

Chapter Title: Jenseits wissenschaftlichen Wissens — Wissensarten und Professionalität
Chapter Author(s): Roland Becker-Lenz and Silke Müller-Hermann

Book Title: Geteiltes Wissen — Wissensentwicklung in Disziplin und Profession Sozialer Arbeit

Book Editor(s): Michaela Köttig, Sonja Kubisch, Christian Spatscheck

Published by: Verlag Barbara Budrich. (2023)

Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/jj.2840669.12>

JSTOR is a not-for-profit service that helps scholars, researchers, and students discover, use, and build upon a wide range of content in a trusted digital archive. We use information technology and tools to increase productivity and facilitate new forms of scholarship. For more information about JSTOR, please contact support@jstor.org.

Your use of the JSTOR archive indicates your acceptance of the Terms & Conditions of Use, available at <https://about.jstor.org/terms>



This book is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0). To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>.



Verlag Barbara Budrich is collaborating with JSTOR to digitize, preserve and extend access to *Geteiltes Wissen — Wissensentwicklung in Disziplin und Profession Sozialer Arbeit*

Jenseits wissenschaftlichen Wissens – Wissensarten und Professionalität

Roland Becker-Lenz und Silke Müller-Hermann

Das professionelle Handeln in der Sozialen Arbeit stützt sich auf unterschiedliche Wissensarten, auch auf nichtwissenschaftliches Wissen. Jene weiteren Wissensarten stehen im Zentrum dieses Beitrags. Unter Verweis auf den deutschsprachigen Fachdiskurs sowie vor dem Hintergrund einer eigenen Konzeptualisierung sozialarbeiterischer Professionalität werden die Verfasstheit dieses Wissens sowie dessen Bildung diskutiert.

1. Einleitung

Der Titel unseres Beitrages stellt einen Zusammenhang zwischen Wissensarten und Professionalität her. In Anbetracht der Weitläufigkeit des Themas stellen wir im Folgenden nur jene Aspekte dar, die uns aufgrund unserer Forschungsbefunde besonders relevant erscheinen. Während die Medizin, die Jurisprudenz und die Theologie professionstheoretisch als „klassische“ Professionen gelten, herrscht in Bezug auf den Status weiterer Berufe, dazu zählt die Soziale Arbeit, Uneinigkeit darüber, wie sie zu klassifizieren sind. Unser Interesse gilt nun weniger dieser unterschiedlich begründeten Einordnung als vielmehr der Bestimmung der Strukturlogik professioneller Praxis und – davon ausgehend – der Bestimmung von Professionalität und professionellem Handeln. Wir schließen uns diesbezüglich Oevermann (1996) an, der die gemeinsame Strukturlogik der sogenannten klassischen Professionen und weiteren, von ihm als professionalisierungsbedürftig charakterisierten Berufen herausgearbeitet hat: Sie alle sind mit der Bearbeitung von Krisen befasst, die sowohl für eine konkrete Lebenspraxis als auch für die Gesellschaft von Bedeutung sind. Das professionelle Handeln ist vor diesem Hintergrund im Kern auf die Unterstützung einer Lebenspraxis bei der Bewältigung ihrer Krise ausgerichtet. Bei dieser Lebenspraxis kann es sich um eine Einzelperson, eine Gruppe oder eine Gemeinschaft handeln. Krisen in diesem Verständnis kennzeichnet, dass sie mit einer Einschränkung der Autonomie der jeweiligen Lebenspraxis verbunden sind. Sie können von dieser nicht aus eigener Kraft überwunden werden, sondern verlangen eine spezifische Expertise und Kompetenzen, die

über die Routinen, das Wissen und das Alltagshandeln der in der Krise stehenden Lebenspraxis hinausgehen (vgl. Oevermann 1996: 82ff.).

Weitere Merkmale der Strukturlogik professioneller Praxis sind, dass sich das Handeln mit Bezug auf Fachwissen, für das wissenschaftliches Wissen wesentlich ist, begründen muss sowie dass das professionelle Handeln selbst krisenhaft ist, indem nämlich in die offene Zukunft hinein entschieden wird, ohne Gewissheit über den Ausgang haben zu können. Das professionelle Handeln hat insofern stets das Potenzial zu scheitern oder die Krise gar zu verschlimmern. Dennoch muss (auch) auf unsicherer Basis gehandelt werden (etwa im Fall eines medizinischen Notfalls), wobei die Begründung nachträglich zu leisten ist. Hierfür muss sich das professionelle Handeln auf Maßstäbe und Kriterien für die Richtigkeit der getroffenen Entscheidungen stützen können.

Zwar können in begrenztem Maße innerhalb der Berufspraxis selbst Problemlösungen entwickelt und erprobt werden, wesentlich kommt diese Aufgabe jedoch den Disziplinen zu, die den Professionen jeweils beigeordnet sind.¹ In der Forschung werden methodisch kontrolliert Experimente vorgenommen bzw. Daten aus dem Gegenstandsbereich einer Profession erhoben und ausgewertet. Unter Einsatz wissenschaftlicher Verfahren werden Erkenntnisse generiert, an denen sich das krisenbearbeitende Handeln der Berufspraxis orientieren kann.

