

4. Professionalisierung und Ausbildung von Sozialarbeiter*innen in Österreich

»Die **Berufs- und Standesbildung** muss immer dem allgemeinen Zweck der Menschenbildung untergeordnet werden.«
Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827)

Im ersten Schritt werden in diesem Kapitel die Professionalisierungslinien innerhalb der Sozialen Arbeit entlang ihrer historischen Entwicklung auf internationaler und nationaler Ebene nachgezeichnet, wobei der Ausbildungsentwicklung, insbesondere in Österreich, das Hauptaugenmerk gilt. Im zweiten Schritt werden zentrale Begriffe in Zusammenhang mit der Professionalität geklärt, ein Überblick über Professionskonzepte und -modelle geboten sowie Bedingungen für die Entwicklung einer professionellen beruflichen Identität erörtert. Im dritten Schritt wird versucht, ein Kompetenz- und Qualifikationsprofil von Sozialarbeiter*innen zu skizzieren, welches Studierende im Zuge ihrer Ausbildung für die Ausübung der Profession entwickeln (sollen). Abschließend werden dann besonders jene Kompetenzen fokussiert, die für die Entwicklung und Reflexion einer menschenrechtsorientierten Haltung bzw. professionellen Identität und für die Ausübung einer an den Menschenrechten ausgerichteten Praxis bedeutsam sind.

4.1 Professionalisierungslinien und Entwicklung der Ausbildung

Die Professionalisierung und Entwicklung der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen lässt sich auf zwei Ebenen, sowohl international als auch national betrachten. In den folgenden Abschnitten werden daher beide Ebenen näher betrachtet.

4.1.1 Internationale Ebene – USA und Europa

Die Bildungslandschaft für soziale Berufe im deutschsprachigen Raum war und ist geprägt von internationaler Zusammenarbeit (vgl. Lorenz 2006: 156). In seinem Artikel *Helfertraining und Akademisierung – Grundlinien der Ausbildungsgeschichte* zeichnet

der deutsche Sozialarbeiter und Sozialpädagoge Wolf Rainer Wendt (*1939) nach, wie sich die Ausbildung von Sozialarbeiter*innen international und immer vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Verhältnisse in den letzten beiden Jahrhunderten entwickelt hat (vgl. ebd. 2012: 1027).

Im 19. Jahrhundert widmeten in Mitteleuropa sogenannte *Armenpfleger*innen* ihr Engagement den mittellosen Bürger*innen und *Verlierer*innen* der industriellen Revolution. Bereits im Jahr 1820 verdeutlichte der Leiter der Pariser Armenpflege, Joseph Marie de Gérando (1772–1842), in seinem Buch *Der Armenbesucher* die Notwendigkeit der Weitergabe von Wissen über die Lebensverhältnisse und -bedingungen armer Menschen für einen empathischen Umgang und formulierte damit einen ersten Anspruch an ein inhaltliches Spektrum einer Ausbildung. Parallel dazu trugen die Schriften des Pädagogen Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) aus der Schweiz zu einem grundlegenden Wissen für die Jugendfürsorge bei. Mit der Gründung von Kindergärten zur Förderung der Kleinkindentwicklung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts entstand folglich eine Ausbildung von Kindergärtnerinnen. In Deutschland wird das Pestalozzi-Fröbel-Haus in Berlin als das *Mutterhaus der Erzieherinnen Ausbildung* angesehen (vgl. Wendt 2012: 1028f.).

Im angloamerikanischen Raum geht im Zuge der Armenfürsorge die sozialarbeiterische Ausbildung auf die Gründung der Charity Organisation Society (COS) und die Aktivitäten der *friendly visitors* zurück. Die Mitarbeiter*innen erhielten eine Schulung, insbesondere zur Fallarbeit und Supervision. 1903 war die COS maßgeblich an der Eröffnung der *School of Sociology and Social Economics* in London beteiligt, welche ein Ausbildungsprogramm für Sozialberufe anbot. In den USA und Großbritannien setzten sich zu diesem Zeitpunkt insbesondere Frauen, wie beispielsweise die als Pionierin der Sozialen Arbeit geltende Mary Ellen Richmond (1861–1928), für die Professionalisierung der Sozialen Arbeit im Rahmen der Hochschulbildung ein. In Folge entstanden verschiedene Schulen, die zunächst ihren Fokus auf die professionelle Fallarbeit legten und sich gegen Ende des Ersten Weltkrieges in den USA zur *Association of Training Schools for Professional Social Work* zusammenschlossen, die auch die Akkreditierung der Studiengänge übernahm (vgl. Wendt 2012: 1030f.).

