

Erschienen in: Homfeldt, H.-G./Schulze-Krüdener, J. (Hg.) (2000): Wissen und Nichtwissen. Herausforderungen für die Soziale Arbeit in der Wissensgesellschaft. Weinheim/Basel, S. 277-297.

Werner Thole | Peter Cloos

Nimbus und Habitus

Überlegungen zum sozialpädagogischen Professionalisierungsprojekt

»Die Wissensgesellschaft existiert noch nicht, aber sie wirft ihre Schatten voraus« (Willke 1998, S. 163). Als zentrales Element der bevorstehenden Umwandlung von der Industrie- in eine Wissensgesellschaft wird dabei die organisierte Wissensarbeit identifiziert. Gegenwärtig werden anscheinend jedoch auch Schatten hervorgebracht, die eine andere Lichtquelle als die Renaissance der Idee einer aufkommenden Wissensgesellschaft (vgl. u. a. Etzioni 1971) haben: »Der Beruf des Arztes (...) verliert an Ansehen und Respekt. Im täglichen Umgang mit den Patienten ist davon vorläufig noch wenig zu spüren. Glücklicherweise. Gerade als junger Krankenhausarzt am Ende des zweiten chirurgischen Ausbildungsjahres weiß ich: Ohne den hartnäckigen, historisch gewachsenen Nimbus des grundsätzlichen Wohltuenden, des Vertrauenswürdigen und Kundigen könnten Ärzte ihre täglichen Aufgaben niemals angemessen erfüllen. (...) Wo langjährige persönliche Vertrauensbildung zum Arzt fehlt, entsteht beim Patienten oft genug nur auf diese Weise die Überzeugung, er sei in guten Händen. (...) Gleichsam als Zins und Tilgung für den erhaltenen Autoritätskredit sehe ich mich in der Pflicht, das Ansehen meines Berufstandes zu wahren. (...) Kurz: Ohne den geliehenen Glanz des Arztberufes keine Chance auf Erfüllung im Beruf. (...) Die gegenwärtig von den Ärzten selbst, von den Krankenkassen, von Politikern und den Medien mit Lust betriebene Demontage des ärztlichen Nimbus wird sich noch als schwerer Fehler erweisen. Denn wo Ärzte ohne Glanz und Status sind, bleiben schließlich die Patienten auf sich allein gestellt zurück« (Pohland 1999, S 13).

Wird dieser Beobachtung ein empirischer Gehalt zugestanden, dann spricht einiges für die Annahme, daß parallel mit der Expansion wissensintensiver Dienstleistungen sich eine schleichende Entwertung von Expertenkulturen vollzieht und bisher auf exklusives Wissen basierende professionelle Tätigkeiten ihre ausschließliche Deutungsmacht verlieren. Mit leichtem Zynismus kann infolgedessen konstatiert werden, daß die wissenschaftliche Sozialpädagogik in diesem Punkt einmal wirklich dem gesellschaftlichen Zeitgeist voraus war. Denn auf ein der medizinischen Profession entsprechendes selbstverständliches, traditionell gewachsenes Ansehen konnte die Profession der Sozialen Arbeit in ihrer Geschichte noch nie verweisen. Respekt und Ansehen müssen sich die sozialpädagogischen Professionellen bis heute tagtäglich neu erobern. Und wo diese interaktiv konstituierende Vertrauensbildung nicht gelingt, kann auf kein Autoritätskredit zurückgegriffen werden, um anvisierten Hilfe- und Bildungsprozesse effektiv zu aktivieren. Diplom-SozialpädagogInnen und SozialarbeiterInnen, ErzieherInnen und DiplompädagogInnen in der Sozialen Arbeit befürchten demzufolge primär auch nicht die Demontage ihres Ansehens. Ihr Ansehen in der Öffentlichkeit ist seit Jahrzehnten äußerst fragil. Die Sozialpädagogik kann, so ein vielfach nachzulesender Befund (vgl. Hauptert/Kraimer 1991; Thole/Küster-Schapfl 1997; Niemeyer 1990, 1998; Rauschenbach 1999), weder auf eine Kartographie ausformulierter und für sie reservierter Wissensbestände verweisen noch hat sie einen eindeutigen, klar zu benennenden Ort in der Praxis, ein einheitliches Profil der Ausbildung, eine selbstverständli-

che, von allen ihren VertreterInnen geteilte disziplinäre Heimat. Der Beitrag wird diesen Befund aus professionstheoretischer Sicht vertiefen und *erstens* einige Etappen des sozialpädagogischen Professionalisierungsprojektes der jüngeren Zeit resümieren, *zweitens* die aktuellen empirischen Suchbewegungen nach den Verwendungsformen von fachlichen Wissen im sozialpädagogischen Handeln kritisch gelesen sowie *drittens* die sich daraus ergebenden Konsequenzen sowohl für die akademische Ausbildung als auch für die Performanz der Praxis Sozialer Arbeit diskutieren.

Vom »Bruder Müller« über den »Kampf für bessere Lebensbedingungen« und dem »Psychoboom« zur Ökonomisierung

Trotz des vielfach reklamierten Professionalisierungsbedarfs kann die Entwicklung der Sozialen Arbeit dennoch als Erfolgsgeschichte rekapituliert werden. Organisatorisch und institutionell hat sie sich kontinuierlich entwickelt und verfestigt, methodisch ausdifferenziert sowie, wenn auch vielleicht noch nicht ausreichend und durchgängig, in beachtlicher Art und Weise wissenschaftlich profiliert und als ein Feld bezahlter Tätigkeit insbesondere in den letzten Jahrzehnten gesellschaftlich etabliert. Skizzierte Ch. Sachße (1986) die Anfänge der Sozialen Arbeit bis zu Beginn der 30er Jahre noch unter dem Stichwort »*Mütterlichkeit als Beruf*«, dokumentiert die weitere Entwicklung der Sozialpädagogik einen Verberuflichungsprozeß, der unter dem Motto »*von der Mütterlichkeit zum Beruf*« zusammengefaßt werden kann.

Die beiden Stichworte formulieren einigermaßen zutreffend die Ambivalenzen der sozialpädagogischen Ausbildungs- und Berufsgeschichte, zumal wenn bedacht wird, daß nicht alle frühen VertreterInnen der Sozialen Arbeit wie der Pädagoge M. Adler (1926) die qualifizierte Verberuflichung der freiwilligen »Liebestätigkeit« für die an der Gesellschaft Leidenden befürworteten. Adler votierte nachdrücklich gegen Positionen, die meinten, Erziehung sei eine Sache, die »jeder Beliebige, der gerade Lust und Zeit dazu hat, leisten kann«. Vehement reklamierte er mehr Wissen und Bildung für die ErzieherInnen: »Denn auch derjenige, der bloß kleine Kinder unterrichtet, muß gründliches und allseitiges Wissen haben, weil kleine Kinder viel mehr fragen als große, ja als Erwachsene, weil sie noch überall Probleme sehen, wo das Interesse und die Wißbegierde der Erwachsenen längst abgestumpft ist. (...) Wir müssen eben allemal mit der armseligen Vorstellung brechen, daß für die Erziehung das Zufällige, nebenher und recht schlecht Geleistete gerade gut genug ist. Erziehung ist ein Beruf, und noch dazu einer der schwierigsten« (Adler 1926, S. 103). Konträr zu dieser Erkenntnis steht die etwa zur gleichen Zeit erstmals publizierte Analyse von A. Fischer. Wird in den gegenwärtigen Diskussionen dem Verberuflichungsprozeß und der damit einhergehenden Zunahme von erziehungswissenschaftlichen Begründungen pädagogischen Handelns durchaus eine, wenn auch unklare Bedeutung für die Ausbuchstabierung von pädagogischen Handlungszusammenhängen zugestanden, betrachtete Fischer die Verberuflichung pädagogischer Räume zurückhaltender. Die enormen Institutionalisierungs-, Ausdifferenzierungs- und Modernisierungsschübe der schulischen, aber auch der außerschulischen Handlungsfelder vor Augen, sah er das eigentlich »Pädagogische«, die naturhafte, familiäre Erziehung, schon Mitte der 20er Jahre des 20. Jahrhunderts durch die »Professionalisierung der Erziehung« (Fischer 1961, S. 163) bedroht, weil sie eine »Menschenleistung« darstellt, die nicht einfach an Professionelle abzutreten ist (vgl. Hornstein/Lüders 1989, S. 749).

