

Wolfgang Widulle

„Ich hab' mehr das Gespräch gesucht“

Kommunizieren lernen im Studium
Sozialer Arbeit

LEISTUNG BILDUNG LEHREN SOZIALISATION JUGEND REFORM ERZIEHUNG
IDENTITÄT GESCHLECHT FAMILIE KULTUR SCHULE ARBEIT GEWALT LERNEN
SEXUALITÄT UNTERRICHT RELIGION ALTER EVALUATION GENERATION SOZIAL
STRUKTUR MEDIEN UMWELT KINDHEIT METHODEN PISA KRIMINA
LITÄT FREIZEIT INSTITUTIONEN LERNEN UNGLEICHHEIT LEISTUNG



„Ich hab‘ mehr das Gespräch gesucht“

Wolfgang Widulle

„Ich hab’ mehr das Gespräch gesucht“

Kommunizieren lernen im Studium
Sozialer Arbeit

Wolfgang Widulle
Olten, Schweiz

Zugl. Dissertation Universität Tübingen, 2011

ISBN 978-3-531-18624-5

ISBN 978-3-531-19147-8 (eBook)

DOI 10.1007/978-3-531-19147-8

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden 2012

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Einbandentwurf: Künkellopka GmbH, Heidelberg

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist eine Marke von Springer DE. Springer DE ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media
www.springer-vs.de

Für meine Eltern

Vorwort

„Finden oder suchen?“, so lautet der Titel eines Buches von Günter L. Huber und Jürgen H. W. Roth (Huber & Roth 1999), der sich auf das Lehren und Lernen in Zeiten der Ungewissheit bezieht. Solche Zeiten stehen Studierenden der Sozialen Arbeit bevor, wenn sie sich auf den Weg machen, professionelles kommunikatives Handeln für ihren Beruf zu lernen. Die direkte Klientenarbeit in sozialen Berufen ist komplex, anspruchsvoll und voller unerwarteter Dynamiken, besonders mit Menschen in Krisen und Problemsituationen. Die Heterogenität der Arbeitsfelder, Adressaten und Aufgaben macht erfolgreiche Kommunikation nicht einfacher: Was im einen Praxisfeld hilfreich wirkt, ist in einem anderen kontraindiziert, und was mit diesem Klienten Kontakt schafft, führt mit einem anderen in den Konflikt. Alltägliche kommunikative Muster sind dabei genau so oft hilfreich wie hinderlich. Wenn aber alles fließt, wird das Navigieren schnell zur Herausforderung. Für Novizen ist Kommunikation in der klientenbezogenen Arbeit jedenfalls nur scheinbar vertrautes Gewässer. In Wirklichkeit ist sie ein Fluss mit vielen Untiefen und überraschenden Stromschnellen.

Tröstlich ist daher, dass das Gegenteil ebenfalls gilt: Auch im Fluss der Kommunikation kommen Wiederholungen vor. „Zwar steigt man nie zweimal in den gleichen Fluss – indessen: Die Badeszenen gleichen sich“ (Aebli 1994, S. 83). Um ruhigere Flussabschnitte und bekannte Badeszenen ist jeder Berufsanfänger froh, der das erste Gespräch mit seinen Klientinnen und Klienten gesucht (und gefunden) hat.

Beim Training kommunikativer Kompetenzen geht es um beides, um Finden und um Suchen. Die Suche nach Bekanntem und Vertrautem ist Bedingung für jede Orientierung, um nicht im Fluss des Geschehens unterzugehen. Das „Finden“, die Offenheit im Ungewissen und für Unerwartetes, ist die Voraussetzung jeder Begegnung. Beide Haltungen zusammen machen deutlich, was Fritz B. Simon meint, wenn er für die Gesprächsführung in der systemischen Therapie vom „Navigieren beim Driften“ (Simon & Weber 2009) spricht.

Ein drittes Verständnis von Suchen und Finden: In der helfenden Gesprächsführung suchen die Anfänger manchmal das Gespräch, finden es aber nicht: Sie kreisen an der Oberfläche oder weichen der Begegnung aus. Sie lassen sich verstricken oder verlieren ihre Rolle, das Thema oder Ziel aus den Augen. „Das Gespräch suchen und finden“, die Wendung verweist auf die Absicht, sich ernsthaft um Verständigung zu bemühen. Eine Studierende, überrascht vom unerwartet positiven Verhalten der Klientin in einem Rollenspiel, brachte dies auf den Punkt: „Sie hat mehr *das Gespräch gesucht*.“ Dies setzt voraus, dass Gleiches auch bei der Studierenden der Fall war.

Verbunden ist mit dieser Arbeit die Hoffnung, dass Studierende der Sozialen Arbeit lernen, unter den herausfordernden Bedingungen psychosozialer Notsituationen ernsthaft das Gespräch zu suchen. Dass die vorliegende Untersuchung einen kleinen Beitrag zur professionellen Verständigung von Fachkräften mit ihren Klienten leisten kann, ist der tiefe Wunsch des Verfassers.

Danksagungen

Ich danke Herrn Prof. Dr. Günter L. Huber für die Begleitung während des ganzen Dissertationsvorhabens, die fachliche Unterstützung in der Forschungsstrategie – besonders zu AQUAD 6 – und die kritischen und wertvollen Rückmeldungen. Ich danke Frau Prof. Dr. Petra Bauer für Ihre Bereitschaft, aufgrund Veränderungen der Promotionsordnung der Universität Tübingen das Zweitgutachten dieser Dissertation zu übernehmen. Mein besonderer Dank gilt Herrn Prof. Dr. Diethelm Wahl für seine Ermutigung zu dieser Arbeit und seine stete Unterstützung. Er hat mich als Dozenten und Trainer sehr geprägt und seine Forschungs- und Lehrtätigkeit haben die vorliegende Dissertation maßgeblich beeinflusst. Leo Gürtler gilt besonderer Dank für den fachlichen Diskurs und seine wertvollen, kritischen und anregenden Feedbacks. Mein Dank geht an die Studierenden, die in diesem Projekt mitgearbeitet haben und nun schon einige Jahre in der Sozialen Arbeit tätig sind. Agnès Fritze danke ich für ihre Unterstützung für ein Semester ohne Lehrverpflichtung. Susanne Quistorp sei Dank für das Coaching, das zur „Perturbación“ einiger Subjektiver Theorien über mich beitrug und so den Weg zum Abschluss dieser Arbeit bahnte. Christoph Gassmann sei ein Dank für das sorgfältige Korrektorat. Meiner Frau Barbara danke ich für die nötige Ungeduld zum Abschluss der Arbeit. Und meinen Eltern danke ich für ihre Liebe und Sorge und alles, was sie mir ermöglicht haben.

Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Dissertation untersucht eine vom Verfasser im Studienjahr 2004/05 unterrichtete zweisemestrige Lehrveranstaltung in einem Schweizerischen Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit zu professioneller Kommunikation und Gesprächsführung. Die Lehrveranstaltung wurde als gemäßigt-konstruktivistische Lernumgebung nach Diethelm Wahl (2005) arrangiert. Die vorliegende Untersuchung versteht sich als Interventionsstudie zu dieser Lehr-Lernarchitektur.

Kapitel 1 führt summarisch in den fachlichen Diskurs zur beruflichen Handlungskompetenz in der Sozialen Arbeit und deren Förderung im Studium ein. Es erläutert dazu Forschungsstand und Probleme und entwickelt die Ziele und den Aufbau der Untersuchung.

Kapitel 2 führt in die objekttheoretischen und didaktischen Grundlagen von Kommunikations- und Gesprächstrainings ein und entwickelt ein handlungstheoretisch fundiertes Verständnis von sozialer Kommunikation und kommunikativen Kompetenzen. Es werden in diesem Kapitel die kommunikationspsychologischen Inhalte der Lehrveranstaltung beschrieben. Um die didaktischen Herausforderungen deutlich zu machen, werden die besonderen Merkmale der Lernprozesse und die gängigen Rahmenbedingungen des Lehrens von Kommunikation herausgearbeitet. Die dargestellten Konzepte zu Kommunikations- und Gesprächstrainings dienen der Einordnung der hier verwendeten Lernumgebung und als Basis für deren Optimierung im Anschluss an die Diskussion der Forschungsergebnisse. Das Kapitel schließt mit ausgewählten Ergebnissen empirischer Forschung zu Kommunikationstrainings in der Wirtschaft, im klinischen Bereich und mit Fachkräften in Sozialer Arbeit, Psychologie und Pädagogik.

Kapitel 3 ist den Forschungszielen und -fragen gewidmet. Die Forschungsfragen werden expliziert, ihr fachlicher Hintergrund und das Forschungsinteresse werden erläutert. Anschließend wird das hier vertretene Verständnis von Kommunikations- und Lernerfolg beschrieben und expliziert. Den Schluss des Kapitels bildet die Beschreibung der Ergebniserwartungen und Ausführungen zu den Bedingungen von Lernerfolg. Die aufgeworfenen Forschungsfragen werden in der gleichen Reihenfolge in Kapitel 7 wieder aufgegriffen und beantwortet.

Kapitel 4 erläutert das Forschungsdesign der Untersuchung. Es behandelt die Rahmenbedingungen und die Vorbereitung der Studie, die Probanden und die Stichprobe. Anschließend werden die Lehrveranstaltung, der Ablauf der Erhebung und die Datenanalyse beschrieben.

