

## 4.1 Erste Hypothese

### Professionalität gelingt nur durch Relationierung von Theorie und Praxis

*«Der Soziale Beruf ist weder ein gelehrter noch ein im engeren Sinne praktischer Beruf. Er fordert fortgesetzt geistige Entscheidungen im Hinblick auf praktische Angelegenheiten und Ergebnisse.»*

*(Salomon, 1927, S. 80)*

Das Theorie-Praxis-Problem ist kein neues Phänomen. Doch hat sich das Verständnis über das Verhältnis von Theorie und Praxis im Laufe der Zeit verändert. Heute zeigt sich die Tendenz, die Bezogenheit von Theorie und Praxis als «Relationierung» zu verstehen (Dewe, 2012). Staub-Bernasconi (2009, S. 39) bezeichnet das Theorie-Praxis-Problem zudem als Kernproblem der Professionalisierung. Sie begründet dies mit dem Anspruch, dass nur eine wissenschaftsbasierte Praxis als professionell zu bezeichnen sei. Ein solches Verständnis von Professionalität entwickelte sich in der professionstheoretischen Debatte, um dadurch die Soziale Arbeit als Profession zu etablieren.

Von dieser professionstheoretischen Position ausgehend, lautet meine Hypothese: Professionalität gelingt nur, wenn Theorie und Praxis relationiert werden. Ich werde in den folgenden Abschnitten den teilweise auch kontroversen Fachdiskurs zum Verhältnis von Theorie und Praxis und zum Verständnis von Professionalität aufnehmen, um meine Hypothese zu diskutieren.

#### 4.1.1 *Professionstheoretische Bestimmung des Verhältnisses von Theorie und Praxis*<sup>14</sup>

Das Grundproblem bei der Relationierung von Theorie und Praxis ist die Unterschiedlichkeit von Wissenschaft und Praxis, die je eigenen Gesetzmässigkeiten und Logiken folgen und von daher im Grunde inkompatibel sind. Während die Wissenschaft der Wahrheitsfindung im Sinne von Erkenntnis dient und dabei einem Begründungszwang unterliegt, sind die Referenzkriterien der Praxis

---

<sup>14</sup> Dieser Abschnitt basiert teilweise auf dem Abschnitt ab S. 25f. in Tov, Kunz & Stämpfli (2013).

Wirksamkeit und Handlungszwang. Aus diesen unterschiedlichen Systemlogiken wird je unterschiedliches Wissen erzeugt. Beim Verhältnis von Theorie und Praxis stellt sich deshalb nicht nur die Frage, wie die beiden Systeme – Wissenschaft und Praxis – zueinander stehen, sondern auch, wie das unterschiedliche Wissen in der Handlungspraxis aufeinander bezogen wird.

Zu Beginn wurde von «**Transfer**» des wissenschaftlichen Wissens in die Praxis gesprochen. Das klassische Wissenstransfermodell sah den «Weg der Wissensbestände von den Grundlagenwissenschaften über die Handlungswissenschaften, zu denen die Soziale Arbeit zählt, hin zur Orientierung des professionellen Handelns in Form von Methoden» (Sommerfeld, 2006, S. 290). Die soziologische Wissensverwendungsforschung (Beck & Bonss, 1989) hat viel dazu beigetragen, dass man sich von diesem vereinfachten Denkmodell verabschiedet und erkannt hat, dass es keine «lineare Anwendung» wissenschaftlichen Wissens gibt.

Von Spiegel (2006, S. 327) hat aufgezeigt, wie man, an diese Erkenntnisse anschliessend, fortan «die Transformationsleistungen der Praktiker/innen und die Transformationsmodalitäten in der Praxis in den Blick» nahm. Man ging nun davon aus, dass die Praktikerinnen und Praktiker autonom nach praxisorientierten Kriterien entscheiden, ob und welche Theorien sie annehmen, und die für ihre Verwendung transformieren. Man hatte sich damit vom Anspruch zu verabschieden, dass die Wissenschaft richtungweisend in die berufliche Praxis eingreifen kann, und begnügte sich damit, dass sie Verstehens-, Entscheidungs- und Begründungsprozesse unterstützt. Von Spiegel (ebd.) merkt jedoch an, dass es immerhin darum ging, «die <subjektiven Theorien> und das <handlungsleitende Wissen> der Praktiker/innen mit wissenschaftlichem Wissen <anzureichern>». Die **Transformation** von Wissen in Handeln ging jedoch noch von einem – wie auch immer differenzierten – «Sender-Empfänger-Modell» des Verhältnisses von Wissenschaft und Praxis aus. Angeregt durch Konstruktivismus und Systemtheorie, proklamierten in der Folge Dewe, Ferchhoff & Radtke (1992, S. 78) «mit Bezug auf diese Erkenntnisse eine eigenständige <dritte> Form, die nicht die *Vermittlung* von Theorie und Praxis beabsichtigt, sondern die *Begegnung* zweier verschiedener Betrachtungsweisen, die <kontrastiert und relationiert> bzw. <übereinandergeschoben> oder wechselseitig <etikettiert> werden».

Dieser Prozess der **Relationierung** verändert alle daran Beteiligten. Es geht dabei nicht um einen einseitigen Akt der Vermittlung von Wissen oder Know-how oder das blosses Übernehmen von Handlungsanleitungen. Eine Schwierigkeit dabei ist die, dass wissenschaftliches Wissen auf Abstrahierungen und Verallgemeinerung ausgerichtet ist, wobei einmalige Abweichungen vom generalisierten «Ideal» vernachlässigt werden, während es die Praxis ausschliesslich mit individuellen, einmaligen Sachverhalten zu tun hat, die sich nicht unter die theoretisch «geglätteten» Ideale subsumieren lassen, ohne Komplexität zu reduzieren oder ihren Wesenskern zu verfremden. Ein Weg, mit dieser als Polarität erfahrbaren Realität umzugehen, bestünde darin, sich auf die Position der Polarisierung zu versteifen und die Unvereinbarkeit der beiden Seiten zu proklamieren

oder zu beklagen, dass «die anderen» nicht zur Lösung der Probleme im eigenen Terrain taugen. Relationierung dagegen bedeutet, sich annähernd, prüfend, suchend auf den Weg ins andere Feld zu machen, ohne das Eigene aufzugeben oder billig zu verkaufen. Es bedeutet, über Qualität, Preis und Nutzen zu verhandeln, ohne das Ziel aus den Augen zu verlieren. Es beinhaltet das kontextsensible Wechseln der Perspektiven zwischen dem eigenen Standpunkt und dem des anderen. Es ist ein Auskalibrieren der jeweiligen Systeme hin zu einem neuen eigenen, das verbindend zwischen den Ursprungssystemen steht. Dies hat schliesslich zum Begriff der «Relationierung» von unterschiedlichen Wissenstypen geführt (von Spiegel, 2013, S. 36f.).

Sommerfeld (2006, S. 292) verweist weiterführend auf die funktionale Differenzierung, die sich als herrschender Ordnungsmodus der gesellschaftlichen Strukturierung in der Moderne durchsetzte und entsprechende Trennungen und Spezialisierungen hervorbrachte. Dies führte zu den eingangs beschriebenen unterschiedlichen Systemlogiken von Wissenschaft und Praxis. Er bezeichnet «Ganzheitlichkeit» als Gegenteil des Theorie-Praxis-Problems und sieht für Handlungswissenschaften wie die Soziale Arbeit das Theorie-Praxis-Problem als eine konstitutive Aufgabenstellung:

*«Der Bezug zu sich selbst ist die eigentliche prozesshafte Reproduktion des Systems, hier der Disziplin der Sozialen Arbeit. Die Funktion dieses Selbstbezugs ist Wissensproduktion. Die Funktion aller Wissenschaften in Bezug auf die Gesellschaft ist Aufklärung und Bildung. Handlungswissenschaften wie die Soziale Arbeit haben nun noch eine besondere Systemreferenz, nämlich zu der ihr zugeordneten Praxis. Diese besondere Systemreferenz verändert die allgemeine Funktion in spezifischer Weise: Aus Bildung wird (berufsbezogene) Ausbildung, und aus Aufklärung wird (unter Umständen) problemlösungsorientierte (anwendungsorientierte) Wissensproduktion oder Verfahrensentwicklung oder eben Entwicklung technologischen Wissens, Wissens jedenfalls, das sich in Bezug auf die Handlungsanforderungen der professionellen Praxis mindestens als Reflexionsbasis dieser Praxis als nützlich erweisen sollte.»* (Sommerfeld, 2006, S. 293)

