

Hiltrud von Spiegel

Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit

6. Auflage



Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage

Böhlau Verlag • Wien • Köln • Weimar
Verlag Barbara Budrich • Opladen • Toronto
facultas • Wien
Wilhelm Fink • Paderborn
A. Francke Verlag • Tübingen
Haupt Verlag • Bern
Verlag Julius Klinkhardt • Bad Heilbrunn
Mohr Siebeck • Tübingen
Ernst Reinhardt Verlag • München
Ferdinand Schöningh • Paderborn
Eugen Ulmer Verlag • Stuttgart
UVK Verlag • München
Vandenhoeck & Ruprecht • Göttingen
Waxmann • Münster • New York
wbv Publikation • Bielefeld

Hiltrud von Spiegel

Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit

Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis

Unter Mitarbeit von Benedikt Sturzenhecker

Mit 4 Abbildungen, 4 Tabellen und 30 Arbeitshilfen

6., durchgesehene Auflage

Ernst Reinhardt Verlag München

Prof. Dr. *Hiltrud von Spiegel*, lehrte an der FH Münster, Fachbereich Sozialwesen;
Schwerpunkte: Theorien der Sozialen Arbeit, methodisches Handeln in der Sozialen
Arbeit (incl. Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation)

Auf der Homepage des Ernst Reinhardt Verlages und der UTB GmbH finden Sie bei der Darstellung dieses Titels alle Arbeitshilfen aus dem Buch als nicht ausgefüllte Kopiervorlagen im DIN A4-Format zum Herunterladen: www.reinhardt-verlag.de, www.utb-shop.de

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>](http://dnb.d-nb.de) abrufbar.

UTB-Band-Nr.: 8277
ISBN 978-3-8252-8746-7
6., durchgesehene Auflage

© 2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

Dieses Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne schriftliche Zustimmung der Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, München, unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen in andere Sprachen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in EU
Einbandgestaltung: Atelier Reichert, Stuttgart
Covermotiv: © iStock.com/Dimtrii_Guzhanin
Satz: Arnold & Domnick, Leipzig

Ernst Reinhardt Verlag, Kemnatenstr. 46, D-80639 München
Net: www.reinhardt-verlag.de E-Mail: info@reinhardt-verlag.de

Prof. Dr. *Hiltrud von Spiegel*, lehrte an der FH Münster, Fachbereich Sozialwesen;
Schwerpunkte: Theorien der Sozialen Arbeit, methodisches Handeln in der Sozialen
Arbeit (incl. Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation)

Auf der Homepage des Ernst Reinhardt Verlages und der UTB GmbH finden Sie bei der Darstellung dieses Titels alle Arbeitshilfen aus dem Buch als nicht ausgefüllte Kopiervorlagen im DIN A4-Format zum Herunterladen: www.reinhardt-verlag.de, www.utb-shop.de

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>](http://dnb.d-nb.de) abrufbar.

UTB-Band-Nr.: 8277
ISBN 978-3-8252-8746-7
6., durchgesehene Auflage

© 2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

Dieses Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne schriftliche Zustimmung der Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, München, unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen in andere Sprachen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in EU
Einbandgestaltung: Atelier Reichert, Stuttgart
Covermotiv: © iStock.com/Dimtrii_Guzhanin
Satz: Arnold & Domnick, Leipzig

Ernst Reinhardt Verlag, Kemnatenstr. 46, D-80639 München
Net: www.reinhardt-verlag.de E-Mail: info@reinhardt-verlag.de

Inhalt

Hinweise zur Benutzung dieses Lehrbuches	8
Vorwort	9

I Grundlagen methodischen Handelns

1 Das Handlungsfeld der Sozialen Arbeit	17
1.1 Gesellschaftliche Aufträge und disziplinäre Positionen.	17
1.1.1 Historische Herausbildung des Handlungsfeldes.	18
1.1.2 Funktion und Gegenstand Sozialer Arbeit	21
1.2 Charakteristika der beruflichen Handlungsstruktur	25
1.2.1 Doppelter Mandat	26
1.2.2 Subjektorientierung	28
1.2.3 Technologiedefizit	31
1.2.4 Koproduktion.	33
2 Soziale Arbeit als wissenschaftlich fundierte Praxis.	36
2.1 Soziale Arbeit als Profession	36
2.1.1 Zum Ertrag der neueren Professionalisierungsdebatte.	36
2.1.2 Profession und Disziplin	41
2.1.3 Zum Verhältnis von Wissenschaft und Praxis	43
2.2 Wissensbestände für methodisches Handeln	45
2.2.1 Wissenschaftliches Wissen	46
2.2.2 Beschreibungswissen.	48
2.2.3 Erklärungswissen.	52
2.2.4 Wertwissen.	61
2.2.5 Veränderungswissen	66

Inhalt

Hinweise zur Benutzung dieses Lehrbuches	8
Vorwort	9

I Grundlagen methodischen Handelns

1 Das Handlungsfeld der Sozialen Arbeit	17
1.1 Gesellschaftliche Aufträge und disziplinäre Positionen.	17
1.1.1 Historische Herausbildung des Handlungsfeldes.	18
1.1.2 Funktion und Gegenstand Sozialer Arbeit	21
1.2 Charakteristika der beruflichen Handlungsstruktur	25
1.2.1 Doppelter Mandat	26
1.2.2 Subjektorientierung	28
1.2.3 Technologiedefizit	31
1.2.4 Koproduktion.	33
2 Soziale Arbeit als wissenschaftlich fundierte Praxis.	36
2.1 Soziale Arbeit als Profession	36
2.1.1 Zum Ertrag der neueren Professionalisierungsdebatte.	36
2.1.2 Profession und Disziplin	41
2.1.3 Zum Verhältnis von Wissenschaft und Praxis	43
2.2 Wissensbestände für methodisches Handeln	45
2.2.1 Wissenschaftliches Wissen	46
2.2.2 Beschreibungswissen.	48
2.2.3 Erklärungswissen.	52
2.2.4 Wertwissen.	61
2.2.5 Veränderungswissen	66

3	Handlungskompetenzen für die Soziale Arbeit	71
3.1	Individuelle und institutionelle Voraussetzungen für den Beruf	71
3.1.1	Persönlichkeitsmerkmale und professionelle Handlungskompetenz	71
3.1.2	Fehlerquellen beruflichen Handelns	75
3.1.3	Individualisierte Professionalität	79
3.2	Dimensionen professioneller Handlungskompetenz	82
3.2.1	Kompetenzdimensionen	82
3.2.2	Kompetenzen in der Dimension des Wissens	84
3.2.3	Kompetenzen in der Dimension der beruflichen Haltung	88
3.2.4	Kompetenzen in der Dimension des Könnens	91
4	Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit	101
4.1	Methodisches Handeln: Definition und Werkzeugkasten	101
4.1.1	Einschätzungen von Praktikern	101
4.1.2	Eklektisches und collagenhaftes Handeln	103
4.1.3	Werkzeugkasten für methodisches Handeln	105
4.1.4	Konstruktionsprinzipien der Arbeitshilfen	108
4.2	Handlungsbereiche methodischen Handelns	109
4.2.1	Analyse der Rahmenbedingungen	109
4.2.2	Situations- oder Problemanalyse	114
4.2.3	Zielentwicklung	117
4.2.4	Planung	122
4.2.5	Handeln in Situationen	127
4.2.6	Evaluation	132
II	Der Werkzeugkasten für methodisches Handeln	
5	Arbeitshilfen für die Gestaltung von Situationen	139
5.1	Einführung: situatives Handeln	139
5.2	Analyse der Arbeitsaufträge	141
5.3	Situationsanalyse	149
5.4	Zielbestimmung	154
5.5	Checkliste zur Handlungsplanung	156
5.6	Auswertung der eigenen Handlungen	159

6	Arbeitshilfen für die Hilfeplanung	163
6.1	Einführung: Hilfeplanung	164
6.2	Auftrags- und Kontextanalyse	167
6.3	Problemanalyse	170
6.4	Aushandlung von Zielen	172
6.5	Operationalisierung von Hilfezielen	175
6.6	Evaluation eines Hilfezeitraums	178
6.7	Selbstevaluation eines Hilfeplangesprächs	183
7	Arbeitshilfen für die Konzeptionsentwicklung	187
7.1	Einführung: Konzeptionsentwicklung	188
7.2	Analyse der Ausgangssituation	189
7.3	Erwartungssammlung	193
7.4	Bildung konzeptioneller Ziele	197
7.5	Operationalisierung konzeptioneller Ziele	200
7.6	Von der Operationalisierung zur Konzeption	203
7.7	Konstruktion von Schlüsselsituationen	210
8	Arbeitshilfen für Projektplanung und Selbstevaluation	213
8.1	Einführung: Selbstevaluation	213
8.2	Erarbeitung der Aufgabenstellung	215
8.3	Vertiefte Problemerkklärung	221
8.4	Differenzierung der Projektziele	225
8.5	Erstellung der Projektkonzeption	226
8.6	Vorbereitung der Evaluation	230
8.7	Konstruktion des Erhebungsinstruments	234
8.8	Auswertung und Präsentation der Ergebnisse	238
III	Anhang	
	Glossar	247
	Literatur	260
	Sachregister	268

Hinweise zur Benutzung dieses Lehrbuches

In diesem Lehrbuch werden wichtige theoretische und praktische Grundlagen für methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit dargestellt. Zur leichteren Orientierung sind in der Randspalte Stichwörter und Piktogramme benutzt worden, die folgende Bedeutung haben:



Beispiele



Literaturhinweise, weiterführende Lektüre

→ Definitionen wichtiger Fachbegriffe: Im Text finden Sie wiederholt Pfeile in Verbindung mit zentralen Fachbegriffen. Diese Begriffe werden im Glossar definiert und erläutert.

Alle Arbeitshilfen aus dem Buch gibt es als nicht ausgefüllte Kopiervorlagen unter www.reinhardt-verlag.de und www.utb-shop.de.

Hinweise zur Benutzung dieses Lehrbuches

In diesem Lehrbuch werden wichtige theoretische und praktische Grundlagen für methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit dargestellt. Zur leichteren Orientierung sind in der Randspalte Stichwörter und Piktogramme benutzt worden, die folgende Bedeutung haben:



Beispiele



Literaturhinweise, weiterführende Lektüre

→ Definitionen wichtiger Fachbegriffe: Im Text finden Sie wiederholt Pfeile in Verbindung mit zentralen Fachbegriffen. Diese Begriffe werden im Glossar definiert und erläutert.

Alle Arbeitshilfen aus dem Buch gibt es als nicht ausgefüllte Kopiervorlagen unter www.reinhardt-verlag.de und www.utb-shop.de.

Vorwort

Das berufliche Handeln in der Sozialen Arbeit wird durch den reflexiven Einsatz der eigenen „Person als Werkzeug“ verwirklicht. Methodisch zu handeln bedeutet, die spezifischen Aufgaben und Probleme der Sozialen Arbeit zielorientiert, kontextbezogen, kriteriengeleitet sowie strukturiert und gleichzeitig offen zu bearbeiten. Dabei sollte man sich an Charakteristika des beruflichen Handlungsfeldes sowie an der wissenschaftlichen Vorgehensweise orientieren. Der Begriff des methodischen Handelns beschreibt eine besondere Art und Weise der Planung und der Auswertung des beruflichen Handelns, die sich vom Alltagshandeln unterscheidet. Professionelle müssen ihre Situations- und Problemanalysen, die Entwicklung von Zielen und die Planung ihrer methodischen Vorgehensweise verständigungsorientiert, mehrperspektivisch und revidierbar gestalten – immer zusammen mit den Adressaten. Es wird von ihnen erwartet, dass sie ihre Handlungen transparent und intersubjektiv überprüfbar halten, und dass sie diese berufsethisch rechtfertigen und unter Zuhilfenahme wissenschaftlicher und erfahrungsbezogener Wissensbestände begründen können.

Diese kompakte Anforderungsliste an methodisches Handeln wird in diesem Buch genauer betrachtet: Was bedeutet es, im beruflichen Alltag strukturiert *und* offen zu arbeiten? Wie kann man sich ein verständigungsorientiertes, mehrperspektivisches und revidierbares Vorgehen vorstellen? Was sind Charakteristika der beruflichen Handlungsstruktur und inwiefern kann man sich an ihnen orientieren? Wie kann es möglich werden, die vielen verschiedenen Aspekte des beruflichen Handelns zu berücksichtigen, ohne subjektiv handlungsunfähig zu werden? Und wie gelingt das alles in Verständigung mit den Adressaten? Welche Vorschläge liegen hierzu schon vor?

Mit der Verlagerung der Ausbildung für die Soziale Arbeit an die Hochschulen wurden in den 1970er Jahren Fragen des methodischen Handelns für fast 20 Jahre von der Tagesordnung genommen. Man diskutierte stattdessen über die Positionierung der Sozialen Arbeit im Sozialstaat, über die Professionalisierung des Berufes und seine Verwissenschaftlichung. Erst in den 1990er Jahren wandte sich die Fachwelt wieder dem Thema „Methodisches Handeln“ zu. Es schien an der Zeit, das berufliche Alltagshandeln von Fachkräften neu in den Fokus zu nehmen. Seitdem wurden erfreulich viele und differenzierte Vorschläge zum methodischen Handeln veröffentlicht. Man kann sich mittels dickleibiger Handbücher in grundlegende Frage- und Problemstellungen der Sozialen Arbeit einarbeiten, z. B. mit dem „Grundriss Soziale Arbeit“ (Thole 2010a) oder dem „Handbuch Soziale Arbeit“ (Otto et al. 2018). Es gibt umfassende Handlungstheorien (Staub-Bernasconi 2007) und auflagenstarke Übersichten über „Methoden der Sozialen Arbeit“

(Galuske 2011; Geißler/Hege 2007; Kreft/Müller 2017). Hinzu kommen Einführungen, wie die „Grundlagen des Methodischen Handelns in der Sozialen Arbeit“ (Stimmer 2012), „Sozialpädagogisches Können“ (Müller 2012) oder die „Didaktik/Methodik Sozialer Arbeit“ (Schilling 2016) sowie eine Vielzahl von Büchern, die ein spezifisches Methodenkonzept differenziert darstellen (z. B. „Systemische Modelle für die Soziale Arbeit“, Ritscher 2005) oder Arbeiten, die eine besondere Aufgabe fokussieren, wie Schwabe (2008) für die Hilfeplanung. Wozu dann noch dieses Buch?

Die meisten Konzepte sind so aufgebaut, dass sie ein besonderes Ziel, eine spezifische Adressatengruppe, einen Problemtypus oder eine Methode in den Mittelpunkt stellen und um diese herum einen schlüssigen Wirkungszusammenhang entwerfen. Im Unterschied dazu nimmt methodisches Handeln im hier beschriebenen Sinne die Aufgaben, Probleme oder Situationen, an denen Fachkräfte in ihrer Praxis ansetzen, zum Ausgangspunkt. Diese wählen ihre Vorgehensweise mit Blick auf die Anforderungen aus, die sich ihnen in dieser Situation stellen. Dazu nutzen sie Theorien, Konzepte und auch verschiedene Methoden und Techniken aus ganz unterschiedlichen Traditionen. Sie gehen notwendigerweise eklektisch (auswählend) vor, denn das u. U. notwendige relevante wissenschaftliche Wissen und die Komplexität der einzubeziehenden Bedingungen sind so weitreichend, dass sie unmöglich alle berücksichtigt werden können. Dieser Ansatz entstand in der Zusammenarbeit von Maja Heiner, Marianne Meinhold, Hiltrud von Spiegel und Silvia Staub-Bernasconi, die sich zu Beginn der 1990er Jahre über ihre Erfahrungen und Ideen für die Gestaltung der Seminararbeit mit Studierenden austauschten. Im Jahr 1994 veröffentlichten sie unter weitgehendem Verzicht auf eine theoretische Grundlegung ihre ersten Vorschläge, indem sie sog. Basics des methodischen Handelns in Checklisten/Arbeitshilfen ausformulierten (Heiner et al. 1998).

Mit diesem Buch lege ich im Jahr 2004 meine Zwischenbilanz nach zehn weiteren Jahren in Lehre und Fortbildung zum Thema „methodisches Handeln“ vor. Ich hatte mir vorgenommen, die Mitte der 1990er Jahre im Grundriss entworfenen Arbeitshilfen in einen theoretischen Zusammenhang und in eine praktikable Systematik zu bringen. Sie sollten flexibel einsetzbar, einfach zu handhaben und doch theoretisch fundiert sein. Die Grundidee war, eine Brücke zwischen vorliegenden Ansätzen für das methodische Handeln zu schlagen. Inspiriert durch die sog. *common factors* im Therapiebereich, also den Wirkfaktoren, die allen Therapie- und Behandlungsformen gemein sind (Frank 1981), und die Ansätze amerikanischer Autoren zum Entwurf eines generischen Handlungsmodells für die Soziale Arbeit (z. B. Pincus/Minahan 1980; Specht/Vickery 1980) durchsuchte ich klassische und zeitgenössische Methodenlehren auf ihre Gemeinsamkeiten (Spiegel 1993). Es sollte kein neues, geschlossenes Modell entstehen (und schon gar nicht eine Gesamttheorie), sondern ich wollte das Gemeinsame und zugleich das „Beste“ zusammentragen und dieses mit Wissensbeständen für die Soziale Arbeit unterfüttern. Es sollte ein „Gerüst“ mit Kriterien und Leitlinien entstehen, mithilfe dessen Professionelle die vielfältigen Konzepte und Wissensbestände hinsichtlich ihrer praktischen Aufgaben durchsuchen und ausnutzen könnten. Darum gründet mein Buch nicht auf eine spezielle Theorie oder eine besondere (systemische, klienten- oder lösungsorientierte) Methodenlehre, sondern es hat viele „Paten“. Die Inhalte

für dieses Gertüst kann und möchte ich nicht vorschreiben; das ist den Fachkräften vorbehalten, die es nutzen. Bei der Suche nach einer Systematik der Darstellung habe ich mich – wie fast alle Methodenlehren – an Phasen oder Schrittfolgen orientiert. Ich benutze hierfür den Begriff der „Handlungsbereiche“, weil er weniger die Assoziation weckt, man müsse die Schrittfolgen in der Reihenfolge der Darstellung praktizieren. Methodisches Handeln ist ja keine lineare, sondern eher eine spiralförmige oder zirkuläre Abfolge von Handlungen: Man steigt an irgendeiner Stelle in den Prozess ein und geht – je nach Erfordernis – vor und zurück, bis die notwendigen Klärungen und Entscheidungen erfolgt sind. In diesem Sinne sollen auch die Arbeitshilfen eingesetzt werden.

2013 habe ich das gesamte Werk noch einmal gründlich überarbeitet. Ich konnte vertiefte Erfahrungen mit dem methodischen „Werkzeug“ sammeln und erhielt viele Rückmeldungen von Studierenden und Praktikern sowie auch von Kolleginnen. Sie alle halfen mir, die Systematik zu vereinfachen und Bezüge klarer darzustellen. Die wissenschaftlichen und empirischen Wissensbestände für die Soziale Arbeit sind weiter gewachsen, was auch meinen theoretischen Ausführungen zugute kam. Zudem verändern sich ständig gesellschaftliche und politische Rahmenbedingungen für die Soziale Arbeit, was sich erkennbar auf die Realisierung fachlicher Standards auswirkt. Schien es in den 1990er Jahren und im Gefolge der Umstrukturierung der öffentlichen Verwaltung zunächst noch so, dass die Profession mit ihren besonderen Strukturmerkmalen aufgewertet würde, lässt sich derzeit feststellen, dass die professionelle Kunst vor dem Hintergrund der fiskalischen Prioritäten abgewertet oder gar missachtet wird. Angesichts dieser Entwicklungen wird es noch wichtiger, sich der Spezifika des Berufs zu vergewissern und berufspolitisch Position zu beziehen. Ich habe darum auf diesem Gebiet einen weiteren Schwerpunkt gesetzt.

Das Buch besteht aus zwei großen Teilen. Im Grundlagenteil beschreibe ich Voraussetzungen und Bedingungen, die das methodische Handeln konstituieren. Aus den Themenkreisen „Handlungsfeld“, „Wissenschaft“ und „Persönlichkeit“ arbeite ich Essenzen heraus, die das methodische Handeln *begründen*. Dieser Teil bildet die Grundlegung für den Werkzeugkasten, der aus vier Arbeitshilfenreihen für verschiedene Planungstypen des methodischen Handelns besteht.

Der Aufbau des Buches ist ebenfalls am Prinzip des Werkzeugkastens orientiert. Je nach Lerntyp („theoretisch“ oder „praktisch“) und Interesse ist es daher selektiv zu nutzen. Man kann sich zuerst den theoretischen Teil erarbeiten, um den Hintergrund der Arbeit mit den Arbeitshilfen besser zu verstehen. Man kann aber auch „pragmatisch“ – nach der Lektüre des hierfür grundlegenden vierten Kapitels – eine oder mehrere Reihen von Arbeitshilfen erproben, wobei sich Fragen auftun, die zu den ersten Kapiteln führen. Auch die Auflistung der Kompetenzen für die Soziale Arbeit interessiert nicht jede/n gleichermaßen; sie ist keine unabdingbare Voraussetzung für den Einsatz der Arbeitshilfen. Eine verbindende Funktion übernimmt das ausführliche Glossar. Hier sind die Definitionen der Begriffe untergebracht, die scheinbar selbstverständlich im Text auftauchen, aber doch intensiver geklärt werden müssen. Hierzu laden die Pfeile → vor den Glossarbegriffen ein. Viele bedeutsame Diskussionsthemen konnten im Rahmen dieses Buches

nur kurz gestreift oder benannt werden. Daher erscheint zu diesen Themen zumindest *ein* Literaturtipp, der als Wegweiser dienen und zur Vertiefung animieren soll. Zugunsten der Lesbarkeit habe ich auch weitgehend auf Zitate verzichtet und eher allgemein auf die den Ausführungen zugrunde liegenden Veröffentlichungen verwiesen.

Zum Umgang mit dem leidigen, aber wichtigen Thema der geschlechtsspezifisch eingefärbten deutschen Sprache ist anzumerken, dass weibliche und männliche Formen nach dem Zufallsprinzip verwendet wurden. Dies ist eine Notlösung zur Vermeidung des – für meinen Geschmack – unästhetischen „I“. Einem ähnlichen Umstand verdanken sich auch die Begriffe „Fachkräfte“ bzw. „Professionelle“. Sie vermeiden neben der unästhetischen Schreibweise auch die Schwierigkeit, die sich daraus ergibt, dass man die Bezeichnung „Soziale Arbeit“ nicht in eine griffige Berufsbezeichnung verwandeln kann: Die „Sozialarbeiterin“ wird unabweisbar mit der Tradition der „Sozialarbeit“ und eben nicht mit der „Sozialpädagogik“ in Beziehung gesetzt. Die Profession tut sich auch mit der Bezeichnung ihrer „Klientel“ schwer. Eine Auswahl unter den gängigen Begriffen – von Klienten über Kundinnen bis zu Nutzern sozialer Dienstleistung – fällt schwer. Im Rahmen des vorliegenden Buches wird der Begriff „Adressatin“ verwendet, ohne dass damit eine inhaltliche Botschaft verbunden ist. Die Praxisbeispiele sind weitgehend dem Kontext der Kinder- und Jugendhilfe entnommen, es ist aber ohne große Schwierigkeiten möglich, sie durch Beispiele aus anderen Arbeitsfeldern zu ersetzen.

Das Buch richtet sich in erster Linie an *Studierende* der Sozialen Arbeit. Da die Arbeitshilfen überwiegend in Fortbildungszusammenhängen entstanden sind bzw. erprobt wurden, sollten sie auch für *Praktikerinnen* interessant sein. Es fasst Ergebnisse der Fachdiskussion derart zusammen, dass sie in Lehre und Fortbildung vermittelbar sind (so hoffe ich). Ich habe mich bemüht, komplexe Zusammenhänge so einfach wie möglich darzustellen, ohne diese zu simplifizieren. Das Buch soll helfen, einen Handlungsprozess zu strukturieren. Anfallende Arbeitsschritte werden benannt und gekennzeichnet, aber nicht bis auf den Einsatz spezifischer Fertigkeiten, Techniken und Vorgehensweisen konkretisiert. Das wäre weder sinnvoll noch möglich. Für die Lehre gilt Ähnliches: Das Buch gibt Hinweise darauf, *was* gelehrt werden sollte, ersetzt aber nicht didaktische Überlegungen dazu, *wie* dies geschehen kann. Hierfür braucht es mehr als Vorlesungen und das Abprüfen von Wissen durch Multiple-Choice-Klausuren im hochschulischen Massenbetrieb. Obwohl es vielfältige Erkenntnisse und Vorschläge zu Lernprozessen allgemein und speziell zur Hochschuldidaktik gibt, muss eine Anleitung hierfür anscheinend noch erfunden oder doch aufgeschrieben werden. Lehrende sind gefordert, ihre Studierenden ebenso als „Koproduzentinnen“ zu betrachten, wie das für Fachkräfte im Umgang mit Adressaten erwartet wird. Auch ein Arrangement förderlicher Rahmenbedingungen, z. B. zur Verknüpfung von theoretischen und praktischen Anteilen des Studiums müsste hinzukommen.

Abschließend möchte ich auf den sog. Technologie-Verdacht eingehen, unter den man als Autorin leicht gerät, wenn man zu „praktisch“ wird. Wissenschaftliche Forschung ist vielfach darauf ausgerichtet, der Wirklichkeit „über die Schulter

zu schauen“, um besser zu verstehen, welche Prozesse wie ablaufen. Das gewonnene Wissen soll für die Zwecke der Sozialen Arbeit und somit die Konstruktion von Ziel-Mittel-Zusammenhängen genutzt werden. Die Bezugsdisziplinen verfügen inzwischen über ein beachtliches Detailwissen zu den wesentlichen Aspekten Sozialer Arbeit: Es gibt Wissensbestände zu gesellschaftlichen, institutionellen/organisationellen, umweltbezogenen, kommunikativen Prozessen u. v. a. m. Die wichtigste Erkenntnis scheint aber zu sein, dass man aus all den Variablen *keine* stabilen Verknüpfungen bilden kann, die man als Programme zur Verhaltens- oder Verhältnisänderung einsetzen kann. Die Variablen sind zu vielfältig, sie verändern sich ständig selbst und interagieren in einer unvorhersehbaren Weise. So wie sich soziale Prozesse verändern, verändern sich auch die großen Konstellationen: Gesellschaft, Organisation, Wissensbestände, Adressaten und Soziale Arbeit als Profession und Disziplin. Zudem ist es immer die individuelle Fachkraft, die „Person als Werkzeug“, die die Wirklichkeit interpretiert und ihr Vorgehen plant. Sie kann es aber niemals allein realisieren, sondern ist auf die Koproduktion mit den Adressaten angewiesen, die ihrerseits ebenso agieren. Aus diesen Gründen scheitert die Durchsetzung einer noch so gut konstruierten Technologie an den Realitäten des „Produktionsprozesses“ in der Sozialen Arbeit. Die Sorge so mancher Kritiker, dass Studierende und Fachkräfte die hier vorgestellten Arbeitshilfen im Sinne einer Technologie verstehen und abspulen würden wie ein Waschmaschinenprogramm, teile ich deshalb nicht. Wenn es mithilfe dieses Buches gelingen könnte, überhaupt erst einmal Orientierungslinien in ein anscheinend unübersichtliches Gelände zu ziehen, wäre schon viel gewonnen.

Danksagung

Das Buch ist das Ergebnis ungezählter Erfahrungen: Inhalte und Arbeitshilfen wurden in der Lehre und in verschiedenen Projekten der Fortbildung von Fachkräften der Sozialen Arbeit immer wieder eingesetzt, kritisiert und weiterentwickelt. Ich danke an dieser Stelle Studierenden und Praktikerinnen aus verschiedensten Arbeitsfeldern – v. a. aber aus der Kinder- und Jugendhilfe – für ihre Bereitschaft, sie auszuprobieren und für kritisch-konstruktive Rückmeldungen.

Das vorliegende Buch ist zugleich Ergebnis vielfältiger Dialoge über das methodische Handeln. Ohne Maja Heiner, Silvia Staub-Bernasconi, Marianne Meinhold und C. Wolfgang Müller wäre diese Konzeption des methodischen Handelns nicht entstanden. Ich profitierte von den Diskussionsrunden der ehemaligen „Methoden-AG“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), und auch im „OWL-Salon“ fand ich ein kritisches Forum für sozial- und professionspolitische sowie methodische Fragen. Allen voran danke ich Benedikt Sturzenhecker, der mich mit seinen kritischen Einwänden und kreativen Ideen immer wieder zum Nachdenken brachte.

Ich widme dieses Buch meinem Mann (Carl-Maria) und meinen Kindern (Moritz-Maria und Meret-Sophie), die mich über die Jahre mit Kräften unterstützt haben. Unvergesslich bleibt mir die Beteuerung meines damals 12-jährigen Sohnes: „Du darfst ruhig arbeiten; ich muss dich nur sehen können!“

Meine dankbare Erinnerung gilt darüber hinaus meiner Freundin und Mentorin Maja Heiner, die 2013 (viel zu früh) gestorben ist.

Preußisch Oldendorf, August 2013
Hiltrud von Spiegel

Grundlagen methodischen Handelns



Grundlagen methodischen Handelns



1 Das Handlungsfeld der Sozialen Arbeit

Das erste Kapitel thematisiert *Strukturelemente* des Handlungsfeldes, auf die sich das methodische Handeln bezieht. Diese konstituieren den Kontext, innerhalb dessen sich die Soziale Arbeit vollzieht. Im ersten Teilkapitel (Kap. 1.1) werden vorwiegend *gesellschaftliche* Faktoren wie Aspekte der historischen Herausbildung des Handlungsfeldes der Sozialen Arbeit und deren Position im Kanon der sozialstaatlichen Aufgaben skizziert. Die gesellschaftliche Funktion wird von Wissenschaftlerinnen vielfach analysiert, bewertet und in Theorien der Sozialen Arbeit überführt. Das spiegelt sich in Vorschlägen für einen spezifischen Gegenstand der Sozialen Arbeit, auf den sich → **Disziplin und Profession** beziehen können und der zur Ausbildung einer beruflichen Identität der Berufsangehörigen beitragen kann, wider. Im zweiten Teilkapitel (Kap. 1.2) werden die *Besonderheiten* der beruflichen Tätigkeit charakterisiert, die sich als gesellschaftlich organisierte, institutionalisierte Hilfe zwischen den beiden Polen der sozialstaatlichen Auftragserfüllung und der Bearbeitung individueller Problemlagen bewegt. Sie kann nicht auf Technologien zurückgreifen und ist daher im höchsten Maße auf eine dialogische Verständigung und eine → **Koproduktion** mit ihren Adressaten angewiesen. Im vorliegenden Buch werden diese Besonderheiten als „Charakteristika der beruflichen Handlungsstruktur“ bezeichnet, auf die das methodische Handeln abgestimmt sein muss.

1.1 Gesellschaftliche Aufträge und disziplinäre Positionen

Das vorliegende Kapitel skizziert die historische Herausbildung des heterogenen Handlungsfeldes (Kap. 1.1.1) und thematisiert anschließend die Bedeutung und die spezifischen Schwierigkeiten, Funktion und Gegenstand der Sozialen Arbeit zu bestimmen. Um den Nutzen solcher theoretischen Arbeiten für die Klärung des Selbstverständnisses von Professionellen zu verdeutlichen, wird je eine gegenwärtig einflussreiche Funktions- und Gegenstandsbestimmung in ihrem theoretischen Kontext vorgestellt (Kap. 1.1.2).

1.1.1 Historische Herausbildung des Handlungsfeldes

Die Abgrenzung der Sozialen Arbeit zu anderen sozialen Berufen fällt schwer, und auch die Berufsbilder der verwandten Berufe (Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Soziale Arbeit, Diplompädagoge, Erzieherin, Sozialtherapeutin, Heilerziehungspfleger u.a.) überschneiden sich. Das gesamte Handlungsfeld bildet keinen systematisch strukturierten Bereich, sondern ist aus verschiedenen „Wurzeln“ und Traditionen zusammengewachsen, die im Folgenden kurz dargestellt werden.

Herausbildung staatlicher Institutionen

Institutionen und methodische Vorgehensweisen der Sozialarbeit und der Sozialpädagogik haben sich im Zusammenhang der modernen Gesellschaft herausgebildet (Thiersch 1996; Münchmeier 2018). Mit der Weiterentwicklung der Produktionsformen entstanden neue Formen des gesellschaftlichen Zusammenlebens und neue soziale Ungleichheiten. Parallel und immer auch in Reaktion auf diese Entwicklungen entzündeten sich Proteste (z.B. die Arbeiterbewegung), die gewachsene Herrschafts- und Produktionsverhältnisse bedrohten und die Angst vor sozialen Unruhen schürten. Um die individuellen Folgen für die arbeitenden Menschen (z.B. mangelnde Ausbildung, Verelendung, Deklassierung) und auch die gesellschaftlichen Folgen (soziale Unruhen) abzufedern – und nicht zuletzt, um den wachsenden Ansprüchen der Industrie an die Qualifikation der Arbeitskräfte gerecht zu werden – wurden dem Staat als „Vermittlungsinstanz“ zwischen Wirtschaft und Gesellschaft immer mehr Aufgaben übertragen. Folgende Tendenzen lassen sich im Laufe des 19. Jahrhunderts verzeichnen:

- Der Staat definierte sich als Sozialstaat mit dem Anspruch, den Bürgern Gleichheit, Freiheit und Solidarität zu ermöglichen.
- Die Gesellschaft akzeptierte nach und nach bestehende Probleme als gesellschaftlich zu bearbeitende Aufgaben und entwickelte rechtliche, institutionelle und professionelle Konzepte für deren Bewältigung.
- Die sozialstaatliche Bearbeitung der Probleme und Aufgaben wurde schrittweise rechtlich festgeschrieben und von gesicherten Institutionen und wissenschaftlich fundierten Berufen wahrgenommen.

Zeitlich versetzt bildeten sich folgende Institutionen heraus:

- Der Staat organisierte und finanzierte das schulische Ausbildungssystem, um den differenzierten Anforderungen des Arbeitsmarktes gerecht zu werden.
- Im Hinblick auf vorhersehbare Grundrisiken in verschiedenen Lebenslagen (Krankheit, Unfall, Altersversorgung, Arbeitslosigkeit, Verelendung und Pflegebedürftigkeit) etablierten sich die Sozialversicherungen, die auf der Basis einer individuell erworbenen Anspruchsberechtigung agieren.
- Hinzu kam die Sozialhilfe im engeren Sinne als *materielle* Unterstützung derjenigen, die von diesen Versicherungssystemen nicht erfasst werden.
- Unvorhersehbare und unversicherbare Risiken der Lebensführung wurden und werden zunehmend durch *personenbezogene* Hilfen der Sozialarbeit und der Sozialpädagogik bearbeitet (Thiersch 1996).

Dies wird von Sachße/Tennstedt (1991) als „Doppelstruktur des Sozialstaates“ beschrieben: die Sozialpolitik ist für die Absicherung der Lebensrisiken sowie

auch sozial gerechte Chancen zuständig, während die Soziale Arbeit sich auf personenbezogene Dienstleistungen konzentrieren kann (n. Münchmeier 2018).

Sozialarbeit und Sozialpädagogik blicken auf unterschiedliche Traditionslinien zurück: Ausgangspunkt der *Sozialarbeit* war die massenweise materielle Verelendung der Arbeiter im Zusammenhang mit der Industrialisierung. Armut galt zuvor als ein gesellschaftlicher Status, der auf Unterstützung angewiesen war und von den Armen Demut und Abhängigkeit forderte. Im Kontext sozialer Bewegungen veränderte sich dieser Status zögerlich und immer auch mit Einschränkungen zugunsten eines Anspruches auf Hilfe durch die Gesellschaft. Sozialarbeit etablierte sich nach Thiersch (1996) als Hilfe zur Selbsthilfe angesichts materieller Verelendung, als Unterstützung und Beratung bei psychosozialen Problemen und der Alltagsgestaltung sowie als Förderung und Stabilisierung in menschenwürdigen Verhältnissen. Das Armutsproblem wurde insofern pädagogisiert, als dass man die Probleme der Armen „als Störungen der Entwicklung, des Lernens, der Motivation oder Moral“ definierte (Münchmeier 2018, 532). Die Sozialarbeit sollte eine Verhaltensänderung der Armen bewirken, damit sie ihre Probleme selbst lösen könnten – wodurch dann auch das Phänomen der Armut verschwände.

Die *Sozialpädagogik* entstand im mittelalterlich-frühneuzeitlichen Waisenwesen in Form von Konzepten der Armen-erziehung. Thiersch (1996) kennzeichnet die Sozialpädagogik mit Bezug auf Natorp und Nohl als gesellschaftliche Reaktion auf die „Entwicklungstatsache“, also auf das Phänomen, dass Menschen in ihrem Heranwachsen unterstützt werden müssen. Daraus ergab sich ein Anspruch auf Erziehung und Bildung, insbesondere für Kinder in belasteten Lebensverhältnissen. Im Gesamtrahmen der allgemeinen Erziehung/Pädagogik entwickelte sich die Sozialpädagogik als Unterstützung bei der Bewältigung von Anpassungs- und Normalitätserwartungen der Moderne und als Hilfe für das Individuum bei der Entfaltung seiner Bildungs- und Entwicklungschancen.

Die eigenständigen Traditionen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik näherten sich einander und verbanden sich in den 1960er Jahren. Der Begriff „Soziale Arbeit“ bestätigt das Ergebnis dieser Entwicklung, denn

- Sozialarbeit als Arbeit mit materiell Verelendeten befasst sich zwangsläufig mit Problemen der Entwicklung von Handlungs- und Bewältigungskompetenzen der Betroffenen, wie sie auch in der Erziehung und Bildung diskutiert werden, und
- Sozialpädagogik blickt stärker auf die gesellschaftlichen Bedingungen, die für Erziehung und Bildung vorausgesetzt werden müssen und auch auf allgemeine Fragen der Hilfe, Unterstützung, Beratung und Förderung (Thiersch 1996).

Die unter diesen Aspekten gewachsene Soziale Arbeit gewann zusätzlich Bedeutung durch die Vergesellschaftung weiterer Lebensbereiche sowie den Trend zur Individualisierung der Lebensführung und zur Pluralisierung der Lebenslagen (Beck 1986). Diese Entwicklungen bergen neue Chancen, aber auch neue Belastungen für die Menschen. Die Aufgaben der Lebensbewältigung werden anspruchsvoller, schwieriger und riskanter. In einer sich individualisierenden Gesellschaft kann prinzipiell jeder an der Bewältigung seiner Lebensaufgaben scheitern, und die ge-

Annäherung der Traditionen

Verbindung der Traditionen

zusätzliche Aufgaben für die Soziale Arbeit

nerellen Risiken des Lebens können unabhängig von Schichten und gesellschaftlichen Gruppen Krisen und Hilfebedarf auslösen. Neben den herkömmlichen Aufgaben der Sozialarbeit (im Kontext von Armut, Verelendung und Ausgrenzung) und der Sozialpädagogik (als Erziehung und Bildung in belasteten Verhältnissen) gibt es nun auch Angebote der Unterstützung und Beratung bzgl. der alltäglichen Schwierigkeiten der Lebensgestaltung und -bewältigung. Die Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit expandieren seit den 1970er Jahren und differenzieren sich immer noch weiter aus (Übersicht in Bieker/Floerecke 2011).

Soziale Arbeit als Teilbereich der Sozialpolitik

Soziale Arbeit ist heute ein „notwendiger und selbstverständlicher Bestandteil der modernen sozialen Infrastruktur“ (Thiersch 1996, 11). Sie agiert als Teil der Sozialpolitik im Zusammenhang der o.g. Hilfe- und Unterstützungssysteme, die auf unterschiedliche Weise zur Bewältigung heutiger Probleme der Lebensgestaltung beitragen. Ihre spezifischen Zwecke und Aufgaben werden im jeweils gegebenen politischen und finanziellen Rahmen ausgehandelt: Beispielsweise hatte in der Nachkriegszeit (ausgehende 1940er sowie 1950er Jahre) die wirtschaftliche Hilfe absoluten Vorrang, während in Zeiten des „Wirtschaftswunders“ (1960er und 1970er Jahre) die Bedeutung der Beratung und Unterstützung bei psychosozialen Problemen und bei der Gestaltung des Alltags stieg. In den 1980er Jahren waren es zunächst von Ausgliederung bedrohte Einzelne und spezielle Gruppen, auf die sich Integrations- und Partizipationsbemühungen richteten. Seit Mitte der 1990er Jahre sind wieder ganze Bevölkerungsgruppen *strukturell* benachteiligt, womit erneut die Hilfe in wirtschaftlich prekären Lebensverhältnissen in den Vordergrund rückt. Die gesellschaftlichen Aufträge und in ihrer Folge auch die Berufspraxis verändern sich fortwährend mit der sozialen Wirklichkeit und ihren gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, sodass sich die Soziale Arbeit auch insgesamt immer wieder neu positionieren muss (Staub-Bernasconi 2010).

Soziale Arbeit als institutionalisierte Hilfe

Soziale Arbeit ist gesellschaftlich organisierte Hilfe, also Hilfe, die – anders als im Alltagsleben – nicht auf Gegenseitigkeit beruht, sondern berufsmäßig durch ausgebildete Fachkräfte erbracht wird, die von dafür geschaffenen Institutionen bezahlt werden. Die Grundlage des Helfens ist in der Regel ein „Problem“, also etwas, das von der „Normalität“ abweicht. Mit Offe (1987, 175) lässt sich die Soziale Arbeit als „Gewährleistung gesellschaftlicher Normalzustände“ beschreiben, wobei einerseits die Besonderheit und die Individualität der Adressatinnen zu wahren, zu respektieren und zu bestätigen ist und andererseits allgemeine Regeln sowie Ordnungs- und Wertvorstellungen zum Maßstab genommen werden müssen. In ihrer gesetzlichen und institutionellen Verfasstheit ist die Hilfe in ihrer Form und ihrer Bandbreite vorstrukturiert, was voraussetzt, dass der zu bearbeitende soziale Hilfebedarf gesellschaftlich definiert und als solcher politisch anerkannt ist (Rauschenbach/Züchner 2010). Um staatliche Unterstützung zu erhalten, müssen Adressaten ihre Anliegen und Probleme so beschreiben, dass die jeweilige Organisation mit ihren Zuständigkeitskategorien berechtigt und in der Lage ist, hierauf zu reagieren (Gildemeister 1983). Die öffentlichen und freien Träger der Sozialen Arbeit bieten teilweise verschiedene und teilweise vergleichbare Leistungen an. Ihre Arbeitsteilung orientiert sich nicht systematisch an den Problemen der Adressaten; sie basiert vielmehr auf dem Subsidiaritätsprinzip, einem historisch gewachsenen Prinzip der Verteilung von Aufgaben auf die Träger-

institutionen, das einen weltanschaulich organisierten Pluralismus bei der Aufgabenerfüllung gewährleisten soll (Merchel 2008; Bieker/Floerke 2011).

Müller, C. W. (2009): Wie Helfen zum Beruf wurde. Juventa, Weinheim



1.1.2 Funktion und Gegenstand Sozialer Arbeit

Die umfangreiche Diskussion um die Notwendigkeit und den Nutzen einer Funktions- und/oder einer Gegenstandsbestimmung für die Soziale Arbeit kann hier nicht geführt werden; bisher ist es nicht gelungen, verbindliche Bestimmungen zu finden (Krieger 2011). In diesem Abschnitt wird stattdessen je eine gegenwärtig einflussreiche Funktions- und Gegenstandsbestimmung, die auch für das methodische Handeln von Bedeutung ist, in ihrem theoretischen Kontext vorgestellt. Als Beispiel für eine → **Funktionsbestimmung** wird nun die Theorie von Bommes und Scherr (1996) vorgestellt. Sie fußt auf dem systemtheoretischen Paradigma, das weitgehend auf den Arbeiten des Soziologen Niklas Luhmann beruht.

Eine exemplarische Funktionsbestimmung: Inklusionsvermittlung, Exklusionsvermeidung, Exklusionsverwaltung

Bommes und Scherr nehmen an, dass man (u.a. mit Hillebrand 2010) Soziale Arbeit als organisierte Hilfe bezeichnen kann. Wer hilfebedürftig ist, bestimmen nicht Einzelne; dies ist vielmehr die Entscheidung „definitionsmächtiger Instanzen des politischen Systems“, beispielsweise der Arbeitsmarkt-, Jugend- und Sozialpolitik oder auch der Organisationen der Sozialen Arbeit selbst. Was jeweils bearbeitet wird, ist demzufolge ein Produkt gesellschaftlicher Aushandlungen, an denen Fachkräfte zwar auch, aber nicht maßgeblich beteiligt sind (Bommes/Scherr 1996, 96 f.).

Bommes und Scherr setzen diese „soziale Konstruktion sozialer Hilfsbedürftigkeit“ in Bezug zu Luhmanns Theorie sozialer Systeme und speziell seiner Analyse von Exklusions- und Inklusionsmodi in modernen, funktional differenzierten Gesellschaften (Luhmann 1995). Sie interpretieren diese Theorie „als Radikalisierung (und Bereinigung) des Marx’schen Grundgedankens [...], dass der gesellschaftliche Zusammenhang sich gegenüber den Individuen verselbstständigt hat“ (Bommes/Scherr 1996, 99). Die Gesellschaft organisiert sich nicht entlang der physischen, psychischen und sozialen Bedürfnisse der Menschen, sondern an den „Erfordernissen der Wertvermehrung“. Eine so organisierte Gesellschaft bezieht die Menschen nicht als Ganzes mit der Gesamtheit ihrer Bedürfnisse ein, sondern sie besteht aus vielen großen und kleinen Funktionssystemen (Arbeit, Familie, Schule, Gruppe), wobei jedes System besondere Zugangsbedingungen und auch Möglichkeiten des Ausschlusses entwickelt hat. Es gibt in der Gesellschaft keinen sozialen Ort (auch nicht die Familie), der die sozialen Möglichkeiten des einzelnen Menschen umfassend definiert. Jeder Mensch befindet sich zunächst außerhalb *aller* Funktionssysteme (auch jenem der Familie) und muss daran arbeiten,

**Soziale Arbeit als
„organisierte Hilfe“**

**Exklusions- und
Inklusionsmodi in
modernen
Gesellschaften**

Zugang zu den Funktionssystemen zu erlangen, denen er angehören möchte oder soll. Er orientiert sich an den Zugangsbedingungen (Regeln) des Systems oder weicht von ihnen ab. Erst wenn er in ein System einbezogen ist, *ist* er oder sie Arbeitnehmerin, Konsument, Patientin, Schüler, Studentin usw.

Selbstsozialisation

Die neuere Systemtheorie versteht Sozialisation als *Selbstsozialisation*. Demnach sind die Menschen nicht als „Produkte“ ihrer Umwelt zu begreifen, sondern Sozialisation gilt als ein kommunikativer Prozess, in dem die Menschen ständig selbst entscheiden (müssen), ob sie „Konformität oder Abweichung, Anpassung oder Widerstand“ zeigen (Luhmann 1995, zit. in Bommers/Scherr 1996, 103). Probleme entstehen nicht nur aus dem Scheitern der Menschen an Anforderungen der kapitalistischen Ökonomie, sondern auch aus der Selbstexklusion (also dem selbst verursachten Ausschluss aus dem rechtlichen System, der organisierten Erziehung, der Familie oder etwa der Politik).

Soziale Arbeit als Auffang- und Zweitsicherung

Der Wohlfahrtsstaat bearbeitet generelle Exklusionsrisiken seiner Funktionssysteme (des Arbeitsmarktes, des Erziehungs-, Rechts-, Politik- und Gesundheitssystems sowie der Familiensysteme) durch generalisierte Sicherungspotenziale (des Sozialversicherungssystems) (Kap.1.1.1). Die Soziale Arbeit übernimmt demgegenüber eine Auffang- und Zweitsicherung für die Menschen, die aus diesen Sicherungssystemen herausfallen. Die Hilfe der Sozialen Arbeit ist individuell, also auf die spezifischen Fälle zugeschnitten. Sie setzt ein, wenn generalisierte Absicherungen nicht greifen oder einsetzende Exklusionsdynamiken (Ausgrenzungsprozesse) nicht aufzuhalten sind.

drei Funktionen der Sozialen Arbeit

Bommers und Scherr arbeiten drei Funktionen der Sozialen Arbeit heraus: im Vordergrund steht die *Inklusionsvermittlung* als Unterstützung der Adressaten beim Erwerb der Fähigkeiten und der Motivation, die Zugangsbedingungen der Funktionssysteme zu erfüllen (das klassische Arbeitsfeld der Sozialpädagogik). Demgegenüber ist die *Exklusionsvermeidung* als Hilfe zu verstehen, den Ausschluss abzuwenden (das klassische Arbeitsfeld der Sozialarbeit). Darüber hinaus gibt es immer mehr Menschen, deren *Exklusion verwaltet* werden muss, weil sie dauerhaft aus den Funktionssystemen herausgefallen sind bzw. auch keinen neuen Zugang erhalten sollen (Bommers/Scherr 1996, 95; s. auch Noack 2006).

Die Autoren meinen, dass es mit dieser Funktionsbestimmung auf einem sehr abstrakten Niveau möglich sei, zu beschreiben, was Soziale Arbeit ist, ohne dass dieses eine Bewertung impliziere. Die Definition ist also dem Anspruch nach „wertfrei“. Jeder Professionelle muss hierzu persönlich Position beziehen und selbst entscheiden, mit welcher beruflichen Haltung und Zielsetzung er diese Funktionen in seinem Arbeitsfeld ausübt, was auch zu Identitätsproblemen führen kann.

Eine exemplarische Gegenstandsbestimmung: soziale Probleme

Staub-Bernasconi kritisiert, dass Funktionsbestimmungen vielfach bei der Analyse der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen stehen bleiben, und dass diese – weil gesetzlich vorgegeben – als unveränderbar betrachtet werden. Die fremd definier-

ten Aufgaben werden im Auftrag der Träger ausgeführt, was zu technologischen Handlungskonzepten führen kann, für die man keine wissenschaftliche Analyse, Begründung und Reflexion braucht (Staub-Bernasconi 2006, 14 ff.). Nach ihrer Überzeugung muss geklärt werden, wie diese Aufgaben ethisch-moralisch zu bewerten sind und welchen Stellenwert das disziplinäre Wissen einnimmt. Die Wissenschaft hat auch die Aufgabe, die gesellschaftliche Funktion Sozialer Arbeit von einem begründeten Standpunkt aus zu beurteilen. Im Folgenden wird ihre Bestimmung des → **Gegenstands der Sozialen Arbeit** dargelegt.

Einen solchen Standpunkt bilden nach ihrer Überzeugung die individuellen und kollektiven *Bedürfnisse* von Menschen – als psychische und soziale Tatbestände, die unabhängig von politischen Definitionen existieren. Die Lebenslagen, Lebensweisen und Deutungsmuster von Menschen, die vorübergehend oder dauerhaft unfähig sind, ihre Bedürfnisse zu befriedigen, Lernprozesse zu bewältigen und / oder ihr Leben aufgrund eigener Ressourcen zu gestalten, bilden die Kriterien für eine Positionierung gegenüber den jeweils herausgearbeiteten gesellschaftlichen Funktionen der Sozialen Arbeit (Staub-Bernasconi 2006, 26).

individuelle und kollektive Bedürfnisse

Im Zentrum ihrer Theorie steht die Unterscheidung von Bedürfnissen und Wünschen. Biologische, psychische und soziale Bedürfnisse sind allen Menschen gemeinsam, also universell, wobei die Formen und Mittel ihrer Befriedigung an den jeweiligen kulturellen und sozialen Kontext gebunden sind. Bedürfnisse *müssen* befriedigt werden, unabhängig von (sozial-)politischen Konjunkturen. Wünsche können dagegen begrenzt oder unbegrenzt, legitim und illegitim sein. Sie sind legitim, wenn sie zur Gesundheit und zum psychischen Wohlbefinden des einzelnen Menschen beitragen und die Bedürfniserfüllung anderer Menschen nicht beeinträchtigen. Wenn Menschen aber ihre Wünsche auf Kosten der Bedürfnisbefriedigung anderer realisieren oder die ökologischen Systeme als Voraussetzung des Überlebens von Menschen, Tieren und Pflanzen gefährden oder gar zerstören, sind diese Wünsche illegitim.

Bedürfnisse und Wünsche

Staub-Bernasconi postuliert als Gegenstand der → **Wissenschaft Soziale Arbeit** „Soziale Probleme“. Diese bezeichnet sie als Folgen

Gegenstand: soziale Probleme

- nicht erfüllter Grundbedürfnisse und legitimer Wünsche und damit unzureichender Ausstattung von Menschen bei gleichzeitiger überdurchschnittlicher Ausstattung anderer Menschen und Gruppen;
- asymmetrischen Gebens und Nehmens und damit von Austauschbeziehungen, die nicht auf Gegenseitigkeit beruhen;
- behindernder Machtverhältnisse und
- ethisch-moralischer Dilemmata und Asymmetrien im Hinblick auf die Ausbalancierung von Pflichten und Rechten gegenüber sich selbst und anderen Mitgliedern der Gesellschaft (Glossar in Heiner et al. 1998, 324).

Die Definitionsmacht darüber, wer mit welchen Problemen als hilfebedürftig anerkannt wird, muss allen Beteiligten gleichermaßen zugesprochen werden: sowohl „den Adressaten, den Trägern als Repräsentanten der Gesellschaft als auch den Fachkräften aufgrund ihres wissenschaftlichen Wissens und ihrer Professions-

Erklärung sozialer Probleme

ethik. Professionelle Diagnose bestimmt, an welchen Punkten interveniert wird (Individuum oder System)“ (Staub-Bernasconi 2010, 53).

Zur Erklärung Sozialer Probleme zieht Staub-Bernasconi *alle* Grundlagendisziplinen und wichtigen Kulturtheorien heran. Soziale Probleme können nicht nur als Folgen psychischer oder sozialer Strukturen und Prozesse verstanden werden, sondern auch von Natur-, Umweltverschmutzungs- und Hungerkatastrophen, von Krankheiten und körperlichen oder geistigen Behinderungen verursacht werden. Staub-Bernasconi sucht daher nach „transdisziplinären“ Erklärungen, die die mikro- und die makrosoziale Ebene verknüpfen. Hinsichtlich der moralischen Beurteilung Sozialer Probleme geht sie davon aus, dass sich individuelle Werte (Freiheit oder Autonomie) und soziale Werte (Zusammenhalt, gesellschaftliche Stabilität und Ordnung, Solidarität und Loyalität) gegenseitig bedingen. Ein Bezugspunkt müssen daher Normen sein, „die eine sachgerechte Kombination von Selbst- und Fremdbestimmung, Individual- und Sozialrechten sowie Pflichten ermöglichen“ (Staub-Bernasconi 2002, 252).

Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession

Staub-Bernasconi knüpft damit auch an die UNO-Menschenrechtsdeklaration von 1948 an und bezeichnet die Soziale Arbeit als „Menschenrechtsprofession“ (s. hierzu auch die internationale Definition der International Federation of Social Workers (IFSW) 2000, die zwischen Fachkräften bzw. Berufsverbänden aus rund 70 Nationen ausgehandelt wurde und die unverkennbar Staub-Bernasconis Handschrift trägt). Gemäß dieses Postulats muss es die Aufgabe beruflicher Sozialer Arbeit sein, „Menschen zu befähigen, ihre Bedürfnisse so weit wie möglich aus eigener Kraft, d. h. dank geförderten und geforderten Lernprozessen zu befriedigen“ und andererseits „darauf hinarbeiten, dass menschenverachtende soziale Regeln und Werte – kurz, dass behindernde Machtstrukturen in begrenzende Machtstrukturen transformiert werden – so weit sie der Sozialen Arbeit zugänglich sind“ (Staub-Bernasconi 2002, 254). Die Analyse von Machtstrukturen und der Auswirkungen von Macht sind ihr ein besonderes Anliegen: Sie thematisiert und problematisiert immer wieder die beiden Begriffe „Macht“ und „Hilfe“ und ihre Unvereinbarkeit bzw. Kombination (Staub-Bernasconi 1998). Neben vielfältigen traditionellen Arbeitsweisen zählt sie auch die Einflussnahme auf Wirtschaft, Bildungssystem, (Sozial-)Politik und Rechtssystem zum professionellen Instrumentarium. Eine wissenschaftsbasierte Profession wie die Soziale Arbeit muss „ihr Wissen über Soziale Probleme für öffentliche Entscheidungsträger zugänglich machen und sich in die (sozial-)politischen Entscheidungsprozesse über mögliche Problemlösungen einmischen“ (Staub-Bernasconi 2002, 254).

Bezugspunkt systemistisches Paradigma

Staub-Bernasconi benutzt die Kategorie „Soziale Probleme“ als Ausgangspunkt für eine „transdisziplinäre human- und sozialwissenschaftliche Theorieentwicklung“ und versucht, dieses theoretische Wissen als Begründung für das Veränderungs- und Professionswissen Sozialer Arbeit fruchtbar zu machen. Ihr Bezugspunkt ist das „systemistische“ Paradigma nach Bunge und Obrecht, und ihre Definition Sozialer Probleme integriert „sowohl Probleme von Individuen als auch Probleme im Zusammenhang mit einer Sozialstruktur und Kultur“ (Staub-Bernasconi 2002, 250; zur Pluralität systemischer Ansätze in der Sozialen Arbeit s. Krieger 2010).

Die Gegenstandsbestimmung von Staub-Bernasconi wurde ausgewählt, weil sie m.E. plausibel ausgearbeitet ist und dazu auffordert, sich selbst eine berufsethische und berufspolitische Position gegenüber den Funktionszuschreibungen zu erarbeiten. Insgesamt hat die Soziale Arbeit seit ihrem Entstehen zu Beginn des 20. Jahrhunderts eine große Anzahl von Theorien und darin eingebettete Funktions- und Gegenstandsbestimmungen (eine korrekte Unterscheidung findet man in der vorliegenden Literatur nicht) hervorgebracht, die die Diskussion sehr bereichert haben. Die Theorien fokussieren sehr unterschiedliche Zugänge, Fragestellungen und Denkansätze. May unterscheidet in seiner Übersicht alltags-, lebenswelt-, lebenslagen- und lebensbewältigungsorientierte Ansätze sowie professionstheoretische, systemtheoretische, diskursanalytische und psychoanalytische Ansätze. Er bemängelt, dass diese Ansätze beziehungslos nebeneinander stehen. Selbst bei großen Ähnlichkeiten der Denkfiguren gibt es weder Kritik noch wechselseitige Verweise (May 2008), was zu beklagen ist, denn das könnte die Diskussion sehr befruchten.

Entwicklung einer eigenen Position

Gemein ist allen Theorien über Soziale Arbeit, dass sie die wechselseitige Bedingtheit von staatlichem Auftrag, institutioneller Organisation und personenbezogener Arbeit mit den Adressaten betonen. Und alle fokussieren mehr oder weniger ausdrücklich eine Arbeit an Problemen (und der Stärkung der Ressourcen) mit dem Ziel der „Normalisierung“, sodass sich die Konturen der Sozialen Arbeit hiermit gut umreißen lassen. Die scheinbare „Unübersichtlichkeit“ der Theorien liegt in der Eigenart der wissenschaftlichen Erkenntnisproduktion. Es wird, kann und sollte nicht die eine, allumfassende Theorie der Sozialen Arbeit geben; jede Theorie expliziert einen anderen Aspekt der umfänglichen Materie. Einen Überblick über klassische Theorien sowie Kurzfassungen zeitgenössischer Theorien bietet Thole (2010a); s. auch Füssenhäuser (2018).

notwendige Vielfalt der Theorien

Thole, W. (2010a): Grundriss Soziale Arbeit. Leske und Budrich, Opladen



1.2 Charakteristika der beruflichen Handlungsstruktur

In diesem Teilkapitel werden verschiedene Aspekte der beruflichen Handlungsstruktur thematisiert. Die Darlegungen beginnen mit einer Skizze der gesellschaftlich-institutionellen Verfasstheit der Sozialen Arbeit, wonach Fachkräfte zwischen den bürokratischen Anforderungen ihrer Institution und den individuellen Problem- und Lebenslagen der Adressatinnen balancieren müssen (*doppeltes Mandat*, Kap. 1.2.1). Es folgen gesellschaftsanalytische, philosophische und auch biologisch-psychologische Ausführungen, die alle auf ihre Weise eine *Subjektorientierung* begründen (Kap. 1.2.2). Weiterhin wird das *strukturelle Technologiedefizit* der Sozialen Arbeit beschrieben, das Folgen für den Umgang mit Planung und Evaluation zeitigt (Kap. 1.2.3). Das sog. „*uno actu-Prinzip*“, also der Zusammenfall von Produktion und Konsumtion, gilt auch für die Soziale Arbeit, weshalb Fachkräfte auf eine *Koproduktion* mit ihren Adressaten angewiesen sind (Kap. 1.2.4). Diese vier Besonderheiten werden als „Charakteristika der berufli-

chen Handlungsstruktur“ bezeichnet, weil sie die Art und Weise der Berufsausübung entscheidend beeinflussen.

1.2.1 Doppeltes Mandat

gesellschaftliche Aushandlung von Hilfebedarf

Das → **doppelte Mandat** entsteht u. a. aus dem Umstand, dass die Soziale Arbeit eine „staatsvermittelte“ Profession ist. Der Staat fungiert als Vermittlungsinstanz zwischen der Profession und ihrer Klientel, indem festgelegt wird, welchen Zielgruppen welche Leistungen und welche Ressourcen zuteilwerden. Dabei werden Bedürfnisse und Rechtsansprüche der Adressaten auseinanderdividiert: bearbeitet wird nicht jede Bedürfnisäußerung, sondern nur, was als Aufgabe der Sozialen Arbeit ausgehandelt und gesetzlich verankert ist (Kap. 1.1.1). Auf diese Weise werden die Bedürfnisse der Betroffenen in politisch akzeptierten und finanzierten „Bedarf“ verwandelt. Die Aushandlung von Hilfebedarf geschieht in der politischen Öffentlichkeit und ist in den Medien zu verfolgen. Im Bereich der Sozialversicherungsleistungen gibt es hierzu immer wieder öffentliche Diskussionen; im Bereich der Sozialen Arbeit erfolgt das Ganze geräuschloser – und meist auch ohne Beteiligung der → **Profession**.

Individualisierung gesellschaftlicher Problemlagen

Dabei werden tendenziell strukturelle, gesellschaftliche Problemlagen definitiv in individuelle Fälle umgewandelt, die von Fachkräften mit den Mitteln der Sozialen Arbeit bearbeitet werden können. Damit ist der implizite Auftrag verbunden, die individuellen Motive und Handlungsorientierungen der Adressaten in der Annahme / Hoffnung zu verändern, dass damit auch die verursachende Gesellschaftsstruktur aus dem Fokus verschwindet (Böllert 2018). Als Strategien gelten sowohl Hilfekonstruktionen als auch kontrollierende Interventionen, wenn Hilfe nicht greift.

Parteilichkeit als Identitätsstrategie

Diese Doppelstrategie von Hilfe und Kontrolle wurde besonders in den 1970er Jahren als „Grundwiderspruch“ analysiert und thematisiert. Die konstruierte Dualität forderte Fachkräften scheinbar eine Entscheidung ab: für eine Identifizierung mit der Institution (Kontrolle) oder für die stellvertretende Durchsetzung von Adressateninteressen (Hilfe). Politisch-moralisch gesehen war das für viele „kritische Sozialarbeiter“ keine Frage, weshalb das Konzept der Parteilichkeit großen Einfluss gewann. Im Kern ging es darum, den wohl verstandenen Bedürfnissen und Interessen der Adressaten gewissermaßen „undercover“ und gegen die Kontrollinteressen der staatlichen Institutionen zu ihrem Recht zu verhelfen. Hierfür sollten die vorhandenen institutionellen Handlungsspielräume genutzt werden, die sich aus der → **technischen Autonomie** der Fachkräfte ergaben (White 2000). Teile der Frauenbewegung arbeiteten das Konzept der Parteilichkeit offensiv aus, was möglich war, weil sie ihre Arbeit außerhalb der staatlichen Institutionen anstellten (z. B. autonome Frauenhäuser oder frei getragene feministische Mädchenarbeit).

Gefahr durch Parteilichkeit

Das Prinzip der Parteilichkeit birgt jedoch die Gefahr, dass Fachkräfte ihre professionelle Identität auf die von ihnen gesellschaftsanalytisch herausgearbeiteten Interessen und Bedürfnisse ihrer Adressatinnen gründen, ohne diese direkt zu beteiligen. Das kann zur Vermischung von Interessen und zum Verlust der professio-

nellen Distanz führen. Adressatinnen fühlen sich in solchen Settings eher als Objekte und verweigern die Mitarbeit, was wiederum zur Enttäuschung der engagierten Fachkräfte beiträgt. Zudem sind Fachkräfte eigenständige Akteure. Sie können nicht parteilich arbeiten, denn sie bewegen sich in einem sog. „Leistungs-dreieck“ von Leistungsempfängern (Adressaten/Nutzerinnen), Kostenträgern (Auftraggeber/Kommune) und Leistungsträgern (Einrichtungen und Dienste) und verfolgen immer auch eigene Interessen gegenüber allen Beteiligten.

Eine andere Idee, den „Grundwiderspruch“ zu entschärfen, war es, sich – wie in den USA – als selbstständige Professionelle niederzulassen und somit nur den Bedürfnissen und Interessen der Adressaten verpflichtet zu sein (Kap. 2.1.1). Diese Frage stellte sich in Deutschland – und auch in der Schweiz und in Österreich – allerdings nur theoretisch, denn nur Psychotherapeuten bzw. Psychologinnen können sich in freier Praxis niederlassen und selbst mit den Klienten abrechnen. Es gibt zwar mehr und mehr Fachkräfte, die ihre sozialen Dienstleistungen unabhängig von den klassischen Trägern Sozialer Arbeit anbieten, aber die Struktur der Arbeit verändert sich nicht wesentlich. Die institutionelle Verfasstheit der Sozialen Arbeit ist Realität, und die Fachkräfte werden eben nicht von ihren Adressaten bezahlt, sondern von staatlich finanzierten Trägern. Daher ist Soziale Arbeit keine reine Dienstleistung, und Adressaten können keine Kunden oder Mandanten sein. Sie kaufen die angebotenen Leistungen nicht,

„weil erstens für viele ‚Produkte‘ der kommunalen Sozialverwaltung kein Markt existiert und weil zweitens Sozialpolitik – als Politik eben – das Angebot der als notwendig erachteten Leistung normativ bestimmt“ (Ortmann 1996, 65).

Für viele Leistungen der Sozialen Arbeit würden sich auch keine Käufer finden, weil sie mitunter gegen den erklärten Willen von Adressatinnen erfolgen, wie z. B. die Sicherstellung des Kindeswohls nach SGB VIII (Kap. 1.2.4).

Eine Entscheidung für die eine oder andere Seite des Grundwiderspruchs wurde Fachkräften in Wirklichkeit nie abgefordert, denn Hilfe und Kontrolle sind zwei Seiten des gleichen Sachverhalts: Hilfe kann als andere Form der Kontrolle gesehen werden (Urban 2004). Das zeigt sich am deutlichsten im Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe, speziell in den Jugendämtern. Im Allgemeinen Sozialen Dienst (ASD) sind Hilfen zur Erziehung für Familien und staatliches Wächteramt nicht strukturell voneinander zu trennen. „Hilfen können sogar die Funktion haben, das staatliche Wächteramt zu erfüllen“ (Urban 2004, 34). Fachkräfte müssen verantwortlich mit dem doppelten Mandat balancieren, wobei sich die Frage nach den Kriterien für Kontroll- und Hilfemaßnahmen stellt. Fachkräfte übernehmen meistens die Normalitätsstandards der gesellschaftlichen Institutionen, obwohl sie vielleicht meinen, die Interessen ihrer Adressaten zu vertreten. Diese Haltung wird problematisch, wenn sie unreflektiert bleibt oder so weit geht, dass man Kontrollmaßnahmen in Hilfe (um-)deutet, um Widersprüche im eigenen „Helfer-selbstbild“ auszugleichen (Urban 2004, 190).

Anwaltschaft in freier Praxis?

Hilfe ist Kontrolle

Expertentum versus Diskursivität

Urban hat idealtypisch herausgearbeitet, wie Fachkräfte ihren Umgang mit dem doppelten Mandat in ihr berufliches Selbstverständnis integrieren. Sie stellt zwei Idealtypen vor: Die einen verstehen sich als *Expertinnen* und betonen ihre Autonomie als Fachkraft. Sie entscheiden aufgrund ihres persönlichen Gespürs und mithilfe professioneller Diagnosen über die Art und Weise der Hilfestellung und setzen diese durch. Sie übermitteln den Adressaten ihre Erklärungen und Deutungen und verhandeln nicht mit ihnen. Eine externe Kontrolle der Arbeit wehren sie eher ab. Den anderen Typus bilden *aushandlungsorientierte* Fachkräfte, die sich selbst über eine gewisse Diskursivität definieren. Sie erheben ihre Diagnosen multiperspektivisch und beziehen ihre Adressaten und ihre Kolleginnen so weit wie möglich in die Entscheidungsfindung ein (Urban 2004). Die Debatte um das Spannungsfeld zwischen Expertentum und Aushandlung durchzieht viele Bereiche der Sozialen Arbeit und wird teilweise sehr polarisierend geführt (s. die Diskussion um den Diagnosebegriff in Kap. 2.2.2). Darum sei an dieser Stelle herausgestellt, dass ich mit meinen Darlegungen den Aushandlungstypus präferiere.

Konsequenzen aus dem doppelten Mandat

Das doppelte Mandat hat nichts von seiner Bedeutung verloren, auch wenn es sich um zwei Seiten derselben Medaille und nicht um einen Grundwiderspruch handelt. Fachkräfte sollten sich darüber klar werden, welche Position sie ihm gegenüber einnehmen und welche Folgen dies für ihre professionelle Identität hat:

- Es macht einen Unterschied, ob man sich als Expertin definiert, die gezielt Änderungen im Verhalten ihrer Adressaten „herbeiführt“, oder ob man Partizipation und Aushandlung als Leitlinien der Arbeit versteht und sich selbst als Assistenz bei der Suche nach gangbaren Wegen anbietet (Kap. 3.1).
- Man muss die gesellschaftlichen und institutionellen Arbeitsaufträge und die damit verbundenen Interessen in der eigenen Einrichtung untersuchen und bewerten. Wie wird der Bedarf definiert? Wo werden Bedürfnisse von Adressaten *nicht* aufgegriffen? Inwiefern wird Kontrolle ausgeübt, wo Hilfe notwendig wäre?
- Zu fragen ist auch, wo gesellschaftliche Strukturen ungerechtfertigt in individuelle Probleme umgedeutet und der Sozialen Arbeit zur Lösung übergeben werden. Ggf. muss eine Einrichtung die Aufgaben, die mit den Mitteln der Sozialen Arbeit nicht zu bearbeiten sind, in die Verantwortung der Politik zurückgeben.



Urban, U. (2004): Professionelles Handeln zwischen Hilfe und Kontrolle. Juventa, Weinheim

1.2.2 Subjektorientierung

**Adressaten als
Objekte von
Erziehung und
Sozialer Arbeit**

Wenn → **Individualisierung und Pluralisierung** die Lebensbedingungen charakterisieren, sollte das für die Soziale Arbeit grundlegende Menschenbild darauf abgestimmt sein. Die Bandbreite der pädagogischen Grundannahmen schwankte im Lauf der Geschichte zwischen weitgehender Formbarkeit (Kind als tabula rasa, als *Objekt* von Erziehung) und der Annahme, dass der Mensch von Geburt an ein eigenständiges *Subjekt* ist, das sich und seine Identität unter Verwendung der ihm

verfügbaren individuellen und gesellschaftlichen Ressourcen selbst entwickelt. Je stärker die Vorstellung von Formbarkeit ist, desto höher die Konjunktur von Erziehungs- und Trainingsprogrammen und somit auch die Erwartungen an die Veränderungsmöglichkeiten durch Soziale Arbeit und Erziehung. Die (im erzieherischen Sinne „optimistische“) Überzeugung, man könne Menschen durch gut geplante Interventionen zu einem spezifizierten Ziel führen, nährt so radikal unterschiedliche Ansätze wie kommunistische oder nationalsozialistische Volkserziehung oder auch problem- oder zielorientierte → **Konzepte** (etwa Antigewalttraining oder feministische Erziehung).

Die (erzieherisch „pessimistische“) Grundannahme, dass sich jeder Mensch seine eigene Biografie mit eigenen Zielen erschafft, ist hingegen seltener vorzufinden. Hierzu zählen etwa das Prinzip Summerhill (A.S. Neill), konstruktivistische Ansätze und das Konzept „Familiengruppenkonferenz“ bzw. „Familienrat“ (Hansbauer et al. 2009). Subjektorientierte Konzepte halten sich mit Zielen eher zurück und konzentrieren sich darauf, Ressourcen zu erschließen und die Bedingungen für das Aufwachsen so zu arrangieren, dass sich Eigenaktivität und Eigenverantwortung herausbilden – wobei davon auszugehen ist, dass die förderlichen Bedingungen je nach → **Lebenslage** eines Individuums bzw. einer Gruppe sehr verschieden sind. Die methodische Vorgehensweise bezieht sich auf die Unterstützung und Begleitung der subjektgesteuerten Entwicklung.

Die Subjektorientierung wird auch durch wissenschaftliche Erkenntnisse über die Art und Weise der menschlichen Wahrnehmung und der darauf bezogenen → **subjektiven Wirklichkeitskonstruktion** gestützt. Menschen nehmen die Wirklichkeit nach einem individuellen Modell und auf der Folie ihres erfahrungsbedingten und theoretischen Vorverständnisses wahr: Sie rekonstruieren Beziehungen und auch sog. harte Fakten selektiv, im Lichte ihres Modells der Wirklichkeit. Das Vorverständnis beeinflusst die Wahrnehmung dessen, was man für bedeutsam hält, sowie die Suche nach Erklärungen desselben. Man nimmt das auf, was sich mit bisherigen Erfahrungen und Einschätzungen („Deutungsmustern“) deckt, und holt nicht systematisch Informationen über andere mögliche Zusammenhänge ein. Das Wahrgenommene wird zu Kausalketten verknüpft und auf vergleichbare Phänomene übertragen, auch wenn sich die Kontexte dieser Phänomene unterscheiden. So bilden sich Deutungsmuster von selbst heraus. Hierzu ist anzumerken, dass die Auffassungen über die Bandbreite der subjektiven Wirklichkeitskonstruktion auseinander gehen. Sog. radikale Konstruktivisten bestreiten, dass es überhaupt so etwas wie eine gemeinsam geteilte und damit annähernd objektive Wirklichkeit gibt, während moderate Auffassungen von graduellen und partikulären Unterschieden ausgehen, die sich aber doch um einen beschreibbaren Kern kulturspezifischer Gewissheiten (Normalitätsstandards) gruppieren. Für die Soziale Arbeit ergibt sich dann Handlungsbedarf, wenn Wahrnehmungen und Konstruktionen von Adressatinnen so weit von allgemein geteilten Standards abweichen, dass ihre Chancen auf Inklusion gefährdet sind, bzw. ihre Exklusion aus einem oder mehreren Funktionssystemen droht (Kap. 1.1.2).

Vor diesem Hintergrund gestaltet sich der Umgang mit Adressaten schwierig. Kunstreich et al. (2004) zweifeln an, dass ein wirkliches Verstehen möglich ist. Es müsste eher eine „dialogische Verständigung“ angestrebt werden.

**Adressaten als
Subjekte ihrer
eigenen
Entwicklung**

**subjektive Wirklich-
keitswahrnehmung
und -konstruktion**

**dialogische
Verständigung**

Fachkräfte sollten Adressaten als andersartige, aber gleichwertige Beteiligte verstehen und sich mit diesen auf ein „gemeinsames Drittes“ verständigen, z.B. auf ein Ziel und einen Weg dorthin. Damit gewinnen sie eine ausgehandelte Grundlage, auf die der jeweils nächste Arbeitsschritt aufbauen kann. Die Rolle der Professionellen beschränkt sich hierbei auf eine, auch von den Adressatinnen so gesehene „nützliche Assistenz“ (Kunstreich et al. 2004).

Konsequenzen aus der Subjekt-orientierung

Ich gehe von der Subjektivität jedes einzelnen Menschen aus, was bedeutet, dass die Erarbeitung einer subjektiven Identität zu den Lebensaufgaben der Individuen gehört (Haußer 1995, Beck 1986). Soziale Verhältnisse – und damit Ressourcen für die Entwicklung derselben – werden weitestgehend gesellschaftlich produziert. Sie bilden das „Material“ für diese Identitätsarbeit und stehen den Menschen je nach gesellschaftlichem Status und Lebenslage in sehr unterschiedlichem Maße zur Verfügung:

- Eine plurale Gesellschaft, die ihren Mitgliedern ein hohes Maß an Individualisierung abfordert, muss auch die Ressourcen für solche Entwicklungsprozesse bereitstellen. Die Adressatinnen sollten (entwicklungs-)förderliche Bedingungen vorfinden, die es ihnen erlauben, subjektive Identität und Ich-Stärke auszubilden. Fachkräfte sind daher gefordert, sich in gesellschaftliche Verteilungsdiskussionen einzumischen, um die materiellen Rahmenbedingungen zu beeinflussen.
- Eine Soziale Arbeit, die der Vorstellung von der Selbstbildung des Subjekts folgt, muss sich auf das Arrangement einer (entwicklungs-)förderlichen Umgebung konzentrieren (z.B. für die Gestaltung eines Lebens in Würde für Menschen mit geistiger Behinderung oder an Demenz Erkrankte).
- Hierzu passt eine berufliche Haltung, die jeden Menschen als eigenständiges Subjekt wertschätzt, das seinen eigenen Weg gestaltet, und *nicht* als Objekt, das auf seine pädagogische Prägung wartet. Die berufliche Aufgabe liegt daher in der Unterstützung von Selbstbildungsprozessen statt in einer „Menschenveränderung nach Plan“.
- Man kann optimistisch darauf hoffen, dass ein Subjekt in jeder Situation danach strebt, „das Beste“ aus seiner Lebenslage zu machen. Assistenz bedeutet daher auch, die Motivation für ein „besseres Leben“ (Böhnisch 2011) zu wecken und Adressaten auf dem Weg zu einem für sie besseren Leben zu begleiten.
- Methodisches Handeln erfordert, die subjektiven Konstruktionen aller Beteiligten in ihrer biografischen Gewordenheit und in ihrem lebensweltlichen Kontext zu erkunden und miteinander in Beziehung zu setzen.
- Da es nicht möglich ist, den jeweils anderen in allen Facetten zu „verstehen“, sollte es doch gelingen, sich „dialogisch“ auf Problemverständnis, Ziele und Vorgehensweisen zu verständigen.
- Diese Erkenntnisse betreffen nicht nur die Wirklichkeitskonstruktionen der Adressatinnen, sondern auch jene der Fachkräfte und Wissenschaftler. Niemand ist allein das Maß aller Dinge und kann die eigene Sicht absolut setzen oder den Weg missionarisch und unter Einsatz der institutionellen Definitionsmacht für die Adressatinnen verbindlich festlegen.

1.2.3 Technologiedefizit

Seitdem Soziale Arbeit an Hochschulen gelehrt wird, arbeitet man auch daran, wissenschaftlich abgesicherte → **Technologien** zu entwickeln. Die Grundidee war zunächst, dass die Bedingungen sozialer Prozesse ebenso gesetzmäßig erklärbar sein müssten wie naturwissenschaftliche Phänomene. Daraus folgte die Überlegung, dass man das Erklärbare auch in *soziale Technologien* umwandeln könne. Der Niederländer van Beugen (1972) plante z.B. ein Programm zur Erforschung der Wirkmechanismen verschiedener Methoden der Sozialen Arbeit, um daraus angemessene Technologien abzuleiten. Ein Stück weiter gingen die Amerikaner Rothman et al. (1979): Sie befragten eine repräsentative Anzahl von Praktikern nach ihren Methoden und deren Wirksamkeit. Sie entwickelten daraus spezifische Leitlinien für praktisches Handeln, die unter kontrollierten Bedingungen praktisch erprobt und evaluiert wurden. Heraus kamen außerordentlich allgemein gehaltene Leitlinien mit geringer Aussagekraft. Die Entwicklung ging nach einer längeren Pause aber weiter, sodass nun komplette Programme, wissenschaftlich generierte Leitlinien oder „Practice Guidelines“ entwickelt und implementiert werden.

Technologien für die Soziale Arbeit?

Der „Methodenmarkt“ wird derzeit von einer Vielzahl spezifischer „Trainingsprogramme“ gegen beunruhigende Symptome wie Gewalt, Mobbing und andere abweichende Verhaltensweisen überschwemmt. Sie wurden meist auf der Grundlage verhaltenstheoretischer Erkenntnisse konzipiert, in einer kontrollierten Praxis erprobt und evaluiert und gelten somit als → **evidenzbasiert** (Schmidt 2006). Gemäß einer Technologie müssen sie in der Praxis ohne Abänderung, also als Blaupause („blue print“) eingesetzt werden. Je mehr von der Persönlichkeit einer Fachkraft ins Spiel kommt, desto ungenauer die Übertragung. Daher wird das Programmpersonal in kostenaufwändigen Kursen eigens dafür geschult und teilweise auch zertifiziert. Luthé (2003) plädiert dafür, den Technologiebegriff für die Soziale Arbeit zu übernehmen, um als → **Disziplin und Profession** die gleiche Reputation zu erhalten wie die Naturwissenschaften.

evidenzbasierte Technologien

Kausale Zusammenhänge zwischen Ursache und Wirkung oder finale Zusammenhänge zwischen methodischer Vorgehensweise und Ergebnis, die eindeutig und wiederholbar sind (im Sinne von „Methode X bewirkt Ereignis Z“), lassen sich jedoch in der Sozialen Arbeit nicht planmäßig herstellen (und auch nicht immer in naturwissenschaftlichen Zusammenhängen). Auch Ursachenerklärungen sind Konstrukte. Ein und dieselbe problematische Verhaltensweise kann vielfältige Ursachen haben und eine Ursache kann sehr verschiedene Folgen auslösen. Somit führt die vermeintliche Kenntnis einer Ursache *nicht* im Umkehrschluss zu einer Methode zur Beseitigung dieser Ursache. Alle Komponenten einer Situation können sich aufgrund der strukturellen Komplexität sozialer Prozesse wandeln und sind daher prinzipiell nicht vorhersehbar. Selbst wenn sich ein gewünschtes Ereignis (eine Wirkung) einstellt, lässt sich nicht mit Sicherheit sagen, ob sich dieses Ereignis *aufgrund* einer methodischen Vorgehensweise oder *trotz* dieser eingestellt hat. Der Systemtheoretiker Luhmann hat zusammen mit Schorr diese Unmöglichkeit, kausale Zusammenhänge zu bilden, als → **strukturelles Technologiedefizit** bezeichnet, das für alle sozialen Prozesse und somit auch für die Soziale Arbeit gilt (Luhmann/Schorr 1982).

strukturelles Technologiedefizit

Bedeutung des Kontextes

Die Herausforderung beginnt schon damit, herauszufinden, worin die Aufgabe und/oder das zu bearbeitende Problem bestehen, wer das Problem „hat“, welche Faktoren es aufrechterhalten, wo es anzusiedeln ist und welche Bedeutung es im Gesamtzusammenhang der Lebensumstände einer Person hat. Denn davon hängt ab, mithilfe welcher Theorien es erklärt werden kann und welche methodische Vorgehensweise ggf. entworfen werden könnte. Dieses alles ist nur in Kenntnis der genauen Umstände und im Dialog mit den Adressatinnen herauszufinden, denn auch vergleichbares Handeln kann sehr verschiedene Motive und Ursachen haben. Die Bedeutung einer → **Handlung** erschließt sich erst in ihrem individuellen, biografischen und situativen Kontext. Methodisches Handeln beruht gerade auf diesem Phänomen der Einzigartigkeit von Situationen, auf die hin die → **Person als Werkzeug** ihre Handlungskompetenz einsetzt.

technische Autonomie

Aus all den Gründen wird Fachkräften der Sozialen Arbeit eine „technische Autonomie“ (White 2000) zugestanden: Der in diesem Zusammenhang etwas missverständliche Begriff „technisch“ meint, dass der Staat bzw. seine Instanzen zwar mithilfe von Gesetzen und der Ressourcenverteilung die **Zwecke** der Sozialen Arbeit steuern, dass aber niemand in der Lage ist, den Professionellen während der Koproduktion (Kap. 1.2.4) sinnvolle Vorschriften zu machen. In ihrer Wahl der Arbeitsmittel und methodischen Vorgehensweisen wurde ihnen daher schon immer eine breite Handlungs- und Entscheidungsautonomie zugestanden (White 2000, 10; Ziegler 2009, 208).

hypothetisch konstruierte Wirkungszusammenhänge

Die strukturelle Besonderheit des Technologiedefizits darf jedoch nicht zum Verzicht auf Planung führen. Handeln zielt grundsätzlich auf Wirkung, daher bildet *jeder* Handlungsentwurf – ob im Alltag oder im Beruf – explizit oder implizit eine Ziel-Mittel-Relation ab. Hierbei unterscheiden sich Fachkräfte nicht von ihren Adressaten. Könnte man nicht auf Erfahrungen und Wissen zurückgreifen, wäre man ständig auf neue Versuch-und-Irrtum-Strategien angewiesen. Das Planungsproblem in der Sozialen Arbeit lässt sich bearbeiten, indem man *hypothetisch* die Situation, die Aufgabe oder das Problem und seine (wissenschaftliche) Erklärung, den gewünschten Zustand (ein Ziel) sowie vermutlich dazu passende Handlungsschritte und ihre abzusehenden Folgen in einen vorläufigen → **Wirkungszusammenhang** bringt, auf dessen Grundlage man weiter vorgehen kann. Dieser kann immer noch falsch oder unangemessen sein, weshalb die Planung weiter offen gehalten und ggf. verändert werden muss (Sturzenhecker 2009). Hypothetisch entworfene Wirkungszusammenhänge sollen – im Gegensatz zum technologischen Denken – nicht die Illusion erzeugen, man könne „Ergebnisse“ in der Sozialen Arbeit wie industrielle Produkte planmäßig herstellen. Sie dienen in erster Linie dazu, die eigenen Konstruktionen transparent zu halten (Kap. 4.2.4).

Konsequenzen aus dem strukturellen Technologiedefizit

Versuche, die Praxis durch Technologien „in den Griff zu bekommen“, beruhen auf der in Kap. 1.2.2 skizzierten, im erzieherischen Sinne „optimistischen“ Vorstellung, man könne Menschen durch gut geplante Interventionen zu einem spezifizierten Ziel führen. Dass dies so nicht geht, besagen u. a. Befunde aus der nutzerfokussierten → **Wirkungsforschung**: direkte Interventionen „am Menschen“ sind nur mit etwa 7 % an Erfolgen beteiligt; andere Wirkfaktoren, wie z. B. die Quali-

tät der Arbeitsbeziehung, sind wesentlich einflussreicher (Ziegler 2009, ausführl. Kap. 2.2.3).

In Anbetracht der systemtheoretisch begründeten Einsicht, dass soziale Zusammenhänge durch subjektive Konstruktions- und Rekonstruktionsprozesse konstituiert werden, sind Technologien kritisch zu beurteilen. Menschen sind keine trivialen Maschinen, die wie ein Waschmaschinenprogramm funktionieren. Sie haben Bedürfnisse, Interessen, Emotionen, können Entwicklungen voraussehen, Folgen von Handlungen abschätzen, Pläne durchkreuzen oder ändern, zusammenarbeiten oder sich verweigern, sich selbst beim Handeln beobachten und gleichzeitig darüber reflektieren, dass sie beobachten usw. Das alles macht methodische Planung schwierig – manche meinen, es mache sie sogar unmöglich (Weber 2012). Das den Technologien immanente Menschenbild (Mensch als Objekt) steht auch im Widerspruch zu den Anforderungen einer → **individualisierten und pluralisierten** Gesellschaft, die auf Menschen angewiesen ist, die ihr Leben weitestgehend selbst gestalten (Beck 1986). Somit wäre es ein Widerspruch, ihnen den Subjektstatus vorzuenthalten. Welche Schlüsse sind daraus zu ziehen?

- Es ist nicht zu verwerfen, dass Technologien entwickelt werden, denn eine Wissenschaft Soziale Arbeit muss bestrebt sein, das Wissen über soziale Prozesse und auch Wirkfaktoren zu vermehren und für die Praxis nutzbar zu machen. Der Unterschied liegt im Umgang der Professionellen mit diesen.
- Technologien beinhalten – sofern sie nicht einfach vermeintlich kausale Zusammenhänge in (finale) Ziel-Mittel-Entwürfe überführen – eine Kombination von Zielen und methodischen Vorgehensweisen, die sich bei der Bearbeitung bestimmter Probleme bewährt haben. Meist beruhen sie auf empirisch gewonnenen Forschungsergebnissen. Insofern sind sie ähnlich konstruiert wie → **Konzepte**. Beide bilden wertvolle Fundgruben für die Konstruktion hypothetischer, revidierbarer Wirkungszusammenhänge.
- Nimmt man jedoch den Anspruch einer Technologie als konkrete Handlungsanleitung, die ohne Abweichung umgesetzt werden muss, wörtlich, begeht man einen „Kunstfehler“. Es gilt die alte sozialpädagogische Weisheit, dass „jeder Fall anders“ ist. → **Professionalität** zeigt sich gerade darin, dass man für jede Situation eine spezielle Vorgehensweise entwirft bzw. diese passgenau auf die Situation „zuschneidet“. Dieses ist die wichtigste und vornehmste Aufgabe der Professionellen, denen hierfür eine technische Autonomie zugestanden wird.

Sturzenhecker, B. (2009): Revisionäre Planung – Bedeutung und Grenzen von Konzeptentwicklung in der „organisierten Anarchie“ von Jugendarbeit. Juventa, Weinheim.



1.2.4 Koproduktion

Angestoßen durch die Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung (KGSt 1993, 1994) begann Mitte der 1990er Jahre die Umstellung der öffentlichen Sozialverwaltung gemäß den betriebswirtschaftlichen Prinzipien des

neues Steuerungsmodell im Dienstleistungsdiskurs

→ **Neuen Steuerungsmodells**, die sich weit über zehn Jahre hinzog und Mitte des ersten Jahrzehnts noch einmal durch die → **wirkungsorientierte Steuerung** intensiviert wurde. Damit änderte sich auch ein Teil des Begriffsinventars der Sozialen Arbeit (Peters 2011, 190 f.). Leistungen und Angebote wurden zu Produkten, Adressaten/Klienten/Betroffene wurden als Kunden bezeichnet, und die Soziale Arbeit als Ganzes firmierte unter soziale Dienstleistung. Kritisch auf diese Entwicklung bezogen arbeitete eine Gruppe von Wissenschaftlern im Zusammenhang mit der Universität Bielefeld an einer Theorie der Sozialen Arbeit als personenbezogene soziale Dienstleistung (Böllert 2018). Sie entstand in den 1990er Jahren und bereicherte die Fachtermini u. a. um den Begriff der → **Koproduktion**.

Produktion und Konsumtion fallen zusammen

Ein industriell gefertigtes Produkt (z. B. ein Auto) ist das Ergebnis eines sorgfältig geplanten und in allen Einzelheiten festgelegten Produktionsprozesses. Es wird nach seiner Fertigstellung gelagert und früher oder später verkauft. Im Unterschied dazu ist eine personenbezogene Dienstleistung ein Akt, in dem eine Leistung gleichzeitig produziert und konsumiert (verbraucht) wird. Sie ist nicht „lagerfähig“ wie das fertige Auto. Fachkräfte der Sozialen Arbeit können ihre Angebote nicht vorproduzieren, sondern müssen ihre Arbeit direkt *mit* ihren „Kunden“ erbringen: Beide Seiten müssen zur gleichen Zeit in der „Produktion“ zusammenarbeiten und dazu in eine mehr oder weniger persönliche, vertrauensvolle Beziehung zueinander treten. Soziale Arbeit erfolgt somit „*uno actu*“, d. h. „Produktion“ und „Konsumtion“ fallen zusammen. Das gewünschte Ergebnis erfordert also immer die Mitwirkung der Adressatinnen, mehr noch: Es ist ein gemeinsames „Produkt“, das Ergebnis einer *Koproduktion* (Ortmann 1996, 63).

Adressaten als aktive Konsumenten bzw. Koproduzenten

Des Weiteren wurde diskutiert, neben der gemeinsamen räumlichen und zeitlichen Anwesenheit der Adressatinnen (Kundenpräsenz) auch die Kundenpräferenz einzubeziehen. Das beinhaltet die alte Forderung, sich an den Bedürfnissen und Interessen der Adressaten zu orientieren, hier mit einer neuen Begründung und mit neuen Begriffen. Indem man die Adressaten zu Kunden stilisiert, stattet man sie mit „Marktmacht“ aus und erhebt sie in einen höheren Status. Sie werden zu „aktiven Konsumenten“ (Gartner/Riessman 1978) bzw. „Koproduzenten“ (Badura/Gross 1976) in einer per Definition „klientengesteuerten“, personenbezogenen sozialen Dienstleistung. Flößer (1994) formuliert auf der Basis dieser Grundannahmen und mit Bezug auf Beck (1986) eine Dienstleistungskonzeption, die sich nicht mehr auf die Erbringung von Leistungen gegenüber den Adressaten beschränkt. Es geht auch um das Angebot der Sozialen Arbeit an sich und um die Aushandlungsprozesse zwischen der Organisation und ihren Abnehmern. Das Angebot soll sich an den „Nachfragebedingungen“ orientieren und die „Beteiligung der Nachfragenden“ in der Organisation sowie *zwischen* Sozialer Arbeit und den „Instanzen lokaler Politik“ (Flößer 1994, 151 ff.) etablieren. Adressaten bzw. Nutzer sozialer Dienstleistungen erhalten in diesem Konzept eine zentrale Position.

Adressaten als Produzenten ihres eigenen Lebens

Schaarschuch (2001, 272) nimmt die → **Subjektorientierung** zum Ausgangspunkt und folgert, dass die Tätigkeit der Professionellen der Tätigkeit der Adressaten – als den Produzenten ihres eigenen Lebens – strukturell nachgeordnet sein muss. Aufgrund dessen werden Professionelle zu „Ko-Produzenten“, während die Nutzer die Profession steuern. Schaarschuch konstatiert jedoch, dass diese Sichtweise eine Demokratisierung der sozialen Institutionen erfordere, für deren Rea-

lisierung es leider keine Anzeichen gäbe. Jedoch deuten einige Projekte zur umfassenden Demokratisierung von Einrichtungen (MfSGFG Schleswig-Holstein 2012, Diakonieverbund Schweicheln 2006) in diese Richtung.

Es ist nicht nur eine moralische Frage, ob man die Adressaten als Objekte oder als Subjekte versteht und behandelt:

Konsequenzen aus der Koproduktion

- Befunde aus der Theorie der sozialen Dienstleistung bestätigen Erkenntnisse aus anderen Zusammenhängen. In der Sozialen Arbeit können „Ergebnisse“ nicht als Resultat einseitiger, im Voraus geplanter sozialpädagogischer Interventionen betrachtet werden. Sie entstehen in Interaktionssituationen – als Produkt aller Beteiligten. Ohne die Adressatinnen kommt eine soziale Dienstleistung nicht zustande. Diese lassen sich nur dann auf die Zusammenarbeit ein, wenn sie sich davon einen Nutzen erhoffen.
- Fachkräfte sollten sich als Koproduzenten verstehen, die den Produzenten (Adressaten) bei der Gestaltung ihrer Lebensaufgaben „assistieren“ (Kunstreich et al. 2004). Dazu gehört, Rahmenbedingungen zu arrangieren, Anregungen und kritische Unterstützung zu geben und ihnen eine Umgebung und „Material“ zur Verfügung zu stellen, die solche Produktionsprozesse ermöglichen. Damit tragen sie *einen* (ihren) Teil zum Gelingen der Koproduktion bei.
- Ob die Angebote angenommen werden, in welcher *Form* die Adressaten diese für sich nutzen, und was dabei herauskommt, ist nicht in Gänze vorhersehbar. Fachkräfte müssen jedoch wissen, für welchen Bereich der Koproduktion sie zuständig und verantwortlich sind. Es wäre unverantwortlich, Adressatinnen im wörtlichen Sinne als „Kundinnen“ zu stilisieren, die Angebote annehmen oder ablehnen und auch die Folgen ihrer Ablehnung tragen. Adressaten sind häufig (zumindest vorübergehend) gerade nicht in der Lage, ihre Belange selbstverantwortlich zu gestalten. Professionelle müssen mitreflektieren, unter welchen Umständen es zum Scheitern der Arbeitsbeziehung kommt, denn sie sind auch für die Gestaltung der Bedingungen einer förderlichen Zusammenarbeit verantwortlich.

MfSGFG Schleswig-Holstein (2012): Demokratie in der Heimerziehung. Kiel



2 Soziale Arbeit als wissenschaftlich fundierte Praxis

Fachkräfte für die Soziale Arbeit werden an Hochschulen ausgebildet, demzufolge fußt dieser Beruf auf wissenschaftlichen Grundlagen. Es ist schwierig, einen Beruf, dessen Gegenstand „Menschen“ und deren unversicherbare Alltagsrisiken sind, dessen Zuständigkeit nicht scharf konturiert werden kann und der darüber hinaus nicht über spezifische Technologien verfügt, derart zu profilieren, dass die Berufsangehörigen daraus ein berufliches Selbstverständnis entwickeln können. Überdies ist das Verhältnis der Profession zu ihrer Disziplin (oder zu ihren → **Bezugsdisziplinen**) zu klären und genauer zu bestimmen, wie ein fruchtbares Verhältnis von Wissenschaft und Praxis denkbar ist. Diese Themenkomplexe bilden die Grundlage für ein „reflexives Professionalitätsverständnis“ (Kap. 2.1). Darauf aufbauend enthält Kap. 2.2 neben einer Beschreibung der *wissenschaftlichen Arbeitsweise* eine Auffächerung der verschiedenen *Wissensbestände*, auf die sich methodisches Handeln beziehen kann (Beobachtungswissen, Erklärungswissen, Wertwissen sowie Veränderungswissen).

2.1 Soziale Arbeit als Profession

In diesem Kapitel werden Etappen der über 30 Jahre andauernden Bemühungen um eine Professionalisierung der Sozialen Arbeit bis hin zum Entwurf einer → **reflexiven Professionalität** referiert. Es folgen die Beschreibung von Strukturprinzipien der Systeme → **Profession** und → **Disziplin** und Darlegung der Bestrebungen zur Etablierung einer eigenständigen Disziplin → **Wissenschaft Soziale Arbeit**. Im Anschluss werden Ideen zur Gestaltung des Verhältnisses von Wissenschaft und Praxis skizziert, die sich von einem technologieorientierten „Wissenstransfer“ über die Annahme einer „Wissenstransformation“ bis zur „Relationierung“, also des Sich-in-Beziehung-Setzens beider Systeme entwickelt haben.

2.1.1 Zum Ertrag der neueren Professionalisierungsdebatte

Beruf oder Profession?

Die Verberuflichung der Sozialen Arbeit begann, als es der „Berufsgründerin“ Alice Salomon zu Beginn des 20. Jahrhunderts gelang, die erste soziale Frauenschule zu etablieren. Die Diskussion um eine Professionalisierung des Berufes setzte zu Beginn der 1970er Jahre ein, als die – bisher an Höheren Fachschulen

erfolgte – Berufsausbildung in die Hochschullandschaft überführt wurde. Es entstand die Frage, ob Soziale Arbeit lediglich als *Beruf* oder aber als → **Profession** zu verstehen sei. In der ersten Etappe des Diskurses (bis Mitte der 1980er Jahre) versuchte man, diese Frage durch einen Bezug auf die anglo-amerikanischen (strukturfunktionalistischen) Professionskriterien zu beantworten.

Im Zentrum des Diskurses der 1980er Jahre stand das Bestreben, den Beruf der Sozialen Arbeit mithilfe der zuvor genannten berufssoziologischen Kriterien in den Status einer → **Profession** zu befördern. Man wollte ein Berufsprofil ausbilden, eine berufliche Identität gewinnen, die gesellschaftliche Bedeutung der Sozialen Arbeit ins Bewusstsein heben und – standespolitisch gesehen – den Expertenstatus absichern, um so berufliche Domänen für die Absolventinnen der neuen Ausbildungsgänge zu sichern.

Professionalisierungsdebatte

Das Unterfangen stieß schnell auf Schwierigkeiten, denn die Soziale Arbeit erfüllt kaum eines der berufssoziologischen Kriterien; die folgenden Gründe sind dafür ausschlaggebend:

Umsetzungsprobleme

- Es gibt in Deutschland und auch in der Schweiz kaum Domänen für spezielle soziale Berufe. Ausbildungsgänge werden für verschiedenste Schulabschlüsse angeboten: von der Berufsausbildung über Fachschulen, Höhere Fachschulen, Sozialakademien, Fachhochschulen bis zu Universitäten. Sozialarbeiter, Sozialpädagoginnen, Erzieherinnen, Heilpädagogen, soziokulturelle Animatoren, Diplompädagoginnen mit und ohne Zusatzausbildung arbeiten nebeneinander, vielfach auch zusammen mit engagierten Ehrenamtlichen (Laien) in einer fast unüberschaubaren Anzahl von Arbeitsfeldern mit jeweils speziellen Profilen (Bieker/Florecke 2011). Die o. g. Berufe scheinen innerhalb dieser Arbeitsfelder für dieselbe Sache zuständig zu sein, nämlich „für alles“ (Dewe/Wohlfahrt 1989), was eine spezifische Beschreibung von Kernfunktionen (Domänen) für spezifische Arbeitsfelder unmöglich macht.
- Es ist schwierig, Kompetenzansprüche hinsichtlich eines Berufes durchzusetzen, der den Alltag und die Lebenswelt der Adressaten fokussiert, weil allgemein die Einsicht fehlt, dass man dafür besondere Fähigkeiten und Methoden und somit „Expertinnen“ braucht (Gildemeister 1996).
- Die Soziale Arbeit bezieht sich auf Wissensbestände aus dem gesamten Spektrum der Human- und Sozialwissenschaften, sodass ein systematisierter Wissensbestand und damit ein kollektiv gehaltener Wissensfundus, der eine berufliche Identität begründen könnte, kaum denkbar ist.
- Eine freiberufliche Tätigkeit (Autonomie), die ungeteilt auf die Anliegen der Adressatinnen bezogen ist, bildet in der Sozialen Arbeit die Ausnahme, da diese überwiegend im Auftrag des Staates und im Rahmen seiner Institutionen erfolgt. Fachkräfte der Sozialen Arbeit unterliegen daher dem → **doppelten Mandat**.
- Nach einem langen Prozess von Fusionen der ungezählten deutschen Berufsverbände gibt es seit Anfang der 1990er Jahre nur noch den Deutschen Berufsverband für Soziale Arbeit (DBSH). Dem entspricht für die Schweiz auf nationaler Ebene der Avenir Social, der Professionelle mit Abschlüssen der Höheren Fachschulen, der Fachhochschulen und Universitäten vertritt. Zudem bilden sich mit neuen Ausbildungsgängen auch wieder neue Berufsverbände (z. B. der Schweizerische Berufsverband Sozialbegleitung SBSB), die sich auf

die Interessenvertretung der neuen Berufsbilder beziehen. Der Organisationsgrad der Fachkräfte ist jedoch gering, und die vorhandenen Ansätze der Selbstkontrolle zur Sicherung der fachlichen Standards (Berufsbild, Berufsordnung und auch ein Berufsregister; Jost 2003) finden wenig Akzeptanz.

Soziale Arbeit als Semi-Profession?

Bewertet man also die Entwicklung des Berufs anhand der berufssoziologischen Kriterien für eine → **Profession**, lautet der Befund, dass die Soziale Arbeit allenfalls als Noch-Nicht-Profession oder als *Semi-Profession* zu bezeichnen ist, der es an einer sozial eindeutigen Durchsetzungsfähigkeit mangelt. Andererseits beziehen sich die gesellschaftlichen Anforderungen an die Soziale Arbeit – ähnlich wie bei den Angehörigen der klassischen Professionen (Ärzte, Juristinnen oder Theologen) – auf sensible, verletzbare Bereiche menschlichen (Privat-)Lebens, was für die Adressatinnen, denen diese Berufe nützen sollen, besondere Risiken und Verletzungsgefahren einschließt. „Schlechte Arbeit“ kann auch in der Sozialen Arbeit gravierende Folgen haben, beispielsweise hinsichtlich des familiären Zusammenlebens, der schulischen, beruflichen und gesundheitlichen Entwicklung oder etwa der Durchsetzung sozialer (Teilhabe-)Rechte. Darum ist erklärungsbedürftig, weshalb sich die hohen Professionalisierungsansprüche bisher kaum in gesicherten Standards und Privilegien materialisiert haben (Müller 2010).

Professionalisierungsmängel als Kennzeichen

Viele der zuvor aufgezählten „Mängel“ sind geradezu konstitutiv für die Soziale Arbeit: Beispielsweise verdankt sich dieser Beruf dem Umstand, dass Notlagen von Menschen als gesellschaftliches Problem erkannt und nicht mehr individuell (durch freiwillige „Liebestätigkeit“), sondern durch Einrichtungen und abgesichert durch einen Rechtsanspruch bearbeitet werden (Müller 2010). Professionelle Hilfe – besonders für Menschen, die diese Hilfe nicht privat bezahlen können – ist ohne den Bezug auf Institutionen nicht möglich. Damit ist auch der doppelte Bezug auf den lebensweltlichen Kontext der Adressaten und den administrativen Handlungskontext für die Soziale Arbeit konstitutiv (Kap. 1.2.1). Eine Betonung der Expertenrolle für allgemeine menschliche Kompetenzbereiche würde den Adressaten die Fähigkeiten für die Gestaltung ihres eigenen Lebens absprechen und ihre Integrität, ihre Selbstständigkeit und ihre Selbstbestimmung gefährden.

Alternative Professionalitätswürfe

In einem kritischen Fazit zu 30 Jahren Professionalisierungsdebatte schreiben Dewe und Otto (2010), dass die überwiegend standespolitisch inspirierte Orientierung am amerikanischen, strukturfunktionalistischen Modell der Professionalisierung ein Irrweg war, weil sie wenig zur Klärung des Professionsbegriffs und zum Verständnis der Strukturprobleme des sozialpädagogischen Handelns beitrug. Sie schlagen vor, die Rahmenbedingungen und Spezifika des Berufsfeldes zum Ausgangspunkt zu nehmen und in Richtung einer „alternativen Professionalität“ (Olk 1986) weiter zu entwickeln. Schütze (1992) propagiert beispielsweise das Modell einer „bescheidenen“ Profession ohne monopolisierbares Wissen, aber mit der Aufgabe schwieriger Balancen, die hohes Können erfordert.

Ertrag der Professionalisierungsdebatte

Die Analyse der Handlungslogiken der Sozialen Arbeit ermöglichte eine Emanzipation von diesem Bestreben, sodass man sich darauf konzentrieren konnte, eine eigenständige wissenschaftliche Grundlage und ein angemessenes Professionali-

tätsverständnis für den Beruf zu entwickeln. Die Profession der Sozialen Arbeit unterscheidet sich von anderen Berufen weniger durch ihre konkreten Handlungsvollzüge als durch die besondere Sichtweise auf den Menschen und die daraus resultierende Herangehensweise:

- Ursachen von Problemen werden zuvörderst als Resultat ungünstiger bzw. benachteiligender Lebenssituationen betrachtet und weniger als Ausdruck individueller Defizite.
- Die Beurteilung zwischenmenschlicher Konflikte, abweichenden Verhaltens, materieller Not oder sozialer Ausgrenzung wird an Kriterien sozialer Gerechtigkeit und sozialer Integration gemessen.
- Statt einer einseitigen Verhaltensänderung der Betroffenen steht die Wechselwirkung zwischen individuellen und gesellschaftlichen Prozessen im Zentrum.
- Der Fokus richtet sich sowohl auf die psychosoziale Unterstützung der Adressatinnen als auch auf die politische Arbeit an der Verbesserung ihrer sozialen Lebensbedingungen.
- Als gesellschaftlich organisierte Hilfe bezieht sich Soziale Arbeit sowohl auf den lebensweltlichen Kontext der Adressaten als auch auf den administrativen Handlungskontext.
- Das fehlende institutionelle Setting erfordert eine alltagsorientierte Arbeit in der Lebenswelt der Adressatinnen.
- Die Ablehnung der Expertenrolle ermöglicht die Förderung und Unterstützung der individuellen Kompetenz der Adressaten für die Gestaltung ihres eigenen Lebens.
- Ursachenerklärung, Zielentwicklung und Handlungsschritte erfolgen in Kooperation mit den Adressaten.

Als Alternative zur Professionalisierung gemäß berufssoziologischen Kriterien hat sich nun der Begriff der → **reflexiven Professionalität** etabliert (Dewe/Otto 2010).

Seit Mitte der 1990er Jahre dominiert eine spezifische Entwicklung den Professionalisierungsprozess und damit auch die Identität der Sozialen Arbeit: Mit der Umsetzung des → **Neuen Steuerungsmodells** für die öffentliche Verwaltung und in der Folge der sog. → **wirkungsorientierten Steuerung** gerät die Soziale Arbeit mit ihren „weichen“ Professionalitätskriterien unter Legitimationsdruck. Hierbei geht es nicht um neue Etiketten: Es droht „der Verlust der Zuständigkeit und Kompetenz für eine spezifische Herangehensweise an soziale Probleme“. Diese besteht u. a. darin,

betriebswirtschaftliche Überformung der Sozialen Arbeit

„dass man eine Verbindung zwischen psychologischen und gesellschaftlichen Prozessen herstellt und über die Lösung partikulärer Schwierigkeiten hinaus ‚Fälle‘ zum Anlass politischer Veränderungen in Richtung auf soziale Gerechtigkeit nimmt“ (Lorenz 2011, 148).

Die daraus resultierende Vorgehensweise, Adressaten psychosozial zu unterstützen und gleichzeitig auf die Verbesserung ihrer sozialen Lebensbedingungen zu dringen, wird nun verworfen. Im Fokus steht nur noch eine möglichst wirksame

managerielle Professionalisierungsstrategie

und kostengünstige Verhaltensänderung der Betroffenen (s. auch den Essay zur neuen „Neuen Steuerung“ von Otto/Ziegler 2012).

Hierfür stehen Programme (Technologien) zur Verfügung, wie z.B. eine Variante des Case-Managements: Es beruht auf einer vertraglichen Basis und beinhaltet eine standardisierte Vorgehensweise von Diagnose, Intervention, Evaluation sowie eine strikte Ausrichtung an vorgesehenen Zielen. Bei fehlender Kooperation der Adressaten drohen entsprechende Sanktionen. Heite (2006) bezeichnet das als „managerielle Professionalisierungsstrategie“, die gleichzeitig auch eine Disziplinierung der Fachkräfte fordert, weil sie nach einer festgelegten Methode arbeiten und sich kontrollieren lassen müssen und eben nicht eklektisch und einzelfallorientiert handeln dürfen, wie es die eigentliche professionelle Kunst vorsieht (Kap. 4.1.2). Dennoch haben die → **Technologien** Konjunktur. Fachkräfte und ihre Träger zahlen viel Geld für die Schulung und Zertifizierung bzgl. der Anwendung dieser Programme. Sie erhoffen sich hierdurch einen Zuwachs an (gesellschaftlich zugestandener) Handlungskompetenz.

Diversifizierung der Ausbildung

Diese Entwicklung wird auch durch die Diversifizierung der Ausbildungslandschaft gestützt. Mit der Umsetzung des Bologna-Prozesses wurden Bachelor- und Master-Studiengänge installiert, die sich in vielfältigen Spezialisierungen überbieten. Die Möglichkeit der Spezialisierung wird von vielen Fachkräften begrüßt, verspricht sie doch nicht nur eine stabilere „Facharztidentität“, sondern auch Auswege aus dem unübersichtlichen, „schmuddeligen“ Terrain der Sozialen Arbeit, die „für alles“ zuständig ist. Es scheint, als würden sozialpolitische und ökonomische Forderungen von der → **Profession** „selbsttechnologisch“ übernommen, was dazu führen kann, dass alle Akteure (und zwar die Profession, die Disziplin, die Professionellen ebenso wie die Adressaten) als „normierte Akteure“ auftreten (Heite 2006, 206).

Folgerungen aus den Ausführungen zur Professionalisierung: Die Resultate dieser zunächst akademisch anmutenden Diskussionen wirken unmittelbar auf das berufliche Selbstverständnis von Fachkräften, da es einen Unterschied macht, ob man sich selbst nur als „Halb-Professioneller“ fühlt, den niemand so richtig ernst nimmt, oder als eine Person, die eine besondere, reflexive Professionalität entwickelt, die „passgenau“ auf die Besonderheiten des Handlungsfeldes abgestimmt und daher hoch professionell ist. Es macht ebenfalls einen Unterschied, ob man sich selbst als autonom handelnde Person definiert oder als Objekt wissenschaftlicher Forschung. Die managerielle Professionalisierungsstrategie wird m.E. mittelfristig zur Deprofessionalisierung führen. Eine Expertisierung und Technologisierung gefährdet nicht nur die Integrität der Adressaten, sondern kolonialisiert auch die Praxis. Statt der erhofften „Menschenveränderung“ wird wahrscheinlich eher erreicht, dass sich die Adressaten dem fürsorglichen Zugriff entziehen (s. etwa Weber 2012). Hinzu kommt, dass den Fachkräften unter dem Druck des Finanzdiktats ihre Fachlichkeit genommen wird; sie werden als „Casemanager“ oder „Verwalterinnen“ von Hilfen eingesetzt, die nicht nach den Bedürfnissen und Problemen der Adressaten, sondern nach dem verfügbaren Etat verteilt werden (Conen 2012). Das wiederum kann zur Folge haben, dass der Sozialen Arbeit endgültig ihre Wirksamkeit und damit auch die Legitimation abgesprochen wird.

- Heiner, M. (2004b): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Kohlhammer, Stuttgart
- Dewe, B., Otto, H. U. (2018a): Profession. In: Otto et al. (Hrsg.). Ernst Reinhardt, München.



2.1.2 Profession und Disziplin

In diesem Abschnitt wird das Verhältnis von Profession und Disziplin zueinander erörtert. Es folgen eine Beschreibung der umstrittenen Bestrebungen, eine → **Wissenschaft Soziale Arbeit** zu etablieren und eine Positionsbestimmung derselben.

Ungeachtet der offenbar wenig geeigneten berufssoziologischen Professionskriterien wird die Soziale Arbeit in der Fachdiskussion als faktisch existente („bescheidene“) Profession (Schütze 1992) behandelt. In Umrissen zeichnet sich gleichfalls eine → **Disziplin** ab, wenn auch Kontroversen darüber herrschen, welchen Stellenwert diese einnehmen könnte. Beide Systeme – Disziplin und Profession – lassen sich funktional bestimmen. Sie repräsentieren unterschiedliche Ausschnitte gesellschaftlichen Handelns, die in gewisser Weise auf dem Dualismus von Praxis und Theorie aufbauen, der wiederum dem des Handelns und Erkennens nachgebildet ist: Der Disziplinbegriff beschreibt das gesamte Feld der Wissenschaft, in dem sich Forschungs- und Theoriebildungsprozesse abspielen.

konstitutive Differenz von Profession und Disziplin

- *Disziplin* bezeichnet einerseits das in lehrbare Form gebrachte Wissen (Theorien), andererseits ein Sozialsystem, also eine Kommunikationsgemeinschaft von Wissenschaftlerinnen, die auf die gemeinsame Problemstellung (den → **Gegenstand**) verpflichtet sind, die die Disziplin konstituiert (Kap. 1.1.2). Die Funktion einer Disziplin bezieht sich hauptsächlich auf die innersystemische Kommunikation der Wissenschaftler über ihre Forschungs- und Theoriebildungsprozesse. Als Referenzpunkt der Disziplin gelten die Kriterien „Wahrheit“ und „Richtigkeit“, und ihre Angehörigen definieren sich über die Produktion und die Bereitstellung von Wissen.
- *Profession* beschreibt das Praxissystem, die berufliche Wirklichkeit, die fachlichen Ansprüche des Berufes und die darauf bezogenen Leistungsangebote. Die Profession ist also nicht in erster Linie ein Wissenssystem, sondern ein Handlungssystem: Ihr Verhältnis zum Wissen definiert sich als Anwendung von Wissen unter Handlungszwang. Die Funktion einer Profession bezieht sich auf die Kommunikation der Fachkräfte und Wissenschaftlerinnen hinsichtlich der System-Umwelt-Differenz, ihr Referenzkriterium ist die „Wirksamkeit“ (Merten 1996, 76f mit Bezug auf Stichweh 1984). Ihre Angehörigen definieren sich über das Handeln im Kontakt mit den Adressaten und den institutionellen und gesellschaftlichen Strukturen.

Die Systeme stehen in keinem hierarchischen Verhältnis zueinander. Aus ihrer konstitutiven Differenz ergeben sich entscheidende Fragen und Antworten für das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis, worauf Kap. 2.1.3 näher eingeht.

Streit um die Leitwissenschaft

Seitdem Engelke im Jahr 1992 die Diskussion um die Wissenschaft Soziale Arbeit eröffnete, gibt es Streit darüber, ob es eine solche Disziplin geben sollte. Gründe für den Streit liegen in den Entwicklungssträngen der Sozialen Arbeit mit jeweils eigenen Theorietraditionen (Kap. 1.1.1) und professionellen Identitäten, die sich nicht ohne Weiteres verschmelzen lassen. Auch der Begriff „Soziale Arbeit“ sperrt sich gegen eine Umwandlung in einen sprachlich stimmigen akademischen Grad (Klüsche 1999). Hinzu kommen hochschulspezifische und berufsständische Interessen, die hier nur angedeutet werden können (Puhl 1996; Merten et al. 1996; May 2008; Sommerfeld 2010). Überdies gibt es keine Einigkeit über die Leitwissenschaft. Traditionell gilt die *Sozialpädagogik* als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft, und so wird sie von ihren universitären Vertretern aufgrund ihrer institutionellen Faktizität auch eingeordnet. Als Ort des „sozialpädagogischen“ Diskurses lässt sich die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) ausmachen (Thole 2010b).