Die Leistung, die wissenschaftliche Forschung an dieser Stelle für die Praxis übernimmt, ist also von hohem Wert, jedoch reicht sie zur Entscheidungsfindung und -begründung nicht aus. Zum einen gibt es immer wieder den Fall, dass die Praxis mit Herausforderungen und konkreten Handlungsproblemen konfrontiert wird, für deren Bearbeitung noch keine ausreichenden Wissensgrundlagen entwickelt wurden. Zum anderen kann Wissenschaft aber auch grundsätzlich nur beschränkt Wissen für die Behandlung des konkreten Falles liefern. Die Wissenschaft stellt der Praxis Wissen unterschiedlichen Abstraktionsgrades zur Verfügung. Die Praxis hat jedoch immer mit dem konkreten Fall in seiner Besonderheit zu tun (vgl. z.B. Scherr 2015; Parton 2000). Dieser Besonderheit gilt es bei allen Entscheidungen Rechnung zu tragen. Das bedeutet, dass das Handeln und Entscheiden der Praxis neben den wissenschaftlichen Kriterien bzw. Maßstäben immer auch durch fallspezifische Begründungen angeleitet sein müssen. Diese fallspezifischen Begründungen können wissenschaftliche Kriterien modifizieren, ergänzen oder ihnen sogar widersprechen. Während professionstheoretisch betrachtet das Handeln in der professionellen Praxis nichtsdestotrotz auf wissenschaftliche Begründungen und Begründbarkeit verwiesen ist, belegen vielfältige Forschungsbefunde zu professionellen Handlungsfeldern, dass in der Praxis dieses wissenschaftliche Wissen nicht

1 Inwiefern die Wissenschaft der Soziale Arbeit bzw. die Sozialarbeitswissenschaft als eigenständige Disziplin zu verstehen ist, ist eine weitere im Fachdiskurs strittige Frage. Da sie für unsere weitere Betrachtung nicht von Bedeutung ist, gehen wir an dieser Stelle nicht darauf ein.

immer – zumindest nicht immer in expliziter Form – allein oder in dominanter Funktion handlungsleitend oder -begründend eine Rolle spielt (vgl. z.B. Dewe et al. 1992; Cloos/Thole 2007; Böhle 2010; Gruber 1999; Becker-Lenz/Müller 2009; Rügger et al. 2019). Vielmehr erweisen sich weitere Wissensarten als bedeutend.

Im Folgenden möchten wir jene weiteren Wissensarten jenseits des wissenschaftlichen Wissens näher beleuchten. Wir werden dabei auch auf Kompetenzen eingehen, die unserer Auffassung nach ebenfalls für das professionelle Handeln notwendig sind und die man nicht oder nur bedingt als Wissen bezeichnen kann.

2. Wissensarten und weitere Handlungsorientierungen

2.1 Fallwissen und Fallverstehen

In Bezug auf die oben erwähnten fallspezifischen Begründungen stellt sich die Frage, wie die Praxis diese gewinnen kann. Grundlegend hierfür ist nach unserer Auffassung das *Fallverstehen* als Gestalterfassung, die im Kern dem entspricht, was in der wissenschaftlichen Forschung Fallrekonstruktion genannt wird (vgl. Oevermann 2000: 152ff.). Auf die professionelle Handlungspraxis bezogen geht es hierbei zum einen darum, gestaltrichtig zu erfassen, wie die Krise entstanden ist und wie sie verfasst ist. Zum anderen richtet sich das Fallverstehen auf die Identifikation vorhandener Potenziale zur Bearbeitung der Krise auf Seiten der jeweiligen Lebenspraxis.

Im Fachdiskurs herrscht weitestgehend Einigkeit darüber, dass die Soziale Arbeit in der Logik einer Hilfe zur Selbsthilfe an die Problemlösungspotenziale von Klient*innen anschließen und diese stärken sollte. Ebenso ist die Perspektive der Klient*innen auf die eigene Situation, deren Zustandekommen und gegebenenfalls wünschenswerte Veränderungen in die Planung und Gestaltung der Unterstützung einzubeziehen. Die Bestimmung der in Hinblick auf die Bearbeitung der jeweiligen Krise notwendigen wissenschaftlichen Wissensbestände sowie die Auswahl konkreter Handlungsmethoden kann sinnvollerweise erst auf der Grundlage dieser Erschließung des Einzelfalls vorgenommen werden. Das durch das Fallverstehen gebildete Wissen wie auch die in Bezug auf den Fall herangezogenen relevanten Wissensbestände werden als *Fallwissen* bezeichnet (Messmer 2017).

2.2 Berufliches Erfahrungswissen

Eine weitere Kategorie von Wissen, die für professionelles Handeln als bedeutend betrachtet wird, ist das sogenannte *Erfahrungswissen*. Dieses kann in berufliches und außerberufliches Erfahrungswissen unterschieden werden. Berufliches Erfahrungswissen besteht z.B. in akkumuliertem Fallwissen, in dem sich bestimmte Muster z.B. der Problemsituationen von Klient*innen oder Wissen über die Folgen von Entscheidungen und Handlungsweisen verdichten. In der Forschung zur Entstehung und Bedeutung von Erfahrungswissen in der Medizin wird dieses Fallwissen, in dem wissenschaftliches Wissen aufgehoben ist, *enkapsuliertes* Wissen genannt (Gruber 1999; Boshuizen/Schmidt 1992). Erfahrungswissen besteht aber auch aus Wissen über die Arbeitsweisen von Kolleg*innen innerhalb der Organisation sowie über die Arbeitsweisen anderer Organisationen oder von Berufsangehörigen, mit denen man zu tun hat. Aus Erfahrung gebildetes Wissen kann insofern als Quelle von Handlungssicherheit in der Zusammenarbeit mit Klient*innen sowie mit Fachkräften innerhalb und außerhalb der eigenen Organisation betrachtet werden. Zudem unterstützt es die Wahl, Anwendung und gegebenenfalls die Modifikation von Methoden.