Vor diesem Hintergrund ist es wenig verwunderlich, daß die mit der Verberuflichung der Sozialen Arbeit parallelierte Konstituierung einer Ausbildungslandschaft und deren schrittweise und partielle Anhebung auf Hochschulniveau sich nicht als ein einmaliger Akt vollzog und sie sich dabei keineswegs auf ein dicht ausformuliertes sozialpädagogisches Theorienetzwerk beziehen konnte. Die dynamische »Akademisierung auf Raten?« (Gängler 1994; vgl. auch Weber/Hillebrand 1999) stand stets im Spannungsfeld von tendenziell berufsqualifizierenden und praxisorientierten sowie wissenschaftsorientierten Ansprüchen. Mit dem ihm eigenwilligen Esprit schildert S. Müller die damit verbundenen Unsicherheiten anhand seines Eintritts in die Soziale Arbeit: »Als ich 1965, nach einer Lehre, einer

nachträglich erworbenen mittleren Reife und einer mehrjährigen Berufstätigkeit in der Industrie (...) an einer Ev. Höheren Fachschule in Nordrhein-Westfalen meine Ausbildung als Sozialarbeiter begann, wußte ich kaum, was mich dort erwartete. Vom Beruf des Fürsorgers hatte ich nur vage Ahnung. Ich konnte mich lediglich daran erinnern, daß das Auftauchen dieser Personen in der Nachbarschaft während meiner Jugendzeit als kein gutes Zeichen galt und die Eltern mit ihnen drohten, wenn sie mit ihrem erzieherischen Latein mal wieder am Ende waren. (...) Das erste Ausbildungsjahr galt als Probejahr. Danach wurde in einer Konferenz der Lehrenden entschieden, wer (...) zur Fortsetzung der Ausbildung zugelassen wurde. Mit diesem Damoklesschwert im Bewußtsein gingen wir nach sechs Monaten Unterricht in das erste halbjährige Praktikum. (...) Ich landete (...) mit zwei anderen Schülern in einem ortsnahen geschlossenen Fürsorgeheim mit eigener Landwirtschaft und angeschlossenen Produktionsstätten. (...) Der Heimleiter (...) war ein Diakon und legte Wert darauf, mit Hausvater angedredet zu werden. Ich wurde von heute auf morgen zum 'Bruder Müller' und einem Gruppenleiter unterstellt, der als Hauptmann der Wehrmacht nach einer Reihe von erfolglosen Versuchen, in der Wirtschaft Fuß zu fassen, hier eine Heimat gefunden hatte und gelegentlich von den heldenhaften Kämpfen deutscher Fallschirmspringer auf Kreta berichtete. Auch das Heimleben war für ihn eine Art Lebenskampf: nicht unterkriegen lassen und den Zöglingen gleich und jeden Tag aufs Neue deutlich machen, wer hier das Sagen hatte und was Disziplin und Ordnung im Leben bedeuten.« (Müller 1999, S. 107 ff.)

Die Kritik an der karikativen, wohltätigen sozialpädagogischen Praxis und an der Funktionsbestimmung der Sozialen Arbeit als »Helferdienst« hat Tradition. Daß soziale Notlagen und das menschliche Leiden an der Gesellschaft (Bourdieu u. a. 1997) ursächlich nicht in individuellen Fehlleistungen und -orientierungen wurzeln, sondern Resultat der wirtschaftlichen, politischen, kulturellen und sozialen Gesamtverfassung einer Gesellschaft sind, dieses seit langem bekannte Wissen (vgl. u. a. Salomon 1928; Mennicke 1930; Klumker 1931) schien in den ersten zweieinhalb Jahrzehnten der Bundesrepublik Deutschland einen Dornröschenschlaf zu halten. Soziale Arbeit war eingefangen in ein »Milieu des totalen Helfens für einen guten Zweck« (Otto 1999, S. 115) und ließ sich auch durch zaghafte Anstöße nicht irritieren (vgl. u. a. Bornemann 1960). Um so schärfer pointierten die Analysen Anfang der 70er Jahre des letzten Jahrhunderts. Soziale Arbeit unter »kapitalistischen Produktionsbedingungen« wurde als Reproduktions-, Sozialisations-, Kompensations-, Oppressions- und Disziplinagentur identifiziert (Hollstein 1973, S. 205 ff.), die individualisierenden Deutungen materieller, sozialer und psychosozialer Notstände (vgl. u. a. Meinhold 1973) attackiert, dem Berufsbild und vorherrschenden Arbeitskonzepten der Sozialen Arbeit die »Grundlinien des Kampfes und der Organisation sozialistischer Sozialpädagogen« gegenübergestellt und Reformen nur noch dann als sinnvoll angesehen, wenn sie »wirklich den Interessen der Deklassierten dienen (...) und bessere Ausgangsbedingungen für den Widerstand gegen den Kapitalismus schaffen« (Autorenkollektiv 1971, S. 300). Das darüber definierte Professionalisierungskonzept war politisch motiviert und forderte den Zusammenschluß der »fortschrittlichen Sozialpädagogen mit dem Ziel, sich in den Stand zu setzen, die Auseinandersetzung der Masse der Sozialpädagogen mit der Sozialbürokratie führen zu können«, eine Rekonstruktion der Berufswahlmotive und der Aufstiegsmöglichkeiten der Sozialpädagogen und der Lebenslagen der Klienten sowie eine Organisationsform, die sich nicht auf die »professionellen Sozialarbeiter beschränken darf, sondern alle umfassen sollte, die auf dem sozialpolitischen Sektor arbeiten können und wollen« (Autorenkollektiv 1971, S. 301 f.). Kenntnisse in der politischen Ökonomie, der Geschichte der Arbeiterbewegung, über die Bedeutung des Staates wurden für dieses Konzept der politischen Professionalisierung der Sozialpädagogik als wesentlich angesehen. Denjenigen, die nicht die »Beseitigung des Übels an der Wurzel« – also die Revolution gegen den bürgerlichen Kapitalismus – als wesentliche Aufgabe der Sozialen Arbeit proklamierten, der Integration besonders deklassierter Randgruppen oder der gesellschaftstheoretisch fundierten Professionalisierung der Sozialen Arbeit eine herausragendere Bedeutung zusprachen, wurde vorgehalten, die gesellschaftlichen Grundwidersprüche lediglich durch »Schönheitsreparaturen am Kapitalismus« dämpfen zu wollen.

Die Einwürfe adressieren sich sowohl an neuere Überlegungen zur Berufsrolle der SozialarbeiterInnen (vgl. u. a. Skiba 1969) wie auch gegenüber rein berufssoziologischen Verortungen (vgl. Hartmann 1972; Daheim 1973) und darüber promovierten Funktions- und Professionalisierungskonzepten der Sozialen Arbeit, aber auch an Positionen, die sich im Umkreis der sich zu diesem Zeitpunkt konstituierenden Zeitschrift »neue praxis« entwickelten und für eine professionsorientierte »Transformation der Sozialarbeit« (Otto 1972, vgl. auch Otto/Utermann 1973) einstanden und festhielten, daß die sozialpädagogischen AkteurInnen für eine engagierte Neuorientierung der beruflichen Handlungspraxen noch nicht bereit sind – vielleicht auch nicht hinreichend qualifiziert –, auch, so die Analyse, weil die sozialpädagogische Praxis noch vornehmlich »(...) auf ein vorwissenschaftliches Gesellschaftsbild« zurückgriff und zumeist »auf den sogenannten gesunden Menschenverstand« vertraute. Den Beobachtungen zufolge basierte die »Begrenzung des Handelns auf den Individualansatz« und auf eine »mangelhafte Anwendung der Ergebnisse politisch-ökonomischer Analysen«. Im Kern konnte das sozialpädagogische Handeln in der Praxis als ein »symptomatisches Zeichen (...) für die unkritische Gesamtverfassung der Sozialarbeit« gelesen werden (Otto 1972, S. 419). Bis heute mag es vielen so gegangen sein wie dem schon zitierten Novizen der Sozialen Arbeit Müller (1999, S. 107): »Den bildenden Wert praktischer Erfahrungen und handwerklichen Könnens habe ich – trotz Dewey und Kerschesteiner – bis heute nicht ganz begriffen«.

