© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

III.

Methoden in der Sozialen Arbeit

Überblick und Steckbriefe

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

12. Methoden in der Sozialen Arbeit

Ein Ordnungsversuch

Die historische und systematische Betrachtung der Methodendiskussion in der Sozialen Arbeit hat als einen Ertrag erbracht, dass die bis in die 1970er Jahre dominierende „Dreifaltigkeit" der sozialpädagogischen Methodenlehre, von der Einzelfallhilfe über die Gruppenarbeit zur Gemeinwesenarbeit, keine Gültigkeit mehr besitzt. Im Gegenteil! Dem Resümee von Marianne Schmidt-Grunert ist zuzustimmen: „Heute treffen wir in der Sozialen Arbeit auf vielfältige methodische Ansätze, wir können von einer Methodenvielfalt sprechen. Die ausschließliche Vermittlung der klassischen Methoden im Studium der Sozialen Arbeit würde zu kurz greifen. Vielmehr ist für Studierende eine Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Methoden und deren jeweiligen Elementen notwendig, da nur darüber der Bezug auf eine soziale Praxis, die Methodenvielfalt und Methodenintegration erfordert, im Studium vermittelt und sicher gestellt werden kann" (Schmidt-Grunert 1997, S. 50). Wenn es richtig ist, dass Soziale Arbeit, verstanden als (soziale) Unterstützung im Alltag der Klienten, der Vielfalt und Komplexität von Alltagsproblemen und Alltagssituationen nicht mittels Reduktion auf *eine* Methode begegnen kann, so kompliziert sich damit das Unterfangen einer methodisch fundierten Ausbildung. Sie steht in der Gefahr, sich zwischen den Polen notwendigen Spezialistentums einerseits und oberflächlichem „Kennen" der methodischen Vielfalt andererseits zu verlieren.

Die Beliebigkeit eines fachlichen Methodenprofils leistet der Gefahr Vorschub, dass letztlich doch der Prozess der Problembearbeitung dem zur Verfügung stehenden methodischen Potential angepasst wird und nicht umgekehrt, die Situation des Klienten, seine spezifische Problemlage zum Auslöser für die Suche nach einem sach-, situations-, problem- und personenadäquaten Methodenarrangement wird. Dieser Gefahr lässt sich dadurch begegnen, dass ein angemessenes methodisches Profil in der Sozialen Arbeit immer in einer doppelten Dimension gedacht werden muss: als Überblickswissen über die Vielfalt methodischer Möglichkeiten, ihrer Rahmenbedingungen, Indikationen, Möglichkeiten und Grenzen einerseits, und als Erarbeitung eines auf das jeweilige Arbeitsfeld und den Aufgabenzuschnitt abgestimmtes Methodenprofil sowie ein auf den jeweiligen Fall und seine einzigartigen Bedingungen gerichtete vertiefende Methodenauswahl und -anwendung andererseits.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

Der dritte Teil des vorliegenden Buches versucht sich an dem nicht gerade leichten Unterfangen eines Überblicks über neuere[1] Methodenkonzepte. Um auch hier nicht einer Beliebigkeit der Auswahl und Anordnung zum Opfer zu fallen, bedarf es zweierlei: (A) eines begründeten Ordnungsschemas der Methodenkonzepte, um Überblick zu ermöglichen und (B) einer argumentativ gestützten Auswahl der vorgestellten Ansätze.

(A) Zunächst zur Frage der Ordnung der Methodenkonzepte. In der Fachliteratur liegen bislang nicht sehr viele und vor allem wenig begründungsstarke Überblicks- und Ordnungsversuche vor. Der klassische Weg ist der, die Konzepte schlicht auf der Basis der klassischen Methoden zuzuordnen, mithin Methoden der Einzelfallhilfe, der Gruppenarbeit und der Gemeinwesenarbeit zu unterscheiden und neuere Konzepte als „Ableger" zu verstehen. Auf den ersten Blick ist dieser Ordnungsversuch durchaus plausibel, scheint er doch die gewachsene Logik der Methodendiskussion zu berücksichtigen. Allerdings lassen sich auch Argumente gegen einen solches Ordnungsschema vorbringen:

Einerseits könnte – wie bereits in Kapitel 1 angedeutet – schlicht eine Verwechselung zwischen Methoden und Sozialformen vorliegen. Natürlich arbeiten Sozialpädagogen klientenbezogen immer notwendig mit Einzelnen, Gruppen und/oder Gemeinwesen, gleichwohl bedienen sie sich heute nur noch selten der mit diesen Begriffen verbundenen konzeptionellen Ansätze der 1950er, 1960er und 1970er Jahre. Nutzt man diese Begriffe als Ordnungsschemata, so könnte der Eindruck erweckt werden, dass die neueren methodischen Ansätze der Sozialen Arbeit auch konzeptionell, d. h. in ihren Zielvorstellungen, Grundannahmen und Handlungsanweisungen, ihre Wurzeln in den entsprechenden Konzepten finden würden. Dies ist aber – zumindest in der Mehrzahl – nicht der Fall.

Andererseits ist eine Entwicklungstendenz der letzten Jahrzehnte, dass die Grenzen zwischen Einzelfallhilfe, Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit in den neueren Konzepten zunehmend aufgelöst werden. So integriert etwa das Case Management (vgl. Kapitel 16) Elemente der wohlfahrtsstaatlichen Gemeinwesenarbeit, Streetwork (vgl. Kapitel 23) umfasst Momente der Einzelfallhilfe ebenso wie gruppenförmige Zugänge und gemeinwesenorientierte Denk- und Arbeitsweisen. Die scharfe Trennung zwischen Einzelfallhilfe, Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit könnte so Differenzen erzeugen, die der Entwicklung der Sozialen Arbeit immer weniger entsprechen.

Darüber hinaus beziehen sich die klassischen Methoden überwiegend auf die konkrete und direkte Arbeit mit Klienten[2]. Neben diesen klientenbezogenen Methoden haben gerade in letzter Zeit jene Ansätze an Bedeutung

1 Mit dem Begriff „neuere" Methodenkonzepte ist angedeutet, dass die klassischen Konzepte der Einzelfallhilfe, der sozialen Gruppenarbeit und der Gemeinwesenarbeit hier nicht nochmals aufgegriffen werden (vgl. Kapitel 4, 5, 6, 7).

2 Eine Ausnahme stellen hier allenfalls einige Ansätze der Gemeinwesenarbeit dar.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

gewonnen, die sich nur indirekt auf Klientenarbeit beziehen und sich vielmehr mit den Sozialpädagogen selbst, wie etwa die Supervision (vgl. Kapitel 24) bzw. mit der Organisation sozialer Einrichtungen beschäftigen, wie etwa das Sozialmanagement (vgl. Kapitel 26) oder die Jugendhilfeplanung (vgl. Kapitel 27).

Ein Ordnungsversuch, der zumindest dem letzten Einwand Rechnung trägt, ist der von E. J. Krauß (1996, S. 396). Er unterscheidet zwischen primären Methoden (soziale Einzelfallhilfe, soziale Gruppenarbeit und soziale Gemeinwesenarbeit) und sekundären Methoden (Supervision, Planung, Beratung). Ganz abgesehen davon, dass auch hier wieder die „Klassiker" als primäre Methoden auftauchen, ist die Zuordnung zu den sekundären Methoden inhaltlich wenig stringent, da hier sowohl direkt klientenbezogene (z. B. Beratung) wie eher klientenferne, organisationsbezogene Methoden (z. B. Planung) zusammengefasst werden. Soll mit diesem Schema mehr intendiert sein, als die Kennzeichnung ‚alter' und ‚neuer' Methoden, so bedarf es inhaltlicher Kriterien.

Die bisherigen Ordnungsversuche sind, kurz gesagt, eher unbefriedigend, weil es ihnen an inhaltlicher Begründung des Zuschnitts mangelt. Diese Sachlage macht es notwendig, ein eigenes Ordnungsschema zu entwickeln. In den ersten beiden Auflagen dieser Einführung (vgl. Galuske 1998, 1999) wurde zwischen klientenbezogenen und professionsbezogenen Konzepten und Methoden unterschieden. Als Kriterium der Unterscheidung diente die direkte bzw. indirekte Bezugnahme auf den Klienten im Kontext der sozialpädagogischen Intervention. Mit anderen Worten: Überall, wo es um die konkrete Planung und Durchführung einer sozialpädagogischen Intervention in Bezug auf einen Klienten oder einen Fall geht, kann von klientenbezogenen Methoden gesprochen werden. Neben diesen Ansätzen, die sicherlich die Mehrheit dessen ausmachen, was gemeinhin unter dem Stichwort „Methoden der Sozialen Arbeit" gedacht und verhandelt wird, finden sich mit wachsender Bedeutung auch solche Methoden, die sich nicht direkt und unmittelbar auf Interaktionen mit Klienten und Interventionsplanung beziehen, sondern ihren Fokus breiter wählen. Der Begriff professionsbezogene Konzepte und Methoden sollte ausdrücken, dass diese sich nicht unmittelbar der Strukturierung des Interaktionsgefüges Klient-Sozialarbeiter widmen, sondern eher indirekt wirken.

Kritiken dieses Ordnungsversuchs zielten weniger auf die inhaltliche Struktur, mithin das Kriterium der Differenzierung, sondern vielmehr auf die Begrifflichkeit. Insbesondere der Terminus der professionsbezogenen Konzepte und Methoden sei insofern missverständlich, als er suggeriere, diese hätten keinen Einfluss auf die konkrete sozialpädagogische Interaktion, was natürlich nicht der Fall ist. Diese Kritik aufgreifend scheint es notwendig, die Begrifflichkeit zu schärfen. Insofern stellt die folgende Übersicht keine *inhaltliche* Neuerung gegenüber den Differenzierungsversuchen in den ersten beiden Auflagen dar, sondern vielmehr eine begriffliche Präzisierung.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

Im Folgenden sollen drei Gruppen an Handlungskonzepten und -methoden in der Sozialen Arbeit unterschieden werden:

a) *Klientenbezogene Konzepte und Methoden* sind dadurch gekennzeichnet, dass sie versuchen, eine spezifische sozialpädagogische Intervention im Allgemeinen bzw. die Interaktion zwischen Klienten und SozialarbeiterInnen im Speziellen strukturierbarer, planbarer und überprüfbarer zu gestalten. Fokus dieser Ansätze ist mithin die Durchführung einer (klientenbezogene) Intervention. Sie lassen sich nochmals differenzieren nach 1. einzelfall- und primärgruppenbezogene und 2. eher gruppen- und sozialraumbezogene Konzepte und Methoden der Sozialen Arbeit. Diese Unterscheidung ist nicht unproblematisch, da insbesondere gemeinwesenbezogene Aspekte unter Stichworten wie ‚sozioökologisches Denken' u. a. mittlerweile in fast alle Ansätze eingesickert sind[3]. Gleichwohl lassen sich die vorliegenden neueren Ansätze dahingehend unterscheiden, dass sie den Fokus der Fallbearbeitung unterschiedlich weit wählen. An einem Beispiel verdeutlicht: Zwar integriert das Case Management (vgl. Kapitel 16) Aspekte der Gemeinwesen- und Netzwerkarbeit, im Zentrum der Hilfeleistung steht allerdings das betroffene Subjekt, der Einzelfall. Die Zuordnung zu einer dieser Untergruppen versteht sich mithin als Schwerpunktsetzung und schließt im Einzelfall nicht aus, dass darüber hinausgehende Aspekte angesprochen und berücksichtigt werden.

b) Davon abzugrenzen sind die *indirekt interventionsbezogenen Konzepte und Methoden,* wie die Supervision und die Selbstevaluation, die sich zwar auch auf konkrete Interventionen beziehen (können), diese aber nicht selbst strukturieren, sondern reflexiv analysieren. Methoden dieser Gruppe richten sich vor allem an die MitarbeiterInnen mit dem Ziel, durch (Selbst-)Beobachtung, Analyse und Diskurs einen Zugewinn an professioneller Reflexions- und Handlungsfähigkeit zu gewinnen. Dabei kann sich (vor allem in der Selbstevaluation, aber auch in der Supervision) der Blickwinkel vom Einzelfall ausweiten bis hin zur Analyse von Einrichtungen, ihren strukturellen Rahmenbedingungen, ihrer Kommunikations- und Teamstrukturen etc. Auch diese Methoden „verändern" sozialpädagogische Interaktionen und Interventionen bzw. können sie verändern, wenn ihr reflexives Potential zur Überprüfung von Handlungen und Strukturen von Praxiseinrichtungen genutzt werden. Fokus dieser Ansätze ist mithin die Reflexion einer (klientenbezogenen) Intervention bzw. einer sozialpädagogischen Einrichtung.

c) Als dritte Gruppe – mit wachsender Bedeutung – können die *struktur- und organisationsbezogenen Konzepte und Methoden* abgegrenzt werden. Auf dieser Ebene, zu der insbesondere die Methoden des Sozialmanage-

3 Insofern scheint die Rede vom „Arbeitsprinzip Gemeinwesenarbeit" (vgl. Oelschlägel 1985; vgl. Kapitel 6) berechtigt zu sein.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

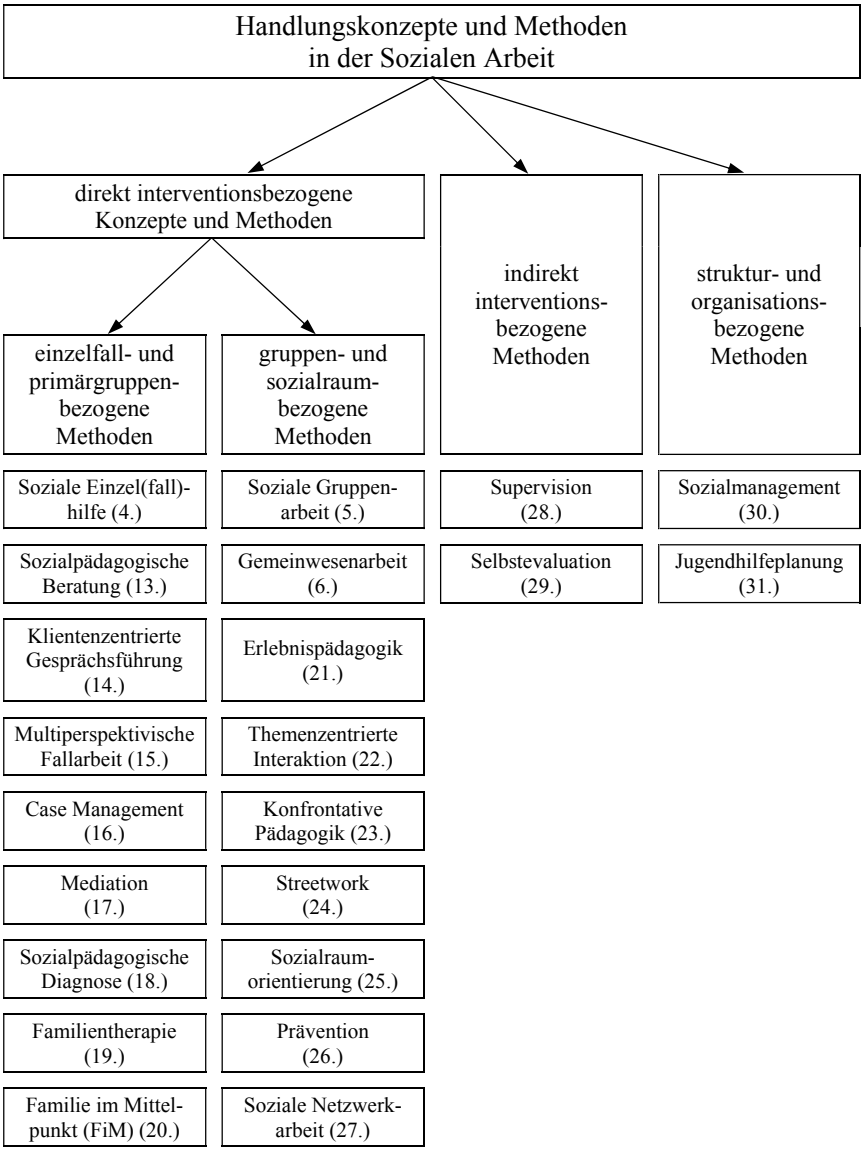

Abbildung 8: Handlungskonzepte und Methoden in der Sozialen Arbeit

ments und der Jugendhilfeplanung zu zählen sind, geht es vorrangig um die mehr oder minder großflächige Abstimmung und Planung von Hilfestrukturen. Ob im Falle der Reorganisation einer Einrichtung oder der sozialräumlichen Planung und Abstimmung von Angeboten, immer geht es quasi um Voraussetzungen, Rahmenbedingungen und strukturelle Grundlagen für konkrete Interventionsprozesse. Ob es etwa in der Großstadt A ein Streetworkprojekt für die Straßenkinder vor Ort geschaffen wird, hängt jenseits der allge-

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

genwärtigen Finanzfragen nicht zuletzt davon ab, ob dieses Problem sich im Planungsprozess als bedeutsam, bearbeitungswürdig und bearbeitungsnotwendig durchsetzen kann. Fokus dieser Methoden sind mithin strukturelle und organisatorische Rahmenbedingungen pädagogischer Interventionen.

Auch dieser Ordnungsversuch dürfte weiterhin Zonen mangelnder Trennschärfe aufweisen. Diese sind z. T. auch einer Methodendiskussion geschuldet, in der sich die ehemals vergleichsweise klar konturierten Grenzen zwischen Hilfen für Einzelne, für Gruppen und für Sozialräume zunehmend verflüssigen und auflösen und zudem angesichts wachsender Komplexität und schwindsüchtiger Sozialhaushalte die eher klientenabgewandten, organisationsbezogenen Anforderungen steigen. Die Not des um Ordnung Bemühten ist somit auch als Kehrseite einer aus fachlicher Sicht durchaus positiv zu bewertenden Entwicklung zu begreifen, nämlich der Ausbreitung eines sozialwissenschaftlich fundierten Denkens, dass die Klienten zunehmend weniger auf die Rolle stereotyper Opfer pathologischer Biographien und Lebenslagen mit entsprechendem individuellen Störungen reduziert, sondern sie in situativen und sozialräumlichen Bezügen zu denken, zu verstehen und mit ihnen umzugehen in der Lage ist.

(B) Bleibt als Zweites die Frage, welchen Kriterien methodische Ansätze genügen mussten, um im Überblicksteil berücksichtigt zu werden. Da auf empirische Indikatoren nicht zurückgegriffen werden konnte, weil bislang bestenfalls für spezielle, eng umgrenzte Arbeitsfelder empirische Erkenntnisse über Methodenverwendung vorliegen, wurden drei Kriterien zugrunde gelegt: Berücksichtigt wurden Methoden, die (a) im sozialpädagogischen Feld selbst entwickelt, erprobt und verwendet werden und (b) in der Fachdiskussion zur Kenntnis genommen und so breit diskutiert wurden, dass von einer entsprechenden Rezeption ausgegangen werden kann. Diese ersten beiden Kriterien, so plausibel sie auf den ersten Blick sein mögen, sind insofern problematisch, als dass sie (nicht zuletzt aus der Not des Autors), eine wissenschaftlich-publizistische Rezeption und Verarbeitung zwingend voraussetzen. Da sich aber gerade im Feld der Methoden vieles „von unten" entwickelt und erst zu einem späteren Zeitpunkt seinen publizistischen Niederschlag findet, besteht die Gefahr, dass die Auswahl der Praxisentwicklung notwendig hinterherhinkt.

Auch das dritte Kriterium, nämlich die (C) Berücksichtigung solcher Ansätze, die zwar nicht aus dem sozialpädagogischen Feld stammen, dort aber vermittelt über Fort- und Weiterbildung breit rezipiert und angewendet wurden und werden, ist nicht unproblematisch. Insbesondere geht es hier natürlich auch um die therapeutischen Methoden. Die in Kapitel 9 veranschaulichte Differenz zwischen therapeutischen und sozialpädagogischen Handlungsformen ernst nehmend, dürften therapeutische Methoden im dritten Teil dieses Buches eigentlich keine Berücksichtigung finden, da ihre Aufnahme suggeriert, es handele sich hierbei, etwa bei der systemischen Familientherapie, um eine sozialpädagogische Methode. Das dies nicht der Fall ist, sollte insbesondere im ersten Teil des Buches deutlich zum Ausdruck gekommen sein.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

Zwei Gründe haben mich dennoch bewogen, zumindest die „drei Klassiker“ (klientenzentrierte Gesprächsführung, systemische Familientherapie und themenzentrierte Interaktion, vgl. Kapitel 14, 19 und 22) aufzunehmen: Zum einen soll damit der Tatsache Rechnung getragen werden, dass therapeutische Methoden auch heute noch für Sozialpädagogen in erheblichen Maße attraktiv sind, was etwa die Strukturen des auf Methoden bezogenen Fort- und Weiterbildungsangebots belegt. Gerade angesichts der Vielzahl an Angeboten von den „Klassikern“ bis hin zum neurolinguistischen Programmieren kann mit einiger Berechtigung davon ausgegangen werden, dass – zum anderen – therapeutische Methoden in der Praxis der Sozialen Arbeit je nach Arbeitsfeld mehr oder minder breite Verwendung finden. Da es hilfreicher ist, eine existierende Situation zu thematisieren, als sie zu ignorieren und sie ihr Eigenleben führen zu lassen, erschien es deshalb nicht nur sinnvoll, sondern im Interesse der Intention dieses Buches, einige Schritte zu einem dezidiert sozialpädagogischen Methodenverständnis zu gehen, notwendig, anhand ausgewählter therapeutischer Ansätze nochmals zu verdeutlichen, wo Chancen und Grenzen ihrer Verwendung in sozialpädagogischen Handlungskontexten liegen könnten. Insofern sind die im Folgenden vorgestellten therapeutischen Ansätze nicht als „trojanische Pferde“ zu deuten, mit denen quasi durch die Hintertür vormals gelegte Grenzsteine wieder verschoben werden.

Der dritte Teil des vorliegenden Buches kann ein bislang nicht existierendes Handbuch zu den Methoden und Handlungskonzepten Sozialer Arbeit nicht ersetzen und will dies auch nicht. Insofern sind pragmatische Entscheidungen, denen etwa in dieser Auflage ein Kapitel zum Video-Home-Training (vgl. Kreuzer/Räder 1999) zum Opfer gefallen ist, notwendig. Wenn es gelungen ist, mit der folgenden Auswahl die großen Linien der Methodendiskussion in der Sozialen Arbeit einigermaßen konturenscharf nachgezeichnet zu haben, so wäre schon einiges erreicht. Von dem Zeitpunkt, an dem die Soziale Arbeit auf die Frage nach ihrem originären Methodenkanon in selbstbewusster Gelassenheit auf ein fachlich begründetes und konsensual abgestimmtes Arsenal an Handlungsplänen und Handlungsformen verweisen kann, dass allenfalls periodisch durch kleinere methodische „Aufstände und Revolutionen“ in Unordnung gebracht wird, sind wir noch ein Stück entfernt und werden es wohl auch bleiben. Insofern muss die folgende Auswahl notwendig Anlass zu Kritik und Diskussion geben – womit dem Anliegen einer systematischen Methodendebatte in der Sozialen Arbeit ohne Zweifel gedient wäre.

Die im Folgenden darzustellenden methodischen Ansätze haben keinen einheitlichen Charakter:

- Einige, insbesondere die dem therapeutischen Spektrum entstammenden Ansätze, sind quasi ihre eigene Umwelt, d. h. sie stellen von der Ebene der Zielsetzungen, des Menschenbildes, der zugrunde liegenden Philosophie über Phasierungselemente bis hin zu technischen Anweisungen in sich geschlossene Konzepte dar;
- andere Ansätze, wie etwa der der sozialpädagogischen Beratung (vgl. Kapitel 13), sind von ihrem Charakter her eher konzeptioneller Art und

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

weisen Schwächen auf der Ebene methodischer und technischer Konkretisierung auf;
- während einige Ansätze eher an der Grenze zur Technologie anzusiedeln sind, da ihnen eine umfassendere konzeptionelle Rahmung fehlt.

Trotz der beschriebenen Heterogenität wurde versucht, die Ansätze nach einem möglichst vergleichbaren Frageschema zu bearbeiten. Dabei wurde auf folgende Aspekte eingegangen:

- Geschichte,
- Begriff und Abgrenzung,
- Philosophie und Prinzipien,
- Unterschiedliche Ansätze,
- Techniken und Phasierungselemente.

Allen Kapiteln wurde abschließend ein Abschnitt unter dem Titel „Einschätzung und Diskussion" angefügt, im Rahmen dessen offene Fragen, Reichweite und Grenzen der Anwendbarkeit, Kritik innerhalb der Fachdiskussion usw. angesprochen wurden. Ziel ist es, mit diesen Stichworten Impulse zu einer kritisch-reflexiven Auseinandersetzung mit methodischen Ansätzen in der Sozialen Arbeit zu fördern, denn die Methodendiskussion kann nur dann fachlichen Maßstäben genügen, wenn sie nicht zur unkritischen Aneignung von „Rezeptbüchern" verkommt. Zu jeder Methodendiskussion gehört zwingend die Auseinandersetzung mit Stärken und Schwächen, Chancen und Grenzen.

Der Schwerpunkt der im Folgenden dargestellten Methoden und Konzepte liegt unübersehbar bei den klientenbezogenen Ansätzen. Dies entspringt zum einen Interessen und Schwerpunkten des Autors, dürfte aber auch tendenziell – zumindest im großen historischen Überblick – dem entsprechen, was traditioneller Weise mit dem Begriff sozialpädagogischer Methoden verbunden wurde. Angesichts der letzten 30 Jahre gesellschaftlicher Modernisierung und ihrer Folgen für die Institutionen Sozialer Arbeit haben die indirekt interventionsbezogenen sowie die struktur- und organisationsbezogenen Methoden einen erheblichen Bedeutungszuwachs zu verzeichnen. Der Charakter der Darstellung dieser letztgenannten Ansätze weicht von der der klientenbezogenen Methoden ab. Die Kapitel zur Supervision, zur Selbstevaluation, zum Sozialmanagement und zur Jugendhilfeplanung sind eher grobe Überblicksartikel, um die LeserInnen auf dem Pfad der vertiefenden Beschäftigung mit diesen Facetten der Methodendiskussion zumindest auf den ersten Schritten zu begleiten. Aus inhaltlicher Perspektive wäre es treffender, die jeweiligen Kapitel mit „Methoden der Jugendhilfeplanung, des Sozialmanagements" etc. zu betiteln (was aus Gründen der stilistischen Einheitlichkeit unterlassen wurde), da es sich hier im Sinne der dem Buch zugrunde liegenden Abgrenzung (vgl. Kapitel 1) eher um Arbeitsfelder handelt, innerhalb derer jeweils unterschiedliche methodische Ansätze beobachtet werden können. Die Kapitel geben einen kurzen Ein- und Überblick über methodische Ansätze in diesen Feldern.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

13. Sozialpädagogische Beratung

(a) *Begriff und Abgrenzung*: Als Reaktion auf eine zunehmende Therapeutisierung von Beratungsangeboten, auch in eher sozialpädagogisch akzentuierten Arbeitsfeldern, wurde ab Mitte der 1970er Jahre der Versuch unternommen, die Spezifika einer sozialpädagogischen Beratung herauszuarbeiten (vgl. z. F. Thiersch 1977, 1992; Nestmann 1982; Belardi 1996a). So liegt nach Auffassung von Frank Nestmann in einer Vielzahl der Fälle ein „Etikettenschwindel" vor, da oft eine spezifische, „abgespeckte" Form von Therapie unter dem Signum der Beratung angeboten wird: „Als Beratung getarnt werden vor allem eine Vielzahl von Ablegern psychologischer Therapieformen angeboten, die sich von ihren ‚Mutter'-Konzepten lediglich durch eine weitere theoretische und praktische Versimplifizierung und Reduktion auf pragmatische Handwerkelei auszeichnen" (Nestmann 1982, S. 41). In Abgrenzung zu einem solchen Verständnis von Beratung als „kleiner Therapie" (ebd., S. 41) für ‚minder schwere Fälle' geht es der Diskussion über sozialpädagogische Beratung um die Erarbeitung eines Kanons an Maximen und Prämissen, die einen eigenständigen sozialpädagogischen Beratungsansatz kennzeichnen und charakterisieren können.

Beratung ist ein integraler Bestandteil jeder Kommunikation. Beratung findet im Alltag von Individuen wie in spezifischen, konstruierten bzw. arrangierten Beratungssettings statt. Mit Sickendiek/Engel/Nestmann kann man Beratung allgemein verstehen als „eine Interaktion zwischen zumindest zwei Beteiligten, bei der die beratende(n) Person(en) die Ratsuchende(n) mit Einsatz von kommunikativen Mitteln, Orientierung oder Lösungskompetenz zu gewinnen [versuchen, d.V.]. Die Interaktion richtet sich auf kognitive, emotionale und praktische Problemlösung und -bewältigung von KlientInnen oder Klientsystemen (Einzelpersonen, Familien, Gruppen, Organisationen) sowohl in lebenspraktischen Fragen wie auch in psychosozialen Konflikten und Krisen" (Sickendiek/Engel/Nestmann 1999, S. 13). Der Hauptanteil von „Beratungsarbeit" wird in alltäglichen Zusammenhängen, in den sozialen Netzwerken der Subjekte geleistet. So betont Nestmann, „dass von den Personen, die in Lebenskrisen und Sorgen wie in Phasen des Unglücklichseins bei anderen Hilfe suchen, nur ein recht kleiner Prozentsatz dies bei professionellen psychosozialen Helfern tut, hingegen 80 Prozent und mehr informelle Hilfen und Unterstützungsquellen wie Ehepartner, Familienmitglieder, Freunde, Nachbarn und Angehörige anderer Berufe (…) vorziehen" (Nestmann 1988b, S. 160). Zugleich lässt sich allerdings belegen, dass im Zuge gesellschaftlicher Modernisierung und einem daraus resultierenden erhöhten Orientierungsbedarf Angebote professioneller Beratung in den letzten Jahrzehnten expandiert sind (vgl. Belardi 1996a; Sickendiek/Engel/Nestmann 1999).

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

Nach Thiersch ist Beratung allgemein durch drei Merkmale gekennzeichnet: (1) In der Beratung realisiert sich eine spezifische Form der Rollenbeziehung. „Ein Teilnehmer an der Beratungsinteraktion soll aus dem jeweiligen Geschehen Nutzen ziehen, während der andere Teilnehmer als ‚Mittel der Veränderung' akzeptiert wird. In der Alltags-Beratung werden diese Rollen häufig gewechselt, während sie in der professionell beschriebenen Beratung meist fixiert sind" (Thiersch 1977, S. 101). (2) Beratung erfolgt im Medium der Sprache, des Gesprächs, „die jeweiligen Problemlagen werden verbal repräsentiert und die Problemlösungen als verbale Botschaften in den Interaktionsprozess eingebracht"; Beratung vollzieht sich folgerichtig in interaktiven Kommunikationsbeziehungen, in „einem Wechselspiel von gegenseitigem Sprechen, Hören und Verstehen" (ebd., S. 102). (3) Beratung bezieht sich nur auf solche Probleme, die „ein mittleres Maß nicht überschreiten, wo das zu beratende Individuum wenigstens noch so ‚funktionsfähig' ist, dass es die aus der Beratung resultierenden Lösungsansätze in Handlungsschritte umsetzen kann" (ebd., S. 102 f.).

Diese Merkmale von Beratung gelten für jede Beratungstätigkeit, d. h. für Alltagsberatung ebenso wie für professionelle Beratungssettings. Sozialpädagogische Beratung ist nun durch weitere Merkmale abzugrenzen:

- Festlegung des Kompetenzbereichs: Die sozialpädagogische Beratung ist in ihrem Feldbezug wesentlich unklarer konturiert als therapeutische Beratungen, die „ihren Kompetenzbereich unter Berufung auf mehr oder minder ausgewiesene theoretische Schulen (Psychoanalyse, humanistische Psychologie, Lerntheorie) inhaltlich bestimmen können" (ebd., S. 103). Die Festlegung des Kompetenzbereichs erfolgt im Falle sozialpädagogischer Beratung z. B. in Bezug auf regionale Einheiten (z. B. Stadtteil) oder „Problemgruppen".

- Allzuständigkeit der Sozialpädagogen: Innerhalb eines Feldes ist das Themen- und Aufgabenspektrum sozialpädagogischer Beratung prinzipiell nicht begrenzt. Mit anderen Worten: Alles, was im Alltag zum Problem werden *kann*, *kann* auch zum Thema sozialpädagogischer Beratung werden: von finanziellen Problemen über Schulschwierigkeiten, Eheproblemen bis hin zu Fragen der Sinnsuche. Die Komplexität möglicher Themen hat Auswirkungen auf die praktizierten Handlungsansätze: „Typisch ist vielmehr ein eklektizistischer Umgang mit den unterschiedlichsten Veränderungsmodellen: psychoanalytische Ansätze, Alltagswissen, Informieren, gesprächstherapeutische Momente, schlichte Machtausübung. Die formale Zuständigkeit für alle im jeweiligen Feld manifest werdenden Krisen und Konflikte zwingt den Sozialpädagogen, sich in seinem Beratungshandeln notfalls äußerst pragmatisch zu orientieren. Eine wissenschaftlich honorige ‚Reduktion von Komplexität', die reale Fakten zugunsten ‚sauberen, methodischen Arbeitens' ausklammert, ist für den Sozialpädagogen kaum möglich" (ebd., S. 104).

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

- Vielfalt der Beratungsformen und Adressatengruppen: Die Allzuständigkeit der Sozialpädagogik bedingt, dass sozialpädagogische Beratung sich nicht in einem Setting realisieren kann und sich nicht an eine Adressatengruppe wendet. Sie ist offen für unterschiedlichste Angebotsformen und vielfältige Adressatengruppen.
- Spezifische Handlungsintention: Sozialpädagogische Beratung ist Beratungshandeln in der Komplexität alltäglicher Problemlagen und Problemlösungsstrategien und „weit stärker als andere Beratungsansätze (…) eine Intervention, die auf die Belebung von Alltagstechniken der Konflikt- und Krisenbewältigung gerichtet ist und dabei notwendigerweise den gesellschaftlichen Kontext nicht ausklammert" (ebd., S. 104).

Spätestens an dieser Stelle wird deutlich, dass Thiersch den Begriff der sozialpädagogischen Beratung nicht auf solche Angebotsformen reduziert, die in spezifischen Beratungseinrichtungen (Familien-, Ehe-, Schwangerschaftskonflikt-, Jugend-, Drogen-, Erziehungsberatung etc.) realisiert werden. Ein sozialpädagogischer Beratungsbegriff muss sich vielmehr sowohl auf institutionale Beratung in entsprechenden Einrichtungen wie auch auf funktionale Beratung beziehen, die im Alltagsgeschäft des „miteinander-lebens" und damit in unterschiedlichsten Handlungssituationen quasi mit anfallen: beim „Thekendienst" im Jugendheim, beim Frühstück in der Jugendwohngemeinschaft, beim Ausflug mit der Jugendgruppe etc.[1]

(b) *Maximen und Merkmale:* Sozialpädagogische Beratung ist wesentlich durch ihren Bezug auf den Alltag der Klienten gekennzeichnet, sie ist im Kern alltagsorientierte Beratung. Für Sickendiek/Engel/Nestman „ist sozialpädagogische Beratung weitaus näher an der konkreten Lebensrealität, hält sich nicht selten in eben dieser auf, wird deshalb mit dem alltagsweltlich komplexen Geflecht aus materiellen, sozialen, psychischen und alltagspraktischen Belastungen weitaus direkter konfrontiert als psychologische Beratung, die sich auf den ‚dritten Ort' (Thiersch) innerhalb der Beratungsstelle zurückzieht" (Sieckendiek/Engel/Nestmann 1999, S. 41).

Mit Hans Thiersch ist auch derjenige benannt, der seit Mitte der 1970er Jahre ein spezifisches Verständnis von sozialpädagogischer Beratung herausgearbeitet hat, in dem sich bereits eine Vielzahl der Elemente finden, die Thiersch in den Folgejahren zum Konzept der alltagsorientierten (vgl. Thiersch 1986) und später lebensweltorientierten Sozialen Arbeit (vgl. Thiersch 1992, 1995; vgl. auch Kapitel 10) weiterentwickelt hat. Voraussetzung für sein Konzept ist ein Verständnis von Alltag, das hier nur kurz skizziert werden kann. Alltag wird begriffen als Schnittpunkt gesellschaftlicher Strukturen und individueller Biographie, quasi als konkrete Verdichtung gesellschaftlich fundierter Er-

1 In diesem Sinne versteht Belardi unter funktionaler Beratung „eine allgemeine erzieherische und sozialpädagogische Tätigkeit … Beratung ist hierbei eine Querschnittsfunktion der Sozialpädagogik. Sie findet eigentlich überall im zwischenmenschlichen Kontakt statt" (Belardi 1996a, S. 37).

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

fahrungen im Fokus des vorfindbaren Lebensarrangements: „Die in den Widersprüchen der modernen Gesellschaft angelegten Konflikte, Sinnverlust, Apathie, Insuffizienz usw. zeigen sich unmittelbar im Alltag der Betroffenen, in der Komplexität der politischen, psychologischen, rechtlichen, sozialen Schwierigkeiten; diese Konflikte waren immer Gegenstand sozialpädagogischer Beratung“ (Thiersch 1977, S. 114). Alltag als Bezugspunkt für sozialpädagogisches Handeln ist nun gekennzeichnet durch „komplexe, widersprüchliche Selbstverständlichkeiten, Regeln der Problemselektion, charakteristische Problemlösungsstrategien; bewährte Routinen entlasten ihn, er [der Mensch, d.V.] verlässt sich … auf sich, die anderen und die gemeinsame Alltagswelt“ (ebd., S. 114). Alltagshandeln ist pragmatisches Handeln. Alltag will bewältigt werden und wird bewältigt mit unterschiedlichsten Routinen und Vorgehensweisen, die sich im „Erfolg“ der Bewältigung bestätigen oder verworfen werden (müssen). Dieses erprobte Bewältigungshandeln gilt es zunächst einmal wahrzunehmen und zu respektieren. Gleichwohl heißt dies nicht, dass sozialpädagogisches Handeln im Alltag diese Formen der Alltagsbewältigung zwingend zu stützen hat, denn: „Alltagshandeln kann immer auch ideologisch verblendet sein, durch Rationalisierung, Unkenntnis und Verdrängung bestimmt; das den Alltag bestimmende pragmatische Interesse verdeckt bestehende Machtstrukturen und verfestigt sie in Routinen“ (ebd., S. 115). An einem Beispiel verdeutlicht: Aus der Perspektive eines Vaters kann sich die „Alltagsroutine“, auf Schulschwierigkeiten seines Kindes mit Schlägen und Hausarrest zu reagieren, als erfolgreich darstellen. Für die anderen Familienmitglieder hingegen kann gerade diese „erfolgreiche“ Handlungsstrategie zum fundamentalen Problem werden. Alltagsorientierte Soziale Arbeit hat sich folglich in der Balance zwischen Akzeptanz von Alltagsroutinen und Offenlegung, Kritik, Veränderung von borniertem Alltag zu bewähren.

Beratungshandeln muss sich auf diese komplexe und widersprüchliche Struktur des Alltags einlassen. Dieses Anliegen konkretisiert sich in drei zentralen Dimensionen sozialpädagogischen Beratungshandelns: Akzeptanz des Klienten, Sachkompetenz und Partizipation.

Auch und gerade in der Form der Institutionalisierung schlägt sich die Besonderheit sozialpädagogischer Beratung nieder. Sozialpädagogische Beratungsinstitutionen sind demnach durch zwei Merkmale gekennzeichnet:

- Durchsichtigkeit der Beratungsinstitutionen und
- Lokalisierung der Beratung.

Die Durchsichtigkeit der Beratungsinstitution bezieht sich auf ein größtmögliches Maß an Zugänglichkeit und auf eine Transparenz der Methoden. „Eine ideale Erfüllung der Durchsichtigkeitsforderung scheint dort gegeben zu sein, wo die potentiell Betroffenen an der Festlegung von Zielen, Handlungsinventaren und Machtbereichen der Beratungsinstitution direkt beteiligt sind“ (ebd., S. 120). Die Forderung der Lokalisierung bezieht sich auf die alltagsnahe Einbindung von Beratungsinstitutionen in die Region: „Das

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

Beratungsangebot aber ist dort zu lokalisieren, wo die Adressaten ohnehin vorbeikommen, in Ladenlokalen, Jugendhäusern; das Beratungsangebot zu unterbreiten, wo viele psychosoziale Krisen ausgetragen werden, im Wohnzimmer und in der Küche der Familie, gilt als unseriös, oder doch wenigstens als kritisch bestaunte Novität“ (ebd., S. 121). Basale Akzeptanz des Klienten ohne Verzicht auf den kritischen Bezug verzerrter Alltagsroutinen, Sachkompetenz des Beraters, Gewährleistung von Partizipation des Klienten, Zugänglichkeit der Beratungskapazitäten in organisatorischer und räumlicher Hinsicht, Anbindung der Beratung an den Alltag des Klienten, all dies sind die zentralen Merkmale einer spezifisch sozialpädagogischen Beratung. Oder anders formuliert: Soziale Beratung agiert „in der Flächigkeit des Alltags. Damit vermeidet sie ein – mit falscher Verallgemeinerung einhergehendes – Gesellschafts- und Lebensverständnis in therapeutischen Kategorien“ (Thiersch 1992, S. 141).

Zusammenfassend lässt sich sozialpädagogische Beratung wie folgt charakterisieren:

Sozialpädagogische Beratung

> „Sozialpädagogische Beratung sollte parteinehmende Praxis sein, die, gestützt auf Persönlichkeits- und Gesellschaftstheorie, durch reflektierte Beziehungen und Erschließen von Hilfsquellen verschiedener Art das Unterworfensein von Menschen unter belastenden Situationen verändern will. Sie hat die Offenheit von menschlichen Situationen zur Voraussetzung und arbeitet mit den zugleich methodischen wie inhaltlichen Mitteln der Akzeptierung, Sachkompetenz und Solidarisierung. Eine solche Zieldefinition zeigt, dass Beratung zwar mit Interaktion zwischen Personen beginnt, aber nicht dort verbleibt, sondern menschliche Lebensumstände mit ihrer mehrdimensionalen, insbesondere auch sozioökonomischen Bedingtheit angehen will“ (Thiersch 1977, S. 129).

(c) *Methoden und Vorgehensweisen:* Ein solches breit angelegtes Verständnis von sozialpädagogischer Beratung in methodische Handlungsschritte oder gar technische Handlungsanweisungen umzusetzen, bereitet Schwierigkeiten, da es nicht – wie therapeutische Ansätze – von vornherein auf Reduktion angelegt ist, sondern der Komplexität von Alltag gerecht zu werden beabsichtigt. Dies verlangt notwendig Offenheit als strukturbildendes Prinzip. „Nicht festgelegt auf ein gelerntes oder trainiertes therapeutisch-beraterisches Konzept ist sie [die Beratung, d.V.] auch offen für die themengerichtete Auswahl und Praktizierung von Beratungsmethoden oder Vorgehensweisen, die die klassischen Therapieformen und Beratungskonzepte aus Erziehung, Lernen, alltäglicher Interaktion etc. übernommen und verabsolutiert haben. Methoden wie: aufmerksames aktives Zuhören, Problemannäherung in bewältigbaren Schritten, Schutz vor Überlastung, Übung, Reflexion von Vergangenem, Planung von Zukünftigem, Entspannung, Konfrontation mit Überlegungen zum Überdenken, Modellernen, Alternativen aufzeigen, Zusammenfassen, Anbieten von eigenen Interpretationen, unzentrierte Ideensammlung, Provozieren etc., die in den Therapien verein-

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

zelt und zur formal dominierenden und bestimmenden Technik geworden sind, werden in der alltäglichen Beratung dort integriert, wo eine Notwendigkeit dazu besteht, ohne dass sie sich verselbständigen und Hauptbestimmungsfaktor werden. Ohne das Korsett einer formalistischen Beratungstechnik besteht hier zwar einerseits die Gefahr des wahllosen Pragmatismus und planlosen Eklektizismus, jedoch andererseits die Chance der Entwicklung einer möglichst wenig reduzierten und nicht auf Einzelaspekte zugerichteten Vorgehensweise der Beratung aus der konkreten gemeinsamen Praxis mit Ausgangspunkt, Methode und Ziel“ (Nestmann 1982, S. 49).

Für Hans Thiersch ist im Hinblick auf die Frage der Methode sozialpädagogischer Beratung die Relation von „wie“ und „was“ bedeutsam, d. h. die bei Methodenorientierung häufige Überlagerung der Frage, was eigentlich das Problem ist, durch eine Fixierung auf das „Wie“ der „Behandlung“. „So notwendig Entdeckung und Betonung des ‚Wie‘ in der Beratung auch ist, das ‚Was‘, die materielle Basis der Lebensschwierigkeiten und ihr Niederschlag im Bewusstsein und Erleben der Rat suchenden Person darf dadurch nicht entwertet werden“ (Thiersch 1977, S. 123). Radikal formuliert: Nicht die Methode bestimmt den Verlauf der Beratung, sondern das Problem, der Gegenstand, die Lebensumstände bestimmen die Vorgehensweise. Methode wäre dann zu verstehen als „Nahtstelle zwischen Erkenntnis des Problems, Handlungskonsequenzen und Zieldefinitionen“ (ebd., S. 124).

Insofern kann sich sozialpädagogische Beratung keinesfalls auf ein eng begrenztes methodisches Repertoire stützen, sondern nutzt vielmehr „Methoden und Verfahren aus unterschiedlichen Konzepten von Veränderung und Hilfe. Beratung stellt problem-, klienten- und zielspezifische Methoden zusammen, integriert sie und geht eklektisch vor. (…) Der Begriff ‚eklektisch‘ bedeutet: ‚Aussuchen aus verschiedenen Quellen, Systemen und Stilen, das was das Beste scheint‘, oder ‚bestehend aus dem, was aus unterschiedlichen Quellen, Systemen und Stielen ausgewählt ist.‘ Der Begriff ‚integrativ‘ verdeutlicht hingegen, dass es hier nicht um ein wahlloses Zusammenstellen und Zusammenwürfeln einzelner methodischer Elemente geht, sondern um den Versuch einer geplanten und kontrollierten Kombination und Integration verschiedener Verfahren“ (Sieckendiek/Engel/Nestmann 1999, S. 119).

Aus dieser Erkenntnis leitet Thiersch fünf Konsequenzen für die Gestaltung sozialpädagogischer Beratung ab:

1. Diagnose in der sozialpädagogischen Beratung ist immer „*teilnehmende Diagnose*“, verstanden als gemeinsames Handeln, da sich die Einschätzung von Person, Problem und Bearbeitungsressourcen nur in konkreten Situationen gemeinsamen Handelns angemessen eruieren lassen.
2. Hilfe konkretisiert sich (auch) durch „*Umstrukturierung der Situation*“, also durch Erschließung materieller Ressourcen, Neudefinition sozialer Beziehungen, Schaffung neuer sozialer Räumlichkeiten (Freundschaften, Schulwechsel, Arbeitsplatzwechsel etc.).

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

3. Wenn Alltag auch durch Selbsttäuschung, Borniertheit usw. gekennzeichnet ist, so muss es Aufgabe sozialpädagogischer Beratung sein, durch *Konfrontation* u.ä. hinter die Fassade „öffentlicher" Problemartikulation zu schauen.
4. Da nicht davon ausgegangen werden kann, dass allein sprachlich vermittelte Erkenntnis zur (gewünschten) Veränderung führt, gehört auch *Training* zum Handlungsspektrum sozialpädagogischer Beratung.
5. Wenn sich Beratung auf Alltag bezieht, so muss sie auch *alltägliche Kontexte* (Gruppen, Gemeinschaften etc.) berücksichtigen und sich in ihnen realisieren.

(d) *Einschätzung und Diskussion:* Sozialpädagogische Beratung ist der Versuch, in Abgrenzung zu therapeutischen Beratungsformen die Spezifika einer sozialpädagogischen Umgangsweise mit beratungsrelevanten Problemen zu akzentuieren. Auf der Ebene der Strukturbeschreibung, d. h. der Analyse von Merkmalen und Besonderheiten sozialpädagogischer Intervention, erscheint dies gelungen und damit ein wichtiger und notwendiger Beitrag zur Selbstvergewisserung sozialpädagogischen Handelns. Jenseits dieser kaum zu bezweifelnden Bedeutung der Diskussion um sozialpädagogische Beratung lassen sich aus methodischer Perspektive allerdings einige Problemzonen identifizieren:

(1) In der Diskussion gegen Ende der 1970er Jahre lässt sich eine Strömung lokalisieren, Sozialpädagogik und Beratung gleichzusetzen (vgl. Seibert 1978a). Eine solche Gleichsetzung wird der Komplexität sozialpädagogischen Handelns nicht gerecht. Nach B. Müller (1987) umfasst sozialpädagogisches Handeln zumindest drei Dimensionen: (a) das Zusammenleben im Alltag der Klienten (Erziehung), z. B. im Rahmen erzieherischer Hilfen, (b) die Entwicklung von Angeboten, die freiwillig akzeptiert und angenommen werden (z. B. Beratung) und (c) die Ausführung und Verwaltung von gesetzlich fixierten Eingriffen und Leistungen. Die Gleichsetzung von Beratung und Sozialpädagogik (vgl. Seibert 1978 a) geschieht nicht selten in der Hoffnung, sich damit auch der eingreifenden und kontrollierenden Aspekte sozialpädagogischen Handelns zu entledigen[2]. Beratung ist, so muss gegenüber reduktionistischen Tendenzen festgehalten werden, auch in der breiten und offenen Form einer sozialpädagogischen Beratung nur ein – wenn auch gewichtiger – Aspekt des Handelns in der Sozialen Arbeit.

(2) Ein praktisches Problem, das sich im Umgang mit dem bisherigen Diskussionsstand stellt, ist die Tatsache, dass es sich hier im eigentlichen Sinne nicht um eine Methodendiskussion handelt, sondern vielmehr um einen konzeptionellen Ansatz, der zumeist auf der Ebene von Zielen, Merkmalen, Strukturbedingungen etc. verbleibt. Folgerichtig findet sich in diesem Ansatz auch eine Vielzahl von Aspekten, die später im Ansatz der alltags-

2 Dieser Einwand bezieht sich explizit nicht auf die Arbeiten Hans Thierschs, da dieser das Verhältnis von Hilfe und Kontrolle immer mit reflektiert hat.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

bzw. lebensweltorientierten Sozialen Arbeit (vgl. Kapitel 10) weiter verfolgt werden. Die Konkretisierung in Richtung auf methodische und technische Aspekte bleibt demgegenüber rückständig. Die frühen Ansätze, dies betonen die Autoren selbst, leisten diese konkrete Ausformung nicht (vgl. Thiersch 1977, S. 125).

Der Mangel an methodischer und technologischer Konkretisierung ist z. T. Folge der offenen Konstruktion der sozialpädagogischen Beratung: weder Problem noch Zielgruppe, weder Ort noch Zeit noch Setting der Beratung können vorab definiert werden, was notwendigerweise erhebliche Probleme im Hinblick auf konkrete Ausformulierung von Phasierungselementen, Handlungsschritten, Gesprächsführung usw. mit sich bringt. Der Offenheit der Situation aber lediglich mit einigen – ohne Zweifel wichtigen – Handlungsmaximen zu begegnen, reduziert die potentielle Handlungsunsicherheit von Beratern und Beraterinnen nur bedingt. Die auch in den 1980er und 1990er Jahren weiterhin beobachtbare „Flucht“ in therapeutische Beratungskonzepte könnte hier ihre Ursache haben: Durch ihren höheren Konkretisierungsgrad vermitteln sie den BeraterInnen ein Mehr an Handlungssicherheit, was nicht gleichzusetzen ist mit einem Zugewinn an Problemangemessenheit und Personenadäquanz. Insofern ist das methodische Weiterdenken der bislang vorliegenden Ansätze einer sozialpädagogischen Beratung geboten, um so der Gefahr Vorschub zu leisten, dass sie quasi durch die Hintertür alltagspraktischer Erwägungen ins Abseits geraten. Eine solche Weiterentwicklung könnte sich vor allem auf zwei Strategien stützen: (a) der Analyse und Diskussion therapeutischer Beratungsansätze aus sozialpädagogischer Perspektive, d. h. der Frage, ob, wann und wie Elemente bestimmter therapeutischer Beratungsverfahren in konkreten sozialpädagogischen Handlungssituationen sinnvoll sind oder nicht (im Gegensatz zu deren unkritischer „Transplantation“); (b) dem Anknüpfen an Forschungen zur Alltagsberatung in sozialen Netzwerken (vgl. Nestmann 1988a-c) und deren Nutzung zur Ausarbeitung eines konkreten Instrumentariums an Gesprächs- und Interventionstechniken. Erste Ansätze in diese Richtung finden sich in dem Einführungsbuch „Beratung“ von Sickendiek/Engel/Nestmann (1999), dass sich um eine differenzierte Berücksichtigung unterschiedlicher Handlungskontexte und Konzepte bemüht.

Tipps zum Weiterlesen

Thiersch, H.: Kritik und Handeln. Interaktionistische Aspekte der Sozialpädagogik, Neuwied/Darmstadt 1977.

Sickendiek, U./Engel, F./Nestmann, F.: Beratung. Eine Einführung in sozialpädagogische und psychosoziale Beratungsansätze, Weinheim/München 1999.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

14. Klientenzentrierte Gesprächsführung

(a) *Geschichte und Begriff*: Die klientenzentrierte Gesprächsführung gehört zu den Beratungsansätzen, die aus dem Bereich der psychotherapeutischen Methoden stammend auch außerhalb des therapeutischen Sektors eine weite Verbreitung gefunden haben. Insbesondere in allen Bereichen der institutionalisierten Beratung dürfte die klientenzentrierte Gesprächsführung auch heute noch zu den verbreitetsten Methoden gehören, auch wenn keine empirischen Untersuchungen vorliegen, die diese Annahme bestätigen.

Das von Carl R. Rogers ab den 1940er Jahren entwickelte Beratungs- und Therapiemodell firmiert u. a. aufgrund von Weiterentwicklungen und Adaptionen in der Fachliteratur unter unterschiedlichen Begriffen, so z. B. nichtdirektive-Beratung, klientenzentrierte bzw. klientenbezogene Gesprächstherapie, personzentrierte Psychotherapie (vgl. Frenzel et al. 1992). Zum Teil werden diese Begriffe in der Fachliteratur begriffsdifferenzierend[1], z. T. synonym verwendet, wobei im weiteren Verlauf dieses Kapitels auf eine systematische Unterscheidung zwischen diesen Begriffen verzichtet wird (vgl. dazu Weinberger 1995). Die klientenzentrierte Psychotherapie wurde auch für den Bereich der Arbeit mit Gruppen adaptiert und weiterentwickelt. Diesen Aspekt klientenzentrierter Ansätze werden wir im Folgenden nicht weiter verfolgen.[2]

Rogers sah die Methode als geeignet für Psychologen, Psychiater, Fürsorger, Schul-, Studien-, Ehe- oder Personalberater an (vgl. Rogers 1972). Für die Adaption der klientenzentrierten Beratung in der Sozialen Arbeit dürfte förderlich gewesen sein, dass sie auch konzeptionell eine gewisse Nähe zu bestimmten Ansätzen der sozialen Einzelfallhilfe aufweist. Diese Nähe resultiert nicht zuletzt aus dem Umstand, dass Rogers sich nach eigenen Aussagen in den 1930er Jahren durch methodische Aspekte des therapeutischen Vorgehens von Otto Rank beeinflussen ließ, der, wie in Kapitel 4 ausgeführt, zu den gedanklichen Vätern des funktionalen Ansatzes der Einzelfallhilfe[3] zählte (vgl. Rogers 1975, S. 17).

Rogers akzentuiert in seinem Ansatz in besonderer Weise die Selbstheilungskräfte des Individuums, seine Fähigkeit, mit zeitweiligen Störungen von Wahrnehmung und Anpassung bei gezielter Unterstützung selbst fertig zu werden.

---

1 So wird etwa im Rahmen der Ausbildung von anerkannten Ausbildungsinstituten zwischen klientenzentrierter Gesprächsführung und klientenzentrierter Psychotherapie unterschieden. Gesprächsführung ist demnach eine Vorstufe der Psychotherapie mit entsprechend geringerer Ausbildungsdauer.

2 Vgl. dazu Franke (1978); Rogers (1973 a).

3 Vgl. zum Verhältnis von Sozialer Einzelfallhilfe und klientenzentrierter Beratung Alterhoff (1983); Weinberger (1995). Vgl. zur Entwicklung der klientenzentrierten Gesprächspsychotherapie Rogers (1975, 1973 b); Pavel (1975).

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

Definition

Nicht-direktive Therapie ist eine „Bezeichnung für ein psychotherapeutisches Verfahren, das sich von der Psychoanalyse dadurch unterscheidet, dass der Therapeut weder durch Deutungen noch durch suggestionsähnliche Maßnahmen im Gespräch eingreift, sondern durch neutrale und das Reden des Klienten erleichternde Maßnahmen die Voraussetzung für die (verbale) Selbstanalyse des Klienten schafft, die insbesondere zu einem besseren Selbstverständnis führen soll“ (Drever/Fröhlich 1970, S. 184).

(b) *Theoretische Grundlagen*: Zum Verständnis des methodischen Konzepts der klientenzentrierten Gesprächsführung ist es notwendig, kurz auf die Persönlichkeitstheorie Rogers einzugehen, da sie die Grundlage seines „Interventionskonzepts“ darstellt. In der hier gebotenen Kürze lässt sich die Persönlichkeitstheorie Rogers’ und die daraus resultierenden Konsequenzen für therapeutisches Handeln in fünf Punkten[4] verdichten:

(1) Rogers geht von einer dem Menschen innewohnenden Tendenz zur fortschreitenden Selbstverwirklichung aus, der so genannten Aktualisierungstendenz. Konkret bedeutet dies: „Der Organismus hat eine grundlegende Tendenz, den Erfahrungen machenden Organismus zu aktualisieren, zu erhalten und zu erhöhen“ (Rogers 1973 a, S. 422). Rogers geht aus von der „Tendenz des Organismus, sich in Richtung auf Reife (…) zu bewegen. Dies beinhaltet Selbstaktualisierung oder Selbstverwirklichung“ (ebd., S. 422). Diese Aktualisierungstendenz[5] ist der angeborene Initiator des Verhaltens.

(2) Der Organismus mit seiner Tendenz zu Aktualisierung und Selbstentfaltung trifft nun auf die Umwelt mit ihren spezifischen Reizen und Anforderungen. In der Auseinandersetzung von Organismus und Umwelt bildet sich ein Selbstkonzept, ein (wertendes) Bild des Individuums von sich selbst, das im Idealfall organisiert, beweglich und konsistent ist und somit flexibel auf (neue) Umweltreize zu reagieren vermag. „Das Selbstkonzept hat die Funktion eines Selektionsapparates, das die Wertung von Außenobjekten im Wahrnehmungsfeld vornimmt und das bewirkt, ob etwas nicht erfasst, ignoriert oder verzerrt wird. Konkret bedeutet dies: verdichtete vergangene Erfahrungen des Individuums über sich selbst, seine Eigenarten, seine Beziehungen zu anderen, über Wertqualitäten“ (Sander 1975, S. 45).

(3) Die Konstruktion von angeborener Aktualisierungstendenz und sich entwickelndem Selbstkonzept bedingt nun in der Konsequenz, dass alle Wahrnehmung von Welt grundsätzlich subjektiv ist, Resultat eines Filterungsprozesses. „Der Organismus reagiert auf das Feld, wie es erfahren und wahrgenommen wird. Dieses Wahrnehmungsfeld ist für das Individuum

4 Vgl. zum Folgenden Rogers (1973 a, 1973 b); Geißler/Hege (1995); Weinberger (1994); Sander (1975); Wild (1975).

5 Für Rogers ist die Aktualisierungstendenz einer der zentralen Unterschiede seines Ansatzes im Vergleich zu anderen psychotherapeutischen Schulen, insbesondere gegenüber der Psychoanalyse (vgl. Rogers 1992, S. 22).

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

‚Realität'" (Rogers 1973 a, S. 419). Wild betont: „Jedes Individuum lebt in einer sich dauernd verändernden Welt, deren Mittelpunkt er selbst ist. Die Welt der Erfahrung eines Menschen bleibt in den letzten Tiefen seine ureigenste. Niemand wird sie ganz erfassen, weder durch Tests, noch durch Beobachtung, noch Überlegung" (Wild 1975, S. 66). Oder anders ausgedrückt: „Ich reagiere nicht auf irgendeine absolute Realität, sondern auf meine Wahrnehmung dieser Realität. Diese Wahrnehmung ist für mich Realität" (Rogers 1973 a, S. 419).

(4) „Wenn Erfahrungen im Leben des Individuums auftreten, werden sie entweder a) symbolisiert, wahrgenommen und in eine Beziehung zum Selbst organisiert, b) ignoriert, weil es keine wahrgenommene Beziehung zur Selbst-Struktur gibt, oder c) geleugnet oder verzerrt symbolisiert, weil die Erfahrung mit der Struktur des Selbst nicht übereinstimmt" (Rogers 1973 a, S. 434). Ist das Selbstkonzept des Subjekts so beschaffen, dass es erfahrene Umweltreize in Übereinstimmung mit dem eigenen Selbstkonzept bringt, sie integrieren kann, so ist die psychische Anpassung des Subjekts an seine Umwelt gelungen. Psychische Fehlanpassung liegt vor, „wenn der Organismus vor dem Bewusstsein wichtige Körper- und Sinneserfahrungen leugnet, die demzufolge nicht symbolisiert und in die Gestalt der Selbststruktur organisiert werden. Wenn diese Situation vorliegt, gibt es eine grundlegende oder potentielle psychische Spannung" (Rogers, zit. nach Geißler/Hege 1995, S. 71). Auf solche Fehlanpassungen bzw. der „Inkongruenz zwischen Selbst und Erfahrung" (Wild 1975, S. 68) reagiert das Individuum mit Ängsten oder anderen Verteidigungsstrategien. Kurz: Ist das Selbstkonzept zu rigide, zu wenig flexibel, um sich ggf. wandelnden Erfahrungen anzupassen, werden nicht integrierbare Erfahrungen als Bedrohung empfunden und dem Subjekt zum Problem.

(5) Ziel des therapeutischen Prozesses ist nun, dem Klienten zu einer besseren Anpassung an die lebensweltlichen Erfahrungen zu verhelfen, die im Rahmen des Selbstkonzeptes problematisch geworden sind. „Um Angst- und Verteidigungshaltungen zu ändern, muss das Selbst-Konzept mit den aktuellen organismischen Erfahrungen kongruent werden. Aber die Struktur des Selbst wehrt sich gegen Veränderungen, weil sie das Wertsystem und die gelernte Selbstwertschätzung erschüttern. Der Weg der Änderungen muss also über Bedingungen führen, in denen weder Angst noch Verteidigung herrschen. Ausschlaggebend dafür ist die Beziehung zu einer Person – eine Beziehung, in der die Notwendigkeit, sich nach einem Wertsystem zu verhalten, abnimmt und die positive Selbstwertschätzung des Individuums zunimmt. Daraus ergibt sich das Therapiekonzept: Die Therapie muss wieder Übereinstimmung zwischen Selbst und Erfahrung herstellen, und zwar indem sie schrittweise die Grenzen des Selbst-Konzeptes des Kl. [Klienten, d. V.] flexibler macht, sodass dieses die geleugneten und verfälschten Erfahrungen assimilieren kann. Die Aufgabe des TH. [Therapeuten, d. V.] be-

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

steht darin, bestimmte Bedingungen zu schaffen, die es dem Individuum ermöglichen, sich zu verändern“ (Wild 1975, S. 69 f.).

(c) *Prinzipien und Haltungen:* Welche Konsequenzen hat diese Persönlichkeitstheorie nun für das therapeutische Konzept der klientenzentrierten Gesprächspsychotherapie? Zum einen folgt daraus als zentrales Moment, dass Rogers auf die (angeborene) Aktualisierungstendenz und die ihr innewohnenden Selbstheilungskräfte setzt. So betont Rogers: „Ich bin dazu gekommen, Menschen zu vertrauen, ihrem Vermögen, sich selbst und ihre Schwierigkeiten zu erforschen und zu verstehen, und ihrer Fähigkeit, solche Probleme zu lösen. Voraussetzung ist nur eine enge, andauernde Beziehung, in der ich ein wirkliches Klima der Wärme und des Verstehens schaffen kann“ (Rogers 1975, S. 18).

Die Grundmaximen seiner therapeutischen Überzeugungen sind – so Rogers – in einem Spruch des chinesischen Philosophen LAOTSE stimmig zusammengefasst:

> „Wenn ich vermeide, mich einzumischen, sorgen die Menschen
> für sich selber,
> Wenn ich vermeide, Anweisungen zu geben, finden die Menschen
> selbst das rechte Verhalten,
> Wenn ich vermeide, zu predigen, bessern die Menschen sich selber,
> Wenn ich vermeide, sie zu beeinflussen, werden die Menschen sie
> selbst sein.“ (Zit. nach Rogers 1975, S. 22)

Der Therapeut muss die Selbstheilungskräfte des Individuums fördern, indem er eine unterstützende Beziehung zu dem Klienten aufbaut, die nicht durch den Therapeuten, sein Selbstkonzept, seine Überzeugungen etc. dominiert wird, sondern die dem Klienten einen geschützten Raum zur Selbsterkenntnis, zur Selbstanalyse, zur Selbstentfaltung gewährt, um auf diesem Weg die Möglichkeit zu eröffnen, die Flexibilität seines Selbstkonzeptes zu erhöhen. Auf diesem Hintergrund sind zwei Prinzipien für die klientenzentrierte Beratung grundlegend:

- die Beratung hat nicht direktiv zu erfolgen;
- im Zentrum stehen die Personen, nicht die Probleme.

In der direktiven Beratung definiert der Berater das Problem, er wertet, informiert, belehrt, rät, vergleicht mit eigenen Erfahrungen und stellt diese modellhaft zur Diskussion. Geht man von den Annahmen Rogers aus, dass a) der Klient in seiner subjektiven Welt lebt und b) ihm die Kraft zur Veränderung des Selbstkonzeptes grundsätzlich immanent ist, so ist es nur folgerichtig anzunehmen, dass diese aktive und direktive Rolle des Beratenden den Klienten in seinem Selbstheilungsprozess eher stört denn befördert. Es muss vielmehr die Aufgabe des Beraters sein, durch die Gestaltung einer Beratungssituation dem Klienten Raum zur Selbstexploration zu geben, d. h. „dass der Klient über seine emotionalen Erlebnisse spricht, über seine gefühlsmäßigen Einstellungen, Bewertungen, Wünsche und Ziele und dass

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

er sich über sie klarer wird oder sich wenigstens deutlich um Klärung bemüht“ (Weinberger 1995, S. 84). Es geht also um die Förderung der Selbstauseinandersetzung des Klienten mit seinen Wünschen, seinen Werten, seinen Zielen etc. und nicht um die Konfrontation des Klienten mit den differenten Selbstkonzepten der Therapeuten.

Das zweite grundlegende Prinzip besagt, dass die Personen und nicht die Probleme im Zentrum stehen. „Das Individuum steht im Mittelpunkt der Betrachtung und nicht das Problem. Das Ziel ist es nicht, ein bestimmtes Problem zu lösen, sondern dem Individuum zu helfen, sich zu entwickeln, sodass es mit dem gegenwärtigen Problem und mit späteren Problemen auf besser integrierte Weise fertig wird“ (Rogers 1972, S. 36). Geht man davon aus, dass ein Problem nicht „an sich“ ein Problem ist, sondern erst zu einem wird, durch die spezifische Wahrnehmung des Subjekts und seine begrenzte Integrationsfähigkeit, so ist es nur folgerichtig, dass nicht ein spezifisches, aktuelles Problem im Mittelpunkt des Beratungsprozesses stehen sollte, sondern vielmehr die prinzipielle Flexibilität des Selbstkonzepts, da nur so gewährleistet ist, dass der Klient vermittelt über die Selbstexploration einen höheren Grad an Integrationsfähigkeit gewinnt, und so auch späteren Problemen adäquater begegnen kann.

Diese grundlegenden Prinzipien lassen sich im therapeutischen Prozess nur im Medium der Beziehung zwischen Therapeut und Klient realisieren, die von einer spezifischen Qualität sein muss. Im Zentrum des klientenzentrierten Beratungsansatzes steht deshalb ein bestimmtes Modell des Therapeutenverhaltens, das nach Rogers im Wesentlichen durch drei fundamentale Haltungen gekennzeichnet sein muss:

- positive Wertschätzung und emotionale Wärme (1),
- Echtheit (2),
- einfühlendes Verstehen (3).

(1) Positive Wertschätzung des Klienten bedeutet, dass der Therapeut die Akzeptanz des Klienten nicht an bestimmte Bedingungen, Kriterien und Voraussetzungen bindet, sondern ihm sowohl verbal wie nonverbal eine unbedingte Wertschätzung entgegenbringt, „d.h. der Klient wird von der Beraterin akzeptiert und angenommen, unabhängig davon, was der Klient äußert, unabhängig davon, wie der Klient sich gerade gibt“ (Weinberger 1995, S. 45). Erst durch diese unbedingte positive Wertschätzung wird innerhalb der Beziehung eine emotionale Wärme erzeugt, die es dem Klienten erlaubt, Verletzungen, Bedrohungen und Ängste zu verbalisieren, sein Selbstkonzept zu thematisieren und somit in letzter Konsequenz seine Verletzbarkeit zu offenbaren. In der Praxis bringt ein Therapeut „seinem Klienten wenig Wertschätzung entgegen, wenn er ihn beurteilt oder seine Äußerungen bewertet, wenn er Abneigung oder Missbilligung ausdrückt, oder Wertschätzung und emotionale Wärme nur bei Zufriedenheit mit dem Klienten äußert“ (Leggewie/Ehlers 1978, S. 288).

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

(2) Echtheit bezieht sich auf die Forderung, dass der Therapeut innerhalb der therapeutischen Beziehung „er selbst" sein soll, d. h. ehrlich, keine Fassade aufbauend, keine Rolle vorspielend. Nur wenn der Klient wahrnimmt, dass der Therapeut sich offen, ehrlich – kurz: echt – verhält, ist auch er bereit, sich ihm innerhalb der Beziehung zu öffnen. Rogers bezeichnet diese Übereinstimmung des Therapeuten mit sich selbst in der therapeutischen Situation auch als Kongruenz. Nach Weinberger ist die Echtheit des Therapeuten bedeutsam, weil „1. der Klient nur dadurch, dass Sie ihm als Person begegnen, Vertrauen fassen kann, über sich, seine gefühlsmäßigen Erlebnisse und seine Probleme zu sprechen; 2. der Klient nur so angeregt wird, auch in seinem Verhalten offener und echter zu sein, d. h., sich auch traut, schrittweise mehr er selbst zu sein" (Weinberger 1995, S. 42).

(3) Einfühlendes Verstehen: Der Therapeut muss sich im therapeutischen Prozess bemühen, sich in seinen Klienten einzufühlen, d. h. seine Erlebniswelt nachzuvollziehen. Die Grundvoraussetzung für dieses Einfühlen, für Empathie, ist zunächst einmal Zuhören und Zuschauen, d. h. alle akustischen (Sprache, Tempo, Pausen, Ausdruck) und visuellen (Mimik, Gestik) Signale des Klienten wahrzunehmen und diese Wahrnehmung in den therapeutischen Prozess rückzubinden. „Indem Sie sich jeweils auf die gefühlsmäßigen Empfindungen (Vorstellungen, Einstellungen, Werte) des Klienten konzentrieren und versuchen, diese vom Bezugspunkt des Klienten her zu verstehen und dem Klienten dies so Verstandene möglichst präzise (accurate emphatic understanding) mitzuteilen, nimmt der Klient diese Empfindungen aus einer gewissen Distanz heraus wahr, die es ihm ermöglicht, gewisse Einstellungen und Werthaltungen in Frage zu stellen – ähnlich wie jemand, der seine Empfindungen in Briefen oder in einem Tagebuch niederschreibt und auch dadurch das Erlebte aus einer gewissen Distanz heraus sieht und es besser verarbeiten kann" (Weinberger 1995, S. 56 f.). Die BeraterIn wird zum „akzeptierenden alter Ego" (vgl. Rogers 1973 a, S. 52) des Klienten. In ihm, in seinen einfühlenden Spiegelungen kann der Klient sich selbst erfahren, seine Begrenzungen austesten und ggf. reflektieren. „In der emotionalen Wärme der Beziehung mit dem Therapeuten erfährt der Klient ein Gefühl der Sicherheit, wenn er merkt, dass jede von ihm ausgedrückte Einstellung fast auf die gleiche Weise verstanden wird, wie er sie wahrnimmt, und gleichzeitig akzeptiert wird" (ebd., S. 52).

(d) *Techniken und Hilfsmittel:* Die drei zentralen Haltungen des Therapeuten sind, so Rogers, zunächst einmal keine lernbaren Techniken, sondern Einstellungen, über die der Berater zu verfügen hat. Rogers hat sich in seinen späten Schriften immer weiter von einem technisch verstandenen Modell entfernt, insbesondere weil er in der Rezeption seiner frühen Schriften eine – aus seiner Sicht fatale – Überbetonung von Gesprächstechniken[6] (insbesondere der Spiegelung) wahrgenommen hat.

6 Rogers kritisiert, „dass frühere Darstellungen dazu neigten, die Technik überzubewerten. Richtiger wäre es zu sagen, dass der Berater, der in der klient-bezogenen Therapie er-

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

Trotz dieser Vorbehalte gegenüber einer Technologisierung seines Ansatzes finden sich gerade in der Sekundärliteratur eine Vielzahl von Übungen, Leitsätzen und (technischen) Hinweisen, die der Umsetzung und dem Training der zentralen Einstellungen dienen und die die Realisierung der oben skizzierten Einstellungen erleichtern sollen. Dies sind insbesondere:

- Techniken zur Selbstwahrnehmung und zur Wahrnehmung des Klienten;
- Techniken zur Gestaltung des eigenen verbalen und nonverbalen Verhaltens;
- Skalen zur Einschätzung der Einlösung der Variablen und
- Hinweise auf nicht-adäquate Verhaltensweisen wie z. B. Bagatellisieren, Diagnostizieren, Dirigieren, Examinieren, Sich identifizieren, Interpretieren, Moralisieren, Intellektualisieren (vgl. Weber 1994).

Als Beispiel sollen hier die Hinweise zur Umsetzung der Haltungsdimension „Empathie/einfühlendes Spiegeln" ausreichen. In seinem Lehrbuch zur Gesprächpsychotherapie in der Praxis führt Wilfried Weber (1994) 22 „praxisnahe Hinweise" an, die die Umsetzung dieser Haltungsdimensionen dienlich sind, so z. B.:

> „(3) Ich spiegele vor allem die innere Erlebniswelt … des Klienten, also: gefühlsnahe und gefühlsbetonte Äußerungen (wichtigster Punkt!), Wünsche und Ziele …, Wertmaßstäbe und Bewertungen …
> (4) Ich verbalisiere möglichst alle wichtigen Klientenäußerungen und vermeide so die Gefahr, dass entscheidende Dinge unter den Tisch fallen und dass ich beim Verbalisieren nach meinen subjektiven Gesichtspunkten auswähle. (…)
> (5) Ich spiegele kurz, denn langatmige Verbalisierungen würden den Gedanken- und Redefluss des Klienten stören und schwer verständlich sein. (…)
> (6) Ich spiegele konkret. (…)
> (7) Ich konzentriere mich beim einfühlenden Spiegeln vor allem auf das, was der Klient im Augenblick (hier und jetzt) erlebt und fühlt. (…)
>
> Wenn ich den Klienten nicht verstanden habe oder wenn er Gefahr läuft, zu schnell über ein Problem oder ein Gefühl hinwegzugehen, kann ich beispielsweise so intervenieren: Ich bin nicht sicher, ob ich Sie ganz verstanden habe. – Ich möchte Sie da noch besser verstehen. – Vielleicht können Sie das noch näher ausführen, damit es uns beiden klarer wird" (Weber 1994, S. 73 ff.).

folgreich tätig ist, über ein zusammenhängendes und ständig sich weiterentwickelndes, tief in seiner Persönlichkeitsstruktur verwurzeltes Sortiment von Einstellungen verfügt, ein System von Einstellungen, das von Techniken und Methoden, die mit diesem System übereinstimmen, ergänzt wird. Nach unserer Erfahrung ist ein Berater, der versucht, eine Methode anzuwenden, zum Misserfolg verurteilt, solange diese Methode nicht mit seinen eigenen Grundeinstellungen übereinstimmt" (Rogers 1973 a, S. 34).

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

Neben solchen „Hinweisen" zur Gestaltung des verbalen und nonverbalen Verhaltens finden sich in der Literatur als weiteres Hilfsmittel so genannte Schätzskalen, die dem Therapeuten Anhaltspunkte dafür liefern sollen, ob und in welchem Maße eine bestimmte Haltungsvariable[7] im konkreten therapeutischen Prozess eingelöst wird. Auch hier ein Beispiel zur Dimension einfühlendes Verstehen:

> „Stufe 1: Der Therapeut geht nicht auf die Erlebnisse und Gefühle des Klienten ein; er belehrt, ermahnt usw., er führt von sich aus neue Themen ein.
> Stufe 2: Der Therapeut verbalisiert äußere Sachverhalte und nebensächliche Erlebnisinhalte.
> Stufe 3: (Grundstufe therapeutischer Wirksamkeit): Der Therapeut verbalisiert einen Teil der wesentlichen Erlebnisinhalte (Gefühle, Wünsche, Werthaltungen).
> Stufe 4: Der Therapeut verbalisiert den überwiegenden Teil der Erlebnisinhalte, zum Teil schon auf tiefer Ebene.
> Stufe 5: Der Therapeut verbalisiert in genauer Form (fast) alle wesentlichen Erlebnisinhalte, mit ihren Tiefenschichten" (ebd., S. 79).

Ergänzt durch praktische Übungen wie „Formulierung spiegelnder Antworten auf Klientenäußerungen" oder Analysen von Gesprächssequenzen sollen die Hinweise und Schätzskalen die Realisierung der basalen Haltungsdimensionen des Beraters befördern.

(e) *Einschätzung und Diskussion:* Zu den positiven Aspekten der klientenzentrierten, non-direktiven Beratung nach Rogers gehört sicherlich, dass er einer durchaus verbreiteten pädagogischen Haltung entgegenwirkt, die gekennzeichnet ist durch die Anmaßung, dass der Berater prinzipiell besser weiß, was für das Leben, Leiden und Handeln des Klienten gut ist als dieser selbst. Wäre der Klient kompetent zur Meisterung seines Lebens, so wäre er kein Klient. Demgegenüber versteht die klientenzentrierte Beratung den Klienten als prinzipiell autonomes und selbständiges Subjekt. Allerdings sind auch einige kritische Aspekte anzumerken:

(1) Wie tendenziell die meisten therapeutischen Angebotsformen, so ist auch der Ansatz von Rogers eher personen- als inhaltsorientiert. Der klientenzentrierte Ansatz konzentriert seine Veränderungsimpulse auf die Innenwelt des Klienten. Es geht ihm nicht um die Modifikation von Situationen, sondern um die Veränderung der Wahrnehmung von Situationen durch das (leidende) Individuum. Damit aber bleibt die Umwelt als evtl. problematische und damit zu verändernde Größe außen vor. Die Konzentration

7 Zu den einzelnen Haltungen existieren unterschiedliche Schätzskalen (vgl. Weber 1994; Weinberger 1995). Mit Weinberger ist darauf hinzuweisen, „dass mit so einer Skala natürlich immer nur gemessen werden kann, ob die Therapeutin bzw. Beraterin sich so verhält, dass sie echt erscheint, nicht ob sie wirklich echt ist" (Weinberger 1995, S. 40).

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

auf die Person ist nach Gilles „Ausdruck einer psychotherapeutischen Ideologie, die die Aufmerksamkeit von der Außenwelt weg auf die persönliche Entwicklung hin konzentriert und so unterstellt, dass für das Bemühen um ein befriedigendes Leben die Beachtung und Änderung sozialer Strukturen unbedeutend sei“ (Gilles 1980, S. 76). Mehr noch: Die therapeutisch induzierte Orientierung am Subjekt kann auch gedeutet werden als „Entwertung seines inhaltlichen Anliegens durch Nichtbeachtung“ (ebd., S. 75), denn das „eigentliche“ Problem ist die Wahrnehmung des Subjekts, nicht etwa evtl. vorhandene sachliche Probleme wie Schulden, unzureichender Wohnraum, Arbeitslosigkeit oder Gewalterfahrungen.

(2) Ein Problem stellt weiterhin die Reduktion des Therapeutenverhaltens auf die „Alter-Ego-Rolle“ dar. „Die Therapiesituation rechtfertigt das ausschließlich nicht-direktive Vorgehen: so mag für den psychisch Kranken ein Dialog, eine Bewertung, eine Perspektive, durch den Therapeuten eingebracht, in der Tat bedrohlich sein, sein Selbstbewusstsein gefährden. (…) Dennoch, so ist mit Snyders zu fragen „ist es aber legitim, dieselbe Schwäche bei der ganzen Bevölkerung in allen Schulen zu unterstellen? Bedeutet nicht die Ausweitung psychotherapeutischen Umgangs mit quasitherapeutischen Einrichtungen … eine Stärkung der restringierten Form des Alltagsbewusstseins, indem die für die Therapie geeigneten reduzierten Sichtweisen des Vertrauten und affirmativen Problemlösungen zu den allgemeinen legitimen werden?“ (Snyders, zit. nach ebd., S. 76 f.).

(3) Nach Gilles ist der klientenzentrierte Beratungsansatz zudem in sich nicht konsistent. Widersprüchlich ist er insbesondere dort, wo er einerseits eine „echte und wahre Beziehung“ zwischen Beraterin und Klient als Grundlage der helfenden Interaktion fordert, diese aber zugleich durch die Konstruktion seiner grundlegenden Haltungsvariablen verwehrt. Eine Beziehung dürfte als Grundbestandteil zumindest zwei Subjekte erfordern, die sich zueinander in ein Verhältnis setzen. Nimmt man die Forderung des nicht-direktiven Verhaltens und des emphatischen Einfühlens konsequent ernst, so kommt ein solches Verhältnis in der Therapiesituation gar nicht zustande, da sich der Therapeut als Person strikt zurücknehmen muss. Snyders betont: „Kommunikation und Empathie, die konstanten Ziele bei Rogers, werden hier geleugnet und in ihr Gegenteil verkehrt: zwischen Therapeut und Klient stellt sich keine persönliche Beziehung her; es gibt nur einen Zusammenhang von der Art, dass der Therapeut sein Schweigen zeigt, sich zurückzieht, darauf verzichtet, er selbst zu sein. Der Klient hat eine lebendige Beziehung (…) mit einer Abwesenheit“ (Snyders, zit. nach Gilles 1980, S. 74).

Am Beispiel der klientenzentrierten Beratung lässt sich die Problematik therapeutischer Ansätze in der Sozialen Arbeit noch einmal verdeutlichen. Therapien sind gekennzeichnet durch Separierung von Problemen in einem spezifisch konstruierten Setting (Beratungssituation). In diesem spezifischen Setting wird eine Reduktion von Komplexität vollzogen, sowohl im Hinblick auf die zu bearbeitenden Probleme (innerpsychische Konflikte), auf die anzustre-

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

benden Ziele (Veränderung der Wahrnehmung), wie auch in Bezug auf die Behandlungstechniken. Therapien erfinden im Regelfall keine neuen Kommunikationsstrategien, sondern sie radikalisieren Aspekte alltäglicher Interaktion. Dass etwa ein Gesprächspartner sich zurücknimmt und als alter Ego fungiert, Gefühle und Gedanken rückspiegelt, den anderen reden lässt, kommt auch in alltäglichen Kommunikationssituationen vor. Dies ist aber nur eine von vielen denkbaren und notwendigen kommunikativen Verhaltensweisen in alltäglichen Gesprächs- und Beratungssituationen[8].

Beispiel

Der Sozialarbeiter Hans hat Dienst in der Teestube des städtischen Jugendzentrums einer mittleren Kleinstadt in Ostwestfalen. In einer Ecke sitzt Nicole, die Hans schon seit längerem kennt. Nicole ist heute „nicht gut drauf". Mit einem Bier und einer Cola setzt sich Hans zu Nicole an den Tisch. Die beiden kommen ins Reden, und nach einiger Zeit lässt sie die „Katze aus dem Sack": Sie beabsichtigt ihre Lehre abzubrechen, weil ihr die Arbeit als Fleischfachverkäuferin keinen Spaß macht und außerdem ihr Chef ihr zweideutige Anträge macht. Nachdem sie ihren Eltern heute eröffnet hat, dass sie am Montag nicht mehr zur Arbeit gehen wird, haben diese sie rausgeschmissen. Wie soll der Sozialarbeiter Hans reagieren, bei diesem „Berg" an Problemen? Soll er Nicole unterstützen, weil ihr der Job offensichtlich keinen Spaß macht? Soll er sie dahingehend beraten, erstmal den Job solange zu behalten, bis sie einen anderen hat? Wie soll sie auf den zudringlichen Chef reagieren? Und wo soll Nicole heute Abend schlafen? Die wichtigste Frage in dieser Situation: Was erwartet Nicole von Hans? Will sie Unterstützung bei ihrem schwierigen Weg? Will sie in den Arm genommen und getröstet werden, weil die Welt ihr so böse mitgespielt hat? Will sie einfach nur materielle Hilfe in Form eines Schlafplatzes für die Nacht? Will sie Hans als „Mülleimer" benutzen, in dem sie ihre Probleme zumindest kurzfristig verbal entsorgen kann? Es sind sicherlich noch weitaus mehr Optionen denkbar. Bei einigen dieser Optionen wäre der Einsatz klientenzentrierter Gesprächsführung sinnvoll, etwa wenn Nicole beabsichtigt, ihre Entscheidungen nochmals kritisch zu hinterfragen oder wenn sie sich über ihre Gefühle Sicherheit verschaffen will. Allerdings wäre eine nicht-direktive Herangehensweise geradezu eine Karikatur, wenn sie auf die materiellen Probleme angewendet würde. Ebenso problematisch wäre es, wenn der Sozialarbeiter in dieser Situation auf ein materielles Anliegen (Wo schlafe ich heute Nacht?) mit der Thematisierung der Gefühlsebene antworten würde. Auch dies wäre eine Form des Nicht-Ernst-Nehmens der Autonomie des Klienten.

8 Murgatroyd (1994) etwa führt als mögliche Hilfestrategien z. B. vorschreiben, informieren, konfrontieren, kathartisch wirken, katalytisch wirken und unterstützen an. Jede dieser – zugegeben in der Kürze recht oberflächlich anmutenden – „Hilfestrategien" kann in unterschiedlichen Situationen sinnvoll und notwendig sein. Radikalisiert man eine dieser Strategien, so muss dies notwendig zur Ausschließung bestimmter Typen von Problemen führen.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

Mit anderen Worten: Jede Situation, jede Problemlage hat ihre spezifischen kommunikativen Erfordernisse. Der Allzuständigkeit der Sozialen Arbeit in der Komplexität des Alltags ist mit Reduktion von Komplexität im Sinne therapeutischen Handelns nicht zu begegnen. Natürlich gibt es Problemkonstellationen in sozialpädagogischen Handlungssituationen, in denen die klientenzentrierte Beratungsmethode die Methode der Wahl ist. Ebenso gibt es aber viele andere, in denen sie geradezu kontraproduktiv ist. Der klientenzentrierte Beratungsansatz erweist sich auf diesem Hintergrund als ein Aspekt aus dem Spektrum sozialpädagogischer Hilfestrategien – unter anderen.

Tipps zum Weiterlesen

Weinberger, S.: Klientenzentrierte Gesprächsführung. Eine Lern- und Praxisanleitung für helfende Berufe, Weinheim/Basel ^{6}1995.

Rogers, C.: Die klient-bezogene Gesprächstherapie, München 1973.

Frenzel, P./Schmidt, P. F./Winkler, M. (Hrsg.): Handbuch der personenzentrierten Psychotherapie, Köln 1992.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

15. Multiperspektivische Fallarbeit

(a) *Begriff und Abgrenzung*: Mit dem 1993 von Burkhard Müller vorgelegten Buch „Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit" beabsichtigt der Verfasser aufzuzeigen, „dass es wirklich so etwas wie einen gemeinsamen Sockel sozialpädagogischer Handlungskompetenz gibt, der quer zur Vielfalt der sich immer mehr ausdifferenzierenden Arbeitsfelder liegt und der in einem allgemeinen Studium der Sozialpädagogik an Fachhochschulen und Universitäten vermittelt werden kann" (Müller 1993 a, S. 10). Dieser gemeinsame Sockel ist die Kasuistik, die fallbezogene Arbeit. Der sozialpädagogische Fall ist das Zentrum professioneller Intervention und mithin der Kern dessen, von dem aus und auf den hin sozialpädagogisches Denken und Handeln zu organisieren ist. Anders als die klassische Soziale Einzelfallhilfe beschränkt sich die multiperspektivische Fallarbeit allerdings in ihrer Betrachtung nicht auf die Beziehungsarbeit zwischen SozialpädagogIn und KlientIn, sondern berücksichtigt die komplexen Handlungsbedingungen der Sozialen Arbeit ebenso wie die spezifischen institutionellen Rahmungen (vgl. Kapitel 2 und 3). Ziel der multiperspektivischen Fallarbeit ist es, durch eine systematisierende Analyse und fallbezogene Aufarbeitung der Ebenen und Dimensionen sozialpädagogischen Handelns, deren Komplexität durchschaubar zu machen und damit einen professionellen Blick zu entwickeln, der die Vielfalt relevanter Einflussfaktoren auf sozialpädagogische Interventionen berücksichtigt, ohne sich in der Vielfalt zu verlieren bzw. durch unzulässige Reduktion, die Komplexität nur scheinbar zu überwinden. Müller definiert:

Definition

„Unter multiperspektivischem Vorgehen verstehe ich demnach eine Betrachtungsweise, wonach sozialpädagogisches Handeln bewusste Perspektivenwechsel zwischen unterschiedlichen Bezugsrahmen erfordert. Multiperspektivisches Vorgehen heißt z. B., die leistungs- und verfahrensrechtlichen, die pädagogischen, die therapeutischen und die fiskalischen Bezugsrahmen eines Jugendhilfe-Falles nicht miteinander zu vermengen, aber dennoch sie als wechselseitig füreinander relevante Größen zu behandeln" (Müller 1993a, S. 15).

(b) *Perspektiven der multiperspektivischen Fallarbeit:* Nach Müller lassen sich unterschiedliche Typen von Fällen unterscheiden. Je nachdem welche Fallperspektive man einnimmt, kommt man zu höchst unterschiedlichen Lesarten des konkreten sozialpädagogischen Falles. Müller unterscheidet drei Typen von Fällen, die als Perspektiven der Fallbetrachtung zu verstehen sind:

- Fall von
- Fall für
- Fall mit

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

Die Perspektive „Fall von" thematisiert die Ebene sozialpädagogischen Handelns als Verwaltungshandeln. Wenn Soziale Arbeit, die überwiegend in bürokratische Strukturen eingebunden ist, aktiv werden soll, so müssen spezifische Problemlagen vorliegen, die als Indikator notwendiger Interventionen gelesen werden können. „Fall von" bedeutet nun, dass die vorliegende Problemlage kategorisiert und in die Sprache des zur Aktivität aufgeforderten Handlungssystems übersetzt wird. Der Fall wird, in der Terminologie von Müller gesprochen, als „Beispiel für ein anerkanntes Allgemeines" genommen (ebd., S. 32). Ein Beispiel zur Verdeutlichung:

Beispiel

> Sabine ist 13 Jahre alt und wurde von der örtlichen Polizei gegen 1.00 Uhr morgens am Bahnhof aufgegriffen, wo sie in der Nähe eines Heizungsschachtes ein Nickerchen zu machen versuchte. Nachdem Sabine im Gespräch mit den Beamten betont, dass sie keinesfalls wieder zu ihrem Vater zurückgehen will, da dieser sie ständig schlägt, verständigen die Beamten das Jugendamt. Nach einem intensiven Gespräch mit Sabine entscheidet der zuständige Sachbearbeiter, dass Hinweise auf eine Gefährdung des Kindeswohls vorliegen, die ein Eingreifen des Jugendamtes notwendig machen könnten. Er verweist Sabine an die örtliche Jugendschutzstelle, wo sie zunächst unterkommen kann, und kontaktiert das zuständige Gericht, um alles Notwendige in die Wege zu leiten.

Die Perspektive „Fall von" meint nun, dass der zuständige Sozialarbeiter versucht, die vorliegende Problemlage z. B. in rechtlichen Kategorien zu reformulieren. Im vorliegenden Fall heißt dies etwa, dass der Sozialarbeiter aufgrund seiner Wahrnehmung Sabines davon ausgeht, dass hier ein Fall im Sinne des § 1666 BGB vorliegt, mithin eine Gefährdung des Kindeswohls aufgrund körperlicher Misshandlung. Aufgrund dieser Analyse sieht er das Vorliegen eines Falls von Inobhutnahme (§ 42 KJHG) gegeben und veranlasst die entsprechenden Schritte (Unterbringung des Kindes, Herbeiführung einer vormundschaftsgerichtlichen Entscheidung). An diesem Beispiel wird deutlich, dass es sich bei dieser Betrachtung nicht lediglich um eine verwaltungsmäßige Kategorisierung handelt, sondern dass hier Soziale Arbeit als ein Instrument sozialstaatlicher Daseinsvorsorge begriffen wird (vgl. ebd., S. 36) und mithin Interventionen auf dem Hintergrund der Entwicklung sozialstaatlicher Sicherungssysteme erfolgen.

Die Perspektive „Fall für" trägt der Tatsache Rechnung, dass Soziale Arbeit im Regelfall nicht allein für die jeweilige Problembearbeitung zuständig ist, „dass SozialpädagogInnen ‚ganzheitlich' und ‚alltagsorientiert' zuständig sein sollen, gleichwohl aber nur selten ‚das Ganze' in der Hand haben, sondern in ihren Fällen in vielerlei Hinsicht immer wieder von fremden Zuständigkeiten und fremden Kompetenzen abhängig sind" (ebd., S. 39). Klassischerweise handelt es sich hier um Personengruppen und Institutionen wie Ärzte, Schule, Polizei oder Justiz. Um es am obigen Beispiel zu verdeutlichen: Weil der Sozialarbeiter vermutet, dass es sich bei Sabine um

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

einen Fall von Gefährdung des Kindeswohls und damit aufgrund des akuten Entscheidungsbedarfs um einen Fall von Inobhutnahme handelt, wird Sabine zwangsläufig zum Fall für das Vormundschaftsgericht. Zu einem späteren Zeitpunkt der Fallbearbeitung können u. U. noch weitere Personen oder Institutionen beteiligt werden müssen, so könnte der Fall Sabine z. B. zum Fall für die sozialpädagogische Familienhilfe werden oder aber auch zum Fall für eine therapeutische Beratungseinrichtung. Die Perspektive „Fall für" verlangt von dem Sozialpädagogen ein ausgeprägtes Verweisungswissen, „nämlich die Gründe zu kennen, die ihre KlientInnen zugleich zum Fall für jene anderen Instanzen machen; die Folgen zu verstehen, die dies für die Betroffenen selbst wie für den eigenen Umgang mit diesen KlientInnen hat; und die Bedingungen zu kennen, unter denen es darauf ankommt, auf kompetente Weise an diese anderen Instanzen zu verweisen" (ebd., S. 31).

Die Dimension „Fall mit" schließlich spricht die pädagogische Dimension im eigentlichen Sinne an, nämlich die Art und Weise der Zusammenarbeit mit dem Klienten, mithin die Frage: Was mache ich nun mit dem Klienten? „Auch hier gibt es ein ‚anerkanntes Allgemeines', das in den allgemein anerkannten Regeln eines anständigen menschlichen Umgangs gefasst ist; so die Regel, dass jede(r) das Recht auf menschenwürdige Behandlung habe (…) oder die Regeln von Fairness, wozu auch Rücksichtnahme auf Schwächere gehört" (ebd., S. 44). Neben der Tatsache, dass diese allgemeinen Verhaltensregeln in jedem Fall neu bestimmt und aktualisiert werden müssen, besteht eine weitere Schwierigkeit nach Müller darin, „dass hier kein überprüfbares Produkt entsteht, an dem eindeutig abgelesen werden könnte, ob menschlich richtig, hilfreich, entlastend etc. mit den Betroffenen umgegangen wurde" (ebd., S. 44). Arbeit am „Fall mit" ist „prinzipiell ‚Bewältigung von Ungewissheit', denn das, was Grundlage und Gegenstand der Zusammenarbeit sein kann (…) kann nicht im Voraus festgestellt sein, sondern muss gemeinsam entdeckt werden" (ebd., S. 48).

Die Typen „Fall von", „Fall für" und „Fall mit" sprechen unterschiedliche Akzente der Betrachtung sozialpädagogischer Fälle an, die im Regelfall alle gemeinsam vorkommen. Das heißt, wiederum am obigen Beispiel verdeutlicht, der Fall Sabine ist sowohl „Fall von", wie „Fall für" als auch „Fall mit". Entscheidend ist allerdings, dass die drei Perspektiven im konkreten Hilfegeschehen vom Sozialarbeiter auseinander gehalten werden, dass er stets realisiert, auf welcher Ebene der Fallbearbeitung er sich gerade befindet, um nicht Verwaltungsarbeit mit Beziehungsarbeit oder Beziehungsarbeit mit Verweisungsarbeit zu verwechseln. Allein dies kann im Einzelfall schon zum Scheitern des Hilfeprozesses führen.

(c) *Phasen und Elemente der multiperspektivischen Fallarbeit:* Zur Beschreibung und Strukturierung des konkreten Hilfeprozesses greift Müller auf die aus der klassischen Einzelfallhilfe (vgl. Kapitel 4) bekannten Phasierungsmodelle zurück. Demnach lässt sich der Hilfeprozess in die Phasen so-

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

zialpädagogische Anamnese, sozialpädagogische Diagnose, sozialpädagogische Intervention und sozialpädagogische Evaluation differenzieren. Um trotz Komplexität eine möglichst praktikable Vorgehensweise begründen zu können, verdichtet Müller die in den einzelnen Phasen anfallenden Frage- und Problemstellungen in Leitfragen, die den SozialpädagogInnen zur Strukturierung der anfallenden Situationsbewältigung dienen sollen.

Die Phase der sozialpädagogischen Anamnese erfüllt eine Doppelfunktion: Zum einen geht es um eine möglichst breite Informationsbeschaffung und -auswahl, die nicht von vornherein schon durch das Nadelöhr vorschneller Kategorisierung Möglichkeitshorizonte beschneidet. Zum anderen geht es aber auch immer um die Eingrenzung des Relevanzbereiches der Fallbearbeitung. Anamnese meint im Wesentlichen die Rekonstruktion der Vorgeschichte des zu bearbeitenden Falles. Was im Einzelfall an Informationen notwendig ist, ist nur im Fokus der jeweiligen Relevanzbereiche zu klären.[1] Obwohl schon in der Phase der Anamnese Selektionsentscheidungen kaum umgangen werden können, so soll sie doch so offen sein, dass nicht schon eine vorab entschiedene Lesart des Falles letztlich die Datenerhebung von vornherein beschneidet. Im Anschluss an Marianne Meinhold betont Müller als Grundhaltung der Anamnese: „So viel wie möglich sehen – so wenig wie möglich verstehen“ (Meinhold zit. nach Müller 1993a, S. 79). Die damit geforderte Trennung von Datenerhebung und Interpretation folgt der Logik, dass sich das Fallverstehen aus dem Einzelfall heraus zu entwickeln hat. Die Vorgehensweise im Rahmen sozialpädagogischer Anamnese konkretisiert sich in fünf Arbeitsregeln:

Arbeitsregeln[2] zur sozialpädagogischen Anamnese

1. Anamnese heißt, einen Fall wie einen unbekannten Menschen kennen zu lernen.
2. Anamnese heißt, den eigenen Zugang zum Fall besser kennen zu lernen.
3. Anamnese heißt, sich eine Reihe von Fragen zu stellen: Was weiß ich genau? (Und was nicht?) Wie kam es dazu? Wie komme ich zu der Geschichte darüber? Welche Geschichte gibt es noch dazu? (Welche wäre denkbar?)
4. Anamnese heißt, unterschiedliche Sichtweisen und Ebenen des Falles nebeneinander zu stellen.
5. Anamnese ist nie vollständig. Sie muss es auch nicht sein. Sie beginnt immer wieder von neuem (vgl. ebd., S. 83 ff.).

1 Müller weist allerdings darauf hin, dass es „unzählige sozialpädagogische Fallakten [gibt, d.V.], die Berge von Informationen über Klienten enthalten, welche für praktische Zwecke sozialpädagogischer Arbeit vollkommen überflüssig sind. Und umgekehrt enthalten dieselben Akten die wichtigsten Informationen oft nicht: Zum Beispiel Informationen darüber, was die Klienten selber wollen“ (Müller 1993 a, S. 55).

2 Auf die Herleitung und Begründung dieser Arbeitsregeln muss an dieser Stelle aus Platzgründen verzichtet werden, vgl. hierzu Müller 1993a.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

Die Phase der sozialpädagogischen Anamnese erlaubt somit eine Klärung der Fakten, die Bewusstmachung der eigenen Sichtweisen des Falles sowie die Verständigung über Interessen, Absichten und Ziele des Klienten.