2.3 Außerberufliches Erfahrungswissen und Deutungsmuster

Neben dem beruflich erworbenen Erfahrungswissen spielt auch *außerberuflich erworbenes Erfahrungswissen* eine wichtige Rolle. Wir alle wissen, wie man einen Computer oder ein Telefon bedient oder kennen die Stadt, in der wir arbeiten. Neben solchem *Alltagswissen* verfügen wir über Annahmen über die Welt und über verinnerlichte Modelle von sozialer Praxis, die wir im Laufe der Sozialisation erworben haben. Solche Modelle sind strukturiert durch Werte und Normen, die wir kennen bzw. in Gestalt von *Deutungsmustern* verinnerlicht haben. Deutungsmuster sind reflexiv nur beschränkt zugängliche Gebilde, die das Denken und Handeln (mit-)bestimmen (vgl. Oevermann 2001). Ihre Bedeutung erweist sich insbesondere im Kontext von Krisen: Sie repräsentieren „feststehende, voreingerichtete Interpretationsmuster“, die in Bezug auf in ihrer Typik wiederkehrende Probleme benötigt werden, „um auf einem Grundstock von Überzeugungen aufbauend mit einer je eigenen Problemlösung beginnen zu können oder um von vornherein die Krise gar nicht erst als Krise aufkommen zu lassen. Deutungsmuster sind also krisenbewältigende Routinen, die sich in langer Bewährung eingeschliffen haben und wie implizite Theorien verselbständigt operieren, ohne dass jeweils ihre Geltung neu be-

dacht werden muß“ (ebd.: 38). Somit wird deutlich, dass ein Verfügen über diese Werte, Normen, Modelle und Muster einerseits wichtig ist, um überhaupt handlungsfähig zu sein, dass aber andererseits auch die Gefahr besteht, dass (unbewusst) eigene Überzeugungen und Annahmen über die Welt in unangemessener Weise auf die Situation von Klient*innen bezogen werden.

In verschiedenen Forschungsprojekten, die wir gemeinsam sowie in Zusammenarbeit mit weiteren Kolleg*innen in unterschiedlichen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit durchgeführt haben, zeigte sich, dass außerberufliche Erfahrungen, persönliche Wertbezüge und biografisch gebildete Deutungsmuster das Handeln und Entscheiden von Fachkräften mitbestimmen und sich gegenüber der impliziten oder expliziten Bezugnahme auf wissenschaftliches Wissen sogar häufiger nachweisen lassen (z.B. Becker-Lenz et al. 2015; Becker-Lenz/Müller 2009; Müller-Hermann/Amez-Droz 2021).

Dabei können außerberufliches Erfahrungswissen und Deutungsmuster mehr oder weniger gut mit fachlichen und berufsethischen Standards übereinstimmen. Dies zeigt sich vielfach bereits in den Motivdarlegungen, die an vielen Hochschulen im Zuge der Bewerbung um einen Studienplatz verlangt werden (vgl. Müller-Hermann 2012: 67ff.).

2.4 Wissen zu Institutionalisierungen des Praxisfeldes und des Berufs

Eine weitere Wissensgrundlage der Berufspraxis ist *Wissen zu Institutionalisierungen des Praxisfeldes und des Berufs*. Dazu zählen wir die Kenntnisse über die Rechtsgrundlagen der Berufsausübung und des jeweiligen Praxisfeldes, ferner Wissen über die Verfasstheit des Praxisfeldes, das heißt zu den Organisationstypen und ihren Aufgaben und Funktionsweisen, Wissen zu sämtlichen Regelungen, die im Praxisfeld relevant sind, z.B. Finanzierungsmodalitäten, außerdem Wissen zu den von Berufsverbänden entwickelten berufsethischen Regelungen, den Berufskodizes und weiteren Dokumenten.

2.5 Intuition

Gigerenzer (2008) zufolge kann *Intuition* als eine Art Heuristik verstanden werden, die es erlaubt, in Bezug auf Situationen, die aufgrund unzureichender Informationslage schlecht beurteilbar sind, dennoch erfolgversprechende Entscheidungen zu treffen. Dabei wird statt auf eine Vielzahl von Informationen auf einen erfahrungsgemäß brauchbaren Indikator zurückgegriffen.

„Intuitionen, die sich nur auf einen einzigen guten Grund stützen, sind in der Regel zutreffend, wenn es darum geht, die Zukunft vorherzusagen (oder einen unbekanntem gegenwärtigen Zustand), diese Zukunft aber schwer vorhersagbar und die relevante Information beschränkt ist. Solche Intuitionen sind auch ökonomischer in der Verwendung von Zeit und Information. Eine komplexe Analyse dagegen zahlt sich aus, wenn es gilt, die Vergangenheit zu erklären, wenn die Zukunft in hohem Maße vorhersagbar ist oder wenn reichlich Information vorliegt“ (ebd.: 163).

Gigerenzer hat für eine Reihe von sehr unterschiedlichen Entscheidungsproblemen (u.a. ökonomische, juristische, medizinische) zeigen können, worin diese Intuitionen bzw. Heuristiken bestehen bzw. wie sie funktionieren. Für die Soziale Arbeit liegen jedoch noch kaum Forschungsarbeiten dazu vor. Solange das so ist, muss Intuition in Bezug auf die Soziale Arbeit als eine Art Blackbox gelten, die zwar eine Rolle spielen mag, jedoch bislang in ihrer Funktionsweise unverstanden ist.

Eigene Forschungsergebnisse (z.B. Bastian et al. 2018) zeigen für die Soziale Arbeit, dass Fachkräfte in Bezug auf Beurteilungen von Problemlagen sowie auch bei der Begründung ihres Vorgehens auch auf ihre Intuition oder ihr Bauchgefühl verweisen. Dabei scheint es aber nicht nur darum zu gehen, einen zentralen Indikator für eine anstehende Entscheidung zu nutzen. Beispielsweise äußert sich ein Sozialarbeiter in einem unserer Projekte dahingehend, dass er im Gespräch mit Klient*innen intuitiv Ansatzpunkte bei seinen Gegenübern erkenne, um sie für die Zusammenarbeit zu gewinnen. Außer, dass sie sich dabei auf ihre teils umfangreiche Fallerfahrung stützen, können die Fachkräfte nicht angeben, worin diese Intuition genau besteht oder wie sie funktioniert.