In Deutschland, wo man sich an den Standardkriterien der Ausbildungsprogramme in den USA und Großbritannien orientierte, insbesondere was die Methoden der Sozialen Arbeit, nämlich die Einzelfallhilfe (*casework*), die Arbeit mit sozialen Gruppen (*group work*) sowie die Gemeinwesenarbeit (*community work*) betrifft, wurden zeitgleich die *Mädchen- und Frauengruppen für soziale Hilfsarbeit* gegründet, deren Sekretärin die Protagonistin in der deutschen Frauenbewegung und Wegbereiterin der Sozialen Arbeit, Alice Salomon (1872–1948) (vgl. Abschnitt 6.1.2), war. Diese Gruppen veranstalteten Vorträge und Seminare zur sozialen Frage. 1908 wurde die *Soziale Frauenschule Berlin-Schöneberg* gegründet, die heute als *Alice-Salomon-Fachhochschule* bekannt ist (vgl. Wendt 2012: 1032f.; vgl. Lorenz 2006 156f.). So wurde »unter der Leitung von Alice Salomon in der Sozialen Frauenschule eine breit ange-

legte zweijährige Ausbildung geboten mit theoretischen und praktischen Anteilen nebeneinander.« (Wendt 2012: 1033)

Im Jahr 1917 erarbeiteten die entstandenen Frauenschulen in einer ersten Konferenz Richtlinien für die Gestaltung der Ausbildung für soziale Berufe. In den 1920er Jahren bestimmten die Jugendbewegung und die geisteswissenschaftliche Pädagogik die Gestaltung der Jugendwohlfahrt und die Erwachsenenbildung in Deutschland. Ab 1927 etablierten sich staatlich anerkannte Jugendleiterschulen, an denen auch Männer für Aufgaben in der Jugendwohlfahrt ausgebildet wurden. Der Reformpädagoge Hermann Nohl (1879–1960) sah in der Pädagogik eine wissenschaftliche Grundlage für die Ausbildung von *Sozialbeamten*. Alice Salomon allerdings kritisierte, dass es sich dabei um eine sehr eng auf die Jugendfürsorge fokussierte universitäre Ausbildung handle, die anderen Gebieten sozialer Fürsorge nicht gerecht werde. Sie selbst war an der Gründung der *International Association of Schools of Social Work* (IASSW) im Jahr 1929 beteiligt, wo man sich bis heute international mit Standards in der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen beschäftigte (vgl. Wendt 2012: 1034–1038).

Während des Nationalsozialismus stellte man die Soziale Arbeit in den Dienst der *Volkspflege*, was eigentlich die *Rassenpflege* meinte. In diesen Jahren rückte die Ausbildung im deutschsprachigen Raum vorübergehend von internationalen Entwicklungen ab. Wendt kommentiert diesen Umstand, wie folgt: »Die Nazis hatten kein Interesse an sozialer Professionalität; sie wollten Helferinnen, die jedem Einsatzbefehl gehorchten.« (Ebd. 2012: 1038) Erst nach dem Zweiten Weltkrieg wurden die Ausbildungen zu Wohlfahrtspfleger*innen und Jugendleiter*innen wieder im ursprünglichen Sinne aufgenommen und erste Fachschulen für Sozialpädagogik mit dreijährigen Programmen und Praktika gegründet. Ende der 1950er Jahre entstanden daraus *Höhere Fachschulen für Sozialarbeit* mit staatlich anerkannten Sozialarbeitern*innen als Absolvent*innen (vgl. Wendt 2012: 1038).

In den USA gründeten die *American Association of Schools of Social Work* und die *National Association of Schools of Social Administration* das *Council on Social Work Education* (CSWE), welches mit Ausbildungsstandards, der Akkreditierung von Studiengängen und dem Aufbau einer breiten sozialwissenschaftlichen Basis befasst war. Daraus entwickelten sich Studiengänge der Sozialen Arbeit mit Abschlüssen auf drei Ebenen: dem Bachelor of Social Work (BSW), dem Master of Social Work (MSW) und Doctor of Social Work (DSW). In Anlehnung daran wurde in Großbritannien das *Central Council for Education and Training in Social Work* (CCETSW) gegründet, welches seit 1971 für die Anerkennung in- und ausländischer Abschlüsse in Sozialer Arbeit zuständig ist (vgl. Wendt 2012: 1039).

In Deutschland beeinflussten die Reformbewegungen der 1960er und 1970er Jahre, der Bezug zu Bürger*innenrechtsinitiativen, dem Feminismus und der Friedensbewegung die Soziale Arbeit als Beruf einerseits sowie die Ausbildung von Sozialarbeiter*innen andererseits. Die Zunahme sozialpädagogischer Theo-

rien, Konzepte der Animation und die Betonung sozialpolitischer Aspekte hatten die Ausdifferenzierung der Handlungsfelder der Sozialen Arbeit zur Folge, was sich konsekutiv auf die Ausbildungsangebote auswirkte. Neben einem entfalteten Gender-Diskurs in einem weiblich dominierten Beruf wurden zunehmend Fragen nach der persönlichen Eignung und Herkunft als wesentliches Qualitäts- und Qualitätsmerkmal für Beruf und Ausbildung gestellt. Die Soziologie mit ihren Theorien zum gesellschaftlichen Wandel sowie die Erziehungswissenschaft als emanzipatorisch verstandene Sozialwissenschaft wurden für die sozialarbeiterische Ausbildung zentrale Bezugsdisziplinen. Zunächst fand die Ausbildung von Sozialarbeiter*innen in *Akademien für Sozialarbeit* statt, seit den 1970er Jahren dann an Fachhochschulen. In der Schweiz und in Österreich entstanden Fachhochschulen erst in den 1990er Jahren (vgl. Wendt 2012: 1039f.; vgl. Lorenz 2006: 157f.).

Mit der Umstellung der Höheren Schulen in Fachhochschulen war ein höherer Anspruch an wissenschaftlicher Ausbildung und an eine professionelle Praxis verbunden. Die Lehre wurde und wird überwiegend von Angehörigen unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen übernommen.

