dies jedoch nicht technologisch, sondern relationierend bzw. transformierend. Ebenfalls überwiegend geteilt wird im disziplinären Diskurs die Annahme, das Studium der Sozialen Arbeit könne diese Form der Wissensnutzung zwar noch nicht als Handlungsroutine etablieren (dies kann erst in der professionellen Praxis, also der Berufseinmündungsphase geschehen (Klommann 2019: 170)), zugleich besteht aber durchaus der Anspruch, die kognitiven Grundlagen hierfür zu schaffen und eine erste Erprobung zu ermöglichen: „Fachlichkeit ist auf Fachkräfte angewiesen, die bereits in ihrem Studium die Erfahrung von Diskursivität machen können, die bspw. Möglichkeiten vorfinden, begleitete Praktika als erste Anwendungsfälle von Wissenschaft zu erfahren und auswerten zu können, die an kasuistischen Übungen als vorweggenommenes praktisches Handeln teilnehmen“ (Böllert 2020: 56).

Praxis als Risiko

Diese und viele weitere Aussagen zeigen, dass Praxiserfahrungen für eine gelungene Professionalitätsentwicklung im Studium eine große Bedeutung beigemessen werden. Wenig diskutiert wird dabei jedoch die Frage, ob die Eröffnung der geforderten Übungsräume allein bereits als Gelingensfaktor angenommen werden kann oder ob nicht vielmehr – und dies stellt die zentrale These dieses Beitrags dar – die Frage von Bedeutung ist, *wie* diese Praxiserfahrungen gerahmt, begleitet und eingeordnet werden. Hinweise darauf geben die Ergebnisse einer Forschungsarbeit, in deren Rahmen $n=232$ Studierende am Ende ihres Bachelor-Studiums der Sozialen Arbeit einen Fragebogen mit Fallvignetten bearbeitet haben und einige darüber hinaus in vertiefenden Einzelinterviews befragt wurden (Breuer-Nyhsen 2023).

Die Auswertung der Ergebnisse ließ drei Antwortgruppen hervortreten, in die sich das Gesamtsample unterteilen lässt. Die erste Gruppe (30,6 %) präsentiert sich konsequent rechte- und adressat*innen-orientiert und positioniert sich kritisch gegenüber einer aktivierenden, neoliberal geprägten Sozialpolitik – es scheint sich hier das Ergebnis einer kritisch-reflexiven Professionalitätsentwicklung niederschlagen. In vertiefenden Einzelinterviews betonen diese Befragten die Bedeutung von diskursiven Lehrangeboten, in denen sie zirkulär ihre Praxiserfahrungen und abstraktes Theoriewissen miteinander ins Verhältnis setzen konnten. Die zweite Gruppe (12,5 %) verhält sich dagegen unkritisch gegenüber sozialpolitisch gesetzten Normalisierungsvorstellungen und bevorzugt individualisierende Situationsdeutungen und Handlungsoptionen. In vertiefenden Interviews beziehen sich diese Befragten nicht auf disziplinelignes Wissen, sondern nutzen punktuell bezugswissenschaftliches Wissen mit niedrigerem Abstraktionsgrad, das sie nicht in theoretische Überlegungen einordnen. Zudem beziehen sie sich häufig als Begründung für ihr Antwortverhalten auf persönliche Vorannahmen. Die letzte Gruppe (56,9 %) verhält sich inhaltlich nicht konsistent: Es werden zunächst durchaus kritische Deutungen gewählt, dies scheint jedoch nur das Aufgreifen von Worthülsen darzustellen, indem oberflächlich rezipierte Wissensbestände aus dem Studium schlagwortartig in den angebotenen Antwortoptionen als erwünscht identifiziert werden. Ein konsistentes kritisch-reflexives Verständnis scheint nicht entwickelt zu sein und die Transformation in Professionswissen anhand der dargebotenen Praxissituationen erfolgt nicht.

Die Erprobung des Verhältnisses von Theorie und Praxis im Rahmen des Studiums muss also – darauf deuten die skizzierten Ergebnisse hin – auf eine bestimmte Art und Weise begleitet werden. Wenn dies nicht geschieht, kann die nur punktuelle und oberflächliche Nutzung wenig abstrakten Wissens ohne Einordnung in grundlegendere Überlegungen gefördert werden und so eine nicht-reflexive, unkritische und unterkomplexe Wissensanwendung als Handlungsmodus begünstigt werden. Auch wenn bspw. methodische Fertigkeiten durchaus wichtig für die Ausbildung von Professionalität sind, bleiben es Kenntnisse, „die

als solche nichts über ihre begründbare, verantwortbare Verwendung sagen und eben sowohl in den Dienst humaner, demokratischer, friedlicher mitmenschlicher Ziele und Handlungszusammenhänge gestellt wie zum Konkurrenzkampf, zur Herrschaft über andere Menschen und zu ihrer Ausnutzung, zur Vermehrung von Friedlosigkeit, zur Verhinderung von Aufklärung, Mitbestimmung, Chancengleichheit usf. benutzt werden *können* [Herv. Im Original]“ (Klafki 1996: 74). Wird die Einordnung der Kenntnisse und (Praxis-)Erfahrungen im Studium in entsprechende (ethische, wissenschaftstheoretische, philosophische, politische) Wissensbestände also versäumt, stellt Praxis ein Risiko für die Professionalitätseentwicklung dar.

Literatur

- Böllert, Karin (2020): Im Dickicht der Studiengänge Soziale Arbeit verschwindet die Profession oder: auf der Suche nach dem wissenschaftlich ausgebildeten Praktiker. In: Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.): Wie geht's weiter mit Professionalisierung und Ausbildung in der Sozialen Arbeit? Lahnstein: neue praxis, S. 49–62.
- Breuer-Nyhsen, Julia (2023): Haltungswissen als disziplinärer Kern. Ein empirischer Zugang zu Deutungs- und Handlungsmustern der Absolvent:innen von Bachelorstudiengängen der Sozialen Arbeit an Hochschulen für angewandte Wissenschaften. Dissertation. Universität Bielefeld, Bielefeld. Online verfügbar unter https://pub.uni-bielefeld.de/download/2979359/2979632/Dissertation%20Julia_Breuer-Nyhsen.pdf, zuletzt geprüft am 13.02.2025.
- Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e. V. (DBSH) (Hrsg.) (2014): Berufsethik des DBSH. Ethik und Werte. Forum Sozial (4). Berlin.
- Dewe, Bernd/Otto, Hans-Uwe (2012): Reflexive Sozialpädagogik. In: Werner Thole (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag, S. 197–217.
- Kessl, Fabian/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.) (2009): Soziale Arbeit ohne Wohlfahrtsstaat? Zeitdiagnosen, Problematisierungen und Perspektiven. Weinheim: Juventa-Verl. (Edition soziale Arbeit).
- Klafki, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 5., unveränd. Aufl. Weinheim: Beltz (Reihe Pädagogik).
- Klomann, Verena (2019): Berufseinmündung auf dem Prüfstand – Analysen und Impulse zu Berufseinstieg und Einarbeitung. In: Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ (HG.) (Hrsg.): Ohne uns geht nichts! Fachkräfte in der Kinder- und Jugendhilfe. Berlin: Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe, S. 170–182.

Praxis als Einheit von Theorie und Praxis

Matthias Euteneuer

Praxisorientierung stellt eine zentrale Erwartung von Studierenden sowie Praktiker:innen an ein Studium der Sozialen Arbeit dar und viele Hochschulen bewerben ihre Studiengänge damit. Trotzdem konzentrieren sich große Teile des Studiums auf die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Theorien – Theorien, die zu dem Zweck entwickelt wurden, (soziale) Phänomene zu erklären, und nicht dazu, in einem bestimmten Praxisfeld der Sozialen Arbeit ‚anwendbar‘ zu sein. Viele Dozierende beharren auf einer Auseinandersetzung mit solchen Theorien, da sie Soziale Arbeit als Profession begreifen, also als Beruf, zu dessen Merkmalen es gehört, „angeleitet nach den Kriterien eines wissenschaftlichen Erklärungswissens Begründungen für lebenspraktische Entscheidungen zu treffen“ (Dewe/Otto 2018: 1192). In diesem Spannungsfeld berechtigter Erwartungen kommt es leicht zu polarisierenden Zuschreibungen: Studierende und Praktiker:innen beklagen die Praxisferne der Theorien sowie die theoretische Orientierung von Dozierenden, und diese klagen nicht selten über die theorieferne bis theoriefeindliche Haltung von Studierenden und Praktiker:innen.

Enttäuschte Erwartungen auf beiden Seiten also, die – so die These dieses Textes – aus unrealistischen Erwartungen an Theorie und Praxis resultieren. Unrealistisch sind diese Erwartungen, da sie im Rückgriff auf ein alltägliches Verständnis von Theorie und Praxis übersehen, dass sowohl das Theoretisieren (z. B. über Soziale Arbeit) als auch das berufspraktische Handeln (in Feldern der Sozialen Arbeit) soziale Praktiken darstellen, also einen „Nexus von wissensabhängigen Verhaltensroutinen“ (Reckwitz 2003: 291). Sie sind mithin beide Praxis (verstanden als ein unmittelbar-körperliches Tun), basieren aber zugleich immer auch auf Theorien (verstanden als Wissen, das dieses Tun strukturiert). Die beschriebenen wechselseitigen Vorwürfe sind aus dieser Sicht also ein unproduktives Missverständnis, das aufgelöst werden kann, wenn man sich auf die Irritation einlässt, das Theoretisieren über Soziale Arbeit und das Praktizieren Sozialer Arbeit als zwei unterschiedliche Praxisformen zu betrachten, in denen jeweils verschiedene Weisen des praktischen Tuns und verschiedene Wissensformen (Theorien) dominieren. Der Gewinn dieser Betrachtungsweise liegt darin, Unterschiede der beiden Praxisformen anzuerkennen und realistische wechselseitige Ansprüche zu entwickeln, die der Eigenlogik beider Praxisfelder gerecht werden.

Praxis als Praxis und Theorie als Praxis

Theorien sind die Arbeitsergebnisse einer Praxis des Theoretisierens, die zum Teil anderen Logiken folgt als das Praktizieren Sozialer Arbeit. Ein zentraler Unterschied besteht darin, dass das Theoretisieren eine Situation ohne unmittelbaren Zeitdruck voraussetzt, damit über ein Problem von allen Seiten und durch das Einholen von umfangreichen Informationen nachgedacht werden kann. Demgegenüber müssen in der Praxis Sozialer Arbeit konkrete Entscheidungen meist unter direktem Zeitdruck auf der Basis unvollständiger Informationen getroffen werden (May 2008: 18).

Dem entsprechen zwei diametrale Haltungen zum Wissen: Beim Theoretisieren steht (idealtypisch) eine skeptische, überprüfende Haltung im Vordergrund, die offen für Neues ist und in der die bisherigen Perspektiven immer wieder in Frage gestellt werden. Es gilt, zunächst möglichst umfassend zu explizieren, was warum über ein bestimmtes Phänomen gewusst werden kann, um dann das explizierte Wissen systematisch darauf zu hinterfragen, ob das Ganze nicht auch anders gesehen oder verstanden werden könnte. Während beim Theoretisieren (über Soziale Arbeit) also Unsicherheit bewusst erzeugt wird, gilt es beim Praktizieren Sozialer Arbeit, Unsicherheiten zu reduzieren. Das heißt, (oft implizites) Wissen zur angemessenen Bewältigung von Situationen nicht in Frage zu stellen, ja meist noch nicht mal zu explizieren, um schnell handlungsfähig zu sein (Bardmann 2015: 6).

Praxis als Theorie und Theorie als Theorie

So diametral die Praktiken des Theoretisierens und Praktizierens damit auch sind, ganz offenbar kommen sie beide nicht ohne Theorien aus. Denn auch im Praktizieren Sozialer Arbeit folgen Menschen (impliziten) Theorien wie z. B. verallgemeinerten Annahmen darüber, was der Fall ist und welche Reaktions- oder Handlungsweisen mit Blick auf welches Ziel angemessen sein könnten. Theorielose Praktiker:innen gibt es also nicht, auch wenn Menschen häufig Praktiken ausüben, ohne unmittelbar explizieren zu können, welchen Theorien sie dabei folgen.

In der Sozialen Arbeit spielen professionstheoretische Überlegungen zufolge drei Wissens- oder Theorieformen eine Rolle im Handeln von Professionellen (Dewe/Otto 2012: 210), die sich zwei Domänen zuordnen lassen: Berufliches Erfahrungswissen sowie auf Kommunikation bezogenes Alltagswissen sind der Domäne des Alltagswissens zuzuordnen. Sie sind mimetisches Wissen (Walther 2017: 17), das im Vollzug von Erfahrungen im Nach- und Mitmachen ‚nebenbei‘ erworben wurde und daher oft unbenannt (implizit) bleibt. Wissenschaftliches Wissen dagegen wurde unter Bedingungen der Handlungsentlastung durch systematische Reflexion generiert und ist daher expliziert.

Wieder ermöglicht die Anerkennung, dass beide Praxisformen auf Theorien basieren, Überlegungen zu den Unterschieden sowie zu den Gemeinsamkeiten der jeweiligen Wissens- oder Theorieformen. Folgt man Bardmann (2015), so eint wissenschaftliches wie alltägliches Wissen, dass es auf Beobachtungen und Erfahrungen fußt, die vergleichend geordnet werden, damit Theorien im Sinne verallgemeinerbarer Aussagen entstehen, die zur Erklärung von Beobachtungen und Erfahrungen sowie zur Prognose von Ereignissen herangezogen werden können. Unterschiede zeigen sich darin, dass beim Alltagswissen die Erfahrungsbasis subjektiv und zufällig bleibt, während wissenschaftliches Wissen sich um eine systematische Gewinnung intersubjektiv nachvollziehbarer Erfahrungen bemüht. Die Begrifflichkeiten sind beim Alltagswissen vage, der Geltungsbereich offen. Demgegenüber strebt wissenschaftliches Wissen nach bestmöglicher Wahrheit und entwickelt Theorien mit klaren Begrifflichkeiten und definiertem Erklärungsbereich.

Reflexion – die Praxis des Aneinander-Reibens von Theorie- und Praxisformen

Was folgt nun aus diesen Überlegungen für professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit? Ganz offenbar sind Theorie und Praxis unterschiedliche, in vielen Aspekten unvereinbare soziale Praktiken, die mit unterschiedlichen Wissensformen korrespondieren. Allerdings ist es für einen modernen Beruf bzw. eine Profession kaum akzeptabel, dass sie nur auf im unmittelbaren Praktizieren Sozialer Arbeit erworbenen (impliziten) Theorien fußen soll – dafür greifen Sozialarbeitende in vielen Fällen zu tief in die privaten Handlungsvollzüge und Lebensführungen ihrer Klient:innen ein. Sie sollten also explizieren können, was sie warum tun und ihr Handeln unter Bezugnahme auf wissenschaftliche Theorien legitimieren können. Trotz ihrer Unvereinbarkeit sollten beide Praxisformen und besonders die in ihnen enthaltenen Wissensformen also in Bezug zueinander gesetzt werden (Dewe/Otto 2012: 210). Diese Relationierung lässt sich als ein ‚aneinander Reiben‘, als ein sich wechselseitiges Irritieren von Wissensformen beschreiben. Der praktische Ort dieser wechselseitigen Irritation von (erstmal zu explizierenden) alltags- und berufspraktischen Theorien einerseits und wissenschaftlichen Theorien andererseits ist die Reflexion (Walther 2017: 16f.). Die Praxis des Reflektierens kann nämlich im Feld der Wissenschaft verortet sein (Fallwerkstätten, Fachtage, Praxisforschung) oder in der praktischen Sozialen Arbeit (Supervision, individuelle und kollegiale Reflexion). In beiden Fällen bedarf sie allerdings Situationen der Handlungs-entlastung, damit mimetisches Wissen (meist implizites, Alltags- und berufspraktisches Wissen) und analytisches (explizites, wissenschaftliches) Wissen miteinander in Beziehung gesetzt werden können und sich gegenseitig zu Entwicklungen anregen können.

Das Theorie-Praxis-Verhältnis stellt sich damit als Verhältnis zweier (verschiedener) Praxisformen sowie Verhältnis zweier (verschiedener) Theorie- bzw. Wissensformen dar, die sich über die Praxis der Reflexion gegenseitig produktiv irritieren können, aber unvereinbar bleiben.

Literatur

- Bardmann, Theodor M. (2015): Die Kunst des Unterscheidens. Eine Einführung ins wissenschaftliche Denken und Arbeiten für soziale Berufe. Wiesbaden: VS.
- Dewe, Bernd, Otto, Hans-Uwe (2018): Profession. In: Otto, Hans-Uwe, Thiersch, Hans, Treptow, Rainer, Ziegler, Holger (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. München: Ernst Reinhardt, S. 1191–1202.
- Dewe, Bernd, Otto, Hans-Uwe (2012): Reflexive Sozialpädagogik. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit: ein einführendes Handbuch. Opladen: Leske & Budrich, S. 197–217.
- May, Michael (2008): Aktuelle Theoriediskurse Sozialer Arbeit. Eine Einführung. Wiesbaden: VS. 2. Aufl.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken, Zeitschrift für Soziologie 32, 4, S. 282–301.
- Walther, Uta Maria (2017): Grundkurs methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. München u. a.: Ernst Reinhardt.

Praxis als Entwicklungsraum einer übergreifenden Handlungskompetenz

Heiko Hirth

Ausgangslage

Im Studium der Sozialen Arbeit bedarf es eines systematischen Aufbaus einer übergreifenden Handlungskompetenz, die angehende Sozialarbeiter:innen dazu befähigt, in komplexen Praxissituationen professionell zu agieren. Der folgende Beitrag stützt sich auf das Kompetenzmodell der Dualen Hochschule B.-W. (Duale Hochschule Baden-Württemberg 2024: 16–21), welches sich am deutschen Hochschulqualifikationsrahmen (Kultusministerkonferenz 2017: 4) orientiert. Im Fokus stehen vier Kompetenzbereiche (Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Personale Kompetenz und Soziale Kompetenz), die zusammen die Grundlage einer übergreifenden Handlungskompetenz bilden. Diese übergreifende Handlungskompetenz ermöglicht es Sozialarbeiter:innen, in die Lebenswelt ihrer Adressat:innen einzugreifen und dabei ihre professionelle Identität kontinuierlich weiterzuentwickeln. Auch in der internationalen Definition von Sozialer Arbeit der IFSW (International Federation of Social Workers 2014) wird die Legitimation der Sozialen Arbeit damit begründet, dass diese in die Praxis eingreift, wenn Menschen mit ihrer Umwelt in Interaktion treten.

Dieser Beitrag legt ein Verständnis von Praxis als Interventions- und Lernfeld für Sozialarbeiter:innen zugrunde. Dabei wird ein Wechselspiel zwischen theoriegeleiteter Praxis und praxisnaher Theorie angenommen, das einen dynamischen, reflexiven und sich kontinuierlich weiterentwickelnden Handlungsrahmen für professionelles Handeln in der Lebenswelt der Klient:innen schafft. Die Erkenntnisse der Sozialen Arbeit entstehen in hohem Maße auf Grundlage praktischer Erfahrungen und fließen über Methoden, Handlungskonzepte und Theorien wieder in die Praxis zurück. Praxis kann somit als dynamisches, lernendes und fruchtbares Interventions- und Lernfeld verstanden werden, das wesentlich zur Weiterentwicklung und Professionalisierung der Sozialen Arbeit beiträgt.

