

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 selbstständig 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-semestrigen 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. Pözl 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-

nung von Professionalität unverzichtbar (vgl. Abschnitt 6.2.1). Der Ausbildung und Professionalisierung von Sozialarbeiter*innen kommt dabei ein maßgeblich hoher Stellenwert zu, welcher – so deutet es der vorangegangene Abschnitt an – im deutschsprachigen Raum bereits erkannt und identitätsstiftende sowie kompetenzorientierte Elemente bereits gegenwärtig in Curricula der Studiengänge Soziale Arbeit berücksichtigt wurden (vgl. Austro-Bachelor-Team 2005a; vgl. Klüsche 2006: 183). In diesem Abschnitt werden zentrale Begrifflichkeiten, Merkmale von Professionalität sowie Professionsmodelle bzw. -typen aus dem gegenwärtigen Professionsdiskurs nachgezeichnet. Dies erscheint insbesondere in Anbetracht der hier zugrunde gelegten These und Forschungsfrage 4 als erforderlich, weil damit die Notwendigkeit der Vermittlung moralphilosophischer und ethischer Grundlagen, mit der Befähigung zu einer an den Menschenrechten orientierten professionellen Berufsausübung in Verbindung gebracht werden kann (vgl. Abschnitt 2.1).

Einen Diskurs zur Professionalität gab und gibt es bereits seit Anbeginn sozialarbeiterischen Engagements namhafter Wegbereiter*innen der Sozialen Arbeit (vgl. Knoll 2010: 88; vgl. Abschnitt 6.1.1).

Die Definitionen von *Professionalität* und *Profession* bleiben im Fachdiskurs uneindeutig. Um sich dennoch den unterschiedlichen Beiträgen dazu entsprechend fundiert annähern zu können wird der Begriff der *Profession* jedoch aufgegriffen und für die vorliegende Auseinandersetzung konturiert. Der deutschen Sozialpädagogin und Mitgestalterin des Diskurses, Maja Heiner (1944–2013), zufolge, sind Professionen »[...] gehobene Berufe mit akademischer Ausbildung, besserer Bezahlung und größerer Entscheidungsfreiheit in der Ausübung der beruflichen Tätigkeiten.« (Heiner 2004: 15)

Ergänzend dazu ist – mit Verweis auf die terminologische Bestimmung von Füssenhäuser und Thiersch – die Profession mit praxisbezogenen Aufgaben sowie deren Reflexion befasst (vgl. ebd. 2015: 1744; vgl. Abschnitt 3.1.2). An dieser Stelle werden Gewicht und Konnex von Ausbildung und Reflexion in Zusammenhang mit Profession und Professionalität deutlich erkennbar.

Der deutsche Sozialarbeiter, Psychotherapeut und Supervisor, Andreas Knoll (*1949) identifiziert in seiner Auseinandersetzung mit professioneller Sozialer Arbeit unterschiedliche *Professionstypen*, die sich historisch vor dem Hintergrund einer Zweckorientierung herausgebildet und entwickelt haben. Für die Soziale Arbeit als Profession markiert er einen völlig neuartigen Professionstypus, der hier skizziert werden will (vgl. Knoll 2010: 9–29). Knoll zufolge werden als Ausgangspunkt für eine Professionalisierung ein »gesellschaftlicher Handlungsbedarf nach beruflichen Spezialaufgaben und eine akademische Grundlage« (ebd. 2010: 19) angesehen. Diesbezüglich benennt er drei gesellschaftliche Problem- bzw. Handlungsdimensionen, auf die gesellschaftlich legitimierte Professionen entsprechend ihrer eigenen Handlungslogik in Form professionalisierter Tätigkeit antworten: die Wahrheitsfindung, Konsensbeschaffung und Therapieleistung. Zunächst waren die

Theolog*innen für die Wahrheitsfindung, Ärzt*innen für die Therapieleistung und Richter*innen für die Konsensbeschaffung in der Gesellschaft zuständig und anerkannt. Dadurch galten diese als Angehörige sogenannter *stolzer Professionen*. Mit der Zeit – insbesondere im Rahmen des sozialen Wandels bzw. der sozialökologischen Transformation, die als Moderne bezeichnet wird – konnten diese stolzen Professionen ihren Alleinvertretungsanspruch jedoch nicht mehr aufrechterhalten, weil sich weitere neue Professionen etablierten, die ihrerseits ebenfalls beanspruchten, anteilig Antworten auf die jeweils passende Problemdimension zu geben (vgl. Knoll: 2010: 13ff.; vgl. Großmaß/Perko 2011: 15).

Spätestens seit den 1970er Jahren versteht sich die Soziale Arbeit, mit ihrem Anspruch, dem Wohl des Einzelnen verpflichtet zu sein, zunächst als Beitrag zur Therapieleistung (= Unterstützung) und in Hinblick ihres gleichzeitigen Anspruches, jenem der Gesellschaft Rechnung zu tragen, auch als Beitrag zur Konsensbeschaffung (= Kontrolle). Dieser Umstand führte zur Konstatierung eines zumindest doppelten Mandats in der Sozialen Arbeit, welches noch ausführlich in einem nachfolgenden Abschnitt erläutert wird (vgl. Abschnitt 6.2.1).

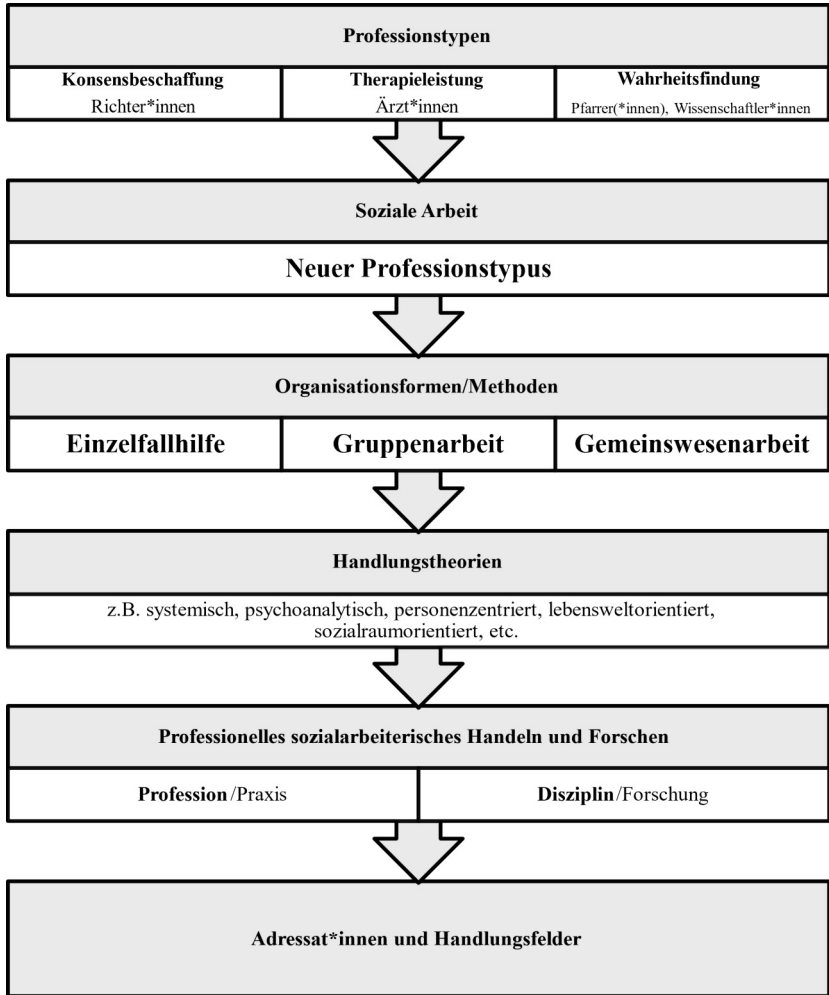
Aufgrund ihres Wirkens in unterschiedlichen Handlungsfeldern sieht Knoll die Soziale Arbeit mit der Frage nach dem gemeinsamen Nenner als Kennzeichen eines sich von anderen Berufsgruppen abgrenzenden speziellen gesellschaftlichen Handlungsbedarfes konfrontiert und kommentiert dies folgendermaßen (vgl. Knoll 2010: 20; vgl. Abschnitt 3.1):