In *Kapitel 5* wird die Forschungsmethodologie und -methodik dieser Untersuchung expliziert. Die Studie wird im Kontext von Ausbildungs- und Evaluationsforschung verortet. Als erkenntnistheoretische und methodologische Rahmenorientierung dient ihr das Forschungsprogramm Subjektive Theorien (FST). Dieses wird, da seit Langem etabliert, nur summarisch erläutert. Das Kapitel beschreibt ausführlich die Fallkonstruktion und Rollenspielmethodik, die Arbeit mit Simulationsklientinnen und die genutzten Erhebungsinstrumente. Da die Erhebung in der Schweiz und in Schweizer Mundart durchgeführt wurde, widmet sich ein Teilkapitel dem Spannungsfeld von Mundart und Hochsprache. Nach der Beschreibung der hier angelegten Gütekriterien der qualitativen Forschung werden die Auswertungsverfahren beschrieben: Transkription und Codierung des Datenmaterials werden erläutert, das Kategoriensystem wird expliziert, und die computergestützte qualitative Analyse mit AQUAD 6 (Huber & Gürtler 2003) mit den verwendeten Analyseinstrumenten wird beschrieben.

In *Kapitel 6* wird über die empirischen Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung berichtet, in möglichst deskriptiver Form. Als Einstieg werden die aufge-

griffenen Episoden, Situationstypen und Gesprächsthemen beschrieben. Anschließend geht es, der Systematik der Weingartener Appraisal Legetechnik folgend, um die Veränderungen bei den Handlungsprototypen, handlungsbegleitenden Kognitionen und Emotionen der Versuchspersonen und um den Kommunikationserfolg. Die folgenden Abschnitte behandeln die Wissensverwendung beim Handeln. Der letzte Abschnitt schließlich beschreibt die Bedingungskonfigurationen von Lernerfolg in zwei Praxisfeldern, psychosozialer Beratung und Jugendhilfe, sowie für die Profilm Merkmale Alter, Bildung, Geschlecht, Praxiserfahrung und Orientierungsstil.

Kapitel 7 interpretiert und diskutiert, der Systematik der Forschungsfragen folgend, die empirischen Ergebnisse. Die Interpretation und Diskussion erfolgt vor dem Hintergrund der Ergebniserwartungen und der ihnen zugrunde liegenden Annahmen und Wissensbestände. Die Wirkungen der Lernumgebung werden bewertet und resümiert, die Unterschiede im Lernerfolg zwischen den beiden Praxisfeldern und den Studierendenmerkmalen werden diskutiert und bewertet. Den Abschluss bildet ein Resümee zum Erfolg der untersuchten Lehrveranstaltung.

Kapitel 8 zieht Schlussfolgerungen für die Didaktik sozialkommunikativen Lernens im Studium der Sozialen Arbeit. Fokussiert werden die Lernarchitektur, Lehr- und Lernformen sowie die lernwegbegleitenden Maßnahmen zur wirksamen Förderung kommunikativer Kompetenzen. Es werden Schlussfolgerungen für ernsthaft an beruflicher Handlungskompetenz interessierte Studiengänge der Sozialen Arbeit gezogen.

Kapitel 9 gibt einen Forschungsausblick. Es nennt Desiderata und wirft im Rahmen der Arbeit entstandene Fragen für zukünftige Forschung auf.

Kapitel 10 enthält die im Text zitierte und verwendete Literatur. Anschließend finden sich die Verzeichnisse der benutzten Abkürzungen sowie der Tabellen und Abbildungen.

Der umfangreiche Anhang mit allen Materialien zur Forschungsarbeit wurde nicht in die Druckversion der Dissertation aufgenommen. Er steht auf der Website des Autors und bei den OnlinePlus-Materialien des Verlags als PDF-Dokument zur Verfügung.

Zur Verwendung der männlichen und weiblichen Form

Das Buch benutzt, wo es sinnvoll ist und sich eingebürgert hat, gendergerechte Formen wie Dozierende, Studierende oder Versuchspersonen. Er hält sich im Weiteren an Rost (2008), der schreibt:

„Eine relativ neue Mode ist die ‚Kastration‘ der ‚männlichen‘ Sprache, wobei diese Modeschöpferinnen und ihre Fans wissentlich oder unwissentlich Genus mit Sexus verwechseln (...). Eine andere Folge dieses Sprachk(r)ampfes sind Kunstwörter wie ‚man/frau‘ oder StudentInnen‘ usw. Ich empfinde zumindest diese Kunstwörter als eine Verballhornung der Sprache, weil sie kaum aussprechbar sind, den Satzbau erschweren und den Lesefluss hemmen“ (Rost 2008, S. 217).

Auch wenn die Mehrheit der Soziale Arbeit studierenden Menschen weiblichen Geschlechts sind: Der Verfasser will Leserinnen und Lesern keine genderkonformen Wortungetüme wie „Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen“ zumuten, die z.B. die genderkorrekte Berufsbezeichnung wären. Deshalb wird die männliche Form für beide Geschlechter verwendet. Damit wird dem grammatikalischen Gebrauch gefolgt und keinerlei Diskriminierung wegen des Geschlechts zum Ausdruck gebracht. Wo spezifisch Männer oder Frauen angesprochen sind, wird dies deutlich gemacht.

Inhaltsübersicht

Vorwort	7
Inhaltsübersicht	13
1 Einleitung	17
1.1 Berufliche Handlungskompetenz in der Sozialen Arbeit.....	17
1.1.1 Forschungsstand	17
1.1.2 Berufliche Handlungskompetenz im Studium der Sozialen Arbeit	20
1.2 Ziele der Untersuchung	24
1.3 Entwicklung der Fragestellung.....	25
1.4 Aufbau der Untersuchung.....	26
2 Theoretische Grundlagen	27
2.1 Kommunikatives Handeln – kommunikative Kompetenzen	28
2.1.1 Kommunikation als Handeln unter Druck	31
2.1.2 Die Rolle der Emotionen beim Handeln.....	35
2.1.3 Gesprächs-, soziale und kommunikative Kompetenz(en)	39
2.1.4 Kommunikationspsychologie im Studium Sozialer Arbeit	42
2.2 Lehr-Lern-Prozesse zu Kommunikation.....	45
2.2.1 Verlernen – Neulernen – Umlernen kommunikativer Handlungsmuster.....	45
2.2.2 Rahmenbedingungen und Herausforderungen des Lehrens	48
2.3 Didaktik sozialkommunikativen Lehrens und Lernens	52
2.3.1 Kommunikationstraining oder Lernumgebung? – Grundbegriffe	53
2.3.2 Konzepte zum Erwerb sozialkommunikativer Kompetenzen.....	58
2.3.3 Die gemäßigt-konstruktivistische Lernumgebung nach Wahl.....	78
2.4 Empirische Forschungsergebnisse zu Wirkungen von Kommunikationstrainings	81
2.4.1 Forschungsstand zu Kommunikatonstrainings in der freien Wirtschaft	81
2.4.2 Forschungsstand im psychosozialen und klinischen Bereich	82
2.4.3 Forschungsstand zu Trainings in Aus- und Weiterbildung.....	83
2.4.4 Forschungsstand zur gemäßigt-konstruktivistischen Lernumgebung.....	84

3	Forschungsziele und -fragen	85
3.1	Forschungsfragen	85
3.2	Operationalisierung von Kommunikations- und Lernerfolg.....	86
4	Forschungsdesign	89
4.1	Rahmenbedingungen und Vorbereitung der Untersuchung.....	89
4.2	Stichprobe und Dichotomisierung der Profilkodes	94
4.3	Lehrveranstaltung und Lernumgebung.....	99
4.3.1	Lehrziele des Moduls	104
4.3.2	Präsenzphasen – die Unterrichtslektionen im Modul	104
4.3.3	Kooperatives Lernen in KOPING-Gruppen und Tandems.....	106
4.3.4	Selbstgesteuertes Lernen	107
4.3.5	Praxisbezug der Ausbildung durch fallbasiertes Lernen	108
4.3.6	Praxis- und handlungsnahe Qualifikation.....	109
4.3.7	Lernmaterialien, Lehrmittel und digitale Lernplattform.....	111
4.4	Erhebung 1	112
4.5	Erhebung 2	114
4.6	Auswertungs- und Analysephase.....	114
5	Forschungsmethodologie und -methodik.....	117
5.1	Qualitative Ausbildungs- und Evaluationsforschung	117
5.2	Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien.....	118
5.2.1	Das Menschenbild	120
5.2.2	Grundannahmen und Handlungstheorie	121
5.2.3	Methodologie und Forschungsmethodik	124
5.2.4	Forschungsfelder	126
5.3	Erhebungsinstrumente	127
5.3.1	Fallkonstruktion und Fallsituationen für die Erhebung	127
5.3.2	Das Rollenspiel als Forschungsmethode	135
5.3.3	Stimulated Recall und un gelenkte Introspektion	142
5.3.4	Exkurs: Schweizerdeutsche Mundart in Unterricht und Forschung	143
5.3.5	Die Weingartener Appraisal Legetechnik (WAL).....	145
5.4	Datenauswertungsverfahren	146
5.4.1	Forschungstechnische Einordnung der vorliegenden Arbeit	147
5.4.2	Aufbereitung und Transkription des Materials.....	150
5.4.3	Kategoriensystem und Vorgehen bei der Codierung.....	152
5.4.4	Codierparadigma und Codierregeln.....	155
5.4.5	Datenanalyse mit AQUAD 6.....	166
5.4.6	Matrizenanalyse.....	166

