

„Learning by Doing“

Beratung durch Studierende:

Ein neuer Weg zur Förderung von professioneller
Kompetenz, Praxiskooperation und Inklusion?

DSA Martina Kreil

Rauch René, BA

Andreas Reiprich, BA

Masterthese

Eingereicht zur Erlangung des Grades

Master of Arts in Social Sciences

an der Fachhochschule St. Pölten

Im April 2017

Erstbegutachter:

FH-Prof. DSA Kurt Fellöcker, MA, MSc

Zweitbegutachter:

Dipl. Soz. Päd. (FH) Michael Auen

Abstract

Kreil Martina

Rauch René

Reiprich Andreas

„Learning by Doing“ - Beratung durch Studierende

Ein neuer Weg zur Förderung professioneller Kompetenz, Praxiskooperation und gesellschaftlicher Inklusion?

Masterthese, eingereicht an der Fachhochschule St. Pölten im April 2017

Die vorliegende Masterthese widmet sich der Fragestellung, ob die Schaffung eines sozialarbeiterischen Beratungsangebotes durch Bachelorstudierende der Sozialen Arbeit sinnvoll und machbar ist. Die Idee, eine „Inklusionsberatung“ zu implementieren basiert auf der Annahme, dass die Studierenden in einem „Trainings-Setting“ praktische Kompetenzen erwerben und gleichzeitig die Inklusion der beteiligten Nutzer_innen fördern können. Diese Arbeit widmet sich auch der „*Identität der Sozialen Arbeit*“, welche besonders im deutschsprachigen Raum, zwischen Berufspraktikern und Ausbildungseinrichtungen, heftig diskutiert wird. Es ist unklar welche Kompetenzen und welche Haltung Berufseinsteiger_innen benötigen um den Herausforderungen des beruflichen Alltags gewachsen zu sein. Wir setzen uns deshalb mit der professionellen Sozialisation in Lehre und Praxis auseinander. Zudem sollen Phänomene der Inklusion und Exklusion, sowie mögliche Ressourcen und Kooperationspartner_innen im Sozialraum sichtbar gemacht werden.

Andreas Reiprich definiert im ersten Teil der Masterthese den Kompetenzbegriff. Dabei analysiert er die Ergebnisse der empirischen Forschung und setzt sie in Verbindung mit (kritischen) Theorien Sozialer Arbeit und der *Global Definition of Social Work*. **Martina Kreil** analysiert die Ausbildungsstrukturen entlang der von Reiprich definierten Kompetenzen und veranschaulicht, unter anderem durch einen Vergleich der aktuellen Lehrpläne der Fachhochschulen St. Pölten, Linz, Graz und Wien, die Schwerpunkte in den Curricula der aktuellen Bachelor Studiengänge *Soziale Arbeit* in Österreich. Aufbauend auf den Ergebnissen aus Teil eins und zwei, setzt sich **René Rauch** im dritten Teil mit den Chancen und Grenzen des Projekts auseinander um daraus mögliche Umsetzungsszenarien einer *Inklusionsberatung durch Studierende* abzuleiten. Dabei bezieht er sich auf eigene empirische Erkenntnisse und aktuelle theoretische Diskurse.

„Learning by Doing“ - Social counselling by Students

A new way of developing professional skills, practical co-operation and social inclusion?

The following masters thesis attempts to answer the question of whether it is feasible and reasonable to implement a social consultancy service in St. Pölten (Lower Austria) that is conducted by bachelor-students in social work. The idea of establishing a so-called “Inklusionsberatung” (inclusive counseling) is based on the assumption that in such a training-setting, students could simultaneously acquire practical skills and foster the social inclusion of service users.

This study is concerned with the “Identity of Social Work”, which is now intensely debated among practitioners and training institutions in German-speaking areas. It is unclear exactly what kinds of skills, expertise and attitudes people entering the profession require in order to meet the challenges they will face. We therefore explore how professional socialization takes place during training and in actual practice. In addition, light will be shed upon the phenomena of *inclusion* and *exclusion*, as well as potentially available resources and partners for cooperation.

In the first part of the thesis, **Andreas Reiprich** will define the concept of *competence*. In the course of this he will analyze the results of our empirical work and relate this to (critical) theories of social work and the *Global Definition of Social Work*. **Martina Kreil** will analyze the educational structures along the skills defined by Reiprich and illustrates the main focus in the curricula of the current Bachelor studies in Social Work in Austria, by comparing the current curricula of the Fachhochschulen St.Pölten, Linz, Graz and Vienna. Building on these bases, **René Rauch** will focus on the positive potential and possible limits of “inclusive counseling” projects and illustrate implementation scenarios that arise from the empirical findings and theoretical considerations.

Inhalt

1	Vorwort (Kreil, Rauch, Reiprich)	8
2	Einleitung (Kreil, Rauch, Reiprich)	9
3	Forschungsdesign (Kreil, Rauch, Reiprich)	11
3.1	Subjektive Annäherung an die Forschungsthematik	11
3.2	Darstellung des Erhebungsprozesses	12
3.2.1	Expert_inneninterviews mit den Professionist_innen.....	13
3.2.2	Narrative Interviews mit den Nutzer_innen.....	14
3.2.3	Expert_inneninterviews mit den Lehrenden.....	14
3.2.4	Projektbeirat.....	15
3.2.5	Fokusgruppen.....	16
3.3	Auswertung	17
4	Theoretische Annäherung und Begriffsklärung	18
4.1	Inklusion/Exklusion	18
4.2	Inklusionsberatung	19
4.3	Inklusion als Aufgabe Sozialer Arbeit?	19
5	Sozialarbeiterische Kompetenzen in Theorie und Praxis. Analyse eines ambivalenten Verhältnisses (Andreas Reiprich)	23
5.1	Forschungsinteresse	23
5.1.1	Aufbau der Arbeit und Forschungsfragen.....	24
5.2	Theoretische Hinführung in die Thematik	25
5.2.1	Theorie und Praxis.....	25
5.2.2	Zum Selbstbild der Sozialen Arbeit.....	27
5.2.3	Soziale Arbeit als Profession?.....	28
5.2.4	Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession.....	30
5.2.5	Die „Global Definition“ des IFSW als Orientierungsgrundlage.....	31
5.2.6	Kompetenzdiskurs.....	33
5.3	Empirischer Teil – Kompetenzen aus den Interviews	34
5.3.1	Kompetenzen aus Sicht der Lehrenden.....	34
5.3.2	Kompetenzen aus Sicht der Professionist_innen.....	44
5.3.3	Kompetenzen aus Sicht der Nutzer_innen.....	57
5.4	Ergebnisse und Erkenntnisse	66

5.4.1	Aufgezeigte Kompetenzen.....	66
5.4.2	Erkenntnisse aus den Interviews.....	67
5.5	Resümee und Ausblick für die Inklusionsberatung.....	73
6	Experientia est optima rerum magistra - Probieren geht über studieren? (Martina Kreil).....	74
6.1	Forschungsinteresse.....	74
6.2	Bologna und die Leichen im Keller der Angleichung.....	75
6.2.1	Der Europäische Qualifikationsrahmen.....	77
6.3	„Der Zeit ihre Bildung, der Bildung ihre Freiheit“ - oder warum „gleich“ trotzdem nicht „gleich“ ist.....	79
6.4	„Tradition ist eine Laterne, der Dumme hält sich an ihr fest, dem Klugen leuchtet sie den Weg“ (Shaw, 1856 - 1950).....	82
6.4.1	Die Pionierarbeit des Austro-Bachelor-Teams.....	86
6.4.2	Achtzehn Jahre nach der Bologna-Erklärung.....	87
6.4.3	Das aktuelle Curriculum aus Sicht der Lehrenden.....	88
6.4.4	Das aktuelle Curriculum aus Sicht der Professionist_innen.....	91
6.4.5	Das aktuelle Curriculum aus Sicht der Nutzer_innen.....	93
6.4.6	Ein Vergleich der aktuellen Lehrpläne der Fachhochschulen St. Pölten, Linz, Graz und Wien.....	95
6.4.7	Schwerpunkte der Fachhochschulen nach den Bologna-Kriterien und Verteilung der theorie- beziehungsweise praxisbezogenen Anteile.....	97
6.4.8	Die zukünftigen Studierenden und mögliche Auswirkungen auf das Curriculum und die Aufnahmekriterien.....	102
6.5	Alternative didaktische Modelle zum Praxiserwerb am Beispiel Holland und Schweiz.....	106
6.5.1	Praxiserwerb durch „Schlüsselsituationen“ an der Fachhochschule Nordwestschweiz.....	107
6.5.2	Praxiserwerb an der Hochschule Enchede/Holland.....	110
6.6	Resümee.....	114
7	Inklusionsberatung durch Studierende: (K)eine Praxis wie jede andere?! (René Rauch).....	117
7.1	Erkenntnisinteresse.....	117
7.2	Forschungsstand.....	117
7.3	Aufbau der Arbeit.....	118
7.4	Perspektive der Nutzer_innen.....	120
7.4.1	Bedarf übersteigt das Angebot der Einrichtungen im Sozialraum.....	120

7.4.2 Nutzer_innen betrachten Studierende als potentielle Helfer_innen, differenzieren jedoch nicht.....	122
7.4.3 Inklusionsberatung als Best-Practice Beispiel?.....	123
7.4.4 Kontinuität und Transparenz.....	123
7.4.5 Einfacher und freiwilliger Zugang.....	124
7.5 Perspektive der Lehrenden.....	127
7.5.1 Mehr Praxisbezug wird befürwortet, aber nicht um jeden Preis.....	128
7.5.2 Inklusionsberatung als Chance zur Förderung einer professionellen Habitusentwicklung.....	129
7.5.3 Lehrende möchten die Praxis anhand ihrer fachlichen Expertise mitgestalten.....	131
7.5.4 Inklusionsberatung als Chance für eine bessere Kooperation mit den Einrichtungen im Sozialraum.....	133
7.5.5 Chancen und Grenzen für die Qualität der Lehre.....	133
7.5.6 Einbindung der Nutzer_innen als Stigmatisierungs-, Instrumentalisierungs- und Idealisierungsgefahr.....	135
7.5.7 Chancen und Grenzen des „geschützten Settings“	136
7.6 Perspektive der Professionist_innen.....	137
7.6.1 Chancen und Grenzen hinsichtlich der Kooperation mit der FH.....	138
7.6.2 Kooperation mit der FH als Chance zur Weiterentwicklung der eigenen Profession.....	139
7.6.3 Professionist_innen sehen die Inklusionsberatung als Erweiterung des professionellen Handlungsspielraums.....	140
7.6.4 Inklusionsberatung bedarf einer engen Kooperation mit den Einrichtungen im Sozialraum.....	143
7.6.5 Kooperation zwischen FH und Einrichtungen wird als Möglichkeit zur Stärkung der Profession betrachtet.....	144
7.6.6 Inklusionsberatung als Konkurrenz und Deprofessionalisierungsgefahr?	146
7.6.7 Studierende als Chance zum Erlernen bürokratischer Kompetenzen.	146
7.7 Diskussion über mögliche Zielsetzung und Umsetzung der Inklusionsberatung.....	148
7.7.1 Inklusionsberatung als ein Begegnungsort für Theorie und Praxis.....	148
7.7.2 Für die Entwicklung einer professionellen Identität braucht es Reflexionsmöglichkeiten.....	149
7.7.3 Benotung wäre kontraproduktiv.....	150
7.7.4 Wie können Studierende zur Mitarbeit bewegt werden?.....	151
7.7.5 Fehlerkultur entwickeln um daran zu wachsen.....	153
7.7.6 Kooperieren, um Wandel von Profession und Gesellschaft zu fördern	155

7.7.7 Zugang der Nutzer_innen sollte beschränkt werden.....	156
7.7.8 Kontinuität trotz eines dynamischen Umfeldes schaffen.....	159
7.7.9 Ressourcen im Sozialraum und an der FH nutzen.....	161
7.8 Mögliche Formen der Umsetzung (Conclusio).....	162
7.8.1 Clearingstelle zur Bedarfsermittlung und Weitervermittlung von Nutzer_innen.....	162
7.8.2 (Sozialrechtliche) Beratung.....	164
7.8.3 Beschwerdestelle oder Interessensvertretung für Nutzer_innen.....	168
7.8.4 Diagnostik.....	169
7.8.5 Begleitung.....	170
7.8.6 Evaluation und Qualitätssicherung.....	173
8 Conclusio (Kreil, Rauch, Reiprich).....	175
9 Nachwort (Kreil, Rauch, Reiprich).....	177
10 Inhaltsverzeichnis.....	181
11 Empirische Daten.....	193
12 Abkürzungsverzeichnis.....	194
13 Abbildungsverzeichnis.....	195
14 Anhänge.....	196

1 Vorwort (Kreil, Rauch, Reiprich)

*Leute, können wir unser treffen auf donnerstag
verschieben?
kannst du mir bitte den rogers text schicken auf den du
mich hingewiesen hast
hm welcher?
und was sind "nur" sozialarbeiterInnen? im vergleich zu
professionistInnen?
ich hab ein paar ausdrucksweisen gekennzeichnet, die
vielleicht nicht so "wissenschaftlich" sind.
bist du a so deppert in der birne vom schreiben?
ich bin so leer.
ich mag das gefühl, ☺ ein bisserl asozial vielleicht aber
sehr nah an genie und wahnsinn.
hab freitag bis sonntag durchgeschrieben.
sehr edel wird das.*

(aus unserem Forschungs-Chat)

Eine inklusive Gesellschaft? – Gibt es so etwas überhaupt? Für die Soziale Arbeit ist sie eine Vision, auf die sie hinarbeiten sollte, gibt sie doch vor, sich selbst überflüssig machen zu wollen. Unsere Forschungsgruppe, hat sich dem Forschungsschwerpunkt, „Inklusionsberatung im Bachelor Studiengang Soziale Arbeit“, ebenfalls dieser Vision gewidmet. Aus vorerst Unbekannten wurde eine „Community of practice“ - ein interdisziplinäres Team, bestehend aus Sozialarbeiter_innen, einer Juristin, einer Pädagogin und einem Humanwissenschaftler. Diese professionelle Vielfalt schuf nicht nur Synergien, sie förderte auch eine kontinuierliche, tiefgehende Reflexion und ermöglichte einen vielseitigen Blick auf das Forschungsvorhaben.

Auch für uns Forschende war es eine Herausforderung der Idee „Inklusionsberatung“ ein Gesicht zu geben, dass sowohl für die Lehrenden und die praktizierenden Sozialarbeiter_innen, als auch für die Menschen, die *Soziale Arbeit* in Anspruch nehmen, passend ist. Dieser Herausforderung stellten wir uns, indem wir versuchten möglichst viele Beteiligte, kontinuierlich in den Forschungsprozess miteinzubeziehen.

Damit eine Vision auch umgesetzt werden kann, braucht es diese Partizipation und Kooperation. Unser Dank gilt all unseren Interviewpartner_innen, Teilnehmer_innen und nicht zuletzt den Lehrenden der Fachhochschule St. Pölten, die uns auf Augenhöhe durch diesen Prozess begleitet haben. Und natürlich allen unseren Freundinnen und Freunden, denen unser Prozess der Auseinandersetzung sicherlich viel Geduld und Nerven abverlangt hat. Zuletzt danken wir unserem Sinn für Humor, der uns zur Seite stand, jedes Mal wenn uns das Chaos heimsuchte.

2 Einleitung (Kreil, Rauch, Reiprich)

„Das Halbverstandene und Halberfahrene ist nicht die Vorstufe der Bildung, sondern ihr Todfeind.“

(Adorno 1972)

Wie kann in einem neoliberal geprägten System das menschliche Bedürfnis nach Teilhabe, Information und Mitmenschlichkeit befriedigt werden, ohne die Paradigmen der Profession der *Sozialen Arbeit* einem ökonomischen Diktat zu unterwerfen? Was leitet den Prozess der Professionalisierung, die Effizienz oder den Idealismus? Wer sind wir als Berufsgruppe und was lehren wir unseren Studierenden?

Es war nicht zwangsläufig vorherzusehen, dass die Forschungsarbeit *Inklusionsberatung im Bachelor Studiengang Soziale Arbeit an der Fachhochschule St. Pölten* Fragen dieser Art aufwerfen wird, und doch wurden sie kontinuierliche Begleiter_innen, in einem fast zweijährigem Forschungsprozess. Nach einer sehr praxisorientierten und strukturierten, empirischen Erhebung, öffneten sich, nach etwa einem Jahr, immer mehr Dimensionen mit neuen Fragen und neuen praktischen und theoretischen Ansätzen. Die *Interdisziplinarität* und der unterschiedliche berufliche Background der Forscher_innen, förderte zudem kritische und originelle Diskussionen und schloss eine gewisse *Betriebsblindheit* und *Stagnation* von vornherein aus.

Vor dem Schreibprozess waren einige Kommunikationsschleifen, aber auch eine bestimmte Radikalität notwendig um die vielfältigen Dimensionen der Masterthese, aber auch die Fülle an Informationen aus den Interviews, wieder zu bündeln, zu ordnen und zu definieren. Es ergaben sich drei zentrale Themen rund um die „Inklusionsberatung“.

Ein Thema, dass sich auch durchgängig in allen Interviews wieder findet, befasst sich mit den „Sozialarbeiterischen Kompetenzen in Theorie und Praxis.“ Sind die Vorstellungen der Sozialarbeiter_innen aus der Praxis kompatibel mit jenen der Fachhochschule als Ausbildungseinrichtung? Interessante Aspekte ergaben sich auch aus dem Feedback der Nutzer_innen der Sozialen Dienstleitungen in St.Pölten, deren Partizipation bereits von Beginn an, ein Grundsatz des Projekts werden sollte.

Im ersten Teil der Masterthese befasst sich Andreas Reiprich mit der Analyse des Verhältnisses von Theorie und Praxis. Der Fokus liegt auf den notwendigen Kompetenzen, die von den Studierenden im Praktikum und besonders beim Berufseinstieg erwartet werden. Dabei werden die Ergebnisse der empirischen Forschung, also die Stimmungsbilder aller Teilnehmer_innen, definiert und in Verbindung zueinander gebracht. Die „Global Definition of Social Work“ bildet den universellen Rahmen und wird untermauert von kritischen Theorien der Sozialen Arbeit.

Nach der Konkretisierung der *notwendigen Kompetenzen* liegt der Fokus im zweiten Teil auf dem Curriculum und somit dem aktuellen Lehrplan des Bachelor Studiengangs Soziale Arbeit an der Fachhochschule St. Pölten. Erforscht wurde, ob die curricularen Rahmenbedingungen diesen geforderten *Kompetenzerwerb* fördern oder aber auch behindern. Die Auswirkungen der Bologna Reform werden ebenso beleuchtet, wie der Praxis- und Theorieanteil in den aktuellen Studienplänen der Fachhochschulen St. Pölten, Linz, Graz und Wien. Martina Kreil bildet mit dem *Erwerb* und der *Lehre* den Rahmen und setzt sie in Verbindung mit den von Reiprich definierten *Kompetenzen*.

Die wohl brennendste Frage wird, entlang der Ausführungen in Teil eins und zwei, im dritten und letzten Teil der Masterthese behandelt. Wie kann die *Inklusionsberatung* tatsächlich umgesetzt werden? René Rauch widmet sich in seinen Ausführungen der praktischen Umsetzung und skizziert Chancen und Grenzen von Inklusion in einer exkludierenden Gesellschaft. Die Bedürfnisse der Nutzer_innen, aber auch die Inputs der Lehrenden und der Professionist_innen werden definiert und verbunden mit realen Möglichkeiten der Umsetzung.

In der Conclusio werden die Gemeinsamkeiten der ausgearbeiteten Dimensionen *notwendige Kompetenzen*, *Veränderungen im Ausbildungssystem* und *praktische Umsetzung* zusammen geführt. Ergebnisse und oder Erkenntnisse, die einheitlich auf allen Ebenen zu finden sind, können als Essenz der Masterthese gesehen werden. Ihre Wichtigkeit ergibt sich nicht nur aus einer statistischen Häufung, sie wurde auch mehrdimensional theoretisch belegt. Diese *Essentials* können als Empfehlungen für die praktische Umsetzung der *Inklusionsberatung* als auch für den begleitenden evaluierenden Prozess gesehen werden.

3 Forschungsdesign (Kreil, Rauch, Reiprich)

Damit Sie, als Leser_in, nachvollziehen können, wie wir zu unseren Forschungsergebnissen gekommen sind, soll in diesem Kapitel ein Überblick über den für uns recht spannenden Forschungsprozess gegeben werden. Zunächst werden wir kurz darstellen warum wir uns gerade für dieses Forschungsprojekt entschieden haben.

3.1 Subjektive Annäherung an die Forschungsthematik

Als Studierende_r des Masterstudienganges an der FH - St. Pölten hat man zu Beginn des Studiums die Qual der Wahl. Wir konnten insgesamt aus vier verschiedenen Forschungsprojekten wählen. Wir waren damals in einer Situation, wo wir die Mitstudierenden und die Lehrenden erst kennenlernen mussten. Die Tatsache, dass sich alle Projekte recht interessant anhörten, erschwerte die Auswahl zusätzlich. Im Vergleich zu den anderen Forschungsprojekten erschien das Projekt Inklusionsberatung in seiner Konzeption recht vage. Im Nachhinein dürfen wir behaupten, dass dies der Sinn der Sache war, immerhin handelt es sich dabei ja um eine explorative Studie: Explorative Studien werden unternommen, wenn zu einem wissenschaftlich relevanten Problembereich bisher keine gesicherten theoretischen Annahmen oder belastbare empirische Daten vorliegen (vgl. Kaiser 2014:29).

Wir alle stellten uns Fragen wie: Kann man den Bedarf einer Inklusionsberatung überhaupt erforschen? Was wäre, wenn am Ende herauskommen sollte, dass es gar keinen Bedarf gibt? - War unser viersemestriger Einsatz im Projekt dann völlig umsonst?

Anfangs schien es nicht sicher, ob sich überhaupt genügend Studierende zur Teilnahme am Forschungsprojekt entscheiden würden. Die Neugier, das Interesse an der Thematik und der Wille an etwas mitzuarbeiten, das womöglich tatsächlich umgesetzt wird, motivierte letztlich doch sechs Studierende zur Teilnahme. Die Entscheidung zur Mitarbeit am Projekt bereuten manche von uns nur dann, wenn das Forschungsprojekt gerade in einer besonders schwierigen Phase war. Wenn wir jedoch zurückblicken auf das, was wir im Rahmen der letzten vier Semester geschafft haben, bereut sicherlich niemand mehr diese Entscheidung.

Ein Grund für den Erfolg unserer Forschung war sicherlich die Tatsache, dass wir eine sehr heterogene Gruppe waren. Das Forschungsteam bestand neben Sozialarbeiter_innen, auch aus Absolvent_innen der Sozialpädagogik, Kultur- und Sozialanthropologie, Rechtswissenschaften und der Internationalen Entwicklung. Zudem verfügten alle bereits über berufliche Erfahrungen in sehr unterschiedlichen Handlungsfeldern. Im weiteren Verlauf der Forschung sollte sich bestätigen, dass die Interdisziplinarität einen sehr weiten Blick auf die erforschten Phänomene erlaubt.

Nach der Gruppenfindung begann eine Phase der Orientierung und Auseinandersetzung mit den forschungsleitenden Annahmen. Unsere anfänglichen Fragestellungen waren beispielsweise:

Inwiefern macht es Sinn eine Inklusionsberatung durch Studierende zu gründen? - Welche Chancen und Risiken würden sich daraus für die unterschiedlichen Stakeholder ergeben? - Wie würde sich die mögliche Implementierung einer Inklusionsberatung auf den Sozialraum auswirken? - Welche Angebote sollte die Inklusionsberatung setzen? Welche Zielsetzung sollte sie verfolgen? Wie lässt sich eine Inklusionsberatung in das Curriculum der FH implementieren?

Die Vielfalt an Fragen eröffnete zu Beginn ein recht breites Feld - die Orientierungsphase dauerte jedoch nicht lange. Aufgrund des knappen Zeitplans waren wir gefordert zügig mit der Erhebungsphase zu beginnen. Diese wird im folgenden Unterpunkt näher beschrieben.

3.2 Darstellung des Erhebungsprozesses

Es war uns wichtig die Perspektive von Nutzer_innen, Professionist_innen und Lehrenden einzuholen. Retrospektiv betrachtet wäre es sicherlich auch sinnvoll gewesen, Studierende des Bachelorstudienganges in diese multiperspektivische Erhebung miteinzubeziehen. Als künftige Mitarbeiter_innen wäre ihre Expertise, sicherlich hilfreich gewesen, musste aber aufgrund der begrenzten zeitlichen Ressourcen an die weiterführende Evaluationsforschung übertragen werden. Im Falle einer Umsetzung, darf schon jetzt behauptet werden, dass das Projekt von der Partizipation möglichst aller beteiligten Gruppen profitieren würde.

Als Methoden für die Informationsgewinnung wurden Expert_inneninterviews, narrativen Interviews und angeleiteten Fokusgruppen herangezogen.

3.2.1 Expert_inneninterviews mit den Professionist_innen

In der ersten Phase der Erhebung entschieden wir uns Professionist_innen aus einundzwanzig Sozialeinrichtungen im Raum St. Pölten zu interviewen. Als „Einrichtungen“ galten dabei nicht nur Nichtregierungsorganisationen, sondern auch Institutionen mit behördlichem Charakter, beispielsweise das AMS, das Sozialamt oder Arbeiterkammer. Als Professionist_innen gelten im Rahmen dieser Arbeit nicht nur Sozialarbeiter_innen, sondern auch Angehöriger anderer Professionen, beispielsweise Jurist_innen, Psycholog_innen oder Pädagog_innen. Sie eint die Tatsache, dass sie im Rahmen ihrer alltäglichen Arbeit im direkten Kontakt mit Nutzer_innen stehen und dass sie eine beratende Tätigkeit ausführen. Anfangs wurden sie auch als Front-Line-Worker bezeichnet, im Laufe des Forschungsprozesses entschieden wir uns jedoch diesen Begriff, aufgrund seines militärischen Charakters zu verwerfen.

Die Auswahl der Einrichtungen erfolgte anhand eines gemeinsamen Brainstormings und der Zugang zu den Professionist_innen erfolgte über Mail- oder Telefonkontakt. Als Erhebungsmethode wählten wir bei den Professionist_innen die Methode des Expert_inneninterviews. In Anlehnung an Schütze darf behauptet werden, dass Expert_innen über bestimmte Möglichkeiten zur „Durchsetzung ihrer Orientierungen verfügen“. Expert_innen haben demnach einen bestimmten Einfluss darauf wie in der Gesellschaft über bestimmte Probleme nachgedacht wird (vgl. Bogner / Littig / Menz 2014:15). Wir gehen davon aus, dass auch unsere interviewten Professionist_innen über einen solchen Einfluss verfügen.

Die durchgeführten Expert_inneninterviews hatten einen „explorative Charakter“, es ging uns darum einen Zugang zum Feld zu erhalten (ebd.:24). Für die Interviews mit den Professionist_innen war ein Interviewleitfaden, der sich an den Fragestellungen orientierte, die in der Orientierungsphase aufgeworfen wurden, konzipiert worden. Diese Vorgehensweise entspricht am ehesten dem theoriegenerierenden Expert_inneninterview:

„[Dabei] wird der Experte in der Regel als Vertreter einer bestimmten Gruppe angesprochen und somit nicht als „ganze Person“, z. B. als Funktionsträger, etwa als Mitglied der Universitätsverwaltung, als Manager, als Arzt usw. Gleichwohl interessiert uns, wenn wir Deutungswissen erheben wollen, nicht nur im engeren Sinne „Fachwissen“, sondern eben all jenes Wissen, das für den professionellen Handlungsrahmen, für den wir uns interessieren, relevant ist.“ (ebd.:25)

Die Interviews fanden im Einzelsetting statt und wurden mit einem Audiogerät aufgezeichnet. Danach wurden sie transkribiert, anonymisiert und ausgewertet. Auf den Auswertungsprozess wird später noch genauer eingegangen werden.

3.2.2 Narrative Interviews mit den Nutzer_innen

Der zweite Teil der Erhebungsphase fokussierte sich auf die Perspektive der Nutzer_innen. Es wurden insgesamt sieben narrative Nutzer_innen ausgewählt. Der Zugang zu den Nutzer_innen sollte anfangs über die zuvor interviewten Professionist_innen erfolgen. Dies gestaltete sich jedoch relativ schwierig, weshalb auch Nutzer_innen aus dem Arbeitskontexten der Forscher_innen mit einbezogen wurden. Als Erhebungsmethode für die Nutzer_innen erschien die Methodik des Narrativen Interviews als geeignet. Es versucht den/die Interviewte_n mittels einer möglichst offenen Fragestellung zu einer spontanen, unvorbereiteten und durchgängigen Erzählung zu bewegen. Indem sich der/die Forscher_in während des Interviews völlig in die Rolle des/der aufmerksamen Zuhörer_in begibt, wird eine natürliche Gesprächssituation simuliert. Erst nach dem Ende des Erzählstranges schließt der/die Interviewer mit Rückfragen an das zuvor Erzählte an. Ziel der Rückfragen ist es wiederum einen Erzählfluss in Gang zu bringen (Küsters 2009:21f) (vgl. Küsters 21f) . Die Nutzer_innen reagierten sehr unterschiedlich auf diese Methode. Viele schienen recht froh darüber zu sein, über ihre alltäglichen Erfahrungen und Herausforderungen als Nutzer_innen der sozialräumlichen Hilfsangebote zu sprechen. Andere wiederum konnten erst nach mehrmaliger Animation der Interviewer_innen zum Erzählen bewegt werden. Die Interviews fanden im Einzelsetting, teilweise in den jeweiligen Einrichtungen, manchmal im öffentlichen Raum oder bei den Nutzer_innen Zuhause statt. Auch die Nutzer_inneninterviews wurden aufgenommen, transkribiert und anonymisiert.

3.2.3 Expert_inneninterviews mit den Lehrenden

Wie bei den Professionist_innen kann auch bei den Lehrenden davon ausgegangen werden, dass sie einen gewissen Einfluss auf gesellschaftliche Diskurse haben. Und wie die Professionist_innen und die Nutzer_innen können auch sie als künftige Stakeholder des Projektes betrachtet werden. Dementsprechend griffen wir auch bei den Lehrenden auf ein theoriegenerierendes Leitfadenterview zurück. Der Leitfaden für die Lehrenden konzentrierte sich zwar auf bestimmte Themengebiete, war

gleichzeitig jedoch offen genug, um auch die „subjektive Dimension“ des Expert_innenwissens zu erfassen. Wie bei den Professionist_innen, ging es auch bei den Lehrenden darum „Handlungsorientierungen, implizite Entscheidungsmaximen, handlungsanleitende Wahrnehmungsmuster, Weltbilder, Routinen“ zu erforschen (vgl. Bogner / Littig / Menz 2014:25). Bei der Lehrendenperspektive interessierten uns außerdem hochschuldidaktische Fragestellungen, auf welche meine Kollegin Martina Kreil noch näher eingehen wird. Bei der Erstellung des Interviewleitfadens haben wir die Ergebnisse der vorangegangenen Erhebungen miteinbezogen.

Insgesamt wurden elf Lehrende des Bachelorstudienganges interviewt. Bei der Auswahl wurde darauf geachtet, ein möglichst breites Spektrum an Lehrveranstaltungen und organisatorischer Zuständigkeiten abzudecken. Dabei wurde auch darauf geachtet, eine möglichst ausgeglichene Geschlechterverteilung zu erzeugen. Der Zugang zu den Lehrenden gestaltete sich relativ schwierig, was wir anfangs als einen gewissen Widerstand gegenüber dem Projekt deuteten. Im Rahmen des weiteren Forschungsprozesses stellte sich jedoch heraus, dass viele Lehrende nicht immer an der FH anwesend sind und daneben zumeist noch anderen beruflichen Tätigkeiten nachgehen.

3.2.4 Projektbeirat

Um neben der operativen Expertise der Professionist_innen, war es wichtig auch die strategische-strukturelle Perspektive der Führungsebene zu betrachten. Aus diesem Grund wurde, begleitend zum Forschungsprojekt auch ein sogenannter Projektbeirat eingerichtet. Er setzte sich aus interessierten Team- und Einrichtungsleiter_innen aus den kooperierenden Einrichtungen zusammen und fand etwa einmal pro Semester statt in der FH statt. Dabei wurden die Teilnehmer_innen über den derzeitigen Stand der Forschung aufgeklärt und hatten dabei auch die Möglichkeit ihre eigene fachliche Perspektive einfließen zu lassen. Der Projektbeirat war somit nicht im Fokus der Forschung, hatte jedoch einen wichtigen, evaluierenden Charakter und verfolgte das Ziel die Grundlage für eine möglichst gute Kooperation mit den Einrichtungen im Sozialraum zu legen.

3.2.5 Fokusgruppen

Nachdem wir die Einzelinterviews ausgewertet hatten, widmeten wir uns im letzten Erhebungsschritt der Umsetzung von Fokusgruppen.

„Bei der Fokusgruppe handelt es sich um ein moderiertes, strukturiertes Gruppendiskussionsverfahren mit einer begrenzten Zahl von Teilnehmern.“ (Zwick / Schröter 2012:24)

Die Teilnehmer_innen der Fokusgruppen setzten sich aus den zuvor interviewten Lehrenden, Nutzer_innen und Professionist_innen zusammen. Die Fokusgruppen für Professionist_innen und Nutzer_innen fanden im Hauptgebäude der Fachhochschule St. Pölten statt. Leider konnten lediglich drei Nutzer_innen zur Teilnahme an der Fokusgruppe gewonnen werden. Dabei stellte sich heraus, dass das Setting Fachhochschule eine gewisse Hemmschwelle für die Nutzer_innen darstellte. Von den interviewten Professionist_innen konnten immerhin sechs Teilnehmer_innen gewonnen werden. In Anbetracht der recht knappen Zeitressourcen vieler Professionist_innen, kann dies als ein Erfolg gewertet werden, der sicherlich auch auf unsere gelungene Netzwerkarbeit und den erwähnten Projektbeirat zurückzuführen ist. Bei den Lehrenden gestaltete sich die Terminfindung ebenso schwierig, wie bei den Einzelinterviews. Dank der Unterstützung der Studiengangsleitung gelang es jedoch einen Termin zu finden, bei dem möglichst viele Lehrende gleichzeitig an der FH anwesend waren. So konnten insgesamt Lehrende zur Teilnahme an der Fokusgruppe bewegt werden.

Methodisch wurde bei allen Forschungsgruppen ähnlich vorgegangen und zu Beginn eine gesprächsstimulierende Fragestellung in den Raum gestellt. Diese wurde recht offen formuliert. Hauptsächlich ging es darum zu erfahren, worauf die Teilnehmer_innen bei einer möglichen Implementierung der Inklusionsberatung achten würden. Das Verfahren wurde von jeweils einem/einer Hauptmoderator_in und einem/einer Co-Moderator_in geleitet. Dabei sollten in der Diskussion alle Perspektiven berücksichtigt werden und der Gesprächsfluss aufrecht bleiben. Ein zuvor definierter Fragenkatalog bot die nötige Orientierung um die zentralen Themengebiete im Blick zu behalten. Gezielte Fragestellungen ermöglichten am Ende, wenig beachtete Themen, erneut in die Gruppe einzubringen.

Die Fokusgruppen schienen vordergründig auch stark davon geleitet zu sein, in erster Linie die Hypothesen des Forschungsteams zu hinterfragen und zu prüfen. Laut Schröter und Zwick (ebd.:25) eignet sich die Fokusgruppe besonders gut dazu „fundierte Kenntnisse über subtile Erfahrungen und Begründungen zu gewinnen“. Es

gehe vor allem darum „einen Schlüssel zum Verständnis komplexer Sachverhalte zu erhalten“. Obwohl am Ende der Studie doch noch einige Fragestellungen offen blieben, erlaubt die Tiefe und die Qualität des erhobenen Materials den Schluss, dass es uns gelungen ist diesen „Schlüssel zum Verständnis“ zu erhalten.

3.3 Auswertung

Die Auswertung der anonymisierten Transkripte orientierte sich an der Inhaltsanalyse nach Mayring und wurde aus forschungspragmatischen Gründen modifiziert. In einem ersten Schritt wurden die forschungsrelevanten Interview- und Fokusgruppenpassagen in verschiedene Kategorien geordnet. Das Bilden der Kategorien erfolgte zumeist in Dreier-Teams. Bei der Definition der Kategorien gingen wir induktiv vor:

„Eine induktive Kategoriendefinition [...] leitet die Kategorien direkt aus dem Material in einem Verallgemeinerungsprozess ab, ohne sich auf vorab formulierte Theorienkonzepte zu beziehen.“ (Mayring 2007:83)

Kategorien die in allen Interviews auftauchten waren beispielsweise Aussagen über „Inklusion und Exklusion“ oder „konkrete Ideen zur Umsetzung“ der Inklusionsberatung. Bei den Lehrenden und den Professionist_innen spielte die Kategorie „Haltung (professionelle Identität)“ eine wichtige Rolle. Ebenso wurde die „Kooperation mit der FH“ in allen Interviewgruppen zum Thema.

Am Ende jeder Erhebungsphase wurden die Kategorien zusammengefasst und erneut in Dreier- oder Zweiergruppen interpretiert. Als Orientierung diente dabei die Systemanalyse nach Froschauer und Lueger (2003).

4 Theoretische Annäherung und Begriffsklärung

4.1 Inklusion/Exklusion

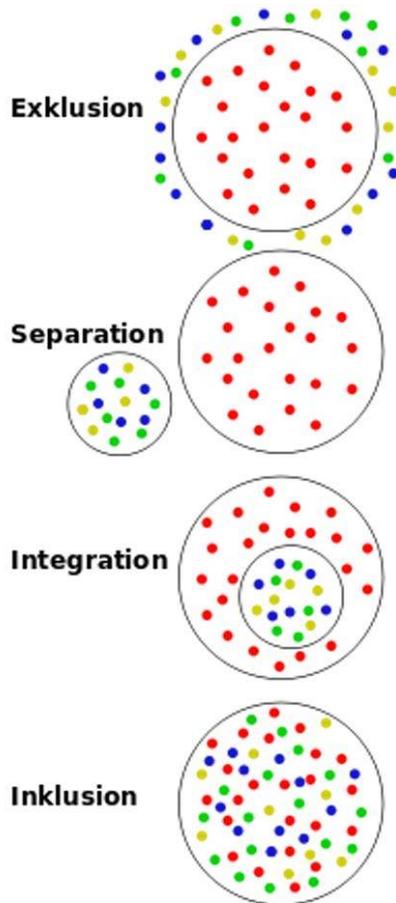


Abbildung 1a: Inklusion

So weit der Begriff der Inklusion verstanden werden kann, so eng wird er oftmals in der öffentlichen Diskussion verwendet. Bereits in ihrem Vorwort weist die Heinrich-Böll-Stiftung darauf hin, dass er im deutschsprachigen Raum häufig nur im Kontext der Barrierefreiheit für beeinträchtigte Menschen gebraucht wird, obwohl kaum ein anderer Begriff so gut geeignet wäre deutlich zu machen, dass sich soziale Gerechtigkeit nicht auf Versorgungsleistungen beschränkt, sondern viel mehr auf gleiche soziale und politische Teilhabemöglichkeiten der Bürger_innen abzielt (vgl. Heinrich-Böll-Stiftung 2015: 11). Um Inklusion als Orientierungsbegriff nutzen zu können, ist es notwendig ihn gemeinsam mit seinem Konterpart, der Exklusion, zu betrachten. Soziale Exklusion als Ausschluss bestimmter gesellschaftlicher Gruppen von relevanten gesellschaftlichen Gütern, wie zum Beispiel Bildung, Arbeit und öffentlichen Räumen sowie deren Beseitigung, waren Motoren, die die Inklusionsdebatte angetrieben haben (vgl. Siller in Heinrich-Böll-Stiftung 2015: 28).

Ziel der Diskussion war und ist es, die bestehenden Blockaden zu beseitigen und eine auf die Teilhabe aller gerichtete Verteilungsgerechtigkeit zu kreieren. Spricht man von Ausschluss und Blockaden, entsteht das Bild des „Draußen“. Auf diese Weise betrachtet, bedeutet exkludiert zu sein, draußen zu stehen, nicht teilhaben zu können, begrenzt zu sein, wohingegen sich inkludierte Gruppen (oder Einzelpersonen) „drinnen“ bewegen, teilhaben und gestalten können. Diese „Dritten-und-Draußen“-Thematik ist eine umfassende, die sich durch sämtliche gesellschaftlichen Teilbereiche zieht und die unterschiedlichsten Gruppen betrifft. Eine Beeinträchtigung im Sinne

einer (geistigen oder körperlichen) Behinderung ist einer von vielen potentiellen Ausschlussgründen. Tom Schmid verweist auf die Deklaration von Madrid, die „unmissverständlich für jeden Menschen mit oder ohne Behinderung das Recht auf volle gesellschaftliche, ja uneingeschränkte Zugehörigkeit“, fordert (vgl. Schmid in Ilse Arlt Institut 2013). Zugehörigkeit bedeutet in diesem Zusammenhang nicht alleine im „Drinnen“ anwesend sein zu dürfen, sondern insbesondere auch an sämtlichen gesellschaftlichen Prozessen teilhaben und diese mitgestalten zu können.

Das Ilse Arlt Institut für Inklusionsforschung an der FH St. Pölten versteht unter Inklusion

„[...] die Möglichkeit der Nutzung und Mitgestaltung der gesellschaftlichen und sozialen Prozesse, wie jene der Produktion, Reproduktion, Kommunikation und Rekreation als Grundlage für eine selbstbestimmte Lebensführung“ (Ilse Arlt Institut 2013).

Dieses Verständnis von Inklusion als Möglichkeit zur aktiven Teilnahme und Teilhabe an gesellschaftlichen und sozialen Prozessen, unabhängig vom Vorhandensein etwaiger Ausschlussgründe, teilen die Autor_innen dieser Arbeit.

4.2 Inklusionsberatung

Unter Inklusionsberatung verstehen wir ein Beratungsangebot durch Studierende für Nutzer_innen Sozialer Arbeit. Man könnte ein solches Angebot auch als „Übungs-Beratungsstelle“ bezeichnen (vgl. Zierer 2009:77). Im Rahmen unseres Forschungsprojektes haben wir erforscht, ob im Raum St. Pölten Bedarf an so einem Beratungsangebot besteht und in welcher Form eine mögliche Umsetzung gestaltet werden sollte. Zu Beginn der Forschung ging man davon aus, den Bedarf einer „Inklusionsberatungsstelle“ zu erforschen. Im Laufe der Forschung stellte sich jedoch heraus, dass die explizite Zielsetzung, eine „-stelle“ mögliche Ergebnisse vorweg nehmen könnte. Deshalb entschieden wir uns nur noch explizit nach dem Bedarf an einer „Inklusionsberatung“ zu fragen.

Dass die Inklusionsberatung den Wortlaut „Inklusion“ im Titel trägt, hat mit der Zielsetzung des Projektes zu tun. Ziel eines Beratungsangebotes durch Studierende sollte nämlich nicht nur deren Kompetenzerwerb, sondern auch die Förderung sozialer Inklusion der Nutzer_innen eines solchen Angebotes sein.

4.3 Inklusion als Aufgabe Sozialer Arbeit?

Der Begriff Inklusion wird hier auch in einem systemtheoretischen Kontext verstanden.

Die Systemtheorie geht auf Luhmann zurück. Vereinfacht dargestellt, geht Luhmann davon aus, dass die Gesellschaft aus verschiedenen Systemen besteht. Diese Systeme bestehen nicht aus Menschen sondern aus Kommunikation. Das bedeutet auch, dass ein Mensch gleichzeitig in mehreren Systemen interagieren kann. Systeme, die eine bestimmte gesellschaftliche Funktion erfüllen, bezeichnet Luhmann als Funktionssysteme. Ob jemand Teil eines solchen „autopoietischen und selbstreferentiell-geschlossenen Systemes“ sein kann, entscheiden diese Funktionssysteme über einen „binären Code“ (vgl. Luhmann 1984 in ebd.). Anhand dieses binären Codes wird über die Teilhabe am jeweiligen Funktionssystem entschieden. Andere Funktionssysteme wären beispielsweise die Wissenschaft (Wahr/Unwahr), Politik (Macht (Regierung)/Ohnmacht (Opposition) oder das Rechtssystem (Recht/Unrecht) (vgl. Klevé 2007:122f)

Luhmann (Luhmann 2005:80) geht davon aus, dass Exklusionen aus bestimmten Funktionssystemen „negativ integrierend“ wirken, indem sie die Inklusion in andere Funktionssysteme erschweren oder gar verunmöglichen.

„Wenn man kein Geld hat, kann man fast nichts anderes machen, ebenso, wenn man keinen Ausweis hat, wenn man keine Rechtsposition hat und so weiter. Die Familie wird illegal, die Ehe wird nicht registriert, die Kinder sind formal uneheliche Kinder und so weiter.“ (ebd.)

Fuchs und Schneider (1995:209) betonen, dass sich bestimmte „funktionssystemische Inklusionen“ gegenseitig voraussetzen. Ist dies nicht der Fall, drohe die „Exklusionsdrift“, das heißt Exklusion aus einem Funktionssystem kann einen Prozess der Exklusion in anderen Funktionssystemen anstoßen. Beim Funktionssystem Wirtschaft ist dies laut Baecker (2001:1875) besonders häufig der Fall, denn sie entscheide ob das „Dasein“ eines Menschen ausreichend gesichert ist. Kann die „Daseinsvorsorge“, beispielsweise aufgrund von Arbeitslosigkeit, nicht gewährleistet werden, braucht die Gesellschaft ein System der Sozialen Hilfe, dessen Aufgabe die Daseinsnachorge darstellt. Baecker meint, dass der Sozialen Arbeit diese Funktion zukommt, ihr binärer Code sei demnach „Hilfe vs. Nicht-Hilfe“:

„Wer immer Probleme der Inklusion in die Funktionssysteme der Erziehung, der Religion, des Rechts, der Wirtschaft, der Familie hat, wendet sich an das System der sozialen Hilfe und wird dort stellvertretend inkludiert. Über den gesellschaftlichen Erfolg der sozialen Hilfe entscheidet jedoch nicht das System der sozialen Hilfe, sondern erst die nach einer erfolgreichen Hilfe wieder mögliche Inklusion in die anderen Funktionssysteme.“ (ebd.)

Scherr (2015) kritisiert Baeckers Darstellung. Er betrachtet die Lebensführung von Menschen in modernen Gesellschaften als zunehmend Abhängig von Funktionssystemen, aber auch Organisationen:

„Inklusion und Exklusion wird vor allem durch Organisationen entschieden, also zum Beispiel durch Industriebetriebe, Dienstleistungsbetriebe, Schulen, Krankenhäuser. Diese sind der zentrale soziale Ort, an dem gesellschaftliche Regulierungen von Teilhabe und Nicht-Teilhabe jeweils sehr spezifisch hergestellt werden. (ebd.:192)

Scherr (ebd.:191) führt weiter aus, dass es verkürzt wäre, die Aufgabe Sozialer Arbeit schlichtweg in der „Förderung sozialer Teilhabe“ zu sehen. Es könne nicht behauptet werden, dass Teilhabe (Inklusion) stets besser sei als Ausschluss (Exklusion). Auch die Annahme Soziale Arbeit und Sozialarbeitswissenschaft hätten die (alleinige) Funktion „gesellschaftliche Problemlagen zu bearbeiten oder zu lösen, greife zu kurz:

„Es ist z.B. weder der Auftrag Sozialer Arbeit, Arbeitslosigkeit abzuschaffen, noch ist Soziale Arbeit dazu in der Lage. Ihr Auftrag besteht vielmehr darin, Menschen zu helfen, bei denen Arbeitslosigkeit - wie auch andere gesellschaftliche bzw. gesellschaftlich bedingte Probleme - zu Problemen der Lebensführung führen.“ (ebd.:195).

Pantuček greift Baeckers Idee von Sozialer Arbeit als „Hilfe zur Inklusion“ auf und versucht der Kritik von Scherr „Rechnung zu tragen“, indem er die Möglichkeit zur Inklusion auch über die „Trias Existenzsicherung, Funktionsfähigkeit und Person-Person-Beziehungen (soziales Kapital)“ sieht. Pantuček verortet Soziale Arbeit „in einem Setting von Individuum und Gesellschaft.“ Im Normalfall gelingt die Lebensführung aufgrund der Inklusion in Funktionssysteme der „1. gesellschaftlichen Infrastruktur“. Ist dies nicht gegeben, versuchen „Substitute“, also Angebote der 2. gesellschaftlichen Infrastruktur eine gelingende Lebensführung zu ermöglichen.

Auf Grundlage von Pantučeks Darstellung gehen wir also davon aus, dass die Inklusionsberatung an der FH St. Pölten die Inklusion von Menschen entweder direkt oder über die Trias Existenzsicherung, Funktionsfähigkeit und Beziehungen fördern kann. Ob sie die Inklusion der Nutzer_innen mittels Hilfe oder bewusster Nicht-Hilfe sicherstellt, ist dabei ebenso offen wie die Aufgabenstellung, die der Inklusionsberatung im Falle einer Umsetzung zukommen würde.

Um dies zu verdeutlichen, haben wir die mögliche gesellschaftliche Position in der Inklusionsberatung in Pantučeks Grafik deshalb eingezeichnet (Blauer Punkt). Dabei muss noch festgehalten werden, dass die Inklusionsberatung, ebenso wie ihr übergeordnetes System, die Soziale Arbeit (SA), nicht statisch sondern dynamisch entlang der dargestellten Achse agieren sollte.

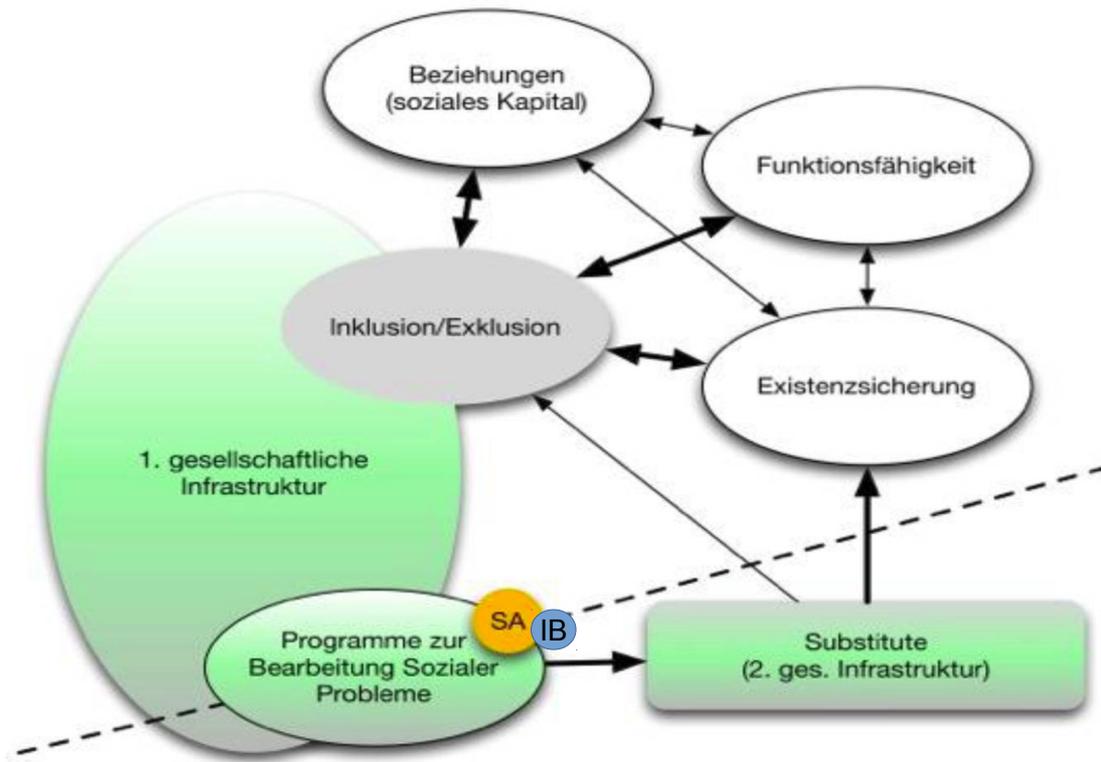


Abbildung 1b: Pantuček (2013)

5 Sozialarbeiterische Kompetenzen in Theorie und Praxis. Analyse eines ambivalenten Verhältnisses (Andreas Reiprich)

5.1 Forschungsinteresse

„Viele, oder die Mehrheit, ist enttäuscht, dass sie das, was sie an der FH gelernt haben, in der Praxis gar nicht umsetzen können. Die haben sich das dann oft einmal ganz anders vorgestellt und sind dann enttäuscht, dass sie nicht das richtige Handwerkzeug bekommen haben für das, was wirklich gefordert ist in der Praxis.“ (P 5851-5855)

Die letzten Jahre waren sowohl medial als auch in der politischen Diskussion in Österreich und Europa vor allem durch den großen Zulauf geflüchteter Menschen aus Krisen- und Kriegsgebieten geprägt, was wir und viele andere auch in der Sozialarbeit real zu spüren bekommen haben. Aktuelle Entscheidungen über Abschiebungen in ein nach Amnesty International als unsicher deklariertes Land wie Afghanistan machen deutlich, dass Menschenrechte auch in Österreich nicht für alle gelten. Ein Versagen auf der politischen Seite wird durch zivilgesellschaftliches Engagement versucht zu kompensieren. Zudem entstehen mehr und mehr selbstorganisierte Gruppen geflüchteter Menschen, die ihre Rechte einklagen. Es stellt sich die Frage, wie die Soziale Arbeit sich diesen aktuellen Herausforderungen stellen kann und wie sie sich gegenüber einer menschenfeindlichen Politik positioniert? Die Geschichte hat gezeigt, dass Sozialarbeiter_innen schon öfters als Handlanger_innen in eine menschenzerstörende Politik miteingebunden wurden, ohne diese zu hinterfragen und sich dagegen zu stellen. Heute hat die Soziale Arbeit aufgrund der Global Definition des IFSW klare Richtlinien, wodurch eben diese Grausamkeiten verhindert werden sollen. Die Umsetzung in der Praxis lässt aber unterschiedliche Ansätze erkennen, die von ordnungspolitischem bis zu verteilungspolitischem Handeln ein breites Spektrum abdecken. Hinzu kommt, dass sich eine gewisse Diskrepanz zwischen dem, was an der Fachhochschule gelehrt wird und dem, was in der Praxis angewendet wird, vermuten lässt, was das anfängliche Zitat verdeutlicht. Teil der Arbeit ist es demnach, diese Diskrepanzen aufzuzeigen. Davon ausgehend untersucht die Arbeit, mit welchen Kompetenzen den aktuellen Herausforderungen im Sozialraum St. Pölten begegnet werden kann. Zudem werden die genannten Kompetenzen in Bezug zum Ethikkodex des IFSW gesetzt. Aufgrund meiner eigenen Erfahrungen in der Arbeit mit geflüchteten Menschen ist mir die bedrohliche Lage für eben diese Menschen sehr

bewusst. Ich sehe gerade jetzt die Notwendigkeit, die Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession zu begreifen, die sich in ihrem Handeln auf diese ethischen Überlegungen beruft. Die Arbeit betrachtet das Selbstbild der Sozialen Arbeit und analysiert dabei die für wichtig empfundenen Kompetenzen im Umgang mit den aktuellen Herausforderungen im Sozialraum St. Pölten.

