

Wege zum Können

Ansätze zur Erforschung und Förderung der Expertise von Sozialarbeitern im Umgang mit Fällen von Kindeswohl- gefährdung

Eine Expertise im Auftrag des Projektes
"Kindeswohlgefährdung und Allgemeiner Sozialer
Dienst (ASD)"

Prof. Dr. Hans Gruber, Monika Rehl

Prof. Dr. Hans Gruber & Monika Rehl

Wege zum Können -

**Ansätze zur Erforschung und Förderung der
Expertise von Sozialarbeitern im Umgang mit
Fällen von Kindeswohlgefährdung**

© 2002 Deutsches Jugendinstitut e. V.
Abteilung Familie und Familienpolitik
Projekt Kindeswohlgefährdung und Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD)
Nockherstr. 2, 81541 München
Telefon: +49 (0)89 62306-245
Fax: +49 (0)89 62306-162
E-Mail: kindler@dji.de

Inhaltsverzeichnis

1	Professionelle Kompetenz in der Sozialarbeit: Offene Fragen	6
2	Ein Plädoyer für Expertiseforschung über Sozialarbeit.....	7
2.1	Analyse der "Profession Sozialarbeit": Antworten aus der Professionssoziologie	7
2.2	Analyse des "Sozialarbeiters als Experte": Antworten aus der Expertiseforschung	10
3	Analyse der Handlungskompetenz von Experten	13
3.1	Überlegenheit bezüglich kognitiver Strukturen: Gedächtnis und Wissen	13
3.2	Überlegenheit bezüglich kognitiver Prozesse: Problemlösen und Entscheiden	16
3.3	Überlegenheit bezüglich Routinen	20
3.4	Überlegenheit bezüglich des sozialen Kontextes: <i>Communities of experts</i>	22
4	Förderung des Erwerbs von Handlungskompetenz	24
4.1	Missverständnis 1: Viel Wissen macht den Experten	25
4.2	Missverständnis 2: Viel Praxis macht den Experten	26
4.3	Erfahrung als reflektierte Praxis: Wissen und Problemlösen im sozialen Kontext	29
4.4	Theoretische Konzepte zum Expertiseerwerb: Situiertes Lernen	31
5	Übertragung des Standes der Expertiseforschung auf Sozialarbeit	36
5.1	Gedächtnis und Wissen des Sozialarbeitsexperten	37
5.2	Problemlösen und Entscheiden des Sozialarbeitsexperten	39
5.3	Routinen des Sozialarbeitsexperten	40
5.4	<i>Communities of experts</i> in der Sozialarbeit	42
6	Vorschläge für nächste Schritte in der Forschung über Expertise von Sozialarbeitern	43
7	Richtlinien für die Entwicklung von Maßnahmen zur Förderung der Expertise von Sozialarbeitern	48
8	Literaturverzeichnis	50

1 **Professionelle Kompetenz in der Sozialarbeit: Offene Fragen**

Assoziationen, die mit Sozialarbeit verbunden sind, lassen sich in erster Linie mit mangelnder gesellschaftlicher Anerkennung, geringer Wirksamkeit und einem negativ gefärbten Aufmerksamkeitshorizont kennzeichnen. Dies belegen auch Überschriften wie "Sozialarbeit: Kompetenz statt Omnipotenz" (Mühlum & Kemper, 1988), "Abschied vom Experten" (Olk, 1986) sowie „Allgemeiner Sozialer Dienst. Jenseits von Allmacht und Ohnmacht“ (Greese, Güthoff, Kersten-Rettig & Noack, 1993), die in der Diskussion zwischen Sozialarbeitsexperten zu Tage treten. Trotz erfolgreicher Bemühungen, Sozialarbeit als eigenständiges Aufgabenfeld von verwandten helfenden Berufen in Therapie, Pflege oder Ehrenamt abzugrenzen und eine eigene berufliche Identität zu schaffen, bleibt die angestrebte gesellschaftliche Anerkennung sozialer Arbeit nach wie vor gering, ihr Problemlösepotenzial wird weiterhin angezweifelt. Die Lösung liegt in der bisher noch nicht vorliegenden Konzipierung einer klar definierten Professionalität für die Sozialarbeit. Schwierigkeit dabei scheint die Vereinbarkeit eines gesamtgesellschaftlich interdependenten, "ganzheitlichen" Arbeitsfeldes auf der einen Seite mit spezialisierten, professionellen Fachgebieten und bereichsspezifischem Wissen auf der anderen Seite zu sein. In Zeichen dieses scheinbaren Gegensatzes zwischen Ganzheitlichkeit und Spezifizierung steht die sogenannte Professionalisierungsdebatte in der Sozialarbeit (Müller, 1988).

Der Umgang mit Kindeswohlgefährdung ist eine Facette der wachsenden Spezialisierung und Variabilität des Berufsbildes Sozialarbeit. Zu den Aufgaben zählen die Feststellung und Definition von Kindeswohlgefährdung, Maßnahmen zur Gefährdungsabwehr (Fürsorge oder Beteiligung und Stärkung Betroffener), Beratung und Gesprächsführung sowie Einleitung von und Beteiligung an juristischen Verfahren (Münder, Mutke & Schone, 2000). Eine solche Benennung expertenhafter Aufgabenbereiche im Zuge einer angestrebten Professionalisierung zog eine Minderung der Klarheit des Berufsbildes mit sich, da es zunehmend unmöglich schien, klare Definitionen und systematische Trennungen von Wissen und Kompetenzprofilen zwischen den einzelnen Gebieten von Sozialarbeit herzustellen. Gesamt lässt

die Professionalisierungsdebatte eine Vielzahl von Fragen offen, die nicht nur die Definitionen von beruflicher Kompetenz und Qualität betreffen, sondern auch Antworten über "Wege zum Können" in der Sozialarbeit und speziell der Kindeswohlgefährdung fordern.

In dieser Arbeit versuchen wir, diesen Fragen mit Antworten aus der kognitionspsychologisch orientierten Expertiseforschung auf den Grund zu gehen. Dazu steht zunächst die Professionalisierungsfrage im Mittelpunkt. Wir argumentieren, dass bisherige Ergebnisse aus der Professionssoziologie durch die neue Sichtweise der Expertiseforschung ergänzt und erweitert werden sollten (Kapitel 2). Darauf aufbauend behandelt Kapitel 3 die verschiedenen Facetten von Expertenhandeln und stellt einen möglichen Bezug zum Umgang mit Kindeswohlgefährdung her. Wie Wege zu diesem kompetenten Handeln aussehen könnten, wird im Folgenden beschrieben (Kapitel 4). Die weiteren Kapitel übertragen schließlich bisher vorhandene Ergebnisse aus der Sozialarbeit in die Expertiseforschung (Kapitel 5) und leiten daraus Vorschläge für die zukünftige Forschung (Kapitel 6) und Maßnahmen für die Praxis (Kapitel 7) der Sozialarbeit ab. Soweit wie möglich werden in den einzelnen Abhandlungen konkrete Beispiele und Literatur aus dem Bereich Kindeswohlgefährdung herangezogen; sind allerdings für dieses Spezialgebiet keine Angaben vorhanden, greifen wir auf die übergeordnete Domäne Sozialarbeit zurück.

2 Ein Plädoyer für Expertiseforschung über Sozialarbeit

2.1 Analyse der "Profession Sozialarbeit": Antworten aus der Professionssoziologie

Professionalisierung gilt als zentrale Voraussetzung, relevante berufsspezifische Wissensbestände und Kompetenzen zu definieren, um auf deren Basis Qualitätskriterien und Wege zum Können in Domänen (Gegenstandsbereichen) festlegen zu können. Auch in sozialen Organisationen zieht die Diskussion um Qualitätskriterien, -management und -sicherung immer größere Kreise (Pfaffenberger, 2001b, Hermsen & Gnewekow, 1998; Wendt, 1998).

Unter diesem Gesichtspunkt wird im Folgenden der Frage der Professionalisierung in der Sozialarbeit nachgegangen.

Professionen entsprechen in ihrer theoretischen Konzeption nicht nur Wissenssystemen, sondern sind als wissensbasierte Handlungssysteme definiert. Professionalisiertes Handeln lässt sich demnach als das Anwenden von Wissen unter Entscheidungszwang beschreiben und stellt somit die Verbindung von Theorie und Praxis dar (Meinhold, 2001).

Grundsätzlich, so auch Wilensky (1972), zeichnet unter berufssoziologischen Gesichtspunkten eine Profession folgende Kennzeichen aus:

- formalisierte Ausbildung auf wissenschaftlicher Grundlage (Studium und Praktika),
- systematisches Wissen und Methoden für den Berufsvollzug (Leitwissenschaft und Hilfsdisziplinen),
- staatliche Anerkennung der beruflichen Handlungskompetenz (Berechtigungswesen),
- Autonomie beruflicher Entscheidungen (Selbstbestimmungsrecht),
- elaborierte Berufsethik (Selbstkontrolle durch Standesorganisation),
- Organisation der Berufsinteressen (Standesorganisation),
- Selbstdefinition der Zulassungsbedingungen/Zulassungsvoraussetzungen und der Bewertungsstandards (Berufsvertretung).

Auch Hartmann (1972) nennt in seiner berufssoziologischen Studie für den Entwicklungsprozess von "Arbeit" über "Beruf" hin zur Profession ähnlich notwendige Voraussetzungen, zum einen die "Systematisierung von Wissen" und zum anderen eine "soziale Orientierung".

Beide Komponenten sind in der Domäne Sozialarbeit nicht geklärt. So liegen bei der sozialen Orientierung kontroverse Konzepte vor. Die Defizithypothese geht grundsätzlich von Mangel und Hilfsbedarf des Individuums aus, während die Prävention als systemischer Ansatz soziale Probleme in der Gesellschaft zu beseitigen versucht, um so individuelle Notlagen vorbeugend zu vermeiden. Die Rolle eines Sozialarbeiters könnte also einerseits als Helfer und Experte für individuelle Notlagen, andererseits in der politischen und gesellschaftlichen Aufklärung, also mit Orientierung auf Empowerment in der Sozialarbeit (Herriger, 1997) gesehen werden.

Ähnlich konfus ist die Systematisierung des Wissens, nicht zuletzt bedingt durch das Fehlen einer eigenen Leitwissenschaft. Systematisches Wissen ist einerseits zu breit, zu vage, zu ungenau, zu sehr den Moden ausgesetzt, als dass es sich bewähren könnte (Mühlum & Kemper, 1988). Andererseits vernachlässigt ein allzu spezifiziertes Wissen den Anspruch der Ganzheitlichkeit, d.h. die "Person in der Situation-Konfiguration" oder den komplexen Zusammenhang von psychosozialen Leiden und deren Zusammenhang mit der Umwelt. Sozialarbeit, so sind sich viele Experten einig, sei nur durch eine "ganzheitliche Betrachtungsweise" als spezifisches Charakteristikum sozialer Berufe möglich; Kompetenz als Deutungsmuster von Sachlagen könne notwendigerweise nur innerhalb des jeweiligen Tätigkeitsbereiches erworben werden (Sagebiel, 1994). Eine zu spezialisierte Sichtweise werde der komplexen Problemlage nicht gerecht.

Während in vielen anderen Domänen (Medizin, Jura etc.) der Königsweg der Professionalisierung bzw. der Statusgewinn eines Berufes in der Spezialisierung und Monopolisierung bestimmter Aufgaben lag, gibt es in der Sozialarbeit einen scheinbar unvereinbaren Widerspruch zwischen dem "Mädchen für alles-Dasein" (general social worker) und dem "Fachidioten-Dasein" (Fachsozialarbeiter).

Dennoch bleibt aus vielerlei Hinsicht ein notwendiger Bedarf für eine definierbare Sozialarbeits-Professionalität. Im verwandten Bereich der Beratung beispielsweise wurde festgestellt, dass der vom Klienten wahrgenommenen Kompetenz und Professionalität des Beraters ein großer Einfluss auf den Therapieerfolg zugeschrieben wird (Orlinsky, Grawe & Parks, 1994; Schulte, 1996). Die Frage nach beraterischer Kompetenz und die Abgrenzung von guter und schlechter beruflicher Leistung wird meist deskriptiv behandelt, indem zu bestimmen versucht wird, wie Beratung oder Sozialarbeit sein soll. Ein damit zusammenhängendes Defizit der Forschung zu Professionalität und Kompetenz ist, dass sie bei ihrem vorrangigen Bemühen um die Identifizierung der Wirkfaktoren von Beratung nur selten die spezifische Kompetenz guter Therapeuten beachtet (Monchner & Prinz, 1991). Wie auch in der Sozialarbeit dreht sich die Diskussion bislang vornehmlich um normative Beurteilungen von Beratungsansätzen und um Beschreibungen notwendiger Voraussetzungen für kompetentes beraterisches Handeln, doch weiß man weder genügend viel darüber, was beim Berater als han-

delndem Subjekt vorgeht (Caspar, 1997), noch darüber, was einen guten Berater ausmacht (Beutler, Machado & Neufeld, 1994).

2.2 Analyse des "Sozialarbeiters als Experte": Antworten aus der Expertiseforschung

Um Formen und Tätigkeiten der Sozialarbeit unterscheiden und professionelle soziale Unterstützung von anderen Helferberufe abgrenzen zu können, schlägt die Expertiseforschung vor, den Blick weg von allgemeinen, normativen Modellen hin zu konkreten Sozialarbeitsprozessen zu richten. Eine fundierte empirische Analyse dieser Prozesse dient dann nicht vorwiegend der Überprüfung und Evaluation einzelner Modelle (z.B. spezifische versus ganzheitliche Sozialarbeit); vielmehr nimmt die Forschung bei konkreten Phänomenen ihren Ausgang und mündet dann in ein konsistentes Modell professioneller Sozialarbeit. Die Expertiseforschung versucht damit, elaborierte Konzepte und Kompetenzbedarfe zu erheben, die ergänzend zu Versuchen normativer, berufssoziologischer Studien zu einer klaren Differenzierung und Professionalisierung von Sozialarbeit beitragen könnten (Strasser & Gruber, in Druck).

Gegenstand der Expertiseforschung ist also die Analyse und Förderung hervorragender beruflicher Leistung (Chi, Glaser & Farr, 1988; Ericsson & Smith, 1991; Gruber & Ziegler, 1996). Es wird versucht, innerhalb von Gegenstandsbereichen, Berufen oder Domänen das bereichsspezifische Wissen und Können derjenigen Personen herauszuarbeiten, die die beruflichen Anforderungen besonders gut erfüllen, d.h. ihre Aufgaben exzellent, mühelos, intuitiv und fehlerfrei ausüben. Darüber hinaus können sie auch neue Herausforderungen bzw. neue Fälle umfassend verstehen und angemessen behandeln.

Untersuchungen eines spezifischen Expertentums geben Rückschlüsse in zweierlei Hinsicht. Zum einen geht es um eine Antwort auf die Frage, welche Kompetenzen für eine spezifische (Berufs-)Tätigkeit von Nutzen sind, um exzellente Ergebnisse zu erzielen. Zum anderen kann diese Forschung auch Wege aufzeigen, wie Experten jene Kompetenzen erworben haben. Ergebnisse hierzu wiederum nehmen gestalterischen Einfluss auf Didaktik-

modelle im Bereich der Aus- und Weiterbildung, die für eine Entwicklung kompetenter Handlungsstrukturen Sorge tragen (Gruber & Rehr, in Druck).