Daß im Zuge der beginnenden wissenschaftstheoretischen Fundierung der Sozialpädagogik (vgl. Hamburger 1995; Thiersch 1999) favorisierte Professionalisierungskonzept setzte nicht mehr ausschließlich auf Modelle, die auf eine rein technizistische methodische Erweiterung sozialpädagogischer Handlungskompetenzen vertrauten. Reklamiert und ausbuchstabiert wurden Ideen, die Professionalisierung als einen kritisch-reflektierenden Prozeß der »konsequenten Umsetzung von systematischem Wissen in praktisches Handeln« (Otto 1972, S. 418) verstanden. Votiert wurde jedoch nicht nur für eine deutlich akzentuierte wissenschaftliche Fundierung der Sozialen Arbeit, sondern auch für eine prononciertere Fokussierung und Problematisierung der politischen und ökonomischen Verhältnisse aus der fachlichen Perspektive der Sozialen Arbeit. Neu an den professionstheoretischen Überlegungen der 70er Jahre des letzten Jahrhunderts war das Andocken der Frage nach einer »neuen« sozialpädagogischen Praxis an eine dezidiert gesellschaftsanalytische Perspektive. Das so gewonnene Professionalisierungskonzept vitalisierte die Diskussionen um die akademische Ausbildung und die Theorie und Praxis einer verberuflichten Sozialen Arbeit sowie die darauf konzentrierten forschungsbezogenen Fragestellungen durch eine zugleich gesellschaftstheoretisch fundierte, auf wissenschaftliches Wissen vertrauende wie auf reflexiv-analytische Kompetenzen aufbauende Grundidee. Durch den fachlich ausbuchstabierten und analytisch erschlossenen Relevanzkontext konnte das sozialpädagogische Professionalisierungsprojekt jetzt eine autonome Dignität reklamieren.

Angestoßen war damit eine erste Phase der theoretischen wie empirischen Konzentration auf professions- und berufsfeldbezogene Fragestellungen (vgl. u. a. Kunstreich 1975; Peters/Cremer-Schäfer 1975; Blinkert u. a. 1979; Leube 1976; Münchmeier/Thiersch 1976; Gildemeister/Schütt 1977; Bäcker 1979) und die kritischen Justierung der Funktion und Aufgaben akademischer Qualifizierungswege für das Berufsfeld der Sozialen Arbeit (vgl. u. a. Auernheimer 1974; Busch/Hommerich/Schönwälder 1976; Thiersch 1976; Eikermann 1978; Koch 1978), die mit der Einführung des universitären erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudienganges und fachhochschulischen Sozialarbeit- und Sozialpädagogikstudiengänge Ende der 60er Jahre bis dato erst auf eine relativ kurze Geschichte zurückblicken konnten. Die hieran anknüpfenden Ideen zur Professionalisierung der Sozialen Arbeit und die Projekte zur Lokalisierung der von den PraktikerInnen hervorgebrachten Handlungskompetenzen fragten nach der Qualität einzelner Berufsprofile, nach der professionellen und para-professionellen Habitualisierung von Fachlichkeit, nach den Möglichkeiten und Grenzen der Professionalisierbarkeit und nach den komplexen wie paradoxen Verhaltensanforderungen in einer vielschichtigen Praxis (vgl. Keil/Bollermann/Nieke 1981; Müller u. a. 1982, 1984; Lau/Wolff 1982; Wolff 1983; Jungblut 1983). Allerdings blieben sowohl die erste Professionalisierungsdiskussion als auch die Präzisierungen unter den Stichworten »Verstehen oder Kolonialisieren« und unter »Handlungskompetenz« vornehmlich

akademische Debatten. Im Kern vermochten sie das Theorie-Praxis-Problem nicht aufzulösen, gleichwohl sie verdeutlichten, »daß die theoretische Klärung Voraussetzung einer professionellen Praxis ist« (Galuske 1998). Undeutlich ist so bis heute, ob die Professionalisierungsanregungen der 70er Jahre sowie die daran sich anschließenden Handlungskompetenzdebatten der 80er Jahre des letzten Jahrhunderts die sozialpädagogische Profession anregten, ein mehr an wissenschaftlichem Wissen in ihrem alltäglichen Handeln zu aktivieren. Die Praxis und vielfach auch die akademische Ausbildung schienen im Gegenteil durch die Anstöße kaum aufgefordert, neue Wege zu gehen, sondern vielmehr irritiert und verunsichert. In der Hochschulausbildung wurde das Wissen um den vorgeschlagenen Weg der weiteren Professionalisierung und der Etablierung einer neuen Fachlichkeit sogar partiell konterkariert. Unter dem Stichwort »Praxisverträglichkeit« wurden vielerorts handwerklich-praktische Erfahrungen hofiert und gestalt- und familientherapeutischen, bioenergetischen, transaktionsanalytischen, tanz- und musiktherapeutischen Methoden, Urschrei- und Rebirthing, Psychodrama, Gesprächs- und Lerntherapie mehr handlungspraktische Bedeutung zugesprochen als einem wissenschaftlich abgefederten Professionalisierungskonzept und der Idee, über die Einübung reflexiver Fallkompetenzen die Soziale Arbeit zu verfachlichen.

Resümierend bleibt festzuhalten, daß eine deutlich ausgewiesene Verfachlichung der sozialpädagogischen Praxis weder über die Therapeutisierung des sozialpädagogischen Milieus noch über eine stärkere rechtliche Orientierung der Sozialen Arbeit manifestiert werden konnte. So kann wenig verwundern, daß die professionelle Zunft auf den Einzug ökonomischer Strategien zur Qualitätsverbesserung und Organisationsmodernisierung ab dem ersten Drittel des 90er Jahre im letzten Jahrhundert weitgehend unvorbereitet reagierte. Daß an die Soziale Arbeit unter dem Stichwort »Modernisierung durch Implementierung einer rational gesteuerten Unternehmenskultur« herangetragene Angebot verhielß den AkteurInnen nicht nur andere, vielleicht sogar autonomere Handlungsmöglichkeiten, sondern versprach darüber hinaus dem System Sozialer Arbeit die Ausfüllung einer Leerstelle. Endlich sah sie eine Chance, ihre nur intern bekannte Effektivität auch effizient zu steuern und damit politisch akzeptiert zu sehen. In der Sprache der Ökonomie werden AdressatInnen und KlientInnen zu KundInnen, auch wenn sie nicht freiwillig kommen, das Angebot eines Jugendamts maskiert sich zur Produktpalette, so als seien die Produkte nach Marktkriterien frei wählbar, und die professionell erbrachten Dienstleistungen werden »Output« gesteuert und unter Qualitätskriterien gemessen. PraktikerInnen begrüßen die betriebswirtschaftlichen Steuerungs- und Qualitätsdiktionen auch deswegen, weil in die von außen angeregte »Modernisierungswelle« stillschweigend die Professionalisierungshoffnung in »entsubjektivierter« Form implantiert ist – »entsubjektiviert« insofern, als daß jetzt nicht mehr die einzelnen PraktikerInnen aufgerufen sind, ihr Handlungskonzept fachlich zu professionalisieren, sondern endlich die immer schon als handlungsblockierend erlebten verbürokratisierten Strukturen der öffentlichen Verwaltungen und der freien Träger als die eigentlichen »Modernisierungsverhinderer« ins Visier der Veränderung geraten. Daran wird die Hoffnung geknüpft, die über gesellschaftskritische Handlungsmodelle, den »Psychoboom« und die »juristische« Welle ungelöst gebliebenen methodisch-handlungsfunktionalen, verwaltungsstrukturellen und steuerungstechnischen Uneindeutigkeiten der sozialpädagogischen Praxis jetzt endlich »in den Griff« zu bekommen und darüber auch das immanente Professionalisierungs- und Legitimationsproblem aufzulösen – überspitzt formuliert: Die kapitalistischen Produktionsbedingungen, deren Folgen Soziale Arbeit einst zu schmälern wünschte, scheinen nun fast widerspruchslos selbst zu Prinzipien sozialpädagogischer Organisationsreformen zu werden.

