Komplexitätserhalt in der Hochschullehre: Plädoyer für eine nicht simplifizierende Lehre in Studiengängen der Sozialen Arbeit

Julia Breuer-Nyhsen & Verena Klomann

Zusammenfassung

Am Beispiel der Hochschullehre zur Ausbildung künftiger Sozialarbeiter:innen – und hier im Bereich der disziplineigenen theoretischen Wissensbestände –, widmet sich der Beitrag mithilfe eines professionstheoretischen Zugangs der Komplexität und Vielschichtigkeit des Wissens, das im Studium erworben werden muss, und der spezifischen Art seiner späteren Nutzung in der professionellen Praxis als zentraler Charakteristika professioneller Sozialer Arbeit. Ausgehend von den komplexen An- und Herausforderungen, denen sich Fachkräfte in der Sozialen Arbeit gegenübersehen, zeigen wir auf, dass statt einer Reduktion von Komplexität die Annahme der didaktischen Herausforderung geboten ist, Studierenden Lust auf die Komplexität zu erfassender, kritisch zu hinterfragender und zu diskutierender Lerninhalte zu machen und sie bei diesem Prozess der Wissensaneignung und -nutzung zu begleiten. Anhand eines innovativen Lehrprojektes, das die Autorinnen an der Katholischen Hochschule NRW, Abteilung Aachen, durchgeführt haben, werden die geforderten Lehrformen beispielhaft dargestellt.

Schlagworte: Professionswissen, Komplexitätserhalt, Soziale Arbeit, Hochschullehre, Professionalität, professionelles Handeln, stellvertretende Deutung, Wissensrelationierung, Wissensnutzung, Soziale Arbeit als Profession, Soziale Arbeit studieren

Abstract

Taken as an example of the university teaching in the education of future social workers – and here in the remit of the discipline's own theoretical knowledge – the article is dedicated, within a professional-theoretical approach, to the complexity and multifaceted aspects of the knowledge to be acquired in the course of study and the specific nature of its later vocational and practical application wich is central to professional social work. Emanating from the complex challenges that professionals in social work will encounter, we will demonstrate that it is necessary to accept the didactic challenge of encourage students to grasp the complexity of the subject that needs to be critically questioned and discussed, and to accompany them during this process of acquiring knowledge. Based on an innovative teaching project, which the authors carried out at

the Catholic University of Applied Sciences NRW, Aachen Department, the required forms of teaching are exemplified.

Keywords: Professional knowledge, preservation of complexity, social work, university teaching, professionalism, professional acting/action, vicarious interpretation, relation of knowledge, use of knowledge, social work as a profession, study social work

1 Einleitung

Der Beitrag betrachtet die Hochschullehre in der akademischen Ausbildung von Sozialarbeiter:innen[1]. Er fokussiert hierbei primär die grundständige Qualifizierung im Rahmen der Bachelorstudiengänge als Voraussetzung für den Berufseinstieg. Damit ist die Rede von einer noch jungen Profession und Disziplin, die im Rahmen disziplinärer Diskurse überwiegend unter dem Dach der Erziehungswissenschaften – aber auch im Rahmen der sogenannten Sozialarbeitswissenschaft – Fragen der Professionalisierung und Anforderungen an professionelles Handeln diskutiert bzw. bisweilen um deren Klärung ringt (vgl. Klomann & Lochner, 2020). Daran anknüpfend wählen wir hier einen professionstheoretischen Zugang, bei dem jedoch nicht die Frage nach dem Status der Sozialen Arbeit als Profession und damit verbundenen Privilegien der Professionsangehörigen im Mittelpunkt stehen (vgl. Pfadenhauer & Sander, 2010, S. 370 ff.). Vielmehr werden mithilfe einer strukturtheoretischen Herangehensweise[2] aus Anforderungen an das professionelle Handeln der Fachkräfte Herausforderungen für die Lehre im Studium der Sozialen Arbeit identifiziert und diskutiert.

Den Überlegungen Hans-Uwe Ottos und Bernd Dewes (2018, S. 1203 ff.) zur Beschaffenheit professionellen Wissens, das aus systematischem Wissenschaftswissen und praktischem Handlungswissen gleichermaßen besteht und in anspruchsvollen Relationierungsprozessen für das professionelle Handeln transformiert und nutzbar gemacht werden muss, folgend, liegt der Fokus auf Lehrangeboten, die sich dem abstrakteren disziplineigenen Theoriewissen widmen[3]. Wir fokussieren diese Wissensbestände als einen spezifischen Bestandteil des systematischen Wissenschaftswissens im Studium der Sozialen Arbeit, da sie für die Entwicklung eines professionellen Selbstkonzeptes als angehende:r Sozialarbeiter:in von besonderer Bedeutung sind: Sie stellen die Basis dafür dar, die wissenschaftlichen Wissensbestände – die auch aus

1 Die Bezeichnung „Soziale Arbeit“ und auch die Bezeichnung „Sozialarbeiter:in“ verstehen wir als Überbegriff, welcher die beiden Traditionslinien der Sozialarbeit und der Sozialpädagogik vereint und damit auch die unterschiedlichen Berufsbezeichnungen „Sozialarbeiter:in/Sozialpädagog:in“ umfasst (vgl. vertiefend Stock et al., 2020, S. 36 ff.).

2 Im Fokus der strukturtheoretischen Perspektive steht die Komplexität professionellen Handelns, das durch ein Technologiedefizit charakterisiert ist und dessen Qualität sich nicht anhand von standardisierten Kriterien bürokratisch beurteilen lässt (vgl. Schmeiser, 2006, S 305). Den Grundlegungen Ulrich Oevermanns (1996) folgend, ist der Professionalisierungsgrad eines Berufs nicht klassifikatorisch festzustellen, sondern es ist vielmehr die Professionalisierungsbedürftigkeit des beruflichen Handelns zu klären und unter Berücksichtigung dieser besonderen Gegebenheiten die „Spezifik und Logik des professionellen Handelns“ (Schmeiser, 2006, S. 305) zu analysieren.

3 Definitorisch wird „Wissen“ häufig bereits über die reine Anhäufung von Sachverhalten hinaus als „Handlungsvermögen“ bezeichnet und damit mit einem Aspekt des Handlungsvollzugs versehen (vgl. Hanses, 2008, S. 565). Hier wird der Begriff jedoch zunächst als rein kognitive Verfasstheit verstanden und im Zuge einer bestimmten Art der Nutzung des Wissens als Handlung bezeichnet.

den sogenannten korrespondierenden Disziplinen gespeist werden – miteinander in Verbindung zu bringen und im Hinblick auf die Charakteristika einer professionellen Sozialen Arbeit zu orchestrieren (vgl. vertiefend Klomann, 2021). Dieses abstrakte disziplineigene Theoriewissen ist in seiner Nutzung in der professionellen Praxis keiner technologisch *rezeptartigen* Anwendung zugänglich, sondern muss im Modus der Wissensrelationierung als komplexer Reflexions- und Orientierungsrahmen fruchtbar gemacht und im Zusammenspiel mit anderen Wissensformen in Professionswissen transformiert werden. Die Hochschullehre steht folglich vor der Herausforderung, diese Komplexität – sowohl im Hinblick auf die vielfältigen Wissensbestände als auch hinsichtlich der professionellen Nutzbarmachung ebendieser – didaktisch zu vermitteln und damit die Basis für die Entwicklung von Professionalität in der Sozialen Arbeit zu schaffen. Im Gegensatz zu vielen Beiträgen in diesem Band, die sich der wichtigen Frage einer gelungenen Komplexitätsreduktion in der Hochschullehre widmen, möchten wir also einen Blick auf Momente in der Lehre werfen, in denen Komplexitätsreduktion – auch dann, wenn sie von Studierenden nachdrücklich gewünscht wird – vermieden werden muss und soll. Im Gegenteil geht es dann darum, Komplexitätserhalt als zentralen Aspekt der Professionalitätsentwicklung anzuerkennen und Studierende zu ermutigen, sich dieser Herausforderung zu stellen und ihr reflexiv zu begegnen.