Sommerfeld (2014, S. 143) geht demzufolge von einem **doppelten Transformationsbruch** aus. Soziale Arbeit hat als Handlungswissenschaft (Sommerfeld, 2013) die Aufgabe, praktische Fragestellungen in wissenschaftliche, rein kognitive zu transformieren, um dann die gewonnenen Erkenntnisse durch einen erneuten Transformationsprozess in eine handlungsleitende Form zu bringen. Er betrachtet Kooperation als einzig gangbaren Weg, um die beiden Systemlogiken von Wissenschaft und Praxis im Hinblick auf ein gemeinsames Verständnis von Professionalität zu relationieren. Die beiden Systeme sind grundsätzlich getrennt, produzieren ihr je eigenes Wissen. Aufseiten der Wissenschaft ist dies ein Kreislauf von Faktenwissen, nomologischem und technologischem Wissen, aufseiten der Praxis ist es ein Zyklus von Innovation und Routine (a.a.O., S. 145). «Über die Konstruktion der Professionalität sind sie [Wissenschaft und Praxis, R.K.] strukturell miteinander gekoppelt» (ebd). In dem

gemeinsamen Feld, das dadurch entsteht, liegt gemäss Sommerfeld das Potenzial, beide Systeme systematisch und dauerhaft zu verbinden. Der Vorteil der Wissenschaft liegt darin, Wissen systematisch aufzubauen, aus den endlosen Versuch-und-Irrtums-Ketten herauszutreten und Wissen «aus einem lokalen Kontext in einen allgemeinen und allgemein vermittelbaren Kontext zu überführen» (a.a.O., S. 146). Praxis hingegen bildet durch kontextgebundene Erfahrung Routine heraus und entwickelt für neue Probleme innovative Lösungen. Sommerfeld modelliert also die Beziehung zwischen Wissenschaft und Praxis idealtypisch als ein gemeinsames Feld, das die verschiedenen Wissensbestände hinsichtlich des Anspruches von Professionalität «relevert». Er bezieht sich dabei auf einen Begriff von Nowotny (1975). Sie erörterte in ihrem Artikel die Relevanz sozialwissenschaftlichen Wissens und prägte dabei den Begriff des «**Relevierens**». Darunter verstand sie einen Prozess des Relevantwerdens oder des Relevantmachens als wesentliche Voraussetzung, damit wissenschaftliches Wissen in einer Praxis überhaupt aufgenommen wird. «Das wissenschaftliche Wissen ist nicht per se relevant, sondern durch den Aufbau entsprechender «kognitiver Strukturen» wird erstens eine Art grundsätzlicher Präferenz verankert, und zweitens werden kognitive Voraussetzungen (Kompetenzen) geschaffen, die es ermöglichen, das wissenschaftliche Wissen anschlussfähig und in diesem Sinne verwendbar zu machen» (Sommerfeld, 2014, S. 138). Bezogen auf das gemeinsame Feld, das in Kooperation von Wissenschaft und Praxis entsteht, muss meiner Meinung nach der Relevierungsprozess in *beide* Richtungen gehen, dabei also die Relevanz der Wissensbestände von Wissenschaft wie Praxis herausgearbeitet werden. Dieses Verständnis von «Relevieren» scheint mir nun sehr hilfreich, um den oben aufgeführten Prozess des Relationierens genauer zu beschreiben; es verweist auch bereits auf Lave und Wenger (1991) und Wenger (1998), die das Aushandeln von Bedeutung («*negotiation of meaning*») als Grundlage von Lernen in Communities of Practice bezeichnen, was ich in Abschnitt 4.3.4 detailliert ausführen werde.

Meine kurzen zusammenfassenden Ausführungen darüber, wie sich das Verhältnis von Theorie und Praxis im Laufe der Zeit verändert und ausdifferenziert hat, haben gezeigt, dass man zwei unterschiedliche Aspekte auseinanderhalten muss. Zum einen weisen Wissenschaft und Praxis je unterschiedliche Systemlogiken auf, wie und welches Wissen sie generieren. Dies erzeugt vorerst einmal Differenz. Zum andern fordert eine Handlungswissenschaft – wie die Soziale Arbeit – mit dem Anspruch von Professionalität den Bezug auf diese Wissensbestände (Staub-Bernasconi, 2007). Diese Beziehung wurde im Fachdiskurs zunächst als Transfer, dann als Transformation und wird nun schliesslich als Relationierung – und noch weiter ausdifferenzierend als Relevierung – modelliert. Im nächsten Abschnitt gehe ich nun darauf ein, wie das Verständnis von Professionalität die Art und Weise der Relationierung prägt.

#### 4.1.2 *Professionstheoretische Bestimmung von Professionalität*<sup>15</sup>

Die Frage, was unter Professionalität zu verstehen sei, ist eng mit der professionstheoretischen Debatte zur Professionalisierungsfähigkeit der Sozialen Arbeit verknüpft. Der Diskurs orientierte sich vorerst an den Anforderungen an den Status einer Profession, wie z.B. Handlungsautonomie oder das Vorhandensein einer Standesorganisation mit verbindlichem Berufskodex. Unter dieser strukturellen Perspektive wurde der Sozialen Arbeit höchstens der Rang einer Semiprofession zugestanden. Verschiedene Professionstheorien begründeten die Professionalisierungsunmöglichkeit der Sozialen Arbeit, wie z.B. Oevermann (1996), was jedoch von anderer Seite auch heftig kritisiert wurde. Diese umfangreichen Debatten möchte ich hier nicht wiedergeben, sondern nur darlegen, wie der Fokus auf die Professionalität gelegt wurde. Ansätze, die eher von einer «alternativen Professionalität» (vgl. Olk, 1986) sprechen oder die Professionalität höher gewichten als den Status (vgl. Schütze, 1996), fanden eher Zuspruch. Zur Bestimmung von Professionalität wurde auf Charakteristika von Professionen verwiesen, wie z.B. auf die Kompetenz, zwischen Paradoxien beruflichen Handelns vermitteln zu können. Damit wird die Unterscheidung zwischen Profession (als Berufsstatus) und Professionalität (als Handlungsmodus) zentral, was Mitte der Neunzigerjahre zu einer erneuten Hinwendung zu den Methoden der Sozialen Arbeit führte (vgl. Heiner 2004b, S. 20). Nach der handlungstheoretischen Perspektive von Schütze (1992) steht das kompetente, an berufsethischen Standards ausgerichtete Handeln der Professionellen zugunsten der zu erreichenden Wirkungen im Zentrum. Unter dieser Optik ist in der Sozialen Arbeit sehr wohl Professionalität denkbar und Professionalisierung eine mögliche anzustrebende Grösse. Als professionelles Handeln wird dabei in der neueren Diskussion vor allem die Fähigkeit verstanden, wissenschaftlich fundiert in einer komplexen, von Heterogenität geprägten Praxis und unter Unsicherheit lösungsorientiert zu handeln (Heiner, 2004b).

Es stellt sich demzufolge die Frage, was als wissenschaftsbasierte Professionalität gelten kann und wie dabei die Relationierung verstanden wird. Dazu wurden verschiedene Ansätze entwickelt, die ich im Folgenden darlegen werde.

In unserem Buch (Tov, Kunz & Stämpfli, 2013, S. 53f.) haben wir die Ansätze von evidenzbasierter Praxis (EBP) und Best Practice als mögliche Bestimmung von Professionalität kritisch diskutiert, weshalb ich hier nur kurz zusammenfasse.

**EBP** basiert auf dem technisch-rationalen Modell der Wissenschaft und versucht, durch standardisierte auf ihre Wirkung hin geprüfte Vorgehensweisen und Entscheidungsgrundlagen die Professionalität zu gewährleisten. Es wurden verschiedene Ansätze von EBP für die Soziale Arbeit entwickelt, die aber kontrovers diskutiert werden (Hüttemann & Sommerfeld, 2008). Standardisierte Vorgehensweisen auf der Grundlage von Evidenz werden als problematisch gesehen (Hüttemann &

---

<sup>15</sup> Dieser Abschnitt basiert teilweise auf unserem Buch: Tov, Kunz & Stämpfli (2013), S. 25 und S. 53 f.

Sommerfeld, 2008; Gray, Plath & Webb, 2009; Trevillion, 2008). Zudem wird befürchtet, dass mit der Implementierung von standardisierten Vorgehensweisen die Bürokratisierung und der Verlust von professioneller Autonomie gefördert werden könnte (Munro, 2011). Inwiefern Evidenz im Sinne von empirisch geprüftem Wissen über Wirkungen tatsächlich in der Praxis aufgenommen, d.h. zur Kenntnis genommen und umgesetzt wird, ist fraglich. Es wird darauf hingewiesen, dass die Publikation von Erkenntnissen allein, auch wenn der Zugang zum Beispiel zu Fachjournalen ermöglicht wird, zur Implementierung in der Praxis nicht genügt, da Praxis von intuitiv-emotionalen Entscheidungsprozessen geprägt ist (Gray, Plath & Webb, 2009; Trevithick, 2008). So ist EBP hinsichtlich ihrer Implementierung wenig erforscht (Maynard, 2009) und die Frage der Relationierung von Theorie und Praxis nicht geklärt.