Zu verstehen ist Praxis dabei sowohl als Anwendungsfeld als auch als Ort permanenter Auseinandersetzung mit individuellen Lebenslagen, mit institutionellen Rahmenbedingungen und mit gesellschaftlichen Strukturen. Praxis wird somit zum Entwicklungsraum einer professionellen Identität von Sozialarbeiter:innen.

Interventionsmöglichkeiten in den vier Kompetenzbereichen

Im Folgenden werden die vier grundlegenden Kompetenzbereiche und die daraus folgenden Eingriffsmöglichkeiten in die Praxis in komprimierter Form dargestellt:

Fachkompetenz ermöglicht eine individuelle Beratung zu Anspruchsgrundlagen, Finanzierungsmöglichkeiten und Antragstellungen in besonderen Lebenslagen sowie Beratung im Sinne eines Case Managements, um mit ihren Klient:innen bedarfsorientiert ein Netzwerk unterschiedlicher Hilfen zu entwickeln.

Innerhalb einer sozialen Organisation bildet Fachkompetenz eine Grundlage, die Organisationsstruktur und das Portfolio zu verstehen, zu analysieren, an neue Gegebenheiten anzupassen und weiterzuentwickeln.

Methodenkompetenz ermöglicht eine zielgerichtete Projektleitung und -koordination, eine Vermittlung bei Konflikten und Unterstützung bei der Entwicklung von Lösungsansätzen sowie eine didaktische Aufbereitung des Fach- und Faktenwissens, um dieses in Präventionsangeboten, Bildungsangeboten sowie im Studium der Sozialen Arbeit zielgruppenorientiert zu vermitteln.

Innerhalb einer sozialen Organisation bietet die Methodenkompetenz einen Handwerkskoffer, um mit der steigenden Veränderungsgeschwindigkeit der Organisationsumwelt umzugehen und darauf zu reagieren.

Personale Kompetenz ermöglicht die Wahrnehmung einer Vorbildfunktion für Klient:innen und Kolleg:innen, die Reflexion der eigenen Haltung in Bezug auf die Gestaltung der Rahmenbedingungen eines gelingenden Lebens der Klient:innen sowie die Entwicklung einer Resilienz in einer immer dichter und komplexer werdenden Arbeitswelt.

Die personalen Kompetenzen tragen zu einer kritischen Grundhaltung von Sozialarbeitenden bei und unterstützen diese in ihrem Arbeitsalltag, welcher durch das Spannungsfeld des Tripelmandates kontinuierlich von Mehrdeutigkeiten und unterschiedlichen Sichtweisen geprägt ist.

Soziale Kompetenz ermöglicht eine konstruktive Gestaltung von sozialer Gruppenarbeit und Sozialraumorientierung, ein konstruktives und kooperatives Verhalten innerhalb von Teams sowie die Beachtung und Implementierung der handlungsleitenden Prinzipien Sozialer Arbeit in der Praxis.

Rückbezug der Interventionsansätze auf das Kompetenzmodell

Die dargestellten vier grundlegenden Kompetenzbereiche führen in ihrem Zusammenwirken zur Entwicklung einer übergreifenden Handlungskompetenz, welche das Ziel des Studiums der Sozialen Arbeit bildet. Dabei ist dieses Modell nicht statisch zu verstehen, sondern bietet dynamische Möglichkeiten der Weiterentwicklung bzw. Anpassung.

Neue oder veränderte Bedarfe aus der Praxis Sozialer Arbeit wirken auf dieses Modell zurück und erweitern dieses. Die Soziale Arbeit befindet sich im Kontext

einer sich rasant verändernden wirtschaftlichen, politischen und sozialen Welt, die mit dem Akronym VUCA (volatility, uncertainty, complexity, ambiguity) beschrieben wird (Hirth 2024). Die Anwendung des Kompetenzmodells in der Praxis liefert Erkenntnisse, um dieses kontinuierlich zu prüfen, anzupassen und gegebenenfalls zu erweitern. Dadurch ist ein Rückbezug der dargestellten Interventionsansätze aus der Praxis zurück auf das Kompetenzmodell gewährleistet.

Fazit

In diesem Beitrag wurde Praxis als dynamisches, fruchtbares und sich stetig weiterentwickelndes Interventions- und Lernfeld der Sozialen Arbeit erläutert, welches maßgeblich zur Weiterentwicklung der Sozialen Arbeit beiträgt. Das wissenschaftliche Wissen und Erfahrungswissen dienen in der Sozialen Arbeit keinem Selbstzweck, sie werden für das praktische Handeln Sozialarbeitender nutzbar gemacht mit dem Ziel, Bedingungen für ein gelingendes Leben ihrer Klient:innen zu schaffen. Die Basis hierzu wird in der Kompetenzentwicklung im Studium der Sozialen Arbeit gelegt.

Das vorgestellte Kompetenzmodell trägt somit zur weiteren Professionalisierung der Sozialen Arbeit bei, indem es eine Brücke zwischen einem wissenschaftlich begründeten Vorgehen zu dem dafür notwendigen Fähigkeitsprofil von Sozialarbeiter:innen bildet und somit als Orientierung für den Kompetenzaufbau dienen kann.

Literatur

- Duale Hochschule Baden-Württemberg (2024): Handbuch Lehre der DHBW. https://www.zhl.dhbw.de/fileadmin/user_upload/CAS-ZHL/Hochschuldidaktik/Online-Angebot/Publikationen/ZHL_Handbuch_Lehre.pdf [Zugriff: 02.02.2025].
- Hirth, Heiko (2024): VUCA. In: socialnet Lexikon. Bonn: socialnet. <https://www.socialnet.de/lexikon/VUCA> [Zugriff: 01.07.2025].
- International Federation of Social Workers (2014): Global Definition of Social Work. <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/> [Zugriff: 02.02.2025].
- Kultusministerkonferenz (2017): Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse. https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-02-Qualifikationsrahmen/2017_Qualifikationsrahmen_HQR.pdf [Zugriff: 02.01.2025].

Praxis als professioneller Lernort

Clara Voget und Luisa Streckenbach

In der Sozialen Arbeit lässt sich ein struktureller Wandel hin zu einer wachsenden Zahl an dual und praxisintegrierten Studiengängen beobachten. Die Einführung dualer Studiengänge der Sozialen Arbeit reagierte auf den zunehmenden Fachkräftemangel und wurde durch die Bologna-Reform vorangetrieben, die Praxisnähe und Kompetenzorientierung forderte. Der Lernort Praxis wurde aufgewertet und im Curriculum als Voraussetzung verankert. Ziel ist seither eine praxisorientierte Qualifizierung zur Förderung der beruflichen Identität (Gabler et al. 2019: 9).

Im Beitrag wird exemplarisch auf eine Berufsakademie (BA) Bezug genommen: Der Studiengang Soziale Arbeit an der BA verbindet die akademische Ausbildung des Bachelor of Arts mit der staatlichen Anerkennung als Fachkraft. Der Studiengang mit besonderem Profilanspruch ist dual und praxisintegriert. Die Studierenden verbringen zwei Tage pro Woche an der BA – ihrem Lernort Theorie – und 20 bis 24 Stunden an ihrem Lernort Praxis. Die Praxispartner:innen, die Studierenden und die BA bilden ein eng verzahntes Kooperationsdreieck, das auf einem trialen Vertrag basiert.

Der Lernort Praxis ermöglicht eine strukturell verankerte Verzahnung von Theorie und Praxis, die die Studierenden theoriegeleitet an fachliche Aufgaben heranzuführt und die Entwicklung einer professionsbezogenen Haltung und beruflichen Identität unterstützt. Professionalität ist hierbei als „Verdichtungs- und Bezugspunkt der Wissensformen Handlungswissen und Wissenschaftswissen“ (Schwarz et al. 2014: 19) zu verstehen. Die Relationierung der Wissensformen orientiert sich an „Reflexive[r] Professionalität“, die Professionalität als einen komplexen, dynamischen Prozess versteht, der wissenschaftliches und praktisches (Handlungs-)Wissen integriert und das theoretische Fundament des praxisintegrierten Studiums an der BA bildet (Dewe/Otto 2018: 1207–1212): Dies geschieht durch die Einbindung von Praxiserfahrungen in die Lehre, die Anwendung und Überprüfung wissenschaftlicher Erkenntnisse am Lernort Praxis (z. B. Praxis-transferprojekte) sowie die Reflexion der am Lernort Praxis gemachten Berufserfahrungen mithilfe wissenschaftlicher Kompetenz am Lernort Theorie (Deuer/Meyer 2024: 48).

Das Verständnis von Praxis als professionellem Lernort schließt auch eine kritische Auseinandersetzung mit den Anforderungen an Praxisanleitende für die

professionelle Entwicklung ein und stellt dar, wie diese mit ihrer Professionalität zu der Gestaltung des Lernorts beitragen können. Dafür muss sichergestellt sein, dass die anleitenden Sozialarbeiter:innen sowohl fachlich als auch zeitlich/organisatorisch über die notwendigen Ressourcen verfügen. Das Zusammenspiel sollte als Bündnis des Studiums in den Fokus rücken, um eine förderliche und professionelle Begleitung inklusive eines kontinuierlichen Reflexionsaustauschs zwischen Praxisanleitung und Studierenden sicherzustellen. Denn von hoher Relevanz ist, dass die Studierenden das professionelle Handeln am Lernort Praxis nicht nur erlernen, sondern mit der Praxisanleitung „gestalten, reflektieren und evaluieren“. Die Praxisanleitenden vermitteln „legitimiertes, anerkanntes berufliches Wissen und Handeln in ausgewählten und geplanten Settings und Lernarrangements“ (Merten 2014: 41), die ganz bewusst den Fokus auf den individuellen Entwicklungsbedarf und Lernprozess der Studierenden legen.

Kritisch bleibt, dass der Lernort Praxis und das praxisintegrierte Studium mit hohen Anforderungen wie Mehrbelastung verbunden ist. Besonders Studierende mit psychosozialen Belastungen sind gefährdet, ihr Studium nicht erfolgreich abschließen zu können. Als Lösungsansatz empfiehlt sich eine Flexibilisierung der Studienstruktur zur Förderung von Freiräumen und Selbstfürsorge (Deuer/Meyer 2024: 116).

Durch die Funktion der Praxisanleitung wird bei den angehenden Sozialarbeiter:innen die Kompetenz entwickelt, ihre berufliche Praxis durch fundierte wissenschaftliche Erkenntnisse und Theorien zu untermauern. Dabei lernen sie, die Relevanz akademischen Wissens für ihren Tätigkeitsbereich zu identifizieren und darzulegen. Diese Kompetenz ermöglicht es ihnen, Theorie und Praxis zu verzahnen und ihr professionelles Handeln kontinuierlich durch wissenschaftliche Einsichten zu reflektieren und fortlaufend zu verbessern (ebd.: 42).

Solch ein Praxisstudium fördert eigenverantwortliches Arbeiten und Schlüsselqualifikationen, wie Methoden- und Reflexionskompetenz, die für die professionelle Identitätsbildung zentral sind: Studierende professionalisieren ihre personal-reflexive Kompetenz und lernen „Konsequenzen des eigenen Handelns“ (Skalla et al. 2022: 32) einzuschätzen. Dies ermöglicht eine kritische Reflexion der eigenen Professionalität und eine zielführende Einschätzung des individuellen Entwicklungsbedarfs.

Evaluative Forschungsergebnisse bestätigen, dass praxisintegrierte Studierende im Vergleich zu Vollzeitstudierenden einen Kompetenzvorsprung aufweisen, insbesondere in berufspraktischem Fachwissen, Belastbarkeit, Teamfähigkeit, Leistungsbereitschaft, Kommunikation und Kooperation. Teamsitzungen stärken zudem berufliche Identifikation sowie Präsentations- und Methodenkompetenz (ebd.: 36–39).

Insbesondere im dualen, praxisintegrierten Studium – z. B. auch an der BA – kommt der Reflexion als zentrales Element eine essenzielle Bedeutung zu, sodass sie tief ins Studium und deren Curriculum integriert sein sollte (Dewe/Otto 2018: 1210–1212): Im übertragenen Sinn kann Reflexion als eine multiperspektivische

Brücke zwischen Lernort Theorie und Lernort Praxis verstanden werden: Durch wiederholte kritische Reflexion eigener Annahmen, Handlungen und deren Auswirkungen als integralem Bestandteil des Theorie-Praxis-Transfers eines dualen, praxisintegrierten Studiums trägt eine internalisierte Reflexion zu einer Professionalisierung bei. Und zwar, indem sie durch sozialarbeiterische professionelle Identitätsbildung, zunehmende berufliche Handlungskompetenz und ethische Orientierungen die Entwicklung einer professionellen und damit auch verantwortungsbewussten Haltung der angehenden Sozialarbeiter:innen fördert.

Literatur

- Deuer, Ernst/Meyer, Thomas (2024): Vom Studienstart bis zum Berufseinstieg. Motive, Herausforderungen und Zukunftsperspektiven im dualen Studium. Bielefeld: wbv Publikation.
- Dewe, Bernd/Otto, Hans-Uwe (2018): Professionalität. In: Dewe, Bernd/Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans/Treptow, Rainer/Ziegeler, Holger: Handbuch Soziale Arbeit. München: Ernst Reinhardt Verlag. S. 1203–1213.
- Gabler, Heinz/Roth, Alexandra/Willgeroth, Birgit (2019): Qualifizierung in Studium und Praxis-Qualifizierung in Studium und Praxis-Empfehlungen zur Praxisanleitung in der Sozialen Arbeit. BAG
- Merten, Ueli (2014): Praxisausbildung in der Sozialen Arbeit – delegierte Verantwortung im Ausbildungsprozess. In: Roth, Claudia/Merten, Ueli: Praxisausbildung konkret. Praxisausbildung im Studium der Sozialen Arbeit – delegierte Verantwortung an die Praxis. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Schwarz, Martin/Ferchhoff, Wilfried/Vollbrecht, Ralf (2014): Von der Bildungstheorie zur Professionstheorie: Entwicklungslinien des Forschungsprogramms von Bernd Dewe. In: Vollbrecht, Ralf: Professionalität: Wissen – Kontext. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Skalla, Sabine/Schwarz, Ulrike/Reinhardt, Sandra/Grabbe-Kapischke, Sanja/Zohry, Sabine/Deckersbach, Thilo (2022): Forschungsbericht: Evaluation der studienintegrierten Praxisphase zur staatlichen Anerkennung. Diploma Hochschule.

Praxis als Reflexionsort für Studierende

Mirjana Zipperle

Ein Verständnis von Sozialer Arbeit als praxisbezogene Profession und wissenschaftliche Disziplin erfordert von einer fachlich fundierten Hochschulausbildung die Existenz und Verschränkung der beiden Lern- und Bildungsorte Praxis und Studium (DGSA 2016). Verpflichtende Praxisphasen im Studium sind folgerichtig ein zentrales Element der Entwicklung von Professionalität (Roth et al. 2021: 20; Harmsen 2020: 198f.), was auch als Voraussetzung für die Verleihung der staatlichen Anerkennung ausgewiesen ist. Fachlich adäquates Handeln als Ausdruck von Professionalität kann insbesondere für Studierende erst durch reflexive Betrachtung der Anforderungen des Ad-hoc-Handelns entwickelt werden. Sie sehen sich in den Pflichtpraktika¹ – im Unterschied zum handlungsdruckfreien Raum der Hochschule – z. T. erstmalig mit konkreten Anforderungen eines Arbeitsfeldes konfrontiert. Die Wahrscheinlichkeit, dass ihnen hierfür die notwendigen Kompetenzen und Souveränität fehlen, ist relativ hoch (Müller-Hermann/Becker-Lenz 2012: 45). Dabei erfahren sie, dass erst durch die reflexive Inblicknahme der Erfahrungen und die dafür notwendige „kritische Distanzierung sowohl zu gesellschaftlichen Träger- als auch Adressat_innenerwartungen“ (DGSA 2016: 3ff.) – zudem in der Auseinandersetzung mit der eigenen Person und damit verbundenen Normalitätskonstruktionen – komplexe Situationen verstehbar werden. Praxiserfahrungen, wie sie in Pflichtpraktika gesammelt werden, stellen daher einen zentralen Ausgangspunkt für Reflexionen dar – insbesondere in Bezug auf soziale Verwobenheiten und damit einhergehende Normalitätskonstruktionen. Studien von Ebert (2012) und Harmsen (2014) bestätigen, dass Praktika eine zentrale Rolle im Professionalisierungsprozess der Studierenden spielen (vgl. Harmsen 2020, S. 198f.).

Über die grundlegende Entwicklung von Professionalität hinaus haben Praxisphasen für Studierende eine spezifische Bedeutung: Sie ermöglichen überhaupt

1 Neben den Pflichtpraktika erleben Studierende unter Umständen weitere Praxiskontakte (Freiwilligendienste, Ehrenamt, Jobs), die ebenso als Reflexionsort Praxis beachtet werden müssten und gerade im Rahmen einer umfassenden Reflexion von Praxisbezügen für Studierende ein hohes Potenzial bieten. Aufgrund der Zuständigkeit der Autorin für Pflichtpraktika soll hier jedoch der Fokus auf Pflichtpraktika im Studium beschränkt bleiben.

ein Kennenlernen der Anforderungen in den verschiedenen Handlungsfeldern der Praxis, bieten Orientierung hinsichtlich ihres Standes der an der Hochschule erworbenen Kompetenzen und deren Gebrauchswert und bieten vielfach mit der Perspektive ‚für was‘ einen Motivationsschub für die eher theoretischen Auseinandersetzungen mit dem Gegenstand Sozialer Arbeit an der Hochschule. Praxisphasen bieten „den Studierenden die Möglichkeit, sich auf die erforderliche ‚Pendelbewegung‘ zwischen den beiden Lern- und Bildungsorten, zwischen konkret Beispielhaftem und abstrakt Generalistischem einzulassen, eigene Verunsicherungen zuzulassen sowie Anschlussstellen und Widersprüche zu identifizieren und ‚reflektierte‘ Praxis einzuüben“ (Roth/Kriener/Burkard 2021: 23).

Voraussetzungen vor Ort

Um diese Möglichkeiten der Ausbildung einer reflexiven Professionalität nutzen zu können, brauchen Studierende Bedingungen in den Praktika, die dieses Ziel ermöglichen und sie – in Zeiten des Fachkräftemangels – nicht als billige Arbeitskräfte ausnutzen. Ein zentraler Schlüssel hierfür scheinen u. a. die Praxen anderer Fachkräfte, die als Vorbilder Studierenden nicht nur ihr unmittelbares Handeln zeigen, sondern auch Einblicke in Reflexionskulturen bieten, die bestenfalls umfassend auf Herstellungsbedingungen Sozialer Arbeit schauen. Gängige Orte dieser Reflexionskultur sind: erstens die in den Praxisphasen verpflichtenden Anleitungsgespräche, als geschützter Ort der expliziten Reflexion im vertrauensvollen Rahmen; zweitens Tür- und Angelgespräche als schnell verfügbare, wenn auch eher situativ-implizite Reflexionsanlässe; drittens Teamsitzungen, als Ort der Einblicke in möglicherweise sich unterscheidende Reflexionsperspektiven, und viertens Supervision, die Studierenden eine angeleitete Reflexion in der Gruppe ermöglichen. Eine explorative Studie² im BA-Studiengang Erziehungswissenschaft an der Universität Tübingen hat im Jahr 2024 gezeigt, dass

- die Mehrzahl der Studierenden (94 %) im Praktikum angeleitet werden, dabei aber die spontaneren und sich im Prozess ergebenden Settings (Tür- und Angelgespräche (81 %), spontane Anleitungsgespräche (75 %)) die Anleitungskultur prägen und strukturell geplante Reflexionsorte (fest terminierte Anleitungsgespräche (45 %), Supervision (38 %), kollegiale Fallberatungen (33 %)) deutlich seltener im Praktikum stattfinden. Dies könnte darauf hinweisen, dass Reflexion in Praktika sich eher auf das unmittelbare Handeln bezieht und die distanzierte und ggf. systematischere Inblicknahme von Handlungsstrategien der eigenen Positioniert- und Verwobenheit eher seltener stattfindet.