5.1.1 Aufbau der Arbeit und Forschungsfragen

Die Arbeit beginnt mit einem theoretischen Teil, in dem zunächst Begrifflichkeiten geklärt werden und eine theoretische Hinführung geleistet wird. So wird zunächst auf die Begriffe „Theorie“ und „Praxis“ und ihre Verbindung zueinander eingegangen und die Problematik, die zwischen ihnen vorherrscht, aufgezeigt. Anschließend wird auf das Selbstbild der Sozialarbeit eingegangen, das zwar nicht eindeutig auszumachen ist, aber für die Arbeit allerdings eine gewisse Relevanz hat, da eben über dieses Selbstbild die Arbeit der Sozialen Arbeit legitimiert wird. Damit verbunden ist das Verständnis der Sozialen Arbeit als Profession, was im Anschluss aufgezeigt und diskutiert wird. Im weiteren wird näher auf das Verständnis der Sozialen Arbeit als Menschenrechtsprofession eingegangen, was durch ihren politischen Charakter eine Brücke zur „Global Definition of Social Work“ des IFSW schlägt, auf was in einem weiteren Teil eingegangen wird.

Nach dieser theoretischen Auseinandersetzung werden im empirischen Teil der Arbeit Ergebnisse aus den Interviews mit den Lehrenden, den Professionist_innen und den Nutzer_innen von Sozialer Arbeit aufgezeigt. Der Schwerpunkt wird hierbei die für die jeweilige Gruppe als wichtig genannten Kompetenzen sein, mit denen den momentanen Herausforderungen im Sozialraum St. Pölten begegnen werden kann. Die Forschungsfrage hierzu ist demnach:

- Welche Kompetenzen werden aus Sicht der verschiedenen Stakeholder (Lehrende, Professionist_innen und Nutzer_innen) im Sozialraum St. Pölten gebraucht?

Dabei werden Diskrepanzen zwischen den Lehrenden und den Professionist_innen aufgezeigt – ähnlich jenen der Theorie-Praxis-Problematik -, kritisch hinterfragt und auch hinsichtlich ihrer Überschneidungen untersucht. Ebenso sollen in die Analyse die geäußerten Bedürfnisse und Wünsche der interviewten Nutzer_innen Sozialer Arbeit mit einbezogen werden. Die Forschungsfrage hierzu ist demnach:

- Welche Diskrepanzen lassen sich erkennen und was lässt sich daraus schließen?

Ein sicherlich kleinerer Teil der Arbeit, aber deswegen nicht unwichtiger, ist der Einbezug der „Global Definition of Social Work“, deren Vorkommen im Selbstverständnis und innerhalb der genannten Kompetenzen untersucht wird. Die Forschungsfrage hierzu ist demnach:

- Inwieweit werden die genannten Kompetenzen den Ansprüchen des Ethikkodex des IFSW gerecht?

Im letzten Kapitel werden die Ergebnisse anhand der entstandenen Thesen präsentiert. Dabei werden auch Erkenntnisse für die Inklusionsberatung aufgezeigt, die in den darauffolgenden Kapiteln von Martina Kreil und René Rauch in ihre Analyse mitaufgenommen werden.

5.2 Theoretische Hinführung in die Thematik

5.2.1 Theorie und Praxis

Die Gegenstände Theorie und Praxis und ihre Beziehung zueinander sind in der Sozialen Arbeit ein sehr umstrittenes Thema, das gemessen am Umfang der verschiedenen Sichtweisen so schnell auch keine Einigung darüber erkennen lässt. Die Frage, wie die berufliche Praxis und die Sozialarbeitswissenschaft, verstanden als Theorie, zueinander stehen lässt sich auf vielfältige Weise beantworten. So gibt es zum einen klischeehafte Beschreibungen, dass es die Praktiker_innen mit dem „echten Leben“ zu tun haben, während die Theoretiker_innen fern ab dieser Realität in ihrem „Elfenbeinturm“ Theorien vor sich hin denken. Zu erkennen ist aus dieser Sichtweise eine klare Trennung, die aber durchaus zu hinterfragen ist, da sich sowohl die Theorie als auch die Praxis mit dem gleichen Gegenstand beschäftigen, nur eben aus verschiedenen Blickwinkeln (vgl. Pantuček / Posch 2009:16). Pantuček und Posch schlagen vor, die Verbindung zwischen Theorie und Praxis als Zwischenebene zu denken und bezeichnen diese als „Kunstlehre“, die eine Verschriftlichung eines professionellen Handlungswissens darstellt (ebd.:17). Dieses methodische Wissen ist demnach sowohl mit der Praxis als auch mit der Theorie verbunden, wodurch auch eine Kommunikation mit den Nachbarwissenschaften der Sozialen Arbeit ermöglicht werden kann.

Die Verbindung lässt sich auch darin sehen, dass die Praxis und die Theorie in ständigen Wechselwirkungen zueinander stehen, sich überblenden, vermischen und verflechten (vgl. Schreier 2013:197). Aus dieser Sichtweise können Theorien über die Verbindung zur Praxis Einfluss auf diese nehmen und geben nicht bloß Erklärungsansätze. Ein wichtiger Vertreter, der die Soziale Arbeit als kritische Handlungswissenschaft betrachtet, ist Kunstreich. Nach Kunstreich wird der Wissenschaft und ihren Theorien mehr Glaubwürdigkeit zuerkannt, während Alltagswissen im gesellschaftlichen Kontext wenig Deutungsmacht besitzt. Kunstreich bezieht sich hier auf Gramsci, der sagt: „Alle Menschen sind Intellektuelle, könnte man [...] sagen, aber nicht alle Menschen haben in der Gesellschaft die Funktion von Intellektuellen.“ (Gramsci 1996:1500; zit. in Kunstreich 2013:86) Wissen unterliegt demnach einem Deutungssystem, das sich in einem machtbesetzten Raum befindet und kritisch hinterfragt werden muss.

Pantuček ist ein Vertreter, der den Praxisbezug von Theorien in den Vordergrund stellt und die Frage stellt, was die Ergebnisse für den beruflichen Kontext bedeuten (vgl. Pantuček 2010:302). Anders als die Sichtweise zuvor sollen daraus aber keine konkreten Handlungsanweisungen abgeleitet, sondern eine Reflexion über konkrete Problemzusammenhänge ermöglicht werden (vgl. Kessl / Otto 2012:1316).

Die Frage, inwieweit Theorie und Praxis voneinander abhängig sind oder sich unabhängig voneinander entwickeln können beziehungsweise wie sich die Theorie in der Praxis umsetzen lässt, ist demnach sehr offen und kann hier auch nicht beantwortet werden. Es soll aber darauf hingewiesen sein, dass diese Problematik im theoretischen Diskurs der Sozialen Arbeit durchaus aktuell ist und sich die Folgen davon durchaus auch auf die Praxis auswirken können. Im Konkreten ist dies z.B. in der Positionierung von Professionist_innen gegenüber den Nutzer_innen, sowie gegenüber Geldgeber_innen zu verfolgen. Zum anderen spiegeln sich die Sichtweisen im Selbstbild der Professionist_innen wider, die sich – wie schon erwähnt – von der Theorie abgekoppelt betrachten können und daraus keine selbstreflexiven Elemente für ihre Arbeit in der Praxis ableiten können. Wie wichtig diese Fähigkeit ist, wird in Kapitel 3.3.1.1 näher aufgezeigt.

5.2.2 Zum Selbstbild der Sozialen Arbeit

Was genau der Gegenstand der Sozialen Arbeit ist, was ihre daraus resultierenden Aufgaben sind und mit welchen Kompetenzen diesen Herausforderungen begegnet werden kann und soll, wird in den Theorien der Sozialen Arbeit auf sehr unterschiedliche Weise beantwortet. Grundlegend lässt sich sagen, dass sie es mit „Sozialen Problemen“ oder „Fällen“ zu tun hat und die sich daraus ergebenden Aufgaben sich mit „Hilfe (und Kontrolle), (Re-)Integration, (Re-)Sozialisation, Rehabilitation, Fördern und Fordern“ beschäftigen (Bettinger 2013:88). Bettinger führt weiter aus, „dass es ‚der‘ Sozialen Arbeit bisher nie gelungen ist, ein eigenes disziplinäres oder professionsbezogenes Selbstbild zu entwickeln“ (ebd.: 89). Daraus schließt er, dass sich die Soziale Arbeit und ihr sozialarbeiterischer Anspruch gegenüber den Interessen von Geldgeber_innen nicht durchsetzen kann und sie ihr Handeln demnach vor allem ordnungsgebenden Aufgaben unterwirft. Dies wird vor allem im Verständnis der Sozialen Arbeit als Profession deutlich, die sich durch ihre Unabhängigkeit auszeichnet und ihren Gegenstand und die Arbeit damit auf selbstbestimmte Weise festlegen muss.

Inwieweit der Gegenstand der Sozialen Arbeit überhaupt eindeutig definiert werden kann kritisiert Pantuček und schreibt: „Die theoretische Diskussion über das Eigentliche, den Kern der Sozialen Arbeit, berührt die Gestaltung sozialarbeiterischer Berufstätigkeit und das Selbstverständnis der Profession, zu eindeutigen Antworten ist es bisher nicht gekommen.“ (Pantuček 2006:29) Pantuček versucht diesem nicht-definierbaren Gegenstand näher zu kommen und zeigt auf, dass der Forschungsbereich der Sozialen Arbeit als praktische Antwort auf Probleme des Wohlfahrtwesens betrachtet werden können. Dieser empirische Bezug geht der wissenschaftlichen Fundierung voraus und so lässt sich vereinfacht sagen, dass sich der Gegenstand der Sozialen Arbeit deswegen so schwer ausmachen lässt, weil zuerst die Arbeit und dann die Frage danach, was eigentlich getan wird, aufzufinden war oder in den Worten von Pantuček: „der Beruf sucht sich die Wissenschaft, nicht die Wissenschaft sucht ihren Gegenstand.“ (ebd.)

Inwieweit das Selbstbild der Sozialen Arbeit sich aus unterschiedlichen Betrachtungen zusammenfügt wird durch empirische Arbeiten zur Professionalisierung deutlich, die sich durch unterschiedliche Modelle kennzeichnen. Die geläufigsten Begriffskategorien sind „Biographie“, „Identität“ und „Habitus“, auf deren Unterschiede hier nicht im

Einzelnen eingegangen werden soll, die aber im Kern gemeinsam haben, „personale Kompetenzen, Anforderungen und Beschränkungen aufzuzeigen und einzuordnen. Es geht um das Ziel, professionelle Fähigkeiten von Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern bzw. Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen aufzuschlüsseln.“ (Graßhoff 2011:248) Professionelle Arbeit braucht ein Selbstbild, das eine Orientierung bieten kann. Zudem kann sich ein positives Selbstbild auch positiv auf die Arbeitshaltung auswirken, weshalb die Notwendigkeit eines Selbstbildes umso größer wird (vgl. Kern 2016:121).

Ebert zeigt auf, dass sich die Soziale Arbeit inmitten einer gesamtgesellschaftlichen Entwicklung befindet, in der die Soziale Arbeit auch politisch Einfluss nimmt und sich für Soziale Gerechtigkeit und den Abbau sozialer Ungleichheit stark macht, was sich im professionellem Selbstverständnis wiederfindet (vgl. 2011:79). Soziale Gerechtigkeit kann demnach als gemeinsames sozialetisches Ziel genannt werden, wie es auch Thiersch in seinem Konzept der Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit aufzeigt (vgl. Thiersch 2015:49). Wichtig ist dabei, dass sich die Soziale Arbeit auch gegenüber Lebensweisen und Lebenssituation öffnet, die durch „Andersartigkeit“ und „Eigensinnigkeit“ geprägt sind. Hierfür braucht es einen selbstreflexiven und sensiblen Umgang, wodurch ein Recht auf Unterschiedlichkeit verfolgt und eingefordert werden kann (ebd.:50).

5.2.3 Soziale Arbeit als Profession?

Das Verständnis der Sozialen Arbeit als Profession ist im sozialarbeitsbezogenen wissenschaftlichen Diskurs sehr umstritten und lässt eine Vielzahl weiterer Sichtweisen und Zuschreibungen erkennen, welche auch schon ausführlich aufgezeigt wurden und sich in einer stetigen Diskussion zueinander befinden. Erwähnt seien hier kurz die wichtigsten „Schulen“ und ihre Vertreter_innen, die sich seit den 1960er Jahren herausgebildet haben und den Professionalisierungsdiskurs seither mitbestimmen, was in der Arbeit von Grigori, Reidinger, Wahlhütter und Zach ausführlich aufgezeigt wurde.

„[...] der lebensweltorientierte Ansatz (Hans Tiersch), der postmoderne (Heiko Kleve), der reflexive (Bernd Dewe, Hans-Uwe Otto), der systemtheoretische (Frank Hillebrand, Heiko Kleve, Roland Merten, Peter Pantuček-Eisenbacher etc.) oder auch der Ansatz einer Menschenrechtsprofession (Staub-Bernasconi). Quer dazu existiert ein macht- und herrschaftskritischer Ansatz unter dem Label „Kritische Soziale Arbeit“, der sich an marxistischen, feministischen, postkolonialen, intersektionalen Ansätzen, an der „Theorie der Praxis“ nach Bourdieu oder an der Diskursanalyse nach Michel Foucault orientiert.“ (ebd.:8f)

Staub-Bernasconi versucht in dieser entstandenen Vielfalt an Strömungen eine Gemeinsamkeit ausfindig zu machen und zeigt auf, dass sich die professionelle Arbeit – als Antwort auf große Krisen- und Notzeiten des Frühkapitalismus – aus sozialen Bewegungen heraus entwickelt hat (vgl. ebd.:58). Die sozialen Bewegungen hätten klar ihre Bedürfnisse, Ziele und Forderungen aufgezeigt, die sich in der Sozialen Arbeit wiederfinden lassen. Sie zeigt aber auch auf, dass die Vielfalt der Strömungen und dem daraus fehlenden gemeinsamen Selbstbild der Sozialen Arbeit, ihren Bemühungen als Profession aufzutreten und auch wahrgenommen zu werden, im Weg stehen können (vgl. Staub-Bernasconi 2010:120f.).

Die Frage, was eine Profession ausmacht, ist nicht einfach zu beantworten und so setzt Zierer (2009:65) für ein professionelles Handeln „fundiertes Wissen, Können und ethisch fundiertes Handeln voraus, das auf unterschiedliche Praxissituationen übertragen werden kann.“ Weiters beschreibt sie Professionen als „Handlungssysteme, denen es um die methodische Konkretisierung des Einzelfalls (Diagnose) und im Handlungsvollzug um Angemessenheit (Validitäts-Kriterium) und Wirksamkeit (Ziel-Dimension) geht“ (ebd.:66). Soziale Arbeit muss demnach fähig sein, anhand einer eigenen wissenschaftlichen und berufsethischen Basis Probleme zu beschreiben und dafür selbstbestimmte Aufträge formulieren zu können.

Ein weiteres Verständnis von Profession zeigt Oevermann auf, der die drei zentralen Komponenten „Expertenwissen, Gemeinwohlorientierung und Autonomie“ anführt. (1996:70ff.) Das Verständnis der Autonomie ist auf vielerlei Ebenen zu betrachten, so etwa ausgehend von der Sozialen Arbeit gegenüber Geldgeber_innen, die andere Interessen verfolgen können, als z.B. die Interessen der Nutzer_innen. Wie autonom die Soziale Arbeit agieren kann, sei hier in Frage gestellt. Vielmehr muss sie sich in diesem Abhängigkeitsverhältnis selbst verorten und mit diesem selbstreflexiven Wissen in die Handlung gehen.

Ein weiterer zentraler Punkt im Verständnis der Sozialen Arbeit als Profession ist ihre Verbindung zur Wissenschaft – als Voraussetzung eben als Profession agieren zu können. Das unterstreicht unter anderem Pantuček:

„Ein Beruf, der mit einer professionsbezogenen Wissenschaft verbunden ist, gewinnt dadurch eine gewisse Autonomie gegenüber der ökonomischen/politischen/sozialen Entwicklung. Er kann besser versuchen, auf sie Einfluss zu nehmen, nicht nur durch Standesvertretungen, sondern auch durch die Wissensproduktion.“ (Pantuček 2010:301)

Kritisch ist dabei zu betrachten, dass die wissenschaftliche Sphäre der Sozialen Arbeit und das aus ihr hervorgehende wissenschaftliche Wissen aber nicht ein zu eins in die Praxis umsetzbar ist, da wie in Kapitel 3.2.1 schon aufgezeigt wurde, hier durchaus auch eine Diskrepanz zwischen der Theorie und der Praxis aufzufinden ist. Ein Beispiel, wie sich die Theorie auf die Praxis auswirken kann, zeigt das nächste Kapitel.

5.2.4 Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession

Die Arbeit bezieht sich auf das Verständnis einer Sozialen Arbeit als Profession und Handlungswissenschaft, wie sie nach der „International Federation of Social Workers“ (IFSW) fachlich definiert wurde. Staub-Bernasconi bezeichnet die Soziale Arbeit in ihrer Arbeit mit „sozialen Problemen“ als Menschenrechtsprofession, deren Gegenstand eben nicht nur die Individuen selbst sind, sondern erweitert diese Dimension auf gesellschaftliche Machtstrukturen, deren Umgestaltung im emanzipatorischen Sinne die zentrale Rolle der Sozialen Arbeit ist (vgl. Staub-Bernasconi 2013:59). Aus diesem Verständnis heraus beschäftigt sich die Soziale Arbeit nicht (nur) mit Aufgaben der „Hilfe“, sondern richtet ihre Arbeit nach einem politischen Verständnis auf die Herstellung von „Gerechtigkeit“ aus (vgl. Kunstreich 2013:87).

Die Herstellung von „sozialer Gerechtigkeit“ zielt nach Schrödter auf die Grundstruktur einer Gesellschaft ab, die die Verteilung gesellschaftlicher Leistungen regelt (vgl. ebd.: 2007:9). Aus diesem Verständnis heraus ist nicht die „Hilfe das Soziale“, sondern die Soziale Arbeit versucht, die von Leistungen exkludierten Menschen in ihrer Teilnahme am „Sozialen“ zu stärken (vgl. ebd.). Ebenso braucht eine Soziale Arbeit, die sich als Menschenrechtsprofession deklariert, eine wissenschaftliche Fundierung und kritische Auseinandersetzung, da sich die Sozial- und Menschenrechte in einem stetigen Wandel befinden und die Geschichte gezeigt hat, dass es innerhalb dieser Rechtzuschreibungen auch immer Menschen(gruppierungen) gegeben hat, die von diesen Rechten ausgeschlossen wurden und auch heute noch werden (vgl. Staub-Bernasconi 1995:69f.). Einen möglichen Bezugsrahmen hierfür wird von der IFSW und ihrer „International Definition of the Social Work Profession“ aufgezeigt, auf welche im nächsten Kapitel näher eingegangen wird.

5.2.5 Die „Global Definition“ des IFSW als Orientierungsgrundlage

“Social work is a practice-based profession and an academic discipline that promotes social change and development, social cohesion, and the empowerment and liberation of people. Principles of social justice, human rights, collective responsibility and respect for diversities are central to social work. Underpinned by theories of social work, social sciences, humanities and indigenous knowledge, social work engages people and structures to address life challenges and enhance wellbeing.

The above definition may be amplified at national and/or regional levels”. (IFSW 2014)

Der Österreichische Berufsverband der Sozialarbeiter_innen (OBDS) ist, wie weltweit 119 weitere Berufsverbände, Mitglied der IFSW. Die Arbeit und Ausrichtung der Berufsverbände bezieht sich auf die oben aufgeführte „Global Definition“ aus dem Jahr 2012, die in der Zusammenarbeit der Verbände im Entstehen war. Sie wird als nicht abgeschlossen betrachtet und Bedarf einer ständigen Reflexion und Aktualisierung. Der Zweck dahinter ist in der Anregung einer Debatte über Ethik in der Sozialen Arbeit zu sehen, wodurch sich die ethischen Kodices der einzelnen Mitgliedstaaten und ihre sozialarbeiterische Ausrichtung in Richtung der „Global Definition“ orientiert (vgl. IFSW 2010:11).

Die Definition lässt klar erkennen, dass Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft verstanden wird, die sich auf einem theoretisch-wissenschaftlichen Fundament gründet und demnach auch den Anspruch einer Profession inne hat. Neben dem Wissen aus dem eigenen wissenschaftlichen Unterbau und weiteren Disziplinen der Human- und Geisteswissenschaften wird auch indigenes Wissen in den Entstehungsprozess von Erkenntnissen einbezogen. Aufgaben der Handlungswissenschaft ist die gesellschaftliche Veränderung und Entwicklungen, sozialer Zusammenhalt und die Ermächtigung und Befreiung von Menschen, die aufgrund von Exklusionsmechanismen in ihrer Freiheit eingeschränkt werden und ihre Rechte nicht wahrnehmen können. Hierfür ist es wichtig, dass sich die Soziale Arbeit an Menschenrechten orientiert und diese einfordert, wo sie nicht eingehalten werden. Soziale Gerechtigkeit ist demnach das vordergründige Ziel laut der „Global Definition“. Auch ist ein solidarischer Grundgedanke in der gemeinschaftlichen Verantwortung zu verorten, was sich auf die Arbeitsweise der Sozialarbeiter_innen auswirken soll. In der Arbeit mit Nutzer_innen braucht es zudem einen sensiblen Umgang in Bezug auf Verschiedenheit, deren Anerkennung für die Arbeit der Sozialen Arbeit richtungsweisend ist. Für die Professionist_innen und Nutzer_innen von Sozialer Arbeit bietet die „Global Definition“ einen Bezugspunkt, auf den sie sich berufen können.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich die „Global Definition“ des IFSW mit Menschenrechten, Menschenwürde und sozialer Gerechtigkeit beschäftigt und deren Umsetzung verfolgt (vgl. Maaser 2013:8). Für die Umsetzung dessen braucht es aus der Sicht von Brown das dritte Mandat der Sozialen Arbeit (vgl. Brown 2008:4). Die Veränderung von und das Einwirken auf gesellschaftliche Machtstrukturen kann nicht ohne politisches Mandat erfolgen. Dessen müssen sich die Professionist_innen in ihrer Arbeit bewusst sein müssen. Das Anerkennen einer politisch auftretenden Sozialen Arbeit gründet sich auf den radikalen Theorien der Sozialen Arbeit, zu deren Vertreter_innen David G. Gil zählt, der schreibt:

„Politische Neutralität ist jedoch eine Illusion, da die sozialarbeiterische Praxis in der Regel – unabhängig von der Intention und dem Bewusstsein der Sozialarbeiter – politische Wurzeln und Konsequenzen hat. [...] Neutralität ist also schon an sich ein politischer Akt, der die Praxis zu einem raffinierten Werkzeug zur Erhaltung des Status Quo macht, und verhindert, dass sie ein Instrument der Veränderung wird.“ (Gil 2006:139)

Gil bezieht demnach klar Stellung und beschreibt die Soziale Arbeit in ihrem Handeln immer als politisch, selbst wenn sie sich als neutral deklariere. Dementsprechend ist sowohl der Anspruch als auch das damit verbundene Bewusstsein über die Auswirkungen einer sich als politisch positionierten Sozialen Arbeit unumgänglich. Dieses Prinzip unterscheidet sich klar von konventionellen Standpunkten, die eine Vermischung von Politik und Praxis ablehnen und als unprofessionell deklarieren.

Trotz der beschriebenen Mechanismen und möglichen Bezugsrahmen ist die Umsetzung einer politisch ausgerichteten Sozialen Arbeit – die sich eben nicht nur auf individuelle Probleme bezieht, sondern sich auch mit sozialem Wandel beschäftigt – eher bescheiden. Stender und Kröger kritisieren vielmehr, dass die Wirklichkeit der Sozialen Arbeit anders aussehe (vgl. ebd. 2013:8). Sie zeigen auf, dass die „Global Definition“ des IFSW zwar gerne an geeigneter Stelle zitiert wird, nur selten aber ernst genommen werde. Stattdessen hätten sich in die Realität der Sozialen Arbeit „unverkennbar [...] die neokonservativen und neoliberalen Diskurse der letzten Jahrzehnte [...] eingeschrieben und eine trübe Melange aus Hilfe-, markt- und Strafadeologie hervorgebracht.“ (ebd.:8).

Ausgehend von dieser düsteren Vorstellung werden im folgenden empirischen Teil der Arbeit die von den Interviewten genannten Kompetenzen aufgezeigt und versucht zu analysiert. Hierbei wird am Ende der Arbeit darauf geschaut, inwieweit sie sich an der „Global Definition“ des IFSW orientieren bzw. Ähnlichkeiten zu diesen aufgezeigt.

Zunächst wird aber noch kurz der Kompetenzdiskurs innerhalb der Sozialen Arbeit aufgezeigt.

5.2.6 Kompetenzdiskurs

Welche Kompetenzen in der Sozialen Arbeit als wichtig betrachtet werden ist nicht eindeutig auszumachen. Ebenso wenig lässt sich der Erwerb dieser an den Ausbildungseinrichtungen festmachen. Eine erste Annäherung an eine inhaltliche Bestimmung von Handlungskompetenz zeigt Heinrich Roth auf. Er zeigt die drei Kompetenzgrundlagen Sachkompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz auf, aus denen sich im Laufe der Zeit weitere und spezifischere Kompetenzen entwickelt haben (vgl. Heiner 2010:618).

Die eingangs aufgezeigte problematische Beziehung zwischen der Theorie und der Praxis zeigt sich sehr deutlich im Kompetenzdiskurs. So wird einerseits darüber diskutiert, welche Kompetenzen für die Praxis relevant sind und andererseits wird die Umsetzung des theoretischen Wissens in die Praxis diskutiert. Becker-Lenz (et al. 2012:14) zeigen deutlich, inwiefern Kompetenzen aber auch als Bindeglied zwischen der Theorie und der Praxis agieren können. „Professionelle Handlungskompetenz in der Sozialen Arbeit wird zum Schlüsselbegriff für die Auflösung des Theorie-Praxisproblems im Studium. Dort sollen Alltagswissen und Alltagstheorien in wissenschaftliches Handlungswissen transformiert und dieses Handlungswissen in Handlungskompetenz überführt werden.“ (ebd.:14)

In welchem Zusammenhang die Kompetenzen zu „Global Definition“ stehen zeigt Schallberger (2012:72) auf, der das Herausbilden einer (argumentativen) Kompetenz, die sich auch im Sinne der „Global Definition“ behaupten kann, eng mit der Herausbildung eines gemeinsamen Selbstbildes der Sozialen Arbeit verknüpft sieht. Welche Kompetenzen für wichtig empfunden werden, hängt demnach stark mit dem theoretischen Unterbau zusammen, welches Ziel die Soziale Arbeit durch ihr Handeln verfolgt. Das gegebene Ziel füttert sich aber aus unterschiedlichen Interessen, von den Geldgeber_innen, den Nutzer_innen, von staatlicher Seite oder von dem/der Sozialarbeiter_in selbst und Bedarf deshalb eines kritischen Bewusstseins darüber. Nach dieser theoretischen Auseinandersetzung werden nun in den folgenden Teilen die aus den Interviews aufgezeigten Kompetenzen analysiert.

5.3 Empirischer Teil – Kompetenzen aus den Interviews

„Das Faktum von Unterschiedlichkeiten in den Arbeitsfeldern und Aufgaben ist in der Sozialen Arbeit selbstverständlich [...]“ (Thiersch 2015:47). Ausgehend von dieser Heterogenität untersucht der empirische Teil, mit welchen Kompetenzen den aktuellen Herausforderungen im Sozialraum St. Pölten begegnet werden kann bzw. welche hierfür genannt wurden. So werden zunächst genannte Kompetenzen aus Sicht der interviewten Lehrenden und Professionist_innen aufgezeigt und interpretiert. Teil der Arbeit ist es aber auch, die formulierten Wünsche von den interviewten Nutzer_innen Sozialer Arbeit aufzuzeigen und zu interpretieren, da diese sich durchaus auf ein notwendiges Kompetenzrepertoire auswirken, das in der Praxis Anwendungen finden und auch in der Vorbereitung dazu Teil der Lehre sein sollte. Aus den Nutzer_innen-Interviews werden vor allem genannte Bedürfnisse und Wünsche aufgezeigt und untersucht, die im Kompetenzdiskurs eine gewichtige Rolle einnehmen sollen.

5.3.1 Kompetenzen aus Sicht der Lehrenden

Aus Sicht der Lehrenden braucht es ein breites Spektrum an Kompetenzen, mit denen den momentanen Herausforderungen im Sozialraum St. Pölten begegnet werden kann. Innerhalb dieses breiten Spektrums an Kompetenzen, die innerhalb der Lehre in Form des Lehrangebotes durchaus in einem konkurrierendem Verhältnis stehen, gibt es aber auch viele Übereinstimmungen, die im folgenden aufgezeigt und analysiert werden.

5.3.1.1 Reflexionsfähigkeit

„Die Auseinandersetzung mit dem eigenen professionellen Habitus. Also der Student, die Studentin beginnen ein Studium mit einer Motivation: „Ich will im sozialen Bereich arbeiten“. Und auch mit einem Bild: „Was ist der Sozialbereich?“ Und das ist aus meiner Wahrnehmung heraus selten deckungsgleich. [...] und das Bindeglied dafür ist die Reflexion von meiner Meinung nach [...]“ (L 1686-1694)

„Ein zentrales Thema dabei ist die Reflexion. Die eigene Reflexion in Hinblick darauf, wie ich reagiere auf Personen. Wo meine eigenen, sag ich einmal, im Hintergrund vorhandenen Themen sind, die mich vielleicht irgendwie emotional berühren und das gilt es im Zuge der Ausbildung soweit aufzugreifen, dass [...] die Reflexionsfähigkeit gestärkt wird. (L 2053-2057)

Von Seiten der Lehrenden wurde die Fähigkeit der Reflexion als sehr wichtig empfunden und auch dementsprechend oft genannt. Gemeinsam wird dabei auf die Notwendigkeit verwiesen, die Fähigkeit der Reflexion schon im Studium zu erwerben, was dann in der Praxis durch Inter- und Supervision weitergeführt werden kann.

Interessant ist dabei, dass aus der Sicht der Lehrenden die Reflexion innerhalb der Praxis für unterschiedliche Handlungen in Betracht gezogen werden kann und soll. So bietet sie die Voraussetzung für eine gelingende Abgrenzung, in dem man die eigenen Grenzen kennenlernt und dann selbstreflektiert. Eine hohe Belastung wird demnach stets angenommen, welcher vor allem durch einen Selbstschutz – der auf reflexiven Fähigkeiten aufbaut – begegnet wird. Zudem wird durch diese Reflexivität auch ein professionelles Handeln in schwierigen und belastenden Situationen möglich.

Für mich stellt sich hier die Frage, ob für noch junge Professionist_innen nicht andere Möglichkeiten des Selbstschutzes gegeben sind, die aber aufgrund fehlender Ressourcen nicht herangezogen werden. Aus dieser Perspektive betrachtet, könnte die Kompetenz der Reflexivität Gefahr laufen, mögliche Einsparungen und weitere fehlende Ressourcen zu kaschieren und zu verdecken. Zudem lässt sich daraus schließen, dass es in Bezug auf die belastende Arbeit oftmals an einem Bewusstsein für die Notwendigkeit des Selbstschutzes fehlt. Nicht die belastende Situation und deren Kontext, welcher vor allem durch Einsparungen im Sozialen Bereich geprägt ist, werden hinterfragt, sondern die Verantwortung wird vielmehr auf Seiten der Professionist_innen verortet, welche in der Ausbildung schon auf diese Belastung vorbereitet werden sollten. Lenz (vgl. 2012: 315) zeigt hierzu auf, dass sich die genannten Einsparungen in Form einer Ökonomisierung der Sozialen Arbeit auch in der Lehre wiederfinden lässt und sich Lehrende mit einer Veränderung der strukturellen Rahmenbedingungen konfrontiert sehen. Martina Kreil wird im Kapitel 5.3.3.2 noch näher auf diese Thematik eingehen.

Weiters wird die Fähigkeit der Reflexivität aber auch als Voraussetzung betrachtet, um einer breiten, sich ständig veränderten Zielgruppe und den damit entstehenden Herausforderungen angemessen begegnen zu können. Meines Erachtens wird hier sehr deutlich, dass die Lehre nicht den Anspruch hat, dem breiten und vielfältigen Spektrum der Praxisfelder der Sozialen Arbeit ganzheitlich zu begegnen, sondern vielmehr versucht, grundlegende „basics“ zu vermitteln, die in der Praxis mit Hilfe der Reflexion erweitert werden können.

„Das Nachdenken über gesellschaftliche Ungleichheit, über Machtverhältnisse, über eigene Macht im Verhältnis zu sozialer Ungleichheit. Wenn ich das nicht lerne, theoretisch Auseinandersetzen ist ja auch etwas wissenschaftliches. Klar kann ich dann noch als Sozialarbeiter_in handeln, ich glaube aber, dann fehlen mir ganz viele Bezüge, welche Bedeutsamkeit dieses Handeln auch haben kann.“ (L 2134-2138)

Durch diese Auseinandersetzung sollen bestehende Machtverhältnisse aufgedeckt und hinterfragt werden. Zu verorten sind diese Machtverhältnisse zum einen zwischen den Professionist_innen und den Nutzer_innen sowie in Bezug zu den Förder- und Auftraggeber_innen. Zum anderen soll aber auch soziale Ungerechtigkeit hinterfragt und in Bezug zur eigenen Arbeit gestellt werden. Hilfe ist demnach kritisch zu hinterfragen und muss in einem Gefüge von verteilungs- und ordnungspolitischen Interessen betrachtet werden. Reflexion wird zudem in Bezug auf die eigene Biografie und die eigene Motivation für die Sozialarbeit genannt. Professionist_innen müssen sozialen Problemen demnach mit einer gewissen Haltung begegnen, welche im nächsten Punkt 3.3.1.2 näher erläutert wird. Soziale Arbeit befindet sich bekanntlich im Zwiespalt zwischen Hilfe und Kontrolle und muss sich deshalb ihrer eigenen Machtausübung bewusst sein. Wie Dimmel (vgl. 2016:6) aufzeigt, muss dieses Dilemma der eigenen Rolle offen gelegt werden und es muss auch mit den daraus resultierenden Konflikten seitens der Geldgeber_innen gerechnet werden.

Die Wichtigkeit der Kompetenz der Reflexionsfähigkeit ist auch in der Literatur zu finden, wo ihr als professionelle Kompetenz eine Schlüsselfunktion zugesprochen wird. So ermöglicht Reflexivität das (reflexive) Hinterfragen von Wissen und Wissenschaft sowie des eigenen Selbstbildes (vgl. Becker-Lenz et al. 2012:14). Dies ist insbesondere dann von großer Bedeutung, wenn sich die Soziale Arbeit gegenüber Interessen behaupten muss, die nicht im „sozialarbeiterischen“ Sinne sind. So bezeichnet Seithe (2012:405) „Reflexivität als Gegenbild einer sozialtechnologischen Anpassung.“ Das Wissen über gesellschaftspolitische Zusammenhänge ermöglicht eine kritische Auseinandersetzung, wodurch die Soziale Arbeit nicht zum Spielball von Machtinteressen wird, bzw. sich gegenüber solchen Bemühungen wehren kann. Seithe zeigt weiter auf, dass sich die Soziale Arbeit aufgrund dieses wissenschaftlich fundierten Wissens durchaus auch politisch positionieren soll und sich durch das Aufzeigen von Exklusionsmechanismen offensiv in die Politik einmischen kann und soll (vgl. ebd.:440f.). Dass der Umgang bzw. das Zustandekommen aber selbst sehr kritisch betrachtet werden muss zeigt Schreier auf, der dem Begriff selbst eine momentan inflationäre Verwendung zuschreibt (vgl. 2013:195). Schreier postuliert weiter, dass in einem ersten Schritt des „Innehalten[s]“ die eigene Verwobenheit innerhalb unterschiedlicher Interessenlagen und Machtgefügen sichtbar gemacht werden muss (vgl. ebd.:200). Eine weitere Beobachtung ist, dass diese Verwobenheit untrennbar ist, jedoch ihre Entstehen und die ihr zugrunde liegende Regelmäßigkeit

analytisch erschließbar ist (vgl. ebd.:200). Professionist_innen müssen demnach nicht nur über ein Wissen über gesellschaftspolitische Zusammenhänge verfügen, sondern müssen sich zunächst selbst als Subjekt und Akteur_in darin sichtbar und sich dessen bewusst machen.

5.3.1.2 Haltung

*„Ich glaube, das wichtigste und was am meisten versucht wird in der Lehre ist, an einer grundsätzlichen Haltung zu arbeiten für die Soziale Arbeit. Die Reflexionsfähigkeit von Studierenden erhöhen. Das Verständnis für unterschiedliche Lebensweisen zu erzeugen und dann einfach ein Handwerkzeug beizubringen und zu vermitteln, das anwendbar ist.“
(L 2077-2081)*

Wie im vorherigen Punkt schon angesprochen ist aus Sicht der Lehrenden eine gewisse Haltung für den/die Sozialarbeiter_in notwendig, welche eng mit der Reflexionsfähigkeit verknüpft ist bzw. aus dieser erst resultieren und bestehen kann. Wie diese Haltung konkret auszusehen hat und woran sie sich zu orientieren hat, wird von den Lehrenden nur wagen beschrieben bzw. offen gelassen. So wird vor allem ein Wissen über Verschiedenartigkeit als wichtig empfunden, wodurch man zum einen verschiedenen Lebensentwürfen seitens der Nutzer_innen ihre Daseinsberechtigung in der Sozialen Arbeit zuspricht und diese auch weiter ausbauen kann. Zum anderen soll durch dieses Wissen aber gerade eine Soziale Arbeit ermöglicht werden, um sich als Sozialarbeiter_in in diesen vielfältigen Lebensentwürfen kompetent und professionell bewegen zu können. Die Anerkennung von und der kompetente Umgang mit „Vielfalt“ spielt auf Seiten der Lehrenden eine zentrale Rolle innerhalb der Sozialen Arbeit, und solle dementsprechend in der Lehre vermittelt werden. Die Haltung ist zudem als selbstkritische Haltung zu betrachten, wodurch eigene Vorurteile hinterfragt, reflektiert und abgebaut werden können. Speziell werden hier rassistische und sexistische Vorurteile erwähnt, mit denen Sozialarbeiter_innen in ihrer Arbeit häufig konfrontiert werden können. Als weiterer Bestandteil der Haltung wird das Hinterfragen der eigenen Kultur genannt, bzw. eine kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff überhaupt. Wie auch im vorherigen Punkt werden hier von Seiten der Lehrenden Machtverhältnisse verortet, dessen Erkennen und Benennen Können als wichtige Kompetenz der Sozialarbeit empfunden wird.

Heute beschreibt die Haltung vor allem im Erkennen und Zulassen von Differenz und in der Anerkennung dieser (vgl. 2010:187). Soziale Arbeit hat demnach mit Formen von Differenzen zu tun, denen mit einer gewissen Haltung begegnet werden muss. Der kompetente Umgang mit Andersheit bedarf demnach auch die Anerkennung derselben

– was sich in einer Haltung herausbilden muss. Um dieser genannten Vielfalt kompetent begegnen zu können, braucht es nach den Lehrenden, neben den „basics der Sozialarbeit“, also auch eine gewisse Haltung. Das Konzept der dekonstruktiven Haltung bietet die theoretische Grundlage, wie mit dieser oftmals noch unbekanntem Vielfalt kompetent umzugehen ist. Ein begrenztes Wissen auf Seiten der Sozialarbeiter_innen wird anerkannt und als Chance gesehen, Kontrolle zu minimieren und Unvorhergesehenes im Interesse der Nutzer_innen zu ermöglichen (vgl. Fegter et al. 2010:243). Kritisch ist dabei allerdings zu betrachten, dass dieses idealtypische Konzept in der Praxis nicht so leicht umzusetzen ist, da diese sich zunehmend mit Aufgaben der Kontrolle konfrontiert sieht und sich zudem in einem Spannungsdreieck aus unterschiedlichen Interessen befindet. Staub-Bernasconi zeigt dieses Spannungsdreieck anhand des Tripelmandats der Sozialen Arbeit auf, wonach neben den Komponenten „Hilfe“ und „Kontrolle“ auch eine wissenschaftliche Fundierung herangezogen werden muss. Zudem muss sich die Profession als unabhängig beweisen und muss sich hierfür auf einen Ethikkodex berufen können, der unabhängig von externen Einflüssen entstanden ist (vgl. 2007:13f.). Hinzu kommen auch noch Einsparungen und die Einbindung in marktorientierte Handlungen, die auf Effektivität basieren, wodurch oftmals subjektive Bedürfnisse und Interessen der Nutzer_innen den Interessen der Fördergeber_innen weichen müssen. Dies wird vor allem in staatlich finanzierten Projekten sehr deutlich, in denen Soziale Arbeit vermehrt die Aufgabe der Aktivierung derjenigen übernimmt, von denen ein produktiver Beitrag für das Gemeinwohl zu erwarten ist (vgl. Seite 2012:254f.).

Auch ist damit zu rechnen, dass durch das Zulassen von unvorhergesehenen Situationen entstehen können, die nicht im Interesse der Sozialarbeit sind und demnach als „Fehler“ eingestuft werden. Der Umgang mit diesen „Fehlern“ muss demnach auch erlernt und nicht als Scheitern betrachtet werden, wie es bisher vor allem geschieht. Eine daraus resultierende These ist demnach, dass der Sozialen Arbeit innerhalb der Praxis der kompetente Umgang mit „Fehlern“ fehlt. Durch diesen kompetenten Umgang und das Etablieren und Leben einer „Fehlerkultur“ können sich aber erst die von den Lehrenden beschriebenen unterschiedlichen Lebensweisen außerhalb einer normierten Gesellschaft frei entfalten. Der Sozialen Arbeit fehlt es demnach innerhalb ihres Selbstbildes an einer „Fehlerkultur“, die aber für die beschriebene Haltung unumgänglich ist, da durch sie Unvorhergesehenes möglich wird. Die Vermittlung dieser „Fehlerkultur“ muss demnach auch Bestandteil der Lehre

werden und könnte gerade in einer durch Studierenden begleiteten Beratungsstelle erste Formen annehmen.

Kritisch zu betrachten ist, dass von den Lehrenden wenig zur Umsetzung der beschriebenen Haltung innerhalb der Praxis genannt wird und in diesem Fall eine Kluft zwischen Theorie und Praxis sichtbar wird. So sieht sich die Lehre zwar durchaus mit Ressourcenfragen konfrontiert und sieht z.B. auch einzelne Lehrveranstaltungen in einem konkurrierenden Verhältnis zueinander. Die Praxis hingegen zeigt eine noch größere Abhängigkeit von Geldgeber_innen auf und es ist sehr fraglich, ob die damit vermittelten Interessen auch den Interessen der Nutzer_innen gleichen. Wie Sozialarbeiter_innen an ihrer Haltung arbeiten können ist demnach offen gelassen und lässt vermuten, dass sich Sozialarbeiter_innen entweder nicht über die Notwendigkeit einer Haltung bewusst sind, oder sie innerhalb der Praxis Probleme in der Anwendung und Umsetzung haben und ihnen die Mittel fehlen, diese verbindlich einzufordern.

5.3.1.3 Arbeit als Profession mit anderen Professionen

„Es ist eine hochgradig mündliche und schriftliche Profession.“ (L 2104)

Von Seiten der Lehrenden wird die Soziale Arbeit als eigenständige Profession wahrgenommen, die mit einem spezifischen Wissen der unterschiedlichen Theorien der Sozialen Arbeit untermauert wird. Wie in Punkt 3.2.1, 3.2.2 und 3.2.3 schon aufgezeigt, stehen diese Theorien in einem Spannungsfeld zueinander, welche sich auch regional unterscheiden können. Auf die regionalen Unterschiede geht Martina Kreil im Kapitel 6.4.6 näher ein. Das Begrüßen einer Sozialen Arbeit als Profession lässt sich damit begründet, dass Soziale Arbeit als wichtig und komplex empfunden wird, was eine wissenschaftsnahe Ausbildung erfordert. Der Sozialen Arbeit als Profession soll damit ermöglicht werden, anderen Professionen auf Augenhöhe zu begegnen. Zudem soll es durch die wissenschaftsnahe Ausbildung ermöglicht werden, der Komplexität von Problemlagen oder Lebenssituationen professionell begegnen zu können, in dem die Sozialarbeiter_innen über die Kompetenz verfügen, auch den Kontext und die Zusammenhänge eines Falles zu sehen und diese auch miteinbeziehen können.

„Ich bin in einer psychosozialen Beratungsstelle tätig, die ich insofern leite, dass ich ein multiprofessionelles Team anleite, das sich aus verschiedensten Psychotherapeut_innen, mit jeweils fachlich anderem Hintergrund, Sozialarbeiter_innen, Pädagog_innen, Bildungs- und Berufsberater_innen usw. auseinandersetzt [...]“ (L 16-19)

Die Kenntnis über andere Professionen wird auch als wichtig empfunden, da Sozialarbeiter_innen oft in einem multiprofessionellen Team arbeiten. Genannt werden z.B. Psychotherapeut_innen, Pädagog_innen, Bildungs- und Berufsberater_innen, die in die Fallarbeit der Sozialarbeit miteinbezogen werden müssen. Aus den Interviews ist außerdem zu erkennen, dass die Zusammenarbeit mit anderen Professionen als wichtig empfunden wird, da durch das vernetzte Denken und Arbeiten besser auf aktuelle Entwicklungen eingegangen werden kann. Zudem können durch das breite Angebot des Unterstützungssystems auch besser die individuellen Bedürfnisse der Nutzer_innen berücksichtigt werden. Die Kenntnis über andere, nahestehende Professionen ermöglicht zudem eine bessere Vernetzung. Meiner Ansicht nach könnte sich durch diese Vernetzung auch mehr Widerstand gegen Einsparungen im Sozialen Bereich formieren, die mehr oder weniger alle von derselben Einsparungspolitik betroffen sind.

Die Zusammenarbeit mit anderen Professionen setzt voraus, sich selbst als Profession wahrzunehmen und auch von den anderen Professionen als solche gesehen zu werden. Die Unterscheidung zu anderen Professionen fällt oftmals nicht leicht und so braucht es nach Schrödter ein Unterscheidungsmerkmal im selbstgesetzten Zweck (vgl. ebd.: 2007:8). Dieser selbstgesetzte Zweck zeigt sich bei der Sozialen Arbeit im gesellschaftlichen Auftrag, soziale Gerechtigkeit herzustellen. Inwiefern dieser Zweck im Selbstbild der Sozialen Arbeit als allgemein gültig gilt ist aber sehr fraglich.

5.3.1.4 Generalistisches Wissen

„Also sozusagen diese Eleganz, wie man es in der Musik oder im Theater in der Improvisation kennt. Du musst die Basics kennen und dann. Und es ist ein Teil nicht planbar in der Sozialarbeit.“ (2041-2043)

„Wir vermitteln die theoretischen Grundlagen, die den Leuten helfen, einzelne Phänomene, Erscheinungen, die sie vorfinden, in einem größeren Gesamtzusammenhang zu sehen.“ (L 1756-1758)

„Also das Studium ist ja erstmal generalistisch aufgebaut, aber es gibt immer auch das Gefühl, nicht genug gelernt zu haben.“ (L 1229-1230)

Eng mit dem vorherigen Punkt verknüpft, wird von den Lehrenden auf ein generalistisches Wissen hingewiesen und als wichtig empfunden. Soziale Arbeit als Profession braucht eine wissenschaftsnahe Berufsvorbildung, innerhalb derer die basics der Sozialarbeit vermittelt werden. Darauf aufbauend kann dann aus Sicht der Lehrenden in den spezifischen Handlungsfeldern auch das jeweilige Wissen weiter angeeignet und vertieft werden. Als besonders wichtig wird dabei sozialrechtliches

Wissen empfunden, da dieses von anderen Bezugswissenschaften oftmals nicht miteingebunden wird. Aus dieser Sichtweise lässt sich meines Erachtens durchaus auch eine politische Ausrichtung der Sozialarbeit erkennen, die über ein rechtliches Wissen verfügen muss, wodurch z.B. auch Exklusionsmechanismen rechtlich entgegen getreten werden kann.

Da sich Soziale Arbeit mit verschiedenen Lebenswelten der Nutzer_innen beschäftigt, braucht es hierfür auch ein breites Wissen, um sich innerhalb dieser komplexen und vielfältigen Welten kompetent bewegen zu können. Neben den Basics der Sozialarbeit und dem spezifischen Wissen aus dem jeweiligen Handlungsfeld, braucht es demnach auch ein möglichst breites Wissen über andere Bezugswissenschaften. Extra erwähnt wurde z.B. das bürokratische Wissen, bzw. wie mit Bürokratie umzugehen sei, was sich in folgendem Zitat wiederfindet:

„Oder die Fähigkeit, sich so auszudrücken, dass man damit erreicht, was man möchte. Wenn ich ein Bettelbrief schreibe, muss ich genau wissen, was für Codes da rein müssen.“ (L 2125-2126)

Bürokratie wird demnach durchaus als notwendige Kompetenz wahrgenommen, doch wird das Augenmerk dabei nicht unbedingt auf das kompetente Ausfüllen von Anträgen gelegt, sondern vielmehr auf die kritische Betrachtung dessen sowie auf die Auswirkungen für die Nutzer_innen. Somit wird auch in Bezug auf das bürokratische Wissen von Seiten der Lehrenden der Sozialarbeit ein politischer Charakter zugeschrieben, wie trotz der Bürokratisierung im Interesse der Nutzer_innen gehandelt werden kann.

Weiters wird angemerkt, dass es gerade bei den jüngeren oder sich in Ausbildung befindlichen Sozialarbeiter_innen an einer Widerständigkeit fehlt, sich gegen die vermehrt aufkommenden autoritären Staaten zur Wehr zu setzen. Hierfür ist es nötig, einen Einblick oder besser Überblick über gesellschaftspolitische Entwicklungen zu haben, was aber nicht nur an der Fachhochschule vermittelt werden kann, sondern was aus Sicht der Lehrenden auch im Engagement der Studierenden selbst zu verorten ist, worauf im nächsten Punkt 3.3.1.5 näher eingegangen wird.

In der Literatur wird darauf hingewiesen, dass Sozialarbeiter_innen neben Alltagswissen auch die Kompetenz des praktischen Verstehens „im Sinne der kontext-, situations- und personenbezogenen Anwendung theoretischen Wissens und Könnens“ beherrschen müssen (Zierer 2009:78). Gleichzeitig drückt dieses generalistische Wissen auf das Selbstwertgefühl der Profession, die dadurch lediglich als

unterstützende Arbeit betrachtet werden kann. Seithe (2012) erteilt diesen Sichtweisen eine klare Absage und hebt gerade die Breite und das dadurch ermöglichte Erkennen von komplexen Zusammenhängen als Besonderheit der Profession hervor (vgl. ebd.:33). Wie einleitend aufgezeigt, sind der Gegenstand und die dafür nötigen Kompetenzen der Sozialen Arbeit sehr umstritten. Dies zeigt sich auch in der Breite des Feldes, was sowohl für als auch gegen ein professionelles Verständnis sprechen kann.

5.3.1.5 Selbst- und Lebenserfahrung

Die Sicht der Lehrenden auf die Verbindung von Theorie und Praxis und den Wissenstransfer von der Lehre in die Praxis lässt sich als ambivalent beschreiben. So wird einerseits angenommen, dass die Lehre die Studierenden ausreichend auf den Praxiseinstieg vorbereitet, es aber durchaus Inhalte gibt, die theoretisch nicht vermittelt werden und nur selbsterfahren werden können. Hierfür wird vor allem das Langzeitpraktikum in seiner Wichtigkeit hervorgehoben, da in diesem vor allem der Selbsterfahrung ein hoher Stellenwert eingeräumt wird. Die Ausrichtung der Lehre wird demnach durchaus als praxisorientiert betrachtet, wenn auch kritisiert wird, dass für bestimmte Inhalte oft die Zeit und der Raum im Curriculum fehlt.

Andererseits gibt es aber auch die Meinung, dass das vermittelte Wissen aus der Lehre die Studierenden nicht ausreichend auf den Praxiseinstieg vorbereitet, was in folgendem Zitat sehr deutlich zu erkennen ist:

„Man hat das Gefühl, man übergibt Studierende halbfertig an die Praxis. Oder man hat auch ein wenig Sorge.“ (L 1223-1224)

So ist auf Seiten der Lehrenden zu verorten, dass die Lehre den Praxiseinstieg für junge Sozialarbeiter_innen nicht ausreichend vorbereiten kann. Die Verantwortung wird zum einen – wie schon erwähnt – in der Dichte des Studiums gesehen, wo gewisse Inhalte wie z.B. Abgrenzungsmethoden und Bewältigungsstrategien im Umgang mit Stress und belastenden Situationen kaum Platz finden. Andererseits ist aber auch zu erkennen, dass die Verantwortung auch schnell bei den Studierenden selbst und der Praxisanleitung gesehen wird.