6	Empirische Ergebnisse	169
6.1	Bedeutsame Episoden und Situationsprototypen.....	170
6.2	Veränderungen der Gesprächsthemen	174
6.2.1	Themen im Beratungsgespräch	175
6.2.2	Themen im sozialpädagogischen Alltagsgespräch	176
6.3	Veränderungen der Handlungsprototypen.....	178
6.3.1	Veränderungen über die ganze Stichprobe	179
6.3.2	Veränderungen in der Beratungs- und Erziehungssituation	192
6.3.3	Veränderungen bei drei ausgewählten Situationsprototypen.....	194
6.4	Veränderungen handlungsbegleitender Kognitionen.....	202
6.4.1	Veränderungen über die ganze Stichprobe	202
6.4.2	Lageorientiertes Denken – Stabilität und Wandel kognitiver Muster....	205
6.4.3	Handlungsorientiertes Denken – Zuwachs konstruktiver Kognitionen ..	215
6.5	Veränderungen handlungsbegleitender Emotionen	220
6.5.1	Veränderungen über die ganze Stichprobe	220
6.5.2	Negative Emotionen im Handeln der Versuchspersonen	222
6.5.3	Positive Emotionen im Handeln der Versuchspersonen.....	227
6.6	Bewertung des Kommunikationserfolgs.....	232
6.6.1	Veränderungen über die ganze Stichprobe	233
6.6.2	Kommunikationserfolg im Fokus von Selbst- und Fremdbewertung....	233
6.6.3	Der Lernerfolg in Standard- und Störungssituationen	235
6.6.4	Der Lernerfolg in den Praxisfeldern Jugendhilfe und Beratung	237
6.7	Veränderungen der Wissensnutzung beim Handeln	241
6.7.1	Veränderungen über die ganze Stichprobe	241
6.7.2	Wissensnutzung in der Jugendhilfe- und Beratungssituation	243
6.7.3	Wissensnutzung – Unterschiede zwischen den Versuchspersonen	243
6.8	Bedingungskonfigurationen von Lernerfolg.....	245
7	Diskussion der Ergebnisse.....	249
7.1	Allgemeine Wirkung der Lernumgebung.....	250
7.2	Veränderungen kommunikativen Handelns	255
7.2.1	Veränderungen der kommunikativen Handlungsprototypen	255
7.2.2	Veränderungen handlungsbegleitender Kognitionen.....	258
7.2.3	Veränderungen handlungsbegleitender Emotionen	264
7.2.4	Kommunikationserfolg.....	271
7.2.5	Wissensnutzung beim Handeln der Versuchspersonen	276
7.3	Lernerfolg durch die Lernumgebung.....	279
7.4	Personenbezogene Bedingungen von Lernerfolg	280
7.5	Praxisfeldbezogene Bedingungen von Lernerfolg.....	285

8	Schlussfolgerungen.....	291
8.1	Empirische Ergebnisse und Entwicklungspotenzial der Lernumgebung.....	291
8.2	Didaktisch-methodische Schlussfolgerungen.....	300
8.2.1	Schlussfolgerungen zur Lernarchitektur und den Lehr-Lernformen	300
8.2.2	Notwendige Rahmenbedingungen für erfolgreiches Kommunikationslernen im Studium der Sozialen Arbeit.....	310
9	Reflexion und Forschungsausblick.....	313
9.1	Reflexion zur vorliegenden Arbeit	313
9.2	Anschlussfragen und weiterer Forschungsbedarf.....	314
10	Literaturverzeichnis.....	319
11	Verzeichnis der Abkürzungen	341
12	Verzeichnis der Abbildungen.....	343
13	Verzeichnis der Tabellen	345

1 Einleitung

1.1 Berufliche Handlungskompetenz in der Sozialen Arbeit

1.1.1 Forschungsstand

Die Soziale Arbeit hat auch nach einem vier Jahrzehnte dauernden Professionalisierungsdiskurs (Otto & Utermann 1971) einen Stand der Professionalisierung erreicht, der die Diskussionen um den Status der Sozialen Arbeit als Profession nicht hat verstummen lassen, auch wenn die akademische Sozialpädagogik sich ihren Platz als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft erkämpft hat und diesen Platz behauptet (Helsper 2008, S. 147). Die theoretischen Arbeiten um Profession und Professionalität in der Sozialen Arbeit sind zweifellos vorangekommen (Combe & Helsper 1996; Dewe et al. 2001; Heiner 2004), und auch zu konzeptionellen und methodischen Grundlegungen professionellen Handelns findet sich eine breite Literatur (Galuske 2003; Heiner et al. 1998; von Spiegel 2004; Stimmer 2000). Die Wissensverwendungsforschung (Beck & Bonß 1989) hat ihren Beitrag dazu geleistet, dass naiv-technokratische Vorstellungen über die Nutzung sozialwissenschaftlichen Wissens für das Handeln in psychosozialen Berufen revidiert wurden (Lüders 1989). In diesem Zuge entwickelten sich auch die Modelle und Theorien zur professionellen Handlungskompetenz deutlich weiter (Treptow 2011), wie auch ganze Fachbuchreihen zu diesem Thema zeigen (Heiner 2010).

Im Dreieck von Disziplin, Profession und Ausbildungssystem blieben zwei Felder in der Diskussion indessen deutlich zurück, nämlich erstens Forschungsprojekte zu den realen Kompetenzen von Fachkräften und zweitens Wirkungsforschung zum Studium in Sozialer Arbeit. Der Stand empirischer Untersuchungen zur Entwicklung von Handlungskompetenz bei Fachkräften der Sozialen Arbeit in der Ausbildung hat in den letzten Jahren zwar einige Fortschritte erzielt (Schulze-Krüdener & Homfeldt 2002a, S. 106ff.). Gemessen an der theoretischen Bedeutung des Themas in einem so langen Professionalisierungsdiskurs, liegen aber immer noch eher wenige empirische Untersuchungen zur realen Entwicklung beruflicher Kompetenz von Fachkräften der Sozialen Arbeit vor: Schulze-Krüdener hält die empirische Rekonstruktion der sozialpädagogischen Handlungspraxis und Professionalisierungsformen im Spannungsverhältnis von Wissenschaft, Ausbildung und Praxis für ein un abgeschlossenes Projekt (Schulze-Krüdener & Homfeldt 2002a, S. 113). Die vorliegenden Untersuchungen zur Fachlichkeit und zu den Kompetenzen sozialpädagogischer Fachkräfte sind seit Alys „Wofür wirst du eigentlich bezahlt?“ (Aly 1977) im Ton mehrheitlich kritisch (Ackermann & Seeck 1999, S. 23; Müller 2006; Thole & Küsterschapl 1997, S. 23; Thole et al. 2005). Dass Sozialpädagogen und Sozialarbeiter ausgeprägte Handlungskompetenz zeigen, dass sie „wissen, was sie tun“

(Klatetzki 1993) und auch „tun, was sie wissen“ (Wahl 2005, S. 9), anerkennt ein eher kleinerer Teil der Studien als positiv, wie der Überblick von Schulze-Krüdener zeigt (Schulze-Krüdener & Homfeldt 2002a). Die häufigsten Kritikpunkte sind folgende (Schulze-Krüdener & Homfeldt 2002a, S. 104ff.): Die Wissensnutzung, das Können und der berufliche Habitus von Sozialpädagogen werden in der Regel als unzureichend beschrieben. Die befragten Studierenden und Praktiker nutzten primär biografisch und alltagsweltlich erworbenes Wissen, und Berufsanfänger brächten idealistische und wenig realitätsnahe Grundhaltungen mit, die etliche Reibungsstellen im beruflichen Handeln schaffen. Auch jüngere Untersuchungen bleiben kritisch, der Vorwurf fehlender Fachlichkeit und Handlungskompetenz bleibt bestehen. Müller rekonstruiert das berufliche Selbstverständnis, die Fachlichkeit und den Bezug zur Ausbildung von elf Sozialpädagoginnen und -pädagogen in der Heimerziehung in qualitativen Interviews und kommt zum ernüchternden Schluss, dass bei keiner der befragten Fachkräfte ein eigenständiges berufliches Selbstverständnis und eine adäquate Fachlichkeit nachgewiesen werden konnten (Müller 2007, S. 385). Selbst Praxisvertreter sind beißende Kritiker der Kompetenzen ihrer Kolleginnen und Kollegen. Der Leiter einer großen Institution für stadtteilbezogene Soziale Arbeit fragt sich in einem Artikel zur Problematik von Qualitätssicherung und Fortbildung in Sozialinstitutionen: „Was können Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter?“ (Hinte 2006, S. 129). Seine Antwort ist harsch: Daran zu glauben, dass Fachkräfte der Sozialen Arbeit ihr Handwerk beherrschten, gebe es nur wenig Anlass, daran zu zweifeln, jedoch viele Indizien. Die Feedbackkultur durch Klienten werde mit dem Hinweis auf die Autonomie der Fallbearbeitung unterdrückt, den Klienten fehlten Maßstäbe und die Ermutigung zum Einbringen berechtigter Kritik, die Einrichtungen prüften die in der klientenbezogenen Interaktion an den Tag gelegte Kompetenz nicht, und misslungene Beratungsverläufe seien mit Leichtigkeit auf die Defizite der Klienten zurückzuführen. Hintes Urteil für die Profession ist wenig schmeichelhaft:

„Bemerkenswert sind immer wieder Erfahrungen in der Fortbildungsarbeit, bei denen sich zeigt, dass gerade viele von denjenigen Fachkräften, die am lautesten mit dem Fachvokabular hantieren und in ihrer Eigenwahrnehmung felsenfest davon überzeugt sind, auch entsprechend zu handeln, bei einer extern vorgenommenen kritischen Bestandsaufnahme ihrer alltäglichen Interaktionen im Klientenkontakt ziemlich alt aussehen“ (Hinte 2006, S. 130).