2 Im Sommersemester 2024 wurden alle Studierende, die zu diesem Zeitpunkt oder im Sommersemester 2023 im Praktikum waren (n=84), zu ihren Erfahrungen mit Reflexionsorten im Praktikum, insbesondere der Anleitung mit einem standardisierten Fragebogen befragt.

- Im Unterschied zu Austauschformaten, die durch die Hochschule möglich werden (mit Kommiliton*innen (43 %) oder Mitarbeiter*innen des Praktikumsbüros (7 %)), nutzen Studierende v. a. ihr privates Umfeld (77 %), um Herausforderungen des Praktikums zu bewältigen. Diese Gespräche im privaten Umfeld werden als ebenso hilfreich für die Bewältigung von Herausforderungen bewertet (57 %), wie spontane Anleitungsgespräche (57 %), lediglich die Tür- und Angelgespräche mit Kolleg*innen werden häufiger als hilfreich ausgewählt (67 %). Die Frage, die sich hieraus stellt, ist, wie es in fest terminierten Anleitungsgesprächen gelingen kann, Beziehungs- und Vertrauensverhältnisse zu schaffen, die Studierenden ermöglichen, sich in ihren Lernherausforderungen zu zeigen (Roth/Burkard 2021: 146f.).

Anleitungsformate scheinen in der komplementären Beziehung zwischen Fachkräften und Studierenden damit eher als Impulse zur Handlungsanleitung und weniger als Reflexionsanleitung gestaltet zu werden. Das ist angesichts der immensen Anforderungen und der darauf sich ergebenden Orientierungsnotwendigkeit im Praxisalltag einerseits erwartbar und wichtig, andererseits stellt sich die Frage, wie Praxis als Reflexionsort im Horizont der Entwicklung einer reflexiven Professionalität vielschichtiger genutzt werden könnte und müsste. Praxis allgemein und Anleitung im Spezifischen könnte dann auch Impuls sein für eine notwendige (und an den Hochschulen zu selten ermöglichte) Selbstreflexion, damit sich Studierende mit ihrem Geworden-Sein in Bezug setzen können zu ad hoc reproduzierten Handlungsmustern und damit verbundenen Normalitätskonstruktionen, so dass der Zusammenhang von Biografie und Professionalität (Graßhoff/Schweppe 2013) als Reflexionsaufgabe im Studium zwischen Theorie und Praxis verortet ist.

Literatur

- DGSA – Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit (2016): Kerncurriculum Soziale Arbeit. https://www.dgsa.de/fileadmin/Dokumente/Aktuelles/DGSA_Kerncurriculum_final.pdf (Abgefragt am: 18.03.2025).
- Ebert, Jürgen (2012): Erwerb eines professionellen Habitus im Studium der Sozialen Arbeit. Hildesheim: Georg Olms Verlag.
- Graßhoff, Gunther/Schweppe, Cornelia (2013): Biographie und Professionalität in der Sozialpädagogik. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Silke Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit – Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven, 3. Aufl. Wiesbaden: VS-Verlag. S. 317–329.
- Harmsen, Thomas (2014): Professionelle Identität im Bachelorstudium Soziale Arbeit. Konstruktionsprinzipien, Aneignungsformen und hochschuldidaktische Herausforderungen. Wiesbaden: VS-Verlag.

- Harmsen, Thomas (2020): Die Bedeutung von praxisintegrierten Professionalisierungsprozessen im Studienverlauf. In: Debiel, Stefanie/Lamp, Fabian/Escher, Kristin/Spindler, Claudia (Hrsg.): Fachdidaktik Soziale Arbeit. Fachwissenschaftliche und lehrpraktische Zugänge. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 195–209.
- Müller-Hermann, Silke/Becker-Lenz, Roland (2012): Krisen als Voraussetzung der Bildung von Professionalität. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Silke Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit, Wiesbaden: VS Verlag, S. 33–50.
- Roth, Alexandra/Kriener, Martina/Burkard, Sonja (2021): Zur Relevanz begleitender Praxisphasen für die Entwicklung von Professionalität im Studium Sozialer Arbeit. In: Kriener, Martina/Roth, Alexandra/Burkard, Sonja/Gabler, Heinz (Hrsg.): Praxisphasen im Studium Soziale Arbeit. Weinheim: Beltz Juventa, S. 20–35.
- Roth, Alexandra/Burkard, Sonja (2021): Qualifiziert anleiten. In: Kriener, M./Roth, A./Burkard, S./Gabler, H. (Hrsg.). Praxisphasen im Studium Soziale Arbeit. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 144–159.

Praxis als Spagat

Kristina Kieslinger

Alltag einer Außenstehenden

„Frau Kieslinger, das ist alles ganz nett, was Sie uns da erzählen, aber das geht in der Praxis nicht!“ So oder so ähnlich formulieren meine Studierenden immer mal wieder ihre Kritik an den von mir präsentierten Überlegungen. Die Perspektive einer (theologischen) Ethikerin scheint doch quer zu dem zu liegen, was in „der Praxis“ möglich und verlangt ist. Aus wissenschaftlicher Perspektive bewege ich mich in einer konstanten Auseinandersetzung mit der Spannung von Ideal und Wirklichkeit. Dabei erscheint mir als „Außenstehende“ (im wahrsten Sinne des Wortes, da es eine Kernaufgabe von Ethik ist, einen Schritt zurückzugehen und Sachverhalte aus der Meta-Ebene zu betrachten) „die Praxis“ immer wieder als das, was von Alfons Auer als „[n]ormative Kraft des Faktischen“ (Auer 1972) bezeichnet wurde: einerseits negativ als harte Grenze dessen, was möglich ist. Andererseits positiv, weil ich grundsätzlich vom Guten im Menschen und in der Welt ausgehe. So oder so: An der Realität führt kein Weg vorbei. Wenn das Optimum aber nicht – oder nur selten – möglich ist, wäre eine ethisch verantwortete Praxis der Sozialen Arbeit dann nicht eine Praxis des „je Besseren“?

Praxis als Ernüchterung – Theorie als Ent-Täuschung

Der Austausch mit „meinen“ Studierenden ist für mich einer der bereicherndsten Aspekte meiner Tätigkeit. Deshalb würde ich deren Erfahrungen gerne zum Ausgangspunkt meiner Überlegungen machen. Ich möchte ihre Aussagen mit den Gedanken eines für mich prägenden Theologen, Alfons Auer, zusammenbringen, um so dem für Theoretiker:innen geheimnisvollen Wort der „Praxis“ nachzugehen.

„Es gibt keine Wirklichkeit ohne Bedeutsamkeit, keinen Sachverhalt ohne Sinnverhalt.“ (Auer 1972: 621) So schreibt Alfons Auer 1972 in der tiefen Überzeugung, dass das gesamte Leben von Sinn durchzogen ist. Im Versuch, ihrer Identität als sozialprofessionell Arbeitende auf die Spur zu kommen, erlebe ich bei den Studierenden verschiedene Grade an Frustration sowohl mit „der Theorie“ als auch mit „der Praxis“. Werden die Studierenden mit Ethik und der Reflexion auf ihr sozialprofessionelles Handeln konfrontiert, wird die Theorie meist

als „Ent-Täuschung“ erlebt. Die Auseinandersetzung mit Fragen wie *Was heißt eigentlich helfen? Und wer entscheidet das?* bricht bei vielen die Überzeugung auf, dass allein einer anderen Person Gutes zu wollen schon mit professioneller Hilfe oder gar dem Ethos der Sozialen Arbeit gleichgesetzt werden kann. Nach diesem Versuch, sich in fremde Perspektiven hineinzuversetzen, kommt es dann in der Praxisphase zu einer Ernüchterung darüber, dass nicht alle im Studium gelernten Konzepte eins zu eins anwendbar sind. In dieser Zeit beobachte ich grob zwei Reaktionen. Die Spannung zwischen Theorie und Praxis wird in Richtung Praxis aufgelöst: Man macht das, was geht, das Ideal gerät aus dem Blickfeld. Eine zweite Umgangsweise damit ist – vor allem wenn die Erlebnisse in der Praxis die eigene moralische Integrität angreifen –, eine bewusste Entscheidung für ein Master-Studium. Eine Studierende sagte zu mir: „Das Studium ist meine Coping-Strategie.“ Dabei waren wir uns beide unsicher, ob diese Strategie nicht auch kontraproduktiv sein könnte, da mehr Theorie zu mehr „Ent-Täuschung“ führen kann, indem die Diskrepanz zwischen Ist- und Soll-Zustand noch offensichtlicher wird.

Praxis als Ansporn – Theorie als Stachel

Wie kann also dem Anspruch der Theorie Genüge getan werden, ohne aufgrund verschiedener praktischer Widrigkeiten nicht in dysfunktionale Coping-Strategien – wie Burn-out oder Cool-out – zu rutschen? Es geht ja nicht darum, der Theorie um der Theorie willen zum Durchbruch zu verhelfen, sondern gerade aus einer Konvergenz zwischen Sinnverhalt und Sachverhalt zu einer für Klient:innen guten Lösung zu kommen.

„Wo die im Augenblick unaufhebbare Spannung zwischen Idealität und Faktizität nicht mehr ertragen wird, ist die Grenze zur Dekadenz überschritten.“ (Auer 1972: 618) So schreibt Alfons Auer sehr pointiert und für heutige Ohren befremdlich. Was er damit ausdrücken möchte, ist meiner Ansicht nach eine Kernaufgabe in sozialen Berufen: sich weder so sehr dem moralischen Ideal zu verschreiben, dass der Burn-out vorprogrammiert ist. Sich aber auch nicht derart den strukturellen Gegebenheiten anzupassen, dass man sich innerlich kalt macht gegenüber den alltäglichen kleineren und größeren Würdeverletzungen – bei den sozialprofessionell Arbeitenden selbst und in Konsequenz oft bei den hilfesuchenden Menschen.

Es beschäftigt mich zutiefst, welche faktisch gelebten Überzeugungen die Studierenden in ihr Studium einerseits mitbringen, welche sie andererseits aber auch durch die theoretische Reflexion und dann wiederum durch die berufliche Sozialisation erwerben. Denn diese Überzeugungen entwickeln eine „normative Kraft“ im Sinne einer Verbindlichkeit für das eigene Handeln. Was wirkt an Überzeugungen auf Studierende ein und wie wirken Studierende aufgrund dessen? Welche Motivation haben sie für ihr Studium und das spätere Berufsleben? Ich nehme in der Ethik-Veranstaltung im Bachelor-Studiengang eine starke Diskrepanz zwischen der Selbst- und Fremdwahrnehmung der Studierenden wahr.

Immer wieder wird mir berichtet, dass Studierende sich für ihre Studienwahl der Sozialen Arbeit anfragen lassen müssen: Hat es nicht für etwas Besseres gereicht? In den Seminaren wehren sich die Studierenden – zu Recht – gegen die Abwertung ihrer Profession. Gleichzeitig – und das ist das Faszinierende – tragen sie implizit oder explizit durch eine theorie- und reflexionsfeindliche Haltung dazu bei, einer Deprofessionalisierung Vorschub zu leisten.

Praxis als Spagat – Theorie als Brücke

Die vorangegangenen Passagen haben verschiedene spannungsreiche Konstellationen aufgezeigt, die sich wohl aber alle unter der Polarität zwischen Ideal und Wirklichkeit zusammenfassen lassen. Dabei ist die Theorie keinesfalls mit Ideal und Praxis mit Wirklichkeit gleichzusetzen! Sowohl Theorie als auch Praxis schauen unter ihren je spezifischen Voraussetzungen und Kompetenzen auf die eine Wirklichkeit. Soll nicht die eine gegen die andere Seite (sollten es Seiten sein) ausgespielt werden, so braucht es Brückenbauer:innen.

Noch einmal Auer: „Die Utopie entstammt dem existentiellen Protest gegen die Unerträglichkeit der je vorgefundenen Faktizitäten und fordert ihre Überwindung auf eine bessere Gestalt des Menschseins hin.“ (Auer 1972: 631)

Soll die Spannung zwischen dem, wie die Welt ist, und dem, wie sie sein könnte, nicht bagatellisiert werden, indem die Faktizitäten das „Letzte Wort“ erhalten, braucht es Sozialarbeitende mit Vision, Phantasie und einem Sinn für Utopie. Dabei sehe ich meine Aufgabe als Lehrende, den Studierenden als „Expertin für das Ideal“ (wie es eine Studierende einmal in Worte fasste) ein Trockenschwimmen zu ermöglichen, indem eine gedankliche Flexibilität eingeübt und Szenarien durchgespielt werden. Das Hinarbeiten auf ein „je Besseres“ braucht die Brückenbauer:innen in der Theorie und es braucht Sozialarbeitende, die zu einem Spagat zwischen Ideal und Wirklichkeit fähig sind. Wie der physische Spagat braucht dieser mentale Spagat Training: im Fokus auf den eigenen Halt in der eigenen moralischen Überzeugung und in der Ausbildung von Haltung(en), die diese Überzeugungen in die Tat umsetzen, damit auch die Verhältnisse verändert werden können. Es braucht ein Wissen darum, wofür ich trainiere: möglicherweise, um ein Gegengewicht zur normativen Kraft des Faktischen bilden zu können. Und es braucht Stärke, um die Kraft des Faktischen mit der Kraft des Ideals (aus-)halten zu können.

Literatur

Auer, Alfons (1972): Die normative Kraft des Faktischen. Zur Begegnung von Ethik und Sozialempirie. In: Seckler, Max et al. (Hrsg.): Begegnung. Beiträge zu einer Hermeneutik des theologischen Gesprächs, Graz: Styria, S. 615–632.

Praxis als Lern- und Studienort

Kirsten Witte

Der Beitrag lenkt den Blick auf die Bedeutung, den die Praxis als Lern- und Studienort für Studierende der Sozialen Arbeit einnimmt, sowie auf die Frage, was Hochschulen und Praxiseinrichtungen aus professionstheoretischer Perspektive leisten können, um Praxisphasen zu einem Ort gelingender Professionalisierung werden zu lassen.

Im Verlauf ihres Studiums kommen Studierende in ganz unterschiedlicher Weise mit Praxis in Kontakt: Zu unterscheiden sind curricular eingebundene Formen am Ort der Hochschule wie Fallwerkstätten oder die Einbindung von Gastreferent:innen aus der Praxis sowie am Ort der Praxis wie Hospitationen, Voll- oder Teilzeitpraktika, praxisbezogene Projekte, Exkursionen oder das Anerkennungsjahr. Daneben existieren selbstorganisierte Formen des Praxisbezugs, zu denen z. B. freiwillige Praktika oder nebenberufliche Tätigkeiten in der Sozialen Arbeit gezählt werden können. Studierende erwarten von curricular begleiteten Praxisphasen, sich handelnd ausprobieren, die eigenen Vorstellungen über Praxis überprüfen und konkretisieren zu können und diese mit den erworbenen theoretischen Wissensbeständen in Bezug zu setzen (vgl. Harmsen 2014: 63). Dies geschieht z. B. durch Beobachten des Handelns der Praxisanleitung oder anderer (berufs-)erfahrener Kolleg:innen, also einem „Lernen am Modell“, und durch das eigene Handeln in realen Situationen. Gleichzeitig stellt Praxis einen Ort dar, an dem Studierende die unterschiedlichen Handlungslogiken von Disziplin und Profession, die verschiedenen Erwartungen und Anforderungen an sie selbst, aber auch den Bezug auf die unterschiedlichen Wissensbestände erleben. Darüber hinaus setzen sie sich mit der eigenen Rolle (und deren Veränderung) sowie den eigenen biographischen Deutungen auseinander (vgl. Roth/Kriener/Burkard 2021: 23). Insgesamt evaluieren Studierende die Praxisphasen überwiegend positiv und stellen Praxis sogar als „wichtigsten Lernort des Studiums“ dar (Harmsen 2014: 63), weil sie der eigenen Bewährung in Praxisphasen mehr Aussagekraft über eine berufliche Eignung zusprechen als derjenigen im Studium. Im Vordergrund steht für sie die Orientierungs- und Erprobungsfunktion in den zunächst als diffus erlebten Handlungsfeldern (vgl. ebd.: 65).

Damit Praxis neben der Hochschule zu einem Professionalisierungsort für Studierende werden kann, gilt es, die beiden ‚Sphären‘ Hochschule und Praxis, die von den Studierenden oft sehr gegensätzlich wahrgenommen werden,

in Beziehung zueinander zu bringen. Am Lernort Praxis übernehmen berufserfahrene Fachkräfte als Praxisanleitungen die Aufgabe, „eigenständiges Handeln [zu] fördern, aber gleichzeitig vor Überforderung [zu] schützen und die in den Handlungsvollzügen gemachten Erfahrungen einer Reflexion [zu]zuföhren“ (BAG 2019: 32). Für duale Studienformate der Sozialen Arbeit, in denen Hochschule und Praxis auch strukturell verzahnt sind, zeigt sich, dass auch die Bezugnahme der Praxisbetriebe auf die theoretischen Anteile im Studium ein Qualitätsmerkmal darstellen und für die Zufriedenheit der Studierenden mit den praktischen Studienanteilen sowie der Einrichtung selbst von großer Bedeutung sind (Rahn/Hettler/Meyer 2023: 15). Die Beschränkung auf eine Vermittlung berufsbezogener Kompetenzen sei hierfür nicht ausreichend, vielmehr gelte für die Praxis, das „duale Studienformat auch in den Praxisphasen als Studienformat ernst[zunehmen]“ (ebd.: 19). Es ist anzunehmen, dass dies in seiner Konsequenz auch für andere Studienformate gilt. Am Lernort Hochschule haben sich für die curriculare Einbindung der Praxisphasen unterschiedliche Formen etabliert: z. B. begleitende Seminare, Supervisions-, Coaching- oder Mentoringformate. So unterstützen Hochschulen die Studierenden darin, die Erfahrungen aus der Praxis diskutieren, reflektieren und auch problematisieren zu können. Damit nehmen diese Formate eine „zentrale Scharnierfunktion bei der Verbindung der theoretischen mit den praktischen Ausbildungsanteilen“ ein (Müller-Hermann/Becker-Lenz 2014: 145). Damit aber dieses „Scharnier“ über die Reflexion der vorgefundenen Praxis hinaus Professionalisierungsprozesse bei den Studierenden ermöglichen kann, sind weitere Bedingungen in den Blick zu nehmen. Die spezifischen Handlungsanforderungen der Sozialen Arbeit setzen einen beruflichen Habitus voraus, eine recht stabile „verinnerlichte Haltung“, die nicht einheitlich definiert ist und die u. a. auf einer „berufsethischen Grundhaltung“ beruht (ebd.: 136). Mit Müller-Hermann und Becker-Lenz (2014) scheint das Studium nicht zur Ausbildung eines solchen professionellen Habitus zu führen, auch wenn diese i. S. der Kompetenzorientierung des Studiums ein Ziel wäre. Das Handeln der Studierenden beruht also bis zum Ende des Studiums vorrangig auf solchen (berufsbezogenen) Habituskomponenten, die schon zu Beginn des Studiums leitend waren (vgl. ebd.: 137). Daher scheint es umso wichtiger, das Veränderungspotenzial auf der Ebene des Habitus genauer zu betrachten: Grundlegende Veränderungen können durch die reflexive Verarbeitung von Krisen – die im Studium, aber vor allem in Praxisphasen auftreten können – angebahnt und vollzogen werden. Krisen zeigen sich, wenn sicher geglaubtes alltägliches (routinisiertes) Erfahrungs- oder Handlungswissen erschüttert wird: z. B. dann, wenn die Erwartungen der Berufspraxis nicht der verinnerlichten Haltung entsprechen. Solche Krisen, die sich z. B. in Unbehagen, Widerstand oder einer Abwehrhaltung ausdrücken (vgl. ebd.), können Anlass sein, die dahinterliegenden Werte und Haltungen bewusst zu machen und sie dann in Bezug zu setzen zu den z. B. als irritierend erlebten Erfahrungen aus der Praxis. Hier leisten die etablierten Reflexionsformate an Hochschulen einen Beitrag, wenn sie sich als geschützte, sichere

Räume verstehen, in denen mit individueller, intensiver Begleitung der Studierenden die Erfahrungen z. B. mit rekonstruktiven Methoden erarbeitet, gedeutet und kontextualisiert werden.

