

Profession und Professionsentwick- lung – Deutungs- und Orientie- rungsmuster der Dozierenden und der Praxisausbildner/innen der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit

Kontakt

Hochschule Luzern – Soziale Arbeit
Prof. Dr. Peter A. Schmid
Werftstrasse 1
Postfach 2945
CH-6002 Luzern

peter.schmid@hslu.ch
www.hslu.ch/soziale-arbeit

Zitiervorschlag

Huber, Sven, Kirchschrager Stephan, Knecht, Donat, Leuthold, Ursula & Schmid, Peter A. (2020). Profession und Professionsentwicklung – Deutungs- und Orientierungsmuster der Dozierenden und der Praxisausbildner/innen der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Luzern: Interact.

Auflage: 30 Exemplare
Erscheinungsdatum: 17. Juli 2020

Inhaltsverzeichnis

1	Zusammenfassung	4
2	Ausgangslage	5
2.1	Curriculumsreform «Vivace»	5
2.2	Arbeitsgruppe Professionsentwicklung (AGPE)	6
2.3	Erkenntnisinteresse, Ziele und Vorgehen	6
2.4	Nutzbarmachung der Ergebnisse	7
3	Theoretische Vorüberlegungen	8
3.1	Fachlichkeit der Fachperson	8
3.2	Zuständigkeiten und Einflussfaktoren für die Professionalisierung	11
3.3	Rolle der Differenzierung in verschiedene Berufsfelder	14
4	Forschungsdesign und Durchführung der Erhebung	18
5	Darstellung und Interpretation der Ergebnisse	21
5.1	Wissen	22
5.2	Können	24
5.3	Haltung	27
5.3.1	Verständnis der Haltung	27
5.3.2	Vermittlung der Haltung	29
5.3.3	Unterschiede in den Vertiefungsrichtungen hinsichtlich der Haltung	31
5.3.4	Politische Dimension der Haltung	32
6	Diskussion	34
6.1	Minimalkonsens – Maximaldifferenz (aus dem empirischen Material)	34
6.1.1	Wissen	34
6.1.2	Können	34
6.1.3	Haltung	35
6.2	Bezüge zum Fachdiskurs	36
6.2.1	Haltung	37
6.2.2	Wissen und Können	38
6.2.3	Reflexion	41
6.3	Schlussfolgerungen und Anschlussfragen	41
6.3.1	Sozial- und Selbstkompetenz vs. Methoden- und Fachkompetenz	41
6.3.2	Spannung zwischen Theorie und Praxis	42
6.3.3	Kein expliziter Bezug auf den Fachdiskurs	42
6.3.4	Vertiefungsrichtungen nicht wirklich entscheidend für Professionsdebatte	43
6.3.5	Differenzierungen in den Kompetenzprofilen	43
7	Anhang	44
	Quellenverzeichnis	45
	Autorinnen und Autoren	47

1 Zusammenfassung

Ausgangspunkt für den vorliegenden Forschungsbericht ist die in den Entwicklungsprozessen an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit und in unterschiedlichen Zusammenhängen sichtbar gewordene Heterogenität hinsichtlich Fragen der Profession und Professionsentwicklung, welche sich auch im Fachdiskurs abbildet. Das Erkenntnisinteresse des Vorhabens zielt auf das ergebnisoffene Erkunden der Deutungs- und Orientierungsmuster der Dozierenden und der Praxisausbildner/innen der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit hinsichtlich Profession und Professionsentwicklung ab. Ziel ist es, Differenzen und Gemeinsamkeiten hinsichtlich der Begriffe Profession, Professionalisierung und Professionalität herauszuarbeiten. Aus dem empirischen Material von leitfragengestützten Gruppendiskussionen mit Dozierenden, der Leitung der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit und Praxisausbildner/innen konnten drei Kategorien generiert werden: «Wissen», «Können» und «Haltung». In den Kategorien lassen sich Differenzen und Gemeinsamkeiten ausmachen. Vor dem Hintergrund des Professionsdiskurses erschliessen diese auf die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit bezogenen empirischen Erkenntnisse wichtige Fragen und Anknüpfungspunkte für kommende Entwicklungsprojekte.

Exemplarische Ergebnisse hinsichtlich Wissen, Können und Haltung können wie folgt in aller Kürze zusammengefasst vorgestellt werden (vgl. für die ausführliche Diskussion Kap. 6).

«Wissen»: Einigkeit besteht insbesondere in der Auffassung, dass das wissenschaftliche Wissen keinen passiven Charakter aufweisen sollte, sondern für die Praxis aktivierbar und nutzbar sein soll. Differenzen lassen sich bezüglich der Frage identifizieren, wie der Transferprozess von Theorie zu Praxis gelingend gestaltet werden kann.

«Können»: Einigkeit besteht in der Auffassung, dass Fachpersonen der Sozialen Arbeit ihr Handeln professionell, d. h. theoriegeleitet, rechtfertigen können sollten. Zudem sollten die Fachkräfte Arbeitsbeziehungen dialogisch und adressaten/-innen gerecht gestalten können. Die Differenzen bestehen etwa darin, inwieweit das Können eine berufsfeldspezifische Ausprägung hat oder haben muss und wo die Zuständigkeit (Praxis, Hochschule, Organisationen usw.) für die Entwicklung des Könnens zu verorten ist.

«Haltung»: Grosse Einigkeit besteht in der Bezugnahme auf ein Professionsverständnis, das sich treffend als reflexiv bezeichnen lässt und auf einer gemeinsamen Wertebasis fussen sollte. Weiter besteht Einigkeit darin, dass Hochschule und Praxis in ihrem Wechselverhältnis beide dafür verantwortlich zeichnen, wobei gleichzeitig aber unklar bleibt, in welchem Mischverhältnis dies zu realisieren ist. Uneinigkeit besteht u. a. hinsichtlich der Frage, inwieweit die Haltung eine politische Dimension haben sollte und inwiefern die Hochschule selbst einen politischen Auftrag hat oder haben sollte.

Der Bericht endet mit fünf Schlussfolgerungen und Anschlussfragen (Kap. 6.3). Diese können hier im Folgenden nicht vorgestellt werden, dennoch soll zumindest ein zentraler Punkt pointiert herausgestellt werden. In den für diese Forschungsarbeit geführten Gruppendiskussionen sowie in der einschlägigen Fachliteratur wird immer wieder deutlich, dass Professionalisierung systematisch in einem Spannungsverhältnis zwischen Theorie und Praxis zu denken ist. Die Annäherung an die zentrale Frage der Professionalität sollte als gemeinsamer Prozess zwischen Hochschule und Praxis verstanden werden. In diesem Sinne wäre eine institutionalisierte Fragegemeinschaft (community of practice) anzustreben. In einer solchen von Seiten der Praxis und Hochschule abgesicherten und institutionalisierten Fragegemeinschaft liessen sich, angeregt durch gegenseitige Irritation, gemeinsame Suchbewegungen initiieren und die Realisierung einer gelingenderen Praxis unterstützen.

2 Ausgangslage

Eine Bildungseinrichtung zukunftsfähig zu halten, ist eine fortwährende Aufgabe. Die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit hat in der Vergangenheit diesbezüglich verschiedene Bestrebungen unternommen. Der vorgelegte Forschungsbericht der hochschulinternen Arbeitsgruppe Professionsentwicklung (AGPE) reiht sich in diese Bestrebungen ein. Für das Verständnis der vorgestellten Ergebnisse relevant sind insbesondere die Curriculumsreform 2013/2014 unter dem Namen «Vivace» und die Erkenntnisse aus internen Grundlagenberichten der AGPE (Huber, Kirchschrager, Knecht, Leuthold & Schmid, 2018), die im Zeitraum 2016/2017 erarbeitet wurden. Im Folgenden sind einige zentrale Punkte aus der Erarbeitung dieser Grundlagen skizziert. Davon abgeleitet werden das Erkenntnisinteresse dargelegt sowie die Ziele der empirischen Untersuchung und das Vorgehen beschrieben. Abschliessend werden Überlegungen zur Nutzbarmachung der Ergebnisse erläutert.

2.1 Curriculumsreform «Vivace»

«Vivace» war eine breit angelegte Curriculumsreform, die als partizipativer Prozess verschiedene Aspekte zu Profession und Professionsentwicklung in diversen Arbeitsgruppen zur Sprache brachte und schliesslich zu den Grundpfeilern des bestehenden Curriculums führte (Gabriel-Schärer & Lechner, 2016). In den verschiedenen Arbeitsgruppen wurde gefragt, welchen Herausforderungen sich die Soziale Arbeit stellen muss und auf welches Ziel hin Fachpersonen der Sozialen Arbeit ausgebildet werden sollen. Aus empirischen Analysen (Umfeldanalyse) und einer Literaturrecherche wurden Herausforderungen abgeleitet, die in Zukunft für die Soziale Arbeit Bedeutung haben würden.

Die Analyse liefert ein Bild der sich ändernden Sozialen Arbeit und macht deutlich, für welche Profession Fachpersonen ausgebildet werden müssen. Im Hinblick auf die allgemeinen, gesellschaftlichen Herausforderungen zeigt sich eine doppelte Dimension. Einerseits werden Themen ausdifferenziert, die in der Zukunft der Sozialen Arbeit weiterhin, oder sogar vermehrt, eine Rolle spielen und bearbeitet werden müssen. Andererseits werden Phänomene benannt, die das methodische Handeln in den identifizierten Berufsfeldern tangieren (Gabriel-Schärer & Lechner, 2016, S. 15).

Auf diese Herausforderungen sind im Rahmen der Curriculumsreform zwei Schlussfolgerungen formuliert worden, die sich als prägend für das Verständnis von Profession und für die Entwicklung von Professionalität erweisen. Die erste Schlussfolgerung bezieht sich auf die Präzisierung der Ausbildungsprofile. Im Grunde verdeutlicht sie die vorausgegangene Differenzierung der Profile Sozialarbeit, Soziokultur und Sozialpädagogik (Husi & Villiger, 2012) und übersetzt sie in die Ausbildung zur Professionalität in diesen drei Berufsfeldern. Ein wichtiger Baustein ist eine an der Aufgabe der Sozialen Arbeit orientierte Definition, die wie folgt lautet: «Für die Soziale Arbeit besteht die Aufgabe darin, Integrationsprozesse zu begleiten und zu unterstützen – dazu bringen alle drei Profile spezifische Methoden und Kenntnisse ein, sie können und müssen sich also gegenseitig ergänzen» (Gabriel-Schärer & Lechner, 2016, S. 17). Hinsichtlich eines Professionsverständnisses wird hier also eine gemeinsame Aufgabe festgelegt. Die Differenzierung zeigt sich in den spezifischen Methoden und Kenntnissen, die jedoch ergänzend angelegt sind.

Die zweite Schlussfolgerung bezieht sich auf die Kompetenzentwicklung und fokussiert auf den Aufbau von Selbst- und Sozialkompetenz (Gabriel-Schärer & Lechner, 2016, S. 19–21). Die Position der im Rahmen einer Umfeldanalyse befragten Praxisvertreter/innen hat diesbezüglich ein besonderes Gewicht. Sie betonen – neben den unter Themenfeldern und Phänomenen subsumierten Aspekten – die Herausforderung eines geschärften Rollenverständnisses und den reflexiven Bezug auf die Berufsethik. Die Praxisvertreter/innen verweisen vor allem auf die Notwendigkeit der Ausbildung einer Berufsidentität, die es ermöglicht, die Soziale Arbeit im öffentlichen, gesellschaftlichen System zu verorten und zu vertreten. Bezüglich Kompetenzentwicklung soll die Curriculumsreform im Ergebnis dazu führen, dass die Förderung der Selbst- und Sozialkompetenz im Bachelor-Studium systematisch erfolgt und mittels Reflexion, Wissensbasierung und methodischem Handeln durch Handlungsmodelle u. a. Professionalität ausbildet (Gabriel-Schärer & Lechner,

2016, S. 21). Auf der anderen Seite wird auf die Notwendigkeit der Orientierungs-, Informations- und Transferkompetenz für die Entwicklung von Professionalität der Fachpersonen verwiesen (Gabriel-Schärer & Lechner, 2016, S. 22).

Die breit angelegte Curriculumsreform hat naturgemäss nicht alle Fragen hinsichtlich Profession und Professionsentwicklung klären und bestimmen können. Es blieben Fragen offen, wie beispielsweise jene, an welchen Professionstheorien sich das Grund- und Hauptstudium ausrichtet und ausrichten soll oder welche Kompetenzen berufsfeldspezifisch ausgebildet werden und wie sich diese ergänzen können. Auch konnten die Aspekte der (profilbezogenen) Professionsentwicklung durch methodisches Handeln und Reflexion erst angeschnitten, jedoch noch wenig vertieft werden.

2.2 Arbeitsgruppe Professionsentwicklung (AGPE)

2016 erhielt die Arbeitsgruppe Professionsentwicklung (AGPE) von der Departementsleitung der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit den Auftrag, sich institutsübergreifend mit unterschiedlichen Facetten des Theorie- und Professionsdiskurses zu befassen. Die Zielsetzungen im Einzelnen waren: Grundlagen für ein gemeinsames Professionsverständnis zu entwickeln, Begriffe festzulegen, in Form einer Theorienlandkarte einen Überblick zu schaffen sowie sich mit der Thematik Professionsentwicklung durch methodisches Handeln und Reflexion auseinanderzusetzen. Die Arbeitsgruppe hat im Zeitraum 2016/2017 dazu drei Teilberichte verfasst (Huber, Kirchschrager, Knecht, Leuthold & Schmid, 2018):

1. Professionsverständnis und Professionsentwicklung in der Sozialen Arbeit
2. Theorien über/für die Soziale Arbeit, inkl. Erarbeitung einer «Theorienlandkarte»
3. Professionsentwicklung durch methodisches Handeln und Reflexion

Aus diesen Berichten wird einerseits klar, dass sich eine ganze Reihe potenziell normativer Orientierungspunkte hinsichtlich Profession und Professionsentwicklung finden lässt. Die Heterogenität in diesem Bereich an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit kann andererseits als Wert (z.B. Pluralität der Lehre und Forschung an Hochschulen) beschrieben werden. Gleichzeitig ist aber wenig darüber bekannt, was diese Heterogenität im Wesentlichen kennzeichnet.

Angesichts dieser Sachlage hat die Arbeitsgruppe im ersten Teilbericht die Relevanz *eines gemeinsamen Verständnisses* zu Profession und Professionsentwicklung herausgestellt. Dabei sind verschiedene Möglichkeiten denkbar, die Entwicklung und Gestaltung für einen so verstandenen «*Minimalkonsens*» voranzutreiben, beispielsweise durch das Anstossen eines sozialen Prozesses im Rahmen einer Organisationsentwicklung. Der ergebnisorientierte Fokus solcher Prozesse steht jedoch über dem erkenntnisoffenen Explorieren und Systematisieren der gegebenen Heterogenität. Die Arbeitsgruppe ortet hier eine Lücke und schlägt vor, diese mit empirisch belastbaren Erkenntnissen zum Status quo zu schliessen. Will man angesichts der gegebenen Heterogenität ein gemeinsames Grundverständnis oder einen Minimalkonsens identifizieren und entwickeln, ist dieser erkenntnisoffene und forschungsorientierte Prozess hilfreich und zweckdienlich.

2.3 Erkenntnisinteresse, Ziele und Vorgehen

Das Erkenntnisinteresse dieser Studie leitet sich aus der beschriebenen Lücke ab. Die angestrebte Untersuchung zielt auf einen empirisch informierten Entwicklungsprozess zur Identifikation eines gemeinsam geteilten Professionsverständnisses und auf Ansatzpunkte für dessen Weiterentwicklung ab. Um dieses Ziel zu erreichen, müssen die Perspektiven unterschiedlicher Anspruchsgruppen (Dozierende, Praxisausbilder/innen usw.) erfasst werden. Zu diesem Zweck gilt es, die unterschiedlichen Deutungs- und Orientierungsmuster in Bezug auf Profession und Professionsent-

wicklung zu erheben, zu analysieren und sie schliesslich für die Arbeit an einem Minimalkonsens fruchtbar zu machen. Die Suchrichtungen orientieren sich an folgenden Fragen:

- Welche Differenzen und Gemeinsamkeiten finden sich in Bezug auf die jeweiligen Vorstellungen von professionellem Handeln?
- Fallen berufsfeldspezifische Differenzen oder Gemeinsamkeiten besonders ins Gewicht?
- Welche Rolle spielt die Ausbildung bei der Herausbildung eines professionellen Habitus?

Die AGPE sieht dieses Unterfangen als ein Entwicklungsprojekt an, das über einen längeren Zeitraum angelegt ist. Die erste Erhebung (2018/2019) umfasst die Untersuchung der Deutungs- und Orientierungsmuster der Dozierenden und der Departementsleitungsmitglieder der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit und der Repräsentanten und Repräsentantinnen der Praxis hinsichtlich Profession und Professionsentwicklung. Dies geschieht im Rahmen von leitfadengestützten Gruppendiskussionen mit Mitgliedern der Departementsleitung, ausgewählten Dozierenden und Praxisausbildner/innen (zum Forschungsdesign, siehe Kap. 4). Grundlage der Ausarbeitung des Leitfadens bilden die Resultate der drei Teilberichte und die Dokumentationen zur Curriculumsreform von 2013 («Vivace»).

Ziele dieser ersten Erhebungsphase sind

- die Identifikation eines eventuell bereits vorhandenen Minimalkonsenses,
- die Systematisierung der grössten Differenzen und
- die Sichtbarmachung von Ansatzpunkten zur Weiterentwicklung dieses Minimalkonsenses.

2.4 Nutzbarmachung der Ergebnisse

Die hier vorgelegten Ergebnisse der ersten Erhebungsphase stellen die Grundlagen für die Auseinandersetzung über einen Minimalkonsens dar. Sie identifizieren zentrale Themen, die als Ankerpunkte für die institutsübergreifende und hochschul-/praxisübergreifende Arbeit an einem gemeinsam geteilten Professionsverständnis fungieren können. Die Forschungsergebnisse sind als Basis für einen entwicklungsorientierten Abgleich gedacht. Sie können sowohl in der Lehre als auch in der Weiterbildung und Forschung für weitere strategisch kooperative Anstrengungen genutzt werden.

3 Theoretische Vorüberlegungen

Die Begrifflichkeiten «Profession», «Professionalisierung», «Professionsentwicklung» und «Professionalität» werden im Fachdiskurs unterschiedlich verwendet und definiert. Unterschiedliche Perspektiven dieses Diskurses werden beispielsweise erkennbar, wenn die Positionen der Berufsverbände, Gesellschaften und Ausbildungsstätten der Sozialen Arbeit, die Zugänge verschiedener wissenschaftlicher Denkschulen im Bereich Sozialer Arbeit sowie Grundlagen der Professionssoziologie oder Erkenntnisse der empirischen Professionsforschung miteinander verglichen werden. Es erscheint daher für eine Fachhochschule wie die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit sinnvoll, ein Professionsverständnis zu entwickeln, das sich auf einen Minimalkonsens und auf die konstruktive Koexistenz verschiedener Angebote stützt, sowie – dazu passend – auf eine Ausbildung, die unterschiedliche Angebote zur eigenaktiven Auseinandersetzung und Aneignung eines Professionsverständnisses durch die Studierenden vermittelt. Vor diesem Hintergrund stellen sich verschiedene Anschlussfragen, die nachfolgend erläutert werden:

- Wie kommt es zur Ausbildung von Professionalität? Was gehört alles dazu? (vgl. Kap. 3.1)
- Wer ist für die Ausbildung von Professionalität zuständig? Was ist dabei förderlich bzw. hinderlich? (vgl. Kap. 3.2)
- Welche Rolle spielt eine Differenzierung der Ausbildung in verschiedene Berufsfelder? (vgl. Kap. 3.3)

3.1 Fachlichkeit der Fachperson

In den folgenden Ausführungen steht die Frage nach der Ausbildung von Professionalität im Vordergrund. Wie kommt Professionalität bei der Fachperson zustande? Was zeichnet sie aus bzw. welche Vorstellungen von Professionalität sind innerhalb der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit auszumachen? Welche Vorstellungen über die Ausbildung von Professionalität sind hier zentral? Ausgangspunkt ist nicht die normativ angelegte Festlegung davon, was Professionalität umfasst, sondern die gemeinsamen Konstruktionen darüber, was sie sein soll und wie sie innerhalb der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit und in der Praxisausbildung herzustellen ist.

Es würden wohl alle, die sich mit Sozialer Arbeit beschäftigen, darüber einig sein, dass in ihr eine Vielfältigkeit und Mehrdeutigkeit zu finden ist, die ihresgleichen sucht.¹ Es steht ein enorm breites Spektrum an Begrifflichkeiten, Positionen und Aushandlungen darüber zur Verfügung, was Soziale Arbeit tut, auf welcher theoretischen Basis sie fusst, an welchen Werten sie sich orientieren soll, in welchem Verhältnis sie zu anderen Professionen steht oder ob sie überhaupt eine Profession ist.

Vielfalt und Mehrdeutigkeit sind nicht zwangsläufig negativ. Sie könnten positiv konnotiert als Spiegelbild einer innovativen Praxis und immer breiter werdenden Adressatenschaft gelesen werden. Zumindest gibt es Hinweise dafür, dass der Sozialbereich weiter wächst (Kägi, Kaiser, Lobsiger & Knecht, 2016, S. 11) und Soziale Arbeit für immer mehr Menschen eine ganz normale Unterstützung darstellt. Das führt beispielsweise in Deutschland zur These, dass die Kinder- und Jugendhilfe in der Mitte der Gesellschaft angekommen sei (Böllert, 2018, S. 5). Das meint, dass es nicht länger nur Randgruppen und Minderheiten sind, die Soziale Arbeit in Anspruch nehmen (müssen). Vielmehr ist es ein Stück weit zur Normalität geworden, sich z. B. als Eltern im Gespräch mit den Lehrpersonen für die Unterstützung durch die Schulsozialarbeit auszusprechen.

