

## **Zum Kompetenzerwerb im Studium der Sozialen Arbeit – eine kritische Fundierung.**

Claude Haas, Senior Lecturer, Universität Luxemburg

Als langjähriger Leiter des Bachelor-Studiengangs in Sozial- und Erziehungswissenschaften, mit dem Schwerpunkt Soziale Arbeit, wurde ich fast täglich mit der Frage nach den Kompetenzen der Studierenden konfrontiert, sei es in der Diskussion mit der akademischen Leitung der Fakultät, den Kollegen und Kolleginnen aus dem Lehrkörper, den Fachkräften aus der Praxis oder den Studierenden. Welche (Mindest-)Kompetenzen sollte ein Studiengang in Sozialer Arbeit vermitteln? Was kann ein dreijähriges Bachelor-Studium überhaupt leisten? Wie sollte dabei die Lehre gestaltet sein? Dies sind nur einige von vielen möglichen Fragen, die sich im Rahmen der Konzeption und Umsetzung eines Studiengangs stellen.

Ziel dieses Beitrags bzw. Aufsatzes ist es nicht, « vorgefertigte » Antworten auf diese Fragen zu geben, sondern eine Reihe von Denkanstößen zu liefern, so manches bleibt daher unbehandelt oder wird nur andiskutiert. In einem ersten Schritt möchte ich mich mit dem relativen Charakter des Kompetenzbegriffs befassen, um deutlich zu machen in welchem Spannungsfeld von mitunter rivalisierenden institutionellen Logiken sich eine Universität bzw. Hochschule mit ihrem Studienangebot - im vorliegenden Fall im Bereich der Sozialen Arbeit - notgedrungenerweise bewegt. Da die Frage der Kompetenz und damit auch der Professionalität des/der SozialpädagogIn/-arbeiterIn letztendlich nur vor dem Hintergrund der für die Soziale Arbeit konstitutiven Rahmen- und Handlungsbedingungen beantwortet werden kann, scheint es mir unausweichlich sich anschließend näher mit den allgemeinen Merkmalen der Sozialen Arbeit als Handlungsfeld und den Charakteristika der beruflichen Handlungsstruktur befassen. Ausgehend hiervon möchte ich in einem dritten und letzten Schritt eine Reihe von Überlegungen anstellen über das was sinnvollerweise in einem Bachelor-Studiengang der Sozialen Arbeit an sog. Kernkompetenzen vermittelt werden *soll* bzw. *kann*.

### **1. Zur Relativität des Kompetenzbegriffs und institutionellen Einbettung von Hochschulausbildung**

Der Verweis auf « Kompetenz » geht mit verschiedenen Assoziationen, Erwartungen und Zuschreibungen auf Seiten derer einher, die den Begriff in eine Diskussion einbringen. Bei den meisten Personen erscheint Kompetenz zunächst als ein Begriff, mit dem etwas Positives und Wertvolles verbunden wird. Eine Person ist kompetent, weil sie über ein gewisses Expertenwissen sowie über besondere Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügt, die sie in die Lage versetzt Problemsituationen zu analysieren und ggf. zu lösen.

Bei näherer Betrachtung des Kompetenzbegriffs und unabhängig von seiner z. T. inflationären und ubiquitären Benutzung im politischen, professionellen wie auch wissenschaftlichen Kontext, lassen sich verschiedene Dimensionen unterscheiden. So beinhaltet der Kompetenzbegriff, neben einer beschreibenden und handlungsorientierten Dimension, immer auch ein Urteil darüber was kompetent bzw. inkompetent sein bedeutet (normative Dimension). Es werden Kriterien für die « Qualität » einer Handlung zugrunde gelegt, auf Basis derer eine Bewertung vorgenommen wird auf einer Skala von « gut – schlecht » oder « angepasst – unangepasst ». Ähnlich wie beim Qualitätsbegriff, sind mit dem Kompetenzbegriff

immer schon gewisse Ziele, Anforderungen und Erwartungen verbunden (Merchel 2010). Aus der Sicht des soziologischen Neo-Institutionalismus (siehe z. B. Scott 2008 oder Hasse/Krücken 2005) formuliert, ist Kompetenz ein Konstrukt das außerhalb gesellschaftlicher und organisationaler Regeln, Normen, Klassifikationen und Interessen nicht denkbar ist.

Der Konstruktcharakter des Kompetenzbegriffs wird noch deutlicher, wenn man sich die verschiedenen für die Soziale Arbeit relevanten Akteure bzw. Stakeholder-Gruppen mit ihren jeweils spezifischen Perspektiven und Interessen vor Augen führt. Da ist zum ersten der Nationalstaat, der über eine weitreichende Autorität verfügt durch die ihm zugestandene regulative Definitionsmacht (Scott 2008). Die Erwartungen des Nationalstaats an die Kompetenzen des/der SozialarbeiterIn/-pädagogIn bestehen in erster Linie in der Einlösung und Wahrung der festgeschriebenen Vorgaben und Regeln zum Schutz und Erhalt des sog. Gemeinwohls. Neben dem Nationalstaat spielen zwischen- und überstaatliche Organisationen, wie bspw. die Europäische Union, die Vereinten Nationen oder internationale Fach- und Berufsverbände, eine zunehmend wichtigere Rolle, u. a. durch den von ihnen ausgehenden Erwartungsdruck in Form von Normen, Klassifikationen und Standards<sup>1</sup>. Nationale Patronats- und Berufsverbände bilden weitere relevante Stakeholder-Gruppen. Für die Patronatsverbände und damit auch die Trägerorganisationen sozialer Dienste steht, neben der «effizienten» Dienstleistung am Adressaten bzw. Klienten, die Kompetenz der MitarbeiterInnen zur (Weiter-)Entwicklung und Legitimierung der eigenen Organisation im Vordergrund. Den Berufsverbänden geht es indessen in der Diskussion um Kompetenzen immer auch um die Anerkennung und den Erhalt bzw. den Ausbau ihrer gesellschaftlichen Position. Neben diesen mehr oder weniger traditionellen Akteure, haben die AdressatInnen und KlientInnen der Sozialen Arbeit in der rezenten Vergangenheit zunehmend an sozialpolitischer Bedeutung gewonnen, nicht zuletzt aufgrund der (über-)staatlichen Stärkung ihrer Rechte und ihrer Organisation in Interessenvertretungen. Ein gutes Beispiel hierfür bietet der derzeitige Aktionsplan für Menschen mit Behinderungen in Luxemburg, wobei die staatlichen Behörden sich schwer zu tun scheinen mit den gewachsenen Ansprüchen der Interessenvertretungen der KlientInnen.