„Krisen gehören zum Leben dazu und dienen dazu, etwas Neues zu entwickeln. Was bekanntlich natürlich sehr, sehr schwer ist, wenn man erlebt, dass das alt hergebrachte, das, was man bisher so gemacht hat, nicht mehr funktioniert. Das tut weh.“ (L 1676-1679)

Die Bewältigung von Krisen ist demnach etwas nicht Umgängliches, was im Idealfall anhand der eigenen Lebenserfahrung abgehandelt werden kann. Aus dem Zitat ist zudem das Verständnis zu erkennen, dass Krisen durchaus auch positive Aspekte in sich tragen können. Sie verunsichern zwar, lassen dadurch aber neuen Lebensweisen Raum sich zu entfalten. Aus Sicht der Lehrenden ist der Umgang mit Krisen ein elementarer Teil der Sozialarbeit, was anhand einer Fehlerkultur in der Praxis auch gelebt werden sollte, da sich dadurch auch Bedürfnisse der Nutzer_innen abseits vorgefertigter Normen entwickeln können.

„Ja aber ich gehe mal davon aus, dass Sozialarbeiter_innen immer wieder die Möglichkeit haben, trotz einiger Krisen immer wieder auf die Beine zu kommen und auch ein Burnout oder eine Gastritis sind kein Weltuntergang. Das gehört meines Erachtens dazu. Ich sage sogar auch einigen Student_innen, dass ich es nach zwei Jahren total normal finde, dass man in eine große Krise gerät.“ (L 4047-4051)

Das Zitat zeigt sehr deutlich, dass Krisen als Teil der Sozialarbeit betrachtet werden, und zwar nicht nur auf der Seite der Nutzer_innen, sondern auch auf Seite der Sozialarbeiter_innen. Das Verständnis dieser krisenbehafteten Sozialarbeit lässt zweierlei erkennen: zum einen wird die Verantwortung der Krisenbewältigung bei der Praxisanleitung verortet, die jungen Sozialarbeiter_innen in belastenden Situationen zur Seite stehen und hierfür ausreichend vorbereiten muss. Zum anderen ist aber auch sehr deutlich zu erkennen, dass Soziale Arbeit, gerade in der Anfangszeit, als sehr belastend wahrgenommen wird und Krisen, auch auf Seiten der Sozialarbeiter_innen, als Teil davon betrachtet werden.

Der Umgang mit Krisen zeigt auf, dass die Verbindung von Lehre und Praxis hier nicht ausreichend gegeben ist, da von Seiten der Lehrenden eher Verantwortung abgegeben wird. Meines Erachtens wird dadurch deutlich, dass der Umgang mit krisenhaften Situationen und der Selbstschutz für junge Sozialarbeiter_innen in der Lehre zu kurz kommen. Zudem ist zu erkennen, dass belastende Situationen als Teil der Sozialen Arbeit gesehen werden. Kritisch ist dabei zu betrachten, warum nicht die Mechanismen dahinter, die sehr oft für krisenhafte Situationen verantwortlich sind, hinterfragt werden. Genannt sei hier die neoliberale Einsparungspolitik und die Bürokratisierung der Sozialen Arbeit, deren Auswirkungen weitreichende Folgen haben.

5.3.1.6 Gesprächsführung

„Mein vorrangiges Ziel bei Gesprächsführung, wenn ich das lehre ist, dass die Studierenden danach nicht nur eine Ahnung haben, sondern dass sich die gut gerüstet fühlen, schwierige Gespräche führen zu können, zielorientierte Gespräche führen zu können und anfangen, Reaktivierungsmaßnahmen einzuleiten im Sinne davon, dass es nicht darum geht, was Neues hinein zu pflanzen in die Leute, sondern auf Ressourcen zurück zu greifen, die da sind, aber die wahrscheinlich verschüttet waren oder verschüttet sind.“ (L 582-588)

Die Lehrenden erwähnen in den Interviews öfters die „basics“ der Sozialen Arbeit und beschreiben dann Gesprächsführung als eine der wichtigsten davon. Die Kompetenz, Gespräche professionell führen zu können wird demnach als wichtig empfunden und wird als Kernkompetenz benannt, auf der weitere Kompetenzen aufbauen können. Wie im Zitat gut ersichtlich, sollen Sozialarbeiter_innen auch in belastenden Situationen und Gesprächen fähig sein, kompetent damit umzugehen, was vor allem über die Gesprächsführung zum Ausdruck kommt. Gesprächsführung gibt demnach anhand eines gewissen Ablaufplans die Struktur vor, an der sich der/die Sozialarbeiter_in orientieren kann. Gleichzeitig wird aber auch angemerkt, dass die Struktur nicht immer gleich in die Praxis umzusetzen ist und deshalb auch viel Gestaltungsspielraum gegeben werden muss, wodurch vorhandene Ressourcen auf Seiten der Nutzer_innen aufgedeckt und dann auch eingesetzt werden können.

5.3.2 Kompetenzen aus Sicht der Professionist_innen

Die Professionist_innen haben innerhalb der Interviews aufgezeigt, mit welchen Herausforderungen sie momentan zu tun haben und wie sie diesen begegnen. Die hierfür verwendeten und genannten Kompetenzen werden im folgenden aufgezeigt und kritisch hinterfragt.

5.3.2.1 Bürokratische Kompetenz

„Die Bürokratie ist ja mittlerweile so kompliziert, dass ich da auch gerne Schulungen hätte. Das ist aber nicht unser Job sozusagen. Das Bekommen nur die Sacharbeiter. Das muss man sich halt selbst aneignen. Dazu bleibt halt oft keine Zeit, weil wir halt immer reduzierter sind.“ (P 2484-2487)

Aus Sicht der Professionist_innen hat die Bürokratie einen großen Einfluss auf die Soziale Arbeit, was sich zum einen auf sie selbst, zum anderen aber auch in den daraus entstandenen Folgen auf die Nutzer_innen von Sozialer Arbeit auswirken kann. In dem Zitat ist gut zu erkennen, dass sich die Soziale Arbeit vermehrt mit

bürokratischen Prozessen konfrontiert sieht. Die Arbeit damit wird als kompliziert und zeitaufwendig beschrieben, was als negativ und nicht den Nutzer_inneninteressen entsprechend betrachtet wird. Zudem ist auch ersichtlich, dass die bürokratische Arbeit bzw. das Ausmaß, dass sie in der Sozialen Arbeit einnimmt, zwar nicht unbedingt als Teil der Sozialen Arbeit betrachtet wird, diese Arbeit aber trotzdem gemacht wird. Für einen kompetenten Umgang fehlt es an Vorbereitung bzw. spezifischen Schulungen, was sich die Professionist_innen in der Praxis selbst aneignen müssen.

„Also meine Kollegin und ich sind relativ flott bei solchen Sachen. Aber beim Land kann man oft zwei Monate auch warten auf eine Entscheidung und die Leute brauchen aber gleich Hilfe und Geld und das und das. Und das ist leider, aufgrund des Bürokratismus und wie die Verfahren zum Ablaufen haben, oft nicht machbar.“ (P 3262-3266)

Das Zitat zeigt auf, dass die Beziehungsarbeit zwischen Professionist_in und Nutzer_in häufig von bürokratischen Entscheidungen abhängig ist, welche trotz schneller Arbeit seitens der Sozialarbeit häufig einen längeren Bearbeitungszeitraum in Anspruch nimmt. Von Seiten der Professionist_innen wird dies als nicht zielführend betrachtet, da es in vielen Fällen gerade um eine schnelle Unterstützung geht, was aber über die Bürokratie oftmals nur erschwert möglich ist.

Meines Erachtens zeigen die zwei Zitate auf, dass die Bürokratie vermehrt Einfluss auf Entscheidungen nimmt, die eigentlich bei der Sozialen Arbeit verortet sein sollten. Durch diesen Einfluss kommt es zu einer Kontrolle durch z.B. die Fördergeber_innen, die bestimmte Zahlen vorgeben und erfüllt sehen wollen. Es kommt aber auch zu einer Kontrolle darüber, wer über welche Mittel verfügen darf und bestimmte Ansprüche stellen kann. Bürokratie kann demnach als Kontrollinstrument betrachtet werden, welches sich in das Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit implementiert hat und zunehmend Einfluss auf sie ausübt. Zudem lässt sich meines Erachtens erkennen, dass durch das erschwerte Verständnis bürokratischer Prozesse, z.B. schwer verständlicher Anträge, die Exklusion der Nutzer_innen und ihre Anbindung an ein Unterstützungssystem verstärkt werden. Das dies weder im Sinne der Nutzer_innen, noch der Professionist_innen ist liegt auf der Hand und es stellt sich die Frage, ob bestimmte Menschen sehr bewusst durch diese Kontrollmechanismen strukturell ausgeschlossen werden. Diese These wird auch dadurch verstärkt, dass es durch die bürokratische Abhandlung zu einer verzögerten Zusammenarbeit kommt, was kleine Probleme des Lebens schnell wachsen lässt und die Lebenssituation der Nutzer_innen weiter verschlechtern kann.

„Dann ist es eben auch kostenlos, das macht auch viel aus. Und wie gesagt, es ist anonym, es ist unbürokratisch. Wir verlangen nichts von den Frauen. Die müssen sich nicht mal ausweisen.“ (P 1557-1559)

Wie wenige Professionist_innen aufgezeigt haben, gibt es allerdings durchaus auch Bereiche in der Sozialen Arbeit, die unbürokratisch arbeiten können. So kann es in einem niederschwellig ausgerichteten Angebot keinen bürokratische Hürden geben, vor allem wenn die Nutzer_innen das Angebot anonym in Anspruch nehmen können sollten.

5.3.2.2 Lebens- und Selbsterfahrung

„Ich denke mir für mich, auch die Sozialarbeit hat für mich auch sehr viel mit Lebenserfahrung zu tun. Also wenn ich schon einfach eine gewisse Zeit lang selbst im Leben stehe und selbst Dinge erfahren habe, tu ich mich [sic!] leichter manche Dinge auch zu verstehen [...].“ (P 5583-5586)

Aus Sicht der Professionist_innen wird öfters auf die Notwendigkeit einer gewissen Erfahrung hingewiesen. Diese Erfahrung wird als wichtige Komponente in der Sozialen Arbeit betrachtet, da erst durch sie eine professionelle Arbeit gewährleistet werden kann. Im Speziellen soll es über die Lebenserfahrung ermöglicht werden, Kontexte zu verstehen und in die Arbeit mit einbauen zu können.

Meines Erachtens wird durch den Verweis auf die Notwendigkeit einer Lebenserfahrung aufgezeigt, dass sich die Soziale Arbeit in der Praxis mit Situationen und Fällen konfrontiert sieht, auf die sie nicht vorbereitet wurde. Dies kann durch zweierlei begründet sein: zum einen könnte es an einer Vorbereitung im Umgang mit diesen Situationen in der Lehre fehlen. Zum anderen kann es aber auch sein, dass es tatsächlich Bereiche in der Sozialen Arbeit gibt, die nicht theoretisch vermittelt werden können, sondern eben selbsterfahren werden müssen. Interessant hierbei ist, dass von den Professionist_innen dieses selbsterfahrene Wissen in Form von Lebenserfahrung vorausgesetzt wird. Meines Erachtens macht dies deutlich, dass die Praxisanleitung, die diesen Prozess bei jungen Sozialarbeiter_innen begleiten und ermöglichen sollte, in der Praxis nicht wirklich wahrgenommen wird. Dies wird auch in folgendem Zitat sehr deutlich.

„Und ich habe einfach auch das Gefühl, dass viele Studierende nach Gymnasium, HAK, etc. sofort die Fachhochschule machen und haben aber noch gar keinen Tau, wie das Leben läuft. Eigentlich wäre ich dafür, dass man diese Ausbildung erst ab einem gewissen Alter anbietet. Dass es da Zugangskriterien geben sollte. Das hört sich vielleicht jetzt echt gemein an, aber ich glaube, viele kommen aus so einem geschützten Rahmen, von zuhause, die wissen gar nicht wie die Welt rennt.“ (P 5882-5888)

Aus dem Zitat wird ersichtlich, dass es von Seiten der Professionist_innen eine gewisse Skepsis gegenüber jungen Sozialarbeiter_innen gibt. Ihnen wird vorgeworfen, dass ihnen die für die Arbeit notwendige Erfahrung fehlt und sie deshalb nicht kompetent auf z.B. fordernde und belastende Situation reagieren können. Die vorgeschlagene Reglementierung der Ausbildung ab einem bestimmten Alter macht aber auch deutlich, dass dieses Wissen aus Sicht der Professionist_innen nicht an der Fachhochschule vermittelt werden kann, sondern in einem längeren Lebensabschnitt selbsterfahren werden muss. Das Zitat macht zudem deutlich, dass die beschriebene Lebenserfahrung vor allem im Umgang mit belastenden Situationen von Nöten ist, was im nächsten Punkt 3.3.2.3 näher beschrieben wird.

Die Bedeutung der beruflichen Vorerfahrungen zeigt auch Harmsen in einer Studie über das Selbstbild und das Eigeninteresse von Bachelorstudent_innen an der Ostfalia Hochschule. Interessant ist, dass eine Studentin schon über sozialarbeitsnahe Berufsvorbildungen verfügte und sich vom Studium der Sozialen Arbeit weniger eine persönliche Weiterentwicklung oder den Erwerb wissenschaftlichen Wissens erwartete, sondern sich einen formalen Aufstieg ermöglichen wollte (vgl. Harmsen 2014:57). Thole und Cloos (2000) zeigen anhand einer ältere Studie von Klatetzki und Kurz-Adam auf, dass sich Fachlichkeit und Professionalität nicht erst im Studium herausbilden. Vielmehr bieten Erfahrungen aus der Kindheit und Jugend einen Ressourcen-Pool, auf den im beruflichen Alltag zurückgegriffen werden kann und sich demnach auch auf die Ausgestaltung dessen auswirkt (vgl. ebd.:540). Erfahrungswissen kann demnach durchaus als Fachlichkeit betrachtet werden. Kritisch anzumerken ist hier, ob die Fachhochschule St. Pölten speziell darauf achtet, Menschen mit unterschiedlichem Erfahrungswissen aufzunehmen, um ihrem Anspruch in Bezug auf Vielfalt gerecht zu werden.

5.3.2.3 Abgrenzung – Selbstschutz

Aus Sicht der Professionist_innen wird ihre Arbeit als abwechslungsreich und zugleich auch oftmals belastend beschrieben. Wie mit belastenden Situationen umzugehen ist und woher das Wissen über Selbstschutz kommt, wird sehr unterschiedlich beschrieben. Wie im vorherigen Punkt schon erwähnt, gibt es die Ansicht, dass der Selbstschutz etwas sehr persönliches ist, das auf der eigenen Selbst- bzw. Lebenserfahrung beruht.

„Ich finde es unverantwortlich, jemanden auf Menschen loszulassen, der nicht ein bisschen an Selbsterfahrung hat. Das finde ich fast gemeingefährlich, weil es irrsinnig schnell geht, dass einen die Leute komplett überrennen und dann aussaugen. Und einfach, wenn du selber die Grenzen nicht merkst, dann ist es zu spät.“ (P 5807-5811)

In dem Zitat wird sehr deutlich formuliert, dass Soziale Arbeit nicht nur mit belastenden Situation zu tun hat, sondern sich auch bedrohlich auf die Gesundheit (unerfahrener) junger Sozialarbeiter_innen auswirken kann. Weiters wird sehr deutlich, dass sich die Professionist_innen durchaus Sorgen um junge Sozialarbeiter_innen machen, der Selbstschutz hierfür aber ausschließlich bei der jeweiligen Person selbst verortet wird.

Durch die Verortung des Selbstschutzes bei der jeweiligen Person selbst wird deutlich, dass Soziale Arbeit so, wie sie gerade abläuft, sehr belastend auf die Professionist_innen wirkt und diese durchaus „aussaugen“ kann. Oftmals werden Strategien im Umgang damit weder in der Praxis, z.B. in einer Praxisanleitung, noch in der Lehre verortet, sondern stattdessen als Erfahrungssache abgetan. Meines Erachtens lässt diese Betrachtung darauf schließen, dass dem Selbstschutz innerhalb der Praxis zu wenig Raum gegeben und als Eigenverantwortung abgetan wird. Die Kompetenz, sich in krisenhaften Situationen zum einen den Nutzer_innen gegenüber professionell zu verhalten, zum anderen sich aber ausreichend abgrenzen und selbst schützen zu können, wird auf eine persönliche Ebene ausgelagert. Daraus lässt sich schließen, dass in der Fachhochschule dem Selbstschutz in der Praxis ein eher geringer Stellenwert eingeräumt wird. Zudem lässt sich daraus schließen, dass der Umgang mit gewissen Situationen nicht erlernt werden kann, sondern eine Lebenserfahrung benötigt. Nichtsdestotrotz ist es fraglich, warum der Umgang damit vor allem auf der persönlichen Ebene verortet wird und nicht auch als Teil der Praxisanleitung, was wiederum darauf schließen lässt, dass der Praxisanleitung kein hoher Stellenwert eingeräumt wird und sie nicht ausreichend wertgeschätzt wird. Dennoch gibt es durchaus auch andere Sichtweisen, wie mit belastenden Situationen umzugehen ist.

„Also ich habe eine Zeit lang jede Woche einen akuten Krisenfall gehabt. Die Mitarbeiter_innen von mir haben das sehr gut gehandelt. Sie haben es deeskalieren können. Es ist aber oftmals auch an der Kippe gestanden, dass es bis zu einer gewalttätigen Eskalation kommt. Wenn man jetzt nicht weiß, wie man eben mit dem Klientel umgeht, wie man reagiert, wie man deeskalierend arbeitet, ist es ein Risiko für beide Seiten. Aber in dem Fall auch wirklich ein Schwerpunktrisiko für den/die Sozialarbeiter_in.“ (P 5358-5364)

Das Zitat zeigt wiederum auf, dass sich Professionist_innen der Sozialen Arbeit auch mit krisenhaften Situationen konfrontiert sehen. Es wird aber zudem deutlich, dass der

Umgang damit durchaus erlernt werden kann und einem Wissen, in diesem Fall das Wissen über Deeskalationsstrategien, unterliegt. Aus dieser Sichtweise wird der Lehre also durchaus eine entscheidende Rolle in der Vermittlung von Bewältigungsstrategien zugesprochen. Als weitere Bewältigungsstrategie im Umgang mit belastenden Situationen oder Gesprächen wird auch öfters die Fähigkeit der Abgrenzung erwähnt. So ist es wichtig, über die Kompetenz zu verfügen, von einem Fall in den nächsten zu gehen und auch diesem wieder kompetent begegnen zu können. Erschwert wird diese Arbeit dadurch, dass die Fälle z.B. sehr unterschiedlich sind. Von Seiten der Professionist_innen wird auch angemerkt, dass zwischen den Fällen oftmals keine oder nur kurze Pausen sind und dass sich die Frequenz deutlich erhöht hat. Im nachfolgenden Kapitel 7.7.8 wird René Rauch dies noch weiter beleuchten, aber es lässt sich doch erkennen, dass die Soziale Arbeit zunehmend unter Handlungs- und Zeitdruck steht. Inwieweit hier wiederum auf individuelle Bedürfnisse eingegangen und ausreichend reflektiert werden kann ist fraglich.

Im Umgang mit belastenden Situationen zeigt Frittum (2012) Humor als ein mögliches Werkzeug auf, mit Hilfe dessen sich Sozialarbeiter_innen selbst schützen können. Er zeigt aber auch auf, dass Humor nicht Teil der Ausbildung ist und dass stattdessen von Seiten der Studierenden die Fachhochschule als stark moralisierend wahrgenommen werden kann. In der beruflichen Praxis, wo Humor als Teil der Arbeit wahrgenommen wird, kann sich dies förderlich auf das Teamgefühl auswirken und kann als Ressource gegenüber belastenden Situationen dienen (vgl. ebd.:106).

5.3.2.4 Lernfähigkeit – Persönlichkeitsbildung

„Das Wichtigste, find ich, in der Sozialarbeit, ist Persönlichkeitsbildung, weil du arbeitest tagtäglich mit deiner eigenen Person. Mit dem steht und fällt deine Arbeit. Und dann ist es im Prinzip egal, ob einer ein Inklusionschart hat oder ob ich den einfach reden lasse und hin und wieder nachfrage. Es ist diese Chemie, die entsteht zwischen zwei Leuten und welcher Spur ich folge. [...] Und da ist Persönlichkeitsbildung so wichtig. Also das eigene Reflektieren von meinen Erfahrungen und Erlebnissen. Und mein eigenes Leben reflektieren ist total wichtig in meiner Arbeit. (P 5626-5634)

Als wichtige Kompetenz wird von Seiten der Professionist_innen die Lernfähigkeit hervorgehoben, da dadurch bestimmten Herausforderungen innerhalb der Praxis begegnet werden kann. So kann es zu einer Persönlichkeitsbildung kommen, was als wichtig empfunden wird, da es als Teil der Sozialen Arbeit betrachtet wird. Über die Reflexion der eigenen Person können sich Professionist_innen in einem Gespräch mit einem/r Nutzer_in besser zurechtfinden und besser auf die Bedürfnisse des

Gegenübers eingehen. Diese Kompetenz wird als zentral angesehen und in ihrer Wichtigkeit auch hervorgehoben.

Meines Erachtens lässt das Zitat erkennen, dass über die Persönlichkeitsbildung zwischenmenschliche Kompetenzen, wie Empathie, die Offenheit für neue Lebensweisen oder auch die Geduld, dem Gegenüber die Zeit einzuräumen, die er oder sie braucht, ermöglicht werden sollen. Zudem ist auch zu erkennen, dass von Seiten der Professionist_innen das Erlernen dieser Kompetenzen in der jeweils persönlichen Lernfähigkeit verortet wird. Dies erweckt den Anschein, dass der Erwerb dieser Kompetenzen entweder nicht Teil der Lehre ist oder aber sie nicht theoretisch erworben werden können. Diese Annahme zeigt sich im folgenden Zitat auf noch drastischere Weise:

„Weil das, was du brauchst für den Job, lernst im Job. Das kann dir die FH nicht beibringen. Das ist vielleicht aber auch gar nicht ihre Aufgabe, denk ich mir.“ (P 5598-5599)

Aus Sicht der Professionist_innen gibt es demnach durchaus Kompetenzen, die nicht theoretisch vermittelt werden können. Das Zitat macht zudem deutlich, dass es sich bei diesen Kompetenzen nicht um irgendwelche handelt, sondern diese von zentraler Bedeutung für das jeweilige Handlungsfeld der Sozialen Arbeit sind.

Nach meiner Ansicht wird dadurch mehreres ersichtlich. Zunächst lässt sich erkennen, dass sich die Soziale Arbeit mit unterschiedlichen Handlungsfeldern konfrontiert sieht, für die jeweils andere Kompetenzen erforderlich sind. Diese können in ihrem breiten Spektrum nicht ganzheitlich erfasst und auch nicht in ihrer Ganzheit Teil der Lehre sein. Junge Sozialarbeiter_innen benötigen deshalb die Kompetenz der Lernfähigkeit, um diesen Herausforderungen im jeweiligen Praxisfeld professionell begegnen zu können. Außerdem ist die Lernfähigkeit von zentraler Bedeutung, da über sie auch der sich zum Teil schnell veränderten Soziallandschaft und deren politischen und sozialökonomischen Rahmenbedingungen angemessen entgegen getreten werden kann. Zudem spielt die Lernfähigkeit in Bezug auf die eigene Persönlichkeitsbildung eine ausschlaggebende Rolle, da über sie eine professionelle zwischenmenschliche Beziehung ermöglicht werden kann. Hierfür gibt es durchaus auch die Meinung, dass dies Teil der Lehre sein sollte:

„Auch der Bereich Selbsterfahrung ist sehr in den Hintergrund geraten. Ich finde es aber sehr wichtig, sowas schon in der Ausbildung zu reflektieren und nicht erst in der Praxis.“ (P 5845-5847)

Das Zitat macht deutlich, dass die Reflexion der eigenen Person durchaus auch als Teil innerhalb der Lehre betrachtet wird. Es ist aber auch die Annahme zu erkennen, dass dies innerhalb der Lehre vermehrt in den Hintergrund geraten ist. Aus Sicht der Lehrenden kann diese Annahme nicht bestätigt werden. Inwiefern die Kompetenz der Reflexion und Lernfähigkeit im Curriculum verankert ist zeigt Martina Kreil im Kapitel 6.4.4. auf.

Meines Erachtens lässt diese Annahme erkennen, dass die Verbindung zwischen Theorie und Praxis im Sozialraum St. Pölten bisher eher locker gehalten ist und der Austausch nicht alle Professionist_innen erreicht.

Auch in der Literatur lässt sich die Lernfähigkeit als notwendige Kompetenz für Sozialarbeiter_innen wiederfinden. So wird das Feld der Sozialarbeit als etwas nicht abgeschlossen verstanden, sondern etwas sich stetig veränderndes, dem immer wieder neu begegnet werden muss. Egger (2009) beschreibt den Umgang mit der Ungewissheit als Leitmotiv im Prozess der Professionalisierung der Sozialen Arbeit (vgl. ebd.:123). Eng damit verknüpft ist auch die eigene Persönlichkeitsentwicklung, die sich in diesem stetigen Wandel einer permanenten Reflexion unterziehen muss. Notwendigerweise muss hierfür auch Raum und Zeit vorhanden sein, was in der geschilderten Praxis der Professionist_innen oft nicht der Fall ist.

5.3.2.5 Verweisungswissen

Aus Sicht der Professionist_innen wird die Kenntnis über die Angebote des Sozialraums St. Pölten als wichtig und als Teil klassischer Sozialarbeit empfunden. Das momentane Angebot wird größtenteils als ausreichend beschrieben, wenn auch von mehreren Professionist_innen geäußert wurde, dass bestimmte Angebote mehrfach aufzufinden sind und es eine bessere Koordination und Vernetzung zwischen den Einrichtungen geben sollte. Das Wissen über die Soziallandschaft und die Kompetenz, sich darin professionell bewegen zu können, sind demnach wichtige Faktoren, die in den verschiedenen Einrichtungen einen Einfluss auf die Arbeit haben. Das folgende Zitat lässt zudem erkennen, dass aus Sicht des Case Managements dem Verweisungswissen eine zentrale Rolle zugeschrieben wird.

„Das ist ja auch ein Stück weit klassische Sozialarbeit. Dinge, die man selbst kann macht man und man versucht den Klienten auch in der Soziallandschaft zu dirigieren und navigieren. [...] Ich sehe es als meine Case Management-Funktion, Brücken und Kontakte zu knüpfen und die Klienten in diesem sozialen Hilfsnetz, das ja doch sehr gut ausgebaut ist, ein bisschen zu begleiten und zu navigieren, manchmal dirigieren.“ (P 4816-4823)

Das Zitat zeigt auf, das vor allem darauf abgezielt wird, eine möglichst gute Integration in das bestehende Hilfssystem zu ermöglichen, ohne dieses aber kritisch zu hinterfragen oder den Kontext miteinzubeziehen. Dies wird im Zitat sehr gut ersichtlich, da der/die Interviewte auch klar formuliert, dass er/sie nicht nur das Zurechtfinden innerhalb dieses Sozialsystems begleitet, sondern zum Teil auch den Weg vorgibt. Inwieweit dieses Handeln die Interessen und Bedürfnisse der Nutzer_innen beachtet ist meiner Meinung nach sehr fraglich.

„Natürlich, wenn man Beratung schon 20 Jahre macht und in dem quasi drinnen lebt, ist das natürlich leichter. Wenn man ja seine persönlichen Kontakte schon hat, da ruf ich ja quasi nicht die Stelle an, sondern da kenn ich wen bei der Stelle.“ (P 3379-3382)

Von Seiten der Professionist_innen wird die Netzwerkarbeit zum Teil als ausbaufähig und -nötig beschrieben. Aus dem Zitat ist aber auch zu erkennen, dass die Netzwerkarbeit und die Kenntnisse über den Sozialraum vor allem in der Praxis erworben werden können – dies wiederum vor allem über persönliche Kontakte und nicht über eine Vernetzung zwischen den Einrichtungen.

Meiner Meinung nach lässt sich daraus schliessen, dass unter den Professionist_innen die Fachhochschule nur sehr lose als Teil des Sozialraums St. Pölten angesehen wird. Auch die angesprochene Netzwerkarbeit bezieht sich mehr auf die Einrichtungen untereinander und es scheint, dass für viele Professionist_innen die Verbindung zur Fachhochschule nicht gegeben ist. Es ist aber ebenso zu erkennen, dass der Wunsch einer verbesserten Zusammenarbeit vorhanden ist.

5.3.2.6 Arbeit im multiprofessionellen Team

„Aber sonst sind wir von der Ausbildung her eher multiprofessionell. Als Ethnologen, Psychologen, Geisteswissenschaftler. [...] Wir arbeiten extrem miteinander und holen uns immer wieder die Expertise vom anderen, weil es eben ein so breit gefächertes Spektrum ist, was wir abdecken an Fragen und Antworten, was wir quasi zu liefern haben.“ (P 6414-6422)

Öfters wird von Seiten der Professionist_innen die Arbeit im multiprofessionellen Team erwähnt und auch für ihre Arbeit als wichtig betrachtet. Es besteht die Meinung, dass es die Nutzer_innen größtenteils mit Multiproblemlagen zu tun haben und dass diesen vor allem durch ein multiprofessionell aufgestelltes Team begegnet werden kann. Aus dem Zitat ist zudem wieder zu erkennen, dass es die Soziale Arbeit mit einem breiten Spektrum an Handlungsfeldern zu tun hat. Interessant ist, dass durchaus versucht wird, diesen vielfältigen Handlungsfeldern ganzheitlich zu begegnen und Nutzer_innen nicht an andere Angebote zu verweisen. Stattdessen soll diesem breiten Feld anhand

eines multiprofessionellen Teams begegnet werden. Wie die einzelnen Teammitglieder ausgebildet sind fällt sehr unterschiedlich aus. Zudem muss es nicht sein, dass alle eine sozialarbeiterische Grundausbildung haben – was in folgendem Zitat zu erkennen ist:

„Ja, wir haben auch immer wieder Kolleg_innen, die keine sozialarbeiterische Ausbildung haben und vielleicht Soziologie oder KSA [Kultur- und Sozialanthropologie] oder sonst irgendwas und da denken wir immer, da ist es auf jeden Fall ganz wichtig, dass man da den Klienten sehr empathisch gegenübertritt.“ (P 5515-5519)

Meines Erachtens stellt sich hier die Frage, was die Beweggründe für das Entstehen dieser multiprofessionellen Teams sind. Eine These wäre, dass durch ein fehlendes Berufsgesetz die Soziale Arbeit in Zeiten großer Nachfrage leicht für andere Berufsgruppen zugänglich ist. Ob die dadurch entstandenen Teams aber ohne gemeinsame Grundausbildung in Bezug auf die schon genannten „basics“ auch sozialarbeiterisch arbeiten können, ist fraglich. Zudem lässt sich durch diese Vorgehensweisen die Profession der Sozialen Arbeit leicht hinterfragen, da der Anschein erweckt wird, notwendige Kompetenzen könnten auch einfach in der Praxis erworben werden.

5.3.2.7 Gesprächsführung und Grundempathie

„Und Gesprächsführung. Wie red ich mit jemandem, wie lass ich ihn zu Wort kommen, wie kitzel ich das raus, was ihn wirklich beschäftigt und wie schaff ich's auf eine Art und Weise ihn zu irritieren, die förderlich ist.“ (P 5634-5637)

Aus Sicht der Professionist_innen wird die Gesprächsführung in der Arbeit mit den Nutzer_innen als Schlüsselkompetenz der Sozialen Arbeit betrachtet. Vor allem in einem Erstgespräch ist es wichtig, eine ausreichende Zielabklärung zu ermöglichen. Aus dem Zitat ist weiters zu erkennen, dass anhand der Gesprächsführung die Bedürfnisse der Nutzer_innen aufgedeckt werden können, was einer bestimmten Technik unterliegt. Neben dem Gespräch mit den Nutzer_innen wird die Arbeit mit Dolmetscher_innen öfters erwähnt und der kompetente Umgang damit als wichtig beschrieben. Das folgende Zitat lässt auch erkennen, dass für die aktuellen Bedürfnisse zu wenig Dolmetscher_innen zur Verfügung stehen, was von Seiten der Professionist_innen kritisiert wird:

„[...] weil wir haben auch Dolmetscher, die haben auch Sprachangebot und bei vielen Einrichtungen haut das einfach überhaupt nicht hin und das ist das große Manko, weil die Dolmetschsituation in St. Pölten schlecht ist, einfach schlecht und weil es einfach keine muttersprachliche Beratung gibt und es hier eine große Problematik gibt.“ (P 300-304)

Meines Erachtens wird der Gesprächsführung als Kompetenz für die direkte Arbeit mit den Nutzer_innen von Seiten der Professionist_innen ein hoher Stellenwert eingeräumt. Für den Erwerb dieser Kompetenz benötigt es das Beherrschen von bestimmten Techniken, auf die nicht näher eingegangen wurde. Wie diese Techniken erworben werden können, wurde von Seiten der Professionist_innen unterschiedlich beantwortet. So ist aus dem obigen Zitat eine Verbindung zur Lehre durchaus denkbar, vor allem weil „Gesprächsführung“ auch explizit genannt wurde. Demgegenüber gibt es aber auch andere Ansichten, wie der Erwerb dieser Kompetenz aussehen kann, was folgendes Zitat aufzeigt:

„Gesprächsführung, das ist das Wichtigste. Also wenn man in der Gesprächsführung nicht einigermaßen sattelfest ist, oder man die gute Grundbegabung nicht mitbringt, ist es sehr schwierig.“ (P 826-828).

Zunächst geht aus dem Zitat wieder die betonte Wichtigkeit der Gesprächsführung hervor, ohne die die Soziale Arbeit nicht ausreichend gestaltet werden kann. Neuer Aspekt ist, dass der Erwerb der Kompetenz diesmal auch abseits der Lehre verortet und als persönliche Eigenschaft beschrieben wird. Diese Annahme lässt sich in vielen Interviews wiederfinden, wie z.B.:

„Ohne eine gute Gesprächsführung wird man mit vielen Klient_innen scheitern. Und da geht's nicht nur darum, die Methoden zu beherrschen, sondern zum weiteren auch eine gute empathische Stärke.“ (P 819-821)

Aus Sicht der Professionist_innen setzt sich die Gesprächsführung demnach aus mehreren Komponenten zusammen. So braucht es zum einen eine gute Vorbereitung, welche aus der Lehre hervorgehen kann. Zum anderen braucht es aber auch die Fähigkeit, empathisch auf sein Gegenüber reagieren zu können. Diese Sichtweise wird öfters aufgezeigt, wie in folgendem Zitat:

„Und was auch wichtig ist, [...] in diesem Beruf muss man eine gewisse Grundempathie mitbringen, weil die kann man nicht erlernen.“ (P 824-826)

Das Zitat zeigt klar auf, dass die Fähigkeit der Empathie für die Arbeit existenziell ist, der Erwerb dafür aber nicht in der Lehre, sondern als persönliche Fähigkeit betrachtet wird. Ein Erlernen wird als nicht möglich betrachtet und stattdessen wird die Fähigkeit dazu als Voraussetzung für die Arbeit angesehen.

Meiner Ansicht nach stellt sich die Frage, warum die Gesprächsführung sich aus diesen doch sehr unterschiedlichen Positionen zusammensetzt. Eine These ist, dass sich im Gespräch ein Moment findet, wo Theorie und Praxis unausweichlich aufeinander treffen. Dieser Moment zeigt sehr deutlich auf, dass das eine ohne das

andere nicht sein kann: auf der eine Seite die Methoden der Gesprächsführung und auf der anderen Seite das Vermögen empathisch zu agieren. Inwiefern die Fähigkeit des empathischen Handelns erworben werden kann oder ob sie auf den Erfahrungen der eigenen Biografie beruht ist innerhalb der Interviews nicht geklärt worden. Es wurde aber ersichtlich, dass die Gesprächsführung als notwendige professionelle Kompetenz der Sozialen Arbeit betrachtet wird, was sich im Selbstbild der Sozialen Arbeit erst seit ca. 50 Jahren finden lässt (vgl. Müller 2006:15).

Zudem werden noch weitere Aspekte genannt und als wichtig empfunden, wie folgendes Zitat zeigt.

„Was sicher ein wichtiger Punkt ist, ist interkulturelle Kommunikation und Gesprächsführung. Auch so Gesprächsführung in Krisensituationen.“ (P 5393-5394)

Das Zitat zeigt zum einen auf, dass interkulturelle Kommunikation vermehrt in das Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit gekommen ist und dementsprechend als wichtig betrachtet wird. Dies lässt sich meines Erachtens zum einen mit den jüngsten Entwicklungen erklären, deren Auswirkungen in Form von Fluchtbewegungen auch den Sozialraum St. Pölten erreicht haben. Zum anderen zeigt es aber auf, dass Menschen mit Migrationshintergrund nach wie vor häufig auf Angebote der Sozialen Arbeit angewiesen sind, da sie nach wie vor strukturell diskriminiert werden.

Weiters lässt auch dieses Zitat erkennen, dass Gesprächsführung im Umgang mit Krisensituationen eine Rolle spielt. Das Zitat zeigt, dass Soziale Arbeit durchaus mit krisenhaften Situationen zu tun hat und ein Umgang damit in der Gesprächsführung gesehen wird. Posch (2009) zielt innerhalb der Gesprächsführung vor allem auf den Aspekt des Zuhörens ab, was innerhalb einer subjekt- und beziehungsorientierten Sozialarbeit einen hohen Stellenwert einnimmt, da darüber Unbewusstes sichtbar gemacht werden kann (vgl. ebd.:319). Posch zeigt weiter auf, dass der Erwerb dieser Fähigkeit innerhalb der Lehre kaum eine Rolle spielt und Fälle zunehmend theoriefundiert analysiert werden. „Diesen Vorgangsweisen entspricht ein naturwissenschaftliches Wissenschaftsmodell, in dessen Kern die Spaltung von Subjekt und Objekt und somit ein latenter Autoritarismus steckt“. (ebd.:328)

5.3.2.8 Diagnostische Instrumente der Sozialen Arbeit

Die Anwendung sozialdiagnostischer Instrumente der Sozialen Arbeit wird nur von wenigen Professionist_innen erwähnt. In diesen wenigen Fällen beschränkt sich die

Anwendung zumeist auf das Erstellen eines Anamnesebogens zu Beginn eines Falles, was in folgendem Zitat wiederzufinden ist.

„Also das heißt, wir beraten sehr umfassend. Wir beginnen immer mit einem sehr genauen Anamnesebogen.“ (P 1017-1018)

Aus den Interviews wird ersichtlich, dass die Sozialdiagnostik bei den Professionist_innen zwar bekannt ist, aber eher selten in die Arbeit mit eingebunden wird. Begründet wird dies vor allem durch das Fehlen zeitlicher Ressourcen. So antwortet ein_e Professionist_in in der Arbeit mit geflüchteten Menschen, ob er/sie diagnostische Instrumente anwendet, trocken: „Na, für sowas ist keine Zeit.“ (P 945)

Zeitliche Ressourcen scheinen demnach starken Einfluss auf die Anwendung diagnostischer Instrumente zu nehmen und so ist nur in einem Fall diese zeitliche Ressourcen auch gegeben und explizit erwähnt worden.

„Da sind Methoden der Diagnostik impliziert. Wir machen das und haben auch die Zeitressourcen dafür.“ (P 2466-2467)

Weiters erzählt der/die selbe Professionist_in:

„Aber wir können hier das diagnostische Handwerkzeug von der FH schon umsetzen und es macht auch Sinn.“ (P 5832-5833)

Der Einsatz diagnostischer Instrumente ist demnach durchaus hilfreich und förderlich in der Arbeit mit den Nutzer_innen. Es ist jedoch zu beobachten, dass in weiten Teilen der Sozialen Arbeit im Sozialraum St. Pölten vor allem Beratungsfunktionen übernommen werden, wo die Diagnostik oft keinen Platz findet.

Meines Erachtens wird hier wieder eine Diskrepanz zwischen der Lehre und der Praxis deutlich, da momentane Inhalte der Lehre, wie z.B. diagnostische Instrumente, kaum Anwendung in der Praxis finden. Zudem wird gut deutlich, dass die Professionist_innen unter zeitlichem Druck stehen und sich diesem Druck nicht zur Wehr setzen können. Stattdessen werden grundlegende Methoden der Sozialen Arbeit beiseite gelassen, um den Anforderungen von Fördergeber_innen gerecht zu werden. Die zu erfüllenden Anforderungen, die sich in einem Spannungsfeld zwischen sozialarbeiterischer Profession und den Interessen der Geldgeber_innen befinden, müssen unter Bezugnahmen des vorherrschenden Paradigmas der Ökonomisierung der Sozialen Arbeit betrachtet werden. Seithe zeigt auf, dass sich Soziale Arbeit nicht außerhalb ökonomischer Prozesse befinden kann, sie aber durchaus den Anspruch bei sich behalten muss, was als Erfolg zu bewerten ist und woran sie sich zu orientieren hat (vgl. 2012:386). Um sich gegen marktorientierte Ansätze, die nicht dem ethischen

Selbstbild der Sozialen Arbeit entsprechen, durchsetzen zu können braucht es eine Soziale Arbeit, die sich ihrer politischen Rolle bewusst ist. Dadurch kann sie sich zum einen gegenüber einer menschenverachtenden Politik zur Wehr setzen und zum anderen wird sie nicht eine passive Akteurin in einer marktorientierten Politik.

Dass die Ökonomisierung der Sozialen Arbeit durchaus auch als Chance betrachtet werden kann zeigt Lutz auf, der die Soziale Arbeit in einem aktivierenden Sozialstaat vor allem als Dienstleistung betrachtet (vgl. 2009:33). Soziale Arbeit soll aus diesem Blickwinkel vermehrt Beratungsfunktionen übernehmen. Außerdem soll durch das am Markt vorherrschende Konkurrenzverhalten die Leistung der sozialen Arbeit aufgewertet werden.

Die jüngste Entwicklung zeigt demgegenüber, wie katastrophal sich dieses Konkurrenzverhalten auf die Nutzer_innen auswirken kann, wenn z.B. Unterkünfte für geflüchtete Menschen sich in den Kosten unterbieten. Die Folge daraus sind mangelhafte Betreuungsschlüssel und mangelhafte Wohnquartiere, was sich in keinem Fall positiv auf die Nutzer_innen auswirkt (vgl. SOS Mitmensch: 2013 und vgl. Schenk 2015:75-79).

5.3.3 Kompetenzen aus Sicht der Nutzer_innen

Welche Kompetenzen als wichtig erachtet werden, soll auch aus der Sicht der Nutzer_innen aufgezeigt werden. In den Interviews wurden von Seiten der Nutzer_innen häufig Bedürfnisse und unterstützungswürdige Themenfelder aufgezeigt, auf welche ihrer Meinung nach zu wenig eingegangen wird oder welche sie für ihre Unterstützung als wichtig empfinden. Im Folgenden werden nun diese Bedürfnisse und Themenfelder in Form möglicher Kompetenzen für die Professionist_innen dargestellt und kritisch hinterfragt. Weitere formulierte Wünsche, die von den Nutzer_innen artikuliert wurden und auch solche, die speziell in Bezug auf die Inklusionsberatung genannt wurden, werden im nachfolgenden Kapitel 7.4 von René Rauch aufgezeigt und analysiert.

5.3.3.1 Bürokratische Unterstützung

„Es gibt so viel Bürokratie. Ich weiß nicht, was mit den vielen verschiedenen Dokumenten, ich kann nicht alles ausfüllen.“ (N 44-45)

Von den Nutzer_innen wird häufig aufgezeigt, dass sie es vermehrt mit Bürokratie zu tun haben. Diese tritt unter anderem in Form von Anträgen für bestimmte Leistungen in Erscheinung. Von Seiten der Nutzer_innen wird auf die Schwierigkeit der Bearbeitung und des Ausfüllens dieser Anträge hingewiesen. Die Unterstützung bei diesen bürokratischen Prozessen wird als wertvoll und notwendig beschrieben. Auch wurde aufgezeigt, dass die Bürokratie vermehrt Einfluss auf ihr Leben nimmt und sie deshalb auch öfters Sozialarbeiter_innen aufsuchen, die sie beim Ausfüllen diverser Anträge unterstützen oder sie an passende Stellen weitervermitteln. Der kompetente Umgang auf Seiten der Professionist_innen wird demnach als wichtig betrachtet, da über sie ein Umgang mit einer nicht leicht zu verstehenden Bürokratie gefunden wurde.

Meines Erachtens ist zu erkennen, dass die Bürokratisierung sich stark auf das gesellschaftliche Leben aller Menschen auswirkt und ein kompetenter Umgang damit erforderlich ist. Bei fehlender Kompetenz oder einem Nichtwissens kann es demnach auch dazu kommen, dass zustehende Leistungen nicht beziehungsweise erst verspätet in Anspruch genommen werden, was in vielen Fällen schon wieder Auswirkungen auf die Existenzsicherung mancher Menschen haben kann. Man denke hier nur an fehlerhaft eingereichte Anträge oder versäumte Fristen und Folgeanträge im Bereich der Existenzsicherung, was oft zu verspäteten Zahlungen führt. Eine Folge daraus ist, dass vermehrt Sozialarbeiter_innen aufgesucht werden, die im Umgang mit diesen bürokratischen Prozessen unterstützend wirken sollen. Der vermehrte Einfluss bürokratischer Prozesse in das Leben exkludierter Menschen lässt somit erkennen, dass diese vermehrt auf sozialarbeiterische Unterstützung und Angebote angewiesen sind und die Abhängigkeit zu jenen größer wird. Eine These wäre demnach, dass die Bürokratisierung als Form der Kontrolle auf die Nutzer_innen wirken kann und nicht gegen der Exklusion arbeitet, sondern diese bedient oder im schlimmsten Fall noch verstärkt. Nichtsdestotrotz können bürokratische Prozesse nicht vermieden werden, da über sie für viele Nutzer_innen bestimmte Mittel aufgestellt werden können. Die Soziale Arbeit muss demnach durchaus auch Soforthilfe leisten, die nicht im Sinne der „Global Definition“ ist, aber für die materielle Grundsicherung unumgänglich ist. Daraus

lässt sich schließen, dass die Soziale Arbeit Abhängigkeitsstrukturen auch selbst verfestigt, wofür es ein kritisches Bewusstsein geben muss.

Eine weitere These ist, dass es durch die Bürokratisierung auch zu einer Standardisierung beziehungsweise Deprofessionalisierung der Sozialen Arbeit gekommen ist. Eine Soziale Arbeit, die sich auf das Ausfüllen von Anträgen beschränkt, wird ihrem professionellen Anspruch nicht gerecht, da innerhalb dieser Anträge nicht auf individuelle Bedürfnisse eingegangen werden kann. Zudem wird eine exkludierende Politik nicht hinterfragt, sondern die Soziale Arbeit bedient vielmehr vorherrschende Exklusionsmechanismen und verstärkt sie dadurch sogar.

5.3.3.2 Beratung und soziale Kontakte

„Das ist das Problem mit den Finanzierungen. Sie haben vielleicht deswegen nicht so viel Zeit jetzt. Aber das ist der erste Wunsch. Mehr Beratung machen. Viele Leute brauchen diese Beratung.“ (N 1058-1061)

Das Zitat lässt erkennen, dass die Beratung von Seiten der Nutzer_innen als wichtig betrachtet wird. Es lässt auch erkennen, dass viele Nutzer_innen den Eindruck haben, dass die Zeit für Beratungen nicht ausreichend ist und mögliche Beratungstermine oft mit längeren Wartezeiten verbunden sind.

Meines Erachtens macht die Sichtweise der Nutzer_innen deutlich, dass sich Einsparungen im sozialen Bereich auch deutlich auf die Nutzer_innen auswirken, sie sich dessen bewusst sind und sie sich mit ihren formulierten Wünschen dagegen aussprechen. Die Folgen der Ökonomisierung und ihrem Zwang zu Effektivität, in der Sozialen Arbeit sichtbar durch das Erfüllen von Vorgaben für Beratungsgespräche, hat demnach negative Auswirkungen auf die Qualität Sozialer Arbeit (vgl. Seithe 2012:142). Nutzer_innen bekommen die Konsequenzen davon zu spüren und sind sich über die missliche Lage bewusst. Eine Folge daraus könnte sein, dass sie untereinander in Konkurrenz gehen und um die wenigen Mittel kämpfen. Dass dies nicht im Sinne ethischer Überlegungen ist liegt auf der Hand. Vielmehr sollten Nutzer_innen in ihrer Selbstorganisation unterstützt werden.

„Es sollte eine Eingangsberatung stattfinden, wo man ganz einfach mal [...] die Bedürfnisse der Menschen [erfragt], was will der eigentlich, was könnte der brauchen, was kann man denen anbieten.“ (FG-N 485-487)

Aus Sicht der Nutzer_innen spielt Beratung in Bezug auf Erstberatung zudem eine wichtige Rolle, in der auf die individuellen Bedürfnisse der Nutzer_innen eingegangen werden soll. Das Zitat wurde als mögliche Vorstellung, was eine Inklusionsberatung

anbieten sollte genannt und lässt durch den Kontext weitere Antworten vermuten. So beispielsweise, dass die Nutzer_innen auch mit Strukturen zu tun haben, die nicht auf ihre individuellen Bedürfnisse eingehen oder in denen nicht ausreichend wertschätzend mit der Person und ihrer Lebenssituation umgegangen wird.

Das Verständnis von Beratung und was sie leisten sollte, zeigt sich aus Sicht der Nutzer_innen sehr unterschiedlich. Wie im obigen Zitat zu erkennen, stellen viele Nutzer_innen ihre Bedürfnisse in der Vordergrund, auf die von Seiten der Sozialarbeiter_innen in der Beratung eingegangen werden soll. Dem entgegen gibt es aber auch andere Sichtweisen, was die Beratung bieten sollte.

„Ja Beratung. Ja, nutzen tu ich es hin und wieder. Da geht's um Alltagsthemen. Auch wenn du Probleme hast bei irgendwas kannst du mit ihnen reden gehen. Sie geben dir Ratschläge, Problemlösungen, eigentlich einiges.“ (N 82-84)

Das Zitat eines Jugendlichen zeigt auf, dass sich Nutzer_innen auch klare Antworten auf bestehende Problemsituationen wünschen können. Da es sich in diesem Fall um eine noch junge Person handelt, lässt sich meines Erachtens eine gewisse Vorbildfunktion in bestimmten Handlungsfeldern erkennen, was in diesem Fall der Jugendbereich wäre. Professionist_innen müssen sich demnach auch ihrer Rolle gegenüber den Nutzer_innen im Klaren sein und auch verantwortungsbewusst agieren. Verantwortungsbewusst in dem Sinne, dass nicht einfach Ratschläge oder fertige Problemlösungen angeboten werden, sondern im Gespräch auf Augenhöhe verschiedene Wege aufgezeigt und sichtbar gemacht werden. Eine weitere Funktion, die der Beratung, oder in diesem Fall dem Gespräch zugesprochen wird, zeigt das folgende Zitat.

„Da hab ich ihr gesagt, du ich brauch einfach jemanden, der mir zuhört.“ (N 1094)

Das Zitat macht deutlich, dass das Angebot der Sozialen Arbeit durchaus auch als Anlaufstelle betrachtet wird, mit jemandem in Kontakt zu treten und jemanden zum Reden zu haben. Dies kann sich auch an bestimmte Personen richten, was folgende Zitate zeigen:

„Ja, sagen wir so, jeder hat seinen eigenen heißen Draht zu einem Betreuer, allgemein da herinnen. Also mit wem man sich halt am besten versteht, sagen wir's mal so.“ (N 92-94)

„Ja, das ist genau das, die individuelle Betreuung, wo jemand sich Zeit für dich nimmt und deine Probleme ganz einfach analysiert und nachher Lösungen sucht.“ (FG-N 580-581)

Meines Erachtens zeigen die Zitate auf, dass Soziale Arbeit in bestimmten Handlungsfeldern des öfteren zum Zwecke des sozialen Kontaktes aufgesucht wird. Kritisch wird dies, wenn Sozialarbeiter_innen sich im Netzwerk der Nutzer_innen verfestigen, darin fester Bestand werden oder sogar als Ersatznetzwerk dienen. Soziale Arbeit muss sich in diesen Fällen auf ihren professionellen Anspruch besinnen und bei dem Aufbau eines eigenen Netzwerkes der Nutzer_innen unterstützend wirken, sich aber klar zum Ziel machen, nicht fester Bestandteil dessen zu sein. Das Ziel des sich selbst überflüssig machen und die daraus resultierende Autonomie der Nutzer_innen muss dabei oberste Priorität haben (vgl. Herriger 2006:149).

Das Zitat zeigt zudem auf, dass von den Nutzer_innen oftmals eine kontinuierliche Begleitung durch eine Person gewünscht wird. Zeit und Kontinuität werden demnach auch als Wunsch geäußert, worauf René Rauch im Kapitel 7.4.1.4 noch weiter eingehen wird.

5.3.3.3 Vermittlungswissen

Von den Nutzer_innen wird häufig darauf hingewiesen, dass sie von einer Einrichtung an eine weitere geschickt werden. Wenn sie dort die erwünschte Leistung auffinden, wird diese Vermittlung durchaus als positiv beschrieben, was auch in folgendem Zitat zu finden ist.

„Ja ich hab zuerst selbst irgendwie versucht herauszufinden, wo ich Geld zum Beispiel herkrige und dann hat mich einfach das eine Amt zum nächsten und dann ist einfach ein riesen Kuddelmuddel rausgekommen. [...] und dann brauchst du irgendwen, der dir sagt: „Herst, geh dort hin und gib den Antrag ab und den Antrag und den und den.“ Dann funktioniert das.“ (N 991-997)

Eine zielgerichtete Vermittlung oder das Bereitstellen von hilfreichen Kontaktadressen wird demnach als wichtig empfunden, während ein Hin- und Herschicken zwischen verschiedenen Einrichtungen als Belastung wahrgenommen wird. Für die Bewältigung dessen wird die Soziale Arbeit aufgesucht und als zuständig betrachtet wird. Professionist_innen brauchen demnach eine gute Übersicht über bestimmte Angebote im Sozialraum St. Pölten, wodurch unnötige Vermittlungen vermieden werden können.

Meines Erachtens lässt das Zitat zudem noch erkennen, dass sich viele Nutzer_innen nicht über das bestehende Angebot im Sozialraum St. Pölten im Klaren sind und deshalb auf Unterstützung angewiesen sind. Nutzer_innen haben demnach wenig Überblick, was auch an einer fehlenden oder zu geringen Öffentlichkeitsarbeit auf Seiten der verschiedenen Organisationen liegen kann. Zudem lässt sich daraus

vermuten, dass der Zugang oftmals zu hochschwellig gestaltet ist und Nutzer_innen in ihrem eigenmächtigen Handeln irritiert. Nichtsdestotrotz braucht es auch ein spezielles Wissen über die Sozillandschaft, was als Kompetenz bei den Professionist_innen zu verorten ist und auch von ihnen selbst als notwendige Kompetenz genannt wird.