Richten wir den Blick auf eine aktuelle Debatte um das Selbst- und Fremdverständnis der Sozialen Arbeit, ist zu erkennen, dass es ein sehr umstrittenes Thema ist. Das lässt sich an den Reaktionen auf den Artikel mit dem Titel «In der Sackgasse: Soziale Arbeit zwischen Professionalität und Professionalismus» (Epple & Kersten, 2016) ablesen. In besagtem Artikel wird nachgezeichnet, wie sich unter dem Leitbegriff «Profession und Disziplin» ein Dispositiv durchset-

¹ Teile dieses Abschnitts sind ebenfalls im Beitrag zur Kontextualisierung im Band «Plädoyers zur Sozialen Arbeit von Beat Schmockler: Eine menschengerechte Gesellschaft bedarf der Sichtweise der Sozialen Arbeit» (Portmann & Wyrsh, 2019) publiziert.

zen konnte, das auf die Erhöhung von Status und Anerkennung der Sozialen Arbeit ausgelegt gewesen ist. Die Herausbildung dieses Professionsdispositivs führen Epple und Kersten (2016) auf die veränderten politischen und ökonomischen Rahmenbedingungen der Neunzigerjahre und ihre Auswirkungen auf die Soziale Arbeit zurück (S. 15–16). Die Entstehung der Fachhochschulen und die Abgrenzungsversuche der Sozialarbeitswissenschaft gegenüber den Bezugsdisziplinen sowie der Sozialpädagogik und Sozialarbeit, wie sie an Universitäten gelehrt wird, trugen zur Stärkung dieses Dispositivs bei (Epple & Kersten, 2016, S. 120–121). Der Befund lautet, dass die enge Verknüpfung von Profession und Disziplin mit Anerkennungs- und Identitätsfragen geradewegs in eine Sackgasse führe, die heute zu beanstanden sei. Sie verstelle den kritischen Blick von der Wissenschaft (Disziplin) auf das Berufsfeld (Profession) und erschwere letztlich Allianzen innerhalb der Berufstätigen gegen die Exklusion ihrer Adressatinnen und Adressaten (ebd., S. 123–124). Ohne die Reaktionen auf diese Herleitungen im gleichen Detaillierungsgrad nachzuzeichnen, legen sie das breite Spektrum an Argumentationen und Positionen in der Debatte um die Professionalisierung der Sozialen Arbeit dar (vgl. Schweizer Zeitschrift für Soziale Arbeit, 2017). Weiter verweisen sie darauf, dass die Möglichkeiten und Notwendigkeiten der Professionalisierung der Sozialen Arbeit ein kontrovers und facettenreich diskutiertes Thema bleibt (Dewe & Otto, 2015, S. 1233).

Richten wir den Blick nun auf die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit, so lässt sich feststellen, dass es intern eine Vielzahl (potenziell) normativer Orientierungspunkte hinsichtlich Profession und Professionsentwicklung gibt. Die Heterogenität zeichnet sich durch eine Vielfalt der Begrifflichkeiten und der Verwendung dieser Begriffe aus. Es ist nicht deckungsgleich, mit dem was innerhalb der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit unter Profession, Professionalisierung oder Professionalität verstanden wird. Dies wurde schon im Curriculumsprozess 2013/2014 deutlich. Schon dort wurde auf den fehlenden Minimalkonsens im Hinblick auf das Professionsverständnis verwiesen. Dieser Befund ist auch der Ausgangspunkt für die nachfolgende Untersuchung der Deutungs- und Orientierungsmuster der Dozierenden und der Praxisauszubildenden.

Die Frage nach der Fachlichkeit der zukünftigen Fachperson, oder anders formuliert, welche Qualifikationen die Studierenden nach Abschluss des Studiums vorweisen und welchen Habitus sie haben müssen, bringt auch verschiedene Vorstellungen von Professionalität hervor. Es ist leicht ersichtlich, dass sich die Vorstellung von Professionalität im systemisch-ontologischen Theorieansatz von derjenigen eines systemisch-konstruktivistischen Ansatzes erheblich unterscheidet. Während im Ersteren die Fachperson steuernd von aussen in Systeme eingreifen kann, wird dies im Zweiten von den theoretischen Grundannahmen her verunmöglicht (Lambers, 2016, S. 176, S. 354, S. 395). Dies hat weitere Konsequenzen für die Frage der Mandate der Sozialen Arbeit. Sind es zwei oder drei Mandate, und selbst wenn dies klar wäre, könnten damit immer noch verschiedene Vorstellungen von Professionalität verbunden sein. Das Tripelmandat kann als klare Aufforderung zum berufspolitischen Engagement (vgl. Schmocker, 2019, S. 103–159) oder zur «Etablierung eines hohen Reflexionsniveaus» (Hafen, 2008, S. 458) verstanden werden.

Mittlerweile besteht Konsens darüber, dass sowohl wissenschaftliches Wissen wie auch Erfahrungswissen relevant sind (Müller-Hermann & Becker-Lenz, 2018, S. 690). Allerdings lassen sich selbst in diesem Konsens unterschiedliche Konzepte ausmachen, die wiederum zu unterschiedlichen Vorstellungen von Professionalität führen. So messen Vertreter/innen der «evidence-based practice» dem wissenschaftlichen Wissen ein hohes Gewicht bei (ebd.). Entsprechend hohe Bedeutung soll es für die Fachperson haben. Dahingegen betont die Vorstellung eines professionellen Habitus die Entwicklung einer bestimmten professionellen Identität auf der Ebene der Person als wesentliche Grundlage für Professionalität. Dabei wird die wissenschaftliche Fundierung nicht negiert, erfährt jedoch eine andere Betonung (ebd.). Entsprechend ist die Bildung einer professionellen Identität bei der Fachperson für die Vorstellung von Professionalität zentral. Leicht erkennbar ist, dass die jeweiligen Theoriepositionen unterschiedliche Vorstellungen von Professionalität liefern und damit unterschiedliche Antworten auf die Frage nach der Fachlichkeit der zukünftigen Fachperson. In einem nicht monoparadigmatisch ausgerichteten Studium ist es nachvollziehbar, dass auch durch die Positionierungen der Dozierenden unterschiedliche Vorstellungen vermittelt werden können und dies bei den Studierenden das ganze Spektrum von grosser Unklarheit bis zur eigenen Positionsfindung hervorrufen kann.

Im Curriculumsprozess 2013/2014 wurden Diskussionen dieser Art in einer Arbeitsgruppe zur Theorie der Sozialen Arbeit zwar kontrovers geführt, doch es zeigte sich eine Annäherung der Positionen. Zur Debatte stand insbesondere die Frage nach der Spezialisierung und Generalisierung. Die von Husi und Villiger (2012) vorgeschlagene konzeptionelle Einteilung der Sozialen Arbeit in die drei unterschiedlichen Berufsfelder «Sozialarbeit», «Sozialpädagogik» und «Soziokultur» machen das Gemeinsame und die Differenzen erkennbar. Die Differenzierung ergibt sich aus den Aufgaben der Sozialen Arbeit im Hinblick auf die nachrangige Lösung von «Problemen». Die Differenzierung ist deshalb wichtig, weil darin eine Definition von Profession angelegt ist, nämlich, dass Professionen bzw. Angehörige von Professionen Probleme so definieren, «dass diese eben möglichst weitgehend den Lösungen entsprechen, über die sie (...) verfügen» (Pfadenhauer, 2005, S. 14). Mit dieser Sichtweise lassen sich sowohl die Gemeinsamkeiten als auch die Differenzen in der Lehre bezüglich der Frage abbilden, wie Professionalität über die Passung zwischen definiertem Problem und methodischem Handeln hergestellt wird (vgl. Kap. 3.3).

Diese Überlegungen passen gut zum «power approach», der vor allem in der US-amerikanischen Professionssoziologie prominent diskutiert wird. In diesem Zusammenhang untersucht beispielsweise Abbot, «wie Berufsgruppen in Abgrenzung zueinander bestimmte Tätigkeitsfelder besetzen und zwar, indem sie ihr abstraktes Handlungs- und Erklärungswissen zur Anwendung bringen» (Mieg, 2005, S. 343). Je erfolgreicher und autonomer eine Berufsgruppe ein Tätigkeitsfeld dominiert, als desto stärker professionalisiert können sie gelten. Als Professionen gelten insbesondere diejenigen Berufe, die eine Art Monopolstellung auf bestimmte Personen bezogene Dienstleistungen erworben haben (Schmeiser, 2006, S. 306).

Wenn bis hierhin vor allem die Frage nach den Vorstellungen von Professionalität im Vordergrund stand, geht es im Folgenden um die Frage der Herstellung von Professionalität bzw. darum, wie Fachlichkeit im Bildungsprozess hergestellt wird und wer daran massgeblich beteiligt ist. Im Diskurs scheint es unbestritten, dass Fachlichkeit ein akademisches Studium inklusive einer Praxisausbildung voraussetzt (Müller-Hermann & Becker-Lenz, 2018, S. 689). Die Rolle der Praxisausbilder/innen für die Herstellung von Professionalität ist entsprechend zentral. In den Papieren zu «Vivace» wird regelmässig darauf verwiesen, ohne jedoch deutlich zu machen, welche spezifische Rolle sie in der Ausbildung einzunehmen haben. Die Fragen nach der Herstellung von Professionalität ist an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit ausserdem verbunden mit der Ausrichtung an Kompetenzen. Diese Koppelung zwischen Herstellung von Professionalität und Kompetenzvermittlung ist bemerkenswert, insofern es hier zu einer Verschiebung der Überlegungen kommt. Im Zentrum steht nicht mehr eine aus der sozialarbeiterischen und theoretischen Diskussion hergeleitete Vorstellung von Herstellung von Professionalität, sondern die Frage nach dem Kompetenzaufbau und die eher didaktische Frage, wie das zu bewerkstelligen ist. Damit verschiebt sich der Professionalisierungsdiskurs hin zur Didaktik. Ein Beleg, der in eine ähnliche Richtung weist, ist auch die Dissertation von Judith Studer (2019), in der es um die Gestaltung von Lernumgebungen bei der Entwicklung von berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenz im Feld der Sozialen Arbeit geht. Entscheidend ist hier, dass nicht primär sozialarbeiterische Aspekte thematisiert werden, sondern eben didaktische Fragen, die allgemein auf die Herstellung der Professionalität zielen. Das Gewicht liegt daher nicht auf der sozialarbeiterischen Professionalitätstheorie, sondern auf der Frage nach der Vermittlung und Gestaltung von professioneller Kompetenz.

Brigitta Pfäffli (2015) leitet den hohen Stellenwert von Kompetenzen aus der besonders praxisorientierten Ausrichtung von Hochschulen ab. Insofern ist die Konzeption von Kompetenzen stark am Verständnis von Praxis angelehnt (S. 65). Praxis wird verstanden als Handlung, die einzeln oder in einem Gefüge von mehreren Handlungen vorkommt (Markowitsch, 2001, zit. nach Pfäffli, 2015, S. 62). Die Ausbildung an einer Hochschule zielt demnach auf das Erlangen von professioneller Handlungsfähigkeit in beruflichen Tätigkeitsfeldern ab. Wie spezifisch die Praxisausrichtung sein muss, ist zu bestimmen. Sie reicht von einer allgemeinen beruflichen Praxis ohne Bezugspunkt zu einem bestimmten Beruf, über berufliche Tätigkeitsfelder, für die allgemeine Schlüsselkompetenzen aufgebaut werden müssen, bis hin zur Befähigung, konkrete berufliche Aufgaben zu lösen und somit fachliche und berufsspezifische Handlungskompetenzen aufzubauen. Bei Letzterem steht die Beschäftigungsfähigkeit (employability) im Vordergrund (Pfäffli,

2015, S. 63). Im Weiteren können vier verschiedene Handlungsqualitäten unterschieden werden, wobei Pfäffli (2015) vorschlägt, «verschiedene Handlungen zu unterscheiden, die erwünschten Handlungen zu definieren und entsprechende Lernprozesse anzuleiten» (S. 65). In diesem Zusammenhang sind Kompetenzen definiert als «die Bereitschaft und den Willen einer Person, unter Rückgriff auf Wissen und Fähigkeiten in konkreten Situation aktiv und selbstverantwortlich zu handeln» (ebd.). Kompetenzen sind diejenigen Fähigkeiten einer Person, die sich in einer konkreten Anforderungssituation zeigen, wenn die entsprechende Handlung erwünscht ist und die dafür notwendigen Voraussetzungen gegeben sind (ebd., S. 66). Pfäffli (2015) unterscheidet die Bereiche allgemeine berufliche Handlungskompetenz, Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz, Selbstkompetenz, Reflexionskompetenz und Lernkompetenz (S. 67). Alle diese Kompetenzen finden in den aktuellen Überlegungen der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit zur Berufsbefähigung ihren Niederschlag.

3.2 Zuständigkeiten und Einflussfaktoren für die Professionalisierung

Aus soziologischer Perspektive werden mit dem Begriff der «Professionalität» zwei verschiedene Sachverhalte benannt (Kühl, 2008, S. 115). In einem engeren Sinne bezeichnet Professionalität diejenigen Mechanismen, mit denen eine Profession (Berufsverbände und Ausbildungsstätten) eine Qualitätssicherung zu erzielen sucht. Eine Professionsentwicklung erfolgt auf diese Weise durch «verbindliche Handlungsstandards, eine Homogenisierung der Ausbildung und eine Restriktion der Zugänge zu einem Berufsfeld» (ebd, S. 115). In einem zweiten, weiten Verständnis von Professionalität obliegt die Qualitätssicherung den einzelnen Berufsangehörigen. Das Streben nach Professionalität erfolgt dort im Rahmen einer freiwilligen Selbstverpflichtung und orientiert sich an eher individuellen Vorstellungen von Professionalisierung. Professionalisierung findet somit an unterschiedlichen Aneignungsorten mit unterschiedlicher institutioneller Einbettung statt.

Gregor Husi (2017) schlägt bei der Frage der Zuständigkeit für die Professionalisierung einen umfassenden Rahmen mit drei Professionalisierungsebenen (Makro-, Meso- und Mikroprofessionalisierung) in drei Lebensbereichen (Soziale Arbeit, Bildung und Wissenschaft) vor:

Lebensbereiche Professionalisierungsebenen	Soziale Arbeit	Bildung	Wissenschaft
Makro-Professionalisierung	– Profession	– Vermittlung von Profession und Disziplin	– Disziplin
Meso-Professionalisierung	– sozialarbeiterische, sozialpädagogische, soziokulturelle Einrichtungen – Berufsverbände	– Universitäten – Fachhochschulen – Höhere Fachschulen	– Universitäten – Fachhochschulen
Mikro-Professionalisierung	– sozialarbeiterische, sozialpädagogische, soziokulturell-animatorische Kompetenzen	– Aus- und Weiterbildungskompetenzen	– Forschungskompetenzen

Demnach ist die Professionalisierung der Sozialen Arbeit einerseits Aufgabe sowohl der Praxis als auch der Wissenschaft und damit auch der Ausbildungsstätten, die für den Wissenschafts-/Praxistransfer zuständig sind. Professionalität bzw. Professionalisierung ist andererseits nicht nur ein abstraktes Postulat an eine anonyme Berufsgruppe. Sie bedarf auch ganz konkreter organisationaler und personaler Entwicklungen. Diese Darstellung deckt damit verschie-

dene Vorstellungen von Professionalisierung ab, also zum Beispiel das Konzept der Professionalisierung als Aneignung bestimmter Kompetenzen (Streben nach Professionalität) oder als Institutionalisierung von Professionsmerkmalen (Streben nach dem Status einer Profession).

Soweit es auf der individuellen Ebene um die Entwicklung von Kompetenzen im Rahmen einer Ausbildung geht, gehören dazu nach verschiedenen Autoren (z. B. Becker-Lenz, 2018; Schallberger, 2018) die Aneignung

- von (deklarativem) Wissen,
- von methodischen Kompetenzen (prozeduralem Wissen) und
- einer professionellen Identität bzw. eines professionellen Habitus.

Wenn professionelles Handeln auf wissenschaftlichen Erkenntnissen fassen soll, dann gehört zum notwendigen Wissen gemäss Becker-Lenz (2018, S. 29–30) eine transdisziplinäre Konzeption der Sozialen Arbeit als Handlungswissenschaft, d. h. Soziale Arbeit benötigt direkt oder indirekt praxisrelevantes Wissen aus verschiedenen Bezugsdisziplinen, aber auch einen sozialarbeitswissenschaftlichen Rahmen, um die unterschiedlichen Wissensbestände aufeinander beziehen und ordnen zu können. Die notwendigen methodischen Kompetenzen (prozedurales Wissen) umfassen Methoden und Verfahren im Bereich der Forschung und der klienten/-innenbezogenen Interventionspraxis und deren Einübung bzw. Anwendung. Die professionelle Identität bzw. der professionelle Habitus schliesslich meint eine bestimmte Haltung zum Gegenstand der Sozialen Arbeit bzw. einen professionsspezifischen Wertebezug und bildet sich vor allem über kritische Reflexion und professionsethische Standards.

Für die Ausbildung und die Erlangung der Berufsfähigkeit formuliert Becker-Lenz (2018) folglich drei Bildungsziele: Aneignung von standardisierten Wissensbeständen, Sammlung von Erfahrung in der Anwendung solcher Wissensbestände und deren Relationierung mit anderen, ebenfalls zu erwerbenden Wissensformen sowie Identitäts- und Habitusbildung (S. 29). Der Autor macht verschiedene Vorschläge, um das heutige Studienangebot für Soziale Arbeit weiterzuentwickeln (ebd., S. 31):

- Das im Rahmen eines Curriculums vermittelte Wissen und Können soll auf einer geklärten Vorstellung von Professionalität aufbauen.
- Da Habitus- und Identitätsformationen bereits vor dem Studium gebildet werden, soll im Rahmen des Aufnahmeverfahrens eine Eignungsabklärung durchgeführt werden. Dies könne für eine individuelle Bildungsberatung im Studium genutzt werden.
- Die Studiendauer soll mit dem Master als Regelabschluss verlängert werden.
- Die Praxisausbildung muss mit spezifischen Angeboten der Hochschulen begleitet werden (Ausbildungssupervision, Fall- und Projektwerkstätten, Kasuistik, Mentorate usw.).
- Es sind Weiterbildungsangebote für die berufliche Einmündungsphase nach dem Studium zu entwickeln, spezifisch für den Erwerb von Erfahrungswissen und die Habitus- und Identitätsbildung.
- Zur Förderung der Auseinandersetzung mit den Inhalten des Studiums sollen grössere Freiheitsgrade und Wahlmöglichkeiten für die Studierenden geschaffen werden.
- Ein Studium ist nur dann anspruchsvoll bzw. garantiert nur dann eine hohe Professionalität in der späteren Berufspraxis, wenn die Ansprüche an Prüfungsleistungen hoch sind und Prüfungen auch eine Selektionsfunktion haben.

Zur Rolle der Ausbildung in der Sozialen Arbeit formuliert Manuela Käppeli (2018, S. 15) mit Bezug auf verschiedene Autoren/-innen einige Ansatzpunkte, die bei Studierenden professionelle Identitäts- und Selbstbildungsprozesse ermöglichen sollen:

- Professions- und Disziplinerorientierung im Studiengang und Möglichkeiten der kritischen Reflexion von Professionsverständnissen

- Lehr- und Lernsettings, bei denen Theorie und Praxis in Bezug gesetzt werden
- Lehrende, die einen erfahrbaren Theorie-Praxis-Bezug herstellen und Disziplin- und Professionskompetenzen vermitteln
- Identität als Konstruktionsleistung von Studierenden im Studium bewusst aufnehmen

Wie soll die Professionalisierung der Sozialen Arbeit grundsätzlich vorangetrieben werden? Peter Erath und Kerstin Balkow entwickeln dazu zehn Thesen (2016, S. 540–549). Soziale Arbeit als professionelle Praxis habe sich weitgehend etabliert. Trotzdem müsse der Weg der Selbstfindung, der inneren Ausdifferenzierung und der besseren Anschlussfähigkeit nach aussen fortgeführt werden (ebd., S. 540). Professionalisierung vorantreiben bedeutet demnach:

- Praktische Anschlussfähigkeit: Sozialarbeiter/innen tun etwas, was unverzichtbar ist und andere nicht tun können.
- Methodische Anschlussfähigkeit: Sozialarbeiter/innen entwickeln für ihr Aufgabenspektrum zunehmend methodisch begründete Vorgehensweisen, Kompetenzprofile und Ausbildungsmuster.
- Organisationale Anschlussfähigkeit: Sozialarbeiter/innen handeln nicht im luftleeren Raum, sondern in Organisationen, die Programme für die Soziale Arbeit entwickeln und auf die Qualität der Ausführung achten.
- Anschlussfähigkeit hinsichtlich Status und Profession: Sozialarbeiter/innen eröffnen sich neue Wege der Karrierebildung.
- Berufsständische Anschlussfähigkeit: Sozialarbeiter/innen beginnen damit, sich in einem Berufsverband oder einer Berufskammer zu formieren.
- Professionspolitische Anschlussfähigkeit: Soziale Arbeit tauscht sich auch international zunehmend über berufseigene Ziele und Werte aus und findet eine gemeinsame Basis für gemeinsame Orientierungen.
- Interprofessionelle Anschlussfähigkeit: Sozialarbeiter/innen werden zu geschätzten Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen in multiprofessionellen Teams.
- Wissenschaftliche Anschlussfähigkeit: Sozialarbeiter/innen handeln zunehmend auf Basis der im Studium erworbenen, wissenschaftlichen Erkenntnisse.
- Europäische Anschlussfähigkeit: Fachliche Dialoge und transnationale Entwicklungen in Europa werden in den Hochschulen in Deutschland zunehmend rezipiert.
- Internationale Anschlussfähigkeit: Soziale Arbeit wird zunehmend international zu einer anerkannten wissenschaftlichen Profession und Disziplin.