Die Konsequenz daraus, beschreibt Wendt, wie folgt:

»Da es universitär ausgebildete, promovierte SozialarbeiterInnen nicht gab, setzte sich der Lehrkörper aus PädagogInnen, PsychologInnen, SoziologInnen, JuristInnen usw. zusammen, und für die »lehrenden Sozialarbeiter« ohne Professorenstatus blieb »nur« die Aufgabe übrig, Praxisbezüge zu vermitteln und die in der beruflichen Praxis anzuwendenden Methoden einzuüben.« (Ebd. 2012: 1040)

Zeitgleich bildeten sich an deutschen Universitäten im Rahmen des Studiums der Erziehungswissenschaft der Schwerpunkt Sozialpädagogik und Sozialarbeit. Pfaffenberger dazu: »In diesem Prozess sucht nicht ein außeruniversitär real existierender Beruf seine wissenschaftlichen Grundlagen und bewegt sich dazu fort auf dem Wege zur Hochschule und Universität, sondern hier sucht vielmehr eine wissenschaftliche Disziplin – hervorgegangen aus der Differenzierung des propädeutischen, nicht-professionellen Ensembles der ›ArtistIn‹-Fakultät – ein potenzielles Berufsfeld in der gesellschaftlichen Praxis bzw. am Arbeitsmarkt.« (Pfaffenberger zit.n. Wendt 2012: 1041) Beide Professionalisierungsrichtungen sahen und sehen sich Herausforderungen gegenüber: Die universitär angesiedelte Sozialpädagogik sei gefordert, an die breite Berufspraxis anzuschließen, der an den Fachhochschulen verorteten Sozialarbeit fehle es an wissenschaftlicher Disziplin (vgl. Wendt 2012: 1041). An dieser Stelle wird sehr deutlich, wie sich die Suche nach einer professionellen Identität und die Entwicklung einer eigenständigen

Sozialarbeitswissenschaft in den Ausbildungsformaten von Sozialarbeiter*innen widerspiegeln (vgl. Abschnitt 3.1.2 und 4.2.2).

Ende der 1990er Jahre fand eine als *Bologna Prozess* bekannt gewordene transnationale Hochschulreform mit dem Ziel, einen einheitlichen Europäischen Hochschulraum zu schaffen, statt 29 europäische Bildungsminister*innen verständigten sich darauf, alle akademischen Ausbildungen sämtlicher Disziplinen durch ein zweistufiges System berufsqualifizierender Studienabschlüsse, in Form von Bachelor und Master zu harmonisieren, Lehrveranstaltungen mit einem European Credit Transfer System (ECTS) zu bewerten sowie die Studieninhalte und -richtungen auf die Beschäftigungsfähigkeit am Arbeitsmarkt auszurichten und international zu positionieren (vgl. Lorenz 2006: 156; vgl. BMBWF 2020: 5–24). Damit verbunden war einerseits eine Skepsis und die Befürchtung, dass mit dieser Entwicklung das Ausbildungsniveau sinken und bisherige Abschlüsse in Sozialer Arbeit dequalifiziert werden würden. Andererseits hoffte man auch auf positive Auswirkungen im Sinne einer Aufwertung und Internationalisierung der Ausbildung (vgl. Hering/Kruse 2004: 6).

In Anerkennung des Faktums, dass die Soziale Arbeit im internationalen Vergleich auf divergierende sozialpolitische Landschaften trifft, innerhalb unterschiedlicher (sozial-)rechtlicher Rahmenbedingungen agiert und daher eine Kulturabhängigkeit von Studieninhalten sichtbar wird, erschien die Neugestaltung von Ausbildungscurricula der Sozialen Arbeit im Zuge der Hochschulreform und ihren Internationalisierungsbestrebungen zunächst besonders herausfordernd. Jedoch ist es ebenso ein Faktum, dass für die Professionalisierungsentwicklung bereits seit Anbeginn, am Beispiel des Engagements von Wegbereiter*innen der Sozialen Arbeit ein internationaler Austausch unter Kolleg*innen und die gemeinsame Erarbeitung universal gültiger Methoden für die Profession kennzeichnend waren (vgl. Lorenz 2006: 156; vgl. Abschnitt 6.1.1).

Dennoch gab und gibt es unterschiedliche Positionen und Perspektiven auf die Rolle von Theorien in der Sozialen Arbeit sowie auf die sozialpolitische Bedeutung der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen. In seinem Artikel *Ausbildung und Studium der Sozialen Arbeit im 20./21. Jahrhundert* identifiziert der Sozialarbeiter, Theologe und Lehrbeauftragte an der Freien Universität Bozen, Walter Lorenz (*1947), drei Achsen, auf denen polarisierte Positionen der Fach-Community, die für die Entwicklung der Ausbildung seit dem Bologna-Prozess bedeutsam sind, festgestellt werden können:

Auf der ersten Achse verortet Lorenz den Diskurs zur Beziehung von Theorie und Praxis. Die Positionen der Kolleg*innen reichen hier von der Auffassung, dass Theorien zwar zur Vertiefung und Systematisierung von Praxiserfahrung herangezogen werden könnten, soziale Probleme aber hauptsächlich durch die Verankerung in konkreten Lebenswelten von Betroffenen begegnet werden könne bis hin zur Ansicht, die Soziale Arbeit benötige eine solide akademische Basis in Form einer eigen-

ständigen Sozialarbeitswissenschaft (vgl. ebd. 2006: 158f.; vgl. Abschnitt 3.1.2). Abseits der polarisierten Perspektiven ist faktisch in den Curricula aller europäischen Länder erkennbar, so Lorenz, »dass alle [Curricula: Anm. der Autorin] durch einen hohen Anteil »fachfremder Module«, vorwiegend Psychologie und Soziologie, gekennzeichnet sind. Die Diskrepanz zeigt sich am deutlichsten an der unterschiedlichen Bedeutung und Bewertung der Praktikumseinheiten, die an vielen universitären Einrichtungen noch wie ein Fremdkörper betrachtet werden [...]« (Lorenz 2006: 159)

Auf der zweiten Achse verortet Lorenz konkurrierende Interessen universitärer und nicht-universitärer Einrichtungen, im Sinne einer *Theoriebezogenheit* einerseits und einer *Praxisnähe* andererseits. In den europäischen Ländern ist die Ausbildung von Sozialarbeiter*innen an unterschiedlichen Bildungseinrichtungen angesiedelt. Neben Bemühungen von Kolleg*innen, die Ausbildung auf Universitätsebene zu etablieren, eine eigene wissenschaftliche Disziplin voranzutreiben und damit mehr Ansehen zu erlangen gibt es ebenso Bestrebungen, die Ausbildung an anderen Bildungsorten mit mehr Praxisnähe anzubieten (vgl. ebd. 2006: 160f.).

Mit der dritten Achse zeigt Lorenz die verschiedenen sozialpolitischen Traditionen bzw. Systeme in Europa auf, die maßgeblich Einfluss auf die Ausbildung sowie die methodische Orientierung der sozialen Profession haben. Während beispielsweise Skandinavien sozialdemokratisch und Großbritannien vom Liberalismus geprägt sind ist Österreich hingegen vom Zusammenwirken staatlicher sowie nicht-staatlicher sozialer Dienstleistungen unter dem Gesichtspunkt der Subsidiarität bestimmt, weshalb sich innerhalb des wohlfahrtsstaatlichen Angebotes ein breit angelegtes Berufsprofil der Sozialen Arbeit entwickelt hat. Die Studiengänge der Sozialen Arbeit reagieren demnach entsprechend auf gesellschaftliche und sozialpolitische Entwicklungen, was zu unterschiedlichen Schwerpunktlegungen und Ausrichtungen führt (vgl. Lorenz 2006: 161f.; vgl. Klüsche 2006: 171). Wie sich die identifizierten polarisierten Positionen entlang der drei Achsen auf die konkrete Gestaltung einer systematisch ausgerichteten Berufsvorbereitung bzw. Ausbildung von Sozialarbeiter*innen auswirkt skizziert in seinem Artikel *Studium der Sozialen Arbeit* der bereits emeritierte Professor für Klinische Psychologie und ehemalige Dekan für den Fachbereich Sozialwesen an der Hochschule Niederrhein, Wilhelm Klüsche (*1939). Er ist Experte für das Studium und die Berufsfelder der Sozialen Arbeit in Deutschland (vgl. ebd. 2006: 171–189).

Klüsche zufolge könnte man Inhalte der Ausbildung an den unterschiedlichen Lebensabschnitten von Menschen, wie beispielsweise Kindheit, Jugend, Erwachsenenalter, Alter oder an besonderen Herausforderungen im Leben und Alltag von Menschen, wie etwa Behinderungen, Arbeitslosigkeit, Schulprobleme, Straffälligkeit, Sucht, Krankheit, familiäre Probleme oder aber entlang sozialpolitisch relevanter Felder, wie beispielsweise sozialer Gerechtigkeit, Gender-Aspekte, der Integration von Migrant*innen oder schulischer und außerschulischer Bildung

ausrichten (vgl. ebd. 2006: 171). Andererseits könnte man aber auch die, in einem wissenschaftlichen Studium erforderliche, Theorieorientierung als Basis der Studienstruktur wählen. In Rekurs auf die Ausführungen zur Entwicklung einer autonomen Sozialarbeitswissenschaft und den Umstand, dass nach wie vor auf Theorien vieler Bezugswissenschaften zurückgegriffen wird könnte dies jedoch ein schwieriges Unterfangen darstellen (vgl. Klüsche 2006: 172; vgl. Abschnitt 3.1.2).

Klüsche konstatiert:

»Die Gefahr der Beliebigkeit der Studieninhalte ist nicht von der Hand zu weisen. (...) Im Freiraum der Hochschulen kann somit eine Vielfalt von Theorien und Glaubensmeinungen vertreten werden, ohne dass deren Relevanz für die Berufswelt nachzuweisen ist.« (Ebd. 2006: 172f.)

Damit verbunden bleibe die Zusammenschau unterschiedlicher Zugänge meist den Studierenden selbst überlassen. Für die Vermittlung von Handlungswissen werden häufig externe Lehrbeauftragte, die in einschlägigen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit tätig sind engagiert, was wiederum bedeutet, dass man hier einem *Zufälligkeitsprinzip angebotener Lehrinhalte* aufläuft (vgl. Klüsche: 2006: 173f.).