2.6 Der professionalisierte/professionelle Habitus

Mit der eingangs vorgenommenen Bestimmung der Sozialen Arbeit als krisenbearbeitende Praxis schließen wir an die strukturtheoretische Professionalisierungstheorie Ulrich Oevermanns an (vgl. 1996, speziell für die Soziale Arbeit 2000, 2013). Die professionalisierte Interventionspraxis wird darin in verschiedener Hinsicht als nichtstandardisierbar charakterisiert (vgl. Oevermann 2013: 122ff.):

1. „[...] die Interventionspraxis [muss] mit einer triftigen Diagnose der Krisenkonstellation, also dem Problem des jeweiligen Klienten in seiner Lebenspraxis beginnen [...]. Diese Diagnose wäre von vornherein schief und verzerrt, wenn sie ausschließlich durch formelle Subsumtion unter vorgefasste Kriterien hergestellt würde. Für ihre Gültigkeit ist ganz entscheidend, dass die jeweils einzigartige, auf Individuierung zurückgehende Subjektivität in ihrer

- Dialektik von Allgemeinem und Besonderem statt durch Subsumtion durch Rekonstruktion ihrer Fallstruktur erst begriffen wird“ (ebd.: 123).
2. Fachspezifisches, wissenschaftliches Wissen muss fallspezifisch „übersetzt“ werden: „Maßnahmen [müssen] in den fallspezifischen, lebensgeschichtlichen Kontext der betroffenen Lebenspraxis so rückübersetzt werden, dass sie dort an die konkreten fallspezifischen Konstellationen anknüpfen können und von der Lebenspraxis selbst auch praktisch folgenreich angeeignet werden können“ (ebd.).
 3. Um zu verhindern, dass die erfolgreiche Hilfe zu einer Abhängigkeit und insofern zu einem Autonomieverlust führt, muss die Intervention in ein Arbeitsbündnis eingebettet sein, für das die eigeninteressierte Mitwirkung im Rahmen der Möglichkeiten der in der Krise stehenden Lebenspraxis grundlegend ist. Ein solches Arbeitsbündnis verweigert sich „grundsätzlich strukturlogisch der Standardisierung“ (ebd.: 124).

Oevermann leitet aus diesen Handlungsanforderungen der professionellen Praxis die Notwendigkeit eines professionalisierten Habitus² auf Seiten der Professionellen ab. Dieser soll die Souveränität und die Zuversicht verleihen, auch unter der Bedingung von Ungewissheit in die offene Zukunft hinein Entscheidungen fällen und handeln zu können.

Ähnlich wie in der Habituskonzeption Bourdieus (1974) bildet der Habitus bei Oevermann ein generatives Strukturmuster, welches die Wahrnehmung, die Denkprozesse, Entscheidungen und das konkrete Handeln bestimmt und weitgehend unbewusst bleibt (Oevermann 2001: 45). Mit Blick auf die skizzierten Wissensarten und Orientierungen, die professionelles Handeln mitbestimmen, kann davon ausgegangen werden, dass der Habitus einer Person ebenfalls mitbestimmt, auf welche Wissensarten diese sich in ihrem Handeln tendenziell stützen wird.

Oevermann (2009) geht in mehreren Publikationen auf die Soziale Arbeit, deren strukturelle Verfasstheit aus professionstheoretischer Perspektive, die Notwendigkeit von Arbeitsbündnissen als spezifischem Modus der Arbeitsbeziehung und darauf bezogene Hindernisse in der Sozialen Arbeit ein. Eine Konkretisierung von Elementen einer der sozialarbeiterischen Praxis angemessenen Habitusformation nimmt er indes nicht vor. Allerdings wird seine Argumentation im Fachdiskurs der Sozialen Arbeit aufgegriffen und es liegen Vorschläge dazu vor, welche Kompetenzen, Denk- und Handlungsweisen sowie Wertbindungen Fachkräfte der Sozialen Arbeit verinnerlicht haben sollten und

2 Oevermann verweist mit dem Begriff des „professionalisierten“ Habitus nach unserem Verständnis darauf, dass der Gesamthabitus einer Person sich in Bezug auf die für die Berufsausübung relevanten Anteile transformiert. In unserer daran anschließenden Konzeptualisierung sozialarbeiterischer Professionalität verwenden wir davon unterschieden den Begriff des „professionellen“ Habitus, um das Ergebnis dieser von Oevermann begründeten Modifikation idealtypisch inhaltlich zu bestimmen.

welche Bedeutung hierbei wissenschaftlichem Wissen und weiteren Wissensarten zukommt. Wir können an dieser Stelle nur auf Arbeiten von Kolleg*innen verweisen, wie die von Peter Schallberger (2013), Ulrike Nagel (1997) und Karl-Friedrich Bohler (2006). Nachfolgend skizzieren wir unsere eigene Position und entwickeln einige Überlegungen in Bezug auf den Stellenwert unterschiedlicher Wissensarten und Handlungsorientierungen.

3. Ein Professionsideal

Im Anschluss an die strukturtheoretische Professionalisierungstheorie Ulrich Oevermanns (1996) und auf der Basis eigener Forschungsbefunde haben wir Grundlagen eines „Professionsideals“ für die Soziale Arbeit entwickelt und sind stetig dabei, dieses in unterschiedlichen Forschungsprojekten, teils gemeinsam, teils unabhängig voneinander, weiterzuentwickeln. Zentral für unsere Position ist die bereits mehrfach genannte Annahme, dass die Soziale Arbeit im Kern mit der Bearbeitung von Krisen befasst ist, welche nicht standardisiert erfolgen kann, sondern die Habitualisierung spezifischer Kompetenzen und Wertorientierungen verlangt.

