

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

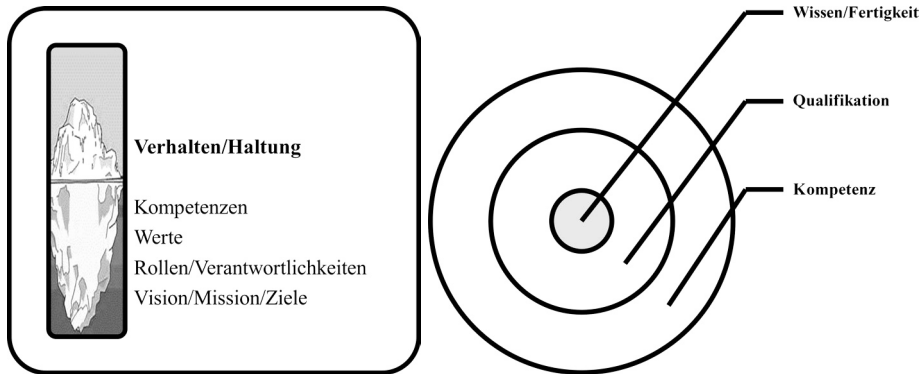
gebracht (vgl. Hecker 2015: 106). In den Sozialwissenschaften wird der Begriff der *Kompetenz* häufig in Zusammenhang mit dem Terminus der *Qualifikation* diskutiert. Während Qualifikationen nicht personen- bzw. subjektorientiert sind, sondern Wissensbestände, Fähigkeiten und Fertigkeiten meinen, welche im privaten Leben sowie insbesondere in der beruflichen Landschaft nachgefragt werden und im Sinne einer Marktlogik verwertbar sind, sind Kompetenzen auf die lernende Person und ihre Befähigung zu selbstverantwortlichem Handeln im privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Kontext fokussiert (vgl. Hecker 2015: 107–112).

Der Sozial- und klinische Psychologe, Volker Heyse (*1944) und der Physiker, John Erpenbeck (*1942), die in den späten 1990er Jahren gemeinsam auf dem Gebiet der Kompetenzdiagnostik und -entwicklung gearbeitet haben, definieren Kompetenzen folgendermaßen: Mit Kompetenzen sei die Fähigkeit zur Selbstorganisation einschließlich von Wissen, Qualifikation, Werten und Normen gemeint, auf die in offenen Problem- und Entscheidungssituationen innerhalb komplexer Systeme zurückgegriffen werden kann (vgl. Erpenbeck 2012: 16ff.). Selbstorganisiertes Handeln von Individuen beruht auf diversen sich entwickelnden Dispositionen, im Sinne von Anlagen, Fähigkeiten und Bereitschaften, die sich in »selbst motivierter Interaktion mit der Umwelt« zeigen. Das erworbene Wissen wird von Menschen in ein Wertesystem kontextualisiert, in Form von »wertgesteuerter Interpolationsfähigkeit«, was einem ermöglicht, bei eingeschränktem Wissen dennoch handlungsfähig zu bleiben (vgl. Hecker 2015: 117).

»Werte bestimmen in dieser Konzeption individuelles und soziales Handeln, sind somit die bedeutendsten Bestandteile von Kompetenzen, weil sie das Individuum trotz prinzipieller Handlungsunsicherheit handeln lassen. Ziel ist die individuelle Handlungsfähigkeit.« (Hecker 2015: 117)

Folgende Graphiken visualisieren zum einen das Konstrukt von Kompetenz, wonach Kompetenzen auf Zielen, Zuständigkeiten und Werten basieren, sich im selbstverantwortlichen Handeln entwickeln und im Verhalten von Menschen sichtbar werden. Sie können als Handlungsvoraussetzungen zur Bearbeitung komplexer Herausforderungen erachtet werden. Zum anderen wird die begriffliche Ein- bzw. Abgrenzung von Qualifikation und Kompetenz veranschaulicht, wonach sich Qualifikationen aus erworbenem Wissen und angeeigneten Fertigkeiten im Zuge von Ausbildungen zusammensetzen sowie Menschen für die berufliche Handlungspraxis qualifizieren und Kompetenzen dieses Wissen, diese Fertigkeiten und diese Qualifikationen implizieren (vgl. Erpenbeck 2012: 16ff.).

Abbildung 6: Einordnung von Qualifikation und Kompetenz (vgl. Erpenbeck 2012: 16ff.)