5.3.3.4 Partizipation und Transparenz

Von Seiten der Nutzer_innen wird aufgezeigt, dass ihnen und ihrer Lebenssituationen wertschätzend begegnet werden soll. Als wichtig wird dabei auch die Möglichkeit der Partizipation betrachtet. Die Möglichkeiten der Partizipation sind dabei sehr unterschiedlich:

„Jetzt arbeite ich mit Diakonie in vielen Projekten. Verschiedene, Gartenprojekte, Elongó Projekt und viele verschiedene. Ich weiß nicht, wie die anderen Projekte heißen, aber das Frauencafé haben wir auch.“ (N 39-42)

Aus dem Zitat ist ersichtlich, dass einige Nutzer_innen in angebotenen Projekten mitarbeiten und es durch diese Angebote auch zum Aufbau von Selbsthilfegruppen kommen kann. Geschützte Räume, wie z.B. das Frauencafé der Diakonie, bieten demnach gute Möglichkeiten und die Basis für einen Austausch und selbstorganisierte Folgeaktionen. Angebote, die die Mitarbeit ermöglichen, werden als positiv beschrieben und auch gerne genutzt. Es wird allerdings auch angemerkt, dass sich einige Nutzer_innen beim Aufbau von Selbsthilfegruppen Unterstützung wünschen. Herriger zeigt in diesem Zusammenhang auf, dass die Entstehung von und Teilhabe an solidarischen Gemeinschaften nicht für alle gleich umzusetzen ist. Herriger setzt für das Entstehen von Selbstorganisation ein ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital voraus, welches er beim „klassischen Klientel“ der Sozialen Arbeit weniger sieht (vgl. ebd.: 2006:142). Eine Unterstützung wäre demnach notwendig, muss aber den eigenen Einfluß mitdenken und hinterfragen.

Im Weiteren werden auch Angebote beschrieben, die nicht partizipativ entstanden sind und die oftmals als aufgezwungen empfunden werden, was folgendes Zitat aufzeigt.

„Das wichtigste für mich ist eigentlich immer die Freiwilligkeit [...] und alles was auf Freiwilligkeit funktioniert wird von den Betroffenen auch mitgetragen. Was ihnen mit Zwang aufdividiert wird, werden sie einmal widerwillig tun, wenn nicht sogar in Opposition gehen dazu und wenn's nur passiver Widerstand ist.“ (FG-N 29-33)

Nutzer_innen sehen sich demnach oftmals in Situationen, in denen nicht nach ihren Bedürfnissen gefragt oder gehandelt wird, sondern sie sich gegebenen Strukturen unterordnen müssen. Klarerweise kommen diese Machtkonstellationen in Handlungsfeldern, die mit Zwangskontexten zu tun haben, am deutlichsten zum

Ausdruck. Sie sind allerdings auch in anderen Handlungsfeldern aufzufinden. Nutzer_innen wünschen sich demnach auch eine gewisse Transparenz darüber, in welchen machtbesetzten Beziehungen sie zur Sozialen Arbeit stehen und dass sich die Sozialarbeiter_innen selbst auch über ihre Machtpositionen bewusst sind. Attia (2013) beschreibt die Machtbesetzung der Sozialen Arbeit wie folgt:

„Soziale Arbeit und Sozialarbeiter_innen sind Teil der Gesellschaft, durch ihre Interventionen (bzw. deren Unterlassung) tragen sie zur Stabilisierung oder aber zur Veränderung gesellschaftlicher Kräfteverhältnisse bei. Sofern sie sich gesellschaftskritisch positionieren und ihre professionelle Tätigkeit entsprechend ausrichten, impliziert ihre Haltung die kritische Auseinandersetzung mit vertikalen Differenzierung in der Gesellschaft mit dem Ziel, Machtverhältnisse zu verschieben.“ (ebd. 335 023).

Eine Transparenz über eben diesen Kontext und das Bewusstsein darüber wirkt einer Stigmatisierung entgegen und kann sich entlastend auf die Beziehung zwischen Professionist_innen und Nutzer_innen auswirken, was die Möglichkeit einer solidarischen Zusammenarbeit ermöglichen kann.

Inwieweit Partizipation auf gleicher Augenhöhe abläuft, muss weiterhin kritisch hinterfragt werden, da es zumeist etwas ist, das von Seiten der Sozialen Arbeit zwar anerkannt wird – allerdings nur bis zu einem gewissen Grad. Zudem gibt es innerhalb dieser Beziehung vielerlei Interessen, die zum Teil sehr verschieden sein können. So gibt es die Interessen der Nutzer_innen, die der Professionist_innen und die der Geldgeber_innen, die alle durchaus sehr unterschiedliche Interessen aufzeigen können. Die ungleiche Machtbeziehung kann demnach nur schwer überwunden und sollte deshalb auch thematisiert werden. Der Anspruch in Richtung Partizipation sollte aber durchaus vorhanden sein, da dadurch auch den Bedürfnissen der Nutzer_innen nachgegangen werden kann und Wege abseits vorgefertigter Muster sichtbar und möglich werden können. Denkbar wäre hier, dass gerade Nutzer_innen, die nicht ihren eigenen Bedürfnissen folgen können immer wieder die Soziale Arbeit aufsuchen, da sie in ihren Wünschen nicht befriedigt werden. Aus dieser Sicht könnte man durchaus ökonomisch argumentieren, dass diese Mehrarbeit umgangen werden könnte, in dem man zum einen auf die Bedürfnisse der Nutzer_innen eingeht, zum anderen aber auch die Mechanismen dahinter offenlegt und im besten Fall beseitigt.

5.3.3.5 Inklusion und Solidarität

Von Seiten der Nutzer_innen wird aufgezeigt, dass sich einige von ihnen nicht ausreichend unterstützt fühlen. Die fehlende Unterstützung wird zum einen in der staatlichen Politik gesehen, die strukturell diskriminierend auf sie wirkt, was in folgendem Zitat zu sehen ist:

„Aber um zum Thema Inklusion nochmal zu kommen, ist sie überhaupt gewollt in Österreich? Ich weiß es nicht, ich glaube nicht.“ (FG-N 689-690)

Das Zitat lässt erkennen, dass die Umsetzung der Inklusion sehr kritisch betrachtet wird, was im folgenden Zitat noch drastischer aufgezeigt wird:

„Naja, Inklusion für mich ist heute das, dass man am normalen Leben teilhaben kann. [...] Also wenn ich mir das so anschau, dann ist Inklusion eigentlich nicht gewollt. Der Sozialstaat Österreich ist eine Lüge.“ (FG-N 691-698)

Das Zitat zeigt zunächst auf, was unter Inklusion zu verstehen ist und bemängelt aufgrund der eigenen Erfahrung die Umsetzungen dessen. Zudem wird die fehlende Umsetzung auch als bewusster Vorgang beschrieben, in dem bewusst Menschen von der Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen ausgeschlossen werden. Die Gründe hierfür werden vor allem mit eigenen Erfahrungen gerechtfertigt. Es ist auch zu erkennen, dass dem Sozialstaat Österreich von einigen Nutzer_innen wenig Vertrauen zugesprochen wird und sie sich vom Sozialsystem zu wenig beachtet fühlen. Aufgrund dieser Erfahrungen und der Gegebenheit von diskriminierenden Strukturen sehen einige Nutzer_innen auch eine gewisse Verantwortung bei der Sozialen Arbeit, mit ihnen zusammen auf diese Mechanismen zu reagieren, was folgendes Zitat zeigt.

„Es gibt natürlich auch Menschen dort [in der Sozialen Arbeit/beim AMS], die sich bemühen. Keine Frage, die gibt's. Aber sie sind selten. Der Großteil ist halt dem Druck geschunden, wenn ich alle vier Wochen neue Leute habe, wo ich wieder von vorne anfangen muss und ich hab dann so im Viertelstundenintervall, [...]“ (FG-N 509-512)

Das Zitat zeigt, dass das Eingehen auf die wirklichen Bedürfnisse der Nutzer_innen entsprechend erwünscht ist und dies durchaus auch in Teilen der Sozialen Arbeit anzutreffen ist. Es wird aber auch aufgezeigt, dass den Nutzer_innen durchaus auch die Interessenskonflikte der Sozialarbeiter_innen bewusst sind. Hierbei spielt zudem der zeitliche Rahmen, der vermehrt in Beratungsgesprächen den Rahmen für die Beratung vorgibt, angesprochen. Ebenso werden die oft wechselnden Berater_innen angesprochen. Im Speziellen sind hier die Berater_innen des AMS gemeint, das von Seiten der Nutzer_innen stark kritisiert wird.

„Ja das AMS in der heutigen Form ist meiner Meinung nach überholt. Es ist kein Arbeitsvermittler, das ist ein Verwalter des Ist-Zustandes und der ist nicht gut.“ (FG-N 502-503)

Das Zitat macht deutlich, dass sich einige Nutzer_innen trotz eines ausreichenden Angebotes im Sozialraum St. Pölten weiterhin aus diesem exkludiert sehen. Es wird zudem deutlich, dass einige Angebote aus Sicht der Nutzer_innen die Exklusion verstärken. In Bezug auf das Scheitern von Inklusionsbemühungen wird in diesem Fall eine gesellschaftspolitische Dimension ermöglicht und die „Schuld“ des Scheiterns, welche auch bei einigen Nutzer_innen bei sich selbst verortet wird, auf eine strukturelle Ebene erweitert. Seithe zeigt auf, dass aus der neoliberalen Sichtweise die Verantwortung gescheiterter Inklusionsbemühungen beim Individuum selbst verortet werden, was in der Politik des aktivierenden Sozialstaates zum Ausdruck kommt (vgl. ebd.: 2012:112).

Meines Erachtens zeigt die benannte Exklusion einiger Nutzer_innen auf, dass das österreichische Sozialsystem durchaus Lücken hat, in denen Menschen nicht die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben bekommen, die sie sich wünschen. Sozialarbeiter_innen stehen demnach in einer Pflicht, diese strukturellen Exklusionsmechanismen in die Arbeit mitaufzunehmen. Durch das Sichtbarmachen von Exklusionsmechanismen kann ein anderer Umgang des Scheiterns ermöglicht werden, der nicht alleine bei den Nutzer_innen oder den Sozialarbeiter_innen zu verorten ist, sondern die Perspektive um den sozialpolitischen Kontext erweitert. Durch dieses Vorgehen werden sowohl Nutzer_innen, als auch Sozialarbeiter_innen entlastet und können sich gemeinsam und solidarisch z.B. gegen Einsparungen wenden, die eine „nicht-sozialarbeiterische“ Arbeit forcieren.

Wie Bettinger aufzeigt, wird die sozialarbeiterische Praxis weitestgehend von Konkurrenzdenken dominiert und ruft dementsprechend zu mehr Solidarität untereinander auf: „Diese Relation umzukehren scheint mir grundlegend für eine selbstbestimmte, offensive und politische Soziale Arbeit, [...]“ (vgl. ebd.: 2013:105). Ebenso spricht sich Seithe für mehr Solidarität in der Sozialen Arbeit aus und stellt in diesem Zusammenhang klar, dass dies nicht als Alternative zu einer professionellen Arbeit zu betrachten ist, sondern als deren Ziel: „Die Wiederherstellung von Netzwerken und solidarischen Beziehungen ist eine ihrer wichtigsten Aufgaben.“ (ebd. 2012:36)

5.4 Ergebnisse und Erkenntnisse

Im Schlussteil der Arbeit werden die Erkenntnisse zusammengefasst präsentiert und die eingangs gestellten Forschungsfragen beantwortet. Im ersten Teil werden die genannten Kompetenzen und die Deutungen dieser aufgezeigt. Hierbei werden sowohl Gemeinsamkeiten als auch Diskrepanzen aufgezeigt. Zudem wird darauf geachtet, inwieweit die genannten Kompetenzen im Sinne der „Global Definition“ der IFSW zu betrachten ist.

5.4.1 Aufgezeigte Kompetenzen

Die folgende Tabelle zeigt die in den Interviews genannten und aus dem Datenmaterial heraus interpretierten Kompetenzen. Vor allem bei den Nutzer_innen wurde aufgrund von formulierten Wünschen und Bedürfnissen daraus eine Kompetenz für die Sozialarbeit hergeleitet.

Lehrende	Professionalist_innen	Nutzer_innen
Reflexion	Bürokratische Kompetenz	Bürokratische Unterstützung
Haltung	Lebens- und Selbsterfahrung	Beratung und soziale Kontakte
Arbeit mit anderen Professionen	Abgrenzung - Selbstschutz	Vermittlungswissen
Generalistisches Wissen	Lernfähigkeit - Persönlichkeitsbildung	Partizipation und Transparenz
Selbst- und Lebenserfahrung	Verweisungswissen	Inklusion und Solidarität
Gesprächsführung	Arbeit im multiprofessionellen Team	
	Gesprächsführung und Grundempathie	
	Diagnostische Instrumente	

Abbildung 1c

5.4.2 Erkenntnisse aus den Interviews

„Soziale Arbeit stellt sich eher die Frage: ‚Sind unsere Arme lang genug, ist unser Atem ausreichend und ist unser Fundament - und da sind wir jetzt wieder bei der Ausbildung – stark genug, um die Inklusionsprozesse, die wir einleiten wollen auch tatsächlich einleiten zu können?‘ Und da ist man oft im Hamsterrad. Da muss man als Sozialarbeiter diese Dialektik erkennen. Wie kann ich dieses System überwinden – das ist ein langfristiges Ziel – und gleichzeitig den Menschen helfen, die heute Opfer des Systems sind. Wohlwissend, dass ich dadurch das System auch ein Stück weit stabilisiere. Und die Verantwortung, diese Gratwanderung zu machen, hat jede und jeder von uns selber. Aber das Rüstzeug dazu müssen wir in der Ausbildung liefern.“ (L 971-979)

Die aufgezeigten Kompetenzen lassen gewisse Gemeinsamkeiten aber ebenso auch Diskrepanzen erkennen, die in Folge zusammengefasst aufgezeigt werden. Zudem werden die genannten Kompetenzen – wo möglich – in Bezug zur „Global Definition“ der IFSW gestellt.

1. Das Gespräch

Eine der auffälligsten Gemeinsamkeiten ist der Verweis auf das Gespräch, bzw. der kompetente Umgang damit in Form der Gesprächsführung, worauf alle befragten Gruppen hingewiesen haben. Das Gespräch als Ort der Begegnung, von wo aus erst weitere Aktionen ermöglicht werden, ist demnach für die Soziale Arbeit von zentraler Bedeutung. Es ist aber auch festzustellen, dass der Erwerb der Kompetenz und das Nutzen, das durch das Gespräch ermöglicht werden soll, sehr unterschiedlich betrachtet werden. So zeigt sich hier zwischen der Lehre und der Praxis eine gewisse Diskrepanz, die durch die unterschiedlichen Herangehensweise an den Kompetenzerwerb zu erkennen ist. So wird von Seiten der Lehrenden vor allem auf die Vermittlung der Gesprächsführung innerhalb der Lehre hingewiesen, während von den Professionist_innen der Erwerb der Kompetenz auch abseits der Lehre verortet wird und in Form einer mitgebrachten empathischen Fähigkeit erfolgen kann.

In Bezug auf den Nutzen der Gespräche ist zu erkennen, dass von Seiten der Nutzer_innen das Aufsuchen der Sozialen Arbeit auch mit Gesprächen über Alltagsthemen in Betracht gezogen wird. Das Gespräch nimmt in dieser Anwendung eine dem sozialarbeiterischen Anspruch entgegengesetzte Form

an, da sich die Soziale Arbeit nach ihrem professionellen Verständnis nicht im Netzwerk der Nutzer_innen verfestigen soll.

2. Die Bürokratie

Eine weitere, von allen befragten Gruppen gemeinsam genannte Kompetenz ist der Umgang mit bürokratischen Prozessen. Nutzer_innen sehen sich zunehmend mit bürokratischen Prozessen konfrontiert, für dessen Bearbeitung sie vermehrt die Soziale Arbeit aufsuchen müssen. Dementsprechend haben auch die Professionist_innen vermehrt bürokratische Angelegenheiten zu bearbeiten. Es ist zu erkennen, dass das vermehrte Aufkommen bürokratischer Arbeiten die Abhängigkeit der Nutzer_innen zur Sozialen Arbeit verstärkt. Wie von Nutzer_innen und Professionist_innen aufgezeigt wurde, ist die Arbeit mit der Bürokratie sehr mühsam und wirkt sich exkludierend auf Menschen aus. Das vermehrte Aufkommen bürokratischer Prozesse verstärkt demnach auch die Exklusion von Menschen, die nicht über die Kompetenz im Umgang damit verfügen.

Interessant ist, dass von den Lehrenden der Umgang mit bürokratischen Prozessen als wichtige Kompetenz aufgezeigt wurde, dabei aber vor allem darauf abgezielt wurde, welche Folgen sie für die Nutzer_innen mit sich bringen oder wie sie eventuell umgangen werden können. Es zeigt sich demnach wieder eine Diskrepanz auf, da Professionist_innen in ihrer Praxis oftmals kaum Ressourcen haben, den Kontext öffnende Informationen heranzuziehen, da sie einem zeitlichen Druck unterliegen. In Folge wird nicht der Umgang mit den komplexen Strukturen der Bürokratie vermittelt, stattdessen werden Aufgaben übernommen und die Abhängigkeit verstärkt.

Dass sich die Soziale Arbeit verstärkend auf Exklusionsmechanismen auswirkt, kann nicht ihr Ziel sein und ist auch nicht im Sinne der „Global Definition“. Es scheint aber, dass sich die Professionist_innen zwar über diesen Zustand im klaren sind, sie aber über keine geeigneten Mittel verfügen, um sich gegen diese Prozesse zur Wehr zu setzen.

3. Die Arbeit im multiprofessionellen Team

Die Fähigkeit zur Arbeit im multiprofessionellen Team wurde sowohl von den Lehrenden als auch von den Professionist_innen aufgezeigt. Durch das Heranziehen verschiedener Sichtweisen auf einen Fall soll es ermöglicht werden, den Fall mehrdimensional zu betrachten und daraus mehr Handlungsmöglichkeiten abzuleiten. Durch diese Herangehensweise kann zudem besser auf die individuellen Bedürfnisse der Nutzer_innen eingegangen werden. Auch von den Professionist_innen wurde die Arbeit in einem multiprofessionellem Team aufgezeigt. Es lässt sich aber erkennen, dass auch Kolleg_innen aus entfernteren Disziplinen die selbe Arbeit übernehmen wie die Professionist_innen selbst. Dies lässt darauf schließen, dass die Soziale Arbeit als Berufsfeld einer breiten Facette an Disziplinen offen steht, in denen oftmals keine grundlegenden „basics“ der sozialarbeiterischen Arbeit Teil der Ausbildung sind. Die Frage nach einem Berufsgesetz kommt hier auf, anhand dessen der Zugang zur Sozialarbeit aus professioneller Sicht reglementiert werden kann.

4. Die Reflexion

Die Fähigkeit der Reflexion wird vor allem in der Lehre als notwendige Kompetenz betrachtet, um einem sozialarbeiterischen Handeln gerecht werden zu können. Hierbei werden vor allem Machtkonstellationen, in denen sich die Soziale Arbeit befindet und welche sie selbst ausübt aufgezeigt. Diese Machtkonstellationen sollen durch die Reflexion bewusst gemacht und im Idealfall abgebaut werden. Aus dieser Betrachtung können sich Empowerment-Ansätze, wie in der „Global Definition“ beschrieben, entwickeln beziehungsweise können diese von der Sozialen Arbeit unterstützt werden. Es wird von den Lehrenden aber auch aufgezeigt, dass die Reflexion im Umgang mit belastenden Situationen von großer Bedeutung ist. Die hohe Belastung wird als gegeben angenommen und es stellt sich die Frage, warum von den Lehrenden nicht die Gründe dahinter hinterfragt werden. Der Umgang mit belastenden Situationen scheint demnach keine ausreichende Beachtung in der Lehre zu finden.

Die Analyse der Interviews hat zudem aufgezeigt, dass Professionist_innen einem breiten Spektrum an Handlungsfeldern begegnen müssen. Für sie spielt die Kompetenz der Reflexion vor allem im Bezug des Weiterlernens in der Praxis eine gewichtige Rolle.

5. Haltung – Solidarität

Als besonders wichtige Fähigkeit wurde von den Lehrenden die Haltung erwähnt, deren Beschreibungen sich stark an der „Global Definition“ orientiert. So ist sie an die Fähigkeit der (Selbst)Reflexion gebunden, wodurch Machtkonstellationen aufgedeckt werden können. Der Abbau eigener Vorurteile und ein Verständnis und eine Akzeptanz für Vielfalt stehen dabei im Mittelpunkt. Der Anspruch dieser Haltung lässt sich leicht in Verbindung mit der „Global Definition“ setzen und zeigt eindeutige Parallelen auf.

In der Praxis zeigen sich bei der Umsetzung dieser Ideale allerdings Schwierigkeiten. So haben zwar einige – aber längst nicht alle – Professionist_innen ein Wissen über die oben beschriebenen Haltung, können dieses aber kaum in ihre alltägliche Arbeit miteinbauen. Die Umsetzung in der Praxis gestaltet sich als schwierig, da die Professionist_innen sich in starken Abhängigkeiten von den Geldgeber_innen sehen. Zudem fehlt es ihnen an Maßnahmen, auf die sie sich berufen können. So gibt es zwar die „Global Definition“ als Orientierungsgrundlage, doch scheint sie nicht verbindlich die Ausrichtung der Arbeit vorzugeben. Ein Resultat daraus ist, dass die Soziale Arbeit, die sich zunehmend mit ordnungspolitischen Aufgaben konfrontiert sieht, über keine Mittel verfügt, sich gegen diese Konfrontation zur Wehr zu setzen.

Es ist somit eine Diskrepanz festzustellen, dass die durchaus politisch ausgerichtete Haltung und die damit verbundene Widerständigkeit, wie sie von den Lehrenden beschrieben wird, in der Praxis nicht so leicht umzusetzen ist und auf Abwehrmechanismen stößt. Die Verbindung der Lehre und der Praxis scheint hier sehr lose und es scheint, dass über eine Verfestigung dieser Beziehung auch konsequenter solidarisch aufgetreten werden kann. Dies wird nicht zuletzt auch von den Nutzer_innen Sozialer Arbeit gewünscht.

6. Das Selbstbild

Ein solidarisches Auftreten setzt aber ein gemeinsames Selbstbild voraus, was sich in der Analyse des Datenmaterials nur schwer erkennen lässt. Was als professionelle Soziale Arbeit definiert wird unterscheidet sich nicht nur zwischen der Lehre und der Praxis, sondern auch in jedem Bereich für sich selbst noch zusätzlich.

In der Lehre wird Soziale Arbeit mehrheitlich als Profession wahrgenommen, während diese Auffassung in der Praxis nicht wirklich gegeben ist. Abgrenzungen zu anderen Disziplinen, Professionen und Berufsfeldern gestalten sich in der Praxis oft schwierig. Die Übergänge sind nicht klar erkennbar und es stellt sich die Frage, wie sich darin ein gemeinsames Selbstbild bilden kann. Dies wird durch die lose Verbindung der Fachhochschule St. Pölten und der Praxis der Sozialen Arbeit noch verstärkt, wodurch der Theorie-Praxis Transfer und der Einbezug sozialarbeiterischer Theorien in der Praxis sich als schwierig gestalten.

Das Fehlen eines gemeinsamen Selbstverständnisses erschwert ein gemeinsames solidarisches Handeln im Sinne der „Global Definition“. Hierfür braucht es eine wegweisende Orientierungsgrundlage, wie sie z.B. im Verständnis der Sozialen Arbeit als Menschenrechtsprofession zu finden ist, die sich mit dem ethischen Selbstverständnis der „Global Definition“ und ihrem Ethikkodex vereinbaren lässt. Grundlage für die Ausrichtung einer solchen Sozialen Arbeit sind die drei Säulen: Menschenrechte, Menschenwürde und soziale Gerechtigkeit.

7. Verweisungswissen – Vermittlungswissen

Kenntnisse über die Soziallandschaft St. Pölten werden von allen drei interviewten Gruppen als wichtig empfunden. Aus Sicht der Professionist_innen geht es dabei hauptsächlich um eine gute Weitervermittlung, wenn die eigenen Kenntnisse nicht ausreichend sind. Auch von den Nutzer_innen wird das Wissen darüber eingefordert und als wichtig empfunden. Dies mag dadurch zu erklären sein, dass den Nutzer_innen der Sozialraum St. Pölten und dessen Angebote nicht im Ganzen bewusst ist, was womöglich mit einer nicht ausreichenden Öffentlichkeitsarbeit der Einrichtungen oder einem

hochschwelligem Zugang zu erklären ist. Zudem wird eine gute Kenntnis über andere Professionen als wichtig empfunden. Das kann auch im Sinne der „Global Definition“ betrachtet werden, da sich die Soziale Arbeit gegenüber anderen Professionen selbst als eine solche präsentieren soll.

8. Lebens- und Selbsterfahrung

Sowohl von den Lehrenden als auch von den Professionist_innen wird die Voraussetzung von Lebenserfahrung für die Soziale Arbeit als Voraussetzung betrachtet, um aktuellen Herausforderungen angemessen begegnen zu können. Hierbei wird z.B. auf den Umgang mit belastenden Situationen hingewiesen, denen anhand eigener Lebens- und Selbsterfahrung begegnet werden muss. Es scheint, dass anhand der genannten Lebenserfahrung die lose Verbindung zwischen der Lehre und der Praxis verdeckt wird.

Dies zeigt sich z.B. in der Verantwortung für den Selbstschutz (junger) Professionist_innen, der sowohl von der Lehre, als auch von der Praxis an die individuelle Ebene abgegeben wird. Auch im Umgang mit Scheitern wird diese Individualisierung der Verantwortung deutlich. So gibt es ebenso für den Umgang mit Scheitern kaum Platz und Austausch. Dies können auch Nutzer_innen zu spüren bekommen, die bei gescheiterten Inklusionsbemühungen die Verantwortung bei sich selbst verorten. Ein gemeinsames solidarisches Verständnis könnte dem Aufbau einer Fehlerkultur dienlich sein.

Die Voraussetzung einer gewissen Lebenserfahrung ist sicherlich nicht unvermeidbar, wie sie sie in allen sozialen Berufen braucht. Allerdings wäre im Sinne der „Global Definition“ auch die Erfahrungswelt der Nutzer_innen ein Bezugsrahmen, der Teil der Sozialen Arbeit werden sollte. Diesbezüglich wurde von Seiten der Lehrenden und Professionist_innen nichts aufgezeigt.

5.5 Resümee und Ausblick für die Inklusionsberatung

Die Arbeit hat eine Diskrepanz zwischen der Lehre und der Praxis aufgezeigt, die der professionellen Arbeit im Sinne der „Global Definition“ im Weg steht. Das in der Lehre vorherrschende Wissen und die damit verbundene Haltung sind durch ihre lose Verbindung nur schwer in der Praxis umsetzbar. Es hat sich zudem gezeigt, dass den Professionist_innen geeignete Ressourcen fehlen, sich auf die „Global Definition“ der IFSW zu berufen. Dementsprechend müssen sie ihre Arbeit dadurch vor allem im Interesse der Geldgeber_innen auslegen.

Die Inklusionsberatung könnte als Chance betrachtet werden, die lose Verbindung zwischen der Lehre und der Praxis zu stärken und dadurch dem Entstehen eines gemeinsamen Selbstbildes förderlich sein. Eine intensivere Netzwerkarbeit ist vorstellbar, wodurch auch die Fachhochschule im Sozialraum St. Pölten für Austausch offen steht und ein besserer Theorie-Praxis sowie Praxis-Theorie Transfer zu erwarten ist. Durch das gemeinsame Auftreten scheint es möglich, sich gegenüber neokonservativen und neoliberalen Diskursen zur Wehr zu setzen. Es ist auch denkbar, dass die Inklusionsberatung Inhalte liefern wird, anhand denen eine gemeinsame Fehlerkultur erforscht werden kann. Im Konkreten wird sich René Rauch (7.7.5) mit der Umsetzung dieser Ideen auseinandersetzen. Im folgenden Teil wird sich aber zunächst Martina Kreil näher mit dem Curriculum der Fachhochschule St. Pölten beschäftigen und dieses daraufgehend durchleuchten, ob der Erwerb der aufgezeigten Kompetenzen Teil des Curriculums ist und ob sich dieses förderlich oder hinderlich darauf auswirkt.

6 **Experientia est optima rerum magistra - Probieren geht über studieren? (Martina Kreil)**

6.1 **Forschungsinteresse**

In meiner Diplomarbeit, die ich 2004 an der Sozialakademie Linz verfasste, beschäftigte ich mich mit dem Thema „Die Motivation des Sozialarbeiters/der Sozialarbeiterin, altruistisch zu handeln, in Hinblick auf ethische und moralische Prinzipien“. Ich muss zugeben, der Titel klingt philosophischer als die tatsächlich sehr einfache Frage, die mich beschäftigte: Weshalb will jemand *Soziale Arbeit* studieren und welche Auswirkung hat diese Motivation auf die spätere Professionalität?

Nach zwölf Jahren Praxiserfahrung in der *Sozialen Arbeit* bietet sich mir nun im Forschungsprojekt „Inklusionsberatung“ an der Fachhochschule St. Pölten die Möglichkeit, die Fragestellung meiner damaligen Diplomarbeit um eine zusätzliche Ebene zu erweitern. Nur, dieses Mal liegt der Schwerpunkt meines Interesses am Studium *Soziale Arbeit* weder auf der Motivation noch auf dem persönlichen Zugang der Studierenden, sondern auf der Gestaltung und dem Inhalt des Curriculums und auf dessen möglichen Auswirkungen auf die Profession der *Sozialen Arbeit*. Vorab entwickelte ich folgenden Hypothesen:

- Das aktuelle Curriculum wird von vielen Professionist_innen als sehr wissenschaftlich empfunden. Dieses (Vor-)Urteil fördert eine generelle Unzufriedenheit mit den Absolvent_innen des Bachelor-Studiengangs *Soziale Arbeit* der Fachhochschule St. Pölten.
- Die notwendigen Anpassungen an die Bologna-Kriterien haben die *Soziale Arbeit* in eine „Identitätskrise“ gestürzt.
- An den österreichischen Fachhochschulen gibt es in den Bachelor-Studiengängen *Soziale Arbeit* kein einheitliches „Kern-Curriculum“, das hat Auswirkungen auf das generelle Professionsverständnis.
- Das Curriculum wurde nie an die veränderte Zielgruppe (jüngeres Einstiegsalter, keine Erfahrungen im Sozialbereich) angepasst und führt damit zu einer Überforderung, die sich bis zum Berufseinstieg und darüber hinaus durchzieht.

Die zentrale Frage lautet also: „**Geht probieren tatsächlich über studieren?**“ - **Welche Möglichkeiten bietet das Curriculum des Bachelor-Studiengangs *Soziale Arbeit* für die Implementierung eines optimalen Praxis-Theorie-Transfers? Wie**

kann die Gestaltung des Lehrplans unter den Vorgaben eines einheitlichen europäischen Hochschulraums Lehrmodelle fördern, die eine Verbindung schaffen zwischen den Anforderungen des Berufsfeldes, der Ausbildung eines professionellen Berufsverständnisses und der Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden?

6.2 Bologna und die Leichen im Keller der Angleichung

*„Erst haben wir zu lang studiert, dann kam der Bologna-Prozess und plötzlich sind die Absolventen noch zu unreif [...], kein Student weiß mehr, was wirklich Erfolg am Arbeitsmarkt bringt. Und was tun wir dann aus Verzweiflung? Uns so breit aufstellen, wie es nur geht. Und am Ende dürfen wir uns von denselben Menschen, die dieses System mit aufgebaut haben, anhören, dass unsere Lebensläufe zu glatt wären. Was wollt ihr eigentlich von uns? Am Ende kann man es niemandem recht machen, verloren haben wir, erdrückt von euren Erwartungen.“
(Reich 2014)*

Das Bachelor-Studium *Soziale Arbeit* an der Fachhochschule St. Pölten, auf das ich meinen Fokus lege, ist neben richtungsweisenden Interessen der Geschäftsführung, der Studiengangleitung und des Lehrpersonals, sowie neben sozialwirtschaftlichen Faktoren wie Finanzierung und gesellschaftliche Veränderungen (zum Beispiel Migration und/oder Armut) auch von einem System beeinflusst, das die Strukturen der Hochschulbildung und die Qualitätsstandards vorgibt.

In Österreich wird die Ausbildung an den Fachhochschulen vom Qualitätssicherungs-Rahmengesetz (QSRG) reglementiert, vom Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) und einem zukünftigen Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR), sowie darüber hinaus vom Fachhochschul-Studiengesetz. Für Qualitätssicherung und Akkreditierung ist die AQ, „Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria“ zuständig.

Im Juni 1999 unterzeichneten 29 europäische Staaten die „Bologna-Erklärung“ und setzten sich dabei das Ziel, bis 2010 einen „einheitlichen europäischen Hochschulraum“ zu verwirklichen. 2010 fand in Wien der Bologna-Gipfel statt, und die geladenen Delegierten wurden von einigen österreichischen Studierenden mit Transparenten und der Ansage „Bologna burns!“ empfangen. Erst sollten die Hochschulen brennen, dann Bologna und letztlich die Studierenden selbst. „Immer mehr Studierende_innen leiden unter Burnout“ (vgl. Schultz 2007), denn „mit der Öffnung

der Märkte im Rahmen der Globalisierung geht nach wie vor ein zunehmendes Wachstum des Wettbewerbs einher; gut ausgebildete Fachkräfte sind weltweit gefragt, und Bildung wird zu einer der wichtigsten Ressourcen überhaupt“ (Brändle 2013 zit. in Pflögl Gerhardt 2013:4).

Hauptkritikpunkte waren einerseits die Beschränkung des Hochschulzugangs (auch durch die geplanten Studiengebühren) und andererseits die Angleichung „von oben“. Die Student_innen forderten, die „Zukunft sollte in den Händen der Studierenden“ bleiben (vgl. Ralf 2010). Kritik kam auch von Professor_innen, Bildungswissenschaftler_innen und Soziolog_innen, die sich in erster Linie gegen eine Ökonomisierung des Bildungswesens aussprachen und in der zunehmenden „Verschulung“ die Gefahr sahen, dass „kanonisches, verfestigtes, in spezifischen Lehrbüchern dargelegtes Wissen“ in Verbindung mit der Verkürzung von vier auf drei Semester zu einer Überforderung der Studierenden führt und noch dazu den Freiraum für Selbststudium und Reflexion extrem beschränkt.

Kritische und selbständig denkende Studierende und sogenannte „Risikoforschungen“ ohne erkennlichen Marktwert würden beschnitten von der Forderung nach „Employability“, Rentabilität und, ja, auch von einer Vereinheitlichung, weil Einheit auch die Exklusion von allen Innovationen außerhalb dieser Konformität bedeute (vgl. Nida-Rümelin 2010).

„Aus dem Bologna-Prozess wird sich kein europäisches Land ausklinken können. Es wird sonst abgehängt und auf ein Abstellgleis im Niemandsland gestellt. Möglich ist nur die Bearbeitung der Folgen. An der Ablösung der Berufe durch vermarktbar Kompetenzen, mit ihrer Verdrängung von Fachwissen durch persönliches Profil und Sachwerten durch Prestigewerte wird sich auch nichts mehr ändern lassen.“ (Münch 341ff: 2011)

Die damaligen Zielsetzungen der Bologna-Erklärung, wie vergleichbare, verständliche Abschlüsse, unter anderem durch die Einführung eines Punktesystems, ein gemeinsamer Bezugsrahmen für ein zweistufiges Studiensystem, mehr Mobilität von Studierenden, Lehrenden und Wissenschaftler_innen und die Zusammenarbeit von Hochschulen, auch bei der Entwicklung der entsprechenden Curricula (vgl. Eurydice, das Informationsnetz zum Bildungswesen in Europa, 2007), schienen im ersten Moment auch die logische Konsequenz einer sich zunehmend globalisierenden Gesellschaft zu sein. Dennoch verursacht die internationale Angleichung auch einige Kollateralschäden, wie zum Beispiel stark differierende Vorstellungen davon, welche Kompetenzen mit einem bestimmten Abschlusstitel zu erwarten sind.

Wie sehr oft in bürokratischen Systemen, gibt es durchaus ausgearbeitete Positionspapiere zu nahezu allen Themen, Detailfragen und möglichen Konstellationen, nur sind diese häufig nicht einsehbar, schwer lesbar, wenig verständlich und somit wenig bürgernah. Es ist daher unwahrscheinlich, dass eine zukünftige Dienstgeberin/ein zukünftiger Dienstgeber beim Bewerbungsgespräch den „Europäischen Qualifikationsrahmen“ hervorholen wird, um sicher zu gehen, dass die Bachelor-Absolventin/der Bachelor-Absolvent tatsächlich über die Kompetenzen verfügt, die benötigt werden. Auch, weil der konservative österreichische Wohlfahrtsstaat - oder besser seine Schwächen - Einfluss darauf nehmen, welche Kompetenzen von einer Sozialarbeiterin/einem Sozialarbeiter erwartet oder benötigt werden.

„Die Programme zur Bearbeitung von sozialen Problemen docken durchgehend an (politisch) vordefinierten Mängellagen an – das entspricht der Logik, wie soziale Probleme identifiziert, thematisiert und schließlich in einem politischen Diskurs bearbeitet werden, der zu gesetzlichen Regelungen, Ausführungsverordnungen und Programmimplementierungen führt.“ (Pantuček 2016)

6.2.1 Der Europäische Qualifikationsrahmen

Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) ist in seinem Kern ein Vergleichs- und Übersetzungsraster, der die Vielzahl nationaler Qualifikationen europaweit vergleichbar und verständlich machen soll. 2016 wurde vom Bundesministerium für Bildung eine Regierungsvorlage zum Bundesgesetz über den Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR-Gesetz) eingebracht, der die Richtlinien der Niveaubeschreibungen vom EQR übernommen hat.

Zur Erreichung des Bachelor-Niveaus sind folgende Lernergebnisse erforderlich:

- fortgeschrittene Fertigkeiten, die die **Beherrschung des Faches** sowie **Innovationsfähigkeit** erkennen lassen und zur **Lösung komplexer und nicht vorhersehbarer Probleme** in einem spezialisierten Arbeits- oder Lernbereich nötig sind.
- **Fähigkeit zur Leitung** komplexer fachlicher oder beruflicher **Tätigkeiten oder Projekte** und zur Übernahme von **Entscheidungsverantwortung** in nicht vorhersehbaren Arbeits- oder Lernkontexten.

- Übernahme der **Verantwortung** für die berufliche Entwicklung von **Einzelpersonen** und **Gruppen**.
- fortgeschrittene Kenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich unter Einsatz eines **kritischen Verständnisses von Theorien und Grundsätzen** .

(vgl. Bundesministerium für Bildung 2016)

Zum Thema *Kompetenzen der Studienabgänger_innen* findet man im Infofolder „Studiengang *Soziale Arbeit* - Bachelor“ der Fachhochschule St. Pölten folgenden Satz: „So vielfältig wie die gesellschaftlichen Herausforderungen sind auch die Berufsbereiche der *Sozialen Arbeit*. Absolventinnen und Absolventen des Bachelor-Studiengangs sind für die **beratende und unterstützende Arbeit mit Nutzerinnen und Nutzern von Serviceeinrichtungen und Behörden qualifiziert.**“ (Fachhochschule St. Pölten 2016) Etwas minimalistisch vielleicht, aber definitiv auf der sicheren Seite durch eine sehr pauschale, sich wenig festlegende Formulierung. Je offener die Beschreibung, desto weniger Verantwortung für den „Outcome“, und desto flexibler kann auch das gesellschaftliche System bedient werden.

Neben den Ausführungen meines Kollegen Reiprich zum Kompetenzbegriff, werde ich in dieser Masterarbeit nicht umhin kommen, das Wort „Kompetenzen“ *aus Sicht der Lehre*, näher zu definieren, wiewohl es mir mit dem Begriff mittlerweile ähnlich ergeht wie Gerhard Polt, der zum Thema „Toleranz“ meinte: „*Das ist ja alles Mode, vergänglich, geht auch wieder. Alles Mode, im Fernseher, in der Zeitung, überall. Das sind so Modephrasen ... wie Toleranz - man muss jetzt tolerant sein ... tolerant, tolerant, tolerant - ich kann's nicht mehr hören, ich krieg eine Allergie ...*“ (Polt 2004)

„der Erwerb spezifischer Kompetenzen – wird studiengangs- bzw. lerneinheitsbezogen konkret definiert und messbar als Lernergebnisse – planerisch intendiert und tunlichst in casu erzielt – vom akademischen Personal beschrieben, unter Berücksichtigung der Fachspezifik, der allgemeinen Anforderungen an Wissenschaftlichkeit und Persönlichkeitsentwicklung, der Maßgabe von Qualifikationsrahmen und der identifizierten institutionellen Zielvorstellungen der Hochschule.

Intendierte Lernergebnisse als Resultate von Lernprozessen der Lernenden werden von den Lehrenden im Hinblick auf die Entwicklung von Kompetenzen identifiziert und deren Realisierung alsdann durch geeignete curriculare und lehr-/lernbezogene Strukturen bzw. Verfahren planerisch und darauf aufbauend faktisch umgesetzt; der Erfolg wird durch einen Soll/Ist-Vergleich evaluiert.

Kompetenzen werden hingegen personengebunden erworben werden. Nachgewiesen werden können die Kompetenzen erst in konkreten Handlungssituationen (etwa bei der Bachelorarbeit und in der Praxis nach dem Studium)“. (Schermutzki 8:2007)

Ich habe mich für diese Definition aus dem Artikel „Kompetenzvermittlung als elementare Orientierungen des Bologna-Prozesses“ entschieden, weil ich den ersten Teil mehrmals lesen musste, um ihn tatsächlich zu verstehen, und das nur, um letztlich zu erkennen, dass die Kernaussage, die wahrhaftige *Kompetenz* im Sinne dieser Definition, im letzten Satz inklusive der Erklärung in Klammer liegt und sich gut für meine weiteren Ausführungen eignet.

Schlüsselkompetenzen, „Bologna-Bachelor-Kompetenzen“ - meines Erachtens sind Kompetenzen auch Persönlichkeitsmerkmale, eine gute Führungskraft muss keineswegs eine gute Beratungstätigkeit leisten können, vice versa.

„Die individuelle Handlungskompetenz ist eng mit Persönlichkeitseigenschaften verbunden. Persönlichkeitseigenschaften schaffen dabei die Grundlagen für menschliche Verhaltensweisen [...] und beeinflussen dabei gleichzeitig die Entwicklungsfähigkeit der individuellen Kompetenzelemente.“ (Staudt, Kriegesmann, 37:1999 zit. in Lang 12:2009)

Natürlich, und ich dränge sogar darauf: Es muss Ausformulierungen geben, die beschreiben, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten in einem Studium vermittelt werden, nur werden diese, besonders in der *Sozialen Arbeit*, in einem nicht unerheblichen Maß auch von der parallel dazu stattfindenden Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden beeinflusst sein und können daher im Grunde genommen auch nur eine Orientierung bieten.

6.3 „Der Zeit ihre Bildung, der Bildung ihre Freiheit“ - oder warum „gleich“ trotzdem nicht „gleich“ ist.

(Original: „Der Zeit ihre Kunst, der Kunst ihre Freiheit“, Ludwig Hevesi (1843-1910)

„Weil es geht doch um den Inhalt, viel mehr als um die Form. Es geht doch um deinen Einzelfall, viel mehr als um die Norm. Es geht doch um Fantasie, und vor allem geht's um's „Was“ vielmehr als um das „Wie“. (Engelmann2015)

In einer von mir erst kürzlich geschriebenen Arbeit befasste ich mich unter anderem auch mit dem Thema „Internationale Sozialarbeit“ und mit der Notwendigkeit

internationaler Kooperation, eines einheitlichen Professionsverständnisses, sowie mit deren möglichen oder notwendigen Auswirkungen auf das Curriculum der *Sozialen Arbeit*. Meine Erkenntnis zum Schluss: **The challenge of modern social work will be thinking globally and acting individually.**

„Der Bologna-Prozess kann nach Lorenz dann positive Auswirkungen im oben genannten Sinne zeigen, wenn es über die Einführung der gemeinsamen Abschlüsse hinaus auch zu einer inhaltlichen Auseinandersetzung über die Eigenarten und Spezifika der Ausbildungssysteme und -inhalte in den verschiedenen Ländern kommt. So sieht Lorenz in der Eigenständigkeit der verschiedenen professionellen und akademischen Traditionen kein Hindernis im Prozess ihrer Europäisierung, sondern im Gegenteil deren Voraussetzung.“ (Friesenhahn, Otto, Seibel 2007)

„Employability“ oder die „Arbeitsbefähigung“ in der *Sozialen Arbeit* wird daher in einem gewissen Ausmaß immer bezogen sein auf das Land, in dem der Beruf ausgeübt wird, auf die jeweilige Gesellschaft und ihre Gesetze, auf die Gruppe in der Gesellschaft, in und mit der man arbeitet, und auf das Individuum vor uns, das unsere Dienstleistung in Anspruch nehmen möchte. Im gleichen Ausmaß wird es aber auch notwendig sein, Rückschlüsse vom Individuum auf die Gruppe, auf die umgebende Gesellschaft, auf das Land, auf ein europäisches System und letztlich auf das große Ganze ziehen zu können. Wir wissen heute mit Sicherheit, dass - weltweit gesehen - das Zuviel für die einen ein Zuwenig für die anderen bedeutet. Das betrifft nicht nur Wohlstand und Armut, es bezieht sich mittlerweile auf sehr essenzielle Dinge wie Ernährung und Wasser oder die ökologischen Bedingungen des Lebensumfeldes. (vgl. Dominelli 2014)

Die vorgegebenen europäischen Hochschulstrukturen bieten daher in meinem Verständnis nur einen Rahmen oder ein Gerüst. Sie geben eine Zieldefinition im Sinne von Qualifikation vor, nicht aber im Sinne eines inhaltlichen Professionsverständnisses, denn die geforderten Lernergebnisse für das Bachelor-Niveau sind in diesem Punkt nicht spezifiziert, sie gelten für Abschlüsse in der Anglistik, der Literaturwissenschaft oder der Publizistik ebenso wie für das Studium der *Sozialen Arbeit*.

Die Bildungseinrichtungen sind daher gefordert, diesen inhaltlichen Prozess zu gestalten und ein global gültiges und qualitativ standardisiertes Professionsverständnis in das vorgegebene Fachhochschulgerüst zu integrieren. Entgegen der Meinung vieler meiner Berufskolleg_innen, dass diese Herausforderungen und Veränderungen durch den Bologna- Prozess entstanden wären, wurde tatsächlich bereits vor neunzig (!)

Jahren die Internationalisierung und die Schaffung von Qualitätsstandards in der Ausbildung der *Sozialen Arbeit* thematisiert.

1928 fand in Paris eine internationale Konferenz für *Soziale Arbeit* statt, mit fünftausend Teilnehmer_innen aus zweiundvierzig Ländern. Themenschwerpunkte waren die „Lehrpläne, die Praxis der Methodenschulung, das Verhältnis der theoretischen und praktischen Anteile der Ausbildung, die Schaffung eines Berufsethos, das Problem der sozialarbeiterischen Leitwissenschaft, die ‚Höhenlage‘ der Ausbildung (Universität oder Fachschule) usw.“ (Konrad 1994:49 zit. in Kruse 2004:104)

Ein Jahr nach der Pariser Konferenz bildete sich mit dem „International Comitee of Schools of Social Work“, aus dem später die „International Association of Schools of Social Work“ entstehen sollte, eine sehr wesentliche Vereinigung für die zukünftige Ausbildung der *Sozialen Arbeit*.

Einer der insgesamt fünf Regionalverbände der „International Association of Schools of Social Work“ ist die „European Association of Schools of Social Work“, der auch die Fachhochschule St. Pölten angehört.

„Soziale Arbeit arbeitet sowohl interdisziplinär als auch transdisziplinär und schöpft aus ihrer Bandbreite von wissenschaftlichen Theorien. Wissenschaft wird im Rahmen ihres Kontextes in seiner grundlegenden Bedeutung von Wissen verstanden. Soziale Arbeit schöpft aus ihrer eigenen, sich stetig entwickelnden theoretischen Fundament wie auch aus Theorien anderer Geisteswissenschaften, inklusive Gemeindeentwicklung, Sozialpädagogik, Verwaltung, Anthropology, Wirtschaft, Ökologie, Bildung, Management, Pflege, Psychiatrie, Psychologie, Gesundheitswesen und Soziologie.“ (EASSW 2017)

Der Kommentar der „European Association of Schools of Social Work“ zur „Global definition of social work“ liefert Grundlagen für die Bildung des Curriculums, initiiert aber auch zwangsläufig Auseinandersetzungen innerhalb der Berufsgruppe, zwischen den Ausbildungseinrichtungen und auch innerhalb der Lehrenden über die Relevanz oder das Ausmaß der Bezugswissenschaften, die Ausgewogenheit zwischen Theorie und Praxis oder die Anzahl an spezifischen Handlungsfeldern in einem Curriculum.

6.4 „Tradition ist eine Laterne, der Dumme hält sich an ihr fest, dem Klugen leuchtet sie den Weg“ (Shaw, 1856 - 1950)

*„Im Vorfeld der „drohenden“ Umstellung auf das zweizügige Studium, die für die Standorte St. Pölten, Graz und Linz 2006 zu vollbringen war, gab es Absprachen zwischen den Leitungen dieser Studiengänge, an denen sich auch Vorarlberg und später Wien beteiligten. Ziel war, einen gemeinsamen Standard zu entwickeln. Zumindest auf Bachelor-Niveau sollte ein kompatibles Format gefunden werden: Übereinstimmung von mindestens zwei Drittel der Inhalte, gegenseitige Anerkennung. Eine Zersplitterung des Berufs bereits auf der ersten Qualifikationsstufe sollte verhindert werden.“
(Pantuček 2:2006)*

Interessanterweise scheint diese Auseinandersetzung, die ursprünglich eine „Zersplitterung des Berufs“ (Pantuček 2:2006) verhindern sollte, auch einen Prozess in Gang gesetzt zu haben, der dominiert wird von der Diskussion um die „Identität der Sozialen Arbeit“ (vgl. Staub-Bernasconi 1:2007). Was macht eine „gute“/einen „guten“ Sozialarbeiter_in aus? Ist *Soziale Arbeit* ein Beruf oder eine Profession? Theorie oder Praxis?

„Im Zusammenhang mit einer Diskussion Sozialer Arbeit in Österreich fällt vielfach im selben Atemzug der Terminus Krise.“ (Spitzer 23:2008)

Ich kann mich erinnern, dass mit den ersten Bachelor-Praktikant_innen absolvent_innen im Kollegenkreis plötzlich Diskussionen darüber entstanden, wie, „naiv“ diese doch seien, „viel zu jung“ und nicht „praxistauglich“, weil zu sehr auf die Theorie fixiert. Diese Intervision endete aber meistens nicht nur beim bloßen Lamentieren über die neue Generation der Sozialarbeiter_innen, häufig entwickelte sich daraus auch ein reflektierendes Gespräch über das eigene Berufsverständnis.

Welche Aufgaben müssen erledigt werden, welche Funktion hat man innerhalb der eigenen Organisation, welche Handlungsspielräume bietet das vorherrschende (Sozial-)System? Wo positioniert man sich in seiner alltäglichen Arbeit, nahe den Nutzer_innen oder nahe der finanzierenden Organisation?

Diese Auseinandersetzung innerhalb der Berufsgruppe, die im deutschsprachigen Raum auch gerne als „Identitätskrise der Sozialen Arbeit“ bezeichnet wird (vgl. Bourmer 12:2012), ist unbestritten mühsam, besonders wenn sie, meiner Erfahrung

nach, zusätzlich von Generationskonflikten emotionalisiert und personalisiert wird, weil die „alten Hasen“ einen Paradigmenwechsel als persönliche Bedrohung oder Abwertung ihrer bisherigen Arbeit empfinden und die „jungen Hasen“ frustriert und verunsichert sind, weil sie niemand an der Hand nimmt.

„Man muss am Anfang nicht die geniale SozialarbeiterIn sein. Und da wünsche ich mir natürlich auch von den alten Häsinnen und Hasen, die dann diese Berufsanfänger aufnehmen, viel mehr so dieses Bewusstsein, ihr seid willkommen und wir profitieren von euch und ihr könnt von uns profitieren, so dass der Einstieg einfach ein bisschen besser wird, und da passt dann einfach nicht dazu, dass die alten Häsinnen und Hasen sagen: ‚Die können keinen Antrag ausfüllen‘ - das ist ein schlechtes Willkommensmanagement - aus meiner Sicht.“ (L 4062-4067)

Neben der Anstrengung, reflektiert und kollegial zu sein, ist eine Begleiterscheinung dieses Prozesses aber eben auch die kontinuierliche Auseinandersetzung mit der eigenen Profession. Sich als „alter Hase“ im alltäglichen Berufsleben konsequent die Fragen zu stellen: „Was mache ich hier eigentlich?“, „Für wen mache ich das?“ und: „Weshalb mache ich das?“, ist jetzt kein Spezifikum beziehungsweise keine Besonderheit der *Sozialen Arbeit*. Die Notwendigkeit dieser kontinuierlichen Reflexion ergibt sich aus der Brisanz des „Outcomes“, der in der *Sozialen Arbeit* ein anderer ist.

Durch die Zusammenarbeit mit „menschlichen Existenzen“ kann unreflektierte und damit „unprofessionelle soziale Arbeit“ den Verlust einer „Existenz“ bedeuten, ähnlich wie in der Medizin, nur dass in der sozialen Arbeit der „existenzielle Tod“ meistens ein länger andauernder und schleichender Prozess ist.