Wissenschaft Soziale Arbeit als eigenständige Disziplin

Eine andere Gruppe von Wissenschaftlerinnen arbeitet an der Entwicklung einer eigenständigen *Sozialarbeitswissenschaft* (zusammenfassend: Engelke 2009). Es sind hauptsächlich Vertreter von Fachhochschulen, die in der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA) zusammen arbeiten. Entsprechend hat sich in der Schweiz die Schweizerische Gesellschaft für Soziale Arbeit (SGSA) etabliert. Eine Wissenschaft ist für sie von fundamentalem Interesse, weil sie die Forschung an den Fachhochschulen legitimiert. Der Streit um ihre Berechtigung oder Notwendigkeit wurde zum Teil recht polemisch ausgetragen (z. B. in Puhl 1996; Merten et al. 1996); derzeit existieren beide nebeneinander. Der Oberbegriff „Soziale Arbeit“ hat sich weitgehend durchgesetzt, wenn auch die universitäre Sozialpädagogik ihre Eigenständigkeit betont. Auch das Promotionsrecht liegt noch bei den Universitäten, obwohl kooperative Promotionen möglich sind. Wahrscheinlich wird sich das Problem empirisch lösen, denn die Wissenschaft Soziale Arbeit wird sich unabhängig von der Zustimmung der Diskutanten allein durch die faktischen Forschungsaktivitäten an Universitäten und Fachhochschulen weiter entwickeln. Durch den Bologna-Prozess haben sich zudem die Strukturen der Bachelor- und Masterstudiengänge an beiden Hochschultypen stark angeglichen.

Handlungswissenschaft Soziale Arbeit

Inzwischen zeichnen sich die Konturen der neuen Wissenschaft besser ab. Sommerfeld (2010) skizziert sie dem Typus nach als Handlungswissenschaft. Eine solche bezieht sich auf die Handlungsprobleme einer Profession, die sich standardisierbaren und damit technischen Lösungen entziehen. Die Schwerpunkte einer Handlungswissenschaft liegen auf der Produktion von Wissen über Faktoren, die ein bestimmtes Handlungsproblem konstituieren. Darüber hinaus werden angemessene methodische Verfahrensweisen zur Bearbeitung der Aufgaben und Probleme entwickelt. Des Weiteren müssen die gesellschaftlichen und organisatorischen Bedingungen für das professionelle Handeln in den wissenschaftlichen Blick geraten. Nicht zuletzt werden die → **Koproduzentinnen** Gegenstand des Forschungsinteresses: zum einen die Adressaten mit ihren → **Lebenslagen** und → **Lebenswelten**, zum anderen die weiteren Beteiligten am Problemlösungsprozess (Sommerfeld 2010; ähnlich Staub-Bernasconi 2006).

Obwohl die aufgezählten Forschungsschwerpunkte überwiegend Programm sind, kann die Soziale Arbeit bereits auf ein umfangreiches Wissensrepertoire zurückgreifen, wenngleich dieses (noch) nicht unter dem Dach der → **Wissenschaft Soziale Arbeit** gesammelt wird. An den Fachhochschulen ergibt sich das besondere Problem, dass die Lehrenden jeweils mit „ihrer“ disziplinären Herkunft und „ihrem“ Fach identifiziert sind. Was sie dazu bringen könnte, sich mit einer neuen Disziplin zu identifizieren, ist fraglich. So bleibt weiter offen, ob die → **Wissenschaft Soziale Arbeit** auf Dauer ein identitätsbildender Kern im Studium der Sozialen Arbeit sein wird, oder ob sie ein Fach neben anderen bleibt (Sommerfeld 2010, 36).

Stand 2013

Gahleitner et al. (2010): Disziplin und Profession Sozialer Arbeit. Verlag Barbara Budrich, Opladen



2.1.3 Zum Verhältnis von Wissenschaft und Praxis

Dieses Teilkapitel beschreibt einige Wandlungen der Vorstellungen eines sinnvollen Verhältnisses von Wissenschaft und Handlungspraxis. Dabei ging es immer um die Frage, wie Fachkräfte am besten von der wissenschaftlichen Wissensproduktion profitieren können.

Die Bestrebungen der 1970er Jahre, die Praxis der Sozialen Arbeit auf eine wissenschaftliche Grundlage zu stellen, fußten auf einer Kritik der klassischen → **Methoden** der Sozialen Arbeit (Einzelhilfe, Gruppenarbeit, Gemeinwesenarbeit), die in der Praxis sehr verbreitet waren. Das professionelle Handeln nach dieser Methodenlehre bezog sich im Wesentlichen auf zwei Komponenten: eine grobe Strukturierung des sogenannten Hilfsprozesses durch verschiedene Phasen oder Handlungsschritte sowie eine intensive Begleitung der Fachkräfte durch Ausbildungs- und berufsbegleitende Supervision. Das Verhältnis der Fachkräfte zur Wissenschaft lässt sich so beschreiben, dass sie Theorien und Konzepte – soweit sie veröffentlicht waren – auf „brauchbare“ Anteile durchsuchten und diese – anscheinend beliebig – mit Blick auf ihre Anliegen verwendeten. Sie nutzten wissenschaftliche Theorien und Forschungsergebnisse sozusagen als „Steinbruch“ für ihre Zwecke. Eine Soziale Arbeit, die im Begriff war, sich zu einer Profession zu entwickeln, konnte sich nicht mit einem Modell zufrieden geben, in dem der Beitrag der Wissenschaft auf die Funktion des Hilfsmittels und des technologischen Werkzeuges begrenzt wurde.

Wissenschaft als „Steinbruch“ für die Praxis

Den Wissenschaftlern schwebte ein „Wissenstransfer“ nach dem Vorbild der Ingenieure vor, also eine direkte Übertragung des in den Hochschulen produzierten „höherwertigen“ Wissens in die Praxis. Das praktische Handeln sollte aus dem wissenschaftlich erzeugten Wissen abgeleitet werden, um die Praxis schrittweise auf die rationale Ebene der Wissenschaft anzuheben. Der Widerstand der Praktikerinnen gegenüber diesem Ansinnen wurde zunächst als „Transportproblem“ gedeutet und mit verschiedenen Strategien bearbeitet. Man entwarf verfeinerte Transferkonzepte, identifizierte innovationshemmende Organisationsstruk-

Wissenstransfer

Fachkräfte nutzen wissenschaftliche Erkenntnisse

turen und versuchte auch, die „Aufnahmewiderstände“ der Fachkräfte abzubauen (Dewe et al. 1992, 72), jedoch mit wenig Erfolg.

Grundlage für eine neue Sichtweise des Verhältnisses von Wissenschaft und Praxis war die Beobachtung, dass Praktikerinnen mit wissenschaftlichem Wissen selektiv umgehen: Sie greifen es meist nur dann auf, wenn es ihre Sichtweisen bestätigt, sie verändern es unmerklich (transformieren es), damit es mit ihrer etablierten Praxis vereinbar bleibt, oder sie spalten es ab (ignorieren es), um sich vom Veränderungsdruck zu befreien. Nur als vierte Variante suchen sie gezielt danach und setzen sich produktiv damit auseinander (Dewe et al. 1992). Anscheinend gibt es keinen direkten Weg vom wissenschaftlichen zum Handlungswissen. Die Handelnden entscheiden in einer praktischen Situation selbst, ob und wie sie welches Wissen hinzuziehen oder ob sie mit dem Erfahrungswissen operieren, das ihnen zur Verfügung steht. In der Folge rückten die Transformationsleistungen und -modalitäten der Praktikerinnen in den Vordergrund. Sie wurden nun als autonom Handelnde wahrgenommen (Olk/Otto 1989). Diejenigen, die die „Transformation“ leisten, sind demnach nicht mehr auf der Wissenschaftsseite, sondern auf der Verwenderseite zu suchen. Sie stellen mithilfe ihrer reflexiven Kompetenz Ähnlichkeitsbeziehungen zwischen Wissenschafts- und Praxiswissen her.

neue Fachlichkeit

Es entstand das Modell der „neuen Fachlichkeit“: Professionelle Arbeit wurde als Gleichzeitigkeit von Theorieverstehen als Allgemeinem und Fallverstehen als Besonderem konzipiert. Da beide Komponenten (→ **Profession** und → **Disziplin**) mit ihren jeweiligen Logiken in einem Widerspruch stehen, gibt es keine Möglichkeit, sie in einen systematischen, dauerhaften Zusammenhang zu bringen. Ihr Verhältnis zueinander – und damit auch der Nutzen von Theorien für das praktische Handeln – muss in jeder Situation neu bestimmt werden. Das Prinzip ist, wissenschaftliche Regeln *auszunutzen*, statt sie zu befolgen (Dewe/Ferchhoff 1986, 153).

Relationierung und Resonanz

Damit lag es nahe, sich in der Anordnung des Verhältnisses von Wissenschaft und Praxis komplett von einem wie auch immer differenzierten „Sender-Empfänger-Modell“ zu verabschieden. Inspiriert von den Konzepten des Konstruktivismus und der neueren Systemtheorie (Kap. 1.2.2) kreierten die Autoren eine eigenständige, dritte Wissensform, die nicht die *Vermittlung* von Theorie und Praxis beabsichtigt, sondern die *Begegnung* zweier verschiedener Betrachtungsweisen, die „kontrastiert und relationiert“ bzw. „übereinander geschoben“ werden (Dewe et al. 1992, 78). Zwei verschiedene, aber gleichwertige Handlungssysteme setzen sich zueinander in Beziehung und tauschen sich aus, wobei es zu einer wechselseitigen Resonanz kommt. Auf diese Weise entstand der sperrige Begriff der → **Relationierung**, demzufolge bestimmte Theorien mit einer praktischen Situation in Bezug gesetzt werden, in der Absicht, Ideen für eine professionelle Deutung der Situation und/oder des Handlungsproblems und seine Bearbeitung zu gewinnen.

individualisierte Professionalität?

Sommerfeld (2011) kritisiert an dieser Denkfigur, dass sie die Vermittlung von Theorie und Praxis den je individuellen, unter Handlungsdruck stehenden Professionellen überträgt, deren reflexive Kompetenz der Schlüssel für gelingendes professionelles Handeln im Einzelfall ist. In der Folge würde ihnen dann gespiegelt, dass sie an dieser Aufgabe scheitern (Kap. 3.1.3). Vordergründig scheint dieses „Scheitern“ durch vielfältige Untersuchungen zur selektiven Nutzung wis-

senschaftlichen Wissens durch Studierende und Praktikerinnen bestätigt (Ziegler 2011, wie u. a. die Untersuchungen von Müller/Becker-Lenz 2008 zeigen).

Fachkräfte müssen eine realistische Einschätzung des Verhältnisses von Wissenschaft und Praxis entwickeln. Die Kenntnis der konstitutiven Differenz von Disziplin und Profession schützt vor naiven Erwartungen bzgl. der Funktion und der Ergebnisse der Theorieproduktion (z. B. der direkten „Brauchbarkeit“ in Form einer Anleitung für die Praxis). Die Idee der Relationierung gleichwertiger Systeme fokussiert den Gedanken der → **Koproduktion** und der dialogischen Verständigung – sowohl zwischen Wissenschaft und Praxis als auch zwischen Fachkräften und Adressatinnen. Sommerfeld unterstellt m. E. Wissenschaftlern (wie Dewe et al. 1992) zu Unrecht, dass sie sich mit dieser Bestimmung des Verhältnisses von Theorie und Praxis ideologisch aus der Verantwortung ziehen. Das Modell bildet zuvörderst den realen Rezeptionsprozess wissenschaftlicher Erkenntnisse ab und muss daher auch die Grundlage weiterer Überlegungen zur Fundierung des praktischen Handelns bilden. Die Charakteristika der beruflichen Handlungsstruktur gelten eben auch für die Koproduktion von Wissenschaftlern mit Professionellen. Letztere werden in der Fachliteratur als ebenso „steuerungsresistent“ (Ziegler 2011, 75) beschrieben wie ihre Adressaten; daher geht der Weg in beiden Fällen über die Subjektorientierung (Kap. 1.2.2).

Folgerungen

Die Arbeitshilfenreihen im zweiten Teil dieses Buches sind so abgefasst, dass man an bestimmten Stellen der Analyse aufgefordert wird, sich gezielt auf die Suche nach Theorien und Konzepten der verschiedenen Wissensbestände zu begeben, um so das Erfahrungswissen anzureichern. Einige Vorschläge, wie wissenschaftliches Wissen für die praktische Arbeit ausgenutzt werden kann, werden in Kap. 2.2 unterbreitet.

Dewe et. al. (1992): Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.



2.2 Wissensbestände für methodisches Handeln

In diesem Teilkapitel werden der Prozess und die Regeln der Produktion wissenschaftlicher Theorien beschrieben und ihr möglicher Nutzen für die praktische Arbeit aufgezeigt. Am Beispiel des transformativen Dreischritts von Staub-Bernasconi wird eine Möglichkeit vorgestellt, sich Theorien für die praktische Arbeit zu erschließen. Anschließend erfolgt eine Differenzierung der vier Kategorien von Wissensbeständen nach ihrer Funktion für methodisches Handeln: Beschreibungswissen, Erklärungswissen, Wertwissen sowie Veränderungswissen.

2.2.1 Wissenschaftliches Wissen

Der Begriff des wissenschaftlichen Wissens bezieht sich auf ein System von Aussagen (Theorien), die auf begründbaren und überprüfbaren Erkenntnissen beruhen. Es konstituiert sich durch einen definierten Untersuchungsgegenstand (Erkenntnisobjekt), durch die Bildung von Kategorien (präzise definierte Begriffe, Fachsprache), die sachlogisch aufeinander bezogen sind, und durch besondere Verfahren der Erkenntnisgewinnung (Forschungsmethoden). Wissenschaftlich gewonnenes Wissen unterscheidet sich vom Alltagswissen durch die methodische Vorgehensweise, die Systematisierung von Erkenntnissen und die Norm der interpersonalen Überprüfbarkeit von Aussagen bzw. Ergebnissen. Entscheidend für die Theoriebildung ist die Art und Weise, wie Erkenntnisse gewonnen werden.

Produktion von Theorien

Wissenschaftliches Wissen erlangt man, indem man aus der Gesamtmenge der möglichen Probleme ein Teilproblem herausnimmt und dessen Problematik beschreibt (Definition des Gegenstandsbereichs). Zur Beschreibung des Phänomens sammelt man systematisch Daten: Wie äußert sich das Phänomen? Was genau ist zu beobachten? Man strukturiert die Erfassung des Phänomens mithilfe konstruierter oder übernommener, aber immer definierter Beobachtungskategorien, die gewährleisten, dass möglichst viele Seiten und Sichtweisen erfasst werden. Aus den zusammengetragenen Daten formuliert man Zusammenhänge und fügt diese zu Aussagesystemen (Theorien) zusammen. Eine Besonderheit der Theoriebildung im Rahmen der Sozialwissenschaften ist, dass diese (im Unterschied zu den kausalen Erklärungsmodellen der Naturwissenschaften) nicht nur empirische Sachverhalte suchen, sondern auch den Sinngehalt sozialer Konstellationen und sozialen Handelns in den Blick nehmen.

wissenschaftliche Arbeitsweise

Im Unterschied zu sog. Alltagstheorien muss bei wissenschaftlichen Theorien der Weg des Erkenntnisgewinns (inklusive der gewählten Kategorien) mit definierten Methoden beschrieben werden und intersubjektiv überprüfbar sein. Auf diese Weise ist auch für andere nachvollziehbar, auf welchen Erkenntnissen die konstruierte „Theorie“ beruht. Diese Norm gilt für jede Form des wissenschaftlichen Vorgehens. Darüber hinaus beruhen Theorien immer auf gesellschaftlich bzw. individuell gefärbten Grundannahmen. Diese beeinflussen sowohl die gewählten Zugänge zum Gegenstand und die Wahl der Forschungsmethoden (den Erkenntniszusammenhang) als auch die abgeleiteten Konsequenzen und Empfehlungen (den Verwendungszusammenhang) und müssen ebenfalls offen gelegt werden.

subjektive Wirklichkeitskonstruktion

Praktikerinnen legen im Unterschied dazu ihr Vorverständnis seltener offen und beziehen sich überwiegend auf ihre Erfahrungen. Das kann dazu führen, dass Fachkräfte ihre → **subjektiven Wirklichkeitskonstruktionen** bei der Analyse und Interpretation von Handlungsproblemen absolut setzen und sich nicht mehr um weitergehende Erklärungen bemühen. Neben persönlichen Erfahrungen und Theorien wird diese „selektive“ Wahrnehmung auch durch die eigene Problemlösungskapazität beeinflusst. Hierfür möge der berühmte Satz „Wer nur einen Hammer hat, für den ist jedes Problem ein Nagel“ von Watzlawik als Beispiel dienen. Selektionen lassen sich nicht vermeiden; sie ökonomisieren das Handeln, indem sie die Komplexität des Handlungsfeldes reduzieren. Mit jedem analytischen oder

planenden Handlungsschritt trifft man gleichzeitig eine Entscheidung für die Bearbeitung eines Teilbereiches aus einem umfassenden Kontext und gegen die Beachtung eines anderen Aspektes des Phänomens.

Problematisch ist es, sich dabei ausschließlich auf Erfahrungen zu berufen. Erfahrungen sind immer schon Ergebnisse einer subjektiven Wahrnehmung der Wirklichkeit, und die Selektionsmechanismen werden wiederum durch Erfahrungen geprägt. Daher können auch Erfahrungen und Beobachtungen von vergleichbaren Einzelfällen, die sozusagen induktiv zu praktischen oder Alltagstheorien zusammengeführt werden, falsch sein. Wenn man also die „erfahrungsbezogenen“ Theorien nicht systematisch überprüft oder eine Überprüfung mit dem Hinweis auf die Erfahrungen ablehnt, läuft man Gefahr zu beobachten, was man erwartet, und anders lautende Annahmen als „bloße Theorie“ abzuqualifizieren.

Erfahrungen und selektive Wahrnehmung

Dem Phänomen der → **subjektiven Wirklichkeitswahrnehmung** tragen Wissenschaftlerinnen durch den Einsatz systematischer Prüf- und Dokumentationsverfahren Rechnung. Sie verhalten sich im Unterschied zu Laien systematisch misstrauisch gegenüber ihren Erfahrungen und ihrem sog. gesunden Menschenverstand (ihren Alltagstheorien). Sie erfassen ein Phänomen möglichst aus verschiedenen Perspektiven und sichern sich auf diese Weise einen differenzierteren Zugang. Da Interpretationen und Verallgemeinerungen falsch oder zumindest dem Gegenstand unangemessen sein können, legen sie ihr Vorverständnis offen, das sie bei der Suche nach Informationen über eine besondere Situation oder ein Problem leitet. Ebenso verhält es sich mit den Kriterien für ihre Interpretationen und Beurteilungen. Die Ergebnisse des Klärungsprozesses halten sie schriftlich – in Form von Hypothesen – fest. Sie dokumentieren den Verlauf ihrer Forschungs- oder Entwicklungsarbeit und zeichnen ihren Methodeneinsatz auf, womit ihr „Produktionsprozess“ fachöffentlich nachvollziehbar und überprüfbar wird.

Kontrolle subjektiver Wirklichkeitswahrnehmung

Professionelles Handeln teilt mit dem Wissenschaftssystem den Zwang zur → **Begründung und Rechtfertigung**. Fachkräfte sollten daher die folgenden Regeln und Prinzipien der wissenschaftlichen Arbeitsweise übernehmen:

wissenschaftliche Prinzipien für Fachkräfte

- explizite Offenlegung des erfahrungsgeleiteten *Vorverständnisses* durch Hypothesenbildung zu vermuteten Zusammenhängen;
- Bewusstmachung der eigenen *Erfahrungen* mit dem Thema und deren systematische Überprüfung;
- mehrperspektivische Analyse der zu bearbeitenden Aufgaben und Probleme durch Erfassung der *Sichtweisen* und Deutungsmuster aller Beteiligten;
- Dokumentation der Hypothesen, Interpretationen, Bewertungen und Interventionen als Grundlage für fachöffentliche Nachprüfbarkeit, Evaluation und ggf. Revision.

Dewe, B., Otto H. U. (2018b): Wissenschaftstheorie. In: Otto et al. (Hrsg.). Ernst Reinhardt, München.

Staub-Bernasconi, S. (2007): Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Haupt, Bern.



2.2.2 Beschreibungswissen

Beschreibungswissen bezeichnet Kenntnisse über die Beschaffenheit einer aktuellen Situation oder eines Problems. Es ist „diagnostisches“ Wissen, weil es dazu beiträgt, möglichst angemessen einzuschätzen, „was der Fall/das Problem ist“, und dann zu entscheiden, was wie zu tun ist. Der Duden übersetzt den Begriff „diagnostizieren“ mit: beobachten, unterscheiden, beschreibend kategorisieren, analysieren und bewerten. Diagnosen in der Sozialen Arbeit können sich auf Zustände oder Entwicklungen und dabei auf Einzelpersonen, Gruppen, Organisationen oder territoriale Gemeinwesen beziehen (Heiner 2018, 243).

Prozess der Gewinnung von Beschreibungswissen

Beschreibungswissen lässt sich als „systematische Informationsverarbeitung im Dienste beruflicher Entscheidungsfindung“ fassen (Heiner 2018, 242). Durch diese Zielsetzung unterscheidet es sich von anderen Formen der wissenschaftlichen Wissensproduktion. Die Vorgehensweise umfasst drei Schritte:

- Sammlung und Analyse von Informationen über die Situation bzw. das Problem (beobachten);
- Klassifizierung der Informationen (unterscheiden, beschreibend kategorisieren) und
- Analyse und Interpretation der Informationen mit Blick auf den Kontext (analysieren, bewerten).

Die Entscheidung selbst ergibt sich nicht allein aus logisch abgeleiteten Schlussfolgerungen der Datenanalyse, sondern muss darüber hinaus auf die Komponenten des situativen Kontextes, auf die Besonderheiten der Beteiligten sowie mit fachlichen Kriterien und berufsethischen Standards abgestimmt sein. Die Gewinnung von Beschreibungswissen ist für Staub-Bernasconi ein „gemeinsamer, emotionaler, kognitiver wie auch bewertender Suchprozess, der aber auch konfliktiv werden kann“ (Staub-Bernasconi 2007, 288).

Anforderungen an die Informationssammlung

Aus den Charakteristika der beruflichen Handlungsstruktur (Kap. 1.2) ergibt sich, dass dieser Prozess möglichst gemeinsam mit den Adressaten und bezogen auf deren individuelle Lebenswelt und ihren biografischen Hintergrund sowie ihre Lebenslage entwickelt wird. Zudem ist zu bedenken, dass die Informationssammlung in einem institutionellen Rahmen mit einem speziellen Hilfesystem und einer eigenen Interaktions- und Interpretationsdynamik stattfindet (Ader 2006). Aus den Spezifika des Berufs (Kap. 2.1.1) ergibt sich weiter, dass sich die Entscheidungsfindung sowohl auf die Veränderung der Personen/Adressaten als auch auf die Veränderung ihrer Lebensverhältnisse richten kann und entsprechend breit und vielschichtig fundiert sein muss.

Erhebungs- und Auswertungsinstrumente

Die Vorzüge der wissenschaftlichen Arbeitsweise liegen hauptsächlich darin, dass man durch Distanzierung und Objektivierung Probleme und Situationen mehrperspektivisch wahrnimmt und auf diese Weise andere Zusammenhänge sieht, als es das Alltagswissen gestattet. Man kann diesen diagnostischen Prozess als Fachkraft selbst und weitestgehend frei gestalten; es gibt aber auch eine große Anzahl

von „Hilfsmitteln“ für die Gewinnung von Beschreibungswissen. Es sind zum einen methodische Handreichungen für die Beobachtung, Beschreibung und Interpretation von Situationen und Prozessen (wie z. B. in Müller et al. 2008, 224 ff.), zum anderen gibt es theoretisch begründete und/oder von fachlichen Kriterien geleitete, mehr oder weniger standardisierte Erhebungs- und Auswertungsinstrumente, die bei der Überwindung der Begrenzungen der subjektiven Sichtweise helfen können. Sie leiten den Blick in Form von Checkfragen, wobei die Kategorien für die Suche meistens festgelegt sind. Ein Großteil der Instrumente enthält außerdem Kriterien für die Bewertung.

Ein großer Teil dieser Instrumente wurde in der Psychologie und der Medizin entwickelt. Als Beispiel können die Manuale des DSM-IV (Saß et al. 2003) oder des ICD-10 der Weltgesundheitsorganisation (Dilling et al. 2004) gelten. Diese beschreiben die Symptomatik psychischer Störungen auf der Verhaltensebene bzw. anhand beobachtbarer Kriterien und liefern gleichzeitig Vorschläge der Klassifizierung, was eine Einordnung der Störung erlaubt. Auch die Medizin verfügt über eine Vielzahl solcher Instrumente. Ist das Krankheitsbild benannt, können sich die behandelnden Ärzte oder Psychiater an einem Set von Behandlungsleitlinien orientieren, die von den medizinischen Fachgesellschaften erarbeitet und immer auf den neuesten Stand der professionellen Kunst gebracht werden. Eine Nichtbeachtung solcher Leitlinien könnte demnach als Kunstfehler gewertet werden. Heiner (2018) ordnet solche standardisierten Instrumente dem „klassifikatorischen Ansatz“ zu. Sie werden zunehmend auch für die Soziale Arbeit entwickelt und sind dann oft mit Evaluationsinstrumenten verknüpft (Spiegel 2006). Die fachliche Kritik dieser Form der Datensammlung ist von der Sorge getragen, dass eine solche „technokratische“ Datenerhebung mit der Absicht, durch standardisierte Verfahren zu „objektiven“ und „richtigen“ Ergebnissen zu kommen, die Adressaten zu Objekten degradiert und die Dominanz der Experten verstärkt.

**klassifikatorischer
Ansatz**

Demgegenüber steht die Argumentation, dass es angesichts der Komplexität und Mehrdeutigkeit der Aufgabenstellung und der Vielfalt der Phänomene, die man erfassen muss, nicht möglich ist, sichere Diagnosen zu erstellen und daraus ebenso sichere Prognosen abzuleiten. Rekonstruktive Verfahren beanspruchen für sich, das Individuelle, das Besondere des Einzelfalles zu sehen. Sie sind „weicher“, flexibler und offener gestaltet und setzen auf den „diagnostischen Prozess“, der im Dialog und durch die Aushandlung der Diagnose mit den Beteiligten gestaltet wird (z. B. Uhlendorff 2010).

**rekonstruktive
Diagnostik**

Begriff und Verfahren der „Diagnose“ sind in der Sozialen Arbeit höchst umstritten. Die Diagnose wird wegen ihrer ursprünglichen Nähe zur Medizin und zur Naturwissenschaft eher dem → **technologischen** Denken zugerechnet und mit dem Bild der Expertin assoziiert, die besser als die Adressatin selbst weiß, wo Probleme liegen und wie diese zu beheben sind (s. dazu die Diskussion zur „Neo-Diagnostik“ in Kunstreich 2003). Diagnose wird mit den Begriffen Stigmatisierung, Entindividualisierung, mangelndem Respekt vor Eigen-Sinn und subjektiven Relevanzstrukturen assoziiert. Vertreter des rekonstruktiven Ansatzes haben daher den Begriff des „Fallverstehens“ eingeführt, der eher eine dialogische Erschließung von Sinnzusammenhängen assoziiert, andere koppeln beide Begriffe (Ader

**Problematik des
Diagnose-Begriffs**

2006, Schrapper 2010). Heiner (2016, 116) schlägt die Kombination „diagnostisches Fallverstehen“ vor, weil sie an die Notwendigkeit einer dialogischen Rekonstruktion subjektiver Relevanzstrukturen im Bemühen um ein gemeinsames Verstehen erinnert. Zugunsten des Terminus „Beschreibungswissen“ wird in diesem Buch weitgehend auf beide Begriffe verzichtet; für die entsprechenden Handlungsbereiche wurden die Bezeichnungen der „Situationsanalyse“ und/oder der „Problemanalyse“ gewählt.

**man kann nicht
nicht
diagnostizieren**

Unabhängig vom Streit um die Begriffe gehört auch das „Diagnostizieren“ und damit das Klassifizieren zu den allgemeinen Handlungsabläufen, die im Dienste der Komplexitätsreduktion stehen, sonst wäre man nicht handlungsfähig. Die Diagnose gehört zu den wesentlichen Handlungsbereichen des methodischen Handelns und die Entscheidung für ein klassifizierendes oder ein rekonstruktives Vorgehen sollte aus den Erfordernissen der Situation heraus begründet werden. Heute steht für das diagnostische Fallverstehen eine Vielzahl von nützlichen Dokumentationsverfahren, Checklisten und Fragenkatalogen zur Verfügung, die auf sehr verschiedenen theoretischen Grundlagen basieren und unterschiedliche Klassifikationskriterien verwenden (Schrapper 2010; Heiner 2004a). Fachkräfte sind gefordert, mit den Instrumenten flexibel umzugehen: Man kann einen standardisierten Beobachtungsbogen durchaus auch als Gesprächsleitfaden für einen Austausch mit der Adressatin über ihre subjektiven Einschätzungen einsetzen oder den diagnostischen Prozess als methodisches Instrument nutzen (Heiner 2018). Wichtig ist, dass das Instrument für die beabsichtigten Zwecke brauchbar ist.

**Professionelle als
„individualisierte“
Diagnostiker**

Die Art und Weise des Einsatzes hängt wiederum von der Kenntnis, den Fähigkeiten und der Urteilskraft derjenigen ab, die das „diagnostische Fallverstehen“ praktizieren. Sie können eine standardisierte Informationssammlung einfühlsam und im Dialog durchführen, sie können aber auch bei offenen Gesprächen starr und unsensibel reagieren, das Falsche erfragen oder die falschen Schlüsse ziehen usw. Auch ist nicht immer ein Konsens zwischen Adressaten und Fachkräften über die Beurteilung eines Zustandes zu erreichen. In solchen Fällen liegt die Verantwortung für möglicherweise folgenreiche Entscheidungen eindeutig bei den Fachkräften.

**Standards
diagnostischen
Fallverstehens**

Heiner hat resümierend eine Übersicht zu „Standards diagnostischen Fallverstehens“ angefertigt, die hier aus Platzgründen nur skizziert werden kann. Sie unterscheidet mit Blick auf die Fachdiskussion vier Orientierungen mit jeweils ableitbaren Spezifika, die gleichzeitig Spezifika der besonderen Vorgehensweise der Sozialen Arbeit sind:

- partizipative Orientierung (dialogisch, aushandlungsorientiert, beteiligungsfördernd);
- sozialökologische Orientierung (interaktionsbezogen, umfeldbezogen, infrastrukturbezogen);
- mehrperspektivische Orientierung (konstruktivistisch, multidimensional, historisch/biografisch);
- reflexive Orientierung (rekursiv, informationsanalytisch, beziehungsanalytisch, falsifikatorisch) (Heiner 2018, 251).

Zur Veranschaulichung eines kriterienorientierten Klassifikationssystems wird nun beispielhaft ein Diagnose-Instrument vorgestellt, das im deutschen Sprachraum recht verbreitet ist. Es sind die vier „Kategorien der Wirklichkeitserfassung“, die Staub-Bernasconi erstmals 1986 veröffentlichte (s. auch die Fassung 1998a). Zur theoretischen Grundlage schreibt sie:

„Eine professionelle sozialarbeiterische Diagnose muss von einem theoretisch-wissenschaftlich begründeten Menschen- und Gesellschaftsbild und einer Vorstellung über den Zusammenhang zwischen Individuum und Gesellschaft/Kultur sowie den dabei möglicherweise entstehenden psychobiologischen, psychischen und sozialkulturellen Problemen ausgehen.“ (Staub-Bernasconi 2007, 288)

Die Kategorien beziehen sich auf die individuelle *Ausstattung* der Beteiligten, den *Austausch* zwischen sozial gleichrangigen Individuen, die *Machtkonstellationen* zwischen Rollenträgern auf unterschiedlichen hierarchischen Ebenen und die gesellschaftlichen *Werte* und *Normen*. In jeder Kategorie lenkt Staub-Bernasconi mit speziellen Fragen den Blick auf „Probleme“ und „Ressourcen“. Was jeweils als Problem oder als Ressource aufgefasst werden kann, lässt sich nur anhand von Kriterien (gesellschaftlichen Werten) entscheiden, die ich den jeweiligen Kategorien zuordne (Staub-Bernasconi 1986, 50 ff.; s. dazu die Kurzbeschreibung ihrer Theorie in Kap. 1.1.2). Nachfolgend sind nun die Kategorien der Wirklichkeitserfassung aufgeführt (Staub-Bernasconi 1998):

- Die „*Ausstattungs-Kategorie*“ thematisiert die Fähigkeiten eines Individuums, einer Gruppe, eines Gemeinwesens oder einer Organisation. Es wird zum Beispiel nach der körperlichen Beschaffenheit, nach Erkenntnis Kompetenzen, Bedeutungsstrukturen, Handlungskompetenzen oder Beziehungskompetenzen sowie nach der materiellen Ausstattung und den Ressourcen der Umgebung gefragt. Wenn man die Ausstattungskategorie fokussiert, sucht man quantitative oder qualitative Defizite (Probleme) und Überschüsse (Ressourcen). Staub-Bernasconi leitet die Kriterien der Ausstattungskategorie von den Werten „individuelle Teilhabe“, „Bewusstheit“, „Sinnhaftigkeit“, „Leistungsfähigkeit“ und „Beziehungsfähigkeit“ ab. Wenn man etwa feststellt, dass eine Person aufgrund von Handicaps in ihrer körperlichen Ausstattung nicht in der Lage ist, individuell am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben, wird man hier ein Defizit konstatieren.
- Die „*Austausch-Kategorie*“ lenkt den Blick auf die Erfassung der Beziehungen zwischen gleichrangigen sozialen Einheiten (Individuen und Gruppen). Probleme und Ressourcen dieser Kategorie werden an Kriterien aus den Werten „Reziprozität“, „Austauschgerechtigkeit“ und „Begegnung“ gemessen. Problematisch wäre eine Asymmetrie oder ein Fehlen von Gegenseitigkeit im Geben und Nehmen zwischen Menschen.
- Die „*Macht-Kategorie*“ bezieht sich auf Untersuchungen des Verhältnisses zwischen unter- und übergeordneten sozialen Einheiten. Problematisch wären behindernde, asymmetrische Strukturen, beispielsweise im Verhältnis der sozialen Schichten, der Geschlechter, der Nationalitäten, aber auch in familiären Strukturen. Staub-Bernasconi assoziiert zur Machtthematik unter anderem Werte wie „soziale und kulturelle Teilhabe und Teilnahme“ oder

„Verteilungsgerechtigkeit“. Wenn beispielsweise Frauen in ihrer Ehe oder auf gesellschaftlicher Ebene daran gehindert werden, ihre Teilhabe- und Teilnahmerechte (z. B. am öffentlichen Leben oder im Beruf) zu realisieren, wäre ein Problem zu konstatieren.

- Mithilfe der „Normen / Werte-Kategorie“ kann man prüfen, ob ein Individuum, eine Gruppe, ein Gemeinwesen oder eine Gesellschaft bestimmte, von allen geteilte Werte und Normen akzeptiert und realisiert, oder diese nicht oder sehr willkürlich anwendet. Beispiele wären etwa auf der gesellschaftlichen Ebene die UN-Kinderrechtskonvention oder die Agenda 21, die etwa in Deutschland nur teilweise umgesetzt werden. Auch die Realisierung der Grundrechte bezogen auf ausländische bzw. arme Familien lässt zu wünschen übrig.

Nutzen der Kategorien der Wirklichkeitserfassung

Das exemplarisch vorgestellte Klassifikationsinstrument kann als grobes Suchraster zur Erfassung einer Situation oder eines Problems aus mehreren Blickwinkeln genutzt werden (ein kleines Beispiel ist in Kap. 2.2.3 abgedruckt). Darüber hinaus ist es jedoch möglich und erwünscht, den tiefer gehenden, kriterienorientierten Fragen nachzugehen, die Staub-Bernasconi (1998a) den Kategorien zuordnet und differenziert begründet. Mit Blick auf die Arbeiten Staub-Bernasconis hat Geiser dieses sog. „prozessual-systemische Denkmodell“ weiter ausgearbeitet und einen Erfassungsbogen für Probleme und Ressourcen entworfen (Geiser 2009); die Vorschläge für die Aktenführung von Brack und Geiser (2009) orientieren sich ebenfalls an diesem Modell. Staub-Bernasconis System für die Sammlung von Beschreibungswissen ist – wie alle differenzierten Klassifikationssysteme – recht umfangreich, aber es kann helfen, subjektive und damit selektive Beschränkungen der Wahrnehmung abzuschwächen. Fachkräfte neigen bspw. dazu, eine Situation zuerst und oft auch ausschließlich nach den Kriterien aus der *Ausstattungskategorie* zu untersuchen. Trotz besseren Wissens werden Probleme individualisiert, ohne weitere kontextuelle bzw. gesellschaftliche Bezüge herzustellen. Dann kommt es zur Konzentration auf „persönliche Handicaps“ der Adressaten. Dieses Modell erinnert sie an diese einseitige Sicht und fordert sie auf, auch andere Kategorien in die Analyse einzubeziehen. Abschließend ist festzuhalten, dass dieses Beispiel nicht dazu führen soll, sich Problemstellungen immer und zuerst mithilfe kategorialer Raster zu nähern. Es geht insgesamt ums „Wahrnehmen-Können“ (Müller et al. 2008) und darum, fallverstehende Zugänge zu finden.



Heiner, M. (2004a): Diagnostik und Diagnosen in der Sozialen Arbeit. Ein Überblick. Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, Berlin.

2.2.3 Erklärungswissen

Der Begriff des Erklärungswissens bezieht sich auf das sog. Grundlagenwissen, das mithilfe der wissenschaftlichen Arbeitsweise gewonnen wird. Die Funktion des Erklärungswissens ist es nicht, Vorgänge zu klassifizieren oder zu bewerten, sondern Zusammenhänge dazustellen. Naturwissenschaftliche Forschung zielt auf kausale (ursächliche) Zusammenhänge, in der sozialwissenschaftlichen Forschung sind diese Zusammenhänge wegen des → **Technologiedefizits** „weicher“.

Erklärungswissen beschreibt also keine unveränderlichen Gesetzmäßigkeiten, sondern hohe Wahrscheinlichkeiten.

Das Bedürfnis – oder besser die Gewohnheit –, sich Phänomene zu erklären, ist der biophysischen Grundausstattung der Menschen geschuldet und steht im Dienste ihrer Handlungsfähigkeit. Ohne eine für sie plausible Erklärung („Warum ist es so?“) sind sie nicht in der Lage, über Ziele und ihr weiteres Handeln nachzudenken. Daher konstruieren sie auch selbst Theorien über Zusammenhänge, meist mit Bezug auf ihre Erfahrungen. Letztere wurden von Heiner et al. (1998) als *erfahrungsbezogenes* Erklärungswissen bezeichnet. Dieses entsteht durch Systematisierung und Interpretation der eigenen Erlebnisse und Beobachtungen mithilfe ad hoc verfügbarer, emotional eingefärbter Wissensbestände und Analogieschlüsse, die verallgemeinert werden. Da der alleinige Bezug auf Erfahrungen falsch sein kann, sind Professionelle gehalten, sich zusätzlich auf wissenschaftliches Wissen zu beziehen.

erfahrungsbezogenes Erklärungswissen

Eine wissenschaftlich gewonnene → **Theorie** umfasst „ein System von intersubjektiv überprüfbaren, methodisch gewonnenen, in einem konsistenten Zusammenhang formulierten Aussagen über einen definierten Sachbereich (Dewe/Otto 2018b, 1835). Theorien helfen (als generalisierende Beschreibungen bzw. Erklärungen von Zusammenhängen), das Typische oder Allgemeine einzelner Elemente oder Probleme in einer Situation zu erklären. In ihrer Abstraktheit verfehlen sie daher systematisch den Einzelfall. Statistische Aussagen treffen beispielsweise nie in Gänze auf einen spezifischen Fall zu und bilden ihn dennoch in seinen zentralen Dimensionen systematisch ab. Die Gültigkeit (Validität) von Theorien wird nicht anhand des Kriteriums „Anwendbarkeit“ gemessen, sondern anhand des Kriteriums (methodisch kontrollierter) „Generalisierung“ (Merten 1996, 72 ff.). Der wissenschaftliche Prozess der Theoriebildung ist nicht auf einen „Anwendungsbezug“ ausgerichtet.

wissenschaftliches Erklärungswissen

Theorien erfüllen Aufklärungs- und Orientierungsfunktionen: Sie helfen bei der Wahrnehmung, Ordnung und Erklärung eines Handlungsproblems insofern, als dass man sich Erklärungs- und Begründungsalternativen erschließt, die das Alltagswissen nicht zur Verfügung stellt. Theorien können zwar nicht das praktische Handeln anleiten (Kap. 2.1.3), sie können jedoch ablaufende Prozesse kontrastieren, indem durch Austausch der jeweiligen Beobachtungen und Deutungen wechselseitige Resonanzen erzeugt werden. Fachkräfte (und Adressatinnen) verstehen eine Situation oder ein Problem im Lichte einer Theorie jeweils verschiedenartig und neu, was sie wiederum zu veränderten Einsichten und Handlungen führen kann. Der Bezug auf Theorien ist ein „Akt der Urteilskraft“, der nicht theoretisch gelehrt werden kann, sondern praktisch geübt werden muss (Merten 1996, 73). Von der Kenntnis und dem sensiblen Gebrauch von Theorien hängt es ab, wie eine Fachkraft ihre Urteilskraft einsetzt und welche weiteren methodischen Konsequenzen sie zieht.

Funktion von Theorien

Im Laufe des Studiums der Sozialen Arbeit werden die Studierenden mit einflussreichen Theorien aus den Bezugsdisziplinen der Sozialen Arbeit (Psychologie, Biologie, Soziologie, Anthropologie, Philosophie, Theologie, Ethik, Recht)

Vermischung von Alltagswissen und Theorien

bekannt und vertraut gemacht. Allerdings erscheint ihnen die Systematik der Studieninhalte oft nicht nachvollziehbar. Besonders zu Beginn des Studiums erschließt sich ihnen kaum, wofür sie welches Wissen nutzen können. Es ist auch nicht zu erwarten, dass sie diese Theorien exakt und systematisch in ihrem Gedächtnis speichern. Es sind eher Bruchstücke wissenschaftlicher Theorien, die sie assoziativ mit ihrem erfahrungsbezogenen Wissen verknüpfen. Bei ihrer Aktualisierung erscheint daher oft ein Konglomerat aus beidem, sodass sie selbst oft nicht mehr wissen, woher welches Wissen kommt. Sie ordnen es dann unter „Praxis“ ein, was für den Erwerb einer professionellen Identität nicht unbedingt förderlich ist.

Ausnutzung von Theorien

Um Theorien für die professionelle Arbeit auszunutzen, bedarf es zusätzlicher Prozeduren wie z.B. der → **Relationierung** oder des transformativen Dreischritts (Staub-Bernasconi 2007). Es ist überdies nicht möglich, in einer „Rahmentheorie“ festzulegen, welche Theorien für welchen Fall oder welches Standardproblem Geltung erlangen, da Problemkonstellationen in jedem Fall individuell und kontextbezogen zu analysieren sind. → **Professionalität** zeigt sich darin, dass Fachkräfte einen Fall oder eine Situation mit Bezug auf verschiedene Theorien interpretieren und deuten können. Fachkräfte müssen daher über angemessene Kenntnisse und Suchstrategien verfügen und Theorien hinsichtlich ihres Entstehungs- und Verwendungszusammenhangs sowie ihrer Aussagekraft beurteilen können. Würden sie Theorien lediglich zur Illustration und Unterstützung der eigenen Vorurteile oder zur nachträglichen Rechtfertigung ihres Handelns nutzen, wäre wenig gewonnen.

B

Anstelle einer Aufzählung nützlicher Wissensbestände, die wegen ihrer Vielfalt und Komplexität wenig sinnvoll erscheint (Stichworte hierzu in Kap. 3.2.3), wird im Folgenden anhand eines Seminar-Beispiels gezeigt, wie sehr der Bezug auf unterschiedliche Theorien die Fokussierung eines Arbeitsprozesses verändern kann. Folgende → **Entscheidungssituation** bietet die Grundlage für die weiteren Ausführungen.

Entscheidungssituation „Otto und die Kerze“

Drei Kinder: Otto (14), Frank (7), Eva (12) und 4–5 Kinder zwischen 8 und 13
Zwei Erzieher: Fritz (Gruppenleiter) und Silke (Praktikantin seit drei Wochen)

Gruppenkaffee ist angesagt. Die Kinder kommen langsam in den Raum, der Raum ist österlich geschmückt – mit Osterkerzen auf dem Tisch. Die Praktikantin ist schon da: „Jetzt müssen wir nur noch auf Fritz (Gruppenleiter) warten. Der telefoniert grad noch.“ Die Kinder suchen sich ihre Plätze um den großen Tisch herum (Frank sitzt zwei Plätze neben Otto; Eva sitzt neben Otto) und unterhalten sich lautstark und albern herum. Ein Kind fragt: „Wo bleibt denn der Fritz? Wir warten nun schon zehn Minuten. Können wir denn schon mal die Kerzen anmachen? Dann ist es gemütlicher.“ Silke: „Klar, wo sind denn die Streichhölzer? Wir haben keine mehr? Dann nimm mein Feuerzeug.“ Das Kind zündet an und legt das Feuerzeug auf den Tisch (in Ottos Reichweite). Die Kinder unterhalten sich weiter. Ein Kind meint: „Jetzt könnte er aber mal so langsam kommen. Immer dasselbe. Können wir nicht schon anfangen?“ Silke: „Das ist ja blöd. Hab’ noch ein bisschen Geduld. Wir müssen ja die Planung für das Osterfest machen und

wir wollen auch über Ottos Erfahrungen reden, der ja neu in der Gruppe ist. Dazu brauchen wir den Fritz.“ Die Unterhaltung wird leiser und bricht langsam ab. Langeweile bricht aus. Otto kokelt derweil hingebungsvoll mit der Kerze. Silke guckt ihn an und sagt etwas vorwurfsvoll: „Otto!“ Dabei runzelt sie die Stirn und schüttelt den Kopf. Otto setzt sich zurück und lässt die Kerze in Ruhe. Inzwischen ist Fritz hereingekommen und hat das Gespräch eröffnet. Otto spielt erneut versonnen an der Kerze herum. Silke: „Otto, hör’ bitte auf, mit der Kerze herumzuspielen und höre zu!“ Otto zieht konzentriert seinen Finger durch die brennende Flamme und tippt ihn ins flüssige Wachs der Kerze. Er formt ein Kügelchen und schnippt es quer durch den Raum, trifft ein Kind, formt das nächste Kügelchen. Fritz redet weiter, einige Kinder beteiligen sich am Gespräch. Frank guckt (begeistert) zu Otto. Er formt ebenfalls ein Kügelchen und schnippt es zu Otto. Eva ruft (sichtlich genervt): „Mann! Otto, hört auf! Silke, die sollen aufhören!“ Silke steht auf, macht die Kerze vor Otto aus und sagt zu Otto und Frank (im strengeren Tonfall): „Sonst geht’s euch aber gut, was? Setzt euch jetzt gefälligst still hin und hört zu, sonst wisst ihr nachher wieder über nichts Bescheid und fragt blöd rum. Dammeln könnt ihr nachher draußen noch genug. Das ist wichtig hier – auch für euch!“ Fritz unterstützt Silke: „Silke hat recht, wir machen weiter.“ Fritz fährt mit der Planung für Ostern fort. Silke setzt sich wieder. Otto (spürbar aufgedreht) angelt sich ganz fix und geschickt das Feuerzeug vom Tisch. Er tut so, als würde er Evas (langes) Haar anstecken. Eva (sieht verängstigt aus) weint fast und schlägt schließlich nach Otto: „Hör’ jetzt auf damit und lass mich in Ruhe!“ Otto (lacht sie aus): „Stell dich nicht so an, ich tu’ ja nichts!“ Andere Kinder fragen (lachend): „Hat die etwa Angst?“ Frank ruft: „Ja, los, ab mit den Flusen!“ Keiner hört mehr zu, was Fritz sagt. Die Kinder reden durcheinander: „Das traut der sich nicht!“ Fritz schaltet sich nun ein (etwas lauter und sehr streng): „Otto, sag’ mal, spinnst du? Was ist, wenn Evas Haare wirklich Feuer fangen? Das ist doch gefährlich!“ Silke: „Los, gib’ sofort das Feuerzeug her!“ Otto versteckt das Feuerzeug hinter seinem Rücken: „Nö, das mache ich nicht!“ Silke steht auf und versucht, es ihm abzunehmen. Otto springt auf, läuft über die Tische hinweg zum Fenster (grinst): „Komm doch, fang mich doch, du kriegst mich ja doch nicht!“ Nun springt auch Frank auf und klatscht (begeistert) in die Hände: „Ja, los, ja!“ Fritz macht ein paar Schritte auf Otto zu, Otto flüchtet in eine andere Ecke und lässt das Feuerzeug immer wieder aufflammen, wobei er es an irgendwelche Gegenstände hält. Fritz redet auf Otto ein: „Mensch, Otto, hör’ jetzt auf mit dem Quatsch und werd’ vernünftig. Wir wollen nichts von dir, wir wollen nur das Feuerzeug!“ Otto antwortet nicht und versucht, Silke mit Karatetritten abzuwehren. Fritz und Silke schaffen es, ihn festzuhalten. Otto wirft das Feuerzeug schnell in Richtung Frank. Der kann es aber nicht fangen; es fällt auf den Boden. Silke schnappt das Feuerzeug, Fritz hält Otto fest. Der schlägt um sich, schimpft wüst und droht: „Ich mache euch mit meinen Karatetritten fertig.“ Die anderen Kinder folgen der Szene sehr interessiert, halten sich jedoch zurück. Fritz hält Otto weiter fest und bugsiert den sich Wehrenden zur Tür: „Du gehst jetzt auf dein Zimmer und denkst darüber nach, was du hier gemacht hast. Wenn ich noch einen Ton höre, wirst du leider heute Abend ein kleines Gespräch mit dem Herrn Fischer (Hauspsychologe) führen. Das hat dann allerdings zur Folge, dass du dann dein Fußballtraining verpasst. Schade drum.“ Fritz zu Frank: „Für dich fällt heute Abend das gemeinsame Lesen aus. Können wir jetzt endlich weitermachen?“

Die Studierenden erhalten den Auftrag, gruppenweise die abgelaufene → **Entscheidungs-situation** zu reflektieren, Hypothesen über das Problem zu bilden und **methodische Vorgehensweise**

mit möglichst vielen, im Studium kennen gelernten Forschungsergebnissen und Erklärungsideen (Theorien), aber auch mit Erfahrungen aus ihren Praktika und mit ihren Alltagstheorien zu → **relationieren**. Dabei kommen sie zu sehr verschiedenen Vorstellungen darüber, wie das Problem zu beschreiben und wie es zu interpretieren ist, und wo man folgerichtig mit der Zielentwicklung ansetzen müsste, um an seiner Behebung zu arbeiten. Im Verlauf mehrerer Bearbeitungen der selben Entscheidungssituation ist eine große Vielfalt an wissenschaftlichen Theorien zusammengekommen. Ich habe die Hypothesen zur Problembeschreibung nach den „Kategorien der Wirklichkeitserfassung“ von Silvia Staub-Bernasconi (1998a) (Kap. 2.2.2) geordnet, um die Bandbreite und gleichzeitige Relativität des gestifteten Zusammenhangs von ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ zu verdeutlichen. An diesem Beispiel ist gut zu erkennen, dass für jede gewählte Problemdefinition verschiedene Theorien zur Erklärung denkbar sind, die wiederum verschiedene Ansatzpunkte für die Zielentwicklung und die Handlungsplanung nahe legen. Die in Tab. 1 stichwortartig dargestellte (und immer noch unvollständige) Übersicht soll hierzu einen Eindruck vermitteln:

Tab. 1: Problemdimensionen und Erklärungsideen zur Entscheidungssituation „Otto und die Kerze“

Kategorien der Wirklichkeits- erfassung	denkbares Beschreibungs- wissen	denkbares Erklärungs- wissen	denkbare Ziele (Wertwissen)	denkbare Vorge- hensweisen (Veränderungs- wissen)
Ausstattungs- dimension	<i>Otto mangelt es an Fähigkeiten, sich ruhig und konzentriert zu verhalten. Er zeigt sich (ist) aggressiv. Er nähert sich mit seinen (falschen) „Mitteln“ der Gruppe / Eva. Er wird nicht / falsch verstanden.</i>	<i>psychologische Theorien (Hyperaktivität, Aggressionstheorien, Lerntheorien, Identitätsentwicklung und -krisen), ADS-Syndrom, entwicklungspsychologische Theorien, neurobiologische Erkenntnisse</i>	<i>für Otto: ausgeglichenes Verhalten, kontrollierter Umgang mit Aggressionen, bessere kommunikative Ausdrucksfähigkeit</i>	<i>verhaltenstherapeutische Übungen, Verhaltenstraining, Unterstützung bzgl. seiner emotionalen Handlungsregulation, Kommunikationsübungen</i>
Austausch- dimension	<i>Otto ist der Älteste und neu in der Gruppe. Er sucht noch seine Rolle in der Gruppe. Es gibt defizitäre Interaktionsstrukturen in der Gesamtgruppe.</i>	<i>Gruppenprozesse / Gruppenphasen, Rollen und Positionen innerhalb einer Gruppe, Gruppenkulturen und Gruppenstile, Kommunikationstheorien allgemein</i>	<i>angemessenes Gruppenklima, angemessene Verteilung von Rollen und Positionen, verbesserte Beziehungen in der Gruppe, höhere Bereitschaft, aufeinander zuzugehen</i>	<i>gestelltes Soziodiagramm (Skulptur), Soziodrama mit der Gruppe, Rollenspiele, „Mediation“ / Übersetzung“ von Verhaltensweisen</i>

Dieses Dokument wurde mit IP-Adresse 2003.da:3731:dbf4:d823:cfdf:93ee:19e9 aus dem Netz der USEB HS Weingarten / RWU Ravensburg am 15.07.2020 um 12:06 Uhr heruntergeladen. Das Weitergeben und Kopieren dieses Dokuments ist nicht zulässig.

Machtdimension	<i>Die Erzieher reagieren übertrieben kontrollierend. Sie gestalten die Besprechung nicht bedürfnisgerecht. Es fehlt an Gegenseitigkeit und Transparenz.</i>	<i>soziologische und sozialpsychologische Konzepte (Führungsstil, Kommunikationstheorien, symmetrische und komplementäre Kommunikation, Machttheorien, Anerkennungstheorie)</i>	<i>Abbau von ungerechtfertigten Asymmetrien und Machtverhältnissen von Erziehern und Kindern, Aufbau zunehmend reziproker Beziehungen (auf Augenhöhe)</i>	<i>Reduktion des regelfixierten Verhaltens der Erzieherinnen, Zulassen individueller Entscheidungen, transparentes Verhalten (Entschuldigung), partizipativer Stil, Beschwerdenbuch</i>
Wertedimension	<i>Otto negiert die Norm, niemanden zu bedrohen (Unversehrtheit von Körper und Person). Fritz verletzt die Regeln der Höflichkeit und Transparenz gegenüber Kindern.</i>	<i>soziologische und entwicklungspsychologische Konzepte (abweichendes Verhalten, Moralentwicklung), partikular differente Wertvorstellungen bzw. differente Auslegung der Normen</i>	<i>Entwicklung eines reflexiven Verhältnisses der Kinder zu Normen und Werten, Aufbau einer postkonventionellen Moral (Kinder können Werte und Normen beurteilen und relativieren)</i>	<i>Diskussion über Werte / Normen und deren Geltungsbereich, reflexive Arbeit an moralischen Orientierungen, gemeinsame Erarbeitung von Regeln (für Kinder und Erzieherinnen)</i>

Diese Zusammenschau vermittelt einen kleinen Eindruck von der Komplexität eines methodischen Prozesses. Studierende und Fachkräfte können zwar oft Stichworte zur Aussagekraft der (ihnen dem Namen nach bekannten) Theorien assoziieren, haben aber kaum Detailwissen parat. Darum müssen sie sich die Theorien, die für die → **Relationierung** eines Problems in die engere Wahl kommen, genauer ansehen.

In Kap. 2.2.1 wurde begründet, warum Theorien kein direkter Anwendungsbezug innewohnt, und dass das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis als ein relationales bestimmt werden kann. Erstaunlich ist, dass bisher wenige konkrete Hilfestellungen für eine systematische Ausnutzung wissenschaftlicher Wissensbestände erarbeitet wurden. So bleibt es weitestgehend den Professionellen überlassen, ob und auf welche Weise sie dies tun. Der von Staub-Bernasconi entwickelte „transformative Dreischritt“ ist eine interessante Methode zur Erschließung von wissenschaftlichem Wissen für den Umgang mit Handlungsproblemen. Die Ausgangsfrage lautet:

„Wenn dank Forschung für ein soziales/psychosoziales Problem – ob Verschulung, Vorurteile, Armut, Gewalt, Rassismus – disziplinäre Beschreibungen und Erklärungen gefunden werden konnten, wie ist dann der Weg von diesem Wissen zum Veränderungswissen und weiter zum konkreten professionellen Handeln?“ (Staub-Bernasconi 2007, 252)

Vorschlag zur systematischen Ausnutzung von Theorien

Die Ausführungen zum transformativen Dreischritt (Kenntnisnahme des Forschungsstandes, Formulierung handlungstheoretischer Hypothesen, Formulierung von professionellen Handlungsleitlinien oder Regeln) können hier aus Platzgründen nicht detailliert dargelegt werden; ich habe auf der Grundlage von Staub-Bernasconis Modell eine Aufgabenstellung für Studierende erarbeitet, anhand derer sich zeigen lässt, wie man sich den transformativen Dreischritt vorstellen kann.

Ausgangssituation: Auf der Grundlage der schon bekannten Entscheidungssituation „Otto und die Kerze“ wurde zuerst die Austauschdimension als die plausibelste Problemerkklärung ausgewählt. Damit rückte das Gruppengeschehen in den Mittelpunkt, was es wiederum erforderte, nach verschiedenen Theorien zu Gruppenprozessen zu suchen. Eine Studentin hatte für die Arbeit in einem anderen Modul ein Referat über verschiedene Theorien der Gruppendiskussion zusammengestellt, das nun als Vorarbeit für die Gruppen gute Dienste leisten konnte (Abb. 1).

Abb. 1: Aufgabenstellung: transformativer Dreischritt

Aufgabenstellung: transformativer Dreischritt

1. Arbeiten Sie sich in die empfohlenen Theorien zur Gruppendynamik ein.
 2. Schreiben Sie theoriebezogene Erkenntnisse heraus, die Ihnen wichtig erscheinen und etwas zur Erklärung des Gruppengeschehens in der Situation „Otto“ beisteuern könnten: Welche Aussagen finden Sie wichtig – zuerst einmal nur aus der Theorie heraus?
 3. Stellen Sie eine Beziehung zwischen diesen Texten und der Entscheidungssituation her:
Beispiele:
 - Ottos Verhalten könnte ein Zeichen dafür sein, dass die Rollenverteilung in der Gruppe ...
 - Das Verhalten der Kinder könnte ein Ausdruck dafür sein, dass sich die Gruppe in der ... Phase befindet.
 4. Bilden Sie allgemeine positive oder negative Hypothesen (also „Wenn-dann-Sätze“ als Aussagen über Zusammenhänge).
Beispiele:
 - Wenn sich eine Gruppe in der Forming-Phase befindet, dann besteht die Wahrscheinlichkeit, dass ...
 - Wenn die äußeren Bedingungen der Gruppe ... , dann besteht die Wahrscheinlichkeit, dass ...
 - Wenn die für das Gruppenleben bedeutsamen Normen einem Kind nicht bekannt sind, dann besteht die Wahrscheinlichkeit, dass ...
 5. Leiten Sie aus Ihren Hypothesen (positive/negative) Handlungsregeln ab.
Beispiele:
 - Um zu erreichen, dass die Gruppe die Prozessphase X gut bewältigt, sollte die Gruppenleitung ...
 - Um zu verhindern, dass ein neues Kind in der Gruppe in die Rolle des ... gedrängt wird (oder diese übernimmt), sollte die Gruppenleitung ... unterlassen.
- Nutzen Sie folgende Gliederung der Gruppenergebnisse auf dem Flip-Chart-Bogen:
1. wichtige Ergebnisse aus der Theorie mit Blick auf die Situation (Stichworte)
 2. Sätze zu Beziehungen von Situation und Theorie (mögliche Erklärungen)
 3. Hypothesen (positive und negative)
 4. Handlungsregeln

Aus Platzgründen kann hier in Tab.2 nur eine Auswahl der „Ausbeute“ dieser Gruppenarbeiten abgedruckt werden. Sie zeigt allerdings, wie konkret die Ergebnisse des transformativen Dreischritts werden können.

Tab. 2: Essenzen aus den Theorien zur Gruppendynamik

Aussage (aus Theorie)	Sätze zu ursächlichen (stabilen) Zusammen- hängen mit Bezug auf Otto	Formulierung von Hypothesen mit Blick auf Theorie und Situ- ation	Ableitung von Hand- lungsregeln mit Blick auf die Entschei- dungssituation
Ein Gruppengesche- hen ist mehr als die Summe aller Beteilig- ten: <i>Durch wechselseitige Rückkopplungsprozesse entsteht eine innere Ord- nung. Die Gruppe entwickelt ein Eigenleben, das von ihren Umwelten unabhängig ist.</i>	<i>Otto ist neu in der Gruppe, darum muss sich die Gruppe insgesamt neu formieren.</i>	<i>Wenn ein Gruppenmit- glied ausgetauscht wird, dann verändert sich die Gruppe als Ganzes.</i>	<i>Wenn wir neue Kinder in die Gruppe aufnehmen, können wir nicht so tun, als ginge das Leben sei- nen geregelten Gang. Wir müssen das Eigenleben und die Gruppenprozesse genau beobachten und ggf. den Neuen dabei hel- fen, ihren Platz zu finden.</i>
Innere Umwelt: <i>Gefühle, Bedürfnisse, Wertvorstellungen, Ver- haltensweisen etc. der einzelnen Mitglieder</i>	<i>Otto sind die Bedürfnisse, Wertvorstellungen und Verhaltensweisen der Gruppenmitglieder noch nicht gut bekannt (und umgekehrt).</i>	<i>Wenn die innere Umwelt einer Gruppe sich noch nicht (neu) gebildet hat, dann kann es zu Missver- ständnissen einzelner Gruppenmitglieder in der Kommunikation kommen.</i>	<i>Wir erkunden Ottos Be- dürfnisse (usw.) und in Beziehung dazu auch die Bedürfnisse der anderen Mitglieder. Wir unterstützen und be- gleiten die Mitglieder in ihrer Kommunikation.</i>
Normenbildung: <i>Normen sind eine Vielzahl von Verhaltenserwartun- gen, die für alle Mitglie- der einer Gruppe gelten; sie werden von außen he- rangetragen und/ oder entstehen durch Rück- kopplungsprozesse unter den Mitgliedern. Die meisten Normen sind la- tente, unausgesprochene Selbstverständlichkeiten und werden erst bei Ab- weichungen oder Über- tretungen sichtbar und thematisch relevant.</i>	<i>Da jede Gruppe durch Rückkoppelungsprozesse ihre eigenen Normen aus- bildet, kennt Otto mit gro- ßer Wahrscheinlichkeit ei- nige Normen nicht.</i>	<i>Wenn ein Mitglied eine oder mehrere Normen übertritt, ist dies ein guter Anlass für die Weiterent- wicklung einer Gruppe.</i>	<i>Wir thematisieren mit der Gruppe die bestehenden Normen und überprüfen sie auf ihre Funktionali- tät. Wir gestalten die Normen der Gruppe gemeinsam und so, dass sie Unsicher- heiten und Ängste redu- zieren können und ein Ge- fühl der Vorhersehbarkeit vermitteln.</i>

Das Individuum in der Gruppe: <i>Die Zugehörigkeit zu einer Gruppe erfordert eine Anpassungsleistung vom Individuum und das Aufgeben eines Teils der eigenen Möglichkeiten. Individuen nehmen an, dass die Gruppe ein bestimmtes Verhalten von ihnen erwartet.</i>	<i>Otto weiß noch nicht, was die Gruppe von ihm erwartet. Er hat noch kein Vertrauen in die Gruppe, darum experimentiert er mit seinem Verhalten.</i>	<i>Je größer das Vertrauen der Individuen in die Gruppe ist, und je stärker sie sich ihrer Zugehörigkeit bewusst sind, desto eher werden die einzelnen Mitglieder den Mut haben, eigene Meinungen zu vertreten und sich kritisch zu äußern.</i>	<i>Wir unterstützen einzelne Kinder, wenn sie unter einem (für sie) zu hohen Anpassungsdruck leiden. Wir unterstützen die Individualität und die freie Meinungsäußerung der Kinder in der Gruppe.</i>
--	---	---	---

**zum Nutzen des
transformativen
Dreischritts**

Die Idee, Forschungsergebnisse und daraus gewonnene Theorien auf ihren Aussage- bzw. Erklärungsgehalt hin zu „durchforsten“, die wesentlichen Erkenntnisse zusammenzustellen und daraus Wenn-Dann-Aussagen abzuleiten, hat für Professionelle einen gewissen Reiz. Sie können sich hiermit die Bedeutung einer Theorie erschließen und auf einem allgemeinen Niveau praxisorientierte Schlussfolgerungen ziehen. Staub-Bernasconi hat sich jedoch mit diesem Modell vielfache Kritiken eingehandelt und auch dem „Technologieverdacht“ ausgesetzt (ausführl.: Staub-Bernasconi 2007, 262 ff.). Wie schon mehrfach ausgeführt, muss man jedoch in jedem Handlungsbereich (Kap.4.2) die Informationen, Deutungen und Ideen neu in Beziehung zueinander setzen, sodass es *keine* durchgängige Linie von der Problemerkklärung bis zum praktischen Handeln gibt. Auch die theorieinspirierten Aspekte verändern sich in ihrer Bedeutung und Gewichtung. Theorien, die sich bei der Analyse und Erklärung eines Problems oder einer Situation als sehr bedeutsam erwiesen haben, können bei der Zielfindung und/oder bei der Planung von Handlungsschritten und Handlungsregeln keine Rolle mehr spielen usw. Ich plädiere daher für einen experimentellen, heuristischen Umgang mit dieser Strategie.

fehlende Suchstrategien

Es ist zu erwarten bzw. zu fordern, dass wissenschaftlich ausgebildete Fachkräfte ihre Deutungen und nachträglich auch ihr Handeln mit Bezug auf (abgespeicherte und auch neu zu erschließende) wissenschaftliche Wissensbestände begründen können. Das wiederum erfordert, dass sie das eigene Wissensreservoir zumindest mit einem Grundkanon wissenschaftlich produzierten Wissens ausstatten und darüber hinaus über geeignete Suchstrategien verfügen, um zu wissen, in welchem Fundus sie suchen und wie sie an welche Detailinformationen gelangen können. Die Suche nach geeigneten Theorien, die man für die → **Relationierung** oder den transformativen Dreischritt ausnutzen kann, ist besonders für Studierende und „theorieentfremdete“ Praktiker schwierig, denn es gibt kein systematisches „Verzeichnis“, und auch die Internetsuche setzt voraus, dass man schon weiß, wonach man sucht. Zudem sind viele Theorien zu „sperrig“, zu abstrakt formuliert oder zu umfassend, um aus ihnen in einer vertretbaren Zeit wesentliche Informationen zu gewinnen. Hier können Lehrende, Praxisberaterinnen und Supervisoren wertvolle Hilfestellungen leisten. Aufsätze in Fachzeitschriften fassen oft wesent-

liche Essenzen von Forschungsprojekten zusammen, während diese in Fachbüchern umfassender dargestellt werden. Eine gute Orientierung bietet der Internetdienst www.sozialnet.de. Hier finden sich über 1.400 Fachbuchbesprechungen, die so aufgebaut sind, dass man sich einen guten Überblick über die Inhalte verschaffen kann.

Ein „Geheimtipp“ ist die interaktive Plattform an der Fachhochschule Nordwestschweiz (Kunz et al. 2012). Dort sind 130 → **Schlüsselsituationen** eingestellt, die von „Communities of Practice“ (Lehrenden/Praktikerinnen) mit verschiedenen Wissensbeständen relationiert wurden. In Analogie zur Internetplattform „Wikipedia“ soll hier eine Wissenssammlung entwickelt werden, die nach Situations-titeln geordnet wird. Die Initiatoren gehen von der Annahme aus, dass Situationen praxisnäher sind als Theorien, sodass Professionelle nicht erst eine Datenbank nach Fachartikeln absuchen müssen, sondern ihre Suche über die Logik und Struktur der Situationstitel strukturieren können (www.schluesselsituationen.ch).

**Wissensrecherche
ausgehend von
Situationen**

Staub-Bernasconi, S. (2007): Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Haupt, Bern



2.2.4 Wertwissen

Wertwissen ist „Beurteilungswissen“. Es soll Fachkräften helfen, ihre Praxis an übergreifenden Sinn- und Wertzusammenhängen auszurichten und die möglichen Handlungsalternativen an Kriterien wie „gut“ und „schlecht“, „angemessen und unangemessen“ oder „verantwortbar“ und „unverantwortbar“ zu orientieren (Münchmeier 2012, 258). Die Produktionsbedingungen des Wertwissens folgen nicht den Prinzipien der wissenschaftlichen Theorieproduktion. Es besteht vielmehr aus Postulaten, die religiösen, philosophisch-ethischen und politischen Werthorizonten entspringen und/oder aus Vorstellungen über menschliche Bedürfnisse, die durch Werte und moralisches Verhalten geschützt werden müssen.

Soziale Arbeit bezieht sich auf sensible, verletzbare Bereiche des menschlichen (Privat-)Lebens (Müller 2010). „Schlechte“ Arbeit oder unverantwortliches Handeln können gravierende Folgen haben. Fachkräfte treffen täglich wertgeleitete Entscheidungen, die die Motive und die Sinnkonstruktionen ihrer Adressaten empfindlich tangieren oder auch konterkarieren können. (Zu) häufig beschreiben und beurteilen sie dabei die Lebensverhältnisse ihrer Adressatinnen anhand ihrer individuellen Wertestandards und nehmen diese zur Grundlage für Entscheidungen bzgl. einer unterstützenden Hilfe oder eines kontrollierenden Eingriffs. Von Professionellen ist allerdings zu erwarten, dass sie ein reflexives Verhältnis zu ihren persönlichen Sinnkonstruktionen entwickeln.

**wertgeleitete
Entscheidungen**

Die Profession kann solche Beurteilungsmaßstäbe nicht der individuellen Moral ihrer Mitglieder überlassen. Sie hat daher ein differenziertes Wertwissen entwickelt, mithilfe dessen sich Fachkräfte vor einer allzu persönlich begründeten Hilfe sowie vor individueller Willkür schützen können. Der Weg geht über die → **Rechtfertigung** des professionellen Handelns durch berufliche Werte und Normen. Zum *Begründungszwang* der Sozialen Arbeit (Kap. 2.2.3) kommt demzu-

**Rechtfertigungs-
zwang der
Profession**

folge ein *Rechtfertigungszwang* hinzu. Dieser Zwang ergibt sich nicht nur aus der Problematik der subjektiven Sinnkonstruktionen, sondern auch aus der ambivalenten Struktur der Sozialen Arbeit mit ihrem doppelten Mandat (Kap. 1.2.1). Angesichts dessen stellt sich generell die

„Frage nach Rechtfertigungsmöglichkeit einer Praxis, die nicht nur Hilfe ist, sondern immer auch Zwang, nicht nur das Beste für die Klienten suchen kann, sondern immer auch gesellschaftliche Spielregeln und oft genug auch ungerechte Faktizitäten berücksichtigen muss, die nicht auf Gerechtigkeit und Integrationsfähigkeit der Gesellschaft vertrauen kann, sondern [...] mit Ausgrenzung, Marginalisierung und Sozialdisziplinierung konfrontiert wird“ (Münchmeier 2012, 260).

berufliche Ethik Fachkräfte brauchen ein belastungsfähiges berufsethisches Fundament, auf das sie in Krisen- und Konfliktsituationen zurückgreifen können (Preis 2006). In Kap.2.1.1 wurde die Soziale Arbeit als (reflexive) → **Profession** gekennzeichnet, daher wird von ihr erwartet, dass ihre Angehörigen über ein besonderes Berufsethos verfügen. Hierzu gehören u.a. eine ausgeprägte moralische Integrität, ein hohes Verantwortungsbewusstsein sowie eine fundierte Urteils- und Entscheidungskompetenz. Es ist die Aufgabe einer Berufsethik, Aussagen über angemessenes und moralisch „richtiges“ berufliches Handeln zu entwickeln. Eine berufliche Ethik besteht aus einer Sammlung begründeter *Verhaltensleitlinien*, denen Angehörige einer Profession verpflichtet sind, und über deren Einhaltung eine Standesorganisation wacht (s. hierzu die Sammlung von „Ethik-Codes“ für die Soziale Arbeit in Schneider 2006). Halten sich Mitglieder nicht an die Standards, werden sie von den Standesvertretern aus der Organisation ausgeschlossen und teilweise auch mit Sanktionen belegt. Als Beispiel wird zumeist der hippokratische Eid der Ärzte genannt.

berufsethische Prinzipien des Berufsverbandes Für die Soziale Arbeit hat der Deutsche Berufsverband Soziale Arbeit (DBSH 2009) *berufsethische Prinzipien* entwickelt, die auf einer sehr allgemeinen Ebene ein moralisch „richtiges“ Verhalten der Berufsvertreter generell sowie gegenüber Adressatinnen, Vorgesetzten und Kolleginnen beschreiben. In der Schweiz hat der Avenir Social diese Aufgabe übernommen. Mitglieder des Berufsverbandes können sich in ein Berufsregister eintragen und damit u.a. dokumentieren, dass sie diese Standards respektieren. Die Prinzipien des DBSH haben in Deutschland bisher keine allgemeine Anerkennung gefunden. Sie dienen in erster Linie der beruflichen Selbstkontrolle und dem berufsständischen Interesse, die Soziale Arbeit als Profession auszuweisen.

Menschenrechte und Soziale Arbeit Inhaltlich aussagekräftiger als das Regelwerk des DBSH sind die ausführlichen Leitsätze der International Federation of Social Workers (IFSW) (2001) zum Thema „Menschenrechte und soziale Arbeit“. Hier werden allgemeine Themen (Armut, Diskriminierung des Geschlechts, Rassismus, Religion, Umwelt und Entwicklung) und „verwundbare Gruppen“ (z.B. Kinder, Frauen oder behinderte Personen) benannt. Beide Kategorien werden analytisch aufgeschlüsselt, und es folgen Empfehlungen für darauf bezogene Interventionen. Weiterhin gibt es in

Deutschland auch Debatten um den international diskutierten Capability-Ansatz, der die Befähigung zu einem je individuell zu erreichenden, „guten“ Leben in den Mittelpunkt stellt (Otto/Ziegler 2008; Böhnisch 2011).

Eng damit zusammen hängt Staub-Bernasconis (1998b) Konzeption der Sozialen Arbeit als „Menschenrechtsprofession“. Sie unterscheidet hierfür das Recht auf Befriedigung der Grundbedürfnisse und der Erfüllung legitimer Wünsche und grenzt diese von illegitimen Wünschen ab, deren Befriedigung auf Kosten der Bedürfnisbefriedigung anderer Menschen erfolgt. Staub-Bernasconi fordert, dass Fachkräfte ihre institutionell gegebene Macht einsetzen, um die Menschen bei der Realisierung ihrer Bedürfnisse und legitimen Wünsche zu unterstützen. Sie sollen die gesellschaftlichen Machtstrukturen bekämpfen, die die Menschen an dieser Realisierung hindern, und auch die illegitime Befriedigung von Wünschen Einzelner und gesellschaftlicher Gruppen begrenzen (Kap. 1.1.2).

Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession

Für die Soziale Arbeit als gesellschaftlich organisierte und institutionalisierte Hilfe haben zudem gesellschaftlich kodifizierte normative Orientierungen eine besondere Bedeutung. Hier ist exemplarisch das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland anzuführen, das wesentliche normative Vorgaben liefert, etwa die Würde des Menschen, die freie Entfaltung und Freiheit der Person, die rechtliche Gleichheit, die Integrität der Familie oder etwa soziale Gerechtigkeit und Solidarität. Diese Vorgaben sind als verfassungsdurchwirkende Prinzipien verankert; sie bilden folglich die normative Grundlage für alle anderen Gesetze. Aufgrund dessen findet sich dieser Wertekanon in Form von Ableitungen auch in den gesetzlichen Grundlagen der Sozialen Arbeit wieder. Ein Beispiel ist das Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII), das darüber hinaus eine Vielzahl fachlicher Leitlinien enthält, die auf den Strukturmaximen der Theorie der → **Lebensweltorientierung** (Thiersch et al. 2010) basieren. Eine interessante Verknüpfung der im Grundgesetz formulierten Ansprüche mit dem Konzept der Menschenrechtsprofession stellt Spatschek (2008) mit seinen Thesen zur Begründung und Umsetzung desselben her.

gesellschaftliche Grundwerte

Andere Autoren gehen bei der Begründung einer beruflichen Ethik andere Wege. Eine Schwierigkeit besteht ja darin, dass jede Prämisse einer Ethik „gesetzt“ und daher hinterfragbar ist. Das trifft für das Bedürfniskonzept Staub-Bernasconis ebenso zu wie für „traditionalistische“ Wertehorizonte (religiöse oder politische), die zunehmend an Akzeptanz verlieren (Martin 2007). Martin schlägt vor, die berufliche Handlungssituation in ethischer Perspektive zu analysieren und zu bewerten. Dazu gehört neben der Erfassung und Definition zentraler Probleme des moralischen Urteilens und Entscheidens auch die Klärung vorhandener moralischer Standards (Regeln, Normen, Prinzipien). In einem nächsten Schritt wären mithilfe von Interpretation und Kritik Kriterien für Prozesse und Strukturen zu entwickeln, die eine „gute sozialpädagogische Praxis“ begründen können. Es geht also dabei um einen Prozess der Selbstaufklärung der beruflichen Orientierungen. Einen eigenen außer- oder überweltlichen Bezugspunkt hat diese Kritik nicht (Martin 2007, 19 ff; s. auch Preis 2006, 58).

berufliche Handlungsstruktur als Grundlage einer Ethik

**Handlungsmaximen
für die Soziale
Arbeit**

Münchmeier legt im „Wörterbuch Soziale Arbeit“ (Kreft/Mielenz 2012) einen Katalog von Handlungsleitlinien vor, der als Orientierung für moralisch angemessenes Handeln gelten kann. Er nennt:

- Autonomie, Integrität und Gleichberechtigung der Adressaten respektieren,
- pädagogischen „Takt“ (Nohl) und Respekt entwickeln,
- Verständigung über sozialpädagogische Strategien mit den Betroffenen anstreben,
- der impliziten „Institutionenmoral“ mit ihren Routinen widerstehen,
- sich in gesellschaftliche Probleme einmischen und
- eigene Motive und Intentionen des Helfens reflektieren (Münchmeier 2012, 260).

Ähnlich formuliert Preis zwölf ethische Handlungsmaxime, die je nach spezifischem Kontext, situativer Relevanz und fachlicher Überzeugungskraft fallbezogen in die ethische Reflexion eingebracht werden sollen:

- professionelle Selbstverpflichtung,
- Achtung vor der Würde des Menschen,
- Idee der Gerechtigkeit,
- Authentizität,
- Transparenz,
- Anteilnahme,
- Ergebnisoffenheit,
- Konfliktbereitschaft,
- Fachlichkeit,
- Verantwortlichkeit,
- professionelle Distanz und
- Allparteilichkeit (Preis 2006, 66 f.).

**kommunikatives
bzw. diskursives
Ethikverständnis**

Es ist allerdings eine Besonderheit der Sozialen Arbeit,

„dass nicht nur ihre Ziele moralisch legitimiert sein müssen und die Folgen und Nebenfolgen bedacht sein müssen, sondern dass ihre Objekte selbst moralfähige Subjekte sind und die Mittel in moralisch strukturierten Interaktionen bestehen“ (Schneider 2006, 163).

Die Profession sollte ein Ethikverständnis entwickeln, das „kommunikativ“ und „diskursiv“ ist und im Dialog mit den Adressatinnen realisiert wird.

Zur moralischen Kompetenz gehört, dass man sich selbst auch reflexiv zu moralischen Normen verhalten kann, denn diese können im Rahmen einer praktischen Aufgabenstellung in Widerspruch zueinander geraten. Dann muss man „moralisch zwischen den moralischen Regeln abwägen“, wofür es keine weiteren Regeln gibt. Auch im Bereich der ethischen Reflexion sind Fachkräfte wie in jeder spezifischen Handlungssituation auf sich selbst gestellt: „das konkrete, individuelle Urteil bleibt eine Angelegenheit des moralischen Subjekts und seiner Verantwortung“ (Martin 2007, 44).

Die Diskussion über ethisch-moralische Grundsätze ist wieder neu in Gang gekommen.

Krise des Sozialstaats

„Die Krise des Sozialstaats angesichts der Herausforderungen durch Globalisierung, Dauerarbeitslosigkeit, Entsolidarisierung und Finanzierungsprobleme wirft die – scheinbar bereits gelösten – Grundfragen nach Menschenrechten, der Verteilung von Ressourcen, sozialer Gerechtigkeit, Inklusion und Exklusion wieder auf und zwingt auch die Soziale Arbeit, die es mit den Folgen der Krisenerscheinungen zu tun bekommt, zu ethischer Reflexion und politisch moralischer Positionierung, will sie nicht auf die Rolle des unreflektierten ‚Sanitäters am Wegrand‘ zurückgeworfen werden.“ (Münchmeier 2012, 259)

Die Schere zwischen der „immanent utilitaristischen Moral der ökonomischen und politischen Rahmenbedingungen und den Normen sozialpädagogischer Berufsethik“ geht weit auseinander. Politische Entscheidungen sind durch sozial- und ordnungspolitische Zwecküberlegungen geleitet und stehen im scharfen Widerspruch zu prinzipiengeleiteten berufsethischen Überlegungen (Martin 2007, 10), was wiederum ein neues Interesse an ethisch-moralischen Fragen hervorruft.

Es scheint, dass die gesellschaftlichen Veränderungen sowohl in ihren Auswirkungen auf die Verfasstheit der Sozialen Arbeit insgesamt als auch auf den beruflichen → **Habitus** der Professionellen überdacht werden müssen. Überkommene ethische Gewissheiten und moralische Normen gelten anscheinend nicht mehr, und auch die Berufsmotivation für die „helfenden“ Berufe scheint sich gewandelt zu haben. Lange konnte man voraussetzen, dass viele Fachkräfte ihren Beruf aus religiösen oder doch humanistischen Gründen ausüben, was hieß, dass das Helfenwollen und Motive wie Mitleid, Nächstenliebe und Mütterlichkeit für Fachkräfte selbstverständlich waren. Aktuell wird Soziale Arbeit eher als „ein Job wie jeder andere“ oder als Sozialtechnik aufgefasst. Einrichtungsleitungen klagen über eine „Arbeitnehmermentalität“ und zunehmend „ungeeignete“ Berufsanfänger, was nur bedeuten kann, dass ihnen das beschworene berufliche Ethos abgeht.

Krise der berufsethischen Orientierungen

An dieser Stelle sind die Hochschulen gefordert, die den Berufsnachwuchs ausbilden. Schon seit den Anfängen der Schulen für Soziale Arbeit wurde sowohl fachliches Wissen als auch der Erwerb eines beruflichen Habitus inklusive einer → **beruflichen Ethik** (früher: „sozialsittliche“ Persönlichkeitsbildung) gefordert. Ob letzterer im Studium beeinflusst werden kann, ist jedoch nicht sicher. Vieles spricht dafür, dass sich der berufliche → **Habitus** eher in der Praxis ausprägt. Förderlich ist hierfür die Einbettung in einen ständigen praktischen Diskurs, in dem der Habitus bestätigt, weiterentwickelt und verändert wird. Den Rahmen dieses Diskurses bildet der soziale Lebenszusammenhang, die alltägliche Lebenswelt oder der berufliche Zusammenhang (Martin 2007). Das Studium scheint hier eine untergeordnete Bedeutung zu haben; allerdings ist die „Sozialphilosophie“ als „Fach“ ohnehin ein Angebot unter vielen.

Anforderung an die Ausbildung der Professionellen

Martin (2007) propagiert ein Modell für die Ausbildung, in dem die Berufsethik nicht Voraussetzung, Lückenfüller oder Korrektiv zur wissenschaftlichen Ausbildung ist, sondern ihr Ergebnis und Ziel. Das würde erfordern, dass fachliche und

Verzahnung fachlicher und moralischer Kompetenzen

moralische Kompetenz im Bezug aufeinander erworben werden. Vorstellbar ist, dass berufliche Ethik sozusagen „quer“ zu den „Fächern“ vermittelt wird, indem man in jedes handlungspraktische Modul eine ethische Reflexion einbaut. Eine andere Möglichkeit bieten kasuistische Lehrveranstaltungen, in denen erlebte Wertekonflikte in Situationen mit ethischen Prinzipien, Normen und Regeln konfrontiert werden, um sie dadurch reflexiv zu qualifizieren. Ein Beispiel bietet die Arbeit von Kuhrau (2005): Sie bearbeitet moralische Konflikte auf der Basis von Interviews mit Praktikern über moralische Dilemmata in ihrem Arbeitsalltag und setzt diese zu den großen ethischen Konzepten der Philosophiegeschichte in Beziehung.



Schneider, J. (2006): Gut und Böse – Falsch und Richtig. Zu Ethik und Moral der sozialen Berufe. Fachhochschulverlag, Frankfurt a. M.

2.2.5 Veränderungswissen

Ziel des methodischen Handelns ist es, Veränderungen anzustoßen – entweder bei einzelnen Menschen (oder Gruppen) oder in deren sozialen bzw. gesellschaftlichen Kontexten. Der Weg geht über die Konstruktion von Handlungsvorschlägen, die mit Blick auf eine Aufgabe oder ein Problem in einen (finalen) → **Wirkungszusammenhang** gebracht werden. Dieser Wissenstypus wird – wie das Wertwissen – überwiegend nicht durch die wissenschaftliche Arbeitsweise hervorgebracht. Es sind praktische Konstruktionen, die sich empirisch bewährt haben und im Nachhinein (mit oder ohne expliziten Bezug auf Erklärungswissen) zu einem → **Konzept** zusammengefügt wurden. Zum Veränderungswissen gehören darüber hinaus Kenntnisse über sog. Wirkfaktoren, die als Ergebnisse der Evaluations- und Nutzerforschung zum wissenschaftlichen Fundus gehören. Das Veränderungswissen besteht folglich aus einem Repertoire von Handlungsvorschlägen unterschiedlicher Reichweite für definierte Zwecke in einem definierten Kontext, die von ihren „Erfinderinnen“ oder deren Beobachtern zum Zweck der Weitergabe an Dritte in eine vermittelbare (lehrbare) Form gebracht wurden. Solche Vorschläge firmieren in der Fachliteratur unter den Begriffen „Konzepte“ und/oder „Methoden“, die nun näher definiert werden.

Methode als Sozialtechnik

Der im Alltag benutzte Methodenbegriff stammt aus der Schulpädagogik. V.a. die Schulpädagogen unterscheiden die Didaktik, die sich mit Zielen und Inhalten dessen befasst, was vermittelt werden soll, und die Methodik, die sich auf den „Weg zum Ziel“ im engeren Sinne konzentriert. In diesem Verständnis wird die Methode mit einer *Technik* (einem Werkzeug) gleichgesetzt, das unabhängig vom Zweck eine bestimmte, gleich bleibende Funktion erfüllt. Beispielsweise schneidet ein Messer, unabhängig davon, was man schneiden möchte und wie dieser Akt bewertet wird (Brot schneiden oder Menschen verletzen). Dieses enge, technologisch orientierte Methodenverständnis ist problematisch. Zwar „wirkt“ die (lerntheoretisch begründete) Technik der „Verstärkung“ eines bestimmten Verhaltens, dennoch ist es in moralischer Hinsicht nicht gleichgültig, für welche Ziele man

diese Technik einsetzt (ob man z. B. ein sozial erwünschtes oder ein unerwünschtes Verhalten verstärkt). Infolgedessen ist die Wirkung von Methoden im situativen Kontext und unter Zuhilfenahme moralischer Kategorien zu betrachten (Galuske 2011).

Die klassischen amerikanischen „Methoden“ (Einzelhilfe, Soziale Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit) sind wesentlich umfassender konzipiert. Im amerikanischen *social work* umfasst eine „Methode“ vier Elemente: Sie wird mit gesellschaftlichen Werten begründet (1), und es werden Inhalte benannt, die vermittelt werden sollen (2). Hinzu kommen leitende Grundsätze (3), und in diesem Kontext werden schließlich geeignete Arbeitsweisen (4) vorgeschlagen (Tuggener 1971).

**umfassender
Methodenbegriff**

Die beiden Auffassungen, „Methode als Sozialtechnik“ und „Methode als Teil eines Wirkungszusammenhanges“, existieren nebeneinander. Da sich der „enge“ Methodenbegriff weitgehend mit dem Alltagsverständnis deckt, sind Verkürzungen und Verwirrungen abzusehen. Ich folge daher dem Vorschlag von Geißler und Hege, die schon in den 1980er Jahren den „weiten“ Methodenbegriff durch den Begriff des „Konzeptes“ ersetzen. Konzepte sind demnach Handlungsmodelle, in denen „die Ziele, die Inhalte, die Methoden und die Techniken in einen sinnhaften Zusammenhang gebracht sind. Dieser Sinn stellt sich im Ausweis der → **Begründung** und → **Rechtfertigung** dar“ (Geißler/Hege 2007, 23). Methoden sind nach dieser Definition konstitutive Teilaspekte von Konzepten, und Techniken sind Einzellelemente von Methoden (Geißler/Hege 2007; s. auch die Differenzierung von Stimmer 2012). In diesem Buch wird weitgehend auf die Verwendung des Begriffs „Methode“ verzichtet und zwischen → **Konzepten** und → **methodischen Vorgehensweisen** differenziert.

Konzeptbegriff

Das Veränderungswissen der Sozialen Arbeit ist vielfältig. Die Konzepte stammen u. a. aus Kontexten der Psychologie, Therapie, Medizin, Pädagogik, Sozialpsychologie und der Betriebswirtschaft. Alle haben dazu beigetragen, den Blick auf das Handlungsfeld zu erweitern, vorausgesetzt, sie wurden für die Soziale Arbeit umgearbeitet (Übersicht in Galuske/Müller 2010). Vier Kategorien von Konzepten sind zu unterscheiden:

Konzeptkategorien

Zielorientierte Konzepte: Sie nehmen ein für wichtig gehaltenes Ziel (etwa „interkulturelle Verständigung“) zum Ausgangspunkt der konzeptionellen Überlegungen. Sie gehen von einer Analyse gesellschaftlicher und sozialer Situationen aus und zielen auf deren Veränderung ab. Sie entstehen häufig aus gesellschaftlich oder politisch hervorgehobenen Problemen (z. B. rechtsradikale Tendenzen von Jugendlichen oder mangelnde Bildung in der Vorschulerziehung. Die methodischen Arrangements werden auf die (gesellschaftlich definierten) Ziele bezogen.

Zielgruppenorientierte Konzepte: Sie fokussieren eine Gruppe von Menschen mit besonderen Merkmalen, die man quer durch alle Arbeitsbereiche der Sozialen Arbeit fördern möchte oder deren Verhalten besonders beeinflusst werden soll (z. B. Menschen mit Behinderungen, alte Menschen, Sozialhilfeempfänger oder Jugendliche ohne Berufsausbildung).

Sozialräumlich orientierte Konzepte: Sie verschieben den Blick von der Arbeit an Problemen und Defiziten einzelner Menschen auf das Arrangement von Umweltbedingungen und die „politische“ Einmischung der Fachkräfte in kommunale Planungsprozesse. Im Fokus steht die soziale Infrastruktur als Rahmenbedingung für die Lebensgestaltung und Lebensbewältigung der Menschen. U.a. zählt das relativ neue Konzept der Familiengruppenkonferenz bzw. des Familienrats (Hansbauer et al. 2009) zu dieser Kategorie.

Methodenkonzepte: So nennt Galuske (2011) diejenigen Konzepte, die eine bestimmte methodische Vorgehensweise in den Mittelpunkt stellen. In diese Kategorie gehören neben den klassischen Methoden der Sozialen Arbeit (Einzelhilfe bzw. Casemanagement, Soziale Gruppenarbeit, Gemeinwesenarbeit) auch klientenzentrierte, systemische bzw. lösungsorientierte Beratungskonzepte, die Mediation oder das Video-Home-Training.

Die Mehrzahl dieser Konzepte wird in der Fachliteratur publiziert (z.B. Galuske 2011; Geißler/Hege 2007; Michel-Schwartz 2007; Kreft/Müller 2017) und man kann sich deren methodisches Instrumentarium im Studium oder in den vielfältigen Weiterbildungsangeboten für die Soziale Arbeit aneignen. Fachkräfte können sich bei ihren Aufgabenstellungen an Konzepten orientieren, wobei diese nicht 1:1 auf ihre spezielle Situation oder ein Problem übertragbar sind, wie es z.B. die → **evidenzbasierten Programme** versprechen. Die Möglichkeit eines „Technologietransfers“ wie in den Ingenieurwissenschaften ist daher nicht gegeben.

evidenzbasierte Programme

Dennoch statten sich immer mehr Einrichtungen mit solchen Programmen aus, um auf dem „Markt“ mithalten zu können. Schmidt (2006, 101) verspricht sich von solcherart wissenschaftlich generierten Leitlinien (sog. „Practice Guidelines“) eine „spürbare Qualitätsverbesserung“ der Sozialen Arbeit und einen Anschluss an die Medizin und auch die Pflegewissenschaften, in denen ihm zufolge dieser Perspektivenwechsel bereits eingeleitet wurde. Auch den Fachkräften wird mit der Anwendung evidenzbasierter Programme eine professionelle Sicherheit angeboten, die sonst nicht zu haben ist. Zu fragen ist daher, welches Veränderungswissen in welcher Form für die Zwecke des methodischen Handelns brauchbar ist. Hierbei helfen die Wissensbestände, die von der wissenschaftlichen Evaluationsforschung hervorgebracht werden.

begrenzte Wirksamkeit spezifischer Interventionen

Zur Wirksamkeit spezifischer Faktoren (Methoden, Techniken) sind die Ergebnisse recht übereinstimmend. Eine Meta-Auswertung neuerer Studien zum Erfolg von Psychotherapie ergab, dass lediglich 15 % der Effekte auf (therapeutische) „Methoden“ zurückzuführen waren (Hansbauer 2006). Ziegler (2009) kommt zu ähnlichen Ergebnissen: teilweise gäbe es bei erfahrenen Therapeuten sogar *Effekteinbußen*, wenn sie ihre Interventionen manualisierten, v.a. dort, wo Fallverstehen und Kontextadäquatheit gefragt seien. Krause Jacob (1992, 32) kam schon 1992 zu der Erkenntnis, dass Interventionsformen „nur eine von vielen Komponenten zu sein scheinen, während dem Kontext, den persönlichen Merkmalen, den situativen Gegebenheiten usw. eine größere Relevanz in der Bestimmung des unmittelbaren Therapieeffekts zukommt“. Und nach Hansbauer haben

„methodische Aspekte im Sinne einer spezifischen Vorgehens- und Umgehensweise mit den Adressaten [...] nur begrenzte Auswirkungen [...] auf den tatsächlichen Erfolg oder Misserfolg von Maßnahmen. Wesentlich größeren Einfluss scheinen dagegen Fragen der Interaktions- und Beziehungsgestaltung“ (Hansbauer 2006, 34; s. auch Munsch 2006)

zu haben.

Das lässt den Schluss zu, dass andere, nämlich unspezifische Faktoren, die bis dato eher als Beweis für ein ungenaues Forschungsdesign galten, eine wesentlich höhere Effektstärke zeigen. Unspezifische Wirkfaktoren sind

**unspezifische
Wirkfaktoren**

„allgemeine Bedingungen von Beratung/Therapie [...], wie es die Struktur der Therapiesituation, die Funktion des Therapeuten, die Form der Interaktion und die Form, in der die therapeutischen Inhalte organisiert und vermittelt werden, sind“ (Krause Jacob 1992, 22).

Ein bekanntes theoretisches Modell über unspezifische Wirkfaktoren stammt von Frank (1981). Er identifiziert (ungeachtet der Therapierichtung) folgende Faktoren:

- eine emotional intensive, involvierende und vertrauensvolle Beziehung der Adressaten zu ihren Helferinnen,
- einen gesellschaftlich definierten Rahmen (Heilungs-Setting) mit bestimmten Rollenvorschriften und Regeln, der die Kompetenz der Fachkräfte legitimiert, ihnen Macht gibt und damit ihre Einflussmöglichkeiten erhöht,
- konzeptionelle Schemata oder „Mythologien“, die den Adressaten plausible Erklärungskonzepte ihrer Probleme bieten und bestimmte Vorgaben für die Handlungen der Fachkräfte enthalten und
- ein „therapeutisches Ritual“, also ein in jeder Therapie-Form vorgesehenes therapeutisches Verhalten oder konkrete Interventionen, die als Veränderungsfaktoren postuliert werden (Frank 1981, 444).

Als wahrscheinlich wirksamste Veränderungsfaktoren gelten die therapeutische Beziehung und besonders die „Passung“ der Interaktionsstile von Therapeutinnen und Klienten. Nach Hansbauer (2006, 34) sind allein 30 % der Effekte auf die therapeutische Beziehung zurückzuführen, und weitere 15 % der Effekte ergeben sich allein aus der Erwartung der Adressatinnen, dass die erhaltene Unterstützung „irgendwie“ hilft. Auch Munsch (2006) und Ziegler (2009) kommen zu ähnlichen Ergebnissen bzgl. der Wirkungsvarianz von partizipativen Kontexten, Arbeitsbündnissen und der Art und Weise der Beziehungsgestaltung. Alle diese Merkmale stellen einen Beitrag zum gemeinsamen Prozess (der → **Koproduktion**) dar und existieren nicht vor und unabhängig von der Therapie (Krause Jacob 1992).

**Veränderung als
Koproduktion**

Neuere Ergebnisse der Nutzerforschung haben folgendes ergeben: Oelerich/Schaarschuch (2005) legen die Interpretation nahe, dass Wirkung ein Ergebnis dessen ist, was die Subjekte aus den Angeboten (und anderen, nicht geplanten Einflüssen) und Möglichkeiten ihrer Umwelt gemacht haben. Wirkung ist somit von Motivation, Akzeptanz und Handeln der Adressaten abhängig. Subjekte schrei-

**Veränderungen sind
subjektgesteuert**

ben sich Veränderungen meistens selbst zu; sie führen sie nicht auf die methodischen Vorgehensweisen von Fachkräften oder anderen Außenstehenden zurück. Das Wissen um veränderungsförderliche Faktoren und Arrangements erlaubt die Planung/Gestaltung pädagogischer Umwelten, die die Subjekte für die Gestaltung ihrer eigenen Biografie und Lebensperspektiven nutzen. Das genaue Resultat ist nicht vorherzusehen; man kann die Subjekte bei der Produktion ihrer eigenen Veränderungsprozesse nur unterstützen (Fachkräfte als Koproduzenten/Assistenten). Methodisches Handeln besteht daher überwiegend aus der Gestaltung förderlicher, anregender und demokratisch-partizipativer Settings, aus transparenten, verlässlichen und belastbaren Beziehungen, aus respektierenden, wertschätzenden Haltungen und aus „geduldigem Zuwarten“ (s. auch Hansbauer et al. 2009, 189 ff.).

Umgang mit Evaluationswissen

Auch wenn sich Wirkungen schwer nachweisen lassen, verfügt die Soziale Arbeit inzwischen über einen beachtlichen Wissensvorrat zu diesem Thema. → **Wirkungsforschung** in diesem Sinne bringt empirisch fundiertes und doch theoretisches Wissen über „Prozess-Mechanismus-Wirkungs-Konfigurationen“ hervor (Ziegler 2009, 214 f.). Diese Art von Veränderungswissen ist ähnlich wichtig wie die Kenntnis verschiedener Konzepte für das methodische Handeln. Hier wie dort ist zu beachten, dass ein spezifischer Wirkfaktor je nach sozialem Kontext unterschiedliche Effekte hervorrufen kann, so wie ein Effekt auf verschiedene auslösende Ursachen zurückgehen kann. Man muss den Kontext berücksichtigen, in dem eine Wirkung entstanden ist, und den neuen Kontext, in dem man eine Wirkung hervorrufen will.



Galuske, M. (2011): Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Juventa, Weinheim.

Michel-Schwartz, B. (2007): Methodenbuch Soziale Arbeit. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

3 Handlungskompetenzen für die Soziale Arbeit

Das vorliegende Kapitel ist der *professionellen Persönlichkeit* im engeren Sinne gewidmet. Hier werden die bisherigen Ausführungen zu den Bedingungen des Handlungsfeldes, zur Professionalisierung und zur Funktion der Wissensbestände in Überlegungen zur beruflichen „Könnerschaft“ zusammengeführt. Dies geschieht im ersten Teilkapitel (3.1) „historisch“: Hier werden verschiedene Etappen der Bestimmung des „Anforderungsprofils“ an Fachkräfte dargelegt und der Kompetenzbegriff sowie Ansätze einer Fehlerdiskussion konkretisiert. Zusammengefasst ergibt sich das Profil einer „individualisierten Professionalität“, das zu einer systematischen Überforderung des Subjekts führen kann. Dabei gerät in den Hintergrund, dass das professionelle Handeln immer schon durch *institutionell* gesicherte Verfahren gestützt (und kontrolliert) wird. Das zweite Teilkapitel (3.2) ist der *Kompetenzdiskussion* im engeren Sinne gewidmet und eröffnet einen Orientierungsrahmen für die Beschreibung von Kompetenzen für die Soziale Arbeit, die dann im Einzelnen dargestellt werden.

3.1 Individuelle und institutionelle Voraussetzungen für den Beruf

In diesem Teilkapitel wird das Verhältnis von „persönlicher Eignung“ und der Bedeutung der Ausbildung für die Soziale Arbeit diskutiert (Kap. 3.1.1). Es folgen einige allgemeine Ausführungen zum Kompetenzbegriff und eine Beschreibung professioneller Handlungskompetenz, die mit dem Begriff der „Person als Werkzeug“ gekennzeichnet wird (Kap. 3.1.2). Im Weiteren kommen einige Aspekte zur „Fehlerdiskussion“ zur Sprache, die Anlass geben, in der Institution nach entlastenden, stützenden Elementen gegenüber dem Anforderungsprofil einer „individualisierten Professionalität“ zu suchen (Kap. 3.1.3).

3.1.1 Persönlichkeitsmerkmale und professionelle Handlungskompetenz

Ein Blick in eines der für die Soziale Arbeit in Deutschland relevanten Gesetze verrät, dass für die Berufsausübung „Persönlichkeit“ und „Erfahrung“ als gleich wichtig angesehen werden. Nach dem sog. Fachkräfteparagraphen (§ 72 Abs. 1

**Eignung vor
Ausbildung?**

SGB VIII) soll das hauptberufliche Personal eine aufgabenentsprechende persönliche Eignung *und* eine aufgabenentsprechende Ausbildung *oder* aufgabenentsprechende besondere Erfahrungen in der Sozialen Arbeit aufweisen. Hinzu kommt seit 2005 der § 72a, in dem negativ spezifiziert wird, was mit „persönlicher Eignung“ gemeint ist: hauptsächlich sind es Straftaten rund um das Thema „sexueller Missbrauch/sexuelle Nötigung“, die zum Ausschluss führen (Merten 2007). Die Ausbildung kann demzufolge durch besondere Erfahrungen ersetzt werden, und in der Reihenfolge der Aufzählung wird der persönlichen Eignung Vorrang vor der fachlichen Ausbildung eingeräumt. Dies wirft die Frage auf, was diese „persönliche Eignung“ ausmacht und in welchem Ausmaß sie beeinflussbar ist.

Schon Alice Salomon betrachtete zu Beginn des letzten Jahrhunderts die Soziale Arbeit als einen Beruf, für den sich Frauen mit ihren weiblichen Eigenschaften besonders eigneten. Sie wollte Frauen im Rahmen der Sozialen Arbeit die Möglichkeit eröffnen, ihre bisher im privaten Raum verkümmerte „Mütterlichkeit“ in die Öffentlichkeit eines sozialen Berufes einzubringen, zu pflegen und zu kultivieren (Müller 2009). Sie betrachtete den Beruf als „Eignungsberuf“, dessen Voraussetzung eine sozialetische Persönlichkeitsbildung und ein Charisma seien, die wiederum die „Kunst“ der Auswahl des Wissens und der Methoden steuerten (Hering 2004).

Stellenwert persönlicher Eigenschaften

Der zentrale Stellenwert der „beruflichen Persönlichkeit“ änderte sich auch nach dem zweiten Weltkrieg und mit der Einführung der klassischen → **Methoden** nicht:

„Das wesentliche Kompetenzmerkmal [ist] die von einer hohen Ethik durchdrungene Persönlichkeit des Sozialarbeiters [...], dessen technisch-instrumentelle Fertigkeiten [...] eher Ausdruck seiner Persönlichkeit sind als ‚Techniken‘ im engeren Sinne.“ (Peter 1982, 27)

Noch in den 1970er Jahren bezogen sich die Erwartungen an Fachkräfte auf Attribute wie persönliche Reife, Integrität, Weisheit, Ganzheitsschau, Erfahrung, Motivation, Spontaneität, Identifikation, Gewissenhaftigkeit, Fingerspitzengefühl, Charakterstärke sowie eine ausgeprägte ethische Orientierung (Dewe/Ferchhoff 1986).

Kompetenz

In den neu gegründeten Hochschulstudiengängen rückte der Persönlichkeitsaspekt zugunsten einer wissenschaftlichen Qualifizierung in den Hintergrund; für die Praxis scheint er durchgängig relevant zu sein, auch wenn inzwischen die gewünschten Attribute eher nüchtern als Kompetenzen beschrieben werden (Schellberg/Meyer 1998; Kernig et al. 2001). Nach einer Erhebung von Effinger (2005) stehen Kommunikationsfähigkeit, berufspraktische Erfahrungen, Teamfähigkeit, Lebenserfahrung und persönliche Reife ganz oben auf der Liste der Merkmale eines guten Sozialarbeiters. Hinzu kommen Empathie, Zuhören-Können, Reflexions- und Konfliktfähigkeit. In dieser Aufzählung sind persönliche Eigenschaften und Kompetenzen bunt gemischt, daher soll zunächst der allgemeine Kompetenzbegriff genauer beschrieben werden.

Menschen sind mit vielfachen Ressourcen ausgestattet. Sie verfügen über Kenntnisse, Erfahrungen, praktische Fertigkeiten, persönliche Fähigkeiten und Vorlieben, die sie in spezifischen Handlungssituationen realisieren. Solche Situationen sind in unterschiedliche Kontexte eingebettet: Anlässe, Orte, Zeiten, Beteiligte, Ziele bzw. Zwecke, aber auch Erwartungen und normative Anforderungen schaffen vielfältige und einmalige Handlungsbedingungen. Die Kompetenz eines Menschen zeichnet sich dadurch aus, auf welche Art und Weise er seine persönlichen Ressourcen situativ mobilisiert bzw. mit den wechselnd bedingten Handlungssituationen kombiniert. Der Kompetenzbegriff ist ein relationaler Begriff, denn er stellt eine Beziehung her zwischen den aus dem individuellen Gesamtbestand jeweils als erforderlich angesehenen und ausgewählten Kenntnissen (Wissen), den Fähigkeiten und Fertigkeiten (Können) und den Motiven und Interessen (Wollen, Haltungen) sowie den jeweils vorhandenen Möglichkeiten (Anforderungen und Restriktionen der Umwelt). Kompetenz bezeichnet also die Fähigkeit zur *situationspezifischen* Konkretisierung und Relationierung zwischen Person und Umwelt.

Kompetenz als relationaler Begriff

„Kompetenzen werden von Wissen *fundiert*, durch Werte *konstituiert*, als Fähigkeiten *disponiert*, durch Erfahrungen *konsolidiert*, auf Grund von Willen *realisiert*.“ (Erpenbeck/Heyse 1999, 162; Herv. d. Verf.)

Häufig findet sich in Veröffentlichungen der Begriff der Schlüsselkompetenzen. Dieser Begriff bezeichnet soziale Kompetenzen im engeren Sinne, die berufs- und aufgabenunabhängig sind, aber als Voraussetzung für qualifizierte Tätigkeiten in *allen* beruflichen Feldern gelten (sog. soft skills). Cordes (1997) zählt mit Verweis auf Schuler/Barthelme folgende auf:

Schlüsselkompetenzen

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

Ausbildungsdiagnose? Diese Schlüsselkompetenzen bilden auch das Fundament für die Ausübung des Berufes der Sozialen Arbeit. Es sind Kompetenzen, die in der Regel lebensgeschichtlich erworben wurden und daher mehr oder weniger ausgeprägt sind. Es scheint so, als könnten sie in späteren Jahren (z.B. in der Ausbildung) nicht mehr neu gebildet, sondern allenfalls „kultiviert“ bzw. „veredelt“ werden (Effinger 2005, 227). Berufsanwärterinnen sollten also schon über einen entsprechenden Fundus an Schlüsselkompetenzen verfügen. An den Höheren Fachschulen (vor 1970) wurde daher in Auswahlgesprächen die Eignung der Bewerberinnen geprüft; in der amerikanischen Ausbildung wurde sogar mithilfe einer „Ausbildungsdiagnose“ der Stand der beruflichen Fähigkeiten (und Unzulänglichkeiten) der Studierenden eingeschätzt. Persönlichkeitsmerkmale, intellektuelle Fähigkeiten, Kommunikationskompetenz, Ambiguitätstoleranz sowie Selbstreflexivität der Kandidatinnen wurden begutachtet, um zu entscheiden, an welchen Schwierigkeiten gearbeitet werden sollte (Austin 1970; Hester 1970). Für die heutigen Hochschulen gilt der Numerus Clausus als einziges Zulassungskriterium; das Studium ist überwiegend ein Ort, an dem man Wissen erwirbt und die Reflexions- und Kommunikationsfähigkeit einübt (s. die Übersicht zu Lernorten für Kompetenzen: vor dem Studium, im Studium, im Beruf; Effinger 2005). Angesichts der Auswirkungen des → **Neuen Steuerungsmodells** erhält die Diskussion über die (fehlende) persönliche Eignung der Berufsanfänger und ihre Berufsmotivation neue Nahrung (Peters 2011).

professionelle Handlungskompetenz Das führt zu der Frage, was die spezielle professionelle Handlungskompetenz für die Soziale Arbeit ausmacht. Professionelle

Handlungskompetenz umfasst im Gegensatz zur weit gefassten Alltagskompetenz „in einem engeren und professionstheoretischen Sinne die subjektiven Voraussetzungen für das spezialisierte Können von Fachkräften, das von ihrer beruflichen Position im Gefüge sozialer Dienste und Aufgaben erwartet wird. [...] Professionelle sozialpädagogische Handlungskompetenz zeichnet sich durch die reflektierte Verbindung beider aus“ (Treptow 2018, 616 mit Verweis auf Dewe/Otto).

Die Diskussion um die *inhaltliche* Bestimmung derselben wurde überwiegend in den 1980er Jahren geführt (z.B. Müller et al. 1982). Es entstanden zahlreiche Kompetenzmodelle, auf die hier aus Platzgründen nicht eingegangen wird.

Person als Werkzeug Wegweisend war die Arbeit von Gildemeister (1983, 121 f.), die die Persönlichkeit der Fachkräfte selbst als Steuerungsinstanz für die Ausbalancierung der widersprüchlichen beruflichen Anforderungen in den Mittelpunkt stellte. Die Professionellen sollten sich – in Kenntnis ihrer persönlichkeitsbedingten Fähigkeiten und deren Wirkungen – als *Werkzeug* erfahren und als solches einsetzen. In diesem Modell sind Kompetenzen der Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion zentral. Diese Konstruktion des strategischen und reflektierten Einsatzes der eigenen beruflichen Persönlichkeit, wie sie als Grundfigur schon von den Berufsgründerinnen angelegt wurde und auch in den klassischen Methoden konzipiert wird, hat sich anscheinend als sinnvoll erwiesen. Gildemeisters Ausführungen bilden die Basis dessen, was in diesem Buch mit dem Begriff der „Person als Werkzeug“ bezeichnet wird. Zusammengefasst meint die Metapher, dass Fachkräfte ihr Können,

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

Diese Definition von professioneller Handlungskompetenz geht von einer Kombination von Eignung und Ausbildung aus. Ohne Eignung nützt die beste Ausbildung nichts, und ohne Ausbildung und damit einer Weiterentwicklung der vorhandenen Anlagen kommt man meistens nicht voran.

Soziale Arbeit als Kunstfertigkeit

„Die ‚Kunst‘ besteht darin, aus dem, was mir liegt und was ich kann, mit dem, was ich erlerne, eine Synthese zu erschaffen, die mir entspricht – und aufgrund der Einheit von Eignung und Qualifizierung nicht nur eine persönliche Note meines Handelns darstellt, sondern auch [...] durch die Authentizität, die dadurch hergestellt wird, eine optimale Wirksamkeit hat“ (Hering 2004, 454).

Die verschiedenen Zugänge zu dem, was professionelle Handlungskompetenz beinhaltet, können auch verwirren. Betrachtet man die bisherigen Ausführungen zu Begriffen wie → **Kompetenz**, → **Schlüsselkompetenz**, → **Habitus**, → **Person als Werkzeug**, → **methodisches Handeln**, ist festzustellen, dass sie in ihren Elementen weitestgehend übereinstimmen. Unklar ist, inwieweit sie lebensgeschichtlich erworben und somit veränderbar sind (wie z.B. der allgemeine Habitus, die alltägliche Handlungskompetenz und damit auch Schlüsselkompetenzen). Sicher scheint aber zu sein, dass diese allgemeinen Voraussetzungen durch Ausbildung und Praxis um den berufsbezogenen Anteil (den professionellen Habitus) weiterentwickelt und qualifiziert werden.

Aufgaben für die Ausbildung

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



3.1.2 Fehlerquellen beruflichen Handelns

In der Praxis wird – unabhängig von ihrer wissenschaftlichen und professionellen Durchdringung – seit jeher beruflich gehandelt; und immer schon entstehen Handlungsprobleme und Fehler. Die Frage nach dem richtigen beruflichen Handeln kann nach den bisherigen Ausführungen zwar nur im Einzelfall beantwortet werden, sie erfordert jedoch professionelle Standards als Korrektiv. Nach einer Beschreibung systematischer Fehlerquellen folgen Ausführungen zur Debatte um sog. (Kunst-)Fehler.

In der Fachliteratur über Soziale Arbeit finden sich häufiger Hinweise darauf, dass Soziale Arbeit eine „Kunst“ sei. Schon Salomon (1926) verwendet diesen Begriff, und die Bezeichnung „Kunstlehre des Fallverstehens“ findet sich sowohl bei Schütze (1992) als auch bei Dewe et al. (1996). Mörsberger stellt als Gutachter in einem Strafprozess gegen eine Sozialarbeiterin ebenfalls heraus, dass sozialarbei-

Gibt es Regeln der professionellen Kunst?

terisches Handeln nicht an den Ergebnissen, wohl aber an den darzulegenden „Regeln der Kunst“ zu messen sei (Mörsberger/Restemeier 1997). Der Begriff der Kunstfertigkeit ist dem ursprünglichen Wortsinne nach als Könnerschaft zu verstehen. Für eine Könnerschaft sollte es Maßstäbe geben, die in einem professionellen Regelsystem zusammengefasst sind. In einem Handlungsfeld, in dem berufliche Handlungen als einmalige, nicht standardisierbare bzw. reproduzierbare Schöpfungsakte erscheinen, ist es schwierig, allgemeine Regeln und Maßstäbe für professionelles Handeln zu formulieren.

Fehlerdiskussion

Lange Zeit schien es – abgesehen von klassischen Gefährdungssituationen, die durch die Aufsichtspflicht und das Haftungsrecht gesichert werden – nahezu ausgeschlossen, dass sozialberufliches Handeln bzw. Unterlassen Gegenstand rechtlicher Überprüfungen und Sanktionierungen werden könnte. Fachkräfte befanden sich in einer wenig durchschaubaren und angreifbaren Situation, und in schwierigen Fällen ließen sich Entlastungsargumentationen wie der „Beurteilungsspielraum“ oder das „Auswahlmessen“ heranziehen. Das ist in Anbetracht der Charakteristika der beruflichen Handlungsstruktur und der daraus folgenden → **technischen Autonomie** der Fachkräfte nachvollziehbar und sinnvoll. Die Kehrseite dieser Medaille ist, dass durch „falsches“ Handeln und „schlechte“ Arbeit großer, wenn auch nicht gleich erkennbarer Schaden entstehen kann, der bisher nicht systematisch in den Blick genommen wurde. Öfter kommt es in Einzelfällen zu zivil- oder strafrechtlichen Sanktionen des sozialberuflichen Handelns, zumeist wenn Fachkräfte in Fragen des Kindeswohls zu spät eingegriffen haben. Unter rechtlichen Aspekten wird nun nicht nur formal, sondern auch inhaltlich verhandelt, ob durch eine unzulängliche Berufsausübung, also eine Verletzung der Regeln der Profession, Kinder und Jugendliche bzw. Familien geschädigt wurden. Fachkräfte sind somit Personen, die „mit Risiko helfen“ (Mörsberger/Restemeier 1997). Es scheint einfacher zu sein, sich der Frage nach der professionellen Kunst von der „Fehlerseite“ her zu nähern (Ausnahmen bilden Arnold et al. 2005; Tov et al. 2013). Es gibt in Wissenschaft und Praxis durchaus Vorstellungen davon, was „schlechte“ Arbeit ist, auch wenn die → **Profession** bisher keine offensive Fehlerdiskussion geführt hat (s. aber z. B. Blandow 1996, Niemeyer 1996).

strukturelle Fehlerquellen

Allein aus der Konstitution des beruflichen Handelns ergeben sich Schwierigkeiten, die zu einem fehlerhaften Verhalten führen können (Kap. 1.2). Wenn z. B. die Arbeit mit den Adressaten nicht auf freiwilliger Basis geschieht, müssen Fachkräfte deren Wohl besonders beachten. Hierbei kann es zum Widerstreit kommen, sowohl zwischen dem Wohl verschiedener Beteiligter (etwa Eltern und Kindern) als auch zwischen dem Einzelwohl und dem Wohl der Allgemeinheit. Professionelle Arbeit beruht somit auf einem prekären und ständig gefährdeten Vertrauenskontrakt. Fachkräfte bestimmen häufig (und fälschlich) allein aufgrund ihres Wissens- und Machtgefälles, worin das Wohl ihrer Adressatinnen besteht. Sie beziehen sich bei der Analyse und Bearbeitung der Probleme auf die Wissensbestände der Profession (Kap. 2.2) und interpretieren die Äußerungen ihrer Adressaten unter den „Sinnwelt-Gesichtspunkten der Profession“ (Schütze 1992, 135 ff.) anders und tiefer als es in deren „alltagsweltlicher Existenzwelt“ der Fall ist. Sie setzen besondere Analyse- und Handlungsmethoden ein, die Laien nicht ohne Weiteres zugänglich sind. Das kann zu Schwierigkeiten in der Kommunikation und in der

Folge zu teilweise unangenehmen oder schmerzhaften Eingriffen in die alltagsweltliche Lebenssphäre der Adressaten führen. Die Gefahr von grenzverletzendem Handeln und des Ausbleibens der nötigen professionellen Distanz ist somit im sozialpädagogischen Tätigkeitsprofil bereits angelegt.