Erpenbeck und Heyes gehen in ihrem Konzept von einer »Ausschließlichkeit der eigenen Gestaltung der Kompetenzentwicklung« aus, »die eine Unterstützung oder Anregung von Lehrenden bzw. von außen ausschließt« (Gillen zit.n. Hecker 2015: 118), was dem vorliegenden Forschungsfokus auf dem ersten Blick als wenig dienlich erscheint. In Anlehnung an die zugrunde gelegte anthropologische und bildungstheoretische Annäherung (vgl. Abschnitt 3.2 und 3.3) und die Ausführungen des vorangegangenen Abschnitts (vgl. Abschnitt 4.2.2) lohnt sich jedoch ein zweiter Blick. Folglich können Lernorte und -arrangements in der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen Raum für Selbstwirksamkeitserfahrungen und Reflexionsprozesse sein, innerhalb welcher subjektorientierte eigenständige Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklungsprozesse angenommen werden (können). An dieser Stelle sei angemerkt, dass hier Kompetenzen »nur auf ein Potential, auf Handlungsoptionen, nicht auf die Umsetzung in mehr oder minder erfolgreiches Handeln« verweisen und »motivationale Elemente gesondert als Kompetenzen [...], [...] als »umsetzungsbezogene Kompetenz« (Heiner 2018: 52) ausgewiesen werden. Dieser Umstand unterstützt die zuvor dargestellte Erkenntnis, dass Voreinstellungen, Berufsbiographien und insbesondere Studienmotive maßgeblichen Einfluss auf Bildungsprozesse hinsichtlich professioneller Identitäts- und Kompetenzentwicklung haben (vgl. Abschnitt 4.2.2).

Diese Auffassung hat unübersehbar Schnittmengen mit jener der Sozialarbeiterin und Erziehungswissenschaftlerin, Hiltrud von Spiegel (1951–2019), die den Diskurs zum professionellen methodischen Handeln in der Sozialen Arbeit maßgeblich (mit-)prägte.

Ihr zufolge meint die Kompetenz eines Menschen,

»auf welche Art und Weise er seine persönlichen Ressourcen situativ mobilisiert bzw. mit den wechselnd bedingten Handlungssituationen kombiniert. Der Kompetenzbegriff ist ein relationaler Begriff, denn er stellt eine Beziehung her zwischen den aus dem individuellen Gesamtbestand jeweils als erforderlich angesehenen und ausgewählten Kenntnissen (Wissen), den Fähigkeiten und Fertigkeiten (Können) und den Motiven und Interessen (Wollen, Haltungen) sowie zusätzlich den jeweiligen Möglichkeiten (Anforderungen und Restriktionen der Umwelt).« (von Spiegel 2004: 82)

Vor dem Hintergrund, die Soziale Arbeit als eine handlungsorientierte Profession zu begreifen, welche über einen sehr breiten Gegenstand verfügt und sich immer komplexer werdenden sozialen Herausforderungen stellt sowie der fokussierten Entwicklung einer menschenrechtsorientierten – und damit einer wertebasierten – Handlungskompetenz von Studierenden erscheinen diese Begriffsdefinitionen der zugrundeliegenden anthropologischen und bildungstheoretischen Annäherung gerecht zu werden (vgl. Abschnitt 3.2 und 3.3) und als geeignet für die weiterführende Auseinandersetzung.

Kompetenzen gehen demnach weit über die formalisierte Qualifikation innerhalb der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen hinaus und beziehen sich auf abrufbare Ressourcen, Fähigkeiten und Wissensbestände eines aktiv und selbstverantwortlich handelnden Subjekts (vgl. Hecker 2015: 114). Ihre Herausbildung ist für den Umgang mit der Vielfalt von Menschen und den komplexen Situationen in der Sozialen Arbeit unverzichtbar (vgl. Großmaß/Perko 2011: 27; vgl. Abschnitt 7.1.2).

4.3.2 Entwicklung und Modelle von Kompetenz

Die Soziologin Hemma Mayrhofer und Elisabeth Raab-Steiner, Sozialarbeiterin und Psychologin sowie mittlerweile Leiterin des Departments Soziales am FH Campus Wien, führten von 2005–2006 eine Studie zu den Wissens- und Kompetenzprofilen von Sozialarbeiter*innen in der Berufspraxis – bezogen auf den Raum Wien – durch, um u.a. zu erheben, welche Kompetenzen zur professionellen Bewältigung der komplexen Herausforderungen in der Handlungspraxis erforderlich sind. Neben Handlungskontexten und Strukturen, allgemeinen Merkmalen des Wissens- und Kompetenzprofils wurden einzelne Kompetenzfelder detailliert in den Blick genommen. Aufgrund einer ganzheitlichen Auseinandersetzung der Sozialen Arbeit mit der »Arbeit am Sozialen« zeigte sich ein sehr breites und eher unscharfes Kompetenzprofil von Sozialarbeiter*innen, was ihnen zufolge zum Übersehen generalistischer Integrations- und Querschnittskompetenzen führen kann (vgl. ebd. 2007: 6f.).