Die Antworten auf diese zentralen Fragestellungen sowohl des Inhalts, also des "Was zeichnet professionelle Berufstätige aus?", als auch des Erwerbs, das "Wie haben sie ihre Kompetenzen entwickelt?" und "Wie können allgemeine Rahmenbedingungen für die Expertiseentwicklung Anderer gestaltet werden?", erhielten in jüngerer Zeit für viele Forschungsbereiche und berufliche Domänen äußerste Relevanz (Gruber, in Druck).

Die theoretische Fundierung der Expertiseforschung entstammt einer modernen Forschungsperspektive, nämlich dem Informationsverarbeitungsansatz. In diesem Ansatz werden die zentralen kognitiven Prozesse, die für Lernen, Kompetenzerwerb und Leistungsverbesserung wesentlich sind, als Prozesse der Verarbeitung von Information beschrieben: Der Mensch ist permanent – über seine Sinnesorgane – neu eintreffender Information ausgesetzt, er nimmt sie wahr und selektiert sie, er behält Teile davon kurz im Gedächtnis, andere Teile längerfristig, er wendet sie bei späteren Gelegenheiten wieder an etc. Gegenstand der Informationsverarbeitungstheorie sind also die Arten von Information, die sich im Gedächtnis befinden, sowie die Prozesse, die sich auf das Aufnehmen, Behalten und Verwenden solcher Information beziehen. Diese im Kontext professioneller Leistung und professionellen Lernens (Boshuizen, Bromme & Gruber, in Druck) zu untersuchen, ist zentrales Anliegen der Expertiseforschung.

Methodisch arbeitet die Expertiseforschung in erster Linie mit dem "kontrastiven Vergleich", d.h. einem quasiexperimentellen Experten-Novizen-Vergleich. Während sich für den Experten eine Definition etabliert hat, welche ihn als Person mit dauerhaften – also nicht zufälligen – herausragenden Leistungen innerhalb einer bestimmten Domäne beschreibt, kennzeichnet den Novizen das Gegenteil: Er ist – wie der Name bereits nahe legt – "neu" in seiner Domäne, d.h. er erbringt weder hervorragende Leistungen noch besitzt er die nötige Erfahrung dafür. Durch die kontrastive Gegenüberstellung von Personen, die bezüglich des Merkmals "Expertisegrad" maximal differieren (also Experten vs. Novizen), sollen interindividuelle Unterschiede verschärft und dadurch besser analysierbar werden. Ein hoher Expertisegrad ist vor allem mit einer umfangreichen Wissensbasis, großem Problemlöseerfolg, großer Routine im Umgang mit domänenspezifischen

Aufgabenstellungen und innerhalb einer Expertengemeinschaft als qualitativ anerkannten Leistungen assoziiert.

3 **Analyse der Handlungskompetenz von Experten**

Was den Experten als solchen auszeichnet, ist ein hohes Maß an beruflicher Handlungskompetenz. Daher ist Handlungskompetenz Gegenstand der Untersuchung kognitiver Expertiseforschung. Die Betonung von Kompetenz liegt dabei zum einen auf dem "Wissen" als zentraler Komponente von Expertise (Mandl & Spada, 1988), zum anderen aber auch auf dem "Können" (Hacker, 1992). Unter Handlungskompetenz in einer Domäne versteht man also die Fähigkeit, die in dieser Domäne gestellten Anforderungen nicht nur durch theoretisches Wissen fassen zu können, sondern auch Problemsituationen erfolgreich zu bewältigen. Dabei sollten sowohl wiederkehrende Anforderungen durch sich entwickelnde Handlungsrountinen möglichst ökonomisch erledigt werden können, als auch neu auftauchende Probleme und Entscheidungen keine unüberwindbaren Hindernisse darstellen, um der Domäne angemessene und in der Expertengemeinschaft anerkannte Ergebnisse zu erzielen.

Kasten 1:

Aspekte von Handlungskompetenz

Wir unterscheiden vier Aspekte von Handlungskompetenz:

- (1) Wissen und Gedächtnis: überdurchschnittlich viel, gut organisiertes domänenspezifisches Wissen, das im Gedächtnis verfügbar ist.
- (2) Problemlösen und Entscheiden: genaue Analysefähigkeit, adäquate, ausgefeilte Problemrepräsentation und hohe Flexibilität in Lösungsansätzen.
- (3) Routinen: rasche Bearbeitung von sich wiederholenden Aufgaben.
- (4) *Communities of experts*: Einbettung in einen sozialen Kontext mit anderen Experten und Anerkennung durch diese.

3.1 **Überlegenheit bezüglich kognitiver Strukturen: Gedächtnis und Wissen**

Ein zentrales, in vielen Domänen gefundenes Ergebnis stellt die überragende Gedächtnisleistung von Experten dar. Wenn domänenspezifische Information nur sehr kurze Zeit präsentiert wird, können Experten im Gegensatz zu Novizen diese Information in der Regel nahezu perfekt erinnern, während Novizen vor die üblichen Gedächtnis-Beschränkungen wie etwa den beschränkten Umfang des Kurzzeitspeichers gestellt sind. Das experimentelle Standardparadigma besteht in der fünf bis zehn Sekunden währenden Präsentation von Information, die in einem anschließenden freien Wiedererinnerntest rekonstruiert werden soll. Die Fähigkeit wird, basierend auf Arbeiten von Chase und Simon (1973), mit dem Konzept der Mustererkennung erklärt: Offenbar gelingt es Experten, selbst in nur kurz dargebotener Information schnell semantisch bedeutsame Muster zu erkennen. Beispielsweise erkennen Schachexperten Konstellationen von Schachfiguren statt einzelner Figuren, wenn sie auf eine Position auf einem Schachbrett blicken. Zum Erinnern müssen sie lediglich das "Label" der jeweiligen Konstellation aus dem Gedächtnis abrufen, das ihnen dann bei der Rekonstruktion der beteiligten Figuren hilft, während Novizen die Figuren mühevoll einzeln erinnern müssen. Zur Erklärung der musterbasierten Gedächtnisleistung von Experten werden Unterschiede in der Organisation und Speicherung von Wissen herangezogen. Chunking-Prozesse, die Informationseinheiten semantisch verknüpfen (De Groot & Gobet, 1996), und der Aufbau einer Abrufstruktur im Langzeitgedächtnis durch bedeutungshaltiges Enkodieren (Chase & Ericsson, 1981) bilden diesbezüglich die theoretische Grundlage. Damit kann eine Erklärung für das paradoxe Phänomen gegeben werden, warum Experten immer mehr Information immer schneller und besser verarbeiten können. Sie scheint die Fähigkeit auszuzeichnen, Informationen schnell in bereits vorhandene Muster im Langzeitgedächtnis einfügen zu können und so die Kapazität und Nutzbarkeit für neues Wissens zu erhöhen.

Diese exzellente Gedächtnisleistung von Experten wurde auch außerhalb experimenteller Settings, z.B. bei der Perzeption von Situationen im Klassenzimmer (Bromme, 1992), festgestellt. Zusammenhängend mit den Erkenntnissen über Gedächtnisleistungen wurde ein entscheidender Unterschied zwischen Experten und Novizen festgemacht. Es gilt allerdings als gesichert, dass die Vorzüge von Experten bei der Informationsverarbeitung nur innerhalb der Expertisedomäne zur Geltung kommen. Gerade diese Ein-

schränkung lässt es erklärlich werden, dass nicht nur die Organisationsform von Wissen durch das Gedächtnis, sondern das Domänenwissen selbst innerhalb der Expertiseforschung eine herausragende Rolle einnimmt.

Über bloße Kumulation von Wissen hinaus konnte empirisch gezeigt werden, dass sich die Wissensrepräsentationen von Experten und Novizen auch qualitativ voneinander unterscheiden. Holding (1985) postulierte, dass Wissen stets mit dynamischen Aspekten der Suche im Problemraum und mit evaluativen Komponenten verknüpft ist und dass erst damit die expertenhafte Flexibilität des Wissens ermöglicht wird.

Eine Differenzierung von Wissensformen unterschiedlicher Funktionalität ist ein weiterer, unumgänglicher Baustein der Expertiseforschung. Wissen ist längst nicht mehr als eindimensionales Konstrukt konzipiert, sondern erhält verschiedene Ausprägungen und Facetten, die zu Handlungskompetenz beitragen. Auch die zentrale Unterscheidung zwischen deklarativem (kontextunabhängigem) Faktenwissen und prozeduralem (auf konkrete, als relevant eingeschätzte Episoden bezogenem) Handlungswissen ist nur noch zur Grobeinteilung geeignet. De Jong und Ferguson-Hessler (1996) klassifizierten Wissensformen in einer 4x5-Matrix, in der die beiden Dimensionen Wissensart (mit den vier Ausprägungen: situationales Wissen, konzeptuelles Wissen, prozedurales Wissen, strategisches Wissen) und Wissensmerkmal (mit den fünf Ausprägungen: hierarchischer Status, innere Struktur, Automatisierungsgrad, Modalität, Allgemeingrad) unterschieden wurden; somit entstehen 20 verschiedene Kombinationen von Wissensarten und -merkmalen.

Kasten 2

"Theory-into-practice": Gedächtnis und Wissen in der Domäne Kindeswohlgefährdung

Über Differenzierungen von Wissensformen und deren Anwendung für kompetentes Handeln in der Kindeswohlgefährdung wurde bisher kaum empirisch geforscht. Herriger und Kähler (2001) verfassten eine deskriptive Studie über Kompetenzprofile in der Sozialarbeit und befragten dazu Experten aus vielen Spezialgebieten dieser Domäne. Neben personalen und sozialen Kompetenzen kategorisierten sie unter dem Überbegriff "Instrumentelle

Kompetenzen" folgende Wissensarten als Bestandteile von Sozialarbeits-Kompetenz:

- Allerweltswissen: Wissen um die lokal soziale Dienstleistungslandschaft sowie das Wissen um materielle Ressourcen und formal bürokratische Antrags- und Verfahrenswege
- Rechtliches und sozialwissenschaftliches Fachwissen: strukturelle Ursachen von sozialen Problemen bzw. sozialmedizinische Kenntnisse über Krankheitsbilder, Diagnoseverfahren, therapeutische und technische Hilfen
- Verwaltungstechnisches know-how (über Schriftsätze, Anträge etc.)
- Methodisches Wissen (z.B. über Gruppenprozesse, Konfliktmanagement, Bildungsarbeit und konkrete Techniken wie etwa Mediation).

Diese Taxonomie greift die Vielfalt und Präzision der in der Expertiseforschung thematisierten Wissensformen nur zum Teil auf.

3.2 Überlegenheit bezüglich kognitiver Prozesse: Problemlösen und Entscheiden

Professionelle berufliche Tätigkeiten lassen sich in vielen Domänen durch ihre komplexen Aufgaben nicht mehr als klar abgrenzbare Handlungskategorie darstellen, sondern sind theoretisch als problemlösendes Handeln verortet. Problemlösen gilt demnach als zentraler Bestandteil beruflicher Handlungskompetenz.

Grundsätzlich liegt immer dann ein Problem vor, wenn ein Individuum ein gewisses Ziel verfolgt, aber eine Barriere den Weg dorthin blockiert. Dieser Weg zum Ziel wird meist in die zwei Abschnitte Problemrepräsentation und Problemlösung eingeteilt. Zu unterscheiden sind dabei gut-definierte und schlecht-definierte Probleme.

Im Falle gut-definierter Probleme existieren klare mentale Modelle von Problemrepräsentationen, d.h. Aufgabenanforderungen, Ziele und Barrieren können kognitiv eindeutig definiert werden. Solche Probleme finden sich vornehmlich in Domänen wie beispielsweise Schach, Physik oder Programmieren, in denen klare Regeln, Ziele und Richtlinien vorliegen, weil situationsunabhängig "richtige" Wissensbestände existieren. Daher kann in einer Ausweitung der Unterscheidung zwischen gut-definierten und

schlecht-definierten Problemen von gut-strukturierten und schlecht-strukturierten Domänen gesprochen werden.

Komplexe berufliche Domänen zeichnen sich üblicherweise durch schlecht-definierte Problemstellungen aus; für sie gibt es nur selten von vornherein feststehende Problemrepräsentationen und eindeutig anzustrebende Ziele. Daher geht es beim Problemlösen in schlecht-strukturierten Domänen nicht nur um das kognitive Verständnis einer objektiv definierbaren Sachlage, sondern um die Fähigkeit zur genauen Analyse der Problemrepräsentation sowie um eine hohe Flexibilität bezüglich Problemlöseansätzen, d.h. der subjektiven Beurteilung darüber, wie die jeweiligen Aufgaben, Barrieren und Ziele beschaffen sind. Komplexe, schlecht-definierte Probleme als Bestandteil beruflicher Anforderungen in schlecht-strukturierten Domänen entstehen, weil nur selten von vornherein feststehende Lösungswege vorhanden sind, ja sogar oft Zweifel besteht, ob ein Zustand als Zielzustand akzeptabel ist (Dörner, 1979).

Untersuchungen zum Lösen schlecht-definierter Probleme wurden in unterschiedlichsten Kontexten durchgeführt, etwa beim Bearbeiten ökonomischer, politischer oder ökologischer Aufgaben (Voss, 1990). Zum Umgang mit struktureller Komplexität solcher Probleme bieten computersimulierte Szenarien wie z.B. "Lohhausen" (Dörner, Kreuzig, Reither & Stäudel, 1983) authentische und schlecht-definierte Aufgabenstellungen. In "Lohhausen" werden die Versuchspersonen aufgefordert, als Bürgermeister einer fiktiven Stadt Lohhausen zu fungieren und deren wirtschaftlichen Status zu verbessern. In anderen Untersuchungen wurde die Aufgabe gestellt, den Lebensstandard eines fiktiven nordafrikanisches Landes zu erhöhen (Reither, 1981) oder das Fischkontingent eines heimischen Sees über Jahre hinweg zu kalkulieren (Spada, Opwis, Donner, Ernst & Schwiersch, 1987). Die Aufgabe angehender Mediziner bei der Bearbeitung computerbasierter Patientenfälle folgt derselben Simulationsstrategie. (Zu fallbasiertem Lernen siehe unten Kapitel 4.4.)

Die Versuchspersonen wurden gebeten, während des Problemlösens ihre Gedanken laut zu äußern. Aus den Protokollen "lauten Denkens" ließen sich reichhaltige Schlussfolgerungen für die Expertiseforschung ziehen: Experten verwenden im Vergleich zu Novizen beträchtlich mehr Zeit und Anstrengung darauf, eine anfängliche Problemrepräsentation zu entwickeln

und verwenden dazu meist problem-unspezifische Methoden wie die Umdefinition oder auch Zerlegung eines Problems. In der Lösungsphase können sie dann ihre Lösungen ausführlicher rechtfertigen, indem sie sowohl Szenarien entwickeln können, wie ihre Lösungen zum Erfolg führen oder auch, welche Gegenkritik in Betracht gezogen werden sollte. Novizen trennen dagegen die Repräsentations- und die Lösungsphase nicht klar voneinander. Insgesamt konnten bei Experten flexiblere Umgangsformen mit Problemlöseprozessen festgestellt werden (Krems, 1996).