Einige Untersuchungen treten dieser auch als „chronische Selbstabwertung der Profession“ (Pohlmann & Gosch 2008) bezeichneten Tendenz entgegen, diffe-

renzieren das Urteil und betonen die Möglichkeit und Wirklichkeit von professioneller Handlungskompetenz in der Sozialen Arbeit. Heiner bewertet die von ihr untersuchten Fachkräfte differenzierter (Heiner 2004): Bezüglich der beruflichen Expertise unterscheidet sie drei Gruppen: Den von ihr als unprofessionell eingestuften Fachkräften (Heiner 2004, S. 151) würden ressourcenorientierte Sichtweisen und Klientenbilder fehlen. Motivationsarbeit werde für überflüssig gehalten, und eine selbstkritische Reflexion des eigenen Tuns finde nicht statt. Statt realistischer Zielsetzungen fänden sich überhöhte Erwartungen oder Perspektivlosigkeit, und schließlich sei ein positives Kontrollkonzept nicht erkennbar. Eine zweite Gruppe nennt Heiner „distanzierte Dienstleister“, die ihre Arbeit als Serviceleistung verstehen, welche „der Kunde“ nutzen könne oder nicht. Die größten Kompetenzlücken findet Heiner bei diesen beiden Gruppen „nicht im Bereich der Sachkompetenz, sondern bei der Sozial- und Rollenkompetenz, sowohl bezogen auf die Definition der eigenen Rolle im Interaktionsprozess wie auch auf deren Ausgestaltung“ (Heiner 2004, S. 154). Sie führt diese Lücken nicht auf strukturelle berufliche oder institutionelle Mängel zurück, sondern auf die begrenzte Handlungskompetenz der Fachkräfte. Den größten Teil der untersuchten Gruppe stuft sie jedoch als professionell ein und konstatiert für sie ein ressourcenorientiertes Klientenbild, aushandlungsorientierte Interventionskonzepte, ein positives Kontrollkonzept mit variabler Anwendung von Kontrollformen und einen reflexiven Umgang mit Normalitätserwartungen. Für diese Gruppe stellte sie weiter eine ausgeprägte Bereitschaft fest, sich zu evaluieren und ihr methodisches Vorgehen und die Beziehungsgestaltung in Supervision und kollegialer Beratung zu hinterfragen. Die Studie steht in starkem Kontrast zu den anderen genannten Studien, vor allem zu Ackermann und Müller (Ackermann & Seeck 1999; Müller 2006).

Was den vorgefundenen Studien allerdings fehlt, ist der konkrete Bezug zum Studium in Sozialer Arbeit und ein Untersuchungsinstrumentarium, das sich auf mehr als nur Interviews und Rekonstruktionen von Selbstdeutungen der Fachkräfte bezieht. Die Chance, die Professionalität von Fachkräften anhand von konkreten Fällen oder beruflichem Handeln zu überprüfen, Sozialarbeitende beim Handeln zu beobachten und in anschließenden Reflexionen darüber zu untersuchen, welche fachlichen Wissensmuster sich zeigen, wird in keiner der Untersuchungen genutzt. Die Auswertungen unterschätzen dabei nach Auffassung des Verfassers zum einen die Macht der Prozeduralisierung, des impliziten Wissens und der Enkapsulierung von Wissen (Gruber 1999b). Sie unterschätzen zum andern die Transformation von Fachwissen in Subjektive Theorien, wie sie das gleichnamige Forschungsprogramm nennt, die dann in ihrer alltagssprachlichen Form nicht als Fachwissen rekonstruiert werden. Auch das reale Handeln der Fachkräfte scheint die Forschung zur Handlungskompetenz in der Sozialen

Arbeit bislang nicht zu interessieren. Dies ist ein Monitum zu vielen Forschungsarbeiten über die Handlungskompetenz von Sozialpädagoginnen und Sozialarbeitern, das die vorliegende Untersuchung einlöst, wenn auch nur in der Form eines qualitativen Experiments (Kleining 1995), hier mit Rollenspielen als Forschungsmethode (Sader 1986).

Erschwerend kommt hinzu, dass trotz aller Forderungen nach Kompetenzerwerb im Studium und einer eigentlichen Inflation des Kompetenzbegriffs das Potenzial des Studiums zur Ausbildung von profunder Handlungskompetenz eher als gering eingeschätzt wird: „Der Anspruch, während der Ausbildung professionelle Handlungskompetenz in einem umfassenden und prägenden Sinn zu vermitteln, ist überzogen und irreführend, und zwar unabhängig, ob an der Universität oder an den Fachhochschulen. (...) Der Anspruch, professionelle Handlungskompetenz im Ausbildungssystem zu erzeugen, ist im Grunde vergleichbar mit dem Ansinnen, Wildwasserkajak im Schwimmbad zu lehren“ (Sommerfeld 2000, S. 226). Das Ausbildungssystem wird dabei als mit der Praxis konkurrierendes und zu ihr nur wechselseitig etikettierbares, nicht aber transferfähiges System konzipiert, so etwa bei Dewe (Dewe et al. 1992, S. 78f.). Es erklärt sich in der Folge für die Ausbildung von Handlungskompetenz der Absolventen als nicht zuständig, weil nicht in der Lage.

Die konkurrierenden Handlungssysteme Hochschule und Praxis fördern dann aber umso mehr vielfältige Disparitäten zwischen Ausbildungswissen, Berufsmotivation, Erfahrungen und Funktionserwartungen in der Praxis, die unter den Ungewissheiten und Paradoxien des beruflichen Handelns erst in Richtung einer Berufsidentität neu geordnet werden müssen (Schulze-Krüdener & Homfeldt 2002a, S. 106). Kritik am Ausbildungssystem wird allerdings auch von Studierenden und Praktikern der Sozialen Arbeit geäußert: Die Ausbildung trägt in deren Auffassung nur unzureichend zu ihrer Handlungskompetenz bei und wird in vielen Untersuchungen als wenig förderlich empfunden (Schulze-Krüdener & Homfeldt 2002a, S. 107). Wissenschaftliches Wissen wird häufig als überflüssig taxiert. Soziale und personale Kompetenzen wie Geduld, Fähigkeit zum Zuhören, Selbstbewusstsein oder Akzeptanz werden als bedeutsamer für das eigene berufliche Handeln bewertet, was auch auf mangelnde Qualitäten der Studiengänge selbst hindeuten könnte.

1.1.2 Berufliche Handlungskompetenz im Studium der Sozialen Arbeit

Im Zuge der oben beschriebenen Kritik wird seit Jahren von etlichen Seiten Reformbedarf für das Studium in Sozialer Arbeit angemahnt (Dewe et al. 2001; Lüders 1989). Wissen, Können und Habitus von Sozialpädagogen müssten in der Ausbildung vermehrt zum Thema werden.

In diesem Sinne gehen die Anstrengungen neuerer Curriculumreformen in die richtige Richtung: Der Versuch der Förderung beruflicher Kompetenzen erfolgt an den Fachhochschulen und Universitäten über integrierte, studienbegleitende Praktika oder studienintegrierte Berufstätigkeit wie an der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW mit integrierten Fallwerkstätten und Supervisionen. Projektsemester, Trainings und Portfoliomodule, Supervision und kollegiale Beratung in Kleingruppen oder Mentorate/Tutorate fördern und reflektieren den Kompetenzerwerb; in dieser Hinsicht hat sich in der Studienlandschaft einiges getan – mit einer Ausnahme: Der Erwerb sozialer und kommunikativer Kompetenzen wird an den Hochschulen nach der Erfahrung des Verfassers immer noch deutlich vernachlässigt. Interventionsprozess- und fallbezogene Kompetenzen stehen nach wie vor im Vordergrund des Kompetenzerwerbs. Die sozialkommunikative Seite des kundenbezogenen methodischen Handelns ist an vielen Ausbildungsstätten noch zu wenig integriert und den didaktischen und technischen Möglichkeiten der Zeit noch ungenügend angepasst.