So sind Hochschulen und Praxiseinrichtungen gleichermaßen aufgefordert, die unterschiedlichen Bezugsdimensionen reflexiv zu verknüpfen – explizit sind damit auch Zusammenhänge von biographischen Bildungsprozessen zu fachlichen und praxisbezogenen Wissensbeständen gemeint (vgl. Roth/Kriener/Burkard 2021: 24). Über eine solche duale Kontextualisierung der Praxiserfahrungen tragen Hochschulen und Praxis in gemeinsamer Verantwortung dazu bei, Praxisphasen als Professionalisierungsorte für Studierende konstruktiv zu gestalten.

Literatur

- BAG (Bundesarbeitsgemeinschaft der Praxisreferate an (Fach-)Hochschulen für Soziale Arbeit, Hrsg.) (2019): Berufliche Qualifizierung in Studium und Praxis – Empfehlungen zur Praxisanleitung in der Sozialen Arbeit. 4. Auflage, https://bagprax.de/wp-content/uploads/2023/11/BAG_Broschuere_2019_Qualifizierung_in_Studium_und_Praxis.pdf (23.7.25).
- Harmsen, Thomas (2014): Professionelle Identität im Bachelorstudium Soziale Arbeit: Konstruktionsprinzipien, Aneignungsformen und hochschuldidaktische Herausforderungen. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-03422-1>
- Müller-Hermann, Silke/Becker-Lenz, Roland (2014): Habitusformation und Bildungschancen im Studium der Sozialen Arbeit. In: Sander, Tobias (Hrsg.): Habitusensibilität: Eine neue Anforderung an professionelles Handeln. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 135–46. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06887-5>
- Rahn, Sebastian/Hettler, Ingo S./Meyer, Thomas (2023): Die Qualität der Praxisphasen im Dualen Studium der Sozialen Arbeit. In: Soziale Arbeit 1/2023, S. 13–21.
- Roth, Alexandra/ Kriener, Martina/ Burkard, Sonja (2021): Zur Relevanz begleiteter Praxisphasen für die Entwicklung von Professionalität im Studium Soziale Arbeit. In: dies. (Hrsg.): Praxisphasen im Studium Soziale Arbeit, Weinheim: Beltz, S. 20–35.

Praxis als Lernfeld

Jaye Lou Zalas

Abb. 1 Assoziationen zu „Praxis als Lernfeld“ (eigene Darstellung unter Verwendung eigener Aufnahmen; Textzitat Freire 2005: 51)



Der brasilianische Pädagoge Paulo Freire beschrieb Praxis als „Reflexion und Handeln in Bezug auf die Welt, um sie zu verändern“ (Freire 2005: 51; eigene Übersetzung). Mit diesem für die kritische Pädagogik zentralen Verständnis betont Freire die untrennbare Verbindung von Reflexion und Handeln sowie die Bedeutung der Intentionen. Freire definiert Reflexion als expliziten Bestandteil der Praxis, nicht als von der Praxis getrennte Sphäre. Für Sozialarbeiter:innen erweist sich dieses Verständnis von Praxis als besonders fruchtbar, da uns aufgrund der normativen Ausrichtung unserer Profession unvermeidbare Spannungsfelder zwischen unserem Wissen, unserem Können und unseren Haltungen in besonderem Maße herausfordern.

Spannungsfelder zwischen Wissen, Können und Haltung – Unvermeidbarkeit kontinuierlichen (Weiter-)Lernens

Sozialarbeiterische Praxis ist Ausdruck unseres Wissens, unseres Könnens und unserer Haltungen – also dessen, was wir auf unterschiedlichen Wegen erlernt haben. Zugleich lernen wir fortlaufend weiter: Egal, ob wir studieren, forschen, uns mit Theorien auseinandersetzen, Fortbildungen absolvieren oder nicht: Im Rahmen unserer Praxis werden wir beständig mit neuen Informationen und Erfahrungen konfrontiert, die unser bisheriges Wissen, unser Können und unsere Haltungen herausfordern und damit neue Lernprozesse initiieren. Diese Lernprozesse verlaufen allerdings nicht automatisch bewusst und der Begriff Lernprozess ist auch nicht als per se positiv konnotiert zu verstehen: Wir können auch Dinge lernen, die für unsere Adressat*innen und/oder uns selbst nachteilig sind.

Letztlich ist sozialarbeiterische Praxis ein Lernfeld, das durch komplexe Bezüge zwischen Wissen, Können und Haltung charakterisiert ist und damit grundsätzlich hohe Anforderungen an die Fachkräfte stellt. Die unvermeidbaren Spannungsfelder zwischen unseren Reflexionen, Handlungen und Intentionen müssen wir immer wieder neu austarieren. Und obwohl Lernprozesse als konstitutiver Bestandteil der Praxis Sozialer Arbeit zu einer Verbesserung unserer Praxis beitragen sollten, tun sie dies nicht automatisch. Sie werden auch nicht zwangsläufig bewusst als Lernprozesse erlebt. Eine wichtige Frage ist daher, wie wir Lernprozesse bewusst so gestalten können, dass sie unsere Praxis verbessern.

Lernen zur Verbesserung der Praxis

Lernen setzt die Verarbeitung neuer Informationen voraus. Neben der Auseinandersetzung mit Theorien und Fachdiskursen spielen in der Sozialen Arbeit Beobachten, Zuhören und Dialog mit Kolleg:innen und Adressat:innen eine entscheidende Rolle. Essenziell ist dabei die Bereitschaft, eigene Gedanken und Handlungen konstruktiv zu verändern. Was wollen wir lernen, was nicht?

Bewusste Lernprozesse benötigen Zeit und Raum. Reflexion als wesentlicher Bestandteil der Praxis Sozialer Arbeit ermöglicht eine gezielte Auseinandersetzung mit zentralen Fragen der Profession: Wie lassen sich Wissen, Können und Wollen in möglichst kohärente Handlungen übersetzen? Wo müssen wir an unseren Haltungen arbeiten, weil sich unsere Wissensbestände verändert haben? Welche neuen Kenntnisse brauchen wir, um in unseren Handlungen zu besseren Ergebnissen zu kommen und/oder unseren Haltungen besser gerecht werden zu können? Neben formalen Lernsettings wie Aus- und Weiterbildung sowie Inter- und Supervision kommt hierbei dem informellen Lernen eine hohe Bedeutung zu. Letztlich brauchen wir vor allem auch Zeit, um uns auf Lernprozesse einzulassen und neue Informationen konstruktiv verarbeiten zu können.

Fehlende Räume für Wissenserweiterung und Reflexion bergen das Risiko, dass Spannungsfelder zwischen Wissen, Können und Haltungen einseitig zugunsten des Könnens aufgelöst werden: Praxis wird dann hauptsächlich geprägt durch das, was eine Fachkraft zum gegebenen Zeitpunkt kann oder zu können glaubt. Auch wenn dies zunächst vielleicht pragmatisch scheint („man tut, was man kann“), sind damit potenziell weitreichende Probleme verbunden: Handlungen bleiben hinter ihren Möglichkeiten zurück oder Fachkräfte distanzieren sich innerlich von ihren Haltungen und verlieren damit eine zentrale Antriebskraft für ihre Arbeit. Wenn wir Praxis hingegen explizit als ein Lernfeld betrachten, verweist uns dies auf den Anspruch, unsere Praxis bewusst weiterzuentwickeln und uns dafür auch entsprechende Lernräume zu schaffen. Im Sinne Freires sind Reflexion und Handeln dabei untrennbar mit unseren jeweiligen Intentionen verbunden: Was müssen, wollen und können wir lernen, damit unsere Handlungen möglichst gut zu den Veränderungen passen, die wir in der Welt erreichen wollen? Wir können viel gewinnen, wenn wir den Anspruch an bewusstes Weiterlernen zur Verbesserung unserer Praxis immer wieder neu explizit als solchen anerkennen.

Gerade im Kontext sich zuspitzender gesellschaftspolitischer Konflikte braucht es in der Sozialen Arbeit geeignete Räume für Reflexion, Dialog und kritische Auseinandersetzung. Da diese unter neoliberalen Bedingungen nicht hinreichend zur Verfügung stehen, müssen sie aktiv verteidigt und neu erkämpft werden. Aktuelle Kürzungen in Bildung, Soziales und Kultur verdeutlichen einmal mehr die Bedeutung eines politischen Selbstverständnisses der Sozialen Arbeit: Soziale Arbeit ist untrennbar mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen verbunden und muss sich mit diesen auseinandersetzen. In Freires Worten: Praxis bedeutet Reflexion und Handeln in Bezug auf die Welt, um diese zu verändern – und wir müssen immer weiter bewusst lernen, um diesem Anspruch gerecht werden zu können.

Literatur

Freire, Paulo (2005): *Pedagogy of the oppressed*. New York/London: The Continuum International Publishing Group.

Praxis als Minenfeld

Maria Maja Steffensen

Ein Salon der Erfahrungen und Erkenntnisse Berufseinsteiger in der Sozialen Arbeit in Gestalt von sie zugespitzt bündelnden Tagebucheinträgen. Offensichtlich und doch zwischen den Zeilen gelesen, mögen Sie, liebe Dozierende, Studierende oder Außenstehende, aus der Metaphorik des Minenfeldes Ihre Folgerungen für Studium, Praxis respektive Unterstützung ableiten.

Darum der Begriff ‚Minenfeld‘; wo Sie hintreten, geht eine hoch – Rudolf Dreßler

Druckzündermine Arbeitsbedingungen

Endlich! Woche 1 als SozPäd frisch nach dem Studium. Die noch fehlende Berufserfahrung eröffnet mir zwar häufig nur die nicht tariflich vergüteten Stellen, doch immerhin habe ich zumindest eine Antwort bekommen und wurde nun als SozPäd statt als Erzieher eingestellt. Die Schichtdienste in der Wohngruppe sind kein Problem, aber dass Nachtdienste teilweise unbezahlt sind, weil die Klientel schläft, habe ich noch nicht verdaut. Ich bin gespannt, wie die vielen Überstunden abgebaut werden sollen, die sich laut Team schnell ansammeln. Da ständig jemand krank ist oder Stellen unbesetzt bleiben, wird es wohl auf die von der Steuer aufgeessene Ausbezahlung hinauslaufen müssen. Tja nun – die Jugendlichen brauchen Betreuende. So schnell gebe ich auch nicht auf, irgendjemand muss Stabilität geben. Immerhin ist wohl auf regelmäßige Teamsitzungen Verlass, wenn die Fortbildungen auch notgedrungen in die Freizeit fallen. Bei meiner ehemaligen Kommilitonin sieht es schlimmer aus – bei ihrem Bildungsträger wird gerade so das Minimum bezahlt und ihre Chefin meint, für ein bisschen Singen und Klatschen braucht es auch nicht mehr, den Job könne sie als BWLerin schließlich auch selbst, wenn sie wollte. Nach einem Budget für besondere Arbeitsmittel brauchen wir gar nicht fragen, weshalb wir oft Material aus eigener Tasche bezahlen. Da denkt man, man kennt sich im Arbeitsrecht aus und tappt trotzdem in die Falle. Für eine gute Rechtsberatung haben wir beide kein Geld. Wie ernst die Lage ist, hätte ich vielleicht besser glauben sollen. Mal sehen, ob der Beitritt in den Berufsverband etwas hilft. Wenn es auch nicht eine große ver.di oder GEW ist, allein kann ich da gar nichts verändern. Aber ich sollte mich

nicht beklagen, den Job macht man ja nicht, um reich zu werden. Wieso hört man das ständig? ... Ich hoffe, es fliegt mir nicht um die Ohren.

Langzeitzünder Abgrenzung

Die zweite Woche begann mit einem harmlosen Gespräch über Verhaltensauffälligkeiten, das darin endete, vom Vater des betreffenden Kindes am Schlaffittchen über den Tisch gezogen zu werden. Endlich darf ich Beratungen allein machen und dann das. Dabei hatte ich Gesprächsführung mit 1,3 abgeschlossen. That escalated quickly, ich sah es nicht kommen! Trotz Supervision lässt mich dieses Erlebnis nicht los. Am Mittwoch wurde aufgedeckt, welchen Missbrauch das Kind jahrelang erlebt hat. Meine Ohnmacht potenziert sich. Für mich als empathischen Menschen ist diese Masse an Leid kaum auszuhalten. Das muss ich irgendwie hinkriegen. Selbstschutz geht immer vor! Ich bemühe mich um Optimismus und Engagement, gehe zur Arbeit, gebe 100 % für die Menschen, die meine Hilfe brauchen, obwohl das alles nicht spurlos an einem abprallt. Tja, und dann kamen heute zwei neue Klientinnen, welche keinerlei Unterstützung annahmen, obwohl sie von sich aus zu mir kamen, egal was ich auch versuchte. Ich kann gar nicht so viel Sport machen oder meditieren, dass mich die Dinge nicht in den Schlaf verfolgen. Vielleicht bin ich auch zu empfindlich und nicht stark genug. Ich dachte eigentlich, ich wäre richtig stabil und Belastungsproben würden durch die guten Gespräche im Kollegium bzw. in der Supervision aufgefangen, aber mit Resilienz und Selbstfürsorge klappt es mit mir selbst irgendwie weniger gut als gedacht. Man solle die Themen auf der Arbeit lassen, aber wie macht man das wirklich? Wie schaffe ich es, von all dem Schmerz nicht betroffen zu sein, innerlich Abstand zu wahren oder zumindest eine Balance zwischen Mitgefühl und professioneller Distanz zu finden, sodass ich handlungsfähig bleibe? Ich möchte weder völlig abstumpfen, wie meine Kollegin, die einfach ihren Standard durchzieht, noch im Burnout enden, wie mein ehemaliger Kollege, der von der eigenen Berufsunfähigkeit völlig überrascht wurde. Mit Elan ging ich ins Studium, mit Studienleistung trat ich im Feld an – und bleibe doch sehenden Auges neben der Mine stehen – ohne zu wissen, wann sie explodiert.

Theoretischer Blindgänger

Die Erfahrungen der vergangenen drei Wochen brachten mich an Grenzen und es wird zunehmend verlockender, mich einfach den Strukturen anzupassen, statt weiterhin all meine Energie in meine Berufung zu investieren. Das Studium fiel mir leicht. Ich bin froh, dass wir in der Hochschule damals ein Matching, welcher Bereich gut zu einem passt, machten. Ich wäre sonst wirklich geschwommen. So weiß ich zumindest, was mir auch Energie zurückgibt, sodass die Bedin-

gungen leichter zu ertragen sind. Trotzdem sehe ich mich an so vielen Fronten. In interdisziplinären Fallbesprechungen muss ich immer wieder mein professionelles Fundament rechtfertigen. Was mir als Stärke meines Berufes galt – ein maximalhilfreiches großes Ganzes durch das Zusammenspiel der verschiedenen Disziplinen –, wird in der Praxis so schnell zur Schwäche degradiert. Ich wüsste von allem nur ein bisschen, die „richtigen“ Fachpersonen wüssten es eben besser. Vielleicht liegt diese Unsicherheit an meinem noch jungen Alter, denn mir fällt auf, wie die Erfahrenen in meinem Kollegium mit meinen theoretischen Perspektiven zu Fragen des Alltagsgeschäftes und auch innovativen Ideen belustigt umgehen oder sie kleinreden. Gerade mein Kollege, der seit 15 Jahren hier arbeitet, winkt meine neuen Ansätze meist augenrollend ab. Im Praxissemester konnte ich es noch nachvollziehen. Ich bin aber nicht mehr im Praktikum. Ja, ich bin neu; Ja, ich muss noch viele Erfahrungen machen. Was ich jedoch an Wissen mitbringe, ist vielfach neueste Forschung und doch stoße ich auf taube Ohren oder verschränkte Hände. Mit fortlaufender Praxis werden Theorien mehr und mehr implizit und ich sehe das Risiko, dass sie nicht mehr das Fundament professionellen Handelns bilden, sondern eher als Argumentationshindernis betrachtet werden. Wie ließe sich dieser Elefant aus dem Raum schaffen? Natürlich gibt es dankbare Mitstreitende – oft verstreut, oft wenige, oft zurückhaltende –, aber mich ermüdet der Kampf gegen die Denke: Das haben wir schon immer so gemacht ... Von den alten Hasen nicht ernstgenommen zu werden bringt mich ebenfalls an die Grenze von Motivation und Entwicklungswille. Meine ehemalige Kommilitonin berichtet Ähnliches über ihren Job bei der Stadt. Neulinge werden zwar mit offenen Armen empfangen, doch sie kämpft mit Systemträgheit, denn neue Erkenntnisse und multitheoretische Ansätze sind nur mit viel Zeit, Energie und Hartnäckigkeit anzustecken, geschweige denn zu integrieren. Ich fühle mich in Bezug auf mein professionelles Wissen und Können oft ambivalent – gegenüber meiner Klientel, dem Kollegium, interdisziplinären Fachkräften, Führungskräften, manchmal der Gesellschaft, doch auch gegenüber manchen Freunden und teils meiner Familie. Hätte ich nicht während des Studiums bereits im sozialen Bereich gearbeitet, hätte ich nicht gewusst, was mich erwartet. Es ist kein völliger Blindflug, kein Kamikaze. Tollkühn vielleicht. Ein gewagtes Unterfangen, das immer Pioniere braucht.

Liebe Lesende, werden Sie Minen auswerfen, nur zwischen ihnen tanzen oder werden Sie Teil des Räumtrupps?