Bei den Ansätzen von **Best Practice** zeigen sich ebenfalls Probleme. Die Übertragung von Best-Practice-Beispielen in eine neue Praxissituation wird sehr kontrovers diskutiert. Empfehlungen und Standards, die auf Best-Practice-Beispielen beruhen, werden mit dem Verweis auf die *Nichtstandardisierbarkeit Sozialer Arbeit* (Becker-Lenz & Müller, 2009) verworfen. Denn es gibt in der Sozialen Arbeit keine Patentrezepte, und Best-Practice-Beispiele lassen sich nur bedingt verallgemeinern (Lynen von Berg, 2005). Eine Übertragung gelingt nur dann, wenn verlässliche Informationen über die *Kontextbedingungen* eines Best-Practice-Beispiels vorhanden sind. Erst dann können diese Beispiele unter Berücksichtigung der eigenen, lokalen Kontextbedingungen für die zu optimierende Praxis genutzt (oder verworfen) werden (vgl. Staub-Bernasconi, 2003). In die Diskussion um «best» müssen verschiedene Perspektiven einfließen, einschliesslich die der Klientinnen und Klienten, und die Diskussion muss sich explizit auf *Werte* beziehen (Jones, Cooper & Ferguson, 2008).

Zusammenfassend halte ich fest, dass die Begriffe «best» wie «EBP» aus dem neoliberalen Sprachgut stammen und einen Exzellenzanspruch vermitteln, als gäbe es «das Beste» im Sinne eines allgemeingültigen Massstabs, der eine Standardisierung möglich machen würde. Soziale Arbeit fordert vom Handelnden jedoch ein Interpretieren jeder einzelnen Situation, ein Abwägen von Prioritäten und letztendlich die eigene Gewissensentscheidung für sein Handeln. Hiltrud von Spiegel bringt es auf den Punkt, wenn sie schreibt:

*«Die <Kunst> besteht also darin, professionelles Wissen in Alltagshandeln zu übersetzen und gerade nicht Methoden <anzuwenden> oder Technologien zu transferieren.»*

(von Spiegel, 2012, S. 29)

Mit diesem Zitat rückt ein weiterer Ansatz in den Blick, wie der Anspruch, wissenschaftsbasiert zu handeln, eingelöst werden kann. Anstelle von EPB und Best Practice wird der Fokus auf die **Kompetenz** der Professionellen verlagert, den Anspruch nämlich, dass ihnen die Relationierung von

wissenschaftlichem Wissen und Handlungspraxis gelingen muss, indem sie Wissen in Können überführen.

Bereits in den 1970er- und 1980er-Jahren ist mit der Entwicklung der Fachhochschulen in Deutschland und im Zuge der Professionalisierungsbestrebungen die Bestimmung von Handlungskompetenz ins Blickfeld gerückt; im Kontext von Bologna bekommt dieser Ansatz wieder erhöhte Aktualität. So wurden von bildungspolitischer Seite entsprechende nationale Qualifikationsrahmen auch für die Soziale Arbeit entwickelt. Dies belebte die fachliche Diskussion zu Professionalität. Ich werde im Folgenden drei Kompetenzprofile der Sozialen Arbeit darstellen, um daraus Schlüsse zum Professionsverständnis zu ziehen.

Von Spiegel hat sich 2004 (S. 80f.) der aufwendigen Arbeit unterzogen, die vielen bisherigen Ansätze zu Handlungskompetenz in der Sozialen Arbeit zu sichten und zu bündeln. Sie hat diese Übersicht 2013 überarbeitet und wie folgt dargestellt:

<b>Übersicht über die Kompetenzen in der Dimension des Wissens</b>
<p><b>Beschreibungswissen</b>            Kenntnis methodischer Zugangsweisen zur subjektiven Wirklichkeit der Adressaten            Kenntnis konzeptioneller Raster der Wirklichkeitswahrnehmung            Wissen über Wirkungen des Kontextes</p> <p><b>Erklärungswissen</b>            Kenntnis grundlegender Wissensbestände            Kenntnis arbeitsfeldspezifischer Wissensbestände            Kenntnis der sozialpolitischen Einbindung des Arbeitsfeldes            Wissen über Wechselwirkungen von Gesellschaft und Individuum            Kenntnis von Gesetzen und Finanzierungsgrundlagen            Grundkenntnisse über Organisationen</p> <p><b>Wertwissen</b>            Kenntnis von Wechselwirkungen biografischer Entwicklung und moralischen Orientierungen            Kenntnis professioneller Wertorientierungen und Handlungsmaximen            Kenntnis arbeitsfeldbezogener Leitlinien und des Leitbildes der eigenen Organisation</p> <p><b>Veränderungswissen</b>            Kenntnis arbeitsfeldspezifischer und Methoden-Konzepte            Erweiterung des methodischen Repertoires            Kenntnis fallangemessener materieller Hilfen            Kenntnis von Arbeitstechniken der Teamarbeit            Kenntnis von Evaluations- und Forschungsmethoden</p>
<b>Kompetenzen in der Dimension der beruflichen Haltungen</b>
<p><b>Reflexive Arbeit an der beruflichen Haltung</b>            Reflexion individueller Berufswahlmotive            Reflexion individueller Wertestandards            Reflektierter Umgang mit Emotionen            Entwicklung einer moralischen Kompetenz</p> <p><b>Orientierung an beruflichen Wertestandards</b>            Akzeptanz individueller Sinnkonstruktionen            Achtung der Autonomie und Würde der Adressatinnen            Ressourcenorientierung            Anerkennende Wertschätzung            Demokratische Grundhaltung</p> <p><b>Reflektierter Einsatz beruflicher Haltungen</b>            Ausbildung einer beruflichen Identität            Reflektierter Einsatz konzeptionell geforderter Haltungen</p>

<b>Kompetenzen in der Dimension des Könnens</b>
<b>Fähigkeit zum kommunikativen methodischen Handeln</b>
Fähigkeit zum Aufbau einer tragfähigen Arbeitsbeziehung
Fähigkeit zum Aufbau und zur Pflege eines Aktionssystems
Fähigkeit zum dialogischen Verstehen
Fähigkeit zum dialogischen Verhandeln
Vermittlungsfähigkeit
<b>Fähigkeit zum Einsatz der «Person als Werkzeug»</b>
Fähigkeit zur Selbstbeobachtung
Fähigkeit zur Selbstreflexion
Empathiefähigkeit
Ambiguitätstoleranz
<b>Beherrschung der Grundoperationen des methodischen Handelns</b>
Fähigkeit zum methodischen Handeln
Verfügung über Strategien des Wissenserwerbs und der Wissensaneignung
Fähigkeit zum Zusammenführen von Wissensbeständen
Fähigkeit zur Ressourcenbeschaffung
<b>Fähigkeit zur effektiven und effizienten Gestaltung der Arbeitsprozesse</b>
Fähigkeit zum konzeptionellen Arbeiten
Fähigkeit zur Optimierung der Organisation
Fähigkeit zur Dokumentation
Fähigkeit zur Selbstevaluation
<b>Fähigkeit zur organisationsinternen Zusammenarbeit</b>
Fähigkeit zum Rollenhandeln
Fähigkeit zur Teamarbeit
Fähigkeit zur kollegialen Fallberatung
<b>Fähigkeit zur interinstitutionellen und kommunalpolitischen Arbeit</b>
Fähigkeit zur interinstitutionellen Kooperation
Fähigkeit zur Verhandlung über Leistung, Qualität und Entgelt
Fähigkeit zur Intervention in andere Systeme

Abbildung 4: Übersicht über Kompetenzen (von Spiegel, 2013, S. 97f.)

Heiner (2004b) hat zeitgleich wie von Spiegel auf empirischer Basis ein Kompetenzprofil entwickelt, das an einem handlungstheoretischen Professionsverständnis ausgerichtet ist. Ausgehend von einem theoretischen Rahmenmodell, hat sie empirisch durch Typologisierungen ein tätigkeitsfeldübergreifendes Kompetenzmodell erarbeitet. Das Rahmenmodell umfasst folgende Aspekte (a.a.O., S. 42f.):

- Aufgabe: Vermittlung zwischen Individuum und Gesellschaft;
- Ziel: Autonomie der Lebenspraxis;
- Handlungsfeld: Optimierung der Lebensweise und der Lebensbedingungen;
- methodische Herangehensweisen: ressourcenorientiert, mehrdimensional, mehrperspektivisch, vernetzend, alltagsorientiert, umfeldbezogen, partizipativ;
- Reflexivität als zentrales Merkmal professionellen Handelns, wobei Heiner Reflexivität «als Bereitschaft und Fähigkeit zur systematischen, methodisch kontrollierten und selbstkritischen Analyse des eigenen Tuns und der dazugehörigen Rahmenbedingungen (der Institution, des Hilfesystems etc.)» definiert (a.a.O., S. 44). Interessanterweise merkt Heiner



dazu an, dass Reflexion nicht immer auf wissenschaftliches Wissen zurückgreift. Denn in der Praxis ist wissenschaftliches Wissen nicht immer begrifflich und konzeptionell als Referenzgröße für Reflexion zu fassen.

