



# Soziale Arbeit Master

## Wissensbasierung Sozialer Arbeit

### Literaturarbeit zu vier Standpunkten

Bäriswyl, Vera  
Nef, Susanne

November 2013 *(überarbeitet und ergänzt Juni 2015, Nef, Susanne)*





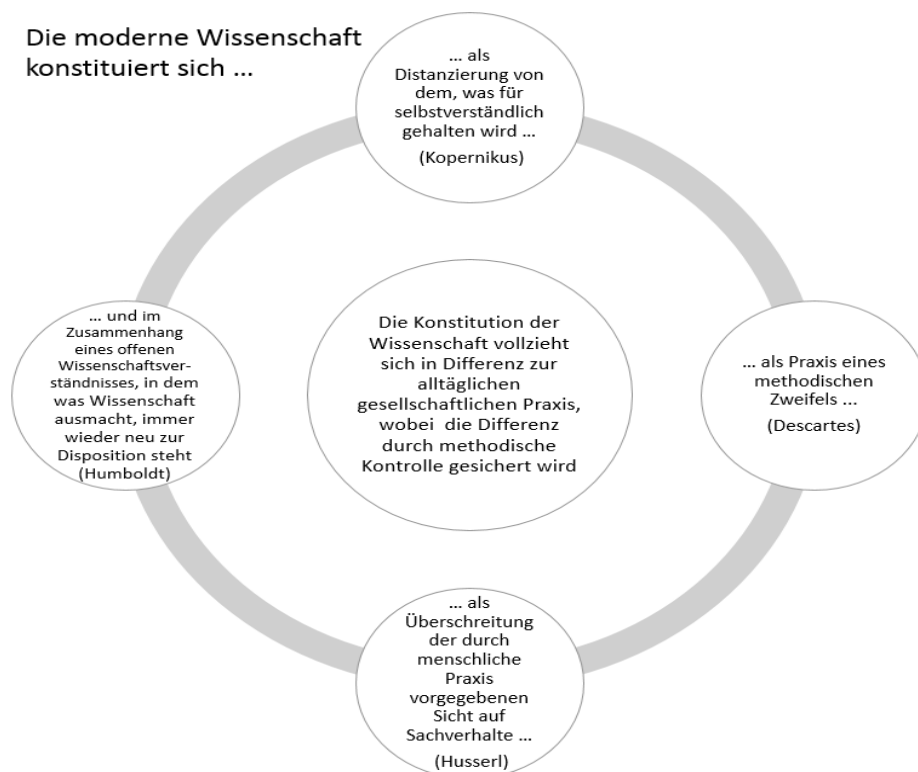
## Inhaltsverzeichnis

<b>1.</b>	<b>Einleitung</b> .....	<b>1</b>
<b>2.</b>	<b>Standpunkte</b> .....	<b>4</b>
<b>2.1</b>	<b>Standpunkt 1: Evidenzbasierter Ansatz</b> .....	<b>4</b>
<b>2.1.1</b>	<b>Positionen EBP</b> .....	<b>4</b>
<b>2.1.2</b>	<b>Methoden und Vorgehen</b> .....	<b>6</b>
<b>2.1.3</b>	<b>Kritische Würdigung des evidenzbasierten Ansatzes</b> .....	<b>9</b>
<b>2.2</b>	<b>Standpunkt 2: Reflexive Sozialpädagogik</b> .....	<b>11</b>
<b>2.2.1</b>	<b>Position</b> .....	<b>11</b>
<b>2.2.2</b>	<b>Methoden und Vorgehen</b> .....	<b>13</b>
<b>2.2.3</b>	<b>Kritische Würdigung des reflexiven Ansatzes</b> .....	<b>14</b>
<b>2.3</b>	<b>Standpunkt 3: Kritischer EBP-Diskurs</b> .....	<b>15</b>
<b>2.3.1</b>	<b>Positionen</b> .....	<b>16</b>
<b>2.3.2</b>	<b>Methoden und Vorgehen</b> .....	<b>19</b>
<b>2.3.3</b>	<b>Kritische Würdigung des kritischen Ansatzes</b> .....	<b>20</b>
<b>2.4</b>	<b>Standpunkt 4: Kooperative Wissensproduktion</b> .....	<b>21</b>
<b>2.4.1</b>	<b>Position</b> .....	<b>21</b>
<b>2.4.2</b>	<b>Methoden und Vorgehen</b> .....	<b>24</b>
<b>2.4.3</b>	<b>Kritische Würdigung der kooperativen Wissensproduktion</b> ..	<b>26</b>
<b>3.</b>	<b>Synopse</b> .....	<b>28</b>
<b>4.</b>	<b>Fazit und Ausblick</b> .....	<b>32</b>

# 1. Einleitung

Die Forderung nach einer Legitimation Sozialer Arbeit durch objektive Messbarkeit ihrer Wirkungen führte zu einem Paradigmenwechsel. Vor diesem Hintergrund avancierte die Evidenzbasierung zur Leitkategorie im Zusammenhang von Sozialpolitik und Ökonomisierung mit dem Ziel, Wissen zu generieren, das nicht nur theoretische Qualität besitzt, sondern zugleich auch relevant ist für die sozialpädagogische Praxis sowie für (sozial)politische Programme und Reformen (Tenorth, 2014, S. 8; Thompson, 2014, S. 98).

Ausgehend von der Charakterisierung moderner Wissenschaft (siehe Abbildung 1) als Möglichkeitsbedingung der Entstehung und Durchsetzung von Wahrheiten in hegemonialen Auseinandersetzungen entstand der Diskurs um evidenzbasierte Praxis (EBP) und evidenzbasierte Forschung. Da die Ergebnisse moderner Wissenschaft immer wieder in Frage gestellt werden können (Überholbarkeit des Wissens), müssen wissenschaftliche Ansätze ihre Legitimität vermitteln und ihre Autorität fortlaufend inszenieren mit dem Ziel, das Wissen (z.B. Ansätze, Verfahren) zu belegen, damit dieses sich als offenkundig und selbstverständlich in Disziplin, Praxis und Gesellschaft durchsetzt (Nef, 2015; Thompson, 2014, S. 96–97). Erkenntnistheoretische Bemühungen zielen demnach darauf ab, Erkenntnis so zu bestimmen, dass das Wissen wahr wird (Sandkühler, 2009, S. 34).



**Abbildung 1: Konstitution Wissenschaft**

Quelle: Eigene Darstellung, basierend auf Thompson (2014, S. 95–96).

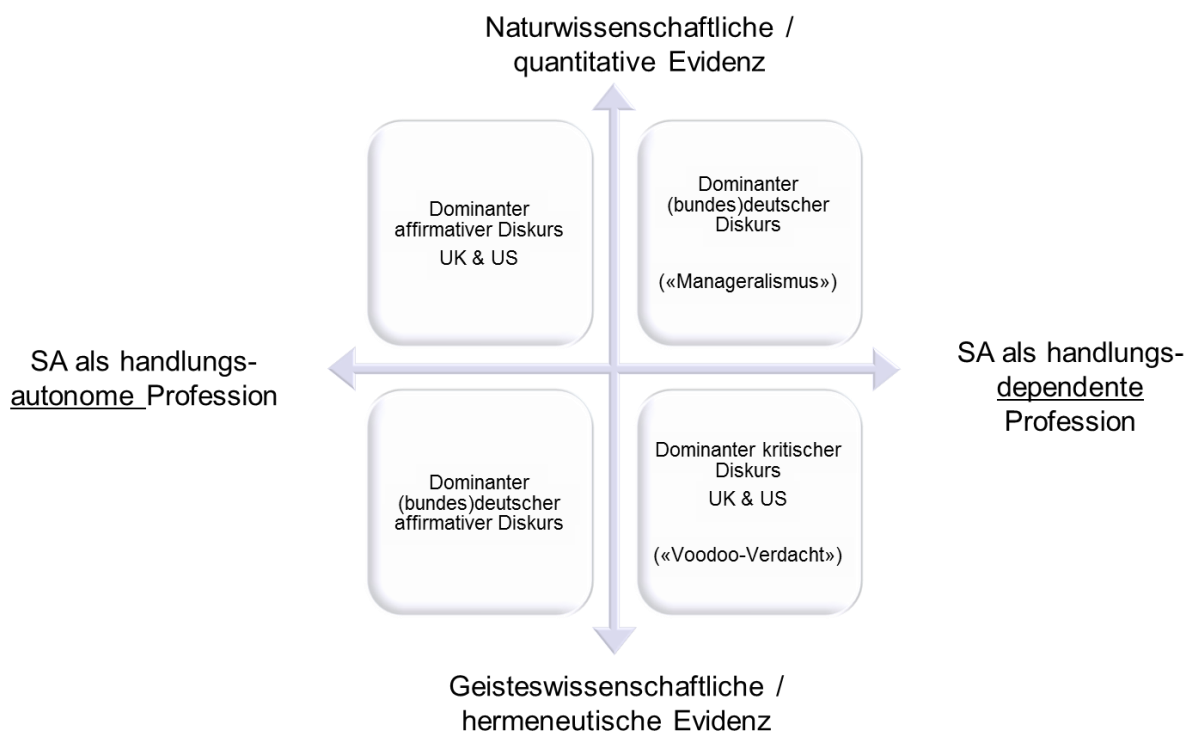
Die Wirkmacht liegt, wie es scheint, in der Kraft des Begriffs «Evidence» resp. zu Deutsch «Evidenz» selbst verborgen. Die Definition und Interpretation des Terms sowie das damit einhergehende Paradigma trägt demnach massgeblich zu einer Polarisierung der Forschungsgemeinschaft bei. Sie zeigt sich exemplarisch an der Debatte, ob Evidenz in subjektivem «Für-wahr-halten», in der Notwendigkeit eines Urteils oder in einer objektiven Tatsache bestehe. So halten die Evidenz-affirmativen Diskursakteure den Kritikpunkten, die direkt auf die Terminologie zielen, entgegen, dass es nicht von ungefähr komme, dass dieser Diskurs im deutschsprachigen Raum stattfinde, wohingegen im angelsächsischen Sprachraum «evidence» als «self-evidence» (Selbstbezeugung der Wahrheit des Gehalts einer Erkenntnis) aufgefasst werde. Im Angelsächsischen gibt es eine Kontroverse vor allem darüber, ob Evidenzen «internal states of beliefs» sind oder «the believed propositions themselves» (Conee & Feldmann, 2010, S. 123; Sandkühler, 2009, S. 80). «evidence» bezeichnet in einem viel weiteren Sinne als der deutsche Begriff «Evidenz» jegliche unmittelbare und mittelbare – durch Mittel der Bestätigung/Rechtfertigung hergestellte – Gewissheit von Anschauung, Beobachtung und Empirie. «Evidenz» hingegen bezeichnet das, was an lebensweltlich-vortheoretisch vermittelten und evidenten Präsuppositionen der wissenschaftlichen Erkenntnis immer schon vorausgeht (Conee & Feldmann, 2010, S. 123; Sandkühler, 2009, S. 79–80).

Ein aus diesem Diskurs resultierender Ansatz, nachfolgend «Wissensbasierung Sozialer Arbeit» genannt<sup>1</sup>, wird im Folgenden dargelegt (Nef, 2013). Hierfür werden im weiteren Verlauf auf der Basis eines zweidimensionalen Bezugsrahmens ausgewählte Standpunkte und Ansätze innerhalb des Diskurses aufgezeigt (siehe Abbildung 2) zwecks einer Herleitung und Entfaltung des Ansatzes der Wissensbasierung Sozialer Arbeit. Dieser Bezugsrahmen dient der Systematisierung der in den Texten vorgebrachten Argumente bzw. der vertretenen Positionen. Die erste Dimension bezieht sich auf die Art, den Typ, die Quelle etc. der als notwendig und/oder als möglich erachteten Evidenz des sozialarbeiterischen Handelns bzw. seiner Wirkungen – «naturwissenschaftliche/quantitative» vs. «geisteswissenschaftliche/hermeneutische» Evidenz. Die zweite Dimension bezieht sich auf die qua (Professions-)Wissen im Kooperationsnetz mit anderen Professionen und gegenüber der wirkungsorientierten (Sozial-)Verwaltung vorhandene bzw. wünschbare Autonomie der Sozialen Arbeit: Soziale Arbeit als «handlungsautonome» vs. Soziale Arbeit als «handlungsdependente» Profession (Nef, 2013).

In einem ersten Schritt werden vier ausgewählte Standpunkte – evidenzbasierter Ansatz (Kapitel 2.1), reflexive Sozialpädagogik (Kapitel 2.2), kritischer EBP-Diskurs (Kapitel 2.3) und kooperative Wissensproduktion (Kapitel 2.4) – skizziert, welche exemplarisch für die Rekonstruktion des Diskursstrangs und den Paradigmenwechsel in der Sozialen Arbeit stehen. Die

<sup>1</sup> Gemäss Master-Abteilung, Departement S, ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften.

Auswahl der Ansätze erfolgte unter Berücksichtigung der Varianz unter besonderer Beachtung der eingeführten Dimensionen (siehe oben). Nach der Darlegung der vier ausgewählten Standpunkte werden im nächsten Schritt anhand eines differenzierten synoptischen Rasters basierend auf Sahle (2004, S. 295–301) die Gemeinsamkeiten und die Unterschiede aufgezeigt. Dieser systematische Vergleich dient nicht der Wertung der einzelnen Standpunkte, sondern der Erarbeitung eines Bezugsrahmens, innerhalb dessen sich der Ansatz der Wissensbasierung Sozialer Arbeit mit dem Modell für die dialogische Praxis- und Wissensentwicklung verortet.



**Abbildung 2: Bezugsrahmen**

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Rolf Nef (2013).

## **2. Standpunkte**

Die nachfolgend dargelegten Ansätze sind nicht als in sich geschlossen zu verstehen. Die einzelnen Standpunkte divergieren teils auch innerhalb der skizzierten Ansätze stark, was auch damit zusammenhängt, dass einzelne in anderen Disziplinen entwickelt und für die Soziale Arbeit adaptiert wurden und andere wiederum originäre Eigenleistungen der Sozialen Arbeit sind. So rekurrieren die einzelnen Standpunkte auch auf unterschiedliche Wissensquellen und Professionsverständnisse.

### **2.1 Standpunkt 1: Evidenzbasierter Ansatz**

Evidence-based-Practice (EBP) entstammt ursprünglich der Disziplin der Medizin und wurde im angelsächsischen Raum auf die Soziale Arbeit adaptiert. Der Standpunkt rekurriert daher auf eine naturwissenschaftliche Wissensgrundlage mit der Intention, eine empirisch fundierte Wissensbasis über die Wirksamkeit von Interventionen zu erarbeiten (Bellamy, Bledsoe & Mullen, 2007, S. 13). EBP stellt demnach ein Konzept dar, das Professionelle der Sozialen Arbeit darin unterstützen soll, effizient und wirkungsvoll zu arbeiten. Hierzu sollen Technologien genutzt werden, die es ermöglichen, den Informationsfluss zwischen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, praktisch tätigen Fachkräften sowie Klientinnen und Klienten zu verbessern, und so helfen, Entscheidungen über die verfügbaren Leistungsangebote sachlich fundierter und besser informiert zu treffen. Diesem Ansatz zufolge vermitteln Fachkräfte der Sozialen Arbeit ihren Klientinnen und Klienten sowohl empirisches als auch praktisches Wissen über die verschiedenen Interventionsmöglichkeiten, um dann gemeinsam mit ihnen eine Interventionsentscheidung zu treffen (ebd., S. 13).

