

Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen  
- Abteilung Aachen –  
Fachbereich Sozialwesen, Studiengang Soziale Arbeit M.A.

# **Professionsverständnis in der Sozialen Arbeit als Lehrinhalt in der Hochschulausbildung**

**Eine Untersuchung an der Katholischen Hochschule NRW, Abteilung  
Aachen**

Masterthesis im Studiengang Soziale Arbeit, Studienschwerpunkt Bildung und  
Teilhabe

Vorgelegt von:

**Julia Breuer-Nyhsen**

Matr.-Nr. 509368

E-Mail: [j.breuer-nyhsen@mail.katho-nrw.de](mailto:j.breuer-nyhsen@mail.katho-nrw.de)

Erstgutachterin: Prof'in Dr. Verena Klomann

Zweitgutachterin: Prof'in Dr. Barbara Schermaier-Stöckl

Aachen, 19.06.2018

*Vorab einen herzlichen Dank an meine Interviewpartnerinnen und Interviewpartner. Sie haben mit den überaus interessanten Gesprächen nicht nur das Material ‚produziert‘, das dieser Arbeit zugrunde liegt. Die Möglichkeit, mit erfahrenen Professorinnen und Professoren über ihr Professionsverständnis ins Gespräch zu kommen, hat auch einen sehr bereichernden Einfluss auf die Entwicklung meiner eigenen professionellen Identität genommen und mein Interesse an einer Vertiefung des Themas bestätigt.*

# Inhalt

1 Einleitung.....	5
2 Soziale Arbeit als Profession .....	9
2.1 Professionssoziologische Herleitung .....	9
2.1.1 Definitionsversuch .....	9
2.1.2 Merkmalskatalogverfahren .....	10
2.1.3 Machtorientierter Ansatz.....	11
2.1.4 Strukturtheoretische Perspektive.....	12
2.2 Zum Stand der Professionalisierungsdebatte in der Sozialen Arbeit .....	17
3 Professionsverständnis als Lehrinhalt .....	21
3.1 Hochschullehre als Ausführung und Konkretisierung eines gesetzlichen Auftrags	21
3.2 Hochschullehre als Vorbereitung auf ein komplexes Berufsfeld.....	24
3.3 Professionsverständnis als Strategie im Umgang mit politischen Rahmenbedingungen.....	27
3.4 Die Angewiesenheit der Sozialen Arbeit auf Prozessqualität.....	34
3.5 Zwischenfazit: Professionsverständnis als Lehrinhalt .....	37
3.5.1 Hochschulrealitäten.....	37
3.5.2 Perspektiven .....	41
4 Untersuchung zum Professionsverständnis als Lehrinhalt an der Katholischen Hochschule NRW, Abteilung Aachen .....	47
4.1 Ausgangslage und Fragestellung .....	47
4.2 Methodik.....	50
4.2.1 Erhebung .....	50
4.2.2 Auswertung .....	53
4.3 Ergebnisdarstellung und Diskussion .....	55
4.3.1 Das Professionsverständnis der Befragten .....	55
4.3.2 Professionsverständnis und Lehre.....	62
5 Fazit und Ausblick .....	70
Anlagen .....	79
Anlage 1 - Interviewleitfaden .....	79
Anlage 2 - Kodierungstabelle .....	82
Literatur .....	83
Abbildungen.....	93

## 1 Einleitung

Die Professionalisierungsdebatte innerhalb der Sozialen Arbeit dreht sich bereits seit Jahrzehnten um die Frage, ob Soziale Arbeit eine Profession (oder ‚nur‘ ein Beruf) ist, welche Bedingungen zur Erfüllung der an Professionen gerichtete Anforderungen für die Soziale Arbeit gegeben sein müssen und was professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit ausmacht (Schaarschuch 2010, S. 149). Inzwischen gibt es zwar nach wie vor Stimmen, die der Sozialen Arbeit anhand von einzelnen Merkmalen den Professionsstatus absprechen, im Fachdiskurs überwiegt aber deutlich ein Verständnis von Sozialer Arbeit als (‚junger‘, ‚bescheidener‘ oder ‚semi-) Profession, das auf einer besonderen Handlungslogik des professionellen Handelns aufbaut (Motzke 2014, S. 137 ff.)<sup>1</sup>. Diese Handlungslogik beinhaltet neben Kontingenz, Kommunikation, Verstehen und Empathie (vgl. Dewe 2013, S. 102) ein bestimmtes Theorie-Praxis-Verhältnis: Anders als beispielsweise in vielen technischen Berufen, in denen Wissen direkt (technologisch) angewendet wird, wird das Verhältnis von Wissenschaftswissen und professionellem Handeln in der aktuellen Sozialen Arbeit als reflexiv beschrieben. Oevermann (1996, S. 70) betont, „daß in gewissen Fällen ‚technokratische‘ Expertisierung einer Deprofessionalisierung gleichkommt“. Theoretisches Wissen wird nicht auf zuvor festgelegte Situationen angewendet, sondern bietet eine Wissensbasis, auf die sich Professionelle im Rahmen von komplexen Interaktionen reflexiv beziehen (vgl. Dewe 2009, S. 48 f.). Ein explizites Verständnis über ein Theorie-Praxis-Verhältnis und dessen Umsetzung im beruflichen Handeln wird in der vorliegenden Arbeit als ein Element von Professionsverständnis in der Sozialen Arbeit verstanden. Darüber hinaus beinhaltet dies hier eine bewusste Orientierung an bestimmten ethischen Werten und wissenschaftlich fundierten (Handlungs-) Prinzipien (vgl. Ebert 2011, S. 5). Ein neueres reflexives Professionsverständnis, das dieser Arbeit zugrunde liegt, definiert als allem professionellen Handeln zugrundeliegende Werte die allgemeinen Men-

---

<sup>1</sup> Dewe (2013, S.106) merkt an, dass Soziale Arbeit aktuell aufgrund neoliberaler Rahmenbedingungen an verschiedenen Stellen einer Deprofessionalisierung ausgesetzt sei. Da dies jedoch keine Fortsetzung der Fachdiskussion um die Soziale Arbeit als Profession, sondern eine Kritik an sozialpolitischen Maßnahmen darstellt, wird dieser Diskussionsstrang nicht als Bestandteil der Professionalisierungsdebatte behandelt. In Kapitel 3.3 ‚Professionsverständnis als Strategie im Umgang mit politischen Rahmenbedingungen‘, kommt diese Meinung jedoch zum Tragen.

schenrechte mit besonderem Augenmerk auf soziale Gerechtigkeit (Staub-Bernasconi 2012, S. 275), als leitende Prinzipien Adressat\*innenorientierung<sup>2</sup>, Partizipation und die Achtung der Autonomie der Adressat\*innen (Becker-Lenz/Müller 2009, S. 371 ff.) und beschreibt einen reflexiv relationierenden Umgang mit den unterschiedlichen Wissensformen im Gegensatz zu einem technologisch verstandenen Theorie-Praxis-Verhältnis (vgl. Dewe/Otto 2012, S. 197). Das Professionsverständnis der professionell Handelnden bestimmt also das Erscheinungsbild einer Profession, die sich durch dieses Handeln erst konstituiert.

Ein Verständnis über das Verhältnis der unterschiedlichen Wissensformen wird in der Fachliteratur intensiv diskutiert und als elementar für die Qualität Sozialer Arbeit erachtet (vgl. z. B. Dewe 2009; Zierer 2009; Dewe et al. 2011). Zugleich birgt dieser Bereich zwischen Wissenschafts- und Praxiswissen zahlreiche Konflikte. Nichtanwendbarkeit im Sinne rezeptartiger Verwertung kann Unsicherheiten erzeugen, der Nutzen einer eigenständigen Disziplin wird von Praxisvertreter\*innen gelegentlich angezweifelt; die Disziplin fordert Beachtung von der Praxis und überfordert unter Umständen professionell Handelnde, die sich paradoxen Anforderungen ausgesetzt sehen (Dewe 2009, S. 47). Darauf aufbauend wird der Entwicklung eines gefestigten Professionsverständnisses zukünftiger Sozialarbeiter\*innen, das einen konstruktiven Umgang mit diesen Herausforderungen ermöglicht, in der vorliegenden Arbeit große Bedeutung beigemessen.

Hochschulen sehen sich damit der Frage ausgesetzt, „wie es gelingen kann, Studierenden Wissen und Können zu vermitteln, das ihnen ermöglicht, professionell unter Bezugnahme theoretischen Wissens und auf Basis einer (berufs-) ethischen Fundierung in der Praxis zu handeln“ (Domes 2017, S. 7). Dewe (2009, S. 47 ff.) bezeichnet reflexive Professionalität<sup>3</sup> als „Maßgabe für Wissenstransfer und Theorie-Praxis-

---

<sup>2</sup> Der Ausdruck ‚Adressat\*in‘ wird in der vorliegenden Arbeit in Abgrenzung zu problembeladen erscheinenden Klient\*innen bzw. Betroffenen verwendet. Ihre aktive Rolle als (Ko-)Produzent\*innen des Erbringungsprozesses soll hier durch möglicherweise passiv wirkende Adressat\*innen jedoch nicht geschmälert oder gar geleugnet werden.

<sup>3</sup> Die Begriffe Professionalität, professionelle Identität, Professionsverständnis und professioneller Habitus werden in der Literatur und den hier durchgeführten Befragungen teilweise synonym verwendet. Es lassen sich durchaus klare Grenzen erkennen: die professionelle Identität setzt ein Professionsverständnis in den Bezug zur eigenen Person, Professionalität bezieht sich stärker auf das professionelle Handeln und Habitus bezeichnet die Gesamtheit der Einstellungen und Haltungen, die sich dann in Verhalten zeigen. Für die Frage, ob und wie die Entwicklung eines Professionsverständnisses als Teil der Hochschullehre betrachtet wird, ist diese Unterscheidung nicht immer

xis-Relationierung im Studium der Sozialarbeit“. Helsper, Krüger und Rabe-Kleberg (2000, S. 13) benennen „die Verknüpfung der Analyse von Aus- und Weiterbildungsprozessen mit professionellem Handeln und Deuten“ als Gegenstand noch ausstehender Forschung. An dieser Stelle möchte die vorliegende Arbeit ansetzen<sup>4</sup> und der Frage nachgehen, inwiefern die Entwicklung eines Professionsverständnisses bei den Studierenden der Sozialen Arbeit von den Lehrenden als Lehrinhalt angesehen und realisiert wird. Dabei soll vor allem interessieren, ob und wie neben der Vermittlung theoretischen Wissens und ethischer Grundlagen auch die Frage des (reflexiven) Umgangs mit diesem Wissen thematisiert wird. Dewe (2009, S. 56 f.) bezeichnet diesen Umgang als Reflexionswissen, welches die Professionalität in der beruflichen Alltagspraxis auszeichnet. Erst wenn das Wissenschaftswissen durch methodisch abgesicherte Reflexion und Kontextualisierung in Professionswissen transformiert wird, kann es in diesem Verständnis als Orientierungsrahmen für konkretes professionelles Handeln dienen.

Zur Diskussion der die vorliegende Arbeit leitenden Frage wird zunächst eine professionssoziologische Herleitung des Diskurses um die Soziale Arbeit als Profession vorangestellt. Es folgt eine literaturgestützte Analyse der Behandlung eines Professionsverständnisses als Lehrinhalt in der Hochschulausbildung. Schließlich wird die Sicht der Lehrenden auf das Thema anhand der Ergebnisse einer von der Verfasserin durchgeführten qualitativen Befragung von als Sozialarbeiter\*innen/Sozialpädagog\*innen an der Katholischen Hochschule NRW, Abteilung Aachen lehrenden Professor\*innen diskutiert.

Da der Bachelor-Abschluss laut der Kultusministerkonferenz dem bisherigen Fachhochschul-Diplomabschluss gleichgestellt ist (vgl. Mühlum/Buttner 2010, S. 162), wird in der vorliegenden Arbeit vorausgesetzt, dass Hochschulen ihre Vorstellung von einem Professionsverständnis bereits innerhalb eines Bachelor-Studiums vermittelt und bei den Studierenden entwickelt wissen wollen. Aus diesem Grund ist hier mit ‚Studium der Sozialen Arbeit‘ zunächst das Bachelor-Studium gemeint.

---

relevant. Es wird in der vorliegenden Arbeit deshalb meist die Nutzung der Begriffe der genutzten Quellen/Aussagen übernommen, es sei denn, eine bewusste Unterscheidung scheint angebracht.

<sup>4</sup> Auch wenn hier aufgrund der Kürze einer Master-Thesis die Verknüpfung der untersuchten Ausbildungsprozesse mit dem professionellen Handeln der Absolvent\*innen noch nicht geleistet werden kann, so kann die Arbeit doch einen Ausgangspunkt für Überlegungen über Phänomene in der professionellen Praxis unter Bezugnahme auf die Auffassung der Befragten von Professionsverständnis als Lehrinhalt darstellen.

Aussagen der befragten Lehrenden zu Masterstudiengängen werden als solche kenntlich gemacht.

## 2 Soziale Arbeit als Profession

### 2.1 Professionssoziologische Herleitung

#### 2.1.1 Definitionsversuch

Laut dem Lexikon zur Soziologie (Fuchs-Heinritz et al. 2011, S. 532) ist Profession ein „für die Gesellschaft relevanter Dienstleistungsberuf mit hohem Prestige und Einkommen, der hochgradig spezialisiertes und systematisiertes, nur im Laufe langer Ausbildung erwerbbares technisches und/oder institutionelles Wissen relativ autonom und kollektivitätsorientiert anwendet (z. B. Arzt, Richter)“. Mit der Wortwahl der Definition wird die Uneindeutigkeit des Begriffs offenbar: ‚für die Gesellschaft relevant‘ bleibt interpretierbar; ‚hohes Prestige und Einkommen‘ ist relativ, ‚lange Ausbildung‘ vage und ‚relativ autonom und kollektivitätsorientiert‘ lässt viel Raum für persönliche Deutung. Damit trägt der Beitrag der Vielfalt der professionssoziologischen Forschungslandschaft Rechnung (vgl. Schmeiser 2006, S. 295). Zugleich beschränken sich diese und die anderen in gängigen Soziologielexika herangezogenen Definitionen jedoch meist auf einen Katalog bestimmter Kriterien, die Professionen zu erfüllen haben, um als solche bezeichnet zu werden. Andere Ansätze der Bestimmung und Analyse von Professionen werden damit vernachlässigt (vgl. z. B. Kurtz 2014; Büschges 1994, S. 521). In der Professionssoziologie, die soziologische Ansätze der Analyse von Professionen versammelt, haben sich drei unterschiedliche Perspektiven der Untersuchung von Professionen herausgebildet: Das Merkmalskatalogverfahren (zu dem die genannten Definitionen zu zählen sind), die strukturtheoretische Perspektive und der machtorientierte Ansatz (vgl. Schmeiser 2006, S. 295).

In der Fachliteratur werden häufig kleinteiliger unterscheidende Ansätze zur Systematisierung der verschiedenen Arbeiten herangezogen, die gängige soziologische Forschungsansätze auf die Professionssoziologie übertragen (vgl. z. B. Pfadenhauer/Sander 2010; Knoll 2010). In der vorliegenden Arbeit wird die Dreiteilung von Martin Schmeiser jedoch bevorzugt, da hier für ein Professionsverständnis relevante Kategorien gebildet werden, statt professionssoziologische Arbeiten bestimmten soziologischen Schulen zuzuordnen. Da in dieser Arbeit nicht allgemeine Überlegungen zu Professionen angestellt, sondern das Professionsverständnis innerhalb einer bestimmten Profession und dessen Rolle in der Hochschulausbildung vor einem professionssoziologischen Hintergrund behandelt werden soll, scheint

diese bereichsspezifische Sortierung sinnvoller. Zudem setzt die Systematisierung entlang allgemeiner soziologischer Perspektiven eine Ausführung der entsprechenden Ansätze voraus. Mit einer Einführung beispielsweise in die Systemtheorie, Goffmans Interaktionismus u. a. wäre der Rahmen einer Master-Thesis jedoch gesprengt.

### 2.1.2 Merkmalskatalogverfahren

Mit dem Merkmalskatalogverfahren werden Professionen als spezifische Form beruflichen Handelns beschrieben, das sich von anderen Berufen und Erwerbstätigkeiten unterscheidet. Dabei werden bestimmte professionskonstituierende Merkmale genannt (vgl. Vollmer 2017, S. 103). Je nach Urheber\*in kann der Katalog unterschiedlich ausfallen, einige Kriterien können aber als Konsens festgehalten werden:

1. Die Tätigkeit setzt eine spezialisierte, wissenschaftlich fundierte, lange währende Ausbildung voraus.
2. Professionen beanspruchen für sich ein Funktions- und Angebotsmonopol.
3. Professionen verfügen über eine Berufsethik. Ihr Wissen wird im Dienste des Allgemeinwohls eingesetzt.
4. Die Berufsgruppen oder Berufsverbände regeln bzw. kontrollieren frei von Eingriffen durch Staat oder Laien den Zugang zum Beruf und die Qualität der Arbeit ihrer Berufsangehörigen.
5. Professionsangehörige genießen ein hohes soziales Prestige (vgl. Schmeiser 2006, S. 301).

Es handelt sich hierbei um ein deskriptives Verfahren, das wegen seines wenig analytischen Vorgehens und einer fehlenden genuin theoretischen Basis kritisiert wird (vgl. z. B. Oevermann 1996; Pfadenhauer/Sander 2010). Bei der Untersuchung einzelner Berufe und der Frage nach ihrem Status als Profession oder dem Punkt, an dem sie sich im Prozess der Professionalisierung befinden, kommt er in professionspolitischen Diskursen allerdings auch aktuell immer wieder zur Anwendung (vgl. Schmeiser 2006, S. 302 f.). Das Merkmalskatalogverfahren gilt angesichts verfügbarer theoretisch anspruchsvollerer professionstheoretischer Arbeiten inzwischen als überholt (vgl. Pfadenhauer/Sanders 2010, S. 362). Aus diesem Grund wird an dieser Stelle auf die weitere Ausführung und die Nennung anderer Vertreter\*innen verzichtet.

### 2.1.3 Machtorientierter Ansatz

Ausgangspunkt des machtorientierten Ansatzes ist der ‚power approach‘ des amerikanischen professionssoziologischen Diskurses (vgl. Daheim 1992). Fokussiert werden die erlangte Autonomie und das Angebotsmonopol von Professionen. Die berufliche Selbstkontrolle beruht dabei nicht wie im strukturtheoretischen Ansatz auf einer inhaltlichen Notwendigkeit, sondern gilt als Privileg, das sich bestimmte Berufe durch ein exklusives Expert\*innenwissen verschaffen konnten. Betont wird damit auch das Machtgefälle, das zwischen Expert\*in und Laie/Adressat\*in besteht. Professionen werden folgerichtig bei diesem Ansatz als ‚Expertenberufe‘ bezeichnet. Dem Ansatz liegen stark wissenssoziologische Arbeiten zugrunde, die nach der Verteilung von Wissen und damit verbundener Macht in Gesellschaften fragen (vgl. Schmeiser 2006, S. 306 ff.). ‚Expert\*in‘ ist demnach eine soziale Etikettierung, die mit bestimmten Privilegien einhergeht. Gegenstand der Analyse sind auch Strategien der Durchsetzung und der Sicherungs- und Abwehrmaßnahmen gegen ‚Angriffe‘ von außen. Die Autonomie der Professionen ergibt sich demnach nicht aus einer besonderen Handlungsproblematik, sondern aus der Einflussnahme der herrschenden Klasse und staatlichem Schutz (vgl. Pfadenhauer 2003, S.50 ff.). Dem staatlichen Einfluss entziehen sich Professionen im Prozess der Professionalisierung dann jedoch wieder, indem sie die Notwendigkeit beruflicher Autonomie zur Erbringung guter Arbeit betonen. Ziel der Professionsangehörigen ist die Monopolisierung des Fachwissens als Kapital der akademisierten Mittelklasse (vgl. Pfadenhauer/Sander 2010, S. 370). Als Vertreter des ‚power approach‘ sind vor allem Magali Larson und Eliot Freidson zu nennen (vgl. ebd.). Im deutschsprachigen Diskurs hat Michaela Pfadenhauer (2003) diese Perspektive weiterentwickelt. Ihr zufolge beruht das soziale Etikett ‚professional‘ auf dem Anspruch und der Unterstellung von Kompetenz, nicht aber zwingend auf tatsächlich erbrachter inhaltlich kompetenter Leistung. Professionalität ist also keine sichtbare Qualität, sondern findet sich in der Darstellung von Kompetenz und der Beanspruchung damit verbundener Macht. Pfadenhauer bezeichnet Professionelle deshalb als ‚darstellungskompetente Kompetenzdarsteller‘ (ebd., S. 116).

Für eine Analyse der unter machttheoretischer Perspektive fokussierten Inklusions- und Exklusionsprozesse durch die Handlungsstrategien der Professionsangehörigen zur Verteidigung eigener Privilegien, wäre die Einnahme dieser Perspektive hilfreich und außerordentlich interessant. In dieser Arbeit soll es jedoch um den Gehalt

und die Bedeutung eines Professionsverständnisses in der Sozialen Arbeit gehen, der machttheoretische Ansatz wird deshalb hier nicht weiter vertieft.

#### 2.1.4 Strukturtheoretische Perspektive

Der strukturtheoretische Ansatz geht wie das Merkmalskatalogverfahren von bestimmten Merkmalen der Professionen aus, setzt diese jedoch analytisch in Beziehung zueinander (vgl. Schmeiser 2006, S. 302 ff.). Im Mittelpunkt der Betrachtung steht die Selbstkontrolle von Qualität und der Bewertung der erbrachten Leistung. Dies jedoch nicht als schlichte Eigenschaft, die Professionen für sich beanspruchen, sondern als Resultat aus zwei der Komplexität des beruflichen Handelns entspringenden Probleme: Durch das den professionellen Handlungen zugrunde liegende komplexe Fachwissen der Professionen, das wissenschaftlich fundiert ist, können Laien, also auch Adressat\*innen der Leistung, die Qualität der Handlungen meist nicht beurteilen (Heiner 2004a, S. 17). Schwerer wiegt noch die Tatsache, dass sich der Erfolg einer Leistung nur schwer oder gar nicht voraussagen lässt, die Qualität einer Leistung lässt sich deshalb mangels standardisierter Kriterien nicht über den Markt oder bürokratisch beurteilen. Diese Ungewissheit trifft in den aus dieser Perspektive als Professionen bezeichneten Berufen auf eine hohe Erfolgserwartung und Dringlichkeit, da für Adressat\*innen von professionellen Dienstleistungen meist „viel auf dem Spiel steht“ (Schmeiser 2006, S. 303). Die strukturtheoretische Analyse beinhaltet die wichtigsten Merkmale des Merkmalskatalogverfahrens, ergänzt sie jedoch durch eine Begründung: Wissenschaftlich fundiertes Fachwissen (bei dem man davon ausgehen kann, dass es einer ausgiebigen Ausbildung bedarf, es zu erlernen), gepaart mit der Unvorhersagbarkeit des Ausgangs und der Wirkung einer Dienstleistung, treffen auf einen besonderen Stellenwert, den die Handlungen für die Adressat\*innen haben. Dies kann ein besonderes soziales Prestige erklären, zeigt die Notwendigkeit einer autonomen Qualitätskontrolle, da diese nur von Professionsangehörigen kompetent zu erbringen ist, und führt (über das nötige Spezialwissen) zu einem Angebotsmonopol.<sup>5</sup> Die strukturtheoretische Perspektive wid-

---

<sup>5</sup> Damit ist dem Argument, Soziale Arbeit sei keine Profession, weil sie den Zugang zum Beruf nicht autonom gestalte, die Grundlage entzogen: Laut strukturtheoretischer Analyse ist die nur in der Profession selber zu findende Fähigkeit entscheidend, die Leistung zu beurteilen. Die Form, innerhalb derer dies geschieht (oder nicht geschieht) rückt in den Hintergrund.

met sich also der „Spezifik und Logik des professionellen Handelns bzw. [...] Abklärung der ‚Professionalisierungsbedürftigkeit‘ eines beruflichen Handelns“ (Schmeiser 2006, S. 305).

Als wichtiger Vertreter dieses Ansatzes ist zunächst Talcott Parsons zu nennen, dessen professionssoziologische Überlegungen auf einer Gesellschaftstheorie fußen, die moderne Gesellschaften vor Allem unter dem Aspekt der Rationalisierung charakterisiert (vgl. Pfadenhauer/Sander 2010, S. 362 f.). Diese Rationalisierung führt zur einem rasanten Wachstum systematischen Wissens, das durch die Professionen angewendet wird. „Die Ergebnisse ihrer Arbeit sind so eng in das Gefüge der modernen Gesellschaft hinein verwoben, daß eine ernstliche Beeinträchtigung dieser Berufe schwerlich ohne grundlegende strukturelle Änderungen dieser Gesellschaft abgehen könnte“ (Parsons 1964, S. 160). Professionen erfüllen nach Parsons die Funktion der Werteverwirklichung und der Normenkontrolle. Ihre Lösung individueller Probleme ist eng verbunden mit der Lösung gesellschaftlicher Probleme (vgl. Pfadenhauer/Sander 2010, S. 363). Zur Erfüllung dieser Aufgaben ist eine hohe berufliche Autonomie neben spezifischem Wissen das wichtigste Professionsmerkmal. Das große Wissensgefälle zwischen Professionellen und Adressat\*innen sowie die Verantwortung für das Funktionieren einer rationalisierten Gesellschaft verlangt Professionsangehörigen ein hohes Maß an Gemeinwohlorientierung (später auch als ‚Dienstleistungsorientierung‘<sup>6</sup> weiterentwickelt) ab und belohnt diese Verantwortung zugleich mit sozialem Prestige und Privilegien (vgl. Wenzel 2005, S. 48 ff.). Gemeinsam bilden die Professionen nach Parsons den ‚Professionellen Komplex‘, der quer zu den ausdifferenzierten Teilbereichen einer Gesellschaft eine Art Brückenfunktion innehat (vgl. Pfadenhauer/Sander 2010, S. 363).

---

<sup>6</sup>Die Debatte um Soziale Arbeit als Dienstleistung wird hier nicht näher beschrieben, da bei der leitenden Frage der vorliegenden Arbeit lediglich Teilaspekte relevant sind, die hier in unterschiedlichen Kapiteln (z. B. zum Stichwort Ökonomisierung) zur Sprache kommen. Der Begriff wird in der vorliegenden Arbeit als Umschreibung von Leistungen verwendet, die im Uno-actu-Prinzip erfolgen und als Interaktion zweier (Ko-) Produzenten verstanden werden (vgl. Kutscher 2002, S. 13 ff.).

Thomas Kurtz (2011) fasst die professionssoziologischen Gedanken von Niklas Luhmann<sup>7</sup> zusammen. Auch wenn er diesen nicht als Professionssoziologen im engeren Sinne bezeichnet, arbeitet er bei der Sichtung unterschiedlicher Dokumente einen problembezogenen Ansatz heraus, der m. E. der strukturtheoretischen Perspektive zuzuordnen ist. Als ‚Problem‘ bezeichnet Luhmann in diesem Zusammenhang die Arbeit an individuellen Personen, in deren Rahmen der/die Professionelle immer auf das Gegenüber und dessen Mitwirkung angewiesen ist. Dies verursacht eine Unsicherheit der Interaktion, die einer professionellen Betreuung bedarf. Er bezeichnet die professionelle Arbeit als meist personenverändernde, wobei es sich in der Regel um eine Selbständerung der Adressat\*innen handelt, die durch die Professionellen lediglich mithilfe von Kommunikation unterstützt werden kann. Der von Unsicherheit geprägten Situationen hat der/die Professionelle mit einer hohen Kontextsensibilität zu begegnen, und zwar häufig „auch ohne über das für die Situation optimal notwendige Wissen zu verfügen“ (Kurtz 2011, S. 36). Aus den Unsicherheiten im professionellen Handeln und einem die Situation bestimmenden Technologiedefizit schlussfolgert Luhmann die Notwendigkeit eines reflexiven Umgangs mit dem Theorie-Praxis-Verhältnis. Für Luhmann erbringen Professionen damit im Kern eine Respezifikationsleistung, indem sie allgemeine Vorgaben und Ziele (wie beispielsweise Gerechtigkeit) so weit respezifizieren, dass konkretes Verhalten daraus entstehen kann.

Stichweh (1996) bezeichnet Professionen als besondere Berufe, die als eine relativ homogene Gruppe je ein Funktionssystem einer funktional differenzierten Gesellschaft repräsentieren und die hier verorteten gesellschaftlichen Aufgaben bearbeiten (Gesundheitssystem, Religion, Erziehungssystem, Rechtssystem). Im Gegensatz dazu stehen Funktionssysteme, die durch eine Diversität von Berufen gekennzeichnet sind, wie beispielsweise das Wirtschaftssystem, in dem Betriebswirte, Volkswirte, Ingenieure, Techniker, u.v.m. unterschiedliche Berufsrollen einnehmen und trotzdem dem gleichen Funktionssystem angehören. Auch wenn innerhalb der durch Professionen vertretenen Funktionssysteme mehrere Professionen zu finden sein können, gibt es hier eine Hierarchie professioneller Arbeit, die durch eine ‚Leitprofession‘ angeführt wird (vgl. ebd., S. 61). Zudem haben es Professionen

---

<sup>7</sup> Ein großer Teil dieser Überlegungen entstammt unveröffentlichten Dokumenten, deshalb wird hier ausschließlich auf den Text von Thomas Kurtz zurückgegriffen.

meist mit einer überkomplexen Situation im Verhältnis zum verfügbaren Wissen zu tun. Professionelles Wissen kann deshalb nicht als schlichte Applikation theoretischen Wissens verstanden werden, sondern sieht sich mit einer „Ungewissheit hinsichtlich der Dynamik der Situation, hinsichtlich der zu wählenden Handlungsstrategie und schliesslich [sic!] dem mutmaßlichen Ausgang“ (Stichweh 1987, S.296) konfrontiert.