Ein weiterer Ansatz könnte sein, die vermittelten Inhalte an Schlüsselqualifikationen, die es zu erwerben gilt, auszurichten. Neben allgemeinen Schlüsselqualifikationen, die zur Ausübung vieler Berufe zählen müssten hierzu für die Soziale Arbeit fachspezifische Kernkompetenzen identifiziert werden, »um berufliche Identität und professionelles Handeln zu begründen.« (Klüsche 2006: 174)

Anknüpfend an Lorenz erkennt auch Klüsche einen Diskurs und anhaltende Herausforderungen verbunden mit der Konzeption von Studieninhalten und Ausbildungsprogrammen für Sozialarbeiter*innen, was mit folgenden Umständen begründbar ist: Zum einen sind, wie bereits skizziert, die Aufgaben in den Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit situationsabhängig. Zum anderen ist die Gegenstandsbestimmung der Sozialen Arbeit nach wie vor vielfältig, was einerseits unterschiedliche Ausbildungsinhalte notwendig macht, andererseits die Auswahl stringenter Inhalte erschwert. Ferner können Hypothesen und die Gestaltung »am Sozialen« auf struktureller, wie auch auf individueller Ebene angesiedelt sein. Je nachdem, worin man soziale Herausforderungen begründet sieht und aus welcher Perspektive man sie betrachtet, bieten sich auf unterschiedlichen Ebenen verschiedene Lösungswege und Gestaltungsstrategien, zu denen befähigt werden muss, an. Letztlich ist die Soziale Arbeit abhängig von Auftraggeber*innen und erfordert die Kooperation von Klienten*innen, Sozialarbeiter*innen und Institutionen. Auch hier ergeben sich unterschiedliche Erfordernisse für die Berufsvorbereitung und Ausbildung (vgl. Klüsche 2006: 175ff.; vgl. Abschnitte 3.1 und 6.2.1).

Vor dem Hintergrund der dargestellten Überlegungen entlang der drei Achsen und der systematischen Ausrichtung konkreter Ausbildungsinhalte war in Verbindung mit dem Bologna-Prozess nun festzulegen, welche Inhalte und Fragestellungen als Grundlagenwissen im Rahmen der Bachelor-Ausbildung von Sozialarbeiter*innen gelten, um eine erste Berufsqualifikation zu erwerben und welche Probleme und Fragestellungen sich für eine wissenschaftliche Bearbeitung im Master eignen. In Modulhandbüchern von Hochschulen ist dokumentiert, welche Studienthemen in welchem Ausmaß und mit welchen Prüfungsanforderungen im Lehrangebot enthalten sind. Der europäische Qualifikationsrahmen gibt inhaltlich ausformulierte Kompetenzen vor, die nach einem Studienabschluss erworben sein sollten. Ein neu eingeführtes Akkreditierungsverfahren als Voraussetzung für die Zulassung von Studiengängen führt dazu, dass Gutachter*innen aus der wissenschaftlichen und beruflichen Fachwelt das Erreichen eines Mindeststandards im jeweiligen Fach mit Blick auf die *employability* – der Berufsfähigkeit – bestätigen (vgl. Klüsche 2006: 179–182).

Klüsche kommentiert die eben ausgeführten Gründe für die Herausforderungen in der inhaltlichen Konzeption eines Bachelor-Studiengangs für Soziale Arbeit folgendermaßen:

»Das Studienangebot in der Fachrichtung »Soziale Arbeit« wird [...] auf Fachhochschulebene nicht einem einheitlichen Konzept folgen können, sondern sehr unterschiedliche Profile und Lehrinhalte aufweisen.« (Ebd. 2006: 182)

In Deutschland empfiehlt der Vorstand des Fachbereichstages Soziale Arbeit (FBTS), in dem Dekan*innen vom Fachbereich Soziale Arbeit vertreten sind (vgl. FBTS 2021: o.S.), den Erwerb von Kernkompetenzen und zentralen Wissensbeständen aus 20 Modulen, die zumindest in einer Auswahl in den Curricula aufgenommen werden sollten. Dazu zählen Grundlagen zur Ökonomie und Sozialpolitik, zum Recht, Management und der Organisation Sozialer Arbeit, zu den Methoden Sozialer Arbeit, den Forschungsmethoden, (moral-)philosophischen, gesellschafts-, human-, gesundheits- sowie kulturwissenschaftliche Grundlagen, die Berufsethik und professionelles Handeln, Erziehung, Bildung, Sozialisation sowie das Praxisstudium – Praxisprojekte und die Praxisreflexion (vgl. Klüsche 2006: 183). In Österreich ist für die Akkreditierung der Studiengänge die Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria (AQA) zuständig (vgl. HS-QSG StF: BGBl. I Nr. 74/2011).

Lorenz weist explizit auf die Notwendigkeit hin, Ausbildungsorientierungen in Zusammenhang mit gegenwärtigen sozialpolitischen und ökonomischen Entwicklungen zu reflektieren. Die im Zuge des Neoliberalismus in der Sozialen Arbeit feststellbaren Ökonomisierungstendenzen, der Effizienzdruck sowie der Ruf nach empirischer Evidenz, in Form nachweisbarer Erfolge und positiver Handlungsresultate

innerhalb sozialer Dienstleistungen bleiben nicht ohne Folgen in Zusammenhang mit der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen (vgl. Lorenz 2006: 163f.).