Eine weitere strukturelle Fehlerquelle ist die (unsichtbare) strukturelle Gewalt, die z. B. von autoritären Erziehungskonzepten, von hohen Schwellen der Inanspruchnahme von Hilfeleistungen oder der systematischen Missachtung des Wächteramtes infolge einer Dominanz wirtschaftlicher Erwägungen ausgeht (Rosenbauer 2007).

strukturelle Gewalt

Die angeführten Rahmenbedingungen beruflichen Handelns verstricken Fachkräfte in unaufhebbare und unumgehbare Schwierigkeiten und Dilemmata (Verfahrensfallen). Sie ergeben sich aus der besonderen Struktur der Experten-Laien-Beziehung, z. B. dem doppelten Mandat und den damit verbundenen Begriffspaaren wie „Angebot und Eingriff“, „Hilfe und Kontrolle“, „Verstehen und Kolonialisieren“ oder auch „lebensweltliche Empathie und professionelle Distanz“. Fachkräfte müssen diese von Schütze (1992) und Gildemeister (1983) so bezeichneten „Paradoxien professionellen Handelns“ oder „ambivalenten Binnenstrukturen“ (Martin 2007) balancieren. Das geschieht häufig mangelhaft und wird gegenüber den Adressaten verschleiert. Schütze argumentiert, dass Paradoxien in allen Professionen auftreten und in jedem Interaktionsprozess zwischen Professionellen und Laien vorkommen.

Paradoxien professionellen Handelns

Weitere Facetten eines professionellen Fehlverhaltens gegenüber Menschen entstehen aus dem individuellen Verhalten von Professionellen. Es sind z. B. Formen der missbräuchlichen oder gewaltförmigen Ausübung von Macht oder Grenzüberschreitungen. Dabei ist zu unterscheiden zwischen der Anwendung sexueller Gewalt (die man nicht als „Fehler“, sondern als geplantes Verbrechen bezeichnen muss) und Fehlern, die nicht so einfach zu erkennen sind. Rosenbauer nennt als Beispiele eher subtile Grenzverletzungen wie psychischen Druck, Bevormunden, Nicht-ernst-Nehmen, Lächerlichmachen, Nichtachtung der Privatsphäre, Entzug von Aufmerksamkeit und Zuwendung, fürsorglichen Zwang (Rosenbauer 2007).

individuelles Fehlverhalten

Ansichts dieser langen und doch unvollständigen Liste von Fehlerquellen stellt sich die Frage, was als zulässiges und ethisch vertretbares professionelles Handeln gelten soll – und was eben nicht. Jordan (2001, 50 f.) hat versucht, Analogien zur „Kunstfehler“-Diskussion in der Medizin zu ziehen. Er teilt mögliche Fehler in folgende Kategorien ein.

Fehlerkategorien

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

Regelverletzungen: Die meisten Einrichtungen verfügen zwar über Konzeptionen und Verfahrensrichtlinien, ihre Einhaltung ist aber nicht selbstverständlich. Oft bleibt unklar, wie die Befolgung der Vorgaben eingefordert und kontrolliert, und ob bzw. wie eine Nichtbeachtung sanktioniert wird. Zumeist werden in den Teams kleinere Grenzüberschreitungen „übersehen“ und Regelverletzungen toleriert; es gibt kaum Ansätze, ihre Einhaltung und Revision systematisch zu verfolgen. Die Auffassung „*anything goes*“ und Gleichgültigkeit entwerten gut gemeinte Vorgaben und Orientierungen und verhindern notwendige Diskussion über Angemessenheit und Grenzen fachlicher Standards.

„*Kunstfehler*“: Als solche werden Handlungen bzw. Unterlassungen bezeichnet, die man an *allgemeinen*, also übergreifenden professionellen Regeln messen kann (analog zum ärztlichen Handlungsfeld). Im Einzelnen unterscheidet Jordan zwischen Aufklärungs- und Beratungsfehlern (Verschweigen der geistigen Behinderung eines Kindes vor einer Adoption), Beurteilungs- und Diagnosefehlern (falscher Verdacht hinsichtlich eines sexuellen Missbrauchs), Behandlungsfehlern (zu spätes Eingreifen im Falle einer Kindesvernachlässigung) und Verfahrensfehlern (Missachtung der Vorschriften des Datenschutzes).

Problematik des Kunstfehler-Begriffs

Als einzige verbindliche Vorgaben für die Soziale Arbeit gelten immer noch *rechtliche* Vorschriften, darum ist es schwierig, den Kunstfehler-Begriff zu übernehmen. Eine neue Dimension würde sich mit der Einführung von → **evidenzbasierten Programmen** eröffnen, die ein methodisches Vorgehen auf der Grundlage von sog. Wirksamkeitsnachweisen vorschreiben. Sollten sich Fachkräfte nicht an die Vorgaben halten, könnte man ihnen einen Kunstfehler nachweisen. Dies wäre aber kein Fortschritt für das methodische Handeln, denn es schaltet gerade das aus, was Professionalität ausmacht (Thiersch/Karner 2007). Offen ist noch, ob eine Diskussion und Sammlung von Best-practice-Situationen (Tov et al. 2013) zur Gewinnung professioneller Regeln der Kunst beiträgt. Fehler sind also nicht auszuschließen und lassen sich weder durch einfache Regeln noch durch verbindliche Verfahren des Methodeneinsatzes vermeiden.

Beteiligung von Adressaten

So bleibt die Unsicherheit, sich angesichts offener Situationen und struktureller Ungewissheit „richtig“, im Sinne von „angemessen“ zu verhalten. Eine Eindeutigkeit im Sinne von richtig und falsch lässt sich nicht herstellen. Was ein Fehler ist, ist eine Frage der Interpretation und hängt stark von den jeweiligen Koproduzentinnen ab. Darum müssen die Adressaten beteiligt werden. Man kann sie z.B. selbst fragen, was sie als professionelles Fehlverhalten begreifen, denn dafür haben sie ein feines Gespür. Allein die Beteiligung reicht aber nicht aus, denn zumindest Kinder und Jugendliche müssen erst einmal eine Grenzwahrnehmung entwickeln. Häufig befinden sie sich selbst auf Grenzgang, scheinen zu verführen und laden nicht selten zur Grenzverletzung ein (Rosenbauer 2007).

Orientierungsrahmen für den Umgang mit Fehlern

Unabdingbar ist eine Verständigung mit dem Team über den Umgang mit Konflikten und Grenzsituationen sowie darüber, was zu tun ist, wenn Kolleginnen oder ein ganzes Team offenkundig Fehler machen. Häufig dominieren Strategien des Ignorierens, Verschweigens oder gar der Verschleierung oder Vertuschung von Fehl-

lern, um den Ruf der Einrichtung nicht zu gefährden. Immer öfter werden daher Ombudsleute oder Beschwerdeinstanzen gefordert, die gewährleisten sollen, dass Adressaten (und auch Professionelle) ihre Sicht ohne Angst vor den Folgen vortragen können. Einrichtungen der Sozialen Arbeit sollten über einen verbindlichen Orientierungsrahmen mit klaren und transparenten Regeln verfügen, der die Basis für konkrete Urteile und die Klärung von Unzumutbarem abgibt. Er sollte im „entlasteten Feld“, z. B. im Rahmen einer Supervision, erarbeitet werden, damit man nicht unter dem Druck einer prekären Situation rat- und hilflos dasteht (Thiersch/Karner 2007). Es braucht Kolleginnen, die über eine reflektierte und enttabuisierte innere Haltung zu Fragen der Sexualität, Macht und Abhängigkeit verfügen sowie eine fehlerfreundliche Kommunikations- und Streitkultur in der gesamten Einrichtung. Beides lässt häufig zu wünschen übrig, und eine Thematisierung ist schwierig, weil Mitarbeiter Anlass zur Sorge haben, selbst Schwierigkeiten zu bekommen (Rosenbauer 2007).

Schütze, F. (1992): Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession. In: Dewe et al. (Hrsg.). Leske und Budrich, Opladen.



3.1.3 Individualisierte Professionalität

Die verschiedenen Versuche und Wege, die Soziale Arbeit zu professionalisieren, führten zu immer höheren Anforderungen an die berufliche Persönlichkeit der Fachkräfte. Über die Kompetenzdiskussion wird die Aufgabe des „richtigen“ Handelns überwiegend den Fachkräften als individuelle Aufgabe übertragen.

Von einer Fachkraft wird erwartet, dass sie in jeder Situation das ihr zugängliche wissenschaftliche Wissen instrumentalisieren und in angemessenes, auf den individuellen Fall bezogenes Handeln überführen kann. Daraus kann folgen, dass sie sich subjektiv überfordert fühlt. Sommerfeld führt die Überforderung auf die seiner Meinung nach „individualisierte“ Professionalisierungstheorie zurück. Er verweist darauf, dass Menschen aufgrund ihrer biologischen Ausstattung in aktuellen Handlungssituationen nur eine begrenzte Anzahl der eigentlich notwendigen gedanklichen Operationen durchführen und nur begrenzt zwischen alternativen Handlungsmöglichkeiten wählen können. Die im dargelegten Modell der → **Person als Werkzeug** beschriebenen Anforderungen erscheinen daher zwar allesamt plausibel, sie führen jedoch aufgrund der Unmöglichkeit ihrer Umsetzung zu einer subjektiv bedrohlichen Handlungsunsicherheit (Sommerfeld 1996, 40).

Ob nun aufgrund einer individualisierten Professionalisierungstheorie oder aus mangelnder beruflicher Identität – vielfach fühlen sich Fachkräfte verunsichert und unzulänglich. Sie glauben insgeheim, nicht das Richtige zu tun und den professionellen Anforderungen nicht gerecht zu werden. Als Konsequenz daraus entwickeln sie nicht immer funktionale Strategien zum Umgang mit ihrer Überforderung, wie z. B.:

**individualisierte
Professionalisie-
rungstheorie**

**Umgang mit
Überforderung**

Rückzug auf ein Verständnis individueller „Kunstfertigkeit“: Fachkräfte interpretieren ihre individuellen Kompetenzen mitunter als Kreation ihrer speziellen Eigenarten, Fähigkeiten und Erfahrungen. Sie arbeiten in dem Bewusstsein, dass

die Art und Weise der *Ausübung* dieser „professionellen Kunst“ so individuell sei, dass man nur sich selbst Rechenschaft darüber abgeben müsse. Mit einem solchen Selbstverständnis kann man sich auch gegen allzu eindringliche Forderungen nach fachlich begründbaren, moralisch gerechtfertigten und intersubjektiv überprüfbareren Vorgehensweisen verwahren.

Berufliche Helferidentität: Eine andere Strategie besteht darin, sich selbst als Sachwalterin eines wohlverstandenen Interesses der Adressaten zu definieren. Solche Fachkräfte wollen „das Beste“ für diese, ohne sie explizit zu fragen oder gar einzubeziehen. Sie sind unermüdlich in ihrem Aktivismus und verzeichnen dabei durchaus „Erfolge“. Selbst wenn sie kein Helfersyndrom aufweisen, ist diese Auffassung zumindest naiv und paternalistisch.

Sicherheit durch „Methoden“: Viele Fachkräfte orientieren sich an den fachlich durchstrukturierten „Methodenkonzepten“ (häufig therapeutischer Provenienz, bzw. an den evidenzbasierten Trainingsprogrammen). Ihre Anwendung verspricht Handlungssicherheit, Kompetenz und Erfolg – wenn man sich gegenüber den Folgen blind stellt.

Bezug auf institutionelle Routinen und Standards: Fachkräfte entwickeln Routinen und Standards, mit deren Hilfe sie schwierige Situationen und dramatische Fälle „normalisieren“ und in einer bestimmten Reihenfolge bearbeiten können. Trotz der Einmaligkeit von Fällen und Situationen weisen diese viele ähnliche Elemente auf, schon wegen der institutionell festgelegten Einflussgrößen: Gesetze, organisatorische Vorgaben, vorhandene Ressourcen, das Interaktionsgefüge der Einrichtung, vorgeschriebene Dienstwege oder Prinzipien der Aktenführung legen einen Großteil der beruflichen Handlungen fest. Definitions-, Interaktions- und Entscheidungsroutinen bilden sich folglich mit der Erfahrung und durch Wiederholung von selbst; sie haben v.a. arbeitsökonomische und stabilisierende Funktionen (Wolff 1984; Klatetzki 2004). Es besteht jedoch die Gefahr, dass die notwendige Reflexivität und Individualität verloren gehen, wenn man sich allein hierauf festlegt (Kap. 4.2.4).

Die angeführten Strategien entlasten zwar von individueller Verantwortung, aber es ist zu fragen, welche Stützung möglich ist, ohne berufliche Anforderungen zu simplifizieren und Fehlern Vorschub zu leisten. Fachkräfte arbeiten als abhängig Beschäftigte und ihre → **Arbeitsbeziehung** zu den Adressatinnen entwickelt sich in diesem institutionellen Kontext; sie ist eine Kombination von persönlicher und institutioneller Leistung. Sowohl die Organisation als auch die Personen müssen daher berücksichtigt werden.

Organisation als Interpretations- und Entscheidungssystem

Die → **Person als Werkzeug** braucht eine kollektive Unterstützung durch die Organisation, die berufliche → **Haltungen** flankiert und stabilisiert. Professionalität sollte daher im Zusammenhang eines „organisationskulturellen Systems“ gedacht werden. Klatetzki (1998, 62) beschreibt „Organisation“ als ein Interpretations- und Entscheidungssystem, das

„durch die Festlegung von Rollen und den Beziehungen zwischen diesen Rollen den Mitarbeiterinnen [...] hilft, die Realität zu verstehen und zwischen unterschiedlichen Handlungsalternativen auszuwählen“.

Die Institution kann also einen sichernden, unterstützenden Rahmen bieten, dessen Verfahren und Routinen – zumindest, wenn sie fachlich gut durchdacht und strukturiert sind – zu Recht entlastend und stützend wirken. Fachkräfte als Teilnehmer und Abhängige ihrer Institution sind selbst an der Entwicklung ihrer Organisationskultur beteiligt. Das sichert ihnen Chancen und auch Verpflichtungen zur Einflussnahme (s. genauer und auch kritisch Kap.4.2.1).

Im Folgenden werden beispielhaft einige der bereits erwähnten Bezugspunkte zusammengefasst, die helfen können, das individuelle berufliche Handeln durch institutionell gestütztes Handeln zu stärken.

**Bezugspunkte für
institutionelle
Stützung**

Fachliche und verfahrensrechtliche gesetzliche Bestimmungen: Das schon mehrfach als Beispiel herangezogene deutsche Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) beinhaltet beispielsweise fachliche und verfahrensrechtliche Vorschriften, die explizit auf eine Verfachlichung der Sozialen Arbeit in der Jugendhilfe zielen. Die Vorschriften zur Sicherung der Partizipation sowie des Wunsch- und Wahlrechts gelten als Leitlinien für professionelles Handeln, die inzwischen als verbindliche Verfahrensgrundsätze institutionell etabliert wurden.

Konzeptionell orientierte Arbeit: → **Konzeptionen** integrieren gesetzliche Aufträge, fachlich entwickelte → **Konzepte** und institutionelle Rahmenbedingungen. Auch hieraus lassen sich Verfahrensgrundsätze sowie orientierende Regeln für professionelles Verhalten ableiten, die als sichernde „Geländer“ für die Gestaltung der beruflichen Arbeit dienen. Neben Konzeptionen gibt es die Möglichkeiten, arbeitsfeldbezogene Kriterien oder Qualitätsstandards für „gute Arbeit“ zu erarbeiten, die als verbindliche Leitlinien dienen (z.B. die Qualitätsstandards des Paritätischen NRW 2003).

Beschreibung von Schlüsselsituationen: Des Weiteren bietet sich die Möglichkeit, wiederkehrende wichtige Abläufe (→ **Schlüsselsituationen**) des beruflichen Alltags unter fachlichen und institutionellen Gesichtspunkten so weit auszuarbeiten, dass sie als weitere Orientierung für Fachkräfte dienen können (Kap.4.2.5).

Schiedsstelle: Ob und inwieweit es eine fachlich fundierte „Fehlerdebatte“ geben wird, ist weiterhin noch nicht geklärt. Es ist auch zu fragen, ob es – ähnlich wie in der Medizin – Berufskammern der sozialen Arbeit geben sollte, in denen vertrauensgeschützte Kollegen über Standards und Verfehlungen wachen und urteilen. Damit wäre dem Gericht eine Instanz vorgeschaltet, die auch im Vorfeld schon einiges klären könnte (Thiersch/Karner 2007). Der Deutsche Berufsverband Soziale Arbeit (DBSH) führt schon seit längerem eine solche Diskussion: seine Mitglieder können sich einem Verfahren unterwerfen, das sie an die bisher erarbeiteten Standards bindet und sie bei einem Verstoß aus dem Berufsverband ausschließt.

3.2 Dimensionen professioneller Handlungskompetenz

Ein großer Teil der beruflichen Aufgaben besteht im unmittelbaren, individuellen Kontakt mit den Adressaten. Darüber hinaus gibt es eine Vielzahl mittelbarer Arbeitsprozesse (koordinierende, organisatorische und administrative Tätigkeiten), die als Voraussetzung oder Folge der unmittelbaren Arbeit gelten. Zusätzlich beteiligen sich Fachkräfte in Auseinandersetzung mit der Sozialverwaltung und der Sozialpolitik an verschiedenen Prozessen der Sozialplanung. In manchen Arbeitsfeldern sind diese Aufgaben auf verschiedene Hierarchieebenen verteilt, in anderen werden sie von gleichberechtigten Teammitgliedern erledigt. Und manchmal muss eine einzige Fachkraft mangels Team alle Aufgaben in Personalunion ausführen. Im Rahmen dieses Buches wird daher nicht zwischen den Aufgabenfeldern unterschieden. Weitgehend ausgespart wurde der Kompetenzbereich „Führen und Leiten“, da explizite Leitungsfunktionen nicht im Zentrum des grundständigen Studiums stehen.

Ordnungskriterien Dieses Teilkapitel ist der Beschreibung vielfältiger Einzelkompetenzen gewidmet, die der Übersicht halber unter einige Oberbegriffe („Kompetenzbündel“) zusammengefasst wurden. Für die Differenzierung der Dimensionen wurde die auch im Alltag geläufige Unterscheidung zwischen „Kopf“ (Kognition bzw. Wissen), „Herz“ (Emotion bzw. berufliche Haltungen) und „Hand“ (praktisches Handeln bzw. Können) gewählt (Kap. 3.2.2–3.2.4). Wegen der Zusammensetzung der professionellen Kompetenzen aus Bestandteilen von Wissen und Können sind die Dimensionen nicht trennscharf. Die Einteilung bildet lediglich ein grobes Ordnungskriterium. Vor der Vorstellung der Einzelkompetenzen erfolgt daher eine Einführung in die Kompetenzdimensionen mit einem Überblick über die zugeordneten Kompetenzbündel inkl. einer kurzen Begründung (Kap. 3.2.1).

Auswahlkriterien Die getroffene Auswahl und auch die Zuordnung der Einzelkompetenzen zu den Kompetenzbündeln und Dimensionen ist das Ergebnis einer Sichtung veröffentlichter und unveröffentlichter Vorschläge und Modelle. Ich habe mit Kolleginnen, Praktikern und Studierenden diskutiert und diejenigen ausgewählt, die immer wieder genannt und bestätigt werden. Darüber hinaus habe ich eigene Schwerpunkte gesetzt. Die Sammlung ist daher unabgeschlossen, persönlich und revisionsbedürftig. Aus Platzgründen erfolgt die Darstellung äußerst knapp; zu jeder der hier aufgeführten Kompetenzen gibt es mehrere Theorien und Konzepte, auf die nur punktuell hingewiesen wird. Eine tabellarische Gesamtübersicht der Kompetenzbündel und Einzelkompetenzen findet sich in Kap. 3.2.4 (Tab. 3). Den Abschluss dieses Teilkapitels bildet ein Vorschlag zur individuellen Qualifizierung der Kompetenzen.

3.2.1 Kompetenzdimensionen

Dimension des Wissens Bei der professionellen Ausgestaltung ihrer beruflichen Handlungen greifen Fachkräfte auf verschiedene Wissensbestände zurück, deren Kategorien in Kap. 2.2

ausführlich vorgestellt werden. Ohne einen Fundus an wissenschaftlichem Wissen kann methodisches Handeln schwer gelingen, daher werden auf einer allgemeinen Ebene Kenntnisse aus den Wissensbeständen des Beschreibungswissens, des Erklärungswissens, des Wertwissens und des Veränderungswissens aufgelistet, die Fachkräften zumindest zugänglich sein sollten.

Die Wissensvermittlung in den Hochschulen und teilweise auch der Weiterbildung ist weitgehend nach dem herkömmlichen Muster strukturiert (passive Rezeptionssituation, abfragbares Prüfungswissen), was die Motivation der Lernenden kaum beflügelt. Ein weiteres Problem ist, dass die (angehenden) Fachkräfte vielleicht einen gewissen Fundus an Wissen angelegt haben, ihn aber nicht angemessen im Sinne einer professionellen Handlungskompetenz nutzen können. Oder sie erleben in konkreten Handlungssituationen, dass das eigentlich nötige/hilfreiche Wissen fehlt. Sie benötigen also auch Strategien der bedarfsgerechten Recherche und der Erschließung von speziellen Wissensbeständen. Hinzukommen müssen Fähigkeiten der → **Relationierung** wissenschaftlichen Wissens mit der praktischen Arbeit und dem individuellen Erfahrungswissen.

Die Dimension der beruflichen Haltungen thematisiert den Umstand, dass professionelles Handeln wertgeleitetes Handeln ist. Fachkräfte müssen sich mit persönlichen, beruflichen und gesellschaftlichen Werten/Normen auseinandersetzen, um ihre Ansprüche an das berufliche Handeln zu klären und einen individuellen professionellen → **Habitus** auszubilden. Reflexive → **Professionalität** zeichnet sich durch eine kritische und lebensgeschichtliche Distanz zu sich selbst aus; Fachkräften wird die Fähigkeit zur reflexiven Arbeit an ihrer Lebensgeschichte und den damit verknüpften Werthaltungen abgefordert, bevor sie biografische Prozesse und Sinnkonstruktionen der Adressaten verstehend analysieren können (Rätz 2011). Ein weiteres Kompetenzbündel bezieht sich auf die Fähigkeit und den Willen, eigene Werte und Einstellungen mit dem Fundus des beruflichen Wertwissens zu relationieren. Biografische Arbeit gehört eher nicht zum Curriculum, zumindest nicht in einer engen Verknüpfung mit der „Charakterbildung“. Studierende erhalten wenige Anregungen für ein Überdenken ihrer gesammelten biografischen Erfahrungen und eine Revision ihrer vorberuflich gewonnenen Interpretationsfolien. Die kognitive Ausrichtung der Hochschulstudiengänge sieht eine persönlichkeitsorientierte und damit personalintensive und verbindliche Arbeit nicht vor; eine solche wird auch nur von wenigen Lehrenden gutgeheißen. Meine Forderung bzgl. der Verfügung über ein Set beruflicher → **Haltungen** wird ebenfalls eher selten geteilt. Im Gegensatz zu den unzähligen Methodenkonzepten gibt es kaum ausgearbeitete Konzepte über berufliche Haltungen. Es mangelt Fachkräften häufig auch an der Überzeugung, diese wirklich in den individuellen beruflichen → **Habitus** zu übernehmen – was wiederum auf nicht aufgearbeitete biografische Faktoren zurückgehen kann. Rätz zitiert in diesem Zusammenhang die treffende Definition einer Praktikerin: „Dass das Wissen vom Kopf ins Herz rutscht und ich es lebe“ (Rätz 2011, 66).

Dimension der beruflichen Haltungen

Die Dimension des Könnens umfasst Fähigkeiten zur „handwerklichen“ Umsetzung beruflicher Aufgaben. Die hier genannten Kompetenzen bauen auf den

Dimension des Könnens

→ **Schlüsselkompetenzen** auf, allen voran Kommunikationsfähigkeit und Flexibilität, ohne die der Einsatz der → **Person als Werkzeug** nicht denkbar ist. Hier werden fünf Kompetenzbündel vorgestellt:

- die Fähigkeit zum kommunikativen, dialogischen Handeln,
- die Beherrschung der Grundoperationen des methodischen Handelns sowie
- die Fähigkeiten zur effektiven und effizienten Gestaltung der Arbeitsprozesse,
- zur organisationsinternen Zusammenarbeit und
- zur interinstitutionellen und kommunalpolitischen Arbeit.

Die zugeordneten Einzelkompetenzen speisen sich überwiegend aus dem Veränderungswissen (Kap. 2.2.5). Man kann sie durch die Ausnutzung spezifischer → **Konzepte** und entsprechendes Einüben erwerben. Es sind Methodenkonzepte (von Beratungsmethoden bis zum „Netzwerken“) oder Konzepte der Qualitätsarbeit (von der kollegialen Fallberatung bis zur Evaluation). Im Studium üben Studierende exemplarisch einige dieser „handwerklichen“ Kompetenzen ein. Damit verfügen sie über eine ausbaufähige Grundlage, die sie nach Bedarf mithilfe des Weiterbildungsmarktes vertiefen und in ihrer Praxis konsolidieren. Übung und Erfahrung bewirken eine situations-, kontext- und persönlichkeitspezifische Modifikation der dazugehörigen Fertigkeiten, sodass die zunächst mechanisch wirkenden Handlungsabfolgen in den Fundus der Person als Werkzeug überführt werden. Durch die Verschmelzung mit Aspekten der Persönlichkeit werden sie zu einem individuellen Handwerkszeug. Je authentischer eine Professionelle ihre Person als Werkzeug einzusetzen in der Lage ist, desto wirksamer wird sie arbeiten können. Eine Supervision ist hierbei ausgesprochen hilfreich.

3.2.2 Kompetenzen in der Dimension des Wissens

Die folgende Aufzählung von Wissenselementen kann und soll keinen erschöpfenden Überblick über den Wissensvorrat vermitteln. Es werden vielmehr *Wissenskomplexe* benannt, mit denen Fachkräfte ihr methodisches Handeln „unterfüttern“ sollten.

Beschreibungswissen

Zur Überwindung der individuellen Begrenzungen der → **subjektiven Wirklichkeitskonstruktion** brauchen Fachkräfte ein „diagnostisches“ Wissen, das den Charakteristika der beruflichen Handlungsstruktur Rechnung trägt (Kap. 2.2.1). Dazu gehört in erster Linie das Wissen, wie man zu einer angemessenen Situations- bzw. Problembeschreibung kommt. Hinzukommen muss Wissen über strukturell wirkende Einflussfaktoren und „institutionelle“ Wahrnehmungs- und Deutungsmuster:

Kenntnis methodischer Zugangsweisen zur subjektiven Wirklichkeit der Adressaten: Fachkräfte müssen sich einen Zugang zur Wirklichkeit erarbeiten können, der nicht von vornherein durch die eigenen Interpretationsmuster oder die der Organisation eingefärbt ist. Da eine „objektive“ Wahrnehmung nicht möglich ist, bietet es sich an, den methodischen Zugang über die Perspektive der Adressaten zu suchen. Ein „ethnografisches“ Vorgehen, wie es als Methode der interpretativen Sozialforschung entwickelt wurde, erfordert eine offene, verstehen wollende Grundhaltung und die Beobachtungsperspektive eines Ethnologen, der eine fremde Kultur wahrnimmt und zu verstehen sucht (Müller et al. 2008).

ethnografische Methoden

Kenntnis konzeptioneller Raster der Wirklichkeitswahrnehmung: Fachkräfte sollten zumindest ein fachlich begründetes konzeptionelles Raster für die mehrperspektivische Erfassung relevanter Informationen über einen Fall und seinen Kontext kennen, beurteilen und anwenden können. Da viele Modelle therapeutischen/diagnostischen Kontexten entstammen, müssen sie diese ggf. für ihre Zwecke abwandeln, oder auch selbst Kategorien entwickeln und begründen, die auf ihr Arbeitsfeld und ihren institutionellen Kontext sowie den lebensweltlichen Kontext der Adressen zugeschnitten sind (Heiner 2004b).

konzeptionelle Raster

Wissen über Wirkungen des Kontextes: Die Wahrnehmung einer Situation bzw. eines Problems ist kontextabhängig. Gesetzliche und kommunalpolitische Vorgaben, institutionelle Spezialisierungen, Verfahrensvorschriften, individuelle Zuständigkeiten und auch „Atmosphärisches“ aus Einrichtung und Sozialraum bilden den oft unreflektierten, aber strukturierenden Interpretationsrahmen für Situationen und Probleme. Fachkräfte müssen ihre strukturellen Rahmenbedingungen und die daraus erwachsenden Arbeitsaufträge analysieren, sich eine eigene Position hierzu erarbeiten und Strategien im Umgang mit denselben entwickeln (Kap.6.2).

Wirkungen des Kontextes

Erklärungswissen

Diese Wissenskategorie umfasst wissenschaftlich gewonnene sowie Alltagstheorien. → **Theorien** helfen den Fachkräften bei der Wahrnehmung, Ordnung, Erklärung und Begründung einer Aufgabe oder eines Problems. Fachkräfte sollten wissenschaftlich gewonnene Theorien kennen und sie zur Kontrastierung und Anreicherung ihrer erfahrungsbezogenen Alltagstheorien nutzen (Kap.2.2.3). Das Wissen hilft, einen Fall anders und neu zu verstehen, was sie (und auch Adressatinnen) zu neuen Sichtweisen und Optionen führen kann. Folgende Wissenskomplexe sind dafür relevant:

Kenntnis grundlegender Wissensbestände: Fachkräfte sollten über ein allgemeines „Grundlagenwissen“ verfügen, das sich v. a. aus den → **Bezugsdisziplinen** der Sozialen Arbeit, z. B. der Psychologie und der Soziologie zusammensetzt. Hier ist nicht der Platz, dieses aufzuschlüsseln, daher wird auf die Curricula der Studiengänge für Soziale Arbeit verwiesen.

Grundlagenwissen

arbeitsfeld-spezifische Wissensbestände *Kenntnis arbeitsfeldspezifischer Wissensbestände:* Fachkräfte müssen sich darüber informieren, welche Wissensbestände aus welchen → **Bezugsdisziplinen** für ihren speziellen Arbeitsbereich von Bedeutung sind. Das grundständige Studium legt einen gewissen Fundus, der angesichts der Vielfalt der Arbeitsfelder jedoch nur exemplarischen Charakter haben kann. Darüber hinaus müssen sie ihre Kenntnisse ständig mithilfe von Fachliteratur (Fachzeitschriften) und auch durch den Besuch von Kongressen und Weiterbildungsangeboten aktualisieren.

sozialpolitische Einbindung *Kenntnis der sozialpolitischen Einbindung des Arbeitsfeldes:* Fachkräfte sollten wissen, wo ihre Einrichtung innerhalb der gesellschaftlichen Funktionszuweisungen einzuordnen ist (Kap. 1.1.1). Weil die Aufgaben der Sozialen Arbeit mit schnell wechselnden gesellschaftlichen Definitionsprozessen verknüpft sind, müssen sie sich ständig über sozialpolitische Diskussionen informieren und sich offensiv in diese einbringen (Otto/Ziegler 2012). Mit Blick auf das strukturelle → **Technologiedefizit** müssen Fachkräfte wissen, wo die Grenzen ihrer Möglichkeiten liegen, und Aufgabenstellungen, die sie mit ihren Mitteln nicht bearbeiten können, in das politische Feld zurückverweisen.

Gesellschaft versus Individuum *Wissen über Wechselwirkungen von Gesellschaft und Individuum:* Fachkräfte brauchen Kenntnisse über die Verknüpfung gesellschaftlicher Prozesse mit individuellen → **Lebenslagen** und → **Lebenswelten**. Wegen der individualisierenden Hilfestruktur der Sozialen Arbeit neigen sie dazu, gesellschaftliche Einflüsse zu negieren und die Adressaten allein für ihre Probleme verantwortlich zu machen. Daraus folgende Schuldzuschreibungen und Defizitorientierungen verhindern eine fachlich geforderte Ressourcenorientierung.

Gesetze und Finanzierungsgrundlagen *Kenntnis von Gesetzen und Finanzierungsgrundlagen:* V.a. Finanzierungsmodalitäten werden in Zeiten prekärer monetärer Verhältnisse für die Absicherung der Organisationen „überlebenswichtig“. Nur wer die Materie gut kennt und sich durch das Studium der Fachzeitschriften und der einschlägigen Amtsblätter auf dem Laufenden hält, kann sie optimal für die eigene Arbeit ausnutzen (Kröger 1999).

Organisationsgestaltung *Grundkenntnisse über Organisationen:* Ein Grundwissen über Aufbau und Funktion von Organisationen und über Möglichkeiten der Organisationsgestaltung hilft, Veränderungsforderungen zu begegnen und sie ggf. zu beeinflussen – je nachdem, ob man sie selbst durchführt oder von ihnen betroffen ist (Grunwald 2018).

Wertwissen

Diese Wissenskategorie fundiert die beruflichen Haltungen, die in der dritten Kompetenzdimension genauer ausdifferenziert werden. Fachkräfte benötigen hierfür eine Übersicht über das professionelle Wertwissen (Kap. 2.2.4). Auch bei der Zielentwicklung (Kap. 4.2.3) liefert ihnen diese Wissenskategorie ein Reser-

voir von Leitlinien, an denen sie ihren eigenen Beitrag zur Koproduktion orientieren können. Folgende Wissenskomplexe sollten Fachkräfte kennen:

Kenntnis von Wechselwirkungen biografischer Entwicklung und moralischen Orientierungen: In jeder Gesellschaft gibt es eine Vielzahl gesellschaftlicher Gruppierungen und Kulturen (Religionsgemeinschaften, Schichten, Generationen, Subkulturen usw.), die (partikular) unterschiedliche kulturelle und moralische Orientierungen ausgeprägt haben. Alle diese Orientierungen sind durch biografische Entwicklungsprozesse beeinflusst und nur teilweise veränderbar. Fachkräfte müssen wissen, wie man diese erkundet und in ihren Wechselwirkungen respektiert (Hölzle/Jansen 2009).

persönliche Entwicklung und moralische Orientierungen

Kenntnis professioneller Wertorientierungen und Handlungsleitlinien: Fachkräfte sollten wesentliche arbeitsfeldübergreifende Handlungsleitlinien kennen, da sich hieraus eine Grundlage für die Rechtfertigung von Zielen und Vorgehensweisen des methodischen Handelns ergibt. Neben dem in Deutschland entwickelten berufsethischen Code des Deutschen Berufsverbandes für Soziale Arbeit (DBSH) können sie auf weitere nationale und internationale Regelwerke zurückgreifen (Kap. 2.2.4; Schneider 2006), wie z.B. die Leitsätze der *International Federation of Social Workers* (IFSW 2001) zum Thema „Menschenrechte und Soziale Arbeit“. An diesem Regelwerk hat Silvia Staub-Bernasconi maßgeblich mitgearbeitet. Sie finden weltweit große Beachtung.

professionelle Wertorientierungen

Kenntnis arbeitsfeldbezogener Leitlinien und des Leitbildes der Organisation: Neben eher allgemeinen Leitlinien, die sich auf Grundwerte, die Menschenrechte oder andere Kataloge beziehen, gibt es immer auch fachliche Leitlinien, die eine Mischung aus moralischen Orientierungen und empirisch belegten „veränderungswirksamen“ → **Haltungen** bilden. Sie sind meist konkreter formuliert und auf spezifische Arbeitsfelder bezogen. Fachkräfte sollten die für ihr Arbeitsfeld formulierten Leitlinien und das wertorientierte Leitbild ihrer Einrichtung erkunden, weil dieses im besten Fall ihrem individuellen beruflichen Handeln (institutionell abgesicherten) Sinn vermittelt.

fachlich-berufsethische und institutionelle Leitlinien

Veränderungswissen

Diese Wissenskategorie bezieht sich auf methodische Vorgehensweisen, die fast immer in Konzepte eingebettet sind (Kap. 2.2.5). Hierzu zählen auch das umfassende Reservoir sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden sowie Methoden der Personal- und Organisationsentwicklung oder etwa der Betriebsführung, die hier nicht aufgenommen wurden. Folgende Kenntnisse halte ich für wichtig:

Kenntnis arbeitsfeldspezifischer und Methodenkonzepte: Fachkräfte sollten zumindest eine Ausbildung bzgl. eines (systemischen, lösungsorientierten oder klientenzentrierten) Methodenkonzeptes absolvieren und sich auf diese Weise einen Grundkanon methodischer Vorgehensweisen zulegen. Sie sollten zudem einige

Kenntnis von Konzepten

der (zielorientierten, zielgruppenorientierten, sozialräumlichen) → **Konzepte** kennen, die für die Bearbeitung der Aufgaben und Probleme in ihrem speziellen Arbeitsfeld entworfen wurden. Beides gewährt ihnen eine grundsätzliche Handlungsfähigkeit, auf die sie weitere → **Kompetenzen** aufbauen können.

Erweiterung des methodischen Repertoires	<i>Erweiterung des methodischen Repertoires:</i> Da eine ‚technische‘ Anwendung der erlernten methodischen ‚Grundausstattung‘ den Blick auf einen Fall oder ein Problem einengt, müssen Fachkräfte ihre methodische Basis erweitern und ihr Instrumentarium aufgaben- und kontextbezogen variieren. Dabei sollten sie ein besonderes Augenmerk auf sozialraum- und vernetzungsorientierte Vorgehensweisen legen.
materielle Hilfen	<i>Kenntnis fallangemessener materieller Hilfen:</i> Es käme einem Fehler gleich, würde man die Hilfestellung für Adressaten einseitig auf eine Verhaltensänderung fokussieren und den Blick auf deren gesellschaftliche (und damit materielle) → Lebenslage vernachlässigen. Fachkräfte benötigen somit sehr viel Wissen über den Sozialraum und die dort möglichen materiellen und institutionellen Hilfestellungen und deren gesetzliche Grundlagen.
teambezogene Arbeitstechniken	<i>Kenntnis von Arbeitstechniken der Teamarbeit:</i> Hierzu zählen methodische Kenntnisse zur Organisation der einrichtungsinternen und einrichtungsübergreifenden Zusammenarbeit in → Aktionssystemen . Fachkräfte sollten die Faktoren für eine effiziente Teamarbeit kennen. Zur Teamarbeit gehört auch ein Konzept für die kollegiale Fallberatung, mithilfe dessen die Prozessreflexionen gestaltet werden können.
Evaluations- und Forschungsmethoden	<i>Kenntnis von Evaluations- und Forschungsmethoden:</i> Anforderungen der Qualitätsentwicklung erfordern, dass Fachkräfte ihre Arbeit selbst evaluieren können. Sie benötigen hierfür einen Fundus sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden, die sie für evaluative Zwecke einsetzen bzw. kreativ und aufgabenangemessen umarbeiten können (Merchel 2015).
betriebswirtschaftliche Methoden	<i>Kenntnis betriebswirtschaftlicher Methoden:</i> Da sich Fachkräfte zunehmend um Finanzierungsfragen kümmern müssen, benötigen sie betriebswirtschaftliche Grundkenntnisse, die über eine einfache Buchführung hinausgehen (Merchel 2009).

3.2.3 Kompetenzen in der Dimension der beruflichen Haltung

Die professionelle Haltung verweist im Unterschied zum professionellen Können auf die Persönlichkeit. Charakterliche, motivationale und generell emotionale Aspekte der Persönlichkeit lassen sich nicht systematisch, etwa durch den Erwerb von Wissen bearbeiten (Rätz 2011), aber man kann in geeigneter Form, z. B. in begleiteten Seminaren, Supervisionssitzungen und kollegialen Beratungen daran arbeiten. → **Handlungen** und → **Haltungen** gehören zusammen: Hinter jeder Hand-

lung steht eine Haltung und umgekehrt drückt sich jede Haltung in bestimmten Handlungen aus. Darum sind noch so gut geplante Programme (Handlungsvorschriften) sinnlos, wenn sie nicht mit einer entsprechenden Haltung verbunden werden.

Reflexive Arbeit an der beruflichen Haltung

Für die reflexive Arbeit an der beruflichen Haltung sind zunächst der Wille und die Fähigkeit zur biografischen Selbstreflexion gefragt. Folgende Einzelkompetenzen sind hervorzuheben:

Reflexion individueller Berufswahlmotive: Auch wenn man sich für die Soziale Arbeit nicht „berufen“ fühlen muss, ist die Berufswahl doch individuell motiviert, gelegentlich bis hin zur Wahl des Arbeitsfeldes und der Zielgruppe. Die Studienmotive beziehen sich auf das Helfenwollen aus eigener Bedürftigkeit, auf das Bedürfnis nach Selbsterkundung oder Selbstverwirklichung (Ackermann/Seeck 1999; Heinemeier 1994; Daigler 2008). Weitere Motive sind die Orientierung an einem bewunderten Vorbild (z.B. der Jugendgruppenleiterin), die Bearbeitung eigenen Erleidens (z.B. durch den alkohol- oder drogenabhängigen Vater), der Wunsch, ein besserer Erzieher zu sein als die eigene Mutter bzw. der Vater. Es gibt aber auch die Berufswahl aus „Verlegenheit“ (z.B. wenn der Notendurchschnitt nicht für das Medizinstudium reicht) oder in Unkenntnis des Berufsbildes und der Perspektiven. Fachkräfte sollten sich die Entwicklungsgeschichte ihrer Berufswahl vergegenwärtigen, um zu entscheiden, welche eigenen Anteile sie reflektieren und teilweise auch neutralisieren müssen.

Berufsmotivation

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

individuelle Wertestandards

Reflektierter Umgang mit Emotionen: Im Umgang mit Adressatinnen entstehen Emotionen (Sympathie, Antipathie, Angst, Mitgefühl, Aggression u. a.) (Klatetzki 2010). Neben aktuellen Befindlichkeiten und Belastungen sowie situationsspezifischen Faktoren korrespondieren diese auch mit biografisch gefärbten Gefühlen und der eigenen emotionalen → **Handlungsregulation**. Fachkräfte, die ihre Emotionen wahrnehmen und akzeptieren, sind meist auch fähig, eine professionelle Distanz zu entwickeln.

Emotionen

moralische Kompetenz *Entwicklung einer moralischen Kompetenz:* Fachkräfte sollten moralische Regeln daraufhin beurteilen, ob sie universelle Geltung besitzen und ob ihre Befolgung in einer bestimmten Situation zu Kollisionen mit anderen Regeln führt. Sie müssen sich im Einzelfall über einzelne Regeln hinwegsetzen, wenn ihre Befolgung sie bzw. die Adressaten in einen Konflikt bringen kann (Martin 2007).

Orientierung an beruflichen Wertestandards

Die Profession hat im Laufe ihrer Geschichte einige berufliche Wertestandards hervorgebracht, die ich für verbindlich halte, und deren Negierung ich als Fehler betrachten würde. Fachkräfte sollten daher ihre eigenen Einstellungen mit beruflichem Wertwissen konfrontieren. Einige solcher Standards, die sich in beruflichen Haltungen abbilden sollten, werden im Folgenden exemplarisch hervorgehoben:

Wirklichkeits- und Sinnkonstruktion *Akzeptanz individueller Sinnkonstruktionen:* Fachkräfte müssen verinnerlichen, dass die Wirklichkeits- und Sinnkonstruktionen von Adressatinnen prinzipiell den ihren gleichberechtigt sind. Sie müssen sich mit ihnen über Deutungen verständigen und eine → **Koproduktion** anstreben.

Autonomie der Adressatinnen *Achtung der Autonomie und Würde der Adressatinnen:* Fachkräfte müssen eine berufliche → **Haltung** ausbilden, die die Adressaten als autonome Subjekte begreift, die potenziell in der Lage sind, ihr Leben aktiv und selbstverantwortlich zu gestalten (Hansbauer et al. 2009). Das Ausmaß von Kontrolle und Eingriff muss sich an dieser Leitlinie orientieren. Fachkräfte müssen demzufolge ständig das Machtgefälle in der beruflichen Beziehung überprüfen und es situationsgerecht abbauen.

Ressourcenorientierung *Ressourcenorientierung:* Fachkräfte brauchen eine berufliche Haltung, die Individualisierungen und Stigmatisierungen analysiert und thematisiert. Sie sollten zu jedem benannten „Defizit“ ein „Benefit“ (eine Ressource) suchen, an dem sie ansetzen und das sie verstärken können (Zander 2011).

aner kennende Wertschätzung *Aner kennende Wertschätzung:* Fachkräfte sollten ihren Adressatinnen Interesse und aner kennende Wertschätzung im Hinblick auf drei Werte entgegenbringen: den Wert der eigenen Bedürftigkeit (Bedürfnisse, Wünsche), den Wert der eigenen Urteilsbildung (moralische Autonomie, moralische Zurechnungsfähigkeit) sowie den Wert der eigenen Fähigkeiten. Sie sollten sich an den daraus ableitbaren Handlungsaufforderungen zur universellen Gleichbehandlung (moralischer Respekt) sowie zur besonderen Wertschätzung ihrer Adressatinnen orientieren (Honeth 1992, Sturzenhecker 2012).

Partizipation *Demokratische Grundhaltung:* Demokratische Strukturen und umfassende Partizipationskulturen bieten einen besonders förderlichen Kontext für Adressaten. Fachkräfte müssen sich der Herausforderung stellen, hierfür einen großen Teil ih-

rer strukturellen Macht abzugeben, um eine authentische, partizipative Grundhaltung zu realisieren (Stork 2012, Knauer 2012).

Reflektierter Einsatz beruflicher Haltungen

Der Einsatz der → **Person als Werkzeug** erfordert es, wichtige berufliche Wertestandards zu habitualisieren und sie ggf. „methodisch“ einzusetzen. Folgende Haltungen zählen hierzu:

Ausbildung einer beruflichen Identität: Fachkräfte sollten in Auseinandersetzung mit ihrer individuellen Berufsmotivation, den sozialpolitischen Aufträgen und den Wertestandards der Sozialen Arbeit an ihrer beruflichen Identität arbeiten. Dazu gehört die Entwicklung eines moralischen Standpunkts, der hilft, die gesellschaftliche Funktion der Sozialen Arbeit und die Arbeitsaufträge im Arbeitsfeld zu beurteilen. Bei der Suche nach einer disziplinären Heimat (Thole/Küster-Schapfl 1997) könnte die → **Wissenschaft Soziale Arbeit** eine wichtige Funktion übernehmen.

berufliche Identität

Reflektierte Identifikation mit der Institution: Fachkräfte müssen ihr Verhältnis zu ihrer Einrichtung und deren Handlungsmaximen klären. Sie sollten deren Rahmenbedingungen als institutionelle Stützung des Einsatzes ihrer Person als Werkzeug verstehen, ohne sich unkritisch in die Handlungsabläufe und Routinen einzuflügen.

Identifikation mit der Institution

Reflektierter Einsatz konzeptionell geforderter Haltungen: Je nach Arbeitsfeld und Konzeption sind über die professionellen Wertestandards und die individuelle berufliche Identität hinaus besondere berufliche Haltungen gefordert, von denen angenommen wird, dass sie den konzeptionellen Zielen förderlich sind. So wird beispielsweise in → **Konzepten** der sog. akzeptierenden Arbeit die anerkennende Wertschätzung der *Person* (z.B. des rechtsradikalen Gewalttäters), nicht aber gegenüber ihren Handlungen gefordert. Die Arbeit mit misshandelten und/oder missbrauchten Mädchen und Frauen erfordert eine parteiliche Haltung, während in der systemischen Familienarbeit oder in der Mediation die Allparteilichkeit verlangt wird. Fachkräfte müssen in der Lage sein, konzeptionelle Haltungen reflektiert in Handlungen umzusetzen.

konzeptionell geforderte Haltungen

3.2.4 Kompetenzen in der Dimension des Könnens

Die Individualität jeder beruflichen Handlung liegt in der Einzigartigkeit der „Mischung“ von professionellen Fähigkeiten, die – jeweils für sich gesehen – prinzipiell erlernbar sind. In diesem Abschnitt wird ein Teil dieser Fähigkeiten beschrieben.

Fähigkeit zum kommunikativen dialogischen Handeln

Kommunikative Fähigkeiten, die es ermöglichen, sich in verschiedenen Welten mit sehr unterschiedlichen Kommunikationspartnern zu bewegen, bilden die Grundlage für jegliches methodische Handeln. Ohne eine allgemeine Kommunikationsfähigkeit sind Kontakte zu Adressaten und allen anderen Systemen nicht möglich. Für das dialogisch orientierte Handeln sind besonders folgende Kompetenzen von Belang:

Aufbau einer Arbeitsbeziehung

Fähigkeit zum Aufbau einer tragfähigen Arbeitsbeziehung: Arbeitsbeziehungen sind das „Medium“ für die Arbeit mit allen Beteiligten und müssen mit Sorgfalt aufgebaut werden. Als berufliche Beziehungen sind sie zweckgerichtet und abstrahieren von der persönlichen Befindlichkeit der Fachkräfte. Menschen gehen tragfähige Beziehungen ein, wenn sie sich davon einen Nutzen versprechen. Da die Kontaktaufnahme nicht immer freiwillig erfolgt, sollten Fachkräfte über Fähigkeiten der motivierenden Gesprächsführung verfügen (Miller/Rollnick 2009). Eine Ausbildung in Beratung (nach einem klientenzentrierten, lösungsorientierten oder systemischen Konzept) kann ebenfalls sehr hilfreich sein.

Aufbau eines Aktionssystems

Fähigkeit zum Aufbau eines Aktionssystems: Zu den wichtigsten Aufgaben von Fachkräften gehört es, dass sie für die lebensweltliche Unterstützung und Begleitung ihrer Adressatinnen fallbezogen und auch interinstitutionell → **Aktionssysteme** zusammenstellen, in denen verschiedene Berufsgruppen und Laien mitarbeiten. Diese müssen ständig „gepflegt“ werden, um zu funktionieren und sich nicht gegenseitig zu behindern (Pincus/Minahan 1980, Bullinger/Nowak 1998).

dialogisches Verstehen

Fähigkeit zum dialogischen Verstehen: Fachkräfte müssen die Botschaften und Deutungen der Adressaten wahrnehmen und entschlüsseln können. Hierzu brauchen sie Empathie und die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, um aus deren Sicht ihr Motiv oder Anliegen zu verstehen. Hilfreich ist auch ein methodisches Reservoir von „nicht-sprachlichen“ (z.B. musikalischen, theatralischen oder künstlerisch-handwerklichen) Kommunikationsfähigkeiten.

Ver- und Aus-handlung

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

Vermittlung

Vermittlungsfähigkeit: Fachkräfte arrangieren für ihre Adressatinnen und mit ihnen Situationen und Begegnungen, in denen sie selbst als Mediatoren auftreten: Sie vermitteln zeitweilig zwischen sehr unterschiedlichen Systemen, z.B. zwi-

schen Generationen (Eltern/Kinder), Konfliktparteien (Ehepartnern), Kulturen (Migranten/Einheimischen) und Interessen (Kindeswohl/Elternwohl). Hierfür müssen sie Sprache und Regeln eines Funktionssystems in das jeweils anderen übersetzen können.

Fähigkeit zum Einsatz der „Person als Werkzeug“

Fachkräfte sollten sich Klarheit über ihre Rolle im jeweiligen Kontext verschaffen und die Folgen ihrer methodischen Vorgehensweisen und Arrangements beobachten. Durch Beobachtung und Reflexion gewinnen sie eine professionelle Distanz zu ihren Handlungen und Haltungen und können diese als „Werkzeug“ einsetzen. Folgende Einzelkompetenzen können hilfreich sein:

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

Selbstbeobachtung

Fähigkeit zur Selbstreflexion: Der Einsatz der Person als Werkzeug sollte durch ständige Selbstreflexion begleitet und kontrolliert werden. Fachkräfte müssen wissen und begründen können, was sie wie und warum tun. Die Handlungsmotive, die emotionalen Anteile und sog. blinde Flecke gegenüber dem eigenen Handeln können mit dem traditionellen Reflexionsinstrument der Sozialen Arbeit, der Supervision, bearbeitet werden.

Selbstreflexion

Empathiefähigkeit: Fachkräfte sollten Motive, Erwartungen, Emotionen und Reaktionen anderer Menschen wahrnehmen und sich in sie hineinversetzen können, ohne sich darin zu verlieren. Werden eigene Emotionen oder Motive berührt (z. B. Betroffenheit, Mitleid, Abwehr oder Aggression), müssen sie diese bei sich registrieren und möglichst neutralisieren – oder sich notfalls aus der Fallbearbeitung zurückziehen. Diese Fähigkeit wird v. a. durch eine begleitende Supervision gefördert.

Empathie

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

**Ambiguitäts-
toleranz**

Beherrschung von Grundoperationen des methodischen Handelns

Fachkräfte sollten über ein Analyse- und Reflexionswerkzeug verfügen, das ihnen hilft, sich wesentliche Informationen für die Planung und Reflexion ihrer methodischen Vorgehensweisen zu erschließen. Für den Umgang mit diesem Werkzeug ist die Beherrschung folgender Fähigkeiten sinnvoll:

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

Wissenserwerb und Wissensaneignung *Verfügung über Strategien des Wissenserwerbs und der Wissensaneignung:* Lernen ist ein dynamischer Prozess, bei dem die Lernenden ihr Wissen über die Welt selbst konstruieren. Das Wissensreservoir einer Fachkraft ist eine „persönliche“ Mischung aus erfahrungsbezogenen und wissenschaftlichen Anteilen. Die künftigen Fachkräfte müssen sich daher eigene Lernwege erarbeiten und selbst Wissensstrukturen aufbauen. Lehrende sind nicht Wissensvermittler, sondern Lernermöglicher und Begleiter individueller Lernverläufe. Im Mittelpunkt sollten Fähigkeiten der Recherche und der Erschließung spezieller Wissensbestände stehen.

Zusammenführen von Wissensbeständen *Fähigkeit zum Zusammenführen von Wissensbeständen:* Fachkräfte sollten sich Theorien situations- und fallorientiert erschließen und mit ihren Informationen und Erfahrungen → **relationieren** können. Offenheit, Neugier und Kreativität helfen, die eigenen Wahrnehmungs-, Deutungs- und Entscheidungsroutrinen zu überprüfen und Alternativen auszuprobieren. Die Methode des transformativen Dreischritts von Staub-Bernasconi (Kap. 2.2.3) liefert ein erstes Modell für diesen Zweck.

Ressourcenbeschaffung *Fähigkeit zur Ressourcenbeschaffung:* Wenn Fachkräfte sehen, dass die Situation ihrer Adressaten durch fehlende oder mangelnde Ressourcen geprägt ist, sollten sie in der Lage sein, mithilfe von Ressourcenquellen und → **Aktionssystemen** die nötige Unterstützung zu arrangieren.

Fähigkeit zur effektiven und effizienten Gestaltung der Arbeitsprozesse

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

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

konzeptionelle Arbeit

Fähigkeit zur Optimierung der Organisation: Die Aufbau- und Ablauforganisation einer Einrichtung sowie die individuellen Arbeitsabläufe sollten im Hinblick auf die Konzeption und die daraus ableitbaren Zwecke funktional (zielgerichtet), wirtschaftlich (kostengünstig) und damit effizient im eigentlichen Sinne organisiert sein. Fachkräfte müssen diese Zusammenhänge und Prozesse ständig analysieren und ggf. Veränderungen der Rahmenbedingungen in Gang setzen (Merchel 2009, 2010).

Optimierung der Organisation

Fähigkeit zur Dokumentation: Effiziente Arbeit fordert Fähigkeiten zur Beschaffung entscheidungsbezogener Daten. Fachkräfte müssen ein Berichtswesen entwickeln können, das es ihnen ermöglicht, relevante Daten zu erfassen, zu verdichten und bzgl. der konzeptionellen und der Organisationsziele zu analysieren. Sie sollten die Daten derart aufbereiten können, dass sie selbst bzw. die Verwaltungsspitze eine (qualitäts- und kostenbezogene) Gesamtschau der Arbeit in der Einrichtung erhalten und (falls erforderlich) „umsteuern“ können (Spiegel/Middendorf 2007).

Dokumentation

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

Selbstevaluation

Fähigkeit zur organisationsinternen Zusammenarbeit

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

Fähigkeit zum Rollenhandeln: Im Hinblick auf die Aufgaben- und Rollenerwartungen in der Organisation müssen Fachkräfte die formale Struktur der Positionen und Kommunikationsabläufe kennen, ihr institutionelles Rollenprofil individuell ausgestalten (Fitzer 1990) und ihre Rolle zeitweilig oder dauerhaft wechseln können. Im Rahmen ihrer → **Aktionssysteme** müssen sie klären und nachvollziehbar vermitteln, welche Rolle sie in dieser und welche in jener Phase des Falles einnehmen (Hansbauer et al. 2009).

Rollenhandeln

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

kollegiale Fallberatung *Fähigkeit zur kollegialen Fallberatung:* Aus den Charakteristika der beruflichen Handlungsstruktur und der institutionellen Arbeitsteiligkeit der Sozialen Arbeit ergibt sich zwingend die Notwendigkeit einer kollegialen Beratung und Abstimmung der Fachkräfte untereinander. Das erfordert Formen des effektiven und effizienten kollegialen Austauschs und eine Reflexionskultur ohne Handlungs- und Rechtfertigungsdruck (Ader 2006). Unprofessionell wäre es, wenn sich die Sichtweisen im Team einander so angleichen, dass die Reflexion unproduktiv bleibt.

Fähigkeit zur interinstitutionellen und kommunalpolitischen Arbeit

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

Kooperation und Konkurrenz *Fähigkeit zur interinstitutionellen Kooperation:* Einrichtungen Sozialer Arbeit müssen im Sozialraum fallbezogen mit anderen Einrichtungen zusammenarbeiten und gleichzeitig mit ihnen um Aufträge konkurrieren. Fachkräfte benötigen die Fähigkeit, das Leistungsangebot ihrer Einrichtung in Abgrenzung zu den Leistungen anderer systematisch so darzustellen, dass Dritte eine Übersicht über die Qualität und die Kosten gewinnen (Kröger 1999).

kommunale Berichterstattung *Fähigkeit zur kommunalen Berichterstattung:* Da jede Einrichtung in eine Form der Sozialplanung eingebunden ist, sind Fachkräfte auch gefordert, für den kommunalen Planungsbedarf Daten zu sammeln und aufzubereiten und regelmäßig über die Qualität und die Kosten ihrer Arbeit zu berichten (Kreft/Mielenz 2012).

Leistung, Qualität und Entgelt *Fähigkeit zur Verhandlung über Leistung, Qualität und Entgelt:* Fachkräfte müssen sich aktiv und „offensiv“ (mitgestaltend) in die gesetzlich vorgeschriebenen Qualitätsdiskurse und die Aushandlungsrunden um Leistung, Qualität und Entgelt einbringen. Hierfür sind fachliche wie betriebswirtschaftliche Kenntnisse gefragt (Merchel 2010).

Intervention in andere Systeme *Fähigkeit zur Intervention in andere Systeme:* Fachkräfte sollten das Gespräch und den Streit mit anderen Systemen (Politik, Gemeinwesen) führen können, um professionelle Standards zu verteidigen, neue Bedarfe in die sozialpolitische Diskussion einzubringen und deren Nichtbeachtung zu skandalisieren. Sie brauchen hierzu die Fähigkeit, Bedürfnisse und Notlagen der Adressaten in die „Sprachspiele“ von Verwaltung und Politik zu übersetzen und die Rolle der Vermittlerin zwischen den Systemen einzunehmen. Sie benötigen überdies kreative Fähigkei-

ten zur Inszenierung ungewöhnlicher, Aufsehen erregender Aktionen, um ihren Anliegen Gehör zu verschaffen.

Abschließend werden die skizzierten und nach Dimensionen geordneten Kompetenzbündel und Einzelkompetenzen in einer Übersicht dargestellt (Tab.3). Ich hoffe, dass die Darstellung ein tieferes Verständnis für den *Sinn* der vielfältigen, oft additiv dargebotenen Studieninhalte vermitteln kann.

Tab. 3: Übersicht über Kompetenzen

Übersicht über die Kompetenzen in der Dimension des Wissens	
Beschreibungswissen	<i>Kenntnis methodischer Zugangsweisen zur subjektiven Wirklichkeit der Adressaten</i> <i>Kenntnis konzeptioneller Raster der Wirklichkeitswahrnehmung</i> <i>Wissen über Wirkungen des Kontextes</i>
Erklärungswissen	<i>Kenntnis grundlegender Wissensbestände</i> <i>Kenntnis arbeitsfeldspezifischer Wissensbestände</i> <i>Kenntnis der sozialpolitischen Einbindung des Arbeitsfeldes</i> <i>Wissen über Wechselwirkungen von Gesellschaft und Individuum</i> <i>Kenntnis von Gesetzen und Finanzierungsgrundlagen</i> <i>Grundkenntnisse über Organisationen</i>
Wertwissen	<i>Kenntnis von Wechselwirkungen biografischer Entwicklung und moralischen Orientierungen</i> <i>Kenntnis professioneller Wertorientierungen und Handlungsmaximen</i> <i>Kenntnis arbeitsfeldbezogener Leitlinien und des Leitbildes der eigenen Organisation</i>
Veränderungswissen	<i>Kenntnis arbeitsfeldspezifischer und Methodenkonzepte</i> <i>Erweiterung des methodischen Repertoires</i> <i>Kenntnis fallangemessener materieller Hilfen</i> <i>Kenntnis von Arbeitstechniken der Teamarbeit</i> <i>Kenntnis von Evaluations- und Forschungsmethoden</i>
Kompetenzen in der Dimension der beruflichen Haltungen	
Reflexive Arbeit an der beruflichen Haltung	<i>Reflexion individueller Berufswahlmotive</i> <i>Reflexion individueller Wertestandards</i> <i>Reflektierter Umgang mit Emotionen</i> <i>Entwicklung einer moralischen Kompetenz</i>
Orientierung an beruflichen Wertestandards	<i>Akzeptanz individueller Sinnkonstruktionen</i> <i>Achtung der Autonomie und Würde der Adressatinnen</i> <i>Ressourcenorientierung</i> <i>aner kennende Wertschätzung</i> <i>demokratische Grundhaltung</i>

Reflektierter Einsatz beruflicher Haltungen

Ausbildung einer beruflichen Identität

Reflektierter Einsatz konzeptionell geforderter Haltungen

Kompetenzen in der Dimension des Könnens

Fähigkeit zum kommunikativen methodischen Handeln

Fähigkeit zum Aufbau einer tragfähigen Arbeitsbeziehung

Fähigkeit zum Aufbau und zur Pflege eines Aktionssystems

Fähigkeit zum dialogischen Verstehen

Fähigkeit zum dialogischen Verhandeln

Vermittlungsfähigkeit

Fähigkeit zum Einsatz der „Person als Werkzeug“

Fähigkeit zur Selbstbeobachtung

Fähigkeit zur Selbstreflexion

Empathiefähigkeit

Ambiguitätstoleranz

Beherrschung der Grundoperationen des methodischen Handelns

Fähigkeit zum methodischen Handeln

Verfügung über Strategien des Wissenserwerbs und der Wissensaneignung

Fähigkeit zum Zusammenführen von Wissensbeständen

Fähigkeit zur Ressourcenbeschaffung

Fähigkeit zur effektiven und effizienten Gestaltung der Arbeitsprozesse

Fähigkeit zum konzeptionellen Arbeiten

Fähigkeit zur Optimierung der Organisation

Fähigkeit zur Dokumentation

Fähigkeit zur Selbstevaluation

Fähigkeit zur organisationsinternen Zusammenarbeit

Fähigkeit zum Rollenhandeln

Fähigkeit zur Teamarbeit

Fähigkeit zur kollegialen Fallberatung

Fähigkeit zur interinstitutionellen und kommunalpolitischen Arbeit

Fähigkeit zur interinstitutionellen Kooperation

Fähigkeit zur Verhandlung über Leistung, Qualität und Entgelt

Fähigkeit zur Intervention in andere Systeme

**Einschätzung
der eigenen
professionellen
Kompetenzen**

Man kann diese Liste als Hilfe zur kommunikativen Einschätzung des eigenen Kompetenzprofils benutzen, indem man z.B. mithilfe einer kleinen Schätzskala für jede Kompetenz reflektiert, ob man selbst die Anforderungen „gut“, „eher gut“, „eher schlecht“ oder „schlecht“ erfüllt und entsprechende Begründungen dazu notieren. Wenn eine Kollegin dieselbe Einschätzung aus der Beobachterperspektive leistet, ergeben sich aus dem Vergleich von Selbst- und Fremdsicht schon einmal wertvolle Hinweise.

**Einübung von
Kompetenzen**

Ein großer Teil der Kompetenzen ist dem Individuum nicht präsent, bzw. bestimmte Handlungen sind erst dann, wenn sie nicht (mehr) bewusst ablaufen, in

die → **Person als Werkzeug** integriert. Die Integration verläuft so, dass man zunächst einzelne Handlungsweisen einübt und sie dann gewissermaßen zu einem Ganzen zusammensetzt. Wird die Kompetenz beherrscht, sinkt sie aus dem Bewusstsein in tiefere Schichten ab, ist aber von der Person jederzeit abrufbar und einsetzbar. Diese nicht bewussten Abläufe werden in der Psychologie als Routinen bezeichnet (Holodynski/Friedlmeier 2012). Auf diesem Gedanken beruht die beispielhaft ausgefüllte Arbeitshilfe 1. Sie hilft, eine Kompetenz mit Blick auf das eigene Arbeitsfeld so zu → **operationalisieren** (Kap.4.2.4), dass sich eine Vorstellung ergibt, wie das eigene Handeln ablaufen könnte, würde man diese Kompetenz beherrschen. In Zusammenarbeit mit einer Beobachterin lässt sich dann der eigene Qualifizierungsstand ansatzweise einschätzen. Auf dieser Grundlage kann man Entscheidungen treffen, wie und wo man das Studium zur Weiterqualifizierung nutzen kann.

Arbeitshilfe 1: Operationalisierung einer Kompetenz aus der Dimension der beruflichen Haltungen

Kompetenzdimension	<i>berufliche Haltungen</i>
Praxisfeld	<i>Allgemeiner Sozialer Dienst</i>
ausgewählte Kompetenz	<i>Reflexion individueller Wertestandards</i>
Indikatoren Woran könnte ich erkennen, dass ich die Kompetenz beherrsche?	<ul style="list-style-type: none"> – Ich kann diejenigen meiner Wertvorstellungen benennen, die in der Arbeit mit ASD-Familien immer wieder tangiert sind. – Ich bin in der Lage, Wertvorstellungen von Adressaten zu identifizieren, die von meinen abweichen. – Ich bin in der Lage, negative Gefühle, die ich mit meinen Kindheitserinnerungen verbinde, von solchen zu trennen, die mit einem aktuellen Fall zu tun haben.
Handlungsschritte und berufliche Haltungen Was beabsichtige ich zu tun, um die Kompetenz zu erlernen?	<ul style="list-style-type: none"> – Ich denke über meine Kindheit nach und mache mir eine Liste darüber, was mich selbst bei meiner Familie gestört hat und was ich genossen habe. – Nach einem Hausbesuch notiere ich mir, was ich an der Organisation der Familie und ihrem Zusammenleben gut finde und was mich stört. – Ich vergleiche dies mit meinen Vorstellungen über „normales“ Familienleben und notiere Differenzen. – Ich notiere mir meine Reaktionen und Gefühle (Ermahnungen, Kritik, gefühlsmäßige Parteilichkeit, Ablehnung, Ekel, Ärger usw.). – Ich vergleiche meine (negativen) Reaktionen auf die Familie mit meinen Gefühlen gegenüber Ereignissen in meiner Ursprungsfamilie und suche Zusammenhänge. – Ich trete gedanklich einen Schritt zurück und überlege, ob die Abweichung zwischen meinen Maßstäben und den Beobachtungen ein Resultat unterschiedlicher Wertvorstellungen (über Ordnung, erzieherische Haltung usw.) sind. Vielleicht aber stimmen wir überein, doch die Familie ist nicht in der Lage, ihre Vorstellungen umzusetzen.

	<ul style="list-style-type: none">– Wenn meine und die Wertvorstellungen der Familie voneinander abweichen, überlege ich, ob deren Vorstellungen gesellschaftlich tolerabel sind (oder ob ihr wegen ihrer Lebensweise gravierende Sanktionen drohen).– Sind sie gesellschaftlich tolerabel, übe ich, die Abweichung zu akzeptieren, ohne das mit meinen Reaktionen aus meiner Herkunftsfamilie zu verknüpfen.– Ich übe zusätzlich, meine Emotion und die daraus erwachsende Handlungsbereitschaft zu neutralisieren und mich auf das zu konzentrieren, was die Familie selbst ändern will.
Überprüfung Beherrsche ich (nach einem Zeitraum) die o. g. Kompetenz?	<u>aus der eigenen Sicht:</u> <u>aus Sicht einer Beobachterin</u> (etwa der Anleiterin oder eines Kollegen):

Eine andere, sehr anschauliche Variante der Konkretisierung von Kompetenzen findet man in der von Heiner (2016) herausgegebenen Buchreihe „Handlungskompetenzen in der Sozialen Arbeit“. Den dazu gehörigen Bänden liegt ein empirisch gewonnenes Kompetenzmodell zugrunde (Heiner 2010). Sie orientieren sich an einer zentralen Falldarstellung, entlang derer konkrete Kompetenzmuster exemplarisch verdeutlicht werden. Die Autoren zeigen auf diese Weise, wie sich Theorie und Praxis befruchten und die Deutungskompetenz anregen können.



Heiner, M. (2016): Kompetent Handeln in der Sozialen Arbeit. Ernst Reinhardt, München/Basel.

Gromann, P. (2010): Koordinierende Prozessbegleitung in der Sozialen Arbeit. Ernst Reinhardt, München/Basel.

Schwabe, M. (2010): Begleitende Unterstützung und Erziehung in der Sozialen Arbeit. Ernst Reinhardt, München/Basel.

Stimmer, F., Weinhardt, M. (2010): Fokussierte Beratung in der Sozialen Arbeit. Ernst Reinhardt, München/Basel.

Merchel, J. (2015a): Evaluation in der Sozialen Arbeit. Ernst Reinhardt, München/Basel.

4 Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit

Im Hinblick auf die Themenkreise „Handlungsfeld“, „Wissenschaft“ und „Persönlichkeit“ ist nun zu begründen, wie man sich *methodisches Handeln* vorstellen kann, das auf die jeweils herausgearbeiteten *Essenzen* bezogen ist. Im ersten Teilkapitel (4.1) wird methodisches Handeln als problem- bzw. aufgaben- und kontextbezogenes „berufliches Können“ definiert, das von wissenschaftlichen und normativen Wissensbeständen profitiert und zentrale wissenschaftliche Arbeitsregeln beherzigt. Ich stelle einen „Werkzeugkasten“ vor, in dessen „Fächern“ die Arbeitshilfen untergebracht sind. Die Aufteilung orientiert sich an fünf Handlungsbereichen, in denen – je nach dem Typus des methodischen Handelns – vergleichbare Aufgaben anfallen. Im zweiten Teilkapitel (4.2) werden Grundlagen für *wiederkehrende Arbeitsschritte* in den fünf Handlungsbereichen des methodischen Handelns beschrieben. Hinzu kommt das *Handeln in Situationen* (Kap. 4.2.5), das zwar als nicht methodisierbar gilt (s. u.), aber dennoch nicht unberücksichtigt bleiben soll. Dieses Teilkapitel bildet die Grundlegung für die Arbeitshilfen mit ihren *Checkfragen*, die in Kap. 5–8 genauer vorgestellt werden.

4.1 Methodisches Handeln: Definition und Werkzeugkasten

Ich nähere mich einer Definition methodischen Handelns aus der Sicht von Praktikern (Kap. 4.1.1), um dann deren „Not“ (den Eklektizismus) in eine „Tugend“ (methodisches Handeln als Collage) zu verwandeln und dieses durch Regeln der wissenschaftlichen Arbeitsweise anzureichern (Kap. 4.1.2). Im Weiteren wird diese Definition operationalisiert, und ein Orientierungsrahmen für methodisches Handeln wird eröffnet (Kap. 4.1.3). Er orientiert sich an vergleichbaren Handlungsbereichen, die in allen Arbeitshilfenreihen wiederkehren. Zuletzt werden die Konstruktionsprinzipien der Arbeitshilfen beschrieben, die im zweiten Teil des Buches beispielhaft dargestellt sind (Kap. 4.1.4).

4.1.1 Einschätzungen von Praktikern

Praktikerinnen äußern nur vage Vorstellungen über das, was sie als „methodische Vorgehensweise“ bezeichnen. Klütsche (1990) befragte Fachkräfte aus den ver-

Vorgehensweisen in der Praxis

schiedensten Arbeitsfeldern danach, wie sie ihr methodisches Repertoire zusammenstellen, und was davon sie für wirkungsvoll halten: Fast alle Praktiker gaben an, „methodisch“ vorzugehen, wobei die Antworten streuten und recht allgemein blieben. Sie nannten beispielsweise „Gespräche“, „Vorsprachen/Fürsprachen“, „Handeln“, „Stellungnahmen/Berichte“, „organisatorische Maßnahmen“, „Beschaffung materieller Hilfen“ oder „therapeutische Maßnahmen“. Viele bejahten die Notwendigkeit einer *methodenorientierten* Vorgehensweise und bezogen sich damit überwiegend auf die klassischen → **Methoden** der Sozialen Arbeit. Hinzu kamen einige wenige andere Nennungen, wie „Familienarbeit bzw. Familientherapie“, „therapeutische Methoden“ sowie „Unterrichten“ und „Management“. Die meisten Praktikerinnen gaben an, ihr Vorgehen mithilfe einer Systematik zu strukturieren, z. B. „Analyse, Diagnose, Planung, Auswertung“ (Klüsche 1990, 93). Sie orientierten ihr Handeln an persönlichen Einschätzungen, an institutionellen Vorgaben sowie an der jeweiligen Situation. Ein Drittel der Befragten hatte ein persönliches Arbeitskonzept entwickelt, und ein Viertel benutzte die „eigene Person als Arbeitsinstrument“.

Einschätzung der Wirksamkeit

Im Hinblick auf die Einschätzung der Wirksamkeit ihrer Leistungen rangierte mit Abstand die Kategorie des „Wissens“ (definiert als „Verstehen als Weitergabe von hilfreichen Informationen“) an erster Stelle. Es folgten „Anteilnahme am Schicksal“ der Adressaten und „persönliche Festigkeit und Stärke“. Individuelle Haltungen und spezielle Persönlichkeitsmerkmale wurden ebenfalls als wichtig eingestuft. Eine methodische Gesprächsführung bzw. Therapie als Wirkfaktor wurde nur von 7 % der Befragten genannt; diese Einschätzung stimmt im Wesentlichen mit Ergebnissen der → **Wirkungsforschung** überein (Hansbauer 2006).

Mangelnde Professionalität?

Die allgemein gehaltenen Aussagen der Praktikerinnen stehen m. E. nicht für eine mangelnde → **Professionalität**, denn die in diesem Buch analytisch „zerlegten“ Bestandteile professioneller Handlungskompetenz werden im Laufe von Ausbildung und Praxiserfahrung durch die „Person als Werkzeug“ zu einer Einheit verschmolzen und als Disposition abgelagert. Sie können bei Bedarf abgerufen werden, sind aber in ihren Einzelheiten nicht mehr als solche erkennbar. Hinzu kommt, dass Fachkräfte durch ihre Einrichtung in einen organisationskulturellen Zusammenhang integriert werden, innerhalb dessen sie nach der Vorgabe → **sozial geteilter Skripts** handeln (Klatetzki 2004). Es sind routinierte Handlungsabfolgen, die nicht ohne Weiteres versprochen und damit auch nicht abgefragt werden können. Bei der Rekonstruktion einer konkreten Situation sind Fachkräfte aber sehr wohl in der Lage, ihre Handlungsschritte zu begründen und zu rechtfertigen (Heiner 2004b).

Verhältnis zum wissenschaftlichen Wissen

Schwieriger gestaltet sich das Verhältnis von Praktikern zum wissenschaftlichen Wissen und zur Fachliteratur. Auch Klüsche (1990) bestätigt wieder einmal, dass beides nicht besonders hoch im Kurs stand. „Fachwissen“ war (mit nur 2 %) das letzte von sieben Handlungskriterien. Vergleichbare Untersuchungen zeigten schon in den 1990er Jahren (zusammenfassende Auswertung in Thole/Cloos 2000), dass die von der Hochschuleseite angestrebte, mit wissenschaftlichen Wissensbeständen untermauerte Professionalität gering geachtet wird. Fachkräfte entwickeln ihre Muster von Fachlichkeit und Professionalität mit Rückgriff auf ihre

in der Kindheit und Jugend gesammelten Erfahrungen und verbinden diese mit Idealvorstellungen vom Beruf sowie aktuellen Erfahrungen und institutionellen Deutungsmustern. Warum sie dabei anscheinend auf wissenschaftliches Erklärungswissen verzichten können, lässt sich u. a. mit den prägenden und kontrollierenden Mechanismen der Organisationskultur erklären (ausführl. Kap. 4.2.1).

Heiner, M. (2004b): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Kohlhammer, Stuttgart.



4.1.2 Eklektisches und collagenhaftes Handeln

Es scheint unmöglich, alle gesellschaftlichen, politischen, institutionellen und kontextuellen Einflussfaktoren *und* die persönlichkeitsbedingten Anteile des beruflichen Handelns in eine Gesamtschau zu bringen, die orientierende methodische Zugänge zu diesem Beruf vermitteln könnte. Möchte man die Differenziertheit der bisherigen Überlegungen bewahren, wird das Gebilde überkomplex. Versucht man es mit allgemeinen „Strukturelementen“, bleibt das Ganze nichtssagend und banal. Es ist müßig, Meta-Modelle für die Integration von Konzepten und Methoden zu entwickeln, in denen sich mosaikartig Baustein um Baustein zu einem nach den Regeln der professionellen Kunst entworfenen „Gesamtkunstwerk“ zusammenfügt, da es die *eine* verallgemeinerbare methodische Vorgehensweise nicht gibt.

Methodisches Handeln sollte man sich eher wie eine Collage vorstellen: Eine Akteurin kombiniert aussagekräftige Elemente zu einem für sie zentralen Thema. Eine Collage ist eine Montage, die die Sicht der Akteurin zu einem bestimmten Zeitpunkt repräsentiert. Im Gegensatz zu einem Mosaik fügt sich nicht alles harmonisch zusammen: es gibt Widersprüche, Fragmente und Zerrissenheit. Würde dieselbe Akteurin zu einem anderen Zeitpunkt zum gleichen Thema wieder eine Collage anfertigen, fiel diese wahrscheinlich völlig anders aus. Praktikerinnen verwenden Fragmente, die konzeptionell nicht „zusammenpassen“, die sie mit eigenen Bedeutungen versehen und in jeder Handlungssituation anders kombinieren – collagenhaft eben (Spiegel 1993). Sie setzen experimentell Theorie- und Methodenelemente nach ihrer erhofften Wirkung ein und legitimieren dieses Vorgehen mit ihrer Erfahrung und ihrem Gefühl für Situation und Kontext. Die Kriterien entspringen ihren persönlichen Theorien darüber, was wirkt und was in dieser Situation richtig wäre.

Im wissenschaftlichen Sprachgebrauch wird dieses Vorgehen als „Voluntarismus“ oder „Eklektizismus“ bezeichnet und ist – wie das Suffix „ismus“ signalisiert – negativ konnotiert. Als voluntaristisch oder additiv gilt ein Handeln, wenn es offenkundig unsystematisch oder nach dem Prinzip „Versuch und Irrtum“ erfolgt. Eklektizismus ist laut Duden (2013) eine „unoriginelle, unschöpferische geistige oder künstlerische Arbeitsweise, bei der Ideen anderer übernommen oder zu einem System zusammengetragen werden“. Diese Arbeitsweise wird auch als rezeptologisch und beliebig verurteilt. Es gibt demzufolge viele Begriffe (und auch viel Kritik) für dieses praktische Vorgehen, dennoch ergibt sich die „Collage“ zwingend aus den Charakteristika der beruflichen Handlungsstruktur. Die Heraus-

**methodisches
Handeln als Collage**

**eklektisches
Vorgehen**

forderung besteht darin, die persönlichen, eklektischen Collagen in „professionell gestaltete“ Collagen umzuwandeln:

methodisches Handeln

Methodisches Handeln bedeutet in diesem Sinne, die spezifischen Aufgaben und Probleme der Sozialen Arbeit situativ und eklektisch wie auch strukturiert und kriteriengeleitet zu bearbeiten, wobei man sich an Charakteristika des beruflichen Handlungsfeldes sowie an der wissenschaftlichen Arbeitsweise orientieren sollte. Die Konstruktion der Handlungsschritte muss transparent und intersubjektiv überprüfbar sein, im Hinblick auf die spezifische Aufgabe bzw. das Problem und in → **Koproduktion** mit den Adressaten erfolgen. Fachkräfte müssen ihre Handlungen berufsethisch rechtfertigen, bzgl. ihrer fachlichen Plausibilität unter Zuhilfenahme wissenschaftlicher und erfahrungsbezogener Wissensbestände begründen und hinsichtlich ihrer Wirksamkeit bilanzieren. Diese kompakte Definition wird im Folgenden mittels einiger Regeln konkretisiert. Diese bauen auf den in vorhergehenden Kapiteln herausgearbeiteten Regeln auf und wurden weiter verdichtet.

Regeln hinsichtlich der Charakteristika der beruflichen Handlungsstruktur (Kap. 1.2):

- Helferselbstverständnis überprüfen (Expertentum oder nützliche Assistenz?);
- Arbeitsaufträge erkunden, abgleichen und ggf. zurückweisen;
- gesellschaftliche (Um-)Definitionsprozesse individueller Problemlagen aufdecken;
- Rahmenbedingungen und Ressourcen für die Subjektentwicklung gestalten bzw. einfordern;
- subjektive Beschreibungen, Begründungen, Erklärungen und Bewertungen aller Beteiligten erkunden und respektieren (anders, aber gleichwertig);
- eigene subjektive Wirklichkeitswahrnehmung und Werteorientierungen reflektieren;
- Problemdefinitionen, Zielsetzungen und Handlungsschritte in Koproduktion aushandeln;
- jede Planung als Unikat gestalten (jeder Fall ist anders);
- kontextbezogen agieren;
- statt Technologien Wirkungszusammenhänge entwerfen (hypothetische und revidierbare Konstrukte).

Regeln hinsichtlich der wissenschaftlichen Arbeitsweise (Kap. 2.2):

- persönliches Vorverständnis und eigene Interessen offenlegen;
- subjektive Beschreibungen der Wirklichkeit (Diagnosen) mithilfe nachvollziehbarer Kriterien einordnen;
- subjektive Bewertung von Situationen und Problemen mit beruflichen Wertestandards relationieren;
- Ziele und Handlungsschritte berufsethisch rechtfertigen;
- konstruierte methodische Vorgehensweise fachlich begründen;
- Entscheidungen und Handlungsschritte transparent und fachöffentlich nachprüfbar dokumentieren;
- wissenschaftliche Prozessfertigkeiten einsetzen (z. B. operationalisieren).

Regeln hinsichtlich des institutionell gestützten Einsatzes der „Person als Werkzeug“ (Kap. 3.1):

- eigene Person reflektiert und experimentell als Werkzeug einsetzen;
- förderliche berufliche Haltungen (Wertschätzung, Anerkennung, Partizipation) entwickeln und methodisch einsetzen;
- professionelle Distanz einüben.

Methodisches Handeln ist somit *kein* neues Set konzeptionell eingebetteter Methoden oder Fertigkeiten, wie sie in Kap. 2.2.5 beschrieben wurden. Es beinhaltet eine Sammlung von *Analyse-, Planungs- und Reflexionsfragen und -regeln*, die helfen kann, eine Aufgabe, ein Problem oder eine Situation nach den Regeln der professionellen Kunst zu bearbeiten und den Informationsverarbeitungs- und Planungsprozess zu strukturieren.

4.1.3 Werkzeugkasten für methodisches Handeln

Werkzeugkästen sind je nach Handlungsfeld, Aufgabe und Benutzer verschiedenartig aufgebaut und ausgestattet. Es gibt unübersichtliche Kisten mit wenigen Fächern, in denen eine Vielzahl unterschiedlicher Werkzeuge ungeordnet verstaut ist. Andere Kästen haben große und kleine Fächer, die bedarfsgerecht unterteilt sind. Diese Ordnung gewährleistet eine relative Übersichtlichkeit. Man kann im Hinblick auf die bevorstehende Aufgabe und die Beschaffenheit der Materie rasch das Geeignete finden und ist nicht mangels Suchzeit und Übersicht auf das erste Werkzeug angewiesen. Soweit die Analogie.

Analogie zum Werkzeugkasten

Nahezu alle Modelle methodischen Handelns orientieren sich an Schrittfolgen oder Phasen. Diese variieren bzgl. ihrer Bezeichnungen und werden unterschiedlich gewichtet, wie zwei Beispiele zeigen sollen: van Beugen (1972) beschreibt sechs Phasen (Abklärung bzw. Entwicklung des Bedürfnisses nach Veränderung, Zielsetzung und Erstellung einer Diagnose, Bestimmung der Strategie, Einführung der gewünschten Veränderung, Generalisierung und Stabilisierung sowie Auswertung). Müller (2009) kommt mit vier Prozess-Schritten aus (Anamnese, Diagnose, Intervention und Evaluation). Solche Abfolgen entsprechen dem allgemeinen Handlungsmodell, darum wurde das Prinzip auch für die Darstellung der Arbeitshilfenreihen gewählt. In jeder dieser Abfolgen fällt ein ganzes Spektrum an „Arbeitsschritten“ an. Dieser Begriff legt die Assoziation nahe, dass man einen Schritt nach dem anderen tun muss. Das ist beim praktischen Handeln allerdings so weder möglich noch sinnvoll. Die Bezeichnung „Handlungsbereiche“ gestattet mehr Offenheit: Man kann in einem Bereich auf- und ab-, vor- und zurückgehen und manchmal am Ende beginnen. Für die Systematik der Darstellung wurde allerdings die „logische“ Reihenfolge beibehalten. Folgende Handlungsbereiche sind zu differenzieren.

**Ordnungsprinzip:
Handlungsbereich**

Analyse der Rahmenbedingungen: Fachkräfte sollten ihren Arbeitsbereich in gewissen Abständen daraufhin untersuchen, wie gesellschaftliche, sozialräumliche

und institutionelle Rahmenbedingungen ihre konkrete Arbeit beeinflussen, ohne dass ihnen dies jederzeit bewusst ist. Sie brauchen diese Informationen, um ihre Zuständigkeit zu klären, ihre eigene Rolle zu definieren und Ansatzpunkte für ihr methodisches Handeln zu finden. Rahmenbedingungen sind darüber hinaus auch bei jedem anderen methodischen Vorhaben zu erkunden.

Situations- oder Problemanalyse: Eine mehrperspektivische Analyse und Interpretation von Situationen oder Problemen bildet die Grundlage für das methodische Handeln. Dabei erfasst man die Wirklichkeits- und Sinnkonstruktionen der relevanten Beteiligten und verständigt sich mit ihnen auf Situations- und Problemdefinitionen und deren Erklärung. Auf diese Weise wird klarer, welcher Handlungsbedarf besteht.

Zielentwicklung: Das Aushandlungsprinzip gilt auch für die Zielentwicklung, denn die Wahrscheinlichkeit der Zielerreichung steigt mit dem Grad der Übereinstimmung. Ohne Ziele ist methodisches Handeln (im Unterschied zum Alltags-handeln) nicht vorstellbar. Ziele begründen dieses und bilden den Ausgangspunkt für die Planung von Handlungsschritten und methodischen Vorgehensweisen. Auch eine Evaluation ist meistens auf Ziele angewiesen.

Planung: Planen bedeutet, einen hypothetischen und revidierbaren Wirkungszusammenhang zu entfalten. Hierbei geht es um eine begründete Konstruktion methodischer Arrangements im Hinblick auf die Ausgangssituation, den Bedarf und die ausgehandelten Ziele. Im Vordergrund steht oft der Entwurf von Handlungsschritten und Handlungsregeln, ebenso wichtig ist jedoch das Arrangement einer entwicklungsförderlichen Umgebung sowie die Bereitstellung von Ressourcen.

Evaluation: Evaluieren heißt, systematisch Daten über Prozesse oder Ergebnisse zusammenzutragen und diese bzgl. ihrer Angemessenheit, Wirksamkeit oder Wirtschaftlichkeit zu bewerten. In diesem Buch liegt der Fokus auf „einfachen“, selbst durchführbaren Formen der zielorientierten Team- und Selbstevaluation. Wissenschaftlich ausgerichtete Formen der Wirkungsforschung sind im Rahmen des methodischen Handelns nicht zu realisieren.

Inhalt des Werkzeugkastens

Der Inhalt des Werkzeugkastens besteht aus den vier Arbeitshilfenreihen, die in Kap. 5–8 anhand von Beispielen vorgestellt werden und dort mit einer „Gebrauchsanweisung“ versehen sind. Jede dieser Reihen beschreibt einen bestimmten „Planungstyp“ – von der Vorbereitung auf kleinste Handlungssituationen bis hin zur Entwicklung einer Konzeption für die gesamte Einrichtung, und ist in die fünf Handlungsbereiche unterteilt. Folgende Planungstypen (Arbeitshilfenreihen) werden dargestellt.

Situationsgestaltung: In allen Arbeitsfeldern steht die fachlich angemessene Analyse und Gestaltung von Situationen des pädagogischen Alltags mit ihren manchmal weit reichenden Folgen im Vordergrund.

Hilfeplanung: Ein anderer Typ ist die individuelle Hilfeplanung. Sie bezieht sich auf die mittelfristige Unterstützung einer Person (in Zusammenhang mit ihrer Familie bzw. Bezugsgruppe). Dieses in der Jugendhilfe entwickelte Verfahren wird zunehmend auf andere Arbeitsfelder übertragen, z.B. unter dem Begriff der Förderplanung.

Konzeptionsentwicklung: Stationäre und auch ambulante offene Einrichtungen (z.B. ein Wohnheim für Menschen mit Behinderungen oder eine Tagesstätte für Demenzerkrankte) benötigen eine Konzeption.

Projektplanung und Selbstevaluation: Die Planung umfassender Projekte und ihre Evaluation ist eine besondere Aufgabe, die sich in allen Bereichen und Arbeitsfeldern stellen kann.

In der beruflichen Arbeit bewegt man sich mit jedem Fall und in jeder Situation im Rahmen eines anderen Handlungsbereichs, häufig sogar in mehreren gleichzeitig. Innerhalb der Handlungsbereiche fallen im Wesentlichen vergleichbare Operationen an, die je nach Planungstyp anders ausgeprägt sind und in Kap.4.2 ausführlich vorgestellt werden. Man kann die Arbeitshilfen einzeln einsetzen oder zueinander in Beziehung bringen (z.B. in eine Schrittfolge, wenn es sich anbietet). Die Übersicht in Tab.4 hilft bei der Analyse des passenden Handlungsbereiches und der Auswahl der Arbeitshilfen.

Der Werkzeugkasten ist arbeitsfeldübergreifend konzipiert, die Arbeitshilfen sind somit in allen Feldern der Sozialen Arbeit einsetzbar. Manchmal ist eine gewisse Übersetzungsarbeit nötig, weil es für fast jeden Begriff mehrere Bezeichnungen gibt, z.B. wird die Hilfeplanung in anderen Arbeitsfeldern als Förderplanung, Entwicklungsplanung oder Bildungsplanung bezeichnet.

Nutzen des Werkzeugkastens

Tab. 4: Ausgearbeitete Arbeitshilfen als Inhalt des Werkzeugkastens

Handlungsbereiche / Planungstypen	Analyse der Rahmenbedingungen	Situations- oder Problemanalyse	Zielentwicklung	Planung	Evaluation
Situationsgestaltung	<i>Analyse der Arbeitsaufträge</i> Kap.5.2, Arbeitshilfe 2	<i>Situationsanalyse</i> Kap.5.3, Arbeitshilfe 3	<i>Zielbestimmung</i> Kap.5.4, Arbeitshilfe 4	<i>Handlungsplanung</i> Kap.5.5, Arbeitshilfe 5	<i>Auswertung der eigenen Handlungen</i> Kap.5.6, Arbeitshilfe 6
Hilfeplanung	<i>Auftrags- und Kontextanalyse</i> Kap.6.2, Arbeitshilfe 7	<i>Problemanalyse</i> Kap.6.3, Arbeitshilfe 8	<i>Aushandlung von Konsenszielen</i> Kap.6.4, Arbeitshilfe 9	<i>Operationalisierung von Hilfezielen</i> Kap.6.5, Arbeitshilfe 10	<i>Evaluation eines Hilfezeitraums</i> Kap.6.6; 6.7, Arbeitshilfen 11, 12

Konzeptionsentwicklung	<i>Analyse der Ausgangssituation</i> <i>Kap. 7.2, Arbeitshilfe 13</i>	<i>Erwartungssammlung</i> <i>Kap. 7.3, Arbeitshilfe 14</i>	<i>Bildung konzeptioneller Ziele</i> <i>Kap. 7.4, Arbeitshilfen 15a; 15b</i>	<i>Operationalisierung konzeptioneller Ziele</i> <i>Kap. 7.5, Arbeitshilfen 16a; 16b</i>	<i>Forts. Planung: Fertigstellung der Konzeption Schlüsselsituation</i> <i>Kap. 7.6; 7.7, Arbeitshilfen 17a; 17b; 18; 19</i>
Projektplanung und Selbstevaluation	<i>Erarbeitung der Aufgabenstellung</i> <i>Kap. 8.2, Arbeitshilfen 20, 21a, 21b</i>	<i>Vertiefung der Problemerkklärung</i> <i>Kap. 8.3, Arbeitshilfe 22</i>	<i>Differenzierung der Projektziele</i> <i>Kap. 8.4, Arbeitshilfe 23</i>	<i>Erstellung der Projektkonzeption</i> <i>Kap. 8.4, Arbeitshilfen 24, 25</i>	<i>Durchführung einer Selbstevaluation</i> <i>Kap. 8.5, 8.6, 8.7 Arbeitshilfen 26, 27, 28, 29, 30</i>

dreischrittiger Handlungsprozess

Der komplette Handlungsprozess ist dreischrittig (Planung, situatives Handeln und Auswertung). Methodisches Handeln kann sich nur auf zwei Teile beziehen: die Planung (die die ersten vier der oben aufgeführten Handlungsbereiche umfasst) und die Auswertung. Das konkrete Handeln der Fachkräfte in dynamischen Situationen ist nur begrenzt methodisierbar (Kap. 4. 2.5), denn der situative Kontext und das kommunikative Handeln aller Beteiligten mit seinen Wechselwirkungen entfalten eine Dynamik, die kaum vorhersehbar ist (Kap. 1.2.3). Man kann sich vorbereiten und muss dann sehen, was passiert, um die Ereignisse später rekonstruktiv zu bewerten.

4.1.4 Konstruktionsprinzipien der Arbeitshilfen

Arbeitshilfen für methodisches Handeln sind „Analyse-, Planungs- und Reflexionshilfen“ für die Strukturierung der Handlungsbereiche im Rahmen der jeweiligen Arbeitshilfenreihen. Die Arbeitshilfen sind als Checklisten und nach den Prinzipien und Regeln konstruiert, die bisher herausgearbeitet wurden. Für die Arbeit mit diesem Werkzeug sind Feldwissen und wissenschaftliches Wissen erforderlich, denn die Arbeitshilfen selbst sind lediglich Gerüste. Die Form der Checkliste soll gewährleisten, dass die wesentlichen Strukturelemente des professionellen Handelns so zusammengebracht werden, wie sie in diesem Buch herausgearbeitet wurden. Die *Inhalte*, die jemand in diese Gerüste einfügt, werden nicht vorgegeben. Für deren Güte und Angemessenheit der Auswahl ist jede Fachkraft selbst verantwortlich.

Bausteinprinzip der Arbeitshilfen

Die Form der Arbeitshilfen ist so gewählt, dass sie als „Bausteine“ benutzt werden können:

- Sie beziehen sich auf *alle* Bereiche des methodischen Handelns.
- Sie sind untereinander kombinierbar und ergänzen sich.

Dieses Dokument wurde mit IP-Adresse 2003.da:3731:dbf4:d823:cdf:93ee:19e9 aus dem Netz der USEB HS Weingarten / RWU Ravensburg am 15.07.2020 um 12:06 Uhr heruntergeladen. Das Weitergeben und Kopieren dieses Dokuments ist nicht zulässig.

- Sie legen Schrittfolgen nahe (ohne Benutzer darauf festzulegen).
- Sie fordern eine gewisse Vollständigkeit und schränken die subjektive Selektion und Beliebigkeit ein.
- Die systematisierte Fassung hilft, vergleichbare Daten zu sammeln, und schafft somit eine Basis für Evaluation.
- Die Form (Checkfragen, Tabellen) ist einfach herzustellen (Word-Tabellen) und ermöglicht eine zügige Bearbeitung (keine „Aufsätze“, sondern Stichworte).

Methodisches Handeln mithilfe der Arbeitshilfen fördert folgende Kompetenzen: **Kompetenzgewinn**

- reflektierter Einsatz der „Person als Werkzeug“;
- Anreicherung des Erfahrungswissens und der individuellen Wertestandards mit wissenschaftlich gewonnenen und normativ begründeten Wissensbeständen;
- systematische Suche nach alternativen Deutungsmöglichkeiten und neuen Ideen;
- Einübung mehrperspektivischen Vorgehens;
- Einübung dialogischer Verständigung und Aushandlung (Koproduktion);
- Orientierung an der wissenschaftlichen Arbeitsweise;
- Weiterentwicklung von „eklektischen“ zu professionell gestalteten Collagen.

4.2 Handlungsbereiche methodischen Handelns

Dieses Teilkapitel beinhaltet Hintergrundwissen zu den Handlungsbereichen, das für alle Planungstypen wichtig ist, ob man nun ein Projekt plant, eine Situation gestaltet oder eine Konzeption entwickelt. Die Ausführungen bilden eine Grundlage für die Arbeitshilfen im zweiten Teil dieses Buches. Ohne sie sind die dort platzierten, knapp gefassten „Gebrauchsanweisungen“ nicht ohne Weiteres zu verstehen. Die Handlungsbereiche werden in Reihenfolge vorgestellt. Es sind: *Analyse der Rahmenbedingungen* (Kap.4.2.1), *Situations- oder Problemanalyse* (Kap.4.2.2), *Zielentwicklung* (Kap.4.2.3), *Planung* (Kap.4.2.4), *Handeln in Situationen* (Kap.4.2.5) und *Evaluation* (Kap.4.2.6). Obwohl das Handeln in Situationen nicht im strengen Sinne zu methodisieren ist, wurde dieser Handlungsbereich hier eingefügt, weil man einiges zum Handeln in Situationen wissen sollte. Ich habe in diesem Abschnitt auch Ideen zum Konstrukt der → **Schlüsselsituationen** untergebracht.

4.2.1 Analyse der Rahmenbedingungen

Soziale Arbeit findet in einem gesellschaftspolitischen Zusammenhang, in Institutionen sowie innerhalb eines spezifischen Sozialraumes statt. Ihre Zwecke und Aufgaben variieren mit den politischen und finanziellen Rahmenbedingungen des Staates (Kap.1.1.1). Sie unterliegt verschiedenen Macht- und Aushandlungsprozessen, die die Arbeitsaufträge wesentlich beeinflussen. → **Konzepte** sind selten auf diese Zusammenhänge bezogen. Sie thematisieren hauptsächlich die → **Ar-**

beitsbeziehung zwischen Adressatin und Fachkraft. Man muss aber auch die Kontexte erfassen, die die Möglichkeiten der Zusammenarbeit „vorstrukturieren“. Einige Einflussfaktoren wirken eher auf die Arbeitsbedingungen der Fachkräfte, wie z.B. sozialpolitische Prozesse und Entscheidungen sowie die Strukturen und „Kulturen“ der Organisationen. Andere betreffen die Bedingungen der Adressaten, wie z.B. deren materielle und sozialräumliche Umwelt (Lebenslage), die bis hinein in situative Kontexte wirkt. Die hier verhandelten Themen bilden den Hintergrund für die *Analyse der Arbeitsaufträge* (Arbeitshilfe 2, Kap.5.2 sowie Arbeitshilfen 13 und 14, Kap.7.2 und 7.3). Die Rahmenbedingungen sollten von Zeit zu Zeit neu analysiert werden, um sich der eigenen Arbeitssituation zu vergewissern. Zunächst werden einige Themenkomplexe aus dem *sozialpolitischen Feld* in das Blickfeld gerückt:

Funktion des Arbeitsfeldes

In Kap. 1.1.2 wurde dargelegt, dass die Fragen um Funktion und Gegenstand weder endgültig noch arbeitsfeldübergreifend geklärt werden können. Dennoch kann man sich Hintergrundwissen über die sozialstaatliche Funktion des eigenen Arbeitsfeldes verschaffen. Ist es eher Inklusionsvermittlung, Exklusionsvermeidung oder doch „nur“ Exklusionsverwaltung? Inwieweit ist diese Funktion zu akzeptieren, bzw. was bedeutet sie für die professionelle Identität, für die eigene Rolle und auch für alltägliche Strategien und Entscheidungen? Eine Recherche zur Gegenstandsdiskussion kann eine sinnvolle Ergänzung sein, weil sie u.a. normative Orientierungen anbietet.

gesetzliche Grundlagen

Soziale Arbeit als „Normalfall sozialstaatlich erwartbarer Hilfen“ fußt auf rechtlichen Grundlagen, die teilweise Ansprüche auf Leistungen begründen. Die Entscheidung über eine Hilfe beruht somit auf der Übereinstimmung subjektiv geäußerter Hilfebedürftigkeit mit Gesetzen und Ausführungsvorschriften. Diese begrenzen die Willkür, die jeder Entscheidung über die Gewährung oder Verweigerung von Hilfe und Unterstützung innewohnt. Gleichzeitig schließen sie Bedürfnisse und Probleme aus, die nicht durch gesetzliche Regelungen abgesichert sind (und insofern auch nicht finanziert werden). Eine Analyse hilft, die eigene Zuständigkeit zu klären, Ermessensspielräume auszuloten und Adressatinnen (falls erforderlich) an andere, zuständige Einrichtungen zu verweisen. „Lücken“ zwischen rechtlich abgesicherten Angeboten und erkannten Bedürfnis- und Problemlagen sollten in die sozialpolitische Diskussion eingebracht werden.

sozialpolitische Trends

Fachkräfte können sich nicht darauf verlassen, ein fest gefügtes, krisensicheres und fachlich orientiertes Arbeitsfeld vorzufinden. Finanzielle, weltanschauliche und auch parteipolitische Erwägungen können jederzeit die Prioritäten verändern: der „fürsorgliche“ Sozialstaat wandelte sich z.B. zum „aktivierenden“ Sozialstaat (Dahme/Otto 2003). Nach der ersten „Reform“ der öffentlichen Verwaltung (→ **Neues Steuerungsmodell**) in den 1990er Jahren folgte im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts die *neue* Neue Steuerung (Otto/Ziegler 2012). War lange Zeit die Heimerziehung eine akzeptable und häufig genutzte Möglichkeit der Kinder- und Jugendhilfe, werden nun Kinder aus finanziellen Erwägungen eher ambulant betreut. Galt die offene Jugendarbeit bisher als jugendkulturelles Experimentierfeld für die Einübung gesellschaftlich wichtiger Fähigkeiten, steht sie nun als eigen-

ständiges Arbeitsfeld zur Disposition. Interkulturelle Arbeit wird trotz zunehmender Desintegration von Migranten abgebaut, wohingegen Schulsozialarbeit ausgebaut wird. Die Organisationen Sozialer Arbeit orientieren sich – meist aus Finanzierungsgründen – immer wieder konzeptionell um, was Folgen für Fachkräfte und Adressaten hat. Ein Teil dieser sozialpolitischen Setzungen ist fachlich nicht akzeptabel und sollte daher öffentlich „skandalisiert“ werden.

Zuschreibungen und Konstruktionen wirken auf der subjektiven und auf der gesellschaftlichen Ebene. Weibliche Alkoholabhängigkeit kann z.B. verstanden werden als „Krankheit“, als „selbst verschuldete“ Abweichung von der Normalität oder als „individuelle Antwort auf gesellschaftliche Unterdrückung von Frauen“. Arbeitslose werden als „Drückeberger“, als „Betroffene industrieller Konzentrationsprozesse“ oder als „Opfer der aktuellen wirtschaftlichen Rezession“ betrachtet. Alle Interpretationen enthalten Bewertungen, die wiederum Hinweise geben, wie mit diesen Menschen zu verfahren ist. Ein anschauliches Beispiel bietet die wechselnde Etikettierung von Arbeitslosigkeit und die von Anfang an daran geknüpfte Diskussion über die Unterscheidung zwischen „würdigen“ und „unwürdigen“ Hilfeempfängern (Müller 2009). „Würdig“ sind die unverschuldet in Not geratenen Menschen (man muss ihnen helfen), „unwürdig“ diejenigen, die selbst an ihrem Schicksal schuld sind (man sollte sie sanktionieren). Meistens sind diese Zuschreibungen „objektiv“ falsch und die Wirklichkeit gestaltet sich wesentlich komplexer. Eine Erkundung der Beziehung zwischen strukturellen und individuellen „Ursachen“ für Probleme verhilft zu einem besseren Verständnis der Prozesse, einem überlegten Umgang mit den „Etiketten“ und zu einem besseren Schutz vor einer Übernahme „falscher“ Zuschreibungen.

**gesellschaftliche
Zuschreibungs-
prozesse**

Direkter und dennoch ebenso wenig greifbar wirken Prozesse aus dem administrativen Handlungskontext. Struktur und Kultur einer Organisation haben einen großen Einfluss auf die Umsetzung der individualisierten Handlungskompetenz. Ideelle und materielle Hilfen, politische und öffentlichkeitswirksame Wege stünden Fachkräften ohne institutionellen Hintergrund nicht zur Verfügung.

**administrativer
Handlungskontext**

Zu den formalen Strukturen gehören Zuständigkeits- und Finanzierungsregeln, die offiziellen Aufgaben, die Art und Weise der formellen Organisation usw. Es sind Elemente der Aufbaustruktur (Hierarchie und Dienstwege) und der Ablaufstruktur (Konzeptionen, Verfahrensvorschriften, Entscheidungs- und Ablaufroutinen). Sie regeln den Umgang von Mitarbeitern und Vorgesetzten (Interaktionsroutinen), die Kontakte nach außen und teilweise auch den Umgang mit den Adressaten. Eine Organisation kann ihre Strukturen kurzfristig verändern, z.B. unter den Vorgaben der Neuen Steuerung (KGSt 1993/94), womit sie auch den Einsatz ihrer Mitarbeiterinnen steuert. Dabei kann sie viele Fehler machen, wie es vielfältig in der Literatur zur Organisationsentwicklung nachzulesen ist (s. auch Conen 2012). Über Strukturen lässt sich jedoch nur grob steuern; das konkrete Verhalten der Fachkräfte wird dadurch nicht vorgeschrieben. Sie verfügen über die schon beschriebene → **technische Autonomie**, die aber dennoch nicht nur ihren individuellen Präferenzen überlassen bleibt. Hier greifen Mechanismen der Organisationskultur.

**Organisations-
struktur**

Organisationskultur

Die Kultur einer Einrichtung manifestiert sich in emotional besetzten Vorstellungen, Einstellungen, Haltungen, Werten und Normen, die von ihren Angehörigen geteilt werden. Dazu gehören auch Vorlieben für bestimmte Adressaten, bestimmte Ziele und bestimmte methodische Vorgehensweisen. Die Organisationskultur definiert Erwartungen an „richtiges“ bzw. „angemessenes“ Verhalten der Mitarbeiter, an ihre Einstellung zur Arbeit und ggf. an ihre Kleidung. Sie prägt eine gewisse Denkweise über die Außenwelt bis hin zu der Art und Weise der kognitiven und emotionalen Wahrnehmung von Phänomenen und der Kommunikation darüber. Damit bildet sie den institutionellen Deutungshorizont für das Begreifen sozialer Situationen. Gemeinsame Deutungs- und Problemlösungsmuster entlasten Fachkräfte in komplizierten Situationen von hoher persönlicher Verantwortung und stiften Sinn und Zusammenhalt. Die Organisationskultur liefert Richtlinien für das Handeln und stellt sicher, dass die Institution die gesellschaftlichen Erwartungen erfüllt. Sie übernimmt also handlungsleitende Funktionen auch dort, wo Loyalität nicht über Dienstverpflichtungen und hierarchische Vorgaben eingefordert werden kann. Nach „außen“ bildet und erhält sie die Grenzen der Einrichtung, indem sie zeigt, was und wer dazu gehört oder nicht. So reagiert sie auch auf Störungen und Abweichung ihrer Mitglieder: durch Entzug des kommunikativen Zusammenhalts, der sozialen und emotionalen Anerkennung oder der finanziellen Ressourcen. Die Mitglieder produzieren und stabilisieren die Organisationskultur durch ihre Interaktionen und Aktivitäten ständig neu.

**sozial geteilte
Skripts**

Routinen definiert Klatetzki (2004) als Sequenzen koordinierten Verhaltens mehrerer Personen. Sie beruhen auf gemeinsamen, geteilten Wissensbeständen und dienen der Bewältigung der Arbeitsaufgaben. Es sind die Verhaltensweisen und Ereignisse, die von den Mitgliedern einer Organisation in bestimmten Situationen für angemessen und notwendig gehalten werden. In der kognitiven Psychologie werden diese Sequenzen als „soziale Skripts“ bezeichnet. Man muss sich diese wie ein Drehbuch vorstellen, welches das Verhalten der Akteure – auch der Adressaten – in bestimmten Situationen steuert, ohne dass dieses bis aufs Kleinste vorgeschrieben ist. Alle Beteiligten eignen sich das sozial geteilte Skriptwissen durch praktische Erfahrung an, sie werden darauf einsozialisiert. So weiß jeder, wer was wie und wo, zu welcher Zeit und unter Verwendung welcher Mittel in welchem Arbeitsbereich dieser speziellen Einrichtung zu tun hat. Dennoch verfügen beide Seiten über Ermessensspielräume: Sie können ihre individuellen Eigenarten einbringen, ohne dass der institutionskulturelle Rahmen gefährdet wird (Klatetzki 2004). Skriptwissen ist wie Kompetenz generell dispositional, es kann z. B. nicht einfach durch Befragung „hervorgelockt“ werden, sondern wird erst im gemeinsamen Handeln sichtbar.

**Kommunikationsstil
der Kolleginnen**

In einer förderlichen Organisationskultur braucht es kollegiale Beratungssituationen, in denen mehrere Personen möglichst viele und möglichst unterschiedliche Wissensbestände und Sichtweisen austauschen können. Für die produktive Nutzung der dabei entstehenden „kognitiven Dissense“ über das Verständnis einer Situation – im Sinne einer Erhöhung der Deutungsvielfalt – brauchen die Kollegen einen Kommunikationsstil, der „darin übereinstimmt, *nicht* übereinzustimmen“. Klatetzki (1998, 67) bezeichnet dies als eine „vielfältige Einheit“. Hierfür bedarf

es eines ausgewogenen Verhältnisses von kognitiver Übereinstimmung (Konsens), wechselseitiger Sympathie (affektiver Kongruenz) und Kooperation (Verhaltenskongruenz), wobei eine (zu) hohe Sympathie und Kooperation produktive Dissonanz unterdrücken kann. Klatetzki kritisiert daher die Reflexionsform der kollektionalen Beratung wegen der Gefahr, dass sich die Kollegen ohne eine externe Irritation in ihren Interpretationen nur gegenseitig bestätigen.

In jeder Einrichtung gibt es eine mehr oder weniger formelle Leitung, und häufig agieren weitere mächtige „Schlüsselpersonen“ im Hintergrund. Es sind z. B. ältere, manchmal durch Strukturreformen entmachtete Kolleginnen ohne offizielle Befugnisse, die im Dienste einer zählebigen Organisationskultur agieren und großen Einfluss haben. Leitungs- und Schlüsselpersonen prägen das organisationskulturelle Klima entscheidend. Sie üben Konformitätsdruck aus, manipulieren oder verheimlichen Informationen oder treffen „einsame“ Entscheidungen. Von ihnen hängt es ab, ob die Organisation eher „organisch“ oder eher „mechanisch“ arbeitet (Klatetzki 1998, 71). Dies beeinflusst wiederum die Handlungsspielräume für eine professionell gestaltete Arbeit im Sinne der bisher beschriebenen Anforderungen.

Machtprozesse

Die Organisationskultur bildet die Grundlage für die Kooperation und Selbstkontrolle der Mitarbeiterinnen, was bedeutet, dass Organisationen auf explizite Vorschriften und Verhaltensregeln verzichten können (Klatetzki 1998). Ihre Integrationsfunktion gewährleistet, dass auch neue und nicht ausgebildete Kolleginnen in kurzer Zeit in der Einrichtung „funktionieren“. Ganz praktisch gesehen können sie allein aufgrund der strukturellen und kulturellen Mechanismen ihre Aufgaben ausfüllen, ohne dass sie fachliche Wissensbestände vermissen. Hier liegt möglicherweise ein Grund für die „wissenschaftliche Abstinenz“ vieler Fachkräfte (Kap. 4.1.1). Reflektierte → **Professionalität** erfordert jedoch fachliche Standards, die sich an den Bedürfnissen der Adressaten und an ihrem Interesse der Problemlösung und der Alltagsbewältigung orientieren.

Skripts als Ersatz für Handlungskompetenz?

Soziale Arbeit agiert in einem sozialräumlichen Kontext. Die Lage der Einrichtung innerhalb eines Sozialraumes (zentral oder peripher) gibt Aufschluss über ihre Erreichbarkeit und mögliche Zugangsschwellen. Man muss die dominanten Themen des Sozialraums, die Erwartungen der Bevölkerung gegenüber der Einrichtung sowie ihren (manchmal auch negativen) Ruf kennen und mit ihnen umgehen, sie ggf. entkräften oder Strategien zur Neutralisierung entwickeln. Die Neuplanung einer Einrichtung für den Maßregelvollzug provoziert in erwartbarer Regelmäßigkeit Bürgerinitiativen zu ihrer Verhinderung: Hohe Kriminalitätsraten fördern Rufe nach ordnungsrechtlichen Maßnahmen, und in einem gut situierten Wohnmilieu sind Wohngruppen der Erziehungshilfe oder solche für behinderte oder psychisch kranke Menschen ein Anlass ständigen Ärgers. Das, was die Bevölkerung von der Einrichtung erwartet, was sie ihr zutraut und zumutet, beeinträchtigt auch die Organisationskultur und die Arbeitsbedingungen der Fachkräfte.

sozialräumliche Rahmenbedingungen

Die institutionelle Verfasstheit der Sozialen Arbeit und der Grundsatz des Subsidiaritätsprinzips bilden die Grundlage dafür, dass vergleichbare Leistungen je nach Dichte und Größe eines Sozialraums von mehreren Trägern angeboten wer-

Einrichtungen und Soziale Dienste im Umfeld

den. Die Einrichtungen müssen folglich sowohl kooperieren als auch konkurrieren. Das stärkt die „Nachfrageseite“, zumindest dann, wenn die Adressatinnen ihre Bedürfnisse und Anliegen so formulieren, dass sie unter verschiedenen Angeboten sozialer Dienstleistung wählen und deren Qualität einschätzen können. Kooperationswillige Fachkräfte kennen das Angebot der anderen Einrichtungen und können Adressatinnen bei fehlender Zuständigkeit oder nicht zustande kommenden → **Arbeitsbeziehungen** weiter vermitteln. Sie können ihren Adressatinnen schaden, wenn sie ihnen aus Unkenntnis oder Konkurrenz Informationen vor-enthalten oder sie im institutionellen „Dschungel“ allein lassen.

Aktionssysteme im Sozialraum

Eine lebenswelt- und ressourcenorientierte Soziale Arbeit widmet sich dem Aufbau, der Pflege und der Unterstützung von → **Aktionssystemen** und sozialen Netzen, die die Adressatinnen bei der (Wieder-)Erlangung eigener Kompetenzen zur Bewältigung ihrer Lebensaufgaben unterstützen (Hansbauer et al. 2009). Eine sorgfältige Bestandsaufnahme und Analyse der personellen und materiellen Ressourcen des Umfelds bildet hierfür die strukturelle Grundlage. Potenziell an solchen Netzwerken und Aktionssystemen Beteiligte hegen in Kenntnis des Rufes der Einrichtungen ein Vorschussvertrauen (oder –misstrauen), das sie in die Gestaltung der Arbeitsbeziehung einbringen.



Klatetzki, T. (2004): Organisatorische Qualität sozialer Dienste und Einrichtungen. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

4.2.2 Situations- oder Problemanalyse

Eine Situations- oder Problemanalyse beruht auf einer dialogischen Verständigung mit allen Beteiligten darüber, wie die Ausgangslage zu interpretieren ist, und wohin man sich bewegen möchte. Sie entsteht aus einer kriteriengeleiteten und mehrperspektivischen Sammlung von Informationen über die Wahrnehmung und Bewertung einer Situation oder eines Problems. Das Verfahren soll zur Klärung dessen beitragen, „was der Fall ist“, und Ansatzpunkte für das weitere methodische Vorgehen aufzeigen. Die Herausforderung besteht darin, vorschnelle Deutungen und Etikettierungen zu vermeiden und dennoch unumgängliche Entscheidungen und methodische Vorgehensweisen vorzubereiten (Kap.2.2.2). Es wäre eher unprofessionell, *nicht* zu „diagnostizieren“ (Heiner 2018; Staub-Bernasconi 2003), denn → **Handlungen** beruhen auf der Bewertung eines Ereignisses bzw. einer Situation (Holodynski/Friedlmeier 2012, Klatetzki 2010). Allerdings sollten die Schritte der Informationssammlung von denen der Bewertung und der Interpretation getrennt werden. Im Unterschied zu Kap.4.2.1 stehen hierbei Rahmenbedingungen aus der Perspektive der Adressaten im Vordergrund, also die Kontexte, in die ein „Fall“ bzw. ein „Problem“ eingebettet ist. Das dargelegte Hintergrundwissen soll folgende Arbeitshilfen unterfüttern: *Arbeitshilfe 3* (Kap.5.3), *Arbeitshilfe 8* (Kap.6.3) sowie die *Arbeitshilfe 22* (Kap.8.3), wobei nicht jeder Themenkomplex in jeder Arbeitshilfe aufgegriffen wird.