Die beiden Autorinnen gelangten in ihrer Untersuchung zu folgenden Erkenntnissen: Die Soziale Arbeit als Profession ist besonders herausgefordert, sich einerseits von anderen Professionen und andererseits vom familiären und ehrenamtlichen Engagement abzugrenzen. Auch in Verbindung mit Kompetenzen zeigen sich die bereits erläuterten Eingrenzungsprobleme des sozialarbeiterischen Gegenstandes (vgl. Mayrhofer/Raab-Steiner 2007: 7; vgl. Abschnitt 3.1). Dass sich die Unschärfen in der Gegenstandbestimmung allgemein auf die Entwicklung einer professionellen Identität negativ auswirken, konnte bereits im vorangegangenen Abschnitt herausgestellt werden (vgl. Abschnitt 4.2.2). Zudem stehe, Mayrhofer und Raab-Steiner zufolge, die häufig feststellbare »Übernahme fachfremder Aufgaben« in der Praxis der »Ausformung und Festigung einer eigenen professionellen Identität« (ebd. 2007: 7) entgegen.

Da Sozialarbeiter*innen in ihrer eigenständigen professionellen Perspektive besonders durch die interdisziplinären Ausbildungsinhalte verunsichert sind, sei es erforderlich, bezugswissenschaftliche Inhalte in der Ausbildung in ein sozialarbeiterisches Kompetenzprofil zu implementieren und eigenständige sozialarbeitswissenschaftliche Grundlagen voranzubringen. Der häufigen Wahrnehmung von sozialarbeiterischen Kompetenzen als Alltagskompetenzen kann die Ausbildung entgegenwirken, in dem sie zu etablierende professionelle Kompetenzen zwar auf alltägliche persönliche Kompetenzen fußt, diese jedoch mit theoretischen, methodischen und reflexiven Elementen erweitert. Die unterschiedlichen Handlungsfelder der Sozialen Arbeit eröffnen unterschiedliche Handlungskontexte und erfordern daher unterschiedliche Wissens- und Kompetenzprofile. Es sei ein Trend zum Fokus auf arbeitskontextspezifische Kompetenzen im Gegensatz zur Suche nach übergreifenden Gemeinsamkeiten in der Handlungspraxis beobachtbar, was zunächst auf die Spezialisierung von Ausbildungen auf differenzierte Arbeitsbereiche schließen ließe (vgl. Mayrhofer/Raab-Steiner 2007: 7f.; vgl. Abschnitt 3.1.1 und 3.1.2). Jedoch machen »überschneidende Problemlagen«, »Multiproblemlagen« und heterogene »KlientInnenzielgruppen (sic!)« ein »breites Wissens- und Kompetenzspektrum« (Mayrhofer/Raab-Steiner 2007: 8f.) notwendig. Mayrhofer und Raab-Steiner halten dazu eindrucksvoll fest: »Die Ausbildung steht damit vor der Herausforderung, dieses Spannungsfeld von Gemeinsamkeit und Differenz zu bearbeiten.« (Ebd. 2007: 9) Die dargestellten Erkenntnisse aus der Studie von Mayrhofer und Raab-Steiner führen zur Notwendigkeit, zunächst einen Überblick über vorherrschende Kompetenzmodelle und Qualifikationsprofile in der Sozialen Arbeit im deutschsprachigen Raum zu skizzieren.

Eine Möglichkeit, sich einem Kompetenzmodell und Qualifikationsprofil einer professionellen Sozialen Arbeit anzunähern führt über den Begriff der *Qualität*. Die Bundesarbeitsgruppe *Qualität in der Profession Soziale Arbeit* des Deutschen Berufsverbandes für Soziale Arbeit (DBSH) formulierte im Jahr 2000 Qualitätskriterien als

Grundraster zur Beurteilung der Qualität in den Handlungsfeldern Sozialer Arbeit. Dieser Beitrag zum Qualitätsdiskurs verfolgt das Ziel, Standards für qualitätsvolle sozialarbeiterische Angebote in punkto Arbeitsbedingungen, -strukturen und -weisen vor dem Hintergrund menschenrechtsbasierter Werte zu formulieren. Um Ziel, Prozess, Programm, Wirtschaftlichkeit und Wirksamkeit sozialarbeiterischer Tätigkeiten zu klären und um praxisrelevante handlungsfeldübergreifende Kriterien zu ihrer Evaluierung und Weiterentwicklung zu erlangen, wurde eine Qualitätsbeschreibung erarbeitet, die zwar lediglich als eine Orientierung für eine geteilte Qualitätsauffassung und -politik innerhalb der Profession anzusehen ist, jedoch darauf aufmerksam macht, dass gegenwärtig beobachtbare Globalisierungs- und damit einhergehende Ökonomisierungstendenzen zu einer zunehmenden Vermarktung im Sozialbereich führen. Dies hat zur Konsequenz, dass hinsichtlich Qualität primär auf die staatliche Kostensenkung für sozialarbeiterische Angebote anstelle auf die Verbesserung sozialer Rahmenbedingungen abgezielt wird (vgl. DBSH o.J.: 1–17).