Auf diesen Grundlagen entwirft sie nun ein Modell professionellen Handelns, nach dem jede Fachkraft der Sozialen Arbeit sechs Anforderungskomplexe in unterschiedlicher Weise zu meistern habe.

<b>Rahmenmodell zur Analyse und Planung professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit</b>	
<b>Berufliche Anforderung in der Sozialen Arbeit</b>	<b>Erforderliche Handlungskompetenz: angemessene Positionierung zwischen folgenden Polen möglicher Interventionen</b>
Reflektierte Parteilichkeit und hilfreiche Kontrolle als Vermittlung zwischen Individuum und Gesellschaft	Orientierung an gesellschaftlichen Anforderungen oder individuellen Bedürfnissen Hilfe oder Kontrolle Selbstbestimmung oder Fremdbestimmung Inklusion oder Exklusion
Entwicklung realisierbarer und herausfordernder Ziele angesichts ungewisser Erfolgsaussichten in unterstrukturierten Tätigkeitsfeldern	Offenheit oder Strukturierung Überforderung oder Unterforderung Fernziele oder Nahziele Leistungs- oder Wirkungsziele Prozess- oder Ergebnisqualität
Aufgabenorientierte, partizipative Beziehungsgestaltung und begrenzte Hilfe in alltagsnahen Situationen	Zielorientierung oder Personenorientierung Symmetrie oder Asymmetrie der Beziehung Flexibilität oder Konsequenz Verantwortungsübernahme oder Verantwortungsübergabe Einflussnahme oder Zurückhaltung Nähe oder Distanz
Multiprofessionelle Kooperation und Vermittlung von Dienstleistungen bei unklarem und/oder umstrittenem beruflichem Profil	Eigenverantwortliche Fachlichkeit oder abhängige Zuarbeit Spezialisierung oder allumfassende Zuständigkeit Aufgabenerledigung oder Aufgabendelegation Konsenssuche oder Konfrontation Profilierung oder Zurückhaltung
Weiterentwicklung der institutionellen und infrastrukturellen Rahmenbedingungen eines wohlfahrtsstaatlich nachrangig tätigen Berufes	Gemeinwohlinteresse oder Berufsinteresse Organisationsinteresse oder Klientinneninteresse Klientenbezogene oder systembezogene Arbeit Innovation oder Konsolidierung
Nutzung ganzheitlicher und mehrperspektivischer Deutungsmuster als Fundament entwicklungsöffener Problemlösungsansätze auf empirischer Basis	Generalisierende oder spezifizierende Aussagen Lineare oder zirkuläre Erklärungsmuster Klientenbezogene oder interventionsbezogene Reflexion Bedingungsbezogene oder personenbezogene Ursachenattribution Defizitbezogenes oder ressourcenorientiertes Klientenbild Erfahrungsbasierte Intuition oder systematische empirische Fundierung

Abbildung 5: Modell professionellen Handelns (Heiner, 2004b, S. 161)

Auf internationaler Ebene wurde in einem mehr als zehnjährigen Aushandlungsprozess ein Professionsverständnis entwickelt, «das sich an wissenschaftlich begründetem Wissen, Bewertungs- und Handlungskompetenzen, an bestimmten sozialen Interaktionskompetenzen zwischen Sozialarbeitenden, Adressatinnen und ihrem sozialen Umfeld (inkl. Trägerorganisation) sowie an einer Professionsethik orientiert, deren Basis Menschenrechte und soziale Gerechtigkeit beinhaltet» (Staub-Bernasconi, 2009, S. 34).

Diese drei Kompetenzmodelle machen nun deutlich, dass Kompetenz verschieden verstanden werden kann. Ich verweise deshalb auf eine in der Literatur häufig zitierte Definition von Erpenbeck und Heyse (1999, S. 162). Danach werden Kompetenzen «von *Wissen* fundiert, durch *Werte* konstituiert, als *Fähigkeiten* disponiert, durch *Erfahrungen* konsolidiert, aufgrund von *Willen* realisiert». In den drei Modellen findet man alle diese Elemente in unterschiedlicher Form und Gewichtung. Mich interessieren die Differenzen nun nicht weiter, sondern nur der Aspekt, dass alle drei Modelle Wissen und dessen Verwendung als Voraussetzung für gelingende Professionalität bezeichnen. Von Spiegel (2004, 2013) erhofft sich durch die Methodisierung des Handelns, Wissen in Können zu transformieren. Heiner (2004b) weist bei den Anforderungen explizit darauf hin, zwischen welchen Polen sich die Professionellen mit ihrem Handeln kompetent positionieren müssen. Das internationale Modell liefert dazu die Berufsethik als Orientierung. Damit wird meines Erachtens sehr deutlich, dass es eben eine «Kunst» ist, wie professionelles Wissen in Alltagshandeln übersetzt werden kann. Das professionelle Handeln lässt sich aufgrund der Dilemmata, welche in den Polen bei Heiner ausgedrückt werden, nicht standardisieren, sondern bedarf einer situativen Deutung. Dazu, wie diese Deutung erfolgreich gemeistert werden kann, liefert ein weiterer Ansatz nützliche Dienste. Es ist das Modell des **Habitus**, das auf Bourdieu (1976) zurückgeht. Oevermann (1996) hat es in der professionstheoretischen Debatte für die Soziale Arbeit aufgenommen und Habitus als Antwort, wie Professionelle mit der Krisenhaftigkeit und Nicht-Standardisierbarkeit des professionellen Handelns umgehen, konzipiert. Ein professioneller Habitus «versetzt die Professionellen in die Lage, auch angesichts höchst unsicherer Situationen handlungsfähig zu bleiben und souverän Entscheidungen in die offene Zukunft zu treffen, die nicht allein auf der Grundlage von Wissen oder von formalen Kriterien getroffen werden können» (Becker-Lenz u.a., 2012, S. 17).

In welchem Verhältnis Habitus und Kompetenz stehen, ist meines Erachtens noch kaum erörtert worden. Becker-Lenz u.a. (2012) haben erstmals versucht, Professionalität durch die vier Dimensionen Wissen, Kompetenz, Identität und Habitus und im Kontext von Gesellschaft, Hochschulpolitik, konstitutiven Elementen der Hochschulbildung und curricularen Arrangements näher zu bestimmen. Sie erachten sie als unterscheidbare Seiten, die jedoch aufeinander verweisen:

*«Sie stehen so auch in Spannung zueinander und bilden auf diese Weise einen vierpoligen Raum subjektiver Aneignung und Herausbildung von Professionalität [...]. Professionelles Wissen verweist auf seinen Gegenpol, die professionelle Kompetenz. Ein professionell Handelnder hätte hier z.B. disziplinäres und professionelles Wissen <technisch> verfügbar und könnte es situationsbezogen kompetent applizieren. Dies bedarf aber zugleich der Rahmung durch einen professionellen Habitus, der in der nichtstandardisierbaren Berufspraxis die Einnahme einer berufsethisch gebotenen Grundhaltung bewirkt. Und: Er muss sich dabei in Bezug zu anderen beruflichen Akteuren identitätsbezogen begrenzen, behaupten und*

*regulieren. Insofern macht das Zusammenspiel dieser vier Seiten von Professionalität diese erst aus.» (A.a.O., S. 27)*

Wie das Zusammenspiel nun genau erfolgen soll, bleibt trotz differenzierender Erörterungen der einzelnen Dimensionen in den Beiträgen in Becker-Lenz u.a. (2012) noch sehr offen. Die beiden Achsen weisen auf verschiedene Fokusse: auf der horizontalen Achse Wissen und Können und auf der vertikalen Achse ethische Haltung und Identität. Betrachtet man die vorangehend dargelegten Kompetenzprofile für die Soziale Arbeit, verweisen alle auf die ethische Dimension, und zwar in Form von Wertewissen, Können und als Haltung. Haltung scheint also für Habitus wie für Kompetenz eine Referenzgrösse zu sein, doch die begriffliche Abgrenzung bleibt in dieser Dimension diffus. Eine Kompetenz hingegen, welche die ethische Dimension und die Inhalte nicht einbezieht, kann für jegliche Zwecke eingesetzt werden. Entsprechend wurde eine solche Engführung des Kompetenzbegriffs, die sich im Zuge der Ökonomisierung von Bildung im Kontext der Bologna-Reformen abzeichnet, heftig kritisiert (Krautz, 2007).

*«Beschreiben Kompetenzen nicht einfach Konkretisierungen des Bildungsbegriffs? Nein, denn im Unterschied zur Kompetenz war Bildung immer an Inhalte gebunden: Die zentrale Frage war immer die der Auswahl bildungswirksamer Inhalte, die in der personalen Vermittlung persönlichkeitswirksam werden konnten. Kompetenzen sind jedoch reine Funktionsfähigkeiten, die wertunabhängig sind: Lesekompetenzen kann ich an ‚Faust‘ oder an der Betriebsanleitung für einen MP3-Player erwerben.» (Krautz, 2009, S. 93)*

Es gibt deshalb Bestrebungen, Kompetenz und ethische Grundhaltung wieder explizit zusammenzuführen. So entwickelt Löwisch (2000, S. 172) einen Kompetenzbegriff, der die Bildung im offenen Sinn von Menschwerdung wieder einschliesst.