Aus den bisherigen Erläuterungen zum Kompetenzbegriff wird deutlich in welchem Umfeld von mitunter rivalisierenden institutionellen Logiken sich eine Universität bzw. Hochschule als Lehr- und Forschungseinrichtung bewegt, wenn es um die Qualifizierung bzw. Kompetenzbildung von SozialarbeiterInnen/-pädagogInnen geht. Dass es sich dabei um ein quasi unauflösbares Spannungsfeld handelt, wurde bereits im vorigen Abschnitt zur Genüge erörtert. Die Frage die sich vielmehr immer wieder aufs Neue stellt ist: Wie kann und wie soll eine Universität mit den an sie herangetragenem Erwartungen bzgl. der Konzeption und Umsetzung ihres Studienangebots umgehen?<sup>2</sup> Aus unserer Sicht kann dies nur geschehen vor dem Hintergrund des ihr ureigenen Anliegens einen qualifizierten und qualifizierenden Beitrag zur weiteren Professionalisierung im Bereich der Sozialen Arbeit zu leisten, und zwar durch ein zukunftsorientiertes und an internationalen Entwicklungen in Lehre und Forschung anknüpfendes Studienangebot. Dabei ist nicht außer Acht zu lassen, dass eine

---

<sup>1</sup> Siehe hierzu die Forschungen zum «World polity»-Konzept innerhalb des Neo-Institutionalismus (Boli/Thomas 1999 ; Hasse/Krücken 2005).

<sup>2</sup> Anders ausgedrückt, inwieweit kann und muss eine Universität ihre «Autonomie» behaupten bzw. aufgeben?

Universität bzw. Hochschule immer auch ein weitreichenderes gesellschaftliches Mandat der Bildung mündiger Bürger hat.

Wie ist diesbezüglich, die auch in der Sozialen Arbeit sich verbreitende Praxis der Referenz auf sog. professionelle Kompetenzprofile, zu bewerten? Ein besonders interessantes Beispiel hierfür stellt der französische Kontext dar. In Frankreich, wo die recht zahlreichen Ausbildungen im Bereich der Sozialen Arbeit außerhalb des Hochschulwesens angesiedelt sind, besteht seit 2004 für den *assistant de service social*<sup>3</sup> ein solches per *arrêté* reglementiertes Kompetenzprofil, das zwischen insgesamt vier großen Kompetenzbereichen unterscheidet<sup>4</sup>. Für jeden Kompetenzbereich besteht in der Zwischenzeit ein Modulhandbuch für die Ausbildung (Bouton et al. 2008)<sup>5</sup>.

Unabhängig von ihrem fachlichen Gehalt, entsprechen diese Kompetenzprofile gewissen übergeordneten Erwartungsstrukturen, die sowohl von außen (Gesellschaft, Politik, Wirtschaft etc.) als auch von innen (Berufsverbände, Patronatsvereinigungen, Hochschulverbände etc.) an die Soziale Arbeit herangetragen werden. Die oben geschilderte Situation in Frankreich lässt eine starke Einflussnahme staatlicher Instanzen erkennen<sup>6</sup>. Welche Rolle die Schulen bei der Ausarbeitung des Kompetenzprofils gespielt haben entgeht unserem Wissen. Dazu ist jedoch anzumerken, dass es im französischen Kontext eigentlich drei sog. *référentiels* gibt: ein *référentiel professionnel*, welches die wesentlichen Funktionen/Aktivitäten des Berufes beschreibt sowie die dafür notwendigen Kompetenzen zur qualifizierten Berufsausübung auflistet, ein *référentiel de certification*, welches die Bescheinigungsmodalitäten in den verschiedenen Kompetenzbereichen regelt<sup>7</sup>, sowie ein *référentiel de formation*, welches auf den zwei anderen *référentiels* basiert (Bouton et al. 2008).

Wie bereits angedeutet, finden sich vergleichbare Ansätze auch in anderen Ländern wieder, mit z. T. recht unterschiedlichen Ausprägungen<sup>8</sup>. Ob dies der « richtige » Weg ist

---

<sup>3</sup> Ähnliches gilt auch für andere soziale Berufe (*éducateur spécialisé* etc.).

<sup>4</sup> Die vier Kompetenzbereiche (*Intervention professionnelle en service social ; expertise sociale ; communication professionnelle en travail social ; implication dans les dynamiques partenariales, institutionnelles et interinstitutionnelles*) decken jeweils einen Bereich professionellen Handelns ab. Theorien, Konzepte und Methoden sind den jeweiligen Kompetenzbereichen untergeordnet.

<sup>5</sup> Inwiefern diese Modulhandbücher, die keinen verpflichtenden Charakter haben, in der Lehre genutzt werden entgeht unserem Wissen.

<sup>6</sup> Siehe hierzu Autès (2004), Ion/Ravon (2005) oder Jovelin/Bouquet (2005).

<sup>7</sup> Im *arrêté* von 2004 zum Diplom des *assistant de service social* ist für jeden Kompetenzbereich die Form, die Dauer/der Umfang (!) sowie die Organisation des Leistungsnachweises festgelegt.

<sup>8</sup> Die französische Situation stellt in gewisser Weise den « Extremfall » einer Operationalisierung von Ausbildung dar. Insgesamt präsentiert die französische Situation sich recht « kompliziert ». Frankreich bildet, wie bereits kurz erwähnt, eine zweifache Ausnahme im europäischen Kontext. Einerseits ist die Soziale Arbeit in eine Vielzahl von Berufen und damit auch Ausbildungen « zerstückelt ». Andererseits sind die mit einer hohen Legitimität ausgestatteten postsekundären Ausbildungen, wie die des *assistant de service social*, außerhalb des Hochschulrahmens angesiedelt.