Auch innerhalb des adaptierten EBP-Ansatzes lassen sich distinktive Werthaltungen und Strömungen ausmachen, welche nachfolgend anhand von zwei Publikationen von Bellamy, Bledsoe und Mullen aus den Jahren 2007 und 2010 und einer von Gambrill aus dem Jahr 2006 skizziert werden.

#### **2.1.1 Positionen EBP**

##### *Grundhaltung*

Das gemeinsame Verständnis von Bellamy, Bledsoe und Mullen (2010) von evidenzbasierter Praxis beruht auf einem Anleitungsmodell für sie. Das Modell besteht aus drei unterschiedlichen Modi, die wiederum auf einem definierten Satz von Annahmen und Werten beruhen: ein Modus der Einschätzung, einer des Intervenierens und einer des Evaluierens (Bellamy,



Bledsoe & Mullen, 2010, S. 31). Basierend auf dem Grundverständnis von EBP als Praxisanleitungsmodell differenzieren die Autoren zusätzlich zwischen evidenzbasierter Praxis, empirisch gestützten Interventionen (auch empirisch informierte Interventionen und evidenzbasierte Praktiken genannt) und Praxisrichtlinien (ebd., S. 35–36). Gambrill (2006) wiederum sieht in EBP nicht nur ein Anleitungsmodell, sondern einen sich kontinuierlich entwickelnden Prozess und ein neues, systemisches Paradigma. Diesem Paradigma liegen der Autorin zufolge eine Philosophie und ein Prozess zugrunde, die dazu dienen, die professionelle Einschätzung mit individuellen Informationen über die Klientinnen und Klienten wie die Charakteristik, die jeweiligen Umstände und Präferenzen sowie externe Forschungsergebnisse zu kombinieren (ebd., S. 341).

### *Werthaltungen*

Gambrills Ausführungen zufolge erweist sich die evidenzbasierte Entscheidungsführung als Alternative zur autoritätsbasierten Entscheidungsfindung. Als systemisches Paradigma sollte dieser Prozess der evidenzbasierten Entscheidungsführung auch Implikationen auf Ausbilderinnen und Ausbilder, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, auf Sachbearbeiterinnen und Sachbearbeiter, Linienangestellte sowie auf Klientinnen und Klienten haben (ebd., S. 341). Ebenso wie Gambrill gewichten auch Bellamy, Bledsoe und Mullen (2007) die EBP zugrunde liegenden Wertvorstellungen stark und führen sie in der evidenzbasierten Praxis und der Sozialen Arbeit in Form von drei Prinzipien aus (Bellamy, Bledsoe & Mullen, 2007, S. 19–22).

Als erstes Prinzip formulieren sie den **Respekt vor dem Menschen**. So halten die Autorinnen und der Autor die freiwillige Zusammenarbeit und die informierte Zustimmung (informed consent) der Klientinnen und Klienten für eine wichtige Grundlage der evidenzbasierten Praxis. Das zweite Prinzip definieren Bellamy, Bledsoe und Mullen als **Benefizienz**, und umschreiben es als Handeln zum Wohle der Klientin oder des Klienten. Demnach sollte diesem Grundprinzip zufolge alles unternommen werden, um den Nutzen für die Klientinnen und Klienten zu maximieren und den Schaden zu minimieren. Dies impliziert ihrer Meinung nach einen hohen Grad an Transparenz gegenüber diesen. So müssen die Informationen über die möglichen Wirkungen, die positiven wie auch die unerwünschten, einer Intervention aus wissenschaftlichen Studien zusammengetragen werden. Nach dem dritten Prinzip, desjenigen der **Gerechtigkeit**, erwarten die Autorinnen und der Autor, dass allen Klientinnen und Klienten gleichermassen effektive Leistungen angeboten werden. Dies soll zusätzlich zur transparenten Weitergabe der Informationen aus wissenschaftlichen Studien hinsichtlich der Übertragbarkeit der Studienbefunde auf die verschiedenen Alltagssituationen an die Klientinnen und Klienten umgesetzt werden (ebd., S. 19–22).

### *Hervorgehobene Stärken und Potenziale*

Auf der Basis dieser drei dargestellten Prinzipien leiten Bellamy, Bledsoe und Mullen (2007) auch die ihres Erachtens wesentlichen Potenziale des EBP-Ansatzes ab. Diese sehen sie darin, dass EBP seitens der Klientel die Entscheidungsqualität zu ihrer Versorgung verbessert und ihre Wertvorstellungen und Erwartungen in das Arbeitsbündnis einbezieht. Für Professionelle der Sozialen Arbeit heben sie als Stärke hervor, dass EBP für Interventionsteams eine gemeinsame Sprache zur Anwendung in der Praxis bereithält. Zudem fördert sie die Kompetenzen, erfasst die Erzählungen, Merkmale und Hinweise von Klientinnen und Klienten anamnestisch und bewertet sie kritisch. Gleichzeitig fördert sie die allgemeinen Fertigkeiten im Auffinden, Bewerten und Anwenden wissenschaftlicher Evidenz. Für die Lehre betonen sie die Rahmgebung, die sie in EBP für die Ausbildung ausmachen, und die Ermöglichung des selbst organisierten, lebenslangen Lernens. Im Kontext der Forschung liegen die Stärken von EBP ihrer Meinung nach darin, dass der Ansatz es ermöglichen kann, Wissenslücken aufzudecken und so neue Forschungsaktivitäten zu initiieren (ebd., S. 22).

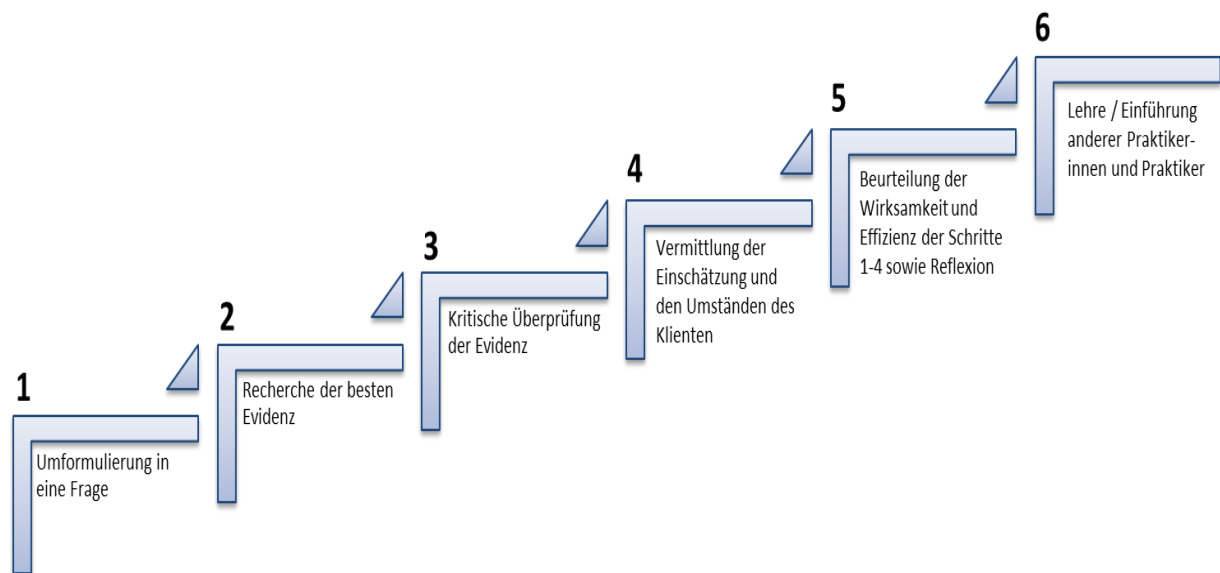
Auch Gambrill (2006) legt einen Überblick über verschiedene Merkmale des Ansatzes dar, die gemäss ihren Ausführungen die Anwendung im Rahmen der Sozialen Arbeit rechtfertigen. Wie unter dem Aspekt der Werthaltungen skizziert setzt die Autorin stark auf eine Abkehr von der autoritätsbasierten Entscheidungsfindung und fokussiert somit auch in der Darlegung der Stärken des Ansatzes auf diesen Aspekt. So hebt sie hervor, dass EBP den Professionellen der Sozialen Arbeit ermöglicht, sich von autoritären Vorgehensweisen und Strategien zu lösen, und die Chancen der ethischen Verpflichtung gegenüber den Klientinnen und Klienten verbessert (ebd., S. 354). Ebenso wie Bellamy, Bledsoe und Mullen (2007) mit dem Prinzip der Benefizienz ausführen, ist auch Gambrill (2006) der Ansicht, dass diese Abkehr von autoritären Vorgehensweisen durch einen hohen Grad an Transparenz gewährleistet wird. Demzufolge sollen nach ihrem Verständnis Klientinnen und Klienten wie auch Studierende über die Wirksamkeit einzelner sozialer Dienstleistungen informiert und die Klientinnen und Klienten durch die Anwendung effektiver Interventionen, durch umsichtige Ressourcenverteilung und kontinuierliche Einbeziehung in den gesamten Prozess erreicht werden. Zudem sollen Entscheidungen durch Berücksichtigung von Unterschieden zwischen den einzelnen Klientinnen und Klienten in einem hohen Masse individualisiert werden (ebd., S. 354).

### **2.1.2 Methoden und Vorgehen**

#### *Vorgehensweisen*

Bellamy, Bledsoe und Mullen (2007 & 2010) beschreiben in den Referenzartikeln ein sechstufiges Konzept mit konkreten Stufen der Vorgehensweise, das in Abbildung 3 dargestellt

ist. Ihren Ausführungen zufolge muss in der Praxis die dargestellte Reihenfolge der Schritte nicht exakt eingehalten werden. Auch Gambrill (2006) spricht sich in ihrer bereits früher erschienenen Publikation für ein stufenweises Vorgehen aus, das in den Grundzügen demjenigen von Bellamy, Bledsoe und Mullen entspricht, wenngleich ihr Konzept die sechste Stufe weglässt (Bellamy, Bledsoe & Mullen, 2010, S. 33–34; Bellamy, Bledsoe & Mullen, 2007, S. 14–18; Gambrill, 2006, S. 340).



**Abbildung 3: EBP-Vorgehensweise.**

Quelle: Eigene Darstellung, basierend auf den Publikationen von Bellamy, Bledsoe & Mullen (2010, S. 33–34), Bellamy, Bledsoe & Mullen (2007, S. 14–18) sowie Gambrill (2006, S. 340).

Im Rahmen der ersten Stufe sollen die Informationsbedürfnisse in eine beantwortbare Frage umformuliert werden. Auf der zweiten Stufe erfolgt die Recherche der besten Evidenz zur Beantwortung dieser Frage. Die dritte Stufe besteht aus der kritischen Überprüfung der Evidenz. Hierzu wird die Validität der Evidenz geprüft, um mehr über die Nähe zur Wahrheit aussagen zu können (Wirkmächtigkeit der Evidenz). Folglich werden die Grösse des Effekts sowie die Anwendbarkeit und der Nutzen für die Praxis kritisch überprüft. Im Rahmen der vierten Stufe wird diese kritische Einschätzung der Evidenz mit der praktischen Erfahrung und den Stärken, Werten und Umständen der Klientin oder des Klienten vermittelt, worauf auf der fünften Stufe eine Beurteilung der Wirksamkeit und der Effizienz der absolvierten Schritte 1–4 sowie eine Reflexion über das Verbesserungspotenzial des Vorgehens allgemein und die Evidenz im Besonderen für die Zukunft in Form von sogenannten Reviews erfolgen. Die sechste und letzte Stufe schliesst die Lehre mit ein, in deren Rahmen weitere

Praktikerinnen und Praktiker mit EBP vertraut gemacht werden sollen (Bellamy, Bledsoe & Mullen, 2007, S. 14–18; 2010, S. 33–34; Gambrill, 2006, S. 340).

### *Praxisimplementation*

Bellamy, Bledsoe und Mullen (2010) haben zusätzlich Strategien (siehe Abbildung 4) entwickelt, wie EBP im Kontext der Sozialen Arbeit in die Praxis implementiert werden kann (ebd., 2010, S. 39–48): Die erste Strategie, **das Lehrmodell**, stellt einen Ansatz der Implementation dar und fokussiert auf eine evidenzbasierte Rahmgebung. Im Kontext der formalen Ausbildung sollen Praktikerinnen und Praktiker im Gebrauch des evidenzbasierten Prozesses geschult werden. Die zweite Strategie, auch als **Top-down-Strategie** bezeichnet, dient der direkten Implementation empirisch gestützter Interventionen. Hierbei sollen Forschungsergebnisse für den Gebrauch in der Sozialarbeitspraxis pragmatisch aufbereitet werden. Ein **Modell, das Evidenz und Verantwortlichkeitenkonsens kombiniert**, stellt die dritte Strategie dar. Sie modifiziert den Top-down-Ansatz durch die Kombination von Evidenz und dem Konsens in den Verantwortlichkeiten. Es handelt sich um eine Mischform, die entwickelt wurde, um empirisch basierte Wissenslücken im Bereich wirksamer Interventionen und unzureichender Kenntnisse auszugleichen. So sieht dieses Modell eine Notwendigkeit darin, die Verantwortlichen in die Entscheidungsprozesse einzubinden und das (Experten-)Wissen an die jeweiligen lokalen Bedingungen anzupassen. Im Rahmen der vierten Strategie werden das **Mitarbeitertraining und die Organisationsentwicklung** kombiniert. In dieser Kombination sehen die Autorinnen und der Autor eine weitere Strategie für eine erfolgreiche Implementation. Die fünfte Strategie fokussiert auf die **Entwicklung einer professionellen Infrastruktur**. Dieser Ansatz legt den Schwerpunkt mehr auf die Sozialarbeitsprofession in der Annahme, dass eine erfolgreiche Implementation die Soziale Arbeit als Profession voraussetzt (ebd., S. 39-48).



**Abbildung 4: Strategien der Implementation.**

Quelle: Eigene Darstellung, basierend auf Bellamy, Bledsoe & Mullen (2010, S. 39–48).

Ein Pilotversuch der Autorinnen und des Autors zeigte, dass es sich als sinnvoll erweist, die Elemente des Mitarbeitertrainings und der Organisationsentwicklung zu kombinieren und sich dabei den Prinzipien der interaktiven Mitarbeitertrainingsstrategie anzunähern. Zugleich gilt es gemäss den Erfahrungswerten aus dem Pilotversuch zu klären, ob die Intervention über einen längeren Zeitraum angesetzt wurde und ob sie kosteneffizient und generalisierbar ist. Weiter muss überprüft werden, ob eine Optimierung feststellbar ist, um zu beurteilen, ob die Implementation eines Praxismodells oder einer Intervention erfolgreich ist (Bellamy, Bledsoe & Mullen, 2010, S. 50–51).