Zur Auseinandersetzung mit diesen Überlegungen umreißen wir zunächst charakteristische Anforderungen, denen Fachkräfte der Sozialen Arbeit im professionellen Handeln begegnen müssen und aus denen sich die Notwendigkeit einer komplexitätserhaltenden Wissensnutzung ergibt (2). Anhand dieser Analyse identifizieren wir zentrale Anforderungen an die grundlegende Qualifizierung und damit an das Studium der Sozialen Arbeit (3). Mit der Beschreibung eines von den Autorinnen konzipierten und realisierten Lehrprojektes schließt sich ein Beispiel an, das diesen Anforderungen in der Hochschullehre begegnet (4). Nach einem kurzen Ausflug zur Frage nach Design als Vermittler von Komplexität (5) tragen wir im abschließenden Fazit Impulse für die Weiterentwicklung einer komplexitätserhaltenden Lehre in der Sozialen Arbeit zusammen (6).

2 Paradoxien, Ungewissheit und Handlungsdruck

Die internationale Definition der Sozialen Arbeit beschreibt als deren Ziel die „Förderung des sozialen Wandels, der sozialen Entwicklung und des sozialen Zusammenhalts sowie die Stärkung und Befreiung der Menschen“ (vgl. Fachbereichstag Soziale Arbeit und DBSH). Zentrale Grundlagen sind hierbei insbesondere die Prinzipien der sozialen Gerechtigkeit, die Menschenrechte, die gemeinsame Verantwortung und die Achtung der Vielfalt (vgl. ebd.). Zur Verwirklichung dieser Anliegen setzt sich die Soziale Arbeit für eine gerechtere Verteilung von Gütern und sozialen Dienstleistungen sowie die Sicherung und Ausweitung der aktiven Teilhabe ihrer Adressat:innen und auch die Erweiterung von individuellen Handlungsspielräumen ein. Hierzu erbringt sie insbesondere personenbezogene Dienstleistungen, in deren Mittelpunkt vielfäl-

tige lebensweltliche Problem- und Krisensituationen stehen und die äußerst sensible Schnittstelle von gesellschaftlichem und individuellem Wertesystem berühren (vgl. Klomann, 2021; Stock et al., 2020). Professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit ist hieran anschließend in der Regel konfrontiert mit komplexen und individuell sehr unterschiedlichen Problemlagen, sich widersprechenden Interessen und daraus resultierenden Spannungsfeldern (vgl. ausführlich dazu Breuer-Nyhsen & Klomann, 2019, S. 42 ff.): Adressat:innen stehen häufig kumulativen Problemlagen gegenüber, für deren Bewältigung sich ihre Alltagsdeutungen und -strategien als nicht ausreichend erwiesen haben. Dabei ist jeder dieser *Fälle*[4] durch individuell unterschiedliche Eigenschaften und Rahmenbedingungen, Lebensentwürfe und Ressourcen, Ziele und Wünsche geprägt. Aufgabe der Sozialen Arbeit ist es, diese Situationen bewusst nicht auf einzelne Phänomene, Symptome oder Problemlagen zu reduzieren, sondern ihnen unter Rückgriff auf eine breite, stets aktuelle Wissensbasis zu begegnen (vgl. Cornel et al., 2020, S. 563). Zugleich müssen Fachkräfte der Sozialen Arbeit diese überkomplexen Situationen häufig unter hohem Zeit- und Handlungsdruck sowie begleitet durch die stets immanente Unvorhersehbarkeit hinsichtlich der Wirkung der professionellen Dienstleistung bewältigen. Da soziale Dienstleistungen zudem durch das *uno-actu*-Prinzip gekennzeichnet sind, also zeitgleich produziert und konsumiert werden, ist diesen Prozessen eine äußerst begrenzte Technisier- und Standardisierbarkeit immanent.

Bernd Dewe und Hans-Uwe Otto folgern aus dieser Ausgangslage für professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit, aufbauend auf den professionstheoretischen Überlegungen von Ulrich Oevermann (Oevermann, 1996), dass Soziale Arbeit in der stellvertretenden Deutung individueller Problemlagen mit dem Ziel der Erweiterung von Deutungs- und Handlungsoptionen besteht: „Im Zentrum professionellen Handelns steht [...] die Fähigkeit der diskursiven Auslegung und Deutung von lebensweltlichen Schwierigkeiten und Einzelfällen mit dem Ziel der Perspektiveneröffnung bzw. einer Entscheidungsbegründung unter Ungewissheitsbedingungen“ (Dewe & Otto, 2012, S. 213). Es gilt also zunächst, die Individualität der Situationen in all ihrer Komplexität anzuerkennen und zu achten. Dabei sollen Sichtweisen und Handlungsmöglichkeiten partizipativ eröffnet und erweitert, nicht aber einseitige Erklärungsmuster reproduziert und expertokratisch generierte Handlungsanweisungen kommuniziert werden. Basis für diesen anspruchsvollen Prozess sind multiple Wissensbestände, die bei der Reflexion der Problemlagen in der Kommunikation mit den Adressat:innen genutzt werden können und perspektivenerweiternd und damit zunächst komplexitätssteigernd wirken. Eine standardisierte, rein auf Handlungsroutinen aufbauende Antwort auf die Lebenslagen der Adressat:innen hieße dagegen, die Individualität sowie die Rechte der Adressat:innen auf Partizipation und Verwirklichung individueller Lebensentwürfe zu missachten oder zumindest zu beschneiden. Eine Komplexitätsreduktion zur Bewältigung des Handlungsdrucks – die oft gewünscht und auch ver-

4 Den Fallbegriff nutzen wir im Sinne einer rekonstruktiven sozialwissenschaftlichen Kategorie. Darstellung, Analyse und Rekonstruktion von Fällen beziehen sich folglich auf die heterogenen und vielfältigen sozialen Kontexte und Konstellationen, innerhalb derer Individuen leben und damit – anders als im Verständnis einer eher klinischen Einzelfallorientierung – nicht personalistisch auf den einzelnen Fall (vgl. Dewe & Otto, 2018, S. 1205 f.; Luhmann, 1993).

lockend scheint und im Interesse einer raschen Bewältigung berufspraktischer Anforderungen zunehmend Zuspruch erfährt – widerspräche also an dieser Stelle den ethisch fundierten Handlungsprinzipien der Profession. Zugleich unterscheidet gerade die nach den Regeln der Kunst methodisch fundierte und reflexive Nutzung multipler Wissensbestände professionelle Soziale Arbeit von bspw. nachbarschaftlicher oder freundschaftlicher Unterstützung, die sich ja – andernfalls wäre die entsprechende Situation nicht zu einem Fall für die Soziale Arbeit geworden – als nicht ausreichend zur Krisenbewältigung erwiesen haben (vgl. Dewe et al., 2011, S. 35 f.).