Professionalität im empirischen Blick

Die geringe Beachtung, die das Projekt einer wissenschaftlich abgestützten Professionalisierung durch die sozialpädagogische Praxis und die Ausbildung vielerorts erfährt, steht in einem disproportionalen Verhältnis zu der hohen Reputation der wissenschaftsabgestützten Professionalisierungsidee. Wis-

send, daß nur über eine stärkere wissenschaftliche, fachliche Ausrichtung die Qualität der Sozialen Arbeit zu erhöhen ist, wird bis heute fortdauernd der Einübung von »Praxis« in der akademischen Ausbildung und einer intuitiv-spontanen Praxeologie hohe Priorität eingeräumt, auch wenn seit einigen Jahren im Kontext biographisch- und ethnographisch orientierter, fall- und feldbezogenen Handlungskonzepte eine Erinnerung an die Kernpostulate »des« Professionalisierungsprojekts wahrzunehmen ist (vgl. u. a. Schütze 1994; Müller 1993; Thole/Küster-Schapfl 1997; Uhlendorff 1997). Jedoch bis heute blieb die Idee einer wissenschaftlich fundierten Professionalisierung für die curriculare Ausformulierung der akademischen Ausbildung und die wissenschaftlich abgestützte Verfachlichung der sozialpädagogischen Praxis weitgehend bedeutungslos. Wenn dem zugestimmt werden kann, ist zu fragen, welche Bezugspunkte und Handlungsmuster die AkteurInnen der Sozialen Arbeit gegenwärtig in ihrer Praxis heranziehen und welche Muster von Wissen und Können im Zuge der Herausbildung eines professionellen Profils sie aktuell favorisieren.

Angeregt durch die Verwendungsforschung (vgl. Böhm/Mühlbach/Otto 1989; zusammenfassend Lüders 1991; Beck/Bonß 1989) rückten im letzten Jahrzehnt empirische Studien die Frage nach den typischen Konstitutionsformen sozialpädagogischer Fachlichkeit und Professionalität entlang individueller Entwürfe stärker ins Zentrum ihrer empirischen Aufklärungen. Die inzwischen vorliegenden Studien bewegen sich im Spannungsfeld von Einzelfallbeschreibungen und typenbildenden Gesamtbetrachtungen. Dabei werden unterschiedliche theoretische Annahmen und forschungsleitende Fragestellungen zugrundegelegt. So wurden biographische Wege in sozialpädagogische Berufe arbeitsfeld unspezifisch, aber unter Rückgriff auf bestimmte Themenstellungen mit eher exemplarischen Charakter untersucht, wie z. B. »subjektive Laufbahnen« in den SozialarbeiterInnenberuf (vgl. Heinemeier 1994) oder der Lebensabschnitt der Statuspassage in den Beruf (vgl. Nagel 1997). Andere Studien beschränkten sich auf spezielle Arbeitsfelder und behalten auch hier durch die geringe Anzahl der Fälle einen eher exemplarischen Charakter: Rekonstruiert wurde z. B. die Formenvielfalt sozialpädagogischen Handelns von HeimerzieherInnen (Ludewigt/Otto-Schindler 1992a, 1992b) oder unter kultursoziologischen Aspekten das organisationsstrukturelle Bedeutungssystem einer Jugendhilfeeinrichtung analysiert (Klatetzki 1993). Dem Anspruch, berufliche Profile vorwiegend eines Arbeitssegmentes umfassend zu rekonstruieren, folgte u. a. eine Untersuchung der institutionellen Verfaßtheit von Erziehungsberatungsstellen und deren MitarbeiterInnen (Kurz-Adam 1995, 1997). Die Rekonstruktion von Berufswegen u. a. von SozialpädagogInnen und SozialarbeiterInnen, Diplom-PädagogInnen unter der Frage wie diese Wege finden, um die in der hochschulischen Ausbildung erworbenen Kenntnisse für einen »gelungenen«, fachlich abgesicherten Berufsalltag in der außerschulischen Pädagogik mit Kindern und Jugendlichen fruchtbar zu machen, ging wiederum eine andere Studie nach (vgl. Thole/Küster-Schapfl 1996, 1997). Explizit nicht aus biographischer Perspektive wurden Studierende der Fachrichtung Sozialwesen, SozialarbeiterInnen und SozialpädagogInnen im Anerkennungsjahr und Angestellte eines Jugendamts befragt (vgl. Ackermann/Seeck 1999, S. 13) im Hinblick auf die Konstituierung ihres fachlichen Alltags befragt.

Für die Professionellen scheint – mit jeweils unterschiedlicher Ausprägung in den verschiedenen Arbeitsfeldern Sozialer Arbeit – jedoch die Nutzung von z. B. psychologisch-therapeutischen Methoden und Techniken (vgl. Kurz-Adam 1995), der Verweis auf rechtliche und verwaltungstechnische Rahmenbedingungen und durch Fortbildung geschulte Kompetenzen in Gesprächsführung sowie der Rückgriff auf ein Netzwerk ethischer Normierung und die neuerliche organisationspezifische Strukturierung über betriebswirtschaftliche, kundenorientierte Produktdefinitionen und schließlich auch der Rückgriff der individuell Handelnden auf die kollektive Reflexion im Team (vgl. Klatetzki 1993) die Möglichkeit bereitzuhalten, das Dilemma des vorgefundenen geringen professionellen Rückgriffs auf Wissensressourcen erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Provenienz zumindest in der Weise zu lösen, als daß das eigene Handeln an Figur gewinnt.

Gleichwohl ist für die »Professionellen« in den Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit kein gemeinsamer, das berufliche Feld der Sozialen Arbeit präformierender Habitus zu identifizieren, der als »System von Grenzen« (Bourdieu 1992, S. 33) den beruflichen AkteurInnen »ein Gespür für die Stel-

lung, den Platz, an dem man steht« (Bourdieu 1997, S. 110), bereitstellt. Das Studium und der Beruf Sozialer Arbeit, von den AkteurInnen nicht nur als »Notnagel« empfunden oder als »Sinnquelle« idealisiert, ermöglicht den Professionellen eine paradoxe Festlegung der optionalen Vielfalt (vgl. Heinemeier 1994, S. 210). Angesichts der Vielfalt an Orientierungsmöglichkeiten können Diplom-PädagogInnen, SozialpädagogInnen und die MitarbeiterInnen in den Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit im Gegensatz zu anderen, klassischen Professionen das »Praktisch-Werden« ihrer berufsorientierten Kompetenzen über nur schwach normierte oder ritualisierte Schablonen abstützen, weil keine berufsspezifische Professionalisierungstypik vorliegt, die erstens die beruflichen Integrationsprozesse steuert, zweitens in der beruflichen Praxis eine strukturell verankerte, habituelle Sicherheit bereitstellt und darüber drittens wissenschaftliches Wissen berufsorientiert kodifiziert. Gemäß der empirischen Erkenntnisse der vorliegenden Studien ist »davon auszugehen, daß die Praxis ein eigenes, mit dem in der akademischen Fachhochschul- und Universitätsausbildung gelehrtens Wissen nicht vollends, häufig nicht einmal ansatzweise kompatibles Erfahrungs- und Wissensnetz herausbildet« (Thole/Küsterschapfl 1997, S. 218). Dies kann als ein wesentliches Resümee der vorliegenden Studien festgehalten werden.

Der jeweiligen Ausrichtung des methodologischen Programms entsprechend lieferten die Untersuchungen jedoch jeweils unterschiedlich dichte Rekonstruktionen professioneller Profile. Die empirischen Erkenntnisse gehen dann über vorwiegend deskriptive Beschreibungen (vgl. z. B. Heinemeier 1994) hinaus und plausibilisieren deutlich konturierte Professionstypiken, wenn das methodologische Forschungsprogramm präzise ausgearbeitet und das erhobene Material eine ausreichende Grundlage für Fallrekonstruktionen darstellte – deutlicher: Immer dann, wenn das hermeneutische erschlossene Wissen theoretisiert und im Kontext der allgemeinen Professionalisierungsdiskussion verortet wurde, generieren die Studien neues Wissen. Dort jedoch, wo z. B. vorgeschaltete theoretische und methodologische Rahmungen sich nicht in den Ergebnissen widerspiegeln (vgl. Ackermann/Seeck 1999) oder Rekonstruktionen subsumtionslogisch aus praktischen Erfahrungen und theoretischen Vorannahmen gewonnen zu sein scheinen (vgl. Nagel 1998), bleibt der Erkenntnisertrag unsicher und somit offen, ob über rekonstruktive Untersuchungen das Professionalisierungsniveau im Feld Sozialer Arbeit überhaupt zu eruieren ist.