In den letzten Jahren sind jedoch an einer Reihe von Universitäten, vorwiegend im Fachbereich Human- und Sozialwissenschaften, einjährige « Bachelor-Studiengänge » unter der Bezeichnung *licence professionnelle en intervention sociale* entstanden. Daneben sind einige Universitäten dazu übergegangen Master-Studiengänge anzubieten, deren Bezeichnung variiert, zumeist aber die Referenz *intervention sociale* (also nicht *travail social*) enthält. Paris VIII bietet bspw.

steht zur Diskussion. Einerseits können Kompetenzprofile einen Beitrag leisten zur Legitimierung Sozialer Arbeit nach außen und nach innen. Andererseits riskieren sie durch ihren normativen und regulativen - falls reglementarisch verankert - Charakter bestimmte institutionelle Logiken zu «zementieren» und können damit ein Innovations- und Entwicklungshindernis darstellen. Vor allem wird damit, wenn auch nur teilweise, die Autonomie und das Innovationspotential der Universitäten bzw. Hochschulen eingeschränkt.

## **2. Strukturmerkmale Sozialer Arbeit und ihre Konsequenzen(en) für die Konzeption eines Bachelor-Studiums**

Unabhängig von der Relativität des Kompetenzbegriffs kommt man nicht umhin, wenn man sich der Frage nähern möchte welche Kompetenzen in einem Bachelor-Studiengang der Sozialen Arbeit vermittelt werden sollen bzw. können, sich vorher mit den allgemeinen Merkmalen der Sozialen Arbeit als Handlungsfeld sowie den Charakteristika der beruflichen Handlungsstruktur auseinanderzusetzen.

In einem der Klassiker der deutschen sozialpädagogischen/-arbeiterischen Literatur unterscheidet Galuske (2011)<sup>9</sup> zwischen vier Merkmalen oder Besonderheiten der Sozialen Arbeit: ihre *Allzuständigkeit*, die fehlende Monopolisierung von Tätigkeitsfeldern, die Schwierigkeit Kompetenzansprüche in Bezug auf Probleme durchzusetzen, die hauptsächlich solche des täglichen Lebens sind, sowie die starke Abhängigkeit von staatlicher Steuerung und direkte Einbindung in bürokratische Organisationen.

Nach Galuske (2011) beschreibt der Begriff der Allzuständigkeit den Umstand, dass die Arbeit des/der SozialpädagogIn/-arbeiterIn, im Gegensatz zu anderen «helfenden» Berufen (PsychologIn, KrankenpflegerIn usw.), durch einen geringen Grad an Spezialisierung gekennzeichnet ist. Diese Allzuständigkeit charakterisiert Soziale Arbeit «sowohl auf der Makroebene der Konstitution von Arbeitsfeldern wie auch auf der Mikroebene der alltäglichen Intervention» (2011, 38). Damit ist einerseits gemeint, dass es kaum noch Arbeitsfelder gibt, in denen keine SozialpädagogInnen/-arbeiterInnen tätig sind. Andererseits, kann potentiell alles was (Alltags-)Leben an Situationen und Problemen hergibt, zum Gegenstand von Interventionen werden. Nach Galuske ist Ganzheitlichkeit «die positive Wendung für ein hohes Maß an Diffusität des Gegenstandes» (2011, 39).

Mit der zweiten Besonderheit der fehlenden Monopolisierung von Tätigkeitsfeldern verweist Galuske (2011) auf den Umstand, dass sozialpädagogische/-arbeiterische Arbeit sich generell in multiprofessionellen Kontexten vollzieht. Nach Galuske (2011), geht dies in der Praxis zumeist mit einer Ansiedlung am unteren Ende der Statushierarchie einher. Er führt als Beispiel die Kinder- und Jugendpsychiatrie an, wo die SozialpädagogInnen/-arbeiterInnen den Tagesablauf mit den KlientInnen teilen, wobei «diese Alltagsgestaltung häufig 'nur' als Phase zwischen den Therapiesitzungen wahrgenommen» wird (2011, 41).

---

gemeinsam mit Paris XIII ein Master *Education, formation et intervention sociale* (im Fachbereich Erziehungswissenschaften) an.

<sup>9</sup> Das Methodenbuch von Galuske ist erstmalig 1998 erschienen. Im Jahr 2011 ist die mittlerweile 9. ergänzte Auflage erschienen.

Die dritte Besonderheit ist unmittelbar mit dem vorigen Merkmal verbunden. So ist laut Galuske für ein Laienpublikum nur schwer einsehbar, dass es besonderer Fähigkeiten oder besonderer 'Experten' bedarf für die Bearbeitung von « Problemen alltäglicher Lebensführung und dies zumeist noch 'vor Ort', d. h. im Alltag der Klienten » (2011, 42).

Die vierte Besonderheit bezieht sich auf die gesellschaftlich-institutionelle Verfasstheit Sozialer Arbeit. Wie Galuske (2011) darauf hinweist, agiert Soziale Arbeit im Rahmen eines weit verzweigten und kaum noch überschaubaren Sozialrechts, das die Möglichkeiten der Hilfe wesentlich mitbestimmt. Hinzu kommt, dass Soziale Arbeit nur soweit ihre Hilfe anbieten kann, wie der Staat oder die Gemeinden bereit sind auch Geld zu investieren, außer sie finanziert sich über andere Einnahmequellen. Vor allem ist Soziale Arbeit aber zumeist in übergeordnete bürokratische Strukturen, wie zum Beispiel das Arbeitsamt oder das *Office national de l'enfance*, mit bestimmten Regeln, Verfahren usw. eingebunden. Damit ist auch bereits angedeutet, was man allgemein unter dem Begriff des « doppelten Mandats » der Sozialen Arbeit versteht. Wir werden in der Folge noch darauf eingehen.

Von Spiegel (2004) fügt diesen allgemeinen Besonderheiten der Sozialen Arbeit, vier weitere Charakteristika hinzu, die sich nochmals stärker auf die professionelle Handlungsstruktur beziehen: das doppelte Mandat, der Konstruktcharakter der Wirklichkeit, der strukturelle Technologiedefizit und der Status des/der Klientin als KoproduzentIn.

Der Begriff des doppelten Mandats, der ursprünglich von Böhnisch und Lösch (1973/1998) geprägt wurde, bezieht sich wie oben angedeutet auf die gesellschaftlich-institutionelle Verfasstheit Sozialer Arbeit. Er bezeichnet das stets gefährdete Gleichgewicht zwischen den Rechtsansprüchen, Bedürfnissen und Interessen der KlientInnen und den jeweils verfolgten sozialen Kontrollinteressen seitens öffentlicher Steuerungsagenturen (Böhnisch/Lösch 1973/1998). Dies bedeutet, dass Fachkräfte niemals nur im parteilichen Sinne ihrer KlientInnen agieren, sondern immer zugleich auf beide Seiten, Institution und Lebenswelt, verwiesen sind (Von Spiegel 2004). Das bedeutet jedoch nicht, dass Fachkräfte über keinen Handlungsspielraum verfügen würden. Wie Von Spiegel (2004) darauf hinweist, entsteht Autonomie u. a. dadurch, dass personenbezogene soziale Dienstleistungen ein hohes Maß an Expertise erfordern und eine bürokratische Kontrolle nur bedingt möglich ist.