Peter Schallberger formuliert umgekehrt auch verschiedene Gefährdungsquellen von Professionalität in der Sozialen Arbeit (2018, S. 34–36):

- Strukturelle Gefährdungsquellen: Professionelle Hilfen unter Zwangsbedingungen (Freiwilligkeitsproblem), Konfusionen von Hilfe und Kontrolle (Problem des doppelten Mandats), organisationale versus professionelle Entscheidungslogiken (Problem der Macht in Organisationen), Macht der Tradition (historische Herkunft von Organisationen)
- Akteursseitige Gefährdungsquellen: Alltagsmoralismus und Vorurteile, diffamierende Grundhaltung gegenüber Klientinnen und Klienten, «Helfer-Syndrom», «Heiland-Syndrom», Rettungsphantasien, individuelle Borniertheiten und individuelles «Durchblickertum», Einbringen eigener «Pathologien» in professionelle Arbeitsbeziehungen, Verletzung der Abstinenzregel, professioneller Zynismus

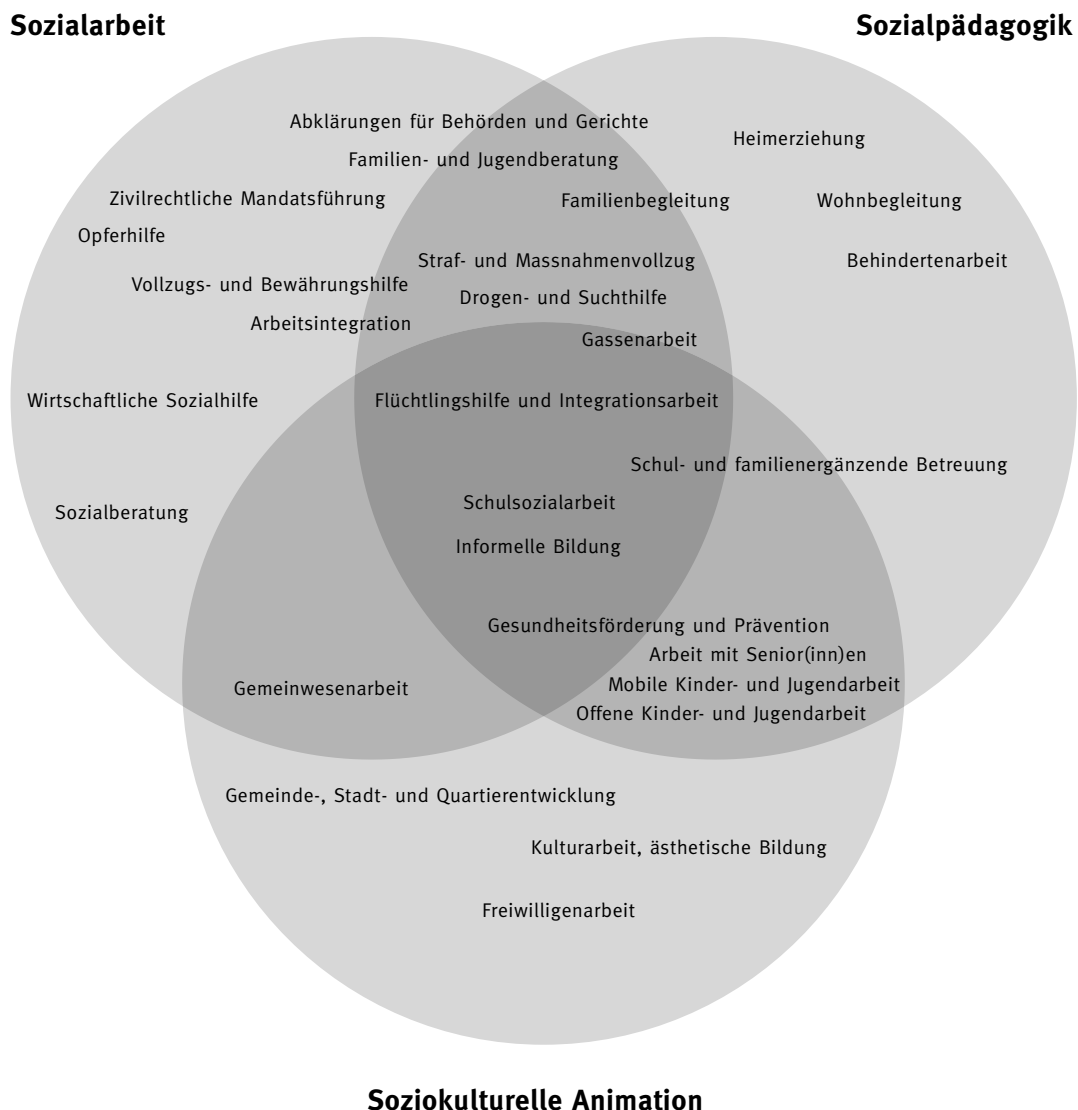
Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Professionalisierung auf verschiedenen Ebenen und in verschiedenen Feldern erfolgt und verschiedene Faktoren sie befördern oder behindern können. Für eine Hochschule von Bedeutung sind insbesondere die Vermittlung des Professionsdiskurses im Rahmen der theoretischen und praktischen Ausbildung sowie die individuellen Prozesse der Kompetenzerwerbungen durch die Studierenden. Für ersteres ist eine geklärte Professionsvorstellung, für zweites sind Möglichkeiten und Anregungen für eine kritische Reflexion von Bedeutung.

3.3 Rolle der Differenzierung in verschiedene Berufsfelder

Die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit hat anders als andere Fachhochschulen in der Schweiz drei Vertiefungsrichtungen und pflegt diese sowohl im Hinblick auf die Ausbildung (spezielle Module pro Vertiefungsrichtung, Praxisausbildungen nach Vertiefungen differenziert usw.) als auch im Hinblick auf die Organisationsstruktur (drei Institute orientieren sich begrifflich und auch bezüglich Arbeitsinhalt an diesen Vertiefungsrichtungen). Während die beiden Vertiefungsrichtungen «Sozialarbeit» und «Soziokulturelle Animation» schon lange vermittelt werden, wurde «Sozialpädagogik» als dritte Vertiefungsrichtung erst 2012 eingeführt.

Im Vorfeld dieser Einführung haben Gregor Husi und Simone Villiger 2012 die Frage nach der Differenzierung der Berufsfelder theoretisch und empirisch untersucht. Die Erweiterung verlange nach einer «kritischen Sichtung der Grundlagen» (Husi & Villiger, 2012, S. 10) dieser Erweiterung und letztlich auch nach einem in drei Vertiefungsrichtungen aufgeteilten Studienangebot an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit.

Ein Blick auf die Praxis zeigt, dass es mehr als nur drei Arbeitsfelder gibt. Diese verschiedenen Arbeitsfelder versuchen Husi und Villiger theoretisch in eine Dreiteilung einzubinden (vgl. Husi & Villiger, 2012, Abbildung S. 46).



Ausgangspunkt dieser Einteilung ist das Subsumptionstheorem der Sozialen Arbeit (Husi & Villiger, 2012, S. 39), das davon ausgeht, dass die Differenzierung in die drei Bereiche Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Soziokulturelle Animation und in viele Arbeitsfelder durch ein gemeinsames Verständnis der Sozialen Arbeit zusammengehalten wird. Daraus ergeben sich im Hinblick auf die Professionalisierung zwei wichtige Fragen.

1. Wie sieht das gemeinsame Professionsverständnis der Sozialen Arbeit aus und wie ist es zu sichern?
2. Wie unterscheiden sich die drei Bereiche hinsichtlich des Professionsverständnisses?

Im Hinblick auf die erste Frage gibt der erste Teilbericht der Arbeitsgruppe (Huber, Kirchsclager, Knecht, Leuthold & Schmid, 2018) einige Hinweise. Auch die Definitionen der Sozialen Arbeit durch die International Federation of Social Work (IFSW) gibt Hinweise auf das gemeinsame Verständnis. Das gemeinsame Professionsverständnis findet sich hier wohl am ehesten in der Orientierung an übereinstimmenden Werten (vgl. Berufskodex) und in der Reflexivität bzw. der reflexiven Grundhaltung, wie sie auch im dritten Teilbericht der Arbeitsgruppe herausgearbeitet wird.

Im Hinblick auf die Differenzierung ist die Sache komplizierter. Husi und Villiger (2012) weisen mit Recht darauf hin, dass es in dieser Hinsicht nicht nur um die drei Bereiche geht, sondern auch um die unterschiedlichen Berufs- und Arbeitsfelder, die unterschiedliche methodische Kompetenzen verlangen (S. 21ff.). Da die Fachhochschule das Ziel der Berufsbefähigung formuliert, muss diesen unterschiedlichen methodischen Kompetenzen Rechnung getragen werden. Eine Abbildung dieses Gedankens zeigt sich im Modulangebot der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit, welches ja nicht nur nach den drei Vertiefungsrichtungen differenziert, sondern auch unterschiedliche Module nach Berufsfeldern anbietet (z. B. in der Sozialpädagogik, Behindertenpädagogik, Kinder- und Jugendhilfe usw.).

Husi und Villiger gehen im empirischen Teil ihrer Arbeit der Frage nach, ob eine solche Differenzierung des Studiums nötig und sinnvoll ist. Dazu befragen sie in Experten/-innen-Interviews Personen der Praxis und der Ausbildung im Hinblick auf Arbeitsfelder. Die Unterschiede sind bemerkenswert. Während die Expertinnen und Experten der Ausbildung (Hochschulbereich) eher der Meinung sind, dass die eindeutige Zuordnung von Arbeitsfeldern zu Berufsfeldern der Sozialen Arbeit je länger je schwieriger ist, da sich «zunehmend Mischverhältnisse» (Husi & Villiger, 2012, S. 98) zeigen, sind die Expertinnen und Experten der Praxis durchaus der Meinung, dass «sich viele Arbeitsfelder klar einem der drei Berufsfelder zuordnen lassen (ebd., S. 76). Für die Vertreter/innen der Praxis macht also eine differenzierte Ausbildung offensichtlich mehr Sinn als für die Vertreter/innen der Ausbildung.

Husi und Villiger (2012) untersuchen auch die Gründe und Argumente, die für ein generalistisches oder für ein spezialisiertes Studium sprechen. Dabei ergibt sich folgende Übersicht (S. 103):

Gründe für ein generalistisches Studium	Gründe für ein differenziertes Studium
<ul style="list-style-type: none">– Identität der Berufstätigen soll sich in Bezug auf die Soziale Arbeit und nicht in Bezug auf die Berufsprofile entwickeln– In der Praxis gibt es viele Überlappungen, was die Betonung des Gemeinsamen nahelegt– Die Konferenz der Fachhochschulen Schweiz hat sich für eine generalistische Ausbildung ausgesprochen– Historische Gründe	<ul style="list-style-type: none">– Arbeitsmarkt ist auf die drei Berufsfelder ausgerichtet– Studiendauer ist zu kurz für ein generalistisches Studium– Historische Gründe

Die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit argumentiert bisher vorwiegend mit dem ersten und dem dritten Grund der rechten Spalte. Die Arbeitsgruppe Professionsentwicklung hingegen hat in ihrem ersten Bericht (Huber, Kirchsclager, Knecht, Leuthold & Schmid, 2018, S.17) empfohlen, die gemeinsamen Grundlagen stärker zu betonen und weniger auf profilbezogene Grundlagen und Praxisbezüge zu setzen. Professionalisierungsprozesse sollten verstärkt auf den Grundlagen der Profession und nicht auf einzelnen Berufsfeldern basieren.

Die Einteilung in drei Berufsfelder lässt sich nach Husi und Villiger (2012) auch theoretisch herleiten und begründen. Gerade in dieser Begründung liegen wohl auch die Antworten auf die Frage nach den Unterschieden im Professionsverständnis (siehe Frage 2 oben). Da es in den drei Bereichen um unterschiedliche Arbeitsweisen und Tätigkeiten geht, muss wohl auch ein unterschiedliches Professionsverständnis angenommen werden, ausser man einigt sich darauf, dass zum Professionsverständnis nur das generalisierte Verständnis (d. h. die Antwort auf Frage 1 oben) gehört. Im Hinblick auf die Berufsbefähigung und damit auf die Professionalität der Ausübung des Berufs muss wohl aber ein unterschiedliches Verständnis angeführt werden.

Husi schlägt für die Differenzierung der Sozialen Arbeit eine Einteilung vor, die sich an der unterschiedlichen Bearbeitung von unterschiedlichen Problemen orientiert. Die konzeptionelle Einteilung der Sozialen Arbeit orientiert sich dabei am Stichwort der Nachsorge bzw. der Nachrangigkeit. Die unterschiedlichen Aufgaben der Sozialen Arbeit im Hinblick auf die nachrangige Lösung von «Problemen» ergeben die unterschiedlichen Berufsfelder. Diese Einteilung findet sich schon bei Husi und Villiger (2012, S. 56). Sie wird dann im «Vivace»-Prozess in der Arbeitsgruppe «Theorienlandkarte» weiterentwickelt. In der Diskussion der Arbeitsgruppe bleibt insbesondere die Frage offen, wohin die Prävention gehört. Ungeklärt bleibt auch, wohin die Frage nach der Gestaltung von Entwicklungspotenzialen in der Soziokultur gehören.

Berufsprofil/-feld	Sozialpädagogik	Sozialarbeit	Soziokulturelle Animation
Gesellschaftliche Aufgabe	Sozialisation	Inklusion	Kohäsion
Gegenstand	Sozialisationsprobleme Sozialisationspotenziale	Inklusionsprobleme Inklusionspotenziale	Kohäsionsprobleme Kohäsionspotenziale
Professionelle Praxis	Nachrangige Sozialisationshilfe: – Bildung – Erziehung	Nachrangige Inklusionshilfe: – Inklusionsförderung – Exklusionsverwaltung	Nachrangige Kohäsionshilfe: – Partizipationsförderung – Vernetzung
	Beratung, Begleitung, Unterstützung, Anleitung, Befähigung, Aktivierung usw.		

Anhand dieser Einteilung ist zu erschliessen, was der Sozialen Arbeit gemeinsam ist und wo Differenzen erkennbar sind. Diese Gemeinsamkeiten und Differenzen lassen sich dann in der Lehre abbilden, d. h. in der Entwicklung zur Professionalität. Dass das Festlegen solcher Differenzen (falls man sich für solche entscheidet) wichtig ist, zeigt sich auch durch die Definition von Pfadenhauer (2005), die deutlich macht, dass Professionen bzw. Angehörige von Professionen Probleme so definieren, «dass diese eben möglichst weitgehend den Lösungen entsprechen, über die sie (...) verfügen» (S. 14). Insofern ist es zentral, dass die Frage der Differenzen der professionellen Praxis im Hinblick auf die Ausbildung zur Professionalität klar geregelt wird, damit eben Probleme und methodisches Handeln entsprechend vermittelt werden können (vgl. weiter oben). Auch in der aktuellen Debatte in der Schweizerischen Zeitschrift für Soziale Arbeit (2017) stehen im Hintergrund teilweise diese Differenzierungsfragen, wie sie in «Vivace» schon diskutiert worden sind.

Wichtig scheinen in diesem Zusammenhang auch die Praxisausbildner/innen die in den drei Bereichen eine wichtige Rolle in der Entwicklung von Professionalität spielen. In den Papieren zu «Vivace» wird regelmässig auf ihre Rolle in der Ausbildung verwiesen, ohne diese spezifisch zu klären. Zentral ist in diesem Zusammenhang die Aussage im Werkstattheft «Der partizipative Prozess im Praxistest» (Gabriel-Schärer & Lechner, 2016). Hier wird festgehalten, dass bis zum neuen Curriculum viel Verantwortung für die «Entwicklung der Sozial- und Selbstkompetenzen von den Hochschulen an die Praxis delegiert wurde» (S.19). Im neuen Curriculum wurde daher eine «bessere Verankerung der Selbst- und Sozialkompetenz in der Lehre» (ebd.) angestrebt. Hier wird klar formuliert, dass die Ausbildung zur Professionalität, welche an verschiedenen Stellen eben mit der Ausbildung der Selbst- und Sozialkompetenz in Verbindung gesetzt wird, in den Verantwortungsbereich der Hochschule genommen wird. Ob dabei die Instrumente der Hochschule und Lehre ausreichen, muss überprüft werden. Dies insbesondere auch im Kontext der Analyse der Resultate von Becker-Lenz und Müller (2009), die deutlich machen, dass die Ausbildung im Hinblick auf den professionellen Habitus nur wenig Einfluss hat (S.105 und 111). Auch Thole (2016) verweist auf diesen Umstand. Mit Verweis auf eine Forschung bei Pädagogen/-innen hebt er hervor, dass «das Wissen, auf welches die Pädagogen im pädagogischen Alltag zurückgreifen, von den Pädagogen auch in Reflexionen nicht unbedingt ausgewiesen wird oder explizierbar ist» (S.525). Thole schliesst daraus, dass im pädagogischen Handeln zwar «inkorporierte Wissensbestände» (ebd.) auszumachen sind, die professionellen Akteure/-innen diese Wissensbestände aber kaum explizit benennen bzw. versprachlichen können. Er schliesst daraus, dass die Reflexion der Professionellen nicht primär mit explizitem Wissen erfolgt, sondern «auf der Basis von sedimentiertem, nicht zu explizierendem Wissen» (ebd.). Nimmt man diesen Befund und die Einschätzung von Becker-Lenz und Müller ernst, dann zeigt sich, dass Professionalisierung wohl eher nicht über das Vermitteln von solchen Wissensbeständen zu erreichen ist, sondern darüber, dass Reflexionsorte gefördert werden, die es Studierenden wie Praktikern/-innen «ermöglichen, im Handeln oder in den Reflexionen des Handelns sich des Wissens, das dieses fundiert, zu vergegenwärtigen» (ebd.).

4 Forschungsdesign und Durchführung der Erhebung

Im Folgenden werden das gewählte Forschungsdesign, die durchgeführte Erhebung sowie die Auswertung skizziert und die Ausführungen mit ersten allgemeinen Beobachtungen hinsichtlich des entstandenen diskursiven Materials und der Zusammensetzung der Diskussionsteilnehmenden ergänzt.

Die durchgeführte empirische Untersuchung zielte auf die Beantwortung der Fragestellung ab, inwiefern über unterschiedliche Anspruchsgruppen hinweg, Ansätze eines gemeinsam geteilten Professionsverständnisses an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit ausgemacht werden können. Das Forschungsdesign war daher auf eine empirische Erfassung und einen systematischen Vergleich von Perspektiven unterschiedlicher Anspruchsgruppen (Dozierende, Departementsleitung und Praxisausbildende) ausgerichtet.

Als Erhebungsmethode wurde die Gruppendiskussion gewählt, da diese darauf abzielt, kollektive und gemeinsame Wissensbestände und Sinnstrukturen zur «Darstellung» zu bringen (Bohnsack, 2000, S. 375). Bei Gruppendiskussionen handelt es sich allgemein um «geplante Diskussionen, um Einstellungen zu einem bestimmten, durch das Forschungsinteresse definierten Bereich in einer offenen, freundlichen Atmosphäre zu erheben» (Vogl, 2014, S. 581). Wichtig ist, dass nicht die aktuellen Gruppenmitglieder den Gegenstand der Untersuchung bilden. Die zusammengestellte Gruppe ist vielmehr eine Art Vehikel für den Gegenstand der Forschung. In der aufeinander beziehenden Interaktion treten Wissensbestände zu Tage, die in der alltäglichen Praxis angeeignet wurden und diese zugleich «orientieren» (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 92). Anders ausgedrückt wird dabei davon ausgegangen, dass kollektive Wissensbestände und Strukturen nicht erst in der Interaktion entstehen, sondern auf Grundlage des Erfahrungsraums der Gruppenmitglieder zur Sprache gebracht werden (ebd.).

In dieser Untersuchung ging es demnach in erster Linie darum, über Leitfragen eine Diskussion zu «Vorstellungen vom professionellen Handeln», «der Gewichtung von berufsfeldspezifischen Unterschieden» und «der Rolle des Studiums bei der Herausbildung eines professionellen Habitus» sowie weiteren Professionsaspekten anzuregen. Hierzu wurden insgesamt vier Gruppendiskussionen mit Angehörigen dreier Anspruchsgruppen geführt: Zwei Gruppendiskussionen mit je fünf Dozierenden, eine Diskussion mit der Departementsleitung, an der fünf Mitglieder teilnahmen, und eine weitere Gruppendiskussion mit sieben Praxisausbildenden. Die Diskussionen wurden jeweils von zwei Personen moderiert, wobei die Einleitung und die Fragen vornehmlich von einer Person formuliert wurden, während die andere Person hauptsächlich Notizen machte und nur gelegentlich Nachfragen stellte.

In der Literatur lassen sich zwei zentrale Voraussetzungen für die Artikulation von Wissensbeständen im oben genannten Sinne ausmachen: das *Zustandekommen einer Diskussion* und die *Zusammensetzung der Gruppe*. Das *Zustandekommen einer Diskussion* wird immer dann als erreicht betrachtet, wenn das Gesprächsgeschehen ein hohes Mass an «Selbstläufigkeit» erreicht, d. h. wenn die Interaktion nicht wie bei (Gruppen-)Interviews durch ein Frage-Antwort-Spiel gekennzeichnet ist. Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014) formulieren beispielsweise, die Gruppendiskussion laufe «ins Leere, wenn während der Gruppendiskussion ständig einzelne Personen angesprochen wurden, die dann nacheinander – aber eben nicht aufeinander bezogen – antworten» (S. 126–127). Fragen und Themen, welche durch die Moderationsperson an die Gruppe herangetragen werden, dienen dazu, die Interaktion immer wieder (erneut) in Gang zu setzen, sobald sich ein Gesprächsgegenstand erschöpft hat, ohne dabei den Gesprächsverlauf vorzustrukturieren. Diskussionsleitende müssen sich dementsprechend mit eigenen Beiträgen eher zurückhalten und ihre Fragen als Gesprächsaufforderungen an alle modulieren (Vogl, 2014, S. 582).