Praxis als Ort arbeitsmoralischer Sozialisation

Andreas Sprack

Vorwürfe gegenüber der Arbeitsmoral junger Menschen, die rasch einen scheinbar unlösbaren Generationenkonflikt heraufbeschwören und letztendlich auf den wirtschaftlichen Untergang Deutschlands hinauslaufen, lassen sich im öffentlichen Diskurs zuhauf finden. Doch ist dies wirklich so, welchen Anteil hat die Praxis an diesem vermeintlichen Problem und welche Lösungsmöglichkeiten kann sie schaffen? Ich habe mich diesem Thema von der Arbeitgeber:innenseite genährt, basierend auf den Erfahrungen der letzten Jahre in meiner Tätigkeit als Geschäftsführer eines freien Jugendhilfeträgers.

Ein theoretisches Studium vermag bekanntermaßen nicht, die genauen Arbeitsabläufe in einer neuen Firma und einer neuen Tätigkeit zu vermitteln, sondern legt lediglich ein Fundament, bestenfalls mit der Kompetenz, Transferleistungen zu vollbringen. Jedwede Tätigkeit, die die jungen Studienabsolvent:innen aufnehmen, erfordert eine Einarbeitung, ein Auseinandersetzen mit den Werten des Arbeitgebers, der Einbettung in Netzwerke, dem Kennenlernen eigener Belastbarkeiten. Als in erster Linie in Familiensystemen sozialisierte Wesen starten wir vollkommen unvorbereitet in die Arbeitswelt. Kein Studium, kein Buch kann uns auf das Existieren in Organisationen, in denen – anders als in der Familie – die Währung nicht „Liebe“ heißt, vorbereiten. Instinktiv adaptieren wir erlernte (und bewährte) Verhaltensweisen bzw. Prägungen aus dem Familiensystem und geraten in Organisationen schnell an die Grenzen des Brauchbaren, umso stärker, je unklarer die Strukturen der Organisation sind. Erlernte Beziehungsmuster werden angewandt und von der Organisationsseite (falsch) interpretiert. Der Stoff, aus dem eingangs benannte, oft beschworene Generationenkonflikte sind.

Die Trennung von Person, Rolle und Verhalten und das Herausarbeiten eines professionellen „Arbeits-Ichs“ ist die größte Herausforderung eines:r jeden jungen Sozialarbeiters:in. Und zwar nicht ausschließlich bezogen auf die Klientel, sondern auch auf das Kollegium, auf die Unternehmenswerte und letztendlich die Arbeitsrealitäten, die oft nicht im Einklang mit den erwarteten Idealverläufen aus dem Studium übereinstimmen. Um eine professionelle Beziehungsmatrix herausarbeiten zu können, braucht es in erster Linie Sicherheit. Sicherheit lässt sich gut durch klare Strukturen, klar gezogene Grenzen schaffen. Diese engen nicht nur ein, sondern sie bieten eine Rahmung, in der sich die Menschen bewegen, sich darin ausprobieren und wachsen können (übrigens losgelöst vom Alter).

Durch die Aussetzung der Wehrpflicht, die Verkürzung des Studiums und die Reduktion von Praxisanteilen kommen junge Menschen mit immer weniger klassischen Berufserfahrungen in unsere Firmen, sodass die Aufgabe der Herausarbeitung einer Arbeitsmoral eigentlich nur in unser Ressort als Praxis fallen kann. Eine von der von Arbeitgeberseite normativ erwarteten abweichende, individuelle Arbeitsmoral vermag unmoralisch, ja geradezu egoistisch erscheinen und kann eine harsche, ablehnende Reaktion mit sich bringen. Unser Arbeitsalltag ist per se gekennzeichnet durch Kontakt mit Problemen, belastenden Lebensrealitäten, Schicksalen und andere Belastungsfaktoren. Welche Auswirkungen dann ein zusätzlich belastendes System „Arbeit“ mit sich bringen kann, zeigen die Statistiken. Dass junge Menschen beim Berufseinstieg nicht zwingend einen Burnout, der immer mehr junge Menschen betrifft, als erstrebenswertes Ziel ihrer (nahen) beruflichen Zukunft sehen, liegt auf der Hand. Der Beißreflex, der durch die Erwähnung des Begriffes „Work-Life-Balance“ oftmals auf Arbeitgeber:innenseite ausgelöst wird, kann als Indiz dafür gesehen werden, dass das Aufbauen von Resilienzen zum Coping von Belastungen durch Arbeit ausschließlich als Aufgabe der Freizeit fehlinterpretiert wird.

Die Haltung, dass neue Mitarbeitende sich den Strukturen um jeden Preis anpassen müssen, ist wenig zeitgemäß. Unbestritten ist, dass die eigenen Angebote an die Marktlage angepasst werden müssen, wenn man nicht vom Markt verdrängt werden möchte, allerdings gilt dies im gleichen Maße für die Strukturen in unseren Unternehmen. In der Individualpädagogik wissen wir um die Probleme, die es mit sich bringt, wenn starre (und bestenfalls vollkommen willkürlich erscheinende) Regeln resolut für alle einheitlich durchgesetzt werden sollen. Und wir sind es gewohnt, Settings und Regeln für die uns anvertrauten Menschen so zu gestalten, dass sie möglichst passgenau sind und jungen Menschen ein optimales Umfeld für die Erreichung ihrer persönlichen Ziele bieten.

Als Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe ist Wertevermittlung ein gewichtiger Teil unserer sozialarbeiterischen Praxis, wobei sich diese Wertevermittlung oftmals augenscheinlich ausschließlich auf die erzieherischen Aufgaben im Umgang mit den uns anvertrauten Kindern und Jugendlichen zu beschränken scheint. Als Arbeitgeber:innen sind wir jedoch auch bezogen auf den Berufseinstieg weichenstellend im Hinblick auf die Wert(e)vermittlung unserer Arbeit und das Herausarbeiten einer reflektierten, gesunden und verantwortungsvollen Arbeitsmoral und beruflichen Identität – nicht zuletzt, um aus unseren jungen Mitarbeiter:innen Wertevermittler:innen für die uns anvertrauten jungen Menschen machen zu können. Ein zentraler Aspekt der Individualpädagogik ist es, unsere Klient:innen in ihren Besonderheiten zu respektieren, ihr So-Sein zu akzeptieren und gemeinsam mit ihnen durch Beziehungsarbeit mit einem ressourcenorientierten Blick individuelle Ziele zu erreichen. Zudem besagt eine Grundansicht aus der Achtsamkeitspraxis, dass man auch als Lehrender (in diesem Fall Vorgesetzte:r oder Praxisanleitung) immer Lernende:r bleiben sollte. Die Jugendhilfe unterliegt – aktuell stärker denn je –

einem immensen Wandel und ein junger, frischer Blick auf Strukturen ist das, wovon Wandel lebt.

Fachkräfte, die wir einmal für den Bereich der Sozialen Arbeit verloren haben, werden ihr Glück in anderen Berufsfeldern finden, sind somit für uns oft unwiederbringlich verloren und verstärken den aktuellen Fachkräftemangel weiterhin. Ich habe großen Respekt vor jungen Kolleg:innen, die, obwohl sie – teilweise wirklich erschreckende – negative Erfahrungen im Umfeld des Berufseinstieges gemacht haben, weiterhin am Ball geblieben sind. Wenn eine angehende Fachkraft in einem Berufsfeld, für das sie sich offenbar interessiert, von Anfang an belastende Erfahrungen ohne Korrektiv macht, dann ist diese Fachkraft schnell verloren. Eine Umschulung, ein weiteres Studium oder „einfach jobben“ hat für die aktuelle, junge Generation eine explizit niedrigere Hemmschwelle als für die Älteren. Insbesondere durch steigende Mindestlöhne lässt sich auch in fachfremden, ungelernten Tätigkeiten auskömmlich leben, insbesondere, wenn im Rahmen einer Werteverchiebung Geld und Karriere nicht an erster Stelle stehen. Und wir können nicht wissen, ob wir der Arbeitgeber sind, der quasi „den letzten Versuch in der Sozialarbeit“ darstellt.

Bevor man sich also auf einen unlösbaren Generationenkonflikt zurückzieht, sollte zum Äußersten geschritten und darüber geredet werden. Wenn wir junge Mitarbeiter:innen in unseren Unternehmen arbeitsmoralisch sozialisieren wollen, geht dies nur gemeinsam.

Wir müssen uns aktiv mit jungen Mitarbeiter:innen zusammen- und auseinandersetzen, Fundamente schaffen, investieren, Verständnis schaffen für Strukturen, die außerhalb unserer Einflussmöglichkeiten liegen, offen für Innovationen sein, nach Kompromissen suchen, Fehlerfreundlichkeit auf allen Seiten kultivieren, Raum zum Wachsen und zum Mitschaffen brauchbarer Strukturen geben.

Ebenso sind die jungen Fachkräfte eingeladen, wohlwollend in den Austausch zu gehen, befremdlich erscheinende Verhaltensweisen nicht als bössartig, sondern als eine „gestrige“ Reaktion zu interpretieren. Wir sind aufeinander angewiesen, dialogisch Werte zu diskutieren, die jeweils andere Seite zu verstehen und gegenseitige Zugeständnisse zu machen. Somit haben wir es als Praxis maßgeblich in der Hand, Werte weiterzuvermitteln (und weiterzuentwickeln!) und die Sozialarbeit als ein äußerst sinnstiftendes Arbeitsfeld von morgen zu sichern.

Praxis als Qualifikationsmerkmal

Selma Haupt, Tilman Kallenbach und Nils Klevermann

Für die Soziale Arbeit als Disziplin ist die Praxis nicht nur Gegenstand von Theorie, Forschung und Lehre, sondern auch Voraussetzung und zentrales Qualifikationsmerkmal für die meisten der in ihr tätigen Professor:innen. An Hochschulen für angewandte Wissenschaften wird neben dem abgeschlossenen wissenschaftlichen Studium, der pädagogischen Eignung und der besonderen Befähigung zum wissenschaftlichen Arbeiten in der Regel eine fünfjährige (Berufs-)Praxis der Entwicklung und Anwendung von wissenschaftlichen Methoden und Erkenntnissen vorausgesetzt. Mindestens drei Jahre müssen außerhalb der Hochschule in einem (einschlägigen) Handlungsfeld der Sozialen Arbeit erbracht werden. Die (Berufs-)Praxis wird damit zum zentralen Qualifikationsmerkmal für eine Professur. Vor dem Hintergrund, dass Praxis ein Phänomen ist, das sich einer genauen Bestimmung entzieht und sich vielmehr durch seine Un- bzw. Vieldeutigkeit auszeichnet (vgl. Haupt/Kallenbach/Klevermann in diesem Band), bedarf es einer näheren Begründung, womit und wofür man sich mit „der Praxis“ qualifiziert. Es stellen sich daher mindestens zwei Fragen: Welche Beschäftigung wird als (einschlägige) Berufspraxis anerkannt? Und: Welche (zusätzlichen) Qualifikationsanforderungen ergeben sich für Personen, die eine Professur an einer Fachhochschule bzw. Hochschule für angewandte Wissenschaften anstreben?

Praxis als Anerkennungsordnungen – Was zählt eigentlich als Praxis?

Die Wissenschaft Sozialer Arbeit soll, Wendt folgend, eine „Forschungs- und Entwicklungsabteilung“ (ebd. 1995: 6) des gesellschaftlichen Unternehmens Sozialer Arbeit sein. Die konkreten Aufgaben bestehen dann in der akademischen Ausbildung Studierender, der Selbstverwaltung der Hochschulen, der (praxisnahen) Forschung und der Beteiligung am wissenschaftlichen Diskurs. Damit ist ein unmittelbarer Bezug zu unterschiedlichsten Praxen gegeben; inwieweit die geforderte eigene (authentische) Praxiserfahrung dabei zum Tragen kommt, bleibt unbestimmt.

Wird der Fokus auf die hochschul- und beamtenrechtlichen Bestimmungen gelegt, so wird zumeist von einer beruflichen Praxis (hlb 2020) ausgegangen, die beispielsweise durch Arbeitsverträge und Stundenzettel nachzuweisen ist. Eine

fachpolitische oder wissenschaftssoziologische Debatte darüber, in welcher Art und Weise diese Praxis dann aber einen konkreten Mehrwert für Tätigkeiten im Rahmen einer Professur entfaltet, steht bisher aus.

Auf dem Weg zu einer forschenden Disziplin (Köttig/Kubisch/Spatscheck, 2023), auf dem sich die Soziale Arbeit mit einigem Recht sieht, stellt sich dabei immer wieder auch die Frage, inwiefern, die Forschung und die aus ihr abgeleitete Wissensentwicklung nicht selbst auch ein Handlungsfeld der Sozialen Arbeit (Schneider 2022) ist. In einigen Hochschulgesetzen und in der Berufungspraxis finden sich in dieser Angelegenheit zunehmend Optionen: So werden in manchen Fällen Habilitationen (bspw. Hessen) oder praxisnahe Forschung (bspw. Bayern) anerkannt. Zudem werden Tätigkeiten in Forschungsinstituten außerhalb der Hochschulen in dieser Form behandelt. Es finden sich zudem Programme, in denen die Praxiserfahrung in Teilzeit neben einer wissenschaftlichen Anstellung nachgeholt werden.

Praxis als Voraussetzung – Wie erfülle ich die (zusätzlichen) Anforderungen?

Was bedeutet das für Personen, die sich in der Sozialen Arbeit für eine Professur an einer Fachhochschule oder Hochschule für angewandte Wissenschaft qualifizieren? Sie bewegen sich zwischen zwei Systemen, deren Systemlogiken (lebensweltlich) nicht unbedingt miteinander vereinbar sind. Dies geht häufig mit einem (Teil-)Ausstieg aus dem Wissenschaftsbetrieb bzw. einen (Teil-)Einstieg in die Wissenschaft einher. Für den Fall, dass in beiden Beschäftigungsorten und damit auch Wissensfeldern parallel gearbeitet und qualifiziert wird, stellt dies eine erhebliche Mehrbelastung dar. Entscheiden sich Personen dafür, komplett in die Praxis zu gehen, fehlen Möglichkeiten, weiter an der wissenschaftlichen Qualifizierung zu arbeiten. Gerade der Ausstieg aus der Praxis bedeutet, ein Feld mit vielfach weniger prekären Arbeitsbedingungen (u. a. unbefristete Verträge) aufzugeben bzw. sich innerhalb der Praxis weiter zu qualifizieren.

Die konkrete biografische Umsetzung der beiden Qualifikationen wird hinsichtlich der wissenschaftlichen Qualifikation wiederholt als herausfordernd beschrieben und nicht selten als Geschichten der Entbehrung, glücklicher Umstände und der gezielten Nicht-ganz-Zugehörigkeit erzählt (Grünert/Krüger/Lentz-Becker 2025). Diese Umstände sind geeignet, soziale Ungleichheit zu verstärken, und wären damit paradoxerweise selbst zum Gegenstand ihrer Profession zu machen (Dorf et al. 2025). Inwieweit strukturierte Programme zum Nachholen der fehlenden Qualifikation in Form von Junior-Professuren oder ähnlichen Strukturen (vgl. Heyer/Nienhaus/Proskawetz in diesem Band) oder Promotionsprogramme für das Promovieren neben dem Beruf dies sinnvoll auflösen lassen, gilt abzuwarten.

Wofür ist diese Praxis (in der Hochschule / als Professor:in) wichtig?

Die Soziale Arbeit ist als Disziplin gut beraten, sich erneut mit der Frage ihres eigenen Praxisbezugs als Qualitätsmerkmal auseinanderzusetzen. Worin besteht genau die Qualifikation der Berufspraxis? Welches Wissen / welche Kompetenzen werden dort erworben, die für eine Professur an einer Hochschule für angewandte Wissenschaft qualifizieren? Solange der Begriff der Praxis in diesem Kontext unklar ist, kann dies nicht hinreichend bestimmt werden. Besonders vor dem Hintergrund der vergleichsweise hohen Lehrverpflichtung, den Aufgaben der akademischen Selbstverwaltung, erwarteter Drittmittelakquise, elaborierter Forschungs- und Publikationstätigkeit und Transferaufgaben, die zudem zum selbstverständlichen Profil von Professuren gehören, scheint sich hier eine Tendenz zur Überfrachtung abzubilden.

Gerade auf dem Weg hin zu einer forschenden Disziplin – auch und besonders an HAWs – muss dabei eine Diskussion darüber geführt werden, wie „realistische und planbare Wege“ (Spatscheck 2023: 47) in die Professur¹ gestaltet werden können und wie auf diesen Wegen die problematisierten Effekte von Prekarität und sozialer Ungleichheit abgebaut werden können. Fachgesellschaften – wie der DGSA – sind dafür ein geeigneter Ort. Dabei sind gerade diejenigen anzuhören und zu beteiligen, die als vielfältige non-professorale Wissenschaft (Klevermann et al. 2023) die Lasten dieser Unbestimmtheiten und Vieldeutigkeiten zu tragen haben – dafür gilt es Selbstorganisation zu stärken, etwa in Form der netzwerkAGsozialarbeit.

Literatur

- Dorf, Stephan/Leissenberger, Franziska/Henn, Sarah/Franzheld, Tobias/Höblich, Davina/Böhmer, Anselm (2025): Forsch(end)e Sozialpädagogik im Wissenschaftsprekariat?!, *sozialmagazin* 50, 1–2, S. 74–82.
- Grünert, Laura/Krüger, Philip/Lentz-Becker, Anja (2025) Wissenschaftliche Qualifikation und Care – (k)eine gute Idee?!, *sozialmagazin* 50, 1–2, S. 82–91.
- hlb (2020): Voraussetzungen der Berufungsfähigkeit. Online: https://www.hlb.de/fileadmin/hlb-global/downloads/Infobereich_Nichtmitglieder/hlb_Infoblatt_Berufungsfahigkeit.pdf (zuletzt geprüft 29.08.2025).
- Köttig, Michaela/Kubisch, Sonja/Spatscheck, Christian (2023): Geteiltes Wissen – Zum aktuellen Stand der Wissensentwicklung in Disziplin und Profession Sozialer Arbeit. Barbara Budrich: Leverkusen.

1 Dabei stellt die Diskussion um Praxiserfahrung eine für die Soziale Arbeit spezifische Erweiterung der Debatte dar, die sich mit Recht um die Fragen des Promotionsrechts und der Beschäftigungsbedingungen der non-professoralen Wissenschaft dreht (Spatscheck 2023; Klevermann et al. 2023).

- Klevermann, Nils/Kallenbach, Tilman/Sellner, Nora/Fritz, Fabian/Janotta, Lisa (2023): Wissenschaft gestalten – Wissen erarbeiten. (Zukunfts-)Perspektiven für die nonprofessoralen Wissenschaftler*innen und die Praxis der Sozialen Arbeit. In: Köttig, Michaela/Kubisch, Sonja/Spatscheck, Christian (Hrsg.): *Geteiltes Wissen – Wissensentwicklung in Disziplin und Profession Sozialer Arbeit*. Barbara Budrich: Leverkusen, S. 303–316.
- Schneider, Armin (2022): Forschung. In: van Rießen, Anne/Bleck, Christian (Hrsg.): *Handlungsfelder und Adressierungen der Sozialen Arbeit*. Kohlhammer: Stuttgart, S. 567–574.
- Spatscheck, Christian (2023): Soziale Arbeit als Profession und Disziplin – Aktuelle Herausforderungen und Anfragen an die Wissenschaft Soziale Arbeit. In: Köttig, Michaela/Kubisch, Sonja/Spatscheck, Christian (Hrsg.): *Geteiltes Wissen – Wissensentwicklung in Disziplin und Profession Sozialer Arbeit*. Barbara Budrich: Leverkusen, S. 303–316.