Die Beschaffenheit der in der Sozialen Arbeit typischen Problemstellungen und (Handlungs-)Situationen lässt folglich eine Bearbeitung im Sinne einer technischen Handlungsrationalität, die auf der Anwendung systematischen, (quantitativ) forschungsgenerierten Wissens beruht und insbesondere im Kontext einer evidenzbasierten Ausbildung und Sozialarbeitspraxis verankert ist, nicht zu (vgl. Dewe & Otto, 2012, S 214). Vielmehr erfordert sie eine Bearbeitung im Sinne der bereits skizzierten fallspezifischen Transformation und Relationierung von Wissen und Nicht-Wissen im Verständnis einer reflexiven Professionalität (vgl. ebd.).

3 Schlussfolgerungen für die Hochschullehre – Komplexität methodisch fundiert erhalten

Lehre an Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAW), an denen Sozialarbeiter:innen mehrheitlich ausgebildet werden (vgl. Küster & Schoneville, 2012, S. 1057), hat die Ausbildung von Fachkräften für die Praxis Sozialer Arbeit zum Ziel[5]. Wenn, wie oben gezeigt, die Achtung der Komplexität der zu bearbeitenden Situationen einen zentralen Aspekt professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit darstellt und diese Bearbeitung in einer ebenfalls durch Komplexität geprägten Wissensnutzung besteht, darf die Hochschullehre in diesem Bereich nicht um Komplexitätsreduktion bemüht sein. Ganz im Gegenteil muss sie den Nutzen dieser Komplexität und der hierfür erforderlichen abstrakten Wissensbestände vermitteln und Erfahrungsräume schaffen, in denen der Handlungsmodus der komplexitätserhaltenden, reflexiv relationierend ausgerichteten Wissensnutzung verstanden und befreit vom Handlungsdruck der Praxis erprobt werden kann (vgl. Effinger, 2021, S. 234).

Sollen sich die Studierenden auf den – anspruchsvollen und oft beschwerlichen – Weg der Aneignung, Nutzung und Erhaltung von Komplexität begeben, gilt es zunächst, die Notwendigkeit hierfür zu vermitteln und zu begründen (vgl. Klomann, 2021). Dabei muss – sollen dieses Anliegen und das Bemühen um die Sensibilisierung hierfür auf fruchtbaren Boden fallen – in der Lehre an die von den Studierenden mitgebrachten Geschichten und ihre Erfahrungen angeknüpft werden. Ihre Motive, Soziale Arbeit zu studieren, müssen aufgegriffen und mit der Notwendigkeit, (vielfältiges) Theoriewissen anzueignen und komplexitätserhaltend zu nutzen, in Verbin-

5 Auch wenn erfreulicherweise inzwischen durch die Bologna-Reform über einen Masterabschluss an einer HAW der Weg einer wissenschaftlichen Laufbahn und der Zugang zur Promotion möglich ist, sucht der überwiegende Teil der Absolvent:innen den Weg in die Praxis (vgl. Becker, 2016).

dung gebracht werden (vgl. Effinger, 2021, S. 226 ff.). Eine professionstheoretische Verortung der Sozialen Arbeit und darauf aufbauend konkrete Beispiele und Erfahrungen, anhand derer die Anforderungen an das professionelle Handeln deutlich werden, sollten deshalb bereits zu Beginn des Studiums ihren Platz finden und dann kontinuierlich erweitert und reflektiert werden. Um die nötige Wissensbasis für den angestrebten Modus der professionellen Wissensnutzung zu erlangen, müssen vielfältige – sowohl aus der Sozialen Arbeit als auch aus den korrespondierenden Wissenschaften stammende – wissenschaftliche Wissensbestände, die Verursachungszusammenhänge multiperspektivisch beleuchten und konzeptionelle Handlungszugänge schaffen können, zur Verfügung gestellt und die Auseinandersetzung hiermit angeregt und begleitet werden. Die verschiedenen Wissensbestände sind dann unterschiedlich zu nutzen: Während entwicklungspsychologische Perspektiven bspw. wichtiges Erklärungswissen darstellen, sind die sogenannten Theorien Sozialer Arbeit als theoretische Bezugs- und Orientierungspunkte für die Planung, Begründung und Reflexion professioneller Handlungsvollzüge in der Sozialen Arbeit bedeutungsvoll (vgl. Füssenhäuser & Thiersch, 2011, S. 1634): Diese Theorien Sozialer Arbeit widmen sich unter anderem dem Gegenstands- und Aufgabenbereich und der gesellschaftlichen Funktion der Sozialen Arbeit, ihrer Positionierung im Kontext anderer Disziplinen und typischen Anforderungen der professionellen Praxis (vgl. Füssenhäuser, 2018, S. 1734). Sie stellen damit eine wichtige Basis für das professionelle Selbstkonzept als Sozialarbeiter:in sowie zum Heranziehen und Einordnen anderer Wissensbestände dar.

Dieses vielfältige theoretische Wissen dient damit der Stärkung von Komplexität, der Vervielfältigung von Perspektiven, Deutungs-, Erklärungs- und Handlungsoptionen und der Reflexion des eigenen Handelns sowie dessen Bedingungen. Professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit gleicht damit einer wissenschaftlich fundierten Suchbewegung. Da über die suchende Analyse hinaus in der professionellen Praxis jedoch fundierte Urteilsbildungen sowie ggf. Beratungs-, Begleitungs-, Unterstützungs-, Hilfe-, Bildungs- oder Interventionsangebote und damit konkrete Handlungsentscheidungen gefragt sind, sind im Sinne einer Vermittlung zwischen komplexitätserhaltender Wissensnutzung und Handlungsplanung auch Methodenkenntnisse bedeutsam. Methoden bzw. Handlungskonzepte Sozialer Arbeit werden – immer eingebettet in einen theoretischen Bezugs- und Begründungsrahmen – abhängig von Problemlagen, Zielsetzungen und Rahmenbedingungen ausgewählt und fundieren die begründete Planung des professionellen Vorgehens, das sich wiederum professioneller Instrumente und Techniken bedient (vgl. grundlegend Geißler & Hege, 2001, S. 23 ff.). Sie fungieren im professionellen Handeln folglich als – theoretisch fundiert begründete, situativ reflektierte und kontextsensibel eingesetzte – Suchstrategie, ohne jedoch im Sinne einer Standardisierung den multiperspektivischen Blick und die Komplexität der Situation aufzugeben (vgl. Müller, 2012, S. 972).