Mit dem Konstruktcharakter der Wirklichkeit verweist Von Spiegel (2004) auf den Umstand, dass es ebenso viele Sichtweisen und Erklärungen für eine Situation oder ein « Problem » gibt wie Beteiligte und diese sich zudem in der Zeit ändern können, ohne subjektiv falsch zu sein. Daraus ergibt sich, dass Fachkräfte der Sozialen Arbeit stets ihre individuellen Erkenntnisinteressen und Modelle der Wirklichkeit erkunden und transparent machen müssen.

Als ein drittes Charakteristikum, das unmittelbar mit dem vorigen zusammenhängt, führt Von Spiegel (2004) den sog. Technologiedefizit an. Letzterer bezeichnet gemeinhin die Unmöglichkeit, generalisierbare Methoden mit vorhersehbarer Wirkung zu entwickeln (Luhmann/Schorr 1982). Mit diesem Merkmal steht die Soziale Arbeit jedoch nicht alleine da. Die Idee von stabilen « Wenn-dann » - Verbindungen sind z. B. genauso wenig von der Psychologie wie auch der Medizin einzulösen. Im Falle der Medizin mag dies auf den ersten Blick überraschen, ein Blick auf die zumeist vielfältigen Nebenwirkungen auf der Verpackungsbeilage von Medikamenten macht jedoch auch die Grenzen medizinischer Technologien deutlich. Nach Von Spiegel (2004) sollte dies aber

nicht den Verzicht auf jegliche Planung und methodisches Handeln bedeuten. Vielmehr ist ein anderes Herangehen verlangt, « indem man hypothetisch die Situation, die Aufgabe oder das Problem und seine (konstruierte) Erklärung, den gewünschten Zustand (ein Ziel) sowie vermutlich dazu passende Interventionen und ihre abzusehenden Folgen in einen sogenannten Wirkungszusammenhang stellt » (Von Spiegel 2004, 43). Jede Planung ist in diesem Sinne ein Unikat.

Das letzte Charakteristikum der beruflichen Handlungsstruktur stellt nach Von Spiegel (2004) die Koproduktion dar. Der Begriff der Koproduktion verweist auf den Umstand, dass personenbezogene soziale Dienstleistungen “uno actu” erfolgen, d. h. sie werden gleichzeitig produziert und konsumiert. Dies bringt mit sich, dass Fachkräfte der Sozialen Arbeit ihre Angebote nicht vorproduzieren können, sondern sie erbringen ihre Arbeit eben in Koproduktion mit den AdressatInnen. Anders ausgedrückt, sie müssen sich in einen dialogischen Verständigungsprozess darüber begeben, welche Hilfeleistungen erbracht werden sollen.

Die an dieser Stelle angeführten Charakteristika zeigen deutlich auf, dass Soziale Arbeit als professionelle Hilfeleistung « besonderer » Kompetenzen bedarf, die nicht als « von Natur aus gegeben » angesehen werden können. Dazu gehört insbesondere die Fähigkeit zur Reflexion des eigenen Handelns, bedenkt man in welchem Spannungsfeld institutioneller Vorstellungen, Erwartungen, Normen usw. sich sozialpädagogische/-arbeiterische Hilfsituationen konstituieren. Es geht grundsätzlich darum, dass die Studierenden lernen mit diesen Spannungsfeldern « produktiv » umzugehen, im Sinne der Generierung eines sozialen Mehrwerts für die betroffenen KlientInnen wie auch die Gesellschaft im Allgemeinen. Diese Äußerung bildet sozusagen den Ausgangspunkt für alle weiteren Überlegungen zur Frage des Kompetenzerwerbs.

### **3. Sieben Thesen zum Kompetenzerwerb im Bachelor-Studium der Sozialen Arbeit**

Ehe wir konkret darauf eingehen, was sinnvollerweise an Kernkompetenzen vermittelt werden soll bzw. kann, möchten wir folgende Eingangsthese aufstellen : Der Bachelor-Studiengang steht nicht am Ende der persönlichen sowie professionellen Entwicklung, sondern bildet eine Phase unter anderen. Anders ausgedrückt, er stellt nicht den Endpunkt, sondern den Ausgangs- bzw. Zwischenpunkt – im Falle von Personen, die z. B. bereits die Ausbildung zum/zur ErzieherIn abgeschlossen haben - einer Entwicklung über die gesamte Lebens- und Berufsspanne, dar.

Vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Diskurses über lebenslanges Lernen erscheint unsere Eingangsthese zugegebenermaßen als banal. Wenn man sich jedoch die historische und gegenwärtige Ausbildungssituation im Bereich der Sozialen Arbeit in vielen Ländern anschaut, darunter auch Luxemburg, Belgien und Frankreich, so ist festzuhalten, dass im Vergleich zu anderen Professionen oder Berufen, die Studienmöglichkeiten zumeist weniger ausgeprägt waren bzw. immer noch sind. Insbesondere in den Ländern wo Soziale Arbeit ausserhalb der traditionellen universitären Logik (mit der Möglichkeit der Promotion) angesiedelt war bzw. ist, eröffnet der Bologna-Prozess neue Perspektiven der Professionalisierung. Das was ursprünglich in diesen Ländern die « Endstufe » darstellte, sieht man einmal ab von anderweitigen Möglichkeiten der Fort- und Weiterbildung, bildet die erste Ebene in einem dreistufigen System - neben der Master- und der Doktoratsebene.