*«Personale Handlungskompetenz heisst: ‚Mit Kompetenzen kompetent umgehen.‘ Sie ist das Zusammenwirken von personaler Haltung und einem Handeln gemäss Kompetenzen. Personale Handlungskompetenz ist nicht lehrbar und nicht lernbar. Wenn zu ihr gleichwohl befähigt werden soll, dann heisst das, dass der um die Notwendigkeit von Kompetenzen für das Handeln Wissende zugleich sensibel werden soll dafür, dass er dem von seinem Handeln aus Kompetenzen heraus Betroffenen Achtung schulde, insofern er ihn ernst zu nehmen hat als gleichwertige Person und als kommunikativen Handlungspartner. Er hat ihn des Weiteren anzuerkennen als betroffenen Handlungspartner, der sowohl ein Bemühen um Rechenschaftslegung für Handeln erwarten kann als auch gleichzeitig Wahrhaftigkeit der im direkten oder indirekten Umgang mit ihm handelnden Person erwarten kann. Gefühl für Mitmenschlichkeit und Mitverantwortung heisst dies dann. Durch Bildung als Befähigung soll dieses Gefühl mitmenschlicher Achtung sowohl geweckt als auch in seiner Verbindlichkeit*

*bewusst werden, und zwar so, dass aus diesem Sensibelwerden dafür ein Prozess moralischer Selbstbildung erwächst.»*

Löwisch (2000, S. 110) geht von einer anthropologischen Konstante des Menschen aus, an Kompetenz zu gewinnen, denn Kompetenz (im Sinne von Können) und Ansehen oder Akzeptanz (Kompetenz im Sinne von Status, z.B. auch mit Weisungsbefugnis) gehören beim Menschen als Sozialwesen zusammen. Seiner Ansicht nach ist zwischen effektivem Handeln in der Bewährung entwickelter und gelernter Kompetenz und kompetentem Handeln im Sinne von Bewährung von Vertrauens- und Glaubwürdigkeit und personaler Verantwortung im Umgang mit gelernten Kompetenzen zu unterscheiden. Löwisch bezieht den Unterschied von Erziehung und Bildung auf Kompetenz und spricht von Kompetenzerziehung und Kompetenzbildung. Er trennt entsprechend zwischen Bewältigungskönnen (das sich auch anhand von Qualifikationen zeigen kann) und Bewältigungsbewusstsein (2000, S. 104ff.).

*«Ein Können ohne eine Haltung, die dem Können und seiner Zweckgerichtetheit Sinn und Wert gibt, ist ein ethisch unkontrolliertes und ein nicht von einem personalen Zentrum her legitimes Können. Und eine Haltung ohne ein Können, in dem sie sich niederschlägt und an das sie sich mit ihrer Sinn- und Wertbezogenheit bindet, wäre eine freischwebende Haltung um ihrer selbst willen und ohne jeden Real- oder Lebensweltbezug.» (Löwisch, 2000, S. 128)*

Ein solch umfassendes Kompetenzverständnis entspricht den dargestellten Kompetenzprofilen wie auch dem Wesen der Sozialen Arbeit, die von Widersprüchen und Ambivalenzen geprägt ist. Früher ging man von unauflösbaren Polaritäten, ja sogar von Paradoxien aus, wie etwa beim «doppelten Mandat» (Böhnisch & Lösch, 1973, S. 27–29). Inzwischen spricht man eher von einer «doppelten Loyalität» (Heiner 2004b, S. 21), von Spannungsfeldern oder sogar vom «Spiel von Kontrolle und Akzeptanz», vom «Spiel von Macht und Respekt» (Thiersch 2004, S. 11) oder vom «Tripelmandat» (Staub-Bernasconi, 2012, S. 34f.). In der Sozialen Arbeit entstehen jedenfalls häufig Dilemmata. Bei der Frage «Was soll ich tun?» muss ich zwischen Kompetenzhandeln als Kompetenzträgerin mit ausgebildeten Fähigkeiten und kompetentem Handeln als Person und Gewissensträgerin entscheiden (Löwisch 2000, S. 114).

Dieser Kompetenzbegriff liegt meiner Meinung nach sehr nahe beim Habitusbegriff. Beides, Habitus wie personale Handlungskompetenz, ist nicht direkt lehr- und lernbar, sondern bedarf der Bildung und nicht der Ausbildung. Einen Unterschied sehe ich in der Explizierbarkeit des zugrunde liegenden Wissens, was bei Kompetenzen eher möglich ist als bei Habitus. Doch damit tut sich das weite Feld von implizitem und explizitem Wissen auf, auf das ich in der Diskussion meiner dritten Hypothese eingehen werde. Dieses Explizieren zeigt sich auch in der Art und Weise, wie Professionalität beschrieben wird. So haben z.B. Busse und Ehlert (2012) Professionalität aus Sicht der Studierenden, wie sie sich in einem Studium herausbilden kann, untersucht und kommen zum Schluss:

*«Die Kategorien <Professionalität> und <professionell> werden nicht nur semantisch als unspezifische Bezeichnungen verwendet, sie verweisen vielmehr auf ein mehrdimensionales Konstrukt von Personen-, Handlungs- und Kontextvariablen, die das eigene antizipierte professionelle Handeln als an wissenschaftlichem Wissen orientiert, methodisch und reflexiv gesteuert qualifiziert. Zudem werden auch ansatzweise die Beziehung zur Klientel als <Arbeitsbündnis> und die Beziehung zu anderen Professionellen als an Mindeststandards von Symmetrie, Anerkennung und dem Bestehen einer Feedbackkultur gebunden wahrgenommen.» (A.a.O., S. 107)*

Professionelle Handlungskompetenz schliesst also Habitus mit ein. Schnurr (2003, S. 334) betrachtet «Angemessenheit – das Validitätskriterium professionellen Handelns» als das Ergebnis einer komplexen Relationierungsaufgabe. Er sieht die Aufgabe der Professionellen darin, die verschiedenen «Ermessenselemente» (Falldaten, Lösungen, Ressourcen und Anspruchsbegründungen) nach den Regeln der Angemessenheit aufeinander zu beziehen. Ermessensoperationen lassen sich somit begreifen als jener Wirklichkeitsausschnitt, in dem Sozialpädagogen und -pädagoginnen Gesichtspunkte und Kriterien der Fachlichkeit, der Rechtmässigkeit und der Wirtschaftlichkeit in ein Verhältnis setzen und im Blick auf hypothetische Entscheidungsfolgen gewichten (a.a.O., S. 335f.). Damit rückt meines Erachtens der Ermessensprozess nahe an die Gewissensfrage gemäss Löwisch heran, ist aber mit dieser nicht gleichzusetzen, da bei der Gewissensprüfung nochmals andere Werthaltungen ins Spiel kommen können als nur die Kriterien von Fachlichkeit, Rechtmässigkeit und Wirtschaftlichkeit.

Kritisch bei diesen Debatten um Kompetenz und Habitus merkt Sommerfeld (1996) an, dass sich die Erwartung, wissenschaftliches Wissen und professionelles Handeln aufeinander beziehen zu können, auf die einzelne Fachkraft verlagert und die Professionalisierung dadurch individualisiert wird. Heiner kommt nämlich zum Schluss, dass begrenzte Expertise kein strukturelles Problem im Sinne von fehlender beruflicher, institutioneller Autonomie oder von gesellschaftlichen Zwängen ist, sondern «primär das Ergebnis begrenzter Handlungskompetenz» (Heiner, 2004b, S. 154). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen Nadai und Sommerfeld (2005), welche die Verschränkung von professioneller und bürokratischer Rationalität untersucht haben und der Frage nachgegangen sind, inwiefern Soziale Arbeit für die Profession hinderliche Strukturen reproduziert. Als Antwort bestätigt sich, dass Soziale Arbeit ihre Leistungen zu wenig verständlich darstellt und sich die Autonomie nicht nimmt, die ihr zugestanden wird. Sie steht sich also bei ihrer eigenen Professionalisierung häufig selbst im Weg. Auch Thole und Küster-Schapfl (1997) sowie Ackermann und Seeck (1999) weisen in die gleiche Richtung und zeigen in ihren empirischen Studien die fehlende Wissensverwertung und -verwendung und die mangelnde Wirkung der Studiengänge der Sozialen Arbeit auf die Herausbildung eines Habitus auf.

Umso drängender wird also die Frage der Relationierung von Theorie und Praxis, um anhand von Professionalität den Status der Profession zu sichern (Heiner, 2004b, S. 42).