Praxis als Berufungschance

Lea Heyer, Sylvia Nienhaus und Franziska Proskawetz

Zur Einführung: Tandem-Arrangements

Professor*innen an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften (HAW) haben die Aufgabe, Wissenschaft und Praxis anwendungsbezogen miteinander zu verbinden. Entsprechend sehen sich potenzielle Bewerber*innen der Erwartung gegenüber, ein doppeltes Kompetenzprofil vorzuweisen (Hochschulrahmengesetz, siehe Bundesministerium der Justiz / Bundesamt für Justiz 2019). Insbesondere im Bereich Soziale Arbeit, Gesundheit, Erziehung und Bildung (SAGE) gibt es – neben den gesellschaftlich bekannten Notständen – Schwierigkeiten, professoralen Nachwuchs zu finden (WR 2023).

Eine Option, diesen Schwierigkeiten entgegenzuwirken, ist die gleichzeitige Anstellung von potenziellen Bewerber*innen auf Teilzeitstellen in Unternehmen / Verbänden / Einrichtungen und an Hochschulen über einen Zeitraum von i. d. R. drei Jahren (BMFTR o. J.). Diese oft als Tandemstellen bezeichneten Arrangements nehmen wir in diesem Beitrag ausgehend von unseren persönlichen Erfahrungen (Proskawetz et al. 2025) und den Schilderungen unserer Kolleg*innen im Netzwerk „Karriereweg HAW-Professur“¹ mit dem Fokus auf Postdocs in den Blick.

Die Attraktivität solcher Vereinbarungen ist mit Blick auf die Doppelqualifizierung von Postdocs sowie die Möglichkeiten zur Vernetzung zwischen Hochschule und Praxis für beide Seiten zunächst klar ersichtlich. Doch betrachtet man diese Arrangements nicht aus einer organisationalen Perspektive und fokussiert stattdessen auf die durch die Postdocs gewissermaßen „personifizierte“ Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Praxis, werden mitunter abweichende oder sogar gegenläufige Interessen der Beteiligten sichtbar. Im Folgenden thematisieren wir den Reiz, aber auch die Fallstricke dieser Arrangements, indem wir *Praxis als Berufungschance* begreifen.

1 2024 gegründetes, informelles Netzwerk zum Austausch über Tandemstellen für Postdocs auf dem Weg zur HAW-Professur.

Spannungsfelder, Fallstricke und Herausforderungen

Einen ersten Hinweis auf Spannungsfelder gibt bereits der Begriff „Praxispartner*in“, der unserer Erfahrung nach häufig von Seiten der Hochschulen verwendet wird. Diese Bezeichnung macht darauf aufmerksam, dass Tandemstellen i. d. R. von den Hochschulen initiiert werden und dabei das Interesse an der Sicherung des akademischen Betriebes bestimmend ist. Kolleg*innen aus dem Netzwerk „Karriereweg HAW-Professur“ berichten von sich stark unterscheidenden Vorgaben bzgl. des Lehrdeputats, von 2 bis zu 10 SWS auf einer halben Stelle. Auch die inhaltlichen Vorgaben bzgl. der Ausgestaltung der Lehre unterscheiden sich stark. Einige Stelleninhaber*innen sind in der Wahl ihrer Schwerpunkte sehr frei, während andere von engen Vorgaben berichten.

Die Anstellung bei Praxispartner*innen ist aus dieser Perspektive für die HAW und die Postdocs eine Notwendigkeit, während die Einsatzstelle selbst die hinzugewonnene personelle Kraft grundsätzlich auch ohne „intrinsisches“ Interesse an den Zielen des Tandem-Programms einstellen kann. Entsprechend besteht die Gefahr, dass die dort übertragenen Aufgaben mehr von tagesaktuellen Bedarfen geprägt sind, als dass eine konsistente, mit der HAW abgestimmte inhaltliche Qualifikation verfolgt wird. Im direkten Vergleich unserer Erfahrungen im Netzwerk „Karriereweg HAW-Professur“ wird eine große Spannbreite der inhaltlichen Ausgestaltung der Praxistätigkeiten deutlich – von der Umsetzung von Forschungsvorhaben über Aufgaben in der Projektsteuerung bis hin zur Erbringung konkreter sozialer Dienstleistungen, die ggf. deutlich unter dem Qualifikationsniveau der Postdocs liegen.

Mit Blick auf organisatorische Fragen gehen Schwierigkeiten damit einher, dass i. d. R. eine Anstellung bei zwei Arbeitgeber*innen erfolgt. Hierbei sind etwa Fragen der administrativen, zeitlichen und räumlichen Abstimmung der Tätigkeiten von Bedeutung. Im kollegialen Austausch zeigen sich hier Schwierigkeiten hinsichtlich der Vernetzung der jeweiligen IT-Strukturen und Unklarheiten über finanzielle Ressourcen an beiden Institutionen, sodass die Finanzierung von Konferenzreisen, Publikationen etc. gerade bei der Durchführung von Transferforschungsprojekten teils zu erheblichen privaten Ausgaben führt. Darüber hinaus ergibt sich für die Postdocs ein erheblicher Mehraufwand mit Blick auf die doppelte Teilnahme an Gremien und Teambesprechungen, die Abstimmung von Arbeitszeiten und Urlauben, die Kalkulation von Pendelzeiten sowie die Pflege beruflicher Kontakte.

Tandem-Arrangements für die Zukunft – ein Fazit

Tandemstellen bieten ein enormes Potenzial für die Vermittlung von Erkenntnissen aus Forschung, Lehre und Praxis und damit eine vielfältige Qualifizierungsoption für Postdocs auf dem Weg zu einer HAW-Professur. Es bestehen

jedoch Unklarheiten hinsichtlich des Spielraums bei der Ausgestaltung dieser Stellen.

Hinsichtlich des Praxisanteils von Tandemstellen zeigt unser Beitrag, dass „Praxis“ auch im Kontext der Qualifikation für eine HAW-Professur keinesfalls ein klar umrissener Begriff ist. Dies kann sich bei der Verhandlung der zu erbringenden Aufgaben und Qualifikationsmöglichkeiten nachteilig für die Postdocs auswirken. Erschwerend kommt hinzu, dass die Hochschulen in Bezug auf die konkrete Ausgestaltung der Aufgaben bei den Praxispartner*innen i. d. R. keine verbindlichen Vorgaben machen. Inwiefern die übertragenen Tätigkeiten insofern verlässlich zum Erlangen der Berufungsfähigkeit für eine HAW-Professur beitragen, bleibt mit Blick auf heterogene Stellenprofile und -ausschreibungen der Professuren an den Hochschulen unsicher. So zeigt der Erfahrungsaustausch im Netzwerk „Karriereweg HAW-Professur“, dass sich wiederholt Aushandlungsbedarfe bzgl. der Teilnahme an Konferenzen oder bzgl. der Ausgestaltung von Autor*innentätigkeiten ergeben. Zwar ermöglicht die „Satelliten“-Rolle der Postdocs einerseits große Gestaltungsfreiheit. Andererseits besteht nach Vertragsende keine Garantie auf Anschlussstellen, sodass der Druck, auch in der akademischen Welt den Anschluss nicht zu verlieren, hoch ist.

Trotz dieser Spannungsfelder, Fallstricke und Herausforderungen können Tandemstellen für Postdocs dabei helfen, perspektivisch die personellen Engpässe auf professoraler Ebene an HAW zu beheben. Hierzu ist aus unserer Sicht in der Zukunft eine kontinuierliche Unterstützung der Postdocs von Seiten der Praxis, vor allem aber auch von Seiten der Hochschule mit Blick auf das Karriereziel HAW-Professur essenziell. Dies könnte neben einer fairen Aushandlung des Lehrdeputats an den Hochschulen und einer frühzeitigen Auseinandersetzung der Postdocs mit den Erwartungen der Praxispartner*innen die Schaffung von mehr Austauschmöglichkeiten sowohl für Postdocs untereinander als auch mit Alumni im Rahmen von Mentoring-Programmen umfassen.

Literatur

- Bundesministerium der Justiz / Bundesamt für Justiz (2019): Hochschulrahmengesetz(HRG). <https://www.gesetze-im-internet.de/hrg/>. [Zugriff: 28.02.2025].
- Bundesministerium für Forschung, Technologie und Raumfahrt (BMFTR) (o. J.): Das Förderprogramm. <https://www.fh-personal.de/foerderprogramm/>. [Zugriff: 06.01.2026].
- Proskawetz, Franziska/Nienhaus, Sylvia/Garip, Sharo (2025): Praxis als Qualifizierungsbaustein auf dem Weg zur Professur an einer Hochschule für Angewandte Wissenschaften – Die Perspektive der Stelleninhaber*innen der Karriere-Weg-Stellen der Evangelischen Hochschule Bochum. In: Kneip, Petra/Kröner, Stefanie/Söllner, Louisa/Tullius, Gabriela/Sembritzki, Thorben

- (Hrsg.): Qualifizierung für HAW-Professuren durch Tandemprogramme und Talent Management – Ergebnisse aus dem FH-Personal-Programm. Hannover: Open-Access-Verlag der Hochschule Hannover, S. 163–171.
- Wissenschaftsrat (WR) (2023): Perspektiven für die Weiterentwicklung der Gesundheitsfachberufe | Wissenschaftliche Potenziale für die Gesundheitsversorgung erkennen und nutzen; Köln. <https://doi.org/10.57674/6exf-am35>.

AUTOR:INNENVERZEICHNIS

Aghamiri, Kathrin, Prof. Dr. phil., Dipl.-Sozialpädagogin, Dipl.-Sozialarbeiterin, Professorin für Sozialpädagogik am Fachbereich Sozialwesen der FH Münster. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Erziehung und Bildung aus sozialpädagogischer Perspektive, Partizipation und Demokratie im Kontext Sozialer Arbeit, Adressat:innen- und sozialpädagogische Nutzer:innenforschung, Ethnografie, empirisch begründete Theoriebildung in der Sozialen Arbeit / Doing Social Work. Kontakt: k.ghamiri@fh-muenster.de

Altenhöner, Thomas, Prof. Dr. PH, Hochschullehrer für das Lehrgebiet Gesundheitswissenschaften an der Hochschule Bielefeld (HSBI). Arbeitsschwerpunkte: Soziale Einflüsse auf Gesundheit und Krankheit, Prävention und Gesundheitsförderung. Kontakt: thomas.altenhoener@hsbi.de

Alting, Thure, M.A. Soziale Arbeit, derzeit Sozialarbeiter bei Spiegelbild – Politische Bildung aus Wiesbaden e. V. Arbeitsschwerpunkte: Diskriminierungskritische Bildungs- und Beratungsarbeit in den Handlungsfeldern Schule sowie Kinder- und Jugendhilfe, Rezeptionsgeschichte des Nationalsozialismus in der Sozialen Arbeit, Geschichte der Jugendverbandsarbeit und Politische Bildung im Kontext des Präventionsparadigmas. Kontakt: thure.alting@spiegelbild.de

Bek, Thomas, Prof. Dr. phil., Dipl.-Sozialarbeiter, M.A. Philosophie und Soziale Verhaltenswissenschaften, Professur für Ethik (in) der Sozialen Arbeit an der Fakultät NXT Nachhaltigkeit und Technologie der Hochschule Reutlingen / Reutlingen University. Kontakt: Thomas.Bek@Reutlingen-University.de, bek.t@web.de

Bernhardt, Alexander, M.A. Soziale Arbeit, derzeit im Jugendamt tätig und befindet sich in Ausbildung zum systemischen Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kinder- und Jugendhilfe, Subjektivierung sowie Humor in der Sozialen Arbeit. Kontakt: ale.ber@web.de

Berger-Keller, Rosa, M.A. Soziale Arbeit, Lehrkraft für besondere Aufgaben und Koordinatorin der Studienvertiefung KiMsta (Kinder mit Missbrauchserfahrungen stabilisieren) in den Bachelorstudiengängen Soziale Arbeit und Kindheitspädagogik der HAWK Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst Hildesheim/Holzminde/Göttingen. Arbeitsschwerpunkt: Sexualisierte Gewalt und Kinderschutz, Beratung, Grundlagen der Psychologie, Berufsethik.
Kontakt: rosa.berger-keller@hawk.de

Bischof, Jonas, M.A. Erziehungswissenschaft, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Hochschule für Soziale Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz, Projektmitarbeiter im SNF-Forschungsprojekt „Eine Krise des Ermessens? Auswirkungen technischer Standardisierungen auf den Ermessensspielraum in der Sozialen Arbeit“. Kontakt: jonas.bischof@fhnw.ch

Bongard, Elisa, M.A. Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Bildung und Teilhabe. Arbeitsschwerpunkt: Kinder- und Jugendhilfe.
Kontakt: elisa.bongard@web.de

Bredow, Lara-Sophia, B.A. Soziale Arbeit, Studentin im Masterstudiengang Soziale Arbeit an der H2 Hochschule Magdeburg / Stendal.
Kontakt: lara-sophia.bredow@stud.h2.de

Breuer-Nyhsen, Julia, Sozialarbeiterin/Sozialpädagogin, B.A./M.A., Dr.ⁱⁿ phil., Fachbereich Sozialwesen, Lehrkraft für besondere Aufgaben sowie Projektreferentin, Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen (katho), Standort Aachen sowie Diözesan-Caritasverband Aachen, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Hochschulbildungsforschung; Kinderschutz und öffentliche Kinder- und Jugendhilfe; Sozialpolitik und Soziale Arbeit; Professionalisierungsprozesse; Fachkräftemangel.
Kontakt: j.breuer-nyhsen@katho-nrw.de

Brielmaier, Julia, B.A./M.A. Soziale Arbeit, Doktorandin an der Universität Kassel und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Zentralinstitut für soziale Fragen (DZI) in Berlin.
Kontakt: brielmaier@dzi.de

Bücken, Susanne, Dipl. Sozialpädagogin/-arbeiterin, M.A. Politische Bildnerin, Kunsttherapeutin. Wissenschaftliche Mitarbeiterin von 2011 bis 2020, Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen, Abt. Aachen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft, Social Justice und Diversity, rassismus- und diskriminierungskritische sowie geschlechtergerechte und machtreflexive Bildung, Kulturarbeit und Organisationsentwicklung sowie solidarische Arbeit im Kontext Flucht.
Kontakt: s.buecken@katho-nrw.de

Burkard, Sonja, M.A., staatlich anerkannte Dipl.-Sozialpädagogin, Supervisorin (DGSv), Promovendin am Hessischen Promotionszentrum Soziale Arbeit, Inhaberin der Vertretungsprofessur „Theorie und Praxis Sozialer Arbeit“ (Katholische Hochschule Mainz). Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Reflexivität als Lehr- und Lerninhalt in Studium und Praxis der Sozialen Arbeit, Case Management.

Kontakt: sonja.burkard@kh-mz.de

Conen, Ina, Fachliche Schwerpunkte Altern in der Postmigrationsgesellschaft, soziale Sicherung im Alter, soziale Ungleichheit in der Hochschulbildung. Koordination und Begleitung der studiumsintegrierten Praktikumsphasen im BA Soziale Arbeit.

Kontakt: ina.conen@hs-fresenius.de

Dinar, Christina, Dipl.-Pädagogin, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Katholischen Hochschule für Soziale Arbeit Berlin, promoviert zum Thema: „Unsere Straße ist das Netz“ – Aufsuchende Soziale Arbeit in Sozialen Medien. Funktionsweisen von Digital Streetwork und ihre Herausforderungen an die Internet Plattform Governance. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Soziale Arbeit, Regelbildung und Antidiskriminierungsarbeit in digitalen Räumen.

Kontakt: christina.dinar@khsb-berlin.de

Domes, Michael, Dipl.-Sozialpädagoge (FH), Dr. phil., Professor für Theorien und Handlungslehre der Sozialen Arbeit mit Schwerpunkt Jugend(sozial)arbeit an der Technischen Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Nachhaltige Bildung, professionelle Beziehungsgestaltung, Ethik und Sozialpsychiatrie.

Kontakt: michael.domes@th-nuernberg.de

Engelhardt, Saskia, B.A. Erziehungswissenschaft, M.A. Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Bildung und Teilhabe. Arbeitsschwerpunkt: Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit.

Kontakt: info@saskia-engelhardt.de

Epp, André, Dr. PD, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Empirische Bildungsforschung der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionsforschung, Methoden der Sozialen Arbeit, Biografie- und Sozialisationsforschung, soziale Ungleichheit, informelle, non-formale Bildung, Methodologien qualitativer Forschung, Bildungstheorie und Bildungsforschung, komparative pädagogische Berufsgruppenforschung.

Kontakt: andre.epp@ph-karlsruhe.de

Erdmann, Daniel, M.A., wissenschaftlicher Mitarbeiter an der BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Historische Bildungsforschung, Erziehungswissenschaftliche Wissensgeschichte, Disziplingeschichte und Historische Wissenschaftsforschung, Text Mining und Distant Reading.

Kontakt: d.erdmann@dipf.de

Euteneuer, Matthias, Prof. Dr. phil., Dipl.-Pädagoge, Professor für Soziologie an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen in Paderborn. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Soziale Arbeit mit Familien, Sozialpädagogische Familienforschung, Nachhaltigkeit in der Sozialen Arbeit.

Kontakt: m.euteneuer@katho-nrw.de

Farrenberg, Dominik, Dr. phil., Professor für Theorien und Konzepte Sozialer Arbeit an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen in Aachen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: erziehungswissenschaftliche Theorien und Konzepte Sozialer Arbeit, regierungstheoretische Perspektiven auf Erziehungs- und Fürsorgeverhältnisse, Kindheitsforschung, ethnographische und diskursanalytische Forschungszugänge.

Kontakt: d.farrenberg@katho-nrw.de

Fenninger-Bucher, Dagmar, Prof.ⁱⁿ (FH), MA, Sozialarbeiterin und Sozialarbeitswissenschaftlerin, Hochschulprofessorin und Praxiskoordinatorin im Bachelor Soziale Arbeit an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Burgenland, Vorstandsmitglied der Österreichischen Gesellschaft für Soziale Arbeit (ogsa). Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kinderarmut, Partizipation & Kinderschutz, Geschlechtergleichstellung, Profession & Gestaltung von Praxislernphasen.

Kontakt: dagmar.fenninger-bucher@hochschule-burgenland.at

Gerdes, Heike, M.A. Soziale Kohäsion im Kontext Sozialer Arbeit und Gesundheit, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit an der Hochschule Emden/Leer. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: (feminist) Science and Technology Studies, Sozialarbeitswissenschaft, Kultur-anthropologie.

Kontakt: heike.gerdes@hs-emden-leer.de

Gerigk, Julian, M.A. Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Sozialraumentwicklung und -organisation, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachbereich Sozialwesen der Hochschule Fulda. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kritische Sozialraumarbeit, Professionalität in sozialräumlicher Sozialer Arbeit.