Zudem bekommt unsere These nochmals eine ganz neue Wendung, wenn man sich vor Augen führt, dass die « Angebote der Sozialen Arbeit [über die letzten 30 bis 40 Jahre, der Verf.] auch zum 'Normalfall' der Lebensbewältigung vergesellschafteter Lebenslagen unter den Bedingungen gesellschaftlicher Pluralisierungs- und Individualisierungsprozesse » (Chassé/Wensierski 2004, 8) geworden sind. Soziale Arbeit hat nach und nach ganz neue gesellschaftliche Teilbereiche erschlossen, wie z. B. Arbeitsmarkt, Berufsausbildung, Schule, Stadtentwicklung (externe Ausdifferenzierung). Gleichzeitig sind vielschichtige neue Arbeitsfelder mit spezifischen Zielgruppen entstanden: Mädchen/Frauen, Drogen/Sucht usw. (interne Ausdifferenzierung). Nach Chassé und Wensierski, sind denn auch diese « gesellschaftlichen Modernisierungsprozesse und deren Auswirkungen auf die Funktion, die Aufgabenstellung » (2004, 8) der Motor für die Verschränkung von Sozialpädagogik und Sozialarbeit.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen zur Entwicklung Sozialer Arbeit in der rezenten Vergangenheit wird auch deutlich, dass ein Bachelor-Studium nicht alles leisten kann. Was soll bzw. kann es denn nun leisten? In der Folge möchten wir auf diese Frage anhand von insgesamt sieben Thesen, die sich allesamt in die unter Punkt 2 gezogene Schlussfolgerung zur Ausbildung einer kritischen Reflexivität im Studium einordnen, antworten. Dabei erheben wir keinesfalls den Anspruch auf Vollständigkeit, die aufgestellten Thesen sind vielmehr als Anregung zum Weiterdenken gedacht. Sie bilden das vorläufige Resultat einer kritisch-konstruktiven Auseinandersetzung mit dem Bachelor-Studiengang an der Universität Luxemburg. Beginnen möchten wir mit einer grundlegenden These, die über die Frage nach den direkt « verwertbaren » Kompetenzen in der Praxis hinausreicht.

*1. Vor dem Hintergrund der strukturellen Umwandlungsprozesse der modernen Dienstleistungsgesellschaften, ist die Konzeption des Bachelor-Studiengangs entlang eines integrativen, in den Sozial- und Erziehungswissenschaften verankerten Verständnisses Sozialer Arbeit auszurichten.*

Der Begriff « integrativ » verweist an dieser Stelle auf die grundlegende, insbesondere im deutschen Kontext geführte Debatte zum Verhältnis von Sozialpädagogik und Sozialarbeit, in der sich heute allgemein die Auffassung durchgesetzt hat, dass beide ein gemeinsames Handlungssystem bzw. Funktionssystem gesellschaftlicher Hilfen begründen. Denn bei der professionellen Flankierung des Lebens und Aufwachsens sowie der Unterstützung in biografischen Krisen geht es, wie Thole und Galuske (2003) darauf hinweisen, immer auch um Bildung und Erziehung. In Anlehnung an Pfaffenberger (1966 in Schilling 2005), würde daher eine Zweiteilung bzw. Trennung im Studium - gerade auch auf der Bachelor-Ebene - nur künstliche Grenzen ziehen, Zusammenarbeit und Weiterentwicklung erschweren und ein Hindernis für die Zukunft des gesamten Bereichs darstellen.

In Anlehnung an Thole und Galuske (2003), lässt sich die Notwendigkeit einer doppelten Verankerung Sozialer Arbeit in den Sozial- und Erziehungswissenschaften durch die komplizierter werdenden Bedingungen des Aufwachsens in der spätmodernen Wissens- bzw. Bildungsgesellschaft, mit ihren Trends zur Ökonomisierung, Flexibilisierung und Individualisierung, begründen. Laut Autoren (2003) kann die moderne Soziale Arbeit sogar nur als erziehungswissenschaftlich und sozialwissenschaftlich aufgeklärte und interdisziplinär angelegte Wissenschaft sinnvoll betrieben werden. Der Begriff « Soziale

Arbeit » steht in unseren Augen genau für ein solches interdisziplinär angelegte Disziplin- und Professionsverständnis.

- 2. Die Auseinandersetzung mit sozial- und erziehungswissenschaftlichen Theorien, insbesondere mit den in der Sozialen Arbeit referenzierten Leitparadigmen wie bspw. Fürsorge, Erziehung und Bildung, Inklusion/Exklusion, Demokratie, Multikultur oder soziale Beziehung/Bindung (lien social), ist von grundlegender Bedeutung für die Entwicklung einer disziplinären wie auch professionellen Identität.*

Die zweite These bezieht sich direkt auf die sozial- und erziehungswissenschaftliche Fundierung Sozialer Arbeit. Mit der gleichzeitigen Referenz auf den Disziplin- und Professionsbegriff in unserer Thesenformulierung ist gemeint, dass professionelle und disziplinäre Identität in einem Zusammenhang zueinander stehen. Die Entwicklung einer disziplinären Identität kann dabei als eine Mitvoraussetzung für die Entstehung einer professionellen Identität betrachtet werden. Dies hat zur Konsequenz, dass im Studiengang unbedingt eine Zeit für die Auseinandersetzung mit der Frage wie die Soziale Arbeit über sich selbst « nachdenkt » vorgesehen sein sollte. Damit ist zugleich auch gesagt, dass ein Studium der Sozialen Arbeit mehr ist als eine « reine » Berufsausbildung, will es die Studierenden dazu befähigen sich produktiv mit den von Galuske (2011) angeführten Besonderheiten auseinanderzusetzen.

Die Soziale Arbeit orientiert sich in der Handlungspraxis sowie in der Reflexion über die Handlungspraxis und sich selbst an Leitparadigmen die unsere Gesellschaften, ihre Normen und Mentalitäten prägen. Für das Studium ist deshalb die theoretische und forschende Beschäftigung mit diesen Leitparadigmen von herausragender Bedeutung. Mit an erster Stelle sollte dabei die Auseinandersetzung mit dem Hilfebegriff und seinem Wandel - von der Barmherzigkeit und dem Almosengeben im Spätmittelalter hin zur Fürsorge und Vorsorge in der frühen Moderne und zur « aktivierenden » Begleitung und Betreuung in der Gegenwart - stehen. Gleiches gilt z. B. auch für die durch die Aufklärung lancierte emanzipative Leitidee der Bildung.