»Wenn man [...] das Tun dieses Berufsstandes untersucht, so gelangt man schnell zu dem Ergebnis, dass dieser Berufsmechanismus, die gleichzeitige Anwendung von Therapieleistung und Konsensbeschaffung, das gesamte Berufsfeld beherrscht, [...]. Dieses gleichzeitige Anwenden, der sich widersprechenden Handlungsprobleme, scheint der einzigartige Kern des Handelns dieser Berufsgruppe zu sein, der so von keiner anderen Berufsgruppe beherrscht wird. [...] Mit der Überschreitung der Paradimgrenzen herkömmlichen Professionsverständnisses generiert sich in der Sozialarbeit folglich ein völlig neuer Professionstypus, der offensichtlich in unserer heutigen gesellschaftlichen Entwicklungsphase von großer Bedeutung zu sein scheint.« (Ebd. 2010: 22f.)

Die Besonderheit »besteht also in der paradoxen Herausforderung, Konsensbeschaffung und Therapieleistung gleichzeitig umzusetzen.« (Knoll 2010: 28)

Folgende Abbildung visualisiert den als neu identifizierten Professionstypus und zeigt, wie Soziale Arbeit (handlungs-)theoriebasiert auf individueller und gesellschaftlicher Ebene organisiert ist, methodisch agiert und ihren Adressat*innen in den Handlungsfeldern professionell begegnet.

Abbildung 3: Der Professionstypus der Sozialen Arbeit (vgl. Knoll 2010: 24; 82)



Im Versuch, kennzeichnende Wesensmerkmale für die Soziale Arbeit als Profession bzw. ihren Professionstypus aufzuspüren entwickelten namhafte Professionsforscher*innen, wie der Soziologe Ulrich Overmann (1940–2021), der Soziologe

Fritz Schütze (*1944) sowie Maja Heiner, basierend auf unterschiedlichen theoretischen Ansätzen divergierende *Professionsmodelle*:

(a) Der *merkmalsorientierte Ansatz* orientiert sich daran, Merkmale einer Profession und einer professionellen Handlungspraxis zu benennen (vgl. Knoll 2010: 89f.). Für Heiner kennzeichnen folgende Merkmale eine Profession: eine spezielle Expertise, eine akademische Ausbildung, eine abgegrenzte Kompetenzdomäne, die Betreuung mit Aufgaben von grundlegender Bedeutung für die Gesellschaft und deren Individuen, die Autonomie der Profession (Berufsverband), Entscheidungsspielräume in der Ausübung des Berufsalltages sowie die Verpflichtung auf ein bestimmtes berufliches Ethos (vgl. Heiner 2004: 15f.).

(b) Das *funktionalistische bzw. strukturbezogene Professionsmodell*, welches ursprünglich auf Talcott Parsons (1902–1979) zurückgeführt werden kann und von Oevermann als strukturtheoretischer Ansatz in der zweiten Hälfte der 1990er Jahren ausgearbeitet wurde, stellt besonders die Frage nach der gesellschaftlichen Bedeutung und Funktion der Handlungspraxis einer Profession heraus: »Die Gesellschaft hat [...] ein Bedürfnis nach gewissen Spezialisten für bestimmte Funktionen, ohne die das gesellschaftliche Zusammenleben nicht funktionieren würde.« (Knoll 2010: 90) Oevermann geht diesbezüglich von »drei zentralen Komponenten professionalisierter Tätigkeiten aus: (1) dem Expertenwissen, (2) der Gemeinwohlorientierung und (3) der Autonomie des Berufs« (Heiner 2004: 17) und sieht im professionellen Handeln die Vermittlung zwischen Wissenschaft und Lebenspraxis. Es gehe in der Sozialen Arbeit darum, wissenschaftliche verallgemeinerbare Erkenntnisse in die Alltagssprache der Adressaten*innen sowie individuelle Lebenswelten in eine Fachsprache zu übersetzen, wozu es wissenschaftliches Fachwissen und fallbezogene hermeneutische Fähigkeiten brauche. Diesbezüglich zu erbringende professionelle Leistung wurde von Oevermann als *stellvertretende Deutung* bezeichnet. Im Rahmen eines umfangreichen Fallverstehens werden Entscheidungs-, Handlungs- und Begründungszwang in der Sozialen Arbeit deutlich sichtbar (vgl. Knoll 2010: 95f.; vgl. Heiner 2004: 18f.). Soziale Arbeit ist hier gefordert, ihre gesellschaftliche Bedeutsamkeit aufzuzeigen und neben anderen Professionen Anerkennung zu finden, was eng mit dem folgenden Ansatz in Verbindung steht (vgl. Knoll 2010: 91).

(c) Der *machttheoretische Ansatz* fokussiert Macht- und Einflussquellen sowie Akzeptanz und Anerkennung, die Professionen einerseits durch ihr spezifisches Wissen und andererseits von der Gesellschaft erhalten. Hier wird diskutiert, wie die Soziale Arbeit als Profession ihre Machtposition bzw. ein Zuständigkeitsmonopol stärken kann, ohne dabei das Wohl der Adressaten*innen aus den Augen zu verlieren (vgl. Knoll 2010: 92f.; vgl. Heiner 2004: 18).

(d) Der *systemtheoretische Ansatz* stellt ausgehend von einer, in Teilsysteme unterteilten Gesellschaft, die in ihren jeweilig eigenen Logiken für die Bearbeitung unterschiedlicher Herausforderungen und das Funktionieren der Gesellschaft zuständig sind, die Frage, ob sich die Soziale Arbeit als Profession im Teilsystem Sozialwesen mit einem eigenständigen Wissen etablieren kann und/oder konnte – an dieser Stelle sei u. a. auf die vorangegangenen Ausführungen zum Gegenstandsdiskurs der Sozialen Arbeit hingewiesen (vgl. Knoll 2010: 93f.; vgl. Abschnitt 3.1).