Die letzten Jahre der Curriculumentwicklungen standen vor allem unter den Vorzeichen des Kompetenzparadigmas, der Bolognareform und der Strukturierung des Studiums Sozialer Arbeit nach der Systematik von Disziplin und Profession Sozialer Arbeit. Dabei liefen die Trends weg von wissenschaftlichen Fächern (Kerndisziplin und Bezugsdisziplinen) und hin zu Themen, die sich entlang der fachlichen Systematik der Disziplin Sozialer Arbeit orientierten. Wie oben beschrieben, nutzen die Lernumgebungen an den Fachhochschulen für Soziale Arbeit zwar eine ganze Reihe von Handlungskompetenz fördernden Studienelementen. Auch wenn es also diese Bemühungen um die Verbesserung der Studiengänge gibt: Eine didaktische Integration dieser Elemente in eine an Handlungskompetenz orientierte *Fachdidaktik der Sozialen Arbeit* aber steht gänzlich aus. Das Stichwort Didaktik der Sozialen Arbeit ist in der Diskussion um Ausbildung und Studium nicht auffindbar oder wird missverständlich benutzt (Schilling 2008).

Im Zuge der Curriculumreformen der letzten 15 Jahre und mit den Erkenntnissen der Wissensverwendungsforschung (Beck & Bonß 1989) wurde auch die Rolle wissenschaftlichen Wissens in der Ausbildung neu formuliert. Die großen Erwartungen der 1970er-Jahre an die Reform pädagogischen Handelns durch Verwissenschaftlichung der Ausbildung mussten revidiert werden. Eine direkt handlungsanleitende Funktion sozialwissenschaftlichen Wissens für berufliches Handeln wurde als Leitvorstellung sozialpädagogischer Ausbildung verworfen (Lüders 1989). Der Bezug von wissenschaftlichem und beruflichem Wissen wurde als Differenz von Wissenschafts- und Professionswissen (Dewe et al. 2001) neu modelliert, andere Autoren suchten eine didaktische Vermittlung von disziplinärem und Professions-Wissen (Müller 1993b). Die Kluft zwischen

(wissenschaftlichem) Wissen und (beruflichem) Handeln (Mandl & Gerstenmaier 2000) wird dann noch einmal tiefer, wenn beim Handeln nicht nur Planungs-, technisches oder Verwaltungs-Handeln, sondern sozialkommunikatives Handeln gemeint ist, das Wissen, Können, Emotionen, Motive und andere Aspekte in einen konkreten institutionellen Kontext mit vielen Ungewissheiten und Paradoxien integrieren muss. Nur wenige Studiengänge bieten hierzu starke Lernumgebungen an, die situiert, handlungsorientiert und wirksam kommunikatives Handeln von Studierenden modifizieren können.

Weitere Probleme schafft die Mehrstufigkeit des schweizerischen Ausbildungssystems für Sozialberufe. Es verfügt über vier Ausbildungsniveaus: Sozialpädagogen werden an Universitäten, Fachhochschulen und höheren Fachschulen ausgebildet, vor einigen Jahren kam das Modell einer Sozialen Lehre sowie eine Sozialbegleiter-Ausbildung auf dem Niveau der höheren Berufsbildung dazu. Professionalität und Handlungskompetenz wird in engem Zusammenhang mit der Verwissenschaftlichung der Ausbildung und wissenschaftsnahen Kompetenzen diskutiert, Handlungskompetenz aber wird für die Absolventen aller sozialpädagogischen Ausbildungen gefordert. In der Sozialen Lehre und den höheren Fachschulen stößt der Kompetenzanspruch dabei an die Grenzen eines „praktizistischen Verständnisses“, das kaum professionstauglich ist. An den Fachhochschulen wird die Handlungskompetenz zunehmend dem zweistufigen Bachelor-Master-System geopfert, innerhalb dessen der BA vermehrt als „Studienstufe“ zur Vorbereitung des Masterstudiums und der wissenschaftlichen statt berufspraktischen Qualifikation der Absolventen dient. An den Universitäten ist die Realisierung von „Employability“ im Rahmen von Bologna immer noch eher Programm als Ausbildungsrealität, und es ist ohnehin fraglich, wie die Universität Forschungs- und berufspraktische Kompetenzen integrieren soll.

Probleme warfen auch die Einführung der Fachhochschulen in der Schweiz und die Bologna-Reform auf. Die beiden Reformen führten im System der Ausbildung in Sozialer Arbeit zu einem eigentlichen Paradigmenwechsel und zu massiv veränderten Studierendenpopulationen, Eingangsvoraussetzungen, Ausbildungsprogrammen und -strukturen: Unter den Studierenden gibt es seither deutlich mehr Absolventen der Gymnasien und Berufsmittelschulen (Deutschland: Fachhochschulreife), die Soziale Arbeit als Zweitberuf wählen. Damit ist auch eine deutliche Verjüngung der Studierendenpopulationen verbunden. Die Fachhochschulen verlangen statt eines zwingenden, meist sechsmonatigen Vorpraktikums mit Ausbildungsempfehlung der Praxisinstitution eine einjährige Arbeitspraxis, aber nicht mehr unbedingt im Sozialbereich. Die zwei sechsmonatigen Ausbildungspraktika mussten in ein neu sechssemestriges Vollzeit- oder achtsemestriges Teilzeitstudium integriert werden, dabei wurden die Studienzeiten je nach Vorgängerschule um ein bis zwei Semester gekürzt. Für die Module

zu sozialen, kommunikativen, Gesprächs- und Beratungskompetenzen hatte dies erhebliche Kürzungen der Lernzeiten zugunsten anderer Lehrveranstaltungen zur Folge. Die Modularisierung im Rahmen der Bolognareform erschwert weiter den didaktisch abgestimmten Aufbau von Modulen in diesem Ausbildungsbereich, da die Wahlmöglichkeiten der Studierenden so wenig wie möglich eingeschränkt werden sollen. In der Folge nimmt die Heterogenität in den Lehrveranstaltungen, verglichen mit den Vorläuferstudiengängen, erheblich zu. Diese Aufzählung an Veränderungen ist unvollständig und könnte beliebig fortgesetzt werden, in der Summe führen sie zu erschwerten Rahmenbedingungen für das Lehren und Lernen professioneller sozialkommunikativer Kompetenzen im Studium der Sozialen Arbeit.

All den Lehr- und Lernvoraussetzungen zum Trotz werden Lern- und Bildungsprozesse von Studierenden der Sozialpädagogik im Rahmen soziologisch orientierter Professionskonzepte noch häufig als Habitusbildung (Becker-Lenz 2009; Müller & Becker-Lenz 2008; Oevermann 1996) modelliert. Dem Anspruch, Habitus als generative Handlungsgrammatik mit tief sitzenden persönlich-beruflichen Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsdispositionen bei Studierenden zu verankern, kann in den gegenwärtigen ökonomisierten, modularisierten und an credit points orientierten Studiengängen aufgrund der Rahmenbedingungen nur sehr unzureichend entsprochen werden. Die Lehr-Lern-Bedingungen nach Bologna, die die berufliche und persönliche Sozialisation durch Gruppen und Dozierende, die persönlich bedeutsame Auseinandersetzung mit tief liegenden kulturellen und sozialen Mustern oder das Erleben auch persönlicher Krisen zur Verunsicherung und Neuorientierung beruflichen Handelns nicht wirklich erleichtern, fördern eher Oberflächenlernen als Habitusbildung. Dementsprechend wird die Habitusbildung dann in der didaktischen Ausgestaltung auf das Bewusstmachen und Verändern von „Haltungen“ der Fachkräfte reduziert und trivialisiert (Müller & Becker-Lenz 2008). Die im Veränderungsanspruch bescheideneren, aber didaktisch differenzierteren pädagogisch-psychologischen und handlungstheoretischen Konzepte finden sich hingegen nur selten im Diskurs um die Qualität des Studiums in Sozialer Arbeit.

Die sozialkommunikativen Kompetenzen werden in dieser Arbeit als der Kern der Professionalität von Sozialarbeitern und Sozialpädagogen und als im Studium zu erwerbende Kernkompetenzen betrachtet. In neueren Curricula der Sozialen Arbeit bleiben sie aber häufig seltsam unterrepräsentiert, was nach Auffassung des Autors ein Nebeneffekt der Soziologisierung und gleichzeitigen Marginalisierung psychologischer Inhalte im Studium ist. Die Dominanz klinisch-psychologischer Inhalte, die vor allem in den 1970er- und 1980er-Jahren die Ausbildungsgänge bestimmten, wurde als „Therapeutisierung Sozialer Arbeit“ und als „verlorenes Jahrzehnt der Professionalisierung“ kritisiert

(Neuffer 2000). In diesem Zuge wurden die Psychologie als Bezugswissenschaft der Sozialen Arbeit und psychologiegenaue Ausbildungsinhalte tendenziell an den Rand der Curricula gedrängt.

Absolventen des Studiums, Vertreter der Hochschulen und Praxisorganisationen fordern die Aufwertung sozialkommunikativer Kompetenzen, da diese als besonders wichtig für den beruflichen Erfolg bewertet werden: Effingers Untersuchung an der Evang. Fachhochschule Dresden für Soziale Arbeit mit ca. 230 Absolventen des berufsbegleitenden Studiums (Effinger 2005) unterstreicht die Bedeutung kommunikativer Kompetenzen für den Beruf. Drinkmanns Befragung von im Beruf tätigen Sozialarbeitern und Sozialpädagogen zum gleichen Thema ergab, dass diese trainingsorientierte und Handlungskompetenz fördernde Studiumsteile als besonders bedeutsam einschätzen und für soziale Kompetenzen am ehesten Ausbaubedarf im Studium und persönlichen Fortbildungsbedarf sehen (Drinkmann & Schiebel 2004, S. 18; Drinkmann et al. 2003). Pohlmann und Gosch (2008, S. 14ff.) weisen in einer Befragung von 57 Expertinnen und Experten der Sozialen Arbeit (28 Professoren und 29 Experten aus Praxiseinrichtungen) die hohe Bedeutung von „Kommunikationsfähigkeit“ und „Gesprächsführung“ als zentralen sozialen und methodischen Kompetenzen im Kompetenzprofil der Sozialen Arbeit nach. Die beiden Kompetenzen erzielen die höchsten Werte in der Einschätzung von methodischen und sozialen Kompetenzen. Für eine deutlichere Präsenz sozialkommunikativen Handelns in den Studiengängen der Sozialen Arbeit besteht nach diesen Analysen also offensichtlich Bedarf.