#### 4.1.3 *Diskussion der ersten Hypothese und Fazit*

«Ohne wissenschaftliches Wissen gibt es kein professionelles Handeln. [...] Und das gilt durchaus auch umgekehrt. Ohne eine sich professionalisierende Praxis der Sozialen Arbeit wird die Legitimationsbasis einer Wissenschaft der Sozialen Arbeit schmal.»

(Sommerfeld, 2014, S. 134)

Wie in den vorangehenden Abschnitten deutlich wurde, liegt das gemeinsame Anliegen von *scientific* und *professional community* in der Professionalität Sozialer Arbeit, und zwar in zweifacher Hinsicht: Professionalität als Leitgrösse für Qualität wie auch zur Legitimation des Professionsstatus der Sozialen Arbeit. Beides ist aus unterschiedlichen Gründen für jede der beiden *communities* relevant. Geht es der *scientific community* wohl primär um die Begründung einer Wissenschaft und Profession Sozialer Arbeit, so stellt die *professional community* primär die Qualität ihrer Dienstleistungen in den Vordergrund und erhofft sich dadurch sekundär einen besseren beruflichen Status.

Die Verwissenschaftlichung und die Forderung nach Professionalisierung durch Wissenschaftsbasierung des professionellen Handelns scheint mir von der *scientific community* einseitig als Forderung bestimmt und von der *professional community* zu eigenem Zweck beruflicher Legitimation unhinterfragt als Leitgrösse übernommen worden zu sein. Kann man von einer «Kolonialisierung» im eigenen Hause sprechen? Könnte das auch ein Motiv für die viel zitierte Theoriefeindlichkeit der Praxis sein? Wird der Wissenschaft – aus einem impliziten gesellschaftlichen Verständnis von Wissenschaft als Expertenschaft – für Theorie wie Praxis die Deutungshoheit zugesprochen (Gahleitner & Leinenbach, 2013, S. 270)? Ich vermute es, müsste aber zur Belegung dieser These eine fundierte Analyse des fachlichen Diskurses erstellen, was im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich ist.

So moniert Staub-Bernasconi unter Bezugnahme auf eine Untersuchung von Nadai, Sommerfeld u.a. (2005) das fehlende Bewusstsein vieler Praktizierender, Teil einer Profession zu sein, wobei sie sich gleichzeitig über begrenzte Autonomie und gesellschaftliche Anerkennung beklagten; zugleich räumt sie freilich ein, dass es viel zu einfach sei, «solche Klagen und Vorstellungen den Praktizierenden oder den Trägern Sozialer Arbeit anzulasten. Sie müssten vielmehr als Spiegelbild der Ausbildung und unerledigten Professionalisierungsdebatte betrachtet werden» (Staub-Bernasconi, 2012, S. 23).

Harmsen (2012, S. 139) bestätigt diese Ansicht: «Ohne eine explizite Thematisierung und Verortung der Professionalisierungsfrage erfolgt keine Auseinandersetzung mit der Kernfrage Sozialer Arbeit schlechthin. Professionalität bleibt inhaltlich schwammig, und die entstehende Identitätsdiffusion wird von Studierenden durch ein «Mehr an Praxis» zu kompensieren versucht.» Auch die «Frage nach

der Wissenschaftsbasierung von professioneller Praxis», also das Theorie-Praxis-Problem, ist noch zu lösen (Staub-Bernasconi, 2009, S. 39f.). Der transformative Dreischritt von Staub-Bernasconi, durch welchen wissenschaftliches Wissen in Handlungsleitlinien transformiert wird, ist eine erste Antwort auf diese Frage (a.a.O., S. 40f.). Damit einher geht die Frage, wie die Kompetenz, Wissensformen zu verknüpfen, zu entwickeln ist. Wegbereitend dazu waren die Arbeiten von Dewe u.a., die mit dem Begriff «Relationierung» eine neue Sicht auf die Dinge initiierten. Statt von Verwendung oder Vermittlung zu sprechen, was einen defizitären Blick auf die soziale Praxis wirft, ermöglicht der Zugang der Relationierung, verschiedene Wissensformen, die aufeinander zu beziehen sind, als gleichwertig anzuerkennen. Dewe (2009) spricht von einer methodischen Relationierungspraxis wissenschaftlichen Wissens durch professionell Handelnde. Dabei wird wissenschaftliches Wissen in den Horizont der Organisation «umkontextiert», und Novizinnen und Novizen wachsen berufsbiografisch in das Verwendungsgeschehen der Organisation hinein. Nicht die Frage nach dem «Was?», sondern die nach dem «Wie?» steht nun im Vordergrund: «Wie gelingt es ihnen mithilfe des Wissens, organisationspezifische Probleme (neu) zu deuten und reflexiv zu bearbeiten?» (a.a.O., S. 119). Um bereits den Bezug zur zweiten Hypothese meiner Dissertation zu schaffen: Es geht um «Know-how» und nicht um «Know-that», das für die Praktizierenden letztendlich relevant ist. Darin zeigt sich die Differenz der Wissensformen: Die Wissenschaft ist «definiert durch die *explizite* Verwendung von wissenschaftlichen Erkenntnissen und Argumenten» (a.a.O., S. 117), die Praxis durch ein «implizites Wissen, das allenfalls nachträglich expliziert werden kann» (a.a.O., S. 120f.). Daraus schliesst Dewe (2012):

*«Die Form der Thematisierung des Gelingens oder Misslingens des Modus der wissenschaftlichen Wissensnutzung sowohl aus Sicht der Verwendenden als auch aus der Sicht der Wissenschaft ist dann der <Theorie-Praxis-Diskurs>.» (A.a.O., S. 119)*

Im Dialog können Fachkräfte ihr Verständnis von professioneller Praxis aushandeln. Denn die Relationierung darf und kann nicht den einzelnen Professionellen überlassen werden, wie schon Sommerfeld (2011) moniert hat. Er plädiert deshalb dafür, ein neues Feld der Kooperation zwischen den beiden Systemen zu schaffen, um das Wissen zu «relevieren» Professionalisierung soll nicht individualisiert werden, es braucht den Dialog des Aushandelns über Professionalität. Dabei fließen implizite wie explizite Wissensformen ein, weil die Diskussion selbst kein rational geplantes und bestimmtes Vorgehen zulässt. Ich bin der Ansicht, dass ein solcher Dialog der Form der «besonnenen Rationalität» im Sinne der Brüder Dreyfus (1987a) entspricht, die ich in Abschnitt 4.2.4 ausführen werde. Sie haben nämlich zum Explizieren von implizitem Expertenwissen geschrieben:

*«Oft ist es wünschenswert, dass Experten ihre Empfehlungen gegenüber anderen Experten rechtfertigen oder sonstwie befragt werden, damit diejenigen, die von den Experten-Entscheidungen betroffen sind, deren Voraussetzungen in Frage stellen können. Würden*

*solche Befragungen jedoch darauf hinauslaufen, dass ein Experte seine Werte, Regeln und tatsächlichen Annahmen artikulieren soll, dann werden diese Untersuchungen zu einer wirkungslosen Übung im Rationalisieren. Expertentum wird dabei eingebüsst, Zeit verschwendet. Einzig mögliche Alternative ist jedoch nicht das Inthronisieren einer nicht hinterfragbaren Autorität. In Japan beispielsweise scheint man mit Hilfe von Diskussionen zu einem Konsens zu kommen, ohne die Intuition auf Rationalisierung zu reduzieren. Das Kreuzverhör konkurrierender Experten kann in einer intuitiven Kultur die Form eines Interpretationswettkampfes annehmen, in dem jeder Experte eine zusammenhängende Erzählung produziert und verteidigt, die seine Zuhörer naturgemäss zu seinem Standpunkt bekehren soll. Eine rationale Gesellschaft wie die amerikanische behindert sich selbst in ihrer Wettbewerbsfähigkeit gegenüber intuitiven Kulturen wie der Japans, wenn sie von ihren Experten verlangt, dass diese ihr Vorgehen in jedem Fall erklären können müssen.»*  
(A.a.O., S. 262)

*Sie illustrieren diese Aussage am Beispiel der amerikanischen Hühnerzucht und Eierproduktion, bei der männliche Küken wertlos sind. Die Japaner konnten auf ihre Intuition vertrauen (nach monatelangem Üben) und mit einer 99,5-prozentigen Treffergenauigkeit das Geschlecht von gegen tausend Küken pro Stunde bestimmen, indem sie sie kurz anschauten und in die Hände nahmen. Die Amerikaner machten sich dieses Wissen zunutze, erwarben diese Expertenschaft ebenso, weil der Gewerbebezweig sonst von den Japanern übernommen worden wäre (a.a.O., S. 262f.). Daraus schliessen Dreyfus und Dreyfus auch für den Wissenschaftsbereich, dass die Wissenschaften selbst zwar verhältnismässig geregelt, rational strukturiert und standardisiert seien, doch die «Anwendung» der Wissenschaften wieder der Intuition der entsprechenden Expertinnen und Experten unterliege, z.B. Beratenden sowie Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträgern in Politik, Gericht, Gutachertätigkeiten. Es wird zwar immer noch erwartet, dass rationalisiert dargestellt wird: «Die Form ist wichtiger als der Inhalt» (a.a.O., S. 266), doch wie priorisiert, zwischen konkurrierenden Konzepten abgewogen wird, bleibt Intuition.*

Aus diesen abschliessenden und zusammenführenden Gedanken zu den bisherigen Abschnitten kann ich nun differenziert meine **Hypothese** diskutieren, welche besagt: **Professionalität gelingt nur, wenn Theorie und Praxis relationiert werden.**

Die dargelegten empirischen wie theoretischen Bestimmungen von Professionalität nennen wissenschaftliches Wissen einhellig als Voraussetzung für professionelle Praxis.