Fachkräfte beurteilen eine Situation oder ein Problem vor dem Hintergrund ihrer individuellen und organisationskulturellen Deutungsmuster und Routinen (Skripts). Die Lektüre der schriftlichen Begleitdokumente von Adressatinnen beeinflusst die Suche nach Informationen sowie die gesamte Diagnose, und dies oft schon, bevor ein persönlicher Kontakt entsteht. Adressaten hingegen erleben „ihren“ Fall als eine zusammenhängende Geschichte, als „Verlaufskurve eines Erleidens“ (Schütze 1992, 159 f.). Deshalb muss man sich selbst den biografischen Zusammenhang eines Falles erschließen – möglichst in Zusammenarbeit mit den Betroffenen. Hierbei leisten Methoden des rekonstruktiven Fallverstehens (Ader et al. 2001; Heiner 2004a) und der Biografiearbeit (Hölzle/Jansen 2009) sowie Techniken der Situationsanalyse und sozialen Diagnose (Stimmer 2012; Uhlen-dorff 2010) gute Dienste.

**biografische
Informationen**

Neben der biografischen Dimension ist der aktuelle Lebenskontext zu betrachten. Adressatinnen blicken häufig auf mehr oder weniger erfolglose Versuche der Problembewältigung zurück. Ihre familiären oder sozialräumlichen Netzwerke sind unvollständig oder ganz ausgefallen und ihre materielle Situation ist oft prekär. Es ist also der Alltag der Adressaten in seiner gesellschaftlichen Bedingtheit zu betrachten: Wie, unter welchen Umständen und in welchen materiellen Verhältnissen leben sie? Was wäre für sie ein „gelingender Alltag“ (Thiersch et al. 2010)? Welche Gemengelage von Ressourcen und Problemen sehen sie vor sich? Wie haben sie bisher in kritischen Lebenssituationen ihre subjektive Handlungsfähigkeit aufrechterhalten und welche Erfahrungen haben sie gemacht? Welche Möglichkeiten sehen sie, im Zusammenhang ihrer derzeitigen → **Lebenslage** ihren Alltag aktiv zu gestalten?

**Lebenswelt und
Lebenslage**

Soziale Arbeit als → **Koproduktion** bedeutet, eine → **Arbeitsbeziehung** zu begründen, in die beide Seiten investieren. Man muss also die Chancen für eine tragfähige Zusammenarbeit ausloten. Adressaten blicken nicht selten schon auf „institutionelle Karrieren“ zurück. Sie verfügen über eigenwillige lebensweltlich geprägte Deutungsmuster ihrer Probleme und sie wurden mit institutionellen Deutungen und/oder „Schuldzuschreibungen“ konfrontiert, die auf ihr Selbstvertrauen und ihre Motivation, sich auf eine (neuerliche) Arbeitsbeziehung einzulassen, wirken. Es ist also zu fragen, ob der Zugang zur Einrichtung freiwillig oder unfreiwillig erfolgte. Was erwartet die Adressatin (nicht mehr)? Erlebt sie die Fachkraft eher als mögliche Hilfe oder als Kontrollinstanz? Die Fachkraft muss klären, wie sie mit welchen Erwartungen umgehen will und wie sie diese mit ihren institutionellen und gesellschaftlichen Arbeitsaufträgen in Beziehung setzt. Wie will sie mit ihrem „professionellen Mehrwissen“ über „Merkmale der Fallproblematik“ und „allgemeine Fallverlaufskurven“ (Schütze 1992, 152 f.) umgehen? Kann sie sich ihrerseits auf den Fall einlassen? Welche Vorbehalte hat sie? Hierbei spielen ihre Emotionen eine wichtige Rolle: Eine fehlende individuelle „Passung“ von Fachkraft und Adressatin, divergierende Wertestandards oder eigene Erfahrungen mit einem ähnlich erscheinenden Problem können Barrieren aufbauen, die zu bearbeiten sind.

**Analyse der Arbeits-
beziehung**

Das Charakteristikum der Subjektorientierung (Kap. 1.2.2) erfordert, die Sichtweisen derjenigen, die an einer Situation oder einem Problemzusammenhang be-

**mehrperspektivi-
sche Betrachtungs-
weise**

teiligt sind, (möglichst als Originalerzählung) einzuholen. Auch die Fachkräfte selbst sollten ihre Selektionen und ihr Vorverständnis mit den Konstruktionen der anderen Beteiligten in Beziehung setzen. Eine Synopse der Ereignis- und Problembeschreibungen liefert erste Ideen über Zusammenhänge.

Motive und Anliegen

Handlungsabfolgen sind emotional fundiert und Ergebnisse von Bewertungsprozessen, die ihrerseits am Kriterium der Motivbefriedigung orientiert sind (→ **Handlungsregulation**). Wenn man die Motive und Anliegen der Akteure erkundet, mit denen sie ihre erfolgten → **Handlungen** begründen, kommt man zu weiteren Ideen darüber, wo es „hakt“. Es kann z. B. unterschieden werden zwischen strategischen (zielgerichteten) Handlungen und reaktiven Handlungen, die emotionsabhängiger sind (Spiegel/Middendorf 2007). Es ist darum nicht unerheblich, ob das Problem eher im kognitiven oder eher im emotionalen Bereich anzusiedeln ist. Zudem interpretieren die Handelnden selbst und diejenigen, die das Handeln beobachten, im Hinblick auf ihre subkulturell geprägte Sinnwelt, welche Funktion und welche Ziele das Handeln der anderen hat, und sie reagieren darauf. Auch deshalb muss man die verschiedenen Sichtweisen erfassen (s. auch Klatetzki 2010).

Aushandlung der Problemdefinition

Es wird leicht übersehen, dass die Einschätzung dessen, was als Problem betrachtet wird, ausgehandelt werden muss. Man kann den Adressaten nicht einfach eine (gesicherte) „professionelle Diagnose“ vorlegen. Wenn diese das Problem nicht ähnlich sehen wie die Fachkraft, entwickeln sie wenig Motivation zur Mitarbeit. Wenn es in einem Fall nicht „weitergeht“, sollte man untersuchen, ob die „Koproduzenten“ überhaupt eine Zusammenarbeit eingegangen sind; vielleicht sahen sie einfach kein Problem. Im Übrigen erwarten die meisten Menschen, dass sich andere ändern, nicht aber, dass sie selbst sich ändern sollten (Miller/Rollnick 2009). So muss auch diesbezüglich ausgehandelt werden, wo bei wem in welcher Dimension – Ausstattung, Austausch, Macht, Werte – (Staub-Bernasconi 1998) die Änderungen ansetzen sollen.

Relationierung mit Theorien

Ein sinnvolles Verhältnis von Theorie und Praxis wurde in Kap. 2.1.3 skizziert. Zur Erweiterung der Deutungen sollte man die subjektiven Ereignis- oder Problembeschreibungen und die erkundeten Anliegen *aller* Beteiligten mit Theorien der verschiedensten Wissensbestände sowie mit Alltagstheorien in Beziehung setzen. Dies kann durchaus assoziativ erfolgen, gemäß den Fragen: „Welche Theorien und Hypothesen fallen mir zu den Sichtweisen ein?“ oder „Wie könnte man diese Phänomene erklären?“ Wenn es möglich ist, hierbei mehrere Teammitglieder zu beteiligen, die über verschiedene und auch differente Wissensbestände verfügen (Klatetzki 1998), erhöht das die Deutungsvielfalt und somit die Chance zu einer angemessenen Einschätzung des „Falles“.

begründete Einschätzung des Falles

Die Ergebnisse der → **Relationierung** entstehen nicht im Rahmen einer geregelten Vorgehensweise. Sie kristallisieren sich heraus, indem man mögliche und durchaus widersprüchliche Erklärungen und Deutungen produziert und sich in einen dialogisch angelegten Verständigungsprozess mit den Beteiligten über differente Wahrnehmungen und Sinnkonstruktionen begibt. Die Einschätzung entsteht aus Plausibilitäten, Intuitionen, Hypothesen, Kenntnissen und Erfahrungen aus frühe-

ren, vergleichbaren Situationen (→ **Schlüsselsituationen**) oder Problemen, wobei am Ende eine möglichst weitgehend mit den Adressatinnen abgestimmte Formulierung stehen sollte. Wo eine Verständigung nicht gelingt, müssen Dissense und ihre Hintergründe dokumentiert werden.

Bei allem Bemühen um ein dialogisches, koproduktives Vorgehen muss es auch einen eigenständigen Ort geben, einen professionellen Kommunikationsraum, an dem sich Fachkräfte im kollegialen Zusammenhang darüber vergewissern können, wie die gesammelten Informationen einzuschätzen sind. Sie arbeiten im Hinblick auf ihr „professionelles Mehrwissen“ (Schütze 1992, 152 f.) das Allgemeine eines Falles heraus und beziehen ihre neuen Erkenntnisse wieder auf die besondere, individuelle Situation. Auf diese Weise gewinnen sie Optionen, wie sie zukünftig handeln wollen (s. hierzu den Briefwechsel von Kunstreich mit Müller, Heiner und Meinhold in: Kunstreich et al. 2003, 11 ff.).

eigenständiger sozialer Ort der Reflexion

Geiser, K. (2009): Problem- und Ressourcenanalyse in der Sozialen Arbeit. Lambertus, Freiburg i. Br.



4.2.3 Zielentwicklung

In der Fachdiskussion herrscht Konsens darüber, dass man gewünschte Ergebnisse nicht „am Reißbrett“ und bis ins Detail planen kann, und dass sich Ziele und Wege im Laufe eines Prozesses mehrfach verändern oder auch neu entstehen können (Sturzenhecker 2009). Manche Autoren äußern sich daher skeptisch gegenüber Bestrebungen einer expliziten Zielentwicklung: Müller (2012) verzichtet in seinem Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit komplett auf Ziele und auch Ritscher (2005) hebt sie bei seiner Darstellung systemischer Modelle für die Soziale Arbeit nicht besonders hervor. Wer sich mit Zielen auseinandersetzt, gerät schnell in eine unübersichtliche Situation. Das Thema ist außerordentlich komplex, wie die Beiträge von Schwabe (2008), Schilling (2016) und Stimmer (2012) zeigen. Dieses Kapitel begründet, dass methodisches Handeln auf Ziele angewiesen ist, und versucht, einen möglichst überschaubaren Zielbegriff zu etablieren. Die Entwicklung von Zielen erfolgt in allen Arbeitshilfenreihen nach einem ähnlichen Prinzip. Konkret geschieht das mithilfe folgender Arbeitshilfen: Arbeitshilfe 4 (Kap. 5.4), Arbeitshilfe 9 (Kap. 6.4), Arbeitshilfen 15a und b (Kap. 7.4) sowie Arbeitshilfe 23 (Kap. 8.4).

Im Alltag kommt fast jeder ohne Ziele aus. Denn Alltagshandeln erfolgt nicht logisch, strategisch und zielorientiert, sondern es ist reaktiv und „unberechenbar“, sprunghaft, emotional. Ziele kann man zwar auf Nachfrage – zur Begründung des eigenen Handelns – benennen, aber sie sind eher unbewusst: Man muss sie erst „ausgraben“. Auch die Soziale Arbeit brauchte bis in die 1990er Jahre, also bis zur Einführung des → **Neuen Steuerungsmodells** (KGSt 1993/94), kaum Ziele; es reichte die Richtung, in die man sich bewegen wollte. Dezidierte Ziele spielten lediglich in den didaktischen Modellen für die Ausbildung eine Rolle. V.a. künftige Erzieherinnen (und Lehrer ohnehin) wurden mit zielorientierten Entwürfen

Sind Ziele überhaupt wichtig?

für pädagogisches Handeln gequält, die ihrer Meinung nach keine Relevanz für die Praxis hatten. Professionelle und Adressaten nehmen Ziele eher in Kauf, weil sie zum Prozedere gehören: die einen zu ihrer Rechtfertigung, die anderen, weil es eine Bedingung ist, um „Hilfe“ zu erhalten.

Ziele sind für das methodische Handeln unabdingbar

Im Kontext der Verhandlung mit Kostenträgern bilden jedoch Ziele *die* wesentliche Größe. Die Finanzierung der Angebote hängt davon ab, welche Ziele erreicht werden sollen, was wiederum Folgen für den wirtschaftlichen Bestand der Einrichtung hat. Schon darum müssen Fachkräfte den Umgang mit Zielen beherrschen. Unabhängig davon haben sie für das methodische Handeln eine eigenständige Bedeutung. Mit dem Blick auf (einvernehmlich beschriebene) Ziele werden Reflexionen über die fachliche und moralische Angemessenheit eines geplanten → **Wirkungszusammenhanges** möglich. Und nur so lässt sich professionelles Handeln von persönlicher Willkür abgrenzen. Wie sich noch zeigen wird, muss man also den Umgang mit Zielen ernst nehmen und gleichzeitig relativieren. Im Umgang mit Zielen sollten Fachkräfte Folgendes wissen:

Ziele nehmen Veränderungen in den Blick

Ziele zu setzen, bedeutet, Veränderungen anzustreben. Fachkräfte unterstellen zumeist, dass damit Verbesserungen der derzeitigen Situation gemeint sind. Wenn sie z.B. kontrollierend eingreifen (im Zusammenhang mit Fragen des Kindeswohls), definieren sie im Rahmen ihrer strukturell begründeten Macht, was „Verbesserungen“ sind. Sie versuchen vielleicht, die Adressaten möglichst „effektiv“ und „effizient“ in Richtung der für sie gesetzten Ziele zu lenken – auch wenn sich das (glücklicherweise) in der Praxis als ausgesprochen schwierig erweist. Ethische und fachliche Postulate der Profession verbieten eine solche Manipulation. Dennoch beinhaltet jeder Eingriff manipulative Elemente, die man hinsichtlich ihres Ausmaßes und ihrer Qualität kontrollieren muss, etwa durch eine weitestgehende Orientierung an den Bedürfnissen und Anliegen der Adressaten (Kap. 2.2.4).

Ziele können nicht im Umkehrschluss gebildet werden

Menschen erklären sich im Allgemeinen Situationen und Probleme in *kausalen* Zusammenhängen (Klatetzki 1999), darum neigen auch Fachkräfte dazu, ihre Hypothesen zu den Ursachen eines Problems im Umkehrschluss zur Grundlage einer Zielentwicklung zu nehmen. Eine beliebte institutionelle Definitionsroutine besteht darin, das problematische Verhalten eines Kindes auf eine mangelhafte elterliche Konsequenz in der Erziehung zurückzuführen. Im Umkehrschluss heißt die Zielformulierung dann: „Förderung der elterlichen Konsequenz“. Die Übertragung des postulierten Kausalzusammenhangs in einen Ziel-Mittel-Zusammenhang ist jedoch aufgrund des strukturellen → **Technologiedefizits** nicht einfach möglich. Abgesehen davon, dass die genannte Ursachenannahme selbst auf einer Hypothese beruht, ist nicht anzunehmen, dass ein Kind und seine Eltern als Ziel der gemeinsamen Bemühung um Veränderung die Stärkung der elterlichen Erziehungskonsequenz anstreben; sie möchten den familiären Streit beilegen oder die Schulschwierigkeiten des Kindes beheben.

Adressaten müssen ihre eigenen Ziele finden

Menschen sozialisieren sich selbst (Kap. 1.2.2), darum dürfen Fachkräfte keine Ziele für andere setzen. Selbst wenn man es zunächst schafft, eine Person zu „überzeugen“, wird diese sich nicht in Bewegung setzen, wenn sie darin keinen Nutzen für sich entdecken kann. Professionelle blicken leider überwiegend auf

die Motivation und die „Fort- und Rückschritte“ ihrer Adressatinnen statt auf die Qualität der eigenen Arbeit (Spiegel/Middendorf 2007). Ihr Part als Koproduzent besteht aber darin, den Adressaten zu helfen, *ihre* Ziele zu finden und sie auf dem Weg dorthin zu begleiten. Hierfür sind sie voll verantwortlich: für die Motivierungsarbeit, für das Arrangement förderlicher Bedingungen, für anerkennende und wertschätzende Unterstützung. Das ist leider keine attraktive Aufgabe, denn es bringt mehr berufliche Anerkennung, sich als Expertin darzustellen, die mithilfe anerkannter Methoden Veränderungen bei den Objekten des Bemühens bewirken kann.

Da Soziale Arbeit institutionell getragen ist, wird jedoch nicht jedes Ziel, das sich eine Adressatin setzt, rückhaltlos unterstützt. Eine Zielentwicklung betrifft zumeist mehrere Personen, und nicht jede Zusammenarbeit geschieht freiwillig. Ziele werden de facto zwischen Adressatinnen, gesellschaftlichen Gruppen und Instanzen ausgehandelt; dies kann zu Zielkonflikten führen. In die Zielfindung gehen explizit und implizit viele Perspektiven ein, beispielsweise Bedürfnisse, Wünsche und Anliegen der Adressaten, Wertestandards der Fachkräfte inklusive der von ihnen bevorzugten Theorien und Methoden, Deutungen und Ideen der Kolleginnen, fachliche und Verwaltungsvorgaben der Institution und des Kostenträgers bis hin zu sozial- und kommunalpolitischen Anforderungen. Dabei geht die Perspektive der Adressaten leicht verloren. Dem kann mithilfe systematischer Aushandlungsprozeduren entgegengewirkt werden, etwa dem Verfahren der individuellen Hilfeplanung (§ 36 SGB VIII). Wo es um konzeptionelle → **(Wirkungs-)Ziele** geht, wie in der Projektplanung oder der Konzeptionsentwicklung, entfällt die direkte Aushandlung mit Betroffenen; dennoch sind die Bedürfnisse und Interessen der potenziellen Adressaten zu erkunden und einzubeziehen.

Ziele werden ausgehandelt

Ziele begründen letztlich die → **Arbeitsbeziehung** zwischen Adressaten und Professionellen. Warum sollten sie sonst zusammenarbeiten? Erstere möchten wissen, „wohin die Reise geht“, was sie im anstehenden Prozess erwartet, welchen Beitrag sie selbst einbringen sollen/wollen und wie lange es voraussichtlich dauert. Eine Verständigung über den angestrebten Zustand richtet den Blick in die Zukunft, auf das Positive und die Ressourcen der Beteiligten. Eine konkrete und realistische Zielformulierung ermöglicht es, Absprachen über → **Handlungsschritte aller Beteiligten** zu treffen, „passgenaue“ Arrangements zu konstruieren und ggf. ein → **Aktionssystem** zusammenzustellen.

Ziele als gemeinsames Drittes

Fachkräfte stehen folglich vor der Herausforderung, tragfähige Ziele zu erarbeiten im gleichzeitigen Wissen, dass dieser Akt relativ ist, da sich Situations- und Problemdeutungen, Ziele und methodische Vorgehensweisen immer wieder ändern können. Der Handlungsbereich *Zielentwicklung* umfasst mehrere Arbeitsschritte, die sich an den schon herausgearbeiteten Charakteristika der beruflichen Handlungsstruktur ausrichten:

Schritte der Zielentwicklung

Anzustreben ist eine mit den Adressatinnen geteilte Einschätzung der Situation oder des Problems. Wo dies nicht unmittelbar möglich ist, sollte man sich an Plausibilitäten und Anhaltspunkten orientieren, die sich aus der Situations- und Problemanalyse ergeben. Ohnehin klärt sich erst im Prozess der Zielentwicklung (oder noch später), ob das Ausgangsproblem wirklich so zentral ist wie es zunächst erscheint. Zunächst nebensächlich erscheinende Elemente können stattdessen in den

Sichtung der Ausgangslage

Mittelpunkt rücken, sodass man ggf. noch einmal neu über das Problemgefüge nachdenken muss.

Herausarbeitung des Ansatzpunktes

Der Ansatzpunkt für die Zielentwicklung verweist auf die große Richtung des Unterfangens: Wo sollen Veränderungen ansetzen und wohin soll es gehen? Hier muss man mehrperspektivisch arbeiten, denn zumeist existieren differente Vorstellungen davon, wer oder was sich ändern soll. Jeder erwartet Veränderungen von anderen Personen oder des Umfelds, anstatt auf sich selbst zu schauen. Das gilt auch für Fachkräfte, die ggf. selbstverständlich meinen, dass sich die Adressaten ändern sollen (und nicht etwa das Umfeld oder ihr eigener Umgang mit diesen). Man muss sich also wieder verständigen. Zudem kann der Blick auf die biografische Verlaufskurve des Falles zeigen, welcher Ansatzpunkt *keine* große Erfolgsaussicht hat (wenn z.B. schon mehrfach vergeblich versucht wurde, die o.g. erzieherische Konsequenz von Eltern zu verbessern, ist ein neuerlicher Ansatz zweifelhaft). Am Ende dieses Schritts sollte sich herauskristallisieren, wo die Zielentwicklung ansetzt: Geht es um die Umgestaltung des Umfeldes, das Zusammenleben in der Familie, die Beziehungsgestaltung im sozialen Netzwerk, die Erweiterung oder Veränderung der Handlungskompetenzen eines Menschen oder um Veränderungen im institutionellen Milieu?

mehrperspektivisches Vorgehen und Konsensbildung

Die Festlegung des Ansatzpunktes garantiert noch nicht, dass sich nun die Ziele von selbst ergeben; es sind immer wieder neue Verständigungsprozesse erforderlich. Nun ist zu erkunden, wie sich die relevanten Beteiligten eine Verbesserung vorstellen. Sie sollten selbst (mit Unterstützung) herausfinden, was sie brauchen/wünschen, und in welcher Weise sie sich dafür einsetzen wollen/können. Hilfreich ist bei diesem Prozess z.B. das methodische Instrumentarium der systemischen Familienarbeit (Ritscher 2005). Eine neuerliche Aushandlungsrunde bezieht sich auf die Konsensfindung: Welche → **Ziele** sind allen wichtig? Welche sind vielleicht dringend, können aber keinen Konsens erzielen? Worüber gibt es den größten Dissens? In welcher Reihenfolge sollen die im Konsens gefundenen Ziele bearbeitet werden? Oder soll man sich zuerst der Klärung der strittigen Zielfragen zuwenden? Der Modus der Verständigung, die Dissense und ihre Begründung sollten dokumentiert werden. Parallel dazu erfolgt eine Differenzierung der gefundenen Ziele: → **Wirkungsziele** (als konzeptionelle Ziele) sind häufiger gesetzt und darum weniger beeinflussbar, da sie durch kommunale Planungsprozesse und die Zielsetzung der Gesamteinrichtung beeinflusst sind. → **Handlungsziele** werden eher im Kolleginnenkreis und unter Berücksichtigung der verschiedenen Erwartungen formuliert. → **Teilziele** der Adressatinnen werden unabdingbar zwischen den Personen ausgehandelt.

Kriterien der Zielformulierung

Bei der Zielentwicklung ist auf Form und Inhalt der Formulierungen zu achten. In Konzeptionen wie in Förder- und Hilfeplänen sind Ziele häufig diffus beschrieben (z.B. „Verbesserung des Sozialverhaltens“, „Selbstständigkeit“, „eigene Perspektive“, „vernünftiger Schulabschluss“ oder „konsequentes Erziehungsverhalten“). Beliebt ist überdies die direkte Verknüpfung der ins Auge gefassten Hilfeart oder der Handlungsschritte mit einem oder gleich mehreren Zielen („Sie braucht den strukturierten Rahmen einer Wohngruppe, *um* den Schulabschluss zu errei-

chen *und* anschließend eine Ausbildung zu absolvieren.“). Alternative und möglicherweise sinnvollere Handlungsschritte werden damit im Voraus ausgeblendet. Häufig werden Ziele auch negativ formuliert, wobei offen bleibt, was stattdessen anzustreben wäre. Die folgenden → **Kriterien** der Zielformulierung sollten beachtet werden (sie sind inspiriert durch Arbeiten von Geiser/Brack 1997; Meinhold 1998; durch Ideen aus dem Inventar der systemisch orientierten Sozialen Arbeit und durch Heiner 1996, die die Kriterien für die Zielanpassung eingängig als spezifisch, messbar, akzeptabel, realistisch, terminierbar (SMART) bestimmt):

Die zeitliche Differenzierung der Ziele: Häufig enthalten Zielformulierungen keine Angaben zur zeitlichen Perspektive. Daher sollte man zunächst zwischen Wirkungszielen, Teilzielen und Handlungszielen unterscheiden (→ **Zielpyramide**).

Die Trennung von Zielen und Handlungsschritten: Ziele werden systematisch gegen → **Handlungsschritte** abgegrenzt, die den Weg der Adressaten zu ihren Teilzielen und den der Fachkräfte zu ihren Handlungszielen (oder den Beitrag der Fachkräfte zu den Teilzielen der Adressaten) beschreiben. Zielformulierungen sollten *keine* Handlungsschritte enthalten; diese werden erst bei der weiteren Planung konstruiert. Da jedoch bei der gemeinsamen Arbeit an Zielen immer schon Ideen der Umsetzung auftauchen, kann man diese in einen „Ideenspeicher“ einbringen, um sie nicht zu vergessen.

Die Erreichbarkeit der Teil- und Handlungsziele: Die Arbeit orientiert sich hauptsächlich an den konkretisierten Teilzielen (bei Hilfe- und Förderplänen) und den Handlungszielen (bei der konzeptionellen Planung). Diese müssen derart formuliert sein, dass sie in einem der Situation angemessenen, verabredeten Zeitraum erreichbar sind. Dies ist eine große Herausforderung, denn Fachkräfte und Adressaten unterschätzen häufig Zeit und Aufwand für das Erreichen von Änderungen. Unrealistische Ziele erzeugen für beide Seiten Frustrationen.

Die Zuständigkeit für die Ziele: Es ist einfach, Kataloge für die Veränderung anderer zu entwerfen, jedoch schwierig, dies für die eigene Person zu tun. Alle Ziele müssen daher im Einflussbereich derjenigen angesiedelt sein, für die sie formuliert sind (Teilziele für Adressaten und Handlungsziele für Fachkräfte). Jede Person muss für ihre Ziele selbst verantwortlich sein, anstatt zu erwarten, dass andere etwas für sie tun, das ihnen dann „hilft“:

Die sprachlich positive Formulierung: Ein großer Teil der spontanen Formulierungen bezieht sich erfahrungsgemäß auf die Vermeidung ungeliebten Verhaltens und ebensolcher Zustände (z.B. Vermeidung von Ärger, Stress, Konflikten oder unangemessenen Sozialverhaltens). Solche Beschreibungen helfen weder den Fachkräften noch den Adressatinnen, den gewünschten Zustand zu finden, der sich *stattdessen* einstellen soll. Ziele müssen darum grundsätzlich positiv formuliert werden.

Die Verständlichkeit: Wenn man sich über Ziele verständigt, ist die Fachsprache nicht immer nützlich. Begriffe wie „Ressourcenorientierung“ oder „Partizipation“ sind Menschen außerhalb der Profession kaum geläufig und bedürfen der Übersetzung. Zudem lassen sie zu viele Ausdeutungen zu. Man sollte Wörter verwenden, die diejenigen verstehen, die sie verstehen *sollen* (Sprache der Adressaten). Für alle Beteiligten muss klar sein, was mit den Begriffen gemeint ist, denn Bedeutungskontexte und Sinnkonstruktionen können stark differieren.

Die moralische und fachliche Vertretbarkeit: Nicht alle Anliegen von Adressatinnen sind aus berufsethischer Sicht unterstützenswert. Auch die Fachkräfte sollten ihre Handlungsziele auf unangemessene Manipulation (Überredung) sowie auf Widersprüche zu fachlichen oder moralischen Standards prüfen und ggf. ändern.

Dokumentation der Arbeitsschritte

Bei der Zielformulierung anhand dieser Kriterien kann es passieren, dass sich die ursprünglichen Formulierungen sehr verändern. Aus diesem Grund muss man diese zum Schluss noch einmal mit den Intentionen und Wertestandards der Adressaten abgleichen und ggf. dokumentieren, welche Wünsche und Vorstellungen warum nicht aufgegriffen oder modifiziert wurden.

Einwände

Kritisch anzumerken ist, dass die hier vorgestellte Form der Zielentwicklung ein rationales Unterfangen ist, das die emotionalen Anteile der Adressaten vernachlässigt. Schwabe (2008) hat mit Bezug auf die neuere Motivationspsychologie ein „Dreiebenenmodell der Zielentwicklung“ erarbeitet, das die kognitive, die emotionale und die aktionale Persönlichkeitsebene berücksichtigt. Der Zielfindungsprozess beginnt mit der emotionalen Verankerung der Zielperspektive und soll die Adressaten anregen, Ziele zu finden, die sie nachhaltig bewegen. Seine Ausführungen sind eine Fundgrube, die man nutzen kann, um den *Prozess* der Zielfindung zu gestalten.



Schwabe, M. (2008): Methoden der Hilfeplanung. Zielentwicklung, Moderation und Aushandlung. IGfH Eigenverlag, Frankfurt a. M.

4.2.4 Planung

Jegliche Form der Planung ist ebenso relativ zu betrachten wie die Zielentwicklung. Man kann sich die größte Mühe geben, die im Konsens gefundenen und operabel formulierten Ziele in Handlungsschritte und Handlungsregeln umzusetzen, und doch können sich die Ziele, die Situation oder die Beziehungskonstellationen in kürzester Zeit völlig verändern, ohne dass dies vorhersehbar oder gar beeinflussbar ist: Man konnte beispielsweise eine drogenabhängige junge Frau dafür gewinnen, eine stationäre Therapie zu beginnen. Da verliebt sie sich plötzlich und alle Pläne sind vergessen. Es ist nicht abzusehen, ob dieses Ereignis auf ihren weiteren Weg negativ oder positiv wirkt. Vielleicht gerät sie mit dem neuen Freund in eine noch dramatischere Situation; vielleicht verzichtet sie ihm zuliebe mit oder ohne Therapie auf den Drogengebrauch. Zukünftige Ereignisse lassen sich nicht bis ins Detail planen. Das Verhältnis von Planung und Offenheit ist für die Sozi-

ale Arbeit konstitutiv. Sturzenhecker belegt dies exemplarisch für das Arbeitsfeld der Jugendarbeit, indem er einer strukturierten Planung das „produktive Chaos“ zur Seite stellt:

„Ohne den Aspekt des produktiven Chaos würde das reine Organisieren zu einem technischen Durchstrukturieren, das jedoch die Komplexität und Potenziale dieses erzieherischen Feldes nicht aufnehmen, sondern eher verhindern würde. Ohne Planung jedoch entstünde die Gefahr, dass die reine Anarchie ein Handlungsfeld produzieren würde, in dem professionelles Handeln nicht mehr mit rational gewählten Kategorien begründbar wäre und methodisches Handeln und Reflektieren in einem ‚Wursteln‘ unterginge, das nicht mehr fachlich und produktiv genannt werden könnte.“ (Sturzenhecker 2009, 220)

Planerische Kategorien sind erforderlich, um professionelles Handeln diskursfähig zu machen: Man muss sowohl intern (im Team und mit den Adressaten) als auch extern (mit Trägern und Finanziers) über die Gestaltung des Feldes kommunizieren und Ressourcen sichern. Planung ist überdies ein Element von → **Professionalität**, die sich durch den Zwang zur Begründung eigener Deutungen und Handlungsentwürfe auszeichnet (Sturzenhecker 2009).

Dieser Abschnitt ist wesentlichen Elementen und Aspekten von Planung gewidmet. Nicht alle sind für alle Planungstypen gleich wichtig. Die Ausführungen begründen die Arbeitsschritte der Arbeitshilfe 5 (Kap. 5.5), der Arbeitshilfe 10 (Kap. 6.5), der Arbeitshilfen 16a, 16b, 17a, 17b und 19 (Kap. 7.5.–7.7) sowie der Arbeitshilfen 24 und 25 (Kap. 8.4). Ein Teil der Überlegungen ist durch die Arbeit von Pincus/Minahan (1980) inspiriert, die Grundzüge eines „generischen“, arbeitsformenübergreifenden Handlungsmodells vorlegten.

Unter der Voraussetzung, dass ein abgestimmtes Verständnis über die Situation oder das Problem vorliegt, und dass es ebenso koproduktiv abgestimmte Ziele gibt, sind folgende Planungsaktivitäten bei der Arbeit mit einzelnen Adressaten und ihren individuellen Wirkungs- und Teilzielen sinnvoll:

Schritte der Planung

Spätestens bei der Planung sollte man die Qualität der Beziehungen betrachten, denn sie sind das „Medium“ der Arbeit mit *allen* Beteiligten. Jede berufliche Beziehung zu Adressatinnen hat bereits eine Vorgeschichte, die in den vorangehenden Recherchen und Verständigungen gewachsen ist. Jede Beziehung enthält Momente der Zusammenarbeit, des Aushandels oder des Konflikts. Zum Verständnis der Beziehung sind auch die Informationen aus der Kontextanalyse (Kap. 6.2) wichtig, da Adressatinnen (teilweise auch bei unfreiwilligen Kontakten) zumeist schon auf Erfahrungen zurückblicken, die sich auf ihre Motivation zur Kooperation auswirken. Man muss ihr Interesse an einer Zusammenarbeit erkunden und abschätzen, welche Vorgehensweise sie akzeptieren können. Manchmal steht zuerst eine Verbesserung der → **Arbeitsbeziehung** oder gar ihre Herstellung an, denn deren Qualität und die damit zusammenhängende „Passung“ nimmt unter den Wirkfaktoren eine zentrale Position ein (Kap. 2.2.5). Anregungen hierzu bieten die Ausführungen von Miller/Rollnick (2009). In stationären Einrichtungen sollte man z. B. die Bedingungen dafür schaffen, dass die Adressaten eine „ex-

Analyse der Arbeitsbeziehung

klusive Beziehung“ zu einer Bezugsperson ihrer Wahl entwickeln können und Beziehungsabbrüche vermeiden (Sturzenhecker 2012, 71 f.).

Analyse der Veränderungsmotivation

Ein weiterer Punkt ist die Einschätzung der Motive und Nutzenerwartungen der Adressatinnen. Eine gewisse Kenntnis ihrer bisherigen Motive (Kap. 4.2.2) und dem bisherigen Nutzen ihrer aktuellen, wenngleich schwierigen Situation verhilft zu Ideen für eine bessere Übereinstimmung von Nutzen und Veränderung. Auch die Begründung der Zusammenarbeit (Veränderungsdruck oder Veränderungswunsch?) ist aufschlussreich, denn die Veränderungsmotivation kann sich im Laufe der Arbeitsbeziehung und in den verschiedenen Stadien der Verständigung und Aushandlung entscheidend gewandelt haben. Es ist in jedem Fall besser, die Motivation der Adressaten für Veränderungen zu stärken, als zu überlegen, wie man ihre Widerstände überwinden könnte.

Gruppierung der Beteiligten

Pincus/Minahan (1980) schlagen vor, die an der Situation oder am Fall Beteiligten zu „gruppieren“: Wenn sich abzeichnet, *wessen* Teilziele im Mittelpunkt stehen und/oder auf welche Handlungsziele die Fachkräfte hinarbeiten, muss geklärt werden, auf *wen* oder *was* die zu planenden Aktivitäten ausgerichtet werden sollen (Ansatzpunkte) und *wer* (Adressatin, Aktionssystem, Fachkräfte) was hierfür tun kann. Die zu planenden Aktivitäten sind also nicht immer direkt auf die Adressaten bezogen. Man arbeitet beispielsweise mit der Mutter in der Annahme, dass deren Weiterentwicklung dem Kind neue Möglichkeiten eröffnet.

Überprüfung der Ansatzpunkte für die Aktivitäten

Möglicherweise führt dieser Schritt noch einmal zu einer Änderung der Ansatzpunkte für die zu planenden Aktivitäten, denn die Veränderung eines Elementes zieht häufig andere nach sich. Man wird folglich noch einmal überlegen, ob eher (materielle) Ressourcen zu beschaffen sind, ob man mit der Adressatin selbst an ihrem Beziehungsverhalten, ihren Handlungskompetenzen und Emotionen arbeiten sollte, oder an der Gestaltung eines förderlichen Settings.

Operationalisierung der methodischen Vorgehensweise

Eine gute Möglichkeit für die Entwicklung der methodischen Vorgehensweise bietet die Technik der → **Operationalisierung**. Der Begriff beschreibt einen Prozess, in dem man abstrakt gefasste Vorstellungen (Begriffe) so konkretisiert, dass sie zum Handeln führen. Für diesen Prozess bietet das gesammelte Veränderungswissen der Profession (Kap. 2.2.5) viele Anregungen. Methodisches Handeln erfordert, den Rahmen eines einzigen Konzeptes zu überschreiten, denn die methodischen Vorgehensweisen müssen situations- und fallbezogen konstruiert werden. Dabei sind Fantasie und Kreativität der Fachkräfte gefragt, und wenn man mit den Adressatinnen gemeinsam plant, tragen deren Ideen dazu bei, dass die Planung konkret und lebensnah ausfällt.

Technologieverdacht?

Der Prozess der Operationalisierung wird von Kritikern dem technologischen Vorgehen zugeordnet, das zu einer „mechanischen“ Ziel-Mittel-Verbindung führt (Müller 2005, 32). Dem soll hier widersprochen werden. V.a. wenn er in der Interaktion mit den Adressaten, dem Team oder dem Aktionssystem erfolgt, entsteht ein sehr lebendiger Prozess. Es ist z.B. vergleichsweise einfach, sich auf einen eher allgemeinen Zielbegriff („konstruktiver Umgang mit Konflikten“) zu einigen, bei der Konkretisierung zeigen sich dann aber Verständnis- und Ausdeutungsunterschiede, die vorher nicht zu erkennen waren. Manchmal verändert sich hier

noch einmal das gesamte Zielgefüge oder die Problemsicht, sodass dieser Schritt überhaupt nicht schematisch abgehandelt werden kann. Im Übrigen arbeitet auch die systemische Familienarbeit mit dieser Art der Konkretisierung von Zielen und Handlungsschritten, ohne den Begriff der Operationalisierung zu verwenden.

Die so gewonnenen Handlungsschritte oder methodischen Vorgehensweisen können sehr unterschiedlich ausfallen. Einige davon werden nun besonders hervorgehoben.

Erste Überlegungen sollten sich darauf konzentrieren, wie die Adressaten im Rahmen ihrer → **Lebenslage** ihren Alltag selbst bewältigen bzw. gestalten können. Vielfach wird zu schnell über professionelle Handlungsschritte nachgedacht, ohne zu prüfen, ob und wie die Ressourcensysteme der Adressatinnen zu aktivieren sind. Pincus/Minahan unterscheiden informale bzw. natürliche (Familie, Nachbarn, Freunde), formale (Organisationen, die die Interessen ihrer Mitglieder vertreten wie z. B. Gewerkschaften) und gesellschaftliche Systeme (Schulen, Krankenhäuser, Wohlfahrtsämter, Polizei). Diese Ressourcensysteme existieren aber nicht überall, möglicherweise genügen sie auch den Anforderungen nicht, sind nicht bekannt, sind desorganisiert, arbeiten dysfunktional, in Konkurrenz zueinander oder nicht problemangemessen. Für Fachkräfte ergeben sich daraus vielfältige Aktivitäten, die Pincus/Minahan in sieben Kategorien einteilen: Sie helfen den Menschen, ihre Fähigkeiten zur Problemlösung und Lebensbewältigung zu erweitern und wirksamer einzusetzen, bahnen Kontakte zwischen Menschen und Ressourcensystemen an, erleichtern und/oder modifizieren die Beziehungen zwischen Menschen und den Ressourcensystemen bzw. innerhalb derselben. Sie bemühen sich um die Förderung sozialpolitischer Maßnahmen, verteilen materielle Ressourcen und fungieren als Agentinnen sozialer Kontrolle (Pincus/Minahan 1980).

**Ressourcen-
beschaffung und
Ressourcenförde-
rung**

Hierfür wird eine Umgebung arrangiert, die Entwicklungen, neue Erfahrungen und Experimente ermöglicht. Ein Beispiel ist (in stationären Einrichtungen) eine atmosphärisch ansprechende Wohnumgebung, die dazu herausfordert, diesen Lebensort nicht nur mitzubestimmen, sondern ihn auch mit herzustellen (Spiegel 2003). Partizipatorisch ausgerichtete Kontexte gelten als besonders hilfreich, werden aber selten wirklich realisiert. Ergebnisse von Modellprojekten (Diakonieverbund Schweicheln 2006; Hansbauer et al. 2009; MfSGFG Schleswig-Holstein 2012) zeigen, dass man sich nicht nur auf isolierte Arrangements beschränken kann. Wenn erreichte Effekte in einem förderlichen Setting nicht durch insgesamt starre Rahmenbedingungen wieder zunichte gemacht werden sollen, muss sich die gesamte Organisationskultur sowie die interinstitutionelle Kooperation verändern. Vielfältige Anregungen für die Gestaltung solcher Kontexte findet man bei Sturzenhecker (2012) und Stork (2012); Anregungen für Arrangements im Sozialraum wurden im „Methodenbuch Sozialraum“ (Deinet 2009) gesammelt.

**Gestaltung förder-
licher Handlungs-
kontexte**

Ein → **Aktionssystem** besteht je nach Zweck aus Fachkräften, ehrenamtlichen Mitarbeitern, Personen aus dem familiären oder sozialen Umfeld oder auch anderen Institutionen. In Korrespondenz mit den konkret zu planenden Handlungs-

**Bildung eines
Aktionssystems**

schritten und Absprachen legt man gemeinsam fest, wer sich wie zu welchem Zeitpunkt beteiligt. Die Mitglieder bringen eigene Motive und Interessen in die Arbeit ein, z. B. den Wunsch nach Anerkennung und Freundschaft (Sturzenhecker 1993), die sie unabhängig von ihren Aufgaben realisieren möchten. Pincus/Minahan (1980, 141) betrachten daher die interagierenden Aktionssysteme als „soziale Wesenheit“, die man ständig „pflegen“ muss, damit ihre Mitglieder funktionieren und sich nicht gegenseitig behindern. Ein Beispiel für die Zusammenstellung besonders effektiver Aktionssysteme beinhaltet das Konzept des Familienrats (Hansbauer et al. 2009).

Entwurf von Handlungsregeln

Es wurde schon darauf hingewiesen, dass → **Haltungen** oft wesentlich nachhaltiger wirken als einzelne „Methoden“ oder noch so gut geplante Handlungsschritte. Haltungen kann man nur vermittelt beobachten. Sie äußern sich wiederum in → **Handlungen**, allerdings umfassen sie mehr, nämlich auch Motive und Emotionen, die sich in Mimik, Gestik und Tonfall und der Art der Beziehungsgestaltung ausdrücken. Damit „verraten“ sie viel über die Glaubwürdigkeit der Fachkräfte (Rätz 2011), worauf Adressatinnen besonders achten. In Kap. 2.3.2 wurden einige grundlegende professionelle Haltungen aufgezählt, die sich im methodischen Handeln ausdrücken sollten. Für die Planung ist es sinnvoll, diese in → **Handlungsregeln** zu konkretisieren: Es sind durchdachte, abgesprochene Richtlinien für das Handeln in einer besonderen Situation und sie fokussieren insbesondere das „Wie“ als Ausdruck der (beruflichen) Haltung, die hinter einer Handlung steht.

Der Paritätische NRW (2003) hat z. B. einen „Rechtekatalog“ für Kinder und Jugendliche in der Heimerziehung herausgegeben, aus denen man mühelos Handlungsregeln ableiten und damit ein Regelwerk für das professionelle Handeln in diesem Arbeitsfeld gewinnen kann. Es bedeutet eine Herausforderung für Teams/Aktionssysteme, sich auf verbindliche Handlungsregeln zu einigen, und ihre Einhaltung ist im Alltag schwer zu kontrollieren. Die Differenz zwischen professionellen Haltungen als Einstellungen, die man erfragen kann, und den tatsächlichen Handlungen, die beobachtbar sind, ist anscheinend groß. Dennoch halte ich Handlungsregeln grundsätzlich für geeignet, um Handlungsrouninen (→ **sozial geteilte Skripts**) zu qualifizieren, indem man sie mit Blick auf Ziele fachlich anreichert und als „reflektierte“ Routinen wieder in den Alltag einführt.

Folgenabschätzung

Bei der Auswahl und Festlegung der Aktivitäten sollte man immer Alternativen in Erwägung ziehen und deren mögliche Folgen abschätzen (vermutete Reaktionen, mögliche Zufallswirkungen, „natürliche“ Entwicklungsprozesse etc.). Wenn man z. B. voraussehen kann, dass Beteiligte (Adressaten, Fachkräfte oder Aktionssystem) die Planung nicht wirklich realisieren wollen (oder können) oder nicht bereit sind, mögliche Sanktionen ihrer Umwelt (z. B. Ablehnung, Missbilligung und Maßregelungen) in Kauf zu nehmen, muss man noch einmal umsteuern. Auch die lebensweltlichen und institutionellen Ressourcen (materielle Hilfsmittel, personelle Kapazitäten) für die Realisierung müssen überprüft werden.

Zeit- oder Organisationspläne werden nicht immer gebraucht. Ein dezidierter Ablaufplan empfiehlt sich dann, wenn viel zu organisieren ist, beispielsweise für die Durchführung von Projekten oder die Übersetzung einer Konzeption in Tages- oder Wochenpläne. Bezieht sich die Planung auf die Gestaltung einer besonderen Situation, sind Absprachen über Handlungsregeln angemessener. Unabdingbar ist es jedoch, die Aufgabenverteilung abzusprechen, Verantwortlichkeiten auszuhandeln und festzulegen, in welcher Form und von welcher Person die Absprachen innerhalb welchen Zeitraumes überprüft und ggf. evaluiert werden.

Zeit- und Organisationsplanung

Miller, W. R., Rollnick, S. (2009): Motivierende Gesprächsführung. Lambertus, Freiburg i. Br.



4.2.5 Handeln in Situationen

Methodisches Handeln – so wurde in Kap. 4.1 geschrieben – beziehe sich einerseits auf die Analyse und Planung und andererseits auf die Reflexion bzw. Evaluation von Handlungen. Das koproduktive, kommunikative Handeln in einer Situation dagegen sei dynamisch kaum vorhersehbar und daher nicht zu methodisieren. Dennoch gibt es einiges Wissenswerte über das Handeln in Situationen, denn dieses geschieht ja nicht nur spontan und isoliert von Planung und Auswertung. Fachkräfte begeben sich nicht *völlig* unvorbereitet in Situationen, und ihre Reflexionsfähigkeit ist auch nicht ausgeschaltet. Die Frage bleibt, bis zu welchem Grad es möglich ist, das Handeln im Moment der Koproduktion, also *während* der Handlungssituation reflexiv zu qualifizieren.

Für die Beschäftigung mit Situationen spricht, dass hierbei emotional bedingtes Handeln eine hervorgehobene Rolle spielt, was in nachträglichen, emotional entspannten und vom Handlungsdruck befreiten Reflexionen oft nicht genügend beachtet wird. Emotionen sind zeitlich begrenzte psychische Zustände, und ihr Einfluss auf die → **Handlungen** ist nur in ihrer konkreten Anbindung an die Situation erkennbar. Emotionen lassen sich auch nicht im Voraus in die Planung „einbauen“ und man kann sie nur (bedingt) in der Situation oder im Nachhinein reflektieren.

In diesem Kapitel werden zunächst einige Merkmale des institutionell gebundenen kommunikativen Handelns als Koproduktion und als Antwortverhalten beschrieben. Es folgen Ausführungen zum Stellenwert von Emotionen in Handlungssituationen, weshalb Klatetzki (2010) Organisationen auch als „emotionale Arenen“ beschreibt. Im Anschluss stelle ich die Idee der Arbeit mit → **Schlüsselsituationen** vor und skizziere einige Möglichkeiten der reflexiven Bearbeitung derselben.

Adressaten suchen Einrichtungen der Sozialen Arbeit freiwillig oder unfreiwillig auf. An diesen Orten ist die Kommunikationsstruktur meistens asymmetrisch und es gibt besondere Regeln und Vorschriften (Hausordnungen, Schlüsselgewalt, Entscheidungs- und Disziplinierungsbefugnisse), an denen erkennbar wird, dass es die Fachkräfte sind, die Macht, Einfluss und Kompetenz haben. Die Koproduktion geschieht in einem institutionellen Rahmen, der *allen* Beteiligten implizit gegenwärtig ist, weil er u. a. Rollen und Positionen von Fachkräften und Adressaten

institutionelle Rahmung von Handlungen

definiert und Erwartungen übermittelt, wie sich wer in welcher Rolle zu verhalten hat. Das Handeln der Fachkräfte ist weiterhin bestimmt durch Routinen, die auf ein → **sozial geteiltes Skriptwissen** aufbauen (Kap. 4.2.1).

Handeln in Situationen

Ergebnisse der analytischen Handlungstheorie besagen, dass das spontane Handeln in Situationen zumeist nicht als Ergebnis expliziter Entscheidungen gewertet werden kann. Damit muss auch die Idee eines empirisch identifizierbaren „handlungsleitenden“ Wissens verworfen werden. Es scheint eher, dass man in Handlungssituationen auf „unthematisch fungierende Wissensbestände“ zurückgreift, die als „Gewissheiten“ oder als „abgelagerte Erfahrungen *am kognitiven Wissen vorbei* eine Handlung steuern“ (Dewe et al. (1992, 83 f.; Herv. D. Verf.)). Entscheidung und Handlung sind nicht zu trennen, sondern als ein einziger Akt zu betrachten. Zudem kann das Spektrum verfügbarer Handlungsstrategien durch die situative emotionale Gestimmtheit der Akteure eingegrenzt sein (→ **Handlungsregulation**). Interaktionstheoretisch gesehen ist Handeln immer Antworthandeln: Die Beteiligten antizipieren die Meinungen, Emotionen und Handlungen anderer und stellen ihre eigenen Einschätzungen, Gefühle und Verhaltensweisen darauf ein.

Funktion sozialer Emotionen

Klatetzki schreibt (mit Bezug auf Goffman und Scheff),

„dass in Interaktionen ein System emotionaler Anerkennung und Ehrerbietung operiert, auf das die Individuen nicht explizit Bezug nehmen, das aber gleichwohl ihr Handeln fortwährend kontrolliert“ (Klatetzki 2010, 470).

Demnach sind Stolz und Scham die wesentlichen sozialen Emotionen.

„Stolz ist ein positives Selbstwertgefühl, das durch soziale Anerkennung und Ehrerbietung entsteht und daher mit sozialer Verbundenheit einhergeht. Scham bezeichnet im Gegensatz dazu das Erleben von Erniedrigung und Inkompetenz, das durch ein abgelehntes Selbst und die damit verbundene Bedrohung oder Distanzierung sozialer Beziehungen ausgelöst wird.“ (Klatetzki 2010, 479)

Die emotionale Kontrolle entsteht somit durch das Bestreben, Anerkennung von anderen zu erhalten und Zurückweisungen zu vermeiden. Sie wirkt sowohl auf der intrapsychischen als auch auf der sozialen Ebene. Klatetzki erweitert den Ansatz von Goffman und Scheff um eine Liste weiterer Emotionen, ein Repertoire „emotionaler Sinnstiftung“, das einer Person zur Verfügung steht. Dies sind: Ärger, Neid, Eifersucht, Angst, Schuld, Scham, Erleichterung, Hoffnung, Trauer, Glück, Stolz, Liebe, Dankbarkeit, Mitgefühl, Furcht und Ekel (ausführl. Klatetzki 2010, 483). Mit Emotionen sind Handlungstendenzen verbunden (s. auch die Ausführungen zur → **Handlungsregulation**). Sie motivieren bestimmte Handlungen, schränken ggf. das mögliche Handlungsspektrum ein, fördern Prioritätensetzungen und fordern ihrerseits emotional bedingte Handlungen der Interaktionspartnerinnen heraus. Deshalb kann man ein Interaktionsgeschehen nicht allein aus einer Beobachtung des Verhaltens der Akteure beurteilen; man muss es sich auch vor

dem Hintergrund ihrer emotionalen Gestimmtheit und ihrer (gemeinsamen) Interaktionsgeschichte erschließen.

Wissen wird situativ memoriert. Man konstruiert es im Zusammenhang sozialer Situationen, in denen es dann gebunden ist (Kunz et al. 2012). Die (mündliche) Reflexion von Situationen ist traditionell das Arbeitsgebiet von Supervision und Reflexions- oder Fallwerkstätten. Es gibt einige Ansätze aus dem Hochschulbereich, anhand von Fallvignetten oder Situationen die dazu passenden Kompetenzen herauszuarbeiten. Als Beispiel soll die von Heiner herausgegebene Reihe „Handlungskompetenzen in der Sozialen Arbeit“ dienen (Gromann; Schwabe; Stimmer/Weinhardt; alle 2010; Heiner 2016; Merchel 2015): Diesen Bänden liegt ein empirisch gewonnenes Kompetenzmodell zugrunde (Heiner 2010). Sie orientieren sich an einer zentralen Falldarstellung, entlang derer konkrete Kompetenzmuster exemplarisch verdeutlicht werden. Die Autoren zeigen auf diese Weise, wie sich Theorie und Praxis befruchten und die Deutungskompetenz anregen können.

Arbeit mit Situationen

Zudem liegt eine Forschungsarbeit zum Zusammenhang zwischen beruflichem Erfahrungswissen und „guter Praxis“ vor. Arnold et al. analysieren beobachtete, schriftlich vorliegende Handlungssequenzen aus dem pädagogischen Alltag einer Einrichtung im Hinblick auf die Anwendung von beruflichem Erfahrungswissen und identifizieren auf dieser Grundlage Elemente einer „guten pädagogischen Praxis“ (Arnold et al. 2005). Ich selbst habe, teilweise in Kooperation mit Sturzenhecker und Deinet (Spiegel 2000a) mit dem Entwurf und der Analyse von Schlüsselsituationen experimentiert. Einige Ergebnisse hierzu werden nun näher vorgestellt:

Obwohl Situationen in ihrer Konstellation und ihrer Dynamik einmalig sind, haben sie viele vergleichbare Elemente, weshalb man unwillkürlich auf Erfahrungen und Routinen (Skripts) in ähnlichen Situationen zurückgreift. Es sind Interaktionsroutinen, die an Emotionen wie an Situationen gebunden sind. Sie wurden als „Schlüssel“-Situationen bezeichnet, weil sich in ihnen entscheidende und gleichzeitig typische, in Variationen wiederkehrende Handlungsabfolgen im Rahmen alltäglicher Abläufe zeigen. Entschlüsselt man eine dieser Situationen, gewinnt man Aufschluss über einen Teil des beruflichen Handelns, der weit über diese konkrete Situation hinausgeht. Es nutzt also wenig, gut durchdachte methodische Vorgehensweisen oder gar „Angebote“ zu konzipieren, wenn die Routinen unreflektiert bleiben (Spiegel/Middendorf 2007). Die Arbeitshilfe 6 (Kap. 5.6) zeigt eine Möglichkeit, rückwirkend sowohl den → **Handlungen** als auch ihren zugrunde liegenden Emotionen in einer Handlungssituation nachzuspüren. Dabei kann die Liste grundlegender Emotionen von Klatetzki (2010) gute Dienste leisten. Mit Blick auf die Ausführungen über die emotionale Handlungsregulation (Holodynski/Friedlmeier 2012) befürworte ich, bei der Analyse zwischen eher strategischen (zielgerichteten) und eher reaktiven (emotionsabhängigen) Handlungen zu unterscheiden (Spiegel/Middendorf 2007). Es ist nicht anzustreben, reaktive Handlungen gänzlich durch zielgerichtete zu ersetzen. Aber so wie Kinder im Laufe ihrer Sozialisation lernen müssen, ihre Emotionen zu regulieren und/oder hintanzustellen, wenn

Analyse von Schlüsselsituationen

sie ein Ziel erreichen wollen, sollten dies auch Fachkräfte beherrschen. Die Reflexion von Situationen, einzigartigen oder Schlüsselsituationen, kann dabei helfen. Die Supervision setzt bekanntlich ebenfalls an diesem Punkt an.

Konstruktion von Schlüsselsituationen

Auf der Grundlage der Analyse und Reflexion kann das Team Schlüsselsituationen neu konzipieren (Arbeitshilfe 19, Kap. 7.7), indem es Absprachen über ein künftiges Verhalten in Situationen trifft, die vom „Typus“ her dieser Situation gleichen. Hierbei muss es auch die Ziele reflektieren, die dem bisherigen Handeln in der Situation zugrunde lagen und diese ggf. mit Blick auf die konzeptionellen Ziele der Einrichtung ersetzen. Der Entwurf zielorientierter → **Handlungsschritte** und → **Handlungsregeln** kann wieder mithilfe der Technik der → **Operationalisierung** geschehen. Auf diese Weise erhält man „Mikro-Konzeptionen“ für einen sehr kleinen Handlungszusammenhang. Schlüsselsituationen spiegeln auch exemplarisch das Zusammenspiel der Kolleginnen, sodass man mit der Neukonzeption einiger wichtiger und/oder besonders kritischer Handlungsabfolgen viel erreichen kann. Die derart gewonnenen Absprachen bilden eine Leitlinie oder ein „Geländer“ für Fachkräfte und → **Aktionssysteme**, ohne dass damit jede einzelne Verhaltensweise normiert wird. Dafür sorgen u. a. die Individualität der Kolleginnen und die immer unvorhersehbare Situationsdynamik mit all ihren emotionalen Implikationen.

Einschränkungen

Die auslösenden und/oder begleitenden Emotionen im Rahmen einer Situation lassen sich natürlich nicht im Voraus planen. Man kann aber einige vorhersehbare „Fettnäpfchen“ oder „Fallen“ identifizieren, vor denen man sich hüten muss, weil sie in ungewollte emotionale Befindlichkeiten münden. Eine Herausforderung bildet auch die Zuordnung einer einzigartigen Situation zu einem „Situationstyp“, denn man kann sehr verschiedene Situationselemente in den Vordergrund stellen (Kap. 2.2.3). Eine Situation muss somit immer erst darauf hin analysiert werden, ob man sie als eine besondere Schlüsselsituation einstufen kann oder nicht. Nur so lässt sich entscheiden, auf welche der getroffenen Absprachen man sich sinnvoll beziehen kann, und wo man sich über alle Absprachen hinwegsetzen muss, um „richtig“ zu handeln.

Technologieverdacht

Auch der Entwurf von Schlüsselsituationen kann als Technologie missverstanden werden (Klatetzki 1998; Sturzenhecker 2002). Es besteht z. B. die Gefahr, Abläufe (im schlechten Sinne) „festzuschreiben“ und abzuspielen wie ein Waschmaschinenprogramm, im guten Gewissen, dass sie irgendwann einmal fachlich „durchgearbeitet“ wurden. Man kann schließlich auch ohne Rückgriff auf Fachwissen und Alternativen das schon immer Bekannte und Getane in die neue Form der Schlüsselsituation gießen, darum sollte man Wege suchen, die alten Gewissheiten zu irritieren. Weiterführend wäre es, die Entwürfe auf konzeptionelle Ziele (meist → **Handlungsziele**) zu beziehen, denn es macht einen erheblichen Unterschied, ob Fachkräfte aufgrund arbeitsökonomischer Bedürfnisse (wie Störungsfreiheit im Alltag oder Vermeidung von Ärger) handeln oder mit Blick auf die Partizipation von Adressatinnen. Das erfordert einige Übung im Operationalisieren und Sensibilität der Kollegen für konzeptionelle Fragen und neue Wege. Die Konzipierung von Schlüsselsituationen eignet sich auch *nicht* zur Planung von kom-

plexen Prozessen und Ereignissen mit Entscheidungsdruck (z. B. bei Konflikten), bei denen es in schneller Folge zu nicht vorhersehbaren Aktionen und Reaktionen kommt. Man sollte nicht der Illusion verfallen, Verhalten vor- oder festschreiben zu können, um (problematische) Situationen „in den Griff“ zu bekommen (Weber 2012, 35 f.).

Eine Schweizer Autorengruppe (Tov, Kunz und Stämpfli) arbeitet ebenfalls mit Schlüsselsituationen. Die Kolleginnen suchen nach dem in der Situation handlungsleitenden, impliziten Wissen. Hierfür teilen sie die Schlüsselsituation in Sequenzen, arbeiten Emotion und Kognition heraus und bringen sie mit Ressourcen (der Fachkräfte) in Verbindung, die unterschieden sind in Erklärungswissen, Interventionswissen, Erfahrungswissen, Organisations- und Kontextwissen, Fähigkeiten, organisationelle, infrastrukturelle, zeitliche, materielle Voraussetzungen und Wertwissen (Kaiser 2005). Sie arbeiten die Situationen so auf, dass sie als reflektierte Erfahrungen gespeichert, in ähnlichen Situationen erinnert und wiederum handlungsleitend werden können. Kunz et al. (2012) nehmen an, dass man auf diese Weise Wissen, Erfahrung und Praxis aufeinander beziehen und situativ miteinander verknüpfen kann. Das Modell fußt auf den Publikationen von Lave und Wenger (1991, zit. n. Kunz et al. 2012) zur Theorie des sozialen Lernens.

Das könnte eine Hilfe für die Studierenden zur Wissensintegration bieten, denn sie müssen ihre vielfältigen theoretischen Kenntnisse *internalisieren*, während Praktiker aufgefordert sind, ihr implizites Wissen wieder zu *externalisieren*, es also in Sprache zu fassen, um ihr Handeln zu begründen und zu erklären.

Die Arbeitsgruppe hat im Jahr 2009 in einem empirischen Verfahren mit Fokusgruppen 130 Schlüsselsituationen bearbeitet, von denen sie annimmt, dass sie ein großes Spektrum des beruflichen Handelns abdecken. Sie sind auf einer interaktiven Plattform eingestellt, die als community of practice (Tov et al. 2013) dem Fachdiskurs über professionelle Praxis dienen soll (www.schluesselsituationen.ch). Jede Schlüsselsituation ist mit einem Titel gekennzeichnet und anhand von Merkmalen definiert. Sie beschreibt die Situation, die Überlegungen und Emotionen *während* der Interaktionen, relevantes Fachwissen, Qualitätsstandards sowie ggf. Handlungsalternativen. Fachkräfte und Studierende sind aufgefordert, sich am Diskurs zu beteiligen und auch eigene Situationen hinzuzufügen. Ein Arbeitsbuch mit einer Einführung in die Arbeit mit Schlüsselsituationen, ihre theoretische Grundlegung sowie mit Erfahrungen im Umgang mit diesem Ansatz ist 2013 erschienen (Tov et al. 2013).

Fachdiskussion von Schlüsselsituationen

Wissensintegration mittels Schlüsselsituationen

Tov et al. (2013): Denn sie wissen, was sie tun. Professionalität durch Wissen, Reflexion und Diskurs in Communities of Practice. hep, Bern.



4.2.6 Evaluation

Die Evaluation gilt in vielen Modellen methodischen Handelns als selbstverständlicher und wichtiger Handlungsbereich, wird aber häufig gar nicht (Schilling 2016) oder kurz und/oder oberflächlich abgehandelt (Galuske 2011; Müller 2012; Ritscher 2005). Eine Ausnahme bildet Stimmer (2012). Das mag daran liegen, dass Evaluation in all ihren Spielarten ein komplizierter und vielschichtiger Prozess ist, der – seriös durchgeführt – langwierig und teuer sein kann. So kommt es dazu, dass Begriff und Forderung in aller Munde sind, die Umsetzung aber selten erfolgt. Versuche, die Verfahren praktikabler zu gestalten, enden öfter einmal in mechanistischen Vorher-Nachher-Messungen und Bewertungen nach vorgegebenen Tabellen.

In diesem Abschnitt werden verschiedene Varianten der Evaluation „sortiert“, wobei zwischen wissenschaftlicher Evaluations- und Nutzerforschung und der „manageriellen“ Wirkungsforschung unterschieden wird. Es folgt eine Skizze der ziel- bzw. kriterienorientierten Selbstevaluation, die dem Prozess des methodischen Handelns zugerechnet wird. Diese Ausführungen untermauern v.a. die Arbeitshilfen 26 bis 29 (Kap.8.5–8.7), aber auch die Arbeitshilfe 6 (Kap.5.6) und die Arbeitshilfen 11 und 12 (Kap.6.6 und 6.7).

Kennzeichen der Evaluation

Wer evaluiert, trägt systematisch und schriftlich Daten zusammen und analysiert diese, um Zustände oder Entwicklungen bewerten zu können (Spiegel 2012). Die Bewertung geschieht z.B. im Hinblick auf die Angemessenheit, die Wirksamkeit oder die Wirtschaftlichkeit eines Projekts oder einer Maßnahme. Sie erfolgt „kriteriengeleitet“, also mit Blick auf die intendierten Ziele oder mithilfe fachlich legitimer Maßstäbe (Qualitätskriterien oder -standards). Der Zweck einer Evaluation besteht darin, Informationen für die Optimierung der weiteren Arbeit zu gewinnen. Eine klassische Unterscheidung von Evaluationstypen ist die nach „summativer“ und „formativer“ Evaluation. Der erste Typ ist wie ein sozialwissenschaftliches Forschungsprojekt angelegt und sucht möglichst „neutral“ nach Wirkungen. Der zweite Typ kombiniert die Einführung einer Innovation mit der Untersuchung ihrer Auswirkungen: Formative, prozessorientierte Evaluatoren beobachten und bewerten nicht nur, sondern sie entwickeln selbst Implementationshilfen und beraten die Fachkräfte bei der Umsetzung und bei auftauchenden Praxisproblemen.

Gegenstände von Evaluation

Die Gegenstände von Evaluation können vielfältig sein: Konzepte, Projekte oder spezielle Interventionen und ihre Umsetzung, Organisationsroutinen, Effekte bei Adressaten, im Sozialraum oder in Kooperationsbeziehungen sowie Kosten-Nutzen-Relationen. Der Fokus richtet sich auf einzelne, teilweise kleinste Elemente des Arbeitsprozesses (Mikroevaluation) oder auf umfassende Fragestellungen eines ganzen Projektes oder einer Organisation (Makroevaluation). Die Bewertung kann durch Vergleiche verschiedener Einrichtungen, Projekte oder methodischer Vorgehensweisen erfolgen; es ist aber auch möglich, ein einzelnes Projekt immanent auf seine Qualität hin zu untersuchen (Spiegel 2012).

Fremd- und Selbstevaluation

Die Evaluation großer Programme oder ganzer Einrichtungen geschieht überwiegend als Auftragsforschung (Fremdevaluation), die von sozialwissenschaft-

lich ausgebildeten Fachleuten durchgeführt wird (Überblick in Heiner 2004b, s. auch Stockmann 2006). Für das methodische Handeln eignet sich die Variante der *Selbstevaluation*. Das Konzept wurde Ende der 1980er Jahre von Heiner (z.B. 1996, 1998) eingeführt und u.a. von Spiegel (z.B. 1993, 2002) weiterentwickelt (s. auch Beywl/Schepp-Winter 2000; Merchel 2015). Die Ähnlichkeiten zwischen beiden Konzepten sind groß, z.B. bzgl. der wissenschaftlichen Arbeitsweise. Die Selbstevaluation unterscheidet sich von der Fremdevaluation hauptsächlich dadurch, dass hier Fachkräfte ihre *eigene* Arbeit evaluieren. Sie richtet sich auf die Qualifizierung des professionellen Handelns und muss sich der Organisationslogik anpassen (Merkel 2015). Dagegen zielt die Evaluationsforschung auf wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn. Ihre Ergebnisse bereichern das Erklärungswissen um Theorien über → **Wirkungszusammenhänge** und Wirkfaktoren (Kap. 2.2.3).

Eine Variante der Evaluationsforschung ist die „nutzerfokussierte“ → **Wirkungsforschung**, deren Vertreter sich auf die Subjekte konzentrieren. Sie sind interessiert an den Erfahrungen und dem Gebrauchswert, den die Nutzerinnen aus den Angeboten der Sozialen Arbeit ziehen. Es geht ihnen somit um eher subjektive Wirkungen aus der Perspektive der Adressaten (Schaarschuch/Oelerich 2005). Sie benutzen dafür subjekt- und lebensweltorientierte, biografische und ethnografische Forschungsmethoden.

**nutzerfokussierte
Wirkungsforschung**

Demgegenüber will die „managerielle“ Wirkungsforschung (Ziegler 2009) eher „objektives“ Wissen über die Wirkungsweise von Maßnahmen und Programme hervorbringen, das z.B. für die Konstruktion von sozialen → **Technologien** genutzt werden kann. Das Wirkungsverständnis, das diesem Konzept zugrunde liegt, ist ein technologisches: Wirkung ist demnach ein Ergebnis in Bezug zu Ursachen. Nach dieser Vorstellung besteht das Sozialgefüge aus einer Vielzahl linearer Beziehungen zwischen unabhängigen und abhängigen Variablen, die sich allerdings vielfältig überlagern. Eine Intervention (oder ein Programm als Bündel von Interventionen) zeitigt demnach eine Wirkung, die prinzipiell messbar ist, wenn man die Folgen untersucht, die der gezielten Variation einer Intervention zugeschrieben werden können. Das dominante Forschungsdesign ist das kontrollierte Experiment. Alle Störvariablen, die das Ergebnis verfälschen können, müssen hierfür eliminiert werden. Als Ergebnis solcher Forschungsarbeiten erhält man Beschreibungen der Wahrscheinlichkeit,

**managerielle
Wirkungsforschung**

„mit der ganz bestimmte Maßnahmen, die gegenüber einer ganz bestimmten Zielgruppe in einer ganz bestimmten Form und in einem ganz bestimmten Setting durchgeführt werden, ein ganz bestimmtes Ziel erreichen“ (Ziegler 2009, 210).

Eine Verallgemeinerung der Ergebnisse ist auch bei dieser Variante der Evaluationsforschung nur sehr eingeschränkt möglich.

Selbstevaluation und der eigene Bei- trag zur Koproduktion

Zur Qualifizierung der beruflichen Praxis wird empfohlen, sich auf eine „Wirkungsreflexion“ (Sturzenhecker/ Spiegel 2008) zu beschränken und den Blick auf die eigenen Beiträge zur → **Koproduktion** richten. Dieses sind neben spezifischen methodischen Vorgehensweisen hauptsächlich gestaltete, partizipative Kontexte und eine wertschätzende Beziehungsgestaltung (Kap. 4.2.4). Es sind gleichzeitig die Elemente, die im experimentellen Evaluationsdesign als „Rauschen“ bezeichnet und möglichst kontrolliert bzw. ausgeschaltet werden müssen.

Selbstevaluation nimmt die Bedingungen in den Blick, unter denen eine Leistung (Output) und auch eine Wirkung (Outcome) zustande kommen. Man kann etwa untersuchen, ob das geplante methodische Arrangement im Hinblick auf die Perspektive der „Nutzerinnen“, auf den organisationellen und situativen Kontext, auf die beschriebenen Teil- oder Handlungsziele, Handlungsschritte und Handlungsregeln angemessen und stimmig ist. Wurde es wie geplant umgesetzt oder wurde es verändert – warum? Zeitigt es die Folgen/Effekte, die angestrebt wurden? Welche vorhersehbaren und auch nicht vorhersehbaren positiven und negativen Nebenfolgen hat das methodische Handeln? Alle Evaluationsfragestellungen erfordern Beurteilungskriterien. Meist werden sie aus Zielen abgeleitet, weshalb oft von ziel- und/oder von kriterienorientierter Selbstevaluation die Rede ist. Eine Selbstevaluation ist forschungstechnisch recht problemlos durchführbar und kann aufschlussreiche Ergebnisse über den Prozess des methodischen Handelns erbringen; für die managerielle → **Wirkungsforschung** ist das allerdings uninteressant, weil sie nicht an Prozessen, sondern an Ergebnissen interessiert ist. Die Selbstevaluation macht somit den Beitrag der Professionellen zur Koproduktion sichtbar.

Arbeitsschritte der Selbstevaluation

Wer selbst evaluiert, geht methodisch ähnlich vor wie bei einem Forschungsvorhaben: Man entwickelt eine oder mehrere Untersuchungsfragen, formuliert Hypothesen über mögliche Zusammenhänge, entwickelt Kriterien (Maßstäbe) zur Beurteilung der Ergebnisse, beschreibt → **Indikatoren** für die Datenerhebung, entwirft einen Untersuchungsplan, konstruiert im Hinblick auf die Indikatoren einen Erhebungsbogen zur Sammlung der entsprechenden Daten und wertet diese nach der Erhebungsphase systematisch und anhand der (meist) zuvor festgelegten Kriterien aus. Die Datensammlung geschieht mithilfe von Leitfadeninterviews, narrativen Interviews, Fragebögen, strukturierten Beobachtungen, Gruppendiskussionen, Schätzskaleten oder anderen Methoden aus dem Repertoire der empirischen Sozialforschung, die auf die Erfordernisse der Untersuchung zugeschnitten werden. Die Ergebnisse werden im Team interpretiert und kommunikativ validiert: Die Daten erlangen ihre Gültigkeit erst dadurch, dass sie im Zusammenhang ihres Entstehungs- und Verwendungskontextes interpretiert und im Diskurs der Beteiligten bestätigt werden (ausführl. Spiegel 2002). Die *Ergebnisse* geben – je nach Fragestellung – Auskunft darüber, ob konzeptionelle Ziele auch wirklich umgesetzt werden (konzeptionelle Dimension), wie darauf bezogene Entwicklungen und Prozesse verlaufen sind (Prozessdimension), ob die Mitarbeiter ihre Arbeitszeit effizient einsetzen bzw. inwiefern die Rahmenbedingungen förderlich sind (strukturelle Dimension). Weitere Fragen können sich auf die Zielerreichung und andere Effekte beziehen (Ergebnisdimension). Man nutzt die Ergebnisse umge-

hend für die Weiterqualifizierung der Praxis; manchmal ergeben sich Umstrukturierungen oder Konzeptionsänderungen schon während der Untersuchung. In Kap. 8 wird eine Koppelung von Planung (eines Projekts) und Selbstevaluation vorgestellt, die von einer Fachkraft oder einem Team weitgehend selbstständig durchgeführt werden kann.

Alle Formen der Evaluation stärken die Soziale Arbeit als → **Disziplin** und → **Profession**: Wissenschaftliche Evaluationsforschung erweitert das disziplinäre Wissen durch Erkenntnisse über Prozesse und Entwicklungen, während die Selbstevaluation Diskussionen über die Beziehung zwischen der ausgeübten Praxis und dem Fachwissen fördert. Wer selbst evaluiert, „theoretisiert“ auch über Beschreibungswissen, Erklärungswissen, fachliche Leitlinien, Ziele und Wertestandards. Durch Selbstbeobachtung und Selbstreflexion wird zugleich der Einsatz der → **Person als Werkzeug** thematisiert. Fachkräfte nehmen gegenüber sich selbst eine forschende, experimentierende Haltung ein und üben professionelle Distanz. Das hilft ihnen, ihre → **Professionalität** zu erkennen und darzustellen. Überdies verlieren sie durch den eigenen Umgang mit sozialwissenschaftlichen Forschungsmethoden eine unangemessene Ehrfurcht vor *der* Wissenschaft: Sie erfahren auf eine sinnliche Weise, wie Forschung „geht“, was wiederum neue Zugänge zu wissenschaftlichem Wissen eröffnen kann. Evaluation und Selbstevaluation, v. a. in ihren nutzerfokussierten Varianten, rücken auch die Adressatinnen Sozialer Arbeit stärker ins Blickfeld. Deren Status als Produzentinnen ihrer eigenen Verhältnisse wird durch das Erforschen ihrer Erwartungen, Motive und Bedürfnisse, die Untersuchung ihrer Lebenswelt und ihrer Lebenslagen sowie das Einholen von Rückmeldungen zur Beurteilung der ihnen angebotenen „Hilfen“ gefestigt, und sie gelten nicht länger als Objekte zielorientierter Einwirkung.

Vorteile der (Selbst-) Evaluation

Selbstevaluationen sind Fallstudien und führen nicht zu verallgemeinerbaren Ergebnissen: Wenn drei Einrichtungsteams dieselbe Evaluationsfrage untersuchen („Wie gestalten wir in unserer Einrichtung partizipative Prozesse?“), erzielen sie unterschiedliche Untersuchungsergebnisse, denn Organisationsstrukturen, Konzeptionen, Teams und Zielgruppen unterscheiden sich derart, dass direkte Vergleiche kaum möglich sind. Problematisch kann die fehlende Distanz der Untersuchenden zu ihrem Forschungsgegenstand werden, wenn dies zur Ausblendung von kritischen Fragen und zur Konzentration auf Nebensächlichkeiten führt. Grenzen der Evaluation zeigen sich auch da, wo es um die Reflexion von ungewissen, zieloffenen Situationen, unlösbaren Gegensätzen und ethischen Dilemmata (Müller 2005) geht.

Begrenzungen

Merchel, J. (2015): Evaluation in der Sozialen Arbeit. Ernst Reinhardt, München/Basel.





Der Werkzeugkasten für methodisches Handeln





Der Werkzeugkasten für methodisches Handeln



5 Arbeitshilfen für die Gestaltung von Situationen

Mit diesem Kapitel wird der Werkzeugkasten für methodisches Handeln geöffnet. Im Folgenden werden aufeinander aufbauende Arbeitshilfen für die Reflexion und Planung von Handlungssituationen vorgestellt. Ein methodischer Handlungsprozess besteht zwar aus drei Schritten (Planung, Handeln in Situationen und Auswertung), allerdings kann man nur zwei Schritte reflexiv bearbeiten: die Planung und die Auswertung. Das situative Handeln unterliegt Bedingungen, die nur teilweise vorhersehbar sind und einer eigenen Dynamik folgen. Die Arbeitshilfen wurden entsprechend so konzipiert, dass im Wechsel eine abgelaufene Handlungssituation auswertend und planend bearbeitet wird: Man beginnt mit der Analyse dieser Situation, reflektiert sie nach Kriterien bzw. Kategorien, die sich aus den Ausführungen im ersten Teil des Buches ergeben, und plant jenen Teil der Situation, von dem man annimmt, ihn beeinflussen zu können, gewissermaßen „neu“. Damit ist die Annahme verbunden, dass dieses Vorgehen das Handlungsrepertoire erweitert. Fachkräfte könnten somit in vergleichbaren, wiederkehrenden Situationen (→ **Schlüsselsituationen**) ihre neuen Handlungsoptionen nutzen, um den eigenen Anteil an der → **Koproduktion** „professioneller“ zu gestalten.

Nach einer Einführung in die Spezifik des situativen Handelns wird der institutionelle Kontext thematisiert, in dem sich Situationen ereignen. Die *Analyse der institutionellen Arbeitsaufträge* (Arbeitshilfe 2) soll den Blick für die sozialpolitischen, institutionellen und sozialräumlichen Einflussgrößen schärfen, die auf das methodische Handeln wirken, ohne dass sie im Alltag explizit präsent wären. Die *Situationsanalyse* (Arbeitshilfe 3) soll dazu beitragen, das „diagnostische“ Wissen zu verbessern. Die Aushandlung von *Zielen* (Arbeitshilfe 4) liefert das Material für die *Handlungsplanung* (Arbeitshilfe 5), die sich als Konsequenz aus der Situationsanalyse anbietet. Die Arbeitshilfenreihe wird durch die *Auswertung der eigenen Handlungen* (Arbeitshilfe 6) abgeschlossen.

Die Arbeitshilfen sind fortlaufend nummeriert und beginnen mit der Ordnungszahl 2; die Arbeitshilfe 1 wird schon in Kap. 3.2.4 eingeführt.

5.1 Einführung: situatives Handeln

Situationen sind komplexe, dynamische Handlungseinheiten mit mehreren Mitwirkenden, deren Handeln kaum vorhersehbar ist. Fachkräfte agieren als Teil einer Situation. Sie sind für ihre eigenen Handlungen verantwortlich, folglich ist zu

erwarten, dass sie *ihren* Part am Zustandekommen „gelungener“ Situationen so professionell wie möglich gestalten. In diesem Teilkapitel wird geklärt, auf welche Situationen Bezug genommen wird und wie der Einsatz der Arbeitshilfen konzipiert ist.

Welche Situationen sind gemeint?

Ein Großteil der beruflichen Arbeit – v. a. in Feldern der klassischen *Sozialpädagogik* – bezieht sich darauf, einen konzeptionell strukturierten Rahmen zu eröffnen, in dem Adressatinnen teilweise oder ganz ihren Alltag verbringen und innerhalb dessen Entwicklungsprozesse möglich werden (z. B. in der Kindertagesstätte oder der Heimerziehung, in der offenen Jugendarbeit, der Altagestätte oder im Wohnheim für Menschen mit Behinderungen). In diesem Milieu werden Einzelne oder Gruppen auf besondere Weise begleitet, unterstützt und gefördert, wobei die → **Arbeitsbeziehung** eine herausragende Rolle einnimmt. Qualifizierungsbemühungen sind traditionell auf die konzeptionelle Gestaltung der Rahmenbedingungen und Angebote solcher Einrichtungen (s. die Arbeitshilfen zur Konzeptionsentwicklung in Kap. 7) und auf die Begleitung und Unterstützung Einzelner (s. die Arbeitshilfen zur Hilfeplanung in Kap. 6) gerichtet. Dagegen entzieht sich der Alltag häufig dem reflexiven Blick. Alltagssituationen leben von den Aktionen und Befindlichkeiten aller Beteiligten (→ **Koproduktion**), und man erlebt täglich, dass sie „schiefgehen“ können, was sich wiederum auf weitere Situationen auswirkt. Es gibt folglich kritische und ärgerliche Situationen (→ **Schlüsselsituationen**), die reflexiv bearbeitet werden sollten. Zudem sollte man ab und an auch routinemäßige → **Handlungen** auf ihre fachliche Verantwortbarkeit untersuchen und ggf. verändern. Selbstverständlich fallen vergleichbare Situationen und Routinen, die sich während einer Fallbegleitung abspielen, ebenfalls in diese Kategorie.

Konzeption der Arbeitshilfen

Die Arbeitshilfen wurden im Hinblick auf wiederkehrende Arbeitsschritte in den Handlungsbereichen des methodischen Handelns entworfen, und die Reihenfolge der Darstellung ist entsprechend dieser Schrittfolge angelegt. Ihr Zweck und ihre Konstruktionsprinzipien wurden bereits erläutert (Kap. 4.1.4). Die Reihe der Arbeitshilfen für die Gestaltung von Situationen wurde angeregt durch Arbeiten von Heiner, Meinhold und Staub-Bernasconi; eine erste Version erschien 1994 im gemeinsamen Band der Verfasserinnen (Heiner et al. 1998). Seitdem wurde sie in Lehrveranstaltungen zum methodischen Handeln und in der Praxisbegleitung eingesetzt und immer wieder verändert. Die Darstellung erfolgt im Rahmen dieses Buches in Kurzform: Sie besteht jeweils aus einführenden Bemerkungen zum Aufbau und zum Gebrauch der Arbeitshilfe sowie einem ausgefüllten Beispiel; Kopiervorlagen gibt es auf der Homepage des Verlags: www.reinhardt-verlag.de.

Beispielsituationen

Als Arbeitsfeldhintergrund für diese Arbeitshilfenreihe wurde zum einen die Kindertagesstätte und zum anderen die Offene Kinder- und Jugendarbeit gewählt. Die Arbeitshilfen sind jedoch problemlos auf andere Arbeitsfelder zu übertragen. Die Analyse der institutionellen Arbeitsaufträge wurde von Vera Sarembe-Ridder (2007) verfasst und aus Platzgründen leicht gekürzt. Die → **Entscheidungssituation** „rauchende Kinder“ wurde von mir bearbeitet. Sie bildet ein Problem ab, das keine „einfache“ Lösung zulässt (auch wenn in Deutschland, der Schweiz und

Österreich das Rauchen in öffentlichen Gebäuden verboten ist). Um das Prinzip der Arbeitshilfen zu verdeutlichen, wird die gesamte Staffeln am selben Beispiel durchgearbeitet, wobei ein gewisser Wiederholungseffekt in Kauf genommen wird.

Die Arbeitshilfen können von Einzelnen oder im Team bearbeitet werden. Eine gute Möglichkeit ist es, die Formulare auf ein DIN-A3-Format zu vergrößern. Der dann immer noch begrenzte Platz („Kästchen“) zwingt dazu, sich auf das Wesentliche (und Leisbare) zu beschränken. Überdies legt der Platzmangel die Verwendung von Stichworten anstatt ausgearbeiteter Sätze nahe, was der verbreiteten Abneigung gegen das Verfassen von Berichten vorbeugt. Man kann das Formular auch auf ein Moderationspapier („Wandzeitung“) übertragen und im Teambüro aufhängen, damit alle Kolleginnen den Überblick haben.

**Einsatz der
Arbeitshilfen**

5.2 Analyse der Arbeitsaufträge

Die Analyse der Arbeitsaufträge steht am Anfang aller Arbeitshilfen, da sie die Erkundung der Rahmenbedingungen einer Einrichtung anleitet. Sie ist auch im Zusammenhang der anderen Arbeitshilfenreihen (Hilfeplanung und Konzeptionsentwicklung) sinnvoll, denn die Informationssammlung vermittelt ein umfassendes Bild der eigenen Organisation und schärft das Bewusstsein für Einflussfaktoren, die im Alltag leicht aus dem Blick geraten.

Im Begriff der *Arbeitsaufträge* konkretisieren sich verschiedene, einander auch widersprechende, persönliche und strukturelle *Erwartungen* an die Arbeit der Fachkräfte. Sie präsentieren sich in unterschiedlicher Weise: als dezidierte, schriftliche oder vage, mündliche Vorgaben, als ausgesprochene und unausgesprochene Erwartungen, Motive und Anliegen, diffuse Trends, Themen und Gerüchte, aber auch in Form personeller, räumlicher oder finanzieller Ressourcen (zur Fundierung der Checkfragen s. Kap. 4.2.1). Arbeitsaufträge formen das institutionelle Setting und ermöglichen oder behindern bestimmte Ausprägungen der Arbeit. Sie bilden kein homogenes „Paket“ und wirken auch nicht mit gleicher Intensität. Welche Orientierungen letztlich für die Arbeit maßgeblich sind, ist das Ergebnis von Aushandlungen zwischen allen Akteuren (Träger, Vorgesetzten, Mitarbeitern, Adressaten und anderen Interessengruppen, die auf die Arbeit einwirken), auch wenn das „Verhandeln“ nicht als solches erlebt wird. Der Ausgang der Verhandlung hängt wesentlich von Macht- und Einflusskonstellationen ab: innerhalb der Organisation, gegenüber dem sozialräumlichen Umfeld sowie in der Beziehung zu Adressaten.

**Elemente der
Arbeitsaufträge**

Da sich aus jeder Einflussgröße Aufträge ableiten lassen, werden diese durchgängig als „vorgegebene Arbeitsaufträge“ (erste Spalte, präzisiert durch: „Ich soll...“) bezeichnet. In der zweiten Spalte (präzisiert durch: „Ich will...“) kommentiert man jeden dieser „Aufträge“ mit den eigenen Vorstellungen. Mit vielen wird man sich identifizieren, in anderen Fällen alternative und auch abweichende Ansprüche entwickeln. In diese Spalte gehören Stichworte zur Zufriedenheit, zu Änderungswünschen, Widersprüchen und Hemmnissen sowie Ideen für

**Elemente der
Arbeitshilfe**

Veränderungen (der Umwelt oder der eigenen Sichtweise). Vorgegebene Arbeitsaufträge sind nicht per se negativ und eigene Vorstellungen nicht nur positiv zu sehen. Fachkräfte sollten sich eine begründete Position erarbeiten, weil sie weder nur im Interesse ihrer Adressaten tätig werden, noch ausschließlich institutionellen und/oder politischen Vorgaben folgen können (Kap. 1.2.1). Die dritte Spalte (präzisiert durch: „Was könnte ich tun?“ oder besser noch: „Was werde ich tun?“) fordert zu Konsequenzen aus der → **Relationierung** der beiden Spalten auf. Eine Erweiterung der Analysemöglichkeiten ergibt sich, wenn man verschiedene Komplexe dieser Datensammlung miteinander in Beziehung setzt, z. B. mit folgenden Fragen:

- Was tun, wenn die Zielgruppen Anliegen und Wünsche an die Einrichtung haben, die den Absichten des Trägers zuwiderlaufen (Zielgruppenwechsel oder Trägerbeeinflussung)?
- Was tun, wenn die Kluft zwischen Ansprüchen des Trägers oder der Zielgruppen und realen Ressourcen zu groß ist (Ressourcenbeschaffung oder Reduktion der Ansprüche)?
- Was tun, wenn die konzeptionellen Versprechen mit den verfügbaren personellen Ressourcen nicht einlösbar sind (Ziele mit Blick auf die realen Möglichkeiten neu formulieren oder Fortbildung der Fachkräfte)?
- Was tun, wenn anstatt der vom Träger bzw. Team gewünschten Zielgruppe andere oder zu wenige Adressaten erreicht werden (Revision der Konzeption oder Werbung neuer Zielgruppen)?
- Was tun, wenn Personen, Ressourcen, Öffnungs- oder Angebotszeiten, Architektur usw. erkennbar selektiv wirken (ändern oder akzeptieren)?
- Was tun, wenn die Bedingungen insgesamt derart schlecht sind, dass eine fachlich ausgerichtete Arbeit kaum möglich erscheint (flüchten oder standhalten)?

Bearbeitungsform Die Arbeitshilfe 2 eignet sich für die Einzelarbeit und für eine Bearbeitung im Team. Wissenslücken in der „Ich soll“-Spalte müssen durch systematische Recherche geschlossen werden. Als Informationsquellen dienen schriftliche Unterlagen (gesetzliche Grundlagen, Verwaltungsvorschriften, Leitbild, Konzeption, Positionspapiere, Organigramm). Dazu kommt die direkte Befragung möglichst vieler Beteiligter (Vorgesetzte, Kolleginnen, Adressatinnen, Nachbarn, Politiker), wobei man die authentischen Aussagen (sog. „O-Töne“ und „Signalsätze“) aufzeichnen sollte. Das soziale Umfeld muss man sich persönlich anschauen (Zugänglichkeit, Architektur, Öffnungszeiten in Relation zu den Wünschen und Möglichkeiten der Adressatinnen) und alle Ergebnisse in eine Beziehung zu den personellen, materiellen und räumlichen Ressourcen setzen. Von Zeit zu Zeit sollte man überprüfen, ob die Informationen noch stimmen, oder ob neue Fakten (politische Entwicklungen, Ressourcenkürzungen, Änderung der Zielgruppe, neue Teammitglieder) die Arbeitsaufträge verändert haben.

Konsequenzen Die Konsequenzen der Analyse und Bewertung der Arbeitsaufträge können verschieden sein: Sinnvoll ist die Auslotung der *Handlungsspielräume* zur Ausgestaltung der eigenen fachlichen Vorstellungen innerhalb der Organisation: Sie sind wegen der → **technischen Autonomie** der Fachkräfte trotz Personalnot, Finanzmangel und administrativer Vorgaben zumeist größer als angenommen. Man sollte

sich mit Kolleginnen und Vorgesetzten über organisatorische und konzeptionelle Fragen abstimmen, um die eigene Unsicherheit darüber, was zu tun ist (und was „richtig“ ist), einzudämmen. Es ist auch zu fragen, in wessen *Verantwortung* wahrgenommene Probleme und Defizite (auch Stärken und Chancen) liegen, und ob und wie diese zu beeinflussen sind. Die negativen Einflüsse sind mitunter so stark, dass einzelne Mitarbeiter die Verantwortung für Folgen sowie Misserfolge der Arbeit nicht tragen können. Wo Änderungen möglich erscheinen, sollte man auf die Suche nach „Verbündeten“ gehen. Folgende Fragen ergeben sich hieraus:

- Ist man selbst bereit, Kritik zu äußern und Veränderungen anzustoßen?
- Nimmt man in Kauf, dass Träger oder Kollegen dies negativ sanktionieren?
- Welche Personen („Verbündete“) engagieren sich noch für Veränderungen?
- Kann man Vorgesetzte einbeziehen?
- Wie viel Zeit und Energie wollen die Beteiligten für Veränderungen einsetzen?

Arbeitshilfe 2: Analyse der institutionellen Arbeitsaufträge

Name der Einrichtung: Träger: <i>Ev. Kirchengemeinde</i> Eigene Funktion in der Einrichtung: <i>Leiterin</i>	vorgegebene Arbeitsaufträge	eigene Vorstellungen	Hypothesen und Ideen
	Erwartungen relevanter Beteiligter bzw. strukturelle Vorgaben „Ich soll ...“	Formulierung eigener Ansprüche im Vergleich zu den Erwartungen „Ich will ...“	aus dem Vergleich von Erwartungen und eigenen Ansprüchen „Was könnte ich tun? Was werde ich tun?“
Funktion und Gegenstand			
Welche gesellschaftlich geforderte Aufgabenstellung ist meiner Einrichtung bzw. meinem Arbeitsfeld zugeordnet?	<u>Funktion:</u> <i>Inklusionsvermittlung als Integration von Kindern in die Gesellschaft; Exklusionsvermeidung durch die Angebote des Familienzentrums an Familien</i> <u>Gegenstand:</u> <i>Unterstützung bei der Lebensbewältigung</i>	<i>Grundsätzlich stimme ich der Funktion und dem Gegenstand zu.</i>	<i>Ich möchte deutlicher meine Meinung äußern, denn nicht alles, was diskutiert wird, ist auch für Kinder erstrebenswert, z.B. die Verschulung des Kita-Alltags und die dadurch entstehende Einschränkung der Spiel- und Lernmöglichkeiten der Kinder.</i>
Welche sozialpolitischen Diskussionen werden über die Aufgabenstellung meines Arbeitsfeldes geführt?	<i>Diskussion: Kita als Ort frühzeitiger Bildung; Vereinbarkeit von Familie und Beruf; Familienzentrum NRW; Kinderschutz (§ 8a SGB VIII); Qualitätsstandards; Sprachförderung</i>		

Organisationskultur			
Mit welchen (Lieblings-)Zielgruppen bzw. Adressaten arbeitet mein Team bevorzugt?	<i><u>Zielgruppe:</u> Kinder im Alter von 3–6 Jahren und ihre Familien</i>	<i>Ich würde gerne die Zielgruppe erweitern auf die 2-Jährigen, entweder durch Aufnahme in die Kita oder durch Tagesmütter, die unserer Kita angeschlossen sind.</i>	<i>Ich werde mich über die Bedürfnisse von 2-Jährigen informieren und planen, wie wir in der Zukunft mit dieser Anforderung umgehen (Raumkonzept, Personal usw. bzw. Anbindung von Tagesmüttern an unsere Einrichtung).</i>
Um welche (Lieblings-)Aufgaben kümmert sich die Einrichtung in erster Linie?	<i><u>vornehmliche Aufgaben:</u> Kinder während ihrer Zeit in unserer Einrichtung zu begleiten, ihnen verlässliche Beziehungen und Raum für Entwicklung und Lernen zu bieten, ohne sie zu beschulen</i>	<i>Durch das Familienzentrum wird es zu einer Öffnung der Kita auch für andere Gruppen kommen.</i>	<i>Ich werde die Bedarfe innerhalb unseres Einzugsgebietes abklären und Diskussionen über konzeptionelle Fragen gemeinsam mit Kolleginnen und Eltern führen, um so mehr Verständnis füreinander zu entwickeln.</i>
Welche (Lieblings-) Erklärungen für Probleme kursieren in der Einrichtung?	<i><u>Problemerkklärungen:</u> „schwierige Eltern“, Anfragen nach Bildungsangeboten wie Englisch, Vorschulgruppen etc. entspringen einem Anspruchsdenken der Eltern, auch durch die PISA-Diskussion</i>	<i>Durch die Weiterentwicklung wird sich der Blick im Team mehr auf die Gesamtfamilien richten.</i>	
Welche (Lieblings-) Ziele strebt das Team an?	<i><u>Ziele/Träger:</u> Vermittlung von christlichen Inhalten und Werten; Heranführen der Familien an die Gemeinde <u>Ziele/Kita:</u> Entwicklung der Persönlichkeit, Selbstständigkeit, Integration, Schulfähigkeit, Stärkung des Selbstbewusstseins, Stärkung der Erziehungskompetenz der Eltern</i>	<i>Das berufliche Selbstverständnis im Team muss sich verändern. Den Kolleginnen mangelt es manchmal an Selbstsicherheit den Eltern gegenüber.</i>	<i>Supervision könnte zu einem anderen Selbstbild beitragen, die Kostenfrage ist dabei zu klären.</i>
Welche Methoden und Konzepte werden vorrangig eingesetzt?	<i><u>Methoden:</u> situationsorientierter Ansatz, Sprachförderung, Motopädagogik, Heilpädagogik, personenzentrierte Gesprächsführung</i>	<i>Mit den Zielen und Methoden stimme ich überein, wobei ich Religionspädagogik immer als Angebot für Familien sehe und keine Verpflichtung der Teilnahme besteht.</i>	<i>Eine Ziel- und Methodenüberprüfung regelmäßig durchzuführen, könnte helfen, eine gute Ausrichtung zu gewährleisten.</i>

erwartete Tätigkeiten			
Was soll ich laut „offizieller“ Aufgaben- bzw. Arbeitsplatzbeschreibung tun?	<i>Aufgaben:</i> Leitung der Kita, Dienst- und Fachaufsicht, gesetzliche Vorgaben einhalten, Konzeptionsentwicklung, Angebote an den Bedürfnissen der Kinder, der Eltern und des Sozialraums ausrichten, Mitarbeiterführung und Qualifikation, Wirtschaftlichkeit, Religionspädagogik, Dokumentation	<p>Ich möchte die Mitarbeiterführung und Motivierung stärker in den Blick nehmen.</p> <p>Die Loyalität gegenüber dem Träger ist zu wahren.</p> <p>Ich möchte die Kita qualitativ weiterentwickeln.</p>	Ich werde regelmäßige Mitarbeitergespräche durchführen. Ich möchte mehr Transparenz über die Leitungstätigkeit und die Entscheidungen gegenüber Mitarbeitern, Träger und Eltern durch regelmäßige Gespräche herbeiführen.
Was erwarten „inoffizielle“ Schlüsselpersonen (Menschen mit Macht und Einfluss) von mir?	<p><i>Pastor:</i> erwartet, dass Familien durch unsere Arbeit motiviert werden, am Gemeindeleben teilzunehmen, und dass vor allem ev. Kinder aufgenommen werden</p> <p><i>Reinigungskräfte:</i> erwarten besondere Beachtung durch mich, sonst werden sie schnell krank und die Kolleginnen müssen selber putzen</p> <p><i>Kollegin:</i> erwartet, dass ich akzeptiere, dass ihre Arbeitsleistung von ihrem derzeitigen emotionalen Empfinden beeinflusst ist</p>	<p>Ich werde mich gegenüber den Ansprüchen des Pastors abgrenzen.</p> <p>Ich möchte, dass richtig sauber gemacht wird, und dass die Fachkräfte nicht putzen müssen.</p> <p>Ich möchte, dass die Mitarbeiter Freude an ihrer Arbeit Kindern und Eltern gegenüber zeigen.</p>	<p>Ich könnte durch meine Elternumfrage deutlich machen, warum Eltern wenig am Gemeindeleben teilnehmen. Ich mache deutlich, dass ich meinen Auftrag darin sehe, alle Kinder zu erreichen, und dass dies mein christliches Selbstverständnis ist.</p> <p>Ich muss mehr darauf achten, auch mal zu loben, auch wenn die Erfüllung der Aufgaben für mich selbstverständlich ist.</p>
Mit welchen Sanktionen muss ich rechnen, wenn ich den offiziellen und/oder inoffiziellen Erwartungen nicht entspreche?	<i>Sanktionen:</i> Abmahnung durch den Träger, Abgabe der Kita an anderen Träger, Rückgang der Anmeldungen; schlechte Arbeitsmotivation der Kolleginnen bewirkt Beschwerden der Eltern, ebenso eine schmutzige Kita		An dieser Stelle weiß ich im Moment keine mögliche Lösung. Ich habe schon einige Gespräche geführt, es gelingt mir zurzeit aber nicht, an die Ursache der Unzufriedenheit heranzukommen.
personelle Ressourcen			
Welche Ausbildungen haben die Mitarbeiter? Wie sind die Aufgaben und Rollen im Team verteilt?	<i>Aufzählung der Mitarbeiterinnen und der Zusatzqualifikationen der Erzieherinnen (aus Platzgründen gestrichen)</i>	Ich möchte den Personalschlüssel erhalten und ausweiten, was mir in den letzten Jahren auch gut geglickelt ist.	Ich setze mich dafür ein, dass wir eine Haushaltskraft für den Küchenbereich bekommen, damit die Kolleginnen mehr Zeit für pädagogische Aufgaben haben. Dabei muss ich die Finanzierung klären.

Wie ist die Macht im Team verteilt?	<p><u>Pastor:</u> als Vorsitzender des Kirchenvorstandes ist Dienstvorgesetzter und weisungsbefugt; Verantwortung für reibungslosen Ablauf der Kita und Weisungsbefugnis gegenüber Mitarbeiterinnen besteht meinerseits</p> <p><u>Mitarbeiterinnen:</u> werden in viele Entscheidungen mit einbezogen; demokratischer Umgang in den Gruppenteams; Gruppenleiterin vertritt die Gruppe nach außen</p>		
öffentliche Vorgaben			
Welchen Ruf hat die Einrichtung im Sozialraum? Welche kommunalpolitischen „Sonderaufträge“ werden an die Einrichtung herangetragen?	<p><u>Einrichtung:</u> gilt als kooperativ und innovativ</p> <p><u>Sonderauftrag:</u> Kinder aufnehmen, deren Eltern einen Antrag auf Erfüllung des Rechtsanspruchs gestellt haben, gelegentlich auch über die Platzzahl hinaus; Mitarbeit bei der Einrichtung eines Frühwarnsystems</p>	Ich möchte unsere Angebote wie Elternkurse, Vermittlung zu Beratungsstellen, Gespräche zu Erziehungsfragen usw. noch mehr an den Bedürfnissen des Sozialraums ausrichten.	Ich möchte weiterhin guten Kontakt zu kommunalen Stellen, insbesondere zum Jugendamt halten. Darüber hinaus werde ich versuchen, die Vernetzung der verschiedenen Stellen voranzutreiben, z.B. durch eine Steuerungsgruppe für das Familienzentrum.
Erwartungen der Adressatinnen			
Welche Wünsche und Erwartungen trägt welche Zielgruppe an uns heran?	<p><u>Kinder:</u> Die Kita soll Ort sein, an dem sie sich sicher, wohl und angenommen fühlen, sich ausprobieren, Freunde treffen und viel erleben können.</p> <p><u>Eltern:</u> bedarfsgerechte Angebote (Öffnungszeiten), Unterstützung bei Bildung und Erziehung, fit machen für die Schule, Sprachförderung,</p>	<p>Die Erfüllung der Erwartungen der Kinder ist mir wichtig.</p> <p>Ich möchte Eltern in ihrer Erziehungskompetenz unterstützen, dabei auch deutlich machen, dass wir nicht die Erziehungsverantwortung übernehmen.</p>	<p>Ich werde regelmäßige Beobachtungen anstellen, ob unsere Kita diese Erwartungen erfüllt.</p> <p>Ich leiste professionelle Elternarbeit, die von einer Erziehungspartnerschaft ausgeht, entwickle das Qualitätshandbuch weiter und arbeite mit Familien zusammen.</p>
Welche Probleme hat und/oder macht welche Zielgruppe?	<u>Probleme:</u> Zunahme von Auffälligkeiten der Kinder, Kinder mit Terminkalender und kaum Zeit zum Spielen, überforderte Eltern, unsichere Eltern, überzogene Leistungserwartungen	Ich werde Angebote des Familienzentrums an diesen Problemen ausrichten.	

institutioneller Kontext			
Von welchen Einrichtungen und Diensten sind wir abhängig (Machtstruktur, Finanzierung)?	<i>abhängig:</i> Landesjugendamt, Stadtjugendamt, Landeskirchenamt		Ich könnte mich berufs- politisch einsetzen und mich nicht durch meine schlechten Erfahrungen bei der letzten GTK-Änderung davon abhalten lassen.
Was erwarten sie von der Einrichtung?	<i>Erwartungen:</i> gesetzliche Vorgaben erfüllen, Rechtsanspruchskinder aufnehmen, Grundsätze der ev. Kirche respektieren	Ich wünsche mir eine bessere Finanzierung; in den letzten Jahren gab es vermehrt Einsparungen, eine Änderung ist nicht in Sicht.	Durch eine vermehrte Öffentlichkeitsarbeit könnte ich unsere konzeptionelle Arbeit deutlicher nach außen bringen.
Mit wem kooperieren wir? (unter Gleichen, andere Träger) Was erwarten die Kooperationspartner von uns?	<i>Kooperation:</i> ASD, Beratungszentrum, Familienbildung, Diakonisches Werk, SPFH, Grundschule, andere Kita und Spielkreis	Die Kooperation mit der Grundschule läuft sehr schleppend und ist nicht sehr fruchtbar. Dem Leiter fällt es anscheinend schwer, zu kooperieren. Die Kita ist neu, hat viel Raum und ist sehr gut ausgestattet.	
Mit wem konkurrieren wir? Was erwarten die Konkurrenten von uns?	<i>Konkurrenz:</i> neue Kita am Rand des nächsten Ortes		
strukturelle Gegebenheiten			
Welche Hindernisse (Nutzungshürden) müssen potenzielle Adressaten überwinden, wenn sie unsere Dienste in Anspruch nehmen wollen (Zugänglichkeit, Kosten u. a.)? Welche weiteren Besonderheiten sind zu erwähnen?	<i>Kita:</i> zentrale Lage im Ort, großes, naturnah gestaltetes Außengelände <i>Hindernisse:</i> Hinweisschild an der Verbindungsstraße und am Eingang fehlt, dadurch schlecht erkennbar; Personal nur zu Öffnungszeiten anwesend, kein Anrufbeantworter, Informationen in der Eingangshalle sind sehr unübersichtlich.	Die Hinweise auf die Kita müssen deutlicher werden und die Eingangshalle sollte besser strukturiert sein. Am Raumangebot lässt sich nichts ändern.	Ich werde den Kirchenvorstand und die Stadt auf die Schilder ansprechen. Mit einer Innenarchitektin könnte man die Eingangshalle besser gliedern. Das Raumangebot des Gemeindezentrums könnten wir mit nutzen. Wir sollten einen Anrufbeantworter anschaffen und eine Informationstafel am Eingang des Geländes aufstellen.

rechtliche Vorgaben			
Auf welchen gesetzlichen Grundlagen arbeitet unsere Einrichtung?	<u>gesetzliche Grundlagen:</u> SGB VIII, dritter Abschnitt (Aufzählung).	Ich befürchte weitere personelle Verschlechterungen bei zunehmenden Aufgaben.	Wir Erzieherinnen sollten uns mehr berufspolitisch einsetzen. Trotz meiner schlechten Erfahrungen möchte ich versuchen, andere dafür zu motivieren.
Welche kommunalen Richtlinien und Verwaltungsvorschriften müssen wir beachten?	<u>Richtlinien:</u> Satzung zur Erhebung der Elternbeiträge für Tageseinrichtungen für Kinder in der Stadt		
materielle Ressourcen			
Wie ist die finanzielle Ausstattung meiner Einrichtung zu beurteilen?	<u>Finanzen:</u> Etat der Kita durch Senkung der Zuschüsse von Landesregierung und Landeskirche im Jahr 2006 um 30 % gekürzt; zu wenig Geld für pädagogisches Material und kaum etwas für Fortbildungen vorhanden	Durch viel Einsatz, auch der Eltern (Geldsammlungen), ist einiges besser geworden. Am Grundsätzlichen lässt sich kaum etwas ändern.	Ich mache stetig auf Reparaturen und Renovierungen aufmerksam und führe zähe Haushaltsverhandlungen, um Kürzungen zu vermeiden. Ich werbe um Spenden bei den Rotariern und Lions.
Wie ist die räumliche und materielle Ausstattung meiner Einrichtung zu beurteilen?	<u>Ausstattung:</u> Gebäude aus 1960er Jahren; sehr beengtes Raumangebot, alte Möbel; nur ein Nebenraum und ein Waschraum, großes Außengelände	Was wir verändern konnten, haben wir getan. Kollegen schaffen Gemütlichkeit mit viel Fantasie. Ich würde mich über einen Anbau oder die Anmietung einer Nachbarwohnung freuen.	Ich mache bei vielen Gelegenheiten auf das Raumproblem aufmerksam nach dem Motto: Steter Tropfen höhlt den Stein.

Zusammenfassende Beurteilung der Ergebnisse der Analyse der Arbeitsaufträge

Wo gibt es die größte Übereinstimmung zwischen den Erwartungen an meine Arbeit und meinen Wünschen?	Die größte Übereinstimmung findet sich zwischen den Erwartungen der Kinder und uns. Ebenso bin ich mit den gesellschaftlichen Arbeitsaufträgen sehr einverstanden.
Wo gibt es die größten Differenzen?	Zwischen Eltern und Erziehern (Eltern erwarten teilweise zu viel); zwischen mir und meinen Mitarbeiterinnen (manche möchten die neueren Entwicklungen nicht mitvollziehen) und zwischen den öffentlichen / gesetzlich vorgegebenen Erwartungen und den Ressourcen.

Welche Erwartungen (z. B. bzgl. der Ziele oder Aufgaben) werden durch welche anderen Erwartungen oder Ressourcen konterkariert bzw. behindert?	<i>Die Weiterentwicklung der Kita zum Familienzentrum und auch die Aufnahme von 2-Jährigen und von Kindern mit Rechtsanspruch auf Unterbringung ist wegen mangelnder räumlicher und vor allem finanzieller Bedingungen infrage gestellt.</i>
Was nehme ich mir für das nächste halbe Jahr vor?	<i>Ich werde weiter an der Verbesserung der räumlichen Möglichkeiten arbeiten und stärker Lobbyarbeit betreiben. Zudem werde ich versuchen, meine Mitarbeiterinnen zu motivieren, sich auf den Weg zu machen.</i>
Was plane ich langfristig, um meine Arbeit zu verbessern?	<i>Berufspolitische Arbeit (dazu muss ich mich selbst noch stärker motivieren).</i>

ASD: Allgemeiner Sozialdienst

SPFH: Sozialpädagogische Familienhilfe

GTK: Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder

5.3 Situationsanalyse

Im Unterschied zu einer umfassenden Analyse der Arbeitsaufträge bezieht sich die Situationsanalyse auf einzelne, abgelaufene → **Entscheidungssituationen**. Man sammelt und reflektiert Informationen über die Wahrnehmung und Bewertung dieser Situation aus der Sicht der relevanten Beteiligten und erhält so Ansatzpunkte für das weitere methodische Vorgehen (Zielfindung und Planung). In Entscheidungssituationen agieren Fachkräfte als subjektiv Beteiligte (nicht als neutrale Beobachter) und sie können mit ihren subjektiven Einschätzungen zum Problem und seiner Erklärung falsch liegen. Die Bestimmung dessen, worin das hauptsächliche Problem besteht, erfolgt am ehesten durch eine → **Relationierung** der subjektiven Sichtweisen. Man sieht die Unterschiede und kommt dabei auf Ideen. Die Arbeitshilfe 3 fordert eine mehrperspektivische Vorgehensweise. Sie soll zunächst die Deutungsvielfalt und damit die Komplexität erhöhen, um dann eine *begründete* Komplexitätsreduktion vornehmen zu können. Am Ende dieser Arbeitsschritte stehen eine abgesicherte Einschätzung der wichtigsten Probleme sowie Ideen für Ansatzpunkte des weiteren methodischen Handelns. Sollte es keinen Konsens der Beteiligten darüber geben, welche Probleme relevant sind, gibt es auch keine stabile Basis für die Entwicklung von Zielen.

Die Arbeitshilfe ist als Tableau angelegt: für jede relevante Beteiligte wird eine Zeile vorgesehen, in die man systematisch deren subjektive Beschreibung, Begründung und Bewertung der abgelaufenen Situation und der eigenen Position einträgt. Bei der Auswahl der Beteiligten sollten alle Sichtweisen aus dem sog. Leistungsdreieck (Vorgesetzte, Kolleginnen, Adressaten) erfasst werden (Charakteristikum des → **doppelten Mandats**). Vorgesetzte sind in der Regel nicht persönlich an Entscheidungssituationen beteiligt, allerdings schwingt ihre Sichtweise im Hintergrund mit und beeinflusst so das Handeln der Fachkräfte und ggf. auch

**Arbeitshilfe als
Tableau**

ihre Begründungen und Bewertungen. Daher sollt man diese auch (stellvertretend) hinzuziehen.

Elemente der Arbeitshilfe

Die ersten drei Spalten des Tableaus sind auf der Grundlage der Charakteristika der beruflichen Handlungsstruktur (Kap. 1.2) konstruiert. Die erste Spalte dient der Aufzeichnung der Situationsbeschreibung (möglichst Originalaussagen der Beteiligten) als Idee dazu, wie verschieden die *Wirklichkeitswahrnehmung* der Akteurinnen ist. Die zweite Spalte erfasst deren subjektiven Begründungen für ihre Wahrnehmungen und ihr Handeln als Idee dazu, aus welchen *Emotionen/Bedürfnissen/Anliegen* sie in der Situation agiert haben. In der dritten Spalte werden subjektive Situationserklärungen sowie Problem- und Schuldzuweisungen festgehalten als Idee dazu, wer wem Verantwortung zuweist.

Wenn die subjektiven Sichtweisen bzw. Konstruktionen so gut wie möglich erfasst sind, sollte die Fachkraft, die die Situation analysiert, die subjektiven Beschreibungen, Begründungen und Erklärungen aller Akteurinnen mit mehreren wissenschaftlichen und erfahrungsbezogenen erklärenden Theorien → **relationieren**, um Ideen für eine professionelle Deutung der Sichtweisen und der Gesamt-Situation zu gewinnen. Hierfür ist die vierte Spalte vorgesehen.

In der Reflexionszeile ist Platz für die Zusammenschau und den Vergleich der subjektiven Sichtweisen. Relevante Fragen sind: Welchen Aspekt der Situation hebt wer hervor? Was fällt mir beim Vergleich der Sichtweisen auf bzw. ein? Wie groß ist die Bandbreite der Motive, Emotionen und Interessen in der Situation? Wie unterscheiden sie sich? Welche und wie viele Probleme werden von wem gesehen? Wo könnte eine Veränderung ansetzen? Des Weiteren: Welche Theorien erscheinen mir plausibel? In welcher Hinsicht helfen sie bei der Lokalisierung und Erklärung des Problems?

Das Ergebnis der Situationsanalyse ist das Resultat des Vergleichs der verschiedenen Einschätzungen und der → **Relationierung** mit Theorien aus der Reflexionszeile. Es wird in einer begründeten Einschätzung zur Situation bzw. dem Problem und seiner Erklärung zusammengefasst. Man kann (aber muss nicht) das Problem in einer der Kategorien der Wirklichkeitserfassung von Staub-Bernasconi (Kap. 2.2.2) verorten, weil sich daraus Ideen zum Ansatzpunkt für die Zielentwicklung und entsprechende Vorgehensweisen ergeben.

Bearbeitungsform

Auch die Wirklichkeitswahrnehmung von Fachkräften erfolgt subjektiv, nämlich erfahrungs-, bedürfnis- und themengeleitet. Sie bildet die Basis für eine unwillkürliche, „intuitive“ Urteilsbildung über die Situation bzw. das Problem. Diese „individuelle Situationsanalyse“ steht im Dienst der Handlungsfähigkeit, kann aber falsch sein. Darum sollte die reflektierende Fachkraft ihre erste Einschätzung zur Problematik (als Hypothese) festhalten, bevor sie mit der „professionellen Situationsanalyse“ beginnt, um sie am Ende dieser Arbeit noch einmal zu überprüfen.

Die Situationsanalyse selbst kann zusammen mit den an der Situation Beteiligten erfolgen. Diese sind aufgefordert, ihre Wahrnehmung der Ereignisse zu beschreiben, ihr Handeln in der Situation zu begründen sowie den Ablauf zu bewerten und auf Moderationskarten zu schreiben, die man dann auf einer Wandzeitung untereinander pinnt. Selbstverständlich können die Beteiligten die Situation auch im moderierten Gespräch erörtern. Durch Interpretationsangebote gewinnt die ge-

meinsame Arbeit dann einen pädagogischen Charakter, denn die Beteiligten werden dadurch angeregt, ihre Einschätzung des Problems und seiner Verortung zu äußern und über Ansatzpunkte für Veränderungen nachzudenken.

Wo eine direkte Beteiligung nicht oder nur teilweise möglich ist, sollte man zumindest die authentischen Aussagen aus der Situation notieren, um möglichst nahe am Geschehen zu bleiben. Man versetzt sich dann (in der Ich-Form) so gut es geht in die Perspektiven der anderen Situationsbeteiligten und füllt aus deren Sicht die Kästchen im Tableau.

Zum *Einüben* des Perspektivenwechsels (z. B. im Studium) wird der Rückgriff auf → **Entscheidungssituationen** empfohlen, deren Schilderung schriftlich (oder auf Video) vorliegt. Eine gute Möglichkeit ist die Herausarbeitung der Perspektiven im Rollenspiel. Komplett „stellvertretende“ Vorgehensweisen sind zwar wegen der begrenzten Informationen über das tatsächliche Ereignis und seinen Kontext nicht immer befriedigend, fördern jedoch den gedanklichen Rollentausch. Man lernt, sich emotional von der eigenen Sichtweise zu distanzieren, und schafft somit Raum für alternative Situationsdeutungen (Spiegel 1998).

Die Situationsanalyse ist ein vielseitig einsetzbares Werkzeug: Die → **Relativierung** von Sichtweisen bietet sich z. B. als Vorbereitung für eine Supervision oder eine kollegiale Beratung im Team an, wenn man den Überblick über eine schwierige Situation gewinnen möchte.