Erst in der zweiten Phase, der sozialpädagogischen Diagnose geht es darum, die ermittelten Fakten des Falles „auf die Folie eines Bekannten bzw. Allgemeinen zu legen und zu prüfen, ob sie dazu passen" (ebd., S. 56). Es geht dabei „um ein Auseinanderlegen, Sortieren und Gewichten von Aspekten mit dem Ziel, die Frage ‚was tun?' zu beantworten" (ebd., S. 53). Die Trennung zwischen Anamnese und Diagnose ist dabei häufig nur eine analytische, die gleichwohl dazu auffordert, nicht zu schnell die Schublade des Allgemeinen („ein Fall von Kindesmisshandlung") zu öffnen, sondern zunächst sehr genau und differenziert hinzuschauen. Im Mittelpunkt dieser Phase stehen eine Vielzahl von Fragen wie z. B.: „Was ist das Problem?", „Wer hat welches Problem?", „Was ist in der konkreten Situation zu tun?", „Wer hat welches Mandat?" und „Welche Ressourcen zur Problemlösung sind vorhanden?". Die Spannbreite der Aufgaben dieser Phase lässt sich wiederum in (acht) Arbeitsregeln verdichten.

Arbeitsregeln zur sozialpädagogischen Diagnose

1. Sozialpädagogische Diagnose heißt zu klären, was für welchen Beteiligten in einer Fallsituation das Problem ist.
2. Sozialpädagogische Diagnose heißt zu klären, was für mich selbst in einer Fallgeschichte das Problem ist.
3. Sozialpädagogische Diagnose heißt, zu klären, welche Mandate zum Handeln auffordern. Dabei sind konstitutive und nicht konstitutive Mandate zu unterscheiden.
4. Sozialpädagogische Diagnose heißt, zu klären, wer über welche Mittel zur Lösung eines Problems verfügt.
5. Sozialpädagogische Diagnose heißt, mögliche Mittel zur Lösung eines Falles auf unerwünschte Nebeneffekte hin zu prüfen.
6. Sozialpädagogische Diagnose heißt, zu prüfen, ob es Vordringlicheres gibt, als die Lösung des Problems.
7. Sozialpädagogische Diagnose heißt klären von Zuständigkeiten.
8. Sozialpädagogische Diagnose heißt, zu klären, welche Schritte und Ziele ich aus eigener Initiative und welche ich nur durch andere erreichen kann (vgl. ebd., S. 89 ff.).

Die Intervention als dritte Phase des Hilfeprozesses beginnt nicht erst nach Abschluss von Anamnese und Diagnose. „Diese sind selbst zumeist schon Formen der Einmischung (…) Oft steht die Intervention auch in einer langen Kette anderer Interventionen oder muss sehr rasch geschehen. Beides kann dazu führen, dass Anamnese und Diagnose der Intervention folgen oder sie begleiten, aber nicht ihr vorangehen können" (ebd., S. 107).

Mit der Phase der Intervention sind die konkreten Formen des Einmischens in Lebenszusammenhänge, Deutungsmuster, Problemlösungsstrategien

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

etc.pp. der Klienten angesprochen. Müller unterscheidet drei Formen der Intervention: a) den Eingriff, b) das Angebot und c) gemeinsames Handeln. Der Eingriff ist immer mit der Ausübung von Macht verbunden und bedarf nicht der Zustimmung des Klienten. Eingriffe können notwendig sein zur Abwendung von Eigen- oder Fremdschädigung, allerdings ist ihr Einsatz an einschränkende Kriterien gebunden: „1. Sie dürfen keine Elemente enthalten, die vorhandene Potentiale selbstverantwortlichen Handelns zerstören. (…) 2. Sie müssen mit Versuchen verknüpft sein, zumindest längerfristig Eingriffshandeln in gemeinsames Handeln zu transformieren“ (ebd., S. 110 f.). Im Gegensatz zum Eingriff verzichten sozialpädagogische Angebote auf Machtausübung. Sie besitzen vielmehr den Charakter von Vorschlägen, auf die der Klient eingehen kann oder nicht. Die Frage, ob sozialpädagogische Angebote wirksam werden oder nicht, verbleibt im Entscheidungsspielraum des Klienten. Umso mehr müssen Angebote durch ihre Qualität und ihre Attraktivität überzeugen. Während Eingriff wie Angebote zunächst aus der Aktivität der SozialarbeiterIn erwachsen, sind Interventionen auf der Basis gemeinsamen Handelns dadurch gekennzeichnet, dass sie durch die Berücksichtigung der Haltungen, Wünsche und Bedürfnisse des Klienten einen Typus aktiver Kooperation entstehen lassen. Auch für die Gestaltung der Intervention lassen sich Arbeitsregeln anführen:

Arbeitsregeln[3] zur sozialpädagogischen Intervention

1. Eingreifendes Handeln (Machtgebrauch) kann unvermeidlich und notwendig sein, muss sich aber an strengen Kriterien messen lassen.
2. Eingriffe dürfen vorhandenes Potential der Selbstbestimmung nicht zerstören. Erniedrigende Eingriffe sind deshalb ebenso illegitim wie alle Versuche, mit Gewaltmitteln Menschen zu bessern oder glücklicher machen zu wollen.
3. Denkbare legitime Ziele von Eingriffen sind dagegen die Abwehr unmittelbar drohender Gefahren, die Verteidigung von Rechten sowie manchmal die Erhaltung und Herstellung von Schonräumen und Entlastung.
4. Alle Legitimation von Eingriffen steht in der Sozialpädagogik unter dem Vorbehalt, dass sie versuchen muss, den Eingriffsanteil ihrer Intervention nach Möglichkeit zu verkleinern und den Anteil an Angeboten und gemeinsamem Handeln zu verstärken.
5. In Situationen, die unabweisbar Eingriffe erfordern, lässt sich die Reflexion, wie der Eingriff zu begrenzen ist, als Zirkelschema darstellen: Was ist zu tun? Was ist am vordringlichsten? (Verhindert Eskalation?) Was schafft Entlastungen? Was schafft Gelegenheiten für gemeinsames Handeln?

3 Müller kommt in seinem Buch auf lediglich zehn Arbeitsregeln zur sozialpädagogischen Intervention, allerdings nur deshalb, weil er zwei Regeln die Laufnummer 9 zuweist.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

6. Für die Entwicklung jeweils passender Angebote müssen Rahmenangebote und Angebote i.e.S. unterschieden werden.
7. Zur Klärung sozialpädagogischer Angebote ist es sinnvoll, Angebote (bzw. Angebotsaspekte), die Situationen ändern sollen, von Angeboten, die Verhalten und Wollen ändern sollen, zu unterscheiden.
8. Zur Klärung sozialpädagogischer Angebote ist es sinnvoll, (materielle) Ressourcen und (immaterielle) Dienstleistungen zu unterscheiden.
9. Sozialpädagogische Angebote können nach Typen unterschieden werden (situationsbezogen/personenbezogen – materiell/immateriell).
10. Raum für gemeinsames Handeln kann entstehen, wenn die jeweiligen ‚Vorschläge', was getan werden sollte, unverzerrt wahrgenommen und ohne Diskriminierung akzeptiert werden.
11. Für die Klärung der Bedingungen für passende Angebote zu gemeinsamem Handeln ist es sinnvoll, die Unklarheit oder Uneinigkeit einzugrenzen und dafür Ebenen zu unterscheiden (vgl. ebd., S. 107 ff.).

Die sozialpädagogische Evaluation schließlich, als letzte und abschließende Phase des Hilfeprozesses thematisiert die retrospektive Kontrolle der eigenen Entscheidungen im Hinblick auf ihre Angemessenheit und Effektivität. „Von Evaluation im engeren Sinne ist aber erst dort zu reden, wo solche selbstkontrollierte Praxis spezielle Instrumente der Selbstkontrolle benutzt und dies bewusst tut. Zweitens spricht man von Evaluation dort, wo ausdrücklich Kriterien genannt und benutzt werden, um ein Stück praktischer Arbeit zu überprüfen. Schließlich setzt Evaluation immer ein Stück Distanz vom unmittelbaren Handeln in der Praxis voraus" (ebd., S. 126). Instrumente der Selbstevaluation (vgl. auch Kapitel 25) können z. B. sein: Berichte, Dokumentationen, Teamgespräche, Praxisforschung.

Arbeitsregeln zur sozialpädagogischen Evaluation

1. Evaluation heißt genaues und ehrliches Zugänglichmachen von empfindlichen Punkten.
2. Selbstevaluation hat Voraussetzungen: Man muss sie sich leisten können; in einem Klima, in dem Angst und wechselseitige Bedrohung herrschen, ist Selbstevaluation unmöglich. Sie muss freiwillig sein und kann nicht erzwungen werden. Sie muss davor geschützt sein, missbraucht zu werden. Sie erfordert etwas Zivilcourage.
3. Selbstevaluation heißt herstellen von Rahmenbedingungen, die Offenheit und ungeschützte Sachkritik ermöglichen.
4. Evaluation wird leichter, wenn man dafür verfügbare und einfach zu handhabende Instrumente der Dokumentation und Praxisforschung nutzt.
5. Sozialpädagogische Evaluation braucht Kriterien der Wirksamkeit, ethische Maßstäbe für den Umgang mit Adressaten und Maßstäbe für die Realitätsprüfung ihrer Ziele. Diese Kriterien dürfen nicht gegeneinander ausgespielt werden.
6. Evaluation als Teil kasuistischer Arbeit ist primär Selbstevaluation; sie muss sich aber der Grenzen ihrer Möglichkeiten und notwendiger Kor-

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

rektive durch Evaluation ‚von oben', ‚von unten' und ‚von außen' bewusst sein (vgl. ebd., S. 126 ff.).

(d) *Einschätzung und Diskussion*: Das von Burkhard Müller entwickelte Konzept einer multiperspektivischen Fallarbeit lässt sich auf das anspruchsvolle Unternehmen ein, die Komplexität sozialpädagogischer Handlungssituationen vor dem Hintergrund der einschlägigen Theoriedebatte einsichtig zu strukturieren und mittels Arbeitsregeln einen Problemhorizont zu eröffnen, der es PraktikerInnen erlaubt, sozialpädagogische Fallarbeit zugleich theoretisch gehaltvoll und der Komplexität angemessen anzugehen und sie trotz allem pragmatisch handhabbar zu machen. Das alles mutet, wie der Autor selbst in der Einleitung formuliert, an, wie der Versuch einer Quadratur des Kreises. Und umso überraschender ist es, dass dieses Unterfangen weitgehend gelingt. Was dabei herauskommt, ist keine „Einkaufsliste", die der Praktiker in der Sozialen Arbeit einfach abzuhaken hat, um gelingende Fallarbeit zu betreiben, sondern vielmehr ein flexibles Instrument der Analyse von Handlungs- und Problemsituationen, das unter Verzicht auf sonst weitgehend übliche Verkürzungen und Setzungen in der überwiegenden Zahl der Arbeitsfelder Sozialer Arbeit verwendbar ist. Insofern ist der Einschätzung von Christian Lüders zu folgen: „Es gibt wohl derzeit kein zweites Buch, das die pragmatische Annäherung an den sozialpädagogischen Habitus so überzeugend und anregend mit dem Stand der theoretischen Fachdiskussion verbindet. Die häufig beschworene Vielschichtigkeit der Fälle in der Sozialpädagogik und die daraus resultierenden Anforderungen an die Studierenden und praktisch Handelnden sind hier keine abstrakte Formel, sondern werden gleichsam praktisch greifbar und einsichtig" (Lüders 1994, S. 183).

Insofern stellt der Ansatz der multiperspektivischen Fallarbeit den bislang wohl gelungensten Versuch dar, jenseits technologischen Verfügungswissens, das an der Praxis Sozialer Arbeit per se scheitern muss (vgl. Kapitel 2 und 3), ein flexibel nutzbares und selbstreflexives Arbeitskonzept zu entwickeln, das sich weder an der Komplexität sozialpädagogischer Handlungssituationen bricht, noch daran scheitert, auch in neuartigen Problemsituationen, potentiell unkonventionelle Handlungsstrategien zu generieren. Eine Einschränkung muss allerdings angesprochen werden. Multiperspektivische Fallarbeit ist in erster Linie ein Reflexionsinstrument, das auf unterschiedlichste Handlungsstrategien angewendet wird. Es liefert mithin Anhaltspunkte, ob eine bestimmte Form der Anamnese angemessen ist oder nicht, ob eine Diagnose die relevanten Einflussfaktoren berücksichtigt oder unzulässig verkürzt, ob, wann und warum Interventionsformen eingreifenden Charakters sein dürfen und sollen, und wann nicht. Was die multiperspektivische Fallarbeit nicht leistet (und nicht leisten will), ist die konkrete Offerierung einer Palette an Handlungsmöglichkeiten (z. B. Ansätze zur Gestaltung der Arbeit mit Gruppen in einer Heimeinrichtung). In diesem Sinne ist multiperspektivische Fallarbeit eher auf einer Metaebene angesiedelt: d. h.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

sie kann darüber Auskunft geben, ob unter gegebenen Bedingungen eine gewählte Handlungsstrategie fachlich angemessen und begründbar ist. Versteht man methodisches Handeln als planvolles und begründetes Vorgehen, so hat Burkhard Müller mit seinem Ansatz eine Basis gelegt, hinter die man nicht mehr zurückgehen kann.

Tipp zum Weiterlesen

Müller, B.: Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit, Freiburg i.B. 1993. (Die neueste überarbeitete Auflage des Buches ist im November 2012 unter dem gleichem Titel erschienen.)

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

16. Case Management

(a) *Geschichte:* Case Management als Methode der Arbeit von Sozialdiensten wurde ab Ende der 1970er Jahre in den USA entwickelt. Vor allem zwei Gründe führten zu Bestrebungen einer neuen methodischen Fundierung: Zum einen die für die USA typische Zersplitterung sozialer Dienstleistungsangebote[1], die auf der Seite der Abnehmer (Klienten) zu erheblichen Orientierungsproblemen führt und auf der Seite der Anbieter (Träger Sozialer Dienste) zu wenig effektiven Überschneidungen und Koordinationsproblemen. Zum anderen wurde das System sozialer Dienstleistungsangebote im Zuge der konservativen, neoliberalen Politik der Reagan-Administration zunehmend unter Druck gesetzt, soziale Dienste kostengünstiger und effizienter zu organisieren. So betont Wendt: „Die meisten Bedürftigen können sich die für sie richtige Mixtur an Hilfen nicht selber zusammenstellen. Ihnen sind die verstreuten Ressourcen möglicher Unterstützung nicht ohne weiteres bekannt und zugänglich. Unter den Diensten mangelt es an Abstimmung aufeinander und an Kooperation in Rücksicht auf den jeweils individuellen Bedarf. Diagnostisch und therapeutisch versiert zu sein, setzt die Helfer in der einen oder anderen Einrichtung oder Gruppe durchaus nicht in den Stand, das nötige Arrangement zeitlich und örtlich übergreifend zu treffen und es wirksam werden zu lassen“ (Wendt 1991, S. 18). Als ein Instrument des Umgangs mit dieser spezifischen Konstellation des wohlfahrtsstaatlichen Angebots wurde das Case Management entwickelt, dem es primär um die organisierte Abstimmung von Angebot und Nachfrage nach sozialen Dienstleistungen geht.

In Deutschland, wo Case Management seit Ende der 1980er Jahre verstärkt rezipiert wird (z. T. unter dem amerikanischen Begriff, z. T. eingedeutscht als „Unterstützungsmanagement“), lokalisiert Wendt (1991) Gründe für die Notwendigkeit von Case Management vor allem in der zunehmenden Differenzierung und Spezialisierung der Dienstleistung, die eine Kooperation der Angebote notwendig macht. Überdies ist Case Management insbesondere in so genannten „Multi-Problem-Familien“ angesagt, da es hier oft zu kon-

1 Nach Wendt ist die „Entwicklung von Case Management in den USA … vor dem Hintergrund der dortigen Träger- und Organisationsvielfalt zu sehen: Anders als in Europa dominiert freies Engagement; die Erbringung von Sozialleistungen wird weniger durch Ämter mit breiter Zuständigkeit, wie sie bei uns die Jugend-, Sozial- und Gesundheitsämter besitzen, reguliert. Viele kleine soziale Agenturen und Projekte müssen Klienten finden, mit denen sie erfolgreich arbeiten können … und bedürftige Menschen treffen nicht ohne weiteres auf Unterstützungsangebote, die ihnen wirklich weiterhelfen. Von daher haben Informations- und Vermittlungsdienste ihre Berechtigung“ (Wendt 1991, S. 16).

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

traproduktiven und die sozialen Dienstleistungen unnötig verteuernden Überschneidungen verschiedenster Unterstützungsangeboten kommt.

(b) *Begriff und Merkmale*: Case Management wird von seinen Vertretern als eine Weiterentwicklung der Einzelhilfe verstanden, die allerdings im Vergleich zu den klassischen Ansätzen (vgl. Kapitel 4) eine Akzentverschiebung vornimmt. „Der Sozialarbeiter stürzt sich als Unterstützungsmanager nicht länger (…) in den Strudel der psychohygienischen, therapeutischen Beziehungsarbeit (leistet sie aber beiläufig dennoch). Hervor treten dafür die intersubjektiv auszumachenden sachlichen Bezüge, als da sind: lokale Bezüge (z. B. Belastungen und Chancen im Wohnquartier), ökonomische Bezüge (Mangel an Arbeitsplätzen, schlechte Einkaufsmöglichkeiten), politische Bezüge (Benachteiligungen und Machtlosigkeit der Betroffenen – dagegen die Möglichkeit der ‚Politisierung'), kulturelle Bezüge (z. B. Eingliederungsschwierigkeiten von Menschen aus einer Subkultur, Bildungslücken)" (Wendt 1988, S. 22 f.). Das Aufgabenspektrum des Helfers verlagert sich von der psycho-sozialen Beziehungsarbeit zur organisierenden, planenden, koordinierenden und kontrollierenden Abstimmung von Angebot und Nachfrage nach Unterstützung, wobei es primäres Ziel ist, „potentiell auf die konkreten Problemlagen passende Hilfen ausfindig und zugänglich zu machen" (Wendt 1991, S. 11). Es geht mithin um die Abstimmung der Systemlogiken der Dienstleistungsanbieter einerseits und der Lebensweltlogik der Klienten mit ihren spezifischen Nöten und Problemen andererseits mit der Absicht, bedarfsgerechte Versorgung ökonomisch vertretbar sicherzustellen.

Definition

„Case management gehört der Sozialarbeit an und hat die Kernfunktion, den Klienten-Systemen (einzelnen Menschen, Familien und ihren Angehörigen, Kleingruppen, Nachbarn, Freunden usw.) in koordinierter Weise Dienstleistungen zugänglich zu machen, die von ihnen zur Lösung von Problemen und zur Verringerung von Spannungen und Stress benötigt werden. Sozialarbeiter erfüllen damit einen wichtigen Teil ihres Mandates und ihrer Funktion, indem sie soziale oder gesundheitliche, therapeutische und erzieherische, religiöse, juristische u. a. Hilfen denen vermitteln und zukommen lassen, die auf derartige Leistungen ambulant (im eigenen Haushalt) oder in Institutionen und Organisationen angewiesen sind" (Lowy 1988, S. 31).

Folgt man der Definition von Lowy, so lassen sich im Wesentlichen vier Funktionen des Case Managements herausstellen (vgl. auch Wendt 1988, S. 18 f.):

- die Erfassung der Aufgabenstellung (assessment), d. h. die Analyse der Lebenssituation des Klienten und der daraus resultierenden Hilfeerfordernisse;
- die Planung der Dienstleistung (service planning), d. h. die gemeinsame Erarbeitung eines Hilfe- und Unterstützungsplans mit dem Klienten;
- die konkrete Vermittlung der Unterstützung (brokering services), d. h. die Kontaktierung und Vermittlung an die konkret hilfeleistende Institution;

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

- das Handeln im kommunalen Kontext (community intervention), d. h. der Koordination der Hilfeleistung im kommunalen Zusammenhang.

In Abgrenzung zum Sozialmanagement steht im Zentrum der Bemühungen also nicht die (soziale) Einrichtung, die es effizient und effektiv zu organisieren gilt, sondern vielmehr der Fall (der Klient), dem ebenfalls im Sinne von Effizienz und Effektivität ein optimales Unterstützungsnetzwerk einzurichten ist.

Die Arbeitsgebiete, in denen Case Management zunächst Beachtung und Berücksichtigung fand, waren vor allem die Behindertenhilfe, die Hilfe für chronisch Kranke sowie die Altenhilfe, mithin Dienste in den Bereichen Gesundheitswesen und Pflege. Im Verlauf der 1990er Jahre hat das Case Management allerdings Karriere gemacht und wird heute in fast allen Feldern der Sozialen Arbeit angewendet (vgl. Neuffer 2005). Oft wird Case Management als Synonym moderner Einzelfallhilfe verwandt und erscheint „als eine Art Aladins Wunderlampe, deren Geist jedem, der daran reibt, Wünsche zu erfüllen scheint: Die Soziale Arbeit wird effektiv, effizient, berechenbar, transparent, professionalisiert, kundenorientiert“ (Hansen 2005, S. 108). Hintergrund des zweifelsohne zu konstatierenden Booms dürfte in der Tat das Versprechen der Kombination effektiver, passgenauer Hilfen kombiniert mit einer gezielten Förderung der Eigentätigkeit der Betroffenen sein, das nur allzu gut in die gegenwärtige sozialpolitische Philosophie des aktivierenden Sozialstaats passt (vgl. Dahme/Wohlfahrt 2005).

Einen neuerlichen Popularitätsschub erfuhr das Case Management durch die Reform der Arbeits- und Sozialverwaltung und die Einführung der Grundsicherung für Arbeitssuchende. Im Kontext des Umbaus der Arbeits- und Sozialverwaltung wurde die Rolle des Betreuers neu definiert unter Rückgriff auf das Modell des Case Managements (Bertelsmann-Stiftung et al. 2002). Grundgedanke der neuen Strategie des „Förderns und Forderns“ in Arbeits- und Sozialverwaltung ist, das ein Fallmanager mit den Betroffenen nach einer eingehenden Abklärung der biographischen und motivationalen Voraussetzungen (in Neusprache: Profiling und Assessment genannt), eine Einordnung in Fallgruppen vornimmt und mit dem einzelnen Klienten verbindliche Wiedereingliederungspläne in den Arbeitsmarkt erstellt, deren Einhaltung er begleitet und überwacht. Als Ausdruck eines gewissen Booms mag die Tatsache gewertet werden, dass 2005 die Deutsche Gesellschaft für Care und Case Management (www.dgcc.de) gegründet wurde.

(c) *Elemente des Case Management*: Wolf Rainer Wendt bestimmt im Anschluss an Roberts-DeGennaro elf zentrale Bestandteile des Verfahrens des Case Managements:

„1. die Nutzung eines Netzwerks von Einrichtungen und Diensten,
2. die Eröffnung des Zugangs zu den Bestrebungen und Ressourcen des Dienstes seitens der Zielgruppe,

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

3. die Erfassung der Stärken des Klienten und seines Hilfebedarfs, wobei die Betonung eher auf den Stärken als auf dem Problem liegt,
4. die Entwicklung eines Unterstützungsplans nach Zielplanung mit dem Klienten,
5. ein Vertrag zwischen Klient und Dienststelle und erforderlichenfalls weitere Einzelkontrakte,
6. der Entwurf eines individualisierten Netzwerks sowohl der Dienste als auch der informellen Hilfen für und mit dem Klienten,
7. die Durchführung des verabredeten Plans und die Mobilisierung der Netzwerke,
8. Beobachtung des Ablaufs der Unterstützung gemäß Plan und nötigenfalls seine Abänderung,
9. Evaluation zusammen mit dem Klienten, ob die abgesprochenen Aktivitäten ihren Zweck erfüllen,
10. formelle Beendigung der Unterstützung in Absprache mit dem Klienten und
11. Nachsorge“ (Roberts-DeGennaro, zit. nach Wendt 1988, S. 21).

Wenn man es so zuspitzen will: Der Sozialarbeiter konzentriert seine Tätigkeit nicht mehr auf die Verhaltensänderung des Klienten mittels psychosozialer Interventionstechniken, sondern er findet den Kern seiner Aufgabe in Ermittlung, Konstruktion und Überwachung eines problemadäquaten Unterstützungsnetzwerkes, zu dem sowohl die informellen sozialräumlichen Ressourcen (Familie, Nachbarn, Freunde, vorhandene Infrastruktur etc.) gehören, wie auch die formellen Angebote des (sozialen) Dienstleistungssektors: „Der Case-Manager übernimmt die intermediäre Rolle einer Schlüsselperson zwischen den Bedürftigen und den diversen potentiellen Hilfsquellen“ (Wendt 1991, S. 40). In Bezug auf den Klienten geht es dabei zwar auch um die Erschließung bislang ungenutzter Hilfsquellen. Diese sollen allerdings nicht vom Sozialarbeiter „auf dem goldenen Tablett“ serviert werden. Vielmehr geht es um die Förderung der Fähigkeit des Klienten, sich Hilfsquellen nach und nach selbst sachgerecht erschließen zu können.

In der Literatur zum Case Management finden sich unterschiedliche Phasierungsmodelle, die den Hilfeprozess in eine sinnvolle Abfolge von Handlungsschritten zu bringen versuchen. Lowy (1988, S. 32 ff.) strukturiert den Hilfeprozess im Case Management in fünf Phasen:

In der ersten Phase, dem Einstieg, geht es im Wesentlichen um das „case finding“, d. h. die SozialarbeiterIn sucht jene Klienten in ihrem Wirkungskreis, die der Hilfe bedürfen. Auf das case finding folgt die Vorprüfung (*pre-screening*), um innerhalb der Population der Hilfebedürftigen jene zu ermitteln, die in besonderer Weise unterstützungsbedürftig sind.

Die zweite Phase nennt Lowy die so genannte Einschätzung, im Rahmen derer der Sozialarbeiter sich ein Bild von der Lage des Klienten verschafft. Die so genannte „Abschätzung (*assessment*)“ erfolgt in Kooperation zwischen SozialarbeiterIn und KlientIn. Hilfsmittel sind hier insbesondere Anleitungs-

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

bögen (*guide-sheets*), die die Informationsgewinnung mittels Interview strukturieren sollen. Wichtige Fragen sind hier insbesondere. „(1) Welche der Probleme oder Belastungssituationen bereiten den Betroffenen am meisten Schwierigkeiten bzw. bedeuten für sie das größte Risiko? (2) In welchen Teilbereichen zeigen die Klienten eigene Stärken und Fähigkeiten, wo also können sie selber ‚anpacken' und die Belastungen bewältigen (coping)? (3) Welche Lösungsmöglichkeiten sind im gegebenen Stadium am besten geeignet – und entsprechen zugleich den Wertvorstellungen der Gefühlswelt und dem ganzen ‚Hintergrund' der Unterstützungsbedürftigen? (4) Welches natürliche Netzwerk haben die Klienten zur unmittelbaren oder mittelbaren Verfügung, und wie werden die Bezugspersonen im Netzwerk reagieren? Welche Hilfen können diese Personen oder auch Einrichtungen im Netzwerk zunächst bieten?" (ebd., S. 33). Die Informationsbeschaffung greift dabei neben dem Klienten auch auf andere Quellen innerhalb der „natürlichen" Netzwerke zurück.

Nachdem so in den ersten beiden Phasen Bedarf und Ressourcen ermittelt sind, kommt es in der dritten Phase zum gezielten und planmäßigen Einsatz der Dienstleistung – oder anders formuliert: zur „Verknüpfung (*linkage*) von Klientensystem und Hilfeleistung" (ebd., S. 34). Zentrales Instrument ist in dieser Phase der „Pflegeplan (*care plan*)", der sowohl allgemeine wie spezifische Ziele im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit bestimmten Einrichtungen fixiert und somit die Grundlage für eine spätere Evaluation der Hilfeleistung bietet. Der Pflegeplan hat die Selbsthilfekräfte des Klienten und seiner „natürlichen" Netzwerke ebenso zu berücksichtigen wie die Abstimmung mit professionellen Hilfsangeboten.

In der vierten Phase steht die Ausführung des Case Managements im Mittelpunkt. Dabei kommen der Case-Managerin drei Aufgaben zu: In Bezug auf den Klienten geht es um Informationen z. B. über Zugänglichkeit bestimmter Angebote, um Senkung von Zugangsschranken (z. B. durch gezielte Übungen) aber auch um Kontrolle des Klientenverhaltens im Sinne der im Pflegeplan aufgestellten Anforderungen. In Bezug auf die Arbeit mit den Anbietern der Dienstleistungen und den konkreten Einrichtungen geht es um eine Überwachung der erbrachten Leistungen und deren Koordination. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass der Pflegeplan eine Informationsverpflichtung festlegt, d. h. dass der Case Manager immer Zugang zu den notwendigen Informationen hat, um den Fortgang des Hilfeprozesses zu überwachen.

Die fünfte Phase schließlich umfasst die Kontrolle und Evaluation. Dies umfasst einerseits Abschätzungen während des Prozesses, um sicherzustellen, dass die angebotenen Hilfen dem Stand der Hilfebedürftigkeit auch weiterhin entsprechen. Andererseits geht es um die Überprüfung, ob der Plan eingehalten wird und ob nicht evtl. eine Besserung eingetreten ist und die Unterstützung mithin beendet werden kann.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

Nach Ballew/Mink lassen sich – folgt man dem beschriebenen Modell – drei zentrale Rollen des Case Managers identifizieren: Er ist zum einen Berater: „In beratender Funktion ist es die Aufgabe des Unterstützungsmanagers, dem Klienten beizubringen, was er wissen muss, um für sich selber ein Netzwerk an Ressourcen zu entwickeln und sich diese Hilfsquellen auch zu erhalten“ (Ballew/Mink 1991, S. 58). Zum anderen ist der Case Manager Koordinator, indem er Pläne entwickelt und Abstimmung von Bedarf und Hilfeleistung vorantreibt. Zum Dritten tritt er als Anwalt des Klienten auf: „Manchmal sind die benötigten Ressourcen nicht zur Hand, oder sie werden einem bestimmten Klienten vorenthalten. Der Case Manager wirkt anwaltlich als Fürsprecher dahin, die nötige Hilfe zu erreichen. Ein andermal stellt die Gesellschaft Anforderungen an einen Klienten, die ihn überwältigen. In diesem Falle tritt der Unterstützungsmanager als Anwalt maßvollerer Forderungen auf, oder er setzt sich dafür ein, dass es den Klienten weniger kostet, den Ansprüchen zu genügen“ (ebd., S. 58).

(d) *Einschätzung und Diskussion*: Mit seiner doppelten Zielrichtung, der optimalen Ausstattung mit Unterstützungsleistungen unter Berücksichtigung der eigenen Ressourcen des Klienten einerseits und der effizienten, d. h. kostengünstigen Gestaltung von Hilfeangeboten andererseits, passt das Case Management in die gegenwärtige sozialpolitische Landschaft, die gekennzeichnet ist durch eine flächendeckende Finanzkrise der öffentlichen Haushalte und einer neuen Sozialstaatsphilosophie, die auf workfare statt welfare zielt und im Kern auf ein mehr an Markt, wettbewerbsförmig organisierte öffentliche Dienstleistungen und stärker eigenverantwortliche Individuen setzt (vgl. Galuske 2005). Die Vertreter des Case Management nutzen entsprechende Argumentationen zur offensiven Verbreitung ihres Ansatzes (vgl. Kleve 2006).

Angesichts des Case Management Booms seit Beginn des neuen Jahrtausends scheinen allerdings einige kritische Nachfragen angebracht:

(1) Schon zu Beginn der verstärkten Rezeption in den 1990er Jahren fragten skeptische Stimmen nach, ob nicht zumindest zu prüfen sei, ob das den Erfordernissen der anglo-amerikanischen Sozialstaaten entspringende Case Management in die sozialpolitische Landschaft Deutschlands passe. Zumindest war davon auszugehen, dass in Deutschland ein geringerer fallspezifischer Koordinationsbedarf besteht, als etwa in den USA, dessen soziale Angebotsstruktur vorrangig von vielen kleineren, z. T. örtlich begrenzten Privatinitiativen gekennzeichnet ist. Eine hochgradige Zersplitterung der Angebotspalette wie in den USA ist in Deutschland bislang schon aufgrund der Existenz großer, überregionaler Träger und Trägerverbünde (intermediäre Organisationen) wie etwa den Wohlfahrtsverbänden nicht zu konstatieren. Eckhard Hansen (2005) hat kürzlich nochmals auf die unterschiedlichen sozialpolitischen Kontexte hingewiesen. Hansen rekonstruiert dabei das Case Management als eine Methode mit deutlich neoliberalem Hintergrund (ebd., S. 108), dessen „wesentliche Aufgabe (…) darin zu sehen ist,

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

in entregelten, marktähnlichen Verhältnissen Bedarfslagen mit Leistungsangeboten in Einklang zu bringen“ (ebd., S. 111). Insofern könnte die Frage, ob das Case Management in die sozialpolitische Landschaft Deutschlands passt, vielleicht falsch gestellt sein, denn eventuell ist der flächendeckende Boom des Case Managements in allen Feldern und Bereichen Indiz für den Umbau des Sozialstaats nach neoliberalen Vorbild. Demnach könnte es durchaus sein, dass das Case Management Anfang der 1990er Jahre noch wie eine nur in Teilen „passende“ Erweiterung der Methodenpalette zu wirken schien. Der neoliberale Umbau des Sozialstaates hätte demnach diese Methode in den Mittelpunkt der methodischen Fachdiskussion gerückt. Folgt man dieser Einschätzung, so offenbart der Case Management Boom ein Dilemma. Nach Hansen hat die Soziale Arbeit ein tiefgreifendes „Glaubwürdigkeitsproblem, wenn sie einerseits neoliberale Tendenzen in der Sozialpolitik kategorisch als Beiträge zur Demontage des Sozialstaats wertet, sich andererseits aber neoliberaler Instrumentarien wie des ‚Care/ Case Managements‘ bedient und diese in ihre Professionalisierungsstrategien einbaut“ (ebd., S. 120).

(2) Schon zu Beginn der Rezeption des Case Managements wurde die Frage aufgeworfen, was an diesem Ansatz letztlich neu sei. Originell ist allenfalls die Fokussierung der koordinierenden Hilfeleistung im einzelnen, konkreten Fall. Das Koordinationsprinzip findet sich in ähnlicher Weise schon in den wohlfahrtsstaatlichen Ansätzen der Gemeinwesenarbeit (vgl. Kapitel 7), denen es auch um die optimalen Ausstattung von sozialräumlichen Einheiten mit wohlfahrtstaatlichen Leistungen ging und insofern auch um Kooperation und Koordination von Angeboten und Trägern. Zugespitzt könnte man formulieren: Case Management ist nur deshalb notwendig geworden, weil gemeinwesenorientierte Arbeitsansätze nicht realisiert wurden. Sie sind insofern weniger eine Antwort auf die konkreten Problemlagen der Subjekte, als vielmehr Reaktionen auf die Unfähigkeit der Anbieter sozialer Dienstleistung zur Realisierung kooperativer Strategien.

Falls die Beobachtung richtig ist, dass Case Management sich nicht grundsätzlich vom Anliegen wohlfahrtsstaatlicher Ansätze der Gemeinwesenarbeit unterscheidet, sondern diese lediglich im Fokus des Subjekts reformuliert, dann trifft allerdings die Kritik an diesem methodischen Konzept auch das Case Management. Die Kritik der wohlfahrtsstaatlichen Gemeinwesenarbeit betonte vor allem, dass es ihr um eine sozialtechnologische Optimierung wohlfahrtsstaatlicher Leistungen gehe, nicht aber um die Stärkung der Klientenmacht im Sinne der Beförderung von (politischer) Partizipation an der konkreten Gestaltung lebensweltlicher Kontexte bzw. gesellschaftlicher Zusammenhänge. Und in der Tat spielt der Partizipationsgedanke im Konzept des Case Management eher eine untergeordnete Rolle. Zwar werden die Selbsthilfepotentiale der Klienten und der sozialen Netzwerke hervorgehoben, gleichwohl obliegt die aktive Rolle in erster Linie dem Sozialarbeiter, dem eine umfassende Rollenkompetenz zugesprochen wird. So be-

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

tont etwa Wendt, dass in der Phase der Planung die Wünsche und Ideen der Klienten zu berücksichtigen sind, gleichwohl ihre Bedeutung zugleich relativiert wird, wenn es im Nachsatz heißt: „Es sollte wenigstens versucht werden an sie anzuschließen“ (Wendt 1991, S. 31).

(3) In diesem Lichte relativiert sich auch die Hoffnung, sich mit dem Abschied aus den Untiefen der Verstrickung in die psychosoziale Beziehungsarbeit der sozialen Einzelfallhilfe auch der verbreiteten Kritik an sozialarbeiterischer Intervention als individuelle Anpassungsstrategie zu entledigen. Diese Hoffnung, endlich das Geburtstrauma Sozialer Arbeit, ihr doppeltes Mandat von Hilfe und Kontrolle zu überwinden, erweist sich als trügerisch. Nicht nur wird auch weiterhin persönliche Einzelhilfe geleistet, z. T. vom Case Manager, z. T. von den Einrichtungen, die in das Unterstützungsnetzwerk einbezogen werden. Mehr noch: Mit dem Case Manager ist ein weiteres Kontrollelement eingebaut, das sorgsam darauf zu achten hat, dass der Klient die im Diagnoseprozess ermittelten Selbsthilfepotenziale ausschöpft und sich aktiv am Hilfeprozess beteiligt. Was einerseits noch positiv als Rolle des „supporter“ reformuliert wird, „der den Klienten dazu anhält, sich selber fähiger zur Situationsbewältigung und Problemlösung zu machen“ (ebd., S. 34), wird zu Recht an anderer Stelle als Kontrollfunktion gegenüber dem Klienten bezeichnet, „den er [der Case Manager, d. V.] zur aktiven Mitwirkung und selbständigen Bewältigung anhält“ (ebd., S. 35).

Ein besonders augenfälliges Beispiel ist in diesem Zusammenhang das schon oben erwähnte Fallmanagement in der Arbeits- und Sozialverwaltung. Die Regelungen der Grundsicherung für Arbeitssuchende (Hartz-Gesetze, vgl. Burkhardt/Enggruber 2005; Trube 2005) statten den Berater mit einem klaren Auftrag (Integration des Arbeitslosen in den ersten Arbeitsmarkt unter größtmöglicher Aktivierung des Arbeitslosen) und erheblicher Sanktionsmacht aus, insofern kann weder von Zieloffenheit noch von Freiwilligkeit die Rede sein. Nach einer Eingangsanalyse muss ein Eingliederungsvertrag mit dem Arbeitslosen geschlossen werden, in dem Schritte der Eingliederung und Verpflichtungen der Arbeitslosen festgehalten werden. Verweigert ein Arbeitsloser die Beratung oder den Abschluss einer Eingliederungsvereinbarung, so ist dies vom Berater ebenso zu sanktionieren (je nach „Delikt“ eine dreimonatige Kürzung der Mittel[2] um 15 % bzw. 30 %),

2 Das Handbuch Beratung und Integration (Bertelsmann-Stiftung et al. 2002), eine Art Lehrbuch der Bertelsmannstiftung in Kooperation mit der Bundesagentur für Arbeit und verschiedenen Spitzenverbänden empfiehlt dem Fallmanager: „Zur Überprüfung der Motivation ihrer Klienten sollten Sie diesen sofort eine Tätigkeit anbieten.“ Auch sollen im Eingliederungsvertrag „Passagen vorhanden sein, die über Umfang und Einsatz von Sanktionen Auskunft geben. Mit solchen Klauseln verdeutlichen Sie noch einmal die Verbindlichkeit des Plans und stärken die Verantwortungsbereitschaft der Klienten“ (ebd., S. 89). Die Sanktionsquoten, d. h. der prozentuale Anteil der eingeleiteten Sanktionen an allen Fällen, könnte nach Meinung des Handbuchs überdies als Qualitätsindikator genutzt werden: „Ein niedriger Prozentsatz ist ein möglicher Fingerzeig auf eine zu intensivierende Aktivierung“ (ebd., S. 90).

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

wie Verstöße gegen die Eingliederungsvereinbarung (z. B. mangelnde Aktivität des Arbeitslosen). Dass diese Form der „Begleitung von Hilfesuchenden" nichts mehr gemein hat mit dialogischer, auf die Autonomie der Klienten abzielende Beratung und Unterstützung (vgl. Kapitel 13), ist evident. Die Aktivierungspädagogik kennt nur ein Ziel, die Förderung der Arbeitsmarktgängigkeit durch Motivation, Training und Bildung sowie den gezielten Abbau von Integrationshindernissen. Pädagogisch im Sinne des Fallmanagements in der Arbeits- und Sozialverwaltung ist, was die Menschen kurz-, mittel- oder langfristig in Arbeit bringt, zur Not mit Druck und Sanktionen[3].

Insgesamt gibt es gute fachliche Gründe, bei aller Sinnhaftigkeit des Case Managements in bestimmten sozialpolitischen Kontexten und in bestimmten Handlungsfeldern, eine gewisse Skepsis gegenüber dem Boom der letzten Jahre an den Tag zu legen. Gerade im Horizont der Rezeption in der Arbeits- und Sozialverwaltung erweist sich das Case Management als ein sozialtechnologisches Instrument der Anpassung Sozialer Arbeit an den neuen, neoliberalen Zeitgeist des aktivierenden Sozialstaats, der auf mehr Konkurrenz, Effizienz und Kontrolle setzt. Dass eine Methode im Kontext politischer Modernisierungsprozesse instrumentalisiert wird, ist ihr allerdings nur zum Teil vorzuwerfen. Problematisch ist allerdings, wenn eine Methode sich im Hinblick auf ihre gesellschaftliche Funktion und Funktionalisierung als weitestgehend blind erweist.

Tipps zum Weiterlesen

Hansen, E.: Das Case/Care Management. Anmerkungen zu einer importierten Methode, in: neue praxis 2/2005, S. 107–125.

Neuffer, M.: Case Management. Soziale Arbeit mit Einzelnen und Familien. 2. Auflage, Weinheim 2005.

Wendt, W. R.: Case Management im Sozial- und Gesundheitswesen. Eine Einführung, Freiburg i.B. 1997.

3 Das Programm einer Pädagogik der Aktivierung sickert in alle Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit ein, von den Kindertageseinrichtungen über die Jugendarbeit bis zur Jugendsozialarbeit, von der Sucht- und Obdachlosenhilfe bis zur Schuldnerberatung (vgl. Dahme/Otto/Trube/Wohlfahrt 2003; Dahme/Wohlfahrt 2005).

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

17. Mediation

(a) *Geschichte*: Mediation, zu Deutsch Vermittlung, ist ein Verfahren der professionellen Unterstützung von Konfliktparteien und Einflussnahme auf Konfliktprozesse, das im Bereich der Scheidungs- und Trennungsberatung entwickelt wurde und bislang vorrangig in diesem Feld Anwendung gefunden hat. Im Rahmen der Jugendhilfe ist damit insbesondere die in § 17 KJHG thematisierte Beratung in Fragen der Partnerschaft, Trennung und Scheidung angesprochen (vgl. Proksch 1995). Eine Übertragung auf andere Felder von Konfliktregelung z. B. zwischen Nachbarn oder nachbarschaftlichen Interessengruppen, Schülern und Lehrern usw. ist allerdings denkbar.

Mediation im engeren Sinne wurde vor allem in den USA als „Alternative zum klassischen, gegnerschaftlichen Streitverfahren" entwickelt und erprobt (vgl. Proksch 1991 a). Schon Ende der 1930er Jahre wurden in Kalifornien an Gerichten Beratungsstellen institutionalisiert, deren Ziel allerdings vorrangig die „Versöhnungsberatung" war. Nach einer Erprobungsphase in den 1970er Jahren in verschiedenen Bundesstaaten der USA trat im März 1980 in Kalifornien ein Gesetz in Kraft, das alle Fragen des Sorgerechts und der Besuchsregelungen bei Scheidungsfällen im Vorfeld der gerichtlichen Klärung einem Vermittlungsverfahren zwingend zuführt. Laut Proksch (1991 a) haben mittlerweile mehr als die Hälfte der amerikanischen Bundesstaaten entsprechende Regelungen auf verbindlicher bzw. freiwilliger Basis eingeführt. In der Bundesrepublik setzt die Diskussion um Mediation als alternativer Methode der Bearbeitung von Konflikten im Gefolge von Trennung und Scheidung ab Anfang der 1980er Jahre ein.

(b) *Begriff und Abgrenzung*: Mit Bastine (1995, S. 15 f.) können unterschiedliche Formen der Konfliktregelung unterschieden werden: a) Verhandlung der Beteiligten; b) Verhandlung unter Hinzuziehung eines außenstehenden Dritten (Mediation); c) Streit und d) richten oder schlichten. Während Streit und Verhandlung sich ausschließlich zwischen den direkt beteiligten Personen abspielen, vollziehen sich richten, schlichten und Mediation unter Beteiligung dritter Personen. Nach Proksch ist Mediation allerdings von juristischer Verhandlung und Schlichten zu unterscheiden. Im Falle von Gerichtsverfahren haben die Rechtsparteien primär ihre individuellen Interessen im Auge. „Die Parteien bedienen sich dabei eines Experten als Vertreter, den sie zur ausdrücklichen Drohung oder mit der tatsächlichen Durchführung eines Rechtsstreits beauftragen können" (Proksch 1991 a, S. 178). Kommt es zum Rechtsstreit vor Gericht, so versucht jede Partei das bestmögliche Ergebnis für sich zu erlangen und ist dabei zwangsläufig der Autorität des Richterspruchs unterstellt. Auch bei der Schlichtung unterstellen sich die zur Schlichtung bereiten Personen der (Entscheidungs-)Autorität einer dritten

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

Person, d. h. der Schlichter trifft stellvertretend für die Konfliktparteien eine nach seiner Auffassung tragfähige Entscheidung. Sowohl Schlichtung wie Rechtsprechung sind zwar Formen der Verhandlung, sie sind jedoch im Kern nicht zwangsläufig auf kooperative Formen der Konfliktbearbeitung durch die direkt Konfliktbeteiligten angewiesen sind.

Im Gegensatz dazu zielt Mediation auf die Entscheidungsautonomie der Betroffenen und beabsichtigt die Förderung einer einvernehmlichen Lösung zwischen den Konfliktparteien. VertreterInnen der Mediation gehen davon aus, dass juristische Verfahren „von persönlichen Beziehungskonflikten belastet und beeinflusst werden und ihre Lösung nicht allein durch eine richterliche Entscheidung zu erreichen ist“ (ebd., S. 174). Die Erzielung einer einvernehmlichen und von allen Beteiligten getragenen Lösung ist aber umso notwendiger, als neuere Ergebnisse der Trennungs- und Scheidungsforschung davon ausgehen, dass mit einer Ehescheidung die Familie nicht an ihr Ende gekommen ist, sondern vielmehr in einer neuen Konstellation weiterlebt. So betont Neville: „Eine Scheidung zerstört die Familie nicht, sondern strukturiert sie nur um“ (Neville 1990, S. 344). Scheidung ist in diesem Sinne als Familienkrise und als kritisches Lebensereignis zu verstehen. Um für die zukünftige Familienkonstellation eine tragfähige Basis zu finden, bedarf es einer von allen Beteiligten gewollten, geteilten und unterstützten Lösung von Zukunftsfragen. Damit ist ein weiteres Merkmal von Mediation angesprochen: Mediation geht es nicht um die Lösung von Problemen der Vergangenheit, sondern um eine Bearbeitung von Zukunftsfragen. Zwar wird der Interaktionsprozess der Beteiligten durch ihre Erfahrungen beeinflusst, gleichwohl zielt Mediation nicht auf eine Klärung dieser vergangenen Ereignisse, sondern vielmehr auf eine tragfähige Lösung von sachlichen Problemen und Arrangements im Hinblick auf das zukünftige Gefüge der familialen Beziehungen. Im Gegensatz zu familientherapeutischen Ansätzen steht bei der Mediation somit nicht die Klärung von personalen Beziehungsproblemen im Mittelpunkt, die zur Familienkrise geführt haben, sondern vielmehr ein für alle Beteiligten befriedigendes sachorientiertes Arrangement der zukünftigen Lebensverhältnisse.

Nach Neville geht Mediation von drei grundlegenden Prämissen aus: „a) Die Meinungsunterschiede oder die Konflikte können am besten von den Betroffenen selbst gelöst werden (und nicht von außenstehenden Dritten), da es den Betroffenen so ermöglicht wird, Verantwortung für die eigenen Lösungen zu übernehmen. b) Der Prozess ermöglicht den Parteien, wechselseitig befriedigende Lösungen zu finden, sodass jede am Ende das Gefühl hat, dass sie angehört, respektiert und hinreichend durch diese spezielle Entscheidung zufrieden gestellt wurde. c) Die Ergebnisse können so maßgeschneidert und genügend kreativ sein, sodass sie die besonderen Bedürfnisse jedes Individuums bzw. jeder Familie berücksichtigen“ (ebd., S. 347).

Mit Stephan Breidenbach lässt sich Mediation wie folgt definieren:

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

Definition

„Mediation ist die Einschaltung eines (meist) neutralen und unparteiischen Dritten im Konflikt, der die Parteien bei ihren Verhandlungs- und Lösungsversuchen unterstützt, jedoch über keine eigene (Konflikt-)Entscheidungskompetenz verfügt" (Breidenbach 1995, S. 4).

(c) *Ziele und Prinzipien der Mediation, Rolle des Mediators*: Gemäß der Richtlinien für Mediation in Familienkonflikten der Bundesarbeitsgemeinschaft für Familienmediation (BAFM) bezieht sich Familienmediation „auf die Regelung von familiären Konflikten in ehelichen, nichtehelichen und nachehelichen Beziehungen, in denen sachliche Lösungen angestrebt werden" (Mähler/Mähler 1995, S. 42). Ziel der Mediation ist es, eine „selbstbestimmte und einvernehmliche Regelung psychosozialer und rechtlicher Probleme, insbesondere bei Trennung und Scheidung zu erreichen. Sie fördert die Autonomie, besonders die Dialog-, Kooperations- und Gestaltungsfähigkeit der Beteiligten. Ziel ist eine einvernehmlich bindende Regelung bis hin zu einer umfassenden formal-rechtlich wirksamen Vereinbarung" (ebd., S. 42).

Der Mediationsprozess ist gemäß der Richtlinien der Bundesarbeitsgemeinschaft durch fünf Prinzipien gekennzeichnet, die als Rahmenorientierung für Mediatoren verstanden werden können (vgl. ebd., S. 42 f.): 1. Die Teilnahme an einer Mediation muss grundsätzlich freiwillig sein, d. h. die Konfliktparteien müssen sich ohne Druck von außen zu einem Mediationsverfahren entschließen. Nur so kann davon ausgegangen werden, dass bei allen Beteiligten die Bereitschaft besteht, eine einvernehmliche und für alle Parteien tragfähige Lösung zu entwickeln. Eine „verordnete Mediation" steht in der Gefahr, dass die notwendige konstruktive Verhandlungsbereitschaft nicht gegeben ist. 2. Der Mediator ist neutral, d. h. ihm obliegt es, die Rahmenbedingungen für eine faire und sachorientierte Verhandlung zu schaffen und diese im Prozess aufrecht zu erhalten. 3. Die Konfliktparteien nehmen ihre Interessen eigenverantwortlich wahr, lassen sich also nicht vertreten, obwohl in bestimmten Phasen der Mediation (z. B. rechtliche Prüfung der Vereinbarungen) die Einschaltung von z. B. Juristen sinnvoll und notwendig sein kann. 4. Der Mediator hat dafür Sorge zu tragen, dass alle Entscheidungen auf der Basis ausreichender Informationen getroffen werden. „Jeder Partner muss ausreichende Gelegenheit haben, sämtliche Informationen, die entscheidungserheblich sind, in ihrer Tragweite zu erkennen und zu gewichten, damit sich jeder der Konsequenzen der Entscheidung voll bewusst ist" (ebd., S. 42 f.). Zum Grundsatz der Informiertheit gehört auch, dass sich alle Parteien über ihre gesetzlich kodifizierten Rechte und Pflichten im Klaren sind. 5. Alles, was innerhalb des Prozesses verhandelt wird, unterliegt dem Grundsatz der Vertraulichkeit, d. h. nur mit Zustimmung aller Verfahrensbeteiligten dürfen Informationen, die im Rahmen der Mediation thematisiert wurden, nach außen getragen werden.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

Aus den skizzierten Zielen und Prinzipien der Mediation lässt sich ein Rollenspektrum ableiten, das die möglichen Aufgaben des Mediators im Verfahren umreißt (vgl. Breidenbach 1995, S. 149 ff.):

- Unstrittig und von allen VertreterInnen der Mediation hervorgehoben wird die Rolle des Katalysators (*generalized other*), der sich nach Breidenbach auf die Wahrung basaler Regeln der Kommunikation und Interaktion beschränkt und dafür sorgt, dass die belastete Beziehungsvergangenheit der (ehemaligen) Partner nicht die Suche nach zukunftsorientierten Lösungen für Sachprobleme (z. B. Versorgung, Verteilung der Güter, Sorgerecht, Besuchsreglungen) be- bzw. verhindert.
- Eine andere Rolle ist die des aktiven Verhandlungsführers (*chairman*), der den Ablauf der Verhandlung regelt und kontrolliert, ohne allerdings die Inhalte zu bestimmten.
- Aus dem Prinzip der Informiertheit aller Verfahrensbeteiligten resultiert eine weitere Rolle, die ein Mediator einnehmen kann, indem er nämlich durch entsprechenden Input (bzw. durch entsprechende Recherche) Hinweise auf Fakten, Regeln und Normen gibt (*enunciator*), um allen Beteiligten eine hinreichende Informationsbasis zu ermöglichen, um sachgerechte Entscheidungen zu treffen.
- Da aufgrund der belasteten Beziehungsgeschichte nicht immer davon ausgegangen werden kann, dass die Verfahrensbeteiligten die notwendige sachliche Haltung gegenüber Gesprächsbeiträgen und Lösungsvorschlägen des beteiligten Konfliktpartners einnehmen, kann es Aufgabe des Mediators sein, durch „Interpretation und Reformulierung der Aussagen und Standpunkte der Parteien (*prompter*) … auch den Inhalt der Auseinandersetzung zu koordinieren“ (Breidenbach 1995, S. 152).
- Als Letztes kann der Mediator schließlich auch mittels Wertungen und Meinungen in den Aushandlungsprozess eingreifen (evaluator), z. B. wenn es um die Identifizierung von nicht realitätsgerechten Positionen von Verhandlungspartnern geht (*agent of reality*), aber auch dort, wo offensichtlich die Absicht zu „gewinnen“ die Suche nach einvernehmlichen und für alle Beteiligten tragfähigen Lösungen zu überlagern droht.

(d) *Phasen und Techniken der Mediation*: Mediation ist ein strukturierter Prozess, der sich in Phasen vollzieht. Roland Proksch (1991 b) unterscheidet sieben[1] Phasen:

1 In anderen Veröffentlichungen finden sich andere Phasierungsmodelle. So gehen etwa Diez/Krabbe (1991) von fünf Phasen der Mediation aus: 1. Vorbereitung und Abschluss eines Mediationskontraktes; 2. Klärung zur Verhandlung anstehender Regelungspunkte; 3. Erweiterung und Umwandlung der Streitpunkte sowie Entwicklung neuer Optionen (Wahlmöglichkeiten); 4. Vorbereitung und Entwurf der Mediationsvereinbarung und 5. Inkrafttreten der Vereinbarung, Durchführung und regelmäßige Überprüfung. Inhaltlich sind nur geringe Differenzen zum Modell von Proksch zu identifizieren. Der Ansatz von Proksch erscheint allerdings in der Darstellung klarer gegliedert und von daher im Interesse eines einführenden Überblicks geeigneter.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

1. Einführung von Strukturen und Schaffung von Vertrauen: In der ersten Phase geht es zunächst darum, die Regeln, Möglichkeiten, Chancen und Grenzen von Mediation zu klären, mithin eine „Einführung in die Struktur von Vermittlung“ (Proksch 1991 b, S. 42) zu leisten. Am Ende dieser Phase sollten die Beteiligten Klarheit darüber haben, ob ein Mediationsprozess im vorliegenden Fall Sinn macht. Andere Autoren betonen, dass am Ende der ersten Phase zwingend der Abschluss eines Mediationskontraktes zu stehen hat, in dem neben Gegenständen, Kommunikationsregeln, Rahmenbedingungen (Ort, Zeit, Ablauf) auch Bezahlungsmodalitäten zu regeln sind.

2. Darstellung von Tatsachen, Fakten, Hintergründen, Erarbeitung der Streitfragen: In der zweiten Phase steht die Ermittlung der sachlichen Grundlagen sowie der im Hinblick auf Zukunft anstehenden, klärungsbedürftigen Fragen im Mittelpunkt. Neben Fragen des Sorgerechts bzw. der Besuchsregelungen geht es hier insbesondere auch um die Frage der Vermögens- und Unterhaltsregelungen. John M. Haynes (1991), der insbesondere die Frage der Vermögens- und Unterhaltsregelung thematisiert, betont die Bedeutung von Formblättern, die der Mediator als Hilfsmittel nutzt, um die finanziellen Rahmenbedingungen der Familie zu klären (Einkommen, Haushaltspläne, Vermögen und Verpflichtungen). „Diese Stufe ist beendet, wenn der Vermittler den sicheren Eindruck hat, zu wissen, wo Meinungsverschiedenheiten oder Konflikte liegen, welche Basiskonflikte es gibt und welche Übereinstimmungen grundsätzlich möglich sein können“ (Proksch 1991 b, S. 43).

3. Erarbeitung von Optionen und Alternativen: Ist die Ausgangslage inklusive der Ermittlung von Konfliktherden erfolgt, geht es im nächsten Schritt um die konstruktive Arbeit an möglichen Alternativen im Horizont möglicher Konfliktteinigungen. Der Mediator weist auf Übereinstimmungen und Abweichungen hin, deutet – auch aus seinem Erfahrungshorizont – mögliche Auswege an und bietet diese den Konfliktparteien zur Diskussion. „Diese Stufe ist beendet, sobald alle denkbaren Optionen und Alternativen erarbeitet worden sind. Der Vermittler hat die Beteiligten auf bestehende Zusammenhänge einzelner Optionen oder Alternativen, unterschiedliche Gewichtigkeiten, aber auch auf rechtliche Beschränkungen hinzuweisen“ (ebd., S. 44).

4. Verhandlung und Entscheidung: Ist eine Palette von Optionen erarbeitet, kommt es im nächsten Schritt zu einem Prozess der Entscheidungsfindung, an dessen Ende ein konsensuales Übereinkommen im Hinblick auf die Auswahl bestimmter Optionen für anstehende Konfliktlagen steht. Der Mediator kann den Findungsprozess durch informativen Input, Kommentare etc. befördern, nicht aber den TeilnehmerInnen die Entscheidung abnehmen. „Diese Stufe ist beendet, sobald die Parteien ihre gemeinsame Entscheidung getroffen haben, zu der sie beide gleichermaßen stehen können. Vor Beendigung der Stufe sollte der Vermittler si-

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

cherstellen, dass jeder Teilnehmer in der Lage ist, eigenverantwortlich die von ihm gewünschte Entscheidung zu treffen. Sollte eine der Parteien hierzu (noch) nicht in der Lage sein, ist die Sitzung zu unterbrechen, auszusetzen und sind die Parteien zu ermutigen, in der Zwischenzeit durch Einholung von Informationen ihre Entscheidungsfähigkeit zu verbessern“ (ebd., S. 45).

5. Festhalten der erzielten Vereinbarungen: Sind bestimme Entscheidungen konsensual getroffen, so werden diese schriftlich festgehalten.
6. Rechtliche Überprüfung, Verfahrensbeendigung: Sind die Vereinbarungen der Mediation schriftlich fixiert, so ist im nächsten Schritt zu überprüfen, ob die Vereinbarung in allen Details rechtlich haltbar ist. Zu diesem Zweck können die Parteien dazu aufgefordert werden, die Übereinkunft durch ihre juristischen Vertreter überprüfen zu lassen.
7. Vollzug der Vereinbarung, Überprüfung und Veränderung: Während des Vollzugs der Vereinbarung durch die beteiligten Parteien steht der Vermittler weiterhin zur Verfügung, um ggf. die Stimmigkeit und Praktikabilität von Vereinbarungen neuerlich unter Beteiligung des Mediators zu überprüfen.

Das Phasenmodell verdeutlicht nochmals die Rolle des Mediators, der durch Organisation, Strukturierung der Kommunikation, Informationsinput, Einbringen von Vorschlägen usw. die Prozessbeteiligten zu einer eigenständigen und für alle befriedigenden Entscheidungsfindung befähigen soll, nicht aber selbst Entscheidungen trifft. Neben Hilfsmitteln wie Verträgen, Erfassungsbögen etc., die vorrangig die Informationsgewinnung und -gewichtung strukturieren helfen, ist die Rolle des Mediators vorrangig auf die Gewährleistung kommunikationsfördernder Rahmenbedingungen beschränkt. Zu dieser Rolle gehört auch die Einführung von Kommunikationsregeln (die allerdings von Autor zu Autor durchaus differieren können), die helfen sollen, die Sach- und Zukunftsorientierung zu gewährleisten. Zu solchen Regeln gehören neben recht allgemeinen Interaktionsregeln wie den anderen ausreden lassen usw. auch spezifischere Vereinbarungen wie etwa, zunächst Übereinstimmungen bzw. solche Bereiche zu thematisieren, in denen sich die Parteien sehr nahe sind, konfliktreiche Themen hingegen an das Ende der Verhandlungen zu stellen (vgl. Haynes 1991).

(e) *Einschätzung und Diskussion*: Von Seiten der VertreterInnen (familien-) therapeutischer Ansätze ist der Mediation häufig vorgeworfen worden, sie umgehe die eigentliche Problematik, nämlich die Beziehungsstörung zwischen den Partnern, und beschäftige sich lediglich mit Oberflächlichkeiten. Dem ist entgegenzuhalten, dass es Mediation gar nicht um die Aufarbeitung der Familiengeschichte geht, sondern vielmehr um die Lösung zwingend anstehender Klärungen in Bezug auf sachliche Vereinbarungen für die zukünftige Familienkonstellation. Bastine betont in diesem Sinne zu Recht: „Die Zielsetzung der Mediation ist explizit keine therapeutische, wenn auch gele-

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

gentlich therapeutische Vorgehensweisen in sehr sinnvoller Weise einbezogen werden können, sondern sie liegt darin, miteinander sachbezogen zu verhandeln, um eine selbstbestimmte Problemlösung zu erreichen“ (Bastine 1995, S. 34). Natürlich spielt die Beziehungsproblematik der Beteiligten insofern eine Rolle, als sie die Kommunikationsstrategien der Beteiligten und damit die Kommunikationssituation insgesamt beeinflussen. Insofern ist die Beziehungsproblematik zu berücksichtigen und der Mediator hat zu gewährleisten, dass im Verhandlungsprozess eine sachorientierte Arbeitsatmosphäre geschaffen wird. Gelingt dies nicht, weil z. B. die Beziehungsproblematik zu gravierend ist, muss Mediation scheitern. Die anstehenden Probleme werden dann trotz allem gelöst, nur nicht durch die Konfliktparteien selbst, sondern durch eine richterliche Entscheidung.

Ein weiterer Einwand gegen Mediation wird von Roland Proksch thematisiert, dass nämlich bei Mediationsverfahren die Rechtsposition der schwächeren Teilnehmer – zumeist der Frauen – vernachlässigt würde, da der im Rahmen der Sitzungen aufgebaute Druck in Richtung auf eine einvernehmliche Lösung insbesondere Frauen dazu drängen würde, eigene Rechte aufzugeben bzw. abzuschwächen. Dem hält Proksch entgegen: „Den genannten Befürchtungen stehen Untersuchungsergebnisse gegenüber, die bestätigen, dass Parteien, die ihre Streitigkeiten in einem Vermittlungsverfahren ausgetragen haben, eine größere moralische und auch rechtliche Verpflichtung anerkannt haben, auf die Interessen und Fähigkeiten der schwächeren Person Rücksicht zu nehmen und deren Rechte regelmäßig eher zu akzeptieren, was vor allem bei Zahlungsverpflichtungen erhebliche Bedeutung erlangen kann“ (Proksch 1991a, S. 187). Trotz dieses Arguments ist nicht von der Hand zu weisen, dass Interessenskonstellationen, Machtverteilung etc. pp. relevante Faktoren sind, die im Mediationsverfahren zu berücksichtigen sind.

Hinsichtlich der Anwendungsmöglichkeiten von Mediation ist überdies danach zu fragen, welche Voraussetzungen Partner mitbringen müssen, die sich einem Mediationsverfahren unterziehen wollen. Im Anschluss an Thompson hebt Bastine folgende Voraussetzungen hervor: „1. Die Beteiligten stellen fest, dass sie konfligierende Interessen haben; 2. Kommunikation zwischen ihnen ist möglich; 3. Zwischenlösungen oder Kompromisse sind möglich; 4. Die Parteien können vorläufige Angebote und Gegenangebote machen; 5. Angebote und Vorschläge bestimmen so lange nicht das Ergebnis, bis sie von beiden Parteien akzeptiert werden“ (Thompson zit. nach Bastine 1995, S. 20). Mediation stellt sich aus dieser Perspektive als ein außerordentlich voraussetzungsvolles Instrument dar, das von den Beteiligten ein hohes Maß an Motivation, Einsichtsfähigkeit, Kooperationsbereitschaft, Fähigkeit zur Vertretung eigener Interessen und (verbaler) Kommunikationsfähigkeit verlangt. Inwieweit allein durch diese Anforderungen schon systematisch bestimmte Gruppen an potentiellen Nachfragern ausgeschlossen werden, bedarf der Untersuchung (z. B. schichtenspezifische Selektivität der Mediation). Zumindest steht zu vermuten, dass die Gruppe derjenigen, für die Mediation keine adäquate Vorgehensweise bedeutet, größer

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

sein dürfte, als in der einschlägigen Fachdiskussion unter dem Stichwort Kontraindikation[2] diskutiert wird.

Trotz allem ist mit der Methode der Mediation ein Instrument in die sozialpädagogische Fachdiskussion eingeführt worden, dessen Potentiale im Hinblick auf die Lösung von sach- und zukunftsorientierten Problemlagen zwischen unterschiedlichen Konfliktparteien noch nicht ausgeschöpft zu sein scheint. Zumindest deutet sich mittlerweile an, dass diese Potentiale auch in anderen pädagogischen Feldern erkannt werden. Bei Faller (o.J.) etwa findet sich der Versuch, das Konzept der Mediation für pädagogische Kontexte in Schule, Jugendarbeit und Kindergarten zu nutzen.

Tipps zum Weiterlesen

Bundeskonferenz für Erziehungsberatung (Hrsg.): Scheidungs-Mediation. Möglichkeiten und Grenzen, Münster 1995.

Faller, K.: Mediation in der pädagogischen Arbeit. Ein Handbuch für Kindergarten, Schule und Jugendarbeit, Mühlheim a.d.R. o.J.

Proksch, R.: Kooperative Vermittlung (Mediation) in streitigen Familiensachen, Stuttgart/Berlin/Köln 1998.

2 Diez/Krabbe (1991, S. 116) führen unter dem Stichwort Kontraindikation Personen mit starken psychischen Behinderungen und Retardierungen, Gewalt und Missbrauchsphänomene sowie Suchtproblematik an.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

18. Sozialpädagogische Diagnose

„Eine Profession will sich vor allem durch eine exklusive Expertise auszeichnen – nicht jeder soll können, was die Professionellen vermögen. Dieses professionelle Vermögen spitzt sich zu in der Urteilsfähigkeit, Optionen und Chancen, vor allem aber die Grenzen und Gefahren ihres professionellen Handelns zuverlässig und glaubwürdig einschätzen zu können“ (Schrapper 2003, S. 41). Mit dem Aspekt der Urteilsfähigkeit ist in zentraler Weise das angesprochen, was gemeinhin mit dem Begriff der Diagnose verbunden wird, der seinem griechischen Ursprung nach das unterscheidende, durchblickende Erkennen und Beurteilen meint. Angesichts der von Schrapper angedeuteten Bedeutung professioneller Urteilsfähigkeit ist es auf den ersten Blick überraschend, dass die Soziale Arbeit, obwohl der Begriff der „sozialen Diagnose“ quasi an der Wiege der Verberuflichung der Sozialen Arbeit stand, seit den 1970er Jahren im Gefolge der Methodenkritik (vgl. Kapitel 7) eine weitgehende Zurückhaltung in Bezug auf die Weiterentwicklung ihrer fachlichen Diagnostik an den Tag legte. Seit den 1990er Jahren erlebt die sozialpädagogische Diagnostik allerdings einen deutlichen Aufschwung im Zuge des wachsenden Interesses an einer lebensweltlichen Hermeneutik[1] einerseits, vor allem aber wegen der mit der Ökonomisierung der Sozialen Arbeit einhergehenden Verbetriebswirtschaftlichung der sozialpädagogischen Organisationen und dem damit verbundenen Interesse an einer Steigerung der Effizienz personenbezogener Dienstleistungen andererseits.

(a) *Begriff und Merkmale sozialpädagogischer Diagnose:* Allgemein meint Diagnose das „Feststellen, Prüfen und Klassifizieren von Merkmalen mit dem Ziel der Einordnung zur Gewinnung eines Gesamtbildes“ (Die Zeit 2005, Bd. 3, S. 436). Im Alltagsverständnis ist der Diagnosebegriff eng mit

1 Unter Hermeneutik versteht man „die Kunst und Theorie der Auslegung von Texten, i. w. S. das Verstehen von Sinnzusammenhängen in menschl. Lebensäußerungen aller Art“ (Zeit-Lexikon 2005, Bd. 6, S. 361). Sinnverstehen vollzieht sich im Verständnis der Geisteswissenschaft in einem hermeneutischen Zirkel. „Ausgangspunkt des hermeneutischen Zirkels ist (1.) der Versuch, eine Erscheinung, wie hier einen Text, zu verstehen. Zunächst ist der Text etwas Fremdes, wenn auch ein gewisses Vorverständnis angenommen werden kann. Dieses erste Wissen wird zugrunde gelegt, um den Text zu interpretieren. Dadurch ergeben sich neue Erkenntnisse, und das Vorverständnis wird vertieft. Mit dem nun erweiterten Wissen wird der Text nochmals interpretiert, es kommt wiederum zu einer Verbreiterung des Wissens und so weiter. Der Endpunkt ist erreicht, wenn der Interpret den Text so verstanden hat, wie er vom Schreibenden gemeint war, wenn also die Sinndifferenz zwischen ihnen verschwunden ist“ (Raithel/Dollinger/Hörmann 2005, S. 169).

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

der Medizin verbunden[2]. Aber auch in der alltäglichen Arbeit von SozialpädagogInnen und SozialarbeiterInnen ist der Prozess der begründeten Entscheidungsfindung und der „Gewinnung eines Gesamtbildes" elementarer Bestandteil des professionellen Hilfeprozesses. Christian Schrapper betont in diesem Sinne, dass SozialpädagogInnen und SozialarbeiterInnen in vielen Feldern gefordert sind, „in mehrfacher Hinsicht folgenreiche Entscheidungen zu treffen: Sie begründen oder verweigern damit sozialstaatliche Leistungen, ermöglichen Schutz vor Gefahr und Bedrohung oder lösen massive Eingriffe in die Privatsphäre von Menschen aus" (Schrapper 2008, S. 198). Diese folgenreichen Entscheidungen bedürfen der Begründung auf der Basis einer Analyse des vorliegenden Problem- bzw. Lebenszusammenhangs.

Die in der Sozialen Arbeit entwickelten Ansätze der Diagnostik orientierten sich bis in die 1960er Jahre begrifflich wie strukturell am medizinischen Modell. Die neuere Fachdiskussion betont hingegen den eigenständigen Charakter diagnostischer Prozesse in der Sozialen Arbeit. Während es in der medizinischen Diagnose um die objektive Bestimmung von Krankheitsursachen geht, also der Frage, was der Patient „hat" (vgl. Müller 2006, S. 117), sind psycho-soziale Problemlagen komplexer, umfassen Fragen materieller Versorgung, gesellschaftlicher Inklusion und/oder Exklusion, psychischer Verarbeitungsmuster von Lebenslagen und Belastungssituationen, Beziehungs- und Kommunikationsmustern, gesellschaftlicher Normalitätsvorstellungen usw. An einem Beispiel gesprochen: Die Identifizierung eines Magengeschwürs oder eines gebrochenen Beins ist per Röntgenuntersuchung exakt bestimmbar, während die Lebensproblematik eines langzeitarbeitslosen, alleinstehenden Alkoholikers materielle, psychische und soziale Dimensionen umfasst, deren Bedeutung und Gewichtung im Einzelfall höchst unterschiedlich sein können. Medizinische und sozialpädagogische Diagnosen haben das gemeinsame Ziel, „durch systematische Informationsverarbeitung Entscheidungen begründet zu fällen und Handlungen vorzubereiten" (Heiner 2010, S. 116). Während die medizinische Diagnose auf einen klaren Fokus ausgerichtet (Identifizierung einer Erkrankung) und das Ergebnis technisch unterstützten Expertenhandelns ist (wohl kein Patient würde mit seinem Arzt eine Diskussion darüber beginnen, ob das Bein nun gebrochen ist oder nicht), sind sozialpädagogische Diagnosen mehrdimensionale Analysen gesellschaftlicher, sozialer und psychischer Einflussfaktoren auf beschädigte und/oder bedrohte Identitäten und Lebenslagen, die zudem nur als kommunikativer Prozess zu gestalten sind, da die Sichtweisen der mittelbar und unmittelbar beteiligten Akteure einen elementaren Aspekt des Problemzusammenhangs darstellen. Auf diesem Hintergrund kann man sozialpädagogische Diagnosen mit Christian Schrapper wie folgt definieren:

2 Entsprechend definiert Dieter Müllensiefen (2002, S. 216) im Fachlexikon der sozialen Arbeit Diagnose als „besonders in der Medizin gebräuchlicher Ausdruck für das (Untersuchungs-)Verfahren zur Krankheitsbestimmung."

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

Definition

„Durchblicken und unterscheiden können (…), was Menschen prägt und Situationen ausmacht, gehört zu den Kernaufgaben sozialpädagogischer Fachkräfte. Mittels fundierter Beurteilung von Lebensumständen, Entwicklungspotentialen oder Gefährdungsmomenten sollen sowohl psychische und soziale Faktoren für Entwicklung und Gefährdung kenntnisreich erkundet als auch Vorstellungen, Wünsche und Ängste der Menschen selbst respektvoll berücksichtigt werden. Ziel dieser durchblickenden Anstrengungen ist es, zu realisierbaren Vorschlägen für sozialpädagogisches Handeln, also z. B. für geeignete Hilfe oder notwendige Interventionen zu kommen“ (Schrapper 2008, S. 197 f.).

Sozialpädagogische Diagnosen haben das Ziel, komplexe Lebenszusammenhänge zu erfassen, zu verstehen und zu beurteilen. Dabei ist es für soziale Probleme durchaus typisch, dass unterschiedliche Sichtweisen konkurrieren, was eigentlich das Problem ausmacht bzw. was der Fall ist. Burkhard Müller (2006) hat gerade diese Differenz zum medizinischen Krankheitsbegriff stark gemacht. Während die medizinische Diagnose durch die Frage: „Was ist das Problem?“ strukturiert wird, muss in der Sozialen Arbeit die Frage gestellt werden „Wer hat welches Problem?“, weil es „anders als zum Beispiel bei ärztlichen Diagnosen, nur begrenzt um objektive Tatsachen sondern vor allem um subjektive Zuschreibungen geht, die je nach Standpunkt verschieden sind“ (Müller 2006, S. 117). Die Sozialpädagogische Diagnose kann somit nie ausschließlich technisch begründetes Expertenurteil sein, sondern ist immer angewiesen auf Dialog und Kommunikation mit den Betroffenen. Auf diesem Hintergrund ist Schrapper (2008, S. 201) zuzustimmen, wenn er feststellt: Sozialpädagogische Diagnose „ist im Kern keine ‚technische‘ Informationsauswertung und Verdichtung, sondern immer eine ‚hermeneutische Anstrengung‘ der schrittweisen Annäherung an eine Vorstellung darüber, wie es einem anderen Menschen geht und vor allem wie dieser Andere sich selbst und die Welt um ihn herum sieht und begreift.“ Nach Schrapper (2004, S. 50 f.) umfasst der Prozess einer sozialpädagogischen Diagnose in diesem Sinne sechs Bausteine: 1. systematische Sammlung und Verarbeitung eigener Daten und Fakten sowie Einschätzung und Bewertungen anderer; 2. Selbstdeutungen der Betroffenen; 3. Selbstreflexion des Helfersystems;[3] 4. Deutungen auf den Punkt bringen, Konsequenzen ziehen; 5. Deutungen an die Klienten zurückspiegeln sowie 6. Überprüfung der Diagnose.

Sozialpädagogische Diagnosen thematisieren – in Abgrenzung zu medizinisch-naturwissenschaftlichen Diagnosen – das Zusammenspiel von gesellschaftlichen und psychischen Faktoren individuellen Lebens und Leidens und müssen deshalb in zentraler Weise die Selbstdeutungen der Betroffenen, aber auch die Selbstreflexion des Helfersystems berücksichtigen. Dies kommt auch im Ansatz von Burkhard Müller (2006, S. 123 ff.) zum Aus-

3 Nach Burkhard Müller (1993, S. 94) gehört es zu den wesentlichen Anforderungen an eine sozialpädagogische Diagnose, „die Probleme, die meine Klienten haben, zu unterscheiden von den Problemen, die ich mit diesen Problemen habe.“

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

druck, der den Charakter sozialpädagogischer Diagnosen anhand von neun Arbeitsregeln verdichtet:

1. „Sozialpädagogische Diagnose heißt zu klären, was für welchen Beteiligten in einer Fallsituation das Problem ist“ (ebd., S. 123).
2. „Sozialpädagogische Diagnose heißt zu klären, was für mich selbst in einer Fallgeschichte das Problem ist“ (ebd.).
3. „Sozialpädagogische Diagnose findet in Beziehungen statt und hat sich (nicht, d.V.) nur an der Klärung von Sachfragen sondern auch von Gefühlsbeziehungen zu bewähren“ (ebd., S. 124).
4. „Sozialpädagogische Diagnose heißt zu klären, welche Mandate zum Handeln auffordern. Dabei sind konstitutive und nicht-konstitutive Mandate zu unterscheiden“ (ebd., S. 128).
5. „Sozialpädagogische Diagnose heißt, zu klären, wer über welche Mittel zur Lösung eines Problems verfügt“ (ebd., S. 132).
6. „Diagnose heißt, mögliche Mittel zur Lösung eines Falles auf unerwünschte Nebenwirkungen hin zu prüfen“ (ebd., S. 133).
7. „Sozialpädagogische Diagnose heißt, zu prüfen, ob es Vordringlicheres gibt, als die Lösung des Problems“ (ebd.).
8. „Sozialpädagogische Diagnose heißt Klären von Zuständigkeiten“ (ebd., S. 135).
9. „Sozialpädagogische Diagnose heißt, zu klären, welche Schritte und Ziele ich aus eigener Initiative und welche ich nur durch andere erreichen kann“ (ebd., S. 137).

(b) *Von der Sozialen Diagnose zur Methodenkritik – Stationen der Entwicklung sozialpädagogischer Diagnostik:* Der Begriff der Diagnose hat in der Sozialen Arbeit eine lange Tradition und steht quasi an der Wiege ihrer Verberuflichung. Nicht zufällig nannte Mary Richmond ihre 1917 erschienene Anleitung zur Arbeit der sogenannten friendly visitors (vgl. Kapitel 4) „Social Diagnosis“, auch wenn sie mit diesem Begriff den gesamten Prozess der sozialen Hilfe bezeichnete, ebenso wie Alice Salomon, die angeregt durch einen USA-Aufenthalt 1925 ihr Buch „Soziale Diagnose“ vorlegte. Beide Veröffentlichungen sind erste Anleitungen bzw. Lehrbücher zur sozialpädagogischen Fallarbeit (vgl. Müller 2006). Im Rahmen der Sozialen Einzel(fall)hilfe ist die Diagnose im engeren Sinne das Bindeglied zwischen der Anamnese, d. h. der Sammlung relevanter Informationen, und der Behandlung/Intervention/Therapie. Alice Salomon versteht dementsprechend unter Diagnose eine Leistung der Fürsorgerin, die darin besteht „Material zu sammeln (eigene Beobachtungen und Aussagen anderer), das beschaffte Material zu prüfen und zu vergleichen, es zu bewerten, Schlüsse daraus zu ziehen – schließlich ein Gesamtbild zu erstellen, das erlaubt, einen Plan für die Abhilfe zu schaffen“ (Salomon zit. nach Uhlendorff 1997, S. 21).

Orientierten sich die klassischen Ansätze der Sozialen Einzel(fall)hilfe erkennbar und beabsichtigt am medizinischen Modell, so grenzten sich die

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

Ansätze der Sozialen Einzel(fall)hilfe der Nachkriegszeit mit dem Begriff der psycho-sozialen Diagnose zumindest begrifflich etwas deutlicher von einem medizinisch geprägten Verständnis ab und orientierten sich vermehrt an psychologischen bzw. psychoanalytischen Modellen. Marie Kamphuis (1973, S. 36 ff.) etwa ordnet die psycho-soziale Diagnose der Phase des „näheren Studiums des Problems" zu, die wiederum in vier Abschnitte unterteilt wird, dem (a) Sammeln der näheren Angaben, (b) dem Ordnen der Tatsachen, (c) der psychosozialen Diagnose sowie (d) dem Aufstellen eines Behandlungsplans. Die psychosoziale Diagnose wird dabei als „Feststellen des Problems" (ebd., S. 39), d. h. als verdichtende Auswertung der gesammelten und geordneten Tatsachen begriffen, die wiederum als Grundlage des Behandlungsplans fungiert. Auch wenn sie sich begrifflich und in Teilen gedanklich vom medizinischen Krankheitsmodell entfernte, so blieb die psycho-soziale Diagnose[4] doch dem nun eher psychologisch bzw. psychoanalytisch legitimierten, defizitorientierten Expertenmodell verpflichtet, das die Feststellung des behandlungsbedürftigen Problems und die Aufstellung eines Behandlungsplans in erster Linie als professionelle Aufgabe des Sozialarbeiters fasste.

Wie im Kapitel 7 ausführlicher dargestellt, gerieten die klassischen Methoden der Einzel(fall)hilfe und der sozialen Gruppenarbeit spätestens mit der Studentenbewegung der 1960er und 1970er Jahre sowie der beginnenden Akademisierung der Disziplin in das Kreuzfeuer einer Fundamentalkritik. Aus der Sicht der Kritiker tragen die klassischen Methoden bei zu einer Individualisierung sozialer Problemlagen, indem sie soziale Probleme in letzter Konsequenz als individuelle Probleme erfassen und bearbeiten. Die Kritik richtet sich dabei u. a. an der Orientierung am medizinischen Krankheitsmodell, das bis in die Begrifflichkeiten (Anamnese, Diagnose, Behandlung) hinein sichtbar wird. Medizinisch-klinische Diagnosemodelle sind als Expertenmodelle konzipiert. Expertokratische Diagnosen stehen nicht nur in der Gefahr, den eigentlichen Gegenstand zu verfehlen, da die Unterstützung gelingenderen Lebens nur funktionieren kann, wenn der Klient in seinen Möglichkeiten und Unmöglichkeiten ebenso wahr wie ernst genommen wird, wie seine Sicht der Probleme und ihrer Ursachen[5]. Es besteht darüber hinaus die Gefahr, „dass medizinische Diagnostik stark mit Prozessen der Etikettierung und möglicher Stigmatisierung einhergehen kann. Die durch Verfahren der Selektionsdiagnostik generierten Erkenntnisse erweisen sich in der Praxis oftmals als Zuschreibungsprozesse, die auch einen sozialen

4 Angesichts der Komplexität der psycho-sozialen Diagnose ist sie im Sinne von Kamphuis (1973, S. 39 f.) nicht als ein für alle Mal feststehend, sondern als Prozess zu begreifen: „Wir sprechen von einer fortschreitenden und dynamischen Diagnose, weil nicht endgültig festgelegt wird, welche Schwierigkeiten vorliegen. Beim Wandern ändert sich die Landschaft oft, wenn ein Teil des Weges zurückgelegt wurde, und auch der Wanderer selbst kann sich geändert haben."

5 Nochmals zugespitzt ausgedrückt: Ein Arzt kann ein gebrochenes Handgelenk diagnostizieren, ohne jemals mit dem Patienten geredet zu haben, was im Falle der Suche nach einem Ausweg aus einer Essstörung weder möglich noch sinnvoll wäre.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

und gesellschaftlichen Zugriff auf die Individuen ermöglichen und ihre Verwaltung erlauben. Insbesondere der Rückbezug auf eine biomedizinische Diagnosekonzeption führt zu einer ‚Naturalisierung' biographischer und sozialer Problemlagen" (Hanses 2006, S. 101).

Burkhard Müller (2006, S. 116 ff.) hat die Kritik an den klassischen Diagnosemodellen wie oben angedeutet dahingehend verdichtet, dass die Klassiker letztlich der medizinischen Frage verhaftet blieben, was der Klient „hat" bzw. welches behandlungsbedürftige Problem vorliegt. „Die genannten klassischen Versuche zur sozialpädagogischen Methode sind diesem [dem medizinischen, d. V.] Modell insofern gefolgt, als sie es zur Aufgabe der ‚sozialen Diagnose' erklärten, die objektiven Ursachen von Hilfebedürftigkeit zu ermitteln und damit willkürliches Entscheiden oder Herumdoktern an Symptomen abzuschaffen. Trotz ihrer großen Verdienste um die Professionalisierung sozialer Arbeit sind diese Versuche letztlich gescheitert. Sie konnten das Problem nicht lösen, wie Sozialpädagogik ein Recht auf ‚objektive Diagnose' hilfebedürftiger Zustände beanspruchen konnte, ohne dabei die Selbstbestimmungsrechte ihrer Klienten zu verletzen. Sozialpädagogische Diagnose musste mit jenem Modell scheitern, weil jene Vorfrage – Wer hat das Problem? – nicht beziehungsweise einseitig und willkürlich beantwortet wurde. Dies war deshalb fatal, weil es bei sozialpädagogischen Fällen nur selten um objektiv feststellbare Befunde geht" (ebd., S. 118). Diagnosen, so die Kritiker der klassischen Ansätze, sind in der Sozialen Arbeit „üble Nachrede" (Kunstreich u. a. 2004, S. 26) und als Element gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse ein „Instrument der Regierung über das Soziale" (Ziegler 2003, S. 101). An die Stelle von Expertendiagnosen sollen partizipative Verständigungsprozesse treten, in denen Klienten und Professionelle gemeinsam erarbeiten, was das Problem ist und welche Interventionsschritte sinnvoll und notwendig sind. Unabhängig davon, ob sich dieses Verständnis von Diagnose und Fallarbeit in der sozialpädagogischen Praxis in der Folge flächendeckend durchsetzen konnte, so erreichte die Kritik zumindest, dass es in den 1970er und 1980er Jahren ruhig wurde um die Frage nach einer sozialpädagogischen Diagnostik.

(c) *Von der Methodenkritik zum Diagnoseboom – Rekonstruktive und klassifikatorische Modelle der sozialpädagogischen Diagnose:* Mit dieser Ruhe ist es spätestens seit den 1990er Jahren vorbei. Im Gegenteil: Angesichts der Flut von diversen Test-/Diagnoseverfahren und -instrumenten in fast allen Feldern der Sozialen Arbeit von der Kindertageseinrichtung über die Erziehungshilfe bis zum Altenheim, scheint es nicht unberechtigt, von einem Diagnoseboom zu sprechen. Fragt man vorab nach dem Hintergrund dieses Diagnosebooms, so lassen sich in der hier gebotenen Kürze zwei Ursachen ausmachen, die schon in Kapitel 10 ausführlicher angesprochen wurden: (1) der fachliche Trend der Lebensweltorientierung sowie (2) die Ökonomisierung der Sozialen Arbeit.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

(1) Der Ansatz der Lebensweltorientierung bestimmt den Charakter Sozialer Arbeit als Alltagsarbeit in den lebensweltlichen Strukturen der Klienten. Sozialarbeit muss sich auf die Lebensverhältnisse und Beziehungsmuster der Klienten einlassen, sie verstehen und mit ihnen gemeinsam nach Wegen zu einem gelingenderen Leben suchen. Diagnostische Verfahren müssen demnach, wollen sie die lebensweltliche Sensibilität der Professionellen fördern, kommunikativ und partizipativ angelegt sein. Die Klienten sind die Fachleute für ihr Leben, ihre Bedürfnisse und Deutungen müssen im Mittelpunkt des Hilfeprozesses stehen. Dieser Grundgedanke ist Anknüpfungs- und Ausgangspunkt für eine Vielzahl an qualitativen, diagnostischen Verfahren, die sich ihrem Gegenstand im Sinne eines hermeneutischen Verstehensprozesses annähern.

(2) Der zweite und wohl folgenreichere Hintergrund des gegenwärtigen Diagnostikbooms ist das Phänomen der Ökonomisierung Sozialer Arbeit im Zuge des aktivierenden Umbaus der westlichen Sozialstaaten. Soziale Dienstleistungen sollen durch den Einsatz betriebswirtschaftlicher Instrumente und der Inszenierung von Konkurrenz und Quasi-Märkten eine effektivere Produktion sozialer Dienstleistungen ermöglichen.

Der Diagnostikboom ist dabei eine logische Folge der Verbetriebswirtschaftlichung von Denk- und Handlungsformen, Instrumenten und Strukturen des Alltags der Organisationen des Sozialsektors: Indem SozialarbeiterInnen anhand solcher Instrumente systematisch „Material“ erfassen sowie detailliertes und individualisiertes Wissen erheben, wird ein zielgenau(er)es Urteil über den „Fall“ ermöglicht und eine Grundlage geschaffen für eine qualitativ „hochwertige“, passgenaue Hilfeleistung - so die Ideologie der betriebswirtschaftlichen Reorganisation des Sozialen Sektors. In der Logik neuer Steuerungsmodelle kommt der genauen Analyse des Einzelfalls (Diagnostik) und der spezifischen Wirksamkeit unterschiedlicher Hilfen eine Schlüsselrolle zu, denn nur mit genügend entsprechendem Wissen kann die anvisierte Kalkulier- und Beherrschbarkeit gesichert werden: Eine (zertifizierte) Qualität soll diejenige Transparenz der Leistungen herstellen, auf deren Basis erst AnbieterInnen in Konkurrenz zueinander treten können, um im inszenierten Wettbewerb Effizienz, Innovation und Kundenorientierung zu steigern. Um Leistungen kalkulier- und berechenbar zu machen, müssen die Wirkungen von Leistungen evaluiert (Ergebnisqualität) und Instrumente zur Einhaltung bestimmter Verfahrensstandards und -schritte installiert werden (Prozessqualität). Die Diagnose ist in dieser Sichtweise Sozialer Arbeit ein, ja das zentrale Scharnier zur Rationalisierung und Effektivierung des Hilfeprozesses.

Versucht man sich nun einen Überblick zu verschaffen über die Entwicklungen im Feld der sozialpädagogischen Diagnostik in den letzten ca. zwei Jahrzehnten, so lassen sich die seither entwickelten Modelle mit Maja Heiner (2010, S. 116) in zwei große Gruppen einteilen. Demnach lassen sich (1) rekonstruktive und (2) klassifikatorische Diagnosemodelle unterschei-

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

den, die man mehr oder minder passgenau den zwei skizzierten Motivströmen zuordnen kann: Während die rekonstruktiven Ansätze eher der Tradition lebensweltlicher Hermeneutik verpflichtet sind, entsprechen die klassifikatorischen Ansätze eher der Philosophie der Ökonomisierung und Effektivierung des Hilfeprozesses.

(1) Die rekonstruktiven Ansätze sind gekennzeichnet durch eine „flexible, wenig vorstrukturierte, situations- und interaktionsabhängige Informationssammlung im Dialog mit den KlientInnen" (Heiner 2010, S. 116). Maja Heiner fasst die Kerngedanken rekonstruktiver Ansätze wie folgt zusammen: „Die Vertreter des rekonstruktiven Ansatzes gehen von drei zentralen handlungs- und professionstheoretischen Argumenten aus: (1) von der Komplexität der Aufgabenstellung der Sozialen Arbeit, (2) der strukturellen Ungewissheit und Unsicherheit beruflichen Handelns und (3) von der Notwendigkeit von Dialog und Aushandlung. Dem umfassenden Auftrag des Berufes, Lebensbedingungen und Lebensweisen der Klientel gleichermaßen zu berücksichtigen und positiv zu beeinflussen, entspricht die Notwendigkeit das diagnostische Fallverstehen auf die gesamte Lebenssituation der Klienten zu beziehen. Entsprechend ist der Gegenstand in der Diagnostik in seiner Komplexität kaum noch steigerbar. Außerdem ist die Soziale Arbeit auf die Kooperationsbereitschaft der KlientInnen angewiesen. Entsprechend sind ihre Ziele und Deutungen in die diagnostische Hypothesenbildung mit einzubeziehen. Dies erhöht nochmals die Komplexität der zu verstehenden Zusammenhänge und verlangt einfühlsame, wertschätzende und geduldige Erkundigungen ihrer Erfahrungen, Wertvorstellungen, Wünsche und Ängste, um allmählich ihre subjektive Welt zu ‚rekonstruieren'. Bei Dissens über die anzustrebenden Interventionsziele sind aufwändige Aushandlungsprozesse notwendig, um die Motivation der KlientInnen nicht zu untergraben" (ebd., S. 117).

Ansätze einer lebensweltthermeneutischen Fundierung der Diagnostik in der Sozialen Arbeit finden sich z. B. bei Burkhard Müller (1993; 2006) in seinem Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit (vgl. Kapitel 15) sowie bei Gisela Jakob und Hans-Jürgen von Wensierski, die den Begriff der rekonstruktiven Sozialpädagogik geprägt haben. Sie verstehen darunter „den Zusammenhang all jener methodischen Bemühungen im Bereich der Sozialen Arbeit, denen es um das Verstehen und die Interpretation der Wirklichkeit als einer von handelnden Subjekten sinnhaft konstruierten und intersubjektiv vermittelten Wirklichkeit geht" (Jakob/von Wensierski 1997, S. 9). Inhaltlich geht es vor allem um die Nutzung der Potentiale der qualitativen Biographieforschung (narratives Interview, Ethnographie etc.) zur Steigerung der lebensweltlichen Sensibilität von Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern durch die hermeneutische Fundierung des sozialpädagogischen Blicks. Auch wenn die Beiträge des Sammelbandes von Jakob/von Wensierski sich nicht explizit als Weiterentwicklung der sozialpädagogischen Diagnostik verstehen, sondern vielmehr als generelle Fundierung so-

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

zialpädagogischer Fallarbeit, so sind sie doch erkennbar fokussiert auf Prozesse des biographischen Verstehens, die den Kern rekonstruktiver Diagnosen darstellen.

Beispiel

Neben dieser allgemeinen Debatte um die Nutzung rekonstruktiver Verfahren in der Sozialen Arbeit finden sich in den letzten Jahren auch explizite Ansätze einer lebensweltthermeneutischen Diagnostik (vgl. z. B. Fischer/Goblirsch 2004). Ein diagnostisches Modell, das dem rekonstruktiven Spektrum der sozialpädagogischen Diagnosen zugeordnet werden kann, ist der Ansatz von Uwe Uhlendorff in Zusammenarbeit mit Klaus Mollenhauer. Der im Rahmen einer empirischen Studie entwickelte und erprobte Ansatz zielt auf das Klientel der Hilfen zur Erziehung und stellt die Selbstdeutungsmuster der Klienten in den Mittelpunkt, wobei die Selbstdeutungsmuster als Landkarten verstanden werden, „die der Orientierung und Selbstverortung der Jugendlichen dienen, mit deren Hilfe sie ihr Leben zu führen versuchen“ (Uhlendorff 1997, S. 7). Das zweite Standbein ist die Analyse der Entwicklungsaufgaben Jugendlicher, die Uhlendorff mit Bezug auf die US-amerikanischen Psychologen Robert Kegan und Robert L. Selman bestimmt. „Auf diese Art und Weise entstand ein heuristisches Modell, das mehr als 80 Entwicklungsaufgaben umfaßt, die sich auf insgesamt vier Entwicklungs-Etappen verteilen und im Normalfall von Jugendlichen Schritt für Schritt bewältigt werden“ (ebd., S. 8). Um nun Selbstdeutung und Stand der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben bestimmen zu können, legt Uhlendorff einen Interviewleitfaden sowie einen Diagnoseleitfaden vor, mittels derer der je individuelle Erziehungsbedarf bestimmt werden soll.

Gemeinsam mit Thomas Marthaler hat Uhlendorff den Ansatz weiterentwickelt zu einer sozialpädagogischen Familiendiagnostik (vgl. Uhlendorff/Marthaler 2004). Ausgangspunkt ist auch hier ein Interview mit den Familienangehörigen. Die leitfadengestützten Interviews werden aufgezeichnet und in einem zweiten Schritt ausgewertet. Dabei werden die Informationen in 11 Kategorien festgehalten: „1. Familiengeschichte/biographische Erfahrungen, 2. Sozioökonomische Rahmenbedingungen (Einkommen, Arbeitssituation, Gesundheit, Wohnbedingungen), 3. Erfahrungen mit öffentlichen Einrichtungen, 4. Familiäre Arbeitsteilung, 5. Familiäre Zeitstrukturen, 6. Erfahrungen mit der Kindererziehung, 7. Selbstbilder und Personenentwürfe, 8. Familiäre Interaktionserfahrungen, Bindungen, Fürsorge, 9. Informelles Unterstützungs- und Helfersystem, 10. Partnerschaftskonzepte, 11. Subjektiver Hilfeplan“ (ebd., S. 252 f.). Im dritten Schritt werden die Deutungen der einzelnen Familienmitglieder in Bezug auf die 11 Punkte herausgearbeitet und zentrale Familienthemen identifiziert, um daraus sozialpädagogische Aufgabenstellungen zu entwickeln. „Die ermittelten Familienthemen sowie die Aufgabenstellungen werden anschließend den Familienangehörigen vorgestellt und als Grundlage für die weitere Arbeit vorgeschlagen. Im Unterschied zu anderen Diagnosen schließt sich an die sozialpädagogische Diagnose also kein Behandlungsplan an. Es findet vielmehr entlang der Ergebnisse der Diagnose ein Aushandlungsprozess zwischen den Fachkräften des Allgemeinen Sozialen Dienstes und den Fami-

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

lienangehörigen statt, in dem ein Gesamtplan entwickelt werden soll, der die Zustimmung aller Beteiligten findet“ (ebd., S. 253).

(2) Während die Instrumente und Strukturierungshilfen der rekonstruktiven Ansätze der Diagnostik weitgehend flexibel sind und ein geringes Maß an Standardisierung aufweisen, sind die Ansätze einer klassifikatorischen Diagnostik gerade durch eine weitgehende Standardisierung der Datenerfassung und -analyse gekennzeichnet. Vertreter klassifikatorischer Diagnostik betonen „die Notwendigkeit zuverlässiger Informationsverarbeitung mittels standardisierter Erhebungs- und Auswahlinstrumente“ (Heiner 2010, S. 116). „Angesichts der Begrenztheit des menschlichen Vermögens, Informationen zu verarbeiten, ist eine Reduktion sozialer Komplexität bei jeder Urteilsbildung unvermeidbar. Bei der Nutzung von Klassifizierungen geschieht dies systematisch und nachprüfbar“, so das Kernargument der Vertreter klassifikatorischer Ansätze. Standardisierte, klassifikatorische Ansätze des Testens und Diagnostizierens haben in den letzten Jahren einen regelrechten Boom erlebt. Ob beim Assessment für Arbeitslose, bei Sprachtests für Kinder im Vorschulalter oder bei der Feststellung des Bedarfs an Hilfen zur Erziehung: Standardisierte, klassifikatorisch ausgerichtete Diagnosemodelle haben in den letzten Jahren Konjunktur und spielen in immer mehr Feldern der Sozialen Arbeit eine wichtige Rolle bei der Ermittlung angemessener Hilfe und Unterstützung[6]. Zwei Beispiele für klassifikatorische Ansätze sind (a) die Delfin 4 Sprachstandserhebung in Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt sowie (b) die bayrischen Diagnosetabellen zur Feststellung des Bedarfs an Erziehungshilfen.

Beispiel

(a) Ausgehend von der Annahme, dass die Sprachkompetenz ein wesentlicher Faktor für gelingende Bildungsprozesse ist, wurden im Gefolge des PISA-Schocks in verschiedenen Bundesländern Sprachstandserhebungen für Kinder im Vorschulalter als verbindliche Frühwarnsysteme eingeführt, die es erlauben sollen, sprachliche Defizite von Kindern frühzeitig zu identifizieren und durch gezielte Maßnahmen Abhilfe zu schaffen. So führte Nordrhein-Westfalen 2007 den sogenannten Delfin 4 (**D**iagnostik, **El**ternarbeit, **F**örderung der Sprachkompetenz **I**n **N**ordrhein-Westfalen bei **4**-jährigen) Test zur Sprachstandserhebung für alle Vierjährigen im Lande verbindlich ein. Seit 2010 nutzt auch das Land Sachsen-Anhalt den Delfin 4 Test.[7] Der Test, der auf der Basis sprachwissenschaftlicher und entwick-

6 „Es gibt heute nichts mehr, das nicht getestet werden oder Gegenstand von Testparametern sein könnte. (…) Wir sind umgeben von Diagnosemethoden, Nachweisverfahren, Untersuchungstechniken und Prüfapparaten, die uns mitteilen, über welche Kompetenzen wir verfügen, welchen Risiken wir ins Auge sehen müssen und welcher Gruppe wir zugehören“ (Lemke 2004, S. 264).

7 Der Test wurde 2010 grafisch überarbeitet und in der zweiten Stufe umfänglich reduziert. Außerdem soll die Fachkompetenz der Erzieherinnen und Erzieher stärker berücksichtigt werden (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW/Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes NRW 2009, S. 3).