Da Soziale Arbeit als gesellschaftlich organisierte, personenbezogene Dienstleistung zu verstehen ist, geht es bei der Theorievermittlung auch um die Entwicklung eines mehrperspektivischen Blicks für soziale Zusammenhänge und Problemkonstellationen auf einer Mikro-, Meso- und Makroebene. Mit mehrperspektivisch ist dabei der Rückgriff auf unterschiedliche und ggf. komplementäre Theorieperspektiven gemeint. Der Verweis auf die verschiedenen Ebenen bezieht sich auf die Notwendigkeit der Entwicklung eines analytischen Verständnisses über die Zusammenhänge zwischen Individuum, (Klein-)Gruppe, Organisation und Sozialgebilden.

- 3. Insbesondere die Auseinandersetzung mit der historischen Entwicklung des Wohlfahrtsstaats und der Sozialen Arbeit, als ein wesentlicher Bereich wohlfahrtsstaatlicher Arrangements, trägt zu einer kritisch-analytischen Distanznahme gegenüber aktuellen Transformationsprozessen Sozialer Arbeit bei.*

Die dritte These schließt direkt an die vorangehende an. Ein Rückblick in die Geschichte erlaubt zunächst die heutigen Strukturen des Wohlfahrtsstaates und der Sozialen Arbeit, ihre theoretischen Denkansätze und Handlungskonzepte besser zu verstehen und zu verorten. Eine Auseinandersetzung mit den verschiedenen Deutungsmustern von Fürsorge, sozialer Sicherung, Erziehung oder Bildung, die jeweils in bestimmten



Zeiträumen « unhinterfragt » geteilt wurden, ermöglicht darüber hinaus eine kritische Distanz zu heutigen Deutungsmustern zu entwickeln.

Die Behandlung der Geschichte Sozialer Arbeit im Studium trägt aber auch zur Ausbildung einer disziplinären und professionellen Identität bei. Ohne die bewusste Aufarbeitung der Ursprünge Sozialer Arbeit, ihrer Irrwege, bedeutenden Innovationen und Entwicklungsstadien, besteht – etwas überspitzt formuliert – die Gefahr, dass die Studierenden später kein eigenständiges Professionsverständnis entwickeln und zu HilfsarbeiterInnen von PsychologInnen, Lehrkräften usw. werden.

*4. Die Entwicklung eines selbstreflexiven Umgangs mit den « adequaten » Konzepten und Methoden, aber auch strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen, bildet eine unbedingte Voraussetzung für späteres professionelles Handeln.*

Professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit ist mehr als nur starres bzw. « rezeptartiges » Regelbefolgen, sondern ist immer kontext- und fallbezogen zu konzipieren. Für ein angemessenes fallbezogenes Handeln ist daher ein besonderes Fachwissen und eine kritische Selbst- und Fremdwahrnehmung im Zusammenhang mit bestehenden personalen, situativen, institutionellen und gesellschaftlichen Anforderungen verlangt. So oder so ähnlich könnte man den Gehalt unserer vierten These zusammenfassen.

In Anlehnung an Galuske (2011), scheint uns daher ein Methodenverständnis angebracht, das den Gehalt von Methode nicht auf die alleinige Frage des « wie » reduziert, sondern immer in Abhängigkeit von Problemlagen, Zielsetzungen und Rahmenbedingungen diskutiert. Ein solch integratives Methodenverständnis schlagen u. a. Geißler und Hege (1995) vor, indem sie zwischen drei Elementen bzw. Ebenen differenzieren : Konzept, Methode und Technik/Verfahren. Geißler und Hege verstehen dabei unter Konzept ein « Handlungsmodell, in welchem die Ziele, die Inhalte, die Methoden und die Verfahren in einen sinnhaften Zusammenhang gebracht sind » (1995, 23). Als « vorausgedachter Plan der Vorgehensweise » ist die Methode dem Konzept unterzuordnen (Geißler/Hege 1995, 24).

Zu einem selbstreflexiven Umgang mit den « adequaten » Konzepten und Methoden gehört auch die Reflexion über den Eigenanteil der Sozialen Arbeit an der Reproduktion, Verfestigung oder gar Konstitution von sozialen Problemen im modernen Wohlfahrtsstaat. Dies bedingt eine kritische Auseinandersetzung mit den institutionellen Logiken/Paradigmen des modernen Wohlfahrtsstaates – Eingliederung (insertion), Individualisierung, Aktivierung, Projektförmigkeit, Effizienz – und deren Rezeption in der Praxis Sozialer Arbeit.

Die Entwicklung eines selbstreflexiven Umgangs mit Methoden bedarf gewisser pädagogischer Rahmenbedingungen. Dazu gehört u. a. die Möglichkeit sich anhand von Fallbeispielen und Rollenspielen die Analyse- und Handlungskompetenz der Studierenden zu fördern.

*5. Das Kennenlernen und Erproben von Forschungsmethoden sowie das Sammeln von eigenen Erfahrungen in der Gestaltung von Forschungsprozessen unterstützt die Entwicklung einer selbstreflexiven Grundhaltung.*

Mit dieser These möchten wir auf die Wichtigkeit der wissenschaftlichen Ausbildung, gerade auch im Studium der als Praxis- und Handlungswissenschaft bezeichneten

Sozialen Arbeit, hinweisen. Vor allem qualitativen Forschungsmethoden, die stärker auf das Verstehen individuellen und kollektiven Handelns abzielen, sollte dabei ein großer Stellenwert eingeräumt werden, auch im Rahmen der Bachelor-Arbeit.

Als konkretes Beispiel lässt sich die Methode des narrativen Interviews (Küster 2009) anführen, auf die in der Biografieforschung und zur Analyse der Interpretations- und Bewältigungsmuster von KlientInnen der Sozialen Arbeit vielfach zurückgegriffen wird. Weitere für die Soziale Arbeit relevante Ansätze bilden sicherlich das Experteninterview (Bogner/Littig/Menz 2005) sowie das breite Arsenal an Beobachtungsmethoden, ob nun teilnehmend oder nicht teilnehmend, strukturiert oder unstrukturiert.

Auch wenn die Kontextbedingungen der Anwendung von Forschungs- und Handlungsmethoden sich voneinander unterscheiden (Galuske, 2011), so hat eine systematische Schulung in den Forschungsmethoden einen durchaus positiven Nebeneffekt auf die Handlungskompetenz der Studierenden. Dies ist aus unserer Sicht insbesondere der Fall, wenn es um sozialpädagogische/-arbeiterische Diagnostik bzw. Fallverstehen geht.