An dieser Stelle darf ein Hinweis auf die „Last der großen Hoffnungen“ (Müller 1991) nicht fehlen: Die Soziale Arbeit hat überzogene Hoffnungen auf methodisches Handeln kritisiert: Sie führten u.a. zur Nutzung isolierter Techniken vorzugsweise psychotherapeutischer Gesprächsführung, zum bezugslosen Nebeneinander therapeutischer Ansätze (Engelke, Leideritz, Maier, Sorg & Staub-Bernasconi 2005) und zum unreflektierten Transfer therapeutischer Kommunikationsformen in sozialpädagogische Kontexte (Neuffer 2000). In dieser Arbeit wird Kommunikation, auch wenn sie handlungstheoretisch gerahmt ist und sich einiger therapeutischer Wissensbestände bedient, nicht-therapeutisch und nicht-technizistisch verstanden. Das Ziel sind nicht „Sozialingenieure“ (Dewe, Ferchhoff, Scherr & Stüwe 2001, S. 60), sondern anwaltschaftlich, verständigungsorientiert und reflexiv handelnde Fachkräfte, die sich ihrer Grenzen bewusst sind und wissen, was ihren Klienten und was einer politischen Funktionslogik dient (Dewe, Ferchhoff, Scherr & Stüwe 2001, S. 35).

1.2 Ziele der Untersuchung

Ausgehend von diesem Problemaufriss, leistet die vorliegende Arbeit einen Beitrag zur Forschungslage um die Handlungskompetenz von Fachkräften der

Sozialen Arbeit, im Besonderen zum Erwerb von kommunikativen Kompetenzen. Weiter trägt sie zu einer empirisch fundierten Fachdidaktik im Bereich sozialkommunikativer Kompetenzen bei, und schließlich leistet sie einen Beitrag zur Evaluation der gemäßigt-adaptiven Lernumgebung nach Wahl (Wahl 2005), mit der in der Lehrveranstaltung zu dieser Forschungsarbeit unterrichtet wurde.

Die Arbeit ist grundsätzlich explorativ und hypothesengenerierend. Nichtsdestotrotz werden Schlussfolgerungen auf Basis der Analyseinstrumente getätigt, die zukünftig als Gegenstand weiterer Forschung dienen, aber auch als Teil von Ausbildungskonzepten Verwendung finden sollen. Dies betrifft insbesondere die Architektur der Lernumgebung, die Lehr-Lern-Methoden und die eingesetzten Lehrmaterialien und Rahmenbedingungen.

Die Arbeit untersucht, wie sich kommunikative Kompetenzen im Lauf des Studiums verändern, wobei die Zeitspanne von einem Jahr Studium in einem Pre-Post-Design als Erhebungsgrundlage dient. Zur Maximierung der ökologischen Validität bietet sich das konkrete kommunikative Handeln der Studierenden als Untersuchungsgegenstand an.

Ziel der Arbeit ist es weiter, ausgehend von den wissenschaftlichen Erkenntnissen in dieser Studie, Rahmenbedingungen im Studium der Sozialen Arbeit zu ermitteln und in den Lehrveranstaltungen zu konkretisieren, die das Ziel der Förderung kommunikativer Kompetenzen haben. Damit werden die Erkenntnisse der gemäßigt-konstruktivistischen Lernumgebung für das Studium der Sozialen Arbeit nutzbar gemacht und auf die Anforderungen des Fachs angepasst. Die Schwerpunkte der Arbeit sind Modifikationen der Lernumgebung auf der Ebene von Meso- und Mikrodidaktik. Es wird dabei auch gezeigt, dass es möglich ist, kompetentes kommunikatives Handeln bereits im Studium zu fördern und nicht auf die Berufseinmündungsphase zu warten oder den Kompetenzerwerb ausschließlich dem Praxissystem zu überlassen (Müller 1993b).

1.3 Entwicklung der Fragestellung

Aufgrund der oben beschriebenen Situation fragt die vorliegende Arbeit nach dem Potenzial der als gemäßigt-konstruktivistische Lernumgebung (Wahl 2005) gestalteten Lehrveranstaltung „Kommunikation und Gesprächsführung in der Sozialen Arbeit“ für die Förderung kommunikativer Handlungskompetenz von Studierenden. Im Fokus steht dabei die Modifikation schnellen kommunikativen Handelns in prototypischen Situationen der Erziehungshilfe und Beratung. Die Frage ist, welche Fortschritte in den kommunikativen Handlungsmustern, den Kognitionen und Emotionen beim Handeln, der Wissensnutzung beim kommunikativen Handeln und im Kommunikationserfolg in der klientenbezogenen Kommunikation bei den Studierenden nach einem Jahr Unterricht und Training nachweisbar sind. Weiter fragt die Studie vor dem Hintergrund der oben be-

schriebenen Veränderungen der Schweizer Studiengänge in Sozialer Arbeit, welche Studierenden von der Lernumgebung profitieren können, ob Unterschiede im Lernerfolg zwischen den Studierenden nachweisbar sind und ob bestimmte Gruppen von Studierenden nur wenig oder nicht vom Unterricht profitieren können, z.B. aufgrund des „Matthäus-Effekts“ der Vorkenntnisse (Krause & Stark 2006). Da die Kompetenzen der Studierenden in zwei gegensätzlichen Praxisfeldern – Erziehungshilfe und Beratung – untersucht wird, interessieren auch die Unterschiede im Lernerfolg zwischen diesen Praxisfeldern – der Begriff wird im Folgenden weiter benutzt (Chassé & von Wensierski 1999; Thesing 2001). Beratung, genauer: institutionale Beratung wird als anspruchsvolles Praxisfeld klassifiziert, das der spezifischen Weiterbildung bedarf (Belardi 1999, S. 338), während die Heimerziehung den Ruf, man werde hier „für Anwesenheit bezahlt“ (Müller 2006, S. 11), nur schwer ablegen kann. Die Studie fragt damit auch, welche kommunikativen Herausforderungen in den beiden Feldern zu welchem Lernerfolg führen und was dies für Kommunikationstrainings in Beratung und Sozialpädagogik bedeuten könnte. Die vorliegende Arbeit verfolgt primär methodisch-didaktische Erkenntnisinteressen: Aus den Ergebnissen werden Empfehlungen zur Gestaltung wirksamer Lernumgebungen zu sozial-kommunikativen Kompetenzen im Studium der Sozialen Arbeit abgeleitet.

1.4 Aufbau der Untersuchung

Die Arbeit versteht sich als Interventions-Evaluations-Studie und bedient sich verschiedener empirischer Instrumente im Rahmen eines qualitativ-evaluativen Paradigmas. Im Zentrum steht die durchgeführte einjährige Lehrveranstaltung, die in einem Pre-Post-Design untersucht wird. Zwölf Studierende wurden vor Beginn des Studiums und nach Ende der Lehrveranstaltung in je zwei identischen Rollenspielsituationen aus Erziehungshilfe und Beratung beim Handeln mit Simulationsklientinnen videografiert und anschließend zu bedeutsamen Episoden im Rollenspiel interviewt. Die Handlungsepisoden wurden mit der Weingartener Appraisal Legetechnik WAL (Wahl 2005, S. 80f.) rekonstruiert und dienten gemeinsam mit den Videoaufzeichnungen als Datenmaterial. Das kommunikative Handeln der Studierenden wurde in einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet und mit verschiedenen weiteren qualitativen Verfahren rekonstruiert. Die Rekonstruktionen dienten der Ermittlung des Lernerfolgs der Gesamtgruppe, von Teilgruppen mit bestimmten Profilmertalen und der Gesamtgruppe in den beiden Praxisfeldern Erziehungshilfe und Beratung. Am Ende stehen Schlussfolgerungen zur Optimierung der Lernumgebung, für eine wirksame Didaktik sozialkommunikativen Handelns und für das Studium der Sozialen Arbeit sowie Anschlussfragen für weiteren Forschungsbedarf.

2 Theoretische Grundlagen

„Wo immer sie ausgeübt werden: Fast überall sind Dienstleistungstätigkeiten interaktive Arbeit. Das heißt eine Arbeit, die unmittelbar bedürfnisbezogen auf ein konkretes Gegenüber gerichtet ist, dessen Wille die Richtschnur für das Arbeitshandeln abgibt (...). Das Gegenüber ist nicht nur Adressat, sondern zugleich Mitproduzent der Tätigkeit (...). Dieser Typ von Arbeit findet sich am stärksten ausgeprägt in allen personenbezogenen sozialen und Gesundheitsdienstleistungen“ (Baethge 2011, S. 151).