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

lungspsychologischer Theorien und empirischer Befunde von Lilian Fried und MitarbeiterInnen der TU Dortmund entwickelt worden ist (vgl. Fried 2009), wird in zwei Stufen durchgeführt. In der ersten Stufe spielen bis zu vier Kinder unter Anleitung einer TestleiterIn[8] das Spiel „Besuch im Zoo". Dabei müssen die Kinder verschiedene Aufgaben bewältigen wie Handlungsanweisungen durchführen, Kunstwörter nachsprechen, ein Bild beschreiben und Sätze nachsprechen. Die Ergebnisse der Kinder werden von einer zweiten Testperson protokolliert und nach einer vorgegebenen Skala in Punkte übersetzt. Nach dem erreichten Punktwert werden die Kinder nun in drei Gruppen eingeordnet: (a) kein Förderbedarf, (b) ein zweiter Test ist notwendig oder (c) ein Förderbedarf wird bereits nach dem ersten Test festgestellt. In der zweiten Stufe, die ca. 20 – 25 Minuten pro Kind dauert und die nach einem ähnlichen Schema verläuft, spielen die Kinder das Spiel „Besuch im Pfiffikushaus". Getestet werden in diesem Rahmen die Bereiche Wortverständnis, Wortproduktion, Pluralbildung, Begriffsklassifikation, Kunstwörter nachsprechen, Sätze nachsprechen und Bildbeschreibung. „Kinder, bei denen Sprachförderbedarf festgestellt wurde und die weiterhin keine Kindertageseinrichtung besuchen, werden vom Schulamt durch förmlichen, begründeten Bescheid zur Teilnahme an einer vorschulischen Sprachfördermaßnahme verpflichtet. Diese Maßnahmen werden in der pädagogischen Verantwortung des Elementarbereichs eingerichtet und sollen möglichst in Kindertageseinrichtungen oder Familienzentren stattfinden" (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW/Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes NRW 2009, S. 6)[9].

(b) Die bayrischen Diagnosetabellen (vgl. Bayrisches Landesjugendamt 2001) sind ein diagnostisches Instrument zur passgenaueren Feststellung des erzieherischen Bedarfs, das vom bayrischen Jugendamt „in Zusammenarbeit mit erfahrenen Fachkräften in der Bezirkssozialarbeit entwickelt" (Hillmeier 2004, S. 204) wurde. „Das Ergebnis einer, wie es amtsdeutsch heißt, Prüfung von Leistungstatbestandsvoraussetzungen entscheidet nicht nur über den Einsatz finanzieller Mittel, sondern über das Schicksal von Kindern und Familien. Soziale Arbeit im Jugendamt ist, ob man das nun gut findet oder nicht, Verwaltungshandeln. In der Regel ist jeder Verwaltungsakt schriftlich zu begründen. Er muss im Zweifelsfall einer gerichtlichen Überprüfung standhalten. (…) Die vom Bayrischen Landesjugendamt herausgegebenen Sozialpädagogischen Diagnose-Tabellen sollen diesen, zumindest in der Erziehungshilfe essenziellen Verfahrensschritt in einer qualitativ merklichen Weise erleichtern und strukturieren helfen" (ebd., S. 204). Die Diagnosetabellen liegen in einer Kurz- und einer Langfassung vor, wobei die Langfassung eine altersspezifisch ausdifferenzierte Variante der Kurzfassung realisiert. Die Kurzfassung besteht aus drei Skalen, die relevante Informationen zu den Bereichen (1) Erleben und Handeln des jungen Menschen – Risiken, (2) Erleben und Handeln des jungen Menschen – Ressourcen sowie (3) Erziehungs- und Entwicklungsbedingungen

8 Die Tests werden in Verantwortung der Schulämter von jeweils einer Grundschullehrerin und (im Idealfall) einer ErzieherIn durchgeführt. Die geplante Dauer des Tests ist ca. 20 bis 25 Minuten.

9 Zur Kritik des Delfin 4 Tests vgl. Feldmann/Tillmann/Stranz (2008).

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

> erfassen helfen sollen. Die Skala Risiken im Erleben und Handeln des jungen Menschen umfasst 75 Items zu den Bereichen körperliche Beschwerden (z. B. 1.8 schläft schlecht, zu wenig, zu viel oder redet im Schlaf, hat Alpträume, vgl. ebd., S. 206), seelische Störungen (z. B. 2.1 schreit häufig, redet ohne Punkt und Komma; 2.4 kaut Fingernägel, lutscht am Daumen, vgl. ebd., S. 206), Leistungsprobleme (z. B. 3.1 wirkt körperlich unbeholfen, langsam oder schwerfällig; 3.12 hat Angst, in die Schule zu gehen, vgl. ebd., S. 206), abweichendes Sozialverhalten (z. B. 4.10 tut sich schwer, Regeln und Grenzen zu befolgen, kann nicht verlieren, vgl. ebd., S. 207) und Autonomiedefizite (z. B. 5.1 ist noch sehr verspielt, liegt in seiner Entwicklung zurück, vgl. ebd., S. 207). Die Skala zu den Ressourcen umfasst ebenfalls 75 Items, die die Bereiche körperliche Gesundheit, seelisches Wohlbefinden, Leistungsvermögen, Sozialkompetenz und Autonomie erfassen. Die Skala zu den Erziehungs- und Entwicklungsbedingungen umfasst 71 Items zu den Bereichen Familiensituation, Grundversorgung, Erziehung, Entwicklungsförderung und Integration. Anhand dieser Skalen sollen die Professionellen in die Lage versetzt werden, die Lebenssituation und den Entwicklungsstand der Heranwachsenden genauer zu erfassen und eine passgenaue Hilfe zu begründen[10].

Gemeinsam ist den klassifikatorischen Modellen einer sozialpädagogischen Diagnostik, dass sie mithilfe von Fragebögen, Skalen, Diagnosetabellen, Merk- und Indikatorenlisten sowie Testverfahren die Komplexität von Phänomenen wie Kindeswohl oder Sprachfähigkeit auf ein überschaubares Maß an Parametern und Indikatoren reduzieren und damit handhabbar machen wollen.

(d) *Einschätzung und Diskussion:* Wie ist der Diagnostikboom der letzten Jahre einzuschätzen? Hat er zu einer Steigerung der professionellen Rationalität in der Sozialen Arbeit geführt?

Zunächst ist festzuhalten, dass die Fähigkeit, sozialpädagogische Handlungssituationen in ihrer Komplexität zu erfassen, zu „entschlüsseln", sie zu „lesen", zu verstehen und zu deuten, ein konstitutiver, nicht hintergehbarer Bestandteil der alltäglichen Handlungsvollzüge von SozialpädagogInnen und SozialarbeiterInnen ist. Sozialpädagogen müssen in ihrem Alltagshandeln kompetent Lebenslagen und Handlungsmöglichkeiten einschätzen und Entscheidungen treffen. Umstritten ist in der Fachdiskussion allerdings, ob die professionellen Einschätzungen eher als Ergebnis eines dialogischen Prozesses von SozialarbeiterIn und KlientIn zu konzeptualisieren sind oder als ein Ergebnis von Expertenhandeln.

Eine Linie der Fachdiskussion ist grundsätzlich skeptisch gegenüber allen Bemühungen der Etablierung einer sozialpädagogischen Diagnostik, da sie selbst in ihrer hermeneutischen Variante die grundsätzliche Asymmetrie

10 Den bayrischen Diagnosetabellen wurde im Rahmen einer über fünf Jahre laufenden Evaluation bestätigt, dass sie zu einer passgenaueren Hilfeplanung beitragen würden (vgl. Macsenaere/Paries/Arnold o. J.). Eine kritische Auseinandersetzung mit den Befunden der Evaluation ist an dieser Stelle nicht möglich.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

von Diagnostiker und Diagnostizierten nicht aufgehoben sieht. So halten Kunstreich et al. (2004, S. 27), mit Bezug auf Burkhard Müller, den „Vorschlag, die alten Begriffe neu zu besetzen, allerdings für nicht gangbar, weil die diskursive Praxis von Diagnose unzertrennlich mit der ‚hartnäckigen Grenzziehung zwischen dem Normalen und dem Anormalen' (Foucault), ‚mit der zweiteilenden Stigmatisierung' durch ‚Normalitätsrichter' verbunden ist. Von dieser Fessel kann auch die konsequenteste Re-Interpretation nicht befreien." Alle Versuche einer Neo-Diagnostik, egal ob lebensweltherme-neutisch oder klassifikatorisch sind deshalb abzulehnen und an ihrer Stelle die Praxis eines gleichberechtigten Diskurses zu etablieren. Demgegenüber betont Schrapper (2003, S. 45) als Vertreter einer rekonstruktiven Diagnostik: „Professionelles Beurteilen in den Handlungsfeldern der Sozialpädagogik ist auf Verstehen und Verständigung angewiesen, aber es erschöpft sich nicht im Dialog, es bleibt im Kern eine professionelle eigen-sinnige Leistung der Urteilsbildung über und mit einem anderen Menschen."

Einig sind sich Fundamentalkritiker und Vertreter einer lebensweltherme-neutisch-rekonstruktiven Diagnostik in der Kritik der derzeit boomenden klassifikatorischen Modelle einer sozialpädagogischen Diagnostik.

(1) Ein zentraler Kritikpunkt ist die Standardisierung des Diagnoseprozesses und die damit einhergehende Missachtung von Individualität. Denn die „Repräsentation des Selbst auf der Grundlage von standardisierten Testverfahren und dessen Einordnung in normierte Testparameter verdunkelt eben jene Realität, die sie erhellen soll. Denn es ist genau die Individualität, die Einmaligkeit und Unverwechselbarkeit der Einzelnen, die in diesem Testuniversum zugleich permanent beschworen und systematisch verworfen wird" (Lemke 2004, S. 269). Standardisierte Analyseinstrumente mit vorab festgelegten, als relevant erachteten Dimensionen im Sinne von subsumptionslogischen Vorentscheidungen werfen immer das Problem auf, „mitunter eine Verfahrens*mechanik* zu begründen, die für die Spezifik und Individualität des Einzelfalls blind ist" (Höpfner/Jöbgen/Becker 1999, S. 202). Eine Diagnose ist darauf angewiesen, dass ein Klassifikationssystem vorhanden ist, das es erlaubt, die eigenen Beobachtungen ein- bzw. zuzuordnen. Die Konstruktion von Klassifikationssystemen und Instrumenten beruht auf Entscheidungsprozessen, welche Wissensbestände und Interpretationen für relevant erachtet werden und welche nicht. Klassifikationssysteme sind in diesem Sinne immer schon das Ergebnis von selektiven Entscheidungen, die über die Anwendung des Instruments verstetigt werden. Indem bereits stattgefundene Entscheidungsprozesse der Festlegung, was erhoben und ermittelt werden soll, übernommen werden, vollzieht sich hierbei eine Reproduktion gesellschaftlicher Wertvorstellungen. Der selektive Charakter standardisierter Klassifikationssysteme ist herauszustellen, weil diagnostische Instrumente immer ein höheres Maß an Objektivität und Neutralität in der Bestimmung von relevanten Zusammenhängen, Problemlagen etc. suggerieren. Demgegenüber ist hervorzuheben, dass diagnostische Verfahren notwendigerweise an der Grenze zwischen

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

Norm und Abweichung operieren und als „Normalisierungstechnologie“ ein „konstitutives Element in der Herstellung des Normalen“ (Lemke 2004, S. 267) darstellen. Alle kategorisierenden Verfahren sind „zwangsläufig unflexibel im Hinblick auf Neues und hoffnungslos unterkomplex im Hinblick auf Reales“ (Höpfner/Jöbgen/Becker 1999, S. 202).

(2) Der gegenwärtige klassifikatorische Diagnoseboom ist nach Auffassung der Kritiker vor allem der „Unterwerfung unter den mit den neuen Steuerungsmodellen verbundenen manageriellen Effizienzdiskurs“ (Kunstreich et al. 2004, S. 27) geschuldet. Auch wenn entsprechende Instrumente die prinzipielle Offenheit sozialpädagogischer Handlungssituationen ebenso wenig überwinden können wie das strukturelle Technologiedefizit (sozial-) pädagogischen Handelns (vgl. Kapitel 3), erfüllt die Installation diagnostischer Instrumente in den Organisationen des Sozialsektors doch eine spezifische Funktion, nämlich die Beschaffung von „Legitimation über Verfahren“ (vgl. Luhmann 1975; Kunstreich et al. 2004, S. 28). Sozialpädagogische Diagnosen dienen der Legitimation der Intervention, d. h. sie sollen den weiteren Gang der Hilfe, der Unterstützung und/oder des Eingriffs nachvollziehbar und rechtssicher begründen (vgl. etwa die Begründung der bayrischen Diagnosetabellen bei Hillmeier 2004). Der Boom insbesondere klassifikatorischer Diagnosemodelle ist damit ein wesentlicher Aspekt der Sozialtechnologisierung[11] Sozialer Arbeit, der „Integration sozialpädagogischer Definitions- und Handlungsvollzüge in ökonomisch-technologisch dominierte Zugänge“ (Böhnisch/Schröer/Thiersch 2005, S. 236). Die „Umformulierung“ von sozialen in technische Probleme und das Bemühen, sozialpolitisch und normativ gerahmte, belastete und belastende Lebenssituationen und Lebenslagen mithilfe von Listen und Fragebögen in ihrer Kausalität objektiv erfassen zu können, muss theoretisch als Ideologieproduktion verstanden werden. Denn da „es keine für soziale Systeme ausreichende Kausalgesetzlichkeit, da es mit anderen Worten keine Kausalpläne der Natur gibt, gibt es auch keine objektiv richtige Technologie, die man nur erkennen und dann anwenden müsste. Es gibt lediglich operativ eingesetzte Komplexitätsreduktionen, verkürzte, eigentlich ‚falsche‘ Kausalpläne“ (Luhmann/Schorr 1982, S. 19).

Ausgeblendet werden dabei die ethische und normative Dimension sozialarbeiterischen Handelns. Der Zusammenhang von Diagnose und Intervention in Feldern der Sozialen Arbeit ist kein rein technischer, sondern immer abhängig von den am Diagnoseprozess beteiligten Personen und Organisationen, ihren Weltbildern und Wertvorstellungen, aber auch den sozialen

11 War Sozialtechnologie in der Fachdiskussion der Sozialen Arbeit in den 1970er und 1980er Jahren noch eine kritische Chiffre, um auf die Gefahr einer entpolitisierten, weitgehend auf positivistischen Verhaltenstechnologien reduzierte Fachlichkeit und instrumenteller Modelle des Handelns aufmerksam zu machen, scheint die Figur des „Sozialtechnikers“ oder des „Sozialingenieurs“ (vgl. Meerkamp 2007) als Professionalisierungsmodell mittlerweile wieder interessant zu sein.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

Organisationen, ihren Strukturen und Normalitätsvorstellungen. Ob man es etwa bei einem hochdelinquenten Jugendlichen ohne Schulabschluss aus belasteten Familienverhältnissen für erzieherisch geboten hält, ihm durch eine Jugendstrafe zu signalisieren, dass das Ende der Fahnenstange erreicht ist oder aber pädagogische Arrangements bevorzugt, die dem Jugendlichen Stabilität, Konsequenz und verlässliche Beziehungen anbieten, dürfte in letzter Konsequenz weniger von den diagnostischen Befunden abhängen, als von den pädagogischen Überzeugungen der Professionellen. Hier deutet sich die Gefahr an, dass Diagnosen instrumentalisiert werden können, um jene Intervention zu legitimieren, die der Überzeugung des Diagnostizierenden entsprechen oder die gerade ins vorhandene Finanzbudget passen.

(3) Das diagnostische Arsenal der Sozialen Arbeit hat sich im letzten Jahrzehnt zweifelsohne erweitert. Ob damit allerdings lebensweltliche Verständigungsprozesse nachhaltig befördert werden konnten, ob die neue, sozialtechnologisch gewandete Soziale Arbeit ihre Qualität gesteigert hat, die Lebenslagen und Befindlichkeiten ihrer Klienten besser zu verstehen und zu einem „gelingenderen" Leben ihrer Klienten beizutragen, darf angesichts der skizzierten Zusammenhänge angezweifelt werden. Die gegebenen Verfahren mögen zwar den Anschein der Professionalisierung erzeugen, allerdings legt die durch standardisierte Diagnoseprogramme und Testverfahren tendenziell eingeleitete „Eliminierung des subjektiven Faktors" – im Sinne einer Verringerung der Spielräume eines professionellen „Ermessens" bzw. von professionell begründeten Entscheidungen – die Frage nahe, wofür man dann eigentlich noch Fachkräfte braucht. Plakativ und zugespitzt ausgedrückt: Um Diagnosetabellen auszufüllen, in Listen das statistisch wirksamste Angebot herauszusuchen und standardisierte, qualitätsgesicherte Handlungsprogramme abzuspulen, braucht man kein qualifiziertes, einer reflexiven Fachlichkeit verpflichtetes Fachpersonal, schon gar keine „teuren" AkademikerInnen. Vieles deutet darauf hin, dass die sozialtechnologisch gewendete Soziale Arbeit mit „einem ‚dramatischen Entwertungsprozess' der Profession" (Dahme/Wohlfahrt 2007, S. 23) einhergeht.

Entgegen dem gegenwärtigen Trend kann sich ein kritisch-hermeneutisches Professionsverständnis nur in einem dialogischen Kommunikationsprozess zwischen Menschen entfalten, auch wenn den Ansätzen zu einer rekonstruktiven Diagnostik gerade von VertreterInnen klassifikatorischer Ansätze häufig vorgeworfen wird, sie seien zu aufwendig und wenig praktikabel (vgl. Paries 2004). Allerdings ist im Hinblick auf die Ideologie des „herrschaftsfreien Diskurses" zwischen Klienten und Sozialarbeitern festzuhalten, dass auch lebensweltthermeneutische Sensibilität Machtverhältnisse nicht verschwinden lässt und auch noch so demokratische Aushandlungs- und Partizipationsverfahren keinen herrschaftsfreien Raum schaffen. Die nichtaufhebbare Subjektivität von BeobachterIn und DeuterIn bleibt sowohl Risiko als auch Ressource, und begründet im sozialpädagogischen Handeln neben einer spezifischen Emotionalität im Kontext von Nähe und Distanz gleichsam eine besondere professionelle Verantwortung (z. B. auch für ei-

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

gene Deutungen, aber auch für die *Verwendung* von Daten und Deutungen). Diese Verantwortung heißt nicht notwendigerweise Expertokratie, und ihrer kann sich nicht qua Verfahren entledigt werden. Die Besonderheit sozialpädagogischer Professionalität liegt vielmehr „in der gestalteten Balance von professioneller Expertise und respektvoller Verständigungsbereitschaft" (Schrapper 2005, S. 194) und nicht zuletzt in der Beteiligung der AdressatInnen an allen sie betreffenden Entscheidungsvorgängen. Sozialpädagogisches Verstehen bleibt notwendig eine Gratwanderung zwischen professionellem Urteil und dem Selbstbestimmungsrecht der Klienten.

Tipps zum Weiterlesen

Heiner, M. (Hrsg.): Diagnostik und Diagnosen in der Sozialen Arbeit. Ein Handbuch, Frankfurt a.M. 2004.

Müller, B.: Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit. 4., vollständig überarbeitete Auflage, Freiburg i.B. 2006.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

19. Familientherapie

(a) *Begriff*: Die Familientherapie, insbesondere in ihrer systemischen Variante, gehört zu den therapeutischen Angebotsformen, die innerhalb der Sozialen Arbeit vergleichsweise breit rezipiert werden. Das Besondere der Familientherapie ist, dass sie ihren spezifischen Blickwinkel vom Individuum auf das familiäre Interaktionssystem lenkt. „Die familientherapeutische Sichtweise ist dadurch gekennzeichnet, dass sie – innere und äußere – Konflikte einzelner in der Regel als Ausdruck eines Konfliktes versteht, der die ganze Familie betrifft. (…) Alle bekannteren familientherapeutischen Richtungen sehen die Familie als ein System: als ein organisiertes Ganzes, das aus interagierenden Teilen besteht“ (Koschorke 1985, S. 11).

Impulse zur Entwicklung der (systemischen) Familientherapie gingen insbesondere von Gregory Bateson und seinen Mitarbeitern Don D. Jackson, Virgina Satir, Jay Haley und John Weakland aus, die sich in Palo Alto im Rahmen eines Forschungsprojekts dem Zusammenhang von Schizophrenie und Familiensituation widmeten. Einige der MitarbeiterInnen des Palo-Alto-Projekts, so z. B. John Haley und Virginia Satir begründeten eigene Ansätze familientherapeutischer Arbeit. Ab Mitte der 1960er Jahre entwickelte Mara Selvini Palazzoli eine Variante der Familientherapie, die unter dem Begriff Mailänder Schule bekannt wurde und weite Verbreitung fand. Sieht man zunächst von konzeptionellen Differenzen ab, kann man Familientherapie wie folgt definieren:

Definition

„Familientherapie ist der Sammelbegriff für eine Anzahl verschiedener psychotherapeutischer Ansätze zur Modifikation pathogener Familiensysteme, zur Verbesserung interpersonaler Beziehungen und zur Veränderung des Erlebens und Verhaltens individueller Familienmitglieder. Es werden Individuation und Autonomie, die Lösung von Konflikten und Problemen, die Stärkung der ehelichen Beziehung und ein befriedigenderes Zusammenleben aller Familienmitglieder angestrebt“ (Textor 1984, S. 1).

(b) *Ansätze der Familientherapie:* Wenn zwei Personen von Familientherapie reden, müssen sie noch lange nicht dasselbe meinen. Fast jede der klassischen psychotherapeutischen Schulen hat im Laufe der letzten 30 Jahre eine eigene Variante familientherapeutischer Arbeit entwickelt. Die bislang vorliegenden Ordnungsversuche sind wenig befriedigend. Textor (1984) zählt schon Anfang der 1980er Jahre 25 Klassifikationsversuche, denen er einen sechsundzwanzigsten[1] hinzufügt.

1 Wie schwierig ein allgemein akzeptierter, systematisierender Überblick über die verschiedenen Schulen der Familientherapie ist, zeigt allein die Tatsache, dass die weit verbreitete Mailänder Schule (Selvini-Palazzoli) in der Literatur allein unter drei ver-

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

Für den vorliegenden Zusammenhang mag eine vereinfachte Übersicht genügen. Demnach können schematisch drei zentrale Schulen[2] der Familientherapie unterschieden werden:

(1) Psychoanalytisch bzw. psychodynamisch orientierte Familientherapie: Neben eher klassisch psychoanalytischen Ansätzen zählen zu dieser Gruppe auch solche, die psychoanalytische Denktraditionen (Analyse und Interpretation subjektgeschichtlicher Konfliktursachen) mit systemischen Denkmodellen zu verbinden versuchen. Exponierter Vertreter dieser Richtung in Deutschland ist z. B. Helm Stierlin und sein Heidelberger Familientherapiemodell (vgl. Walkemeyer/Bäumer 1990, S. 37 ff.).

(2) Wachstumsorientierte Familientherapie in der Tradition der humanistischen Psychologie: Bekannteste Vertreterin dieser Richtung ist Virginia Satir. Typisch für wachstumsorientierte Familientherapie ist nach Körner, dass sie zwar ebenfalls von Systemmodellen der Familie ausgehen, diese zugleich aber moralisch anreichern. „Wie bei humanistischen Einzeltherapien spielt auch in den Familientherapien die Methodik eine eher untergeordnete Rolle, dafür werden Therapeutenpersönlichkeit, Begegnung, Wachstum etc. betont“ (Körner 1988, S. 155).

(3) Systemische Familientherapien: Systemische Familientherapien gehen von der Betrachtung der Familie als System aus, was noch zu erläutern sein wird. Folgt man den vorliegenden Klassifikationsversuchen, so lassen sich die systemischen Ansätze wiederum aufteilen in strukturelle Therapiemodelle (Minuchin) und strategische Therapieansätze (Selvini-Palazzoli).

Da seit den 1970er Jahren insbesondere die Modelle systemischer Familientherapie Konjunktur hatten, wird die folgende Skizze weitgehend auf sie beschränkt.

(c) *Merkmale systemischer Familientherapie:* Zentrales Merkmal der systemischen Ansätze ist das Verständnis der Familie als System. Im Anschluss an Hall/Fagan wird System[3] verstanden als „ein Aggregat von Objekten und Beziehungen zwischen den Objekten und ihren Merkmalen … wobei unter den Objekten die Bestandteile des Systems, unter Merkmalen die Eigenschaften der Objekte zu verstehen sind und die Beziehungen den Zusammenhalt des Systems gewährleisten“ (Watzlawick u. a.; zit. nach Körner 1988, S. 167). Betrachtet man nun eine Familie als System, so besteht dieses aus unter-

schiedenen Begriffen kategorisiert wird: einmal als systemische Familientherapie (vgl. Simon/Stierlin 1995), an anderer Stelle als strategische Familientherapie (vgl. Textor 1984) und in einer dritten Variante als puristische Familientherapie (vgl. Walkemeyer/Bäumer 1990).

2 Textor unterscheidet insgesamt sechs verschiedene Schulen: die strategische, die strukturelle, die verhaltenstherapeutische, die erfahrungsbezogene sowie die psychodynamische Familientherapie sowie als sechste Schule die Therapie der erweiterten Familie.

3 Nach Walkemeyer/Bäumer drückt der Systemgedanke im Kern eine Sichtweise aus, nach der „alle Phänomene in der Welt irgendwie miteinander verbunden sind“ (Walkemeyer/Bäumer 1990, S. 6).

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

schiedlichen Objekten (Familienmitgliedern), die über spezifische Eigenschaften verfügen und die untereinander in Beziehung stehen. Das System Familie ist nach dem Verständnis von Selvini-Palazzoli durch ein Regelsystem gekennzeichnet, das sich in der verbalen und nonverbalen Kommunikation ausdrückt. „Familien mit pathologischen Mitgliedern entwickeln Transaktionsregeln, die ihrer jeweiligen Pathologie entsprechen. Ihre Familienkonstellation zielt darauf ab, den Status quo zu erhalten“ (Körner 1988, S. 167). Ziel des therapeutischen Eingriffs muss es sein, das Regelwerk der Familie zu durchschauen und zu verändern im Hinblick auf einen neuen, befriedigenderen Gleichgewichtszustand. Vor dem Hintergrund dieser knappen Skizze lassen sich fünf Merkmale systemischer Familientherapien herausstellen:

(1) Symptome und Problemkonstellationen innerhalb von Familien werden von VertreterInnen systemischer Ansätze nicht als Defizite wahrgenommen. Der Einzelne wird nicht als krank angesehen, „sein Versagen hat vielmehr eine Funktion in derjenigen sozialen Einheit, in die dieses Individuum eingebettet ist“ (Brunner 1986, S. 7). An einem Beispiel skizziert: Die Tatsache, dass ein Kind aggressiv auf Vorhaltungen der Eltern reagiert, gehört mit zum Regelwerk der Familie, gehört zum Interaktionsspiel, im Rahmen dessen die Beziehungen im System Familie konstituiert werden. Symptome haben innerhalb eines Familiensystems eine Funktion, die es im Prozess der Therapie zu entschlüsseln gilt (vgl. Pfeifer-Schaupp 1995, S. 50). „Damit steht systemisches Denken in pragmatischem Gegensatz zu allen Defizit-Konzepten biologistischer, psychodynamischer, lerntheoretischer oder sozialstruktureller Herkunft (…) Für Systemiker ist nicht interessant, ob es solche Defizite gibt oder nicht gibt. Sie werden vielmehr als soziale Konstruktionen angesehen, deren Nützlichkeit oder Schädlichkeit in der Alltagspraxis interessiert“ (Schweitzer 1993, S. 19).

(2) Aus diesem Grund steht im Zentrum des systemtherapeutischen Prozesses auch nicht die Analyse der Vorgeschichte und ggf. eine Diagnose der subjektiven Genese von Verhaltensauffälligkeiten von Individuen, sondern vielmehr die Analyse der Situation und der in ihr praktizierten Beziehungsmuster. Für die Mailänder Schule ist typisch, „dass sie die ‚Erforschung des Inneren‘ außer acht lässt und nicht auf Einsicht vonseiten des Patienten-Klienten aus ist. Daher hält sie – … – Metakommunikation, die zur Einsicht in dysfunktionale Kommunikation gedacht ist, für wirkungslos“ (Walkemeyer/Bäumer 1990, S. 51). Entscheidend ist das Hier und Jetzt des Kommunikationssystems und der konkreten Interaktionsbalance und nicht – wie beispielsweise in der klassischen Psychoanalyse – die Rekonstruktion von Subjektbiographien, d. h. die Genese von Innenwelten. In diesem Sinne kann man mit Simon von einer Psychotherapie sprechen, „in der die Psyche nicht vorkam“ (Simon 1988, S. 4).

(3) Dies ist auch ein Grund, warum die systemische Familientherapie weniger sprachzentriert ist als andere Formen psychotherapeutischer Intervention und mehr auf Handlungsorientierung setzt. Das heißt nicht, dass syste-

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

mische Familientherapie auf Sprache verzichtet. Gleichwohl setzt sie weniger auf sprachliche Überzeugungskraft und verbal vermittelte Einsicht als Motor von Veränderungen, „vielmehr geht sie von der Beobachtung aus, dass Einsicht, Gefühle, Transaktionen und Körperverhalten sich gegenseitig bedingen, dass z. B. einem neuen Verhalten oft auch neue Einsicht folgt, dass aber in jedem Fall neue Einsicht, die als Veränderung eingestuft werden will, sich in neuem Verhalten beweisen muss“ (Koschorke 1985, S. 22).

(4) Ging die klassische Familientherapie noch davon aus, dass sich die Intervention im Wesentlichen auf die Familie beschränkt, zugleich aber alle Familienmitglieder an allen Sitzungen teilzunehmen haben, so lässt sich in der systemischen Familientherapie eine doppelte Flexibilisierung nachzeichnen: Zum einen wird das Behandlungssystem geöffnet in Richtung auf wichtige Bezugssysteme und Bezugspersonen aus dem Umfeld der Familie (Lehrer, Erzieherinnen, Nachbarschaft), zum anderen werden im Binnenraum der Familie alle denkbaren Konstellationen von Familiengesprächen, Paargesprächen oder Einzelgesprächen möglich und genutzt. „Diese Flexibilität setzt eine Gesprächsmethodik voraus, die von vornherein auf Familien-, Paar- und Einzelgespräche, also auf vielfältige Gesprächssituationen, angelegt ist“ (ebd., S. 22).

(5) Zentral für den Ansatz der systemischen Familientherapie ist, dass der Therapeut eine aktive Rolle einnimmt. In direktiven Ansätzen wie denen von Minuchin oder von Haley geht es darum, dass der Therapeut in der Familie für den Zeitraum der Intervention die Führerschaft übernimmt. Der Therapeut bestimmt Gesprächsthemen, erteilt oder entzieht das Wort, stellt der Familie „Hausaufgaben“ etc. Veranschaulichen lässt sich die aktive und machtbesetzte Rolle des Therapeuten auch am Beispiel der Mailänder Schule. Nach Viaro, Leonardi und Sbattella sind folgende Rahmenbedingungen für die Rolle des Therapeuten in Gesprächssituationen von besonderer Bedeutung:

„1. Der Therapeut (T) besitzt das alleinige Entscheidungsrecht hinsichtlich der Dinge, über die gesprochen wird, d. h., er bestimmt die Gesprächsthemen.
2. T hat das Alleinrecht zu entscheiden, wer sprechen soll, d. h., er bestimmt die ‚Worterteilungen‘ im Gespräch.
3. T hat das Alleinrecht, jemandem das Wort zu entziehen, oder auch jemanden, der rechtmäßig an der Reihe ist, zu unterbrechen. Diesen besonderen Akt des Therapeuten bezeichnen wir als ‚Zensur‘.
4. T hat das Alleinrecht, das Gespräch zu unterbrechen oder zu beendigen; das Interview hat in der Tat keine vorgegebene Dauer.
5. T hat das Alleinrecht, Fragen zu stellen, das von den anderen Gesagte zusammenzufassen und ‚organisatorische Glossen‘ anzubringen“ (Viaro/Leonardi/Sbattella zit. nach Zygowski 1988, S. 193)[4].

4 Zugespitzt resümiert Pfeifer-Schaupp: „Selvini Palazzolis epochemachendes Buch …,

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

Der Therapeut in der systemischen Therapie muss gegenüber der familiären Interaktion in einer Metaposition bleiben, um damit gegenüber den Klienten „die hierarchisch übergeordnete Expertenrolle des Therapeuten“ festzuschreiben. „Auf der Basis dieser Rolle kann er Informationen in das System einführen, neue Verhaltensmöglichkeiten offen legen und legitimieren, Umdeutungen vornehmen, Symptomverschreibungen geben und einzelne Verhaltensweisen auf eine der familiären Epistemologie zuwiderlaufenden Art und Weise bewerten“ (Simon/Stierlin 1995, S. 359 f.).

Wie man sich das Setting und den Prozess einer systemischen Familientherapie vorstellen kann, beschreibt das folgende Beispiel:

Beispiel

> „Der Therapieprozess selbst gliedert sich in mehrere Phasen. In einer ersten Phase nimmt der Therapeut die Beziehung zur Familie auf. Er informiert sich über das Problem, das die Familie zur Therapie geführt hat. Er akzeptiert das von der Familie gemachte Angebot, auch wenn es einschließt, der Indexpatient sei das eigentliche Problem. Daraus erarbeitet er mit der Familie eine Definition der Therapieziele. Er befragt möglichst konkret jedes Familienmitglied, welches ihr minimales Therapieziel sei und woran sich erkennen lasse, ob es erreicht ist. Möglichst nahe an der Verhaltensebene bleibend (…), versucht er außerdem, die problemerhaltenden Regeln des familiären Systems zu erfassen. Dabei vermeidet er, sich auf Machtkämpfe mit der Familie einzulassen. In den folgenden Behandlungsphasen bedient er sich häufig einer sehr direktiven Intervention. Sie hat diagnostischen wie therapeutischen Wert, denn aus den Reaktionen der Familie darauf lässt sich auf deren Organisationsstruktur, Problemlösungsstrategien und ihre Flexibilität schließen. Er versucht alsdann mit Methoden wie Umdeutungen, positiver Konnotation von Symptomen, paradoxen Interventionen, die familiären Deutungsschemata und Kommunikationsmuster zu ändern und damit die jeweiligen Entwicklungsblockierungen zu beseitigen. Nicht wenige strategische Therapeuten arbeiten allein, für eine wachsende Zahl hat sich jedoch die Teamarbeit, mit Beobachtung der Sitzung durch die Einwegscheibe bewährt. Dies trägt der Tatsache Rechnung, dass innerhalb der Therapiesitzung zwischen Therapeut und Familie ein … neues System entsteht, das derjenige, der mit der Familie arbeitet, selbst nur schwer zu überblicken vermag“ (ebd., S. 338 f.).

(d) *Techniken der systemischen Familientherapie*: Gerade die im letzten Zitat in Schlagworten angeklungenen Techniken systemischer Familientherapie dürften einen erheblichen Teil der Faszination dieser Ansätze ausmachen, da sie nicht – wie so oft – die Wiederkehr des immergleichen darstellen, sondern vielmehr im Vergleich zu vielen Methodenkonzepten psychosozialer Intervention auf den ersten Blick irritierend, innovativ, paradox

das die ‚systemische‘ Ära in Europa einläutete, liest sich streckenweise wie ein Handbuch zum Grabenkrieg mit ‚schizophrenen Familien‘“ (Pfeifer-Schaupp 1995, S. 50).

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

zumindest aber andersartig sind. Einige der Techniken der Mailänder Schule[5] seien hier kurz angeführt:

- Zirkuläres Fragen: In der Phase der Informationsbeschaffung findet die Technik des zirkulären Fragens Anwendung. Zirkuläres Fragen meint zunächst, dass in Gesprächen auf Unterscheidungen abgezielt wird (unterschiedliche Bewertung von Vorgängen, Personen etc.). „Bei dieser Form des Fragens werden die Informationen nicht mehr direkt von den betroffenen Familienmitgliedern erfragt, sondern jeweils Dritte aus der Familie zu Aussagen über andere im System oder deren Beziehungen ermuntert. Grundziel ist dabei, Sequenzen herauszuarbeiten, die Koalitionen und Funktionen von Verhalten klarmachen, ebenso, wie diese sich im Laufe der Zeit eventuell verändert haben“ (Schmidt 1985, S. 43). Zirkuläre Fragen dienen zum einen der Informationsbeschaffung, können aber zugleich vom Therapeuten auch als Informationsinput genutzt werden, indem er seine Thesen über die Beziehungsdynamik der Familie vermittelt über entsprechende Fragestellungen wieder in die Familie rückbindet.
- Positive Symptombewertung: Im Sinne des oben skizzierten Verständnisses, dass Symptome innerhalb einer Familie bestimmte Funktionen besitzen und im Rahmen familiärer Problemlösungsmuster „Sinn“ machen, ist es folgerichtig, dass Symptome von Familientherapeuten nicht kritisiert werden dürfen. Positive Symptombewertung meint nach Selvini-Palazzoli „die ausdrückliche Beachtung und wohl wollende Anerkennung der Haltungen und Einstellungen sowie der Verhaltensweisen“ von Familienmitgliedern (Selvini-Palazzoli zit. nach Walkemeyer/Bäumer 1990, S. 94). An einem Beispiel gesprochen: Fluchttendenzen von Familienmitgliedern, aggressive Reaktionen oder andere Verhaltensweisen werden von systemischen Therapeuten innerhalb von Gesprächen nicht kritisiert, sondern positiv kommentiert.
- Symptomverschreibungen: Mit der positiven Symptombewertung wird die Grundlage für eine weitere Technik geschaffen, nämlich die Symptomverschreibung (die keinen Sinn machen würde, wenn das Symptom vorab vom Therapeuten kritisiert worden wäre). Symptomverschreibung meint, dass der Therapeut einzelnen Mitgliedern der Familie ausdrücklich als „Hausaufgabe“ für die Zeit zwischen den Sitzungen aufgibt, ein bestimmtes symptomatisches Verhalten (z. B. verbale Ausbrüche, Missachtung bestimmter Familienregeln) an den Tag zu legen. Diese Technik „stellt die Familie vor die Wahl zwischen zwei alternativen Möglichkei-

5 Nach Selvini-Palazzoli ist das methodische Credo der Mailänder Schule: „Nichts ist wahr, alles ist Taktik (…) Aber das Einzige was zählt, ist, dass eine therapeutische Intervention nützlich ist, nicht, dass sie wahr ist“ (Selvini-Palazolli zit. nach Körner 1988, S. 173). Das heißt, das Kriterium methodischen Handelns ist nicht ihre stringente Ableitung aus theoretischen oder moralischen Rahmenüberlegungen, sondern vielmehr ihre Nützlichkeit.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

ten, sich zu verhalten, wobei es unmöglich ist, unabhängig davon, welche Möglichkeit gewählt wird, sich nicht zu verändern. Folgt die Familie der Anweisung, wird also das Symptom weiterhin produziert, erfolgt dies Verhalten nicht mehr spontan, sondern es wird nur kontrolliert geäußert. (…) Widersetzt sich die Familie der Anweisung des Therapeuten, produziert sie das Symptom also nicht mehr!“ (Walkemeyer/Bäumer 1990, S. 95). Indem der Therapeut ein Symptom verschreibt, lenkt er den Blick der Familie auf die Funktion des Symptoms im Kommunikationsgefüge der Familie und öffnet es so zur Reflexion und Neubewertung.

- Verschreibung von Familienritualen: Entdeckt der Therapeut innerhalb der Familieninteraktion bestimmte wiederkehrende Muster von Konflikten, hat er mithin bestimmte Spielregeln der Familiendynamik hypothetisch rekonstruiert, so kann er diese offen legen, indem er der Familie diese Muster als Rituale „verschreibt“. Der Effekt ist dann ein ähnlicher wie bei der Symptomverschreibung.

(e) *Einschätzung und Diskussion*: Die Faszination der systemischen Familientherapie für die Soziale Arbeit liegt wohl in der Kombination aus der Öffnung therapeutischer Verfahren für die Arbeit mit sozialen Netzwerken, sowie der pragmatischen Vorgehensweisen und phantasievoller Technologieentwicklung. Insbesondere die aktive, eingreifende Rolle des Therapeuten im Hilfeprozess scheint ein attraktives Muster zu sein, das Interventionschancen jenseits des schichtenspezifischen Zuschnitts klassischer, sprachlich dominierter Interventionsformen zu eröffnen vermag. „Aktiveres Zugreifen anstelle zeitaufwendigen Kommenlassens vermindert die Zahl der Therapiesitzungen und macht Therapie dadurch für alle Beteiligten ökonomischer. Familientherapie eignet sich aus diesen Gründen auch für Sozialschichten, die aufgrund ihrer Lebensbedingungen mehr situations- und handlungsorientiert sind und weniger Geld haben, wie z. B: Arbeiterfamilien oder Slumbewohner“ (Koschorke 1985, S. 22).

Die Kritik an systemischen Ansätzen der Familientherapie konzentrieren sich vor allem auf zwei Punkte: Zum einen wird hervorgehoben, dass die Familientherapie auf einem bestimmten, normativen Leitbild einer funktionierenden Kleinfamilie basiert und dieses im Therapieprozess zu rekonstruieren und damit zu stabilisieren versucht. Am Beispiel des strukturellen Ansatzes von Minuchin stellt Körner fest: „Das Familienstrukturmodell der strukturellen Familientherapie bildet den staatlichen Rahmen zur Erfüllung der Familienpflichten Ehe, Elternschaft, Kindschaftsverhältnis, als Subsysteme innerhalb der übergeordneten und zum System erhobenen Familie ab. In struktureller Perspektive erscheint die mit der Erfüllung der Familienpflichten verbundene Funktionalisierung der Familienmenschen als natürliches Phänomen. Die staatliche Determiniertheit der Institution Familie wird entgegen den eigenen Forderungen nicht erklärt. Die Bedeutung der Familie bei der Sozialisation bürgerlicher Individuen wird affirmativ dargestellt“ (Körner 1992, S. 99). Damit gerät der Familientherapie aus dem Blick, dass

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

das Muster der bürgerlichen Kleinfamilie als Ort der privaten Reproduktion ein historisch gewachsenes ist, das sich zudem in permanenter Veränderung befindet. Auf dem Hintergrund der Ausdifferenzierung familialer Formen des Zusammenlebens ist immer weniger klar, was eigentlich eine Familie ist (vgl. Peuckert 1996).

Zum anderen wird von verschiedenen Autoren hervorgehoben, dass die Machtkonstellation innerhalb familientherapeutischer Interventionen eindeutig zugunsten des Therapeuten verschoben wird. Nach Zygowski ist für die Familientherapie der instrumentelle Zugriff typisch, „bei dem an die Stelle von Kommunikation und Reflexion ‚der fast schon chirurgische Schnitt' (…), d. h. die rein technische Einflussnahme auf störende oder abweichende Symptome oder Prozesse tritt" (Zygowski 1988, S. 188). Der Therapeut bestimmt Inhalte und Regeln der Kommunikation innerhalb der Therapie, verordnet Symptome und Rituale, konstruiert das Setting der Therapie etc.pp. Er richtet einen Großteil seiner Energie auf die Etablierung eines einseitigen Machtverhältnisses, das ihm alle Möglichkeiten der Situationsgestaltung und Einflussnahme offen hält. So betont beispielsweise Minuchin: „Der therapeutische Kontrakt muss die Position des Therapeuten als eines Experten in der experimentellen sozialen Manipulation anerkennen" (Minuchin; zit. nach Zygowski 1988, S. 194).

> „Die systemische Familientherapie stattet den Therapeuten mit einem Machtpotential aus, an das keine andere Therapieform heranreicht. Ohne eine interventionsleitende Therapietheorie, allein auf die Effektivität seiner strategischen Pragmatik verpflichtet, unbeschränkt in der Auswahl/Kreation seiner Techniken und unbeeinflusst von Verweigerung oder Widerstand aus dem Kreis der Familienmitglieder sieht sich der Therapeut in eine Machtposition versetzt, die einen geeigneten Nährboden für Allmachtsphantasien und therapeutische Megalomanie bietet" (Zygowski 1988, S. 206).

Vorsichtig formuliert könnte man die Hypothese aufstellen, dass die systemische Familientherapie vor allem auch populär geworden ist, weil sie genau das tut, was Zygowski kritisiert: nämlich dem Intervenierenden eine aktive, gestaltende Rolle zuzuschreiben und ihm zugleich die Führungsposition im Interventionsprozess zu ermöglichen. An die Stelle der oft mühsamen Aushandlung, Bewusstmachung und Kommunikation treten „subtile Erzwingungsstrategien" (vgl. Zygowski 1988, S. 209), die zumindest für den Intervenierenden die Suggestion der Machbarkeit erzeugen.

Aus sozialpädagogischer Perspektive erweist sich die systemische Familientherapie gerade vor dem Hintergrund der beschriebenen Machtkonstellation als wenig hilfreich, da sie den Gesichtspunkt der Partizipation nicht einlöst. Überdies ist mit Pfeifer-Schaupp festzuhalten: „Der Zuschnitt und das Setting der ‚klassischen' Familientherapie sind ausschließlich oder doch ganz überwiegend für den therapeutischen Kontext geeignet bzw. für eine Beratungsar-

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

beit mit motivierten und ökonomisch besser gestellten Menschen, die mit Beziehungsproblemen und Veränderungswünschen in die Sprechstunde zum Experten kommen. Probleme anderer Art oder KlientInnen ohne explizite Veränderungswünsche fallen damit bei diesem Ansatz fast zwangsläufig unter den Tisch“ (Pfeifer-Schaupp 1995, S. 52). Die Bearbeitung von alltäglichen Problemen in alltäglichen Kontexten ist weder mit den Interaktionsregeln noch mit dem situativen Setting systemischer Familientherapie sinnvoll zu leisten. Das heißt im Umkehrschluss nicht, dass SozialpädagogInnen aus dem phantasievollen Technikrepertoire der systemischen Ansätze nichts lernen könnten. Sie müssten allerdings den personalen und situativen Erfordernissen sozialpädagogischer Intervention angepasst werden, was bislang noch aussteht.

Tipps zum Weiterlesen

Textor, M. R. (Hrsg.): Das Buch der Familientherapie. Sechs Schulen in Theorie und Praxis, Eschborn 1984.

Körner, W.: Die Familie in der Familientherapie. Eine Kritik der systemischen Therapiekonzepte, Opladen 1992.

Hörmann, G. et al. (Hrsg.): Familie und Familientherapie. Probleme – Perspektiven – Alternativen, Opladen 1988.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

20. Familie im Mittelpunkt (FiM)

In Zusammenarbeit mit Esther Karla

(a) *Begriff und Geschichte*: Die im deutschsprachigen Raum als „Familie im Mittelpunkt" (im Folgenden kurz: FiM) ab Mitte der 1990er Jahre eingeführten Methode einer strukturierten, kurzfristigen Krisenintervention in Familiensystemen stammt – wie so viele methodische Importe – ursprünglich aus den USA. Sie wurde dort in den 1970er Jahren u. a. unter dem Namen „Families first" entwickelt und angewandt und breitete sich bis Anfang der 1990er Jahre, nicht zuletzt aufgrund „hoher Erfolgsquoten" (gemessen am „Erfolgsindikator" „Verhinderung von Fremdunterbringung"; vgl. Gehrmann/Müller 1998a, S. 15), in insgesamt 32 Bundesstaaten aus. Über Schweden, die Niederlande und ab Mitte der 1990er Jahre in Deutschland verbreitete sich FiM[1] auch in Europa.

In einer ersten begrifflichen Annäherung kann man FiM wie folgt definieren:

Definition

FiM „ist ein Programm zur intensiven Krisenintervention, um die Herausnahme von gefährdeten Kindern aus Familien zu vermeiden und kriminellen Karrieren von Jugendlichen vorzubeugen" (Gehrmann/Müller 1998a, S. 9). Sie ist eine akute, zeitlich begrenzte sozialarbeiterische Interventionsmaßnahme, die durch organisatorische, materielle und psychosoziale Unterstützungen im direkten Wohnumfeld der Familie Ordnung in deren Haushalts-, Lebens- und Beziehungsrhythmus bringen und die primären Gefährdungszustände lindern soll, indem die persönlichen Ressourcen der einzelnen Familienmitglieder sowie die Kompetenzen der gesamten Familie als System aktiviert werden.

(b) *Theoretische und konzeptionelle Grundannahmen*: FiM ist ein „Kind der Praxis", was bedeutet, dass es sich nicht um ein geschlossenes, von einem Theoriegebäude mehr oder minder stringent abgeleitetes Handlungsmodell handelt, wie z. B. im Falle der (systemischen) Familientherapie (vgl. Kapitel 19). Insofern verwundert es nicht, dass FiM „radikal pragmatisch eklektisch aufgebaut wurde. Das heißt, man hat in der Praxis eine Form der effektiven Krisenintervention geschaffen und dann in der Literatur nachgeschaut, mit welchen Theorien und theoretischen Konzepten die Praxis zu erklären ist" (ebd., S. 47). Die zur Erklärung herangezogenen Theoriefragmente und Versatzstücke bilden die Grundlage des Handlungsmodells von FiM. Zu den „Grundlagen" gehören:

1 Die Einführung von Gehrmann/Müller (1998 a) ist die erste umfangreichere, systematische und umfassende Darstellung dieses Ansatzes innerhalb der deutschen Fachdiskussion. Überdies fanden und finden sich vor allem Projektdarstellungen, vgl. z. B. Klein/Römisch (1997) oder Rotze (1997).

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

- *Die These der sozialen Zugehörigkeit* (Social Attachment Theory) besagt, dass Kinder eine besonders enge gefühlsmäßige, psychische und soziale Bindung zu ihren Eltern und Geschwistern in Form eines intensiven Gefühls der Zugehörigkeit und auch der gegenseitigen Verantwortung aufbauen. Eine Trennung von der Familie oder das Ausschließen eines Familienmitgliedes (etwa des gewalttätigen Vaters) führt in der Regel zu großen seelischen und emotionalen Belastungen für alle Familienmitglieder. So kann das misshandelte Kind, dass sich als Anlass der Entfernung des gewalttätigen Vaters aus der Familie wahrnimmt, Schuldgefühle gegenüber dem Rest der Familie entwickeln („Ich habe unsere Familie zerstört!"). Der Abbruch kontinuierlicher Beziehungen, so die Annahme, kann langfristige Schäden für das Kind mit sich bringen. Dies gilt ebenfalls für das erweiterte soziale Umfeld eines Kindes wie den Freundeskreis, die Schule usw. Insofern hält FiM die Festigung und das Kitten der Familie auch in Gefährdungszuständen zur Herstellung bzw. Sicherung des Kindeswohls für gerechtfertigt und angemessen.
- Die *systemtheoretische Perspektive auf die Familie*, basierend auf der systemischen Familientherapie (vgl. Kapitel 19), impliziert ein Verständnis von Familie als einem strukturierten Netz von Erfahrungen, Symbolen, eingeschliffenen Kommunikationsformen, internen und externen Beziehungen, Subsystemen, ausgesprochenen und unausgesprochenen Erwartungen und Verhaltensregeln etc. FiM nutzt diese Perspektive und beabsichtigt, „die bestehenden Subsysteme der Familie zu erkennen, einzelne bei Bedarf zu stärken, falls erforderlich neue Subsysteme zu bilden und einzelne Subsysteme von anderen abzugrenzen. Ziel ist es, für das einzelne Familienmitglied Autonomie und Freiheit zu erhalten, aber gleichzeitig die Orientierung auf das Ganze, die Familie, zu stärken" (ebd., S. 51 f.).
- Da es FiM aufgrund ihrer Indikation immer mit akuten und z. T. massiven Krisensituationen zu tun hat, ist es folgerichtig, dass sie einen konzeptionellen Bezugspunkt in der *Krisentheorie* sucht. Dabei legt FiM „großen Wert auf eine sozialwissenschaftliche Ergänzung der Konzeptualisierung des Krisenbegriffs und sozialarbeiterisches Verständnis von Krisenintervention" (ebd., S. 55). Im Anschluss an niederländische Konzepte kann zwischen entwicklungsbedingten und ereignisbedingten Krisen unterschieden werden. Entwicklungsbedingte Krisen umschreiben jenen Komplex an störanfälligen biographischen Phasen und Übergängen, die in der entwicklungspsychologischen Forschung herausgestellt wurden (wie etwa die Pubertät): „Ereignisbedingte Krisen (auch Situationskrisen) werden durch das unglückliche Zusammentreffen von Ereignissen im Leben von Menschen ausgelöst, die dadurch aus dem Gleichgewicht gebracht werden" (ebd., S. 56). Dazu gehören u. a. Drogenprobleme, Arbeitslosigkeit, Verlust eines nahe stehenden Menschen, psychische Erkrankungen, chronische Erkrankungen eines Familienmitglieds etc.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

- Der *sozialräumliche Fokus* schließlich trägt der Tatsache Rechnung, dass jedes Individuum in die ihn umgebenden Interaktions- und Kommunikationsstrukturen seiner Lebenswelt eingebunden ist. Deshalb arbeitet FiM mit „dem informellen sozialen Netz (Freunde, Nachbarn, Bekannte etc.) und dem formellen sozialen Netz (Kindergarten, Schule, Arbeitsstelle etc.), um den Unterstützungsprozess störende Einflüsse und Hindernisse abzubauen und um dort brachliegende Ressourcen zu aktivieren" (ebd., S. 62). Dieses Prinzip einer sozialräumlichen Einbindung kommt auch im Konzept der *Environment-Aktivierung* (vgl. Gehrmann/Müller 1993) zum Ausdruck. Man geht „davon aus, dass soziale Situationen, soziales System Familie, soziale Lebensräume, materielle Nahräume und materielle Ressourcen gestaltbar zu verändern sind, um eine soziale Unterstützungsleistung erfolgreich zu erbringen" (Gehrmann/Müller 1998a, S. 89). Environment- und Familienaktivierung meint eine „auf die Aktivierung der Person und ihre Stärken (Handlungspotentiale) angelegte Gestaltung von Situationen in systemischer Interaktion mit allen beteiligten Personen und Umweltfaktoren, die wir ad hoc wahrnehmen und beeinflussen können" (ebd., S. 91).
- Einen besonders hohen Stellenwert besitzt folglich der *Stärkenansatz (Stärkenassessment) bzw. Empowerment* (Selbstermächtigung). Ausgangspunkt und primäres Arbeitswerkzeug sind die vorhandenen Kompetenzen der Familienmitglieder und die Ressourcen der sie betreffenden informellen sowie formellen Netzwerke, mit dem Ziel, unter möglichst geringer, künstlich erzeugter, „fremder" Unterstützung die Selbsthilfepotentiale bzw. die eigenen Stärken der Familie zu entwickeln und zu sichern[2].

Die Betrachtung dieser konzeptionellen Bezugspunkte erinnert versinnbildlicht etwas an einen Gemischtwarenladen, dem es weniger um theoretische Konsistenz geht, mithin um ein stimmiges Grundgerüst der einzelnen Theorieversatzstücke, sondern vielmehr um möglichst breit gestützte Legitimati-

2 Ein damit impliziertes Kompetenzmodell wurde Mitte der 1990er Jahre für die niederländische Variante von „Families First" entwickelt. Es formuliert in Erweiterung des Erikson'schen Entwicklungsmodells bis ins Erwachsenenalter hinein und geht von der Annahme aus, dass jede Person in seinem Leben mit einer Reihe von altersspezifischen Entwicklungsaufgaben aufgrund stressverursachender Ereignisse konfrontiert wird, über deren erfolgreiche Bewältigung die individuelle Belastungsfähigkeit (interne Faktoren) und die schützenden Faktoren der Umwelt (externe Faktoren, z. B. Mitmenschen, Institutionen etc.) entscheiden. Misslingt die erfolgreiche Bewältigung, so gerät die Person in ein Ungleichgewicht, eine sog. Krise, die es zu bearbeiten gilt. Nicht ausreichende Kompetenzen der Person selbst oder des sozialen Netzwerkes zur Wiederherstellung des Gleichgewichts können jedoch geschult bzw. erlernt werden. Die – insbesondere für FiM relevanten – anfordernden Konstellationen einer Familienentwicklung sind im Sinne des niederländischen Modells z. B. die Säuglings-/Kleinkindzeit, die Grundschulzeit, die Adoleszenz und als analoge Familiensituation die Elternschaft mit kleinen Kindern, Elternschaft mit Jugendlichen, Elternschaft mit erwachsenen Kindern sowie der Lebensabend (vgl. Gehrmann/Müller 1998a, S. 56).

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

on[3]. Destilliert man die wesentlichen Handlungsmaximen, so lassen sich die konzeptionellen Grundannahmen auf fünf Punkte verdichten:

1. Ziel der Intervention ist der Erhalt des familiären Zusammenhangs durch Unterstützung bei der Bearbeitung von akuten Krisen.
2. Die Familie ist ein strukturiertes Beziehungs- und Kommunikationsgeflecht von Individuen und Subsystemen.
3. FiM begreift Familienkrisen als Gruppenkrise, nicht als Krise einzelner Individuen.
4. Familien sind eingebunden in soziale Netzwerke, die zugleich Problem und Ressource sind und folglich in die Intervention einbezogen werden müssen.
5. Hilfen müssen an den Stärken und Kompetenzen der Beteiligten ansetzen.

(c) *Merkmale und Charakteristika:* Das Hauptklientel der FiM sind Familien, in denen Kinder grob vernachlässigt oder mit Gewalt oder sexuellem Missbrauch konfrontiert werden und die überdies häufig materiell am Rande des Existenzminimums leben. In vielen Fällen wird mit drogenabhängigen Alleinerziehenden gearbeitet. FiM ist mithin eine Interventionsform, die sich vorrangig an ein „schwieriges" Klientel wendet, dass durch herkömmliche Formen sozialarbeiterischer Unterstützung nicht oder nur bedingt zu erreichen ist. Gemeinhin handelt es sich um solche Familien, die in der Diskussion um Familienhilfe häufig als „Multiproblemfamilien" bezeichnet werden, Familien also, die in vielerlei Hinsicht aus der Balance bzw. in eine Krise geraten sind (z. B.: Arbeitslosigkeit, Scheidung, Trennung, Sucht, Erkrankungen etc.) und eine nicht fragmentierte, „ganzheitliche" Unterstützung auf psychosozialer, materieller und organisatorischer Ebene benötigen.

Die konzeptionelle Klammer stellen ein Gerüst an Wertvorstellungen sowie ein konstitutiver Handlungsrahmen dar.

Die zentrale und wichtigste normative Prämisse bezieht sich auf die Institution „Familie" und wurde bereits angesprochen: Vorrangiges Ziel von FiM ist es, das *Wohl des/der Kindes/der innerhalb seiner/ihrer gewohnten Familie* wiederherzustellen und dauerhaft zu gewährleisten. Man geht davon aus, dass die Familie „die wichtigste Bezugsgruppe für die Entwicklung von Kindern" (ebd., S. 27) ist und insofern die Sorge- und Erziehungskompetenzen der Eltern selbst trainiert und unterstützt werden müssen, bevor diese durch fremde Hilfe geleistet bzw. ersetzt werden. Da trotz dysfunktionaler Interaktions- und Kommunikationsstrukturen von einem existenten gegenseitigen Verantwortungsgefühl der einzelnen Familienmitglieder sowie von

3 Dies mag auch ein Grund für die „imagefördernde" überaus starke Betonung des „Dienstleistungscharakters" von FiM sein, die damit umso mehr den „Stallgeruch" der klassischen „Familienhilfe" abschüttelt. So wird etwa in der Einführung von Gehrmann/Müller (1998a) durchweg von „Kunden" gesprochen.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

einer Motivation zur Veränderung ausgegangen wird, wird folgerichtig nach dem „non-problem-approach“ bzw. dem Stärkenansatz auf ein Leben ohne zukünftige Abhängigkeiten hingearbeitet.

Der Handlungsrahmen von FiM resultiert aus der Tatsache, dass sie für Kinder mit drohender Fremdunterbringung gedacht ist. Dieser vordringlichen Handlungsanforderung entspricht

- die Notwendigkeit einer schnellen Kontaktaufnahme mit der Familie innerhalb der ersten 24 Stunden nach Bekanntwerden der Krise,
- ein äußerst flexibler Arbeitseinsatz mit einer Rund-um-die-Uhr-Bereitschaft und
- zur Verfügung stehende finanzielle Mittel, die grobe materielle Mängel ausgleichen und je nach Notwendigkeitsgrad flexibel gehandhabt werden können.

Da das langfristige Ziel der Familienaktivierung die Stärkung des Selbstmanagements ist, handelt es sich von vornherein um eine zeitlich begrenzte Intervention von vier Wochen, die lediglich in Ausnahmefällen auf sechs Wochen aufgestockt wird, damit keine langfristigen Abhängigkeiten entstehen und die Familie sich nicht auf die stetige fremde Unterstützung verlässt. Zudem soll der Familie die Sicherheit gegeben werden, dass sie in absehbarer Zeit wieder auf sich gestellt, von der fremden Einflussnahme „befreit“ ist, und dass ihnen zugetraut wird, allein auszukommen. Darüber hinaus sollte in der Familie der Eindruck entstehen, die ‚kurzweilige Chance‘ nutzen zu müssen.

(d) *Arbeitsprozess und Techniken*: Wie schon die Anmerkungen zu den konzeptionellen Grundlagen vermuten lassen, bedient sich FiM verschiedenster Techniken aus unterschiedlichen Kontexten von eher therapeutischen Elementen (z. B. Verhaltenstherapie, Rational-Emotive-Therapie, klientenzentrierte Gesprächsführung) bis hin zu Techniken der Netzwerkanalyse. Gehrmann/Müller (1998a, S. 151) führen u. a. folgende Instrumente an:

1. Das Krisenthermometer zur Depressionskontrolle nach Shelley
2. Das Krisenthermometer zum Wut-Management nach Shelley
3. Krisenentschärfungshilfe
4. Aktives Zuhören, Positives Feedback, Ich-Botschaften
5. Soziodrama/Rollenspiel
6. Zielkarten
7. Videoeinsatz
8. Direkte Unterweisung
9. Verhaltenstraining.

Eine detaillierte Darstellung des „Werkzeugkastens“ von FiM (vgl. dazu Gehrmann/Müller 1998a) macht an dieser Stelle wenig Sinn, da nur eine Vielzahl an Begriffen angehäuft werden könnten. Um sich trotzdem dem Charakter von Interventionen nach dem FiM-Modell anzunähern, soll im

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

Folgenden kurz auf die Phasen des Arbeitsprozesses eingegangen werden. Nach Gehrmann/Müller vollzieht sich die Intervention in vier Stufen:

1. *Übernahme (Engaging und Intake):* In dieser ersten Programmphase beginnt die Zusammenarbeit zwischen dem Allgemeinen Sozialen Dienst (ASD), der zunächst Auftraggeber bzw. Kunde ist und den Fall an FiM weiterleitet sowie den Mitarbeiter des FiM-Dienstes. Die Übernahme der Familie durch eine SozialarbeiterIn erfolgt innerhalb der nächsten 24 Stunden und wird durch ein Übernahmeprotokoll kommentiert und festgehalten. „Bereits mit dem Erstgespräch beginnt die Phase des Engaging, des Umwerbens der Familie, damit sie dem/der Sozialarbeiter(in) einen ‚Auftrag' (im Englischen: ‚commission', in Deutsch auch: ‚Erlaubnis') erteilt, mit ihr zu arbeiten" (ebd., S. 114). Dieser ‚Auftrag' ist Voraussetzung für das Aktivwerden von FiM. Parallel zum Engaging setzt die „eigentliche" Arbeit ein, d. h. die Situation in der Familie muss, da es sich um einen akuten Krisenfall handelt, entspannt, die Gewalt zum sofortigen Schutz des/der Kindes/der gedämpft werden.

Wichtige Hilfsmittel der SozialarbeiterInnen sind zu diesem Zeitpunkt zum einem das Beherrschen von *Verhaltensregeln*, die den Respekt gegenüber dem Lebensrhythmus und der Privatsphäre der Klienten sichern, die Intention gleichberechtigter Zusammenarbeit, Interesse und Freundlichkeit signalisieren, aber auch Ruhe und Sicherheit vermitteln. Zu solchen Maßnahmen gehören z. B. die Vereinbarung eines Termins in beiderseitigem Einvernehmen, sich „erst setzen, wen man dazu aufgefordert wird" (ebd., S. 116) und nicht zuletzt das Informieren über den Grund des Erscheinens, statt die Familie zu „überfahren".

2. *Konfliktdämpfung und Stärkenorientierung (Stärkenassessment):* In der Regel trifft die SozialpädagogIn aufgrund der dysfunktionalen Interaktions- und Kommunikationsstrukturen innerhalb der Familie und der abwehrenden Haltung gegenüber der sich einmischenden Außenwelt (z. B. Nachbarn, der Klassenlehrer, das Jugendamt), auf eine sehr angespannte und konfliktgeladene Atmosphäre. Bei der Beruhigung, der Gewaltdämpfung und der Gestaltung der Situation, in der auch die Abweichung von bisherigen, gewohnten unangemessenen Reaktionsweisen und neue Alternativen erprobt werden müssen, werden (wieder) mit Hilfe z. B. von „Ich-Botschaften" und „Positivem Feedback" hitzige „Ausbrüche von Beteiligten (…) so umformuliert, dass der Kern der Besorgnis, der Enttäuschung und Verletzung, also die dahinterliegenden Verhaltensweisen und die damit verbundenen Gefühle artikuliert werden" (ebd., S. 129).

Nachdem die Probleme erkannt und nach ihrer Dringlichkeit, Intensität, Häufigkeit und Dauer eingestuft und strukturiert worden sind, wird durch eine Situationsanalyse unter Einbeziehung der informellen und formellen Netzwerke versucht, die ursächlichen Bedingungen zu erfassen und herauszufinden, wann das Problemverhalten eingesetzt hat, welche Umgangsformen vorher üblich waren und welche alternativen Konfliktlösungsstrategien

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

denkbar wären. Zum Beispiel können mit Hilfe eines *„Ökogramms“,* durch welches die einzelnen Familienmitglieder sich und ihr soziales Umfeld skizzieren, helfende/unterstützende und belastende/stressende Beziehungen und Institutionen unterschieden und Ressourcen und Potentiale zur Konfliktlösung deutlich gemacht werden. Intention des Stärkenassessments ist die „Herstellung von Sicherheit für alle anderen Familienmitglieder über Situationsveränderung und Verhaltenskontrolle“ (ebd., S. 131), wobei die gesetzten Ziele gemeinsam erarbeitet werden und Schritt für Schritt realisierbar und überschaubar, d. h. deren Erreichen kontrollierbar sein müssen.

3. *Ziele setzen, planen und durchführen:* Um den einzelnen Familienmitgliedern das Artikulieren ihrer jeweils individuellen Probleme zu erleichtern setzt FiM z. B. sog. *Wunsch- bzw. Zielkarten* als variierbare Verbalisierungshilfe ein, die vorformulierte Antwortmöglichkeiten enthalten und thematisch alle Lebensbereiche abdecken. Aus diesen unterschiedlichen und evtl. abweichenden Positionen der Beteiligten muss neben individuellen Arbeitszielen ein Konsens, d. h. gemeinsam zu bewältigende Probleme gefiltert werden: „Die Sicherheit und die Abwehr von Gefahr sind zu gewährleisten. Aufgeregtheit und Ärger müssen vermindert werden. Der Eingriff muss so gering wie möglich gehalten werden“ (ebd., S. 137). Die Wochenberichte und Planungsformulare werden an den der FamilienarbeiterIn vorgesetzten Anleiter weitergereicht und gegebenenfalls auch im Team besprochen, wodurch eine Evaluation und Absicherung der FiM-ArbeiterIn gewährleistet wird und ein korrigierendes Einschreiten bei erfolglosem oder zweifelhaftem Vorgehen oder Ersatz im Krankheitsfall durch eine andere FiM-MitarbeiterIn jeder Zeit aufgrund der Informiertheit möglich ist („Safety-Backup“). Die Umsetzung der Ziele basiert auf einem System der Verhaltenskontrolle mit Regeln, Sanktionierungs- und Belohnungselementen sowie einer transparenten Punktvergabe. Werden (Teil-) Ziele erreicht, so kann die Bewältigung weiterer, nachrangiger Schwierigkeiten in Angriff genommen werden. Hierbei muss fortwährend Motivation und Hoffnung (auf Seiten der Familie wie auf Seiten der FamilienarbeiterIn) erzeugt werden, dass es sich lohnt, für ein gemeinsames Ziel einzutreten.

Weitere Instrumente zur Krisenentschärfung sind beispielsweise das für jede Person individuell zu erarbeitende Krisenthermometer zur Depressionskontrolle und zum Wut-Management, wodurch die unterschiedlichen Stufen bis zum endgültigen Kontrollverlust beschrieben und anhand des Bewusstseins über die Auslöser Kontrolle und Prävention des negativen Verhaltens ermöglicht werden soll. Auch der Einsatz von Soziodrama/Rollenspiel oder Demonstrationsvideos können ebenso wie direkte Unterweisungen und spezielle Verhaltenstrainings zur Kontrolle gefährdeter Situationen beitragen, wobei die FamilienarbeiterIn als modellhaftes Vorbild auftritt.

4. *Beendigung und Evaluation:* Der Abschluss der Maßnahme erfolgt nach vier (in Ausnahmefällen nach sechs) Wochen: „Die letzte Woche im Programm wird eingeleitet, wenn der/die Familienarbeiter(in) und die Familie

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

den Eindruck gewinnen, man habe gemeinsam viel erreicht. Die Kinder sind sicher, auch dann, wenn der/die Familienarbeiter(in) nicht mehr bei der Familie ist“ (ebd., S. 164). Anhand eines Katalogs von Verhaltenszielen bezüglich bestimmter Funktionsbereiche und Alltagskompetenzen wird überprüft, welche zuvor defizitären personalen, interpersonalen und allgemeinen Kompetenzen entwickelt oder verbessert werden konnten. Die Familie als System sollte zur alltäglichen Selbststeuerung befähigt sein, ohne jedoch zukünftig auf jegliche fremde Unterstützung verzichten zu müssen: innerhalb der letzten Woche überlegt die FamilienarbeiterIn gemeinsam mit der Familie, welche aufbauenden sozialen Dienstleistungen (z. B. Sozialpädagogische Familienhilfe oder Hausaufgabenhilfe) benötigt werden und leitet diese durch Kontaktaufnahme mit der übernehmenden Einrichtung bereits ein. „Eine auf die Bedürfnisse der Familie zugeschnittene Nachbetreuung“ (ebd., S. 170) durch FiM ist ebenfalls Bestandteil des Programms.

Als Element des FiM-Konzepts wird zum einem eine begleitende Selbstevaluation durch die SozialarbeiterInnen unter Beteiligung der Familie integriert, zum anderen eine summative und ergebnisorientierte Reflexion und Auswertung des Programms auf wissenschaftlicher und überregionaler Ebene angestrebt, die die Qualität der erbrachten Dienstleistung gegenüber „Kunde“ und Auftraggeber sichern soll. Zum Zwecke der evaluativen Selbstüberprüfung dienen unterschiedliche Instrumente wie Übernahmeprotokolle, Assessmentbögen, wöchentliche Planungsbögen und Wochenberichtsbögen, das Abschlussinterview mit der Familie, ein monatlicher Feedback-Bericht im Rahmen des Projektmanagements, die halbjährliche und jährliche Nachbefragung der Familie nach Abschluss des Programms etc.pp.

(e) *Einschätzung und Kritik:* Mit FiM ist seit einigen Jahren eine Methode der Arbeit in Familiensystemen auch in Deutschland ansässig geworden, die aus sozialpädagogischen Kontexten und Interessen entwickelt wurde und zudem sowohl eine vergleichsweise klare Indikation aufweist (Familien in akuten Krisen) wie einen kalkulierbaren, überschaubaren und damit auch kontrollierbareren Handlungsrahmen absteckt (höchstens sechswöchige Intervention). Hervorzuheben ist weiterhin:

- FiM ist als Methode dem Spektrum der lebensweltnahen Handlungsmodelle zuzuordnen (vgl. Galuske/Thole 1999), die im Zuge der Etablierung und Ausbreitung eines lebensweltorientierten Verständnisses von Sozialer Arbeit spätestens seit den 1980er Jahren zunehmend an Bedeutung gewinnen. Ihr Merkmal sind Ort- und Problemnähe zu den Klienten, niedrige Zugangsschwellen zu den Angeboten, Klientenpartizipation, alltagsorientierte Vorgehensweise und netzwerk- bzw. gemeinwesenorientierte Handlungsstrategien.
- In der Stärkenorientierung (Empowerment) von FiM spiegelt sich die kritische Abkehr von einem defizitorientierten Interventionsverständnis, dass sein Ziel vorrangig in der Beseitigung individueller Defizite der Klienten auf dem Weg zu ihrer „Normalisierung“ sieht. Insofern respektiert

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

FiM den biographischen Eigensinn der Familien ebenso wie ihre gewachsenen und häufig nur bedingt zugänglichen Bewältigungsstrategien.
- Die starke Betonung selbst- und fremdevaluativer Elemente lässt FiM gerade in Zeiten einer betriebswirtschaftlich orientierten Neuorganisation sozialer Dienstleistungen und den damit einhergehenden Forderungen nach Kostentransparenz und Leistungskontrolle als „moderne" Interventionsform erscheinen.

Bedenkt man gerade die in der Arbeit mit Familien über lange Jahre währende methodische Dominanz familientherapeutischer Ansätze, so stellt FiM, wenn auch ausschließlich auf Kurzzeitinterventionen bezogen und zudem auf therapeutische Techniken zurückgreifend, einen Schritt in Richtung auf ein sozialpädagogisch grundiertes Verständnis von Familienarbeit dar.

Skepsis erhebt sich beim wissenschaftlichen Systematiker in Bezug auf den Eklektizismus in Konzeption und methodisch-technischem Instrumentarium. Doch ist (methodischer) Eklektizismus, gerade in der Komplexität sozialpädagogischer Handlungssituationen, wie bereits oben angedeutet, notwendige Handlungsstrategie, insofern es „hier nicht um ein wahlloses Zusammenstellen und Zusammenwürfeln einzelner methodischer Elemente geht, sondern um den Versuch einer geplanten und kontrollierten Kombination und Integration verschiedener Verfahren" (Sickendiek/Engel/Nestmann 1999, S. 119). Diese „Klammer" beabsichtigt FiM mit den oben skizzierten Handlungsmaximen zu setzen.

Hier nun zeigt sich allerdings ein diskussionsbedürftiges Problem, dass schon in Skandinavien und den Niederlanden bei Einführung des Programms kritisch angemerkt wurde, nämlich die zentrale Intention des Erhalts des Familiensystems. Anders ausgedrückt: FiM versucht bei der Erhaltung bzw. Wiederherstellung gefährdeter Familien das überkommene und nicht der Vielfältigkeit moderner Lebensformen entsprechende Bild einer typischen, intakten Kleinfamilie zu reproduzieren. Unzweifelhaft ist die Familie die engste, intimste und bedeutsamste Form menschlicher Gemeinschaft. Nur ist zum einen im Zuge gesellschaftlicher Modernisierung längst nicht mehr klar, was eine „Familie" jenseits ihrer rein rechtlichen Kodifizierung noch ausmacht (vgl. Peuckert 1996). Zum anderen impliziert die zentrale Stellung des Erhalts des Familiensystems, dass FiM auch bei Gewalt- oder Missbrauchsfällen versucht, den/die Täter nicht aus der Familie auszugrenzen, da letztlich jede familiäre Konstellation, und sei sie auch noch so bedrückend und belastend, besser sei, als der Verlust der Familie bzw. deren Ersatz durch eine inszenierte Gemeinschaft etwa in Form einer Heimunterbringung. Eine solche Sichtweise ist, konsequent zu Ende gedacht, nicht nur rechtlich bedenklich (wie etwa die diversen Gerichtsurteile zur Frage der Eingriffspflicht in der Familienhilfe zeigen, vgl. Mörsberger/Restemeier 1997) und fachlich schwer haltbar, sie nährt auch den Verdacht, dass FiM hier einer (amerikanisch zugespitzten Variante der) Familienideologie aufgesessen ist, die notwendig die Vermeidung von Fremdunterbringung als vorrangiges Erfolgskri-

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

terium[4] gelten lassen muss. Die fachliche Weiterentwicklung und Qualifizierung der erzieherischen Hilfen in den letzten Jahrzehnten (vgl. Wolff 1993) scheint im Zusammenhang dieser „Grundsatzentscheidung" keine Rolle zu spielen.

Ein weiteres Problem teilt FiM mit anderen lebensweltnahen methodischen Ansätzen der Sozialen Arbeit (vgl. Galuske/Thole 1999), nämlich die Frage, wie dem unter den Bedingungen zunehmender Lebensweltnähe verschärfte Problem von Hilfe und Kontrolle zu begegnen ist, d. h. dem Umstand, dass die SozialarbeiterInnen nicht nur die „Hilfe" näher an den Klienten bringen, sondern auch die Kontrollanteile (vgl. Kapitel 2). Der Gefahr einer Kolonialisierung der Lebenswelt der Klienten, einer Beschneidung ihrer Autonomie unter dem Banner der Normalisierung, begegnet FiM in erster Linie, in dem sie ein dezidiertes Dienstleistungsverständnis präsentiert und die krisenbelastete Familie von Klienten zu „Kunden" werden lässt. Ohne hier eine Auseinandersetzung mit der Dienstleistungstheorie Sozialer Arbeit führen zu können, muss allerdings danach gefragt werden, ob das Dienstleistungsmodell als normatives Gehäuse von FiM einen reflexiven Umgang mit dem „doppelten Mandat" fördert[5]. Hier sind zumindest Zweifel angebracht, da die Gefahr besteht, dass sich unter dem Deckmantel einer offensiv präsentierten „der Kunde ist König"-Ideologie die alten Normalisierungsstrategien im modernen Gewand präsentieren.

Um es an einem kleinen Beispiel zu verdeutlichen: FiM interveniert in stark krisenbelasteten Familien, die von Eingriffsmaßnahmen (Fremdunterbringung der Kinder etc.) bedroht sind. Das unter diesen Bedingungen allein schon die Annahme, betroffene Familien würden die Dienstleistung „FiM" freiwillig in Anspruch nehmen, mehr als naiv sein dürfte, ist offensichtlich. Deshalb räumen Gehrmann/Müller mit „einem anderen falschen Verständnis in der Sozialen Arbeit" auf, „der Ansicht, Kund(innen) müssten freiwillig kommen, damit man mit ihnen fruchtbare Arbeit leisten könne. Diese ‚Freiwilligkeit' ist bei der Hauptklientel, den Kund(inn)en aus der Unterschicht, beinahe nie wirklich vorhanden, jedenfalls nicht in der Jugend- und Familienhilfe" (Gehrmann/Müller 1998 a, S. 201). So begründet die Feststellung von Gehrmann/Müller sein mag, dass Freiwilligkeit der Klienten gerade in diesen Arbeitsfeldern nicht vorausgesetzt werden kann, so sehr

4 Insofern müssen die oftmals erwähnten „hohen Erfolgsquoten" zumindest mit Vorsicht genossen werden.

5 Um es noch einmal in Erinnerung zu rufen: Das doppelte Mandat Sozialer Arbeit, d. h. die Tatsache, dass sie immer Hilfe und Kontrolle zugleich ist, gehört im Rahmen ihrer sozialstaatlichen Verfasstheit zu den konstitutiven Strukturbedingungen, die sich weder per Akklamation noch sonst eliminieren lassen. Aufgabe methodischer Reflexion wäre folglich nicht die Entwicklung eines „Gegengifts" (dass es unter den gegebenen gesellschaftlichen Strukturbedingungen nicht gibt, was der Suche letztlich eine „alchimistische" Dimension geben würde), sondern die Förderung eines reflexiven Umgangs mit den eigenen Strukturbedingungen, d. h. die Entwicklung eine Form von kontrolliertem und reflektiertem Handeln im Bewusstsein der eigenen „Gefährlichkeit".

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

steht ein solches Verständnis in der Gefahr, einer alten pädagogischen Attitüde (im Grunde genommen besser zu wissen, was „gut" für das Leben der Klienten ist, als diese selbst) Tür und Tor zu öffnen. Um es in einem Bild zuzuspitzen: Man stelle sich vor, der Dienstleister „Frisör" würde seine Kunden nach einem ähnlichen Prinzip akquirieren …! Zumindest stellt sich die Frage, ob jenseits jeden unbestrittenen analytischen Gehalts der soziologischen Dienstleistungstheorie diese normativ gewendete Dienstleistungsmetapher nicht mehr versteckt als offen legt. Zumindest ist das „doppelte Mandat" Sozialer Arbeit nicht dadurch ad acta zu legen, indem man den Klienten nun Kunden nennt[6].

Ein weiteres, in der Diskussion vorgetragenes Argument, dass FiM aufgrund ihrer konzeptionell intendierten zeitlichen Begrenzung auf höchstens sechs Wochen per se wenig persönlichkeits- und strukturverändernde Effekte erzielen könne, darf zumindest angezweifelt werden. Nicht nur, dass hier tendenziell (zeitliche) Quantität mit (fachlicher) Qualität der Angebote verwechselt wird, geht dieser Vorwurf an der ausdrücklich auf die Entspannung von akuten Krisen zielenden Intention von FiM vorbei. Das eklektische Methodenrepertoire mit seinen z. T. eher auf kurzfristige Verhaltenskontrolle und -veränderung abzielenden Interventionstechniken weist FiM ebenso wie die kurze Dauer der Hilfsmaßnahme als eine auf akute Krisen anwendbare Methode der Konfliktentspannung aus, die überdies Strukturen schafft und nachfolgender Unterstützung durch andere, aufbauende Leistungen sozialer Dienste den Weg bahnt und die Klienten überhaupt erst „beratungs- oder therapiefähig" (ebd., S. 209) macht.

Tipp zum Weiterlesen

Gehrmann, G./Müller, K. D.: Praxis sozialer Arbeit: Familie im Mittelpunkt. Handbuch effektives Krisenmanagement für Familien, Regensburg/Bonn 1998.

6 Gehrmann/Müller begegnen dieser Gefahr, indem sie davon ausgehen, dass der amtlich/gesellschaftliche Auftrag allein nicht ausreicht. „Kernstück" des FiM-Prozesses sei es deshalb, sich einen (zweiten) Auftrag mit dem Kunden zu erarbeiten (vgl. ebd.).

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

21. Erlebnispädagogik

(a) *Geschichte*: Die Erlebnispädagogik als handlungsorientierte Methode[1] der Erziehungswissenschaft allgemein und der Sozialpädagogik im Speziellen boomt seit spätestens Mitte der 1980er Jahre. Folgt man den Vertretern der Erlebnispädagogik, so lassen sich deren Wurzeln allerdings weit in die Geschichte der Pädagogik zurückverfolgen (vgl. Fischer/Ziegenspeck 2000). Als „Urväter" werden insbesondere Jean-Jacques Rousseau und David Henry Thoreau reklamiert, die z. B. nach Auffassung von Heckmair/Michl (1994) für das Primat eines unmittelbaren Umgangs mit der Welt als Lernprinzip stehen und sich damit gegen eine belehrende Form erzieherischen Handelns wenden. „Das unmittelbare Lernen über die Sinne und nicht belehren und unterrichten entspricht der Lebenswelt des Kindes. Wer handelt lernt besser und mehr, und wer gut handelt, wird ein guter Mensch, so die einfache Logik Rousseaus" (Heckmair/Michl 1994, S. 8). Nach Thoreau ist insbesondere die Natur, „die große Erzieherin und Lehrmeisterin" (ebd., S. 9) und der tätige Umgang mit und in der Natur folglich der Königsweg allen erzieherischen Handelns.

Bewegen sich die Beiträge dieser „Klassiker" zur Fundierung der Erlebnispädagogik noch auf einer vergleichsweise allgemeinen Ebene, dass nämlich das Leben und insbesondere das Leben in der Natur der beste Lehrmeister sei, so lassen sich spezifischere Wurzeln der modernen Erlebnispädagogik im Umfeld der bürgerlichen Jugendbewegung und der Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts lokalisieren. Was für die Jugendbewegung der Auszug in die Natur in organisierten Gleichaltrigengruppen war, mündete bei den Reformpädagogen, vermittelt über eine Kritik des die Schulpraxis dominierenden belehrenden Unterrichts, in unterschiedlichsten praktischen Alternativen und „Bewegungen" (z. B. Kunsterziehungsbewegung, Landerziehungsheime), deren inhaltliche Ausrichtung man in der hier gebotenen Kürze mit den Begriffen „Erlebnis, Augenblick, Unmittelbarkeit, Gemeinschaft, Natur, Echtheit und Einfachheit" (ebd., S. 17) zusammenfassen kann.

Als eigentlicher Begründer der modernen Erlebnispädagogik kann Kurt Hahn, ein Vertreter der Reformpädagogik, angesehen werden. Sein Denken basiert auf einer (kultur-)kritischen Gegenwartsdiagnose. Nach seiner Auf-

1 Innerhalb der Erlebnispädagogik ist es strittig, ob es sich bei ihr um eine Methode oder eine Teildisziplin der Erziehungswissenschaft handelt. Letztere Position wird z. B. von Jörg Ziegenspeck (1992) vertreten. Für diese These spricht allerdings sowohl inhaltlich wie formal wenig, da zur Etablierung einer Teildisziplin auch immer die Verankerung an wissenschaftlichen Hochschulen (z. B. in Form von Lehrstühlen) gehört, die die Erlebnispädagogik bislang kaum erreicht hat. Gängiger ist hingegen, Erlebnispädagogik als Methode zu verstehen (vgl. Heckmair/Michl 1994).

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

fassung war die Gesellschaft gekennzeichnet durch vier Verfallserscheinungen[2]: den Mangel an menschlicher Anteilnahme, den Mangel an Sorgsamkeit, den Verfall der körperlichen Leistungsfähigkeit und Tauglichkeit und den Mangel an Initiative und Spontaneität.

Um diesen „Krankheiten" der Gesellschaft und der Individuen zu begegnen, entwickelte Kurt Hahn eine „Medizin" in Form der Erlebnistherapie. Sie beruht im Wesentlichen auf zwei Prinzipien: 1. Erleben ist besser als Belehren; 2. Erziehung durch Gemeinschaft (vgl. Sommerfeld 1993, S. 32 f.). Erlebnistherapie soll den genannten „Krankheitssymptomen" entgegenwirken, indem sie sich auf vier Elemente stützt:

- dem Dienst am Nächsten, im Rahmen dessen die Jugendlichen dazu angehalten werden, sozial nützliche Tätigkeiten zu verrichten, die den Einzelnen vor ernsthafte Aufgaben stellen, die aber zugleich die Möglichkeit für erlebnisreiche Erfahrungen eröffnen (z. B. Berg- und Seenotrettung; Küstenwache);
- das körperliche Training, z. B. in Form von (natur-)sportlichen Übungen (z. B. Bergsteigen, Kanufahren, Segeln etc.), die die körperliche Tauglichkeit der Jugendlichen erhöhen sollen;
- die Expedition, d. h. Planung und Realisierung von mehrtägigen Touren in Naturlandschaften;
- das Projekt, bei dem es in Anlehnung an die von Dewy und Kilpatrick entwickelte Projektmethode um ein zeitlich befristetes Vorhaben handwerklicher oder künstlerischer Natur geht, an dessen Ende ein vorab definiertes Produkt steht.

Die Wirksamkeit dieser „Therapie" hängt nach Hahn wesentlich von der Erlebnisqualität der Aktionen ab, d. h. je mehr der Teilnehmer die Aktionen für sich als außergewöhnliches Erlebnis wahrnimmt, desto tiefgreifender ist die „heilende" Wirkung. Um dieses Konzept umzusetzen gründete Kurt Hahn die „Outward-Bound-Schule", eine Einrichtung, in der Jugendliche vierwöchige Kurse nach dem Muster der Erlebnistherapie absolvieren konnten.

Die Instrumentalisierung kulturkritischer Attitüden und erlebnispädagogischer Elemente durch die Nationalsozialisten mag ein Grund dafür gewesen sein, warum die erlebnispädagogischen Ansätze in der Nachkriegszeit zunächst nicht wieder aufgegriffen wurden. Auch wenn gerade in der verbandlichen Jugendarbeit sehr schnell wieder Elemente wie Fahrten, Fahrradtouren, Lagerfeuer etc. zu beobachten waren, so geschah dies allerdings nicht im Rahmen einer breiten Renaissance der Erlebnispädagogik als methodisches Konzept. Erst ab Anfang der 1980er Jahre wurde die Erlebnispädagogik im Kontext einer verstärkten Suche nach handlungsorientierten Ansätzen in der erzieherischen Arbeit neu entdeckt. Auch wenn angesichts der aktuell existierenden Bandbreite an Ansätzen, Angeboten und Trägern

2 Vgl. zum Folgenden Fatke (1993); Ziegenspeck (1992); Heckmair/Michl (1994).

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

erlebnispädagogischer Angebote von einem einheitlichen Ansatz keine Rede mehr sein kann, so lassen sich auch heute bestimmte kulturkritische Argumentationsmuster[3] nicht übersehen. Die in den letzten Jahren angestiegene Menge an einschlägiger Fachliteratur belegt ebenso wie die kaum noch überschaubare Vielzahl an Trägern und Anbietern erlebnispädagogischer Maßnahmen[4], dass die Erlebnispädagogik auch gegenwärtig noch/wieder einen Boom erlebt. Heckmair und Michl haben diese Entwicklung ironisierend im Bild des „modischen Sozialarbeiters" verdichtet: „Der modische Sozialarbeiter hat vor zehn Jahren eine Ausbildung als Gestalttherapeut begonnen, selbstverständlich ganzheitlich gedacht, seine Weltreise unternommen, denn man lebt ja nur einmal, ist vom ganzheitlichen ins systemische Denklager übergewechselt, hat mit Begeisterung und Pathos der Reihe nach den Papalagi von E. Scheuermann gelesen – dem späteren Hofdichter Hitlers –, die eigentlich niemals gehaltene Rede des Häuptling Seattle, die Lehren und Lügen des Don Juan von Carlos Castaneda und ist heute ein überzeugter Anhänger der Erlebnispädagogik" (Heckmair/Michl 1994, S. 208 f.).

(b) *Begriff und Merkmale:* Im Zuge des erlebnispädagogischen Booms ist eine Definition des Begriffs Erlebnispädagogik aus drei Gründen nicht eben einfacher geworden. Zum einen existieren mittlerweile eine Reihe von Begriffen, die z. T. synonym, z. T. konkurrierend genutzt werden, wie z. B. Reisepädagogik, Abenteuerpädagogik oder Aktionspädagogik[5]. Zum anderen ist innerhalb der erlebnispädagogischen Diskussion zumindest an einigen Stellen eine Tendenz zur Entgrenzung zu beobachten, wonach jedes Lernen in Lebenszusammenhängen bzw. jedes handlungsorientierte Lernarrangement[6] als Erlebnispädagogik bezeichnet wird. Darüber hinaus hat sich in den letzten Jahren eine Ausdifferenzierung der Angebotspalette vollzogen, die eine griffige Definition erschwert. So finden sich einerseits Kurzzeitmaßnahmen von wenigen Tagen, andererseits aber auch langfristige Projekte wie etwa mehrmonatige Segeltouren oder Stand- bzw. Reiseprojekte für Jugendli-

3 So zeichnet etwa Ziegenspeck zur Begründung der Notwendigkeit erlebnispädagogischer Ansätze ein Bild der gegenwärtigen Gesellschaft, das sich wie eine Ansammlung von (populären) Defiziten und „Krankheitssymptomen" liest: Perspektivlosigkeit und Zukunftsangst, Reizüberflutung, Passivität, Verrechtlichung und Bürokratisierung, Mangel an abenteuerlichen Tätigkeiten und Spielen, Aufeinanderprallen von Über- und Unterforderung, von Reizüberflutung und Erlebnisarmut etc. Ziegenspeck resümiert: „Dieser alarmierende Zustand und noch mehr die vorhersehbaren Entwicklungen zeigen deutlich, wie gering die gegensteuernden Kräfte der Jugendhilfe ausgebildet sind; in ihrer gegenwärtigen Verfassung stehen der Jugendarbeit nur sehr begrenzte Hilfsmittel zur Verfügung, die kaum ausreichen würden, um bei den hier angedeuteten Problemen Abhilfe zu schaffen" (Ziegenspeck 1992, S. 120).

4 Vgl. dazu Ziegenspeck (1992); Heckmair/Michl (1994).

5 Vgl. zur Kritik dieser Begriffe Heckmair/Michl (1994, S. 65).

6 Heckmair/Michl (1994) betonen hier zu Recht, dass Erlebnispädagogik nur eine handlungsorientierte Methode neben anderen ist. Auch Fatke hebt hervor: „Dem Konzept der Erlebnispädagogik wird aber kein hilfreicher Dienst erwiesen, wenn es in diese Allgemeinheit und Ungenauigkeit hinein aufgelöst wird" (Fatke 1993, S. 36).

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

che im Ausland. Zudem haben sich die Aktionsräume von vormals ausschließlich naturbezogen mittlerweile auch in städtische Gebiete[7] verlagert.

Die folgende Definition versucht die genannten Probleme zu berücksichtigen.

Definition

„Erlebnispädagogik ist eine Methode, die Personen und Gruppen zum Handeln bringt mit allen Implikationen und Konsequenzen bei möglichst hoher Echtheit von Aufgabe und Situation in einem Umfeld, das experimentierendes Handeln erlaubt, sicher ist und den notwendigen Ernstcharakter besitzt“ (Hufenus 1993, S. 86).

Aus dieser Definition und den oben aufgeführten Darstellungen lassen sich mehrere Merkmale ableiten, die für die Erlebnispädagogik charakteristisch sind:

- *Handlungsorientierung und Ganzheitlichkeit*: Im Zentrum des Lernprozesses steht die tätige Auseinandersetzung mit einem Raum bzw. einer Aufgabe. Die Planung und Realisierung einer Wildnis-Tour, einer Kanufahrt in unbewohntem Gelände, die Überquerung eines Flusslaufes, die Besteigung eines Berggipfels, immer geht es um eine Aufgabe, die von den Teilnehmerinnen Handeln erfordert. Die Akzentuierung auf den Handlungsbegriff ist nicht zuletzt als bewusste Abgrenzung von rein theoretischen Lernarrangements zu verstehen. In diesem Zusammenhang ist der Begriff der Ganzheitlichkeit zurzeit (mal wieder) in Mode und wird auch von VertreterInnen der Erlebnispädagogik in Anspruch genommen. Ganzheitliche Gestaltung von Lernarrangements meint, dass im Rahmen des Lernprozesses alle Sinne, d. h. „Körper, Seele und Geist“ (Hufenus 1993, S. 86) angesprochen werden sollen und mithin neben kognitiven auch sensomotorische und affektive Lerndimensionen zu berücksichtigen sind.
- *Lernen in Situationen mit Ernstcharakter*: Von besonderer Bedeutung für das Setting erlebnispädagogischer Angebote ist der Ernstcharakter der Situation. D.h., es müssen solche Lernsituationen gefunden werden, die quasi für sich selbst sprechen, deren Charakter so beschaffen ist, dass Aufgaben und Anforderungsstruktur sich quasi natürlich als Sachzwang der Situation ergeben. „Zur Charakteristik von erlebnispädagogischen Aktivitäten gehört neben dem Verbund von Aktion, Spiel, Übung, Projekt u. a. die physische, psychische und kognitive Auseinandersetzung mit der Natur, die Erschließung von Erlebnis- und Lernräumen, und damit ist eine gewisse Ernstsituation verbunden, in der spielerische Ansätze und Übungen vorübergehend keinen Platz haben“ (Heckmair/Michl 1994, S. 166). Zugespitzt könnte man formulieren, dass die ideale erlebnispädagogische Lernsituation jene ist, in der sich Lernprozesse aus den Sachzwängen der Gegebenheiten notwendig und zwangsläufig entwickeln, in der die Unmit-

7 Vgl. zum Konzept des City-Bound Eichinger (1995).

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

telbarkeit des Feedbacks und Sicht- und Spürbarkeit der Wirkungen Lernprozesse unmittelbar befördern (vgl. Hufenus 1993, S. 86). Daraus folgert Brenner: „Das erlebnispädagogische Handlungsarrangement stellt sozusagen eine scheinbar apersonale erzieherische Struktur dar, die Verhaltensänderungen in Form eines prozeduralen Zugzwangs durchsetzen soll, ohne dass der Pädagoge oder die Pädagogin persönlich involviert wird. Nicht mehr der Pädagoge, sondern die Lebenssituation sanktioniert" (Brenner 1993, S. 433). Der Ernstcharakter wird also „dort am ehesten erfahrbar, wo es um die Befriedigung elementarer Lebensbedürfnisse (Nahrung, Wasser, Schlaf, physische Sicherheit, Zugehörigkeit, Einflussmöglichkeiten) geht" (Reiners 1995, S. 57).

- *Gruppe als Lerngemeinschaft*: Erlebnispädagogik konkretisiert sich überwiegend als gruppenpädagogisches Angebot. Diese Präferenz verweist auf die der Erlebnispädagogik immanenten sozialen Lernzieldimensionen, d. h. Erlebnispädagogik zielt u. a. auf die Förderung von sozialen Kompetenzen und Kooperationsfähigkeit durch das Arrangement von Lernsituationen, die sinnlich verdeutlichen, dass Zusammenarbeit notwendig ist. Oder an einem Beispiel gesprochen: „Gut zusammenarbeitende Bootsinsassen haben die Chance, in einem Wir-Gefühl eine echte Gemeinschaftsleistung zu erleben" (Heckmaier/Michl 1994, S. 72). Noch einmal anders formuliert: „Die Gruppe ist Mittelpunkt und Zentrifuge der alltäglichen Probleme: Sie bietet Geborgenheit und Diskussionsstoff, sie verteilt Rollen und Positionen, sie ist Ort der Reflexion und Planung. Aufwühlende Erlebnisse können hier aufgearbeitet oder ausgeglichen werden" (ebd., S. 147).
- *Erlebnischarakter*: Handlungsorientierung, Situationen mit Ernstcharakter und Gruppe als Lerngemeinschaft ließen sich als Prinzipien auch in alltäglichen Situationen konstruieren, wenn beispielsweise eine Jugendwohngemeinschaft mit einem begrenzten Etat gemeinsam die Gruppenräume zu renovieren beabsichtigt. Für die Erlebnispädagogik kommt konstitutiv hinzu, dass die Lernsituationen einen außergewöhnlichen Charakter besitzen müssen und *Grenzerfahrungen* ermöglichen sollen. Erlebnispädagogik ist angewiesen auf „vielfältige, nicht alltägliche, reale und ernsthafte Situationen mit Grenzerfahrungsmöglichkeiten" (Reiners 1995, S. 29). Mit solchen außerordentlichen und ungewöhnlichen Situationen erhöht sich die Chance, dass aus einem Ereignis ein inneres, bewegendes und nachhaltig wirkendes Erlebnis wird. Erlebnispädagogik vollzieht sich demnach notwendig in Distanz zum Alltag.
- *Pädagogisches Arrangement:* Eine erlebnisträchtige Situation wird erst durch ihre pädagogische Instrumentalisierung zu einem erlebnispädagogischen Arrangement. Dazu gehört einerseits die gezielte und absichtsvolle Planung und Realisierung von Angeboten, andererseits aber auch die Beteiligung von erlebnispädagogisch geschultem Personal.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

(c) *Ziele, Zielgruppen und Einsatzfelder:* Erlebnispädagogik wird erst dadurch zu einer pädagogischen Methode, wenn sie in erzieherischer Absicht eingesetzt, geplant und vollzogen wird. Damit stellt sich die Frage der Zielsetzung, derer man in der erlebnispädagogischen Literatur nicht gerade wenig findet und die häufig von hohem Allgemeinheitsgrad sind. Unterscheiden lassen sich die Lernziele hinsichtlich der Dimensionen sachlich, individuell, sozial und ökologisch. Sachliche Lernziele beziehen sich direkt auf den Erwerb von fachlichen Kompetenzen, z. B. Techniken in (Extrem-) Sportarten, Segeln etc. Auf das Subjekt bezogene Lernziele[8] stehen im Zentrum der Erlebnispädagogik. Dazu gehören u. a. Selbständigkeit und Entscheidungsfähigkeit erlangen, eigene Grenzen und Ressourcen entdecken, fördern bzw. abbauen, Gefühle wahrnehmen, ausdrücken und damit umgehen lernen, Selbstbewusstsein steigern, Ausdauer, Durchhaltewillen und Kontinuität üben etc.pp. Die sozialen Lernzieldimensionen thematisieren alle Fähigkeiten der TeilnehmerIn, sich in Gruppenzusammenhänge zu integrieren wie z. B. Rollenverhalten wahrnehmen und einüben, kooperatives Handeln trainieren usw. Die ökologische Lernzieldimension hat in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen. Hier geht es z. B. um die sinnliche Wahrnehmung und Entdeckung ökologischer Zusammenhänge oder der Einübung umweltschonenden Verhaltens.

Da es sich bei diesen, hier nur angedeuteten, Zielen erlebnispädagogischen Handelns um hochgradig allgemeine Zieldimensionen handelt, ist es wenig erstaunlich, dass sich das Spektrum der Zielgruppen von entsprechenden Angeboten[9] gerade in der seit den 1980er Jahren beobachtbaren Boomphase erheblich ausgedehnt hat. Sie umfasst „Schüler, Familien, Frauengruppen, Mitarbeiter von Institutionen, Manager, religiöse Gruppierungen, alte Menschen, Problemjugendliche, Drogenabhängige, Alkoholiker, Invaliden, Arbeitslose, psychisch Kranke, chronisch bzw. unheilbar Kranke, straffällige Erwachsene, sexuell Missbrauchte“ (Hufenus 1993, S. 88). Für die Soziale Arbeit ist festzuhalten, dass Erlebnispädagogik gerade in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen hat und zwar sowohl in der Jugendarbeit wie auch im Bereich der erzieherischen Hilfen und in anderen Arbeitsfeldern mit benachteiligten Jugendlichen und Randgruppen (vgl. Nickolai u. a. 1991). Gerade im Rahmen der erzieherischen Hilfen haben längerfristige Segel- oder Reiseprojekte mittlerweile das Image von „finalen Rettungskonzepten“

8 So betonen Heckmaier/Michl: „Charakterbildung und Ausformung der Persönlichkeit galten schon immer als die wichtigsten Ziele der Erlebnispädagogik“ (Heckmaier/Michl 1994, S. 74). Vgl. zu den Zielen von Erlebnispädagogik auch Hufenus (1993, S. 88).