In den vier durchgeführten, jeweils von zwei Moderationspersonen geleiteten Gruppendiskussionen konnte eine Selbstläufigkeit, wie sie die Methodenliteratur im Sinn hat, zumindest teilweise erreicht werden. Bei einzelnen The-

men, die durch Fragen in die Runde angeregt wurden, haben sich in der Regel alle – manchmal der Reihe nach – geäußert. Obwohl sich in diesen Runden auch explizite Bezüge zu den vorherigen Redebeiträgen finden liessen, wurden die einzelnen Themen nicht immer von alleine fortgeführt, sondern es erforderte gelegentlich eine Anregung in Form einer (Nach-)Frage durch die Moderationsperson. Teilweise brachte die Moderation aber auch Fragen ein, ohne dass die Diskussion vorgängig ins Stocken geraten wäre.

Auffällig an den Diskussionen war ferner, dass die Beiträge eine breite Palette an Ansichten, Positionen und Vorstellungen zu den Diskussionsthemen zu Tage förderten. Die Fülle an inhaltlich unterschiedlichen Beiträgen, sei es nun unwidersprochen nebeneinander oder in Opposition zueinander, mag auch mit der Zusammensetzung der jeweiligen Diskussionsgruppen zusammenhängen.

Bei der *Zusammensetzung der Gruppe* wird in der Literatur zwischen Realgruppen und künstlichen Gruppen unterschieden: Realgruppen haben auch ausserhalb der Diskussionssituation Bestand, wohingegen künstliche Gruppen nur für die Diskussion zusammenkommen und sich in der Regel nicht einmal persönlich kennen (Vogl, 2014, S. 584). In der Forschungspraxis ist diese Unterscheidung nicht immer trennscharf. Sie kann eher als ein Kontinuum mit zwei entgegengesetzten Polen verstanden werden, auf der die untersuchten Gruppen dann angeordnet werden.

In dieser Erhebung besteht die Departementsleitung als festes Gremium, während die Zusammensetzung der Dozierenden keiner in der Organisation anzutreffenden Einheit entspricht. Vielmehr wurde darauf geachtet, dass möglichst viele bestehenden Organisationseinheiten repräsentiert wurden (z. B. aus allen Instituten und dem Zentrum für Lehre und Professionsentwicklung). Gleichwohl kannten sich die Teilnehmenden und sind es sich gewohnt, in ihren Mitgliedschaftsrollen in wechselnder Zusammensetzung untereinander zu diskutieren, z. B. in Workshops oder in Arbeits- und Ressortgruppen. Ausserdem bilden sie eine gemeinsame Status- und Anspruchsgruppe (Dozierende). Die Praxisausbildenden schliesslich kamen in dieser Zusammensetzung nur für die Forschung zusammen und kannten sich somit nicht alle gegenseitig. Dennoch sind sie Angehörige einer Berufsgruppe und darüber hinaus von der Hochschule als Praxisausbildende eingesetzt. Auch sie bilden, wenn auch im weitaus geringeren Masse, eine «Gruppe» mit einem auf das Forschungsthema bezogen ausreichend homogenen Erfahrungshintergrund. Ungeachtet dieser Homogenität der vier Gesprächsgruppen, sind die einzelnen Gesprächsteilnehmenden jedoch sehr heterogen. Sie vertreten unterschiedliche Institute und sind auf verschiedenen Hierarchiestufen angesiedelt, Angehörige von Berufsfeldern, Lehrpersonen der drei Vertiefungsrichtungen, Absolvierende diverser Bezugsdisziplinen, mehrheitlich in der Forschung oder der Lehre tätig, schon lange an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit oder ihrer Praxisorganisation tätig usw. Der individuelle Erfahrungsraum der einzelnen Teilnehmenden unterscheidet sich demnach in vielschichtiger Weise von dem der anderen Gruppenteilnehmenden. Diese Unterschiede im Zuge einer Sampling-Strategie ein Stück weit kontrollieren oder gar nivellieren zu wollen (etwa eher Forschende und mehrheitlich Lehrende untereinander, langjährige Mitarbeitende zueinander usw.), hätte die Gruppen hingegen «künstlich» homogenisiert. In der gelebten Praxis der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit sind die oben genannten Merkmale aufgrund von Mehrfachzugehörigkeiten der Personen durchmischt und keineswegs so getrennt, wie die Gremien und Gefässe dies vermuten lassen. D. h. Forschende sind z. B. auch in der Lehre tätig usw. Der heterogene Erfahrungsraum der Teilnehmenden ist demnach eine Erklärung für die breite Palette an Ansichten, Positionen und Vorstellungen zum diskutierten Themenkreis.

Die Gesprächsteilnehmenden argumentieren in den Gruppendiskussionen u. a. auf der Basis von:

- Unterrichtserfahrungen in (spezifischen) Modulen,
- Wert- und Normvorstellungen, teilweise aus dem Fachdiskurs zur Sozialen Arbeit,
- Erfahrungen mit Praxispartnern/-innen aus Forschungsprojekten,
- Berufserfahrungen,
- Positionen aus diversen Theorien,
- einer eigenen professionellen Haltung,

- eher allgemeinen, berufspolitischen Positionen,
- individuell geprägten Erfahrungen mit dem Departement (bzw. mit ihrer Organisationsbiografie),
- einem individuellen Dozierendenverständnis (einschliesslich Lehr-/Lern-Verhältnissen) und
- Alltagstheorien über Studierende, Hochschulen, Wissenschaft usw.

Im Nachgang der Diskussionen und nach mehrfachem Durchhören der Gesprächsaufnahmen entsteht zunächst nur bei wenigen Diskussionspunkten der Eindruck, dass ein gemeinsames Verständnis entwickelt wird. Hinzu kommt, dass der Diskussion hörbar kein einheitliches Verständnis der Begriffe von Professionalisierung und Professionsentwicklung zu Grunde liegt. Das widerspiegelt natürlich nicht zuletzt den sehr heterogenen Fachdiskurs zu diesen Themen und schliesslich auch den in der gelebten Praxis der Diskussionsteilnehmenden unterschiedlichen Verwendungszusammenhang der Begriffe. Dies führte an manchen Stellen zum Stocken und zu Nachfragen in der Diskussion, da, wie ein Gruppenmitglied gegen Ende meinte, unklar ist, ob immer über «das Gleiche» gesprochen wurde.

Im Anschluss an die ersten Beobachtungen wurde das Audiomaterial für die nächsten Analyseschritte vollständig verschriftlicht. Die Transkription der Daten erfolgte durch studentische Hilfskräfte und orientiert sich an den Richtlinien für eine auf den Inhalt des Gesagten fokussierte Form der Verschriftlichung (ohne z. B. Sprechpausen, Intona-tionsverläufe und paraverbale Phänomene zu notieren). Die Aussagen wurden bei der Verschriftlichung anonymisiert.

5 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

Für die Auswertung von Gruppendiskussionen gilt genau wie für Experten/-innen-Interviews: es gibt kein auf die Erhebungsmethode speziell ausgelegtes Verfahren, sondern alle gängigen Methoden können zur Anwendung kommen, müssen dabei aber auf den jeweiligen Forschungskontext hin angepasst werden (siehe für Experten/-innen-Interviews: Bogner et al., 2014, S. 71). In Anlehnung an eine Unterscheidung von Bogner et al. (2014), die zwischen Auswertungen zu Informationszwecken und Auswertungen zur Theoriegewinnung trennt, wurde das Material aufgrund der Zielsetzung der empirischen Erhebung und der zur Verfügung stehenden, zeitlichen Ressourcen auf Informationsgewinnung hin ausgewertet (S. 72). Das heisst, bei der Auswertung kamen keine (zeitaufwendigen) sequenz- oder hermeneutischen Verfahren zum Zuge, sondern eine sich an inhaltsanalytischen Verfahren orientierende Analyse, welche Interaktionsdynamiken und -prozesse weitestgehend ausser Acht lässt. Analysiert wurde «was» in der Diskussion gesagt wurde und weniger das «Wie» oder das «Wann». Angewendet wurde ein Kodierverfahren, das sich an der Fragestellung orientiert und daher nicht von vorne herein offen gestaltet wurde, welches aber eine Kontrastierung von Fällen (innerhalb und zwischen den Gruppendiskussionen) mit dem Ziel einer «Herstellung von Vergleichbarkeit» erlaubt (Kuckartz, 2006, S. 276). Das Material wurde in der Arbeitsgruppe aufgeteilt und die ersten zwei Diskussionen in einem ersten Schritt kodiert. Die eigenen Interpretationen bei der Zuordnung und Vergabe von Codes wurden daraufhin in einem Zweierteam gegenseitig validiert und anschliessend in einer gemeinsamen Datensitzung der Arbeitsgruppe auf ihre intersubjektive Nachvollziehbarkeit hin überprüft (Bogner et al., 2014, S. 75). Anschliessend wurde mit den anderen beiden Diskussionen auf dieselbe Weise verfahren.

In einem weiteren Analyseschritt konnten drei (grobe) Kategorien ausgearbeitet werden, anhand derer sich der thematische Verlauf der Gruppendiskussion interpretierend ordnen und für die Darstellung im Bericht zusammenfassen liess. Diese Kategorien sind «Wissen», «Können» und «Haltungen». Als (künstliche) Analysekatoren haben sie einen heuristischen Charakter, d. h. sie sind im Material keineswegs trennscharf vorhanden. Vielmehr gibt es zwischen ihnen eine Reihe von Überschneidungen und fliessenden Übergängen.

In den Gruppendiskussionen werden kontinuierlich und mal mehr, mal weniger explizit Bezüge zwischen Aspekten des Könnens, des Wissens und damit verbundenen Handlungsfragen hergestellt. Auch wenn die Kategorien aus dem Material gewonnen wurden, spielen die Kategorien des Könnens, des Wissens und der Haltung dennoch eine zentrale Rolle in der Debatte über professionelle Handlungskompetenz und lassen sich an diese zurückbinden. Die hochschulinternen Diskussionen orientieren sich damit explizit oder implizit an Bildungszielen, die als hochschultypisch für die Soziale Arbeit gelten können (Becker-Lenz, 2018, S. 29).

So beinhaltet die Dimension des Könnens u. a. die Fähigkeit zu dialogischem Handeln, die Beherrschung von Grundoperationen des methodischen Handelns und die Fähigkeit zur effektiven Gestaltung von Arbeitsprozessen. Die Dimension des Wissens beinhaltet u. a. das Beobachtungs-, Beschreibungs-, Erklärungs-, Handlungs-, Werte- und Begründungswissen. Hinsichtlich der Dimension der beruflichen Haltung geht es um eine Orientierung an Wertestandards und einem reflektierten Einsatz beruflicher Haltungen. Nicht zuletzt finden die Kategorien eine Entsprechung im Diskurs zur Professionalität von Sozialer Arbeit und der Ausbildung an Hochschulen. Jüngst hat Becker-Lenz (2018) beispielsweise den Professionalisierungsdiskurs erneut aufgegriffen und auf die Hochschulausbildung bezogen. In seinem Artikel unterscheidet er ebenfalls, wie bereits weiter oben erwähnt, zwischen Aspekten des (deklarativen) Wissens, des Könnens (bei ihm «methodische Kompetenzen» oder «prozedurales Wissen») und Handlungsfragen (im Artikel als «professionelle Identität» bzw. «professioneller Habitus» umschrieben).

In den folgenden Unterkapiteln werden zentrale Ergebnisse dieser empirischen Analyse entlang der drei Kategorien dargelegt und anschliessend in Kapitel 6 zum theoretischen Diskurs zurückgebunden.

5.1 Wissen

In den Diskussionen wird an verschiedenen Stellen darüber gesprochen, welches Wissen an der Hochschule vermittelt wird. Die Dozierenden betrachten ihre Aufgabe (und die der Hochschule) in der Lehre u. a. darin, den Studierenden (wissenschaftliches) Wissen als Grundlage für den späteren Beruf zu vermitteln. Bei diesem Thema betonten die Dozierenden in der Diskussion die Bedeutung der späteren Verwendbarkeit des Wissens in der Praxis:

Und im anderen Modul ist mir wichtig, dass sie die theoretischen Zusammenhänge verstehen und das auch in der Praxis anwenden können (GD_2, Z. 10–11).

Bei der Vermittlung des (wissenschaftlichen) Wissens wird ferner deutlich, dass die Dozierenden davon ausgehen, dass der Nutzen der Wissensvermittlung, d. h. die Frage, warum bestimmte Inhalte vermittelt werden, den Studierenden immer wieder verdeutlicht werden muss:

Also ich sage es jetzt einmal ganz plakativ, mir ist wichtig, dass sie wissen, warum sie bei mir im Unterricht sind, was sie für einen unmittelbaren Nutzen für ihre Praxis haben. Das hat sich sehr verändert in dieser Zeit, in der ich hier unterrichte. Dass ich ihnen am Anfang schon aufzeige: «Und das wird dir in diesem Kontext etwas nutzen für deine Praxis.» Also, es geht mir nicht mehr um Wissensvermittlung als solche, sondern wirklich, weisst (du), dass sie die Motivation haben, dies nachher auch auszuprobieren in der Praxis (GD_1, Z. 11–16).

Es wird erwartet, dass sich die vermittelten Inhalte in der Praxis bewähren. In den Worten eines Teilnehmenden soll das wissenschaftliche Wissen das Erfahrungs- und Alltagswissen «anreichern». Damit ist ebenfalls der Anspruch verbunden, dass Wissen professionelle Handlungen fundiert. Theoretisch vermitteltes Wissen soll ferner bereits während des Studiums praktisch erprobt werden können:

Oder die Praxisausbildung, dieses Modul, (dieses) Praktikum, ist natürlich relevant, dass sie quasi (...) erproben können in praktischen Situationen, was sie theoretisch gehört haben (GD_2, Z. 31–32).

Unstrittig ist unter den Dozierenden gleichfalls, dass bei der Wissensvermittlung auf unterschiedliche Bezugswissenschaften zurückgegriffen werden muss, deren Relevanz wiederum aus der Verwendungslogik gespeist wird:

Aber schön wäre es ja doch für mich zu sehen, wenn sie wirklich diese Theorien so kennen und damit umgehen können, dass sie dann auch wirklich im Berufsfeld damit arbeiten können. Und da finde ich egal, ob es jetzt von euch irgendwelche Theorien sind oder von unserem Bereich, aber wenn sie wirklich im Berufsleben stehen und dann sehen: «Ah Mensch, so und so und (...) das passt ja schön zusammen» (GD_2, Z. 98–103).

Der Wissenserwerb dient aber nicht nur dazu, Handeln in der Berufspraxis anzuleiten. Ganz wesentlich hat es die Funktion, Reflexionen und eine kritische Haltung anzuregen und überhaupt erst zu ermöglichen.

Sowohl in den Gruppendiskussionen unter Dozierenden wie auch in der Departementsleitung werden vermittelte Inhalte ohne Ausnahme als ein für die Praxis nützlich Wissen dargestellt:

Du hast eine Handlungstheorie im Kopf, mit der du eine Aufnahme machen kannst, ein Gespräch oder eine Situation analysieren, Massnahmen ableiten und entwickeln (GD_3, Z. 86–90).

Also, ich würde spontan sagen, die Erwartung, dass die Leute fachlich begründet handeln. Also, dass das wissenschaftlich Fundierte theoriebasiert, nachvollziehbar (ist) und auch nicht einfach, also, was mich nervt, wenn sie einfach aus dem Bauch heraus handeln und sagen: «Ja, ich mache das einfach intuitiv.» Das finde ich nicht professionell, auch

Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

wenn jetzt das Resultat das gleiche ist. Aber ich erwarte von den Studierenden, dass sie begründen können, und zwar theoriebasiert begründen: «Warum handle ich so und nicht anders.» (GD_3, Z. 108–118).

In den obigen exemplarischen Ausschnitten kommt wiederum die Auffassung zum Tragen, dass wissenschaftliches Wissen Handeln in der Praxis fundiert und anleitet. Auffällig an den Beiträgen zum Verhältnis Wissen – Praxis ist dabei einmal, dass «die Praxis» mehr oder weniger unbestimmt bleiben kann. Weiterhin werden unter den Hochschulangehörigen bis auf eine Ausnahme mögliche Anwendungs- oder Übertragungsschwierigkeiten beim Transfer von (abstraktem) Wissen in Praxiskontexte nicht angesprochen.

Folgende Kritikpunkte bei der Wissensvermittlung werden in der Gruppendiskussion mit den Dozierenden angesprochen. Die Kritik bezieht sich dabei im Einzelnen:

- auf die Wahrnehmung einer tendenziellen Vernachlässigung einzelner Themen (z. B. die allgemeine Handlungstheorie),
- auf strukturell angelegte Mängel (das bestehende Vergütungs- und Pensensystem in der Lehre verhindere teilweise die grundsätzlicheren Veränderungen der Inhalte),
- auf die Gefahr einer Beliebigkeit der in der Lehre zum Thema werdenden Wissensbestände,
- darauf, dass der Fokus der Lehre nicht auf den zu erreichenden Kompetenzen, sondern auf der Vermittlung heterogener und personenabhängiger Wissensbestände liege und
- auf eine Verzettelung des Wissens im Grundstudium, die erst im Hauptstudium ändere.

In Bezug auf die Studierenden wird konstatiert, dass sie bei Bachelor-Arbeiten relativ schwach seien, Theoriebezüge herzustellen und wenig disziplinar zu argumentieren vermögen.

Unter den Praxisausbildenden kommt eine davon abweichende Beziehung von (abstraktem, akademischen) Wissen und realen Umsetzungen zum Vorschein. Zunächst findet sich auch dort die Auffassung, dass Theorien mit dem Handeln verknüpft sind und Handlungen in der Praxis rückwirkend erklären können.

Und noch so etwas Anderes, dass sie ihr Handeln erklären können, was sie machen, dass sie nicht einfach nur (sagen): «Ja das ist so.» Eben, die Verknüpfung (von) Theorie (und) Praxis, dass sie es erklären können (GD_4, Z. 116–120).

Dennoch wird der Transfer von abstraktem Wissen und theoretischen Modellen in konkrete Arbeitsvollzüge viel stärker problematisiert:

(Ich habe) als Lernanlage auch mal ein Gespräch vorbereitet, so nach Schulbuch, das dann halt viermal länger geht oder ein Projekt (ge)plant, wo man weiss, dass man nie Zeit hat, um das Lernziel zu reflektieren selbstverständlich (GD_4, Z. 425–429).

Und der andere Bereich, finde ich, ist so etwas das mit der Partizipation, das lernt man an der Schule, das ist gut, man hat all die Modelle, aber in der Realität tappt man da in so viele Fallen hinein (GD_4, Z. 670–674).

Die Vorstellung, dass eine Situation im realem Arbeitsumfeld so aufbereitet wird, wie dies wissenschaftliche Modelle und Handlungsempfehlungen nahelegen, erscheint aus dieser Perspektive wenig praktikabel. Hier treten andere Erfordernisse der Berufsausübung in den Vordergrund, wie z. B. effektive Fallbearbeitung unter Zeitdruck, Sachen priorisieren, die schneller erledigt werden müssen, belastende Situationen wie z. B. der emotionale Umgang mit Nähe und Distanz zu Klientinnen und Klienten. Das sind Fallstricke im Berufsalltag, die erst mit einiger Erfahrung erkannt und gemeistert werden können. Überlegt wird in dieser Diskussionsrunde, wie die Hochschule die Studierenden auf diese Anforderungen stärker vorbereiten könnte.

In der Gruppendiskussion mit den Praxisausbildner/innen fällt allgemein auf, dass Wissensinhalte unter den Begriffen Fachwissen oder vereinzelt Fachkompetenz (obwohl hier auch mit Elementen von Können verbunden) erscheinen. Abgesehen von allgemeinen Formulierungen, die Fachwissen als Wissen über die Entstehungsgründe und Theorien von sozialen Problemen sowie über Ethik, Berufskodex und Wertebasis beschreiben, bleiben die Wissensinhalte bei ihnen eher vage und relativ unbestimmt. Dies im Unterschied zu den Hochschulangehörigen, bei denen umgekehrt die Praxis eher unbestimmt bleibt.

Wissen wird unterschieden in Basiswissen oder allgemeines Wissen über einen Gegenstand und spezifisches, an ein Berufsfeld gebundenes Wissen sowie Erfahrungswissen. Erwartet wird in dieser Diskussion, dass die Hochschule Basiswissen und allgemeine Wissensinhalte im Feld der Sozialen Arbeit vermittelt.

Auch unter den Praxisvertretern/-innen gibt es die Ansicht, dass Wissen Handeln erklären und begründen könne oder theoretisches Wissen eine Vorstellung davon gebe, was die Fachperson erreichen oder bewirken kann. An verschiedener Stelle erfolgt ein Verweis, dass Wissen alleine jedoch keine ausreichende Basis für ein (gefestigtes) Berufsverständnis darstelle. Es sei alleine nicht hinreichend, um den Standpunkt der Sozialen Arbeit zu vertreten.

5.2 Können

Die Frage des Könnens wird in den vier Gruppendiskussionen entlang mehrerer Dimensionen diskutiert. Einerseits geht es um das erwartete Können der Studierenden im Allgemeinen und das Spezifische am Können entsprechend der Vertiefungsrichtungen. Andererseits sind die Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten für das Können und Grenzen darin angesprochen. In den Gruppendiskussionen nimmt die Dimension Können unterschiedlich viel Raum ein. In der Diskussion der Praxisausbildner/-innen sind die Bezugnahmen einheitlicher unter dem Begriff Methodenkompetenz gefasst. Bei den Dozierenden und den Mitgliedern der Departementsleitung sind die Aspekte heterogener und reihen sich additiv aneinander.