Zweifelnd resümieren die vorliegenden Studien die Chancen der Reformierbarkeit der Ausbildung und Praxis Sozialer Arbeit. Berücksichtigt man Überlegungen, daß Professionalität im Stadium der sich selbst reflektierenden Modernisierung »weder ohne weiteres normativ über die akademischen Ausbildungsorte, noch über angehäufte soziale Handlungsroutinen, noch über definierte disziplinäre Diktionen, noch über ein imaginäres gesellschaftliches Mandat« definiert werden kann (Thole/Küsterschapfl 1997, S. 226), dann bieten sich vorschnelle Antworten auch nicht an. Bezogen auf Beratungseinrichtungen wird z. B. einem theoretisch unscharf ausgearbeiteten »postmodernen« Professionalitätskonzept in dem Wertungen und Arbeitsweisen nur noch zeitlich begrenzte Gültigkeit zugesprochen (vgl. Kurz-Adam 1995, 1997). Im Kontrast hierzu ist das Professionalisierungsprojekt der »engagierten Rollendistanz« rekonstruiert und als Möglichkeit der offenen Auseinandersetzung mit den Grundproblemen sozialarbeiterischen Handelns und der Einübung eines sozialpädagogischen Blicks identifiziert (vgl. Nagel 1998). Unbeantwortet bleibt dabei jedoch, was jenseits der individuell zu bewerkstellenden Hervorbringung einer »Balance von Engagement und Distanz im Verhältnis der Person zum Beruf« im Sinne eines Projektes der eigenen Biographie (Nagel 1998, S. 188) disziplinär, professionspolitisch und curricular und damit jenseits individueller Identitätsarbeit zum Professionalisierungsprojekt beigetragen werden kann. Möglichkeiten einer positiven Weiterentwicklung der Praxis über die Veränderung der curricularen Rahmenbedingungen hochschulischer Ausbildung werden zum einen auch in der Erweiterung des Polaritätssystems Wissen und Können um den Aspekt der Erfahrung und zum anderen und im Anschluß daran im Sinne »sozialpädagogischer Kasuistik« und »kontrolliertem Fremdverstehen« in der verstärkten Einbindung qualitativer Forschungsmethoden in die Ausbildung gesehen (vgl. Ackermann/Seeck 1999, S. 209). Dieses Fazit wird allerdings gezogen, ohne daß diese Konzeption sich auch empirisch zwingend aus dem Datenmaterial erschließen und oh-

ne daß hierfür eine theoretische Rahmung oder methodische Figur vorgeschlagen wird. Mehr oder weniger deutlich notieren alle Studien die Erkenntnis, daß das »Spannungsverhältnis zwischen Wissensvermittlung und fall- und feldbezogener Lehre« durch interpretative und rekonstruktive Methoden in der Ausbildung nur zu entdramatisieren ist, wenn »unter Rückgriff auf den Fall- und Feldbezug eine exemplarische, theoretisch abgestützte und sachlich profunde Durchdringung von sozialpädagogischen Problemkonstellationen (...) entwickelt wird«, damit der Fall- und Feldbezug nicht zum Praxisbezug degradiert« (Thole/Küster-Schapfl 1997, S. 226).

Bislang konzentrierten sich die vorliegenden Studien auf die Rekonstruktion von Interviewmaterial. Folgt man jedoch der Annahme, daß die vielfach aufgeschichteten Wissensbestände der Professionellen größtenteils automatisch in routinisierten Handlungen eingebunden werden und diese folglich als latente Hintergrundfolie von den sozialpädagogischen AkteurInnen quasi inkorporiert werden und nicht abgefragt werden können (vgl. Südmersen 1983), dann ist zukünftigen empirischen Projekten vorzuschlagen, mittels ethnographischer Verfahren diese verdeckten Wissensbestände zu rekonstruieren und zu entschlüsseln. Ethnographische Verfahren wie z. B. die »Teilnehmende Beobachtung« in Verbindung mit anderen rekonstruktiven Verfahren der Datenerhebung und -interpretation könnten darüber hinaus gewährleisten, daß über dicht angelegte Feldstudien das sich noch in den Anfängen befindende Projekt der empirischen Suche nach der habituellen Verankerung von Professionalität im Feld der Sozialen Arbeit weitere Präzisierungen erfährt.

Die empirische Rekonstruktion der sozialpädagogischer Praxis und der hier manifesten Professionalisierungsformen im Spannungsverhältnis von Ausbildung, Profession und Disziplin bleibt ein un abgeschlossenes Projekt. Das weitverzweigte Feld Sozialer Arbeit, das Spektrum unterschiedlicher Arbeitsfelder, Berufsgruppen und institutioneller Netzwerke unter professionstheoretischen Fragestellungen konnte bisher empirisch nicht umfassend kartographiert werden. Es mangelt an Arbeitsfelder und Berufsgruppen vergleichenden Studien, die nicht nur empirische Daten und Erkenntnisse zu einzelnen Problembereichen liefern, sondern auch vorliegende theoretische Vergewisserungen in stärkerem Maße zu unterfüttern vermögen. Vor dem Hintergrund der forcierten Implementierung betriebswirtschaftlicher Organisationsmodelle in die Sozialer Arbeit haben zukünftiger Untersuchungen zudem deutlicher die organisationsspezifischen und sozialpolitischen Rahmenbedingungen professionellen Alltags empirisch zu beobachten.

Zur Zukunft des sozialpädagogischen Professionsprojektes

»Denn der Erzieher im eigentlichen Sinne ist immer ein praktisch eingestellter Mensch. Ob aber ein Theoretiker, auch wenn er noch so scharf in das Wesen eines Gegenstandes eindringt, auch als praktischer Mensch wertvoll ist, das ist keineswegs eine unbestreitbare Tatsache. Ich werde kaum einen Widerspruch befürchten müssen, wenn ich behaupte, daß unter denen, die namenlos durch die Welt gegangen sind, tausendmal mehr pädagogisch Begabte und Begnadete zu finden sind als unter den Sternen erster, zweiter und dritter Größe, die in der Geschichte der Pädagogik aufgezählt werden. Wäre die pädagogische Begabung an Gelehrsamkeit oder nur an pädagogische Wissenschaft unauflöslich gebunden, das Menschentum hätte längst seinen Bankrott erklären müssen.« (Kerschensteiner 1961, S. 24)

Unabhängig von den vorgetragenen Befunden scheinen SozialpädagogInnen, SozialarbeiterInnen, Diplom-PädagogInnen und ErzieherInnen und Angehörige anderer akademischer und nicht akademischer Berufe zumindest alltagspragmatisch kompetent zu agieren. Aus der Beobachterperspektive ließe sich somit zweifelsfrei aufzeigen, daß es den MitarbeiterInnen in der Regel gelingt, durchaus fachlich einschlägig ihren Alltag zu promovieren und diesen situativ zu strukturieren (vgl. hierzu u. a. Lau/ Wolff 1982; Gildemeister 1993; Schütze 1994, 1996).