Kommunikatives Handeln ist der Kern sozialarbeiterischer und sozialpädagogischer Tätigkeit. Ohne auf allseitiges Gelingen ausgerichteter kommunikatives Handeln hat die Soziale Arbeit ein tief greifendes Problem; professionelles Handeln ohne gelingende Kommunikation kann weder wirksam noch erfolgreich sein. Dies gilt für alle Bereiche: Klientenkontakte, die Kooperation im Team, mit anderen Professionen, Ämtern, Institutionen – immer geht es darum, verschiedene Motive, Intentionen, Erfahrungen und Wissensbestände zu integrieren und zum Wohl der Gesamtsituation des Klienten zu nutzen.

Im Folgenden werden die für diese Arbeit relevanten Grundzüge von Theorien sozialer Kommunikation und sozialer Interaktion vorgestellt (Delhees 1994; Forgas 1999). Die vorliegende Arbeit nimmt dabei eine handlungstheoretische und daher akteursbezogene Perspektive auf kommunikatives Handeln von Fachkräften der Sozialen Arbeit ein, an der sich auch das folgende Kapitel orientiert. Es beschreibt die für diese Arbeit relevanten Theoriebezüge zur professionellen Kommunikation und Gesprächsführung.

Kommunikatives Handeln wird als wirksames, verständigungs- und zielorientiertes soziales Handeln und als „Handeln unter Druck“ (Wahl 1991) verstanden. Die kommunikationspsychologischen Theorien und Modelle, die der Untersuchung als theoretische Grundlage und der Intervention als Unterrichtsinhalte dienen, werden vorgestellt. Danach wird die Problematik des Lerngegenstands Kommunikation erläutert. Die Darstellung ausgewählter Lern- und Trainingskonzepte schafft einen Kontext sowie Vergleichs- und spätere Optimierungsmöglichkeiten für die hier angewandte Lernumgebung, die unten vorgestellt wird. Das Kapitel schließt mit der Darstellung von ausgewählten Ergebnissen empirischer Forschung zur Wirksamkeit von Kommunikations-, Sozialkompetenz- und Gesprächstrainings in drei Anwendungsfeldern, der freien Wirtschaft, dem klinischen und psychosozialen Bereich sowie der Ausbildung von Pädagogen, Psychologen, Sozialpädagogen und Sozialarbeitern.

2.1 Kommunikatives Handeln – kommunikative Kompetenzen

In der vorliegenden Untersuchung wird menschliche Kommunikation unter einer handlungstheoretischen Perspektive als soziales Handeln verstanden, bei dem Menschen mit anderen Menschen sinnhaft, verständigungsorientiert handeln und dabei ihre eigenen wie auch geteilte Interessen realisieren (Habermas 1999; Luckmann 1992, S. 17; Weber 1984, S. 41). Kommunikation und Interaktion werden als untrennbare Aspekte sozialen Handelns aufgefasst, die je nach Handlungsschwerpunkt eher die verständigungsorientierte oder die interessenrealisierende Seite betonen (Burkart 2002, S. 25, 60). Burkart visualisiert dies in folgendem Modell, das die beiden Aspekte sozialen Handelns integriert:

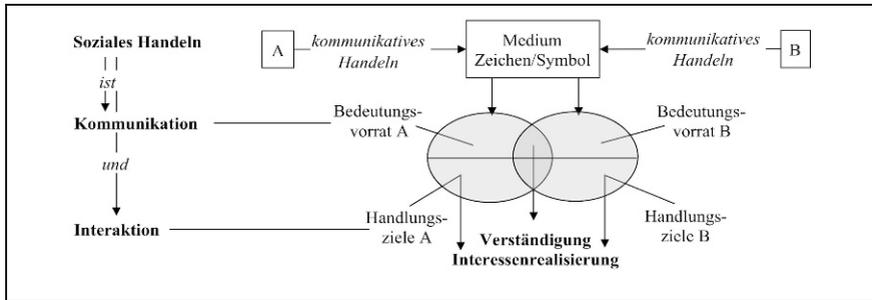


Abb. 1: Kommunikation als symbolische Interaktion – Verständigung und Interessenrealisierung (Burkart 2002, S. 27ff. u. 60, Anpassungen ww).

Der Kommunikationsbegriff fokussiert dabei auf die soziale Kommunikation zwischen Personen (Delhees 1994) und nicht auf betriebswirtschaftliche oder massenmediale Kommunikationsformen und -strategien. Bedingt durch die Orientierung am professionellen kommunikativen Handeln von Fachkräften der Sozialen Arbeit, nähert sich diese Arbeit Kommunikation primär aus der Perspektive der handelnden Fachkraft und nicht aus der Perspektive von Interaktionsprozessen, wie sie der symbolische Interaktionismus untersucht (Forgas 1999, S. 11f.). Das Verständnis von Kommunikation in dieser Studie orientiert sich an der Hamburger Schule der Kommunikationspsychologie (Schulz von Thun 2007a, 2007b, 2007c), es ist als gemäßigt-konstruktivistisch, handlungsorientiert und personenzentriert-systemisch zu beschreiben und folgt dem pragmatischen Ansatz, den auch die Hamburger Schule vertritt.

Der hier verwendete Handlungsbegriff orientiert sich am Forschungsprogramm Subjektive Theorien (FST) von Groeben, Schlee, Scheele und Wahl (Groeben & Scheele 2010; Groeben et al. 1988), das menschliches Handeln zum Ausgangspunkt von Forschung und Theoriebildung macht. Kommunikation wird

im FST eher selten erwähnt, fungiert aber dennoch als Zentralbegriff. Zum einen funktioniert der ganze Forschungsprozess im FST über Kommunikation. Erhebung und Rekonstruktion, die Zielidee der idealen Sprechsituation oder die kommunikative Validierung sind kommunikatives Handeln von Forschern. Zum andern ist im epistemologischen Subjektmodell des FST (vgl. Kap. 5) die sprachliche Kommunikationsfähigkeit ein Kernmerkmal von Menschenbild und Handlungsbegriff (Groeben et al. 1988, S. 16).

Kommunikatives Handeln kann im Anschluss an das FST in Subjektiven Theorien (ST) größerer und geringer Reichweite abgebildet werden. ST größerer Reichweite sind z.B. Modelle von Kommunikation, Repräsentationen übergreifender Gesprächsstrategien, Phasenkonzepte oder Modelle zu Strukturbedingungen von Gesprächen. Sie sind nicht direkt handlungsleitend, dafür aber leichter zu modifizieren (Wahl 2005, S. 19). Dies ist für die Ausbildung bedeutsam, denn in traditionellen Ausbildungssettings werden schlechtestenfalls träges Wissen (Gruber et al. 2000), bestenfalls mentale Modelle, Überzeugungen und Wissensbestände erzeugt, die aber kommunikatives Handeln nicht direkt steuern können. Auch beeinflussen konventionelle Ausbildungsmodelle kaum Emotionen, Motive oder Körperempfindungen, die ebenfalls direkt handlungssteuernd sind.

Subjektive Theorien kurzer Reichweite steuern Handlungen direkt. Als Strukturkomprimierungen kommunikativen Wissens werden sie in der Logik des Handelns (typische Situationen mit typischen Reaktionen) unter Einbezug von Motiven und Emotionen gespeichert und stehen so für das schnelle und spontane kommunikative Handeln zur Verfügung (Wahl 2005, S. 20).

Die vorliegende Arbeit konzentriert sich auf die Subjektiven Theorien kurzer Reichweite beim schnellen und spontanen kommunikativen Handeln, z.B. zur Bearbeitung der Anliegen von Klienten, zum Umgang mit Provokationen, Aggressionen, Schweigen oder heftigen Emotionen oder zur Metakommunikation bei Störungen in Gesprächen. Diese Subjektiven Theorien kurzer Reichweite sind am schwersten zu verändern und werden im Rahmen traditioneller Lernumgebungen nicht modifiziert. Die folgende kognitive Landkarte, die in erweiterter Form als Advance Organizer für den Unterricht benutzt wird, zeigt ein didaktisiertes Modell kommunikativen Handelns in der Sozialen Arbeit mit den wesentlichen Bestimmungsstücken, zu denen die vorliegende Lehrveranstaltung unterrichtet wurde. Das Wissen zum methodischen Handeln in der Sozialen Arbeit, ein Phasenmodell des Beratungsprozesses oder das Wissen über Strukturbedingungen von Gesprächen lassen sich nach dem FST als ST mittlerer Reichweite darstellen. Die ST kurzer Reichweite tauchen als Episoden aus dem Fluss des kommunikativen Geschehens hervor. Sie lassen sich als Kombinationen typischer Situationen und typischer Reaktionsmuster darstellen. Dieser Kern des kommunikativen Geschehens wird auf seine Veränderbarkeit untersucht.