Kontakt: julian.gerigk@sw.hs-fulda.de

Gharaei, Nadya, Dr. in Psychologie. Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Rehabilitationswissenschaften, Abteilung Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen der Humboldt-Universität zu Berlin. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sozialpsychologie, interkulturelle Bildung, Traumapädagogik im schulischen Kontext, Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft sowie transdisziplinäres Arbeiten.
Kontakt: nadya.gharaei@hu-berlin.de

Gnerlich, Marlen, Dipl.-Pädagogin (Erziehungswissenschaft), M.A. (Soziologie/Politikwissenschaft), Sozialpädagogin in der Kinder- und Jugendhilfe, Lehrende Systemische Therapeutin (SIM/SG), Lehrbeauftragte im Bereich Sozialer Arbeit.
Kontakt: marlen.gnerlich@tu-dresden.de

Godehardt-Bestmann, Stefan, Dr. phil., Dipl. Sozialarbeit/Sozialpädagogik (Uni) sowie staatl. anerkannter Erzieher, Professor für Soziale Arbeit an der IU Internationale Hochschule. Freier Sozialarbeitsforscher, Praxisberater und Trainer. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sozialraumorientierte Soziale Arbeit, lösungsfokussierter Beratungsansatz, Inklusion, Partizipation, Organisationen Sozialer Arbeit, Gestaltung von Qualitätsmanagementprozessen.
Kontakt: godehardt-bestmann@transform-sozial.de

Graf-van Kesteren, Annemarie, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, M.A. Soziale Arbeit, B.A. Soziale Arbeit/Diakoniewissenschaft, Professorin für Inklusion, Intersektionalität und Nachhaltigkeit (in) der Sozialen Arbeit an der Hochschule Reutlingen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kindgerechte Justiz.
Kontakt: annemarie.graf-vankesteren@reutlingen-university.de

Hamacher, Silvia, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ. phil., Dipl.-Sozialpädagogin, Professorin für Theorien und Konzepte Sozialer Arbeit, Prodekanin und Praxisbeauftragte des Fachbereichs Sozialwesen an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen, Standort Aachen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Counseling und frühkindliche Bildung.
Kontakt: s.hamacher@katho-nrw.de

Harmsen, Thomas, Prof. Dr. phil., M.A., Sozialwissenschaftler, Diplom-Sozialarbeiter, Supervisor (SG), Familienberater, Qualitätsentwickler. Professor für Sozialarbeitswissenschaft an der Ostfalia Hochschule in Wolfenbüttel. Arbeits-schwerpunkte: Professionsforschung in der Sozialen Arbeit, Supervision, Familienzentren, Kinder- und Jugendhilfe.
Kontakt: th.harmsen@ostfalia.de

Harrer-Amersdorffer, Jutta, Dr. phil., Soziale Arbeit (B.A./M.A.), staatl. anerkannte Erzieherin, Professorin für Theorien und Handlungslehre der Sozialen Arbeit mit dem Schwerpunkt empirische Sozialforschung an der Technischen Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm. Weitere Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kinder- und Jugendhilfe, Kooperationsstrukturen an Schulen.
Kontakt: jutta.harrer-amersdorffer@th-nuernberg.de

Haug, Stephanie, M.A. Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Staatlich Anerkannte Sozialpädagogin (B.A.), Gemeindepädagogin (EKHN), Systemische Beraterin (DGSF), selbständig tätig, Arbeitsschwerpunkte: Seminare und Arbeitsmaterialien für Familien und Organisationen zu Familienleben, Erziehung, Beziehung, Kinderschutz, Gewaltschutz, Beratung von Familien und Organisationen.
Kontakt: stephanie.haug@familienbegleiten.de

Haupt, Selma, Prof. Dr. habil., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik im Kontext Sozialer Ungleichheiten, Evangelische Hochschule Bochum. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Historische Bildungsforschung bes. pädagogische Ideen und Bildungsreform der 1970er Jahre, Entwicklung der Schulsozialarbeit, Partizipation und Beschwerdeverfahren in Schule, Begriffsgeschichte von Bildung und Erziehung, Zusammenarbeit mit Praxiseinrichtungen u. a. zu Fragen pädagogischer Haltung.
Kontakt: haupt@evh-bochum.de

Heinz, André, Prof. Dr. phil., Sozialarbeiter, Soziologe und Professor für Soziale Arbeit an der IU Internationalen Hochschule. Vertrauensdozent der Hans-Böckler-Stiftung. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kollektives Handeln in sozialen Berufen, Medien und Digitalisierung.
Kontakt: andre.heinz@iu.org

Heitmann, Tina, M.A. Supervision & Beratung, Dipl.-Sozialpädagogin, Supervisorin (DGSv), Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Universität Bielefeld mit Schwerpunkt pädagogische Beratung. Co-Host des Podcast „Überblick Supervision“, zu Themen rund um Supervision und Beratung.
Kontakt: tina.heitmann@supervision-heitmann.de

Heyer, Lea, Dr., B.A. Sozialpädagogik/Soziale Arbeit, M.A. Soziologie, Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Universität Kassel, Institut für Sozialwesen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Theorien, Konzepte und Methoden der Kinder- und Jugendhilfe, Diversität und Professionalität in der Sozialen Arbeit, insbes. Umgang mit religiöser Pluralität, netzwerkorientierte Ansätze und Forschungsmethoden in der Sozialen Arbeit.
Kontakt: heyer.lea@uni-kassel.de

Heying, Sophia, M.A., Sozialarbeiterin
Kontakt: heyingsophia@gmail.com

Hille, Julia, Dr.ⁱⁿ, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Allgemeine Soziologie/Mikrosoziologie an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Forschungen zu Fallverstehen und Fallarbeit, Soziale Arbeit und Ostdeutschland, Agency und Transgenerationalität im Rahmen von Hilfen.
Kontakt: julia.hille@ovgu.de

Hirth, Heiko, Prof. Dr. phil., Dipl.-Sozialarbeiter/-Sozialpädagoge, Professor für Ökonomie für die Soziale Arbeit an der Evangelischen Hochschule Freiburg und Bereichsleiter Wohnen in der Lebenshilfe im Kreis Rottweil gGmbH. Langjähriger Lehrbeauftragter für Soziale Arbeit und Sozialwirtschaft an der Fakultät Sozialwesen der DHBW in Villingen-Schwenningen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Ökonomie und Management der Sozialen Arbeit, Soziale Arbeit und Politik, Personalentwicklung in NPO.
Kontakt: heiko.hirth@eh-freiburg.de

Hoffmann-Peck, Kerstin, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ phil., M.A. Pädagogik, Soziologie und Öffentliches Recht, Diplom-Verwaltungswirtin, systemische Beraterin (SG), Supervisorin, Professorin für Soziale Arbeit an der IU Internationalen Hochschule. Arbeits- und Forschungsbereich: Qualitätsmanagement in der Sozialen Arbeit, Hilfen zur Erziehung, Sozialraumorientierung, Kinderschutz, Beratung und Supervision.
Kontakt: kerstin.hoffmann-peck@iu.org

Hotstegs, Jochen, B.A. Soziale Arbeit, M.A. Demokratiepädagogik, Leiter des Neukirchener Jugendhilfeinstituts, einem An-Institut der EvH Bochum und Forschungseinrichtung des Neukirchener Erziehungsvereins. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Soziale Arbeit in der stationären Kinder- und Jugendhilfe, Erlebnispädagogik und -therapie, Professionalisierung in der Sozialen Arbeit.
Kontakt: jochen.hotstegs@neukirchener.de

Isenberg, Tim, M.A., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Pädagogik der frühen Kindheit (ISEP) an der Technischen Universität Dortmund. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kulturelle sowie politische Bildung in der Sozialen Arbeit, politische Bildungsphilosophie sowie Demokratieerziehung und -bildung mit Schwerpunkt in der Kinder- und Jugendhilfe.
Kontakt: tim.isenberg@tu-dortmund.de

Jann, Nina, Prof. Dr. phil., Dipl.-Sozialpädagogin, Professorin für Theorien und Methoden der Sozialen Arbeit an der Dualen Hochschule Baden-Württemberg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Diskurs- und Subjekttheorie, Subjektivierungsforschung, Partizipation (in der Kinder- und Jugendhilfe), Beschwerdeverfahren in pädagogischen Organisationen, Jugendhilfeforschung, Macht in der Sozialen Arbeit.

Kontakt: nina.jann@dhw.de

Jenny, Amancay, Lic., M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin in der AG Sozialpädagogik der Universität Salzburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: gesellschaftliche Teilhabe- und Partizipation im Schnittfeld von Sozialen Bewegungen und Sozialpädagogik, stationäre Kinder- und Jugendhilfe, aktuelle Frauen*bewegungen.

Kontakt: mariaamancay.jenny@plus.ac.at

Jesgarz, Hannah, M.A. Soziale Arbeit, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Frankfurt University of Applied Sciences. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Soziale Arbeit mit Familien, Kinder und Jugendhilfe, Qualitative Forschung, insbesondere ethnografische Ansätze und Adressat:innenforschung.

Kontakt: hannah.jesgarz@fb4.fra-uas.de

Kallenbach, Tilman, Dipl.-Päd., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Sozialpädagogik an der Universität Bamberg. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Theorie und Politik Sozialer Arbeit in der Migrationsgesellschaft und in ländlichen Räumen.

Kontakt: Tilman.kallenbach@uni-bamberg.de

Kaussow, Kai-Frederik, M.A. Soziale Arbeit. Lehrbeauftragter im Fachbereich Soziale Arbeit/Medien/Kultur an der Hochschule Merseburg. Mitarbeiter im Pflegekinderdienst der Stadt Hannover. Forschungsschwerpunkt: Inklusion zwischen Jugend- und Eingliederungshilfe im Kontext der kommunalen Verwaltung.

Kontakt: K-F.Kaussow@gmx.de

Kieslinger, Kristina, Prof. Dr. theol., Inhaberin der Romano-Guardini-Professur für Ethik an der Katholischen Hochschule Mainz. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Ethik sozialprofessionellen und karitativen Handelns, Klimagerechtigkeit und sozial-ökologische Transformation, (Theologische) Ethik und Spiritualität.

Kontakt: kristina.kieslinger@kh-mz.de

Kinzebach, Vanessa, geb. Rohs, M.A. Soziale Arbeit, Fachkraft in der (stationären) Jugendhilfe der AWO Mannheim. Arbeitsschwerpunkte: Soziale Ungleichheit(en), soziale Ausschließung, emanzipatorische Praxis und partizipative

Forschung, sozialwissenschaftliche Forschung, emanzipatorische und kritisch-reflexive Wissenschaft, Kritische Soziale Arbeit, gesellschaftliche-herrschaftskritische Analyse, Queer-Theorie(n).

Kontakt: v.kinzebach@awo-mannheim.de; privat: vanessa.kinzebach@gmail.com

Klevermann, Nils, Dr. rer. soc., wissenschaftliche:r Mitarbeiter:in an der Universität Siegen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Organisations- und Übergangsforschung, (Subjekt-)Bildung, Queer Studies, Case Management.

Kontakt: nils.klevermann@uni-siegen.de

Kloha, Johannes, Prof. Dr., Sozialarbeiter und Professor für Theorien und Handlungslehre der Sozialen Arbeit an der Technischen Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Soziale Arbeit im schulischen Feld, Kinderschutz, Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft, Didaktik der Lehrforschung.

Kontakt: johannes.kloha@th-nuernberg.de

Klötzer, Isabell, B.A. Soziale Arbeit. Masterstudentin im forschungsorientierten Masterstudiengang Soziale Arbeit an der Evangelischen Hochschule Freiburg. Preisträgerin des Antonius*preises der Katholischen Hochschule für Sozialwesen in Berlin. Arbeits- und Forschungsinteressen: Soziale Ungleichheit, Armutsforschung, Sozialraumorientierung, Diversitätssensibilität

Kontakt: isabell.kloetzer@stud.eh-freiburg.de

Koletzko, Maren, Dr.ⁱⁿ disc. pol., Sozialwissenschaftlerin, Lehrkraft für besondere Aufgaben am Fachbereich Sozialwesen der Hochschule Bielefeld (HSBI). Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Soziale Arbeit und Demokratiebildung, Qualitative Forschung, Coaching, Bildungsberatungsforschung, Beratungsforschung.

Kontakt: maren.koletzko@hsbi.de

Kösel, Stephan, Prof. Dr. Professur Praxisausbildung , Hochschule für Soziale Arbeit FHNW / Olten Schweiz emeritiert seit 2025. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kompetenzforschung, Erfahrungswissen und Intuition. Berufliches Lernen.Lernortkooperation. in Vorbereitung „Didaktik der Praxisphasen“ (Budrich-Verlag, im Erscheinen 2026). Seit 2025 (Bildungs-)Beratung mit durchblicke.eu.

Kontakt: stephan.koesel@durchblicke.eu

Krimmer, Pascal, Dr., Diplom-Volkswirt, Referent für Ökonomische Analysen und Strategie bei der Geschäftsstelle der Dienstgeberseite der Arbeitsrechtlichen Kommission des Deutschen Caritasverbandes e. V. in Freiburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Tarifpolitik, arbeitsrechtliche Fragestellungen sowie das Forschungsprojekt Caritaspanel.

Kontakt: pascal.krimmer@caritas.de

Krüger, Philip, Prof. Dr. phil., Diplom-Sozialarbeiter/Diplom-Sozialpädagoge, Professor für Theorien, Konzepte und Methoden Sozialer Arbeit an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen, Abteilung Paderborn. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: kritische Männlichkeitenforschung im Kontext Sozialer Arbeit, sportbezogene Soziale Arbeit, Beratung und Supervision.

Kontakt: p.krueger@katho-nrw.de

Lehnerer, David, M.A. Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Bildungstheorie und Bildungsforschung (TU Dortmund), B.A. Soziale Arbeit; Staatl. anerkannter Sozialarbeiter/Sozialpädagoge (FH Dortmund). Sozialpädagoge im NRW-Landesschuldienst in der Schuleingangsphase an einer Grundschule in Herne. Doktorand bei Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Julia Schütz im Lehrgebiet Empirische Bildungsforschung am Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung, Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften, FernUniversität in Hagen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Grundschule und Sozialpädagogik/Soziale Arbeit, Schuleingangsphase, Pädagogische Professionalität, Professionelles Handeln, Pädagogisches Vokabular.

Kontakt: davidlehnerer@web.de

Leinders, Lukas, M.A. Erziehungswissenschaft, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Frankfurt University of Applied Sciences, Fachbereich Soziale Arbeit & Gesundheit, Forschungsbereich: Gesellschaftliches Erbe des Nationalsozialismus. Arbeitsschwerpunkt: Mehrgenerationale Bildungsmobilität

Kontakt: lukas.leinders@fra-uas.de

Manzel, Melissa, M.A. Soziale Arbeit, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Münster, Institut für Erziehungswissenschaft. Arbeitsschwerpunkte: Kinder- und Jugendhilfe, Ombudschaft, Inklusion, Berufspolitik & gewerkschaftliches Engagement.

Kontakt: melissa.manzel@uni-muenster.de

Mayer, Claudia, Prof. Dr. theol., Dipl.-Sozialpädagogin, Dipl.-Theologin, M.A., Professorin für Soziale Arbeit und Studiengangsleiterin in der Studienrichtung Sozialmanagement an der Dualen Hochschule Baden-Württemberg Heidenheim. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Methodisches Handeln, Forschung in der Sozialen Arbeit, Sozialmanagement und Dialog mit Philosophie und Theologie.

Kontakt: claudia.mayer@dhbw-heidenheim.de

Mertens, Johannes, M.A. Soziale Arbeit, Systemischer Berater (DGSF), Doktorand an der Universität zu Köln; Studiengang „Research in Social Sciences“ sowie wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen in Aachen.

Kontakt: johannes@mertens.ac, J.mertens@katho-nrw.de

 0009-0001-4578-5097

Momper, Benny, B.A., Sozialarbeiter bei Spiegelbild – Politische Bildung aus Wiesbaden e. V. Arbeitsschwerpunkte: Diskriminierungskritische Bildungs- und Beratungsarbeit in den Handlungsfeldern Schule sowie Kinder- und Jugendhilfe, Rezeptions- und Ideengeschichte des Nationalsozialismus in der Sozialen Arbeit, politische Bildung im Kontext des Präventionsparadigmas.

Kontakt: benny.momper@spiegelbild.de

Mouissi, Jasmin, M.A. Soziale Arbeit, Lehrkraft für besondere Aufgaben Universität Siegen, freiberufliche Organisationsentwicklerin. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Rassismuskritik, Intersektionalität, Empowerment, kritische Weißseinsreflexion.

Kontakt: jasmin.mouissi@uni-siegen.de, <https://jasminmouissi.com>

Müller, Annette, Prof. Dr. phil., Dipl.-Sozialpädagogin, Professorin für Theorien und Methoden der Sozialen Arbeit in der Migrationsgesellschaft an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen, Abt. Köln, Fachbereich Sozialwesen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Migrationssensible und rassismuskritische sowie gendersensible und sexismuskritische Soziale Arbeit, Praxen der Partizipation und Antidiskriminierung, Qualitative Sozialforschung, insbesondere narrative und teilstandardisierte Interviewforschung

Kontakt: an.mueller@katho-nrw.de

Neuhaus, Lukas, Dr. rer. soc. (Soziologie), ist wissenschaftlicher Mitarbeiter und Projektleiter an der Hochschule für Soziale Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Digitalisierung und Soziale Arbeit, Erwachsenenschutz, Professionstheorie.

Kontakt: lukas.neuhaus@fhnw.ch

Niemann, Manuel, M. Ed., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Pädagogik der frühen Kindheit (ISEP) an der Technischen Universität Dortmund. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Qualifizierung von angehenden Erzieher*innen für die frühkindliche Bildung sowie Beteiligung und Partizipation, dabei insbesondere Voraussetzungen und Anforderungen des professionellen Handelns.

Kontakt: manuel.niemann@tu-dortmund.de

Nienhaus, Sylvia, Dr., M.A. (Magistra Artium) Kommunikationswissenschaft, Englisch und Psychologie, Referentin bei der Diakonie Rheinland-Westfalen-Lippe in Düsseldorf und wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungs- und Promotionszentrum TiFo – Tiefes Forschen der Evangelischen Hochschule Bochum. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Prozesse sozialer Ungleichheit, (Früh-) kindliche Bildung, Qualitative Sozialforschung, insb. Ethnographie & Qualitative Mehrebenenanalyse.

Kontakt: nienhaus@evh-bochum.de

Parchow, Alexander, Dr. phil., Sozialarbeiter. Professur für Methoden und Praxis der Sozialen Arbeit an der Jade Hochschule Wilhelmshaven, Fachbereich Wirtschaft und Gesellschaft. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Hilfen zur Erziehung, Wohn- und Obdachlosigkeit, methodisches Handeln.

Kontakt: alexander.parchow@jade-hs.de

Pauls, Lea, M.A. Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Bildung und Teilhabe. Arbeitsschwerpunkt: Selbsthilfe-Kontaktstelle.

Kontakt: l_pauls@web.de

Penetsdorfer, Anna-Maria, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin in der AG Sozialpädagogik der Universität Salzburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Disziplingeschichte der (Sozial-)Pädagogik, Grundfragen von Geschlechterverhältnissen im Kontext von Erziehung, stationäre Kinder- und Jugendhilfe, Aufarbeitung von Gewaltvorkommnissen im institutionellen Kontext, Disability und Deaf Studies.

Kontakt: anna-maria.penetsdorfer@plus.ac.at

Peyerl, Katrin, Dr. phil., Vertretungsprofessorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik an der Philipps-Universität Marburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Partizipation, Demokratiebildung, Kinder- und Jugendarbeit, Jugendforschung.