Dazu hält er fest:

»Hier wird unter dem Schlagwort der Evidenz ein positivistisch-modernistisches Bild von der Gesellschaft propagiert, das soziale Probleme als technische Probleme interpretiert und die Soziale Arbeit zu deren Lösung nach vorgegebenen politischen Zielvorstellungen rekrutiert.« (Ebd. 2006: 164).

Aufgrund der angedeuteten Entwicklungen kann, Lorenz zufolge, weder in der Handlungspraxis noch in der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen eine Harmonisierung festgestellt werden. Im Gegenteil kommt es dazu, dass neben den Curricula der Sozialen Arbeit Zusatz- oder Alternativausbildungen für den sozialen Sektor entstehen, wie beispielsweise Case-Management- oder Coaching-Ausbildungen (vgl. Lorenz 2006: 164f.). Er beobachtet in Zusammenhang mit der europäischen Hochschulreform hinsichtlich der Ausbildung, dass neue Ungleichheiten entstehen und ein Wildwuchs an postgradualen Studienangeboten gedeiht, der »die organische Entwicklung kulturspezifischer Diskurse durch marktorientierte Reiztitel ersetzt und so gerade die interkulturelle Reflexion über das Verhältnis von partikulären, situationsspezifischen und universalen Praxismethoden und Studiengängen vermeidet.« (Ebd. 2006: 167)

4.1.2 Nationale Ebene – Österreich

In Österreich etablierten sich im historischen Verlauf sehr ausdifferenzierte Ausbildungen für die berufliche Tätigkeit im sozialen Bereich, was letztlich eine Unübersichtlichkeit zur Folge hat (vgl. Sting 2015: 194; vgl. Hofer 2005: 10–18).

Grundsätzlich kann man hierzulande zwei unterschiedliche Entwicklungslinien in den Ausbildungen, nämlich jene für Sozialpädagog*innen und jene der Sozialarbeiter*innen, identifizieren. Beide Professionen blicken, wie bereits erwähnt, in ihrer historischen Genese auf unterschiedliche Traditionen zurück, was sich letztlich auch in den entsprechenden Ausbildungsangeboten widerspiegelt. Die Historie der Professionalisierung und Ausbildung ist somit nicht voneinander trennbar. Dem deutschen Erziehungswissenschaftler und Inhaber einer Professur am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung an der Universität in Klagenfurt, Stephan Sting (*1958), zufolge, seien österreichische und deutsche Diskurse innerhalb der beiden Professionen zwar eng miteinander verknüpft und habe sich der Terminus *Soziale Arbeit* in Österreich zwar verbreitet, sich jedoch nicht als verbindendes Konstrukt für die Sozialpädagogik und die Soziale Arbeit durchgesetzt

(vgl. Sting 2015: 194; vgl. Thole 2012: 19f.; Füssenhauser/Thiersch 2015: 1747; vgl. Abschnitt 3.1).

In einem Beitrag skizziert Sting, dessen Arbeitsschwerpunkte in der Sozialpädagogik und Inklusionsforschung liegen, neben der historischen Entwicklung der Sozialarbeiter*innen Ausbildung die parallel dazu verlaufene Geschichte der Professionalisierung der Sozialpädagogik in Österreich. Ihm zufolge findet diese ihren Ursprung mit der Thematisierung einer beobachtbaren verwahrlosten Jugend im Rahmen der Kinderschutzkongresse in den Jahren 1907 in Wien und 1913 in Salzburg, woraus in Folge *Theorien der Verwahrlosung* entwickelt und staatliche erziehungspolitische Ziele, wie beispielsweise eine Reform in der Heimerziehung, angestrebt wurden. Nach dem Zweiten Weltkrieg fanden sozialpädagogische Ausbildungen primär als Schulungen für Mitarbeiter*innen verschiedener Träger*innen von Institutionen für Kinder und Jugendliche statt. Auf eine, in den frühen 1960er Jahren gegründete, erste österreichweite Ausbildung für erzieherische Tätigkeiten folgte im Jahr 1993 die Entstehung der *Bildungsanstalten für Sozialpädagogik*. Ab den 1970er Jahren wurden große Kinderheime aufgelassen, kleine Wohngemeinschaften für Kinder- und Jugendliche ausgebaut und somit verschiedene Formen von Betreuungsangeboten geschaffen, weshalb die Sozialpädagogik nun einem sehr ausdifferenzierten Aufgabenfeld gegenübersteht. An Österreichs Universitäten entwickelte sich die Sozialpädagogik ab dem Ende der 1970er Jahre, unabhängig von bisherigen berufsbezogenen sozialpädagogischen Ausbildungen, als eigenständiges akademisches Feld und ist bis heute als Studienschwerpunkt mit erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Fachbereichen verbunden (vgl. Sting 2015: 197f.).