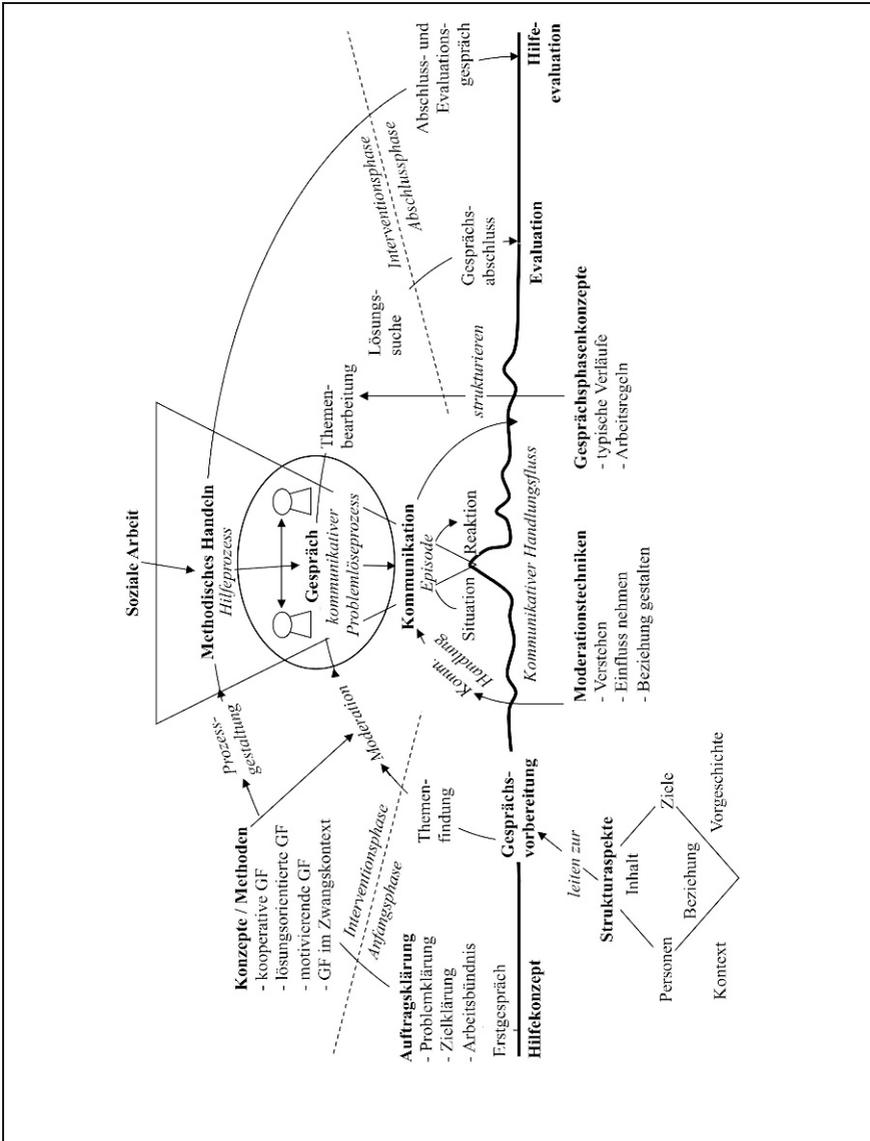


Abb. 2: Kommunikation und Gesprächsführung als sozialkommunikative Form methodischen Handelns in der Sozialen Arbeit (Widulle 2011)

2.1.1 Kommunikation als Handeln unter Druck

Kommunikatives Handeln wird im Anschluss an die Arbeiten von Wahl (Wahl 1991, 2005a; Wahl et al. 1995) unter der Perspektive des Handelns unter Druck und anhand von Subjektiven Theorien kurzer Reichweite untersucht. Zum Handeln unter Druck folgen nun einige Erläuterungen.

Wahl bezeichnet mit „Handeln unter Druck“ eine eigenständige, gegen Tun und Verhalten abgegrenzte psychologische Gegenstandseinheit mit den Merkmalen Zielgerichtetheit, Bewusstheit, hierarchisch-sequenzielle Handlungsregulation unter Rückgriff auf (soziale und individuelle) Wissensstrukturen, bei gegebener Mindestintegration von Kognition, Emotion und Handlungsausführung. Druck wird konzeptualisiert als die Wechselwirkungen von Komplexität, Vernetztheit, partieller Intransparenz, Polytelie sowie der Situationsdynamik, Erwartungs- und Bewertungsdruck beim Handeln (Wahl 1991, S. 25f.). Wahl bezieht Handeln unter Druck auf nichtsprachliches interaktives Handeln wie beim Schachspiel oder Tischtennis, aber auch auf kommunikatives Handeln wie das von pädagogischen Experten in Unterrichtssituationen. Handeln unter Druck beschreibt damit präzise auch die Bedingungen sozialkommunikativen Handelns von Fachkräften der Sozialen Arbeit mit ihren Klienten, sei es in sozialpädagogischen Alltags-, Beratungs- oder anderen Situationen im Rahmen der direkten Klientenarbeit.

Situationen des Handelns unter Druck heben sich aus dem Fluss des kommunikativen Geschehens heraus. Sie zeigen sich als bedeutsame kommunikative Episoden (Wahl 1991, S. 26), in denen die Handlungsregulation und die Wissensnutzung der Akteure besonders gefordert werden. Diese Episoden werden gut erinnert und eignen sich daher besonders für die Mikrountersuchung kommunikativen Handelns (Bortz & Döring 2006, S. 309). Die daraus rekonstruierbaren Subjektiven Theorien geringer Reichweite werden als die Basiseinheit kommunikativen Handelns verstanden. In ihr bilden sich Situationseinschätzung, Handlungsplanung, Ausführung und Ergebnisbewertung einer kommunikativen Handlung ab (Wahl 2005, S. 24). Sie stellen eigentliche Strukturkomprimierungen des kommunikativen Wissens zur Handlungsregulation beim schnellen kommunikativen Handeln dar. Wahl visualisiert die Struktur dieser Subjektiven Theorien kurzer Reichweite in drei Modellen: Das beim Handeln relevante Wissen wird nach Wahl in einer Logik von Situationen und Reaktionen transformiert und verdichtet, damit man im Fluss des kommunikativen Geschehens handlungsfähig bleibt. Die Anzahl der Handlungsmöglichkeiten in bestimmten Situationstypen ist dabei begrenzt, was an die sieben plus/minus zwei Einheiten erinnert, die Menschen in ihrem Bewusstsein maximal gleichzeitig präsent halten können (Miller 1956). Wahl fand in seinen Untersuchungen maximal sechs Handlungsalternativen, die die Versuchspersonen zu einem Situationstyp expli-

zieren konnten, die Regel waren 1:1- oder 1:2-Zuordnungen von Situations- und Handlungstypen (Wahl et al. 1995, S. 68).

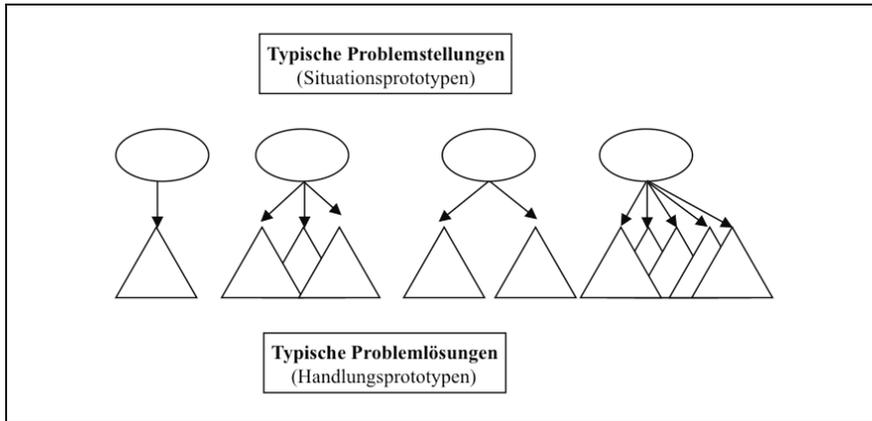


Abb. 3: *Subjektive Theorien geringer Reichweite als Strukturkomprimierung typischer Problemstellungen und typischer Reaktionsweisen (Wahl et al. 1995, S. 69).*

Das zweite Modell (Wahl et al. 1995, S. 65) verdeutlicht den Aspekt der beschränkten Wissensnutzung und belasteten Informationsverarbeitung beim schnellen Handeln. Zwar verfügen die Akteure möglicherweise über umfangreiches Theorie- und Erfahrungswissen zur Situation oder zum Handeln. Dabei kann es sich um Wissensbestände über Verhaltensstörung, psychische Krisen, Adoleszenz oder allein erziehende Mütter handeln, im Bereich des Handelns auch um die bekannten Kommunikationstheorien und Modelle, die Gegenstand aller Lehrveranstaltungen zu Kommunikation, Gesprächsführung usw. sind. Möglicherweise haben die Akteure auch gefestigte und erinnerbare Wissensbestände z.B. zu hilfreichen Fragen oder aktivem Zuhören in der Situation verfügbar. Handlungssteuernd jedoch „sind nur jene hoch verdichteten Wissensbestände, die in die momentane Informationsverarbeitung (hier: Situations- und Handlungsauffassung) ‚hineinragen‘“ (Wahl et al. 1995, S. 65). Das Modell fokussiert sehr stark auf die kognitive Handlungsregulation; der Einfluss von Emotionen, Körperempfindungen, tiefer liegenden Motiven wird dadurch nicht deutlich, aber das Modell zeigt die Begrenztheit der Möglichkeiten der Wissensnutzung (besonders von deklarativem Wissen) beim Handeln eindrücklich auf. Schon *appraisals* – also bewertungsartige Gedankenketzen zur Situation einer Klientin, zu den Ursachen für ihr Verhalten – und Wissen zu möglichen Reaktionen