(e) Das *handlungsorientierte und kompetenzbezogene Professionsmodell* geht auf interaktionistische Ansätze, insbesondere auf Beiträge zur Professionsdebatte von Heiner und Schütze zurück. Schütze vertritt die Ansicht, dass gerade der interdisziplinären Zusammenarbeit bzw. dem Heranziehen bezugswissenschaftlicher Grundlagen ein hohes Professionalisierungspotential für die Soziale Arbeit innewohnt. Ihm nach hat die Soziale Arbeit *berufsethisch eine große Aufgabe* in Form eines gesellschaftlichen Mandats (vgl. Abschnitt 6.2.1), Menschen zu befähigen, prekäre Lebenslagen zu überwinden. Ein besonderes Merkmal sind professionelle Selbstreflexions- und Kontrollverfahren, Supervision und Teamarbeit, die Sozialarbeiter*innen ausgebildet haben (sollten). Nicht das Ansehen des Berufes, sondern vielmehr die Handlungsfähigkeit von Sozialarbeiter*innen steht hier im Vordergrund (vgl. Heiner 2004: 20; vgl. Knoll 2010: 96ff.). Zwar teilt Heiner eine sehr ähnliche Ansicht, gelangt jedoch im Zuge ihrer Beurteilung des Status Quo zur Professionsentwicklung auf Basis ihrer empirischen Untersuchungen zu folgender Erkenntnis: Der gesellschaftliche Status im Vergleich zu anderen Berufen, die Autonomie gegenüber institutionellen Vorgaben und eine spezifische Expertise von Sozialer Arbeit sind anzuzweifeln. Ursächlich dafür seien eine mangelnde Reflexionskultur in Institutionen sozialarbeiterischer Dienstleistungen, ein defizitorientiertes Menschenbild in Kombination fehlender Reflexion von Sozialarbeiter*innen sowie mangelnde Reflexion praktischen Handelns, was sich wiederum negativ auf die Handlungskompetenz auswirke (vgl. Heiner 2004: 147–154). Ihre Erkenntnis hält sie folgendermaßen fest: »Eine der größten Kompetenzlücken besteht dabei nicht im Bereich der Sachkompetenz, [...] Speziell die Fähigkeit zu einer aufgabenbezogenen Beziehungsgestaltung und dabei insbesondere die Kompetenz, auf der Grundlage eines ressourcenorientierten Klientenbildes [sic!] Hilfe und Kontrolle durch eine entwicklungsorientierte und motivationsfördernde Handlungsperspektive verständnisvoll und zielführend zu verknüpfen, ist gering ausgeprägt.« (Ebd. 2004: 154)

(f) Der *reflexive habituelle Professionsansatz* hebt die Beziehungsarbeit auf dialogischer Basis zwischen Sozialarbeiter*in und Adressat*in, die gleichzeitige Anwendung von Theorie- und Fallverstehen, die Nicht-Standardisierbarkeit professionellen Handelns sowie die Entwicklung einer professionellen Haltung bzw. eines pro-

fessionellen Habitus im Rahmen der Ausbildung und im Zuge der Reflexion der eigenen Biographie hervor (vgl. Knoll 2010: 99ff.).

Dazu hält Knoll fest:

»Reflexive Professionalität kommt nicht ohne wissenschaftliches Wissen einerseits sowie Erfahrung, Intuition und Empathie andererseits aus. Es bildet sich eine in Wissenschaft und Alltag gebildete Intuition heraus, die durch »Selbst- und Welt-Reflexionsprozesse« gesteuert wird. Supervision und Selbsterfahrung reflektieren die Innensicht dieser Haltung – politisches, soziales, institutionelles und fachliches Bewusstsein deren Außensicht.« (Ebd. 2010: 100)

In einem sogenannten Habitualisierungsprozess wird Fachwissen nicht nur kognitiv antizipiert, sondern durch konkrete Praxiserfahrung internalisiert.

So Knoll weiter:

»Soziale Arbeit sollte im kognitiven Bereich ein relativ leichtes Studium bleiben, damit den Studierenden genügend Zeit bleibt, auch emotional zu lernen und relevante Alltagserfahrungen zu sammeln, um somit Persönlichkeitsbildungsprozesse zu habitualisieren.« (Knoll 2010: 103)

Der Habitus, so Heiner, »stellt eine Mischung aus Berufsethos und Berufsroutine dar.« (Heiner 2004: 18) Ergänzend zu den eben skizzierten Professionsmodellen stellte Knoll in seinen Beobachtungen und Studien fest, dass Sozialarbeiter*innen »ihr Handeln zuvorderst an ethischen Grundprinzipien ausrichten.« (Ebd. 2010: 107) Ein ganzheitlicher sowie ressourcenorientierter Blick auf den Menschen kann ihm zufolge als eine humanistische Antwort auf eine technokratische bürokratische und defizitorientierte Perspektive innerhalb unterschiedlicher Handlungsfelder gesehen werden (vgl. Knoll 2010: 108). Daraus kann abgeleitet werden, dass ethische Aspekte, wie eingangs angedeutet, in engem Zusammenhang mit einer professionellen Praxis und beruflichen Identität stehen. Ferner hat die Profession Soziale Arbeit ihren Ursprung in unterschiedlichen Phasen der Moderne und ihr Professionalisierungsprozess kann als dynamisch und in Entwicklung begriffen werden. Zu jedem Zeitpunkt aber lässt sich die Notwendigkeit der »Reflexion der moralischen Dimension des beruflichen Handelns« ableiten, insbesondere weil Soziale Arbeit in ihrer Antwort auf die zwei skizzierten gesellschaftlichen Handlungsbedarfe auf strukturelle Lebensverhältnisse und die Intimsphäre von Menschen eingreift (vgl. Großmaß/Perko 2011: 17).

4.2.2 Professionalität und Professionelle Identität

Nachdem nun der Professionstypus der Sozialen Arbeit markiert und unterschiedliche Professionsmodelle und damit eng verbundene theoretische Ansätze skizziert wurden wird nun als logische Konsequenz beleuchtet, wie sich Professionalität und eine professionelle Identität im Rahmen der akademischen Ausbildung von Sozialarbeiter*innen herausbilden. Diesem Abschnitt liegt vor allem die Position zugrunde, dass der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen (auch) die Aufgabe zukommt, einen Beitrag zur Aneignung einer Professionalität, insbesondere einer professionellen Identität zu leisten (vgl. Eberlei et.al. 2018: 208; Harmsen 2014: 2; vgl. Becker-Lenz et.al. 2012: 9ff.).

Dazu Wilfried Nodes, Sozialpädagoge und Pressesprecher des deutschen Berufsverbandes:

»Zu einer Profession gehören neben Gestaltungs- und Entscheidungsfreiheit, Selbstorganisation und Berufsethik auch eine akademische Ausbildung auf der Basis einer gemeinsamen Wissens- und Wissenschaftlichkeitsbasis. Und an diesen scheint es zu mangeln: Ohne ein gemeinsames Verständnis der Basis der Profession, wie sie in der Ausbildung zu vermitteln wäre, ist eine Verständigung über das, was unsere Profession leisten können soll und welche Bedingungen es dafür braucht, nur sehr schwer möglich.« (Nodes zit.n. Harmsen 2014: 18)

Grundsätzlich verhält es sich bei der begrifflichen Fassung von *Professionalität* und *professioneller Identität* in der Sozialen Arbeit ähnlich wie mit der Bestimmung ihres Gegenstandes: In einem fortwährenden Diskurs darüber ist kein einheitliches Verständnis erkennbar, was sich auf Studierende und Sozialarbeiter*innen wiederum in Form von Unsicherheit auswirken kann (vgl. Miller et.al. 2021: 1f.; vgl. Harmsen 2014: 18; vgl. Abschnitt 3.1).