Im Rahmen einer empirischen Studie, die auf die Rekonstruktion von studienbegleitenden Bildungsprozessen ausgerichtet war (Becker-Lenz/Müller 2009), standen wir vor der Notwendigkeit, die Ausprägung des professionellen Habitus für die Soziale Arbeit inhaltlich bestimmen zu müssen und grundsätzlich zu prüfen, inwiefern die skizzierten Annahmen der strukturtheoretischen Professionalisierungstheorie mit den spezifischen Anforderungen sozialarbeiterischer Praxis korrespondierten. Wir haben typische Handlungsanforderungen anhand von Fallakten und Interaktionsprotokollen aus den berufspraktischen Ausbildungsanteilen der Studierenden im Rahmen eines dualen Studiums rekonstruiert und darauf bezogen Aussagen zu notwendigen Kompetenzen und angemessenen Umgangsweisen entwickelt. Verstanden als Kompetenzbegriff, umfasst ein professioneller Habitus in der Sozialen Arbeit nach unserem Dafürhalten die folgenden Aspekte:

- *Die Bindung an ein Berufsethos:* Wir verstehen darunter die Orientierung des Handelns an der Herstellung bzw. Wiederherstellung von Autonomie und Integrität, unter Berücksichtigung wissenschaftlicher Erkenntnisse. Zugleich ist die Soziale Arbeit an die bestehende Rechtsordnung gebunden.
- *Die Fähigkeit zur Gestaltung von Arbeitsbündnissen, verstanden als spezifischer, auf die Bearbeitung von Krisen ausgerichteter Modus einer Arbeitsbeziehung:* Für Arbeitsbündnisse sind – neben weiteren Regeln – die Freiwilligkeit und eigeninteressierte Mitwirkung des Gegenübers zentral, um in der Logik der Hilfe zur Selbsthilfe Autonomie zu stärken und die Gefahr der Chronifizierung der Hilfeabhängigkeit zu vermeiden (vgl. Oevermann 2013).

- *Die Fähigkeit des Fallverstehens unter Einbeziehung wissenschaftlicher Erkenntnisse:* Der jeweilige Fall muss in seiner Konkretheit verstanden und behandelt werden. Dies verlangt die rekonstruktionslogische Erschließung der Entstehung der Krise sowie der beim Gegenüber vorhandenen Ressourcen zur Bearbeitung derselben. Geeignete wissenschaftliche Erkenntnisse und theoretische Erklärungen müssen identifiziert und für das Verständnis des Falls genutzt werden.

Die genannten Punkte sind explizit oder implizit mit einigen der zuvor benannten Wissensarten verbunden, allerdings nicht mit allen:

Eine berufsethische Grundhaltung kann inhaltlich unterschiedlich ausgeprägt sein. Wir haben diesen Vorschlag zu einer Zeit formuliert, in der in der Schweiz berufsethische Papiere in kurzer Zeit geändert wurden, mehrere Verbände mit je eigenen Kodizes fusionierten und berufsethische Grundlagen durch den neu entstandenen heutigen Verband AvenirSocial erst erarbeitet wurden. Von einheitlichen berufsethischen Standards konnte weder auf Verbands- noch auf Fachdiskursebene die Rede sein. Die vorgeschlagene Orientierung an Autonomie und Integrität ergab sich aus unserer Forschungsarbeit, und wir erachten sie mit Blick auf die breiten Handlungsanforderungen unterschiedlicher Felder als geeignet. Wie auch immer inhaltlich gefüllt, setzt eine berufsethische Orientierung ein Wissen um die dieser zugrunde gelegten Werte und Normen voraus.

Ebenso verlangt die Bindung an die geltende Rechtsordnung ein Wissen über die rechtlichen Grundlagen und Rahmenbedingungen des beruflichen Handelns. In Bezug auf die beiden genannten Aspekte ist zu ergänzen, dass die berufsethischen Standards und wissenschaftlichen Erkenntnisse in unserer Konzeptualisierung zugleich als Bezugsfolie für Kritik an geltenden Gesetzen und Vorgaben fungiert.³ Die Fähigkeit zur Gestaltung von Arbeitsbündnissen verlangt unterschiedliche Kompetenzen und verweist auf verschiedene Wissensarten. Sie ist mit dem dritten Punkt, dem Fallverstehen unter Einbeziehung wissenschaftlicher Erkenntnisse, verknüpft, denn um ein Arbeitsbündnis zu gestalten, ist Fallverstehen unerlässlich. Die verfügbaren Informationen zu einem Fall müssen erhoben und gewichtet werden, es muss eine Deutung der spezifischen Fallproblematik vorgenommen werden, für die wissenschaftliches Wissen allein nicht ausreicht. Hier kommen die oben beschriebene Berufserfahrung und die in Forschungsprojekten immer wieder auftauchende Bedeutung von Intuition (Bastian et al. 2018) ins Spiel. Unsere Konzeptualisierung von Professionalität kennzeichnet deutlich, dass wissenschaftliches Wissen in Bezug auf alle genannten Aspekte eines professionellen Habitus (Ethos, Arbeitsbündnis und Fallverstehen) hochbedeutend, wenn auch nicht hinreichend ist. Ebenso sollte deutlich geworden sein, dass die hier idealtypisch beschriebene Habitusformation mit einer Präferenz für bestimmte Methoden kor-

3 Diesbezüglich besteht eine gewisse Gemeinsamkeit mit dem dritten Mandat bei Staub-Bernasconi (vgl. 2007: 198ff.).

respondiert und mit anderen – vor allem stark auf Standardisierung ausgelegten Verfahrensweisen – nicht kompatibel ist (Becker-Lenz/Müller-Hermann 2016).

Es stellt sich die Frage, in welchem Verhältnis die unterschiedlichen Wissensarten, Kompetenzen und Orientierungen zueinander stehen und wie sie gebildet werden können.