„Ich habe selbst 15 Jahre als Jugendamtssozialarbeiter gearbeitet. In dieser Zeit gab es in meinem Amt einen Fall eines Kindes, das bei aufrechter Betreuung von seinen Eltern zu Tode misshandelt wurde, einen weiteren Fall, wo eine jahrelange schwere Vernachlässigung trotz intensiver Betreuung der Familie durch eine Kollegin nicht erkannt worden war. Das Kind überlebte zwar, hatte aber schwere Schädigungen.“ (Pantuček 2006)

Diese Verantwortlichkeit kann besonders bei Berufsanfänger_innen für Unsicherheit und Überforderung sorgen. Sie begleitet jede Beratung, jede Intervention und jede Information die man an die Nutzer_innen weiter gibt, und fordert eine gewisse Expertise, ein theoriefundiertes Verständnis für gesellschaftliche, menschliche Zusammenhänge und Entwicklungen, und sie fordert die Reflexion des eigenen Handelns. Das ist meiner Meinung nach keine „Krise“, sondern eine Notwendigkeit, der langjährige Berufspraktiker_innen aufgrund ihrer Erfahrung mit einem gewissen Pragmatismus gegenüber stehen könnten, wenn sie Praktikant_innen der *Sozialen Arbeit* begleiten oder Berufseinsteiger_innen beschäftigen oder als Kolleg_innen haben.

„First, we must make students comfortable with uncertainty, and ready for an uncertain world ... This requires students to engage with postmodernism, and ambiguity, and to embrace uncertainty and contradiction, not as negatives, but as opportunities for creative action. With this goes a need to value and promote difference, rather than accepting the boring uniformity of modernity, and the promotion and celebration of difference and diversity is of course a key part of social work education. Rather than arming students with an array of theories and models to make them feel comfortable, secure and certain, we need, I would suggest, to be helping them to be uncomfortable, insecure and uncertain, and to accept that discomfort, insecurity and uncertainty are characteristics of the human condition in the era of postmodernity. „ (Ife 2007)

Meines Erachtens ist es nahezu die Pflicht der Lehrenden, der Praxisanleiter_innen und auch der langjährigen Berufspraktiker_innen, die Reflexion und Evaluation des eigenen Handelns und die Erforschung und Entwicklung neuer Strategien als ein Paradigma und als „Normalität“ der Profession anzuerkennen.

Nur bedingungsloser Mut zur Systemevolution innerhalb der *Sozialen Arbeit* garantiert eine Homöostase mit den Nutzer_innen, und diese kann als Grundvoraussetzung gesehen werden, wenn sich die Profession tatsächlich an den Menschen(-rechten) orientieren möchte.

Der Gleichgewichtszustand zwischen dem dynamischen System der Nutzer_innen und der Funktion der *Sozialen Arbeit* in der Gesellschaft ist notwendig, wenn man bedenkt, dass die *Soziale Arbeit* eine der wenigen Disziplinen ist, die sich in der künstlich geschaffenen Barriere zwischen Verwaltung und Gesellschaft bewegen und dort als „missing link“ zwischen zwei Systemen zum Ausgleich von Machtverhältnissen beitragen kann.

„Ihre Identität verliert sich zwar leicht in der Inkohärenz spezifischer beruflicher Betätigungen, bleibt als Einheitlichkeit aber insoweit bestehen, als sich die Kohärenz Sozialer Arbeit aus ihrer zivilen Funktion ergibt. Die professionelle Zuständigkeit ist eingebettet in eine gesellschaftliche Zuständigkeit für Belastungen, Benachteiligungen und Nöte, die mit der gesellschaftlichen Entwicklung einhergehen und durch ihren Fortschritt nicht behoben werden. Unsere Disziplin nimmt diese Zuständigkeit wahr und kann sie in offener Reflexion wissenschaftlich ermessen. Wenn die Sozialarbeitswissenschaft eine Zwischenstellung einnimmt, dann nicht die „zwischen allen Stühlen“ etablierter Disziplinen, sondern intermediär in der Durchdringung des gesellschaftlichen Diskurses oben, was sozial gegeben und zu tun ist, mit der unten auf der Mikroebene individuellen und gemeinschaftlichen Daseins nötigen Erörterung, Klärung und Lösung von Problemen, die uns belasten und in denen wir ein Gelingen suchen.“ (Wendt 2006)

Angehende Sozialarbeiter_innen brauchen in der Ausbildung, in der Praxis und besonders in der ersten Zeit nach dem Berufseinstieg Kolleg_innen als Vorbilder, zur Orientierung und zur Reflexion - die sie bewundern, aber auch in Frage stellen können. Hier ständig von einer „Krise“ zu sprechen und mit Entweder(Praxis)-Oder(Theorie)-Diskussionen, die keine Zwischentöne zulassen, sich gegenseitig mangelnde

Kompetenz oder Weitsicht vorzuwerfen, bietet keine geeignete Basis, von der man lernen könnte, und prägt das Berufsbild der *Sozialen Arbeit* meines Erachtens als „unfertiges“ und disziplinloses Samaritertum.

„Schumann (14:1994 in Heimgartner, 105:2009) blockt eine selektierende Diskussion ab und verweist [sie] in die Vergangenheit: „Damals wurde die Frage nach der richtigen Methode zum Schibboleth der Weltanschauung gemacht und geriet schnell zum Schlachtfeld steriler Auseinandersetzungen, deren moralisierender Begleitton unüberhörbar war.“ (Heimgartner 105:2009)

Die Befragung der Lehrenden zum Thema Curriculum lässt darauf schließen, dass die strukturellen Veränderungen des Studienganges auch unter dem Lehrpersonal der Fachhochschule St. Pölten zu kontroversen Diskussionen hinsichtlich Identitätsentwicklung in der *Sozialen Arbeit* führten, und dass dieser Prozess immer noch nicht abgeschlossen ist (oder eben auch ein kontinuierlicher bleiben muss).

In punkto „Wie lehrt man professionelle Identität und professionelles Handeln“ finden sich nach wie vor vereinzelte Hardliner, sowohl auf der Theorie- als auch auf der Praxisseite: Während die einen meinen, die Fachhochschule sei ausschließlich eine Bildungseinrichtung und keine „Berufsschule“, sehen die anderen den Untergang einer alltagsnahen und praktischen Ausbildung. Konkret wird hier erwähnt, dass „Bildung auch einen Wert“ habe und man sich die Frage stellen sollte, ob man „der Praxis zuarbeiten“ wolle und warum. Dem entgegen steht die Einschätzung mancher Lehrender, dass die Abgänger_innen des Bachelor-Studiengangs *Soziale Arbeit* „vollkommen unfähig“ seien, „sich im bürokratischen Dschungel zurecht zu finden“ und ihrer Meinung nach in „Basics“ wie „Materielle Grundsicherung“ unzureichend ausgebildet würden.

Als langjährige Berufspraktikerin, Praxisanleiterin und Vortragende beim Universitätslehrgang „Early Care Counselling: Frühförderung, Familienbegleitung, Elternberatung“ zu spezifischen Themen der *Sozialen Arbeit* plädiere ich für einen unaufgeregten Pragmatismus in dieser Frage – ähnlich wie im Handwerk. Ein Tischlerlehrling benötigt einerseits Kenntnisse über das Holz, mit dem er oder sie arbeitet, über die Beschaffenheit, Struktur und Eigenheiten des Materials. Andererseits lernt sie oder er, mit diesem Material einen funktionierenden Tisch zusammen zu bauen. Hier stellt niemand die Frage, ob nun „das Wissen über das Holz“ oder die „Funktionalität des Tisches“ mehr Gewichtung hat, da klar ist, dass das eine das andere bedingt.

6.4.1 Die Pionierarbeit des Austro-Bachelor-Teams

Das „Austro-Bachelor-Team 2006“ bestand aus den Studiengangsleiter_innen (oder deren Entwicklungsteamsprecher_innen) für die zuerst einzureichenden Bachelor-Studiengänge Graz (Klaus Posch), Linz (Marianne Gumpinger), St. Pölten (Karl Dvorak und Peter Pantuček), Vorarlberg (Frederic Fredersdorf) und Wien (Barbara Bittner). Es lieferte mit Arbeitspapieren zum Curriculum, zu den didaktischen Leitlinien und zum Kompetenzprofil der AbgängerInnen von Bachelor-Studiengängen in Österreich die Basis einer geforderten europäisch einheitlichen Ausbildung für angehende Sozialarbeiter_innen. (vgl. Pantuček 2005)

Neben grundsätzlichen Entscheidungen über die Ausgewogenheit von Lehrveranstaltungen und Modulen, das Ausmaß des Praxiserwerbs oder die unter Punkt 2.4 erwähnte „professionelle Identitätsentwicklung“ im Curriculum waren die Gestalter der neuen Lehrpläne auch gefordert, die notwendigen Lernergebnisse für das Bachelor-Niveau nach den Bologna-Kriterien und die Grundsätze der „Global Definition of Social Work“ zu berücksichtigen. Die Grundsätze der *Global Definition* und auch die damit zusammenhängenden, erforderlichen Kompetenzen wurden bereits in Teil eins dieser Masterarbeit definiert und näher erläutert.

- Die Fähigkeit, den Kontakt zu Personen in der Fallbearbeitung aufzunehmen, mit diesen beratende und verhandelnde Gespräche zu führen.
 - Die Fähigkeit, auf die unmittelbaren alltagsbezogenen Wünsche und Bedürfnisse der KlientInnen mit Respekt vorrangig einzugehen.
 - Die Fähigkeit, die eigene Person als Werkzeug einzusetzen, Beziehungen bewusst zu gestalten und die eigene Performance zu reflektieren.
 - Sie haben Kenntnisse über das Funktionieren von Organisationen als Instrument der Sozialen Arbeit und können sich in behördlichen und freien hierarchischen Settings bewegen und darin ihre fachliche Autonomie behaupten.
 - Die Fähigkeit, soziale Situationen als solche wahrzunehmen, in diesen Situationen Möglichkeiten der Veränderung zu erkennen und zu fördern.
 - Die Kenntnis der Struktur gesellschaftlicher Programme zur Bearbeitung sozialer Probleme und die Fähigkeit, sich standort- und fallspezifisch die benötigten detaillierten Kenntnisse rasch anzueignen.
 - Die Fähigkeit, rechtliche Aspekte der sozialarbeiterischen Tätigkeit zu erkennen, Gesetzes- und Verordnungstexte zu lesen und fallbezogen zu interpretieren.
 - Die Fähigkeit, die Vielfalt moderner Gesellschaft zu erkennen und zu akzeptieren, Lösungen und Strategien unter Berücksichtigung dieser Diversität zu entwickeln.
 - Die Kenntnis der professionellen Tradition der Sozialen Arbeit und ihres Berufsethos.
 - Sie verstehen Soziale Arbeit als Profession, die ein eigenes Profil hat, an demokratischen Grundsätzen und an den Menschenrechten ausgerichtet ist, an Inklusion arbeitet und gesellschaftliche Hilfe unter weitgehender Vermeidung unerwünschter Nebenwirkungen wie z.B. einer Perpetuierung von Abhängigkeiten wirkungsvoll organisieren kann.
 - Die AbsolventInnen verstehen die Soziale Arbeit als eine öffentliche Profession, können zu ihnen noch nicht bekannten Lebenswelten bzw. Subkulturen Kontakt aufnehmen und die Verbindung zu gesellschaftlichen Ressourcen für die in diesen Subkulturen agierenden Personen herstellen.
 - Sie können unter Verwendung nachvollziehbarer Verfahren die soziale Situation ihrer KlientInnen erkunden und darüber Gutachten erstellen.
 - Sie können sowohl fallbezogen als auch fallübergreifend die fachliche Einschätzung von sozialen Problemsituationen beschreiben und einer professionellen wie auch einer nicht-professionellen Zuhörerschaft verständlich machen.
 - Die AbsolventInnen erkennen ihr Wissen als vorläufiges und ergänzungsbedürftiges.
 - Sie sind fähig, sich standort-, zielgruppen- und aufgabenbezogen zusätzliches Wissen rasch anzueignen.
 - Sie können psychologisches, soziologisches, pädagogisches, rechtliches Wissen in seiner jeweiligen Relevanz für sozialarbeiterische Praxis erkennen und einschätzen und zu ihren Praxiskonzepten in Bezug setzen.
 - Sie beherrschen die Grundregeln wissenschaftlichen Arbeitens, können selbstevaluatorische Untersuchungen korrekt durchführen und zwischen persönlicher Einschätzung und wissenschaftlicher Evidenz unterscheiden.
 - Sie verstehen professionelle und interprofessionelle Teams als Ressource für die Optimierung ihrer Fallbearbeitungsstrategien und als Gelegenheit für Reflexion und Selbstreflexion.
 - Sie können in diesen Teams ihre eigene Einschätzung der zu bearbeitenden Situation fachlich begründet und nachvollziehbar darstellen.
 - Sie können situationsangepasst Formen der Bearbeitung und Lösungsansätze kreieren, die an die im Set vorhandenen Ressourcen anknüpfen.
 - Sie erkennen die Gefahren einer patriarchalen Hilfestellung und können Hilfedesigns entwickeln, die die EmpfängerInnen der Hilfe zur autonomen Lebensführung ermächtigen.
- Kompetenzprofil der AbgängerInnen von Bachelor-Studiengängen**
Soziale Arbeit (erstellt vom Austro-Bachelor-Team 2005)

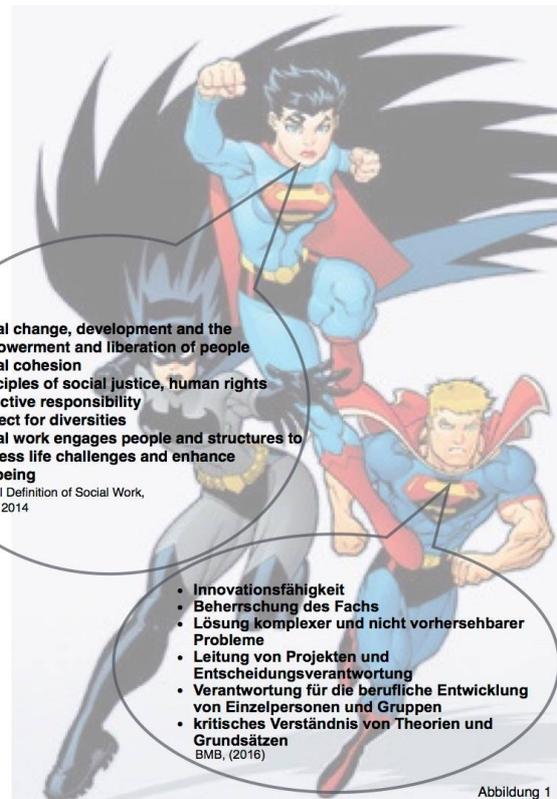


Abbildung 1

Wenn mir diese Polemik erlaubt ist: Unter Berücksichtigung der derzeitigen Ausbildungsstruktur und des aktuellen Berufsfeldes, und bei der Fülle an Kompetenzen, die vom Austro-Bachelor-Team, von der „Global Definition of Social Work“ und den Bachelor-Bologna-Kriterien von Berufsanfänger_innen erwartet werden, verwundert es mich nicht, wenn diese während der ersten zwölf Monate bei jedem Beratungsgespräch mehr Angstschweiß als berufliche Identität entwickeln.

Die Vorgabe, diese Kompetenzen auch noch in einem verkürzten, dreijährigen Studium zu vermitteln, kennzeichnete tatsächlich eine Wende in der Ausbildung der zukünftigen Sozialarbeiter_innen.

„Die Antwort auf die Frage, welche Kompetenzen in der Sozialen Arbeit bedeutsam sind, kann umfangreich ausfallen. Büchel (2004:15 in Heimgartner, 2009:114) beschreibt die Breite und Offenheit der Rollen, die ein/e JugendarbeiterIn neben der Kommunikationsfähigkeit zu vereinen hat: „Das heißt natürlich nicht, dass wir deswegen nicht auch Organisatorinnen und Konzeptorinnen und vor allem auch Animatorinnen sein müssenach ja, und auch Computerspezialisten, Journalisten, Konfliktmanager, Künstlerinnen und, und, und“. (Heimgartner 114:2009)

6.4.2 Achtzehn Jahre nach der Bologna-Erklärung

Achtzehn Jahre später sind die Studiengänge der Fachhochschulen zwar innerhalb Österreichs vereinheitlicht - inhaltlich einheitlich sind sie dennoch nicht, weder zwischen Vorarlberg und Wien, noch zwischen Österreich und den restlichen 46 Ländern, die bis dato die Bologna-Erklärung unterschrieben haben. Wie bereits in Punkt 3.3 erklärt, liegt die inhaltliche Einigung in erster Linie bei den Ausbildungsstätten und ihren Lehrenden, und natürlich bei den Stakeholdern aus Politik und Gesellschaft. Dass eine komplette, länderübergreifende inhaltliche Übereinstimmung aller Bachelor-Studiengänge *Soziale Arbeit* gar nicht möglich oder zielführend ist, habe ich bereits erläutert, dennoch bietet das Ergebnis aus der Befragung der Lehrenden, der Professionist_innen und der Nutzer_innen zum Thema „Curriculum im Bachelor-Studium *Soziale Arbeit* St. Pölten“ Anhaltspunkte zu einer inhaltlichen aber auch strukturellen Schwerpunktsetzung, die berücksichtigt werden sollte.

6.4.3 Das aktuelle Curriculum aus Sicht der Lehrenden

*„... aus dem Fragenden wird im zweiten und dritten Studienjahr ein Wissender und im vierten Studienjahr ein Handelnder ...“
(L 4918-4920)*

Generell herrscht ein Bewusstsein darüber, dass die Wissenschaft notwendig ist, um Phänomene aus der Praxis reflektiert, systemisch und in weiterer Folge produktiv fassen und verstehen zu können. „Die Wissenschaft“ wird hier weniger als theoretischer Input betrachtet, der geprüft und benotet werden muss, sondern eher sollte sie die Studierenden befähigen, auch hinter die Kulissen der Praxis sehen zu können. Nach wie vor werden auch von den Lehrenden die Curricula der vergangenen Studienstrukturen untereinander verglichen und bewertet.

Die ehemaligen Diplomstudiengänge der Akademien werden als sehr praxisnah beschrieben, der vierjährige Magisterstudiengang scheint ebenso ausreichend Zeit für Praxiserfahrung geboten zu haben. Mit der Umstellung auf den Bachelor-Studiengang wurden die knapperen zeitlichen Ressourcen anfangs offensichtlich vermehrt in den Theorieanteil des Studienganges investiert, in den letzten Jahren wurde hier nachjustiert. So gibt es an der Fachhochschule St. Pölten aktuell drei Phasen mit Möglichkeiten des Praxiserwerbs: eine dient dem Kennenlernen von Institutionen, eine spätere der Vertiefung eines bestimmten Handlungsfeldes und eine letzte dient der unmittelbaren Vorbereitung des Berufseinstiegs.

Die Frage nach der Länge der Praktika wird kontrovers diskutiert. So plädiert ein Teil der Lehrenden für langfristige Zeiträume, die einen Beziehungsaufbau zu den Nutzer_innen erlauben, während andere der Meinung sind, dass die Studierenden mehr davon profitieren, wenn sie die Möglichkeit haben, verschiedene Handlungsfelder kennen zu lernen.

Auch was den theoretischen Input betrifft, wird die Wahlmöglichkeit zwischen verschiedenen Handlungsfeldern als positiv wahrgenommen, kritisiert wird aber, dass manche zu wenig oder gar nicht berücksichtigt werden. Das erklärt sich aber auch dadurch, dass, wie bereits erwähnt, die Handlungsfelder der *Sozialen Arbeit* einem gewissen Trend unterliegen und sich Schwerpunkte mit der Entwicklung der Gesellschaft verändern.

„Zuletzt, wie wir umgestellt haben vom Diplomstudiengang auf den Bachelor, waren wir beim Diplomstudiengang dann schon bei über dreißig angebotenen Handlungsfelder-Lehrveranstaltungen, aus denen die Studierenden dann wählen konnten. Weil komplett wäre es sich nicht mehr ausgegangen. Und inzwischen, wenn man das ähnlich versuchen würde, müssten wir wahrscheinlich bei den fünfzig sein, ungefähr. Also das geht nicht mehr. Man muss entscheiden, man muss auf das losgehen, wo man sagt, das sind die Essentials, die kann man praktisch überall anwenden. Die Essenz, der Kern der Kompetenzen, die man braucht, egal in welches Handlungsfeld man geht. Das kann man auf jeden Fall nutzen. Auf das kommen wir schon langsam mit der Zeit, was das für Essentials sind. Das ist jetzt unsere Suchbewegung, und jetzt, mit der kommenden Bachelorreform werden wir das wieder ein bisschen schärfen können.“ (L1374-1382)

Dass Studierende für Freifächer bezahlen müssen, ist ein Kritikpunkt jener, die der Meinung sind, dass hier besonders praxisnahe Themen angeboten werden könnten, die didaktisch mit Gastvortragenden aus der Praxis eine Bereicherung darstellen. Ebenso wird angeregt, es Studierenden zu ermöglichen, an Seminaren für Berufspraktiker_innen teilzunehmen, auch weil das den Austausch zwischen Studierenden und Berufspraktiker_innen fördern würde.

Ein interessanter Punkt im Curriculum ist die Gesprächsführung; sie wird als eine der essenziellsten Kompetenzen in der *Sozialen Arbeit* bezeichnet und dementsprechend auch sehr kritisch beurteilt. Obwohl *Gesprächsführung* vier Semester lang gelehrt wird, sind viele Lehrende der Meinung, dass die Studierenden sich besonders in diesem Punkt unsicher fühlen und praxisnahes Üben fehlt.

Kritisiert wird auch die Tatsache, dass es für die Studierenden zu wenig Möglichkeiten zur Reflexion und Supervision gibt. Wenn man das Studium als „permanenten Auseinandersetzungsprozess“ betrachtet und berücksichtigt, dass manche Studierende zu Beginn keine Erfahrung in einer sozialen Tätigkeit mitbringen, ist es für die Lehrenden wichtig, im Curriculum Möglichkeiten zur angeleiteten Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit in der Rolle als Sozialarbeiter_in zu schaffen. Auch in der Zugangsberechtigung zum Studium wird von den Lehrenden mehr Wert auf die persönliche Eignung gelegt, als auf eine durchgehende Aus- bzw. Vorbildung im sozialen Bereich, oder auf das Alter.

„Ich bin auch nicht mehr der Meinung, dass wir eine durchgehende Linie in der Sozialen Arbeit brauchen, von Leuten die Erzieherausbildung gemacht haben und anschließend den Bachelor Sozialarbeit studiert haben, dann den Master, und die ganze Zeit immer in irgendeiner Einrichtung des Sozialwesens gewesen sind - das ist auch eine Form von Inzucht.“ (L 4930-4934)

Viele Lehrende kritisieren das Notensystem: Zum einen sei es unmöglich, die Entwicklung der Haltung von Studierenden mit European Credit Points zu bewerten, zum anderen seien dadurch zu viele Studierende auf Noten und Prüfungen fixiert.

Kombiniert mit der Dichte des Studiums bleibe da kaum Zeit zum Reflektieren oder zum Üben. Das Resultat sind „brave“, aber keine „guten“ SozialarbeiterInnen.

„Die Credit Points sind die harte Währung im Studiensystem. Für einen erfolgreichen Bachelorabschluss braucht man 180 Punkte, 30 Punkte pro Semester. Die Studierenden werden zu Jägern und Sammlern, jede Vorlesung, jedes Seminar muss sich rechnen.“ (Lehmann 2014)

Die Möglichkeit, durch eine Inklusionsberatung im Bachelor-Curriculum *Soziale Arbeit* ein weiteres Modul zu schaffen, das praxisnahes Üben erlaubt, wird vom Großteil der Befragten positiv aufgenommen, wenn auch die praktische Umsetzung im Moment noch kritisch hinterfragt wird. Das wird bestärkt durch die Befürchtung, dass hier Nutzer_innen „Mittel zum Zweck“ werden könnten, oder dass durch eine entstehende Rollendiffusion sowohl bei den Lehrenden als auch bei den Nutzer_innen eine neue Dynamik entstehen könnte, die bereits im Vorfeld mitbedacht werden sollte. Aber auch ganz pragmatische, noch ungeklärte Fragen, wie z.B.: „Gibt es die notwendigen Räumlichkeiten?“, „Werden die Beratungssequenzen zur Reflexion mit Video aufgezeichnet, und wer macht dann die Reflexion?“, fördern eine gewisse Skepsis.

(All jene Leser_innen die sich in diesen Fragen wiederfinden, möchte ich auf Teil drei dieser Masterarbeit hinweisen und auf die Ausführungen meines Kollegen René Rauch: „Inklusionsberatung durch Studierende – (K)eine Praxis wie jede andere?!“)

Einigkeit herrscht darüber, dass das neue Modul „Inklusionsberatung“, beispielsweise als Wahlfach, ein fixer Bestandteil des Curriculums werden sollte und kein freiwilliges, zusätzliches Angebot. Generell wird von den Lehrenden die mangelnde Zeit und der überdimensionierte „Workload“, der auch durch die Verkürzung der Studienzeit entstanden ist, als eine der großen Herausforderungen im Curriculum wahrgenommen.

6.4.4 Das aktuelle Curriculum aus Sicht der Professionist_innen

*„Ich weiß nicht, wie jetzt die Ausbildung ist,
ich krieg' das so wenig mit. Ich weiß nur,
dass sie sehr verwissenschaftlicht ist.“
(P 5788-5789)*

Bei den Professionist_innen zeigt sich deutlich, dass nach wie vor die Meinung vorherrscht, durch die Angleichung an die Bologna-Kriterien sei das Bachelor-Studium *Soziale Arbeit* „verwissenschaftlicht“ und damit „praxisfern“ geworden. Interessanterweise wird die mangelnde Praxiskompetenz nicht direkt am Stundenausmaß der Praxisblöcke festgemacht, denn diese werden durchwegs als ausreichend empfunden, sondern eher an Aspekten wie „fehlende Lebenserfahrung“ oder „fehlende Beratungskompetenz“.

Studierende in Ausbildung werden im alltäglichen Ablauf der Organisationen häufig als Belastung und weniger als Unterstützung erlebt. Das lässt vermuten, dass Praktikant_innen vorrangig als zusätzliche „Hilfskraft“ gesehen werden, nicht aber als „Jungprofessionist_innen“ die lernen wollen und Anleitung und Reflexion brauchen. Ebenso ist anzunehmen, dass die Funktion der „Praxisanleitung“ von vielen Dienstgeber_innen, aber auch von den Ausbildungseinrichtungen als Selbstverständlichkeit gesehen wird und - ohne zusätzliche Entlohnung oder Dienstfreistellung - von den damit Betrauten als weitere Belastung erlebt wird.

Als besonders wichtig wird das Thema *Gesprächsführung und Beratungskompetenzen* empfunden, da diese Kompetenzen quasi der Schlüssel zu den Nutzer_innen sind. Den Berufseinsteiger_innen wird zwar eine gewisse Unsicherheit zugebilligt, dennoch zeigt sich ein deutlicher Wunsch nach einem Kommunikationsschwerpunkt im Curriculum. Hier wurde auch mehrmals die „Zusammenarbeit mit Dolmetscher_innen“ genannt, aber auch eigene Fremdsprachenkenntnisse. Wobei grundsätzlich hervorgehoben wurde, dass Themen wie „Migration, Asyl- und Fremdenrecht“ im aktuellen Studium zu wenig berücksichtigt werden.

Generell besteht der Wunsch nach Grundkenntnissen in den wichtigsten Handlungsfeldern der *Sozialen Arbeit*, wobei hier besonders das Wissen über „finanzielle Ansprüche“ und „existenzsichernde Maßnahmen“ in den Vordergrund tritt. Das lässt darauf schließen, dass ein Großteil der Nutzer_innen tatsächlich primär mit

dem Erhalt seiner Lebensgrundlage beschäftigt ist und Themen wie „Verlust der Wohnung oder des Arbeitsplatzes“ von zentraler Bedeutung sind. Die prekäre Situation vieler Bürger_innen nötigt die *Soziale Arbeit* häufig zur schnellen Symptombekämpfung.

Vielen Professionist_innen ist aber durchaus bewusst, dass sich dieses Wissen nur in Kombination mit der Praxis vertiefen und spezialisieren kann. Das erklärt auch den Wunsch nach mehr „Berufspraktiker_innen“ als Ausbilder_innen an den Fachhochschulen. Dass Studierende über Wissen in den „Theorien der Sozialarbeit“ verfügen, wird zwar als positiv wahrgenommen, aber in der Praxis als wenig hilfreich erlebt, wobei eher der fehlende Transfer von theoretischem Wissen in den Berufsalltag bemängelt wird.

„Auf der anderen Seite habe ich auch einen großen Kritikpunkt an die FH, und den sage ich jetzt einfach mal, weil das denke ich mir schon lange: Dass sie einfach nicht mehr praxisbezogen ist, sondern nur mehr theoretisch. Und es geht in der Sozialen Arbeit aber nicht nur darum, "wissenschaftlich zu arbeiten! - Sondern es geht darum: Wie arbeite ich an dem Menschen? Und ich hab einfach das Gefühl, dass es an der FH kaum noch praktische Handlungsfelder gibt. Es ist alles theoretisch aufgebaut. Alles wissenschaftlich aufgebaut. - Ich brauche aber nicht hunderttausend Sozialarbeiter, die "hirnwichsen" können und wissenschaftliche Arbeiten schreiben können etc. - Das hilft den KlientInnen nicht! Das hilft vielleicht, wenn du ein Projekt leitest, wo du Fördergebern irgend etwas abgeben musst, aber die Front sind halt nun mal die Sozialarbeiter, die mit den Leuten arbeiten, und da soll es nicht darum gehen: Wie zerlege ich das? - oder: Lege ich jedes Wort auf die Waagschale? - Was könnte damit gemeint werden? Es geht nicht darum, etwas in den Klienten hineinzuinterpretieren. - Es geht darum, seine Lebenswelt zu erfassen.“ (P 5866-5880)

Der generelle Tenor der Professionisten, dass erlernte Theorie in der Praxis nicht angewendet werden kann, lässt vermuten, dass sich viele der durchaus theoretischen Grundlagen ihres eigenen Handelns nicht bewusst sind und denken, es resultiere aus einer Kombination aus Erfahrung und „Bauchgefühl“. Ebenso wird „Wissenschaftlichkeit“ sehr oft mit einer gewissen „Abgehobenheit“ gleichgesetzt, die den Nutzer_innen nicht hilft. Vielen fehlt der Zugang, dass Theorien aus „Fürsorger_innen“ *Sozialarbeiter_innen* gemacht haben und aus Bittsteller_innen kompetente Nutzer_innen. Diese Sichtweise und die Tatsache, dass hier eine jüngere Generation an Sozialarbeiter_innen nachkommt, die über Kompetenzen verfügt, die man sich selbst so (noch) nicht erschließen konnte, verstärken meines Erachtens die Skepsis.

Für einige Professionist_innen ist das sinkende Alter der Absolvent_innen auch ein Grund, weshalb Praktikant_innen oder Berufseinsteiger_innen noch nicht die

notwendige „Lebenserfahrung“ haben, um eine selbstsichere, den Nutzer_innen zugewandte Haltung zeigen zu können.

„Und ich habe einfach auch das Gefühl, dass viele Studierende nach Gymnasium, HAK, etc. sofort die Fachhochschule machen und haben aber noch gar keinen Tau, wie das Leben so läuft. Eigentlich wäre ich dafür, dass man diese Ausbildung erst ab einem gewissen Alter anbietet. Dass es da Zugangskriterien geben sollte. Das hört sich vielleicht jetzt echt gemein an, aber ich glaube, viele kommen aus so einem geschützten Rahmen, von zuhause, die wissen gar nicht, wie die Welt rennt. - Mama und Papa haben alles erledigt: Familienbeihilfe, Studienbeihilfe etc., das Geld kommt aufs Konto, uns geht's gut. Aber wie soll jemand, dem es immer gut geht, der noch nie begriffen hat, wie das System läuft, wie soll der das wissen?“ (P 5882-5891)

6.4.5 Das aktuelle Curriculum aus Sicht der Nutzer_innen

*„... aber das ist ja im Moment das Riesenproblem: Wir spielen Schwach gegen Schwächer aus und das wird irgendwann zur Katastrophe führen. Und ich geb's ehrlich zu, ich hab mir eine Schrotflinte zugelegt. Da steh ich ganz offen und ehrlich dazu, denn ich hab eine Vorstellung, was auf uns zukommt, das wird nicht lustig ... „
(N 723-726)*

In der Befragung der Nutzer_innen zeigt sich bei einigen großes Misstrauen gegenüber dem vorherrschenden Sozialsystem und dem Einsatz und der Verteilung der Mittel. Viele haben Existenzängste und fühlen sich unter anderem durch die Migrationsbewegungen und das Asylwesen bedroht. Zugleich ist ein großer Teil der Nutzer_innen mit der Betreuung durch die sozialen Organisationen in St. Pölten zufrieden. Dennoch können alle mehrere Angebote nennen, die fehlen und die sie als wichtig und notwendig empfinden.

Die Nutzer_innen wünschen sich wohlwollende, zugewandte und qualifizierte Berater_innen; dabei unterscheiden sie kaum zwischen Sozialberater_innen, Sachbearbeiter_innen oder Sozialarbeiter_innen, und sie haben auch keine Information über die verschiedenen Ausbildungsrichtlinien. Das erklärt sich auch damit, dass ein Großteil von ihnen noch keinen direkten Kontakt zur Fachhochschule oder zu Studierenden der *Sozialen Arbeit* hatte. Die wenigen Berührungspunkte beziehen sich hauptsächlich auf Interviews mit Studierenden, die im Rahmen von Forschungsprojekten durchgeführt wurden. Hier kritisieren die Nutzer_innen, dass sie

meist nur partiell eingebunden werden und selten bis nie über die Ergebnisse und den weiteren Verlauf der Forschungen informiert werden.

Praktikant_innen und Berufsanfängerinnen der *Sozialen Arbeit* hinterlassen auch bei den Nutzer_innen häufig den Eindruck, dass sie noch „unerfahren“ oder „betriebsblind“ im Sinne von praxisfern seien. Im Vergleich zu den Lehrenden und Professionist_innen scheinen die Nutzer_innen das aber weniger mit einer „unzureichenden Ausbildung“ in Verbindung zu bringen, sondern sehen es als natürlichen Entwicklungsprozess, dass eine Anfängerin/ein Anfänger noch nicht so kompetent sein kann wie Sozialarbeiter_innen die schon länger im Berufsleben stehen.

„Ein anderes Problem ist, dass die alten Menschen bei der Diakonie die meiste Erfahrung haben. Aber diejenigen, die neu anfangen, haben keine Erfahrung. Sie sind zwar gut und bemühen sich, aber haben keine Erfahrung wie diejenigen, die jetzt nicht mehr da sind. Wenn ich zu jemand, der neu ist, in die Beratung komme, muss derjenige immer bei denen nachfragen die schon länger dabei sind, sie müssen von den anderen lernen.“ (N 1599-1604)

Viele Nutzer_innen sehen in diesem Zusammenhang auch die Chance, dass die Studierenden „von ihnen lernen können“, besonders wenn es darum geht, die Theorie der Ausbildung mit ihrer tatsächlichen Lebensumwelt in Verbindung zu bringen. Der Fakt, dass sich Nutzer_innen in diesem geplanten Projekt auch als Expert_innen wahrnehmen können, und nicht nur als Empfänger_innen einer Dienstleistung, lässt darauf schließen, dass die Beratung durch Professionist_innen, die sie häufig als „Teil der Organisation“ wahrnehmen, eine gewisse hierarchische Hemmschwelle erzeugt, die bei (vermeintlich unerfahrenen und unabhängigen) Praktikant_innen durchlässiger ist und somit auch das Selbstbewusstsein der Nutzer_innen stärkt.

Jene die in sozialen Einrichtungen in St. Pölten bereits in Kontakt mit Praktikant_innen der Fachhochschule gekommen sind, erlebten diese als Bereicherung und trauen Studierenden in Ausbildung durchaus zu, auch „alleine mit Nutzer_innen“ Projekte oder Ausflüge zu planen und durchzuführen.

„Ich denke mir einfach so, wenn so welche von der FH zum Beispiel, die in irgendwelche Projekte gehen oder in so Einrichtungen, dass die einfach mehr Freiheit kriegen, dass die sagen: „Ok, ich pack jetzt ein paar Leute z’samm, und fahr mit denen dorthin oder dorthin.“ Weil im Endeffekt ist es wirklich so, es gibt die Chefin, und die sagt: „Ok, das und das und das wird gemacht.“ Aber sie können nicht wirklich selbst entscheiden, dass sie sagen: „Ok, ich geh jetzt zur Chefin und pack ein paar Leute z’samm und fahr mit denen schwimmen, oder mit denen fahr ich dort- oder dorthin.“ Dass sie viel mehr selber entscheiden können, das wäre wichtig.“ (FGN 138-144)

Die Vorstellung, dass Studierende sie beraten und oder begleiten, wurde von den Teilnehmer_innen der Fokusgruppe durchwegs positiv aufgenommen, besonders über

die Bedeutsamkeit eines zusätzlichen Unterstützungsangebotes im Sozialraum St. Pölten waren sich die Nutzer_innen einig.

Unabhängig davon, in welcher Form es in Zukunft an der Fachhochschule ein Modul „Inklusionsberatung“ geben wird, sollte im Aufbau des Curriculums berücksichtigt werden, dass es für viele Nutzer_innen von großer Bedeutung ist, dass sie dieses Angebot freiwillig in Anspruch nehmen können, der Zugang niederschwellig ist und die Beratungsperson konstant bleibt.

6.4.6 Ein Vergleich der aktuellen Lehrpläne der Fachhochschulen St. Pölten, Linz, Graz und Wien

„[Es gibt] keine bundesgesetzliche, einheitliche u. inhaltliche Regelung der Curricula [in der Sozialen Arbeit], weder für Diplom- noch für Bachelor- und Masterstudiengänge. Es gibt kein Kerncurriculum!“ (Dvorak 9:2012)

Das dreijährige Bachelor-Studium *Soziale Arbeit* kostet an der Fachhochschule St. Pölten und an der Fachhochschule Campus Wien aktuell 765,12 Euro im Jahr und nimmt in etwa 4500 Arbeitsstunden à sechzig Minuten in Anspruch, das entspricht 180 European Credit Points. (help.gv.at 2017) Die Fachhochschulen Linz und Graz bieten die Ausbildung kostenlos an. Die formellen Zugangskriterien zum Bachelor-Studium sind an allen Fachhochschulen gleich, Erfahrung im sozialen Bereich wird nicht vorausgesetzt. In allen Aufnahmeverfahren ist ein schriftlicher Test und ein persönliches Gespräch vorgesehen. An zwei Fachhochschulen wird noch ein zusätzliches Gruppenverfahren durchgeführt.

Ausgehend von der Kritik, die von vielen Lehrenden und Professionist_innen am aktuellen Curriculum geübt wurde, und interessiert daran, welche Überlegungen des Austro-Bachelor-Teams nach elf Jahren Umstellung auf das Bologna-Prinzip immer noch relevant sind, beschloss ich, ein Vergleichsmodul zu entwickeln, das es ermöglicht, die aktuellen Bachelor-Studiengänge in Österreich zu vergleichen und auch Schwerpunkte zu veranschaulichen. Dafür habe ich mich der Online-Ressourcen der jeweiligen Homepages der Fachhochschulen bedient, um eine Äquivalenz der Informationsquellen sicher zu stellen (lediglich mit der Fachhochschule Campus Wien

fand ein kurzer Austausch via E-Mail statt, da mir die Angabe der ECTS auf der Website nicht schlüssig erschien).

Zum Vergleich wurden die Studieninhalte entsprechend der „erforderlichen Lernergebnisse nach den Bologna-Kriterien“ eingeteilt: **Beherrschung des Fachs, Innovationsfähigkeit, Lösung komplexer und nicht vorhersehbarer Probleme, Leitung von Projekten und Entscheidungsverantwortung, Verantwortung für die berufliche Entwicklung von Einzelpersonen und Gruppen sowie kritisches Verständnis von Theorien und Grundsätzen.**

Gleich zu Beginn stellte ich fest, dass es für Bürger_innen, die Interesse am Bachelor-Studiengang *Soziale Arbeit* haben, mehr oder weniger unmöglich ist, online einen Vergleich der Studieninhalte vorzunehmen. Die Website-Tools sind verschachtelt, und für viele Inhalte gibt es keine einheitliche Benennung. Teils werden Module und Handlungsfelder übersichtlich angeführt, teils muss man sich „durchklicken“, suchen und kombinieren. Für vollkommene „Neueinsteiger“ in der *Sozialen Arbeit* entsteht hier meines Erachtens der Eindruck, dass die Inhalte der Ausbildung nicht auf ein einheitliches Berufsbild zurückgingen, sondern auf ideologische Schwerpunktsetzungen der jeweiligen Fachhochschulen.

Ob dem tatsächlich so ist, wird sich im weiteren Vergleich zeigen, ebenso, ob die „Reihe an Einigungen aus 2006“ zwischen den Fachhochschulen St. Pölten, Graz, Linz und Wien nach wie vor Gültigkeit hat.

Einigungen des Austro-Bologna-Teams (2006):

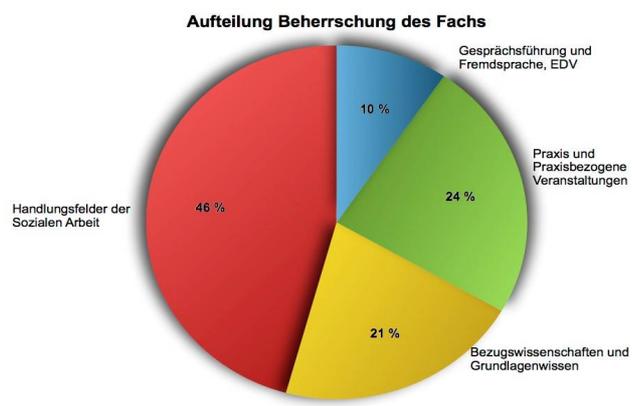
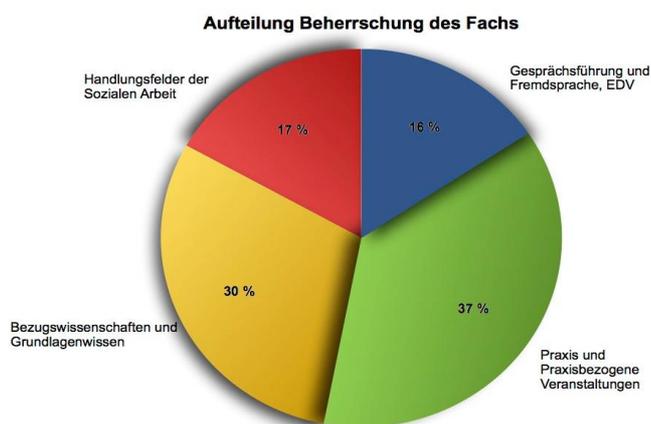
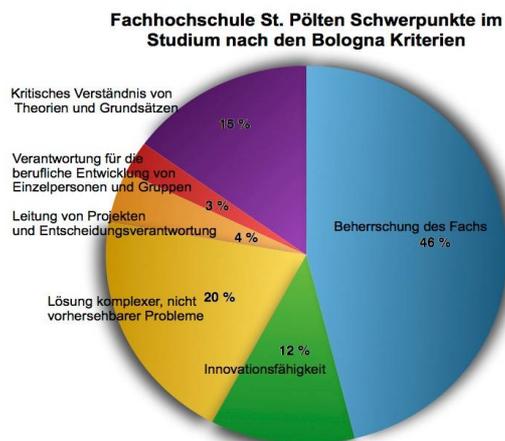
- *Hervorstechendes Merkmal des Curriculums ist, dass sämtliche „Fächer“ konsequent eliminiert wurden und auch nicht mehr versteckt als Lehrveranstaltungen in den Modulen wieder auftauchen. Psychologie, Soziologie, Recht, Pädagogik etc. haben keine selbstständig beispielbaren Felder mehr im Curriculum. Sie erscheinen nur mehr als Wissens Elemente, verbunden mit sozialarbeiterischen Fragen und Kompetenzen.*
- *an allen Standorten sollen die Studiengänge „Soziale Arbeit“ heißen und generalistische Grundkompetenzen für den Sozialarbeitsberuf vermitteln.*

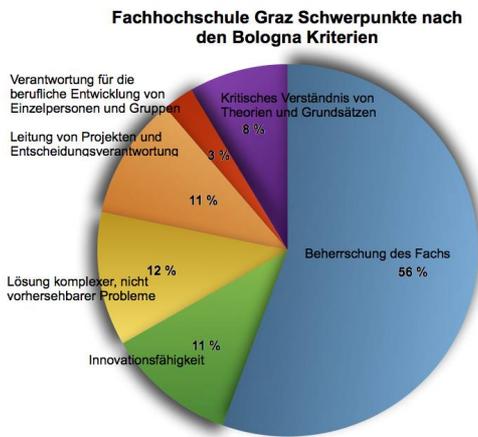
- eine Liste von Modultiteln wurde erstellt, wobei für die gegenseitige Anerkennung die Übernahme der Inhalte von zumindest zwei Drittel der in der Liste angeführten Module Voraussetzung sein soll.

(Pantuček 2006)

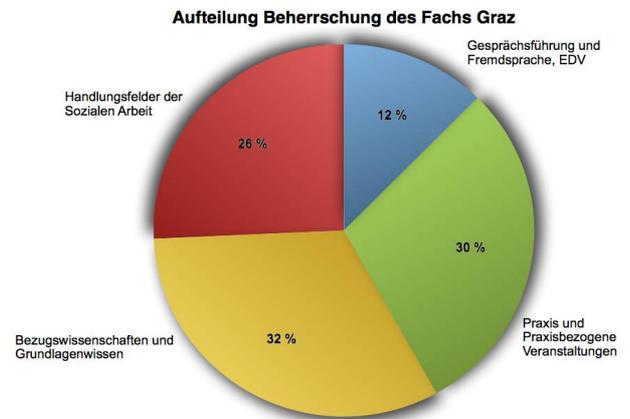
(Die Module sollten sich an dem geforderten Kompetenzprofil der Bachelor-Absolvent_innen, wie in Abbildung 1 unter Punkt 6.4.1. dargestellt, orientieren)

6.4.7 Schwerpunkte der Fachhochschulen nach den Bologna-Kriterien und Verteilung der theorie- beziehungsweise praxisbezogenen Anteile

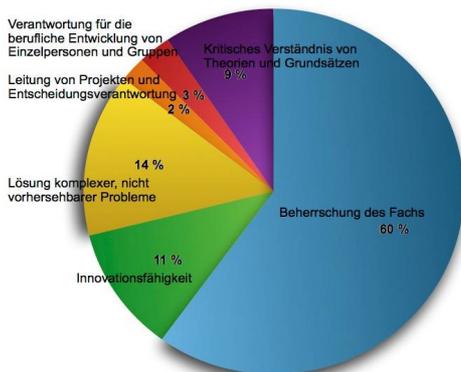




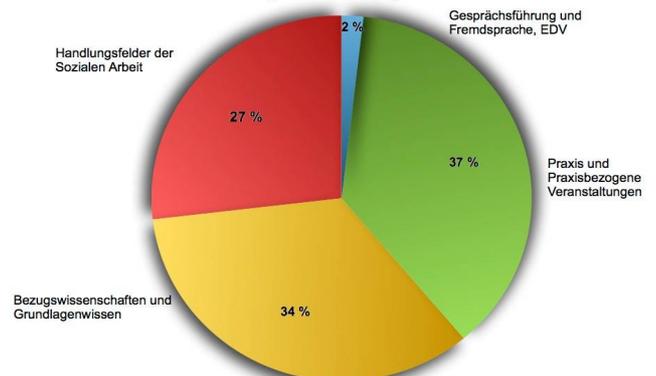
(Abbildung 2)



Fachhochschule Campus Wien Schwerpunkte im Studium nach den Bologna Kriterien



Aufteilung Beherrschung des Fachs



Bezogen auf die Bologna-Kriterien lässt sich bei allen vier Fachhochschulen durchaus eine einheitliche Linie feststellen. So bildet bei allen Studiengängen die „Beherrschung des Fachs“ den Schwerpunkt im Curriculum, und auch die Anteile der weiteren Kriterien weichen wenig voneinander ab.

Auffällig ist, dass die Schwerpunkte „Leitung von Projekten und Entscheidungsverantwortung“ und die „Verantwortung für die berufliche Entwicklung von Einzelpersonen und Gruppen“, die meines Erachtens so zu verstehen sind, dass Bachelor-Absolvent_innen auch Lehr- und Personalführungskompetenzen erwerben sollten, außer in der Fachhochschule Graz, sehr wenig Beachtung finden. Das lässt vermuten, dass „Führungskompetenz“ gleichgesetzt wird mit Management und Wirtschaft - beides sind keine traditionellen Lehrinhalte der *Sozialen Arbeit*. Häufig wird

„Führungskompetenz“ aber auch als „Spezialisierung“ betrachtet und erst in einem weiterführenden Masterstudiengang angeboten.

Das entspricht aber nicht den vorgegebenen Lernergebnissen auf dem Bachelor-Ausbildungsniveau und lässt außer Acht, dass der Erwerb von „Führungskompetenzen“ auch die „berufliche Identität“ fördert. Zum Führen und Anleiten von Einzelpersonen oder Gruppen ist es notwendig, dass man den beruflichen Auftrag erkennt und das notwendige Wissen dafür schlüssig erklären und weitergeben kann. Das ist auch Voraussetzung für die Entwicklung einer professionellen Identität.

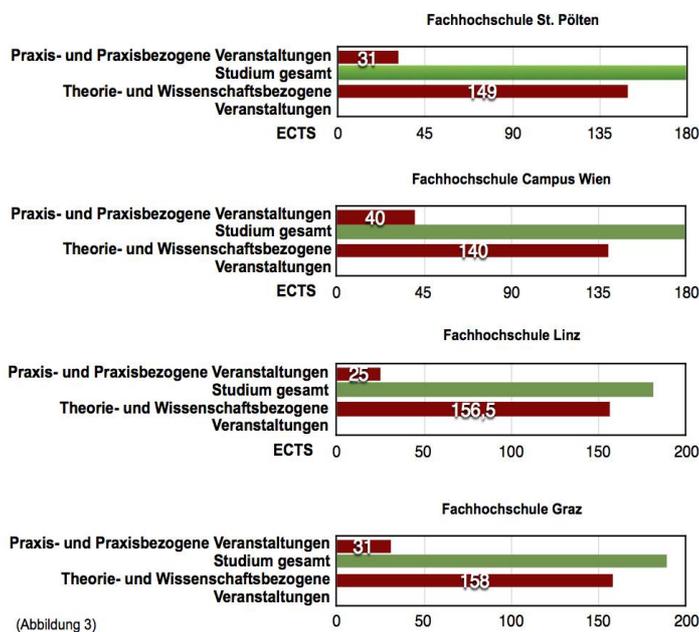
Kombiniert man die Aussagen der Professionist_innen, dass viele Praktikant_innen und Berufsanfänger_innen im Umgang mit den Nutzer_innen unsicher und überfordert wirken, mit der unter Punkt 6.4 erwähnten Verantwortlichkeit, die bei jeder sozialarbeiterischen Intervention mitschwingt, ist es fast unerklärlich, dass „Selbsterfahrung“, „Supervision“ oder „professionelle Selbstreflexion“ nur Randphänomene des Curriculums sind. Teilweise sind die Möglichkeiten einer angeleiteten (Einzel-)Reflexion komplett aus den Lehrplänen verschwunden oder wurden mit anderen Veranstaltungen gekoppelt beziehungsweise kompensiert.

Bedenkt man die gemeinsame Schnittmenge der Nutzer_innen von *Sozialer Arbeit* und der Psychiatrie oder von Psychotherapie, wird deutlich, dass der Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung in der Ausbildung der *Sozialen Arbeit* mit null oder wenigen Stunden Selbstreflexion und/oder Supervision in keinem Verhältnis zur Psychotherapieausbildung (mit mehr als sechshundert Stunden) steht. Beide Professionen arbeiten aber, wie schon erwähnt, häufig mit den gleichen Nutzer_innen. Wenn sich auch die Aufträge unterscheiden, so sind Sozialarbeiter_innen, die Hausbesuche durchführen oder engmaschig begleiten, zum Teil noch intensiver und direkter in die Lebenswelt der Nutzer_innen eingebunden als Psychotherapeut_innen. Sie sind gefordert, sich darin zurechtzufinden und angewiesen darauf, dass sie dafür das entsprechende Handwerkszeug zur Verfügung haben.

„Dass sämtliche ‚Fächer‘ konsequent eliminiert wurden und auch nicht mehr versteckt als Lehrveranstaltungen in den Modulen wieder auftauchen“ (Pantuček, 2006), trifft nach elf Jahren nur bedingt zu. Nach wie vor finden sich „Klassiker“ wie Psychologie, Medizin, Recht, Pädagogik in den Lehrplänen, wobei Lehrveranstaltungen zur „Materiellen Grundsicherung“ oder zum „Handlungsfeld Grundversorgung“ tatsächlich

generalistische Ansätze haben. Die Fachhochschule Linz ist einsamer Spitzenreiter bei den angebotenen Handlungsfeldern, wohingegen der Anteil an Praxis- und praxisbezogenen Veranstaltungen annähernd bei allen Fachhochschulen gleich ist.

Die Wahrnehmung der Professionist_innen, dass der Bachelor-Studiengang *Soziale Arbeit* zu „theorielastig“ sei, bestätigt sich im direkten Vergleich zwischen Praxis- und praxisbezogenen Veranstaltungen und den wissenschafts- beziehungsweise theoriebezogenen Lehrfächern.



Hier sollte aber mitbedacht werden, dass es sich bei der Ausbildung zur Sozialarbeiterin/zum Sozialarbeiter um kein duales Bildungssystem handelt, sondern um ein *Fach-Hochschulstudium*. Die Auseinandersetzung mit Wissenschaft und Theorie ist für dieses Ausbildungsniveau Standard, niemand möchte von einem Arzt operiert werden, der eine Blinddarmoperation ausschließlich in einem Praktikum erlernt hat und dem jedes weitere Wissen über mögliche Infektionen oder Komplikationen fehlt.

Meines Erachtens ist nicht das Ausmaß der Praxis ausschlaggebend, sondern die Anzahl der Möglichkeiten, um die Situationen aus der Praxis mit der Theorie zu verbinden. Diese Verknüpfung gelingt meiner Erfahrung nach am besten und am effizientesten, wenn sie angeleitet ist, einen reflektierenden Charakter hat und prompt geschehen kann. Dafür eignen sich manche Module oder Lehrveranstaltungen sehr gut, manche werden einen rein wissenschaftlichen Charakter beibehalten.

Dass die „Innovationsfähigkeit“, zu der ich auch die Selbstreflexion zähle, oder „kritisches Verständnis von Theorien und Grundsätzen“ nur Randerscheinungen im Curriculum sind, erklärt möglicherweise die von den Professionist_innen häufig genannte Unsicherheit oder „fehlende Haltung“ der Absolvent_innen.