Hinsichtlich der Entwicklung der Sozialarbeiter*innen Ausbildung in Österreich kann auf eine chronologische Zusammenfassung vom Sozialarbeiter und ehemaligen langjährigen Vorstandsvorsitzenden des Österreichischen Berufsverbandes der Sozialen Arbeit, Alois Pölzl, zurückgegriffen werden: Demnach geht die erste theoretisch fundierte Ausbildung für die sozialarbeiterische Handlungspraxis auf die *Vereinigten Fachkurse für Volkspflege* im Jahr 1912 zurück, die von der Wegbereiterin einer wissenschaftsgeleiteten Sozialen Arbeit, Ilse Arlt (1876–1960), gegründet wurden. Bis zum Zweiten Weltkrieg entstanden in den Bundesländern Oberösterreich, Niederösterreich, Steiermark und Wien sogenannte Fürsorgekurse, die zum Teil von kirchlichen, als auch staatlichen Trägern angeboten wurden. Ab den frühen 1960er Jahren wurden diese Ausbildungsangebote in *Lehranstalten für gehobene Sozialberufe* und ab der Mitte der 1970er Jahre in *Akademien für Sozialarbeit*, mit Ausbildungsprogrammen im Ausmaß von 3 Jahren, umgewandelt. Im Zuge der europäischen Hochschulreform wurde die Ausbildung von Sozialarbeiter*innen an den Fachhochschulen in Österreich angesiedelt und die Studiengänge von *Sozialarbeit* in *Soziale Arbeit* umbenannt. Mit dem Wintersemester 2001/2002 begann der erste vierjährige Diplomstudiengang für Soziale Arbeit, der im Zuge der Reform

ab 2006 in einen dreijährigen Bachelor-Studiengang, entweder als Vollzeit- oder berufsbegleitenden Studiengang, umgestellt wurde (vgl. Pölzl zit. n. Hofer 2005: 5; vgl. Sting 2015: 196; vgl. Austro-Bachelor-Team 2005a; vgl. IASSW 2019: o.S.). An welchen Fachhochschulstandorten man gegenwärtig Soziale Arbeit in Österreich studieren kann und welche Studiengänge für eine Analyse im Fokus der vorliegenden Arbeit stehen, wird zu einem späteren Zeitpunkt noch näher erläutert (vgl. Abschnitt 8.1).

Obwohl Füssenhäuser und Thiersch erste inhaltliche Annäherungen der beiden Professionen Sozialpädagogik und Soziale Arbeit bereits in den 1920er Jahren erkennen, »indem sich Soziale Arbeit in ihrer Orientierung an sozialen Problemen auf Erziehungsfragen ebenso verwiesen sah wie Sozialpädagogik in ihrem Bezug auf Erziehungsprobleme auf deren allgemeine gesellschaftliche Bedingtheit« (Füssenhäuser/Thiersch 2015: 1747), gelangt Sting zu der Erkenntnis, dass sich hinter dem Begriff der Sozialen Arbeit »in Österreich eine Konkurrenz um berufliche Positionen und Hierarchien verbirgt, in der sich keine eindeutige Konvergenz im Feld der sozialen Berufe abzeichnet.« (Sting 2015: 198) Die maßgeblichen Unterschiede in den Ausbildungen von Sozialpädagog*innen und Sozialarbeiter*innen sieht Sting in der divergierenden Gewichtung von Lehrinhalten. Während in der Sozialpädagogik pädagogische Inhalte zentral seien, finde man ein höheres Ausmaß an rechtlichen Grundlagen in der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen an den Fachhochschulen (vgl. ebd. 2015: 199).

Dieser Feststellung wird im Rahmen dieses Beitrages eine untergeordnete Rolle zugewiesen, vielmehr wird jedoch in Hinblick auf die real existierenden Herausforderungen in der Praxis beider Professionen folgendes Plädoyer von Sting für die Anerkennung eines übergreifenden integrativen Konzepts der Sozialen Arbeit unterstützt: »Angesichts der geringen Trennschärfe im Feld der praktischen Berufstätigkeiten scheint mir die Aufrechterhaltung getrennter Disziplinentwicklungen nicht sinnvoll zu sein. [...] In diesem Kontext scheint mir eine eher lockere Integration auf einem Kontinuum zwischen den Polen Sozialarbeit und Sozialpädagogik angebracht zu sein, [...]« (Sting 2015: 199)

In Bezug auf die gegenwärtige Ausbildung von Sozialarbeiter*innen in Österreich erarbeitete das Austro-Bachelor-Team Mitte der 2000er Jahre im Zuge der internationalen Umstellung auf Bachelor- und Masterprogramme ein, an internationalen Standards der Sozialarbeiter*innen-Ausbildung ausgerichtetes, Curriculum-Konzept für die Studiengänge der Sozialen Arbeit. Bei den internationalen Standards handelt es sich um jene, die von der Internationalen Vereinigung der Sozialarbeiter (IFSW) und dem Internationalen Verband der Schulen für Soziale Arbeit (IASSW) erarbeitet, im Dokument *Globale Standards für die Aus und Weiterbildung in der Sozialen Arbeit* zusammengefasst und im Jahr 2004 in der Generalversammlung in Australien verabschiedet wurden. Seit 2019 befasst sich eine Arbeitsgruppe der beiden Vereinigungen mit der Aktualisierung dieser Standards, um der gegenwärtigen

globalen Definition von Sozialer Arbeit sowie den ethischen Prinzipien der Profession gerecht zu werden (vgl. IASSW 2019: o.S.).