Wird den Überlegungen hier gefolgt, dann stehen die akademischen Ausbildungen und die Institutionen der Fort- und Weiterbildung vor der Aufgabe, eine stärkere Qualifizierung der fallorientierten und ethnographisch hermeneutischen Handlungskompetenzen zu initiieren, weil nur so theoretische Deutungsalternativen und analytische, wissenschaftlich plausibilisierte Verstehensprozesse zu habitualisieren sind und das sozialpädagogische Professionalisierungsprojekt auszubauen ist. Ohne die Bedeutung rechtlicher, ökonomischer oder sozialtherapeutischer Perspektiven zu bestreiten, scheint offensichtlich, daß die weitere professionelle Verfachlichung des sozialpädagogischen Milieus eine Stimulierung der Kompetenz verlangt, wissenschaftliche und alltagspraktische Wissensbestände situations- und fallbezogen zu reaktivieren. In der beruflichen Praxis entwickeln sich so über kontinuierliche Aktualisierungsprozesse Handlungsstrategien und -routinen, die reflexiv steuer- und aktualisierbar sind. Das so aufgeschichtete alltagspraktische Handlungswissen, und darauf weist nachdrücklich S. Kade (1989) hin, stammt bei diesen Routinisierungen nicht immer und per se aus dem gleichen Begründungshaushalt wie Wissenschaftswissen und neigt durchaus dazu, einen handlungspragmatischen Eigensinn gegenüber dem disziplinären wissenschaftlichen Wissen und ausdifferenzierten Wissenstypen zu entfalten. Die »Professionellen« bleiben somit ständig aufgefordert, ihre subjektiven und intuitiven Handlungsmuster kritisch zu reflektieren und zu inspizieren sowie ihre Wissensbestände und Deutungsmuster, aber auch die alltagsroutinisierten Regeln des Handelns unter Rückgriff auf die wissenschaftlichen und alltagspragmatischen Wissensbestände zu analysieren (vgl. Dewe/Otto 1987; auch Sturzenhecker 1996, S. 165 f.; kritisch Oevermann 1996). Und dieser Gewinn an reflexiver Kompetenz schließt das Wissen um die Möglichkeiten und Grenzen sozialpädagogischen Handelns, also auch das Antizipieren des Scheiterns der unterstützenden, helfenden, beratungs- und bildungsorientierten Bemühungen ebenso mit ein wie das Wissen, daß eine instrumentell-technokratische Aktivierung von ExpertInnenwissen Professionalisierungsbestrebungen tendenziell technizistisch entwerfen und bürokratisieren kann.

Die Sozialpädagogik tritt auf dem Weg ihrer Normalisierung (vgl. Lüders/Winkler 1992) in ein Stadium der sich selbst reflektierenden Modernisierung ein, mit der Gefahr, unter dem Druck neuer Rationalitätsansprüche die Fundamente ihrer bisher fachlich gebundenen disziplinären wie professionellen Selbstaufklärungs- und Selbstvergewisserungsweisen zu vernachlässigen. Damit ist und wird die Sozialpädagogik eingebunden in einen gesellschaftlichen Prozeß des Wandels von der einfachen, verteilungs- und wachstumsorientierten zu einer reflexiven, risikohaften und strukturaufweichenden Modernisierung. Selbst »Opfer« und Gestalter dieser Veränderungen obliegt ihr gleichwohl die Aufgabe, die Folgen dieses Wandels für die Subjekte und Lebenswelten zu schmälern und ertragbar zu halten, biographische Verunsicherungen als Folge von Desintegration in institutionalisierte Lebenslaufregime neu einzubinden und so aufzuheben, daß wieder gesellschaftlich anerkannte, selbstverantwortete Wege durch das Leben denkbar und möglich werden. Die eigentliche Kompliziertheit besteht nun allerdings eben darin, daß die personellen Träger der Sozialen Arbeit selbst von diesen risikobehafteten gesellschaftlichen Freisetzungs- und Individualisierungsprozessen betroffen sind und biographische Verunsicherung auszubalancieren haben und daß die von ihnen organisierten und bereitgestellten Hilfs-, Unterstützungs- und Bildungsleistungen nicht mehr normativ begründbar sind, sondern unter den Bedingungen einer sich enttraditionalisierenden Gesellschaft allein noch kommunikativ und heuristisch akzentuiert werden können.

Das für die akademische Ausbildung provozierende an dieser Entwicklung liegt nun darin, daß Professionalität folglich weder ohne weiteres normativ über die akademischen Ausbildungsorte, noch über angehäufte soziale Handlungsrouninen, noch über definierte disziplinäre Diktionen noch über ein imaginäres gesellschaftlicher Mandat fundiert werden kann, sondern nur über fall- und feldbezogene Analysefähigkeiten der professionellen Akteure und über die von ihnen aktivierten pädagogischen, biographie- und sozialfeldbezogenen sozialen Handlungsdispositionen und kognitiven Selbstvergewisserungen. Dieses Mandat verantwortlich einzulösen, erfordert, und das ist die kaum zu umgehende ambivalente Crux, gerade jene gegenwärtig allseits vermißte und entwertete Normativität kritisch neu zu reaktivieren und in sachhaltige Geltungs- und Gültigkeitsansprüche zu übersetzen. Andernfalls

würde die Sozialpädagogik lediglich einen konsensualen gesellschaftlichen Beliebigkeitspragmatismus kommunizieren und mithin ihren ureigenen Anspruch, einen Beitrag zur Verminderung von sozialer Ungleichheit und der Hervorbringung von sozialer Gerechtigkeit zu leisten, unterlaufen.

Handlungspragmatisch ist somit eine tendenziell paradoxe Situation aufzulösen, die sich unter Professionalisierungsperspektiven als eine potentiell doppelte Falle entpuppt¹: Selbst hinsichtlich ihrer fachlichen und professionellen Standards unsicher, bleiben die AkteurInnen der Sozialpädagogik gefordert, sich entsprechend ihrem gesellschaftlichem Mandat Geltung zu verschaffen. Operationalisieren die AkteurInnen ihre Interventionen jedoch zu normativ, geraten sie in Gefahr, daß sich die AdressatInnen von ihren Angeboten abwenden beziehungsweise von diesen nicht mehr erreicht werden, weil sich die Bildungs-, Hilfe- und Unterstützungsleistungen allzu konträr zu den Lebensstilen und -entwürfen artikulieren. Intervenieren und kommunizieren die beruflichen AkteurInnen andererseits jedoch zukunfts offen und analog zu den enttraditionalisierten Gesellschaftsformen, gelangen sie in den Verdacht, ihren gesellschaftlichen Auftrag nicht mehr zu gewährleisten. Sollte die Wissensgesellschaft nicht nur ihre Schatten vorauswerfen und sie wirklich aus diesen zum Vorschein treten, hat dies zudem weitreichende Konsequenzen für das sozialpädagogische Professionalisierungsprojekt. Das für die Konstituierung einer professionellen sozialpädagogischen Praxis nötige Wissen wird dann nicht mehr ausschließlich bei den klassischen Institutionen der Wissensproduktion abzufragen, sondern kontextbezogen durch die Praktiker der Sozialen Arbeit selbst zu generieren sein (vgl. Willke 1998). Die AkteurInnen sozialpädagogischer Expertisen sind infolgedessen zukünftig verstärkt gefordert, das ihre Praxis steuernde professionelle Wissen Schritt für Schritt im Handlungsvollzug zu erwerben und zu impliziten Wissen zu routinisieren.

Literatur

- Ackermann, F./Seeck, D. (1999): *Der steinige Weg zur Fachlichkeit*, Hildesheim/Zürich/New York.
- Auernheimer, G. (1974): *Diplom-Pädagogen – ratlos. Nicht überflüssig – aber ein Problem*, in: *b : e*, 1974, Heft 11, S. 44 ff. u. Heft 12, S. 54 ff.
- Adler, M. (1979): *Neue Menschen*, Berlin 1926.
- Autorenkollektiv (1971): *Gefesselte Jugend. Fürsorgeerziehung im Kapitalismus*, Frankfurt a. M.
- Bäcker, G. (1979): *Entprofessionalisierung und Laisierung sozialer Dienste – richtungweisende Perspektiven oder konservativer Rückzug?*, in: *WSI-Mitteilungen*, 1979, Heft 32, S. 526-537.
- Beck, U./Bonß, W. (1989): *Verwissenschaftlichung ohne Aufklärung*, in: Beck, U./Bonß, W. (Hg.) (1989): *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung*, Frankfurt a. M., S. 7-45.
- Blinkert, B. u. a. (1979): *Berufskrisen in der Sozialarbeit. Eine empirische Untersuchung über Verunsicherung, Anpassung und Professionalisierung von Sozialarbeitern*, Weinheim.
- Böhm, W./Mühlbach, M./Otto, H.-U. (1989): *Zur Rationalität der Wissensverwendung im Kontext behördlicher Sozialarbeit*, in: Beck, U./Bonß, W. (Hg.) (1989): *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung*, Frankfurt a. M., S. 226-247.
- Böhnisch, L./Lösch, H. (1973): *Das Handlungsverständnis des Sozialarbeiters und seine institutionelle Determination*, in: Otto, H.-U./Schneider, S. (Hg.) (1973): *Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit*, Bd. 2, Neuwied, S. 2140 (zitiert nach: Thole/Galuske/Gängler (1998), S. 367-379).