Oevermann (1996) nimmt die klassischen (noch eher nach dem Merkmalskatalogverfahren vorgehenden) professionstheoretischen Ansätze auf und kritisiert explizit deren analytische Mängel. Er ergänzt die bisher sich auf institutionelle Erscheinungsformen der relativen Autonomie der Professionen beschränkenden Erklärungen um deren innere, auf die von ihnen zu lösenden Handlungsprobleme zurückzuführende Notwendigkeit. Durch die besonderen Handlungsprobleme ergibt sich demnach zwangsläufig jene Autonomie, die sich in institutioneller Ausprägung erst zeigt. Der nichtstaatlichen und deshalb kollegialen Kontrolle muss eine Berufsethik unverzichtbar zugrunde liegen (vgl. Pfadenhauer/Sander 2010, S. 364). Oevermann (1996) unterscheidet zwischen zwei Formen der Problemlösung, die der aktiv-praktischen Entscheidung, die sich zum Beispiel in der wirtschaftlich-unternehmerischen Krisenbewältigung findet und die der Rekonstruktion. Die erste Entscheidungsform verkörpert eine Primärform gesellschaftlicher Praxis, von ihr gehen praktisch realisierte Innovationen aus. Dagegen geht die rekonstruktive Entscheidung eher geistig-intellektuell vor und beschreibt eine „sich verselbständigende Bearbeitung von Geltungsansprüchen von normativen und deskriptiv-analytischen Problemlösungsmustern der Praxis“ (Oevermann 1996, S. 84), die Oevermann als die Wurzel der Strukturlogik professionalisierten Handelns bezeichnet. Solcherart professionalisiertes Handeln beruht auf methodischer Explikation, die der ‚Verunpersönlichung und Universalisierung‘ (ebd., S. 86) dient. Drei Lebensbereiche macht Oevermann aus, deren bedeutsame sinnstiftende Regeln, Prinzipien, Deutungsmuster und Praktiken in eine Geltungskrise geraten könnten, die eigens professionell bearbeitet werden muss:

1. Die Aufrechterhaltung und Gewährleistung der leiblichen und psychosozialen Gesundheit,

2. die Aufrechterhaltung und Gewährleistung einer kollektiven Praxis von Recht und Gerechtigkeit und
3. die Kritik der diesbezüglichen Geltungsfragen und die methodische Sicherung dessen, was Wahrheit ist. Damit schließt er auch die Wissenschaft als Profession ein, wobei in diesem Fall eine ganze Gesellschaft als ‚abstrakte Klientin‘ anzusehen ist (vgl. Oevermann 1996, S. 88 ff.).

Oevermann sieht Professionen in diesen gesellschaftlich hoch relevanten Lebensbereichen in der Pflicht der stellvertretenden systematischen Krisenbewältigung. (vgl. Rothmüller/Wagner 2017, S. 145). Eine zunehmende Beschleunigung von Transformationsprozessen und die Freisetzung der Autonomie der Lebenspraxis moderner Gesellschaften bringen komplexe Krisen mit sich, die professionelles Handeln erforderlich machen (vgl. Helsper/Krüger/Rabe-Kleberg 2000, S. 8). Daraus leitet er die zwingende Berufsautonomie von Professionen ab, da erst ihre autonome Handlungsstruktur allgemeine, der Handlungsproblematik gerecht werdende Lösungen generiert (vgl. Pfadenhauer/Sander 2011, S. 364). Ausgeführt wird die Krisenbewältigung durch reflektierte methodische Expertise und ‚Entpersönlichung‘. Anders als beispielsweise Talcott Parsons, der theoretisches Wissen durch die Professionen angewandt sehen will, betont Oevermann die Ambivalenz zwischen hermeneutischem Fallverstehen einerseits und der Nutzung theoretischen Wissens andererseits (vgl. Knoll 2010, S. 95). „Die Spezifik des Problems erfordert eine nicht-standardisierte, nicht-routinierte Lösung, die sich dem Professionellen im Rückgriff auf sein Fach- und Erfahrungswissen, aber keineswegs schematisch erschließt“ (Pfadenhauer/Sander 2010, S. 365). Professionen gelten Oevermann damit als struktureller Ort der Vermittlung von Theorie und Praxis (vgl. Oevermann 1996, S. 79).

Allen strukturtheoretischen Ansätzen sind drei Merkmale als Gemeinsamkeiten zuzuordnen:

1. Sie nehmen eine Einbettung des professionellen Handelns in „modernisierungstheoretische Diagnosen und makrosoziale Zusammenhänge“ (Helsper/Krüger/Rabe-Kleberg 2000, S. 8) vor.

2. Sie weisen auf eine spezielle Strukturlogik des professionellen Handelns hin, das von Unsicherheit, paradoxen Anforderungen sowie Fehleranfälligkeit geprägt ist und
3. schließen daraus auf die Unmöglichkeit, professionelles Handeln „als wissenschaftlich steuerbares, noch bürokratisch lenkbares bzw. expertokratisch aus allgemeinen Regelsätzen ableitbares“ (ebd., S. 9) Handeln zu interpretieren.

Die erläuterten strukturtheoretischen Ansätze bilden, gerade durch ihre Bearbeitung des Verhältnisses von wissenschaftlichem und praktischem Wissen, m. E. die professionssoziologische Hintergrundfolie für die auf die Soziale Arbeit zugeschnittenen professionstheoretischen Ausführungen von Bernd Dewe (Dewe et al. 1993), der ein reflexives Aufeinander-Beziehen beider Wissensformen fordert. Im folgenden Kapitel zum Stand der Professionalisierungsdebatte in der Sozialen Arbeit wird die daraus entstandene ‚reflexive Sozialpädagogik‘ (vgl. Dewe/Otto 2012) erläutert. Allen folgenden Überlegungen liegt ein strukturtheoretischer Blick auf Professionen zugrunde.

## 2.2 Zum Stand der Professionalisierungsdebatte in der Sozialen Arbeit

Wird als Beginn der Professionalisierung der Sozialen Arbeit der Zeitpunkt definiert, zu dem fürsorgliche Hilfen als fachlich qualifizierte Tätigkeit ausgeübt werden, reicht der Prozess bis zu den 1830er Jahren zurück. Die theologisch-pädagogische Ausbildung von Diakonen und Diakonissen durch Johann Hinrichs Wichern und die Eheleute Theodor und Friederike Fliedner und später zur Jahrhundertwende die Einrichtung ‚sozialer Frauenschulen‘ (Alice Salomon) stellen eine erste Professionalisierung sozialer Hilfsdienste dar (vgl. Hammerschmidt/Sagebiel 2010, S. 9 f.).

Die bis heute andauernde Professionalisierungsdebatte in der Sozialen Arbeit ist jedoch anderen gesellschaftlichen Veränderungen zuzuordnen: Im Rahmen der Expansion zahlreicher Dienstleistungen und damit verbundenen gestiegenen Anforderungen an dienstleistende Berufe, sind im vergangenen Jahrhundert neue professionelle und professionalisierungsbedürftige Felder entstanden und expandiert (vgl. Helsper/Krüger/Rabe-Kleberg 2000, S. 5). In einer ersten Diskussionswelle im Zuge der Rezeption von Professionstheorien für die Soziale Arbeit Ende der 1970er

Jahre stand vor Allem die kritische Sicht auf Professionelle im Fokus, die als „zentrale Akteure in sozialen, hegemonialen Normalisierungs- und Disziplinierungsdiskursen“ gesehen wurden (ebd.). Professionalisierung wurde so mit einer Ausweitung expertokratischer Kontrollformen in Verbindung gebracht (vgl. 2.1.3 ‚Machtorientierter Ansatz‘). Seit den 1980er Jahren gehen Professionalisierungsbestrebungen zunehmend mit dem Versuch einher, (junge) Professionen theoretisch neu zu vermessen, sich von einer reinen Merkmalsprüfung zu lösen und eine Rekonstruktion der Logik professionellen Handelns vorzunehmen, wie dies die oben beschriebenen strukturtheoretischen Ansätze tun. Dabei geht es auch um die Anerkennung von Berufen als Profession, die nicht den klassischen Professionen angehören. Seit den 1990er Jahren kommen verstärkt Studien hinzu, die sich einer empirischen Rekonstruktion professionellen Handelns sowie seinen Voraussetzungen und Rahmungen zuwenden (vgl. ebd., S. 6 ff.).

Jüngere Beiträge zur Professionalisierungsdebatte lösen sich zunehmend von der Frage, ob Soziale Arbeit als Profession zu bezeichnen ist und setzen dies voraus. Sie wenden sich stattdessen Fragen zu, die bedeutsam für eine Professionsidentität, die Ausbildung professionell Handelnder und das professionelle Handeln selbst vor dem Hintergrund eines Selbstverständnisses der Sozialen Arbeit als Profession sind (vgl. z.B. Obrecht 2009; Staub-Bernasconi 2009; Klomann 2013; Lattwein 2012; Kruse 2012; Albert 2012; Motzke 2014). Dabei „ist Profession als gesellschaftlicher Prozess zu verstehen, der nach aussen [sic!] wie innen durch kontinuierlich neu zu gestaltende Machtbeziehungen gekennzeichnet ist“ (Helsper/Krüger/Rabe-Kleberg 2000, S. 10). Wenn von Sozialer Arbeit als Profession gesprochen wird, ist also von einer ‚Profession im Professionalisierungsprozess‘ die Rede, da dieser Prozess keinen starren Zustand zum Ziel hat, sondern Professionen immer mit sich verändernden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Anforderungen konfrontiert sind, aus denen sich konkurrierende Machtansprüche und -verhältnisse ergeben. In der aktuellen Fachliteratur wird die Soziale Arbeit als Beruf, der sich im Professionalisierungsprozess im Vergleich zu den klassischen Professionen an einem frühen Zeitpunkt befindet, als junge (Bauer 2001, S.38), semi- (vgl. Knoll 2010, S. 20) oder bescheidene (Schütze 1992) Profession bezeichnet. Auch diese Beschreibungen verdeutlichen die Prozesshaftigkeit von Professionen.

Die der vorliegenden Arbeit zugrundeliegende strukturtheoretische Perspektive definiert jene Berufe als Professionen, deren Angehörige auf komplexe Anforderungen mit einem beruflichen Handeln reagieren, das wissenschaftlich fundiert ist, und die ihr Wissenschaftswissen reflexiv heranziehen (vgl. Stock/Schermaier-Stöckl/Klomann/Vitr 2016, S. 29 f.). Der Gegenstand Sozialer Arbeit wird zwar von Vertreter\*innen dieser Perspektive unterschiedlich formuliert. Staub-Bernasconi (2012) nennt beispielsweise soziale Probleme, Thiersch (2012) fokussiert Lebenswelt und Alltag der Adressat\*innen, Dewe und Otto (2012) sehen professionelles Handeln als die stellvertretende Interpretation von Handlungsproblemen. Einigkeit ist allerdings bezüglich der Komplexität der Anforderungen an die professionell Handelnden festzustellen. Dabei spielen die komplexen und höchst unterschiedlichen Probleme der Adressat\*innen, deren Status als Ko-Produzent\*innen im Erbringungsprozess sozialer Dienstleistungen sowie paradoxe Anforderungen an die Soziale Arbeit als sozialstaatlich beauftragte Kontrollinstanz und zugleich Hilfe für die Betroffenen eine Rolle (vgl. Stock/Schermaier-Stöckl/Klomann/Vitr 2016, S. 30). Dewe und Otto (2012) arbeiten die sich daraus ergebende Handlungslogik des professionellen Handelns für die Soziale Arbeit als ‚neue Profession‘ (vgl. Kutscher 2002, S. 13) heraus: Angesichts der Verantwortung der Adressat\*innen für die Lösung ihrer Handlungsprobleme besteht professionelles Handeln in der sozialen Arbeit in der stellvertretenden Deutung dieser Handlungsprobleme und damit in der Relationierung und Deutung „von lebensweltlichen Schwierigkeiten in Einzelfällen mit dem Ziel der Perspektiveneröffnung bzw. einer Entscheidungsbeurteilung unter Ungewissheitsbedingungen“ (Dewe/Otto 2012 S. 198). Dazu müssen unterschiedliche Wissens- und Handlungsformen relationiert werden. Dies erfordert einen reflexiven Umgang mit verschiedenen Wissensbeständen, da sich wissenschaftliches Wissen nicht unmittelbar in die Praxis umsetzen lässt und damit ein bewusster Umgang mit Wissen und Nichtwissen zwingend wird (vgl. ebd.). Professionelles Wissen setzt sich demnach aus praktischem Handlungswissen, das durch stetigen Handlungsdruck geprägt ist, und systematischem Wissenschaftswissen zusammen (vgl. Klomann 2013, S. 100). Als Reflexionsrahmen kann auf eine Vielzahl unterschiedlicher Theorien zurückgegriffen werden (vgl. Füssenhäuser/Thiersch 2011, S. 1149).

Neben dem beschriebenen Umgang mit unterschiedlichen Wissensformen steht die Adressat\*innenorientierung als Kern eines reflexiven Professionsverständnisses. Wertschätzung gegenüber den Adressat\*innen und ihrer Lebenssituation sowie Partizipation prägen den Erbringungsprozess in Gestalt eines partizipatorisch-demokratisch orientierten Professionsverständnisses. Ziel professionellen Handelns ist eine Perspektivenerweiterung, Stärkung der Autonomie der Adressat\*innen und damit die Stärkung von Teilhabegerechtigkeit (vgl. Klomann 2013, S. 4 f.). „Als professionsbezogene Reflexionswissenschaft besteht Soziale Arbeit damit aus zwei Seiten: der Konstitution bzw. Konstruktion von Theorie gleichermaßen wie auch der professionellen Praxis, wobei beiden Seiten je eigene Relevanzstrukturen zu Grunde liegen“ (Dewe/Otto 2012, S. 198). Professionelles Handeln stellt damit eine „Einheit von ‚Wissensbasis‘ und ‚Fallverstehen‘ her (vgl. Dewe/Otto 2015, S. 1239) und erfordert dazu „eine kontinuierliche Reflexion der Ziele, Werte und Konsequenzen beruflichen Handelns auf der Basis wissenschaftlichen Wissens“ (Heiner 2010, S. 185). Mit der Betrachtung des professionellen Handelns als Kriterium der Bestimmung der Sozialen Arbeit als Profession (vgl. Heiner 2004a, S. 24) rückt die Qualität des beruflichen Handelns in den Vordergrund. Dewe (2009, S. 89 f.) stellt zudem fest, dass gelingende Soziale Arbeit auch und gerade unter aktuellen neoliberalen Bedingungen der ‚Verbetrieblichung‘ im Sozial- und Bildungsbereich auf Professionalität im Handeln strukturlogisch verwiesen und angewiesen ist. Die daraus ableitbare Notwendigkeit eines gefestigten Professionsverständnisses der in der Sozialen Arbeit professionell Handelnden wird im Folgenden ausgeführt.

### 3 Professionsverständnis als Lehrinhalt

Neben der oben beschriebenen Strukturlogik des professionellen Handelns der Sozialen Arbeit sprechen verschiedene für akademische Berufe im Allgemeinen und für die Soziale Arbeit im Speziellen geltende Umstände für eine Analyse der Notwendigkeit eines gefestigten Professionsverständnisses nicht erst bei den in der professionellen Praxis Handelnden. Auch dem Professionsverständnis der als Sozialarbeiter\*innen und Sozialpädagog\*innen Lehrenden und dessen Auffassung als Lehrinhalt in der Hochschulausbildung von künftigen Sozialarbeiter\*innen/Sozialpädagog\*innen kommt, wie im Folgenden gezeigt wird, große Bedeutung zu.

#### 3.1 Hochschullehre als Ausführung und Konkretisierung eines gesetzlichen Auftrags

Der gesetzliche Auftrag an die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen ist im Hochschulgesetz verankert:

„Die Fachhochschulen bereiten durch anwendungsbezogene Lehre und Studium auf berufliche Tätigkeiten im In- und Ausland vor, die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden oder die Fähigkeit zu künstlerischer Gestaltung erfordern. Sie nehmen Forschungs- und Entwicklungsaufgaben, künstlerisch-gestalterische Aufgaben sowie Aufgaben des Wissenstransfers (insbesondere wissenschaftliche Weiterbildung, Technologietransfer) wahr“ (§3 Absatz 2).

Hochschulen sollen ihre Studierende demnach auf berufliche Tätigkeiten vorbereiten; es wird jedoch weder eine inhaltliche Beschreibung der Tätigkeiten geliefert, auf die die Hochschulen vorbereiten, noch wird konkretisiert, was „anwendungsbezogene Lehre und Studium“ genau bedeuten. Dies wird dem Umstand gerecht, dass das für eine Konkretisierung erforderliche Fachwissen bei den Berufsträger\*innen bzw. Professionsangehörigen selbst liegt. Damit obliegt die Verantwortung der inhaltlichen Füllung dieses Auftrages den Hochschulen und den dort Lehrenden. Dem Prozess, zur Vorbereitung auf berufliche Tätigkeiten Lehrinhalte zu entwickeln, muss eine klare Vorstellung bezüglich des Gegenstandes, der Ziele und der erforderlichen Kompetenzen für die betreffende Tätigkeit zugrunde liegen. Andernfalls gerät Lehre zu wahlloser Wissensvermittlung (Domes 2017, S. 7). Jeder Entscheidung über Lehrinhalte liegt also eine Idee davon zugrunde, was professionelle Soziale Arbeit ist, ein bestimmtes Professionsverständnis der Hochschulen und der Lehrenden prägt die Lehre. Als allgemein anerkannte ‚Minimal-Definition‘ kann hier die Definition Sozialer Arbeit der International Federation of Social Workers

(IFSW) in der Übersetzung des Deutschen Berufsverbandes für Soziale Arbeit e. V. (DBSH) herangezogen werden:

„Soziale Arbeit fördert als praxisorientierte Profession und wissenschaftliche Disziplin gesellschaftliche Veränderungen, soziale Entwicklungen und den sozialen Zusammenhalt sowie die Stärkung der Autonomie und Selbstbestimmung von Menschen. Die Prinzipien sozialer Gerechtigkeit, die Menschenrechte, die gemeinsame Verantwortung und die Achtung der Vielfalt bilden die Grundlage der Sozialen Arbeit. Dabei stützt sie sich auf Theorien der Sozialen Arbeit, der Human- und Sozialwissenschaften und auf indigenes Wissen. Soziale Arbeit befähigt und ermutigt Menschen so, dass sie die Herausforderungen des Lebens bewältigen und das Wohlergehen verbessern, dabei bindet sie Strukturen ein“ (DBSH 2014a).

Mit dem Verweis auf soziale Gerechtigkeit, Menschenrechte und die Achtung von Vielfalt wird eine Wertebasis als Konsens verankert. Auch Ziele der professionellen Sozialen Arbeit, der Bezug auf wissenschaftliches Wissen und die Achtung der Autonomie und Selbstbestimmung der Adressat\*innen als Prinzipien beruflichen Handelns sind festgehalten. Das Verhältnis, in dem Disziplin und Praxis bzw. Wissenschafts- und Handlungswissen miteinander stehen, wird jedoch in dieser Definition (noch) nicht näher beschrieben.

Innerhalb der Katholischen Hochschule NRW sind es die Lehrenden als Angehörige der Profession<sup>8</sup>, die im Gremium des Fachbereichsrates zunächst durch die Erstellung von Modulhandbüchern über Lehrinhalte entscheiden (vgl. KatHo NRW o. J.). Indem diese Modulhandbücher als Grundlage für die Akkreditierung der Studiengänge herangezogen werden, kann ihnen eine gewisse Verbindlichkeit zugesprochen werden. Folgend werden ausgewählte Lehrangebote aus dem Modulhandbuch des Bachelorstudiengangs Soziale Arbeit analysiert. Als relevant für die vorliegende Arbeit werden dabei die Inhaltsbereiche I (,Wissenschaftliches Denken und Arbeiten‘), II (,Soziale Arbeit als Wissenschaft und Profession‘) und V (,Handlungsfelder Sozialer Arbeit‘) näher betrachtet<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> In der vorliegenden Arbeit werden jene Lehrinhalte untersucht, die der Profession Soziale Arbeit entspringen und von Professionsangehörigen gelehrt werden. Module, die Wissen aus sog. Bezugswissenschaften vermitteln, werden dagegen als weniger entscheidend für die Entwicklung eines Professionsverständnisses erachtet und deshalb ausgeklammert.

<sup>9</sup> Aufgrund des beschränkten Rahmens einer Master-Thesis werden in der vorliegenden Arbeit ausschließlich die Inhalte des Bachelor-Studiengangs Soziale Arbeit untersucht. Der Abschluss gilt als berufsqualifizierend und wird von den Hochschulen als dem früheren Diplom gleichwertig kommuniziert (vgl. Mühlum/Buttner 2010, S. 162). Eine Untersuchung der Unterschiede zum Professionsverständnis von Master-Absolvent\*innen und der entsprechenden Lehrinhalte wäre überaus interessant, muss aber an anderer Stelle erfolgen.

Bereits im ersten Inhaltsbereich (Module 1-5) wird als Lernergebnis der ersten kurzen Praxisphase das Erkennen des „Zusammenwirken[s] zwischen theoretischem Fachwissen, praktischem Handlungswissen und personeller Kompetenz“ (KatHo 2017, S. 6) formuliert. Auch die Vertiefung der Themen des zweiten Studienprojektes zielt unter anderem auf eine bewusste Verbindung von theoretischem und Handlungswissen: „In den jeweiligen Lehrveranstaltungen soll anhand von ausgewählten Themenstellungen, bezogen auf das spezielle Themengebiet des jeweiligen Studienprojektes, das Ineinander von wissenschaftlicher Erkenntnis und /oder forschungs- und entwicklungsbezogenen Fragestellungen und / oder berufsbezogener Handlungskompetenz erfahrbar werden“ (ebd., S. 8). Bei der Vertiefung von Themen und Studienschwerpunkten in Modul 4 geht es laut Modulhandbuch um die Fähigkeit der Studierenden, „ein Thema in seiner Komplexität wissenschaftlich [zu] vertiefen und daran exemplarisch das Ineinander von wissenschaftlicher Erkenntnis und berufsbezogener Handlungskompetenz [zu] erfahren“ (ebd., S. 10).

Im Inhaltsbereich II („Soziale Arbeit als Wissenschaft und Profession“) wird ein Verständnis zum Verhältnis von Theorie und Praxis mit der Berufsidentität der Studierenden verknüpft. Als Lernergebnisse in Modul 6 („Einführung in die Wissenschaft Soziale Arbeit“) werden folgende Aspekte formuliert:

- Die Studierenden erwerben die Fähigkeit, Soziale Arbeit als Handlungssystem und Profession unter Gesichtspunkten der Disziplin zu verstehen.
- Die Studierenden erwerben die Fähigkeit, Praxisfragen in den theoretischen Überlegungen zu verankern und Antworten auf diese zu finden.
- Die Studierenden lernen die Breite der Handlungsfelder Soziale Arbeit kennen.
- Die Studierenden gewinnen Ansätze einer professionellen Identität in der Sozialen Arbeit (vgl. KatHo 2017, S. 12).

Auch Modul neun („Theorien Sozialer Arbeit“) möchte unter anderem die Fähigkeit der Studierenden fördern, theoretische Grundlagen für die Ausbildung professioneller Identität zu nutzen (ebd., S. 17). Modul zehn („Konzepte professioneller Intervention und Organisation“) betont die Entwicklung einer angemessenen beruflichen Haltung vor dem Hintergrund der Kenntnisse und Fertigkeiten (ebd., S. 18). Modul elf schließlich („Perspektiven der Profession Soziale Arbeit“) hat neben der

persönlichen Berufsplanung der Studierenden deren Fähigkeit, die Weiterentwicklung der Sozialen Arbeit als Profession nachzuvollziehen und mitzugestalten, zum Ziel (ebd., S. 20).

Der Inhaltsbereich V („Handlungsfelder“) strebt im Rahmen des zweiten Studienprojektes eine Auseinandersetzung der Studierenden mit ihrer angestrebten beruflichen Rolle und der Entwicklung einer eigenen beruflichen Identität an (KatHo 2017, S. 38).

Es fällt auf, dass eine Entwicklung der beruflichen Identität und die Reflexion des Verhältnisses von Theorie und Praxis zwar im Modulhandbuch als Lernergebnisse angestrebt werden. Als Lehrinhalt wird der Umgang mit gewonnenem Wissen für die Praxis jedoch nicht thematisiert. Die eingangs festgehaltene Vorstellung eines Professionsverständnisses besteht aus drei Elementen: Vorstellung über ein Theorie-Praxis-Verhältnis (1), Orientierung an bestimmten Werten (2) und an bestimmten Handlungsprinzipien (3). Darauf beziehend kann festgehalten werden, dass die Wertebasis und Prinzipien der Sozialen Arbeit als verbindliche Lehrinhalte festgehalten sind, ein Verständnis eines Theorie-Praxis-Verhältnisses als Lernergebnis ebenfalls angestrebt, als Lehrinhalt jedoch nicht fixiert ist. Damit bleibt die Vermittlung dieses Elementes eines zu entwickelnden Professionsverständnisses der Studierenden allein der Verantwortung jedes/jeder einzelnen Lehrenden überlassen und verweist so wiederum auf das Professionsverständnis der Lehrenden selbst. Zusammenfassend kann damit bestätigt werden, was Ebert (2011) bezüglich der curricularen Verankerung eines Professionsverständnisses bei den Studierenden Sozialer Arbeit auf Grundlage einer Dokumentenanalyse der Modulhandbücher unterschiedlicher Hochschulen konstatiert: „Die Unterstützung der Studierenden bei der Entwicklung eines eigenen Berufs- oder Professionsverständnisses wird in der Regel vernachlässigt oder als automatische Begleiterscheinung der Wissens- und Kompetenzaneignung betrachtet“ (ebd., S. 5). Dies spricht für die Befragung der Lehrenden selbst, deren persönliches Professionsverständnis angesichts fehlender curricularer Berücksichtigung in den Vordergrund gerät.

### 3.2 Hochschullehre als Vorbereitung auf ein komplexes Berufsfeld

Berufliches Handeln in der Sozialen Arbeit ist auf verschiedenen Ebenen durch Komplexität geprägt (vgl. Zierer 2009, S. 65). Zunächst lässt sich dies anhand der

zahlreichen unterschiedlichen Arbeitsfelder verdeutlichen, in denen Sozialarbeiter\*innen / Sozialpädagog\*innen inzwischen tätig sind (vgl. Seithe 2010, S. 19). Es existiert eine stark ausdifferenzierte Angebotsstruktur mit unterschiedlichen Adressat\*innen, Problemlagen, Settings und Handlungsanforderungen (vgl. Heiner 2012, S. 621). Eine von vielen Systematiken, mit denen die Breite der Sozialen Arbeit strukturiert dargestellt werden kann, macht acht Handlungsfelder aus, die alle wiederum in unterschiedliche Aufgaben und eine Vielzahl von möglichen beruflichen Positionen differenziert werden können:

- Handlungsfeld Kinder / Jugendliche / Familie,
- Handlungsfeld Alte Menschen,
- Handlungsfeld Materielle Grundsicherung,
- Handlungsfeld Gesundheit,
- Handlungsfeld Straffälligkeit,
- Handlungsfeld Beruf und Bildung,
- Handlungsfeld Migration/Integration und
- Handlungsfeld Internationale Sozialarbeit/Entwicklungsarbeit (vgl. OBDS 2004, o. S.).

Die Vielfalt möglicher Aufgaben und Problemstellungen, denen Sozialarbeiter\*innen begegnen können, macht es unmöglich, das nötige situationsangemessene (Methoden-)Wissen vollumfänglich im Rahmen des Studiums zu vermitteln. Vielmehr müssen Absolvent\*innen in die Lage versetzt werden, auf Basis ihrer gewonnenen Kenntnisse darüber zu entscheiden, welche für ihren jeweiligen Arbeitsbereich relevanten Kompetenzen, Methoden und Techniken sie sich anzueignen haben, um ihr sozialarbeiterisches Wissenschaftswissen angemessen im Sinne der Adressat\*innen nutzen zu können. Denn Methoden sind weder Formeln für die professionelle Identität, noch sind sie technologisch als Instrument gezielter Veränderung zu verstehen (vgl. Müller 2012, S. 970 ff.). Vielmehr sollen sie als Suchstrategie die Rekonstruktion von Lebensräumen erleichtern und als „Schulungen der professionellen Selbstreflexion genutzt werden“ (ebd., S. 971) und müssen also auf einer bereits entwickelten oder zumindest angelegten Professionalität aufbauen.