### 2.1.3 Kritische Würdigung des evidenzbasierten Ansatzes

#### *Kritische Würdigung durch Gambrill*

Für Gambrill (2006), die gerade in der Abkehr von der autoritären Praxis einen der positivsten Aspekte von EBP sieht, liegt auch bei den Kritikpunkten der Fokus auf eben dieser Praxis. So betont sie, dass nicht allein durch EBP eine Abwendung von der autoritären Praxis stattfinden kann, sondern zusätzlich auch ein systemischer Zugang zu erfolgen hat. Dieser Zugang, so kritisiert sie, ist nicht hinreichend gewährleistet mit dem Ansatz. Die Autorin verweist in diesem Zusammenhang auf die Schlüsselentscheidung, wie EBP betrachtet wird,

und darauf, dass diese Entscheidung die Klientinnen und Klienten, die Professionellen der Sozialen Arbeit, die Sachbearbeitenden wie auch die Bereiche Forschung und Lehre beeinflusst. Dementsprechend sieht die Autorin die elementaren offenen Punkte in der Frage der Entscheidungsbefugnis: Wer hat die Befugnis, zu entscheiden, aufgrund welcher empirischer Erkenntnisse und auf welcher Basis Fragen und Richtlinien ausgewählt und welche Ergebnisse als Erfolgsindikatoren definiert werden? Zudem gilt es ihrer Meinung nach zu definieren, aufgrund welcher Art von Evidenz die Dienstleistungen ausgewählt und wie sie gewichtet werden. Weitere offene Fragen sieht sie im Grad der Transparenz bezüglich des Evidenzstatus und des Miteinbeziehens der Klientinnen und Klienten oder ganz grundsätzlich in der Entscheidung, welche Art von EBP angewandt werden soll (ebd., S. 354).

#### *Kritische Würdigung durch Bellamy, Bledsoe und Mullen*

Die Autorinnen Bellamy und Bledsoe und der Autor Mullen (2007) sehen in EBP noch Entwicklungsbedarf. So bleiben ihrer Meinung nach viele Fragen unbeantwortet, auch wenn die derzeit verfügbare Wissensbasis in Bezug auf die praktische Soziale Arbeit täglich wächst (ebd., S. 23). Ihr grösster Kritikpunkt betrifft jedoch die gegenwärtige Lückenhaftigkeit der Evidenzbasis: Zu bestimmten Populationen, wie ethnischen Minderheiten und Menschen mit seltenen oder besonders anspruchsvollen Problemen, bestehen noch keine oder nur unzureichende Evidenzen. Zudem besteht bei den bislang marginal versorgten Gruppen grosser Forschungsbedarf, der gedeckt werden muss. Ein weiterer Kritikpunkt betrifft den Prozesseinbezug: Ihres Erachtens müssen die Klientinnen und Klienten sowie die Professionellen der Sozialen Arbeit noch stärker in den evidenzbasierten praktischen Prozess einbezogen werden. Auch im Kernpunkt, beim Einsatz von Technologien im EBP-Prozess, sieht die Autorschaft ein Problem, das zumindest gegenwärtig noch nicht hinreichend gelöst sei, da die benötigten Technologien nicht allen zur Verfügung stehen würden (ebd., S. 23–24). In ihrer späteren Publikation aus dem Jahr 2010 vertreten Bellamy, Bledsoe und Mullen die Ansicht, dass EBP in der Sozialen Arbeit je länger, je mehr Fuss fassen werde, und setzen den Fokus nicht mehr primär auf die eigentlichen Fragen zum Ansatz an sich, sondern lenken das Hauptaugenmerk auf die Implementation in Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit. So heben sie die Wichtigkeit für die Soziale Arbeit hervor, über diese Implementationskonzepte und -strategien zu forschen, um sie weiterzuentwickeln und auszuwerten (ebd., S. 56).

## 2.2 Standpunkt 2: Reflexive Sozialpädagogik

Die reflexive Sozialpädagogik<sup>2</sup> hat ihren Ursprung in unterschiedlichen Diskurssträngen im sozialarbeiterischen und sozialpädagogischen Kontext: Der erste Strang widmet sich Fragen über eine neue Fachlichkeit von Sozialer Arbeit und der zweite den Dienstleistungen. Der Ansatz, der auf geistes- und sozialwissenschaftliche Wissensgrundlagen und Verständnisse rekurriert, kann als originäre Eigenleistung der Disziplin Soziale Arbeit betrachtet werden. Die neue Fachlichkeit, auf deren Basis sich dieser bundesdeutsche Ansatz unter anderem stützt, befasst sich mit der Rekonstruktion der Professionalisierungstheorie im Zusammenhang mit wissenstheoretischen Überlegungen. Den weiteren Ausgangspunkt der reflexiven Sozialpädagogik bilden die neuen Dienstleistungsdiskussionen. In dieser Debatte wird die Kritik der wachsenden Bürokratisierung und Verrechtlichung der Gesellschaft angesprochen. Dewe (2009) und Otto (2009 & 2012) setzen auf dieser Grundlage mit ihrem Ansatz auf eine perspektivische Öffnung der Interpretation von Einzelfällen in der Sozialen Arbeit durch Reflexivität und propagieren als zentrales Element reflexiver Sozialpädagogik zudem, dass unterschiedliche Wissensstrukturen zueinander in Bezug gestellt werden.

Gegenüber EBP äussern sich die beiden Autoren kritisch hinsichtlich mehrerer Aspekte. Zum einen wird die Normativität von EBP in Frage gestellt, da EBP eindeutige Ziele und feststehende Arbeitsbedingungen voraussetzt, was jedoch den Praxisalltag der Sozialen Arbeit nicht widerspiegelt. Ein weiterer wichtiger Kritikpunkt an EBP ist die Aufhebung der Unterscheidung zwischen Wissen und Können. Dies ist in dem Sinn zu verstehen, dass die Wissenschaft den Auftrag hat, für die Praxis verwendbares Wissen zu produzieren. Weiter muss beachtet werden, dass forschungsbasierte Wissensproduktion nach Kriterien anwendbarer Handlungsmöglichkeiten (vor)selektiert (Dewe & Otto, 2012; Dewe, 2009).

### 2.2.1 Position

#### *Grundhaltung*

Die basale Auffassung, auf welche die Autoren rekurrieren, liegt in der Objektbeschreibung: Unter «reflexiv» verstehen die Autoren, sich der Flexibilität und zugleich auch der Komplexität bewusst zu sein sowie die Bedingungen und auch die Folgen professionellen Handelns nicht nur zu betrachten, sondern auch zu analysieren. Dies lässt sich ebenso auf die eingangs erwähnte angestrebte perspektivische Öffnung übertragen. So heben Dewe und Otto (2012) hierfür eine reflexiv orientierte Professionalisierungstheorie hervor: Das Interpretieren

<sup>2</sup> «Sozialpädagogik» wird im Folgenden als Synonym für die Doppelbezeichnung «Sozialpädagogik/Sozialarbeit» verwendet.

von Notempfindungen und Hilfestellungen der Klientinnen und Klienten soll im Rahmen ihrer Möglichkeiten erfolgen. Dabei muss beachtet werden, dass jede Intervention situativ ist und die Entscheidungen aufgrund emotional tragbarer Begründungen gefällt werden (ebd., S. 205). In diesem Zusammenhang verweisen sie zudem auf die Notwendigkeit der Partizipation, welche im Kontext der reflexiven Sozialpädagogik an Bedeutung gewinnt. Für ihre Umsetzung werden neue Formen der Arbeit und neue Handlungsmuster benötigt, die dem Ansatz der Adressatenbeteiligung gerecht werden (ebd., S. 199).

Die Analyse von objektiven Bedingungen der Sozialen Arbeit und die Folgen des professionellen Handelns sind weitere wichtige Grundlagen der reflexiven Sozialpädagogik. Zudem stellen die Autoren die Frage nach der wissenschaftlichen und politischen Durchsetzbarkeit einer Professionalisierung der Sozialen Arbeit und danach, wie diese praktiziert werden kann (ebd., S. 197). Ein weiterer wichtiger Punkt, der durch eine Professionalisierung der Sozialen Arbeit nicht ausser Acht gelassen werden kann, ist der Fokus auf die Handlungschancen der Klientel der Sozialen Arbeit. Die Autoren betonen, dass diese Handlungschancen nur dann erweitert werden können, wenn die Professionalität erweiterte Handlungsmöglichkeiten bietet. Derweilen erweisen sich statische Macht- und Zuständigkeitskonzepte beruflichen Handelns als unbrauchbar (ebd., S. 204).

### *Werthaltung*

Dewe und Otto (2012) sehen «nicht <Expertise> oder <Autorität>, sondern die Fähigkeit der Relationierung und Deutung von lebensweltlichen Schwierigkeiten in Einzelfällen mit dem Ziel der Perspektivenöffnung» im Zentrum (ebd., S. 197–198). Professionelle der Sozialen Arbeit reflektieren demzufolge ihre Berufserfahrungen situativ unter Einbezug von mehreren Wissensquellen (ebd., S. 213). Die beiden Autoren sprechen von der Notwendigkeit, die Differenz zwischen dem Wissen und dem Können zu erhalten. Dies sei der einzige Weg, der zu einer Sozialpädagogik führe, die praxisnahes und anwendbares Wissen produzieren müsse (ebd., S. 200). Dewe betont ferner, dass die Arbeitssituation der Professionellen viel komplexer sei als das Wissen, das ihnen zur Verfügung stehe. Demnach sei der Umgang mit Ungewissheit oder mit Nichtwissen immer Bestandteil von professionellem Handeln (Dewe & Otto, 2009, S. 90). Die beiden bundesdeutschen Vertreter fokussieren demnach als Kernelement der Professionalität auf eine demokratische Rationalität, die sie mit einem partizipatorisch-demokratischen Professionsverständnis als normative Haltung für ihren Standpunkt in Anspruch nehmen (Dewe & Otto, 2012, S. 207–208).



### *Hervorgehobene Stärken und Potenziale*

Die innere Struktur sozialpädagogischen Handelns wird gemäss Dewe und Otto (2012) durch die reflexive Sozialpädagogik exakt thematisiert. So sehen sie die Potenziale ihres Standpunktes in der empfohlenen Analyse der Strukturbedingungen und in der damit einhergehenden Suche nach der Wissensbasis und unterschiedlichen Wissensformen, wodurch ihres Erachtens eine angemessene Form der Professionalisierung der Sozialen Arbeit rekonstruiert werden kann (ebd., S. 203). Weiter heben sie hervor, dass sich die reflexive Sozialpädagogik in der Praxis nicht personalistisch auf den Einzelfall, sondern an den sozialen Kontexten und Konstellationen orientieren, in denen das Individuum steht. Dies ermögliche, so Dewe und Otto (2012), dass sämtliche Primärgruppen und Organisationen in den Blick genommen werden können. Die reflexive Sozialpädagogik nimmt sich zudem nur solcher Fälle an, die bereits vorgefallen sind. Darin sehen sie eine weitere Stärke des Ansatzes, denn so, betonen sie, werden spekulative und prospektive Verfahren verhindert und der ungewollten Normativität wird ausgewichen (ebd., S. 205–206).

### **2.2.2 Methoden und Vorgehen**

#### *Vorgehensweise*

Die Vertreter der reflexiven Sozialpädagogik halten sich mit konkreten Handlungsanweisungen für die Professionellen der Sozialen Arbeit zurück. Sie weisen lediglich darauf hin, dass nicht Theorie im Berufsalltag von Professionellen zur Anwendung kommt, sondern die unterschiedlichen Handlungs- und Wissensstrukturen durch die Sozialarbeitenden zueinander in Relation gesetzt werden. Sozialarbeitende müssten ihr Tun reflektieren und sich in Bezug auf die Ausübung ihrer Praxis idealerweise mehrerer Wissensquellen bedienen (Dewe & Otto, 2012, S. 213).

#### *Praxisimplementation*

Nach Auffassung der beiden Autoren ist erfolgreiches professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit an mehrere Voraussetzungen geknüpft. Zum einen muss Wissen unter der Berücksichtigung spezifischer Kontexte fallspezifisch mobilisiert werden. Die unterschiedlichen Wissensinhalte und Wissensformen müssen in reflexiver Form aufeinander bezogen werden. Zudem wird die Sichtweise der Klientinnen und Klienten in partizipativer Form zur Lösung des Problems beigezogen (Dewe & Otto, 2012, S. 215). Für eine reflexive Sozialpädagogik in der Praxis ist den Autoren zufolge zudem wesentlich, zwischen Wissensbeständen und sozialen Deutungsmustern zu unterscheiden, die sich durch divergierende Strukturen cha-

rakterisieren. Dies erfordert eine Unterscheidung von Wissenschaftswissen und Handlungswissen in der Praxis der Sozialen Arbeit, was wiederum eine neue Betrachtungsweise des Theorie-Praxis-Problems impliziert: Zwar können wissenschaftliche Theorien Aussagen über eine mögliche Unveränderlichkeit oder über Dynamiken des Handelns machen, jedoch sind sie nicht geeignet, um Angaben über die situative Angemessenheit von professionellem Handeln in der Praxis zu treffen (ebd., S. 198–200).

Konkret sollte Soziale Arbeit nach Dewe und Otto (2012) die Planung und Entwicklung der Dienstleistungsangebote im Fokus haben und das Angebot modernisieren, nach sozialen Dienstleistungen ausrichten sowie Institutionen und Arbeitsformen entsprechend entwickeln. Die Herausforderung für die Praxis sehen sie darin, dass sich die Soziale Arbeit zwischen sozialstaatlicher Auftragserfüllung und der Bearbeitung individueller Problemlagen bewegt (ebd., S. 199).

### **2.2.3 Kritische Würdigung des reflexiven Ansatzes**

#### *Kritische Würdigung im Kontext von EBP*

EPB wird von den beiden Autoren, wie eingangs kursorisch skizziert, in verschiedener Hinsicht kritisiert. Dewe (2009) betont, dass von EBP angenommen wird, sie könne als Wissensressource für die Soziale Arbeit dienen und dadurch zur Aufwertung des professionellen Status und der Legitimation massgeblich beitragen. Aus Sicht der Sozialarbeitenden werde eine Theorie jedoch als gut bewertet, wenn sie sich als hilfreich bei der Bewältigung ihrer Problemstellungen im Praxisalltag erweise (ebd., S. 98). Ein weiterer Kritikpunkt der beiden Autoren betrifft die Normativität von EBP. Die Autoren (2012) beschreiben die Problematik wie folgt: «Solange sozialpädagogische Theorieangebote sich als normative Theorien einer Praxis bzw. für eine Praxis verstehen, können sie sich ihrem Untersuchungsfeld nicht in analytischer und reflexiver Perspektive nähern» (ebd., S. 203). Eine Möglichkeit, Normativität zu verhindern, sehen Dewe und Otto darin, dass die reflexive Sozialpädagogik sich nur auf Fälle bezieht, die in der Vergangenheit liegen. Dadurch könnten spekulative Verfahren vermieden werden, die unbeabsichtigte Normativität mit sich bringen könnten (ebd., S. 206).