Zunächst lassen sich allgemeine, d.h. von der Vertiefungsrichtung unabhängige, Erwartungen an das Können der Studierenden bzw. Absolventen/-innen der Sozialen Arbeit identifizieren. Die Referenzpunkte liegen dabei auf einem Spektrum zwischen Kompetenzorientierung und Hermeneutik. In diesem Zusammenhang wird unter den Dozierenden und den Mitgliedern der Departementsleitung u. a. benannt, dass Studierende

- Probleme und Situationen analysieren, Ziele definieren und ihr Handeln theoriegeleitet begründen können müssen,
- eine vermittelnde Übersetzungsarbeit von der Sphäre der Professionellen zur Sphäre der Klienten/-innen leisten und eine gemeinsame Sprache im Kontakt entwickeln können müssen.

Bei der Diskussion der Praxisausbildner/innen scheinen ähnliche Punkte auf. Auf der einen Seite sind kognitive Operationen bei der Fachperson angesprochen, nämlich eine Situation oder ein Problem der Klienten/-innen zu erfassen, zu beschreiben, zu erklären, Ziele daraus abzuleiten und Ressourcen bei den Klienten/-innen zu erkennen. Auf der anderen Seite, und stärker betont, sind die Aspekte des Einbezugs, der (Arbeits-)Beziehung oder der Partizipation. Die Fachpersonen der Sozialen Arbeit können eine Beziehung aufbauen und sich selbst als Instrument einsetzen.

Interessant ist, wie die Vorstellungen über den Erwerb des Könnens ausgeprägt sind. In den Diskussionen findet sich die Vorstellung einer Synthese aus Fach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz, die ein Kompetent-Sein erzeugt. Dabei liegt die Verantwortung für diese Verknüpfung bei den Studierenden selbst, die durch das Lernen von vernetztem Denken aus den «Einzelblöcken» im Studium für sich eine Synthese bilden können und das mitnehmen, was sie für das Berufsleben benötigen. In der Diskussion der Mitglieder der Departementsleitung kommt das wie folgt zum Ausdruck:

Stichwort Metakompetenz (...), das heisst, sie haben einen Reflexionsprozess, in dem sie sehen, wo sie selbst Kompetenzen und Fähigkeiten haben und auch wo nicht (GD_3, Z. 193–198).

Eine weitere Facette ist unter dem Verhältnis von Theorie und Praxis in der Diskussion der Dozierenden insofern gefasst, dass Studierende im Allgemeinen den Spagat zwischen Theorie und Praxis bewältigen können. Damit ist u. a. gemeint,

- dass Studierende unterschiedliche theoretische Zusammenhänge verstehen lernen und in der Praxis anwenden können (z. B. allgemeine Handlungstheorie, Ethik, soziologisches Wissen usw.),
- dass Studierende Theorien mit einem Fall verknüpfen und Methoden aneignen, um Fälle besser verstehen zu können und
- dass Studierende in der Fallarbeit Erklärungen aus unterschiedlichen Disziplinen heranziehen und daraus Handlungswissen generieren.

Während bei den Diskussionen der Dozierenden die Selbstreflexion ihres eigenen Tuns als einen von vielen Aspekten genannt wird, nimmt dieser Punkt bei den Praxisausbilder/innen viel Raum ein. Die Fähigkeit zur Reflexion und Selbstreflexion wird als wichtig erachtet. Hingegen erscheint sie als Widerspruch bzw. als unvereinbar mit der «Abarbeitungslogik» des Praxisalltags. Beschrieben wird eine Gratwanderung, die unter knappen zeitlichen Ressourcen eine Priorisierung verlangt, ob professionelle Arbeit oder das Abarbeiten eines Stapels von Pendenzen angezeigt ist. Prioritäten setzen zu können und die Fähigkeit zu haben, Auftrag und Rolle umzuformen (im Sinne von damit auch wirklich «spielen» zu können) scheint auf einen gelungenen Umgang mit unterschiedlichen oder konkurrierenden Ansprüchen hinzudeuten (Rollenflexibilität).

Auf der einen Seite musst du eben lernen, eine fünfte Reflexionsschleife zu machen und auf der anderen Seite musst du ja auch sagen: ›Du, das und das und das muss gemacht sein.‹ Und eben, das ist ja dann auch der Alltag. (...) Wir müssen uns auch reflektieren und gleichzeitig den Stapel abgearbeitet haben (GD_4, Z. 447–454).

In den Gruppendiskussionen nimmt das Spezifische am Können entsprechend der Vertiefungsrichtungen unterschiedliche Stellenwerte ein. Eher knapp wird bei den Dozierenden und den Mitgliedern der Departementsleitung diskutiert, dass Studierende bzw. Absolventen/-innen der Soziokultur vor allem Projekte organisieren und die Adressaten/-innen dabei aktiv und partizipativ mit einbeziehen können. Dafür müssten sie sich auch optimal vernetzen können. In der Vertiefung Sozialpädagogik müssen Studierende bzw. Absolventen/-innen vor allem Bildungs- und Lernprozesse initiieren und begleiten können. Das Können der Studierenden bzw. Absolventen/-innen der Vertiefungsrichtung Sozialarbeit wird eher indirekt und in Bezug auf eine (überwindbare) Grenze diskutiert. So wären einige sehr unsicher hinsichtlich der Frage, was sie denn nun nach dem Studium eigentlich können. Man könne dann aber mit ihnen gemeinsam herausarbeiten, über welche Kernkompetenzen sie verfügen. Dazu zählen vor allem das Analysieren von Situationen und Gesprächen auf der Basis einer Handlungstheorie, das Ableiten von Massnahmen, das Einschätzen und Planen von Ressourcen und die Beziehungsgestaltung.

Dahingegen wird die Beziehungsgestaltung in der Gruppe der Praxisausbilder/innen eher als Basis für die Tätigkeit der Fachperson in der Sozialen Arbeit gesehen und scheint aus diesem Verständnis heraus in allen Berufsfeldern eine Relevanz zu haben. Jedoch gibt es unterschiedliche Vorstellungen darüber, worauf Beziehungsgestaltung in den verschiedenen Berufsfeldern eine Wirkung entfaltet. So ist die Referenz für die Sozialarbeiter/innen der/die Einzelne in der Beratung, für die Sozialpädagogen/-innen die Gruppe der Betroffenen und die Nähe zu ihnen, für Soziokulturelle Animatoren/-innen ist es schliesslich die Aktivierung von Gruppen im oder für das Gemeinwesen. Die Differenzierung erzeugt offenbar Klarheit darüber, mit welchem «Rucksack» jemand das Studium verlässt. Die so erreichte Tiefe wird von den Praxisausbilder/innen als Vorteil gegenüber anderen Fachhochschulen gesehen und findet sich auch wieder in der Diskussion der Mitglieder der Departementsleitung hinsichtlich der Ausbildung der Methodenkompetenz:

Es ist schon eine Überforderung, also, du kannst weniger in die Tiefe gehen, wenn du von Anfang an ganz fest in die Breite gehst (GD_3, Z. 1528–1531).

Bei den Dozierenden werden die Vertiefungsrichtungen hinsichtlich der Frage der Professionalisierung in der Dimension des Könnens aber auch kontrovers thematisiert. In diesem Zusammenhang wird u. a. konstatiert, dass

- die Dreigliederung eine künstliche Trennung sei, da sich die Praxis, insbesondere grosse Institutionen, nicht dafür interessieren würde,
- die Dreigliederung aber zumindest aus konzeptionell-analytischer Sicht klar sei,
- es in der Praxis einen grossen Überschneidungsbereich hinsichtlich der Vertiefungsrichtungen gebe,
- es geboten sei, (erneut) grundsätzlich danach zu fragen, was die Studierenden der jeweiligen Vertiefungsrichtung bei Abschluss können sollten,
- es feldspezifisch grosse Unterschiede gebe in Bezug auf die Frage, was Studierende sich aneignen müssen, da das notwendige «Können» stark abhängig vom jeweiligen Berufsort sei, und
- bei den Studierenden ein Bewusstsein dafür fehle, Wissensbestandteile, die den jeweils anderen Vertiefungsrichtungen zugerechnet werden, anzuwenden. Studierende der Soziokultur würden sagen: «Ich brauche keine Diagnostik» und die der Sozialarbeit sagen: «Ich brauche keine Partizipation». Diese Beobachtung werde als ein «Silo-denken» verstanden.

Ein Konsens in den Gruppendiskussionen und über diese hinweg zeichnet sich dort ab, wo die Verantwortung für das Können der Studierenden angesprochen ist. Diese liege sowohl bei der Hochschule als auch bei den Praxisorganisationen. In der Diskussion der Dozierenden und der Mitglieder der Departementsleitung ist u. a. von zwei Lernorten die Rede, an denen die Studierenden je unterschiedliche «Brillen» erwerben und erproben können. Insbesondere die Praxisausbilder/innen sehen das Praktikum einerseits als «Schonraum» und «Übungsfeld», um beispielsweise ein Gespräch nach Schulbuch vorzubereiten, selbst wenn dies viel mehr Zeit in Anspruch nimmt. Andererseits sollen die Studierenden möglichst nahe an die Anforderungen und Erwartungen der Berufsrealität herangeführt werden. Das diene der Prüfung, ob jemand geeignet sei oder nicht. Letzteres bestätigt sich auch bei den Gruppendiskussionen der Dozierenden und der Mitglieder der Departementsleitung.

Diesbezüglich tauchen allerdings Grenzen des Könnens auf, die Unsicherheit bei den Studierenden hervorrufen. Diese Grenzen werden aus Sicht der Dozierenden und der Mitglieder der Departementsleitung im beruflichen Alltag und in der Anstellungspraxis der Organisationen identifiziert. Zum einen würden Stellen im Feld der Sozialen Arbeit nicht immer adäquat, d. h. für Absolventen/-innen eines Studiums der Sozialen Arbeit, ausgeschrieben, obwohl die Anerkennung für den Studienabschluss insgesamt wachsen würde. Zum anderen gäbe es einen Generationenkonflikt, d. h. die Ausbildung heutiger Führungspersonen liege schon weit zurück und führe zu einem anderen beruflichen Selbstverständnis. Der Nachwuchs würde daher oft an Grenzen stossen, da sie nicht Neues umsetzen könnten.

In der Diskussion der Praxisausbilder/innen kommt den verschiedenen Arbeitsweisen der Fachpersonen in einer Organisation eine Bedeutung zu. Eine Ansicht darüber ist, dass das Praktikum den Studierenden dazu diene, die verschiedenen Herangehensweisen kennenzulernen und für sich zu erkennen, was im Tun der Fachperson professionell oder weniger professionell erscheint, um einen eigenen Standpunkt zu finden. In Bezug zu Grenzerfahrungen erörtern die Praxisausbilder/innen in der Diskussion den Moment, wenn Studierende eine emotionale Überforderung erleben. Dabei sollen die Studierenden an diese Grenzerfahrung herangeführt werden, mache diese doch die Vermischung von eigenen Anteilen als Person mit der Rolle als Fachperson erst sicht- und bearbeitbar. In der Verarbeitung der Grenzerfahrung sind die Reflexionsgefässe Inter- und Supervision als zentrale Verantwortung der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit identifiziert worden.

Schliesslich ist bei der Zuständigkeit für das Können im Sinne der Professionalisierung und Professionsentwicklung am stärksten eine unterschiedliche Verortung angelegt. Entweder wird sie entschlossen der Hochschule Luzern – Soziale

Arbeit zugeordnet in Abgrenzung zur Praxis, die dafür keine Zeit habe, da der «Laden laufen müsse», oder sie fällt Institutionen der beruflichen Praxis, den Mitarbeitenden der Praxisorganisationen und den Hochschulen, z. B. im Rahmen von Weiterbildungen, geteilt zu. Oder aber die Verantwortung für die Professionalisierung lasse sich aufgrund der vielfältigen Einflüsse, wie etwa politische Entscheidungen und Gesetzesänderungen, überhaupt nicht klar zuweisen. Im Verhältnis von Praxis und Hochschule, wobei hier unklar bleibt, ob Wissenschaft oder Ausbildung die adäquate Systemreferenz sei, könne die Praxis gemäss Aussage der Praxisausbilder/innen höchstens irritiert, jedoch nicht verändert werden. In der Diskussion mit ihnen wird die Frage wie folgt beantwortet:

Was müsste die Schule mehr beitragen, damit die Praxis besser funktioniert? Vielleicht wirklich so das absolut Grundlegende, das es in jedem Berufsfeld braucht (GD_4, Z. 806–809).

5.3 Haltung

Den vier Gruppendiskussionen liegt auch im Hinblick auf den Aspekt der Haltung kein einheitliches Verständnis zu Grunde. Es finden sich gewisse gemeinsame Positionen, aber auch deutliche Differenzen. Dies insbesondere im Hinblick auf die Frage, wer die Haltung den Studierenden bzw. den zukünftigen Professionellen der Sozialen Arbeit vermitteln soll und wie sich die drei Vertiefungsrichtungen im Hinblick auf die Haltung unterscheiden. Man spricht sich allgemein für eine reflexive Haltung der Professionellen aus, die durch die Ausbildung vermittelt werden muss. Weiter wird die Bedeutung eines sich an Grund- und Menschenrechten orientierten Berufskodexes als Grundlage einer professionellen Haltung betont.

In allen drei Gruppendiskussionen nehmen Handlungsfragen einen recht grossen Raum ein. Sie haben jedoch keine einheitliche Erscheinungsform in der Debatte und beziehen sich auch nicht auf etablierte Positionen der Professions- theorie, sondern bleiben theoretisch eher konturlos. Es fällt auf, dass zur Erläuterung des Verständnisses der notwendigen Haltung unterschiedliche Begrifflichkeiten benutzt werden. So finden sich teilweise auch in der gleichen Gruppendiskussion Begriffe wie «berufspolitische Identität», «berufliche Identität», «Habitus», «professioneller Habitus» oder «gefestigtes Berufsverständnis». Vielfach bleiben diese verschiedenen Begriffe auch unwidersprochen und nicht weiter ausdiskutiert nebeneinander stehen.

Es lassen sich in den drei Gruppendiskussionen im Hinblick auf die Handlungsfrage vier Aspekte ausmachen, die in der Folge dargelegt werden. Es handelt sich dabei um folgende Fragen:

1. Was macht die Haltung im Einzelnen aus?
2. Wer ist für die Vermittlung der Haltung verantwortlich?
3. Sind zwischen den verschiedenen Vertiefungsrichtungen Unterschiede hinsichtlich der Haltung feststellbar?
4. Welche politische Dimension ist in der Haltung festzumachen?

Bei all diesen Aspekten finden sich gemeinsame Positionen, aber auch Divergenzen, die in der Folge benannt werden. Aufgrund der Darlegungen der vier Punkte lässt sich am Schluss so etwas wie eine gemeinsame Position im Hinblick auf die Haltung herausarbeiten.

5.3.1 Verständnis der Haltung

Die relevanten Ankerpunkte einer professionellen Haltung werden nicht in allen Gruppendiskussionen gleich deutlich benannt. In der Diskussion der Mitglieder der Departementsleitung kommen folgende Aspekte deutlich zum Vorschein, wobei dies als Aufzählung und nicht als gemeinsame Position zu verstehen ist:

Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

- Eine ethische Grundhaltung ohne Vorurteile
- Der Berufskodex als zentraler Bezugspunkt
- Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession
- Inklusion als Leitorientierung für die Soziale Arbeit
- Die Anerkennung der Adressaten/-innen als Experten/-innen ihrer Situation

Implizit finden sich diese Aspekte auch in den anderen beiden Diskussionen. Insbesondere die Bedeutung des Berufskodex und die Orientierung an den Grund- und Menschenrechten werden in allen Diskussionen hervorgehoben. So formuliert eine Person in den Gruppendiskussionen sehr deutlich:

Also, ich finde die Profession lebt auch vom Berufskodex und von den ethischen Grundlagen (GD_3, Z. 612–614).

Die Gruppendiskussion der Dozierenden orientiert sich weniger an den Kriterien der Berufsrolle bzw. der beruflichen Identität und des professionellen Selbstverständnisses, sondern mehr an der Frage, was zur inhaltlichen Genese einer Haltung gehört. Das ist nicht weiter erstaunlich, sind die Dozierenden doch in der Rolle, diese Haltung zu vermitteln und in der kompetenzorientierten Lehre zu fördern.

Was die inhaltliche Genese einer Haltung auf Seiten der Studierenden betrifft, werden in der Gruppendiskussion der Dozierenden unterschiedliche Vorstellungen und Bezugspunkte genannt. Es ginge im Hinblick auf die Haltung der Studierenden vor allem darum,

- Mitglied einer Community zu werden und Vorstellungen von dem Werden und den Werten dieser Community zu haben,
- sich mit der Profession zu identifizieren,
- ein positives «Gefühl» zur professionellen Identität zu haben,
- dass letztlich jede/r durch die fachliche «Brille» der Sozialen Arbeit schauen kann und deshalb der Habitus entscheidend sei für die Professionalität,
- den Berufskodex in den Mittelpunkt zu stellen,
- die Interdisziplinarität als Teil ihrer beruflichen Identität zu betrachten – als ein Wesensmerkmal der Profession,
- sich an Ankerpunkten wie den Grund- und Menschenrechten zu orientieren.

Ebenfalls wird formuliert, dass die Studierenden eine kritische Haltung gegenüber der Praxis (verstanden als eigener Arbeitsort) entwickeln sollten. Dies beinhaltet, Regeln und Anordnungen auf Basis von rechtlichen, ethischen und normativen Grundlagen kritisch zu hinterfragen sowie eine kritische Selbstreflexion bezüglich des Abhängigkeitsverhältnisses zwischen Professionellen und Klienten/-innen zu entwickeln.

In der Gruppendiskussion der Praxisvertreter/-innen kristallisiert sich im Hinblick auf die geforderte Haltung der Begriff des gefestigten Berufsverständnisses oder Berufsbildes heraus. Diesem wird übereinstimmend eine hohe Bedeutung zugemessen.

Also, ich finde eben genau, das habe ich ja schon mal in die Runde gebracht mit dem Berufsverständnis, fast relevanter, dass sie dort gefestigt sind, als dass sie jetzt schon spezifisch in einem Bereich Fachwissen mitbringen, wo du, je nachdem, gar nicht mehr damit konfrontiert wirst, wenn du nie in dem Bereich arbeiten gehst (GD_4, Z. 812–818).

Das gefestigte Berufsverständnis scheint eine Klammer zu bilden, die über all die Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Berufsfelder und drei Vertiefungsrichtungen hinweg Identifikation stiftet. Der Begriff der Profession wird in der Diskussion der Praxisvertreter/innen wenig gebraucht. Viel eher wird von Beruf gesprochen. Das hat auch Auswirkung auf das Verständnis der Haltung, bei der mehr auf die konkreten Aspekte der Berufsausübung Wert gelegt wird.

Das gefestigte Berufsverständnis kann als verinnerlichte Verpflichtung gegenüber dem Wertegebäude der Sozialen Arbeit und als Positionierung gegenüber anderen Disziplinen verstanden werden. Implizit werden damit die schon oben aufgeführten Aspekte der Berufsethik, der gemeinsamen Identität und der fachlichen Expertise mitgemeint. Die Betonung in der Diskussion liegt jedoch auf der Herausbildung eines eigenständigen Standpunktes Sozialer Arbeit, auf den sich die Fachpersonen stellen und den sie vertreten. Hier wird dann auch die Frage nach der bereichs- und arbeitsfeldspezifischen Vermittlung des Fach- und Methodenwissens gestellt. Insgesamt wird diesem Aspekt in der Diskussion der Praxisvertreter/innen mehr Gewicht zugemessen. Die Zuständigkeit für die Vermittlung dieser Kompetenzen wird als eine gemeinsame verstanden. Die Hochschule legt die Kompetenzen an, die in der Praxis dann vertieft und bereichsspezifisch ergänzt werden. Obwohl dem gefestigten Berufsverständnis im Sinne eines eindeutigen und positiv besetzten Berufsbildes eine hohe Bedeutung zugemessen wird, scheint es nach dem Studium nicht gefestigt, beziehungsweise sollte es im Studium noch stärker gefestigt werden. Hier zeigt sich eine klare normative Erwartung an die Hochschule, die unten bei der Frage der Vermittlung nochmals aufgenommen wird.

Also, was ich da das Gefühl habe, ist so etwas eine Berufsidentität, finde ich, oder so das Berufsverständnis ist das, was mir manchmal etwas fehlt. (...) Ich habe das Gefühl, nachher kommen Leute raus, die eigentlich, wenn man sie nur schon fragen würde: «Ja, was ist eigentlich Soziale Arbeit?», sind sie schon ziemlich: «Huh, was ist überhaupt Soziale Arbeit?» Und (...) ich finde das etwas extrem Wichtiges, dass sie eigentlich, wenn sie in die Praxis kommen, dass sie für sich einstehen können, dass sie aus sozialarbeiterischer Sicht diskutieren, mitreden, dass sie wirklich auch diesen Standpunkt vertreten und auch dahinterstehen können (GD_4, Z. 211–233).

5.3.2 Vermittlung der Haltung

In den Gruppendiskussionen wird der Frage nach der Verantwortlichkeit im Hinblick auf die Vermittlung der Haltung unterschiedlich viel Raum eingeräumt. In der Gruppendiskussion der Mitglieder der Departementsleitung werden die Haltungsfragen zumeist losgelöst von der Frage diskutiert, inwieweit wer verantwortlich ist für die Genese der Haltung. Es finden sich aber auch hier Positionen zur Verantwortlichkeit der Vermittlung der Haltung.

Wie bereits angetönt, erachten es die Vertreter/innen aus der Praxis als fraglich, ob die Hochschule die notwendige Haltung im Rahmen des kurzen Studiums vermitteln kann. Einige der Anwesenden betonen, dass das Fachwissen und die Methodenkompetenz als (zu) vielfältig, (zu) bereichs- und arbeitsfeldspezifisch angesehen werden müssen, als dass sie in einer (zu) kurzen Studienzeit vermittelt werden könnten.