4. Unterschiedliche Gewichtung von Wissensarten in Professionalitätskonzeptionen und Theorien Sozialer Arbeit

Nicht nur im Hinblick auf die Soziale Arbeit, sondern auch für verwandte Berufe gewichten Professionalitätskonzeptionen bzw. -theorien die dargestellten Wissensarten unterschiedlich.

Overmann (1996, 2002) stellt den Begriff des professionellen Habitus hinsichtlich der nichtstandardisierbaren Handlungsvollzüge ins Zentrum. Das von Schön (1983) stammende Konzept des „knowing in action“ und „reflection in action“ beschreibt erfahrungsbasierte Aspekte des problemlösenden Handelns, die vor allem in Situationen der Ungewissheit zum Tragen kommen, in denen standardisiertes Fachwissen nicht weiterhilft. Böhle (2004) vertritt das Konzept des subjektivierenden Arbeitshandelns, das funktional für die Bewältigung von nichtstandardisierbaren Situationen ist. Das Handeln wird darin als dialogisch-interaktiv beschrieben und beruht auf einer komplexen sinnlichen Wahrnehmung, subjektivem Empfinden. Das Denken ist bildhaft-assoziativ auf der Basis von Erfahrungswissen. In der Interaktion mit Klient*innen ist eine persönliche, auf Empathie beruhende Beziehung von Bedeutung. Dewe (2012) weist auf die Bedeutung von organisationalen Routinen und Konventionen hin. Konzeptionen einer Evidence-based Practice (vgl. z.B. Mullen et al. 2007) stellen das wissenschaftliche Wissen in den Vordergrund, zum Teil wird die Relevanz anderer Wissensarten aber durchaus anerkannt. Für die Konzeption einer Sozialpädagogik der Lebensalter von Böhnisch (2017: 287, 300ff.) spielt wissenschaftliches Wissen als Bestandteil einer fachlich-rationalen Kompetenz eine wichtige, die Fachkräfte orientierende und entlastende Rolle, es dient unter anderem dazu, den Fall in allgemeine Kategorien einzuordnen, die Fallproblematik und das Handeln von Klient*innen zu verstehen und zu strukturellen Bewältigungsproblemen in Beziehung zu setzen. Auch in Thierschs (2020: 32) Konzept einer Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit ist wissenschaftliches Wissen zentral bei der Klärung der Alltagsverhältnisse und Situationen. Gleichwohl hält Thiersch es für notwendig, dass die Fachkräfte

über eine spezifische Haltung bzw. einen Habitus im Sinne einer Grundeinstellung in Bezug auf Wissen, Fühlen und Handeln (ebd.: 40) verfügen.

5. Bildung, Verwendung und Relationierung des Wissens

Grundsätzlich lässt sich zwischen Wissen unterscheiden, das man sich in Lernprozessen aneignen kann, Wissen, das man im Vollzug einer Praxis erwirbt, und einem Können, das sich in der Auseinandersetzung mit Anforderungen einer Praxis bildet.

Wissen über die Institutionalisierungen eines Praxisfeldes und wissenschaftliches Wissen kann man sich gut durch Lernen im Studium aneignen. Berufliches Erfahrungswissen wird in der Praxis erworben, außerberufliches Erfahrungswissen bzw. Alltagswissen außerhalb dieser Praxis. Der Erwerb dieses Wissens ist an den Vollzug von Praxis, nicht aber an spezifische Herausforderungen oder Krisen gebunden. Hingegen verläuft die Bildung eines professionellen Habitus nur über die Auseinandersetzung mit Herausforderungen der Berufspraxis. Obgleich begründet angenommen werden kann, dass sich diese Habitusbildung zu wesentlichen Teilen in der Ausübung der beruflichen Praxis vollzieht, schätzen wir ein, dass auch der Ausbildung diesbezüglich eine wichtige Bedeutung zukommt. Befunde der empirischen Forschung, auch unserer eigenen (Becker-Lenz/Müller 2009), die dem Hochschulstudium auf der Ebene des Habitus keine oder kaum eine verändernde Wirkung attestieren, stehen hiermit nicht prinzipiell in Widerspruch, sie weisen vielmehr darauf hin, dass ein professioneller Habitus als Bildungsziel im Studium bisher nicht hinreichend systematisch verankert ist. Wir plädieren dafür, dass das Studium die Bildung einer in Hinblick auf die Anforderungen der professionellen Praxis angemessenen Habitusformation und ebenso habitualisierte Elemente, die der professionellen Bearbeitung dieser Anforderungen hinderlich wären, zu Bewusstsein bringen und somit der Reflexion und nach Möglichkeit auch der Transformation zugänglich machen sollte. Wie dies curricular konkret zu gestalten ist, ist eine zentrale Frage, auf die wir an dieser Stelle nicht näher eingehen können. Vor dem Hintergrund der zugrunde gelegten professionstheoretischen Bestimmung eines professionellen Habitus kann jedoch festgehalten werden, dass Lehrveranstaltungen und Settings, die Krisen auf Seiten der Studierenden evozieren oder in denen solche reflektiert und bearbeitet werden können, sich in Hinblick auf die Reflexion und Veränderung von Habitusformationen eignen (vgl. Müller-Hermann/Becker-Lenz 2012: 45ff.).