Ferner kritisieren Dewe und Otto (2012) die eingeschränkt anwendbaren Handlungsmöglichkeiten, die gemäss EBP durch das Sichaneignen von allgemeinem, durch Forschung produziertem Wissen erlernt werden. Sie sehen die Schwierigkeit darin, dass dieses Modell nur umgesetzt werden kann, wenn eindeutige Ziele und feststehende Arbeitsbedingungen herrschen. Der Praxisalltag, so die Autoren, sehe in der Regel jedoch anders aus: Er gestalte

sich mehrdeutig, komplex, ungewiss und sei geprägt von Wertekonflikten und politischen Interessenkonflikten und lasse sich dadurch ausschliesslich durch eine reflexive Professionalität mit dem Hintergrund der demokratischen Rationalität bewältigen (ebd., S. 214). Ausgehend von der Tatsache, dass EBP Wissenschaftswissen in den Vordergrund rückt, sind Dewe und Otto der Meinung, dass sich professionelles Wissen und Können nicht durch Wissenschaftswissen ersetzen lässt (ebd., S. 210). Nicht zuletzt weist Dewe (2009) darauf hin, dass die Grundideen evidenzbasierter Praxis und evidenzbasierten Wissens bei Professionellen überwiegend auf Ablehnung stosse (vgl. ebd., 2009, S. 97).

### *Kritische Würdigung der reflexiven Sozialpädagogik*

EBP und reflexive Sozialpädagogik lassen sich gemäss den Autoren Dewe und Otto (2012) bis zu einem gewissen Grad gegenseitig konkurrieren, da das Wissen in beiden Fällen als unabdingbare Ressource angesehen wird. Der Unterschied liegt jedoch in der Bestimmung der Rolle des Wissens und der Forschung sowie in der Konzeptualisierung der Verwendung von Wissen und Forschungsergebnissen (ebd., S. 214).

## **2.3 Standpunkt 3: Kritischer EBP-Diskurs**

Der dritte Standpunkt lässt sich im eingangs dargelegten Bezugsrahmen in der Mitte verorten. Die verschiedenen Autoren, haben keinen eigenständigen Ansatz im eigentlichen Sinne entwickelt, sondern entfalten anhand unterschiedlicher Argumentationslinien diskursiv ihre kritische Sichtweise gegenüber EBP. Dieser «kritische Standpunkt» wird von europäischen und israelischen Vertretern dominiert, welche jedoch wiederum distinktive Haltungen propagieren. Aufgrund dieser Charakteristika des Standpunktes, der sehr divers und kontrovers debattiert wird, soll im Folgenden der Diskursstrang der Hauptakteure rekonstruiert werden.

Die bundesdeutschen Vertreter Bellmann und Müller (2011) sind der Meinung, dass es in der evidenzbasierten Pädagogik einerseits um das «Wissen über das, was wirkt» geht und andererseits um das «Wissen, das wirkt». Diese Unterscheidung wird von den Autoren genauer beschrieben. Weiter zeigen sie die Folgen auf, die sich aus der wortwörtlichen Übersetzung des englischen «evidence» zum deutschen «Evidenz» ergeben, und schneiden so die Thematik der lexikalischen Semantik an. Dass EBP ein Paradigma darstelle und deshalb kritisierbar sei, führen die Autoren ebenfalls aus. Die bundesdeutschen Vertreter Otto, Polutta und Ziegler (2010) wiederum sind der Meinung, dass sich die Soziale Arbeit unter anderem über ihre Wirksamkeit legitimieren müsse, und gehen auf die Debatte um die Wirkungsorien-

tierung ein. Die Autoren würdigen die Wirkungsforschung nach RCT (randomisierte kontrollierte Studien), weisen jedoch auf Mängel hin, die in Bezug auf die Praxis der Sozialen Arbeit massgeblich seien. Biesta (2011) hingegen stellt als luxemburgischer Diskursakteur den erzieherischen Wert ins Zentrum statt die Effektivität und geht präziser auf die Effektivität ein. Weiter zeigt er auf, dass die Forschung lediglich Aussagen darüber machen kann, was gewirkt hat, und deshalb nicht prospektiv funktioniere. Evidence-informed Practice als Alternative zu EBP mit einem Ausgangspunkt für konstruktives und ideenreiches Wissen von Professionellen und Klientel wird von den israelischen Vertretern Nevo und Slonim-Nevo (2011) vorgeschlagen. Sie zeigen zudem die Grenzen der schrittweisen Vorgehensweise (siehe Abbildung 3) von EBP auf und postulieren, dass diese Schritte letztlich nicht nötig seien.

### 2.3.1 Positionen

#### *Grundhaltungen*

Bellmann und Müller (2011) gehen bei ihrer Kritik gegenüber EBP auf die problematische Übernahme des englischen «evidence» als deutsche «Evidenz» ein. «Evidenz» und «evidence» bedeuten nicht dasselbe. Die Autoren zeigen den wesentlichen Unterschied der Begriffe, indem sie sie an ihrer differenten Bedeutung im Sinne der (Un-)Mittelbarkeit festmachen. Sie sind der Ansicht, dass «Evidenz» Unmittelbarkeit unterstellt, während «evidence» etwas Mittelbares meint. Dies zeige sich dadurch, dass die empirischen Erkenntnisse lediglich eine interpretationsbedürftige Grundlage für bestimmte Schlussfolgerungen darstellten (ebd., S. 11). Aus Sicht der beiden Autoren sind in der evidenzbasierten Pädagogik zwei Formen von Wissen zu unterscheiden. Zum einen geht es um ein «Wissen über das, was wirkt», also um ein wissenschaftliches Wissen über effektive Methoden und Interventionen in Bildungspraxis und Bildungspolitik. Unabhängig davon, ob diese Erwartungen hinsichtlich wirksamer Sozialtechnologien eingelöst werden, gehe es aber auch um ein «Wissen, das wirkt», ein Wissen, das bereits auf dem Weg seiner öffentlichen Darstellung und Kommunikation in unterschiedlichen Praxisfeldern wirksam wird, und zwar auch ohne dass effektive Methoden und Interventionen ergriffen werden (ebd., S. 9). Die Autoren weisen darauf hin, dass die Evidence-based Education (hier gleichgesetzt mit EBP) zwei Ziele verfolgt: Auf der einen Seite soll eine Art Regelwissen für die Praxis produziert werden, welches den Professionellen als wissenschaftliche Grundlage dient, auf der anderen soll Entscheidungswissen entstehen als Basis für bildungspolitische Massnahmen. Die Rede ist hier von einem empirisch-experimentellem Wissen darüber, was wirkt (ebd., S. 23). In Bezug auf das Wissen darüber, was wirkt, führt Biesta (2011) aus, dass die Forschung lediglich Aussagen darüber machen könne, was in der Vergangenheit gewirkt hat, und nicht darüber, was in Zukunft wirken wird

(ebd., S. 112). Weiter räumt der Autor ein, dass der Wert der Effektivität instrumentell ist. Begründet wird dies dadurch, dass sich die Effektivität auf die Qualität von Prozessen bezieht und nichts darüber aussagt, was eine Intervention bewirken soll. Daher lehnt er es ab, von effektivem Unterrichten oder effektiver Schulbildung zu sprechen. Stattdessen proklamiert Biesta die Relevanz der Frage: Effektiv in Hinblick worauf? EBP würde nach Biesta Mittel und Ziel trennen und annehmen, die Ziele professionellen Handelns seien gegeben. Dies schliesst er daraus, dass einzig die Frage für relevant gehalten wird, wie die Ziele am effektivsten und effizientesten erreicht werden können. Dieses Vorgehen bezeichnet er als «Technologisches Modell professionellen Handelns» (ebd., S. 101).

Die Autoren Otto, Polutta und Ziegler (2010) nennen im Diskursstrang der Wirkungsorientierung in der Sozialen Arbeit zwei Aspekte: Zu einen geht es ihnen darum, dass die Soziale Arbeit ihre Zielerreichung dokumentiert und sodann effektiver gestalten kann – auf der Grundlage eines wissenschaftlichen Fundaments. Zum anderen stellt sich ihnen die Frage nach dem Auftrag und dem Ziel der Sozialen Arbeit und danach, wie sie durchgeführt werden soll. Sie führen folglich eine politisch motivierte Debatte ins Feld, was gute Soziale Arbeit überhaupt ist und sein soll (ebd., S. 7). Ein weiterer Aspekt der Thematik der Wirkung wird von den Autoren über die experimentelle Wirkungsforschung ins Zentrum gestellt. Die Autoren heben einige wichtige Stärken hervor, beispielsweise dass randomisierte kontrollierte Experimentalstudien (RCT) Wirkungen der Sozialen Arbeit zu messen vermögen. Sie kritisieren jedoch die Tatsache, dass RCT die Störvariablen nur in Bezug auf Gruppen, jedoch nicht bei Individuen ausschliessen können (ebd., S. 12–13). Als weiteres Defizit sieht die Autorschaft die Tatsache, dass RCT nur standardisierte Massnahmen in kontrollierten Kontexten überprüfen können (ebd., S. 19). Das Fazit fällt somit zu Ungunsten von RCT aus, da veränderte Rahmenbedingungen oder abgeänderte Interventionsschritte dazu führen, dass die Kausalbeschreibungen empirisch ihren Wert verlieren (ebd., S. 15). In diesem Zusammenhang macht Biesta (2011) darauf aufmerksam, dass EBP ursprünglich aus dem Bereich der Medizin stammt. Davon ausgehend stellt er die Frage nach der Vergleichbarkeit von pädagogischer und medizinischer Praxis (ebd., S. 99). Auch Nevo und Slonim-Nevo (2011) bemängeln diese Tatsache und sind der Meinung, dass EBP daher nicht direkt auf die Soziale Arbeit anwendbar sei (ebd., S. 1177).

Evidenzbasierte Soziale Arbeit habe das Interesse, so Otto, Polutta und Ziegler (2010) weiter, wirksame Praktiken für die Zukunft zu erkunden, und wolle weniger feststellen, wie erfolgreich eine Massnahme war (ebd., S. 14–15). Biesta räumt jedoch ein, dass Forschung gerade umgekehrt funktioniere und nicht sagen könne, was wirkt, sondern was gewirkt habe. Diese Tatsache gründet darauf, dass RTC lediglich etwas darüber aussagen, was mögliche

Beziehungen zwischen experimentellen Behandlungen und gemessenen Ergebnissen sein könnten (ebd., S. 110).

Nevo und Slonim-Nevo (2011) empfehlen EIP (evidence-informed practice) als Alternative zu EBP. EIP soll Ausgangspunkt mit reichlich Platz für konstruktives und ideenreiches Wissen von Professionellen und Klientel sein, welche für eine erfolgreiche Intervention immer in Interaktion stehen. Dieser Freiraum für Beurteilung und Wissen soll den Einbezug von Befunden verschiedenster Quellen beinhalten. Zudem soll dadurch verhindert werden, dass Forschungsergebnisse Vorrang haben. Wünsche, Werte und das Wissen der Klientel sollen ebenso grosse Gewichtung finden (ebd., S. 1176–1178).

### *Werthaltungen*

Gemäss Biesta (2011) steht nicht die Effektivität der professionellen Handlungen im Zentrum, sondern der erzieherische Wert dessen, was professionelle Pädagogen und Pädagoginnen tun. Dies basiert darauf, dass Erziehung weniger eine technologisch bzw. technische als eine moralische Praxis ist. In der Erziehung können nicht alle Mittel eingesetzt werden, denn es reicht nicht, dass sie effektiv sind. Der Autor verweist an dieser Stelle auf das Beispiel von körperlichen Strafen, um störendes Verhalten zu kontrollieren. Dieses Verhalten lehrt Kinder, dass Gewalt zulässig sei. Die Mittel sollten sich demnach zu den Zielen neutral verhalten (ebd., S. 103–104). Auch Otto, Polutta und Ziegler (2010) gehen auf dieses Thema ein: Ihrer Meinung nach muss sich die Soziale Arbeit unter anderem über ihre Wirksamkeit legitimieren. Die Begründung sehen sie in der Tatsache, dass die Soziale Arbeit als öffentliche Institution in die Lebenswelten ihrer Klientel eingreift. Zwar könnten Massnahmen, welche zu gewünschten Wirkungen führen, angemessen sein oder nicht, aber unangemessene Massnahmen, die keinen positiven Nutzen erzielen, seien nicht zu rechtfertigen (ebd., S. 9–10).

### *Hervorgehobene Stärken und Potenziale*

Aufgrund der Diskurspraktiken respektive der Diskurscharakteristik, die sich hauptsächlich als Gegendiskurs zu EBP charakterisieren lässt, indem sich die Akteure darauf konzentrieren, den Ansatz EBP kritisch zu betrachten, sind für diesen Standpunkt keine Stärken und Potenziale für die Disziplin und/oder die Profession der Sozialen Arbeit zu nennen.

### 2.3.2 Methoden und Vorgehen

#### *Vorgehensweisen und Praxisimplementation*

Die verschiedenen Autoren bieten, wie die Vertreter der reflexiven Sozialpädagogik, keine konkreten Handlungsanweisungen. Einzelne Autoren halten sich sehr generell an erweiterte Möglichkeiten, welche die Mängel der EBP beheben sollen. Wenn es um Entscheidungen über pädagogisches Handeln geht, liefert das Wissen über die Effektivität von Interventionen gemäss Biesta (2011) keine ausreichende Basis. Der Autor macht dies an der Tatsache fest, dass zwar viele Massnahmen existieren, die meisten Gesellschaften jedoch nicht den effektivsten Weg wählen, um den Lernerfolg zu erzielen (ebd., S. 103). Die Frage, die stets im Raum steht, ist die, ob bestimmte Interventionen wünschenswert sind (Sanderson, 2003, o.S., zit. in Biesta, 2011, S. 103).

Nevo und Slonim-Nevo (2011) führen bei der Erläuterung von EIP aus, dass kein schrittweises Vorgehen (wie bei EPB) oder andere festgelegte Protokolle notwendig seien. Diesen Schluss basieren die Autoren auf der Annahme, das Wissen werde aus einer grossen Bandbreite an Informationsquellen bezogen: empirische Ergebnisse, Fallstudien, klinische Erzählungen und Erfahrungen. Diese Ressourcen sollen auf eine kreative und anspruchsvolle Art im Interventionsprozess angewendet werden. EIP erlaubt es Praktikerinnen und Praktikern somit, qualitative Forschung und klinische Evidenz zu integrieren, ohne die EBP-Vorgehensschritte anwenden zu müssen (ebd., S. 1194). Die Autorin und der Autor stimmen vielem zu, was Gambrill, eine Vertreterin von EBP (Gambrill, 2007), in Bezug auf ethische Verpflichtungen und in Hinblick auf Transparenz proklamiert. Allerdings beziehen sich diese ethischen Fragen ihren Meinungen nach nicht auf die spezifische Frage der Grundlagen der Praxis und der Nützlichkeit des EBP-Schritte-Verfahrens. Weiter bezeichnen nach den beiden israelischen Vertretenden die Begriffe «based» und «informed» nicht dieselbe Beziehung zwischen «evidence» und «practice». Daraus schliessen sie, dass diese nicht austauschbar seien (ebd., 2011., S. 1178–1179). EIP ist ein klientenzentrierter Ansatz, kein evidenzzentrierter. Evidenz sollte nur konsultiert werden, sofern sie in den dynamischen Prozess der Beratung integriert werden kann, in welcher die oder der Professionelle in Kontakt bleibt mit den wechselnden Perspektiven und Bedürfnissen der Klientel. Daraus folgt, dass es darum geht, Fragen der Klientel zu bearbeiten und nicht empirisch motivierte Fragen. Natürlich können sich die Fragestellungen während der Beratung verändern. Daraus folgt, dass die beste Evidenz nicht aus einem Fall in ihrer abstrakten Form geschlossen werden kann. Und sie kann nicht ohne vorheriges Verständnis des Falls angewendet werden, welcher nicht durch Evidenz beschlossen wurde. Hieraus geht hervor, dass keine starren Protokolle verwendet werden können, welche die Praxis dominieren. Die Schritte des Beratungsprozesses werden bestimmt

durch Absprachen mit der Klientel in Bezug auf ihre Perspektiven und Bedingungen. Demnach sind empirische Befunde und Forschungswissen wichtig, aber sie sind auf flexible und intuitive Weise anzuwenden, um die sich verändernden Bedürfnisse und Situationen zu unterstützen. Daraus folgt schliesslich, dass keine Hierarchie von Evidenz nötig ist, sondern ein breites Wissen über empirische und klinische Erfahrung, das im therapeutischen Prozess auf sensible und kreative Weise angewendet wird. Dabei wird die Aufmerksamkeit auf die Angemessenheit sämtlicher Forschungsmaterialien in Bezug auf die Erfahrung der Klientel gelegt (ebd., 2011, S. 1195).