Der Schweizer Sozialarbeiter, Peter Lüssi (*1946) kommentiert diesen Umstand, eindrücklich:

»Überall, wo sich Sozialarbeiter treffen oder wo über Sozialarbeit geschrieben wird, kommt auf die eine oder andere Art die Identitätsproblematik des Berufes zur Sprache. Ja es gehört schon fast zur beruflichen Identität des Sozialarbeiters, ein Identitätsproblem zu haben [...]« (Lüssi 2008: 23; vgl. Lüssi zit.n. Kleve 2003: 118; vgl. Becker-Lenz et.al. 2012: 20).

Erschwert wird die professionelle Identitätsbildung von Sozialarbeiter*innen vor allem durch folgende drei Problemebenen:

- (1) Unschärfen in der Gegenstandsbestimmung von Sozialer Arbeit
- (2) Divergierende Handlungsfelder und Aufgaben innerhalb der Sozialen Arbeit
- (3) Diversifizierung curricularer Studienangebote durch den Bologna-Prozess (vgl. Becker-Lenz et.al. 2012: 20ff.; vgl. Abschnitt 3.1 und 5.1).

Folglich gibt es unterschiedliche konzeptionelle Angebote, einerseits einen professionellen Habitus und andererseits eine professionelle Identität zu fassen. Erstere bezieht sich auf den von Bourdieu erarbeiteten Habitusbegriff, wie etwa die theoretischen Ausführungen vom deutschen Soziologen und Sozialarbeiter Roland Becker-Lenz (*1963) und der deutschen Soziologin Silke Müller-Hermann (*1977). Ihnen zufolge beinhaltet der professionelle Habitus von Sozialarbeiter*innen die Fähigkeit zur Beziehungsgestaltung sowie zur theoriefundierten Fallbearbeitung unter Einbeziehung wissenschaftlicher Erkenntnisse und die Verinnerlichung einer berufsethischen Grundhaltung (vgl. Becker-Lenz et.al. 2012: 17f.). Als Professionalität kann demnach eine routinierte »spezifische Arbeitsweise von Fachkräften« (Miller et.al. 2021: 9) bezeichnet werden. Zweitere greifen hauptsächlich auf den erarbeiteten postmodernen Identitätsbegriff des deutschen Sozialpsychologen Heiner Keupp (*1943) zurück, wie später noch ausgeführt wird.

Verallgemeinert kann der Schluss gezogen werden, dass die professionelle Identität stärker mit Erwartungen einhergeht, die an die Berufsrolle geknüpft sind und der professionelle Habitus mehr einen routinehaften Umgang mit widersprüchlichen Herausforderungen der Praxis meint (vgl. Miller et.al. 2021: 10). Eine scharfe Trennung von Konzepten zur habituellen oder professionellen Identität von Sozialarbeiter*innen wird in der vorliegenden Arbeit aber gar nicht favorisiert, zumal sie innerhalb des Diskurses in engem Verhältnis zueinander diskutiert werden. Dennoch wird dem Terminus der *professionellen Identität* und damit verbundener Erkenntnisse Vorzug eingeräumt und das Hauptaugenmerk gewidmet. In welchem Verhältnis Professionalität sowie professionelle Identitätsbildung und die akademische Ausbildung von Sozialarbeiter*innen auf Hochschulebene stehen wird insbesondere in Beiträgen zum Tagungsband mit dem Titel *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule* diskutiert (vgl. Becker-Lenz et.al. 2012: 9; vgl. Harmsen 2014: 6).

Becker-Lenz und seine Mitherausgeber*innen dazu:

»Da nicht vorauszusetzen ist, dass die Studierenden an Universitäten und Hochschulen für Soziale Arbeit bereits über diese Kompetenzen und Haltungen verfügen, wird dem Studium die Aufgabe zugeschrieben, die Herstellung derselben zu befördern.« (Ebd. 2012: 18)

Nach wie vor kann ein Forschungsdesiderat zu Fragen nach dem Verhältnis von Ausbildung und Professionalitätsentwicklung sowie nach konkreten Gestaltungsmöglichkeiten von identitätsstiftenden Bildungsprozessen festgestellt werden. Diesbezüglich konstatiert der Sozialwissenschaftler und Sozialarbeiter, Thomas Harmsen: »Gerade die Rolle des Bachelorstudiums für die Entwicklung einer sozialarbeitsspezifischen professionellen Identität bleibt derzeit in weiten Teilen noch offen. Die Frage, wie ein Bachelorstudium modular aufgebaut und inhaltlich gestaltet werden sollte, um zumindest ansatzweise professionelle Identitäts- und Selbstbildungsprozesse zu ermöglichen, ist für die Hochschulen Sozialer Arbeit ein zentrales Zukunftsthema.« (Harmsen 2014: 1)

Während einerseits empirisch belegt werden kann, dass Studiengänge der Sozialen Arbeit nur wenig Wirkung auf die Entwicklung einer professionellen Identität haben bzw. »Wirkungen« auf dem Hintergrund biographischer und berufsbiographisches [sic!] Ausgangslagen und Prägungen differenziert rekonstruiert werden müssen.« (Becker-Lenz et. al. 2012: 18) und Harmsen zufolge angenommen werden könnte »[...], dass die neuen Bachelorstudiengänge tendenziell nicht in der Lage sind, sozialarbeitsrelevante Handlungskompetenzen oder gar professionelle Identitätsentwicklung als Studienziel zu gewährleisten« (Harmsen 2014: 2) widersprechen andererseits aktuelle Untersuchungen diesen Befunden (vgl. Miller et. al. 2021: 174).