9 Veranschaulichen lässt sich die Bandbreite der Zielgruppe auch am Beispiel einer Veranstaltungsankündigung im Nachrichtenmagazin „Der Spiegel“ (19/1996, S. 246). Dort bietet ein Institut für Pädagogische Psychologie ein erlebnispädagogisches Angebot unter dem Titel „Lernort Segelschiff – Teamtraining für Manager, Schwererziehbare und andere Problemgruppen“ an.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

(vgl. Stüwe 1996, S. 168) erreicht, die dann anzuwenden sind, wenn keine andere Betreuungsform mehr zur Verfügung steht.

(d) Medien und Modelle: Fragt man nun nach konkreten Angebotsformen, so dominieren trotz City Bound, d. h. dem Versuch, Erlebnisräume in städtischen Gebieten zu eröffnen, immer noch weitgehend Natursportarten, wobei diese als Mittel oder Medien verstanden und bezeichnet werden. Zu den häufigsten Angeboten gehören z. B.:

- Bergwandern
- Klettern und Abseilen
- Skitouren
- Höhlenbegehungen
- Kajakfahren oder Kanutouren
- Schlauchbootfahrten/Rafting
- Fahrradtouren
- (Kutter-)Segeln
- Solo[10].

Gemeinsam haben alle diese Angebotsformen, wie oben beschrieben, dass sie notwendig in Distanz zum Alltag realisiert werden (müssen). Einer der zentralen Kritikpunkte an der Erlebnispädagogik knüpft genau hier an und thematisiert das so genannte ‚Transferproblem'. In der Distanz zum Alltag liegen sowohl Chance wie auch Grenzen: „Die Chance, dass hier im besonderen Feld Erfahrungen möglich werden, die in den Verstrickungen des Alltags nicht möglich sind, geht einher mit der Gefahr, dass diese Erfahrungen nicht mehr zurückgebunden werden in den Alltag" (Thiersch 1995, S. 107). Erlebnispädagogik, so der Vorwurf, lebt mit der unbewiesenen Unterstellung, dass evtl. vollzogene Lernerfahrungen auf der Insel des Erlebnisses bruchlos in den Alltag integriert werden. Die erlebnispädagogische Diskussion hat diesen Vorwurf im Rahmen der Modelldiskussion aufgegriffen. Nach Reiners (1995) und Heckmaier/Michl (1994) lassen sich drei Modelle unterscheiden:

(1) „The Moutains Speak for Themselves"-Modell: Dieses Modell vertraut voll und ganz dem Sachzwang der Situation. Die Situation steht für sich selbst, ist in sich so strukturiert, dass die Lernerträge notwendige Folge des Handelns sind. Der Pädagoge ist folglich zurückhaltend, führt in die Situation ein, stellt Aufgaben und überlässt die Teilnehmer sich selbst in ihrer Situation.

(2) „Outward Bound Plus"-Modell: Unter anderem aufgrund der oben skizzierten Kritik wurde das „Outward Bound Plus"-Modell entwickelt, das im Wesentlichen auf dem oben beschriebenen Modell beruht, allerdings eine anschließende Reflexion vorsieht, die im Sinne der vorab festgelegten Lern-

10 Als Solo bezeichnet man in Abgrenzung zu den ansonsten gruppenorientierten Angeboten Einzelaktivitäten (z. B. eine allein geplante und realisierte Wanderung), die als bewusste kontemplative Phasen im Rahmen eines Kurses eingesetzt werden können.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

ziele die Lernerträge der Situation nochmals reflexiv zu verdichten beabsichtigt.

(3) Metaphorisches Modell: Das Outward-Bound-Plus-Modell unterlag u. a. der Kritik, dass Erlebnispädagogik sich mit der Verschiebung hin zur Reflexion zu einer konventionellen therapeutischen Methode entwickelt (vgl. Reiners 1995, S. 61 f.). Um Reflexion zu befördern, gleichzeitig aber die Erfahrungen und Erlebnisse nicht zu zerreden bzw. zu überfrachten, wurde das metaphorische Modell entwickelt, dessen Kern darauf abzielt, die Lernsituation „möglichst isomorph (ähnlich) zur Lebensrealität" (Reiners 1995, S. 62) auszugestalten. Hilfsmittel hierbei sind unter anderem Beispiele, Geschichten und Metaphern, die die Lernrichtung der TeilnehmerInnen beeinflussen sollen.

Das folgende Beispiel dient der Verdeutlichung der Unterschiede zwischen diesen Modellen:

Beispiel

„Es handelt sich hierbei um eine circa vier Meter hohe Holzwand, die die gesamte Gruppe ohne andere Hilfsmittel überwinden muss. Wer über die Wand … geklettert ist, kann nur von ‚oben' helfen, darf aber nicht mehr zur ursprünglichen Seite zurückkehren. (…)

Ein Vertreter des ‚The Mountains Speak for Themselves'-Modells würde seine Gruppe über die Regeln und Sicherheitsstandards informieren und dann die Gruppe sich selbst überlassen. Danach wäre wenig formale Diskussion, die Teilnehmer würden sich aber eventuell informell unterhalten.

Ein Outward Bound Plus-Betreuer würde sich bis zum Abschluss der Aktivität genauso verhalten. Danach jedoch wurde sich die Gruppe formal treffen und unter Anleitung des Teamers gemeinsam überlegen, was sie durch die Übung gelernt haben. (…)

Im metaphorischen Modell würde der Betreuer neben den Sicherheitsregeln und der Beschreibung noch einige kurze Sätze als Einführung sagen: ‚Die meisten Gruppen lösen diese Aufgabe in einer ganz bestimmten Art und Weise. Zu Beginn wird viel geredet und eine Menge Vorschläge gemacht. Nach einiger Zeit fangen einige dominante männliche Teilnehmer einfach an und befördern ein paar Leute auf den Wandrücken, um danach die Frauen wie Säcke hinüberzuwerfen. Die gleiche Gruppe dominanter Männer beschließt, wie die Letzten über die Wand gebracht werden sollen. In der anschließenden Diskussion, stimmen alle darin überein, dass der Führungsstil irgendwie sexistisch war und dazu gibt es dann auch die unterschiedlichsten Gefühle. Es gibt aber auch andere Wege, die ‚Wand' zu lösen. Andere Gruppen haben dies bereits geschafft und ich hoffe, dass ihr auch eine andere Lösung finden werdet.' Diese Einführung verwandelt die Holzwand, die überwunden werden muss, in eine Lernerfahrung, bei der Führungsstile getestet, untersucht und aufgedeckt werden können. Die metaphorische Bedeutung der Übung ist bereits vor der Durchführung klar. Die Teilnehmer werden dazu motiviert, sich auf nicht-sexistische Führungsstile zu konzentrieren, das Bewusstsein dafür wird nicht erst in der

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

Nachbereitungsphase geweckt. Hier wird lediglich gesprochen, wie auf die Metapher reagiert wurde“ (Reiners 1995, S. 62 ff.).

(e) *Einschätzung und Diskussion:* Insbesondere längerfristige Stand-, Reise- und Segelprojekte sind in den letzten Jahren in der Öffentlichkeit kontrovers diskutiert worden. Dies belegen etwa Artikel im Nachrichtenmagazin „Der Spiegel“ mit Titeln wie „Straßenbau und Prügel“ (3/1997, S. 48 ff.) oder „Kamelritt ins Glück“ (36/1996, S. 142 ff.), in denen auf Missstände und Probleme in entsprechenden Maßnahmen hingewiesen wird. Aus fachlicher Sicht sind diese Kritiken allerdings eher problematisch, da sie überwiegend alltagsweltliche Vorbehalte[11] gegenüber entsprechenden Angeboten nähren. Bedenkenswert ist allerdings der Hinweis, dass angesichts der expansiven Dynamik des Marktes für erlebnispädagogische Angebote Qualitätskontrollen dringend geboten sind, da gerade private Anbieter hier oft weniger auf Fachlichkeit und Qualität der Hilfe bedacht sind, als auf Kostenminimierung und Gewinnmaximierung.

Auch in der einschlägigen Fachdiskussion sind einige Kritikpunkte vorgetragen worden.

(1) Zentral ist etwa der Einwand, dass sich Erlebnisse nicht pädagogisieren lassen (vgl. Oelkers 1992). So weist auch Thiersch im Anschluss an Simmel darauf hin, „dass das Abenteuer nicht durch die Struktur von Ereignissen einfach gleichsam objektiv gegeben, sondern eine Form des Erlebens ist“ (Thiersch 1995, S. 3). Erleben ist eine subjektive Kategorie, d. h. ein bestimmtes Ereignis wird zum Erlebnis nur durch den Filter der subjektiven Wahrnehmung, die wiederum geformt ist im Brennglas von Entwicklungsprozessen und Umwelterfahrungen. Praktisch gesprochen: Ob jemand die Überquerung einer Schlucht als tief greifendes und förderndes Erlebnis wahrnimmt, als verunsichernde Überforderung oder als zwar spaßige, letztlich aber belanglose sportliche Übung, ist vorab nicht zu bestimmen. Auch wenn dieser Einwand angesichts des generellen Technologiedefizits pädagogischen Handelns an Kraft verliert (vgl. Kapitel 3), so dürfte er doch dazu beitragen, die teils euphorische Sachzwangideologie zu verunsichern, die davon ausgeht, dass die Situation mit ihrem Aufforderungscharakter für sich selbst spricht und keiner Einbettung in reflexive und kommunikative Prozesse bedarf. Wenn Erlebnispädagogik als „Pädagogik der Hand“ gegen eine „Pädagogik des Wortes“ ausgespielt wird, dann besteht allerdings die Gefahr der Beliebigkeit von „Lernerträgen“. Mehr noch: Gerd Brenner hebt hervor, dass der Verzicht auf kommunikative Formen des pädagogischen Bezugs zu Gunsten einer Ideologie des situativen Sachzwangs emanzipatorische Lernziele aus dem Blick geraten lässt. Es geht dann eher darum, „die Plausibilität von Anpassungsleistungen sinnfällig nachzuweisen“ (Brenner

11 So heißt es etwa in einem dieser Artikel: „Wenn Pauschalurlauber auf Gomera vom Ufer aus zusehen müssen, wie deutsche Crash-Kids auf einer Jacht vorbeirauschen, dann wirft das bei den zahlenden Touristen die Frage auf, ob Verbrechen sich nicht doch lohnt“ (Der Spiegel 36/1996, S. 143).

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

1993, S. 433). In diesem Sinne ist Heckmair/Michl zuzustimmen: „Erleben und reden muss die Devise lauten und wenn die Jugendlichen der Überzeugung sind, dass durch das Klettern, Segeln, Radfahren neue Dimensionen des Lernens für sie erschlossen werden, dann beginnt mit der Pause, der Entspannung, ja oft mit dem Ende der kurzzeitpädagogischen Aktivität der wichtigere Teil des pädagogischen Auftrages“ (Heckmair/Michl 1994, S. 164).

(2) Ein weiteres Argument bezieht sich auf den geschlechtsspezifisch einseitigen Akzent der Erlebnispädagogik, der bislang eher männlichen Bedürfnissen nach Aktion, Abenteuer, Austesten der Leistungsgrenzen, Natur- und Extremsport entspricht, da Frauen z. B. ein anderes Verhältnis zu ihrem Körper und damit zu körperlichen Herausforderungen, aber auch zu (sozialen) Räumen hätten: „Die Konzepte der Erlebnispädagogik nehmen den Mann als Norm, ohne sich dies zuzugestehen und auszusprechen. Diese Konzepte werden nach außen hin geschlechtsneutral und geschlechtsunspezifisch formuliert und weitergegeben“ (Lindenthal 1993, S. 53). Um dieses Defizit zu überwinden werden verschiedene Vorschläge gemacht, z. B. hinsichtlich der Arbeit mit geschlechtshomogenen Gruppen, der Thematisierung von (Geschlechts-)Rollen innerhalb geschlechtsheterogener Gruppen, der angemessenen Risikodosierung sowie der Erschließung neuer Inhalte speziell für Mädchen und Frauen (vgl. Rose o.J.).

(3) Ein gravierender Einwand bezieht sich insbesondere auf Langzeitprojekte (z. B. auf Segelschiffen), die sich häufig als „totale Institutionen“ erweisen. So konnte Peter Sommerfeld (1993) in einer Untersuchung von Schiffsprojekten, die häufig als Alternative zur geschlossenen Unterbringung diskutiert und genutzt werden, nachweisen, dass die soziale Dynamik „an Bord“ durch eindeutig hierarchische Machtverteilung zugunsten der Leiter und Erzieher sowie mangelnde Kooperation und Kommunikation gekennzeichnet waren. Fatke resümiert: „Sehr vielen erlebnispädagogischen Maßnahmen haften Kennzeichen einer ‚totalen Institution‘ an, wie sie von E. Goffman beschrieben worden sind. (…) Für den mehrmonatigen Segeltörn trifft dies genauso zu wie für manche anderen erlebnispädagogischen Unternehmungen. Goffman hat vor allem auf die depersonalisierenden Tendenzen hingewiesen, die in einer solchen Situation wirksam sind. Eine Gruppensolidarität, die nur aus dem Zwang zur Unterwerfung unter Gruppennormen entstehe, ist eben nur eine scheinbare Solidarität. Außerdem engt der gegebene Zwang die Möglichkeiten einer Entwicklung zur Autonomie sehr stark ein, so dass eines der wichtigsten Ziele erlebnispädagogischer Maßnahmen, nämlich die Förderung von Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit, in dem gegebenen Rahmen kaum zu realisieren ist“ (Fatke 1993, S. 45).

(4) Als Letztes sei nochmals auf das zentrale Problem des Transfers der Lernerfahrungen verwiesen, das auch durch die oben beschriebenen Modelle nicht aus der Welt geschafft ist. Das Transferproblem resultiert aus dem Umstand, dass erlebnispädagogische Settings mit ihrer bewusst gewählten

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

Alltagsdistanz strukturell eher therapeutischen Situationen ähneln als einer alltagsorientierten Sozialpädagogik (vgl. Kapitel 9). Mit dem Hinweis auf das alltagsferne Hilfesetting ist nicht gesagt, dass dort nicht gelernt würde und dass per se keine Erträge für den Alltag entstehen. Gleichwohl verlässt sich Erlebnispädagogik auf die Tiefe und Kraft des Erlebnisses, ohne den Transfer in den Alltag, der oft durch eine Vielzahl ganz banaler Probleme dominiert wird, zu begleiten. Fatke (1993) hat hieraus zu Recht den Schluss gezogen, dass Erlebnispädagogik Sinn macht, wenn sie eingebunden ist in ein alltagsnahes Netz an Unterstützungsleistungen.

Die Fülle der Publikationen und damit auch die Breite der Diskussion um die Erlebnispädagogik können als Indizien für die Attraktivität und das Chancenpotential entsprechender Angebote gewertet werden. Die vorgetragenen Kritikpunkte sind in erster Linie als Hinweise auf evtl. Schwachstellen bzw. zu berücksichtigende Faktoren auf der Ebene konkreter Angebotsplanung und Konzeptbildung zu verstehen. In diesem Sinne ist dem Fazit Thierschs zuzustimmen: „Abenteuerpädagogik … ist ein Moment von Pädagogik neben anderen. Dass sie sich selbst so, als nur ein Moment, versteht – allen in ihr angelegten ansprüchlichen Intentionen zuwiderlaufend – ist eine elementare Voraussetzung dafür, dass sie die in ihr liegenden Möglichkeiten nutzen kann, ohne sie durch falsche Ansprüche an sich selbst und falsche Ansprüche von außen zu behindern“ (Thiersch 1995, S. 114).

Tipps zum Weiterlesen

Fischer, T./Ziegenspeck, J. W.: Handbuch Erlebnispädagogik. Von den Ursprüngen bis zur Gegenwart, Bad Heilbrunn/Obb. 2000.

Heckmair, B./Michl, W.: Erleben und Lernen. Einstieg in die Erlebnispädagogik, Neuwied ^{2}1994.

Homfeldt, H.-G. (Hrsg): Erlebnispädagogik, Baltmannsweiler 1993.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

22. Themenzentrierte Interaktion

(a) *Geschichte:* Die Themenzentrierte Interaktion – im Folgenden kurz TZI genannt – ist eine Methode, die in der pädagogischen Arbeit mit Gruppen erhebliche Popularität erlangt hat. Sie wurde von Ruth Cohn ab den 1950er Jahren in den USA entwickelt. 1966 gründete Cohn zusammen mit anderen Kollegen das Ausbildungs- und Praxisinstitut WILL (Workshop Institute for Living-Learning) in New York. 1972 erfolgte die Gründung von WILL-Europa.

Nach Auffassung von Cohn ist die TZI an der Schnittstelle von Pädagogik und Therapie angesiedelt. In anekdotischer Form betont Cohn Mitte der 1970er Jahre, dass sie TZI zu Beginn primär als pädagogische Methode verstand: „Vor vielen Jahren sagte mir Bonnie Strickland, eine junge Kollegin in Atlanta, Georgia, sie habe TZI nie anders denn als Therapie aufgefasst. Es sei ihr unverständlich, dass ich es nicht dafür hielte. Damals nannte ich ihr meine Gründe, weshalb ihre Ansicht nicht stichhaltig sei: Die Methode gehe nicht ins Anamnestische, löse nicht alte Bindungen und Verstrickungen auf und sei weder auf Themen der Selbsterfahrung konzentriert, noch auf die emotional korrektive Erfahrung zwischen Therapeut und Patient; sie gehe Störungen nur so weit an, wie es für den Verlauf der Arbeitsgruppe notwendig sei … Seitdem habe ich mich durch unzählige Menschen meiner eigenen Gruppen und denen von Kollegen (…) überzeugt, dass TZI nicht nur eine Methode lebendigen Lernens und lebendiger Kommunikation ist, sondern therapeutische Effektivität hat und nachhaltige Veränderungen zustande bringt“ (Cohn 1975, S. 177 f.). Auch wenn TZI nach Auffassung von Cohn[1] therapeutische Effekte erzielen kann, so ist sie doch nicht mit herkömmlichen Ansätzen therapeutischen Arbeitens zu vergleichen, denn „ihr pädagogisch-therapeutisches Konzept bezieht sich nicht auf eigentliche Krankheiten, sondern eher auf temporäre Verstörtheiten und auf Prävention. TZI ist nicht eine ‚Tiefen-‘, sondern eine ‚Breitentherapie‘, die wachstumsfördernde und heilende Kräfte sowohl im einzelnen Menschen als auch in der Gesellschaft anzuregen vermag“ (Matzdorf/Cohn 1992, S. 40).

Das dezidiert pädagogische (Selbst-)Verständnis sowie die Tatsache, dass die TZI ein geschlossenes Konzept bietet, das von der ethischen Rahmung bis zur technischen Ausführung reicht und vergleichsweise praktisch rezi-

1 Ruth Cohns Verständnis von Pädagogik ist, wenn auch originell, so doch diskussionsbedürftig. Sie grenzt Pädagogik und Therapie wie folgt ab: „Pädagogik ist die Kunst, Therapien antizipierend zu ersetzen. Therapie ist nachträgliche Pädagogik“ (Cohn 1975, S. 176). Ganz abgesehen davon, ob Pädagogik als Kunst zu verstehen ist, bleibt fraglich, ob die Negativabgrenzung der Vermeidung von therapeutischer Hilfsbedürftigkeit als Zielkategorie erzieherischen Handelns hinreichend und hilfreich ist.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

pierbar ist, dürften Hintergründe für die weite Verbreitung auch und gerade in Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit darstellen (vgl. Hohenacker/Dantscher/Cohn 1981).

(b) *Konzept und Begriff*: Die TZI ist der Tradition der humanistischen Psychologie verpflichtet, die sich als „dritte Kraft" neben der Psychoanalyse und der Verhaltenstherapie versteht und im Wesentlichen durch eine ganzheitliche Betrachtung des Menschen in seinen Dimensionen Kopf, Herz, Hand gekennzeichnet ist[2]. Die humanistische Grundhaltung der TZI verdichtet sich insbesondere in den so genannten Axiomen, die als eine Art ethische Fundierung der Methode begriffen werden können. In ihnen drückt sich das Welt- und Menschenbild der TZI aus. Grundlegend sind drei Axiome:

„1. Der Mensch ist eine psycho-biologische Einheit. Er ist auch Teil des Universums. Er ist darum autonom und interdependent. Autonomie (Eigenständigkeit) wächst mit dem Bewusstsein der Interdependenz (Allverbundenheit). (…)
2. Ehrfurcht gebührt allem Lebendigen und seinem Wachstum. Respekt vor dem Wachstum bedingt bewertende Entscheidungen. Das Humane ist wertvoll; Inhumanes ist wertbedrohend.
3. Freie Entscheidung geschieht innerhalb bedingender innerer und äußerer Grenzen. Erweiterung dieser Grenzen ist möglich" (Cohn 1975, S. 120).

Das erste Axiom, auch existentiell-anthropologisches Axiom genannt, thematisiert die wechselseitige Verflechtung von Individuum, Umwelt und Kosmos. Eine dem Menschen gerecht werdende pädagogisch-therapeutische Intervention muss in diesem Sinne den physischen, den emotionalen und den intellektuellen Bedürfnissen von Menschen gerecht werden. Die Entwicklung des Individuums vollzieht sich aber nicht autonom, sondern in Interaktion mit der Umwelt, mit Freunden, der Familie, der Berufswelt, gesellschaftlichen Setzungen etc. Diese Interdependenzen von Subjekt und Umwelt gehören nach Ruth Cohn in den Reflexionskontext pädagogisch-therapeutischen Handelns. Das zweite, ethisch-soziale Axiom, definiert die Achtung vor dem Leben als zentralen Grundsatz der TZI. Sie ist zunächst einmal – wie bei ethischen Prinzipien üblich – eine Wertsetzung, die das Primat alles Lebendigen in den Mittelpunkt pädagogisch-therapeutischen Interesses rückt. Das dritte, pragmatisch-politisch genannte Axiom, bezieht das Ziel freier Entscheidungen auf den Möglichkeitshorizont von inneren und äußeren Rahmenbedingungen. „Unser Maß an Freiheit ist, wenn wir gesund, intelligent, materiell gesichert und geistig gereift sind, größer, als

2 Zur humanistischen Psychologie zählen neben der TZI z. B. auch die Gesprächstherapie nach Rogers, die Erlebnistherapie, die Bioenergetik, die Transaktionsanalyse, die Gestalttherapie, körperorientierte Therapieformen sowie das Psychodrama nach Moreno. Es ist auffällig, dass viele in der Sozialen Arbeit rezipierte Therapiemodelle diesem Paradigma zuzurechnen sind. Dies könnte daraus resultieren, dass Sozialarbeit wie humanistische Psychologie tendenziell dieselben humanistisch-ganzheitlichen Ziele verfolgen (vgl. Hohenacker/Danterscher/Cohn 1981, S. 54).

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

wenn wir krank, beschränkt oder arm sind und unter Gewalt und mangelnder Reife leiden. Bewusstsein unserer universellen Interdependenz ist die Grundlage humaner Verantwortung“ (ebd., S. 120). Das pragmatisch-politische Axiom steht für das anthropologische „Paradox der Freiheit in Bedingtheit. In jeder existentiellen, konkreten und aktuellen Situation sind diese inneren und äußeren Grenzen wirksam; entscheidend ist, dass sie veränderbar sind“ (Matzdorf/Cohn 1992, S. 63). Gerade mit dem letzten Axiom wird deutlich, dass Ruth Cohn und mit ihr die TZI anders als andere psychotherapeutische Ansätze nicht bei der Veränderung innerpsychischer Wahrnehmungs- und Verarbeitungsprozesse stehen bleibt, sondern explizit gesellschaftliche Veränderungen in den Möglichkeitshorizont einbezieht. An einem Beispiel gesprochen: Wenn materielle Armut freie Entscheidung behindert, so ist dies eine äußere Grenze, die prinzipiell erweitert werden kann[3]. Insgesamt stellen die drei Axiome die geistige Basis der TZI dar und sind somit die Voraussetzung der therapeutischen und pädagogischen Arbeit: „Ohne die Anerkennung dieser Grundsätze wird die TZI-Methodik zur sich selbst verneinenden Technologie“ (Farau/Cohn 1994, S. 357).

Die TZI übersetzt die ganzheitliche Perspektive für die Arbeit mit Gruppen in ein Modell, das die Variablen benennt, die es in der pädagogisch-therapeutischen Arbeit zu berücksichtigen gilt. „Jede Gruppeninteraktion enthält drei Faktoren, die man sich bildlich als Eckpunkte eines Dreiecks vorstellen könnte: 1. das Ich, die Persönlichkeit; 2. das Wir, die Gruppe; 3. das Es, das Thema. Dieses Dreieck ist eingebettet in eine Kugel, die die Umgebung darstellt, in welcher sich die interaktionelle Gruppe trifft. Diese Umgebung besteht aus Zeit, Ort und deren historischen, sozialen und teleologischen Gegebenheiten“ (Cohn 1975, S. 113 f.).

Mit der Perspektive des „Ich“ ist das klassische Wirkungsfeld therapeutischer Ansätze angesprochen, nämlich das Subjekt und seine Persönlichkeitsausstattung, seine Weltsicht, seine Wahrnehmungs- und Verarbeitungsmechanismen, sein Reife- und Entwicklungsstand etc. „Das Wir im TZI-Sprachgebrauch meint eine Anzahl von Menschen, die am gleichen Ort, zur gleichen Zeit, am gleichen Thema beschäftigt sind“ (Langmaack 1994, S. 51). Während in den klassischen Individual- und Gruppentherapien das Wachstum des Ich, seine Reifung bzw. ein Zugewinn an sozialer Interaktionsfähigkeit innerhalb von Gruppen (relativ) unabhängig von konkreten Inhalten im Zentrum steht, legt die TZI besonderen Wert auf das Thema, auf den Gegenstand, an dem sich das Subjekt in der Gruppe gemeinsam abarbei-

3 An anderer Stelle betont Ruth Cohn: „Ich bin überzeugt, dass jede Veränderung gesellschaftlicher Ordnung, die allen Menschen Rechnung tragen soll, sowohl ökonomische als auch humanistische Reformen durchführen muss. Wenn Menschen nicht innerlich human fühlen und denken, wird jede ökonomische Reform nur zur Schichtenveränderung führen, nicht aber zur Aufhebung der Ungerechtigkeit und Grausamkeit. Umgekehrt: Humanistische Erziehung ohne ökonomische Reform ist unmöglich; denn humanisierende Erziehung muss zum Nachdenken und Handeln im Sinn der Vermenschlichung der politischen und ökonomischen Situation führen.“ (Cohn 1975, S. 166)

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

tet. „In einer TZI-Gruppe ist das verabredete Thema, ob Sacharbeit oder persönlicher Inhalt, Fokus der Aufmerksamkeit. TZI geht davon aus, dass es auf der einen Seite die Themen sind, die unserem Leben und Zusammenleben Sinn und Dynamik geben, dass aber auf der anderen Seite persönliche Betroffenheit erst wirkliches Interesse am Thema weckt und erhält“ (ebd., S. 59). Der Wahl des Gruppenthemas – ob Sachaufgabe, Beziehungsklärung oder Problemlösung – gebührt in der TZI besondere Aufmerksamkeit, da es eine Art Scharnierfunktion für die Beteiligung der Subjekte im Gruppenprozess einnimmt, d. h. die Beteiligung des Einzelnen und sein Wachstumsprozess vermittelt sich ebenso wie die Entwicklung der Gruppeninteraktion über das Medium der gemeinsam gestellten Aufgabe. Das Globe schließlich, die Umwelt, umfasst alle situativen und gesellschaftlichen Einflussfaktoren. Auch ihnen kommt eine zentrale Bedeutung zu, da sie die Möglichkeiten und Grenzen abstecken. Der Gruppenleiter muss sich des Globe bewusst sein, da eine sinnvolle und zielgerichtete Entwicklung der Gruppe nur im Bewusstsein der Umweltfaktoren erreicht werden kann.

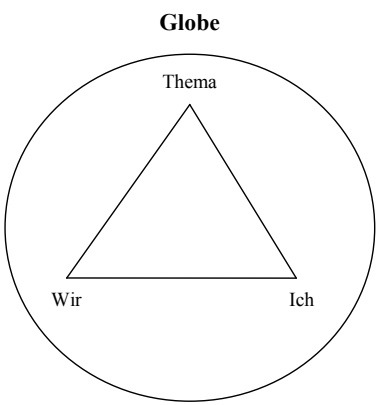

Abbildung 9: Themenzentrierte Interaktion

Das Globe umfasst

- „das Zeitbudget, das uns zur Verfügung steht;
- die finanziellen Möglichkeiten;
- die Gesetze und die Grenzen;
- die politische, familiäre, berufliche Landschaft und die Hierarchien darin;
- das Alter, das Geschlecht, die Schichtzugehörigkeit der Menschen, mit denen wir zu tun haben;
- die Geschichte, individuell und universal“ (ebd., S. 22).

Die Grundhypothese der TZI ist die Annahme, dass allen Faktoren, d. h. Ich, Wir, Thema und Umgebung (Globe) prinzipiell der gleiche Stellenwert zukommt. Das angestrebte dynamische Gleichgewicht der skizzierten Struktu-

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

relemente stellt sich nicht von selbst ein, sondern muss in einem aktiven Prozess hergestellt werden. „Wenn die Gruppe sich mit dem Thema akademisch beschäftigt, erachte ich dieses nur für so lange als konstruktiv, als ich keine Zeichen von Interesselosigkeit in der Gruppe entdecke, nicht einzelne Teilnehmer als unbeteiligt oder gestört empfinde, und auch keine anderen generellen Gruppenzerfallssymptome auftauchen. Sonst lenke ich die Aufmerksamkeit vom Thema fort zur Person (Ich) oder zu Personen (Wir). Wenn die Gruppe sich umgekehrt nur für eine Person oder für ein Aufwallen von verschiedenen Gefühlen in der Gruppe zu interessieren scheint und sich damit in eine Therapie- oder Sensitivitätsgruppe zu verwandeln droht, schlage ich die Brücke zum Thema. In einer gut funktionierenden, erfahrenen Gruppe sind solche Direktiven weniger oft notwendig, da die Gruppe selbst sich zum Wächter der Methode fortentwickelt hat. Meiner Erfahrung nach sind jedoch führerlose Gruppen in interaktionellen Arbeitsseminaren unverlässlich; die führerlose Gruppe verwandelt sich unweigerlich entweder in eine Therapiegruppe oder in ein akademisches Seminar“ (Cohn 1975, S. 115).

Um einen Gruppenprozess im Sinne der TZI zu organisieren, ist somit die Leitung durch eine geschulte Person unerlässlich. Ihre Aufgabe ist es, die dynamische Balance zwischen den Strukturelementen zu gewährleisten. Vor diesem Hintergrund lässt sich eine kurze Arbeitsdefinition von TZI aufstellen:

Definition

Themenzentrierte Interaktion (TZI) ist eine pädagogisch-therapeutische Methode der Arbeit mit Gruppen, deren zentrales Strukturprinzip die Balance zwischen Ich (Subjekt), Wir (Gruppe), Es (Thema) und Globe (Umwelt) ist. Um diese dynamische Balance zu erhalten, bedarf es einer geschulten Leitung der Gruppe.

(c) *Elemente der TZI*: Zur praktischen Umsetzung des Grundmodells der TZI finden sich neben (1) Postulaten und (2) Hilfsregeln z. B. auch (3) Hinweise zur Gestaltung von Themen.

(1) Postulate: Die oben skizzierten Axiome konkretisieren sich in zwei Postulaten, die grundlegend für die Haltung von TeilnehmerInnen und LeiterInnen von TZI-Gruppen und die Gestaltung des Interaktionsgeschehens sind:

„1. Sei dein eigener Chairman[4], der Chairman deiner selbst. (…)
2. Beachte Hindernisse auf deinem Weg, deine eigenen und die von anderen. Störungen haben Vorrang (ohne ihre Lösung wird Wachstum erschwert oder verhindert)“ (ebd., S. 120 f.).

4 Der Begriff „Chairman“ ist nur unzureichend ins Deutsche zu übersetzen. Barbara Langmaack betont: „Manager, Dirigent, Kapitän, Leitperson. Sie alle treffen den Begriff nicht exakt und alle bleiben im maskulinen Genius. Vielleicht kommt der Begriff ‚Bildhauer seiner selbst‘ dem Chairman näher, als einer, der immer wieder neu an seiner Idee von sich, vom Miteinander und von der Welt arbeitet und meißelt“ (Langmaack 1994, S. 78).

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

Das Chairman-Postulat bezieht sich auf den Einzelnen im Interaktionszusammenhang, seine Selbstdarstellung und sein Einwirken auf andere, und wird von Ruth Cohn eher in Bildern konkretisiert: „Übe dich, dich selbst und andere wahrzunehmen, schenke dir und anderen die gleiche menschliche Achtung, respektiere alle Tatsachen so, dass du den Freiheitsraum deiner Entscheidungen vergrößerst. Nimm dich selbst, deine Umgebung und deine Aufgabe ernst. Mein eigener Chairman zu sein bedeutet, dass ich mich als einzigartiges psycho-biologisches autonomes Wesen anerkenne – begrenzt in Körper und Seele, in Raum und Zeit und lebendig im lernenden, schaffenden Prozess. Ich bin verantwortlich für meine Anteilnahme und meine Handlungen, nicht aber für die des anderen. Ich kann anbieten und biete an, so gut ich kann. (…) Ich bin immer nur mein eigener Chairman und nie der des anderen, außer wenn dieser seine Bewusstheit verliert oder noch nicht erreicht hat“ (ebd., S. 121).

Während das Chairman-Postulat eher auf die Dimension des Ich abzielt, verweist das Störungs-Postulat auf den Gruppenzusammenhang, auf das Wir. Demnach ist es in der Bearbeitung eines konkreten Themas unabdingbar, auftauchende Störungen im Interaktionszusammenhang vorrangig zu thematisieren, da Störungen ein Indiz für individuelle Problemlagen, falsche Themenwahl oder gruppendynamische (Fehl-)Entwicklungen sein können. Nur wenn Störungen als Hinweise dieser Art wahr- und ernst genommen werden, können sie im Gruppenprozess identifiziert und ggf. durch Thematisierung beseitigt werden.

(2) Die TZI bedient sich zur Konkretisierung von Axiomen und Postulaten bestimmter Hilfsregeln[5]:

„1. Vertritt dich selbst in deinen Aussagen; sprich per ‚Ich‘ und nicht per ‚Wir‘ oder per ‚Man‘. (…)
2. Wenn du eine Frage stellst, sage, warum du fragst und was deine Frage für dich bedeutet. Sage dich selbst aus und vermeide das Interview. (…)
3. Sei authentisch und selektiv in deinen Kommunikationen. Mache dir bewusst, was du denkst und fühlst, und wähle, was du sagst und tust. (…)
4. Halte dich mit Interpretationen von anderen so lange wie möglich zurück. Sprich stattdessen deine persönlichen Reaktionen aus. (…)
5. Sei zurückhaltend mit Verallgemeinerungen. (…)
6. Wenn du etwas über das Benehmen oder die Charakteristik eines anderen Teilnehmers aussagst, sage auch, was es dir bedeutet, dass er so ist, wie er ist (d. h. wie du ihn siehst). (…)

5 Auf die Begründung und Interpretation der Hilfsregeln sei an dieser Stelle aus Platzgründen verzichtet (vgl. dazu Cohn 1975, S. 124 ff.).

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

7. Seitengespräche haben Vorrang. Sie stören und sind meist wichtig. Sie würden nicht geschehen, wenn sie nicht wichtig wären (Vielleicht wollt ihr uns erzählen, was ihr miteinander sprecht?). (…)
8. Nur einer zur gleichen Zeit bitte. (…)
9. Wenn mehr als einer gleichzeitig sprechen will, verständigt euch in Stichworten, über was ihr zu sprechen beabsichtigt (…)“ (ebd., S. 124 ff).

Im Prozess der TZI lassen sich zwei wesentliche Steuerungsebenen durch die Gruppenleitung identifizieren: Zum einen die durch Postulate und Hilfsregeln gesteuerten Kommunikationsformen: Die Leitung der Gruppe muss versuchen, in einer „warmen“ Atmosphäre die Einhaltung der Regeln zu sichern, um damit ein Gleichgewicht der Elemente realisieren zu können.

(3) Zum anderen ist die Wahl und Formulierung des Themas ein zweites Steuerungselement. „Ein adäquat formuliertes und eingeführtes Thema unterstützt die Gruppenbildung und das gemeinsame Arbeiten. Das Thema übernimmt einen Teil der Leitungsfunktion, denn es hilft dem Einzelnen wie der Gruppe, die Sache, um die es geht, im Auge zu behalten“ (Matzdorf/Cohn 1992, S. 79). Das Thema ist der „Mittelpunkt der Gruppe“ (ebd., S. 82). Angesichts der zentralen Rolle des Themas ist es wenig verwunderlich, dass die Diskussion um adäquate Themenwahl und -gestaltung in der TZI-Literatur breiten Raum einnimmt (vgl. auch Langmaack 1994, S. 59 ff.). Ein adäquat formuliertes Thema ist durch mehrere Merkmale gekennzeichnet. Es

- „ist kurz und klar formuliert, sodass es dem Gedächtnis stets präsent bleibt;
- ist nicht abgedroschen und langweilt deshalb auch nicht;
- ist in Bezug auf Sprache und Wissensanforderungen auf die Teilnehmenden zugeschnitten;
- ist so gefasst, dass es niemanden ausschließt und niemandes Gefühle verletzt;
- ist so eng (konkret) gefasst, um nicht Raum zu lassen für freie Einfälle, Gedanken und Bilder, und
- nicht so weit (abstrakt) gefasst, dass es alles zulassen und nichts fokussieren würde;
- hat auch gefühlsmäßigen Aufforderungscharakter (Gruppenjargon, witzige oder lyrische Formulierung, Anklingen an aktuelle Geschehnisse u.Ä.);
- eröffnet und begünstigt neue Horizonte und Lösungswege;
- ist jedoch nicht so einseitig formuliert, als dass es andere Möglichkeiten ausschlösse und dadurch manipulativ wäre;
- verstößt nicht gegen die Wertaxiome der Menschenrechte und die Wertaxiome der TZI;
- begünstigt den Prozess der Gruppe, insofern es, sowohl logisch als auch psychologisch, in die Sequenz der zu bearbeitenden Themen passt und

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

die dynamische Balance zwischen den verschiedenen Anliegen der Teilnehmenden und den Sachnotwendigkeiten in Betracht zieht;
- beachtet die verbale Ausdrucksfähigkeit und die Sprachgewohnheiten der Gruppenteilnehmenden und bezieht die Möglichkeiten nonverbaler Themendarstellung ein (Bilder, Pantomime, Materialien mit Aufforderungscharakter usw.)“ (Matzdorf/Cohn 1992, S. 79 f.).

(d) *Einschätzung und Diskussion*: Dass sich die TZI vergleichsweise breitflächig als Methode in der Sozialen Arbeit mit Gruppen durchgesetzt haben dürfte, kommt nicht von ungefähr. Im Vergleich zu anderen Import-Methoden aus dem Markt psychotherapeutischer Ansätze und Verfahren verzichtet der Ansatz von Ruth Cohn auf die Verkürzung der Interventionsstrategie auf die Veränderung von Innenwelten und Beziehungen innerhalb von Netzwerken. Zudem weist die TZI mit ihren Hilfsregeln und konkreten Hilfen zur Gestaltung von Themen und Gruppensitzungen eine Vielzahl an praktikablen und pragmatisch nutzbaren Elementen auf, die es zu einem überschaubaren und gleichwohl praktischen Instrument der Strukturierung von Hilfeprozessen in Gruppen werden lassen. Die von Ruth Cohn von vornherein intendierte breite Anwendbarkeit der Methode ist aus dieser Perspektive zweifellos gegeben. In allen den Feldern, in denen sich Gruppen freiwillig konstituieren und beabsichtigen, sich gemeinsam an einem Thema abzuarbeiten, stellt die TZI eine in sich konsistente Methode dar, die es LeiterInnen erlaubt, jenseits von Selbsterfahrungsgruppen thematische Arbeit in Gruppen zu fördern, ohne dabei den Einzelnen bzw. den Gruppenprozess aus den Augen zu verlieren. Drei mögliche Einschränkungen seien an dieser Stelle allerdings noch kurz angesprochen:

- Wie fast alle Methoden aus dem therapeutischen Kontext geht auch die TZI davon aus, dass die Freiwilligkeit der Teilnahme eine zwingende Voraussetzung ist. Umso überraschender ist es, dass gerade die Schule die TZI verstärkt rezipiert hat. In der Hoffnung, durch die Methode der TZI auch schulische Kontexte als Orte lebendigen Lernens zu gestalten, könnte man dabei allerdings übersehen haben, dass SchülerInnen die Schule keineswegs (immer) freiwillig besuchen. Ein durch TZI lebendiger gestalteter Unterricht könnte dann im Zweifelsfall immer noch interessanter sein, als herkömmliche lehrerzentrierte Wissensvermittlung. Gleichwohl könnten Methode und Funktion hier auseinander driften. Wenn etwa SchülerInnen das Postulat des Vorrangs von Störungen dergestalt instrumentalisieren, dass Inhalte mehr und mehr in den Hintergrund gedrängt werden, so dürfte dies auf Dauer den funktionalen Interessen der Schule nicht eben entgegenkommen. Ähnliches könnte man für solche Felder der Sozialen Arbeit konstatieren, in denen ebenfalls Freiwilligkeit nicht zweifelsfrei unterstellt werden kann, wie etwa in der Gruppenarbeit im Jugendstrafvollzug oder beim (verpflichtenden) Gruppenabend in der Jugendwohngemeinschaft. Institutionell gegebene Hierarchien und Machtungleichgewichte (z. B. zwischen LehrerIn und SchülerIn, zwischen SozialarbeiterIn im Heim und BewohnerIn) stehen hier

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

tendenziell in der Gefahr, im schönen Schein der Methode zu verschwimmen, ohne allerdings faktisch abgebaut zu werden.

- Überdies ist darauf hinzuweisen, dass die Teilnahme an einer TZI-Gruppe und deren gelungene Entwicklung nicht voraussetzungsfrei ist. Notwendig ist etwa eine annähernde Homogenität der Gruppenzusammensetzung, um vergleichbare Ausgangsvoraussetzungen hinsichtlich Verbalisierungsfähigkeit u. Ä. zu gewährleisten. Ein gelungener TZI-Prozess setzt zudem voraus, dass allen Teilnehmenden die Regeln einigermaßen bekannt, verständlich und plausibel sind, dass sie den gemeinsamen Wertehorizont der TZI teilen und dass zudem alle Teilnehmenden ein gemeinsames Interesse an einer produktiven Bearbeitung eines Themas und einer wachstumsorientierten Dynamik innerhalb der Gruppe teilen. In der Konsequenz bedeutet dies, dass in Feldern der Sozialen Arbeit zunächst zu prüfen ist, ob die angedeuteten Voraussetzungen überhaupt gegeben sind. Da sich Soziale Arbeit häufig auf „nicht gewachsene, künstliche" Gruppen bezieht, die zum Zwecke der Gruppenarbeit überhaupt erst konstituiert werden, kann z. B. eine gemeinsame Intention und ein geteilter Wertehorizont nicht zweifelsfrei unterstellt werden.
- Da, wo Soziale Arbeit mit gewachsenen Gruppen tätig wird, tut sie dies häufig in Alltagskontexten (z. B. Arbeit mit Gruppen im Rahmen von Streetwork oder in Jugendzentren). Hier ist nun zu berücksichtigen, dass Kommunikation im Alltag anderen Regeln unterliegt, als Kommunikation in TZI-Gruppen. Diese Differenz ist keineswegs folgenlos, denn TZI folgt hier den Strukturprinzipien therapeutischer Interventionen: Sie konstruiert einen Sonderraum mit eigenen Regeln, im Rahmen dessen Erfahrungen gemacht werden sollen, die auch außerhalb des Sonderraums wirksam sein sollen – so zumindest die Hoffnung. Wenn die Konstruktion eines Sonderraums notwendige Voraussetzung von TZI ist, so folgt daraus, dass der Einsatz von TZI als geschlossenes Konzept im Alltag nicht möglich ist. TZI in der Teestube eines Jugendzentrums mag als kurzfristige Verfremdung der Situation nützlich sein, als langfristige Interventionsstrategie muss sie notwendig scheitern und den Sozialarbeiter ins Abseits geraten lassen.

Tipps zum Weiterlesen

Cohn, R. C.: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle, Stuttgart 1975.

Langmaack, B.: Themenzentrierte Interaktion. Einführende Texte rund ums Dreieck, Weinheim ^{2}1994.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

23. Konfrontative Pädagogik

Hilfen für biographisch hoch belastete Kinder, Jugendliche und Heranwachsende, die nicht nur Schwierigkeiten haben, sondern auch Schwierigkeiten bereiten in Form von Delinquenz, Aggressivität und Gewalttätigkeit, Drogenkonsum etc. sind ein Dauerthema sowohl in der Fachdiskussion der Sozialen Arbeit, wie auch im öffentlichen, medialen und politischen Diskurs. Das Spektrum der Angebote in diesem Feld ist ebenso vielfältig wie in der Regel konzeptionell bzw. in ihren Wirkungen umstritten, wie z. B. die geschlossene Unterbringung (vgl. Lindenberg 2010) oder die Langzeitunterbringung in Auslandsprojekten (vgl. Institut des Rauhen Hauses für Soziale Praxis 2007) oder auf Segelschiffen (vgl. Sommerfeld 1993).

In den letzten Jahren hat eine neue Methode in der Arbeit vor allem mit delinquenten, gewaltbereiten Jugendlichen Karriere gemacht, die sogenannte Konfrontative Pädagogik. Der Ansatz geht wesentlich auf Jens Weidner und Rainer Kilb (2006) zurück und zielt im Kern auf einen konsequenten, die Defizite der Klienten ins Visier nehmenden und zur Auseinandersetzung mit den Klienten bereiten Handlungsstil von Pädagoginnen und Pädagogen, wie er insbesondere im von Weidner mitentwickelten Anti-Aggressivitäts-Training/Coolness-Training (AAT/CT) als Behandlungsangebot für Gewalttäter zum Ausdruck kommt. Auch dieses Konzept ist umstritten. Während Weidner (2008, S. 82) das AAT/CT als „sozialpädagogische Ultima Ratio im Umgang mit Mehrfachauffälligen" begreift, ist es für die Kritiker eine Form „psycho-terroristischer Sonderbehandlung" (Kunstreich 2003, S. 41) und Ausdruck einer neuen gesellschaftlichen „Kultur der Kontrolle" (vgl. Garland 2008) und einer damit einhergehenden gestiegenen „Lust" der Sozialen Arbeit an repressiven Interventionen (vgl. Grummt/ Schruth/Simon 2010)[1].

(a) *Begriff, Hintergrund und Merkmale:* Der Begriff der Konfrontation (vom lateinischen *confrontatio*) meint die „Gegenüberstellung einander widersprechender Personen, Meinungen oder Sachverhalte; Auseinandersetzung" (Die Zeit 2005, Bd. 8, S. 157). Genau dies steht im Mittelpunkt aller Ansätze, die sich unter dem Begriff der „Konfrontativen Pädagogik" subsumieren: Personen, die sich abweichend, kriminell und insbesondere gewalttätig verhalten, sollen durch einen Handlungsstil der Professionellen, der Konfrontationen nicht aus dem Weg geht und Fehlverhalten konsequent und offensiv thematisiert zur Auseinandersetzung mit ihrem Fehlverhalten und ihren Fehlorientierungen provoziert werden. In ihrer Selbstdarstellung

1 Hans-Joachim Plewig (2010, S. 435) betont in diesem Sinne in Bezug auf die Konfrontative Pädagogik: „Wenn in letzter Zeit von einer in der Gesellschaft wachsenden ‚Straflust' die Rede ist – hier kommt sie ungehemmt zum Ausdruck."

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

kritisieren die Vertreter der Konfrontativen Pädagogik „den … nachweislich kontraproduktiven Hang einiger Sozialarbeiter und -pädagogen zur (leider immer nur ‚ein-stück-weit-verstehenden') ‚Kuschelpädagogik' (…), die als Rudimente oder Anhänger der antiautoritären ‚Verzieher' der 68er und folgenden Jahre in ihrer Friedliebigkeit und Harmoniebedürftigkeit den Konflikt – auch und gerade in der Erziehung und in der dazu erforderlichen Grenzsetzung – scheuen und verschmähen" (Wolters 2006, S. 135). Nach Walkenhorst (2006, S. 81) „wurde der Begriff der Konfrontation bzw. Konfrontativen Pädagogik in pointierter Auseinandersetzung mit akzeptierenden, klientenzentrierten und verstehenden Konzepten entwickelt, und zwar auf dem Hintergrund der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, mit externalisierenden, nach außen gerichteten Verhalten, insbesondere dissozialem und massiv aggressiv-gewalttätigem Verhalten bzw. Straftaten."

Exkurs: Akzeptierende Ansätze in der Sozialen Arbeit

Als Reaktion auf die wenig befriedigenden Erfolge einer rein auf Abstinenz und Drogentherapie abzielenden Drogenhilfe entwickelten sich seit den 1980er Jahren Ansätze einer akzeptierenden Drogenhilfe (vgl. zusammenfassend Jungblut 2004, S. 277 ff.). Während die klassische Drogenhilfe den Abstinenzwunsch des Abhängigen quasi als Eintrittskarte in das Hilfeangebot voraussetzte und das Hilfeangebot um den Abstinenzgedanken herum konstruierte (Beratung, Entgiftung, Langzeittherapie, Nachsorge als Etappen auf dem Weg zur Drogenfreiheit), verfolgt die akzeptierende Drogenhilfe eine Strategie der Niedrigschwelligkeit, d. h. die Hilfen sollen organisatorisch und inhaltlich so gestaltet werden, dass sie möglichst keinen Hilfebedürftigen ausschließen und Unterstützung auch jenen zugänglich machen, die keine Ausstiegsbereitschaft signalisieren und in ihren belasteten Lebenslagen „überleben" müssen. An die Stelle der Abstinenzorientierung tritt der Anspruch der „harm reduction", der Risikoreduktion, auch und gerade in Phasen des Drogenkonsums. Neben therapeutischen Hilfen zum Ausstieg traten zunehmend Angebote wie Kontaktläden, Notschlafstellen, Gesundheitsräume und Straßensozialarbeit, die den Abhängigen Hilfen zum Überleben und Angebote medizinischer Versorgung zugänglich machen. Angebote der Substitution oder der Originalstoffvergabe eröffnen zudem neue Wege der Unterstützung von Drogenabhängigen. Insgesamt richtet die „Methodik schadensminimierender Strategien beim Konsum illegaler Drogen … ihre Aufmerksamkeit auf Möglichkeiten, den dem Konsum innewohnenden gesundheitlichen oder anderen Risiken und Gefährdungen so zu begegnen, dass Modifikationen der Konsequenzen des Verhaltens erreicht werden können. Dabei verzichten die hier diskutierten Konzepte auf Konfrontation und Bevormundung und auf Sanktionen und versuchen stattdessen Eigeninteresse und Eigenverantwortung der User zu stärken" (ebd., S. 298 f.).

Der Grundgedanke akzeptierender Sozialer Arbeit wurde auch in anderen Feldern weiterentwickelt, so z. B. in der Arbeit mit gewaltbereiten, rechtsradikalen Jugendlichen und Jugendgruppen. In Abgrenzung zu in erster Linie auf Information und Überzeugung setzenden pädagogischen Ansätzen der Arbeit mit rechten Jugendlichen fußt der von F. J. Krafeld u. a. entwickelte Ansatz „auf der Überlegung, daß Rechtsorientierungen Symptome erheblicher Schwierigkeiten und Konflikthaftigkeiten der Lebensführung darstellen, deren Kern existentielle In-

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

stabilitäten, soziale Desintegration, Orientierungsverunsicherungen, Ängste und politisch-soziale Ohnmachtsempfindungen ausmachen. Soziale und pädagogische Praxis, die den Anspruch erhebt, primär ursachenbezogen statt bloß flickschusternd zu arbeiten, muß entsprechend auf dieser Ebene ihr zentrales Handlungsfeld verorten" (Krafeld/Möller/Müller 1993, S. 35). Im Sinne Nohls geht es also darum, „nicht an den Problemen anzuknüpfen, die die Jugendlichen schaffen, sondern an denen, die sie haben" (ebd., S. 35)[2]. Basis der Arbeit ist – wie in jeder gelungenen pädagogischen Interaktion – ein tragfähiger Beziehungsaufbau, der die Balance zwischen Akzeptanz der Person und Ablehnung gewaltförmiger, fremdenfeindlicher Attitüden, Einstellungen und Handlungen zu wahren hat. „Akzeptanz heißt dabei nicht: sich abfinden, fatalistisch hinnehmen oder gar gutheißen. Es heißt: Den anderen ernst und wichtig nehmen, gerade auch in und mit seinem Anderssein. Es heißt, den Blick nicht auf politische Positionen und auf Verhaltensweisen zu fixieren …, sondern bereit zu sein, sich als Personen zu begegnen, auch und gerade mit diesen Menschen mit all ihrer oft so verqueren und teilweise auch so erschreckenden Suche nach erfolgreicheren Wegen der Lebensbewältigung" (Krafeld 1993, S. 312).

In offensiver Abgrenzung zu den skizzierten Modellen akzeptierender Sozialer Arbeit setzen die Vertreter der Konfrontativen Pädagogik auf eine unmittelbare, tatbezogene Auseinandersetzung mit delinquenten Klienten, wobei das Fehlverhalten und die Fehlorientierungen der Jugendlichen direkt zum Gegenstand der Intervention werden. Der Begriff der Konfrontativen Pädagogik ist insofern irreführend, als dass von einer „in sich geschlossenen pädagogischen Theorie" (Kilb 2006, S. 28) keine Rede sein kann, sondern bestenfalls von methodischen Aspekten der Arbeit mit einer bestimmten Zielgruppe. Nach H.-J. Plewig (2010, S. 429 f.) lassen sich drei Grundformen Konfrontativer Pädagogik unterscheiden:

„a) Strukturen zur Regelung von Normen in einem pädagogischen Rahmen (Beispiel Glen Mills/USA; …);
b) situativer Handlungsstil pädagogischer Fachkräfte …;
c) inszenierte Form von Kursen u.ä., z. B. das Anti-Aggressivitäts-Training (AAT) oder das Coolness-Training".

Vor diesem Hintergrund lässt sich Konfrontative Pädagogik vorläufig wie folgt definieren:

Definition

Konfrontative Pädagogik zielt auf die Strukturen, den Handlungsstil der PädagogInnen und die Methodik der Intervention vor allem im Umgang mit gewaltbereiten, delinquenten Jugendlichen und betont „die entschiedene Haltung des/der intervenierenden PädagogIn, entweder eine Störung sozial-kommunikativer Gruppenbezüge, Verletzungen individueller Freiheitsrechte oder der Unversehrtheit anderer Personen nicht zu akzeptieren, sondern den/die Regelverletzer/in mit einer

2 Während die akzeptierende Arbeit in der Drogenszene fachlich weitgehend anerkannt ist, werden die akzeptierenden Ansätze in der Arbeit mit rechtsradikalen Jugendlichen und Jugendgruppen kontrovers diskutiert.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

von ihm/ihr begangenen Verletzung oder Regelüberschreitung, also mit seiner/ihrer Tat oder aber mit der hiervon betroffenen Person möglichst rasch und direkt zu konfrontieren“ (Kilb 2006, S. 28).

Ansätze Konfrontativer Pädagogik sind bei aller Unterschiedlichkeit durch einige gemeinsame Merkmale gekennzeichnet, die im Folgenden stichwortartig skizziert werden:

- *Zielgruppe:* Konfrontative Pädagogik wendet sich – zumindest ursprünglich – nicht an alle Jugendliche, sondern an die kleine Gruppe mehrfachdelinquenter, gewaltbereiter Jugendlicher und Heranwachsender. Es geht um „Menschen, die sich gerne und häufig schlagen und Spaß an der Gewalt zeigen“ (Kilb/Weidner 2003, S. 40), um „schul- und stadtbekannte ‚Schläger‘“ (Weidner 2009, S. 41), um die „verrohte Psyche von Mehrfachtätern“ (Weidner 2006, S. 15). Waren die inszenierten Kursformen im Rahmen der Konfrontativen Pädagogik in den Anfängen noch auf Jugendliche im unmittelbaren Zugriffsbereich der Justiz beschränkt, so setzten sich mittlerweile Formen wie das Coolness-Training auch in anderen Feldern der Kinder- und Jugendhilfe und der Schule durch. Damit verbreitert bzw. verallgemeinert sich die Zielgruppe (vgl. Kilb/Weidner 2003, S. 38). Wenn Gall (2009, S. 106) als Zielgruppe des Coolness-Trainings (CT) „gewaltbereite Kinder und Jugendliche, deren potenzielle und tatsächliche Opfer sowie an die scheinbar unbeteiligten Beobachter“ definiert, meint er wohl schlicht alle SchülerInnen.
- *Zielsetzung:* Grundsätzlich zielen Ansätze Konfrontativer Pädagogik auf die Reduktion von Gewalthandlungen und Gewaltneigung innerhalb der Zielgruppe. Da die Vertreter der Konfrontativen Pädagogik davon ausgehen, dass es gewalttätigen Jugendlichen an Empathie, Frustrations- und Ambiguitätstoleranz, Rollendistanz sowie der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme fehlt (vgl. Weidner 2006, S. 14), zielen die Angebote auf die Förderung entsprechender Handlungskompetenzen und prosozialen Verhaltens.
- *Defizitorientierung:* Fokus der Veränderungsabsicht sind dabei die als defizitär qualifizierten, abweichenden Verhaltensweisen der Betroffenen. Mit Bezug auf Wolters stellt Walkenhorst (2006, S. 83) fest: „Kritisch-konfrontatives Vorgehen stellt (…) nicht immer und allein das Positive und die Stärken der Adressaten in den Vordergrund, sondern auch und gerade die Fehler und Schwächen derer, um deren Korrektur man sich bemüht. Diese werden als Anlass zu korrigierender Intervention und Chance zum korrigierenden pädagogischen Einfluss gesehen.“
- *Grenzsetzung:* Zentraler Begriff ist die Grenzsetzung. D.h. der zu Erziehende muss gesetzte Grenzen akzeptieren und einhalten, andernfalls muss der Pädagoge unmittelbar reagieren und den Betroffenen mit seinem Fehlverhalten konfrontieren: „Grenzsetzung als essentielles, elementares und vor allem nachweislich effektives Wirkprinzip der Päda-

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

gogik setze nicht nur konsequentes und eindeutiges, sondern immer auch kritisches und konfrontatives Erziehungsverhalten voraus (…). Dadurch, dass dort, wo der ‚Zögling' sich falsch bzw. unangemessen verhält oder zu verhalten droht, gewinne die Pädagogik an Kontur und der Pädagoge an Profil" (ebd., S. 84). Grenzen sind dort zu setzen, wo dem Kind bzw. Jugendlichen „eindeutig Gefahren drohen", wo „Menschen verletzt, geplagt, gekränkt werden" und – mit Bezug auf Flitner – wo Grenzen überschritten werden, „die das gesellschaftliche Leben, die gemeinsame Sitte erfordern" (Weidner 2009, S. 32).

- *Bedeutung der Gruppe:* In den Settings der Konfrontativen Pädagogik kommt der „Arbeit mit Gruppen junger Menschen als weiterem wesentlichen Medium der Veränderung" (Walkenhorst 2006, S. 93) eine zentrale Rolle zu. „Konfrontative Pädagogik fördert das Prinzip ‚Jugend erzieht Jugend' (…). Junge Menschen setzen hier Altersgenossen Grenzen durch peer-group-pressure, durch prosozialen Gruppendruck. Ziel ist hier der Gleichklang von formeller und informeller Erziehungsstruktur und damit ein subkulturfreies Milieu. (…) Programmbegriff dafür ist die ‚positive peer-culture'" (ebd., S. 93).
- *Frühes Reagieren:* „Professionelle der SozArb sollten pädagogisch (nicht juristisch) auf Kleinigkeiten reagieren, damit Großes erst gar nicht passiert. In Deutschland wurde in den 1970er bis 1990er Jahren des letzten Jh. eher umgekehrt gearbeitet. Kleines wurde als jugendtypisch entschuldigt und nur bei Großem wurde interveniert. Dies scheint kein zukunftsweisender Weg zu sein, denn gerade die kleinen Auseinandersetzungen sind Erfolg versprechend auflösbar und derart beziehungsfördernd, dass sie eine gute Basis zur Lösung auch großer Konflikte darstellen. In diesem Sinne plädiert die KP (Konfrontative Pädagogik, d.V.) für eine Paradigmenverschiebung" (Weidner 2008, S. 83)[3].
- *Autoritativer Erziehungsstil:* „KP (Konfrontative Pädagogik, d.V.) orientiert sich an einem ‚autoritativen' Erziehungsstil …: Wärme, Zuwendung, verständlich begründete, klare Strukturen und Grenzen, entwicklungsgerechte Aufgaben und Herausforderungen" (ebd., S. 83). Nach Weidner (2008, S. 83) sollte die professionelle Persönlichkeit zu 80% „einfühlsam, verständnisvoll, verzeihend und non-direktiv bleiben, aber um 20% Biss, Konflikt- und Grenzziehungsbereitschaft ergänzt werden."

3 Die Position der Vertreter der Konfrontativen Pädagogik lehnt sich in diesem Punkt sehr nah an die Programmformel „Zero Tolerance" und die ihr zugrunde liegende „Broken windows"-Theorie an, die zur Grundlage einer kontroll- und strafintensiveren kriminalpolitischen Wende nach dem Muster „Wehret den Anfängen" in den USA wurde; vgl. dazu Trenczek (1999).

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

(b) *Anti-Aggressivitäts-Training/Coolness-Training (AAT/CT)*[4]*:* Der Ansatz der Konfrontativen Pädagogik ist in Deutschland eng verbunden mit der Entwicklung und Durchsetzung des Anti-Aggressivitäts-Trainings als „delikt- und defizitspezifische Behandlungsmaßnahme für gewaltbereite Mehrfachtäter" (ebd., S. 82). Das Coolness-Training ist eine Weiterentwicklung, die in Jugendhilfe und Schule als spezialisierte Form des Sozialen Trainings eingesetzt wird.

Das AAT wurde ab Mitte der 1980er Jahre von einer interdisziplinären Arbeitsgruppe im Auftrag der Jugendvollzugsanstalt Hameln in Abstimmung mit dem Niedersächsischen Justizministerium entwickelt. Auftrag der Arbeitsgruppe war die Entwicklung eines erzieherischen Angebots für insbesondere männliche jugendliche Gewalttäter. Ein Mitglied der Arbeitsgruppe war Jens Weidner, dessen Name bis heute aufs Engste mit dem AAT/CT[5] verbunden ist. Weidner betont, dass er in die Erarbeitung des Konzepts insbesondere seine sechsmonatigen Erfahrungen im Rahmen eines Aufenthalts in der Glen Mills Schools (USA) einbringen konnte (vgl. Weidner 2008, S. 20 f.). Da die Glen Mills Schools[6] in den Programmschriften der Konfrontativen Pädagogik häufig als Vorbild bzw. Ideengeber genannt wird, sollen an dieser Stelle kurz auf die Einrichtung eingegangen werden.

Glen Mills Schools, Pennsylvania (USA)

Die Glen Mills Schools in der Nähe von Philadelphia im Bundesstaat Pennsylvania, USA, wurde 1826 gegründet und ist die älteste noch bestehende „juvenile correctional facility", allgemein gesprochen eine Korrekturanstalt für straffällig gewordene Jugendliche. Träger ist eine private, unabhängige und gemeinnützige Stiftung (vgl. Colla 2007, S. 36). Nach der Übernahme durch Sam Ferrainola im Jahr 1975 – er leitete die Schule bis zum Jahr 2007 – wurde das Konzept im Sinne der heute gültigen Praxis verändert. In Glen Mills werden ca. 950 männliche, zumeist straffällige Jugendliche im Alter von 15 – 18 Jahre betreut, im Durchschnitt für die Dauer von 16 Monaten (vgl. Grummt/Schruth/ Simon 2010, S. 96). Glen Mills ist eine offene Einrichtung, d. h. es gibt keine

4 Neben dem Begriff des Anti-Aggressivitäts-Trainings/Coolness-Trainings finden sich in der Fachdiskussion zumeist deckungsgleich genutzte Bezeichnungen wie Antagonistentraining oder Anti-Gewalt-Training.

5 Weidner hat den Begriff des AAT/CT beim Marken- und Patentamt München schützen lassen, um, wie er begründet, einen inflationären Gebrauch des Begriffs ohne entsprechende Qualitätskriterien in Ausbildung und Anwendung zu unterbinden und „eine seriöse Praxisumsetzung sicher zu stellen" (Weidner 2006, S. 21). Kritiker halten dies eher für eine „Marketingstrategie" (vgl. Simon 2003, S. 38; Winkler 2003).

6 Weidner (2006, S. 21) hebt hervor: „[D]ie Glen Mills Schools führt keine Anti-Aggressivitäts-Trainings durch, ist nicht deliktspezifisch ausgerichtet und praktiziert auch keinen ‚heißen Stuhl', sondern arbeitet täglich mit dem sozialen Gruppentraining der ‚Guided Group Interaction' (GGI), in dem Alltagskonflikte der Jugendlichen verbal, statt mit Aggressivität, bearbeitet werden." An anderer Stelle betont Weidner (2009, S. 38) mit Blick auf seine Erfahrungen: „Der engagierte, leidenschaftliche und konfrontative Erziehungsstil der GMS (Glen Mills Schools, d.V.) sollte allerdings prägend für die Arbeit im AAT/CT werden."

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

Mauern oder Zäune, vielmehr ähnelt die Architektur der Einrichtung „dem Campus einer amerikanischen Eliteuniversität. Ringförmig angeordnet sind große rote Backsteingebäude viktorianischen Stils, dazwischen weitläufige Grünflächen. (…) Das Wegesystem ist leicht einsehbar und bietet keine Schlupflöcher“ (ebd., S. 99). Glen Mills weist im Vergleich zum herkömmlichen US-amerikanischen Strafsystem eine erstaunlich umfangreiche und qualitativ hochwertige Ausstattung auf, dazu gehören umfangreiche medizinische Versorgung, schulische und berufliche Bildungsangebote, diverse Sportmöglichkeiten, Computerräume etc.. Die Jugendlichen sind in 15 Wohnhäusern mit je ca. 60 Betten in Mehrbettzimmern ohne verschließbare Türen untergebracht. „Privatheit (Fotos, Poster o. Ä.) ist mit wenigen Ausnahmen konzeptionell nicht vorgesehen, ergo verboten“ (ebd., S. 99).

Glen Mills nimmt vor allem Jugendliche auf, die Straftaten im Kontext von Jugendgangs begangen haben. Glen Mills akzeptiert die zentrale Bedeutung der Subkultur und der Gleichaltrigengruppe und versucht sie für ihr Erziehungsprojekt zu nutzen.[7] Etabliert werden soll eine positive peer culture (vgl. Colla 2007, S. 47 f.), d. h. die Gleichaltrigengruppe ist in zentraler Weise Katalysator des Erziehungsprozesses. „Die Gemeinschaft ist letztenendes das pädagogische Medium, mittels dessen, basierend auf einer positiven Peer-Group-Culture, eine Verhaltensänderung bei den Jugendlichen nach dem Prinzip ‚Jugend erzieht Jugend‘ stattfindet. Ansehen, Ehre und Selbstwertgefühl des einzelnen resultieren aus seinem Status, den er durch normkonformes Verhalten und Unterstützung der anderen Jugendlichen in seiner jeweiligen Gruppe erlangt hat. Die Gruppe weist dem einzelnen die Richtung, sie spornt an, sie konfrontiert, sie unterstützt und sie sanktioniert“ (Tischner 2006, S. 67). Die Nutzung der Gleichaltrigengruppe als Erziehungsmedium erfolgt u. a. durch die Einbindung der Jugendlichen in ein engmaschiges Netz an Normen[8], das den Alltag in Glen Mills prägt und das vor allem durch die Jugendlichen selbst überwacht und sanktioniert wird. Wer sich an die Regeln hält und gleichzeitig für die Einhaltung und Durchsetzung der Regeln einsetzt, indem er andere Jugendliche nach festgesetzten Regeln unmittelbar konfrontiert und die Konfrontation dokumentiert, kann einen höheren Status mit entsprechenden Privilegien erlangen und in den Bulls Club aufsteigen[9]. Die

7 Seit Mitte der 1990er Jahre werden auch regelmäßig deutsche Jugendliche – wenn auch in geringer Zahl – nach Glen Mills vermittelt (vgl. Grummt/Schruth/Simon 2010, S. 117 f.).

8 Neben den als Grundgesetz geltenden Regeln, dass niemand das Recht hat, einen anderen zu verletzen, dass Ausbildung und Klassenräume heilig sind, dass niemand der Schule durch unehrenhaftes Verhalten schaden darf und ein Schüler von Glen Mills immer ein Gentleman zu sein hat, regulieren die Normen fast sämtliche Bereiche des Alltags, so z. B. dass nichts verliehen werden darf, dass die Hemden in der Hose zu tragen sind, kein Slang gesprochen und in der Gruppe nicht gelacht werden darf (vgl. Grummt/Schruth/Simon 2010, S. 102). Insgesamt existieren über 200 Normen, die die Jugendlichen einzuhalten haben.

9 Vgl. zu den verschiedenen Statusabstufungen in Glen Mills Colla (2007, S. 59). „Werden die Normen der Einrichtung befolgt, die Konfrontationen akzeptiert, Hilfsbereitschaft praktiziert und sind Erfolge im Schul-, Berufsausbildungs- und Sportbereich aufzeigbar, wird der Jugendliche zum Bewerber des Bull-Status“ (ebd., S. 59). Als Anwärter hat der Jugendliche die Aufgabe, 150 Konfrontationen (ca. 10 pro Tag) zu dokumentieren und darzulegen, welchen Beitrag er zur Weiterentwicklung der Einrichtung leisten will. „Grundsätzlich ist in Glen Mills jeder verpflichtet, bei Normver-

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

Konfrontation bei regelverletzendem Verhalten erfolgt in Glen Mills nach festgesetzten Regeln, den sieben Level der Konfrontation (vgl. auch Colla 2007, S. 60 f.):
„1. Stufe (Friendly, Non-Verbal): Hinweis auf das Fehlverhalten mittels freundlicher Geste.
2. Stufe (Concernd Non-Verbal): Hinweis auf Fehlverhalten mittels ernster Geste.
3. Stufe (The helfpul verbal): Hinweis auf das Fehlverhalten mittels freundlicher Ermahnung.
4. Stufe (Concernd Verbal): Hinweis auf das Fehlverhalten mittels ernster/barscher Ermahnung.[10]
5. Stufe (Request for Staff and/or Student Support): Ruf des Konfrontierenden nach Unterstützung und Beibehaltung der scharfen verbalen Konfrontation und des ‚Anstarrens' durch die Gruppe. (…)
6. Stufe (Touch for Attention/Staff only): Berührung des Normbrechers (Griff in den Nacken, Festhalten der Oberarme) durch einen Mitarbeiter (touch for attention), um Hinwendung zum Konfrontierenden zu erzwingen; Stufe 6 ist die letzte Option, den Vorfall ohne Statusverlust zu beenden. (…)
7. Stufe (Physical Restraint/Staff only): Der Jugendliche wird durch Festhalten der Mitarbeiter am Boden oder durch Schließen der Gruppe körperlich ruhiggestellt. (…) Nach jeder Fixierung in Stufe 7 ist das Personal verpflichtet, die Anwendung der siebten Stufe zu erklären und die Einsicht des Jugendlichen in das eigene Fehlverhalten zu forcieren (neutralization)" (Grummt/Schruth/Simon 2010, S. 105 f.).

Obwohl Glen Mills im US-amerikanischen System der Jugendstrafanstalten eher eine Randerscheinung darstellt (vgl. ebd., S. 111), wurde das Modell in Europa seit den 1990er Jahren intensiv diskutiert. 1999 gründete sich in Wezep die Glen Mills Schools Netherlands, die sich in weiten Teilen am Konzept des US-amerikanischen Vorbilds orientierte (vgl. Förster/Weidner 2005), 2007 allerdings in eine geschlossene Einrichtung umgewandelt wurde[11].

Als Ergebnis legte die Arbeitsgruppe in Hameln das Konzept eines Anti-Aggressivitäts-Trainings vor, das auf einem lerntheoretisch-kognitiven Paradigma beruht. „Die lerntheoretischen Aspekte konzentrieren sich auf den konkreten Umgang in Konfliktsituationen, etwa im Rahmen von individuellen Provokationstests oder bei der Analyse von Aggressivitäts-Auslösern (angelehnt an die systematische Desensibilisierung). Die kognitive Perspektive zielt auf eine Einstellungsveränderung der Gewalttätigen insbesondere

stößen zu konfrontieren. Wer sich nicht daran hält, wird selbst konfrontiert" (Tischner 2006, S. 68).

10 Nach Angaben von Weidner (2004 a, S. 71) enden 95 % der Konfrontationen spätestens auf diesem Level.

11 Inwieweit das Modell Glen Mills erfolgreich ist, ist in der Fachdiskussion durchaus umstritten. Während Vertreter der Konfrontativen Pädagogik immer wieder wie selbstverständlich auf die Erfolge verweisen, kommt Walter (2002) in einer Reanalyse vorliegender empirischer Ergebnisse zu dem Ergebnis, dass die Rückfallquoten in etwa vergleichbar sind mit jenen des Jugendstrafvollzugs in Deutschland; vgl. zur Kritik zusammenfassend Grummt/Schruth/Simon (2010).

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

in Bezug auf Opferempathie ab“ (Kilb/Weidner 2003, S. 38). Die Vertreter der Konfrontativen Pädagogik gehen davon aus, dass Menschen sich trotz negativer biographischer Erfahrungen grundsätzlich „frei für ihr Verhalten und Verhaltensänderung entscheiden können. Der Ansatz, Täter mit ihrem Handeln und dessen Konsequenzen zu konfrontieren, basiert auf dieser Prämisse“ (Walkenhorst 2006, S. 83). Im Anschluss an den Kognitionstheoretiker Kelle begreifen Burschyk/Sames/Weidner (2004, S. 79 f.) „den Gewalttäter (…) in diesem Sinne als Wissenschaftler, der sich auf der Grundlage falscher Hypothesen verhält. Eine falsche Hypothese lautet, dass Gewalt stark und unangreifbar macht. Die Realität sieht dagegen anders aus: Die Gewalt hat Schmerz und Leid bei den Opfern hinterlassen. Diese Unangreifbarkeitseinstellung gilt es zu verändern.“

Neben der lerntheoretischen Orientierung sind die konfrontative Therapie von Corsini sowie die provokative Therapie Farrellys, „deren verblüffende, humorvolle, paradox-interventionistische Alltagsarbeit gerade bei sozialarbeitsgesättigten aggressiven Klienten auf Neugier und Interesse stößt, wenn u. a. Übertreibung, Verzerrung, Spott oder Ironie zum Vorteil der Betroffenen verwandt werden, um dessen Gewalt-Rechtfertigungen in Frage zu stellen“ (Weidner 2008, S. 83) wesentliche theoretische Bezugspunkte. Nach Delker (2009, S. 93) geht Farrelly „von der Annahme aus, dass Menschen für ihr Verhalten selbst verantwortlich sind. Der zentrale Aspekt der Provokativen Therapie ist es demnach, dass die Patienten die Verantwortung für ihr Handeln übernehmen und nicht auf andere Personen oder Systeme ableiten. (…) Der Therapeut übernimmt die Rolle des ‚advocatus diaboli‘ und ergreift Partei für die negativen Seiten des Klienten. Eine wesentliche Haltung des Therapeuten ist hierbei, dass sich der Humor nicht gegen den Klienten selbst richtet, sondern gegen seine, oft eigenartigen Verhaltensweisen.“

Weidner (2008, S. 84) fasst die wesentlichen Charakteristika des AAT/CT wie folgt zusammen:

„1. Das AAT ist im Bereich tertiärer Prävention, bei der Bewährungs- und Jugendgerichtshilfe, beim § 19 JGG und im Strafvollzug anzusiedeln. Behandlung unter Zwang wird als sekundäre Einstiegsmotivation akzeptiert. Das CT wird im Bereich der sekundären Prävention angewandt und setzt in Schule, Streetwork, JH (Jugendhilfe, d.V.) auf Freiwilligkeit.
2. Die Zielgruppe umfasst Menschen, die sich gerne und häufig schlagen und Spaß an Gewalt zeigen. Sie müssen kognitiv und sprachlich dem Programm folgen können.
3. Die Gruppenleitung besteht aus zwei geisteswissenschaftlichen Hochschulabsolventen, davon einem mit qualifizierter AAT/CT Zusatzausbildung[12], incl. Selbsterfahrung auf dem ‚heißen Stuhl‘.

12 Die TrainerInnen-Lizenz kann im Rahmen einer 15-monatigen berufsbegleitenden Zusatzausbildung (120 Lehrstunden) erworben werden (vgl. Weidner 2009, S. 39).

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

4. Der Trainingseinstieg betont die Motivationsarbeit durch Tätergespräche und erlebnispädagogisches ‚Locken', sowie eine spannende, konfrontative Gesprächsführung. Der zeitliche Rahmen beträgt bei Gruppe von fünf Teilnehmern ca. 60 Stunden[13].
5. Die Trainingsinhalte umfassen folgende Eckpfeiler: Einzelinterviews, Analyse der Aggressivitätsauslöser und Gewaltrechtfertigungen, Tatkonfrontation und Provokationstests auf dem ‚heißen Stuhl', Opferbriefe, -filme, -aufsätze zur Einmassierung des Opferleids, Distanzierungsbrief an die gewaltverherrlichende Clique.
6. Die Schlusssequenzen der Konfrontationssitzungen gilt es besonders zu beachten: eine Nachbereitung mit den Elementen Entspannung und Reflexion ist unverzichtbar.
7. AAT/CT folgen einem optimistischen Menschenbild: den Täter mögen, bei gleichzeitiger massiver Ablehnung seiner Gewaltbereitschaft" (ebd., S. 84).

Das Curriculum des AAT umfasst nach Burschyk/Sames/Weidner (2004, S. 80 ff.) sechs Bausteine: (1) Als erstes geht es um die Aggressivitätsauslöser, die Identifikation provozierender Situationen, die Rolle des Alkohols etc. (2) Der zweite thematische Bereich betrifft die Kosten-Nutzen-Analyse der Aggressivität (Respekt, Anerkennung, Selbstbewusstsein vs. Strafe). (3) Von zentraler Bedeutung sind die Selbstbilder der Jugendlichen zwischen Ideal- und Realselbst. „Das Ideal vom Straßenhelden, vom Rambo, die Sehnsucht nach Unbesiegbar- und Unberührbarkeit werden von einer Realität eingeholt, die ein gewaltbereiter Schüler im Einzelgespräch präzise zusammenfasste: Auf dem Schulhof sei er gefürchtet und respektiert, im Unterricht sei er der heimliche Versager. Diese Achterbahnfahrt des Selbsterlebens mache ihn extrem reizbar bei Kritik jedweder Art" (ebd., S. 84). (4) Jeder Gewalttäter hat kognitive Strategien, mit denen er seine Gewalttätigkeit vor sich und der Welt legitimiert, er verfügt über sogenannte Neutralisationstechniken. Dazu gehören z. B. „die Ablehnung des Opfers bzw. die Umdefinition der Tat zur gerechten Rache (…). Ziel des AATs ist der Abbau von Neutralisationstechniken, das Wecken von Schuld- und Schamgefühl – … – die Einmassierung des Realitätsprinzips" (ebd., S. 85). (5) Da es den Gewalttätern zumeist an Opferempathie fehlt, ist Opferkonfrontation bzw. die Konfrontation mit der Perspektive des Opfers - zumeist in symbolischer Form[14] – ein wesentlicher Bestandteil des Trainings. (6) Der sechste

13 Die ca. 60 Stunden verteilen sich über einen Zeitraum von ca. 4 bis 6 Monaten in Form von regelmäßigen, mehrstündigen Gruppensitzungen und flankierenden Einzelgesprächen.

14 „Symbolisch heißt, dass Filme aus der Opferperspektive, Opferinterviews aus dem Fernsehen den Teilnehmern gezeigt werden, wobei vom Täter Parallelen zur eigenen Tat aufzuzeigen sind. Ein direktes Täter-Opfer-Gespräch geschieht nur auf ausdrücklichen Wunsch des Opfers, da diese Kommunikation, abhängig von der Schwere der Delikte, für das Opfer eine kaum zumutbare Belastung darstellt" (Burschyk/Sames/Weidner 2004, S. 85).

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

und letzte curriculare Baustein ist der Provokationstest, in dem der Trainer durch gezielte Provokationen die Grenzen der Selbstkontrolle der Trainingsteilnehmer austestet.

Eine Form des Provokationstests ist der in der Fachdiskussion höchst umstrittene „heiße Stuhl" (vgl. dazu ausführlicher Hoenig 2008, S. 59 ff.), der nach Weidner (2004 b, S. 11 ff.) auf die Vorbilder des leeren Stuhls bei Jakob L. Moreno, dem Vater des Psychodramas und des „heißen Stuhls" bei Fritz Pearls, dem Begründer der Gestalttherapie zurückgreift.[15] Einen Eindruck davon, was bei einem solchen „heißen Stuhl" passiert, gibt die exemplarische Darstellung eines 19 Einheiten umfassenden Sitzungscurriculums bei Burschyk/Sames/Weidner (2004, S. 91 f.):

Beispiel

„8. Sitzung/Der ‚heiße Stuhl'

Dauer ca. 3-5 Stunden, 1 Teilnehmer

Der ‚heiße Stuhl' sieht vor, dass jemand zum Mittelpunkt der Gruppenaktivität wird, indem er auf dem ‚heißen Stuhl' Platz nimmt. Damit kann er schonungslos und in nahezu brutaler Offenheit von allen anderen Teilnehmern mit seinen Widersprüchen und Schwächen konfrontiert werden, wobei dies bewusst die Belastungsgrenzen auslotet und möglichst erreicht. Nur so kann tatsächlich trainiert werden, auf verbale Provokationen nicht mit körperlicher Gewalt zu reagieren. Der Betreffende hat das Recht, jederzeit den ‚heißen Stuhl' zu verlassen und die Konfrontation abzubrechen. In diesem Fall muss die Einheit wiederholt werden.

Gesprächsstil:
Konfrontativ und/oder provokativ (z. B. konfrontativ: ‚Was sagt denn deine Mutter dazu, wenn sie erfährt, dass du andere Menschen misshandelst?' und z. B.: provokativ: ‚Hast du eigentlich das Gesicht von deinem Gegner gesehen, oder bist du wie üblich von hinten gekommen?').
Der Trainer teilt erst zu Beginn dieser Sitzung mit, welcher Teilnehmer auf dem ‚heißen Stuhl' Platz nehmen muss. Der betreffende Teilnehmer muss den Raum verlassen.
Die Gruppe bereitet sich in einem etwa zwanzigminütigen Gespräch auf die Sitzung vor. Hierbei wird auch die Sitzordnung und die Konfrontationsform für die Sequenzen festgelegt. Die dadurch entstehende spannungsgeladene Atmosphäre ist nötig und erwünscht.

Leitfaden für den ‚heißen Stuhl':
Fragestellung in der Sitzung: Wie ‚cool' ist er wirklich?

Detaillierte Nachfrage zum Tathergang: Was genau ist eigentlich passiert? Was bleibt übrig von der Legende des ‚coolen', fairen Kämpfers für Frei-

15 Nach Delker (2009, S. 93) ist der heiße Stuhl „ein zentrales Element des Anti-Gewalt-Trainings, hier erfährt der konfrontativ-provokative Umgang mit dem Klienten eine Zuspitzung." Grummt/Schruth/Simon (2010, S. 127) bezeichnen den „heißen Stuhl" im AAT als „eine vulgäre Abwandlung der aus dem Psychodrama und der Gesprächspsychologie stammenden Technik."

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

> heit und Gerechtigkeit? Z.B. wollte das Opfer flüchten? Wie war das Geräusch, als das Nasenbein brach? Was und wie schrie und wimmerte das Opfer während der Tat? Welche Fantasien hatte der Täter während der Tat? (Opfer = Tankstelle des Selbstwertgefühls).
> Abbruch der Sequenz nach ca. 1 bis 1 ½ Stunden oder Anzeichen bei dem Betroffenen, die eine Weiterführung infrage stellen. Nachbesprechung und Ausklang (zurück zur Normalität!).“

Das Coolness-Training (CT) ist nach Kilb (2009, S. 9) ein „eher präventiv ausgerichteter Ableger“ des AAT und wird von den Protagonisten dem Spektrum der sekundären Prävention zugerechnet (vgl. Kapitel 26). In wesentlichen Teilen entsprechen Begründung und Vorgehensweise den vom AAT bekannten Mustern, weshalb an dieser Stelle einige kurze Anmerkungen zu den Besonderheiten des CT ausreichen sollen. Nach Gall (2009, S. 106) ist das CT in Abgrenzung zum deliktspezifischen AAT „konfrontativ-prophylaktisch ausgerichtet und wird vor allem in Schulen und Jugendeinrichtungen durchgeführt. Das CT richtet sich an gewaltbereite Kinder und Jugendliche, deren potenzielle und tatsächliche Opfer sowie an die scheinbar unbeteiligten Beobachter.“ Lernziele des CT sind u. a. die Wahrnehmung aggressiver Gefühle und der eigenen Täter/Opferdispositionen, Erkennen der eigenen Stärken und Schwächen, das Aushalten von Konfrontationen und Provokationen, die Reflexion von Rollenverhalten und -erwartungen, sinnvolles Verhalten in Bedrohungssituationen sowie die Verbesserung der Körperwahrnehmung (vgl. ebd., S. 112 f.). Methodisch greift das CT auf körperlich betonte Spiele, Rollenspiele, interaktionspädagogische Übungen, Visualisierungstechniken, Deeskalationstraining, Entwicklungen von Opferperspektiven durch Rollentausch, Opferbriefe, Filme etc., Entspannungs- und Vertrauensübungen sowie Konfrontationen auf dem heißen Stuhl zurück (vgl. ebd., S. 109 f.). Zum „heißen Stuhl“ im Rahmen des CT stellt Gall (2009, S. 110) fest: „Täter werden mit inakzeptablen Verhaltensweisen konfrontiert. Sie müssen sich inhaltlich damit auseinandersetzen und die zum Teil recht harten Konfrontationen durch Gleichaltrige aushalten. Der ‚klassische‘ heiße Stuhl wird allerdings nur bei besonderen Regel- und Normverletzungen und dann auch nur bei älteren Schülerinnen und Schülern durchgeführt (ab 14 Jahre). Für Jüngere findet die Konfrontation in abgemilderter Form statt.“

Während das AAT als Maßnahme im Rahmen der Justiz (entweder als richterliche Auflage oder im Rahmen der Strafhaft) zwar die Einwilligung des Klienten voraussetzt, gleichwohl die „Behandlung unter Zwang … als sekundäre Einstiegsmotivation akzeptiert“ (Weidner 2008, S. 84), verlangt der Einsatz in der Schule nach dezidierten Interventionsberechtigungen von verschiedenen Seiten, da es sich nicht um eine richterliche Auflage sondern um eine freiwillige Teilnahme handelt: „1. Die grundsätzliche Bereitschaft der Institution (Schule, Jugendeinrichtung) zur Durchführung des Trainings mit seinen besonderen Prinzipien, 2. die Bereitschaft der Gruppe oder Klasse, das Training mitzumachen, 3. das Einverständnis der Eltern, die im

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

Rahmen eines Info-Abends zum Thema Gewaltprävention informiert und auf die besonderen Inhalte des CT hingewiesen werden, 4. die situative Interventionsberechtigung des Teilnehmers unmittelbar vor der Konfrontation" (Gall 2009, S. 111).

(c) *Einschätzung und Diskussion:* Wohl kaum eine methodische Neuentwicklung der letzten zwei Jahrzehnte ist in der Fachdiskussion derartig kontrovers diskutiert worden wie die Konfrontative Pädagogik in Form des AAT/CT. Ein Grund für die Schärfe der Diskussion dürfte in der, wie Walkenhorst (2006, S. 100) es formuliert hat, unkritischen Selbstinszenierung der Vertreter einer Konfrontativen Pädagogik liegen: „Die Selbstdarstellung konfrontativer Konzepte läuft allzu leicht Gefahr, in selbstgerechter Weise zu einer generellen Abwertung der bislang geleisteten pädagogischen Arbeit im Bereich der Prävention und Intervention bei gewalttätigem und politisch extremistischem Verhalten beizutragen." Nicht nur, dass in den Programmschriften die Klientel als gefühllose und verrohte Monsterkids stilisiert wird (vgl. ebd., S. 94), denen nur mit Härte und Unnachgiebigkeit beizukommen ist, wird das Bild einer Sozialpädagogik gezeichnet, die im Gefolge der 68er-Bewegung einseitig auf Freiwilligkeit, Verstehen und Verständigung setzt, nicht mehr bereit ist, sich auf Konflikte und Konfrontationen einzulassen, und sich durch Unverbindlichkeit, Inkonsequenz, mangelnde Konfliktbereitschaft und letztlich Gleichgültigkeit auszeichnet.[16] Auch Kritiker erscheinen als „Ewiggestrige", Moralapostel und/oder Theoretiker ohne Verständnis für die Notwendigkeiten der Praxis etc. (vgl. Kilb 2003).

Titus Simon (2003) hat in seinem kritischen Beitrag darauf hingewiesen, dass Konfrontationen in Sozialer Arbeit und Therapie durchaus lange Traditionen aufweisen, mithin der innovative Anspruch der Vertreter der Konfrontativen Pädagogik in Frage zu stellen ist[17]. Franz-Josef Krafeld, „Vater" der akzeptierenden Arbeit mit rechten Jugendlichen, hat in einem instruktiven Vergleich konfrontativer und akzeptierender Ansätze in der Sozialen Arbeit ebenfalls hervorgehoben, dass die Polarisierung von Konfrontation auf der einen und Akzeptanz auf der anderen Seite unzutreffend ist. Krafeld betont: „Zu einer qualifizierten akzeptierenden Arbeit gehört auch Konfrontation notwendig dazu" und: „Zu einer qualifizierten konfrontativen Pädagogik gehört die

16 Walkenhorst (2006, S. 101) merkt in diesem Zusammenhang zu Recht an: „Eine herbeigeredete generelle Entwertung von Jugendarbeit und Sozialpädagogik jedoch schwächt deren Position zugunsten einseitig repressiver Maßnahmen. Dieser Akzentverschiebung darf nicht Vorschub geleistet werden durch eine Pauschalkritik, die die Fehler nur bei der Pädagogik, nicht jedoch in strukturellen Defiziten von Jugendpolitik sucht."

17 Timm Kunstreich (2003, S. 42) betont mit gleicher Zielrichtung: „Offensichtlich geblendet vom Drang, ihre führende und finanziell einträgliche Position am Psychomarkt zu erweitern und zu verbessern, kommt den Autoren überhaupt nicht in den Sinn, dass ‚Konfrontation' ein wichtiges Element jeglicher sich am Subjekt orientierender Pädagogik und Sozialer Arbeit ist."

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

durchgängige Achtung der Würde des Anderen notwendig dazu“ (Krafeld 2009, S. 25 f.). Die Polarisierung des Gegensatzes von akzeptierender und konfrontativer Sozialer Arbeit ist entweder der bewussten Selbststilisierung im Sinne einer Marketingstrategie geschuldet, oder aber der Unkenntnis der Protagonisten zuzurechnen, denn die Differenzierung zwischen der Akzeptanz der Person einerseits und der Ablehnung gewaltförmiger, fremdenfeindlicher usw. Handlungen andererseits gehört zu den konzeptionellen Grundpfeilern der akzeptierenden Jugendarbeit mit rechten und gewalttätigen Jugendlichen (vgl. ebd.). Die weitgehend unkritische Selbststilisierung der Vertreter einer Konfrontativen Pädagogik nährt den Verdacht, den Michael Winkler (2003) im Titel seines kritischen Beitrags verdichtet hat: Demnach wären die Protagonisten „Verliebt in das eigene Programm“.

Die überzogene Selbststilisierung sollte allerdings nicht davon abhalten, sich mit dem inhaltlichen Anspruch der Konfrontativen Pädagogik auseinanderzusetzen. Angesichts der Fülle der Kritikpunkte von der mangelnden theoretischen Fundierung[18] bis zur Rückkehr zu einer überwunden geglaubten Defizitorientierung[19] ist es nicht möglich, an dieser Stelle alle Argumente mit der notwendigen Gründlichkeit zu referieren. Auf einige Kritikpunkte von grundsätzlicherer Bedeutung soll abschließend etwas ausführlicher eingegangen werden.

(1) Eine besondere Rolle spielt der Aspekt der Männlichkeit in den Konzepten der Konfrontativen Pädagogik. So spricht Tischner (2006) von der Konfrontativen Pädagogik als „vergessene väterliche Seite der Erziehung“. Demnach hätte sich im Gefolge der 1968er Bewegung das „weibliche Prinzip“ des Verstehens und der Nachsicht in der Pädagogik durchgesetzt und eine „Feminisierung der Pädagogik“ (ebd., S. 52) vollzogen. „So äußert sich das Überwiegen der mütterlichen Seite der Erziehung, und zwar bei Pädagogen beiderlei Geschlechts, wesentlich darin, daß diese dem Element der Konfrontation in der Erziehung betont distanziert gegenübersteht und sich, gelegentlich bespöttelt als „Kuschelpädagogik‘, statt dessen im Vermeiden von Konflikten und dem Pflegen emotional warmer, authentischer und emphatischer Beziehungen übt“ (ebd., S. 54). Die Konfrontative Pädagogik hingegen, wie sie etwa in Glen Mills realisiert wird, verhelfe der väterlichen Seite der

18 In der Tat finden sich vielfältige Bezüge zu psychologischen, therapeutischen und pädagogischen Theorien, die allerdings überwiegend stichwortartig bleiben und vor allem nicht auf ihre Konsistenz und Kompatibilität geprüft werden. Es scheint so, als dass die theoretische Fundierung des Ansatzes nach einem eher eklektizistischen Muster vollzogen wurde. „Theoretische Konsistenz, Begründungszusammenhänge – sie erledigt im Vorübergehen ein schlichtes name-droping“ (Winkler 2003, S. 44).

19 Franz-Josef Krafeld (2009, S. 29) merkt in diesem Sinne an: „Der konfrontative Ansatz konzentriert sich dagegen auf Defizite, angefangen vom allgemeinen Sozialverhalten über den Umgang mit eigenen aggressiven Gefühlen bis hin zur Unfähigkeit oder Unwilligkeit, Opferperspektiven in den Blick zu nehmen. All die Kritik an traditionellen defizitorientierten Ansätzen in der Pädagogik ließe sich im Grunde auch auf die konfrontative Pädagogik beziehen.“

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

Erziehung wieder zu ihrem Recht, die durch Härte, Konsequenz, Konfliktfreudigkeit und Bereitschaft zur Konfrontation gekennzeichnet ist. In der Tat kann man hier mit Michael Winkler (2003, S. 45) von einer penetranten Männlichkeit sprechen. Albert Scherr (2003, S. 43) hat ebenfalls darauf insistiert, dass das Modell der Konfrontativen Pädagogik einer Männlichkeitsideologie[20] folgt: „Zum therapeutischen Ziel erklärt wird ein klassisch-männliches Subjektmodell: Das Modell des selbstbeherrschten, autonomen Individuums, das seine eigenen Emotionen und Triebe diszipliniert und kontrolliert, sich in unterschiedlichen sozialen Kontexten selbstbewusst behauptet und geltende Normen anerkennt." In der Tat reproduziert eine Argumentation wie die von Tischner ein fast schon grotesk anmutendes Stereotyp, wenn er die weibliche Seite der Pädagogik mit Verständnis, Wärme und Nachgiebigkeit gleichsetzt, die „väterliche" Seite hingegen mit Konsequenz, Konfrontation und Härte. Dass Geschlecht auch immer eine gesellschaftlich erzeugte Interpretationsfolie darstellt („gender") gerät in dem Maße aus dem Blick, wie die Geschlechtsstereotypen als „Mütterlichkeit" und „Väterlichkeit" naturalisiert werden. Jenseits dieser Kritik ist allerdings danach zu fragen, was denn im Hinblick auf die Klienten des AAT/CT ein „erreichbares Ziel" im Sinne der Maxime, dass der Klient da abzuholen ist, wo er sich derzeit befindet, wäre? Für die betroffenen Jugendlichen, die zumeist einem dominanten, aggressiven Männlichkeitsideal folgen, ist die Botschaft: „Du kannst Deine männliche Dominanz leben, wenn Du keinen Anderen dabei verletzt und das Gesetz achtest", ein weitaus erreichbareres und damit attraktiveres Ziel, als eine völlige Infragestellung des gelebten männlichen Dominanzmusters.

(2) Kritiker bezweifeln insbesondere die Nachhaltigkeit der Lernerfolge, die im Rahmen des Trainings erzielt werden sollen. Demnach stehen die behavioristischen, auf Verhaltensänderung zielenden Settings des AAT in der Gefahr, lediglich kurzfristige und oberflächliche Wirkungen zu erzielen, die zumeist sehr schnell an Kraft verlieren, wenn das Belohnungs-/Bestrafungssystem nicht mehr vorhanden ist, dass die Verhaltensweisen erzeugt und die Klienten sich wieder in den alten sozialen Bezugs- und Anerkennungssystemen bewegen. Entsprechend merkt Walkenhorst (2006, S. 95) zu den Heilsversprechen der Konfrontativen Pädagogik an: „Inwieweit angesichts langjährig eingeschliffener Deutungs-, Interpretations- und Reaktionsmuster sowie möglicher komorbider Verhaltensstörungen die isolierte Teilnahme an einem AAT oder ähnlichen Programmen mehr als kurzfristige Wirkungen zeigt, erscheint mir schon angesichts der Störungsgenese fraglich, die bei einem frühen Beginn eher ein sehr stabiles aggressives

20 Ganz ähnlich kritisiert Krasmann (2000, S. 218): „Die Männlichkeitsbilder, mit denen im AAT gearbeitet wird, sind derart allgemein, dass von Individualisierung nicht gesprochen werden kann. Konfrontiert werden die Jugendlichen mit Stereotypen derber Männlichkeit. Zurückweisen sollten sie die Bereitschaft zu schlagen, angeboten wird ihnen dafür eine modifizierte Identifikationsfolie ‚richtiger' Männlichkeit."

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

Verhalten erwarten lässt und ein komplexes, multimodales und langfristig angelegtes Vorgehen erfordert."

Damit ist die Wirkungsfrage angesprochen und damit die Frage nach vorliegenden empirischen Befunden über die Effekte des AAT/CT. Folgt man den Vertretern der Konfrontativen Pädagogik, so gehört das AAT/CT zu den „am intensivsten beforschten Behandlungs-Programmen" (Weidner 2006, S. 24), wobei die Evaluationsergebnisse die Wirksamkeit des Programms, z. B. eine Reduktion von Aggressivität und Erregbarkeit, bestätigen. Zudem ergäben Praktikerbefragungen „eine hohe Akzeptanz der Methode vor allem wg. der Reduzierung aggressiver Konflikte vor Ort" (ebd., S. 24).

Kritiker sehen das etwas anders. Zwar liegen einige Wirkungsstudien zum AAT/CT vor, die meisten weisen jedoch spezifische Schwächen auf (wie z. B. geringe Fallzahlen), die eine Verallgemeinerung der Ergebnisse verbieten. Kritisch gesehen wird auch, dass viele Untersuchungen sich ausschließlich auf Veränderungen im Zeitraum des Trainings mit psychologischen Testskalen stützen (Weidner griff z. B. in seiner Evaluation auf das Freiburger Persönlichkeitsinventar und Fragebögen zur Erfassung von Aggressivitätsfaktoren zurück). Ohlemacher u. a. (2001, S. 15) merken dazu an, „dass beide Skalen als Selbstauskunftsmaße faktisch nur die Veränderung des Selbstkonzeptes im Sinne der Wahrnehmung der eigenen Aggressivität erfassen können. Der Nachweis, dass das AAT gegebenenfalls diese Selbstwahrnehmung (oder auch nur berichtete Selbstwahrnehmung) verändert, ist jedoch als Evaluationskriterium des AAT nachrangig. Entscheidend ist, ob sich das tatsächliche Verhalten substanziell ändert. Beide Skalen fehlt es somit an ausreichender Validität mit Blick auf das eigentliche Evaluationskriterium einer Verhaltensänderung." Ohlemacher u. a. (2001) haben eine Studie mit Kontrollgruppendesign vorgelegt (es wurde eine Vergleichsgruppe von Straftätern einbezogen, die sich keinem AAT/CT unterzogen haben, ansonsten aber vergleichbare Merkmale aufwiesen), in der sie die Legalbewährung anhand der Auszüge aus dem Bundeszentral- und Erziehungsregister für insgesamt 73 Jugendliche, die in Hameln ein AAT absolviert hatten, untersuchten. Das Ergebnis ist ernüchternd. „Vergleicht man die jeweiligen Rückfallraten, -häufigkeiten und -geschwindigkeiten von AAT-Trainierten und AAT-Untrainierten, so erweisen sich diese als nahezu identisch. Lediglich die Rückfallintensität ist bei den AAT-Trainierten geringer. Diese Differenz befindet sich jedoch immer noch unterhalb der Grenze zur statistischen Signifikanz. (…) Die positiven Effekte des AAT liegen somit nicht über dem Durchschnitt anderer Maßnahmen in Hameln." Insgesamt kann also von einem Wirkungsnachweis, der die große Popularität des AAT/CT rechtfertigen würde, keine Rede sein[21]. Dies ist

21 Grummt/Schruth/Simon (2010, S. 122 f.) weisen darauf hin, dass Weidner die Ergebnisse der vorliegenden Studien höchst selektiv rezipiert und sich z. B. in Bezug auf die Studie von Ohlemacher u. a. (2001) auf „die Übernahme des positiven Teils

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

unter anderem deshalb von Bedeutung, weil, wie Dorothea Rzepka (2005, S. 374) herausgearbeitet hat, die Begründungsmuster AAT/CT durch eine „Dominanz der Wirkungsfrage" gekennzeichnet sind, d. h. der Sinn konfrontativer Settings wird wesentlich mit dem Hinweis auf die positiven Wirkungen des Trainings begründet und auch möglichen ethisch-moralischen Einwänden wird der hilfreiche Einfluss argumentativ entgegen gehalten.