Die Autor*innengruppe der Bundesarbeitsgruppe dazu:

»Der Diskurs um die »Ökonomisierung« der Sozialen Arbeit und die damit verbundene Qualitätsdiskussion zielt nicht auf die Verbesserung bzw. den Erhalt von guten sozialen Rahmenbedingungen. Eine möglichst preiswerte Produktion von »Lösungen«, um die politische Legitimation zu bewahren, ist das Ziel. Dies führt zu einer zunehmenden Deprofessionalisierung und letztlich zum Abbau von professioneller Sozialer Arbeit insgesamt. Damit wird das »Soziale« von einem gesellschaftlichen Werteorientierten Auftrag zur Markt- und Legitimationsware entwertet.« (Ebd. o.J.: 2)

In der Annahme, dass die Qualitätsansprüche in der Sozialen Arbeit zwischen Professionist*innen, Träger*innen von Dienstleistungen, der Politik und Gesellschaft zu den Möglichkeiten und Grenzen, Aufgaben und Angeboten, der Ausbildung und Qualifikation von Sozialarbeiter*innen ausgehandelt werden müssen, stellt die Bundesarbeitsgruppe Qualitätskriterien auf (1) der Kontextebene, (2) der Kompetenzebene, (3) der Ebene der Klient*innen (vgl. DBSH o.J.: 4–6) zur Disposition. Aus dieser Annäherung an Qualitätsstandards von Seiten der Profession sind unübersehbar nur sehr unspezifisch Kompetenzen im hier zugrunde gelegten Verständnis ableitbar. Ferner ist nicht von der Hand zu weisen, dass es sich hierbei um keinen Systematisierungsversuch von unterschiedlichen Kompetenzen und/oder Qualifikationen handelt, sondern, wie beschrieben, um eine Auflistung wünschenswerter Rahmenbedingungen für eine qualitätsvolle professionelle Ausübung sozialarbeiterischer Tätigkeiten, wie folgt:

*Tabelle 3: Qualitätskriterien auf Kontext-, Kompetenz- und Klient*innenebene (vgl. DBSH o.J. 14f.)*

Kontextebene	Kompetenzebene	Klient*innenebene
Geeignete Arbeitsmittel	Qualifizierter Abschluss	Verschwiegenheit
Aktenverwahrung/ Datenschutz	Berufliches Selbstverständnis/Selbstorganisation	Wissenschafts- und konzeptbasierte Leistungserbringung
Fachliteratur, Datenbanken, Materialien	Dienstleistungsorientierung der Fachkräfte	Transparenz der Qualität der Leistungen
Möglichkeiten zur Recherche	Vermittlung zwischen System und Lebenswelt	Kontraktieren der Leistungen zwischen Klient*innen und Fachkraft
Supervision	Supervision	Dienstleistungen entsprechen berufsethischen Prinzipien
Fachberatung	Fachberatung	Nutzen von Kooperations- und Beteiligungsstrukturen
Fortbildung	Fortbildung	Kritische Reflexion von Parteilichkeit
Mitwirkung der Fachkräfte am Arbeitsauftrag	Dokumentation und Evaluation der beruflichen Tätigkeit	Verantwortungsvoller Umgang mit Arbeits- und Finanzmitteln
Entscheidungskompetenz über Modalität der Hilfestellung	Evaluation der eigenen Tätigkeit	Überprüfung der Qualität/Qualitätssicherung
Autonomie und Handlungsfreiheit		
Mitwirkung an politischen und administrativen Entscheidungen		
Transparenz sozialarbeiterischen Handelns		

Es lassen sich dennoch, insbesondere auf den Ebenen der Kompetenz und Klient*innen, Hinweise auf Fähigkeiten ableiten, die für die Qualifikation und Kompetenzentwicklung im Rahmen der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen einerseits und das vorliegende Erkenntnisinteresse andererseits relevant sind. Auf der Kompetenzebene gelten neben der Bereitschaft zur Supervision sowie Evaluation – und damit zu einer entsprechenden Reflexion der beruflichen Tätigkeit –, vor allem eine qualifizierende Sozialarbeiter*innen-Ausbildung sowie das berufliche Selbstverständnis und die Selbstorganisation als zentrale Qualitätsvoraussetzung

in der Handlungspraxis. Auf Ebene der Klient*innen werden zu einer weiteren Reflexionsfähigkeit und zum anderen die Fähigkeit, sozialarbeiterische Dienstleistungen nach den berufsethischen Prinzipien zu gestalten, als qualitätsrelevant erachtet. Dies veranlasst zur Schlussfolgerung, dass Fragen nach der Gestaltung von professionellen Identitäts- und Kompetenzentwicklungsprozessen mit dem Ziel der Befähigung zu einer menschenrechtsorientierten Handlungspraxis, auch vor dem Hintergrund professionsseitiger Qualitätsansprüche relevant sind.