Kontakt: peyerlk@staff.uni-marburg.de

Pietsch, Marcel, Prof. Dr., M.A. Praxisforschung in Sozialer Arbeit und Pädagogik, B.A. Soziale Arbeit, Professor für Soziale Arbeit an der FOM Hochschule in Stuttgart. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Arbeits- und Beschäftigungsrealitäten in SAGE-Berufen, wissenschaftliche Begleitung des Forschungsprojekts Caritaspanel.

Kontakt: marcel.pietsch@fom.de

Pigorsch, Stephanie, Dr. phil., Dipl.-Sozialarbeiterin/Sozialpädagogin (FH), M.A. Soziale Arbeit, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Zentralinstitut für soziale Fragen (DZI) in Berlin, ab 3/2026 Professorin für Methoden der Sozialen Arbeit an der Hochschule Magdeburg-Stendal.

Kontakt: stephanie.pigorsch@h2.de

Pilchowski, Anna, B.A. Sozialarbeiterin, M.A. Sozialpädagogische Bildungsforscherin, Kindertanztrainerin, wissenschaftliche Referentin in der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF), DJI München. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Gesundheits- und Bewegungsförderung, Tanz (im Erwachsenenalter), Professionalisierungskontexte in der Frühen Bildung.

Kontakt: annapilchowski@aol.com

Pöhnert, Niklas, M.A. Soziale Arbeit, derzeit Sozialarbeiter in der Drogenhilfe. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: kritische und niederschwellige Soziale Arbeit, Diskurs-, Stadt- und Subjektivierungsforschung.
Kontakt: nkls.phnrt@web.de

Proskawetz, Franziska, Dr. phil., B.A. Geschichte und Englisch, M.Ed. Gymnasiales Lehramt Geschichte und Englisch, Referentin im Evangelischen Johanneswerk in Bielefeld und im Forschungs- und Promotionszentrum TiFo – Tiefes Forschen der Evangelischen Hochschule Bochum. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Soziale Ungleichheiten im Schulsystem, Übergänge im Bildungssystem und bildungsbezogene Aufstiegsprozesse, Qualitative Sozialforschung, besonders qualitativ-rekonstruktive Methoden.
Kontakt: proskawetz@evh-bochum.de.

Quadflieg, Barbara, Sozialarbeiterin/Sozialpädagogin B.A. Rechtliche Betreuerin SkF Aachen.
Kontakt: Barbara.quadflieg@skf-aachen.de

Rahn, Sebastian, Nprof. Dr. Nachwuchsprofessor für Sozialisation, Erziehung und Bildung über die Lebensalter an der Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Offene Kinder- und Jugendarbeit, Schulsozialarbeit, Adressierungsprozesse, Biografieforschung.
Kontakt: sebastian.rahn@htwsaar.de.

Reimer, Julia, Dr., Sozialarbeiterin und wissenschaftliche Mitarbeiterin für Kooperation und Transfer an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin. Redaktionsmitglied der Promotionsrundmail Soziale Arbeit. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Diversitätssensible Bildungs- und Biografieforschung, Außerschulische Bildungsarbeit, Professionsentwicklung und professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit.
Kontakt: julia.reimer@khsb-berlin.de

Richter Nunes, Rita, Dr. des., M.A., Juristin, Wissenschaftlerin, Lehrbeauftragte an der Hochschule Magdeburg-Stendal und der Hochschule Potsdam. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kinderrechte, Kindheitsforschung, Kinderschutz, adultismuskritische Forschung. Beteiligung an internationalen Forschungsprojekten, u. a.: „Participation for Protection“ (2018–2019), „Two Clicks Forward, one Click back: Report on children with disabilities in the digital environment“ (Council of Europe, 2021), General Comment No. 26 zu Kinderrechten und Umwelt mit Fokus auf den Klimawandel (Terre des Hommes, 2023), UNICEF-Konsultation „Evolving Capacities of the Child“ (2025).
Kontakt: rita.nunes@fu-berlin.de

 0009-0006-7716-5091

Riebisch, Melina, B.A. Soziale Arbeit. Masterstudentin Soziale Arbeit an der Technischen Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm und studentische Hilfskraft in didaktischen Lehrforschungsprojekten. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kinder- und Jugendhilfe, Soziale Arbeit im schulischen Feld, Berufs- und Disziplinforschung.

Kontakt: riebischme77025@th-nuernberg.de

Romanowski-Kirchner, Christopher, Prof. Dr. phil., Sozialpädagoge/Sozialarbeiter M.A., langjährig in den Erziehungs- und Eingliederungshilfen tätig, Professur für Kasuistik und Methodenlehre in der Sozialen Arbeit an der Hochschule Coburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionelles Handeln Sozialer Arbeit in interprofessionellen Feldern; Eingliederungshilfepraxis im Kontext seelischer Behinderung, professionelle Identität Sozialer Arbeit, Arbeitsbögen und Verlaufskurven in Hilfeprozessen aus unterschiedlichen Perspektiven, Fallarbeit. Kontakt: christopher.romanowski-kirchner@hs-coburg.de

Rösler, Jacqueline, Sozialarbeiterin/Sozialpädagogin M.A., zurzeit als rechtliche Betreuerin beim SkF Aachen tätig.

Kontakt: jacqueline.roesler@skf-aachen.de

Roth, Alexandra, Dr.ⁱⁿ, Dipl.-Pädagogin, staatlich anerkannte Dipl.-Sozialpädagogin, Coach (DGFC), wissenschaftliche Mitarbeiterin und Leiterin des Praxisreferats Soziale Arbeit an der Ev. Hochschule Darmstadt. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalitätsentwicklung mit Fokus auf der Trias, Praxisanleitung, koproduktive Gender*Wissensbildung, Schnittstelle Hochschule und Praxis im Studium.

Kontakt: alexandra.roth@eh-darmstadt.de

Schäfer, Dorothee, M.A., Sozialarbeiterin/Sozialpädagogin, wissenschaftliche Referentin von „Care Leaver Statistics: Soziale Teilhabe im Lebensverlauf junger Erwachsener“ bei der Internationalen Gesellschaft für erzieherische Hilfen (IGfH), Promovendin an der Hochschule RheinMain im Promotionszentrum Soziale Arbeit. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kindheits- und Jugendforschung, kinderrechtsbasierte Forschung, adultismuskritische Soziale Arbeit, Kinder- und Jugendhilfe.

Kontakt: dorothee.schaefer@igfh.de

Scherer, Samuel, Prof. Dr. phil, Dipl.-Sozialarbeiter/-Sozialpädagoge, M.A., Professor für Qualitätsmanagement und Organisationsentwicklung (Vertretungsprofessur) an der Katholischen Hochschule Freiburg. Langjährige Erfahrung als Qualitätsmanagementbeauftragter und Leiter Stabstelle an der Katholischen Hochschule Freiburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Organisationsentwicklung, Organisationsethik, Qualitätsmanagement. Mitglied Expertengruppe

zur Entwicklung des Excellence Framework Europe, Excellence Assessor.
Kontakt: samuel.scherer@kh-freiburg.de

Schleck, Oliver, M. Ed., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Pädagogik der frühen Kindheit (ISEP) an der Technischen Universität Dortmund. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulsozialarbeit, Mediatisierung und Digitalisierung, Jugend und Medien sowie professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit.
Kontakt: oliver.schleck@tu-dortmund.de

Schmitt, Annette, zurzeit als Betreuungsassistentin im Betreuungsbereich SkF Aachen tätig.
Kontakt: annette.schmitt@skf-aachen.de

Schönig, Werner, Dr. rer. pol. habil., Professor für Sozialökonomik und Konzepte der Sozialen Arbeit an der Katholischen Hochschule in Köln. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Armut, soziale Dienste, Sozialraum, Theorie Sozialer Arbeit.
Kontakt: w.schoenig@katho-nrw.de.

Schramm, Eva, Sozialarbeiterin/Sozialpädagogin (M.A.), wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sozialpädagogik der Universität Siegen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Affekttheoretische Perspektiven auf Soziale Arbeit, (auto)ethnografische Forschung, Kinder- und Jugendhilfe, Methoden der Sozialen Arbeit, Scham und Beschämung.
Kontakt: eva.schramm@uni-siegen.de

Schreiner, Timo, Prof. Dr., Professur für Kinder- und Jugendhilfe, Ostfalia Hochschule, Fakultät Soziale Arbeit. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Organisationsforschung, Kinder- und Jugendhilfe, Diversity & Inclusion.
Kontakt: ti.schreiner@ostfalia.de

Schütz, Julian Timothy, B.A. Soziale Arbeit, B.A. Politikwissenschaft, stellvertretender Sachgebietsleiter des Allgemeinen Sozialen Dienstes der Stadt Konstanz. Arbeitsschwerpunkte: Kinderrechtsorientierten Kinder- und Jugendhilfe, sozialer Ungleichheit und Teilhabegerechtigkeit.
Kontakt: julian.timothy.schuetz@proton.me

Seitz, Philipp, Prof. Dr. phil., Professor für Theorien Sozialer Arbeit an der Dualen Hochschule Sachsen/Staatliche Studienakademie Breitenbrunn. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kultur- und Sozialphilosophie, Kulturtheorie, philosophische Anthropologie, interkulturelle Philosophie, Sozial- und Bildungspolitik, Postkoloniale Theorien.
Kontakt: philipp.seitz@dhsn.de

Späte, Julius, Prof. Dr. phil., Professor für Multiperspektivisches Fallverstehen im Kontext Sozialer Arbeit an der Hochschule Hannover, B.A. Soziale Arbeit, M.A. Angewandte Medien- und Kulturwissenschaft, Weiterbildung in Systemischer Beratung (DGSF). Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Theorien und Methoden der Sozialen Arbeit, Heimerziehung, Digitalisierung und Digitalität in der Sozialen Arbeit.

Kontakt: julius.spaete@hs-hannover.de

Sprack, Andreas, Diplom-Sozialarbeiter, Social Groupworker, Deeskalationstrainer, Anti-Gewalt-Trainer und Fachkraft Controlling; Geschäftsführer bei Kaspar-X Kinder- und Jugendhilfeprojekte, einem freien, individualpädagogischen Jugendhilfeträger in Aachen.

Kontakt: sprack@kaspar-x.de

Stach, Laura, M.A. Erziehungswissenschaft, Promovendin an der TU Dortmund, Lehrende für Theorien und Methoden Sozialer Arbeit. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionelle Haltung in der Sozialpädagogik, Kinder- und Jugendhilfeforschung, Qualitative Sozialforschung, insbesondere qualitativ-rekonstruktive Ansätze.

Kontakt: laura.stach@tu-dortmund.de

Steffensen, Maria Maja, Sozialpädagogin, Trainerin (IHK) sowie freiberufliche Coachin (INL) in bedürfnisorientierter Persönlichkeitsentwicklung für Eltern und pädagogische Fachkräfte

Kontakt: kontakt@maria-steffensen.de

Stix, Daniela Cornelia, Prof. Dr. phil., Dipl.-Sozialpädagogin/-arbeiterin, Medienwissenschaftlerin (M.A.), Professorin für Soziale Arbeit an der Brandenburgischen Technischen Universität Cottbus-Senftenberg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung der Sozialen Arbeit mit Fokus auf Digitalität und Digitalisierung, Natur- und Erlebnispädagogik sowie die Kinder- und Jugendarbeit.

Kontakt: stix@b-tu.de

Streck, Rebekka, Prof. Dr. phil., Dipl.-Sozialpädagogin, Dipl.-Sozialwissenschaftlerin, Professorin für Sozialpädagogik an der Evangelischen Hochschule Berlin. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lebensweltliche Suchtverständnisse, Partizipation und Nutzer:innenperspektive in Feldern der Sucht- und Drogenhilfe, empirisch begründete Theoriebildung in der Sozialen Arbeit / Doing Social Work.

Kontakt: rebekka.streck@eh-berlin.de

Streckenbach, Luisa, Dr.ⁱⁿ der Sozialwissenschaften, Soziologin (M.A.) und Erziehungswissenschaftlerin (B.A.). Studiengangsleitung und Fachbereichslei-

tung „Wissen und Verstehen“ im dual praxisintegrierten Studiengang Soziale Arbeit an der Berufsakademie in Melle (NDS). Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Gender und Diversity, Care und Familie(-npolitik), Bildung, Kindheitspädagogik, qualitative und quantitative Methoden sowie Theorie-Praxis-Transfer. Kontakt: l.streckenbach@ba-melle.de

Tiefel, Sandra, Dr.ⁱⁿ, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut I: Bildung, Beruf und Medien der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Vertrauensforschung in pädagogischen Interaktionen und sozialen Arenen, Beratung als pädagogische Metakompetenz und Arbeitsfeld, Professionalität pädagogischen Handelns sowie Methodologien und Methoden Qualitativer Bildungsforschung. Kontakt: sandra.tiefel@ovgu.de

Unterkofer, Ursula, Prof. Dr. phil., Dipl.-Sozialpädagogin, Dipl.-Soziologin, Professorin für Methoden der empirischen Sozialforschung und Evaluation an der Fakultät für angewandte Sozialwissenschaften der Hochschule München. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Methodologie und Methoden qualitativer Sozialforschung mit den Schwerpunkten Ethnografie und Grounded Theory, Rekonstruktive Soziale Arbeit, Professionalisierungsforschung, empirisch begründete Theoriebildung in der Sozialen Arbeit / Doing Social Work. Kontakt: ursula.unterkofer@hm.edu

Voget, Clara, Doktorandin (Thema: Praxis als professioneller Lernort – Die professionelle Rolle der Praxisanleitenden im dual praxisintegrierten Studium. Universität Bielefeld), M.A. Soziale Arbeit und Forschung, Studiengangsleitung und Fachbereichsleitung „Praxistransfer und Methoden“ im dual praxisintegrierten Studiengang Soziale Arbeit der Berufsakademie Melle (NDS). Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalität, Theorie-Praxis-Transfer, Praxisanleitung, Wissenschaftliches Denken und Handeln, Kinder- und Jugendhilfe, Kinder- und Jugendstärkungsgesetz, Inklusion, Systemische Autorität. Kontakt: c.voget@ba-melle.de

Vogler, Jens, Prof., Dr. phil., M.A. Psychosoziale Beratung und Recht, Dipl.-Sozialpädagoge, Professor für Sozialarbeitswissenschaft am Fachbereich Sozialwesen der Hochschule Fulda. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionelles Handeln in der Migrationsgesellschaft, Beratung und das Verhältnis Soziale Arbeit zum freiwilligen Engagement. Kontakt: jens.vogler@sw.hs-fulda.de

von Reisenauer, Leonie, B.A. Soziale Arbeit, M.A. Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Bildung und Teilhabe. Arbeitsschwerpunkt: Freiwilligenkoordination. Kontakt: leonie.vonreisenauer@gmx.net

Wähler, Josefine, M.A. (Magistra Artium) Erziehungswissenschaft, Musikwissenschaft, Soziologie, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Historische Bildungsforschung, insbesondere Professionalisierung und Weiterbildung von Lehrkräften in der DDR, Geschichte und Praxis des Fachunterrichts Musik; Formen des digitalen Publizierens in der Bildungsgeschichte.
Kontakt: j.waehler@dipf.de,  0000-0002-5521-9785

Weidemann, Jannik, B.A. Soziale Arbeit. Sozialarbeiter in der Migrationsberatung / im Jugendmigrationsdienst, Systemischer Berater (i. A.).
Kontakt: jannik.weidemann40@gmail.com

Weiser, Franziska, M.A. Soziale Arbeit, Doktorandin an der Universität Vechta in Kooperation mit der Alice Salomon Hochschule Berlin. Psychosoziale Beraterin in einer Frauenberatungsstelle. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sexualisierte Gewalt gegen Frauen in höheren Lebensaltern.
Kontakt: franziska.weiser@googlemail.com

Weiser, Lars, M.A. Soziale Arbeit, Doktorand an der Universität Siegen. Leitender Mitarbeiter in der Eingliederungshilfe, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Junge Menschen mit Behinderung im Kontext von Arbeit und Beruf (insb. Berufliche Orientierung).
Kontakt: lars.weiser@posteo.de

Wendt, Wolf Rainer, Prof. Dr. Duale Hochschule BW Stuttgart.
Kontakt: prof.dr.wendt@gmail.com

Wersig, Tim, Prof. Dr., Professur für Soziale Arbeit, MSB Medical School Berlin – Hochschule für Gesundheit und Medizin.
Kontakt: tim.wersig@medicalschooll-berlin.de

Wever, Laura, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiter an der RWTH Aachen University, Institut für Erziehungswissenschaft. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung, Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie, Subjektivierungstheorie.
Kontakt: wever@lbz.rwth-aachen.de

Witte, Kirsten, Dipl.-Pädagogin, Lehrkraft für besondere Aufgaben im Studiengang Soziale Arbeit an der Hochschule Bremerhaven, Promotionsvorhaben zum Thema „Berufliche Sozialisation im Dualen Studium der Sozialen Arbeit“ im Promotionskolleg „Soziale Arbeit: Devianz und Soziale Kohäsion“ der Hochschule Emden-Leer und der Universität Vechta.
Kontakt: kirsten.witte@hs-emden-leer.de

Zalas, Jaye Lou, Sozialarbeiter:in (B.A.) und Dipl.-Politolog:in. Praxiskoordination Soziale Arbeit und Lehre im berufsbegleitenden Studium Sozialer Arbeit an der Alice Salomon Hochschule Berlin. Arbeitsschwerpunkte: Praxisphasen im Studium Sozialer Arbeit, Soziale Arbeit im Kontext von Bildung, Kritik projekt-förmiger Organisation Sozialer Arbeit.

Kontakt: lou.zalas@ash-berlin.eu

Zipperle, Mirjana, Dr., Dipl.-Pädagogin und Dipl.-Sozialwirtin (BA), Akademische Oberrätin am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Tübingen und Leiterin des Praktikumsbüros. Arbeitss- und Forschungsschwerpunkte: Kinder- und Jugendhilfeforschung, Kooperation Jugendhilfe – Schule, Organisationen der Sozialen Arbeit, Theorie-Praxis-Verhältnis.

Kontakt: mirjana.zipperle@uni-tuebingen.de

Zoss, Anna, B.A. (Soziologie, Politikwissenschaft), ist wissenschaftliche Assistentin an der Hochschule für Soziale Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz und Projektmitarbeiterin im SNF-Forschungsprojekt „Eine Krise des Ermessens? Auswirkungen technischer Standardisierungen auf den Ermessensspielraum in der Sozialen Arbeit“.

Kontakt: anna.zoss@fhnw.ch

Ein Glossar zum Praxisverständnis Sozialer Arbeit

Was ist gemeint, wenn in der Sozialen Arbeit von „der Praxis“ die Rede ist? Der Sammelband vereint Beiträge von Wissenschaftler*innen und Praktiker*innen, die Praxis in der Sozialen Arbeit aus verschiedenen Blickwinkeln betrachten – von professionstheoretischen Reflexionen über Praxis als Erfahrung bis hin zu Praxis im Kontext gesellschaftlicher und politischer Bedingungen. Die Beiträge zeigen sowohl praxisnahe Darstellungen als auch theoretische Analysen und verdeutlichen, wie vielfältig und dynamisch Praxis in der Sozialen Arbeit verstanden werden kann.

Die Herausgeber*innen:

Prof. Dr. Selma Haupt, Evangelische Hochschule Bochum

Tilman Kallenbach, wissenschaftlicher Mitarbeiter, Universität Bamberg

Dr. Nils Klevermann, wissenschaftliche:r Mitarbeiter:in, Universität Siegen

ISBN 978-3-8474-3411-5



www.budrich.de