Die voranstehenden Ausführungen verdeutlichen, dass Professionalität in der Sozialen Arbeit aus drei zentralen und miteinander verwobenen Elementen besteht: Wissen, Können und Reflexivität. Im Rahmen des Studiums gilt es folglich, diese drei Elemente gleichermaßen zu berücksichtigen. Die Aneignung von professionellem

Wissen, die Entfaltung professionellen Könnens sowie die Entwicklung von Reflexivität stellen die Basis für das professionelle Handeln in der Praxis dar – und sind dort kontinuierlich fortzuführen bzw. weiterzuentwickeln. In diesem sehr anspruchsvollen Qualifizierungsprozess ist es bedeutungsvoll, Räume zur exemplarischen Erprobung für die Relationierung dieser Elemente (die in der Praxis noch durch Berufserfahrung und Erfahrungs- sowie Organisationswissen ergänzt werden) zu schaffen – dies insbesondere auch, da empirische Erkenntnisse zeigen, dass eine relationierende Wissensnutzung in der Praxis der Sozialen Arbeit eine nachrangige bzw. keine Rolle spielt (vgl. Klomann et al., 2019a).

4 Innovative Fallwerkstatt zur Erprobung der Wissensrelationierung am Beispiel Kinderschutz im Jugendamt

Ausgehend von den skizzierten An- und Herausforderungen für die und in der Qualifizierung von angehenden Sozialarbeiter:innen haben wir ein innovatives Lehrangebot im Bereich Kinderschutz konzipiert, das die benannten Bedarfe aufgreift und diesen durch ein neues Lehrformat begegnet. Initial waren dabei einerseits die geschilderten professionstheoretischen Überlegungen sowie die oben geschilderten empirischen Befunde zur Wissensnutzung in der professionellen Praxis. Darüber hinaus beruht die Entwicklung des Angebotes auf einer langjährigen und intensiven Kooperation mit zahlreichen Jugendämtern im Einzugsgebiet der Hochschule. Die Leiter:innen der Allgemeinen Sozialen Dienste der kooperierenden Jugendämter (ASD) formulierten in diesem Rahmen wiederholt den Bedarf an einer verstärkten Zusammenarbeit zur Qualitätsentwicklung sowohl in der Praxis als auch im Studium.

Das Lehrangebot ist dahin gehend innovativ, dass der Teilnehmendenkreis durchgängig aus Studierenden der Sozialen Arbeit in ihrem letzten Studiensemester einerseits sowie aus Fachkräften aus den Allgemeinen Sozialen Diensten der Jugendämter in regionaler Nähe der Hochschule andererseits besteht – wobei alle Teilnehmenden als Lernende mit je unterschiedlicher Expertise und Erfahrung verstanden werden. Aufbauend auf einer theoretischen und thematischen Grundlegung zu den Anforderungen an professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit allgemein und insbesondere im Kinderschutz erfolgte eine intensive Fallarbeitsphase, für die anonymisierte Original-Fallakten genutzt wurden. Dies eröffnete den Studierenden einen realistischen Einblick in Kinderschutzfälle und erhöhte die Anschlussfähigkeit der Fachkräfte, da diese nicht mit fiktiven (und aus Sicht der Praxis meist unzureichend realistischen) Fällen arbeiten mussten. In intensiven Arbeitsprozessen, die immer auf die oben skizzierte Relationierung vielfältiger Wissensbestände fokussierten, lernten die Teilnehmenden verschiedene Fallanalyseverfahren kennen und erprobten diese in Arbeitsgruppen, welche aus Studierenden und Fachkräften bestanden. Der gesamte Arbeitsprozess wurde durch fest verankerte (Selbst-)Reflexionsangebote (meist zu Beginn, während und zum Abschluss von Themenschwerpunkten) begleitet und durch

differenzierte Rückmeldung durch die Lehrenden ergänzt. Diese Rückmeldungen bezogen sich einerseits auf die konkreten Arbeitsergebnisse, beinhalteten darüber hinaus aber immer auch Ergänzungen zu weiteren Wissensbeständen, Hinweise zu deren Relationierung usw. Hierdurch wurde das Ziel verfolgt, den Teilnehmenden kontinuierlich Impulse zur Perspektiverweiterung zu geben und sie so zu einer diskursiven Auseinandersetzung anzuregen bzw. diese zu fördern. Einige ausgewählte Bausteine des Seminars wollen wir nun exemplarisch beleuchten:

Im ersten Teil der Lehrveranstaltung wurden von der professionstheoretischen Herleitung der Anforderungen an das professionelle Handeln der künftigen Fachkräfte ausgehend (s. oben) die spezifischen Anforderungen und Herausforderungen im Bereich des Kinderschutzes im Jugendamt beleuchtet, diskutiert und reflektiert. Beispielhaft seien hier der besondere Handlungsdruck, meist hochkomplexe und nicht selten diffuse Problemlagen unter Beteiligung zahlreicher Akteur:innen des Hilfesystems, die potenziellen Eingriffsbefugnisse der Fachkräfte und damit das stets präsente Spannungsfeld zwischen Hilfe und Kontrolle im Kontext des staatlichen Wächteramtes genannt. Daraus wurden (hier ebenfalls beispielhaft) in professionelle Einschätzungsprozesse im Kinderschutz einzubeziehende Aspekte, wie Elternrechte und Partizipation aller Beteiligten bei gleichzeitigem Schutz gefährdeter Kinder, unterschiedlichste Begründungszusammenhänge auf individueller, organisationaler und gesellschaftlicher Ebene, Berücksichtigung unterschiedlicher, häufig widersprüchlicher Interessen u. v. m. als Anforderungen an die Fachkräfte im Kinderschutz abgeleitet und diskutiert.

Darauf aufbauend wurden anhand von anonymisierten Kinderschutzfällen aus der Praxis der Kinderschutzarbeit der beteiligten Jugendämter schrittweise Verfahren zur Fallbearbeitung eingeführt, bei denen der Schwerpunkt zunächst auf der Visualisierung der Vielfalt der zu nutzenden Wissensbestände lag. Anhand eines Zeitstrahls (s. Abb. 2) wurden bspw. zunächst unsystematisch wissensbezogene Fragen bearbeitet und in der Visualisierung ergänzt. Die Teilnehmenden erhielten so einen ersten Einblick in die Fülle und Vielfalt des Wissens, das zur Bearbeitung komplexer Kinderschutzfälle leitend sein kann. Im letzten Drittel der Lehrveranstaltung stand dann die bewusste Nutzung unterschiedlicher Wissensformen als Reflexions- und Orientierungsrahmen zur Einschätzung der aktuellen Situation und ihrer Entstehungshintergründe, zur (weiteren) Handlungsplanung sowie ggf. zur Bewertung vorangegangener Interventionen im Mittelpunkt. Allen genutzten Analyse-/Bearbeitungsverfahren ist gemein, dass sie einerseits durch standardisierte Verfahrensschritte Analyse und Handlungsplanung erleichtern und strukturieren, dabei jedoch andererseits durch die explizite Aufforderung zur Nutzung unterschiedlicher Perspektiven und damit verschiedener Wissensbestände, Komplexität erhalten bzw. fördern. Beispielhaft werden nachfolgend zwei genutzte Verfahren skizziert.

Für den Einstieg in die Fallarbeit wurde unter anderem das Fallanalyseverfahren der „W-Fragen“ von Silvia Staub-Bernasconi (2008) eingeführt. Die differenzierte Unterscheidung verschiedener Fragen, die den Analyseprozess sehr kleinschrittig organisieren, regt zur bewussten Nutzung unterschiedlicher Wissensbestände an, die in die Fallbearbeitung einfließen können.