Im Jahr 2008 veröffentlichten die Funktionäre im deutschen Berufsverband, Friedrich Maus, Wilfried Nodes und Dietrich Röh, erstmals, die vom Berufsverband im Jahr 2007 verabschiedeten und definierten Schlüsselkompetenzen von Sozialarbeiter*innen, wozu die strategische, methodische, sozialpädagogische, -administrative und -rechtliche, personale und kommunikative, berufsethische sowie Praxisforschungs- und Evaluationskompetenz gezählt werden. Konstruktionsprinzipien und Gewichtungen der hier benannten Kompetenzen werden nicht systematisch vorgenommen und theoretisch begründet (vgl. Maus et.al. 2013; vgl. Heiner 2018: 55). Eine vergleichbare Auflistung von Qualitätskriterien und Schlüsselkompetenzen gibt es vom Österreichischen Berufsverband der Sozialen Arbeit in dieser Ausführlichkeit nicht. Dennoch werden im Basisdokument *Berufsbild der Sozialarbeit* aus dem Jahr 2017 dieselben Fähigkeiten wie im Nachbarland mit Qualifikation, Ausbildung und Qualität in Zusammenhang gebracht (vgl. OBDS 2017: 1–6).

Eine weitere Möglichkeit sich Kompetenzmodellen und Qualifikationsprofilen von Sozialarbeiter*innen anzunähern ist die Auseinandersetzung mit konkret entwickelten Modellen innerhalb der Disziplin, die auf einen intensiv geführten Diskurs zu professionellen Handlungskompetenzen in den 1980er Jahren zurückgehen. Die unterschiedlichen Ansätze reichen von der Orientierung an prinzipiellen menschlichen Fähigkeiten, an Vorschlägen zur Vermittlung grundlegender professioneller Handlungskompetenzen in den Ausbildungen und Entwürfen zu beruflichen Kompetenzen bis hin zur Einführung sowie Konzeption des Begriffes der beruflichen Identität (vgl. von Spiegel 2004: 83f). Eine detaillierte Darstellung der genannten Ansätze bleibt zugunsten der Skizzierung zweier, für die vorliegende Arbeit als bedeutend erachteter, Kompetenzmodelle, nämlich jene von Maja Heiner und Hiltrud von Spiegel, ausgespart. In ihrer Auseinandersetzung mit dem Fachbegriff der Handlungskompetenz, welche auf ein Zusammenspiel von Wissen, Können und Wollen zurückgehe, als ein »abstraktes Konzept, das viele Fähigkeiten bündelt«, und welche sich »auf komplexe und zugleich bedeutende Anforderungen« (Heiner 2018: 51) bezieht, konstatiert Heiner, dass Kompetenzmodelle in der Sozialen Arbeit im deutschsprachigen Raum primär auf die vom deutschen Psychologen und Pädagogen, Heinrich Roth (1906–1983), erarbeitete systematische Unterteilung

pädagogischer Kompetenzen in *Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz*, zurückgehen und häufig mit *Methodenkompetenz* erweitert werden (vgl. ebd. 2018: 52–56).

Maja Heiner selbst konzipierte ein kasuistisches Kompetenzmodell, welches einerseits den Kernaufgaben der Handlungspraxis und andererseits dem Auftrag des Leistungssystems entsprechen will und auf der Annahme basiert, dass »die Analyse der spezifischen Kompetenzen der Fachkräfte ein eigenes Kompetenzmodell erfordert« (Ebd. 2018: 54) In ihrem Modell wird die Sach-/Fachkompetenz »durch drei Kompetenzbereiche ersetzt: Selbst-, Fall- und Systemkompetenz.« (Heiner 2018: 53) Grundsätzlich ist mit der Sach-/Fachkompetenz ein verfügbares Wissen gemeint und wird an den Diskurs zum Gegenstand der Sozialen Arbeit angeknüpft. Nach wie vor bleiben Fragen nach den zu vermittelnden Wissensgebieten im Rahmen der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen in Debatten darüber ungeklärt oder kontrovers beantwortet (vgl. Heiner 2018: 53).