Hinsichtlich der Verwendung der verschiedenen Wissensarten stellt sich in der Logik der meisten Professionalitätskonzeptionen das Problem, dass

mehrere als erforderlich betrachtete Wissensarten in irgendeiner Weise verbunden werden müssen. Wie dies geschehen kann, wird im Fachdiskurs kontrovers diskutiert. Ältere Vorstellungen eines Theorie-Praxis-Transfers (Lüders 1987) sind vielfach kritisiert worden (vgl. z.B. Dewe et al. 1992). Aus der Kritik und Problematisierung einer „naiven Transfermentalität“ (ebd.: 71ff.) entwickelte sich die Konzeption der Relationierung von verschiedenen Wissensbeständen durch die Fachkräfte in der Berufspraxis. Reflexive Praktiker*innen setzen unterschiedliche Wissens- und Könnensformen in Relation zueinander und reflektieren ihr Tun. Das durch die Relationierung neu entstehende Wissen wird Professionswissen genannt (vgl. z.B. Dewe 2012; Dewe/Otto 2012). Neben dieser Konzeption des Relationierungsbegriffs von Dewe gibt es weitere Vorschläge zur Konzeption von Relationierung (Kunz 2015; Staub-Bernasconi 2012) bzw. zur Hybridisierung von Wissen aus der Kooperation von Wissenschaft und Praxis (Gredig/Sommerfeld 2010; Sommerfeld 2014).

Konsens besteht heute darin, dass nicht von einem einfachen Wissenstransfer von wissenschaftlichem Wissen auf praktische Problemstellungen ausgegangen werden kann, sondern dass Fachkräfte in der Berufspraxis wissenschaftliches Wissen autonom, selektiv und es transformierend benutzen.

In unseren Untersuchungen sehen wir Hinweise darauf, dass eine Modellvorstellung aus der Forschung zur Wissensbildung in der Medizin wegweisend ist. Gemäß Schmidt und Boshuizen (Boshuizen/Schmidt 1992; Schmidt/Boshuizen 1993) verbindet sich bei Mediziner*innen das berufliche Erfahrungswissen über Krankheiten mit wissenschaftlichem Wissen im Gedächtnis zu „illness scripts“. In diesen Skripten ist wissenschaftliches Wissen in erfahrungsbasiertes, generalisiertes Wissen über typische Fälle bzw. typische Patient*innen eingelagert. Es ist für die Diagnose und Behandlung von Krankheiten von großer Bedeutung. Wissenschaftliches Wissen als explizite Begründungsbasis für das Handeln steht zwar immer noch zur Verfügung, bleibt aber im Hintergrund. Dieses Modell könnte auch für die Soziale Arbeit zutreffen. Insgesamt wissen wir jedoch noch zu wenig über diese Relationierungsvorgänge. Forschung müsste hier mehr Licht ins Dunkel bringen. Diese Beleuchtung wäre für die Ausbildung, zur Klärung von strittigen Fragen zwischen Professionalitätskonzeptionen und insgesamt für das Verhältnis von Disziplin und Profession sicherlich sehr förderlich.

Literatur

- Bastian, Pascal/Schrödter, Mark/Becker-Lenz, Roland/Gautschi, Joel/Grosse, Martin/Hunold, Martin/Rüegger, Cornelia (2018): Bauchgefühle in der Sozialen Arbeit. In: Kommission Sozialpädagogik (Hrsg.): Wa(h)re Gefühle? Sozialpädagogische

- Emotionsarbeit im wohlfahrtsstaatlichen Kontext. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 128–141.
- Becker-Lenz, Roland/Gautschi, Joel/Rüegger, Cornelia (2015): Nicht-standardisiertes Wissen und nicht-methodisiertes Können in der sozialen Diagnostik. Einblick in eine empirische Analyse im Feld der Kinder- und Jugendhilfe. In: *neue praxis* 3, S. 270–279.
- Becker-Lenz, Roland/Müller, Silke (2009): *Der professionelle Habitus in der Sozialen Arbeit. Grundlagen eines Professionsideals*. Bern: Peter Lang.
- Becker-Lenz, Roland/Müller-Hermann, Silke (2016): Wirkung ist nicht alles – Methodenwahl erfordert Theorien bzw. Professionalitätskonzeptionen. In: *Sozialmagazin* 9/10, S. 80–87.
- Böhle, Fritz (2004): Die Bewältigung des Unplanbaren als neue Herausforderung in der Arbeitswelt – Die Unplanbarkeit betrieblicher Prozesse und erfahrungsgelitetes Arbeiten. In: Böhle, Fritz/Pfeiffer, Sabine/Sevsay-Tegethoff, Nese (Hrsg.): *Die Bewältigung des Unplanbaren – Fachübergreifendes erfahrungsgelitetes Arbeiten und Lernen*. Wiesbaden: VS, S. 12–54.
- Böhle, Fritz (2010): Erfahrungswissen und subjektivierendes Handeln – verborgene Seiten professionellen Handelns. In: Busse, Stefan/Ehmer, Susanne (Hrsg.): *Wissen wir, was wir tun? Beraterisches Handeln in Supervision und Coaching*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 36–54.
- Bohler, Karl Friedrich (2006): Die Professionalisierung der Sozialen Arbeit als Projekt untersucht am Beispiel ostdeutscher Jugendämter. In: *Sozialer Sinn* 7:1, S. 3–33.
- Böhnisch, Lothar (2017): *Sozialpädagogik der Lebensalter*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Boshuizen, Henny P.A./Schmidt, Henk G. (1992): On the role of biomedical knowledge in clinical reasoning by experts, intermediates and novices. In: *Cognitive Science* 16:2, S. 153–184.
- Bourdieu, Pierre (1974): *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Cloos, Peter/Thole, Werner (2007): Professioneller Habitus und das Modell einer Evidence-based Practice. In: Sommerfeld, Peter/Hüttemann, Matthias (Hrsg.): *Evidenzbasierte Soziale Arbeit. Nutzung von Forschung in der Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 60–74.
- Dewe, Bernd (2012): Akademische Ausbildung in der Sozialen Arbeit – Vermittlung von Theorie und Praxis oder Relationierung von Wissen und Können im Spektrum von Wissenschaft, Organisation und Profession. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 111–128.
- Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (1992): Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenschaftstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In: dies. (Hrsg.): *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Opladen: VS, S. 70–91.
- Dewe, Bernd/Otto, Hans-Uwe (2012): Reflexive Sozialpädagogik. In: Thole, Werner (Hrsg.): *Grundriss Soziale Arbeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 197–218.
- Gigerenzer, Gerd (2008): *Bauchentscheidungen: Die Intelligenz des Unbewussten und die Macht der Intuition*. München: Goldmann.
- Gredig, Daniel/Sommerfeld, Peter (2010): Neue Entwürfe zur Erzeugung und Nutzung lösungsorientierten Wissens. In: Otto, Hans-Uwe/Polutta, Andreas/Ziegler, Holger