### **2.3.3 Kritische Würdigung des kritischen Ansatzes**

#### *Kritische Würdigung im Kontext von EBP*

Die Autorin und die Autoren der kritischen Ansätze greifen einige wesentlichen Schwächen von EBP auf. Nevo und Slonim-Nevo (2011) kritisieren insbesondere die Vorgehensweise in Schritten, die im Rahmen des ersten Standpunktes eingehend erläutert wurde. Sie stellen die Frage, wie Praktikerinnen und Praktiker alle Schritte von EBP durchlaufen können, wenn sie den letzten Schritt (Evaluation) nicht vollziehen (können) (ebd., 2011, S. 1193). Bellmann und Müller (2011) sind der Ansicht, dass die evidenzbasierte Pädagogik nur dann kritisierbar sei, wenn man ihr ein strenges Paradigma zuschreibe. Dies ist gemäss den Autoren der Fall, da EBP weder Methodenpluralismus noch «komplexere Verhältnisbestimmungen von wissenschaftlichem Wissen und pädagogischer Praxis» zulässt (ebd., 2011, S. 15).

Biesta (2011) hingegen zeigt auf, wie sich das Demokratiedefizit evidenzbasierter Sozialpädagogik manifestiert. So wird seiner Meinung nach einerseits der Rolle von Normen und Werten in pädagogischen Entscheidungen nicht genügend Beachtung geschenkt (Elliott 2001; Simons 2003; zit. in Biesta, 2011, S. 116). Andererseits schränke evidenzbasierte Sozialpädagogik die Möglichkeiten von Professionellen ein, Gebrauch von ihrer Urteilskraft zu machen, was in bestimmten Situationen pädagogisch wünschenswert sei (ebd., 2011, S. 116).



## **2.4 Standpunkt 4: Kooperative Wissensproduktion**

Der Ansatz der kooperativen Wissensproduktion baut auf dem evidenzbasierten Ansatz (EBP) auf. Dessen ungeachtet kann er dennoch als originärer Ansatz der Disziplin der Sozialen Arbeit betrachtet werden, da Modelle und Prozesse neu entwickelt wurden und demnach Eigenleistungen der Disziplin darstellen. Zudem rekuriert der Ansatz im Gegensatz zu EBP nicht auf eine rein naturwissenschaftliche Wissensgrundlage, sondern ebenso auf geisteswissenschaftliche/hermeneutische Evidenzen. Aufgrund dessen kann der Ansatz in der Mitte des dargelegten Bezugsrahmens verortet werden. Die Autoren intendieren mit ihrem helvetischen Ansatz, auf der Basis von EBP einen Beitrag zum Wachstum des wissenschaftlichen Wissens im Kontext der Sozialen Arbeit zu leisten. Zudem wollen sie gewährleisten, dass Problemstellungen professionell, systematisch und kollektiv bearbeitet werden können. Dies soll anhand einer gleichberechtigter Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis durch Wissenstransfer unter professionalisierungstheoretischen Gesichtspunkten umgesetzt werden (Hüttemann, 2006, S. 164).

### **2.4.1 Position**

#### *Grundhaltung*

Die Autoren bauen ihre Grundposition auf einem Verständnis von EBP auf, welches sie in Publikationen als Versuch ausführen, den Graben zwischen Wissenschaft und Praxis zu überbrücken. Hüttemann (2006) fokussiert in seinem Referenzartikel primär auf die Professionalisierung Sozialer Arbeit im Zusammenhang mit EBP. Die Autoren Gredig und Sommerfeld (2010) hingegen beschäftigen sich mit dem Wissenstransfer des Ansatzes, auf den sich auch Hüttemann in einem gemeinsamen Referenzartikel mit Sommerfeld (2007) bezieht. Das gemeinsame Basisverständnis der Autoren zu EBP rekuriert demnach auf eine professionelle Sozialarbeitspraxis, die situationsbedingte Handlungsalternativen zulassen muss. Was ihrem Verständnis nach jedoch dennoch gewährleistet werden muss, ist die kollektive Bearbeitung wiederkehrender Handlungsprobleme sowie eine Identifizierung und Explizierung der jeweiligen Best Practice. Dies soll Professionellen der Sozialen Arbeit einen Orientierungsrahmen bieten und letztlich dem Aufbau des Wissenskorpus der Profession dienen (Gredig & Sommerfeld, 2010, S. 83; Hüttemann, 2010, S. 132; Hüttemann & Sommerfeld, 2007, S. 44–45). Ausgehend von diesem gemeinsamen Verständnis von EBP entwickeln die Autoren den Ansatz der kooperativen Wissensproduktion. Hüttemann nähert sich diesem, wie zuvor kursorisch erläutert, aus der professionstheoretischen, Gredig und Sommerfeld (2010) aus der wissenstheoretischen (Fokus Wissenstransfer) Perspektive (Gredig & Som-

merfeld, 2010, S. 83). Hüttemann (2006) leitet aus dieser Perspektive professionstheoretische Prämissen ab, die seinen Ausführungen zufolge EBP ergänzen. Denn seines Erachtens wurde der Frage nach dem substanziellen Beitrag von EBP für die Professionalisierung Sozialer Arbeit unzureichend Beachtung geschenkt (ebd., 2006, S. 157).

### *Werthaltungen*

Die Autoren setzen sich dafür ein, dass das EBP-Transfermodell ausgehend von Wissen, das die Grenze von einer Sphäre in die andere überquert, ersetzt wird. So soll, wie in Abbildung 6 dargestellt, diese Grenze ausgeweitet werden zu einem Raum, in dem Handlungswissen durch eine Kombination von Wissen aus unterschiedlichen Quellen generiert wird und Professionelle sowie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zu gleichen Teilen agieren. Sie propagieren die symmetrische, heterarchische und kooperative Zusammenarbeit als normatives Axiom (Gredig & Sommerfeld, 2010, S. 85–86; Hüttemann & Sommerfeld, 2007, S. 47–48). Im Rahmen der professionstheoretischen Überlegungen formuliert Hüttemann (2006) zudem vier Prämissen, die als Werthaltungen betrachtet werden können und die seines Erachtens mögliche Voraussetzungen für die Betrachtung von EBP darstellen (ebd., 2006, S. 162–163).



**Abbildung 5: Professionstheoretische Prämissen**

Quelle: Eigene Darstellung, basierend auf Hüttemann (2006, S. 162–163).

In der ersten Prämisse formuliert Hüttemann (2006) wie in Abbildung 5 dargestellt die strikte Trennung von Expertise und Expertinnen und Experten, die unter EBP zwingend zu erfolgen hat. So könne eine Entscheidung nie durch die Berufsrolle und/oder den damit einhergehenden Status legitimiert werden, sondern nur durch generalisiertes Forschungswissen. In der zweiten Prämisse hält Hüttemann fest, dass aufgrund der professionellen Diversifizierung die Sonderrolle der Profession in Frage gestellt wurde und aufgrund dessen zunehmend Organisationen mit jeweils interdisziplinärer Zusammensetzung die monoprofessionellen Strukturen ersetzen. Da diese früheren monoprofessionellen Organisationen in der Regel die Kontrollfunktion in Selbstverwaltung ausführten, sei eine Lücke entstanden, welche durch die Implementierung von EBP in Forschung, Lehre und Praxis gefüllt werden könne. EBP könne in diesem Kontext als Instrument diese Kontrollfunktion übernehmen. Im Rahmen der dritten Prämisse führt Hüttemann aus, dass insbesondere in der Sozialen Arbeit die Fundamente des professionellen Handelns nicht nur kognitiv-instrumentell, sondern unbedingt auch ethisch und politisch zu begründen seien. Die vierte Prämisse behandelt die Begründungsfolie, die zwingend bindend zu sein hat, um das advokatorische Eintreten für sozial Benachteiligte explizier- und begründbar zu machen (ebd., 2006, S. 162–163).

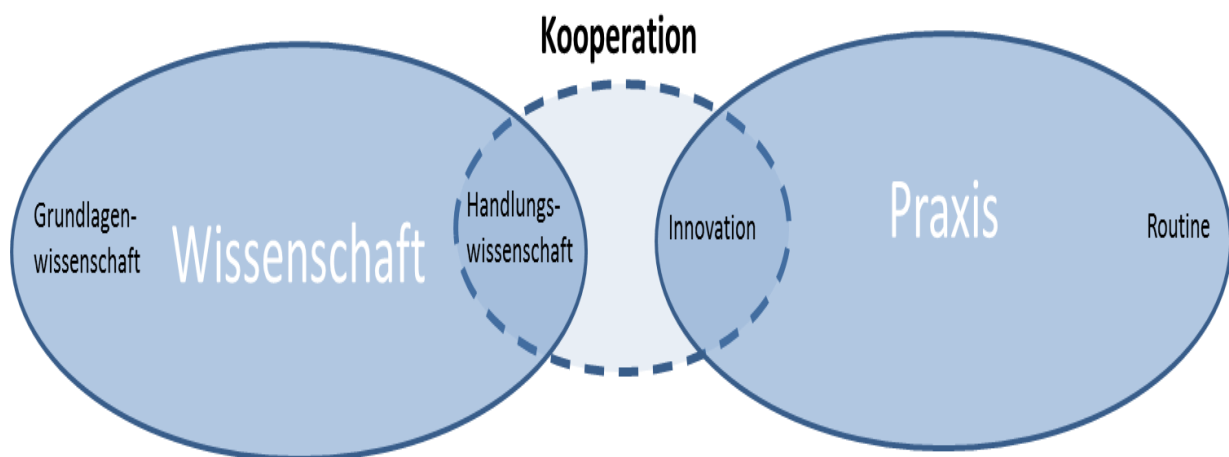
#### *Hervorgehobene Stärken und Potenziale*

In den gemeinsamen Publikationen fokussieren die Autoren auf den Wissenstransfer, da dieser ihres Erachtens im Rahmen des Ansatzes EBP zu einfach konzeptualisiert wurde. So setzen sie auf ein neues Transfermodell, das im direkten Vergleich zu EBP den Vorteil habe, dass aufgrund der Hybridität der Schwerpunkt auf professionelles Wissen und vornehmlich auch auf dessen Umsetzung in der realen Welt gesetzt werden könne. Den eindeutigen Vorzug sehen sie demnach in der durch sie propagierten kollektiven Wissensbildung (Gredig & Sommerfeld, 2010, S. 92; Hüttemann & Sommerfeld, 2007, S. 47). Der Frage nachgehend, wie erreicht werden kann, dass die Systeme und ihre Akteure so lernen können, dass das Gelernte genuin effektiv wird für ihr Handeln, schlagen die Autoren vor, den Fokus auf den Kontext zu legen, in welchem der Prozess des handlungsleitenden Wissens generiert wird. So soll gewährleistet werden, dass das Wissen verarbeitet wird. Diesen Prozess, den die Autoren als Vorteil für die Praxis in Forschung und Lehre sowie der Sozialarbeitspraxis hervorheben, skizzieren die Autoren im Model POZ (Praxis-Optimierungs-Zyklus), das im Folgenden eingehender erläutert wird (Gredig & Sommerfeld, 2010, S. 49 & 94).

## 2.4.2 Methoden und Vorgehen

### *Vorgehensweise*

Die Autoren verzichten in ihren Ausführungen auf konkrete Vorgehens- respektive Handlungspläne für die Praxis. Stattdessen fokussieren sie auf die Skizzierung der entwickelten Modelle und auf die zuvor erläuterten professionstheoretischen Überlegungen, im deren Rahmen Hüttemann (2006) die vier zuvor dargelegten Prämissen formuliert, von denen bei der Analyse von EBP unter professionalisierungstheoretischen Überlegungen ausgegangen werden kann und die mögliche Voraussetzungen für die Betrachtung von EBP darstellen (ebd., 2006, S. 162–163). Die Autoren setzen sich dafür ein, dass das EBP-Transfermodell ersetzt wird, das von Wissen ausgeht und die Grenze von einer Sphäre in die andere überquert. So soll, wie folgend dargestellt, diese Grenze ausgeweitet werden zu einem Raum, in dem die in den Werthaltungen erläuterte heterarchische und kooperative Zusammenarbeit stattfinden kann. Anstelle eines blossen Wissenstransfers propagieren sie anschliessend den Fokus auf diesen (Wissens)Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis zu legen (Gredig & Sommerfeld, 2010, S. 85–86; Hüttemann & Sommerfeld, 2007, S. 47–48).



**Abbildung 6: Modell der kooperativen Wissensproduktion.**

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Hüttemann & Sommerfeld (2007, S. 48).