(3) Kritiker der Konfrontativen Pädagogik bezweifeln, dass Settings wie das AAT/CT rechtlich legitim sind (vgl. ausführlicher Grummt/Schruth/Simon 2010, S. 131 ff.). Rzepka (2005) prüft in ihrem Beitrag die verfassungsrechtliche Legitimität des AAT/CT. Entscheidend ist für sie, dass das AAT überwiegend in Situationen praktiziert wird, „in denen die ‚Klienten' einem unmittelbaren oder mittelbaren staatlichen Zwang zur (erfolgreichen) Teilnahme am Programm ausgesetzt sind" (ebd., S. 375), so dass sich in den meisten Fällen „eine Freiwilligkeit der Maßnahme nicht annehmen" (ebd., S. 375) lässt. In der Regel ist deshalb von einer ‚Behandlung unter Zwang' auszugehen. Wird das AAT dementsprechend als „Teil der Ordnung staatlicher Gewalt begriffen, so lassen sich nach Rzepka drei wesentliche verfassungsrechtliche Einwände gegen das AAT formulieren: (a) Art. 1 Abs. 1 S. 1 des Grundgesetzes garantiert, dass die Würde des Menschen unantastbar ist. Nach Rzepka ist ein zentraler Aspekt der Würde aus rechtlicher Sicht die Wahrung der menschlichen Identität, d. h. jeder Mensch hat zunächst das Recht, das zu denken und an das zu glauben, was er will. Entscheidend ist nun, dass die Wahrung der menschlichen Identität auch im Rahmen staatlicher Zwangsmaßnahmen zu wahren ist, d. h., „dass staatliche Gewaltausübung – mit den Mitteln des Rechts – nicht darauf gerichtet sein darf, die Identität des Einzelnen im Wege der Änderung von Überzeugungen und Einstellungen zu ‚brechen'. Indem es dem Staat gleich sein muss, aufgrund welcher Überlegungen sich ein Mensch zu rechtskonformen Verhalten entschließt, darf er ihm nicht moralisches, sondern nur legales Handeln abverlangen. (…) Die Programme des Anti-Aggressivitäts-Trainings sehen und achten diese Grenze in keiner Weise[22]. Sie zielen ganz bewusst auf die Änderung von Einstellungen, moralischen Empfindungen wie Reue und Scham ab und erwarten, dass die Teilnehmer sich sozial engagieren, indem sie etwa Schwächeren helfen" (ebd., S. 379). (b) Staatliche Zwangsmaßnahmen sind darüber hinaus dazu verpflichtet, den Verhältnismäßigkeitsgrundsatz zu wahren und in der Regel das mildeste zur Verfügung stehende Mittel zu wählen. Gerade angesichts der skizzierten Evaluationsbefunde, dass das AAT/CT keineswegs bessere Erfolge zeigt, wie andere, weniger eingriffsintensive Angebote, stellt sich die Frage, ob der Einsatz des AAT im Sinne des Verhältnismäßigkeitsgrundsatzes legitim ist. (c) Das

des Fazits" (ebd., S. 123) beschränkt, was den Verdacht der Marketingstrategie nicht eben entkräftet.

22 Schriftliche Interventionserlaubnisse, wie sie im Rahmen des AAT/CT üblich sind, lösen dieses Dilemma nach Auffassung von Rzepka nicht auf.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

dritte Argument betrifft das für Eltern wie Staat in § 1631 Abs. 2 BGB verbindlich verankerte Verbot körperlicher Bestrafungen, seelischer Verletzungen und anderer entwürdigender Maßnahmen. Hierzu gelten gemäß der gängigen Rechtsauslegung z. B. „kränkende und herabsetzende Verhaltensweisen wie etwa das Bloßstellen eines Minderjährigen vor Dritten (Freunden, Schulklasse etc.) oder der Zwang, sich in der Öffentlichkeit mit einem auf die Verfehlung hinweisenden Schild zu zeigen“ (ebd., S. 381). Nach Auffassung von Rzepka wäre es zumindest zu prüfen, ob insbesondere Provokationstests wie der „heiße Stuhl“ „die Merkmale einer seelischen Verletzung oder einer anderen entwürdigenden Maßnahme“ (ebd., S. 381) erfüllen.

(4) Zentraler theoretischer Kritikpunkt am Ansatz des AAT ist der Verzicht „auf eine systematische Auseinandersetzung mit Theorien und Ergebnissen der sozialwissenschaftlichen Gewaltforschung. Die Frage nach den Ursachen und Gründen von Gewalt wird stattdessen mit dem stigmatisierenden Hinweis auf vermeintliche Eigenschaften der Täter beantwortet. Damit wird Gewalt aus ihren sozialen Kontexten herausgelöst und als Ausbruch individueller Aggressionsneigungen dargestellt. Dieser Dekontextualisierung korrespondiert ein Interventionskonzept, das individualtherapeutisch ausgerichtet ist“ (Scherr 2003, S. 42). Nach Rzepka (2005, S. 382) werden die Programme „theoretisch getragen von dem Bild einer defizitären Persönlichkeit des ‚Klienten‘, die aber als beeinflussbar gilt (deshalb die Selbstbeschreibung als lerntheoretisches Konzept). (…) Allein der Trainingsteilnehmer ist verantwortlich für sein bisheriges Handeln.“ In der Tat formulieren die Vertreter des AAT ihre Absicht eindeutig: „Durch Modelllernen, differenzielle Bekräftigung und systematisches Desensibilisieren soll das gewalttätige Verhalten abtrainiert werden.“ (Burschyk/Sames/Weidner 2004, S. 79) Das AAT verzichtet „auf eine Suche nach sozialen Hintergründen von Gewalttätigkeit“ (Krasmann 2000, S. 213) und konzentriert sich auf Verhaltensmodifikation, was u. a. an der Nachhaltigkeit der Wirkungen zumindest zweifeln lässt. Unabhängig von gesellschaftlichen Ursachen und biographischen Verläufen liefert das AAT eine Sozialtechnologie zur „Beherrschung“ unerwünschter Verhaltensweisen und Individuen und erweist sich damit als typisches Beispiel eines kriminalpolitischen Paradigmenwechsels hin zu einer Individualisierung sozialer Problemlagen und einer Interventionsstrategie, die auf das individuelle Management von Risikoverhalten setzt (vgl. dazu ausführlich Krasmann 2000).

(5) Auch wenn die Vertreter der Konfrontativen Pädagogik sich rhetorisch von der „Wiederbelebung autoritärer Strukturen“ und einer Rückkehr der „Schwarzen Pädagogik“ abzugrenzen versuchen (vgl. Weidner 2006, S. 13), so spricht die z. T. aggressive Semantik in der Beschreibung der Klientel, die Ausblendung sozialer und biographischer Hintergründe ebenso wie die z. T. martialischen Provokationsrituale eine andere Sprache, die bewusst oder unbewusst „die latente Verbrechensfurcht der Bevölkerung … (ausnutzt, d.V.) zur Selbstinszenierung als ‚Erlöser‘ von allem Übel. Es scheint mir schon gefährlich, sich mit einem Vokabular des letztlich ‚harten Durchgreifens‘ in einen populistischen Mainstream einzuklinken, der weni-

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

ger die substantiellen strukturellen Defizite der vorgehenden familialen Erziehung gewalttätiger junger Menschen sowie die offensichtlich ausgebliebenen erzieherischen Einwirkungen in Elternhaus, Kindergarten, Schule und Jugendhilfe thematisiert denn einseitig die hässliche Fratze gewalttätiger Schläger inszeniert, denen auch nur mit Härte beizukommen ist“ (Walkenhorst 2006, S. 100).

Die Diskussion um die sogenannte Konfrontative Pädagogik konzentriert sich in Deutschland fast ausschließlich auf das US-amerikanische „Vorbild“ Glen Mills und das AAT/CT. Die angeführten Kritikpunkte lassen eine gewisse Skepsis gegen die in den letzten Jahren beobachtbare Euphorie in Bezug auf Trainingsprogramme der beschriebenen Art berechtigt erscheinen, ohne dass damit bestritten werden soll, dass Trainingsprogramme in einem vernetzten Hilfesetting, das auch die sozialen und biographischen Hintergründe berücksichtigt, sinnvoll sein können. Ob dies beim AAT/CT der Fall ist, bedarf weiterer empirischer Untersuchungen, die neben der Legalbewährung auch andere Entwicklungsfaktoren in den Blick nehmen. In der Konzentration auf die Auseinandersetzung um das AAT/CT könnte allerdings der Impuls untergehen, dass die Soziale Arbeit sich systematisch über Möglichkeiten und Grenzen von Konfrontationen und Zwangselemente in institutionalisierten Erziehungssettings vergewissert und verständigt, und zwar jenseits der Scheuklappen ideologischer Positionen. Denn auch wenn die meisten Kritiker wie selbstverständlich darauf hinweisen, dass Konfrontation und Konflikte notwendige Elemente von Erziehungsprozessen sind, so ist doch auffällig, dass eine fachliche Auseinandersetzung und vor allem eine fachliche Begründung der Rolle und Bedeutung von Konfrontationen, ihren Risiken und Chancen insbesondere in institutionalisierten Erziehungsverhältnissen bislang weitgehend fehlt. Hier ist den Vertretern der Konfrontativen Pädagogik zuzurechnen, dass sie diese Frage wieder auf die Tagesordnung der Fachdiskussion gesetzt haben. Denn insbesondere in der Arbeit mit biographisch hoch belasteten, delinquenten, gewalttätigen (vor allem) männlichen Jugendlichen gerät eine verständigungsorientierte Soziale Arbeit häufig an ihre Grenzen, wie die Jugendhilfekarrieren hoch belasteter Jugendlicher nachdrücklich belegen (vgl. dazu Galuske/Böhle 2009).

Tipps zum Weiterlesen

Grummt, R./Schruth, P./Simon, T.: Neue Fesseln der Jugendhilfe: Repressive Pädagogik, Baltmannsweiler 2010.

Kilb, R./Weidner, H./Gall, R. (Hrsg.): Konfrontative Pädagogik in der Schule. Anti-Aggressivitäts- und Coolnesstraining, 2. Auflage, Weinheim/München 2009.

Weidner, J./Kilb, R. (Hrsg.): Konfrontative Pädagogik. Konfliktbearbeitung in Sozialer Arbeit und Erziehung, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage Wiesbaden 2006.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

24. Streetwork

(a) *Begriff*: In Deutschland werden seit den 1970er Jahren in zunehmendem Maße methodische Zugänge in der Sozialen Arbeit diskutiert und erprobt, die ihre Gemeinsamkeit darin finden, dass der Ort des Hilfeprozesses in der Lebenswelt der Klienten angesiedelt ist. Neben dem Begriff der Straßensozialarbeit und seinem englischen Gegenstück, dem Streetwork, finden sich in der Fachdiskussion weitere – zum größten Teil synonym verwendete – Ausdrücke wie aufsuchende Jugend- und Sozialarbeit, Gassenarbeit oder mobile Jugendarbeit. Mit Kurt Gref lässt sich Streetwork wie folgt definieren:

Definition

„Streetwork bezeichnet eine methodische Vorgehensweise innerhalb verschiedener Praxisfelder der Jugend- und Sozialarbeit. Streetwork ist eine Kontaktform im Sinne aufsuchender Arbeit. StreetworkerInnen arbeiten nicht (nur) in den Räumen einer Institution, sondern begeben sich (auch) in das unmittelbare Lebensumfeld ihrer Zielgruppe, indem sie deren informelle Treffpunkte aufsuchen: Straßenecken, Scenetreffs, Parks, öffentliche Plätze, Ladenpassagen, Fußgängerzonen, Spiel- und Bolzplätze, Schulhöfe, Kneipen, Discos, Spielcenter sowie teilweise auch Privaträume und Wohnungen“ (Gref 1995, S. 13).

Schon diese Definition macht deutlich, dass sich die Spezifika dieser Methode vor allem über den Zugang zur avisierten Zielgruppe herstellen. Es geht vor allem um die Abgrenzung zu einer rein institutionenbezogenen Sozialen Arbeit, die die Logik ihres Handelns aus den gegebenen institutionellen und räumlichen Strukturen entwickeln muss, und somit nur eingeschränkt den Interessen der jeweiligen Klientengruppen[1] gerecht werden kann. Die Tatsache, dass Streetwork vorrangig durch Ort und Bewegungsrichtung ihres Handelns definiert wird (auf die Zielgruppe zugehen, im Sozialraum der Klienten agieren), führt allerdings auch zu einer tendenziellen Entgrenzung des Begriffs „aufsuchende Sozialarbeit“. Gerade in neuerer Zeit kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, dass schon die Tatsache, dass eine SozialarbeiterIn die Schwelle ihrer Einrichtung überschreitet, eine „aufsuchende Methodik“ konstituiert. Entsprechend kritisch sind deshalb auch solche Hinweise zur Kenntnis zu nehmen, die die Wurzeln der Straßensozialarbeit schon in der Fürsorgetätigkeit im Elberfelder System, bei Pastoren, Diakonen, Hebammen oder Haus- und Landärzten lokalisieren (vgl. Kiebel 1995, S. 21).

1 „Die pädagogischen Konzeptions- und Handlungsspielräume in standortgebundenen Einrichtungen (HOT etc.) werden den Pädagogen häufig gerade von der Raum- und Nutzungsstruktur der Gebäude und ihren Berufsrollen als ‚Raumwärter‘ mit Präsenzpflichten diktiert“ (Keppeler 1989, S. 20).

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

(b) *Geschichte*: Die Wurzeln der Methode Streetwork im engeren Sinne liegen vielmehr – wie bei so vielen Methoden der Sozialen Arbeit – in den USA. Sie wurden dort insbesondere im Umfeld der Jugendarbeit mit gefährdeten und sozial randständigen Jugendlichen entwickelt (vgl. Specht 1989). Die amerikanischen Streetwork-Programme der 1960er und 1970er Jahre lassen konzeptionell eine Differenzierung zwischen einem Transformationsmodell bzw. einem Abschreckungsmodell erkennen (vgl. Specht 1989). Ziel der Straßensozialarbeit im Kontext des Transformationsmodells ist die gezielte Veränderung delinquenter jugendlicher Straßenbanden: „Selbst oder fremddefinierte gefährdete oder gefährliche jugendliche Straßengruppen oder Jugendbanden erhalten einen Jugend- oder Sozialarbeiter zugeteilt (gang worker). Der Gangworker versucht durch sozialpädagogisch inszenierte Alternativen zum bisherigen Verhaltensrepertoire die bislang negativ stigmatisierte Gruppe (‚Bande') z. B. in einen sozial anerkannten Jugendclub zu ‚transformieren'. Damit einhergehen soll auch eine positive Veränderung des Wertesystems der Gruppe" (Specht 1989, S. 80).

Aufgrund vergleichsweise geringer Erfolge, gemessen am Indikator „sinkende Delinquenzrate", wurde dieses Modell in den USA abgelöst vom so genannten Abschreckungsmodell, das insbesondere durch eine verstärkte Überwachungs- und Kontrollfunktion gekennzeichnet war und das abzielte auf: „Aufbau einer starken Sichtbarkeit, Präsenz und überwachender Kontrolltätigkeit der Projektmitarbeiter auf den Straßen; gebietsbezogener Einsatz anstelle einer Orientierung auf jugendliche Straßengruppen; Konzentration auf Gewaltäußerungen und Vermittlungsbemühungen bei Konflikten zwischen einzelnen Jugendbanden" (ebd., S. 81). In Deutschland wurden die Ansätze aufsuchender Jugend- und Sozialarbeit ab Anfang der 1960er Jahre, verstärkt allerdings erst in den 1970er Jahren rezipiert und führten zu verschiedensten Projektgründungen (vgl. Kiebel 1995), die zum überwiegenden Teil in Arbeitsfeldern mit problematischen Zielgruppen angesiedelt waren. Einen besonderen Stellenwert erhielt die Fachdiskussion zur Straßensozialarbeit ab Mitte der 1980er Jahre im Rahmen der Konzeptdebatte um eine alltags- und lebensweltorientierte Soziale Arbeit (vgl. Kapitel 10), da hier offensichtlich ein methodischer Ansatz entwickelt und erprobt wurde, der in besonderem Maße den Kriterien einer an den alltäglichen Lebenszusammenhängen der Klienten orientierten Sozialen Arbeit entsprach.

(c) *Prinzipien und Merkmale*: Schon aus den Stichworten zur Geschichte der Methode Streetwork lässt sich entnehmen, dass entsprechende Verfahren vorrangig in der Arbeit mit problembelasteten und problematischen Sozialräumen, vor allem aber als problematisch angesehene Zielgruppen Anwendung fand und bis zum heutigen Tag findet. Dabei konzentrieren sich Ansätze der Straßensozialarbeit vorrangig auf solche Gruppen, die – nicht zuletzt aufgrund ihrer Stigmatisierung – Subkulturen entwickelt haben, die sich institutionellen Zugängen weitgehend verschließen. Zu solchen Zielgruppen von Straßensozialarbeit gehören u. a.:

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

- Rocker, Jugendbanden, aggressive und delinquente Jugendgruppen;
- Fußballfans;
- allein stehende Obdachlose;
- Stricher und Prostituierte;
- Drogenabhängige;
- als problematisch angesehene Jugendkulturen (z. B. Punks und Skins);
- Straßenkinder etc.

Ein gemeinsames Merkmal dieser Zielgruppen[2] ist, wie oben angedeutet, dass sie institutionalisierte Angebote der Sozialen Arbeit wie Beratungsstellen, Jugendhäuser u.ä. nur in sehr eingeschränktem Maße nutzen. Straßensozialarbeit soll nun einen Zugang zu entsprechenden Problemgruppen schaffen, indem sie sie an den Orten aufsucht, in jenen Räumen präsent ist, die die Betroffenen sich selbständig angeeignet haben.

Kurt Gref (1995) hat versucht, die heterogene und bislang wenig erforschte und systematisierte Praxis der Straßensozialarbeit in sechs konzeptionellen Grundorientierungen[3] zu verdichten, die typisch für die gegenwärtigen Ansätze sind.

(1) Zielgruppenorientierung: Streetwork wendet sich nicht an alle, sondern bezieht sich überwiegend auf klar umrissene Zielgruppen, die, wie oben skizziert, vor allem im Umfeld von Rand- und Risikogruppen anzusiedeln sind. „Streetworkprojekte werden in aller Regel installiert, wenn Jugendliche in der Öffentlichkeit zum Problem werden und alle anderen Hilfsangebote und Sanktionsmöglichkeiten nicht mehr greifen“ (Gref 1995, S. 14).

(2) Versorgungsorientierung: Straßensozialarbeit ist nicht einfach dadurch hilfreich, dass die Person des Sozialarbeiters „vor Ort“ ist. Sie muss sich vielmehr darum bemühen, durch Kenntnis des Umfelds infrastrukturelle Schwachstellen zu identifizieren und Schritte zu deren Behebung zu initiieren. Der Straßensozialarbeiter muss nützlich für den Klienten sein. Dies kann er im Regelfall nur sein, wenn über seine Person hinaus sachliche Ressourcen an die Projekte angebunden sind wie z. B. Kontaktläden, Räume, Handgeld usw., die den Klienten zur Verfügung gestellt werden können[4].

(3) Berücksichtigung gewachsener Szene- und Gruppenstrukturen und Beachtung spezifischer Bedingungen des Arbeitsfeldes: Streetworker arbeiten in und mit den informellen Strukturen der Szenen und Gruppen. Gegenüber

2 Gerade weil Straßensozialarbeit mit „spektakulären“ Zielgruppen arbeitet, ist seit den 1980er Jahren eine zunehmende Popularisierung zu beobachten, die sich z. B. in „Erlebnisliteratur“ wie Wolfgang Stürzbechers im Bastei-Lübbe-Verlag erschienenen Buch „Tatort Strasse. Schlägereien, Raubüberfälle, Drogenmissbrauch, Bandenkriege … Aus dem Leben eines Streetworkers“ (Stürzbecher 1992) niederschlägt.

3 Gref (1995) führt zwar sieben Grundorientierungen an, aufgrund geringer Differenzen wurden die Punkte „Berücksichtigung gewachsener Szene- und Gruppenstrukturen“ sowie „Beachtung spezifischer Bedingungen des Arbeitsfeldes“ zusammengefasst.

4 Vgl. Keppeler (1989); Arnold/Körndörfer (1993); Gusy u. a. (1990); Krauß/Steffan (1989).

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

der institutionengebundenen Sozialen Arbeit verkehrt sich damit quasi das „Hausrecht". Nicht die Klienten müssen sich den von Sozialarbeitern und Organisationen vorgegebenen Spielregeln anpassen, sondern umgekehrt, die Sozialarbeiter haben sich auf die Regeln der Subkultur einzulassen. In einem Bild gesprochen: Während institutionengebundene Sozialarbeit die Vorteile eines „Heimspiels" nutzen kann, ist Straßensozialarbeit ein „Auswärtsspiel". Grundvoraussetzung ist deshalb zunächst, die gegebenen Szenestrukturen und Gruppenregeln sowie ihre sozialräumliche Einbindung wahrzunehmen, zu verstehen und zu respektieren. Der Sozialarbeiter ist Gast in einer fremden Szene. Akzeptiert er die Gesetze des Gastgebers nicht, dürfte es die letzte Einladung gewesen sein.

(4) Ganzheitlicher Arbeitsansatz: Ganzheitlichkeit meint im Falle der Straßensozialarbeit, dass die StreetworkerInnen in aller Regel „als Universalansprechpartner zur Verfügung [stehen, d.V.]; für psychosoziale Probleme, Hilfe in Notlagen und Krisensituationen, Durchsetzung von Rechtsansprüchen, Schul-, Berufs-, Wohnungsprobleme, bei Jugendlichen auch Freizeitprobleme" (Gref 1995, S. 16).

(5) Zielsetzung: Anders als in den amerikanischen Modellen ist Straßensozialarbeit in der Bundesrepublik nicht primär an einer Befriedung störender Klientel orientiert, sondern sie zielt zunächst auf eine Unterstützung der Betroffenen bei ihren Versuchen zur Bewältigung ihrer spezifischen Lebenslage, auf Hilfe bei der Lebensbewältigung.

(6) Street-Live: Straßensozialarbeit vollzieht sich nicht in konstruierten und kontrollierten Räumen und Situationen. „Livesituationen sind gekennzeichnet durch Unmittelbarkeit und Authentizität von Erfahrungen und Ad-hoc-Kommunikation und -Interaktion. StreetworkerInnen stehen, wenn schon nicht voll im Saft, so doch voll ‚im Leben'. Ein Rückzug auf gewohnte Rollen (der über der Sache stehende Berater), gewohnte Arbeits- (Schreibtisch als Schutzschild) und Gesprächssituationen (Motto: Heute sind wir wieder ganz non-direktiv) ist nicht möglich. Schnelles, direktes, situations- und personenangemessenes Handeln ist notwendig" (ebd., S. 17). Dieser Zusammenhang mag der Hintergrund für die Tatsache sein, dass die Ausarbeitung technischer Aspekte des methodischen Handelns von Straßensozialarbeitern bislang eher spärlich ausgeprägt ist und sich vorrangig auf die Phase der Beobachtung von Szenen, der Sozialraumanalyse sowie der Kontaktaufnahme beschränkt, da diese Phasen weitgehend durch die Aktivität des Sozialarbeiters strukturiert werden, Alltagssituationen hingegen schlicht „passieren" und von den Betroffenen situativ und spontan bewältigt werden müssen.

Folgt man dieser Typisierung konzeptioneller Grundorientierung von Straßensozialarbeit in Deutschland so lässt sich bei Durchsicht der diversen vorliegenden Projektbeschreibungen[5] ein breites Spektrum an Tätigkeitsas-

5 Vgl. Steffan (1989); Becker/Simon (1995). Landesarbeitsgemeinschaft Mobile Jugendarbeit Baden-Württember e.V. 1997; Klose/Steffan 1997.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

pekten von Straßensozialarbeit aufzeigen. Gusy et al. (1990) unterscheiden fünf Bereiche:

- Aufbau und Pflege eines Kontaktnetzes in der Szene: Dreh- und Angelpunkt der Straßensozialarbeit ist zweifelsohne die Frage, ob es der SozialarbeiterIn gelingt, Kontakte zur Szene herzustellen und darüber hinaus in ihrer Arbeit für die Angehörigen der Szene so nützlich und attraktiv zu sein, dass diese Kontakte stabilisiert werden können. In Bezug auf die Kontaktaufnahme werden in der Fachliteratur defensive, indirekte und offensive Formen unterschieden (vgl. Miltner 1982, S. 116 ff.). Defensive Formen der Kontaktaufnahme meinen, dass der Sozialarbeiter sich in der Szene als Beobachter und Anwesender aufhält und versucht Bedingungen zu schaffen, um durch die avisierte Zielgruppe angesprochen zu werden. Allerdings: „Defensive Kontakte aufnehmen bedeutet nicht, an Szenetreffpunkte zu gehen, dort herumzustehen und zu warten, bis man angesprochen wird. Ein Streetworker, der defensiv Kontakt aufnimmt, wird sich so präsentieren, dass er leicht angesprochen werden kann, und auf Kontaktsignale achtet. In Diskotheken wird er sich z. B. nicht in dunkle Ecken ‚verkriechen', sondern sich bevorzugt an Stellen aufhalten, an denen viele Leute vorbeikommen" (Krauß/Steffan 1989, S. 146). Indirekte Formen der Kontaktaufnahme meinen demgegenüber den Versuch, über dritte Gewährsmänner an die Gruppe herangeführt zu werden. Offensive Formen der Kontaktaufnahme hingegen sind dadurch gekennzeichnet, dass der Streetworker selbst den ersten Kontakt herstellt „und von Anfang an versucht (…) sich den jugendlichen Mitgliedern seiner Zielgruppe in seiner pädagogischen Rolle und Funktion verständlich zu machen" (Miltner 1982, S. 118). Zur Aufrechterhaltung des Kontaktnetzes ist es wichtig, regelmäßig in der Szene präsent zu sein, die Arbeitszeiten der „inneren Uhr" der Szene anzupassen, sich für die Mitglieder nützlich zu machen etc.

- Aufbau und Pflege eines institutionellen Netzes: Der Sozialarbeiter benötigt, gerade unter der Maxime der Nützlichkeit für die Klienten, ein breites Kontaktnetz in Bezug auf die infrastrukturellen Ressourcen institutioneller und nicht-institutioneller sozialer Unterstützung. Kontakte zu Ämtern (z. B. Sozialamt, Arbeitsamt) und Einrichtungen der kommunalen und freien Wohlfahrtspflege (z. B. spezielle Beratungsstellen, Projekten, Jugendhäusern und anderen Freizeiteinrichtungen, Übernachtungsstellen, Frauenhäusern, Therapieeinrichtungen).

- Allgemeine psychosoziale Arbeit: Wie schon mit dem Begriff der Ganzheitlichkeit angedeutet, ist die Hilfe und Unterstützung des Straßensozialarbeiters thematisch nicht eingeschränkt. Verweise sind zwar möglich, gleichwohl bleibt der Streetworker erster Ansprechpartner in allen Problemlagen. Praktisch bedeutet dies: allgemeine Sozialberatung anbieten, im Bedarfsfall bei Ämtergängen begleiten, je nach Situation psychosozial beraten und Krisenintervention leisten.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

- Szeneinteressenvertretung: Zur Glaubwürdigkeit des Streetworkers innerhalb der Szene gehört auch, dass er als Sprachrohr der Szeneinteressen fungiert und damit quasi „Übersetzungsleistungen" mit der Zielrichtung Öffentlichkeit und Politik übernimmt. „StraßensozialarbeiterInnen sollten in der lokalen Öffentlichkeit und den örtlichen Institutionen darauf hinarbeiten, dass 1. ihre Zielgruppe nicht ausgegrenzt wird, 2. Szeneinteressen Gehör finden, 3. materielle Lebensumstände der Szene verbessert und 4. ihre soziale Infrastruktur gestärkt werden sowie 5. individuelle Interessen von Szeneangehörigen Berücksichtigung finden" (Gusy et al. 1990, S. 51). Hierzu kann sich der Streetworker sowohl seines institutionellen Kontaktnetzes bedienen, wie auch Methoden der Öffentlichkeitsarbeit.
- Institutionelle Innovation: Eng mit dem letzten Punkt in Verbindung steht der Bereich der „institutionellen Innovation". Der Streetworker ist durch seine Nähe zur Szene besser als Außenstehende in der Lage, Versorgungsdefizite zu identifizieren und gegebenenfalls auf Veränderung bestehender bzw. Schaffung neuer (Hilfs-)Angebote hinzuwirken. Sowohl Szeneinteressenvertretung als auch institutionelle Innovation beruhen beide auf der Rolle des Streetworkers als Fachmann für die Belange der betroffenen Zielgruppe.

(d) *Einschätzung und Diskussion*: Mit der Straßensozialarbeit hat sich in den letzten Jahren sowohl in der Praxis wie in der Fachdiskussion ein methodischer Ansatz etabliert, der wie kaum ein anderer den Kriterien einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit zu genügen scheint: Arbeit vor Ort, d. h. am Ort der Problemgenese und Problembearbeitung, (kritisches) Einlassen auf die gegebenen Alltagsstrukturen der Szenen, Entlastung von institutionell überformten Hilfesettings usw. So berechtigt diese Einschätzung ist bzw. sein mag, gleichwohl muss festgehalten werden, dass sich Streetwork bislang überwiegend in solchen Bereichen entwickelt hat, in denen es um die Arbeit mit randständigen Szenen und Gruppen geht und an denen institutionalisierte Angebotsformen bislang gescheitert sind. Streetwork hat mithin bislang kaum etablierte institutionelle und methodische Settings ersetzt, sondern vielmehr überwiegend ergänzt. Vor diesem Hintergrund müssen zwei Probleme bedacht werden:

- Streetwork als „Sozialfeuerwehr": Aus Projektbeschreibungen und Analysen von Streetworkprojekten ist bekannt, dass der Hintergrund der Implementierung entsprechender Angebote zumeist konkrete Konfliktlagen innerhalb von Kommunen sind: auffällige bzw. gewalttätige Jugendgruppen, die sich zum Ärger der Anwohner öffentliche soziale Räume aneignen; öffentliche Orte wie Bahnhöfe, die sich zum Treffpunkt für randständige Subkulturen wie Drogenabhängige oder Straßenkinder entwickeln usw. Streetwork hat hier, gerade aus der Sicht der Geldgeber, nicht nur die Funktion der „Hilfe für Problembelastete", sondern vielmehr die einer Sozialfeuerwehr, die Belastungen des öffentlichen Raums

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

beseitigen soll und als „Joker im Befriedungspoker“ (Keppeler 1989, S. 16) angesehen wird. Kaum ein Artikel, kaum eine Projektbeschreibung, die nicht auf diesen Umstand hinweist und sich nicht vehement gegen ein solches Verständnis von Straßensozialarbeit ausspricht. Gleichwohl dürfte unstrittig sein, dass Kommunen mit der Implementierung von Projekten bestimmte Interessen verbinden: die Skingruppe vom Parkplatz des Einkaufszentrums fern zu halten, die Drogenszene zu dezentralisieren, oder zumindest für die Augen der „empörten Öffentlichkeit“ weniger auffällig zu gestalten usw. Kommen die Projekte diesen Interessen nicht zumindest in Ansätzen nach, so steht zu befürchten, dass der Geldhahn sehr schnell abgedreht werden dürfte. Andererseits müssen Projekte auch plausibel machen, warum Streetwork weiterhin notwendig ist, wenn „öffentliche Belästigungen“ beseitigt oder zumindest minimiert wurden. Diese Akzentuierung öffentlichen Interesses an Streetwork mag ein Hintergrund für die Tatsache sein, dass die dauerhafte Implementierung von Streetwork-Projekten bislang eher selten ist und von Projektinitiatoren flächendeckend eingefordert wird.

- Streetwork im Spannungsfeld von Hilfe und Kontrolle: Eng mit der Tatsache verbunden, dass Streetwork von öffentlicher Seite häufig als „Schmuseversion von Ordnungspolitik“ (Gref 1995, S. 14) angesehen wird, steht das Problem von Hilfe und Kontrolle, das in der einschlägigen Fachliteratur zumeist nur am Rande thematisiert wird. Dass Sozialarbeiter immer dem „doppelten Mandat“ von Hilfe und Kontrolle unterliegen (vgl. Kapitel 2), ist aus der sozialpädagogischen Fachdiskussion hinlänglich bekannt. In der Fachliteratur zur Straßensozialarbeit wird diese Problematik meist mit dem Hinweis auf die Funktion der Szeneinteressenvertretung und der Parteinahme für die Betroffenen negiert. Gleichwohl wird dabei häufig übersehen, dass a) die Implementationsbedingungen von Streetwork-Projekten überwiegend kontrollpolitischen Interessen entspringen und b) SozialarbeiterInnen in entsprechenden Projekten durch ihre Nähe zum Alltag zu Zeugen und Mitwissern von Straftaten werden, ohne über ein eindeutig geregeltes Zeugnisverweigerungsrecht zu verfügen. Die lebensweltnahe Situierung von Streetwork bringt eben nicht nur die Hilfe näher an den Alltag der Klienten, sondern zugleich auch Kontrollelemente. Wie dieses Spannungsverhältnis in der Praxis der Straßensozialarbeit aufgelöst werden kann, ist in der Fachdiskussion bisher eine ungelöste Frage. Parteinahme für die Betroffenen dürfte – so richtig diese Forderung zweifelsohne ist – die strukturell angelegte Spannung nicht beseitigen, denn spätestens dort, wo Sozialarbeiter zu Szenesprechern werden, ohne den Kontroll- und Ordnungsinteressen der öffentlichen Geldgebern zu entsprechen, steht ein baldiges Ende der Projekte zu befürchten.

Insbesondere der letzte Punkt verweist darauf, dass sich Streetwork, aus den Erfordernissen der Praxis geboren, in der Fachdiskussion bislang vorrangig

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

als Konzeptdiskussion mit hohem normativen Gehalt und einer Vielzahl von „Streetwork sollte …“ Formulierungen darstellt. Der von Krauß und Steffan Ende der 1980er Jahre diagnostizierte Stand einer „unterentwickelten Fachdiskussion“ (Krauß/Steffan 1989, S. 144) ist auch an der Schwelle zum neuen Jahrtausend kaum zu revidieren. Zumindest wird immer offensichtlicher, dass der Straßensozialarbeit und anderen lebensweltnahen Methoden der Sozialen Arbeit ein Theoriedefizit immanent ist, das ihrer „Normalisierung“ und damit letztlich auch ihrer Konsolidierung und fachlichen Weiterentwicklung abträglich ist (vgl. Galuske/Thole 1999). Im Horizont einer modernisierungstheoretischen Lesart der gesellschaftlichen Entwicklung und eines lebensweltorientierten Verständnisses von Sozialer Arbeit, wie es etwa in den Arbeiten von Hans Thiersch und Lothar Böhnisch ausbuchstabiert wurde, erschließt sich Straßensozialarbeit als eine moderne Form offensiver sozialpädagogischer Unterstützung, die einer eher defensiven Begründung als „Hilfe für Randgruppen, die sonst nicht erreicht werden könnten“ auch aus legitimatorischen Gründen nicht mehr bedarf.

Tipps zum Weiterlesen

Becker, G./Simon, T. (Hrsg.): Handbuch Aufsuchende Jugend- und Sozialarbeit, Weinheim/München 1995.

Steffan, W. (Hrsg.): Straßensozialarbeit. Eine Methode für heiße Praxisfelder, Weinheim/Basel 1989.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

25. Sozialraumorientierung

Unter Mitarbeit von Holger Schoneville

(a) *Geschichte:* Der Raum als Bezugspunkt sozialpädagogischen Handelns hat Tradition und steht etwa in Form der Settlements (vgl. C. W. Müller 1988) schon an der Wiege professioneller Sozialer Arbeit. Die Rezeption der verschiedenen Ansätze der Gemeinwesenarbeit (vgl. Kapitel 6) in den 1960er und 1970er Jahre verankerte den Gedanken, soziale Bedarfslagen und soziale Probleme „im sozialen Kontext" zu betrachten und zu bearbeiten im professionellen Selbstverständnis der Disziplin. Zwar traf die Methodenkritik (vgl. Kapitel 7) neben sozialer Einzel(fall)hilfe und Gruppenarbeit auch die Gemeinwesenarbeit, gleichwohl blieb deren Kern, die Bearbeitung sozialer Probleme in sozialen Bezügen, erhalten, oder, wie es Boulet, Krauß und Oelschlägel (1980) herausgearbeitet haben, Gemeinwesenarbeit wird von einer Methode zu einem „Arbeitsprinzip sozialer Arbeit schlechthin" (ebd., S. 59) und sickert in (fast) alle Arbeitsfelder, Handlungskonzepte und Methoden ein.

Seit den 1990er Jahren ist wieder ein verstärktes Interesse an explizit sozialräumlich orientierten Handlungsansätzen zu verzeichnen. So erleben etwa Konzepte wie das Quartiersmanagement (vgl. Hinte 2002; Krummacher u. a. 2003; Litges/Lüttringhaus/Stoik 2005) ebenso einen Boom wie der Gedanke sozialräumlich sensibler und vernetzter Angebote in der Kinder- und Jugendhilfe und anderen Feldern der Sozialen Arbeit. Egal ob in der Kinder- und Jugendarbeit oder den Erziehungshilfen, der Gesundheitsversorgung oder der Altenarbeit, überall haben Konzepte Konjunktur, die die Bedeutung des sozialen Raumes und seiner Ressourcen betonen und zu nutzen beabsichtigen. Sozialraumorientierung entwickelt sich in diesem Zusammenhang zum konzeptionellen Leitbegriff, der nach Auffassung von Deinet/Krisch (2002, S. 31) „inzwischen fast inflationär" verwendet wird.

Hintergrund dieser neuerlichen Konjunktur sind vor allem zwei Entwicklungen. Innerfachlich wertet das Konzept der Lebensweltorientierung (vgl. Kapitel 10), das sich spätestens seit dem 8. Kinder- und Jugendbericht (vgl. Bundesministerium für Jugend, Frauen, Familie und Gesundheit 1990) zur Leitformel der Kinder- und Jugendhilfe im Besonderen und der Sozialen Arbeit im Allgemeinen entwickelte, den Blick auf die alltagsweltlichen Bezüge und Handlungsräume der Klienten Sozialer Arbeit auf. In dieser Tradition stehen Entwicklungen wie der Ausbau aufsuchender und niedrigschwelliger, ambulanter Formen Sozialer Arbeit (z. B. der akzeptierenden Drogenhilfe, der Straßensozialarbeit) oder die Implementierung flexibler, integrierter Formen von Erziehungshilfen, auf die noch einzugehen sein wird. Der zweite Hintergrund der Konjunktur sozialräumlich orientierter

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

Handlungskonzepte ist der aktivierende Umbau der Sozialen Arbeit im Gefolge der Krise der öffentlichen Haushalte (vgl. ausführlicher Kapitel 30). Soziale Arbeit ist aufgefordert, in Abstimmung mit anderen Anbietern im sozialen Netz effiziente und kostengünstige Hilfe zu leisten. Da der aktivierende Sozialstaat programmatisch die Eigenaktivität der Bürger betont, wird zudem verstärkt auf die Vernetzung der Bürger im Stadtteil gesetzt, damit diese gemeinsam ihre Bedarfslagen in den Blick und in Angriff nehmen. Die Entwicklung und Diskussion des Konzepts der Sozialraumorientierung in der Sozialen Arbeit bewegt sich mithin spätestens seit den 1990er Jahren im Spannungsfeld zwischen fachlichem Anspruch und sozialstaatlicher Funktionalisierung.

(b) *Begriff:* Terminologisch muss zunächst unterschieden werden zwischen einer Konjunktur des Raumgedankens in der Sozialen Arbeit im Allgemeinen und dem Konzept der Sozialraumorientierung im Besonderen. Das Konzept der Sozialraumorientierung ist zwar mittlerweile in einigen Feldern verbreitet, wurde jedoch vor allem in der Kinder- und Jugendhilfe entwickelt und dort auch am intensivsten diskutiert. Auch im Fachdiskurs der Kinder- und Jugendhilfe wird der Begriff der Sozialraumorientierung allerdings nicht einheitlich genutzt. Tendenziell unterschieden werden kann eine Begriffsverwendung, die den Begriff des Sozialraums eher aus pragmatisch-planerischer Perspektive fasst, d. h. es geht um Soziale Arbeit in ‚definierten' Räumen, die zum Ziel hat, die Bewohner im Hinblick auf eine Verbesserung ihrer Lebensbedingungen zu aktivieren. Ein solches Verständnis liegt vor allem der Diskussion im Feld der Hilfen zur Erziehung zugrunde.

Definition

„Sozialraumorientierte Arbeit zielt nicht auf die ‚Besserung' von Menschen, auf die zielgerichtete Veränderung ihrer Lebensgewohnheiten oder erzieherischer Intervention bezüglich ihrer Kommunikationsstile, sondern auf konkrete Verbesserung der Lebensbedingungen der Wohnbevölkerung in einem Wohnquartier unter aktiver Beteiligung der betroffenen Menschen" (Hinte/Kreft 2005, S. 870).

Die Definition von Wolfgang Hinte und Dieter Kreft impliziert zweierlei: Im Mittelpunkt der sozialraumorientierten Arbeit steht die Orientierung an (a) der Verbesserung der Lebensbedingungen der Menschen in (b) einem definierten Raum. Die Orientierung an den Lebensbedingungen der Menschen betont zunächst die Abkehr von der Person als Objekt der Veränderung hin zum Feld und konserviert damit einen Grundgedanken gemeinwesenorientierter Ansätze. Das Feld, also der Sozialraum, kann dabei, wie oben erwähnt, sowohl ein ganzes Dorf, einige Straßenzüge in einer Stadt oder einen bestimmten Stadtteil umfassen und wird damit als ein aus planerischen Gründen bestimmtes Territorium verstanden. Für die Bestimmung und Abgrenzung eines Sozialraums benennt Helmut Lukas (2005, S. 868) unterschiedliche mögliche Kriterien wie z. B.: geografische Gegebenheiten (z. B. Flüsse oder verkehrsreiche Straßen), historische Entwicklung (z. B.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

herausgebildete Stadtteile), Nutzung (z. B. Wohngebiete, Gewerbegebiete, Mischgebiete), Sozialstruktur (segregierte Wohngebiete z. B. „Soziale Brennpunkte“), Bebauungs-/Wohnstruktur (durch Bebauungsformen definierte Räume), Sicht der Bewohner (subjektive Vorstellungen sozialräumlicher Abgrenzungen), Verwaltungseinheiten (administrative Gliederungen) und/ oder die amtliche Statistik (durch Statistische Ämter definierte Gebietseinheiten). Andere Vorschläge zur Definition von Sozialräumen (vgl. z. B. Hinte 2000, S. 104) ähneln diesen Kriterien. Ihnen allen ist gemeinsam, dass der Sozialraum als Planungs- und Handlungseinheit konzipiert und damit vor allem unter einer pragmatischen Perspektive der Handhabbarkeit festgelegt wird.

Demgegenüber hat sich im Feld der Kinder- und Jugendarbeit ein etwas anders akzentuierter Begriff der Sozialraumorientierung entwickelt (vgl. Deinet/Krisch 2002). Während in den Hilfen zur Erziehung ein objektiv gegebener Raum als Territorium zugrunde gelegt wird (absolutistisches Raumverständnis), geht die Diskussion in der Kinder- und Jugendarbeit von einem subjektiv-lebensweltlichen Raumbegriff aus.[1] Darin kommt ein neues Raumverständnis zum Tragen, das von der Kernannahme ausgeht, dass „Raum nicht länger als naturhaft gegebener materieller Hinter- oder erdgebundener Untergrund sozialer Prozesse unveränderbar und für alle gleichermaßen existent angenommen werden kann. Vielmehr wird Raum selbst als sozial produziert, damit sowohl Gesellschaft strukturierend als auch durch Gesellschaft strukturiert und im gesellschaftlichen Prozess sich verändernd begriffen“ (Löw/Sturm 2005, S. 31). Raum muss damit als eine „relationale (An-)Ordnung von Lebewesen und sozialen Gütern an Orten“ (Löw 2001, S. 271) gedacht werden. Während die Begriffe „Stadtteil“ und „Quartier“ also auf durch planerische Aspekte festgelegte Territorien verweisen, bezieht sich der Begriff des Sozialraums in dieser Denkweise auf einen durch Menschen erschaffenen und damit sozial konstruierten Raum, der als subjektiv-lebensweltlicher Raum gedacht werden muss. Vor dem Hintergrund dieses Verständnisses von Raum und durch die Feststellung, dass die konstituierten Räume in modernen Gesellschaften funktional gestaltet sind und damit den Anforderungen von Kindern und Jugendlichen nur bedingt entsprechen, wird der Raum zum Bezugspunkt der pädagogischen Tätigkeit in der Kinder- und Jugendarbeit. Es geht darum, Räume für

1 Deinet (2002, S. 220) betont in diesem Sinne: „Insbesondere der Begriff der Lebenswelt deutet auf einen Aspekt der Sozialraumorientierung hin, der nicht auf eine administrative Planungsgröße reduziert werden kann, sondern individuelle subjektive Bezüge in den Vordergrund stellt. So hat Hans Thiersch in seinem Ansatz der Lebensweltorientierung immer wieder auf die subjektive Sichtweise von sozialen Räumen hingewiesen. Es geht darum, diese subjektive, qualitative Sichtweise des Sozialraums als Ertrag der Entwicklung des sozialräumlichen Musters der Jugendarbeit stärker in die Sozialraumdebatte der Jugendhilfe zu bringen.“

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

Kinder und Jugendliche zu schaffen und zurück zu gewinnen bzw. diese bei der Aneignung[2] zu unterstützen.

In der Praxis der Sozialen Arbeit hat sich vor allem der eher sozialplanerische Begriff des Sozialraums und der Sozialraumorientierung durchgesetzt, wohl auch deshalb, weil er mit seiner eher pragmatischen Ausrichtung anschlussfähig ist an die Erfordernisse, die im Rahmen von Verwaltungsreformen artikuliert werden. Nicht zufällig ist dabei, dass die neuere Debatte sich insbesondere auf einen Bericht der Kommunalen Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung (KGSt 1998) gründet.

Am Beispiel der Diskussion in den Hilfen zur Erziehung soll dies im Folgenden näher veranschaulicht werden.

(c) *Sozialraumorientierung in den Hilfen zur Erziehung – Hintergrund und Philosophie:* Ausgangspunkt für die Entwicklung von sozialraumorientierten Konzepten in diesem Handlungsfeld ist eine Kritik der an Einzelfällen orientierten Praxis der Hilfen zur Erziehung. Wolfgang Hinte, zentraler Protagonist der Debatte, formuliert diese Kritik folgendermaßen: „Solange der Fall die zentrale Bezugsgröße der Sozialverwaltung ist, enthält diese Logik immer das Signal an die Fachkräfte, solange abzuwarten, bis der Mensch anhand bestimmter Kriterien zu einem Fall geworden ist. Wir helfen den Armen, aber wir warten damit, bis sie arm sind“ (Hinte 2000, S. 66). Die Hilfen zur Erziehung seien darüber hinaus durch ihre versäulten[3], eher auf Konkurrenz denn auf Kooperation zwischen den einzelnen Hilfeerbringern setzenden Strukturen wenig effizient und würden schließlich die eigentlichen AdressatInnen nicht erreichen. Ganz in diesem Sinne formuliert Hinte schnörkellos, dass „Bürger/innen, die ihren Bedarf artikulieren und geordnet vorsprechen, (…) nur in Ausnahmefällen Klientel sozialer Arbeit“ (Hinte 2000, S. 83) sind. Soweit die kritische Diagnose.

Demgegenüber wird mit der Sozialraumorientierung ein Konzept gesetzt, welches nicht vornehmlich den Fall fokussiert, sondern den Sozialraum als Bezugspunkt der Tätigkeit ausmacht. Dabei wird davon ausgegangen, dass der Sozialraum, der als Stadtteil, Straße, Dorf oder Bezirk gedacht werden kann, der zentrale Ort für die dort wohnende Bevölkerung ist: „Menschen sind Akteure in ihrer Lebenswelt, und die ist eben für viele Menschen ihr Stadtteil (…). Dort bilden sich Interessen, Problemlagen und Ausdrucksformen von Alltagskulturen ab“ (Hinte 2001, S. 77). Vor dem Hintergrund dieser Annahme soll mit der Sozialraumorientierung an Ressourcen des So-

2 „Eine sozialräumlich orientierte Offene Kinder- und Jugendarbeit, die sich selbst auch als Teil des öffentlichen Raumes versteht, kann mit Hilfe qualitativer Methoden Kinder und Jugendliche an der Revitalisierung sozialer Räume beteiligen bzw. in einem sozialräumlichen Mandat für deren Wiedergewinnung kämpfen“ (Deinet/Krisch 2002, S. 31).

3 Als „versäult“ werden Angebote begriffen, die in hohem Maße standardisiert sind und damit – so die implizierte Kritik – nicht den flexiblen Erfordernissen des Einzelfalls gerecht werden können.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

zialraums angeknüpft werden, um die dortigen Problemlagen zu bearbeiten bzw. im Sinne der Prävention bereits tätig zu werden, bevor die Menschen zum Fall werden und professioneller Hilfe bedürfen (vgl. zur Präventionsdebatte Kapitel 27). Um dies zu gewährleisten, geht es im Sinne der Sozialraumorientierung darum, „Beziehungsnetze im Wohnquartier zu knüpfen, Gruppen zu initiieren und vielfältige Kooperationsstrukturen aufzubauen und zu pflegen" (Hinte 2000, S. 71). Gerd Litges (2000) benennt als weiteres konstituierendes Moment einer sozialraumorientierten Arbeit, „die oft undurchschaubare Vielfalt sozialer Dienste, die sich beispielsweise in Mehrfachbetreuungen und Zergliederungen nach Problemlagen äußert, zu koordinieren und aufeinander abzustimmen" (Litges 2000, S. 45). Diese Neuausrichtung der sozialen Dienste hat Hinte auf die griffige Formel „Vom Fall zum Feld" gebracht.

Nach Hinte/Kreft (2005, S. 869 f.) sind sozialraumorientierte Ansätze durch fünf „Prinzipien" gekennzeichnet:

- „Orientierung an den geäußerten Interessen der Wohnbevölkerung: Es geht nicht darum, was die Menschen nach den Vorstellungen bürokratischer Instanzen ‚brauchen', sondern was sie vor dem Hintergrund ihrer Lebenslage ‚wollen'.
- Unterstützung von Selbsthilfekräften und Eigeninitiative: Interessen und Bedürfnisse der Wohnbevölkerung werden nicht i. S. einer naiven Kundenorientierung befriedigt, sondern die Menschen werden ermutigt, sich aktiv zu beteiligen.
- Nutzung der Ressourcen des sozialen Raums sowie der beteiligten Akteure: Wohnräume, Nachbarschaften, spezielle Fähigkeiten einzelner Bewohner oder lokaler Dienstleistungen werden gesucht, aufgebaut, vernetzt und für bestimmte Projekte nutzbar gemacht (…).
- Zielgruppen und bereichsübergreifende Orientierung: Adressat der Arbeit ist der soziale Raum, nicht eine bestimmte, dort lebende Zielgruppe. Dies schließt Zielgruppen spezifische Aktivitäten nicht aus, sie werden aber immer im Zusammenhang mit zahlreichen weiteren Aktivitäten im Quartier gesehen. Dabei werden die klassischen Grenzen Sozialer Arbeit überschritten: Wohnen, Beschäftigung, Kultur, Gesundheit, Bildung, Verkehr und viele andere Bereiche sind Arbeitsfelder (…).
- Kooperation und Koordination: Die oft nur undurchschaubare Vielfalt insbesondere sozialer Dienste, aber auch zahlreicher anderer vor Ort ansässiger Institutionen, wird koordiniert und aufeinander abgestimmt."

Zentraler Kern der Sozialraumorientierung ist damit die Orientierung an den Menschen im Sozialraum und den dort vorhandenen Ressourcen. In dieser Logik gilt es Räume auszumachen und so zu gestalten, dass die in diesem Sozialraum lebenden Menschen die von ihnen selbst definierten Probleme und die soziale Umwelt im Allgemeinen eigenständig und mit anderen bearbeiten können. Grundsätzlich wird dabei von einer „Orientierung an den häufig weit unterschätzten Selbsthilfekräften und der Betrof-

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

fenheit von Bürger/innen“ (Litges 2000, S. 44) ausgegangen. Erst nachrangig zur Mobilisierung dieser Ressourcen wird über „professionelle Unterstützung und betreuende Maßnahmen nachgedacht“ (Litges 2000, S. 45), wobei diese nach Möglichkeit ebenfalls im Sozialraum zu erbringen ist.

Unter diesen Prämissen gilt es beispielsweise im Falle eines Erziehungshilfeverfahrens vor einer lebensweltersetzenden Maßnahme zunächst die sozialräumlichen Ressourcen zu überprüfen bzw. gegebenenfalls Strukturen aufzubauen, die eine sozialraumferne stationäre Unterbringung abwenden können. Sollte eine solche Maßnahme zur Re-Stabilisierung der familiären Situation jedoch unumgänglich sein, erscheint es im Sinne der Sozialraumorientierung sinnvoll, dass eine entsprechende Unterbringung in der Region stattfindet. Nur so wird im Sinne der Rückführungsintention gewährleistet, dass die bestehenden Ressourcen genutzt und alltäglichen Beziehungen zur Familie und zu den jugendlichen Peers aufrechterhalten werden können[4].

Die Ressourcen des Sozialraums, wie etwa Vereine, ehrenamtliches Engagement, die Sachkenntnis der Bewohner, formelle und informelle Gruppen, Räumlichkeiten etc. (vgl. Hinte 2000, S. 106) sind innerhalb einer sozialräumlich orientierten Arbeit auf der einen Seite zu erhalten und auf- bzw. auszubauen, um im Sinne der Prävention eine spezifische professionelle Hilfe zu vermeiden. Auf der anderen Seite können diese Ressourcen des Sozialraums auch im Rahmen professioneller Hilfeerbringung genutzt werden.

Natürlich kann auch eine am Sozialraum orientierte Hilfe nicht auf konkrete personenbezogene Hilfsangebote verzichten. In dem von Hinte mitverfassten Bericht für die Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung (KGSt 1998) werden deshalb drei Ebenen sozialräumlicher Arbeit unterschieden:

1. „Fallspezifische Arbeit: Dies sind Tätigkeiten, die sich direkt und unmittelbar auf den Fall beziehen. Zahlreiche Träger konzentrieren sich derzeit ausschließlich auf diese Ebene. Dabei hat man vor dem Hintergrund eines einseitig individuumsbezogenen Verständnisses von Beratung und Therapie den einzelnen Menschen, allenfalls die jeweilige Familie, im Blick und versucht über ein bestimmtes Spektrum an methodischen, auf das Individuum oder die Familie bezogenen Interventionen, ‚den Fall zu bearbeiten‘.
2. Fallübergreifende Arbeit: Dies meint solche Tätigkeiten, durch die, durchaus mit Blick auf den Fall, also anlassbezogen, die Ressourcen des sozialen Raumes (etwa Nachbarschaften, Cliquen, andere Netzwerke)

4 So weisen Stefan Köngeter, Florian Eßer und Hans Thiersch (2004) darauf hin, dass eine regionale Unterbringung durchaus Vorteile gegenüber einer fachlich spezialisierten, aber weit vom Wohnort entfernten Unterbringung hat. Die fachliche Forderung nach einer solchen wohnortsnahen Unterbringung enthält jedoch zugleich ein ganzes Bündel an Anforderungen an die Konzeption von z. B. Wohngruppen, die bei solchen Überlegungen nicht aus dem Blick verloren werden dürfen.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

genutzt werden zur Untersuchung des jeweiligen Kindes oder der Familie – also eine weniger beraterisch-therapeutische Tätigkeit als eher organisierende, koordinierende und vernetzende Funktionen (‚Case-Management').

3. Fallunspezifische Arbeit: Tätigkeiten auf dieser Ebene sind nicht einem spezifischen Einzellfall zuzuordnen, sondern geschehen zu einem Zeitpunkt, da die Fachkräfte noch nicht absehen können, für welchen späteren Fall sie die jeweilige Ressource benötigen werden. Hierzu zählen insbesondere die Aneignung von Kenntnissen über den sozialen Raum, die Einbindung in das Netz der Fachkräfte im Wohnquartier, der Aufbau von Kontakten zu Institutionen außerhalb des sozialen Bereichs, zu Vereinen, Bürgergruppen usw." (Hinte 2000, S. 100).

Hinte/Litges/Groppe (2003, S. 36) weisen in Bezug auf die unterschiedlichen Ebenen der Tätigkeit darauf hin, jedes „dieser drei Tätigkeitssegmente ist für eine auf kommunale Gestaltung zielende Jugendhilfe von hohem Wert. Deshalb darf man sie auch nicht gegeneinander ausspielen, indem man etwa eine Abkehr vom Fallbezug fordert zugunsten einer einseitigen Feldorientierung. Es geht auch nicht darum, das eine oder andere Segment als das bedeutsamere herauszustellen. Es muss indes klar sein, dass jedes Segment mit den jeweils anderen verknüpft ist und die fachliche Qualität einer kommunalen Jugendhilfe erst durch die Akzeptanz der Gleichwertigkeit der drei Bereiche und einer hohen strukturellen Durchlässigkeit entsteht. Denn diese Bereiche sind lediglich analytisch trennbar".

(d) *Das Beispiel flexible, integrierte Erziehungshilfen:* Als Beispiel für ein in der Praxis konkretisiertes Modell sozialraumorientierter Angebote innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe soll im Folgenden beispielhaft auf die integrierten flexiblen Hilfen eingegangen werden. In den 1990er Jahren ist diese Form der Hilfeleistung zunächst unter dem Stichwort der „flexiblen Erziehungshilfen", später der „integrierten Erziehungshilfen" bekannt geworden. Es handelt sich dabei um den Versuch, sozialräumlich vernetzte und auf die Bedürfnisse der Betroffenen abgestimmte Leistungsangeboten zu entwickeln und bereitzustellen.

Flexible Erziehungshilfen verstehen sich nach Klatetzki/Winter (1990, S. 3 f.) als Antwort auf die zunehmende Individualisierung von Lebensläufen und Pluralisierung von Lebenswelten, die eine Vielfalt von Problemlagen und Bedürfnissen entstehen lassen, die mit den versäulten, institutionell verfestigten Angebotsformen nach dem Kinder- und Jugendhilferecht (KJHG) nur noch unzureichend bearbeitet werden können[5]. Das zu Kategorien geronnene (versäulte) Angebotssystem der Erziehungshilfen ist nicht (mehr) in der Lage, die Angebote auf die sich diversifizierenden Bedürfnisse der Klienten abzustimmen, weil die Fallbearbeitung zu sehr von den institutionellen Vorgaben des Hilfesystems vorbestimmt wird. Grundgedanke

5 Vgl. zur Kritik Winkler (1999).

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

der flexiblen Hilfen ist, dass ein Heim nicht mehr (primär) als sinnbildlich und manifest zu Stein gewordene Institution begriffen wird, sondern als ein professionelles Team von Mitarbeitern, das ein je auf die spezifischen Bedürfnisse des Einzelfalles abgestimmtes Betreuungsarrangement für den Jugendlichen zu entwickeln in der Lage ist.

Die integrierten, flexiblen Hilfen gehen damit von einer Kritik an der bisherigen Praxis in den Hilfen zur Erziehung aus, wie sie oben in Bezug auf die Sozialraumorientierung bereits angedeutet wurde.

Stefan Köngeter, Florian Eßer und Hans Thiersch (2004) sehen neben den gesellschaftlichen Modernisierungsprozessen die Entwicklung von integrierten flexiblen Hilfen in den Nebenfolgen einer fortschreitenden Verfachlichung der Sozialen Arbeit: „Neben den nicht von der Hand zu weisenden positiven Effekten der Professionalisierung und Verfachlichung, stellten sich auch unerwünschte Nebenfolgen ein: Die Sicht auf die Problemlagen verengte sich teilweise spezialistisch, die einzelnen Angebote der Jugendhilfe entwickelten sich zu ‚Angebotssäulen' und Wechsel zwischen den differenzierten Arbeitsformen brachte häufig Betreuungs- und Beziehungsabbrüche mit sich." Diese Kritik sei es, die zu dem Konzept der flexiblen integrierten Hilfen führte. Ein wichtiger theoretisch-konzeptioneller Bezugspunkt ist dabei das Konzept der Lebensweltorientierung, da „hier die Alltagsbewältigung der AdressatInnen zum zentralen Bezugspunkt sozialpädagogischen Handelns erklärt wurde" (Köngeter/Eßer/Thiersch 2004, S. 76).

Dieser Grundgedanke ist im Bundesmodellprojekt INTEGRA unter Federführung der Internationalen Gesellschaft für erzieherische Hilfen (IGfH) aufgegriffen worden. Das Projekt hat das Ziel, in fünf Modellregionen (den Städten Celle, Dresden, Erfurt, Frankfurt (Oder) und dem Landkreis Tübingen) den Ausbau integrierter flexibler Hilfen zu fördern. Das Ziel von integrierten und flexiblen Erziehungshilfen wird bei INTEGRA darin gesehen, durch eine „Flexibilisierung der Hilfen und ihrer Organisationsstruktur, Ausgrenzung von Kindern und Jugendlichen im Jugendhilfesystem zu vermeiden, Integration zu gewährleisten und die lebensweltlichen Ressourcen als Ausgangspunkt der Hilfe zu sehen. Das wichtigste fachliche Anliegen dieser integrierten und flexiblen Hilfen ist es, sich an den individuellen Bedarf anzupassen, im Lebensfeld der AdressatInnen angesiedelt zu sein und auf eine möglichst rasche Integration in Regelangeboten hinzuarbeiten" (IGfH 2003, S. 1). Um dieses Ziel umzusetzen orientiert sich INTEGRA am Konzept der Lebensweltorientierung und möchte die im achten Jugendbericht vorgetragenen Strukturmaximen der Lebensweltorientierung weiterentwickeln. In diesem Sinne finden sich die Strukturprinzipien auch im gemeinsamen Leitbild der unterschiedlichen Regionen wieder. Ausgehend von diesen Leitzielen versucht INTEGRA Hilfen bereit zu stellen, denen innerhalb des Modelprojekts die folgende Arbeitsdefinition zugrunde liegt:

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

„Flexible, integrierte und sozialraumorientierte Hilfen …

- … sind Hilfearrangements, die am individuellen Bedarf orientiert und flexibel für jeden Einzelfall ausgerichtet werden.
- … setzen eine Grundhaltung des Sich-Zuständig-Erklärens voraus, so dass Probleme nicht mit Verweis auf institutionelle Zuständigkeiten abgewiesen werden.
- … sind grundsätzlich sozialräumlich ausgerichtete Hilfen. Die Nutzung der Ressourcen des Sozialraums, wie auch: fallunspezifische und fallübergreifende Arbeit im Gemeinwesen, sind grundlegende Handlungsansätze.
- … beinhalten eine grundsätzliche Inklusionsoption (dies beinhaltet auch ‚Regeleinrichtungen vor besonderen Hilfen') und das Festhalten an der sozialpolitischen Idee sozialer Gerechtigkeit.
- … basieren auf einer verbindlichen Arbeit im Team, das um die Kommunikation und Flexibilität zu befördern eine angemessene Größe haben muss. Kollegiale Beratung bildet ein grundlegendes Prinzip.
- … setzen eine (sozialräumlich organisierte verbindliche Kooperationskultur zwischen öffentlichen und Freien Trägern voraus, die das Prinzip der Regionalisierung erzieherischer Hilfen durchsetzt und verfahrensmäßig (kontraktuell) absichert wird.
- … bedürfen einer flexiblen Organisation der Einrichtung und/oder Dienste (‚lernende Organisation').
- … basieren auf einer flachen Hierarchie der Organisation, Entscheidungen werden weitgehend dezentral gefällt.
- … bedeuten selbstverantwortliche Arbeit sozialräumlich verantwortlicher gemeinsamer Teams von MitarbeiterInnen des öffentlichen Trägers (in der Regel des ASD) und Freier Träger. Ein abgegrenztes und transparentes Rollenverständnis der beiden Partner ist dafür unerlässlich (auf der einen Seite Recherche, Koordination, Kontrolle, auf der anderen Seite konkrete und flexible Durchführung der Hilfe).
- … benötigen entsprechend flexible und bezogen auf die fachlichen Zielstellungen kompatible Finanzierungs-, Controlling- und auch Dokumentationsformen" (IGfH 2003, S. 10 f.).

Die programmatischen Zielsetzungen des Modellprojekts INTEGRA sind zweifelsohne viel weitreichender, als es die zum Teil harmlose Diktion vermuten lässt, greifen sie doch gerade die im sozialpädagogischen Jahrhundert gewachsenen und konsolidierten institutionellen Spielregeln im Sektor von Sozial- und Jugendhilfe an (z. B. im Hinblick auf das Verhältnis von öffentlichen und freien Trägern) und drängen auf ein Höchstmaß an Ausrichtung an den Bedürfnissen der Betroffenen.

Die Programmatik von INTEGRA ist zweifelsohne sozialraumorientiert, gleichwohl stellt sie diesen Aspekt nicht in den Mittelpunkt (vgl. Köngeter/Eßer/Thiersch 2004). Im Unterschied zur allgemeinen Debatte um die Sozialraumorientierung haben die flexiblen und integrierten Hilfen noch viel

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

stärker den Einzellfall im Blick und orientieren sich an dem Grundsatz, passgenaue Hilfen bereitzustellen und dementsprechende Hilfesettings zu schaffen. Die Entwicklung, dass schließlich das Feld zum Fall werden könnte, wird in diesem Kontext eher als unbeabsichtigte Nebenfolge und Gefahr gesehen (vgl. Köngeter/Eßer/Thiersch 2004, S. 81).

(e) *Sozialraumorientierung und Sozialraumbudgetierung:* Bislang haben wir uns vor allem mit den programmatischen Entwürfen von Sozialraumorientierung in Theorie und Praxis Sozialer Arbeit beschäftigt. Warum aber sind diese Konzepte, deren Grundideen nicht eben „revolutionär" oder neu sind (vgl. Kapitel 6), seit den 1990er Jahren in der sozialpolitischen Praxis so „erfolgreich"? Nach Dahme/Wohlfahrt (2005, S. 267) liegt die „Attraktivität der neuen Sozialraumkonzepte für Politik und Verwaltung (…) offensichtlich in ihrer Anschlussfähigkeit an den aktuellen Effizienz- und Modernisierungsdiskurs wie auch an die in der Sozialpolitik diskutierten Selbstregulierungserwartungen des aktivierenden Staates an den Bürger." Der Grund für die „Wiederentdeckung von Sozialraumorientierung und Gemeinwesenarbeit ‚von oben'" (Krummacher u. a. 2003, S. 581) läge damit in ihrem funktionalen Wert für die marktorientierte Modernisierung des sozialstaatlichen Arrangements.

Der Effizienzaspekt kommt insbesondere in der Diskussion um neue Finanzierungsformen für sozialraumorientierte Soziale Arbeit zum Tragen. Eine sozialpädagogische Arbeit, die sich an Feldern bzw. sozialen Räumen orientiert und auch in der Fallarbeit auf synergetische Nutzung von sozialräumlichen Ressourcen und vorhandenen Strukturen setzt, kann mit den alten Instrumenten rein fallbezogener Finanzierung nicht angemessen abgesichert werden. In diesem Zusammenhang wird in den vergangenen Jahren (vgl. SPI 2001; SOZIAL EXTRA 6/2006) zunehmend über Sozialraumbudgetierung als mögliche Finanzierungsform diskutiert, ein Vorschlag, der ebenfalls auf den bereits zitierten Bericht der KGSt (1998) zurückgeht. Während die fachlichen Standards der Sozialraumorientierung nur vereinzelt für Kritik sorgten, ist es insbesondere die Verknüpfung mit Sozialraumbudgets, die immer wieder zu kritischen Auseinandersetzungen geführt hat (Dahme/Wohlfahrt 2005). Mehr noch: Die Auseinandersetzung um Sozialraumbudgets dominiert und überlagert in weiten Teilen die Diskussion um sozialraumorientierte Ansätze in der Sozialen Arbeit.

Die Logik der Befürworter der Budgets ist recht einfach: Das fachliche Konzept der Sozialraumorientierung könne nicht mit den klassischen auf den Einzelfall orientierten Finanzierungsmodellen finanziert werden. Das alte Finanzierungskonzept beschränke die Handlungsfähigkeit der öffentlichen und freien Träger, die so nur auf das Notwendigste reagieren könnten. Ihnen würden Spielräume fehlen mit denen sie planen könnten, so dass sie nur kurzfristig und nur die bereits aufgetretenen Fälle bearbeiten könnten. Es würden stattdessen, dem fachlichen Konzept der Sozialraumorientierung angemessene, Modelle zur Finanzierung benötigt, die den Anwendern

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

Spielräume schaffen, in denen sie über ein Mindestmaß an Entscheidungsfreiheit verfügen. Dieses Finanzierungsmodell soll nun das Sozialraumbudget darstellen und die Finanzierungen über Einzelleistungen, Fachleistungsstunden und zweckgebundener Zuwendungen – vollständig oder zumindest teilweise – ersetzen (vgl. hierzu insbesondere Hinte/Litges/Springer 1999 und 2003).

Das Sozialraumbudget zielt grundsätzlich darauf ab, in einem „definierten Berechnungszeitraum (in der Regel das Haushaltsjahr) (…) unter Verzicht auf detaillierte innere Zuordnung und Differenzierung Mittel mit einem präzisen Leistungsauftrag in die Verantwortung sozialräumlich tätiger Institutionen [zu d. V.] vergeben. (…) Ein Sozialraumbudget ist also die kalkulatorische Zusammenfassung von verschiedenen Kostenaspekten, die in einem begründbaren inneren Zusammenhang stehen und das kostenmäßige Abbild von Maßnahmen und Leistungen darstellen“ (Hinte/Litges/Groppe 2003, S. 39)[6].

An die Budgets werden dabei einige Bedingungen geknüpft, so formuliert W. Hinte, dass die Geldtransfers im Rahmen von Budgets „auf Verträgen beruhen [müssen d. V.], in denen Ziele und Qualitätsstandards der zu erbringenden Leistung beschrieben sind und die die Vertragspartner auf ein von beiden Seiten akzeptiertes Controllingverfahren festlegen, das in einer Atmosphäre wechselseitigen Vertrauens und nachvollziehbarer fachlicher Standards durchgeführt wird“ (Hinte 1999, S. 105). Die hier formulierten „Ansprüche“ bewegen sich ganz im Spektrum der von den Sozialgesetzen mittlerweile flächendeckend eingeforderten Qualitäts-, Leistungs- und Entgeltvereinbarungen zwischen öffentlichen Geldgebern und (Freien) Trägern und folgen dem Modell des Kontraktmanagements, d. h. der Steuerung der Leistungserbringung sozialer Dienste über Verträge.

Während Sozialraumbudgets für die Träger der Sozialen Arbeit mithin ein mehr an Flexibilität im Einsatz der Mittel und damit in der Erledigung der avisierten Ziele verspricht, gehen die Motive der öffentlichen Geldgeber durchaus darüber hinaus, wie Dahme/Wohlfahrt (2005, S. 267) hervorheben: „Das sozialpädagogische Arbeitsprinzip der Sozialraumorientierung wird in den letzten Jahren immer häufiger zwischen öffentlichen Kostenträgern und Leistungserbringern (freien Trägern) mittels Leistungsvereinbarungen (Kontraktmanagement) festgeschrieben. Die Erbringung der vertraglich vereinbarten Leistung durch die Träger sozialer Einrichtungen und Dienste in einem Sozialraum wird über Sozialraumbudgets finanziert. Sozialraumbudgets sind

6 Ganz allgemein kann aus der Perspektive der Anbieter sozialräumlicher Hilfen das Ziel dieser Finanzierungsform darin gesehen werden, dass finanzielle Ressourcen flexibel für die Arbeit im Sozialraum verwendet werden können. So formuliert Josef Koch (2000, S. 19): „Ziele und Vorteile der Finanzierungsmodelle, die als Steuerungsgröße den sozialen Raum wählen, liegen darin, dass Finanzmittel frei werden, um jenseits des Einzelfalls in den Aufbau und die Pflege sozialer Netze auch im Dienst der präventiven Verhinderung sozialer Probleme zu investieren.“

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

Geld- und Mengeneinheiten, die sich aus Sachzielen ableiten und sich auf einen vorgegebenen Zeitabschnitt beziehen. Die den Sozialraumbudgets zugrunde liegenden Sachziele sind alle anfallenden Hilfen, die in einem Sozialraum innerhalb eines vereinbarten Zeitraums anfallen (z. B. Hilfen zur Erziehung nach § 27 ff. KJHG). Sozialraumbudgets sind wie Budgets überhaupt gedeckelte (plafondierte) Geldmengen, mit denen alle vertraglich vereinbarten Leistungen zu finanzieren sind; die Mittelbegrenzung soll zu mehr Flexibilität in der Arbeit und zu mehr Wirtschaftlichkeit in den sozialen Diensten und Einrichtungen beitragen."

Jenseits aller sozialrechtlichen Probleme einer solchen Budgetierungspolitik (vgl. dazu zusammenfassend Dahme/Wohlfahrt 2005) offenbart sich die Attraktivität sozialraumorientierter Modelle für die kommunale Sozialpolitik: Sie versprechen 1. Spareffekte durch die Mobilisierung vorhandener Ressourcen, 2. Spareffekte durch eine optimierte Zusammenarbeit der Träger im Sozialraum, 3. die Steigerung der Effizienz der angebotenen Leistungen und 4. eine kontrollierte Kostenentwicklung durch gedeckelte Budgets und damit letztlich einer Risikoverlagerung (etwa falls Probleme im Sozialraum eskalieren oder sich als nachhaltiger erweisen, als angenommen) in den Sozialraum bzw. auf die Träger der Angebote. Insgesamt nicht wenig „harte" Gründe für die Konjunktur der Sozialraumorientierung[7]. Grund genug aber auch danach zu fragen, ob die fachliche Idee sozialraumorientierter Hilfen von dieser sozialpolitischen Funktionalisierung unbeschadet bleibt.

(f) *Einschätzung und Diskussion:* Wie beschrieben, kann von einem einheitlichen Konzept Sozialraumorientierung innerhalb der Sozialen Arbeit keine Rede sein, zahlreiche Konzepte verweisen indirekt oder direkt auf einen Bezug zum Sozialraum. Die Abgrenzungen sind dabei nicht immer stringent und selbst innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe – als das Arbeitsfeld in dem das Konzept der Sozialraumorientierung in den letzten Jahren den meisten Staub aufgewirbelt hat – existieren ganz unterschiedliche Verständnisse von dem, was mit Sozialraumorientierung gemeint sein könnte. Bei aller Differenz und Vielfalt zeigt die Debatte allerdings nachdrücklich, dass sich – bei aller Unterschiedlichkeit in der konkreten Ausgestaltung – die Orientierung am Sozialraum zum selbstverständlichen Arbeitsprinzip in der Sozialen Arbeit entwickelt hat. Dieser gemeinsame Ausgangspunkt wird jedoch höchst feld- und interessensspezifisch ausbuchstabiert. Es kann

7 Dahme/Wohlfahrt (2005) betonen in diesem Sinne: „Kaum ein Jugendamt kann sich den Versprechungen der neuen Sozialraumkonzepte verschließen, denn die damit verbundenen Hoffnungen auf Fallvermeidung wie auf Aktivierung von Ressourcen im Gemeinwesen sind … für die finanziell strapazierte Jugendhilfe verlockend. Sozialraumorientierung ist das Versprechen (mal offen, mal versteckt), die Kosten in der Jugendhilfe durch dieses sozialpädagogische Arbeitsprinzip besser in den Griff zu bekommen und die Arbeitsweise der Mitarbeiter sozialer Dienste wirkungsvoller zu gestalten. Das macht Sozialraumorientierung für die Sozialverwaltung zur Steuerung sozialer Dienste gegenwärtig hoch attraktiv"

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

also durchaus von einem Boom des Sozialraums gesprochen werden, der sich jedoch in höchst unterschiedliche Gewänder kleidet.

Als fachliches Prinzip innerhalb der Sozialen Arbeit ist die Ausrichtung am Sozialraum kaum zu diskutieren oder gar zu kritisieren. Im Gegenteil: Die allgemeine Ausrichtung am Sozialraum ist mittlerweile ein Essential der fachlichen Kultur Sozialer Arbeit. Wenn im Folgenden die Diskussion um Sozialraumorientierung kritisch beleuchtet werden soll, kann es also nicht darum gehen, das sozialräumliche Prinzip Sozialer Arbeit in Frage zu stellen.

Gerade vor dem zu Beginn skizzierten Hintergrund, dass sich die neue Sozialraumdebatte im Spannungsfeld von fachlicher Weiterentwicklung und marktorientiertem Umbau des Sozialsektors entwickelt hat und bewegt, ist es allerdings notwendig, nach möglichen Problemzonen, blinden Flecken und Gefahren der „Sozialraumeuphorie“ zu fragen. In der hier gebotenen Kürze sind es vor allem drei Punkte, die kritisch anzumerken sind.

(1) Der erste Kritikpunkt ist recht grundlegender Art und wurde schon in der Auseinandersetzung mit gemeinwesen- bzw. stadtteilorientierten Konzepten vorgetragen[8]. Im Konzept der Sozialraumorientierung wird weitestgehend von der folgenden Annahme ausgegangen: „Im Stadtteil, das heißt in ihrem Wohnumfeld, erfahren Bewohner/innen – neben ihrem Arbeitsplatz – ihre sozialen und materiellen Probleme sehr konkret … Dort bearbeiten sie sie bzw. leben mit ihnen. Im Gegensatz zu Bezugspunkten wie ‚Gesamtstadt‘ oder ‚Region‘ ist der Stadtteil für seine Bewohner/innen ein überschaubarer Lebensbereich“ (ISSAB 1989, S. 36). Ein grundlegendes Problem dieser Sichtweise ist, dass der soziale Nahraum zwar der Ort ist, wo die Menschen mit ihren Problemen leben, nach Lösungen suchen, ihren Alltag gestalten, er ist aber nur selten der Ort, wo auch die Ursachen zumeist komplexer Problemlagen liegen. Armut und Arbeitslosigkeit etwa sind keine Probleme, deren Ursachen primär im lokalen Raum zu finden wären. Im Gegenteil: Global, zumindest überregional verursachte soziale Problemlagen werden lokal entsorgt und führen zu einer sozialräumlichen Konzentration[9] solcher Problem-

8 So schreibt C. W. Müller in den 1970er Jahren in Bezug auf die Gemeinwesenarbeit (1973, S. 217): „Wer heute in der Bundesrepublik Deutschland Gemeinwesenarbeit betreibt, muss sich darüber im Klaren sein, dass er dies unter Umständen tut, die durch Gemeinwesenarbeit selbst prinzipiell nicht zu verändern sind.“ Diese Feststellung kann darüber hinaus für die gesamte Soziale Arbeit ausgeweitet werden. Im Kern geht es bei der oben angebrachten Kritik somit nicht darum der Sozialraumorientierung anzukreiden, dass sie bestimmte Probleme nicht beheben kann. Es geht vielmehr darum aufzuzeigen, dass nicht falsche Hoffnungen mit dem Konzept verbunden werden und sich mit der Sozialraumorientierung Probleme fokussiert werden, die im Sozialraum schlicht nicht zu lösen sind. Jede noch so motivierte Bürgerinitiative wird an bestimmten Dingen wohl nichts ändern können.

9 Häußermann/Kronauer/Siebel (2004) haben den Prozess der sozialen Segregation der Städte und die zunehmende Herausbildung von Armutsquartieren als Folge von neoliberaler (Wirtschafts-)Politik und Sozialstaatsab- und umbau nachdrücklich analysiert und beschrieben.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

lagen in „belasteten Stadtteilen". Insofern ist es naiv, globale Probleme lokal lösen zu wollen. In diesem Sinne formuliert Mechthild Wolff (2002, S. 48 f.), „Jugendhilfe würde einem Fehler unterliegen, wenn sie glaubte, alle Probleme, die in einem Stadtteil entstehen, auch dort regulieren zu können." Am augenfälligsten erscheint dies in Bezug auf die Betroffenheit der BewohnerInnen eines Sozialraums von Arbeitslosigkeit. Ob jemand Arbeit hat oder nicht entscheidet sich nicht im Sozialraum, sondern unterliegt einzig der Logiken der an Effizenz und Effektivität orientierten und an Gewinnmaximierung interessierten flexiblen Arbeitsgesellschaft. Diejenigen, die den Anforderungen der flexiblen Arbeitsgesellschaft nicht gerecht werden (können), partizipieren auch nicht an dieser, werden in „Trainingscamps" geschickt oder schlicht aussortiert[10]. Das konkrete Problem entsteht weder im Sozialraum noch kann realistisch davon ausgegangen werden, dass es im Sozialraum gelöst werden kann. In diesem Sinne betonen Michael Krummacher et al. (2003, S. 573) für das Quartiersmanagement in sozial problematischen Stadtteilen: „Wenn es aber richtig ist, dass die Problemursachen der benachteiligten Stadtteile aus der ‚Mitte' der Gesellschaft herrühren und in den betroffenen Quartieren lediglich konzentriert ‚abgelagert' werden, hat Häußermann mit seiner Aussage natürlich recht, dass diesen Problemen mit quartiersbezogener Politik auch kaum beizukommen ist, und der grundlegende Mangel des Programms darin besteht, dass die Ursachen und Rahmenbedingungen, die zur Herausbildung von Armutsquartieren führen, damit nicht zum Gegenstand einer Politik für eine sozial integrierte Stadtpolitik gemacht wird." Die Annahme ist durchaus nicht unbegründet, dass es bei entsprechenden Ansätzen häufig eher um die „Ruhigstellung ausgegrenzter Bevölkerungsgruppen" (ebd., S. 573) und die „Ordnungspolitische Befriedung der (…) gespaltenen Stadt" (ebd., S. 573) geht als um eine nachhaltige Verbesserung der Integrationschancen.

Als problematisch wird in diesem Zusammenhang überdies gesehen, dass sozialräumliche Ansätze in einer gespaltenen Gesellschaft selbst zur sozialräumlichen Segregation beitragen, indem sie das Feld zum Fall machen. „Schließlich birgt eine Festlegung auf ein eng und dogmatisch ausgelegtes Konzept sozialraumorientierter Arbeit – und dem damit einhergehenden Postulat ‚vom Fall zum Feld' – die Gefahr, die mit der Dienstleistungsorientierung und der Institutionalisierung individueller Rechte bereits überwunden schien: Es kann dadurch einer Entwicklung Vorschub geleistet werden, die das Feld zur pädagogischen Handlungseinheit und damit selbst zum Fall macht. Damit werden jedoch eine einseitige Defizitorientierung und Stigmatisierung von benachteiligten Räumen erzeugt, die zuvor auf in-

10 Zygmunt Bauman (2005) spricht in diesem Sinne von der „Produktion menschlichen Abfalls" (ebd., S. 59), die durch den Abbau sozialstaatlicher Sicherung forciert wird.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

dividueller Ebene zu verhindern versucht wurden“ (Köngeter/Eßer/Thiersch 2004, S. 89 f.; vgl. auch Kessl 2006)[11].

(2) Die Kritik, die in den letzten Jahren die Diskussionen in besonderer Weise dominiert hat, ist der Vorwurf, dass die Sozialraumorientierung sich insbesondere von der Logik der Verwaltungsmodernisierung instrumentalisieren lasse und in erster Linie Sparinteressen diene, fachliche Intentionen und Inhalte demgegenüber sekundär blieben. In diesem Sinne betont Mechthild Wolff, dass „die Sozialraumdebatte hauptsächlich um Finanzierungs- und Planungsfragen kreist“ (Wolff 2002, S. 48). Es stellt sich demnach die Frage, ob die Orientierung am Sozialraum nicht „als ein Steuerungsinstrument zur Restrukturierung des gewachsenen Systems sozialer Dienste im lokalen Sozialstaat gewertet werden muss und sich damit nicht dem Motiv verdankt, mit den Instrumenten der Gesamtverwaltung auf die Veränderung sozialer Lebenslagen einzuwirken, sondern konkreten Einsparungswünschen bei einzellfallbezogenen Hilfen geschuldet ist“ (Krummacher et al. 2003, S. 579). Für Dahme/Wohlfahrt (2005, S. 267) ist unübersehbar, dass der Boom der Sozialraumorientierung darauf abzielt, „das ganze System der Jugendhilfe neu zu strukturieren und neue Steuerungsprinzipien für die Jugendhilfe zu entwickeln. Dabei geht es ganz wesentlich darum die gewachsenen Beziehungen zwischen ‚Kostenträgern‘ und ‚Leistungserbringern‘ vor Ort neu zu ordnen und eine (raumbezogene) Abstimmung der Leistungserbringung herbeizuführen.“

Die Kritik, dass die Sozialraumorientierung aktuell hauptsächlich dazu diene Kosten zu senken, hat die Auseinandersetzung um die Sozialraumbudgetierung in das Zentrum der Fachdiskussion gerückt. Und in der Tat werfen gedeckelte Budgets einige fundamentale Probleme auf (vgl. zur Übersicht Dahme/Wohlfahrt 2005). Was bedeutet etwa der Abschied vom Prinzip, dass die Kosten den zu bearbeitenden Problemen folgen in der Praxis Sozialer Arbeit? Was passiert, wenn es in einer Familie „knallt“, es aber leider Ende November ist und das Budget aufgebraucht? Was ist mit dem Wunsch- und Wahlrecht der Nutzerinnen und Nutzer der Kinder- und Jugendhilfe, wenn Leistungen nur noch „synergetisch“ in Abstimmung der Träger untereinander angeboten werden? Und wer handelt die Weitergabe

11 In eine ganz ähnliche Richtung weisen die Ergebnisse von Chantal Munsch und Maren Zeller (2005), die im Rahmen der Begleitforschung zum Bundesmodellprojekt INTEGRA die Bedeutung sozialer Räume für Jugendliche herausgearbeitet haben. Sie zeigen, welche Ressourcen von diesen ausgehen, weisen jedoch auch darauf hin, dass der jeweilige Sozialraum von den Jugendlichen auch als unrelevant oder sogar belastend erlebt werden kann. Sie arbeiten so zum Beispiel heraus, dass die Jugendlichen bestimmte soziale Räume als stigmatisierend erleben und den Wunsch äußern sich von den sozialen Räumen, und ihrem damit in Verbindung stehenden Herkunftsmilieu zu emanzipieren. Die AutorInnen weisen damit nachdrücklich darauf hin, dass die Orientierung am sozialen Raum sich nicht auf organisationsbezogene Fragen beziehen darf, sondern der Sozialraum als Lebenswelt und damit nur vor dem Hintergrund der Deutungs- und Handlungsmuster sowie der Lebensgeschichte der AdressatInnen verstanden werden muss (vgl. Munsch/Zeller 2005, S. 287 f.).

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

von Budgetkürzungen im Sozialraum aus? Flächige empirische Befunde über die durchaus vielfältige Praxis der Sozialraumbudgets und vor allem ihrer Auswirkungen auf die sozialpädagogische Infrastruktur stehen bislang noch aus. Für Albert Krölls (2002, S. 198) besteht nichtsdestotrotz der „Grundkonstruktionsfehler der Sozialraumbudgetierung (…) in der Verknüpfung der Idee der Sozialraumorientierung mit den sparpolitischen Imperativen der Jugendhilfeadministration, die im Wege des vorauseilenden haushaltspolitischen Gehorsams als positive Grundlage zur Umsetzung innovativer Konzeptionen der Jugendhilfe betrachtet werden". Krölls schlägt stattdessen „die Auflösung der unseligen Verknüpfung zwischen Sozialraumorientierung und Sozialraumbudgetierung" vor: „Die Jugendhilfe braucht keine Sozialraumbudgetierung. Sie braucht eine konsequente Umsetzung der einzelfallbezogenen Hilfen des KJHG. Sie benötigt parallel hierzu einen sozialräumlichen Ansatz, der allerdings nicht auf Kosten der Hilfen zur Erziehung geht, sondern die einzelfallbezogenen Hilfen sinnvoll ergänzt" (Krölls 2002, S. 198).

(3) Während der Vorwurf, Sozialraumorientierung sei in der kommunalen Praxis zum Instrument der Kostenkontrolle und -reduktion verkommen und dies zudem der Implementierung neuer Steuerungsformen sozialer Dienstleistungen diene, sich vor allem auf die möglichen problematischen Folgen für die Anbieter und Angebote Sozialer Arbeit konzentrieren, stellt eine weitere Kritiklinie Sozialraumorientierung in einen umfassenderen sozialpolitischen Kontext. Demnach ist die neue sozialpädagogische Sozialraumdebatte „einen Bund mit der aktivierenden, präventionsorientierten Sozialpolitik eingegangen" (Dahme/Wohlfahrt 2005, S. 267). Der aktivierende Wohlfahrtsstaat setzt vor allem auf zwei Prinzipien: Mehr Markt und mehr Eigenverantwortung der Betroffenen (was im Grunde nichts anderes meint, als eine beschönigende Formulierung für den flächendeckenden Abbau sozialer Sicherungselemente), die er zur Not mittels Druck und Sanktionen „aktiv einfordert". Als einzig legitimes Ziel wohlfahrtsstaatlicher Förderung bleibt die Beschäftigungsfähigkeit (in Neu-Deutsch: Employability) der Betroffenen, die gefordert und gefördert wird. Die starke Betonung der Eigenaktivität der Betroffenen im Konzept der neuen Sozialraumorientierung passt mithin ebenso nahtlos in die Philosophie des aktivierenden Sozialstaats wie die Installation neuer Steuerungsinstrumente.

Studien etwa zum Quartiersmanagement im Rahmen des Programms „Soziale Stadt" zeigen, dass sich die sozialräumlichen Strategien der Arbeit in benachteiligten Wohngebieten auf vielfältige Art und Weise an der Realisierung der autoritären Strategie des Forderns und Förderns beteiligt[12] (vgl. Krummacher u. a. 2003; Eick 2005): So wird im Rahmen des Quartiersmanagements ebenso an der regionalen Durchsetzung der workfare-Strategien mitgewirkt wie an der Produktion von Ordnung und Sicherheit im Stadtteil

12 Vgl. dazu ausführlicher die Anmerkungen zum Case Management in der Arbeits- und Sozialverwaltung in Kapitel 16.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

(z. B. durch die Mitarbeit in kriminalpräventiven Räten, den Einsatz von lokalen Non-Profit-Sicherheitsdiensten und auch die Ausgrenzung besonders auffälliger Teilgruppen der Bevölkerung). Es könne „also keine Rede davon sein, dass sozialpolitische Problemlagen in QM-Gebieten ausschließlich sozial(integrativ) bearbeitet werden, denn eine ordnungs- und sicherheitspolitische ‚Aktivierung' ist ebenso präsent" (Eick 2005, S. 116)[13]. Für Eick stellt sich das sozialraumorientierte Konzept des Quartiersmanagement deshalb dar als moderne „Regierungsform, als eine ‚Methode des Regierens (…), die auf die Etablierung eigenverantwortlicher, sich selbst regierender Gemeinschaften zielt" (ebd., S. 118). Ebenso warnen Dahme/Wohlfahrt (2005, S. 276): „Sozialraumorientierung mittels Sozialraumbudgets in der Jugendhilfe stärker zu implementieren könnte sich im Gefolge der auf ‚Fördern und Fordern' programmierten neuen Sozialpolitik leicht darauf reduzieren, diejenigen, denen eigentlich geholfen werden soll, dazu zu aktivieren, sich selbst zu helfen." Und diejenigen, die sich nicht aktivieren lassen – so könnte man weiterführen – bekommen die ordnungspolitischen Seiten des Quartiersmanagements zu spüren. Gerade vor dem Hintergrund der sozialpolitischen Entwicklungstendenzen der letzten Jahrzehnte, einer zunehmend sozial gespaltenen Gesellschaft mit wachsender Armut und Arbeitslosigkeit besteht die Gefahr, das sozialraumorientierte Ansätze, die sich zumeist auf belastete und benachteiligte Räume konzentrieren, angesichts zunehmender subjektiver Unsicherheit und Desintegrationsgefahr immer weniger Integrationshilfen leisten, als vielmehr die neue Spaltung der Gesellschaft sozialräumlich moderieren und kontrollieren (vgl. Kessl 2006).

Tipps zum Weiterlesen

Kessl, F./Reutlinger, C./Maurer, S./Frey, O. (Hrsg.): Handbuch Sozialraum, Wiesbaden 2005.

Merten, R. (Hrsg.): Sozialraumorientierung, Zwischen fachlicher Innovation und rechtlicher Machbarkeit, Weinheim/München 2002.

13 Krummacher u. a. (2003, S. 580) kommen in ihrer Studie zum Programm Soziale Stadt zu dem Befund, „dass Sicherheits- und Präventionsaspekte wieder in vielen Programmen und künftig wohl generell dominant werden für die Implementierung von Quartiersmanagement und Sozialraumorientierung".

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

26. Prävention

(a) *Begriff und Bedeutung:* Definiert man Prävention in einer ersten Annäherung als ein „vorbeugendes Eingreifen“ (vgl. Böllert 2005, S. 1964), das auf die Verhinderung möglicher Gefahren und Schädigungen abzielt, und es abgrenzt gegen Intervention als „nachgehenden Eingriff“, als Reaktion auf einen bereits eingetretenen „Schaden“, so scheint damit eine Vorgehensweise angesprochen, wie sie sich jede Helferin und jeder Helfer in seinen idealen Vorstellungen wünscht: Einzugreifen und zu helfen, „bevor das Kind in den Brunnen gefallen ist“; „Vorbeugen ist besser als heilen“ gebietet die Vernunft, wer könnte irgendetwas gegen diese Alltagsweisheit einwenden?

Und in der Tat lässt sich in den letzten Jahren ein deutlicher Boom von Präventionskonzepten feststellen, der das gesamte Spektrum sozialer und sozialpädagogischer Fragestellungen umfasst: Von der Kriminalprävention über die Gesundheitsvorsorge, von der Gewaltprophylaxe bis zur Unfallverhütung, von der Sexualaufklärung bis zur frühzeitigen Sprach- und Bildungsförderung, immer häufiger werden Maßnahmen mit dem Hinweis auf mögliche Defizite, Gefahren und Bedrohungen zu einem späteren Zeitpunkt legitimiert. „Zu Beginn des neuen Jahrtausends hat Prävention als Metakategorie der Sozialpädagogik Einzug gehalten in sämtliche Felder der Jugendhilfe: in Kindertagesstätten und in die Erziehungsberatung, in Selbstbehauptungstrainings und Wendo-Kurse, in Konfliktlotsenprojekte und soziale Trainingskurse, in Mediatoren-Ausbildungen und Erlebnispädagogik, in Konzepte stationärer und ambulanter Maßnahmen, in Peer-Education, Peer Involvement und Peer Counceling, in der Jungenarbeit (als Gewaltprävention), in präventive Räte und etliche verwandte Gremien, in Mitternachtssport und Stadtteilfeste, in schulbezogene Modellprojekte und ambulante Anti-Aggressivitätstrainings“ (Lindner/Freund 2001, S. 71 f.). Nach Manfred Kappeler (2005, S. 32) steht Prävention im „Fokus des professionellen Selbstverständnisses (ist, M. G.) zum zentralen Thema von Theorie und Praxis Sozialer Arbeit geworden und damit sicherlich zu einem bedeutenden Element der ‚Kultur’ dieses Berufs.“

Prävention ist „in“ und eine solide präventive Begründung von Projekt- und Förderanträgen dürfte die „Erfolgschancen“ in der aktuellen Förderlandschaft nicht eben schmälern. Grund genug, etwas genauer hinzuschauen, ob vorbeugen wirklich immer besser ist als heilen. Den schon ein flüchtiger Blick auf die oben angeführte Arbeitsdefinition von der Prävention als ein Handeln, das zukünftigen Gefahren vorbeugt, das sich zum Ziel setzt, „dem Eintritt eines antizipierten, unerwünschten Phänomens zuvorzukommen“ (Lindenberg/Ziegler 2005, S. 611), offenbart, das präventives Handeln höchst voraussetzungsreich ist:

- Zum einen muss man, um präventiv handeln zu können, eine Vorstellung davon haben, welches „Verhalten“ man für „gefährlich“ und welches für

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

„normal" hält. Kurz: Hinter jeder Präventionsabsicht der Abwendung von Schaden steht eine normative Vorstellung von richtigem und falschem Verhalten etc. In diesem Sinne betont Walter Hornstein (2001, S. 30), dass „Prävention immer mit Macht und der Durchsetzung von Interessen verbunden ist, und es sind – selbstverständlich – die ‚herrschenden' Interessen, die sich dabei durchsetzen."

- Zum anderen muss man über genügend Wissen verfügen und eine vergleichbar klare Vorstellung davon haben, welche Lebensumstände und welche Lernerfahrungen, zu welchen als problematisch erachteten Lebens- und Verhaltensweisen führen können. Kurz: Man muss über eine Prognosefähigkeit verfügen, die es erlaubt, von gegenwärtigen Erfahrungen auf zukünftige Ereignisse zu schließen, ein in Bezug auf Menschen nicht eben wenig waghalsiges Unternehmen. „Wer die Wahrscheinlichkeit des Eintretens oder das Ausmaß von Schadensfällen minimieren will, muss die Bedingungen kennen, die sie hervorbringen. Ohne Ätiologie keine Prognostik, ohne Prognostik keine Prävention" (Bröckling 2002, S. 45).
- Zum dritten sollte man über erprobte und wirksame Instrumente verfügen, um die Gefahren abzuwenden, um etwa die Habitualisierung nicht erwünschter Verhaltensweisen Jugendlicher zu verhindern, wie z. B. Suchtkarrieren, Verfestigung gewalttätiger oder anderer krimineller Subsistenzweisen.

Prävention konstituiert mithin einen normativ auf Zukunft orientierten Handlungsrahmen, der erhebliche Störanfälligkeiten aufweist. Auf diesem Hintergrund lässt sich Prävention aus fachlicher Perspektive wie folgt definieren:

Definition

„Der gemeinsame Bezugspunkt aller Definitionen des P.-Begriffs ist der Rückgriff auf ein verbindliches Inventar an Normalitätsstandards (kodifiziert Rechtsnormen und alltagsweltliche Normalitätserwartungen), das die normativen Grenzlinien zwischen normalen und akzeptablen Verhaltensweisen auf der einen und abweichenden und damit unerwünschten Verhaltenweisen auf der anderen Seite markiert. Auf der Grundlage dieser normativen Grenzziehung bezeichnet der Begriff der Prävention dann die Summe jener Maßnahmen, die die Übereinstimmung der Gesellschaftsmitglieder mit diesen Normalitätsstandards sichern und so Störungen der gesellschaftlichen Ordnung im Vorgriff ausschließen" (Herriger 1996, S. 371).

Legt man dieses Verständnis zu Grunde, so ist nachvollziehbar, warum der Präventionsgedanke für die Soziale Arbeit von so bestechender Anziehungskraft zu sein scheint. So weisen etwa Walter Hornstein (2001) und Manfred Kappeler (2005) darauf hin, das Prävention im Sinne von „vorsorgender Normalisierung" an der Wiege der beruflichen Sozialen Arbeit stand, deren zentrale Funktion Thomas Olk Mitte der 1990er Jahre treffend als „Bewahrung und Reproduktion von Normalzuständen bzw. Normalverläufen" (Olk 1986, S. 6) beschrieben hat.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

In der fachlichen Diskussion hat der Präventionsbegriff Anfang der 1990er Jahre eine Aufwertung erfahren, indem ihn der 8. Jugendbericht der Bundesregierung (vgl. BJFFG 1990) zur Strukturmaxime einer lebensweltorientierten Kinder- und Jugendhilfe erklärte (vgl. ebd., S. 85). Allerdings betont die Berichtskommission, dass Prävention nicht als Synonym Sozialer Arbeit schlechthin angesehen werden darf. „Präventive Orientierung ist nicht ein Konzept zur Struktur von Jugendhilfe überhaupt, sondern ein Moment in ihr" (ebd., S. 86).

(b) *Dimensionen und Formen von Prävention:* Die Konjunktur präventiver Handlungsansätze ist nicht auf bestimmte Handlungsfelder eingeschränkt, auch wenn die Bereiche der Kriminalprävention und der Gesundheitsvorsorge die traditionsreichsten und am breitesten diskutierten Felder sein dürften. Grundsätzlich aber bleibt von der Präventionslogik kein Feld ausgenommen, von der Ernährung bis zum Suchtverhalten, vom Umgang mit dem Computer bis zum Bildungserfolg, von aggressiven Verhaltensweisen bis zur Verschuldung.