In der Diskussion der Praxisvertretenden sind hinsichtlich der Vermittlung der Haltung und damit im Hinblick auf die Professionalisierung verschiedene Aspekte genannt, die die Zuständigkeiten ansprechen. So wird im Hinblick auf die Verbindung von Hochschule und Praxis bei der Vermittlung der Haltung ein Entwicklungsverhältnis angesprochen. Die Hochschule legt die Grundlage für die professionelle Haltung und die Praxis vertieft diese Grundlage und konkretisiert sie im Hinblick auf die Arbeitsinhalte und den Arbeitsbereich:

Ich finde, es kommt, also, die Hochschule ist wie der Kindergarten sozusagen, also böse gesagt, es ist ein blöder Vergleich, aber ich meine, da fängt es an. Also wenn es bei euch nicht anfängt, dann ist es schwierig, würde ich sagen, das bei uns aufzuholen. Und bei uns in der Praxis soll es dann weiter vertieft werden, eben vielleicht etwas konkretisiert werden (GD_4, Z. 1074–1081).

Zentral scheint also nicht nur die Vermittlung des Fachwissens zu sein, sondern die Einübung einer sozialarbeiterischen Haltung, die dann in der Praxis vertieft werden kann. Wenn die Grundlage dieser Haltung nicht gelegt wird, dann wird es für die Praxis schwierig, die Professionalität zu vertiefen. Dies gilt insbesondere auch im Hinblick auf eine kritische Haltung.

Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

Eine andere Position argumentiert, dass Professionsentwicklung bzw. Professionalisierung in der Wechselwirkung zwischen den Professionellen, den Verbänden und der Hochschule entsteht. Schliesslich werden im Hinblick auf die konkrete Verantwortlichkeit für die Professionsentwicklung die Hochschule, die Verbände und die Fachpersonen selbst in die Pflicht genommen. Die Vermittlung der beruflichen Identität wird insgesamt also als ein Wechselspiel von Praxis und Hochschule verstanden, das nach dem Studium noch nicht abgeschlossen ist.

Auch die Dozierenden beschäftigen sich in ihrer Gruppendiskussion vertieft mit der Frage nach der Vermittlung der professionellen oder beruflichen Haltung. Dabei zeigt sich kein eindeutiger Konsens hinsichtlich der konkreten Rolle der Hochschule und des Lehrkörpers.

- So betonen einige, dass es Aufgabe der Hochschule sei, einen «professionellen Habitus» zu vermitteln, was aber nicht gelänge, d. h. die Studierenden hätten am Abschluss ihres Studiums kein ausreichendes fachliches Selbstverständnis.
- Andere betonen, dass es Aufgabe der Hochschule sei, eine Berufsbefähigung bei den Studierenden auszubilden, die berufliche Identität entwickle sich dann aber erst in der beruflichen Praxis.
- Auch wird in der Diskussion die (offenbleibende) Frage aufgeworfen, ob die Studierenden eine Identität für das Berufsfeld (Soziale Arbeit) oder arbeitsfeldspezifisch (Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Soziokultur) ausbilden.

Kontrovers ist in der Gruppendiskussion der Dozierenden jedoch die Rolle der Praxis. Zwar wird anerkannt, dass die Hochschule eine gewichtige Rolle spielt. Es wird aber auch darauf verwiesen, dass der Praxis, und hier insbesondere auch der Praxisausbildung, eine grosse Bedeutung bei der Genese der Haltung zukomme. Diese Bedeutung bringt eine Person auf den Punkt.

Also, eigentlich, finde ich, hat die Praxis schon so eine Motorfunktion in Bezug auf die Professionalisierung (GD_2, Z. 599–600).

Die gilt insbesondere auch im Hinblick auf die Genese der Haltung und der Professionalität. Eine andere Person in der Gruppendiskussion der Dozierenden spricht das wie folgt an:

(D)ie Professionalisierung ist eigentlich vor allem auch abhängig von den Organisationen, wo die Praxis stattfindet (GD_2, Z. 427–428).

In der Diskussion der Mitglieder der Departementsleitung wird die Verantwortung für die Professionalisierung und die Vermittlung der Haltung einerseits den Hochschulen zugesprochen.

Hier sind wir als Hochschule zuständig (GD_3, Z. 784).

Neben den Hochschulen als Ausbildungsstätten wird aber auch die Führung von sozialen Institutionen und damit die Organisationen der Praxis in die Pflicht genommen. Wie schon in der Diskussion der Dozierenden wird auch hier darauf hingewiesen, dass die Haltung auch am Arbeitsplatz selbst (weiter-)entwickelt werden muss und dass hier die Institutionen des Sozialbereichs eine Aufgabe haben. In diesem Zusammenhang wird betont, dass der Stand der Professionalisierung insgesamt als positiv eingeschätzt werden muss und zwar auf allen Ebenen.

Soziale Arbeit ist heute hochgradig professionell (GD_3, Z. 888–889).

Grundsätzlich kann also festgehalten werden, dass die Zuständigkeit nicht eindeutig einer beteiligten Partei zuzuschreiben ist, sondern die Genese der beruflichen oder professionellen Haltung als eine gemeinsame Aufgabe von Praxis und Hochschule verstanden werden muss.

5.3.3 Unterschiede in den Vertiefungsrichtungen hinsichtlich der Haltung

In den hochschulinternen Diskussionsrunden spielt die Fragen danach, ob in den verschiedenen Vertiefungsrichtungen unterschiedliche Bezüge auf die Haltung feststellbar seien, durchaus eine Rolle. In der Diskussion der Praxisvertretenden kommen diese Differenzierungen nur ganz am Rande zur Sprache und werden nicht vertieft.

In der Gruppendiskussion der Dozierenden wird die grundsätzliche Frage gestellt, ob die Studierenden eine Identität im Hinblick auf die drei Vertiefungsrichtungen ausbilden. Eine eindeutige Antwort findet sich nicht. Hinsichtlich der Kompetenzen und Fertigkeiten, die vermittelt werden, wird in der Diskussion ein deutlicher Unterschied bei den drei Vertiefungsrichtungen ausgemacht. Ob das aber auch im Hinblick auf die berufliche Identität bzw. professionelle Haltung eine Rolle spielt, bleibt offen, wobei eine Person zu bedenken gibt, dass die Dreigliederung «hinderlich für die Professionsentwicklung» (GD_2, Z. 876) sei, da eben das Gemeinsame von der Differenzierung überlagert und damit nicht immer gesehen werde. Insofern erschwert die Dreigliederung die Vermittlung einer gemeinsamen Haltung der Sozialen Arbeit.

Festgehalten wird zudem, dass die Differenzierung in den «verschiedenen Berufsfeldern» (GD_2, Z. 1097) für das konkrete Berufsverständnis wichtiger sei als die Dreigliederung. Wobei auch bei der Gruppendiskussion der Dozierenden der spezifischen Situation der Soziokulturellen Animation Rechnung getragen wird. Oder, um es konkret mit einer Stimme aus der Gruppendiskussion zu benennen: Die Dreigliederung macht Sinn, denn

sie hilft, dass die Soziokultur nicht einfach vergessen geht oder zu kurz kommt. Dass es hilft, den Fokus auch dort drauf zu setzen, das finde ich förderlich (GD_2, Z. 1104–1106).

Deutlicher fallen die Positionierungen im Rahmen der Gruppendiskussion der Mitglieder der Departementsleitung aus. Hier wird festgehalten, dass die Studierenden bzw. Absolventen/-innen der Soziokultur hinsichtlich der Entwicklung und Kommunikation einer Haltung besonders hervorgehoben werden. So hätten die Studierenden bzw. Absolventen/-innen der Soziokultur eine ganz klare Identität als soziokulturelle Animatoren/-innen und ein selbstbewusstes Auftreten, gepaart mit grossem Selbstvertrauen in die eigene Fachlichkeit.

Die Kernkompetenzen der Soziokultur sind wirklich so das Partizipative und die Projektorganisation, das finde ich. Ja, also, jemand aus dem Bachelor Soziokultur, die bringen das Wissen wirklich mit, also, die können Projekte organisieren, die können partizipativ einbeziehen, dort ist so eine starke, finde ich, Identität vorhanden und ein relativ selbstbewusstes Auftreten, was sie können. Das merke ich am stärksten in dieser Richtung, sage ich, ja, die können etwas, relativ selbstbewusst (GD_3, Z. 176–186).

Diese klare und selbstbewusste Berufsidentität, so eine Stimme in der Diskussion, könnte man sich auch für die anderen Vertiefungsrichtungen wünschen (GD_3, Z. 227ff.).

Das wird nicht weiter kommentiert und bleibt un widersprochen. Es scheint eine Art implizite, unausgesprochene Übereinkunft zu geben, dass die Studierenden bzw. Absolventen/-innen der anderen Vertiefungsrichtungen keine so ausgeprägte Berufsidentität bzw. keine so deutliche Haltung haben. In diesem Zusammenhang wird jedoch auch konstatiert, dass das Verbindende der drei Vertiefungsrichtungen der Berufskodex und eine, nicht näher bestimmte, gemeinsame Grundlage von Kompetenzen, Grundlagen und Prinzipien sei. Dieses Gemeinsame und Verbindende stifte die Einheit, die dann Vielfalt ermögliche. Eine Person bringt dies in der Diskussion auf den Punkt.

Also, dann würde ich sagen, wir brauchen ein Gemeinsames, aber nicht unbedingt ein Einheitliches (G_3, Z. 1368–1369).

5.3.4 Politische Dimension der Haltung

Die Frage nach der politischen Dimension der beruflichen oder professionellen Haltung spielt vor allem in den Gruppendiskussionen der Dozierenden und der Praxisvertretenden eine Rolle. Bei der Gruppendiskussion der Mitglieder der Departementsleitung spielt diese Frage eine nur implizite Rolle und wird dort auf den Aspekt der gesellschaftspolitischen Bedeutung, der Orientierung am Berufskodex und an den Menschenrechten bezogen. Diese implizite Dimension des Politischen findet sich im folgenden Zitat recht deutlich wieder.

Das ist eigentlich für mich so das Grundhandwerk einer Sozialarbeiterin und dass du das, dieses Handlungsgerüst, einordnen kannst in einen gesellschaftlichen Rahmen, in einen strukturellen Rahmen, letztendlich auch in politische Rahmenbedingungen, die du wiederum analysieren können musst und dich dort drin einordnen (GD_3, Z. 147–154).

In der Gruppendiskussion der Dozierenden erachten einzelne Teilnehmende das zentrale Problem in einem Mangel der Vermittlung von grundlegendem, (berufs-)politischem Wissen. Es würden zwar einige wenige Grundlagen gelegt, diese würden aber im Hauptstudium nicht weiterentwickelt werden. Auch die Rolle der Hochschule als Institution wird in diesem Zusammenhang thematisiert, wobei es dabei vor allem um die Frage geht, ob die Hochschule die Ausbildung einer Haltung ermöglicht und selbst eine Haltung nach aussen kommuniziert. Dabei werden u. a. folgende Fragen und Aspekte thematisiert:

- Sei die Haltung bzw. Position der Hochschule «neutral» oder werden politische Statements lanciert, die die Profession betreffen?
- Werde von der Hochschule überhaupt ein berufspolitischer Meinungsbildungsprozess initiiert?
- Die Hochschule verhindere z. T. die berufspolitische Information der Studierenden.
- Die Hochschule mache nichts in Sachen berufspolitischer Bildung, sagt aber, dass das wichtig sei.

In der Gruppendiskussion der Praxisvertreter/innen gehen die Meinungen bei der Frage bzw. dem Postulat «Soziale Arbeit ist politisch» (GD_4, 922) am stärksten auseinander. In der Diskussion erzeugt der Einwurf, ob Soziale Arbeit politisch ist oder nicht, einen Dissens, auf den im weiteren Verlauf der Diskussion wiederholt Bezug genommen wird. Die inhaltliche Auseinandersetzung dreht sich um den Punkt, ob die Fachperson von vornherein als politische oder als neutrale Person gedacht ist. Nicht politisch sein als Fachperson heisst, sich neutral gegenüber Wertehaltungen und verschiedenen Normen zu zeigen. Von diesem Standpunkt aus sind Offenheit und Neutralität eine wichtige Haltung, die sich in der Anleitung werdender Fachpersonen wiederfindet. Hingegen verbindet sich das Politisch sein mit einem Gefühl des Berufsstolzes, mit dem Umgang mit dem Trippelmandat, oder explizit damit, «nicht einfach Dienst nach Vorschrift» zu machen, sondern etwas weiterzuentwickeln, weiterzudenken und zu hinterfragen. Zwei Positionen lassen sich daraus eruieren. In der einen Position ist Fachliches und Politisches getrennt voneinander. Dort wird Offenheit und Neutralität betont.

Ich finde, das ist etwas, das man können muss in der Sozialen Arbeit, man muss sehr neutral gegenüber Wertehaltungen und verschiedenen Normen sein. Das heisst nicht, dass man die eigene Haltung nicht auch haben darf. Aber ich finde, es ist nicht unbedingt etwas Politisches. Das Politische ist eher etwas, das ich in meiner Freizeit mache, also in meinem Privatleben mache und nicht unbedingt bei der Arbeit (GD_4, Z. 968–976).

Dem Wissen kommt eine wichtige Bedeutung für die Unterscheidung von Fachlichem und Politischem zu, beispielsweise dem Wissen über liberale und konservative Weltbilder. Aus der anderen Position geht Fachliches und Politisches untrennbar miteinander einher. Dort werden Wertebefüge in Form der Menschenrechte betont. Diese können nur in Einklang mit der eigenen Haltung der Fachperson sein, schliesslich können Überzeugungen nicht von einem selbst abgespalten werden.

Insgesamt findet sich im Hinblick auf die politische Dimension der Sozialen Arbeit kein Konsens bei den Teilnehmern/-innen der vier Gruppendiskussionen. Gemeinsam ist einzig, dass eine normative Orientierung als unabdingbar für die Profession und die professionelle Haltung der Sozialen Arbeit erachtet wird. Dies verweist auf eine minimale, gemeinsame Basis im Hinblick auf eine professionelle Haltung, die mit dem Hinweis auf normative Referenzpunkte und auf eine gemeinsame Wertebasis umrissen werden kann. Die normativen Referenzpunkte genügen jedoch nicht, vielmehr muss noch die Reflexion als Fähigkeit hinzukommen (vgl. Kap. 6.1).

6 Diskussion

Ursprünglich haben folgende drei Fragen interessiert:

- Welche Differenzen und Gemeinsamkeiten finden sich in Bezug auf die jeweiligen Vorstellungen von professionellem Handeln?
- Fallen berufsfeldspezifische Differenzen oder Gemeinsamkeiten besonders ins Gewicht?
- Welche Rolle spielt die Ausbildung bei der Herausbildung eines professionellen Habitus?

Aufgrund der empirischen Untersuchung lässt sich nachfolgend in den jeweiligen Kategorien «Wissen», «Können» und «Haltung» ein Minimalkonsens und Maximaldifferenzen aufzeigen (Kap. 6.1). Um ein Gesamtbild erzeugen zu können, werden diese Befunde auf den in wechselseitigem Bezug stehenden Professionsdiskurs rückbezogen (Kap. 6.2). Schliesslich können daraus Ambivalenzen und Spannungsverhältnisse herausgearbeitet werden, die zu entwicklungsorientierten Anschlussfragen führen (Kap. 6.3).

6.1 Minimalkonsens – Maximaldifferenz (aus dem empirischen Material)

Als Ziele der der leitfadengestützten Gruppendiskussionen wurden folgende drei Punkte ausgewiesen:

1. Identifikation eines eventuellen bereits vorhandenen Minimalkonsenses
2. Systematisierung der grössten Differenzen
3. Sichtbarmachung von Ansatzpunkten zur Weiterentwicklung dieses Minimalkonsenses

Im Folgenden werden anhand der drei Kategorien der jeweilige Minimalkonsens und die grössten Differenzen aus den Gruppendiskussionen identifiziert und herausgestellt.

6.1.1 Wissen

In den Gruppendiskussionen zeichnet sich der Minimalkonsens im Wissen dahingehend ab, dass an der Hochschule den Studierenden wissenschaftliches Wissen vermittelt wird. Es fällt insbesondere auf, dass es nicht um das Vermitteln von «passivem» Wissen geht, sondern dass dieses aktivierbar und nutzbar sein sollte. Betont wird einerseits, dass der Nutzen des wissenschaftlichen Wissens für die Praxis den Studierenden immer wieder aufgezeigt werden muss, andererseits ist der Anspruch da, professionelles Handeln mit wissenschaftlichem Wissen zu fundieren.

In der starken Ausrichtung an der Nutzen- und Verwendungslogik von Wissen in den Gruppendiskussionen ist der auf eine kritische Reflexion hin angelegte Aspekt von Wissen weniger sichtbar geworden. Eine Differenz zwischen Hochschule und Praxisvertretern/-innen ist beim Transfer von (abstraktem) Wissen in den Praxiskontext erkennbar. Während Anwendungs- und Übertragungsschwierigkeiten unter Hochschulangehörigen nicht angesprochen werden, problematisieren die Angehörigen der Praxis das Gelingen des Transfers von abstraktem Wissen und theoretischen Modellen in konkrete Arbeitsvollzüge viel stärker. Diesbezüglich treten in der Diskussion Fragen auf, wie die Hochschule Studierende stärker auf die Erfordernisse der Berufsausübung (Zeitdruck, Fallbelastung, emotionaler Umgang mit Nähe und Distanz usw.) vorbereiten kann.

6.1.2 Können

Über die drei herausgearbeiteten Dimensionen hinweg ist der Minimalkonsens beim Können am stärksten ausgeprägt. Der Konsens besteht darin, dass eine Fachperson der Sozialen Arbeit im Allgemeinen ihr Handeln (theoriegeleitet) begründen können sollte. Dazu gehört ebenfalls die Analyse von Situation oder Problemen, sowie daraus Ziele und das Vorgehen ableiten zu können. Weiter gehört dazu, dass die Fachperson ihr Handeln in einem dialogischen

Prozess adressaten/-innengerecht vermitteln, eine Arbeitsbeziehung gestalten und Gespräche führen können sollte. Konsens besteht weiter darin, dass die Verantwortung für das Können der Studierenden bei der Hochschule und der Praxis im Sinne zweier Lernorte liegt. Eine Übereinstimmung ergibt sich in der Vorstellung darüber, dass das Praktikum attestiere, inwiefern jemand für den Beruf geeignet sei.

Eine Differenz zeichnet sich im Thema der Vertiefungsrichtungen ab. Allerdings zeigt sich diese ausschliesslich in der Diskussion der Dozierenden. Die Differenz besteht im Wesentlichen in der Frage, inwiefern das Können berufsfeldspezifische Ausprägungen hat (hinsichtlich dessen, was spezifisch gekonnt werden soll), ob diese Fähigkeiten und Fertigkeiten tatsächlich durch die Vertiefungsrichtungen abgebildet sind oder ob es sich vielmehr um eine «künstliche Trennung» handelt, die die Praxis wenig interessiert und innerhalb der Hochschule zu «Silobildung» beitrage. Hingegen wird dieser Aspekt von der Praxis nur am Rande aufgegriffen und in Bezug zur Ausbildung an anderen Hochschulen mit generalisierten Ausbildungsgängen negativ herausgestrichen. Insbesondere im Zusammenhang mit einem halbjährigen Praktikum sei es oberflächlich, die Studierenden hätten von allem etwas, aber die Tiefe fehle (GD_4, 3:64).

Diffus bleibt die Zuständigkeit für das Können im Sinne der Professionalisierung und Professionsentwicklung. Die vielseitigen Wechselwirkungen und Abhängigkeiten werden betont ebenso wie eine breite Palette zuständiger Akteure/-innen (Profession, Disziplin, Lehre, Praktiker/innen, Adressaten/-innen (kontrovers), Fachverbände und Organisationen). Eine Differenz lässt sich dahingehend bestimmen, dass die Zuständigkeit auf der einen Seite klar bei der Hochschule gesehen wird und auf der anderen Seite die Meinung vorherrscht, dass sich die Praxis nicht gezielt verändern lasse, sondern höchstens irritiert werden könne. Die Praktiker/innen müssten «abgeholt» werden.

Ein grosses Nebeneinander zeigt sich ebenfalls beim Punkt, wie Können bei den Studierenden entwickelt wird. Es bestehen aus Sicht der Mitglieder der Departementsleitung und Dozierenden verschiedene Verständnisse davon, wie sich Studierende Können aneignen bzw. wie Wissen in Können transferiert wird. Die Studierenden nehmen einen aktiven Part ein, in dem sie aus den «Einzelblöcken» im Studium für sich eine Synthese bilden können und das mitnehmen, was sie für ihr Berufsleben benötigen. Es ist darüber hinaus die Rede von der Anwendung von Wissen in der Praxis, von der Verknüpfung von Theorie, Fall und Methode und vom Generieren von Handlungswissen. In der Diskussion der Praxiausbildner/innen wird das Praktikum als Übungsfeld für den Transfer (vom Schulbuch ins Beratungsgespräch) betont.

6.1.3 Haltung

Befragt man diese Befunde auf einen Minimalkonsens hin, lässt sich im Hinblick auf eine berufliche Identität bzw. eine professionelle Haltung festhalten, dass eine solche Haltung auf normativen Referenzpunkten und auf einer gemeinsamen Wertebasis fussen muss. Zu diesen normativen Referenzpunkten kommt ein Professionsverständnis hinzu, in welchem Reflexion einen besonderen Stellenwert einnimmt. Insgesamt kann festgehalten werden, dass in den Gruppendiskussionen ein reflexives Professionsverständnis artikuliert wurde. Es wird zwar nicht für ein gemeinsames spezifisches Professionalitätsverständnis plädiert, dennoch wird deutlich, dass Professionalität für die Befragten in einem engen Zusammenhang mit Reflexionsfähigkeit steht. Reflexion bezieht sich dabei einerseits auf die Rolle und den Auftrag der Fachperson und andererseits auf die Selbstreflexion. Daraus ergibt sich, dass neben den normativen Referenzpunkten der Reflexion auch ausgewiesene Fach- und Methodenkompetenzen notwendig sind.