Die ambivalente Befundlage entlarvt einerseits die Notwendigkeit, weiterhin Möglichkeiten der Förderung identitätsstiftender Bildungsprozesse in der Ausbildung wissenschaftlich zu ergründen. So konstatiert Harmsen, dass selbst die in Fachzeitschriften zum Themenschwerpunkt *Professionelle Identität* publizierten Beiträge sehr vage und unbefriedigend bleiben (vgl. ebd. 2014: 14). Andererseits trifft sie dabei auf ein geteiltes Bekenntnis der Fach-Community, nämlich dass die akademische Ausbildung von Sozialarbeiter*innen »Aneignungs-, Lern-, Sozialisations- und Selbstbildungsprozesse« anregen soll »die die Studierenden als Subjekt und Person mit ihren biographischen, mentalen, intellektuellen und auch motivationalen Ressourcen und Ausgangslagen betreffen.« (Becker-Lenz et. al. 2012: 10) Diesbezüglich findet ein diskursiver Austausch zu den *vier bildungsrelevanten Elementen hochschulischer Bildung* in Verbindung mit der Entwicklung einer professionellen Identität statt. Dabei handelt es sich um (1) das notwendige (Fach-)Wissen (z.B. Erklärungs-, Handlungs-, Kontroll-, Erfahrungs-, Alltags-, und Professionswissen), (2) die anzueignenden Kompetenzen (Handlungskompetenz = Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz), (3) eine auszubildende habituelle Haltung/einen professionellen Habitus (Motive und Interessen, Handlungsprogrammierungen) sowie letztlich um (4) die Konsolidierung einer professionellen Identität. In allen vier Elementen ist die Herausbildung von *Reflexivität* relevant, denn in ihr spiegeln sich Wissen, Kompetenz und Habitus wider. An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass auch die Termini *Wissen*, *Kompetenz*, *Habitus* und *Identität* im Diskurs nicht einheitlich

bestimmt, sondern divers bzw. multiperspektivisch diskutiert werden (vgl. ebd. Becker-Lenz 2012: 10–27).

Der hier verfügbare Raum würde einer differenzierten und weit gefassten Darstellung von divergierend verwendeten Begrifflichkeiten und darauf aufbauender Diskursstränge nicht gerecht werden, weshalb darauf verzichtet wird. Dennoch wird mit der folgenden Tabelle der Versuch eines Überblicks gewagt. Im Element *Wissen* finden sich im Diskurs unterschiedliche Wissenskategorien und -formen, auf die rekurriert wird und die entweder bewusst oder unbewusst zum Ausdruck kommen. Im Element *Kompetenz* dominieren vor allem Beiträge zur Architektur der Handlungskompetenz sowie zur gegenwärtig feststellbaren Kompetenzorientierung in der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen den Professionalisierungsdiskurs. Im Element *habituelle Haltung* bzw. *Habitus* kursieren hauptsächlich Konzepte mit der Verinnerlichung bestimmter Kompetenzen und einer spezifischen professionellen Grundhaltung von Sozialarbeiter*innen. Unterschiedliche Aspekte, die den Entwicklungsprozess einer professionellen Identität beeinflussen prägen die diskursive Auseinandersetzung im Element *Identität*:

Tabelle 1: Die vier bildungsrelevanten Elemente zur professionellen Identität (vgl. Becker-Lenz et.al. 2012: 10–27; vgl. Miller et.al. 2021: 27f., 33)

Element Wissen			
Wissenschaftliches Wissen	Berufliches Erfahrungswissen	Alltagswissen	Professionswissen
Deklaratives Wissen		Prozedurales Wissen	
Erklärungs-, Faktenwissen		Handlungs-, Kontrollwissen	
Explizites Wissen		Implizites Wissen	
Bewusst und explizierbar		Unbewusst, handlungsrelevant	
Element Kompetenz			
Handlungskompetenz		in den 1970er/1980er im Zentrum des Professionalisierungsdiskurses	
Sachkompetenz	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz	
Kompetenzorientierung und Kompetenzniveaus		Modularisierte Studiengänge, seit dem Bologna-Prozess (Hochschulreform) im Zentrum des Professionalisierungsdiskurses, in Europa vorwiegend subjektorientiert.	
subjektorientiert	anwendungsorientiert		

Element habituelle Haltung/Habitus			
Professionalisierter Habitus		Diskurs zum professionalisierten Habitus fokussiert die Aufrechterhaltung von Handlungsfähigkeit und Entscheidungssouveränität in Krisen	
Habitusformationen entstehen durch		Interiorisierung der Exteriorität	Exteriorisierung der Interiorität
Habituskonzepte zur		Rollendistanz, Akzeptanz der Autonomie der Lebenspraxis von Adressaten*innen, beruflichen Grundhaltung	
Ziele von Habituskonzepte verfolgen		die Notwendigkeit, Kompetenzen und Haltung(en) zu verinnerlichen.	
Element Identität			
Professionelle Identität		Diskurs zur Identitätsbildung fokussiert die Frage, wie persönliche Identität (Innen) und berufliche Identität (Außen) in Passung gebracht werden (können).	
		Entfaltungs- und Entwicklungsbegriff	
Kognitive Identität		Reflexive Identität	
Unterschiedliche Formen des Wissens im Zentrum		Reflektierte disziplinäre Identität	
Ringen um disziplinären Kern	Vorherrschen Divergierender Paradigmen/ Leitkonzepte	Zunahme von Ökonomisierungstendenzen	beeinflussen den Identitätsbildungsprozess
Konfrontation mit Theorie, Praxis und Interdisziplinarität in der Ausbildung	Konfrontation mit gelebten Identitätskonstruktionen von Praktikern*innen	Konfrontation mit vorgebildeter Identität als Sollbild und lebbarem Realbild	
Subjektive Konstruktionsbedingungen für die Identitätsentwicklung	Diversifizierung curriculärer Angebote durch den Bologna-Prozess	Hochschule als reflexiver Ort der Herstellung von Identität?	

Basierend auf der Annahme, dass subjektive Lern- und Bildungsprozesse nicht außerhalb struktureller Verhältnisse gedacht werden und stattfinden können und (Fach-)Hochschulen, an denen die Ausbildung von Sozialarbeiter*innen mittlerweile stattfindet, als intermediärer Ort zwischen Wissenschaft und Praxis verstanden werden, entwerfen Becker-Lenz und seine Kolleg*innen das Konzept subjektseitiger Lern- und Bildungsprozesse innerhalb strukturseitiger Bedingungen, welches sie folgendermaßen visualisieren (vgl. Becker-Lenz et al. 2012: 27; vgl. Harmsen 2014: 23).

Abbildung 4: Bedingungen und Elemente für die Herausbildung von Professionalität (vgl. Becker-Lenz et al. 2012: 26)



Demnach findet die Hochschulbildung innerhalb des Bildungssystems als Teilsystem von Gesellschaft statt und folgt in ihren Angeboten konzipierten Curricula von Studiengängen. Die darin festgelegten und angebotenen Lehrveranstaltungen sind Rahmen für mögliche Lern-Arrangements und damit gestaltbarer Raum, in denen Professionalisierung bzw. die Entwicklung von Professionalität und einer professionellen Identität stattfinden kann. Die vier bildungsrelevanten Elemente spiegeln sich innerhalb dieses dargebotenen konzeptionellen Rahmens wider und fokussieren die Entwicklung der Professionalität von Sozialarbeiter*innen. Diese drückt sich, dem Modell folgend, einerseits darin aus, dass erworbenes professionelles Wissen mittels sich entwickelnder Handlungskompetenz in der Praxis situationsbezogen appliziert wird. Andererseits rahmt die Einnahme einer berufsethisch gebotenen habituellen Haltung das praktische Handeln und fördert die Entwicklung einer professionellen Identität, die ihrerseits wiederum eine Abgrenzung zu anderen Professionen ermöglicht (vgl. Becker-Lenz et al. 2012: 27).