Das Austro-Bachelor-Team bestand zunächst aus den damaligen Studiengangsleiter*innen der Fachhochschul-Standorte Linz, St. Pölten, Graz und Vorarlberg. Auf Basis eines Workshops mit Werner Thole entstand ein kompetenzorientiertes Dachcurriculum für die sozialarbeiterischen Studiengänge, womit eine inhaltliche Anlehnung an deutsche Konzepte erfolgte. Ferner einigte sich das Team auf die gemeinsame Auffassung von *Modulen*, nämlich im Sinne geclusterte Lehrveranstaltungen mit verwandten Inhalten und einer Schnittmenge von definierten Kompetenzprofilen und Wissenschaftsdisziplinen, die auf die geforderten Grundkompetenzen der Handlungspraxis reflektieren. Die intensive Kooperation des Teams hatte das Ziel, Standards in der Ausbildung abzustecken, studentische Mobilität innerhalb des europäischen Hochschulraums zu fördern und zukünftige Sozialarbeiter*innen für die berufliche Praxis bestmöglich zu qualifizieren. Dazu einigte man sich im Wesen auf dieselben zu vermittelnden Inhalten wie in Deutschland, nämlich auf Grundlagen zur Sozial- bzw. Moralphilosophie, der Sozialpolitik, dem Recht, dem Projekt- und Prozessmanagement, zu den Methoden Sozialer Arbeit sowie den Forschungsmethoden, auf Wissen über professionstheoretische Grundlagen, wie beispielsweise der beruflichen Identitätsbildung und ein Praxisstudium, in Form von Praxisprojekten und der Praxisreflexion (vgl. Austro-Bachelor-Team 2005a; vgl. Abschnitt 4.2.2).

Das Team verständigte sich ebenso auf eine didaktische Leitlinie für die Bachelor-Studiengänge der Sozialen Arbeit, die in einem separaten Dokument festgelegt wurde und sich, wie folgt, darstellt:

Abbildung 2: Didaktische Leitlinie für Bachelor-Studiengänge Soziale Arbeit (vgl. Austro-Bachelor-Team 2005b: 1)

Didaktische Leitlinie in den Bachelor Studiengängen der Sozialen Arbeit in Österreich				
Handlungsorientiert	Exemplarisch	Projektorientiert	Kommunikationsorientiert	Selbstlernorientiert

Mit handlungsorientierten Ansätzen sind Lehr- und Lern-Ansätze gemeint, die einen engen Bezug zur beruflichen Realität, hier der sozialarbeiterischen Praxis, herstellen. Mittels eines exemplarischen Zugangs wird der immensen Stofffülle be-

gegnert, in Form einer gezielten Auswahl von Lernbeispielen, die den Erwerb generalisierbarer Kenntnisse und Fähigkeiten und ein Erkennen übergreifender Zusammenhänge ermöglicht. Das projektorientierte Lernen steht in enger Verbindung mit den handlungsorientierten Ansätzen und befähigt Studierende innerhalb von Projekten transdisziplinär zu kooperieren und Ziele zu planen, zu kommunizieren und umzusetzen. Mit einer kommunikationsorientierten Didaktik werden jene Kompetenzen trainiert, die für die Gesprächsführung sowie die Beziehungsarbeit in der Sozialen Arbeit notwendig sind. Selbstlernorientiertes Lehren und Lernen zielt auf die Befähigung ab, Probleme und Herausforderungen selbständig zu bearbeiten, zu lösen sowie persönliche Lernprozesse eigenverantwortlich zu gestalten (vgl. Austro-Bachelor-Team 2005b: 2ff.).

Dass sozialpolitische und ökonomische Entwicklungen Einfluss auf die sozialarbeiterische Handlungspraxis und damit ebenso auf die Ausbildungslandschaft für soziale Berufe insgesamt haben, insbesondere aber auch auf die Ausbildung von Sozialarbeiter*innen, zeigt die jüngste Stellungnahme des Österreichischen Berufsverbandes der Sozialen Arbeit vom Mai 2020. Darin heißt es, dass Ausbildungen für den sozialen Bereich grundsätzlich in Hinblick auf ihre Qualität zu hinterfragen sind, die Studiengänge der Sozialen Arbeit auf Bachelor-Niveau mit dem Berufsbild von Sozialarbeiter*innen abgestimmt, ihr Mindestausmaß von 6 Semestern beibehalten und die derzeit 4-semesterigen Ausbildungen von Sozialpädagog*innen auf sechs Semester angehoben werden sollen. Aktuelle Entwicklungen in der Ausbildungsszene, so der Berufsverband, würden zeigen, dass Master-Studiengänge, die eine Bachelor-Ausbildung nicht als Voraussetzung erachten, in ihrem Titel aber *Soziale Arbeit* enthalten und Bachelor-Studiengänge, die vollumfänglich selbst zu finanzieren sind, entstehen. Ferner würden Ausbildungen von Sozialpädagog*innen auf unterschiedlichen Niveaus nebeneinander existieren (vgl. Lorenz 2006: 163f.; vgl. Pölzl 2020: 1f.; vgl. Abschnitt 4.1.1).

4.2 Professionstheoretische Konzepte und Modelle zur Professionalisierung

In folgenden beiden Abschnitten wird zunächst die Soziale Arbeit als Profession hinsichtlich ihrer Merkmale beleuchtet. Anschließend werden Kennzeichen von Professionalität bzw. der Aneignung einer professionellen Identität erörtert.

4.2.1 Begriffe, Typen und Modelle von Professionen

In der Vorbereitung auf die berufliche Rolle und damit verbundener Erwartungen an Sozialarbeiter*innen von Seiten der Institutionen und ihrer Adressat*innen sowie in der Befähigung zur Ausübung professioneller Tätigkeiten ist die Aneig-