Die Autoren nennen diesen Raum, in dem der Austausch zwischen den beiden Systemen stattfindet, **Kooperation** und heben hervor, dass sie ihn nicht als Anwendungsfeld, sondern als epistemisches System sehen. Entscheidend in diesem Modell ist den Autoren zufolge, dass die beiden Zyklen befristet und projektbezogen miteinander verknüpft werden mit dem unmittelbaren Ziel, ein Handlungsproblem zu bearbeiten, das den Bedarf für eine innovative Schlaufe im Zyklus konstituiert. Kooperative Wissensbildung heisst demzufolge, dass zwei

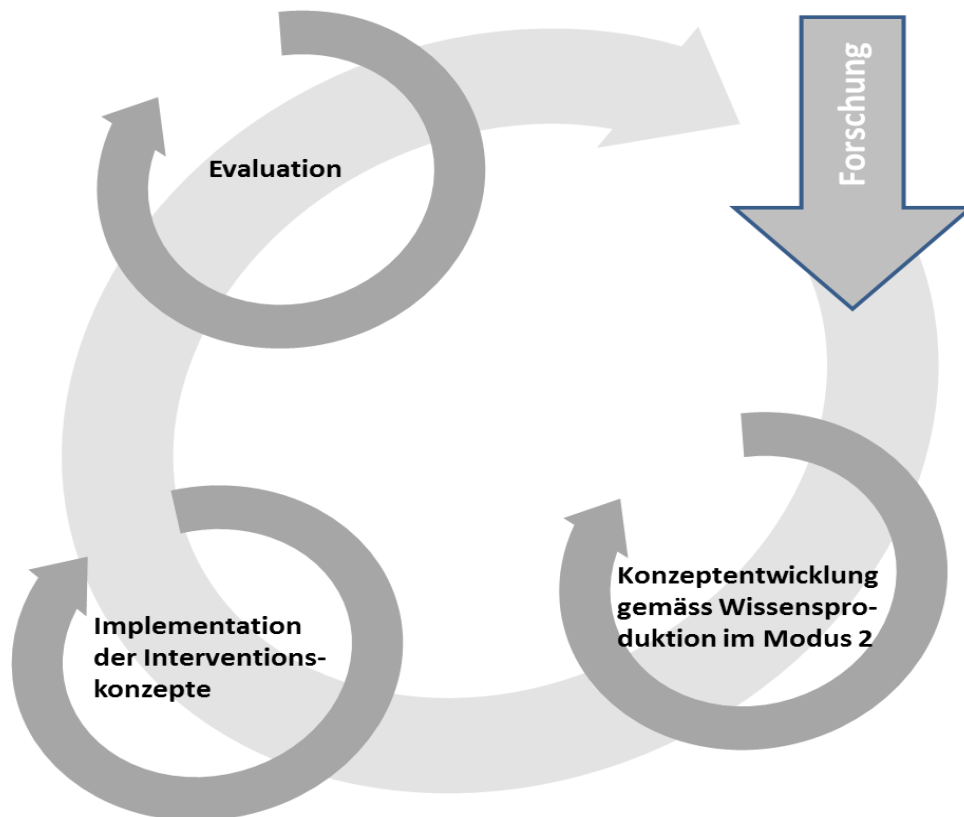
gleichberechtigte Systeme im Rahmen eines Kooperationsprojekts versuchen gemeinsam, die bestmögliche Problemlösung zu entwickeln (Hüttemann & Sommerfeld, 2007, S. 48–49).

### *Praxisimplementation*

Im eingangs erwähnten Modell der kooperativen Wissensproduktion halten die Autoren abschliessend als Indikation für die Umsetzung fest, dass der Prozess in Kooperation und nicht hierarchisch gegliedert und asymmetrisch zwischen Forschung und Praxis geschehe. So soll das Handlungswissen in die Praxis der Forschung und der Sozialen Arbeit im Feld einfließen, also in neue wissenschaftliche Theorien, und in Form neu erarbeiteter Konzepte für die Praxis auch durch Schulung die Praxis bereichern. Ein wichtiger Aspekt für die Methodologie ist zudem, so betonen die Autoren, dass die Forschenden mit zahlreichen unbeantworteten Fragen aus diesem Kooperationsprozess zurückkehren an ihren Arbeitsplatz würden. Diese Fragen wiederum sehen sie als Nährboden für die weitere wissenschaftliche Tätigkeit (Gredig & Sommerfeld, 2010, S. 95–96; Hüttemann & Sommerfeld, 2007, S. 48).

Um die entwickelte Lösung optimal in der Praxis umzusetzen und die neue Praxis als Handlungslinie zu implementieren, skizzieren die Autoren den eingangs umrissenen Praxis-Optimierungs-Zyklus (POZ). Hierbei gehen sie davon aus, dass in einem solchen Prozess unterschiedliche Wissensformen generiert werden, die miteinander kombiniert und ins Verhältnis gesetzt werden können und aus denen sich Handlungsrichtlinien ergeben. Sie verorten die Interventionsentwicklung in einem POZ auf einer mesosozialen Ebene, auf der Organisationen eine besondere Bedeutung haben (Gredig & Sommerfeld, 2010, S. 49 & 93–94; Hüttemann & Sommerfeld, 2007, S. 49). Der POZ umschreibt, wie in Abbildung 7 dargestellt, eine grundsätzlich einfache Schrittabfolge, die von der Forschung über die Entwicklung eines Handlungskonzepts zur Implementation und Evaluation der vorherigen Schritte führt. Hüttemann und Sommerfeld (2007) erwägen in ihren Ausführungen zudem, Klientinnen und Klienten der Sozialen Arbeit ebenfalls in diesen Prozess einzubinden (ebd., 2007, S. 50–51). Nach Abschluss des Projekts werden die Ergebnisse von der Praxis wieder in die bestehenden Strukturen implementiert oder ersetzen diese und bilden dann die Handlungsmuster, die als Handlungsleitlinien dienen. Auf der Seite der Wissenschaft sollen die generalisierten Ergebnisse in den wissenschaftlichen Diskurs einfließen und zur Erweiterung des Wissenskorpus und somit zu einer Steigerung der Problemlösungskapazität der Sozialen Arbeit führen. Die Autoren nehmen ferner an, dass dieser Prozess der kooperativen Wissensproduktion und damit der forschungsbasierten Interventionsentwicklung soziale und wissenschaftliche Innovationen begünstigen könne (Gredig & Sommerfeld, 2010, S. 49 & 94; Hüttemann &

Sommerfeld, 2007, S. 49). Der POZ als eine Form kooperativer Wissensbildung wird in einem F&E-Programm der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) erprobt und erforscht (Gredig & Sommerfeld, 2010, S. 91–94; Hüttemann & Sommerfeld, 2007, S. 49).



**Abbildung 7: Praxis-Optimierungs-Zyklus (POZ)**

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Gredig & Sommerfeld (2010, S. 94).

### 2.4.3 Kritische Würdigung der kooperativen Wissensproduktion

#### *Kritische Würdigung im Kontext von EBP*

Hüttemann (2006) schlägt vor, den Impuls von EBP aufzugreifen, die Praxis durch empirische Forschung zu optimieren, um in der Folge jedoch mit der notwendigen kritischen Haltung an EBP eine Modellbildung zu skizzieren (ebd., 2006, S. 166). Mit dieser kritischen Haltung entwickelten die Vertreter des helvetischen Ansatzes ein hybrides Modell, in welchem alle Beteiligten auf heterarchischer Basis in einer dritten Sphäre kooperativ neue Handlungs- und Interventionskonzepte entwickeln. So wurden sie ihrer eigenen Kritikpunkte an EBP gerecht, dessen Wissenstransfer sie eine hierarchische und asymmetrische Basis vorwerfen (Hüttemann & Sommerfeld, 2007, S. 48). Sie führen das Modell weiter aus und betonen seine Leistung gegenüber EBP. Sie sehen den klaren Vorteil darin, dass anhand des POZ

das gesamte Spektrum an Forschung für ein gegebenes Problem berücksichtigt werde (ebd., 2007, S. 49).

### *Kritische Würdigung der kooperativen Wissensproduktion*

Das Modell steht in der Erprobungsphase und ist eine Skizze, also sind für eine ausführliche kritische Würdigung die ersten Ergebnisse künftiger Evaluationen einzubeziehen. Besonderes Augenmerk sollte dann auf den gleichberechtigten Einbezug der Klientinnen und Klienten der Sozialen Arbeit im Interventionsentwicklungsprozess gelegt werden, da dieser Aspekt eine massgebliche Innovation im Vergleich zu EBP darstellen könnte.

### 3. Synopse

Die tabellarische Synopse dient der zusammenfassenden und vergleichenden Übersicht und Gegenüberstellung der vier dargestellten Standpunkte. Der Vergleich erfolgt basierend auf Schurz (1998) und Sahle (2004) anhand neun ausgewählter Kategorien. Diese stellen wiederum Subkategorien dar und leiten sich ab aus einer theoretischen, einer empirischen, einer methodologischen und einer programmatischen Komponente. Nach Sahle (2004) ist für die Soziale Arbeit im Hinblick auf ihre charakteristische Eigenart zudem ein normativer Anwendungsbereich in einen solchen Vergleich einzubeziehen. So fliessen ihre Überlegungen und die daraus resultierende Empfehlung, nicht nur deskriptive, wertfreie Aussagen einander gegenüberzustellen, in das Raster mit ein (Sahle, 2004, S. 296; Schurz, 1998, zit. nach Sahle, 2004, S. 296). Im Rahmen des ersten Kriteriums werden die Kernaussagen zusammengefasst. Diese theoretische Komponente dient dazu, Kernelemente und Kernstruktur der Auslegungen einander übersichtlich gegenüberzustellen. Das zweite Vergleichskriterium stellt eine der zuvor erläuterten Erweiterungen dar und zeigt die grundlegenden Wertbezüge der Standpunkte auf: die normativen Axiome. In der darauf folgenden methodologischen Komponente werden die erkenntnistheoretischen Annahmen, die den Ansätzen zugrunde liegen, einander gegenübergestellt. Als Erweiterung aufgrund der sozialarbeiterischen Charakteristika werden im Raster zudem die handlungstheoretischen Annahmen aufgeführt, um Angaben über die Bearbeitung von Problemlagen in den Vergleich einzubeziehen. Die empirische Komponente dient der Übersicht und dem Vergleich, ob sich die theoretischen Annahmen und Modelle empirisch bewähren und empirisch fundiert sind. Die programmatische Komponente dient der Erfassung und dem direkten Vergleich, ob die Ansätze explizite Forschungsprogramme enthalten (Sahle, 2004, S. 297). Die synoptische Übersicht schliesst mit einem zusammenfassenden Fazit der Vertreterinnen und Vertreter der jeweiligen Standpunkte.

#### *Theoretische und methodologische Komponente*

EBP strebt die Optimierung des Informationsflusses zwischen Wissenschaft und Praxis an. Dieses Kernelement des Ansatzes ist vergleichbar mit dem der kooperativen Wissensproduktion, der auf EBP aufbaut. Der reflexive Ansatz postuliert hingegen, dass wissenschaftliche Theorie in der Praxis nicht zur Anwendung kommt. Im Gegenzug hierzu zielt der Ansatz der kooperativen Wissensproduktion auf die professionelle, systematische und kollektive Bearbeitung von Problemstellungen durch gleichberechtigte Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis unter den Gesichtspunkten der Professionstheorie und des Wissenstransfers. Gemäss reflexiver Sozialpädagogik reflektieren die Professionellen der Sozialen Arbeit situativ unter Einbezug mehrerer Wissensquellen das professionelle Handeln. EBP setzt hingegen darauf, Professionellen der Sozialen Arbeit unter Nutzung von Technologien zu ermöglichen, ihre Entscheidungen über die verfügbaren Leistungsangebote sachlich fundierter und



besser informiert zu treffen. Die kooperative Wissensproduktion setzt hierbei nicht auf Technologien und schon gar nicht auf Evidenzen, was bereits Unterschiede der handlungstheoretischen Annahmen der beiden Ansätze aufzeigt. Beide Ansätze beziehen sich jedoch auf kausale Handlungstheorien (Dewe & Otto, 2012, S. 213; Gredig & Sommerfeld, 2010, S. 83–86; Hüttemann, 2010, S. 120–132; Hüttemann & Sommerfeld, 2007, S. 44–48; Bellamy, Bledsoe & Mullen, 2007, S. 13).

EBP durch Evidenzbasierung komplexen Handelns und die kooperative Wissensproduktion stellen das handlungsleitende Wissen und das darin fundierte professionelle Handeln als Ergebnis einer komplexen sozialen Produktion in den Vordergrund. Konkret unterscheiden sie sich dadurch, dass EBP von der Annahme ausgeht, die Professionellen der Sozialen Arbeit handelten rational gemäss der besten verfügbaren Evidenz. Die kooperative Wissensproduktion nimmt ebenfalls an, dass die Professionellen der Sozialen Arbeit rational handeln, jedoch nicht unter Bezugnahme auf die beste Evidenz, sondern auf der Basis individueller Muster. Die Rationalität bezieht sich folglich darauf, dass diese Muster durch rationales Wissen entstanden sind und die Rationalität des professionellen Handelns durch Wissensbasierung gesteigert werden kann (Gambrill, 2006, S. 341; Hüttemann & Sommerfeld, 2007, S. 50; Bellamy, Bledsoe & Mullen, 2007, S. 19–22). Jedoch ist nach Otto, Polutta und Ziegler (2010) aus der kritischen Mitte rationales Wissen (z.B. RCT) mit Vorsicht beizuziehen, da die situativen Rahmenbedingungen die Kausalzusammenhänge massgeblich verändern (ebd., 2010, S. 15).

### *Empirische Komponente*

EBP forscht über Interventionen und ihre Wirkungen. Zur bestehenden Evidenzbasis kann festgehalten werden, dass zu bestimmten Populationen, wie ethnischen Minderheiten oder Menschen mit seltenen oder besonders anspruchsvollen Problemen, derzeit noch keine oder nur unzureichende Evidenzen bestehen. Ferner besteht noch Bedarf, theoretische Komponenten empirisch zu untersuchen und zu untermauern – so auch im Speziellen bei den Implementationskonzepten und -strategien. Dennoch besteht bereits mehr empirische Evidenz als bei den anderen Standpunkten. So hat die kooperative Wissensproduktion im direkten Vergleich noch Modellcharakter (POZ) und die empirischen Evidenzen stehen noch in der Erprobungsphase (Bellamy, Bledsoe & Mullen, 2007, S. 14–18; 2010, S. 33–34 & 39–48; Hüttemann & Sommerfeld, 2007, S. 49; Gambrill, 2006, S. 340; Gredig & Sommerfeld, 2010, S. 91–94). Biesta (2011) lehnt im Sinn der kritischen Mitte Forschung ab, weil sie nur Hypothesen liefern kann (ebd., 2011, S. 112). Bellmann und Müller (2011), ebenfalls aus dem kritischen Feld, beschreiben das Problem, dass evidenzbasierte Pädagogik selbst dann aus

dem Prozess der Wissensproduktion von evidenzbasierten Ansätzen ausgeschlossen würde, sollte sie die Erwartungen erfüllen, die diese in sie setzt (ebd. 2011, S. 27).

### *Programmatische Komponente*

EBP zieht hierbei Evaluationen der Wirksamkeit und der Effizienz erfolgter Interventionen unter Einbezug der Reflexion über Verbesserungspotenziale hinzu. Auch die kooperative Wissensproduktion setzt auf Evaluation. So werden im Rahmen des POZ theoretische und forschungsrelevante Erkenntnisse kooperativ mit Praxiswissen verknüpft. Anschliessend werden die Interventionen, die Zusammenarbeit und die daraus resultierenden Indikatoren für die Wissenschaft und die Praxis wie auch die Innovationen und ihre Praxisimplementation evaluiert (Bellamy, Bledsoe & Mullen, 2010, S. 31; Gredig & Sommerfeld, 2010, S. 49 & 94; Hüttemann & Sommerfeld, 2007, S. 49 & 50–51). Nevo und Slonim-Nevo (2011) gehen bezüglich Evaluation auf die Vorgehensschritte von EBP ein. Da sie diese grundsätzlich ablehnen, entfällt ihrer Ansicht nach auch die Evaluation in diesem Zusammenhang (ebd., 2011, S. 1193). Die Autorin und der Autor sind zudem der Ansicht, dass zielorientierte Praxis ebenso weit von der Evidenz entfernt sei wie die Evaluation selbst, welche eben nicht auf Evidenz basiert (ebd., 2011, S. 1183).