Die Bearbeitung der in den verschiedenen Handlungsfeldern vorzufindenden Probleme und Herausforderungen geschieht zudem stets im Spannungsfeld zwischen

Anforderungen, Rechten und Interessen der Adressat\*innen einerseits und „den jeweils verfolgten sozialen Kontrollinteressen seitens öffentlicher Steuerungsagenturen andererseits“ (Motzke 2014, S. 60). Umschrieben werden diese nicht selten widersprüchlichen Anforderungen an in der Sozialen Arbeit professionell Handelnde mit dem Doppelmandat (vgl. Galuske/Müller 2012, S. 592).<sup>10</sup>

Darüber hinaus birgt die Handlungslogik der Praxis der Sozialen Arbeit, ihres Gegenstandes und der organisationell eingebundenen beruflich Handelnden eine Komplexität, die es verhindert, dass „eindeutiges Wissen und wissenschaftlich geleitete Planbarkeit“ (Dewe 2012, S. 111) generiert werden können (vgl. ebd.). Dies entspringt dem der Sozialen Arbeit innewohnenden Technologiedefizit, das in der Komplexität und Unvorhersagbarkeit sozialer Prozesse begründet liegt (vgl. Motzke 2014, S. 61). Der Unvorhersagbarkeit liegt eine „extreme Situationsabhängigkeit und aufgrund dessen ihre Hyperkomplexität“ (ebd., S. 40) zugrunde. Mit der Anerkennung der Adressat\*innen sozialer Dienstleistungen als (Ko-) Produzent\*innen (vgl. z. B. Böllert 2004, S. 122; Schaarschuch/Oelerich 2013, S.87) wird die Unmöglichkeit unterstrichen, professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit umfassend zu steuern, zu kontrollieren und seine Wirkungen exakt vorherzusagen (vgl. Motzke 2014, S. 61). Die (Ko-) Produktion des Erbringungsprozesses sozialer Dienstleistungen findet nach dem Uno-actu-Prinzip statt, mit dem ihre gleichzeitige Produktion und Konsumtion beschrieben wird. Der dadurch entstehende dialogische Verständigungsprozess (vgl. ebd.) zwingt Professionelle zu fachlich fundierten Reaktionen auf nur bedingt vorhersehbare Anforderungen bei zugleich hohem Handlungsdruck (vgl. Klomann 2013, S. 95). Damit kann theoretisches Wissen nicht geplant unmittelbar in die Praxis umgesetzt werden, stattdessen ist ein reflexiver Umgang mit Wissen und Nichtwissen gefordert (vgl. Dewe 2012, S. 111). Die beschriebene Komplexität und Individualität der von professionell Handelnden in der Sozialen Arbeit vorgefundenen Situationen erfordert ein „berufliches Selbst-

---

<sup>10</sup> Das von Silvia Staub-Bernasconi entwickelte Tripelmandat (vgl. Staub-Bernasconi 2012) wird in der vorliegenden Arbeit nicht als dritte, die Komplexität der Situation erhöhende Anforderung verstanden, sondern als Angebot, durch Rückgriff auf einen Ethikkodex bestimmte Prinzipien und wissenschaftliches Wissen (also entsprechend einem bestimmten Professionsverständnis), zu einem konstruktiven Umgang mit den im Doppelmandat enthaltenen Widersprüchen zu gelangen. Deshalb wird es an dieser Stelle vernachlässigt, wird aber im nachfolgenden Kapitel zu politischen Rahmenbedingungen herangezogen.

konzept [...], auf das in komplexen und schwierigen Situationen verlässlich zurückgegriffen werden kann“ (Klomann 2013, S. 118 f.). Gerade wenn, wie in den bisherigen Ausführungen gezeigt, theoretisches Wissen nicht unmittelbar in die Praxis transferiert werden kann, gleichzeitig aber unter großem Handlungsdruck reflexiv darauf zurückgegriffen werden soll, stellt sich die Frage, inwieweit dieser reflexive Umgang mit dem im Studium vermittelten Wissen als Teil der Lehre betrachtet wird und umgesetzt werden kann. Spätestens an dieser Stelle wird damit m. E. die Notwendigkeit deutlich, auch diesen Aspekt von Professionsverständnis (neben ethischer Fundierung und dem Handeln nach bestimmten Prinzipien) als Lehrinhalt anzuerkennen. Andernfalls besteht die Gefahr, dass theoretisches Wissen aufgrund der ‚Nichtanwendbarkeit‘ unter Handlungsdruck verworfen und stattdessen intuitiv gehandelt wird (Harmsen 2014, S. 65 f.) Damit sähe sich Soziale Arbeit mit einem (zusätzlichen, ohnehin schon bestehenden) schwer zu begegnenden Legitimationsdruck konfrontiert.

### 3.3 Professionsverständnis als Strategie im Umgang mit politischen Rahmenbedingungen

Die Praxis Sozialer Arbeit vollzieht sich als Teil wohlfahrtsstaatlicher Arrangements, die sich einer anhaltenden grundlegenden Transformation ausgesetzt sehen (vgl. Kessl/Otto 2009, S. 9). Die Ausgestaltung wohlfahrtsstaatlicher Arrangements hängt von politischen Entscheidungen ab, die in Deutschland (und fast allen anderen Industrienationen) aktuell neoliberal geprägt sind (vgl. Biebricher 2012). Inhaltlich ist für Deutschland vor Allem Walter Eucken als Vordenker des Neoliberalismus (hier auch Ordoliberalismus) zu nennen. Wichtiger Grundgedanke ist bei ihm in Abgrenzung vom radikalen klassischen Liberalismus und einer Laissez-faire-Politik die Annahme, dass auch freie Märkte einer gewissen Ordnung bedürfen, die einen Rahmen für die organisierten Märkte schaffen sollen. Dies sollte sich zum Beispiel in einer aktiven Wettbewerbspolitik zur Herstellung eines funktionierenden Wettbewerbs niederschlagen. Diese Interventionen des Staates sollen sich aber streng darauf beschränken, möglichst starke Konkurrenz herzustellen und dazu gegebenenfalls die wachsende Marktmacht einzelner Akteure einzuschränken (vgl. Biebricher 2012, S. 137 ff.). Wilhelm Röpke setzt dem einen ‚soziologischen Neoliberalismus‘ entgegen, der zwischen einer Eucken folgenden möglichst freien

Konkurrenzwirtschaft und marktunabhängigen gesellschaftlichen Zusammenhängen trennt, die auf Solidarität und intakte Mikrostrukturen angewiesen seien. Dazu plädiert er für eine ‚Vitalpolitik‘, die Menschen neben der Ermöglichung von gesellschaftlicher Teilnahme an den genannten Mikrostrukturen auch durch materielle Leistungen mit einer gewissen Startgerechtigkeit, also scheinbarer Chancengleichheit ausstatten soll, um auf dem freien Konkurrenzmarkt erfolgreich zu wirtschaften (vgl. ebd.).

Damit wird der Gedanke der Umverteilung also nicht grundsätzlich ausgeschlossen und es zeigt sich m. E. eine Besonderheit und die besondere Herausforderung im ‚Kampf‘ auch der Sozialen Arbeit innerhalb des Neoliberalismus: Anders als der radikale Liberalismus sieht der Neoliberalismus die auch von der Sozialen Arbeit geforderte Umverteilung und eine Herstellung von Gerechtigkeit (wenn auch aus anderen Gründen) vor, sie ist teilweise sogar in Anlehnung an den new liberalism<sup>11</sup> seine Errungenschaft. Der Kampf gegen Ungleichheiten ist also zumindest vordergründig nicht ein Kampf für bislang fehlende Strukturen oder gegen ein ganzes politisches System, sondern ein Dissens über (moralische) Begründungen für staatliche Interventionen und damit auch um graduelle Ausprägungen geleisteter Hilfen, der sich innerhalb eines allgemein anerkannten Systems (das des Sozialstaates) vollzieht. Damit soll die Radikalität des Austauschs der Idee von einer unveräußerlichen Garantie gesellschaftlicher Partizipation durch das Leistungsprinzip, nach dem diese Partizipation durch individuelles ‚Fehlverhalten‘ verspielt werden kann (vgl. Gey 2016, S. 83), nicht bagatellisiert werden. Äußerlich ‚sichtbar‘ ist jedoch lediglich eine quantitative Reduzierung sozialstaatlicher Leistungen. „Der Übergang zum ‚Liberalismus‘ vollzieht sich unmerklich, wie die Kontinentaldrift, und er verstellt die Sicht auf seine langfristig so verheerenden Folgen“ (Bourdieu 1998, S. 117).

Die Neoliberalisierung der realen Politik ließ in Deutschland, anders als in Großbritannien und den USA, abgesehen von einigen moderaten Maßnahmen (Steuerenkungen, Haushaltskonsolidierung) unter Helmut Kohl auf sich warten, der zwar eine politische Wende ankündigte, gleichzeitig aber Kontinuität versprach. Durch die Finanzierung der Wiedervereinigung über die sozialen Sicherungssysteme (statt

---

<sup>11</sup> Der ‚new liberalism‘ ist als Strömung des Liberalismus eine Reaktion auf Arbeiterproteste gegen schlechte Arbeitsbedingungen und soziale Notlagen, der negative Markteffekte durch Eingriffe des Staates ausgleichen will (vgl. Biebricher 2012).

mithilfe eines stärker umverteilenden Steuersystems) war die Staatsverschuldung Ende der 1990er Jahre jedoch bedrohlich gewachsen, ein teurer Sozialstaat lastete auf der Staatskasse und der absehbare demografische Wandel brachte die Befürchtung mit sich, dass Deutschland bei zunehmender Globalisierung als Wirtschaftsstandort nicht mehr wettbewerbsfähig bleiben würde (vgl. Biebricher 2012, S. 137 ff.). Erst mit der rot-grünen Regierung unter Gerhard Schröder und der Agenda 2010 fand neoliberale Politik auf diese Umstände reagierend machtvoll Einzug nach Deutschland. Zwar betonten Gerhard Schröder und Tony Blair in einem gemeinsam verfassten Papier noch ihren Willen, einen ‚dritten Weg‘ zu beschreiten. „Fairneß, soziale Gerechtigkeit, Freiheit und Chancengleichheit, Solidarität und Verantwortung für andere: diese Werte sind zeitlos. Die Sozialdemokratie wird sie nie preisgeben. (...) Wir unterstützen eine Marktwirtschaft, nicht aber eine Marktgemeinschaft!“ (Schröder/Blair 1999). Die tatsächlich realisierten Maßnahmen von umfassender Privatisierung, Steuererleichterungen für Kapitalgesellschaften, Flexibilisierung von Arbeitsverhältnissen, das Motto ‚Fördern und Fordern‘ oder der Schritt von einer aktiven zu einer aktivierenden Arbeitsmarktpolitik inklusive möglicher Sanktionen bei nicht-Erfüllen der geforderten Verantwortungspflichten, sprechen jedoch eine klar neoliberale Sprache (vgl. Biebricher 2012, S. 143 ff.). Damit entspricht die Politik mehr als den genannten Werten den Forderungen des Marktes: „Die Steuerungsfunktion von Märkten muß durch die Politik ergänzt und verbessert, nicht aber behindert werden“ (Schröder/Blair 1999). Dazu werden alle dem freien Markt widerstrebende Interessen untergeordnet: „Das gesellschaftspolitische Projekt des Neoliberalismus strebt nach einem Kapitalismus ohne wohlfahrtsstaatliche Begrenzung“ (Butterwegge/Lösch/Ptak 2008, S. 11). Neben Rückzugstendenzen zeichnet den ‚modernen‘ Sozialstaat gemäß dem Motto ‚Fördern und Fordern‘ also auch ein Wesen aus, das „im höchsten Maße aktivistisch mit der Produktion sozialverantwortlicher Subjekte“ beschäftigt ist (Lessenich 2008, S. 94). Folgen dieser Politik sind Stagnierung der Lohn- und Einkommensentwicklung in den niedrigen und mittleren Einkommen, eine massive Steigerung der Einkommen in den obersten Einkommensgruppen und damit „eine Öffnung der sozialen Ungleichheitsschere in einem seit dem zweiten Weltkrieg nie da gewesenen Umfang“ (Biebricher 2012, S. 153). Durch die staatliche und damit teilweise gesellschaftliche Ablösung des Schlüsselwertes der Solidarität durch Eigenverantwortung und Wettbewerb (vgl. Kunz 2015, S. 14; Herrmann/Stövesand 2009, S. 196), gerät die

Soziale Arbeit, die sich nach wie vor als eine Solidarität stiftende Profession versteht (Schumacher o. J., S. 35), in die Position des Gegenpols.

Neben der wachsenden sozialen Ungleichheit bewirken die beschriebenen Politiken eine Neuverortung des ‚sozialen Sektors‘, dem Soziale Arbeit als Teil seines institutionalisierten Ausdrucks angehört (vgl. Kessl/Otto 2009, S. 15). In dieser Position ist das Handeln in der Sozialen Arbeit in hohem Maße (sozial-) politisch bestimmt. Dessen Handlungsspielräume hängen auch von der Schaffung günstiger Rahmenbedingungen durch Sozialpolitik ab (vgl. Olk 2008, S. 289 f.). Mit dem erklärten Ziel der stärkeren Verzahnung des Systems der Sozialtransfers (Sozialversicherungssystem) und sozialer Dienstleistungen im Rahmen des Sozialstaatsumbaus ist zudem die Gefahr verbunden, dass Professionelle der Sozialen Arbeit auf eine von der Politik vorgegebene Handlungslogik fixiert werden (vgl. Dahme/Trube/Wohlfahrt 2008, S. 269 ff.). Seinen Niederschlag findet dies zunächst in einer Umdeutung der Funktion des Sozialstaates von einem schützenden, soziale Sicherheit gewährenden Beitrag hin zur Förderung wirtschaftlichen Wachstums (vgl. Olk 2009, S. 23), indem Sozialtransfers zu Sozialinvestitionen in die ‚employability‘<sup>12</sup> der Bürger\*innen umgedeutet werden (vgl. Dahme/Trube/Wohlfahrt 2008, S. 272). Damit verschwimmen die ehemals klaren Grenzen zwischen sozial- und wirtschaftspolitischer Verantwortung. Zu diesem Zweck ist auch Soziale Arbeit angehalten, statt materieller Absicherung Verhaltensaufforderungen zur Aktivierung durchzusetzen, um „Menschen in die Lage zu versetzen, ihre Inklusion in die Gesellschaft selbst zu organisieren“ (Olk 2009, S. 24) und damit sozialstaatliche Ressourcen zu schonen. Damit wird „ein fachlich akzeptiertes und durchgesetztes methodisches Arbeitsprinzip“ (das der Aktivierung) (Dahme/Trube/Wohlfahrt 2008, S. 272) sozialpolitisch aufgegriffen und im Sinne neoliberaler Politik neu definiert. Soziale Arbeit, die sich traditionell an der Norm der Bedürftigkeit orientiert, gerät unter Legitimationsdruck, da dieses Kriterium durch eine Reziprozitätsnorm ersetzt wurde, nach der nur Menschen ein Recht auf Unterstützungen haben, die Gegenleistungen erbringen (Somm 2009, S. 96). Es findet also eine Instrumentalisierung der Sozialen Arbeit durch die staatliche (Sozial-) Politik zu ihrer Zweckerfüllung

---

<sup>12</sup> Employability wird hier synonym zur vom Wissenschaftsrat (2015) in seinen „Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt“ geforderten Arbeitsmarktrelevanz des Hochschulstudiums verwendet.

statt (vgl. Dahme/Trube/Wohlfahrt 2008, S. 272). Eine der direkten Folgen für professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit ist die politisch vorgegebene Unterscheidung zwischen Menschen, die es sich lohnt zu ‚fördern und zu fordern‘ um ihre (Re-) Integration in den Arbeitsmarkt anzustreben und jene, die aufgrund ‚unüberwindbarer‘ Barrieren zu marginalisieren (‚auszufördern‘), oder zu exkludieren sind. Für die Letztgenannten fungiert Soziale Arbeit dann nur noch als Exklusionsmanagement (vgl. ebd., S. 273 f.). Professionelle bewegen sich damit (bewusst oder unbewusst) in ihrem Handeln häufig im Spannungsverhältnis zwischen sozialpolitisch gewollter Kontroll- und Aktivierungsarbeit und professionseigenen Grundsätzen und Prinzipien (Staub-Bernasconi 2018, S. 121). Auch die mit dem Ziel der Aktivierung einzelner ‚Risikogruppen‘ entwickelte Vorstellung möglichst zielgenauer Programme, die technologisch auf die exakt identifizierten Adressat\*innen angewendet werden sollen (vgl. Seelmeyer 2008, S. 303), fordert das professionelle Selbstverständnis der Sozialarbeiter\*innen heraus. Sollen die beschriebenen sozialpolitischen Ziele und Vorgehensweisen nicht mit einer Transformation des Professionsverständnisses und veränderten Erwartungen an die Adressat\*innen Sozialer Arbeit (vgl. ebd., S. 303 f.) einhergehen, bedarf es einer gefestigten professionellen Identität, auf die in dieser Situation zurückgegriffen werden kann. Andernfalls wird mit der Übernahme der geforderten Technologien ein reflexives Theorie-Praxis-Verständnis verworfen und mit einem zunehmend fordernden Blick auf die Adressat\*innen Sozialer Arbeit das Prinzip der Autonomie und damit die Achtung individueller Perspektiven und Lebensentwürfe preisgegeben. Silvia Staub-Bernasconi (2018, S. 111 ff.) bietet mit der Weiterentwicklung des Doppelmandats zum Tripelmandat eine kompakte Begrifflichkeit zur Besinnung auf die eigene Profession bzw. das eigene Professionsverständnis. Die hier implizierte Wissenschafts- und Ethikbasierung lassen sich mit der einleitenden Definition von Professionsverständnis umschreiben: Maaser (2015, S. 102) unterwirft professionelles Handeln im Dienste des Tripelmandats der selbständigen Lebensführung (Autonomie) der Adressat\*innen mit Hilfe ‚wissenschaftlich basierter Fachlichkeit und ethischer Prinzipien‘ (ebd.). Allerdings kann die informative Wissensvermittlung *über* das dritte Mandat der Sozialen Arbeit aus verschiedenen Gründe nicht ausreichen: Alltägliche Dilemmata, in denen sich Professionelle der Sozialen Arbeit finden, wenn sich staatlicher und Adressat\*innenauftrag widersprechen, können auch durch ein Problembewusstsein und das Tripelmandat nicht aufgelöst werden. Vielmehr wird die

Analyse und daraus abgeleitet ein konstruktiver Umgang mit der Situation erleichtert (Urban 2004, S. 200). Ein solcher Umgang, der unter Handlungsdruck und zusätzlicher Widersprüchlichkeit erschwert ist, muss jedoch eingeübt sein. Wie also der Rückgriff auf ein professionelles Mandat das professionelle Handeln bestimmt, sollte m. E. nicht erst in der Praxis erprobt werden. Zudem kann der geforderte Rückbezug auf die Profession unter Umständen die Gefährdung des Arbeitsplatzes, der Alterssicherung oder gar der beruflichen Existenz zur Folge haben (vgl. Herrmann/Stövensand 2009, S. 196). Mit diesem Umstand sollten sich Absolvent\*innen bereits im geschützten Umfeld der Hochschule befasst haben.

Neben den beschriebenen politisch gewünschten Veränderungen des konkreten sozialarbeiterischen Handelns, schlägt sich die auf der Marktförmigkeit der gesamten Gesellschaft (vgl. Seithe 2010, S. 63) beruhende Ökonomisierung auch in den Organisationen der Sozialen Arbeit nieder: Mit der ‚Neuen Steuerung‘ (New Public Management) wurde in den 1990er Jahren eine Kostenreduktion der öffentlichen Verwaltung durch eine Optimierung der Abläufe mithilfe managerieller Logik angestrebt (vgl. Dahme/Wohlfahrt 2015, S. 1278 ff.). Dahme, Trube und Wohlfahrt (2008, S. 268) bezeichnen die Verwaltungsreform als Tarnung für ein Leitbild des aktivierenden Staates, das auch auf diesem Weg Einzug in die Soziale Arbeit fand. Damit werden als Kontrollinstanz über die Qualität der erbrachten Leistungen öffentliche Kostenträger installiert, da Qualitätskriterien zunehmend anhand betriebswirtschaftlicher Logiken der Kosteneinsparung definiert werden (vgl. Dahme/Wohlfahrt 2015, S. 1278 ff.). Leistungserbringer finden sich zwischen zwei Qualitätskonzepten wieder, von denen eines, das der Kostenkontrolle, strukturell im Vorteil ist (vgl. Rose 2004, S. 214). Damit besteht die Gefahr einer einseitigen Fokussierung auf ökonomische Prinzipien des professionellen Handelns (vgl. Kломann 2013, S. 95).

Kessl und Otto (2009, S. 9 ff.) beschreiben die aktuellen gesellschaftlichen und sozialpolitischen Rahmenbedingungen als post-wohlfahrtstaatliches „Gefüge, das auch von den sozialpädagogischen Akteuren permanent und kontinuierlich mit reproduziert, also hergestellt wird und dem sie daher auch keineswegs wehrlos ausgesetzt sind“ (ebd. S. 10). Ob und wie Professionelle in der Sozialen Arbeit also mitwirken an dieser Reproduktion oder inwieweit sie es stattdessen aktiv im Sinne ihrer Profession gestalten, liegt damit auch in ihrer eigenen Verantwortung. Indem

sie sich auf ethische Grundlagen berufen, die einer aktivierenden und sanktionierenden Sozialpolitik widersprechen, entlang professioneller Prinzipien wie Adressat\*innenorientierung und Förderung von Autonomie handeln und durch einen reflexiven Rückgriff auf theoretisches Wissen dieses Handeln herleiten, begründen und legitimieren können, sind Sozialarbeiter\*innen in der Lage, durch Rückgriff auf ein reflexives Professionsverständnis Einfluss auf die Regeln des politischen Systems, innerhalb dessen sie arbeiten, zu nehmen und mit den damit verbundenen Ambiguitäten konstruktiv umzugehen. Es geht dabei um nicht weniger als die Frage, ob die auch in der Sozialen Arbeit inzwischen „vorherrschende [...] Logik der Marktorientierung und des ‚Managerialismus‘“ (Müller/Peter 2008, S. 28) als ‚professionelle‘ Identität übernommen oder ihr (unter vernünftiger Beachtung ökonomischer Notwendigkeiten) eine professionseigene Idee entgegengesetzt wird. Herrmann und Stövesand (2009, S. 198 f.) stellen fest, dass das Heranziehen der von den Berufsverbänden der Sozialen Arbeit erstellten Ethikcodices, die auf den Menschenrechten und Prinzipien sozialer Gerechtigkeit beruhen (vgl. DBSH 2014b), zwingend zu einer grundlegenden Gesellschaftskritik seitens der Professionellen führen muss, da davon ausgegangen werden muss, dass „die gegenwärtige kapitalistisch organisierte Gesellschaft [...] mit der Verwirklichung von Menschenrechts- und Gerechtigkeitsprinzipien nicht vereinbar ist“ (ebd., S. 199). Eine kollektive professionelle Reaktion auf die beschriebenen Entwicklungen ist allerdings nicht zu verzeichnen. Vielmehr zeigen unterschiedliche empirische Untersuchungen, dass sich die veränderten wohlfahrtsstaatlichen Orientierungen und Gerechtigkeitsvorstellungen auch in professionellen Haltungen niederschlagen (vgl. Klomann 2016b, S. 46). Harmsen (2009, S. 259) führt dies auf die subjektive und flexible professionelle Identitätskonstruktion zurück, die angesichts des Austauschs von Fachlichkeit, Reflexivität und Adressat\*innenorientierung gegen Ökonomisierung an ihre Grenzen stößt. Darüber hinaus zeigt eine zunehmende Zahl Sozialarbeiter\*innen eine den beschriebenen sozialpolitischen Tendenzen entsprechende Haltung gegenüber den Adressat\*innen: verstärkt punitiv-disziplinierende oder autoritäre Einstellungen (vgl. Klomann 2013, S. 340) und ein Bedeutungszuwachs der individuellen Verantwortungsübernahme (vgl. Klomann 2016b, S. 41) verdeutlichen die Notwendigkeit, den in der Praxis wirkenden institutionellen und politischen Rahmenbedingungen professionelle Prinzipien entgegenzusetzen zu können.

Angesichts der beim Berufseinstieg zu erwartenden Unsicherheiten und der Wirkmacht sozialpolitischer Tendenzen in der Sozialen Arbeit, müssen diese Prinzipien m. E. im Studium bewusst entwickelt und auf die Probe gestellt werden, um dann unter erschwerten Bedingungen auch in der Praxis standzuhalten.

### 3.4 Die Angewiesenheit der Sozialen Arbeit auf Prozessqualität

Soziale Arbeit steht unter dem Druck, ihr Handeln zu legitimieren, ihren Preis zu rechtfertigen und die Qualität ihrer Arbeit unter Beweis zu stellen (Dewe 2009, S. 59; Harmsen 2009, S. 259). Die anhaltende Qualitätsdebatte wurde in erster Linie durch die Einführung des Neuen Steuerungsmodells (vgl. Kapitel 3.3 ‚Professionsverständnis als Strategie im Umgang mit politischen Rahmenbedingungen) ausgelöst (vgl. Merchel 2004a, S. 7), das den Legitimationsdruck erhöht (vgl. Beckmann et al. 2004, S. 9) und Leistungserbringer in die Lage versetzt, die Notwendigkeit jedes professionellen Handelns und die damit verbundenen Kosten im Sinne der Kostenkontrolle zu begründen (vgl. Rose 2004, S. 214). Im Rahmen der sich innerhalb der Qualitätsdiskussion etablierten Wirkungsdebatte sieht sich Soziale Arbeit dem Vorwurf ausgesetzt, bisher lediglich den Aufwand, nicht aber präzise Ergebnisse darstellen zu können (vgl. Albus/Polutta 2004, S. 260 f.). Darüber hinaus zeigt eine Umfrage (800 Befragte) des DBSH die berufspolitische Notwendigkeit einer fundierten Darstellung der Leistungen und des Nutzens der Sozialen Arbeit: Soziale Arbeit wird demnach heute überraschend positiv gesehen, ein Großteil der Befragten ist jedoch der Ansicht, dass „Soziale Arbeit ihre Erfolge und ihre gesellschaftliche Funktion über moralische und ethische Ansprüche hinaus“ deutlicher formulieren sollte (vgl. Schilling/Zeller 2010, S. 253). Aus professioneller Sicht muss jedoch die große Bedeutung, die soziale Dienstleistungen für die Adressat\*innen angesichts der zu bearbeitenden Probleme haben kann (vgl. Schmeiser 2006, S. 303), im Mittelpunkt der Diskussion um die Bedeutung der Qualität sozialer Dienstleistungen stehen.

Bereits anhand der beschriebenen unterschiedlichen Gründe für die Frage nach Qualität werden zwei entscheidende Merkmale und zugleich Schwierigkeiten der Qualitätsermittlung in der Sozialen Arbeit offenbar: Es stellt sich zum einen die Frage, wer der unterschiedlichen Akteure die Qualität sozialer Dienstleistungen bestimmt, also über die Deutungshoheit verfügt bzw. wie die unterschiedlichen Vorstellungen von Qualität miteinander in Einklang gebracht werden können (vgl.

Schaarschuch/Schnurr 2004, S. 309). Zum anderen lässt sich die Qualität der Ergebnisse angesichts des Technologiedefizits, des uno-actu-Prinzips und der notwendigen Mitwirkung der Adressat\*innen kaum einheitlich messen. Es entsteht kein präzise geplantes Produkt, das anhand von unabhängigen Kriterien beurteilt werden könnte. Dies entspricht der Tätigkeitsform ‚Handeln‘ im Sinne einer aristotelischen Handlungstheorie, die anders als das ‚Herstellen‘ kein objektiv vorgegebenes Ziel erzeugt, an dem es sich objektiv messen ließe (vgl. Motzke 2014, S. 39 f.). Welche eventuellen Veränderungen tatsächlich auf eine bestimmte Intervention zurückzuführen sind, bleibt zudem oft unklar (vgl. Kilb 2016, S. 205) und schließlich würde ein „einheitlicher, die Angebote der sozialen Dienste grundlegend und umfassend strukturierender Qualitätsbegriff die Möglichkeiten der Adressaten [und Adressatinnen] an der Festlegung dessen, was im Einzelnen die Qualität von Leistungen bestimmt, systematisch ausblenden [...]“ (Böllert 2004, S. 123). Das Bestreben, zu einer einheitlichen und starren Qualitätsdefinition auf der Ergebnisebene zu kommen, sollte also gerade aus professionellen Überlegungen heraus verworfen werden. Um stattdessen einen relationalen Qualitätsbegriff (vgl. Schaarschuch/Schnurr 2004, S. 309 ff.) zu skizzieren und eine Verbindung zum Professionsverständnis der Professionellen zu schaffen, wird folgend zunächst die Unterteilung in Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität erläutert.

Strukturqualität bemisst sich an den zur Qualitätsentwicklung und -sicherung notwendigen bzw. erfolgten oder gegebenen strukturellen Maßnahmen, Eigenschaften und Bedingungen. Darunter kann beispielsweise die räumliche Ausstattung, die Qualifikation der Mitarbeitenden oder Öffnungszeiten einer Beratungsstelle verstanden werden. Prozessqualität fokussiert das Vorhandensein und die Beschaffenheit von Aktivitäten, die geeignet sind, eine bestimmte Leistung zu erbringen oder ein bestimmtes Ziel zu erreichen, also die professionelle Handlung an sich. Ergebnisqualität betrachtet den durch die Leistungserbringung erzielten Zustand, also einen messbaren Erfolg oder Misserfolg (vgl. Merchel 2004a, S. 39).

Angesichts des oben beschriebenen Messproblems der Sozialen Arbeit (Ergebnisqualität) ist die Qualität der Handlungen selbst (Prozessqualität) umso wichtiger<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Die hohe Relevanz von Wirkungs- und Nutzerforschung soll hier nicht bestritten werden. Angesichts der Kontroversen und Unwägbarkeiten in diesem Bereich wird in der vorliegenden Arbeit

„Ziel gelingender Praxis ist die Qualität der Handlungen an sich“ (Motzke 2014, S. 39 f.). Auch wenn der Gebrauchswert für die Adressat\*innen als Qualitätskriterium im Vordergrund stehen sollte, kann Erfolg hier nur unzureichend definiert und beurteilt werden. Wenn sich professionelles Handeln jedoch reflexiv auf Wissenschaftswissen und das Prinzip der Adressat\*innenorientierung und Partizipation bezieht, dann ist durch die Qualität des Handelns der Nutzen für die Adressat\*innen zumindest als erfolgversprechende Zielperspektive enthalten. „Prinzipiell darf davon ausgegangen werden, dass professionelle Arbeit sich in Interaktionsprozessen realisiert, deren Qualität angemessen nur als Prozessqualität des Handelns bestimmt werden kann“ (Dewe 2013, S. 96). Zudem impliziert professionelles Handeln im Sinne eines reflexiven Professionsverständnisses die zirkuläre Überprüfung der Wirkung des eigenen Handelns (vgl. Oestreicher/Unterkofler 2017, S. 142). Um zu einer professionellen und kritisch-reflexiven Prüfung der Angemessenheit einer Intervention zu kommen, spielt auch das empirisch gewonnene Wissen um Wirkungen und deren Mechanismen eine Rolle (vgl. Albus/Polutta 2008, S. 264). Dies allerdings in Abgrenzung zu einem die Soziale Arbeit tendenziell technologisierenden Forschungsansatz, der sich auf randomisierte Kontrollexperimente beschränkt und im Dienste der wirkungsorientierten Steuerung sozialer Dienste denkt. Stattdessen wird hier die immer wieder zu stellende Frage gefordert, was für wen unter welchen Umständen und warum wirkt (vgl. ebd., S. 262 ff.) um die Qualität des professionellen Handelns zu sichern und damit die Prozessqualität mit dem Ziel zu sichern, positiven Einfluss auf die Wirkung der Leistungserbringung zu nehmen. Ein solches Qualitätsverständnis wird sowohl der Strukturlogik der Profession Sozialer Arbeit als komplexer und nur bedingt planbarer Praxis gerecht und vermeidet zugleich die unreflektierte (und damit zwangsläufig unprofessionelle) Übernahme von Qualitätskonzepten, die zunächst nur auf routinisierte und standardisierbare Tätigkeiten vernünftig anzuwenden sind (vgl. Jansen/Libermann 2004, S. 293). Erst durch ihre reflexive Nutzung im Dienste eines professionellen Qualitätsverständnisses kann auch Soziale Arbeit von ihnen profitieren.