In der Fachdebatte haben sich einige begriffliche Differenzierungen durchgesetzt, die das Feld präventiver Handlungsstrategien zu strukturieren hilft.

(1) Eine erste Differenzierung bezieht sich auf die Zielperspektive präventiver Handlungsstrategien. Grundsätzlich kann man dabei zwischen (a) Verhaltensprävention und (b) Verhältnisprävention unterscheiden, also einer Prävention, die sich (a) auf die Veränderung von Verhaltensweisen bei Menschen konzentriert, die als problematisch erachtet werden, und Präventionsstrategien, die (b) ihr Augenmerk auf die Veränderung von Lebensbedingungen legen, die Gefährdungssituationen bedingen könnten, wie z. B. schlechte Wohnverhältnisse, mangelnde Qualität und Quantität von Bildungsangeboten, Fehlen einer sozialen Infrastruktur etc.

Diese Unterscheidung findet sich in unterschiedlichen Begrifflichkeiten wider. So spricht Herriger (1996, S. 371 f.) von personenbezogenen und strukturbezogenen[1] Präventionsangeboten: „Maßnahmen strukturbezogener P. richten sich auf die Gestaltung sozialräumliche Lebensverhältnisse. Ihr Ansatzpunkt sind jene sozialstrukturell geprägten Belastungen und Benachteiligungen, die relativ konstante Rahmenbedingungen für die Produktion von Abweichungen und sozialer Auffälligkeit sind. (…) Maßnahmen personenbezogener P. hingegen richten sich auf die vorsorgliche Vermeidung von konkreten Normverletzungen. Ansatzpunkt präventiven Handelns sind hier nicht Strukturen sozialer Ungleichheit, sondern frühe Störzeichen im konkreten Verhalten einzelner Kinder und Jugendlicher, in denen sich sozialstrukturelle Disparitäten subjektiv niederschlagen".

1 In der Kriminalprävention findet sich diese Unterscheidung tendenziell aufgehoben im Begriffspaar von Generalprävention und Spezialprävention.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

Nach Einschätzung von Kappeler (2005) liegt der Schwerpunkt von Präventionsstrategien in der Praxis auf Verhaltensprävention. „Dem gegenüber spielt die Verhältnisprävention, die auf die Verbesserung der materiellen Lebensbedingungen für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen in dieser Gesellschaft und auf die Verbesserung der Lebensbedingungen anderer tendenziell marginalisierter Gruppen (Menschen mit Behinderung, alte Menschen etc.) abzielt, kaum noch eine Rolle. Auch Herriger (1996) konstatiert die Dominanz personenbezogener Vorbeugungsstrategien[2] und spricht von einer „Pädagogisierung des Präventionshandelns".

(2) Eine zweite, gängige Differenzierung des Präventionsbegriffs bezieht sich auf den Zeitpunkt des „vorbeugenden Eingreifens". Schon in den 1960er Jahren unterschied der Mediziner Georges Caplan in Bezug auf Gesundheitsvorsorge zwischen primärer, sekundärer und tertiärer Prävention.

- Primäre Prävention meint demnach in Bezug auf Gesundheit die Verhinderung des Auftretens von Krankheiten und körperlichen Schädigungen (z. B. durch gesunde Ernährung und Sport, Impfschutz, Verzicht auf gesundheitsgefährdende Aktivitäten und Stoffe).
- Sekundäre Prävention setzt zum einen auf das Erkennen von Erkrankungen in einem möglichst frühzeitigen Stadium (z. B. durch Vorsorgeuntersuchungen). Nach Sunder (2002, S. 725) versteht man unter sekundärer Prävention in der Gesundheitsförderung in neuerer Zeit auch die Verhinderung von Rückfällen (z. B. eines zweiten Herzinfarkts).
- „Unter tertiärer P. kann sowohl die wirksame Verhütung bzw. Verzögerung der Verschlimmerung einer manifesten Erkrankung verstanden werden als auch die Verhinderung bzw. Milderung bleibender, insbesondere sozialer Funktionseinbußen (z. B. rehabilitative Maßnahmen bei chronischen Zuständen)" (Sunder 2002, S. 725).

Diese, zunächst für den Gesundheitsbereich entwickelte zeitliche Differenzierung des Präventionsbegriffs hat sich mittlerweile in allen Feldern generalisiert. Primäre Prävention[3] zielt demnach allgemein auf die „Reduktion des Vorkommens eines spezifizierbaren Problems bzw. als gezielte Stärkung der Psychohygiene breiter Bevölkerungskreise. Primärprävention richtet sich also an jene Schichten der Bevölkerung, die das Problem, des-

2 Prävention wird demnach „von der Jugendhilfepraxis in ‚bewährten' Kategorien sozialarbeiterischen Handelns formuliert. Die vorgeschlagenen Vorbeugungsmaßnahmen zielen (1) auf die Vermittlung von Handlungskompetenzen, (2) auf die Einübung gelingender Krisenbewältigungsstrategien und (3) auf die Kanalisierung von Familienkonflikten in akzeptierte Verarbeitungsformen" (Herriger 1996, S. 372).

3 Der Achte Jugendbericht (BMJFFG 1990) setzt allerdings – ganz im Sinne der Unterscheidung von personen- und strukturbezogener Prävention, einen anderen Akzent, wenn er betont, primäre Prävention ziele „auf lebenswerte, stabile Verhältnisse, auf Verhältnisse also, die es nicht zu Konflikten und Krisen kommen lassen" (ebd., S. 85). Primärprävention in diesem Sinne zielt weniger auf „Verhaltensregulation" durch frühzeitige Aufklärung, als vielmehr auf „sozialpolitische und kommunalpolitische Aktivitäten zur Gestaltung von Lebensverhältnissen" (ebd.).

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

sen Auftreten verhütet werden soll, noch nicht manifestiert haben“ (Goetze 2001, S. 86). Unter Primärprävention in diesem Sinne können mithin all jene Maßnahmen zusammengefasst werden, die auf eine „vernünftige“ Verhaltensregulation im Vorfeld von „Schadensfällen“ abzielen, wie z. B. Gewaltprävention in der Schule, Sexualaufklärung, AIDS-Beratung, generalpräventive Maßnahmen im Umfeld von Kriminalität (z. B. Verschärfung von Gesetzten und Strafverfolgung, Infokampagnen), Gesundheitsförderung etc.

Sekundäre Prävention zielt nach dem Verständnis des Achten Jugendberichts auf „vorbeugende Hilfen in Situationen, die erfahrungsgemäß belastend sind und sich zu Krisen auswachsen können“ (BMJFFG 1990, S. 85). Solche belastenden Lebenslagen, die eine sekundärpräventive Unterstützung nahe legen, sind z. B. biographische Übergänge, Geburt eines Kindes, Arbeitslosigkeit, Scheidung, Verschuldung, Tod einer nahe stehenden Person. Hier gilt es Unterstützungssysteme strukturell zu etablieren, die in Krisensituationen wirksam die Chronifizierung von problematischen Lebenslagen und „dysfunktionalen“ Reaktionsweisen verhindern. In der Fachdiskussion dominiert allerdings weniger ein strukturbezogenes Verständnis sekundärer Prävention, als ein personenbezogenes. Demnach setzt sekundäre Prävention „bei bereits erkennbaren Gefährdungen, Risiken oder Abweichungen ein und wird durch Angebote zur Früherkennung und Beratung sowie zur frühzeitigen Behandlung und Betreuung realisiert“ (Sting/Blum 2003, S. 38). Sie zielt auf Risikogruppen bzw. auf Personen, die bereits auffallendes, als problematisch erachtetes, normabweichendes usw. Verhalten an den Tag gelegt haben und „sollen die Verfestigung abweichenden Verhaltens verhindern“ (Böllert 2005, S. 1394). Beispielhaft für sekundärpräventive Strategien sind etwa Projekte und Angebote für „gefährdete“ Zielgruppen wie Straßenkinder, Schulverweigerer, Fußballfans, arbeitslose Jugendliche, Kinder- und Jugendliche mit Migrationshintergrund, jugendliche Ersttäter etc. Im Bereich der kriminalpräventiven Angebote lassen sich etwa Diversionsmaßnahmen wie soziale Trainingskurse oder Anti-Agressions- bzw. Coolness-Training diesem Bereich zuordnen.

Bei der tertiären Prävention geht es um die Verhütung der Verschlimmerung negativer Folgewirkungen. Im Bereich der Gesundheitsprävention etwa versteht man unter tertiärer Prävention die „Verhinderung zurückbleibender Schäden oder Beeinträchtigungen, nach einer Störung oder Erkrankung am beruflichen und sozialen Leben teilzunehmen, sowie auf die Vermeidung von Rückfällen“ (Sting/Blum 2003, S. 39). Aus verhaltenspräventiver Sicht meint tertiäre Prävention Maßnahmen, „die der Besserung, Nacherziehung und der Resozialisierung mit dem Zweck dienen, zukünftige Normverstöße zu vermeiden“ (Böllert 2005, S. 1394). Tertiäre Prävention setzt also bildlich gesprochen dann ein, wenn das Kind schon in den Brunnen gefallen ist. Man versucht es vor dem Ertrinken zu bewahren.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

Spätestens an dieser Stelle offenbart sich eine Begriffsproblematik, auf die hingewiesen werden muss: der Präventionsbegriff ähnelt einer Krake, die alles in ihre Fänge zu nehmen scheint. Wenn primäre Prävention sich an alle richtet und auf ein „gutes Leben" abzielt, sekundäre Prävention sich mit gezielten Angeboten an Risikogruppen und -personen wendet, um „schlimmeres zu verhindern" und tertiäre Prävention bereits manifest Erkrankte, Normverletzer, Gewalttäter etc. wieder auf den Weg des „guten Lebens" helfen will, so bleibt letztlich im Reaktionsspektrum nichts mehr übrig, was nicht Prävention ist. Anders ausgedrückt: In der umfassenden Logik des hier entfalteten Präventionsbegriffs existiert keine Differenz mehr zwischen Prävention und Intervention und letztlich jedes gezielte pädagogische Handeln gerät in die Fänge der präventiven Logik. Ist Sprachförderung etwa nicht präventiv, verhindert sie doch Analphabetismus? „Irgendwann ist dann alles Prävention, auch Kickern und Kaffeetrinken mit Jugendlichen" (Lindner/Freund 2001, S. 87).

(c) *Konzepte und Ansätze der Prävention am Beispiel Suchtprävention*: Der umfassende Charakter des Präventionsbegriffs bedingt, das es – zumal auf dem begrenzten Raum – nicht möglich ist, auch nur einen annähernden Überblick über Angebote und Maßnahmen zu geben, die sich als Prävention verstehen. Um zumindest einen Eindruck von der Vielfalt konzeptioneller und methodischer Vorgehensweisen im Feld der Prävention zu vermitteln, sollen im Folgenden unterschiedliche Konzepte der Suchtprävention beispielhaft vorgestellt werden.

Seit in den 1960er Jahren vermehrt illegale Drogen auch den „deutschen Markt" erreichten, setzt die Politik auf zwei Instrumente: a) einer verschärften Strafverfolgung der illegalen Drogenszenen und b) einer zumeist auf Abstinenz zielenden Drogenhilfe und Drogenprävention (vgl. Jungblut 2004). Franzkowiak (1996, S. 41 ff.) unterscheidet drei Phasen der Präventionspolitik in Deutschland, die entsprechend unterschiedliche Präventionskonzepte hervorgebracht haben.

Die erste Phase ist die der Drogenprävention. Ihr entspricht das *Konzept der abschreckenden Information* (Sting/Blum 2003, S. 69). Wer kennt Sie nicht, die abschreckenden 30 Minuten-Filme über die schrecklichen Folgen des Rauchens mit Großaufnahmen zerstörten Lungengewebes und von der Amputation bedrohter Raucherbeine, später, nach Cristiane F. die nicht enden wollenden „Standbilder" ausgemergelter Junkies mit einer Spritze im Arm zur Begleitmusik von David Bowie. „Die Drogenprävention begleitete den Kampf gegen die Drogen durch Strategien der Angsterzeugung, die jeden Kontakt mit illegalen Drogen verhindern sollten" (ebd., S. 69). Auch wenn man seit den 1970er Jahren auf Angstkampagnen verzichtet, weil sie sich als wenig effektiv erwiesen, und statt dessen auf die abschreckende Kraft nüchterner Informationen setzt, hat sich der Kern dieser Strategie erhalten. „Es wird eine scheinbar wertneutrale Aufklärung betrieben, die der Zielgruppe die Entscheidung für oder gegen den Substanzkonsum überlässt und

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

auf die Rationalität von Argumenten und Überzeugungen setzt“ (ebd., S. 70). Beispielhaft für dieses Konzept der primären Suchtprävention sind etwa Informationskampagnen und -veranstaltungen zu den spezifischen Wirkungen spezieller Drogen (z. B. Kokain, Heroin, PEP, Extasy etc.).

Die zweite Phase ist die der Suchtprävention, die zwar ebenfalls auf die Sanktionierung illegaler Drogen setzt, zugleich aber Motive und Sinn von Risikoverhalten und Sucht zu verstehen versucht und entsprechende Angebote entwickelt. Ihr entspricht das *Konzept der funktionalen Äquivalente und der Risikoalternativen* (vgl. Sting/Blum 2003, S. 73 ff.). Nicht mehr die Stoffe und ihre Wirkungen stehen im Mittelpunkt, sondern das Subjekt und seine aktive Gestaltungskraft. In diesem Kontext werden etwa Befunde der Drogenforschung wahrgenommen, dass die Funktion des Konsums von Drogen in der Jugend im Zusammenhang mit den Besonderheiten dieser Lebensphase zu begreifen ist. Demnach hat Drogenkonsum im Jugendalter häufig episodischen Charakter und scheint überdies dem Such- und Erprobungscharakter dieser Lebensphase zu entsprechen (vgl. Reese/Silbereisen 2001). Ausgehend von dieser Wahrnehmung versuchen Präventionsangebote nicht mehr auf bedingungslose Abstinenz zu setzen, sondern zielen auf den „verantwortungsvollen Umgang mit Drogen“, unterstützt durch das Angebot „funktionaler Äquivalenten“ (vor allem in den Bereichen Sport, Erlebnis, Abenteuer und Medien wie z. B. in erlebnispädagogischen Segel- oder Kletterwochen, Filmprojekten, Street-Soccer-Turnieren, HipHop-Events etc.pp.).

Die dritte Phase ist die der Gesundheits- und Entwicklungsförderung, Ihr entspricht *Konzept der Lebenskompetenzförderung* (vgl. Sting/Blum 2003, S. 76 f.) Diese Strategie der Suchtprävention setzt „an den Entwicklungsanforderungen der Individuen an, sie verfolgt also eine positive, ressourcen- und kompetenzorientierte Strategie. Darüber hinaus ist sie dem umfassenden Ansatz der Gesundheitsförderung verpflichtet und versucht durch Stärkung von Schutz- und Protektivfaktoren gegenüber Suchtentwicklungen zu immunisieren“ (Sting/Blum 2003, S. 76). Ziel ist mithin eine allgemeine Stärkung der Persönlichkeit, des Selbstbewusstseins und der Selbstbehauptung von z. B. Kindern und Jugendlichen, in der Hoffnung, dass sie, so gefördert, leichter den Verlockungen von Sucht und Drogen widerstehen. Jungblut (2004, S. 271 f.) verweist etwa auf geschlechtsbezogene Projekte, die auf die Förderung von Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl, eine bewusste Körperwahrnehmung, die Förderung von Durchsetzungsvermögen, Autonomie und Selbstbestimmung sowie auf das Einüben von Konfliktbewältigungsstrategien setzen und dies mittels einer Kombination aus medienpädagogischen Projekten, geschlechtsspezifischer Erlebnisangebote, Workshops zur Selbstbehauptung und Selbstverteidigung sowie Gruppenarbeiten und Rollenspielen zu erreichen beabsichtigen. Typisch für „moderne“ Suchtpräventionsprogramme dieses Typs ist die Kombination aus allgemeiner Persönlichkeitsförderung, Stärkung suchtbezogenen Abwehrverhaltens und der Vermittlung stoffspezifischer Informationen. Von Be-

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

deutung sind in diesem Zusammenhang auch jene Ansätze, die auf die Jugendlichen selbst als Mittler in der Präventionsarbeit setzen (peer-education bzw. peer-mediation-Ansätze).

Über diese drei Konzepte hinaus nennen Sting/Blum (2003) zwei weitere Konzepte und Strategien der Suchtprävention. Das *Konzept der Schadensminimierung* ist zwischen Sekundär- und Tertiärprävention angesiedelt. Gemeint sind damit Ansätze die seit den 1980er Jahren in der Drogenhilfe und dem Stichwort der akzeptierenden Drogenhilfe diskutiert werden (vgl. Schuller/Stöver 1991). Im Kern zielen sie auf eine Abkehr vom Abstinenzparadigma der Drogenhilfe, das besagt, dass eine wirksame Hilfe immer erst dann einsetzen kann, wenn der Drogenabhängige bereit ist, ein abstinentes Leben zu führen. Erst dann kann das Arsenal der Drogenhilfe, die „therapeutische Kette" von der Beratung über die Entgiftung, den Langzeitentzug und die Nachbetreuung in Gang gesetzt werden. An die Stelle der Abstinenzforderung tritt die Akzeptanz der gewählten (problematischen) Lebensform. Drogenhilfe versteht sich in diesem Kontext als begleitende Unterstützung auch in akuten Suchtphasen, um mögliche schädliche Folgewirkungen der Illegalität und des Drogenmissbrauchs zu begrenzen (harm-reduction). Praktisch realisiert sich niedrigschwellige, akzeptierende Drogenhilfe (vgl. Jungblut 1993) in einem Angebotsspektrum von Teestuben, Kontaktläden und „Fixerstuben" über Übernachtungsstätten, Wohnprojekten und Notschlafstätten, sozialraumorientierte und offene psychosoziale Beratungsangebote bis hin zu substituierenden Formen der Drogenhilfe, z. B. durch Methadon- oder Originalstoffvergabe.

Als fünftes und letztes Konzept nennen Sting/Blum die *Suchtprävention als Bildungsaufgabe* Ausgehend von dem Befund, das in der „Analyse der Biografieverläufe von Suchtkranken (…) das Suchtproblem als ein Bildungsproblem identifiziert werden kann" (Sting/Blum 2003, S. 87), zielt dieser Ansatz auf eine umfassende Bildungsförderung von Kindern und Jugendlichen, wobei Bildung neben schulischer und beruflicher Förderung vor allem Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen meint. „Es muss also eine drogenbezogene Bildung initiiert werden, die in den Gesamtprozess sozialer Bildung integriert ist, bei dem es um die Qualifizierung der Lebenspraxis und des sozialen Zusammenlebens einschließlich der somatischen, körperbezogenen Aspekte geht" (ebd., S. 88).

Nach Analyse von Sting/Blum entstammen die angeführten Konzepte zwar unterschiedlichen Epochen der Drogendiskussion und -politik, gleichwohl existieren sie „heute in einem pluralen Feld suchtpräventiver Aktivitäten nebeneinander und zum Teil auch gegeneinander" (ebd., S. 69). Die verschiedenen drogen- bzw. suchtpräventiven Konzepte und ihnen assoziierte Angebote lösen sich zudem vom „Uniformitätsmythos" (Reese/Silbereisen 2001, S. 157) und werden im Hinblick verschiedene Zielgruppenaspekte differenziert, so z. B. nach dem Alter, nach Substanzen, nach ethnischer

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

Zugehörigkeit, nach Geschlecht sowie nach bestimmten Lebenslagen und Lebenssituationen (vgl. Sting/Blum 2003, S. 48 ff.)[4].

(d) *Einschätzung und Diskussion*: Der Präventionsgedanke hat in den letzten Jahrzehnten ohne Zweifel Karriere gemacht. Kein Arbeitsfeld, das nicht auf die heilsame Wirkung frühzeitigen Handelns setzt. Und in der Tat ist es nahe liegend, Probleme frühzeitig zu erkennen, evtl. gar nicht erst aufkommen zulassen, zumindest negativen Dynamiken nicht erst dann entgegenzutreten, wenn die Probleme sich zu einem Gebirge aufgetürmt haben. Das alte Bild vom Sozialarbeiter, der an einem Flussufer steht und immer wieder in den Fluss springt, um Ertrinkende aus den Fluten zu retten, provoziert geradezu die Frage, warum der „Retter" bzw. die „Retterin" sich nicht anfängt zu fragen, wie die ganzen Menschen in den Fluss geraten sind? Trotz dieser augenscheinlichen Logik präventiven Handelns macht es Sinn, genauer hinzuschauen und eine „Sensibilität für die Paradoxien, Nebenfolgen und Ambivalenzen des gesellschaftlichen Umgangs mit der Prävention" (Lindner/Freund 2001, S. 74) zu entwickeln.

(1) Prävention beabsichtigt den Eintritt eines unerwünschten Zustandes zu verhindern. Löst Prävention dieses Versprechen ein? Susanne Karstedt (2001, S. 173 ff.) kommt in ihrem Überblick über Wirkungsstudien im Bereich der Kriminalprävention zu einer eher skeptischen Einschätzung: So wirken Programme, die vor allem auf Sport, Erlebnis und Freizeit setzen, eher unspezifisch. Kriminalpräventive Effekte sind „keineswegs so positiv, wie häufig vermutet wird" (ebd., S. 179; vgl. auch Lindner/Freund 2001, S. 82). Programme die hingegen primär auf Wissen zielen, verändern zwar das Wissen, nicht aber unbedingt das Verhalten. Sanktions- und Kontrollintensivierung wie „Schock-Arrest" oder Ausgangssperren haben keinen Effekt, sie führen eher zu einer Erhöhung der Rückfallquote. Es gibt Studien, die gar auf Verstärkungseffekte kriminalpräventiver Maßnahmen wie z. B. Anti-Gewalt-Trainings hinweisen. „Diese arbeiten häufig mit Methoden, die zunächst offenes Aggressionsverhalten begünstigen und auf diese Weise den aggressives Verhalten verstärkende Effekte hervorrufen" (Karstedt 2001, S. 178).

Die wichtigsten Merkmale erfolgreicher kriminalpräventiver Programme sind nach Durchsicht der Wirkungsstudien:

- „Integrierte und multimodale Programme sind erfolgreicher als Schmalspurprogramme.
- Strukturierte Programme, die Verhaltenskompetenzen trainieren, sind erfolgreicher als Informations- und Instruktionsprogramme und weni-

4 Auch wenn wir uns auf das Feld der Drogen- und Suchtprävention beschränkt haben, so lässt sich tendenziell festhalten, dass auch in anderen Feldern gesundheitlicher Prävention, aber auch darüber hinaus in anderen Bereichen wie der Kriminalprävention ähnliche Kombination aus Elementen der Information, der Abschreckung, des Angebots funktionaler Äquivalente und der Stärkung von Persönlichkeit und Widerstandskraft zu beobachten sind.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

ger strukturierte und fokussierte Ansätze; sie sind erfolgreicher als Programme, die auf affektive Komponenten setzen.
- Programme, die konsequent die Erwachsenen einbeziehen, sind erfolgreicher als Programme, die ausschließlich auf Peer-Aktivitäten setzen.
- Programme, die auf Integration in den Arbeitsmarkt zielen, sind erfolgreicher als Programme mit dem Schwerpunkt auf Ausbildung.
- Programme zur Situationsprävention sind erfolgreich, wenn sie auf einer genauen Analyse der Situation basieren.
- Programme, die in allen Phasen von Wissenschaftlern begleitet werden, sind erfolgreicher, u. a. weil ihre Programmintegrität besser gewährleistet ist" (ebd., S. 183)[5].

(2) Zentraler Kritikpunkt am aktuellen Präventionsboom ist allerdings weniger ihre eingeschränkte Wirksamkeit als vielmehr das ihr zugrunde liegende negative Welt- und Menschenbild. Da Prävention immer die Absicht beinhaltet, einen als unerwünscht angesehenen Zustand bzw. ein unerwünschtes Verhalten zu verhindern, liegt der Fokus von Prävention auf „Verhinderung", nicht auf „Ermöglichung". Der präventive Blick „generalisiert (…) den Verdacht und sucht Indizien aufzuspüren, die auf künftige Übel hindeuten und an denen die vorbeugenden Maßnahmen ansetzen können" (Bröckling 2002, S. 46). Lindner/Freund (2001, S. 70) bescheinigen den Präventionsstrategien eine ‚notorische Defensiv- und Defizitorientierung': „Der Prävention sind Mängel, Defizite, Devianzen, Gefahren, Abweichungen oder sonstige Beeinträchtigungen immanent. (…) Ohne Gefährdung keine Prävention. (…) Aus eigenen Begriffsverständnis heraus basiert Prävention – explizit oder implizit – auf einer Haltung der Besorgnis, des Argwohns, der Spekulation, der Vermutung, des Zweifels, des Ahnens und Unglaubens, des Bedenken bis hin zu Unterstellungen, Befürchtungen und Bezichtigungen." Mit der Präventionslogik gerät die Zukunft unter Verdacht. Erzieherische, beratende, unterstützende Angebote werden nicht mehr „einfach veranstaltet (…) um der Kinder und Jugendlichen selbst willen, zur Beförderung ihres Wohlgefühls, ihrer Sicherheit und Lebensqualität, oder um sie selbst vor Versagens- oder Vereinsamungsgefühlen, vor Verunsicherungen, Orientierungsschwierigkeiten, Schul- und Finanzproblemen, Überforderungen, Selbstbeschädigungen u. a. zu bewahren.

5 Für den Bereich der Suchtprävention kommen Reese/Silbereisen (2001) zu einem ähnlichen Ergebnis. „Substanzunspezifische Verfahren nach dem Ansatz der affektiven Erziehung zeigen keinen oder sogar einen leicht negativen Effekt. Das Ermöglichen alternativer Lebensformen hatte keinen Effekt auf das Wissen, einen geringen positiven Effekt auf der Einstellungs- und Verhaltensebene. Substanzspezifische Maßnahmen wie die reine Informationsvermittlung beeinflussten das Wissen, nicht aber das Verhalten. Dagegen war eine Wirksamkeit des substanzspezifischen Standfestigkeitstrainings sowohl auf das Wissen als auch auf die Einstellungen und das Konsumverhalten festzustellen. Als erfolgreichste Strategie erwies sich das Lebenskompetenztraining, das sowohl substanzspezifische als auch unspezifische Elemente beinhaltet" (ebd., S. 154).

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

Vielmehr wenden wir uns heutzutage unseren Kindern in dieser Weise zu, damit sie nicht stehlen oder uns durch sonstige Verhaltensweisen lästig fallen, und immer häufiger bedarf es hierzu erst eines Kriminalpräventiven Rates bzw. einer Arbeitsgruppe ‚Ladendiebstahl'. Nicht mehr Fürsorge für unsere Kinder ist hier handlungsleitend, sondern die Kontrolle ihres Bedrohungspotenzials und die Abwehr der von ihnen ausgehenden Gefahren" (Frehsee 2001, S. 58 f.).

Es ist etwa anderes, ob ich ein Jugendzentrum begründe mit der Notwendigkeit einen zumindest teilautonomen Entwicklungs- und Erprobungsraum für Jugendliche zu schaffen, um so selbstorganisierte Erfahrungen und Bildungsprozesse zu ermöglichen, oder ob ich die ansonsten steigende Jugendkriminalität ins Felde führe. Es macht einen Unterschied, ob ich Kindern eine anregungsreiche, lebendige Lernumwelt gestalte, damit sie an den Erfahrungen des Lebens wachsen können, oder ob ich die pädagogischen Bemühungen, wie die bayrische Polizei dies beabsichtigt, unter das Motto „Generalprävention bereits im Kindesalter" gestellt wissen will (vgl. Frehse 2000, S. 67). „Die Präventionslogik folgt so einer Defizitorientierung, einem auf mögliche Abweichung gerichteten Generalverdacht gegen alle Heranwachsenden, was empirisch haltlos und professionsethisch nicht zu rechtfertigen ist" (Lukas 2005, S. 656)

(3) Die „notorische" Defizitorientierung präventiver Zugänge ist insbesondere auch aus gesellschafts- und sozialpolitischer Perspektive problematisch. Als gesellschaftlichen Hintergrund des allerorten zu beobachten Präventionsbooms sehen Lindenberg/Ziegler (2005) die Zunahme an biographischer Unsicherheit im Zuge des flexiblen Umbaus von Arbeitsmarkt und Wohlfahrtsstaat (vgl. auch Kappeler 2005; Böller 1995, 2005). Insbesondere der Abbau sozialstaatlicher Sicherungen, der Umbau hin zu einem aktivierenden Sozialstaat, der die Eigeninitiative der Bürger in besonderer Weise fordert, führt vor dem Hintergrund chronischer Arbeitslosigkeit zu einer Auflösung von Sicherheiten. In diesem Sinne konstatiert der französische Soziologie Robert Castel (2005) eine deutliche Zunahme sozialer Unsicherheit im Gefolge des neoliberalen Umbaus der westlichen Industrienationen. Das Präventionsversprechen, Bedrohungen und Bedrohliches durch frühzeitiges Eingreifen erst gar nicht entstehen zu lassen, muss in einer Kultur wachsender biographischer und sozialer Unsicherheit[6] zwangsläufig auf fruchtbaren Boden fallen. Für Manfred Kappeler korrespondiert der Präventionsboom „in fast allen Bereichen der Sozialen Arbeit (…) mit dem Abbau der Systeme Sozialer Sicherung, den wir gegenwärtig mit wachsender Dynamik erleben, der gleichbedeutend ist mit einer umfassenden Reduzierung von Verhältnisprävention. In der Angst, dass das ‚Gefähr-

6 Dabei müssen Unsicherheitsgefühl und reale Bedrohung nicht zwangsläufig in einem unmittelbaren Zusammenhang stehen, wie das Beispiel der Differenz zwischen tendenziell stabilen bis sinkenden Kriminalitätsraten und einer ansteigenden Kriminalitätsfurcht veranschaulicht (vgl. Hitzler/Peters 1998).

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

liche im Individuum‘ durch die Verschlechterung der Lebensbedingungen und Zukunftsperspektiven für größere Teile der Gesamtbevölkerung ‚sozial entbunden‘ werden (…), mutiert der Sozialstaat zum Präventionsstaat, der die gestachelten und umgelenkten Sicherheitsbedürfnisse ‚seiner BürgerInnen‘ ernst nimmt und in Präventionsräten, Quartiersmanagement, Kiezkonferenzen, Präventionstagen auf allen Ebenen der Gebietskörperschaften bis hin zur Bundesregierung in Präventionspreisschriften und -projekten und der Verleihung von Präventionspreisen, unterstützt durch eine regelrechte Präventionsmedienkampagne … den systematisch ‚Verunsicherten‘, Sicherheit, Ruhe und Ordnung verspricht“ (Kappeler 2005, S. 31 f.). Prävention wird zur beruhigenden „Dauermedikation“ (Mensching 2005, S. 17) gegen die grassierende Unsicherheit in der Gesellschaft.

Mit dieser Verlagerung von sozialstaatlicher Verhältnisprävention zugunsten von personenbezogener Verhaltensprävention durch pädagogische und ordnungspolitische Angebote, Maßnahmen und Eingriffe, tragen Präventionsprogramme zu einer Individualisierung der psychosozialen Folgeproblemen gesellschaftlicher Modernisierung bei. Ganz im Sinne des populären Begriffs der Selbstverantwortung, werden hier soziale Risikolagen zu individuellen Verhaltensrisiken umdefiniert, denen dann mit entsprechenden Programmen vorbeugend[7] zu begegnen ist. „Soziale Risiken, von denen Menschen betroffen sind, werden umgedeutet in Risiken, die von Menschen ausgehen“ (Frehsee 2001, S. 60). Und derjenige, bei dem die gut gemeinten Präventionsbemühungen nicht gefruchtet haben, hat halt individuell versagt und wird zum Gegenstand ordnungspolitischer Bemühungen. Ein weitgehend auf Verhaltensprävention reduzierter Umgang mit der Zunahme sozialer Unsicherheit erweist sich damit als ein politisches Instrument der Normalitätskontrolle und Verhaltenssteuerung, das zudem von den sozialstrukturellen Ursachen von Armut, Arbeitslosigkeit, Ungleichheit und wachsender Unsicherheit ablenkt.

Diese zweifelsohne massiven Einwände gegen eine allumfassende „Herrschaft“ der Präventionslogik bedeuten natürlich nicht, das es nicht sinnvoll und notwendig ist, hinzuschauen, um Probleme möglichst frühzeitig zu erkennen und anzugehen – und das auf der Basis wissenschaftlich nachvollziehbarer Informationen und Interpretationen. Gleichwohl wäre eine flächendeckende präventive Überformung aller erzieherischen, unterstützenden und beraterischen Bemühungen um Kinder und Jugendliche folgenreich, speisten sich die Bemühungen um das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen doch nicht mehr aus einem positiven Verständnis einer möglichst breiten Förderung von Heranwachsenden im Sinne der Stärkung ihrer „Kraft und Selbständigkeit“, sondern aus dem ängstlichen Bemühen um das

7 Nach Herriger (1996, S. 372) verbleiben Ansätze der Verhaltensprävention „im Horizont des ‚Beziehungsparadigmas’ und strukturieren den vorbeugenden Problemzugriff nach einem Muster der Individualisierung und Pädagogisierung von komplexen sozialen Problemzusammenhängen.“

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

Verhindern unerwünschter Verhaltensweisen und Wertorientierungen. In diesem Sinne täte die Soziale Arbeit gut daran, nicht jedem präventiven Ansinnen aus Politik und Gesellschaft marktgerecht nachzugeben.

Walter Hornstein (2001) hat für die Jugendarbeit vier Fragen benannt, die helfen sollen zu verhindern, dass sich die Jugendarbeit im Gefolge des Präventionsbooms „unreflektiert zum Instrument herrschender Interessen und Machtkonstellationen" (ebd., S. 43) macht. Demnach gilt es in einem ersten Schritt zu prüfen, ob die avisierte Präventionsaufgabe auf der Ebene der Verhaltensprävention überhaupt richtig verortet ist. „Wenn es um ökonomische Verhältnisse und deren Auswirkungen auf Lebensbedingungen geht – also Sachverhalte, deren Veränderung nicht in der Macht der Jugendarbeit liegt, da kann gutgemeinte Prävention nichts ausrichten; sie sollte daher auch nicht übernommen werden" (ebd., S. 47). Zum zweiten bedürfen Präventionsaufgaben, wollen sie nicht zur leeren politischen Aktivitätsgeste verkommen, angemessener Ressourcen. Zum dritten stellt sich für Hornstein die Frage der Zuständigkeit für das jeweilige Präventionsanliegen und schließlich viertens ist danach zu Fragen, ob das jeweilige Präventionsanliegen sich mit „dem Aufgabenverständnis, der Zielsetzung und dem Selbstverständnis des jeweiligen Praxisträgers" verträgt. So wichtig wie es ist, vorbeugend zu handeln, um Unheil zu verhindern, so bedeutsam ist es gerade aus fachlicher Sicht, die professionelle Perspektive nicht auf eine zumindest in der Theorie überwunden geglaubte Defizitorientierung der Sozialen Arbeit zurückzuführen.

Tipps zum Weiterlesen

Böllert, K.: Zwischen Intervention und Prävention, Neuwied 1995.

Freund, Th./Lindner, W. (Hrsg.): Prävention. Zur kritischen Bewertung von Präventionsansätzen in der Jugendarbeit, Opladen 2001.

Sting, S./Blum, C.: Soziale Arbeit in der Suchtprävention, München/Basel 2003.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

27. Soziale Netzwerkarbeit

(a) *Begriff und Einordnung*: Ein „Megatrend" der sozialpädagogischen Methodendiskussion seit den 1970er Jahren ist die Erweiterung der Perspektive vom weitgehend isolierten „Einzelfall" hin zum Klienten in seinen sozialen Beziehungsnetzen und in seinem sozialen Nahraum. „In der Praxis bedeutet dies einen Perspektivenwechsel sozialer Arbeit vom individualisierenden Fallbezug zu sozioökologischer Feldorientierung" (Pankoke 1997, S. 666 f.). Fachliche Stichworte, die ebenfalls in diese Richtung weisen, sind z. B. die der „Gemeinwesenarbeit als Arbeitsprinzip" (vgl. Oelschlägel 1985a; vgl. Kapitel 6), der „Kommunalisierung" Sozialer Arbeit oder der Stadtteil- und/oder Sozialraumorientierung (vgl. Hinte/Litges/Springer 1999).

Aufbauend auf die Befunde und Methoden der sozialen Netzwerkforschung stellt die soziale Netzwerkarbeit den Versuch dar, ein systematisches Unterstützungsinstrument zu entwickeln, dass die sozialen Bezüge von Subjekten zum Fokus der sozialarbeiterischen Intervention werden lassen. Soziale Netzwerkarbeit zielt darauf ab, entweder nicht hinreichende oder brüchige Netzwerke von Klienten zu stabilisieren und auszubauen bzw. innerhalb der Netzwerke vorhandene Potentiale zu identifizieren und zu nutzen. Soziale Netzwerkarbeit ist, so Nowak (1996), bislang vor allem in der Altenarbeit, der Familienarbeit, der Arbeitslosenarbeit, der Gesundheitsförderung und Krankenhaussozialarbeit sowie in gemeinwesenorientierten Arbeitsfeldern verbreitet.

Definition

Unter Sozialer Netzwerkarbeit versteht man ein sozialpädagogisches Handlungsmodell, das aufbauend auf Methoden und Befunde der sozialen Netzwerkforschung durch die Analyse, Nutzung, Gestaltung und Ausweitung des Beziehungsgeflechts der Klienten zu Personen, Gruppen und Institutionen auf eine Optimierung ihrer Unterstützungsnetzwerke und damit auf die Stärkung ihrer Selbsthilfepotentiale abzielt und sich zu diesem Zweck unterschiedlichster Techniken der Analyse von und Einflussnahme auf Klientennetzwerke bedient.

(b) *Soziale Netzwerkforschung*: Die Wurzel der Soziale Netzwerkarbeit liegt in der Netzwerkforschung, die in den 1950er Jahren im Rahmen von ethnologischen und soziologischen Untersuchungen entwickelt wurde[1]. Der britische Sozialanthropologe J. A. Barnes nutze als einer der Ersten den Begriff Anfang der 1950er Jahre im Rahmen einer Studie über den Zusammenhang sozialer Strukturen und sozialer Beziehungen auf einer norwegische Insel. Die Studie kam zu dem Ergebnis, dass sich die ökonomischen

1 Vgl. dazu Bullinger/Nowak (1998); Nowack (1996); Pankoke (1997); von Kardorff (1995); Straus (1990); Keupp/Röhrle (1987).

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

und formellen Strukturen der Gemeinde auch in den Nachbarschafts-, Bekanntschafts- und Freundschaftsbeziehungen widerspiegeln.

Die klassische Definition des Begriffs „soziales Netzwerk“ geht auf Mitchell zurück. Demnach lassen sich soziale Netzwerke durch eine „bestimmte Anzahl von Verknüpfungen innerhalb eines definierten Kreises von Personen beschreiben; die Merkmale dieser Beziehungen bilden in ihrer Gesamtheit die Grundlage zur Interpretation des Sozialverhaltens dieser Person“ (Mitchell zit. nach v. Kardorff 1995, S. 402). Die schlichte, gleichwohl folgenreiche Grundidee dieser Perspektive lässt sich wie folgt zusammenfassen: „Das Eingebundensein der Menschen in soziale Beziehungen und Bindungen wird bildhaft repräsentiert durch Netze, bei denen einzelne Personen die Knotenpunkte und ihre Beziehungen untereinander die Verbindungslinien zwischen den Knotenpunkten darstellen. Entscheidend ist nun, dass diese Verbindungslinien als ‚Gleisanlagen‘ beziehungsweise ‚Förderbänder‘ gedacht werden können, auf denen die vielfältigsten alltäglichen Austauschprozesse zwischen den Individuen ablaufen. Durch ihre Einbindung in soziale Netzwerke werden die Individuen also in die Gesellschaft integriert, werden ihnen soziale Erwartungen, Bestätigung, immaterielle und materielle Unterstützung usw. in alltäglichen Interaktionen übermittelt“ (Heinze/Olk/Hilbert 1988, S. 112). Oder noch einmal anders ausgedrückt: Unter sozialem Netzwerk versteht man „das Gewebe sozialer Verbindungslinien zwischen Personen (…), wobei die Personen die Kreuzungspunkte dieser Verbindungen bilden“ (v. Kardorff 1995, S. 102).

In der Netzwerkforschung wird zwischen drei Typen von Netzwerken unterschieden (vgl. dazu Bullinger/Nowak S. 70 ff.):

a) Primäre oder mikrosoziale Netzwerke: Zu diesen gehören vor allem die Familie, als erstes und (zumeist) engstes und dichtestes Netzwerk, das verwandtschaftliche Netzwerk (alle über die Kernfamilie hinausgehenden familiären Beziehungen), die nachbarschaftlichen Netzwerke sowie, als letztes und zunehmend bedeutsameres, das Netzwerk von Freundschaftsbeziehungen. Primäre Netzwerke verlangen, zumindest mit gewisser Kontinuität, nach direkten, unmittelbaren persönlichen Kontakten, nach „face-to-face“-Beziehungen.

b) Sekundäre oder makrosoziale Netzwerke: Hierbei handelt um Institutionen, die im Laufe des Modernisierungsprozesses als notwendige Flankierungen (und damit auch Stützen) von Biographien entstanden sind wie z. B. das Bildungssystem, der Arbeitsplatz, Freizeiteinrichtungen usw. Bullinger/Nowak definieren sekundäre Netzwerke als „global-gesellschaftliche Netzwerke, in die Individuen hineinsozialisiert werden und die das Alltagsleben der Menschen entscheidend prägen. Bei diesen Netzwerken handelt es sich überwiegend um Organisationen und Bürokratien des Produktions- und des Reproduktionssektors. Zur gesellschaftlichen Makrowelt zählen alle privat marktwirtschaftlich und alle öffentlich organisierten Netzwerke“ (Bullinger/Nowak 1998, S. 82).

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

c) Tertiäre oder mesosoziale Netzwerke: Mit diesem Begriff wird abgezielt auf einen Typus von Beziehungen, der zwischen dem privaten und dem „öffentlichen" Sektor angesiedelt ist[2]. Dazu gehören nach Bullinger/Nowak (1998, S. 85 ff.) vor allem Selbsthilfegruppen, intermediäre professionelle Dienstleistungen und Nichtregierungsorganisationen (NGO).

Neben dem Typus des jeweiligen Netzwerkes lässt sich auch die „Qualität" der Netzwerkbeziehungen näher kennzeichnen. Ist geklärt, von welchem Bezugspunkt aus man das Netzwerk betrachtet, aus der Perspektive Sozialer Arbeit ist dies zumeist das Subjekt/Individuum (ego-zentrierte persönliche Netzwerkanalysen; personal network), lassen sich die Beziehungsnetze durch folgende Kriterien beschreiben (vgl. hierzu v. Kardorff 1995):

- „Interaktionskriterien, wie z. B. Häufigkeit, Wechselseitigkeit der Wahlen, direkte und indirekte Verbindungen;
- Interaktionsinhalte, wie z. B. emotionale Unterstützung, kognitive Orientierung, instrumentelle Hilfe, Wertorientierungen;
- der Qualität der Interaktion, wie z. B. Intensität, subjektive Wahrnehmung der Erreichbarkeit, Verlässlichkeit, Dauer, Belastbarkeit, Hilfsbereitschaft, empfundene Kontrolle und Abhängigkeit;
- der Rolle der Beteiligten, wie z. B. Zentralität, Gatekeeper, Brücke, Ausgeschlossener;
- Strukturmerkmale, wie z. B.: Größe des Netzwerks, Dichte, Clusterbildung, Uniplexität oder Multiplexität;

2 In der Institutionen- und Verbändeforschung werden Organisationen und/oder Institutionen dieses Typs als „intermediär" bezeichnet. Sie „befinden sich in einem ‚Zwischen-Reich' zwischen gewerblichen Unternehmungen, die auf dem Markt anbieten, öffentlichen Verwaltungen, die dem Staat zuzurechnen sind, und Gemeinschaftsformen, die dem Bereich der Familienhaushalte zugeordnet werden können. Jeder dieser gesellschaftlichen Bereiche, zwischen denen intermediäre Organisationen angesiedelt sind, ist durch eine dem jeweiligen Sektor zugehörige Handlungslogik gekennzeichnet" (Olk/Rauschenbach/Sachße 1995, S. 17). Mit intermediären Organisationen werden vor allem die Wohlfahrts- und Jugendverbände bezeichnet. Folgt man dieser Definition, so zeigt sich allerdings eine terminologische Unschärfe zwischen sekundären und tertiären Netzwerken, da z. B. der Kindergarten sowie Freizeitinstitutionen nach Bullinger/Jakob (1998) dem sekundären Bereich zugerechnet werden, gleichzeitig aber eine Vielzahl der Einrichtungen dieser Arbeitsfelder bekanntermaßen durch Trägern des intermediären Sektors betrieben werden. Aus der Perspektive sozialer Unterstützung macht es wenig Sinn, zwischen einem von der Stadt und einem von der Arbeiterwohlfahrt betriebenen Kindertageseinrichtung zu unterscheiden. Strauss (1990, S. 498) greift ebenfalls auf die Differenzierung zwischen primären, sekundären und tertiären Netzwerken zurück, fasst die Begriffe sekundär und tertiär allerdings etwas anders als Bullinger/Nowak. Demnach wären unter sekundären Netzwerke gering organisierte (z. B. Selbsthilfegruppen, Nachbarschafts- und Freizeitgruppen etc.) bzw. höhergradig organisierte aber nichtprofessionelle Institutionen (z. B. lokale Bürgervereinigungen und Einrichtungen, Vereinigung für Kultur, Freizeit, Erwachsenenbildung) zu verstehen, tertiäre Netzwerke hingegen wären vorrangig durch den professionellen Charakter ihrer Angebote gekennzeichnet.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

- Funktionen, wie z. B. emotionaler Rückhalt, kognitive Orientierung, Modelle etc.

Anhand dieser Merkmale werden die „typisierbaren persönlichen Netzwerkmuster und Systeme/Strukturen (latenter) Netze in sozialräumlich und sozialkulturell spezifischen Kontexten identifiziert“ (v. Kardorff 1995, S. 403).

Die Netzwerkforschung hat nachdrücklich auf die „soziale Schutz-, Bewältigungs-, Entlastungs- und Unterstützungsfunktion lebensnaher Netze“ (Pankoke 1997, S. 66) hingewiesen. Nach Bullinger/Nowak liegt der Haupteffekt sozialer Unterstützungsnetzwerke darin, dass sie dem Subjekt das Gefühl geben, „sozial eingebettet zu sein und mit der Hilfe anderer rechnen zu können. Das wirkt sich positiv auf die Befindlichkeit des Betroffenen aus“ (Bullinger/Nowak 1998, S. 104). Dieses Gefühl können die Betroffenen deshalb entwickeln, weil sie Unterstützung in konkreten Notsituationen in Form von emotionaler Anteilnahme, Bereitschaft zu Gesprächen in Problemsituationen, konkreter praktischer und materieller Unterstützung in einem verlässlichen Maße erfahren.

Darüber hinaus ist ein Puffereffekt zu konstatieren. Dieser besteht darin, „dass ein Mensch in belastenden Situationen diese dadurch bewältigt, dass er von den Problemen und Belastungen abgelenkt wird, dass seine Stimmungslagen gehoben werden und dass Optimismus vermittelt wird“ (ebd., S. 105).

Häufig vergessen wird dabei, dass soziale Netzwerke, insbesondere primäre Netzwerke, nicht nur positive Folgewirkungen zeitigen, sondern auch Leistungen von den Netzwerkmitgliedern verlangen bzw. Belastungen mit sich bringen. Dazu gehören u. a.:

- Die Aufrechterhaltung von sozialen Netzwerken ist nicht kostenlos. „Soziale Kontakte zu initiieren und zu pflegen, erfordert individuelle Anstrengungen und Mühe“ (Heinze/Olk/Hilbert 1988, S. 114).
- Hilfeerwartungen in sozialen Netzwerken, und hierin unterscheiden sie sich in zentraler Weise von professionellen Hilfesystemen, basieren auf reziproken Verhaltenserwartungen. Das heißt, die Hilfe wird auf Gegenseitigkeit geleistet. Es ist „ungewiss, ob sich aus eingegangenen sozialen Beziehungen auf lange Sicht ein Ausgleich der aus ihnen resultierenden Unterstützungsleistungen und Hilfeverpflichtungen ergeben wird. Dies gilt insbesondere für weibliche Netzwerkangehörige: Von ihnen werden überdurchschnittlich Unterstützungsleistungen erwartet, und sie sind auch in besonderem Maße dazu bereit, solche Leistungen zu erbringen“ (ebd., S. 114).
- Oft wird übersehen, dass ein enges und dicht geknüpftes soziales Netzwerk nicht nur eine große Unterstützungsressource ist, sondern zugleich auch ein „Netz“ von Verhaltenserwartungen und sozialer Kontrolle. „Angehörige von Unterschicht-Netzwerken können so z. B. einerseits auf

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

die solidarische Unterstützung anderer Netzwerkmitglieder fest zählen, andererseits werden auf diese Weise sowohl Verhaltensweisen als auch normative Orientierungen verstärkt, die in der dominanten Kultur als abweichend beziehungsweise negativ etikettiert werden. Auf diese Weise tragen soziale Unterstützungsnetzwerke zur Verfestigung benachteiligter Lebenslagen bei" (ebd., S. 115).

- Soziale Netzwerke sind in der Regel darauf angelegt, sich auch sozioökonomischer Hinsicht schichtenhomogen zu reproduzieren. Hilfeleistungen in privaten Netzwerken überschreiten die Schichtgrenzen häufig nicht, d. h. der Unterschichtangehörige hilft dem Unterschichtangehörigen, der Mittelschichtangehörige dem Mittelschichtangehörigen etc.
- Besonders problematisch sind schließlich solche Hilfesituationen, in der eine Person dauerhaft auf Unterstützung angewiesen ist. Nicht nur, dass reziproke Verhaltenserwartungen nicht eingelöst werden können, droht auch eine Überlastung der primären Netzwerke.

Heinze/Olk/Hilbert fassen zusammen: „Soziale Unterstützungsnetzwerke können unter bestimmten Bedingungen in erheblichem Maße soziale Hilfe und Unterstützung vermitteln. Von diesen sozialen Beziehungsnetzen profitieren die verschiedenen sozialen Gruppierungen allerdings in unterschiedlichem Maße. Es gibt also bestimmte, nach sozioökonomischer Herkunft, Alter und Geschlecht eingrenzbare Gruppen, die von den Hilfe- und Unterstützungsleistungen sozialer Netzwerke besonders profitieren, als auch solche Gruppen, die in überdurchschnittlichem Maße von diesen Hilfeleistungen abgeschnitten sind. Da sich insbesondere Personen mit ähnlichen sozioökonomischen Merkmalen in sozialen Netzwerken verknüpfen, wäre es insbesondere verfehlt anzunehmen, eine unterprivilegierte objektive Lebenslage könne durch besonders positive und befriedigende soziale Beziehungsnetze kompensiert werden" (Heinze/Olk/Hilbert 1988, S. 116).

(c) *Prinzipien sozialer Netzwerkarbeit*: Netzwerkarbeit bedient sich der Erkenntnisse der Netzwerkforschung und versucht ausgehend von den Beziehungsnetzen die vorhandenen Unterstützungsressourcen innerhalb der Netzwerke zu nutzen, zu optimieren und ggf. zu erweitern. Der Blick richtet sich dabei auf die sozialen Unterstützungspotentiale der sozialen Netzwerke. Folgerichtig wird innerhalb der sozialen Netzwerkarbeit „vorrangig untersucht, welches Potential sozialer Unterstützung in Form von Netzwerken enthält und wie es für die Soziale Arbeit genutzt werden kann. Unter dem Begriff ‚Unterstützungsnetzwerke' verstehen wir alle sozialen Beziehungen, bei der mindestens ein Partner in der Beziehung irgendeine Form von Hilfe erwarten kann" (Bullinger/Nowak 1998, S. 102).

Im Anschluss an die angloamerikanische Diskussion unterscheiden Bullinger/Nowak (1998, S. 172 f.) fünf mögliche Strategien sozialer Netzwerkarbeit, d. h. Perspektiven im Zugriff auf die Netzwerke der Klienten, nämlich

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

- die Erhaltung des Netzwerkes,
- die Erweiterung des Netzwerkes (quantitative Erweiterung),
- die Re-Definition des Netzwerkes durch Vertiefung (qualitative Erweiterung),
- die „Sanierung" des Netzwerkes (radikale Veränderung der Netzwerkbeziehungen z. B. durch notwendigen Kontaktabbruch),
- die Stärkung des Umfeldes des sozialen Netzwerkes.

Soziale Netzwerkarbeit bewegt sich per Definition in den lebensweltlichen Bezügen der Klienten und ist damit als eine lebensweltnahe methodische Herangehensweise Sozialer Arbeit wie etwa die Straßensozialarbeit (vgl. Kapitel 24.), FiM (vgl. Kapitel 20) etc. zu kategorisieren. Im Horizont des doppelten Mandats (vgl. Kapitel 2), d. h. dem Umstand, dass Soziale Arbeit immer zugleich Hilfe und Kontrolle ist, bedeutet dies, dass mit netzwerkorientierten Hilfestrategien nicht nur die Hilfe sich lebensweltnah und niedrigschwellig situiert, sondern auch die Kontrolle näher an den Lebensalltag der Betroffenen rückt. Billinger/Nowak sehen die Gefahr, dass mit „Hilfe der Netzwerkerkenntnisse und -arbeitsformen (…) die soziale Kontrolle auf Bereiche ausgedehnt werden (kann, M.G.), die bisher zur unangetasteten Privatsphäre von KlientInnen zählten" (Bullinger/Nowak 1998, S. 132). Um dieser Gefahr zu begegnen, formulieren Billinger/Nowak fünf handlungsleitende Prinzipien:

1. Der Subjektstatus der Betroffenen ist zu wahren. „Dies schließt ein, dass die Betroffenen über das Verfahren und seine möglichen Konsequenzen aufgeklärt werden und dass erst nach dieser Aufklärung ihr Einverständnis eingeholt wird, das sie selbstverständlich verweigern können" (ebd., S. 133).
2. Die Dokumentation von Befunden der Netzwerkanalysen im Rahmen der Aktenführung ist ebenfalls abhängig von der Zustimmung der Betroffenen.
3. Die SozialarbeiterInnen „müssen den Betroffenen die kontrollierenden Anteile ihrer Tätigkeit unaufgefordert offen legen" (ebd., S. 134).
4. Das „Recht auf Eigensinn" (ebd., S. 134) des Klienten legt dem Sozialarbeiter eine Haltung nahe, die durch eine möglichst große Zurückhaltung in Bezug auf die eigenen Wertmaßstäbe gekennzeichnet ist.
5. „Jede/r SozialarbeiterIn sollte sich bewusst sein, dass soziale Netzwerke persönliche Ressourcen für KlientInnen darstellen, deren Substanz durch inadäquate Interventionen zerstört oder gar in das Gegenteil verkehrt werden kann" (ebd., S. 134).

(d) *Techniken sozialer Netzwerkarbeit*: Aus der bisherigen Skizze dürfte deutlich geworden sein, dass sozialer Netzwerkarbeit einer spezifischen Methodenkompetenz bedarf, die Bullinger/Nowak als Fähigkeit kennzeichnen, „verschiedene Ansätze methodischen Handelns situationsgerecht miteinander zu verbinden. Diese Kompetenz benötigt wissenschaftlich fundierte, sozialraum- und institutionenbezogenes juristisches Wissen (Wissenskompetenz), hat die Fähigkeit zur Analyse sozialer Netzwerke und des je-

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

weiligen Handlungsfeldes sowie zur Allokation von Ressourcen zur Voraussetzung (analytische Kompetenz), bezieht ethische Prinzipien in die Reflexion von Handlungszielen, Vorgehensweisen und Techniken mit ein (ethische Kompetenz), wählt die geeigneten netzwerkorientierten Vorgehensweisen und Techniken aus (Verfahrenskompetenz) und verfügt über Verfahren zur Auswertung der Interventionen (Evaluationskompetenz)" (ebd., S. 139).

Das Methoden- und Technikarsenal sozialer Netzwerkarbeit lässt sich grob schematisierend in drei Gruppen einordnen: (a) Netzwerkdiagnostik, (b) Netzwerkintervention und (c) Evaluation.

In den Bereichen Netzwerkintervention und Evaluation greift die soziale Netzwerkarbeit neben individuums- bzw. gruppenzentrierten Beratungstechniken, Moderationsmethoden sowie Techniken und Strategien der Selbst- und Fremdevaluation (vgl. Kapitel 29) wie etwa

- Training von Hilfesuchverhalten,
- Strategien lokaler Vernetzung,
- Helferkonferenzen,
- Netzwerkberatung,
- Netzwerkkonferenzen,
- Unterstützung der Organisierung von Bürgerinteressen,
- Unterstützung von Selbsthilfegruppen (vgl. Straus 1990; Bullinger/Nowak 1998),

vor allem auf Instrumente der Erhebung und Analyse von Netzwerkstrukturen zurück, die, neben der generellen Perspektive, die Originalität der sozialen Netzwerkarbeit ausmachen. Dazu gehören u. a.

- Techniken der Soziometrie (vgl. Höhn/Schick 1954),
- Netzwerk-Brett (vgl. Bullinger/Nowak 1998, S. 185 ff.) sowie
- Netzwerk-Ethnographie (vgl. Bullinger/Nowak 1998, S. 199 ff.).

Beispielhaft sei hier auf das Instrument der so genannten Netzwerkkarte etwas genauer eingegangen.

Bei der Netzwerkkarte handelt es sich um eine Vorgehensweise, durch die Umfang und Qualität von personenbezogenen Netzwerken mittels spezifischer Frage-, Darstellungs- und Auswertungsschritte erhoben wird. Die Netzwerkanalyse stellt die Grundlage für alle weiteren Handlungsschritte in der sozialen Netzwerkarbeit dar. Das folgende Beispiel von Straus (1990) veranschaulicht, wie man sich den Prozess der Erstellung einer Netzwerkkarte vorstellen muss.

> „Als ersten Schritt überlegt man, zu welchen Bereichen (Sektoren) sich die Personen zusammenfassen lassen, mit denen man aktuell verbunden ist. Beispiel für solche Sektoren wären: Familie, Verwandtschaft, Nachbarn, gegenwärtige Freunde, Freunde an früheren Wohnorten, Arbeits-

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

> oder Studienkollegen, Kirche, Verein, politische Szene usw. Diese Sektoren listet man jeweils auf ein Blatt Papier auf. Anschließend werden unter jedem Sektor die dazugehörigen Personen benannt. Wenn Personen zu mehreren Sektoren gehören …, listet man diese Person dort auf, wo sie am ehesten hinzupassen scheint, oder belässt sie in beiden Sektoren, macht sie dann aber durch ein Zeichen irgendwie kenntlich“ (Straus 1990, S. 508 ff.).

Bei der Befragung geht es sowohl um die Erfassung des Ist-Zustandes des sozialen Netzwerkes des Klienten, gleichzeitig kann aber auch die Netzwerkgenese, d. h. ihre „Geschichte“, bedeutsam sein. Überdies ist für die Analyse der Lebenslage von erheblicher Bedeutung, wie der Klient selbst seine Netzwerkpotentiale einschätzt und wie er sich sein Netz idealer weise vorstellt. Die Ergebnisse der Befragung werden grafisch in Form eines Kreises dargestellt, der sich in die vormals festgelegten Sektoren aufgliedert. „Anschließend zeichnet man in jedem Sektor die Person so ein, dass die, zu denen man losere und distanziertere Beziehungen unterhält, weiter außen eingetragen werden, während jene, zu denen man engen Kontakt hat, weiter innen eingetragen werden“ (ebd., S. 509).

Der entscheidende Schritt ist die Auswertung der erhobenen Netzwerkstrukturen. Wie und in welche Richtung sich diese Auswertung bewegt, ist nicht zuletzt abhängig von den artikulierten Interessen der Beteiligten. Als Auswahl möglicher Fragen zur Analyse der erhobenen Netzwerkstrukturen führt Straus an:

- „Wie stark ist mein Netzwerk segmentiert? (Das heißt, kennen sich viele meiner Netzwerkpartner untereinander, oder sind die einzelnen Segmente weitgehend voneinander abgeschnitten? Will ich dies bzw. könnten die Segmente sinnvollerweise stärker miteinander verflochten werden?)
- Wer nimmt in meinem Netzwerk bestimmte wichtige Kommunikationsrollen ein? (…)
- Welche Veränderungen in meinem Netzwerk haben sich in den letzten 5 Jahren ergeben? (…)
- Welche soziale Unterstützung erwarte ich mir von meinem Netzwerk und welche habe ich tatsächlich erfahren (…)?
- Wo sind in meinem Netzwerk relevante Abhängigkeiten (in materieller, sozialer, emotionaler, … Hinsicht)? Woraus resultieren sie und lassen sie sich ändern bzw. will ich sie ändern?
- Welche meiner Sozialbeziehungen müssten intensiviert werden (wie soll das gehen?), welche Beziehungen würde ich gerne reduzieren (mit welchen Folgen)?“ (Straus 1990, S. 509).

Insgesamt ist die Technik der Netzwerkkarte ein flexibles, unterschiedlichen Erfordernissen und Erkenntnisinteressen variabel anzupassende Instrument, dass die persönlichen Beziehungsstrukturen von Klienten in Ausmaß und Qualität erfassen und beschreiben hilft. Die Qualität der Netzwerkanalyse

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

scheint insgesamt weniger von der Beherrschung der Technik abhängig, sondern eher von einer fachlich fundierten, situations-, fall- und personenspezifischen Frage- und Auswertungsstrategien.

(e) *Einschätzung und Diskussion*: Im Zuge der Durchsetzung sozioökologischer bzw. „systemischer“[3] Sichtweisen in der Sozialen Arbeit und der damit einhergehenden Erweiterung des Blickwinkels vom Einzelnen hin zum Subjekt in seinen sozialen Bezugssystemen stellt die soziale Netzwerkarbeit mit ihrer Fundierung in der Netzwerk- und Social-Support-Forschung eine fachliche Weiterentwicklung dar. Insbesondere dort, wo die altbekannte Leitformel von der „Hilfe zur Selbsthilfe“ ernst genommen wird, ist die Anknüpfung an und optimale Nutzung von vorhandenen bzw. die Erweiterung bestehender Netzwerke notwendiges Element einer lebensweltorientierten Handlungsstrategie.

Das Modell der sozialen Netzwerkarbeit sensibilisiert den „sozialpädagogischen Blick“ „für die problemverursachende, problemverschärfende, aber auch problemlösende Wirkung sozialer Vernetzung. Als Handlungsorientierung bietet die Netzwerkanalyse dem ‚professionellen Helfer als Netzwerker‘ einen Ansatz, die Stärken der alltäglichen Lebensfelder anzuerkennen, zu fördern und neu zu beleben“ (Pankoke 1997, S. 667).

Die unbestreitbare Bedeutung sozialer Netzwerkarbeit im Kontext lebensweltorientierter Handlungskonzepte darf allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, dass Netzwerkanalyse sich nicht auf die Rekonstruktion persönlicher Beziehungsmuster und ihrer Unterstützungspotentiale beschränken darf, da soziale Netzwerke immer auch ein- und beschränkende, kontrollierende Aspekte umfassen. Überdies sind nachhaltige Verbesserungen der Lebenslagen der Klienten nur dann zu erwarten, wenn Netzwerkanalysen auch in ihren kommunal- und sozialpolitischen Dimensionen gelesen und thematisiert werden. Anders ausgedrückt: In den evtl. identifizierbaren Schwächen und Defiziten in den offen gelegten sozialen Netzwerkarchitekturen drückt sich nicht zuletzt auch ein sozialpolitischer Handlungsbedarf aus, der nicht zugunsten individueller Unterstützungsstrategien vernachlässigt werden darf.

Soziale Netzwerkarbeit hat, wie alle lebensweltnahen Methoden in der Sozialen Arbeit, in besonderer Weise die Hilfe/Kontroll-Problematik zu bedenken, da sie sehr Nahe an den Lebensalltag der Menschen heranrückt und quasi im Handgepäck der Hilfeleistung immer auch den öffentlichen „Normalisierungsauftrag“ mit sich führt. Anders als in manchen anderen ein-

3 Der Begriff „systemisch“ wurde in Anführungsstriche gesetzt, weil er in der derzeitigen Fachdebatte missverständlich sein könnte. Mit dem Begriff „systemisch“ wird ausdrücklich nicht Bezug genommen, auf die derzeit die Fachgemüter erhitzende Frage, ob die Soziale Arbeit ein eigenständiges Funktionssystem der Gesellschaft sei oder nicht (vgl. Merten 2000). Systemische Betrachtungsweise wird an dieser Stelle im Sinne von Staub-Bernasconi (1996 a) im Wesentlichen mit der Chiffre „Ganzheitlichkeit“ gleichgesetzt.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

schlägigen Fachdiskussionen, klammert die soziale Netzwerkarbeit diese Frage weder aus, noch begeht sie den wenig Erfolg versprechenden Weg, das Dilemma per Akklamation („Unsere Absicht ist es zu helfen, also sind wir hilfreich – und nichts anderes!“) in Nebel aufzulösen. Als Antwort formulieren die VertreterInnen der Netzwerkarbeit einleuchtende, nachvollziehbare Handlungsprinzipien, die in erster Linie den Subjektstatus des Klienten absichern sollen. So unverzichtbar die Formulierung solcher ethischer Handlungsmaximen ist, so wenig sind sie letztlich Garant für ihre Einhaltung. Zumindest schützt auch der wesentlich traditionsreichere hippokratische Eid bis heute nicht vor Herzklappenskandalen, Abrechnungsbetrug, Kunstfehlern u.ä. Gerade für personenbezogene Unterstützung gilt überdies, dass es eher naiv wäre, anzunehmen, guter Wille allein schütze vor den Fallstricken des doppelten Mandats, vor zur „Natur“ geronnenen Normalitätsvorstellungen oder vor den (zumeist unbewussten) Bedürfnissen des Helfenden im Hilfeprozess. Insofern ist die starke Betonung der Evaluation hilfreich, um mittels Selbstbeobachtung systematische Problemschwellen zu identifizieren und evtl. methodisch zu integrieren.

Tipps zum Weiterlesen

Bullinger, H./Nowak, J.: Soziale Netzwerkarbeit. Eine Einführung, Freiburg i.B. 1998.

Keupp, H./Röhrle, B. (Hrsg.): Soziale Netzwerke, Frankfurt a.M. 1987.

Straus, F.: Netzwerkarbeit. Die Netzwerkperspektive in der Praxis, in: Textor, M. (Hrsg.): Hilfen für Familien. Ein Handbuch für psychosoziale Berufe, Frankfurt a.M. 1990, S. 496–520.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

28. Supervision

(a) *Geschichte und Begriff*: Supervision gehört zu den professionsbezogenen Methoden der Sozialen Arbeit, d.h. sie dient nicht direkt der Anleitung des Hilfeprozesses in der Interaktion zwischen SozialarbeiterIn und Klient, sondern bezieht sich auf den Sozialarbeiter selbst und das professionelle Setting, in das er eingebunden ist. Mit Supervision wird die Hoffnung verbunden, dass der Sozialarbeiter, indem er in einem geschützten und methodisch strukturierten Rahmen unter fachkundiger Anleitung über seine Arbeit reflektiert, seine berufliche Kompetenz erweitern kann und zugleich vor den Belastungen psychosozialer Arbeit durch Helfersyndrom, Burnout u. a. geschützt wird. Anders ausgedrückt: Es geht um ein Mehr an Professionalität durch gezielte und methodisch geförderte, systematische (Selbst-) Reflexion beruflichen Handelns. Obwohl Supervision auf eine lange Tradition zurückblicken kann, scheint seit den 1970er Jahren einen Nachfrageboom eingesetzt zu haben, dessen Ende bislang noch nicht abzusehen ist[1].

Versteht man unter Supervision vorläufig die fachliche Reflexion helferischen Handelns unter Einbeziehung einer externen, fachkundigen Person, die nicht direkt am Hilfegeschehen selbst beteiligt ist, so dürfte das, was wir heute Supervision nennen, schon seit den Anfängen Sozialer Arbeit beobachtbar sein. Dabei müssen zwei Formen unterschieden werden: a) die Supervision im Rahmen der Ausbildung sozialer Fachkräfte (Lehrsupervision) und b) Supervision im Berufsalltag von SozialarbeiterInnen. Im ersten Falle konstituiert die Supervision ein Verhältnis zwischen einem unerfahrenen und einem erfahrenen Sozialarbeiter zum Zwecke der Qualifizierung, wobei der erfahrene Wissen und Erfahrungen zur Verfügung stellt. Diese Form der Supervision wird im Folgenden nicht weiter thematisiert.

Beschränkt man sich in der Betrachtung mithin auf die Supervision von SozialarbeiterInnen im Berufsalltag, so liegen ihre systematischen Wurzeln in der amerikanischen Sozialarbeit und der Psychoanalyse. Bernler/Johnsson sehen die Ursprünge der Supervision in der Arbeit der freiwilligen Wohltätigkeitsorganisationen des 20. Jahrhunderts. Die supervisorischen Aufgaben der Professionellen lagen vorrangig in der Anleitung der ehrenamtlichen MitarbeiterInnen. „Die Wohlfahrtsbeamten hatten folgende Aufgaben: Einweisung der freiwilligen Mitarbeiter in die Prinzipien und Methoden der Organisationen, verantwortliche gemeinsame Planung der Familienarbeit

1 In diesem Sinne hebt Gaertner hervor: „Entgegen Prognosen, die einen Nachfrageeinbruch in Folge der Finanzknappheit der Trägerverbände vorausgesagt haben, ist dieser bisher ausgeblieben. Das Gesamtvolumen des Supervisionsmarktes scheint vielmehr auch gegenwärtig noch nicht an Sättigungsgrenzen gestoßen zu sein“ (Gaertner 1996, S. 601; vgl. auch Belardi 1996 b).

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

mit den Mitarbeitern und Überwachung der Feldarbeit, Unterstützung und Beratung, z. T. täglich, der freiwilligen Mitarbeiter“ (Bernler/Johnsson 1993, S. 57). Schon in dieser frühen Phase der Supervision zeichnet sich ein Spannungsverhältnis zwischen Kontrolle durch Vorgesetzte einerseits und kundige Unterstützung und Beratung andererseits ab, die für die us-amerikanische Sozialarbeit bis zum heutigen Tag zumindest in Teilbereichen charakteristisch ist (vgl. Belardi 1996b)[2].

Auch wenn in den USA schon mit der Genese des casework (vgl. Kapitel 4) eine anhaltende Psychologisierung und Therapeutisierung der Supervision vonstatten ging, trägt sie bis zum heutigen Tag noch die Doppelbedeutung von Beratung, Unterstützung einerseits und Kontrolle und Anleitung[3] andererseits. In Deutschland wurde frühzeitig versucht, die negative Konnotation von Aufsicht, Kontrolle etc. zu eliminieren, die zumindest in der Frühphase zu Vorbehalten führte. Der Vorschlag, an Stelle von Supervision von Praxisberatung zu sprechen, konnte sich insgesamt nicht durchsetzen[4]. Allerdings spielt der Kontrollaspekt im aktuellen Supervisionsverständnis in Deutschland – wenn überhaupt – so nur noch eine untergeordnete Rolle. In den verschiedenen, z. T. höchst unterschiedlichen Definitionen, wird zumeist der Aspekt der „Beratung der Berater“ in den Vordergrund gestellt.

Definition

„Supervision … kann im Sinne einer formalen Leitdefinition als das Handeln bezeichnet werden, in dem ein besonders Erfahrener (Supervisor) einem nicht so Erfahrenen (Supervisand) im Rahmen gewisser Vorstellungen von Sozialarbeit und unter konkreten Umständen (Bedingungen) sowie mit bestimmten ‚Aufgaben‘ (Inhalten) und Maßnahmen (Methoden) in der Absicht einer Veränderung (Wirkung der Supervision) durch regelmäßige Kommunikation zur selbständigen Arbeit verhelfen möchte, und zwar so, dass die weniger Erfahrenen dies als notwendigen Bei-

2 Dieser Doppelcharakter spiegelt sich auch in der ursprünglichen Wortbedeutung wieder. Rekurriert man zunächst auf den lateinischen Wortstamm, so setzt sich die Wortbedeutung aus *super* (über) und *videre* (sehen) zusammen. Supervision meint nach diesem Verständnis somit Übersicht oder Überblick. Eine Übersetzung aus dem englischen akzentuiert demgegenüber den Aspekt von Kontrolle. So wird *supervisor* aus dem Englischen mit Aufseher, Leiter übersetzt.

3 Nach Belardi ist es für Amerikaner schwer verständlich, „dass unser Supervisor in der Regel kein Vorgesetzter ist, sondern dass sein Selbstverständnis und seine Rolle oft mit dem des Psychotherapeuten verwandt sind. Vorgesetzten-Tätigkeit und Supervisoren- bzw. Berater-Rolle sind bei uns weitgehend getrennt“ (Belardi 1996 b, S. 35). Allerdings betont Willke, dass für die Supervision insgesamt „bislang eine theoretische und praxeologische Fundierung der Differenz zwischen Aufsicht und Supervision, zwischen Beratung und Supervision, zwischen Fortbildung und Supervision“ fehlt (Willke 1997, S. 41).

4 So findet sich im 1963 erschienenen Lexikon der Sozial- und Jugendhilfe des Deutschen Vereins (vgl. Pense 1963) anstelle des Stichworts Supervision der Begriff Praxisanleitung und noch 1977 verzichtet Schwendtke in seinem Wörterbuch der Sozialarbeit und Sozialpädagogik auf ein Stichwort Supervision und spricht hingegen von Praxisberatung (vgl. Schwendtke 1977).

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

stand für ihre Arbeit, die sie allerdings selbst verantworten müssen, ansehen“ (Huppertz 1975, S. 10).

Das Kompetenzprofil von Supervisoren umfasst die Komponenten Feldkompetenz, d. h. eine auf das jeweilige Feld der beruflichen Praxis des Supervisanden bezogenes theoretisches und erfahrungsbezogenes Wissen, und Beratungskompetenz, d. h. Wissen und Können in Bezug auf die Gestaltung des Beratungsgeschehens unabhängig vom je konkreten Themenfeld (vgl. Belardi 1996b, S. 40 ff.). Die Definition von Norbert Huppertz aus den 1970er Jahren akzentuiert im Sinne des Meister-Lehrling-Verhältnisses in besonderem Maße den Erfahrungsvorsprung des Supervisors. In neuerer Zeit hat sich demgegenüber eine Verlagerung von der Feld- zur Beratungskompetenz vollzogen (vgl. Belardi 1996b, S. 43). Vor diesem Hintergrund scheint die formalere Definition von Gaertner treffender, wonach Supervision „ein regelgeleiteter Beratungsprozess [ist, d.V.], in dem es wesentlich um die systematische Reflexion beruflichen Handelns geht“ (Gaertner 1996, S. 600).

Für Willke muss „Supervision verstanden werden als ein Reflexionsprozess, in welchem die notwendigen Paradoxien und blinden Flecken des Grundprozesses, etwa der Beratung, kenntlich gemacht und probeweise als kontingent behandelt werden. Voraussetzung für Supervision ist die gezielte Verwendung von Beobachtungen zweiter Stufe – also die Arbeit mit der Beobachtung von Beobachtungen. Und die Funktion von Supervision liegt darin, das zum Vorschein zu bringen, was der Politiker, Berater, Lehrer, Therapeut oder Sozialarbeiter im Veränderungsprozess selbst nicht sehen kann“ (Willke 1997, S. 42).

(b) *Thematische Schwerpunkte und Settings*: In der Fachdiskussion werden unterschiedliche Funktionen von Supervision unterschieden: „Supervision ist eine Institution, deren erste Funktion es ist, die Psychodynamik von professionellen Beziehungen, seien es Beziehungen zwischen Professionellen und ihren Klienten oder zwischen den Professionellen, z. B. Teammitgliedern zu analysieren. Zweitens hat Supervision die Funktion, die Rollenhaftigkeit dieser Beziehungen zu untersuchen. Sie fragt nach den Auswirkungen der Institution, in der Professional und Klient oder Professional mit Professional zusammenkommen, auf deren Beziehungen. Und drittens vermittelt Supervision beide Analyseebenen und klärt das Zusammen- und Gegeneinanderwirken von psychischen und institutionellen Strukturen in professionellen Beziehungen“ (Rappe-Giesecke 1994, S. 4).

Diesen Funktionen der Supervision lassen sich unterschiedliche Themenschwerpunkte zuordnen:

- die Thematisierung konkreter Fälle aus der Praxis und ihrer Entwicklungsdynamik (Fallarbeit);
- die Thematisierung der Interaktion zwischen den Professionellen innerhalb einer Institution bzw. innerhalb eines Teams sowie die generelle be-

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

rufliche Selbstwahrnehmung und Rollenzuschreibung des Supervisanden (Selbstthematisierung);
- die Analyse institutioneller Regeln und Rahmenbedingungen und ihrer Auswirkungen auf die Beziehungsdynamiken innerhalb von Teams, aber auch auf Hilfebeziehungen (Institutionenanalyse).

Mit der Institutionenanalyse ist ein Punkt angesprochen, der in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen hat. War Supervision bis in die 1980er Jahre hinein vorrangig an der Auseinandersetzung mit dem psychodynamischen Geschehen zwischen den Akteuren beschäftigt, so nähert sie sich mit der zunehmenden Berücksichtigung der institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen in Teilen der Organisationsberatung und Organisationsentwicklung an.

Im Hinblick auf die Settings von Supervision lassen sich insbesondere drei Formen unterscheiden: 1. die Einzelsupervision, 2. die Gruppensupervision und 3. die Teamsupervision.

(1) Die Einzelsupervision bezeichnet ein Setting, im Rahmen dessen ein Sozialarbeiter mit einem Supervisor Probleme des beruflichen Alltags des Supervisanden thematisieren (vgl. Pühl 1994). Belardi unterscheidet drei mögliche Zielgruppen von Einzelsupervision: Studierende im Rahmen der Ausbildung (Ausbildungssupervision), soziale Fachkräfte, die beabsichtigen Supervisoren zu werden (Lehrsupervision) sowie Praktiker, „welche sich für die Supervision … als eine Form zusätzlicher beruflicher Qualifikation entschieden haben. Dann spricht man von Weiterbildungssupervision“ (Belardi 1996 b, S. 99).

(2) Gruppensupervision ist die häufigste Form berufsbegleitender Reflexion. „Unter Gruppensupervision versteht man ein Beratungsangebot für etwa drei bis zwölf Personen, die sich nicht in einem direkten Arbeitszusammenhang miteinander befinden. In der Fachsprache spricht man deshalb auch von stranger group“ (Belardi 1996 b, S. 106). Eine der bekanntesten Formen der Gruppensupervision ist die von dem ungarischen Psychoanalytiker Michael Balint entwickelte so genannte Balint-Gruppe (vgl. Rappe-Giesecke 1994). Die Balint-Gruppe ist „eine besondere Form der Beziehungsdiagnostik auf tiefenpsychologischem Hintergrund“ (ebd., S. 114). Die Arbeit einer Balint-Gruppe beruht auf folgenden Regeln:

„(a) Die Teilnehmer einer Balint-Gruppe sollten sich im Idealfall vorher nicht kennen, also auch nicht in gemeinsamen Arbeitsbezügen stehen.
(b) Die Gruppenmitglieder sind in ihrem Fach … kompetent; sie möchten allerdings mehr über etwas neues, also ihre Beziehungsdynamik zu den Patienten, lernen.
(c) Ursprünglich war der Balintgruppen-Leiter Mitglied der gleichen Bezugsgruppe wie die Teilnehmer und zusätzlich noch Psychoanalytiker.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

(d) Selten werden Fachfragen erörtert. Vielmehr ermuntert der Balintgruppen-Leiter die Gruppenmitglieder zur freien Fallschilderung über Beziehungsprobleme von und mit Patienten.
(e) Gruppenmitglieder und Leiter äußern danach ihre Gefühle und spontanen Einfälle zur geschilderten Arzt-Patient-Beziehung im Sinne einer freien Assoziation.
(f) Die Balintgruppe ist kein technisches Seminar; sie zielt auch nicht auf konkrete Handlungsweisungen ab. Sie will eher ‚herausfinden, was die vorgetragene professionelle Beziehung aktuell, d. h. zum Zeitpunkt des Vortragens, problematisch macht'" (ebd., S. 113 f.).

(3) Die Teamsupervision[5] ist eine Sonderform der Gruppensupervision. Auch sie richtet sich an eine Gruppe von Fachkräften, die allerdings in einer gemeinsamen Arbeitsbeziehung stehen (z. B. die Beschäftigten eines Jugendhauses, einer Drogenberatungsstelle, der Abteilung eines Jugendamtes etc.). Teamsupervision wird meistens nachgefragt, „wenn in einer Arbeitsgruppe die Arbeitseffizienz beeinträchtigt ist, unterschwellige Konflikte zwischen den Teammitgliedern und/oder der Institutionsleitung bestehen, die Arbeitsatmosphäre bedrückend ist, Entscheidungsstrukturen und Kompetenzverteilungen unklar sind, Probleme und Lösungen nicht mehr zueinander passen, Auseinandersetzungen vermieden und Entscheidungen vertagt werden, Leitung nicht wahrgenommen wird, ein hoher Konkurrenzdruck besteht" (Kersting/Krapohl 1994, S. 95). Im Zentrum der Teamsupervision steht die Analyse des Arbeitsteams, seiner Leitungsstrukturen, seiner Teamideologien, seiner Tabus, seiner Geschichte, seiner Beziehungsstrukturen und Beziehungskonflikte, aber auch seiner Einbindung in die organisatorischen und institutionellen Strukturen.

(c) *Phasen und Methoden*: Aus der bisherigen Skizze dürfte deutlich geworden sein, dass man von „der" Methode der Supervision nicht sprechen kann. Im Gegenteil: Im Sinne der in Kapitel 1 getroffenen Abgrenzung handelt es sich bei der Supervision vielmehr vorrangig um ein Arbeitsfeld mit einer eigenen Thematik, einem eigenen Gegenstand. Innerhalb dieses Arbeitsfeldes haben sich nun unterschiedlichste Methoden etabliert. „Schon ein Blick in die Supervisionsgeschichte verdeutlicht, dass es verschiedene Phasen der Methodenorientierung in der Supervision gegeben hat. Zunächst gab es die Entwicklungsphase Casework und Supervision ungefähr bis 1970, wobei die Supervisionsmethodik vorwiegend aus der psychoanalytischen Theorie schöpfte. Etwa ab 1970 kommen gruppendynamische und gruppentherapeutische Verfahren sowie die Balint-Methode hinzu. Diese Entwicklungsphase geht etwa bis in die Mitte der 1980er Jahre. Für beide Pe-

5 Eine besondere Form der Gruppensupervision ist die sogenannte kollegiale Supervision (*peer group supervision*). Hierbei handelt es sich um Gruppen von sozialen Fachkräften, die sich aus unterschiedlichen Gründen konstituiert haben und die Probleme ihrer beruflichen Praxis bearbeiten, ohne dass ein externer Supervisor hinzugezogen wird.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

rioden kann festgehalten werden, dass weder ein eigenständiges Supervisionsverfahren noch eine übergreifende Methodik oder Theorie existierten. Supervisoren bezogen ihr Handwerkszeug und ihr Instrumentarium zu Interventionen eigentlich aus anderen Ansätzen (Psychoanalyse, Gruppendynamik usw.). Meistens verwendet ein Supervisor einen Ansatz oder, je nach Situation mehrere oder Teile von mehreren Ansätzen (eklektizistisches Verfahren)" (Belardi 1996 b, S. 127).

Ab den 1980er Jahren sind unter dem Eindruck einer zunehmenden Debatte um Organisation und Steuerung in der Sozialen Arbeit neben die psychotherapeutischen Verfahren als methodische Grundierung der Supervision noch solche der Organisationsentwicklung getreten. Trotz der Erweiterung der Palette dürfte ein Großteil des Supervisionsmarktes auch aktuell noch durch Adaption aus dem Sektor der Psychotherapien gekennzeichnet sein.[6] Zumindest stellt Marianne Hege noch 1996 in einem Aufsatz fest, dass „Supervision gleichsam ein Seitenast am Baum der Therapie ist" (Hege 1996, S. 104). Insofern wäre es vielleicht treffender, von Supervision nicht als „Beratung der Berater", sondern vielmehr als „Therapie der Berater" zu sprechen.

Obwohl somit konkrete Aussagen zu methodischem Handeln in der Supervision schwer fallen, da je nach therapeutischer Ausrichtung höchst unterschiedliche konzeptionelle Rahmungen, Verfahren und Techniken zum tragen kommen können, lassen sich in der Fachliteratur unterschiedliche Phasenmodelle finden. Waldemar Pallasch (1991, S. 105) schlägt ein allgemeines Modell der Strukturierung des Supervisionsprozesses in fünf Phasen vor: (1) In der Orientierungsphase geht es zunächst um die Klärung des Anliegens und die Bestimmung des Anlasses für die Supervision, um eine gemeinsame Handlungsgrundlage zu entwickeln. (2) In der Informationsphase steht die Datensammlung und die Eindrucksbildung im Vordergrund. (3) Aufbauend auf die gewonnenen Informationen geht es in der Gewichtungsphase um eine Ordnung der Beobachtungsdaten, einen Vergleich mit den in der Orientierungsphase ermittelten Zielen sowie um eine Gewichtung im Hinblick auf die zukünftigen Arbeitsschritte. (4) In der Rückmeldephase werden diese Deutungen ausgetauscht und verglichen, sowie weitere Lernschritte bestimmt, um abschließend in der (5) Kontrollphase die Ergebnisse zu bewerten, Strategien zu bestimmen und neues Verhalten zu üben.

(d) *Einschätzung und Diskussion*: Die Geschichte der Supervision kann man ohne Übertreibung als Erfolgsgeschichte bezeichnen, die sich nicht nur in stabiler bis steigender Nachfrage von Seiten sozialer Fachkräfte niedergeschlagen hat, sondern auch in einer mittlerweile konsolidierten „Standes-

6 In diesem Sinne hebt Gaertner die „Anlehnung der Supervisionsmethoden an die Psychotechniken" hervor. „Parallel zu den einschlägigen Tendenzen auf dem Therapiemarkt werden Elemente aus Gruppendynamik, Gestalttherapie, Psychodrama, Bioenergetik etc. eklektizistisch in die Supervisionspraxis eingeführt" (Gaertner 1996, S. 601).

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

vertretung“ (Berufsverbände) und einem ausgebauten Angebot an einschlägigen Ausbildungsgängen. Und in der Tat dürfte kein Zweifel darüber bestehen, dass angesichts der spezifischen Belastungen in sozialen Berufen (Konfrontation mit existentiellen Krisen, gescheiterten oder zumindest bedrohten Biographien, körperlichen und psychischen Schädigungen der Klienten), z. T. belastender institutioneller Rahmenbedingungen und gleichzeitig eingeschränkter Kalkulierbarkeit der Wirksamkeit professioneller Interventionen (vgl. Kapitel 3), persönlich stabilisierende und fachlich beratende Unterstützung durch einen kompetenten externen Berater Sinn machen kann. Für das Verhältnis Sozialarbeiter – Supervisor gilt hier Ähnliches wie für das Verhältnis Klient – Sozialarbeiter: Wer mit beiden Beinen im Sumpf der Alltagsprobleme steckt, bedarf zuweilen des distanzierten Blicks von außen, um evtl. eine neue, produktive Sichtweise auf seine (beruflichen) Lebensumstände zu gewinnen. Dies gilt insbesondere für solche berufliche Situationen, in denen Konflikte im Team die Selbstheilungskräfte übersteigen, in denen SozialarbeiterInnen sich nach ihrer Selbstwahrnehmung in einer Berufskrise befinden, in denen Einflüsse der Organisation und Institution sich kontraproduktiv auf Hilfeprozesse auswirken oder in denen SozialarbeiterInnen Problemen als Einzelkämpfer gegenüberstehen, ohne direkt in kollegiale Reflexionskontexte eingebunden zu sein.

Problematisch erscheint allerdings eine Tendenz zur Universalisierung und Verstetigung der Notwendigkeit von Supervision, d. h. die Betonung, dass SozialarbeiterInnen grundsätzlich und unabhängig von konkreten Arbeitsbedingungen der Begleitung und Beratung durch externe Supervisoren bedürften. Eine solche Tendenz zur Universalisierung lässt sich schon auf der Begriffsebene identifizieren, wenn Supervision kurz als „berufsbezogene Beratung und Weiterbildung“ (Belardi 1996 b, S. 13) verstanden werden soll und somit alle Prozesse professioneller Reflexion und fachlicher Weiterentwicklung umfasst. Dort, wo funktionierende Teams oder auch einrichtungsübergreifende Arbeitsgemeinschaften von Fachleuten ihre Probleme produktiv diskutieren, ist professionelle Supervision ebenso wenig notwendig, wie Sozialarbeit in integrierten und funktionierenden sozialen Netzwerken. Aus der Perspektive einer berufsständischen Subsumtionslogik mag es Sinn machen, solche kollektiven Reflexionszusammenhänge als kollektive Supervision zu bezeichnen, begriffslogisch erscheint dies eher problematisch, weil sich mit Supervision dann keine spezifische Handlungsform mehr verbindet, sondern fachliche Reflexion schlechthin[7].

Eine solche Generalisierungsstrategie erscheint auch deshalb problematisch, weil die Supervision, trotz der Öffnung hin zu Fragen der Organisationsentwicklung, bis heute noch weitgehend psychotherapeutisch orientiert

7 Norbert Huppertz hat schon Mitte der 1970er Jahre die Verworrenheit des Begriffs Supervision kritisiert. „Bei einer auch nur flüchtigen Sichtung der Umschreibungen von Supervision fällt auf, dass man anschließend kaum eine präzise Vorstellung von dem hat, was als ‚Supervision‘ bezeichnet wird“ (Huppertz 1975, S. 9).

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

ist und damit beziehungsdynamische Sichtweisen beruflicher Alltagsprobleme favorisiert. Auf diesem Hintergrund ist die von Pfaffenberger referierte Kritik der 1970er Jahre zumindest tendenziell weiterhin bedenkenswert: „Die Kritik wirft der Praxisberatung darüber hinaus vor, sie betreibe Anpassung an traditionelle berufliche Verhaltensmuster und wirke daher eher konservativ als innovativ; sie individualisiere und personalisiere und trage dadurch zur Verschleierung gesellschaftlicher Probleme und Bedingungen bei; dadurch wirke sie affirmativ und stabilisiere den Status quo, statt verändernd zu wirken“ (Pfaffenberger 1977b, S. 209). Die Supervision als „Sozialarbeit für Sozialarbeiter“ trifft hier insofern dieselbe Kritik wie die Ansätze einer individualisierenden Sozialarbeit. Allerdings ist dies nicht als eine Generalkritik an Supervision schlechthin zu verstehen, sondern vielmehr an solchen methodischen Ansätzen, die sich auf die Bearbeitung individueller Deutungsmuster und Beziehungsdynamiken beschränken.

Tipps zum Weiterlesen

Belardi, N.: Supervision. Eine Einführung für soziale Berufe, Freiburg i.B. 1996.

Pühl, H. (Hrsg.): Handbuch der Supervision, Berlin 1994.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

29. Selbstevaluation

(a) *Geschichte und Hintergrund*: Spätestens seit dem Ende der 1980er Jahre findet sich unter dem Stichwort Selbstevaluation eine verstärkte Hinwendung zu Fragen der kontrollierten Selbstüberprüfung professioneller Interventionen. So geht Hiltrud von Spiegel davon aus: „Da Soziale Arbeit eine berufliche Arbeit ist, kann von den Fachkräften erwartet werden, dass sie, wie es in allen anderen Arbeitsverhältnissen ebenso üblich ist, ihre Leistungen rechtfertigen und Kontrollen zulassen" (Spiegel 1994b, S. 12). Hintergrund des zunehmenden Interesses an Selbstbeobachtung und Selbstkontrolle ist dabei nicht zuletzt die Finanzkrise öffentlicher Haushalte, die alle Segmente öffentlich finanzierter Leistungen unter Druck setzt, ihre Effektivität und Effizienz nachzuweisen. Mit der Forderung nach Verfahren der Selbstkontrolle verbinden sich dabei insbesondere drei Hoffnungen: Zum einen steht zu befürchten, dass Soziale Arbeit im Falle fehlender fundierter Selbstkontrollelemente in wachsendem Maße der Fremdkontrolle ausgesetzt werden wird. Über dieses eher defensive Motiv hinaus, versprechen sich die VertreterInnen der Selbstevaluation zum anderen durch gesicherte Aussagen über die Wirksamkeit sozialpädagogischer Interventionen gesteigerte legitimatorische Einflusschancen für sozialpädagogische Anliegen in der Auseinandersetzung um die knapper werdenden finanziellen Ressourcen (vgl. Heiner 1988). Während diese Argumente eher die Außenbeziehungen der Sozialen Arbeit betreffen, zielt ein weiteres auf den Binnenraum der Sozialen Arbeit: versteht man unter methodischem Handeln, „sich die Abläufe im Nachhinein durch Strukturierung zu vergegenwärtigen" (Spiegel 1994a, S. 265) und die so gewonnenen Erkenntnisse in die Planung und Realisierung zukünftigen Handelns einfließen zu lassen, so realisiert sich in der Praxis der Selbstevaluation ein Zugewinn an Rationalität für sozialpädagogisches Handeln schlechthin. Selbstevaluation wäre mithin als ein „Mittel beruflicher Qualifizierung" (Spiegel 1994b, S. 11) zu verstehen.

(b) *Begriff und Abgrenzung*: Selbstevaluation gehört zum Set der professionsbezogenen Methoden Sozialer Arbeit, d.h. sie beziehen sich nicht direkt auf die Intervention bzw. den Klienten und sind insofern nicht der Ausdruck einer konkreten Veränderungsabsicht, sondern finden ihren Focus in der SozialarbeiterIn-KlientIn-Interaktion und ihrem situativen Setting, wobei der Schwerpunkt der Betrachtung auf der Selbstbeobachtung der SozialarbeiterInnen, ihrer Handlungsweisen und organisatorischen Rahmenbedingungen liegt.

Selbstevaluation ist zum einen abzugrenzen gegenüber den „klassischen" Instrumenten der Reflexion und Rechenschaftslegung, nämlich dem Berichtswesen sowie Dienstbesprechungen. „Die Akte, die Jahresstatistik, der

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

Bericht, das Gutachten u. a. sind für eine vertiefende Diskussion der Ziele und Ergebnisse beruflichen Handelns nur begrenzt geeignet. Sie werden überwiegend unter legitimatorischen Gesichtspunkten geschrieben. So fehlt ihnen in der Regel das Element der Erörterung, des Abwägens alternativer Ziele und Wertungen sowie der Reflexion möglicher Begründungen und der kritischen Analyse der Informationsbasis. (…) Neben den genannten Formen schriftlicher Berichterstattung ist die Reflexion in Dienstbesprechungen oder im kollegialen Gespräch üblich. Hier lässt der Druck alltäglicher Entscheidungszwänge gerade noch Zeit dafür, neben organisatorischen Routinefragen, besonders schwierige Fälle und aktuelle Krisen zu erörtern. Die Reflexion der normalen, alltäglichen Arbeitsabläufe und ihrer Ergebnisse kommt auf diese Weise ebenso zu kurz wie die Analyse gelungener Interventionen und das systematische Lernen am Erfolg“ (Heiner 1988, S. 8 f.).

Auch gegenüber der Organisationsberatung und der Supervision als professionelle Instrumente der Beschäftigung mit dem eigenen Handeln, den eigenen Zielen und den organisatorischen Rahmenbedingungen weist Selbstevaluation Spezifika auf. So betont Supervision zumeist die emotionalen Aspekte der beruflichen Beziehungsreflexion, während Organisationsentwicklung sich vorrangig auf die strukturellen Rahmenbedingungen sozialpädagogischen Handelns bezieht. Im Gegensatz zu Supervision zeichnet sich Selbstevaluation[1] insbesondere a) durch den Einsatz empirischer Verfahren der Beobachtung und Befragung sowie durch b) die Verschriftlichung und Dokumentation von Prozessen aus. Trotz dieser Abgrenzung weisen Supervision, Organisationsberatung und Selbstevaluation Schnittbereiche auf: „Als systematische Nach-, Denk- und Bewertungs-Hilfe soll sie [die Selbstevaluation, d.V.] dazu dienen, Handlungen zu reflektieren, zu kontrollieren und die Kompetenz der Fachkräfte zu verbessern. Wie in der Supervision geht es bei der Selbstevaluation um Selbstreflexion sowie um fachlich begründetes, situationsentsprechendes und persönlichkeitsadäquates Handeln. Wie in der Organisationsberatung sollen die Fachkräfte Notwendigkeiten zur Veränderung erkennen und einleiten, wie in der Evaluation sollen sie die eigenen Arbeitsprozesse bewerten und optimieren“ (Spiegel 1994b, S. 18).

Obwohl somit eine exakte Abgrenzung der Selbstevaluation im Feld professionsbezogener Methoden noch aussteht, könnte man die folgende knappe Arbeitsdefinition von Selbstevaluation zugrunde legen:

1 Vgl. Heiner (1988); von Spiegel (1994 b). Nach Spiegel ergänzt Selbstevaluation „die ‚psychohygienische Funktion‘ der Supervision um die fachliche Dimension“ (von Spiegel 1994 b, S. 18). Ob die Abgrenzung zur Supervision und zur Organisationsentwicklung zutreffend ist, sei an dieser Stelle nicht weiter erörtert. Belardi (1996 b) skizziert in seiner Einführung z. B. Supervision als breit angelegtes Instrument zwischen Fachberatung und Psychotherapie, die nicht ausschließlich emotionale Aspekte beruflichen Handelns thematisiert.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

Definition

„Evaluieren heißt auswerten, bewerten. Auf der Grundlage systematisch erhobener Informationen wird schriftlich Bilanz gezogen. Im Gegensatz zur Fremdevaluation durch Außenstehende, meist Sozialwissenschaftler, ist es bei der Selbstevaluation der Sozialarbeiter, der als ‚Forscher' in eigener Sache den Verlauf und die Ergebnisse seines beruflichen Handelns untersucht" (Heiner 1988, S. 7).

Die zentralen Elemente der Selbstevaluation wären demnach Selbstbeobachtung, kontrollierte Erhebung mit erprobten (empirischen) Verfahren, Informationssammlung über Prozess und Ergebnis professioneller Interventionen sowie eine Dokumentation der Erhebung sowie der gewonnenen Erkenntnisse. Selbstevaluation könnte man vor dem Hintergrund dieses Selbstverständnisses als eine Form empirischer Sozialforschung verstehen, im Rahmen derer die Objekte klassischer Evaluationsforschung nun zu den Subjekten des Forschungsprozesses werden. Oder kurz gesagt: SozialarbeiterInnen erforschen sich und ihr Handeln selbst.

(c) *Konzepte und Frageperspektiven der Selbstevaluation:* Wie schon im Rahmen der Evaluationsforschung allgemein (vgl. Müller 1978), so verweisen auch die VertreterInnen der Selbstevaluation auf unterschiedliche Konzepte. Das klassische Konzept der Evaluationsforschung ist rein outputorientiert (produkt- bzw. ergebnisorientiert), d. h. es geht hier im Wesentlichen um eine nachträgliche Messung der Effektivität von Interventionen. Ein solches zielorientiertes Forschungsdesign nimmt letztlich den Charakter einer Kosten-Nutzenrechnung im Dienste sozialplanerischer Entscheidungsprozesse an. Es dient z. B. Politikern zur legitimatorischen Absicherung von finanziellen Aktivitäten, nur begrenzt allerdings den PraktikerInnen zur konzeptionellen und praktischen Analyse ihres Handelns und einer evtl. Optimierung und Revision von Handlungsvollzügen und -bedingungen. Überdies kritisiert Heiner: „Die Ziele, die der Intervention zugrunde liegen, werden damit als gegeben und unstrittig vorausgesetzt und ebenso wenig hinterfragt, wie die Angemessenheit, d. h. auch die moralische Vertretbarkeit der Mittel, die zur Erreichung der Ziele eingesetzt werden" (Heiner 1994a, S. 134). Die output-orientierte Perspektive ist deshalb zu ergänzen um die Ebenen der Ziel- und Prozessanalyse. Die Frageperspektiven der Selbstevaluation lassen sich in folgenden Dimensionen verdichten:

„(a) Wirklichkeit: Was ist/war der Ausgangszustand? Welche Veränderungen haben stattgefunden? Stimmen die Vermutungen und die gesammelten Eindrücke über Ausgangszustand und Veränderung?
(b) Wünschbarkeit: Wie sind der Ausgangszustand, die Zielsetzung und die erreichte Veränderung zu beurteilen? Entsprechen sie gesellschaftlichen und fachlichen Standards und persönlichen Überzeugungen?
(c) Wirksamkeit: Wie nahe ist man dem Ziel bzw. dem gewünschten Ziel gekommen, bzw. wie nahe will man ihm kommen?
(d) Wirtschaftlichkeit: Mit welchem Aufwand wurde das Ergebnis erreicht bzw. soll es erreicht werden? (…)

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

(e) Verträglichkeit: Im Sinne einer ‚sozialökologischen' Sichtweise geht es dabei um die Passform der Lösung, d.h. um die Frage: Wie wirkt die Veränderung auf den sozialen Kontext?" (ebd., S. 135).