Kognitive Flexibilität im Wissensgebrauch von Experten zeichnet sich durch die Fähigkeit aus,

- mentale Repräsentationen (Schemata) von Problemen zu wechseln und somit zu verschiedenen Hypothesen und einer höheren Interpretationsmöglichkeit von Sachverhalten zu gelangen (Anzai & Yokoyama, 1984),
- die Analyseebenen situativ zu verändern, also z.B. abstrakte versus konkrete, strukturelle versus funktionelle oder oberflächliche versus prinzipienorientierte Zusammenhänge zu bedenken (Chi, Feltovich & Glaser, 1981) und
- Verarbeitungsstrategien wechseln zu können, um eine vielschichtiger Problemrepräsentation zu entwickeln und Aufgaben schneller und erfolgreicher lösen zu können, weil sie sich auf unterschiedlichen Abstraktionsniveaus bewegen (Schmuck, 1992).

Lösungen bei komplexen und schlecht-definierten Problemen können letztendlich nicht "richtig" im Sinne eines formal logischen Beweises dargestellt werden und besitzen keine allgemein übertragbare Gültigkeit (Reitman, 1965). Damit entstehen Probleme bei der Anwendung der klassischen Entscheidungsforschung. Das klassische Entscheidungsmodell besagt, dass ein Individuum, nachdem es ein Problem und seine Kriterien definiert hat, alle Entscheidungsalternativen durchspielt, auf ihre angenommene Wahrscheinlichkeit und Nützlichkeit bewertet, um schließlich die bestmögliche Entscheidung zu treffen (Starr, 1993).

Kasten 3

"Theory-into-practice": Problemlösen und Entscheiden in Fällen der Kindeswohlgefährdung

Kompetenz zeichnet sich in der komplexen Domäne Sozialarbeit nicht durch klare organisatorische Handlungsabläufe aus, vielmehr dreht es sich um problemlösendes Handeln und um vielschichtige Entscheidungsprozesse. Problemlöseprozesse im Bereich der Kindeswohlgefährdung sind schwer zu standardisieren, da grundsätzlich nicht eindeutig definierbar ist, wie vorliegende Probleme eindeutig zu strukturieren und lösbar sind. Kategorisierbar sind Hauptgefährdungsmerkmale von Kindeswohlgefährdung (Münder et al., 2000):

- körperliche Misshandlung
- sexueller Missbrauch
- Vernachlässigung
- Autonomiekonflikte
- Erwachsenenkonflikte ums Kind

Auch wenn diese Standard-Fallgruppen differenzierbar sind, bleibt das jeweilige Problem trotzdem verschiedentlich analysierbar, seine Lösung kann viele – unterschiedlich erfolgreiche – Wege gehen.

Diesem rationalen Entscheidungsmodell sind bei schlecht-definierten, komplexen Fällen in schlecht-strukturierten Domänen wie der Sozialarbeit Grenzen gesetzt. Bereits Simon (1955) machte auf die begrenzte Rationalität unter Bedingungen von Komplexität und Ungewissheit aufmerksam. Verallgemeinerbare, strukturierte Regeln funktionieren nur in sehr einfachen, aber selten in komplexen Berufsfeldern. Die Fehleranfälligkeit solcher rationaler Entscheidungsregeln – trotz angemessener Wissensstrukturen – wurde in verschiedenen Facetten nachgewiesen: Wiedererkennungseffekte, Suche nach bestätigenden Informationen, Fixierung auf verfügbare Angaben und vorstellbare Zusammenhänge etc. bilden nur einige Gründe für häufige Fehler menschlicher Urteile (Gigerenzer & Goldstein, 1996; Starr, 1993). Diese Fehlerquellen weisen je nach Berufsfeld unterschiedliche Häufigkeiten und Erscheinungsformen auf. Eine Grundvoraussetzung für präzisere Analysen erfordert differenzierte Kenntnis authentischer und relevanter Aufgaben und Problematiken. Dazu bedarf es einer Erhebung der täglichen Berufspraxis samt der zu bewältigenden Tätigkeiten und der Berücksichti-

gung des sozialen Umfeldes. Im Bereich der Sozialarbeit sind Ansätze hierfür über die Erstellung von Kompetenzprofilen geliefert (Herriger & Kähler, 2001; siehe auch Kapitel 5).

3.3 Überlegenheit bezüglich Routinen

Bisher wurde domänenspezifisches (Sach-)Wissen als notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzung für Handlungskompetenz definiert. Mentale Modelle und Schemata finden im Problemlösen und Entscheiden ihre Anwendung. Im Folgenden wird der gelungene Einsatz von Kognition für eine effektive Bewältigung von wiederkehrenden, aber auch neuartigen Problemen durch die Herausbildung von Handlungsrouinen erklärt.

Ein theoretisches Modell zu kognitiven Prozessen bei der Herausbildung von Handlungsrouinen wurde von der Arbeitsgruppe um Boshuizen (Boshuizen & Schmidt, 1992; Boshuizen, Schmidt, Custers & van de Wiel, 1995) am Beispiel der Medizin aufgestellt. Mit zunehmender Expertise, so Boshuizen und Schmidt (1992), nehmen Mediziner bei diagnostischen Routineaufgaben immer weniger expliziten Bezug auf deklaratives, biomedizinisches Wissen. Dieses Wissen verschwindet aber nicht oder wird träge, sondern unterliegt unter dem Einfluss klinischer Erfahrung einer qualitativen Veränderung. In der Auseinandersetzung mit (vielen) konkreten Fällen resultiert die wiederholte Anwendung deklarativen Wissens in dessen allmählicher Enkapsulation, d. h. es wird unter generalisierte, fallbezogene Wissensstrukturen subsumiert, in denen klinische Erfahrung repräsentiert ist. In dieser enkapsulierten Form kann das biomedizinische Erklärungswissen weiterhin herangezogen werden, wenn dies erforderlich wird, wie etwa bei der Beurteilung schwieriger oder ausgefallener Fälle. Deklaratives Wissen bleibt also weiterhin verfügbar, spielt aber immer weniger eine zentrale Rolle.

Die Wissensstrukturen, in die biomedizinische Konzepte im Verlauf medizinischen Expertiseerwerbs integriert werden, werden als *illness scripts* bezeichnet. Diese bestehen aus drei Komponenten: (1) Konzepte über "ermöglichende Bedingungen" (Hintergrundfaktoren, Kontextmerkmale, Klientenmerkmale), (2) Konzepte über die spezifische Störung, (3) Konzepte über Konsequenzen (Symptome, Beschwerden). *Illness scripts* von Ex-

perten zeichnen sich dadurch aus, dass Wissen über Hintergrundfaktoren bzw. Patientencharakteristika direkt mit Wissen über Symptome und Beschwerden verknüpft ist. Dadurch ist eine schnelle Aktivierung möglich, Krankheiten können in der Folge früh erkannt werden, und relevantes Wissen ist leicht zugänglich. Das Wissen weniger erfahrener Mediziner ist weniger effizient strukturiert: Sie müssen den Umweg über explizites störungsspezifisches Wissen gehen, um Hintergrundfaktoren und Symptome miteinander verbinden zu können.

Bei wiederkehrenden Fällen bilden sich also mit zunehmender Übung Handlungsroutinen heraus, mit deren Hilfe ohne größeren Aufwand an Informationsverarbeitung, d. h. weitgehend automatisiert, Aufgaben erledigt werden können. Die Entwicklung automatisierter Routinen bzw. die Prozeduralisierung von Wissen erfordert jedoch umfangreiche Übung (Berliner, 2001). In den frühen Stadien eines Lernprozesses können zur ökonomischen Bewältigung wiederkehrender Anforderungen nahe Analogien herangezogen werden (im Sinn eines "Machens-wie-beim-letzten-Mal"). Entsprechend gehen Stanley, Mathews, Buss und Kotler-Cope (1989) davon aus, dass in bekannten Situationen in der Regel erfahrungsbasiertes, episodisches Wissen herangezogen wird. Diese theoretische Vermutung stimmt nicht nur mit Befunden zur Präferenz von Beispielen (als einer Form naher Analogien) beim Problemlösen überein (z. B. LeFevre & Dixon, 1986; Reimann, 1996), sondern auch mit Ergebnissen experimenteller Untersuchungen der Steuerungs- und Verbalisierungsleistungen von Lernenden beim Umgang mit computerbasierten Simulationen.

Ein Nachteil der Vorgehensweise der Aufgabenbewältigung durch Verwendung naher Analogien ist ihre Gebundenheit an spezifische situative Bedingungen, und – damit zusammenhängend – ihr geringes Transferpotenzial. Insbesondere in komplexen, schlecht-strukturierten Domänen ist diese Art der "Routineexpertise" keine hinreichende Bedingung für Handlungskompetenz (Hatano & Inagaki, 1986). Um effektiv handeln zu können, muss vielmehr die Kontextgebundenheit des Wissens reduziert werden. Dies kann dadurch geleistet werden, dass sich Lernende konzeptuelle mentale Modelle konstruieren, die sie adaptiver Expertise (Hatano & Inagaki, 1992) näherbringen. Durch das "Ablaufenlassen" dieser mentalen Modelle in Form von "mental Simulationen" (De Kleer & Brown, 1983; Greeno, 1989) können

Auswirkungen von Handlungen in Situationen, in denen bisher noch keine Erfahrungen gesammelt wurden, vorhergesagt werden. Auf dieser Grundlage ist die Auswahl effizienter Handlungen auch in Transfersituationen möglich (Hatano & Inagaki, 1992).

3.4 Überlegenheit bezüglich des sozialen Kontextes: *Communities of experts*

Beim problemlösenden Handeln von Experten dreht es sich nicht nur um die Verfügbarkeit von gut strukturiertem, schematisiertem Wissen, sondern auch darum, eine Form zu finden, dieses Wissen durch Erfahrung und Routinen situativ und fallabhängig passend anzuwenden. Damit erhält der soziale Kontext und die Einbettung von Wissen in konkrete berufliche Problemfälle Bedeutung. Lave und Wenger (1991) sprechen davon, dass Lernprozesse und Handlungskompetenz immer an das Hineinwachsen in eine *soziale community of practice*, also eine Expertengemeinde, gebunden sind.

Kognitive Entwicklung, so auch Rogoff (1990), ist untrennbar mit dem sozialen Milieu verknüpft, in dem sie stattfindet. Die soziale Umgebung schreibt dem Menschen eine Art kulturelles Curriculum vor, dem jeder – wenn auch anscheinend personintern ablaufende – kognitive Prozess unterworfen ist. Handlungskompetenz entwickelt sich damit am erfolgreichsten durch geleitete Teilnahme an sozialen Prozessen. Damit Transfer von einer Lernsituation in die Expertengemeinde stattfinden kann, ist vor allem der Erwerb der in dieser Gruppe gültigen Denkweisen und Problemlösemechanismen notwendig, der sich z. B. aus dem Umgang mit Experten entwickelt, die als Modell für die eigene Kompetenzentwicklung dienen können (Law & Wong, 1996). Der Prozess des Hineinwachsens in eine Expertengemeinschaft spielt sich also in der Beziehung zwischen "Newcomern" und "Oldtimern" ab. Der Newcomer lernt zunächst wie ein Lehrling von den Oldtimern und wird dadurch von einem zunächst peripheren Standpunkt aus vollständiges Mitglied der *community of experts*. Diese Form des Lernens wird in Anlehnung an die Handwerkslehre auch Apprenticeship-Lernen genannt (engl. apprentice = Lehrling). Durch die Unterstützung von kompetenteren Sozialpartnern erwerben Lernende kulturell und sozial angemessene Sichtweisen auf den Lerngegenstand und werden so zu Experten.

Expertise zeichnet sich damit durch Teilhabe an anerkannten Handlungen innerhalb der Domäne aus; der Expertiseerwerb ist nicht auf Aneignung kognitiver Strukturen und auf kompetente Problemlöseprozesse und Routinen beschränkt, sondern umfasst das Hineinwachsen in eine Handlungsgemeinschaft. Lernen bedeutet einen Wandel von anfänglich peripherer zu letztlich zentraler Beteiligung an dieser Gemeinschaft. Der soziale Kontext spielt daher eine wichtige Rolle für das Verständnis von Expertise; dieser Kontext drückt sich im übrigen nicht nur in der Interaktion zwischen Newcomern und Oldtimern aus, sondern auch in der Nutzung von Werkzeugen und anderen kulturellen Artefakten (Bücher, Medien), die ja zu einem Großteil das widerspiegeln, was in der *community of practice* als wichtig erachtet wird. Die Umschreibung von Lernen und Expertiseerwerb als "Enkulturation", nicht nur als Wissenserwerb, wird damit besonders augenfällig.

Kasten 4

"Theory-into-practice": *Communities of practice* in der Kindeswohlgefährdung

Eine klassische Form des Austausches von Experten mit Oldtimern und Newcomern findet in Supervisionen statt. Dieses Instrument, das die Reflexion der eigenen professionellen Rolle unterstützen soll, ist in Tätigkeitsfeldern der Sozialarbeit und Beratung weit verbreitet (Zorga, 2002). Literatur dazu taucht häufig in Form von Fallbeschreibungen auf und legt ihr Augenmerk auf persönliche Lebens- und Beziehungsprobleme in der Sozialarbeiter-Klienten Beziehung (Gerspach, 1991). Andere Supervisionen dienen der Konfliktbewältigung verschiedener beteiligter Interessengruppen, wie z.B. Arzt, Psychiater, Pfleger in der Kinder- und Jugendpsychiatrie (Lempp, 1994).

Wenig Berücksichtigung fand bisher der Lernprozess zwischen Supervisor – meist als erfahrener Experte einer Domäne – und Sozialarbeitsnovizen. Pfaffenberger (2001a) beispielsweise erkannte den Wert von Supervisionen als Ausbildungsmethode bzw. Praxisberatung. Konkrete Prozesse des Hineinwachsens in eine *community of practice*, das Erlernen von deren Sprache und deren sozial ausgehandelten Lösungsstrategien wurden bisher allerdings noch nicht explizit als Handlungskompetenz fördernder Faktor thematisiert. Derartige *communities* und Netzwerke, die durch Reflexion von Erfahrungen im sozialen Austausch Handlungsmuster definieren,

gen im sozialen Austausch Handlungsmuster definieren, stellen für die Sozialarbeit im Allgemeinen und die Kindeswohlgefährdung im speziellen eine zentrale Voraussetzung einer Professionalisierung dar. Daher birgt eine zunehmende Teilnahme an diesen Foren auch zunehmende Handlungskompetenz.

4 Förderung des Erwerbs von Handlungskompetenz

Das vorhergehende Kapitel stellte Handlungskompetenz in ihren Facetten von Wissen und Gedächtnis, von Problemlösen und Routinen in domänenspezifischen, sozialen Kontexten dar. Dabei wurde sowohl der Wissens- als auch der Könnensaspekt thematisiert. Diese beiden Aspekte werden oft als Gegensatz von Theorie und Praxis dargestellt und konkurrieren als zwei konträre Ansätze in der Praxis von Aus- und Weiterbildung. Diese Polarisierung führt zu zwei möglichen Missverständnissen, deren Kenntnis und Überwindung ein Verständnis der angemessenen Förderung des Erwerbs von Handlungskompetenz erst ermöglicht, nämlich zum einen die Idee, viel Wissen allein mache einen Experten, zum anderen die Auffassung, viel Praxis genüge. Als Konglomerat beider Pole wird in Kapitel 4.3 ein neues Konzept von Erfahrung als theoretisch reflektierte Praxis dargestellt. Situiertes Lernen bietet den entsprechenden Weg dafür an, berufliche Handlungskompetenz zu lehren und lernen (Kapitel 4.4).