- (Hrsg.): *What Works – Welches Wissen braucht die Soziale Arbeit? Zum Konzept evidenzbasierter Praxis*. Leverkusen/Opladen: Barbara Budrich, S. 83–98.
- Gruber, Hans (1999): *Erfahrung als Grundlage kompetenten Handelns*. Bern/Göttingen/Toronto/Seattle: Verlag Hans Huber.
- Kunz, Regula (2015): *Wissen und Handeln in Schlüssel-situationen der Sozialen Arbeit. Eine empirische und theoretische Grundlegung eines neuen kasuistischen Ansatzes*. Basel: Universität Basel (Dokumentenserver), [https://edoc.unibas.ch/38583/\[30.10.2022\]](https://edoc.unibas.ch/38583/[30.10.2022]).
- Lüders, Christian (1987): *Der wissenschaftlich ausgebildete Praktiker in der Sozialpädagogik – zur Notwendigkeit der Revision eines Programms*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 33:5, S. 635–653.
- Messmer, Heinz (Hrsg.) (2017): *Fallwissen. Wissensgebrauch in Praxiskontexten der Sozialen Arbeit*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Mullen, Edward, J./Bellamy, Jennifer, L./Bledsoe, Sarah, E. (2007): *Evidenzbasierte Praxis in der Sozialen Arbeit*. In: Sommerfeld, Peter/Hüttemann, Matthias (Hrsg.): *Evidenzbasierte Soziale Arbeit. Nutzung von Forschung in der Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 10–25.
- Müller-Hermann, Silke (2012): *Berufswahl und Bewährung. Fallrekonstruktionen zu den Motivlagen von Studierenden der Sozialen Arbeit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Müller-Hermann, Silke/Amez-Droz, Pascal (2021): *Entscheidungsfindung in der Krise – Eine Herausforderung für die Soziale Arbeit in der COVID-19-Pandemie*. In: *Schweizerische Zeitschrift für Soziale Arbeit. Soziale Arbeit in Zeiten der Covid-19 Pandemie*, S. 19–24, [https://szsa.ch/covid19_19-24/\[30.10.2022\]](https://szsa.ch/covid19_19-24/[30.10.2022]).
- Müller-Hermann, Silke/Becker-Lenz, Roland (2012): *Krisen als Voraussetzung der Bildung von Professionalität*. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 33–50.
- Nagel, Ulrike (1997): *Engagierte Rollendistanz. Professionalität in biographischer Perspektive*. Opladen: VS.
- Oevermann, Ulrich (1996): *Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns*. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 70–182.
- Oevermann, Ulrich (2000): *Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis*. In: Kraimer, Klaus (Hrsg.): *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 58–156.
- Oevermann, Ulrich (2001): *Die Struktur sozialer Deutungsmuster. Versuch einer Aktualisierung*. In: *Sozialer Sinn* 1:1, S. 35–81.
- Oevermann, Ulrich (2002): *Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiert-pädagogischen Handelns*. In: Kraul, Margret/Marotzki, Winfried/Schwepe, Cornelia (Hrsg.): *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 19–63.
- Oevermann, Ulrich (2013): *Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit*. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): *Professionalität in der Sozialen Arbeit*.

- Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 119–147.
- Parton, Nigel (2000): Some Thoughts on the Relationship between Theory and Practice in and for Social Work. In: *British Journal of Social Work* 30, S. 449–463.
- Rüegger, Cornelia/Becker-Lenz, Roland/Gautschi, Joel (2019): Zur Nutzung verschiedener Wissensformen in der Praxis Sozialer Arbeit. In: Hollenstein, Lea/Kunz, Regula (Hrsg.): *Kasuistik in der Sozialen Arbeit. An Fällen lernen in Praxis und Hochschule*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 53–74.
- Schallberger, Peter (2013): Diagnostik und handlungsleitende Individuationsmodelle in der Heimerziehung. Empirische Befunde im Lichte der Professionalisierungsdebatte. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven*. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 275–296.
- Scherr, Albert (2015): Professionalisierung im Kontext von Hilfe und Kontrolle. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): *Bedrohte Professionalität. Einschränkungen und aktuelle Herausforderungen für die Soziale Arbeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 165–187.
- Schmidt, Henk G./Boshuizen, Henny P. A. (1993): On acquiring expertise in medicine. In: *Educational Psychology Review. Special Issue: European educational psychology* 5:3, S. 205–221.
- Schön, Donald A. (1983): *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Aldershot: Basic Books.
- Sommerfeld, Peter (2014): Kooperation als Modus der Verknüpfung von Wissenschaft und Praxis am Beispiel der Sozialen Arbeit. In: Unterkofler, Ursula/Oestreicher, Elke (Hrsg.): *Theorie-Praxis-Bezüge in professionellen Feldern: Wissensentwicklung und -verwendung als Herausforderung*. Opladen: Barbara Budrich, S. 133–155.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2007): *Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft*. Bern: Haupt-Verlag.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2012): Der „transformative Dreischritt“ als Vorschlag zur Überwindung der Dichotomie zwischen wissenschaftlicher Disziplin und praktischer Profession. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 163–186.
- Thiersch, Hans (2020): *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit revisited*. Weinheim: Beltz Juventa.