Aus diesem Grund muss ich in meiner Hypothese den Begriff «Theorie» genauer fassen und eher von «wissenschaftlichem Wissen» sprechen. Zudem zeigt sich mit dem Relationierungsbegriff, dass nicht



nur wissenschaftliches Wissen zu Praxis, sondern verschiedene Wissensformen aufeinander bezogen werden müssen. Der Begriff «Praxis» ist also auch nicht eindeutig bestimmt. Es kann damit das professionelle Handeln gemeint sein oder das Handlungswissen als Wissensform der Praxis. Meine Hypothese muss entsprechend präzisiert werden, denn es geht einerseits um die Relationierung verschiedener Wissensformen und -bestände aus Wissenschaft wie Praxis und andererseits um die Relationierung dieser Wissensbestände mit einer Handlungspraxis.

Ich komme deshalb zum Schluss, dass «Theorie–Praxis» eine vielfältig genutzte und verkürzte Bezeichnung für ein problematisches Verhältnis ist, das Verhältnis zwischen wissenschaftlichem Wissen und Praxiswissen, zwischen Wissenschaft und Praxis – im Sinne von *scientific* zu *professional community* oder zwischen Wissen und Handeln im weitesten Sinne. Ich möchte zum besseren Verständnis in einer Übersicht diese verschiedenen Gegensatzpaare darstellen.

<b>Theorie</b>	<b>Praxis</b>
Disziplin	Profession
<i>scientific community</i>	<i>professional community</i>
Auf Wahrheit im Sinne von Erkenntnis ausgerichtet	Auf Angemessenheit und Wirkung ausgerichtet
handlungsentlastet	unter Handlungsdruck
wissenschaftliches Wissen (explizit)	professionelles Wissen (implizit und explizit) Handlungswissen (implizit und explizit)
Wissen	Handeln

Abbildung 6: Übersicht der verschiedenen Gegensatzpaare beim Theorie-Praxis-Verständnis (eigene Darstellung)

Interessant finde ich, dass die Trennlinie nicht scharf gezogen werden kann, dass beide Seiten aufeinander bezogen sind und deshalb nicht von einem dichotomen Verhältnis gesprochen werden darf.

*«Profession meint mehr als <Praxis>, ebenso wie Disziplin mehr und in mancher Hinsicht auch anderes umfasst als <Theorie>. Profession beschreibt das gesamte fachlich ausbuchstabierte Handlungssystem, also die berufliche Wirklichkeit eines Faches. [...] Vergleichbar verhält es sich mit dem Disziplinbegriff. Mit ihm ist das gesamte Feld der wissenschaftlichen Theoriebildung und Forschung sowie auch das Handlungsfeld charakterisiert, in dem sich die Forschungs- und Theoriebildungsprozesse realisieren. Zielt die Profession auf Wirksamkeit, so setzt die Disziplin im Wesentlichen auf Wahrheit und Richtigkeit.» (Thole, 2002, S. 15)*

Aus diesem Zitat schliesse ich, dass Theorie wie Praxis ein Handlungsfeld inhärent ist, auf beiden Seiten Wissen entwickelt wird und dass das Professionswissen sich aus disziplinärem (wissenschaftlichem Wissen) und praktischem Wissen (Handlungswissen) sowie Erfahrungen und Interpretationen von Problemstellungen nur im praktischen Tun herausbildet.

*«Professionen sind insofern Instanzen angewandter Wissenschaft, als sie angeleitet nach den Kriterien eines wissenschaftlichen Erklärungswissens Begründungen für lebenspraktische Entscheidungen liefern.» (Dewe & Otto, 2011a, S. 1132)*

Was hingegen als wissenschaftsbasierte Professionalität zu bezeichnen ist, geht aus dem aktuellen Fachdiskurs nicht abschliessend hervor. Die Versuche, das Wissen über Kompetenzen in Können zu überführen, weisen zwar das entsprechende Wissen aus, lassen aber offen, wie es in Handlungskompetenz transformiert wird. Der Ansatz von *evidence-based practice*, nach dem versucht wird, die wissenschaftlichen Ergebnisse aus empirischer Wirkungsforschung zur Handlungsanleitung zu nutzen, birgt das Risiko der Standardisierung der professionellen Handlungen. Mit der Setzung von Standards versucht Best Practice, Handlungsmaximen auf der Grundlage von Wissen und Werten zu formulieren, und setzt sich damit auch dem Vorwurf der Standardisierung aus. Beide Wege lassen letztendlich auch die Frage offen, wie durch diese Ansätze generiertes Wissen handlungsleitend wird.

Was ich nach all den bisherigen Ausführungen aber auf keinen Fall unter «wissenschaftsbasierter professioneller Praxis» verstehen möchte, ist die rationale Planung und Begründung jeglichen professionellen Handelns. Gemäss Dreyfus und Dreyfus kämen wir dann nicht über die Stufe der Kompetenz hinweg, die bei den Brüdern Dreyfus noch keine Expertise ist (vgl. Abschnitt 4.2.4). Die Professionalisierung der Sozialen Arbeit wäre damit infrage gestellt.

Ich teile vielmehr die Auffassung von Dewe und Otto (2011b, S. 1144f.):

*«Reflexive, wissenschaftsbasierte Professionalität findet ihren Ausdruck sowohl in analytischen als auch in prozesssteuernden Kapazitäten des Handelnden, dessen Autonomie stets situativ in der Bearbeitung des <Falles> konstituiert bzw. realisiert wird. Im aktuellen Diskurs wird Professionalität als ausgezeichneter Strukturort der Relationierung von Theorie und Praxis bzw. differenter Urteilsformen betrachtet. [...] Für professionalisiertes Handeln ist nicht wissenschaftsbasierte Kompetenz als solche konstitutiv, sondern vielmehr die jeweils situativ aufzubringende Fähigkeit und Bereitschaft, einen lebenspraktischen Problemfall kommunikativ auszulegen, indem soziale Verursachungen rekonstruiert werden, um dem Klienten aufgeklärte Begründungen für selbst zu verantwortende lebenspraktische Entscheidungen anzubieten und subjektive Handlungsmöglichkeiten zu steigern.»*

Hiltrud von Spiegel (2013, S. 254) bringt die diesbezüglichen Aussagen von Dewe auf den Punkt:

*«Reflexive Professionalität bildet neben Disziplin und Profession ein eigenständiges drittes System und ist damit der Bezugspunkt für die Kontrastierung und Relationierung der beiden Wissenstypen, ohne eine zu präferieren.»*

Gemäss Sommerfeld (2011) darf die Forderung der reflexiven Professionalität jedoch nicht dazu führen, dass die Professionellen der Sozialen Arbeit die Relationierung von Theorie und Praxis je nur individuell bei ihrem jeweiligen Handeln herstellen müssen. Es braucht Wissenschaft wie Praxis, damit durch einen gemeinsamen Diskurs der Beteiligten die Relationierung gelingt. Dies betonen auch Husi und Villiger (2012, S. 36f.) in ihrem Forschungsbeitrag zur Differenzierung Sozialer Arbeit. Sie befragen Expertinnen und Experten aus Wissenschaft, Bildung und Praxis und wünschten sich einen herrschaftsfreien Diskurs gemäss Habermas (1981), kommen aber zu folgendem Schluss:

*«Erst ein derartiger Diskurs besässe das Potenzial, Einsichten hervorzubringen, denen wirklich legitime normative Kraft innewohnt. In der Masse jedoch, wie die Praxis Sozialer Arbeit fragmentiert wird sowie in Bildung und Wissenschaft der Mechanismus der Konkurrenz den Geist der Kooperation verdrängt, werden solche Diskurse immer unwahrscheinlicher. Wenn ein Diskurs im Habermas'schen Sinne unmöglich scheint, dann ist immerhin ein **grösstmögliches Mass an Diskursivität** anzustreben.»* (Husi & Villiger, 2012, S. 37)

Die beiden in der obigen Tabelle aufgezeigten gegensätzlichen Systeme arbeiten also gemeinsam auf etwas Drittes hin. Es fehlt aber meines Erachtens ein geeigneter Begriff dafür. Ich nannte es in meiner Hypothese der Einfachheit halber «Professionalität». Damit meine ich, dass von Seiten Wissenschaft einhellig unter Professionalität u.a. ein wissenschaftsbasiertes Handeln verstanden wird. Ob die Praxis in ihrer Heterogenität und Ausdifferenzierung der verschiedenen Bildungsabschlüsse diesem Anspruch genügen mag und selbst diese Erwartungen definiert, ist m.E. ungeklärt. Solche Kriterien von Professionalität sind deshalb meiner Meinung nach als Zielgrösse zu diskutieren und nicht bereits mit der professionellen Praxis gleichzusetzen.