Die folgende → **Entscheidungssituation** dient als Grundlage für die beispielhaft bearbeitete Arbeitshilfe 3:

Die Entscheidungssituation „rauchende Kinder“ ereignete sich in einem Offenen Treffpunkt für Kinder und Jugendliche in einem kirchlichen Gemeindehaus. Vor der Eingangstür stehen Denise, Falco und Sven und rauchen; sie sind 13 Jahre alt. Die neue hauptamtliche Mitarbeiterin (Ute) bleibt bei ihnen stehen und spricht sie an:

Ute: „Würdet ihr eure Zigaretten ausmachen?“ Falco: „Wieso?“ Ute: „Ich finde Rauchen nicht gut. Außerdem seid ihr erst 13. Da gibt's doch auch so ein Gesetz, oder?“ Sven: „Bei den anderen dürfen wir aber rauchen, da sagt nie einer was!“ Ute: „Das weiß ich nicht. Für mich ist aber klar, dass ihr hier und jetzt nicht raucht.“ Die drei machen die Zigaretten aus. Falco: „Wenn wir hier nicht rauchen dürfen, kommen wir nicht mehr!“ Ute: „Das fänd' ich schade, könnte es aber nicht ändern. Wie sollen wir das weiterhin regeln?“ Sven: „Was regeln?“ Ute: „Die Sache mit dem Rauchen vor dem Gemeindehaus.“ Schweigen. Falco: „Mensch, wir rauchen doch trotzdem, das kannst du gar nicht verhindern.“ Ute: „Nein, natürlich nicht, aber ich kann euch als 13-Jährige nicht rauchen lassen.“ Sven: „Dann sag' das mal den anderen (gemeint sind die ehrenamtlichen Mitarbeiter), denen ist das nämlich egal.“ Ute: „Wir werden darüber im Mitarbeiterkreis sprechen. Freitag können wir ja alle zusammentrommeln und die ganze Sache besprechen und regeln.“ Sven: „Hmm.“ Die drei gehen ins Gemeindehaus.

weitere Einsatzmöglichkeiten

B

Arbeitshilfe 3: Situationsanalyse (Handlungsbereich: Situations- oder Problemanalyse)

Entscheidungssituation: rauchende Kinder				
	subjektive Beschreibung	subjektive Begründung	subjektive Bewertung	Relationierung
	Was ist passiert? (möglichst authentische Aussagen)	Ich wollte ... Ich fühlte ... Ich tat das, weil ...	Problematisch ist ... Wer soll was verändern?	Zu den subjektiven Beschreibungen, Begründungen und Bewertungen fallen mir folgende Theorien ein:
institutionelle Sicht z. B. Vorgesetzte, Trägervertreter hier: Pfarrer, Kirchenvorstand	<i>13-Jährige haben vor der Tür geraucht; die neue Hauptamtliche, Ute, hat eingegriffen.</i> <i>Ehrenamtliche akzeptieren die Regeln nicht.</i>	<i>Der Eingriff war richtig. Was sollen die Gemeindemitglieder denken, wenn hier rauchende und vielleicht auch trinkende Kinder vor der Tür stehen?</i>	<i>Die Kinder sehen nicht ein, dass sie sich schaden.</i> <i>Ute muss noch lernen, sich durchzusetzen. Dann ziehen auch die Ehrenamtlichen mit.</i>	<i>Der Pfarrer bezieht sich auf die Gesetzeslage. Er unterstellt den Pädagogen Expertenwissen, mit dem sie den Konflikt legal regeln können.</i>
Sicht der Adressaten hier: Kinder	<i>Ute meint, sie müsste hier „den Hermann machen“ und uns das Rauchen verbieten.</i> <i>Hier draußen hat sie uns nichts zu sagen.</i>	<i>Die anderen Mitarbeiter haben nie was gesagt. Was ist dabei? In der Clique rauchen alle. Wir finden das cool.</i> <i>Nach dem Gesetz richtet sich doch sonst auch keiner.</i>	<i>Wir möchten in der Clique nicht als Weicheier dastehen.</i> <i>Ute hat das Problem. Sie will sich wichtig machen.</i> <i>Wir finden es auch gut hier. Mal sehen, was Ute so drauf hat.</i>	<i>Entwicklungspsychologie: Der Einfluss der Peergroup ist in diesem Alter sehr groß. Kinder müssen auch in der Pubertät Entwicklungsaufgaben bewältigen.</i> <i>Rauchen ist eine Sucht.</i>
Sicht weiterer an der Situation Beteiligter hier: ehrenamtliche Mitarbeiter (das Aktionssystem)	<i>Ute führt mit dem Verbot neue Regeln ein, ohne dass sie mit uns gesprochen hat.</i> <i>Wir wollen nicht Regeln durchsetzen, hinter denen wir selbst nicht stehen.</i>	<i>Wir sind kaum älter als die Kinder und wollen unser gutes Verhältnis zu ihnen nicht gefährden.</i> <i>Wir haben in dem Alter auch schon geraucht.</i>	<i>Es gibt kein Problem. Drinnen raucht keiner, draußen haben wir keinen Einfluss.</i> <i>Ute soll sich raus halten, sonst gehen die Kinder woanders hin.</i>	<i>Ehrenamtliche verfolgen mit ihrem Engagement eigene Bedürfnisse und Stile. Sie brauchen selbst Zuwendung und Anerkennung.</i>
eigene Sicht der Person, die die Entscheidungssituation reflektiert	<i>Ich verbot den 13-Jährigen das Rauchen. Die Ehrenamtlichen dulden das bisher.</i>	<i>Ich kann das Gesetz als gesundheitsbewusster Mensch nicht ignorieren.</i>	<i>Die Ehrenamtlichen gehen zu sehr von sich selbst aus. Sie sollten aber Vorbilder sein. Sie haben noch nicht</i>	<i>Beide Seiten „testen“ Grenzen aus.</i>

hier: neue hauptamtliche Mitarbeiterin	<i>Die Kinder ignorieren gesundheitliche und rechtliche Aspekte des Rauchens.</i>	<i>Wenn ich hier nicht reagiere, akzeptieren sie mich auch in anderen Situationen nicht.</i>	<i>realisiert, dass in öffentlichen Institutionen ein allgemeines Rauchverbot gilt.</i>	<i>Rollen-theorien: Meine Rolle als Leiterin ist noch nicht definiert.</i>
Reflexionszeile				
<p><i>Erste Hypothese:</i></p> <p><i>Ich bin in einem Dilemma zwischen gesetzlichen Vorschriften, meiner eigenen Einstellung und der Sympathie der Kinder. Die ehrenamtlichen Mitarbeiter stehen nicht auf meiner Seite.</i></p>	<p><i>Der Pfarrer sorgt sich um den „guten Ruf“ der Einrichtung. Die Ehrenamtlichen möchten keine Konflikte mit den Kindern.</i></p> <p><i>Die Kinder möchten ihren Gruppenstil pflegen.</i></p> <p><i>Ich kann das Rauchen aus gesundheitlichen Erwägungen heraus nicht akzeptieren.</i></p>	<p><i>Die Kinder sehen nur ihr aktuelles Bedürfnis nach Anerkennung in der Clique und dem „Genuss“ durch Provokation. Die Ehrenamtlichen können sich da (noch) gut einfühlen; der Pfarrer hingegen nicht. Er sieht sich (und mich) in der Verantwortung für die Gemeinde.</i></p> <p><i>Ich möchte von allen Beteiligten akzeptiert werden.</i></p>	<p><i>Es herrscht eine fehlende Problemeinsicht von Kindern und Ehrenamtlichen. Ein Ansatz für Veränderung kann sein: Wenn niemand mehr rauchen darf, entfällt der symbolische Wert der Provokation.</i></p> <p><i>Meine Rolle als Leiterin ist noch nicht gefestigt. Ein Ansatz für Veränderung kann sein: Rollendefinition und Rollenübernahme.</i></p> <p><i>Es gibt fehlende Absprachen im Team. Ein Ansatz für Veränderung könnte sein: Teampflege.</i></p>	<p><i>Eigenarten und Entwicklungsaufgaben der Pubertät sind immer zu beachten. Das Rauchen ist ein Ausdruck davon. Sucht liegt wahrscheinlich noch nicht vor.</i></p> <p><i>Ich muss mir die Motive und Interessen „meiner“ Ehrenamtlichen genauer anschauen und dann mein Aktionssystem „pflegen“.</i></p> <p><i>Ich sollte mich mit dem Thema Leitungsrolle befassen. Es kann nicht nur um Autoritätsdurchsetzung gehen.</i></p>
Ergebnis der Situationsanalyse				
<p>Problembeschreibung</p> <p>Was ist nach meiner Einschätzung das wichtigste Problem? Welche Probleme sehe ich noch?</p>		<p><i>Das wichtigste Problem scheint mir zu sein, dass ich meine Rolle als Leiterin des Hauses noch nicht gefunden und gefestigt habe. Als einzige Hauptamtliche bin ich auf ein funktionierendes Aktionssystem angewiesen. Ich habe mich bisher noch nicht richtig um die ehrenamtlichen Mitarbeiter gekümmert, daher lassen sie es nun auf einen Krach ankommen. Wir bilden zurzeit noch kein Team.</i></p> <p><i>Ich glaube nicht, dass es den Kindern und Ehrenamtlichen an der Einsicht fehlt; jeder weiß, dass das Rauchen in öffentlichen Räumen verboten ist. Es bleibt natürlich der Einfluss der Peergroup, den ich im Auge behalten muss. Ich glaube, dass es eine Frage der Neustrukturierung aller Beziehungen im Gemeindehaus ist.</i></p>		

Problemerkklärung Wie kann ich das Problem erklären? Welche Änderung gibt es gegenüber meiner ersten Einschätzung?	<i>Motive und Bedürfnisse von ehrenamtlichen Mitarbeitern in der Jugendarbeit sind inzwischen gut erforscht (z.B. Sturzenhecker 1993). Sie möchten u.a. Anerkennung, Selbstbestimmung, Kontakt und Kooperation sowie fachliche Anleitung. Ich war bisher der Meinung, dass ich ein gut funktionierendes Aktionssystem vorfinde und mich nicht zuerst darum kümmern müsste. Wahrscheinlich ist der Konflikt mit den Kindern gerade um das Rauchen nicht so wichtig.</i>
In welcher Kategorie ist das Problem angesiedelt (Ausstattung, Austausch, Hierarchie, Werte)?	<i>Das Problem ist auf der Hierarchie-Ebene angesiedelt. Ich muss mein Aktionssystem neu ordnen und pflegen.</i>
Wo (bei wem) soll Zielentwicklung ansetzen? Wer oder was soll sich ändern?	<i>Ich werde bei meinem ehrenamtlichen Team ansetzen und mein Verhältnis zu den jugendlichen Mitarbeitern verändern.</i>

5.4
Zielbestimmung

In Kap. 4.2.3 wurde betont, dass sich niemand in Bewegung setzt, wenn er sich davon keinen Nutzen verspricht. Im hier angeführten Beispiel werden die ehrenamtlichen Mitarbeiter die Erwartungen der neuen Hauptamtlichen nicht ohne einen Abstimmungsprozess umsetzen. Auch die Kinder halten sich nicht einfach an neu gesetzte Regeln, wenn sie deren Nutzen nicht einsehen oder wenn diese nicht mit ihnen abgesprochen sind. Es müssen also Ziele gefunden werden, an denen alle interessiert sind.

Elemente der Arbeitshilfe

Die Arbeitshilfe 4 setzt am Ergebnis der Situationsanalyse an, also bei der Beschreibung und Erklärung des vordringlichsten Problems und dem gefundenen Ansatzpunkt (hier der Beziehung der Hauptamtlichen zu ihrem ehrenamtlichen Team bzw. dem → **Aktionssystem**). In der kirchlichen Kinder- und Jugendarbeit gehört die Förderung von ehrenamtlichen Mitarbeiterinnen zu den konzeptionell festgelegten → **Wirkungszielen**. Die Zielentwicklung beginnt daher mit der Eintragung des zutreffenden Wirkungsziels. Da dieses meistens recht abstrakt gefasst ist, sollte man nun zunächst → **Indikatoren** der Zielerreichung für das Wirkungsziel bilden. Darauf bezogen müssen nun → **Handlungsziele** gebildet werden, die für die Teambildung mit den jugendlichen Ehrenamtlichen in *diesem* konkreten Gemeindehaus in *dieser* historischen Situation des Neubeginns relevant sind.

Konsens und Dissens

Die Ziele sollen so formuliert werden, dass alle von den Zielen Betroffenen (Ehrenamtliche, Fachkraft, jugendliche Nutzerinnen) damit einverstanden sind oder diese zumindest nicht ablehnen. Denn jede Beteiligtegruppe verfolgt auch eigene Ziele und Interessen, die nicht immer miteinander kompatibel sind. Darum ist im Arbeitshilfenformular für die Zielentwicklung eine weitere Zeile für die Themen und Wünsche vorgesehen, über die wahrscheinlich keine Einigkeit erzielt werden kann. Diese „Dissense“ sollten festgehalten werden, denn sie tauchen möglicherweise später – in Konfliktsituationen – wieder auf. Manchmal müssen sie sogar zuerst bearbeitet werden, und zwar wenn sie einer Konsensbildung im Wege stehen.

Die Handlungsziele müssen abschließend bzgl. ihrer Formulierung überprüft werden. Im Glossar ist eine Liste mit → **Kriterien** für eine operable Zielformulierung abgedruckt, die in Kap.4.2.3 näher begründet werden. Gut formulierte, erreichbare Ziele erleichtern die weitere Planung und die Evaluation, weil man sie operationalisieren kann.

Kriterien der Zielformulierung

Im Gegensatz zur Hilfeplanung (Kap.6) ist es nicht sinnvoll, die Ziele auszuhandeln. Wirkungsziele sind konzeptionell gesetzt und die Handlungsziele sind Arbeitsziele der Fachkraft, die sie für sich selbst und ihr eigenes Handeln entwirft. Das Aushandeln kommt möglicherweise wieder ins Spiel, wenn es um konkrete Aktivitäten auf der Handlungsebene geht.

Bearbeitungsform

Arbeitshilfe 4: Zielbestimmung (Handlungsbereich: Zielentwicklung)

Sichtwarte zur Entscheidungssituation	Wirkungsziele (konzeptionelle Ziele) Welche Wirkungsziele aus der Konzeption passen zu dieser Situation?	Handlungsziele (Arbeitsziele der Fachkräfte) Welche Arrangements wollen wir schaffen in der Annahme, dass diese das Erreichen der Wirkungsziele fördern?
Konsense Welche Ziele finden die Zustimmung aller (werden zumindest nicht abgelehnt)?	<i>Die Jugendlichen entwickeln ihre Fähigkeiten als ehrenamtliche Mitarbeiter (Eigeninitiative, Verantwortung, Kooperation).</i>	<i>Ich schaffe Gelegenheiten, um die Jugendlichen besser kennen zu lernen.</i> <i>Ich biete teamfördernde Aktivitäten an.</i> <i>Ich schaffe Gelegenheiten für das Team, anderen zu helfen.</i> <i>Ich plane ein Fortbildungswochenende fern von zu Hause mit viel gemeinsamen Unternehmungen und Spaß.</i> <i>Ich gebe ihnen Gelegenheit, Anerkennung zu erlangen.</i>
Dissense Welche Ziele finden <i>keinen</i> Konsens?	<u>aus Sicht der Adressatinnen</u> <i>Wir möchten als Stellvertreter der „Chefin“ gelten.</i> <i>Das Gemeindehaus ist in erster Linie „unser“ Haus, in dem wir erst einmal unsere Interessen wahrnehmen.</i> <u>aus Sicht der Fachkräfte</u> <i>Die Ehrenamtlichen arbeiten zuverlässig und voll verantwortlich im Haus mit.</i>	<u>aus Sicht der Fachkräfte</u> <i>Die Jugendlichen arbeiten nach meinen Anweisungen.</i> <i>Sie setzen die Erwartungen des Pfarrers und des Gemeindevorstands um.</i> <u>aus Sicht der Adressatinnen</u> <i>Wir erhalten eine besondere Anerkennung, schon allein, weil wir Teammitglieder sind.</i>

5.5 Checkliste zur Handlungsplanung

Nun könnte man mit dem Planungstyp „Entwurf von Schlüsselsituationen“ fortfahren, der sich auf Absprachen zur Gestaltung wiederkehrender Situationen bezieht, die der Entscheidungssituation ähnlich sind (Was macht ein gut funktionierendes Team ehrenamtlicher Mitarbeiter, wenn wieder einmal Kinder vor dem Gemeindehaus etwas tun, was nicht erlaubt ist?). In diesem Fall würde man in der Konzeption das zum Situationstyp passende Wirkungsziel suchen, gemeinsam mit dem → **Aktionssystem** (dem ehrenamtlichen Team) Handlungsziele für die Gestaltung der → **Schlüsselsituation** entwickeln und diese operationalisieren. Das Ergebnis bestünde in einem Katalog von → **Handlungsschritten** und → **Handlungsregeln**, auf die das Team in ähnlichen Situationen zurückgreifen könnte. Die dazu passende Arbeitshilfe 19 wird in Kap. 5.5 vorgestellt (dort allerdings am Beispiel einer anderen Entscheidungssituation). An dieser Stelle wird stattdessen ein Planungstyp mittlerer Reichweite beschrieben, den man ebenso sinnvoll an die Situationsanalyse und die darauf bezogene Zielentwicklung anschließen kann. Er stellt nicht die Situation *an sich* in den Mittelpunkt, sondern die Handlungen der *Adressaten* und damit die Konsequenzen aus der Problemanalyse.

Elemente der Arbeitshilfe

Man nimmt hierfür das herausgearbeitete Problem und die gefundenen Ansatzpunkte für Veränderung aus der Arbeitshilfe 3 zum Ausgangspunkt und überträgt die Handlungs- und Wirkungsziele aus der Arbeitshilfe 4 in die Checkliste für die Handlungsplanung (Arbeitshilfe 5). Die Fachkraft überprüft zunächst ihre → **Arbeitsbeziehung** zu den designierten Adressatinnen (hier: den Ehrenamtlichen) auf ihre Tragkraft und erkundet deren Motive für eine Zusammenarbeit. Auch ihre eigene Position kommt auf den Prüfstand: Verfügt sie z.B. über eine gewisse „Durchsetzungsmacht“ oder spielt sie lediglich eine Nebenrolle? Welche Vorgehensweise kann sie sich dementsprechend leisten (und welche eben nicht)? Es folgt die Gruppierung der Beteiligten: Auf wen will sie in wessen Sinne Einfluss nehmen? Die → **Handlungsschritte** zielen ja nicht immer direkt auf die „eigentlichen Nutznießer“ der Arbeit (hier die Kinder und jugendlichen Besucher des Gemeindehauses), sondern man interveniert indirekt, über das → **Aktionssystem** (die Ehrenamtlichen) oder durch das Arrangement förderlicher Bedingungen in der Umgebung der Adressaten.

Der nächste Planungsschritt ist eine Variante der → **Operationalisierung**, die in Kap. 4.2.4 genauer beschrieben wird. Man bildet zunächst Indikatoren der Zielerreichung für die notierten Handlungsziele und entwirft dann darauf bezogene Handlungsschritte, zielförderliche Haltungen und Handlungsregeln. Wie „kleinteilig“ diese Indikatoren und Handlungsschritte beschrieben werden sollen, hängt vom Thema ab. In diesem Fall würde der Ablauf eines Teamwochenendes in einen gesonderten Zeit- und Organisationsplan gefasst. Wichtiger ist hier die Einbettung des Planes in ein Beziehungsarrangement. Die Ehrenamtlichen brauchen das Gefühl, anerkannt, gebraucht und gefördert zu werden. Das trägt weiter als bis zur nächsten pädagogischen Schulung. Es folgen die wichtigen Fragen zur praktischen Realisierbarkeit der geplanten Vorgehensweise (z.B. nach Ressourcen). Überdies empfiehlt sich eine Folgenabschätzung, da man sich beim Planen auch

„verrennen“ oder ganz andere Konflikte hervorrufen kann. So wird im Beispiel gezeigt, dass man konkrete Arbeitszeit nur einmal verplanen kann. Zudem erhöhen die zeitliche und organisatorische Festlegung von Verantwortlichkeiten und die Terminierung der Auswertung die Realisierungschancen des gesamten Vorhabens.

Verantwortlich für die Durchführung der Handlungsplanung ist die jeweilige Fachkraft bzw. das Team. Wenn ein Aktionssystem einbezogen ist, sollte man dieses in die Planung der Handlungsschritte und Handlungsregeln einbeziehen. Adressatinnen sind bei dieser Art der Planung nicht dabei. Hier planen die Fachkräfte *ihren* Part der → **Koproduktion**, seine Angemessenheit wird sich bei der Realisierung erweisen.

Bearbeitungsform

Arbeitshilfe 5: Checkliste zur Handlungsplanung (Handlungsbereich: Planung)

Ansatzpunkte für die Planung Wo bzw. bei wem will ich mit der Planung ansetzen (Personen, Beziehungen o. a.)? Welche Handlungsziele wurden erarbeitet?	<i>Ich werde bei meinem ehrenamtlichen Team ansetzen und mein Verhältnis zu den jugendlichen Mitarbeitern verändern.</i> <i>Ich schaffe Gelegenheiten, um die Jugendlichen besser kennen zu lernen.</i> <i>Ich biete teamfördernde Aktivitäten an.</i> <i>Ich schaffe Gelegenheiten für das Team, anderen zu helfen.</i> <i>Ich plane ein Fortbildungswochenende fern von zu Hause mit viel gemeinsamen Unternehmungen und Spaß.</i> <i>Ich gebe ihnen Gelegenheit, Anerkennung zu erlangen.</i>
Mit welchen Wirkungszielen sind sie zu verbinden?	<i>Die Jugendlichen entwickeln ihre Fähigkeiten als ehrenamtliche Mitarbeiter (Eigeninitiative, Verantwortung, Kooperation).</i>
Analyse der Arbeitsbeziehung Wie schätze ich meine Beziehung zu der Person/Gruppe ein, auf ich meine Handlungen ausrichten will?	<i>Ich hoffe, dass es – noch – eine Verhandlungsbeziehung ist, auch wenn ich mich bisher um das ehrenamtliche Team nicht besonders gekümmert habe. Es könnte aber auch sein, dass die Jugendlichen schon in eine Konfliktbeziehung übergewechselt sind und mich „auflaufen“ lassen.</i>
Welche Motive bewegen die Person/Gruppe? Welches Interesse hat sie an einer Zusammenarbeit?	<i>Die Jugendlichen betrachten das Gemeindehaus als ihr maßgebliches Betätigungsfeld, in dem sie sich wohl fühlen und auch schon länger bewegen. Sie möchten das nicht aufgeben.</i>
Welche Position habe ich in diesem Prozess (stark, untergeordnet o. ä.)?	<i>Da ich die neue Hauptamtliche mit entsprechender Machtposition bin, sind sie abhängig von meiner Förderung. Allerdings bin ich auch abhängig von ihrer Mitarbeit. Ohne sie kann ich nicht viel tun. Ich sollte also um sie werben.</i>
Gruppierung der Beteiligten Wer ist Nutznießer der Planung? Wem soll das Ergebnis zugute kommen?	<i>Das Ergebnis soll den Ehrenamtlichen und mir selbst zugute kommen. Nutznießer sind aber auch die Kinder und Jugendlichen, die das Gemeindehaus besuchen und ein Programm erwarten.</i>

Auf wen oder was sind meine methodischen Vorgehensweisen ausgerichtet?	<i>Meine Vorgehensweise gilt zunächst den Ehrenamtlichen selbst. Ich möchte, dass wir eine starkes, kreatives Team werden (Koproduktion). Ich kann auch versuchen, das soziale Umfeld so zu beeinflussen, dass die Jugendlichen eine positive Resonanz für ihre Bemühungen ernten.</i>
Wen kann ich in ein Aktionssystem einbinden?	<i>Das Team ist mein Aktionssystem. Ich könnte vielleicht für Anerkennung durch Außenstehende (Pfarrer, Kirchenvorstand, Gemeinde) sorgen, wenn das Team gute Arbeit leistet.</i>
Indikatoren der Zielerreichung Woran könnte ich erkennen, dass das Handlungsziel erreicht ist?	<i>Ich weiß mehr über die einzelnen Jugendlichen, ihre Familienverhältnisse, Vorlieben und Motive.</i> <i>Sie fragen mich auch nach persönlichen Dingen.</i> <i>Sie kümmern sich stärker umeinander.</i> <i>Sie unternehmen auch privat etwas miteinander.</i> <i>Sie haben eine Zielgruppe gefunden, um die sie sich kümmern (Kindernachmittage im Gemeindehaus).</i> <i>Sie arbeiten zunehmend selbstständig.</i> <i>Ihre Arbeit wird in der Gemeinde positiv gewürdigt.</i> <i>Sie fragen mich nach pädagogischen Hintergründen für ihre Arbeit.</i> <i>Sie diskutieren untereinander über pädagogische Fragen.</i>
Entwurf von Handlungsschritten Wer soll was tun? (Fachkraft/ Aktionssystem)	<i>Ich bin am Zuge, um die Teambildung voranzutreiben. Pfarrer und Kirchenvorstand können mich dabei unterstützen.</i> <i>Ich veranstalte Teamwochenenden mit gemeinsamen Übernachtungen und biografischen und teamfördernden, erlebnispädagogischen Aktivitäten sowie Gruppenleiterschulungen.</i> <i>Ich diskutiere mit ihnen die bisherige Konzeption, und wir entwerfen gemeinsam neue Programmpunkte, ggf. Schlüsselsituationen.</i> <i>Wir erkunden die Gemeinde, um Ansatzpunkte für gemeindeöffentliche Aktionen zu finden.</i> <i>Ich motiviere Pfarrer und Kirchenvorstand zu unterstützender Resonanz.</i>
Formulierung zielförderlicher Haltungen Welche (professionellen) Haltungen sind den Handlungszielen förderlich?	<i>Ich arbeite partizipativ.</i> <i>Ich sehe und schätze sie mit all ihren Bedürfnissen.</i> <i>Für mich sind auch noch Fragen offen.</i> <i>Offene Kinder- und Jugendarbeit macht Spaß.</i>

Welche Handlungsregeln lassen sich daraus ableiten?	<p><i>Wenn sie Fragen und Anregungen haben, nehme ich mir Zeit.</i></p> <p><i>Wenn mal etwas nicht so gut läuft, mache ich mir klar, dass sie selbst noch so jung sind.</i></p> <p><i>Wenn sie selbst initiativ werden, unterstütze ich das.</i></p> <p><i>Wenn es um konzeptionelle Fragen geht, arbeiten wir zusammen.</i></p>
Überprüfung der vorhandenen Ressourcen Über welche Ressourcen verfüge ich (Kompetenzen, Zeit, Räume, Material, Geld)?	<p><i>Ich habe schon einmal ein ehrenamtliches Team aufgebaut und glaube, dass ich weiß, worauf es ankommt.</i></p> <p><i>Die Zeit nehme ich mir: Ich werde mehrere Wochenendseminare einplanen (was viel Arbeitszeit frisst). Hinzu kommen ein wöchentliches Organisationstreffen am frühen Abend und Ansprechzeit parallel zu ihren ehrenamtlichen Aktivitäten.</i></p>
Was brauche ich noch?	<i>Ich brauche eine Möglichkeit, Gruppenerlebnisse zu schaffen (Tageshaus, Übernachtungsmöglichkeit, Essen). Über die Finanzierung muss ich noch verhandeln.</i>
Folgenabschätzung Welche Auswirkungen der geplanten Handlungen sind zu vermuten?	<i>Ich werde zunächst weniger „direkte“ Angebote mit Kindern und Jugendlichen in der Kirchengemeinde anbieten können. Meine Präsenz bei kirchlichen Aktivitäten ist weniger ausgeprägt.</i>
Wie sind diese zu legitimieren (rechtfertigen)?	<i>Wenn ich mittelfristig ein gut funktionierendes ehrenamtliches Team präsentieren kann, profitieren wir alle davon, besonders auch die Besucher und die Gemeinde.</i>
Welche Sanktionen sind (von wem) zu erwarten?	<i>Es wird wahrscheinlich kritische Nachfragen geben (was tut die neue Hauptamtliche eigentlich?). Ich muss lernen, das auszuhalten.</i>
Zeit- bzw. Organisationsplan (sofern nötig)	<i>Ein dezidiert Program- und Organisationsplan für ein Fortbildungswochenende entfällt hier aus Platzgründen.</i>
Verantwortung für die Durchführung Wer ist verantwortlich?	<i>Ich bin verantwortlich, brauche aber aus finanziellen Gründen die Unterstützung der Gemeinde.</i>
Wann und wie wird die Planung ausgewertet?	<i>Ich werde in einem halben Jahr mit den Ehrenamtlichen eine Reflexionsrunde veranstalten.</i>

5.6 Auswertung der eigenen Handlungen

Trotz Reflexion und guter Vorbereitung unterliegt das Handeln in konkreten Situationen einer nur teilweise vorhersehbaren Dynamik. Fachkräfte agieren als „Mitspieler“, die mehr oder weniger Einfluss haben. Eine erfahrungsbezogene, intuitive

Auswertung erfolgt automatisch; eine systematische Evaluation nach fachlichen Kriterien ist aufwändig und nur sinnvoll, wenn es sich um ein zuvor geplantes Projekt oder doch eine umfassendere Aktion handelt (Kap. 8). Im Alltag möchte man aber manchmal besondere Handlungssituationen schnell und dennoch kriteriengeleitet auswerten, um z. B. die Notwendigkeit neuer Absprachen oder umfassender Veränderungen einzuschätzen. Hierfür ist die Arbeitshilfe 6 geeignet. Diese Anleitung für eine „Mini-Selbstevaluation“ soll eine gewisse Sensibilität für das eigene Handeln erzeugen, denn meistens richtet man den Blick auf die Handlungen der *anderen* Interaktionsteilnehmer. Diese Übung fördert die Selbstbeobachtung und Selbstreflexion und ein Bewusstsein für Variationsmöglichkeiten kleinster Handlungssequenzen. Man lernt etwas über die eigene → **Handlungsregulation** und die Möglichkeit, Emotionen besser zu steuern. Ein Ziel ist es, das berufliche Handeln tendenziell reflektierter und strategischer auszurichten.

Elemente der Arbeitshilfe

Die Checkfragen der Arbeitshilfe 6 beziehen sich wieder auf die Charakteristika der beruflichen Handlungsstruktur: Sie fragen nach der subjektiven Wahrnehmung der Situation durch die *Fachkraft* und nach ihren Motiven, Gefühlen und Begründungen der eigenen Handlungen. Sie regen dazu an, diese mit wissenschaftlichem Wissen zu → **relationieren** und darüber zu neuen Erklärungen und Ideen zu gelangen. Es ist z. B. interessant, den „Vorsätzen“ nachzuspüren: Wie haben sich die vorausgeplanten Handlungsschritte in der Situation verändert? Konnte man sich aktiv einbringen und Einfluss ausüben (strategisches/zielorientiertes Handeln) oder fühlte man sich als Spielball einer schwer beeinflussbaren Dynamik (reaktives/emotional bedingtes Handeln)? Waren die eigenen Beiträge zur Koproduktion fachlich angemessen und sinnvoll oder sind sie verbesserungswürdig? War die Vorbereitung der Situation bzw. dem Problem angemessen oder lag man mit der Einschätzung völlig daneben? Am Ende der Reflexion steht eine Bewertung: War das Handeln in Ordnung oder sollte künftig etwas verändert werden? Wenn ja, von wem und in welcher Form?

Bearbeitungsform

Es ist bekanntlich nicht möglich, *gleichzeitig* Teilnehmerin und Beobachterin zu sein (Feyerabend): Während einer → **Handlung** lässt sich schwerlich kriteriengeleitet reflektieren; man kann dies jedoch *nachher* tun. Als Grundlage hierfür dient ein Gedächtnisprotokoll der abgelaufenen → **Entscheidungssituation**, welches mit einem zeitlichen Abstand und ohne Handlungsdruck mithilfe der Checkliste durchgearbeitet wird. Das Ergebnis kann in eine Neuplanung einmünden, muss dies aber nicht. Man kann es auch als Grundlage für die nächste Teambesprechung oder Supervisionssitzung nutzen. Praktikantinnen wie ehrenamtliche Mitarbeiter können gleichermaßen von dieser „praxisnahen“ Reflexionsmöglichkeit profitieren.

Arbeitshilfe 6: Checkliste zur Auswertung der eigenen Handlungen
(Handlungsbereich: Evaluation)

Entscheidungssituation	<i>rauchende Kinder</i>
Motive, Gefühle, Begründungen Ich hatte in der Situation folgendes Anliegen:	<i>Ich wollte den Kindern deutlich machen, dass sie die Regeln (oder mich) nicht ignorieren können, dass sie nicht alles machen können, was sie wollen.</i>
Ich hatte folgende Gefühle (Interesse, Ärger, Wut, Freude, Überraschung, Schuld, Ekel, Scham, Verachtung, Furcht o. a.):	<i>Ich habe mich geärgert, dass sie offensichtlich so unbekümmert gegenüber mir und der Außenwelt (dem Pfarrer, der Gemeinde) hier draußen stehen, wo sie jeder sehen kann. Das heißt doch gleich: „Die neue Hauptamtliche kann sich nicht durchsetzen. Es geht alles drunter und drüber.“</i>
Identifizierung der strategischen Handlungen Welche meiner Handlungen kann ich eher als strategisch (zielbezogen) bezeichnen?	<i>Strategisch waren mein Hinweis auf die Gesetze (Ziel, sie zu schützen), mein Bestehen darauf, dass sie die Zigaretten ausmachen (Sicherung meiner Autorität) und mein Verweis auf eine weitere Klärung (Eröffnen eines Verhandlungsraumes).</i>
Auf welche der konzeptionell verabredeten Handlungsschritte und Handlungsregeln kann ich diese beziehen?	<i>Es gibt zurzeit keine Verabredungen im Team.</i>
Identifizierung der reaktiven Handlungen Welche meiner Handlungen sind eher reaktiv aus meiner emotionalen Gestimmtheit heraus erfolgt?	<i>Reaktiv war mein ärgerlich-trotziges Beharren: „Für mich ist klar, dass ihr hier und jetzt nicht raucht.“</i>
Auf wen oder was habe ich reagiert?	<i>Ich habe auf den für mich überraschenden Hinweis reagiert, dass wir uns im Team nicht einig sind. Darüber hinaus hatte ich Sorge, dass uns ein Gemeindemitglied beobachtet. Und ich wollte, dass sie ganz einfach tun, was ich sage.</i>
Bewertung der Handlungen Wie bewerte ich meine Handlungen – gemessen an den Wirkungs- und Handlungszielen und den getroffenen Absprachen im Team?	<i>Bezogen auf die reaktive Handlung hätte ich souveräner sein können. Es stimmt ja, dass wir noch keine Absprachen haben und das ist gar nicht schlimm. Ich bin neu und so etwas wird noch öfter passieren.</i>
Erklärungswissen Welche (wissenschaftlichen) Theorien fallen mir zu dieser Situation ein?	<i><u>Ehrenamtliche</u>: Die Ehrenamtlichen bilden ein Aktionssystem, das ich nicht selbst zusammengestellt, sondern übernommen habe.</i>

	<i>Kinder: Sie erfüllen die Funktion der Peergroup. Ihr Rauchen gilt als Hinweis auf ein Bedürfnis nach Anerkennung, das im Gegensatz zu einer gesundheitlichen Gefährdung steht (inkl. Jugendschutzgesetz). Dazu gibt es provokante Handlungen als „Austesten“ meiner Grenzen.</i>
Auf welche Weise können sie mir beim Verstehen/bei der Deutung dieser Situation helfen? (Relationierung)	<p><i>Ehrenamtliche: Ich muss eine Möglichkeit finden, mit ihnen „zusammenzuwachsen“.</i></p> <p><i>Kinder: Diese Theorien zeigen mir hauptsächlich, dass ich in einem Dilemma bin, das ich nicht lösen kann, indem ich mich mit „einer Seite“ solidarisiere. Ich tue den Kindern langfristig keinen Gefallen, wenn ich mich kurzfristig durch anscheinendes Verständnis anbiedere, kann aber auch die sozialen Funktionen des Rauchens nicht ignorieren und nur Ordnungsgesichtspunkte durchsetzen.</i></p>
neue Ansatzpunkte für eine Problemlösung mit Blick auf die erweiterte Deutung durch Theorien	<i>Im Prinzip bin ich ganz zufrieden mit meiner Reaktion. Ich habe intuitiv so gehandelt, wie ich es auch nach einer gründlichen Reflexion tun würde.</i>
Was sollte ich ändern? Worauf will ich künftig achten?	<i>Ich sollte gelassener werden und Reaktionen, die nachvollziehbar sind, nicht als gegen meine Person gerichtet interpretieren, nur weil sie mir nicht passen.</i>
Welche der bisherigen Teamabsprachen erscheinen unangemessen und müssen daher geändert werden?	<i>Ich muss zuerst einmal mein Aktionssystem und seine Arbeitsweise überprüfen und „pflegen“, bevor ich Absprachen herbeiführen kann.</i>
Alternative Handlungsschritte und zielförderliche Haltungen Welche Ideen für eine bessere Gestaltung meiner Handlungen fallen mir ein (bitte mindestens drei nennen)?	<i>Ich werde zunächst einmal das Rauchverhalten der Kinder weiter beobachten. Sollte es als ein Austesten meiner Person gedacht sein, wird sich das Problem bald erledigen. Sollte es sich als „Dauerbrenner“ erweisen, weil es zum Gruppenstil dieser Clique gehört, werde ich das Thema zusammen mit den Kindern bearbeiten. Auf jeden Fall werde ich mit dem ehrenamtlichen Team eine Strategie zum Umgang mit dem Rauchen in der Öffentlichkeit entwickeln.</i>

6 Arbeitshilfen für die Hilfeplanung

Die zweite Reihe der Arbeitshilfen ist auf die sog. Fallarbeit bezogen, die sich im Typus der Hilfe- oder Förderplanung realisiert und eher das klassische Arbeitsfeld der *Sozialarbeit* repräsentiert. Diese konzentriert sich im Unterschied zur Gestaltung von tendenziell offenen Situationen auf die Begleitung und Unterstützung einer oder weniger Personen (zumeist im familiären Kontext) mit einem besonderen „Hilfebedarf“. Die Arbeitshilfen sind so konzipiert, dass es möglich wird, diesen Hilfebedarf gemeinsam mit den Betroffenen herauszuarbeiten und eine erste Zielformulierung vorzunehmen. Diese erlaubt die Konstruktion einer angemessenen Hilfeform und bildet die Grundlage für die weitere Zusammenarbeit mit Fachkräften in ambulanten oder stationären Einrichtungen, die die Hilfen durchführen. Die Hilfeplanung als Verfahren ist üblicherweise im Sozialen Dienst eines Jugendamtes angesiedelt. Sie etabliert sich mit Variationen zunehmend auch in anderen Arbeitsfeldern, beispielsweise als Förderplanung in der Jugendberufshilfe, in der Arbeitsverwaltung, im Sozialhilfereich und in der Behindertenhilfe, also überall dort, wo Fallarbeit notwendig ist. Das Prinzip kann somit ohne große Veränderungen auf diese Arbeitsbereiche übertragen werden.

Nach einer Einführung in verschiedene Aspekte der Hilfeplanung werden die Arbeitshilfen in der Reihenfolge der Handlungsbereiche methodischen Handelns vorgestellt. Analog der „Analyse der Rahmenbedingungen“ wird eine Arbeitshilfe zur *Auftrags- und Kontextanalyse* (Arbeitshilfe 7) des einzelnen Falles eingeführt. Es folgt die *Problemanalyse* (Arbeitshilfe 8), da man in → **Koproduktion** mit der Adressatin aus einer oft komplexen, zunächst undurchschaubaren Gemengelage eine möglichst angemessene Einschätzung der Problemlage herausarbeiten muss. Auf dieser Grundlage steht die *Aushandlung von Zielen* (Arbeitshilfe 9) an. Für die „Planung“ ist eine fallorientierte Variation der in Kap. 5.5 erläuterten Technik der *Operationalisierung* (hier: der Hilfeziele, Arbeitshilfe 10) vorgesehen, die zur Konstruktion der geeigneten Hilfeform führen soll. Für die Evaluation ist ein Vorschlag für die mehrperspektivische *Einschätzung der Zielerreichung* (Arbeitshilfe 11) vorgesehen, den man als Vorbereitung auf das Hilfeplangespräch einsetzen kann. Den Abschluss dieser Arbeitshilfenreihe bildet die Gliederung für ein Gedächtnisprotokoll (Arbeitshilfe 12), mit dem man das erfolgte Hilfeplangespräch evaluieren kann.

6.1 Einführung: Hilfeplanung

In Deutschland beruht das Verfahren der Hilfeplanung auf einer gesetzlichen Grundlage (§ 36 SGB VIII); es ist somit eines der wenigen Verfahren der Sozialen Arbeit, die in ihren Grundzügen festgelegt sind. Ohne die Hintergründe zu vertiefen (Merchel 2006; Schwabe 2008), werden skizzenhaft einige Anforderungen an die Gestaltung des Hilfeplanungsprozesses dargestellt. Es folgen Erläuterungen zum Einsatz Arbeitshilfen und zum verwendeten Fallbeispiel.

Ziel und Zweck des Hilfeplanungsverfahrens

Als Ziel der Hilfeplanung formuliert der Gesetzgeber,

„dass Hilfe zur Erziehung wegen ihrer tief greifenden Auswirkungen für die Entwicklung des Kindes oder Jugendlichen, aber auch für die Situation der Familie, zeit- und zielgerecht auszugestalten ist“ (*Gesetzentwurf der Bundesregierung vom 29.9.1989, zit. in Merchel 2006, 26*).

Der Hilfeplan bildet hierfür die Grundlage, denn er dokumentiert die entscheidenden Feststellungen über den Hilfebedarf sowie die notwendigen Schritte bei der Durchführung der Hilfe. Er dient dem verantwortlichen Jugendamt als Selbstkontrolle sowie der Koordination der Zusammenarbeit von Jugendamt und Träger der Einrichtung, die die Hilfe ausführt. Er dokumentiert die Erwartungen und Vorstellungen der Beteiligten (Familien und Einrichtungen), die zeitliche Perspektive der Hilfe und die zeitlichen Abschnitte, innerhalb derer jeweils zu prüfen ist, ob die gewählte Hilfeart weiterhin geeignet und notwendig ist.

Leitlinien und Anforderungen

Als Leitlinie für das gesamte Verfahren gilt, dass sich die fachliche Beurteilung der Situation und die Konstituierung eines Rechtsanspruchs auf Hilfe zur Erziehung am *subjektiv* von den Adressaten artikulierten Hilfebedarf orientieren sollen. Einseitige „Diagnosen“ und lediglich durch Fachkräfte formulierte und ausgesuchte erzieherische Maßnahmen, die den Adressatinnen dann „nahegebracht“ werden, laufen dem Konzept des Kinder- und Jugendhilfegesetzes zuwider (Merschel 2006). Als Anforderungen an das Verfahren (die *Gestaltung* des Prozesses der Hilfeplanung) gelten laut § 36 SGB VIII die Beratung der Personensorgeberechtigten und des Kindes bzw. Jugendlichen, die Entscheidung im Zusammenwirken mehrerer Fachkräfte, die Einbeziehung der Personensorgeberechtigten und der Kinder bzw. Jugendlichen in den Prozess sowie die Kontinuierlichkeit der Hilfeplanung. Diese Anforderungen werden von den Sozialen Diensten meist in Verfahrensgrundsätze oder Arbeitsschritte umgesetzt, die in jedem Verfahren berücksichtigt werden sollen.

Unsicherheiten bei der Zielentwicklung

Fachkräfte des Sozialen Dienstes stehen vor der Herausforderung, innerhalb dieser gesetzlichen Richtlinien und in Kooperation mit den freien Trägern ein Verfahren auszugestalten, das fachlichen Standards genügt. In der Praxis ist die Art und Weise der Zielfindung in der Hilfeplanung mit vielen Unsicherheiten verbunden (Merschel 2006; Schwabe 2008). Es ist beispielsweise zu fragen, ob es richtig ist, schon früh im Prozess konkrete und verbindliche Ziele auszuhandeln, und auch, wer dies tun soll. Soll der Soziale Dienst nur die Hilfeart „auswählen“ und

die Zielfindung der Einrichtung übertragen, die später mit den Adressatinnen weiterarbeitet? Doch wie kann man den Weg festlegen und die Einrichtung auswählen, wenn das Ziel unklar ist?

Eine weitere Unsicherheit liegt in der Gestaltung des Prozesses der Zielfindung. Die traditionelle Gewohnheit, aufgrund einer mehr oder weniger sorgfältigen „Diagnose“ des Falles und in „guter“ Absicht Ziele *für* die Adressaten zu formulieren (anstatt *mit* ihnen) ist immer noch weit verbreitet. Dies rechtfertigen viele Fachkräfte mit ihren Erfahrungen: dass sie oft gegen den Willen der Familien handeln müssten, dass ihre Klientel Artikulationsschwierigkeiten habe, oder dass es an Problembewusstsein bzw. Veränderungswillen mangle, sodass sie häufig doch stellvertretend handeln müssten (Merchel 2006; Urban 2004). Die dialogische Entwicklung von Zielen ist aber eine Grundlage für die → **Koproduktion** mit den Adressatinnen (Kap. 4.2.3) und für die Zusammenarbeit mit den kooperierenden Einrichtungen. Denn das Verfahren gestaltet sich gleichzeitig als Schnittstelle zwischen Sozialem Dienst und Einrichtung. Die Frage, wer zu welcher Zeit des Verfahrens wie konkret die Ziele formuliert und operationalisiert, muss von Fall zu Fall entschieden werden. Für das methodische Handeln ist dieser Prozess ohnehin als Kontinuum zu betrachten: Irgendwo auf dieser Strecke zwischen der Einigung auf eine Eingrenzung des Problems und dem Entwurf von → **Handlungsschritten** übergeben die Fachkräfte des Sozialen Dienstes „die Staffel“ an Fachkräfte der ambulanten oder stationären Einrichtung; im besten Falle „laufen“ sie ein Stück des Weges gemeinsam.

Prozess der Zielfindung

Die Arbeitshilfen dieses Kapitels wurden für Fortbildungszwecke entwickelt. Eine erste Version entstand 1998 für die Zusammenarbeit mit der Projektgruppe Hilfeplanverfahren (Rehse 2000) des Amtes für Soziale Arbeit der Stadt Wiesbaden. Die Arbeitshilfen veränderten sich in weiteren Fortbildungen mit Fachkräften aus dem Bereich der Erziehungshilfen (Soziale Dienste, ambulante und stationäre Einrichtungen). Eine zweite Version (Spiegel 2000b) wurde als Expertise zum Projekt „Familiäre Bereitschaftsbetreuung“ des Deutschen Jugendinstituts verfasst (Lillig et al. 2002). Für dieses Buch wurden die Arbeitshilfen weiter überarbeitet und dem hier verwendeten Begriffsinventar angepasst; die Auftrags- und Kontextanalyse kam neu hinzu. Ein erweiterter Evaluationsvorschlag entstand im Rahmen des Evaluationsprojekts „Zielorientierte Dokumentation in der Erziehungshilfe“ im Westfälischen Jugendheim Tecklenburg (Spiegel/Middendorf 2007) und wurde in diese Auflage eingearbeitet. Die Darstellung der Arbeitshilfen erfolgt wiederum in Kurzform: Sie besteht jeweils aus einführenden Bemerkungen und einem ausgefüllten Beispiel; das Hintergrundwissen für alle Handlungsbereiche wurde in Kap. 4.2 platziert. Kopiervorlagen gibt es auf der Homepage des Verlags: www.reinhardt-verlag.de

Arbeitshilfen

Die Arbeitshilfen sind als Checklisten für die Reflexion und Auswertung des Hilfeplanprozesses angelegt. Sie ergeben eine gewisse Struktur für die Moderation der Gespräche mit den verschiedenen Beteiligten, da sie schrittweise die Suche nach Informationen anleiten. Man kann die Formulare *nach* den Gesprächen ausfüllen, sollte die Fragen aber *vor* diesen verinnerlichen. Es sind gewissermaßen Protokollformulare, in die man Informationen, die sich in mehreren Gesprä-

praktischer Umgang mit den Arbeitshilfen

chen ansammeln, eintragen kann. Als Zusammenfassung der wesentlichen Informationen leisten sie gute Dienste bei der kollegialen Fallberatung. Die nachfolgend eingeführte Fallgeschichte „Irene“ wurde einer Broschüre des Jugendamtes des Stadtverbandes Saarbrücken (1996) entnommen und modifiziert. Ungeachtet des Fehlens von Kontextinformationen wurde sie ausgewählt, weil sie die „vereinfachte“ Darstellung zulässt, die hier aus Platzgründen gefordert ist. Ein Manko der Fallbeschreibung sind die fehlenden Originalaussagen; so ist die Berichterstattung durch die Interpretation der Beobachterin „eingefärbt“. Ich erlaube mir darüber hinaus weitere Freiheiten der Interpretation. „Irene“ und ihre Mutter begleiten den Leser über den gesamten Bogen der Arbeitshilfen.

B

Irene B. (17) lebt mit ihrem älteren Bruder und ihrer Mutter seit zwölf Jahren in Deutschland. Die Familie stammt aus Äthiopien; sie ist aus politischen Gründen in die BRD geflüchtet. Irenes Mutter ist inzwischen als „Asylantin“ anerkannt. Der Vater der Kinder wird seit dem Bürgerkrieg in Äthiopien vermisst. Frau B. ist alleinige Inhaberin der elterlichen Sorge. Sie hat in Erziehungsfragen recht traditionalistische Vorstellungen. Dies zeigt sich v. a. auch in ihrer Auffassung von „richtigem“ weiblichen Verhalten und weiblichen Lebensperspektiven. Hinsichtlich der Schulleistungen äußert sie sehr hohe Erwartungshaltungen an ihre Kinder. In ihrem Erziehungsverhalten verhält sie sich inkonsequent. Oft droht sie drastische Strafen an, die sie aber nicht durchsetzen kann, und die von den Kindern nicht ernst genommen werden.

Fachkräfte des Jugendamtes betreuen die Familie bereits seit längerem. Beide Kinder hatten und machten spätestens im Pubertätsalter große Schwierigkeiten. Der ältere Bruder Irenes wurde mit 16 Jahren außerhalb der elterlichen Wohnung untergebracht. In vielen Beratungsgesprächen versuchte der eingesetzte Erziehungsbeistand positiven Einfluss auf das Erziehungsverhalten von Frau B. zu nehmen, bisher ohne Erfolg.

Irene besuchte die Grundschule und wurde nach der fünften Klasse in das Gymnasium eingeschult. Innerhalb kurzer Zeit stellte sich heraus, dass diese Schulform für Irene eine Überforderung darstellte. Sie wurde dann für das nächste Schuljahr in eine Realschule eingeschult. Die Lücken waren jedoch so groß, dass sie auch diesen Anforderungen nicht gerecht werden konnte, sodass sie zur Hauptschule wechseln musste. Diese verließ sie nach der achten Klasse ohne Abschluss. Laut Auskunft der Lehrerinnen lag das nicht an ihren Fähigkeiten; sie schien in der Hauptschule eher unterfordert. Problematisch waren nur ihr unangepasstes und aggressives Verhalten sowie ihre starke Ablehnung von Autoritäten. So kam es immer wieder zu heftigen Auseinandersetzungen mit Mitschülern und Lehrern. Irene war zu dieser Zeit nicht in der Lage, ihre Aggression zu kontrollieren und wertete an sie gestellte Anforderungen als Angriff auf ihre Person. Andererseits war sie durch Mitschüler und Bekannte aufgrund ihrer dunklen Hautfarbe auch des Öfteren diskriminierenden Angriffen ausgesetzt. In ihrem Wohnumfeld und ihrer Clique erlebte Irene, dass ihr das Überschreiten von Grenzen im Elternhaus und aggressives Auftreten Achtung einbrachte.

Es stellt sich nun die Frage, wie es weitergehen soll. Irene ist noch nicht volljährig, sodass das Jugendamt noch zuständig ist. Im Gespräch wird deutlich, dass sie selbst eine Perspektive sucht. Sie möchte – wie ihr Bruder – in einer Wohngruppe leben und innerhalb dieses strukturierten Rahmens das Berufsgrundschuljahr absolvieren, um einen Schulabschluss zu erlangen und eine Ausbildung zu machen. Irene stellte daher einen entsprechenden Antrag beim Jugendamt.

Die Mutter scheint mit diesem Weg nicht einverstanden zu sein. Irene berich-

tet, dass die Mutter als Sorgeberechtigte zwar den Antrag unterschrieben habe, sie könne jedoch an ihrem Verhalten sehen, dass sie das nicht ernst meine. So habe die Mutter ihr neue Möbel gekauft und erwähne immer wieder, dass Irene auch zuhause wohnen bleiben könne.

Die fallverantwortliche Fachkraft des Jugendamtes muss nun den Prozess der Hilfeplanung gestalten. Gemeinsam mit Mutter und Tochter soll sie die „beste“ Hilfe herausarbeiten. Gleichzeitig steht sie unter der Direktive des Jugendamtes, in dem die kostenintensivste, nämlich die stationäre Hilfe besonders begründet werden muss, zumal wenn die Jugendliche kurz vor der Volljährigkeit steht.

6.2 Auftrags- und Kontextanalyse

Mit der Auftrags- und Kontextanalyse (Arbeitshilfe 7) kann man Informationen sammeln, die bei der Klärung der Zuständigkeit für den Fall und der Beurteilung der eigenen Möglichkeiten der Fallbearbeitung helfen. Es geht hierbei nicht nur um die Zusammenstellung von „Fakten“, sondern auch um eine Sondierung der „Passung“ der Interaktionsstile beider Seiten, die nach Frank (1981) eine wesentliche Voraussetzung für das Gelingen der Koproduktion ist.

Die Arbeitshilfe 7 beginnt mit einer *ersten Sichtung des Falles und der Probleme*. Dies beginnt meistens mit dem Studium der bisherigen Fallberichte, da viele Adressatinnen nicht zum ersten Mal mit der Sozialen Arbeit in Kontakt kommen. Hinzu kommen die Einschätzungen von Kollegen, die schon mit der Familie befasst waren. Zu erkunden ist, was diese und die Adressaten jeweils als Problem empfinden und wen sie dafür verantwortlich machen. Damit sind häufig „Etikettierungen“ und Schuldzuschreibungen verbunden, die die Adressaten manchmal in ihr Selbstbild übernommen haben. Man muss in Erfahrung bringen, was wer bisher zur Problemlösung unternommen hat, und welche Resultate verzeichnet wurden. Die Adressatinnen haben oftmals bereits selbst (auch mit der Hilfe anderer) versucht, sich oder ihre Situation zu verändern und waren nicht immer völlig erfolglos. Damit rücken mögliche Ansatzpunkte der zukünftigen Arbeit in den Blick. Man erfährt etwas über aktivierbare Fähigkeiten der Adressaten und über potenzielle Verbündete für den Aufbau eines → **Aktionssystems**.

**Elemente der
Arbeitshilfe**

Der zweite Teil der Arbeitshilfe ist auf die *Chancen einer tragfähigen Zusammenarbeit* gerichtet. Hier reflektiert die Fachkraft *ihre* Fähigkeiten und Möglichkeiten. Die Frage zum *Zugang* (freiwillig oder unfreiwillig) tangiert unmittelbar die Qualität der → **Arbeitsbeziehung** (Wie intensiv muss sie an der Herstellung einer guten Beziehung arbeiten?) und hat Auswirkungen auf die Erwartungen der Adressatin gegenüber der Fachkraft. V.a. bei einem unfreiwilligen Kontakt kommen gesellschaftliche Anforderungen hinzu (z. B. die Adressatin an „Normalitätsstandards“ heranzuführen). Die Fachkraft muss bereits in diesem Stadium klären, wie sie mit den Erwartungen umgehen will, und ggf. einige davon zurückweisen. Sie muss entscheiden, ob der Fall in ihre sachliche Zuständigkeit fällt: Für die Mutter ist das Jugendamt z. B. nur bzgl. der Tochter zuständig; ihre eigenen Probleme muss sie mithilfe anderer Institutionen bearbeiten. Und sie muss prüfen, ob

**Selbstreflexion der
Fachkraft**

sie über freie zeitliche und materielle Ressourcen verfügt (was nicht immer bedeutet, dass sie den Fall ablehnen kann). Ein letzter Fragenkomplex bezieht sich auf die individuellen Kompetenzen der Fachkraft. Sie muss sich überlegen, welche ihrer Fähigkeiten dieser Fall herausfordert, und ob sie sich diesem gewachsen fühlt. Hierzu gehören auch ihre Gefühle gegenüber der Adressatin oder deren Problem: Berühren deren Verhalten oder Einstellungen ihre Wertestandards? Hat sie selbst schlechte Erfahrungen mit einem ähnlichen Problem? Hier können sich schon zu Anfang emotionale Barrieren auftun, die zu bearbeiten sind.

Bearbeitungsform Diese Arbeitshilfe ist für die Fachkraft bestimmt und bietet den Raum, um die Ergebnisse der Recherchen sowie der (Selbst-)Reflexion stichwortartig zusammenzustellen. Informationen ergeben sich aus ersten Gesprächen, aus dem Studium begleitender Akten und Kommentaren von Kolleginnen.

Arbeitshilfe 7: Auftrags- und Kontextanalyse (Handlungsbereich: Analyse der Rahmenbedingungen)

erste Sichtung des Falles und der Probleme	
Was ist bisher geschehen?	<i>Irene hat mit Aggression und Gewalt versucht, sich gegenüber allen zu behaupten.</i> <i>Die Mutter drohte drastische Strafen an. Sie versuchte, ihr Erziehungsverhalten zu ändern (erfolglos).</i> <i>Die Lehrerinnen stellten Anforderungen an Irene, weil sie davon ausgingen, dass sie eine gute Schülerin sein könnte.</i> <i>Die Erziehungsbeistandsschaft bewirkte keine Änderung.</i>
Wo setzt wer einen Schwerpunkt?	<i>Die bisherigen Bemühungen des Jugendamtes galten der Stärkung der Erziehungskompetenz der Mutter. Die Lehrerinnen hatten die Mutter anscheinend gar nicht im Blick. Irene grenzt sich nach allen Seiten ab. Jede / r zieht an einem anderen Strang.</i>
Welche Zuschreibungen begleiten die Personen?	<i>Der inkonsequenten Mutter und der diskriminierenden Umwelt werden die „Schuld“ für Irenes Verhalten gegeben.</i>
erste Hypothesen	<i>Nach der Berichtslage läuft der Fall darauf hinaus, Irene in einer Wohngruppe unterzubringen. (Die Lösung ist schon fertig, bevor das Problem ausreichend untersucht wurde.)</i>
Klärung der Arbeitsbeziehung	
Wie kommt „der Fall“ zu mir? <ul style="list-style-type: none">• eigene Initiative (wie motiviert)?• geschickt (von wem, warum)?• nach einem „Eingriff“ (von wem, warum, mit welchen Folgen)?	<i>Irene kam freiwillig und möchte in einer Wohngruppe wohnen.</i> <i>Die Mutter hat eher unfreiwillig Kontakt: sie erlebte schon die Herausnahme des älteren Sohnes und die Arbeit des Erziehungsbeistandes, der ihr eine gewisse Erziehungsunfähigkeit attestierte.</i>
Welche vermutlichen Folgen hat dieser Zugang für die Qualität der Arbeitsbeziehung?	<i>Das ist eine gute Grundlage für eine Arbeitsbeziehung zu Irene.</i> <i>Die Mutter wird sich wohl eher verschließen.</i>

Dieses Dokument wurde mit IP-Adresse 2003.da:3731-dbf4-d823.cdf:93ee:19e9 aus dem Netz der USEB HS Weingarten / RWU Ravensburg am 15.07.2020 um 12:06 Uhr heruntergeladen. Das Weitergeben und Kopieren dieses Dokuments ist nicht zulässig.

Klärung der Erwartungen	
Was erwartet wer von mir? <ul style="list-style-type: none"> • Adressaten • eigene Organisation • andere Institutionen 	<p><i>Irene erwartet Unterstützung in ihrem Anliegen, in eine Wohngruppe zu ziehen.</i></p> <p><i>Die Mutter erwartet im besten Fall, dass Irene bei ihr bleiben darf.</i></p> <p><i>Die eigene Organisation erwartet, dass ich andere (weniger teure) ambulante Hilfen prüfe.</i></p> <p><i>Die Schule erwartet, dass Irene sich unauffällig verhält.</i></p>
<p>Kann und will ich die Erwartungen erfüllen?</p> <p>Welche kann oder will ich nicht erfüllen?</p>	<p><i>Ich muss mich „kostenbewusst“ verhalten, möchte aber auch selbst noch genauer untersuchen, ob es nicht doch einen gemeinsamen Weg für Mutter und Tochter oder andere Alternativen gibt. Der Migrationshintergrund ist zu beachten: Die Mutter braucht wahrscheinlich ebenfalls Hilfe (geht nur, wenn Irene zuhause bleibt).</i></p>
Klärung der Zuständigkeit	
Wie tangiert der Fall meine sachliche Zuständigkeit?	<i>Ich bin sachlich zuständig.</i>
Verfüge ich über zeitliche und materielle Ressourcen?	<p><i>Ich habe eine hohe Fallbelastung, aber schaffe es wohl zeitlich.</i></p> <p><i>Die materiellen Ressourcen unserer Abteilung sind begrenzt, die Kosten für die Hilfen zur Erziehung überschreiten das derzeitige Budget.</i></p>
<p>Kann oder will ich den Fall ablehnen bzw. bearbeiten?</p> <p>Wo ergeben sich Grenzen der Zusammenarbeit?</p>	<p><i>Ich möchte den Fall bearbeiten, sehe aber auch verschiedene Schwierigkeiten. Ein Votum für die Wohngruppe müsste ich nicht nur aus Kostengründen sehr gut begründen können, sondern auch, weil Irene bald volljährig wird.</i></p>
Klärung der Kompetenzen	
<p>Was habe ich zu bieten?</p> <p>Verfüge ich über die notwendigen Kompetenzen?</p> <p>Welche Gefühle empfinde ich gegenüber welcher Person?</p> <p>Welches Problem habe ich mit der Person oder dem Problem?</p>	<p><i>Ich traue mir die Arbeit mit beiden zu, fühle Sympathien zu beiden (auch gegenüber der Mutter).</i></p> <p><i>Ich sehe aber auch die evtl. verpassten Chancen Irenes, wenn die familiäre Situation sie weiterhin so belastet.</i></p> <p><i>Ein kleines Problem habe ich mit der kulturell geprägten, geschlechtstypischen Einstellung der Mutter.</i></p>
<p>Kann ich und will ich mit den Adressatinnen arbeiten?</p> <p>Passen wir zusammen?</p>	<p><i>Ich will und kann mit beiden arbeiten.</i></p> <p><i>Die Passung muss sich noch herausstellen (ich muss die Vorbehalte der Mutter und meine eigenen bearbeiten).</i></p>
<p>Wie beeinflusst mich das Vorwissen?</p> <p>Berührt es meine Wertestandards?</p>	<p><i>Aus dem Vorwissen nehme ich ein gewisses Misstrauen gegenüber der Mutter mit.</i></p> <p><i>Ich werde mich bemühen, die Mutter nicht allein an meinen kulturellen und erzieherischen Wertestandards zu beurteilen.</i></p>

erste Ideen für die Arbeit	
mögliche Ansatzpunkte	<i>Wenn Irene so stark ist, wie es scheint, sollte der Schwerpunkt auf der Arbeit mit ihr selbst liegen. Zunächst einmal muss deutlicher werden, wo das eigentliche Problem liegt, und wohin sich das Ganze entwickeln soll.</i> <i>Auch die Mutter braucht Hilfe für die Gestaltung ihres eigenen Lebens.</i>
Ideen für ein Aktionssystem	<i>Die neue Schule müsste von Beginn an einbezogen werden, um Irene vor Angriffen zu schützen. Es ist zu überprüfen, welche Unterstützung Irene durch ihre alte Clique erhalten kann. Man sollte vielleicht auch eine Therapie in Erwägung ziehen und mit ihr zusammen eine erwachsene Vertrauensperson finden, an die sie sich wenden kann.</i>
Ressourcen der Beteiligten	<i>Irene scheint über Energie und kognitive Fähigkeiten zu verfügen, die ihr auch helfen können, ihre Emotionen zu kontrollieren und eine Perspektive zu finden.</i>

6.3 Problemanalyse

Auch wenn die „Fälle“ fast immer schon eine Geschichte haben, ist die Arbeit im Prozess der Hilfeplanung zwingend auf eine → **Koproduktion** angewiesen. Tragfähige Ziele entstehen nur im Dialog der Beteiligten. Zudem muss im Gespräch geprüft werden, ob die bisherigen Einschätzungen mit den derzeitigen Sichtweisen der Beteiligten übereinstimmen. Die professionelle Kunst besteht darin, bereits den Prozess der Problemanalyse derart zu moderieren, dass am Ende eine gemeinsame Einschätzung darüber besteht, was die wesentlichen Probleme sind, und wo sich Ansatzpunkte für die Zielentwicklung ergeben.

Elemente der Arbeitshilfe

Die Arbeitshilfe 8 ist ähnlich angelegt wie die Situationsanalyse (Kap. 5.3). Sie erfasst in der ersten Spalte die *Beschreibung* des Problems aus der subjektiven Sicht aller Beteiligten (für jeden Beteiligten muss eine eigene Zeile angelegt werden). In der zweiten Spalte wird nach *Motiven, Gefühlen* und *Bedürfnissen* und somit nach dem jeweils eigenen Anteil am Problem gefragt. Die dritte Spalte regt dazu an, die subjektiven Einschätzungen zum Problem einzuholen und nach Ansatzpunkten für eine Veränderung zu fragen. Die vierte Spalte fordert die *Fachkraft* auf, die einschlägige Fachliteratur zu Rate zu ziehen, um mögliche Erklärungen für alle Sichtweisen zu sammeln. Selbstverständlich kann sie neben Theorien auch auf ihr erfahrungsbezogenes Erklärungswissen zurückgreifen. Ein Abgleich aller Sichtweisen bildet den Abschluss der Arbeit mit dieser Arbeitshilfe. In der untersten Zeile (Ideen zum Problem) ist Raum für erste Schlussfolgerungen gelassen. Je stärker die Beteiligten in den Prozess der Verständigung einbezogen sind, desto belastbarer ist die „Diagnose“ und desto mehr identifizieren sie sich mit den daraus folgenden Absprachen.

Für die Erfassung der Sichtweisen gibt es mehrere methodische Möglichkeiten. Man kann Einzelgespräche führen und die Informationen in die Tabelle eintragen (zur eigenen Vergewisserung, für den Einsatz im Familiengespräch und für die Fallvorstellung im Fachteam). Man kann die Positionen auch im gemeinsamen Gespräch mit Familienmitgliedern und sonstigen Beteiligten herausarbeiten und dabei die Tabelle (oder Variationen derselben) als Visualisierungs- und Klärungshilfe benutzen. Ein Vorteil der zweiten Vorgehensweise ist, dass die Sichtweisen sofort in das Aushandlungsgespräch über Ziele eingebracht werden können. Stilistisch empfiehlt es sich, authentische Aussagen der Beteiligten (sog. O-Töne) aufzuzeichnen, da diese inhaltlich mehr transportieren als Fachbegriffe.

Im folgenden Beispiel fehlt aus Platzgründen die Zeile für die Sichtweise der Fachkraft. In der Praxis ist diese aber bedeutend, weil hierdurch die eigenen Einschätzungen transparent und überprüfbar werden, u. a. weil die Fachkraft nicht in der reinen Position einer Moderatorin fungiert. Sie interveniert auch (Kap. 1.2.1) (Urban 2004), und sie eröffnet den Beteiligten neue Deutungshorizonte, was zu einer Rollenvermischung führen kann.

Bearbeitungsform

Anmerkungen zum Beispiel

Arbeitshilfe 8: Problemanalyse (Handlungsbereich: Situations- und Problemanalyse)

Sichtweisen	Problem- beschreibung	Motive, Gefühle und Bedürfnisse	Einschätzung der Situation	Problem- erklärung durch die Fachkraft
	Was finde ich prob- lematisch? Wie kann ich das beschreiben?	Ich möchte ... Ich fühle ... Ich sehe das so, weil ...	Wo sehe ich das Problem? Wer oder was sollte sich ändern?	Zu den Sichtwei- sen fallen mir fol- gende Theorien und Hypothesen ein:
Mutter	<i>Irene benimmt sich nicht wie ein Mäd- chen. Irene ist nicht gut in der Schule. Ich kann Irene die Welt nicht erklären. Ich kann mich nicht durchsetzen.</i>	<i>Es geht mir nicht gut dabei, wenn ich sie so sehe. In diesem Land verhalten sich Frauen ganz an- ders, und ich kann Irene nicht sagen, was richtig und falsch ist. Ich schäme mich für sie.</i>	<i>Irene verhält sich falsch und das Ju- gendamt unterstützt sie noch dabei. Irene soll sich so benehmen, wie es in unserer Familie üblich ist. Sie soll sich in der Schule zurückhalten und lernen. Ich möchte einfach so leben wie bisher.</i>	<i>Die Mutter befindet sich in einem Kul- turkonflikt. Ohne Vater, der traditio- nell entscheidet, ist sie überfordert. <u>Theorie:</u> interkultu- relle Konflikte</i>

Irene	<i>Niemand mag mich; alle machen mich an. Ich bin aber stark und schlage zurück. Dafür bewundern mich die anderen; ich kriege aber auch Ärger. Schule wäre eigentlich leicht, wenn sie mich in Ruhe lassen würden. Meine Mutter kümmert sich nicht um mich.</i>	<i>Ich möchte so anerkannt werden, wie ich bin. Wenn ich angemacht werde, schlage ich zurück. Das geht automatisch, wie ein Reflex. Ich fühle mich in meiner Familie nicht richtig zuhause, weil meine Mutter auch nicht weiß, was sie machen soll. Ich fühle mich oft traurig.</i>	<i>Die anderen sind schuld. Die sollen mich in Ruhe lassen. Meine Mutter soll mich nicht mit ihrem Gerede nerven. Die versteht doch sowieso nichts. Ich verstehe das Verhalten der deutschen Mädchen auch nicht immer. Sie tun und trauen sich vieles, was ich nicht gut finde.</i>	<i>Irene identifiziert sich mit den diskriminierenden Zuschreibungen. Sie unterscheidet nicht zwischen echten Anforderungen und Diskriminierung. Sie ist ebenfalls in einem Kulturkonflikt verhaftet. Sie hat Probleme mit ihrer emotionalen Handlungsregulation.</i> <i>Theorie: Labeling-Ansatz Theorie der Anerkennung (Honneth)</i>
Reflexionszeile				
Ideen zur Beschreibung und Erklärung aus dem Vergleich aus den verschiedenen Sichtweisen <i>Anmerkung: Zugunsten der Übersichtlichkeit wird im Beispiel auf die Sichtweisen anderer verzichtet, die aber ebenfalls recherchiert werden sollten.</i>	<i>Das Mutter- Tochter-Verhältnis scheint zerrüttet. In der Schule scheinen die „Austauschbeziehungen“ nicht zu funktionieren, weder zu Mitschülern noch zu Lehrern.</i>	<i>Ein zentrales Motiv scheint die fehlende Anerkennung (beider) zu sein. Für die Mutter kommen Orientierungslosigkeit und Überforderung hinzu. Beide möchten unterstützt werden.</i>	<i>Drei Probleme kristallisieren sich heraus: a) Irenes mangelnde emotionale Handlungsregulation, b) die soziale Situation in der Schule, c) der kulturelle Konflikt und die daraus resultierende Mutter-Tochter-Situation.</i>	<i>Der Labeling-Ansatz taugt nicht zur Erklärung dieses Problems. Ich tendiere eher dazu, die emotionale Handlungsregulation ins Zentrum zu stellen. Man sollte beiden die Anerkennung verschaffen, die sie voneinander erwarten – und Irene die Anerkennung von außen.</i>

6.4 Aushandlung von Zielen

Fachkräfte berichten aus ihrer Praxis, dass es oftmals schwierig ist, einen Konsens über Ziele herzustellen. Aus den in Kap. 4.2.3 angeführten Gründen lässt sich dennoch nicht darauf verzichten. Die folgende Arbeitshilfe 9 kann die notwendigen Arbeitsschritte strukturieren.

Dieses Dokument wurde mit IP-Adresse 2003.da:3731:dbf4:d823:cdf:93ee:19e9 aus dem Netz der USEB HS Weingarten / RWU Ravensburg am 15.07.2020 um 12:06 Uhr heruntergeladen. Das Weitergeben und Kopieren dieses Dokuments ist nicht zulässig.

Sie ist in der Struktur identisch mit der Arbeitshilfe 3, setzt jedoch teilweise andere Schwerpunkte. Die Checkfragen greifen noch einmal die Aussagen zur Problemeinschätzung auf, erfassen die bisher gesehenen Ansatzpunkte für Veränderungen und regen die Vision einer für die Betroffenen wünschenswerten und befriedigenden Situation an. Diese Doppelung wird in Kauf genommen, weil so der „Werdegang“ der Ziele besser zu verfolgen ist. Auch hier sind die Sichtweisen der Beteiligten noch einmal getrennt, um das „Material“ für die dialogische Suche nach Konsens vor Augen zu haben. Es sollte klar beschrieben sein, welchen Zustand wer anstrebt. Hierbei sollte man zwei zeitliche Perspektiven unterscheiden: Die langfristige Perspektive der geplanten Hilfe, die sich beim Aushandeln in → **Wirkungsziele** wandelt, sowie mittelfristig angestrebte Verhaltensweisen oder Zustände, die zu → **Teilzielen** werden. Bei der **Zielformulierung** wird nicht weiter zwischen den Sichtweisen unterschieden, denn die gefundenen → **Ziele** sind nun ausgehandelt. Diese werden in die Konsenszeile eingetragen. Die im Formular vorgesehene Zeile für Dissense nimmt Themen, Wünsche und Vorstellungen auf, über die keine Einigkeit erzielt werden kann. Möglicherweise werden sie zu einem späteren Zeitpunkt aufgegriffen; hier darf jedenfalls nicht der falsche Eindruck entstehen, dass es nur einvernehmlich gefundene Ziele gäbe (zur Bedeutung der Dissense und zur Relativierung der Metapher von der Aushandlung und des Konsenses s. Schwabe 2008).

Elemente der Arbeitshilfe

Die Betroffenen müssen ihre Ziele selbst aushandeln, das kann niemand stellvertretend für sie tun. Die Fachkraft übernimmt dabei Moderation und Assistenz (Schwabe 2008). Sie visualisiert wesentliche Aussagen während des Verständigungsprozesses in einer unaufdringlichen Form (z.B. mit Moderationskarten, die man auf dem Tisch schnell umgruppieren kann). Es sollte mindestens ein Ziel im Konsens gefunden werden, sonst gibt es keine sinnvolle Möglichkeit der Weiterarbeit. Die Rolle der Fachkraft changiert in dieser Situation, denn sie selbst unterbreitet ebenfalls Angebote und macht mitunter Vorgaben (z.B. wenn das Kindeswohl gefährdet ist). Auch diese tauchen nur dann als Ziele auf, wenn sie konsensfähig sind. Die Fachkraft sollte zu ihrer Absicherung ihre eigenen, nicht konsensfähigen Vorstellungen ebenfalls in der Dissenszeile notieren.

Bearbeitungsform

Wenn die Liste der → **Ziele** komplett ist, müssen diese in Wirkungsziele und Teilziele unterschieden werden. Oft bewegen sich die ersten Formulierungen auf einem recht allgemeinen Niveau (→ **Wirkungsziele**), was bedeutet, dass man gemeinsam konkretere, mittelfristig erreichbare Ziele finden muss, die als Orientierungspunkte dienen können. Zudem müssen die Ziele operabel formuliert sein (s. ausführlich Kap. 4.2.3 sowie die Kriterien für eine operable → **Zielformulierung**).

operable Ziel-formulierung

Arbeitshilfe 9: Aushandlung von Konsenszielen (Handlungsbereich: Zielentwicklung)

	Sichtweise A <i>hier: Irene</i>	Sichtweise B <i>hier: Mutter</i>	Sichtweise der reflektierenden Fachkraft
Einschätzung der Situation Wo sehe ich das Problem?	<i>Niemand mag mich wegen meiner dunklen Hautfarbe; alle machen mich an. Ich ärgere mich dann und schlage zu. Schule ist eigentlich kein Problem, wenn sie mich in Ruhe lassen würden. Meine Mutter kann mir nicht helfen.</i>	<i>Irene benimmt sich nicht wie ein Mädchen. Irene ist nicht gut in der Schule. Ich kann Irene die (neue) Welt nicht erklären. Ich kann mich nicht durchsetzen.</i>	<u>drei Probleme kristallisieren sich heraus:</u> <i>a) Irenes mangelnde emotionale Handlungsregulation, b) die soziale Situation in der Schule, c) der kulturelle Konflikt und die daraus resultierende Mutter-Tochter-Situation.</i>
Ansatzpunkte für Veränderungen Wer oder was soll sich ändern?	<i>Die anderen sollen sich ändern (mich akzeptieren, wie ich bin). Meine Mutter soll sich ändern (mich in Ruhe lassen). Ich will mich ändern (wieder lernen, nicht mehr zuschlagen).</i>	<i>Irene soll sich (ihr Verhalten) ändern. Sie soll aber auch in der Schule und mit ihrer Umwelt zurechtkommen. Ich will mich ändern (möchte mit Irene zurechtkommen).</i>	<i>Irene muss ihr aggressives Verhalten in den Griff bekommen. Die Beziehung zwischen Mutter und Tochter sollte sich ändern (gegenseitige Anerkennung). Die Beziehungen zwischen Lehrern, Mitschülern und Irene müssen sich ändern.</i>
Ziel, gewünschter Zustand Wie soll der Zustand mittelfristig aussehen, sodass ich sagen kann: „Es hat sich gelohnt“? Wie sähe die Situation am Ende aus, also wenn das Problem gelöst wäre?	<u>mittelfristig:</u> <i>Ich möchte so anerkannt werden, wie ich bin. Dann gehe ich auch gerne zur Schule und schlage nicht.</i> <u>langfristig:</u> <i>Ich habe das Berufsgrundschuljahr und dann eine Ausbildung absolviert. Ich habe ein richtiges Zuhause.</i>	<u>mittelfristig:</u> <i>Ich möchte, dass Irene mich als Mutter akzeptiert. Sie sollte sich der Schule zurückhalten und lernen.</i> <u>langfristig:</u> <i>Wir haben ein gutes Familienleben.</i>	<u>Idee:</u> <i>Es lohnt sich m. E., am Anerkennungsthema und den Beziehungen Irenes zu ihrer Umwelt zu arbeiten. Ich vermute, dass Irenes Bindung an die Mutter und ihre Kultur so groß ist, dass es gut wäre, vorerst die gemeinsame familiäre Perspektive zu verfolgen.</i>

	Ziele für A <i>hier: Irene</i>	Ziele für B <i>hier: Mutter</i>
Konsense <i>Ziele, mit denen alle Beteiligten einverstanden sind</i>	<u>Wirkungsziele</u> (Ende der Hilfe): <i>Irene entwickelt eine eigenständige Perspektive für <u>ihr</u> Leben. Irene findet neue Möglichkeiten, sich Anerkennung zu verschaffen.</i>	<u>Wirkungsziele</u> (Ende der Hilfe): <i>Irene und ihre Mutter kommen in ihrer Familie klar. Die Mutter entwickelt für <u>sich</u> eine eigene Perspektive.</i>
	<u>Teilziele</u> (mittelfristig, bis zum nächsten Hilfeplangespräch erreichbar): <i>Irene entdeckt und entwickelt drei liebenswerte Seiten an sich, die ihr auch Anerkennung der Mutter und / oder von Lehrerinnen einbringen. Irene erwirbt Techniken für die Kontrolle ihrer spontanen Aggression. Irene findet drei Möglichkeiten, sich ohne Gewalt mit ihrer Umwelt zu verständigen. Irene sucht sich eine erwachsene Person, der sie vertraut.</i>	<u>Teilziele</u> (mittelfristig, bis zum nächsten Hilfeplangespräch erreichbar): <i>Die Mutter entdeckt drei Fähigkeiten / Eigenschaften bei sich, die Irenes Anerkennung finden. Die Mutter sucht sich eine Freundin, mit der sie über ihre Sorgen sprechen kann.</i>
Dissense <i>Wünsche, Vorstellungen einzelner, über die keine Einigkeit besteht</i>	<i>Irene möchte ihren eigenen Stil leben.</i>	<i>Die Mutter hätte gern, dass sie so weiter leben kann wie in Äthiopien.</i>

6.5 Operationalisierung von Hilfezielen

Im Hilfeplanverfahren bilden die ausgehandelten und operabel formulierten Ziele den Ausgangspunkt für die Konstruktion der geeigneten *Hilfeform*. Man überlegt also mit den Adressatinnen und ggf. auch in der kollegialen Beratung (im Fachteam), auf welche Weise diese Ziele am besten zu erreichen sind. Im Hinblick auf Irenes Teilziele ist zu überlegen, ob für die gewünschte gegenseitige Anerkennung von Mutter und Tochter und für die Entwicklung von Fähigkeiten der Aggressionskontrolle eher eine räumliche Distanz hilfreich wäre (der Antrag auf Unterbringung in einer Wohngruppe liegt vor), ob die beiden es noch einmal mit professioneller Unterstützung im Alltag probieren wollen oder ob es noch ganz andere

Ideen hierzu gibt (z. B. einen Familienrat einzusetzen, s. Hansbauer et al. 2009). Das weiter ausgearbeitete Beispiel favorisiert die zweite Variante, was auf die Einrichtung einer sozialpädagogischen Familienhilfe (SPFH) hinausläuft, die intensiver mit beiden arbeiten kann als ein Erziehungsbeistand. Wenn hierzu ein Konsens mit Irene und ihrer Mutter gefunden wird (und wenn die Amtsleitung dieses genehmigt), kann man ein → **Aktionssystem** zusammenstellen, das die sozialpädagogische Familienhilfe und weitere unterstützende Personen einbindet. Die Arbeitshilfe 10 soll hierfür eine strukturierende Funktion übernehmen.

Elemente der Arbeitshilfe

Sie nutzt das Prinzip der → **Operationalisierung**. Hierfür gibt es zwei Formulare, die auch zwei Arbeitsgänge erfordern: Man konkretisiert gemeinsam die operabel formulierten Teilziele bis auf die Ebene der → **Indikatoren** der Zielerreichung. Nun ergibt sich ein genaueres Bild des gewünschten Zustands, der bis zum nächsten Hilfeplangespräch in etwa 6 Monaten erreicht werden sollte (*ergebnisbezogene Operationalisierung*). Es folgt die *prozessbezogene Operationalisierung*, also die gemeinsame Planung von Handlungsschritten im Hinblick auf die konkretisierten Teilziele. Hier wird zunächst gefragt, was die Adressatin *selbst* tun kann/möchte, um ihre Teilziele zu erreichen. Es ist ja nicht mit einem Appell getan („Hör’ auf, deine Klassenkameraden zu verprügeln!“), sondern eine Veränderung muss „auf den Spuren des Erfolges“ in kleine Schritte und realisierbare Etappen eingeteilt werden, aus denen hervorgeht, was Irene *stattdessen* tun kann. Des Weiteren sollte überlegt werden, was Familienmitglieder und Mitglieder eines → **Aktionssystems** unternehmen können, um Irene bei der Erreichung ihrer Teilziele zu *unterstützen* (die Einbeziehung weiterer Personen wurde hier aus Platzgründen nicht ausgearbeitet). Das Ergebnis ist ein Katalog von verabredeten → **Handlungsschritten**, der in den Hilfeplan aufgenommen wird. Die Handlungsschritte bilden die Leitlinie für die weitere Ausgestaltung des Unterstützungsprozesses, hier durch die Fachkraft der SPFH.

Der fertige Hilfeplan dokumentiert die Ergebnisse des gesamten Prozesses der Hilfeplanung. Es ist ein verabredeter → **Wirkungszusammenhang** (von der Einschätzung des Problems über die Wirkungs- und Teilziele bis zu den Handlungsschritten), der in bestimmten Zeitabständen auf den Prüfstand kommt: in der Regel ist das ein weiteres Hilfeplangespräch, das die Hilfe fortschreibt oder beendet.

Bearbeitungsform

Die Operationalisierung der Hilfeziele muss zwingend *mit* den Adressaten geleistet werden, denn diese müssen die Handlungsschritte später realisieren. Moderationskarten oder eine Wandzeitung leisten hier gute Dienste. Dabei sollte man auf eine zu kleinteilige Ausarbeitung der Handlungsschritte verzichten, denn es ist gar nicht möglich, ein konkretes Handeln über längere Zeiträume festzulegen. Im Übrigen setzt die gemeinsame Operationalisierung zumeist schon den Änderungsprozess in Gang. Es finden Klärungen, Absprachen und Planungen statt, die die Motivation der Adressatinnen stärken und auf die man aufbauen kann.

Arbeitshilfe 10: Operationalisierung von Hilfezielen (Handlungsbereich: Planung)

Ergebnisbezogene Operationalisierung		
Wirkungsziel Was soll am Ende der Hilfe erreicht sein?	1. Irene entwickelt eine eigenständige Perspektive für ihr Leben. 2. Irene findet neue Möglichkeiten, sich Anerkennung zu verschaffen.	
Teilziele Was soll bis zur Fortschreibung im Zeitraum der Hilfe erreicht werden?	1. Irene entdeckt und entwickelt drei lebenswerte Seiten an sich, die ihr auch Anerkennung der Mutter einbringen.	2. Irene erwirbt Techniken für die Kontrolle ihrer spontanen Aggression.
Indikatoren Woran könnte man erkennen, dass das Teilziel erreicht ist?	Irene kann drei lebenswerte Seiten von sich benennen. Sie berichtet über mehrere harmonische Situationen mit ihrer Mutter. Irene erinnert sich an mehrere Ereignisse, bei denen ihre Mutter stolz auf sie war. Sie kann Situationen benennen, in denen sie die Unterstützung ihrer Mutter als hilfreich erlebte.	Irene hat es mehrere Male geschafft, ihre Wut-Gefühle zu erkennen. Sie konnte diese Gefühle auch zweimal in Worte fassen und ihrem Gegenüber mitteilen. Irene ist in der Lage, sich in Gedanken in eine schöne, entspannte Situation zu „beamen“. Sie hat es mindestens einmal geschafft, in einer „gefährlichen“ Situation den Ort zu verlassen.
Prozessbezogene Operationalisierung		
Wirkungsziel Was soll am Ende der Hilfe erreicht sein?	1. Irene entwickelt eine eigenständige Perspektive für ihr Leben. 2. Irene findet neue Möglichkeiten, sich Anerkennung zu verschaffen.	
Teilziele Was soll im Fortschreibungszeitraum erreicht werden?	1. Irene entdeckt und entwickelt drei lebenswerte Seiten an sich, die ihr auch Anerkennung der Mutter einbringen.	2. Irene entwickelt Techniken für die Kontrolle ihrer spontanen Aggression.
Handlungsschritte Adressatin Was will Irene tun, um ihre Teilziele zu erreichen?	<u>zu Teilziel 1:</u> Irene äußert Erwartungen an das Verhalten und die Unterstützung der Mutter. Sie vermittelt der Mutter, wie ihre Vorstellungen des „Frau-Seins“ aussehen, und wirbt um Verständnis und Vertrauen. Sie sucht Gemeinsamkeiten mit der Mutter und kommt ihr entgegen. Sie nimmt Ratschläge der Mutter an. <u>zu Teilziel 2:</u> Sie versucht, die Wut in Worte zu fassen und diese dem Gegenüber zu vermitteln. Wenn sie sich von ihren Gefühlen überschwemmt fühlt, verlässt sie möglichst die unangenehme Situation. Sie nimmt an einem Entspannungskurs teil. Sie fragt nach, wie Bemerkungen, Beschimpfungen oder Forderungen Anderer gemeint sind.	

Personen aus dem Familiensystem Was will die Mutter tun, um Irene zu unterstützen, ihre Teilziele zu erreichen?	<i>Die Mutter findet jeden Tag eine Möglichkeit, Irene zu loben. Sie hält sich mit Einmischungen und Vorschlägen zurück. Sie gibt sich Mühe, zu akzeptieren, dass Irenes Weg in dieser Gesellschaft ein anderer ist als ihrer, darf es aber thematisieren. Sie interessiert sich für Irenes Schulleben und ihre Erlebnisse (fragt nach, hört zu). Sie akzeptiert, dass Irene viele Belange mit der Sozialarbeiterin bespricht.</i>
Aktionssystem Was werden welche Fachkräfte tun, um Irene und die Mutter zu unterstützen, Irenes Teilziele zu erreichen?	<i>Die Sozialarbeiterin (SPFH) unterstützt die Mutter beim Erwerb eines Verständnisses für den eigenen Weg der Tochter und eines Interesses für deren Perspektive. Sie reflektiert mit ihr schwierige Situationen. Sie steht auch als Gesprächspartnerin für Irene zur Verfügung. Sie fragt aktiv nach Irenes Erlebnissen, spricht Lob aus, reflektiert mit ihr schwierige Situationen usw. Die Lehrerinnen des Berufsgrundschuljahres beobachten die Integration Irenes in die neue Klasse und ihre Lernfortschritte. Sie begründen notwendige Kritik, loben und unterstützen sie, auch für die gelungene Bewältigung von schwierigen sozialen Situationen. Die Sozialarbeiterin und die Lehrerinnen kooperieren miteinander. Sie tauschen sich bei Bedarf telefonisch aus und treffen sich mindestens im zweimonatigen Abstand zu einem Koordinationsgespräch.</i>

SPFH: Soziapädagogische Familienhilfe

6.6 Evaluation eines Hilfezeitraums

Bei der Fortschreibung der Hilfe muss beurteilt werden, ob die Planung angemessen war, oder ob Änderungen (von Ziel und Weg) erforderlich sind. Die Beurteilung von → Wirkungen ist kompliziert (Kap.4.2.5), da Einschätzungen des Erfolgs vom angelegten Maßstab abhängen. Die Selbsteinschätzung der Adressaten und die Fremdbeurteilung durch Umwelt und Fachkräfte können stark voneinander abweichen. Auch hier empfiehlt es sich, die Sichtweisen in eine Relation zu setzen und die Unterschiede zu visualisieren. Da der Fortschritt einer Hilfe aber nicht nur als Maß der Annäherung an die festgelegten Ziele definiert werden kann (Spiegel/Middendorf 2007), muss auch der zurückgelegte Weg dokumentiert werden. Nur so erhält man Aufschluss darüber, ob die verabredeten Handlungsschritte überhaupt umgesetzt wurden, und welche Folgen das hatte. Es ist darüber nachzudenken, ob die Ziele wegen oder trotz der Planung (nicht) erreicht wurden, welche Ereignisse oder Erkenntnisse (stattdessen) eine wichtige Rolle spielten, und auch, ob die Ziele der Situation angemessen waren. Die Arbeitshilfe 11 regt an, Informationen für diese Form der Prozess- und Ergebnisevaluation zu sammeln.

Elemente der Arbeitshilfe

Sie besteht aus zwei Teilen: dem Rückblick auf den vorangegangenen Hilfezeitraum, der für alle nachvollziehbar die wesentlichen Verabredungen und Elemente des abgelaufenen Prozesses zusammenfasst (a). Es folgt eine Beurteilung der Fortschritte, die auf einer Einschätzung der Zielerreichung durch die Beteiligten auf-

Dieses Dokument wurde mit IP-Adresse 2003.da:3731:dbf4:d823:cdf:93ee:19e9 aus dem Netz der USEB HS Weingarten / RWU Ravensburg am 15.07.2020 um 12:06 Uhr heruntergeladen. Das Weitergeben und Kopieren dieses Dokuments ist nicht zulässig.

baut und mit den bisherigen Erkenntnissen verbunden wird (b). Zudem wird angeregt, schon einmal Wünsche der Beteiligten für neue Ziele zu sammeln, damit sie nicht verlorengehen. Nicht alle Jugendämter schätzen dies (Spiegel/Middendorf 2007), denn die Beurteilung des Gesamtprozesses und der Erfolge ist im Prinzip dem kommunikativen Ort des Hilfeplangesprächs vorbehalten. So gesehen ist die gesamte Arbeitshilfe 11 als gemeinsame Vorbereitung von Fachkraft (als Bezugsperson) und Adressatin auf das Gespräch zu betrachten. Für Adressaten ist das besonders wichtig, denn es fällt ihnen erfahrungsgemäß schwer, im richtigen Augenblick alle Einschätzungen und Ideen parat zu haben. Entscheidungen über die Weitergewährung der Hilfe und ggf. neue Ziele fallen selbstverständlich im Hilfeplangespräch bzw. im zuständigen Jugendamt (§ 36 SGB VIII).

Zunächst werden Stichworte zur Ausgangssituation sowie die vereinbarten Wirkungs- und Teilziele aufgelistet. Es folgt die Sammlung wichtiger Erkenntnisse und Ereignisse und eine stichwortartige Darstellung des erfolgten Prozesses. Dann holt man die Einschätzungen der Beteiligten zur Zielerreichung ein, was anhand der → **Indikatoren** erfolgen kann. Die Indikatoren müssen von jedem (Adressatin, Familienmitglieder, Fachkraft, Lehrerin) gesondert beurteilt werden (1 = voll erreicht, 2 = eher erreicht, 3 = eher nicht erreicht, 4 = nicht erreicht). Die Vierer-Skala lässt keine Möglichkeit für Nullaussagen (teils/teils); jede/r muss sich für eine Tendenz entscheiden (eher positiv/eher negativ). Die Einschätzungen werden gemeinsam miteinander verglichen und mit der Gesamtentwicklung in Beziehung gesetzt („kommunikative Validierung“). Man tauscht sich darüber aus, weshalb es zu individuell unterschiedlichen Beurteilungen der Fortschritte kommt und was das bedeutet. Derartige Reflexionsgespräche sind der eigentliche Gewinn dieser Form von Evaluation und bringen wertvolle Hinweise und neue Ansatzpunkte für die Weiterarbeit. Wenn es *keine* Zielannäherung gegeben hat, muss auch das interpretiert werden. Es könnte sein, dass die Ziele falsch gewählt (oder unangemessen) waren, sodass man ggf. nach den „Zielen hinter den Zielen“ (Schwabe 2008, 53 ff.) suchen muss. Vielleicht waren auch die entworfenen Handlungsschritte falsch oder überfordernd oder einige der Beteiligten haben sich nicht an die Verabredungen gehalten. So wird es möglich, Korrekturen für die nächste Etappe der Hilfeplanung vorzunehmen. Das Ergebnis der kommunikativen Validierung oder Bewertung wird ebenfalls notiert.

Bearbeitungsform

Arbeitshilfe 11: Evaluation eines Hilfezeitraums (Hilfeplanvorlage)

a) Rückblick auf den vorausgegangenen Hilfezeitraum von: _____ bis: _____	
Skizzierung der Ausgangssituation	
damaliger Entwicklungsstand und Gründe für eine Weiterführung der Hilfe	<i>Zuvor war in der Familie ein Erziehungsbeistand eingesetzt worden, der auf die Stärkung der Erziehungs Konsequenz der Mutter gesetzt hatte. Der Ansatz war gescheitert, und Irene hatte einen Antrag auf Unterbringung in einer Wohngruppe gestellt. Es war aber zu prüfen, ob diese Hilfeform geeignet war, die Probleme angemessen zu bearbeiten.</i>

	<i>Es gab im Wesentlichen drei Probleme: Irenes mangelnde emotionale Handlungsregulation (Aggression), die soziale Situation in der Schule (Diskriminierung) sowie den kulturellen Konflikt von Mutter und Tochter untereinander. Das Anerkennungsthema schien für beide zentral.</i>
Problem- und Ressourceneinschätzung verschiedener Beteiligter	<i>Die Entscheidung fiel dann für einen neuen Versuch, die Familie insgesamt zu stützen und eine sozialpädagogische Familienhilfe einzusetzen.</i> <i>Als Begründung war angeführt worden, dass beide eine starke Beziehung zueinander haben und auch die Fähigkeiten, sich – jenseits des kulturellen Konflikts – selbst zu helfen.</i>
Zielvereinbarungen im Hilfeplan vom _____	
Perspektive der Hilfe/ Wirkungsziel/e	<u>WZ 1:</u> Irene entwickelt eine eigenständige Perspektive für ihr Leben. <u>WZ 2:</u> Irene findet neue Möglichkeiten, sich Anerkennung zu verschaffen.
Teilziel 1	<u>TZ 1:</u> Irene entdeckt und entwickelt drei liebenswerte Seiten an sich, die ihr auch Anerkennung der Mutter einbringen.
Teilziel 2	<u>TZ 2:</u> Irene erwirbt Techniken für die Kontrollen ihrer spontanen Aggression.
Entwicklungsverlauf und aktuelle Situation	
Wie hat sich die Adressatin seit dem letzten Hilfeplangespräch entwickelt?	<i>Irene hat sich darauf eingelassen, es noch einmal mit ihrer Mutter zu probieren.</i>
Was ist sonst noch passiert (positiv/negativ)?	<i>Mutter und Tochter haben zu einer wesentlich entspannteren Kommunikation gefunden. Es gelingt zunehmend, auch kritische Themen ins Gespräch zu bringen, ohne dass emotionale Ausbrüche passieren.</i> <i>Irene hat sich in der neuen Schule integriert. Sie hielt sich (für ihre Verhältnisse) zurück, sodass sie eher als unauffällige Schülerin gilt (was positiv zu werten ist). In dieser Klasse sind mehrere ausländische Schülerinnen, auch mit unterschiedlicher Hautfarbe; sie ist also keine Besonderheit.</i>
Wie ist der derzeitige Stand zu beschreiben?	<i>Die Cliquenbildung in der neuen Klasse ist noch nicht abgeschlossen; Irene fand bisher keinen Anschluss. Sie hat allerdings Kontakt zu einem Mädchen, das sehr zurückhaltend ist. Es bleibt abzuwarten, ob daraus eine Freundschaft entsteht. Möglicherweise wäre sie mit einer größeren Gruppe überfordert.</i>

neue Erkenntnisse		
Was wissen wir jetzt besser (Hintergrundinformationen, veränderte Rahmenbedingungen und/oder Beziehungen, Ergebnisse von Verhaltensbeobachtungen, Gutachten, professionellen Diagnosen, Einschätzungen u. a.)?		
Das Ziel der Stärkung der Erziehungskonsequenz der Mutter war nicht angemessen für die Familie, die kulturell zutiefst verunsichert ist. In dieser Situation sollte die gegenseitige Beziehung gefestigt werden, damit man sich unterstützen kann. Die Diagnose „mangelnde emotionale Handlungsregulation“ (häufig Folge einer frühkindlichen emotionalen Bindungsstörung) lässt sich so nicht aufrechterhalten. Die aggressiven Ausbrüche Irenes scheinen eher im Gefolge sozialer Verunsicherung zu stehen und durch pubertäre Konflikte zwischen Mutter und Tochter verstärkt zu werden.		
Prozessreflexion		
Was hat wer seitdem unternommen? Was ist nicht passiert? Was hat wer stattdessen getan?		
Kinder/Jugendliche selbst:	Irene konnte sich bisher nicht entschließen, an einem Entspannungskurs teilzunehmen, der über die Volkshochschule angeboten wurde. Sie will ihren eigenen Weg suchen, ihre emotionalen Ausbrüche zu beherrschen.	
Personen aus dem Familiensystem:	Die Mutter hat es geschafft, weniger zu schimpfen und zu drohen, und stattdessen auch einige positive Seiten an ihrer Tochter hervorzuheben. So konnte sie erleben, dass ihre Tochter weit weniger „verdorben“ ist, als sie es bisher annahm.	
Personen aus dem professionellen Hilfesystem:	Es ist gelungen, eine von Vertrauen getragene Arbeitsbeziehung mit beiden zu knüpfen. Die Themen „Wertschätzung“ und „Anerkennung“ konnten gut verankert werden. Es gibt einen professionellen Kontakt zu einer Lehrerin Irenes, die ihr wohl gesinnt ist und zwischenzeitlich zweimal das Gespräch mit der Fachkraft gesucht hat. Diese Lehrerin achtet ebenfalls auf positive Wertschätzung. Irene dankt es ihr mit Vertrauen.	
Ereignisse		
Welche Ereignisse haben den Prozess außerdem beeinflusst?		
Die neue Schulumgebung bot für Irene eine Möglichkeit, noch einmal „von vorn“ anzufangen, ohne dass ihr der Ruf als „Schlägerin“ vorauselte.		
b) Beurteilung der Fortschritte		
Indikatoren der Zielerreichung	Einschätzende Person	Grad der Zielerreichung
Indikatoren zu den Teilzielen usw.	Adressatin/Irene Familie/Mutter Fachkraft/SPFH andere/Lehrerin	① voll erreicht ② eher ③ eher nicht ④ nicht

Indikatoren zum Teilziel 1 <u>1. Indikator</u> <i>Irene kann drei liebenswerte Seiten von sich benennen.</i>	Adressatin/Irene	②
	Familie/Mutter	①
	Fachkraft/SPFH	②
	andere/Lehrerin	②
<u>2. Indikator</u> <i>Sie berichtet über mehrere harmonische Situationen mit ihrer Mutter.</i>	Adressatin/Irene	③
	Familie/Mutter	③
	Fachkraft/SPFH	③
	andere/Lehrerin	①
<u>3. Indikator</u> <i>Irene erinnert sich an mehrere Ereignisse, bei denen ihre Mutter stolz auf sie war.</i>	Adressatin/Irene	①
	Familie/Mutter	③
	Fachkraft/SPFH	②
	andere/Lehrerin	①
<u>4. Indikator</u> <i>Sie kann Situationen benennen, in denen sie die Unterstützung ihrer Mutter als hilfreich erlebte.</i>	Adressatin/Irene	③
	Familie/Mutter	④
	Fachkraft/SPFH	③
	andere/Lehrerin	②
Indikatoren zum Teilziel 2 <u>1. Indikator</u> <i>Irene hat es mehrere Male geschafft, ihre Wut-Gefühle zu erkennen.</i>	Adressatin/Irene	④
	Familie/Mutter	③
	Fachkraft/SPFH	③
	andere/Lehrerin	①
<u>2. Indikator</u> <i>Sie konnte diese Gefühle auch zweimal in Worte fassen und ihrem Gegenüber mitteilen.</i>	Adressatin/Irene	③
	Familie/Mutter	②
	Fachkraft/SPFH	②
	andere/Lehrerin	①
<u>3. Indikator</u> <i>Sie hat es mindestens einmal geschafft, in einer „gefährlichen“ Situation den Ort zu verlassen.</i>	Adressatin/Irene	①
	Familie/Mutter	①
	Fachkraft/SPFH	①
	andere/Lehrerin	①
<u>4. Indikator</u> <i>Irene ist in der Lage, sich in Gedanken in eine schöne, entspannte Situation zu „beamen“.</i>	Adressatin/Irene	①
	Familie/Mutter	①
	Fachkraft/SPFH	①
	andere/Lehrerin	①
Kommunikative Bewertung		
Welche Teilziele sind (nicht) erreicht?	<i>Die Teilziele bzgl. der Tochter-Mutter-Beziehung (Anerkennung, Wertschätzung, Unterstützung) sind weitgehender erreicht als die zur Aggressionskontrolle. Aber auch hier ist Irene auf einem guten Weg. Die Idee, ihr über ein Entspannungstraining einen Weg zu zeigen, hat sich nicht realisieren lassen. Das scheint ihr zu fremd zu sein.</i> <i>Angesichts des familiären „Trümmerhaufens“, der vor 6 Monaten zu bewältigen war, ist das Erreichte überaus positiv zu bewerten. Es gilt jetzt, das Erreichte zu festigen und darüber hinaus die Suche nach einer Lebensperspektive zu unterstützen.</i>	
Worauf ist das ggf. zurückzuführen?		
Wie ist die Zielerreichung mit Blick auf den abgelaufenen Prozess und die Gesamtentwicklung zu interpretieren?		

Mögliche Ziele für den nächsten Hilfezeitraum (6 Monate)		
Sicht / Wunsch von ... (Namen einfügen)	Ziele (Wirkungs- und Teilziele)	Welche Hilfe braucht wer außerdem (Wohnsituation, finanzielle oder gesundheit- liche Situation u.a.)?
Adressatin hier: Irene	Ich möchte die Schule schaffen, wissen, was ich werden möchte, eine Ausbildungsstelle und eine Freundin finden sowie meine Mutter besser verstehen.	Wir können unsere große Woh- nung nicht bezahlen. Ich komme ohne Auto auch nicht leicht in die Innenstadt.
Personen aus dem Familiensystem hier: Mutter	Ich möchte meine eigene Lebens- und Arbeitsperspektive und eine Freundin finden.	Auf Dauer ist die Wohnung zu groß und zu teuer. Eine kleinere, zentral gelegene Wohnung wäre besser.
Personen aus dem professionellen Hilfesystem hier: Fachkraft SPFH	Es könnte hilfreich sein, wenn die Mutter ihre Adipositas bearbeitet. Wie kann man den beiden die dauerhafte Wertschätzung und Anerkennung vermitteln, die sie brauchen, um sich weiter zu ent- wickeln?	Die Mutter lebt von Hartz IV. Sie braucht eine befriedigende Arbeit (Geld und Kontakte).

6.7 Selbstevaluation eines Hilfeplangesprächs

Wie eingangs erwähnt, wechselt die direkte Zuständigkeit der Institution an einem gewissen Punkt des Kontinuums von der Auftrags- und Kontextanalyse über die Problemanalyse und die Zielfindung bis zur Durchführung der Hilfe sowie deren Evaluation und Fortschreibung. Manchmal geschieht die Zielfindung und -formulierung noch im Jugendamt, manchmal wird sie schon von der Fachkraft des ambulanten Dienstes oder der stationären Einrichtung übernommen.

Im sog. Leistungsdreieck zwischen dem Amt, der Einrichtung und den Adressaten ist es die Fachkraft der Einrichtung (hier: sozialpädagogische Familienhilfe), die gemeinsam mit der Adressatin bzw. deren Familienmitgliedern die Evaluation des zurückgelegten Zeitraums durchführt. Sie verfasst einen schriftlichen Bericht, der als Vorlage für das Hilfeplangespräch an die fallzuständige Fachkraft des Jugendamtes geschickt wird. Am Gespräch selbst nehmen neben den Adressaten die Fachkräfte beider Institutionen teil. Sie stehen sich hier als Repräsentanten von „Leistungsgewährer“ und „Leistungserbringer“ mit Blick auf die „Leistungsnehmer“ gegenüber. Im Interesse der Kontinuität der Hilfe und der → **Koproduktion** zählt nicht nur der Bericht selbst, sondern auch der Ablauf des Hilfeplangesprächs, das die fallzuständige Fachkraft des Jugendamts moderiert. In der Praxis bleiben diesbezüglich noch viele Wünsche offen (Spiegel/Middendorf 2007). Oftmals verlaufen die Gespräche unstrukturiert, und auch gute schriftliche Vor-

Vorbereitung des Gesprächs

lagen werden nicht immer als Grundlage genutzt. Im ungünstigsten Fall vergeht die Gesprächszeit mit einem reinen Nachvollzug der Ereignisse, und es bleibt kein Raum für das eigentlich wichtige Erarbeiten der weiteren Perspektive und ggf. neuer Ziele. Die Arbeitshilfe 12 besteht in einem strukturierten Gedächtnisprotokoll, das zur Selbstevaluation der „Leistung erbringenden“ Fachkraft dienen kann. Auch wenn diese über eine geringere Definitionsmacht verfügt, kann sie doch versuchen, den bisherigen Evaluationsergebnissen und der Sichtweise der Adressaten mehr Beachtung zu verschaffen.

Elemente der Arbeitshilfe Die Checkfragen greifen die Punkte auf, die idealerweise während des Gesprächs behandelt werden sollten. Es sind gleichzeitig die Stellen, an denen es in der Praxis hapern kann. Die *betreuende* Fachkraft aus der Einrichtung kann ihren Teil dazu beitragen, dass die Handlungssituation in diesem Sinne verläuft, auch wenn sie die Dynamik nur als Teilnehmerin beeinflussen kann. Die Arbeitshilfe dient der Selbstevaluation, also der Überprüfung der eigenen Handlungsschritte, die mit dem Erstellen der Vorlage für das Hilfeplangespräch beginnen. Selbstverständlich kann sich auch die *fallverantwortliche Fachkraft* des Jugendamtes eine ähnliche Checkliste anfertigen, mit der sie *ihre* Gesprächsmoderation und *ihre* Planung überprüfen will.

Bearbeitungsform Zunächst wird im Rückblick gefragt, ob die Vorbereitung auf das Hilfeplangespräch so verlaufen ist, dass die Beteiligten der Möglichkeit nach auf einem ähnlichen Kenntnisstand sein konnten. Es folgt eine Rekapitulation der Gesprächsinhalte und des Stellenwerts der schriftlichen Vorlage für den Gesprächsverlauf. Dabei wird auch die zeitliche Gewichtung der Themen (Rückblick, Würdigung des derzeitigen Stands, Erarbeitung von Zielen und Perspektiven) bewertet. Weitere Themen sind die Partizipation und die Zufriedenheit der Adressaten, die beide eine große Bedeutung für den weiteren Verlauf der Hilfe haben. Zuletzt sollte die Fachkraft ihre eigene Position und ihren Einfluss auf den Gesprächsverlauf reflektieren, um Schlüsse für ihre Strategien bei weiteren Gesprächen zu ziehen.

Arbeitshilfe 12: Strukturiertes Gedächtnisprotokoll für die Selbstevaluation eines Hilfeplangesprächs (Handlungsbereich: Evaluation)

Hilfeplangespräch mit Familie: am: _____ von: _____ bis: _____ Uhr	
Teilnehmer: fallverantwortliche Fachkraft (Jugendamt), begleitende Fachkraft (SPFH = ich), Irene, Irenes Mutter	
Ort: Familienwohnung	
Anmerkungen zum Setting (Raum, Sitzordnung, Blumen, Getränke etc.): Mutter und Tochter hatten das Wohnzimmer hergerichtet und Tee und äthiopisches Gebäck zubereitet. Die Stimmung aller Beteiligten war ausgeglichen.	
Es gab eine strukturierte Vorlage für das Hilfeplangespräch. Wenn „nein“, warum nicht?	X ja O nein (die von mir gefertigte Hilfeplanvorlage = Arbeitshilfe 11)
Die Vorlage fokussierte folgende Punkte:	die Mutter-Tochter-Beziehung, Irenes emotionale Handlungsregulation und die soziale Situation in der Schule bzw. Kommunikation mit Gleichaltrigen

Die Vorlage ist allen Beteiligten zugegangen. Wem nicht? Warum nicht?	X ja O nein
Die Vorlage wurde von den Beteiligten gelesen. Von wem nicht? Warum nicht?	X ja O nein <i>Die fallverantwortliche Fachkraft hat die Vorlage kurz vor dem Gespräch überflogen – hatte vorher keine Zeit.</i>
Die Beteiligten haben sich im Gespräch auf die Vorlage bezogen. Wer nicht? In welchen Punkten nicht? Warum nicht?	X ja O nein <i>Die fallverantwortliche Fachkraft gewichtete einige Punkte anders. Sie hatte nicht so sehr die Mutter-Tochter-Beziehung im Blick, sondern thematisierte stärker die Perspektive der Tochter mit Blick auf ein selbstständiges Leben.</i>
Alle Punkte der Vorlage wurden ausreichend gewürdigt. Welche nicht? Warum nicht?	O ja X nein <i>Alle Themen, die sich auf Anerkennung und Wertschätzung als Triebkraft für Entwicklung bezogen, fand die fallverantwortliche Fachkraft nicht so wesentlich. Es ging ihr eher um „Fakten“. Ich hätte gerne etwas mehr Zeit für die Würdigung der bisherigen Fortschritte gehabt.</i>
Folgende Themen wurden vertieft angesprochen (Aufzählung der Themen):	<i>Erfolge in der Schule, voraussichtliche Dauer der Hilfe, berufliche Perspektive, also die Themen, die in Zukunft auch anstehen.</i>
Es gab genügend Zeit zur Erörterung neuer Perspektiven, neuer Hilfeziele und Handlungsschritte der Beteiligten. Wie viel Zeit blieb für welches Thema?	X ja O nein <i>Insgesamt stand zu wenig Zeit zur Verfügung. Wenn ich das Gespräch nicht schon mit Mutter und Tochter vorbereitet hätte, wäre das zu hektisch gewesen. Die neuen Perspektiven mussten in weniger als 30 Min. erörtert werden. Es war auch gut, dass aktuell keine Konflikte anstanden.</i>
Die neuen Hilfeziele und Absprachen zu Handlungsschritten wurden einvernehmlich (im Konsens) erarbeitet. Welche nicht? Wo gab es Dissens?	X ja O nein <i>Es herrschte eine gute, kooperative Atmosphäre. Mutter und Tochter waren froh, dass es so weitergehen kann, und die fallverantwortliche Fachkraft war mit uns zufrieden. Sie stellte aber in Aussicht, dass die Hilfe durch uns (SPFH) nur noch begrenzt erfolgen kann.</i>
Adressatin und Personen aus dem Familiensystem haben sich am Gespräch beteiligt. Wer nicht? Warum nicht?	X ja O nein <i>Es war gut, dass sich auch die Mutter eingebracht hat. Irene hat dabei eine Dolmetscher-Funktion übernommen. Die fallverantwortliche Fachkraft hat gut zugehört.</i>
Die Fachkräfte haben die Adressatin und die Personen aus dem Familiensystem in das Gespräch einbezogen. Auf welche Weise? Wen nicht? Warum nicht?	X ja O nein <i>Das war heute nicht nötig, denn sie haben sich ja schon selbst eingebracht.</i>

Alle Beteiligten zeigten sich mit dem Ablauf des Gesprächs zufrieden. Wer nicht? Wie erhoben?	X ja O nein <i>Ich habe eine kleine Feedback-Runde angeregt und dabei nach der Zufriedenheit der Beteiligten gefragt.</i>
Ich selbst hatte folgende Anliegen an die Runde (Aufzählung der Punkte):	<i>Ich hätte gerne meine Themen Wertschätzung und Anerkennung stärker eingebracht, weil mir in der Zusammenarbeit mit Mutter und Tochter schon deutlich geworden ist, wie wichtig eine gute Beziehung ist.</i>
Es ist mir gelungen, diese Anliegen einzubringen. Welche nicht, warum nicht?	O ja X nein <i>Letztlich blieb nach der Faktenerörterung zu wenig Zeit, auf die Hintergründe der Fortschritte einzugehen.</i>
Folgendes möchte ich noch festhalten: Folgendes soll mir nicht noch einmal passieren:	<i>Ich sollte bei der nächsten Vorbereitung eines Hilfeplangesprächs darauf dringen, dass die fallverantwortliche Fachkraft mehr Zeit mitbringt. Eine Stunde ist zu wenig, wenn man noch die Zeit für Begrüßung und Abschied abziehen muss.</i> <i>Heute ist es gut gelaufen. Ich würde alles wieder so machen.</i>

SPFH: Sozialpädagogische Familienhilfe

7 Arbeitshilfen für die Konzeptionsentwicklung

Das dritte Set von Arbeitshilfen wurde für die Entwicklung einer Konzeption entworfen. Diese wird gebraucht für sog. offene Arbeitsfelder (Treffpunkte für Kinder und Jugendliche, alte Menschen oder in psychiatrischen Einrichtungen) sowie für stationäre und teilstationäre Einrichtungen (z. B. Wohngruppen und Tagesstätten). Hier wird nicht mit einzelnen Menschen oder Familien geplant, sondern es werden professionell arrangierte Entwicklungs- und Experimentierfelder für potenzielle Adressaten eröffnet. Eine → **Konzeption** bietet Koordinaten für einen fachlich strukturierten Rahmen sowie Ziele für die Alltagsorganisation dieser Einrichtungen. Letztere „wirkt“ oftmals intensiver als geplante methodische Vorgehensweisen (Kap. 4.2.4).

Nach einer Einführung in Prinzipien der Konzeptionsentwicklung folgt die Darstellung der Arbeitshilfen in der Reihenfolge der Handlungsbereiche (Kap. 4.2), die mit der *Analyse der Ausgangssituation* (Arbeitshilfe 13) beginnt. Diese Analyse bildet die Bestandsaufnahme, auf der die Konzeptionsentwicklung aufbaut. In Relation hierzu ist eine Bedarfsermittlung durchzuführen, die aus einer *Sammlung der Erwartungen* der wesentlichen Beteiligten (Arbeitshilfe 14) besteht. Aus dem Vergleich von Bestand und Erwartungen ist schließlich der Veränderungsbedarf zu ermitteln. Daraufhin kann die *Zielentwicklung* angesteuert werden, bei der – wie in allen Arbeitshilfenreihen – die Aushandlung im Mittelpunkt steht: Dabei entstehen *konzeptionelle Ziele* (Arbeitshilfen 15a und b), die im Weiteren *operationalisiert* werden sollen. Die Operationalisierung (Arbeitshilfen 16a und b) dient der Ausarbeitung des fachlich strukturierten Rahmens, in dem sich das „Leben“ in der Einrichtung abspielen wird, und der dazu passenden Handlungsschritte und Handlungsregeln. Hierzu gehört die Übersetzung derselben in einen sinnvollen Ablaufplan (Arbeitshilfen 17a und 17b), z. B. für eine Tagesstruktur. Den Abschluss dieser Arbeitshilfenreihe bilden Hinweise für die Ausarbeitung einer schriftlichen Fassung der Konzeption (Arbeitshilfe 18). Als Alternative zu dieser umfassenden Aufgabe der Konzeptionsentwicklung für die gesamte Einrichtung wird zum Schluss eine Arbeitshilfe (19) für die Konstruktion einer „Mini-Konzeption“ für eine → **Schlüsselsituation** vorgestellt (Kap. 4.2.5). Auf eine gesonderte Arbeitshilfe zum Handlungsbereich „Evaluation“ wird in diesem Kapitel verzichtet, weil die Evaluation kompletter Konzeptionen zu komplex ist, als dass sie als Selbstevaluation durchgeführt werden könnte. Einzelne Untersuchungsfragen lassen sich mit dem in Kap. 8 vorgestellten Evaluationsinstrumentarium klären.

7.1 Einführung: Konzeptionsentwicklung

Konzeptionen konkretisieren und dokumentieren die „Leistungsversprechen“ einer Einrichtung. Lange Zeit galten sie als irrelevante Größe für den beruflichen Alltag: Umfangreiche Schriftstücke, aber auch „schlanke“ Positionspapiere fristeten ihr Dasein in Aktenordnern und wurden lediglich zu Legitimationszwecken hervorgeholt. Seit der Einführung des → **Neuen Steuerungsmodells** hat sich das geändert. Konzeptionen bilden die Grundlage für Vereinbarungen zur Qualitätsentwicklung, und die Fachwelt schätzt den strukturierenden Wert guter Konzeptionen für die Gestaltung der Arbeit mit den Adressatinnen.

Zweck der Konzeption Eine Konzeption bildet die Basis für methodisches Handeln. Sie hat die Aufgabe, das Handeln der Fachkräfte in der Einrichtung mit (institutionellem) Sinn zu unterlegen, es aufeinander abzustimmen und zu steuern. Dazu bedarf es eines Konsenses zwischen den relevanten Beteiligten (Kolleginnen, Adressaten, Einrichtungsträger, Kostenträger, Politik, soziales Umfeld), der als Ergebnis verschiedener Aushandlungsprozesse zu betrachten ist. Die Konzeption beantwortet Fragen von Kollegen und Außenstehenden nach dem Sinn der Arbeit und den zugrunde liegenden Wissensbeständen. Sie macht das Leistungsangebot für Zielgruppen transparent und eröffnet somit Möglichkeiten der Wahl zwischen vergleichbaren Angeboten. Kooperierende Kolleginnen können der Konzeption eine Übersicht über Spezifika der Einrichtung entnehmen und somit im Interesse ihrer Adressatinnen informierend und ggf. vermittelnd tätig werden.