In seiner Publikation *Professionelle Identität im Bachelorstudium Soziale Arbeit* verweist Harmsen auf die nur wenig vorhandenen vorausgegangenen Studien, die sich konkret mit der professionellen Identitätsentwicklung in der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen befassen: wie etwa jener von Gunther Graßhoff und Cornelia Schwep-

pe zu subjektiv-biografischen Aneignungsprozessen, jener zu Studienbedingungen in den Studiengängen Sozialer Arbeit an der Hochschule München-Pasing, jener von Jürgen Ebert zur Aneignung eines beruflichen Selbstverständnisses auf Basis einer Dokumentenanalyse von Modulhandbüchern von Studiengängen unterschiedlicher Hochschulen im deutschsprachigen Raum und letztlich jener von Stefan Busse und Gudrun Ehlert zur Herausbildung von Professionalität (vgl. Harmsen 2014: 6–10). Weil sie für die vorliegende Arbeit in weiterer Folge noch bedeutsam sind werden die Untersuchungen von Harmsen zur *Konstruktion professioneller Identität in der Sozialen Arbeit* herangezogen und die vier Konstruktionsprinzipien bzw. -leistungen von professioneller Identität, die er empirisch belegen konnte, dargestellt. Es handelt sich dabei um (1) das subjektive Konstruktionsprinzip, (2) das handlungsorientierte Konstruktionsprinzip, (3) das reflexive Konstruktionsprinzip und (4) das flexible Konstruktionsprinzip. Dazu Harmsen: »Professionelle Identität ist eine subjektive, handlungsorientierte, reflexive und flexible Konstruktionsleistung. Die Kategorie Handlungsorientierung ist am stärksten ausgeprägt. Professionelle Identität wird im Alltag konstruiert und kann als nie abgeschlossen gelten.« Ferner: »Gelingende professionelle Identität entsteht dort, wo Theorie, Praxis und Biografie in einen Sinnzusammenhang gestellt werden können.« (Ebd. in Harmsen 2014: 15) Folgende Tabelle visualisiert und beschreibt die Konstruktionsprinzipien der professionellen Identität.

Tabelle 2: Konstruktionsprinzipien professioneller Identität (vgl. Harmsen 2004: 214–227, 302, 319–320)

Professionelle Identität	
Subjektives Konstruktionsprinzip	<p>Individuelle subjektive Identität bzw. »berufliches Selbstverständnis« beruhend auf:</p> <ul style="list-style-type: none"> · biografischen Erfahrungen und darauf aufbauenden subjektiven Konstruktionen · persönlichen Werte, Normen und Rollenmustern · kollektiven Professionalitätsvorstellungen · Beziehung und Kontakte mit Adressaten*innen der Sozialen Arbeit
Handlungsorientiertes Konstruktionsprinzip	Berufliches Handeln in der konkreten Fallarbeit

Reflexives Konstruktionsprinzip	Reflexion praktischen Handelns in Form von <ul style="list-style-type: none"> · Supervision · Kollegialer Beratung · Qualitätsmanagement
Flexibles Konstruktionsprinzip	Umgang mit komplexen Problemlagen und sich verändernden Bedingungen

In einer weiteren Studie greift Harmsen die zentrale Frage auf, inwiefern die Ausbildung von Sozialarbeitern*innen eine professionelle Identitätsentwicklung fördert. An der Ostfalia Hochschule Wolfenbüttel in Deutschland wurden dazu Identitätsentwicklungsprozesse Studierender zum Forschungsgegenstand gemacht und Erkenntnisse für eine curriculare und hochschuldidaktische Weiterentwicklung generiert (vgl. ebd. 2014: 2). Harmsen knüpft diese Arbeit an den eingangs bereits erwähnten postmodernen Identitätsbegriff, der auf den von Keupp entwickelten Terminus der *Patchwork- bzw. Teilidentität* zurückgeht. Eine Patchwork- bzw. Teilidentität bildet sich vor dem Hintergrund von Pluralisierungs-, Individualisierungs- und Entstandardisierungsprozessen in der Gesellschaft aus und basiert auf einem subjektiven Konstruktionsprozess, »in dem Individuen eine Passung von innerer und äußerer Welt suchen.« (Keupp et.al. zit.n. Harmsen 2014: 26; vgl. Keupp zit.n. Miller et.al. 2021: VI). Keupp plädiert, so Harmsen, für den Erhalt einer pluralen Identität und lehnt die Dogmatisierung eines imaginären Kerns ab (vgl. Harmsen 2014: 25f.). Harmsen benennt zentrale Termini alltäglicher Identitätsarbeit, nämlich *Kohärenz, Anerkennung, Authentizität, Handlungsfähigkeit, Ressourcen und Narrationen*, anhand welcher er seine generierten Daten analysiert (vgl. ebd. 2014: 33). Für die vorliegende Arbeit sehr bedeutsam ist, dass er seinen Studien eine Identifikation mit Sozialer Arbeit als eine Menschenrechtsprofession zugrunde legt (vgl. Harmsen 2014: 36; vgl. Kapitel 5).

Auf Basis der Auswertung von Interviews, Gruppendiskussionen und Klausuren mit und von Studierenden konnten Ergebnisse in den benannten Kategorien »Annäherungen an Professionalität«, »sinnlich erfahrbare Praxis«, »kognitive Identität« und »subjektive Aneignungsformen professioneller Identität« erarbeitet werden (vgl. Harmsen 2014: 49–52). Annäherung an Professionalität kann »nicht ex cathedra« vermittelt werden, sondern nur im Modus der Aneignung durch Studierende selbst erfolgen.« (Harmsen 2014: 57) In der Studieneingangsphase werden kognitive und reflexive Chancen des Studiums noch nicht explizit wahrgenommen und »Studienmotivation und Zugang zur Professionalität bleiben zunächst eher unspezifisch.« (Harmsen 2014: 62)

Die *sinnlich erfahrbare Praxis* stellte sich als hauptsächliches Wesen der professionellen Identitätsentwicklung heraus, weshalb die Implementierung von Praxiselementen (z.B. Praktika in Handlungsfeldern, Projekte, Exkursionen und nebenberufliche Tätigkeiten) in der Ausbildung eine geeignete Strategie zur Förderung professioneller Identitätsentwicklung gesehen werden kann. Derartige Lern- bzw. Aneignungsformate, die darauf abzielen, »die differenten Erwartungen von Praxisstelle, Klient*innen, Hochschule und eigener Biografie in Einklang zu bringen« werden als identitätsstiftend bewertet. Darüber hinaus werden die Fallarbeit und Fallseminare als ideales Angebot, Theorie und Praxis aufeinander beziehen zu lernen, markiert. Zu Irritationen im Identitätsentwicklungsprozess kann es kommen, wenn Praxisstellen und Institutionen den wissenschaftlichen und professionstheoretischen Diskurs nicht kennen oder Studierende auf Praktiker*innen treffen, die ihr Handeln nicht hinreichend argumentieren und erklären. Hinsichtlich *kognitiver Identität* ist erkennbar, dass Studierende Theorien unterschiedlich als relevant erleben und deren Nützlichkeit an ihrer Applikation festmachen (vgl. Harmsen 2014: 90–106). In Bezug auf die *subjektive Aneignung professioneller Identität* stellt Harmsen fest, dass reflexiven Anteilen bei der Identitätsentwicklung wenig Bedeutung von den einzelnen Studierenden und wenn erst gegen Studierende zugemessen wird, in den Gruppendiskussionen jedoch die Reflexion der persönlichen Biografie sowie persönlicher Werte- und Normvorstellungen thematisiert wird (vgl. Harmsen 2014: 106, 116). »Als besonders identitätsstiftend«, so Harmsen, »gilt die Verbindung von persönlicher Weiterentwicklung und fachlichem Lernen. Diese Strategie gelingt immer dann, wenn eigene Erfahrungen anschaulich gemacht und in Lehrveranstaltungen aufgegriffen werden.« (Ebd. 2014: 116)

Studierende, die eine ex-cathedra-Vermittlung von professioneller Identität erwarten, können auch eine professionelle Nichtidentität entwickeln, die sich im Gefühl des Nichtbestehens in der Praxis ausdrückt (vgl. Harmsen 2014: 117).