4.1 Missverständnis 1: Viel Wissen macht den Experten

Beim Betrachten vieler schwerpunktmäßig theoretisch ausgelegter Ausbildungscurricula entsteht der Eindruck, die Verfügbarkeit von überdurchschnittlich viel Wissen reiche vollkommen aus, um berufliche Kompetenz zu entwickeln. Eine Person, die viel über domänenspezifische Probleme und Sachlagen Bescheid weiß, gilt zugleich als kompetenter Experte des Gebietes.

In einer Reihe von Studien zeigte sich aber, dass Lernende über ein erhebliches Maß an Sachwissen verfügen können, ohne in der Lage zu sein, dieses in Situationen, zu deren Bewältigung das Wissen eigentlich erworben wurde, erfolgreich anwenden zu können. Zwar waren sie in der Lage, in elaborierter Weise über das gestellte Problem zu reden – bei der Lösung des Problems waren sie jedoch nicht besser als Novizen (Mandl, Gruber & Renkl, 1992). Das in unterschiedlichen Domänen und von der Grundschule bis in den Hochschulbereich immer wieder auftauchende Phänomen mangelnder Handlungskompetenz trotz vorhandenen theoretischen Wissens führte zu vermehrter Kritik am traditionellen Schulunterricht (Bransford, Goldman & Vye, 1991). Durch eine wenig anwendungsbezogene, abstrakte und künstlich systematisierte Form der Wissensvermittlung, die der Komplexität des Alltags oft nicht gerecht wird, kann es zu "trägem Wissen" (*inert knowledge*) kommen. Solches Wissen kann zwar im schulanalogen Kontext genutzt werden, in dem es erworben wurde, etwa bei Prüfungen; in komplexen, alltagsnahen Problemsituationen gelingt die Wissensanwendung jedoch oft nur unvollständig oder überhaupt nicht.

Evidenz dafür, dass bloße Wissensvermittlung keineswegs Gewähr für Kompetenzerwerb bietet, sondern häufig zu trägem Wissen führt, wurde beispielsweise in Arbeiten zu Lehr-Lern-Prozessen in der Hochschule (Gruber, Mandl & Renkl, 2000; Renkl, Gruber & Mandl, 1996) oder in der kaufmännischen Erstausbildung (Renkl, Stark, Gruber & Mandl, 1998; Stark, Gruber, Renkl & Mandl, 1998) erbracht. Auch bei beruflichen Techniken zeigt sich, dass sie womöglich verhältnismäßig einfach zu trainieren sind, aber wenig zur Vorhersage beruflicher Kompetenz beitragen. Beispielsweise ist die technische Präzision hinsichtlich der Methoden einer be-

stimmten therapeutischen Schulrichtung für beraterische Kompetenz, die sich über die Bewältigung der Anforderungen des Praxisfeldes und über den Erfolg beim Klienten definiert, nicht entscheidend; sie stellt nur eine notwendige, nicht aber eine hinreichende Voraussetzung dar. Es finden sich sogar immer wieder Hinweise darauf, dass ein schulenmäßig korrektes Vorgehen kontraproduktiv sein kann, weil etwa Methodenrigidität dazu führen kann, dass sich Klienten unverstanden fühlen (Svartberg & Stiles, 1994; Willutzki & Schulte, 1991). Fasst man die Ergebnisse zur Bedeutung der Ausbildung zusammen, muss man konstatieren, dass – ähnlich wie in der Sozialarbeitsdomäne – offen bleibt, ob überhaupt anwendbares Wissen gelernt und dann auch umgesetzt wird oder ob womöglich unter den Bedingungen der Beratungssituation, zu denen insbesondere Zeit- und Handlungsdruck gehören, Gelerntes nicht genutzt und stattdessen auf Alltagskonzepte zurückgegriffen wird, da diese leichter verfügbar sind (Sowarka, 1991).

Der Erwerb umfangreichen Wissens ist also nur notwendige Voraussetzung für Kompetenzerwerb; hinzukommen müssen Bedingungen, die es erlauben, dass dieses Wissen in authentischen Problemsituationen auch tatsächlich angewandt werden kann. Den Erfordernissen beruflicher Praxis wird oft unterstellt, diese Bedingungen zu diktieren; dass umfangreicher Praxis deswegen das Potenzial zugeschrieben wird, Kompetenzerwerb zu fördern, ist ein dem ersten Missverständnis entgegengesetztes Fehlkonzept.

4.2 Missverständnis 2: Viel Praxis macht den Experten

Gerade in schlecht-strukturierten Domänen betonen viele Praktiker, theoretisch erworbenes Wissen nicht anwenden zu können. Oft bestätigen Praktiker in der Sozialarbeit – analoge Vorstellungen lassen sich in vielen anderen Berufen finden, etwa bei Lehrern –, wirklich relevantes Wissen erst und alleine durch die praktische Erfahrung erworben zu haben (Sagebiel, 1994). Alltagskonzepte, gesunder Menschenverstand und der Erfahrungsgewinn im Umgang mit kollegialen Netzwerken wären neben geheimnisvollen, spezifischen Persönlichkeitsdispositionen und Intuitionen die einzig notwendigen Voraussetzungen für den Erwerb von Expertise in diesem Beruf.

Hinter dieser – umgangssprachlich auch Theorie-Praxis-Problem – genannten Nicht-Verwertbarkeit von Wissen liegt die Grundannahme, dass die Problematik oder das Defizit in der Konzeption der theoretischen Ausbildung liegt. Möglicherweise verbirgt sich aber hinter der Kluft zwischen Theorie und Praxis auch ein Defizit der Praxis, in der zu wenig theoriebezogene und reflektierte Handlungsmuster angewendet und verfestigt werden.

Der Auffassung, Praxis allein macht den Experten, liegt das Missverständnis zu Grunde, dass jede Tätigkeit in der Sozialarbeit ein mehr oder weniger gleich geartetes Handeln darstelle und von unterschiedlichen Personen(gruppen) nach ihrem jeweiligen Alltagsverständnis gleichermaßen gut ausgeübt werden könne. Wie Berg (1999) herausstellt, ist eine solche "Austauschbarkeit" aber nur dann unterstellbar, wenn begründet wird, dass damit vergleichbares Handeln auf fachlicher Wissensbasis bezeichnet wird. „Der Praxisbegriff suggeriert Einheitlichkeit, wo es jedoch nur Heterogenität zu finden gibt. Gerade der Bereich der Sozialen Arbeit lässt dies aufgrund der Pluralität und Heterogenität seiner Arbeitsfelder überdeutlich werden. Es existiert *die* Praxis ebenso wenig wie *die* Theorie. Worauf es also ankommt ist nicht nur die Entfaltung eines ausgearbeiteten Theoriebegriffs, sondern die Erarbeitung *eines differenzierten Praxisverständnisses*, das es gestattet, nicht jedes Tun bereits als professionelle Praxis zu qualifizieren.“ (Merten 2001, 178)

Ein explizites Konzept von Wissensbeständen in der Sozialarbeit hilft, zwischen professionellem Beraten und Beratung im Alltagsverständnis zu unterscheiden.

In der Tat ist es keineswegs so, dass Alltagspraxis per se den Kompetenzerwerb fördert. Manche Bedingungen der beraterischen Praxis verhindern sogar eher das Einschätzen von praktischen Erlebnissen als lernrelevant: zu weit auseinanderliegende Fälle, gelegentliches Erzielen von Erfolgen auch mit geringem Einsatz, mangelndes oder sehr selektives Feedback, hohe Spezifität einzelner Fälle, selbsterfüllendes Verhalten, Zeit- und Handlungsdruck oder persönliche Involviertheit. In solchen Fällen erfolgt keine aktive Bezugnahme auf Wissen, weswegen dieses nicht elaboriert und mit konkreten Erfahrungen in Anwendungskontexten angereichert wird.

Lernen in der Praxis findet also bei theoretisch fundierter Reflexion statt. Bloße, unreflektierte Praxis hat selten Lernwert. Die Frage nach den ver-

schiedenen Wissensarten und Wissensinhalten, die in der Praxis zum Einsatz kommen, wird zum entscheidenden Forschungsgegenstand. Damit hält Erfahrung als reflektierte Praxis Einzug in die Überlegungen zu Erwerb und Förderung von Handlungskompetenz.

4.3 Erfahrung als reflektierte Praxis: Wissen und Problemlösen im sozialen Kontext

Erfahrung als die episodische Kenntnis über den Umgang mit Wissen, also darüber, wie, wann und in welcher Situation welches Wissen am erfolgversprechendsten zur Anwendung kommt, stellt die Verknüpfung zwischen Wissen und Praxis her. Kompetenzerwerb bedeutet damit nicht mehr nur bloßes Hinzufügen von Wissen oder bloße Praxis, sondern ein ständiges situationsabhängiges Reorganisieren und Integrieren von "erfahrenen" Wissensstrukturen. Unter Erfahrung wird dabei die Teilnahme an episodischen Erlebnissen verstanden, die hohe subjektive Bedeutsamkeit aufweisen und zu aktiven Prozessen der Wissenskonstruktion beitragen. Solche Erfahrung kann unter verschiedenen Aspekten zu kompetenten individuellen Problemlöseprozessen genutzt werden.

Die Rolle der Erfahrung bei der Klassifikation von Problemen. Ist ein neuer Problemlösefall zu bewältigen, können ähnliche frühere Erfahrungen, d. h. spezifische Schemata und spezielle Fälle, abgerufen werden. Eine erinnerte Erfahrung kann darin bestärken, dass der jetzige Fall in die aktuelle Klassifikation passt, aber der erinnerte Fall kann auch noch andere Merkmale aufweisen, die in Bezug auf das Problem wichtig sind und für den neuen Fall unmittelbar prädiktiv wirken. Weist der neue Fall ebenfalls diese Merkmale auf, ist die Hypothese plausibel, dass er wie der frühere Fall behandelt werden kann. Hat der neue Fall diese Merkmale nicht, kann man sie aber hinzufügen, ohne dass die Konsistenz gestört wird, wird ebenfalls angenommen, dass man mit dem Fall wie mit dem früheren umgehen kann. Der Fall, an den man sich erinnert, kann aber auch auf alternative oder zusätzliche Klassifikationen hinweisen. Dann kann sich die Vorgehensweise an die jeweilige frühere Erfahrung anlehnen.

Die Rolle der Erfahrung bei der Planung. Nachdem ein neues Problem verstanden wurde, muss ein Plan für seine Lösung gefunden werden. Dabei hilft Erfahrung auf mehrerlei Weise: Sie kann entweder einen Plan zur Lösung des Problems bereitstellen oder von einer bestimmten Vorgehensweise abraten. Aufgrund früherer Erfahrungen ist es zudem möglich, das Ergebnis einer bestimmten Handlung zu beurteilen, die Brauchbarkeit eines Plans zu

bewerten und die Wahl zwischen verschiedenen Möglichkeiten zu erleichtern. Eine frühere Erfahrung kann außerdem helfen, die konkreten Mittel für einen bestimmten Plan auszuwählen, da jeder Plan auf viele verschiedene Arten durchgeführt werden kann.

Die Rolle der Erfahrung beim Entdecken von Fehlern. Den Grund für einen Misserfolg zu finden, kann schwierig sein. Der Problemlöser versucht, sich an frühere Situationen zu erinnern, die auf ähnliche Weise misslangen, indem er nach Merkmalen sucht, die mit dem Fall und mit dem Misserfolg in Verbindung gebracht werden können. Wird ein ähnliches Beispiel gefunden, kann die Erklärung des früheren Misslingens eine Anregung für Ursachen im aktuellen Fall sein. Außerdem kann man an Vorgehensweisen erinnert werden, wie solche Fehler gefunden werden können. Eine dritte Möglichkeit ist, dass frühere Erfahrungen eine vollkommen andere Problemklassifikation oder eine Verknüpfung verschiedener Probleme vorschlagen. Unter Umständen kann also eine Erklärung für aufgetretene Fehler gefunden werden, die zu Plänen zur Lösung führen.

Um Möglichkeiten zur Unterstützung des Erwerbs kompetenzrelevanter Erfahrung zu konzipieren, sind Annahmen darüber notwendig, wie Erfahrungswissen entsteht, verarbeitet, gespeichert und angewendet wird. Ein Modell, das Ansätze über den Erwerb entsprechenden Erfahrungswissens abbildet, ist das des dynamischen Gedächtnisses (Kolodner, 1983), das anhand von Untersuchungen in klinischen Feldern erstellt wurde. Es erklärt die Speicherung, Repräsentation und Modifikation episodischer Information, d. h. die Entstehung und Weiterverarbeitung von Erfahrungswissen. Entscheidend dabei sind sogenannte episodische Definitionen, womit Erfahrungen im Umgang mit Wissen bezeichnet werden. Sie beziehen sich auf konkrete, als relevant eingeschätzte Erlebnisse und enthalten Vorschläge darüber, wo Versuche der Wissensanwendung erfolgreich oder erfolglos waren. Kann domänenspezifisches Wissen im Verlauf der Kompetenzentwicklung wiederholt in unterschiedlichen Situationen mit unterschiedlichem Resultat angewendet werden, führt dies zu einer ständigen Verfeinerung episodischer Definitionen. Bei der und durch die Auseinandersetzung mit Fällen werden dabei auf der Basis gemachter Erfahrungen Wissensstrukturen reorganisiert. Dies wird durch die spezifische Form der Speicherung von Episoden mög-

lich, die über schema-ähnliche Einheiten erfolgt, die eine situations- und erfahrungsspezifische Adaptation erlauben. Solche dynamischen Einheiten werden von Kolodner als Episodic Memory Organization Packets (E-MOPs) bezeichnet. In diesen Strukturen ist die (über einzelne Episoden hinweg) generalisierte Information einzelner Episoden organisiert. E-MOPs bilden somit generalisierte Episoden ab, indem sie Normen für Episoden mit erkennbaren und immer wieder auftretenden Ähnlichkeiten angeben. Gleichzeitig werden die jeweiligen Einzelepisoden durch ihre spezifische Abweichung von den Normen indiziert. Diese Repräsentationsform ermöglicht es, neue Situationen aufgrund der Erfahrung mit ähnlichen Situationen zu analysieren und zu bewältigen, sie erlaubt damit einen ökonomischen und flexiblen Umgang mit neuen Situationen und Erfahrungen. Über die reflexive Anwendung des episodisch gespeicherten domänenspezifischen Wissens gelangt man zu einer beständigen Verfeinerung von Expertise.

Kasten 5

Kennzeichen "richtiger" Erfahrung

"Richtige" Erfahrung weist folgende Merkmale auf:

- Sie ist mit dem Besitz umfangreichen Wissens verbunden.
- Sie hängt vor allem mit Wissen zusammen, das durch episodische, selbst erlebte Ereignisse entsteht und von den Lernenden aufgrund dieser Erlebensprozesse konstruiert wird.
- Erfahrung entsteht in episodischen Erlebnissen nur dann, wenn diese vom Individuum subjektiv als relevant eingeschätzt werden.
- Erfahrung kann gelehrt werden, wenn es ermöglicht wird, Episoden zu erleben, und wenn die individuelle Relevanz des Lerngegenstands vermittelt wird.

4.4 Theoretische Konzepte zum Expertiseerwerb: Situiertes Lernen

Mit dem Konzept des dynamischen Gedächtnisses weist Kolodner den Weg zur instruktionalen Unterstützung des Erwerbs hoher Kompetenz. Im Instruktionsmodell des fallbasierten Lernens macht Kolodner (1997) solche

pädagogische Folgerungen explizit. Dabei zeigt sich eine hohe Affinität zu Ansätzen zum situierten Lernen.