1 Diese Professionalisierungsfalle zeigt sich auch auf der Ebene der akademischen Ausbildung. Als grundlegendes Problem ist sie im Spannungsverhältnis zwischen Wissensvermittlung und fall- und feldbezogener Lehre eingelagert. Gegenwärtig dominiert die Ausbildungslandschaft noch eine curriculare Verschleierung dieser Ambiguität. Der Fall- und Feldbezug wird zum Praxisbezug degradiert und die Vermittlung von wissenschaftlichen Erkenntnissen curricular, nicht jedoch durchgehend erkenntnisorientierend geregelt. Durch die unterentwickelte Forschungsorientierung neben der Lehre neigen die Fachhochschulen augenblicklich noch wesentlich stärker zu entsprechenden Verschulungen als die Universitäten. Eine Hinführung zu der »Professionskultur« der Sozialpädagogik ist aber an beiden Ausbildungsorten gegenwärtig nur zaghaf und schon gar nicht überall zu erkennen, weil eben nicht unter Rückgriff auf den Fall- und Feldbezug eine exemplarische, theoretisch abgestützte und sachlich profunde Durchdringung von sozialpädagogischen Problemkonstellationen entwickelt wird.

- Bornemann, E. (1960): Die Bedeutung der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft, in: Soziale Welt, 11. Jg. (1960), Heft 3, S. 213-229.
- Bourdieu, P. (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur 1 (hrsg. von M. Steinbrücke), Hamburg.
- Bourdieu, P. (1997): Der Tote packt den Lebenden. Schriften zu Politik & Kultur 2 (hrsg. von M. Steinbrücke), Hamburg.
- Cloos, P./Thole, W. (2000): »Da ich nur Erzieherin bin ...« Berufliches Selbstverständnis und professionelles Profil von ErzieherInnen.
- Daheim, H. (1973): Der Beruf in der modernen Gesellschaft. Köln/Berlin.
- Dewe, B./Otto H.-U. (1987): Verwissenschaftlichung ohne Selbstreflexivität – Produktion und Applikation wissenschaftlicher Problemdeutungen in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik, in: Olk, Th./Otto, H.-U. (Hg.) (1987): Soziale Dienste im Wandel, Band 1: Helfen im Sozialstaat, Neuwied/Darmstadt, S. 287-326.
- Eikermann, T. (1978): Praxisorientierte Ausbildung auf wissenschaftlicher Grundlage, in: Der Sozialarbeiter, 1978, Heft 2, S. 1-10.
- Fischer, A. (1961): Erziehung als Beruf, in: Fischer, A. (1961): Ausgewählte Schriften, Paderborn 1961.
- Galuske, M. (1998): Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung, Weinheim/München.
- Gängler, H. (1994): Akademisierung auf Raten?, in: Krüger, H.-H./Rauschenbach, Th. (Hg.) (1994): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche, Weinheim/München, S. 229-253.
- Gildemeister, R. (1993): Als Helfer überleben, Neuwied.
- Gildemeister, R./Schütt, P. (1977): Berufliche Ausbildung, Berufsfeld und Berufspraxis der Sozialarbeit, Bielefeld.
- Groddeck, N./Schumann, M. (Hg.) (1994): Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion, Freiburg i. Br.
- Hamburger, F. (1995): Zeitdiagnose zur Theoriediskussion, in: Thiersch, H./Grunwald, K. (Hg.) (1995): Zeitdiagnose Soziale Arbeit, Weinheim/München, S. 10-26.
- Hartmann, H. (1972): Arbeit, Beruf, Profession, in: Luckmann, Th./Sprondel, W. (Hg.) (1972): Berufsoziologie, Köln, S. 36-52.
- Hauptert, B./Kraimer, K. (1991): Die disziplinäre Heimatlosigkeit der Sozialpädagogik/Sozialarbeit, in: neue praxis, 20. Jg. (1991), Heft 2, S. 106-121.
- Heinemeier, S. (1994): Sozialarbeit: Notnagel oder Sinnquelle? Zwischenergebnisse einer biographischen Studie zur Bedeutung von Studium und Berufsperspektive, in: Schatteburg, U. (Hg.) (1994): Aushandeln, Entscheiden, Gestalten. Soziale Arbeit, die Wissen schafft, Hannover, S. 173-216.
- Hollstein, W. (1973): Hilfe und Kapital, in: Hollstein, W./Meinhold, M. (Hg.) (1973): Sozialarbeit unter kapitalistischen Produktionsbedingungen, Frankfurt a. M., S. 167-207.
- Hornstein, W./Lüders, Ch. (1989): Professionalisierungstheorie und pädagogische Theorie, in: Zeitschrift für Pädagogik, 35. Jg. (1989), S. 750-769.
- Jungblut, H.-J. (1983): Entalltäglichen durch Nicht-Entscheidung. Eine konversationsanalytische Studie zur Konstitution von Sprechhandlungen im Kontext der Jugendhilfeadministration, Frankfurt a. M.
- Keil, S./Bollermann, G./Nieke, W. (Hg.) (1981): Studienreform und Handlungskompetenz im außerschulischen Erziehungs- und Sozialwesen, Neuwied/Darmstadt.
- Kerschensteiner, G. (1961): Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung. München/Stuttgart.
- Klatetzki, Th. (1995): Wissen, was man tut. Professionalität als organisationsstrukturelles System. Eine ethnographische Interpretation. Bielefeld.
- Klumker, Ch. (1931): Kinderfürsorge und Erziehung, in: Archiv für angewandte Soziologie, 1931, Bd. 3, S. 177-204.
- Koch, R. (1978): Berufsausbildung und Berufschancen, in: Müller, C. W. (Hg.) (1978): Begleitforschung in der Sozialpädagogik, Weinheim/München, S. 13-41.
- Kunstreich, T. (1975): Der institutionalisierte Konflikt, Offenbach.
- Kurz-Adam, M. (1995): Modernisierung von innen? Wie der gesellschaftliche Wandel die Beratungsarbeit erreicht, in: Kurz-Adam, M./Post, I. (Hg.) (1995): Erziehungsberatung und Wandel der Familie. Probleme, Neuansätze und Entwicklungslinien, Opladen, S. 175-218.