W-Fragen nach Staub-Bernasconi	Überlegungen zum Fall
Frage 1: WAS-Frage Wie würden Sie das zu bearbeitende Problem beschreiben?	
Frage 2: WARUM-Frage Wie würden Sie das zu bearbeitende Problem erklären?	
Frage 3: WOHIN-Frage Wie wird sich die Situation weiterentwickeln, wenn keine Intervention erfolgt?	
Frage 4: WAS-IST-GUT-Frage Welche Vorstellungen gibt es über einen wünschbaren Zustand – über Werte, Ziele? Wie wäre der SOLL-Zustand?	
Frage 5: WER-Frage Wer soll an der Verwirklichung des Wünschbaren, der Ziele mitwirken? Wer sind also die Akteur:innen der Veränderungen?	
Frage 6: WOMIT-Frage Mit welchen Mitteln, Ressourcen sollen die Ziele erreicht werden? Sind diese vorhanden, zugänglich, zu beschaffen, herzustellen?	
Frage 7: WIE-Frage Mit welchen Methoden/Verfahren/Handlungsanweisungen sollen die Ziele erreicht/umgesetzt werden?	
Frage 8: WIRKSAMKEITS-Frage Wie soll evaluiert werden, ob die Ziele erreicht wurden? Wenn dies nur teilweise oder nicht der Fall ist, was sind die Erklärungen dafür?	
Reflexion zur Fallbearbeitung anhand der W-Fragen	
Welche neuen Gedanken und Perspektiven nehmen Sie aus dieser Fallbearbeitung mit?	
Wie hat sich Ihre Sicht auf den Fall geändert?	

Abbildung 1: Dokumentations- und Reflexionsbogen zur Fallbearbeitung anhand der W-Fragen nach Silvia Staub-Bernasconi (2008)

Als weiteres Analyse-Instrument und Beispiel für ein komplexitätserhaltendes und zugleich stark reglementiertes Verfahren wurde die Objektive Hermeneutik (Oevermann, 2002) genutzt. Im Rahmen eines sequenzanalytischen Vorgehens werden einzelne Abschnitte aus Quelltexten methodisch streng strukturiert analysiert. Dabei steht zunächst das Generieren von Hypothesen im Mittelpunkt, die unabhängig von bisherigen Annahmen sind und unterschiedlichste disziplineigene und bezugswissenschaftliche Wissensbestände einbeziehen, um den Blick zu weiten und vorschnelle bzw. einseitige Urteile zu vermeiden. Die entstandenen Hypothesen werden an-

schließend systematisch anhand folgender Textstellen überprüft und so zu haltbaren Erklärungsansätzen als Basis für die weitere Handlungsplanung genutzt oder aber widerlegt. Nach einer Einführung in diese Analysetechnik arbeiteten die Seminarteilnehmer:innen in Gruppen mithilfe eines Dokumentationsbogens an vorbereiteten Sequenzen aus Transkriptionen mit Äußerungen von zentralen Akteur:innen aus den anonymisierten Fallakten.

5 Design als Vermittler von Komplexität?

Wie im voranstehenden Kapitel bereits angerissen, wurde die Fallbearbeitung und hier insbesondere die Nutzung unterschiedlicher Wissensbestände durch Visualisierung unterstützt und gefördert. Während Design häufig als Mittel zur Reduktion von Komplexität dient, indem bspw. in Schaubildern, Grafiken, Ablaufschemata u. v. m. komplexe Sachverhalte in griffige Symbole und schnell überschaubare Modelle überführt werden, die nur noch die wichtigsten Informationen zur Orientierung erhalten, wollen wir im Folgenden anhand eines Beispiels zeigen, dass mithilfe von Design im Sinne einer formgebenden Gestaltung auch Komplexität sichtbar gemacht und Strukturierungshilfe geleistet werden kann.

Zu einem frühen Zeitpunkt des oben skizzierten Seminarangebotes wurde anhand eines ersten Fallbeispiels aus der Kinderschutzpraxis zunächst unsystematisch das von den Teilnehmenden identifizierte oder als notwendig erachtete Wissen zu jedem Zeitpunkt des in einem Zeitstrahl (Abb. 2) dargestellten Fallverlaufs gesammelt.

Die Ergebnisse aller Teilnehmer:innen zu den wissensbezogenen Fragen wurden anschließend zusammengeführt. Die unterschiedlichen Aspekte und Wissenselemente, die als Erklärungsansätze, zur Hypothesenbildung und weiteren Handlungsplanung herangezogen werden können, wurden im Laufe der Bearbeitung im Zeitstrahl ergänzt und deren Vielzahl durch diese Darstellung verdeutlicht. Auf diese Weise wurde zudem ein weiterer Anschluss für die Akzeptanz der komplexitätserhaltenden Wissensnutzung grundgelegt.

Zugleich bietet diese Darstellung bereits erste Hinweise für ein strukturiertes Vorgehen und damit einen handlungsfähigen Umgang mit der vorgefundenen Überkomplexität: Es zeigt sich, welches Wissen zu welchem Zeitpunkt im Fallverlauf zur Verfügung stand. Es kann des Weiteren differenziert werden, welche offenen Fragen durch die Einbeziehung anderer Akteur:innen geklärt bzw. welche Wissensbestände befragt werden müssen. Deutungsvariationen können zudem unterschiedlichen Wissensgrundlagen und daraus generierten Hypothesen zugeordnet und priorisiert und/oder im weiteren Fallverlauf überprüft werden. Mithilfe der Visualisierung von Fallverlauf und Wissensnutzung können also zugleich eine Sensibilisierung für die Notwendigkeit der komplexitätserhaltenden Wissensnutzung erreicht und erste Hinweise auf einen professionellen Umgang damit verdeutlicht werden.

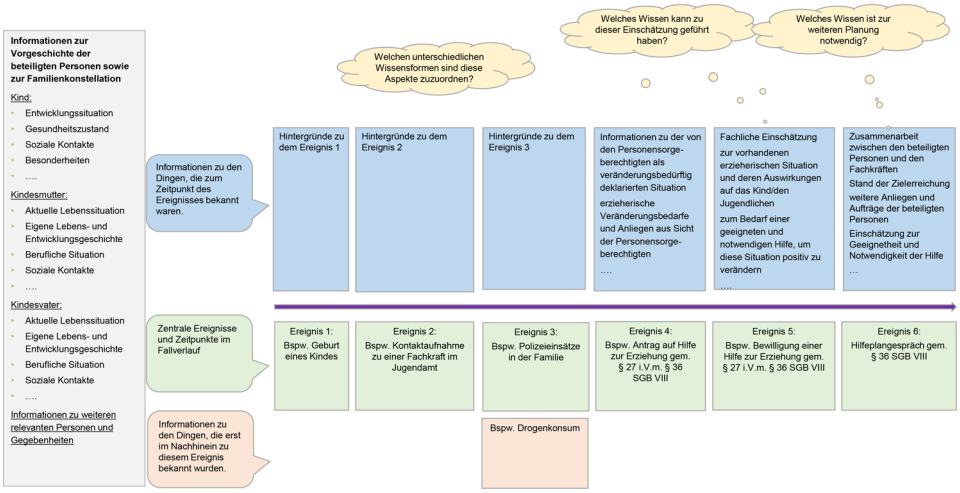

Abbildung 2: Zeitstrahl zum Verlauf eines Falles und der hierauf bezogenen Wissensnutzung

Design – hier im Sinne von Visualisierungsinstrumenten – kann also nicht nur der Komplexitätsreduktion dienen bzw. diese anschaulich vermitteln, sondern auch die Anforderungen und Möglichkeiten strukturierten Handels bei zu erhaltender Komplexität aufzeigen und dessen Realisierung einerseits und Reflexion andererseits fördern.