In der Forschung zum fallbasierten Denken und Lernen (Gräsel, 1997) wird besonderes Gewicht auf die Ausbildung von Erfahrung als essentielltem Bestandteil des Lernens gelegt. Die dadurch entstehende Konkurrenz zur Vermittlung von Wissen ist nur eine scheinbare; auch fallbasiertes Lernen zielt selbstverständlich auf den Erwerb umfangreichen Wissens ab, löst sich jedoch von der Vorstellung, dass dieses Wissen notwendigerweise zunächst außerhalb von Anwendungssituationen abstrakt zu erwerben und dann auf Anwendungssituationen zu übertragen ist. Vielmehr ist es plausibel, dass Expertenwissen in Form von bereits früher gelösten Fällen vorliegt (Kass & Leake, 1988). In Case Based Reasoning-Systemen wird daher eine möglichst große Anzahl an Fallbeispielen gespeichert, anstatt Wissen abstrakt in Regeln zu packen. Während Schank und Cleary (1995) dafür plädieren, dass Fälle anfangs als spezifische Fälle gespeichert sind, später aber in andere Wissensformen kompiliert werden und daher dann auch nicht mehr explizit zugänglich sind, legt Kolodner (1992) großen Wert auf die Rolle des reflexiven Umgangs mit Information, der die zentrale Form von Erfahrung darstellt.

Die Grundidee fallbasierten Lernens und Problemlösens ist also, alte Erfahrungen dazu zu nutzen, neue Probleme zu verstehen und zu lösen (Kolodner, 1992); der Lernende erinnert sich an eine frühere Situation, die der neuen ähnlich ist, und er versucht, die Erkenntnis aus der alten Situation beim Lösen der neuen zu verwenden. Die Qualität der hierbei entstehenden Lösungen hängt von mehreren Faktoren ab:

- (1) von den vorher gemachten Erfahrungen;
- (2) von der Fähigkeit, neue Situationen in den Begriffen der alten Erfahrungen zu verstehen;
- (3) vom Geschick zur Anpassung bekannter Fälle an neue Situationen;
- (4) von evaluativen Fertigkeiten.

Grundsätzlich ist fallbasiertes Lernen immer an eine konkrete Situation gebunden und lässt sich damit in die Strömung des situierten Lernens einordnen, die der bisher gängigen Annahme, Wissen sei eine Art Substanz, die aus Begriffen bestehe und kontextunabhängig sei, widersprechen. Vertreter

der Bewegung situierten Lernens argumentieren, dass Wissen nicht einfach von einer Person auf eine andere Person weitergereicht werden kann, sondern immer durch aktive Konstruktionsprozesse Lernender entsteht. Dementsprechend ist die wissenschaftstheoretische Ausrichtung der Ansätze situierten Lernens im Konstruktivismus zu sehen. Dieser beruht auf der Annahme, dass Wissen nicht einfach transportiert, sondern vielmehr individuell konstruiert wird. Daher spielt die Situation, in der der Lernprozess stattfindet, eine zentrale Rolle. Das Gelernte kann nicht vom Akt des Lernens und von der Situation, in der gelernt wird, getrennt werden (Salomon, 1996). Im Mittelpunkt der Kritik situiertes Kognition steht daher die Lernform, die für Schule und Universität typisch ist: Frontalunterricht, bei dem die Schüler isoliert arbeiten, isoliert beurteilt werden, bei dem der Gebrauch von Hilfsmitteln nicht erlaubt ist, bei dem in erster Linie mit Symbolen agiert wird und bei dem der Anwendungsaspekt des Gelernten weitgehend unberücksichtigt bleibt (Resnick, 1987). All diese Merkmale sind für traditionellen Unterricht, nicht jedoch für das Berufs- und Alltagsleben typisch.

Demgegenüber ist eine zentrale Forderung der Vertreter situierten Lernens, Lern- und Anwendungssituationen auch möglichst ähnlich zu gestalten. Nur dann ist mit adäquatem Wissenstransfer zu rechnen. Lernen soll deshalb folgendermaßen aussehen: Lernen und Arbeiten in Gruppen, Nutzung von Hilfsmitteln, Berücksichtigen der Anwendungsbedingungen von Wissen. Wird Unterricht dergestalt authentisch gestaltet, resultieren Wissensbestände, die weitaus mehr dem entsprechen, was Ziel jedes Unterrichtes ist: Das erworbene Wissen kann auch außerhalb der Lernsituation verwendet und eingesetzt werden, es findet also erfolgreicher Transfer statt.

Fasst man die Ansätze situierten Lernens zusammen, lassen sich folgende Merkmale festhalten (Gerstenmaier & Mandl, 1995):

- Wissen ist immer *situiert*; daher ist auch Lernen immer *situiert*.
- Wissen wird durch das wahrnehmende Subjekt *konstruiert*.
- Situiertes Wissen wird unter dem Anwendungsaspekt und damit unter dem Gesichtspunkt seiner *Authentizität* analysiert.
- Besonders wesentlich ist das in einer Gesellschaft *geteilte Wissen*; Lernen ist daher zunehmende Teilhabe an einer Expertengemeinde.

Aus den theoretischen Annahmen zur Situiertheit von Wissen und Lernen wurde eine Reihe von instruktionalen Modellen abgeleitet, die Lernen durch aktives Lösen von komplexen Problemen vorschlagen, um die Anwendungsqualität des erworbenen bzw. konstruierten Wissens zu erhöhen. Auch wenn unterschiedliche theoretische Ausarbeitungen vorliegen, lassen sich Gemeinsamkeiten dieser Ansätze in folgenden grundlegenden Forderungen für die Gestaltung von Lernumgebungen finden.

Komplexe Ausgangsprobleme. Als Ausgangspunkt des Lernprozesses soll ein interessantes und intrinsisch motivierendes Problem dienen. Die Aneignung des Wissens soll durch ein "Das-Problem-Lösen-Wollen" motiviert sein. Damit wird Wissen auch sogleich in einem Anwendungskontext erworben.

Authentizität und Situiertheit. Die Lernumgebung soll den Lernenden ermöglichen, mit realistischen Problemen und authentischen Situationen umzugehen und damit einen Rahmen und Anwendungskontext für das zu erwerbende Wissen bereitstellen.

Multiple Perspektiven. Die Lernumgebung soll den Lernenden multiple Kontexte anbieten, um sicherzustellen, dass das Wissen nicht auf einen Kontext fixiert bleibt, sondern flexibel auf andere Problemstellungen übertragen werden kann. Zudem wird den Lernenden die Möglichkeit gegeben, Probleme aus multiplen Perspektiven zu betrachten. Dadurch lernen sie, Inhalte unter variierenden Aspekten bzw. von verschiedenen Standpunkten aus zu sehen und zu bearbeiten. Dies soll die flexible Anwendung des Wissens fördern.

Artikulation und Reflexion. Als weiteres Mittel, der Gefahr vorzubeugen, dass Wissen, das im Kontext der Lösung eines bestimmten Problems erworben wird, an eben diesen Problemkontext gebunden bleibt, sollen Problemlöseprozesse artikuliert und reflektiert werden. Damit soll die Abstrahierung des Wissens gefördert werden. Von den Lernenden selbst abstrahiertes Wissen in diesem Sinne unterscheidet sich von abstraktem bzw. abstrakt gelehrtem Wissen darin, dass es mit Situationsbezügen verknüpft und damit anwendbar ist.

Lernen im sozialen Austausch. Lernumgebungen sollen dem sozialen Kontext einen wichtigen Stellenwert zuweisen. Kooperatives Lernen und

Problemlösen in Lerngruppen sollen ebenso gefördert werden wie gemeinsames Lernen und Arbeiten von Lernenden mit Experten im Rahmen situierter Problemstellungen.

Dieses gemeinsame Lernen und Arbeiten von Personen unterschiedlichen Expertisegrades in authentischen Situationen beruflicher Praxis liegt dem in Kapitel 3.4 bereits erwähnten instruktionalen Ansatz des Apprenticeship-Lernens zu Grunde. Nach dem Beispiel der handwerklichen Lehre setzt dieses Modell beim Austausch der beim Problemlösen gemachten Erfahrungen zwischen Erfahrenem (Experte; Oldtimer) und Anfänger (Novize; Newcomer) an. Durch wechselseitiges Mitteilen werden beim Problemlösen beteiligte Denkprozesse und angewandtes Wissen öffentlich und dadurch verhandelbar. Diese dialogische Struktur erlaubt es Anfängern, aktiv am Problemlösen teilzunehmen und mittels der Unterstützung von Experten trotz noch beschränkter kognitiver Ressourcen relevantes Wissen zu erwerben. Da diese Aneignung in einem authentischen Handlungskontext und im Austausch mit Experten geschieht, kann die kontextspezifische Bedeutung des Wissens erfahren werden. Gleichzeitig wird die jeweilige Sprache (Terminologie) und die damit verbundene Art, das eigene Tun zu reflektieren, internalisiert. Die Lernenden wachsen sozusagen in eine "Expertenkultur" hinein. Dieser Prozess des Hineinwachsens wurde von Brown (1984) mittels eines dreistufigen Modells dargestellt. Auf jeder Stufe kommt dem Experten eine spezifische (Lehr-)Funktion zu. Auf der ersten Stufe modelliert er sein Problemlöseverhalten, indem er laut denkt, d.h. alles zu verbalisieren versucht, was er macht und denkt. In der anschließenden Phase arbeiten Experte und Novize gemeinsam an einer komplexen Aufgabenstellung. Dabei steht der Dialog im Mittelpunkt. Der Experte lenkt allmählich immer weniger, sondern reagiert vor allem auf Fragen oder Fehler des Novizen. Auf der abschließenden Stufe überträgt der Experte die Verantwortung für das Problemlösen mehr und mehr auf den Novizen und beschränkt sich vorwiegend auf eine unterstützende Rolle. Dieses Stufenmodell spiegelt Schritte der Enkulturation während des Kompetenzerwerbs wider; die Lernende gelangen von einer anfangs peripheren zu einer immer zentraleren Rolle innerhalb der *community of experts*. Von Collins, Brown und Newman (1989)

werden in einer differenzierten instruktionalen und didaktische Analyse sieben Methoden genannt, die in diesem Prozess zum Einsatz kommen sollten:

- (1) *Modeling* (Vormachen und Verbalisieren durch den Experten),
- (2) *Coaching* (gezielte Unterstützung des Novizen),
- (3) *Scaffolding* ("Gerüstbau", Geben von Hinweisen),
- (4) *Fading* (Ausblenden der Hilfestellungen),
- (5) *Articulation* (Artikulieren von Denkprozessen und Problemlösestrategien durch den Novizen),
- (6) *Reflection* (Reflexion ablaufender Lernprozesse im Austausch mit Anderen) und
- (7) *Exploration* (Anregung zu aktivem Explorieren).

5 Übertragung des Standes der Expertiseforschung auf Sozialarbeit

Die vorangegangenen Kapitel zeigten Wege der Erforschung und Förderung von Expertise in professionellen Bereichen auf. Dabei wurde deutlich, dass die Domäne Sozialarbeit bisher noch kaum Gegenstand der Expertiseforschung war, obwohl verwandte Tätigkeiten wie z.B. Beratung schon gut untersucht sind. In diesem Kapitel wird die Expertiseforschung auf die Sozialarbeit bezogen. Daraus werden zum einen Wege zum Verständnis des Expertiseerwerbs in der Sozialarbeit deutlich, zum anderen lässt sich der Bedarf für weitere Forschung zur Analyse von Expertise in der Sozialarbeit und von Möglichkeiten zur Förderung ihres Entstehens ableiten (Kapitel 6 und 7).

Sozialarbeit kann als Paradebeispiel für eine schlecht-strukturierte Domäne gelten. Deswegen kommen bei ihr, gerade auch im Bereich der Kindeswohlgefährdung, die beiden bereits erwähnten Forderungen nach einer Untersuchung des Berufsfeldes und nach relevanten sozialen Kontexten und *communities of experts* besonders zum Tragen.

Wie in Kapitel 2 gezeigt wurde, stammen die meisten Forschungsarbeiten zur kompetenten beruflichen Sozialarbeit bislang aus der Professionssoziologie. Aus berufspädagogischer Perspektive wird zudem eine Abgrenzung zwischen "Qualifikation" als in der Ausbildung vermittelter technisch-

instrumenteller Fertigkeit und "Kompetenz" als subjektivem Status möglicher Leistungsentwicklung vorgenommen. Qualifikation steht für objektive Wissensparameter, während unter Kompetenz eine stärkere Betrachtung der Idiographie personengebundener Fähigkeiten der im sozialen Feld handelnden Personen propagiert wird. Die Notwendigkeit der zweiten Komponente wird mit der strukturellen Offenheit sozialpädagogischer Interaktion begründet, die mit nicht normierten und sozial präformierten Situationen einher geht, so dass sich keine standardisierten Qualifikationsmerkmale formulieren ließen. Die Ganzheitlichkeit des Handelns in der Sozialarbeit verhindert überdies die Entwicklung expliziter, spezifischer Qualitätskriterien expertenhaften Handelns.

Wie oben argumentiert wurde, ist diese Sichtweise verkürzt. Die Entwicklungen der Expertiseforschung zeigen, dass auch in schlecht-strukturierten Domänen Expertise anhand der vier Aspekte Wissen, Problemlösen und Entscheiden, Routinen sowie Einbettung in den sozialen Kontext einer *community of experts* gut analysierbar ist und dass Wege zur Förderung des Erwerbs von Handlungskompetenz entworfen werden können. Dabei können bereits vorgeschlagene Kompetenzprofile in der sozialen Arbeit durchaus berücksichtigt werden, auch wenn diese in zweierlei Hinsicht problematisch sind (Herriger & Kähler, 2001). Einerseits sind sie normativ-präskriptiv geprägt. Über Anforderungskataloge formulieren sie ein vermeintliches Optimum an pädagogischer Handlungskompetenz und beschreiben daher einen idealtypischen Maßstab berufspraktischer Qualifikationen; die Konsequenz ist eine defensive Form der Professionalisierung, die als Mängelbewusstsein bezeichnet werden kann. Andererseits sind die formulierten Taxonomien vergleichsweise willkürlich und daher nicht deckungsgleich. Abhilfe kann eine systematische Analyse der Berufsanforderungen und der Leistungen von Experten gerade im kontrastiven Vergleich mit Novizen bringen, wie sie die Expertiseforschung vorschlägt. Erste Ansätze hierzu werden in den folgenden Abschnitten dieses Kapitels dargestellt.

5.1 Gedächtnis und Wissen des Sozialarbeits- experten

Wie in Kapitel 3.1 (Kasten 2) angedeutet wurde, liegen bislang kaum empirische Befunde über Gedächtnis und Wissen von Experten in der Sozialarbeit vor. In der Studie von Herriger und Kähler (2001) wurden vier relevante Wissensarten in der Sozialarbeit unterschieden: Allerweltswissen, rechtliches und sozialwissenschaftliches Fachwissen, verwaltungstechnisches know-how und methodisches Wissen.

Eine Untersuchung curricularer Wissensbestände im Sozialpädagogik- bzw. Sozialarbeitsstudium zeigt, dass sowohl im Grund- als auch im Hauptstudium in erster Linie wissenschaftliche Inhalte wie erziehungswissenschaftliche Kerncurricula, Psychologie, Soziologie – in kleinerem Umfang auch Recht und Medizin – gelehrt werden. Jugendhilfe oder Jugendstrafrechtspflege speziell für die Kindeswohlgefährdung sind meist nur als Wahlfächer und in weitaus geringeren Ausmaß vertreten. Unterricht und Prüfungen scheinen in erster Linie auf die Vermittlung deklarativen Faktenwissens ausgelegt zu sein. Nur vereinzelt finden sich didaktische Modelle und fallbasierte Prüfungen, die eine Vertiefung hin zum Erwerb anwendungsorientierten Wissens andeuten.