- Kurz-Adam, M. (1997): Professionalität und Alltag in der Erziehungsberatung. Institutionelle Erziehungsberatung im Prozeß der Modernisierung, Opladen.
- Lau, Th./Wolff, S. (1982): Wer bestimmt hier eigentlich, wer kompetent ist?, in: Müller, S. u. a. (Hg.) (1982): Handlungskompetenz in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik, Bielefeld, S. 261-302.
- Leube, K. (1976): Berufssozialisation und Professionalisierung – Thesen, in: neue praxis, 1976, Heft 2, S. 101-106.
- Lüders, Ch. (1991): Spurensuche. Ein Literaturüberblick zur Verwendungsforschung, in: Oelkers/J./Tenorth, E. (Hg.) (1991), Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 27, 1991, S. 415-437.
- Lüders, C./Winkler, M. (1992): Sozialpädagogik – Auf dem Weg zu ihrer Normalität, in: Zeitschrift für Pädagogik, 38. Jg. (1992), S. 359-370.
- Ludewigt, I./Otto-Schindler, M. (1992a): »... und irgendwann wühlt man sich wieder ans Tageslicht«. Ansprüche und Formen sozialpädagogischen Handelns von Heimerzieherinnen und Heimerziehern, Niedersächsische Beiträge zur Sozialpädagogik und Sozialarbeit, Band 8, Frankfurt a. M. u. a.
- Ludewigt, I./Otto-Schindler, M. (1992b): »Da fing diese Wurtschtelei eigentlich schon an«. Zum sozialpädagogischen Handeln im ‚Heim-Alltag‘, in: Neue Sammlung, 23. Jg. (1992), S. 509-520.
- Meinhold, M. (1973): Zum Selbstbild und zur Funktion von Sozialarbeitern, in: Hollstein, W./Meinhold, M. (Hg.) (1973): Sozialarbeit unter kapitalistischen Produktionsbedingungen, Frankfurt a. M., S. 208-225.
- Mennicke, C. (1930): Sozialpädagogik und Volksbildung, in: Hauptausschuß der Arbeiterwohlfahrt (Hg.) (1930): Lehrbuch der Wohlfahrtspflege, Nürnberg, S. 434-468.
- Merchel, J. (Hg.) (1998): Qualität in der Jugendhilfe. Kriterien und Bewertungsmöglichkeiten, Münster.
- Müller, B. (1993): Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit, Freiburg i. Br.
- Müller, C. W. (1988): Wie Helfen zum Beruf wurde, Band 1: Eine Methodengeschichte der Sozialarbeit 1883-1945, Weinheim/Basel.
- Müller, S. (1999): Von der fachlichen Befähigung persönlich und charakterlich geeigneter Personen zur Professionalisierung der Sozialen Arbeit, in: Homfeldt, H.-G./Merten, R./Schulze-Krüdener, J. (Hg.) (1999): Soziale Arbeit im Dialog ihrer Generationen, Hohengehren, S. 107-114.
- Müller, S. u. a. (Hg.) (1982, 1984): Handlungskompetenz in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik, 2 Bände, Bielefeld.
- Münchmeier, R./Thiersch, H. (1976): Die verhinderte Professionalisierung, in: Haller, H. D./Lenzen, D. (Hg.) (1976): Jahrbuch der Erziehungswissenschaft, Stuttgart, S. 225-246.
- Nagel, U. (1997): Engagierte Rollendistanz, Opladen.
- Nagel, U. (1998): Sozialpädagogische Forschung und rekonstruktive Theoriebildung, in: Rauschenbach, Th./Thole, W. (Hg.) (1998): Sozialpädagogische Forschung. Gegenstand und Funktionen, Bereiche und Methoden, Weinheim/München, S. 179-198.
- Niemeyer, Ch. (1990): Sozialpädagogisches Wissen – Sozialpädagogisches Können, in: Drerup, H./Terhart, E. (Hg.) (1990): Erkenntnis und Gestaltung, Weinheim, S. 169-200.
- Niemeyer, Ch. (1998): Klassiker der Sozialpädagogik. Weinheim/München.
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns, in: Combe, A./Helsper, W. (Hg.) (1996): Pädagogische Professionalität, Frankfurt a. M., S. 70-181.
- Olk, Th. (1986): Abschied vom Experten. Sozialarbeit auf dem Weg zu einer alternativen Professionalisierung, Weinheim/München.
- Otto, H.-U. (1972): Professionalisierung und gesellschaftliche Neuorientierung. Zur Transformation des beruflichen Handelns in der Sozialarbeit, in: neue praxis, 2. Jg. (1972), Heft 4, S. 416-426.
- Otto, H.-U. (1999): Dialogische Reflexionen II, in: Homfeldt, H.-G./Merten, R./Schulze-Krüdener, J. (Hg.) (1999): Soziale Arbeit im Dialog ihrer Generationen, Hohengehren, S. 115-127.
- Otto, H.-U./Dewe, B. (1987): Verwissenschaftlichung ohne Selbstreflexivität – Produktion und Applikation wissenschaftlicher Problemdeutungen in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik, in: Olk, Th./Otto, H.-U. (Hg.) (1987): Soziale Dienste im Wandel, Neuwied, S. 285-326.
- Otto, H.-U./Utermann, K. (Hg.) (1973): Sozialarbeit als Beruf. Auf dem Weg zur Professionalisierung, München.
- Peters, H./Cremer-Schäfer, H. (1975): Die sanften Kontrolleure. Wie Sozialarbeit mit Devianten umgeht, Stuttgart.

- Pohland, Ch. (1999): Nimbus kann die Heilung fördern, in: *Die Zeit*, 1999, Nr. 13, S. 13.
- Rauschenbach, Th. (1999): *Das sozialpädagogische Jahrhundert. Analysen zur Entwicklung Sozialer Arbeit in der Moderne*, Weinheim/München.
- Sachße, Ch. (1986): *Mütterlichkeit als Beruf. Sozialarbeit, Sozialreform und Frauenbewegung 1871-1929*, Frankfurt a. M.
- Sahle, R. (1985): Professionalität oder Technokratie. Zur Mikrologie einer Beratungsbeziehung, in: *neue praxis*, 15. Jg. (1985), Heft 3, S. 151-169.
- Salomon, A. (1928): *Leitfaden der Wohlfahrtspflege*, Göttingen.
- Schütze, F. (1994): Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung. Eine mögliche methodische Orientierung in der Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit?, in: Groddeck, N./Schumann, M. (Hg.) (1994): *Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion*, Freiburg i. Br., S. 189-297.
- Schütze, F. (1996): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen. Ihre Auswirkung auf die Paradoxien des professionellen Handelns, in: Combe, A./Helsper, W: (Hg.) (1996): *Pädagogische Professionalität*, Frankfurt a. M., S. 183-273.
- Skiba, E. G. (1969): *Der Sozialarbeiter in der gegenwärtigen Gesellschaft*, Weinheim u. a.
- Sommerfeld, P. (1996): *Professionelles Handeln und berufliche Identität der Sozialarbeit*. Forschungsbericht, Fribourg (MS).
- Sturzenhecker, B. (1996): Reflexivität ist gefordert. Zur professionellen Kompetenz in der offenen Jugendarbeit, in: *Der pädagogische Blick*, 5. Jg. (1996), Heft 4, S. 159-170.
- Südmersen, I. (1983): Hilfe ich ersticke in Texten! Eine Anleitung zur Aufarbeitung narrativer Interviews, in: *neue praxis*, 13. Jg. (1983), Heft 3, S. 294-306.
- Thiersch, H. (1976): Thesen zur Ausbildung und Berufssituation von Dipom-Pädagogen, in: *neue praxis*, 5. Jg. (1976), Heft 3, S. 240-252.
- Thiersch, H. (1992): *Das sozialpädagogische Jahrhundert*, in: Rauschenbach, Th./Gängler, H. (Hg.) (1992): *Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft*, Neuwied, S. 9-23.
- Thiersch, H. (1999): Stürmischer Aufbruch und allmähliche Profilierung, in: Homfeldt, H.-G: u. a. (Hg.) (1999): *Soziale Arbeit im Dialog ihrer Generationen*, Hohengehren, S. 22-31.
- Thole, W./Galuske, M./Gängler, M. (1998): *KlassikerInnen der Sozialen Arbeit. Sozialpädagogische Texte aus zwei Jahrhunderten – ein Lesebuch*, Neuwied.
- Thole, W./Küster-Schapfl, E.-U. (1996): Erfahrung und Wissen. Deutungsmuster und Wissensformen von Diplom-Pädagogen und Sozialpädagogen in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 42. Jg. (1996), Heft 6, S. 831-854.
- Thole, W./Küster-Schapfl, E.-U. (1997): *Sozialpädagogische Profis. Beruflicher Habitus, Wissen und Können von PädagogInnen in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit*, Opladen.
- Uhlendorff, U. (1997): *Sozialpädagogische Diagnosen III*. Weinheim/München.
- Weber, G./Hillebrand, F. (1999): *Soziale Hilfe – Ein Teilsystem der Gesellschaft?* Opladen.
- Wilke, H. (1998): Organisierte Wissensarbeit, in: *Zeitschrift für Soziologie*, 27. Jg. (1998), Heft 3, S. 161-177.
- Wolff, S. (1983): *Die Produktion von Fürsorglichkeit*, Bielefeld.

Zu den Autoren

- Peter Cloos, Dr. phil., Erzieher, wissenschaftlicher Mitarbeiter in dem DFG-Projekt »Performanz in der Kinder- und Jugendarbeit« am Institut für Sozialpädagogik und Soziologie der Lebensalter am Fachbereich Sozialwesen der Universität Kassel; Arbeitsschwerpunkte: Jugendkulturen und Jugendkulturarbeit, Sozialpädagogische Professionalisierung, Jugendhilfeforschung.
- Werner Thole, Prof. Dr. phil. habil., Dipl.-Pädagoge und Dipl.-Sozialpädagoge, Hochschullehrer für Jugend- und Erwachsenenbildung am Institut für Sozialpädagogik und Soziologie der Lebensalter am Fachbereich Sozialwesen der Universität Kassel; Arbeitsschwerpunkte: Theoretische, professionsbezogene und disziplinäre Fragen der Sozialpädagogik, Theorie und Praxis der Kinder- und Jugendhilfe, insbesondere der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit, Kinder- und Jugendforschung.