Weitere für die vorliegende Arbeit relevante Erkenntnisse aus der Studie von Harmsen sind:

- Ethische oder gesellschaftspolitische Motive für die Studienwahl sind in geringem Ausmaß vorhanden
- Das Bewusstsein für reflexive Wissensaneignung ist eher gering ausgeprägt
- Eine systematische Einübung von Methoden und Konzepten fördert die professionelle Identitätsentwicklung
- Identitätsarbeit findet durch die Verknüpfung von Fallseminaren, Theorieveranstaltungen und Supervisionen statt
- Rollenspiele, kollegiale Beratungen, Supervisionen, Fallseminare oder narrative Elemente in Lehrveranstaltungen bieten Studierenden Aneignungsmöglichkeiten einer professionellen Identität

- In Lehrveranstaltungen mit sinnlich erfahrbaren Praxisbezügen reflektieren Studierende ihr Handeln, ihre Wissensbestände, ihre berufsbioграфischen Erfahrungen und beziehen sie auf praktische Erfahrungen in Feldern Sozialer Arbeit
- Lernorte, in denen die Erwartungen von Adressat*innen, Institutionen, Hochschule und dem eigenen Anspruch in Übereinstimmung gebracht werden müssen sind besonders wirkungsvoll
(vgl. ebd. 2014: 119f., 122f.)

Innerhalb zweier Forschungsprojekte im Zeitraum von 2014–2020 an der Hochschule Kempten im berufsbegleitenden Bachelor-Studiengang der Sozialen Arbeit entstanden weitere bedeutende Erkenntnisse zur professionellen Identitätsentwicklung zukünftiger Sozialarbeiter*innen. Wie Harmsen rücken der deutsche Sozialarbeiter Thomas Miller und seine Kolleg*innen hier die »konkreten Bildungsprozesse der berufsbegleitend Studierenden und die Prozesse der Entwicklung der individuellen professionellen Identität« (Miller et.al. 2021: VI) ins Zentrum des Interesses und versuchen die Auffassung von Professionalität und professioneller Identitätsentwicklung mittels eines »rekonstruktiven Verfahrens mit Fokus auf die subjektiven Deutungen der Studierenden selbst« (ebd. et.al. 2021: 1) zu erschließen, um daraus ebenso allgemeine relevante Erkenntnisse für die Hochschuldidaktik sowie die Entwicklung von Curricula zu gewinnen. Auch sie rekurren hinsichtlich eines begrifflichen bzw. konzeptionellen Verständnisses von *Identität* und *professioneller Identität* auf das Modell der *Patchworkidentitäten/Teilidentitäten* von Keupp und schließen an das Konzept der professionellen Identität von Harmsen an (vgl. Miller et.al. 2021: Vlf.; 2; 24–26; vgl. Harmsen 2004; 2014). In Rekurs auf Keupp und seine Kolleg*innen dienen besonders die vier identifizierten Koordinationsleistungen für die Konstruktion von (Teil-)Identität der Auswertung von insgesamt 13 Interviews mit Studierenden zu drei unterschiedlichen Zeitpunkten ihrer Ausbildung: Demnach handelt es sich um (1) *relationale Verknüpfungsarbeit*, innerhalb welcher Selbsterfahrungen von Personen zeitlich in lebensweltliche Bezüge eingeordnet werden. Weiters um (2) *Konfliktaushandlung*, welche auf der These beruht, dass bei Nichtübereinstimmungen von Selbst- und Fremdbewertungen oder beim Einbezug von Zukunftsperspektiven Spannungszustände entstehen können, die nicht vorzugsweise abgebaut werden wollen, sondern einer permanenten dynamischen Aushandlung unterliegen. Ferner um (3) *Ressourcenarbeit*, die besonders soziale Ressourcen in Form sozialer Netzwerke in den Fokus nimmt. In ihnen finden Anerkennungsprozesse und Beziehungen statt, die unterstützenden und identitätsstiftenden Charakter haben (können). Letztlich (4) *Narrationsarbeit* bzw. die Selbsterzählung als Modus der sozialen Wirklichkeitskonstruktion vor dem Hintergrund sozialer Strukturen (vgl. Miller et al. 2021: 34–37). Als Wesen der Identitätsarbeit sehen Miller et.al. »die Entwicklung situativ stimmiger Pas-

sungen im Verhältnis innerer und äußerer Erfahrungen« (ebd. et.al. 2021: 34) mit dem Ziel der Sicherstellung der Handlungskompetenz von Personen, wobei die Herstellung von Kohärenz (Gefühl der Sinnhaftigkeit, Verstehbarkeit und Gestaltbarkeit), Anerkennung (Aufmerksamkeit und positive Bewertung von anderen und Selbstanerkennung) und Authentizität (innere und äußere Welt in Passung bringen), grundlegend ist (vgl. Miller et.al. 2021: 37). Weitere theoretische Referenzrahmen bilden das Konzept der Selbstwirksamkeit – *self efficacy* – vom kanadischen Psychologen und Lerntheoretiker Albert Bandura (1925–2021) und diverse Zugänge zur Biographiearbeit (vgl. Miller et.al. 2021: 37–43). Ihr zentraler Erkenntnisgewinn zur Frage nach den wesentlichen Aspekten der professionellen Identitätsentwicklung von Sozialarbeiter*innen lässt sich vor allem auf zwei Bereiche verorten:

(1) Haltungen, Berufsbiografien und Studienmotive sowie diskursive Prozesse zur Auseinandersetzung mit individuellen und kollektiven Vorstellungen von Professionalität (vgl. Miller et.al. 2021: 4). Mit Verweis auch auf andere Studien stellen Miller et.al. fest, dass die Entwicklung eines Professionsverständnisses nicht von Biographien der handelnden Personen trennbar ist und somit »Vorerfahrungen und Prägungen von Studierenden eine entscheidende Rolle bei der Betrachtung der Entwicklung einer professionellen Identität zugewiesen« (ebd. et.al. 2021: 41) werden muss (vgl. ebd. et.al. 2021: 40).