Bei der Frage der Zuständigkeit im Hinblick auf die Vermittlung der professionellen Haltung lassen sich deutliche Differenzen festhalten. Die Differenzen gehen aber quer durch die Gruppendiskussionen und betreffen die Frage nach dem Anteil der Hochschule und dem Anteil der Praxis. Am deutlichsten lässt sich eine gemeinsame Position in der Gruppendiskussion der Praxisvertreter/innen herauschälen. Hier scheint klar zu sein, dass es um eine gemeinsame Zuständigkeit von Hochschule und Praxis geht. Unklarer sind die Haltungen bei den Diskussionen der Dozierenden und der Vertreter/innen der Departementsleitung. Die Differenzen, die sich hier zeigen, sind gradueller Natur, insofern keine eindeutige Haltung darüber besteht, welchen konkreten Anteil Hochschule und Praxis übernehmen müssen.

Trotz dieser Differenz scheint es aber eine gemeinsame Vorstellung zu sein, dass beide – Hochschule und Praxis – jeweils zuständig sind und damit eine Mischzuständigkeit zu konstatieren ist.

Eine zweite Differenz lässt sich bei der Rolle der Vertiefungsrichtungen feststellen. Hier findet sich insgesamt kein eindeutiges Bild, weder im Vergleich der Diskussionen noch in den Diskussionen selbst. Die Sache wird noch erschwert durch die Verwendung der Begrifflichkeit der Arbeitsfelder.

Eine dritte Differenz lässt sich grundsätzlich bei der Frage nach einem gemeinsamen Professionsverständnis finden. Hier gibt es offensichtlich unterschiedliche Vorstellungen. Am deutlichsten wird dies bei einer Position der Mitglieder der Departementsleitung, die unwidersprochen bleibt und ausführt, dass die Frage nach dem gemeinsamen Professionsverständnis potenziell destruktiv und überfordernd sei aufgrund der letztlich Unklarheit, was genau darunter zu fassen sei. Insgesamt zeigt sich bei der Verwendung der Begrifflichkeit eine grosse Diskrepanz und eine gewisse Unschärfe darin, was unter Profession und Professionalität zu verstehen ist. Deutlich wird dies auch in der Gruppendiskussion der Praxisvertreter/innen, die eher über Beruf als über Profession sprechen.

Eine Differenz, die sich insbesondere im Hinblick auf die Haltung ergibt, zeigt sich in den Diskussionen um die politische Dimension der Sozialen Arbeit und die Frage, ob die Hochschule einen Auftrag habe, politisch zu werden. Während die Dozierenden die politische Dimension deutlich bejahen, ist die Meinung in der Gruppendiskussion der Mitglieder der Departementsleitung geteilt bzw. skeptisch. In der Diskussion der Praxisvertreter/innen zeigt sich die Problematik sehr deutlich, insofern sich auf das klare Statement «Soziale Arbeit ist politisch» eine Diskussion entspinnt, in der weniger von Politik als von Fachlichkeit die Rede ist. Die Spannung wird in folgendem Statement sehr deutlich:

Ich finde aber unser Berufsfeld muss eigentlich, sollte eigentlich nicht politisch sein. Ich finde, kochen ist auch nicht politisch und ich finde, man sollte es etwas ähnlich anschauen, (...) dass ich als Privatperson politisch bin, hoffentlich als Schweizer, aber ich finde, das ist so etwas, worauf ich eher Wert lege, dass die, die ich anleite, dass die probieren, sehr offen zu sein und eben auch sehr neutral zu sein. Ich finde, das ist etwas, das man können muss in der Sozialen Arbeit, man muss sehr neutral gegenüber Wertehaltungen und verschiedenen Normen sein. Das heisst nicht, dass man nicht die eigene Haltung auch haben darf. Aber ich finde, es ist nicht unbedingt etwas Politisches. Das Politische ist eher etwas, das ich in meiner Freizeit mache, also in meinem Privatleben mache und nicht unbedingt bei der Arbeit (GD_4, Z. 960–976).

Die Spannung liegt hier zwischen der Frage der eigenen und der fachlichen Haltung, wobei an anderer Stelle, gewissermassen als Konsens der verschiedenen Diskussionen, immer wieder auf die Berufsethik als Grundlage der Haltung verwiesen wird. Wenn aber die Haltung der Berufsethik die der fachlichen Haltung entspricht, dann scheint unklar zu sein, inwiefern diese fachliche Haltung nicht eben gerade eine politische Dimension hat.

6.2 Bezüge zum Fachdiskurs

Im Folgenden sind Bezüge zum Fachdiskurs hinsichtlich der oben ausgeführten Erkenntnisse zum Minimalkonsens und den erkennbaren Differenzen in den drei Kategorien herausgearbeitet. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die im empirischen Material sichtbar gewordenen Deutungen und Orientierungspunkte auch ein Ausdruck des heterogenen Professionsdiskurses und der multiparadigmatischen Disziplinen im Umfeld der Sozialen Arbeit sind. Die nun dargelegten Punkte sollen in diesem Sinne auf blinde Flecken und Leerstellen aufmerksam machen, die sich aus dem empirischen Material in Bezug auf den Fachdiskurs ergeben.

6.2.1 Haltung

Haltung spielt nicht nur bei den Befragten eine zum Teil entscheidende Rolle, sie wird seit einiger Zeit auch fachlich stärker diskutiert (Düring & Krause 2011). Für Peters (2011) sind es vor allem zwei Elemente, die eine Haltung ausmachen: «Eine (innere und nach ethischen Prinzipien ausgerichtete) Einstellung einer Person als ihre Grundhaltung und ein dieser Gesinnung entsprechendes Handeln, in dem sich moralisch begründete oder begründbare Werte und Normen performativ realisieren» (S. 216). Die Ausführungen verschiedener Autoren/-innen zur Haltung lassen sich als je spezifische Konkretisierungen und Anreicherungen dieser Fassung von Haltung lesen. Für Mührel (2005) zeichnet sich beispielsweise die professionelle Haltung in der Sozialen Arbeit durch Verstehen (der Lebenswelt und Lebensweise der Adressaten/-innen) und Achtung (der Andersartigkeit der Adressaten/-innen) aus.

Weshalb aber wird Haltung in den letzten Jahren verstärkt in der Sozialen Arbeit diskutiert? In kritischer Absicht haben sich vor allem Winkler (2011) und Peters (2011) mit dieser Frage beschäftigt. Beide diskutieren die Forderung nach und Anrufung von Haltung als Versuch, Konsequenzen von Veränderungsprozessen zu kompensieren, die sich aus dem gesellschaftsstrukturellen Wandel zur Spätmoderne und dem aktivierungspolitischen Wandel hin zu einer ökonomisierten Sozialen Arbeit ergeben. Es geht hier nicht um eine vertiefte, analytische Reflexion dieser Entwicklungen, vielmehr sollen thesehaft die wichtigsten Befunde vorgestellt werden.

- Wohlfahrtsstaatlich gerahmte Vorstellungen von Professionalität verändern sich, wobei folgende Annahmen verstärkt Geltung für sich in Anspruch nehmen können: «Handlungskoordination auf der Basis präziser Zielformulierungen und Aufgabenbeschreibung ist rationaler als Handlungskoordination auf der Basis von Wissen, abstrakten Regeln (auch Ethiken) und Aushandlungssystemen (= Absage an Professionalität) und Ergebniskontrolle auf der Basis objektiv quantifizierbarer Parameter ist rationaler als Ergebniskontrolle auf der Basis kommunikativer Abstimmungs- und Rückkopplungsprozesse (= Absage an Verhandlungssysteme und Nutzerbestimmung)» (Otto & Schnurr, 2000, S. 7, zit. nach Peters, 2011, S. 224). Längst überwunden geglaubte Ursache-Wirkungsvorstellungen gewinnen an Gewicht, Standardisierung, technologische Interventionsprogramme und Evidenzbasierung konturieren Vorstellungen von Professionalität neu.
- Für Winkler (2011) sind spätmoderne Gesellschaften gekennzeichnet durch Beschleunigung, Flüchtigkeit sowie Pluralisierungs- und Individualisierungsprozesse. Den Individuen brechen im Rahmen der mit diesen Prozessen verbundenen Veränderungen lebensweltliche Gewissheiten weg, kulturelle und soziale Rahmungen werden brüchig, soziale und kulturelle Institutionen lösen sich sukzessive auf, Entbettung und Atomisierung des Individuums werden zu zentralen Themen. «Die moderne Gesellschaft frisst zunehmend die Bedingungen auf, die ihre Mitglieder überhaupt erst in die Lage versetzen, diese Gesellschaft nicht nur zu ertragen, sondern als Lebenspraxis gestalten zu können» (ebd., S. 30).

Was hat das nun mit Haltung zu tun? Für Winkler (2011) und Peters (2011) ist die verstärkte Debatte über die professionelle Haltung in der Sozialen Arbeit als Antwort auf das skizzierte Geschehen zu verstehen. Unter Rekurs auf Handlungsfragen wird versucht, den Fokus wieder stärker auf Fragen der professionellen Beziehungsgestaltung, der unbedingten Anerkennung, der partizipatorischen Praxis, des hermeneutischen Verstehens, der Einzelfallorientierung usw. zu lenken. Zum anderen, und darauf macht vor allem Winkler aufmerksam, hat Haltung etwas mit einer (nicht einfach austauschbaren) Ethik zu tun. Haltung verweist in gewisser Weise auf «Sturheit», auf eine übergeordnete Regelmäßigkeit und Objektivität. Die Fachkraft «präsentiert einerseits eine Objektivität, die in Wirklichkeit nicht mehr besteht und doch für das Aufwachen, für die Entwicklung in einer Krisensituation unabdingbar ist. Zugleich aber verdeutlicht sie eine Kontinuität des Menschlichen selbst, die dauerhafte Gegebenheit einer Person als einer menschlichen Person, welcher man nicht entgehen kann» (Winkler, 2011, S. 31). Haltung fordert das Gegenüber gewissermaßen zur Abarbeitung an ihr heraus. Eine Haltung will Handlungssituationen stabilisieren und zielt auf die Schaffung von Gewissheiten und Sicherheiten, ohne die Hilfe, Erziehung und Bildung nicht möglich erscheinen.

6.2.2 Wissen und Können

Im Weiteren zeigt sich, dass die beiden Elemente Wissen und Können im Fachdiskurs und in den Gruppendiskussionen relevante Dimensionen für die Frage der Professionalität und Professionalisierung sind. Wie bei den theoretischen Vorüberlegungen ersichtlich, gibt es verschiedene Bezeichnungen dafür, was in den Dimensionen Wissen und Können angesprochen ist. Auf einer individuellen Ebene der Entwicklung von Kompetenzen im Rahmen von Ausbildung ist im Fachdiskurs von der Aneignung von (deklarativem) Wissen und von methodischen Kompetenzen (prozeduralem Wissen) die Rede (z. B. Becker-Lenz, 2018; Schallberger, 2018). Noch allgemeiner wird im Rahmen der Kompetenzorientierung in der Hochschuldidaktik vom «Rückgriff auf Wissen und Fähigkeiten in konkreten Situationen» (Pfäffli, 2015, S. 65) gesprochen, wenn es um die Definition von Kompetenz geht. Beide Elemente scheinen konstitutiv für die Professionalität und Kompetenz einer Person, die professionell handelt. Abgesehen davon, ist insbesondere für die Soziale Arbeit das Verhältnis von Wissen und Können zueinander interessant. In den Gruppendiskussionen ist das in den beiden Dimensionen verschiedentlich ausgeführt, wobei der Anwendungs- und Nutzenlogik von Wissen für das Handeln können in der Praxis ein grosses Gewicht zukommt. Die herausgestellte Anwendungs- und Nutzenlogik steht zum Teil im Kontrast zu den im Fachdiskurs auffindbaren Modellierungen des Verhältnisses von Wissen und Können. Nachfolgend sind einige wenige Linien und Argumente, die den Kontrast zeigen, skizziert.

Bei Großmaß (2017) ist der Ausgangspunkt eine auf akademischer Seite interdisziplinär gedachte Soziale Arbeit, «wobei das Gefüge der einzubeziehenden Disziplinen jeweils auf die Praxis hin Kontur gewinnt» (S. 155). Demzufolge geht es darum, eine praktizierbare Interdisziplinarität zu entwickeln und im Studium einzuüben (ebd.). Festgehalten wird, dass die Ergebnisse aus (einzel-)wissenschaftlicher Forschung keine modulare Wahrheit bilden, die zusammengesetzt ein Ganzes ergeben. Vielmehr bieten die disziplinären Einzelwissenschaften einen Ausschnitt, eine eingegrenzte Perspektive auf die Welt. Das macht es notwendig, Theoreme und empirische Daten einer Kontextualisierung zu unterziehen (ebd., S. 159). Werde dies vernachlässigt und eine Form des «Anwendens» von Wissen praktiziert, verleite das dazu, die empirischen Daten als Fakten auf die Praxis zu übertragen und aus Theoremen Grundüberzeugungen zu machen. Damit gehe das Risiko einher, «das eigene Handeln auf Fehlinformationen zu stützen und den Blick auf die soziale Wirklichkeit, auf die man in der Praxis stösst, schematisch zu verengen» (ebd.). Die Anwendungslogik von Wissen wird hier hinsichtlich der Gefahren einer fehlerhaften Begründung von Handlungen oder eines blinden Abspulens von Prämissen problematisiert. Beiden Gefahren kann nur begegnet werden, wenn Wissenschaftsbezüge reflektiert und systematisch erfolgen. Diese Bezüge in Konzepten und Handlungsentscheidungen herzustellen, erfordert laut Großmaß (2017) eine «eigenständige, wissenschaftlich geschulte Denkleistung» (S. 161).

Großmaß (ebd., S. 165) hat zur Förderung dieser Denkleistung ein Modell entwickelt, das den Denkprozess in zehn Schritte gliedert und zu einem reflektierten und systematischen Wissenschaftsbezug führen soll:

Schritt im Denkprozess	Ausgangspunkt	Denkerfahrung	Verarbeitungsform	Ergebnis
(1) Auslöser	Störung im üblichen Ablauf	Irritation	Praxisreflexion	Abweisung der eingespielten Ursachenvermutung
(2) Absichern der Wahrnehmung	Ergebnis von (1)	Selbstreflexion	Beobachtung des eigenen Handelns	Bestätigung der Wahrnehmung + neue Suchrichtung
(3) Absichern der Erfahrung	Ergebnis von (2)	Vergleich	Sichtung von Jahresberichten	Bestätigung der Erfahrung
(4) wissenschaftliche Fundierung	Ergebnis von (2)	Bedürfnis nach Objektivität	Recherche sozialwissenschaftlicher Ergebnisse	Hinweise auf mögl. Ursachen + neue Suchrichtungen
(5) Denkeinwand	Ergebnis von (4)	theoretische Reflexion	Heranziehen sozialkritischer Theoreme	neue Suchrichtung
(6) Begegnung im Praxisfeld	(gesuchter) Zufall	empirische Überprüfung am Einzelfall	Befragung einer Klientin, eines Klienten	neues Erklärungsmodell
(7) Wende im Erklärungsprozess	Ergebnis von (6)	Verallgemeinerung	Analyse der Befragung mit Bezug auf die eigene Praxis	Generalisierte Fassung + neue Suchrichtung
(8) persönliche Nachdenklichkeit	Ergebnis von (5), (6), (7)	Selbstreflexion	Supervision	Auflösung der persönlichen Gebundenheit + neue Suchrichtung
(9) Verstehen	Ergebnis von (5), (6), (7), (8)	theoretische Kontextualisierung	Lektüre in sozialgeschichtlichen + ethnographischen Studien	Selbstbefremdung, verändertes Bild von z. B. Beratung
(10) Praktisch werden	Ergebnis von (9)	Transfer in die Praxis	Verhaltensveränderung + Anregung für strukturelle Veränderung	veränderter Umgang mit z. B. Erstgesprächen

Auslöser für den ersten Schritt im Denkprozess (1) ist eine Störung im praktischen Handeln der Fachperson. Die Fachperson ist irritiert bzw. lässt sich irritieren und nimmt das zum Anlass, ihre Praxis zu reflektieren. Um auszuschliessen, dass es sich um ein einmaliges Ereignis handelt, ist die Fachperson aufgefordert, über das eigene Handeln und ihre Wahrnehmungen hinsichtlich einer bestimmten Frage oder eines Zusammenhangs nachzudenken (2). Falls sich der Eindruck bestätigt, dass es sich nicht um ein einmaliges Ereignis handelt, wird nach Häufigkeiten gesucht (3) und bestenfalls die eigene Erfahrung bestätigt. Darauf folgt im nächsten Denkschritt die Recherche, um Zusammenhänge und Einflüsse sozialwissenschaftlich zu fundieren (4). Die Suchrichtungen sind nun systematisch durch das Hinzuziehen sozialkritischer Theoreme zu erweitern (5). Die auf diese Weise angereicherte Wissensbasis ist im Weiteren einer ersten Gegenüberstellung im Praxisfeld zu unterziehen. Das heisst, ein zufällig gewählter Einzelfall und das Gespräch mit dem Klienten oder der Klientin führt dazu, die neu generierten Erklärungsmodelle einer Gegenüberstellung zu unterziehen (6). Erst danach folgt die erste Verallgemeinerung des gefundenen Erklärungsmodells (7), das möglicherweise erneut zu einer neuen Suchrichtung führt. Mittels Supervision wird die Selbstreflexion weiter angeregt und das Nachdenken, welche persönlichen Anteile in den bisher gefundenen Erklärungsmodellen und Vorstellungen noch vorhanden sind, weiter gefördert (8). An verschiedenen Stellen im Denkprozess ist eine theoretische Kontextualisierung gefragt, die das Verstehen der Einbettung der Praktiken im eigenen Berufsfeld mittels sozialgeschichtlicher und ethnographische Studien vertieft (9). Schliesslich führt der letzte Schritt im Denkprozess zu einem veränderten Verhalten der Fachperson, zum Beispiel im Erstgespräch, oder zu Veränderungen auf struktureller Ebene (10) (Großmaß, 2017, S. 162–164).

Auch Dewe (2012) problematisiert eine vereinfachte Vermittlungs- und Transfervorstellungen in der Aus- und Weiterbildung, unter deren Massgaben das praktische Handeln der Fachperson in der Praxis Sozialer Arbeit eine wissenschaftliche oder theoretische Fundierung erhalten soll. Pointiert ausgedrückt: «Der Nutzen wissenschaftlicher Theorien für die Praxis kann kaum darin gesehen werden, dass sie Aussagen über die situative Angemessenheit von beruflichem Handeln macht» (S. 111). Es geht genau nicht darum, Theorie und Praxis in Einklang zu bringen, indem die Nützlichkeit einer Theorie für die Praxis gefordert ist. Vielmehr ist die Differenz zwischen Wissen und Können oder zwischen Theorie und Praxis aufrechtzuerhalten. Würde diese Differenz ausser Acht gelassen, könnte der wissenschaftlichen Disziplin der Sozialen Arbeit die «Verpflichtung auferlegt werden, praxisnahes, anwendbares Wissen zu «produzieren»» (Dewe, 2012, S. 112). Das führe dazu, dass Wissenschaft schliesslich für die «richtige» Verwendung ihrer Erkenntnisse verantwortlich gemacht werde (ebd.).

Im Wesentlichen ist die Absage an eine Nutzen- oder Verwendungslogik von Wissen für das Können laut Dewe (2012) damit begründet, dass sich sozialarbeiterisches Handeln nicht autonom, sondern überwiegend in Organisationen vollzieht (S. 114). Organisationen in der Praxis der Sozialen Arbeit priorisieren und erfüllen die ihnen zugewiesenen Aufgaben nach eigenen Kriterien und Relevanzstrukturen. Wissenschaftliches Wissen spielt dort insofern eine Rolle, als dass es auf die Aufgabenerfüllung und Priorisierung unter den gegebenen Kriterien und Relevanzstrukturen hin umgedeutet und als Begründung und zur Legitimation (um)genutzt wird. Das allein ist allerdings keine hinreichende Basis, um auf den Einzelfall bezogenen Handlungsentscheidungen zu treffen. Um das zu können, haben sich in Organisationen eingeschriebene Routinen und Konglomerate an bewährtem «Wissen» etabliert. Die Fertigkeit und Fähigkeit, diese Routinen in der konkreten Praxissituation zu zeigen und den passenden Ausschnitt im Konglomerat von bewährtem Wissen auszuwählen, macht Können aus. Dieses Praxiswissen funktionieren fernab den von wissenschaftlichem Wissen geforderten Erklärungen (ebd., S. 116–118). Im Können findet sich demnach impliziertes Wissen, das – wenn überhaupt – erst nachträglich explizit gemacht werden kann (ebd., 123). Das bringt die Aus- und Weiterbildung an Hochschulen in die Lage, dass sich Können nicht «einüben» lässt. Am Ende der Ausbildung verfügt die Fachperson nicht über Können, sondern «über wissenschaftlich lizenziertes Wissen hinsichtlich der Möglichkeit(en) gelingender Interventions-, Beratungs- und Bildungsprozesse» (ebd., S. 115). Erst über die nachträgliche Reflexion vor dem Hintergrund sozialwissenschaftlicher Bestände kann sich eine Vorstellung über das eigene Verständnis und Handeln in der Praxissituation und damit über die Angemessenheit des Könnens entwickeln.

Daraus lässt sich folgern, dass wissenschaftliches Wissen der Nützlichkeit und Anwendbarkeit enthoben ist. Es dient der Reflexion und soll Anregungen zu Erweiterung oder Fokussierung geben. Genauso wichtig ist, dass auf akademischer Seite die Grenze des wissenschaftlichen Wissens hin zum Nicht-Wissen offengelegt ist.

6.2.3 Reflexion

In den Gruppendiskussionen zeigt sich im Hinblick auf die Haltung deutlich, dass die Frage der Reflexion eine zentrale Rolle spielt. Professionelle der Sozialen Arbeit müssen ihre Arbeit reflektieren können und sich selbst von einem klaren Standpunkt aus (Berufsidentität) befragen können. Dabei geht es sowohl um die fallbezogene Reflexion, welche für das Verstehen eines Falles in allen Facetten von wichtiger Bedeutung ist, als auch um die Reflexion der Rolle des Professionellen in einem allgemeinen Sinn.