Im Sinne eines funktionalen Verständnisses lässt sich, in Anlehnung an Hiltrud von Spiegel, Wissen in folgende vier Formen unterteilen:

- (1) Beobachtungs- und Beschreibungswissen zur Informationssammlung
- (2) Erklärungs- und Begründungswissen zur Erklärung von Zusammenhängen und zur Begründung von geplanten Interventionen
- (3) Wertewissen auf Basis normativer Postulate zur Begründung von Verhaltenslinien und
- (4) Handlungs- und Interventionswissen zur Planung, Umsetzung, Dokumentation und Reflexion von Interventionen (vgl. von Spiegel 2004: 104–108; vgl. Heiner 2018: 56f.).

Grundlage für den Transfer von Wissen in berufliches Handeln ist eine werte- und überzeugungsbasierte verinnerlichte Handlungsbereitschaft von Menschen:

»Es ist vor allem die Integration der vorhandenen Informationen in eine Vorstellung von der Bewältigung einer Aufgabe auf der Grundlage der beruflichen Ethik, des fachlichen Wissens und persönlicher Überzeugungen, die handlungsmotivierend wirkt. In der beruflichen »Haltung« sind diese inneren Bilder als Handlungstendenzen, als Dispositionen verinnerlicht und wirken oftmals auch unbewusst handlungssteuernd.« (Heiner 2018: 57)

Mit der Fall- und Systemkompetenz werden die sozialarbeiterischen Tätigkeiten in Verbindung mit den Adressat*innen der Sozialen Arbeit und jenen des »wohlfahrtsstaatlichen Leistungssystems« (Heiner 2018: 63) bedient. Mit der Selbstkompetenz sind Fähigkeiten von Sozialarbeiter*innen, sich selbst beobachten und analysieren, eigene Denk- und Deutungsmuster sowie Gefühle hinterfragen und selbstregula-

tive Prozesse anwenden zu können, gemeint. Heiner verbindet in weiterer Folge die drei eben beschriebenen Kompetenzbereiche der Sach-/Fachkompetenz mit drei prozessbezogenen Kompetenzmustern: der Analyse- und Planungskompetenz, der Interaktions- und Kommunikationskompetenz sowie der Reflexions- und Evaluationskompetenz. Damit wird jede sozialarbeiterische Handlung als zirkulärer Prozess verstanden, wofür alle drei Kompetenzbereiche und Kompetenzmuster in jeweils unterschiedlicher Gewichtung notwendig sind. In ihrem Modell skizziert sie, wie innerhalb der prozessbezogenen Kompetenzmuster professionellen Handelns sogenannte Teilkompetenzen konkret bestimmt werden können (vgl. Heiner 2018: 63ff.).

Das Kompetenzmodell von Hiltrud von Spiegel erlangte mit dem Titel *Person als Werkzeug* Bekanntheit und befasst sich mit der »Konstruktion des strategischen und reflektierten Einsatzes der eigenen beruflichen Persönlichkeit [...], wie sie als Grundkonstrukt schon von den Berufsgründerinnen angelegt wurde [...]« (von Spiegel 2004: 84) Mit ihrem Modell sieht die Autorin eine Abgrenzung konkret bestimmter professioneller Kompetenzen von »blumig beschriebenen Persönlichkeitsmerkmalen« (ebd. 2004: 93) verwirklicht. Persönlichkeitsmerkmale, Alltagswissen und vorberufliche Einstellungen werden insbesondere in der Ausbildung zu einer professionellen Handlungskompetenz erweitert (vgl. von Spiegel 2004: 93). Es lässt sich an dieser Stelle einmal mehr nicht von der Hand weisen, dass der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen ein hoher Stellenwert in der Förderung der professionellen Kompetenzentwicklung zukommt. Von Spiegel ordnet in ihrem Modell professionelle Kompetenzen auf zwei unterschiedlichen Handlungsebenen, der Fall- und Managementebene und drei verschiedenen Dimensionen, jener des Könnens, des Wissens und der Haltung, ein. Auf der ersten Handlungsebene, der Fallebene, werden sozialarbeiterische prozesshafte Tätigkeiten im Rahmen der drei klassischen Methoden der Sozialen Arbeit – der Einzelfallhilfe, sozialen Gruppenarbeit oder Gemeinwesenarbeit – ausgeübt (vgl. Abschnitt 6.1.2). Da die Ausbildung von Sozialarbeiter*innen in den Bachelor-Studiengängen der Sozialen Arbeit in erster Linie auf die Entwicklung einer (Handlungs-)Kompetenz auf dieser Ebene und nicht auf der Managementebene abzielen, werden diesbezügliche Kompetenzen in allen drei Dimensionen in weiterer Folge für die vorliegende Arbeit in den Blick genommen. Auf eine detaillierte Beschreibung der Kompetenzen wird hier verzichtet und wird auf die Ausführungen von Hiltrud von Spiegel verwiesen (vgl. von Spiegel 2004: 98–112). Folgende Tabelle visualisiert das Kompetenzmodell übersichtlich:

Tabelle 4: Kompetenzen auf zwei Handlungsebenen und in drei Dimensionen (vgl. von Spiegel 2004: 113f.)