Die Gemeinsamkeiten von Curricula deuten auf einen – allerdings empirisch bislang nicht bestätigten – Kanon relevanten Expertenwissens hin. Zusammen mit spezifischem Wissen über aktuelle Fälle zeichnet sich damit ab, dass die spezifische Wissensbasis in der Sozialarbeit aus folgenden Komponenten zusammengesetzt ist (Pfaffenberger, 2001a):

- (1) Erklärendes und verstehendes Wissen über
 - (a) Problem und Situation des Klienten
 - (b) zu Grunde liegende gesellschaftliche Bedingungen.
- (2) Veränderungs- und Handlungswissen über
 - (a) sozialpolitische und rechtliche Rahmenbedingungen von Sozialarbeit
 - (b) organisatorische und institutionelle Voraussetzungen professionellen sozialpädagogischen Handelns
 - (c) Arbeitsformen und Methoden der Sozialarbeit.

Wie bereits allgemein in der Expertiseforschung aufgezeigt wurde, bilden diese Komponenten in der Domäne der Sozialarbeit eine notwendige, nicht aber hinreichende Bedingung für hohe Expertise. Hinzukommen muss die erfolgreiche Anwendung des Wissen in Problemlösesituation, die Heraus-

bildung von Routinen und die Einbettung in eine *community of experts*, um zu Handlungskompetenz zu führen.

Eine genauere Analyse des Expertenwissens in der Sozialarbeit steht bislang aus; beispielsweise liegen bisher keine Studien vor, in denen aufgezeigt wurde, wie Experten Fallinformationen erinnern, welche Form von *Chun-king*-Prozessen bei ihnen bevorzugt aufscheinen, welche Rolle Enkapsulationsprozesse spielen etc.

5.2 Problemlösen und Entscheiden des Sozialarbeitsexperten

In Kapitel 3.2 (Kasten 3) wurde eine Klassifikation von Problemlöseprozessen in der Sozialarbeit anhand unterscheidbarer inhaltlicher Kategorien vorgeschlagen (körperliche Misshandlung, sexueller Missbrauch, Vernachlässigung, Autonomiekonflikte, Erwachsenenkonflikte ums Kind). Bezüglich des Entscheidungsverhalten wurde von Bazerman (1990) ein spezifisch auf Kindeswohlgefährdung ausgerichtetes Sechsstufenmodell entwickelt, in dem der Ablauf beim Problemlösen und beim Fällen einer professionellen Entscheidung aus Sicht einer Theorie rationalen Entscheidens skizziert wird.

- (1) Problemdefinition. Beurteilung über Vorhandensein oder Nichtvorhandensein der verschiedenen Facetten eines Risikos des Kindeswohls und über das Schutzbedürfnis für das Kind.
- (2) Identifizierung der Kriterien. In einem typischen Fall von Kindeswohlgefährdung existieren meist verschiedene Kriterien, deren Hintergründe abgewogen werden müssen, z.B. Rahmenbedingungen wie das Einverständnis der Eltern, die Situation zu verändern, die Historie des Missbrauchs oder die Möglichkeit eines nahegelegenen Beratungsservices; relevante Kriterien müssen von irrelevanten getrennt werden.
- (3) Abwägen der Kriterien. Beurteilung der Bedeutsamkeit der Kriterien im vorliegenden Fall, um sich womöglich teilweise widersprechende Einflussfaktoren zu gewichten.
- (4) Generierung alternativer Handlungsabläufe. Im Umgang mit Kindeswohlgefährdung konkurrieren verschiedene Möglichkeiten, mit denen die Verhältnisse für das Kind verbessert werden können; beispielsweise können neue Wege im Familiensystem, aber auch

können neue Wege im Familiensystem, aber auch außerhalb des Systems generiert werden.

- (5) Abwägen jeder generierten Alternative anhand jedes bedeutsamen Kriteriums.
- (6) Kalkulation der optimalen Entscheidung aufgrund der Ergebnisse der vorangehenden kognitiven Prozesse.

Dieses Entscheidungsmodell macht deutlich, dass es sich bei der Sozialarbeit um ein wissensbasiertes Handlungssystem handelt, in dem eine Anwendung vorhandenen Wissens unter Handlungs- und Entscheidungszwang erfolgt (Merten, 2001). Das Modell zeigt aber nicht nur, dass Expertenhandeln sich als wissensbasiertes Handeln von Alltagshandeln unterscheidet, sondern auch, dass eine genauere Analyse von Problemlöse- und Entscheidungsprozessen noch aussteht. Der Verweis auf die oben genannten sechs Prozesse suggeriert eine größere Einheitlichkeit des Umgangs mit Kindeswohlgefährdung in der Sozialarbeit, als es berechtigt ist. Die Analyse eines differenzierten Praxisverständnisses und einer präzisen Analyse der Anforderungen in der Domäne stehen noch aus, die eine Modellierung der Problemlöseprozessen in Form von prozeduralen Regeln (Wenn-Dann-Regeln) erlaubt, wie sie von Experten eingesetzt werden.

Diese Forderung heißt nicht, dass ignoriert würde, dass in der Sozialarbeit in der Regel schlecht-definierte Probleme zu lösen sind. Dass es nicht einfach ist zu entscheiden, wann ein eingeschlagener Problemlöseprozess erfolgreich war oder auch nur erfolgversprechend erscheint, wird damit nicht geleugnet. Dass Experten in ihrer Praxis gut eingespielten Prozeduren folgen, die in Wissensbeständen begründet sind, ist dennoch anzunehmen. In der Sozialarbeit ist sowohl in materieller Hinsicht als auch im formellen Recht oft mit unbestimmten Rechtsbegriffe und Gestaltungsspielräumen umzugehen. Bei der Anwendung von Rechtsnormen auf die jeweiligen Sachverhalte kann es erhebliche Handlungsspielräume geben, so dass mit der konkreten Ausfüllung im Einzelfall häufig beträchtliche Unsicherheiten einher gehen (Münder et al., 2000).

5.3 Routinen des Sozialarbeiters

Das im vorangehenden Abschnitt diagnostizierte Fehlen von Befunden über Problemlöse- und Entscheidungsprozesse von Experten in der Sozialarbeit resultiert zwingend in einem analogen Defizit bezüglich aufgebauter Routinen. Die theoretische Annahme des Ganzheitlichkeitsansatzes der Sozialarbeit scheint Vorstellungen über die Herausbildung von Routinen sogar entgegen zu stehen, da diese ja gerade den Einsatz einer weitgehend automatisierten, aus vorangehend behandelten Fällen abstrahierten allgemeinen Vorgehensweise beinhalten, so dass die individuellen Charakteristika des aktuellen Falles vernachlässigt würden. Wie in Kapitel 3.3 am Beispiel der medizinischen Diagnose gezeigt wurde, ist dies jedoch mit der Herausbildung von Routinen keineswegs impliziert. Vielmehr wird dabei den Besonderheiten des aktuellen Falles durchaus Aufmerksamkeit geschenkt; genutzt wird aber die Gemeinsamkeit in vielen Komponenten mit bereits bekannten Fällen, die zu einer raschen, reibungslosen Verarbeitung führt, so dass Aufmerksamkeit und kognitiver Freiraum für die wirklich anspruchsvollen, fallindividuellen Merkmale bleibt.

Bezüglich der Sozialarbeit gaben Münder et al. (2000) Hinweise auf den Einsatz von Routinen. Zwar sind hier Probleme meist schlecht-definiert, vorgeschlagene Lösungen sind nicht schlüssig, sondern interpretativ, wichtige Merkmale tauchen erst nach Beginn des Problemlöseprozesses auf, Information aus unterschiedlich wichtigen Quellen wird zu unterschiedlichen Zeitpunkten bedeutsam etc. Professionelles Handeln unterscheidet sich dennoch von Alltagshandeln durch den Bezug auf Wissen, durch die Nutzung von reflektierter Erfahrung und auf dem Hintergrund persönlicher Erwartungen und Ziele. Die Erfahrung von Experten, also ihr früherer Umgang mit vergleichbaren Fällen, sorgt dafür, dass sie Informationsmuster besitzen, die die Aufmerksamkeitsbelastung reduzieren. Allerdings ist noch wenig über Komponenten der Tätigkeit in der Sozialarbeit bekannt, die von Experten routiniert behandelt werden.

Auf Risiken, die für Experten mit dem Einsatz von Routinen verbunden sind, wiesen Sternberg und Frensch (1992) hin. Sie konnten experimentell zeigen, dass Experten unter unerwarteten Abweichungen von gewohnten – oft in Routinen umgesetzten – Muster besonders stark zu leiden haben. Die Unterdrückung der in Routinen automatisiert erfolgenden Antwortmuster kann offenbar problematisch sein. Womöglich kann dadurch die ursprüngli-

che Handlungsintention usurpiert werden. Bezüglich der Sozialarbeit verweist Stark (1996) auf Studien, die zeigen, dass der Einsatz von Routinen bei professionellen Hilfen oft von den Motiven und den Stärken der Klienten abgekoppelt ist. Stark (1996) spricht in diesem Zusammenhang von der Dominanz der Experten: Eine den Berufsalltag vieler professioneller Helfer dominierende Beschäftigung mit Methoden, Techniken, Vorschriften oder Regeln psychosozialen Handelns führt häufig dazu, dass das eigentliche Ziel dieses Handelns außer Sicht gerät.

5.4 *Communities of experts* in der Sozialarbeit

Es ist offensichtlich, dass Sozialarbeit auf die Kooperation unterschiedlicher Systeme angewiesen ist; Münder et al. (2000) untersuchten insbesondere das Zusammenspiel von Jugendhilfe und Justiz. Sowohl bei dieser Zusammenarbeit als auch beim Aufbau und der Definition relevanter Handlungsweisen in jedem der beiden Gebiete spielt der Gedanke der *community of experts* zweifellos eine bedeutsame Rolle. Da es sich sowohl bei den beiden Bereichen, aber auch bezüglich ihrer Zusammenarbeit um schlecht-strukturierte Domänen handelt, sind soziale Aushandlungsprozesse, welches Handeln als "richtig" definiert wird, von zentraler Bedeutung. Aushandlungsprozesse dieser Art kennzeichnen also nicht nur das Entstehen von Arrangements beider Bereiche vor, während und nach gerichtlichen Verfahren, sondern auch Prozesse der Formulierung von Handlungsaufträgen innerhalb der Domänen. Mit welchen Mitteln und Methoden die solcherart gewonnenen Handlungsaufträge koordiniert werden, ist gerade angesichts des vieldeutigen Begriffs von Kindeswohlgefährdung eine interessante, bislang kaum thematisierte Frage. Zu deren Beantwortung ist Kenntnis über Wissen, Problemlöseprozesse und Entscheidungsverfahren in allen beteiligten Domänen notwendig.

Der Idee der Netzwerkforschung (Stark, 1996) kommt in diesem Zusammenhang eine innovative Komponente zu. Beschäftigt sie sich bislang überwiegend mit der Frage, welchen unterstützenden Anteil informelle soziale Netze bei psychosozialen oder gesundheitlichen Krisen der Klienten haben, gibt es noch kaum Befunde über die Rolle von Netzwerken bzw. *communities of experts* für die Kompetenzentwicklung in der Sozialarbeit.

Das Modell der Supervision, das in Kapitel 3.4 (Kasten 4) angedeutet wurde, kann hier hilfreich sein (Zorga, 2002). Supervision stellt eine Lern- und Entwicklungsmöglichkeit, die zum Erwerb professioneller Kenntnisse und Einsichten dient, indem reflektierte Erfahrung innerhalb eines sozialen Kontexts mit anderen Berufstätigen in derselben Domäne ermöglicht wird. Das Entstehen solcher *communities*, deren Mitglieder ihre professionelle Tätigkeit teilen, ist sowohl für die Domäne als solche bedeutsam als auch für die Lernenden, die mit Hilfe von Supervisionsprozessen in das Netzwerk hineinzuwachsen haben. In diesem Zusammenhang ist die Aufgabe bedeutsam, die eigene soziale Rolle zu entwickeln. "Through professional supervision counselors internalise sets of principles, attitudes and values that will partly govern their behavior." (Zorga, 2002, S. 264). Diese Prozesse sind bislang in der Sozialarbeit noch kaum untersucht.

6 **Vorschläge für nächste Schritte in der Forschung über Expertise von Sozialarbeitern**

Es wurde aufgezeigt, dass die Expertiseforschung einen wichtigen Beitrag dazu leisten kann, sowohl Kompetenzprofile inhaltlich zu definieren als auch deren Entwicklung nachvollziehbar zu machen, um so letztlich in entsprechenden Instruktionsdesigns deren Förderung zu unterstützen. Die Komponenten Wissen und Können bilden hierfür die grundlegenden Bausteine. Berufstätige in schlecht-strukturierten Domänen wie der Sozialarbeit sind mit komplexen und schlecht-definierten Problemen konfrontiert, für die weder eindeutig rationale Verarbeitungs- und Lösestrategien noch formal "richtige" Lösungen existieren. Standards für "richtige" Problemlösungen werden innerhalb eines sozialen Kontextes bzw. einer Expertengemeinde aufgestellt.

Dies impliziert, dass es notwendig ist, die genauen Problemstellungen, Tätigkeitsfelder und Kompetenzprofile der Domäne zu untersuchen und dabei – gerade bei einer schlecht-strukturierten Domäne wie der Sozialarbeit – den sozialen Kontext in Betracht zu ziehen. In Fällen, innerhalb derer richtige Vorgehensweisen und Lösungen in *communities of experts* sozial

standardisiert werden, gilt es auf die gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen besonders Rücksicht zu nehmen. Im Folgenden werden Forschungsaufgaben dargestellt, deren Bearbeitung vorrangig notwendig erscheint, um das Verständnis von Expertise in der Sozialarbeit voranzubringen.

Projektvorschlag 1:

Entwicklung von Verfahren zur Bestimmung des Ausmaßes beruflicher Handlungskompetenz in der Sozialarbeit

Aufbauend auf dem Modell der Handlungskompetenz in Kapitel 3 sollen Verfahren entwickelt werden, mit denen sich das Ausmaß der erreichten beruflichen Handlungskompetenz bestimmen lässt. Zum Teil verwendbar sind Instrumente aus der Domäne Erziehungsberatung, die jedoch auf die domänenspezifischen Erfordernisse anzupassen sind. Ideal wäre die Entwicklung eines Instrumentariums, das als Prototyp den verschiedenen Typen von Sozialarbeit zu Grunde liegen kann und aus dem dann bereichsspezifische Instrumente vergleichsweise einfach erstellt werden könnten. Möglich wäre demnach die Konzeption eines prototypischen Falles in der Kindeswohlgefährdung, d.h. die Darlegung einer Sachlage und Zugabe von Hintergrundinformationen involvierter Fallbearbeiter (Ärzte, Richter etc.) und Zeugen (Verwandtschaft, Nachbarn etc.), was letztendlich einer authentischen, domänenspezifischen Problemlage entspricht. Durch dieses Instrumentarium werden in der Beobachtung der Fallbearbeitung und durch Aufnahmen lauten Denkens unterschiedliche Handlungsmuster von Novizen und Experten sichtbar. Bezieht man die übliche Dauer der Ausbildung in der Sozialarbeit und den Zeitraum, der für den Erwerb von Kompetenz in beruflichen Domänen angesetzt wird, in die Rechnung ein, sollte berufliche Expertise etwa fünf Jahre nach Abschluss der Ausbildung modelliert werden. Dieses Instrumentarium erlaubt Forschung über die verschiedenen Teile von Handlungskompetenz.