Arbeitshilfen Das Landesjugendamt Westfalen-Lippe startete im Jahr 1998 in Kooperation mit der Fachhochschule Münster das Modellprojekt „Qualitätsentwicklung, Qualitätssicherung und Selbstevaluation in der Kinder- und Jugendarbeit“ (QQS). Es stand thematisch im Kontext der Einführung des „Wirksamkeitsdialoges“ in die Förderung des Landesjugendplanes in Nordrhein-Westfalen. Das Projektteam (Hiltrud von Spiegel, Benedikt Sturzenhecker, Ulrich Deinet, Sabine Ader und Remi Stork) entwickelte eine erste Version der Arbeitshilfen, die von sieben Teams unterschiedlich strukturierter Einrichtungen erprobt und gemeinsam verändert wurden (ausführliche Projektberichte in Spiegel 2000a). Seither haben die Arbeitshilfen in Multiplikatorenfortbildungen und in der praktischen Teambegleitung weitere „Praxistests“ bestanden und erfuhren dabei einige Modifikationen. Im Rahmen des vorliegenden Buches werden die Arbeitshilfen in Kurzform dargestellt. Eine umfassende Anleitung mit einem Beispiel aus der Offenen Kinder- und Jugendarbeit gibt es in Spiegel (2007), Kopiervorlagen auf der Homepage des Verlags: www.reinhardt-verlag.de. Hintergrundinformationen über die Handlungsbeispiele liefert Kap. 4.2.

Beispiele Das hier verwendete Beispiel einer stationären Mutter-Kind-Einrichtung wurde von Stephanie Haupt, Julia Hoffmann, Matthias v. Prüssing und Andrea Schlummer im Rahmen des Masterstudiengangs „Jugendhilfe“ der Fachhochschule Münster entwickelt (Haupt et al. 2008) und aus Platzgründen stark gekürzt. Zu-

gunsten einer besseren Verständlichkeit wurden Eintragungen teilweise modifiziert.

Die Konzeptionsentwicklung ist eine Aufgabe, die wegen ihres Umfangs und ihres Aushandlungscharakters im Team geleistet werden muss. Eine Moderatorin sollte die Arbeit schrittweise strukturieren und den Prozess am Leben erhalten. Alle Teammitglieder sollten in die Recherchetätigkeiten einbezogen werden. Man kann die Sammlung von Erwartungen gut mit pädagogischen Vorgehensweisen verbinden, sodass über weite Strecken auch die Zielgruppen und andere Beteiligte im Prozess mitwirken können. Die Aus- und Bewertung des Materials erfolgt am besten während zwischenzeitlich eingeschobener Klausurtage. Werden die Arbeitshilfen im Studium eingesetzt, kann man Einrichtungen um ihr konzeptionelles Material bitten. Studierende können dieses „Echt“-Material in Form von Rollenspielen und Szenarien aufarbeiten und durch aktuelle Befragungen und Wissensbestände ergänzen. Die Einrichtungen profitieren von dieser Art der Neuverwendung ihres Materials. Sie werden mit anderen Lesarten konfrontiert und erhalten so vertieftes, zum Teil neues oder neu aufbereitetes Veränderungswissen.

**Gebrauch der
Arbeitshilfen**

7.2 Analyse der Ausgangssituation

Neugründungen von Einrichtungen sind selten. In den meisten Fällen wird es um Aktualisierungen oder Umorientierungen von Konzeptionen gehen. Darum ist zunächst eine dezidierte *Bestandsaufnahme* zu machen, die dann zur Ausgangssituation für die konzeptionelle Arbeit wird.

Die Arbeitshilfe 13 wurde ähnlich strukturiert wie die Analyse der Arbeitsaufträge (Kap. 5.2), sie hat jedoch eine andere *Funktion*. Hier geht es nicht um das Ausloten von Handlungsspielräumen, sondern um die Vorbereitung der Konstruktion eines „institutionellen“ → *Wirkungszusammenhangs*. Der Fokus richtet sich auf die Arbeit mit bestimmten *Zielgruppen* sowie deren Bedürfnisse, Interessen und Anliegen. Struktur, Angebote und Ressourcen der Einrichtung sollen so arrangiert werden, dass eine fachlich verantwortbare und „wirkungsvolle“ Arbeit möglich wird. Die Analyse der Ausgangssituation erfolgt unter folgenden Gesichtspunkten: „Was finden wir vor?“, „Wie erfüllen wir derzeit unsere Aufgaben?“, „Was fehlt?“, „Was sollte sich ändern?“, „Was soll beibehalten werden?“ Sie lenkt bereits den gemeinsamen Blick auf besondere Punkte der Arbeit, die neu konzipiert werden müssen, da vielleicht die Zielgruppe gewechselt hat, oder etwa neue rechtliche, sozialpolitische oder institutionelle Arbeitsaufträge bestehen (Kap. 4.2.1). Diese Funktion erfüllt die Spalte „Änderungsbedarf“.

**Elemente der
Arbeitshilfe**

Die Moderatorin sorgt dafür, dass Informationen arbeitsteilig gesammelt werden, und bündelt diese. Sie moderiert die Aushandlungsrunden und bereitet die Materialsammlung für den nächsten Arbeitsschritt auf. Die Teammitglieder holen Informationen über die institutionellen Rahmenbedingungen ein, prüfen rechtliche und Verwaltungsvorgaben, nehmen das sozialräumliche Umfeld ihrer Einrichtung unter die Lupe, erfragen Bedürfnisse ihrer Zielgruppen und schätzen ihre per-

Bearbeitungsform

sonellen und materiellen Ressourcen ein. Ein „Ideenspeicher“ nimmt dabei schon einmal den möglichen Änderungsbedarf auf. Alle Informationen werden übersichtlich zusammengestellt, am besten auf einer großen, als Diagramm gestalteten Wandzeitung nach dem Muster der Arbeitshilfe 13, jedoch mit vier Spalten. Sie wird im Büro aufgehängt und kann während des ganzen Prozesses durch neue Informationen und Ideen (Klebezettel) ergänzt werden. Die Spalten werden mit „Bestand“, „Änderungsbedarf“, „Erwartungen“ und „mögliche Ziele“ überschrieben. Zunächst konkretisiert das Team mit der Arbeitshilfe 13 den derzeitigen Bestand und notiert schon einmal aus seiner Sicht, wo was geändert werden sollte, und trägt dies in die Spalten „Bestand“ und „Änderungsbedarf“ ein. Die Informationen können sehr umfangreich werden. Die Kopiervorlagen 13 und 14 auf der Homepage des Verlags (www.reinhardt-verlag.de) enthalten zusätzlich Hinweise dazu, welche Art von Informationen hier zusammengetragen werden sollte, welches Material hierzu ausgewertet werden könnte und welche Methoden sich für die Sammlung anbieten.

Arbeitshilfe 13: Analyse der Ausgangssituation (Handlungsbereich: Analyse der Rahmenbedingungen)

	Welche Informationen beschreiben den Bestand der Einrichtung?	Von wem werden Änderungen angeregt? Was soll beibehalten werden?
Institution / Träger	<p>Katharina von Bora-Haus, Musterstadt Träger der Einrichtung ist der Ev. Vertretungs-Verein e. V. Er gehört zum Diakonischen Werk Westfalen.</p> <p>Das Mutter-Kind-Haus orientiert sich an den Werten, die sich aus dem christlichen Menschenbild und dem Grundgesetz ergeben. Es bietet allein erziehenden Müttern (und Vätern) mit ihrem Kind, gleich welcher Nationalität, Kultur und Religion, fachliche Hilfe an.</p> <p>Die Mitarbeiter arbeiten anwaltschaftlich für die von ihnen betreute Familie.</p> <p>Rechtliche Grundlage für eine Unterbringung im Mutter-Kind-Haus sind §§ 19, 34, 41 SGB VIII und §§ 53, 54, 67, 68, 69 SGB XIII.</p> <p>Die Aufgabe der Betriebsaufsicht (früher: Heimaufsicht) gemäß § 85 SGB VIII liegt beim Landesjugendamt (angesiedelt beim Landschaftsverband Westfalen-Lippe).</p>	<p>Veränderungswünsche</p> <p><u>Träger und Leitung:</u> Grundstimmung für Mütter verbessern, z. B. durch besondere Aktivitäten, Bedürfnissen mehr entsprechen. 3 Monate Intensivbetreuung effektiver gestalten, häufige Um- / vorzeitige Auszüge vermeiden</p> <p><u>Mitarbeiterinnen:</u> weniger Überstunden / bessere Dienstplanung, Handlungsanleitung für Mitarbeiter</p> <p>Beibehaltungswünsche</p> <p><u>Träger, Leitung, Mitarbeiterinnen:</u> verschiedene Qualifikationen der Mitarbeiter, Fortbildungsangebot</p>
Umfeld	<p>Das Haus liegt in der Altstadt von Musterstadt in Westfalen inmitten eines Wohngebiets im Stadtzentrum.</p> <p>In der Stadt existieren alle Schultypen. Die Schulen können problemlos mit öffentlichen Verkehrsmitteln oder fußläufig erreicht werden.</p>	<p>Veränderungswünsche</p> <p><u>Nachbarn:</u> regelmäßig Tag der Offenen Tür veranstalten, gemeinsame Aktivitäten durchführen, sich dem sozialen Nahraum öffnen</p>

Dieses Dokument wurde mit IP-Adresse 2003.da:3731-dbf4-d823.cdf:93ee:19e9 aus dem Netz der USEB HS Weingarten / RWU Ravensburg am 15.07.2020 um 12:06 Uhr heruntergeladen. Das Weitergeben und Kopieren dieses Dokuments ist nicht zulässig.

<p>andere Einrichtungen und soziale Dienste</p>	<p><i>Der Träger betreibt als ergänzende Einrichtung eine Kindertagesstätte. Weitere Einrichtungen, mit denen das Mutter-Kind-Haus in intensivem Austausch steht, sind:</i> zuständige Jugendämter, Kinderärzte, Geburtskliniken, Hebammen, Kinderschutzbund, Drogenberatungsstelle, therapeutische Einrichtungen, Schulen, Ausbildungsstätten mit Förderlehrgängen, das örtliche Arbeitsamt und das Gesundheitsamt. Weitere Mutter-Kind-Häuser befinden sich weder in Musterstadt noch in der näheren Umgebung.</p>	<p>Beibehaltungswünsche</p> <p><u>andere Einrichtungen:</u> bestehende Kooperationen</p>
<p>Zielgruppe</p>	<p><i>Die Einrichtung steht allein erziehenden Müttern und Vätern offen, die für ein Kind unter 8 Jahren zu sorgen haben, bzw. Elternteilen, die nach einem Psychiatrie- oder Suchtklinikaufenthalt besonderer Hilfen zur Stabilisierung und Wiedereingliederung bedürfen.</i> Aufnahmen in den stationären Bereich der Einrichtung erfolgen regional und überregional. Das Aufnahmealter ist nach oben hin nicht beschränkt. Für den teilstationären Bereich gilt ein Mindestalter von 16 Jahren. In den stationären Bereich werden Mütter aufgenommen, die aufgrund von persönlichen, sozialen und materiellen Problemen nicht in der Lage sind, mit ihrem Kind eigenverantwortlich zu leben. Die jungen Mütter kommen i. d. R. aus sozial belasteten Familienverhältnissen, haben Gewalt- und/ oder Suchterfahrung und keine stabilen familiären Unterstützungssysteme. Ferner werden auch Mütter aufgenommen, bei denen die Frage von Adoption / Inpfleggabe des Kindes sowie eigene Zukunftsperspektiven zu klären und zu bearbeiten sind. In das sozialpädagogisch Betreute Wohnen und das Betreute Einzelwohnen werden aufgenommen: Mütter und ihr Kind, die weitgehend eigenverantwortlich leben können, jedoch noch konkrete Hilfen für den Schritt in die Selbstständigkeit benötigen, und minderjährige Mütter, die nicht in ihrem Herkunftsmilieu verbleiben können und Unterstützung bei der Vervollständigung und dem Aufbau eines eigenen Lebensumfeldes benötigen. Nicht aufgenommen werden Mütter, die wegen einer geistigen und körperlichen Behinderung</p>	<p>Veränderungswünsche</p> <p><u>Mütter:</u> überwiegend Wahl- statt Pflichtangebote, längere Ausgehzeiten, Freunde im stationären Wohnbereich übernachten lassen, mehr Ausflüge, mehr Mitspracherecht</p>

	<i>einer geistigen und körperlichen Behinderung einer spezifischen Förderung bedürfen, die aufgrund einer Suchtmittelabhängigkeit oder einer Suizidgefährdung akut behandlungsbedürftig sind, und die unter einer akuten psychischen Erkrankung leiden.</i>	
Ziele	<i>Übergeordnetes Ziel der Arbeit im Mutter-Kind-Haus ist es, die Mütter zu befähigen, mit ihrem Kind im eigenen Wohnraum ein eigenständiges Leben zu führen. Diese Zielsetzung beinhaltet auch, dass die Mütter eine schulische, berufliche Ausbildung oder Berufstätigkeit (wieder) aufnehmen und eine realistische Lebensperspektive entwickeln.</i>	
Leistungen	<p><i>Es findet eine 24-Stundenbetreuung statt. Jede Mutter wird im Bezugsbetreuungssystem betreut. Eine Mitarbeiterin des Kinderbereichs wirkt als Betreuerin des Kindes mit. In den Wohngruppen wird nach einem ganzheitlichen Arbeitsansatz vorgegangen. Die Frauen werden bei allen Tätigkeiten von pädagogischem Fachpersonal intensiv begleitet. Der hausinterne Kinderbereich sichert eine intensive Betreuung und Versorgung des Kindes. Sollte eine Trennung von Mutter und Kind notwendig werden, wird diese gemeinsam vorbereitet und begleitet. Eine Aufzählung aller differenzierten Leistungen ist aus Platzgründen nicht möglich.</i></p>	<p>Veränderungswünsche</p> <p><u>Mitarbeiterinnen:</u> individuellere Maßnahmen und Strukturierung der Unterbringung, mehr Einzelarbeit mit Müttern ohne Kinder, attraktivere Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte (Video-training), Snoozleraum für Übungen zur Entspannung von Mutter und Kind, gezieltes Training im Bereich „Erziehungsfähigkeit fördern“ wie Rendsburger Elterntraining</p> <p>Beibehaltungswünsche</p> <p><u>Leitung, Mitarbeiterinnen und Mütter:</u> Grundstruktur und Aufteilung der Wohngruppen, Zusatzangebote wie Baby-massage, PEKiP, Babyschwimmen</p>
Ressourcen	<p><i>Hier werden Betreuungsplätze, Raumkapazität, Außengelände, Material für Angebote usw. dargestellt.</i></p> <p><i>Die Unterbringung wird über Leistungsentgelte, die von den jeweils zuständigen Jugendämtern gezahlt werden, finanziert. Gelegentlich bekommt das Mutter-Kind-Haus Spenden (zumeist Sachspenden).</i></p>	
Personal	<i>Die Auflistung des Personals (Vollzeitstellen, Qualifikationen, Ehrenamtliche) wurde ebenfalls aus Platzgründen herausgenommen.</i>	<p>Beibehaltungswünsche</p> <p><u>Leitung:</u> ehrenamtliche Mitarbeiter zur Unterstützung des Kinderbereichs</p>

7.3 Erwartungssammlung

Die erste Erkundung der vorliegenden Fakten (Bestandsaufnahme) bildet die Basis für weitergehende Fragen, die zur Ermittlung des Bedarfs zu stellen sind: Aus dem Abgleich von „Bestand“, „Bedarf“ und „Erwartungen“ gewinnt man konzeptionelle Ziele. Soziale Einrichtungen stehen im Blickfeld vieler Interessen und Erwartungen, die zunächst angemessen erfasst werden müssen, bevor sich eine erste Interpretation der Aussagen im Hinblick auf mögliche Ziele anschließen kann.

Die Arbeitshilfe 14 wurde auf die Ermittlung dieser Erwartungen ausgerichtet, ohne schon zu prüfen, ob diese auch zu realisieren sind. Es geht um die Erwartungen der *Aushandlungspartner*, also derjenigen, die ein Interesse an den Leistungen der Einrichtung haben. Systematisch sind die *politische*, *finanzierende* Seite (Institution), die *ausführende* Seite (Mitarbeiter) und die *nutzende* Seite (Adressatinnen) sowie Interessen aus dem sozialräumlichen und institutionellen *Umfeld* zu unterscheiden. Die so zustande gekommene Liste präsentiert sich als ein Sammelsurium von Bedürfnissen, Wünschen, kritischen Äußerungen, Vorgaben, Vorschriften, Ideen und Meinungen, die in dieser Form noch nicht brauchbar für eine Zielentwicklung sind. Darum gibt es in der Arbeitshilfe eine weitere Spalte, die das Team dazu anregen soll, aus den gesammelten Erwartungen erste mögliche Ziele zu bilden.

Die Aufgabe der Zielbildung verlangt eine hohe Deutungskompetenz, denn man muss Formulierungen finden, die sich auch in dieser neuen Form noch auf die Erwartungen der Beteiligten beziehen. Die Verlockung ist groß, Ziele aus der Fachdiskussion in dieses Vakuum zu platzieren. Die fachliche Sicht ist jedoch nur *eine* Perspektive unter mehreren, und es hilft im Konfliktfall wenig, wenn man in manche Aussagen („Mütter sollen nicht auf Staatskosten leben.“ oder „Die sollen mein Kind betreuen, wenn es mir zu viel wird.“) fachlich begründete Ziele hinein-deutet („eigenständige Lebensführung der Mutter“ oder „Entlastung bei der Kinderbetreuung“), wie es im Beispiel durchaus zu sehen ist. Die Arbeitshilfe ist so konzipiert, dass die *Herkunft* der Erwartungen (explizit geäußert oder aus Aussagen und anderen Zusammenhängen erschlossen) sowie der „Umwandlungsprozess“ von Erwartungen zu Zielen *transparent* bleibt. Im Zweifelsfalle sind die Interpretationen noch einmal zu korrigieren. Außerdem enthält die Arbeitshilfe eine Extrazeile für die Sammlung von Standards und Ideen aus der *Fachdiskussion*, denn diese sollen ausdrücklich hinzugezogen werden.

An der Recherche sollten sich alle Teammitglieder beteiligen, indem sie auf möglichst kreative Weise mit den Beteiligten ins Gespräch kommen (Kinder brauchen eine andere Ansprache als Amtspersonen). Wichtig sind authentische Aussagen, die nicht schon durch eigene Interpretationen verfälscht sind (→ **subjektive Wirklichkeitskonstruktion**). Für die Sammlung von Erwartungen gibt es eine Vielzahl von Verfahren, die partizipative und aktivierende Wirkungen im pädagogischen Alltag haben (z.B. Deinet 2009). Man sollte aber auch die unausgesprochenen, nicht minder wichtigen Erwartungen (heimliche Arbeitsaufträge) erfassen, wobei Originalaussagen und eher erschlossene Aussagen zu unterscheiden

Elemente der Arbeitshilfe

Deutungskompetenz als Voraussetzung

Bearbeitungsform

sind (hierfür gibt es in der Arbeitshilfe 14 gesonderte Spalten). Die Ergebnisse der Recherche werden wiederum gut lesbar auf der Wandzeitung in der dritten Spalte „Bedarf“ eingetragen. Es folgt die oben beschriebene erste Umformulierung der Erwartungen in „mögliche Ziele“ in der vierten Spalte, die die Grundlage für die Aushandlung von konzeptionellen Zielen bildet.

Arbeitshilfe 14: Erwartungssammlung (Handlungsbereich: Situations- oder Problemanalyse)

	Welche expliziten Erwartungen (Originalaussagen) äußern die Beteiligten gegenüber uns und der Einrichtung?	Welche Erwartungen lassen sich aus dem Studium von Unterlagen, aus bisherigen Erfahrungen, Trends, Gerüchten u. a. ableiten?	Welche vorläufigen Ziele lassen sich aus den Erwartungen ableiten?
Institution Träger/Jugendamt	<i>Kindern ermöglichen, bei ihren Müttern zu leben; jungen, problembelasteten Müttern ein Leben mit ihrem Kind ermöglichen sozial belasteten Müttern Starthilfe für eigenständiges Leben geben; Anleitung, Begleitung und Beratung; Kinder schützen Kooperation mit anderen Einrichtungen; Kooperation über Hilfeplanverfahren</i>	<i>an individuellen Betreuungsbedürfnissen und -notwendigkeiten der einzelnen Mütter ansetzen angemessene Qualität als Gegenleistung für Leistungsentgelte Beachtung des Leitbildes und christlicher Werte</i>	<i>jungen problembelasteten Müttern ein selbständiges Leben mit Kind ermöglichen; individuelle Förderung der Mütter und Kinder; Förderung des Zusammenlebens von Mutter und Kind Hilfe zur Selbsthilfe; Schutz des Kindeswohls; Verbleib des Kindes in der Herkunftsfamilie; Kindern ein sicheres Zuhause bieten Zusammenarbeit und Austausch; Kooperationsstrukturen schaffen / Vernetzung christliche Werte und Normen vermitteln</i>
sozialräumliches Umfeld a) Kirche	<i>sozial belasteten, allein erziehenden Müttern jeder Nationalität und Religion fachliche Hilfe anbieten; Leben/Leistungen in der Einrichtung nach christlicher Weltanschauung und deren Werten ausrichten</i>	<i>Gottesdienste und Feste mit Müttern und Kindern feiern; Alternative zur Abtreibung sein</i>	<i>christliche Werte und Normen vermitteln; Nächstenliebe praktizieren</i>

Dieses Dokument wurde mit IP-Adresse 2003.da:3731:dbf4:d823:cdf:93ee:19e9 aus dem Netz der USEB HS Weingarten / RWU Ravensburg am 15.07.2020 um 12:06 Uhr heruntergeladen. Das Weitergeben und Kopieren dieses Dokuments ist nicht zulässig.

b) Nachbarn	<i>ein freundliches Miteinander zwischen Müttern und Nachbarn; Tag der offenen Tür, um die Einrichtung kennen zu lernen</i>	<i>Anpassen / Einpassen der Mütter in die Nachbarschaft</i>	
c) kommunale Politik	<i>Kinder schützen, Gefahren für das Wohl des Kindes abwehren Familienleben fördern</i>	<i>Einrichtung ist Aushängeschild für wirksamen Kinderschutz: Kinder zu mündigen Bürgern erziehen</i>	<i>Anpassung von Müttern und Kindern an gesellschaftliche Normen, kein Auffallen Schutz des Kindeswohls</i>
andere Einrichtungen und soziale Dienste:			
a) Schule der Mutter	<i>Sicherstellen des regelmäßigen Schulbesuchs der Mütter; Unterstützung geben beim Lernen für Klausuren / Hausaufgaben; zuverlässiger, erreichbarer Ansprechpartner für die Schule</i>	<i>finanzielle Selbstständigkeit der Mütter (nicht auf Staatskosten leben) Schule darf unter der persönlichen Krisensituation der Frauen nicht leiden; Schule hat Vorrang bei der Alltagsorganisation; Kinderbetreuung organisieren, damit Schule nicht behindert wird</i>	<i>Förderung des Zusammenlebens von Mutter und Kind; eigenständige Lebensführung der Mütter Schulabschluss fördern; Kinderbetreuung während Schul- und Arbeitszeiten der Mütter sicherstellen Kooperationsstrukturen schaffen</i>
b) Arbeitsamt / ARGE	<i>Eingliederung der Mütter in den Arbeitsmarkt; Angebote zur beruflichen Orientierung mit der Berufsberatung</i>	<i>Erwerbsfähigkeit ermöglichen; Beruf hat Vorrang bei der Alltagsorganisation</i>	<i>realistische, berufliche Perspektiven erarbeiten; Motivation zur Erwerbstätigkeit fördern; Kooperationsstrukturen schaffen</i>
c) Kindertageseinrichtung	<i>für regelmäßigen Kita-Besuch der Kinder sorgen; intensiver Austausch mit Mitarbeiterinnen des Mutter-Kind-Hauses; Mütter zum intensiven Austausch mit Kita anleiten</i>	<i>Mitarbeit der Mütter in der Kita fördern</i>	<i>regelmäßiger Kitabesuch des Kindes; Kooperationsstrukturen schaffen</i>
d) Kinderärzte	<i>Kindeswohl sicherstellen</i>	<i>für Einhaltung der Vorsorgetermine sorgen</i>	<i>Schutz des Kindeswohls</i>

potenzielle Zielgruppe
a) Väter

Mitarbeiter Leitung/Hauptamtliche	<i>ausreichend Zeit und geschützten Raum für regelmäßigen, intensiven Austausch; ausreichend Zeit für die einzelnen Klienten und Aufgaben; Mütter fit machen für das Leben mit Kind; Kindern ein Lernfeld bieten; Kinderspielplatz einrichten</i>	<i>fachliches Handeln an individuellen Betreuungsbedürfnissen und -notwendigkeiten der einzelnen Mütter orientieren</i>	<i>Identifikation der Mitarbeiterinnen mit der Einrichtung; Identifikation der Mütter mit der Einrichtung; Anleitung und Unterstützung bei der Pflege und Erziehung des Kindes; individuelle Förderung; Erziehungskompetenz stärken; Einübung alltagspraktischer Fähig- und Fertigkeiten; Entwicklungsanreize schaffen</i>
fachliche Standards Sichtung der Fachliteratur	<i>Freiwilligkeit; lebensweltorientiertes, ganzheitliches und individuelles Handeln; Parteilichkeit; Partizipation; Annahme jeder Frau, jedes Mannes, jedes Kindes</i>		<i>Beteiligung der Mütter und Kinder an der Alltagsplanung; Beteiligung der Mütter und Kinder an der Alltagsbewältigung; individuelle Förderung, an jeweiligen Problemlagen ansetzen</i>

7.4 Bildung konzeptioneller Ziele

Die Liste der möglichen → **Ziele** aus der Arbeitshilfe 14 enthält nun ein Sammelsurium von kurz- und langfristigen Zielen, zentralen und eher nebensächlichen Zielen, solchen, über die sich alle einig werden können, und „Sonderwünschen“ einzelner Beteiligter, die aber im Einzelfall nicht ignoriert werden dürfen. Zudem sind sie unterschiedlich konkret: Es gibt einige wenige klare Handlungsaufforderungen und viele allgemeinen Leitlinien für das pädagogische Handeln, die in dieser Form noch nicht für eine Konzeption zu gebrauchen sind. Das Team muss nun sortieren und entscheiden, welche den Rang von konzeptionellen Zielen einnehmen sollen. Hierbei bedeutet der Begriff „konzeptionell“ nichts anderes, als dass es gerade *diese* Ziele sind, die in die Konzeption aufgenommen werden.

Die Arbeitshilfe 15a enthält das in Kap.5.4 und 6.4 vorgestellte Muster der Unterscheidung in Konsense und Dissense sowie in Wirkungsziele und Handlungsziele (→ **Ziele**). Teilziele kommen nicht vor, denn hier wird kein individueller Hilfeprozess geplant, sondern es geht um das Arrangement von Rahmenbedingungen bzw. einer förderlichen Umgebung für die Entwicklung der Adressatinnen, für das ausschließlich die Fachkräfte verantwortlich sind.

Elemente der Arbeitshilfe

**Auswahl der
konzeptionellen
Wirkungsziele**

Die Differenzierung der Ziele ergibt meist nicht auf Anhieb das gewünschte Ergebnis von wenigen Wirkungszielen und mehreren Handlungszielen, denn die ersten Zielformulierungen geraten oft so allgemein, als dass sie wirklich aussagekräftig wären. Aber eine Konzeption wäre mit mehr als fünf Wirkungszielen überfrachtet. Das Team ist also gefordert, in Abstimmung mit dem Träger und im Hinblick auf die Zielgruppen eine Auswahl zu treffen oder ähnliche Wirkungsziele zusammenzuführen, wobei auch Kriterien wie Wichtigkeit und Dringlichkeit eine Rolle spielen. Es muss zudem überlegen, welche der gesammelten Ziele (die sich gegenseitig ausschließen können) bei der Entscheidung berücksichtigt werden *müssen*, welche es berücksichtigen *will*, welche es begründet *zurückweist* und welche fachlich erforderlichen Standards *zusätzlich* einfließen sollen.

Zielpyramide

Die festgelegten Wirkungsziele (formuliert als zu erwerbende Kompetenzen der Adressatinnen) werden nun mit den gesammelten Handlungszielen in Beziehung gesetzt. Meist müssen noch zusätzliche Handlungsziele gefunden werden, die die Wirkungsziele ausreichend konkretisieren. Die Spalten des Formulars erinnern daran, dass eine Konzeption auf die Schaffung eines positiven Umfeldes gerichtet sein sollte. Das Team darf also nicht nur die potenziellen Adressatinnen in den Blick nehmen, sondern gerade auch die Struktur der Einrichtung, das sozial-räumliche Umfeld sowie andere Einrichtungen und soziale Dienste. Es entsteht eine mitunter recht breite → **Zielpyramide** (Arbeitshilfe 15b), da die Förderung eines Wirkungsziels mehrere Handlungsziele benötigt (die wiederum viele Handlungsschritte und methodische Arrangements erfordern) (s. → **Ziele**). Das abgedruckte Beispiel beschränkt sich auf eines von vier herausgearbeiteten Wirkungszielen.

**operable Zielformu-
lierungen**

Die Wirkungs- und Handlungsziele müssen zum Abschluss dieses Arbeitsschritts mithilfe der Kriterien der → **Zielformulierung** (Kap. 4.2.3) überprüft werden (einige beispielhafte Handlungsziele in den Arbeitshilfen 15a und b haben durchaus noch den Charakter von Wirkungszielen).

Bearbeitungsform

Die Aushandlung der Wirkungsziele und die Erstellung der Zielpyramide geschieht *stellvertretend*, z. B. in einem Rollenspiel. Die Kolleginnen versetzen sich in die Perspektive einer Beteiligengruppe, um deren Erwartungen und ihre spezifischen Hintergründe bei der Formulierung der Ziele zu wahren. Das gilt auch für die Konsensfindung. Da nicht alle Ziele für jede/n gleich wichtig sind, genügt es mitunter, wenn bestimmte Ziele den Perspektiven Einzelner nicht widersprechen. Das Team sollte auch die Fachliteratur studieren, um die Liste um *fachlich begründete* Ziele, Konzepte und Ideen zu ergänzen. Sonst besteht die Gefahr, dass man nur systematisiert, was ohnehin schon getan wird, ohne die Chance der Reformierung zu nutzen. Das Verhältnis von Zielen aus der Erwartungssammlung und solchen fachlicher Herkunft sollten aber angemessen gewichtet sein. Dennoch bleibt die Variationsbreite von Wirkungszielen in Konzeptionen von Einrichtungen mit vergleichbaren Aufgaben überschaubar; viele Ziele wohnen den Aufgaben gewissermaßen inne. Die Originalität der Konzeption ergibt sich durch die kontextorientierte *Ausprägung* der Handlungsziele und ihre weitere → **Operationalisierung**. Hier bringen die Fachkräfte ihre fachliche Kreativität und ihre → **Person als Werkzeug** ein, was auch zur Identifikation mit den Zielen beiträgt. Eine gute Konzeption darf also keinesfalls das einsame Werk der Leitung sein.

Arbeitshilfe 15a: Bildung konzeptioneller Ziele (Handlungsbereich: Zielentwicklung)

Stellvertretende Aushandlung der Konsensziele

	Wirkungsziele (konzeptionelle Ziele): Was soll bei den Adressatinnen langfristig bewirkt werden? „Die Adressatinnen ...“	Handlungsziele (Arbeitsziele der Fachkräfte): Welche Arrangements wollen wir schaffen in der Annahme, dass diese das Erreichen der Wirkungsziele fördern? „Wir ...“
Konsense Welche der von den jeweils Beteiligten gewünschten Ziele, Wünsche und Vorstellungen finden die Zustimmung aller (oder werden zumindest nicht abgelehnt)?	<p><i>1. Die Mütter führen ein eigenverantwortliches Leben mit ihrem Kind.</i></p> <p><i>2. Die Mütter sind fähig, das Wohl des Kindes sicherzustellen.</i></p> <p><i>3. Die Mütter entwickeln ein differenziertes und reflektiertes Selbstbild.</i></p> <p><i>4. Die Mütter entwickeln eine realistische Lebensperspektive</i></p>	<p><i>Wir üben mit den Müttern alltagspraktische Handlungen ein (Haushaltsführung, Nahrungszubereitung, Hygieneregeln).</i></p> <p><i>Wir helfen bei der selbstständigen Sicherstellung des Lebensunterhaltes (Sicherstellung des Schulbesuches, Organisation der Kinderbetreuung, Eingliederung in den Arbeitsmarkt).</i></p> <p><i>Wir leiten die Mütter bei der Pflege und Versorgung des Kindes an und unterstützen sie dabei (strukturierter Tagesablauf, Einhaltung von Schlafens- und Essenszeiten).</i></p> <p><i>Wir stärken die Erziehungskompetenz der Mütter im Umgang mit dem Kind (Elternarbeit, Kompetenztraining).</i></p> <p><i>Wir unterstützen sie bei der Übernahme der Verantwortung für ihr Kind.</i></p> <p><i>Wir helfen ihnen, eine positive und tragbare Beziehung zum Kind zu entwickeln (Entlastung der Mütter durch zeitweise Übernahme der Kinderbetreuung, für positive Erlebnisse sorgen), die Gesundheitsfürsorge zu beachten (Wahrnehmung von Vorsorgeterminen, Impfschutz) und die Entwicklung des Kindes zu fördern (Anreize schaffen durch Spiel).</i></p> <p><i>Wir bieten den Müttern ein sicheres, familiäres Zuhause (durch Kontrolle & Unterstützung).</i></p> <p><i>Wir unterstützen die Mütter bei der Stabilisierung ihrer Persönlichkeit.</i></p> <p><i>Wir unterstützen sie bei der Stabilisierung ihrer individuellen Lebensumstände.</i></p> <p><i>Wir thematisieren Probleme.</i></p> <p><i>Wir helfen bei der Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle als Mutter.</i></p> <p><i>Wir unterstützen sie bei der Entwicklung grundlegender Lebenskompetenzen.</i></p> <p><i>Wir kooperieren mit Fachkräften und Einrichtungen.</i></p> <p><i>Wir fördern die Identifikation mit der Einrichtung (durch familiäres Zusammenleben).</i></p> <p><i>Wir schaffen partizipative Strukturen (Regelaushandlungen, Planung und Alltagsgestaltung).</i></p>

Dissense Welche der ge- wünschten Ziele, Wünsche und Vor- stellungen finden keinen Konsens?	<i>Der Entlastungsumfang für die Mütter (Wie viel Entlas- tung ist notwendig, wie viel können / müssen wir den Müttern zumuten?).</i>	<i>Der Grad der Einmischung in die Privatsphäre der Müt- ter, die Parteilichkeit und das Erlernen einer Struktur für den eigenen Tagesablauf.</i>
---	---	---

Arbeitshilfe 15b: Zielpyramide (Handlungsbereich Zielentwicklung)

Wirkungsziel Was wollen wir langfristig bei den Adressatinnen bewirken? <i>Wirkungsziel 2: Die Mütter sind fähig, das Wohl des Kindes sicherzustellen.</i>		
Handlungsziele (bezogen auf die Zielgruppen in der Einrichtung als Nutznießer der Planung):	Handlungsziele (bezogen auf das sozialräumliche Umfeld als unterstützendes Arran- gement):	Handlungsziele (bezogen auf andere Einrichtun- gen und soziale Dienste, inkl. Träger, ggf. als Aktionssystem):
1. Wir helfen den Müttern, mit Überforderungssituationen umzu- gehen. 2. Wir unterstützen die Mütter beim Aufbau einer positiven Be- ziehung zu ihrem Kind. 3. Wir schaffen förderliche Bedin- gungen zur Stärkung der Erzie- hungskompetenz der Mütter. 4. Wir bieten aktive Gesundheits- förderung für Mutter und Kind. 5. Wir schaffen eine vertrauens- volle, fehlerfreundliche Atmo- sphäre in der Einrichtung.	6. Wir unterstützen die Mütter dabei, Kontakt mit anderen Müttern mit Kin- dern in der Umgebung zu knüpfen. 7. Wir fördern Freundschaften der Kinder mit anderen Kindern im Stadtteil.	8. Wir stehen in einem regelmä- ßigen fachlichen Austausch mit der Kindertagesstätte bzgl. des Ent- wicklungsstandes des Kindes und individueller Förderungsmöglich- keiten. 9. Wir fördern und begleiten den Austausch der Erzieherinnen mit den Müttern über ihre Kinder. 10. Wir veranlassen Fachkräfte des Jugendamts, die Mutter im Um- gang mit den Kinderschutzbögen zur Gefahreneinschätzung des Kindeswohls zu schulen.

7.5 Operationalisierung konzeptioneller Ziele

Handlungsziele bilden Zustände oder Arrangements ab, an deren Herstellung das Team täglich arbeiten muss. Zur Erinnerung: Soziale Dienstleistungen werden nicht „vorgehalten“, sondern sie entstehen in konkreten Handlungssituationen und in → **Koproduktion** mit den Adressatinnen. Handlungsziele bilden den Anteil der Koproduktion ab, für den die Fachkräfte zuständig und verantwortlich sind. Der nächste und wahrscheinlich zeitaufwändigste Arbeitsschritt besteht darin, die Handlungsziele in gangbare „Wege“ umzusetzen. Das Team erarbeitet zielförderliche → **Handlungsschritte**, entsprechende → **Handlungsregeln** sowie geeignete räumliche und soziale Arrangements. So entsteht ein konzeptionell stimmiger, institutioneller → **Wirkungszusammenhang** als Verbindung zwischen der Ausgangs-

Dieses Dokument wurde mit IP-Adresse 2003.da:3731-dbf4-d823.cdf:93ee:19e9 aus dem Netz der USEB HS Weingarten / RWU Ravensburg am 15.07.2020 um 12:06 Uhr heruntergeladen. Das Weitergeben und Kopieren dieses Dokuments ist nicht zulässig.

situation, den aus der Bedarfsermittlung und der Fachliteratur gewonnenen Zielen sowie den Angeboten und Arrangements, die ganz speziell auf die besondere Situation zugeschnitten sind. Hierfür bietet sich wiederum die Technik der → **Operationalisierung** an (Kap.4.2.4).

Diese erfolgt „dreidimensional“. Die *ergebnisbezogene Operationalisierung* konkretisiert im ersten Arbeitsschritt den gewünschten Zustand: Indem man genau beschreibt, woran zu erkennen ist, dass das jeweilige Handlungsziel erreicht ist, gewinnt man → **Indikatoren** der Zielerreichung. Diese Indikatoren bilden anschauliche Anhaltspunkte dafür, was genau erreicht bzw. arrangiert werden soll. Erfahrungsgemäß fällt es dann leichter, hierauf bezogene, konkrete Handlungen (→ **methodische Vorgehensweisen**) und Haltungen (→ **Handlungsregeln**) zu entwerfen (*prozessbezogene Operationalisierung*). Letztere – als Leitlinien für das Verhalten von Fachkräften – können oftmals hilfreicher und wirkungsvoller sein als kleinteilig beschriebene Handlungsschritte. Die ergebnis- und die prozessbezogene Operationalisierung erfolgt mehr oder weniger gleichzeitig und muss für *jedes einzelne* Handlungsziel vorgenommen werden (Arbeitshilfe 16a). Bei der *strukturbezogenen Operationalisierung* wird gefragt, welche Rahmenbedingungen und Ressourcen für eine Realisierung der Planung benötigt werden. Da sich diesbezüglich einiges wiederholt, kann man diesen Operationalisierungsschritt für alle Handlungsziele *eines* Wirkungsziels zusammenfassen (Arbeitshilfe 16b).

Elemente der Arbeitshilfen

Spätestens an dieser Stelle der Konzeptionsentwicklung ist eine Teamklausur angesagt. Die Beschreibung von Indikatoren und der darauf bezogene Entwurf von Handlungsschritten, Angeboten und Arrangements muss unbedingt gemeinsam erfolgen. Dies ist zwar eine kleinteilige und zeitraubende Arbeit, doch wenn das Prinzip geläufig ist, macht sie Spaß. Hier wird es „konkret“, hier kommt der pädagogische Alltag in den Blick. Man fachsimpelt, entwirft, verwirft, erfindet neu, und so entsteht Stück für Stück die Konzeption. Ungeübten Kolleginnen fällt es mitunter aber schwer, Ideen zu entwickeln, die über bisherige Alltagsroutinen hinausgehen. Darum sei noch einmal an die Fülle veröffentlichter Konzepte und Berichte über modellhafte Projekte erinnert, die eine Vielzahl von Ideen für diese Arbeit liefert. Eine externe fachliche Beratung kann den Prozess zusätzlich befruchten und neue Vorschläge einbringen. Wenn die Moderatorin (in Kenntnis des Arbeitsstils ihres Teams) endlose Diskussionen abkürzen möchte, kann sie auch jede Kollegin zunächst mit der Operationalisierung eines Handlungszieles betrauen und die Entwürfe durch das Gesamtteam ergänzen und variieren lassen.

Bearbeitungsform

Arbeitshilfe 16a: Ergebnis- und prozessbezogene Operationalisierung (Handlungsbereich: Planung)

Wirkungsziel 1 <i>Die Mütter sind fähig, das Wohl des Kindes sicherzustellen.</i>		
Handlungsziel 1 <i>Wir unterstützen die Mütter dabei, mit Überforderungssituationen umzugehen.</i>		
Indikatoren der Zielerreichung Woran können wir erkennen, dass wir das Handlungsziel erreicht haben?	Handlungsschritte Was müssen wir tun, um das Handlungsziel zu erreichen? An welchen unserer <i>Handlungen</i> kann man das erkennen?	Handlungsregeln Wie müssen wir das tun? An welchen unserer <i>Haltungen</i> kann man das erkennen?
1. Die Mütter haben ein erprobtes Handlungsrepertoire für den individuellen Umgang mit Stress. 2. Die Mütter sorgen zur Vermeidung von Überforderungssituationen rechtzeitig für eine Entlastung. 3. Die Mütter sorgen in Überforderungssituationen selbstständig für eine Entlastung. 4. Die Mutter geht auch in Belastungssituationen im Sinne des Kindeswohls förderlich mit ihrem Kind um.	1. Wir bieten Entspannungstrainings an oder vermitteln entsprechende Angebote. 2. Wir führen mit den Müttern Rollenspiele zum Umgang mit Stresssituationen durch. 3. Wir vermitteln bei Bedarf den Kontakt zu Beratungsstellen und Selbsthilfegruppen. 4. Wir sind Vorbilder im Umgang mit Stress im Arbeitsalltag (ruhig bleiben etc.).	1. In der Ruhe liegt die Kraft. 2. Jeder hat seine individuelle Belastungsschwelle. 3. Nur wer seine Grenzen wahrnimmt, kann rechtzeitig für Entlastung sorgen. 4. Rechtzeitig STOPP sagen zu können, ist eine Kunst, die jeder Mensch ein Leben lang trainieren muss. 5. Der Schutz des Kindes steht an erster Stelle (Parteilichkeit fürs Kind)! 6. Wir knüpfen an den personellen Ressourcen der Mutter an.

Arbeitshilfe 16b: Strukturbezogene Operationalisierung (Handlungsbereich: Planung)

Wirkungsziel 1 <i>Die Mütter sind fähig, das Wohl des Kindes sicherzustellen.</i>	
Handlungsziele 1. Wir unterstützen die Mütter dabei, mit Überforderungssituationen umzugehen. 2. Wir unterstützen den Aufbau einer positiven Beziehung der Mutter zum Kind. 3. Wir schaffen förderliche Bedingungen zur Stärkung der Erziehungskompetenz der Mütter. 4. Wir leiten die Mütter an, die Gesundheit ihres Kindes zu fördern. 5. Wir stehen in einem regelmäßigen, fachlichen Austausch über den Umgang mit der Zielgruppe.	
Räume Welche Räume mit welcher Ausstattung brauchen wir, um die Handlungsschritte und Haltungen zu realisieren?	1. Snoozleraum für Entspannungsübungen 2. Sporträume (wenigstens 60 qm) für PEKiP, Babymassage, Sportangebote 3. bequeme Beratungsräume 4. Gruppenräume (z.B. für Durchführung des Rendsburger Elterntrainings) 5. Einzelzimmer, Wohn- / Spielzimmer in der Kinderwohngruppe 6. Besucherraum als Aufenthaltsraum und um Besucher zu empfangen 7. Außengelände / Garten

Dieses Dokument wurde mit IP-Adresse 2003.da:3731:dbf4:d823:cdf:93ee:19e9 aus dem Netz der USEB HS Weingarten / RWU Ravensburg am 15.07.2020 um 12:06 Uhr heruntergeladen. Das Weitergeben und Kopieren dieses Dokuments ist nicht zulässig.

Material Welches Material brauchen wir, um die Handlungsschritte und Hal- tungen zu realisieren?	1. Liegematten für Entspannungsübungen, PEKiP, Babymassage usw. 2. Ausstattung (Bälle, etc.) für Sportangebote 3. Mobiliar der Beratungs- und Gruppenräume (Tische, Stühle, Schreibtisch für den Beratungsraum, etc.) 4. Spielmaterialien für die Kinder von 0–6 Jahren 5. bequemes Mobiliar für Wohnraum und Besucherraum 6. Spielgeräte auf dem Außengelände
Zeit Welche Zeit (Arbeits- stunden, an welchen Tagen) müssen wir ein- planen?	1. Betreuungs- und Beratungsangebote in Überforderungssituationen zu flexiblen Zeiten 2. Entspannungsangebote an Aktivitätsabenden einmal wöchentlich 3. wöchentliches Sport- / Fitnessangebot an Nachmittagen und Abenden 4. Beratungsangebote regulär nachmittags 5. Zeit für Partizipation an Gruppenabenden und während der Angebote
Geld Was kostet uns die Um- setzung dieser Hand- lungsschritte und Hal- tungen (Sachkosten)?	1. Instandhaltungskosten für Räumlichkeiten 2. Sachkosten (Materialverbrauch und Neuinvestitionen) 3. Etat für Feste, Ausflüge und Fitnessaktivitäten außerhalb (z.B. Schwimmen) 4. Strom, Wasser, Gas, anteilig an den Angeboten 5. Personalkosten für in Anlehnung an TVöD Entgeltstufe 9 bezahlte Sozialpädago- gen (Differenzierung der Kosten der Angebote im Rahmen eines Controllings) 6. anteilige Kosten für Versicherungen im Rahmen des Risikomanagements
Personal Welche fachlichen Kom- petenzen brauchen wir?	1. Gespür für den Aufbau von Beziehungen 2. Kenntnisse in der Durchführung des Rendsburger Elterntrainings 3. Zusatzausbildung für PEKiP, Babymassage 4. Zusatzqualifikationen (z.B. systemische Familienberatung) für die Beratungs- arbeit mit den Müttern 5. Konflikt- und Kompromissfähigkeit 6. Ausgeglichenheit 7. Kenntnisse in Gesundheits- und Ernährungsfragen 8. Kenntnisse in der Pflege von Säuglingen und Kindern

PEKiP: Prager Eltern-Kind-Programm

7.6 Von der Operationalisierung zur Konzeption

Wie schon angedeutet, wird bei der Operationalisierung von Handlungszielen eine Vielzahl von Arbeitsaufträgen produziert, sodass man leicht den Überblick verliert. Für die hier in Auszügen abgedruckte Konzeption hat das Team vier Wirkungsziele mit insgesamt 25 Handlungszielen operationalisiert, was bedeutet, dass es jetzt über 25 Seiten Operationalisierungsergebnisse verfügt.

Eine Möglichkeit, die so erzeugte Komplexität überschaubar zu halten, ist es, pro Wirkungsziel nun eine Übersicht herzustellen, die alle für die Weiterarbeit relevanten Informationen zusammenstellt. Dies sind die Handlungsziele, alle darauf bezogenen Arrangements, Handlungsregeln und Ressourcen. Die Indikatoren der Zielerreichung werden für die weitere Arbeit an der Konzeption nicht mehr ge- braucht; sie können aber noch einmal gute Dienste leisten, wenn man eine

**zielorientierte
Zusammenfassung**

→ **Schlüsselsituation** entwirft oder eine Selbstevaluation plant. Die Arbeitshilfe 17a zeigt, wie eine Übersicht aussehen kann.

Arbeitshilfe 17a: Zielorientierte Zusammenfassung eines Wirkungsziels

1. Wirkungsziel <i>Die Mütter sind fähig, das Wohl des Kindes sicherzustellen.</i>	Liste aller Arrangements Handlungsschritte, Angebote, methodische Vorgehensweisen	Liste aller Handlungsregeln berufliche Haltungen	Liste aller Ressourcen Räume, Material, Zeit, Geld, Personal
Liste aller Handlungsziele (bzgl. Zielgruppen und Einrichtung): 1. Wir unterstützen die Mütter, mit Überforderungssituationen umzugehen. 2. Wir unterstützen den Aufbau einer positiven Beziehung der Mutter zum Kind. 3. Wir schaffen förderliche Bedingungen zur Stärkung der Erziehungskompetenz der Mütter. 4. Wir leiten die Mütter zur Gesundheitsförderung für sich und ihr Kind an.	1. Wir bieten Entspannungstrainings an oder vermitteln entsprechende Angebote. 2. Wir führen mit den Müttern Rollenspiele zum Umgang mit Stresssituationen durch. 3. Wir vermitteln bei Bedarf den Kontakt zu Beratungsstellen und Selbsthilfegruppen. 4. Wir sind Vorbilder im Umgang mit Stress im Arbeitsalltag (ruhig bleiben etc.). 5. Wir entlasten die Mütter in Überforderungssituationen von der Kinderbetreuung. 6. Wir bieten Babymassage an. 7. Wir bieten PEKiP an. 8. Wir organisieren gemeinsame Ausflüge / Feste für Mutter und Kind. 9. Wir bieten uns als Vorbild im Umgang mit dem Kind an.	1. In der Ruhe liegt die Kraft. 2. Jeder hat seine individuelle Belastungsschwelle. 3. Nur wer seine Grenzen wahrnimmt, kann rechtzeitig für Entlastung sorgen. 4. Rechtzeitig STOPP sagen zu können, ist eine Kunst, die jeder Mensch ein Leben lang trainieren muss. 5. Der Schutz des Kindes steht an erster Stelle! 6. Den Kindsvater sehen wir auch als einen Teil des Familiensystems. 7. Kinder bereichern das Leben. 8. So viel Entlastung wie nötig, so wenig wie möglich. 9. Jede Mutter möchte ab und zu am liebsten ihr Kind auf den Mond schießen. 10. Kinder brauchen Wurzeln und Flügel. 11. Kinder brauchen Grenzen.	<u>Räume:</u> – Snoozleraum für Entspannungsübungen – Sporträume für PEKiP, Babymassage, Sport – Beratungsräume – Gruppenräume (z.B. für Durchführung des Rendsburger Elterntrainings) – Einzelzimmer, Wohn- / Spielzimmer in der Kinderwohngruppe – Besucherraum – Außengelände / Garten <u>Material:</u> – Liegematten – Ausstattung (Bälle, etc.) für Sportangebote – Mobiliar der Beratungs- / Gruppenräume – Spielmaterialien für die Kinder von 0–6 Jahren – Spielgeräte auf dem Außengelände <u>Zeit:</u> – Betreuungs- und Beratungsangebote in Überforderungssituationen zu flexiblen Zeiten – Entspannungsangebote an Aktivitätsabenden einmal wöchentlich abends

	<p>10. Wir bieten Raum für Besuche und Beurlaubungen, die für die Gestaltung einer Beziehung zu dem Kindsvater dienlich sind.</p> <p>11. Wir üben mit der Mutter, die spezifischen Signale des Kindes wahrzunehmen, zu interpretieren und ihm gerecht zu werden.</p> <p>12. Wir leiten die Mütter zum Wahrnehmen und Benennen von eigenen Gefühlen und den Gefühlen des Kindes an.</p> <p>13. Wir unterstützen die Mütter beim Einüben von konsequentem Verhalten.</p> <p>14. Wir unterstützen die Mütter darin, ihre Erwartungen dem Entwicklungsstand des Kindes anzupassen.</p> <p>15. Wir bieten Fitnessangebote an (Schwimmen, Jogging).</p> <p>16. Wir leiten die Mütter bei der Zubereitung ausgewogener Nahrung an.</p> <p>17. Wir leiten die Mütter zur Wahrnehmung von Vorsorgeuntersuchungen für sich und ihr Kind an.</p> <p>18. Wir beraten in Gesundheitsfragen.</p>	<p>12. Übung macht den Meister.</p> <p>13. Es ist noch kein Meister vom Himmel gefallen.</p> <p>15. Wir bemerken und loben Verbesserungen.</p> <p>16. Bei Gefahr für die Gesundheit des Kindes greifen wir unverzüglich ein.</p> <p>17. Nur wer Informationen zum Thema Gesundheit hat, kann sie auch befolgen.</p> <p>18. Wer auf seine eigene Gesundheit achtet, achtet auch auf die seines Kindes.</p>	<p>– regelmäßiges, wöchentliches Sport- und Fitnessangebot an Nachmittagen und Abenden</p> <p>– reguläre Beratungsangebote nachmittags</p> <p>– Zeit für Partizipation</p> <p><u>Geld:</u></p> <p>– Instandhaltungskosten für Räumlichkeiten</p> <p>– Sachkosten (Materialverbrauch und Neuinvestitionen)</p> <p>– Etat für Feste, Ausflüge und Fitnessaktivitäten außerhalb</p> <p>– Strom, Wasser, Gas, anteilig an Angeboten</p> <p>– Personalkosten für i.A. an TVöD Entgeltstufe 9 bezahlte Sozialpädagogen</p> <p>– anteilige Kosten für Versicherungen</p> <p><u>Personal:</u></p> <p>– Gespür für den Aufbau von Beziehungen</p> <p>– Qualifikation in der Durchführung des Rendsburger Elterntrainings</p> <p>– Ausbildung in PEKiP, Babymassage</p> <p>– Qualifikation (z.B. systemische Familienberatung) für Beratungsarbeit mit den Müttern</p> <p>– Konflikt- und Kompromissfähigkeit</p> <p>– Ausgeglichenheit</p> <p>– Kenntnisse in Gesundheits- und Ernährungsfragen</p> <p>– Kenntnisse in der Pflege von Säuglingen und Kindern</p>
--	--	---	---

Die bisherige Systematik der Arbeit richtete sich an den konzeptionellen Wirkungs- und Handlungszielen aus. Der Alltag in einer sozialen Einrichtung orientiert sich aber *nicht* an Zielen, sondern an den individuellen Interessen und Bedürfnissen der Adressaten, am Tagesablauf, an den Anforderungen der Umwelt, an unvorhersehbaren Situationsdynamiken und nicht zuletzt an den Arbeitszeiten der Mitarbeiterinnen. Der Alltag ist auch nicht trennbar in rein organisatorische Abläufe und geplante pädagogische Einheiten. Eine konzeptionell durchdachte pädagogische Arbeit ist so strukturiert, dass sich die operationalisierten Ziele *in* dieser Alltagsorganisation und den alltäglichen Abläufen wieder finden. Darum muss das Team die Ergebnisse der bisherigen Arbeit so aufbereiten, dass sie mit diesem Alltag verschmelzen: Offene Einrichtungen mit Aufenthaltscharakter und Programm, aber auch mit selbst organisierten Bereichen benötigen andere Strategien der Umsetzung als das hier ausgearbeitete Beispiel einer Wohngruppe, in der sich das gesamte Leben der Adressatinnen abspielt, und die lernen sollen, ihren Tagesablauf zu strukturieren.

Elemente der
Arbeitshilfe 17b

Für diesen Zweck werden die bisher zielorientierten Handlungsschritte zunächst einmal in Zeit erfordernde Ereignisse überführt. Nun kann man auf die Aufzählung der Handlungsziele verzichten und sich nur noch auf die → **Handlungsschritte** bzw. Angebote und → **Handlungsregeln** konzentrieren. Man schätzt ab, wie oft, zu welchen Tageszeiten und mit welchem Zeitverbrauch diese Ereignisse anfallen. Es macht ja einen Unterschied, ob ein Krisengespräch „nur“ 15 Min. dauern darf und dann im wöchentlichen Feedbackgespräch vertieft wird, oder ob jede Mitarbeiterin selbst entscheidet, wie lange sie sich Zeit nehmen will (und damit riskiert, den gesamten Tagesablauf durcheinanderzubringen und die rhythmisch anfallende Arbeit ihren Kolleginnen aufzubürden). Gleichzeitig muss man überlegen, in welcher Zeitschiene der Tages- und Wochenstruktur die Aktivität am besten untergebracht ist, und in welcher Sozialsituation sie stattfinden kann (sog. Vieraugengespräch, Gruppensituation, Teamgespräch usw.). Ein Teil der Aktivitäten wird auf diese Weise tages- oder wochenzeitlich verankert, ein anderer Teil der Zeit muss dringend freigehalten werden für spontane Erfordernisse, deren zeitliches Auftreten nicht vorhersehbar ist.

Arbeitshilfe 17b: Zeitorientierte Zusammenfassung eines Wirkungsziels

1. **Wirkungsziel:** *Die Mütter entwickeln eine realistische Lebensperspektive.*

Handlungsschritte / Angebote	Zeitbedarf	Wann?	Wie?
1. Wir führen Krisengespräche.	1–2 Std./Tag für alle	bei Bedarf, möglichst am selben Tag	1:1 bzw. mit allen Beteiligten
2. Wir führen Feedbackgespräche.	2 Std./Woche und Mutter	zu vereinbarten Terminen, wenn Kind versorgt ist	1:1 Gruppengespräch
3. Wir leiten Gruppengespräche an.	2x2 Std./Woche für alle	an den Gruppenabenden	Gruppenarbeit

4. Wir weisen auf Ambivalenzen in der Lebensführung hin.	zwischendurch: à 15 Min.	direkt, zwischendurch Vertiefung in Feedbackgespräch	1:1
5. Wir bieten Biografiearbeit an.	2 Std./Woche für alle	in den Abendstunden am Wochenende, wenn Kind versorgt ist	Gruppenarbeit
6. Wir führen Einzelgespräche mit den Müttern.	1–2 Std./Tag für alle	zwischen Tür und Angel wenn Kind versorgt ist, Termin wird mit Mutter abgesprochen	1:1
7. Wir vermitteln bei Bedarf den Kontakt zu Beratungsstellen und Selbsthilfegruppen.	1 Std./Tag, 2–3 Std. für Begleitung	zu den Öffnungs- / Kontaktzeiten der anderen Einrichtung / Angebote	Kooperationskontakt mit entsprechender Stelle aufnehmen Begleitung der Mutter zum Erstkontakt
8. Wir bieten Unterstützung bei den Hausaufgaben an.	1–2 Std. pro Tag	abends, wenn das Kind im Bett ist	Fragen beantworten Vokabeln abfragen
9. Wir gehen zu Schulveranstaltungen.	1–2 Std. alle 4 Wochen	von Schule vorgegeben	Teilnahme
10. Wir motivieren die Frauen zum regelmäßigen Schulbesuch.	1 Std./Tag	morgens vor Schulbeginn zwischen Tür und Angel in Einzelgesprächen bei der Hausaufgabenhilfe	loben, Druck machen, belohnen, entlasten Kinderbetreuung gewährleisten
11. Wir vermitteln in Nachhilfeangebote und bei Vorbereitung auf Klassenarbeiten.	15–30 Min./Aktion	tagsüber, wenn Kind betreut ist	Vermittlung
12. Wir geben Anregungen bei der Berufsfindung.	30 Min./Tag für alle	im Alltag, aus gegebenem Anlass in Feedbackgesprächen	1:1 Gruppenarbeit
13. Wir arbeiten mit den Müttern an deren beruflichen Interessen.	1–2 Std./Tag für alle	wenn Kind versorgt ist zu vereinbartem Termin	1:1 ressourcenorientierte Beratung
14. Wir begleiten die Mütter bei der Jobsuche.	1–2 Std./Tag für alle	aus gegebenem Anlass abends, wenn Kind im Bett ist tagsüber, wenn Kind beschäftigt ist	Vermittlung in Bewerbungstraining Korrekturlesen der Bewerbung Hilfe bei Auswahl des Outfits etc. Mut machen Kind betreuen

Absicherung der konzeptionellen Ziele

Hier zeigt sich, ob die gesamte verfügbare Arbeitszeit des Personals ausreicht, um alle konzeptionell wünschenswerten Aktivitäten umzusetzen. Ggf. stehen dann noch einmal Auswahlentscheidungen und/oder Prioritätensetzungen an. Unter Umständen muss sich das Team in Abstimmung mit dem Träger (ggf. der Politik) darüber verständigen, worin die spezifischen Leistungen *dieser* Einrichtung bestehen und welche demnächst wegfallen sollen. Man kann auch darüber verhandeln, was es kosten würde (Zeit und Personal), wenn das Problem Y, das derzeit die Öffentlichkeit beschäftigt, den Mitarbeitern als zusätzlicher Arbeitsauftrag übergeben würde. Leider sind viele Konzeptionen mit Zielen völlig überfrachtet, ohne dass auch zeitlich durchgerechnet wird, welche Ressourcen die Realisierung all dieser Ziele benötigt. Träger lassen sich von der Politik bereitwillig neue Aufgaben aufbürden (oder sie übernehmen sie freiwillig: „Das schieben wir noch dazwischen“). So ist es nicht verwunderlich, wenn Evaluationen zeigen, dass Ziele nicht erreicht wurden. Misserfolge werden aber der „Unfähigkeit“ der Mitarbeiter zugeschrieben.

Umsetzung der Ziele in ein Programm

Nun gewinnt die Konzeption weiter Kontur. Es folgt ein Abgleich zwischen den „neuen“, durch Wirkungs- und Handlungsziele abgesicherten, und den bisherigen Aktivitäten:

- Welche derzeitigen pädagogischen „Bausteine“ (Angebote, Handlungsregeln) können beibehalten werden, welche sollen neu eingeführt werden, und welche fallen (auch unter zeitlichen Gesichtspunkten) stattdessen weg?
- Sind die alltäglichen Abläufe im Hinblick auf die (neuen) Handlungsziele durchdacht und entsprechend strukturiert?
- Sollen Angebote und Arbeitsabläufe umgestellt werden, und mit welcher Radikalität?
- Wie sieht der Einsatzplan für die Mitarbeiter aus? Sind die richtigen Kolleginnen zu den richtigen Zeiten anwesend?
- Wie viel unverplante und disponible Freiräume haben die Fachkräfte? Haben sie „Zeit zur richtigen Zeit“ (z. B. für Krisengespräche und Aktivitäten außer Haus)?
- Verfügen die Fachkräfte über die notwendigen Kompetenzen, um die Arbeit so zu gestalten, wie es die Ergebnisse der Operationalisierung nahe legen? Wer sollte ggf. welche Fortbildung absolvieren?
- Welche Rahmenbedingungen und Ressourcen unterstützen oder verhindern die Pläne?
- Müssen Verhandlungen mit dem Träger über Räume oder die Finanzierung geführt werden?

Antworten auf diese und andere Fragen führen dann zur Umstellung der Programmstruktur, zu räumlichen Änderungen und zu Plänen für Aktionen im Umfeld. Am Ende hat man eine Tages- und Wochenstruktur, in der die handlungszielorientierten Aktivitäten einen sinnvollen Platz haben. Aus Platzgründen wurde an dieser Stelle auf ein Beispiel verzichtet.

Erstellung einer Schriftfassung

Die Konzeption muss nun in eine Schriftform gebracht werden. Es gibt keine Fassung, die für *alle* Beteiligten und für jeden Zweck brauchbar ist. Man benötigt verschiedene Versionen: *Leistungsfinanzierer* wünschen eine Übersicht über insti-

tutionelle Rahmenbedingungen, Zielgruppen, Wirkungs- und Handlungsziele sowie die darauf bezogenen Angebote und methodischen Arrangements. Das *Team* benötigt konkrete Informationen über verabredete Handlungsschritte und Handlungsregeln, um in stärkerer Übereinstimmung handeln zu können. Die *Nutzerinnen* möchten wissen, welches Programm bzw. welchen „Service“ die Einrichtung bietet und welche Beiträge von ihnen selbst erwartet werden.

Die endgültige Form der Konzeption kann sehr unterschiedlich ausfallen und auch individuell gestaltet werden. Einige Teams werden nicht darauf verzichten, ihre Erkenntnisse sowie den Prozess der Erarbeitung in ein umfangreiches Werk einzubringen, einschließlich der Beschreibung der erhobenen Erwartungen, Bedürfnisse, Probleme und Betrachtungen zu Lebenswelt und Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen. Andere werden kurz und knapp skizzieren, was geleistet wird. Entscheidend ist, dass die schriftliche Fassung der Konzeption auf die Bedürfnisse jener Personen abgestimmt ist, die sie lesen und verstehen sollen. Ich plädiere für ein schlankes, übersichtliches Werk, das sich auf wenige Gliederungspunkte beschränkt (Arbeitshilfe 18).

Arbeitshilfe 18: Gliederungsvorschlag für eine Konzeption

Wer sind wir?

Einrichtung vorstellen: Team und des Trägers, Skizze zur Lage im Stadtteil, Raumangebot und Bemerkungen zur Ausstattung, wo dies erwähnenswert ist

Wie steht die Einrichtung im Spiegel unterschiedlicher Erwartungen?

einen Text aus der Erwartungssammlung zusammenstellen, evtl. Probleme und Aufgaben mit Blick auf Lebenswelt und Lebenslagen der Adressatinnen im sozialräumlichen Umfeld hinzufügen

Für wen arbeiten wir?

reale und gewünschte Zielgruppen aufzählen

Worauf arbeiten wir hin?

Wirkungsziele und ausgewählte Handlungsziele aufführen

Was sind unsere Arbeitsprinzipien?

ausgewählte Handlungsregeln (evtl. als Signalsatz oder Motto formuliert) vorstellen

Wie arbeiten wir?

bemerkenswerte Strukturelemente und Arrangements, die übergreifend Geltung haben, auflisten

Was passiert in unserem Haus und außerhalb?

aktuelles Programm anfertigen, evtl. als Flyer in eine „Tasche“ auf der Rückseite des Deckblattes einschieben (dieser Punkt eignet sich eher für offene Einrichtungen mit Treffpunktcharakter und Programm)

7.7 Konstruktion von Schlüsselsituationen

Abschließend soll auf eine „schlanke“ Variante der Konzeptionsentwicklung hingewiesen werden: Manchmal ist es aus Zeit- oder Personalgründen nicht möglich, alle Prozesse in einer Einrichtung konzeptionell zu überarbeiten; manche Teams sind auch nicht bereit, sich so langwierigen Prozeduren zu unterziehen. In solchen Fällen bietet sich die Arbeitsweise der Collage an (Kap. 4.1.2). Voraussetzung dafür ist, dass das Team die Arbeitsschritte bis zur Konstruktion der → **Zielpyramide** (Wirkungs- und Handlungsziele) abgearbeitet hat, denn diese bilden die Basis für jegliche Konkretisierung. Daraufhin kann man → **Schlüsselsituationen** entwerfen, die – als „Mini-Konzeptionen“ – das konzeptionelle Konstrukt im Kleinen abbilden. Das geschieht, indem man wichtige, in Variationen wiederkehrende Situationen im alltäglichen Ablauf identifiziert, von deren erfolgreicher Gestaltung es abhängt, wie „gut“ die Arbeit läuft (ausführl. Kap. 4.2.5).

Elemente der Arbeitshilfe

Die Arbeitshilfe 19 enthält alle Elemente, die auch zur Konzeptionsentwicklung gehören: Wirkungs- und Handlungsziele, Indikatoren der Zielerreichung, Handlungsregeln und Handlungsschritte. Zusätzlich wird man aufgefordert, das Verallgemeinerbare der Situation zu benennen, um später in vergleichbaren Situationen auf die – hier exemplarisch entworfenen – Aktivitäten zurückgreifen zu können.

Bearbeitungsform

Die Beschreibung von Schlüsselsituationen baut auf erlebten, problematischen Situationen auf. Zunächst beschreibt man knapp, aber präzise die zu reflektierende → **Entscheidungssituation** (s. Kasten über der Arbeitshilfe) und ordnet diese einem *Situationstyp* (als Schlüsselsituation) zu. So erkennt man, dass es viele Varianten solcher Situationen gibt. Es lohnt sich also, Absprachen für den Umgang damit zu treffen. Als Erstes wird überlegt, welche der konzeptionellen → **Ziele** diesem Situationstyp zuzuordnen sind. Wenn keines der bisher geltenden Wirkungs- oder Handlungsziele passt, muss man ein solches hinzufügen (keine Konzeption ist „vollständig“). Ebenso verfährt man mit den → **Handlungsregeln**, die die erforderlichen professionellen → **Haltungen** abbilden. Es folgen zwei Operationalisierungsschritte: Man beginnt wieder mit der Konkretisierung des gewünschten Ergebnisses (hier: Verhalten der Mütter mit Blick auf die → **Wirkungsziele**, aber auf die Schlüsselsituation bezogen) und entwirft darauf bezogen Handlungsschritte für die Fachkräfte, die geeignet sind, die Handlungsziele zu realisieren (also die Mütter zu unterstützen). Es ist übrigens besser, selbst erlebte → **Entscheidungssituationen** zum Anlass für die Entwürfe einer Schlüsselsituation zu nehmen, als diese ohne besonderen Anlass konzeptionell zu bearbeiten (Kap. 5). Nur so erhält man einen kleinen Zugang zu den eigenen Emotionen oder denen von Kollegen und den emotionalen Anteilen von Adressaten.

Arbeitshilfe 19: Entwurf von Schlüsselsituationen (Handlungsbereich: Planung)

Entscheidungssituation: *Natascha, 17 Jahre alt, wohnt seit vier Wochen mit ihrem Sohn Justin (1 J.) im Katharina von Bora-Haus. Die Bezugsbetreuerin geht freitags nachmittags in die Wohngruppe und findet Nataschas Zimmer im unaufgeräumten Zustand vor (offene Schranktür, Kleidung und Essensreste auf dem Fußboden, Schulhefte auf dem Fußboden verstreut, Frühstückstisch noch nicht abgeräumt, Haare und Seifenreste verstopfen den Abguss). Justin sitzt dazwischen und kaut auf einem roten Filzstift, mit dem er zuvor die Schulhefte seiner Mutter bemalt hat. Natascha schaut fern.*

	Ziele und Handlungsregeln (für die Gestaltung der Schlüsselsituation)	Indikatoren der Zielerreichung (für die Handlungsziele) Woran erkennen wir, dass wir die Schlüsselsituation angemessen gestaltet haben?	Handlungsschritte Was müssen wir tun, um die Handlungsziele in der Schlüsselsituation umzusetzen?
wiederkehrende Situation mit Regelungsbedarf <i>Die Mutter entzieht sich einer Verantwortungssituation.</i>	<p>Wirkungsziel (abgeleitet aus der Konzeption):</p> <ul style="list-style-type: none"> – Die Mütter sind fähig, das Wohl des Kindes sicherzustellen. <p>Handlungsziele (für das professionelle Handeln zur Bewältigung der Situation im Sinne des Wirkungsziels)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Wir unterstützen die Mütter dabei, mit Überforderungssituationen umzugehen. 	<p><i>Die Mutter realisiert, dass ihr Kind aktuell gefährdet ist. Sie greift umgehend ein. Sie erkennt, dass sie sich den Anforderungen der Situation entzogen hat.</i></p> <p><i>Sie weiß, was sie in der nächsten Situation tun wird, wenn sie sich überfordert fühlt. Sie räumt ihr Zimmer so auf, dass ihr Kind ungefährdet spielen kann.</i></p>	<p><i>Die Fachkraft setzt sich zu Natascha (gleiche Augenhöhe) und bespricht mit ihr das weitere Vorgehen.</i></p> <p><i>Leitende Fragen könnten sein:</i> Was musst Du jetzt sofort tun? (Hier: „Du musst dem Kind den Stift aus der Hand nehmen!“) Erfolgt die Handlung nicht sofort, schreitet die Fachkraft ein, erledigt die Mutter dies, wird sie für das selbstständige Lösen der Situation gelobt. Was ist an diesem Zustand nicht kindgerecht? Was muss in der kommenden halben Stunde erledigt werden? Weißt du, warum das jetzt wichtig ist? Gibt es etwas, was du nicht alleine schaffen kannst? (Balance von Forderung und Entlastung und Motivation durch Bestärkung) Wie viel Unterstützung benötigst du?</p>

Situationstyp <i>Umgang mit situationsunangemessenem Verhalten der Mütter</i>	Handlungsregeln (für die Gestaltung der Schlüsselsituation): <i>In der Ruhe liegt die Kraft. Jede hat ihre individuelle Belastungsschwelle. Wir bemerken und loben Verbesserungen. Jede Mutter möchte ab und zu am liebsten ihr Kind auf den Mond schießen. Bei Gefahr für die Gesundheit des Kindes greifen wir unverzüglich ein.</i>	<i>Es folgt ein reflektierendes Gespräch über die Ausgangssituation und den Verlauf des Lösungsprozesses, in dem festgelegt wird, wie die Mutter ihre Haushaltspflichten in ihre Tagesstruktur integrieren kann (z.B. Tisch abräumen, Zimmerwaschbecken reinigen, Kleidung in den Schrank legen, Schmutzwäsche waschen, Schulhefte und Stifte außerhalb von Justins Reichweite unterbringen). Die Fachkraft besichtigt und kommentiert in den folgenden Tagen den Zustand des Wohnraums – bis zum gemeinsam vereinbarten Zeitpunkt.</i>
---	--	---

einschränkende Bemerkungen Situationen sind nie eindeutig einem bestimmten Situationstyp zuzuordnen. Dazu müsste man u.a. die Motivlage der Beteiligten erkunden. Im hier konstruierten Beispiel wurde z.B. das Fernsehen der jungen Mutter bei gleichzeitigem Ignorieren der Gefährdungssituation ihres Kindes als eine Reaktion auf Überforderung gedeutet. Eine andere – weniger freundliche – Interpretation ihres Verhaltens hätte zu anderen Zielen und anderen (vielleicht sanktionierenden) Handlungsschritten geführt (Kap.4.2.5).

abschließende Hinweise Der Gewinn der zielorientierten konzeptionellen Arbeit liegt in erster Linie darin, dass sich Teammitglieder darin üben, ihr Handeln begrifflich zu fassen und sich über Bedeutungen ihrer Formulierungen auszutauschen: Sie finden eine gemeinsame Sprache und gewinnen Erkenntnisse darüber, „wie alles zusammenhängt“. Man wird bei dieser Gelegenheit zudem prüfen, ob die oft über Jahre angebotenen Lösungen, Antworten und Angebote der Einrichtung noch mit den Problemen, Fragen und Bedürfnissen der Adressaten übereinstimmen (Sturzenhecker 2009). Die pädagogische Arbeit wird auf eine neue Art und Weise durchdacht, beschrieben und auch gegenüber Dritten legitimiert.

8 Arbeitshilfen für Projektplanung und Selbstevaluation

Die vierte Arbeitshilfenreihe ist dahingehend konzipiert, ein Projekt zu planen, durchzuführen und zu evaluieren. Derartige Projekte eignen sich für Teams, die ihre eigene Arbeit punktuell in wichtigen Bereichen optimieren möchten. Im Unterschied zu den in Kap. 5 und 6 vorgestellten einfachen Evaluationsbögen sind hier umfängliche Arbeiten erforderlich (Kap. 4.2.5), weshalb der Aufwand mit dem einer Konzeptionsentwicklung vergleichbar ist.

Nach einigen einführenden Überlegungen zur Durchführung einer Selbstevaluation werden die Arbeitsschritte in die folgenden Etappen unterteilt: Erarbeitung einer Aufgabenstellung für das Projekt (Arbeitshilfen 20; 21a; 21b), vertiefte Problemerkklärung (Arbeitshilfe 22), Differenzierung der Projektziele (Arbeitshilfe 23), Erstellung der Projektkonzeption (Arbeitshilfen 24; 25), Vorbereitung der Evaluation (Arbeitshilfe 26), Konstruktion des Erhebungsinstruments (Arbeitshilfen 27; 28), Auswertung der Ergebnisse (Arbeitshilfe 29) sowie Gliederung für den Evaluationsbericht (Arbeitshilfe 30).

8.1 Einführung: Selbstevaluation

Selbstevaluation als kriteriengeleitete Auswertung ist im beruflichen Alltag der Sozialen Arbeit kaum etabliert (zu förderlichen und hinderlichen Faktoren s. Sturzenhecker/Spiegel 2008). Ein derartiges Projekt ist nicht „nebenbei“ zu erledigen, es lohnt sich jedoch, sich die in Kap. 4.2.6 skizzierte Methodik anzueignen (s. auch Merchel 2015). Diese Einführung konzentriert sich auf den bereits propagierten Nutzen der Selbstevaluation und einführende Hinweise zu den Arbeitshilfen und deren Einsatz. Sie werden in der Reihenfolge der Arbeitsschritte für Projektplanung und Selbstevaluation und am Beispiel eines Themas aus dem Bereich der ambulanten Arbeit mit Suchtkranken vorgestellt.

Die Selbstevaluation ist an der wissenschaftlichen Arbeitsweise (Kap. 2.2.1) orientiert und setzt Methoden der empirischen Sozialforschung ein. Trotz Ähnlichkeiten in Vorgehensweise und Methodenanwendung ist sie jedoch nicht primär auf eine Vermehrung des wissenschaftlichen Erklärungswissens bedacht, sondern dient der Qualifizierung und Optimierung der praktischen Arbeit: In den vorangehenden Kapiteln wurden verschiedene Planungshilfen für methodisches Handeln beschrieben, die folgerichtig bei Absprachen und Vorsätzen enden (müssen).

**Nachweis
realisierter Planung**

Es sollte auch möglich sein, das praktische Handeln im Rückblick über kürzere und längere Zeiträume zu bewerten. So stellt sich die Frage, ob die Konstruktionen angemessen waren und *ob, wie und mit welchen Folgen* die Planung umgesetzt wurde. Nur durch derartige „Kontrollen“ und eine kriteriengeleitete Bewertung der Resultate wird berufliches Handeln professionell: Man kann die eigenen Anteile an der → **Koproduktion** als „gute“ oder „schlechte“ Arbeit sichtbar machen, sie begründen und rechtfertigen und auch ändern.

Erfahrungen zeigen, dass eine noch so gute Planung nicht per se in der Absicht erfolgt, diese auch zu *realisieren*. Fachkräfte nehmen ihre eigenen Vorsätze bisweilen erst dann ernst, wenn tatsächlich eine Evaluation in Aussicht steht. Bei der Vorstellung der Arbeitshilfenreihe steht diese Variante der Selbstkontrolle und der Erfassung der Folgen des eigenen Handelns im Fokus der Beobachtungen.

Arbeitshilfen Die ersten Versionen wurden durch Arbeiten von Maja Heiner (1988) inspiriert und über zehn Jahre in verschiedenen Fortbildungen weiterentwickelt. Die Grundlage für die hier dargestellte Schrittfolge entstand in Zusammenhang mit dem sog. QQS-Projekt (Spiegel 2000a) (Kap. 7.1). Die Kombination von Projektplanung und Selbstevaluation wurde im Jahr 2004 für den Hochschulverbund des Bachelor-Studiengangs Soziale Arbeit (basa-online) entworfen. Auf der Grundlage weiterer Erfahrungen mit diesem Modell habe ich sie überarbeitet und mit den anderen Arbeitshilfen abgestimmt. Kopiervorlagen gibt es auf der Homepage des Verlags: www.reinhardt-verlag.de.

Beispiel Für die beispielhafte Darstellung wurde die Projektarbeit der basa-online-Studierenden Franziska Lasch ausgewählt (Lasch 2009). Sie entstand im Rahmen einer Modulprüfung und wurde zugunsten einer besseren Nachvollziehbarkeit leicht modifiziert und aus Platzgründen gekürzt.

Obwohl die Erschließungsfragen in der Ich-Form gestellt sind, ist es besser, diese Arbeitshilfen im Team zu bearbeiten. Eine Kollegin sollte die Moderation des Prozesses übernehmen und dafür Sorge tragen, dass das schrittweise produzierte Material zeitnah aufbereitet wird und dem Team zur Verfügung steht. Die Moderatorin sollte die Ausführung der Arbeitsschritte zeitlich festsetzen und für Entscheidungs- und Reflexionsphasen einige Klausurtag anberaumen. Zumindest beim ersten Projekt ist eine externe Begleitung des Teams sinnvoll, die der Moderatorin hilft, das Vorhaben immer wieder zu justieren und den Prozess-Stand zu reflektieren. Bei der Vielzahl der Arbeitsschritte besteht sonst die Gefahr, den Überblick zu verlieren. Die Moderatorin muss für sich selbst etwa vier Stunden Arbeitszeit pro Woche reservieren. Mindestens ein Teammitglied sollte über Grundkenntnisse in der empirischen Sozialforschung verfügen; hilfreich ist in jedem Fall eine Orientierung an einschlägiger Fachliteratur (z. B. Merchel 2015). Das erleichtert die Erstellung des Erhebungsinstruments und die Auswertung der gewonnenen Daten. Wenn die Teammitglieder gelernt haben, *konzeptionell* (im Sinne der bisher vorgestellten Arbeitshilfenreihen) zu arbeiten und die Fertigkeiten der → **Zielformulierung** und der → **Operationalisierung** beherrschen, wird sich die Erarbeitung von → **Indikatoren** routiniert gestalten.

**praktischer Umgang
mit den Arbeits-
hilfen**

8.2 Erarbeitung der Aufgabenstellung

Im ersten Schritt der Projektplanung wird das Vorhaben eingegrenzt. Meist ist es ein kleineres oder größeres Problem, das die treibende Kraft für eine solche Aufgabe abgibt. Es sollte eine gewisse Herausforderung darstellen, sonst wird man nicht so viel Arbeit investieren. Die einfache Erprobung eines neuen Konzepts (wie z.B. ein „Anti-Aggressionstraining nach XY“) reicht schon deshalb nicht aus, weil es nicht sinnvoll ist, eine „Lösung“ anzubieten, für die ein Problem so „zurechtgebogen“ werden muss, dass beides zusammenpasst. Methodisches Handeln erfordert, erst das Problem zu untersuchen und *dann* die passende Lösung zu konstruieren. Am Ende dieser ersten Etappe sollte das Team wissen, welches Problem es bearbeiten will, wie sich das Problem in seinen verschiedenen Dimensionen darstellt, welche Erwartungen mit seiner Bearbeitung verbunden sind und was im Zusammenhang des Projekts daran getan werden soll. Erst daran kann man ermes- sen, ob die Projektaufgabe „trägt“.

Die Eingrenzung geschieht, indem der Moderator und/oder das Team seine eigene Position in der Einrichtung identifiziert, das zu bearbeitende Problem beschreibt, seine Konturen und bisherige Lösungsansätze reflektiert und überlegt, welche Bedeutung es für die Beteiligten hat. Schwierigkeiten tauchen erfahrungsgemäß auf, wenn ein Moderator seinem eigenen Team oder der Leitung gewisse Dinge nahebringen möchte, die diese nicht sehen wollen oder können. Wer neu in einer Einrichtung ist, hat ebenfalls einen geringen Spielraum bei der Wahl des Themas. Darauf zielt die Frage nach der eigenen Position in der Hierarchie. Eine Leiterin kann andere Entwicklungen anstoßen als eine untergeordnete Mitarbeiterin, muss aber möglicherweise mit anderen Akzeptanzproblemen rechnen.

Das Problem sollte an dieser Stelle nur benannt und in seinen Dimensionen beschrieben, aber noch nicht analysiert oder erklärt werden. Diese Arbeit ist erst dann vorgesehen, wenn entschieden ist, dass daran verstärkt gearbeitet wird. Man arbeitet zunächst heraus, wer in welcher Intensität vom Problem tangiert ist: Betrifft es „nur“ die Adressaten oder auch Fachkräfte, die eigene Einrichtung oder den Stadtteil usw.? Jedes Problem hat zudem seine eigene Geschichte. Oftmals haben sich schon andere Menschen damit befasst, und diese Erfahrungen beeinflussen das Arbeitsklima, den Erwartungshorizont und die Suche nach Lösungen.

Meistens gibt es Mutmaßungen darüber, warum sich ein Problem hartnäckig hält und was oder welche Umstände dazu beitragen, dass es bisher nicht gelöst wurde. Oft hat gerade die gegenwärtige Situation einen gewissen Nutzen für manche Beteiligte, sodass Lösungen mehr oder weniger bewusst sabotiert werden. Andere verbinden besondere Erwartungen mit einer bevorzugten Lösung, die jedoch von anderen abgelehnt wird. Alle diese Ideen werden aufgelistet und auf ihre Wahrscheinlichkeit hin eingeschätzt, was die Richtung der Lösungssuche entscheidend mitbestimmt. So scheidet vielleicht schon an dieser Stelle im Prozess das beliebte Anti-Aggressionstraining als Projekt aus, weil sich andeutet, dass dieses von den Adressaten als Bestrafung und nicht als Hilfe betrachtet wird – oder dass einige Teammitglieder dieser Arbeitsform skeptisch gegenüber stehen.

Ausgangssituation

Problembeschreibung und Lösungsversuche

Ideen und Erwartungen

Formulierung des Arbeitstitels Am Ende dieser Schrittfolge sollte das Projekt aufgrund der spezifischen Betroffenheit, der bisherigen Erfahrungen mit Lösungsversuchen und der Erwartungen der Beteiligten eine gewisse Richtung erkennen lassen. Ein erster Arbeitstitel wird gefunden, und das Team legt in groben Zügen fest, was es tun möchte.

Arbeitshilfe 20: Eingrenzung und Präzisierung der Aufgabenstellung
(Handlungsbereich: Analyse der Rahmenbedingungen)

Ausgangssituation	
In welcher Institution arbeite ich?	<i>Ich arbeite in der Institution Psychosoziale Kontakt- und Beratungsstelle (PSK), eine Einrichtung für psychisch kranke Menschen (5 Mitarbeiter), im Schwerpunktbereich Sucht (primär Alkohol- und Medikamenten-Abhängigkeit): 2 Mitarbeiter.</i> <i>In diesem Rahmen gibt es eine wöchentlich stattfindende, offene Gruppe, die von uns beiden geleitet wird. Viele der Teilnehmer dieser Gruppe haben eine Doppeldiagnose, also Sucht und eine psychiatrische Erkrankung.</i>
Welche Position in der Hierarchie bekleide ich (Leitung, Fachkraft, Beobachterin usw.)?	<i>Ich arbeite dort als Fachkrankenschwester für Suchterkrankungen, also als Fachkraft.</i>
Welches Thema will ich im Rahmen meines Projekts bearbeiten?	<i>Die häufig wenig ausgeprägte Genussfähigkeit von abhängigkeitskranken Menschen (als Teilaspekt der Fähigkeit, sich etwas Gutes zu tun) .</i>
Wofür will ich eine Lösung finden?	<i>„Abstinenz mit der Faust in der Tasche“: Der Ausdruck wurde von einer Gruppenteilnehmerin geprägt und ist in unserer Gruppe zu einem festen Begriff geworden. Er steht für eine Abstinenz(-phase), in der nicht auf das Suchtmittel verzichtet wird, um etwas Besseres, ein besseres Leben zu haben, sondern es wird nur verzichtet und durchgehalten, eben „mit der Faust in der Tasche“.</i>
erste Beschreibung des Problems	
Wo, seit wann, bei oder mit wem besteht das Problem?	<i>Abstinente Suchtkranke üben oft nur Verzicht; sie versäumen es, die Fähigkeit zu genießen neu zu entwickeln – ein Mangel an Lebensqualität wird einfach hingenommen.</i>
Wer ist davon in welcher Intensität betroffen?	<i>In unterschiedlichen Graden zeigt sich dies bei fast allen Teilnehmern der Gruppe. Gerade bei Menschen, die außerdem an einer Psychose leiden, scheint mir das häufig besonders ausgeprägt.</i>
bisherige Lösungsversuche	
Wer hat bisher was zur Problemlösung unternommen?	<i>Seit ich in der Einrichtung arbeite, wurde das Problem immer nur theoretisch, im Gruppengespräch thematisiert. Dabei fanden die Teilnehmer oft wenig Zugang dazu.</i>
Welche Erfolge hatten die Aktionen bisher?	<i>Früher gab es in der Gruppe mal Entspannungsübungen und Fantasiereisen, was zwar nicht direkt mit Thema Genuss, aber doch mit Lebensqualität zu tun hat.</i>

Was ist nicht gelungen?	<i>Aus einer Suchtklinik kenne ich eine „Genuss-Gruppe“, mir ist aber kein Versuch bekannt, dies in einem ambulanten Setting zu machen, geschweige in einer offenen Gruppe.</i>
Ideen zum Problem	
Wer oder was trägt vermutlich zur Aufrechterhaltung des Problems bei?	<p><i>Im Verlauf einer Suchterkrankung geht die Fähigkeit, zu genießen, meist früher oder später verloren, das Leben dreht sich nur noch um Beschaffung und Konsum des Suchtmittels, der Konsum wird nicht mehr als Genuss erlebt.</i></p> <p><i>Fähigkeiten, die als Voraussetzung oder Teilfähigkeiten von Genussfähigkeit anzusehen sind, werden verlernt: die bewusste Wahrnehmung von Sinneseindrücken, die Lenkung der Aufmerksamkeit auf (auch kleine) positive Erfahrungen.</i></p>
Welche Umstände verhindern, dass das Problem gelöst werden kann?	<p><i>Das Wieder-Erlernen des Genießens spielt eine wichtige Rolle für den Aufbau neuer Lebensqualität.</i></p> <p><i>In der Arbeit mit Suchtkranken stehen dennoch häufig immer noch Aspekte wie Verzicht und Disziplin sehr im Mittelpunkt. Sich etwas Gutes zu gönnen, das Genießen (wieder) zu erlernen, kommt dabei zu kurz.</i></p> <p><i>Eine große Rolle spielt dabei meines Erachtens auch die Angst vor einem Rückfall. Betroffene scheinen häufig das Gefühl zu haben, sobald sie sich an etwas Schönerem erfreuen und dabei „die Leine locker lassen“, sei es mit der ganzen Disziplin vorbei und der Rückfall drohe.</i></p> <p><i>Professionelle scheinen diese Ansicht (evtl. wider besseres Wissen) zu übernehmen. Sie unterstützen die Betroffenen in Bezug auf Disziplin und Verzicht und riskieren lieber nicht, diese Disziplin aufzulockern.</i></p>
Welche Idee halte ich für die wahrscheinlichste – mit welcher möchte ich weiter arbeiten?	<i>Das alternative Konzept wäre Abstinenz als Produkt von Lebensqualität und nicht primär von Disziplin. Dies möchte ich mit diesem Projekt unterstützen.</i>
Erwartungen der Beteiligten	
Warum will ich daran arbeiten?	<i>Das Thema beschäftigt mich persönlich schon lange.</i>
Wer erwartet was von der Problemlösung?	<p><i>Ich erwarte oder erhoffe mir eine Sensibilisierung der Teilnehmer für die kleinen Genüsse im Alltag und damit verbunden einen Gewinn an Lebensqualität.</i></p> <p><i>Die Teilnehmer könnten (für sich und als Gruppe) einen Gewinn an Lebensqualität erwarten.</i></p> <p><i>Mein Kollege erwartet, dass die Gruppe durch neue Arbeitsformen bereichert wird, und dass die Gruppenmitglieder auf einer anderen Ebene miteinander in Kontakt kommen, nicht nur im verbalen Austausch.</i></p> <p><i>Die Leitung könnte außerdem erwarten, dass die Einrichtung sich damit profiliert, sich ihren guten Ruf erhält.</i></p>
Wessen Erwartungen divergieren?	<i>Es gibt unterschiedlich Aspekte, aber keine Divergenz.</i>

erste Eingrenzung des Projekts	
Welchen Titel/Namen will ich meinem Projekt geben?	<i>Ich gebe ihr den Titel „Mit allen Sinnen“: Durchführung eines Genuss-Erlebens-Programms in der Suchtgruppe.</i>
Was will ich während des Projekts tun?	<i>Ich möchte mit den Teilnehmern der Suchtgruppe in einer Veranstaltungsreihe (innerhalb der normalen Gruppenzeit) entlang der fünf Sinne das Wahrnehmen und Genießen üben und die Erfahrungen besprechen.</i>

Ist die erste Eingrenzung der Projektaufgabe erfolgt, muss das Team prüfen, ob die Idee auch realisierbar ist. Hierfür braucht man Informationen, die als Grundlage der Projektvereinbarung (des Kontraktes) zwischen Auftraggeberin und durchführenden Kollegen dienen. Mitarbeiter und Vorgesetzte müssen wissen, worauf sie sich einlassen und welche Unterstützung vonnöten ist. Weil jedes Vorhaben Einfluss auf die Organisationsstruktur und -kultur haben kann, muss man die Bedingungen und Begleiterscheinungen überdenken und mögliche Hindernisse und/oder Stolpersteine in Erwägung ziehen. Für die Verhandlungen braucht man einen ungefähren, aber realistischen Zeitplan. Es sollte festgelegt werden, wie viel Zeit der Moderator und andere brauchen, und wer ggf. einspringt, um Zeitlücken auszugleichen. Möglicherweise muss hierfür die anfängliche Aufgabenstellung weiter eingegrenzt werden.

Ziele und methodisches Vorgehen

Nun wird zum ersten Mal über die gewünschte Zielsetzung nachgedacht, auch wenn sie noch nicht auf die konkreten Bedingungen abgestimmt ist. Ebenso wird man sich für eine ungefähre methodische Vorgehensweise entscheiden: Erprobt man ein selbst entworfenes Konzept oder setzt man therapeutische Gespräche ein? Geht es um eine Mitarbeiterschulung oder die Optimierung der alltäglichen Handlungsabfolgen? Hier ist noch keine dezidierte Schrittfolge gewünscht, aber die methodische Richtung sollte angegeben werden. Außerdem entstehen bei einem Projekt neben der Zielerreichung „Nebenprodukte“: eine Konzeption, die auch künftig Verwendung findet, eine Dokumentation, mit der man die Außenwirkung verbessern kann usw. Diese Produkte sind oftmals ein zusätzlicher Anreiz für Vorgesetzte oder das Team und erhöhen die Motivation zur Teilnahme.

Folgen- und Risikoabschätzung

Bei jeder Neuerung entstehen (nicht) beabsichtigte Folgen und Risiken sowie ein gewisser Datenüberschuss, der Ideen und Material für weitere Aktivitäten liefert. Mit Blick auf vorhersehbare Folgen muss das Team überlegen, ob es diese Risiken verantworten kann und wo es ggf. vorsorgen muss (Wolf 2006). Ein wichtiger Teil der späteren Evaluation besteht in der Erfassung und Beurteilung nicht beabsichtigter Folgen.

Prüfung der Zuständigkeit

Eine gute Planung ist so angelegt, dass die Akteure die wesentlichen Schritte des Projekts selbst und in eigener Verantwortung durchführen können. Fluktuationen in der Mitarbeiterschaft und bei den Adressatinnen, aber auch plötzliches Umschwenken der Leitung sollten das Projekt nicht substanziell gefährden können. Es gibt dann immer noch viele „Widerfahrnisse“ im Verlauf des Projekts, die man nicht vorhersehen kann.

Dieses Dokument wurde mit IP-Adresse 2003.da:3731-dbf4-d823.cdf:93ee:19e9 aus dem Netz der USEB HS Weingarten / RWU Ravensburg am 15.07.2020 um 12:06 Uhr heruntergeladen. Das Weitergeben und Kopieren dieses Dokuments ist nicht zulässig.

Und nicht zuletzt muss man die Wirtschaftlichkeit des Projekts überdenken und die ungefähren Kosten abschätzen. Auch wenn meistens „nur“ eine gewisse Arbeitszeit investiert wird: Vorgesetzte machen es sich zu leicht, wenn sie ohne Vertretungsregelung die Aufgabe der Projektarbeit auf ihre Mitarbeiterinnen delegieren in der Annahme, diese würden die anfallende Alltagsarbeit schon irgendwie unter sich aufteilen. Es zeugt von einer Wertschätzung der Qualitätsarbeit, wenn hier sauber gearbeitet wird.

Nach der Recherche zu den Rahmenbedingungen und zur Realisierbarkeit des Projekts muss man u.U. den Projektumfang weiter eingrenzen und präzisieren: Das kann passieren, wenn die Arbeit zu zeitaufwändig, zu teuer, das Kosten-Nutzen-Verhältnis unausgeglichen ist, oder wenn die geplante Vorgehensweise auf mangelnde Akzeptanz stößt.

Prüfung der Ressourcen

Arbeitshilfe 21a: Realisierbarkeitsprüfung (Handlungsbereich: Analyse der Rahmenbedingungen)

Ziele / methodisches Vorgehen	
Was will ich mit dem Projekt erreichen?	<i>Ich möchte die Teilnehmer für den Themenbereich „bewusstes Wahrnehmen, Genießen, sich etwas Gutes gönnen“ sensibilisieren, ihnen neue Anstöße geben.</i>
Wie will ich methodisch vorgehen (grobe Skizze)?	<i>Die grundlegende Methode in der Gruppe ist das an der Themen-zentrierten Interaktion orientierte Gruppengespräch. Hinzu kommt in diesem Projekt das praktische Üben: Die Teilnehmer sollen Materialien mitbringen, riechen, tasten etc. und die dabei gemachten Erfahrungen besprechen. Zusätzliche „Hausaufgaben“ sind: bewusstes Wahrnehmen etwa eines Geruchs in der folgenden Woche, darüber berichten.</i>
Welches Produkt könnte dabei herauskommen?	<i>Ein Produkt wäre ein auf unsere Gegebenheiten zugeschnittenes Gruppenprogramm, das in der Gruppe wiederholt (z.B. jährlich) durchgeführt werden könnte.</i>
Folgen- bzw. Risikoabschätzung	
Welche Risiken birgt das Projekt?	<i>Als Nebenfolge erhoffe ich mir neue Anstöße für die Gruppe bzw. das Gruppengespräch auch in der Folgezeit.</i>
Welchen Nutzen hätte wer, wenn alles so bleibt wie es ist? Welcher Schaden könnte entstehen, wenn es zu keiner Lösung kommt?	<i>Wenn die (meist unausgesprochene) Sichtweise, dass Genuss die Disziplin unterhöhlt und dadurch die Abstinenz gefährdet, stimmen würde, könnte es durch das Projekt zu Rückfällen kommen (ich bin aber überzeugt, dass dem nicht so ist).</i>
Prüfung der Zuständigkeit	
Welchen Anteil des Projekts kann ich in eigener Regie durchführen?	<i>Ich kann das Projekt selbst durchführen.</i>
Wen muss ich für eine Zusammenarbeit gewinnen?	<i>Mein Kollege in der Gruppe, der während des Projektes als Co-Moderator daran teilnehmen würde, muss für die Zusammenarbeit gewonnen werden.</i>
Wer muss zustimmen?	<i>Er ist auch der einzige, der zustimmen muss.</i>

Prüfung der Ressourcen	
Wie viel Arbeitszeit welcher Personen zu welcher Zeit muss ich einplanen?	<i>Meine eigene Arbeitszeit beträgt 20 Std. für Literaturrecherche und Planung, sechsmal eine Stunde zur Vorbereitung der praktischen Übungen sowie 1,5 Std. Gruppenzeit, etwa 20 Std. für Evaluation (= insgesamt 65 Std.).</i> <i>Für meinen Kollegen sind es sechsmal 1,5 Std. Gruppenzeit sowie 0,5 Std. zur Unterstützung bei der Vorbereitung (= insges. 12 Std.).</i>
Welche Räume und Materialien benötige ich?	<i>Es wird kein zusätzlicher Raum benötigt. Materialien zum Riechen, Tasten etc. müssen besorgt werden (frisch gemahlener Kaffee, Kräuter, Steine, Watte etc.).</i>
Welche Kosten fallen zusätzlich an?	<i>Maximal 10€ pro Abend für Materialien (60€) fallen an.</i>
Wie ist das Verhältnis von Kosten und Nutzen einzuschätzen?	<i>Den relativ geringen Kosten steht ein erhoffter großer Nutzen für die Betroffenen gegenüber: der nachhaltige Gewinn an Lebensqualität.</i>
weitere Eingrenzung und Präzisierung des Projekts	
Wo (bzgl. Umfang, Ziele, methodisches Vorgehen, Risiken, Zuständigkeit, Ressourcen, Zeitrahmen, Unterstützung durch Kollegium und Leitung) muss ich das Vorhaben so eingrenzen, dass es im Rahmen meines Projekts zu bearbeiten ist?	<i>Das Projekt erscheint mir an diesem Punkt ausreichend eingegrenzt, es ist in diesem Rahmen realisierbar.</i> <i>Ein noch nicht gelöstes Problem ist die Durchführung eines solchen Programms im Rahmen einer Offenen Gruppe. Dies ist meines Wissens noch nicht versucht worden. Zu überlegen ist, wie mit neuen Teilnehmern zu verfahren ist, die während des Projektes zur Gruppe dazukommen und ein berechtigtes Interesse haben, mit ihrer Geschichte und Situation im Mittelpunkt zu stehen. Dies werde ich bei der Erstellung der Projektkonzeption bearbeiten.</i>
Welchen ggf. neuen Namen will ich dem Projekt geben? Wie lautet die ggf. neu gefasste Aufgabenstellung?	<i>„Mit allen Sinnen“: Durchführung eines Genuss-Erlebens-Programms in der Suchtgruppe.</i>

Projektvereinbarung Dienten die Arbeitshilfen 20 und 21a der Prüfung und Abgrenzung des eigenen Vorhabens, so soll nun dessen Realisierung abgesichert werden. Hierfür muss man die Punkte (aus diesen Arbeitshilfen), die einer Vereinbarung mit dem Auftraggeber (Vorgesetzten) bedürfen, kurz und bündig zusammenfassen. Ggf. wird das Team noch einige Modalitäten genauer aushandeln oder bestimmte Wünsche des Auftraggebers einarbeiten. Das Ergebnis besteht in einem verbindlichen, von allen Beteiligten unterschriebenen Kontrakt (Projektvereinbarung). Wenn man hierfür keinen eigenständigen Text formulieren möchte, kann man die Arbeitshilfen 20 und 21a gegenzeichnen lassen. Die Unterschriften sind sehr wichtig, weil das Team eine dienstliche Aufgabe übernimmt, und weil sie die Ressourcen absichern. V.a. im Hinblick auf die Arbeitszeit muss fixiert werden, wie diese ausgeglichen wird (z.B. durch Honorararbeit oder eine temporäre Reduktion von Aufgaben), sonst macht man ab sofort unbezahlte Überstunden. Aus Platzgründen fehlt hier

Dieses Dokument wurde mit IP-Adresse 2003.da:3731-dbf4-d823.cdf:93ee:19e9 aus dem Netz der USEB HS Weingarten / RWU Ravensburg am 15.07.2020 um 12:06 Uhr heruntergeladen. Das Weitergeben und Kopieren dieses Dokuments ist nicht zulässig.

das Beispiel. Eine Gliederung, deren Inhalt aus Zusammenfassungen der Texte in den Arbeitshilfen 20 und 21a besteht, gibt es mit Arbeitshilfe 21b.

Arbeitshilfe 21b: Projektvereinbarung (Kontrakt)

1. Name/Thema des Projekts
2. Auftraggeber
3. Problembeschreibung
4. Zielsetzung
5. methodische Vorgehensweise
6. Folgen- und Risikoabschätzung
7. Meilensteine
8. Projektbeteiligte
9. Ressourcen
10. Besonderheiten
11. Unterschriften

8.3 Vertiefte Problemerkklärung

Wenn vereinbart ist, dass das Projekt durchgeführt werden kann, beginnt die inhaltliche Arbeit. Das Ausgangsproblem, wie es sich auf die eingegrenzte Aufgabe bezogen darstellt, wurde bisher nur *beschrieben*, aber noch nicht *analysiert*. Es kann aber sein, dass die erste Einschätzung nicht angemessen ist. Darum muss man wieder die verschiedenen Sichtweisen auf das Problem erfassen und nach wissenschaftlicher Literatur suchen, die helfen kann, Zusammenhänge besser zu verstehen und Ansatzpunkte für eine Lösung zu finden.

Mit Blick auf die → **subjektive Wirklichkeitskonstruktion** sollte man nun die Erklärungen der wichtigsten Problembeteiligten aus deren Perspektive und möglichst in der Ich-Form (im Originalton) erfassen. Am besten ist eine direkte Befragung, sonst erfährt man nichts Neues. Selbst, wenn man glaubt, man kenne die Sichtweisen anderer (der Adressaten), wird man häufig eines Besseren belehrt. Auch Kolleginnen unterscheiden sich mit ihren Einschätzungen, was oft nicht thematisiert wird. Wenn man diesbezüglich keine Einigung sucht, kann es vorkommen, dass Kollegen oder Adressatinnen die angestrebte Lösung unterlaufen. Möglicherweise sind sich die Beteiligten in der Richtung einig, erwarten aber vom jeweils anderen, dass *er* sich ändert (sie selbst machen alles richtig). Hier sollte also erkundet werden, von wem eine Änderung erwartet wird (ohne nachzuforschen, wie diese aussehen könnte). Es sollte nur geklärt werden, ob man sich die Verantwortung gegenseitig zuschreibt. Der Vergleich der Einschätzungen kann solche Mechanismen zutage fördern und Hinweise auf sinnvolle Ansatzpunkte geben.

An dieser Stelle muss man zwingend Fachliteratur hinzuziehen: Forschungsergebnisse, Konzepte, Erfahrungsberichte. Liest man erst nach, *nachdem* schon alle Entscheidungen getroffen wurden, dient wissenschaftliches Wissen nur noch der Rechtfertigung dieser Entscheidungen. Wenn z.B. ein Team schon zu Beginn der

subjektive Problemerkklärungen

Relationierung mit wissenschaftlichem Wissen

Arbeit beschlossen hat, ein bestimmtes Konzept der Problembearbeitung zu erproben (oder wenn dieses überhaupt der Anlass für die Projektplanung war), ist es egal, wie das Problem erklärt wird, weil man sich gar nicht mehr auf die Suche nach anderen Zielen und besseren Vorgehensweisen einlassen wird. Durch die → **Relationierung** rücken aber andere Aspekte in den Vordergrund und neuere Erkenntnisse führen auch zu neuen Ideen. Das kann zu „Umsteuerungen“ führen und wäre durchaus als Gewinn zu werten. Die Literaturrecherche lässt sich arbeitsteilig bewältigen, wobei jedes Teammitglied wesentliche Erkenntnisse/Inhalte aus der Lektüre für die Kollegen stichwortartig skizzieren sollte, damit sie nicht verlorengehen. Hierbei kann die Methode des transformativen Dreischritts eingesetzt werden (Kap.2.2.3).

Subjektive Problemerkklärungen und wissenschaftliche Erklärungen werden nun zusammengeführt und in ihrer Bedeutung eingeschätzt (→ **relationiert**). Dadurch gewinnt man einen besseren Überblick über das Problem mit seinen Dimensionen. Die nun folgende Analyse der Problemstruktur dient der Unterscheidung verschiedener Teile des Problems und der Bestimmung des Verhältnisses dieser Teilprobleme zueinander. Daraufhin kann man einen Ansatzpunkt festlegen, der für die Zielgruppe, das Team und die Einrichtung „richtig“ ist. Gleichzeitig ergeben sich Hinweise für konkretere → **Ziele** der Projektarbeit.

vertiefte Problemerkklärung

Arbeitshilfe 22: Vertiefte Problemerkklärung (Handlungsbereich: Situations- und Problemanalyse)

Problembeschreibung			
„Abstinenz mit der Faust in der Tasche“: Abstinente Suchtkranke üben oft nur Verzicht, versäumen es, die Fähigkeit zu genießen neu zu entwickeln – ein Mangel an Lebensqualität wird einfach hingenommen.			
Erklärungen des Problems aus den Perspektiven der Hauptbeteiligten			
	Sichtweise A Georg (Klient)	Sichtweise B Petra (Klientin)	Sichtweise C Fritz (Kollege)
Problemerkklärung Wie erkläre ich mir das Problem?	Wenn ich die Disziplin vernachlässige, lasse ich mich gehen, dann wächst das Risiko für einen Rückfall.	Ich bin körperlich abhängig vom Alkohol. Schöne, gesellige Situationen wecken sofort wieder das Verlangen, zu trinken.	Es mangelt den meisten Klienten an Disziplin. Sie haben nicht gelernt, auf „Genuss sofort“ zu verzichten.
Ansatzpunkte für eine Problemlösung Von wem oder wovon erwarte ich eine Änderung?	Ich muss also die Zähne zusammenbeißen und weitermachen, es heißt nicht umsonst „trocken“.	Mit der Zeit wird es leichter, wenn der Abstand zum Alkohol wächst, dann muss ich mich nicht mehr ganz so zusammenreißen.	Eine Veränderung kann nur von den Klienten selber ausgehen, wir Mitarbeiter können dazu nur Anstöße geben.

Gewünschte Ziele Wie soll die Situation aussehen, wenn das Problem gelöst ist?	<i>Ich wünsche mir ein Leben ohne Alkohol. Ob das auch Genuss bringen kann, weiß ich nicht.</i>	<i>Ich wünsche mir, dass ich ab und zu mal ein Gläschen trinken kann, ohne sofort wieder die Kontrolle zu verlieren.</i>	<i>Die Klienten sollen lernen, auch ohne Alkohol ein gutes Leben zu führen.</i>
Reflexion Wo stimmen die Sichtweisen der Beteiligten überein? Wo gibt es Divergenzen? Welche Ideen für die Problemerkklärung ergeben sich daraus?			
<i>Es scheint, dass sich die Beteiligten darüber klar sind, dass allein die Disziplin eine Veränderung bringen kann. Alternativen sind kaum im Blick. Das könnte es schwer machen, die Genussfähigkeit in den Mittelpunkt zu stellen, ohne Ängste zu schüren.</i>			
Relationierung der gesammelten Problemerkklärungen mit wissenschaftlichem Wissen			
Theorien und Forschungsergebnisse zur Erklärung des Problems (Beschreibungswissen, Erklärungswissen) Welche Fachliteratur zur vertieften Erklärung des Problems habe ich gesichtet? Auf welche Aspekte welcher Theorien will ich mich im Weiteren beziehen? (Anm.: Aus Platzgründen wurde die Anzahl der Literaturangaben gekürzt, H.v.S)	<p>„Die Lebensqualitätsstruktur [von alkoholabhängigen Menschen] [...] ist von hohem prognostischen Wert für den mittelfristigen Verlauf der Alkoholabhängigkeit.“ (Petermann 1996, 111)</p> <p>Im Verlauf einer Suchterkrankung entsteht eine fortschreitende Genussunfähigkeit und Freudlosigkeit (Schneider 2001, 13).</p> <p>„[W]er nichts weiter tut, als die alte Gewohnheit aus seinem Leben zu streichen, verurteilt sich selbst dazu, ein Leben lang unter Sehnsucht und Entbehrung zu leiden. Um das aushalten zu können, müssen unaufhörlich starke Willensakte vollbracht werden.“ „Um sie [die problematischen Verhaltensweisen] voll und ganz zu bewältigen, müssen wir unser Problemverhalten durch einen neuen, gesünderen Lebensstil ersetzen.“ (Prochaska et al. 1997, 277)</p> <p>„Am Anfang eines Rückfallprozesses steht ein unausgewogener Lebensstil. [Das] bedeutet: Zu hohen alltäglichen Pflichten („shoulds“) und Belastungen [...] stehen zu wenig Ausgleich, Genuss und freudvolle Aktivitäten („wants“) gegenüber.“ (Körkel et al. 2003, 26)</p>		
Konzepte zur Problembearbeitung (Handlungswissen, Wertwissen) Welche Konzepte habe ich gesichtet? (Anm.: Die Literaturhinweise dienen als Beispiel und erscheinen nicht im Literaturverzeichnis.)	<p>Da die Sucht oft in erheblichem Maße die Genussfähigkeit untergräbt, muss Genießen erst (wieder) erlernt werden. Es gibt „Genuss-Regeln“, die dieses Lernen unterstützen können, wie etwa „Genuss braucht Zeit“, „Genuss geht nicht nebenbei“ u.a. (Schneider 2001, 160–161).</p> <p>„Langfristige Abstinenz erfordert einen ausgewogenen Lebensstil“ (Körkel 2001, 25), eine Balance zwischen „Pflichterfüllung und Lustgewinn“ (ebd. 29). Genüsse müssen und können aktiv entdeckt werden (ebd.).</p> <p>Angenehme Dinge müssen gezielt in den Tagesablauf eingeplant werden (vgl. Körkel et al. 2003, 36). Wichtig ist dabei, für sich persönlich ein Gespür dafür zu entwickeln, was gut tut (316).</p> <p>„Euthymes Erleben und Verhalten“ kann erlernt werden, indem ein „Verhaltensrepertoire aufgebaut“ wird: „Aufmerksamkeitslenkung auf positive Gegebenheiten“, stufenweiser Aufbau eines Verhaltensmusters, „Vermittlung hedonistischer, Genuss bejahender (Lebens-)Regeln“ (Lutz 1993, 155).</p>		

	<i>An anderer Stelle beschreibt er diese „Schule des Genießens“ als ein „Diskriminationstraining“ für die fünf Sinne, in dem auch die Ausrichtung der Aufmerksamkeit trainiert wird; zwischen den Therapiesitzungen sollen die Teilnehmer für sie angenehme Stimulanzien im Alltag suchen (Lutz 1996, 341).</i>
Auf welche Aspekte welcher Konzepte will ich mich im Weiteren beziehen?	<i>Ich will mich im Weiteren vor allem auf den Aspekt des praktischen Tuns, auf die Sensibilisierung der Sinne beziehen. Außerdem erscheint mir der Aspekt der „Hausaufgabe“, also der praktischen Anwendung zwischen den Gruppen-Terminen, sehr wichtig, um die Umsetzung des in der Gruppe Erfahrenen in den Alltag zu fördern.</i>
Ergebnisse der Recherche und Reflexion	
Vertiefte Problemerkklärung Welche vertiefte/erweiterte/verfeinerte Erklärung des zuvor beschriebenen Problems bietet sich an? (Anm.: Auch diese Erklärung bleibt hypothetisch, ist aber besser abgesichert.)	<i>Die Genussfähigkeit und die Selbstfürsorglichkeit von suchtkranken Menschen sind durch die Erkrankung massiv eingeschränkt. (Wieder-)Erlernen des Genießens und der Selbstfürsorge wird in der Fachliteratur als wichtige Voraussetzung dauerhafter Abstinenz angesehen, dennoch fehlt es häufig an konkreten Angeboten dazu.</i> <i>Ein Grund könnte sein, dass Vorbehalte von Mitarbeiterinnen gegenüber dem genussorientierten Ansatz und Ängste von Klientinnen, die Kontrolle zu verlieren, so stark sind, dass beide Seiten sich nicht auf solche Experimente einlassen können.</i>
Problemstruktur In welche Teilprobleme zerfällt das (Haupt-) Problem? In welchem Verhältnis stehen die Teilprobleme zueinander? Welches Teilproblem zieht evtl. welches weitere nach sich, bzw. welches wird durch welches verstärkt? Mit welchem (Teil-)Problem will ich mich im Projekt befassen? Warum?	<i>Einige Mitarbeiter im Suchtbereich haben noch ein sehr verzichts- und disziplinorientiertes Denken.</i> <i>Andere erkennen die Wichtigkeit von Genussfähigkeit und Selbstfürsorglichkeit, es mangelt aber an Ideen zur konkreten Umsetzung.</i> <i>Betroffene selbst konzentrieren sich sehr auf Verzicht und Disziplin („Abstinenz mit der Faust in der Tasche“).</i> <i>Der Versuch, dies mit Betroffenen/ in der Gruppe nur „theoretisch“, im Gespräch zu bearbeiten, läuft häufig ins Leere, die Betroffenen finden auf diese Weise keinen Zugang dazu.</i> <i>Ich möchte mit unserer Gruppe einen praktischen, sinnlichen Zugang zum Thema erproben, weil diese nur so die Bedeutung von Genuss, Entspannung und Selbstfürsorge erkennen können.</i>
konkrete Ansatzpunkte des Projekts Bei wem oder wo soll sich am ehesten etwas ändern? Wo genau will ich ansetzen?	<i>Es soll sich etwas bei den Klienten ändern, nämlich ihre Einstellung zum Thema Lebensqualität.</i> <i>Ich will am sinnlichen Erleben der Klienten ansetzen und diese auf einer praktischen Erfahrungsebene an das Thema heranzuführen. Ich werde Aspekte der aus Kliniken bekannten Konzepte in eine Konzeption für unsere Offene Gruppe überführen.</i>

	<i>In Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Themenzentrierten Interaktion (TZI) soll jeweils mit den Teilnehmern gemeinsam entschieden werden, ob ein anderes Thema (z.B. ein neuer Teilnehmer oder der Rückfall eines Teilnehmers) Vorrang hat vor dem vorgesehenen Genuss-Gruppen-Thema, das dann um eine Woche verschoben würde.</i>
mögliche Ziele Welche Ziele bieten sich bezogen auf die eingegrenzte Projektaufgabe an?	<i>Mögliche Ziele hierfür sind: Sensibilisierung für angenehme Sinneswahrnehmungen, Stärkung der Fähigkeit zur Aufmerksamkeitslenkung, bessere Wahrnehmung und Ausbau der eigenen Genussfähigkeit, Stärkung der Fähigkeit, Lebensqualität und Zufriedenheit aufzubauen (als Grundlage für stabile Abstinenz). Darüber hinaus zählen auch das Erlernen bzw. Stärken selbstfürsorglichen Verhaltens und die Stärkung von Eigenverantwortung zu erstrebenswerten Zielen.</i>

8.4 Differenzierung der Projektziele

Der letzte Arbeitsschritt der vertieften Problemerkklärung bestand darin, mit Blick auf die Perspektiven der Beteiligten und bzgl. des ausgewählten Teilproblems sowie den festgelegten Ansatzpunkt schon einmal mögliche → **Ziele** für das Projekt aufzulisten. Nun steht es an, diese Ziele ggf. noch zu komplettieren (oder deren Anzahl zu reduzieren), sie in eine Ordnung zu bringen und mit Blick auf die Projektplanung zu konkretisieren.

Man sollte sich möglichst auf nur ein Wirkungsziel begrenzen und darauf bezogen mehrere Handlungsziele für die Projektarbeit entwerfen. Im Glossar erscheint zusätzlich der Begriff der Teilziele, der jedoch in diesem Planungszusammenhang nicht gebraucht wird. Eine (Projekt-)Konzeption benötigt nur Handlungsziele, denn sie gilt als Leitlinie für die Fachkräfte der Einrichtung und ist eher allgemein auf potenzielle Adressatinnen bezogen. Die koproduktive (Teil-)Zielerarbeitung mit jeder einzelnen Adressatin ist anderen Formen der Arbeit (z. B. der individuellen Förder- oder Hilfeplanung) vorbehalten.