	Kompetenzen für die Fallebene	Kompetenzen für die Managementebene
Dimension Wissen	Beobachtungs- und Beschreibungswissen	Beobachtungs- und Beschreibungswissen
	Kenntnis konzeptioneller Raster der Wirklichkeitswahrnehmung	Wissen über Wirkungen des Kontexts
	Erklärungs- und Begründungswissen	Erklärungs- und Begründungswissen
	Handlungsfeldspezifisches und disziplinäres Wissen	Kenntnis politischer Einbindung des Handlungsfeldes
	Wissen zur Wechselwirkung von Individuum und Gesellschaft	Wissen um die Grenzen Sozialer Arbeit
		Kenntnis von Gesetzen und Finanzierungsgrundlagen
		Grundkenntnisse der Organisationsentwicklung
	Wertewissen	Wertewissen
	Kenntnis der Wechselwirkung persönlicher und beruflicher Haltung	Siehe nebenstehend
	Kenntnis der Partikularität von Wertesystemen	
Kenntnis beruflicher Ethik und Handlungsmaximen		
Kenntnis des Leitbildes der Organisation		
	Kompetenzen für die Fallebene und Organisationsebene	
Dimension Haltung	Reflexive Arbeit an der beruflichen Haltung	
	Reflexion individueller Motive, Wertestandards, der Zuschreibung von Schuld & Verantwortung, Distanz	
	Orientierung an beruflichen Wertestandards	
	Achtung von Autonomie, Wertschätzung, Akzeptanz von Sinnkonstruktionen, Ressourcenorientierung	
	Reflektierter Einsatz beruflicher Haltungen	
	Professionelle Identität, Bewusstsein über disziplinäre Heimat, Identifikation mit der Institution, Haltung	

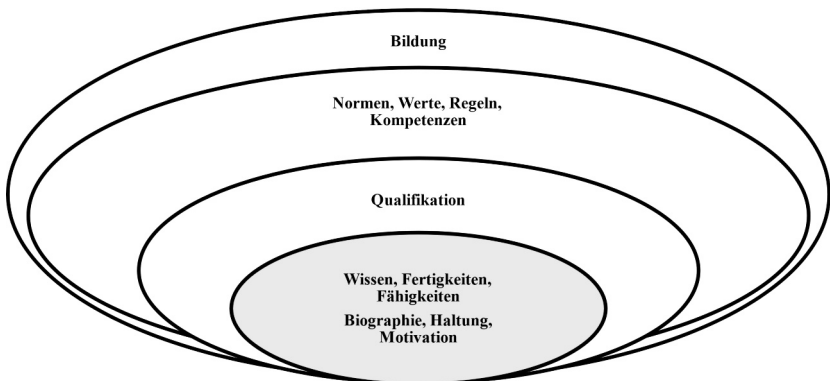
Dimension Können	Kompetenzen für die Fallebene	Kompetenzen für die Managementebene
	Kommunikatives methodisches Handeln	Effektive Gestaltung des Arbeitsprozesses
	Aufbau einer tragfähigen Beziehung	Konzeptionelles Arbeiten
	Gestaltung von Kommunikation	Optimierung der Organisation
	Dialogisches Verstehen und Verhandeln	Dokumentation
	Vermittlungs- und Vernetzungsfähigkeit	Selbstevaluation
	Einsatz der Person als Werkzeug	Organisationsinterne Zusammenarbeit
	Rollenhandeln	Rollenmanagement
	Empathie & Ambiguitätstoleranz	Teamarbeit
	Selbstbeobachtung & Selbstreflexion	Kollegiale Fallberatung
	Methodisches Handeln	Interinstitutionelle und kommunalpolitische Arbeit
	Methoden und Techniken	Interinstitutionelle & systemische Kooperation
	Zusammenführen von Wissensbeständen	Berichterstattung
	Hermeneutisches Fallverstehen	Verhandlung über Qualität und Entgelt

Die beiden Schweizer Hochschuldozentinnen für Soziale Arbeit, Esther Forrer Kasteel und Luzia Truniger empfehlen, »die konsequente Kompetenzorientierung nicht nur auf die Entwicklung eines Kompetenzprofils zu beschränken, sondern sie im Rahmen sämtlicher Lehrangebote konsequent einzulösen« (ebd. 2008: 16).

Demnach werden Kompetenzentwicklungsprozesse in der vorliegenden Arbeit auch im Rahmen der Menschenrechtsbildung für Sozialarbeiter*innen aus jener zugrunde gelegten Perspektive gedacht, die Bildung als normativ angelegtes Projekt versteht (vgl. Abschnitt 3.4), welches sich an ethischen Prinzipien ausrichtet, die Eigenständigkeit, Eigentätigkeit und Handlungskompetenz sowie die Reflexionsprozesse von Personen ins Zentrum rückt (vgl. Abschnitt 3.2 und 3.2).