Teilprojekt 1: Differenzierte Analyse relevanter Bedeutungen des Begriffs "Wissens"

Aufbauend auf dem Klassifikationssystem von Wissensbegriffen von De Jong und Ferguson-Hessler (1996) soll eine differenzierte Analyse verwen-

deter Wissensbegriffe in Handlungskompetenzbeschreibungen in der Sozialarbeit geleistet werden. Insbesondere soll damit auch die Vermittelbarkeit von Wissenskomponenten, die als relevant erachtet werden, auf den Prüfstand gestellt werden. Es ist zu erwarten, dass ein differenziertes Arsenal an instruktionalen Maßnahmen verwendet werden muss, um den Erwerb der verschiedenen Kompetenz-Facetten zu unterstützen, die bislang allesamt unter der gleichen Firmierung "Wissen" laufen.

Ein erster Zugang zur Umsetzung dieses Projektvorschlages besteht in der Durchführung explorativer Delphi-Studien zum Thema "Was ist Wissen in der Sozialarbeit?" bei Personen unterschiedlicher Expertisegrade. Durch die Einbeziehung von Novizen soll insbesondere auch das "alltagsweltliche" Wissen in der Sozialarbeit beschrieben und von "professionellem" sozialpädagogischen Wissen abgegrenzt werden.

Durch die konkrete Fallbearbeitung und die Protokolle lauten Denkens soll weiterhin geprüft werden, welches Wissen wann und von Personen welchen Expertisegrades angewendet wird. Wissensarten werden hier nicht präskriptiv-normativ von Alltags- und Wissenschaftswissen abgegrenzt, sondern situationsgebunden durch die konkrete Fallarbeit in ihre möglichen Ausdifferenzierungen untersucht. Durch den Experten-Novizen-Vergleich können Aussagen über Prozeduralisierungsprozesse gemacht werden, wie sie im Konzept des dynamischen Gedächtnisses geschildert werden.

Teilprojekt 2: Differenzierte Analyse der Problemlöseprozesse

Adäquat dazu werden auch Strategien zur Problemlösekompetenz sichtbar. Die Untersuchung mentaler Modelle der Problemlagen in Form einer begründeten Diagnose und Therapiemaßnahmen des vorgelegten Fall gibt Aufschlüsse über die in Kapitel 3.2 dargestellten Unterschiede zwischen Experten und Novizen im Problemlösen und stellt insofern Konsequenzen für ein elaboriertes Konzept von Handlungskompetenz in der Kindeswohlgefährdung und deren Instruktion dar.

Teilprojekt 3: Differenzierte Analyse der Routine von Experten

Ebenfalls interessant im Zuge dieser Fallbearbeitung ist der routinierte Umgang mit Fällen. Auch hier bezieht sich der Untersuchungsgegenstand auf die Veränderung des angewandten Wissens, wie es die Enkapsulierungstheorie in der Domäne Medizin bereits deutlich machte. Demnach kann davon ausgegangen werden, dass mit zunehmender Routine deklaratives Wissen umgewandelt wird in generalisierte und fallbezogene Wissensstrukturen, die allerdings jederzeit einen Rückgriff auf deklaratives Wissen erlauben. In diesem Zusammenhang repräsentiert sich auch Erfahrung in der Domäne Kindeswohlgefährdung.

Projektvorschlag 2:

Instruktion beruflicher Handlungskompetenz in der Sozialarbeit/ Kindeswohlgefährdung

Nachdem ein klareres Profil von Handlungskompetenz in der Sozialarbeit durch das vorangegangene Projekt erarbeitet wurde, könnte ein weiteres Projekt die Instruktionsmaßnahmen beruflicher Kompetenz zum Gegenstand haben. Darin sind Forschungsfragen involviert, die sowohl die Lehrperson als auch das Lehr-Lern-Arrangement betreffen. Bisher mehrfach erwähnt wurde die Problematik des Transfers von Wissen in die Praxis, das sich mit dem Phänomen des „trägen Wissens“ umschreiben lässt und eine grundlegende Problematik und Herausforderung der Instruktion darstellt.

Teilprojekt 1: Transferüberlegungen im didaktischen Handeln von Lehrpersonen

Das Gelingen von nahem und weitem Transfer des in der beruflichen Ausbildung Gelernten auf spätere Anwendungssituationen ist eine wesentliche Determinante beruflicher Handlungskompetenz. Befunde, dass sich Transfer nach einer Lehrmaßnahme selten spontan einstellt, werden bislang in der pädagogischen Ausbildung von Lehrpersonen nur wenig berücksichtigt. Andererseits ist es offensichtlich, dass die berufliche Ausbildung berufliche Handlungskompetenz zum Ziel hat. Ungeklärt ist, wie Lehrpersonen mit dem Transferproblem umgehen. Es soll untersucht werden, welchen (womöglich impliziten) Transferbegriff Lehrpersonen haben und welchen Ein-

fluss ihr "Problembewusstsein" auf die Gestaltung ihrer Lehrmaßnahmen hat.

Teilprojekt 2: Entwicklung von Verfahren zur Bestimmung des Ausmaßes beruflicher Handlungskompetenz von Lehrpersonen

In Analogie zum Teilprojekt 1 sollen für Lehrpersonen Verfahren entwickelt werden, mit denen sich das Ausmaß der Lehr-Handlungskompetenz bestimmen lässt. Ideal wäre die Entwicklung eines über verschiedene Bereiche in der Sozialarbeit übergreifenden Prototyps, aus dem dann berufsspezifische Instrumente vergleichsweise einfach erstellt werden könnten. Ein solches Instrument kann zur Grundlage dienen, den bislang lediglich hypothetisierten Zusammenhang zwischen den zumeist inhaltlich konturierten didaktischen Kompetenzen der Lehrpersonen und der einige Jahre später zu erhebenden beruflichen Handlungskompetenz ihrer früheren Auszubildenden zu überprüfen.

Teilprojekt 3: Effektive Vermittlung anwendungsbezogenen Wissens durch die Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements

Es soll untersucht werden, mit Hilfe welcher didaktischer Arrangements dieses Wissen effektiv und anwendungsbezogen vermittelt werden kann. Insbesondere soll analysiert werden, welche Bedingungsfaktoren dafür verantwortlich sind, ob Kompetenzen bevorzugt in (hoch-)schulischen oder in beruflichen Kontexten zu erwerben sind. Dadurch soll auch die Entwicklung alternativer Lehr-Lern-Arrangements für einzelne Kompetenzbereiche angeregt werden. Solche Konzepte beinhalten in der Regel die Philosophie des situierten Lernens, d.h. des Lernens anhand von authentischen, komplexen Problemfällen innerhalb eines sozialen Kontextes. Die Teilnehmer solcher Instruktionsmodelle, wie z.B. des *cognitive Apprenticeship* (vgl. Kapitel 3.4, 4.4) können mit einer Kontrollgruppe von herkömmlichen Frontalunterrichtsmodellen in Sachen Handlungskompetenz und Transferwissen verglichen werden. Zu reformieren wären in der Konsequenz auch die Prüfungssysteme in der Ausbildung zum Sozialarbeiter, in denen bereits Tendenzen weg von einer Abfrage deklarativen Wissens hin zu fallbasierten Prüfungen existieren.

Projektvorschlag 3:

Analyse bestehender communities of experts und von Bedeutungshandlungen in professionellen Netzwerken

Unter Einsatz von Networking-Techniken (Palonen, Hakkarainen, Talvitie & Lehtinen, in Druck) soll die Zentralität der Beteiligung an *communities of experts* analysiert werden. Dies soll insbesondere Hinweise auf den Wandel der Beteiligung an *communities of experts* im Verlauf des Expertiseerwerbs geben, mit dem das Modell von Lave und Wenger (1991; *legitimate peripheral participation*, siehe Kapitel 3.4) empirisch überprüft werden soll.

Ein Beispiel für ein solches Netzwerk könnte das Deutsche Jugendinstitut und speziell dessen veranstaltete Projekte einzelner Fachrichtungen sein. Das Projekt „Kindeswohlgefährdung und Allgemeiner Sozialer Dienst“ beispielsweise stellt eine Plattform für eine *community of practice* dar, auf welcher verschiedene, in dieses Gebiet involvierte Expertengruppen aus Wissenschaft und Praxis und unter Beteiligung von Novizen und Experten zusammentreffen. Dieses organisierte Netzwerk bietet reichlich Lernmöglichkeiten und trägt zu einer Profilierung dieser Domäne bei. Eine Ziel-, Prozess- und Ergebnisevaluation bezüglich der Bedeutung dieser Netzwerke, der spezifischen Beteiligung und der Lernprozesse könnte wichtige Hinweise für eine Formierung einer *community of experts* geben, durch deren Teilnahme maßgeblich zur Ausbildung von Handlungskompetenz beigetragen wird.

7 Richtlinien für die Entwicklung von Maßnahmen zur Förderung der Expertise von Sozialarbeitern

Wie in Kapitel 4 gezeigt wurde, lassen sich aus der Expertiseforschung viele Vorschläge zur Förderung des Erwerbs von Handlungskompetenz ableiten. Diese beruhen auf den in Kapitel 3 genannten Komponenten expertenhaften Handelns. Wie in Kapitel 5 gezeigt wurde, besteht noch beträchtlicher Nachholbedarf bei der Rekonstruktion der Sozialarbeit als Expertisedomäne. Vorschläge zur Klärung dieser Rekonstruktion wurden in Kapitel 6 ge-

macht; hierauf müssen Vorschläge für Maßnahmen zur Förderung der Expertise von Sozialarbeitern aufbauen.

Plakativ formuliert sind alle Komponenten der Handlungskompetenz zu fördern: Wissen und Gedächtnis – Problemlösen und Entscheiden – Routinen – Einbettung in *communities of experts*. Die Ansätze situierten Lernens (Kapitel 4.4) stellen instruktionale Mittel bereit, den Erwerb "richtiger", reflektierter Erfahrung und damit der Verbindung von Wissen und Können zu unterstützen. Eine zentrale Rolle spielen die Prinzipien der Authentizität der Lernumgebung, der sozialen Einbettung während des Lernens, der Verwendung komplexer Lehr-Lern-Arrangements, insbesondere fallbasierter Materialien.

Die Konzeption von Expertenhandeln als wissensbasiertem Handeln macht deutlich, dass kompetentes Handeln auf Fachwissen basiert. Knüppel (1995) argumentierte, dass Kompetenz in der Sozialarbeit wesentlich von methodischer Schulung und wissenschaftlich begründeten Kenntnissen und Fertigkeiten abhängt. Eine adäquate Wahrnehmung von Aufgaben wird erst auf der Basis wissenschaftlichen Wissens möglich. Nur dies ermöglicht reflektierte Erfahrung, mit der verhindert werden soll, dass Praxis bloßer Aktionismus bleibt.

Fallbasiertes, praktisches Lernen hat damit den Anspruch, sowohl den vielschichtigen Anforderungen der Praxis gerecht werden als auch theoretische und methodische Inhalte erwerben und umsetzen zu helfen. Die Verwendung von Apprenticeship-Lernen, von Supervision und Theorie-Praxis-Verknüpfungen wurde bereits in vorangegangenen Kapiteln angemahnt, um die Einbettung individueller Kompetenzen in ein soziales Netzwerk zu ermöglichen.

Über die Gestaltung entsprechender Instruktions- und Ausbildungskonzepte wurden bereits umfangreiche Diskussionen geführt, wenngleich diese nicht auf kognitionswissenschaftlichen Analysen, wie sie in der Expertiseforschung propagiert werden, beruhen. Pfaffenberger (2001a) stellte die – bislang nur in Modellversuchen umgesetzte – Bedeutung unterrichtsbegleitender Praktika mit Praxisberatung (Supervision) vor, die die üblichen Blockpraktika ablösen sollten. Dadurch kann das Ziel verfolgt werden, in der Ausbildung Alltagswissen und Alltagstheorien aufzugreifen und in wissenschaftliches Handlungswissen zu transformieren.

In letzter Konsequenz setzt die Entwicklung von Maßnahmen zur Förderung der Expertise von Sozialarbeitern aber detailliertere Kenntnisse der Natur von Expertise in der Domäne voraus, wie sie in den in Kapitel 6 skizzierten Projektvorschlägen erworben werden können.

8 Literaturverzeichnis

- Anzai, Y. & Yokoyama, T. (1984). Internal models in physics problem solving. *Cognition and Instruction, 1*, 397-450.
- Bazerman, M. H. (1990). *Judgment in managerial decision making* (2. Aufl.). New York: Wiley.
- Berg, D. (1999). Beratung in der Schule. In C. Perleth & A. Ziegler (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie: Grundlagen und Anwendungsfelder* (S. 182-193). Bern: Huber.
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research, 35*, 463-482.
- Beutler, L. E., Machado, P. P. P. & Neufeld, S. A. (1994). Therapist variables. In A. E. Bergin & S. L. Garfield (Hrsg.), *Handbook of psychotherapy and behavior change* (4. Aufl., S. 229-269). New York: Wiley.
- Boshuizen, H. P. A., Bromme, R. & Gruber, H. (Hrsg.). (in Druck). *Professional learning: Gaps and transitions on the way from novice to expert*. Dordrecht: Kluwer.
- Boshuizen, H. P. A. & Schmidt, H. G. (1992). On the role of biomedical knowledge in clinical reasoning by experts, intermediates and novices. *Cognitive Science, 16*, 153-184.
- Boshuizen, H. P. A., Schmidt, H. G., Custers, E. J. F. M. & Van de Wiel, M. W. J. (1995). Knowledge development and restructuring in the domain of medicine: The role of theory and practice. *Learning and Instruction, 5*, 269-289.
- Bransford, J. D., Goldman, S. R. & Vye, N. J. (1991). Making a difference in people's ability to think: Reflections on a decade of work and some hopes for the future. In R. J. Sternberg & L. Okagaki (Hrsg.), *Influences on children* (S. 147-180). Hillsdale: Erlbaum.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Brown, A. L. (1984). Metakognition, Handlungskontrolle, Selbststeuerung und andere, noch geheimnisvollere Mechanismen. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Hrsg.), *Metakognition, Motivation und Lernen* (S. 60-109). Stuttgart: Kohlhammer.
- Caspar, F. (1997). What goes on in a psychotherapist's mind? *Psychotherapy Research, 7*, 105-125.
- Chase, W. G. & Ericsson, K. A. (1981). Skilled memory. In J. R. Anderson (Hrsg.), *Cognitive skills and their acquisition* (S. 141-189). Hillsdale: Erlbaum.
- Chase, W. G. & Simon, H. A. (1973). The mind's eye in chess. In W. G. Chase (Hrsg.), *Visual information processing* (S. 215-281). New York: Academic Press.