---

der Bedeutung der Prozessqualität unabhängig von Versuchen zur Ermittlung der Ergebnisqualität jedoch großes Gewicht beigemessen.

Jansen und Liebermann (2004, S. 294) stellen fest, dass Qualitätssicherung langfristig nur durch Professionalisierung erfolgen kann. Sie schlagen die rekonstruktive Fallanalyse als Qualitätssicherungsinstrument vor, da die fehlende Standardisierbarkeit und die nur bedingte Planbarkeit sozialarbeiterischer Prozesse nur diese Perspektive zulasse. Dazu erachten sie ein Verständnis der Interaktion als Arbeitsbündnis, die wissenschaftsartige Distanznahme zur Praxis und den Rückgriff auf eine professionelle Ethik zur Selbstkontrolle als unabdingbar. Merchel (2004b, S. 138) fasst den Zusammenhang von Qualität und Professionalität zusammen: Die Qualitätsdebatte „zielt auf eine professionelle Selbstvergewisserung im Hinblick auf die Ziele des Handelns, auf die dafür als angemessen eingeschätzten Vorgehensweisen (Prozesse) und auf die Ergebnisse“ (ebd.). So verstanden konfrontiert die diskursive Logik, die dem Qualitätsbegriff innewohnt, „die Beteiligten mit der Forderung, eigene Qualitätskriterien transparent werden zu lassen und in einen Diskurs einzubringen, der für von der Profession eingebrachte Gehalte offen ist und den die Profession als sozialpolitisches Diskursforum nutzen kann“ (ebd.) und stellt damit zugleich eine Bereicherung für die fortschreitende Professionalisierung und die sozialpolitische Verortung der Profession dar.

### 3.5 Zwischenfazit: Professionsverständnis als Lehrinhalt

#### 3.5.1 Hochschulrealitäten

Hochschulbildung steht aktuell unter dem Einfluss der Bologna-Reform, mit der seit der entsprechenden Erklärung die Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraums angestrebt wird (vgl. Mühlum/Buttner 2010, S. 159). Neben strukturellen Veränderungen wie der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen hat die ausdrückliche Outcome- statt wie bisher Inputorientierung (vgl. ebd., S. 161) auch inhaltlich massive Auswirkungen. Von Lehrenden wird häufig die ‚Verschulung‘ der Studiengänge durch die Bologna-Reform beklagt, Studierende schätzen dagegen die bessere Planbarkeit der Studienkarriere (vgl. ebd., S. 164). Neben einer starken Ausdifferenzierung durch die Möglichkeit der Spezialisierung in Master-Studiengängen hat sich in der Sozialen Arbeit ein inhaltlicher Kern der Hochschulausbildung herausgebildet, der durchgehend anzutreffen ist: Die Themenbereiche ‚Soziale Arbeit als Profession und Disziplin‘, ‚Bezugswissenschaften‘, ‚Schlüsselqualifikationen und wissenschaftliches Arbeiten‘, ‚professionelles Han-

deln‘, ‚Arbeitsfelder und Praktika‘ und ‚Sozialmanagement/ökonomische Rahmenbedingungen‘ können als Gemeinsamkeiten der generalistisch ausgelegten Bachelor-Studiengänge verstanden werden (vgl. Klüsche 2007, S. 222).

Als staatlich anerkannte Ausbildungsstätten sind Fachhochschulen für Soziale Arbeit (ähnlich wie die Soziale Arbeit selbst) unterschiedlichen Aufträgen verpflichtet und damit bei der inhaltlichen und strukturellen Gestaltung ihres Lehrangebotes verschiedenen Schwierigkeiten ausgesetzt. Auf der einen Seite findet sich die Profession Soziale Arbeit, die in Gremien wie der ‚Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA)‘ oder dem ‚Fachbereichstag Soziale Arbeit (FBTS)‘ auch über die Lehre, ihre Kerninhalte und Qualifikationsrahmen berät und professionseigene Standards entwickelt. Dabei gelten die Profession und die sich daraus ergebenden Anforderungen stets als leitend. In dem von der DGSA (o. J.) entwickelten Kerncurriculum wird dies in den Leitlinien deutlich. Betont wird hier „die stringente Orientierung der curricularen, inter- und transdisziplinären Wissensorganisation am Objekt- und Handlungsbereich der Sozialen Arbeit, das heißt an sozialen Problemen, bezogen auf Individuen wie auf die Strukturen sozialer (Teil-) Systeme“ (ebd., S. 4). Als Ziel wird die Ausbildung eines Professionsverständnisses definiert, das mit unterschiedlichen Mitteln „die Lebensführung der von sozialen Problemen betroffenen Menschen und insbesondere deren selbst gewählten Lebensentwürfen unterstützt und dabei die Verursachung darin zum Ausdruck kommender Probleme durch gesellschaftliche Strukturen und Dynamiken thematisiert“ (ebd.). Dazu komme es im Studium darauf an, bei den Studierenden eine akademische Grundhaltung zu fördern, die ihnen dazu verhilft, den Gegenstand ihrer Arbeit und ihre Rolle im Erbringungsprozess kritisch zu reflektieren. Dies widerspricht ausdrücklich einer reinen Wissensvermittlung oder -akkumulation (vgl. ebd.). Auch der FBTS (2016) betont in der Einleitung zur Rahmenqualifikation, er sei „selbstverständlich der internationalen (europäischen wie außereuropäischen) Sozialen Arbeit referentiell verpflichtet“ (ebd., S. 19). Soziale Arbeit und damit auch die Hochschullehre wird eindeutig in den Dienst der Adressat\*innen gestellt. „Sie handelt in Verantwortung für Personen und Sachen sowie für die Gesellschaft und Gemeinschaft, wobei die Reflexion durch wissenschaftliche/akademische und erkenntnistheoretische Prinzipien strukturiert ist“ (ebd., S. 16). Berücksichtigt werden sollen darüber hinaus die unterschiedlichen Orientierungsinteressen der Lehrenden der

Hochschule, der Studierenden, der Praktiker\*innen und der Arbeitgeber\*innen (vgl. ebd., S. 20). An erster Stelle stehen also die Adressat\*innen Sozialer Arbeit, anschließend wird versucht, der Unterschiedlichkeit aller anderen Interessen gerecht zu werden. In der Präambel der Rahmenqualifikation werden Kompetenzen in der Sozialen Arbeit grundsätzlich als durch einen konstruktiven und gestalterischen Umgang mit der Wechselbeziehung zwischen Theorie und Praxis geprägt beschrieben. Es wird zwischen reflexiver Wissensverwendung und kritischer Wissensgenerierung, Anwendung/Transfer und wissenschaftlicher Innovation unterschieden (vgl. ebd., S. 15).

Zugleich bezieht sich der Qualifikationsrahmen des FBTS ausdrücklich auf den Wissenschaftsrat<sup>14</sup>, der Anforderungen an die Hochschullehre insbesondere vor dem Hintergrund des demographischen Wandels und der Arbeitsmarktrelevanz der Kompetenzen von Hochschulabsolvent\*innen formuliert (vgl. Wissenschaftsrat 2015). Bildungsziele werden hier in die Dimensionen (Fach-) Wissenschaft, Persönlichkeitsbildung und Arbeitsmarktvorbereitung untergliedert, wobei alle drei Dimensionen unter dem Aspekt der Arbeitsmarktrelevanz akademischer Bildung betrachtet werden (vgl. ebd., S. 39). Als Ziel wird der Erwerb vielfältiger Kompetenzen definiert, „die für eine erfolgreiche Gestaltung der Erwerbsbiographie von hoher Relevanz sind“ (ebd., S. 60). Damit sind nicht die Qualität professioneller Handlungen im Dienst ihrer Adressat\*innen entscheidend, sondern die „Verantwortung für die Innovations- und Entwicklungsfähigkeit von Gesellschaft und Volkswirtschaft“ (ebd., S. 94). Hochschulen haben die Aufgabe, den Auf- und Ausbau arbeitsmarktrelevanter Kompetenzen zu fördern (vgl. ebd., S. 103) und dazu die Arbeitsmarktrelevanz der Studienangebote nicht nur zu sichern, sondern zu erhöhen (vgl. ebd., S. 94). Um dies zu erreichen, soll „eine weitere Stärkung der Kompetenzorientierung“ (ebd., S. 107) im Mittelpunkt der Bemühungen der Hochschulen stehen. Wie bereits in Kapitel 3.3 ‚Professionsverständnis als Strategie im Umgang mit politischen Rahmenbedingungen‘ gezeigt, verschwimmen damit politische Zuständigkeiten: Die Hochschulausbildung wird auf ihren Nutzen für die

---

<sup>14</sup> Der Wissenschaftsrat besteht aus zwei Kommissionen, der Wissenschaftskommission und der Verwaltungskommission. Die Wissenschaftskommission setzt sich aus unabhängigen Wissenschaftlern zusammen, die Verwaltungskommission aus Vertreter\*innen aus Bund und Ländern. Er wird deshalb in der vorliegenden Arbeit als Äußerung der aktuell politisch gewollten Ziele von Wissenschaft verstanden.

Wirtschafts- und Arbeitsmarktpolitik hin definiert. Angesichts dieser Instrumentalisierung der Hochschulausbildung für aktuelle politische Interessen sollte die ebenfalls vom Wissenschaftsrat in seinen Empfehlungen formulierte (in diesem Zusammenhang zynisch anmutende) Aussage besonders ernst genommen und als Maßstab bei der Gestaltung von Lehre verstanden werden: „Entsprechend sollten sich Hochschulabsolventinnen und -absolventen der Vorläufigkeit und Missbrauchbarkeit von Wissen bewusst sein und ihre damit verbundene moralische und gesellschaftliche Verantwortung wahrnehmen können“ (ebd., S. 96). In der Reflexion der professionellen Praxis Sozialer Arbeit haben sozialpolitische Fragen allerdings wenig Raum (vgl. Harmsen 2009, S. 258), Hochschulen sollten die Gefahr der unreflektierten Übernahme von sozialpolitischen ‚pädagogischen‘ Trends deshalb bereits im Bachelorstudium thematisieren.

Als Forschungsgegenstand ist die Hochschulausbildung in der Sozialen Arbeit unterbelichtet (vgl. Deller/Brake 2014). Die dargestellten arbeitsmarktpolitischen Einflüsse und ihre Gefahr der Deprofessionalisierung des Studiums der Sozialen Arbeit scheinen jedoch die curriculare Ausgestaltung des Bachelorstudiums Soziale Arbeit nicht zu beeinflussen. Ebert (2011, S. 73) stellt fest, dass alle von ihm mit Hilfe einer Dokumentenanalyse untersuchten Hochschulen ihre Aufgabe in der Vermittlung der Fähigkeit sehen, professionelles Handeln wissenschaftlich herleiten und begründen zu können. Dabei formulieren sie eine reflexive Berufsausübung als Zielsetzung. Alle ausgewerteten Curricula sehen die Beschäftigung mit den ethischen Grundlagen (Menschenrechte und / oder soziale Gerechtigkeit) vor. Fragen der professionellen Identität, der beruflichen Rolle oder des professionellen Habitus<sup>15</sup> werden in der Regel im Zusammenhang mit die Praxisphasen begleitenden Lehrangeboten thematisiert, die auch Reflexions- oder Supervisionsanteile beinhalten. Dieser Einbettung der Praxisphasen in das Studium kommt empirischen Ergebnissen zufolge eine erhebliche Bedeutung bei der Entwicklung und Etablierung einer reflexiv-professionellen Sozialen Arbeit zu (vgl. Klomann 2016b). Insgesamt scheint sich eine zunehmende „Orientierung an einer allgemeinen professionellen Handlungslogik jenseits der reinen Wissensvermittlung als verbindliche Leitidee durchzusetzen“ (Busse/Ehlert 2012, S. 94). Ansätze zur Entwicklung einer einheitlichen curricularen Gestaltung bezüglich der Entwicklung einer professionellen

---

<sup>15</sup> Näheres zum Begriff ‚Habitus‘ in Kapitel 3.5.2 ‚Perspektiven‘

Identität bzw. eines professionellen Habitus sind jedoch kaum vorhanden (Ebert 2011, S. 73 ff). Auch Harmsen (2014, S. 91) bewertet Lehrangebote, die Praxisphasen während des Studiums flankieren, als Raum zur Reflexion der Praxiserfahrungen und zur Relationierung von Theorie und Praxis. Obwohl dies strukturell in allen Hochschulen vorgesehen ist, beschreiben befragte Studierende jedoch mehrheitlich das Fehlen von Reflexionsmöglichkeiten der vorgesehenen Praktika und Projekte (vgl. ebd., S. 116). Lediglich 30 Prozent der Absolvent\*innen fühlen sich hinreichend auf ihre Praxistätigkeit vorbereitet (vgl. Deller/Brake 2014, S. 128). Ihre unterkomplexen Erwartungen an das Verhältnis von theoretischem und praktischem Wissen zu Beginn des Studiums (vgl. Oestreicher/Unterkofler 2017, S. 147) scheinen sich im Laufe der Ausbildung nicht wesentlich zu verändern. Harmsen (2014, S. 119 f.) fasst zusammen, dass das Bachelorstudium Soziale Arbeit grundsätzlich in der Lage ist, einen Beitrag zur Generierung von professioneller Identität zu leisten. Zugleich ist bei den Studierenden erst gegen Ende des Studiums und auch nur in Ansätzen reflexive Professionalität erkennbar. „Problematisch bleibt weiterhin die Verbindung von Theorie und Praxis“ (Harmsen 2009, S. 257). Wenn das curricular festgehaltene Ziel der Entwicklung einer reflexiven professionellen Identität wie gezeigt nur sehr eingeschränkt gelingt, müssen Hochschulen die Eignung, die Gewichtung, den Umfang, den Zugang und die Nutzung der entsprechenden Angebote überdenken. Harmsen (2009, S. 130) beklagt, dass das Studium Sozialer Arbeit den Studierenden bislang nur wenige Orte zur Verfügung stellt, an denen professionelle Identitätsentwicklungen möglich sind.

### 3.5.2 Perspektiven

In der vorliegenden Arbeit wird ein modernes Professionsverständnis als ein aus drei Elementen bestehendes professionelles Selbstverständnis verstanden: Der Rückgriff auf ethische Grundsätze als handlungsleitende Basis, das Umsetzen von professionellen Prinzipien wie Adressat\*innenorientierung, Partizipation und Achtung der Autonomie der Adressat\*innen sowie ein reflexiv relationierendes Verständnis des Theorie-Praxis-Verhältnisses. Die Notwendigkeit der Schaffung von Möglichkeiten der Entwicklung eines solchen Professionsverständnisses im Bachelor-Studium Soziale Arbeit wurde in den vorangegangenen Teilen des dritten Kapitels erläutert. Dabei hat sich ein relationierender Umgang mit unterschiedlichen Wissensformen als der Aspekt herausgestellt, der als Teil der Hochschullehre

bislang nur vage (vgl.3.1 ‚Hochschullehre als Ausführung eines gesetzlichen Auftrags‘) und nach Meinung vieler Studierender nicht ausreichend (vgl. 3.5.1 ‚Hochschulrealitäten‘) etabliert ist. Im Folgenden wird dieses Element näher beleuchtet und es werden in der Literatur zu findende Vorschläge zur Verbesserung entsprechender Lehrangebote vorgestellt.

Der Ansatz der Relationierung verschiedener Wissensformen, wie Dewe und Otto (2012) sie fordern, hat sich als Idee von einem Theorie-Praxis-Transfer durchgesetzt. Allerdings scheint für viele Sozialarbeiter\*innen nicht eindeutig geklärt, wie diese Relationierung von statten gehen kann (vgl. Kunz 2015, S. 14). Seinen Niederschlag findet dies in dem häufig bei Praktiker\*innen der Sozialen Arbeit fehlenden Bezug auf theoretisches Wissen. In unterschiedlichen Studien wurde gezeigt, dass professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit stark auf Alltags- und biographischen Erfahrungen basiert und weniger auf fachlichem und wissenschaftlichem Wissen (vgl. Grasshoff/Schwepe 2009, S. 308). In der Praxis wird die Beschäftigung mit theoretischem Wissen auch wegen des allgegenwärtigen Zeitmangels häufig verworfen, Professionelle beschreiben ihr Wissen als defizitär (vgl. Harmsen 2009, S. 257 ff.). Harmsen (2014, S. 15) begründet dies damit, dass der reflexive Wert von Theorien der Sozialen Arbeit nur wenig anerkannt wird, der kognitive Aspekt der professionellen Identität deshalb eher schwach ausgeprägt ist. Der Begriff Professionalität wird von Vertreter\*innen der Praxis häufig eher alltagssprachlich-pragmatisch im Sinne von Praxistauglichkeit verwendet, relevante wissenschaftliche Beiträge werden kaum zur Kenntnis genommen (vgl. ebd., S. 11). Bereits unter Studierenden der Sozialen Arbeit herrscht eine Vorstellung der Hochschulausbildung vor, die zwar einen akademischen Abschluss ermöglicht, professionelles Handeln aber wie in einer technisch-handwerklichen Ausbildung vermittelt. Die Relevanz von Wissenschaft und Forschung nimmt für die Studierenden deutlich ab (vgl. Klomann 2016a, S. 28). Entsprechend erhoffen sich viele Studierende von ihrem Studium klare Anleitung und Methodenvermittlung (vgl. ebd., S. 91). „Was generell fehlt, ist die Selbstdefinition der Studierenden als wissenschaftlich Lernende“ (ebd.); wissenschaftliches Wissen hat für viele die Funktion, in der Praxis direkt anwendbar zu sein (vgl. ebd., S. 89 f.). Die Professionalisierung der Ausbildung künftiger Sozialarbeiter\*innen und das oben beschriebene Bemühen der Hochschulen, die Entwicklung eines professionellen Habitus zu fördern, scheint

also nicht automatisch mit einer Professionalisierung des Handelns in der Praxis einher zu gehen. Diesen Studienergebnissen steht der Umstand gegenüber, dass Sozialarbeiter\*innen aktuell zunehmend das eigene Handeln begründen und legitimieren müssen (Dewe 2009, S. 59; Harmsen 2009, S. 259; vgl. auch 3.4 ‚Die Angewiesenheit der Sozialen Arbeit auf Prozessqualität‘). Auch die Etablierung der Ausbildungsgänge als wissenschaftliches Studium ist mit dem Anspruch verbunden, traditionelles pädagogisches Handeln mit wissenschaftlicher Begründung zu versehen (vgl. Dewe et al. 2011, S. 73).

Dewe (ebd., S. 56) charakterisiert professionelle Praxis als das sich gleichzeitige Verpflichten auf zwei Urteilsformen, das reflexive Wissenschaftsverständnis und die situative und sozialkontextbezogene Angemessenheit. Professionelle Praktiker\*innen müssen sich also in komplexen Situationen (s. 3.2 ‚Hochschullehre als Vorbereitung auf ein komplexes Handlungsfeld‘) unter Handlungsdruck reflexiv auf Wissen beziehen; die Praxis zwingt einerseits zu Entscheidungen, erfordert andererseits Reflexion, um zu angemessenen Methoden zu gelangen. Handlungsdruck erschwert jedoch Reflexivität, er zwingt vielmehr zu schnellen Entscheidungen, also zu intuitivem, fast reflexartigem Handeln (vgl. Dewe 2012, S. 112). Soll sich das Professionsverständnis im professionellen Handeln niederschlagen, muss es also fast automatisiert abgerufen werden. „Handlungsleitend werden wissenschaftliche und ethische Prinzipien erst dann, wenn sie tief in der Person verankert sind“ (Ebert 2011, S. 79). Wie die oben beispielhaft genannten Studien zeigen, wird theoretisches Wissen von Praktiker\*innen häufig verworfen. Möglicherweise geschieht dies aufgrund des Handlungsdrucks bei der gleichzeitigen Unmöglichkeit, dieses Wissenschaftswissen direkt rezeptartig anzuwenden; Herausforderungen, die gerade Absolvent\*innen überfordern können (vgl. Zierer 2009). Harmsen (2014) stärkt diese Hypothese mit seinen Ergebnissen einer Studie, in deren Rahmen Studierende der Sozialen Arbeit gegen Ende des Studiums zu ihrer professionellen Identität befragt wurden: „Wissensbestände des Studiums müssen dem ‚Praxistest‘ standhalten, ansonsten gelten sie als irrelevant“ (ebd., S. 117).

Dewe et al. (2011, S. 72) betonen, dass das veränderte Wissenschaftsverständnis, wie es in der jüngeren Professionalisierungsdebatte als Konsens gilt, auch innovative Konzepte in der Ausbildung erfordert, die den neuen Anforderungen gerecht werden. Ein dies berücksichtigender Vorschlag stammt von Dewe (2009, S. 58) und

beinhaltet das werkstattartige Einüben rekonstruktiver Falldiagnostik und hermeneutisch-lebensweltlicher Fallbearbeitung sowie die verstärkte systematische Begleitung und Auswertung von Praktika in den Hochschulen, um den beschriebenen Widerspruch der Reflexivität unter Handlungsdruck zu überwinden. Hier soll das „methodisch geleitete Überdenken problematisch gewordener Lösungsstrategien“ (ebd., S. 56) erprobt werden. Dabei soll die Fähigkeit des reflexiven Umgangs mit wissenschaftlichem Wissen „etwa durch das Einüben eines Denkens in Differenzen, durch das [...] Umgehen mit ungewohnten Perspektiven sowie durch das angeleitete Generieren von alternativen Deutungs- und Beurteilungsoptionen“ (Dewe 2012, S. 124) eingeübt werden. Der von Dewe (2009, S. 59) so definierten Hauptfunktion der Ausbildung, der Erwerb von Methodenkenntnissen zur „beruflichen Selbstvergewisserung und Selbstevaluation sozialarbeiterischen Handelns für die und in der beruflichen Praxis“ (ebd.), wäre damit Rechnung getragen. Zierer (2009, S. 73 ff.) betont die Relevanz lernförderlicher Rahmenbedingungen während Praktika, die es Studierenden ermöglichen, die Begründung verschiedener Zielsetzungen und Entscheidungsprozesse zu erproben. Dabei spielt die beratende, unterstützende, pädagogische, einsichtsfördernde und beurteilende Rolle der Praxisanleiter\*innen eine entscheidende Rolle. Zierers (ebd.) Vorschläge der Einübung des Theorie-Praxis-Transfers beinhalten Übungs-Beratungsstellen und Praxisgemeinschaften von Lernenden und Expert\*innen, mit deren Hilfe ‚echte‘ Praxiserfahrungen reflektiert werden können. Kunz (2015) fordert eine Zusammenstellung der Erkenntnisse einer Kasuistik der Sozialen Arbeit als Ort der Relationierung von Theorie und Praxis zu ‚Schlüsselsituationen‘, anhand derer durch kasuistische Beschreibungen das Allgemeine mit dem Besonderen verknüpft werden kann. Krainer und Wyssen-Kaufmann (2012, S. 219 ff.) beschreiben detailliert die Förderung von Professionalität in fallrekonstruktiven Forschungswerkstätten.

Wenn also Studierenden nicht nur theoretisches Wissen der Sozialen Arbeit und der Bezugswissenschaften vermittelt wird, sondern sie noch im geschützten Rahmen des Studiums die Rückbindung der Praxis und ihrer Handlungsentscheidungen an ihr Wissenschaftswissen einüben können, könnte das ‚intuitive‘ Praxishandeln auf diese Methodik der Fallrekonstruktion zurückgreifen und so trotz Handlungsdruck reflexiv sein. Damit bleibt die Einzigartigkeit jedes ‚Falls‘ berücksichtigt und das Praxishandeln angemessen situativ. Die Methode der wissenschaftlich fundierten

Fallrekonstruktion als dem professionellen Handeln zugrundeliegendes Verfahren ist aber immer das gleiche und kann eingeübt werden, da es sich um eine „Wissensverwendung qua Verfahren“ (Dewe 2009, S. 56) handelt.

Die durch solche oder ähnliche Formate eingeübte und verinnerlichte reflexive Problemlösung bedingt neben dem Reflexions- auch einen Routinisierungsgewinn (vgl. Dewe 2009, S. 56). Das so routinisierte Professionswissen zeigt sich in einem beruflichen Habitus<sup>16</sup> (vgl. ebd., S. 57), dessen Beschaffenheit durch die Handlungen des/der Professionellen bestimmt wird und auf die „Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata“ (Bourdieu 1970, S. 153, zitiert nach Lenger/Schneickert/Schumacher 2013, S. 14) eines Menschen schließen lässt. Mit dem professionellen Habitus als Automatismus verinnerlichter Handlungsabläufe wird der Nichtstandardisierbarkeit des beruflichen Handelns etwas Verlässliches gegenübergestellt, das Professionalität sichern kann (vgl. Becker-Lenz/Müller 2009b, S. 200). Becker-Lenz und Müller (ebd., S. 216 ff.) bezeichnen die ‚Fähigkeit des Fallverstehens unter Einbeziehung wissenschaftlicher Erkenntnisse‘ als eines von drei Elementen eines Professionsideals, das sich in ihrem Konzept des professionellen Habitus zeigt<sup>17</sup>. Die Fähigkeit zeichnet sich einerseits durch das rekonstruktionslogische Erfassen der Besonderheit einer individuellen Fallstruktur und andererseits das Beziehen von Fallphänomenen auf abstrakte Kategorien aus. Die Autoren betonen ebenfalls (wie Dewe und Zierer, s. o.) die Notwendigkeit der Übung unter Anleitung dieser habituellen Kompetenzen, die sich nicht aus ‚dem Methodenhandbuch‘ erlernen lassen (vgl. ebd., S. 217). Sie schlagen dazu unter anderem kontinuierliche Fallwerkstätten vor, in denen mithilfe fallrekonstruktiver Analysemethoden und objektiver Hermeneutik individuelle Fälle auch im Hinblick auf theoretisches Wissen reflektiert werden können (vgl. Becker-Lenz/Müller 2009b, S. 404). Oestreicher und Unterkofler (2017, S. 146 f.) möchten diesen Räumen zur Aneignung eine vermittelnde Thematisierung der Komplexität des Verhältnisses von Theorie und

---

<sup>16</sup> Harmsen (2014, S. 24) merkt an, dass dem Habitusbegriff eine Starrheit innewohnt, die der Vielfalt der Arbeitsfelder und der sich ständig verändernden gesellschaftlichen Entwicklungen und Herausforderungen mit daraus resultierenden neuen Handlungstheorien, Konzepten und Methoden nicht gerecht wird. Er plädiert deshalb für eine professionelle *Identität*. In der vorliegenden Arbeit wird jedoch auch der professionelle Habitus als ein flexibler Niederschlag sich fortlaufend entwickelnder Denk-, Werte- und Handlungsschemata verstanden (vgl. Bourdieu 2009, S. 164 ff.).

<sup>17</sup> Neben diesem Element wird die Berufsethik und die Fähigkeit zur Gestaltung eines Arbeitsbündnisses genannt, der die Prinzipien Autonomieförderung und Partizipation zugrunde liegen (vgl. Becker-Lenz/Müller 2009b, S. 361 ff). Damit entspricht dieses Verständnis eines professionellen Habitus inhaltlich dem hier verwendeten Professionsverständnis (vgl. I ‚Einleitung‘).

Praxis vorangestellt wissen, damit Wechselwirkungen zwischen beiden Wissensbereichen anschließend produktiv genutzt werden können.

In solchen oder ähnlichen Hochschulangeboten kann neben der grundsätzlichen Verbindung von Theorie und Praxis auch der Bezug auf ethische Grundlagen und sozialarbeiterische Prinzipien eingeübt werden, indem das eigene Handeln im Hinblick auf Widersprüche, Mandate und Perspektiven analysiert und alternative Handlungsmöglichkeiten erarbeitet werden. Dabei müssen sowohl bereits vor dem Studium gebildete Haltungen reflektiert und gegebenenfalls verändert werden, als auch „neue habituelle Komponenten in einem Prozess des Versuchs und Irrtums erworben werden“ (Becker-Lenz/Müller 2009b, S. 399). Diese „Verinnerlichung eines den Problemen der Berufspraxis angemessenen professionellen Habitus“ (ebd.) und die Überprüfung dieses Prozesses auf Erfolg bezeichnen die Autoren als Hauptaufgabe der Ausbildung an Hochschulen. Harmsen (2014, S. 15) fasst zusammen: „Gelingende professionelle Identität entsteht dort, wo Theorie, Praxis und Biographie in einen Sinnzusammenhang gestellt werden können“ (ebd.) und leitet daraus konkrete Veränderungen der Hochschulausbildung ab, die die Entwicklung einer reflexiven Professionalität der Studierenden zukünftig besser fördern können:

- Professionelle Identität sollte als gesondert ausgewiesener Lernort im Studium integriert sein.
- Zu Beginn des Studiums muss die Professionsorientierung deutlich werden, um die professionelle Identitätsbildung früh zu stützen.
- Wissenschaftliche Lehrangebote müssen einen sinnlich erfahrbaren Praxisbezug ermöglichen.
- Neue Lernorte zur Bildung professioneller Identität müssen über curriculare Angebote hinaus geschaffen werden.
- Die Bedeutung kognitiver Identitätsbildung ist deutlicher zu kommunizieren und Studierende müssen angehalten werden, sich auf Aneignungsformen wie z. B. Professionszirkel einzulassen.
- Reflexivität muss als zentrales Konstruktionsprinzip als Kernbereich des Studiums anerkannt werden.
- Es bedarf einer differenzierten Auseinandersetzung mit ‚guter‘ und ‚schlechter‘ Praxis.