Der Qualifikation im Zuge der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen als Teil von Kompetenzentwicklungs- und Bildungsprozessen, die mit persönlichen Biographien, Haltungen sowie motivationalen Elementen zusammenhängen und sich innerhalb von umweltlichen Rahmenbedingungen vollziehen, kommt dabei eine wesentliche Bedeutung zu (vgl. Abschnitt 3.3.1 und 4.2), was in folgender Abbildung veranschaulicht wird:

Abbildung 7: Qualifikations-, Kompetenzentwicklungs- und Bildungsprozesse in der Ausbildung



Die beiden skizzierten Kompetenzmodelle sind sich einerseits in ihrem kasuistischen Ansatz und andererseits im Einbezug der systemischen Rahmenbedingungen sehr ähnlich, unterscheiden sich jedoch in ihrer Ausführlichkeit und Akzentuierung. Letztlich erscheint das ausführlichere Modell von Hiltrud von Spiegel als geeigneter Referenzrahmen, um die darin benannten Kompetenzen mit der Befähigung zu menschenrechtsorientiertem Handeln in enge Beziehung zu setzen. Dies kann gelingen, wenn die dafür notwendigen Grundlagen zu den Menschen-

rechten und der Menschenrechtsbildung sowie einer ethischen Kompetenz als Teil von Handlungskompetenz näher erörtert sind (vgl. Kapitel 5; vgl. Abschnitt 7.3.1).

4.4 Résumé zur Professionalisierung und Ausbildung von Sozialarbeiter*innen

In einem ersten Schritt konnte gezeigt werden, dass die Ausbildung von Sozialarbeiter*innen von Beginn an von internationaler Zusammenarbeit geprägt war, nach wie vor von Internationalisierungsbestrebungen gekennzeichnet und im tertiären Bildungsbereich auf Hochschulebene angekommen ist. Sichtbar wurde, dass sie angesichts des Anspruches, dem komplexen Gegenstand der beruflichen Praxis gerecht zu werden (vgl. Abschnitt 3.1), sozialpolitische Systeme und gesellschaftliche Entwicklungen innerhalb eines Landes und über seine Grenzen hinaus in den konzipierten Curricula zu berücksichtigen versucht. Dies lässt den Schluss zu, dass der Befähigung zur Mitgestaltung sozialen Wandels bzw. sozialer Transformation eine hohe Bedeutung zugemessen wird. Besonders der kritischen Bewertung ökonomischer Einflüsse auf sozialarbeiterische Dienstleistungen, in Form der Forderung nach evidenzbasierten Erfolgsbilanzen, die sich konsequent auch auf die Herausbildung alternativer Ausbildungsformate für den sozialen Sektor auswirk(t)en, kommt hier ferner ein hoher Stellenwert zu.

In Rekurs auf die anthropologische sowie bildungstheoretische Annäherung an den Forschungsfokus lassen sich menschliche Entwicklungs- und Bildungsprozesse weder von Adressat*innen noch von (zukünftigen) Professionist*innen der Sozialen Arbeit objektiv und nach technokratischen Mustern messen (vgl. Abschnitt 3.2 und 3.3). Deshalb, so die Argumentation hier, muss es darum gehen, einen Weg zu finden, das an der ökonomischen Marktlogik ausgerichtete übergeordnete Ausbildungsziel – nämlich die Ausbildung von Humanware für die Ansprüche und die Nützlichkeit am Arbeitsmarkt – mit einer humanistischen Bildungsarbeit, die an individuelle Qualifikations-, Kompetenzentwicklungs- und Reflexionsprozesse sowie an einen neu entstandenen Professionstypus von Sozialer Arbeit anknüpft (vgl. Abschnitt 4.2 und 4.3). Ebenso als wesentlich erscheint die erfolgte Skizzierung der Herausforderungen, die mit der Konzeption eines berufsbezogenen Curriculums auf unterschiedlichen Ebenen verbunden sind und zur Einigung auf Kerninhalte im deutschsprachigen Raum in der Fach-Community führten. In Österreich hat man sich auf ein Dach-Curriculum für die Bachelor-Studiengänge *Soziale Arbeit* an den Fachhochschulen entlang internationaler Standards sowie auf die Entwicklung einer didaktischen Leitlinie hinsichtlich der Gestaltung von Bildungsprozessen verständigt. Vorliegende Auseinandersetzung fokussiert jene Studieninhalte, die im Kontext von Menschenrechtsbildung in gegenwärtigen Curricula der Ausbildungen implementiert sind.