In der Tat wäre es meiner Meinung nach zielführend und identitätsstiftend, wenn sich die verschiedenen Ausbildungsstandorte auf sogenannte „Essentials“ der Ausbildung, basierend auf der „Global Definition of Social Work“, einigen könnten und diese auch gleich benennen würden.

Möglichkeit zur Bildung eines Kerncurriculums



In diesem Modell nehmen das Kerncurriculum, der Prozess der Professionalisierung und die Praxiserfahrung gleich viel Platz im Curriculum ein. Module, Exkursionen, Studienaustausch-Programme, beanspruchen zehn Prozent des Lehrplans.

Reduziert man die Vielfältigkeit der praktischen Sozialarbeit, lassen sich vier essenzielle Handlungsfelder definieren: Familie, Kinder und Jugend, Gesundheit und

Diversity/Gender. Fast alle praktischen Beispiele aus der Sozialen Arbeit können in diese vier Hauptgebiete eingeordnet werden. Sie bilden die Basis und nehmen in der Lehre konsequent Bezug auf Themen die *tatsächlich gerade in der aktuellen oder zukünftigen Praxis gebraucht werden*. Das ermöglicht eine generalistische Auswahl der Bezugswissenschaften, da diese nur punktuell eingesetzt werden und sich ausschließlich auf die *Soziale Arbeit* fokussieren.

Die Persönlichkeitsbildung oder der Professionalisierungsprozess ist jener Teil des Curriculums, der Spezialisierung und Individualisierung ermöglichen sollte, nicht nur für die Studierenden, auch für die Ausbildungseinrichtungen.

Reflexion und Supervision werden im gleichen Ausmaß berücksichtigt, wie Forschung und Theorien der Sozialen Arbeit oder Qualitätsmanagement und Soziale Diagnostik.

Konsequenterweise wird der Praxiserwerb als kontinuierlicher Prozess beschrieben, der als einer der drei Hauptteile, neben dem Kerncurriculum und der Persönlichkeitsbildung, das gesamte Studium begleitet.

6.4.8 Die zukünftigen Studierenden und mögliche Auswirkungen auf das Curriculum und die Aufnahmekriterien

*„Der größte Fehler, den die Jugend von heute hat, ist der, daß man nicht mehr zu ihr gehört.“
(Dall 1904-1989)*

Bei den Interviews mit den Professionist_innen wurde häufig erwähnt, dass sich die Studienabgänger_innen der *Sozialen Arbeit* verändert hätten. Sie seien jünger geworden, und die fehlende Lebenserfahrung wird als Nachteil für die professionelle Entwicklung gesehen. Die vermehrte Unsicherheit im Zugang zu den Nutzer_innen, aber auch die „naive Weltanschauung“ vieler Absolventinnen wird darauf zurückgeführt, dass ein Großteil mit Anfang zwanzig bereits ausgebildete_r Sozialarbeiter_in ist.

„Die Absolventen sind zu jung und zu unerfahren. Ihnen fehlt Praxiserfahrung.“ Das sagen laut der aktuellen Befragung der Personalberatung access Kelly OCG 62 Prozent der Personalverantwortlichen. Fast die Hälfte betrachtet das junge Alter der Generation Bachelor mit Skepsis. Die persönliche Reife des Nachwuchses, sagen viele Personalier, sei mangelhaft. „Da kommen selten eigenständige, freigeistige Typen raus“. (Weilbacher 1:2012)

Diese Rückmeldung aus der Praxis und somit der beruflichen Zukunft der Studierenden, könnte im Aufnahmeverfahren berücksichtigt werden, wenn man ein Mindestalter für das Studium der *Sozialen Arbeit* vorgeben würde.

Tatsächlich scheinen ideologische oder ökonomische Gründe dagegen zu sprechen. In Österreich fordern die Fachhochschulen für das Bachelor-Studium *Soziale Arbeit* kein Mindestalter, beziehungsweise ist dieses mit Erwerb der Matura, rein formell, erreicht.

Das Bachelor-Curriculum *Soziale Arbeit* wird also für durchschnittlich Neunzehn- bis Zwanzigjährige reformiert und sollte sich daher, im Sinne der Pädagogik (und im übrigen auch im Sinne der Sozialarbeit), an deren Lebenswelt und deren Lebenserfahrung orientieren.

Meines Erachtens wäre es dementsprechend zielführend, wenn Lehrinhalte, Module oder Seminare (wie Selbstreflexion oder berufliche Identitätsentwicklung) die kritisierte „fehlende persönliche Reife“ aufgreifen und ausgleichen könnten. Auch wenn das bedeuten würde, den rein theoretischen Anteil im Curriculum zugunsten einer professionellen Persönlichkeitsentwicklung zu verändern.

„Die Mehrzahl der Studierenden in den Studiengängen Soziale Arbeit scheint ein durchaus unspektakuläres Leben hinter sich zu haben, bevor sie sich für einen Studienplatz bewerben. Sie kommen aus behüteten Familien, ihre Motivation zur Wahl des Studienfaches hat naive Züge. Viele geben an, dass sie gut zuhören können. Sie wurden und werden von MitschülerInnen und FreundInnen dafür geschätzt, meinen sie. Natürlich darf man nicht in die selbstgestellte Falle gehen und allzu ernst nehmen, was BewerberInnen in so einer Prüfungssituation schreiben und sagen. Viele werden schreiben, was sie denken, dass die Entscheider zu lesen wünschen. Und doch ist einiges auffällig: Die vor Beginn des Studiums i.d.R. mangelnde Konfrontation mit schwierigen Lebenssituationen und mit Menschen, die in schwierigen Lebenssituationen sind oder waren.“ (Pantuček339-352:2006)

Die Ergebnisse der aktuellen Forschung widerspiegeln und bestätigen Peter Pantučeks Erfahrungen mit Studienbewerber_innen. Es kann also davon ausgegangen werden, dass ein (Groß)Teil dieser „naiven Züge“ selbst nach einem dreijährigen Bachelorstudium noch vorhanden ist, und zwar in einem Ausmaß, das von vielen Professionist_innen, aber auch von Lehrenden kritisiert wird.

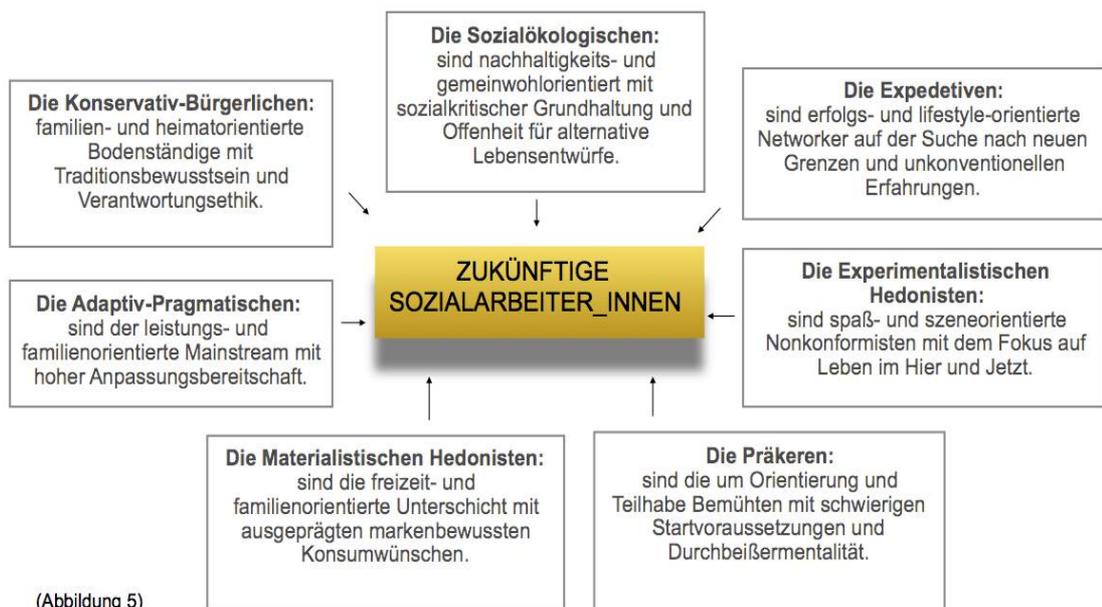
Die Tatsachen, dass Niederösterreichs Maturant_innen sich bei ihrer Berufswahl zu 75% am Einkommen orientieren und nur zu etwa 30% daran, ob man in dem Beruf „etwas Nützliches für die Allgemeinheit tun kann“, und dass mehr als die Hälfte der Meinung ist, dass Leute mit Lehre in Österreich weniger Ansehen haben als Maturanten (vgl. Institut für Jugendkulturforschung 2015) bestätigen einen Trend in der

Weltanschauung Jugendlicher, den auch Grossegger anhand der Wiener Jugendstudie beschreibt: „Wer nichts aus seinem Leben macht, ist einfach zu faul, oder es fehlt ihm die Willenskraft, und wer in finanzielle Not gerät, ist daran selbst schuld: Diejenigen, die es nicht schaffen, haben sich einfach zu wenig bemüht.“ (vgl. Grossegger 8:2015) Das verdeutlicht meiner Meinung nach sehr gut, wo manche Studierende am Beginn ihrer Bildungskarriere stehen, und unterstreicht die Relevanz eines angepassten Curriculums.

„Das empathische Hirnsystem hat außerordentlich viele Facetten: Mitgefühl alleine etwa macht uns weder großzügig noch hilfsbereit, anders als häufig behauptet. Einsatz für andere setzt voraus, dass wir nachvollziehen können, was den anderen bewegt.“ (Klein 15:2011)

Um nachvollziehen zu können, was andere bewegt, ist es keine Notwendigkeit, aber von Vorteil, wenn man aus einem ähnlichen Milieu kommt oder ähnlich sozialisiert wurde. Die Fähigkeit, die Komplexität der Lebenswelten der Nutzer_innen nachzuvollziehen, könnte daher bereits bei der Auswahl der Studierenden berücksichtigt werden. Einerseits, indem man sich am Bild der tatsächlichen Gesellschaft orientiert, und andererseits durch eine Mischung der verschiedenen Persönlichkeitstypen der aktuell Vierzehn- bis Siebzehnjährigen (und möglichen zukünftigen Studierenden der *Sozialen Arbeit*), die von der Sinus Jugendstudie 2016 (Calmbach u.a. 2016) definiert wurden:

Die Lebenswelten und Persönlichkeitstypen der aktuell 14- bis 17-Jährigen:



(Abbildung 5)

Traditionellerweise kann davon ausgegangen werden, dass sich besonders die „Sozialökologischen“ und die „Prekären“ für ein Studium der *Sozialen Arbeit* interessieren werden. Der Bachelor-Studiengang *Soziale Arbeit* wird aber in Zukunft auch „Experimentalistische Hedonisten“ brauchen, oder „Expeditive“ und auch „konservativ Bürgerliche“, um eine lebendige, den gesellschaftlichen Entwicklungen angepasste, Profession zu fördern. Diese Vielfalt an Lebenswelten junger Erwachsener ist, neben Herausforderungen für das Curriculum, eine nicht zu unterschätzende Ressource. Es wäre wirklich spannend, die „Bewahrung dieser Vielfalt“ als ein Hauptkriterium im Auswahlverfahren zu berücksichtigen.

6.5 Alternative didaktische Modelle zum Praxiserwerb am Beispiel Holland und Schweiz

„Die Ansicht, Lernende müßten »motiviert« werden, macht mich sehr gereizt. Der junge Mensch ist in hohem Maß intrinsisch motiviert. Viele Elemente seiner Umwelt bilden Herausforderungen an ihn. Er ist neugierig, begierig zu entdecken, zu wissen, Probleme zu lösen. Eine sehr häufig festzustellende Wirkung der Erziehung ist, daß bei dem Kind, das eine Reihe von Jahren in der Schule verbracht hat, die intrinsische Motivation fast völlig gedämpft ist. Sie ist aber noch vorhanden, und unsere Aufgabe als Facilitator, der Lernen erleichtert und fördert, ist es, diese Motivation zu erschließen; wir müssen entdecken, welche Herausforderungen für den jungen Menschen echt sind, und die Gelegenheit für ihn schaffen, solchen Herausforderungen zu begegnen.“ (Rogers 1974:133)

Als ich in der Forschungsgruppe erwähnte, dass ich mich bei meinen Überlegungen zum Curriculum auch mit didaktischen Elementen und Herausforderungen beschäftigen möchte, kam das Feedback von Lehrenden, dass dieses Thema wenig Innovatives bieten würde, da es bereits mehrmals behandelt wurde und ich kann diesen Einwand verstehen. Mit Empfehlungen, wie man etwas „besser“ oder kreativer gestalten kann, schwingt für viele auch mit, dass das, was sie bisher gemacht haben, nicht ausreichend oder „gut“ gewesen wäre.

Davon sollte man sich befreien. Auch von der Vorstellung, wie zeitaufwändig und mühsam es ist, sich neue didaktische Methoden anzueignen. Die Überlegungen sollten viel eher dahin gehen, wie man vielleicht auch nur Teilaspekte neuer Lehrmethoden oder Ansätze in die bisherige Lehrtätigkeit integrieren kann.

Als Musikerin und „Teilzeitvortragende“ kann ich bestätigen, dass die Lehrtätigkeit einer Performance auf der Bühne gleicht. Manche sind Naturtalente, manche nicht. Manchen fällt es leicht, neue didaktische Methoden anzuwenden, manchen nicht.

Ein Großteil der Lehrenden des Bachelor-Studiengangs *Soziale Arbeit* an der Fachhochschule St. Pölten ist im Grundberuf Sozialarbeiter_in, und alle haben weitere Zusatzqualifikationen, das heißt, sie sind bestens ausgebildet und eine wertvolle Ressource.

*„Die Sicherung der Qualität beginnt in den Hochschulen durch Lehrende.“
(Kotthaus 2013: 44 zit. in Domes, Schneider 2014)*

Wenn ich mich also im letzten Kapitel meiner Arbeit mit „Alternativen didaktischer Modelle zum Praxiserwerb“ beschäftige, dann keinesfalls in beherrschender Absicht, sondern viel mehr im Sinne einer kreativen, schöpferischen Inspiration.

6.5.1 Praxiserwerb durch „Schlüsselsituationen“ an der Fachhochschule Nordwestschweiz

Eine empirische Erhebung der Hochschule für Soziale Arbeit in Basel 2005 (seit 2008 Fachhochschule Nordwestschweiz), die im Kontext eines Projektes zur Weiterentwicklung des Curriculums durchgeführt wurde, war - ähnlich wie die aktuelle Forschung der Fachhochschule St. Pölten - auf die Entwicklung neuer hochschuldidaktischer Möglichkeiten fokussiert, um die Anforderungen zur Berufsbefähigung, auch aus Sicht der Praxis, in den curricularen Aufbau zu implementieren. Mit einsehbaren Ergebnissen der Forschung sowie mit Anleitungen aus dem Buch *„Schlüsselsituationen der Sozialen Arbeit – Professionalität durch Wissen, Reflexion und Diskurs in Communities of Practise“* (vgl. Tov, Kunz, Stämpfli 2013-2016) und Lehrmaterialien (die unter Nennung der Autor_innen kostenlos auf der Website www.schluesselsituationen.ch zur Verfügung gestellt werden) bietet dieses didaktische Modell eine Fülle an Inspirationen und Vergleichsmöglichkeiten für ähnliche Projekte.

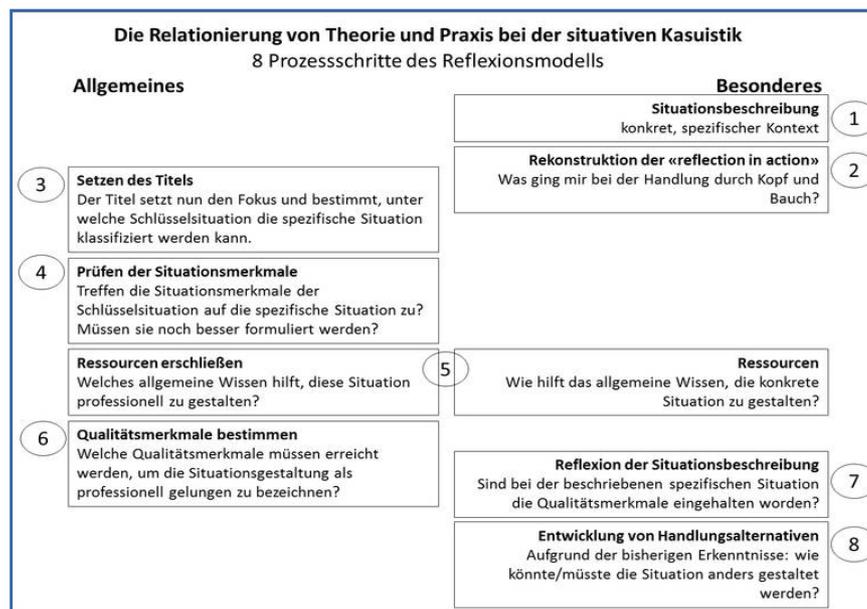
Mit der Idee eines situativen, lerntheoretischen Ansatzes gelang es der Projektgruppe, das Aufgabenfeld der *Sozialen Arbeit* anhand von verschiedenen Schlüsselsituationen zu beschreiben – eine neue, damals ungewohnte Perspektive in Disziplin und Profession der *Sozialen Arbeit*. Die Berufsbefähigung und damit die Kompetenz sollten daran festgemacht werden, welche Situationen der *Sozialen Arbeit* die Abgängerinnen und Abgänger des Bachelor-Studienganges respektive Berufseinsteigerinnen und -einsteiger gestalten können sollten. (vgl. Kunz 17:2015)

„Schlüsselsituationen der Sozialen Arbeit sind jene Situationen des professionellen Handelns, die durch Fachkräfte der Sozialen Arbeit als typisch und im professionellen Geschehen wiederkehrend beschrieben werden. Schlüsselsituationen zeichnen sich einerseits durch generalisierbare und verallgemeinerbare Merkmale aus, die für eine gelingende Professionalität als bedeutsam erachtet werden, andererseits werden die erlebten Situationen in ihrer spezifischen Ausprägung beschrieben. Die Anzahl solcher Situationen wie die Situationen selbst passen sich im Laufe der Zeit den sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen an. Situationen werden aus der Perspektive der Fachkraft als zeitlich nicht unterbrochener Handlungsfluss erlebt und als symbolisch strukturierter Sinnzusammenhang erfahren.“ (Tov, Kunz, Stämpfli, 38:2013-2016)

Die Schlüsselsituationen sind thematisch gegliedert in:

- **Schlüsselsituationen zu den methodischen Grundschritten.** Diese setzen den Fokus auf die Grundschritte des methodischen Handelns wie Situationserfassung, Zieldefinition, Interventionsplanung, Abschluss.
- **Schlüsselsituationen zur direkten Klientenarbeit.** Diese schildern alle Situationen, welche in der unmittelbaren Arbeit mit der Klientel geschehen. Sie setzen dabei nicht die Grundschritte des methodischen Handelns in den Vordergrund, sondern Aspekte wie Beratung, Motivation, Erschließen von Ressourcen, Krisenintervention etc.
- **Schlüsselsituationen zur indirekten Klientenarbeit.** Diese beschreiben die Tätigkeiten, welche zwar ebenfalls auf die Klientel ausgerichtet sind, jedoch nur mittelbar. Es sind Situationen im Bereich von sozialpolitischem Engagement, Projektarbeit, Prävention, interne/externe Zusammenarbeit, Administration, Professionalitätsentwicklung, etc.
- **Zukunftsperspektiven.** Hier werden Situationen genannt, die zukünftig in der *Sozialen Arbeit* an Bedeutung gewinnen. (Kunz, Tov 1:2009)

Bei der Arbeit mit Schlüsselsituationen stehen die Professionist_innen als Akteure im Blickfeld. Ihr Handeln und Wissen wird durch die Beschreibungen in acht Elementen (entsprechend dem Reflexionsmodell „Die Relationierung von Theorien bei der situativen Kasuistik“, Abbildung 6) sichtbar gemacht.



Aufgeteilt in verschiedene Sequenzen, bringen die Studierenden zu Beginn eine erst kürzlich erlebte Situation aus der Praxis im Plenum ein und definieren damit eine Titelsammlung möglicher Schlüsselsituationen. In „Communities of Practise“ (Gemeinschaft von Professionist_innen) wird in Dreierteams das Erzählte in *bedeutende Situationen* eingeteilt. Mit Hilfe von Rollenspielen wird der Einstieg in das Geschehen und die Wahrnehmung der verschiedenen Sichtweisen erleichtert.

Die anschließende Reflexion orientiert sich, in Anlehnung an Schön (1983 in Toy, Kunz, Stämpfli 112:2013), am Modell der „Reflection in Action“ und ist ein zentraler Punkt in der Arbeit mit Schlüsselsituationen. Hier findet auch der erste Schritt hin zur Relationierung von Wissen und Handeln statt. Die erlebte Kognition und Emotion während des Rollenspiels wird unmittelbar mit theoretischen Grundlagen in Verbindung gebracht. In einem weiteren Schritt wird abstrahiert und das Generelle der Situation herausgearbeitet.

Die Situationsbeschreibung wird als Einzelarbeit schriftlich festgehalten, auf einer Plattform veröffentlicht und, ebenso wie die erste Hausarbeit zur „Reflection in Action“, von den Lehrenden kommentiert. Mit bereits vorhandenem Wissen und Fragen zur Situation werden typische Situationsmerkmale festgelegt.

In den nächsten Sequenzen werden die Studierenden - teils angeleitet, teils im Selbststudium - aufgefordert, Ressourcen für die Schlüsselsituationen zu recherchieren. Diese werden schriftlich ausformuliert und auf der Plattform, aber auch direkt im Team ausgetauscht, reflektiert und diskutiert. In einem weiteren Arbeitsschritt werden anhand des Berufskodex' Qualitätsstandards für die Schlüsselsituationen erarbeitet.

Abschließend reflektieren die Studierenden ihre Ausgangssituation und versuchen, daraus unter Einhaltung der Qualitätsstandards Handlungsalternativen abzuleiten. Im letzten Schritt werden die Schlüsselsituationen als Beispiele für andere Professionist_innen auf der Website www.schluesselsituationen.ch veröffentlicht. Es handelt sich hier um eine interaktive Plattform, die grundsätzlich von allen Sozialarbeiter_innen befüllt werden kann.

Die Qualität in der Arbeit mit Schlüsselsituationen liegt meiner Meinung nach in den häufigen Reflexionsschleifen mit Studienkolleg_innen, Lehrenden und anderen Professionist_innen. Die Herausarbeitung der typischen Situationsmerkmale erfordert

nicht nur eine kontinuierliche Reflexion der eigenen Person (Kognition und Emotion), sondern garantiert auch eine laufende Kontextualisierung mit theoretischem Wissen. Die klaren Vorgaben zur Reflexion, wie auch alle dazugehörigen Arbeitspapiere und Lehrmaterialien, könnten auch für die geplante „Inklusionsberatung“ an der Fachhochschule St. Pölten wertvolle Inputs liefern. Die Arbeit in „Community of Practise“ fördert zusätzlich die transdisziplinäre Zusammenarbeit. Dass das Modell durch die interaktive Onlineplattform auch anderen Professionist_innen, Lehrenden und Wissenschaftler_innen zur Verfügung steht und sich dadurch auch kontinuierlich weiter entwickelt, ist meines Erachtens ein weiteres Merkmal nachhaltiger, innovativer Didaktik.

6.5.2 Praxiserwerb an der Hochschule Enchede/Holland

In einem Interview erwähnte ein Lehrender die Methoden des Praxiserwerbs an der „Saxion University of Applied Sciences“ in Enchede und gab mir den Kontakt zu zwei Dozenten der Hochschule. Kurze Zeit später besuchte ich die Saxion und traf mich mit Cornelia Niehoff und Timo Niklaus, zwei Lehrenden aus dem Fachbereich „Praxiserwerb“ im dortigen Bachelor-Studiengang *Soziale Arbeit*.

Enchede ist eine holländische Provinz mit 158.000 Einwohnern und zugleich Standort verschiedener Hochschulen. „Soziale Arbeit und Sozialpädagogik“ wird an der „Saxion University of Applied Sciences“ unterrichtet. Die Saxion ist auch Partnerhochschule der Fachhochschule St. Pölten und wurde im Sommer 2015 im Zentrum von Enchede eröffnet. Sie besteht aus drei Gebäudekomplexen und bietet neben 2000 Mitarbeiter_innen 26.000 Studierenden Platz, davon sind etwa 3500 internationale Student_innen aus 74 verschiedenen Nationen.

Mit der Entscheidung, ein vierjähriges Bachelorstudium und ein einjähriges Masterstudium anzubieten, unterscheidet sich die Saxion University of Applied Sciences in ihrer Ausbildungsform von den Fachhochschulen in Österreich. Während in anderen Ausbildungseinrichtungen eine praxisorientierte Forschung oder abstrakte Lerninhalte im Vordergrund stehen, versucht die Saxion, sich direkt auf die Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis zu konzentrieren. Es wird großer Wert

darauf gelegt, dass gelernte Theorien direkt in Praxisprojekten und Praktika angewendet werden können.

Erstes Studienjahr, Grundstudium (Orientieren)

Im Grundstudium liegt der Fokus auf der Orientierung. Die Studierenden machen sich ein Bild vom Beruf und dem Arbeitsfeld, auf das sie das Studium vorbereitet.

Vollzeit-Studierende müssen ein Praktikum im Umfang von 225 Stunden absolvieren, bei dem die Orientierung über den künftigen Beruf und das künftige Arbeitsfeld im Mittelpunkt steht. Ziel ist die Vermittlung eines klaren Berufsbildes.

Außerschulisches Lernen/Praktikum

Die oben benannten 225 Stunden Praktikum im ersten Studienjahr können die Studierenden auf verschiedene Weisen absolvieren. Die/der Studierende absolviert in den Jahresabschnitten zwei, drei und vier ein Praktikum im Umfang von einem Wochentag (Donnerstag oder Freitag). Sie/er absolviert mehrere Blockpraktika in einer Einrichtung, wobei diese Blöcke außerhalb der Unterrichtszeiten liegen. Jede und jeder Studierende muss im ersten Studienjahr die Gesamtleistung von 225 Praxisstunden erbringen.

Zweites Studienjahr (Reproduzieren)

Die Studierenden üben in der Berufspraxis die Anwendung des im Rahmen ihres Studiums erworbenen Wissens und nutzen die Erfahrungen, die sie in der Praxis gemacht haben, für die eigene professionelle Entwicklung. Dieser inhaltliche Baustein wird auch als die Phase der Vorbereitung auf die Berufspraxis bzw. als die Reproduktionsphase bezeichnet. Die Studierenden wenden die Inhalte, die ihnen sowohl in den Lehrveranstaltungen als auch in der Berufspraxis angeboten werden, in verhältnismäßig überschaubaren Situationen an. Dabei werden Theorie und Praxis fortwährend miteinander verknüpft.

Die Vollzeit-Studierenden absolvieren während des gesamten Studienjahres ein Praktikum im Umfang von zwei Wochentagen in einer Praxiseinrichtung, insgesamt 640 Stunden. Da der regelmäßige Theorie-Praxis-Transfer hier von großer Bedeutung ist, ist es nicht möglich, die Stunden am Block abzuleisten.

Drittes Studienjahr (Produzieren)

Im Hauptstudium liegt der Fokus auf der Produktion. Diese Phase konzentriert sich auf die berufliche Bildung. Die Studierenden wenden ihr erworbenes Wissen zunehmend selbständig, in zunehmend komplexeren Praxissituationen an und sind imstande, ihr Handeln professionell zu legitimieren und sich dafür zu verantworten. Die Vollzeit-Studierenden absolvieren während des gesamten Studienjahres ein Praktikum im Umfang von drei Wochentagen, insgesamt 960 Stunden.

Damit Studierende das Praktikum im dritten Studienjahr absolvieren können, müssen sie das Grundstudium erfolgreich abgeschlossen und das Portfolio-Assessment aus dem zweiten Studienjahr bestanden haben.

Viertes Studienjahr

Die Studierenden vertiefen ihre Kenntnisse und Kompetenzen und spezialisieren sich mittels eines selbst gewählten Fachgebiets oder Handlungsfelds. Sie zeigen sich imstande, selbständig in der Berufspraxis zu arbeiten. Darüber hinaus führen sie einen Bachelor-Forschungsauftrag durch und leisten mittels wissenschaftlicher und praxisbezogener Forschung einen Beitrag zur Entwicklung des Berufs und der Berufsmethodik. (vgl. Saxion, Leitfaden für die Berufspraxis 2015/2016)

*„Alle Dozenten und Dozentinnen in der Hochschule waren auch gleichzeitig Kontakt-Dozentinnen, also wir hatten alle auch den Auftrag, Kontakte in der Praxis zu halten, und dann waren wir Ansprechpartner für die Praxis und nicht Dozenten der Studierenden.“
(L 649-651)*

Wenn im Curriculum die Fähigkeit zur Verknüpfung von Theorie und Praxis forciert werden soll, dann ist es meiner Meinung nach unumgänglich, auch Wert auf eine gute Beziehung zwischen der Fachhochschule als Ausbildungsort und den verschiedenen Praxisstellen zu legen.

Die Saxion unterscheidet sich hier wesentlich von anderen Hochschulen, indem sie diesen „gap“ zwischen Hochschule (Theorie) und Praxiseinrichtung (Praxis) mit klar definierten Aufgabenstellungen und Zielen für Studierende, Lehrende und Praxisanleiter_innen so gering wie möglich hält. Die geforderte Qualität ist auf allen Ebenen sehr hoch, das fördert meines Erachtens aber auch den reflektierenden und damit identitätsbildenden Charakter des Studiums.

So ist es Aufgabe der Praxisanleiter_innen, den Lernprozess der Praktikant_innen zu coachen und weitestmöglich an die Lernziele und den Lernbedarf der Praktikant_innen anzuknüpfen. In den Coaching-Gesprächen werden sowohl das persönliche Funktionieren der Praktikant_innen als auch die inhaltliche Planung und die Fortschritte im Bereich des Lernprozesses (Portfolio) thematisiert.

Die Praxisanleiter_innen erteilen ein inhaltliches und prozessorientiertes Feedback: Sie beschreiben die Ergebnisse und das Verhalten der Praktikant_innen so, dass diese sich dadurch geschätzt und herausgefordert fühlen, das Optimale zu erreichen. Sie benennen die Stärken und das Verbesserungspotenzial der Praktikant_innen.

Die Praxisanleiter_innen ermöglichen und unterstützen herausfordernde und experimentelle Lernmöglichkeiten und geben den Praktikant_innen die Möglichkeit, neue Erfahrungen zu sammeln und daraus zu lernen sowie herausfordernde Aufgaben zu übernehmen. Sie fördern die Transferfähigkeit der Praktikant_innen, um gesammelte Erfahrungen und die erworbenen Erkenntnisse auch anderweitig anzuwenden bzw. anwenden zu können.

Die Praxisanleiter_innen leisten einen Beitrag zu einem möglichst optimalen Lernumfeld und zur Beurteilung der Praktikant_innen: Sie kennen die Kompetenzen, die die Praktikant_innen erwerben müssen, und sie sind an der Feststellung deren persönlicher Eignung beteiligt. (vgl. Saxion, Leitfaden für die Berufspraxis 2015/2016)

„Aber sonst glaube ich, wird es [das Praktikum] ganz gut reflektiert, ich glaube es ist ein bisschen überbewertet von Rückmeldungen aus der Praxis, die Praxisbögen. Das ist so, ich schicke jemanden zwei Wochen auf Praktikum hin, und ich erwarte mir eine Einschätzung. Es ist gut, dass die Leute etwas darüber schreiben, aber mir ist es ein bisschen zu verkopft, sage ich auch, weil die Leute einfach überfordert sind, in der kurzen Zeit eine Beobachtung oder Einschätzung abzugeben ...“ (L 237-243)

Entgegen der Meinung eines Lehrenden der Fachhochschule St.Pölten denke ich keinesfalls, dass die Rückmeldung von Professionist_innen und Praxisanleiter_innen überbewertet werden kann, oder dass von diesen Unmögliches verlangt wird. Im Gegenteil, der Vergleich mit der Saxion verdeutlicht, dass es hier tatsächlich noch Luft nach oben gibt. Professionelle Absolvent_innen brauchen ein professionelles Zusammenspiel zwischen Studierenden, Lehrenden und Praxisanleiter_innen, und alle drei Gruppen sind gefordert, diesen Prozess selbstmotiviert mitzugestalten.

6.6 Resümee

„Was mir besonders aufgefallen ist in all den Jahren: In der Sozialen Arbeit bildet sich zunehmend ein Speziesentum heraus. Es werden immer wieder neue Probleme fokussiert. Man hat sich sehr stark für die Mädchen eingesetzt, für die Frauen, dann wurde sexuelle Ausbeutung ein Thema, dann Ausländerfragen, und so weiter. Es wurden immer wieder neue Institutionen kreiert, und das hat letzten Endes dazu geführt, dass wir heute ein buntes Nebeneinander von sehr vielen Beratungsstellen haben. Wir haben mittlerweile für jedes Problem eine eigene Institution. Mich dünkt das problematisch, weil so das Gesamtbild verloren geht.“ (Reinfried 1:2013)

Zurück zu Bologna - ja, die Umstellung der Fachhochschulstruktur auf den dreijährigen Bachelor-Studiengang *Soziale Arbeit* hat Einfluss auf das Curriculum genommen. Nachdem das Curriculum aber von den Bildungseinrichtungen und deren Professionist_innen gestaltet wird, wäre es eine vereinfachte Darstellung, ausschließlich die vorgegeben Bologna-Strukturen dafür verantwortlich zu machen. Das eine ist die „Box“, das andere ist der Inhalt. Dass die Box möglicherweise für den Inhalt der *Sozialen Arbeit* zu klein ist, oder zu quadratisch, liegt daran, dass sie nicht ausschließlich für die *Soziale Arbeit* konzipiert wurde.

Neben kontroversen Abhandlungen, ob die *Soziale Arbeit* diese „internationale Box“ überhaupt braucht (Stichwort: Ökonomisierung), entstand innerhalb der Profession auch eine Diskussion über den Inhalt. Wenn nicht mehr alles hineinpasst, muss man sich entscheiden, was wegfällt.

Einige österreichische Fachhochschulen einigten sich daher bereits vor der Umstellung auf einheitliche Kriterien im Curriculum, die sich vordergründig an den notwendigen Kompetenzen der Absolvent_innen orientierten sollten. Grundzüge davon sind, elf Jahre später, in den aktuellen Lehrplänen der Fachhochschulen St. Pölten, Linz, Graz und des Campus' Wien noch erkennbar. Die unterschiedliche Benennung von Lehrinhalten bzw. Modulen und eine unüberblickbare Zahl von Handlungsfeldern und Spezialisierungen transportieren aber nach außen ein eher diffuses Bild der Profession.

Die Wahrnehmung aus der Praxis, dass das Bachelor-Curriculum sehr „wissenschaftlich“ sei, bestätigt sich insofern, als die Praxis und praxisbezogene

Veranstaltungen im Bachelor-Studiengang *Soziale Arbeit* an der Fachhochschule St. Pölten nur etwa 20 % des Gesamtcurriculums ausmachen.

Tatsächlich gibt es aber keine Vergleichsmöglichkeiten, solange es keine Absolvent_innen eines dualen Ausbildungssystems (ähnlich einem Lehrberuf, mit überwiegender Praxisanteil) gibt. Das heißt, der Theorieanteil wird in erster Linie am Ausbildungsniveau einer (Fach-)Hochschule gemessen, hat aber gewisse Spielräume. Hier könnte bemängelt werden, dass vielleicht aus vorauseilendem Gehorsam oder im Aufwind der Annäherung an einen ersehnten Doktor-Titel in der *Sozialen Arbeit* anfangs in puncto Theorieanteil des Curriculums etwas über das Ziel hinaus geschossen wurde. Die in den Interviews häufig genannte „fehlende Haltung“ der Absolvent_innen erfordert meines Erachtens nämlich genau das Gegenteil, also eine Radikalisierung des Curriculums. „Back to the roots“ sollte in diesem Zusammenhang als Rückbesinnung auf das wohl wichtigste Instrument in der *Sozialen Arbeit* verstanden werden: auf die eigene Persönlichkeit.

„Fehlende Soziale Reife“, im Sinne einer gewissen Naivität, ist möglicherweise in anderen Dienstleistungsbranchen charmant, in der *Sozialen Arbeit* ist sie ein Problem. Nicht nur, weil sie im Beziehungsaufbau zu den Nutzer_innen hinderlich sein kann, auch, weil eine gewisse soziale Reife und Intelligenz notwendig ist, um „praktisches Handeln“ mit „theoretischen Grundlagen“ kombinieren zu können.

„Dass die Haltung – also die Einstellung gegenüber den Menschen, um die es geht – ein wesentlicher Faktor der Fachkompetenz und für die Qualität der sozialen Arbeit entscheidend ist, wird inzwischen allgemein anerkannt.“ (Pörtner 114:2013)

Anstatt also das „Selbstengagement“ der Studierenden zu hinterfragen, weil sie keine „Adorno- oder feministischen Lesekreise“ gründen wollen (vgl. L 3705-3710), sollte man überlegen, *weshalb* sie das nicht machen, und ob das vielleicht auch damit zusammenhängen könnte, dass sich ihr Background verändert hat. Das kann man natürlich auch weiterhin ignorieren, wie die Tatsache, dass die Nutzer_innen-Partizipation, abgesehen von dem 2013 eingeführten „Klient_innen-Beirat“, in der Ausbildung der künftigen Sozialarbeiter_innen, aktuell mehr Wunsch als Realität ist.

Aber ein wesentlicher Grundsatz der *Sozialen Arbeit* ist doch, die Menschen dort abzuholen, wo sie gerade stehen, weil Praxiserfahrung und Theorie uns gelehrt haben, dass „Verstehen“ ebenso wichtig ist wie „Handeln“. *Weshalb* sollte das in der Ausbildung der zukünftigen Sozialarbeiter_innen also nicht auch ein Grundsatz sein?

„Erzähle mir, und ich vergesse. Zeige mir, und ich erinnere mich. Lass es mich tun, und ich verstehe.“ (Konfuzius 551 v. Chr.)

Die Forschungsergebnisse zeigen bei vielen Nutzer_innen, Lehrenden und Professionist_innen Motivation und hohes Engagement für Entwicklung, Teilhabe und Veränderung, ebenso wie für alternative und originelle Modelle in der Ausbildung der zukünftigen Sozialarbeiter_innen, die diese Veränderungsprozesse in Gang setzen können.

Ich denke, die Profession *Soziale Arbeit* wäre gut beraten, weder eine *Krise* hinsichtlich ihrer Identität zu inszenieren, noch die „Leichen im Keller“ zu ignorieren. Prozesse der Angleichung, der Qualifizierung im Sinne von Weiterentwicklung fordern Opfer, weil sonst kein Platz für Neues entstehen kann. Und „neu“ kann in diesem Zusammenhang nur bedeuten, den Fokus der *Sozialen Arbeit*, und somit auch im Curriculum, auf die Menschen und ihre Rechte zu legen. Der Zugang zu den Menschen liegt in der praktischen und direkten Begegnung. Das Wissen über ihre Rechte und das System, in dem sie leben, liegt in der Lehre. *Haltung* lernt man durch Beobachtung und durch Versuch und Irrtum.

7 Inklusionsberatung durch Studierende: (K)eine Praxis wie jede andere?! (René Rauch)

7.1 Erkenntnisinteresse

Als ich vor etwa sechs Jahren meine berufliche Tätigkeit als Sozialarbeiter begann, hatte ich die naive Vorstellung durch mein Studium bereits ausreichend für die berufliche Praxis vorbereitet zu sei. In Anbetracht der vielfältigen Anforderungen der sozialarbeiterischen Praxis wurde mir jedoch schnell klar, dass die Herausforderungen des beruflichen Alltags so gar nichts mit dem zu tun, was ich im Rahmen meines Bachelorstudiums gelernt hatte. Oder hatten sie es vielleicht doch, und ich habe es nicht erkannt? Ein weiterer Schock war für mich die große Verantwortung, die ich als Berufsanfänger plötzlich gegenüber meinen Nutzer_innen hatte. Denn während meiner recht kurzen Berufspraktika hatte ich kaum eine Möglichkeit, Nutzer_innen zu beraten oder gar Verantwortung für sie zu übernehmen.

Angesichts dieser Erfahrungen erschien mir der Plan eine „Übungs-Beratungsstelle“ für Studierende des Bachelorstudienganges einzurichten als überaus sinnvoll, und ich wollte einen Beitrag dazu leisten. Nun habe ich die spannende Aufgabe unsere Forschungsergebnisse zu interpretieren, um dadurch Ideen für eine mögliche Umsetzung der Inklusionsberatung zu entwickeln.

7.2 Forschungsstand

Die Idee eine „Übungs-Beratungsstelle“ für Studierende der Sozialen Arbeit zu schaffen ist keineswegs neu.

„Es wäre durchaus denkbar, „Übungs-Beratungsstellen“ an Fachhochschulen – angelehnt an Übungs-Schulen – zu führen, die es Studierenden nach entsprechender fachlicher Vorbereitung ermöglichen, „echte“ KlientInnen unter Anleitung zu beraten und so gleichzeitig auch die berufliche Verantwortung ganz stark in die Ausbildung zu integrieren. Neben der Beratungstätigkeit würden Studierende dabei relevante Praxissituationen erleben können, die mit Erwartungen an eine Dienstleistungsorganisation gekoppelt sind.“ (Zierer 2009:77)

Auch die konkrete Umsetzung solch einer „Übungs-Beratungsstelle“ ist nicht völlig neu. An der Hochschule Neubrandenburg beraten Studierende des Masterstudienganges Soziale Arbeit Nutzer_innen aus der Region Mecklenburgische Seenplatte. Das niederschwellige, anonyme und freiwillige Beratungsangebot zielt einerseits darauf ab, den Studierenden Beratungserfahrungen und Kompetenzen zu vermitteln. Andererseits

möchte man das Angebot der Einrichtungen im Sozialraum ergänzen und mögliche Bedarfslücken abdecken (vgl. Beratungsstelle HELP o.A.).

An der Katholische Hochschule Berlin wurde das Projekt „Psychosoziale Beratungsstelle des Instituts für Soziale Gesundheit“ geschaffen. Die Beratungsstelle schafft ein „Angebot für Menschen, die erkrankt sind und soziale Probleme haben“ Dabei beraten Bachelorstudierende im Rahmen des „Studienschwerpunktes Gesundheitsorientierte Sozialarbeit“ Nutzer_innen mit gesundheitlichen und psychosozialen Problemlagen. Der Zugang der Nutzer_innen erfolgt dabei über die Kooperation mit Ärzt_innen, Psychotherapeut_innen und anderen Einrichtungen des Gesundheits- und Sozialwesens. In der folgenden Arbeit wird es darum gehen zu ermitteln, ob eine ähnliche Form der Umsetzung auch im Sozialraum St. Pölten möglich wäre und worauf bei einer möglichen Umsetzung zu achten wäre. (vgl. Ortmann 2016)

7.3 Aufbau der Arbeit

Reiprich hat bereits aufgezeigt, welche Kompetenzen die Studierenden beherrschen sollten, um möglichst gut auf ihren weiteren beruflichen Werdegang vorbereitet zu sein. Kreil hat sich damit auseinandergesetzt, ob und in welchem Umfang diese Kompetenzen im Curriculum verankert sind. Dabei wurde deutlich, dass die Meinungen darüber, welche Kompetenzen besonders wichtig sind, stark von der jeweiligen Perspektive abhängen. Die Professionist_innen scheinen einen anderen Anspruch an ihrer künftigen Kolleg_innen zu haben, als die Lehrenden oder die Nutzer_innen. Im ersten Schritt (7.4.;7.5;7.6) wird es darum gehen, dieses Spannungsfeld zu ergründen. Wie meine Mitautor_innen, werde auch ich mich der Thematik anhand eines multiperspektivischen Zuganges nähern. Meine erkenntnisleitende Fragestellung lautet dabei:

- *„Welche Chancen und Grenzen ergeben sich durch eine mögliche Implementierung der Inklusionsberatung aus Sicht von Nutzer_innen, Lehrenden und Professionist_innen?“*

In diesem ersten Schritt werden also die Möglichkeiten, Gefahren und Ressourcen aus Sicht der befragten Stakeholder_innen diskutiert.

In einem zweiten Schritt werden die Perspektiven miteinander in Beziehung gesetzt und diskutiert. Ziel ist es dabei, jene Rahmenbedingungen zu definieren, die in

Anbetracht der Forschungsergebnisse am wichtigsten erscheinen. Punkt 7.7 widmet sich also der Fragestellung:

- *Welche Rahmenbedingungen lassen sich aus Sicht der befragten Akteur_innen für die Umsetzung der Inklusionsberatung definieren?*

Zum Zeitpunkt der Erhebung war noch keinesfalls klar, ob und in welcher Form die Inklusionsberatung umgesetzt werden kann. Aus diesem Grund wurde von den Befragten eine Vielzahl von möglichen Formen der Umsetzung diskutiert. In einem letzten Schritt (7.8) geht es deshalb darum, jene Formen der Umsetzung zu diskutieren, die angesichts der erhobenen Rahmenbedingungen am sinnvollsten erscheinen. Die dritte erkenntnisleitende Fragestellung lautet deshalb:

- *Welche Formen der Umsetzung scheinen aufgrund der ermittelten Rahmenbedingungen möglich und sinnvoll?*

Durch die Implementierung der Inklusionsberatung verfolgt man unter anderem das Ziel, eine „bessere Qualifizierung der Studierenden für die Praxis“ zu erreichen (vgl. Fellöcker/Haselbacher 2015:10). Dies scheint auf den Ersten Blick eine „Win-Win Situation“ für alle Beteiligten zu sein.

Wie der Name „Inklusionsberatung“ bereits sagt, soll den möglichen Nutzer_innen, eine Hilfestellung zu deren Inklusion in bestimmte gesellschaftliche Teilbereiche angeboten werden.

Inklusion meint in diesem Fall sowohl die volle als auch die stellvertretende Inklusion in gesellschaftliche Funktionssysteme wie Recht, Wirtschaft, Wissenschaft oder Politik bedeuten (vgl. Kleve 2005:80) Den Professionist_innen verspricht eine mögliche Umsetzung des Projektes eine gewisse Entlastung. Die Frage ist nur, ob das Projekt diese Entlastung überhaupt bieten soll und kann? - Nicht zuletzt erhofft sich der Studiengang Soziale Arbeit eine Verbesserung der Kooperation mit den Einrichtungen im Sozialraum zu erreichen (vgl. Fellöcker/Haselbacher 2015:10). Es scheint, als könne man hier mehrere Fliegen mit einer Klappe schlagen, doch ist dies tatsächlich der Fall? Oder kommt diese Schlussfolgerung etwas voreilig?

Um dies herauszufinden, werde ich nun darlegen, welche Chancen und Grenzen sich durch die Implementierung der Inklusionsberatung ergeben könnten. Die Frage nach den Chancen und Grenzen zielt darauf ab zu ergründen, welche Erwartungen, Hoffnungen und Befürchtungen durch die mögliche Implementierung einer Inklusionsberatung erweckt werden. Dadurch soll ein ungefähres, und aktuelles

Stimmungsbild gegenüber der Inklusionsberatung gezeichnet werden. Als Grundlage der Auseinandersetzung dient vor allem das empirische Material aus den Interviews und Gruppendiskussionen.

7.4 Perspektive der Nutzer_innen

Eine wesentliche Aufgabe unserer Forschung war die Erfassung der „subjektiven Dimension des Bedarfs an Inklusionsberatung“ (ebd.) Aus Sicht der Nutzer_innen scheint dieser Bedarf jedenfalls vorhanden zu sein. Doch abgesehen vom Bedarf erlaubt die Perspektive der Nutzer_innen, auch noch wichtige Einblicke über die Inklusions- und Exklusionsmechanismen im Sozialraum zu erfassen. Als „Expert_innen ihrer eigenen Lebenswelt“ (Pantuček 2005:35) konnten die Nutzer_innen wertvolle Inputs für die konkrete Umsetzung des Projektes liefern. Die wichtigsten Erkenntnisse aus den Nutzer_inneninterviews werden nun dargestellt und diskutiert.

7.4.1 Bedarf übersteigt das Angebot der Einrichtungen im Sozialraum

Ein wesentlicher Grund für den die positive Einstellung gegenüber dem Projekt könnte am Beratungsbedarf der befragten Nutzer_innen liegen. Offenbar haben viele das Gefühl im Raum St. Pölten zu wenig oder qualitativ unzulängliche Beratungsangebote vorzufinden.

„Die [Beratungsstelle] hat Wohnungen aber sie nimmt nur wenige Menschen in diese Wohnungen auf und viele andere Menschen haben keine Wohnung und müssen auch selber suchen, ja und das ist auch ein großes Problem. Entweder sollten alle selber eine Wohnung suchen müssen oder alle eine Wohnung von der [Beratungsstelle] bekommen. - Das ist nicht gerecht. Mein Nachbar hat die Wohnung von der [Beratungsstelle], er bezahlt wenig, und ich bezahle für die selbe Wohnung, mit Strom 1032 € im Monat, für 86 Quadratmeter!“ (N 468 - 472)

Aus Sicht der Nutzer_innen übersteigt deren Bedarf also das Angebot im Sozialraum. Unter Angebot verstehen die Nutzer_innen nicht nur Beratung und Begleitung, sondern auch Unterstützung bei der Bewältigung bürokratischer Hürden.

Beratung nehmen die Nutzer_innen aus eigenen Angaben vor allem dann in Anspruch, wenn sie „Probleme“ haben. Da die Befragten bereits Nutzer_innen bestimmten Sozialeinrichtungen waren, kann davon ausgegangen werden, dass alle Befragten Nutzer_innen in bestimmten gesellschaftlichen Teilbereichen von Exklusion betroffen bzw. bedroht waren. Die Tatsache, dass die Nutzer_innen so häufig über die Themen

Arbeitslosigkeit, Armut, Krankheit oder Wohnungsnot sprachen, weist darauf hin, dass es in diesen Bereichen einen erhöhten Bedarf an Beratung gibt.

Dass die Nutzer_innen den Bedarf als so hoch eingeschätzt wird, liegt womöglich auch am Zeitdruck, der aus Sicht der Nutzer_innen in vielen Einrichtungen herrscht. Viele der Befragten kritisierten, dass die Berater_innen zu wenig Zeit hätten, sich umfassend und nachhaltig um sie zu kümmern. Man wies auch darauf hin, dass diese Unterversorgung zu langen Wartezeiten und Fehlern führe. Lange Wartezeiten würden auch dazu führen, dass Fristen versäumt werden oder die psychosoziale Situation der Nutzer_innen sich weiter verschlechtert. Daraus ergibt sich die These, dass die Diskrepanz zwischen Angebot und Nachfrage sich negativ auf die Inklusion von Nutzer_innen auswirkt.

Auch der Betreuungsschlüssel wird von den Nutzer_innen häufig als zu hoch beschrieben. Eine Erkenntnis der Forschung lautet deshalb, je höher der Betreuungsschlüssel desto weniger fühlen sich die Nutzer_innen als Mensch wahrgenommen.

„Aber das System bei der [Beratungsstelle] ist nicht sehr gut, aber gut. Trotzdem alle Leute bei der [Beratungsstelle] helfen mir immer wenn möglich. [...] ¶ Das System mit den [Nummern-]Karten hat nicht funktioniert. Manche Leute haben sich die Karte nach der Beratung mit nach Hause genommen, aber jetzt gibt es ein besseres System. Da wird der Name in den Computer geschrieben. Der, der in der Beratung ist, sieht dann meinen Namen in seinem Computer und ruft mich mit meinem Namen auf und das ist für mich besser als mit der Karte.“ (N 451-465)

Die Kritik an der Betreuungsqualität und -intensität bedeutet für die Nutzer_innen nicht unbedingt, dass sie die Arbeit der zuständigen Professionist_innen nicht wertschätzen. Die Ergebnisse deuten eher darauf hin, dass die Nutzer_innen die Verantwortlichkeit für die Unterversorgung nicht direkt bei den Professionist_innen, sondern an den mangelnden Ressourcen der jeweiligen Einrichtungen festmachen:

Es braucht mehr Beratung! Das ist das Erste. Der Wunsch nach mehr Beratung. Aber ich weiß, dass es in der [Beratungsstelle] nicht so viel Finanzierung gibt. Das ist das Problem mit den Finanzierungen, sie haben vielleicht deswegen nicht so viel Zeit jetzt. Aber das ist der erste [anm. wichtigste] Wunsch: mehr Beratung machen. Viele Leute brauchen diese Beratung!“ (N 1057 - 1061)

Ob die Inklusionsberatung diesem Anspruch nach „mehr Beratung“ gerecht werden kann und soll, wird später noch genauer erörtert werden.

7.4.2 Nutzer_innen betrachten Studierende als potentielle Helfer_innen, differenzieren jedoch nicht

Kreil hat bereits dargelegt, dass die Nutzer_innen oft nicht zwischen ehrenamtlichen und hauptamtlichen Helfer_innen unterscheiden. Helfer_innenbeziehungen werden durch die jeweilige Rolle des Gegenübers geprägt (vgl. Schäfter 2010:48). Die Nutzer_innen benötigen Hilfe und die Helfer_innen sind in der Rolle diese Hilfe zu gewährleisten. In welcher Qualität diese Hilfe erfolgt, ist dabei noch nicht definiert. Aus Sicht der Nutzer_innen scheinen Qualität und Professionalität deshalb nicht dasselbe zu sein. – Im Gegenteil – Viele Nutzer_innen erachten Beziehungen zu ehrenamtlichen Helfer_innen sogar als größere Unterstützung:

„Ja, ich habe eine Buddy-Familie. Mit der Buddy-Familie arbeiten wir schon fünf Jahre zusammen. Das ist gute Familie, mir gefällt sie sehr. Das sind B. und H., sie wohnen in Herzogenburg. Im ersten Jahr haben sie uns viel geholfen mit den Dokumenten. Verschiedene Sachen, mit Wohnung suchen und alles alles. Wir haben diese Familie auch jetzt weiter. Diese Familie hat drei große Kinder. Zwei Buben und ein Mädchen. Alle groß und arbeiten schon und haben Familie, alle Kinder. Sie haben auch einen Hund und eine Katze, aber die Katze ist letztes Jahr gestorben. Aber der Hund ist ein guter Hund. Meine Kinder spielen immer mit diesen Hund, wenn sie kommen. Letzte Woche waren wir zu Besuch bei H. und B. Immer nach Weihnachten besuchen wir diese Familie. Und wir finden Geschenke unter dem Christbaum und spazieren zusammen. Das ist für die Kinder immer sehr gut. Sie haben ein großes Haus. Privathaus mit einem großen Garten... Pro Woche zwei, drei mal. Sie kommen zu uns und wir besuchen ihre Familie auch. Das ist kein Problem. Das ist oft, aber mir gefällt das!“ (N 1893 – 1907)

Die oben genannten Aktivitäten mit den Buddies legen außerdem die Vermutung nahe, dass ehrenamtliche Helfer_innen Leistungen anbieten, die weit über das Ausmaß von Beratung hinaus gehen. Han-Broich (2012:198) sieht das Ehrenamt deshalb als eine wesentliche Instanz zur Förderung „gesellschaftlicher Integrationsprozesse“. Der Grund weshalb dem Ehrenamt, und wohl auch der Inklusionsberatung, ein gewisses Potential zugesprochen wird, ist ihr nicht festgelegter Zuständigkeitsbereich (vgl. Wallner 2016:173). Zudem haben Ehrenamtliche zumeist mehr Zeit für die Nutzer_innen. Zudem machen sie dies auf freiwilliger Basis, was bei den Nutzer_innen dazu führen könnte, dass diese sich stärker wertgeschätzt fühlen.