6 Fazit: Impulse zur Weiterentwicklung einer komplexitätserhaltenden Lehre

Die erste Durchführung des hier dargestellten Lehrprojektes hat – so zeigen die Befunde der empirisch-wissenschaftlichen Evaluation[6] – einerseits bereits vorliegende Erkenntnisse zu Notwendigkeiten in der Lehre im Studium der Sozialen Arbeit bestätigt. Andererseits konnten wir aber auch neue Aspekte identifizieren und für die Planung des Folgeseminars nutzen.

Das besondere Format sowie die Schwerpunktsetzung und die Seminarinhalte werden durch die Teilnehmenden ausgesprochen positiv bewertet . Insbesondere die Herausforderungen im Bereich des Kinderschutzes werden unter den Teilnehmenden mit der Notwendigkeit einer fortlaufenden Professionalisierung auch in der Praxis verknüpft. Der Wert der intensiven Auseinandersetzung mit der Nutzung wissenschaftlichen Wissens im Rahmen der Fallarbeit wurde von den an der Evaluation teilnehmenden Studierenden durchgehend anerkannt. Zudem betonten diese, dass das Bewusstsein für die Relevanz sowie die Einordnung disziplineigener theoreti-

6 Die Evaluation wurde prospektiv, prozessbegleitend und summativ durchgeführt und beinhaltete quantitative und qualitative Elemente (vgl. Kromrey, 2005). Die zentralen Gütekriterien für Evaluationen sind erfüllt (vgl. DeGEval – Gesellschaft für Evaluation, 2002).

scher Wissensbestände erst durch dieses Seminar für sie richtig greifbar geworden seien. Insbesondere die fest verankerte und durch entsprechende Instrumente unterstützte kontinuierliche Reflexion und das intensive Feedback der Seminarleiterinnen wurden im Hinblick auf die professionelle Nutzung vielfältiger Wissensbestände und die Weiterentwicklung und Etablierung eines Reflexiven Professionalitätsverständnisses als besonders wichtig hervorgehoben. Bezüglich des Seminarformats sehen die Studierenden einen besonderen Gewinn darin, dass sie einen vertieften Eindruck der Arbeit im ASD erhalten und sich durch das Erfahrungswissen der Fachkräfte besser für oder gegen einen Einstieg in die Arbeit im ASD entscheiden konnten. Zudem fühlten sich diejenigen, die dieses Arbeitsfeld anstreben, besser hierauf vorbereitet. Aufseiten der Fachkräfte wurde die Herausforderung sichtbar, sich auf eine eher abstrakte und nicht direkt handlungsbezogene Veranstaltung einzulassen, in der sie gleichermaßen wie die Studierenden Lernende sind und neue – teilweise auch sehr anspruchsvolle – Fallanalyseverfahren erproben. Weiter zeigte sich die Tendenz zu einer eher schematischen Nutzung von Fallanalyseverfahren anstelle einer individuellen Auswahl geeigneter Instrumente im Einzelfall. Aus beiden Gruppen von Teilnehmenden wurde darüber hinaus die Möglichkeit, die (eigene) Kinderschutzarbeit im ASD des Jugendamtes zu reflektieren und eine professionelle Weiterentwicklung voranzubringen, betont.

Die Anforderung an Studierende sowie Fachkräfte, auf komplexitätsreduzierende standardisierte Verfahren, die Uneindeutigkeiten aufheben und klare Handlungsanweisungen vorgeben, zu verzichten, stößt häufig auf Abwehr und Überforderung (vgl. Cornel et al., 2020, S. 563). Vielmehr werden nahezu kontinuierlich eine Vereinfachung (bspw. im Hinblick auf Sprache, Abstraktionsniveau usw.) und ein direkter Anwendungsbezug, häufig gepaart mit einer stärkeren Vereinheitlichung und Standardisierung (bspw. im Hinblick darauf, welches Instrument zu nutzen und was wann wie zu bewerten ist) gefordert. Vor diesem Hintergrund bestätigt sich die Erkenntnis (vgl. z. B. Becker-Lenz & Müller, 2009, S. 403), dass neben der Vermittlung des nötigen Wissens, das bei der Fallarbeit herangezogen werden kann, und der Vermittlung von komplexitätserhaltenden Verfahren zur Fallbearbeitung, eine anschauliche Begründung und beispielhafte Darstellung der Notwendigkeit dieses Modus des professionellen Handelns unverzichtbar sind. Vor der eigentlichen Fallarbeit gilt es also, Räume für die ermutigende Auseinandersetzung mit den Anforderungen an das professionelle Handeln zu schaffen. Die oben dargestellten Ergebnisse der Evaluation des beschriebenen Lehrprojektes weisen darauf hin, dass hierdurch das Bewusstsein für eine einzelfall- und bedarfsorientierte Auswahl geeigneter und eine größere Akzeptanz für die Nutzung komplexitätserhaltender Verfahren gefördert werden kann.

Um der verständlichen Überforderung angesichts von Überkomplexität, Unvorhersehbarkeit, Spannungsfeldern und fehlenden eindeutigen technologischen Handlungsanweisungen konstruktiv zu begegnen, muss das geforderte Vorgehen in möglichst praxisnahen Prozessen begleitet erprobt werden. Nur wenn bereits erste Erfahrungen in der komplexitätserhaltenden Fallarbeit gemacht werden konnten, kann die Gefahr reduziert werden, dass der Handlungsdruck der Praxis durch die

alltagsförmigen Abkürzungen der Wissensnutzung zu einer reduzierten Nutzung intuitiv verfügbaren Alltagswissens führt (vgl. Goger & Pantuček, 2009, S. 144). Durch die begleitete Erprobung kann stattdessen die reflexive Wissensnutzung in das Repertoire der auch unter Handlungsdruck abrufbaren Handlungsmodi integriert werden. Auch hierbei handelt es sich keineswegs um eine neue Forderung, sondern vielmehr um eine erneute und um eine andere Facette bereicherte Bestätigung bereits formulierter Ansprüche, wie bspw. die Empfehlung von Fallwerkstätten (vgl. z. B. Kraimer & Wyssen-Kaufmann, 2012), Übungsberatungsstellen (vgl. Zierer, 2009) oder die Bearbeitung von „Schlüsselsituationen" der Sozialen Arbeit (vgl. Kunz, 2015).