*6. Als spätere professionelle « Produzenten » des Sozialen bedürfen SozialpädagogInnen bzw. -SozialarbeiterInnen der Entwicklung einer ethischen Entscheidungskompetenz.*

Vor dem Hintergrund einer multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft, wie es insbesondere für Luxemburg der Fall ist, werden SozialpädagogInnen/-arbeiterInnen in ihrer alltäglichen Praxis mit unterschiedlichen Wertesystemen konfrontiert, sei es auf der Ebene des Klientensystems, der Organisationen oder des sozialen Hilfesystems. Die sich mal überschneidenden, mal ergänzenden, dann wieder widersprechenden Wertvorstellungen müssen von den Fachkräften konstruktiv aufgegriffen werden. Dies geschieht durch ethische Reflektion und abwägendes, begründendes sowie legitimierbares Entscheiden, das sich an den Leitprinzipien unserer pluralistisch-demokratischen Gesellschaftsordnung orientiert. Gerechtigkeit, die Anerkennung des Anderen, Gewaltlosigkeit und Selbstbestimmung sind nur einige Konzepte eines ethischen Bezugsrahmens in der Sozialen Arbeit.

Neben berufsethischen Standards (etwa zur Schweigepflicht) und sozialetischer Verortung der eigenen Praxis ist die Entwicklung der persönlichen Ethik im Sinne einer berufsbezogenen Selbstsorge (self-care practise) notwendig bzw. wünschenswert. Mit einem solchen Rüstzeug ausgestattet, sollte es dem/der SozialpädagogIn/-arbeiterIn möglich sein zu einem reflexiven « Produzenten » des Sozialen zu werden.

*7. Die Praxisausbildung ist als integrativer Bestandteil des Studiengangs und in einem direkten Bezug zu anderweitig vermittelten theoretischen und methodischen Kompetenzen zu konzipieren.*

Ausgehend von der klassischen Unterscheidung zwischen Exklusion, Segregation, Integration und Inklusion, sowie auf der Basis unserer Kenntnis anderer Studiengänge, lassen sich vier idealtypische Modelle des Verhältnisses zwischen Studium und Praxis unterscheiden. Da es sich um Idealtypen handelt, trifft man diese in der Realität eher selten in Reinform an.

Im « exkludierenden » Modell ist die Praxisausbildung außerhalb des Kernstudiums angesiedelt und stellt sozusagen eine zusätzliche Bedingung im Curriculum dar. Es findet nicht wirklich eine Betreuung seitens des Studiengangs statt, der Studierende

muss jedoch einen Praxisbericht verfassen der ggf. benotet wird. Demgegenüber ist im « segregativen » Modell die Praxisausbildung bereits enger an das Studium gebunden. Die Betreuung bzw. Begleitung der Studierenden ist jedoch wenig intensiv und wird zumeist exklusiv vom wissenschaftlichen Nachwuchs oder von Lehrbeauftragten aus der Praxis geleistet. In diesem Modell findet das Praktikum noch immer weitestgehend außerhalb der Vorlesungszeit statt.

Im dritten, dem sog. « integrativen » Modell, bildet die Praxisausbildung als ein fester Bestandteil des Studiums und schlägt sich nieder in der Existenz eigenständiger Module, sowie den dafür notwendigen Zeit-, Human- und Budgetressourcen. Das Praktikum ist in diesem Modell Bestandteil der normalen Vorlesungszeit und beinhaltet Vorgaben in Bezug auf das was vom Studierenden inhaltlich zu leisten ist. Anders ausgedrückt, es gibt eine mit dem Rest des Studiums eng zusammenhängende Zielsetzung, Aufgabenstellung und Leistungsbewertung. Die Praktikumsbegleitung ist nicht nur eine Sache des Nachwuchspersonals oder von Lehrbeauftragten, sondern auch der Dozenten/-innen. Darüber hinaus nimmt die Praktikumsbegleitung unterschiedliche Formen an. Es finden sowohl Einzelbetreuung wie Gruppenseminare an der Universität und/oder vor Ort in der Praktikumsseinrichtung, statt.

Das “inklusive” Modell geht noch einen Schritt weiter. Es unterscheidet sich vom “integrativen” Modell dadurch, dass Praxis nicht mehr als eigenständiges Modul konzipiert ist, sondern als querliegender Bestandteil sämtlicher Module im Semester. Dies findet seinen Niederschlag in der intramodulären Unterscheidung zwischen einer Lehr-/Lernzeit an der Universität und einer Lehr-/Lernzeit im Feld.

Im Bachelor-Studiengang der Sozialen Arbeit an der Universität Luxemburg basiert das erste Kurzzeitpraktikum wie auch das zweite Langzeitpraktikum auf einem « integrativen » Modell. Dadurch, dass das Kurzzeitpraktikum in der normalen Vorlesungszeit stattfindet, ist zudem die Möglichkeit gegeben, dass die verschiedenen Lehrveranstaltungen welche das Praktikum umrahmen, von den Studierenden z.B. eine nicht bewertete Reflexionsleistung verlangen.

Insgesamt kann Praxis auf sehr unterschiedliche Art und Weise im Studium verankert sein, wobei dem Praktikum sicherlich eine besondere Bedeutung zufällt. Im Rahmen der Moduls « Armut, Prekarität und soziale Ausgrenzung II » erhalten die Studierenden zuerst eine theoretische Einführung zum sozialpolitischen und -pädagogischen/-arbeiterischen Umgang mit Armut auf der Basis eines Readers. Anschließend müssen sie eine Feldvisite, bestehend aus Vor-Ort Beobachtungen sowie Interviews mit Professionellen und Nutzern, vorbereiten, durchführen und theoretisch reflektieren. Hierzu gilt es ein Diskussionspapier zu erstellen, das als Grundlage für die sich anschließende mündliche Prüfung dient. Im Studium finden sich noch eine ganze Reihe weiterer Beispiele für ein integratives bzw. inklusives Verständnis von Theorie und Praxis, wieder.

#### **4. Fazit**

Universitäten bzw. Hochschulen bewegen sich in einem steten Spannungsfeld von mitunter rivalisierenden institutionellen Logiken, wenn es um die Qualifizierung bzw. Kompetenzbildung von SozialarbeiterInnen/-pädagogInnen geht. Diskussionen über das was ein Bachelor-Studiengang leisten soll sind dabei quasi vorprogrammiert. Als Lehr- und Forschungseinrichtung, hat eine Universität jedoch nicht nur den Auftrag sog. « direkt verwertbare praktische » Kompetenzen zu lehren, sondern immer auch den der

Vermittlung einer kritischen Distanznahme zur bestehenden Praxis, d.h. unhinterfragte Vorstellungen, Regeln und Normen, welche die Praxis durchziehen, produktiv zur Diskussion zu stellen. Darüber hinaus hat eine Universität immer auch ein weitreichenderes Mandat der Bildung von mündigen Bürgern.