Alle Standpunkte haben gemeinsam, dass sie keine expliziten Angaben zu konkreten Forschungsprogrammen machen. EBP und die kooperative Wissensproduktion heben lediglich die Wichtigkeit der anwendungsorientierten Forschung hervor (Bellamy, Bledsoe & Mullen, 2007, S. 14–18; Bellamy, Bledsoe & Mullen, 2010, S. 33–34; Gambrill, 2006, S. 340; Hüttemann, 2010, S. 131–132; Hüttemann & Sommerfeld, 2007, S. 45–54).

### *Fazit Autorschaft*

Die angelsächsischen Vertreterinnen und Vertreter heben die Relevanz von EBP für die Erweiterung des Wissenskorpus der Sozialen Arbeit hervor und betonen damit einhergehend, dass die Professionalisierung durch diesen Wissenskorpus der Sozialen Arbeit legitimiert wird. Die Vertreter des helvetischen Standpunktes heben ebenfalls die Relevanz des Ansatzes für die Professionalisierung der Sozialen Arbeit hervor, setzen jedoch vor allem darauf, dass durch ihren Ansatz das gesamte Spektrum an Forschung für ein gegebenes Problem berücksichtigt werden könne (Bellamy, Bledsoe & Mullen, 2007, S. 23–24; Gambrill, 2006, S. 354; Hüttemann & Sommerfeld, 2007, S. 48–49). Aus der kritischen Mitte postulieren Otto, Polutta und Ziegler (2010) hingegen, dass die Legitimation Sozialer Arbeit aus ihrer Wirksamkeit hervorgehe (ebd., 2010, S. 9–10). Aus Sicht der reflexiven Sozialpädagogik berufen sich Sozialarbeitende im Berufsalltag nicht auf Theorien, sondern setzen Handlungs- und Wissensstrukturen zueinander in Relation (ebd., 2012, S. 213).

**-Tabelle 1:** Synopse.

	<b>EBP</b>	<b>Reflexiv</b>	<b>Kritisch</b>	<b>Kooperativ</b>
<b>Autorschaft</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bellamy, L. Jennifer</li> <li>- Bledsoe, E. Sarah</li> <li>- Mullen, J. Edward</li> <li>- Gambrill, Eileen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dewe, Bernd</li> <li>- Otto, Hans-Uwe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bellmann, Johannes</li> <li>- Müller, Thomas</li> <li>- Biesta, Gert</li> <li>- Polutta, Andreas</li> <li>- Ziegler, Holger</li> <li>- Slonim-Nevo, Vered</li> <li>- Nevo, Isaac</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gredig, Daniel</li> <li>- Hüttemann, Matthias</li> <li>- Sommerfeld, Peter</li> </ul>
<b>Kernaussagen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Optimierung Informationsfluss</li> <li>- Beitrag zu effizienterer und wirkungsvollerer Praxis</li> <li>- Einbezug von Technologien</li> <li>- Sachlich fundierte Entscheidungen über verfügbare Leistungsangebote besser informiert treffen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Theorien finden keine Anwendung in der Praxis</li> <li>- Relationierung unterschiedlicher Handlungs- und Wissensstrukturen</li> <li>- Fallspezifisches gemeinsames In-Bezug-Setzen dieser Strukturen/Basen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Erziehung ≠ Intervention/Behandlung (<i>Biesta</i>)</li> <li>- Wirkungsforschung nach RCT weist Mängel auf (<i>Otto, Polutta &amp; Ziegler</i>)</li> <li>- Evidence-informed Practice als Alternative zu EBP (<i>Slonim-Nevo &amp; Nevo</i>)</li> <li>- Evidenzbasierte Sozialpädagogik (Paradigma) Gegenstand von Kritik (<i>Bellmann &amp; Müller</i>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professionelle, systematische und kollektive Problembearbeitung</li> <li>- Gleichberechtigte Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis</li> <li>- Gesichtspunkte: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Professionstheorie</li> <li>- Wissenstransfer</li> </ul> </li> </ul>
<b>Normative Axiome</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Transparenz</li> <li>- Antiautoritäre Entscheidungsfindung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Demokratische Rationalität (Kern-element Professionalität)</li> <li>- Partizipatorisch-demokratisches Professionsverständnis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Erzieherischer Wert (<i>Biesta</i>)</li> <li>- Legitimation Sozialer Arbeit über Wirksamkeit (<i>Otto, Polutta &amp; Ziegler</i>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Symmetrisch</li> <li>- Heterarchisch</li> <li>- Kooperativ</li> </ul>
<b>Handlungstheoretische Annahmen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evidenzbasierung komplexen Handelns</li> <li>- Rationales Handeln der Professionellen der Sozialen Arbeit gemäss der besten verfügbaren Evidenz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trennung von Wissen und Können</li> <li>- Reflexivität, perspektivische Öffnung der Interpretation von Einzelfällen</li> </ul>	<p><i>Kritik an EBP:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Von «reflexive practice» zu «scientific bureaucratic»; Manualisierung der Praxis fachlich angemessen und zielführend? (<i>Otto, Polutta &amp; Ziegler</i>)</li> <li>- Erfolgreiche verwissenschaftliche Erziehungswissenschaft, welche die theoretischen und methodischen Standards anderer Sozialwissenschaften erfüllt (<i>Bellmann &amp; Müller</i>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Handlungsleitendes Wissen und das darin fundierte professionelle Handeln als Ergebnis einer komplexen sozialen Produktion</li> <li>- Professionelle der Sozialen Arbeit handeln rational auf Basis individueller Muster und nicht evidenzbezogen</li> </ul>
<b>Erkenntnistheoretische Annahmen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wissenschaftlichkeit von Wissen kann nicht durch Autorität von Experten erwiesen werden, sondern nur durch Empirie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relationierung differenter Wissensstrukturen mit den Strukturmerkmalen professioneller Interaktionsprozesse. (Praxiswissen als professionelles Wissen)</li> </ul>	<p><i>Kritik an EBP:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tendenz, die pädagogische Praxis aus dem Prozess der Wissensproduktion auszuschliessen (<i>Bellmann &amp; Müller</i>)</li> <li>- Erkundung wirksamer Praktiken statt festzustellen, in welchem Ausmass eine Massnahme erfolgreich war (<i>Otto, Polutta &amp; Ziegler</i>)</li> <li>- Keine Erkenntnis nötig, um handeln zu können (<i>Biesta</i>)</li> <li>- Ermöglichung des Problemverstehens durch andere theoretische Perspektive (<i>Biesta</i>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Forschung als kooperative Wissensproduktion für Wissensgesellschaft</li> </ul>
<b>Empirie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teils noch keine oder nur unzureichende Evidenzbasis</li> <li>- Forschungsbedarf: Implementationskonzepte und -strategien</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Studie Wissensverwendungs-forschung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evidenzbasierte Pädagogik ≠ empirische Bildungsforschung (<i>Bellmann &amp; Müller</i>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modellcharakter</li> <li>- Empirische Evidenzen in Erprobungsphase</li> </ul>
<b>Forschungsmethodik</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluation (Effizienz, Wirkung)</li> <li>- Reflexion</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Offen; Ablehnung evidenz-orientierter Forschungszugänge</li> </ul>	<p><i>Kritik an evidenzbasierter Forschung:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Forschung liefert keine Handlungsregeln; nur Hypothesen (<i>Biesta</i>)</li> <li>- Wirkungsbeschreibungen der Experimentalforschung liefert keine hinreichende Grundlage für Praxis (<i>Otto, Polutta &amp; Ziegler</i>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluation (Intervention, Zusammenarbeit, Indikatoren für Wissenschaft und Praxis, Innovationen, Implementation)</li> </ul>
<b>Forschungsprogramme</b>	<i>Keine explizite Nennung</i>	<i>Keine explizite Nennung</i>	<i>Keine explizite Nennung</i>	<i>Keine explizite Nennung</i>
<b>Fazit Autorschaft</b>	EBP relevant für die Erweiterung des Wissenskorporus und somit Legitimation der Professionalität der Sozialen Arbeit	Einschränkung von Handlungsmöglichkeiten durch EBP, da Wissen durch Forschung produziert wird und daher allgemein bleibt	5 bzw. 6 Schritte von EBP sind zu normativ, um Komplexität des Praxisalltags gerecht zu werden	Gesamtes Spektrum an Forschung für ein gegebenes Problem wird berücksichtigt

Quelle: Eigene Darstellung, basierend auf Sahle (2004).

## 4. Fazit und Ausblick

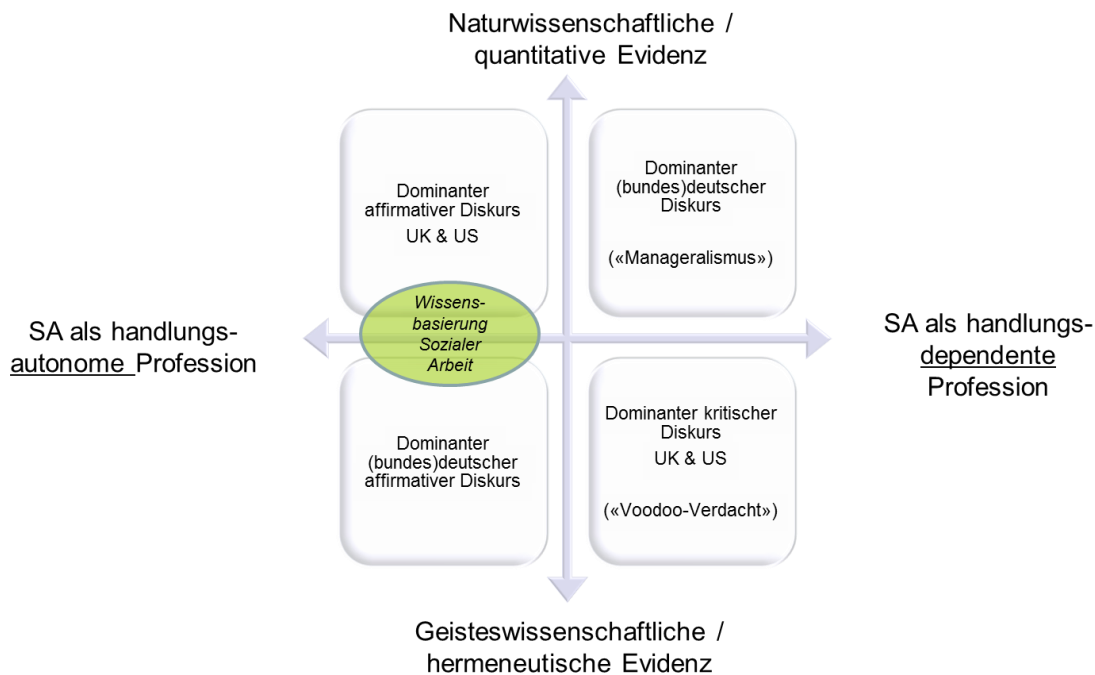
Alle dargelegten Standpunkte tragen zur Disziplinentwicklung und zur Professionalisierung bei, indem sie den Gegenstandsbereich der Sozialen Arbeit praktisch, analytisch, kritisch und reflexiv betrachten sowie Wirkungszusammenhänge untersuchen und beschreiben. So gehen die Vertreterinnen und Vertreter auf die Forderung nach einer Legitimation Sozialer Arbeit durch objektive Messbarkeit der Wirkungen ein. Sie versuchen zudem, diese durch Modelle zu erfüllen, oder tragen durch ihre kritische Haltung zu einem (Wissenschafts)Diskurs über die Wissensbasierung Sozialer Arbeit bei. Der systematische Vergleich nach Sahle (2004) in den vorangegangenen Ausführungen mit der abschliessenden tabellarischen Synopse verdeutlicht die Unterschiede und die damit einhergehende Herausforderung, die Standpunkte zu vergleichen aufgrund der unterschiedlichen Ausprägung und Gewichtung der einzelnen Komponenten. So erschliesst sich aus der Synopse, dass die Vertreterinnen und Vertreter der skizzierten Ansätze bis anhin ihre theoretischen Annahmen und Modelle nicht empirisch fundieren konnten (empirische Komponente). Auch in der programmatischen Komponente ist Potenzial für eine Weiterentwicklung erkennbar: Keiner der Ansätze enthält Angaben zu einem spezifischen und expliziten Forschungsprogramm, wenngleich insbesondere EBP und die kooperative Wissensproduktion im Rahmen der methodologischen Komponente relativ fundiert das Forschungsinteresse und gewisse methodische Regeln sowie (Handlungs-)Leitlinien ausführen. Die theoretischen Komponenten fallen hingegen eher unspezifisch aus. Einzig die kooperative Wissensproduktion lässt anhand des Modells der kooperativen Wissensproduktion (vgl. Abbildung 6) konkrete Rückschlüsse auf den Theoriekern und die Modellvorstellungen der Vertreter des helvetischen Diskurses über die grundlegenden Mechanismen der Wissensproduktion zu. Die Vertreterinnen und Vertreter von EBP liefern ebenfalls konkrete Modelle und Strategien. Es ist jedoch anzumerken, dass diese historisch weiter entwickelt sind, was als mögliche Erklärung dient, weshalb ihre Grundzüge und somit der Theoriekern nicht (mehr) ausführlich dargelegt wird. Der Theoriekern des reflexiven Ansatzes rekurriert auf die unterschiedlichen Handlungs- und Wissensstrukturen und bezieht sich hierbei auf sozialwissenschaftliche und gesellschaftstheoretische Hypothesen zur Bedeutung und Anwendung von Theorien für die Praxis. Die Vertreter des kritischen Ansatzes berufen sich auf diverse Bezüge, wie zum Beispiel Biesta (2011), der auf der Ebene der Erziehungswissenschaften argumentiert. Die Vertreter dieses Standpunktes konzentrieren sich jedoch vorwiegend auf die diskursive Kritik an EBP und verzichten auf eigene Theoriedarlegungen. Auffallend ist bei den Standpunkten 2, 3 und 4, dass sie ungeachtet aller Unterschiede die kritische Haltung an EBP teilen (Biesta, 2011; Bellamy, Bledsoe & Mullen,

2010; Dewe & Otto, 2012; Gambrill, 2006; Hüttemann, 2010; Hüttemann & Sommerfeld, 2007; Sahle, 2004).