Die dargelegten Erkenntnisse machen deutlich, dass bei einer tatsächlichen Umsetzung der Inklusionsberatung darauf geachtet werden muss, den Nutzer_innen ein klares Bild von der Rolle der Studierenden zu vermitteln. Ansonsten weckt das Projekt womöglich Erwartungshaltungen, die nicht erfüllt werden können. Dies könnte zu Konflikten führen und sowohl Nutzer_innen als auch Studierende überfordern.

7.4.3 Inklusionsberatung als Best-Practice Beispiel?

Aus Sicht der Nutzer_innen sollte die Inklusionsberatung nicht nur ein weiteres Angebot sein, sondern auch als eine Art „Best-Practice-Beispiel“ dienen. Eine bessere Qualität der Beratung verspricht man sich durch ausreichend Zeitressourcen, diese sind aus Sicht der Nutzer_innen in vielen Einrichtungen nicht vorhanden:

„Na, es ist einfach keine Zeit, weil wenn du reingehst, hat [die Beraterin] eigentlich 10 Minuten später, oder was, schon wieder den nächsten Termin. Das ist wie am Förderband, wirklich. Keine Zeit!“ (N 1586 - 1588)

Durch ausreichend Zeitressourcen erhoffen sich die Nutzer_innen man sich nicht nur eine höhere Beratungsqualität, sondern auch ein höheres Erfolgspotential. Die durch ausreichend Ressourcen ermöglichten Erfolge solle man dokumentieren, um sie mit den Ergebnissen anderer Einrichtungen zu vergleichen. Offenbar erhoffen sich die Nutzer_innen, dass dadurch Einfluss auf die Geldgeber_innen ausgeübt werden kann:

„Dass man dann auch Vergleiche ziehen kann, wir haben in dem und dem, sagen wir mal, in einem dreiviertel Jahr, so und solche Erfolge erzielt, die Leute waren damit zufrieden, die Leute haben dadurch eine Anstellung gefunden! ... Oder was weiß ich... vielleicht auch eine bessere Jobqualität, oder was weiß ich. ... Dann werden die schon ein bisschen munter werden, oder auch nicht.“ (FG-N 284-287)

Was an dieser Stelle noch offen bleibt, ist die Frage danach, wie man solche „Erfolge“ denn überhaupt bemessen kann. Dieser wertvolle Input wird jedoch mitgenommen und an anderer Stelle erneut aufgegriffen und diskutiert werden.

7.4.4 Kontinuität und Transparenz

Wie Reiprich (5.3.3.2) bereits aufgezeigt hat, spielt Kontinuität für die Nutzer_innen eine sehr große Rolle. Dass eine Beziehung zwischen Nutzer_in und Professionist_in nicht ewig dauern kann, liegt in der Natur der Sache. So weist Schäfter (2010:64) darauf hin, dass die „zeitliche Begrenzung“ neben „Zweckgebundenheit“, „Assymetrie“ und „spezifischer Rollenverteilung“ ein zentrales Merkmal professioneller Beziehungen darstellt.

Die Mitarbeiter_innen-Fluktuation innerhalb vieler Einrichtungen wird von den Nutzer_innen als hoch wahrgenommen und kritisiert. Eine unserer Thesen lautet deshalb, dass die Nutzer_innen nicht die zeitliche Begrenztheit per se, sondern die mangelnde Transparenz darüber kritisieren. Immerhin zeigten sich die Nutzer_innen durchaus Verständlich für die Fluktuation, kritisierten jedoch, dass viele Einrichtungen nur sehr spät oder gar nicht über anstehende Betreuungswechsel informieren.

Natürlich muss an dieser Stelle angemerkt werden, dass die Einrichtungsleiter_innen nur eine beschränkte Kontrolle über die Mitarbeiter_innenfluktuation haben. Viele Nutzer_innen erleben diese Intransparenz jedoch als einen enttäuschenden und erzwungenen Verlust an Vertrauen, Sicherheit und Information. Umso schlimmer scheint es, dass Betreuer_innenwechsel in manchen Einrichtungen offenbar Teil des Konzeptes sind:

Und das ist natürlich, das zieht sich bei [der Einrichtung] wie ein roter Faden durch, [...]. Dieses stockdumme Betreuerwechseln, alle drei oder vier Monate. [...]. ¶ Wenn ich eine sinnvolle Betreuung eines Menschen machen will, was man ja eigentlich erwarten sollte, dann muss ich zu dem ein gewisses Verhältnis aufbauen! Wie soll das gehen? (FG-N 433-440)

Für das Projekt Inklusionsberatung bedeutet dies, dass unvorhergesehene Betreuer_innenwechsel eine Gefahr und eine Zumutung für die Nutzer_innen darstellen. Bei einer möglichen Umsetzung wird deshalb darauf zu achten sein, dass ein möglichst hoher Grad an Kontinuität und Transparenz gewährleistet ist.

7.4.5 Einfacher und freiwilliger Zugang

Sollte das Projekt Inklusionsberatung tatsächlich umgesetzt werden, weisen die Nutzer_innen darauf hin, dass ihnen ein einfacher und freiwilliger Zugang wichtig ist:

„Man muss den Menschen einfach einen niederschweligen Zugang geben, das ist mal ganz wichtig. [...] und nicht einen Zugang der irgendwo auch nur nach Zwang riecht.“ (FG-N 44-45)

Dass die Nutzer_innen die Freiwilligkeit so hervorheben, könnte darauf hindeuten, dass sie sich in ihrer derzeitigen Rolle als Nutzer_innen teilweise fremd bestimmt fühlen. Spannend ist, dass die Forderung nach „Freiwilligkeit“ an dieser Stelle auch mit der Forderung nach einem „niederschweligen Zugang“ einhergeht. Offenbar sehen die Nutzer_innen eine enge Verbindung zwischen Freiwilligkeit und Niederschwelligkeit. Diese Erkenntnis findet sich auch in der Fachliteratur.

Mayrhofer (2012:148 f) kommt, bei ihrem Versuch den Begriff „Niederschwelligkeit zu definieren, zum Schluss, dass dabei Freiwilligkeit eine große Rolle spielt. Für Mayerhofer ist Niederschwelligkeit kein Zustand, sondern ein Kontinuum, sie verortet Niederschwelligkeit deshalb im folgenden Spannungsfeld:

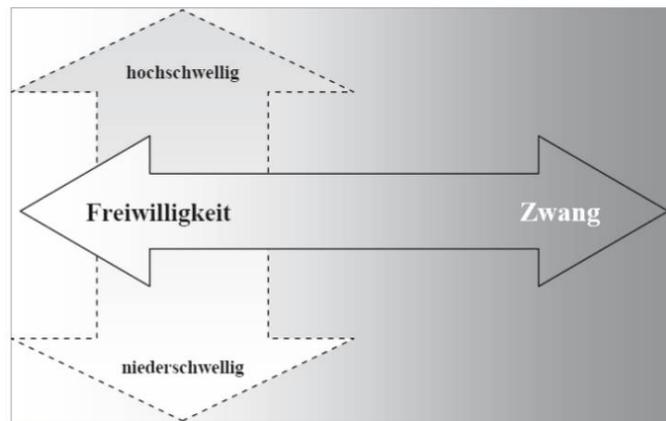


Abbildung 7: Zusammenhang Freiwilligkeit – Zwang
und Hochschwelligkeit – Niederschwelligkeit

Mayerhofer weist außerdem darauf hin, dass Nutzer_innen die „negative Erfahrungen mit Hilfsangeboten“ gemacht haben, eine der wesentlichen Zielgruppen niederschwelliger Sozialer Arbeit ausmachen. In solchen Fällen gehe es darum das „enttäuschte Vertrauen in das „Hilfesystem“ durch „Vertrauensaufbau“ „wieder herzustellen“ (ebd.:151). Vielleicht könnte es eine Aufgabe der Inklusionsberatung sein, das verlorene oder noch nicht vorhandene Vertrauen in das Hilfesystem (wieder) herzustellen. Ob dem Wunsch nach einem niederschweligen Zugang zur Inklusionsberatung jedoch tatsächlich nachgekommen werden kann, ist fraglich. Immerhin haben die Nutzer_innen auch angedeutet, dass die Verortung an der Fachhochschule eine Zugangsschwelle darstellt.

7.4.6 Fachhochschule als Zugangsschwelle

Die Räumlichkeiten der Fachhochschule stellen aus Sicht der Nutzer_innen nicht nur eine physische sondern auch eine psychische Schwelle dar. In physischer Hinsicht schienen die Nutzer_innen vor allem durch die Größe und die Unübersichtlichkeit des Gebäudes abgeschreckt. In psychischer Hinsicht schien die Tatsache, dass es sich bei der Fachhochschule um ein öffentliches Gebäude handelt, gewisse Bedenken hervorzurufen:

*„Ich befürchte, dass die FH ein bisschen eine Zugangsschwelle darstellt. Weil man nicht wirklich so irgendwie privat ist, weil es sind ja doch viele Leute da arbeiten. Und es sind ja jetzt auch welche da glaub ich, was ich vorher mitbekommen habe. Es sind halt immer irgendwelche Leute da und vielleicht wollen manche nicht, ok die sehen mich jetzt, dass ich dorthin gehe und sehen mich dort gehe ich hin und dort. Vielleicht wollen sie das einfach nicht, dass man schaut, dass man ein bisschen zentral, aber doch ein bisschen außerhalb ist, wo nicht so viele Leute sind. Dass das wirklich einfach persönlich ist.“
(FG-N 185-191)*

Diese Bedenken hinsichtlich der Öffentlichkeit und Exponiertheit an der Fachhochschule legt die Vermutung nahe, dass sozialarbeiterische Beratung bei vielen Nutzer_innen nach wie vor zu Stigmatisierungsängsten führt. Die FH - St. Pölten, als Forschungs- und Lehrereinrichtung schien zudem noch weitere Befürchtungen zu wecken:

„Anonymisiert kann man die Daten rund um die Welt schicken, wurscht, aber wenn sie wirklich personenbezogen sind, dann sollte man schon schauen, dass man das in einem verhältnismäßig sinnvollen, kleinen Rahmen hält. Wenn das jetzt fünf Leute sind, hab ich kein Problem damit und wenn man sie für mehr verwenden will, dann muss natürlich das Einverständnis von dem da sein. Wenn man da irgendwas präsentieren will und zum Beispiel einen speziellen Fall herausnehmen will, dann muss man ihn sowieso fragen. Aber da wird es sicher auch einige Leute geben, die sagen: Ok, ja ich hab nichts dagegen.“ (FG-N 174-180)

Der Wunsch der Nutzer_innen, nach Anonymisierung und Datenschutz ist meines Erachtens nachvollziehbar. Zudem sind viele Einrichtungen per Gesetz zum Datenschutz verpflichtet oder haben sich mittels Verschwiegenheitserklärung selbst verpflichtet. Da sich Soziale Arbeit auch als eine Menschenrechtsprofession versteht, möchte ich den Artikel 12 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte hier ganz besonders hervorheben:

Niemand darf willkürlichen Eingriffen in sein Privatleben, seine Familie, seine Wohnung und seinen Schriftverkehr oder Beeinträchtigungen seiner Ehre und seines Rufes ausgesetzt werden. Jeder hat Anspruch auf rechtlichen Schutz gegen solche Eingriffe oder Beeinträchtigungen. (AEMR (12))

Die mögliche Nutzung von Nutzer_innendaten für die Lehre scheint also nicht nur für die Nutzer_innen selbst, sondern auch rechtlich eine gewisse Grenze darzustellen. Der Anregung der Nutzer_innen, einen Zugriff auf deren Daten nur mit Zustimmung der betroffenen zu erlauben, erscheint überaus sinnvoll.

7.4.6.1 Inklusionsberatung als Chance für mehr Nutzer_innenpartizipation

Von den Studierenden wünschen sich die Nutzer_innen vor allem Verlässlichkeit und ein ehrliches Interesse an ihrer Person und ihren Problemlagen. So beklagt ein Interviewteilnehmer, die Studierenden würden sich nur oberflächlich für die Problemlagen der Nutzer_innen interessieren. Er fordert deshalb:

„ [Dass die Studierenden] sich mehr mit den Betroffenen kurz schließen, dass sie z.B. zu den aktiven Arbeitslosen gehen, nicht nur einmal, zwei, dreimal ... und einfach mal sehen wo die Probleme liegen“ (N 1133 - 1137)

Meines Erachtens kann dies als eine selbstbewusste Forderung nach mehr Partizipation im Hilfeprozess verstanden werden. Scheu und Autrata (2013:306)

meinen, Partizipation würde über das Potential verfügen, das gesellschaftliche Ganze zu gestalten. Tatsächlich sieht auch die International Federation of Social Workers die Profession und die Sozialarbeitswissenschaft im Auftrag das Wissen der Nutzer_innen in die eigenen Theorien und Lösungsansätze miteinfließen zu lassen:

*„Much of social work research and theory is co-constructed with service users in an interactive, dialogic process and therefore informed by specific practice environments.“
(IFSW 2014)*

Die Aufforderung, dass Studierende im Dialog mit den Nutzer_innen ergründen sollen, „wo die Probleme liegen“, zeigt, dass die Nutzer_innen die Einschätzung des IFSW teilen und auch zu einer Kooperation bereit sind. Die befragten Nutzer_innen haben ein offensichtliches Interesse daran, ihre Erfahrungen und ihre Problemsicht in den öffentlichen Diskurs einzubringen und das gesellschaftliche Ganze so mitzugestalten. Scheu und Aufrata sehen genau darin die mögliche Ausrichtung einer zukünftigen, partizipativen Sozialen Arbeit:

„Menschen sind nicht Opfer ihrer Lebenssituation, sondern handelnde Subjekte, die gezielt und gestaltend sich mit ihrer Umwelt auseinandersetzen können. Aufgabe der Sozialen Arbeit ist es, im Segment des Sozialen diese Gestaltungsprozesse zu begleiten und zu qualifizieren.“ (Scheu / Aufrata 2013:312)

Der Wunsch nach mehr Partizipation führt auch dazu, dass die Nutzer_innen die FH und ihre unterschiedlichen Institutionen als große Chance betrachten. Dem Campusradio wird an dieser Stelle eine besonders bedeutende Rolle zugesprochen:

„In der Öffentlichkeit ... hmm... weiß ich nicht, in wie weit die FH ... naja ihr habt ja einen Radiosender auch, fällt mir jetzt nur so gerade ein. Wie weit ihr jetzt mit Journalisten vernetzt seid, weiß ich nicht. Ihr habt sicher bessere Beziehungen als wir. (FG-N 192-194)

7.5 Perspektive der Lehrenden

Der folgenden Abschnitt widmet sich der Perspektive der Lehrenden. Welche Chancen und Grenzen sehen sie im Rahmen einer Implementierung des Projektes? Wo liegen aus ihrer Sicht die Chancen aber auch die Gefahren der Inklusionsberatung?

Aufgrund der empirischen Daten darf behauptet werden, dass auch die Lehrenden dem Projekt Inklusionsberatung grundsätzlich aufgeschlossen gegenüberstehen. Da zum Zeitpunkt der Erhebung in keinsten Weise klar war, ob und in welcher Form das Projekt umgesetzt wird, sollte diese Aufgeschlossenheit jedoch nicht für selbstverständlich genommen werden. Die Frage, ob die Lehrenden das Projekt

letztlich unterstützen werden, wird entscheiden von der jeweiligen Umsetzung abhängig sein.

7.5.1 Mehr Praxisbezug wird befürwortet, aber nicht um jeden Preis

Ein Grund für die Aufgeschlossenheit gegenüber der Inklusionsberatung stellt sicherlich die Aussicht auf zusätzliche Praxiserfahrungen für die Studierenden dar. Offenbar werden die ersten Erfahrungen in der beruflichen Praxis von den Lehrenden als ein wesentliches Element der professionellen Entwicklung der Studierenden betrachtet. Das Erleben von praktischen Erfahrungen findet jedoch nicht nur in den Einrichtungen statt. Auch in manchen Lehrveranstaltungen hätten die Studierenden die Möglichkeit, sich praktische Erfahrungen anzueignen, beispielsweise durch Rollenspiele, Exkursionen oder wissenschaftliche Projekte. Auch Böhler meint, das Fokussieren auf Praktikumserfahrungen alleine greife zu kurz:

„Der in der Sozialen Arbeit so essentielle Bereich des Theorie- Praxis-Transfers kann somit nicht ausschließlich fokussierend auf Praktikumserfahrungen, sondern explizit auch auf im Unterricht gelernte Theorie in Verbindung mit Praxis verwendet werden. Fallarbeit in Verbindung mit Rollenspielen kann hier als Brücke dienen, um Theorie- und Praxiskompetenzerwerb mit dem Erlernen kritischer Reflexionskompetenz zu verbinden und in diversen Seminaren der Grundausbildung zu implementieren.“ (Böhler 2015:17)

Ziel solcher Übungen ist es also Theorie und Praxis zusammenzuführen. Aus Sicht der Lehre scheint dabei das Erlernen einer vernetzten Denkweise besonders wichtig zu sein:

„diese Vernetzungsarbeit erfolgt am besten, meines Erachtens, durch einen unmittelbaren Bezug zur Praxis. Also zu dem was ich tu, weil in der KlientInnenarbeit zeigt sich alles. Ja da zeigt sich das Thema Armut in seinen Dimensionen, da zeigen sich Fragen des Rechts, ja. Fragen der organisationalen Logik, wie wir diesen Fall da bearbeiten in der Organisation in der wir sind. Da zeigen sich Bewältigungsstrategien von Klientinnen, also. Da erfolgt ja dann die Vernetzung und die Frage ist, wie kann man da schon in der Lehre stärker integrieren, also das vernetzte Denken.“ L 6481-6488

Was die Praxiserfahrungen dabei so wichtig macht, ist offenbar nicht die Erfahrung an sich, sondern deren Verarbeitung. Wie Reiprich (5.3.1.2) und Kreil (6.4) bereits dargelegt haben, braucht es ausreichend Reflexion, um eine sozialarbeiterische Haltung zu entwickeln. Die Lehrenden bezweifeln, dass der notwendige Reflexionsraum während der Praktika zur Verfügung steht. Durch die Inklusionsberatung erhofft man sich ein Setting zu schaffen, dass diese Reflexion ermöglicht.

7.5.2 Inklusionsberatung als Chance zur Förderung einer professionellen Habitusentwicklung

Im Rahmen der Erhebung kam auch eine gewisse Skepsis gegenüber der Inklusionsberatung zum Vorschein. Eine Ursache für diese Skepsis scheint die Befürchtung zu sein, dass die Implementierung des Projektes auf Kosten anderer, essentiell betrachteter, Lehrinhalte gehen könnte. Offenbar gibt es eine starke Diskrepanz zwischen jenen Inhalten, die für die Ausübung der Profession als essentiell betrachtet werden und den vorhandenen Zeitressourcen, um diese Inhalte zu vermitteln. Meine Kollegin Kreil (6.6) hat dargelegt, dass ECTS in Anbetracht der zu vermittelten Kompetenzen ein kostbares Gut sind. Reiprich (5.3.1) hat erwähnt, dass auch innerhalb des Kollegiums eine gewisse Konkurrenz zwischen den Lehrveranstaltungen herrscht. Im Rahmen der weiteren Planung des Projektes wird deshalb genau darauf zu achten sein, welche Lehrinhalte zugunsten der Inklusionsberatung gekürzt werden.

Aus Sicht der Lehrenden würde es am ehesten Sinn machen die nötigen Zeitressourcen von den bereits vorhandenen Praktikastunden abzuziehen. Immerhin haben einige Lehrende den Eindruck, dass die Praktikumszeit der Studierenden woanders besser investiert worden wäre:

„Und dann kommen die ersten [Praktikant_innen] wieder zurück und sind dann ganz enttäuscht, weil es da ganz anders gemacht wird, dann gibt es oft Vorwürfe an die Lehre: „In der Praxis machen sie ganz andere Sachen und die ProfessionistInnen sagen, diese ganze Theorie ist quatsch. Oder diese Art von Gesprächsführung ist Quatsch oder Methodik ist quatsch, weil die machen das halt so und glauben dann auch sehr stark daran, was sie gelernt haben. Zum Teil muss man einfach sagen, werden Praktika in unglaublichen windigen Organisation absolviert und die sind dann aber die Wahrheit. Man ist dann in der Lehre irgendwie damit konfrontiert, eine Sinnstiftung zu erzeugen, warum man sich z.B. mit Diversität oder Diagnostik beschäftigt. Warum es auch Sinn macht eine gesellschaftstheoretische Perspektive zu haben.“ (L 1231-1239)

Offenbar erleben viele Berufseinsteiger_innen und Praktikant_innen die ersten Erfahrungen in der Praxis als einen Schock. Wie auch ich damals, stellen viele Berufseinsteiger_innen ihre Berufs- und Studienwahl in Frage. Doch woher kommt diese Enttäuschung? - Meines Erachtens wäre es hierbei am sinnvollsten gewesen, die Betroffenen selbst zu befragen. Da dies jedoch den Rahmen unserer Forschung gesprengt hätte, müssen wir hierfür die Erkenntnisse der Sozialarbeitsforschung heranziehen. Tatsächlich meinen auch Müller-Hermann und Becker-Lenz (2012:45), dass die ersten Praxiserfahrungen häufig als eine krisenhafte Zeit erlebt werden

„In der Praxis sind die Studierenden mit konkreten Handlungsproblemen konfrontiert und die Wahrscheinlichkeit, dass ihnen hierfür die notwendigen Kompetenzen und Handlungssouveränität fehlen, dass sie bei der Erledigung ihrer Aufgaben in Krisen unterschiedlicher Art geraten und durch die Auseinandersetzung mit ihnen wichtige Bildungsprozesse in Gang gesetzt werden, erscheint relativ hoch.“(Böhler 2015:17)

Wie Reiprich (5.3.1.5) bereits erläutert hat, betrachten viele Lehrenden diese Krisen als einen essentiellen Teil des Lernprozesses. Die Reflexion solcher Praxiserfahrung bildet das Fundament, auf dem sich eine professionelle Haltung entwickeln kann. In der Inklusionsberatung sieht man wohl auch deshalb die Chance nicht nur einen Erfahrungs- sondern auch einen Reflexionsraum zu schaffen. Aus Sicht der Lehrenden scheint dies auch nötig zu sein, immerhin betrachten viele den schulischen Charakters als ein Hemmnis zur Vermittlung dieser Haltung:

„[...] die Studierenden... sie sind in einem Lernmodus, sie sind Studierende, es ist eine Fachhochschule, aber es ist Schule. Ja, auch wenn es Hochschule heißt, aber es ist vom Ablauf her sehr schulisch. Das heißt die Studierenden sind daran interessiert, wann habe ich meine nächste Prüfung, was muss ich dafür lernen, besteh ich die Prüfung oder nicht? „Ja also, das ist da geht's um eine Schullogik und nicht so sehr um eine Logik, ich hol mir das was ich brauch für meine Praxis und vertiefe mich in etwas was mich interessiert und den Rest.... mit dem befasse ich mich halt auch. Also sie sind brave, und sie werden von uns auch so sozialisiert , als brave Studentinnen und wenig als gute Sozialarbeiter_innen. Also jetzt nicht inhaltlich, sondern eher so vom Habitus, vom Lernmodus her.“
(L 3880-3890)

Der Begriff Habitus geht auf Pierre Bourdieu (1987) zurück. Er bezeichnet Habitusformen „als Systeme dauerhafter Dispositionen“. Sie werden durch die, „für einen spezifischen Typus von Umgebung konstitutiven Strukturen“, erzeugt. Die konstitutiven Strukturen könnten beispielsweise, die für eine Klasse „charakterisierenden Existenzbedingungen“ sein (vgl. Bourdieu 1976: 164f zit. in Becker-Lenz et al. 2012:17). Oevermann versteht den Begriff „Habitusformation“ als einen „tief liegenden Automatismus der außerhalb der bewussten Kontrollierbarkeit“ liegt. Der Habitus einer Person kennzeichnet demnach nicht nur das Verhalten und Handeln von Individuen, sondern bestimme es sogar (vgl. Oevermann 2001:45 in ebd). Butler (1997:28) wirft Bourdieu und den Anhänger_innen seiner Theorie vor „deterministisch“ zu argumentieren. Dieser Einwand ist für unsere Fragestellung deshalb interessant, weil man unseres Erachtens nicht annehmen darf, dass das Handeln von Professionist_innen starr und vorbestimmt ist. Wenn ich Butler richtig interpretiere, geht sie davon aus, dass der Habitus auch ko-konstruiert ist. Das bedeutet für die Studierenden als künftige Professionist_innen Sozialer Arbeit, dass sie den professionellen Habitus durchaus mit konstruieren können.

Widmen wir uns nun dem professionellen Habitus. Oevermann (2000) ist der Ansicht, dass „Professionen“, zu denen er auch die Soziale Arbeit zählt, aufgrund ihrer „krisenhaften“ und „nicht standardisierten Handlungsanforderungen“ einen professionellen Habitus entwickeln sollten. Auch Becker-Lenz et. al. (2012:13) sehen die „Notwendigkeit der Verinnerlichung bestimmter Kompetenzen und Haltungen“ in Form eines professionellen Habitus.

Unsere Forschungsergebnisse legen nahe, dass auch die Ausbildung in der Pflicht steht, einen professionellen Habitus zu entwickeln. Die Inklusionsberatung wird deshalb als eine zusätzliche Chance betrachtet, die Entwicklung eines professionellen Habitus zu befördern. Der Habitus ist eng mit der Kategorie Haltung verbunden, wobei die Haltung wohl eher als ein Teil des Habitus betrachtet werden kann. Eine professionelle Haltung soll die Studierenden dazu befähigen, in schwierigen Situationen die richtigen Entscheidungen zu treffen und diese auch fachlich und ethisch zu begründen. Man erhofft sich durch die Lehre durchaus eine bestimmte, widerständige Haltung zu vermitteln. Kritische Theorie wird dabei als eine wichtige Grundlage zur Vermittlung dieser Haltung betrachtet:

*„Jedenfalls gibt es in Europa eine zunehmende Zahl von Regierungschefs die das machen wovor ich Angst hab. Und wenn es da zumindest eine gescheit Ausbildung gibt die ein paar Menschen Widerständigkeit und die theoretische Fundierung von Widerständigkeit in den Kopf setzt. Dann sind wir auf dem Weg zur Inklusion ein Stück weiter gekommen. Was nicht heißt es Aufnahmebedingung der FH ist „Revoluzzer“ zu sein.“
(L 2678 - 2683)*

7.5.3 Lehrende möchten die Praxis anhand ihrer fachlichen Expertise mitgestalten

Obwohl die Lehrenden in den Interviews immer wieder ihren Respekt und ihre Wertschätzung gegenüber den Leistungen der Professionist_innen zum Ausdruck brachten, wurde deren fachlicher Zugang durchaus kritisiert. Eine weitere These lautet deshalb, dass sich die Lehrenden ein Stück weit in der Pflicht sehen die fachlichen Standards zu schützen, beziehungsweise weiterzuentwickeln. Eine zu starke Anpassung an die Praxis stellt aus Sicht der Lehrenden einen gewissen Risikofaktor dar:

"Genau oder wenn ich das interpretiere, gibt es so Gefahren, Grenzen wo ich sage es gibt in der Ausbildung auch in der Richtung, dass ich sage, gibt's finde ich eben diese reine Anpassung, dass ich jetzt z.B. 20 fachliche Leiter in der Praxis befrage nach ihren Checklisten, was soll ein Neuer mitbringen und ich richte mich nur danach aus, wäre glaube ich eher eine Gefahr als eine Chance weil es ein verkürzter Zugang ist und es

geht ja ganz viel eben um diese Haltungsfragen, die vermittelt werden sollen während des Studiums. Das ist ja etwas, das immer drüber steht und das käme bei einer Checkliste-Abarbeitung eher wahrscheinlich zu kurz. Könnte sein, das ist eine Gefahr.“ (L 3827-3834)

Auch Seithe (2010:18) sieht in Anbetracht der Ökonomisierung Sozialer Arbeit eine gewisse Deprofessionalisierungsgefahr gegeben. Der zunehmende Zeit- und Effizienzdruck sowie die stetig sinkende Arbeitsqualität führe dazu, dass die „eigentlichen Möglichkeiten“ der Profession in Vergessenheit geraten:

„Solange also niemand weiß, was eigentlich möglich wäre, was Soziale Arbeit eigentlich bewegen könnte, wenn man ihr die notwendigen Bedingungen und Spielräume zurückgeben würde, verwundert es nicht, dass alle nur den Kopf schütteln über die Fehler und Auslassungen der Sozialen Arbeit [...]“ (ebd.)

Meines Erachtens betrachten die Lehrenden die Inklusionsberatung deshalb als eine Chance, der Profession diese abhandengekommenen Spielräume wieder zurückzugeben. Vielleicht erhofft man sich durch die Innovationen der Lehre auch eine gewisse Innovation in der Praxis voranzutreiben. Ohne zu weit in den fachlichen Diskurs einzutauchen, soll an dieser Stelle nur erwähnt werden, dass der Begriff „Innovation“ im Kontext Sozialer Arbeit kritisch betrachtet wird. Meichenitsch, Neumayr und Schenk (2016:10) kritisieren, dass die Förderung von „social Enterpreunership“ mit dem Verweis auf die Förderung Sozialer Innovationen, wie sie beispielsweise in der Strategie Europa 2020 vorkäme, zu einer Gefährdung des Sozialstaates führt. Innovation kann also auch Neoliberalisierung und Austerität bedeuten. Meichenitsch et al. (ebd.:11) weisen deshalb darauf hin, dass es nicht so wichtig sei, wie man den Begriff definiert, sondern dass es bei „Innovationen“ immer darum gehe die richtigen Fragen zu stellen:

„Für wen sind soziale Innovationen gut? Und welches Ziel wird dabei verfolgt? [...]. Probleme neu zu durchdenken, Lösungen mittels neuer oder alter sozialer Praktiken zu finden – und dabei die Frage zu stellen, wohin wir mit den Lösungen eigentlich wollen – das ist entscheidend. Es geht um Zielfragen und Zielkonflikte. Diese offenzulegen, nicht mit dem Buzzword soziale Innovation zu verschleiern – und auf Basis dieser Informationen zu entscheiden, wohin die Reise gehen soll, darum geht es. Dabei ist „neu“ allein kein Kriterium, um etwas zu bewerten.“(ebd.:12)

Vielleicht könnte Innovation im Zusammenhang mit der Inklusionsberatung bedeuten , neue Wege zu finden, Inklusion und gleichzeitig die Qualität der Kompetenzvermittlung in der Lehre zu fördern. Dabei wird es jedoch auch darum gehen, die richtigen Fragen zu stellen. Auch die Verbesserung der Kooperation mit den Einrichtungen im Sozialraum kann in diesem Zusammenhang als eine gewisse Innovation betrachtet werden. Ich werde nun näher darauf eingehen.

7.5.4 Inklusionsberatung als Chance für eine bessere Kooperation mit den Einrichtungen im Sozialraum

Die Inklusionsberatung wird von den Lehrenden als eine Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis gesehen. Man sieht das Projekt als eine Chance, die Kooperation mit den Einrichtungen im Sozialraum zu stärken:

„[...] ich würde es mir wünschen, das wäre etwas das würde ich gerne machen, einfach so diese Schnittstelle Praxis und Theorie, ein bisschen geschmeidiger zu gestalten und da würde ich Wert drauf legen mit den alten Häsinnen und Hasen ins Gespräch zu kommen.“ (L 6771-6774)

Aus Sicht der Lehrenden ist eine Stärkung der Kooperation auch deshalb notwendig, um eine erfolgreiche Umsetzung des Projektes zu gewährleisten. Dies hat mehrere Gründe:

Erstens befürchtet man, dass der Zugang zu den Nutzer_innen ohne die Kooperation mit den Einrichtungen gar nicht möglich wäre. Zweitens scheint man einem Alleingang auch aus Respekt vor den Einrichtungen skeptisch gegenüber zu stehen.

„Da gibt's Einrichtungen, was weiß ich, die Emmaus oder den Verein Wohnen, oder das Haus der Frau, die seit 20, 25 Jahren ihre Strukturen aufgebaut haben und nach gutem Wissen und Gewissen was tun und sich auch vernetzen, aber jeweils eben nur ein Segment abdecken. Und jetzt allgemein hinzugehen und zu sagen „Braucht's ihr noch Beratung“ wäre sicherlich das Falsche [...]“ L 6046 – 6049

In der Haltung der Lehrenden gegenüber der Praxis wird eine gewisse Ambivalenz sichtbar. Die Lehre möchte die Praxis nicht „belehren“. Wie bereits dargelegt sieht man sich jedoch im Auftrag die eigene Expertise in die Praxis einzubringen. Dies soll keineswegs kritisiert werden, immerhin stellt das Erheben der Lehrendenexpertise eine konkrete Zielsetzung unseres Forschungsprojektes dar. Aufgrund dieser Ambivalenz stellt sich jedoch die Frage, wie eine Kooperation dennoch gelingen kann?

7.5.5 Chancen und Grenzen für die Qualität der Lehre

Die Lehrenden beschreiben die fachliche Auseinandersetzung in den berufsbegleitenden Jahrgängen häufig als qualitativ höherwertiger als jene im Vollzeitstudium. Kreil (6.4.8) hat bereits darauf hingewiesen, dass man sich diesen Qualitätsunterschied vor allem aufgrund der zumeist höheren Lebens- und Praxiserfahrung der berufsbegleitenden Studierenden erklärt. In einer zusätzlichen Möglichkeit Praxiserfahrungen zu machen, sehen die Lehrenden also eine Chance die Qualität der Lehre zu verbessern.

Auch für die Methodik der Lehre erhofft man sich durch die Inklusionsberatung eine gewisse Innovation. Der Zugriff auf die Falldaten möglicher Nutzer_innen könnte aus Sicht der Lehrenden als wichtige Grundlage für die Reflexion, Diagnostik oder die Analyse von Fallverläufen herangezogen werden. Bisher geschieht dieser „Zugriff auf die Praxis“ bereits zu einem gewissen Grad. Da dies jedoch auch mit einem erheblichen Aufwand für die Professionist_innen verbunden ist und die Studierenden in der Zeit ihres Praktikums ohnehin schon als belastet gelten, will man diesen Zugriff auf die Praxis auch nicht überstrapazieren:

„Also da gibt's schon Chancen noch. Aber wenn jede Lehrveranstaltung dann irgendwie auf die Praxis zugreift, dann ist sie wieder zu dicht. Weil dann das Erleben im Praktikum dann zu kurz kommt, weil man dann irgendwie noch 50 Aufgaben zu erfüllen hat.“ (L 2981 - 2983)

Durch die Verortung der Inklusionsberatung, an der Schnittstelle von Praxis und Lehre, erhofft man sich nicht zuletzt einen stärkeren Einfluss darauf, welche Tätigkeiten die Studierenden in ihrer Praxiszeit ausüben. Viele Lehrenden sehen in einer Inklusionsberatung auch die Möglichkeit Instrumente und bestimmte Formen der Gesprächsführung direkt mit den Nutzer_innen zu erproben.

Im Zuge der Inklusionsberatung erhoffen sich manche Lehrende auch neue didaktische Möglichkeiten. Vorgeschlagen wurde beispielsweise die Beobachtung mancher Beratungsgespräche mittels Doppelglasspiegel oder Videoaufnahme. Durch die Analyse der Gespräche erwartet man sich einen großen Erkenntnisgewinn, und zwar nicht nur für die Studierenden selbst, sondern auch für Lehre und Forschung.

Sollten die Daten und Beratungsinhalte der Nutzer_innen tatsächlich zu Zwecken der Lehre herangezogen werden, würde dies aus Sicht der Lehrenden auch gewisse Risiken mit sich bringen. Ein solcher Risikofaktor wäre die Gefahr von Stigmatisierung und Instrumentalisierung der Nutzer_innen. Auch aus ethischer und rechtlicher Sicht erscheint dieser Vorgehensweise sich in einem gewissen Grenzbereich zu bewegen.

7.5.6 Einbindung der Nutzer_innen als Stigmatisierungs-, Instrumentalisierungs- und Idealisierungsgefahr

Die Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass nicht nur die Nutzer_innen, sondern auch die Lehrenden und die Professionist_innen großen Wert auf Anonymität und Datenschutz legen.

Für die Lehrenden birgt das Beraten „echter Nutzer_innen“ eine gewisse Stigmatisierung, Instrumentalisierung oder Idealisierungsgefahr. Es dürfe keinesfalls passieren, dass Nutzer_innen zu Anschauungsobjekten degradiert werden:

„Naja, was mir nicht so gefällt ist so die NutzerInnen zu Anschauungsobjekten zu machen. „Die Wesen vom fremden Stern“, die man auf die Uni holt. Da hat der Foucault schon beschrieben wie man im 17/18 Jahrhundert das gemacht hat. Wo man die „Monster der Wirklichkeit an die Hochschule gebracht hat als abschreckende Beispiele. Ich glaube das ist gar nicht Notwendig. Die Studierenden gehen ausreichend genug hinaus in die Praktika und den Beruf. Und wenn ich die NutzerInnen hereinhole und im Hörsaal aufmarschieren lasse, besteht die Gefahr, dass sie degradiert werden zum Anschauungsobjekt und die zweite Gefahr die ich für sehr viel größer halte – dass sie idealisiert werden.“ (L 6967-6974)

Die Lehrenden wiesen jedoch auch darauf hin, dass eine gewisse Stigmatisierung und Idealisierung der Nutzer_innen auch in der derzeitigen Form der Lehre bereits stattfindet. Manche sehen die direkte Arbeit mit Nutzer_innen deshalb auch als eine Chance, das abstrakte Bild von dem/der Klient_in zu dekonstruieren:

„Also es ist immer ein bisschen schwierig, NutzerInnen der Sozialen Arbeit, auch Pflicht-KlientInnen einzuladen, das hat schnell mal was von Vorführen. Das muss auch so gestaltet sein, dass die auch wirklich ernst genommen werden. Und gleichzeitig glaube ich, dass das zu wenig gemacht wird und man im Studium die ganze Zeit so ganz abstrakt von den „KlientInnen“ spricht. Und zum Teil werden das so unbekannte Alienwesen und man hat manchmal den Eindruck, der Klient... es gibt so Menschen und Leute die einen Beruf ausüben und dann Menschen, die sind Klienten. Die sind ganz anders als ich. Die sind vollkommen abstrakt und ich glaube, da muss auch ganz viel abgebaut werden. An Vorstellungen und Bildern, die das erzeugen.“ L 1336-1345

Durch diese widersprüchlichen Aussagen wird meines Erachtens deutlich, dass das Bild über die Nutzer_innen ambivalent konstruiert wird. Dies geschieht unabhängig davon, ob direkt mit den Nutzer_innen gearbeitet wird oder nur indirekt über sie gesprochen wird. Im Falle einer konkreten Umsetzung des Projektes bietet die Inklusionsberatung für die Lehre also die Chance dieses Bild neu zu konstruieren. Ob es dabei zu einer Verfestigung oder einem Abbau der stereotypen Vorstellung beiträgt, ist meines Erachtens von vielerlei Faktoren abhängig. Eine gezielte Einbindung der Nutzer_innen und ein respektvoller, ressourcenorientierter Blick auf deren eigene Problemsicht könnte meines Erachtens einen Gewinn darstellen. Dies würde auch dem

Anspruch entsprechen, die professionelle Haltung der Studierenden zu fördern, immerhin hat Reiprich (5.3.3) Respekt und Ressourcenorientierung als wichtigen Teil dieser Haltung herausgearbeitet.

Gestaltet man das Projekt so, dass weiterhin über die Nutzer_innen, anstatt mit ihnen gesprochen wird, läuft man Gefahr, die oben genannten, stereotypen Vorstellungen sogar noch zu verfestigen. Die Tatsache, dass an der FH viel über die Nutzer_innen, anstatt mit ihnen geredet wird, bringt meines Erachtens auch die ungleichen Machtverhältnisse zwischen „Berater_innen und Nutzer_innen“ zum Vorschein. Den Studierenden einen verantwortungsbewussten Umgang mit diesem ungleichen Machtverhältnis zu vermitteln, könnte aus Sicht der Lehre, als eine weitere Chance deklariert werden:

„Gleichzeitig geht es uns da ganz stark darum zu vermitteln, was Hilfe für ein Machtverhältnis ist. Wie komplex Hilfe ist. Das ist nicht, hier beginnt der Fall und hier endet er, sondern was da für Verstrickungen drinnen sind. Auch was für mächtige Interventionen Soziale Arbeit setzen kann.“ (L 2098-2100)

In Anbetracht dieses ungleichen Machtverhältnisses, scheint die von Reiprich (5.3.1.1) aufgezeigte Kompetenz der „Haltung“ gegenüber den Nutzer_innen besonders wichtig zu sein. Die Vermittlung von Haltung wird von den Lehrenden als schwierig und notwendig angesehen, jedoch begrenzt wahrgenommen:

„Wie vermittelt man Haltung?“ oder „Wie setzt sich das zusammen?“ - Und ich glaube, dass da in so einer Beratungsstelle, durch das flexible Arbeiten damit ... dass man dann möglicherweise man schon auch zu den Handlungsfragen kommt. Wobei ich mir denke, da bin ich mir noch nicht so schlüssig. - Was jetzt die Dinge sind die irgendwie die Haltung prägen. Weil, jetzt rein aus meiner Praxistätigkeit weiß ich, es würde ja nie irgendjemand sagen: „Es ist eh gut, wenn man die Leute diskriminiert als Sozialarbeiter, Sozialarbeiterin. Und irgendwie passiert's hatl trotzdem.“(L 1722- 1729)

Um die Gefahr einer möglichen Diskriminierung zu vermindern, macht es meines Erachtens auch Sinn das Projekt laufend zu evaluieren. Die Idee einer laufenden Evaluierung des Projektes wird an einem späteren Punkt erneut aufgegriffen werden. Widmen wir uns deshalb zunächst den Chancen und Grenzen, die sich angesichts des Settings bieten.

7.5.7 Chancen und Grenzen des „geschützten Settings“

Durch die Mitarbeit der Studierenden in der Inklusionsberatung erhofft man sich, dass diese ihre Fähigkeiten als Sozialarbeiter_innen „erproben“ und „weiterentwickeln“ können. Die Lehrenden betrachten die Inklusionsberatung als eine Art „Laborsetting“ beziehungsweise als einen „geschützten Rahmen“. Damit dieser Rahmen jedoch „geschützt“ bleiben kann, sollte man die Studierenden gut anleiten und sich dafür ausreichend Zeit nehmen, um sie nicht zu überfordern.

Der Begriff „Laborsetting“ weist jedoch auch auf eine möglichen Grenze hin. Das geschützte Setting bleibt trotz der Einbindung von realen Nutzer_innen ein künstlich Geschaffenes. Dies bedeutet, dass sich darin nicht zwangsläufig die Realitäten der gelebten Praxis widerspiegeln.

Schützt man das Setting der Inklusionsberatung also zu stark, besteht meines Erachtens die Gefahr den Studierenden ein unrealistisches Bild der Praxis zu vermitteln. Da die Lehrenden die Inklusionsberatung auch als eine Chance betrachten, den Studierenden ein realistisches Bild von den Anforderungen in der Praxis zu vermitteln, scheint es deshalb notwendig die Studierenden im Rahmen der Inklusionsberatung weder zu überfordern noch zu unterfordern.

„[...]ich denk mir, das ist auch natürlich die Verantwortung auch der Dozenten und Dozentinnen, ja, hier einfach auch das Aug drauf zu werfen, zu reflektieren, es geht um Lernende und die sollen auch etwas lernen und die sollen nicht überfordert sein, ja. Also ich möchte nicht, dass die Studierenden überfordert sind. Ja!“ (L 865 – 868)

7.6 Perspektive der Professionist_innen

Entgegen unserer anfänglichen Befürchtung, die Professionist_innen würden die Inklusionsberatung ablehnen, schienen sie im Verlauf der Forschung doch recht aufgeschlossen gegenüber dem Projekt zu sein. Natürlich darf dabei nicht vergessen werden, dass die interviewten Professionist_innen vor allem jene waren, die ohnehin schon einen gewissen Draht zur FH hatten. Manche haben sogar selbst ihre Ausbildung an der FH oder Sozialakademie St. Pölten gemacht.

Im Zuge der Erhebungen wurde deutlich, dass viele von Professionist_innen auch dazu bereit wären, mit der Inklusionsberatung zu kooperieren. Doch auch hier wird die Kooperationsbereitschaft wesentlich davon abhängen, wie das Projekt umgesetzt wird. Betrachten wir also zunächst, welche Chancen und Grenzen die Professionist_innen hinsichtlich der Kooperation mit der FH sehen.

7.6.1 Chancen und Grenzen hinsichtlich der Kooperation mit der FH

Die Fachhochschule St. Pölten wird von vielen Professionist_innen als eine große Ressource im Sozialraum betrachtet. Viele der interviewten Professionist_innen haben auch schon in irgendeiner Form mit „der FH“ kooperiert. Die Analyse des empirischen Material brachte jedoch auch zum Vorschein, dass das Bild der Professionist_innen über die FH recht ambivalent ist.

Einerseits wünscht man sich eine stärkere Kooperation, andererseits warf man der Lehre vor, sie würde die Studierenden praxisfern ausbilden.

„Dass sie einfach nicht mehr praxisbezogen ist, sondern nur mehr theoretisch. Und es geht in der Sozialen Arbeit aber nicht nur darum "wissenschaftlich zu arbeiten! - Sondern es geht darum: "Wie arbeite ich an dem Menschen?" Und ich hab einfach das Gefühl, dass es an der FH kaum noch praktische Handlungsfelder gibt. Es ist alles theoretisch aufgebaut. Alles wissenschaftlich aufgebaut.- Ich brauche aber nicht hunderttausend Sozialarbeiter die "hirnwachsen" können und wissenschaftlich arbeiten schreiben können etc. - Das hilft den KlientInnen nicht!“ (P 5867 – 5874)

Wie Kreil bereits dargelegt hat wird „Wissenschaftlichkeit“ und „Theorie“ von vielen Professionist_innen nicht als Bereicherung, sondern eher als eine Belastung empfunden. Aufgrund der wahrgenommenen „Verwissenschaftlichung“ oder dem „mangelnden Praxisbezug“ in der Lehre, nehmen die Professionist_innen die Studierenden und Absolvent_innen der FH wohl auch als unzureichend ausgebildet wahr. Diese wissenschaftskritische Haltung der Professionist_innen spiegelt sich auch in den als notwendig erachteten Kompetenzen des/der künftigen Anleiter_in der Inklusionsberatung wieder:

„A: Ja nur hätte ich [für die Anleitung der Studierenden] halt schon lieber die Praktiker_innen und nicht die "hochwissenschaftlichen Theoretiker". B: ja und halt schon auch ein Stück weit Anleitung von der Einrichtung, in der sie halt jeweils aktiv sind. - A: Dass die dann in einem guten Austausch stehen mit der jeweiligen Einrichtung meinst du ? B: Ja genau!“ (FG-P 658 – 661)

Auch die Irritation vieler Absolvent_innen bei Berufseinstieg, kann aus Perspektive der Professionist_innen nachvollzogen werden.

„Viele, oder die Mehrheit, ist enttäuscht, dass sie das was sie an der FH gelernt haben in der Praxis gar nicht umsetzen können. - Die haben sich das dann oft einmal ganz anders vorgestellt und sind dann enttäuscht, dass sie nicht das richtige Handwerkszeug bekommen haben für das was wirklich gefordert ist in der Praxis.“ (P 5851-5855)

Implizit liegt diese kritische Haltung gegenüber der Lehre wohl auch daran, dass sich manchen Professionist_innen bei ihrem eigenen Einstieg in die Praxis selbst überfordert gefühlt haben. Zudem muss angemerkt werden, dass viele der befragten Professionist_innen selbst kein Fachhochschulstudium, sondern eine Sozialakademie

beziehungsweise ein ganz anderes Studium absolviert haben. Demnach kann davon ausgegangen werden, dass sich in diesem Diskurs auch eine gewisse Form der professionellen Konkurrenz widerspiegelt.

7.6.2 Kooperation mit der FH als Chance zur Weiterentwicklung der eigenen Profession

Das empirische Material erlaubt den Schluss, dass Praktikant_innen, und möglicherweise auch Berufsanfänger_innen, in der Praxis häufig nicht als Ressource, sondern als ein Mehraufwand betrachtet werden:

„Wir haben aber an und für sich, das muss man dazu sagen, sehr wenige Praktikantinnen. Weil jeder Praktikant ein zusätzlicher Arbeitsaufwand ist. Und weil es eben in vielen Bereichen gar nicht wirklich möglich ist. [...] Nur natürlich immer in Absprache mit meinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Dort wo es einfach die Möglichkeit gibt und die zeitlichen Ressourcen auch gibt.“ (P 5725 – 5734)

Trotz des deklarierten Mehraufwandes nehmen die Einrichtungen jedoch immer wieder Praktikant_innen auf. Dies legt den Schluss nahe, dass die Professionist_innen das Ausbilden der künftigen Kolleg_innen zumindest teilweise als ihre Aufgabe betrachten. Wie bei den Praktika sehen die Professionist_innen auch die Unterstützung der Inklusionsberatung als einen Beitrag zur Weiterentwicklung der eigenen Profession.

Natürlich ist dieses Interesse nicht völlig altruistisch. Immerhin sieht man darin auch die Chance, künftig auf schneller einsetzbare Absolvent_innen zurückgreifen zu können. Auch die Weiterentwicklung der eigenen beruflichen Identität könnte dabei eine Rolle spielen. So meint Zierer :

„[Praktikumsanleiter_innen] sind berufliche Vorbilder, ArbeitskollegInnen und PartnerInnen, LehrerInnen, Kontrollinstanz und SupervisorInnen in Personalunion. Das Praktikum wird mit einer Reflexion und Bewertung des Gesamtprozesses abgeschlossen. Möglichkeiten und Grenzen des eigenen beruflichen Handelns werden reflektiert, um in der Folge als PraktikantIn an der Entwicklung der eigenen beruflichen Identität weiter zu arbeiten.“ (Zierer 2009:74)

Aus Sicht der Professionist_innen können die Studierenden bei den Praktika nur beschränkt eingesetzt werden. Offenbar werden Praktikant_innen derzeit vor allem dort eingesetzt, wo es wenig Anleitung braucht:

„In der Beratung haben die FH-Studentinnen [...] relativ wenig eigenen Handlungsspielraum. Es beschränkt sich meistens auf das Hospitieren bzw. Schriftstücke, so formal Schriftstücke auch mal selber machen zu können. Aber eine eigene Beratung durchführen zu können, das ist relativ schwierig, weil das Spektrum so breit gefächert ist“ (P 4542 - 3552)

Das empirische Material erlaubt den Schluss, dass Studierende aber auch Berufsanfängerin von den Professionist_innen nicht als voll einsatzfähige Mitarbeiter_innen betrachtet werden. Dies könnte ein Grund dafür sein, dass man der Inklusionsberatung vor allem jene Aufgabengebiete zuspricht, die derzeit auch häufig von Praktikant_innen erledigt werden.

Die möglichen Einsatzgebiete für die Inklusionsberatung werden von den Professionist_innen vor allem bei Begleitungen, Besuchsdiensten Freizeitgestaltung oder Rechercharbeiten gesehen. Aufgaben wie Beratung, Krisenintervention oder psychosoziale Beratung, aber auch Rechtsauskünfte werden zumeist als zu anspruchsvoll beschrieben. Man kann also davon ausgehen, dass eine gewisse Skepsis hinsichtlich der Kompetenzen der Studierenden herrscht. Könnte es sein, dass man der Inklusionsberatung deshalb die oben genannten Aufgaben zuspricht? - Meines Erachtens gibt es dafür noch weitere Gründe, worauf ich im folgenden Unterpunkt eingehen werde.