- Das Verhältnis von ‚Aneignung‘ und ‚Konstruktion‘ muss aufgegriffen und empirisch rekonstruiert werden (vgl. ebd.).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass alle Elemente eines reflexiven Professionsverständnisses in der Lehre neben rein wissensvermittelnden Lehrangeboten auch in Form von werkstattähnlichen Formaten integriert sein sollten, um eine Nutzung der Studieninhalte in der Praxis durch Routinisierung / Habitualisierung auch unter hohem Handlungsdruck und angesichts komplexer und teils paradoxer Anforderungen zu ermöglichen. Dieses Vorgehen kann sowohl für die Qualitätssicherung der Sozialen Arbeit und Professionalisierung der Absolvent\*innen im Sinne eines reflexiven Professionsverständnisses als auch - angesichts einer drohenden arbeitsmarktpolitischen Instrumentalisierung im Dienste der ‚employability‘ - dem Beharren auf einer an wissenschaftlich fundierten Inhalten orientierten Hochschulausbildung förderlich sein.

Mit der im Folgenden dargestellten Untersuchung an der katholischen Hochschule NRW, Abteilung Aachen, soll diese Frage nach dem ‚Ob‘ und ‚Wie‘ von Professionsverständnis als Lehrinhalt aus der Sicht der Lehrenden diskutiert und von ihnen formulierte Ziele, Vorgehensweisen, strukturelle Anforderungen und Möglichkeiten wie Hürden thematisiert werden.

## 4 Untersuchung zum Professionsverständnis als Lehrinhalt an der Katholischen Hochschule NRW, Abteilung Aachen

### 4.1 Ausgangslage und Fragestellung

Im Rahmen der in Kapitel 2.2 (‚Zum Stand der Professionalisierungsdebatte in der Sozialen Arbeit‘) beschriebenen Professionalisierungsdebatte in der Sozialen Arbeit wird in jüngerer Zeit zunehmend die Frage nach der Rolle der Hochschulausbildung bei der Entwicklung von Professionalität von zukünftigen Sozialarbeiter\*innen diskutiert (vgl. Harmsen 2014, S. 5). Dabei werden das Verhältnis Hochschule – Professionalität (vgl. ebd.), Hochschule als intermediärer Ort zwischen Forschung und Praxis (vgl. Domes 2017), die Rahmen- und Studienbedingungen (vgl. Becker-Lenz et al. 2012) oder Modulhandbücher (vgl. Ebert 2011) analysiert, um Aufschluss über die Kriterien für eine gelingende Professionalitätsentwicklung während des Studiums zu erhalten. Alle von der Verfasserin vorgefundenen Publi-

kationen betrachten entweder ‚Hochschule‘ als Akteur oder schließen aus schriftlichen Vereinbarungen zu Lehrinhalten wie Modulhandbüchern auf die Lehre an sich. Zusätzlich werden teilweise Studierende zu ihrer Bewertung des Studiums und dessen Rolle bei der Entwicklung einer professionellen Identität / eines Habitus befragt (vgl. z. B. Becker-Lenz/Müller 2009; Ebert 2012). Die Lehrenden als die Personen, die vermittelnd zwischen in Gremien vereinbarten Lehrinhalten und den Studierenden agieren, kommen dabei nicht zu Wort. Dies ist erstaunlich, denn die in den genannten empirischen Untersuchungen verwendeten Begriffe wie ‚professionelle Identität‘ (Harmsen 2014) und ‚Professioneller Habitus‘ (Becker-Lenz/Müller 2009; Ebert 2012) zeigen deutlich, wie stark Professionalität in der Sozialen Arbeit mit der sie innehabenden Person verbunden ist. „Handlungsleitend werden wissenschaftliche und ethische Prinzipien erst dann, wenn sie tief in der Person verankert sind“ (Ebert 2011, S. 79). So ist also davon auszugehen, dass auch das Professionsverständnis der Lehrenden fest mit ihrer Person verbunden ist und so seinen Ausdruck in der Lehre findet. Einerseits durch die Funktion der Dozent\*innen als Vorbild und Modell (Ebert 2012, S. 286 ff.), andererseits durch die individuelle Ausgestaltung der vereinbarten Lehrinhalte. Soziale Arbeit wird aktuell im wissenschaftlichen Diskurs als soziale Dienstleistung verstanden (vgl. Stock et al. 2016, S. 27), die Leistungserbringung erfolgt in den meisten Fällen im Rahmen von Interaktionen im direkten Kontakt zwischen Professionellen und Adressat\*innen. Die sozialen Interaktionen im Rahmen der Hochschulausbildung und insbesondere die hier eingebrachten Haltungen der beteiligten Akteure sollten deshalb m. E. ebenfalls Berücksichtigung finden. Busse und Ehlert (2012, S. 86), Schallberger (2012) und Graßhoff und Schweppe (2009) beziehen die Personen der Studierenden mit ihren Haltungen, biographischen Erfahrungen und habituellen Prädispositionen ausdrücklich in ihre Überlegungen mit ein. Auf der Seite der Lehrenden werden diese Aspekte bislang jedoch nicht thematisiert. Klomann (2015, S. 100 ff.) stellt zudem einen Zusammenhang von Organisationskultur und Adressat\*innenbildern der Mitarbeitenden in professionellen Organisationen fest. Demnach hängt ein autoritärer Leitungsstil von Führungskräften, der eine Beteiligung der Mitarbeitenden erschwert und verstärkt hierarchisch orientierte Entscheidungsstrukturen pflegt, mit einem eher punitiv-disziplinierenden Adressat\*innenbild der Mitarbeitenden zusammen. Wird Hochschule als professionelle Organisation betrachtet, in der Lehrende und Studierende ebenfalls mit erheblichen Machtasymmetrien umzugehen

haben, lässt sich die Erkenntnis übertragen. Das Bild der Lehrenden von den Studierenden und ihr Unterrichtsstil haben also vermutlich Einfluss auf das Adressat\*innenbild und damit auf das Professionsverständnis der Studierenden. Auch unter diesem Gesichtspunkt scheint eine Befragung der Lehrenden bezüglich ihres Professionsverständnisses sinnvoll. Becker-Lenz et al. (2012, S. 9) gehen davon aus, dass Lehrende „zum Gutteil für die Herausbildung von Professionalität der zukünftigen Absolventen mit verantwortlich sind“ (ebd.). Klomann (2016b, S. 46) hebt die Bedeutung professioneller Modelle hervor.

Becker-Lenz und Müller (2009, S. 401) vermuten, dass ein von ihnen entwickeltes Professionsideal bei den Lehrenden der Ausbildungsstätten „in weiten Teilen noch nicht existiert“, sie stützen diese Aussage allerdings lediglich auf die Befragung von Studierenden und der Analyse unterschiedlicher Studienleistungen sowie Interviews mit Praxisvertreter\*innen. Herrmann und Stövesand (2009, S. 196) stellen fest, dass es in der Hochschulausbildung zunehmend um „Employability“ statt um Bildung und kritisches Reflektionsvermögen“ geht. In Kapitel 3.5.1 ‚Hochschulrealitäten‘ wurde diese Tendenz innerhalb der Empfehlungen des Wissenschaftsrates und der Erklärung von Bologna dargestellt. Ob die an die Hochschulen herangetragenen (neoliberalen) Ziele jedoch von Lehrpersonen umgesetzt werden, oder ob diese im Sinne eines reflexiven Professionsverständnisses ihre Freiheit der Lehre im Rahmen ihrer Aufgaben (Hochschulgesetz §4 Absatz 2) nutzen, um einer solchen Deprofessionalisierung entgegenzuwirken, lässt sich den verfügbaren Studien nicht entnehmen.

Die dargestellte fehlende Berücksichtigung der Lehrenden an Hochschulen bei der Erforschung der Lehre hat die Entscheidung bestärkt, die Frage nach einem Professionsverständnis als Lehrinhalt in der vorliegenden Arbeit über die theoretische Analyse hinaus anhand der Aussagen der hierzu befragten Dozierenden an der Katholischen Hochschule NRW, Abteilung Aachen in den Blick zu nehmen. Im Rahmen einer Masterthesis kann die ‚Seite der Lehrenden‘ mit ihren biographischen Erfahrungen, persönlichen Einstellungen, Ausbildungsgeschichten und Praxiserfahrungen höchstens teilweise untersucht werden. Diese Arbeit beschränkt sich deshalb auf den Aspekt des Professionsverständnisses der Lehrenden als Ausgangspunkt für die Gestaltung der Lehre und versteht sich als Anknüpfungspunkt für wei-

terführende Forschung. Dazu wurde zunächst das Professionsverständnis der Interviewpartner\*innen erfragt und anschließend damit verbundene Lehrziele, Methoden der Umsetzung und von den Befragten formulierte Veränderungsbedarfe thematisiert.

## 4.2 Methodik

### 4.2.1 Erhebung

Zur Bearbeitung der dargestellten Fragen wurden Leitfaden gestützte Interviews mit fünf Professor\*innen der Katholischen Hochschule NRW, Abteilung Aachen (KatHo) geführt. Alle Interviewpartner\*innen haben zum einen selbst eine (Fach-) Hochschulausbildung als Sozialarbeiter\*in/Sozialpädagog\*in absolviert und lehren zum anderen an der KatHo schwerpunktmäßig in der Fachwissenschaft Soziale Arbeit. Die geführten Interviews lassen sich als eine Kombination zweier Methoden der qualitativen Datenerhebung beschreiben: Sie weisen typische Charakteristika des Expert\*inneninterviews auf, da die Befragten sowohl als Sozialarbeiter\*innen als auch als Mitglieder der Organisation Hochschule als Expert\*innen angesehen werden. „‘Experte’ beschreibt die spezifische Rolle des Interviewpartners über die zu erforschenden sozialen Sachverhalte. Experteninterviews sind eine Methode, dieses Wissen zu erschließen“ (Gläser/Laudel 2009, S. 12). Dabei sind die Befragten weniger mit ihrer gesamten Biographie als eigentliches Objekt der Untersuchung interessant, sondern fungieren als ‚Medium‘ (vgl. Gläser/Laudel 2009, S. 12). In der vorliegenden Arbeit soll durch die Interviews ‚die Hochschullehre an der KatHo Aachen bezüglich des Professionsverständnisses‘ erfasst werden, die sich durch das ‚Medium Lehrende‘ vollzieht. Zudem haben die Befragten als Expert\*innen eine „besondere, mitunter sogar exklusive Stellung in dem sozialen Kontext, den wir untersuchen wollen“ (ebd., S. 13). Auf Professor\*innen der Hochschule trifft dies sicher zu. Bei Expert\*inneninterviews handelt es sich um eine rekonstruierende Untersuchung, anhand derer soziale Sachverhalte mit Hilfe des Wissens der Expert\*innen rekonstruiert werden sollen. (vgl. ebd.). In dieser Arbeit sollen durch die Thematisierung des Professionsverständnisses der Lehrenden die Lehrinhalte rekonstruktiv erklärt und daraus mögliche Veränderungsvorschläge abgeleitet werden.

Darüber hinaus können die Interviews als problemzentriert bezeichnet werden, da sie auf das ‚Problem‘ Professionsverständnis zentriert sind, das im Interview von

der Verfasserin eingeführt wird, und auf das sie immer wieder zurückkommt (Mayring 2002, S. 67). Anders als beim narrativen Interview liegt dem Gespräch bereits ein bestehendes wissenschaftliches Konzept zugrunde, das durch die Äußerungen des Erzählenden gegebenenfalls modifiziert wird (vgl. Lamnek/Krell 2016, S. 345). Der problemzentrierten Forschung liegt also eine Kombination aus Induktion und Deduktion zugrunde. So wurden auch in der vorliegenden Arbeit unterschiedliche Professionsmodelle erörtert und ein bestimmtes Professionsverständnis als leitend markiert. Möglichen neuen, bisher nicht bedachten Aspekten soll jedoch offen begegnet werden. Dafür ist es wichtig, dass das „theoretische Konzept des Forschers nicht bekannt wird und entsprechend verzerrende Wirkungen dadurch nicht auftreten können“ (ebd., S. 345). Dies ist hier nur teilweise möglich, da mit einigen der Interviewpartner\*innen bereits ein teils intensiver Austausch über das gewählte Thema stattfand. Angesichts der Personenkonstellation der Interviewsituation (Studierende befragt Professor\*in) kann jedoch davon ausgegangen werden, dass eine Verzerrung oder Beeinflussung durch die Interviewerin sehr unwahrscheinlich ist. Ziel des Interviews ist die Deutung individueller Aussagen vor dem Kontext kollektiver Muster. „Das problemzentrierte Interview fokussiert die Aussagen der Interviewten in einem zweifachen Sinne: Zum einen sollen die subjektiven Aussagen über einen bestimmten Lebensbereich eingefangen werden, zum anderen sollen in diesen Aussagen kollektive, also allgemein gesellschaftliche Verhaltensmuster entdeckt werden“ (Schmidt-Grunert 2004, S. 41). In der vorliegenden Arbeit sollen das persönliche Professionsverständnis der Befragten und ihre Meinungen zur Lehre eingefangen werden, diese jedoch in Bezug zu einem reflexiven Professionsverständnis nach Dewe/Otto (2012) gesetzt werden. Es geht um „individuelle und kollektive Handlungsstrukturen“ (Schmidt-Grunert 2004, S. 41). Dabei sind drei Handlungsprinzipien grundlegend (vgl. ebd., S. 42). Problemzentrierung: Durch die umfassende theoretische Analyse der Fragestellung wurde das nötige Vorwissen generiert und die Fragestellungen der Interviews weiter eingegrenzt. Gegenstandsorientierung: Die intensive Auseinandersetzung mit dem Thema und die eindeutige Festlegung auf die reflexive Professionalität nach Dewe/Otto (2012) als anzustrebendes Professionsverständnis in der Sozialen Arbeit macht es erforderlich, dieses Prinzip im Vorfeld der Interviews und während des gesamten Forschungsprozesses immer wieder zu reflektieren. Die nötige Unvoreingenommenheit, das Sich-leitend lassen vom Gegenstand ist entscheidend, um Aussagen zu erhalten, die nicht durch

die Interviewerin gefärbt sind. Diesem Aspekt wurde deshalb in der Gesprächsvorbereitung besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Prozesshaftigkeit: Mit den geführten Interviews wurden bewusst Gespräche angestrebt, auf die sich die Interviewpartner\*innen inhaltlich nicht ausgiebig vorbereiteten. Damit sollte eine Situation geschaffen werden, in der das persönliche Professionsverständnis der Befragten zum Tragen kommt und nicht lediglich theoretische Positionen des wissenschaftlichen Diskurses beschrieben werden. Weitere Äußerungen oder Ideen, die im Anschluss an die Gespräche informell ‚nachgereicht‘ wurden, werden jedoch ebenfalls berücksichtigt. Beispielhaft ist hier ein Format zu nennen, das im Rahmen einer Dissertation an der KatHo Aachen einmalig durchgeführt wurde, auf das eine der Befragten nach dem gemeinsamen Gespräch hinwies, und das als wertvoller Hinweis auf Vorstellungen zur Verbesserung der Lehrsituation gelten kann. Damit wird der Prozesshaftigkeit des Forschungsgeschehens Rechnung getragen, das sowohl bei der Verfasserin als auch bei den Interviewpartner\*innen zu weiterführenden Überlegungen führen kann, die nicht ignoriert werden sollen.

Die Interviews orientierten sich an einem zuvor erstellten Leitfaden (s. Anhang), der auf der wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Thema basiert (Schmidt-Grünert 2004, S. 43 f.). In der ersten von drei Fragekategorien ‚Professionsverständnis‘ soll zunächst das persönliche Professionsverständnis der Interviewpartner\*innen, dessen theoretische Verortung und mögliche Abgrenzung von anderen Vorstellungen und Theorien erfragt werden. Davon ausgehend werden in der Kategorie ‚Lehrinhalte‘ die Lehrziele der Befragten und die ‚Lehrbarkeit‘ von Professionsverständnis thematisiert. Abschließend widmet sich die dritte Kategorie ‚Umsetzung‘ den Umsetzungsmethoden der zuvor genannten Lehrziele, der Beurteilung der gegebenen Rahmenbedingungen und möglicherweise formulierten Veränderungsbedarfen. Die Transkription der Interviews orientiert sich an dem einfachen Transkriptionssystem nach Dresing und Pehl (2015). Für die Nutzung einzelner, wörtlich zitierter Ankerbeispiele aus den Interviews wurde jedoch darüber hinaus stark geglättet. Dies entspricht einerseits dem Wunsch einiger Befragter. Andererseits relativiert die kleine Gruppe der Befragten und ihre Auswahl nach den genannten Kriterien die zugesicherte Anonymität. Um dem zu begegnen, werden aus den zitierten Textstellen typische, eine Zuordnung erleichternde sprachliche Merk-

male entfernt. Auch wenn das ‚Wie‘ des Gesagten von der Verfasserin als aufschlussreich für den möglichen Bezug zu wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Diskursen angesehen wird, geht es dabei nicht um sprachliche Feinheiten, sondern beispielsweise um die Positionierung innerhalb des Interviews, um Nachdrücklichkeit und so gesetzte Prioritäten, um Abgrenzungen zu abweichenden Positionen und ähnlichen Merkmalen der Texte. Vor Abgabe der Arbeit wurden die genutzten Aussagen den jeweiligen Interviewpartner\*innen zur Überprüfung vorgelegt und ihr Einverständnis zur Nutzung eingeholt.

#### 4.2.2 Auswertung

Die Auswertung des aus den Interviews entstandenen Textmaterials beruht bezüglich des zeitlichen Ablaufs auf der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010). Die Betonung liegt dabei bewusst auf dem von Mayring empfohlenen Ablauf, der in der vorliegenden Arbeit herangezogen wird. Die Schritte der Auswertung orientieren sich an den Schritten ‚Zusammenfassung‘, ‚Explikation‘, ‚Strukturierung‘ (vgl. Mayring 2002, S. 115) mit Hilfe der offenen Kodierung, bei der sowohl deduktiv anhand des Leitfadens als auch induktiv aus dem gewonnenen Material heraus gearbeitet wird (Kodierungstabelle s. Anhang). Die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) wird für die in der vorliegenden Arbeit zu diskutierende Frage jedoch als zu stark auf die sich aus der Struktur des Textes ergebenden beschreibenden Inhalte empfunden. Angesichts der Verortung der Fragestellung innerhalb eines andauernden Professionalisierungs- und Qualitätsdiskurses in der Sozialen Arbeit (vgl. 2.2 ‚Zum Stand der Professionalisierungsdebatte in der Sozialen Arbeit‘) und dem großen Einfluss gesellschaftlicher und sozialpolitischer Aspekte (vgl. 3.3 ‚Professionsverständnis als Strategie im Umgang mit politischen Rahmenbedingungen‘) liegt der hier geleisteten Auswertung eine Haltung zugrunde, die den Vorstellungen rekonstruktiver Verfahren entspricht (vgl. Bohnsack 2003, S. 20 ff.). Dabei wird die Offenheit des / der Forscher\*in gegenüber dem Material betont und bei der Auswertung ein größeres Gewicht auf die Konstruktion von Sinn durch das ‚Wie‘ des Gesagten gelegt (vgl. Kruse 2015, S. 286). Aus dem Gesagten soll so auch auf das dem Beschriebenen zugrunde liegende ‚Sinnfundament‘ geschlossen werden können. Es interessiert also nicht nur, was gesagt wird, sondern auch wie und wann (auf welche Frage hin) es gesagt wird und was nicht gesagt wird. Metho-

disch wird dieses Ziel vor Allem an zwei Stellen des Forschungsprozesses umgesetzt. Zum einen sind die Interviewfragen bewusst offen formuliert, Nachfragen und Konkretisierungen werden erst im Anschluss an ausführliche Antworten auf Leitfragen gestellt. Damit wird eine rekonstruktive Interpretation der Interviews ermöglicht. Zum anderen erfolgt die Interpretation ‚am Text‘. Das heißt, dass die kodierten Aussagen nicht als Textbausteine tabellarisch zu einer Kategorie zusammengestellt betrachtet werden, sondern mit einem Code versehen im ‚Urtext‘ bleiben. Die Position bestimmter Aussagen im Gespräch und der Aussagekontext bleiben so sichtbar und werden in die Interpretation einbezogen. Die in Kategorien zusammengefassten Aussagen werden lediglich zur Zusammenfassung genutzt. Damit ist das Analyseverfahren als gemischtes Verfahren im Sinne des integrativen Basisverfahrens nach Kruse (2015) zu verstehen. Zentrale Elemente sind zum einen angelehnt an Rosenthal (2011, S. 57 ff.) das sequenzielle und abduktive Vorgehen, da die sinnhaften Anschlüsse der aufeinander folgenden Textsequenzen in die Analyse eingehen und anhand sprachlicher Hypothesen zu überprüfende ‚Regeln‘ generiert werden. Das offene Kodieren (hier unterstützt durch das Programm MAXQDA) bezieht sich hier auf die Grounded-Theory-Methodology nach Strauss und Corbin (1996, S. 43 ff.), bei dem die Befragten als die Wirklichkeit deutende und hervorbringende Subjekte betrachtet werden. Auf das offene folgen das axiale und das selektive Kodieren. Codes werden dabei als Brücken angesehen, die dazu dienen, Konzepte im Datenmaterial aufzuspüren und systematisch miteinander zu verbinden. Der ständige Dialog zwischen den Daten, der eigenen Positioniertheit (als Studierende, als Sozialarbeiterin und als Fragende) und dem eigenen Kontextwissen ist dabei höchst relevant, um eine vorschnelle Einordnung in eigene Konzepte und erhoffte Zusammenhänge zu vermeiden. Zusammenfassend kann das methodische Vorgehen zur Auswertung wie folgt graphisch dargestellt werden.

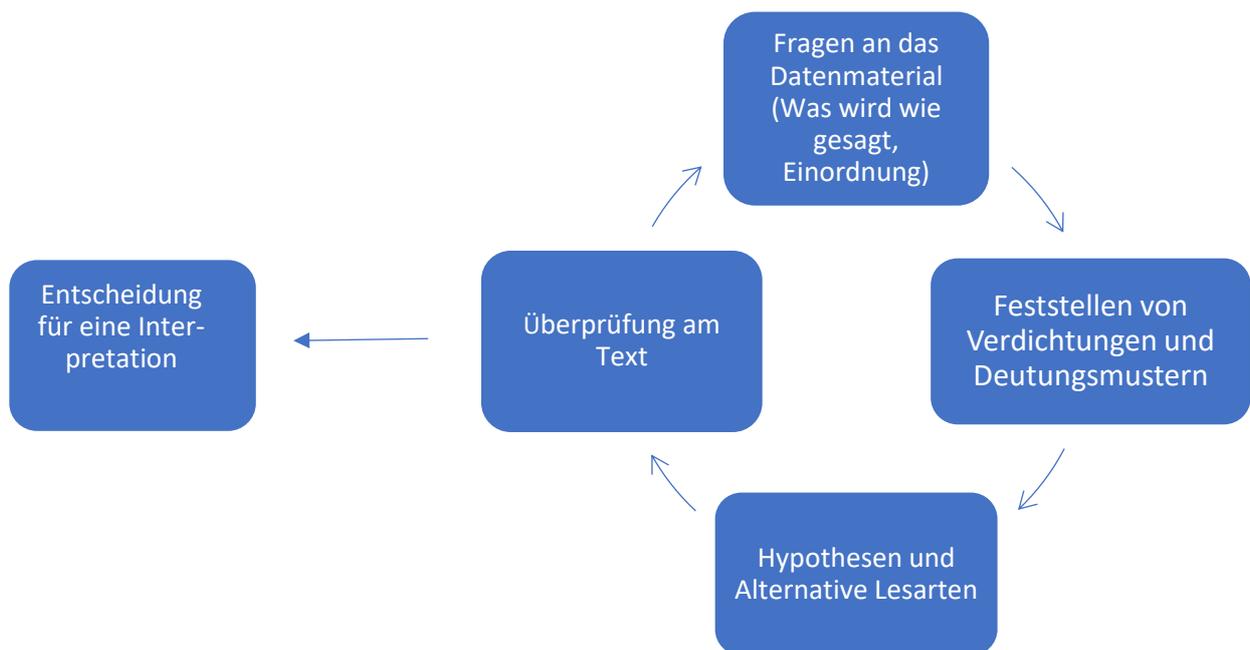


Abbildung 1: Graphische Darstellung des methodischen Vorgehens der Auswertung. (Eigene Darstellung)

Aufgrund des begrenzten Umfangs einer Masterthesis und der deshalb stark begrenzten Forschungsfrage werden die rekonstruktiven Anteile in der Darstellung der Ergebnisse vermutlich nicht angemessen Platz finden. Sie sollen jedoch nicht bereits im Prozess der Auswertung verloren gehen.

### 4.3 Ergebnisdarstellung und Diskussion

#### 4.3.1 Das Professionsverständnis der Befragten

In Kapitel 3.1 ‚Hochschullehre als Konkretisierung eines gesetzlichen Auftrages‘ wurde deutlich, dass sich die Gestaltung der Lehre auf der Basis des Professionsverständnisses jeder einzelnen Lehrperson vollzieht. Aus diesem Grund wurde bei der hier vorgestellten Studie zunächst das persönliche Professionsverständnis der Befragten untersucht.

#### *Soziale Arbeit als Profession*

Obwohl mit der offen formulierten Eingangsfrage nach dem Professionsverständnis der Befragten der Status der Sozialen Arbeit durch die Interviewerin als gegeben unterstellt und zunächst nicht hinterfragt wurde, wird dies bis auf eine Ausnahme aufgegriffen und eine Definition der Sozialen Arbeit als Profession vorgenommen.

Dabei werden zwei Aspekte erkennbar, die hier von besonderer Bedeutung für das jeweilige Professionsverständnis sind: Einerseits geht es um gesellschaftliche Anerkennung der Sozialen Arbeit über den Status der Profession, der in diesen Äußerungen mit dem Rückgriff auf professionseigenes wissenschaftliches Wissen und mit der Erfüllung besonders wichtiger gesellschaftlicher Aufgaben verbunden ist.

A: „Dass die auch als eigene Profession und Disziplin anerkannt ist, das ist mein Verständnis.“

O: „Obwohl wir sehr zentrale Aufgaben in der Gesellschaft erfüllen, führen wir ein Randdasein.“

Andererseits wird aus der Definition der Sozialen Arbeit als Profession aus strukturtheoretischer Sicht (vgl. 2.1.4 ‚Strukturtheoretische Perspektive‘) auf professionelles Handeln und damit auf das eigene Professionsverständnis leitende Handlungsprinzipien geschlossen.

I: „Für mich ist bei meinem Professionsverständnis die Frage zentral, ordne ich Soziale Arbeit als Profession ein, oder nicht? Und ich bin da sehr deutlich, für mich ist Soziale Arbeit eine Profession. Und ich beziehe mich dabei eben auf diese so genannten neueren oder auch strukturtheoretischen Perspektiven [...]. Nämlich die, die ausgehen von dem professionellen Handeln. Also, die sagen, über die Professionalität definieren wir, ob es sich um eine Profession handelt.“

Beide Begründungen werden teilweise miteinander verbunden und verdeutlichen die Einbettung des individuellen Professionsverständnisses der Befragten in den wissenschaftlichen Professionalisierungsdiskurs in der Sozialen Arbeit (vgl. 2.2 ‚Zum Stand der Professionalisierungsdebatte in der Sozialen Arbeit‘).

### *Ziele der Sozialen Arbeit*

Drei der fünf Befragten leiten ihr Professionsverständnis (ggfs. nach der Klärung Sozialer Arbeit als Profession) von zuvor definierten Zielen der Sozialen Arbeit ab. Dies bedeutet nicht, dass die zwei übrigen diese Ziele nicht teilen. Auf die zunächst vollkommen offen gestellte Frage „Wie würden Sie Ihr persönliches Professionsverständnis als Sozialarbeiter\*in/Sozialpädagog\*in beschreiben?“ haben jedoch nicht alle mit einer Benennung der Ziele geantwortet. Über die genannten Ziele herrscht jedoch Einigkeit: Es gehe um die Unterstützung von Menschen mit dem Ziel, ihre individuelle Vorstellung von einem guten Leben zu realisieren. Die selbsttätige Veränderung im Sinne der eigenen Wünsche und Vorstellungen steht dabei im Vordergrund.

A: „Es geht um die Menschen, dass sie ein gutes Leben führen können und zwar selbstbestimmt auch bestimmen können, was gutes Leben ist.“

I: „Und das Ziel wäre in meinem Verständnis immer zu sagen, es geht darum, die Menschen zu unterstützen, ihre Vorstellung von einem guten richtigen Leben zu realisieren, ohne anderen zu schaden.“

E: „Mein persönliches Professionsverständnis von Sozialer Arbeit ist eigentlich immer gewesen, Menschen zu unterstützen in ihrer Lebenslage. Das heißt, zu gucken, was sind deren Bedarfe, Bedürfnisse und da anzusetzen.“

Ebenfalls einheitlich weisen diese drei Befragten ausdrücklich auf die Notwendigkeit und Pflicht der Sozialen Arbeit hin, dabei neben der individuellen auch die gesellschaftliche bzw. politische Ebene zu berücksichtigen und im professionellen Handeln mitzudenken.

A: „Und dass eben auch gesehen wird bei dieser Definition, dass es nicht nur um die individuelle Ebene geht, dass ich Menschen befähige, sondern dass immer auch die gesellschaftlichen und strukturellen Bedingungen mit in den Blick genommen werden. Und dass diese, ich nenne sie jetzt mal politische Dimension, genauso dazu gehört.“

I: „Das heißt, auch deutlich zu machen, gesellschaftlich politisch, hier sind Rahmenbedingungen so, dass Menschen immer wieder ausgegrenzt werden, dass sie keine Teilhabechancen haben, und daran was zu verändern.“

E: „Wir wollen auch ein Stück weit auf gesellschaftspolitische Veränderungen gucken. Das gehört ja immer dazu. Es reicht ja nicht, dem Einzelnen zu helfen und zu sagen, die schwierigen Umstände lassen wir in der Gesellschaft.“

### *Ethische Prinzipien*

Als ethische Grundlage der Sozialen Arbeit werden die Menschenrechte von allen Interviewpartner\*innen genannt. Dabei werden sie von einigen als selbstverständlich vorausgesetzt, andere leiten dies über den vom DBSH festgeschriebenen, die Menschenrechte konkretisierenden Berufsethos her.