Dewe spezifiziert Professionalität nun zur «reflexiven Professionalität». Doch da besteht dann die Gefahr, die reflexiven Leistungen dem je individuellen Professionellen zu überlassen, woraus kein gemeinsames Verständnis von Professionalität entsteht. Ich spreche deshalb verallgemeinernd nur von Professionalität.

*Ich erlaube mir an dieser Stelle über meine Arbeit hinausgehende Gedanken, die ich nur skizzieren kann, weshalb ich den «anderen Modus» der Darstellung wähle.*

*Vom Grundverständnis her könnte Profession als «das Dritte», als das die beiden Systeme Wissenschaft und Praxis Relationierende bezeichnet werden. Man dürfte dann die Praxis jedoch nicht mit Profession gleichsetzen, sondern müsste das Verhältnis etwa so bestimmen:*

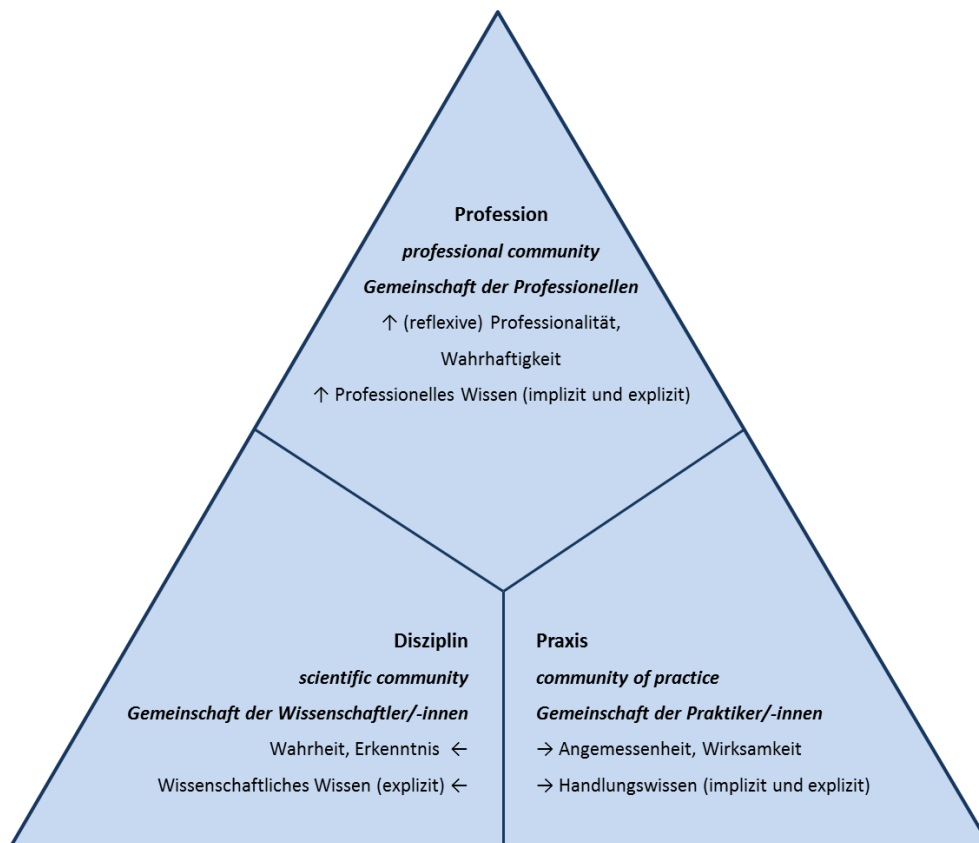


Abbildung 7: Neubestimmung des Verhältnisses Profession-Disziplin-Praxis (eigene Darstellung)

In der professionstheoretischen Literatur wird Praxis und professional community gleichgesetzt. Es ist deshalb schwierig, diesen Begriff anders zu besetzen. Ich kann dies an dieser Stelle definatorisch nicht leisten. Mir geht es hier vielmehr darum, darauf hinzuweisen, dass eine Bezeichnung für das gemeinsame Dritte fehlt. Wenn Professionalität und Professionalisierung als die Bestrebungen von Wissenschaft und Praxis bezeichnet werden, dann drängt sich meines Erachtens aber eben diese Bezeichnung für das gemeinsame Dritte als Zielgrösse auf, und man müsste bei der Praxis entsprechend von practical community oder community of practice sprechen. Letzteres erzeugt sprachlich das angemessenere Bild, auch wenn damit die Unschärfe zum Konzept der Communities of Practice nach Lave und Wenger (1991, vgl. auch Abschnitt 4.3.4) entsteht. Denn danach könnten alle drei oben abgebildeten Systeme Communities of Practice bilden.

Was mir aber wichtig erscheint, ist, bei der professional community als gemeinsamem Dritten als Ausrichtung «Wahrhaftigkeit» zu setzen. Gemäss meinen vorangegangenen Ausführungen zu Handlungskompetenz muss ich als Professionelle mein Handeln vor meinem Gewissen verantworten können und bin beim Ermessensspielraum, den nichtstandardisierbare Handlungen zur Folge haben, auf mich selbst als Gewissensträgerin verwiesen. Mir erscheint auch mit Blick auf die Ausdifferenzierung der unterschiedlichen Bildungsgänge in der Sozialen Arbeit diese Bezeichnung von Praxis angemessener. Nicht alle Abschlüsse können dem Anspruch einer Profession gerecht werden. Dies wäre anmassend zu behaupten. Die klassischen Professionen bedingen eine sechs- bis

*zehnjährige Ausbildungszeit (Staub-Bernasconi, 2009, S. 28). Da kann die Soziale Arbeit mit einem Masterabschluss knapp mithalten.*

*Auf Deutsch könnten diese communities als Gemeinschaften der Professionellen, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, Praktikerinnen und Praktiker bezeichnet werden. Das wäre begrifflich eindeutig.*

*Um keine Verwirrung entstehen zu lassen und weil eine differenzierte Begründung und Begriffsbestimmung noch fehlt, folge ich in meiner Arbeit der vorherrschenden Begriffsverwendung von scientific und professional community.*

Aufgrund dieser Überlegungen komme ich am Ende nun zu folgender Formulierung meiner Hypothese, welche das Verständnis von Relationierung nach Dewe erweitert:

***Professionalität gelingt nur, wenn die verschiedenen Wissensbestände aus Wissenschaft wie Praxis mit einer Handlungspraxis relationiert werden. Zur Relationierung braucht es den Diskurs zwischen scientific und professional community über das Verständnis von professioneller Praxis – oder mit den Worten von Sommerfeld (2014, S. 138), zur Relationierung braucht es die Kooperation von Wissenschaft und Praxis, welche durch Relevierung ein gemeinsames Verständnis von Professionalität schafft.***

Einschränkend bezüglich meiner Hypothese muss ich als Letztes darauf hinweisen, dass Professionalität mehr umfasst als die gelungene Relationierung verschiedener Wissensformen mit einer Handlungspraxis. Gemäss dem Schema von Becker-Lenz u.a. (2012, S. 26) entspricht diese Relationierung der horizontalen Achse mit den Polen Wissen und Kompetenz. Zur Professionalität sind aber auch die Komponenten der vertikalen Achse – Habitus und professionelle Identität – vonnöten. Damit kann ich wieder den Bogen zur «personalen Handlungskompetenz» nach Löwisch (2000) ziehen. Wie ich weiter oben dargestellt habe, liegt Löwischs Verständnis von Kompetenz sehr nahe beim Habitus. Ich plädiere deshalb dafür, dass beim professionellen Handeln neben dem Kriterium der Angemessenheit und Wirksamkeit auch noch dasjenige der Wahrhaftigkeit dazukommen müsste, nämlich dann, wenn ich als professionelle Gewissensträgerin mein Handeln verantworten muss. Die Wahrhaftigkeit wurzelt im Wahrheitsanspruch des wissenschaftlichen Wissens und relativiert die Angemessenheit und Wirksamkeit des Handlungswissens im Hinblick auf die Gewissensfrage.

Mit der Diskussion der ersten Hypothese konnte ich nun darstellen und differenzierter fassen, was zu relationieren und wie Professionalität zu fassen ist. Ich habe das Verhältnis von Theorie und Praxis, von Profession und Professionalität in Bezug auf Relationierung genauer bestimmen können.