Heiner unterscheidet vier verschiedene Gegenstände der Evaluation: Art und Umfang der Leistungen, Fachliche Qualität der Leistungen, Veränderungen Klient – Umfeld, Veränderungen Sozialarbeit – Umfeld. Um sich diesen Gegenständen angemessen zu nähern, bedient man sich im Rahmen der Selbstevaluation, je nach thematischem Zuschnitt des formulierten Interesses, unterschiedlicher Informationsquellen: Adressaten/Nutzer/Nichtnutzer, Soziales Umfeld der Nutzer/Nichtnutzer, Leistungserbringer/Anbieter, berufliches Umfeld der Anlieger, vergleichbare Einrichtungen sowie Sozialpolitik/Öffentlichkeit. Je nach Untersuchungsinteresse und Profil des Untersuchungsdesigns können im Selbsterforschungsprozess unterschiedliche Funktionen dominieren.

Systematisch betrachtet lassen sich vier Funktionen der Selbstevaluation unterscheiden: (1) Kontrolle, (2) Aufklärung, (3) Qualifizierung und (4) Innovation (vgl. Spiegel 1994b).

(1) Kontrolle bedeutet, „Abläufe und Ergebnisse an vorher festgelegten, z.B. aus dem Programm abgeleiteten Kriterien (Zielen) oder auch externen Anforderungen (Erfolgskriterien) zu messen" (Spiegel 1994b, S. 15). Die zentrale Frage lautet: Was ist bei der fachlichen Intervention herausgekommen? Diese Funktion kommt im klassischen output-orientierten Forschungsdesign besonders zum Tragen. Beispiele hierfür sind etwa Kontrollgruppenuntersuchungen.

(2) Steht Aufklärung im Vordergrund, so geht es primär um die Frage: „Was ist passiert?" (ebd., S. 27). Mithin steht die Rekonstruktion von Hilfesettings und Interventionsverläufen im Mittelpunkt des Interesses. Ein solches aufklärerisches Interesse kann sich auf einzelne Interventionen (z.B. Beratungsgespräche einzelner SozialarbeiterInnen) oder auch ganze Einrichtungen beziehen (z.B. Erstellung von Leistungsprofilen einer Einrichtung).

(3) Selbstevaluation als Qualifizierung rückt das Interesse an der Optimierung von Angebotsstrukturen in den Mittelpunkt. In diesem Zusammenhang können von Interesse sein: Umfang und Verteilung des Arbeitskräftepotentials, die Zielgruppengenauigkeit von Angeboten bzw. ihre Zielgruppenselektivität, Tätigkeitsdokumentationen mit dem Ziel der Klärung des Verhältnisses von routinisierten und nicht-routinisierten Tätigkeiten, die Rekonstruktion und Reflexion von Arbeitsverhaltensmustern (z.B. im Beratungsgespräch), die Erstellung von Einrichtungsprofilen im Hinblick auf Angebots- und Nutzerstrukturen. Selbstevaluation als Qualifizierung beabsichtigt, im Sinne eines Dienstleistungsverständnisses, die Abstimmung von Angebot und Nachfrage zu optimieren.

(4) Die Funktion der Förderung von Innovation schließlich bezieht sich nach Hiltrud von Spiegel auf einen ähnlichen Zusammenhang, betont aller-

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

dings weniger das Einrichtungsprofil sozialer Institutionen sondern vielmehr die Bedürfnislagen der (potentiellen) Klienten. Für soziale Einrichtungen ist es notwendig, Bedarfslagen „in regelmäßigen Abständen und vor Ort (kleinräumig)“ (ebd., S. 49) zu ermitteln und zu erfassen, um so im Sinne sozialplanerischen Handelns, eine gelungene Abstimmung von Angebot und Nachfrage in der sozialräumlichen Dimension zu ermöglichen.

Das Spektrum von Untersuchungsprofilen reicht von deskriptiven Bestandsaufnahmen bis hin zu qualifikationsorientierter Selbstevaluation. Das Ansinnen deskriptiver Bestandsaufnahmen konzentriert sich auf die Beschreibung dessen, was angeboten wird. Ein Beispiel für eine solche Form der Selbstevaluation wäre etwa die Erstellung eines Leistungsprofils einer Einrichtung, das folgende Dimensionen umfassen kann:

„1. Angebotsstruktur: Welche Leistungen werden in welchem Zeitraum in welcher Mischung angeboten?
2. Nutzungsstruktur: Wen erreichen wir/nicht, wen versorgen wir/nicht, mit welchen Angeboten?
3. Arbeitszeitstruktur: Welche Aktivitäten/Nutzen binden wie viel der Arbeitszeit?
4. Verlaufsstruktur: Welche Phasen durchläuft der Hilfeprozess bei welchen Angeboten?
5. Kooperationsstruktur: Mit wem wird in welchen Fragen wie/nicht zusammengearbeitet?
6. Akzeptanzstruktur: Welche unserer Angebote erreichen bei welchen Nutzergruppen welche Akzeptanz?“ (ebd., S. 62).

Demgegenüber konkretisieren sich qualifizierungsorientierte Selbstevaluationsvorhaben zum einen in der Dokumentation und Analyse einzelner Interventionen (Verlaufsdokumentationen) oder in Soll/Ist-Vergleichen. Selbstevaluation kann, anders formuliert, zwischen Bestandsaufnahme und Bewertung angesiedelt werden.

(d) *Phasierung, Techniken und Verfahren*: Die Realisierung von Selbstevaluationsprojekten vollzieht sich in bestimmten Handlungsschritten, die je nach Design und Untersuchungsinteresse durchaus unterschiedlich sein können. Ein Beispiel für ein Phasenmodell (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 1996, S. 4) sei im Folgenden angeführt:

„1. Klärung der Zielsetzungen
1.1 Analyse der Ausgangslage im Praxisfeld
1.2 Analyse der Problemlösungsalternativen (Praxisziele)
1.3 Formulierung des Erkenntnisinteresses (Untersuchungsziele)
1.4 Abschätzung des Aufwandes
1.5 Präzisierung und Festlegung der Untersuchungsfragestellung
2. Entwicklung eines Evaluationsplanes
2.1 Eingrenzung des Untersuchungsfeldes
2.2 Auswahl der Indikatoren

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

2.3 Abstimmung von Untersuchungsmethode und Problembearbeitungsmethode
2.4 Festlegung der Stichprobe
2.5 Abstimmung von Untersuchungsprozess und Problembearbeitungsprozess
3. Durchführung und Auswertung
3.1 Pretest und organisatorische Vorbereitung
3.2 Durchführung der Erhebung
3.3 Kontinuierliche Auswertung und Rückkoppelung der Information
3.4 Zusammenfassung aller Ergebnisse
3.5 Schlussfolgerungen für die eigene Praxis
3.6 Präsentation der Selbstevaluation".

Allein dieses Phasenmodell zeigt, dass Selbstevaluation erhebliche zusätzliche Anforderungen an die SozialarbeiterInnen stellt, und zwar sowohl zeitlich wie inhaltlich. Die erhöhten Anforderungen zeigen sich z. B. im Bereich der Techniken und Verfahren. Selbstevaluation greift auf Verfahren zurück, „die ohnehin in Supervision, Organisationsberatung und Evaluation zur Anwendung kommen" (von Spiegel 1994 a, S. 266). Nur wenn sich Selbstevaluation erprobter und anerkannter Instrumente bedient, ist sie in der Lage, Ergebnisse zu produzieren, die in einem qualifizierten Diskurs innerhalb der (Fach-)Öffentlichkeit wahrgenommen und anerkannt werden. Für den Bereich der Methoden der (Fremd-) Evaluationsforschung bedeutet dies im Regelfall die Verfügung über das Repertoire der empirischen Sozialforschung, d. h. über Verfahren der qualitativen und quantitativen schriftlichen und mündlichen Befragung, der Beobachtung sowie der Dokumentenanalyse. Als Verfahren der Selbstevaluation sind z. B. gebräuchlich (vgl. Spiegel 1994 b, S. 270 ff.):

- Journale, Teamtagebücher, Klententagebücher, in denen die Betroffenen nach mehr oder weniger strukturierten Vorgaben Tagesereignisse, Gedanken, Reaktionen usw. aus ihrer Sicht dokumentieren und die anschließend analysiert werden;
- Analyse bereits im Arbeitsalltag vorhandener Dokumente wie z. B. Terminkalender, Schriftverkehr, Aktennotizen, Berichte und Akten von Klienten, Teamprotokolle etc.;
- Dokumentationen von Handlungsregeln und Handlungsabläufen, indem Teammitglieder aufgefordert werden, bestimmte Tagessequenzen bzw. Situationen schriftlich festzuhalten und im Hinblick auf vorab festgelegte Fragestellungen zu analysieren;
- Zeitbudget-Analysen, im Rahmen derer Fachkräfte in Erhebungsbögen ihre genauen Tätigkeiten sowie die dafür verwendeten Zeiträume festhalten;
- Situationsporträts, die „typische, d. h. wiederkehrende soziale Situationen, die verändert werden sollen" (von Spiegel 1994 b, S. 279), in den Blick nehmen;

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

- Erstellung eines Kompetenzatlas, im Rahmen dessen Fachkräfte, auf der Basis selbstentwickelter Erhebungsbögen, die Kompetenzen ihrer Klienten erfassen und darstellen sollen;
- Netzwerkanalysen, im Rahmen derer die SozialarbeiterInnen in graphischer Form ihre Beziehungen bzw. die Beziehungen der Einrichtungen zur Umwelt (Nachbarn, andere Einrichtungen, Verwaltung etc.) erfassen und nach bestimmten Kriterien (Qualität der Beziehung, Belastbarkeit usw.) bewerten.

(e) *Einschätzung und Diskussion*: Wie aus der knappen Skizze deutlich geworden sein dürfte, lösen die Ansätze der Selbstevaluation die Grenzen zwischen Handlungsmethoden und Forschungsmethoden (vgl. Kapitel 1) tendenziell auf. Qualifizierte Selbstevaluation im Sinne der oben skizzierten Ansätze kann nur unter Rückgriff auf anerkannte Methoden, insbesondere der empirischen Sozialforschung durchgeführt werden. Dabei dürfte nicht nur angesichts der aktuellen Legitimationsnöte Sozialer Arbeit im Kontext der Finanzkrise öffentlicher Haushalte unbestritten sein, dass die Soziale Arbeit der Selbstreflexion in Bezug auf ihre Arbeitsansätze und beabsichtigten und unbeabsichtigten (Neben-)Wirkungen zwingend bedarf. Der Rückgriff auf Verfahren der Forschung erscheint dabei auf den ersten Blick geboten, da nur auf diese Weise dem Einwand von vornherein entgegengetreten werden kann, Selbstevaluation sei letztlich nur eine spezielle Variante der Selbstlegitimation sozialer Einrichtungen.

Die Notwendigkeit des Rückgriffs auf etablierte und anerkannte (Erhebungs-)Verfahren ist allerdings nicht unproblematisch. Wie schon die kurze Skizze angedeutet haben dürfte, resultieren aus den Ansätzen der Selbstevaluation eine erhebliche Palette an zusätzlichen Anforderungen an die Einrichtungen und sozialpädagogischen Fachkräfte. In Bezug auf die Fachkräfte ist etwa davon auszugehen, dass Indikatorenauswahl, Konstruktion von Frage-, Erhebungs- bzw. Beobachtungsbögen, Standardisierung von Auswertungsstrategien usw. normalerweise kaum zum Methodenrepertoire von SozialarbeiterInnen gehören. Die Konstruktion eines dem Forschungsgegenstand und der Forschungsfrage angemessenen Forschungsdesigns ist zweifelsohne der Schlüssel zu einer fachlich befriedigenden Produktion von Wissen. Dies ist normalerweise das Geschäft von ForscherInnen, die über entsprechende Qualifikationen und Erfahrungen verfügen. Diese Anforderung auch an SozialpädagogInnen zu stellen, die in ihrem Arbeitsalltag mit ganz anderen Problemen und Fragestellungen konfrontiert werden, zielt nicht nur auf eine Erweiterung der Kompetenzpalette, sondern birgt zumindest potentiell die Gefahr der Überforderung in sich. Kurz gesagt: Auf MitarbeiterInnen und Einrichtungen kommen mit der Entscheidung für eine Integration selbstevaluativer Strategien eine Vielzahl neuer, durchaus zeit- und inhaltsintensiver Anforderungen zu, die zwar unbestritten produktiv sein können, gleichwohl aber neben dem herkömmlichen Alltagsgeschäft eine zusätzliche (kapazitäre und inhaltliche) Belastung darstellen. Dieses Problem wird auch in der Literatur

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

zur Selbstevaluation wahrgenommen. So kritisiert etwa Maja Heiner die Tradition der angelsächsischen Länder, die „sich stärker an professionellen Standards der empirischen Sozialforschung als an den Anforderungen einer prozessbegleitenden, umfassenden Reflexion der Praxis“ orientieren (Heiner 1988, S. 7). Die als Antwort auf diese Verengung konzipierte Integration von Intervention und Evaluation bringt für die SozialarbeiterInnen zunächst weniger Abstriche in Bezug auf methodische Standards, sondern vielmehr eine Erweiterung des Fragehorizontes, nämlich die Integration der Prozessperspektive mit sich. Die Entwicklung eines eigenständigen, auf die Erfordernisse und Möglichkeiten beruflicher Praxis der Sozialen Arbeit angepassten spezifischen Arsenals an Verfahren und (Erhebungs- und Auswertungs-)Techniken ist bislang allenfalls in Ansätzen beobachtbar. In weiten Teilen unterscheidet sich die Literatur zur Fremdevaluationsforschung in Bezug auf die technischen Aspekte nicht grundlegend von den entsprechenden Veröffentlichungen zur Selbstevaluation.

Wenn die These von den erhöhten Anforderungen an Praxis durch die gegenwärtigen Ansätze zur Selbstevaluation richtig ist, so könnte man sich umgekehrt fragen, welche Einrichtungen und welche SozialarbeiterInnen unter den gegenwärtigen Arbeitsbedingungen überhaupt willens wären, sich der zusätzlichen Belastung auszusetzen. Neben zweifellos vorhandenen Interessen an einer fachlichen Qualifizierung dürften vor allem jene Einrichtungen gesteigertes Interesse zeigen, die aufgrund ihrer besonderen Situation unter gesteigertem Legitimationsdruck gegenüber der Öffentlichkeit und Geldgebern stehen. Dies ist zwar legitim, würde den Kreis der Interessenten jedoch von vornherein einschränken. Dem zu Recht artikulierten Interesse an einer flächendeckenden Implementierung methodisch gesicherter Selbstbeobachtung käme dies allerdings wenig entgegen[2].

Ein weiterer, grundlegender Aspekt muss allerdings noch ins Feld geführt werden. „Jede Selbstevaluation birgt die Gefahr der gefälligen Selbsttäuschung, der Bestärkung und Bestätigung bereits bestehender Begrenzungen, Verzerrungen und Defizite. Münchhausen vermochte sich selbst am Schopfe aus dem Sumpf zu ziehen. SelbstevaluatorInnen gelingt dies nur begrenzt. (…) Der distanzierende fremde Blick, die Notwendigkeit der Erläuterung des Bekannten gegenüber Außenstehenden und der Vergleich mit anderen Erfahrungen und Meinungen sind unverzichtbar für eine selbstkritische Reflexion der eigenen Arbeit“ (Heiner 1994 b, S. 74). Mit diesem Einwand ist die Tatsache angesprochen, dass Distanz eine wesentliche Vo-

2 Wenn Heiner aus ihrer Praxis der Evaluationsberatung berichtet, dass von rund 160 TeilnehmerInnen „etwa zwei Drittel nicht über die Vorbereitung und Konzeptionierung einer Evaluationsstudie“ hinaus gelangten (Heiner 1994 b, S. 56), so mag dies als Indiz dafür gewertet werden, dass die gegenwärtig von VertreterInnen der Selbstevaluation vorgetragenen Konzepte und Strategien für den Großteil der Einrichtungen im sozialen Bereich eine Überforderung darstellen. Dies ist allerdings nicht als Argument gegen Selbstevaluation misszuverstehen, sondern vielmehr als Aufforderung zur Entwicklung praktikabler und schlüssiger Ansätze.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

raussetzung für die Qualität verallgemeinerbarer Ergebnisse von Forschungsprozessen ist, da die eigene Eingebundenheit in Alltag, Deutungsmuster, Hierarchien, Beziehungen usw. sich auf die Qualität und Interpretation von Daten und Informationen zwingend auswirkt. Zwar bringt diese Distanz (forschungstechnische) Probleme eigener Art mit sich, nämlich die Bewältigung von Fremdheit und Vorbehalten sowie die fehlende Kenntnis der Einrichtungskulturen, gleichwohl liegt (nur) in dieser Distanz die Chance des fremden Blicks. Einfacher gesprochen: Die Einbindung der SozialarbeiterIn in berufliche Hierarchien, in (vorhandene oder imaginierte) Rechtfertigungszwänge, in Beziehungen zu MitarbeiterInnen und KlientInnen ist dem kühlen, objektiven Blick auf die Tatsachen nicht notwendigerweise zuträglich. Die von Heiner vorgeschlagene Integration von Selbstevaluationsberatung, d. h. die unterstützende Beratung von selbstevaluationswilligen Teams durch externe Fachleute mit speziellen Feld- und Forschungskompetenzen ist eine Möglichkeit, mit diesem Problem umzugehen, die allerdings die geschilderten Gefahren letztlich nicht beheben kann, da Konstruktion, Erhebung und Auswertung weiterhin vorrangig durch die (artikulierten und unterschwelligen) Interessen der MitarbeiterInnen dominiert wird. Deshalb kann eine Konsequenz nur heißen: Selbstevaluation kann nicht gegen fachliche Fremdevaluation durch externe Experten ausgespielt werden. Auch Fremdevaluation bedeutet für die beteiligten Einrichtungen und SozialarbeiterInnen einen deutlichen Mehraufwand. Aber letztlich werden nicht die gesamten zeitlichen und materiellen Folgekosten auf die Einrichtung selbst abgewälzt. Die Forderung, dass soziale Einrichtungen Elemente der Selbstkontrolle in ihr methodisches Repertoire zu integrieren haben, wird dadurch allerdings nicht eingeschränkt.

Tipps zum Weiterlesen

Heiner, M. (Hrsg.): Selbstevaluation in der sozialen Arbeit, Freiburg i.B. 1988.

Heiner, M. (Hrsg.): Selbstevaluation als Qualifizierung in der Sozialen Arbeit. Fallstudien aus der Praxis, Freiburg i.B. 1994.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

30. Sozialmanagement

(a) *Gesellschaftlicher Hintergrund*: Seit Mitte der 1980er Jahre ist eine Facette der Methodendiskussion ins Zentrum professionellen Interesses gerückt, die bis zu diesem Zeitpunkt – wenn überhaupt – eher am Rande der Fachdebatte stand, nämlich Ansätze und Konzepte der (Neu- bzw. Re-)Organisation sozialer Träger und Einrichtungen. Unter dem Stichwort Sozialmanagement wurde nun verstärkt die Frage einer effektiveren und effizienteren Gestaltung der Organisationsstrukturen sozialer Träger thematisiert.

Hintergrund der Konjunktur der aktuellen organisationsbezogenen Fachdebatte und des Einzugs betriebswirtschaftlicher Termini und Methoden in die Soziale Arbeit sind zwei Entwicklungen: Zum einen setzt die Finanzkrise des Sozialstaates im Gefolge der (Verteilungs-)Krise der Arbeitsgesellschaft (vgl. Galuske 2002) die Träger Sozialer Arbeit angesichts enger werdender Kassen der öffentlichen Haushalte unter Legitimations- und Rationalisierungsdruck, mit der Folge einer umfassenden Modernisierung der sozialstaatlichen Strukturen. Zum anderen verändern sich aber auch die Lebensentwürfe der Menschen im Zuge der zunehmend flexibleren gesellschaftlichen Anforderung an Lebenslauf und Lebenslagen. Nach Reinbold „verändern sich die Erwartungen und Anforderungen sowohl von KlientInnen als auch von MitarbeiterInnen sozialer Dienstleistungsorganisationen. Eine kritische Überprüfung der Strukturen von SozArb [Sozialarbeit, d. V.], die die Selbstverantwortung und Selbständigkeit von Klienten bisher eher bürokratisch verarbeitet haben in Richtung einer neuen Rolle als ‚Co-Produzent', verändern grundlegend die Erwartungsprofile an und die Effektivitätskriterien für soziale Dienstleistung" (Reinbold 1996 b, S. 542).

Dieser mehrfache Druck, von Seiten der Klienten, der Mitarbeiter und der Geldgeber führte zu einer breiten Rezeption betriebswirtschaftlicher Konzepte, die sich u. a. in einer Vielzahl von Begriffen widerspiegelt, die die Fachdiskussion seit Mitte der 1980er Jahre in (großen) Teilen prägt. Um nur einige zu nennen: Sozialmanagement, Organisationsentwicklung, Sozialmarketing, Sozial-Sponsoring, Fundraising, Controlling, Personalentwicklung, Qualitätsmanagement, -entwicklung, -kontrolle, -sicherung, Lean Management, DIN ISO 9000 ff., Kontraktmanagement, Output-Steuerung, Budgetierung, dezentrale Ressourcenverwaltung etc.pp.

Für die Entwicklung in Deutschland ist in diesem Zusammenhang vor allem die bereits oben erwähnte und durch die KGST angeregte Debatte um eine Verwaltungsmodernisierung unter dem Stichwort der „Neuen Steuerung" von Belang[1], die als gemeinsamen Nenner im Gleichklang mit dem neuen

1 Vgl. zu Verwaltungsreform und Ökonomisierung Bandemer u. a. (1998); Bauer (2000); Boessenecker/Trube/Wohlfahrt (2001); Boden (1996), Brinkmann (1995); Flösser

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

sozialrechtlichen Klima auf eine Effektivierung öffentlicher Verwaltungsstrukturen und Dienstleistungen abzielen.

Kern der neuen Steuerungsmodelle ist nach Flösser (1996) eine Neudefinition des Verhältnisses von Politik und Verwaltung nach dem Muster privater Geschäftsbeziehungen und Unternehmensführung. Im Zentrum des neuen Steuerungsmodells steht das so genannte Kontraktmanagement, das auf eine höhere Transparenz und Kontrolle der Verwaltung durch die Politik abzielt. „Die Idee des Kontraktmanagements basiert dabei auf folgenden Kernelementen:

- Verwaltungen werden als autonome ‚business-units' konzipiert.
- Verwaltungen sind Auftragnehmer von politisch festgelegten Zielsetzungen. Es gibt eine klare Zielvereinbarung zwischen Politik und Verwaltung.
- Die Fach- und Ressourcenverantwortung wird dezentralisiert. Indem die Entscheidungsverantwortung für alle Personal-, Finanz, Organisations- und Informationsfragen an die einzelnen Verwaltungen delegiert wird, wird ein verbesserter Ressourceneinsatz erzielt.
- Verwaltungen operieren auf der Basis eines eigenen Betriebsplanes.
- Verwaltungen sind gegenüber dem Auftraggeber, d. h. den politischen Akteuren rechenschaftspflichtig" (ebd., S. 58).

Die formalen und organisatorischen Folgen dieses neuen Modells einer Politik, die zielgenaue und überprüfbare Aufträge an eine weitgehend autonom handelnde und über ihr Tun Rechenschaft ablegende Verwaltung erteilt, sind aus der Fachdiskussion hinlänglich bekannt und sollen hier nur stichwortartig benannt werden: Formulierung von Produktdefinitionen und Qualitätsmerkmalen, Kennziffern, Controlling, intensives Berichtswesens etc.

Die im neuen Steuerungsmodell zum Ausdruck kommende auf mehr Markt und Wettbewerb abzielende Rahmenordnung der Produktion sozialer Dienstleistungen spiegelt sich auch und gerade in der Veränderung der sozialrechtlichen Rahmenbedingungen der Sozialen Arbeit in den 1990er Jahren wieder. Diese massiven Veränderungen, egal ob in der Sozialhilfe, der Pflegeversicherung oder der Kinder- und Jugendhilfe zielen im Kern feldübergreifend auf zwei Aspekte ab: (1) eine Öffnung des Sektors sozialer Dienstleistungen für private Anbieter und damit eine Inszenierung von Wettbewerb sowie (2) eine Umstellung der Finanzierungsmodelle vom Selbstkostendeckungsprinzip auf transparente Leistungsentgelte (z. B. Fachleistungsstunde).

Dass diese Entwicklungen auch in absehbarer Zeit die Zukunft der Sozialen Arbeit in Deutschland bestimmen werden, legen sowohl internationale Trends (vgl. Otto/Schnurr 2000) nahe, wie auch neuere sozialstaatliche Re-

(1994); Flösser/Otto (1996); Hoffmann/Maack-Rheinländer (2000); Knorr/Halfar (2000); Lindenberg (2000); Otto/Schnurr (2000); Schreyer-Schubert/Hanselmann/Friz (2000).

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

formvorhaben in Deutschland, z. B. die Umsetzung der Empfehlungen der so genannten Hartz-Kommission zur Neuorganisation von Arbeitsmarkt, Arbeitsvermittlung und Sozialhilfe oder auch die sozialdemokratische Agenda 2010. Beides sind Beispiele für den Umbau des „aktiven" Sozialstaats zu einem aktivierenden Sozialstaat, wie er insbesondere von den sozialdemokratischen Regierungschefs Europas als dritter Weg propagiert wurde und wird (vgl. zusammenfassend Galuske 2002, S. 208 ff.; Dahme/Otto/Trube/Wohlfahrt 2003), und wie er in Deutschland gegenwärtig in vollem Gange ist. Die Bedeutung dieses Umbaus wird deutlich, wenn man sich vergegenwärtigt, das der aktivierende Sozialstaat auf drei Ansprechpartner abzielt: (1) Zum einen auf den Markt, den es aus seinen beschränkenden (bürokratischen) Fesseln zu befreien gilt (Abbau von Arbeitnehmerschutzrechten, Deregulierung des Arbeitsrechts, Senkung von Unternehmens- und Gewinnsteuern, Freihandelspolitik etc.). (2) Zum anderen zielt der aktivierende Sozialstaat auf die Nutzerinnen (in neuer Terminologie: Kunden), deren Eigenaktivität „gefordert und gefördert" werden soll, ihre Probleme selbst zu lösen, um insbesondere die Chancen zur Teilhabe am Arbeitsmarkt zu erhöhen. Oder in den Worten der Politik: „Wir brauchen aktive Regierungen, die nicht die Arbeit der Wirtschaft verrichten, sondern unsere Bürger vielmehr motivieren und befähigen, den Arbeitsmarkt zu erobern, ihre Fähigkeiten zu erweitern und eigene Unternehmen zu gründen" (Blair/Kok/Persson/Schröder 2000, S. 7). (3) Der dritte „Ansprechpartner" des aktivierenden Staats sind die öffentlichen Verwaltungen und Leistungserbringer, deren Ineffektivität zum Gegenstand heftigster Kritik wird. „Der öffentliche Dienst muss den Bürgern tatsächlich dienen: Wir werden daher nicht zögern, Effizienz-, Wettbewerbs- und Leistungsdenken einzuführen", so Gerhard Schröder und Tony Blair (1999, S. 326) in einer gemeinsamen Erklärung, wobei der Schlendrian durch die Inszenierung von Quasi-Märkten und Wettbewerb in diesem Feld ausgetrieben werden soll.

Reaktion auf die anhaltende und zunehmende Ökonomisierung der Sozialen Arbeit war und ist ein Boom betriebswirtschaftlicher Denkformen und Handlungsmuster, wobei die fachlichen Positionen zu dieser „Invasion" recht unterschiedlich waren: Während ein nicht geringer Teil der Fachvertreter die Welle der „neuen Sachlichkeit" begrüßte und sich von dem gezielten, gleichwohl an die besondere Situation sozialer Organisationen angepassten Transfer betriebswirtschaftlichen Know-hows einen Zugewinn an Rationalität und Professionalität versprach (und verspricht), ist ein (wachsender) Teil eher durch Skepsis geprägt, die sich vor allem an dem Unbehagen festmachen lässt, ob die Differenz zwischen betriebswirtschaftlichem Denken einerseits und ethischer Fundierung und Zielorientierung der Sozialen Arbeit andererseits einfach zu überwinden sei.

Dieser Konflikt verweist nochmals auf die Frage, ob Sozialmanagement lediglich Management in sozialen Organisationen meint oder mehr. Nach Meinung von Reinbold müssen bei einer Rezeption von betriebswirtschaftlichen Managementkonzepten „die Besonderheiten von sozialen Organisa-

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

tionen als Non-Profit-Organisationen zu wesentlichen Ausgangs- und Prüfpunkten der Formulierung von Managementansätzen werden. Als wesentliche Besonderheiten, auf die ein S.-Konzept reagieren muss, lassen sich hierbei benennen:

- Im Gegensatz zu erwerbswirtschaftlichen Organisationen handelt es sich im Bereich der sozialen Organisationen um bedarfswirtschaftliche Organisationen. Per Definitionem verfolgen soziale Organisationen keine primär monetären Gewinnziele.
- Im Unterschied zu erwerbswirtschaftlichen Organisationen sind soziale Organisationen durch nicht-schlüssige Tauschbeziehungen gekennzeichnet, d. h. die Kunden sind nicht in allen Fällen/nicht überwiegend Bezahler der eigentlichen Leistungen" (Reinbold 1996 b, S. 543).

Auch wenn ein derart auf die Bedürfnisse Sozialer Arbeit abgestimmtes Konzept des Sozialmanagements bislang noch auf seine Realisierung wartet und mithin von einer vergleichsweise konsensualen Begriffsbestimmung bislang noch nicht die Rede sein kann, so hat die Diskussion doch erreicht, dass ab Mitte der 1980er Jahre verstärkt ein Fakt ins Bewusstsein der Fachdiskussion und der Fachkräfte gerückt ist, der bisweilen – auch in der Methodendiskussion – tendenziell ausgeblendet, zumindest aber unterentwickelt war: dass sich nämlich Soziale Arbeit nicht ausschließlich in der persönlichen Beziehung zwischen HelferIn und Hilfesuchendem vollzieht, sondern dass dieses Interaktionsverhältnis institutionell gerahmt ist, sich im Kontext sozialer Organisationen vollzieht. Diese Organisationen müssen – sollen sie nicht zum Bremsklotz werden – professionell aufgebaut und geleitet, von ihrer Struktur her lernfähig und innovativ sein, um sich den Bedürfnissen der Hilfesuchenden anzupassen. Dass dies in der Vergangenheit nicht immer der Fall gewesen ist, dürfte keine gewagte These sein. Zumindest ist die Klage über die Beharrlichkeit bürokratischer Organisationen auch in der Fachliteratur der Sozialen Arbeit durchaus verbreitet.

Mit der Debatte um Sozialmanagement hat allerdings nicht nur eine inflationäre Flut von Begriffen ihren Weg in die Soziale Arbeit gefunden, sondern auch eine Vielzahl von Methoden und Techniken. Eine umfassende Überblicksdarstellung dieser Methoden und Techniken des Managements sozialer Organisationen steht bislang noch aus. Die vorhandene Lücke kann an dieser Stelle nicht geschlossen werden. Exemplarisch soll im Folgenden ein zentraler Ansatz, der der Organisationsentwicklung, und ein zentrales Problemfeld, die Bestimmung der „Qualität" Sozialer Arbeit kurz thematisiert werden, um zumindest einen Eindruck davon zu vermitteln, welche Chancen und Probleme dieses Feld methodischen Handelns in der Sozialen Arbeit charakterisieren.

(b) *Organisationsentwicklung*: Mit dem Stichwort „Organisationsentwicklung" dürfte der umfänglichste der gegenwärtig in der Diskussion befindlichen organisationsbezogenen Ansätze angesprochen sein. Organisations-

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

entwicklung stellt sich, so Gaby Flösser, als „Kristallisationspunkt für eine Modernisierung Sozialer Arbeit“ (Flösser 1994, S. 98) dar. Organisationsentwicklung lässt sich wie folgt definieren:

Definition

„Der Begriff Organisationsentwicklung umfasst solche Maßnahmen, die geplante Veränderungen in Organisationen bewirken. Im Gegensatz zu Umgestaltungen und Wandlungsprozessen, die spontan als Reaktion auf äußere Umstände, wie z. B. Nachfragerückgänge oder nationale Krise wie Kriege, auftreten, verläuft die Organisationsentwicklung gesteuert und systematisch. Das Ziel ist es, die Funktionstüchtigkeit einer Organisation zu erhalten oder zu verbessern. Dabei treten zwei Aspekte besonders in den Vordergrund: Zum einen soll die Arbeit humaner gestaltet werden, zum anderen soll die strukturelle Leistungsfähigkeit des Gesamtsystems gesteigert werden. Damit zwischen diesen Zielrichtungen keine Konflikte auftreten, muss die gesamte Organisation in die Maßnahmen eingebunden werden“ (Graeff 1996, S. 195).

Organisationsentwicklung geht mithin von der Annahme aus, dass eine Optimierung von Unternehmensorganisationen immer einer doppelten Zielsetzung zu folgen hat: Optimierung von Strukturen und vermittelt bzw. eingebunden in diesen Prozess die Erweiterung von Spielräumen zur aktiven Gestaltung und Selbstverwirklichung für die Mitarbeiter. Um diese beiden Ansprüche miteinander zu verbinden, verfolgt Organisationsentwicklung die Idee, „die Organisationsmitglieder in die Lage zu versetzten, ihre Probleme selbst zu erkennen, selbst interpersonale Beziehungen experimentell zu erproben und selbst organisationale Bedingungen zu schaffen, die ihren Bedürfnissen und den Leistungserfordernissen der Organisation angemessen sind“ (Kieser u. a. 1981, S. 113).

Anlass für einen gezielten, gesteuerten und systematischen Prozess der Organisationsentwicklung sind zumeist Krisen innerhalb von Organisationen, die ihren Bestand bedrohen, zumindest aber die Erreichung institutionell intendierter Zielsetzungen beschränken und behindern. Mittels externer Organisationsberater soll nun ein Prozess in Gang gesetzt werden, im Rahmen dessen die Organisation und ihre Mitglieder selbst ihre Schwachpunkte entdecken und sich zu einem lern- und anpassungsfähigen Gebilde entwickeln.[2]

Die Palette an Ansätzen der Organisationsentwicklung hat sich mittlerweile erheblich ausdifferenziert, so dass von einem einheitlichen Konzept nicht gesprochen werden kann (vgl. Flösser 1994). Für die Soziale Arbeit haben

2 Reinbold definiert Organisationsentwicklung vor diesem Hintergrund „als Strategie (…), die die Balance zwischen Beharren und Verändern einer Organisation so erhält, daß die Organisation auf interne sowie externe Veränderungsimpulse angemessen reagieren kann. Ziel von OE ist die Einleitung eines geplanten, gesteuerten und systematischen Prozesses zur Veränderung der Kultur, der Strukturen sowie des Verhaltens einer Organisation und ihrer Mitglieder, um die eigene Wirksamkeit bei der Lösung ihrer Probleme und der grundsätzlichen Erreichung der Organisationsziele zu verbessern“ (Reinbold 1996 a, S. 421).

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

Maelicke/Reinbold einen ganzheitlichen und sozial-ökologischen Ansatz der Organisationsentwicklung erarbeitet, der folgende Aufgaben unterscheidet:

„1. Entwicklung eines Leitbildes, einer Unternehmensphilosophie, einer corporate-identity
2. Zielfindung
3. Aufgabendefinition
4. Aufbau- und Ablauforganisation
5. Führungs- und Mitarbeiterverhalten
6. Soziale Infrastrukturentwicklung, Vernetzung
7. Projektmanagement
8. Sozial-Marketing
9. Evaluation und Fortschreibung
10. Förderung der Selbstorganisation“ (Maelicke/Reinbold 1992, S. 23).

Am Anfang des Prozesses steht mithin die Verständigung über das Leitbild der sozialen Organisationen. Zu diesem Zweck bedarf es einer Analyse über das bestehende Selbstverständnis des Unternehmens und seiner MitarbeiterInnen. Die Formulierung eines Leitbildes muss ethische Prinzipien ebenso berücksichtigen wie den sozialpolitischen Auftrag, fachpolitische Positionen, verbandsspezifische Strukturfragen etc. (vgl. ebd.). Ist auch im Rahmen der innerbetrieblichen Kommunikation ein konsensuales Leitbild erarbeitet und in spezifische Zielformulierungen und Aufgabendefinitionen der jeweiligen Arbeitsschwerpunkte übersetzt, bedarf es einer „Analyse und Neugestaltung von formalen Organisationsstrukturen (Aufbau- und Ablauforganisation) … Die Gestaltung formaler und informeller Organisationsstrukturen ist daran zu messen, inwieweit sie vorhandene Mitarbeiterpotentiale fördert und unterstützt (Personalentwicklung)“ (Reinbold 1996a, S. 421).

Um diese Entwicklungsprozesse in Gang zu bringen und zu forcieren, wird auf verschiedene Techniken zurückgegriffen, mittels derer ein Prozess der Organisationsentwicklung entfaltet werden kann. Insgesamt lassen sich drei Ebenen der Technik der Organisationsentwicklung unterscheiden (vgl. Graeff 1996; Kieser et al. 1981):

(1) Techniken auf der Ebene des Individuums: Neben Laboratoriumsmethode (Verhaltenstraining unter kontrollierten Bedingungen zur Vermittlung von Einzel- und Gruppenerfahrungen), Encounter-Gruppen (Selbsterfahrungsgruppen, in denen vor allem die Gefühle der Teilnehmer thematisiert werden), Transaktionsanalyse (auf psychoanalytischer Grundlage basierende Methode der Einschätzung von Verhalten und Kommunikation) nennt Graeff als weiteren Ansatz das Outplacement. Outplacement reagiert auf krisenanfällige Situationen, in denen sich Betriebe von MitarbeiterInnen trennen müssen. Outplacement meint entsprechend „Hilfsangebote für die scheidenden Mitglieder ebenso wie Unterstützungen für die Kollegen und

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

Vorgesetzten. Das Ziel ist es, die negativen Konsequenzen des Personalabbaus für die Betroffenen und für die Organisationen so gering wie möglich zu halten. Zentrales Anliegen der Outplacementmaßnahmen ist, den Betroffenen zu helfen, mit den heftigen emotionalen Reaktionen umzugehen, die ein Ausscheiden aus der Organisation hervorrufen kann“ (Graeff 1996, S. 204).

(2) Techniken auf der Ebene der Gruppe, wie z. B. Rollenanalyse (Instrument zur Analyse von Diskrepanzen zwischen Rollenerwartungen und Funktionszuschreibungen), Problemlöse-Workshop (Bearbeitung eines speziellen Problems in Kleingruppen), Teamentwicklung (Gruppenverfahren zur Stärkung von Kommunikationsfähigkeit und Zusammenarbeit) sowie Verfahren der Qualitätssicherung und des Qualitätsmanagements, auf die noch einzugehen sein wird.

(3) Techniken auf der Ebene der Organisation, wie z. B. Survey Feedback (Erhebung von Daten über die Organisation und Rückspiegelung der Daten an die MitarbeiterInnen), Konfrontationssitzungen (Kleingruppenverfahren zur Diskussion über Schwierigkeiten der Gesamtorganisation) oder Grid System (Verfahren, das insbesondere auf die differenzierte Analyse von Führungsstilen abzielt).

Schon begrifflich außerordentlich populär ist auf dieser Ebene das Konzept der so genannten „Schlanken Organisation“ („lean management“). Lean Management zielt auf unterschiedliche Merkmale des Betriebes (vgl. Graeff 1996, S. 210): flache Hierarchien zur Steigerung der Flexibilität und Reaktionsfähigkeit; dezentrale Strukturen und Betonung von Gruppenarbeit; vernetzte Kommunikation; permanente Verbesserung; Betonung der Eigenverantwortung.

(c) *Qualitätsmanagement:* Von besonderer Bedeutung für die Inszenierung von Wettbewerb ist die Messung und Vergleichbarkeit der durch sozialpädagogische Interventionen erzeugten „Qualitäten“ oder Leistungen. Erst wenn Qualitäten sichtbar und messbar werden, können Angebote einzelner Wettbewerber miteinander verglichen werden. Insofern nimmt die Bestimmung und Kontrolle der Qualität sozialer Dienstleistungen eine zentrale Rolle im Modell des Kontraktmanagements ein.

Diese Fragestellung hat unter verschiedenen Begrifflichkeiten Eingang in die Fachdiskussion gefunden, so etwa der Qualitätsentwicklung, des Qualitätsmanagements oder der Qualitätssicherung. Dabei stellt sich zunächst die Frage, was unter Qualität zu verstehen ist (vgl. Flösser 2001). Die deutsche Gesellschaft für Qualität (DGQ) definiert Qualität als „die Gesamtheit von Eigenschaften und Merkmalen eines Produktes oder einer Tätigkeit, die sich auf deren Eignung zur Erfüllung gegebener Erfordernisse bezieht“ (zit. nach Burmeister/Lehnerer 1996, S. 16). Es geht also im Kern um bestimmte gewünschte Eigenschaften, die ein Produkt besitzen soll, weil diese Eigenschaften es für den Klienten nützlich werden lassen. Damit ist Qualität erkennbar eine variable Größe, die unterschiedliche Dimensionen umfasst:

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

„Ihrer objektiven Bedeutung nach ist Qualität ein Unterscheidungsmerkmal. Als Differenzkriterium beschreibt Qualität zum einen die allgemeine Gütebeschaffenheit einer Sache, eines Produkts, einer Handlung oder einer handelnden Person. (…) Zum anderen bezieht sich Qualität als objektives Unterscheidungsmerkmal auf den jeweiligen Grad der Güte“ (Bauer 2001, 108 f.).

Um die Qualität sozialpädagogischer Angebote zu bestimmten und zu kontrollieren, sind nun im Feld der Sozialen Arbeit in den letzten Jahren verschiedenste Vorgehensweisen erprobt und implementiert worden, die im weitesten Sinne unter dem Begriff des Qualitätsmanagements zusammengefasst werden können.

Definition

Qualitätsmanagement umfasst nach DIN ISO 8402 „alle Tätigkeiten der Gesamtführungsaufgabe, welche die Qualitätspolitik, Ziele und Verantwortungen festlegen, sowie diese durch Mittel wie Qualitätsplanung, Qualitätslenkung, Qualitätssicherung und Qualitätsverbesserung im Rahmen des Qualitätsmanagementsystems verwirklichen“ (zit. nach Burmeister/Lehnerer 1996, S. 19).

An einem Beispiel skizziert: Ähnlich wie wir von einer Automobilfirma erwarten, das sie die verschiedenen Etappen des Produktionsprozess eines Neuwagens so kontrolliert, das am Ende der Kunde das bekommt, was er erwartet und was ihn zufrieden stellt, nämlich ein funktions- und leistungsfähiges PKW ohne Defekte (keine Montagsautos!), so sollen nun erzieherische, beratende, helfende und unterstützende Leistungen in Jugendhilfe und Sozialer Arbeit in ihren Qualitätszielen bestimmt, in ihrer Erbringung überprüft und in ihren Effekten kontrolliert werden. Es ist hier nicht der Raum, um im technischen Sinne auf Struktur und Elemente gängiger Qualitätsmanagementverfahren einzugehen (vgl. z. B. Merchel 1999; Burmeister/Lehnerer 1996; Bandemer et al. 1998). Stichwortartig seien hier nur die Eckpfeiler der zwei wohl am meisten diskutierten Ansätze, der Qualitätssicherung nach DIN ISO 9000 ff. sowie des Total Quality Management (TQM) in ihren Grundzügen angedeutet.

- 1987 kam es zu einer Harmonisierung der Normen für Qualitätssicherungssysteme durch die International Organization for Standardization im Rahmen der DIN ISO 9000 ff. Normen. Kerngedanke von DIN ISO 9000 ff. ist die systematische Überprüfung und Dokumentation des Verfahrens der Produktion einer Dienstleistung. „Vorrangiges Ziel ist es, den Kunden gegenüber zu dokumentieren, dass das Unternehmen Qualitätsanforderungen festgelegt hat und diese in rationeller Weise erfüllt“ (Bandemer 1998, S. 370). Insofern sind nicht so sehr die Ergebnisse und Wirkungen von Dienstleistungen Gegenstand von DIN ISO, sondern vielmehr die transparente Darlegung der Bemühungen um eine bestimmte, vorher definierte Produktqualität. Diese Bemühungen finden ihren Ausdruck im Qualitätshandbuch, das jeder Anbieter, der sich nach DIN ISO zertifizieren lassen will, nach bestimmten Regeln zu erstellen hat (vgl.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

dazu ausführlicher Burmeister/Lehnerer 1996). Bei DIN ISO 9000 ff. handelt es sicher unübersehbar um ein sehr weitgehend formalisiertes Instrument der Qualitätssicherung.

- Total Quality Management umfasst ebenfalls Elemente der Qualitätssicherung (z. B. nach DIN ISO 9000 ff.), geht aber deutlich darüber hinaus. Nach Bandemer (1996) handelt es sich beim Total Quality Management mehr um eine Managementphilosophie, unter der eine Bandbreite unterschiedlichster Strategien und Konzepte zusammengefasst werden, die dem gemeinsamen Ziel dienen, den Gedanken der systematischen und kontinuierlichen Verbesserung der Produktqualität im Kern des Unternehmens zu verankern. „Es geht weniger als bei DIN ISO 9000 ff. um eine (scheinbare) Vereinheitlichung im Sinne von Standards, sondern um einen Qualitätswettbewerb, bei dem alle danach streben, in allen Belangen die jeweils bestmögliche Leistung zu erreichen“ (ebd., S. 371). Zu diesem Zweck werden eben nicht nur Qualitätssicherungsmaßnahmen ergriffen, sondern auch Qualitätszirkel eingerichtet, in denen alle an der Erhöhung der Produktqualität beteiligt werden und mitarbeiten. Da im Zentrum von TQM die Kundenzufriedenheit steht, werden auch Instrumente wie Beschwerdemanagement, Kundenbefragungen u. Ä. genutzt. TQM steht damit insgesamt für eine strategische und organisatorische Ausrichtung der gesamten Organisation auf die Interessen und (Konsum-) Bedürfnisse der Kundinnen und Kunden. „TQM heißt ‚Total‘, weil alle Bereiche, d. h. alle Mitarbeiter aus allen Hierarchie-Ebenen und allen Abteilungen (und alle Zulieferer) an der Qualitätssicherung mitwirken sollen. TQM bezieht sich auf ‚Quality‘, d. h. auf die kundenorientierte Bestimmung und Realisierung von Produkt- bzw. Dienstleistungsmerkmalen. Dies sowohl mit Blick auf externe wie interne Kunden. Und schließlich geht es um ‚Management‘, d. h. um ein strategisches Gesamtkonzept der Unternehmensführung“ (Burmeister/Lehnerer 1996, S. 42).

Angesichts der enormen Bedeutung für alle Felder und Organisationen Sozialer Arbeit soll hier abschließend noch kurz auf die Kernfrage aller dieser Modelle eingegangen werden, nämlich das Problem der Messbarkeit von Qualität in sozialpädagogischen Handlungsvollzügen.

(d) *Zum Problem der Qualität in der Sozialen Arbeit:* Die Frage, was die Qualität sozialer Dienstleistungen ausmacht und wie sie zu messen ist, bestimmt – wie oben beschrieben – einen nicht unerheblichen Teil der Fachdiskussion (vgl. zum Überblick Merchel 1999). Die Schwierigkeiten einer solchen Bestimmung sind vielfältig, sind die Ergebnisse einer sozialen Dienstleistung doch

- immer das Produkt einer irgendwie gearteten Zusammenarbeit zwischen SozialpädagogIn und KlientIn, dienstleistungstheoretisch formuliert: das Ergebnis einer Ko-Produktion, und insofern nie einzig und allein dem professionellen Arrangement zuzuschreiben;

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

- angesichts der Spezifika der Gegenstände, Problemlagen und individuellen Fälle nur sehr begrenzt standardisierbar.

Thomas H. Marshall (1992, S. 75) hat in seiner Soziologie des Wohlfahrtsstaates darauf hingewiesen, dass das Anrecht auf soziale Dienstleistungen weitaus weniger genau kodifizierbar ist, als etwa das Maß materieller Unterstützung, weil das „qualitative Element" zu groß sei. Man könne zwar beispielsweise die Schulpflicht festschreiben, schon bei der Frage angemessener Rahmenbedingungen (Klassengröße, Ausbildung des Personals etc.) geschweige denn bei der Frage, was eine gedeihliche Bildung und Erziehung ausmache, sei die Grenze der rechtlichen Standardisierung erreicht. Was Marshall hier als Problem rechtlicher Kodifizierung formuliert, findet sich in der Qualitätsdebatte in vergleichbarer Weise. Als Frage formuliert: Wie ist die Qualität sozialer Unterstützungsarbeit jenseits zweifelsohne bedeutsamer, gleichwohl nicht die Sache in Gänze treffender Indizes wie Gruppenstärke, individueller Betreuungszeit usw. zu erfassen? Wie lassen sich „Leistungen" wie Stärkung des Selbstbewusstseins, Vermittlung von Anerkennung, Erschließung von selbstbestimmten Lernräumen, aber auch Entschärfung von Folgekrisen im lebensweltlichen Bereich u.ä. in marktrelevante (d. h. mess- und zählbare) Parameter überführen? Was heißt – zugespitzt formuliert – „Qualität" und mehr noch, was heißt „Erfolg" im Falle der sozialpädagogischen Betreuung einer 14-jährigen Drogenabhängigen, die ihren Lebensunterhalt durch Prostitution und Diebstahl bestreitet, bereits zwei Selbstmordversuche hinter sich hat und für die selbstschädigendes Verhalten an der Tagesordnung ist?

Eine im Fachdiskurs angebotene und favorisierte „Lösung" dieses Dilemmas ist die Dreiteilung des Qualitätsbegriffs in die Dimensionen Ergebnis-, Prozess- und Strukturqualität (vgl. Merchel 1999; Burmeister/Lehnerer 1996; Bauer 2000). Strukturqualität beschreibt demnach die organisatorischen Rahmenbedingungen des Hilfeaktes (z. B. sachliche und räumliche Ausstattung), Prozessqualität meint „das Vorhandensein und die Beschaffenheit solcher Aktivitäten, die geeignet und notwendig sind, ein bestimmtes Ziel der Leistung zu erreichen" (Merchel 1999, S. 29), d. h. eines Sets an erprobten und bewährten Vorgehens- und Interventionsweisen, und Ergebnisqualität, die „sichtbaren Erfolge oder Misserfolge" der Intervention. Dieses auf den amerikanischen Organisationsforscher Avedis Donabedian zurückgehende Modell wurde Anfang der 1980er Jahre für das Gesundheitswesen, im Speziellen für das Management von Krankenhäusern entwickelt und eingeführt.

Am Beispiel der Umsetzung der Pflegeversicherung beschreibt Rudolf Bauer (1998, S. 88 f.), dass auch diese begriffliche „Präzisierung durch Differenzierung" die inhaltlichen Probleme nicht löst. „Wie das Beispiel der (gemäß Pflege VG) vereinbarten ‚Gemeinsamen Grundsätze und Maßstäbe zur Qualität und Qualitätssicherung' zeigt, erblühen die professionellen Phantasien in voller Pracht bei der Definition der Strukturqualität einer Einrichtung. Was lässt sich alles einbeziehen in die Auflistung der personellen,

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

räumlichen und sachlichen Ausstattung einer Einrichtung, eines Sozialen Dienstes! Bei der Beschreibung der Prozessqualität lässt das Vorstellungsvermögen dann allerdings schon ein wenig nach. Die komplexen Interaktionen zwischen Dienstleistern und Nutzern – Aktivitäten, die die Gesamtbetreuungsleistung ausmachen – sind schwer zu erfassen. Folgerichtig wird unter dieser Rubrik schlichtweg simplifiziert, werden professionell gesteuerte Planungen, Konzeptionen, die Interaktionen mit anderen Leistungsträgern, vor allem aber Dokumentation um Dokumentation erfasst. Bei der Ergebnisqualität erlahmt der fachliche Einfallsreichtum dann endgültig, selbst wenn sich die professionelle Deutungsmacht auch hier noch in gewissen Grenzen entfalten kann." Bauer beschreibt hier nicht das Scheitern eines trägen, veralteten Apparats an den Anforderungen der neuen Zeiten, sondern Strukturprobleme der Erzeugung und damit auch Erfassung von Qualität in sozialpädagogischen Handlungszusammenhängen, von denen hier nur zwei kurz angesprochen werden sollen:

(1) Zum einen stellt sich das Problem, dass Ergebnisdefinitionen in der Sozialen Arbeit ein „Allparteiengeschäft" ist, bei dem viele „Köche" beteiligt sind, mit durchaus unterschiedlichen Interessen und Einflusschancen. Wer bestimmt beispielsweise, was die Ergebnisqualität einer intensiven sozialpädagogischen Einzelbetreuung eines mehrfachdelinquenten Jugendlichen ausmacht? Die Öffentlichkeit, die morgens ihre Autos und Autoradios unversehrt vorfinden will? Die Politik, der Öffentlichkeit durch Wahlen verpflichtet und durch die Finanzkrise in ihren Handlungsmöglichkeiten begrenzt, als „Auftraggeber im Hintergrund"? Die Jugendamts- bzw. Sozialverwaltung, die im „virtuellen Dreiparteienvertrag" die Geldgeberseite repräsentiert und die in Zeiten des Kontraktmanagements umso mehr am „Tropf der Politik" hängt? Die soziale Dienstleistungsorganisation, d. h. der kommunale oder freie Träger (insofern nicht ein privater Anbieter den Zuschlag erhält), die eine bestimmte Tradition, ein bestimmtes Konzept, ein bestimmtes Menschen- und Gesellschaftsbild repräsentieren, das sich in den Organisationsstrukturen, Handlungsregeln, Verwaltungsroutinen u.ä. verfestigt hat? Die SozialpädagogInnen, die mit ihrem professionellen Habitus, ihrem Wissen und Können „vor Ort" die Arbeit erledigen? Die Personensorgeberechtigten, im Regelfall die Eltern, die per Gesetz (§ 27 Abs. 1 SGB VIII) zum Nutzer der Dienstleistung „erzieherische Hilfe" erklärt werden? Oder gar der Jugendliche selbst? Die Aufzählung könnte unter Marktbedingungen noch ergänzt werden durch konkurrenzbedingte Interessenlagen, Interessen von privaten Sponsoren etc. Sie veranschaulicht, dass die Frage, was als ein befriedigendes Ergebnis einer sozialpädagogischen Dienstleistung gelten kann, nicht per Indices oder formaler Kriterien zu lösen ist. Was im Sinne des Kontraktmanagements letztlich als Erfolg gilt, ist das Produkt eines Aushandlungsprozesses zwischen (zumindest partiell) divergierenden Interessen, wobei die verschiedenen „Interessenvertreter" mit durchaus unterschiedlichen Chancen ausgestattet sind, ihren Einfluss im Prozess geltend zu machen.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

(2) Rudolf Bauer und Eckhard Hansen (1998) haben überdies aufgezeigt, dass der Transfer des aus dem Krankenhausbereich entlehnten Modells der Qualitätsbeschreibung in den Kategorien Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität auf andere Bereiche sozialer Dienstleistungen problematisch ist. Bauer und Hansen unterscheiden im Anschluss an Donabedian zwei Dimensionen sozialer Dienstleistungsqualität, eine technische Dimension, die im Krankenhaus etwa durch die Ausstattung mit technischem Gerät und die fachliche Qualifikation der Mitarbeiter repräsentiert wird, und eine nichttechnische Dimension, die vor allem die soziale Zuwendung durch das Heil- und Pflegepersonal, die „Qualität" der Kommunikation und Interaktion zwischen Arzt, Pflegern und Patient betrifft. Für den Krankenhausbereich ist nun strukturell von Bedeutung, dass die technische Dimension der Qualität im Vordergrund steht, die nichttechnische Dimension hingegen eine sekundäre, unterstützende „Zulieferfunktion" hat. An einem Beispiel veranschaulicht: Die vertrauensvolle und freundliche Pflege auf der Station ist, auch wenn man psychosomatische Aspekte berücksichtigt, im Falle eines operativen Eingriffs nachrangig gegenüber den technischen Möglichkeiten der Klinik und einem medizinischen Personal, das sich dieser technischen Möglichkeiten fach- und sachkundig bedient. (Zynisch gesprochen: andernfalls könnte sich die „gute Pflege" schon im Verlauf der Behandlung erübrigen.) Bauer und Hansen (1998, S. 92) veranschaulichen diesen Zusammenhang, der die Bedeutung ganzheitlicher Betrachtungsweisen in der Medizin nicht in Abrede stellt, an dem ‚alten Medizinerspruch': „Der Appendix auf Nr. 13 lässt sich einfach nicht gesundlächeln."

Das Modell weist deshalb einen technischen Überhang auf, der es für die Beschreibung der Qualität z. B. sozialpädagogischer Dienstleistungen problematisch erscheinen lässt. Die Qualität einer sozialpädagogischen Dienstleistung liegt für Bauer darin, dass sie „im Rahmen der psychosozialen Interaktion zwischen den Dienstleistenden und den Dienstbedürftigen erbracht [wird, d. V.]. Sie ist insofern der nicht-technischen Dimension zuzuordnen. Erst im Kontext dieser (nicht-technischen) Interaktion entscheidet sich die Bedeutung der technischen Dimension für die Qualität der Leistung. Mit anderen Worten: Nur dann, wenn im Rahmen personenbezogener Sozialer Dienstleistungen die nicht-technische Dimension – d. h. die Kommunikation und Kooperation zwischen Dienstleistenden und Dienstbedürftigen – in optimaler Weise gelingt, erkennen und würdigen die Nutzer/innen auch die Vorteile etwa eines neuen Gebäudes oder professionell gesetzter Standards, weil diese ihnen dann zu einem zusätzlichen Nutzen gereichen. Das Gelingen der psychosozialen Interaktion ist somit im Bereich personenbezogener Sozialer Dienstleistungen der entscheidende Schlüssel und die grundlegende Voraussetzung schlechthin, um auch die Vorzüge der Umgebung und die Qualität technischer Art wahrnehmen und würdigen zu können" (ebd., S. 92). Im Feld personenbezogener Dienstleistungen, so die pointierte Aussage von Bauer, ist das Verhältnis genau umgekehrt wie beispielsweise im Bereich des Krankenhauses: die nicht-technische Dimension

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

gibt Ausschlag über „Erfolg“ oder „Misserfolg“ der Dienstleistung, die technische hat unterstützenden Charakter[3]: „Die deutsche Adaption des verkürzten Qualitätsansatzes von Donabedian macht einmal mehr deutlich, dass das neue Paradigma im Begriff ist, den Gesamtbereich der Sozialen Arbeit ‚klinisch‘ zu verseuchen. Aufgrund der technischen Orientierung des technischen Blicks ist die Soziale Arbeit auf dem Wege, sich zum Satrapen des medizinisch-technologischen Komplexes zu entwickeln“ (ebd., S. 94). Praktisch gesprochen führt die Dominanz des technischen Blicks in den formulierten Qualitätsstandards zu einer tendenziellen Ausblendung nicht-technischer Aspekte der interaktiven und kommunikativen Qualität helfender Beziehungen, die zudem noch weitaus schwieriger zu erfassen sind[4] – wenn überhaupt.

(e) *Einschätzung und Diskussion*: Es konnte an dieser Stelle nur ein äußerst grober, holzschnittartiger Überblick über Methoden und Probleme des Sozialmanagements gegeben werden, auch weil dieses Segment in der gegenwärtigen Methodendiskussion noch deutlich „in Bewegung“ ist. Dies gilt nicht nur für die Rezeption immer neuer Varianten an Managementkonzepten etc., sondern auch für die fachliche Bewertung dieser Prozesse aus der Sicht der Sozialen Arbeit. Am Beispiel der einschlägigen Diskussion um die Qualitätssicherung lässt sich etwa festhalten, dass sie zum einen sicherlich einen neuen Schub in Richtung auf die Auseinandersetzung mit Fragen der Orientierung an den Nutzerinnen und Nutzern und der Qualität sozialer Dienstleistungen mit sich gebracht hat.

Auf der anderen Seite steht allerdings die Gefahr einer Verkürzung und unzulässigen Normierung von Hilfeleistungen, die sich wesentlich durch die nur schwer formalisierbare und standardisierbare Interaktionsqualität auszeichnet. In der neueren Fachdiskussion mehren sich Stimmen, die darauf hinweisen, wie gefahrvoll eine unkritische Rezeption und Adaption betriebswirtschaftlicher Denkformen und Handlungsmuster für die Soziale Arbeit in ihren Denk- und Handlungsmustern sein kann. Aus professionstheoretischer Perspektive thematisieren Werner Thole und Peter Cloos die dem betriebswirtschaftlich akzentuierten Fachdiskurs innewohnende Tendenz zum technologischen Reduktionismus, zur Ausblendung von Eigenzeiten und Eigensinn von Bildungsprozessen am Beispiel der schon oben

3 „In diesem nicht-technischen Kern liegt der Wesensgehalt personenbezogener Sozialer Dienstleistungen“ (Bauer 1998, S. 93).

4 Grunow/Köppe (2000, S. 58 f.) haben beispielsweise für die Pflegeversicherung aufgezeigt, dass die Messung und Erfassung der Qualität von Pflegeleistungen unter den Bedingungen von Wettbewerb und Neuer Steuerung durch eine Reduktion auf die leichter messbaren Sachleistungen gekennzeichnet ist, die z. B. Faktoren wie „emotionale Nähe“ u. Ä. nicht berücksichtigen und damit die Gefahr eines Rückschritts zur „Satt-und-Sauber-Pflege“ implizieren. Auch wenn solche sektoralen Befunde nicht verallgemeinert werden sollten, verweisen sie auf eine mögliche Reduktion auf solche Aspekte helfender Beziehungen, die der Standardisierung und Erfassung zugänglicher sind.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

diskutierten Qualitätsmessverfahren im Umfeld personenbezogener sozialer Dienstleistungen. „Bedeutsame Fachlichkeitskriterien – professionelle Wissensstandards, Fähigkeiten zur sozialpolitischen Analyse und Kompetenzen stellvertretender Deutung – fallen aufgrund geringer Praktikabilität bzgl. ihrer Messbarkeit aus dem Evaluierungsraster“ (Thole/Cloos 2000, S. 558). Da es aber genau jene Aspekte sind, die die Qualität sozialpädagogischer Dienstleistungen aus fachlicher Sicht bestimmen, besteht die Gefahr, dass ihre interaktiven und kommunikativen Kernbereiche unter dem Effizienzdiktat an Bedeutung und Raum verlieren. Die Definition dessen, was die Qualität sozialer Dienstleistungen ausmachen könnte, wird so immer mehr aus fachlichen Legitimationszusammenhängen gelöst und sukzessive dem Diktat eines technizistisch verkürzten Effizienz- und Effektivitätsdenkens geopfert.

Das Kernproblem der gegenwärtigen Managementdebatte in der Sozialen Arbeit scheint zu sein, dass sie eben nicht primär durch die Intention einer Steigerung der professionellen Qualität sozialpädagogischer Angebote ausgelöst und bestimmt wurde, sondern vielmehr ein Folgeeffekt der finanziellen Engpässe des Systems sozialer Sicherung im Allgemeinen und personenbezogener sozialer Dienstleistungen im Speziellen ist. Managementkonzepte in der Sozialen Arbeit stehen deshalb im Spannungsfeld zwischen fachlicher Qualitätsoptimierung und Professionalisierung einerseits und ökonomischer Rationalisierung und Kosteneinsparung andererseits. Welches dieser Motive im Einzelfall dominiert, bedarf der kritischen Überprüfung. Jedenfalls scheinen euphorische Hoffnungen auf einen neuen Professionalisierungsschub ebenso übereilt wie die generelle Verteufelung neuer Methoden der (Re-)Organisation sozialer Dienstleistungseinrichtungen.

Allerdings scheint es angebracht, die Rezeptionswelle betriebswirtschaftlicher Managementkonzepte in der Sozialen Arbeit zum Anlass zu nehmen, im Rahmen der Fachdiskussion die formalen, strukturellen und inhaltlichen Besonderheiten sozialpädagogischer Dienstleistungen in ihrem Profil schärfer zu konturieren. Nur wenn es gelingt, die Spezifika Sozialer Arbeit analytisch zu präzisieren, ist die Frage fundiert zu beantworten, wann, unter welchen Rahmenbedingungen und mit welchen Zielperspektiven der Einsatz von betriebswirtschaftlichen Managementmethoden sinnvoll ist bzw. wann sie vielleicht der Qualität sozialpädagogischer Hilfeleistungen abträglich sind, obwohl evtl. formale Standards durchaus eingehalten werden.

Tipps zum Weiterlesen

Bandemer, St. v. u. a. (Hrsg.): Handbuch zur Verwaltungsreform, Opladen 1998.

Bauer, R.: Personenbezogene Soziale Dienstleistungen. Begriff, Qualität und Zukunft, Wiesbaden 2001.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

Boskamp, P./Knapp, R. (Hrsg.): Führung und Leitung in sozialen Organisationen. Handlungsorientierte Ansätze für neue Managementkompetenz, Neuwied u. a. 1996.

Flösser, G.: Qualität, in: Otto, H.U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/ Sozialpädagogik, 2. Auflage, Neuwied 2001, S. 1462–1468.

Merchel, J. (Hrsg.): Qualität in der Jugendhilfe. Kriterien und Bewertungsmöglichkeiten, 2. Auflage, Münster 1999.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

31. Jugendhilfeplanung

(a) *Begriff und Geschichte*: Jugendhilfeplanung ist ein Teilaspekt von Sozialplanung insgesamt und thematisiert den Versuch einer (perspektivisch) bedarfsgerecht abgestimmten Versorgung eines definierten Sozialraums (z. B. einer Kommune) mit Leistungen der Jugendhilfe (z. B. Kindertageseinrichtungen, erzieherische Hilfen, Angebote der Jugendsozialarbeit, der offenen und verbandlichen Jugendarbeit etc.) auf der Basis einer empirisch gestützten, zukunftsorientierten Planung. Bis in die 1960er Jahre hinein war die Jugendhilfe weitgehend durch eine Planungsabstinenz gekennzeichnet. „Mit dem Begriff der Planung wurden in diesem Bereich insbesondere die Vorstellung von Kontrolle, Einengung der sozialen Arbeit sowie Verlust von Spontaneität, Kreativität und Handlungsspielräumen verbunden. Diese Widerstände resultierten wesentlich aus einem gesellschaftspolitischen Denken, das – ausgehend von Werten wie Pluralismus, Subsidiarität, Personennähe, weltanschauliche Bindung – öffentliche Planung im sozialen Sektor mit staatlicher Reglementierung und Unfreiheit gleichsetzte“ (Jordan/Schone 1992, S. 14; vgl. auch Merchel 1994, S. 12 ff.). Erst mit dem sozialpolitischen Reformoptimismus der sozialliberalen Regierungskoalition setzte eine erste Welle von Ansätzen der Sozialplanung ein, die allerdings zunehmend durch sozialtechnokratische Tendenzen überlagert wurde und in den 1980er Jahren wiederum zu einer Planungsskepsis führte (vgl. Merchel 1994, S. 12).

Der kurze Exkurs zeigt, dass Jugendhilfeplanung nicht erst seit In-Kraft-Treten des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) auf der Tagesordnung steht. Schon das Jugendwohlfahrtsgesetz kodifizierte in § 7 die Planungsverpflichtung der Jugendämter. Nach einer Untersuchung in den alten Bundesländern betrieben 1988 ca. 35 % der Jugendämter eine Jugendhilfeplanung, wobei „mit dem Begriff Planung resp. Jugendhilfeplanung sehr Unterschiedliches bezeichnet wird, von der einfachen Zusammenfassung von Richtlinien und Förderungsbestimmungen über Bestandsaufnahmen bis hin zu (den eher seltenen) perspektivisch angelegten Entwicklungsplanungen“ (Jordan/Schone 1992, S. 17). Diese Situation hat sich Anfang der 1990er Jahre deutlich verändert. Simon u. a. (1997) kommen zu dem Ergebnis, dass sich die Zahl der Kommunen, die bereits eine Planung abgeschlossen haben bzw. im Begriff sind, einen Plan zu erstellen, seit Ende der 1980er Jahre vervielfacht hat. So liegt etwa der Anteil der Städte, die diesen Kategorien zuzuordnen sind, je nach Größenklasse zwischen 76 % und 100 %. Auch in kreisangehörigen Städten und Gemeinden sowie in Landkreisen hat sich der Anteil der planenden Jugendhilfebehörden deutlich erhöht. Hinsichtlich der Frage nach dem Auslöser der „neuen Planungswelle“ weist die Untersuchung auf eine eindeutige Ursache hin, nämlich die gesetzliche Verpflich-

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

tung zur Jugendhilfeplanung durch das KJHG[1]. Jordan/Schone definieren Jugendhilfeplanung wie folgt:

Definition

Jugendhilfeplanung kann verstanden werden „als ein Instrument zur systematischen, innovativen und damit zukunftsgerichteten Gestaltung und Entwicklung der Handlungsfelder der Jugendhilfe mit dem Ziel, positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien zu erhalten oder zu schaffen (§ 1 KJHG) und ein qualitativ und quantitativ bedarfsgerechtes Jugendhilfeangebot rechtzeitig und ausreichend bereitzustellen (§ 19 KJHG). Als Fachplanung geht es bei der Jugendhilfeplanung um die Entwicklung von Strategien zur Lösung der komplexen Aufgaben der Jugendhilfe“ (Jordan/Schone 1992, S. 19).

Jugendhilfeplanung nach dem KJHG: Für die Verpflichtung der Jugendämter zur Jugendhilfeplanung ist § 80 KJHG maßgeblich:

§ 80 Jugendhilfeplanung

(1) Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe haben im Rahmen ihrer Planungsverantwortung
1. den Bestand an Einrichtungen und Diensten festzustellen,
2. den Bedarf unter Berücksichtigung der Wünsche, Bedürfnisse und Interessen der jungen Menschen und der Personensorgeberechtigten für einen mittelfristigen Zeitraum zu ermitteln und
3. die zur Befriedigung des Bedarfs notwendigen Vorhaben rechtzeitig und ausreichend zu planen; dabei ist Vorsorge zu treffen, dass auch ein unvorhergesehener Bedarf befriedigt werden kann.

(2) Einrichtungen und Dienste sollen so geplant werden, dass insbesondere
1. Kontakte in der Familie und im sozialen Umfeld erhalten und gepflegt werden können,
2. ein möglichst wirksames, vielfältiges und aufeinander abgestimmtes Angebot von Jugendhilfeleistungen gewährleistet ist,
3. junge Menschen und Familien in gefährdeten Lebens- und Wohnbereichen besonders gefördert werden,
4. Mütter und Väter Aufgaben in der Familie und Erwerbstätigkeit besser miteinander vereinbaren können.

(3) Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe haben die anerkannten Träger der freien Jugendhilfe in allen Phasen ihrer Planung frühzeitig zu beteiligen. Zu diesem Zweck sind sie vom Jugendhilfeausschuss, soweit sie überörtlich tätig sind, im Rahmen der Jugendhilfeplanung des überörtlichen Trägers vom Landesjugendhilfeausschuss zu hören. Das Nähere regelt das Landesrecht.

1 Kaum verändert hat sich allerdings der Befund, dass die Ansätze der Jugendhilfeplanung immer noch sehr heterogen sind. Simon resümiert: „Der Gesamteindruck, der alle dokumentierten Details überlagert, ist der von einer extremen Heterogenität in den Zugängen, Fragestellungen, Standards und Methoden“ (Simon 1997, S. 77). Simon spricht von einem „Spannungsverhältnis zwischen Pluralität und Beliebigkeit“ (Simon 1997, S. 77).

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

(4) Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe sollen darauf hinwirken, dass die Jugendhilfeplanung und andere örtliche und überörtliche Planungen aufeinander abgestimmt werden und die Planungen insgesamt den Bedürfnissen und Interessen der jungen Menschen und ihrer Familien Rechnung tragen."

Das KJHG enthält – und aus diesem Grund wurde der zentrale § 80 hier in Gänze zitiert – eine Vielzahl an Verpflichtungen und Vorgaben, die die methodischen Anforderungen an die Jugendhilfeplanung auf einem hohen Niveau festschreiben. In fünf Punkten verdichtet lässt sich festhalten:

- Die Ziele der Jugendhilfeplanung leiten sich aus den allgemeinen Zielen des KJHG ab (§ 1 KJHG, Förderung der Entwicklung und Erziehung junger Menschen zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit). Darüber hinaus definiert der § 80 KJHG spezielle Ziele, die man mit den Stichworten „Sicherung des sozialen Umfeldes, Pluralität und Vernetzung des Angebots von Jugendhilfeleistungen, Berücksichtigung besonderer Lebensverhältnisse, Vereinbarkeit von Erwerbs- und Familienarbeit" (Kreft/Mielenz 1996c, S. 319) zusammenfassen könnte. Diese Zielorientierungen bieten quasi einen inhaltlichen Orientierungsrahmen für die Konstitution von Planungsprozessen.
- Jugendhilfeplanung steht gemäß § 79 Abs. 1 in der Gesamtverantwortung und ist eine verpflichtende Aufgabe des Trägers der öffentlichen Jugendhilfe. „Jugendhilfeplanung steht nicht im Ermessen des Trägers, sondern ist gesetzliche Pflicht. Diese Planungsverpflichtung betrifft den gesamten Bereich der Jugendhilfe von der Jugendarbeit bis zu den Erziehungshilfen; die Aufstellung lediglich einer Teilplanung (…) genügt der gesetzlichen Verpflichtung nicht" (Jordan/Schone 1992, S. 28).
- Jugendhilfeplanung ist nach dem Verständnis des KJHG kein einmaliges Unternehmen, das mit der Erstellung eines Planes abgeschlossen wäre, sondern vielmehr eine dauerhafte Aufgabe der Jugendhilfe. Insofern erhält Jugendhilfeplanung einen Prozesscharakter, dem auch organisatorisch, z. B. in Form der Installierung von festen Planungsgruppen, Rechnung zu tragen ist (vgl. Lukas/Strack 1996; Jordan/Schone 1992). „In einem fortzuführenden Prozess (…) muss (idealtypisch) immer wieder aufs Neue geprüft werden, ob die aktuellen Angebote, Dienste und Veranstaltungen der Jugendhilfe im Jugendamtsbezirk zeitgemäßen Handlungsstandards entsprechen" (Kreft/Mielenz 1996c, S. 320).
- Das KJHG definiert drei Planungsaufgaben, die von der Jugendhilfe zu berücksichtigen sind: (1) die Bestandsanalyse, (2) die Bedarfsplanung und (3) die Maßnahmeplanung. Dieses Aufgabenspektrum gilt es im Prozess der Jugendhilfeplanung methodisch zu bewältigen.
- Als zusätzliche und zugleich zentrale Anforderung an die Jugendhilfeplanung formuliert das KJHG die Beteiligung als durchgängiges Prinzip des Planungsprozesses. Beteiligung bezieht sich (1) auf die Betroffenen und ihre Bedarfslagen sowie auf (2) die freien Träger der Jugendhilfe, die vom Beginn an in den Prozess zu integrieren sind, um so eine Ver-

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

netzung und Abstimmung der örtlichen Leistungs- und Angebotspalette zu erreichen. Nach Maßgabe der Beteiligungsverpflichtung muss sich Jugendhilfeplanung vom „Grundverständnis Planung als Technik zum Verständnis Planung als Prozess des Aushandelns" (Merchel 1994, S. 28) verändern.

(b) *Planungsansätze*: In der Praxis der Jugendhilfeplanung haben sich unterschiedliche Planungsansätze entwickelt[2]:

(1) Bereichsorientierte Planung strukturiert den Prozess aus der Perspektive der verschiedenen Handlungsfelder der Jugendhilfe. „In jedem dieser Arbeitsfelder wird nach dem Bestand gefragt, eine Bewertung des Bestandes im Hinblick auf die Angemessenheit des Angebots vorgenommen, und es werden Maßnahmen zur Erweiterung und qualitativen Veränderung des Angebots in dem entsprechenden Bereich vorgeschlagen" (ebd., S. 75 f.). Bereichsorientierte Planung basiert auf der Annahme, dass sich die Jugendhilfe insgesamt im Sinne eines Baukastenprinzips über die einzelnen Arbeitsfelder rekonstruieren und planerisch weiterentwickeln lässt[3].

(2) Sozialraumorientierte Planung geht von der Gesamtheit eines abgegrenzten Sozialraums (z. B. Stadtteil, Wohnsiedlung) als Planungseinheit aus. „Methodisch wird hier (…) von einer ‚sozialräumlichen Analyse' ausgegangen, um dadurch in differenzierter und regionalisierter Form Informationen über Lebenslagen, Sozialisationsbedürfnisse, Handlungspotentiale und Defizitlagen von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien zu erhalten. Ausgehend von der Hypothese, dass sich in einem Planungsraum eher unterschiedliche Konzentrationen von Problemlagen finden lassen, soll zum einen eine sozialräumliche Prioritätensetzung und Ressourcenkonzentration ermöglicht, zum anderen aber auch eine höhere Adressatennähe erreicht werden" (Jordan/Schone 1992, S. 45)[4].

(3) Ein zielorientiertes Planungsverfahren leitet die inhaltlichen Ansprüche an eine angemessene Jugendhilfe aus einem übergeordneten Zielsystem sozialpädagogischer Interventionen ab. „Planung vollzieht sich in einer möglichst logischen und nachvollziehbaren Ableitung (Deduktion) einzelner Anforderungen an die Jugendhilfe aus den als zentral definierten Zielen sowie in einem Diskurs über die Frage, welche Angebote in qualitativer und quantitativer Hinsicht Jugendhilfe schaffen muss, damit die jeweiligen Ziele erreicht werden können. Im Rahmen eines solchen deduktiven Denkmodells wird der Versuch unternommen, aus allgemeinen Normen über verschiedene Schritte der Ableitung Grobziele und Feinziele zu entwickeln,

2 Vgl. zum Folgenden Jordan/Schone (1992, S. 40 ff.; 1998); Merchel (1994, S. 75 ff.).

3 Jordan/Schone (1992, S. 42) kritisieren den Strukturkonservatismus dieses Ansatzes, da er vom gegebenen Bestand an Einrichtungen und Diensten ausgeht und zudem der Parzellierung der Jugendhilfe Vorschub leistet.

4 Nach Jordan/Schone (1992, S. 46) ist ein Nachteil dieses Konzeptes die anspruchsvolle methodische Anlage, die nach differenzierter Sozialraumanalyse verlangt und nur mit hohem Aufwand zu betreiben ist (vgl. zur Sozialraumanalyse Lukas/Strack 1996).

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

um dadurch Grundlagen zur Bewertung und zur weiteren Gestaltung des örtlichen Jugendhilfe-Angebots zu erhalten“ (Merchel 1994, S. 78)[5].

(4) Ein zielgruppenorientiertes Vorgehen konzentriert die Bemühungen der Planung auf bestimmte Adressatengruppen, „die sich aufgrund eines oder mehrerer Merkmale in ihrer besonderen Lebenssituation von anderen Bevölkerungsgruppen unterscheiden. Solche Merkmale können das Geschlecht, die Nationalität, die soziale Schichtzugehörigkeit, die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Altersgruppe, bestimmte soziale Auffälligkeiten (z. B. Drogenkonsum) u. a.m. sein“ (ebd., S. 80).

(c) *Techniken und Verfahren*: Die angedeutete Palette an konzeptionellen Orientierungen in der Jugendhilfeplanung macht deutlich, dass je nach gewähltem Ansatz ganz unterschiedliche Instrumente benötigt werden, um den Planungsprozess sach- und fachgerecht zu gestalten[6]. In jedem Fall aber ist zu konstatieren, dass die Güte und Qualität der Datenbasis, der vorhandenen, erhobenen und analysierten Informationen nicht nur die Basis planerischen Handelns darstellen, sondern zugleich auch die Angemessenheit der Planungsergebnisse bestimmen.

An dieser Stelle ist nur eine kurze Skizze der Instrumente von Jugendhilfeplanung möglich:

(1) Bestandsaufnahme der Einrichtungen: Hinsichtlich der Bestandsaufnahme der Angebote und Maßnahmen der Jugendhilfe steht mit der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik (vgl. Rauschenbach/Schilling 1997) ein breiter und differenzierter Datenfundus zur Verfügung. Allerdings ist die Kinder- und Jugendhilfestatistik als Bundesstatistik konzipiert, weshalb „ihre Zielsetzung mit kommunalen Planungsanliegen nicht immer kompatibel ist“ (Lukas 1996a, S. 126). Die Kleinräumigkeit des Zuschnitts der Jugendhilfeplanung verlangt deshalb nach zusätzlichen Daten und Informationen, die mittels spezieller Erhebungen erfasst werden müssen. Dazu können z. B. gehören:

- Erstellen von Adressenkarteien aller Anbieter (öffentliche und kommunale Träger, freie Träger, gewerbliche Träger, Selbsthilfegruppen etc.);
- Entwicklung eigener Erhebungsbögen für Einrichtungen;[7]

5 Ein zentraler Kritikpunkt an diesem Ansatz ist neben dem vergleichsweise hohen Zeitaufwand vor allem eine Einschränkung der Partizipationschancen der Betroffenen und zumindest tendenziell eine Dominanz der Experten (vgl. Jordan/Schone 1992, S. 44).

6 Jordan/Schone konstatieren zwar ein hohes Maß an Adressatenorientierung, gleichwohl besteht die Gefahr der Stigmatisierung bestimmter Bevölkerungsgruppen sowie die Konzentration auf solche „Problemgruppe“, die im politischen Diskurs gerade auf der Tagesordnung stehen.

7 Lukas (1996) schlägt eine Vierteilung des Bestandsaufnahmebogens vor: a) Kopfbogen, der allgemeine und angebotsunabhängige Informationen abfragt, z. B. Name, Anschrift, Träger, Verkehrsanbindung, Existenzdauer, behindertengerechte Ausstattung, Personalbestand und -qualifikation etc. b) Angebotsprofilbogen, in dem das Angebot der Einrich-

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

- Expertengespräche;
- Auswertung von Hilfeplänen;
- sonstige Materialien der Einrichtungen (Jahresberichte, Konzeptpapiere etc.).

(2) Bedürfnisermittlung: Die Frage der Bedürfnisermittlung, d.h. der (ziel-) gruppenspezifischen bzw. sozialräumlichen Feststellung evtl. vorhandenen Bedarfs an jugendhilfespezifischer Unterstützung zielt auf einen kommunikativen Prozess mit den Abnehmern von Jugendhilfeleistungen und steht insofern in enger Verbindung mit der Frage der Beteiligung. Bedürfnisermittlung macht im Regelfall immer eine eigene Untersuchung/Erhebung notwendig. Wie im gesamten Bereich der Jugendhilfeplanung, so gilt auch hier, dass sie in weitem Maße auf die Instrumente der empirischen Sozialforschung zurückgreifen muss. So nennt Lukas (1996 b) als mögliche Instrumente der Bedürfnisermittlung: Beobachtung, Leitfadeninterviews, Gruppendiskussionen sowie standardisierte mündliche und schriftliche Befragungen.

(3) Beteiligungsverfahren: Das Beteiligungsgebot ist ein Kernelement des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (vgl. Gladisch/Strack 1996). Differenziert werden können verschiedene Formen der Beteiligung: (a) Die repräsentative Beteiligung, die im Wesentlichen auf etablierten und traditionellen Mustern der Interessenvertretung beruht (z. B. der Jugendhilfeausschuss, Jugendpolitiker der Parteien sowie vorhandene Betroffenenvertretungen wie Elternvertretungen in Kindertageseinrichtungen); (b) Die stellvertretende Beteiligung als „mittelbare Interessenvertretung von Bürgern/Betroffenen durch Experten, Schlüsselpersonen oder durch ausgewählte andere Personen“ (Deutscher Verein zit. nach Gladisch/Strack 1996, S. 189) wie z. B. der (Planungs-) Anwalt, Kinderbeauftragte und Kinderbüros, Experten, Fachkräfte der Jugendhilfe, Bürgergutachten; (c) Die kooperative Beteiligung, d. h. die „Beteiligung von Gruppierungen, in denen Betroffene zusammengeschlossen sind“ (Gladisch/Strack 1996, S. 197) wie z. B. Initiativgruppen (Bürgerinitiativen, Selbsthilfegruppen, Vereine, Soziale Netzwerke, freie Träger, Wohlfahrtsverbände); (d) Versammelnde Beteiligung meint Beteiligungsformen, die vermittelt sind über direkte Kommunikation und Interaktion mit Betroffenen, z. B. in Form von Bürgerversammlungen oder Regionalkonferenzen. (e) Initiierende Beteiligung meint die konkrete Einbeziehung von Betroffenen in aktive Gestaltungsprozesse z. B. im Rahmen von Gemeinwesenarbeitsprojekten, Handlungsforschung oder Zukunftswerkstätten. „Die Betroffenen sollen also nicht bloß Datenlieferanten sein oder nur über Ergebnisse informiert werden, sondern sie können an verschiedenen Phasen des Planungsprozesses

tung dem Spektrum der Jugendhilfe zugeordnet wird; c) Angebotsbogen, der die Spezifika des jeweiligen Angebots abfragt (z. B. Nutzerstruktur, Formen und Inhalte des Angebots, Platzkapazitäten etc.); d) Ergänzungs- und Problembogen, der offene Fragen hinsichtlich spezifischer Bedarfskonstellationen der Einrichtungen enthält (vgl. dazu ausführlich Lukas 1996).

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

beteiligt sein, an der Zielfindung, an der Sammlung von Daten und Informationen sowie an der Ergebnisformulierung." (ebd. , S. 207 f.) Befragende Beteiligung, die wohl verbreitetste Beteiligungsform, bemüht sich mittels Befragungsinstrumenten herauszufinden, „was Betroffene und Adressaten der Jugendhilfe wollen, was ihre Interessen sind, was sie für Einstellungen haben und welche Bewertungen sie äußern" (ebd., S. 213).

(d) *Einschätzung und Diskussion*: Mit der Anfang der 1990er Jahre forcierten Diskussion um Sinn, Notwendigkeit und Konzepte der Jugendhilfeplanung wird einerseits der kaum zu kritisierenden Anforderung Rechnung getragen, dass die Angebote der Jugendhilfe gerade angesichts ihres Wachstums in den letzten 30 Jahren verstärkt der Koordinierung und sachgerechten Abstimmung bedürfen. Zugleich nötigt die vom KJHG gestärkte Betroffenenbeteiligung die Anbieter von Jugendhilfeleistungen zu Recht, die Perspektive der Bedürfnisorientierung und Berücksichtigung der Betroffenen in allen Phasen der Planung zu bedenken und zu integrieren. Jugendhilfeplanung in diesem Sinne verstanden, ist nicht nur ein Beitrag zur Erhöhung von Effizienz und Effektivität von Jugendhilfeleistungen, sondern zugleich auch ein Beitrag zur Steigerung der Rationalität von Hilfesystemen.

Da Planungsprozesse zu einer weitgehenden Offenlegung von Informationen, Daten, Fakten und Entwicklungen zwingen, sind sie allerdings nicht nur im Sinne der Steigerung von Rationalität zu interpretieren, sondern – vor allem aus der Sicht der Anbieter – zugleich auch als Element öffentlicher Kontrolle, die den Interessen der Träger der Jugendhilfe nicht zwangsläufig entgegenkommen müssen. „Planung kann eben auch heißen, dass Vorhaben oder vorhandene Angebote als weniger wichtig bewertet werden als andere und in der Prioritätenliste so weit nach hinten gesetzt werden, dass sie in der Umsetzungsplanung nicht (mehr) enthalten sind. (…) Diese Prioritätensetzung, die ja gewollt und ein wesentliches Ziel der Planung ist, kann aber für die negativ betroffenen Einrichtungen bzw. Träger der Jugendhilfe existenzbedrohende Auswirkungen haben" (Lukas/Strack 1996, S. 19).

Bolay/Hermann (1995) heben überdies hervor, dass Jugendhilfeplanung als politischer Prozess zu verstehen ist. Der seit Anfang der 1990er Jahre beobachtbare Boom der Jugendhilfeplanung ist nach ihrer Auffassung im Kontext der knapper werdenden finanziellen Ressourcen der kommunalen Haushalte zu sehen. In diesem Sinne geht es Jugendhilfeplanung dann weniger um eine Erhöhung der Rationalität des Jugendhilfesystems und einen bedarfsgerechten Um- und Ausbau von Jugendhilfeleistungen, sondern vielmehr um den „effektiven Einsatz knapper Mittel" (Bitzan u. a. 1995, S. 19). Und in der Tat könnte man ja fragen, welche Folgen eine Jugendhilfeplanung in einer Kommune hätte, die einen enormen sachlichen und personalen Zusatzbedarf an Unterstützung auf solider Datenbasis belegen würde? „Jugendhilfeplanung ist unter den genannten Rahmenbedingungen als höchst ambivalentes Steuerungselement kommunaler Sozialpolitik zwi-

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

schen dem Pol Rationalisierung/Kontrolle/politische Legitimationsbeschaffung und dem Pol betroffenengerechter Innovationsstrategie zur Gestaltung von Jugendhilfeleistungen und kommunalen Lebensbedingungen/Politisierung des Sozialen einzuschätzen. Jugendhilfeplanung vor Ort beinhaltet immer Elemente beider Seiten, offen ist aber, welche Seite in der Auseinandersetzung der örtlichen AkteurInnen (Verwaltung des öffentlichen Trägers, KommunalpolitikerInnen, freie Träger, Fachkräfte der Jugendhilfe, Betroffene und ihre Zusammenschlüsse, d. h. Initiativen und Selbsthilfegruppen) die Oberhand gewinnt“ (ebd., S. 20).

Tipps zum Weiterlesen

Jordan, E./Schone, R. (Hrsg.): Handbuch Jugendhilfeplanung. Grundlagen – Bausteine – Materialien, Münster 1998.

Jordan, E./Schone, R.: Jugendhilfeplanung. Aber wie? Eine Arbeitshilfe für die Praxis, Münster 1992.

Lukas, H./Strack, G. (Hrsg.): Methodische Grundlagen der Jugendhilfeplanung, Freiburg i.B. 1996.

Merchel, J.: Kooperative Jugendhilfeplanung. Eine praxisbezogene Einführung, Opladen 1994.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

32. Perspektiven der Methodendiskussion

Der Methodenmarkt boomt. Ein auch nur oberflächlicher Blick in diverse Fachzeitschriften oder Programme etablierter Träger der Fort- und Weiterbildung in der Sozialen Arbeit belegt dies nachdrücklich. Folgt man der Argumentation in diesem Buch, so ist die fortwährende Konjunktur des Methodenthemas nicht zufällig, da mit ihm eine Vielzahl an Hoffnungen und Ansprüchen verknüpft ist: Zugewinn an Handlungssicherheit in unübersichtlichen Situationen des Berufsalltags, Bewältigung von Angst und Unsicherheit angesichts komplexer Anforderungen und begrenzter Steuerbarkeit von Interventionen, Imagegewinn und nicht zuletzt ein erhöhtes Maß an Professionalität. Ob Methoden dies alles einzulösen in der Lage sind, kann mit begründeten Argumenten bezweifelt werden. Gleichwohl bleiben die sich in den Hoffnungen ausdrückenden Probleme und Fragestellungen auf der Tagesordnung.

Will man die stürmische Entwicklung im Feld der Methoden der letzten 20 Jahre in der abschließend gebotenen Kürze auf grobe Entwicklungstrends reduzieren, so lassen sich die verschiedenen Aspekte zwischen zwei Polen ansiedeln, die durchaus unterschiedlichen Wurzeln entspringen, nämlich der Entwicklung einer (a) lebensweltorientierten Fachlichkeit (vgl. Kapitel 10) einerseits und der (b) Ökonomisierung der Sozialen Arbeit andererseits (vgl. Kapitel 30).

(a) Der erste Megatrend ist quasi „hausgemacht“. Der zunächst unter dem Begriff Alltagsorientierung, später als Lebensweltorientierung firmierende Entwurf einer kritisch auf die Subjekte und ihre sozialen (Alltags-)Erfahrungen und Netzwerken Bezug nehmenden, gesellschaftstheoretisch aufgeklärten Sozialen Arbeit, konnte sich trotz erheblicher Konkurrenz im Blitzlichtgewitter der Begriffsmoden und -neuschöpfungen, zur identitätsstiftenden Chiffre in allen Feldern der Sozialen Arbeit entwickeln (vgl. Grunwald/ Thiersch 2003). Egal ob in der Kindertagesstätte oder der Sozialstation, der Wohnungslosenhilfe oder der Jugendarbeit, den erzieherischen Hilfen oder dem ASD, überall wird über Prävention, Dezentralisierung, Regionalisierung, Alltagsorientierung, Integration und Partizipation als Leitideen der Gestaltung sozialpädagogischer Angebote diskutiert, werden Angebote und Einrichtungsstrukturen auf ihre Niedrigschwelligkeit und Zugänglichkeit für die KlientInnen überprüft, Partizipationsformen diskutiert und sozialräumliche Vernetzung(en) angestrebt. Seinen methodischen Ausdruck findet diese Entwicklung etwa in der Verbreitung aufsuchender Formen von Sozialarbeit und einer zunehmend lebensweltthermeneutischen Fundierung und sozialräumlichen Orientierung Sozialer Arbeit (vgl. ausführlicher Kapitel 10).

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

(b) Der zweite Megatrend der Methodenentwicklung, die Ökonomisierung der Sozialen Arbeit, findet seine Wurzel nicht in fachlichen Diskussionen, sondern in den massiven Modernisierungsschüben des Sozialstaats, hin zu einer „aktivierenden", effizient zu gestaltenden Hilfe und Unterstützung, geprägt durch ein autoritäres Verständnis von Fördern und Fordern. Im Kontext der Krise der öffentlichen Haushalte werden alle Angebote und Maßnahmen der Sozialen Arbeit auf ihren Sinn und ihre Effektivität überprüft. Privatisierung von Leistungen und Angeboten, die Etablierung von Quasimärkten durch neue Finanzierungsmodelle, Ausschreibungspraxen und gesetzliche Forderung von Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung, all dies sind die Eckpfeiler und Rahmenbedingungen eines neuen, marktorientierteren Modells sozialer Dienstleistungsproduktion mit vielfältigen Konsequenzen – nicht nur, aber auch für die Handlungsformen und Methoden in der Sozialen Arbeit (vgl. Dahme/Kühnlein/Wohlfahrt 2005). Zumindest hätte sich kaum eine Fachvertreterin oder ein Fachvertreter noch Mitte der 1980er Jahre vorstellen können, in welchem Ausmaß der sozialpädagogische Code, ja insgesamt das sozialpädagogische Denken und Handeln von Begriffen, Denkformen und Handlungsmustern aus dem Feld der Betriebswirtschaft durchdrungen und herausgefordert wird (vgl. Galuske 2002).

Lage und Stand der aktuellen Methodenentwicklung und -diskussion in der Sozialen Arbeit wären vergleichsweise einfach zu beschreiben, ließen sich alle Trends und Entwicklungen zweifelsfrei dem ein oder anderen Hintergrund zuordnen. Doch so einfach ist es leider nicht. Dies zeigt beispielhaft die durchaus wechselhafte Geschichte des Konzepts der Sozialraumorientierung (vgl. dazu Kapitel 25). Angetreten als Chiffre einer auf den sozialen Nahraum, seine Ressourcen und Bedarfslagen hin orientierten und konzentrierten Sozialen Arbeit, die sich auf sozialwissenschaftlich fundierte Analysen der sozialen Strukturen und Netzwerke stützt, findet sich Sozialraumorientierung heute wieder im Spannungsfeld zwischen fachlichen Ansprüchen und den Sparinteressen der Stadtkämmerer, die sich von den erwarteten Synergieeffekten in erster Linie Effektivitätsgewinn und Einsparungen versprechen. Ob es sich also im Einzelfall um ein fachlich fundiertes methodisches Modernisierungsprogramm handelt oder aber um ein sich fachlich maskierendes Sparprogramm, ist allein an den Begriffen nicht (mehr) abzulesen. Man muss im Einzelfall hinschauen.

Trotz des zweifelsohne zu konstatierenden Zugewinns an Reflexivität, an empirischem Wissen und theoretischer Vergewisserung über die Handlungsbedingungen und -vollzüge der Sozialen Arbeit und der Breite und Differenziertheit der Handlungsmodelle heben Kritiker die Gefahr hervor, dass die hinzugewonnene subjekt- und lebensweltorientierte Qualität der Sozialen Arbeit durch das Effizienzdiktat der sich entwickelnden Sozialmärkte (vgl. Galuske 2002; Dahme/Kühnlein/Wohlfahrt 2005) zunehmend bedroht wird. In den Zielkoordinaten von Qualitätsvereinbarungen und Handbüchern ist nicht der biographische Eigensinn der KlientInnen gefragt,

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

sondern letztlich Sozialtechnologie, mittels derer erwünschtes Verhalten überprüfbar und kostengenau und -günstig erzeugt werden soll. Die „zeitgemäße sozialpädagogische Praxis“ zielt auf „sozialtechnologisch verwertbares Praxiswissen ab“, so resümierten Lothar Böhnisch, Wolfgang Schröer und Hans Thiersch (2005, S. 15) in ihrer Bestandsaufnahme der gegenwärtigen Sozialen Arbeit. Es besteht mithin die Gefahr, den konstatierten Zugewinn an fachlicher Reflexivität in Theorie und Praxis auf dem Altar vermeintlicher ökonomischer Sachzwänge zu opfern.

Notwendiger den je ist deshalb die wissenschaftliche Reflexion methodischen Handelns in professionellen Kontexten, um Wirkungen und Nebenwirkungen sozialpädagogischen Handelns sichtbarer zu machen und zur Diskussion zu stellen, denn die Methodenfrage ist zu wichtig, um sie anderen Disziplinen oder der Pragmatik des Alltagsgeschäfts zu überlassen. Wissenschaftliche Reflexion methodischen Handelns meint dabei zweierlei: 1. die Theoretisierung der Methodenfrage in der Sozialen Arbeit, d.h. ihrer Berücksichtigung in theoretischen Entwürfen ebenso wie der explizite Rekurs auf theoretische Erkenntnisse im Rahmen der Methodenentwicklung sowie 2. die verstärkte empirische Erforschung methodischen Handelns in der Alltagspraxis Sozialer Arbeit. Denn auch dies ist ein Befund der vorliegenden Arbeit: Jenseits der reinen Konzeptebene verfügen wir derzeit über wenig empirisch gesichertes Wissen darüber, welche faktische Bedeutung Methoden in der Praxis besitzen, wie sie eingesetzt werden, welche Wirkungen und Nebenwirkungen sie erzeugen etc.pp. Eine in diesem Sinne wissenschaftlich fundierte Methodendebatte könnte jenseits einer historischen Reminiszenz an überkommene Methodengläubigkeit und jenseits praxeologischer Technologisierungsinteressen einen Beitrag liefern zu einer reflexiven Professionalisierung Sozialer Arbeit, auch und gerade in schwierigen Zeiten.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

Literatur

Alinsky, S. D.: Die Stunde der Radikalen. Ein praktischer Leitfaden für realistische Radikale. Strategien und Methoden der Gemeinwesenarbeit II, Berlin u. a. 1974.

Alterhoff, G.: Grundlagen klientenzentrierter Beratung, Stuttgart u. a. 1983.

Arnold, Th./Korndörfer, G.: Modellprogramm Aufsuchende Sozialarbeit für langjährige Drogenabhängige, Baden-Baden 1993.

Badura, B./Groß, P.: Sozialpolitische Perspektiven. Eine Einführung in Grundlagen und Probleme sozialer Dienstleistungen, München 1976.

Baisch-Weber, A. V.: Die Bedeutung des Sozialraums für Lebensbewältigungsprozesse Jugendlicher, Frankfurt a.M. 2002.

Baisch-Weber, A. V.: Die Bedeutung des Sozialraums für Lebensbewältigungsprozesse Jugendlicher, Frankfurt a.M. 2002.

Balke, K./Thiel, W. (Hrsg.): Jenseits des Helfens. Professionelle unterstützen Selbsthilfegruppen, Freiburg i.B. 1991.

Ballew, J. R./Mink, G.: Was ist Case Management?, in: Wendt (1991), S. 56–83.

Bandemer, S. von/Blanke, B./Nullmeier, F./Wever, G. (Hrsg.): Handbuch zur Verwaltungsreform, Opladen 1998.

Bandemer, St. von: Qualitätsmanagement, in: Bandemer u. a. (1998), S. 369–380.

Bang, R.: Das gezielte Gespräch, 2 Bände, München/Basel 1968 und 1969.

Bang, R.: Die helfende Beziehung als Grundlage der persönlichen Hilfe. Ein Wegweiser der Hilfe von Mensch zu Mensch, München/Basel ^{2}1970.

Baron, R. u. a. (Hrsg.): Sozialarbeit zwischen Bürokratie und Klient. Dokumente der Sozialarbeiterbewegung. Sozialpädagogische Korrespondenz 1969–1973 (reprint), Offenbach 1978.

Bastine, R.: Scheidungsmediation – Ein Verfahren psychologischer Hilfe, in: Bundeskonferenz für Erziehungsberatung (1995), S. 14–37.

Bauer, R./Hansen, E.: Soziale Dienstleistungsqualität in deutschen Landen? Eine Fehlanzeige, in: Bauer, R. u. a.: Einstürzende Sozialstaaten. Argumente gegen den Sozialabbau, Wiesbaden 1998, S. 84–98.

Bauer, R.: Personenbezogene soziale Dienstleistungen. Begriff, Qualität und Zukunft, Wiesbaden 2001.

Bäuerle, W./Hottelet, H.: Beratung, in: Kreft/Mielenz (1996a), S. 102–107.

Baumann, Z.: Verworfenes Leben. Die Ausgegrenzten der Moderne, Hamburg 2005.

Bäumer, G.: Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und die Entwicklung ihrer Theorie, in: Nohl, H./Pallat, L. (Hrsg.), Handbuch der Pädagogik, Bd. 5, Sozialpädagogik, Berlin/Leipzig 1929, S. 3–17.