Vor diesem Hintergrund und den Strukturmerkmalen Sozialer Arbeit in der modernen Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft, kann der Auftrag eines Bachelor-Studiengangs « nur » darin bestehen, eine kritisch-reflexive Professionalität Sozialer Arbeit zu befördern. Das stellt sozusagen ihr « ureigenes » Terrain dar. Aus einer konzeptionellen Perspektive bedeutet dies zuvorderst eine sozial- und erziehungswissenschaftliche Verortung des Studiums, wie mit den beiden ersten Thesen ins Feld geführt. Dabei sollte einer kohärenten Gestaltung des Theorie-Praxis-Verhältnisses im Studiengang sowie der Beziehungen zur Politik und Praxis, auf einer breiteren Ebene, eine oberste Priorität eingeräumt werden<sup>10</sup>. Aufgrund des « jungen » Alters der Universität Luxemburg im Allgemeinen und des Studiengangs im Besonderen, besteht an dieser Stelle noch Entwicklungspotential bspw. in Form der Einrichtung einer koordinierenden Praxisstelle. Dies sollte u. a. eine der Prioritäten der zukünftigen Entwicklung des Studiengangs an der Universität Luxemburg darstellen, neben der weiteren Schärfung des disziplinären und professionellen Profils.

Wie anhand unserer These zum lebenslangen Lernen bereits ausführlich dargestellt, kann ein Bachelor-Studium nicht alles leisten. Die Vorstellung eines « fertigen » und « direkt verwertbaren » Professionellen ist einer dieser « Mythen », die mit großer Regelmäßigkeit immer wieder in der Diskussion auftaucht. Bereits aufgrund der externen und internen Ausdifferenzierung der Sozialen Arbeit kann ein Bachelor-Studium dies nicht leisten. Die Ausarbeitung von sog. professionellen Standards ändert nichts an dieser Tatsache, sondern unterstützt nur obenstehenden Mythos. Abhilfe schafft hier schon eher die Einrichtung von weiterqualifizierenden Studienangeboten, wie dies u. a. mit dem seit 2011 an der Universität eingerichteten Master « Management und Coaching im Bildungs- und Sozialwesen » der Fall ist. Insgesamt lässt sich für Luxemburg ein « Defizit » auf der Ebene der Weiterqualifizierung im Feld der Sozialen Arbeit diagnostizieren, insbesondere was die Möglichkeiten der nicht zertifizierenden Weiter- und Fortbildung anbelangt.

Abschließend möchten wir nochmals unterstreichen was wir an anderer Stelle bereits deutlich gemacht haben : die Bildung einer professionellen Identität ist ein nie gänzlich abgeschlossener Prozess. Die Kategorisierung als *Assistant social* oder *Educateur gradué* mag vielleicht für eine gewisse Sicherheit sorgen, kann aber nicht davon ablenken, dass man sich als Professioneller der Sozialen Arbeit immer wieder von Neuem seine Identität aktiv herstellen muss.

## Literaturverzeichnis

- Autès, M. (2004). *Les paradoxes du travail social*. 2<sup>e</sup> éd., Paris : Dunod.
- Bogner, A., Littig, B., Menz, W. (Hrsg.) (2005). *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. 2. Aufl., Wiesbaden : VS Verlag.

---

<sup>10</sup> Nicht zuletzt auch weil dies eine der wesentlichen Voraussetzungen für den Legitimitätserhalt des Studiengangs bildet.

- Böhnisch, L., Lösch, H. (1973/1998). Das Handlungsverständnis des Sozialarbeiters und seine institutionelle Determination. In W. Thole, M. Galuske, Gängler, H. (Hrsg.). *KlassikerInnen der Sozialen Arbeit : Sozialpädagogische Texte aus zwei Jahrhunderten – ein Lesebuch* (PP. 267-382). Neuwied/Kriftel/Berlin : Luchterhand.
- Boli, J., Thomas, G. M. (1999). *World polity formation since 1875 : World culture and international non-governmental organizations*. Stanford : Stanford University Press.
- Bouton, M., Derrien, M.-L., Dron, C., Gentil, F., Molina, Y., Rolland, M., Trombert, C. (2008). *DC1. Intervention professionnelle en service social*. Paris : Vuibert.
- Chassé, K.-A., Wensierski, H.-J. (Hrsg.) (2004). *Praxisfelder der Sozialen Arbeit*. 3. Aufl., Weinheim und München : Juventa.
- Galuske, M. (2011). *Methoden der Sozialen Arbeit*. 9. Aufl., Weinheim und München : Juventa.
- Geißler, K. A., Hege, M. (1995). *Konzepte sozialpädagogischen Handelns. Ein Leitfaden für soziale Berufe*. Weinheim und München : Juventa.
- Hasse, R., Krücken, G. (2005). *Neo-Institutionalismus*. 2. Aufl., Bielefeld : Transcript.
- Ion, J., Ravon, B. (2005). *Les travailleurs sociaux*. 7<sup>e</sup> éd., Paris : La découverte.
- Jovelin, E., Bouquet, B. (2005). *Histoire des métiers du social en France*. Paris : Editions ASH.
- Küster, I. (2009). *Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendung*. 2. Aufl., Wiesbaden : VS Verlag.
- Luhman, N., Schorr, K. E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In N. Luhmann, K. E. Schorr (Hrsg.). *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik* (pp. 11-40), Frankfurt a. Main : Suhrkamp.
- Merchel, J. (2010). *Qualitätsmanagement in der Sozialen Arbeit*. 3. Aufl., Weinheim und München : Juventa.
- Scott, W. R. (2008). *Institutions and organizations. Ideas and interests*. 3rd ed., Thousand Oaks : Sage.
- Thole, W., Galuske, M. (2003). Sozialpädagogik – « Jahrhundertprojekt » oder « Entsorgungsfall » ?, *Zeitschrift für Pädagogik*, 49 (6), 885-902.
- Von Spiegel, H. (2004). *Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit*. München : Reinhardt.