- Chi, M. T. H., Feltovich, P. J. & Glaser, R. (1981). Categorization and representation of physics problems by experts and novices. *Cognitive Science*, 5, 121-152.
- Chi, M. T. H., Glaser, R. & Farr, M. J. (Hrsg.). (1988). *The nature of expertise*. Hillsdale: Erlbaum.
- Collins, A., Brown, J. S. & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing and mathematics. In L. B. Resnick (Hrsg.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honour of Robert Glaser* (S. 453-494). Hillsdale: Erlbaum.
- De Groot, A. D. & Gobet, F. (1996). *Perception and memory in chess. Studies in the heuristics of the professional eye*. Assen: Van Gorcum.
- De Jong, T. & Ferguson-Hessler, M. G. M. (1996). Types and qualities of knowledge. *Educational Psychologist*, 31, 105-113.
- De Kleer, J. & Brown, J. S. (1983). Assumptions and ambiguities in mechanistic mental models. In D. Gentner & A. L. Stevens (Hrsg.), *Mental models* (S. 155-190). Hillsdale: Erlbaum.
- Dörner, D. (1979). *Problemlösen als Informationsverarbeitung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dörner, D., Kreuzig, H. W., Reither, F. & Stäudel, T. (Hrsg.). (1983). *Lohhausen. Vom Umgang mit Unbestimmtheit und Komplexität*. Bern: Huber.
- Duffy, T. M. & Jonassen, D. H. (1991). Constructivism: New implications for instructional technology? *Educational Technology*, 31 (5), 7-12.
- Duffy, T. M. & Jonassen, D. H. (Hrsg.). (1992). *Constructivism and the technology of instruction: A conversation*. Hillsdale: Erlbaum.
- Ericsson, K. A. & Smith, J. (Hrsg.). (1991). *Toward a general theory of expertise: Prospects and limits*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gerspach, M. (1991). Supervision – das Angebot zur Reflexion der eigenen professionellen Rolle. In M. Gerspach (Hrsg.), *Supervision für soziale Dienste* (S. 32-64). Mainz: Matthias-Grünewald-Verlag.
- Gerstenmaier, J. & Mandl, H. (1995). Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41, 867-888.
- Gigerenzer, G. & Goldstein, D. G. (1996). Mind as computer: Birth of a metaphor. *Creativity Research Journal*, 9, 131-144.
- Gräsel, C. (1997). *Problemorientiertes Lernen. Strategieranwendung und Gestaltungsmöglichkeiten*. Göttingen: Hogrefe.
- Greeno, J. G. (1989). Situations, mental models, and generative knowledge. In D. Klahr & K. Kotovsky (Hrsg.), *Complex information processing. The impact of Herbert A. Simon* (S. 285-318). Hillsdale: Erlbaum.
- Greese, D., Güthoff, F., Kersten-Rettig, P. & Noack, B. (Hrsg.). (1993). *Allgemeiner Sozialer Dienst. Jenseits von Allmacht und Ohnmacht*. Münster: Votum.
- Gruber, H. (in Druck). *Acquisition of expertise*. In F. E. Weinert (Hrsg.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences*. Oxford: Elsevier.
- Gruber, H., Mandl, H. & Renkl, A. (2000). Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In H. Mandl & J. Gerstenmaier (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Empirische und theoretische Lösungsansätze* (S. 139-156). Göttingen: Hogrefe.

- Gruber, H. & Rehrl, M. (in Druck). Bedingungen zur Stimulation von Kompetenzentwicklung. In W. Pütz (Hrsg.), *Berufsbildung für eine globale Gesellschaft. Perspektiven im 21. Jahrhundert*. Berlin: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Gruber, H. & Ziegler, A. (Hrsg.). (1996). *Expertiseforschung. Theoretische und methodische Grundlagen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hacker, W. (1992). *Expertenkönnen. Erkennen und Vermitteln*. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Hartmann, H. (1972). Arbeit, Beruf, Profession. In T. Luckmann & W. Sprondel (Hrsg.), *Berufssoziologie* (S. 36-53). Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Hatano, G. & Inagaki, K. (1986). Two courses of expertise. In H. W. Stevenson, H. Azuma & K. Hakuta (Hrsg.), *Child development and education in Japan. A series of books in psychology* (S. 262-272). New York: Freeman.
- Hatano, G. & Inagaki, K. (1992). Desituating cognition through the construction of conceptual knowledge. In P. Light & G. Butterworth (Hrsg.), *Context and cognition: Ways of learning and knowing. The developing body and mind* (S. 115-133). Hillsdale: Erlbaum.
- Hermesen, T. & Gnewekow, D. (1998). Soziale Hilfe im Wandel: Wohlfahrtsverbände im Reorganisationsprozess. In H. Willke (Hrsg.), *Systemisches Wissensmanagement* (S. 261-305). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Herriger, N. (1997). *Empowerment in der sozialen Arbeit. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Herriger, N. & Kähler, H. D. (2001). Kompetenzprofile in der sozialen Arbeit. *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, 32, 3-28.
- Holding, D. H. (1985). *The psychology of chess skill*. Hillsdale: Erlbaum.
- Jost, W. (1991). Professionelle Praxis im Arbeitsfeld des Allgemeinen Sozialen Dienstes. In Institut für soziale Arbeit e.V. (Hrsg.), *ASD. Beiträge zur Standortbestimmung* (S. 104-115). Münster: Votum.
- Kass, A. M. & Leake, D. B. (1988). Case-based reasoning applied to construction explanations. In J. Kolodner (Hrsg.), *Case-based reasoning* (S. 190-208). San Mateo: Kaufmann.
- Knüppel, H. (1995). Soziale Arbeit – wissenschaftliches Studium oder praktisches Lernen. Ist eine Reform der Ausbildung erforderlich oder kann alles so bleiben, wie es ist? In K.-H. Grohall (Hrsg.), *Soziale Arbeit. Auf dem Weg zur Wissenschaft?* (S. 101-110). Münster: Lit.
- Kolodner, J. L. (1983). Towards an understanding of the role of experience in the evolution from novice to expert. *International Journal of Man-Machine Studies*, 19, 497-518.
- Kolodner, J. L. (1992). An introduction to case-based reasoning. *Artificial Intelligence Review*, 6 (1), 3-34.
- Kolodner, J. L. (1997). Educational implications of analogy. A view from case-based reasoning. *American Psychologist*, 52, 57-66.
- Krems, J. (1996). Expertise und Flexibilität. In H. Gruber & A. Ziegler (Hrsg.), *Expertiseforschung. Theoretische und methodische Grundlagen* (S. 80-91). Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Law, L.-C. & Wong, K.-M. P. (1996). Expertise und Instructional Design. In H. Gruber & A. Ziegler (Hrsg.), *Expertiseforschung. Theoretische und methodische Grundlagen* (S. 115-147). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- LeFevre, J.-A. & Dixon, P. (1986). Do written instructions need examples? *Cognition and Instruction*, 3, 1-30.
- Lempp, R. (1994). Die Entwicklung der Supervision am klinischen Jugendheim der Abteilung Kinder- und Jugendpsychiatrie der Universität Tübingen. In Verein für psychoanalytische Sozialarbeit (Hrsg.), *Supervision in der psychoanalytischen Sozialarbeit* (S. 21-32). Tübingen: ed.
- Mandl, H., Gruber, H. & Renkl, A. (1992). Prozesse der Wissensanwendung beim komplexen Problemlösen in einer kooperativen Situation. In F. Achtenhagen & E. G. John (Hrsg.), *Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements – Innovationen in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung* (S. 478-490). Wiesbaden: Gabler.
- Mandl, H. & Spada, H. (Hrsg.). (1988). *Wissenspsychologie*. München: Psychologie Verlags Union.
- Meinhold, M. (2001). Die transparente Darstellung der Qualität und Leistungsfähigkeit sozialer Arbeit. In H. Pfaffenberger (Hrsg.), *Identität – Eigenständigkeit – Handlungskompetenz der Sozialarbeit/Sozialpädagogik als Beruf und Wissenschaft* (S. 137-152). Münster: Lit.
- Merten, R. (2001). Wissenschaftliches und professionelles Wissen – Voraussetzungen für die Herstellung von Handlungskompetenz. In H. Pfaffenberger (Hrsg.), *Identität – Eigenständigkeit – Handlungskompetenz der Sozialarbeit/Sozialpädagogik als Beruf und Wissenschaft* (S. 165-198). Münster: Lit.
- Monchner, F. J. & Prinz P. J. (1991). Treatment fidelity in outcome studies. *Clinical Psychology Review*, 11, 247-266.
- Mühlum, A. & Kemper, E. (1988). Sozialarbeit – Kompetenz statt Omnipotenz. In C. Mühlfeld, H. Oppl, H. Weber-Falkensammer & W. R. Wendt (Hrsg.), *Mehr Professionalität – mehr Lösungen? Die professionspolitische Zerreißprobe der Sozialarbeit* (S. 11-30). Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Müller, B. (1988). Praktisches Engagement und Wissenschaft – Thesen zum Entwicklungsstand eines sozialpädagogischen Dilemmas. In C. Mühlfeld, H. Oppl, H. Weber-Falkensammer & W. R. Wendt (Hrsg.), *Mehr Professionalität – mehr Lösungen? Die professionspolitische Zerreißprobe der Sozialarbeit* (S. 31-45). Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Münder, J., Mutke, B. & Schone, R. (2000). *Kindeswohl zwischen Jugendhilfe und Justiz. Professionelles Handeln in Kindeswohlverfahren*. Münster: Votum.
- Olk, T. (1986). *Abschied vom Experten. Sozialarbeit auf dem Weg zu einer alternativen Professionalität*. Weinheim: Juventa.
- Orlinsky, D. E., Grawe, K. & Parks, B. (1994). Process and outcome in psychotherapy. In A. E. Bergin & S. L. Garfield (Hrsg.), *Handbook of*

- psychotherapy and behavior change* (4. Aufl., S. 270-376). New York: Wiley.
- Palonen, T., Hakkarainen, K., Talvitie, J. & Lehtinen, E. (in Druck). Network ties, cognitive centrality, and team interaction within a telecommunication company. In H. P. A. Boshuizen, R. Bromme & H. Gruber (Hrsg.), *Professional learning: Gaps and transitions on the way from novice to expert*. Dordrecht: Kluwer.
- Pfaffenberger, H. (2001a). Professionelle sozialpädagogische Handlungskompetenz – ein Schlüsselbegriff der Weiterentwicklung der Sozialarbeit/Sozialpädagogik zur Profession und Disziplin. In H. Pfaffenberger (Hrsg.), *Identität – Eigenständigkeit – Handlungskompetenz der Sozialarbeit/Sozialpädagogik als Beruf und Wissenschaft* (S. 87-114). Münster: Lit.
- Pfaffenberger, H. (2001b). Qualität und Qualitätssicherung in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik – auch eine Frage der Handlungskompetenz. In H. Pfaffenberger (Hrsg.), *Identität – Eigenständigkeit – Handlungskompetenz der Sozialarbeit/Sozialpädagogik als Beruf und Wissenschaft* (S. 199-215) Münster: Lit.
- Reimann, P. (1996). *Lernprozeß beim Wissenserwerb aus Beispielen. Analyse, Modellierung, Förderung*. Bern: Huber.
- Reither, F. (1981). Thinking and acting in complex situations. *Simulation and Games*, 12, 125-140.
- Reitman, W. (1965). *Cognition and thought*. New York: Wiley.
- Renkl, A., Gruber, H. & Mandl, A. (1996). Kooperatives problemorientiertes Lernen in der Hochschule. In J. Lompscher & H. Mandl (Hrsg.), *Lehr- und Lernprobleme im Studium. Bedingungen und Veränderungsmöglichkeiten* (S. 131-147). Bern: Huber.
- Renkl, A., Stark, R., Gruber, H. & Mandl, H. (1998). Learning from worked-out examples: The effects of example variability and elicited self-explanations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 90-108.
- Resnick, L. B. (1987). Learning in school and out. *Educational Researcher*, 16 (9), 13-20.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Sagebiel, J. B. (1994). *Persönlichkeit als pädagogische Kompetenz in der Weiterbildung*. Frankfurt am Main: Lang.
- Salomon, G. (1996). Studying novel learning environments as patterns of change. In S. Vosniadou, E. De Corte, R. Glaser & H. Mandl (Hrsg.), *International perspectives on the design of technology-supported learning environments* (S. 363-377). Mahwah: Erlbaum.
- Schank, R. C. & Cleary, C. (1995). Making machines creative. In S. M. Smith, T. B. Ward & R. A. Finke (Hrsg.), *The creative cognition approach* (S. 229-247). Cambridge: MIT Press.
- Schmuck, P. (1992). Zum Zusammenhang zwischen der Effizienz exekutiver Kontrolle und dem mehrfachen Lösen eines komplexen Problems. *Sprache & Kognition*, 11, 193-207.
- Schulte, D. (1996). *Therapieplanung*. Göttingen: Hogrefe.
- Simon, H. A. (1955). A behavioral model of rational choice. *Quarterly Journal of Economics*, 69, 99-118.

- Sowarka, B. (1991). *Strategien der Informationsverarbeitung im Beratungsdiskurs. Kognitionswissenschaftliche Überlegungen und empirische Analysen zur Wissensrepräsentation und subjektiven Theorie klinischer Beratungsexperten*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Spada, H., Opwis, K., Donnen, J., Ernst, A. & Schwiersch, M. (1987). Ecological knowledge: Acquisition and use in problem solving and in decision making. *International Journal of Educational Research*, 11, 665-685.
- Stanley, W. B., Mathews, R. C., Buss, R. R. & Kotler-Cope, S. (1989). Insight without awareness: On the interaction between verbalization, instruction, and practice in a simulated process control task. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 41A, 553-577.
- Stark, R., Gruber, H., Renkl, A. & Mandl, H. (1998). Instructional effects in complex learning: Do objective and subjective learning outcomes converge? *Learning & Instruction*, 8, 117-129.
- Stark, W. (1996). *Empowerment. Neue Handlungskompetenzen in der psychosozialen Praxis*. Freiburg i. Br.: Lambertus.
- Starr, R. H. (1993). Cognitive factors underlying worker decision bias. In T. Tatar (Hrsg.), *Sixth national roundtable on CPS risk assessment. Summary of highlights* (S. 195-212). Washington: American Public Welfare Association.
- Sternberg, R. J. & Frensch, P. A. (1992). On being an expert: A cost-benefit analysis. In R. R. Hoffman (Hrsg.), *The psychology of expertise. Cognitive research and empirical AI* (S. 191-203). New York: Springer.
- Strasser, J. & Gruber, H. (2003). Kompetenzerwerb in der Beratung. Eine kritische Analyse des Forschungsstands. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50, 381-399.
- Svartberg, M. & Stiles, T. C. (1994). Therapeutic alliance, therapist competence and client change in short-term anxiety-provoking psychotherapy. *Psychotherapy Research*, 4, 20-33.
- Voss, J. F. (1990). Das Lösen schlecht strukturierter Probleme – ein Überblick. *Unterrichtswissenschaft*, 18, 313-337.
- Wendt, W. R. (1998). *Soziales Wissensmanagement*. Baden-Baden: Nomos.
- Wilensky, H. L. (1972). Jeder Beruf eine Profession? In T. Luckmann & W. Sprondel (Hrsg.), *Berufssoziologie* (S. 198-215). Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Willutzki, U. & Schulte, D. (1991). Wissen Therapeuten und Therapeutinnen um die situationsbezogenen Kognitionen ihrer Klienten und Klientinnen? In D. Schulte (Hrsg.), *Therapeutische Entscheidungen* (S. 57-69). Göttingen: Hogrefe.
- Zorga, S. (2002). Professional supervision as a mean of learning and development of counselors. *International Journal for Advancement of Counselling*, 24, 261-274.

Deutsches Jugendinstitut e. V.
Nockherstr. 2
81541 München
Telefon: +49(0)89 62306-0
Fax: +49(0)89 62306-162
www.dji.de