Über die Bestätigung dieser Forderungen hinaus können wir festhalten, dass es für Studierende wichtig ist und von ihnen als gewinnbringend empfunden wird, den erfahrenen Mehrwert einer reflexiven und komplexitätserhaltenden Wissensnutzung gemeinsam zu reflektieren und sichtbar zu machen. Dies kann bspw. in Form der oben dargestellten Visualisierung von Komplexität anhand des Zeitstrahls erfolgen, die eine Vielzahl neuer Perspektiven, eine erhöhte Zahl an Deutungs- und Handlungsoptionen sowie die handlungsleitende Funktion eines methodisch abgesicherten Vorgehens in Erscheinung treten lässt. Durch unerwartete Deutungsangebote, die von den rein intuitiv in alltägliche Deutungsmuster eingeordneten Interpretationen abweichen, ergeben sich *Aha-Momente*, die die Notwendigkeit dieser Art der Wissensnutzung spürbar machen. Hierbei erweisen sich im Rahmen der Evaluation des beschriebenen Lehrangebotes insbesondere kontinuierliche Reflexionsangebote sowie differenzierte und perspektivenerweiternde Rückmeldungen der Lehrenden als relevant. Auf diese Weise bieten sie sich auch als professionelle Modelle an, die – so zeigen empirische Erkenntnisse – für die professionelle Entwicklung von besonderer Bedeutung sind (vgl. Klomann, 2014, S. 179 ff.).

Angesichts der nach wie vor häufig anzutreffenden Abwehr in der Praxis gegenüber einer reflexiven Nutzung wissenschaftlichen Wissens, das nicht in Form eines einfachen Anwendens verfügbar ist (vgl. Klomann et al., 2019b), gilt es jedoch bei der Konzeptionierung von Lehrangeboten, einen weiteren Aspekt zu berücksichtigen: Der häufig anzutreffende Theorieverlust beim Übergang in die Berufspraxis fordert die Hochschulen für angewandte Wissenschaften auf, die Überführbarkeit des Gelernten in das professionelle Handeln konzeptionell mitzudenken. Im hier dargestellten Lehrprojekt geschah dies mithilfe von zwei Aspekten: Zum einen waren Fachkräfte des Arbeitsfeldes als Teilnehmende des Seminars in einem gleichberechtigten Austausch mit den Studierenden präsent. Zum anderen steuerte jedes so beteiligte Jugendamt eine vollständige Fallakte aus dem Kinderschutzkontext bei, die anonymisiert als Grundlage für die unterschiedlichen Fallbearbeitungen diente. Durch diese große Nähe zur aktuellen Praxis des Arbeitsfeldes wird sowohl die Nutzung des Erlernten durch die Studierenden in ihrer künftigen (und in diesem Fall kurz bevorstehenden) Praxis erleichtert, als auch für die Fachkräfte eine große Anschlussfähigkeit an die eigenen Erfahrungen hergestellt. Durch erste Rückmeldungen von inzwischen in der Kinderschutzpraxis tätigen Teilnehmer:innen bestätigt sich unser Anliegen, dass mit diesem Vorgehen der Transfer des erprobten Handlungsmodus in die profes-

sionelle Praxis maßgeblich gefördert wurde. Diesen Effekt gilt es künftig ausführlich zu beforschen. Um diesen von Absolvent:innen geschilderten Nutzen auch für beteiligte Fachkräfte zu generieren, hat sich die enge Zusammenarbeit mit den ASD-Leitungen als wichtig erwiesen: Nur wenn die teilnehmenden Fachkräfte sich ihrer Rolle als Lernende bewusst sind und ihnen der nötige Raum für die vom Handlungsdruck befreite Bearbeitung der Seminarinhalte zugestanden wird, kann die gewünschte Weiterentwicklung einer reflexiven Praxis erfolgen.

Schließlich hat das im letzten Studiensemester des Bachelorstudiengangs angesiedelte Lehrangebot gezeigt, dass die Begründung, Vermittlung und Erprobung einer reflexiven Wissensnutzung bereits in frühen Lehrveranstaltungen und im gesamten Studienverlauf grundgelegt werden muss. Auch der Vermittlung des abstrakten Theoriewissens, das die Grundlage für die Fallbearbeitung und -analyse bildet und im Laufe der vorausgehenden Semester thematisiert wird, muss bereits eine Sensibilisierung für die Möglichkeiten seiner Nutzung vorangehen (vgl. Klomann, 2021; Polutta, 2020). Ein Bewusstsein für das Technologiedefizit[7] in der Sozialen Arbeit (und in anderen Professionen) und die daraus abzuleitende Funktion theoretischen Wissens als Orientierungs- und Reflexionsrahmen, im Gegensatz zu technologisch anwendbarem *Rezeptewissen*, sollte dazu im gesamten Studienverlauf als Querschnittsthema und modulübergreifendes Lernziel verankert sein (vgl. dazu auch Cornel et al., 2020, S. 565). In Fallwerkstätten wie dem hier vorgestellten Projekt, kann diese Art der Wissensnutzung dann vertiefend thematisiert und erprobt werden.

Literaturverzeichnis

Becker, J. (2016). Promovieren mit Fachhochschulabschluss? Hg. v. academics. https://www.academics.de/ratgeber/promovieren-fh-fachhochschule [letzter Zugriff: 15.02.2021]

Becker-Lenz, R. & Müller, S. (2009). Der professionelle Habitus in der sozialen Arbeit. Bern: Lang.

Breuer-Nyhsen, J. & Klomann, V. (2019). Reflexive Professionalität in der Sozialen Arbeit. Studienheft, unv. Dokument. Euro-FH, Hamburg.

Cornel, H., Gahleitner, S. B., Hansjürgens, R., Völter, B. & Voß, S. (2020). Professionsverständnisse (im Studium) der Sozialen Arbeit. In NDV – Nachrichtendienst (12), 561–567.

DeGEval – Gesellschaft für Evaluation (Hg.) (2002). Standards für Evaluation. Deutsche Gesellschaft für Evaluation. Köln: Geschäftsstelle DeGEval.

7 Das Technologiedefizit sozialer Dienstleistungen beschreibt den in Abschnitten 1 und 2 ausgeführten Umstand, dass eine standardisierte technizistische Wissensanwendung aufgrund des Fehlens trivialer Kausalitäten im Sinne von Problemursache - Diagnose – Intervention in der Sozialen Arbeit nicht möglich ist und damit nicht als problemangemessenes professionelles Handeln angesehen werden kann.

Dewe, B., Ferchhoff, W., Scherr, A. & Stüwe, G. (2011). Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis. 4. Aufl. Weinheim und München: Juventa.

Dewe, B. & Otto, H.-U. (2012). Reflexive Sozialpädagogik. In W. Thole (Hg.). Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch (S. 197–217). 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.

Dewe, B. & Otto, H.-U. (2018). Professionalität. In H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow & H. Ziegler (Hg.), Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik (S. 1203–1213). 6., überarb. Aufl. München: Ernst Reinhardt.

Effinger, H. (2021). Soziale Arbeit im Ungewissen. Mit Selbstkompetenz aus Eindeutigkeitsfallen. Weinheim: Juventa Verlag.

Fachbereichstag Soziale Arbeit und DBSH: Deutschsprachige Definition Sozialer Arbeit des Fachbereichstag Soziale Arbeit und DBSH. https://www.dbsh.de/profession/definition-der-sozialen-arbeit/deutsche-fassung.html [letzter Zugriff: 11.02.2021]

Füssenhäuser, C. (2018). Theoriekonstruktion und Positionen der Sozialen Arbeit. In: H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow & H. Ziegler (Hg.), Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik (S. 1734–1748). 6., überarb. Aufl. München: Ernst Reinhardt.