Die eingangs auf Seite 1 skizzierte moderne Wissenschaft offenbart die teils paradoxe Kritik an evidenzbasierter Forschung. So kritisieren unter anderem Bellmann und Müller (2011), dass durch die Evidenzbasierung die Gefahr der Instrumentalisierung des Wissens durch die Politik sowie der Selbstinszenierung der Wissenschaft bestehe. Ferner kritisieren sie die Polarisierung der evidenzbasierten und der nicht evidenzbasierten Wissenschaft sowie das Normative, welches mit EBP einhergehe. Doch so gibt es diese Dichotomie der Wissenschaft nicht – sei dies nun die Polarisierung der Wissenschaft in «die Wissenschaft» in Gestalt der evidenzbasierten, wie dies die Evidenz-affirmativen Akteure, oder wie die Kritiker betonen, in Gestalt der eben nicht evidenz-basierten Wissenschaft. Die eigentliche Wirkmacht der Evidenz liegt vielmehr in den legitimen Gründen, welche vor dem Hintergrund der Ökonomisierung der Sozialen Arbeit in der unmittelbaren Handlungsrelevanz ihre Wirkmacht entfalten (Nef, 2015). Da jedoch die eingangs kursorisch erwähnte Kontextualisierung moderner Wissenschaft bzw. moderner Erkenntnis- und Wahrheitsproduktion die Möglichkeitsbedingung und damit die Kontingenz von Evidenz darlegen – nämlich dass sich durch die Konstitution modernerer Wissenschaft diese und ihr Wissen / ihre Wahrheiten fortlaufend inszenieren, unabhängig vom jeweiligen Paradigma –, verspricht die Evidenzbasierung durch die Referenz auf wissenschaftliche und systematische Studien eine auf die Effektivität des professionellen Handelns ausgerichtete Forschungspraxis. In der Folge sind die zu berücksichtigenden Studien anwendungsbezogen und versprechen die Verfügbarmachung eines Wissens als Entscheidungshilfe (in der sozialpädagogischen und sozialarbeiterischen Praxis). Die favorisierte Konzeption von Wissenschaft mit Bezug auf Evidenz ist demnach in erster Linie empiristisch, pragmatisch, rational und kausallogisch ausgerichtet an Effizienz und Wirksamkeit (Thompson, 2014, S. 147–149). Der Diskurs um EBP und die Wirkmacht der Bezugnahme auf Evidenz ist also eine Folge der Ausdifferenzierung wissenschaftlicher Forschung. Die schrittweise Vorgehensweise und die daraus resultierenden Reviews (siehe 2.1) sollen für die Praxis die Funktion eines Überblicks übernehmen. Zudem erscheint das Review als logische Konsequenz einer sich zunehmend spezialisierenden Wissenschaft. Die Erstellung von Reviews wird vor diesem Hintergrund mit einer wissenschaftlichen Valenz ausgestattet und folglich in den Kontext wissenschaftlicher Arbeitsteilung gestellt. Weiter stellt ein Review eine Dienstleistung für die Praxis dar, da Reviews ausgewertete Studien bereitstellen. Zudem wird über das Stichwort des Anwendungsbezugs eine Äquivalenzbeziehung zwischen experimentell-statistischer Untersuchung und der Praxis (Versprechen der Effektivität einer Intervention) gestiftet (Thompson, 2014, S. 106).

Im Rahmen der evidenzbasierten Forschung werden jedoch mit Kriterien der Wissenschaftlichkeit politische Rahmenbedingungen gesetzt (Tenorth, 2014, S. 8). So wird nicht nur gewertet, welches Wissen als bedeutsam zu betrachten ist, sondern birgt auch die Gefahr, dass nur noch Studien Beachtung finden, die sich auf standardisierte, experimentelle und testbasierte Verfahren stützen (Bellmann & Müller, 2011), und es durch die Dominanz von Effektivität nicht mehr möglich ist, über das nachzudenken, was als sozialpädagogisch/sozialarbeiterisch wünschenswert gelten würde (Biesta, 2011). Infolgedessen kann die Evidenzbasierung die Gefahr eines instrumentellen bzw. fundamentalistischen Verständnisses sozialpädagogischen und sozialarbeiterischen Wissens bergen (Herzog, 2011; Howe, 2011).

Hinsichtlich der Art der in der Sozialen Arbeit wünschbaren Evidenz sind im Grundsatz der einzelnen Standpunkte und Ansätze keine grösseren Meinungsverschiedenheiten festzuhalten. So kann einerseits die Forderung nach (mehr) naturwissenschaftlicher/quantitativer Evidenz heute auch in der Sozialen Arbeit nicht mehr ignoriert werden. Andererseits stellt die reine Autorisierung von Wissen und damit von Methoden und Interventionen, welche in der Praxis umgesetzt werden, qua Evidenzbasierung (durch reine geisteswissenschaftlicher/hermeneutische Evidenz) auch keine vertretbare Option (mehr) dar. Denn gegen die Strukturierung der professionellen pädagogischen Praxis, indem auf die Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung hinsichtlich wirksamen Handelns Bezug genommen wird (Meyer-Wolters, 2011), wie auch gegen die Verfügbarmachung von Wissen – als Dienstleistung – zur Entscheidungshilfe für die Praktikerinnen und Praktiker (Hüttemann, 2010) kann kaum Einspruch erhoben werden. Doch die statistischen Grössen, mit denen die Forschungen mit Bezug auf Evidenz operieren, bestimmen nicht inhaltlich, was die Grössen für das tatsächliche Handeln bedeuten, und folglich kann die allgemeine Evidenz nicht in eine fallspezifische Kausalität überführt werden. So lässt sich festhalten, dass die Wirkungen des sozialarbeiterischen Handelns zumindest in gewissem Ausmass objektiv messbar und intersubjektiv kommunizierbar sein müssen, da ansonsten die Gefahr besteht, sich in einer (zu) personalen (manchmal auch durch Missbräuche gekennzeichneten) Interventionswelt zu bewegen. Ableitend aus diesen Ausführungen verortet sich die Wissensbasierung Sozialer Arbeit mit der dialogischen Praxis- und Wissensentwicklung wie in Abbildung 8 dargestellt zwischen den zwei Polen (Nef, 2013).



**Abbildung 8: Verortung Wissensbasierung Sozialer Arbeit im Bezugsrahmen.**

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Rolf Nef (2013).

Die so verortete Position der Wissensbasierung Sozialer Arbeit konzipiert die Soziale Arbeit infolgedessen, hinsichtlich der im Kooperationsnetz mit anderen Professionen und gegenüber der wirkungsorientierten (Sozial)Verwaltung für die Soziale Arbeit wünschbaren Autonomie der Sozialen Arbeit, als ‹handlungsautonome› Profession. Handlungsautonomie hat allerdings potenziell zwei ganz unterschiedliche (Wissens-)Quellen: ‹naturwissenschaftliches/quantitatives›, der Tendenz nach ‹fallübergreifendes› und/oder ‹dekontextualisiertes› Wissen einerseits, ‹geisteswissenschaftliches/hermeneutisches›, der Tendenz nach stark (einzel)fallbezogenes und/oder kontextualisiertes Wissen andererseits. Je nach dem Gewicht / der Relevanz der zwei Wissensquellen variiert das (heutige wie das zukünftige) ‹Professionalisierungs-/Professionalitätsproblem› der Sozialen Arbeit (Nef, 2013).

Dieses Fazit verdeutlicht die Relevanz der Wissensbasierung Sozialer Arbeit für ihren Auftrag und die Legitimation sowie den Beitrag, den das Modell für die dialogische Praxis- und Wissensentwicklung hierzu leisten kann. Gerade in Bezug auf konkrete Methoden und ihre empirische Fundierung gibt es noch Entwicklungsbedarf sowie, im Sinne der sozialwissenschaftlichen Verwendungsforschung, der systematischen und empirischen Untersuchung der Übersetzung und Vermittlung des Wissens in die Praxis.

## Literaturverzeichnis

- Albus, S., Micheel, H.-G. & Polutta, A. (2011). Der Wirkungsdiskurs in der Sozialen Arbeit und seine Implikationen für die empirische Sozialforschung. In G. Oelerich & H.-U. Otto (Hrsg.), *Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Studienbuch* (S. 243–251). Wiesbaden: VS Verlag.
- Bellamy, L.J., Bledsoe, E.S. & Mullen, J.E. (2007). Evidenzbasierte Praxis in der Sozialen Arbeit. In P. Sommerfeld & M. Hüttemann (Hrsg.), *Evidenzbasierte Soziale Arbeit. Nutzung von Forschung in der Praxis* (S. 10–25). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Bellamy, L.J., Bledsoe, E.S. & Mullen, J.E. (2010). Evidenzbasierte Sozialarbeitspraxis – Konzepte und Probleme der Implementation. In H.-U. Otto, A. Polutta & H. Ziegler (Hrsg.), *What Works – Welches Wissen braucht die Soziale Arbeit? Zum Konzept evidenzbasierter Praxis* (S. 29–61). Opladen: Budrich.
- Bellmann, J. & Müller, T. (2011). Evidenzbasierte Pädagogik – ein Déjà-vu. In J. Bellmann & T. Müller (Hrsg.), *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik* (S. 9–32). Wiesbaden: VS Verlag.
- Biesta, G. (2011). Warum «What works» nicht funktioniert: Evidenzbasierte pädagogische Praxis und das Demokratiedefizit der Bildungsforschung. In J. Bellmann & T. Müller (Hrsg.), *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik* (S. 95–121). Wiesbaden: VS Verlag.
- Conee, E. & Feldmann, R. (2010). Evidence. In J. Dancy, E. Sosa & M. Steup (Hrsg.), *A Companion to Epistemology* (Blackwell Companions to Philosophy, 2. Aufl., S. 123–129). Chichester, West Sussex, U.K.: Wiley-Blackwell.
- Dewe, B. & Otto, H.-U. (2012). Reflexive Sozialpädagogik – Grundstrukturen eines neuen Typus dienstleistungsorientierten Professionshandelns. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit* (4. Aufl.) (S. 197–213). Wiesbaden: VS Verlag.



- Dewe, B. (2009). Reflexive Sozialarbeit im Spannungsfeld von evidenzbasierter Praxis und demokratischer Rationalität. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller (Hrsg.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven* (S. 89–109). Wiesbaden: VS Verlag.
- Elliott, J. (2001). Making Evidence-Based Practice Educational. In *British Educational Research Journal*, 27 (5), S. 555–574.
- Gambrill, E. (2006). *Evidence Based Practice and Policy – Choices ahead (PDF)*. Zugriff am 17.9.2010. Verfügbar unter <http://rsw.sagepub.com/content/16/3/338.full.pdf+html>.
- Gambrill, E. (2007). Transparency as the Route to Evidence-Informed Professional Education. In *Research on Social Work Practice*, 17, S. 553–560.
- Gredig, D. & Sommerfeld, P. (2008). *New Proposals for Generating and Exploiting Solution-Oriented Knowledge (PDF)*. Zugriff am 25.9.2010. Verfügbar unter <http://rsw.sagepub.com/content/18/4/292>.
- Herzog, W. (2011). Eingeklemmte Praxis – ausgeklammerte Profession. Eine Kritik der evidenzbasierten Pädagogik. In J. Bellmann & T. Müller (Hrsg.), *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik* (S. 123–146). Wiesbaden: VS Verlag.
- Howe, K. (2011). Positivistische Dogmen. Rhetorik und die Frage nach einer Wissenschaft von der Erziehung. In J. Bellmann & T. Müller (Hrsg.), *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik* (S. 57–92). Wiesbaden: VS Verlag.
- Hüttemann, M. & Sommerfeld, P. (2007). Forschungsbasierte Praxis durch kooperative Wissensbildung. In P. Sommerfeld & M. Hüttemann (Hrsg.), *Evidenzbasierte Soziale Arbeit. Nutzung von Forschung in der Praxis* (S. 40–57). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- Hüttemann, M. (2006). Evidence-based Practice – ein Beitrag zur Professionalisierung Sozialer Arbeit. *Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik*, 2, S. 156–167.
- Hüttemann, M. (2010). Woher kommt und wohin geht die Entwicklung evidenzbasierter Praxis? In H.-U. Otto, A. Polutta & H. Ziegler (Hrsg.), *What Works – Welches Wissen braucht die Soziale Arbeit? Zum Konzept evidenzbasierter Praxis* (S. 119–135). Opladen: Budrich.
- Meyer-Wolters, H. (2011). Evidenzbasiertes pädagogisches Handeln. In J. Bellmann & T. Müller (Hrsg.), *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik* (S. 147–172). Wiesbaden: VS Verlag.
- Mühlum, A. (2004). *Sozialarbeitswissenschaft. Wissenschaft der Sozialen Arbeit* (S. 295–335). Freiburg: Lambertus.
- Nef, R. (2013). *Einleitung Literaturarbeit «Wissensbasierte Soziale Arbeit»*. Unveröffentlichtes Manuskript, Zürich.
- Nef, S. (2015). *Von der Wissenschaft zum Wissen oder Wie die Macht Wissen schafft. Autorisierung durch Evidenzorientierung – Zur Rhetorik der Evidenz als Versprechen gelingender pädagogischer Praxis. Die Entstehung und Durchsetzung von Wahrheiten in hegemonialen Auseinandersetzungen*. Unveröffentlichter Text, Zürich.
- Nevo, I. & Slonim-Nevo, V. (2011). The Myth of Evidence-Based Practice – Towards Evidence-Informed Practice. In *British Journal of Social Work*, 41(1), S. 1176–1197.
- Otto, H.-U., Polutta, A. & Ziegler, H. (2010). Zum Diskurs um evidenzbasierte Soziale Arbeit. In H.-U. Otto, A. Polutta & H. Ziegler (Hrsg.), *What Works – Welches Wissen braucht die Soziale Arbeit? Zum Konzept evidenzbasierter Praxis* (S. 7–25). Opladen: Budrich.

- Polutta, A. (2010). *Wirkungsorientierung und Profession – Neue Professionalisierung Sozialer Arbeit* (PDF). Zugriff am 13.9.2010. Verfügbar unter <http://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs12592-010-0042-y.pdf>.
- Sahle, R. (2004). Paradigmen der Sozialen Arbeit. Ein Vergleich. In A. Mühlum (Hrsg.), *Sozialarbeitswissenschaft. Wissenschaft der Sozialen Arbeit* (S. 295–335). Freiburg: Lambertus.
- Sanderson, I. (2003). Is It «What Works» that Matters? Evaluation and Evidence-Based Policy Making. In *Research Papers in Education*, 18 (4), S. 331–347.
- Sandkühler, H. J. (2009). *Kritik der Repräsentation. Einführung in die Theorie der Überzeugungen, der Wissenskulturen und des Wissens* (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1920, 1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Sandkühler, H.J. (2011). Kritik der Evidenz. In J. Bellmann & T. Müller (Hrsg.), *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik* (S. 33–55). Wiesbaden: VS Verlag.
- Simmons, H. (2003). Evidence-Based Practice: Panacea or Over Promise? In *Research Papers in Education*, 18 (4), S. 303–311.
- Tenorth, H.-E. (Mai 2014). *Evidenzbasierte Bildungsforschung vs. Pädagogik als Kulturwissenschaft. Über einen neuerlichen Paradigmenstreit in der wissenschaftlichen Pädagogik*. Verleihung der Würde eines Doktors und Professors honoris causa, Budapest. Zugriff am 24.3.2015. Verfügbar unter [http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2014/nevelestudomany\\_2014\\_3\\_5-21.pdf](http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2014/nevelestudomany_2014_3_5-21.pdf).
- Thompson, C. (2014). Autorisierung durch Evidenzorientierung. Zur Rhetorik der Evidenz als Versprechen gelingender pädagogischer Praxis. In A. Schäfer (Hrsg.), *Hegemonie und autorisierende Verführung* (Theorieforum Pädagogik, Bd. 6, S. 93–111). Paderborn: Schöningh Paderborn.

Zürcher Hochschule  
für Angewandte Wissenschaften

# Departement Soziale Arbeit Master

Pfingstweidstrasse 96  
CH-8037 Zürich

Telefon +41 58 934 88 62  
Fax +41 58 934 88 01

[www.sozialarbeit.zhaw.ch](http://www.sozialarbeit.zhaw.ch)