Bei der Formulierung des Wirkungsziels sollte man die Perspektive nicht wieder erweitern, sonst wird der Prozess zu komplex. Das Wirkungsziel soll die Richtung der Entwicklung angeben und somit bei der Bearbeitung des ausgewählten Teilproblems im Blick bleiben. Die Devise heißt weiter, nur Handlungsziele zu entwerfen, die sich auf dieses abgesteckte Feld beziehen. Es sollten kurze, aber vollständige Sätze sein, die sich an den Kriterien für eine operable → **Zielformulierung** orientieren.

Wirkungsziele und Handlungsziele

operable Zielformulierung

Arbeitshilfe 23: Differenzierung der Projektziele (Handlungsbereich: Zielentwicklung)

Wirkungsziel(e) Was will ich bei den Adressatinnen bewirken?	
<i>Die Teilnehmer erkennen die Bedeutung von Genuss und Selbstfürsorglichkeit. Die Teilnehmer haben neue Ideen, wie sie dies für sich (im Kleinen, im Alltag) umsetzen können.</i>	
	Handlungsziele Welche Ziele setze ich mir selbst im Projektzeitraum, in der Annahme, damit das Erreichen der Wirkungsziele zu fördern?
Konsense Handlungsziele, über die sich die Beteiligten einig sind	<i>1. Wir bieten den Teilnehmern einen Raum, in dem sie konkrete Erfahrungen mit Sinneseindrücken machen können. 2. Wir ermutigen die Teilnehmer, ihre Aufmerksamkeit bewusst und gezielt auf angenehme Eindrücke zu lenken. 3. Wir ermutigen die Teilnehmer, im Alltag nach solchen Eindrücken Ausschau zu halten und sie bewusst zu erleben. 4. Wir stellen im Gruppengespräch immer wieder den Zusammenhang zwischen Aufmerksamkeitslenkung, Genießen und Lebensqualität her. 5. Wir halten (auch vor und nach dem Projekt) den Themenbereich Lebensqualität und Selbstfürsorglichkeit in der Gruppe präsent.</i>
Dissense einseitige Erwartungen und Ziele, über die man sich nicht einig ist	<i>Einige Klienten wünschen sich eine Zunahme von Lebensqualität und Zufriedenheit ohne eigenes Zutun, ohne selbst aktiv zu werden. Dies kann nicht erreicht werden.</i>

8.5 Erstellung der Projektkonzeption

Operationalisierung Als Nächstes muss das Team mithilfe der Arbeitshilfe 24 darüber nachdenken, wie es die formulierten Handlungsziele am besten umsetzen kann. Das Prozedere ist dasselbe wie in den anderen Arbeitshilfenreihen: Man bildet zu den Handlungszielen mehrere → **Indikatoren** der Zielerreichung (ergebnisbezogene → **Operationalisierung**), um darauf bezogen die prozessbezogene Operationalisierung durchzuführen. Beim Entwurf der → **Handlungsschritte** und zielförderlichen → **Handlungsregeln** sollte man sich wieder an der gesichteten Fachliteratur (aus der Kategorie Veränderungswissen), also an Konzepten der Problembearbeitung orientieren – zu diesem Zweck wurden sie schließlich veröffentlicht. Bei umfangreicheren Projekten entstehen manchmal Unsicherheiten, wie konkret oder abstrakt die Handlungsschritte beschrieben werden sollen. Hierfür gibt es keine verallgemeinerbaren Regeln. Man sollte diese Frage im Zusammenhang mit der Arbeitshilfe 25 beantworten. Wenn es dort eine genaue Zeitplanung gibt, etwa für die Gestaltung einer Gruppenarbeit, ist es in der Arbeitshilfe 24 ausreichend, die *konzeptionell* wünschenswerten, umfänglicheren Vorgehensweisen und Haltungen in

Dieses Dokument wurde mit IP-Adresse 2003.da:3731:dbf4:d823:cdf:93ee:19e9 aus dem Netz der USEB HS Weingarten / RWU Ravensburg am 15.07.2020 um 12:06 Uhr heruntergeladen. Das Weitergeben und Kopieren dieses Dokuments ist nicht zulässig.

den Vordergrund zu stellen. Wenn man eher Leitlinien (Handlungsregeln) für das Handeln in Situationen plant, können diese schon in der Arbeitshilfe 24 auftauchen. Man sollte zu viele Wiederholungen vermeiden und ggf. die Struktur der Arbeitshilfen dem Vorhaben anpassen. Sind alle Handlungsschritte und Handlungsregeln entworfen, überlegt man zusammenfassend, welche Ressourcen für die Realisierung der Ziele gebraucht werden (strukturbezogene Operationalisierung). Hierfür fehlt an dieser Stelle ein gesondertes Formular, weil die Angaben z.B. in die Arbeitshilfe 25 aufgenommen werden können.

Arbeitshilfe 24: Operationalisierung der Handlungsziele (Handlungsbereich: Planung)

Wirkungsziel(e) Was will ich bei den Adressatinnen bewirken? <i>Die Teilnehmer erkennen die Bedeutung von Genuss und Selbstfürsorglichkeit. Die Teilnehmer haben neue Ideen, wie sie dies für sich (im Kleinen, im Alltag) umsetzen können.</i>			
Handlungsziele	Indikatoren der Zielerreichung Woran kann ich erkennen, dass das Handlungsziel erreicht wurde?	Handlungsschritte Was muss ich tun, um mein Handlungsziel zu realisieren?	Handlungsregeln Wie muss ich das tun, um meine Handlungsziele zu erreichen?
Handlungsziel 1 <i>Wir bieten den Teilnehmern einen Raum, in dem sie konkrete Erfahrungen mit Sinneseindrücken machen können.</i>	<i>1. Die Teilnehmer nutzen den angebotenen Raum, lassen sich auf die Erfahrungen ein. 2. Die Teilnehmer beschreiben konkrete Erfahrungen mit Sinneseindrücken. 3. Die Teilnehmer können benennen, welches Material ihnen am besten gefallen hat. 4. Die Teilnehmer können am Ende des Programms benennen, welcher Sinn (welcher Abend) ihnen am besten gefallen hat.</i>	<i>An fünf Abenden üben wir praktisch anhand von mitgebrachten Materialien das Wahrnehmen und Genießen und besprechen gemachte Erfahrungen. Wir stellen die Materialien zur Verfügung und bereiten sie vor. Wir nehmen uns Zeit, die jeweiligen Materialien einzuführen. Wir nehmen selbst an den Übungen teil (Vorbildfunktion).</i>	<i>Wir zeigen eine wertschätzende Haltung den Teilnehmern gegenüber. Wir sind gespannt auf eigene Erfahrungen und die der Teilnehmer.</i>
Handlungsziel 3 <i>Wir ermutigen die Teilnehmer, im Alltag nach angenehmen Sinnes-Eindrücken Ausschau zu halten und sie bewusst zu erleben.</i>	<i>1. Die Teilnehmer berichten über positive Erfahrungen mit Sinneseindrücken aus der letzten Woche.</i>	<i>Wir geben als „Hausaufgabe“ auf, in der nächsten Woche nach angenehmen Sinneseindrücken Ausschau zu halten und sie bewusst zu erleben. In der Eingangsrunde fragen wir jeweils nach den dabei gemachten Erfahrungen.</i>	<i>Wir sind gespannt auf die Berichte der Teilnehmer. Wir sind selbst aufmerksam und fokussiert.</i>

	<i>2. Die Teilnehmer berichten über bewusst gesuchte Sinnes-Genüsse in der letzten Woche.</i>	<i>Wir geben den Berichten darüber Raum, fragen ggf. nach. Wir berichten über eigene Erfahrungen der letzten Woche (Vorbildfunktion).</i>	
Handlungsziel 5 <i>Wir halten (auch nach dem Projekt) den Themenbereich Lebensqualität, Genuss und Selbstfürsorglichkeit in der Gruppe präsent. (Anm.: die Auflistung der Handlungsziele und Indikatoren wurde aus Platzgründen gekürzt, H.v.S.)</i>	<i>1. Die Teilnehmer berichten auch in der Folgezeit über Erfahrungen, wo sie für sich im Kleinen etwas Gutes getan haben. 2. Beiträge der Mitarbeiter oder Teilnehmer über diesen Themenbereich finden ein Echo in der Gruppe (andere Beiträge schließen sich an, andere Teilnehmer schildern ähnliche Erfahrungen).</i>	<i>Wir sprechen diesen Themenbereich immer wieder an. Wir sind aufmerksam, wenn Teilnehmer über entsprechende Erfahrungen berichten, vertiefen das Thema.</i>	<i>Wir hinterfragen und stärken unsere eigene Selbstfürsorglichkeit.</i>
Räume Welche Räume mit welcher Beschaffenheit brauche ich zur Realisierung aller Handlungsschritte und förderlichen Haltungen?	Zeit Welche Zeit (wie viele Arbeitsstunden, an welchen Tagen) muss ich einplanen?	Geld Was kostet die Umsetzung dieser Handlungsschritte (Material- bzw. Sachkosten)?	
<i>Der Gruppenraum, in dem auch sonst die Gruppe stattfindet, ist gut geeignet (ausreichend groß, hell, ungestört).</i>	<i>Es ist der Zeitraum dienstags 18.00 bis 19.30 Uhr (normale Gruppenzeit) und vorher jeweils ca. eine Stunde, um Materialien vorzubereiten / zu besorgen.</i>	<i>Maximal 10€ pro Abend für Materialien, max. 70€ insgesamt wird es kosten.</i>	

Ablaufplanung für das Projekt

Mit den Handlungszielen, den Indikatoren der Zielerreichung, den Handlungsschritten und den zielförderlichen Handlungsregeln ist die Liste der „Zutaten“ für die Projektkonzeption komplett. Man kann diese jedoch nicht in der Tabelle stehen lassen, denn sie ergeben in dieser Systematik keine sinnvolle Abfolge für das praktische Handeln. Das Team muss darum einen zeitlich orientierten Plan entwerfen, in den es nun die erarbeiteten Elemente einbringt. Die Struktur dieses Plans orientiert sich am Ablauf des Vorhabens: Eine Fortbildung, eine Teamsitzung, ein Gesprächskreis, ein Hausbesuch, aber auch die Gestaltung eines Tages lassen sich entlang einer Zeitleiste (in Form von Stunden, Ablaufschritten oder Tagesordnungspunkten) darstellen. Bezieht sich das Projekt auf die Gestaltung besonderer Handlungssituationen (→ **Schlüsselsituationen**) und/oder Prozesse, ist es besser,

Dieses Dokument wurde mit IP-Adresse 2003:da:3731:dbf4:d823:cdf:93ee:19e9 aus dem Netz der USEB HS Weingarten / RWU Ravensburg am 15.07.2020 um 12:06 Uhr heruntergeladen. Das Weitergeben und Kopieren dieses Dokuments ist nicht zulässig.

die Planung auf Checklisten oder Leitfäden mit Themen, Regeln oder Schritten zu beschränken, die man flexibel realisieren kann, unabhängig von einer zuvor festgelegten Reihenfolge. Die folgende Arbeitshilfe ist daher nicht für alle Planungen einsetzbar, sondern muss für den jeweiligen Zweck anders konstruiert werden.

Ergänzt durch die Übersicht der operationalisierten Handlungsziele verfügt man mit dem Ablaufplan über eine Projektkonzeption, die als Leitlinie für das praktische Handeln der Kolleginnen dienen kann. Zudem können Außenstehende daraus entnehmen, welche geplanten Handlungsschritte mit welchem Handlungsziel in Beziehung stehen. Die Projektkonzeption ist damit – ähnlich wie die Konzeption für die gesamte Einrichtung – ein vorzeigbares „Produkt“ der Planungsarbeit, das auch über das Projekt hinaus von Nutzen ist.

Projektkonzeption

Arbeitshilfe 25: Ablaufplanung für das Projekt (Handlungsbereich: Planung)

Zeitraum (von – bis)	Aufgaben/ Handlungsschritte	Personen	Material	Bemerkungen
17.–31. März	Projekt in der Gruppe ankündigen	mein Kollege und ich		
7. April	Einführung: Genuss und Selbstfürsorglichkeit, „Genussregeln“	s.o.	Flipchart mit den „Genussregeln“	Gruppengespräch
14. April	Thema: das Riechen	s.o.	Flipchart	Gruppengespräch und praktische Übungen
21. April	Thema: das Tasten		Materialien zum Riechen usw.	
28. April	Thema: das Schmecken		Fragebögen, Gedächtnisprotokoll, Fotoapparat	
5. Mai	Thema: das Hören			
12. Mai	Thema: das Sehen			
Juni – Juli 2009	Evaluation			

Beispielhafte Stundenplanung:

14. April – das Riechen

Vorbereitung:

- Materialien zum Riechen (in Gläsern) vorbereiten: frisch gemahlener Kaffee, frisch gehackte Kräuter, aufgeschnittene Zitrone, getrocknete Pilze, Tee, Gewürznelken, Fichtennadel-Bad
- Flipchart mit den „Genussregeln“ aufstellen (Genuss braucht Zeit; Genuss muss erlaubt sein; Genuss geht nicht nebenbei; Genuss ist Geschmacksache – aussuchen, was gut tut; weniger ist mehr; ohne Erfahrung kein Genuss; Genuss kann alltäglich sein)

Gruppenstunde:

- Eingangsrunde, danach entscheiden, ob Thema wie geplant stattfindet oder verschoben werden soll
- ggf. Projekt nochmals erklären (wenn Teilnehmer beim letzten Mal nicht da waren)
- Einführung in die Materialien, selbst daran riechen, herumreichen
- darauf achten, dass jeder sich Zeit nehmen kann; auf Pausen achten, da Geruchserfahrungen nicht zu schnell aufeinander folgend wahrgenommen werden können (Zimmer 1995, 139)
- anschließend Austausch/ Gruppengespräch moderieren entlang der Fragen: Welche Erfahrungen habe ich gemacht? Konnte ich mich gut auf die Gerüche konzentrieren? Welcher Geruch hat mir am besten gefallen? Welche „Genussregel“ passt für mich dazu?

- Hausaufgabe erklären: in der folgenden Woche besonders auf Gerüche achten, die einem begegnen, sich bewusst darauf einlassen, sich Zeit dafür nehmen (→ „Genussregeln“ beachten!)
- erklären und verteilen des Fragebogens (und Kugelschreibers), Zeit zum Ausfüllen geben
- Abschlussblitzlicht
- sofort nach dem Ende der Gruppenstunde: Gedächtnisprotokoll-Bogen ausfüllen

Die Planung der weiteren Gruppenstunden kann nach dem gleichen Schema erfolgen.

Anmerkung: Da das Projekt in einer offenen Gruppe stattfindet, kann es jederzeit passieren, dass durch einen neuen Teilnehmer oder ein wichtiges Thema eines Teilnehmers der jeweilige Projekt-Abend verschoben werden muss. Die Daten verschieben sich dann entsprechend. Ich habe den Beginn so geplant, dass ich ausreichend Spielraum habe, auch wenn das mehrmals passiert.

8.6 Vorbereitung der Evaluation

Es ist ein verbreiteter Irrtum, dass man sich um die Evaluation erst *nach* der praktischen Durchführung eines Projekts kümmern muss, denn wesentliche Evaluationsdaten werden *während* der Arbeit gesammelt. Das geschieht z. B. bei der Selbstevaluation durch strukturierte Beobachtungen oder Gedächtnisprotokolle (Kap 8.7; Abb. 3). Darum werden die Erhebungsinstrumente schon vor der Durchführung des Projekts konstruiert.

Entwicklung der Evaluationsfragestellung

Die Möglichkeiten einer Evaluation sind vielfältig, und nicht alle Aspekte eines Projekts lassen sich gleichzeitig untersuchen. Darum muss das Team zunächst festlegen, was es wissen möchte und wofür es die Ergebnisse nutzen will. Nahelegend ist es, zu untersuchen, ob das Projekt so verlaufen ist wie geplant, und ob es die gewünschten Effekte zeitigt. Man erhält auf diese Weise Aufschluss über die Gründe von Fehlschlägen und Hinweise darauf, was künftig besser zu machen wäre. Wie zuvor erwähnt, bleibt es oft bei guten Vorsätzen, ohne diese anschließend zu realisieren. Man wundert sich dann, warum sich keine Erfolge abzeichnen. Die Fragestellung, ob das Projekt wie geplant umgesetzt wurde – und mit welchen Folgen bzw. Effekten –, erscheint mir außerordentlich gewinnbringend für das methodische Handeln. Daher wird hier empfohlen, die Evaluationsfragestellung an der beabsichtigten Zielsetzung des Projekts zu orientieren. Mit zunehmender Übung kann man sich selbstverständlich an kompliziertere Fragestellungen heranwagen.

Eingrenzung des Untersuchungsfeldes

Die Arbeitshilfe 26 zur Eingrenzung des Untersuchungsfeldes soll wie ein Filter benutzt werden. Wenn die Fragestellung steht, muss man sich entscheiden, wer (z. B. Dokumente oder Abläufe) oder was (z. B. Akten, Reaktionen der Adressatinnen, die eigenen Handlungen und/oder die der Kolleginnen) hierfür untersucht werden muss. Bei jeder Entscheidung sind Alternativen abzuwägen. Das Ergebnis der Abwägungen wird in der dafür vorgesehenen Zeile notiert. Die nächsten Entscheidungen werden dann nur noch mit Blick auf diese Eingrenzung getroffen.

Arbeitshilfe 26: Eingrenzung des Untersuchungsfeldes (Handlungsbereich: Evaluation)

Evaluationsfragestellung			
Evaluationsfragestellung Welche Frage steht im Mittelpunkt meiner Untersuchung? Was genau will ich untersuchen (ggf. Teilfragen)?	<i>Sind die Teilnehmer aufmerksamer gegenüber positiven Sinneseindrücken geworden?</i> <i>Hat sich die Einstellung der Teilnehmer zu Genuss und Selbstfürsorglichkeit verändert?</i> <u>Anm.:</u> Aus Platzgründen ist die Fragestellung einfacher gehalten als im Original (H.v.S.).		
Untersuchungszweck Wofür will ich die Ergebnisse der Evaluation nutzen?	<i>Ich will zeigen, dass ein Genuss-Gruppen-Programm auf das Setting in einer offenen, ambulanten Gruppe zugeschnitten werden kann und dass die Teilnehmer davon profitieren können.</i> <i>Ich will erreichen, dass wir dieses Programm regelmäßig (z.B. jährlich) in der Gruppe anbieten.</i>		
Untersuchungsgegenstand und Untersuchungsfeld			
	Alternativen Welche Möglichkeiten bieten sich an, um die aussagekräftigsten Daten zur Beantwortung der Evaluationsfragestellung zu erheben?	Vorteile Was kann ich auf diese Weise gut erkennen und gut erfassen?	Nachteile Was kann ich so nicht erkennen? Was belastet die Erhebungs- oder Auswertungssituation?
Wen oder was will ich untersuchen? z. B. Personen, Situationen, Dokumente ...	Alternative 1: <i>die Teilnehmer</i> Alternative 2: <i>die Gruppensituation</i>	Alternative 1: <i>den Einfluss des Programms auf die einzelnen Teilnehmer</i> Alternative 2: <i>den Austausch der TN über das Thema, den Einfluss auf die Gruppe</i>	Alternative 1: Alternative 2: <i>Einfluss auf einzelne Teilnehmer wird weniger deutlich</i>
Ergebnis der Abwägung	<i>Ich möchte vor allem die einzelnen Teilnehmer untersuchen, die Gruppensituation aber mit hinein nehmen.</i>		
Welche Merkmale will ich untersuchen? z. B. wie viele TN, nur weibliche, nur bestimmtes Alter oder bestimmte Nationalität, jede dritte Akte ...	Alternative 1: <i>alle sieben Teilnehmer</i> Alternative 2: <i>nur die Teilnehmer, die an allen sechs Abenden teilgenommen haben</i>	Alternative 1: <i>Reaktionen der Teilnehmer auf einzelne / mehrere Abende</i> Alternative 2: <i>die Entwicklung über das ganze Projekt hinweg</i>	Alternative 1: <i>untersuchte Teilnehmer haben unterschiedliche Voraussetzungen</i> Alternative 2: <i>auf diese Weise Untersuchung ggf. zu weniger Teilnehmer möglich</i>

Ergebnis der Abwägung	<i>Ich möchte alle Teilnehmer untersuchen, auch wenn sie nur an einigen Abenden teilgenommen haben. Ich will die Untersuchungsergebnisse danach differenzieren, an wie vielen Abenden teilgenommen wurde.</i>		
An welchem Ort findet die Untersuchung statt? z. B. in der Wohnung der Untersuchten, am Arbeitsplatz ...	Alternative 1: <i>in der Gruppenstunde</i>	Alternative 1: <i>direkte, spontane Reaktion ist möglich</i>	Alternative 1: <i>Unwohlsein und Beobachtet-Fühlen während des Ausfüllens des Fragebogens durch die Teilnehmer</i>
	Alternative 2: <i>Fragebögen zum Ausfüllen mit nach Hause gehen</i>	Alternative 2: <i>Untersuchung von Nachwirkungen möglich</i>	Alternative 2: <i>evtl. zu geringer Rücklauf für Evaluation</i>
Ergebnis der Abwägung	<i>Ich möchte die Teilnehmer während der Gruppenstunde befragen. Ich benutze dazu einen kurzen, einfach gehaltenen, anonymisierten Fragebogen, der es den Teilnehmern ermöglicht, sich ehrlich und spontan zu äußern.</i>		
Innerhalb welchen Zeitraums findet die Untersuchung statt? z. B. parallel zum Projekt, vorher und nachher, nur nachher ...	Alternative 1: <i>während des Projektes</i>	Alternative 1: <i>direkte, spontane Reaktion ist möglich</i>	Alternative 1: <i>spätere Auswirkungen nicht mit erfasst</i>
	Alternative 2: <i>während des Projektes und danach</i>	Alternative 2: <i>direkte, spontane Reaktion und auch eine Nachwirkung sind beobachtbar</i>	Alternative 2: <i>erhöhter Untersuchungsaufwand</i>
Ergebnis der Abwägung	<i>Ich möchte die Teilnehmer während des Projektes und auch noch einige Zeit nachher untersuchen.</i>		
Zusammenfassung aller Überlegungen	<i>Ich werde während des Projektes die Reaktion der jeweils Teilnehmenden am Ende jeder Gruppenstunde erfassen.</i> <i>Darüber hinaus beobachte ich die Präsenz des Themenkomplexes in der Gruppe während des Projektes und noch einige Zeit danach.</i>		

Während der Eingrenzung des Untersuchungsbereichs stellen sich immer auch schon Ideen zum Erhebungsinstrument ein. Es ist aber sehr wichtig, dass man sich nicht zu früh festlegt, sondern erst, wenn die Erhebungsfragen formuliert wurden. Andernfalls besteht die Gefahr, wichtige Indikatoren/Fragen, die sich *nicht* mit dem schon ausgewählten Instrument erfassen lassen, auszublenden.

Als Grundlage für die Formulierung von Erhebungsfragen dienen die bei der Projektplanung gebildeten → **Indikatoren** der Zielerreichung (hier für die Handlungsziele) und je nach Evaluationsfragestellung auch die geplanten → **Handlungsschritte** und/oder → **Handlungsregeln**. Aufschlussreich ist es, die Beurteilung der eigenen Handlungen mit den Reaktionen der Betroffenen oder

Auswahl der Indikatoren für die Erhebung

Beteiligten (Adressatinnen oder Kollegen) zu kombinieren. Man wählt also aus den Indikatoren der Arbeitshilfe 24 diejenigen aus, die für die Evaluationsfragestellung wichtig und geeignet sind, und überträgt diese in die erste Spalte der folgenden Arbeitshilfe 27. Dazu kommt fast immer noch eine Reihe offener, nicht aus Indikatoren gewonnener Fragen, die z. B. den Kontext des Projekts erhellen und zusätzliche Informationen erfassen.

Nun muss man überlegen, welche Fragen an die jeweiligen Adressaten der Erhebung zu stellen sind, um Informationen über diesen Indikator zu erhalten (zweite Spalte). Dabei sollte man gleich – in der dritten Spalte – festhalten, welches Erhebungsinstrument für die Erfassung dieser spezifischen Frage geeignet ist, z. B. ein strukturiertes Beobachtungs- oder Gedächtnisprotokoll, eine Ratingskala, ein Fragebogen oder ein Interview. Meistens braucht man mehrere Zugänge, weil nicht alle Fragen mit demselben Erhebungsinstrument zu erfassen sind. Die Erhebungsfragen müssen so konkret sein, dass sie umstandslos in den Erhebungsbogen übertragen werden können. Manchmal genügt die einfache Umformulierung eines Indikators, manchmal ergeben sich aus einem Indikator mehrere Erhebungsfragen, die noch nicht einmal mit demselben Instrument zu erfassen sind. Spätestens hier rächt es sich, wenn bei der → **Operationalisierung** der Handlungsziele die Indikatoren so unkonkret formuliert wurden, dass nicht klar wird, was eigentlich angestrebt ist. In solchen Fällen muss noch einmal ein Klärungsprozess eingeschoben werden. Aber auch generell sollte man sich vergewissern, ob die Erhebungsfragen auf die Handlungsziele zurück verweisen. Es kann ja auch sein, dass man sehr konkrete Indikatoren gefunden hat, dass diese aber nicht mehr viel mit dem ursprünglichen Ziel zu tun haben.

Wenn die Erhebungsfragen weitgehend komplett sind, steht nun die Entscheidung für die Form der Datenerhebung an. Der klassische Fragebogen ist nicht immer die geeignete Methode für die Selbstevaluation: Sind die Fragen zum Ankreuzen, liefert er wenig kontextbezogene Informationen über Zusammenhänge und Begründungen; enthält er überwiegend offene Fragen, hängt die Qualität der Antworten von der Schreiblust und den Formulierungskünsten der Befragten ab. Auch mündliche Befragungen verlaufen nur ergiebig, wenn die Gesprächspartnerinnen es gewohnt sind, sich selbst darzustellen. Teilnehmende Beobachtungen stellen hohe Anforderungen an die Wahrnehmung, denn die Beobachter sind häufig selbst zu sehr an einer Kommunikationssituation beteiligt, um das Geschehen in Ruhe notieren zu können. Mitschreibende Fachkräfte können eine Kommunikationssituation beeinträchtigen und unbeteiligte externe Beobachterinnen (Kolleginnen) sind oft nicht verfügbar. Es empfiehlt sich, verschiedene Verfahren (z. B. Beobachtung, Befragung, Erinnerungsprotokolle oder Dokumentenauswertung) zu kombinieren und auf eine indikatoren- bzw. kriteriengestützte Vorstrukturierung zu setzen. Dies korrigiert die subjektive Wahrnehmung und hilft, Verzerrungen zu begrenzen. Man muss also gut überlegen, welche Untersuchungsmethode den besten Erkenntnisgewinn bringt. Jede Methode hat Vor- und Nachteile, die gegeneinander abzuwägen sind (Burkard/Eikenbusch 2000; Merchel 2015).

Formulierung von Erhebungsfragen

Untersuchungsmethoden festlegen

Arbeitshilfe 27: Formulierung von Erhebungsfragen (Handlungsbereich: Evaluation)

Evaluationsfragestellung, ggf. Teilfragen		
<i>Sind die Teilnehmer aufmerksamer gegenüber positiven Sinneseindrücken geworden? Hat sich die Einstellung der Teilnehmer zu Genuss und Selbstfürsorglichkeit verändert?</i>		
Indikatoren	Fragen für die Erhebung	Erhebungsinstrument
Welche der Indikatoren sollen bei der Auswertung als Bewertungsmaßstäbe dienen?	Welche Erhebungsfragen will ich stellen, um die Indikatoren zu erfassen?	Mit welcher Methode lässt sich welche Erhebungsfrage am besten erfassen?
Indikator 1 <i>Die Teilnehmer beschreiben konkrete Erfahrungen mit Sinneseindrücken.</i>	<i>Haben Sie (neue) Erfahrungen mit Sinneseindrücken gemacht?</i>	<i>Teilnehmer-Fragebogen strukturiertes Beobachtungs- oder Gedächtnisprotokoll</i>
Indikator 4 <i>Die Teilnehmer lenken (auch nach eventuellen Ablenkungen) ihre Aufmerksamkeit auf die Materialien.</i>	<i>Konzentrieren die Teilnehmer ihre Aufmerksamkeit auf die Materialien? Kehren sie auch nach Ablenkungen mit ihrer Aufmerksamkeit dahin zurück?</i>	<i>strukturiertes Beobachtungs- oder Gedächtnisprotokoll</i>
Indikator 6 <i>Die Teilnehmer berichten über bewusst gesuchte Sinnes-Genüsse in der letzten Woche.</i>	<i>Haben Sie in der letzten Woche bewusst Sinnes-Genüsse gesucht?</i>	<i>Teilnehmer-Fragebogen strukturiertes Beobachtungs- oder Gedächtnisprotokoll</i>
Kommentar zur Auswahl der Indikatoren		
Warum wurden diese gewählt – andere nicht?		
Mit welchen Erhebungsinstrumenten will ich arbeiten? Was lässt sich damit gut erfassen? Welche evtl. Nachteile hat welches Instrument?	<i>Ich habe einen Fragebogen, der am Ende der Gruppenstunde von den Teilnehmern vor Ort ausgefüllt wird, mit Fragen sowohl zur jeweiligen Stunde als auch zu ihren Erfahrungen in der letzten Woche bzw. ihren Vorhaben für die nächste Woche. Der Fragebogen soll kurz gehalten sein, damit er in diesem Rahmen ausgefüllt werden kann. Ein strukturiertes Gedächtnisprotokoll, das ich direkt nach jeder Gruppenstunde mit meinem Kollegen zusammen ausfüllen werde.</i>	

8.7 Konstruktion des Erhebungsinstruments

Nach dieser Vorarbeit beginnt die „technische“ Konstruktion des Instruments. Hierfür gibt es keine verallgemeinerbare Arbeitsanleitung, denn die Elemente können ausgesprochen vielfältig sein. So wird jeder Erhebungsbogen ein Unikat; man kann sich dabei aber an bereits veröffentlichten Bögen orientieren. Reihenfolge und Formulierung der Erhebungsfragen müssen sich an der Logik der Adressaten ausrichten. Man muss auch festlegen, ob man anonym oder persönlich fragt, und welche allgemeinen Daten für die Auswertung wünschenswert sind (Alter der Personen, Geschlecht, Zugehörigkeit zur Einrichtung usw.).

Dieses Dokument wurde mit IP-Adresse 2003.da.3731:dbf4:d823:cdf:93ee:19e9 aus dem Netz der USEB HS Weingarten / RWU Ravensburg am 15.07.2020 um 12:06 Uhr heruntergeladen. Das Weitergeben und Kopieren dieses Dokuments ist nicht zulässig.

Zu bedenken ist auch der Aufwand der Erhebung und der Auswertung: Bei überschaubaren Gruppen oder Situationen kann man durchaus mit Interviews oder Videoaufnahmen arbeiten, die dann wiederum mithilfe der Erhebungsfragen ausgewertet werden. Für größere Gruppen bieten sich eher standardisierte Erfassungsinstrumente (Fragebögen oder Ratingskalen) an. Hierbei können einfache Statistikprogramme (wie z.B. das kostenlos im Internet verfügbare Programm GrafStat; www.grafstat.de) nützlich sein. Die Vorgabe von anzukreuzenden Kategorien spart zwar einerseits Zeit beim Ausfüllen und bei der Auswertung, doch eine Einordnung von Ereignissen oder Handlungen in Kategorien kann auch zu Unsicherheiten führen. Gegen eine hohe Standardisierung spricht außerdem, dass Zusatzinformationen nicht erfasst werden können. Der „Königsweg“ ist eine Mischung von standardisierten und offenen Fragen, wobei das Verhältnis beider im Hinblick auf die anfallende Datenmenge zu bestimmen ist. Außerdem kann sich die Arbeit am Erhebungsbogen leicht verselbstständigen. Es ergibt sich oft noch die eine oder andere Frage, die man schon immer einmal stellen wollte, und da noch Platz auf dem Bogen ist, wird diese rasch eingefügt.

Bestimmung des Grades der Standardisierung

Mängel in der Konstruktion werden bisweilen erst als solche erkannt, wenn der fertige Erhebungsbogen einem Probelauf (Pretest) unterzogen wird. Man sucht also einige Testpersonen, die nicht am Projekt beteiligt sind, und bittet diese, den Bogen auszufüllen. Dadurch erfährt man, ob die Erhebungsfragen so gestellt sind, dass sie von den Anwendern richtig verstanden werden (s. die Checkfragen in Arbeitshilfe 28). Der Pretest zeigt auch, welcher Art die Informationen sind, die man auf diese Weise erhält; ob die Fragen also das erheben, was sie erheben sollen. Manchmal fallen die Antworten/Informationen so unerwartet anders aus, dass die Erhebungsfragen ganz neu formuliert werden müssen. Oftmals fehlen auch Spalten oder Fragen und andere sind wiederum überflüssig. Nicht involvierte Kollegen sehen die Abweichungen oftmals besser und können das Team auf Auslassungen bzw. eine zu große Datenfülle hinweisen.

Erhebungsbogen testen

Arbeitshilfe 28: Checkfragen zur Überprüfung des Erhebungsbogens

1. Wer hat den Erhebungsbogen probeweise bearbeitet/ ausgefüllt?	mein Kollege	
	ja / nein	Bemerkungen
2. Beziehen sich die Fragen im Erhebungsbogen auf die Untersuchungsfragestellung?	ja	
3. Sind die Fragen mit Blick auf Erhebungsmethode, Untersuchungsfeld und Untersuchungsgegenstand stimmig?	ja	
4. Passen die Fragen in die konstruierten Erhebungsinstrumente?	ja	
5. Stehen die Fragen in einer für die Adressaten sinnvollen Reihenfolge?	ja	
6. Sind die Fragen nachvollziehbar und verständlich für diejenigen, die sie beantworten sollen?	ja	

7. Sind sie in einem ähnlichen Duktus formuliert?	ja	
8. Liefern die Antworten die Informationen, die für die Auswertung nötig sind? Helfen sie bei der Beantwortung der Untersuchungsfrage? Welche Informationen fehlen?	ja	
9. Ist es möglich, noch etwas zu streichen? Was ist überflüssig?	??	
10. Sind Erhebung und Auswertung im veranschlagten Projektzeitraum zu leisten?	ja	
Ergebnis der Abwägung: Was habe ich noch geändert und warum? <i>Während ich angefangen habe, den Fragebogen zu entwerfen, habe ich mich entschlossen, ergänzend ein strukturiertes Gedächtnisprotokoll zu verwenden.</i> <i>Als ich das Gedächtnisprotokoll entworfen habe, habe ich mich außerdem entschieden, es noch für zwei Monate weiterzuführen, um noch spätere Auswirkungen mit erfassen zu können.</i> <i>Das Überprüfen der Fragebögen mit meinem Kollegen, der die Gruppe ja sehr gut kennt, hat mich darin bestätigt, den Bogen so zu verwenden.</i>		

Erhebung durchführen

Wenn der Pretest ergeben hat, dass die Erhebungsfragen angemessen, nachvollziehbar und verständlich sind sowie die Informationen erheben, die sie erheben sollen, beginnt die eigentliche Datensammlung (Beispiel in Abb.2). Jedes Teammitglied erfasst innerhalb der abgesprochenen Zeit (vor und/oder während der Projektarbeit oder auch danach) die vereinbarte Menge an Daten (pro Kolleginnen 6 Gedächtnisprotokolle oder 5 Interviews o.Ä.), ohne sich zunächst um deren Auswertung zu kümmern. Wenn die Erhebung über einen längeren Zeitraum andauert, sollte man aber zwischendurch Verlaufsreflexionen einschieben. Mitunter beeinträchtigen unvorhersehbare und unbeeinflussbare Ereignisse (Widerfahrnisse) den Verlauf einer Selbstevaluation. Manche Kolleginnen tun sich z.B. schwer, *ihren* Teil zum Gelingen beizutragen und brauchen zwischendurch einen Ansporn. Personalfluktuaton, Konflikte im Team oder zwischen Fachkräften und Adressatinnen oder Weisungen der Leitung, die den Aufwand einer Selbstevaluation unterschätzt hat oder schon wieder neue Arbeitsaufträge verteilt, können die Untersuchungsarbeit empfindlich stören. Hinzu kommt die Fluktuaton der Adressatinnen (bis hin zum kompletten Austausch der Zielgruppe). Solche Ereignisse muss man einkalkulieren, denn eine störungsfreie Atmosphäre gibt es im beruflichen Alltag nicht.

Abb. 2: Fertiges Erhebungsinstrument

Fragebogen für Teilnehmer des Gruppenprogramms „Mit allen Sinnen“

Themenabend „Sehen“

Dies ist der Abend des Programms „Mit allen Sinnen“, an dem ich teilnehme.

Heute Abend habe ich eine neue oder besondere Seh-Erfahrung gemacht:

ja ☐ nein ☐

Das hat mir am besten gefallen: _____

Das hat mir nicht gefallen: _____

Ich habe schon eine Idee, was ich in der nächsten Woche bewusst ansehen will.

ja ☐ nein ☐

Wenn Sie am vorigen Abend auch teilgenommen haben:

In der letzten Woche habe ich eine neue oder besondere Erfahrung mit einem Geräusch gemacht.

ja ☐ nein ☐

In der letzten Woche habe ich eine Hör-Erfahrung aktiv gesucht oder eingesetzt,
um mir etwas Gutes zu tun.

ja ☐ nein ☐

Mir hat bisher am besten der Abend zum

Riechen ☐ Tasten ☐ Schmecken ☐

Hören ☐ Sehen ☐ gefallen.

In der letzten Woche habe ich einen kleinen Genuss aktiv gesucht, um mir etwas Gutes zu tun.

ja ☐ nein ☐

Was ich noch sagen möchte:

Anmerkung: Die Fragebögen variieren von Woche zu Woche mit dem jeweiligen Thema des Gruppenabends (H.v.S.).

Abb. 3: Gedächtnisprotokoll für das Gruppenprogramm „Mit allen Sinnen“.

Gruppenstunde am _____ zum Thema _____							
	Teiln. 1	Teiln. 2	Teiln. 3	Teiln. 4	Teiln. 5	Teiln. 6	Teiln. 7
kann sich augenscheinlich gut auf die Materialien konzentrieren							
beschreibt eine Erfahrung mit dem gebotenen Material							
berichtet über positive Sinneserfahrungen in der letzten Woche							
berichtet über bewusst gesuchte Sinnes-Genüsse in der letzten Woche							
berichtet, dass er/sie sich in der letzten Woche im Kleinen etwas Gutes getan hat							
geht beipflichtend oder ergänzend auf einen Beitrag eines anderen Teilnehmers zu den obigen Fragen ein							

Kommentar zum Verlauf der Gruppenstunde:

8.8 Auswertung und Präsentation der Ergebnisse

Die Auswertung der Ergebnisse ist ein aufwändiger Prozess, der leichter vonstatengeht, wenn jemand im Team über Kenntnisse der empirischen Sozialforschung verfügt oder sich Wissen über Datenmanagement und Datenauswertung aneignet. Die Auswertung erfolgt in vier Arbeitsschritten:

Darstellung der Ergebnisse

- Zunächst sollte man eine Liste der gesammelten Daten anlegen (sortieren, nummerieren, anonymisieren, kopieren), um nicht den Überblick zu verlieren. Dann müssen die Daten ausgezählt und die Ergebnisse übersichtlich angeordnet werden, ohne sie schon zu interpretieren. Oft eignen sich die Erhebungsinstrumente selbst als Gliederungshilfe: Man trägt die Ergebnisse der Auszählung einfach in einen leeren Bogen ein. Auf diese Weise entstehen Strichlisten

Dieses Dokument wurde mit IP-Adresse 2003.da:3731:cbf4:d823:cdf:93ee:19e9 aus dem Netz der USEB HS Weingarten / RWU Ravensburg am 15.07.2020 um 12:06 Uhr heruntergeladen. Das Weitergeben und Kopieren dieses Dokuments ist nicht zulässig.

und Themenlisten. Themenlisten kann man wiederum in Kategorien unterteilen: Die einfachste Unterteilung besteht z. B. in der Unterscheidung von eher positiven und eher negativen Aussagen. Für die Ergebnisdarstellung fasst man Strichlisten und Kategorien in Tabellen und/oder zeichnet Verlaufs- und Entwicklungskurven oder Diagramme (Merchel 2015). Die Form der Darstellung und die Qualität der Daten sollten aufeinander abgestimmt sein. Es wäre übertrieben, kleine Datenmengen in Prozentangaben umzurechnen oder mit Diagrammen „aufzupeppen“, die für größere Datenmengen gedacht sind. Die einfache Darstellung der noch nicht interpretierten oder bewerteten Daten entspricht der wissenschaftlichen Arbeitsweise (Kap. 2.2.1). Sie erlaubt jeder Leserin, sich ein eigenes Bild von den Ergebnissen zu verschaffen, denn über die Interpretation und Bewertung von Ergebnissen lässt sich durchaus streiten (→ **subjektive Wirklichkeitskonstruktion**).

- Für die Suche nach den Erkenntnissen ist nun eine Übersicht hilfreich, die (in Form einer Wandzeitung) alle ausgezählten Daten „auf einen Blick“ präsentiert. Eine Erkenntnis entsteht, wenn man die Daten in einen Zusammenhang zu anderen Vergleichsgrößen setzt (Zustand vorher/nachher, im Abstand von jeweils 2 Wochen/einem halben Jahr; gemessen am gewünschten Zustand/an fachlichen Maßstäben/an bisherigen Erfahrungen/an Ergebnissen anderer Teams; Selbsteinschätzung/Fremdeinschätzung, vorgenommen/umgesetzt usw.). Die Erkenntnis bezieht sich auf den *Unterschied* – was ergibt sich aus dem Vergleich?
- Für die Interpretation stellt man die Erkenntnisse in einen fachlichen und kontextuellen Zusammenhang: Wie sind sie zu erklären? Wie bedeutsam sind sie? Hier hilft wieder die Fachliteratur dabei, die Erkenntnisse zu verstehen und zu würdigen. Erst durch den Vergleich und die fachliche Würdigung erhalten die Daten ihre Ergebnisqualität. Um sicherzugehen, dass man sich selbst nicht zu sehr lobt – oder im Gegenteil die Ergebnisse kleinredet – hilft eine Reflexionsrunde zur Nachvollziehbarkeit sowie der Güte und der Plausibilität der Interpretation. Bei der Interpretation ist es sinnvoll, Außenstehende hinzuzuziehen, die Empfehlungen aussprechen, dem Team Tipps und Ideen für die Weiterarbeit geben und auf mögliche Probleme und sog. blinde Flecken der Wahrnehmung hinweisen.
- Die Ergebnisbewertung erfolgt mehr oder weniger parallel mit der Interpretation. Zumindest bei der hier vorgestellten zielorientierten Variante der Selbstevaluation wird man sich dabei an den Indikatoren der Zielerreichung oder an fachlich begründeten Kriterien für „gute Arbeit“ orientieren. Dabei sollte das Team bedenken, dass auch „negative“ Ergebnisse nicht gleichbedeutend mit „schlechter Arbeit“ sind. Wenn die Handlungsziele nicht so zu realisieren waren wie geplant, oder wenn die gut verlaufenen Handlungsschritte nicht die Effekte zeitigten, die man sich erhofft hatte, kann das viele Gründe haben (→ **Technologiedefizit**). Diesen sollte man nachspüren und insgesamt über Konsequenzen aus der Selbstevaluation beraten.

Zusammenstellung der Erkenntnisse

Interpretation der Erkenntnisse

Bewertung der Ergebnisse

Arbeitshilfe 29: Arbeitsschritte für die Auswertung der Untersuchungsergebnisse
(Handlungsbereich: Evaluation)

1. Darstellung der Ergebnisse

Übersichtliche Anordnung der „Rohdaten“, geordnet nach Häufigkeiten, Kategorien usw. in Form von Tabellen, Strichlisten, Diagrammen, Kurven u. a., z. B. orientiert an den Erhebungsfragen.

Indikator 1

Die Teilnehmer beschreiben konkrete Erfahrungen mit Sinneseindrücken.

In den Fragebögen beantworten jeweils die entsprechende Frage mit Ja:

1. Abend 4 von 7 ■■■■□□

2. Abend 3 von 6 ■■■□□

3. Abend 1 von 5 ■□□□

4. Abend 5 von 7 ■■■■□□

5. Abend 2 von 4 ■■□

2. Erkenntnisse

Welche (neuen) Erkenntnisse ziehe ich aus der Auswertung (etwa im Unterschied/Vergleich zu den Projektzielen, zu vorherigen Vermutungen oder bisherigen Erfahrungen)?

Die Teilnehmer konnten sich sehr viel besser auf das Projekt und auf die jeweiligen Materialien einlassen, als ich es erwartet hatte (Indikator 4). Sie waren wenig abgelenkt, es gab von Anfang an eine Atmosphäre der Offenheit und Aufmerksamkeit in der Gruppe. Ich war erstaunt, wie viel die Teilnehmer zu den einzelnen Themen zu erzählen hatten: vom Lauschen auf den morgendlichen Vogelgesang, vom Hören auf die Stille, vom Geruch einer frisch gemähten Wiese. Ob sich die Erwartung, dass die Teilnehmer durch das Projekt für die kleinen Genüsse im Alltag sensibilisiert werden, erfüllt hat, ist aus der Auswertung der Befragung allerdings nicht sicher herzuleiten. Das Thema blieb aber in der Gruppe sehr präsent, wie zuvor schon ausgeführt (Indikator 7). Aus den Beiträgen der Teilnehmer in der Folgezeit wurde deutlich, dass sie viele Anregungen mitgenommen haben. Allerdings scheint es nicht so gewesen zu sein, wie ich es im Wirkungsziel formuliert hatte, dass es eine theoretische Erkenntnis (die Bedeutung genussvollen Erlebens für eine zufriedene Abstinenz) gab, und daraus dann die praktische Umsetzung resultierte. Vielmehr scheinen die Teilnehmer durch die praktischen Erfahrungen während des Projektes zu weiteren genussvollen Erfahrungen angeregt worden zu sein, was sicherlich ihre Lebensqualität gesteigert und damit ihre Abstinenz stabilisiert hat. Dies ist aber aus der Evaluation so nicht nachzuweisen. Für mich bleibt die wichtige Erkenntnis, dass meine Herangehensweise insofern zu theoretisch für diese Teilnehmer war.

3. Interpretation

Wie erkläre ich die Ergebnisse – mit Blick auf den Untersuchungskontext, auf meine bisherige Erfahrungen, fachliche Standards und Forschungsergebnisse?

Bei der Suche nach Literatur, in deren Licht meine Ergebnisse interpretiert werden können, fällt auf, dass es nur wenige Untersuchungen gibt, die sich auf die Wirkung von Genussfähigkeit beziehen, und noch weniger in Bezug auf Genussfähigkeit und Abhängigkeitserkrankungen. Kaum untersucht ist bisher die Frage, ob ein Programm wie das hier beschriebene überhaupt die Genussfähigkeit nachhaltig fördert. Lutz und Koppenhöfer, die als die Erfinder solcher Programme gelten können, berichten auch in neuerer Literatur weit mehr über Erfahrungswerte als über empirische Studien. Lutz beruft sich auf Erfahrungsberichte von klinischen Stationen, auf denen Genussgruppen stattgefunden hatten. So war zu beobachten, dass die „Stationskultur“ sich deutlich verbesserte, es wurde z. B. sorgfältiger mit dem Mobiliar umgegangen, Patienten begannen mehr auf sich zu achten

etc. (Lutz 2007, 66). Ähnliche Effekte konnte ich in Ansätzen auch beobachten. An anderer Stelle (Lutz 2008, 354f.) räumt er ein, dass die Zahl der empirischen Arbeiten zu diesen Fragen begrenzt und eine angemessene Untersuchungsmethodologie bisher nicht ausgearbeitet sei. Viehhauser, der ein umfassendes Ressourcentraining entworfen und evaluiert hat, in dem auch ein Genustraining enthalten ist, kann feststellen, dass in einer Untersuchung die Variable „Genussfähigkeit“ durch das Programm signifikant und nachhaltig erhöht wurde (Viehhauser 2000, 323).

4. Bewertung

Wie bewerte ich das Projekt und seine Ergebnisse – mit Blick auf meine Handlungsziele, meine Indikatoren der Zielerreichung und andere fachliche Maßstäbe?

Für die Evaluation dieses Projektes hatte ich zwei Haupt-Fragestellungen formuliert: „Sind die Teilnehmer aufmerksamer gegenüber positiven Sinneseindrücken geworden?“ und „Hat sich die Einstellung der Teilnehmer zu Genuss und Selbstfürsorglichkeit verändert?“ Bezogen auf die erste Frage war das Projekt auf jeden Fall ein Erfolg. Wie zuvor erwähnt, gibt es leider keine Vergleichsdaten über die Zeit vor dem Projekt. Ein Gedächtnisprotokoll mit entsprechenden Fragen schon in den Monaten davor wäre sicherlich gut gewesen, um diesen Erfolg besser belegen zu können.

Die zweite Frage war mit meinen Indikatoren nicht zu evaluieren. Ich denke auch im Nachhinein, dass die Frage nicht so relevant ist, wie sie mir während der Vorbereitung erschien. Wie zuvor ausgeführt, führte das Projekt bei den Teilnehmern nicht so sehr zu einer theoretischen Erkenntnis und dann zu einer Konsequenz daraus, sondern durch das Erleben in der Gruppe nahmen sie Anregungen für den eigenen Alltag auf.

Meine Wirkungsziele waren: Die Teilnehmer erkennen die Bedeutung von Genuss und Selbstfürsorglichkeit. Die Teilnehmer haben neue Ideen, wie sie dies für sich (im Kleinen, im Alltag) umsetzen können. Ich kann sagen, dass das Projekt durchaus zu den Ideen, aber nicht so sehr zum Erkennen der Bedeutung führte. Allerdings waren die so genannten „Genussregeln“ sehr viel weniger hilfreich, als ich angenommen hatte. Sie beziehen sich mehr auf ein theoretisches Verstehen, was Genuss fördert oder hindert. Die Teilnehmer haben sich während des Projektes wenig darauf bezogen. Bei einer erneuten Durchführung würde ich dem weniger Raum geben.

Meine Handlungsziele wurden im Wesentlichen erreicht: Wir konnten den Teilnehmern einen Raum bieten, in dem sie konkrete Erfahrungen mit Sinneseindrücken machen konnten (Handlungsziel 1). Wir konnten sie ermutigen, ihre Aufmerksamkeit auf angenehme Eindrücke zu lenken und nach solchen im Alltag Ausschau zu halten, sie bewusst zu erleben (Handlungsziele 2 und 3), was auch gelang. Handlungsziel 4, im Gruppengespräch immer wieder den Zusammenhang zwischen Aufmerksamkeitslenkung, Genießen und Lebensqualität herzustellen, wurde nur teilweise erreicht. Dieses Ziel war wohl auch zu theoretisch für die tatsächliche Gruppe, ich würde im Nachhinein den Stellenwert des theoretischen Verständnisses weniger hoch ansetzen. Ähnliches betrifft das Handlungsziel 5: „Wir halten auch nach dem Projekt den Themenbereich Lebensqualität, Genuss und Selbstfürsorglichkeit in der Gruppe präsent“. Es wurde entsprechend in seinem eher theoretischen Aspekt nicht erreicht, während es praktisch gar nicht nötig war: die Teilnehmer selbst brachten es immer wieder ein.

Meine Indikatoren waren im Wesentlichen geeignet, die dazu gestellten Fragen zum Teil aber wenig hilfreich formuliert. Wie schon gezeigt, berichten z.B. Teilnehmer über Erfahrungen, geben aber nicht an, welche gemacht zu haben. Auch die Fragen zu Indikator 6 scheinen unklar formuliert, sodass sie in vielen Bögen zu widersprüchlichen Angaben führten. Ich sehe die eigentlichen Erfolge des Projekts in den Anregungen zu einem genussvollen Leben, die die Teilnehmer aufgegriffen haben, und in dem gefestigten Gruppenzusammenhalt. Es entstand eine kleine Gemeinschaft, die etwas Besonderes zusammen erlebt hatte, was die Gruppe und damit jeden Einzelnen auf dem Weg zu einer zufriedenen Abstinenz stützt.

Zu guter Letzt kann ich sagen, dass ich selbst erheblich von dem Projekt profitiert habe. Ich bin selbst aufmerksamer für die täglichen Sinnes-Genüsse in meiner Umgebung geworden und fühle mich durch die zahlreichen Erfahrungsberichte der Teilnehmer sehr bereichert.

Evaluationsbericht Interpretation, Bewertung und ggf. Konsequenzen bieten den Stoff für die Zusammenstellung des schriftlichen Evaluationsberichts. Dieser sollte so abgefasst sein, dass interessierte Außenstehende den Verlauf der Arbeit nachvollziehen können. Die Art und Weise der Gewinnung der Daten, ihre Interpretation und Bewertung müssen nachvollziehbar und transparent sein. Darum muss man dem Bericht die dazu gehörigen Arbeitsunterlagen beifügen (Problembeschreibung, Ziele, Indikatoren, Projektkonzeption, Erhebungsfragen, Erhebungsbögen, ausgezählte Daten in Form der Ergebnisdarstellung u. a.). Auf diese Weise wird der Bericht recht lang, selbst wenn man sich auf das Notwendige beschränkt. Man sollte die Information „abnehmergerecht“ gestalten, was heißt, dass es mehrere Versionen des Berichtes (Kurz- und Langfassung) geben sollte: Bei der Präsentation der Ergebnisse gegenüber interessierten Dritten (Vorgesetzten, Politikern, Kolleginnen) sollte die Informationsübermittlung nicht länger als 20 Minuten dauern. Länger hört niemand zu. Darum will gut überlegt sein, welche Informationen Zuhörerinnen brauchen, um Verlauf und Ergebnisse „richtig“ zu verstehen. Als Übermittlungsmedium ist die Fertigung einer Power-Point-Präsentation und/oder eines Handouts zu empfehlen, die aus dem gut aufbereiteten Material schnell herzustellen sind.

Ein Vorschlag für eine Gliederung (ohne Beispiel) macht Arbeitshilfe 30 (s. auch die Arbeitsanleitung für einen adressatengerechten Bericht in Merchel 2015).

Abschließend erlaube ich mir einige relativierende Anmerkungen zum Thema der zielorientierten Evaluation (Spiegel/Middendorf 2007). Fachkräfte untersuchen, ob sie ihre Handlungsziele – oder besser das, was *sie* zur Koproduktion beitragen wollen – erreichen. Dabei lernen sie, diese Ziele so zu formulieren, dass sie evaluierbar sind. Wenn also von zielorientierter Evaluation gesprochen wird, bezieht sich diese nicht in erster Linie auf den Wirkungsbegriff (Outcome), wie er im Zusammenhang mit den Bestrebungen zur → **Wirkungsorientierten Steuerung** bzw. der (manageriellen) → **Wirkungsforschung** diskutiert und kritisiert wird (Spiegel/Middendorf 2007; Ziegler 2009), sondern auf die Realisierung von Planung in Form von Indikatoren der Zielerreichung (Output). Zuallererst dient dies der Überprüfung und Weiterentwicklung des fachlich begründeten methodischen Handelns. Selbstverständlich gibt es noch einige andere Varianten der Selbstevaluation (Spiegel 2012), die sich Fachkräfte mit einiger Erfahrung und Kenntnissen in empirischer Sozialforschung ebenfalls vornehmen können; komplexe Evaluationsvorhaben sind aber mit „Bordmitteln“ nicht zu realisieren und bleiben daher der Evaluationsforschung vorbehalten.

Arbeitshilfe 30: Gliederungsvorschlag für einen Evaluationsbericht

1. Arbeitsbereich

Auf welchen Bereich innerhalb meiner Arbeit beziehen sich Projekt und Evaluation?

2. Ausgangsproblem und Aufgabenstellung

Wie kann ich das Ausgangsproblem/die Aufgabenstellung des Projekts beschreiben und erklären?

3. Ziele

Welche Wirkungs- und Handlungsziele habe ich für Projekt entworfen? Was wollte ich erreichen?

4. Untersuchungsfragestellung

An welchen Fragen habe ich die Untersuchung orientiert? Wofür will ich die Ergebnisse der Evaluation nutzen?

5. Untersuchungsfeld und -methoden

Wen oder was habe ich untersucht? Mit welchen Instrumenten habe ich untersucht? (Erhebungsbogen beifügen)

6. Darstellung der Ergebnisse

Welche Daten habe ich gewonnen? (Übersicht: Ergebnisdarstellung beifügen)

7. Erkenntnisse

Was sagen mir diese Daten etwa im Vergleich zu den Projektzielen, zu meinen Erfahrungen oder zu vorherigen Vermutungen?

8. Interpretation

Wie erkläre ich die Ergebnisse mit Blick auf den Untersuchungskontext, auf meine bisherige Erfahrungen, fachliche Standards und Forschungsergebnisse?

9. Bewertung

Wie bewerte ich das Projekt und seine Ergebnisse mit Blick auf meine Handlungsziele und meine Indikatoren der Zielerreichung?

10. Konsequenzen für die weitere Arbeit

Was ist aus den Ergebnissen zu schließen? Was nehme ich mir vor?

11. Projektreflexion

Wie ist meine Arbeit im Projekt gelaufen? Wie ist die Evaluation gelaufen? Was sollte ich bei einem weiteren Projekt/einer weiteren Evaluation beachten?



Anhang





Anhang



Glossar

Aktionssystem: Fachkräfte konzentrieren sich nicht nur auf die direkte Arbeit mit Adressaten. Sie widmen sich dem Aufbau von Aktionssystemen und sozialen Netzen, die die Adressatinnen bei der (Wieder-)Erlangung ihrer Kompetenzen zur Gestaltung und Bewältigung ihres Alltags unterstützen können. Aktionssysteme binden verschiedene Berufsgruppen sowie Laien fallbezogen und interinstitutionell zusammen. Pincus und Minahan (1980) betrachten die interagierenden Aktionssysteme als „soziale Wesenheit“, die man ständig „pflegen“ muss, damit ihre Mitglieder funktionieren und sich nicht gegenseitig behindern. Diese bringen eigene Motive und Interessen in die Arbeit ein, die sie im Rahmen ihrer Aufgaben ebenfalls realisieren möchten (Sturzenhecker 1993). Probleme ergeben sich u.a. aus der Rollenverteilung, der Kommunikation, den interpersonellen Beziehungen und der Machtverteilung, aber auch aus konfligierenden Loyalitäten oder konfligierenden Werten und Einstellungen. Fachkräfte müssen also ihre Aktionssysteme im Auge behalten und sich bei Bedarf auch deren Funktionsproblemen widmen.

Arbeitsbeziehung: Beziehungen sind das „Medium“ der Arbeit mit allen Beteiligten; ihre Qualität und die damit zusammenhängende „Passung“ nimmt unter den Wirkfaktoren eine zentrale Position ein. Jede berufliche Beziehung zu Adressatinnen hat bereits eine Vorgeschichte, die sich auf die Motivation zur Kooperation auswirkt. Eine Arbeitsbeziehung enthält zudem Momente der Zusammenarbeit, des Aushandelns oder des Konflikts. Fachkräfte müssen ihre eigene Bereitschaft zur Koproduktion überprüfen und auch die Motive und Interessen der Adressaten erkunden. Manchmal muss man zuerst an der Herstellung oder Verbesserung der Arbeitsbeziehung arbeiten, bevor man sich auf ein gemeinsames Problemverständnis und die weitere Zusammenarbeit einigen kann.

Begründung und Rechtfertigung: Professionelles Handeln teilt mit der Wissenschaft den Begründungszwang und mit der Praxis den Handlungszwang. Begründungen erfolgen mit dem Hinweis auf wissenschaftliches Erklärungswissen, Erfahrungsdaten und Ziele. Die praktische Arbeit muss darüber hinaus ge-

rechtfertigt werden. Rechtfertigungen beziehen sich auf den Sinn von ausgehandelten oder gesetzten → Zielen und gewählten methodischen Vorgehensweisen. Darum ist es notwendig, sich (und anderen) darüber Rechenschaft abzulegen, welche Motive bzw. Anliegen man verfolgt, auf welche Wertestandards man sich bezieht und in welchem Verhältnis diese zu den Motiven und Wertorientierungen der Adressatinnen stehen. „Gute“ und „schlechte“ Praxis lässt sich auch anhand ihrer Begründungen und Rechtfertigungen unterscheiden.

Bezugsdisziplin: Bezugsdisziplinen sind wissenschaftliche → Disziplinen, auf deren Wissensbestände die Soziale Arbeit zurückgreift. Das Fächerspektrum des Studiums zeigt die Vielfalt dieser Disziplinen; manche haben der Sozialen Arbeit schon als „Leitdisziplin“ gedient: Zu Beginn des 20. Jahrhunderts galt die Volkswirtschaft als Leitwissenschaft des neuen Berufes. In der Weimarer Zeit gab es den ersten Wechsel zur allgemeinen Pädagogik, im Nationalsozialismus den Exkurs zu Medizin und Biologie und nach dem Zweiten Weltkrieg galten Psychologie, Sozialwissenschaften und wiederum Erziehungswissenschaft als Leitdisziplin. Der mehrfache Wechsel hat die Klärung der Wissensbasis und auch eine Integration der beiden Traditionen der Sozialarbeit und der Sozialpädagogik (einschließlich der Suche nach einer einheitlichen Berufsbezeichnung) beeinträchtigt. Lehrende an Fachhochschulen sind häufig (noch) mit ihrer Herkunftsdisziplin identifiziert. Sie blicken aus dieser Richtung auf die Soziale Arbeit, was die Etablierung einer eigenständigen Disziplin (→ **Wissenschaft Soziale Arbeit**) erschwert.

Disziplin und Profession: Eine Disziplin ist einerseits das in lehrbare Form gebrachte Wissen, andererseits ein Sozialsystem, also eine Kommunikationsgemeinschaft von Wissenschaftlern, die dem gemeinsamen → Gegenstand verpflichtet ist, der die Disziplin konstituiert. Als Referenzpunkt einer Disziplin gelten die Kriterien „Wahrheit“ und „Richtigkeit“. Ihre Angehörigen definieren sich über die Produktion und die Bereitstellung von Wissen. Professionen sind keine Wissenssysteme, sondern Handlungssysteme. Sie repräsentieren die berufliche Wirklichkeit, die fachlichen Ansprüche des Be-

rufs und die darauf bezogenen Leistungsangebote. Sie beziehen sich zwar auf disziplinäres Wissen, stehen jedoch unter Handlungszwang. Ihr Referenzkriterium ist die „Wirksamkeit“. Ihre Angehörigen definieren sich über das Handeln im Kontakt mit den Adressaten und im Kontext von institutionellen und gesellschaftlichen Strukturen.

Doppeltes Mandat: Der Begriff wurde von Böhnisch und Lösch (1973) geprägt (nachfolgend Bezugnahme auf ein Reprint in Thole et al. 1998). Sie bezeichnen es als zentrales Strukturmerkmal der Sozialen Arbeit, nach dem die Fachkräfte angehalten sind, „ein stets gefährdetes Gleichgewicht zwischen den Rechtsansprüchen, Bedürfnissen und Interessen der Klienten einerseits und den jeweils verfolgten sozialen Kontrollinteressen seitens öffentlicher Steuerungsagenturen andererseits aufrecht zu erhalten“ (Böhnisch/Lösch 1998, 368). Dieses von vielen Fachkräften als Dilemma empfundene „Berufsschicksal“ erwächst aus dem Umstand, dass das berufliche Handeln in einen institutionell-organisatorischen Handlungsrahmen eingebunden ist und sich gleichzeitig auf die → Lebenslage und die → Lebenswelt der Adressaten beziehen muss.

Effektivität: Der Begriff der Effektivität bezieht sich auf die Zielangemessenheit, den Zielerreichungsgrad sowie auf den Wirkungsgrad Sozialer Arbeit (ein gesetztes Ziel zu erreichen, bedeutet nicht, dass auch die erhofften Wirkungen eintreten). Die Erschließungsfrage lautet „Machen wir die richtigen Dinge, damit wir die angestrebten Ziele erreichen?“ Hierfür muss geklärt sein, dass die Ziele fachlich sinnvoll, erreichbar, gerechtfertigt und dem Bedarf angemessen sind. Erst auf dieser Grundlage lässt sich die → Effizienz der gewählten methodischen Vorgehensweise beurteilen.

Effizienz: Effizienz bezeichnet die Wirtschaftlichkeit einer Vorgehensweise, also das Verhältnis von Aufwand und Erfolg. Hierzu wird der Grad der Zielerreichung oder der Nutzen einer Leistung in eine Beziehung zur Höhe der eingesetzten Mittel gebracht. Eine Voraussetzung für die Beurteilung von Effizienz ist, dass man → effektiv gearbeitet, also die richtige Vorgehensweise gewählt hat. Erst dann lässt sich prüfen, ob diese auch wirtschaftlich war. Beispiele für Effizienzprüfungen sind Vergleiche zwischen Einrichtungen (Benchmarking), die Informationen darüber ergeben sollen, ob und aus welchen Gründen etwa Einrichtung A die gleichen oder bessere Wirkungen mit weniger Mitteln erreicht als Einrichtung B. Da es schwierig und aufwändig ist, Wirkungen nachzuweisen, und zugleich schwer möglich, diese auf bestimmte Leistungen zurückzuführen (→ Technologiedefizit), werden häufig die faktisch entstehenden Kosten für erbrachte Leistungen (Output)

verglichen, ohne diese in einen Zusammenhang mit den Wirkungen (Outcome) zu setzen.

Entscheidungssituation: Entscheidungssituationen sind (auf Minuten) begrenzte dynamische Ereignisse bzw. Sequenzen, in denen ein Entscheidungs- und Handlungszwang vorlag. Sie bilden die Grundlage für eine nachträgliche Reflexion des eigenen methodischen Handelns und für die Konstruktion von → Schlüsselsituationen, die als Leitlinien für künftiges Handeln in vergleichbaren Situationen dienen können. Hierfür benötigt man schriftliche, möglichst authentisch beschriebene Situationsschilderungen, die wie folgt aufgebaut sein sollten: Nach einer einleitenden Skizze des Situationskontextes sollte man (möglichst in wörtlicher Rede) die Handlungsabfolge und die Interaktionen (Reaktionen) einschließlich der erlebten eigenen Gefühle und der wahrgenommenen Emotionen der anderen Beteiligten protokollieren.

(berufliche) Ethik: Eine berufliche Ethik ist eine Sammlung von Leitlinien (Standards) für moralisch angemessenes Verhalten, das es den Fachkräften ermöglichen soll, ihre Praxis an übergreifenden Sinn- und Wertzusammenhängen auszurichten bzw. die gegebenen Handlungsalternativen nach Kriterien wie „gut“ und „schlecht“, „angemessen“ und „unangemessen“ oder „verantwortbar“ und „unverantwortbar“ zu beurteilen. Angehörige einer → Profession verpflichten sich auf diese Standards; bei einem Verstoß werden sie durch Standesgerichte aus der Organisation ausgeschlossen und teilweise auch mit Sanktionen belegt. Ein Kodex berufsethischer Verhaltensstandards ist auch für die Soziale Arbeit wichtig, denn sie besteht zu einem hohen Anteil aus wertgeleitetem Handeln. Da Adressaten selbst zur Moral fähige Subjekte sind, ist anstelle moralischer Postulate ein Ethikverständnis angebracht, das „kommunikativ“ und „diskursiv“ mit diesen realisiert wird.

Evidenzbasierte Programme: Evidenzbasierte Programme sind methodisch-praktische Anleitungen für die Arbeit mit speziellen Zielgruppen oder zum „Abtrainieren“ bestimmter Symptome/Probleme, die systematisch auf den aussagekräftigsten Wirkungsnachweisen vergleichbarer Programme aufbauen. Sie werden auch als „Blue-Print-Programme“ bezeichnet, weil eine „Wirksamkeitsgarantie“ versprochen wird, wenn sie plangetreu umgesetzt werden. Für die Durchführung wird das Programmpersonal trainiert, denn bereits leichte Veränderungen oder Ergänzungen entwerfen die Aussagen der Wirkungsmodellberechnung. Der erhoffte Vorteil: diese Verfahren sind durchstrukturiert, zeit- und kostenmäßig planbar und standardmäßig abrechenbar. Der „Erfolg“ scheint messbar, zumindest bei

den verhaltenstheoretisch angelegten Konzepten und anhand der Standard-Evaluationsverfahren und Standard-Kriterien, die für solche Messungen angelegt werden (Ziegler 2009). Ich betrachte diese Konzepte mit einer Skepsis (s. auch Hüttemann 2006), die sich nicht nur aus den Charakteristika der beruflichen Handlungsstruktur, sondern auch aus Ergebnissen bisheriger Evaluationsforschung speist.

Funktion der Sozialen Arbeit: Der Begriff beschreibt die politisch definierte Aufgabenstellung der Profession der Sozialen Arbeit. Funktionszuschreibungen entstehen vor einem gesellschaftlich-historischen Hintergrund und in Abhängigkeit von diesem, wobei sich die Aufgaben im Zusammenhang mit wirtschaftlichen und politischen Konjunkturen ändern (Staub-Bernasconi 2006). Die Funktion der Sozialen Arbeit ist Gegenstand soziologischer Analysen. Diese beschränken sich meist auf die Herausarbeitung formaler Definitionen und verzichten auf inhaltliche und normative Kommentierungen. Dennoch variieren auch formale Bestimmungen mit dem Standpunkt der Analytiker. Die Kenntnis der aktuellen Funktion des Berufes und eine berufspolitische Positionierung hierzu ist wichtig für das professionelle Selbstverständnis.

Gegenstand der Sozialen Arbeit: Als Gegenstand bezeichnet man das Erkenntnisobjekt einer wissenschaftlichen Disziplin, auf das sich die theoretischen und praktischen Bemühungen richten. Gegenstandsbestimmungen konzentrieren sich auf das Einzigartige, den thematischen Kern der Wissenschaft jenseits aller Besonderheiten, und auf das, was diesen vom Kern anderer Disziplinen unterscheidet. Annäherungen an den Gegenstand erfolgen u. a. über eine Analyse und Interpretation der Funktion der Sozialen Arbeit und durch eine fachwissenschaftliche Diskussion über das Gemeinsame des professionellen Bemühens. Um den Gegenstand herum entstehen Aufträge für die Forschung und Theoriebildung der Sozialen Arbeit, und er bildet idealerweise auch den Bezugspunkt für die Inhalte des Studiums. Eine Gegenstandsbestimmung hat den Charakter einer Formel. Als Gegenstand der Soziologie gilt beispielsweise „das Soziale“, für die Erziehungswissenschaft ist es die „Bildsamkeit des Menschen“. Um den Gegenstand der Wissenschaft Soziale Arbeit wird weiter gerungen. Vorschläge beziehen sich z. B. auf „Soziale Probleme“ (Staub-Bernasconi 2002), gelingender Alltag (Thiersch) oder „Lebensbewältigung“ (Böhnisch 2010), um nur drei zu nennen.

(professioneller) Habitus: Professionelle müssen auch in Handlungsunsicherheit Entscheidungen treffen und aufgrund dieser Notwendigkeit etwas Verlässliches, nämlich den professionellen Habitus ausbilden. Dieses

ist eine tief liegende Grundhaltung, die wie eine Charakterformation die Haltungen und das Verhalten von Individuen bestimmt. Der professionelle Habitus verleiht den Fachkräften die Souveränität, die Sicherheit und das Selbstbewusstsein, in die offene Zukunft hinein das Richtige zu tun (Oevermann, nach Müller/Becker-Lenz 2008). Der *allgemeine* Habitus, auf den der professionelle Habitus aufbaut, wird schon in der Kindheit erworben und ist stark durch die → *Lebenslage* und die → *Lebenswelt* beeinflusst; er lässt sich daher nicht mehr grundlegend verändern. Vieles spricht dafür, dass sich der *professionelle* Habitus in der beruflichen Praxis ausprägt. Förderlich ist hierfür die Einbettung in einen ständigen praktischen Diskurs, in dem der Habitus bestätigt, weiterentwickelt und verändert wird (Martin 2007).

Handlung: Handlungen umfassen mehr als ein beobachtbares Verhalten, denn was man als (eigene oder fremde) Handlung interpretiert, beruht auf Bewertungsprozessen. Diese lösen Emotionen aus und erzeugen hierdurch eine emotionale Handlungsbereitschaft, die bestimmte Handlungen nahe legt (s. S. 250). Die Handelnden selbst und diejenigen, die das Handeln beobachten, interpretieren im Hinblick auf ihre subkulturell geprägte Sinnwelt, welche Funktion und welche Ziele das Handeln hat. Sie entscheiden auch, was sie als zusammenhängende Handlung ansehen, und welche Wirkungen diese hat. Handlungen sind folglich immer kontextspezifisch zu interpretieren. Sie sind zumeist in Handlungsketten eingebettet, die auf Motiven und Gründen beruhen und zu Reaktionen und Resultaten führen. Es kann unterschieden werden zwischen strategischen (zielgerichteten) Handlungen, die eher Ergebnis einer reflexiven, methodischen Planung sind, und reaktiven Handlungen, die emotionsabhängiger sind (Spiegel/Middendorf 2007).

Handlungsregel: Handlungsregeln sind durchdachte, abgesprochene Richtlinien für praktisches Handeln und fokussieren insbesondere das „Wie“ als Ausdruck der (beruflichen) → *Haltung*, die hinter einer Handlung steht. Die Aussagen können als Handlungsimperativ: „Tue dieses, unterlasse jenes!“, als Regel: „Wenn ..., dann ...“ oder als Motto: „Wir arbeiten partizipativ.“ gefasst sein. Sie sollten innerhalb eines Teams entwickelt werden und möglichst an den konzeptionellen → *Zielen* der Einrichtung orientiert sein. In der Fachdiskussion werden Handlungsregeln teilweise abschätzig und mit Verweis auf das strukturelle → *Technologiedefizit* der Sozialen Arbeit als „Rezepte“ bezeichnet, die berufliches Handeln unzulässig normieren. Ich schätze sie hingegen als reflektierte Handlungsroulinien, die professionelles Handeln qualifizieren können.

(emotionale) Handlungsregulation: Menschen werden als Wesen betrachtet, die verschiedene Motive haben, die sie im Kontakt mit ihrer Umwelt befriedigen möchten. Emotionen dienen dazu, die Befriedigung der individuellen Motive und Anliegen sicherzustellen und zu überwachen. Es sind erlebte Handlungsbereitschaften, die darauf zielen, die Person-Umwelt-Beziehung derart zu verändern, dass sie der aktuellen Motivlage entspricht. Sie haben somit – je nach der empfundenen Bedeutung des Ereignisses für die Motivbefriedigung – eine mehr oder weniger starke, aber immer aktive Wirkung auf die nachfolgenden eigenen → **Handlungen** oder die Handlungen anderer. Ereignisse, Personen oder Gegenstände werden immer daraufhin bewertet, ob sie der Befriedigung eigener Motive förderlich oder abträglich sind. Die Bewertung löst eine Emotion und damit eine Handlungsbereitschaft aus. Diese führt zur Auswahl geeigneter Bewältigungshandlungen (Coping), mit denen man die Motivbefriedigung sicherstellen will. Es sind zielgerichtete Handlungen, die die Individuen im Laufe ihrer Sozialisation gelernt haben, und die sie willkürlich wählen und flexibel kombinieren können. Sie können die Bewältigungshandlungen auf den Kontext richten, um diesen in einer motivdienlichen Weise zu verändern (problembezogenes Coping), oder sie können ihre Bewertungsprozesse modifizieren (emotionsbezogenes Coping). Die Emotionsregulation verläuft interdependent: Das Individuum ist seinen Emotionen nicht „ausgeliefert“, es kann selbst aktiv Einfluss auf deren Wirkung nehmen. Dies ermöglicht es ihm, strategische Handlungen (im Hinblick auf ein Ziel) auch dann auszuführen, wenn diese seiner gegenwärtigen Motivlage nicht entsprechen (Holodynski/Friedlmeier 2012).

Handlungsschritt: Handlungsschritte sind spezifische Konstrukte, die im Zusammenwirken der Beteiligten entstehen. Es sind Verabredungen mit Adressatinnen und Mitgliedern des → **Aktionssystems** darüber, was wer tun soll, um die ausgehandelten → **Ziele** (Teilziele bzw. Handlungsziele) zu erreichen. Beim Entwurf von Handlungsschritten sollte man auf das reichhaltige Reservoir des → **Veränderungswissens** zurückgreifen und die vorgefundenen Vorschläge situations- oder problemadäquat modifizieren. Die Übergänge zwischen konkretisierten (operationalisierten) Zielen und Handlungsschritten können fließend sein.

Handlungsziele: → **Ziele**

(berufliche) Haltung: Eine Haltung bezeichnet die innere Einstellung einer Person, die nicht ohne Weiteres beobachtbar ist. Sie zeigt sich in einem dieser Gesinnung entsprechenden Handeln, in dem sich moralisch begründete oder begründbare Werte und Normen reali-

sieren. Eine geringschätzig Haltung gegenüber einem Adressaten lässt sich auf Dauer nicht verstecken: sie drückt sich meist in abwertend wirkenden → **Handlungen** aus, wozu auch emotionale Aspekte gehören. Haltungen „wirken“ durchgängig – und meist umfassender als dezidiert ausgearbeitete Programme. Darum können sie im beruflichen Alltag auch kontraproduktiv wirken. *Individuelle* Haltungen bilden sich im Zusammenhang mit komplexen lebensgeschichtlichen Erfahrungen aus, und sie müssen in ihrer Wirkung auf geforderte *berufliche* Haltungen reflektiert werden. Die Soziale Arbeit verfügt über einen Kanon beruflicher Haltungen, von denen man weiß, dass sie für die → **Arbeitsbeziehungen** mit Adressaten außerordentlich förderlich sind (Kap. 3.2). Sie sind meist als Handlungsaufforderungen (→ **Handlungsregeln**) formuliert und sollten den Hintergrund für die Interaktionen bilden. Fachkräfte ziehen ihre individuellen Haltungen oft gar nicht als → **Wirkfaktoren** in Betracht. Ist die Beziehung von individuellen und beruflichen Haltungen unzureichend aufgearbeitet, setzen sich die individuellen Haltungen in den tatsächlich realisierten → **Handlungen** durch. Berufliche Haltungen müssen ständig gemäß den Kontextbedingungen aber auch den biografischen Veränderungen neu konstruiert und reflektiert werden, damit sie ihre Authentizität nicht verlieren.

Indikator: Indikatoren sind wahrnehmbare „Anzeiger“, die das Vorhandensein von etwas spiegeln, das nicht direkt zu beobachten ist. Beim Vorgang der → **Operationalisierung** werden → **Ziele** bis auf beobachtbare, erfragbare und einschätzbare Ereignisse (Indikatoren) konkretisiert (→ **Zielpyramide**). Sie zeigen an, ob ein gewünschter Effekt eingetreten ist. Ein Indikator besteht aus einem kurzen Satz (ohne Nebensätze, Aufzählungen, Begründungen und auch nicht aus Verneinungen). Der Satzinhalt muss konkret und einfach erfassbar, also messbar sein. Die Erschließungsfrage lautet: „Woran kann man das erkennen?“ Indikatoren dienen dazu, komplexe Zusammenhänge oder Prozesse in bearbeitbare und untersuchbare Einheiten zu teilen. Indikatorenbildung reduziert jedoch die Komplexität der Wirklichkeit erheblich, weshalb man möglichst viele und aussagekräftige Indikatoren finden muss. Es gibt wegen der → **subjektiven Wirklichkeitskonstruktion** zwar keine „richtigen“ oder „falschen“, aber doch mehr oder weniger nachvollziehbare Indikatoren. Man muss deshalb deren Auswahl und Zuordnung begründen und die Ergebnisse der Messungen im Kontext der Erhebung interpretieren.

Individualisierung und Pluralisierung der Lebensverhältnisse: Das soziologische Konzept der „Risikogesellschaft“ (Beck 1986) ist in mehrere Theorien über das Handlungsfeld der Sozialen Arbeit eingegan-

gen und beeinflusst viele Erklärungsmodelle der Lebensaufgaben heutiger Individuen. Es besagt, dass die Strukturen der Lebensverhältnisse (→ **Lebenslagen**) von Menschen in ein und derselben Gesellschaft sehr verschieden sind; und auch die → **Lebenswelten** differieren je nach der Altersgruppe, dem erworbenen Ausbildungsstandard, dem Geschlecht, dem Wohnort oder dem Arbeitsplatz (Pluralisierung). Traditionelle, identitätsstiftende Lebensformen und Deutungsmuster verlieren ihre Orientierungskraft. Es ist kaum noch möglich, mit einer „übernommenen Identität“ zu leben, sondern jeder Mensch muss sich seine Identität selbst erarbeiten (Haußer 1995). Man kann heute zwischen verschiedenen Möglichkeiten der Lebensführung wählen und muss die gewonnenen Orientierungen im Laufe des Lebens mehrfach verändern. Die Individuen sind gefordert, ihre Lebensräume und ihre Lebenspläne in einem bisher unbekannten Ausmaß selbst zu entwerfen, zu strukturieren und auch selbst zu verantworten, was hohe Anforderungen an ihre individuelle Identität stellt – und sie können an dieser Aufgabe scheitern.

Kategorien der Wirklichkeitserfassung: Wirklichkeit kann nicht unabhängig von der Wahrnehmung, Beschreibung oder Erklärung einer Beobachterin dargestellt werden. Theoretisch begründete und kriteriengeleitete (diagnostische) Instrumentarien können bei der Überwindung der individuellen Begrenzungen der eigenen Wahrnehmung helfen. Für jedes Arbeitsfeld gibt es mehr oder weniger angemessene Diagnosekategorien. In diesem Buch werden die Kategorien von Staub-Bernasconi vorgestellt, die vielfältig und arbeitsfeldunabhängig einsetzbar sind (Kap. 2.2.2). Man kann aber auch selbst begründete Kategorien (z.B. für eine Situations- oder Problemanalyse) entwickeln, die auf den Einzelfall in seinem lebensweltlichen und institutionellen Kontext zugeschnitten sind.

Kompetenz: Menschen sind mit vielfachen Ressourcen ausgestattet. Sie verfügen über Kenntnisse, Erfahrungen, praktische Fertigkeiten, persönliche Fähigkeiten und Vorlieben, die sie in spezifischen Handlungssituationen einsetzen. Die Kompetenz eines Menschen zeichnet sich dadurch aus, auf welche Weise er seine persönlichen Ressourcen situativ mobilisiert bzw. mit den wechselnden Handlungssituationen kombiniert. Der Kompetenzbegriff ist ein relationaler Begriff, denn er stellt eine Beziehung her zwischen den aus dem individuellen Gesamtbestand jeweils für erforderlich gehaltenen und ausgewählten Kenntnissen (Wissen), den Fähigkeiten und Fertigkeiten (Können), den Motiven und Interessen (Wollen, Haltungen) sowie den Möglichkeiten (Anforderungen, Restriktionen der Umwelt). Kompetenz bezeichnet folglich die Fähigkeit zur situationspezifischen Konkretisierung und → **Relationierung**

zwischen Person und Umwelt. *Professionelle Handlungskompetenz* in einem engeren und professionstheoretischen Sinne bezeichnet die subjektiven Voraussetzungen für das spezialisierte Können von Fachkräften, das von ihrer beruflichen Position erwartet wird. Sie bezieht sich auf die in der Ausbildung erworbenen Wissensbestände, Haltungen und Reflexionsfähigkeiten (Treptow 2018).

Konzept: Konzepte sind Entwürfe von Handlungsplänen oder Programmen. Sie kombinieren Beschreibungswissen („Was ist der Fall?“) mit Erklärungswissen („Warum ist dies so?“), Wertwissen („Welche Zustände/Verhaltensweisen sind wünschenswert?“) und Veränderungswissen („Wie kommen wir da hin?“). Einige Konzepte beruhen auf empirischer Basis, da sie in der Praxis, z.B. in Modellvorhaben, erprobt und dann verallgemeinert wurden, andere wiederum bleiben auf der Ebene der gedanklichen Entwürfe. Neben den klassischen → **Methoden** der Sozialen Arbeit liefert die Fachliteratur vielfältige, meist arbeitsfeldspezifische Konzepte, die Fachkräfte situations- und problemspezifisch ausnutzen können.

Konzeption: Eine Konzeption ist der Entwurf eines → **Wirkungszusammenhangs** für das methodische Handeln innerhalb einer Einrichtung oder einer Organisationseinheit. Im Unterschied zum → **Konzept** ist sie auf die konkreten Aufgaben der Einrichtung bezogen. Sie integriert zusätzlich institutionelles Wissen, (kommunal-)politisches Wissen, Wissen über die spezifischen Zielgruppen und persönliches Erfahrungswissen der dort tätigen Fachkräfte. Sie enthält Aussagen darüber, welchen Zielgruppen welche Leistungen mit welchen Zielen und Leitlinien angeboten werden, und wie und mit welchen Aufgaben zu welchen Zeiten welche Mitarbeiterinnen zusammenarbeiten. Sie ist ein gedankliches Grundgerüst, das die strukturellen Elemente des methodischen Handelns nachvollziehbar zusammenbringt. Sie beschreibt die Arbeit der Einrichtung und beantwortet die Fragen der Kollegen und auch Außenstehender nach dem Sinn und den zugrunde liegenden Wissensbeständen.

Koproduktion: Ein industriell gefertigtes Produkt ist das Ergebnis eines sorgfältig geplanten und in allen Einzelheiten festgelegten Produktionsprozesses. Es wird nach seiner Fertigstellung gelagert und früher oder später verkauft. Im Unterschied dazu ist eine personenbezogene Dienstleistung ein Akt, in dem eine Leistung gleichzeitig produziert und konsumiert (verbraucht) wird. Fachkräfte können ihre Angebote weder „lagern“ noch vorproduzieren, sondern müssen ihre Arbeit *mit* ihren Adressaten erbringen: Beide Seiten müssen zur gleichen Zeit anwesend sein und in eine mehr

oder weniger persönliche, vertrauensvolle → **Arbeitsbeziehung** zueinander treten. Soziale Arbeit erfolgt somit „uno actu“, d.h. „Produktion“ und „Konsumtion“ fallen zusammen. Das Ergebnis ist also immer ein gemeinsames „Produkt“, das aus einer Koproduktion erwächst (Ortmann 1996, 63).

Lebenslage: Die Lebenslage bildet die ökonomische, soziale und kulturelle Ausgangssituation für die Entwicklung des Subjekts. Sie ist einerseits ein Produkt der Gesellschaftsstruktur und beeinflusst so die Entwicklung des Individuums (und damit seine Haltungen und sein Verhaltensrepertoire), gleichzeitig beeinflusst das Subjekt seine Lebenslage. Je nach gesellschaftlicher und sozialpolitischer Anerkennung der Lebensverhältnisse bzw. des Milieus eines Subjekts sind die Zugangsmöglichkeiten zu materiellen und immateriellen Ressourcen sozial abgestuft. Entsprechend sind auch die Möglichkeiten und Ressourcen der Adressaten zur aktiven Beeinflussung ihrer Lebenslage und ihre Vorstellungen darüber, was als „besseres Leben“ zu betrachten sei, verschieden (Böhnisch 2011). Die spezifische Lebenslage beeinflusst alle Akteure gleichermaßen, nicht nur die Adressaten, sondern auch die individuellen und professionellen Handlungsmuster der Professionellen (May 2008).

Lebenswelt: Der Begriff bezieht sich auf die gegebenen Lebensverhältnisse und die alltäglichen Erfahrungen der Menschen im Rahmen dieser Verhältnisse. Es hat Auswirkungen auf die praktischen Bewältigungsversuche und das Selbstverständnis der Akteure, ob sie als Migranten oder „Einheimische“ in beengten oder großzügigen räumlichen und materiellen Verhältnissen leben (müssen). Lebenswelt bezieht sich auf die eigensinnige Art und Weise, innerhalb dieser zeitlichen, räumlichen und sozialen Strukturen den individuellen Alltag zu bewältigen und zu gestalten. Die lebensweltorientierte Soziale Arbeit konzentriert sich auf diesen Erfahrungsraum und „sieht vor allem die Gemengelage von Ressourcen und Problemen im sozialen Feld“ (Thiersch et al. 2010, 179). Sie bezieht sich auf die gegenwärtigen Strukturen von Lebenswelt und rekurriert auf die Erfahrungen der Menschen, um diese zu reorganisieren, damit ein „gelingender Alltag“ möglich wird.

Methode: Mit dem Begriff der Methode werden traditionell die sog. klassischen amerikanischen Methoden (Einzelhilfe, Soziale Gruppenarbeit, Gemeinwesenarbeit) bezeichnet. Der Begriffsumfang dessen, was damit gemeint ist, bezieht sich auf eine Kombination von gesellschaftlichen Werten oder Zielen, von Inhalten und leitenden Grundsätzen sowie bestimmten Arbeitsweisen, Verfahren, Techniken oder Fertigkeiten. Damit entspricht er dem, was in diesem Buch als → **Konzept** be-

zeichnet wird. Diese Definition von „Methode“ wird oft mit dem im Alltag gängigen Methodenbegriff verwechselt, die sich auf den „Weg zum Ziel“ im engeren Sinne konzentriert. Danach wird die Methode gleichgesetzt mit einem Werkzeug, das unabhängig vom Zweck seine Funktion erfüllt und so in die Nähe der → **Technologie** rückt. Wegen der begrifflichen Unschärfe verzichte ich weitgehend auf den Methodenbegriff und ersetze ihn durch die Bezeichnungen **Konzept**, → **Handlungsschritt** und → **methodische Vorgehensweise**.

Methodisches Handeln: Berufliches Handeln in der Sozialen Arbeit wird durch den Einsatz der eigenen „Person als Werkzeug“ verwirklicht. Methodisch zu handeln, bedeutet, die spezifischen Aufgaben und Probleme der Sozialen Arbeit zielorientiert, kontextbezogen, kriteriengeleitet sowie strukturiert und gleichzeitig offen zu bearbeiten, wobei man sich an Charakteristika des beruflichen Handlungsfeldes sowie an der wissenschaftlichen Arbeitsweise orientieren sollte. Der Begriff beschreibt eine besondere Art und Weise von Analyse, Planung und Auswertung beruflichen Handelns, die sich vom laienhaften Alltagshandeln unterscheidet. Professionelle müssen ihre Situations- und Problemanalysen, die Entwicklung von Zielen und die Planung ihrer Interventionen verständigungsorientiert, mehrperspektivisch und revidierbar gestalten. Es wird von ihnen erwartet, dass sie ihre Handlungen transparent und intersubjektiv überprüfbar halten, diese berufsethisch rechtfertigen und unter Zuhilfenahme wissenschaftlicher und erfahrungsbezogener Wissensbestände begründen können.

Methodische Vorgehensweise: Der Begriff wird für eine geplante Handlungsabfolge oder ein methodisches Arrangement verwendet, die bzw. das strategisch, also im Hinblick auf ein Ziel, entworfen und eingesetzt wird. Methodische Vorgehensweisen umschließen zumeist ein Bündel von Verhaltensweisen einschließlich der Variation von Mimik, Gestik und Tonfall. Es sind Konstrukte aus wissenschaftlichen und erfahrungsbezogenen Wissensbeständen, die auf die spezifischen Motive und Erfahrungen, den institutionellen und individuellen Handlungskontext und möglichst auch die jeweilige Situationsdynamik abgestimmt sind. Im Unterschied dazu wird der Begriff → **Handlungsschritt** eher dann benutzt, wenn es darum geht, zielorientierte *Absprachen* zwischen allen Beteiligten (auch Adressatinnen) zu treffen.

Neues Steuerungsmodell: Seit Mitte der 1990er Jahre wurde eine Verwaltungsreform durchgeführt, die unter dem Namen „Neues Steuerungsmodell“ oder „New Public Management“ bekannt wurde (KGSt 1993/1994). Damit verbunden ist eine „ökonomisierte“ Argumentationslinie, die darauf ausgerichtet ist, alle Bereiche der

öffentlichen Verwaltung zielorientiert und wirtschaftlich zu organisieren. Es wird betont, dass dieses auch dem Interesse und den Erwartungen der „Kunden“ diene, die ein Recht auf das effektivste Angebot, auf Transparenz, Vergleichbarkeit, Qualität und Fachlichkeit hätten. Im neuen Jahrhundert wurde diese Entwicklung durch die Einführung der „neuen“ Neuen Steuerung oder auch der → *wirkungsorientierten Steuerung* weiter verstärkt. In der Folge wurde das Interesse an der Wirtschaftlichkeit den Regeln der beruflichen Kunst vorangestellt. Parallel erfolgte die begriffliche und inhaltliche Wandlung eines Großteils der traditionellen Orientierungen: Bisherige Leistungen der Sozialen Arbeit wurden zu „Produkten“, Adressatinnen sind nun „Kundinnen“, Angebote sind „Programme“ mit standardisierbaren Schrittfolgen, und es werden betriebswirtschaftliche Verfahren der Qualitätssicherung eingesetzt. Klassische methodische Vorgehensweisen und Leitlinien verändern sich ebenfalls, z.B. von der „Hilfe zur Selbsthilfe“ zur Aktivierung (Dahme/Otto 2003; Ziegler 2011), von der sozialen Einzelhilfe zum Case-Management (Heite 2006), von der Gemeinwesenarbeit zur Koordination von Hilfen im Sozialraum (Heiner 2011) usw. Es gibt sozialpolitische Diskurse, die die Notwendigkeit von Eigenaktivität, Kontrolle und Disziplin betonen: Es geht wieder um würdige und unwürdige Hilfeeempfänger, um Schmarotzer und Arbeitsverweigerer, und so auch darum, bei welchen Menschen es sich lohnt, „Hilfe“ zu investieren und bei welchen nicht.

Operationalisierung: Der Begriff beschreibt einen Prozess, in dem man abstrakt gefasste Begriffe (→ Ziele) so konkretisiert, dass sie zum Handeln (zu „Operationen“) führen. Den ersten Schritt bildet eine „*ergebnisbezogene Operationalisierung*“, in der die (an Wirkungszielen ausgerichteten) Teil- und/oder Handlungsziele in beobachtbare Einheiten zerlegt werden, sodass sich die Beteiligten den gewünschten Zustand (das Ziel) gut vorstellen können. Die Erschließungsfrage für diesen Vorgang heißt: „Woran könnten wir erkennen, dass wir das Ziel erreicht haben?“ Auf diese Weise erhält man → *Indikatoren* der Zielerreichung, die auch für die Evaluation genutzt werden können. Für die eigentliche Planung von Aktivitäten und Absprachen nimmt man die so gewonnenen Beschreibungen zum Anlass, um „rückwärts zu denken“ und eine *prozessbezogene Operationalisierung* vorzunehmen. Die Erschließungsfrage lautet nun: „Was muss oder kann *wer* tun, um das Teilziel *oder* das Handlungsziel zu erreichen?“ (→ *Handlungsschritte*) und „Wie muss er oder sie das tun?“ (→ *Handlungsregeln*). Beide sollen so beschrieben werden, dass sie ein Geländer für das praktische Handeln bilden, ohne das Vorgehen bis ins Kleinste festzulegen. Im dritten Schritt wird überlegt, welche Räume, Zeiten, personellen, materiellen und finanziellen Ressourcen

usw. hierfür erforderlich sind (*strukturbezogene Operationalisierung*).

Person als Werkzeug: Der Begriff bezeichnet den reflektierten und strategischen Einsatz der eigenen Persönlichkeit, wie sie als Grundfigur bereits von den Berufsgründerinnen angelegt wurde. Zusammengefasst besteht die professionelle Kunst darin, dass Fachkräfte ihr Können, Wissen und ihre beruflichen Haltungen fall- und kontextbezogen einsetzen. Die Fachkräfte sollen ihre persönlichkeitsbedingten Fähigkeiten kennen und diese fachlich qualifizieren bzw. ergänzen. Insofern ergeben sich viele Ähnlichkeiten mit dem Begriff der → *Kompetenz* und dem des beruflichen → *Habitus*. Problematisch bei diesem Entwurf bleibt, dass sich im Laufe der Professionalisierung des Berufes hohe Anforderungen herausgebildet haben, die die Handlungsmöglichkeiten der individuellen Fachkraft systematisch überfordern. Dieses „individualisierte“ Professionalitätsverständnis (Sommerfeld 1996) überdeckt möglicherweise, dass Soziale Arbeit per se staatlich initiierte, institutionell getragene Arbeit und daher immer eine Kombination von persönlicher und institutioneller Leistung ist.

Profession: Der Begriff „Profession“ bezeichnet einen besonderen Berufsstatus (etwa in Unterscheidung zum Status der „Arbeit“ oder eines „Jobs“). Eine Profession ist zuständig für Aufgaben, die im Laufe der historischen Entwicklung aus dem Alltagsleben herausgelöst und mithilfe von Zuständigkeitsregeln wiederum mit diesem verbunden wurden. Professionen sind mit einer gesellschaftlich ausgehandelten „Lizenz“ für die verantwortliche Bearbeitung dieser Aufgaben ausgestattet (Schütze 1992). Gemäß den berufssoziologischen Kriterien verfügen Professionen über einen systematisierten, wissenschaftlichen Wissensbestand, eine berufliche Ethik, „anerkannte“ Methoden sowie eine spezifische Fachsprache. Diese Kennzeichen legitimieren ihre Kompetenz (im Sinne von Zuständigkeit und Können), vermitteln berufliche Identität und sichern berufliche Domänen. Angehörige von Professionen arbeiten auf der Grundlage eines gesellschaftlichen Mandats und weitestgehend autonom (freiberuflich) gegenüber ihren Adressaten wie auch gegenüber Institutionen. Die fachlichen Standards ihrer Arbeit überwacht eine Instanz der Selbstkontrolle (in der Regel ein Berufsverband). Nicht alle dieser berufssoziologischen Kennzeichen treffen auf die Soziale Arbeit zu, was dazu geführt hat, dass der Professionsstatus auf andere Kriterien gegründet wird (Kap. 2.1). Für die besondere Art der Berufsausübung im Rahmen der Sozialen Arbeit hat sich der Begriff der → *reflexiven Professionalität* (Dewe/Otto 2018a) etabliert.

(reflexive) Professionalität: Die Grundlage für den Begriff der „reflexiven Professionalität“ (als Handlungsmodus) ist eine Differenz zwischen dem Anspruch „professionellen Wissens“, das rationale Problemlösungen anstrebt, und dem faktischen „Arbeitswissen“, das in situativen Aushandlungsprozessen zwischen Professionellen und ihrer Klientel entsteht. Die Differenz zwischen den generalisierten Problemlösungsangeboten der helfenden Berufe und den lebenspraktischen Perspektiven der Betroffenen ist systematisch unüberbrückbar. „Reflexiv gewordene Professionelle“ sollen sich daher als „relational Handelnde“ definieren, die sowohl zu ihren Adressatinnen als auch zu ihren Entscheidungsträgern in Relation stehen und dadurch die Position eines Dritten einnehmen (Dewe/Otto 2010). Sie orientieren sich *nicht* am Vorbild von Spezialisten für bestimmte, begrenzte Problemlösungen, sondern daran, dass man sie zu Rate ziehen kann, ohne sie gleich für den unmittelbaren Nutzen oder die Wirksamkeit ihrer Empfehlungen haftbar zu machen. Professionalität teilt mit dem praktischen Handlungswissen den permanenten Entscheidungsdruck und das Kriterium der Angemessenheit, mit dem systematischen Wissenschaftswissen den gesteigerten Begründungszwang und das Kriterium der Wahrheit. Reflexive Professionalität bildet neben Disziplin und Profession ein eigenständiges drittes System und ist damit der Bezugspunkt für die Kontrastierung und → **Relationierung** der beiden Wissenstypen, ohne eine zu präferieren.

Rechtfertigung: → Begründung und Rechtfertigung

Relationierung: Theorien können nicht problemlos auf die Analyse und Bearbeitung von Situationen und Problemen übertragen (transferiert) werden, sondern müssen für Zwecke einer praktische Anwendung umgewandelt (transformiert) werden. Es ist nicht möglich, einer Situation oder einem Problem im Voraus und „theoretisch“ Beschreibungen, ursächliche Erklärungen, Ziele und methodische Vorgehensweisen zuzuordnen, denn man muss jeweils neu überlegen, welche Theorie (oder welche Theoriefragmente) etwas zur Erklärung beitragen könnten. Der etwas sperrige Begriff der Relationierung bezeichnet die Begegnung zweier verschiedener Betrachtungsweisen, die „kontrastiert und relationiert“ bzw. „übereinander geschoben“ werden (Dewe et al. 1992). Zwei verschiedene, aber gleichwertige Handlungssysteme (→ Disziplin und → Profession) setzen sich zueinander in Beziehung und tauschen sich aus, wobei es zu einer wechselseitigen Resonanz kommt. So gewinnt man Ideen für eine professionelle Deutung der Situation und/oder des Handlungsproblems und seine Bearbeitung.

Schlüsselkompetenz: Schlüsselkompetenz ist die Bezeichnung für berufs- und aufgabenunabhängige Kompetenzen, die für qualifizierte Tätigkeiten in allen Arbeitsfeldern benötigt werden. Es sind Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die *nicht* für die Ausübung von speziellen, praktischen Tätigkeiten erforderlich sind, sondern die man benötigt, um zu einem bestimmten Zeitpunkt in Anbetracht bestimmter Anforderungen in Alternativen zu denken und zu handeln, um auch auf unvorhersehbare Änderungen angemessen reagieren zu können. Schlüsselkompetenzen sind soziale Kompetenzen im engeren Sinne (Soft Skills), wie beispielsweise Neugier, Eigeninitiative, Interesse an neuen Situationen, Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Flexibilität, Durchsetzungsfähigkeit oder ganzheitliches Denken (Cordes 1997). Wegen des interaktiven Charakters der Sozialen Arbeit sind sie gleichzeitig eine unabdingbare Voraussetzung für den Erwerb einer professionellen → **Kompetenz**.

Schlüsselsituation: Obwohl Situationen in ihrer Konstellation und ihrer Dynamik einmalig sind, haben sie auch viele vergleichbare Elemente. Bei der Auswahl von Handlungsoptionen greift man darum unwillkürlich auf eigene Erfahrungen und Routinen (Skripts) in ähnlichen Situationen zurück. Sie werden als „Schlüssel“-Situationen bezeichnet, weil sich in ihnen entscheidende und gleichzeitig typische, in Variationen wiederkehrende Handlungsabfolgen im Rahmen alltäglicher Abläufe zeigen. Entschlüsselt man eine dieser Situationen, gewinnt man Aufschluss über einen bedeutsamen Teil des beruflichen Handelns, der weit über diese konkrete Situation hinausgeht. Es nutzt also wenig, gut durchdachte methodische Vorgehensweisen oder gar „Angebote“ zu konzipieren, wenn diese Interaktionsroutinen unreflektiert bleiben. Routinemäßiges und normiertes Verhalten entwickelt jeder Mensch, nicht zuletzt aus arbeitsökonomischen Motiven; dieses entspricht aber nicht immer konzeptionellen Erfordernissen. Beschreibt also die → **Konzeption** gewissermaßen das Versprechen einer fachlich guten Arbeit der Einrichtung, so zeigt das Verhalten der Fachkräfte in einer *Schlüsselsituation*, inwieweit sie diese Versprechen auch realisieren.

Soziale Skripts: Routinen definiert Klatetzki (2004) als Sequenzen koordinierten Verhaltens mehrerer Personen. Sie beruhen auf gemeinsamen, geteilten Wissensbeständen und dienen der Bewältigung der Arbeitsaufgaben. Es sind die Verhaltensweisen und Ereignisse, die von den Mitgliedern einer Organisation in bestimmten Situationen für angemessen und notwendig gehalten werden. In der kognitiven Psychologie werden diese Sequenzen als „sozial geteilte Skripts“ bezeichnet. Man muss sich diese Sequenzen wie ein Drehbuch vorstel-

len, welches das Verhalten der Akteure in bestimmten Situationen steuert, ohne dass dieses bis aufs Kleinste vorgeschrieben ist. Das Drehbuch umfasst auch die Mitwirkung/mitwirkendes Verhalten der Adressaten bei der Durchführung von Routineoperationen. Alle Beteiligten eignen sich das Skriptwissen durch praktische Erfahrung an, bzw. sie werden darauf einsozialisiert. So wissen sie, wer, was wo, zu welcher Zeit und unter Verwendung welcher Mittel in welchem Arbeits- bzw. Handlungsbereich zu tun hat. Das spezielle Skriptwissen gilt jedoch nur im jeweils spezifischen Kontext und kann ohne diesen nicht realisiert werden.

Subjektive Wirklichkeitskonstruktion: Die Subjekt-orientierung wird auch durch wissenschaftliche Erkenntnisse über die Art und Weise der menschlichen Wahrnehmung gestärkt: Die Beobachtung, dass Menschen erlebte Situationen sehr verschieden beschreiben, erklären und bewerten, und dass sich dieses noch einmal mit dem Kontext und der Zeit verändert, kann im erkenntnistheoretischen Rahmen der systemischen Metatheorie erklärt werden. Nach dem systemischen Paradigma ist es nicht möglich, die Wirklichkeit objektiv darzustellen, also unabhängig von der Wahrnehmung, Beschreibung, Erklärung und Bewertung eines Beobachters. Die subjektiven Wahrnehmungen und die darauf bezogenen Konstruktionen sind individuell eingefärbt, z.B. durch die subjektiv bevorzugten Theorien und Themen (Ritscher 2005). Diese Verkürzung hilft den Subjekten, die Komplexität des Handlungsfeldes zu reduzieren und so die subjektive Handlungsfähigkeit zu erhalten. In der beruflichen Sozialen Arbeit kann sie hingegen kontraproduktiv sein, wenn sie dazu führt, die eigene Wahrnehmung absolut zu setzen und die Deutungsmuster und Konstruktionen der Adressaten zu ignorieren.

Technische Autonomie: Der etwas missverständliche Begriff „technisch“ meint, dass die konkrete Ausführung einer → **methodischen Vorgehensweise**, also das persönlich eingefärbte interaktive Handeln der → **Person als Werkzeug** nicht vorgeschrieben und auch nicht kontrolliert werden kann. Der Staat bzw. seine Instanzen steuern zwar mithilfe von Gesetzen und der Ressourcenverteilung die Zwecke der Sozialen Arbeit, aber niemand ist in der Lage, den Professionellen zum Zeitpunkt der → **Koproduktion** sinnvolle Vorschriften zu machen. In ihrer Wahl der Arbeitsmittel und Handlungsschritte wird ihnen daher eine breite Handlungs- und Entscheidungsautonomie, eben die technische Autonomie zugestanden (White 2000).

Technologie: Der Begriff bezieht sich auf stabile, wiederholbare Entwürfe von Ziel-Mittel-Verbindungen. Diese werden meist auf der Grundlage erklärender The-

orien konstruiert, die den Anspruch erheben, kausale Beziehungen zwischen verschiedenen Ereignissen/Variablen zu erfassen. Bei der Konstruktion einer Technologie überführt man Erkenntnisse über kausale Ursache-Wirkungs-Beziehungen in finale (zielgerichtete) Ziel-Mittel-Entwürfe. Das erlaubt es, präzise zu planen, Prozesse kontrolliert auszulösen, in ihrer Entwicklung zu steuern und künftige Ereignisse oder Entwicklungen vorherzusagen. Technologien, z.B. für den Bau von Autos, sind darauf ausgelegt, dass man sie genau nach Vorschrift umsetzt und Störungen ausschließt, weil die Autos sonst nicht funktionieren. Dieses ist das Vorbild für den „Transfer“ (ingenieurs-)wissenschaftlicher Erkenntnisse auf die Praxis, der aber in der Sozialen Arbeit nicht möglich ist.

(strukturelles) Technologiedefizit: Ein Zusammenhang zwischen Ursache und Wirkung und weiter zwischen methodischer Vorgehensweise und Ziel, der stabil, eindeutig und wiederholbar ist, lässt sich in der Sozialen Arbeit nicht herstellen. Alle Komponenten einer Situation wandeln sich aufgrund der *strukturellen* Komplexität sozialer Prozesse und sind folglich prinzipiell nicht vorhersehbar. Die Soziale Arbeit verfügt daher über ein „Technologiedefizit“ (Luhmann/Schorr 1982). Darum ist es auch nicht möglich, pädagogische Prozesse in Gänze zu steuern, zu kontrollieren und Wirkungen exakt vorherzusagen. Pädagogische Planung muss in relativierter und revidierbarer Form erfolgen, beispielsweise mittels konstruierter und immer auch hypothetischer → **Wirkungszusammenhänge**.

Theorie: Eine Theorie ist eine Beschreibung bzw. Erklärung von Zusammenhängen unterschiedlicher Reichweite, die sich auf einen spezifizierten Gegenstand bezieht. Sie kann in der Grundlagen- oder der anwendungsorientierten Forschung entstanden oder auch postuliert sein, wie es bei normativen bzw. werteorientierten Theorien der Fall ist. Wissenschaftlich gewonnene Theorien unterscheiden sich von Alltagstheorien im Wesentlichen durch ihr Zustandekommen, also durch den Weg des Erkenntnisgewinns (wissenschaftliche Arbeitsweise). Letztere helfen bei der Wahrnehmung, Ordnung und Erklärung eines Handlungsproblems insofern, als man sich Erklärungs- und Begründungsalternativen erschließt, die das Alltagswissen nicht zur Verfügung stellt.

Teilziele: → **Ziele**

Werte: Werte sind ideelle religiöse, philosophische und gesellschaftliche Vorstellungen über Menschenbilder bzw. gesellschaftliche Idealzustände. Es gibt keine universal gültigen Werte, sondern lediglich Setzungen (Postulate), denen man sich anschließen kann. Eine Ge-

sellschaft teilt einen größeren Teil ihrer Wertsysteme, andere Wertsysteme sind eher partikular oder werden von gesellschaftlichen Gruppen unterschiedlich gewichtet. Im Laufe seiner Biografie bildet jeder Mensch individuelle Sinnkonstruktionen als „persönliche Mischungen“ der Werteangebote aus. Sie bilden eine wesentliche Grundlage für die → **Haltungen** und den → **Habitus** und beeinflussen die Wahrnehmung von Situationen und Problemen. Pädagogisches Handeln ist zu einem hohen Anteil wertgeleitetes Handeln: Fachkräfte sollten reflektieren können, auf welche Werte sie sich beziehen, und wissen, wie sie ihre persönlichen Sinnkonstruktionen mit beruflichen Wertestandards und mit Sinnkonstruktionen der Adressatinnen → **relationieren** können. Sie sollten ihr berufliches Handeln im Hinblick auf eine berufliche → **Ethik** und fachliche Standards rechtfertigen können.

Wirkungen: Wirkungen sind Ergebnisse dessen, was die Adressaten *selbst* mit den für sie konstruierten Angeboten und den (nicht) gewährten und (nicht) wahrgenommenen Ressourcen im Rahmen ihrer Lebenslage gemacht haben. Wirkungen hängen von vielen Faktoren ab: Neben gesellschaftlichen und familiären Startbedingungen wirken auch persönliche Resilienz-Faktoren (Zander 2011) und endogene Reifungsprozesse (manches „wächst sich aus“). Veränderungsmotivation und -fähigkeit werden durch gesellschaftliche Faktoren (z.B. aktuelle Chancen auf dem Arbeitsmarkt) und Beziehungsgefüge gestützt (z.B. Freunde). So ist „Wirkung“ meist das Resultat einer persönlichen Entwicklung. Manchmal können auch Bewegungen, die an einer Stelle eines Systems entstehen, über mehrere Knotenpunkte eine Veränderung an einer ganz andere Stelle auslösen (Wolf 2006). Nicht alle Wirkungen sind direkt beobachtbar: Es gibt Kurz- und Langzeitwirkungen; freiwillige und erzwungene Veränderungen, Scheinanpassung und Verinnerlichung, intendierte und nicht intendierte Veränderungen, und in vielen Arbeitsfeldern besteht die Wirkung aus der Erhaltung des (gesundheitlichen) Status quo. Alles zusammen macht die Erfassung und Bewertung von Wirkungen schwierig. Ein Unterschied von Ausgangssituation und erreichtem Stand kann auf sehr verschiedene Auslöser oder Prozesse zurückgeführt werden. Ebenso variieren die Maßstäbe für positive oder negative Veränderungen nach Kriterium und Kontext. Adressaten schauen auf den Gegenwartsnutzen und darauf, was ihnen im Alltag und bei der Bewältigung ihrer Lebensaufgaben hilft, Fachkräfte orientieren sich an der Erreichung gesetzter Ziele oder an einen wünschbaren Entwicklungsstand in naher oder fernerer Zukunft, Kostenträger nehmen eher die überindividuelle Ebene und die Kosten in den Fokus.

Wirkungsforschung: Wissenschaftliche Wirkungsforschung ist darauf aus, Zusammenhänge aufzudecken, die zu Veränderungen führen, z. B. allgemeine und spezifische **Wirkfaktoren** oder förderliche Bedingungen, die dazu führen können, dass Subjekte sich verändern. Das Wissen hierüber kann helfen, hypothetisch → **Wirkungszusammenhänge** zu konstruieren. Wirkungsforschung gehört zum Bereich der Evaluationsforschung. Eine Variante derselben bildet die Adressaten- oder Nutzerforschung (Schaarschuch/Oelerich 2005), die sich auf die Subjekte und ihre Erfahrungen sowie den Gebrauchswert konzentriert, den diese aus den Angeboten der Sozialen Arbeit ziehen. Eine andere Form, die „managerielle“ Wirkungsforschung (Ziegler 2009) will – sozusagen in umgekehrter Perspektive – Wissen darüber hervorbringen, ob und wie Maßnahmen oder Methoden *funktionieren* (What works?). Das Wirkungsverständnis, das diesem Konzept zugrunde liegt, ist ein technologisches: Wirkung ist ein Ergebnis in Bezug zu Ursachen. Das dominante Forschungsdesign ist das kontrollierte Experiment. Alle Störvariablen, die das Ergebnis verfälschen können, müssen hierfür eliminiert werden. Verhaltensorientierte, standardisierte Programme können im Gegensatz zu den nicht standardisierbaren, lebensweltorientierten Ansätzen am besten mit diesem Forschungsinstrumentarium gemessen werden, was nicht bedeutet, dass diese auch die wirksamsten sind. Die managerielle Wirkungsforschung beurteile ich kritisch und schlage vor, sich auf Wirkungsreflexionen zu beschränken (Sturzenhecker/Spiegel 2008).

Wirkungsorientierte Steuerung: Das → **Neue Steuerungsmodell** wird seit einigen Jahren durch die wirkungsorientierte Steuerung bzw. die „neue“ Neue Steuerung (Otto/Ziegler 2012) ergänzt: Mit dem Verweis auf unablässig steigende Kosten wird konstatiert, dass es v.a. im Bereich der erzieherischen Hilfen zu einer gewissen Fehlsteuerung gekommen sei. Die bisherige Betonung des Wertes von Struktur- und Prozessqualität habe die falschen Akzente gesetzt, es komme einzig auf die erzielte Wirkung an. Entgelte sollen in Abhängigkeit von nachweisbaren Wirkungen gezahlt werden. Die Ergebnisse der „manageriellen“ → **Wirkungsforschung** sollen für die Entwicklung und Implementation von Methoden, Programmen und wissenschaftlich generierten Leitlinien (sog. Practice Guidelines) genutzt werden, die mit einem Wirksamkeitsnachweis versehen sind und als → **evidenzbasiert** gelten. Dahinter steht das Bestreben, nicht nur Verwaltungsabläufe zu rationalisieren und zu optimieren, sondern auch die pädagogischen Prozesse der Erbringung sozialer Dienstleistungen selbst zu steuern (Ziegler 2009).

Wirkungsziele: → **Ziele**

Wirkungszusammenhang: Wirkungszusammenhänge sind wie → **Technologien** auf eine Veränderung von Verhalten und Verhältnissen durch Ziel-Mittel-Zusammenhänge ausgerichtet. Der Unterschied zwischen beiden besteht darin, dass sich in der Sozialen Arbeit immer Subjekte in all ihrer Komplexität begegnen. Das „Werkzeug“ besteht in der sensiblen Gestaltung der interaktiven Beziehung oder im Arrangement förderlicher Bedingungen in situativen und institutionellen Kontexten. Darum ist keine der gestifteten Ziel-Mittel-Verbindungen stabil, exakt wiederholbar und auch nicht „garantiert wirksam“. Wirkungszusammenhänge sind darum nur hypothetisch möglich und müssen im Prozess der → **Koproduktion** ständig den spezifischen Bedingungen des Feldes angepasst werden. Sie fördern nicht die Illusion, man könne „Ergebnisse“ planmäßig produzieren, sondern dienen in erster Linie dazu, die eigenen Konstruktionen transparent und der methodischen Reflexion zugänglich zu machen.

Wissensbestände: Reflexive Professionalität teilt mit der Wissenschaft den gesteigerten Begründungszwang; folglich ist zu erwarten, dass wissenschaftlich ausgebildete Fachkräfte ihre Deutungen und nachträglich auch ihr Handeln mit Bezug auf wissenschaftlich gewonnene Wissensbestände begründen und reflektieren können. Die folgenden vier Wissensbestände sind zu differenzieren: Beschreibungswissen (als methodisches Werkzeug zur mehrperspektivischen Wahrnehmung und Erfassung von Wirklichkeit), Erklärungswissen (als Hilfe bei der Deutung, Erklärung und Begründung einer Situation oder eines Problems), Wertwissen (als Möglichkeit, berufliche Handlungen gemäß der → **beruflichen Ethik** an übergreifenden Sinn- und Wertzusammenhängen auszurichten bzw. gegebene Handlungsalternativen nach deren Kriterien auszuwählen) sowie Veränderungswissen (als Reservoir von Konzepten zur situations- und problemorientierten Konstruktion von → **Wirkungszusammenhängen**). Die Begriffe wurden ursprünglich in der gemeinsamen Diskussion von Heiner, Meinhold, Staub-Bernasconi und v. Spiegel (1998) entwickelt und von jeder Wissenschaftlerin weiter bearbeitet und variiert. In diesem Buch gleiche ich meine Bezeichnungen an die von Staub-Bernasconi (2007) benutzten Begriffe an.