U: „Also ich meine, wenn wir auf die ethischen Grundsätze der Sozialen Arbeit, die uns gegeben sind von der, ich sage mal von der Definition her. Dann gehören da die Menschenrechte dazu, ganz global gesehen.“

I: „All dieses Handeln muss immer berufsethisch auch verknüpft und begründet werden können.“

Eine Äußerung hebt sich jedoch von den Übrigen ab, indem sie sich ausdrücklich von dem Begriff der Sozialen Arbeit als Menschenrechtsprofession (Staub-Bernasconi 2012) distanziert, da in ihm eine selbstverständliche Grundlage der Sozialen Arbeit als Sonderfall dieser Profession dargestellt werde.

E: „Das ist grundsätzlich in der Sozialen Arbeit verankert, aber nicht ein Sonderfall Sozialer Arbeit. [...] Das ist eine Grundlage der allgemeinen Sozialarbeit, die sozusagen keine besonderen Vorschläge von anderen Wissenschaften braucht.“

An dieser Stelle deutet sich bereits ein erstes Mal an, dass auch kontrovers diskutierte Grundfragen der Profession Soziale Arbeit und teils widersprüchliche Meinungen doch zu einheitlichen Ergebnissen bezüglich der Grundsätze professionellen Handelns führen.

Mehrheitlich werden darüber hinaus soziale Gerechtigkeit und Freiheit als besonders in der Sozialen Arbeit verankertes ethisches Prinzip genannt. Mit dieser Hervorhebung erhält die ethische Fundierung der Befragten einen Zusammenhang zu herrschenden gesellschaftlich politischen Rahmenbedingungen, in deren Kontext Fragen von Gerechtigkeit und Freiheit als demokratische Grundprinzipien besondere Relevanz erlangen.

A: „[...] dass ich mich da beziehe, und das ist ja auch in der internationalen Definition grundgelegt, auf die Menschenrechte und Fragen und Prinzipien von sozialer Gerechtigkeit.“

O: „[...] dass wir uns für die Gestaltung eines guten gesellschaftlichen Zusammenlebens und von Gerechtigkeit und Freiheit einsetzen. Dass also diese demokratischen, humanistischen und christlichen Orientierungen, da gibt es ja nun sehr viele Überschneidungen, dass die natürlich eine Orientierungslinie für unsere gesamte Entwicklungsarbeit sind.“

### *Theoretische Bezüge*

Insgesamt lassen sich sehr vielfältige und unterschiedliche Theoriebezüge feststellen. Alle Befragten beziehen sich auf verschiedene theoretische Perspektiven und untermauern damit die Annahme der Multiperspektivität als „Eigensinn der Sozialen Arbeit“ (Nauerth 2016, S. 13 ff.). Mehrfach werden Dewe und Otto zur Beschreibung eines relationierenden Theorie-Praxis-Verhältnisses genannt (vgl. Dewe/Otto 2012). Silvia Staub-Bernasconi mit dem Tripelmandat und den von ihr systematisierten Problemkategorien (vgl. Staub-Bernasconi 2012), Lothar Böhnisch zur Erklärung von Verhaltensweisen vor dem Hintergrund bestimmter Lebensbedingungen (vgl. Böhnisch 2012), Amartya Sen und Hans Thiersch werden ebenfalls je mehrfach als Bezugspunkte genannt. Vereinzelt werden (beispielhaft) Peter Sommerfeld, Alice Salomon, Aaron Antonovsky, professionstheoretische, dienstleistungstheoretische und psychoanalytische sowie systemische Ansätze als persönliche Schwerpunktsetzungen bezeichnet. Alle Befragten verdeutlichen, dass

diese Bezüge (von professionstheoretischen Beiträgen abgesehen) dem professionellen Handeln zur Einnahme unterschiedlicher Perspektiven im Rahmen der Deutung von Situationen / Fällen / Verhalten dienen.<sup>18</sup>

I: „Für mich ist das Verständnis so, dass ich sage, wir haben Theorien Sozialer Arbeit. Und die lassen sich in verschiedene Perspektiven und Schwerpunktsetzungen nochmal differenzieren. [...] Die sind für mich alle gleichwertig sozusagen.“

Es geht den Befragten also nicht um die Übernahme bestimmter theoretischer Positionen, sondern um die Möglichkeit, durch den Bezug auf unterschiedliche Ansätze Situationen mehrdimensional deuten zu können. Gestützt wird diese Interpretation durch die im Folgenden dargestellten Ergebnisse zu dem Aspekt ‚Professionelles Handeln‘ der sich trotz unterschiedlicher und teilweise als kontrovers und unversöhnlich beschriebener theoretischer Ausrichtung als weitestgehend einheitlich erweist.

### *Professionelles Handeln*

Eng verbunden mit dem oben beschriebenen Ziel Sozialer Arbeit, Menschen dabei zu unterstützen ein gutes Leben nach ihren Vorstellungen realisieren zu können, ist der Auftrag an das professionelle Handeln, die Anzahl der Optionen zu erhöhen, aus denen die Adressat\*innen (die sich häufig in Situationen befinden, die eine Wahl scheinbar verunmöglicht) wählen können (vgl. Dewe/Otto 2012, S. 204 f.). Darin, wie auch in der Betonung der Handlungsmaxime, die besagt, dass die Wahl für eine Veränderung in der Hand der Adressat\*innen bleibt, deren aktive freie Entscheidung nicht angetastet werden darf, sind sich alle Befragten einig. Sie identifizieren sich damit (wenn auch unter Bezugnahme auf unterschiedliche Theorieangebote) mit dem Postulat des professionellen Handelns als Co-Produktion von Professionellen und Adressat\*innen im Rahmen eines Arbeitsbündnisses (vgl. z. B. Schaarschuch/Oelerich 2013, S.87).

A: „Die Aufgabe von Sozialer Arbeit sehe ich also, diese Optionen zu erhöhen für Menschen. Welche sie dann letztlich wählen, das liegt in der Verantwortung der Menschen.“

Differenzen beschränken sich an dieser Stelle auf Begrifflichkeiten, die unterschiedlich genutzt bzw. interpretiert werden. Aus der Ablehnung einzelner Begriffe

---

<sup>18</sup> Eine der vertretenen Positionen stellt Theorien Sozialer Arbeit als solche infrage und verweist damit auf die interessante Diskussion um ein Wissenschaftsverständnis in der Sozialen Arbeit (vgl. z.B. Birgmeier 2012). Bedauerlicherweise kann diese Frage aus Platzgründen hier nicht weiterverfolgt werden.

wird teilweise auf einen inhaltlichen Widerspruch geschlossen, der sich jedoch als haltlos erweist. Beispielhaft kann das anhand des Begriffs der Autonomie gezeigt werden:

I: „Dazu gehört es, ihre Autonomie anzuerkennen und zu stärken, Handlungsspielräume zu erweitern, dazu beizutragen, dass sie aus einer größeren Vielfalt an Optionen entscheiden können.“

Auf diesen Begriff als Handlungsprinzip angesprochen, wird in einem anderen Interview vehement widersprochen:

E: „Autonomie ist jetzt auch wieder eine Frage, die aufgeworfen ist durch die Sozialgesetzbücher, wo es heißt, wir müssen jetzt unbedingt mehr Freiheit reinbringen und Autonomie von Klienten und so weiter. Dann springt direkt eine alte Theorie aus den 50er Jahren rein, die Befreiungstheorie. Und dann kommt Herriger und baut das neu auf, dann kommt man bei den geistig Behinderten und will die auch autonom machen. Und irgendwo gibt es Grenzen. Ja, das geht eben nicht, bestimmte Dinge gehen nicht. Insofern, geht es nicht nur um die Autonomie.“

Als alternatives Handlungsprinzip wird wenige Momente später jedoch angeboten:

E: „Passiert ja auch immer noch. In Jugendhilfeeinrichtungen. Sozialarbeiterinnen, die versuchen, den Klienten zu sagen, wo es lang geht. Und meine Einschätzung ist dazu, wir müssen die Jugendlichen fragen, was brauchst du, damit du dich verändern kannst. Eine ganz andere Grundfrage. Und da liegt die Entscheidung dann beim Klienten.“

In der Ausführung dessen, was konkret unter dem Handlungsprinzip der Achtung der Entscheidungsfreiheit der Adressat\*innen verstanden wird, zeigt sich die inhaltliche Einigkeit.

Der Anspruch, Handlungsoptionen zu erhöhen, muss nach Meinung von vier der fünf Befragten durch die Deutung von Situationen und Verhalten erfüllt werden (vgl. z. B. Heiner 2004b).<sup>19</sup>

E: „Die Grundlage, den Menschen in seinen Haltungen, in seinem Verhalten zu verstehen und entsprechend zu deuten. Die gute alte Hermeneutik. Das ist die Grundlage aller Sozialen Arbeit gewesen.“

A: „Situationen deuten zu können, um dann Menschen eher Alternativen anbieten zu können.“

Diese deutende Tätigkeit (bzw. professionelles Handeln insgesamt) muss sich für alle Befragten auf theoretisches Wissen stützen. Dieses Wissen kann dabei nicht

---

<sup>19</sup> Nach diesem Vorgehen wurde nicht explizit gefragt, die fehlende Nennung bedeutet also nicht zwingend, dass hier eine andere Meinung anzutreffen ist.

rezeptartig angewendet werden, sondern dient als Reflexionsrahmen. Es ermöglicht so unterschiedliche Verstehenszugänge, die neue Deutungen hervorbringen können. Der reflexive Bezug auf theoretische Wissensbestände im Dienste des Fallverstehens stellt damit die Verknüpfung von Wissenschafts- und Praxiswissen dar, deren Gesamtheit Dewe und Otto (2012) als Professionswissen bezeichnen. Auch hier kann die vorgestellte Interpretation als inhaltlicher Konsens aller Befragten verstanden werden, der Rückbezug auf bestimmte Theorieangebote sowie verwendete Formulierungen differieren unter den Befragten.

E: „Und das fließt dann in die Arbeit ein. Sie überlegen ja auch, wenn sie einen Fall vor sich haben. Was ist die pädagogische Grundlage dieses Falles, was ist die medizinische, die psychologische. Und dann haben sie bestimmte Grundlagen an Sichtweisen, also zum Beispiel systemische Sichtweise oder psychoanalytische Sichtweise. Und dann ordnen sie ein.“

I: „Und dieses eben nicht routinisierte Anwenden von Wissensbeständen, sondern einzel-fallbezogene, reflexive Anwenden professionellen Wissens, das ist für mich das Charakteristikum von Professionalität in der Sozialen Arbeit.“

U: „Wenn ich aber rein nur von dem, ich sage mal von einem Technikverständnis ausgehe, bin ich dazu nicht so gut in der Lage. Bin ich aber in der Lage, mich auf eine Meta-Ebene zu begeben und von dort aus, von einem Dach aus zu gucken, dann kann ich neue Handlungslogiken entwickeln und neue Techniken entwickeln, die ich aber aufgrund der Modelle, die ich zugrunde lege, entwickeln konnte. Das ist für mich die Voraussetzung.“

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Befragten ein reflexives Professionsverständnis (vgl. 1 ‚Einleitung‘) teilen. Die von einigen als konflikthaft wahrgenommenen und benannten Differenzen beschränken sich bis hier auf die Verwendung und das Verständnis von Begrifflichkeiten, ein bestimmtes Wissenschaftsverständnis und priorisierte theoretische Bezüge. Die hier vertretene Hypothese, dass diese Differenzen ein im Kern kongruentes Professionsverständnis jedoch nicht berühren, kann anhand der Elemente des professionellen Habitus als Kern eines von Becker-Lenz und Müller (2009) beschriebenen Professionsideals verdeutlicht werden. Nach Ansicht der Verfasserin handelt es sich hierbei um eine Konkretisierung der von Dewe und Otto (2012) vertretenen reflexiven Sozialpädagogik auf das professionelle Handeln hin. Demnach müssen professionelle Handelnde einer Berufsethik, bestehend aus Zentralwerten und einer berufsspezifischen ethischen Grundhaltung folgen, über die Fähigkeit zur Gestaltung eines Arbeitsbündnisses (das die Achtung der Autonomie und der (Co-)Produktion der Adressat\*innen beinhaltet)

verfügen und das Fallverstehen unter Einbeziehung wissenschaftlicher Erkenntnisse beherrschen. Diese Aspekte teilen alle Befragten, wenn auch unter Verwendung unterschiedlichen Formulierungen und theoretischer Herleitungen. Damit kann die Vermutung von Becker-Lenz und Müller (2009, S. 401), nach der dieser professionelle Habitus in der Ausbildungspraxis in weiten Teilen noch nicht existiere, zumindest für die Fachwissenschaft Soziale Arbeit an der KatHO Aachen als widerlegt gelten.<sup>20</sup> Stattdessen wird hier der Empfehlung (die durchaus an anderer Stelle kritisch diskutiert werden sollte) Rechnung getragen, innerhalb eines Studienganges ein einheitliches Professionalitätskonzept zu vertreten, um den Studierenden die Orientierung bei der eigenen professionellen Habitus-Entwicklung zu erleichtern (vgl. ebd., S. 400).

#### 4.3.2 Professionsverständnis und Lehre

##### *Rahmenbedingungen*

Antworten, die sich auf die Lehre der Befragten beziehen, wurden immer auch begleitet von (nicht ausdrücklich erfragten) Äußerungen zu Rahmenbedingungen und äußeren Faktoren, denen die Hochschullehre ausgesetzt ist.

Vier Interviewpartner\*innen wünschen sich eine längere Studiendauer, da sie sechs Semester als zu kurz erachten, um sich neben der Wissensaneignung kritisch mit erworbenem Wissen auseinanderzusetzen und selbstreflexive Angebote in ausreichendem Maße wahrzunehmen. Dabei werden unterschiedliche Vorschläge zur Umsetzung gemacht, die von einem siebensemestriigen Bachelor über das Ideal eines Masterstudiums aller Studierenden bis zur Wieder-Einführung des Anerkennungsjahres reichen.

I: „Also zum einen würde ich mir sehr wünschen, dass wir einen siebensemestriigen Bachelor-Studiengang haben. [...] Wir bräuchten aus meiner Sicht mehr Raum für persönlichkeitsbildende und selbstreflexive Inhalte. [...] Ich würde mir sehr wünschen, dass wir für unsere Theoriemodule mehr Lehrdeputate hätten, um auch in kleineren Kontexten nochmal miteinander in Austausch zu kommen. Jetzt habe ich mir das theoretische Wissen erschlossen, aber was genau ist damit gemeint.“

---

<sup>20</sup> Der Verfasserin ist bewusst, dass die Zahl von fünf Befragten eine solche These zunächst nicht zu widerlegen vermag. Betrachtet man jedoch die Berufsrollenträger\*innen an der KatHO Aachen, die in der Fachwissenschaft Soziale Arbeit lehren (die also auch modellhaft bezügl. der professionellen Identität entscheidend sind), so handelt es sich bei der befragten Gruppe durchaus um eine ‚repräsentative‘ Größe. Lediglich zwei weitere Lehrende fallen in diese Gruppe und wurden nicht befragt, wobei eine von ihnen in mehreren Interviews als Beispiel für übereinstimmende Meinungen genannt wurde.

A: „Eigentlich fände ich das gut, wenn alle einen Master machen würden.“

E: „Wir müssten vielmehr noch Selbsterfahrung machen. [...] Wir müssen argumentieren, debattieren.“

Zwei der Befragten betonen die Bedeutung der Praxis für das Studium Sozialer Arbeit. Dabei beziehen sie sich einerseits auf die Möglichkeit der Studierenden, im Rahmen ihrer Praxisphasen auch anhand von Modellen und einer intensiven Praxisbegleitung an der Entwicklung ihrer professionellen Identität arbeiten zu können. Andererseits wird es als entscheidend angesehen, ob Absolvent\*innen als Berufseinsteiger\*innen Räume vorfinden, in denen unterschiedliche Perspektiven diskutiert und alltägliche Praxis hinterfragt werden können.

I: „Was natürlich auch nötig wäre, sind Praxiseinrichtungen, die ein ähnliches Verständnis von Profession und Professionalität haben. Und da sehen wir schon auch Entwicklungsbedarfe, nicht, weil die Praxis nicht möchte, sondern weil die natürlich ganz andere Alltagsprobleme haben.“

A: „Ich hoffe einfach, dass das, was wir hier grundgelegt haben so stark ist, dass es dann nachher noch von Bedeutung ist. Aber das ist wirklich auch ganz stark abhängig von den Institutionen. [...] Ob die auch Anknüpfungspunkte bieten. [...] Durch Weiterbildungen, Fachzeitschriften, die zur Verfügung gestellt werden. Oder eben auch, dass in Team-Reflexionen, in Team-Gesprächen, die regelmäßig sind, auch verschiedene Perspektiven Raum finden.“

In einzelnen Äußerungen werden jedoch auch Bedingungen an der KatHO Aachen als positiv für das Studium der Sozialen Arbeit hervorgehoben:

I: „Unser Studium, oder unsere Hochschule, dadurch, dass wir immer noch relativ klein sind. Ermöglicht ein sehr intensives Begleiten der Studierenden. Und das ist auch etwas, was ich gerade mit Blick auf Professionalität als wichtig erlebe. Dass die Modelle haben, Menschen, die wirklich aus der Sozialen Arbeit kommen. [...] Und auch eine Chance haben, vom Anfang ihres Studiums bis zum Ende über intensivere Kontakte so Gespräche zu suchen. [...] Und weil wir durchaus viele Wahlmöglichkeiten haben. Und bei dem generalistischen Studium, das ich richtig finde, aber immer noch die Möglichkeit besteht, sich punktuell zu vertiefen.“

O: „Wir haben die Supervision, die ja immer noch eine ganze Menge Stunden umfasst. Sehr kleine Gruppen dafür. Wir haben die ISPS<sup>21</sup>-Begleitung, die ja sehr intensiv ist, vier Stunden pro Woche im Winter. Vorbereitung im Sommer, also da müssen sie schonmal Konzepte anderer Hochschulen anschauen, ich glaube, da sind wir immer noch sehr speziell. Also ich glaube, wir haben viele Elemente. Wir müssen nur den roten Faden immer wieder gut aufgreifen.“

Von zwei Interviewpartner\*innen wird eine sich verändernde Einstellung der neueren hauptamtlich Lehrenden beschrieben. Demnach kommen zunehmend Professor\*innen an die Hochschule, die einen universitären Kontext, jedoch keine Sozialisation als Sozialarbeiter\*innen mitbringen. Sie beklagen auf dieser Grundlage

---

<sup>21</sup> Interdisziplinäres Projektseminar

eine ‚Verwissenschaftlichung‘, die sich durch ein Ungleichgewicht von theoretischen und Selbsterfahrungsangeboten bzw. zwischen Kognition und Emotion zeige.

O: „Im Moment haben wir junge Professoren und Professorinnen, die stark universitär geprägt sind. Das ist ja die Sozialisation, die stattgefunden hat. Die Lust, jetzt wirklich ISPS oder Methodenlehre zu machen, oder so etwas, die ist ein Bisschen rückläufig. Ich drücke es mal vorsichtig aus.“

E: „[Die] kommen mit dem Verständnis hier rein, ich bin jetzt Professor und ich möchte Wissenschaftler sein. [...] Wir sind ja nach wie vor Fachhochschule und keine Universität. Und Fachhochschule heißt immer anwendungsorientierte Lehre. Und das fällt bei manchen manchmal weg. Und dann haben sie Leute, die sagen, und das sind Sozialarbeiter, von denen ich spreche, die sagen, eigentlich brauchen wir doch keine Supervision. Und da muss ich sagen, da wird es sehr flach.“

### *Lehrziele, Lehrinhalte, Lernziele*

Vier der Befragten formulieren als Lehrziel ausdrücklich die Entwicklung einer professionellen Identität<sup>22</sup> bei den Studierenden. Dabei werden unterschiedliche Formulierungen verwendet. Es ist die Rede von Professionsverständnis, professionellem Habitus, einem Bewusstsein über die Bedeutung der Zugehörigkeit zur Profession Soziale Arbeit und daraus folgende Anforderungen, professioneller Identität oder Professionalität. Die Begriffe werden nicht näher erläutert, aus den auf sie folgenden Ausführungen ergibt sich jedoch eine mögliche Differenzierung: Professionelle Identität wird von den Interviewten als das Wissen um die wesentlichen Merkmale Sozialer Arbeit, ihrer besonderen Herausforderungen, Ziele und erforderliche Kompetenzen verwendet, ebenso wie die Umschreibung eines Bewusstseins über die Zugehörigkeit zur Profession Soziale Arbeit. Professionalität fokussiert das professionelle Handeln, also über ein bestimmtes Professionsverständnis hinaus die erforderlichen Kompetenzen zu seiner Umsetzung. Als professioneller Habitus wird die Gesamtheit der Einstellungen, Haltungen, Verhaltensweisen und professionellen Handlungen verstanden, die auf der Basis einer professionellen Identität überwiegend in der Praxis entwickelt wird. Als ein zentrales Element dieses Zieles wird von allen die Notwendigkeit hervorgehoben, während des Studiums die Deutung einzelner Situationen unter Rückgriff auf allgemeingültiges theoretisches Wissen zu erproben. Ihre eigene Rolle in ihrer Funktion als Professor\*innen

---

<sup>22</sup> Der Begriff ‚Professionelle Identität‘ wird hier und im Folgenden auch genutzt, um unterschiedliche Umschreibungen und ähnliche, von den Befragten synonym verwendete Begriffe zu bündeln.

sehen sie dabei als eine unterstützende Begleitung der Studierenden bei der Entwicklung einer *eigenen* professionellen Identität.

O: „Zunächst einmal denke ich, geht es darum eine professionelle Identität zu entwickeln.“

A: „Wie verstehe ich mich und wie wird das auch deutlich? In meinem professionellen Agieren, meinen spezifischen Habitus eben als Sozialarbeiterin oder Sozialpädagogin, vor Allem auch in Handlungsfeldern, wo interdisziplinär zusammengearbeitet wird. Und da, ja, das zu schaffen, diesen Habitus, das ist natürlich auch ein Prozess.“

U: „Dabei geht es mir nie darum, dass die Meins übernehmen, sondern einen eigenen Weg finden. Das ist mir wichtig zu entwickeln. [...] Ich versuche immer sehr breit darüber zu diskutieren, in der Hoffnung, dass eine eigene Auseinandersetzung damit stattfindet.“

Um dieses übergeordnete Ziel zu erreichen, verstehen alle die Aneignung theoretischen Wissens als zwingendes Lernziel bei den Studierenden. Mehrheitlich wird die Vermittlung des Wissens auch als eine der Aufgaben der Lehre aufgefasst. Lediglich in einer Äußerung wird dies mit der Begründung abgelehnt, dass die Wissensaneignung zunächst selbständig geschehen sollte, um dann in Lehrveranstaltung über Inhalte diskutieren zu können. Für alle stellt die Wissensaneignung die Basis für die kritische Reflexion des Wissens, aber auch für die darauf aufbauend zu erwerbende Deutungskompetenz dar. Der Umgang mit dem angeeigneten Wissen, also die Verknüpfung von Theorie und Praxis wird dazu ebenfalls als Lehrinhalt genannt.

I: „Und der Grundstein muss hier gelegt werden, also erstmal in der Aneignung von Wissen. Da sehe ich auch unsere Rolle drin, also wir stellen Wissen zur Verfügung. Und dann in beiden Studienprojekten, auch in anderen Seminaren, aber in den vor Allem, die Studierenden dabei zu begleiten, welchen Nutzen hat denn dieses Wissen jetzt für mich. Und wie geht denn einzelfallbezogene Kontextualisierung und Relationierung eigentlich. [...] Das heißt, es muss uns gelingen, oder es muss unser Anspruch sein, dass wir diese theoretischen Perspektiven als Orientierungs-, Vergewisserungs- und Reflexionsrahmen vermitteln für professionelles Handeln.“

E: „Aber ich glaube, dass wir kein Wissen lehren müssen. [...] Das können sie lesen. Und wenn sie lesen, dann können wir mit dem, was sie gelesen haben in Diskurs treten, darüber debattieren.“

Als weiteres Lehrziel wird Reflexionskompetenz genannt, die in einer kritischen Haltung der Studierenden münden sollte (alle nennen entweder Reflexionskompetenz, eine kritische Haltung als Ergebnis ständiger Reflexion oder beides). Dies beinhaltet sowohl eine selbstreflexive Komponente in der Interaktion mit Adressat\*innen, als auch die reflexive Wissensanwendung. Auch die kritische Reflexion gesellschaftlicher Rahmenbedingungen wird hier erneut angesprochen.

A: „Das ist für mich auch etwas, was ich vermitteln möchte. Wenn Studierende hier weggehen, bleiben sie dabei, sich weiter zu entwickeln, weiter zu kommen. Versuchen sie wie gesagt Orte zu schaffen, wo die Selbstverständlichkeiten des Alltags, die ja dann auch sehr mächtig sind, auch nochmal angefragt werden dürfen.“

E: „Es muss uns gelingen Persönlichkeiten zu erziehen, die in der Lage sind, über Eigenreflexion und In-Beziehung-Treten Zugang zu Menschen zu finden, die dann eine Lösung für ihr Leben finden können.“

E: „Ein hohes Maß an Eigenkompetenz zu entwickeln.“

O: „Die Reflexionskompetenz zu entwickeln und die eigene Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsentwicklung zu reflektieren [...]“

Alle Befragten verstehen ein Professionsverständnis und Professionalität also nicht als automatisch sich ergebendes Produkt von erworbenem Wissen. Vielmehr verstehen sie es auch als ihre Aufgabe, auf Basis von angeeignetem Wissen Studierende dabei zu unterstützen, dies zu entwickeln. Zu diesem Zweck wird das übergeordnete Ziel der Entwicklung einer professionellen Identität anhand unterschiedlicher Kompetenzen operationalisiert und als Studieninhalt konkretisiert. Dieses Vorgehen entspricht dem Kompetenzmodell nach Maja Heiner (2012). Die von den Befragten genannten Kompetenzen lassen sich hier in die prozessbezogene Planungs- und Analysekompetenz und in die Reflexions- und Evaluationskompetenz einordnen. Dass Aspekte der von Heiner als Interaktions- und Kommunikationskompetenz bezeichnete Bereich nur vereinzelt genannt wurden, könnte mit dem thematischen Fokus der Interviews zusammenhängen, der auf der Verknüpfung von Theorie und Praxis lag. Methodische und unmittelbar handlungsorientierte Kompetenzen wurden nur am Rande thematisiert. So wurde je einmal Kommunikationskompetenz, die Fähigkeit in Beziehung zu treten und ein ‚methodischer Handwerkskoffer‘ als Lehrziel benannt.

Zwei Aussagen betonen darüber hinaus die Notwendigkeit, in den eigenen Lehrveranstaltungen auch Bezug auf andere Module, Seminare und Vorlesungen zu nehmen, um für die Studierenden modellhaft den sinnhaften Zusammenhang der unterschiedlichen Lehrinhalte miteinander zu verknüpfen.

I: „Und als wichtige Aufgabe für uns sehe ich nochmal, auch von Anfang an modellhaft Studieninhalte zu verbinden. Also in unserer Logik gibt es ja einen Grund, warum welches Modul auf welches aufbaut, und welche Inhalte es gibt. Für die Studierenden ist das sehr schwer zu erfassen. Also erstens, wie hängt es überhaupt zusammen, warum muss ich mich damit beschäftigen. Und ich finde, wir müssen das immer wieder verknüpfen. Also wir müssen wissen, was ist auch in anderen Modulen und müssen das zusammenführen. Und dadurch auch Modell sein, damit die Studierenden so eine Idee kriegen, wie kann und muss

ich eigentlich diese verschiedenen Wissensbestände zusammenführen. Ja, und das ist der Anspruch an uns.“

### *Umsetzung*

Auf die Frage, wie die beschriebenen Lehrziele umgesetzt werden, antworten alle Befragten im Kern erneut einheitlich. Professionalität kann für sie nur in der Verknüpfung von theoretischem Wissen und Praxis innerhalb der Lehre entwickelt werden. Drei Interviewpartner\*innen erreichen dies im Rahmen der Interdisziplinären Projektseminare (ISPS), die laut Modulhandbuch die Funktion haben, die Studierenden bei der Entwicklung der Fähigkeit zu unterstützen, wissenschaftliches Wissen „auf die Ebenen Selbst, Klient, Organisation und Gemeinwesen Beziehen“ zu können. Von drei Befragten werden in anderen Lehrveranstaltungen Praxisbeispiele herangezogen, die von den Studierenden unter Bezug auf theoretisches Wissen und im Austausch mit Kommiliton\*innen und Lehrenden exemplarisch bearbeitet werden. Alle arbeiten in der Lehre also fallanalytisch, teilweise rekonstruktiv (vgl. auch 3.5.2 ‚Perspektiven‘).

I: „Es muss unser Anspruch sein, dass wir diese theoretischen Perspektiven als Orientierungs-, Vergewisserungs- und Reflexionsrahmen vermitteln für professionelles Handeln. [...] Und dann in beiden Studienprojekten, auch in anderen Seminaren aber in den vor Allem, die Studierenden dabei zu begleiten, welches Nutzen hat denn dieses Wissen jetzt für mich. Und wie geht denn einzelfallbezogene Kontextualisierung und Relationierung eigentlich. Und da sehe ich gerade das Studienprojekt zwei mit dem Projekt als wichtige Chance, das mit unserer Unterstützung und mit Unterstützung der Praxis zu erproben.“

U: „Ich glaube, sie müssen immer versuchen, Anschluss zu Beispielen zu finden, wo sie das verorten können.“

O: „Ja, Richtung Fallanalyse auf jeden Fall.“

Ebenfalls von allen Befragten genannt, wird der kritischen Auseinandersetzung mit den eigenen Kompetenzen, möglichen Schwachstellen und persönlichen Bezügen bzw. der eigenen Biographie ein hoher Stellenwert beigemessen. Klomann (2016b) unterstreicht die von den Befragten geteilte Ansicht, dass ein kritisches und Selbstreflexion anregendes Studium zentral bei der Entwicklung eines reflexiven Professionsverständnisses ist. Diese selbstreflexive Auseinandersetzung wird mehrheitlich vor Allem am Ende des Studiums (im sechsten Semester) verortet. Hier sollen beispielsweise in Seminaren im Rahmen des Modul 11 ‚Perspektiven der Profession Soziale Arbeit‘ Räume zur Reflexion genutzt werden. Auch Supervision wird hier mehrfach genannt.