Füssenhäuser, C. & Thiersch, H. (2011). Theorie und Theoriegeschichte Sozialer Arbeit. In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hg.), Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Unter Mitarbeit von K. Grunwald, K. Böllert, G. Flösser und C. Füssenhäuser (S. 1632–1645). 4., völlig neu bearb. Aufl. München, Basel: Ernst Reinhardt.

Geißler, K. A. & Hege, M (2001). Konzepte sozialpädagogischen Handelns. Ein Leitfaden für soziale Berufe. 10., aktual. Aufl., (27.–29. Tsd.). Weinheim: Beltz.

Goger, K. & Pantuček, P. (2009). Die Fallstudie im Sozialarbeitsstudium. In Anna Riegler, Sylvia Hojnik und Klaus Posch (Hg.), Soziale Arbeit zwischen Profession und Wissenschaft. Vermittlungsmöglichkeiten in der Fachhochschulausbildung (S. 139–152). Wiesbaden: Springer VS.

Hanses, A. (2008). Wissen als Kernkategorie einer NutzerInnenorientierten Diesntleistungsanalyse – eine heuristische Perspektive. In *Neue Praxis* (6), 563–575.

Klomann, V. (2014). Zum Stand der Profession Soziale Arbeit. Empirische Studie zur Präsenz reflexiver Professionalität in den Sozialen Diensten der Jugendämter im Rheinland. Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades (Dr. phil.). Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft. https://pub.uni-bielefeld.de/download/2656940/2656941/Klomann_Verena_Dissertation.pdf [letzter Zugriff: 19.04.2021]

Klomann, V. (i. E. 2021). Professionelles Handeln und Profession als Bezugspunkte in theoretischen Konzepten für die Soziale Arbeit. In W. Thole (Hg.), Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 5. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.

Klomann, V. & Lochner, B. (2020). Qualifizierung in der Sozialen Arbeit. Soziale Arbeit studieren, praktizieren, beforschen und lehren. In *Sozial Extra* (5), 260–264.

Klomann, V., Schermaier-Stöckl, B., Breuer-Nyhsen, J. & Grün, A. (2019a). Professionelle Einschätzungsprozesse im Kinderschutz. Forschungsbericht. https://kidoks.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/1409/file/Einschaetzungsprozesse_im_Kinderschutz_Bericht.pdf [letzter Zugriff: 14.02.2021]

Klomann, V., Schermaier-Stöckl, B., Breuer-Nyhsen, J. & Grün, A. (2019b). Professionelle Einschätzungsprozesse im Kinderschutz. Ergebnisse eines interdisziplinären Pilot-Forschungsprojekts zur professionellen Kinderschutzarbeit in Jugendämtern. *Das Jugendamt* (1), 11–15.

Kraimer, K. & Wyssen-Kaufmann, N. (2012). Die fallrekonstruktive Forschungswerkstatt – eine Option zur Förderung von Professionalität in der Sozialen Arbeit. In: R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller-Hermann (Hg.), Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit (S. 219–233). Wiesbaden: Springer VS.

Kromrey, H. (2005). Evaluation – ein Überblick. In H. Schöch (Hg.), Was ist Qualität. Die Entzauberung eines Mythos (S. 31–85). 6. Bd. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag.

Kunz, R. (2015). Wissen und Handeln in Schlüsselsituationen der Sozialen Arbeit. Empirische und theoretische Grundlegung eines neuen kasuistischen Ansatzes. Dissertation zur Erlangung der Würde einer Doktorin der Philosophie. Basel.

Küster, E.-U. & Schoneville, H. (2012). Qualifizierung für die Soziale Arbeit. Auf der Suche nach Normalisierung, Anerkennung und dem Eigentlichen. In W. Thole (Hg.), Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch (S. 1045–1066). 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.

Luhmann, N. (1993). „Was ist der Fall?“ und „Was steckt dahinter?“ Die zwei Soziologien und die Gesellschaftstheorie. *Zeitschrift für Soziologie* 22(4), 245–260.

Müller, B. (2012). Professionalität. In W. Thole (Hg.), Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch (S. 955–974). 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.

Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hg.), Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns (S. 70–182). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Oevermann, U. (2002). Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung. Institut für Hermeneutische Sozial- und Kulturforschung. https://www.ihsk.de/publikationen/Ulrich_Oevermann-Manifest_der_objektiv_hermeneutischen_Sozialforschung.pdf [letzter Zugriff: 02.03.2020]

Pfadenhauer, M. & Sander, T. (2010). Professionssoziologie. In G. Kneer & M. Schroer (Hg.), Handbuch Spezielle Soziologien (S. 361–378). Wiesbaden: Springer VS.

Polutta, A. (2020). Die Bedeutung von Praxis- und Theoriestudium für die Fachlichkeit Sozialer Arbeit. Herausforderungen, Kontroversen und Perspektiven. *Sozial Extra* 44(5), 265–269.

Schmeiser, M. (2006). Soziologische Ansätze der Analyse von Professionen, der Professionalisierung und des professionellen Handelns. *Soziale Welt* 57(3), 295–318.

Staub-Bernasconi, S. (2008). Die erkenntnis- und handlungstheoretischen Leitfragen einer Disziplin und Profession – Soziale Arbeit als normative Handlungswissenschaft oder: Die W-Fragen. Arbeitsblatt 1.2. ASH, Berlin.

Stock, C., Schermaier-Stöckl, B., Klomann, V. & Vitr, A. (2020). Soziale Arbeit und Recht. Fallsammlung und Arbeitshilfen. 2., aktual. und erw. Aufl. [S. l.]: Nomos Verlagsgesellschaft.

Zierer, B. (2009). Theorie- und erfahrungsgleitetes Handeln oder: Kann die Praxis der Sozialen Arbeit erlernt werden? In A. Riegler, S. Hojnik & K. Posch (Hg.), Soziale Arbeit zwischen Profession und Wissenschaft. Vermittlungsmöglichkeiten in der Fachhochschulausbildung (S. 65–85). Wiesbaden: Springer VS.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Dokumentations- und Reflexionsbogen zur Fallbearbeitung anhand der W-Fragen nach Silvia Staub-Bernasconi (2008) 197

Abb. 2 Zeitstrahl zum Verlauf eines Falles und der hierauf bezogenen Wissensnutzung 199

Über die Autorinnen

Julia Breuer-Nyhsen, Sozialarbeiterin (BA/MA), ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Katholische Hochschule NRW, Abteilung Aachen und Doktorandin, Fakultät für Erziehungswissenschaft, an der Universität Bielefeld. Ihre Schwerpunkte liegen im Bereich der Hochschul- und Bildungsforschung in der Sozialen Arbeit.
Kontakt: j.breuer-nyhsen@katho-nrw.de

Prof.in Dr.in Verena Klomann lehrt mit dem Schwerpunkt Theorien der Sozialen Arbeit an der Hochschule Darmstadt. Sie beschäftigt sich vor allem mit Fragen der Profession, Professionalisierung und Professionalität Sozialer Arbeit.
Kontakt: verena.klomann@h-da.de