Wissenschaft Soziale Arbeit: Seitdem Engelke im Jahr 1992 die Diskussion um die Wissenschaft Soziale Arbeit eröffnete, gibt es Streit darüber, ob es eine solche Disziplin geben sollte. Eine Gruppe von Wissenschaftlern, die in der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA) ihren Diskussionsort gefunden hat, arbeitet an der Etablierung einer eigenständigen Wissenschaft (zusammenfassend: Engelke 2009). Über die Ausrichtung derselben kursieren viele Vorschläge,

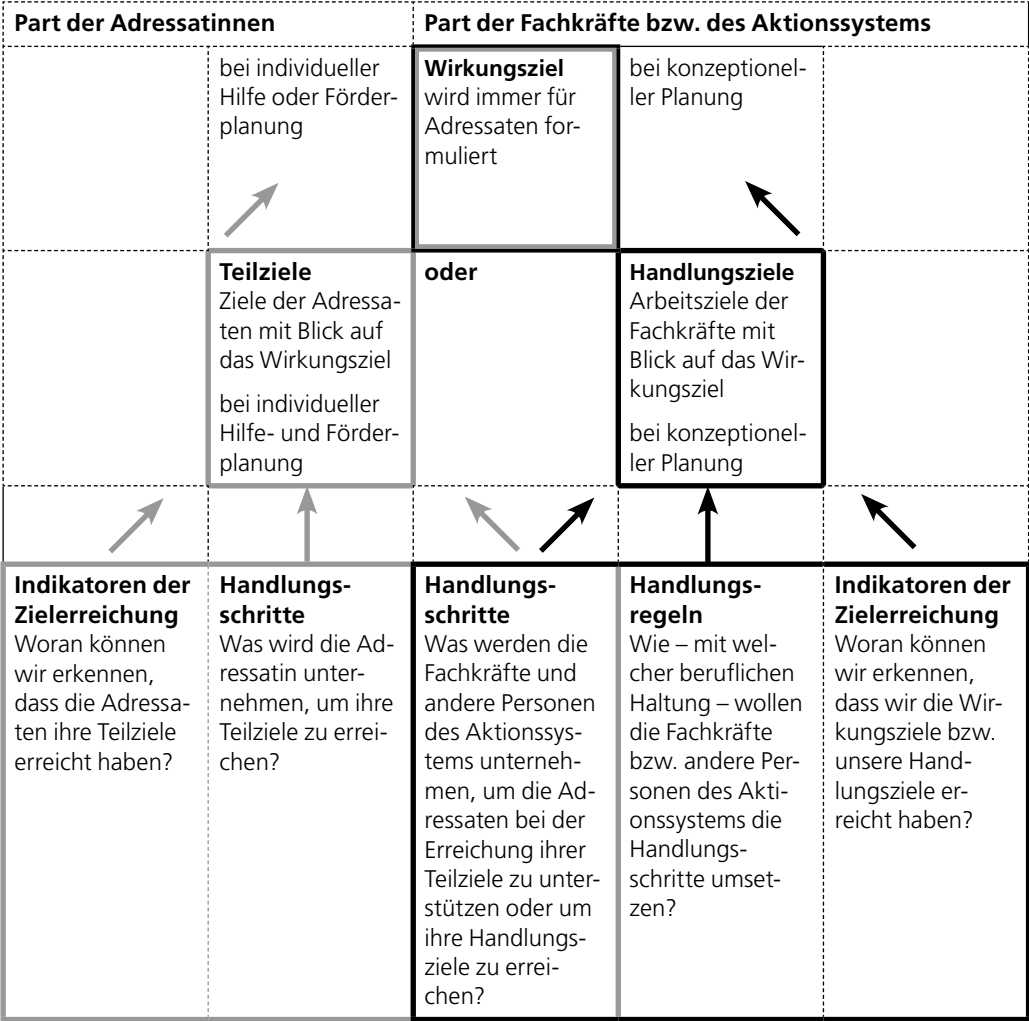
die sich in verschiedenen Bezeichnungen niederschlagen (Sozialarbeitswissenschaft, Fachwissenschaft oder Handlungswissenschaft Soziale Arbeit usw.). Ich bevorzuge den neutralen Begriff „Wissenschaft Soziale Arbeit“. Sommerfeld (2010) skizziert sie dem Typus nach als Handlungswissenschaft. Sie bezieht sich auf die Handlungsprobleme einer → **Profession**, die sich standardisierbaren und damit technischen Lösungen entziehen. Sie produziert Wissen über Faktoren, die ein bestimmtes Handlungsproblem konstituieren, und entwickelt methodische Vorgehensweisen zur Bearbeitung der Aufgaben und Probleme. Die gesellschaftlichen und organisatorischen Bedingungen für das professionelle Handeln werden ebenso in den wissenschaftlichen Blick genommen wie die → **Koproduzentinnen**: zum einen die Adressaten in ihren → **Lebenslagen** und → **Lebenswelten**, zum anderen die weiteren Beteiligten am Problemlösungsprozess (Sommerfeld 2010; ähnlich Staub-Bernasconi 2006). Professionelle können auf umfangreiche → **Wissensbestände** zurückgreifen, wenngleich diese nicht unter dem Dach der Wissenschaft Soziale Arbeit gesammelt werden.

Ziele, Zielpyramide: Ziele fokussieren einen in die Zukunft gerichteten erwünschten Zustand oder erweiterte Handlungskompetenzen in der Lebenssituation der Adressatinnen, die in einer überschaubaren Zeit zu erreichen sind. Angesichts der verwirrenden Vielfalt der Zielbegriffe und Zielkonstellationen in der Fachliteratur operiere ich mit nur drei Begriffen: **Wirkungsziele** bezeichnen Vorstellungen über wünschenswerte Zustände für oder erweiterte Handlungskompetenzen von Adressaten. Wirkungsziele geben die Richtung des Unterfangens an und haben diesbezüglich eine Orientierungsfunktion. Da sich die Begleitung und Unterstützung von Adressatinnen mitunter über Jahre hinzieht, muss man für absehbare Zeiträume **Teilziele** bilden. Diese sind konkret formulierte und erreichbare „Etappen“ auf dem Weg zu den Wirkungszielen. Teilziele sind – wie Wirkungsziele – Ziele der Adressatinnen, somit sind diese auch für deren Realisierung verantwortlich. **Handlungsziele** beschreiben Ideen darüber, welche Bedingungen bzw. Arrangements das Erreichen von Wirkungszielen fördern. Es sind Ideen, die durch Erfahrungen und fachliche Konzepte gestützt werden. Handlungsziele können sich auf eine besondere Raumgestaltung, die Eröffnung eines Rahmens für Entwicklungen und Experimente, zielförderliche → **Arbeitsbeziehungen** oder → **methodische Vorgehensweisen** der Fachkräfte und anderer Personen des → **Aktionssystems** innerhalb und außerhalb einer Einrichtung beziehen. Handlungsziele sind folglich die „Arbeitsziele“ der Fachkräfte und liegen in deren Zuständigkeit und Verantwortung. Ihre Begründung und Rechtfertigung erfolgt im Team.

Je nach Planungstyp konzentriert man sich auf das Begriffspaar Wirkungsziel-Teilziele (individuelle Hilfe- oder Förderplanung) oder auf das Begriffspaar Wirkungsziel-Handlungsziele (konzeptionelle Planung von Schlüsselsituationen, Projekten oder Konzeptionen). Bei der → Operationalisierung von Teilzielen bilden deren Indikatoren der Zielerreichung den Bezugspunkt für die zu entwerfenden Handlungsschritte der Adressaten, der Fachkräfte und des Aktionssystems. Die Operationalisierung der Handlungsziele bezieht die Indikatoren

auf die Wirkungs- oder Handlungsziele. Sie legt neben den Handlungsschritten der Fachkräfte ein besonderes Augenmerk auf die beruflichen Haltungen, die in Handlungsregeln gefasst werden (Abb.4). Für die Förderung eines Wirkungsziels sind immer mehrere Teil- oder Handlungsziele erforderlich. Daher gleicht das Verhältnis der Ziele zueinander einer Pyramide, die sich durch die → Operationalisierung (Indikatoren, Handlungsschritte und Handlungsregeln) weiter verbreitert.

Abb. 4: Zielpyramide



(Kriterien der) Zielformulierung: Bei der Zielentwicklung muss man besonders auf Form und Inhalte der Formulierungen achten. Folgende Kriterien sollten eingehalten werden:

- Das Wirkungsziel gibt die angestrebte Richtung an und hat eine orientierende Funktion.
- Die Teilziele beschreiben ein gewünschtes Verhalten oder eine angestrebte Haltung der Adressatin in der näheren Zukunft.
- Die Handlungsziele beschreiben den angestrebten Beitrag der Fachkräfte zum Erreichen des Wirkungsziels.
- Die Teil- oder Handlungsziele stehen in einem plausiblen Zusammenhang zum Wirkungsziel.
- Die Teilziele beziehen sich auf die Fähigkeiten und Stärken der Adressatin.
- Die Teilziele sind für die Adressatin verständlich, in ihrer Sprache formuliert.
- Die Teilziele liegen im Einflussbereich der Adressatin; sie kann selbst das Meiste dafür tun, dass diese erreicht werden.
- Die Handlungsziele liegen im Einflussbereich der Fachkräfte; sie sind für deren Realisierung verantwortlich.
- Die Zielformulierungen enthalten keine Handlungsschritte.
- Die Teil- und Handlungsziele sind sprachlich positiv formuliert.
- Die Zielformulierungen sind so konkret, dass es möglich ist, Indikatoren der Zielerreichung zu bilden.
- Die Zielformulierungen erlauben es, Handlungsschritte und Handlungsregeln abzuleiten.
- Alle Ziele sind moralisch und fachlich vertretbar.

Literatur

- Ackermann, F., Seeck, D. (1999): Der steinige Weg zur Fachlichkeit. Handlungskompetenz in der Sozialen Arbeit. Georg Olms, Hildesheim
- Ader, S. (2006): Was leitet den Blick? Wahrnehmung, Deutung und Intervention in der Jugendhilfe. Juventa, Weinheim
- Arnold, S., Kempe, D., Schweikart, R. (2005): Berufliches Erfahrungswissen und gute pädagogische Praxis. LIT Verlag, Münster
- Austin, L.N. (1970): Grundprinzipien der Praxisberatung (engl. 1952). In: Caemmerer (Hrsg.), 99–116
- Badura, B., Gross, P. (1976): Sozialpolitische Perspektiven. Piper, München
- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft – auf dem Weg in eine andere Moderne. Suhrkamp, Frankfurt a.M.
- Beckmann, C., Otto, H.U., Richter, M., Schrödter, M. (Hrsg.) (2004): Qualität in der Sozialen Arbeit. Zwischen Nutzerinteresse und Kostenkontrolle. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden
- Beugen, M. van (1972): Agogische Intervention. Planung und Strategie (niederl. 1971). 3. Aufl. Lambertus, Freiburg i. Br.
- Beywl, W., Schepp-Winter, E. (2000): Zielgeführte Evaluation von Programmen – ein Leitfaden. Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe (QS) 29, BMFSFJ, Bonn. In: http://www.selbstevaluation.de/selbstevaluation.de/files/QS_29.pdf, 03.04.2013
- Bieker, R., Floercke, P. (Hrsg.) (2011): Träger, Arbeitsfelder und Zielgruppen der Sozialen Arbeit. Kohlhammer, Stuttgart
- Blandow, J. (1996): Über Erziehungshilfekarrieren. Stricke und Fallen der postmodernen Jugendhilfe. In: Gintzel/Schone (Hrsg.), 172–188
- Böhnisch, L. (2011): Lebenslagenkonzept und Capability Approach. In: neue praxis, Sonderheft 10, 70–73
- Böhnisch, L. (2010): Lebensbewältigung. Ein sozialpolitisch inspiriertes Paradigma für die Soziale Arbeit. In: Thole (Hrsg.), 219–233
- Böhnisch, L., Lösch, H. (1973/1998): Das Handlungsverständnis des Sozialarbeiters und seine institutionelle Determination. In: Thole/Galuske/Gängler (Hrsg.), 367–382
- Böllert, K. (2018): Funktionsbestimmungen Sozialer Arbeit. In: Otto et al. (Hrsg.), 433–441
- Bommes, M., Scherr, A. (1996): Soziale Arbeit als Hilfe zur Exklusionsvermeidung, Inklusionsvermittlung und/oder Exklusionsverwaltung. In: Merten et al. (Hrsg.), 93–120
- Brack, R., Geiser, K. (2009): Aktenführung in der Sozialarbeit. 4. Aufl. Haupt, Bern
- Bullinger, H., Nowak, J. (1998): Soziale Netzwerkarbeit. Eine Einführung. Lambertus, Freiburg i. Br.
- Burkhard, C., Eikenbusch, G. (2000): Praxishandbuch Evaluation in der Schule. Cornelsen Verlag Scriptor, Berlin
- Caemmerer, D.v. (Hrsg.) (1970): Praxisberatung (Supervision). Ein Quellenband. Lambertus, Freiburg i. Br.
- Conen, M.-L. (2012): Was ist los mit den Jugendämtern? In: Forum Erziehungshilfen, Heft 3, 174–178
- Cordes, A. (1997): Die schlüsselqualifizierte, allseits gebildete Persönlichkeit. Anspruch und Wirklichkeit der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen und neuen Lernformen in einem Berufsbildungsprojekt für benachteiligte junge Frauen. In: neue praxis Heft 1, 77–84
- Dahme, H.-J., Otto, H.-U. (Hrsg.) (2003): Soziale Arbeit für den aktivierenden Sozialstaat. Leske und Budrich, Opladen
- Daigler, C. (2008): In der sozialpädagogischen Arbeit beheimatet sein. Verknüpfungsmuster zwischen Biografie und Profession. In: Sozial Extra, Heft 7/8, 8–10
- Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. (DBSH) (2009): Berufsethische Prinzipien des Deutschen Berufsverbandes der Sozialarbeiter und Heilpädagogen. In: www.dbsh.de/fileadmin/downloads/grundlagenheft_-PDF-klein_01.pdf, 27.06.2018
- Deinet, U. (Hrsg.) (2009): Methodenbuch Sozialraum, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden
- Deinet, U., Sturzenhecker, B. (Hrsg.) (2013): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 4. Aufl. Springer VS, Wiesbaden

- Dewe, B., Ferchhoff, W. (1986): Altruismus, Expertentum oder Neue Fachlichkeit? – Strukturprobleme sozialarbeiterischen Handelns. In: Theorie und Praxis der sozialen Arbeit, Heft 4, 148–156
- Dewe, B., Ferchhoff, W., Radtke, F.O. (Hrsg.) (1992): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Leske und Budrich, Opladen
- Dewe, B., Ferchhoff, W., Scherr, A., Stüwe, G. (1996): Sozialpädagogik, Sozialarbeitswissenschaft, Soziale Arbeit? Die Frage nach der disziplinären und professionellen Identität. In: Puhl (Hrsg.), 111–126
- Dewe, B., Otto, H.U. (2018a): Profession. In: Otto et al. (Hrsg.), 1191–1202
- Dewe, B., Otto, H.U. (2011b): Wissenschaftstheorie. In: Otto et al. (Hrsg.), 1833–1845
- Dewe, B., Otto, H.U. (2010): Reflexive Sozialpädagogik. Grundstrukturen eines neuen Typs dienstleistungsorientierten Professionshandelns. In: Thole (Hrsg.), 197–217
- Dewe, B., Wohlfahrt, N. (1989): Zu einigen methodologischen Problemen empirischer Sozialarbeitsforschung. In: neue praxis, Heft 1, 73–88
- Diakonieverbund Schweicheln e.V. (Hrsg.) (2006): Erziehung braucht eine Kultur der Partizipation. Umsetzung und Ergebnisse eines Modellprojektes in der Erziehungshilfe. Eigendruck, Hiddenhausen
- Dilling, H., Mombour, W., Schmidt, M.H. (2004): Internationale Klassifikation psychischer Störungen. ICD-10. Huber, Bern
- Dröbner, T., Gintzel, U. (Hrsg.) (2006): Vom Eigensinn sozialpädagogischer Fachlichkeit. Qualität in den Hilfen zur Erziehung. Shaker, Aachen
- Duden (2013): Definition „Eklektizismus“. In: www.duden.de/node/664686/revisions/1097418/view, 18.07.2013
- Düring, D., Krause, H.U. (Hrsg.) (2011): Pädagogische Kunst und professionelle Haltungen. IGfH Eigenverlag, Frankfurt a.M.
- Effinger, H. (2005): Wissen, was man tut, und tun, was man weiß. Die Entwicklung von Handlungskompetenzen im Studium der Sozialen Arbeit. In: Blätter der Wohlfahrtspflege, Heft 6, 223–228
- Engelke, E. (2009): Die Wissenschaft Soziale Arbeit. Werdegang und Grundlagen. 3. Aufl. Lambertus, Freiburg i. Br.
- Erpenbeck, J., Heyse, V. (1999): Die Kompetenzbiografie. Waxmann, Münster
- Fatzer, G. (1990): Rollencoaching als Supervision von Führungskräften. In: Supervision, Heft 17, 42–49
- Flößer, G. (1994): Soziale Arbeit jenseits der Bürokratie. Luchterhand, Neuwied
- Frank, J.D. (1981): Die Heiler. Wirkweisen psychotherapeutischer Beeinflussung. Vom Schamanismus bis zu modernen Therapien (engl. 1961). Klett Cotta, Stuttgart
- Friedlmeier, W., Holodynski, M. (Hrsg.) (2012): Emotionale Entwicklung. Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen. Springer VS, Wiesbaden
- Füssenhäuser, H. (2018): Theoriekonstruktionen und Positionen der Sozialen Arbeit. In: Otto et al. (Hrsg.), 1734–1747
- Gahleitner, S., Effinger, H., Kraus, B., Miethe, I., Stövesand, S., Sagebiel, J. (Hrsg.) (2010): Disziplin und Profession Sozialer Arbeit. Entwicklungen und Perspektiven. Theorie, Forschung und Praxis Sozialer Arbeit. Bd. 1. Verlag Barbara Budrich, Opladen
- Galuske, M. (2011): Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 9. Aufl. Juventa, Weinheim
- Galuske, M., Müller, C.W. (2010): Handlungsformen in der Sozialen Arbeit. Geschichte und Entwicklung. In: Thole (Hrsg.), 587–610
- Gartner, A., Riessman, F. (1978): Der aktive Konsument in der Dienstleistungsgesellschaft. Zur politischen Ökonomie des tertiären Sektors. Suhrkamp, Frankfurt a.M.
- Geiser, K. (2009): Problem- und Ressourcenanalyse in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung in die systemische Denkfigur und ihre Anwendung. 4. Aufl. Lambertus, Freiburg i. Br.
- Geiser, K., Brack, R. (1997): Ziele setzen. Unveröffentl. Skript. Schule für Soziale Arbeit, Zürich
- Geißler, K., Hege, M. (2007): Konzepte sozialpädagogischen Handelns. Ein Leitfaden für soziale Berufe. 11. Aufl. Juventa, Weinheim
- Gintzel, U., Hirschfeld, U., Lindenberg, M. (Hrsg.) (2011): Sozialpolitik und Jugendhilfe. IGfH Eigenverlag, Frankfurt a.M.
- Gintzel, U., Schöne, R. (1996): Jahrbuch der Sozialen Arbeit 1997. Votum Verlag, Münster
- Gildemeister, R. (1996): Professionalisierung. In: Kreft, D., Mielenz, I. (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 4. Aufl. Beltz, Weinheim, 443–445
- Gildemeister, R. (1983): Als Helfer überleben. Beruf und Identität in der Sozialarbeit/ Sozialpädagogik. Luchterhand, Neuwied
- Gromann, P. (2010): Koordinierende Prozessbegleitung in der Sozialen Arbeit. Ernst Reinhardt, München/Basel
- Grunwald, K. (2018): Organisation und Organisationsgestaltung. In: Otto et al., 1105–1116
- Hansbauer, P. (2006): Helfen Hilfen zur Erziehung? In: Dröbner, D., Gintzel, U. (Hrsg.): Vom Eigensinn

- sozialpädagogischer Fachlichkeit. Qualität in den Hilfen zur Erziehung. Shaker, Aachen
- Hansbauer, P., Hensen, G., Müller, K., Spiegel, H. v. (2009): Familiengruppenkonferenz. Eine Einführung. Juventa, München
- Hast, J., Schlippert, H., Schröter, K., Sobiech, D., Teuber, K. (Hrsg.) (2003): Heimerziehung im Blick. IGfH Eigenverlag, Frankfurt a.M.
- Haupt, S., Hoffmann, J., Prüssing, S. v., Schlummer, A. (2008): Katharina von Bora-Haus. Konzeption. Unveröffentl. Semesterarbeit, Fachhochschule Münster
- Haußer, K. (1995): Identitätspsychologie. Springer, Berlin
- Heil, K., Heiner, M., Urban, P. (Hrsg.) (2002): Evaluation Sozialer Arbeit – eine Arbeitshilfe mit Beispielen. Eigenverlag des Deutschen Vereins, Frankfurt a.M.
- Heinemeier, S. (1994): Sozialarbeit: Notnagel oder Sinnquelle? Zwischenergebnisse einer biographischen Studie zur Bedeutung von Studium und Berufsperspektive. In: Schatteburg, U. (Hrsg.), 173–216
- Heiner, M. (2018): Diagnostik in der Sozialen Arbeit. In: Otto et al. (Hrsg.), 242–255
- Heiner, M. (2016): Kompetent handeln in der Sozialen Arbeit. 2. Aufl. Ernst Reinhardt, München / Basel
- Heiner, M. (2011): Identität der Sozialen Arbeit – professions- und ausbildungsbezogene Aspekte. In: neue praxis, Sonderheft 10, 46–47
- Heiner, M. (2010): Soziale Arbeit als Beruf. Fälle – Felder – Fähigkeiten. Ernst Reinhardt, München / Basel
- Heiner, M. (Hrsg.) (2004a): Diagnostik und Diagnosen in der Sozialen Arbeit. Ein Überblick. Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, Berlin
- Heiner, M. (2004b): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Theoretische Konzepte, Modelle und empirische Analysen. Kohlhammer, Stuttgart
- Heiner, M. (1996) (Hrsg.): Qualitätsentwicklung durch Evaluation. Lambertus, Freiburg i. Br.
- Heiner, M. (1988) (Hrsg.): Experimentierende Evaluation. Ansätze zur Entwicklung lernender Organisationen. Juventa, Weinheim
- Heiner, M., Meinhold, M., Spiegel, H. v., Staub-Bernasconi, S. (1998): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. 4. Aufl. Lambertus, Freiburg i. Br.
- Heite, Catrin (2006): Professionalisierungsstrategien in der Sozialen Arbeit. Der Fall Case-Management. In: neue praxis, Heft 2, 201–207
- Hering, S. (2004): Über die Kunstfertigkeit professionellen Handelns. In: unsere jugend, Heft 11, S. 451–454
- Hester, M. C. (1970): Der Lern- und Ausbildungsprozess in der Praxisberatung (engl. 1951). In: Caemmerer (Hrsg.), 80–98
- Hillebrand, F. (2010): Hilfe als Funktionssystem für Soziale Arbeit. In: Thole (Hrsg.), 235–247
- Hölzle, C., Jansen, I. (Hrsg.) (2009): Ressourcenorientierte Biografarbeit. Grundlagen, Zielgruppen, kreative Methoden. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden
- Honneth, A. (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Suhrkamp, Frankfurt a.M.
- Hüttemann, M. (2006): Evidence-based-Practice – ein Beitrag zur Professionalisierung Sozialer Arbeit? In: neue praxis, Heft 2, 156–167
- Holodynski, M., Friedlmeier, W. (2012): Emotionale Entwicklung und Perspektiven ihrer Erforschung. In: Friedlmeier / Holodynski (Hrsg.), 2–22
- International Federation of Social Workers (IFSW) (2001): Standards in Social Work Practice meeting Human Rights. In: cdn.ifsw.org/assets/ifsw_92406-7.pdf, 24.07.2013
- International Federation of Social Workers (IFSW) (2000): Internationale Definition der Profession Sozialer Arbeit. Joint International Conference of IASSW und IFSW in Montréal / Québec (CAN): Promoting Equitable Societies in a Global Economy – Social Work in the 21st Century. Übers.: Staub-Bernasconi, S. In: Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Sozialarbeit, Heft 1, 4–5
- Jordan, E. (2001): Zwischen Kunst und Fertigkeit – sozialpädagogisches Können auf dem Prüfstand. Zentralblatt für Jugendrecht, Heft 2, 2001, 48–53
- Jost, W. (2003): Berufsregister für Soziale Arbeit (BSA) nimmt Zertifizierung der Qualität in der Sozialen Arbeit auf. In: Forum SOZIAL 3 / 2003, 28–29
- Jugendamt des Stadtverbandes Saarbrücken (1996): Materialien zur Jugendhilfeplanung (unveröffentl. Reader)
- Kaiser, H. (2005): Wirksames Wissen aufbauen. Ein integrierendes Modell des Lernens. hep, Bern
- Kernig, G., Krömer, F., Lembeck, H.-J., Lerche, W. (2001): Mühe allein genügt nicht – Qualifikation und Qualifizierung von Fachkräften in den Hilfen zur Erziehung. In: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins, Heft 7, 214–218
- Klatetzki, T. (2010): Soziale personenbezogene Dienstleistungsorganisationen als emotionale Arenen – ein theoretischer Vorschlag. In: neue praxis, Heft 5, 475–492
- Klatetzki, T. (2004): Organisatorische Qualität sozialer Dienste und Einrichtungen. In: Beckmann, C. et al. (Hrsg.), 185–198

- Klatetzki, T. (1998): Qualitäten der Organisation. In: Merchel (Hrsg.), 61–77
- Klüsche, W. (1999): Ein Stück weitergedacht... Beiträge zur Theorie- und Wissenschaftsentwicklung der Sozialen Arbeit. Lambertus, Freiburg i. Br.
- Klüsche, W. (1990): Professionelle Helfer. Anforderungen und Selbstdeutungen. Wissenschaftlicher Verlag des Instituts für Beratung und Supervision, Aachen
- Knauer, R. (2012): Partizipation braucht Kompetenzen – Wie pädagogische Fachkräfte darin unterstützt werden können, Partizipation zu ermöglichen. In: MfSGFG Schleswig-Holstein (Hrsg.), 81–90
- Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungseinfachung (KGSt) (Hrsg.) (1994): Outputorientierte Steuerung der Jugendhilfe. Bericht 9, Köln
- Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungseinfachung (KGSt) (Hrsg.) (1993): Das neue Steuerungsmodell. Begründung, Konturen, Umsetzung. Bericht 5, Köln
- Krause Jacob, M. (1992): Erfahrungen mit Beratung und Therapie. Veränderungsprozesse aus der Sicht von Klienten. Lambertus, Freiburg i. Br.
- Kreft, D., Mielenz (Hrsg.), I. (2012): Jugendhilfeplanung. In: Kreft/Mielenz (Hrsg.), 468–472
- Kreft, D., Mielenz, I. (Hrsg.) (2012): Wörterbuch Soziale Arbeit. 7. Aufl. Beltz, Weinheim
- Kreft, D., Müller, C.W. (Hrsg.) (2017): Methodenlehre in der Sozialen Arbeit. 2. Aufl. Ernst Reinhardt, München/Basel
- Krieger, W. (2010): Die Pluralität systemischer Ansätze in der Sozialen Arbeit. Grundlagen, historische Linien, Entwicklungsprozesse und Forschungsperspektiven. In: Gahleitner et al. (Hrsg.), 139–154
- Kröger, R. (Hrsg.) (1999): Leistung, Entgelt und Qualitätsentwicklung in der Jugendhilfe. Arbeitshilfen mit Musterbeispielen zur praktischen Umsetzung der §§ 78a–g SGB VIII. Luchterhand, Neuwied
- Kuhrau, D. (2005): War das o.k.? Moralische Konflikte im Alltag Sozialer Arbeit. Ein Ethik-Lehrbuch. Waxmann, Münster
- Kunstreich, T., Langhanky, M., Lindenberg, M., May, M. (2004): Dialog statt Diagnose. In: Heiner (Hrsg.), 26–39
- Kunstreich, T., Müller, B., Heiner, M., Meinhold, M. (2003) Diagnose und/oder Dialog? Ein Briefwechsel. In: Widersprüche, Heft 88, 11–32
- Kunz, R., Stämpfli, A., Tov, E., Tschopp, D. (2012): Virtuelle Community of Practice. Fachdiskurs und Wissensintegration mittels Schlüsselsituationen der Sozialen Arbeit. In: Sozial Aktuell, Nr. 9, 24–25 (www.schlüsselsituationen.ch)
- Lasch, F. (2009): „Mit allen Sinnen“: Durchführung und Evaluation eines Genuss-Erlebens-Programms in der Suchtgruppe. Unveröffentl. Semesterarbeit, Fachhochschule Münster
- Lillig, S., Helming, E., Blüml, H., Schattner, H. (2002): Bereitschaftspflege – Familiäre Bereitschaftsbetreuung. Empirische Ergebnisse und praktische Empfehlungen. Schriftenreihe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Kohlhammer, Stuttgart
- Lindner, W. (Hrsg.) (2008): Kinder- und Jugendarbeit wirkt. Aktuelle und ausgewählte Evaluationsergebnisse der Kinder- und Jugendarbeit. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden
- Lorenz, W. (2011): Zur Identität der Sozialen Arbeit. In: neue praxis, Sonderheft 10, 146–148
- Luhmann, N. (Hrsg.) (1995): Soziologische Aufklärung 6: Die Soziologie und der Mensch. Leske und Budrich, Opladen
- Luhmann, N. (1995): Inklusion und Exklusion. In: Luhmann (Hrsg.), 237–264
- Luhmann, N., Schorr, K.E. (Hrsg.) (1982): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Suhrkamp, Frankfurt a.M.
- Luhmann, N., Schorr, K.E. (1982): Das Technologie-defizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Luhmann/Schorr (Hrsg.), 11–40
- Luthe, E.W. (2003): Sozialtechnologie. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit. Heft 4, S. 1–53
- Martin, E. (2007): Sozialpädagogische Berufsethik. Auf der Suche nach dem richtigen Handeln. 2. Aufl. Juventa, Weinheim
- May, M. (2008): Aktuelle Theoriediskurse Sozialer Arbeit. Eine Einführung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden
- Meinhold, M. (1998): Ein Rahmenmodell zum methodischen Handeln. In: Heiner et al., 220–253
- Merchel, J. (2015): Evaluation in der Sozialen Arbeit. 2. Aufl. Ernst Reinhardt, München/Basel
- Merchel, J. (2010): Qualitätsmanagement. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 3. Aufl. Juventa, Weinheim
- Merchel, J. (2009): Sozialmanagement. Eine Einführung in Hintergründe, Anforderungen und Gestaltungsperspektiven des Managements in Einrichtungen der Sozialen Arbeit. 3. Aufl. Juventa, Weinheim
- Merchel, J. (2008): Trägerstrukturen in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Juventa Reihe Votum, München
- Merchel, J. (2006): Hilfeplanung bei den Hilfen zur Erziehung. § 36 SGB VIII. 2. Aufl. Boorberg, Stuttgart
- Merchel, J. (Hrsg.) (1998): Qualität in der Jugendhilfe. Votum, Münster
- Merten, R. (2007): Persönliche Eignung zur Beschäftigung in der Kinder- und Jugendhilfe: § 72a SGB VIII. In: unsere jugend, Heft 7/8, 322–330

- Merten, R. (1996): Wissenschaftstheoretische Dimensionen der Diskussion um „Sozialarbeitswissenschaft“. In: Merten/Sommerfeld/Koditek (Hrsg.), 55–92
- Merten, R., Sommerfeld, P., Koditek, T. (Hrsg.) (1996): Sozialarbeitswissenschaft – Kontroversen und Perspektiven. Luchterhand, Neuwied
- Michel-Schwartz, B. (Hrsg.) (2007): Methodenbuch soziale Arbeit. Basiswissen für die Praxis. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden
- Miller, W.R., Rollnick, S. (2009): Motivierende Gesprächsführung. 3. Aufl. Lambertus, Freiburg i. Br.
- Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie und Gleichstellung des Landes Schleswig-Holstein (MfSGFG) (Hrsg.) (2012): Demokratie in der Heimerziehung. In: www.partizipation-und-bildung.de/, 18.07.2013
- Mörsberger, T., Restemeier, J. (Hrsg.) (1997): Helfen mit Risiko. Zur Pflichtenstellung des Jugendamtes bei Kindesvernachlässigung. Luchterhand, Neuwied
- Müller, B. (2012): Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit. 7. Aufl. Lambertus, Freiburg i. Br.
- Müller, B. (2010): Professionalität. In: Thole (Hrsg.), 955–974
- Müller, B. (2005): Wie können wir zu professionellem Handeln ausbilden? In: SOZIAL EXTRA, Heft 10, 28–33
- Müller, B., Schmidt, S., Schulz, M. (2008): Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung. 2. Aufl. Lambertus, Freiburg i. Br.
- Müller, C.W. (2009): Wie Helfen zum Beruf wurde. Eine Methodengeschichte der Sozialen Arbeit. 5. Aufl. Juventa, Weinheim
- Müller, S., Becker-Lenz, R. (2008): Der professionelle Habitus und seine Bildung in der Sozialen Arbeit. In: neue praxis, Heft 1, 25–41
- Müller, S., Otto, H.U., Peter, H., Sünker, H. (Hrsg.) (1982): Handlungskompetenz in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik I. AJZ-Druck und Verlag, Bielefeld
- Müller, S., Sünker, H., Olk, T., Böllert, K. (Hrsg.) (2000): Soziale Arbeit. Gesellschaftliche Bedeutungen und professionelle Perspektiven. Luchterhand, Neuwied
- Münchmeier, R. (2018): Geschichte der Sozialen Arbeit. In: Otto et al. (Hrsg.), 527–539
- Münchmeier, R. (2012): Ethik. In: Kreft/Mielenz (Hrsg.), 220–258
- Munsch, C. (2006): Wirkungen erzieherischer Hilfen aus Nutzersicht. In: FORUM Jugendhilfe, Heft 3, S. 1–11
- Niemeyer, C. (1996): Robert stört. Sozialpädagogische Kasuistik eines Kindes, das Schwierigkeiten macht, weil es welche hat. In: Gintzel/Schöne (Hrsg.), 151–171
- Noack, W. (2006): Inklusion und Exklusion – Ihre Bedeutung für die Soziale Arbeit. In: Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit, Heft 3, 55–61
- Oelerich, G., Schaarschuch, A. (2005) (Hrsg.): Soziale Dienstleistungen aus Nutzersicht. Zum Gebrauchswert Sozialer Arbeit. Juventa, Weinheim
- Offe, C. (1987): Das Wachstum der Dienstleistungsarbeit. Vier soziologische Erklärungsansätze. In: Olk/Otto (Hrsg.), 171–187
- Olk, T. (1986) Abschied vom Experten. Sozialarbeit auf dem Weg zu einer alternativen Professionalität. Juventa, Weinheim
- Olk, T., Otto, H.U. (Hrsg.) (1989): Perspektiven professioneller Kompetenz. Zum Problem der Vermittlung wissenschaftlichen und alltagsweltlichen Wissens in Modellen sozialpädagogischer Handlungskompetenz. In: Olk/Otto (Hrsg.) (1989), 9–32
- Olk, T., Otto, H.U. (1987/1989): Soziale Dienste im Wandel. Bd. 1 (1987), Bd. 2 (1989), Luchterhand, Neuwied
- Ortmann, F. (1996): Neue Steuerungsformen der Sozialverwaltung und Soziale Arbeit. In: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, Heft 2, 62–67
- Otto, H. U., Thiersch, H., Treptow, R., Ziegler, H. (Hrsg.) (2018): Handbuch Soziale Arbeit. 6. Aufl. Ernst Reinhardt, München
- Otto, H.U., Ziegler, H. (Hrsg.) (2012): Impulse in die falsche Richtung – Ein Essay zur neuen „Neuen Steuerung“ der Kinder- und Jugendhilfe. In: FORUM Jugendhilfe, Heft 1, 17–25
- Otto, H.U., Ziegler, H. (2008): Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. VSA, Wiesbaden
- Der Paritätische NRW (Hrsg.) (2003): „Du bist bei uns willkommen“. Qualitätsstandards für Einrichtungen der Erziehungshilfe. Wuppertal
- Peter, H. (1982): Handlungskompetenz in der „klassischen“ Methodenliteratur der Sozialarbeit und Perspektiven für eine Neuorientierung. In: Müller et al. (Hrsg.), 5–32
- Peters, F. (2011): Kurzes Plädoyer für die Wiedergewinnung des Politischen in der Jugendhilfe. In: Gintzel et al. (Hrsg.), 187–198
- Pincus, A., Minahan, A. (1980): Ein Praxismodell der Sozialarbeit. In: Specht/Vickery (Hrsg.), 96–148
- Preis, W. (2006): Ethik des personalen Selbstansatzes in der Sozialen Arbeit. In: Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit, Heft 5, 60–68

- Puhl, R. (Hrsg.) (1996): Sozialarbeitswissenschaft. Neue Chancen für theoriegeleitete Soziale Arbeit. Juventa, Weinheim
- Rätz, R. (2011): Professionelle Haltungen in der Gestaltung pädagogischer Beziehungen. In: Düring/Krause (Hrsg.), 65–74
- Rauschenbach, T., Züchner, I. (2010): Theorie der Sozialen Arbeit. In: Thole (Hrsg.), 151–173
- Rehse, S., Projektgruppe Hilfeplanverfahren (2000): Das Hilfeplanverfahren für Hilfen zur Erziehung – JUMBo im Amt für Soziale Arbeit, Wiesbaden. Magistrat der Landeshauptstadt Wiesbaden
- Ritscher, W. (2005): Systemische Modelle für die Soziale Arbeit. Ein integratives Lehrbuch für Theorie und Praxis. 2. Aufl. Carl-Auer-Systeme Verlag, Heidelberg
- Rosenbauer, N. (2007): Wenn passiert, was nicht passieren darf... Gewalt und andere Tabus in den Erziehungshilfen. In: Sozial Extra, Heft 9/10, 45–47
- Rothman, J., Erlich, J.L., Joseph G.T. (1979): Innovation und Veränderung in Organisationen und Gemeinwesen. Ein Handbuch für Planungsprozesse (engl. 1976). Lambertus, Freiburg i. Br.
- Salomon, A. (1926): Soziale Diagnose. Die Wohlfahrtspflege in Einzeldarstellungen, Band 3. C. Heymann, Berlin
- Sarembe-Ridder, V. (2007): Analyse der Arbeitsaufträge. Unveröffentl. Semesterarbeit. Fachhochschule Münster
- Saß, H., Wittchen, H.-U., Zaudig, M. (2003): Diagnostische Kriterien (DSM-IV). Hogrefe, Göttingen
- Schaarschuch, A. (2001): Soziale Dienstleistung. Luchterhand, Neuwied
- Schatteburg, U. (Hrsg.) (1994): Aushandeln, Entscheiden, Gestalten. Soziale Arbeit, die Wissen schafft. Sozialwiss. Studiengesellschaft, Hannover
- Schellberg, K.-U., Meyer, K. (1998): Erwartungen der Praxis an Fachkräfte. Sozialmagazin, Heft 2, 25–30
- Schilling, J. (2016): Didaktik/Methodik Sozialer Arbeit. Grundlagen und Konzepte. 7. Aufl. Ernst Reinhardt, München/Basel
- Schmidt, R. (2006): Auf dem Weg zu einer evidenzbasierten Sozialen Arbeit. Ein Impuls zu mehr und anderer Fachlichkeit. In: Blätter der Wohlfahrtspflege, Heft 3, 99–103
- Schneider, J. (2006): Gut und Böse – Falsch und Richtig. Zu Ethik und Moral der sozialen Berufe. 3. Aufl. Fachhochschulverlag, Frankfurt a.M.
- Schrappner, C. (Hrsg.) (2010): Sozialpädagogische Diagnostik und Fallverstehen in der Jugendhilfe. Anforderungen, Konzepte, Perspektiven. 2. Aufl. Juventa, Weinheim
- Schütze, F. (1992): Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession. In: Dewe et al. (Hrsg.), 132–170
- Schwabe, M. (2010): Begleitende Unterstützung und Erziehung in der Sozialen Arbeit. Ernst Reinhardt, München/Basel
- Schwabe, M. (2008) Methoden der Hilfeplanung. Zielentwicklung, Moderation und Aushandlung. 2. Aufl. IGfH Eigenverlag, Frankfurt a.M.
- Sommerfeld, P. (2011): Von der Notwendigkeit einer Handlungswissenschaft. In: neue praxis, Sonderheft 10, 43–45
- Sommerfeld, P. (2010): Entwicklungen und Perspektiven der Sozialen Arbeit als Disziplin. In: Gahleitner et al. (Hrsg.), 29–44
- Sommerfeld, P. (1996): Soziale Arbeit – Grundlagen und Perspektiven einer eigenständigen wissenschaftlichen Disziplin. In: Merten et al. (Hrsg.), 21–54
- Spatschek, C. (2008): Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession. Begründung und Umsetzung eines professionellen Konzepts. In: Sozial Extra, Heft 5/6, 6–9
- Specht, H., Vickery, A. (Hrsg.) (1980): Methodenintegration in der Sozialarbeit. Lambertus, Freiburg i. Br.
- Spiegel, H.v. (2013): Konzeptionen entwickeln in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet/Sturzenhecker (Hrsg.), 491–502
- Spiegel, H.v. (2012): Evaluation. In: Kreft/Mielenz (Hrsg.): 265–269
- Spiegel, H.v. (2007): So macht man Konzeptionsentwicklung – eine praktische Anleitung. In: Sturzenhecker/Deinet (Hrsg.): 51–96
- Spiegel, H.v. (2006): Wirkungsevaluation und Wirkungsdialoge in der Jugendhilfe. Was ist realistische Erwartung, was Ideologie? In: Forum Erziehungshilfen, Heft 9, 274–283
- Spiegel, H.v. (2003): Alltagsgestaltung im Heim: Zwischen Demokratisierungsansprüchen, Routinen und prekären Rahmenbedingungen. In: Hast et al. (Hrsg.), 97–113
- Spiegel, H.v. (2002): Leitfaden für Selbstevaluationsprojekte in 18 Arbeitsschritten. In: Heil et al. (Hrsg.), 59–91
- Spiegel, H.v. (Hrsg.) (2000a): Jugendarbeit mit Erfolg. Arbeitshilfen und Erfahrungen zu Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation. Votum, Münster
- Spiegel, H.v. (2000b): Methodische Hilfen für die Gestaltung und Evaluation des Prozesses der Zielfindung und Zielformulierung im Hilfeplanverfahren. Expertise. Deutsches Jugendinstitut München. DJI-Arbeitspapier 5, 158, 1–36
- Spiegel, H.v. (1998): Arbeitshilfen für das methodische Handeln. In: Heiner et al. (Hrsg.), 254–323
- Spiegel, H.v. (1993): Aus Erfahrung lernen. Qualifizierung durch Selbstevaluation. Votum, Münster

- Spiegel, H.v., Middendorf, P. (2007): Zielorientierte Dokumentation in der Erziehungshilfe – Standards, Erfahrungen und Ergebnisse. IGfH Eigenverlag, Frankfurt a.M.
- Staub-Bernasconi, S. (2010): 15 Jahre Auseinandersetzung mit Theorien, Professionsverständnis und Wissenschaft Sozialer Arbeit. In: Gahleitner et al. (Hrsg.), 44–60
- Staub-Bernasconi, S. (2007): Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Haupt, Bern
- Staub-Bernasconi, S. (2006): Theoriebildung in der Sozialarbeit. Stand und Zukunftsperspektiven einer handlungswissenschaftlichen Disziplin – ein Plädoyer für einen „integrierten Pluralismus“. In: Schweizerische Zeitschrift für Soziale Arbeit, Heft 1, 10–36
- Staub-Bernasconi, S. (2003): Diagnostizieren tun wir alle – nur nennen wir es anders. In: Widersprüche, Heft 88, 33–40
- Staub-Bernasconi, S. (2002): Soziale Arbeit und Soziale Probleme. In: Thole (Hrsg.): Grundriss soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Leske und Budrich, Opladen, 245–258
- Staub-Bernasconi, S. (1998): Soziale Probleme, Soziale Berufe, Soziale Praxis. In: Heiner et al., 11–137
- Staub-Bernasconi, S. (1986): Soziale Arbeit als eine besondere Art des Umgangs mit Menschen, Dingen und Ideen. In: Sozialarbeit 10. Schweizerischer Berufsverband diplomierter Sozialarbeiter und Erzieher, 2–71
- Stichweh, R. (Hrsg.) (1984): Zur Entstehung des modernen Systems wissenschaftlicher Disziplinen. Physik in Deutschland 1740–1890. Suhrkamp, Frankfurt a.M.
- Stichweh, R. (1984): Zur Entstehung des modernen Systems wissenschaftlicher Disziplinen. In: Stichweh (Hrsg.), 7–93
- Stimmer, F. (2012): Grundlagen des Methodischen Handelns in der Sozialen Arbeit. 3. Aufl. Kohlhammer, Stuttgart
- Stimmer, F., Weinhardt, M. (2010): Fokussierte Beratung in der Sozialen Arbeit. Ernst Reinhardt, München/Basel
- Stockmann, R. (2006): Evaluation und Qualitätsentwicklung. Eine Grundlage für ein wirkungsorientiertes Qualitätsmanagement. Waxmann, Münster
- Stork, R. (2012): Beteiligungsbereiche und Methodenkompetenzen – ein kleines Curriculum für Partizipation in der Heimerziehung. In: MSGFG Schleswig-Holstein (Hrsg.), 53–60
- Sturzenhecker, B. (2012): Partizipationskultur in der Heimerziehung: verlässliche Beziehungen, mitverantwortliche Herstellung der Lebensverhältnisse und demokratische Öffentlichkeit. In: MSGFG Schleswig-Holstein (Hrsg.), 69–81
- Sturzenhecker, B. (2009): Revisionäre Planung – Bedeutung und Grenzen von Konzeptentwicklung in der „organisierten Anarchie“ von Jugendarbeit. In: Sturzenhecker/Deinet (Hrsg.): 220–236
- Sturzenhecker, B. (1993): Ehrenamtliche fördern – praktische Vorschläge für die Jugendarbeit. Landesjugendamt Westfalen-Lippe, Münster
- Sturzenhecker, B., Deinet, U. (Hrsg.) (2009): Konzeptentwicklung in der Kinder- und Jugendarbeit. 2. Aufl. Juventa, Weinheim
- Sturzenhecker, B., Spiegel, H.v. (2008): Was hindert und fördert Selbstevaluation und Wirkungsreflexion in der Kinder- und Jugendarbeit? In: Lindner (Hrsg.), 309–321
- Thiersch, H. (2012): Theorie der Sozialarbeit/ Sozialpädagogik. In: Kreft/Mielenz (Hrsg.), 965–970
- Thiersch, H. (1996): Sozialarbeitswissenschaft: Neue Herausforderung oder Altbekanntes? In: Merten/Sommerfeld/Koditek (Hrsg.), 1–20
- Thiersch, H., Grunwald, K., Königeter, S. (2010): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In: Thole (Hrsg.), 175–196
- Thiersch, H., im Gespräch mit Karner, B. (2007): Fehler in der Sozialen Arbeit? In: Sozial Extra, Heft 9/10, 34–36
- Thole, W. (Hrsg.) (2010a): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 3. Aufl. Leske und Budrich, Opladen
- Thole, W. (2010b): Die Soziale Arbeit als Profession und Disziplin – Praxis, Theorie, Forschung und Ausbildung – Versuche einer Standortbestimmung. In: Thole (Hrsg.), 19–70
- Thole, W., Cloos, P. (2000): Soziale Arbeit als professionelle Dienstleistung. Zur „Transformation des beruflichen Handelns“ zwischen Ökonomie und eigenständiger Fachkultur. In: Müller et al. (Hrsg.), 547–568
- Thole, W., Galuske, M., Gängler, H. (Hrsg.) (1998): KlassikerInnen der Sozialen Arbeit. Sozialpädagogische Texte aus zwei Jahrhunderten – ein Lesebuch. Luchterhand, Neuwied
- Thole, W., Küster-Schapfl, E.-U. (1997): Sozialpädagogische Profis. Beruflicher Habitus, Wissen und Können von PädagogInnen in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit. Leske und Budrich, Opladen
- Tov, E., Kunz, R., Stämpfli, A. (2013): Denn sie wissen was sie tun. Professionalität durch Wissen, Reflexion und Diskurs in Communities of Practice. hep, Bern
- Treptow, R. (2018): Handlungskompetenz. In: Otto et al. (Hrsg.), 614–621
- Tuggener, H. (1971): Social Work. Versuch einer Darstellung und Deutung im Hinblick auf das Verhältnis

- von Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Beltz, Weinheim
- Uhlendorff, U. (2010): Sozialpädagogisch-hermeneutische Diagnosen in der Jugendhilfe. In: Thole (Hrsg.), 707–718
- Urban, U. (2004): Professionelles Handeln zwischen Hilfe und Kontrolle. Sozialpädagogische Entscheidungsfindung in der Hilfeplanung. Juventa, Weinheim
- White, V. (2000): Profession und Management. Über Zwecke, Ziele und Mittel in der Sozialen Arbeit. In: Widersprüche, Heft 77, 9–28
- Weber, J. (2012): Sich einlassen auf Praxis. Grundzüge einer Grammatik des klugen Taktes jenseits professioneller Methodenkompetenz. In: Widersprüche, Heft 125, 33–52
- Wolf, K. (2006): Wie wirken pädagogische Interventionen? In: Jugendhilfe, Heft 6, 294–301
- Wolff, J. (1984): Routine und Gefühle im Entscheidungshandeln von Sozialarbeitern: Vernachlässigte Themen der Professionalisierung. In: neue praxis, Heft 1, 26–42
- Zander, M. (Hrsg.) (2011): Handbuch Resilienzförderung. VSA, Wiesbaden
- Ziegler, H. (2011): Der aktivierende Sozialstaat und seine Pädagogik. Gerechtigkeitsideologien Studierender Sozialer Arbeit. In: neue praxis, Sonderheft 10, 74–77
- Ziegler, H. (2009): Ergebnisse der Wirkungsforschung und Konsequenzen für die Praxis. In: Evangelische Jugendhilfe, Heft 4, 207–216

Sachregister

Aktionssystem 88, 92, 114, 124, 176
 Analyse der Rahmenbedingungen 23, 105–114,
 141–143, 167 f., 190
 Arbeitsbeziehung 92, 115, 119, 123
 Arbeitshilfe 108 f., 140 f.
 Aushandlung 28, 116, 119, 172 f.

berufliche Ethik 62–66
 berufliche Haltung 83, 88 f., 91, 126
 Beschreibungswissen 48–52, 84

dialogische Verständigung 29, 49, 92 f.
 doppeltes Mandat 26–28

Effektivität und Effizienz 94 f.
 Entscheidungssituation 151 f., 166 f.
 Erhebungsbogen 233 f.
 Erklärungswissen 52–61, 85 f.
 Etikettierung bzw. Zuschreibung 111
 Evaluation 106, 131 f., 178 f.
 evidenzbasiertes Programm 31, 68, 78
 Expertentum 28

Fallverstehen 50
 Fehlerdiskussion 76
 Funktion Sozialer Arbeit 21 f., 110

Gegenstand Sozialer Arbeit 21–25

Habitus 65, 75
 Handlungen, reaktive und strategische 116, 127 f., 129,
 160
 Handlungsbereich 105–108
 Handlungsregel 126, 204 f.
 Handlungsregulation 116, 128 f.
 Handlungsziel 120, 154 f.
 Hilfeplanung 164 f.

Indikator 179
 Individualisierung und Pluralisierung 26
 Institution 80 f., 127

Kategorien der Wirklichkeitserfassung 51 f.
 Kompetenz 72–75, 99 f., 109

Kontext 114, 125
 Konzept 67
 Konzeption 81, 130, 188 f., 229
 Koproduktion 33 f, 134, 157, 165, 170, 200
 Kriterien 134

Lebenswelt 115

Menschenrechtsprofession 63
 Methode 66 f.
 methodisches Arrangement 125
 methodisches Handeln 103–105
 methodische Vorgehensweise 102, 124 f.
 Motiv 116, 124

Neues Steuerungsmodell 110

Operationalisierung 124 f., 130, 176, 201, 226
 Organisationskultur 112 f.

Partizipation 28
 Perspektivenwechsel 150 f.
 Person als Werkzeug 74, 93, 99
 Planung 106, 122–127
 Profession 37–39, 41
 Professionalität 39, 79, 102 f., 135

Relationierung 44, 116, 150
 Ressourcen 125

Schlüsselkompetenz 73 f.
 Schlüsselsituation 81, 129–131, 210 f.
 Selbstevaluation 133, 134 f., 213 f.
 selektive Wahrnehmung 47, 116
 Situations- oder Problemanalyse 106, 114, 149–151,
 170 f.
 Soziale Probleme 23 f.
 sozial geteilte Scripts 112, 126
 Subjektorienierung 28 f., 70, 114–116, 119

Technologie, Technologiedefizit 31–33, 40, 118, 130,
 133
 Theorie 25, 46, 53–57, 85
 transformativer Dreischritt 57–60, 222

Veränderungswissen 66, 87f.

Wertestandards 90f. 115

Wertwissen 61, 86f.

Wirkfaktoren 69f., 123

Wirklichkeitskonstruktion 29, 46, 150

Wirkungsforschung 70, 133

wirkungsorientierte Steuerung 34, 39

Wirkungszusammenhang 32, 176

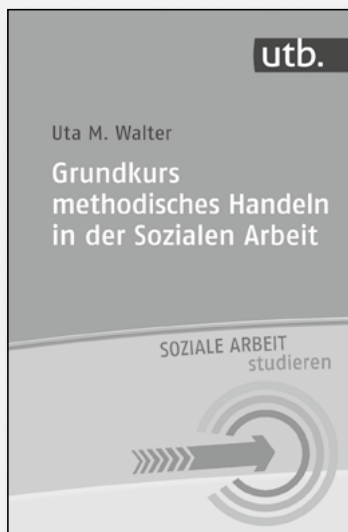
Wirksamkeit 68

Wissenschaft Soziale Arbeit 42f.

wissenschaftliche Vorgehensweise 46f., 239

Ziele, Zielpyramide 120, 154f.

Gewusst wie: Methoden und deren Anwendung



Uta M. Walter

Grundkurs methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit

Mit Online-Zusatzmaterial.

(Soziale Arbeit studieren)

2017. 238 Seiten. 11 Abb. 2 Tab.

utb-S (978-3-8252-4846-8) kt

Soziale Arbeit ist in der Praxis oft komplex und unberechenbar. Sie braucht kritisch-reflexive PraktikerInnen mit einem umfassenden Repertoire an methodischen Handlungsmöglichkeiten. Neben wichtigen Grundbegriffen und allgemeinen Komponenten methodischen Handelns geht die Autorin in diesem Lehrbuch auf spezifische Konzepte ein und gibt Studierenden zahlreiche praktische Übungen und Anregungen zur kritischen Reflexion an die Hand, um den Praxisalltag Sozialer Arbeit versteh- und gestaltbar zu machen.

reinhardt

www.reinhardt-verlag.de

Praxisorientierte Methodenlehre für Studierende



Dieter Kreft / Wolfgang C. Müller (Hg.)

Methodenlehre in der Sozialen Arbeit

Konzepte, Methoden, Verfahren, Techniken
2., überarbeitete u. erweiterte Auflage 2017.

192 Seiten. 4 Abb. 1 Tab.

utb-S (978-3-8252-4760-7) kt

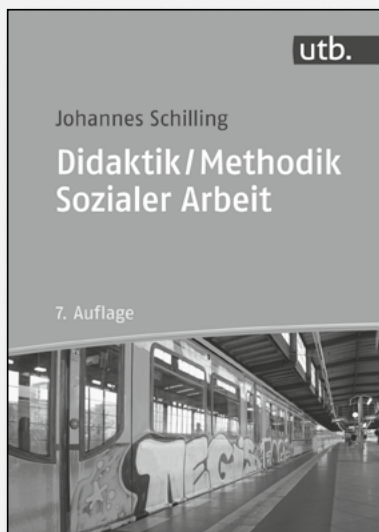
Wie kann in den verschiedenen Tätigkeitsfeldern der Sozialen Arbeit fachlich angemessen und dabei planvoll gehandelt werden? Was sind die relevanten Methoden, Verfahren und Techniken und wie werden diese professionell eingesetzt? Namhafte AutorInnen erläutern in diesem Buch gut strukturiert die drei klassischen Methoden und stellen zahlreiche Beispiele für Verfahren und Techniken als Grundlagen für das Handeln nach den Regeln der Kunst vor.

Der Band wurde für die 2. Auflage auf den aktuellen Stand gebracht und um einen Beitrag zum "Methodischen Handeln" ergänzt.

reinhardt

www.reinhardt-verlag.de

Das Standardwerk in 7. Auflage!



Johannes Schilling

Didaktik / Methodik Sozialer Arbeit

Grundlagen und Konzepte

Mit 177 Lernfragen und Online-Material.

(Studienbücher für soziale Berufe; 2)

7., vollst. überarb. Auflage 2016. 264 Seiten. 40 Abb. 5 Tab.

utb-L (978-3-8252-8687-3) kt

Dieses Standardwerk führt grundlegend in die Didaktik und Methodik Sozialer Arbeit ein. Es hilft Studierenden dabei,

- Konzepte für die praktische Arbeit zu entwickeln,
- Lösungen praktischer Aufgaben strukturiert und zielorientiert zu erarbeiten,
- Arbeitsschritte theoretisch begründen zu können,
- die Wirksamkeit der eigenen Arbeit zu überprüfen.

Dieses Arbeitsbuch ist reichhaltig mit didaktischen Elementen ausgestattet. LeserInnen finden Verständnisfragen zum Text, Lernfragen zur Prüfungsvorbereitung, Zusammenfassungen und zahlreiche Infokästen, die die Ausführungen auf den Punkt bringen.

reinhardt

www.reinhardt-verlag.de

Berufliches Können braucht zentrale, auch wissenschaftlich begründbare Arbeitsregeln. Oft fehlt Praktikern, aber auch Studierenden das Rüstzeug für die Planung und Nachbereitung ihrer Arbeit. Berufliches Handeln erfolgt überwiegend intuitiv und mit Rückgriff auf Erfahrungen und Routinen. Ob und warum dieses aber in einer gegebenen Situation angemessen ist, bleibt unklar.

Das Buch zeigt hier Auswege auf, indem es Anregungen für ein systematisch geplantes und am wissenschaftlichen Vorgehen orientiertes methodisches Handeln bietet. Es begründet und beschreibt Arbeitshilfen, die die berufliche Handlungsstruktur und die für Soziale Arbeit relevanten Wissensbestände in einen reflexiven Zusammenhang bringen.

Jetzt in 6. Auflage! Ergänzt wird das Buch durch 30 Arbeitshilfen, die auch als Online-Zusatzmaterial zur Verfügung stehen.

Dies ist ein utb-Band aus dem Ernst Reinhardt Verlag.
utb ist eine Kooperation von Verlagen mit einem gemeinsamen Ziel: Lehrbücher und Lernmedien für das erfolgreiche Studium zu veröffentlichen.

ISBN 978-3-8252-8746-7



9 783825 287467



QR-Code für mehr Infos und
Bewertungen zu diesem Titel

utb-shop.de

Arbeitshilfe 1: Operationalisierung von Kompetenzen aus _____

Kompetenzdimension (Können, Wissen, berufliche Haltungen)	
Praxisfeld In welchem Arbeitsfeld/welcher Einrichtung arbeite ich?	
ausgewählte Kompetenz	
Schlüsselsituation (in der es mir nicht gelang, diese Kompetenz zu realisieren)	
Indikatoren Woran könnte ich erkennen, dass ich die Kompetenz beherrsche?	
Handlungsschritte und berufliche Haltungen Was beabsichtige ich zu tun, um die Kompetenz zu erlernen?	
Überprüfung Beherrsche ich (nach einem Zeitraum) die o.g. Kompetenz?	<u>aus der eigenen Sicht:</u> <u>aus Sicht einer Beobachterin</u> (etwa der Anleiterin oder eines Kollegen):

Dieses Dokument wurde mit IP-Adresse 2003.da:3731:dbf4:d823:cfd:93ee:19e9 aus dem Netz der USEB HS Weingarten / RWU Ravensburg am 15.07.2020 um 12:07 Uhr heruntergeladen. Das Weitergeben und Kopieren dieses Dokuments ist nicht zulässig.

Arbeitshilfe 2: Analyse der institutionellen Arbeitsaufträge

(Handlungsbereich: Analyse der Rahmenbedingungen)

Name der Einrichtung: Träger: Eigene Funktion in der Einrichtung:	vorgegebene Arbeitsaufträge Erwartungen relevanter Beteiligter bzw. strukturelle Vorgaben „Ich soll ...“	eigene Vorstellungen Formulierung eigener Ansprüche im Vergleich zu den Erwartungen „Ich will ...“	Hypothesen und Ideen aus dem Vergleich von Erwartungen und eigenen Ansprüchen „Was könnte ich tun? Was werde ich tun?“
Funktion und Gegenstand Welche gesellschaftlich geforderte Aufgabenstellung ist meiner Einrichtung bzw. meinem Arbeitsfeld zugeordnet? Welche sozialpolitischen Diskussionen werden über die Aufgabenstellung meines Arbeitsfeldes geführt?			
Organisationskultur Mit welchen (Lieblings-)Zielgruppen bzw. Adressaten arbeitet mein Team bevorzugt? Um welche (Lieblings-)Aufgaben kümmert sich die Einrichtung in erster Linie? Welche (Lieblings-)Erklärungen für Probleme kursieren in der Einrichtung?			

<p>Welche (Lieblings-)Ziele strebt das Team an?</p> <p>Welche Methoden und Konzepte werden vorrangig eingesetzt?</p>			
<p>erwartete Tätigkeiten</p> <p>Was soll ich laut „offizieller“ Aufgaben- bzw. Arbeitsplatzbeschreibung tun?</p> <p>Was erwarten „inoffizielle“ Schlüsselpersonen (Menschen mit Macht und Einfluss) von mir?</p> <p>Mit welchen Sanktionen muss ich rechnen, wenn ich den offiziellen und/oder inoffiziellen Erwartungen nicht entspreche?</p>			

<p>personelle Ressourcen</p> <p>Welche Ausbildungen haben die Mitarbeiter?</p> <p>Wie sind die Aufgaben und Rollen im Team verteilt?</p> <p>Wie ist die Macht im Team verteilt?</p>			
<p>öffentliche Vorgaben</p> <p>Welchen Ruf hat die Einrichtung im Sozialraum?</p> <p>Welche kommunalpolitischen „Sonderaufträge“ werden an die Einrichtung herangetragen?</p>			
<p>Erwartungen der Adressatinnen</p> <p>Welche Wünsche und Erwartungen trägt welche Zielgruppe an uns heran?</p> <p>Welche Probleme <i>hat</i> und/oder <i>macht</i> welche Zielgruppe?</p>			

<p>institutioneller Kontext</p> <p>Von welchen Einrichtungen und Diensten sind wir abhängig? (Machtstruktur, Finanzierung)</p> <p>Was erwarten sie von der Einrichtung?</p> <p>Mit wem kooperieren wir? (unter Gleichen, andere Träger)</p> <p>Was erwarten die Kooperationspartner von uns?</p> <p>Mit wem konkurrieren wir?</p> <p>Was erwarten die jeweiligen Konkurrenten von uns?</p>			
<p>strukturelle Gegebenheiten</p> <p>Welche Hindernisse (Nutzungshürden) müssen potenzielle Adressaten überwinden, wenn sie unsere Dienste in Anspruch nehmen wollen (Zugänglichkeit, Kosten u.a.)?</p> <p>Welche weiteren Besonderheiten sind zu erwähnen?</p>			

rechtliche Vorgaben Auf welchen gesetzlichen Grundlagen arbeitet unsere Einrichtung? Welche kommunalen Richtlinien und Verwaltungsvorschriften müssen wir beachten?			
materielle Ressourcen Wie ist die finanzielle Ausstattung meiner Einrichtung zu beurteilen? Wie ist die räumliche und materielle Ausstattung meiner Einrichtung zu beurteilen?			

Zusammenfassende Beurteilung der Ergebnisse der Analyse der Arbeitsaufträge

Wo gibt es die größte Übereinstimmung zwischen den Erwartungen an meine Arbeit und meinen Wünschen?	
Wo gibt es die größten Differenzen?	
Welche Erwartungen (z.B. bzgl. der Ziele oder Aufgaben) werden durch welche anderen Erwartungen oder Ressourcen konterkariert bzw. behindert?	

Was nehme ich mir für das nächste halbe Jahr vor?	
Was plane ich langfristig, um meine Arbeit zu verbessern?	

Arbeitshilfe 3: Situationsanalyse

(Handlungsbereich: Situations- oder Problemanalyse)

Entscheidungssituation (s. Glossar)				
	subjektive Beschreibung Was ist passiert? (möglichst authentische Aussagen)	subjektive Begründung Ich wollte ... Ich fühlte ... Ich tat das, weil ...	subjektive Bewertung Problematisch ist ... Wer soll was verändern?	Relationierung Zu den subjektiven Beschreibungen, Begründungen und Bewertungen fallen mir folgende Theorien ein: <i>aus Sicht der reflektierenden Fachkraft</i>
institutionelle Sicht z.B. Vorgesetzte, Trägervertreter (bitte Namen eintragen)				
Sicht der Adressaten ggf. mehrere Zeilen vorsehen (bitte Namen eintragen)				
Sicht weiterer an der Situation Beteiligter (bitte Namen eintragen)				

Dieses Dokument wurde mit IP-Adresse 2003.da:3731:dbf4:d823:cfd9:93ee:19e9 aus dem Netz der USEB HS Weingarten / RWU Ravensburg am 15.07.2020 um 12:07 Uhr heruntergeladen. Das Weitergeben und Kopieren dieses Dokuments ist nicht zulässig.

eigene Sicht der Fachkraft, die die Entscheidungssituation reflektiert (bitte Namen eintragen)				
---	--	--	--	--

Reflexionszeile				
-----------------	--	--	--	--

Wie lautet meine erste Einschätzung der Situation, bevor ich mit dieser vertieften Reflexion beginne?	Welchen Aspekt der Situation hebt wer hervor? Durch was unterscheiden sich die Sichtweisen? Was fällt mir beim Vergleich auf bzw. ein?	Welche Bedürfnisse, Interessen und Motive prallen hier aufeinander bzw. konkurrieren? Was fällt mir beim Vergleich auf bzw. ein?	Welche und wie viele Probleme werden von wem gesehen? Wo herrscht Einigkeit, wo nicht? Welche Ansatzpunkte für Veränderungen kristallisieren sich heraus?	Welche Theorien sind m.E. zutreffend und plausibel? In welcher Hinsicht helfen sie bei der Lokalisierung und Erklärung des Problems?

Ergebnis der Situationsanalyse	
Problembeschreibung Was ist nach meiner Einschätzung das wichtigste Problem? Welche Probleme sehe ich noch?	
Problemerkklärung Was erbringt die Relationierung <u>aller</u> Sichtweisen und Begründungen mit	

(möglichst vielen) Theorien?	
Welche Änderung gibt es gegenüber meiner ersten Einschätzung?	
Wo ist das Problem angesiedelt (persönliche Ausstattung, gegenseitiger Austausch, Hierarchie zwischen über- und untergeordneten Personen, Normen- Werteproblem)? (Staub-Bernasconi)	
Wo (bei wem) soll die Entwicklung von Zielen ansetzen? Wer oder was soll sich ändern?	

Arbeitshilfe 4: Zielbestimmung

(Handlungsbereich: Zielentwicklung)

Sichtwarte zur Entscheidungssituation	Wirkungsziele (konzeptionelle Ziele)	Handlungsziele (Arbeitsziele der Fachkräfte)
	Welche Wirkungsziele aus der Konzeption passen zu dieser Situation?	Welche Arrangements wollen wir schaffen in der Annahme, dass diese das Erreichen der Wirkungsziele fördern?
Konsense Welche Ziele finden die Zustimmung aller (werden zumindest nicht abgelehnt)?		
Dissense Welche Ziele finden <i>keinen</i> Konsens?	<u>aus Sicht der Adressatinnen</u> <u>aus Sicht der Fachkräfte</u>	<u>aus Sicht der Adressatinnen</u> <u>aus Sicht der Fachkräfte</u>

Arbeitshilfe 5: Checkliste zur Handlungsplanung (Handlungsbereich: Planung)

Ansatzpunkte für die Planung Wo bzw. bei wem will ich mit der Planung ansetzen (Personen, Beziehungen o.a.)? Welche Handlungsziele wurden erarbeitet? Mit welchen Wirkungszielen sind sie zu verbinden?	
Analyse der Arbeitsbeziehung Wie schätze ich meine Beziehung zu der Person/Gruppe ein, auf die ich meine Handlungen ausrichten will? Welche Motive bewegen die Person/Gruppe? Welches Interesse hat sie an einer Zusammenarbeit? Welche Position habe ich in diesem Prozess (stark, untergeordnet o.ä.)?	
Gruppierung der Beteiligten Wer ist Nutznießer der Planung? Wem soll das Ergebnis zugutekommen? Auf wen oder was sind meine methodischen Vorgehensweisen ausgerichtet (die nutznießende Person, das Umfeld o.ä.)? Wen kann ich in ein Aktionssystem einbinden? Mit wem kann ich ein Bündnis zur Unterstützung schließen?	
Indikatoren der Zielerreichung Woran könnte ich erkennen, dass die Handlungsziele erreicht sind?	

Dieses Dokument wurde mit IP-Adresse 2003.da:3731:dbf4:d823:cdf:93ee:19e9 aus dem Netz der USEB HS Weingarten / RWU Ravensburg am 15.07.2020 um 12:07 Uhr heruntergeladen. Das Weitergeben und Kopieren dieses Dokuments ist nicht zulässig.

Entwurf von Handlungsschritten Wer soll was tun (Fachkraft/Aktionssystem)?	
Formulierung zielförderlicher Haltungen Welche (professionellen) Haltungen sind den Handlungszielen förderlich? Welche Handlungsregeln lassen sich daraus ableiten?	
Überprüfung der vorhandenen Ressourcen Über welche Ressourcen verfüge ich (Kompetenzen, Zeit, Räume, Material, Geld)? Was brauche ich noch?	
Folgenabschätzung Welche Auswirkungen der geplanten Handlungen sind zu vermuten? Wie sind diese zu legitimieren (rechtfertigen)? Welche Sanktionen sind (von wem) zu erwarten?	
Zeit- bzw. Organisationsplan (sofern nötig) (bitte beilegen)	
Verantwortung für die Durchführung Wer ist verantwortlich? Wann und wie wird die Planung ausgewertet?	

Arbeitshilfe 6: Checkliste zur Auswertung der eigenen Handlungen

(Handlungsbereich: Evaluation)

Entscheidungssituation (kurze Skizze der abgelaufenen Situation, die reflektiert wird)	
Motive, Gefühle, Begründungen Ich hatte in der Situation folgendes Anliegen: Ich hatte folgende Gefühle (Interesse, Ärger, Wut, Freude, Überraschung, Schuld, Ekel, Scham, Verachtung, Furcht o.a.):	
Identifizierung der strategischen Handlungen Welche meiner Handlungen kann ich eher als strategisch (zielbezogen) bezeichnen? Auf welche der konzeptionell verabredeten Handlungsschritte und Handlungsregeln kann ich diese beziehen?	
Identifizierung der reaktiven Handlungen Welche meiner Handlungen sind eher reaktiv aus meiner emotionalen Gestimmtheit heraus erfolgt? Auf wen oder was habe ich reagiert?	
Bewertung der Handlungen Wie bewerte ich meine Handlungen – gemessen an den Wirkungs- und Handlungszielen und den getroffenen Absprachen im Team?	

Dieses Dokument wurde mit IP-Adresse 2003.da:3731:dbf4:d823:cdf:93ee:19e9 aus dem Netz der USEB HS Weingarten / RWU Ravensburg am 15.07.2020 um 12:07 Uhr heruntergeladen. Das Weitergeben und Kopieren dieses Dokuments ist nicht zulässig.

<p>Erklärungswissen</p> <p>Welche (wissenschaftlichen) Theorien fallen mir zu dieser Situation ein?</p> <p>Auf welche Weise können sie mir beim Verstehen/bei der Deutung dieser Situation helfen? (Relationierung)</p>	
<p>neue Ansatzpunkte für eine Problemlösung (mit Blick auf die erweiterte Deutung durch Theorien)</p> <p>Was sollte ich ändern? Worauf will ich künftig achten?</p> <p>Welche der bisherigen Teamabsprachen erscheinen unangemessen und müssen daher geändert werden?</p>	
<p>alternative Handlungsschritte und zielförderliche Haltungen</p> <p>Welche Ideen für eine bessere Gestaltung meiner Handlungen fallen mir ein? (bitte mindestens drei nennen)</p>	

Arbeitshilfe 7: Auftrags- und Kontextanalyse

(Handlungsbereich: Analyse der Rahmenbedingungen)

erste Sichtung des Falles und der Probleme Was ist bisher geschehen? Wo setzt wer einen Schwerpunkt? Welche Zuschreibungen begleiten die Personen? erste Hypothesen	
Klärung der Arbeitsbeziehung Wie kommt „der Fall“ zu mir? - eigene Initiative (wie motiviert)? - geschickt (von wem, warum)? - nach einem „Eingriff“ (von wem, warum, mit welchen Folgen)? Welche vermutlichen Folgen hat dieser Zugang für die Qualität der Arbeitsbeziehung?	
Klärung der Erwartungen Was erwartet wer von mir? - Adressaten - eigene Organisation - andere Institutionen Kann und will ich die Erwartungen erfüllen? Welche kann oder will ich nicht erfüllen?	
Klärung der Zuständigkeit Wie tangiert der Fall meine	

Dieses Dokument wurde mit IP-Adresse 2003.da:3731:dbf4:d823:cfd9:93ee:19e9 aus dem Netz der USEB HS Weingarten / RWU Ravensburg am 15.07.2020 um 12:07 Uhr heruntergeladen. Das Weitergeben und Kopieren dieses Dokuments ist nicht zulässig.

<p>sachliche Zuständigkeit? Verfüge ich über zeitliche und materielle Ressourcen?</p> <p>Kann oder will ich den Fall ablehnen bzw. bearbeiten? Wo ergeben sich Grenzen der Zusammenarbeit?</p>	
<p>Klärung der Kompetenzen</p> <p>Was habe ich zu bieten (Verfüge ich über die notwendigen Kompetenzen)? Welche Gefühle empfinde ich gegenüber welcher Person? Welches Problem habe ich mit welcher Person oder welchem Problem? Passen wir zusammen?</p> <p>Wie beeinflusst mich das Vorwissen, z.B. aus den begleitenden Akten? Wie berührt es meine Wertestandards? Kann ich und will ich mit den Adressatinnen arbeiten?</p>	
<p>erste Ideen für die Arbeit</p> <p>mögliche Ansatzpunkte</p> <p>Ideen für ein Aktionssystem</p> <p>Ressourcen der Beteiligten (Adressantinnen und Aktionssystem)</p>	

Arbeitshilfe 8: Problemanalyse

(Handlungsbereich: Situations- und Problemanalyse)

Sichtweisen	Problem- beschreibung	Motive, Gefühle und Bedürfnisse	Einschätzung der Situation	Problemerkklärung durch die Fachkraft
Was finde ich prob- lematisch? Wie kann ich das be- schreiben?	Ich möchte ... Ich fühle ... Ich sehe das so, weil ...	Wo sehe ich das Problem? Wer oder was sollte sich ändern?	Zu den Sichtweisen fal- len mir folgende Theo- rien und Hypothesen ein:	
Sichtweise der In- stitution (z.B. Fach- kraft des ASD oder Vorgesetzte) (bitte Namen und Funktion eintragen)				
Sicht der Adressa- tinnen (ggf. mehre- re Zeilen einziehen) (bitte Namen und Position zueinander eintragen)				
Sicht weiterer Be- teiligter (bitte Namen ein- tragen)				
Reflexionszeile				
Ideen zur Be- schreibung und Erklärung aus dem Vergleich der verschiede- nen Sichtwei- sen				

Dieses Dokument wurde mit IP-Adresse 2003.da:3731:dbf4:d823:cfd9:93ee:19e9 aus dem Netz der USEB HS Weingarten / RWU Ravensburg am 15.07.2020 um 12:07 Uhr heruntergeladen. Das Weitergeben und Kopieren dieses Dokuments ist nicht zulässig.

Arbeitshilfe 9: Aushandlung von Konsenszielen

(Handlungsbereich: Zielentwicklung)

	Sichtweise A	Sichtweise B	Sichtweise der Fachkraft
	hier bitte nur die Adressatinnen eintragen, <i>nicht</i> weitere Beteiligte (ggf. weitere Spalten einfügen)		
Einschätzung der Situation Wo sehe ich das Problem?			
Ansatzpunkte für Veränderungen Wer oder was soll sich ändern?			
Ziel, gewünschter Zustand Wie soll der Zustand <i>mittelfristig</i> aussehen, sodass ich sagen kann: „Es hat sich gelohnt“? Wie sähe die Situation <i>am Ende</i> aus, also wenn das Problem gelöst wäre?			

Dieses Dokument wurde mit IP-Adresse 2003.da:3731:dbf4:d823:cfd9:93ee:19e9 aus dem Netz der USEB HS Weingarten / RWU Ravensburg am 15.07.2020 um 12:07 Uhr heruntergeladen. Das Weitergeben und Kopieren dieses Dokuments ist nicht zulässig.

	Ziele für A	Ziele für B
	<i>für jeden Adressaten werden eigene Ziele entwickelt</i>	
Konsense Ziele, mit denen alle Beteiligten einverstanden sind	<u>Wirkungsziele</u> (Ende der Hilfe):	<u>Wirkungsziele</u> (Ende der Hilfe):
	<u>Teilziele</u> (mittelfristig, bis zum nächsten Hilfeplangespräch erreichbar):	<u>Teilziele</u> (mittelfristig, bis zum nächsten Hilfeplangespräch erreichbar):
Dissense Wünsche, Vorstellungen einzelner, über die keine Einigkeit besteht		

Arbeitshilfe 10: Operationalisierung von Hilfezielen (Handlungsbereich: Planung)

Ergebnisbezogene Operationalisierung für (bitte Namen eintragen)			
Wirkungsziel Was soll am Ende der Hilfe erreicht sein?			
Teilziele Was soll bis zur Fortschreibung im Zeitraum der Hilfe erreicht werden?	Teilziel 1	Teilziel 2	Teilziel 3
Indikatoren Woran könnte man erkennen, dass das Teilziel erreicht ist?	<u>zu Teilziel 1</u> 1. 2. 3. 4. 5.	<u>zu Teilziel 2</u> 1. 2. 3. 4. 5.	<u>zu Teilziel 3</u> 1. 2. 3. 4. 5.
Prozessbezogene Operationalisierung für (bitte Namen eintragen)			
Wirkungsziel Was soll am Ende der Hilfe erreicht sein?			
Teilziele Was soll im Fortschreibungszeitraum erreicht werden?	Teilziel 1.	Teilziel 2.	Teilziel 3
Handlungsschritte Adressatin (bitte Namen eintragen)	Teilziel 1	Teilziel 2	Teilziel 3

Personen aus dem Familiensystem Was will welche Person tun, um die Adressatin zu unterstützen, ihre Teilziele zu erreichen? (bitte Namen eintragen)			
Aktionssystem Was werden welche Fachkräfte oder andere Personen aus dem Aktionssystem tun, um die Adressatin und das Familiensystem zu unterstützen, die Teilziele der Adressatin zu erreichen? (bitte Namen eintragen, ggf. Skizze der Verhältnisse der Personen zueinander)			

Arbeitshilfe 11: Evaluation eines Hilfezeitraums (Hilfeplanvorlage)

(Handlungsbereich: Evaluation)

a) Rückblick auf den vorausgegangenen Hilfezeitraum von: _____ bis: _____	
Skizzierung der Ausgangssituation damaliger Entwicklungsstand und Gründe für eine Weiterführung der Hilfe Problem- und Ressourceneinschätzung verschiedener Beteiligter	
Zielvereinbarungen im Hilfeplan vom _____ Wirkungsziel/e Teilziel 1 Teilziel 2 Teilziel 3 (aus Arbeitshilfe 10)	
Entwicklungsverlauf und aktuelle Situation Wie hat sich die Adressatin seit dem letzten Hilfeplangespräch entwickelt? Was ist sonst noch passiert (positiv/negativ)? Wie ist der derzeitige Stand zu beschreiben?	

Dieses Dokument wurde mit IP-Adresse 2003.da:3731:dbf4:d823:cdf:93ee:19e9 aus dem Netz der USEB HS Weingarten / RWU Ravensburg am 15.07.2020 um 12:07 Uhr heruntergeladen. Das Weitergeben und Kopieren dieses Dokuments ist nicht zulässig.

neue Erkenntnisse Was wissen wir jetzt besser (Hintergrundinformationen, veränderte Rahmenbedingungen und/oder Beziehungen, Ergebnisse von Verhaltensbeobachtungen, Gutachten, professionellen Diagnosen, Einschätzungen u.a.)?	
Prozessreflexion Was hat wer seitdem unternommen? Was ist <i>nicht</i> passiert? Was hat wer stattdessen getan? Adressatin selbst: Personen aus dem Familiensystem: Personen aus dem professionellen Hilfesystem und/oder aus dem Aktionssystem:	
Ereignisse Welche Ereignisse haben den Prozess außerdem beeinflusst?	
b) Beurteilung der Fortschritte	
<u>Grad der Zielerreichung</u> (mit Blick auf die Indikatoren): Einschätzung durch Beteiligte (bitte Namen eintragen) Adressatin Personen aus dem Familiensystem verantwortliche Fachkraft Andere	<u>Einschätzung der Zielerreichung:</u> Legende: 1 = voll erreicht 2 = eher erreicht 3 = eher nicht erreicht 4 = nicht erreicht (bitte Zahlen eintragen)
Indikatoren zum Teilziel 1 (aus Arbeitshilfe 10) <u>1. Indikator</u>	Adressatin <input type="radio"/> Personen aus dem Familiensystem <input type="radio"/>

	Fachkraft <input type="radio"/>	andere <input type="radio"/>
<u>2. Indikator</u>	Adressatin <input type="radio"/>	Personen aus dem Familiensystem <input type="radio"/>
	Fachkraft <input type="radio"/>	andere <input type="radio"/>
<u>3. Indikator</u>	Adressatin <input type="radio"/>	Personen aus dem Familiensystem <input type="radio"/>
	Fachkraft <input type="radio"/>	andere <input type="radio"/>
<u>4. Indikator</u>	Adressatin <input type="radio"/>	Personen aus dem Familiensystem <input type="radio"/>
	Fachkraft <input type="radio"/>	andere <input type="radio"/>
Indikatoren zum Teilziel 2	Adressatin <input type="radio"/>	Personen aus dem Familiensystem <input type="radio"/>
<u>1. Indikator</u>	Fachkraft <input type="radio"/>	andere <input type="radio"/>
<u>2. Indikator</u>	Adressatin <input type="radio"/>	Personen aus dem Familiensystem <input type="radio"/>
	Fachkraft <input type="radio"/>	andere <input type="radio"/>
<u>3. Indikator</u>	Adressatin <input type="radio"/>	Personen aus dem Familiensystem <input type="radio"/>
	Fachkraft <input type="radio"/>	andere <input type="radio"/>
<u>4. Indikator</u>	Adressatin <input type="radio"/>	Personen aus dem Familiensystem <input type="radio"/>
	Fachkraft <input type="radio"/>	andere <input type="radio"/>
Kommunikative Bewertung		
Welche Teilziele sind (nicht) erreicht? Worauf ist das ggf. zurückzuführen? Wie ist die Zielerreichung mit Blick auf den abgelaufenen Prozess und die Gesamtentwicklung zu interpretieren?		
Mögliche Ziele für den nächsten Hilfezeitraum (6 Monate)		
Sicht/Wunsch von ... (Namen einfügen)	Ziele (Wirkungs- und Teilziele)	Welche Hilfe braucht wer außerdem (Wohnsituation, finanzielle oder gesundheitliche Situation u.a.)?

Adressatin		
Personen aus dem Familiensystem		
Personen aus dem professionellen Hilfesystem		

Arbeitshilfe 12: Strukturiertes Gedächtnisprotokoll für die Selbstevaluation eines Hilfeplangesprächs

(Handlungsbereich: Evaluation)

Hilfeplangespräch mit Familie: am: _____ von: _____ bis: _____ Uhr Teilnehmer: Ort: Anmerkungen zum Setting (Raum, Sitzordnung, Blumen, Getränke etc.):	
Es gab eine strukturierte Vorlage für das Hilfeplangespräch. Wenn „nein“, warum nicht?	<input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nein
Die Vorlage fokussierte folgende Punkte:	
Die Vorlage ist allen Beteiligten zugegangen. Wem nicht? Warum nicht?	<input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nein
Die Vorlage wurde von den Beteiligten gelesen. Von wem nicht? Warum nicht?	<input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nein
Die Beteiligten haben sich im Gespräch auf die Vorlage bezogen. Wer nicht? In welchen Punkten nicht? Warum nicht?	<input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nein
Alle Punkte der Vorlage wurden ausreichend gewürdigt. Welche nicht? Warum nicht?	<input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nein
Folgende Themen wurden vertieft angesprochen (Aufzählung der Themen):	1. 2. 3. 4.
Es gab genügend Zeit zur Erörterung neuer Perspektiven, neuer Hilfeziele und Handlungsschritte der Beteiligten. Wie viel Zeit blieb für welches Thema?	<input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nein
Die neuen Hilfeziele und Absprachen zu Handlungsschritten	<input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nein

<p>ten wurden einvernehmlich (im Konsens) erarbeitet.</p> <p>Welche nicht? Wo gab es Dis-sens?</p>	
<p>Adressatin und Personen aus dem Familiensystem haben sich am Gespräch beteiligt. Wer nicht? Warum nicht?</p>	<p><input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nein</p>
<p>Die Fachkräfte haben die Adressatin und die Personen aus dem Familiensystem angemessen in das Gespräch einbezogen. Auf welche Weise? Wen nicht? Warum nicht?</p>	<p><input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nein</p>
<p>Alle Beteiligten zeigten sich mit dem Ablauf des Gesprächs zufrieden. Wer nicht? Wie erhoben?</p>	<p><input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nein</p>
<p>Ich selbst hatte folgende Anliegen an die Runde (Aufzählung der Punkte):</p>	<p>1. 2. 3. 4.</p>
<p>Es ist mir gelungen, diese Anliegen einzubringen. Welche nicht, warum nicht?</p>	<p><input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nein</p>
<p>Folgendes möchte ich noch festhalten:</p> <p>Folgendes soll mir nicht noch einmal passieren:</p>	

(Handlungsbereich: Analyse der Rahmenbedingungen)

	Welche Informationen beschreiben den Bestand der Einrichtung?	Von wem werden Änderungen angeregt? Was soll beibehalten werden?
Institution/Träger		
rechtliche Grundlagen		
Umfeld sozialräumliches Umfeld andere Einrichtungen und soziale Dienste		
Zielgruppe		

Ziele		
Leistungen		
Ressourcen		
Personal		

Ergänzung zu Arbeitshilfe 13: Tipps zur Informationsbeschaffung am Beispiel eines Jugendzentrums

	Welche Informationen beschreiben den Bestand der Einrichtung?	Von wem werden Änderungen ange-regt? Was soll beibehalten werden?
Institution Träger Jugendamt	<ul style="list-style-type: none"> - Charakterisierung der Einrichtung - Stichworte zum Leitbild (und der praktischen Ideologie) der Einrichtung - rechtliche Grundlagen - kommunalpolitische Vorgaben zur Ausgestaltung der Arbeit 	<ul style="list-style-type: none"> - Kurzbeschreibung dessen, was die Einrichtung auszeichnet - Auswertung der entsprechenden Do-kumente - Kinder- und Jugendhilfegesetz (Ver-weis auf die geltenden gesetzlichen Bestimmungen) - Ratsbeschlüsse, Förderrichtlinien, be-sondere Weisungen und Aufträge
Umfeld sozialräumliches Umfeld andere Einrich-tungen und so-ziale Dienste	<ul style="list-style-type: none"> - Beschreibung des Wohnumfeldes, der Verkehrslage usw. - Einzugsgebiet der Einrichtung, infor-melle Treffpunkte - Jugendgruppen und Szenen - andere soziale Einrichtungen und kommerzielle Angebote für Kinder bzw. Jugendliche 	<p>Karte herstellen mit wichtigen Informatio-nen und Fotos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nutzungsbarrieren markieren (große Straßen, unterschiedliche Wohnmili-eus usw.) - Treffpunkte und Territorien verschie-dener Kinder- und Jugendcliquen ein-zeichnen - konkurrierende Angebote und Einrich-tungen einzeichnen
Zielgruppe	Beschreibung der verschiedenen Ziel-gruppen (Alter, Nationalität, Stärken und Probleme)	<ul style="list-style-type: none"> - Lebensweltstudien - Einzel- oder Cliquenporträts (Deinet 1999)
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> - explizite Ziele - implizite Ziele und Anliegen an denen sich das Team derzeit ausrichtet 	<ul style="list-style-type: none"> - Ziele der derzeit gültigen Konzeption, evtl. Bezug auf ein Konzept für die Ju-gendarbeit - Ziele und Anliegen, die Teammitglie-der im Gespräch angeben
Leistungen	<ul style="list-style-type: none"> - direkte pädagogische Angebote und Arrangements für Kinder und Jugend-liche - Angebote im sozialräumlichen Umfeld - Managementaufgaben (Verwaltungs-arbeit bzw. Teamarbeit) - externe Kooperationen - Aufgaben auf der kommunalen Pla-nungsebene (Jugendhilfeausschuss, Mitarbeit in Planungsgruppen) 	<ul style="list-style-type: none"> - Angebotsübersicht - Übersicht über Auslastung der Einrich-tung, Quantifizierung der Einrichtung, Quantifizierung der Zeitanteile pro An-gebot oder Leistung, Teilnehmerzah-len usw. - Aufgabenübersicht und Zeitbedarf - Übersicht über die Kooperationsbezie-hungen der Einrichtung (evtl. darge-stellt als Netzwerk)
Ressourcen	<ul style="list-style-type: none"> - Raumangebot - Ausstattung (Geräte usw.) - Material - finanzielle Mittel 	<ul style="list-style-type: none"> - Übersicht über Raumangebot, Aus-stattung und besonderes Material (Auflistung) - Haushaltsplan
Personal	<ul style="list-style-type: none"> - Qualifikation, besondere Fähigkeiten bzw. Arbeitsstile der Mitarbeiterinnen - Teamstruktur - Aufgabenverteilung 	<ul style="list-style-type: none"> - Profile der Mitarbeiterinnen (Selbst-darstellung) - Hierarchie bzw. Kooperationsstruktur - Organigramm, Dienstpläne (Wer macht was, mit wem, zu welcher Zeit?)

Arbeitshilfe 14: Erwartungssammlung

(Handlungsbereich: Situations- oder Problemanalyse)

	Welche expliziten Erwartungen (Originalaussagen) äußern die Beteiligten gegenüber uns und der Einrichtung?	Welche Erwartungen lassen sich aus dem Studium von Unterlagen, aus bisherigen Erfahrungen, Trends, Gerüchten u.a. ableiten?	Welche vorläufigen Ziele lassen sich aus den Erwartungen ableiten?
Institution Träger Jugendamt			
Umfeld <i>sozialräumliches Umfeld:</i> <i>andere Einrichtungen und soziale Dienste:</i>			

Zielgruppen getrennt nach relevanten Zielgruppen ggf. auch bisherige Nichtnutzer			
Mitarbeiter Leitung/ Hauptamtliche Ehrenamtliche			
fachliche Standards Sichtung der Fachliteratur			

Ergänzung zur Arbeitshilfe 14: Tipps zur Informationsbeschaffung für die Erwartungssammlung am Beispiel eines Jugendzentrums

	Welche Erwartungen haben die Beteiligten an unsere Arbeit?	Was könnte man tun, um angemessene Informationen über die Erwartungen zu sammeln
Institution Träger Jugendamt	Welche Erwartungen werden vom Träger, vom Jugendamt und vom Jugendhilfeausschuss <u>ausdrücklich</u> geäußert? Welche Erwartungen sind aus der Analyse der Unterlagen des Trägers, des Jugendamtes oder des Jugendhilfeausschusses <u>abzuleiten</u> ?	<ul style="list-style-type: none"> - Gespräche mit Vertretern des Trägers und zuständigen Fachkräften im Jugendamt, evtl. als „runder Tisch“ möglichst vielen Beteiligten - Analyse der schriftlichen Auflagen gesetzlichen Vorschriften, Dienst-anweisungen usw.
Umfeld sozialräumliches Umfeld: andere Einrichtungen und soziale Dienste:	Welche Erwartungen werden <u>mündlich</u> aus dem sozialräumlichen Umfeld an die Einrichtung herangetragen? Welche Erwartungen sind aus der <u>Analyse</u> des sozialen Umfeldes abzuleiten (Bedürfnisse, Gefährdungen, Probleme, Konflikte)? Welche Erwartungen äußern andere soziale Dienste und Einrichtungen?	<ul style="list-style-type: none"> - Analyse von Zeitungsmeldungen und Beschwerden - Gespräche mit Nachbarn und prägnanten Personen (Hausmeister, Kiosk usw.) - Berücksichtigung des Materials der Jugendhilfeplanung zur Infrastruktur des Stadtteils und der entsprechenden Vorgaben - Informationen aus der Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen und Diensten (aus der Netzwerkarbeit, evtl. ausdrückliche Befragung)
Zielgruppen getrennt nach relevanten Zielgruppen ggf. auch bisherige Nichtnutzer	Welche Bedürfnisse, Interessen und Probleme äußern die Kinder und Jugendlichen, die die Einrichtung besuchen? Welcher Bedarf ist aus der Analyse der Lebenswelt und der Lebenslagen der Zielgruppen abzuleiten? Welche Vorstellungen äußern Kinder und Jugendliche, die die Einrichtung <u>nicht</u> besuchen?	<ul style="list-style-type: none"> - möglichst keine Fragebogenaktion, besser Cliqueninterviews, Wochenendseminare mit Jugendlichen, Porträts bzw. Lebensweltstudien einzelner „typischer“ Kinder und Jugendlicher, Videostreifzüge durch den Stadtteil, Autofotografie usw. - Auswertung des Materials sowie der Daten der Jugendhilfeplanung
Mitarbeiter getrennt nach haupt- und ehrenamtlichen Mitarbeitern	Welche Erwartungen bzw. Zielvorstellungen haben die Mitarbeiter?	<ul style="list-style-type: none"> - Teamwochenende mit Austausch über die individuellen Anliegen und Ziele der Mitarbeiter und deren biografisch begründete Geschichte - Beurteilung der derzeitigen konzeptionellen Ziele und deren tatsächliche Geltung für den pädagogischen Alltag - Übereinstimmungen und Differenzen zwischen individuellen Anliegen und konzeptionellen Zielen

Dieses Dokument wurde mit IP-Adresse 2003.da:3731:db4:d823:cfd9:93ee:19e9 aus dem Netz der USEB HS Weingarten / RWU Ravensburg am 15.07.2020 um 12:07 Uhr heruntergeladen. Das Weitergeben und Kopieren dieses Dokuments ist nicht zulässig.

Arbeitshilfe 15a: Bildung konzeptioneller Ziele

(Handlungsbereich: Zielentwicklung)

Stellvertretende Aushandlung der Konsensziele bezogen auf die Einrichtung

	Wirkungsziele (konzeptionelle Ziele): Was soll bei den Adressatinnen langfristig bewirkt werden? „Die Adressatinnen ...“	Handlungsziele (Arbeitsziele der Fachkräfte): Welche Arrangements wollen wir schaffen in der Annahme, dass diese das Erreichen der Wirkungsziele fördern? „Wir ...“
Konsense Welche der von den jeweils Beteiligten gewünschten Ziele, Wünsche und Vorstellungen finden die Zustimmung aller (oder werden zumindest nicht abgelehnt)?		
Dissense Welche der gewünschten Ziele, Wünsche und Vorstellungen finden <i>keinen</i> Konsens?		

Arbeitshilfe 15b: Zielpyramide
(Handlungsbereich Zielentwicklung)

Differenzierung der Handlungsziele über die Einrichtung hinaus

Wirkungsziel Was wollen wir langfristig bei den Adressatinnen bewirken? (pro Wirkungsziel eine gesonderte Tabelle)		
Handlungsziele (bezogen auf die Zielgruppen in der Einrichtung als Nutznie- ßer der Planung):	Handlungsziele (bezogen auf das sozialräumliche Umfeld als unterstützendes Arran- gement):	Handlungsziele (bezogen auf andere Einrich- tungen und soziale Dienste, inkl. Träger ggf. als Aktionssystem):

Arbeitshilfe 16a: Ergebnis- und prozessbezogene Operationalisierung
(Handlungsbereich: Planung)

<p align="center">Wirkungsziel 1</p> <p align="center">Handlungsziel 1 (pro Handlungsziel eine Tabelle)</p>		
<p>Indikatoren der Zielerreichung</p> <p>Woran können wir erkennen, dass wir das Handlungsziel erreicht haben?</p>	<p>Handlungsschritte</p> <p>Was müssen wir tun, um das Handlungsziel zu erreichen? An welchen unserer <i>Handlungen</i> kann man das erkennen?</p>	<p>Handlungsregeln</p> <p>Wie_müssen wir das tun? An welchen unserer <i>Haltungen</i> kann man das erkennen?</p>

Arbeitshilfe 16b: Strukturbezogene Operationalisierung

(Handlungsbereich: Planung)

Wirkungsziel 1	
Liste aller Handlungsziele 1. 2. 3. 4. 5.	
Räume Welche Räume mit welcher Ausstattung brauchen wir, um die Handlungsschritte und Haltungen zu realisieren?	
Material Welches Material brauchen wir, um die Handlungsschritte und Haltungen zu realisieren?	
Zeit Welche Zeit (Arbeitsstunden, an welchen Tagen) müssen wir einplanen?	
Geld Was kostet uns die Umsetzung dieser Handlungsschritte und Haltungen (Sachkosten)?	
Personal Welche fachlichen Kompetenzen brauchen wir?	

Arbeitshilfe 17a: Zielorientierte Zusammenfassung eines Wirkungsziels

1. Wirkungsziel	Liste aller Arrangements Handlungsschritte, Angebote, methodische Vorgehensweisen	Liste aller Handlungs- regeln berufliche Haltungen	Liste aller Ressourcen Räume, Material, Zeit, Geld, Per- sonal
Liste aller Hand- lungsziele (bzgl. Zielgruppen und Einrichtung): 1. 2. 3. usw.			
Liste aller Hand- lungsziele (sozial- räumliches Um- feld/andere soziale Dienste) 1. 2. 3. usw.			
Liste aller Hand- lungsziele (Trä- ger/Jugendamt) 1. 2. 3. usw.			

Arbeitshilfe 17b: Zeitorientierte Zusammenfassung eines Wirkungsziels

Wirkungsziel

Auflistung aller Handlungsschritte/Angebote, deren Umsetzung zeitlich zu beziffern ist, hier noch in beliebiger Reihenfolge	Zeitbedarf Aufgabe in Minuten	Wann? zu einem festgelegten Zeitpunkt am Tag (von ... bis...) nach Bedarf, z.B. in Schlüsselsituationen, etwa 3x täglich etc.	Wie? als Angebot als Reaktion auf...

Arbeitshilfe 18: Gliederungsvorschlag für eine Konzeption

Wer sind wir? Kurzdarstellung der Einrichtung: Vorstellung des Teams und des Trägers, Skizze zur Lage im Stadtteil, Raumangebot und Bemerkungen zur Ausstattung, wo dies erwähnenswert ist
Wie steht die Einrichtung im Spiegel unterschiedlicher Erwartungen? einen Text aus der Erwartungssammlung zusammenstellen; evtl. Probleme und Aufgaben mit Blick auf Lebenswelt und Lebenslagen der Adressatinnen im sozialräumlichen Umfeld hinzufügen
Für wen arbeiten wir? Vorstellung der realen und gewünschten Zielgruppen aufzählen
Worauf arbeiten wir hin? Wirkungsziele und ausgewählte Handlungsziele aufführen
Was sind unsere Arbeitsprinzipien? ausgewählte Handlungsregeln (evtl. als Signalsatz oder Motto formuliert) vorstellen
Wie arbeiten wir? bemerkenswerte Strukturelemente und Arrangements, die übergreifend Geltung haben, auflisten
Was passiert in unserem Haus und außerhalb? aktuelles Programm anfertigen, evtl. als Flyer in eine „Tasche“ auf der Rückseite des Deckblatts einschließen (dieser Punkt eignet sich eher für offene Einrichtungen mit Treffpunktcharakter und Programm)

Arbeitshilfe 19: Entwurf von Schlüsselsituationen

(Handlungsbereich: Planung)

Entscheidungssituation (möglichst präzise Beschreibung der erfolgten Handlungen):			
	Ziele und Handlungsregeln (für die Gestaltung der Schlüsselsituation)	Indikatoren der Zielerreichung (für die Handlungsziele) Woran erkennen wir, dass wir die Schlüsselsituation angemessen gestaltet haben?	Handlungsschritte Was müssen wir tun, um die Handlungsziele in der Schlüsselsituation umzusetzen?
wiederkehrende Situation mit Regelungsbedarf (Stichworte)	Wirkungsziele (möglichst aus der Reihe der konzeptionellen Wirkungsziele)		
	Situationstyp (Zuordnung als sog. Standard-situation, z.B. Umgang mit Regelverletzungen)		
	Handlungsregeln (für die Gestaltung der Schlüsselsituation)		

Dieses Dokument wurde mit IP-Adresse 2003.da:3731:dbf4:d823:cfd9:93ee:19e9 aus dem Netz der USEB HS Weingarten / RWU Ravensburg am 15.07.2020 um 12:07 Uhr heruntergeladen. Das Weitergeben und Kopieren dieses Dokuments ist nicht zulässig.

Arbeitshilfe 20: Eingrenzung und Präzisierung der Aufgabenstellung für das Projekt
(Handlungsbereich: Analyse der Rahmenbedingungen)

Ausgangssituation In welcher Institution arbeite ich? Welche Position in der Hierarchie bekleide ich (Leitung, Fachkraft, Beobachterin usw.)? Welches Thema will ich im Rahmen meines Projekts bearbeiten? Wofür will ich eine Lösung finden?	
erste Beschreibung des Problems Wo, seit wann, bei oder mit wem besteht das Problem? Wer ist davon in welcher Intensität betroffen?	
bisherige Lösungsversuche Wer hat bisher was zur Problemlösung unternommen? Welche Erfolge hatten die Aktionen bisher? Was ist nicht gelungen?	

<p>Ideen zum Problem</p> <p>Wer oder was trägt vermutlich zur Aufrechterhaltung des Problems bei?</p> <p>Welche Umstände verhindern, dass das Problem gelöst werden kann?</p> <p>Welche Idee halte ich für die wahrscheinlichste – mit welcher möchte ich weiter arbeiten?</p>	
<p>Erwartungen der Beteiligten</p> <p>Warum will ich daran arbeiten?</p> <p>Wer erwartet was von der Problemlösung?</p> <p>Wessen Erwartungen divergieren?</p>	
<p>erste Eingrenzung des Projekts</p> <p>Welchen Titel/Namen will ich meinem Projekt geben?</p> <p>Was will ich während des Projekts tun? (grobe Skizze, kein dezidierter Plan)</p>	

Arbeitshilfe 21a: Realisierbarkeitsprüfung

(Handlungsbereich: Analyse der Rahmenbedingungen)

<p>Ziele/methodisches Vorgehen</p> <p>Was will ich mit dem Projekt erreichen?</p> <p>Wie will ich methodisch vorgehen (grobe Skizze)?</p> <p>Welches <i>Produkt</i> könnte dabei herauskommen?</p>	
<p>Folgen- bzw. Risikoabschätzung</p> <p>Welche Risiken birgt das Projekt?</p> <p>Welchen Nutzen hätte wer, wenn alles so bleibt wie es ist?</p> <p>Welcher Schaden könnte entstehen, wenn es zu keiner Lösung kommt?</p>	
<p>Prüfung der Zuständigkeit</p> <p>Welchen Anteil des Projekts kann ich in eigener Regie durchführen?</p> <p>Wen muss ich für eine Zusammenarbeit gewinnen?</p> <p>Wer muss zustimmen?</p>	
<p>Prüfung der Ressourcen</p> <p>Wie viel Arbeitszeit welcher Personen zu welcher Zeit muss ich einplanen?</p> <p>Welche Räume und Materialien benötige ich?</p> <p>Welche Kosten fallen zusätzlich an? Wie ist das Verhältnis von Kosten und Nutzen einzuschätzen?</p>	

Dieses Dokument wurde mit IP-Adresse 2003.da:3731:dbf4:d823:cdf:93ee:19e9 aus dem Netz der USEB HS Weingarten / RWU Ravensburg am 15.07.2020 um 12:07 Uhr heruntergeladen. Das Weitergeben und Kopieren dieses Dokuments ist nicht zulässig.

weitere Eingrenzung und Präzisierung des Projekts

Wo (bzgl. Umfang, Ziele, methodisches Vorgehen, Risiken, Zuständigkeit, Ressourcen, Zeitrahmen, Unterstützung durch Kollegium und Leitung) muss ich das Vorhaben so eingrenzen, dass es im Rahmen meines Projekts zu bearbeiten ist?

Welchen ggf. neuen Namen will ich dem Projekt geben? Wie lautet die ggf. neu gefasste Aufgabenstellung?

Arbeitshilfe 21b: Projektvereinbarung (Kontrakt)

(Handlungsbereich: Analyse der Rahmenbedingungen)

1. Name/Thema des Projekts
2. Auftraggeber
3. Problembeschreibung
4. Zielsetzung
5. methodische Vorgehensweise
6. Folgen- und Risikoabschätzung
7. Meilensteine
8. Projektbeteiligte
9. Ressourcen
10. Besonderheiten
11. Unterschriften

Zusatz: Die Projektvereinbarung enthält eine Zusammenfassung der wichtigsten Informationen aus den Arbeitshilfen 20 und 21a

Arbeitshilfe 22: Vertiefte Problemerkklärung

(Handlungsbereich: Situations- und Problemanalyse)

Problembeschreibung			
Erklärungen des Problems aus den Perspektiven der Hauptbeteiligten (am besten Originalaussagen erfassen)			
	Sichtweise A (bitte Namen eintragen)	Sichtweise B (bitte Namen eintragen)	Sichtweise C (bitte Namen eintragen)
Problemerkklärung Wie erkläre ich mir das Problem?			
Ansatzpunkte für eine Problemlösung Von wem oder wovon erwarte ich eine Änderung?			
Gewünschte Ziele Wie soll die Situation aussehen, wenn das Problem gelöst ist?			
Reflexion Wo stimmen die Sichtweisen der Beteiligten überein? Wo gibt es Divergenzen? Welche Ideen für die Problemerkklärung ergeben sich daraus?			

Dieses Dokument wurde mit IP-Adresse 2003.da:3731:dbf4:d823:cdf:93ee:19e9 aus dem Netz der USEB HS Weingarten / RWU Ravensburg am 15.07.2020 um 12:07 Uhr heruntergeladen. Das Weitergeben und Kopieren dieses Dokuments ist nicht zulässig.

Relationierung der gesammelten Problemerkklärungen mit wissenschaftlichem Wissen	
Theorien und Forschungsergebnisse zur Erklärung des Problems <i>(Beschreibungswissen, Erklärungswissen)</i> Welche Fachliteratur zur vertieften Erklärung des Problems habe ich gesichtet? (Auflistung) Auf welche Aspekte welcher Theorien will ich mich im Weiteren beziehen?	
Konzepte zur Problembearbeitung <i>(Handlungswissen, Wertwissen)</i> Welche Konzepte habe ich gesichtet? Auf welche Aspekte welcher Konzepte will ich mich im Weiteren beziehen?	
Ergebnisse der Recherche und Reflexion	
Vertiefte Problemerkklärung Welche vertiefte/erweiterte/verfeinerte Erklärung des zuvor beschriebenen Problems bietet sich an?	
Problemstruktur In welche Teilprobleme zerfällt das (Haupt-)Problem? In welchem Verhältnis stehen die Teilprobleme zueinander? Welches Teilproblem zieht evtl. welches weitere nach sich, bzw. welches wird durch welches verstärkt? (ggf. Skizze machen)	

<p>Mit welchem (Teil-)Problem will ich mich im Projekt befassen?</p> <p>Warum?</p>	
<p>konkrete Ansatzpunkte des Projekts</p> <p>Bei wem oder wo soll sich am ehesten etwas ändern?</p> <p>Wo genau will ich ansetzen?</p>	
<p>mögliche Ziele</p> <p>Welche Ziele bieten sich bezogen auf die eingegrenzte Projektaufgabe an?</p>	

Arbeitshilfe 23: Differenzierung der Projektziele

(Handlungsbereich: Zielentwicklung)

Wirkungsziel(e) Was will ich bei den Adressatinnen bewirken?	
	Handlungsziele Welche Ziele setze ich mir <i>selbst</i> im Projektzeitraum, in der Annahme, damit das Erreichen der Wirkungsziele zu fördern?
Konsense Handlungsziele, über die sich die Beteiligten einig sind	
Dissense einseitige Erwartungen und Ziele, über die man sich nicht einig ist	

Dieses Dokument wurde mit IP-Adresse 2003.da:3731:dbf4:d823:cdf:93ee:19e9 aus dem Netz der USEB HS Weingarten / RWU Ravensburg am 15.07.2020 um 12:07 Uhr heruntergeladen. Das Weitergeben und Kopieren dieses Dokuments ist nicht zulässig.

Arbeitshilfe 24: Operationalisierung der Handlungsziele

(Handlungsbereich: Planung)

Wirkungsziel(e) Was will ich bei den Adressatinnen bewirken?			
Handlungsziele:	Indikatoren der Zielerreichung Woran kann ich erkennen, dass das Handlungsziel erreicht wurde?	Handlungsschritte Was muss ich tun, um mein Handlungsziel zu realisieren?	Handlungsregeln Wie muss ich das tun, um meine Handlungsziele zu erreichen?
Handlungsziel 1			
Handlungsziel 3			
Handlungsziel 5			
Räume Welche Räume mit welcher Be-		Zeit Welche Zeit (wie viele Ar-	Geld Was kostet die Umsetzung

schaffenheit brauche ich zur Realisierung aller Handlungsschritte und förderlichen Haltungen?	beitsstunden, an welchen Tagen) muss ich einplanen?	dieser Handlungsschritte (Material- bzw. Sachkosten)?

Arbeitshilfe 25: Ablaufplanung für das Projekt
(Handlungsbereich: Planung)

Zeitraum (von – bis)	Aufgaben/ Arbeitsschritte	Personen	Material	Bemerkungen

Zusatz: Zunächst die Zeit erfordernden Handlungsschritte zeitlich beziffern, dann diese in eine zeitlich sinnvolle Reihenfolge (z.B. Tagesstruktur) bringen)

Arbeitshilfe 26: Eingrenzung des Untersuchungsfeldes (Handlungsbereich: Evaluation)

Evaluationsfragestellung			
Evaluationsfragestellung Welche Frage steht im Mittelpunkt meiner Untersuchung? Was genau will ich untersuchen (ggf. Teilfragen)?			
Untersuchungszweck Wofür will ich die Ergebnisse der Evaluation nutzen?			
Untersuchungsgegenstand und Untersuchungsfeld			
	Alternativen Welche Möglichkeiten bieten sich an, um die aussagekräftigsten Daten zur Beantwortung der Evaluationsfragestellung zu erheben?	Vorteile Was kann ich auf diese Weise gut erkennen und gut erfassen?	Nachteile Was kann ich so nicht erkennen? Was belastet die Erhebungs- oder Auswertungssituation?
Wen oder was will ich untersuchen? z.B. Personen, Situationen, Dokumente ...	Alternative 1: Alternative 2:	Alternative 1: Alternative 2:	Alternative 1: Alternative 2:
Ergebnis der Abwägung			
Welche Merkmale will ich untersuchen? z.B. wie viele TN, nur weibliche, nur bestimmtes Alter oder bestimmte Nationalität, jede dritte Akte ...	Alternative 1: Alternative 2:	Alternative 1: Alternative 2:	Alternative 1: Alternative 2:

Ergebnis der Abwägung			
An welchem Ort findet die Untersuchung statt? z.B. in der Wohnung der Untersuchten, am Arbeitsplatz ...	Alternative 1: Alternative 2:	Alternative 1: Alternative 2:	Alternative 1: Alternative 2:
Ergebnis der Abwägung			
Innerhalb welchen Zeitraums findet die Untersuchung statt? z.B. parallel zum Projekt, vorher und nachher, nur nachher ...	Alternative 1: Alternative 2:	Alternative 1: Alternative 2:	Alternative 1: Alternative 2:
Ergebnis der Abwägung			
Zusammenfassung aller Überlegungen			

Arbeitshilfe 27: Formulierung von Erhebungsfragen (Handlungsbereich: Evaluation)

Evaluationsfragestellung, ggf. Teilfragen		
Indikatoren Welche der Indikatoren sollen bei der Auswertung als Bewertungsmaßstäbe dienen?	Fragen für die Erhebung Welche Erhebungsfragen will ich stellen, um die Indikatoren zu erfassen?	Erhebungsinstrument Mit welcher Methode lässt sich welche Erhebungsfrage am besten erfassen?
Indikator 1		
Indikator 2		
Indikator 3		
Indikator 4		
Indikator 5		
Indikator 6		
Indikator 7		
Kommentar zur Auswahl der Indikatoren Warum wurden diese gewählt – andere nicht?		
Mit welchen Erhebungsinstrumenten will ich arbeiten? Was lässt sich damit gut erfassen? Welche evtl. Nachteile hat welches Instrument?		

Dieses Dokument wurde mit IP-Adresse 2003.da:3731:dbf4:d823:cfd9:93ee:19e9 aus dem Netz der USEB HS Weingarten / RWU Ravensburg am 15.07.2020 um 12:07 Uhr heruntergeladen. Das Weitergeben und Kopieren dieses Dokuments ist nicht zulässig.

Arbeitshilfe 28: Checkfragen zur Überprüfung des Erhebungsbogens

1. Wer hat den Erhebungsbogen probeweise bearbeitet/ausgefüllt?		
	ja/nein	Bemerkungen
2. Beziehen sich die Fragen im Erhebungsbogen auf die Untersuchungsfragestellung?		
3. Sind die Fragen mit Blick auf Erhebungsmethode, Untersuchungsfeld und Untersuchungsgegenstand stimmig?		
4. Passen die Fragen in die konstruierten Erhebungsinstrumente?		
5. Stehen die Fragen in einer für die Adressaten sinnvollen Reihenfolge?		
6. Sind die Fragen nachvollziehbar und verständlich für diejenigen, die sie beantworten sollen?		
7. Sind sie in einem ähnlichen Duktus formuliert?		
8. Liefern die Antworten die Informationen, die für die Auswertung nötig sind? Helfen sie bei der Beantwortung der Untersuchungsfrage? Welche Informationen fehlen?		
9. Ist es möglich, noch etwas zu streichen? Was ist überflüssig?		
10. Sind Erhebung und Auswertung im veranschlagten Projektzeitraum zu leisten?		
Ergebnis der Abwägung: Was habe ich noch geändert und warum?		

Arbeitshilfe 29: Arbeitsschritte für die Auswertung der Untersuchungsergebnisse (Handlungsbereich: Evaluation)

1. Darstellung der Ergebnisse

Übersichtliche Anordnung der „Rohdaten“, geordnet nach Häufigkeiten, Kategorien usw. in Form von Tabellen, Strichlisten, Diagrammen, Kurven u.a., z.B. orientiert an den Erhebungsfragen

2. Erkenntnisse

Welche (neuen) Erkenntnisse ziehe ich aus der Auswertung (etwa im Unterschied/Vergleich zu den Projektzielen, zu vorherigen Vermutungen oder bisherigen Erfahrungen)?

3. Interpretation

Wie erkläre ich die Ergebnisse – mit Blick auf den Untersuchungskontext, auf meine bisherige Erfahrungen, fachliche Standards und Forschungsergebnisse?

4. Bewertung

Wie bewerte ich das Projekt und seine Ergebnisse – mit Blick auf meine Handlungsziele, meine Indikatoren der Zielerreichung und andere fachliche Maßstäbe?

Arbeitshilfe 30: Gliederungsvorschlag für einen Evaluationsbericht

(Handlungsbereich: Evaluation)

1. Arbeitsbereich

Auf welchen Bereich innerhalb meiner Arbeit beziehen sich Projekt und Evaluation?

2. Ausgangsproblem und Aufgabenstellung

Wie kann ich das Ausgangsproblem/die Aufgabenstellung des Projekts beschreiben und erklären?

3. Ziele

Welche Wirkungs- und Handlungsziele habe ich für Projekt entworfen? Was wollte ich erreichen?

4. Untersuchungsfragestellung

An welchen Fragen habe ich die Untersuchung orientiert? Wofür will ich die Ergebnisse der Evaluation nutzen?

5. Untersuchungsfeld und -methoden

Wen oder was habe ich untersucht? Mit welchen Instrumenten habe ich untersucht? (Erhebungsbogen beifügen)

6. Darstellung der Ergebnisse

Welche Daten habe ich gewonnen? (Übersicht: Ergebnisdarstellung beifügen)

7. Erkenntnisse

Was sagen mir diese Daten etwa im Vergleich zu den Projektzielen, zu meinen Erfahrungen oder zu vorherigen Vermutungen?

8. Interpretation

Wie erkläre ich die Ergebnisse mit Blick auf den Untersuchungskontext, auf meine bisherige Erfahrungen, fachliche Standards und Forschungsergebnisse?

9. Bewertung

Wie bewerte ich das Projekt und seine Ergebnisse mit Blick auf meine Handlungsziele und meine Indikatoren der Zielerreichung?

10. Konsequenzen für die weitere Arbeit

Was ist aus den Ergebnissen zu schließen? Was nehme ich mir vor?

11. Projektreflexion:

Wie ist meine Arbeit im Projekt gelaufen? Wie ist die Evaluation gelaufen? Was sollte ich bei einem weiteren Projekt/einer weiteren Evaluation beachten?

Zusatz: Der Bericht bietet somit die Zusammenfassung von Planung und Evaluation.

Berufliches Können braucht zentrale, auch wissenschaftlich begründbare Arbeitsregeln. Oft fehlt Praktikern, aber auch Studierenden das Rüstzeug für die Planung und Nachbereitung ihrer Arbeit. Berufliches Handeln erfolgt überwiegend intuitiv und mit Rückgriff auf Erfahrungen und Routinen. Ob und warum dieses aber in einer gegebenen Situation angemessen ist, bleibt unklar.

Das Buch zeigt hier Auswege auf, indem es Anregungen für ein systematisch geplantes und am wissenschaftlichen Vorgehen orientiertes methodisches Handeln bietet. Es begründet und beschreibt Arbeitshilfen, die die berufliche Handlungsstruktur und die für Soziale Arbeit relevanten Wissensbestände in einen reflexiven Zusammenhang bringen.

Jetzt in 6. Auflage! Ergänzt wird das Buch durch 30 Arbeitshilfen, die auch als Online-Zusatzmaterial zur Verfügung stehen.

Dies ist ein utb-Band aus dem Ernst Reinhardt Verlag.
utb ist eine Kooperation von Verlagen mit einem gemeinsamen Ziel: Lehrbücher und Lernmedien für das erfolgreiche Studium zu veröffentlichen.

ISBN 978-3-8252-8746-7



9 783825 287467


QR-Code für mehr Infos und
Bewertungen zu diesem Titel

utb-shop.de