Bayrisches Landesjugendamt (Hrsg.): Sozialpädagogische Diagnose. Arbeitshilfe zur Feststellung des erzieherischen Bedarfs, München 2001.

Beck, U. (Hrsg.): Die Zukunft von Arbeit und Demokratie, Frankfurt a.M. 2000.

Beck, U. (Hrsg.): Kinder der Freiheit, Frankfurt a.M. 1997.

Beck, U. u. a.: Eigenes Leben. Ausflüge in die unbekannte Gesellschaft, in der wir leben, München 1995.

Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften, Frankfurt a.M. 1994.

Beck, U./Brater, M./Daheim H.: Soziologie der Arbeit und der Berufe. Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse, Reinbek 1980.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt a.M. 1986.
Beck, U.: Schöne neue Arbeitswelt. Vision: Weltbürgergesellschaft, Frankfurt a.M./ New York 1999.
Becker, G./Simon, T. (Hrsg.): Handbuch Aufsuchende Jugend- und Sozialarbeit. Theoretische Grundlagen, Arbeitsfelder, Praxishilfen, Weinheim/München 1995.
Bedacht, A. u. a. (Hrsg.): Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr? München 1992.
Belardi, N. (Hrsg.): Didaktik und Methodik Sozialer Arbeit, Soziale Arbeit, Bd. 4, Frankfurt a.M. u. a. 1980.
Belardi, N. u. a.: Beratung. Eine sozialpädagogische Einführung, Weinheim/Basel 1996 a.
Belardi, N.: Supervision. Eine Einführung für soziale Berufe, Freiburg i.B. 1996b.
Bernler, G./Johnsson, L.: Supervision in der psychosozialen Arbeit. Integrative Methodik und Praxis, Weinheim/Basel 1993.
Bernstein, S./Lowy, L. (Hrsg.): Untersuchungen zur Sozialen Gruppenarbeit, Freiburg i.B. 1969.
Bernstein, S./Lowy, L. (Hrsg.): Neue Untersuchungen zur Sozialen Gruppenarbeit, Freiburg i.B. 1975.
Bertelsmann Stiftung u. a. (Hrsg.): Handbuch Beratung und Integration. Fördern und Fordern – Eingliederungsstrategien in der Beschäftigungsförderung, Gütersloh 2002.
Bitzan, M. u. a.: Elemente einer kritischen Theorie und Praxis Sozialer Planung, in: Bolay/Hermann (1995), S. 9–32.
Blair, T./Kok, W./Persson, G./Schröder, G.: Ein neues Sozialmodell. Europas Beitrag zum Fortschritt im 21. Jahrhundert, in: Die Zeit 37/2000, S. 7.
Blanke, Th./Sachße, Ch.: Theorie der Sozialarbeit, in: Gärtner, A./Sachße, Ch. (Hrsg.), Politische Produktivität der Sozialarbeit, Frankfurt a.M./New York 1978, S. 15–55.
Bobzien, M./Stark, W.: Empowerment als Konzept psychosozialer Arbeit und als Förderung von Selbstorganisation, in: Balke/Thiel (1991), S. 169–187.
Bock, K./Miethe, I. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit, Opladen & Farmington Hills 2010.
Bock, T.: Entwicklung und Stand der Diskussion zur Methodik sozialpädagogischen Handelns, in: Soziale Arbeit, 4/1984, S. 156–162.
Boden, G.: Management für Non-Profit-Organisationen, Bochum 1997.
Boeßenecker, K.-H./Trube, A./Wohlfahrt, N. (Hrsg.): Verwaltungsreform von unten? Lokaler Sozialstaat im Umbruch aus verschiedenen Perspektiven, Münster 2001.
Bohle, H./Grunow, D.: Verberuflichung der sozialen Arbeit, in: Projektgruppe Soziale Berufe (Hrsg.), Sozialarbeit: Professionalisierung und Arbeitsmarkt. Expertisen III, München 1981, S. 151–176.
Böhnisch, L.: Der Sozialstaat und seine Pädagogik, Neuwied/Darmstadt 1982.
Böhnisch, L.: Gespaltene Normalität. Lebensbewältigung und Sozialpädagogik an den Grenzen der Wohlfahrtsgesellschaft, Weinheim/München 1994.
Böhnisch, L.: Normalität, in: Kreft/Mielenz (1996 a), S. 413–415.
Böhnisch, L./Lösch, H.: Das Handlungsverständnis des Sozialarbeiters und seine institutionelle Determination, in: Otto, H.-U./Schneider, S. (Hrsg.), Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit, Bd. 2, Neuwied/Berlin 1973, S. 21–40.
Böhnisch, L./Schröer, W./Thiersch, H.: Sozialpädagogisches Denken. Wege zu einer Neubestimmung, Weinheim/München 2005.
Bolay, E./Hermann, F.: Jugendhilfeplanung als politischer Prozess. Beiträge zu einer Theorie soziale Planung im kommunalen Raum, Neuwied 1995.
Böllert, K.: Zwischen Intervention und Prävention, Neuwied/Kriftel/Berlin 1995.
Böllert, K.: Prävention und Intervention, in: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik, 3., Auflage 2005, S. 1394–1398.
Boskamp, P./Knapp, R. (Hrsg.): Führung und Leitung in sozialen Organisationen, Neuwied u. a. 1996.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

Boulet, J. J./Krauß, E. J./Oelschlägel, D.: Gemeinwesenarbeit als Arbeitsprinzip. Eine Grundlegung, Bielefeld 1980.

Brack, R.: Methoden der Sozialarbeit, in: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.), Fachlexikon der sozialen Arbeit, Frankfurt a.M. [3]1993, S. 645–648.

Breidenbach, S.: Mediation: Struktur, Chancen und Risiken von Vermittlung im Konflikt, Köln 1995.

Brem-Gräser, L.: Handbuch der Beratung für helfende Berufe, Bd. 2, München 1993.

Brenner, G.: Erlebnispädagogik – ein Rettungsring für die Jugendarbeit?, in: deutsche jugend, 10/1993, S. 428–437.

Brinkmann, H.: Effektivierung öffentlicher Dienstleistungen. Politische Bedingungen der Staatsmodernisierung, in: Gruppendynamik, 3/1995, S. 301–318.

Bröckling, U.: Die Macht der Vorbeugung. 16 Thesen zur Prävention, in: Widersprüche 86/2002, S. 39–52.

Brunner, E. J.: Grundfragen der Familientherapie. Systemische Theorie und Methodologie, Heidelberg u. a. 1986.

Bundeskonferenz für Erziehungsberatung (Hrsg.): Scheidungs-Mediation: Möglichkeiten und Grenzen, Münster 1995.

Bundesminister für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (BMJFFG): Achter Jugendbericht. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe, Bonn 1990.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: QS-Info. Informationen zur Selbstevaluation, Nr. 1, Bonn 1996.

Burghardt, H./Enggruber, R. (Hrsg.): Soziale Dienstleistungen zwischen Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik, Weinheim/München 2005.

Burmeister, J./Lehnerer, C.: Qualitätsmanagement in der Jugendverbandsarbeit, Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe, QS 4, Bonn 1996.

Burschyk, L./Sames, K.-H./Weidner, J.: Das Anti-Aggressivitäts-Training: Curriculare Eckpfeiler und Forschungsergebnisse, in: Weidner, J./Kilb, R./Kreft, D. (Hrsg.): Gewalt im Griff 1: Neue Formen des Anti-Aggressivitäts-Trainings, 4. Auflage, Weinheim/München 2004, S. 79 – 96.

Caemmerer, D. von: Die Methode der Einzelfallhilfe. Begriff und Grundlagen, in: Haus Schwalbach (1965), S. 366–385.

Carter, G.W.: Soziale Gemeinwesenarbeit (Social Community Organization), in: Friedländer/Pfaffenberger (1966), S. 205–283.

Castel, R.: Die Stärkung des Sozialen. Leben im neuen Wohlfahrtsstaat, Hamburg 2005.

Cohn, R.: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle, Stuttgart 1975.

Colla, H. E.: Konfrontative Pädagogik – Impulse der Glen Mills School und Chance ihrer Übertragbarkeit, in: Hörmann, G./Trapper, Th. (Hrsg.): Konfrontative Pädagogik im intra- und interdisziplinären Diskurs, Baltmannsweiler 2007, S. 22 – 74.

Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt a.M. 1996.

Dahme, H.-J./Wohlfahrt, N.: Recht und Finanzierung, in: Kessl u. a. (2005), S. 263–278.

Dahme, H.-J./Wohlfahrt, N.: Vom Korporatismus zur Strategischen Allianz von Sozialstaat und Sozialwirtschaft: Neue „Sozialpartnerschaft" auf Kosten der Beschäftigten, in: Dahme, H.-J./Trube, A./Wohlfahrt, N. (Hrsg.): Arbeit in Sozialen Diensten: flexibel und schlecht bezahlt? Baltmannsweiler 2007, S. 22–34.

Dahme, H.-J./Kühnlein, G./Wohlfahrt, N.: Zwischen Wettbewerb und Subsidiarität. Wohlfahrtsverbände unterwegs in die Sozialwirtschaft, Berlin 2005.

Dahme, H.-J./Otto, H.U/Trube, A./Wohlfahrt, N. (Hrsg.): Soziale Arbeit für den aktivierenden Staat, Opladen 2003.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

Dahme, H.-J./Wohlfahrt, N. (Hrsg.): Aktivierende Soziale Arbeit. Theorie – Handlungsfelder – Praxis, Baltmannsweiler 2005.

Deinet, U.: Das sozialräumliche Muster in der Offenen Kinder und Jugendarbeit, in: Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder und Jugendarbeit, Münster 2005, S. 217–229.

Deinet, U.: Aneignung und Raum – sozialräumliche Orientierungen von Kindern und Jugendlichen, in: Deinet, U./Gilles, C./Knopp, R. (Hrsg.): Neue Perspektiven in der Sozialraumorientierung. Dimensionen – Planung – Gestaltung, Berlin 2006, S. 44–63.

Deinet, U./Krisch, R.: Der sozialräumliche Blick der Jugendarbeit. Methoden und Bausteine zur Konzeptentwicklung und Qualifizierung, Opladen 2002.

Delker, C.: Neue Erkenntnisse der Hirnforschung zur Wirkung Konfrontativer Pädagogik, in: Kilb, R./Weidner, J./Gall, R. (Hrsg.): Konfrontative Pädagogik in der Schule. Anti-Aggressivitäts- und Coolnesstraining, 2. Auflage, Weinheim/ München 2009, S. 91–104.

Dewe, B. u. a.: Professionalisierung – Kritik – Deutung. Soziale Dienste zwischen Verwissenschaftlichung und Wohlfahrtsstaatskrise, Frankfurt a.M. 1986.

Dewe, B. u. a.: Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis, Weinheim/München 1993.

Dewe, B./Ferchhoff, W./Peters, F.: Professionelle Kompetenz im Wandel: alte Probleme und neue falsche Propheten? In: Müller u. a. (1984), S. 297–337.

Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, F.-O. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern, Opladen 1992.

Dewe, B./Scherr, A.: Beratung und Therapie. Beratung als sozialpädagogisches Handeln. Über die Unterschiede von Beratung, Bildung und Therapie, in: Blätter der Wohlfahrtspflege 1/1991, S. 6–7.

Die Zeit: Lexikon in 20 Bänden, Hamburg 2005/2006.

Diez, H./Krabbe, H.: Was ist Mediation? Praktische Gebrauchsanleitung für ein außergerichtliches Vermittlungsverfahren, in: Krabbe (1991), S. 109–131.

Drever, J./Fröhlich, W.D.: Wörterbuch zur Psychologie, München ^{3}1970.

Eichinger, W.: City Bound. Erlebnispädagogik in der Stadt, Allingen 1995.

Eick, V.: „Ordnung wird sein …“ Quartiersmanagement und lokale Sicherheitspolitik, in: Dahme/Wohlfahrt (2005), S. 110–122.

Engel, F./Nestmann, F.: Beratung: Lebenswelt, Netzwerk, Institutionen, in: Krüger, H. H./Rauschenbach, Th. (Hrsg.), Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft, Opladen 1995, S. 177–188.

Erhardt, A.: Methoden der Sozialen Arbeit, Schwalbach/Ts. 2010.

Eyferth, H./Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.), Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik, Neuwied/Darmstadt ^{2}1987.

Faller, K.: Mediation in der pädagogischen Arbeit. Ein Handbuch für Kindergarten, Schule und Jugendarbeit, Mühlheim a.d.R. o.J.

Faltermeier, J.: Prävention, in: Deutscher Verein (Hrsg.): Fachlexikon der sozialen Arbeit, 3. Auflage, Frankfurt a.M. 2002, S. 724 – 725.

Farau, A./Cohn, R.: Gelebte Geschichte der Psychotherapie, Stuttgart 1984.

Fatke, R.: Kritische Anfragen der Erziehungswissenschaft an die Erlebnispädagogik, in: Herzog, F. (Hrsg.), Erlebnispädagogik. Schlagwort oder Konzept? Luzern 1993, S. 35–48.

Fatzer, G./Jansen, H.-H.: Die Gruppe als Methode. Gruppendynamische und gruppentherapeutische Verfahren und ihre Wirksamkeit, Weinheim/Basel 1980.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

Feldmann, D./Tillmann, H./Stranz, G.: Delfin 4 – Sprachstandserhebung und Sprachförderung. Zwischenbericht und Ergebnisse der Landtagsanhörung, in: KiTa NRW 5/2008.

Fischer, T./Ziegenspeck, J.W.: Handbuch Erlebnispädagogik. Von den Ursprüngen bis zur Gegenwart, Bad Heilbrunn/Obb. 2000.

Fischer, W./Goblirsch, M.: Narrativ-biographische Diagnostik in der Jugendhilfe. Fallrekonstruktion im Spannungsfeld von wissenschaftlicher Analyse und professioneller Handlungspraxis, in: Heiner (2004), S. 127–141.

Flösser, G.: Soziale Arbeit jenseits der Bürokratie. Über das Management des Sozialen, Neuwied u. a. 1994.

Flösser, G./Otto, H.-U. (Hrsg.): Sozialmanagement oder Management des Sozialen? Bielefeld 1992.

Flösser, G./Otto, H.-U. (Hrsg.): Neue Steuerungsmodelle für die Jugendhilfe, Neuwied u. a. 1996.

Förster, H. von: Abbau und Aufbau, in: Simon, F.B. (Hrsg.), Lebende Systeme. Wirklichkeitskonstruktionen in der systemischen Therapie, Berlin u. a. 1988, S. 19–33.

Förster, J./Weidner, J.: Internatserziehung für kriminelle Jugendliche. Die Glen Mills Schools jetzt in Europa. Vom Entwicklungsstand Holland und Entwicklungsland Deutschland, Godesberg 2005.

Franke, A.: Klienten-zentrierte Gruppenpsychotherapie, Stuttgart u. a. 1978.

Franzkowiak, P.: Risikokompetenz – eine neue Leitlinie für die primäre Suchtprävention, Neue Praxis 5/1996, S. 409–425.

Frehsee, D.: Fragen an den Deutschen Präventionstag, in: DVJJ-Journal 1/2000, S. 65–72.

Frehsee, D.: Korrumpierung der Jugendarbeit durch Gewaltprävention? In: Freund/ Lindner (2001), S. 51–68.

Frenzel, P./Schmidt, P. F./Winkler, M. (Hrsg.): Handbuch der personenzentrierten Psychotherapie, Köln 1992.

Freund, Th./Lindner, W. (Hrsg.): Prävention. Zur kritischen Bewertung von Präventionsansätzen in der Jugendarbeit, Opladen 2001.

Fried, L.: Sprachkompetenzmodell Delfin 4. Testmanual (1. Teil), Dortmund 2009.

Friedländer, W. A./Pfaffenberger, H. (Hrsg.): Grundbegriffe und Methoden der Sozialarbeit, Neuwied/Berlin 1966.

Frommann, A./Schramm, D./Thiersch, H.: Sozialpädagogische Beratung, in: Zeitschrift für Pädagogik 5/1976, S. 715–741.

Gängler, H./Rauschenbach, Th.: „Sozialarbeitswissenschaft“ ist die Antwort. Was aber war die Frage, in: Grunwald u. a. (1996), S. 157–178.

Gaertner, A.: Supervision, in: Kreft/Mielenz (1996a), S. 600–602.

Gall, R.: Ziele und Methoden des Coolness-Trainings (CT) für Schulen, in: Kilb, R./Weidner, H./Gall, R. (Hrsg.): Konfrontative Pädagogik in der Schule. Anti-Aggressivitäts- und Coolnesstraining, 2. Auflage, Weinheim/München 2009, S. 105–118.

Galuske, M.: Das Orientierungsdilemma. Jugendberufshilfe, sozialpädagogische Selbstvergewisserung und die modernisierte Arbeitsgesellschaft, Bielefeld 1993.

Galuske, M.: „Wenig Arbeit – viel zu tun“. Jugend und Arbeit. Herausforderungen für die Jugendberufshilfe und die Jugendverbände, in: Arbeiterfragen, 3/1995, S. 3–26.

Galuske, M.: Jugend ohne Arbeit. Das Dilemma der Jugendberufshilfe, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 4/1998, S. 535–560.

Galuske, M.: Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung, Weinheim und München 1998

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

Galuske, M.: Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung, Weinheim und München [2]1999

Galuske, M.: Flexible Sozialpädagogik. Elemente einer Theorie Sozialer Arbeit in der modernen Arbeitsgesellschaft, Weinheim/München 2002.

Galuske, M.: Hartz-Reformen, aktiverender Sozialstaat und die Folgen für die Soziale Arbeit – Anmerkungen zur Politik autoritärer Fürsorglichkeit, in: Burghardt/Enggruber (2005), S. 193–202.

Galuske, M./Böhle, A.: „Am Anfang habe ich gedacht, ich will mich nicht verändern." Entwicklungsverläufe der Klienten vor, während und nach dem Trainingscamp im Spiegel der Einrichtungsakten, der Auszüge aus dem Bundeszentral- und Erziehungsregister und erster Befunde der qualitativ-begleitenden Befragungen, Kassel 2009.

Galuske, M./Thole, W.: „Raus aus den Amtsstuben …". Niedrigschwellige, aufsuchende und akzeptierende sozialpädagogische Handlungsansätze – Methoden mit Zukunft? In: Zeitschrift für Pädagogik, 39. Beiheft: Erziehung und sozialer Wandel, Weinheim/Basel 1999, S. 183–202.

Garland, D.: Kultur der Kontrolle. Verbrechensbekämpfung und soziale Ordnung in der Gegenwart, Frankfurt/New York 2008.

Gehrmann, G./Müller, K. D.: Environment-Aktivierungs-Methode. Eine sozial-ökologische Methode der sozialen Arbeit, in: Sozialmagazin, 4/1993, S. 34–48.

Gehrmann, G./Müller, K. D.: Familie im Mittelpunkt – Auswirkungen auf Praxis und Lehre der Sozialarbeit, in: Mrochen, S./Berthold, E./Hesse, A. (Hrsg.): Standortbestimmung sozialpädagogischer und sozialarbeiterischer Methoden, Weinheim 1998b, S. 75–82.

Gehrmann, G./Müller, K. D.: Familie im Mittelpunkt. Handbuch effektives Krisenmanagement für Familien, Regensburg/Bonn 1998a.

Geißler, K. A./Hege, M.: Konzepte sozialpädagogischen Handelns. Ein Leitfaden für soziale Berufe, Weinheim/München [7]1995.

Germain, C. B./Gitterman, A.: Praktische Sozialarbeit. Das „Life Model" der sozialen Arbeit, Stuttgart 1983.

Giere, W.: Art. „Gruppenpädagogik – Gruppendynamik", in: Petzold, H. J./Speichert, H. (Hrsg.), Handbuch pädagogischer und sozialpädagogischer Praxisbegriffe, Reinbek 1981, S. 188–193.

Giese, E./Kleiber, D.: Das Risiko Therapie, Weinheim/Basel 1989.

Giesecke, H.: Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns, Weinheim/München [4]1993.

Gildemeister, R.: Als Helfer überleben. Beruf und Identität in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik, Neuwied/Darmstadt 1983.

Gildemeister, R.: Neuere Aspekte der Professionalisierungsdebatte, in: Neue Praxis 3/1992, S. 207–219.

Gildemeister, R.: Kunstlehren des Fallverstehens als Grundlage der Professionalisierung sozialer Arbeit?, in: Langhanky, M. (Hrsg.), Verständigungsprozesse der Sozialen Arbeit, Hamburg 1995, S. 26–37.

Gildemeister, R.: Professionalisierung, in: Kreft/Mielenz (1996 a), S. 443–445.

Gildemeister, R./Robert, G.: „Ich gehe da von einem bestimmten Fall aus…" – Professionalisierung und Fallbezug in der Sozialen Arbeit, in: Jakob/Wensierski (1997), S. 23–38.

Gilles, A.: Rogers auf dem pädagogischen Prüfstand. Kritische Bemerkungen zur Therapie und Praxis der Gesprächspsychotherapie, in: Neue Praxis, 1/1980, S. 66–80.

Gladisch, A./Strack, G.: Beteiligung von Adressaten, in: Lukas/Strack (1996), S. 181–220.

Gläss, H./Hermann, F.: Strategien der Jugendhilfeplanung. Theoretische und methodische Grundlagen für die Praxis, Weinheim/München 1994.

Goetze, H.: Prävention, in: Antor, G./Bleidick, U. (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis, Stuttgart/Berlin/ Köln 2001, S. 86–88.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

Graeff, P.: Organisationsentwicklung, in: Boskamp/Knapp (1996), S. 193–227.

Gratz, W.: Institutionen verändern. Empowerment, Organisationsentwicklung und systemische Beratung – Wie werden aus hilflosen Helfern machtvolle Kämpfer gegen Verkrustung und Klientelisierung? In: Blätter der Wohlfahrtspflege, 2/1993, S. 64–66.

Grawe, K./Donati, R./Bernauer, F.: Psychotherapie im Wandel. Von der Konfession zur Profession, Göttingen 1995.

Greese, D.: Statement im Rahmen der Umfrage der Blätter der Wohlfahrtspflege zu Stand und Perspektiven der Methoden beruflicher Sozialarbeit, in: Blätter der Wohlfahrtspflege, 5/1992, S. 141–147.

Gref, K.: Was macht Streetwork aus? Inhalte – Methoden – Kompetenzen, in: Becker/Simon (1995), S. 13–20.

Groddeck, N.: Expansion, Qualifizierungsfalle und unterentwickelte Fachkultur. Stichworte zur gegenwärtigen Situation der Sozialarbeit/Sozialpädagogik als Arbeitsfeld und Fachdisziplin, in: Groddeck/Schumann (1994), S. 26–40.

Groddeck, N./Schumann, M. (Hrsg.): Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion, Freiburg i.B. 1994.

Groß, P.: Die Verheißungen der Dienstleistungsgesellschaft. Soziale Befreiung oder Sozialherrschaft, Opladen 1983.

Grötzinger, H.: Sozialarbeit und therapeutische Zusatzqualifikationen, in: Blätter der Wohlfahrtspflege 1/1991, S. 8–9.

Grummt, R./Schruth, P./Simon, T.: Neue Fesseln der Jugendhilfe: Repressive Pädagogik, Baltmannsweiler 2010.

Grunow, D./Köppe, O.: Qualität und Quantität der Entwicklung soziale Dienste in der Bundesrepublik Deutschland, in: Boeßenecker, K.-H./Trube, A./Wohlfahrt, N. (Hrsg.): Privatisierung im Sozialsektor. Rahmenbedingungen, Verlaufsformen und Probleme der Ausgliederung sozialer Dienste, Münster 2000, S. 39–63

Grunwald, K. u. a. (Hrsg.): Alltag, Nicht-Alltägliches und die Lebenswelt. Beiträge zur lebensweltorientierten Sozialpädagogik, Weinheim/München 1996.

Grunwald, K./Thiersch, H. (Hrsg.): Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Handlungszugänge in unterschiedlichen Arbeitsfeldern, Weinheim/München 2004.

Gulbenkian Foundation: Gemeinwesenarbeit und sozialer Wandel, Freiburg i.B. 1972.

Guski, E.: Probleme und Perspektiven der sozialen Einzelfallhilfe und Gruppenarbeit, in: Lukas, H. u. a. (Hrsg.), Sozialpädagogik/Sozialarbeit. Eine Einführung, Berlin 1977, S. 159–182.

Gusy, B. u. a.: Aufsuchende soziale Arbeit. Qualitätsmerkmale von Streetwork und ihrer institutionellen Rahmenbedingungen, Berlin 1990.

Haag, F. u. a. (Hrsg.): Aktionsforschung. Forschungsstrategien, Forschungsfelder und Forschungspläne, München 1972.

Habermas, J./Luhmann, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – was leistet die Systemforschung? Frankfurt a.M. 1971.

Hansen, E.: Das Case/Care Management. Anmerkungen zu einer importierten Methode, in: neue praxis 2/2005, S. 107–125.

Hanses, A.: Diagnose, in: Krüger, H.-H./Grunert, K. (Hrsg.): Wörterbuch Erziehungswissenschaft, 2. Auflage, Opladen/Farmington Hills 2006, S. 100–105.

Haus Schwalbach (Hrsg.): Gruppenpädagogik: Auswahl aus den Schwalbacher Blättern, Wiesbaden-Biebrich 1959.

Haus Schwalbach (Hrsg.): Neue Auswahl aus den Schwalbacher Blättern. Beiträge zur Gruppenpädagogik, Wiesbaden 1965.

Häußermann, H./Siebel, W.: Dienstleistungsgesellschaften, Frankfurt a.M. 1995.

Haynes, J.M.: Mediation. Basisinformationen für Interessierte, in: Krabbe (1991), S. 132–147.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

Heckmair, B./Michl, W.: Erleben und Lernen. Einstieg in die Erlebnispädagogik, Neuwied [2]1994.

Hege, M.: Die Bedeutung der Methoden in der Sozialarbeit, in: Projektgruppe Soziale Berufe (Hrsg.), Sozialarbeit: Ausbildung und Qualifikation, Expertisen I, München 1981, S. 145–161.

Hege, M.: Konzeptionsfragen der Supervision, in: Supervision, 29/1996, S. 104–106.

Heimann, P./Otto, G./Schulz, W.: Unterricht. Analyse und Planung, Hannover [5]1970.

Heiner, M.: Von der forschungsorientierten zur praxisorientierten Selbstevaluation. Entwurf eines Konzeptes, in: Heiner, M. (Hrsg.), Selbstevaluation in der sozialen Arbeit, Freiburg i.B. 1988, S. 7–40.

Heiner, M.: Reflexion und Evaluation methodischen Handelns in der Sozialen Arbeit. Basisregeln, Arbeitshilfen und Fallbeispiele, in: Heiner u. a. (1994), S. 102–183 (a).

Heiner, M.: Erfahrungen aus der Evaluationsberatung. Konsequenzen für ein Fortbildungs- und Qualifizierungskonzept, in: Heiner, M. (Hrsg.), Selbstevaluation als Qualifizierung in der Sozialen Arbeit, Freiburg i.B. 1994, S. 56–77 (b).

Heiner, M. (Hrsg.): Diagnostik und Diagnosen in der Sozialen Arbeit. Ein Handbuch, Frankfurt a.M. 2004.

Heiner, M.: Kompetent Handeln in der Sozialen Arbeit, München/Basel 2010.

Heiner, M./Meinhold, M/von Spiegel, H.: Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit, Freiburg i.B. 1994.

Heinze, R. G./Olk, Th./Hilbert, J.: Der neue Sozialstaat. Analysen und Reformperspektiven, Freiburg i.B. 1988.

Hermanns, H.: Narratives Interview, in: Flick, U. u. a. (Hrsg.), Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen, Weinheim [2]1995, S. 182–185.

Herriger, N.: Empowerment – Annäherung an ein neues Fortschrittsprogramm der sozialen Arbeit, in: Sozialmagazin, 7–8/1991, S. 26–34.

Herriger, N.: Prävention (und Jugendhilfe), in: Stimmer, F. (Hrsg.): Lexikon der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit, 2. Auflage, München/Wien 1996, S. 371 – 376.

Herriger, N.: Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung, Stuttgart/Berlin/ Köln 1997.

Herwig, E./Wegener, M.: Arbeitsfelder und Arbeitsphasen in der Sozialen Gemeinwesenarbeit, in: Schulze, A., Soziale Gemeinwesenarbeit. Arbeitshilfen für die Praxis, Freiburg i.B. 1972, S. 24–27.

Hessel, D. T.: Fibel für Soziale Aktion, Gelnhausen u. a. 1973.

Hillmeier, H.: Sozialpädagogische Diagnose. Eine Arbeitshilfe des Bayrischen Landesjugendamtes, in: Heiner (2004), S. 203–217.

Hinte, W.: Von der Gemeinwesenarbeit zur stadtteilbezogenen Sozialen Arbeit – oder: die Entpädagogisierung einer Methode, in: Brennpunkte Sozialer Arbeit, Themenheft Gemeinwesenarbeit, Frankfurt a.M. 1985, S. 23–42.

Hinte, W.: Von der Stadtteilarbeit zum Stadtteilmanagement. Sozialraumorientierung als methodisches Prinzip sozialer Arbeit, in: Blätter der Wohlfahrtspflege, 5/1992, S. 119–122.

Hinte, W.: Flexible Hilfen zur Erziehung statt differenzierter Spezialdienste, in: Hinte, W./Litges, G./Springer, W. (2000), S. 87–107.

Hinte, W.: Innovation durch Reformschritte im Jugend- und Sozialamt, in: Hinte, W./Litges, G./Springer, W. (2000), S. 53–58.

Hinte, W.: Sozialraumorientierung und das Kinder und Jugendhilferecht – ein Kommentar aus sozialpädagogischer Sicht, in: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (2001), S. 125–156.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

Hinte, W.: Von der Gemeinwesenarbeit über die Stadtteilarbeit zur Initiierung bürgerschaftlichen Engagements, in: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch, Opladen 2002, S. 535–548.

Hinte, W./Kreft, D.: Sozialraumorientierung, in: Kreft, D./Mielenz, I. (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit, 3. Auflage, Weinheim/München 2005, S. 869–872.

Hinte, W./Litges, G./Groppe, J.: Sozialräumliche Finanzierungsmodelle. Qualifizierte Jugendhilfe auch in Zeiten knapper Kassen, Berlin 2003.

Hinte, W./Litges, G./Springer, W.: Soziale Dienste. Vom Fall zum Feld. Soziale Räume statt Verwaltungsbezirke, Berlin 2000.

Hinte, W./Litges, G./Springer, W.: Soziale Dienste: Vom Fall zum Feld. Soziale Räume als Verwaltungsbezirke, Berlin 1999.

Hintzsche, B.: Sozialraumorientierung und das Kinder- und Jugendhilferecht – ein Kommentar aus der Sicht eines kommunalen Spitzenverbandes, in: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (2001), S. 182–190.

Hitzler, R./Peters, H. (Hrsg.): Inszenierung: Innere Sicherheit. Daten und Diskurse, Opladen 1998.

Hoenig, A.: Konfrontative Pädagogik – Zauberformel für die Arbeit mit aggressiven Klienten? Vechta 2008.

Hoffmann, D./Maack-Rheinländer, K. (Hrsg.): Ökonomisierung der Bildung. Die Pädagogik unter den Zwängen des Marktes, Weinheim/Basel 2001.

Hoffmann, E.: Über die sozialpädagogischen Methoden, in: Besser, L. u. a. (Hrsg.), Die Herausforderung des Pädagogen durch die heutige Zeit. Schriften des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes, Heidelberg 1963, S. 80–99.

Hofstätter, P. R.: Gruppendynamik. Kritik der Massenpsychologie, Hamburg 1957.

Hohenacker, D./Dantscher, R./Cohn, R.: Die Themenzentrierte Interaktion (TZI) in der Sozialarbeit und Sozialpädagogik, in: Kerkhoff, E. (Hrsg.), Handbuch Praxis der Sozialarbeit und Sozialpädagogik, Bd. 2, Düsseldorf 1981, S. 54–65.

Höhn, E./Schick, C. P.: Das Soziogramm. Eine Einführung für psychologische und pädagogische Praxis, Göttingen 1954.

Hollis, F.: Die psychosoziale Arbeitsweise als Grundlage Sozialer Einzelhilfe-Praxis, in: Roberts/Nee (1977), S. 47–90.

Homfeldt, H.-G. (Hrsg.): Erlebnispädagogik, Baltmannsweiler 1993.

Hompesch, R./Hompesch-Cornetz, I.: Problemdefinitionen und Handlungsformen von Sozialarbeit und Therapie, in: Neue Praxis (1978), S. 24–37.

Hompesch-Cornetz, I./Hompesch, R.: Sozialpädagogik und Therapie, in: Eyferth/ Otto/Thiersch (1987), S. 1028–1044.

Höpfner, N./Jöbgen, M./Becker, R.: Zur Methodisierbarkeit von Hilfe oder: Braucht die Soziale Arbeit Diagnosen, in: Peters, F. (Hrsg.): Diagnosen – Gutachten – hermeneutisches Fallverstehen. Rekonstruktive Verfahren zur Qualifizierung individueller Hilfeplanung, Frankfurt a.M. 1999, S. 197–223.

Hörmann, G.: Beratung zwischen Fürsorge und Therapie, in: Zeitschrift für Pädagogik, 6/1985, S. 805–820.

Hornstein, W.: Was soll Jugendarbeit? Zwischen Prävention und Emanzipation. Ein Beitrag zur Aufgabenbestimmung der Jugendarbeit im Zeitalter der „radikalisierten Moderne“, in: Freund/Lindner (2001), S. 15–50.

Hörster, R./Müller, B.: Zur Struktur sozialpädagogischer Kompetenz. Oder: Wo bleibt das Pädagogische der Sozialpädagogik?, in: Combe/Helsper (1996), S. 614–648.

Hörster, R.: Kritik alltagsorientierter Pädagogik, Weinheim 1984.

Hörster, R.: Lehre sozialpädagogischen Handelns. Zur Verständigung über ein Qualifizierungsproblem, in: Der Pädagogische Blick, 1/1996, S. 5–13.

Hufenus, H.: Erlebnispädagogik – Grundlagen, in: Herzog, F. (Hrsg.), Erlebnispädagogik. Schlagwort oder Konzept? Luzern 1993, S. 85–99.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

Huppertz, N.: Supervision. Analyse eines problematischen Kapitels der Sozialarbeit, Neuwied/Darmstadt 1975.

Iben, G.: Die Methoden der Sozialpädagogik und Sozialarbeit, in: Klafki u. a. (1970), S. 188–205.

Institut des Rauhen Hauses für Soziale Praxis: Evaluationsstudie Jugendliche in Individualpädagogischen Maßnahmen, Hamburg 2007.

Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen (IGfH): Abschlussbericht zum Modellprojekt „INTEGRA – Implementierung und Qualifizierung integrierter, regionalisierter Angebotsstrukturen in der Jugendhilfe am Beispiel von fünf Regionen, Frankfurt a.M. 2003. (unveröffentlichter Abschlussbericht)

ISSAB (Hrsg.): Zwischen Sozialstaat und Selbsthilfe, Essen 1989.

Iwaszkiewicz, H.: Bürgerinitiative und Bürgerpartizipation, in: Schultze, A. (Hrsg.), Soziale Gemeinwesenarbeit. Arbeitshilfen für die Praxis, Freiburg i.B. 1972, S. 20–23.

Iwaszkiewicz, H./Herwig, E.: Gemeinwesenarbeit: Gegebenheiten und Auffassungen, in: Schultze, A. (Hrsg.), Soziale Gemeinwesenarbeit. Arbeitshilfen für die Praxis, Freiburg i.B. 1972, S. 12–19.

Jakob, G.: Sozialpädagogische Forschung. Ein Überblick über Methoden und Ergebnisse qualitativer Studien in Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit, in: Jakob/Wensierski (1997), S. 125–160.

Jakob, G./Wensierski, H.-J. von (Hrsg.): Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis, Weinheim/ München 1997.

Japp, K.P.: Kontrollfunktionen in der Sozialarbeit, in: Olk, Th./Otto, H.-U. (Hrsg.), Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit. Bd. 4. Sozialpolitik und Selbsthilfe, Neuwied/Darmstadt 1985, S. 95–115.

Johach, H.: Soziale Therapie und Alltagspraxis. Ethische und methodische Aspekte einer Theorie der sozialen Berufe, Weinheim/München 1993.

Jordan, E./Schone, R.: Jugendhilfeplanung – aber wie? Eine Arbeitshilfe für die Praxis, Münster 1992.

Jordan, E./Schone, R. (Hrsg.): Handbuch Jugendhilfeplanung. Grundlagen – Bausteine – Materialien, Münster 1998.

Jungblut, H. J.: Niedrigschwelligkeit. Kontextgebundene Verfahren methodischen Handelns am Beispiel akzeptierender Drogenarbeit. In: Rauschenbach, Th. u. a. (Hrsg.): Der sozialpädagogische Blick, Weinheim/München 1993, S. 93–111.

Jungblut, H. J.: Drogenhilfe. Eine Einführung, Weinheim/München 2004.

Jungblut, H. J./Schreiber, W.: Zur Notwendigkeit alltagsweltlich orientierter Methoden in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik, in: Neue Praxis, 1980, S. 150–160.

Kamphuis, M.: Die persönliche Hilfe in der Sozialarbeit unserer Zeit. Eine Einführung in die Methode der Einzelfallhilfe für Praxis und Ausbildung, Stuttgart ^{4}1973.

Kappeler, M.: Vom Sozialstaat zum Präventionsstaat – Mit besonderer Berücksichtigung des Präventionsdenkens in der Sozialen Arbeit, in: Widersprüche 96/ 2005, S. 23 – 35.

Karas, F./Hinte, W.: Grundprogramm Gemeinwesenarbeit. Praxis des sozialen Lernens in offenen pädagogischen Feldern, Wuppertal 1978.

Karberg, W.: Einzelfallhilfe, in: Kreft, D./Mielenz, I. (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit, Weinheim/Basel 1980, S. 115–118.

Karberg, W.: Soziale Einzelfallhilfe – Methode als Beeinflussungsinstrument, in: Otto, H.-U./Schneider, S. (Hrsg.), Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit, Bd. 2, Neuwied/Berlin 1973, S. 147–167.

Kardorff, E. von: Soziale Netzwerke, in: Flick, U. u. a. (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung, 2. Auflage Weinheim 1995, S. 402–405.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

Karstedt, S.: Zur Evaluation von Präventionsmaßnahmen im Bereich der Jugendkriminalität, in: Freund/Lindner (2001), S. 163–186.

Keil, S./Bollermann, G./Nieke, W. (Hrsg.): Studienreform und Handlungskompetenz im außerschulischen Erziehungs- und Bildungswesen, Neuwied/Darmstadt 1981.

Kelber, M.: Zur Begriffsklärung, in: Haus Schwalbach (1959), S. 19–22.

Kelber, M.: Was verstehen wir unter Gruppenpädagogik?, in: Haus Schwalbach (1965), S. 1–13 (a).

Kelber, M.: Hilfe durch Programmgestaltung. Einführung, in: Haus Schwalbach (1965), S. 179–180 (b).

Keppeler, S.: Grundsätzliche Überlegungen zu Streetwork in der Jugendarbeit und Jugendhilfe, in: Steffan (1989), S. 16–30.

Kerstin, H. J./Krapohl, L.: Team-Supervision, in: Pühl (1994), S. 95–111.

Kessl, F./Reutlinger, C./Maurer, S./Frey, O. (Hrsg.): Handbuch Sozialraum, Wiesbaden 2005.

Kessl, F.: Sozialer Raum als Fall? in: Galuske, M./Thole, W. (Hrsg.): Vom Fall zum Management. Neue Methoden der Sozialen Arbeit, Wiesbaden 2006, S. 37–54.

Kessl, F.: Wer regiert den Sozialraum? Zur Kritik der pädagogischen Illusionen nahräumlicher Selbstbestimmung, in: Projekt „Netzwerke im Stadtteil" (Hrsg.): Grenzen des Sozialraums. Kritik eines Konzepts – Perspektiven für Soziale Arbeit, Wiesbaden 2005, S. 125–144.

Keupp, H. u. a.: Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne, Reinbek b. Hamburg 1999.

Keupp, H./Röhrle, B. (Hrsg.): Soziale Netzwerke, Frankfurt a.M. 1987.

Keupp, H.: Empowerment, in: Kreft/Mielenz (1996a), S. 164–166.

Kiebel, H.: Zwanzig Jahre Streetwork. Aufsuchende Sozialarbeit in der BRD, in: Becker/Simon (1995), S. 21–32.

Kieser, A./Krüger, M./Röher, M.: Organisationsentwicklung: Ziele und Techniken, in: Kieser, A. (Hrsg.), Organisationstheoretische Ansätze, München 1981, S. 112–127.

Kilb, R.: Das AAT/CT: ein Verfahren zur (Re)Integration, in: Sozial Extra 6/2003, S. 33–36.

Kilb, R.: Konfrontative Pädagogik – ein Rückfall in die Vormoderne oder vergessene Selbstverständlichkeit zeitgemäßer Pädagogik?, in: Weidner, J./Kilb, R. (Hrsg.): Konfrontative Pädagogik. Konfliktbearbeitung in Sozialer Arbeit und Erziehung, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage, Wiesbaden 2006, S. 27–50.

Kilb, R.: Einleitung: Eine Methode aus der Straffälligenhilfe für die Schule?, in: Kilb, R./Weidner, H./Gall, R. (Hrsg.): Konfrontative Pädagogik in der Schule. Anti-Aggressivitäts- und Coolnesstraining, 2. Auflage, Weinheim/München 2009, S. 9–14.

Kilb, R./Weidner, J.: „Ich dachte, ich wäre toll …" Eine Evaluation zum Anti-Aggressivitäts- und Coolness-Training, in: Sozial Extra 2+3/2003, S. 38–44.

Kivits, T.: Handbuch Psychotherapie. Die wichtigsten Therapieformen im Überblick, Düsseldorf/Wien 1993.

Klafki, W. u. a.: Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft. Eine Einführung, Bd. 2, Frankfurt a.M./Hamburg 1970.

Klein, E./Römisch, K.: Familienaktivierungsmanagement FAM, in: Unsere Jugend, 4/1997, S. 148–155.

Kleve, H.: Soziale Arbeit als wissenschaftliche Praxis und als praktische Wissenschaft. Systemtheoretische Ansätze einer Praxistheorie Sozialer Arbeit, in: Neue Praxis, 3/1996, S. 245–252.

Kleve, H.: Systemisches Case Management, in: SiO (Sozialarbeit in Österreich) 1/ 2006, S. 14–16.

Klose, A./Steffan, W. (Hrsg.): Streetwork und Mobile Jugendarbeit in Europa. Europäische Streetwork-Explorationsstudie, Münster 1997.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

Klüsche, W.: Professionelle Helfer. Anforderungen und Selbstdeutungen, Aachen 1990.
Knippenkötter, A.: Arbeiten mit Gruppen. social group work, Düsseldorf 1972.
Knorr, F./Halfar, B.: Qualitätsmanagement in der Sozialarbeit. Für Sozialarbeiter, Sozialpädagogen, Sozialverwaltungen, Freie Wohlfahrtsverbände, Regensburg 2000.
Koch, J.: Integrierte Erziehungshilfen und sozialraumbezogene Finanzierungsformen, in: Koch, J./Lenz, S.: Integrierte Erziehungshilfen und sozialraumbezogene Finanzierungsformen – Zum Stand und den Perspektiven einer Diskussion, Frankfurt a.M. 2000, S. 5–30.
Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsmanagement (KGSt): Kontraktmanagement zwischen öffentlichen und freien Trägern in der Jugendhilfe, Köln 1998.
Köngeter, S./Eßer, F./Thiersch, H.: Sozialraumorientierung – Innovation oder Ideologie? in: Peters, F./Koch, J. (Hrsg.): Integrierte erzieherische Hilfen. Flexibilität, Integration und Sozialraumbezug in der Jugendhilfe, Weinheim 2004, S. 75–101.
Konopka, G.: Soziale Gruppenarbeit (Social Group Work), in: Friedländer/ Pfaffenberger (1966), S. 115–204.
Konopka, G.: Soziale Gruppenarbeit: ein helfender Prozess, Weinheim/Berlin/Basel ^{3}1971.
Korczak, J.: Verteidigt die Kinder! Gütersloh ^{5}1992.
Körner, W.: Zur Kritik systemischer Therapien, in: Hörmann, G. u. a. (Hrsg.), Familie und Familientherapie. Probleme – Perspektiven – Alternativen, Opladen 1988, S. 153–184.
Koschorke, M.: Indikationen für Familientherapie, in: Brennpunkte Sozialer Arbeit, Familientherapie, Frankfurt a.M. 1985, S. 7–26.
Krabbe, H. (Hrsg.): Scheidung ohne Richter. Neue Lösung für Trennungskonflikte, Reinbek b.H. 1991.
Krafeld, F. J.: Jugendarbeit mit rechten Jugendszenen. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Erfahrungen, in: Otto, H.-U./Merten, D. (Hrsg.): Rechtsradikale Gewalt im vereinigten Deutschland. Jugend im gesellschaftlichen Umbruch, Bonn 1993, S. 310–318.
Krafeld, F. J.: Konfrontative Pädagogik oder akzeptierender Ansatz? Eine Gegenüberstellung von Stärken und Schwächen, in: Sozialmagazin 6/2009, S. 25–33.
Krafeld, F. J./Möller, K./Müller, A.: Jugendarbeit in rechten Szenen. Ansätze – Erfahrungen – Perspektiven, Bremen 1993.
Krasmann, S.: Gouvernementalität der Oberfläche. Aggressivität (ab-)trainieren beispielsweise, in: Bröckling, U./Krasmann, S./Lemke, Th. (Hrsg.): Gouvernementalität der Gegenwart, Frankfurt a.M. 2000, S. 194–226.
Kraus, H. (Hrsg.): Casework in USA. Theorie und Praxis der Einzelhilfe, Frankfurt a.M. 1950.
Kraus, H.: Amerikanische Methoden der Gemeinschaftshilfe – Community Organization for Social Welfare, in: Soziale Welt 2/1951, S. 184–192.
Krauß, E. J.: Methoden der Sozialarbeit/Sozialpädagogik, in: Kreft/Mielenz (1996 a), S. 396–399.
Krauß, G. M./Steffan, W.: Entwicklung und Stand der Streetwork (Straßensozialarbeit) in der Bundesrepublik Deutschland und Berlin (West), in: Kreft, D./Lukas, H. u. a., Perspektivenwandel der Jugendhilfe, Bd. II, S. 139–153.
Kreft, D.: Handlungskompetenz, in: Kreft/Mielenz (1996 a), S. 271–273.
Kreft, D./Mielenz, I. (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik, Weinheim/Basel ^{4}1996 (a).
Kreft, D./Mielenz, I.: Jugendhilfeplanung, in: Kreft/Mielenz (1996 a), S. 319–322 (c).
Kreft, D./Mielenz, I.: Soziale Arbeit, in: Kreft/Mielenz (1996 a), S. 509–511 (b).
Kreft, D./Müller, C. W. (Hrsg.): Methodenlehre in der Sozialen Arbeit, München/Basel 2010.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

Kreuzer, M./Räder, H. (Hrsg.): Video-Home-Training. Kommunikation im pädagogischen Alltag. Eine erprobte Methoden (Nicht nur) in der Familienhilfe, 2. erweiterte Auflage, Mönchengladbach 1999.

Krisch, R.: Sozialräumliche Perspektiven von Jugendarbeit, in: Braun, K.-H./Wetzel, K./Dobesberger, B./Fraundorfer, A. (Hrsg.): Handbuch Methoden der Kinder- und Jugendarbeit, Münster 2005, S. 336–351

Krölls, A.: Die Sozialraumbudgetierung aus jugendhilfepolitischer und jugendhilferechtlicher Sicht. Ein rechtswidriges Sparprogramm mit fragwürdigem jugendhilfepolitischen Nutzen, in: Merten (2002), S. 183–201.

Krummacher, M./Kulbach, R./Waltz, V./Wohlfahrt, N.: Soziale Stadt, Sozialraumorientierung, Quartiersmanagement, Revitalisierung lokaler Sozialpolitik oder lokalpolitisch flankierter Sozialstaatsumbau, in: neue praxis 6/2003, S. 569–584.

Kunstreich, T.: Die alltäglichen ‚heimlichen' Methoden in der Sozialarbeit – Identitätsprobleme von Sozialarbeitern und soziologische Phantasie, in: Neue Praxis 4/1978, S. 348–352.

Kunstreich, T.: Der Kaiser ist ja nackt!, in: Sozial Extra 4/2003, S. 41–42.

Kunstreich, T./Langhanky, M./Lindenberg, M./May, M.: Dialog statt Diagnose, in: Heiner (2004), S. 26–39.

Landesarbeitsgemeinschaft Mobile Jugendarbeit Baden-Württemberg e.V., LAG (Hrsg.): Praxishandbuch Mobile Jugendarbeit, Neuwied/Kriftel/Berlin 1997.

Langmaack, B.: Themenzentrierte Interaktion. Einführende Texte rund ums Dreieck, Weinheim ^{2}1994.

Lattke, H.: Soziale Arbeit und Erziehung. Ihre Ziele, Methoden und psychologischen Grundlagen, Freiburg i.B. 1955.

Lattke, H.: Methodik in der sozialen Arbeit, in: Blätter der Wohlfahrtspflege 3/1958, S. 77–80.

Lattke, H.: Gegenwartsforderungen an Methodik und Organisation der Sozialarbeit, in: Caritas 12/1961, S. 315–334.

Lattke, H.: Sozialpädagogische Gruppenarbeit, Freiburg i.B. 1962.

Lattke, H.: Das helfende Gespräch, Freiburg i.B. 1969.

Lau, Th./Wolff, S.: Wer bestimmt hier eigentlich, wer kompetent ist? Eine Kritik an Modellen kompetenter Sozialarbeit, in: Müller u. a. (1982), S. 261–302.

Leggewie, H./Ehlers, W.: Knaurs moderne Psychologie, München/Zürich 1978.

Lemke, Th.: Test, in: Bröckling, U./Krasmann, S./Lemke, Th. (Hrsg.): Glossar der Gegenwart, Frankfurt a.M. 2004, S. 263–270.

Lindenberg, M.: Geschlossene Unterbringung in der Kinder- und Jugendhilfe. Darstellung, Kritik, politischer Zusammenhang, in: Dollinger, B./Schmidt-Semisch, H. (Hrsg.): Handbuch Jugendkriminalität. Kriminologie und Sozialpädagogik im Dialog, Wiesbaden 2010, S. 557–572.

Lindenberg, M.: Von der Sorge zur Härte. Kritische Beiträge zur Ökonomisierung Sozialer Arbeit, Bielefeld 2000.

Lindenberg, M./Ziegler, H.: Prävention, in: Kessel, F. u. a. (Hrsg.): Handbuch Sozialraum, Wiesbaden 2005, S. 611–627.

Lindenthal, L.: Erlebnispädagogik aus frauenspezifischer Sicht, in: Herzog, F. (Hrsg.), Erlebnispädagogik. Schlagwort oder Konzept? Luzern 1993, S. 49–59.

Lindner, W./Freund, Th.: Der Prävention vorbeugen? Zur Reflexion und kritischen Bewertung von Präventionsaktivitäten in der Sozialpädagogik, in: Freund/Lindner (2001), S. 69–96.

Lingesleben, O.: Die Berufssituation der Sozialarbeiter und Tendenzen der Professionalisierung, in: Otto/Utermann (1973), S. 31–66.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

Litges, G./Lüttringhaus, M./Stoik, C.: Quartiermanagement, in: Kessl u. a. (2005), S. 559–576.

Litges, G.: Gesellschaft, Sozialpolitik und Kommunalverwaltung in den neuen Bundesländern, in: Hinte, W./Litges, G./Springer, W. (2000), S. 15–51.

Löw, M: Raumsoziologie, Frankfurt a.M. 2001.

Löw, M./Sturm, G.: Raumsoziologie, in: Kessl u. a. (2005), S. 31–48.

Lowy, L.: Sozialarbeit/Sozialpädagogik als Wissenschaft im angloamerikanischen und deutschsprachigen Raum. Stand und Entwicklung, Freiburg i.B. 1983.

Lowy, L.: Case Management in der Sozialarbeit, in: Brennpunkte Sozialer Arbeit, Themenheft Soziale Einzelhilfe, Frankfurt a.M. 1988, S. 31–39.

Lüders, Ch.: Rezension zu „Müller, Burkhard: Sozialpädagogisches Können", in: Der Pädagogische Blick, 3/1994, S. 182–183.

Ludes, P.: Art. „Gemeinwesenarbeit", in: Schwendtke (1977), S. 107–108.

Luhmann, N.: Legitimation durch Verfahren, Darmstadt 1975.

Luhmann, N.: Therapeutische Systeme – Fragen an Niklas Luhmann, in: Simon (1988), S. 124–138.

Luhmann, N./Schorr, K. E.: Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik, in: Luhmann, N./Schorr, K. E. (Hrsg.), Technologie und Selbstreferenz, Frankfurt a.M. 1982, S. 11–40 (a).

Luhmann, N./Schorr, K. E.: Personale Identität und Möglichkeiten der Erziehung, in: Luhmann, N./Schorr, K. E. (Hrsg.), Technologie und Selbstreferenz, Frankfurt a.M. 1982, S. 224–271 (b).

Lukas, H.: Bestandsaufnahme von Einrichtungen und Diensten der Jugendhilfe, in: Lukas/Strack (1996), S. 93–132 (a).

Lukas, H.: Bedürfnisermittlung im Prozess der Jugendhilfeplanung, in: Lukas/Strack (1996), S. 133–180 (b).

Lukas, H.: Prävention, in: Kreft, D./Mielenz, I. (Hrsg.) Wörterbuch Soziale Arbeit, 4. Auflage, Weinheim/München 2005, S. 655–659.

Lukas, H.: Sozialraum, in: Kreft, D./Mielenz, I. (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit, 3. Auflage, Weinheim/München 2005, S. 867–868.

Lukas, H./Strack, G. (Hrsg.): Methodische Grundlagen der Jugendhilfeplanung, Freiburg i.B. 1996.

Lüssi, P.: Systemische Sozialarbeit. Praktisches Lehrbuch der Sozialberatung, Bern u. a. 1995[3].

Macsenaere, M./Paries, G./Arnold, J.: EST. Evaluation der Sozialpädagogischen Diagnose-Tabellen. Abschlussbericht, Mainz o.J.

Maelicke, B./Reinbold, B.: Sozialmanagement und Organisationsentwicklung für Non-Profit-Organisationen, in: Flösser/Otto (1992), S. 19–48.

Mähler, G./Mähler, H. G.: Zur Professionalisierung der Familien-Mediation in der BRD, in: Bundeskonferenz für Erziehungsberatung (1995), S. 38–55.

Marshall, J. H.: Bürgerrechte und soziale Klassen. Zur Soziologie des Wohlfahrtsstaates, Frankfurt a.M./New York 1992.

Marzahn, Ch.: Wer soll eigentlich die Probleme lösen? Sechs Thesen zum Verhältnis von Sozialpädagogik und Selbsthilfe, in: Brockmann, A.D. u. a. (Hrsg.), Jahrbuch der Sozialarbeit 3, Reinbek 1979, S. 81–85.

Matzdorf, P./Cohn, R. C.: Das Konzept der Themenzentrierten Interaktion, in: Löhmer, C./Standhardt, R. (Hrsg.), TZI. Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn, Stuttgart 1992, S. 39–92.

Meerkamp, R.: Der Sozialtechniker in der Sozialen Arbeit, in: Soziale Arbeit 1/2007, S. 12–22.

Meinhold, M.: Zum Selbstverständnis und zur Funktion von Sozialarbeitern. Am Beispiel von Theorie und Praxis der sozialen Einzelhilfe, in: Hollstein, W./Meinhold, M. (Hrsg.),

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

Sozialarbeit unter kapitalistischen Produktionsbedingungen, Frankfurt a.M. 1973, S. 208–225.

Meinhold, M.: „Wir behandeln Situationen – nicht Personen". Über Möglichkeiten, situationsbezogene Verfahren anzuwenden am Beispiel des Familienzentrums Melbourne, in: Müller, S. u. a. (1982), S. 165–184.

Meinhold, M.: Intervention in der Sozialarbeit, in: Hörmann, G./Nestmann, F. (Hrsg.), Handbuch der psychosozialen Intervention, Opladen 1988, S. 70–80.

Meinhold, M.: Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement in der Sozialen Arbeit, Freiburg i.B. 1996.

Meinhold, M.: Ein Rahmenmodell zum methodischen Handeln, in: Heiner, M./ Meinhold, M./von Spiegel, H./Staub-Bernasconi, S.: Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit, Freiburg i. B. 1998, S. 220–253.

Mensching, A.: Ist Vorbeugen besser als Heilen? Sicherheitsbedürfnis und Dauermedikation Prävention, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 46/2005, S. 17–22.

Merchel, J.: Kooperative Jugendhilfeplanung. Eine praxisbezogene Einführung, Opladen 1994.

Merchel, J. (Hrsg.): Qualität in der Jugendhilfe. Kriterien und Bewertungsmöglichkeiten, Münster ^{2}1999.

Merten, R. (Hrsg.): Systemtheorie Sozialer Arbeit. Neue Ansätze und veränderte Perspektiven, Opladen 2000.

Merten, R. (Hrsg.): Sozialraumorientierung. Zwischen fachlicher Innovation und rechtlicher Machbarkeit, Weinheim/München 2002.

Merten, R./Olk, Th.: Wenn Sozialarbeit sich selbst zum Problem wird. Strategien reflexiver Modernisierung, in: Rauschenbach, Th./Gängler, H. (Hrsg.), Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft, Neuwied u. a. 1992, S. 81–100.

Merten, R./Olk, Th.: Sozialpädagogik als Profession. Historische Entwicklung und künftige Perspektiven, in: Combe/Helsper (1996), S. 570–613.

Miltner, W.: Street Work im Arbeiterviertel. Eine Praxisstudie zur Jugendberatung, Neuwied/Darmstadt 1982.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW/Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes NRW: Feststellung des Sprachstands zwei Jahre vor der Einschulung. Fachinformation zum Verfahren ab dem Jahr 2010, Düsseldorf 2009.

Mohrlok, M. u. a.: Let's organize! Gemeinwesenarbeit und Community Organization im Vergleich, München 1993.

Mörsberger, Th./Restemeier, J. (Hrsg.): Helfen mit Risiko. Zur Pflichtstellung des Jugendamtes bei Kindesvernachlässigung. Dokumentation eines Strafverfahrens gegen einen Sozialarbeiter in Osnabrück, Neuwied 1997.

Mucchielli, R.: Gruppendynamik. Theoretische Einführung und praktische Übungen, Salzburg o.J.

Mühlum, A. u. a.: Umwelt Lebenswelt. Beiträge zur Theorie und Praxis ökosozialer Arbeit, Frankfurt a.M. 1986.

Mühlum, A.: Sozialpädagogik und Sozialarbeit, München 1981.

Müllensiefen, D.: Diagnose, in: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.): Fachlexikon der sozialen Arbeit, 5. Auflage, Frankfurt a.M. 2002, S. 216–217.

Müller, B.: Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit. 4., vollständig überarbeitete Auflage, Freiburg i.B. 2006.

Müller, S. u. a. (Hrsg.): Handlungskompetenz in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik, Bd. 1, Interventionsmuster und Praxisanalysen, Bielefeld 1982.

Müller, S. u. a. (Hrsg.): Handlungskompetenz in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik, Bd. 2, Theoretische Konzepte und gesellschaftliche Strukturen, Bielefeld 1984.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

Müller, S./Olk, Th./Otto, H.-U. (Hrsg.): Sozialarbeit als soziale Kommunalpolitik (Sonderheft Neue Praxis), Neuwied/Darmstadt 1982.
Müller, B.: Methoden und berufliche Identität, in: Projektgruppe Soziale Berufe (Hrsg.), Sozialarbeit: Ausbildung und Qualifikation. Expertisen I, München 1981, S. 162–187.
Müller, B.: Praktisches Engagement und Wissenschaft – Thesen zum Entwicklungsstand eines sozialpädagogischen Dilemmas, in: Brennpunkte sozialer Arbeit, Frankfurt a.M. 1988, S. 31–44.
Müller, B.: Probleme bei der Entwicklung einer Handlungslehre sozialer Arbeit am Beispiel der Heimerziehung, in: Müller u. a. (1982), S. 135–150.
Müller, B.: Sozialpädagogisches Handeln, in: Eyferth/Otto/Thiersch (1987), S. 1045–1059.
Müller, B.: Die Last der großen Hoffnung. Methodisches Handeln und Selbstkontrolle in sozialen Berufen, Weinheim/München ^{2}1991.
Müller, B.: Sozialpädagogik als Wissenschaft und als Handwerk, in: Vahsen, F. G. (Hrsg.), Paradigmenwechsel in der Sozialpädagogik, Bielefeld 1992, S. 105–123 (a).
Müller, B.: Statement im Rahmen der Umfrage der Blätter der Wohlfahrtspflege zu Stand und Perspektiven der Methoden beruflicher Sozialarbeit, in: Blätter der Wohlfahrtspflege, 5/1992 S. 141–147 (b).
Müller, B.: Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit, Freiburg i.B. 1993 (a).
Müller, B.: Wissenschaftlich denken – laienhaft handeln? Zum Stellenwert der Diskussion über sozialpädagogische Methoden, in: Rauschenbach/Ortmann/ Karsten (1993), S. 45–66 (b).
Müller, B.: Qualitätsprodukt Jugendhilfe. Kritische Thesen und praktische Vorschläge, Freiburg i.B. 1996.
Müller, C. W. (Hrsg.): Gruppenpädagogik. Auswahl aus Schriften und Dokumenten, Weinheim ^{2}1972.
Müller, C. W. (Hrsg.): Begleitforschung in der Sozialpädagogik. Analysen und Berichte zur Evaluationsforschung in der Bundesrepublik, Weinheim/Basel 1978.
Müller, C. W.: Das Dilemma der Gemeinwesenarbeiter, in: Otto, H.-U./Schneider, S. (Hrsg.), Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit, Bd. 2, Neuwied/Berlin 1973, S. 217–222 (b).
Müller, C. W.: Art. „Gemeinwesenarbeit (GWA)“, in: Kreft/Mielenz (1996a), S. 232–234 (b).
Müller, C. W.: Art. „Gruppenarbeit, soziale“, in: Kreft/Mielenz (1996a), S. 267–269 (a).
Müller, C. W.: C. W. Müller, in: Heitkamp, H./Plewa, A. (Hrsg.): Soziale Arbeit in Selbstzeugnissen, Freiburg i.B. 1999, S. 171–200.
Müller, C. W.: Die Rezeption der Gemeinwesenarbeit in der Bundesrepublik Deutschland, in: Müller/Nimmermann (1973), S. 228–240 (a).
Müller, C. W.: Einführende Lehrbücher in die Methoden der sozialen Arbeit, in: Literatur Rundschau, 5+6/1981, S. 105–112.
Müller, C.W.: Erziehung, Führung, Führungsstil, in: Müller, C.W./Mollenhauer, K., Führung und Beratung in pädagogischer Sicht, Heidelberg 1965, S. 7–24.
Müller, C.W.: Methodenlehre als Beitrag zur Professionalisierung in der Sozialen Arbeit, in: Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit, 10/1996, S. 13–22 (c).
Müller, C.W.: Methodenlehre als Beitrag zur Professionalisierung in der Sozialen Arbeit, in: Mrochen, S./Bertold, E./Hesse, A. (Hrsg.): Standortbestimmung sozialpädagogischer und sozialarbeiterischer Methoden, Weinheim 1998, S. 16–27.
Müller, C.W.: Wie Helfen zum Beruf wurde. Band 2. Eine Methodengeschichte der Sozialarbeit 1945–1985, Weinheim/Basel ^{2}1992.
Müller, C.W.: Wie Helfen zum Beruf wurde. Eine Methodengeschichte der Sozialarbeit, Weinheim/Basel ^{2}1988.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

Müller, C. W./Nimmermann, P. (Hrsg.): Stadtplanung und Gemeinwesenarbeit, München ^{2}1973.

Müller, K. D./Gehrmann, G.: Zur Problematik gegenwärtiger Methodendiskussion in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Umrisse eines selbstreflexiven Arbeitskonzepts, in: Sozialmagazin, 7+8/1990, S. 48–62.

Müller-Schöll, A.: Das Konzept „Sozialmanagement" als Grundlage der Befähigung zur Organisationsentwicklung, in: Schönig, W./Brunner, E.J. (Hrsg.), Organisationen beraten. Impulse für Theorie und Praxis, Freiburg i.B. 1993, S. 138–160.

Munsch, C./Zeller, M.: Die Bedeutung des Stadtteils für Jugendliche. Ein rekonstruktiver Zugang zur Belebung des Diskurses um sozialraumorientierte Erziehungshilfen, in: Projekt „Netzwerke im Stadtteil" (Hrsg.): Grenzen des Sozialraums. Kritik eines Konzepts – Perspektiven für Soziale Arbeit, Wiesbaden 2005, S. 277–288.

Nagel, H./Seifert, M. (Hrsg.): Inflation der Therapieformen. Gruppen- und Einzeltherapien in der sozialpädagogischen und klinischen Praxis, Reinbek 1979.

Nestmann, F.: Beratung und Beraterqualifikation, in: Müller u. a. (1982), S. 33–64.

Nestmann, F.: Der alltägliche Helfer, Berlin/New York 1988 (a).

Nestmann, F.: Alltägliche psychosoziale Intervention, in: Hörmann, G./Nestmann, F. (Hrsg.), Handbuch der psychosozialen Intervention, Opladen 1988, S. 160–169 (b).

Nestmann, F.: Beratung, in: Hörmann, G./Nestmann, F. (Hrsg.), Handbuch der psychosozialen Intervention, Opladen 1988, S. 101–113 (c).

Neue Praxis: Sozialarbeit und Therapie, Sonderheft, Neuwied 1978.

Neue Praxis: Hans Thiersch zum 60. Geburtstag, Neuwied 3/1995.

Neuffer, M.: Die Kunst des Helfens. Geschichte der Sozialen Einzelhilfe in Deutschland, Weinheim/Basel 1990.

Neuffer, M.: Die Rezeption der amerikanischen Methoden der Sozialarbeit nach 1945 in Westdeutschland, in: Hamburger, F. (Hrsg.), Innovation durch Grenzüberschreitung, Rheinfelden/Berlin 1994, S. 131–157.

Neville, W.G.: Vermittlung, in: Textor, M. (Hrsg.), Hilfen für Familien. Ein Handbuch für psychosoziale Berufe, Frankfurt a.M. 1990, S. 343–363.

Newstetter, W.I./Feldstein, M.J./Newcomb, T.: Gruppenarbeit als Prozess, in: Müller (1972), S. 86–93.

Nickolai, W./Quensel, S./Rieder, H.: Erlebnispädagogik mit Randgruppen, Freiburg i.B. ^{2}1991.

Nieke, W.: Das Konzept der professionellen Handlungskompetenz als Versuch der Bestimmung von Studienzielen, in: Keil u. a. (1981), S. 15–44.

Niemeyer, Ch.: Klassiker der Sozialpädagogik. Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft, Weinheim/München 1998.

Nittel, D.: Biographische Forschung – ihre historische Entwicklung und praktische Relevanz in der Sozialen Arbeit, in: Groddeck/Schumann (1994), S. 147–188.

Northen, H.: Soziale Arbeit mit Gruppen. Der Verlauf des helfenden Prozesses, Freiburg i.B. 1973.

Nowak, J.: Soziale Netzwerke, in: Kreft, D./Mielenz, I. (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit, 4. Auflage, Weinheim/Basel 1996, S. 409–410.

Oelkers, J.: Unmittelbarkeit als Programm: Zur Aktualität der Reformpädagogik, in: Bedacht (1992), S. 96–116.

Oelschlägel, D.: Zur Entwicklung der Gemeinwesenarbeit in der BRD, in: Peters (1983), S. 171–187.

Oelschlägel, D.: Strategiediskussion in der Sozialen Arbeit und das Arbeitsprinzip Gemeinwesenarbeit, in: Brennpunkte Sozialer Arbeit, Themenheft Gemeinwesenarbeit, Frankfurt a.M. 1985, S. 7–22.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

Ohlemacher, Th./Sögding, D./Höynck, T./Ethe, N./Welte, G.: Anti-Aggressivitäts-Training und Legalbewährung. Versuch einer Evaluation, KFN Forschungsberichte Nr. 83, Hannover 2001.

Oelschlägel, D.: Gemeinwesenarbeit im Armutsquartier, in: Tobias, G./Boettner, J. (Hrsg.), Von der Hand in den Mund. Armut und Armutsbewältigung in einer westdeutschen Großstadt, Essen 1992, S. 92–105.

Olk, Th.: Abschied vom Experten. Sozialarbeit auf dem Weg zu einer alternativen Professionalität, Weinheim/München 1986.

Olk, Th.: Zwischen Hausarbeit und Beruf. Ehrenamtliches Engagement in der aktuellen sozialpolitischen Diskussion, in: Müller, S./Rauschenbach, Th. (Hrsg.), Das soziale Ehrenamt. Nützliche Arbeit zum Nulltarif, Weinheim/ München ^{2}1992, S. 19–36.

Olk, Th.: Jugendhilfe als Dienstleistung. Vom öffentlichen Gewährleistungsauftrag zur Marktorientierung?, in: Widersprüche 53/1994, S. 11–33.

Olk, Th./Otto, H.-U. (Hrsg.): Soziale Arbeit als Dienstleistung, Neuwied/Kriftel 2003.

Olk, Th./Rauschenbach, Th./Sachße, Ch.: Von der Wertegemeinschaft zum Dienstleistungsunternehmen. Oder: über die Schwierigkeiten, Solidarität zu üben. In: Rauschenbach, Th./Sachße, Ch./Olk, Th. (Hrsg.): Von der Wertegemeinschaft zum Dienstleistungsunternehmen. Jugend- und Wohlfahrtsverbände im Umbruch, Frankfurt a.M. 1995, S. 11–33.

Ortmann, F.: Sozialplanung, in: Kreft/Mielenz (1996a), S. 548–550.

Otto, H.-U.: Zum Verhältnis von systematisiertem Wissen und praktischem Handeln in der Sozialarbeit, in: Otto/Utermann (1973), S. 87–98.

Otto, H.-U./Schnurr, St. (Hrsg.): Privatisierung und Wettbewerb in der Jugendhilfe. Marktorientierte Modernisierungsstrategien in internationaler Perspektive, Neuwied 2000.

Otto, H.-U./Sünker, H. (Hrsg.): Soziale Arbeit und Faschismus, Frankfurt a.M. 1989.

Otto, H.-U./Utermann, K. (Hrsg.): Sozialarbeit als Beruf. Auf dem Weg zur Professionalisierung? München ^{2}1973.

Pallasch, W.: Supervision. Neue Formen beruflicher Praxisbegleitung in pädagogischen Arbeitsfeldern, Weinheim/München 1991.

Pankoke, E.: Soziale Netzwerke, in: Deutscher Verein: Fachlexikon der sozialen Arbeit, 4. Auflage, Frankfurt a.M. 1997, S: 666–667.

Paries, G.: Sozialpädagogische Diagnose – Ein Instrument zur Qualifizierung der Sozialen Arbeit, in: Evangelische Jugendhilfe 3/2004.

Pavel, F.-G.: Die Entwicklung der klientenzentrierten Psychotherapie in den USA von 1942–1973, in: Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie (Hrsg.), Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie, München 1975, S. 25–41.

Pense, R. (Hrsg.): Lexikon der Sozial- und Jugendhilfe, Köln/Berlin 1963.

Perlman, H. H.: Soziale Einzelhilfe als problemlösender Prozess, Freiburg i.B. ^{3}1973.

Perlman, H. H.: Das Modell des problemlösenden Vorgehens in der Sozialen Einzelhilfe, in: Roberts/Nee (1977), S. 145–197.

Peter, H.: Handlungskompetenz in der klassischen Methodenliteratur der Sozialarbeit und Perspektiven für eine Neuorientierung, in: Müller, S. u. a. (1982), S. 5–32.

Peters, F. (Hrsg.): Gemeinwesenarbeit im Kontext lokaler Sozialpolitik, Bielefeld 1983.

Peters, H.: Die politische Funktionslosigkeit der Sozialarbeit und die „pathologische" Definition ihrer Adressaten, in: Otto, H.-U./Schneider, S. (Hrsg.), Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit, Bd. 1, Neuwied/Berlin 1973, S. 151–164 (a).

Peters, H.: Die misslungene Professionalisierung der Sozialarbeit, in: Otto/Utermann (1973), S. 99–123.

Peuckert, R.: Familienformen im sozialen Wandel, Opladen 1996^{2}.

Pfaffenberger, H.: Das Theorie- und Methodenproblem in der sozialen und sozialpädagogischen Arbeit, in: Friedländer/Pfaffenberger: (1966), S. XIII–XXXVI.

Pfaffenberger, H.: Praxisberatung (Supervision), in: Schwendtke (1977), S. 208–210 (b).

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

Pfaffenberger, H.: Soziale Einzelhilfe, in: Schwendtke (1977), S. 243–244 (a).

Pfaffenberger, H.: Zur Entwicklung der Methodik als Entwicklungsstrang in der Entfaltung einer eigenständigen Sozialpädagogik/Sozialarbeitswissenschaft, in: Mrochen, S./Bertold, E./Hesse, A. (Hrsg.): Standortbestimmung sozialpädagogischer und sozialarbeiterischer Methoden, Weinheim 1998.

Pfeifer-Schaupp, H.-U.: Jenseits der Familientherapie. Systemische Konzepte in der Sozialen Arbeit, Freiburg i.B. 1995.

Pincus, A./Minahan, A.: Ein Praxismodell der Sozialarbeit, in: Specht/Vickery (1980), S. 96–148.

Plewig, H.-J.: „Konfrontative Pädagogik“, in: Dollinger, B./Schmidt-Semisch, H. (Hrsg.): Handbuch Jugendkriminalität. Kriminologie und Sozialpädagogik im Dialog, Wiesbaden 2010, S. 427–440.

Possehl, K.: Wissenschaftstheoretische Vorüberlegungen zur Methodenentwicklung in der Sozialarbeit, in: Archiv für Wissenschaft und Praxis sozialer Arbeit, 4/1990, S. 262–286.

Proksch, R.: ‚Vermittlung‘ in Scheidungskonflikten (Mediation). Theorie und Praxis eines alternativen Verfahrens, in: Proksch, R. (Hrsg.), Wohl des Kindes. Systemische Konfliktlösungen im Scheidungsverfahren, Nürnberg 1991, S. 30–53 (b).

Proksch, R.: Geschichte der Mediation, in: Krabbe (1991), S. 170–189 (a).

Proksch, R.: Vermittlung (Mediation) als Angebot der Jugendhilfe im Jugendamt, in: Bundeskonferenz für Erziehungsberatung (1995), S. 75–90.

Proksch, R.: Kooperative Vermittlung (Mediation) in streitigen Familiensachen, Stuttgart/Berlin/Köln 1998.

Pühl, H. (Hrsg.): Handbuch der Supervision 2, Berlin 1994.

Raithel, J./Dollinger, B./Hörmann, G.: Einführung Pädagogik. Begriffe – Strömungen – Klassiker – Fachrichtungen, Wiesbaden 2005.

Rappe-Giesecke, K.: Supervision. Gruppen- und Teamsupervision in Theorie und Praxis, Berlin u. a. ^{2}1994.

Rauschenbach, Th.: Theoriegeleitetes Handeln in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern. Dargestellt am Beispiel der Arbeit mit behinderten Kindern und Jugendlichen, in: Sozialpädagogik, 1/1984, S. 24–32.

Rauschenbach, Th.: Sind nur Lehrer Pädagogen? Disziplinäre Selbstvergewisserungen im Horizont des Wandels von Sozial- und Erziehungsberufen, in: Zeitschrift für Pädagogik, 3/1992, S. 385–417.

Rauschenbach, Th.: Inszenierte Solidarität: Soziale Arbeit in der Risikogesellschaft, in: Beck/Beck-Gernsheim (1994), S. 89–111.

Rauschenbach, Th.: Das sozialpädagogische Jahrhundert. Analysen zur Entwicklung Sozialer Arbeit in der Moderne, Weinheim/München 1999.

Rauschenbach, Th./Müller, S./Otto, U.: Vom öffentlichen und privaten Nutzen des sozialen Ehrenamtes, in: Müller, S./Rauschenbach, Th. (Hrsg.), Das soziale Ehrenamt. Nützliche Arbeit zum Nulltarif, Weinheim/München ^{2}1992, S. 223–242.

Rauschenbach, Th./Ortmann, F./Karsten, M.-E. (Hrsg.): Der sozialpädagogische Blick. Lebensweltorientierte Methoden in der Sozialen Arbeit, Weinheim/München 1993.

Rauschenbach, Th./Schilling, M.: Das Ende der Fachlichkeit? Soziale Berufe und die Personalstruktur der Kinder- und Jugendhilfe im vereinten Deutschland, in: Neue Praxis, 1/1997, S. 22–54.

Rauschenbach, Th./Treptow, R.: Sozialpädagogische Reflexivität und gesellschaftliche Rationalität. Überlegungen zur Konstitution sozialpädagogischen Handelns, in: Müller u. a. (1984), S. 21–71.

Reese, A./Silbereisen, K.: Allgemeine versus spezifische Primärprävention von jugendlichem Risikoverhalten, in: Freund/Lindner (2001), S. 139–172.

Reinbold, B.: Organisationsentwicklung, in: Kreft/Mielenz (1996a), S. 419–422 (a).

Reinbold, B.: Sozialmanagement, in: Kreft/Mielenz (1996a), S. 542–545 (b).

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

Reiners, A.: Erlebnis und Pädagogik, München 1995.
Richmond, M.: Social Diagnosis, New York 1917.
Roberts, R. W./Nee, R.H.: Konzepte der Sozialen Einzelhilfe. Stand der Entwicklung. Neue Anwendungsformen, Freiburg i.B. ^{2}1977.
Rogers, C. R.: Die nicht-direktive Beratung, München ^{6}1972.
Rogers, C. R.: Die klient-bezogene Gesprächstherapie, München 1973 (a).
Rogers, C. R.: Entwicklung der Persönlichkeit, München 1973 (b).
Rogers, C. R.: Entwicklung und gegenwärtiger Stand meiner Ansichten über zwischenmenschliche Beziehungen, in: Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie (Hrsg.), Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie, München 1975, S. 11–24.
Rogers, C. R.: Die beste Therapieschule ist die selbst entwickelte, in: Frenzel u. a. (1992), S. 21–29.
Rose, L.: Mädchen und Abenteuer, in: Behn, S./Heitmann, H. (Hrsg.), Spannung, Abenteuer, Action. Erlebnis- und Abenteuerpädagogik in der Jugendarbeit, Berlin o.J., S. 85–101.
Rothe, M.: Das Neue an den ‚Families First'-Ansätzen, in: Forum Erziehungshilfen, 5/1997.
Rutschky, K.: Erregte Aufklärung. Kindesmissbrauch: Fakten & Fiktionen, Hamburg 1992.
Rzepka, D.: Anti-Aggressivitäts-Training – Anmerkungen aus verfassungsrechtlicher und kriminologischer Sicht, in: Behindertenpädagogik 4/2005, S. 373–384.
Sachße, C.: Mütterlichkeit als Beruf. Sozialarbeit, Sozialreform und Frauenbewegung 1871–1929, Frankfurt a.M. 1986.
Sachße, C.: Berufsgeschichte und Berufsidentität. Methoden in der Konstitutionsphase Sozialer Arbeit, in: Rauschenbach/Ortmann/Karsten (1993), S. 29–44.
Salomon, A.: Soziale Diagnose, Berlin 1926.
Salomon, A.: Leitfaden der Wohlfahrtspflege, Leipzig/Berlin ^{3}1928.
Sander, K.: Einige Gesichtspunkte zur Abgrenzung des klientenzentrierten Konzepts zu anderen psychotherapeutischen Konzepten und zur Beratungssituation, in: Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie (Hrsg.), Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie, München 1975, S. 42–54.
Schaarschuch, A.: Dienst-Leistung und Soziale Arbeit. Theoretische Überlegungen zur Rekonstruktion Sozialer Arbeit als Dienstleistung, in: Widersprüche, 59/1996, S. 87–97.
Schaarschuch, A.: Theoretische Grundelemente Sozialer Arbeit als Dienstleistung. Ein analytischer Zugang zur Neuorientierung Sozialer Arbeit, in: neue praxis 6/1999, S. 543–560.
Scherr, A.: Das richtige Rezept für harte Jungs? In: Sozial Extra 4/2003, S. 42–44.
Schiller, H.: Gruppenpädagogik (social group work) als Methode der Sozialarbeit. Darstellung und Analyse ihrer Theorie und Praxis, Wiesbaden-Biebrich 1963.
Schilling, J.: Didaktik/Methodik der Sozialpädagogik, Neuwied u. a. 1993.
Schmid, P.: Sozialraumorientierung und das Kinder- und Jugendhilferecht – ein Kommentar aus der Sicht eines freien Trägers, in: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (2001), S. 204–213.
Schmidbauer, W.: Helfen als Beruf. Die Ware Nächstenliebe, überarbeitete und erweiterte Neuausgabe, Reinbek b. Hamburg 1992 (a).
Schmidbauer, W.: Hilflose Helfer. Über die seelische Problematik der helfenden Berufe, überarbeitete und erweiterte Neuausgabe, Reinbek b. Hamburg 1992 (b).
Schmidbauer, W.: Wenn Helfer Fehler machen. Liebe, Missbrauch und Narzissmus, Reinbek b. Hamburg 1999.
Schmidt, G.: Grundlagen systemischer Familientherapie und ihre Implikationen für die Entwicklung therapeutischer Strategien, in: Brennpunkte Sozialer Arbeit, Themenheft Familientherapie, Frankfurt a.M. 1985, S. 27–47.
Schmidt-Grunert, M.: Soziale Arbeit mit Gruppen. Eine Einführung, Freiburg i.B. 1997.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

Schneider, H./Johrendt, N. (Hrsg.): Kommunale Jugendhilfeberichterstattung und Jugendhilfeplanung, Bielefeld 1994.

Schön, B.: Therapie statt Erziehung? Chancen und Probleme der Therapeutisierung pädagogischer und sozialer Arbeit, Frankfurt a.M. 1989.

Schrapper, Ch.: „… dem eigenen Urteil trauen?!“ Erfahrungen und Positionen zur sozialpädagogischen Diagnostik, in: Widersprüche 88/2003, S. 41–45.

Schrapper, Ch.: Sozialpädagogische Diagnostik zwischen Durchblick und Verständigung, in: Heiner (2004), S. 40–54.

Schrapper, Ch.: Diagnostik, sozialpädagogische und Fallverstehen, in: Kreft, D./ Mielenz, I.: Wörterbuch Soziale Arbeit, 5. Auflage, Weinheim/München 2005, S. 189–197.

Schrapper, Ch.: Diagnostik, sozialpädagogische und Fallverstehen, in: Kreft, D./ Mielenz, I. (Hrsg.) Wörterbuch Soziale Arbeit, 6., überarbeitete und aktualisierte Auflage 2008, S. 197–205.

Schreyer-Schubert, A./Hanselmann, P. G./Friz, A.: Leitfaden für Qualitätsbeauftragte. Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe, QS 28, Berlin 2000.

Schröder, G./Blair, T.: Schröder-Blair-Papier, in: neue praxis 3/1999, S. 325–330.

Schröer, H.: Sozialraumorientierung und das Kinder- und Jugendhilferecht – ein Kommentar aus der Sicht Umsetzungsperspektive einer Kommune, in: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (2001), S. 157–174.

Schubert, F.-C.: Den Blick erweitern: Sozialökologische Konzeptionen in Sozialarbeit und Beratung, in: Klüsche, W. (Hrsg.), Grundpositionen sozialer Arbeit: Gesellschaftliche Horizonte – Emotion und Kognition – Ethische Implikationen, Mönchengladbach 1994, S. 31–59.

Schuller, K./Stöver, H. (Hrsg.): Akzeptierende Drogenarbeit. Ein Gegenentwurf zur traditionellen Drogenhilfe. Freiburg i.Br. 1991.

Schumann, M.: Modernisierung durch Methodenbildung. Ein Überblick, in: Groddeck/Schumann (1994), S. 12–25 (a).

Schumann, M.: Methoden als Mittel professioneller Stil- und Identitätsbildung, in: Groddeck/Schumann (1994), S. 41–67 (b).

Schütze, F.: Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession, in: Dewe/Ferchhoff/Radtke (1992), S. 132–170.

Schütze, F.: Die Fallanalyse. Zur wissenschaftlichen Fundierung einer klassischen Methode der Sozialen Arbeit, in: Rauschenbach/Ortmann/Karsten (1993), S. 191–221.

Schütze, F.: Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung. Eine mögliche methodische Orientierung in der Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit? In: Groddeck/Schumann (1994), S. 189–297.

Schütze, F.: Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns, in: Combe/Helsper (1996), S. 183–275.

Schweitzer, J.: Systemische Ansätze in Beratungsdiensten, in: Hahn, K./Müller, F.W. (Hrsg.), Systemische Erziehungs- und Familienberatung, Mainz 1993, S. 15–26.

Schwendtke, A. (Hrsg.): Wörterbuch der Sozialarbeit und Sozialpädagogik, Heidelberg 1977.

Seibert, U.: Soziale Arbeit als Beratung. Ansätze und Methoden für eine nicht-stigmatisierende Praxis, Weinheim/Basel 1978 (a).

Seibert, U.: Thesen zur Identität von Sozialarbeit und Therapie, in: Neue Praxis (1978), S. 49–56 (b).

Seippel, A.: Handbuch Aktivierende Gemeinwesenarbeit. Konzepte – Bedingungen – Strategien – Methoden, Gelnhausen u. a. 1976.

Sengling, D.: Sozialökologie, in: Kreft/Mielenz (1996a), S. 546–547.

Sennett, R.: Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus, Berlin 1998.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

Sickendiek, U./Engel, F./Nestmann, F.: Beratung: Eine Einführung in sozialpädagogische und psychosoziale Beratungsansätze, Weinheim/München 1999.

Simon, B. K.: Theorie der Sozialen Einzelhilfe: Ein Überblick, in: Roberts/Nee (1977), S. 377–419.

Simon, F. B.: Lebende Systeme. Wirklichkeitskonstruktion in der systemischen Therapie, Berlin u. a. 1988.

Simon, F. B./Stierlin, H.: Die Sprache der Familientherapie. Ein Vokabular. Überblick, Kritik und Integration systemtherapeutischer Begriffe, Konzepte und Methoden, Stuttgart [4]1995.

Simon, T. (Hrsg.): Jugendhilfeplanung. Ergebnisse einer bundesweiten Untersuchung, Hohengehren 1997.

Simon, T.: Kommunale Jugendhilfeplanung. Darstellung, 3. Auflage, Wiesbaden 1998.

Simon, T.: Wo Zuwendung nicht hilft, hilft Konfrontation? In: Sozial Extra 4/2003, S. 38–41.

Smalley, R. E.: Die funktionelle Methode als Grundlage der Sozialen Einzelhilfe-Praxis, in: Roberts/Nee (1977), S. 91–143.

Sommerfeld, P.: Erlebnispädagogisches Handeln. Ein Beitrag zur Erforschung konkreter pädagogischer Felder und ihrer Dynamik, Weinheim/München 1993.

SOZIAL EXTRA: Budgetierung muss doch nicht weh tun. Chancen sozialräumlicher Finanzierungsmodelle, 6/2006.

Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.): Sozialraumorientierung auf dem Prüfstand. Dokumentation der Fachtagung Sozialraumorientierung in der Jugendhilfe auf dem Prüfstand, München 2001.

Specht, H./Vickery, A.: Methodenintegration in der Sozialarbeit. Zur Entwicklung eines einheitlichen Praxismodells, Freiburg i.B. 1980.

Specht, W.: Streetwork in den USA im Widerstreit der Konzepte, in: Steffan (1989), S. 76–85.

Spiegel, H. von: Arbeitshilfen für methodisches Handeln, in: Heiner u. a. (1994), S. 218–287 (a).

Spiegel, H. von: Selbstevaluation als Mittel beruflicher Qualifizierung, in: Heiner, M. (Hrsg.), Selbstevaluation als Qualifizierung in der Sozialen Arbeit. Fallstudien aus der Praxis, Freiburg i.B. 1994, S. 11–55 (b).

Stark, W.: Die Menschen stärken. Empowerment als eine neue Sicht auf klassische Themen von Sozialpolitik und sozialer Arbeit, in: Blätter der Wohlfahrtspflege 2/1993, S. 41–44.

Stark, W.: Empowerment. Neue Handlungskompetenzen in der psychosozialen Praxis, Freiburg i.B. 1996.

Staub-Bernasconi, S.: Systemisches Denken und Handeln in der Sozialen Arbeit, in: Kreft/Mielenz (1996 a), S. 602–607.

Staub-Bernasconi, S.: Methodenentwicklung in der Zukunft – eine Prognose und ein Weg aus der Professionalisierungsfalle, in: Mrochen, S./Bertold, E./Hesse, A. (Hrsg.): Standortbestimmung sozialpädagogischer und sozialarbeiterischer Methoden, Weinheim 1998, S. 42–64.

Staub-Bernasconi, S.: Systemtheorie, soziale Probleme und Soziale Arbeit: lokal, national, international oder: vom Ende der Bescheidenheit, Bern u. a. 1995.

Steffan, W. (Hrsg.): Straßensozialarbeit. Eine Methode für heiße Praxisfelder, Weinheim/Basel 1989.

Sting, S./Blum, C.: Soziale Arbeit in der Suchtprävention, München/Basel 2003.

Straus, F.: Netzwerkarbeit. Die Netzwerkperspektive in der Praxis, in: Textor, M. (Hrsg.): Hilfen für Familien. Ein Handbuch für psychosoziale Berufe, Frankfurt a.M. 1990, S. 496–520.

Stürzbecher, W.: Tatort Straße. Schlägereien, Raubüberfälle, Drogenmissbrauch, Bandenkriege … Aus dem Leben eines Streetworkers, Bergisch-Gladbach 1992.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

Stüwe, G.: Erlebnispädagogik, in: Kreft/Mielenz (1996a), S. 168–170.

Sunder, E.: Prävention, in: Deutscher Verein (Hrsg.): Fachlexikon der sozialen Arbeit, 5. Auflage 2002, S. 725.

Tegethoff, H. G.: Schlankheitskur für die Jugendhilfe. Rationalisierung nach dem Modell der Kommunalen Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung (KGSt), in: Neue Praxis, 2/1995, S. 132–150.

Textor, M.: Schulen der Familientherapie, in: Textor, M. (Hrsg.), Das Buch der Familientherapie. Sechs Schulen in Theorie und Praxis, Eschborn 1984, S. 1–39.

Thiersch, H.: Die Erfahrung der Wirklichkeit. Perspektiven einer alltagsorientierten Sozialpädagogik, Weinheim/München 1986.

Thiersch, H.: Kritik und Handeln. Interaktionistische Aspekte der Sozialpädagogik, Neuwied/Darmstadt 1977.

Thiersch, H.: Zum Verhältnis von Sozialarbeit und Therapie, in: Neue Praxis (1978), Neuwied 1978, S. 6–24.

Thiersch, H.: Erziehungsberatung und Jugendhilfe, in: Klug, H. P./Specht, F. (Hrsg.), Erziehungs- und Familienberatung. Aufgaben und Ziele, Göttingen 1985, S. 24–40.

Thiersch, H.: Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel, Weinheim/München 1992.

Thiersch, H.: Strukturierte Offenheit. Zur Methodenfrage einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit, in: Rauschenbach/Ortmann/Karsten (1993), S. 11–28.

Thiersch, H.: Lebenswelt und Moral. Beiträge zur moralischen Orientierung Sozialer Arbeit, Weinheim/München 1995.

Thiersch, H.: Kinderkriminalität. Zur Frage nach Normen und Abweichungen, in: Müller, S./Peter, H. (Hrsg.): Kinderkriminalität. Empirische Befunde, öffentliche Wahrnehmung, Lösungsvorschläge, Opladen 1998, S. 27–50.

Thiersch, H./Rauschenbach, Th.: Sozialpädagogik/Sozialarbeit: Theorie und Entwicklung, in: Eyferth/Otto/Thiersch (1987), S. 984–1016.

Thole, W.: Das Unbehagen bleibt. „Sozialarbeitswissenschaft" – Modell zur Lösung der Identität sozialpädagogischer Theorie und Praxis?, in: Puhl, R. (Hrsg.), Sozialarbeitswissenschaft, Weinheim/München 1996, S. 149–166.

Thole, W./Cloos, W.: Soziale Arbeit als professionelle Dienstleistung. Zur „Transformation des beruflichen Handelns" zwischen Ökonomie und eigenständiger Fachkultur, in: Müller, S. u. a. (Hrsg.): Soziale Arbeit. Gesellschaftliche Bedingungen und professionelle Perspektiven, Neuwied 2000, S. 547–568.

Tischner, W.: Konfrontative Pädagogik – die vergessene „väterliche" Seite der Erziehung, in: Weidner, J./Kilb, R. (Hrsg.): Konfrontative Pädagogik. Konfliktbearbeitung in Sozialer Arbeit und Erziehung, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage, Wiesbaden 2006, S. 51–76.

Treeß, H.: Prävention und Sozialraumorientierung, in: Schröer, W./Struck, N./ Wolff, M. (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe, Weinheim/München 2002, S. 925–941.

Trenczek, Th. (Hrsg.): Zero Tolerance – von Amerika lernen? Neue Ordnungspolitik oder Kriminalprävention? DVJJ-Journal Extra 3, Hannover 1999.

Trube, A.: Casemanagement als Changemanagement? Zur ambivalenten Professionalisierung Sozialer Arbeit im aktivierenden Sozialstaat, in: Dahme, N./Wohlfahrt, N. (2005), S. 88–99.

Tuggener, H.: Social Work. Versuch einer Darstellung und Deutung im Hinblick auf das Verhältnis von Sozialarbeit und Sozialpädagogik, Berlin/Basel 1971.

Uhlendorff, U.: Sozialpädagogische Diagnosen III. Ein sozialpädagogisch-hermeneutisches Diagnoseverfahren für die Hilfeplanung, Weinheim/München 1997.

Uhlendorff, U./Marthaler, Th.: Sozialpädagogische Familiendiagnostik, in: Heiner (2004), S. 251–263.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

Utermann, K.: Zum Problem der Professionalisierung in der Industriegesellschaft, in: Otto/Utermann (1973), S. 13–29.

Vinter, R. D.: Gruppenpädagogik, in: Müller (1972), S. 194–207.

Völzke, R.: Biographisches Erzählen im beruflichen Alltag. Das sozialpädagogische Konzept der biographisch-narrativen Gesprächsführung, in: Jakob/Wensierski (1997), S. 271–286.

Walkemeyer, H./Bäumer, S.: Neue Aspekte der Familientherapie, Eschborn/Frankfurt a.M. 1990.

Walkenhorst, Ph.: Anmerkungen zu einer „konfrontativen Pädagogik", in: Weidner, J./Kilb, R. (Hrsg.): Konfrontative Pädagogik. Konfliktbearbeitung in Sozialer Arbeit und Erziehung, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage, Wiesbaden 2006, S. 77–116.

Walter, J.: Glen Mills Schools. Versuch einer Entmystifizierung, in: DVJJ 2002, http://dvjj.de/veranstaltung.php?artikel=128, Download vom 02.11.2010.

Weber, G.: Kritische Anmerkungen zur sozialpädagogischen Gruppenarbeit, in: Otto, H.-U./Schneider, S. (Hrsg.), Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit, Bd. 2, Neuwied/Berlin 1973, S. 169–186.

Weber, W.: Wege zum helfenden Gespräch. Gesprächspsychotherapie in der Praxis, München/Basel ^{2}1994.

Weidner, J.: Anti-Aggressivitäts-Training/Coolness-Training, in: Kreft, D./Mielenz, I. (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit, 6., überarbeitete und aktualisierte Auflage, Weinheim/München 2008, S. 82–84.

Weidner, J.: Der „heiße Stuhl" in der sozialpädagogisch-psychologischen Praxis, in: Weidner, J./Kilb, R./Kreft, D. (Hrsg.): Gewalt im Griff 1: Neue Formen des Anti-Aggressivitäts-Trainings, 4. Auflage, Weinheim/München 2004 (b), S. 11–16.

Weidner, J.: Konfrontation mit Herz: Eckpfeiler eines neuen Trens in Sozialer Arbeit und Erziehungswissenschaft, in: Weidner, J./Kilb, R. (Hrsg.): Konfrontative Pädagogik. Konfliktbearbeitung in Sozialer Arbeit und Erziehung, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage Wiesbaden 2006, S. 11–26.

Weidner, J.: Konfrontative Pädagogik (KP). Ein Plädoyer für eine gerade Linie mit Herz – auch im Schulalltag, in: Kilb, R./Weidner, H./Gall, R. (Hrsg.): Konfrontative Pädagogik in der Schule. Anti-Aggressivitäts- und Coolnesstraining, 2. Auflage, Weinheim/München 2009, S. 29–44.

Weidner, J.: Über Grenzziehung in Sozialer Arbeit und Psychologie. Die sieben Levels der Konfrontation, in: Weidner, J./Kilb, R./Kreft, D. (Hrsg.): Gewalt im Griff 1: Neue Formen des Anti-Aggressivitäts-Trainings, 4. Auflage, Weinheim/München 2004 (a), S. 67–78.

Weinberger, S.: Klientenzentrierte Gesprächsführung. Eine Lern- und Praxisanleitung für helfende Berufe, Weinheim/München ^{11}2006.

Wendt, W. R.: Soziale Einzelhilfe: Von der Falldiagnose zum Unterstützungsmanagement, in: Brennpunkte Sozialer Arbeit, Themenheft Soziale Einzelhilfe, Frankfurt a.M. 1988, S. 9–30.

Wendt, W. R. (Hrsg.): Sozial und wissenschaftlich arbeiten. Status und Positionen der Sozialarbeitswissenschaft, Freiburg 1994.

Wendt, W. R. (Hrsg.): Unterstützung fallweise. Case Management in der Sozialarbeit, Freiburg i.B. 1991.

Wendt, W. R.: Die ökosoziale Aufgabe: Haushalten im Lebenszusammenhang, in: Mühlum u. a. (1986), S. 7–84.

Wendt, W. R.: Geschichte der sozialen Arbeit. Von der Aufklärung bis zu den Alternativen und darüber hinaus, Stuttgart ^{3}1990 (a).

Wendt, W. R.: Ökosozial denken und handeln. Grundlagen und Anwendung in der Sozialarbeit, Freiburg i.B. 1990 (b).

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr

Wendt, W. R.: Von der Defizitfixierung zur Ressourcenorientierung. Die Methodenfrage muss in der beruflichen Sozialarbeit neu gestellt werden, in: Blätter der Wohlfahrtspflege, 5/1992, S. 115–118.

Wensierski, H.-J. von: Verstehende Sozialpädagogik. Zur Geschichte und Entwicklung qualitativer Forschung im Kontext der Sozialen Arbeit, in: Jakob/Wensierski (1997), S. 77–124.

Wensierski, H.-J. von/Jakob, G.: Rekonstruktive Sozialpädagogik. Sozialwissenschaftliche Hermeneutik, Fallverstehen und sozialpädagogisches Handeln, in: Jakob/ Wensierski (1997), S. 7–22.

Wiesener, R.: Sozialraumorientierung und das Kinder- und Jugendhilferecht – ein Kommentar aus der Sicht Bundesgesetzgebers, in: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (2001), S. 175–181.

Wild, A.: Die Persönlichkeitstheorie von Rogers und die Ziele des psychotherapeutischen Handelns, in: Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie (Hrsg.), Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie, München 1975, S. 61–71.

Willke, H.: Systemtheorie. Eine Einführung in die Grundprobleme der Theorie sozialer Systeme, Stuttgart/Jena ^{4}1993.

Willke, H.: Systemtheorie II: Interventionstheorie. Grundzüge einer Theorie der Intervention in komplexe Systeme, Stuttgart/Jena 1994.

Willke, H.: Supervision des Staates, Frankfurt a.M. 1997.

Winkler, M.: Pädagogische Denktradition und Handlungskompetenz – Längere Notiz im Blick auf eine mögliche Theorie der Sozialpädagogik, in: Müller u. a. (1984), S. 215–230.

Winkler, M.: Vom Ende der Methode – Eine Skizze zur Entwicklung der Sozialen Arbeit, in: Proksch, R. (Hrsg.), Entwicklungen in der sozialen Arbeit, Regensburg 1995, S. 123–141.

Winkler, M.: Verliebt in das eigene Programm, in: Sozial Extra 4/2003, S. 44–46.

Wolf, K. (Hrsg.): Entwicklungen in der Heimerziehung, Münster 1993.

Wolff, M.: Integrierte Hilfen vs. versäulte Erziehungshilfen. Sozialraumorientierung jenseits der Verwaltungslogik, in: Merten (2002), S. 41–52.

Wolters, J.-M.: Konfrontative Pädagogik – oder: Verstehen allein genügt nicht, in: Weidner, J./Kilb, R. (Hrsg.): Konfrontative Pädagogik. Konfliktbearbeitung in Sozialer Arbeit und Erziehung, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage, Wiesbaden 2006, S. 135–150.

Ziegenspeck, J.: Erlebnispädagogik. Rückblick – Bestandsaufnahme – Ausblick, Lüneburg 1992.

Ziegler, H.: Diagnose, Macht, Wissen und ‚What Works' – Die Kunst dermaßen zu regieren, in: Widersprüche 88/2003, S. 101–116.

Zygowksi, H.: Familienintervention als Machtstrategie, in: Hörmann, G. u. a. (Hrsg.), Familie und Familientherapie. Probleme – Perspektiven – Alternativen, Opladen 1988, S. 185–212.

© Dies ist urheberrechtlich geschütztes Material. Bereitgestellt von: ZHAW Zürich 22.10.2026 09:18 Uhr