Dieser starke Bezug zur Reflexion spiegelt sich in der aktuellen Fachdiskussion mannigfaltig und lässt sich so auf den Punkt bringen, dass Professionalität als reflexive Professionalität verstanden werden muss (Dewe, 2012; Lenz-Becker & Müller, 2009, u. a.). Hier decken sich die Gruppendiskussionen auch deutlich mit den Überlegungen des dritten Teilerichts der Arbeitsgruppe, in dem die zentrale Rolle der Reflexion und deren Einübung bereits herausgearbeitet worden ist. Auch das Ausbildungskonzept der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit (Gabriel-Schärer, 2012) verweist bereits deutlich auf diese wichtige Rolle. Reflexion wird dabei auch unter dem Aspekt des methodischen Handelns abgehandelt. Es handelt sich dabei um eine Kompetenz, die im Kompetenzprofil der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit als erste Selbstkompetenz unter dem Titel «(Selbst-)Wahrnehmung und -Reflexion» angesprochen wird und die eine wichtige Voraussetzung für die Sozialkompetenz des Rollenhandelns und der Rollengestaltung (role-taking) ist (Gabriel-Schärer, 2012, S. 14–15). Beide Kompetenzen sind unbestreitbar wichtig für das professionelle Handeln.

Diese Überlegungen sind jedoch nicht nur für die Ausbildung an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit zentral, sondern finden sich in zahlreichen Fachdiskursen und auch in den Materialien der Gruppendiskussionen wieder. Der zentrale Aspekt ist dabei wohl, dass in der Ausbildung und der Praxis der Sozialen Arbeit Möglichkeiten der Selbstreflexion und der gemeinsamen Reflexion vorgesehen werden müssen, damit professionelles Handeln gesichert werden kann. In diesem Sinne müssen auch nach der Ausbildung in den Institutionen der Sozialen Arbeit Orte und Praxen der reflexiven Selbstverortung (Hanses, 2010, S. 372) vorgesehen werden. In der Ausbildung müssen das methodische Rüstzeug vermittelt und die Selbst- und Sozialkompetenz ausgebildet werden, um solche Selbstreflexion alleine und gemeinsam betreiben zu können. Nur so lässt sich reflexive Professionalität etablieren.

6.3 Schlussfolgerungen und Anschlussfragen

Aufgrund des empirischen Materials und der Rückbezüge auf den Fachdiskurs ergeben sich fünf bemerkenswerte Aspekte, die in der Folge im Sinne von Schlussfolgerungen dargelegt werden sollen. Anhand dieser fünf Punkte können weitere Fragestellungen für die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit entwickelt werden.

6.3.1 Sozial- und Selbstkompetenz vs. Methoden- und Fachkompetenz

Überblickt man die Ausführungen zu Wissen und Können in den verschiedenen Gruppendiskussionen, so kann man feststellen, dass eine grosse Ambivalenz hinsichtlich der verschiedenen Kompetenzformen festzustellen ist. Es besteht eine gewisse Unsicherheit bzw. eine unterschiedliche Einschätzung, welche Kompetenzform für die Professionalität entscheidend ist. Es zeigt sich ein Spannungsverhältnis zwischen jenen Kompetenzen, die in einem weiteren Sinne mit Haltung überschrieben werden können, nämlich Sozial- und Sozialkompetenz, und jenen Kompetenzen, die sich vor allem auf Methodenkenntnisse und Fachwissen beziehen. Die Kompetenzen, die auf Haltung verweisen, sind zentral für die reflexive Dimension der Professionalität und im Fachdiskurs über die reflexive Professionalität von primärer Bedeutung. Die Fach- und Methodenkompetenzen auf der anderen Seite sind vor allem im Hinblick auf die Hand-

lungsorientierung und für das konkrete professionelle Handeln von grosser Bedeutung. In den Gruppendiskussionen, aber auch im Fachdiskurs zeigt sich eine Spannung zwischen diesen beiden Kompetenztypen bzw. hinsichtlich der Frage, welche Kompetenz die zentrale für die Professionalität sei. So verweist etwa Großmaß (2017) eher auf das professionelle, praktische Handeln und weniger auf die richtige Haltung. Konzepte der reflexiven Professionalität, die im Kontext mit Überlegungen zur Berufsidentität aufscheinen, verweisen dagegen mehr auf die Selbst- und Sozialkompetenz, die in einem Studium vor allem zu stärken sei. In diesem Spannungsverhältnis verweisen Epple und Kersten (2016) wohl eher auf die Frage der Haltung und kritisieren den zunehmenden Professionalismus, der sich durch die einseitige Betonung der Vermittlung der Methoden- und Fachkompetenzen einstellt. Hier zeigt sich eine implizite Spannung zwischen einem normativen Professionsverständnis, in welchem die berufsethische Reflexion wichtig ist und einem eher funktionalistischen Professionsverständnis, in dem das Können von «richtigen» Methoden und das Wissen von zentralen Fachdiskursen im Zentrum steht.

Zwar wird diese Trennung in der Diskussion mit der Überlegung von generischen und fachlichen Komponenten der Kompetenz überwunden, doch zeigt sich insbesondere in der Diskussion eine gewisse Unklarheit, welche Dimension nun zentral ist. Eine Klärung dieser Frage ist aber wichtig, da mit der Betonung von einzelnen Kompetenzen auch gewisse Formen der Professionalität präferiert werden. Ein auf Haltung ausgerichteter Kompetenzzugang verweist wohl eher auf eine lebensweltorientierte Professionalität, bei der Reflexion und hermeneutisches Fallverstehen im Zentrum stehen, während ein an Fach- und Methodenkompetenz orientiertes Professionsverständnis eine eher wissenschaftsrationale, technische und an Standards orientierte Professionalität ins Spiel bringt. Gerade auch im Hinblick auf den digitalen Wandel, der ja vor allem technikgetrieben ist, muss sich die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit Gedanken darüber machen, welches Professionalisierungsverständnis in den Mittelpunkt gerückt werden soll.

6.3.2 Spannung zwischen Theorie und Praxis

Eine weitere Ambivalenz, die zu klären ist, zeigt sich im Spannungsverhältnis zwischen Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit. Hier stellt sich vor allem die Frage, wie Wissen – vor allem wissenschaftliches Wissen – in der Praxis zur Anwendung kommt. Der ganze Komplex der Anwendung ist in den Diskussionen wenig thematisiert. Es ist unklar, welches Konzept der Anwendung zum Tragen kommt. Offensichtlich scheint in den Diskussionen aber, dass es ein Zusammenspiel von Wissenschaft und Praxis bzw. von Wissen und Können braucht. Hier stellt sich letztlich die Frage, wo und wie sich die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit positionieren will und wie sie sicherstellen kann, dass die vermittelte Theorie praktisch werden kann und wie die Praxis durch Forschung zu ihrer Theorie kommen kann.

In Bezug auf die Aus- und Weiterbildung stellt sich damit die Frage, wie wir angehende Praktiker/innen theorie- und wissensbasiert auf die Praxis vorbereiten. Im Hinblick auf Forschung und Entwicklung stellt sich die Frage, wie die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit die Praxis durch entsprechende Forschungsergebnisse unterstützen kann. Die Aufgabe der Hochschule ist es, Wege zu suchen, wie dieses Zusammenspiel realisiert werden könnte. Das ist ein wichtiger Aspekt der Professionalität, der in den Diskussionen wenig reflektiert wurde und der sowohl die Hochschule als auch die Praxis angeht und möglicherweise auch gemeinsam geklärt werden müsste. Zudem stellen sich natürlich auch Fragen hinsichtlich des relevanten wissenschaftlichen Wissens für eine Praxis, die stark an der Fallarbeit (Einzelpersonen, Gruppen, Gemeinwesen) orientiert ist (vgl. Kap. 6.3.1).

Wird Professionalität als gemeinsamer Prozess zwischen Hochschule und Praxis verstanden, ist eine institutionalisierte Fragegemeinschaft (community of practice) anstrebenwert. In einer solchen von Seiten der Praxis und Hochschule abgesicherten und institutionalisierten Gemeinschaft liessen sich, angeregt durch gegenseitige Irritation, gemeinsame Suchbewegungen ausmachen und zur Realisierung einer gelingenderen Praxis gestalten.

6.3.3 Kein expliziter Bezug auf den Fachdiskurs

In den Gruppendiskussionen lässt sich feststellen, dass kein expliziter Bezug auf die theoretischen Positionen in der Professionalisierungsdebatte gemacht wurde. Zwar wurde in den Diskussionen auch nicht explizit danach gefragt,

doch fällt auf, dass weder zentrale Theorien angesprochen noch auf Autoren und Autorinnen dieser Debatte explizit verwiesen wurde. Dies soll nicht heissen, dass die Diskussionen an den aktuellen Fachdiskussionen vorbeizielten. Im Gegenteil lässt sich in den Gesprächen Anschlussfähigkeit an diese Diskussionen konstatieren. Dieser Anschluss erfolgt aber eher implizit und ist wenig reflexiv begründet und theoretisch fundiert. In gewisser Hinsicht zeigt sich auf der Ebene der Hochschule im Hinblick auf die Professionalisierungsdebatte eine ähnliche Situation wie für die Praktiker/innen im Hinblick auf die professionelle Begründung ihres Tuns. Es zeigt sich nämlich, dass vor allem implizites Wissen und nicht explizit theoretisches Wissen am Wirken ist (vgl. auch Thole, 2016). Der Übergang von implizitem zu explizitem Wissen ist wahrscheinlich auch hier nur in einem gemeinsamen Prozess zu bewerkstelligen. Die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit sollte sich daher überlegen, wie ein solcher Transformationsprozess von implizitem zu explizitem Wissen auf der Ebene der Hochschule gestaltet werden kann. Wie die Arbeitsgruppe schon festgehalten hat, ist dies wohl nur als gemeinsamer Bildungsprozess zu denken.

6.3.4 Vertiefungsrichtungen nicht wirklich entscheidend für Professionsdebatte

In den Gruppendiskussionen wurde immer wieder explizit nach den Vertiefungsrichtungen und deren Bedeutung für die Professionsentwicklung gefragt. Bemerkenswerterweise haben diese Fragen keine grosse Resonanz ausgelöst. Vielmehr wurde immer wieder auf das Gemeinsame der Haltung verwiesen, wobei natürlich auch die spezifischen Methoden- und Fachaspekte der unterschiedlichen Vertiefungen thematisiert wurden. Auf der Ebene des Könnens und Wissens gibt es also für die Teilnehmenden der Diskussionen gewisse Differenzen zwischen den Vertiefungen, auf der Ebene der Haltung und der Berufsidentität aber eher nicht. Zudem ist an verschiedenen Stellen auf die Dimension der «engmaschigen» Berufsfelder verwiesen worden, deren Wissen dann in der Praxis selbst vertieft wird. Insgesamt lässt sich also festhalten, dass sich in den Gruppendiskussionen keine Hinweise für eine entscheidende Bedeutung der Dreiteilung für den Professionsdiskurs finden.

6.3.5 Differenzierungen in den Kompetenzprofilen

Wenn man diese vier genannten Punkte als relevant erachtet und weiterdenkt, rücken Fragen hinsichtlich der personellen Dimension ins Blickfeld. Ein aktuell diskutierter Anknüpfungspunkt ist das doppelte Kompetenzprofil. Es kann als Materialisierung des Spannungsfeldes von Theorie und Praxis und ihren unterschiedlichsten Facetten gesehen werden. Es geht um eine Verknüpfung von Praxiserfahrung und Akademisierung im Hinblick auf die Dozierenden wie auch auf die Studierenden. Von der oben angesprochenen institutionalisierten Fragegemeinschaft von Praxis und Hochschule ausgehend erweitert sich das Repertoire möglicher Anknüpfungspunkte. Die Frage nach weiteren Differenzierungen in den Kompetenzprofilen stellt sich hier genauso wie die Frage nach den Rahmenbedingungen, unter denen diese Kompetenzen zum Tragen kommen.

7 Anhang

Leitfragen für die Gruppendiskussionen

- Wie müssen die Studierenden nach Abschluss des Studiums «sein», damit sie als zukünftige Fachpersonen der Sozialen Arbeit tätig sein können?
- Was müssen sie im Rucksack haben?
(Diese Einstiegsfrage zielt auf die «Bilder über die Fachperson», die nach der Ausbildung professionell tätig ist.)
- Wer ist zuständig für die Professionalisierung in der Sozialen Arbeit?
(Frage zielt auf die Eigen- und Fremddanteile ab: Was können wir als Hochschule leisten? Was müssen Einzelne tun, was Verbände usw.?)
- Wie soll die Entwicklung der Profession vorangetrieben werden und was sind förderliche, was hinderliche Faktoren für eine Weiterentwicklung der Profession?
- Welche Rolle spielt die Differenzierung in verschiedene Berufsfelder hinsichtlich des Professionsverständnisses und der Professionalisierung?

Immanente Nachfrage: Was ist offengeblieben?

Quellenverzeichnis

- Becker-Lenz, R. & Müller, S. (2009). Die Notwendigkeit von wissenschaftlichem Wissen und die Bedeutung eines professionellen Habitus für die Berufspraxis der Sozialen Arbeit. In R. Becker-Lenz, St. Busse, S. Müller (Hrsg.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven* (S. 195–221). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker-Lenz, R. (2018). Professionalisierung und Studium. *Sozialmagazin* (3–4), S. 26–32.
- Böllert, K. (2018). Einleitung: Kinder- und Jugendhilfe – Entwicklungen und Herausforderungen einer unübersichtlichen sozialen Infrastruktur. In: Böllert, K. (Hrsg.), *Kompodium Kinder- und Jugendhilfe* (S. 3–62). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bogner, A., Littig, B., & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bohnsack, R. (2000). Gruppendiskussion. In U. Flick, E. v. Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (S. 369–384). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Dewe, B. (2012). Akademische Ausbildung in der Sozialen Arbeit – Vermittlung von Theorie und Praxis oder Relationierung von Wissen und Können im Spektrum von Wissenschaft, Organisation und Profession. In R. Becker-Lenz (Hrsg.), *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule* (S. 111–128). Wiesbaden: VS Springer.
- Dewe, B., & Otto, H.-U. (2015). *Profession*. In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit: Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (5., erw. Aufl., S. 1233–1244). München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Düring, D. & Krause, H.-J. (Hrsg.) (2011). *Pädagogische Kunst und professionelle Haltungen*. Frankfurt a. M.: IGfH.
- Epple, R. & Kersten, A. (2016). In der Sackgasse: Soziale Arbeit zwischen Professionalität und Professionalismus. *Schweizerische Zeitschrift für Soziale Arbeit*, 19/20, S. 107–131.
- Erath, P., & Balkow, K. (2016). *Soziale Arbeit. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gabriel-Schärer, P. (2012). *Werkstattheft. Kompetenzprofil* (3. Auflage). Luzern: Hochschule Luzern – Soziale Arbeit.
- Gabriel-Schärer, P., & Lechner, K. (2016). *Der partizipative Prozess im Praxistest. Entwicklung eines neuen Curriculums für den Bachelor in der Sozialen Arbeit an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit*. Luzern: Hochschule Luzern – Soziale Arbeit.
- Großmaß, R. (2017). Interdisziplinarität und philosophische Reflexion. In G. Perko (Hrsg.), *Philosophie in der Sozialen Arbeit* (1. Auflage, S. 153–170). Weinheim: Beltz Juventa.
- Hafen, M. (2008). Die Mandatierung der Sozialarbeit. *TUP – Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit*, 59(6), S. 453–459.
- Hanses, A. (2010). Professionalisierung Sozialer Arbeit – Fragmente einer reflexiven Positionsbestimmung. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, Heft 4, S. 357–375.
- Huber, S., Kirchsclager, S., Knecht, D., Leuthold, U. & Schmid, P. A. (2018). *Gesamtbericht der AG Professionsentwicklung*. Internes, unveröffentlichtes Dokument. Luzern: Hochschule Luzern – Soziale Arbeit.
- Husi, G. (2017). Mikro-, Meso- und Makro-Professionalisierung Sozialer Arbeit – ein etwas ausholender Kommentar zu Epple & Kersten. *Schweizerische Zeitschrift für Soziale Arbeit* (1 + 2), S. 79–105.
- Husi, G., & Villiger, S. (2012). *Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Soziokulturelle Animation: Theoretische Reflexionen und Forschungsergebnisse zur Differenzierung Sozialer Arbeit*. Luzern: interact.
- Kägi, W., Kaiser, B., Lobsiger, M., & Knecht, D. (2016). *Beschäftigung und Produktivität im Sozialbereich: Schlussbericht (Beiträge zur sozialen Sicherheit Forschungsbericht Nr. 16/16)*. Bundesamt für Sozialversicherungen, Bern.
- Käppeli, M. (2018). Professionelle Identität in der Sozialen Arbeit. *SozialAktuell* (10), S. 14–15.
- Kuckartz, U. (2006). Quick and dirty? – Qualitative Methoden der drittmittelfinanzierten Evaluation in der Umweltforschung. In U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Evaluationsforschung: Konzepte – Methoden – Umsetzung* (S. 267–283). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Kühl, S. (2008). *Coaching und Supervision. Zur personenzentrierten Beratung in Organisationen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Lambers, H. (2016). *Theorien der Sozialen Arbeit* (3., überarb. Aufl.). Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Mieg, H. A. (2005). Professionalisierung. In F. Rauner (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildungsforschung* (S. 342–349). Bielefeld: Bertelsmann.

- Mührel, E. (2005). *Verstehen und Achten. Philosophische Reflexionen zur professionellen Haltung in der Sozialen Arbeit*. Essen: Die Blaue Eule.
- Müller-Hermann, S., & Becker-Lenz, R. (2018). Professionalisierung: Studium, Ausbildung und Fachlichkeit. In G. Graßhoff, A. Renker, & W. Schröder (Hrsg.), *Soziale Arbeit* (S. 687–697). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Peters, F. (2011). Warum «Haltungen» nicht ausreichen, aber man dennoch darüber sprechen muss. In D. Düring, H.-U. Krause (Hrsg.), *Pädagogische Kunst und professionelle Haltungen* (S. 216–238). Frankfurt a. M.: IGfH.
- Pfadenhauer, M. (2005). Die Definition des Problems aus der Verwaltung der Lösung. Professionelles Handeln revisited. In M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Professionelles Handeln* (S. 9–26). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Pfäffli, B. K. (2015). *Lehren an Hochschulen: Eine Hochschuldidaktik für den Aufbau von Wissen und Kompetenzen* (2., überarb. und erw. Aufl.). Bern: Haupt Verlag.
- Portmann, R., & Wyrsh, R. (Hrsg.). (2019). *Plädoyers zur Sozialen Arbeit von Beat Schmocker: Eine menschengerechte Gesellschaft bedarf der Sichtweise der Sozialen Arbeit*. Luzern: interact Verlag.
- Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2014). Forschungsdesigns für die qualitative Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 117–133). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Schallberger, P. (2018). *Professionalität – Professionalisierung – Soziale Arbeit als Profession*. Lehrunterlagen. Von http://www.peterschallberger.ch/resources/Lehrunterlagen-FHS/A1_Professionalitaet.pdf abgerufen
- Schmeiser, M. (2006). Soziologische Ansätze der Analyse von Professionen, der Professionalisierung und des professionellen Handelns. *Soziale Welt*, 57(3), S. 295–318.
- Schmocker, B. (2019). Zur Ethik der Sozialen Arbeit. In R. Portmann & R. Wyrsh, R. (Hrsg.), *Plädoyers zur Sozialen Arbeit von Beat Schmocker: Eine menschengerechte Gesellschaft bedarf der Sichtweise der Sozialen Arbeit* (S. 103–159). Luzern: interact Verlag.
- Schweizerische Zeitschrift für Soziale Arbeit (2017). *Debatte*. Schweizerische Zeitschrift für Soziale Arbeit (1+2), S. 48–134.
- Thole, W. (2016). Soziale Arbeit. In M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 521–526). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
- Vogl, S. (2014). Gruppendiskussion. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (Vol. 98, S. 581–586). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Winkler, M. (2011). Haltung bewahren – sozialpädagogisches Handeln unter Unsicherheitsbedingungen. In D. Düring, H.-U. Krause (Hrsg.), *Pädagogische Kunst und professionelle Haltungen* (S. 14–34). Frankfurt a. M.: IGfH

Autorinnen und Autoren

Huber, Sven, Prof. Dr., Dozent und Projektleiter am Institut für Sozialpädagogik und Bildung der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Er forscht zu den Schwerpunkten: Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters, Heimerziehung und Hilfen zur Erziehung, Abweichendes Verhalten und soziale Kontrolle, Sozialpädagogische Grenzbearbeitung.

Kirchschlager, Stephan, Prof. Dr., Dozent und Projektleiter am Institut für Soziokulturelle Entwicklung an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Zu seinen Schwerpunkten gehören qualitative Sozialforschung und Organisationsforschung. Aktuell lehrt und forscht er zu Fragen des freiwilligen Engagements und zur Berufsidentität in der Soziokulturellen Animation.

Knecht, Donat, Sozialarbeiter FH und MBA Sozialmanagement, Dozent und Projektleiter an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Er lehrt und forscht zu Fragen der Sozialpolitik, der Gestaltung sozialer Versorgung und des Sozialmanagements.

Leuthold, Ursula, Sozialarbeiterin MSc FH, Dozentin und Projektleiterin am Institut Sozialarbeit und Recht an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Zu ihren Schwerpunkten gehören Kinderschutz, Partizipation in der Kindesvertretung/Verfahrensbeistandschaft sowie die Nutzer/innenperspektive im Kindes- und Erwachsenenschutz.

Schmid, Peter A., Prof. Dr., Dozent und Projektleiter am Zentrum für Lehre und Professionsentwicklung und Leiter Master in Sozialer Arbeit an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Zu seinen Schwerpunkten in Lehre und Forschung gehören die Ethik der Sozialen Arbeit und die Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie.