(2) Selbstwirksamkeit: Selbstwirksamkeit, verstanden als »subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen aufgrund eigener Kompetenz bewältigen zu können« (Schwarzer/Jerusalem zit.n. Miller et.al. 2021: 38) ist für die Entwicklung einer professionellen Identität hochrelevant und als Basis für die Handlungsfähigkeit anzusehen (vgl. Miller et.al. 2021: 13, 37–39). Die deutsche Medienwissenschaftlerin und Bildungsforscherin Hecker konstatiert in ihrer Studie zu Kompetenzkonzepten des Bildungspersonals ebenso: »Praktische Erfahrungen und theoretisches Wissen ermöglichen beruflich handlungskompetentes Agieren.« (Hecker 2015: 115) Selbstwirksamkeit kann besonders in der Gleichzeitigkeit von Studium und Praxis erfahren werden. Im sozialen Netzwerk von Kommiliton*innen und Kolleg*innen können reflexive Konstruktionsleistungen, Anerkennungs- und Selbstwirksamkeitserfahrungen, die zu einer Passung zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung führen, gemacht werden, was sich als identitätsstiftend erweist. Eine Voraussetzung dafür sind die Offenheit von Studierenden, Praktiker*innen und Hochschulmitarbeiter*innen (vgl. Miller et.al. 2021: 173–176).

Abbildung 5: Selbstwirksamkeitserfahrungen – Offenheit –
professionelle Identität (vgl. Miller et.al. 2021: 179)

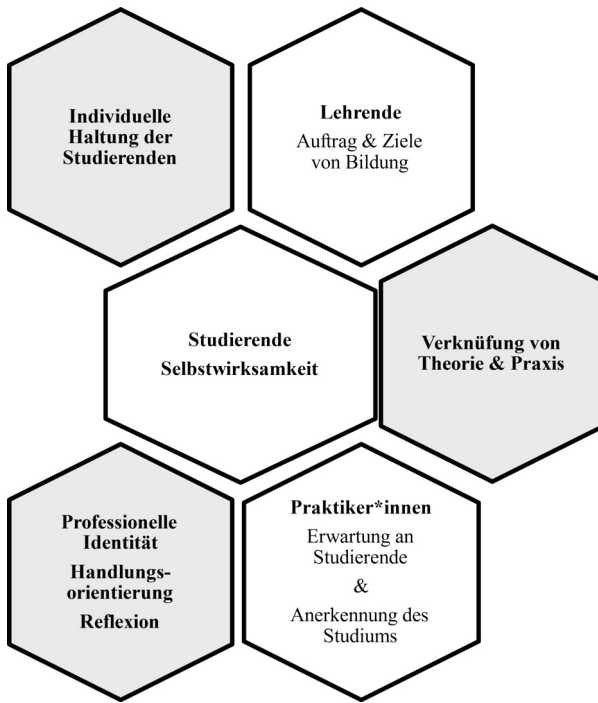


Abbildung 5 veranschaulicht Selbstwirksamkeitserfahrungen vor dem Hintergrund der Offenheit von Studierenden, Lehrenden und Praktiker*innen sowie den Zusammenhang von innerer Haltung, Verknüpfung von Theorie und Praxis und den Konstruktionsprinzipien professioneller Identität.

Berufsbegleitend Studierende sind bereits in der Praxis tätig und werden von Miller et.al. als *studierende Praktiker*innen* bezeichnet, für die sich Studium und Praxis als Lernorte anbieten, die in wechselseitiger Beziehung zueinanderstehen. Miller et.al. gelangen unisono wie Harmsen zur Erkenntnis, dass Lernformate in Form von Praxisprojekten, in denen die Handlungspraxis systematisch reflektiert werden kann, die Verknüpfung von Theorie und Praxis ermöglichen. Ebenso deckungsgleich mit Harmsen ist ihr Resultat, dass das *handlungsorientierte* und *reflexive* Konstruktionsprinzip besonders relevant für die Entwicklung einer professionellen Identität ist (vgl. Miller et.al. 2021: 173f).

Berichtenswert sind auch ihre Erkenntnisse zur Entwicklung einer kollektiven professionellen Identität. Dafür benötigt es einerseits Räume für einen intersubjektiven Austausch der Fachkräfte über ihre individuellen Auffassungen von profes-

sioneller Identität und andererseits die Initiierung und Weiterführung derartiger Diskurse. Miller et. al. empfehlen hinsichtlich der Förderung von Entwicklungsprozessen zu einer professionellen Identität die Reflexion von Biografien in akademischen Bildungsangeboten zu implementieren und als Ressource wahrzunehmen, handlungsorientierte und reflexive Lernformate zu konzipieren sowie Qualifikationsprofile zu entwickeln, die die Reflexion zwischen Theoretiker*innen und Praktiker*innen über benötigte Kompetenzen von Sozialarbeiter*innen anregen (vgl. ebd. et. al. 2021: 172–174). Im nächsten Abschnitt werden daher Qualifikations- und Kompetenzprofile von Sozialarbeiter*innen näher beleuchtet.

4.3 Qualifikation und Kompetenz von Sozialarbeiter*innen

Im Rahmen des Bologna-Prozesses verpflichteten sich europäische Staaten, ihre Ausbildungsangebote an Hochschulen den »europäischen Vorgaben anzupassen und damit wichtige Neuerungen, wie beispielsweise die Einführung eines gestuften und modularisierten Studiensystems (Bachelor und Master) sowie die geforderte Kompetenz- bzw. Outcomeorientierung, umzusetzen.« (Forrer Kasteel/Truniger 2008: 14; vgl. Abschnitt 4.1.1) Damit entstanden an Fachhochschulen in Österreich (auch) Bachelorstudiengänge für Soziale Arbeit vor dem Hintergrund der Orientierung an Kompetenzen. Diese Kompetenzorientierung macht zunächst eine begriffliche Bestimmung von *Kompetenz* sowie des häufig damit in Zusammenhang gebrachten Terminus der *Qualifikation* notwendig. Anschließend werden Qualifikationsprofile und Kompetenzmodelle von Sozialarbeiter*innen beleuchtet sowie die Kompetenzentwicklung im Zuge der Ausbildung in den Blick genommen. Abschließend wird erörtert, welchen Kompetenzen in der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen für die Ausübung einer menschenrechtsorientierten Praxis eine besondere Bedeutung beigemessen werden kann.

4.3.1 Begriffe von Qualifikation und Kompetenz

Eng verbunden mit der Professionalität sowie professionstheoretischen Konzepten und Modellen zur Professionalisierung ist die Dimension der Kompetenzen. Sie können als »Teil der Professionalität« (Hecker 2015: 103) begriffen werden.

Der Terminus Kompetenz wird von unterschiedlichen Disziplinen verschieden verwendet und ausgelegt, daher erscheint es notwendig, eine für die vorliegende Arbeit, im Sinne eines sozialarbeiterischen Verständnisses relevante begriffliche Bestimmung vorzunehmen. Etymologisch lässt sich der Begriff zunächst einerseits mit *Zuständigkeit* und andererseits mit *Fähigkeit* übersetzen. Setzt man entwickelte Fähigkeiten in einer Materie einer Legitimation von Zuständigkeit für die Bearbeitung dieser voraus, sind die beiden Bedeutungen miteinander in Beziehung