U: „Wenn wir uns damit auseinandersetzen, was zeichnet sie schon aus? Als Person, als Sozialarbeiter, was können sie? Was wissen sie? Und was gibt es, wo sie sagen, das möchte ich noch wissen. Oder was möchte ich noch können.“

I: „Wir versuchen schon sehr zu ermutigen [...] da mit sich selbst sehr reflexiv umzugehen. Also genau wahrzunehmen, wo bin ich vielleicht auch an Grenzen gestoßen, wo hat es noch nicht gut geklappt? Und dann das sechste Semester, da haben wir ja sehr viele Wahlseminare, bewusst zu entscheiden, was brauche ich noch mal. Was muss ich nochmal trainieren, was will ich vertiefen, um genau daran nochmal anzuknüpfen.“

E: „Und, also wir machen das ja hier eigentlich ganz gut. Supervision und Selbsterfahrung.“

Auch wenn die genannten, bereits genutzten Formate überwiegend positiv bewertet werden, sollte diesen Elementen der Lehre, der aktiven Verknüpfung von Theorie und Praxis und selbstreflexiven Elementen, nach mehrheitlich geäußerter Meinung (je vier Nennungen) mehr Raum im Studium Sozialer Arbeit zugestanden werden. Teilweise sollen dazu bestehende Angebote ausgeweitet und intensiviert werden. Durch eine Verlängerung des Studiums soll das sechste Semester sowohl für den Bereich der Theorie-Praxis-Verknüpfung als auch der Selbstreflexion intensiver nutzbar gemacht werden. Drei Befragte wünschen sich darüber hinaus (rekonstruktive) Fallwerkstätten, in denen die Verbindung von Theorie und Praxis fortlaufend erprobt werden kann.<sup>23</sup>

I: „Wir bräuchten aus meiner Sicht mehr Raum für persönlichkeitsbildende und selbstreflexive Inhalte. Die gibt es schon, aber die Zeit ist schon immer knapp. Also unser Begleitseminar zum Studienprojekt zwei, da könnten wir gut noch ein Semester dranhängen, das könnten wir intensivieren.“

O: „Ich würde mir mehr reflexive Elemente wünschen. Und ich würde mir auch wünschen, dass wir viel stärker fallorientiert arbeiten.“

E: „Supervision und Selbsterfahrung. Aber wenn sie gucken, als ich anfing hier, da hatten wir Einzelsupervision für jeden Studenten. So, dann hatten wir Dreiergruppen, dann Fünfergruppen, jetzt haben wir Siebenergruppen. Und die Zeiten sind nochmal um ein Semester gekürzt worden. Und das von Fachleuten.“

U: „Also da habe ich sicherlich Visionen im Kopf. [...] Wenn wir Lernwerkstätten hätten, wo Dinge praktisch mal ausprobiert werden können, die man als theoretische Modelle mal gehört hat. [...] Und wenn ich so eine Laborsituation habe, wo es zum Beispiel einzelne Studierende gäbe, die gerade in so einer Lernwerksatt genau bei diesem Prozess sind. Und andere das beobachten könnten. Könnten man durch eine Reflexion nachher schon genauer drauf kommen, als wenn sie sich damit nur theoretisch auseinander setzen. Das macht für mich, glaube ich, das Theorie-Praxis-Verzahn aus.“

---

<sup>23</sup> Zwei Befragte äußerten diese Forderung erst im Anschluss an die mitgeschnittenen Interviews, es lassen sich daher keine weiteren zitierten Ankerbeispiele anbringen. Es liegen jedoch teilweise schriftliche Unterlagen dazu vor.

Wie schon bezüglich des Professionsverständnisses der Befragten kann auch hier zusammenfassend festgestellt werden, dass Ziele, Umsetzung und Veränderungswünsche in den entscheidenden Punkten vollständig übereinstimmen. Mit dieser Feststellung sollen Unterschiede und Meinungsverschiedenheiten nicht heruntergespielt werden: Unstimmigkeiten bezüglich der Notwendigkeit und des Umfangs von Supervision scheinen teilweise zu großem Unmut zu führen und die Stimmung unter den Befragten vereinzelt zu prägen. Auch die Qualität des Studiums insgesamt wird sehr unterschiedlich bewertet.

E: „Ja aber hier sieht es anders aus. Wenn sie hier jetzt Professoren fragen, die würden sagen, nee um Gottes Willen Supervision hat hier gar nichts zu suchen. Gibt es auch, hier. [...] Und da muss ich sagen, da wird es sehr flach.“

E: „Also ich glaube, dass wir hier nicht mehr gut ausbilden.“

O: „Und ich konnte mich aber nicht durchsetzen, als wir in der Konzeption waren. Ich wollte, dass wir Supervision machen.“

I: „Ich glaube, dass es auch normal ist. Und auch, dass Studium so sein darf, dass unsere Absolventinnen sehr vielfältig sind. Da werden sicherlich Studierende rausgehen mit einem sehr starken Theoriebezug, die vielleicht auch sagen, ich will eher mich vertiefen, ich will einen Master machen, eine akademische Laufbahn einschlagen. Dann die anderen, die ein gutes theoretisches Fundament haben, aber sagen, ich will trotzdem in die Praxis. Und vielleicht auch die Studierenden, die sagen, das mit der Theorie ist nicht so meins, aber die trotzdem gute Sozialarbeiterinnen, Sozialarbeiter werden. Und diese Vielfalt finde ich ist auch in Ordnung.“

Jenseits dieser Differenzen und Unterschiede zeigt sich jedoch eine große Einigkeit bezüglich des eigenen Professionsverständnisses, angestrebter Lehrziele und geeigneter didaktischer Mittel, diese umzusetzen.

## 5 Fazit und Ausblick

Auf der Basis der theoretischen Herleitung von Sozialer Arbeit als Profession konnte in Kapitel 3 ‚Professionsverständnis als Lehrinhalt‘ aus unterschiedlichen Perspektiven die Relevanz einer Unterstützung der Studierenden bei der Entwicklung eines Professionsverständnisses während des Studiums und die Implementierung dieses Ziels in die Lehre gezeigt werden:

Der gesetzliche Auftrag durch das Hochschulgesetz und die Gestaltung der verbindlichen Modulhandbücher übertragen den einzelnen Lehrenden die Verantwortung für die inhaltliche und methodische Gestaltung der Lehre. Damit kommt ihr individuelles Professionsverständnis zum Tragen. Die Entwicklung einer beruflichen Identität und die Reflexion des Verhältnisses von Theorie und Praxis werden als Lernziel im Modulhandbuch der KathO NRW, Abteilung Aachen zwar als Lernergebnisse angestrebt, als Lehrinhalt wird der Umgang mit dem angeeigneten Wissen jedoch nicht thematisiert. Dieser Bereich liegt angesichts der fehlenden curricularen Verankerung damit in besonderem Maße in der Verantwortung der die entsprechenden Lehrveranstaltungen leitenden Professor\*innen (vgl. 3.1 ‚Hochschullehre als Konkretisierung eines gesetzlichen Auftrags‘).

Die Vielfalt möglicher Arbeitsfelder und Aufgaben, in denen Absolvent\*innen tätig werden, erfordert ein bereits entwickeltes Professionsverständnis, auf dessen Basis sich das bereichsspezifische (methodische) Wissen vertiefend selbständig angeeignet werden kann (vgl. Seithe 2010, S. 19). Das Doppelmandat, nach dem Sozialarbeiter\*innen sich häufig in einem Spannungsfeld zwischen Interessen, Anforderungen und Rechten der Adressat\*innen einerseits und (öffentlichen) Kontrollinteressen andererseits bewegen, fordert ebenfalls eine ständige Positionierung der Professionellen. Gleichmaßen von Komplexität geprägt ist die Handlungslogik der Praxis Sozialer Arbeit. Ein Technologiedefizit (vgl. Motzke 2014, S. 61), die Ko-Produktion des Erbringungsprozesses von Professionellen und Adressat\*innen und die Gleichzeitigkeit von Produktion und Konsumtion (Uno-actu-Prinzip) zwingen Sozialarbeiter\*innen und Sozialpädagog\*innen zu fachlich fundierten Reaktionen auf nur bedingt vorhersehbare Anforderungen unter hohem Handlungsdruck (vgl. Klomann 2013, S. 95). Dies erfordert ebenfalls einen reflexiven Umgang mit Wissen und Nichtwissen, der als Element eines Professionsverständnisses bereits in der

Hochschule ohne den Handlungsdruck der Praxis erprobt werden sollte (vgl. 3.2 ‚Hochschullehre als Vorbereitung auf ein komplexes Berufsfeld‘).

Eine Analyse der aktuell neoliberal geprägten (Sozial-) Politik, die die Rahmenbedingungen schafft, unter denen Soziale Arbeit zu leisten ist, verdeutlicht ebenfalls die Notwendigkeit der Entwicklung eines gefestigten Professionsverständnisses im Laufe des Studiums. Die Ablösung des Prinzips der Solidarität durch das Leistungsprinzip in der Sozialpolitik, die sich nicht formal, wohl aber programmatisch zeigt, hat zu einer „Öffnung der sozialen Ungleichheitsschere in einem seit dem zweiten Weltkrieg nie da gewesenen Umfang“ (Biebricher 2012, S. 153) geführt. Dieser Herausforderung muss sich Soziale Arbeit als Mitgestalterin des sozialen Wandels unter dem Druck von der eigenen Profession widersprechenden, politisch gewollten Prinzipien stellen. Auch in Organisationen und Institutionen Sozialer Arbeit begegnen sich Neoliberalismus (in Gestalt der ‚Neuen Steuerung‘, vgl. Dahme/Trube/Wohlfahrt 2008, S. 268) und professionseigene Prinzipien regelmäßig unversöhnlich und erfordern eine Selbstpositionierung der Professionellen im Sinne der Adressat\*innen unter nicht selten prekären Bedingungen (vgl. Staub-Bernasconi 2018). In diesen, sich häufig als Dilemmata zeigenden Situationen, müssen Sozialarbeiter\*innen/Sozialpädagog\*innen auf ein gefestigtes Professionsverständnis zurückgreifen können, das sie der Logik der Marktorientierung (vgl. Müller/Peter 2008, S. 28) gestaltend entgegensetzen können (vgl. 3.3 ‚Professionsverständnis als Strategie im Umgang mit politischen Rahmenbedingungen‘).

Der auch durch die beschriebenen politischen Rahmenbedingungen ausgelöste zunehmende Legitimationsdruck und die darauf reagierende, anhaltende Qualitätsdebatte in der Sozialen Arbeit offenbaren die Schwierigkeiten der Messbarkeit einer Ergebnisqualität sozialer Dienstleistungen (vgl. Motzke 2014, S. 39 f.). Dieser Umstand verweist auf die Prozessqualität zur (Selbst-) Vergewisserung und damit auf das professionelle Handeln. Dieses Handeln lässt sich gerade angesichts fehlender Vorhersagbarkeit nur von einem Professionsverständnis ableiten, das auf der Basis einer ethischen Fundierung und unter (einem relationierenden) Rückgriff auf theoretisches Wissen Handlungsprinzipien hervorbringt, die auch in überkomplexen und widersprüchlichen Situationen ‚gutes Handeln‘ ermöglichen (vgl. 3.4 ‚Die Angewiesenheit der Sozialen Arbeit auf Prozessqualität‘).

Schließlich geraten professionseigene Prinzipien im Rahmen der Lehre unter Druck, wenn das diesen Idealen verpflichtete Kerncurriculum (DGSA) und der Qualifikationsrahmen (FBTS) in den Dienst der ‚employability‘ der Hochschulabsolvent\*innen gestellt werden (vgl. Wissenschaftsrat 2015). Zugleich zeigen Befragungen von Studierenden und Professionellen der Sozialen Arbeit, dass die im Studium vermittelten theoretischen Wissensbestände in der Praxis mehrheitlich als ‚nicht anwendbar‘ verworfen werden (vgl. Grasshoff/Schwepe 2009, S. 308) und dem Studium trotz curricularer Verankerung fehlende Reflexionsmöglichkeiten der Praxisphasen attestiert werden (vgl. Harmsen 2014, S. 116). Der demnach diesem Element von Professionsverständnis (dem des Theorie-Praxis-Verhältnisses) zu bescheinigenden Schwierigkeiten im Rahmen der Lehre wird im wissenschaftlichen Diskurs mit unterschiedlichen Vorschlägen begegnet, die sich im Kern ähnlich sind. Neben der verstärkten systematischen Begleitung und Auswertung der Praxisphasen werden häufig werkstattartige Lehrangebote gefordert, die anhand kasuistisch rekonstruktiver und/oder hermeneutischer Methoden das Einüben der Relationierung unterschiedlicher Wissensformen ermöglichen (vgl. 3.5.2 ‚Perspektiven‘). Das hier zu erprobende angeleitete „Generieren von alternativen Deutungs- und Beurteilungsoptionen“ (Dewe 2009, S. 59) unter Rückgriff auf Wissenschaftswissen ermöglicht eine systematische Routinisierung (Habitualisierung, vgl. Becker-Lenz/Müller 2009b) der Wissensnutzung, die Voraussetzung für eine Anwendung unter Handlungsdruck ist (vgl. Dewe 2009, S. 57).

Auf der Grundlage der vorangegangenen noch einmal zusammenfassend skizzierten Überlegungen, die die Schlussfolgerung nahelegen, dass Professionsverständnis als Teil der Lehre betrachtet und seine Entwicklung im Rahmen von fallanalytischen Angeboten unterstützt werden sollte, wurde die in dieser Arbeit vorgestellte Befragung einiger hauptamtlich Lehrender an der KatHO NRW, Abteilung Aachen durchgeführt. Denn obwohl die im wissenschaftlichen Diskurs vertretenen Positionen die Rolle der Lehrenden sowohl als Anleitende im Laufe der professionellen Identitätsentwicklung (vgl. Becker-Lenz/Müller 2009b, S. 217) als auch in ihrer Funktion als Modell (vgl. Ebert 2012, S. 286 ff.) hervorheben, beschränken sich empirische Arbeiten zum Thema auf Dokumentenanalysen und Befragungen von Studierenden oder Absolvent\*innen. Mit der hier vorgestellten Befragung können

angesichts der geringen Datenmenge und nur fünf Befragten keine Aussagen getroffen werden, die über die Lage der Fachwissenschaft Soziale Arbeit an der Katho NRW, Abteilung Aachen hinausgehen. Ungeachtet dessen enthalten die Ergebnisse vereinzelt interessante Widersprüche zu Annahmen der das Thema behandelnden gesichteten Literatur und erlauben Schlussfolgerungen, die sich als Vorschläge für die zukünftige, die Entwicklung eines Professionsverständnisses bei den Studierenden betreffende Lehre formulieren lassen.

Bezogen auf die zentrale Frage der vorliegenden Arbeit, inwiefern die Entwicklung eines Professionsverständnisses bei den Studierenden der Sozialen Arbeit von den Lehrenden als Lehrinhalt angesehen und realisiert wird, kann zunächst festgehalten werden, dass vier der fünf Befragten die Entwicklung einer professionellen Identität als zentrales übergeordnetes Lehrziel betrachten. Operationalisiert wird dieses Ziel einheitlich mithilfe zu erwerbender Kompetenzen. Genannt werden hier durchgehend Deutungskompetenz und Reflexionskompetenz (teilweise als ‚kritische Haltung‘ als Ergebnis ständiger Reflexion formuliert). Als wichtigstes Element der Umsetzung im Rahmen der Lehre sehen diesbezüglich alle die Möglichkeit, während des Studiums die Deutung einzelner Situationen unter Rückgriff auf theoretisches Wissen zu erproben. Dies muss ihrer Meinung nach in einem Raum geschehen, der einen kritischen Diskurs befördert und damit neben der wissenschaftlichen Kompetenz der Deutung auch selbstreflexives Denken anstößt. Ihre eigene Rolle verstehen sie dabei als unterstützende Begleitung bei der Entwicklung einer *eigenen* professionellen Identität. Die Basis dafür stellt für alle Befragten die Aneignung wissenschaftlichen Wissens dar. Dabei kann die von Harmsen (2012, S. 131) geforderte Haltung der Lehrenden identifiziert werden, nach der Inhalte zur Verfügung gestellt werden, um eine selbsttätige Aneignung durch die Studierenden zu ermöglichen. Analog zur Freiheit und Verantwortung, die Adressat\*innen hinsichtlich sozialarbeiterischer Interventionen übertragen wird, können sich Studierende hier für eine Aneignung entscheiden. Lehre wird nicht als Instruktion verstanden.

Zusammenfassend sehen die Befragten die Entwicklung eines Professionsverständnisses also als Lehrinhalt und realisieren dies durch die analytische Verknüpfung von Theorie und Praxis. Der Schlussfolgerung Eberts (2011), dass aus der fehlenden curricularen Verankerung der Entwicklung eines Professionsverständnisses

zu schließen sei, dass die „Entwicklung eines eigenen Berufs- oder Professionsverständnisses [...] in der Regel vernachlässigt oder als automatische Begleiterscheinung der Wissens- und Kompetenzaneignung betrachtet [wird]“ (ebd., S. 5), kann damit für die KatHO NRW, Abteilung Aachen widersprochen werden.

Zugleich werfen die vorgestellten Studienergebnisse zur (Nicht-) Nutzung wissenschaftlichen Wissens durch Absolvent\*innen (vgl. 3.5.2 ‚Perspektiven‘) die Frage auf, an welcher Stelle die nachhaltige Verknüpfung von Theorie und Praxis während des Studiums scheitert<sup>24</sup>, wenn es, wie gezeigt, nicht das fehlende Bewusstsein der Lehrenden für die Anerkennung von Professionsverständnis als Lehrinhalt ist. Die Antwort findet sich m. E. ebenfalls in den Aussagen der Interviewten der vorliegenden Studie: Mehrheitlich wird das sechssemestrige Studium als zu kurz für die Entwicklung eines gefestigten Professionsverständnisses erachtet. Begründet wird dies durchgehend mit dem bei vielen Studierenden beobachteten Bedarf, erworbenes Wissen und Praxiserfahrungen gegen Ende des Studiums noch einmal intensiv zu reflektieren und für die Entwicklung einer professionellen Identität nutzbar zu machen. Der Wunsch der Befragten nach einer intensiveren Verknüpfung von Theorie und Praxis sollte m. E. in der Lehre zum Tragen kommen. In Verbindung mit den vorgestellten Vorschlägen innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses (vgl. 3.5.2 ‚Perspektiven‘) und der Zustimmung hierzu durch eine Mehrheit der Interviewten wird hier jedoch die Empfehlung der Befragten bezüglich eines Diskursraumes am Studienende durch die Forderung der Verfasserin ergänzt, rekonstruktive Fallarbeit in werkstattähnlichen Formaten fortlaufend anzubieten. Denn der hohe Handlungsdruck, unter dem die verschiedenen Wissensformen in der Praxis relationiert werden müssen, erfordert nicht nur eine Intensivierung der Erprobung, sondern auch eine Routinisierung und Habitualisierung des methodischen Vorgehens der Situationsdeutung unter Rückgriff auf Wissenschaftswissen. Bei der Konzeptionierung eines solchen Angebotes kann auf zahlreiche Vorschläge zurückgegriffen werden, die unterschiedliche Schwerpunkte setzen (vgl. z. B. Kramer/Wyssen-Kaufmann 2012; Müller 2017; Becker-Lenz/Müller 2009). Die verschiedenen Formate unterscheiden sich beispielsweise hinsichtlich der Fokussierung auf bestimmte qualitative Forschungsmethoden zur rekonstruktiven Analyse

---

<sup>24</sup> Die Behauptung, es handele sich um ein Scheitern, wird nicht von allen Befragten geteilt, es wird sich hier auf die genannten Studienergebnisse bezogen.

von Fallbeschreibungen. Auch der Fokus des Verstehens kann zwischen einer Interpretation der Adressat\*innen mit ihrer Biographie und ihren Perspektiven und dem Verstehen des beobachteten professionellen Handelns mit seinen Deutungen und Vorannahmen differieren. Schließlich wird der Grad der Standardisierung bezüglich des interpretierenden Vorgehens im Rahmen der Fallanalyse unterschiedlich gestaltet (vgl. Graßhoff/Schwepe 2012, S. 236 f.). Im Sinne der Unterstützung einer Entwicklung eines Professionsverständnisses kann die rekonstruktive Fallarbeit unabhängig von den gewählten Schwerpunkten mehrere Lernziele befördern:

- Durch die Analyse konkreter Fälle mit wissenschaftlichen Methoden findet eine Theorie-Praxis-Vermittlung statt,
- es können reflexive Konstruktionen alternativer Interaktionen angestoßen werden,
- Selbstreflexion bezüglich eigener normativer Erwartungen und Haltungen gegenüber Adressat\*innen wird gefordert und
- die Analyse und Deutung wird methodisch eingeübt und erprobt (vgl. ebd., S. 238).

Eine zweite mit einer Empfehlung verbundenen Schlussfolgerung bezieht sich auf den hochschulinternen Umgang mit unterschiedlichen Ansichten unter den Lehrenden. In Nebengesprächen im Rahmen der geführten Interviews und durch Eindrücke, die die Verfasserin als Studierende, studentische Hilfskraft, wissenschaftliche Hilfskraft und inzwischen Mitarbeiterin der KatHO Aachen gewonnen hat, wurde im Vorfeld der Befragung deutlich, dass es bezüglich des Themas Professionalität und der Gestaltung der Lehre Konflikte innerhalb der Hauptamtlichen gibt. Zwei der Befragten bestätigten dies in den Interviews (ohne, dass danach gefragt wurde). Vor diesem Hintergrund war das Ergebnis, das sowohl das Professionsverständnis der Befragten als auch ihre Vorstellungen zur Lehre als inhaltlich kongruent ausweist, nicht zu erwarten: Professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit muss nach Ansicht aller Befragten durch ethische Prinzipien geleitet und über theoretisches Wissen abgesichert sein. Daraus ergibt sich ebenfalls für alle die Maxime, nach der die Lebensentwürfe der Adressat\*innen zu achten sind und die Interaktion zwischen Adressat\*in und Professionellen als Arbeitsbündnis zu verstehen ist. Der Bezug auf theoretisches Wissen in der Interaktion wird von vier Befragten als die Deutung von Einzelsituationen unter Rückgriff auf Wissenschaftswissen beschrieben.

Als notwendige Kompetenzen werden einheitlich Reflexions- und Deutungskompetenz als zentrale zu erlernende Kompetenzen genannt. Das Professionsverständnis aller Befragten lässt sich damit der Reflexiven Sozialpädagogik (Dewe/Otto 2012) zuordnen. Auf die Handlungsebene übertragen beschreiben Becker-Lenz und Müller (2009) mit ihrem Professionsideal die genannten Aspekte (vgl. 4.3.1 ‚Das Professionsverständnis der Befragten‘). Wie bereits gezeigt, herrscht unter den Befragten auch bezüglich der Lehrinhalte und der genutzten und darüber hinaus gewünschten Lehrformate zur Entwicklung eines Professionsverständnisses bei den Studierenden in zentralen Punkten Einigkeit.

Mit diesen unerwarteten Übereinstimmungen in allen grundsätzlichen Fragen nach den Aufgaben und Zielen Sozialer Arbeit, daraus abgeleiteten Vorstellungen von Professionalität, dafür zu erwerbenden Kompetenzen und Vorstellungen zur Umsetzung in der Hochschullehre, entsprechen die Befragten der Forderung von Becker-Lenz und Müller (2009, S. 400) nach einem einheitlichen Professionalitätskonzept zur Orientierung für die Studierenden.<sup>25</sup> Auf dieser Basis wird hier für einen lebendigen Diskurs zu den Fragen plädiert, zu denen unter den Lehrenden unterschiedliche Meinungen vertreten werden. Anders als die vereinzelt der Verfasserin zugetragenen Abbrüche einer Gesprächskultur mit einzelnen Kolleg\*innen oder zu bestimmten Themen, entspräche dies dem Beutelsbacher Konsens (vgl. bpb 2011), der unter anderem besagt, dass, was in der Wissenschaft kontrovers ist auch im Unterricht kontrovers erscheinen muss. Auch wenn es im Studium nicht (wie im Beutelsbacher Konsens) um ‚Unterricht‘ im Rahmen politischer Bildung geht, so legen einige Aussagen aus den Interviews doch nahe, dass die Lehrenden sich von den Studierenden eine stärker politisch ausgerichtete Grundhaltung wünschen. Bestätigt wird dies durch den 12. Studierendensurvey, der einen Tiefstand bei der Bewertung der Wichtigkeit von Politik und öffentlichem Leben verzeichnet (vgl.

---

<sup>25</sup> Diese Forderung wird von der Verfasserin kritisch gesehen. Auch wenn die Autoren es als unproblematisch ansehen, wenn „Professionalitätskonzepte jenseits der Habitusbildung zu einzelnen Fragen des professionellen Handelns unterschiedliche Antworten bieten“, erachten sie eine grundlegende Einigkeit als Verpflichtung der Hochschulen, um den sensiblen Bereich der Haltungen und Überzeugungen der Studierenden angemessen zu begegnen. Stattdessen könnte auch ein bewusster und transparenter Umgang mit Unterschieden in zentralen Fragen angemessen und w-möglich sogar lehrreicher sein.

Ramm/Multrus,/Schmidt 2014). Auch die teils unkritische Übernahme des Gesagten und der Wunsch der Studierenden nach handlungsorientierten Anweisungen, wird mehrfach bemängelt.

I: „Es gibt ein großes Streben nach handlungsorientierten Veranstaltungen. Also eine Idee von, ich bekomme hier einen Handwerkskoffer.“

E: „Und dann sage ich, dieses Buch, das sie hier lesen, das können sie immer kritisch lesen. Das kann sein, dass das richtig ist, was da drinsteht. Es kann aber auch falsch sein. Und die sagen, ja aber das steht doch da. Eine große Autoritätshörigkeit und ein Glaube an das, was da steht.“

Wenn aber statt ‚Glaube‘ und Autoritätshörigkeit im Studium der Sozialen Arbeit kritisches Hinterfragen und Diskutieren gefordert sind, so sollte dies auch von den Lehrenden modellhaft gelebt werden. Von einem hochschulöffentlichen Diskurs zwischen den Lehrenden unter Beteiligung der Studierenden über Fragen der Lehre, über unterschiedliche Meinungen zu sozialpolitischen Fragen und wissenschaftlichen Debatten, könnte die Studierendenschaft in mehrfacher Hinsicht profitieren: Zunächst wird eine unkritische Übernahme einzelner Positionen als unüblich markiert, selbstverständliches Hinterfragen dagegen als Normalität vermittelt. Durch die aktive Beteiligung am Diskurs im geschützten Raum der Hochschule kann außerdem das für die Praxis Sozialer Arbeit so wichtige „Generieren von alternativen Deutungs- und Beurteilungsoptionen“ (Dewe 2012, S. 124) erprobt werden. Unterschiedliche, argumentativ gehaltvoll vertretene Positionen können zudem auch bei der ‚Suche‘ nach der eigenen professionellen Identität gewinnbringender sein, als bestimmte als ‚falsch‘ oder ‚richtig‘ sortierte, die lediglich eine Entscheidung zwischen Ablehnung oder Übernahme erlauben.

Dieser Diskurs kann einerseits im Rahmen der alltäglichen Lehre geschehen. Wenn Lehrende hier auch auf ihren Positionen widersprechende Kolleg\*innen und deren Lehrveranstaltungen verweisen, dies allerdings nicht abwertend, sondern in dem Wissen um die gemeinsame Basis eines geteilten Professionsverständnisses, könnte dies die kritische Reflexion des Gehörten durch die Studierenden anregen. Auch beispielsweise auf Fachtagungen, oder (wie es im Ansatz im ‚Philocafe‘ der Katho Aachen bereits geschieht) hochschulinternen Veranstaltungen könnten widersprüchliche Positionen bewusst miteinander in Kontakt gebracht werden. Bislang scheinen hier mehrheitlich die Lehrenden aufeinander zu treffen, die aus einem Konsens heraus gemeinsame Veranstaltungen planen.

Würde also mit der Etablierung einer diskursiven Hochschulkultur unter Partizipation der Studierenden das von allen Befragten geteilte Professionsideal auch im Hochschulalltag umgesetzt, könnte das ebenfalls übereinstimmend formulierte Lehrziel der Entwicklung eines Professionsverständnisses bei den Studierenden um ein weiteres Format zur Umsetzung bereichert sein.

# Anlagen

## Anlage 1 - Interviewleitfaden

### **Kategorie 1: Professionsverständnis**

**Leitfrage:** Würden Sie mir Ihr persönliches Professionsverständnis als Sozialarbeiter\*in/Sozialpädagog\*in beschreiben?

#### **Konkrete Fragen (Erst wenn es nicht weiter geht!):**

- Auf welche Sozialarbeitstheorien stützt sich Ihr Professionsverständnis?
- Welche Theorien/Ideen/Theoretiker\*innen präferieren Sie?
- Gibt es Theorien, von denen Sie sich distanzieren, die Sie nicht für geeignet halten?
- Was sind Ihrer Meinung nach Ziele der S. A.?
- Hat sich Ihre Haltung/Ihr Professionsverständnis seit Ihrem Studienabschluss/Im Laufe der letzten Jahre verändert?

#### **Check – Wurde das erwähnt?**

- Ethische Grundlagen
- Handlungsprinzipien
- Ziele/Gegenstand Sozialer Arbeit
- Theorie-Praxis-Verhältnis
- (Handlungswissenschaft vs. Reflexionswissenschaft)
- Begründung der Entscheidung für best. Theorien

#### **Aufrechterhaltungs-, Steuerungsfragen:**

- Ist dies auch *Ihr persönliches* Verständnis der Profession?
- Was davon haben Sie in *Ihr persönliches* Professionsverständnis aufgenommen?

## **Kategorie 2: Lehrinhalte**

**Leitfrage:** Was sollten Studierende der Sozialen Arbeit hier an der KatHo im Laufe ihres Studiums mitnehmen /lernen?

### **Konkrete Fragen (Erst wenn es nicht weiter geht!):**

- Wie würden Sie den Auftrag der KatHo bezüglich der Lehre beschreiben?
- Wie würden Sie Ihre Aufgabe als Lehrende\*r an der KatHo formulieren?
- Als wie wichtig erachten Sie ein bestimmtes Professionsverständnis als Lehrinhalt?
- Was konkret sollten Studierende in Bezug auf ein Professionsverständnis hier an der KatHo lernen?
- (Sollte ein gefestigtes Professionsverständnis Voraussetzung für einen Studienabschluss sein?)

### **Check – Wurde das erwähnt?**

- Haltung/Professionsverständnis vs. Methoden/Techniken.

### **Aufrechterhaltungs-, Steuerungsfragen:**

- Nennung von /Beschränkung auf Schwerpunkte(n) reicht hier aus.
- Was ist Ihrer Meinung nach Voraussetzung dafür, ein/e gute\*r Sozialarbeiter\*in zu werden?

### **Kategorie 3: Umsetzung**

Leitfrage: Wie transportieren Sie die von Ihnen genannten Lehrinhalte, die mit Professionsverständnis zu tun haben?

#### **Konkrete Fragen (Erst wenn es nicht weiter geht!):**

- Lässt sich Haltung/Professionsverständnis lehren?
- Wie gestalten Sie persönlich die Entwicklung eines Professionsverständnisses bei den Studierenden?
- Welche Rahmenbedingungen sind dafür nötig?
- Welche Formate nutzen Sie dafür?
- Veränderungsbedarfe/Wünsche?
- Wie schätzen Sie den Erfolg ihrer Lehrziele ein?

#### **Check – Wurde das erwähnt?**

#### **Aufrechterhaltungs-, Steuerungsfragen:**

- Wie machen SIE das?
- Was würden Sie sich anders wünschen?
- Wie konkret?
- Wo und wie soll es dann gelernt werden? (wenn nicht in der Hochschule)

## Anlage 2 - Kodierungstabelle

### **1. Professionsverständnis**

- 1.1. S. A. als Profession
- 1.2. Ziele der S. A.
- 1.3. Ethische Grundlagen
- 1.4. Handlungsprinzipien
- 1.5. Theoretische Bezüge
- 1.6. Abgelehnte theoretische Bezüge
- 1.7. Theorie-Praxis-Verhältnis
- 1.8. Veränderungen im biographischen Verlauf

### **2. Annahme Professionsverständnis als Lehrinhalt**

- 2.1. PV als Lehrinhalt
- 2.2. Lehrziele allgemein
- 2.3. Auftrag Lehre allgemein
- 2.4. Wertende Beschreibung der eigenen Lehrtätigkeit

### **3. Umsetzung**

- 3.1. Rahmenbedingungen
- 3.2. Genutzte Formate und Methoden
- 3.3. Veränderungsvorschläge und Wünsche
- 3.4. Beurteilung des Erfolgs der eigenen Lehrmethoden
- 3.5. Kritik (pos./neg.)
- 3.6. Gelingensfaktoren extern

### **4. Sprechen über die S. A. wie sie ist**

### **5. Aussagen über Studierende**

### **6. Konfliktbeschreibung innerhalb der KatHO**

## Literatur

Albert, M. (2012): Von der stillen zur stolzen Profession. Soziale Arbeit zwischen Funktionalität und kreativer Professionskompetenz. In: Soziale Arbeit 8(2012), S. 282-291.

Albus, S./Polutta, A. (2008): Ergebnisse und Wirkungen im Feld der Sozialen Arbeit. In: Bielefelder Arbeitsgruppe (Hrsg.): Soziale Arbeit in Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 260-267.

Bauer, R. (2001): (Sozial-) Polotische Determinanten der Entwicklung der Sozialarbeit/Sozialpädagogik als Praxis und Wissenschaft. In: Pfaffenberger, H. (Hrsg.): Identität – Eigenständigkeit – Handlungskompetenz der Sozialarbeit/Sozialpädagogik als Beruf und Wissenschaft. Münster, Hamburg, London: LIT Verlag, S. 21-39.

Becker-Lenz, R./Müller, S. (2009a): Die Notwendigkeit von wissenschaftlichem Wissen und die Bedeutung eines professionellen Habitus für die Berufspraxis der Sozialen Arbeit. In: Becker-Lenz, R./Busse, S./Ehlert, G./Müller, S. (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 195-221.

Becker-Lenz, R./Müller, S. (2009b): Der Professionelle Habitus in der Sozialen Arbeit. Grundlagen eines Professionsideals. Bern: Internationaler Verlag der Wissenschaften.

Becker-Lenz, R./Busse, S./Ehlert, G./Müller-Hermann, S. (2012): Einleitung: Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität als Elemente von Professionalität im Studium Sozialer Arbeit. In: Becker-Lenz, R./Busse, S./Ehlert, G./Müller-Hermann, S. (Hrsg.): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9-31.

Biebricher, T. (2012): Neoliberalismus zur Einführung. Hamburg: Junius.

Birgmeier, B. (2012): Soziale Arbeit als Wissenschaft. Band 1: Entwicklungslinien 1990 bis 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bohnsack, R. (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 5. Auflage. Opladen: Leske + Budrich.

Böhnisch, L. (2012): Lebensbewältigung. In: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 219-233.

Böllert, K. (2004): Qualität und Wettbewerb sozialer Dienste. In: Beckmann, C./Otto, H.-U./Richter, M./Schrödter, M. (Hrsg.): Qualität in der Sozialen Arbeit. Zwischen Nutzerinteresse und Kostenkontrolle. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 121-132.

Bourdieu, P. (1998): Gegenfeuer – Wortmeldungen im Dienste des Widerstandes gegen die liberale Invasion. Konstanz: UVK Universitätsverlag.

Bourdieu, P. (2009): Entwurf einer Theorie der Praxis. 2. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- bpb (Bundeszentrale für politische Bildung) (2011): Beutelsbacher Konsens. Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens> [06.06.2018].
- Büschges, G. (1994): Freie Berufe. In: Fichs-Heinritz, W./Lautmann, R./Rammstedt, O./Wienold, H. (Hrsg.): Lexikon zur Soziologie. 3., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 521.
- Busse, S./Ehlert, G. (2012): Die allmähliche Heraus-Bildung von Professionalität im Studium. In: Becker-Lenz, R./Busse, S./Ehlert, G./Müller-Hermann, S. (Hrsg.): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 85-110.
- Butterwegge, C./Lösch, B./Ptak, R. (2008): Kritik des Neoliberalismus. 2., verbesserte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Daheim, H. (1992): Zum Stand der Professionssoziologie. Rekonstruktion macht-theoretischer Modelle der Profession. In: Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, F.-O. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 21-35.
- Dahme, H.-J./Trube, A./Wohlfahrt, N. (2008): Soziale Arbeit für den aktivierenden Staat. In: Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.): Soziale Arbeit in Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 268-275.
- Dahme, H.-J./Wohlfahrt, N. (2015): Qualität. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. München: Reinhardt, S. 1278-1287.
- DBSH (Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e. V.) (2014a): Deutschsprachige Definition Sozialer Arbeit. Online verfügbar unter <https://www.dbsh.de/profession/definition-der-sozialen-arbeit/deutsche-fassung.html> [23.02.2018].
- DBSH (Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V.) (2014b): Berufsethik des DBSH. Online verfügbar unter <https://www.dbsh.de/fileadmin/downloads/DBSH-Berufsethik-2015-02-08.pdf> [21.03.2018].
- Deller, U./Brake, R. (2014): Soziale Arbeit. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Demszky v. d. H., A./Voß, G. G. (2010): Beruf und Profession. In: Böhle, F./Voß, G. G./Wachtler, G. (Hrsg.): Handbuch Arbeitssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 751–804.
- Dewe, B./Ferchhoff, W./Scherr, A./Stüwe, G. (1993): Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis. Weinheim und München: Juventa.
- Dewe, B./Ferchhoff, W./Scherr, A./Stüwe, G. (2011): Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis. 4. Auflage. Weinheim und München: Juventa.
- Dewe, B./Galiläer, L. (2002): Qualitätsentwicklung – Eine neue Herausforderung? In: Otto, H.-U./Rauschenbach, T./Vogel, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Band 3. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 163-182.

Dewe, B. (2009): Reflexive Professionalität: Maßgabe für Wissenstransfer und Theorie-Praxis-Relationierung im Studium der Sozialarbeit. In: Riegler, A./Hojnik, S./Posch, K. (Hrsg.): Soziale Arbeit zwischen Profession und Wissenschaft. Vermittlungsmöglichkeiten in der Fachhochschulausbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 47-63.

Dewe, B./Otto, H. U. (2012): Reflexive Sozialpädagogik. Grundstrukturen eines neuen Typs dienstleistungsorientierten Professionshandelns. In: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 197-217.

Dewe, B. (2012): Akademische Ausbildung in der Sozialen Arbeit – Vermittlung von Theorie und Praxis oder Relationierung von Wissen und Können im Spektrum von Wissenschaft, Organisation und Praxis. In: Becker-Lenz, R./Busse, S./Ehlert, G./Müller-Hermann, S. (Hrsg.): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 111-128.

Dewe, B. (2013): Reflexive Sozialarbeit im Spannungsfeld von evidenzbasierter Praxis und demokratischer Rationalität – Plädoyer für die handlungslogische Entfaltung reflexiver Professionalität. In: Becker-Lenz, R./ Busse, S./Ehlert, G./ Müller-Hermann, S. (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven, 3., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 95-118.

Dewe, B./Otto, H.-U. (2015): Profession. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 5., erweiterte Auflage. München: Reinhardt, S. 1233-1244.

DGSA (Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit) (o. J.): Kerncurriculum. Online verfügbar unter [https://www.dgsa.de/fileadmin/Dokumente/Aktuelles/DGSA\\_Kerncurriculum\\_final.pdf](https://www.dgsa.de/fileadmin/Dokumente/Aktuelles/DGSA_Kerncurriculum_final.pdf) [22.03.2018].

Domes, M. (2017): Einleitung: Erste Perspektiven. In: Domes, M./Eming, K. (Hrsg.): Soziale Arbeit – Perspektiven einer selbstbewussten Disziplin und Profession. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 7-14.

Dresing, T./Pehl, T. (2015): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 6. Auflage. Marburg: Eigenverlag.

Ebert, J. (2011): Aneignung eines professionellen Selbstverständnisses. Analyse von Modulen zur Habitus- und Identitätsbildung aus Bachelor-Studiengängen "Soziale Arbeit" in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Online unter [http://www.hawkhhg.de/sozialearbeitundgesundheit/media/Professionelles\\_Selbstverstaendnis.pdf](http://www.hawkhhg.de/sozialearbeitundgesundheit/media/Professionelles_Selbstverstaendnis.pdf) [08.03.2018].

Ebert, J. (2012): Erwerb eines professionellen Habitus im Studium der Sozialen Arbeit. Hildesheimer Schriften zur Sozialpädagogik und Sozialarbeit. Hildesheim: Georg Olms Verlag.

FBTS (Fachbereichstag Soziale Arbeit) (2016): Qualifikationsrahmen. Online verfügbar unter [http://www.fbts.de/fileadmin/fbts/QR\\_SozArb\\_Version\\_6.0.pdf](http://www.fbts.de/fileadmin/fbts/QR_SozArb_Version_6.0.pdf) [22.03.2018].

Fuchs-Heinritz, W./Klimke, D./Lautmann, R./Rammstedt, O./Stäheli, U./Weischer, C./Wienold, H. (2011): Lexikon zur Soziologie. 5., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Füssenhäuser, C. (2011): Theoriekonstruktion und Positionen der Sozialen Arbeit. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. 4., völlig neu bearbeitete Auflage. München und Basel: Ernst Reinhardt, S. 1146-1660.

Helsper, W./Krüger, H.-H./Rabe-Kleberg, U. (2000): Professionstheorie, Professions- und Biographieforschung – Einführung in den Themenschwerpunkt. In: ZBBS 1 (1), S. 5–19.

Galuske, M./Müller, C. W. (2012): Handlungsformen in der Sozialen Arbeit. Geführendes Handbuch. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 587-610.

Gey, A. (2016): Die neue Gesellschaftsarchitektur und professionelles Selbstverständnis. In: Spetsmann-Kunkel, M. (Hrsg.): Soziale Arbeit und Neoliberalismus. Baden-Baden: Nomos, S. 83-103.

Gläser, J./Laudel, G. (2009): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Graßhoff, G./Schweppe, C. (2009): Biographie und Professionalität in der Sozialpädagogik. In: Becker-Lenz, R./Busse, S./Ehlert, G./Müller, S. (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 307-318.

Graßhoff, G./Schweppe, C. (2012): Fallarbeit – Studium – Biographie. In: Becker-Lenz, R./Busse, S./Ehlert, G./Müller-Hermann, S. (Hrsg.): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 235-250.

Hammerschmidt, P./Sagebiel, J. (2010): Einführung. In: Hammerschmidt, P./Sagebiel, J. (Hrsg.): Professionalisierung im Widerstreit. Zur Professionalisierungsdiskussion in der Sozialen Arbeit – Versuch einer Bilanz. Schriftenreihe Soziale Arbeit der Fakultät für angewandte Sozialwissenschaften der Hochschule München, S. 9-24.

Harmsen, T. (2009): Konstruktionsprinzipien gelingender Professionalität in der Sozialen Arbeit. In: Becker-Lenz, R./Busse, S./Ehlert, G./Müller, S. (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 255-264.

Harmsen, T. (2012): Professionalisierungsorte im Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit. In: Becker-Lenz, R./Busse, S./Ehlert, G./Müller-Hermann, S. (Hrsg.): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 129-143.

Harmsen, T. (2014): Professionelle Identität im Bachelorstudium Soziale Arbeit. Konstruktionsprinzipien, Aneignungsformen und hochschuldidaktische Herausforderungen. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Heiner, M. (2004a): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Theoretische Konzepte, Modelle und empirische Perspektiven. Stuttgart: Kohlhammer.

Heiner, M. (2004b): Fallverstehen, Typen der Falldarstellung und kasuistische Kompetenz. O. A.

Heiner, M. (2010): Soziale Arbeit als Beruf. Fälle – Felder – Fähigkeiten. 2. Auflage. München, Basel: Reinhardt.

Heiner, M. (2012): Handlungskompetenz und Handlungstypen. Überlegungen zu den Grundlagen methodischen Handelns. In: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 611-624.

Herrmann, C./Stövesand, S. (2009): Zur (Re-) Politisierung Sozialer Arbeit – Plädoyer für eine reflexive und koordinierte „Unfügsamkeit“. In: Kessl, F./Otto, H.-U. (Hrsg.): Soziale Arbeit ohne Wohlfahrtsstaat? Zeitdiagnosen, Problematisierungen und Perspektiven. Weinheim und München: Juventa, S. 191-206.

Jansen, A./Libermann, S. (2004): Eine professionalisierungstheoretische Bestimmung von Qualität und deren Evaluation in der Sozialen Arbeit. Anmerkungen aus der gutachtlichen Praxis in der Jugendhilfe. In: Beckmann, C/Otto, H.-U./Richter, M./Schrödter, M. (Hrsg.): Qualität in der Sozialen Arbeit. Zwischen Nutzerinteresse und Kostenkontrolle. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 293-306.

KatHo NRW (o. J.): Grundordnung. Online verfügbar unter [https://www.katho-nrw.de/fileadmin/migrated/content/uploads/Grundordnung\\_in\\_der\\_Fassung\\_vom\\_20.09.2013.pdf](https://www.katho-nrw.de/fileadmin/migrated/content/uploads/Grundordnung_in_der_Fassung_vom_20.09.2013.pdf) [07.03.2018].

KatHo NRW (2017): Modulhandbuch. Online verfügbar unter [https://www.katho-nrw.de/fileadmin/intranet/pruefungen/bachelor/modulhandbuecher/Aachen/Modulhandbuch\\_BASA\\_Aachen\\_Stand111017.pdf](https://www.katho-nrw.de/fileadmin/intranet/pruefungen/bachelor/modulhandbuecher/Aachen/Modulhandbuch_BASA_Aachen_Stand111017.pdf) [13.03.2018].

Kessl, F./Otto, H.-U. (2009): Soziale Arbeit ohne Wohlfahrtsstaat? In: Kessl, F./Otto, H.-U. (Hrsg.): Soziale Arbeit ohne Wohlfahrtsstaat? Zeitdiagnosen, Problematisierungen und Perspektiven. Weinheim und München: Juventa, S. 7-21.

Kilb, R. (2016): Was ist Professionalität in der Sozialen Arbeit? In: Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit. 3 (2016), S. 205-215.

Klomann, V. (2013): Zum Stand der Profession Soziale Arbeit. Empirische Studie zur Präsenz reflexiver Professionalität in den Sozialen Diensten der Jugendämter im Rheinland. Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades (Dr. phil.) an der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Bielefeld.

Klomann, V. (2015): Organisationskulturelle Prägungen als zentrale Einflussgrößen der Professionalität Sozialer Arbeit. In: Kölner Journal – Wissenschaftliches Forum für Sozialwirtschaft und Sozialmanagement, Jg. 2/3, Nr. 2/2014 und Nr. 1/2015, S. 84-109.

Klomann, V. (2016a): Berufliche Sozialisation in der Sozialen Arbeit. Aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen für die Weiterentwicklung der Profession Soziale Arbeit – Teil 1. In: FORUM sozial 2/2016, S. 26-30.

Klomann, V. (2016b): Berufliche Sozialisation in der Sozialen Arbeit. Reflexive Professionalität in den sozialen Diensten der Jugendämter im Rheinland – Teil 2. In: FORUM sozial 3/2016, S. 41-46.

Klüsche, W. (2007): Analyse von Modulhandbüchern in Bachelorstudiengängen der Sozialen Arbeit. In: Buttner, P. (Hrsg.): Das Studium des Sozialen. Aktuelle Entwicklungen in Hochschule und sozialen Berufen. Berlin: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e. V., S. 221-309.

Knoll, A. (2010): Professionelle Soziale Arbeit. Professionstheorie zur Einführung und Auffrischung. Freiburg: Lambertus.

Kraimer, K./Wyssen-Kaufmann, N. (2012): Die fallrekonstruktive Forschungswerkstatt – eine Option zur Förderung von Professionalität in der Sozialen Arbeit. In: Becker-Lenz, R./Busse, S./Ehlert, G./Müller-Hermann, S. (Hrsg.): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 219-233.

Kruse, E. (2012): Studium und Praxis Sozialer Arbeit. Zwei Seiten einer Medaille? In: Soziale Arbeit 9-10(2012), S. 338-346.

Kruse, J. (2015): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Kunz, R. (2015): Wissen und Handeln in Schlüsselsituationen der Sozialen Arbeit. Empirische und theoretische Grundlegung eines neuen kasuistischen Ansatzes. Dissertation zur Erlangung der Würde einer Doktorin der Philosophie Vorgelegt der Philosophisch Historischen Fakultät der Universität Basel.

Kutscher, N. (2002): Moralische Begründungsstrukturen professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit. Eine empirische Untersuchung zu normativen Deutungs- und Orientierungsmustern in der Jugendhilfe. Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades (Dr. phil.) an der Fakultät für Pädagogik, Universität Bielefeld.

Kurtz, T. (2011): Der Professionsansatz von Niklas Luhmann. In: Soziale Systeme. Heft 1(2011), S. 31-52.

Kurtz, T. (2014): Professionalisierung. In: Endruweit, G./Trommsdorff, G./Burzan, N. (Hrsg.): Wörterbuch der Soziologie. 3., völlig überarbeitete Auflage. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S. 368-369.

Lamnek, S./Krell, C. (2016): Qualitative Sozialforschung. 6., überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.

Lattwein, S. (2012): Die professionelle Identität beim Übergang in die Praxis. In: Soziale Arbeit 9-10(2012), S. 354-361.

Lenger, A./Schneickert, C./Schumacher, F. (2013): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. In: Lenger, A./Schneickert, C./Schumacher, F.(Hrsg.): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 13-43.

Lessenich, S. (2008): Die Neuerfindung des Sozialen. Der Sozialstaat im flexiblen Kapitalismus. Bielefeld: transcript.

- Maaser, W. (2015): Lehrbuch Ethik. Grundlagen, Problemfelder und Perspektiven. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Mayring, P. (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Merchel, J. (2004a): Qualitätsmanagement in der Sozialen Arbeit. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Weinheim und München: Juventa.
- Merchel, J. (2004b): Qualität als Verhandlungssache. Kontraktsteuerung und Professionalisierung sozialer Dienste. In: Beckmann, C./Otto, H.-U./Richter, M./Schrödter, M. (Hrsg.): Qualität in der Sozialen Arbeit. Zwischen Nutzerinteresse und Kostenkontrolle. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 133-154.
- Motzke, K. (2014): Soziale Arbeit als Profession. Zur Karriere „sozialer Hilfstätigkeit“ aus professionssoziologischer Perspektive. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Mühlum, A./Buttner, P. (2010): Das Studium der Sozialen Arbeit – Entwicklungslinien und Perspektiven. In: Gahleitner, S./Effinger, H./Kraus, B./Stövensand, S./Sagebiel, J. (Hrsg.): Disziplin und Profession Sozialer Arbeit. Entwicklungen und Perspektiven. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 155-170.
- Müller, B. (2012): Professionalität. In: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 955-974.
- Müller, B. (2017): Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit. 8. Auflage, aktualisiert und erweitert von Ursula Hochulie Freund. Freiburg: Lambertus.
- Müller, S./Peter, H. (2008): Gesellschaftliche Perspektiven – ein Überblick. In: Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.): Soziale Arbeit in Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.25-37.
- Nauerth, M. (2016): Verstehen in der Sozialen Arbeit. Handlungstheoretische Beiträge zur Logik sozialer Diagnostik. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- OBDS (Oesterreichischer Berufsverband diplomierter SozialarbeiterInnen) (2004): Handlungsfelder der Sozialarbeit. Online verfügbar unter <http://www.pantucek.com/seminare/200609polizei/handlungsfelder.pdf> [12.03.2018)
- Obrecht, W. (2009): Die Struktur professionellen Wissens. Ein integrativer Beitrag zur Theorie der Professionalisierung. In: Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 47-72.
- Oestreicher, E./Unterkofler, U. (2017): Zum Ausblick: Weitere Perspektiven auf Theorie-Praxis-Bezüge in der Sozialen Arbeit. In: Domes, M./Eming, K. (Hrsg.): Soziale Arbeit – Perspektiven einer selbstbewussten Disziplin und Profession. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 141-149.

- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 70-182.
- Olk, T. (2008): Soziale Arbeit und Sozialpolitik – Notizen zu einem ambivalenten Verhältnis. In: Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.): Soziale Arbeit in Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 287-298.
- Olk, T. (2009): Transformation im deutschen Sozialstaatsmodell. Der „Sozialinvestitionsstaat und seine Auswirkungen auf die Soziale Arbeit. In: Kessler, F./Otto, H.-U. (Hrsg.): Soziale Arbeit ohne Wohlfahrtsstaat? Zeitdiagnosen, Problematisierungen und Perspektiven. Weinheim und München: Juventa, S: 23-34.
- Parsons, T. (1964): Beiträge zur soziologischen Theorie. Neuwied/Berlin: Luchterhand.
- Pfadenhauer, M. (2003): Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz. Opladen: Leske + Budrich.
- Pfadenhauer, M./Sander, T. (2010): Professionssoziologie. In: Kneer, G./Schroer, M. (Hrsg.): Handbuch Spezielle Soziologien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 361-378.
- Ramm, M./Multrus, F./Schmidt, M. (2014): Studierendensituation und studentische Orientierungen. 12. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Kurzfassung. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Online verfügbar unter [https://www.bmbf.de/pub/Studierendensurvey\\_Ausgabe\\_12\\_Kurzfassung.pdf](https://www.bmbf.de/pub/Studierendensurvey_Ausgabe_12_Kurzfassung.pdf) [07.06.2018]
- Rose, B. (2004): Wer bestimmt die Qualität? Anmerkungen zum Qualitäts-Diskurs und seinen Wirkungen in der Sozialen Arbeit. In: Beckmann, C/Otto, H.-U./Richter, M./Schrödter, M. (Hrsg.): Qualität in der Sozialen Arbeit. Zwischen Nutzerinteresse und Kostenkontrolle. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 211-220.
- Rosenthal, G. (2011): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. 3., aktualisierte und ergänzte Auflage. Weinheim und München: Juventa.
- Rothmüller, B./Wagner, F. (2017): Bildung, Beruf, Profession. Eine Bildungs- und professionssoziologische Einführung für Studierende. Hamburg: tredition.
- Schaarschuch, A./Schnurr, S. (2004): Konflikte um Qualität. Konturen eines relationalen Qualitätsbegriffs. In: Beckmann, C/Otto, H.-U./Richter, M./Schrödter, M. (Hrsg.): Qualität in der Sozialen Arbeit. Zwischen Nutzerinteresse und Kostenkontrolle. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 309-323.
- Schaarschuch, A. (2010): Nutzenorientierung – der Weg zur Professionalisierung der Sozialen Arbeit? In: Hammerschmidt, P./Sagebiel, J. (Hrsg.): Professionalisierung im Widerstreit. Zur Professionalisierungsdiskussion in der Sozialen Arbeit – Versuch einer Bilanz. Schriftenreihe Soziale Arbeit der Fakultät für angewandte Sozialwissenschaften der Hochschule München, S. 149-160.

Schaarschuch, A./Oelerich, G. (2013): Sozialpädagogische Nutzerforschung. In: Graßhoff, G. (Hrsg.): Adressaten, Nutzer, Agency. Akteursbezogene Forschungsperspektiven in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 85-98.

Schallberger, P. (2012): Habituelle Prädispositionen auf Seiten der Studierenden und die Gestaltung von Studiengängen der Sozialen Arbeit. Einige kursorische Überlegungen. In: Becker-Lenz, R./Busse, S./Ehlert, G./Müller-Hermann, S. 69-84. (Hrsg.): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.

Schilling, J./Zilling, S. (2010): Soziale Arbeit. Geschichte. Theorie. Profession. München: Reinhardt.

Schmeiser, M. (2006): Soziologische Ansätze der Analyse von Professionen, der Professionalisierung und des professionellen Handelns. In: Soziale Welt, 57 (2006), S. 295-318.

Schmidt-Grunert, M. (2004): Das Qualitative Interview als Forschungsinstrument. In: Schmidt-Grunert, M. (Hrsg.): Sozialarbeitsforschung konkret. Problemzentrierte Interviews als qualitative Erhebungsmethode. Freiburg: Lambertus, S: 35-68.

Schröder, G./Blair, T. (1999): Der Weg nach vorne für Europas Sozialdemokraten. Online verfügbar unter <http://www.glasnost.de/pol/schroederblair.html> [13.03.2018].

Schumacher, T. (o. J.): Soziale Arbeit als beruflich geleitete Solidarität – Gesellschaftliche und ethische Implikationen. In: Forum Sozial (Sonderausgabe), S. 35-40.

Schütze, F. (1992): Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession. In: Dewe, B./Ferchhoff, W./ Radtke, F.-O. (Hrsg.): Erziehen als Profession: zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske u. Budrich, S. 132-170.

Seelmeyer, U. (2008): Normalität und Normativität. Bezugspunkte Sozialer Arbeit im Strudel wohlfahrtsstaatlicher Transformation. In: Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.): Soziale Arbeit in Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 299-305.

Seithe, M. (2010): Schwarzbuch Soziale Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Somm, I. (2009): Leistung, die (nichts) zählt. Soziale Dienstleistungen jenseits der Dienstleistungsgesellschaft? In: Kessl, F./Otto, H.-U. (Hrsg.): Soziale Arbeit ohne Wohlfahrtsstaat? Zeitdiagnosen, Problematisierungen und Perspektiven. Weinheim und München: Juventa, S. 87-100.

Staub-Bernasconi, S. (2009): Der Professionalisierungsdiskurs zur Sozialen Arbeit (SA/SP) im deutschsprachigen Kontext im Spiegel internationaler Ausbildungsstandards Soziale Arbeit – eine verspätete Profession? In: Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 21-45.

- Staub-Bernasconi, S. (2012): Soziale Arbeit und soziale Probleme. Eine disziplin- und professionsbezogene Bestimmung. In: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 267-282.
- Staub-Bernasconi, S. (2018): Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Soziale Arbeit auf dem Weg zu kritischer Professionalität. 2. Auflage. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Stichweh, R. (1996): Profession in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 49-69.
- Stock, C./Schermaier-Stöckl, B./Klommann, V./Vitr, A. (2016): Soziale Arbeit und Recht. Lehrbuch. Baden-Baden: Nomos.
- Strauss, A./Corbin, J. (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Thiersch, H. (2012): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 175-196.
- Urban, U. (2004): Professionelles Handeln zwischen Hilfe und Kontrolle. Sozialpädagogische Entscheidungsfindung in der Hilfeplanung. Weinheim und München: Juventa.
- Vollmer, L. (2017): Gleichstellung als Profession? Gleichstellungsarbeit an Hochschulen aus professionssoziologischer Sicht. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Wenzel, H. (2005): Profession und Organisation. Dimensionen der Wissensgesellschaft bei Talcott Parsons. In: Klatetzki, T./Tacke, V. (Hrsg.): Organisation und Profession. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 45-72.
- Wissenschaftsrat (2015): Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt. Zweiter Teil zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels. Online verfügbar unter <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4925-15.pdf> [22.03.2018].
- Zierer, B. (2009): Theorie- und erfahrungsgelitetes Handeln oder: Kann die Praxis der Sozialen Arbeit erlernt werden? In: Riegler, A./Hojnik, S./Posch, K. (Hrsg.): Soziale Arbeit zwischen Profession und Wissenschaft. Vermittlungsmöglichkeiten in der Fachhochschulausbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 65-85.

## Abbildungen

Abbildung 1: Graphische Darstellung des methodischen Vorgehens der Auswertung. (Eigene Darstellung).....	55
---	----