7.6.3 Professionist_innen sehen die Inklusionsberatung als Erweiterung des professionellen Handlungsspielraums

Man könnte auch annehmen, dass die Skepsis hinsichtlich der Kompetenzen der Studierenden, vor allem dem Hervorheben der eigenen, praktischen Expertise dient. Tatsächlich weisen die Erkenntnisse jedoch in eine andere Richtung. Offenbar wollen die Professionist_innen Studierende und Nutzer_innen vor Überforderung und daraus resultierenden Fehlern schützen:

„Die Überforderung ist ja gerade ein gutes Stichwort: Eine Frage [...], ist an Supervision für die Studierenden, die da arbeiten, gedacht? [...] Ja, weil ja in so einer Beratung jederzeit irgendetwas passieren kann, was ja durchaus belastend sein kann.“ (FG-P 243-248)

Wie die Lehrenden weisen also auch die Professionist_innen darauf hin, dass Reflexion eine wesentliche Ressource zum Schutz vor Überforderung darstellt. Im Gegensatz zu vielen ehrenamtlichen Helfer_innen wird den Studierenden die Kompetenz der Reflexionsfähigkeit zugesprochen. Dies deutet darauf hin, dass man sie als Mitglieder der eigenen Profession versteht:

„Glaub ich schon, da ist gerade in unserem Bereich auf jeden Fall Potenzial da. Zeigt ja auch, dass wir wirklich wirklich viel mit ehrenamtlichen zusammenarbeiten. Wo wir einfach sagen, mah .. das wäre so gut wenn die einfach ein bisschen reflektiert wären und ein bisschen ihre Grenzen kennen würden und ich denke mir da sind Studenten und Studentinnen die in dem Bereich schon Erfahrung haben sei's durchs Praktikum oder

durch's Studium wirklich super, die haben ja diese Voraussetzungen dann schon erfüllt oder werden wahrscheinlich angeleitet (P 5447 – 5454)

Den Studierenden wird also weniger zugetraut als den hauptamtlichen und mehr als den ehrenamtlichen Helfer_innen. Diese Konstruktion der Studierenden, als „Halb-Professionelle“, hindert die Professionist_innen jedoch nicht daran, die Studierenden als Ressource zur Erweiterung des eigenen Handlungsspielraumes zu betrachten. Die Professionist_innen sehen die Einsatzbereiche für die Studierendenberatung nämlich genau dort, wo sie Bedarf sehen, aber keinen Auftrag beziehungsweise keine Ressourcen haben. Diese Diskrepanz zwischen gesellschaftlichem Auftrag und professionellem Selbstauftrag spiegelt sich auch in der Schilderung einer Fokusgruppenteilnehmerin wieder:

„Wo ich beispielsweise in meinem Bereich unbedingt einen Bedarf hätte, da habe ich gerade jetzt erst wieder so einen Klienten gehabt, und das ist überhaupt nicht unser Job! Ein alter Mann, keine Angehörigen, nichts da ...Und ich wehre mich eigentlich immer gegen Besachwalterungen,[...]. Natürlich wäre das für mich der leichteste Wege, da genügt ein Schreiben und der wird besachwaltet. Ich meine der hat ausziehen müssen aus der Wohnung, war aber nicht gscheit gehfähig und ich habe für den dann über die Emmaus den Umzug organisiert, hab mit ihm eine Wohnung gesucht, hab mit ihm sogar ..der hat nicht einmal einen Personalausweis gehabt, deshalb bin ich mit ihm Personalausweis machen gegangen, sogar zum Fotografen [...]. Das ist aber alles nicht mein Job. Ich habe mit dem das ganze durchgespielt und es war eigentlich keine Stelle da, die sich zuständig fühlt!“ (FG-P 301-311)

Analysiert man dieses Phänomen anhand Staub Bernasconis Theorie vom Tripelmandat wird ersichtlich, in welchem Spannungsverhältnis die oben genannte Situation abspielt.

„Soziale Arbeit als Profession hat nicht nur ein Doppel-, sondern ein Trippelmandat, das in die Auftrags- und Zielformulierungen eingehen muss: sie handelt im Auftrag a) der Adressaten oder Klientel, b) der Gesellschaft beziehungsweise ihrer Repräsentanten sowie c) der Profession, dies unter Berufung auf das ihr verfügbare wissenschaftliche Beschreibungs-, Erklärungs- und Veränderungswissen sowie auf ihre (berufs-)ethischen Werte.“ (Staub-Bernasconi 2005:351)

Betrachtet man die oben genannte Sequenz, kann man nachvollziehen, welche Mandate die Professionist_in in diesem Fall zu berücksichtigen hat. Das Mandat des Nutzers ist vorrangig jenes nach Hilfe und Schutz vor Exklusion durch Wohnungsverlust. Dieses Mandat überschneidet sich zumindest teilweise mit dem gesellschaftlichen Auftrag, in diesem Fall die stellvertretenden Inklusion, denn immerhin hat der Betroffene keine Angehörigen oder Bekannte, die für ihn diese Inklusionsarbeit leisten können (vgl. Baecker 2001:1173f). Die konkrete Arbeitsanweisung der Professionist_in wäre es, in solchen Fällen eine Sachwalterschaft anzuregen.

Die/Der jeweilige Professionist_in betrachtet diesen Auftrag jedoch als kontraproduktiv für das Wohlergehen des Nutzers und sucht deshalb nach einer alternativen Form der Unterstützung. Dieser professionelle Selbstauftrag speist sich meines Erachtens aus dem dritten Mandat, jenem der Profession. Nach Abwägung der möglichen Konsequenzen und Bezugnahme auf theoretisches Wissen und praktisches Erfahrungswissen kommt die Professionist_in zum Schluss, dass die Bewahrung der Autonomie des Nutzers aus professioneller Sicht wichtiger ist als der offizielle Arbeitsauftrag. Begründen könnte die Sozialarbeiter_in ihre Entscheidung beispielsweise durch Bezugnahme auf den Code of Ethics:

„Respecting the right to self-determination – Social workers should respect and promote people’s right to make their own choices and decisions, irrespective of their values and life choices, provided this does not threaten the rights and legitimate interests of others.“ (IFSW 2014)

Die Professionist_in schätzt den Nutzer als kognitiv gesund und psychisch stabil ein. Sie traut ihm deshalb zu seine eigenen Entscheidungen zu treffen. Ihre beruflichen Erfahrungen beeinflussen die Entscheidung ebenfalls mit, da die Autonomie ihrer Ansicht nach von juristischen Sachwalter_innen häufig nicht gewahrt wird. Ihr subversives Unterlaufen des eigentlichen Arbeitsauftrages macht laut Staub-Bernasconi (2005:363) durchaus Sinn:

„Professionelle Soziale Arbeit zeigt sich nicht darin, alle geäußerten Erwartungen und Ziele fraglos zu erfüllen, auch wenn sie vom Auftraggeber [...] kommen. Sie wird sich vielmehr auch ein eigenes Bild darüber machen, was not-wendend ist und dieses wird unter Berücksichtigung der Ziele der Beteiligten, im Sinne eines Teilauftrags oder Teilprojekts ausgehandelt werden müssen.“ (ebd.)

Doch die empirischen Ergebnisse weisen auch darauf hin, dass dieses subversive Überschreiten des eigenen Zuständigkeitsbereiches nicht nur positive Folgen hat. Das Auffangen von denjenigen, die „durch den Rost fallen“, ist für die Professionist_innen mit einem höheren Arbeitsaufwand verbunden und geht mit einer stärkeren psychischen und physischen Belastung einher. Zudem muss angemerkt werden, dass die Ressourcen, die beim Überschreiten des Handlungsspielraumes benötigt werden, an anderer Stelle eingespart werden müssen.

Offenbar erhoffen sich die Professionist_innen, durch die Inklusionsberatung solche Grenzfälle der Zuständigkeit nicht mehr selbst erledigen zu müssen. Der als zunehmend eingeschränkt erlebte Handlungsspielraum soll durch die Studierenden erweitert werden.

Die Idee Studierende für Tätigkeiten einzusetzen, die nicht gefördert werden, jedoch

notwendig erscheinen, birgt auch ein gewisses Risiko. Den Studierenden und anderen Akteur_innen könnte beispielsweise der Eindruck vermittelt werden, dass sie bloße Hilfskräfte für die Professionist_innen seien. Zudem besteht meines Erachtens die Gefahr, dass den Nutzer_innen zu viel abgenommen wird. Dies würde einer Entwicklung der Selbsthilfekräfte von Nutzer_innen entgegenstehen und somit dem, in der Sozialen Arbeit so häufig rezipierten, Empowermentansatz widersprechen.

7.6.4 Inklusionsberatung bedarf einer engen Kooperation mit den Einrichtungen im Sozialraum

Die Komplexität und die Veränderungsdynamik der einzelnen Handlungsfelder wird von den Professionist_innen als eine weitere Grenze für die Inklusionsberatung betrachtet:

„Aber es gibt da auch eine gewisse Grenze was nicht passieren soll und ich glaube [der Flüchtlingsbereich] ist gar kein so schlechtes Beispiel, weil ja gerade das ein Bereich ist der immer wieder neu wie soll ich sagen ... neu entsteht fast, nachdem sich die Rahmenbedingungen dort laufend ändern. Und ich befürchte, dass da zwar die Einrichtungen am Laufenden sind, sozusagen die Profis, und .. dass es da aber schwierig sein wird, das im Rahmen so eines Projektes, dann auch wirklich tagesaktuell – sag ich jetzt einfach – umzusetzen.“ (FG-P 3-14)

Die Professionist_innen weisen deshalb darauf hin, dass die Einrichtungen im Sozialraum jenes Wissen mitbringen, das für die tatsächliche Betreuung von Nutzer_innen ihrer Zielgruppe notwendig sein wird. Eine enge Kooperation mit den jeweiligen Organisationen betrachten sie deshalb als unumgänglich. Ein gemeinsames Beraten von Nutzer_innen (Inklusionsberatung + jeweilige Einrichtung im Sozialraum) wird von den Professionist_innen kritisch gesehen. Man will mögliche „Doppelgleisigkeiten“ möglichst vermeiden. Eine wesentliche Grenze sieht man bei dieser gemeinsamen Beratung/Betreuung durch den nötigen Kommunikationsaufwand:

„Man tut sich einfach mit den Kolleg_innen schon schwer, dass wirklich alle am selben Informationsstand sind. Und wenn das dann auch noch in einem anderen Gebäude ist, also quasi extern, wo der dann meinen Klienten mit-berät, dann weiß ich dann wieder nicht, was ist dann geschehen? Da fehlt mir das ganzheitliche Bild.“ (FG-P 71-75)

Der Wunsch der Professionist_innen nach klaren Zuständigkeiten liegt womöglich auch an den stark ausdifferenzierten Angeboten im Sozialraum. Aufgrund des zielgruppenorientierten Systems öffentlicher Förderungen sind die Professionist_innen zumeist explizit für eine Zielgruppe zuständig. Die Professionist_innen scheinen an die

Arbeit mit eingegrenzten Zielgruppen gewöhnt zu sein. Meines Erachtens könnte diese Orientierung auf Zielgruppen jedoch genau die Ursache dafür sein, dass manche Nutzer_innen „durch den Rost“ fallen. So kritisiert Schmid

*„Leistungen werden in der Regel danach bemessen und zugeteilt, wo die Zuständigkeit des einzelnen Trägers liegt, nicht nach den Bedürfnissen der Betroffenen.“
(Schmid 2009:141)*

Setzt man das Projekt Inklusionsberatung also so um, dass man jene Nutzer_innen unterstützt für die keine Einrichtung zuständig ist, könnte dies möglicherweise ein Gewinn für den Sozialraum sein. Diesen, tatsächlich notwendigen Bedarf jedoch mittels unbezahlter, studentischer Arbeitskraft zu decken, wird von den Professionist_innen jedoch ebenso kritisch betrachtet.

7.6.5 Kooperation zwischen FH und Einrichtungen wird als Möglichkeit zur Stärkung der Profession betrachtet

Die Tatsache, dass viele Einrichtungen trotz des deklarierten Mehraufwandes Praktikant_innen einstellen, liegt womöglich auch daran, dass man darin eine Möglichkeit zur Anwerbung neuer Kolleg_innen sieht:

„Zum Beispiel, mein Langzeitpraktikum hab ich hier in der Einrichtung gemacht und kurz darauf hab ich hier zu arbeiten begonnen, dann bin ich weggegangen und ein Jahr später habe ich einen Anruf bekommen, ob ich nicht wieder Interesse hätte hier zu arbeiten. Zwei aus meinem Team waren auch ehemalige Praktikanten von mir, also ja einfach wieder mehr diesen Praxisbezug!“ (P 5373-5377)

Ein weiterer Grund, weshalb man den Mehraufwand auf sich nimmt, könnte sein, dass die Professionist_innen zur Beteiligung an der Ausbildung des eigenen Professionsnachwuchses verpflichtet fühlen. So schienen beispielsweise jene Professionist_innen mit sozialarbeiterischer Grundausbildung eher zur Aufnahme von Praktikant_innen oder zur Kooperation mit dem Projekt Inklusionsberatung bereit. Für die Professionist_innen stellt der Wunsch nach Stärkung und Weiterentwicklung der eigenen Profession also einen gewissen Anreiz zur Kooperation mit der FH dar. Dieses Bedürfnis ist auch darin ersichtlich, dass die Professionist_innen im Rahmen der Interviews immer wieder das Lobbying der eigenen Profession als unzureichend kritisiert haben. Die FH wird anscheinend nicht nur als Ausbildungsstätte, sondern in gewisser Weise auch als ein Medium für professionelles Lobbying und öffentliche Kritik am Sozialstaat betrachtet.

Dies ist wohl darauf zurückzuführen, dass viele Professionist_innen ihre Einrichtungen einer starken Abhängigkeit von öffentlichen FördergeberInnen ausgesetzt sehen. Durch das Äußern von zu starker öffentlicher Kritik befürchtet man die Kürzung oder Einstellung von Fördergeldern zu provozieren. Die befürchteten Kürzungen hätten aus Sicht der Professionist_innen negative Auswirkungen für Nutzer_innen und Mitarbeiter_innen zugleich. Dementsprechend versucht man zu starke, öffentliche Kritik zu vermeiden. Auch Schenk (2015:77) meint, dass die starke Abhängigkeit von Fördergeldern zu einer gewissen Zähmung der Sozialen Arbeit geführt hat. Die empirischen Daten erlauben also den Schluss, dass die FH von den Professionist_innen als weniger abhängig erlebt wird. Man erwartet sich von ihr dementsprechend auch Missstände im Sozialbereich öffentlich anzuprangern.

Sollte es tatsächlich so sein, dass die Position der FH eine stärkere Kritik an den politischen Entscheidungsträger_innen ermöglicht, würde es meines Erachtens Sinn machen, von einer Finanzierung durch bestimmte, öffentliche Fördergeber_innen abzusehen. Ansonsten bestünde die Gefahr die eigene Kritikfähigkeit gegenüber staatlichen Institutionen einzubüßen.

Ein weiterer Grund, weshalb die FH als Ressource wahrgenommen wird, liegt an ihrem Wissenschaftsbezug. Obwohl die Wissenschaftlichkeit immer wieder kritisiert und diese als Synonym für Praxisfremdheit benutzt wurde, scheint man einen wissenschaftlichen Zugang hinsichtlich der dargestellten Phänomene zu begrüßen:

„Naja aber ich fände es durchaus interessant, Stichwort Forschung, ... sichtbar machen wer da überall herumgeistert. Ich meine, da hat es vor etwa zwei Jahren eine Geschichte gegeben, ich weiß nicht ob ihr das mitbekommen habts, aber da hat es eine Familie gegeben. Das waren auch Roma oder Sinti, [...]. Jedenfalls sind die von der Polizei ausgehoben worden und da waren auch kleine Kinder dabei. Und da hat man aber bewusst drauf geachtet, dass die Abhauen, ohne, dass die Kinder- und Jugendhilfe involviert werden muss. Und da hab ich schon auch manchmal den Eindruck, dass die Behörden da manchmal schon ganz gerne nicht hinschauen. Ja. Und das wäre Quasi ein "Sichtbar machen" von Problemlagen. Aber natürlich ist a die Frage was man dann für ein Angebot hat.“ (FG-P 274-283)

7.6.6 Inklusionsberatung als Konkurrenz und Deprofessionalisierungsgefahr?

Die Erhebungsdaten deuten darauf hin, dass die mögliche Implementierung der Inklusionsberatung bei den Professionist_innen auch gewisse Konkurrenzängste hervorruft. In den Interviews wurde beispielsweise auf die Gefahr hingewiesen, dass die Inklusionsberatung einen tatsächlichen Bedarf im Sozialraum verschleiern könnte:

*„Aber gabats Mittel gabats as scho! Das will ich damit sagen und die Gefahr, ganz vor weg, dass eben die Uni da etwas gratis bedient, gratis ist es ja nicht, aber im Sinne dessen, dass quasi etwas gelernt wird, aber in Wirklichkeit ist es ein gratis Angebot, das ist schon problematisch und das sag ich jetzt als Leiterin. Aber ist logisch, muss ich sagen, weil damit tut sich die Sozialarbeit selber ausbieten.“
(P 3721-3726)*

Die Professionist_innen sehen die Inklusionsberatung also auch als eine Deprofessionalisierungsgefahr. Doch ist diese Befürchtung gerechtfertigt? - Schenk (2015:78) sieht die Gefahr der Deprofessionalisierung vor allem durch kommerzielle Dienstleister_innen gegeben und verweist dabei auf Beispiele im Flüchtlingsbereich und in der Pflege. Seithe (2014:4) hebt am Beispiel der Haftentlassenenhilfe in Deutschland hervor, dass die Deprofessionalisierung auch über das verstärkte Einbinden von ehrenamtlichen Mitarbeiter_innen geschehen kann.

„[...] der Ausweitung der Aufgaben wurde zwar mit einer Ausweitung des Personals begegnet, allerdings stieg die Anzahl der Ehrenamtlichen sehr viel stärker an. Das ist ein Hinweis darauf, dass hier zunehmend auch zentrale fachliche Aufgaben in die Hände nichtprofessioneller HelferInnen gelegt werden.“ (ebd.)

Koch (2007:84) macht auch die zunehmende Beschäftigung von rasch angelernten semiprofessionellen Helfer_innen dafür verantwortlich. Will man sich die Kooperationsbereitschaft der Einrichtungen im Sozialraum sichern, sollte man diese Bedenken meines Erachtens sehr ernst nehmen. Ansonsten besteht die Gefahr, dass die Inklusionsberatung anstatt Professionalisierung Deprofessionalisierung fördert.

7.6.7 Studierende als Chance zum Erlernen bürokratischer Kompetenzen

Die Professionist_innen haben im Rahmen der Erhebungen dargelegt, dass es den Studierenden an bürokratische Kompetenz mangelt:

„Mir fehlt das schon auch ein bisschen, bei den Studierenden, dass ich einfach das Gefühl habe sie kennen die Behördenwege und die Bürokratie nicht, und deshalb könnte ich mir das da sehr gut vorstellen. [...]. Die Leute wissen einfach nicht, dass es ein Reha-Geld gibt, dass sie eine Umschulung über die Pensionsversicherungsanstalt machen können, sie wissen nicht beim AMS, was sie dort bekommen, worauf sie aufpassen müssen, welche Fristen zu beachten sind. Ich meine, ich will das zwar nicht verallgemeinern,

*aber viele Studierende können nicht einmal Formulare ausfüllen.
(FG-P 255-262)*

Die Professionist_innen schlagen deshalb vor die Mitarbeiter_innen der Inklusionsberatung zum Ausfüllen von Formularen und der Koordination und Begleitung von Behördenwegen einzusetzen. Von den Praktiker_innen wird dies also als ein mögliches Aufgabengebiet der Studierendenberatung betrachtet. Ein Grund für diese Anregung könnte sicherlich die eigene Entlastung sein, denn man sieht sich mit einer zunehmenden Bürokratisierung konfrontiert. Auch Diebäcker, Ranftler, Strahner und Wolfgruber (2009) weisen auf eine allgegenwärtige Zeitverknappung und eine Prioritätsverschiebung, weg von „sozialberaterischen Tätigkeiten“ hin zu „sozialverwalterischen“ Tätigkeiten, hin. Um dieser Bürokratisierung etwas entgegenzusetzen, werden bürokratischen Hilfestellungen in vielen Organisationen von vornherein ausgeschlossen:

„Nein Anträge schreiben wir überhaupt keine mehr. Also, prinzipiell ist es so, die Beihilfenanträge schreiben wir selber, aber der Mindestsicherungsantrag, [...] hat mittlerweile 11 Seiten und wird mittlerweile auch von [den Sachbearbeiter_innen am Sozialamt] nicht mehr ausgefüllt, weil die Zeit gar nicht da ist.“ (P 2472-2746)

Aufgrund der vorliegenden Daten darf jedoch auch behauptet werden, dass es den Professionist_innen offenbar nicht nur um die eigene Entlastung, sondern auch um die Unterstützung der Nutzer_innen und um den Erkenntnisgewinn der Studierenden geht. Doch kann das Ausfüllen von Formularen überhaupt als eine sozialarbeiterische Aufgabe gelten? - Aus Sicht der Lehrenden zählt diese Kompetenz wahrscheinlich nicht zu den Zielen der Ausbildung, man sieht eher die Einrichtungen in der Pflicht den Berufseinsteiger_innen diese Kompetenzen zu vermitteln:

„[...] wir haben eine Berufsvorbildung: Das heißt wir schaffen den Studierenden die theoretischen Grundlagen mit deren Hilfe sie in der Praxis des jeweiligen Handlungsfelds dann konkret eingeschult werden können. Aber wir schulen die Leute nicht ein. Das heißt wir vermitteln die theoretischen Grundlagen, die den Leuten helfen einzelne Phänomene, Erscheinungen die sie vorfinden in einem größeren, Gesamtzusammenhang zu sehen.“ (L 4149 - 4154)

Burkhart Müller (2006:47) würde das Ausfüllen von Formularen als einen „Fall von Verwaltungshandeln“ bezeichnen.

„[...] bei der Betrachtung sozialpädagogischen Handelns als Verwaltungshandeln um weit mehr geht als um den Papierkram, der dabei anfällt; auch um mehr als das, was die „Leute in der Verwaltung“ von Jugend- oder Sozialamt tun. Es geht vielmehr um eine Dimension, die prinzipiell zum sozialpädagogischen Handeln gehört, auch wenn sie nicht immer im Vordergrund steht und schon gar nicht dies Handeln ‚inhaltlich voll definiert‘.“ (ebd.:48)

Die bürokratische Kompetenz könnte nach Müller als Teil des „*Wissen eines gut informierten Bürgers*“ bezeichnet werden. Müller sieht darin ein „*Expertenwissen neuen Typus*“ und fordert die Hochschulen dazu auf, diese Kompetenz in der Ausbildung stärker zu vermitteln. Wie Müller sehen auch die Professionist_innen diese Aufgabe eher bei den Hochschulen. Vielleicht wäre die Inklusionsberatung eine Chance diese beiden widersprüchlichen Vorstellungen zusammenzuführen?

7.7 Diskussion über mögliche Zielsetzung und Umsetzung der Inklusionsberatung

Die bisherigen Ergebnisse haben einen multiperspektivischen Einblick in das empirische Material und die möglichen Chance und Grenzen des Projektes ermöglicht. Die dadurch sichtbar gewordenen Erwartungen, Hoffnungen und Ängste sind noch relativ abstrakt. Meines Erachtens wurde dadurch jedoch bereits ein gewisser Orientierungsrahmen erkennbar. Anhand dieses Rahmens sollen nun mögliche Zielsetzungen für eine konkreten Umsetzung diskutiert werden.

7.7.1 Inklusionsberatung als ein Begegnungsort für Theorie und Praxis

Das empirische Material hat deutlich gemacht, dass die Inklusionsberatung als eine Chance zur Begegnung von Theorie und Praxis betrachtet wird.

Der Vorwurf des mangelnden Praxisbezuges findet sich auch im wissenschaftlichen Diskurs Sozialer Arbeit wieder. So fordert Seithe (2010:255) die Sozialarbeitswissenschaft in Zeiten der Ökonomisierung beispielsweise dazu auf, ihren „Elfenbeinturm“ „zu verlassen“ und sich stärker in die praktische Soziale Arbeit „einzumischen“. Auch Kleve (2007:84) bezeichnet die Sozialarbeitswissenschaft als eine praxisorientierte Wissenschaft. Wie „jede andere Wissenschaft“ hätte sie die Aufgabe praktische Theorien“ hervorzubringen. Diese würden dazu beitragen die Praxis immer wieder „konstruktiv zu verstören“. Gleichzeitig solle sie dazu jedoch „offen“ genug bleiben, um sich immer wieder erneut von der Praxis „verstören zu lassen.“

Dass die Lehrenden in gewisser Hinsicht auch danach streben die Praxis zu verstören und sich umgekehrt von ihr verstören zu lassen, ist aus dem empirischen Material deutlich hervorgegangen. Weiters wurde deutlich, dass die Lehrenden die

Weiterentwicklung der Profession, mittels ihrer wissenschaftlich-theoretischen Expertise, als wesentliches Ziel ihres Lehrauftrages sehen. Der betonte Respekt gegenüber den Professionist_innen zeigt meines Erachtens außerdem, dass man durchaus bemüht ist, diese Verstörung so „konstruktiv“ wie möglich zu gestalten.

Tatsächlich geht man auch im Theoriediskurs davon aus, dass sich Theorie und Praxis nicht so genau voneinander trennen lassen.

„Fachkräfte [können sich] weder allein auf ihre situativen Erfahrungen noch allein auf wissenschaftliches Wissen abstützen. Vielmehr sind sie aufgefordert, eine Verbindungs- oder in Anlehnung an Wimmer eine Übersetzungsarbeit zu leisten, für die es keine klaren Regeln gibt.“ (Wigger / Weber / Sommer 2012:254)

Ziel der Inklusionsberatung könnte es deshalb sein, einen Ort zu schaffen, der die Verbindung dieser Wissenstypen ermöglicht. Von einem solchen Ort profitieren im besten Fall alle beteiligten.

7.7.2 Für die Entwicklung einer professionellen Identität braucht es Reflexionsmöglichkeiten

Laut Dewe findet die Begegnung von Theorie und Praxis auch in der alltäglichen Arbeit der Professionist_innen statt:

„Der Professionelle ist derjenige, der die Dialektik von Entscheidung und Begründung in seiner Person mit der Ausbildung entsprechender Kompetenzen bewältigen muss und der dabei zudem organisatorisch eingebunden ist.“ (Dewe 1992:85)

Durch die Einbindung in Organisationen und die Profession an sich sowie den damit verbundenen Herausforderungen und Erfahrungen entsteht laut Dewe eine „kollektive“ Form des Professionswissens. Er bezeichnet diese Form des Wissen als „pädagogische Konventionen“, welche sich im professionellen Habitus und den damit einhergehenden Deutungs- und Legitimationsmustern widerspiegeln:

„Die Konventionen enthalten ein Wissen in sich, das "schlau" verwendet wird, ohne gewusst zu werden. Das Denken und Handeln des einzelnen wird in vorbereitete Bahnen gelenkt, die die gleichermaßen von der Institution Betroffenen angelegt haben, um zu "überleben". (ebd. 87)

Müller-Hermann und Becker-Lenz (ebd.) meinen dass die Bildung dieses „professionellen Habitus“ auf Grundlage der kurzen Berufspraktika nur „schwerlich“ möglich ist. Zu einer ähnlichen Erkenntnis kamen auch wir anhand unserer Forschung. Ziel des Projektes Inklusionsberatung könnte es demnach sein, ein geschütztes Setting zu schaffen, das die Aneignung eines professionellen Habitus fördert.

Unsere Forschungsergebnisse legen jedoch nahe, dass es für die Entwicklung einer professionellen Identität einen Raum braucht, der die Reflexion der Praxiserfahrungen ermöglicht. Wie bereits erwähnt sehen die Professionist_innen in einer Supervision die Möglichkeit diesen Reflexionsraum zu schaffen. Da jedoch anzunehmen ist, dass das Projekt nicht die notwendigen Ressourcen haben wird, um eine regelmäßige Supervision zu finanzieren, sollte man sich hierfür Alternativen überlegen. Meines Erachtens sollte es sich die Inklusionsberatung zum Ziel machen, den Studierenden bestimmte Formen der Selbstreflexion zu vermitteln. Das Modell der „Balint Gruppen“ (Riegler 2009) würde sich hierfür meines Erachtens besonders gut eignen.

Unsere Forschung hat eine weitere Grundlage zur Entwicklung eines professionellen Habitus deutlich gemacht: die Übernahme von Verantwortung. Den Studierenden eine möglichst verantwortungsvolle Tätigkeit zu übertragen, ohne diese zu überfordern, erscheint in mehrfacher Hinsicht als sinnvoll. Erstens bedarf es für die Bildung eines professionellen Selbstverständnisses Selbstvertrauen. Die Bewältigung von Aufgaben, die als fachlich herausfordernd gelten, könnte zum Aufbau dieses Selbstvertrauens beitragen und gleichzeitig das Vertrauen der Professionist_innen stärken. Für eine gute Kooperation und Vernetzung mit der Praxis scheint dieses Vertrauen notwendig zu sein. Immerhin fühlen sich die Professionist_innen für das Wohlergehen ihrer Nutzer_innen verantwortlich.

7.7.3 Benotung wäre kontraproduktiv

Die Auseinandersetzung mit den Chancen und Grenzen der Inklusionsberatung bringt mich zu der Annahme, dass eine klassische Benotung der Studierenden im Rahmen der Inklusionsberatung kontraproduktiv wäre. Hierfür sprechen meines Erachtens mehrere Gründe. Erstens geht es in der Inklusionsberatung darum, ein möglichst realistisches Arbeitssetting zu schaffen. Und da Professionist_innen in aller Regel nicht benotet werden, würde eine Benotung dem Anspruch auf ein realistisches Setting widersprechen.

Zweitens hat Kreil bereits aufgezeigt, dass der mit Bologna einhergehende Druck auf die Studierenden zu einer zunehmenden Leistungsfokussierung und Individualisierung führt. Durch eine Benotung würde man dieses Phänomen eher begünstigen. Da die alltäglichen Herausforderungen der Praxis vor allem im Team und nicht individuell

gelöst werden, gilt es die individuelle Leistungsorientierung zugunsten des Kollektivs hinten anzustellen.

Drittens wird durch den Verzicht auf eine Disziplinierung in Form von Notendruck gegenüber den Studierenden ein gewisses Vertrauen zum Ausdruck gebracht. Meines Erachtens ist dieser Vertrauensvorschuss notwendig um den Studierenden die Möglichkeit zu geben, Verantwortung für sich selbst und für die Nutzer_innen des Angebots zu übernehmen. Diese Eigenverantwortlichkeit ist womöglich genau das, was die Praktiker_innen sich von den Studierenden wünschen, wenn sie behaupten diese hätten „zu wenig Lebenserfahrung“.

Viertens darf angenommen werden, dass eine Benotung der Entwicklung einer konstruktiven Fehlerkultur entgegenwirken würde. Wie Reiprich (5.5) herausgearbeitet hat, ist der Umgang mit Fehlern im Sozialraum St. Pölten noch ausbaufähig.

Sollte ein Benotung der Studierenden trotz der geäußerten Bedenken erfolgen, möchte ich an dieser Stelle die Idee eines/einer Lehrenden aufgreifen und anregen die Nutzer_in in die Beurteilung der Studierenden miteinzubeziehen:

„Ja natürlich, bei den Bachelorprüfungen und den Masterprüfungen beurteilen wir, aber wir beurteilen halt aus unserer Perspektivlage, wäre mal spannend zu sehen was sagen Nutzerinnen der sozialen Arbeit über Absolventinnen der FH. Joa, wäre interessant!“ (L 798 - 800)

7.7.4 Wie können Studierende zur Mitarbeit bewegt werden?

Qualitätsvolle und verantwortungsvolle Arbeit benötigt gegenüber den Angestellten, in diesem Fall den Studierenden, eine gewisse Form von Wertschätzung. Eine wesentliche Fragestellung war für die Lehrenden und die Professionist_innen deshalb die Frage, wie man die Studierenden für ihre wichtige Arbeit entlohnen könnte.

Man vermutet, dass die Qualität der Praxiserfahrung und die Aneignung des professionellen Habitus besser gelingen könnte, wenn die Praktika bezahlt werden würden oder die Bachelorstudierenden die Möglichkeit hätten, sich ihr Geld im Sozialbereich zu verdienen:

„Ja, wenn ich jemanden mithab als „Beiwagerl“, in meinem Team, muss ich die anderen vom Team darauf vorbereiten und ihnen ein paar Ressourcen geben um sich um denjenigen zu kümmern, weil sonst tut er nur Bleistift spitzen. - Und das sieht man halt zu wenig, dass da Junge KollegInnen ausgebildet werden. . Da sagt man: „Jetzt wollen die schon wieder was!“ - Und dann gehen [die Studierenden] halt zum Wirten und verdienen dort ihr Geld, oder als Nachtwächter oder als Waggonputzer. Oder in Tulln in der Zuckerfabrik. - Alles samt ehrenvolle Tätigkeiten und für manche auch der heilsame Job, wo man die

Chance hat mit normalen Menschen zusammen zu sein 8 Stunden am Tag, das darf man auch nicht unterschätzen als Lernender in der Praxis. Aber man könnte es gescheiter machen!“ (L 5519-5527)

Man verspricht sich durch das Bezahlen der Studierenden auch eine Motivationssteigerung. Auch die Befürchtung der Praktiker_innen, dass die Studierendenberatung einen Bedarf abdecken könnte, der ansonsten gefördert werden würde, könnte mittels Bezahlung der Tätigkeit ausgeräumt werden. Gleichzeitig würde man dadurch jedoch riskieren, von den örtlichen Einrichtungen erst Recht als Konkurrenz erlebt zu werden.

Es wurde bereits aufgezeigt, dass die Unabhängigkeit von öffentlichen Geldern eine gewisse Flexibilität bei der Annahme und Ablehnung von Aufträgen ermöglicht. Wie andere öffentlich finanzierten Einrichtungen wäre man dadurch jedoch stark von den Fördergeber_innen und ihrem Aufträgen abhängig. Meines Erachtens würde man dadurch auch die Möglichkeit einbüßen, öffentlich Kritik an den etablierten Strukturen zu üben. Aus den dargelegten Gründen erscheint mir eine Bezahlung der Studierenden jedoch als unrealistisch und auch wenig sinnvoll. Manche Lehrenden argumentieren wohl auch deshalb, dass die Studierenden ja in erster Linie vom Praxiszugang profitieren würden und eine Bezahlung deshalb gar nicht nötig sei:

*„[...] also, es ist nicht so, dass [die Studierenden] nichts davon haben. Sie haben Feldzugang, sie haben Materialzugang, sie können Bachelor-Arbeiten damit schreiben, ja? sogar Master-Arbeiten wahrscheinlich in späterer folge. also, von daher denke ich mir, ist der Gewinn ja sehr groß. Man muss ja nicht immer alles in Geld gezahlt werden.“
(FG-L 195 - 198)*

Ob die Entlohnung in Form von Praxiserfahrung ausreichend sein wird, um alle Studierenden hinreichend zu motivieren, ist meines Erachtens fraglich. Im weiteren Planungsverlauf wird man sich deshalb Gedanken darüber machen müssen, ob es besser ist alle Studierenden zur Teilnahme am Projekt zu verpflichten oder nur einem Teil der Studierenden die Teilnahme zu gestatten, beispielsweise in Form eines Freifaches oder Wahlpflichtfaches.

Durch unsere Vernetzung mit der Studierendenberatungsstelle an der Katholischen Hochschule Berlin haben wir erfahren, dass man dort keine Probleme hat, die Studierenden zur Mitarbeit zu motivieren. Da nicht alle Studierenden das Modul Gesundheit wählen können, gibt es an der Katholischen Hochschule Berlin sogar ein Auswahlverfahren, das entscheidet, welche Studierenden bei der Studierendenberatung mitarbeiten werden und welche nicht.

7.7.5 Fehlerkultur entwickeln um daran zu wachsen

*„Der schlimmste aller Fehler ist,
sich keines solchen bewusst zu
sein“.
(Thomas Carlyle in SIO 03/13)*

Die empirischen Daten legen nahe, dass viele der befragten Akteur_innen mögliche Beratungsfehler als ein Risiko betrachten. Für eine konkrete Umsetzung der Inklusionsberatung könnte man das Verhindern dieser Fehler als ein wesentliches Ziel deklarieren. Aufgrund der Komplexität, der Dynamik und der bedingten Planbarkeit von Sozialer Arbeit kann jedoch davon ausgegangen werden, dass der Anspruch auf Fehlerlosigkeit überzogen ist. Zudem muss bei der Inklusionsberatung damit gerechnet werden, dass Fehler, aufgrund der nicht vorhandenen Vorerfahrungen, vermehrt auftreten werden. Grillitsch hebt diesbezüglich hervor:

„Bei Routinetätigkeiten ist das Vermeiden von Fehlern grundsätzlich leichter möglich. Bei neuen Wegen und Innovationen in Organisationen sind Fehler aber unvermeidbar. Das Ausprobieren neuer Wege ist, vor allem im Sinne von „learning by doing“, mit Fehlern verbunden, aus denen Erfahrungen gewonnen werden können, die zu neuen Versuchen und im Idealfall zu besseren Lösungen führen.“ (Grillitsch 2013:20)

Fehler im Rahmen der Inklusionsberatung gänzlich zu verhindern, wäre – überspitzt formuliert – also nur dann möglich, wenn man von der Umsetzung gänzlich absehen würde. Doch vielleicht wäre auch das ein großer Fehler. Immerhin gehen die Lehrenden davon aus, dass Fehler auch ein großes Lernpotential bedeuten:

„Oder, dass die Bedeutung des Fehlerlernens zunimmt. Natürlich, jeder der in der Beratung tätig ist lernt durch die Beratungsfehler am meisten. Aber je Besser der Grundstock vorher ist, desto weniger Beratungsfehler muss ich danach machen. Denn jeder Beratungsfehler ist für den Berater oder die Beraterin ein Wissenszugewinn, aber für einen betroffenen Nutzer oder eine Nutzerin sind solche Fehler Scheisse und damit man die minimieren kann braucht es eine bessere, oder eine ausführlichere Ausbildung.“ (FG-L 4196 - 4203)

So paradox es klingen mag, aber vielleicht könnte es bei der Inklusionsberatung genau darum gehen Fehler zu ermöglichen. Nur so wird es möglich sein, eine gewisse Fehlerkultur zu entwickeln, die es für die den Studierenden als Individuen und als Organisation ermöglicht, daraus zu lernen. Grillitsch meint, dass die Entwicklung einer Fehlerkultur abhängig vom jeweiligen Betriebsklima sei. Zudem gäbe es bestimmte Faktoren die das Erlernen eines positiven und konstruktiven Umgangs mit Fehlern fördern. Einen „Sündenbock“ für das Verursachen eines Fehlers ausfindig zu machen sei wenig zielführend, meint Grillitsch (ebd.:21). Es gehe eher darum eine gewisse

„Fehlertoleranz“ gelten zu lassen. Diese dürfe jedoch nicht als Freibrief für das Verursachen von Fehler betrachtet werden, weil es dadurch zu Nachlässigkeiten käme.

[Viel eher gehe es darum] ein angemessenes Verhältnis aus Fehlertoleranz und organisatorischer Ursachenbehebung sowie der proaktiven Vermeidung von Fehlern, durch möglichst gute Rahmenbedingungen für die Zusammenarbeit der Mitarbeiter_innen in der Organisation, im Sinne des Organisationszweckes [zu entwickeln].“ (ebd.)

Für die weitere Planung der Inklusionsberatung empfiehlt es sich meines Erachtens drei sich ergänzende Zielsetzungen zu verfolgen.

Erstens gilt es das oben genannte günstige Setting für die Entwicklung einer Fehlerkultur zu schaffen. Da man Fehler nicht gänzlich vermeiden kann, geht es – zweitens – darum das Ausmaß der Fehler zu begrenzen. Hierfür wird es notwendig sein, die möglichen Konsequenzen von Fehlern abzuwägen, bevor man den Studierenden eine bestimmte Tätigkeit zuspricht.

Es darf angenommen werden, dass je nach Einsatzgebiet der Studierenden und dem damit einhergehenden Grad an Verantwortung, auch das Ausmaß der möglichen Fehler steigt. Eine sozialrechtliche Beratung würde aus Sicht der Lehrenden das Risiko schwerwiegender Fehler bergen. Deshalb schlagen die Professionist_innen weniger verantwortungsvolle Tätigkeiten für die Studierenden vor:

„Ja. Dann ruft man beispielsweise bei [der Inklusionsberatung] an und die [Studierenden] bekommen die Praxis die sie brauchen, sie können da aber auch nicht .. also da kann nicht so viel schief laufen ... weil im Endeffekt, wenn sie es auch nicht verstehen. Dann ist es eh auch Wurscht, dann kommts auf das gleiche raus. (lacht) .. Ich meine das klingt jetzt ur-gemein, aber es ist doch so!“ (FG-P 647 - 651)

Eine Haftpflichtversicherung könnte aus Sicht der Lehrenden dazu beitragen, das Ausmaß der Fehler für die beteiligten Akteur_innen möglichst gering zu halten.

„noch was, was mir eingefallen ist zu den Kosten, was man mitdenken muss und was ja auch nicht billig ist oder man braucht eine gute Haftpflichtversicherung um die Folgekosten von Beratungsfehlern abdecken zu können. je unerfahrener die Leute sind, desto größer ist die Gefahr, das Beratungsfehler entstehen. und den ganzen Affentanz von Schadenersatz. dann muss man diese Versicherungskosten, dass das wenigstens die Versicherung zahlt und nicht nur das opfer, ne, auch mit kalkuliert.“ (FG-L 702-707)

Eine weitere Möglichkeit zur Fehlervermeidung stellt meines Erachtens die jeweilige Kompetenz, die Zeitressourcen und die Qualität der Anleitung dar. Natürlich muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass die Verantwortung für Fehler nicht nur bei den Studierenden, sondern auch bei der Hochschule und natürlich den Nutzer_innen liegen würde. Aus diesem Grund erscheint es mir sinnvoll die Zusammenarbeit mit den Nutzer_innen so zu gestalten, dass diese dazu eingeladen

werden die Letztentscheidung über Handlungsalternativen oder mögliche Interventionsformen zu treffen. Dies würde auch dem Ansatz der „Hilfe zur Selbsthilfe“ entsprechen.

Um die oben genannte Fehlerkultur für eine Weiterentwicklung der Inklusionsberatung und einen Lernerfolg der Studierenden zu nutzen, wird es notwendig sein, die entstandenen Fehler zu analysieren. Meines Erachtens sollten die Studierenden die Möglichkeit bekommen das eigene Handeln und die Entscheidungsprozesse innerhalb der Organisation zu hinterfragen, um daraus zu lernen und solche Fehler künftig zu vermeiden. Die Fehleranalyse könnte beispielsweise im Rahmen der Module „Organisation und Dynamik der Leistungserbringung“ oder „Profession und Organisation“ erfolgen. (vgl. FH-St.Pölten 2017:o.A.)

7.7.6 Kooperieren, um Wandel von Profession und Gesellschaft zu fördern

Die Erhebung hat deutlich gemacht, dass sowohl Professionist_innen, als auch Nutzer_innen und Lehrende ein Interesse daran haben, ihre eigene Perspektive in den Diskurs um das Projekt Inklusionsberatung einzubringen. Dieses Interesse kann meines Erachtens auch als ein Versuch gedeutet werden, einen gewissen Wandel von Profession und Gesellschaft herbeizuführen.

Tatsächlich ist die Förderung von gesellschaftlichem und professionellem Wandel ein Prinzip, das in der Global Definition of Social Work als Kernaufgabe der Profession definiert wird:

*„The social work profession’s core mandates include promoting social change, social development, social cohesion, and the empowerment and liberation of people.“
(IFSW 2014)*

Wie Reiprich bereits erläutert hat, wird der Global Definition im Sozialraum St. Pölten eine eher marginale Bedeutung beigemessen, sie wird von den Professionist_innen eher implizit gelebt. Die Erhebungen mit den Professionist_innen und den Lehrenden haben jedoch gezeigt, dass es von beiden Seiten den Wunsch gibt, einen positiven Wandel der gesellschaftlichen Strukturen herbeizuführen. Denn die Strukturen bestimmen einerseits die Lebensumstände der Nutzer_innen und andererseits die Handlungsspielräume der Professionist_innen.

Hinsichtlich der Kritik an den gesellschaftlichen Strukturen finden sich bei den Nutzer_innen viele Parallelen zu den Professionist_innen. Auch sie fordern von der FH eine stärkere Einflussnahme auf die Strukturen. Auch sie fordern die FH auf, ihre Bedürfnisse gegenüber den Fördergeber_innen zu deklarieren. Wie bei den Professionist_innen liegt der Grund für ihre Forderung auch darin begründet, ihre eigene Situation zu verbessern.

Meines Erachtens ist die Inklusionsberatung eine Möglichkeit diese gemeinsamen Interessen hervorzuheben und zu bündeln. Die dadurch erreichte engere Kooperation wäre meines Erachtens bereits ein kleiner wichtiger Schritt zur Weiterentwicklung von Profession und Gesellschaft. In diesem Zusammenhang muss jedoch auch die Frage gestellt werden, inwiefern ein möglicher Fokus auf den gesellschaftlichen Wandel dem Ziel, die Kompetenzen der Studierenden in der Einzelfallhilfe zu stärken, widerspricht. Ein zu starker Fokus auf die gesellschaftlichen Strukturen würde vielleicht dazu verleiten, die Arbeit mit den Nutzer_innen als eigentliche Aufgabe zu vernachlässigen. Vielleicht wäre die Inklusionsberatung eine Möglichkeit sich Ilse Arlt mit ihrer „personenorientierten Sozialpolitik“ ins Gedächtnis zu rufen:

„Personenzentrierte Sozialpolitik und Sozialarbeit, wie sie Ilse Arlt angeregt hat, muss Probleme personenzentriert erfassen, Lösungsmodelle entwickeln und in Begründungszusammenhänge stellen, Lösungsstrategien gesellschaftlich aushandeln, Veränderungen bewirken und Nachhaltigkeit anstreben. Dies kann zu mehr Gleichheit führen, muss aber nicht.“ (Frey 2009:156)

7.7.7 Zugang der Nutzer_innen sollte beschränkt werden

Die empirischen Erkenntnisse legen nahe, dass der Zugang der Nutzer_innen, zur Inklusionsberatung, eine wichtige Rolle für den Erfolg des Projektes spielt. Dies hat mehrere Gründe:

Erstens kann über den Zugang gesteuert werden, welche Nutzer_innen am Projekt teilnehmen. Die jeweilige Zielgruppe, mit der man arbeitet, entscheidet auch darüber, welche Angebote für die Nutzer_innen geschaffen werden müssen. Abhängig von der jeweiligen Zielgruppe wird auch die Lehre darüber entscheiden, welche curricularen Änderungen sie vornehmen muss, um die Studierenden auf die Arbeit in der Inklusionsberatung vorzubereiten. Für eine sozialrechtliche Beratung, wie sie bei der Lehrendenfokusgruppe diskutiert wurde, wären demnach umfassende Kenntnisse des Sozialrechts vonnöten. Auch für die Arbeit mit Geflüchteten und Migrant_innen wie dies

seitens der Professionist_innen angeregt wurde, wäre wiederum ein anderes Wissensfundament nötig.

Zweitens kann über den Zugang der Nutzer_innen auch gesteuert werden, wie viele Nutzer_innen vom Projekt profitieren. Aufgrund der Forschungsergebnisse kann außerdem davon ausgegangen werden, dass die Quantität der Nutzer_innen einen wesentlichen Einfluss auf die Arbeits-, Betreuungs- und Lernqualität innerhalb der Inklusionsberatung haben wird. Deshalb wird es der Zugang, meiner Einschätzung nach auch beschränkt werden müssen. Dies bedeutet jedoch nicht zwangsläufig, dass man dem Wunsch der Nutzer_innen nach Freiwilligkeit und einem möglichst einfachen Zugang ignorieren sollte.

Um diesen Kriterien doch noch gerecht werden zu können, wird es maßgeblich davon abhängen, wo „Inklusionsberatung“ letztlich stattfinden wird. Die Forschungsergebnisse legen nahe, dass die FH, als Gebäude und Institution, eine gewisse „Zugangsschwelle“ für die Nutzer_innen darstellt. Der Vorschlag, die Studierenden direkt in den Einrichtungen einzusetzen, würde diese Zugangsschwelle eliminieren. Gleichzeitig ginge dies jedoch mit einem gewissen Kontrollverlust der Lehre einher. Die mangelnde Kontrolle über die Inhalte in den Praktika scheint für die Lehrenden jedoch ein wesentlicher Grund für die Kritik am derzeitigen System des Praxiserwerbs zu sein. Ich plädiere deshalb dafür, die Inklusionsberatung in externen Beratungsräumlichkeiten anzubieten. Sollte dies nicht möglich sein, könnte man den Zugang erleichtern, indem die Studierenden die Nutzer_innen beispielsweise zur ersten Beratung begleiten. Die KHS-Berlin praktiziert diese Zugangserleichterung bereits mit einem gewissen Erfolg.

Um trotz der Notwendigkeit von Zugangsbeschränkung eine möglichst einfache Erreichbarkeit sicherzustellen, gilt es auch telefonisch und per Mail erreichbar zu sein. Aufgrund der strukturellen Gegebenheiten wird dies meiner Einschätzung zufolge nur innerhalb bestimmter Beratungszeiten zu gewährleisten sein.

7.7.7.1 Kooperation mit den Einrichtungen und Nutzer_innen im Sozialraum

Will man die behandelten Chancen nutzen und die definierten Zielsetzungen erreichen, muss das Projekt Inklusionsberatung eng mit den Einrichtungen im Sozialraum kooperieren. Zudem hat Kreil (5.2) bereits darauf hingewiesen, dass eine stärkere Kooperation im Sozialraum auch eine Qualitätssteigerung für die Ausbildung bedeuten könnte.

Um eine möglichst gute Kooperation zu fördern, empfehle ich den oben diskutierten Nutzer_innenzugang deshalb über die kooperierenden Einrichtungen zu konzipieren. Die Professionist_innen arbeiten alltäglich mit den Nutzer_innen und kennen das Feld, weshalb sie wohl am ehesten einschätzen können, welche Nutzer_innen die Unterstützung der Inklusionsberatung am ehesten benötigen. Der geäußerten Befürchtung, dass die Professionist_innen die Inklusionsberatung als eine Konkurrenz zum eigenen Angebot erleben, könnte hierdurch entgegen gesteuert werden.

Die Erhebung hat außerdem gezeigt, dass die Professionist_innen befürchten, dass die Kooperation mit der Inklusionsberatung für sie zu einer gewissen Mehrarbeit führen könnte. Diese Befürchtung sollte meiner Einschätzung zufolge ernst genommen werden. Eine Kooperation stellt jedoch immer auch einen gewissen Kommunikationsaufwand dar. Deshalb wird man sich überlegen müssen, wie man die Kooperation so effektiv und effizient wie möglich gestaltet kann. In diesem Zusammenhang wird man sich auch fragen müssen, inwiefern es möglich und sinnvoll ist, Nutzer_innen gemeinsam zu beraten. Ein gemeinsames Nutzen von Dokumentationssystemen ist denkbar, gleichzeitig haben jedoch nicht nur die Nutzer_innen bedenken hinsichtlich des Datenschutzes geäußert. Man darf nicht vergessen, dass die Nutzer_innen maßgeblich für den Erfolg der Inklusionsberatung mitverantwortlich sind. Ihre Kooperationswilligkeit ist ausschlaggebend für eine erfolgreiche Umsetzung. In Anlehnung an Galuske betont Schäfter zurecht:

„Die Qualität der Leistung ist in hohem Maße durch die Kooperationswilligkeit und -fähigkeit der KlientInnen bestimmt. Die aktive Mitwirkung der KlientInnen am Arbeitsprozess fördert die Zusammenarbeit.“ (Schäfter 2010:45)

Die Forderung der Nutzer_innen, nach mehr Transparenz, sollte deshalb an dieser Stelle ebenfalls hervorgehoben werden. Transparenz würde meines Erachtens auch dazu beitragen, die Ziele, Grenzen und Aufgaben der Einrichtungen gegenüber den

Nutzer_innen klar zu kommunizieren. Dies könnte beispielsweise in Form von Verträgen mit gegenseitiger Verpflichtung geschehen. Betrachtet man die empirischen Erkenntnisse, welche besagen, dass Exklusion zu einem erheblichen Maße über Sprache geschieht, sollte man die Kommunikation mit den Nutzer_innen schriftlich wie mündlich möglichst einfach gestalten (Stichwort: „Leichter Lesen“). Den Ansprüchen der Nutzer_innen nach mehr Transparenz und Teilhabe (Partizipation) wäre damit meines Erachtens genüge getan.

7.7.8 Kontinuität trotz eines dynamischen Umfeldes schaffen

Die Arbeit mit Nutzer_innen bedeutet immer auch Beziehungsarbeit. Die Erkenntnisse legen jedoch nahe, dass die Gestaltung einer tragfähigen Arbeitsbeziehung wesentlich von den Personalressourcen und dem zeitlichen Rahmen der Beratung/Betreuung abhängig sein wird. Inwiefern Beziehungsarbeit innerhalb der Inklusionsberatung überhaupt stattfinden kann, wird maßgeblich von der jeweiligen Form der Umsetzung abhängig sein. Sollte es beispielsweise eine reine Clearingstelle sein, wäre der Aufbau einer kontinuierlichen Arbeitsbeziehungen nicht möglich und wahrscheinlich auch nicht nötig. Doch auch wenn man ein Beratungsangebot schaffen würde, das eine gewisse Beziehungsarbeit ermöglicht, wäre dieses zeitlich begrenzt:

„Das heisst, [die Studierenden] steigen dann ein, sind maximal 2 Semester vor Ort und sind auch in dieser Zeit nicht immer Verfügbar, nicht so wie eine fix angestellte Beraterin, die fünf Wochen Urlaub hat und ansonsten immer vor Ort ist. Das heisst, ich täte grundsätzlich einmal abraten von einer psychosozialen Begleitung, Krisengeschichten wo es viel Vertrauen und Zeit braucht, schon alleine aufgrund der Ressourcen.“ (FG-P 48 - 52)

Dass die Kontinuität aufgrund der strukturellen Gegebenheiten der Fachhochschule eingeschränkt sein wird, war auch den befragten Nutzer_innen klar. Die Ergebnisse legen jedoch den Schluss nahe, dass die Nutzer_innen einen unvorhergesehenen Abbruch der Arbeitsbeziehung besonders kritisch sehen. Gleichzeitig haben sie jedoch betont, dass sie einen vorhersehbaren Abbruch der Arbeitsbeziehung als keine übermäßige Belastung empfinden.

Meiner Einschätzung zufolge stellen Phänomene, wie die mangelnde Erreichbarkeit in den Ferien oder die beschränkte maximale Einsatzdauer der Studierenden nur dann ein Problem dar, wenn diese nicht von Anfang an offen und transparent gegenüber den Nutzer_innen kommuniziert werden. Um die Kontinuität jedoch aufrecht zu erhalten, sollte die Möglichkeit geschaffen werden, die Nutzer_innen am Ende der maximalen

Betreuungszeit durch eine_n Studierende_n an eine_n andere_n zu übergeben. Von den Teilnehmer_innen des Projektbeirates wurde diese Thematik ebenfalls diskutiert und man kam zum Schluss, dass die Inklusionsberatung ein gutes „Übergangsmanagement“ benötigen wird.

Die Forschung hat ebenfalls gezeigt, dass der Beratungsbedarf der Nutzer_innen stark von der jeweiligen Lebenssituation der Nutzer_innen abhängig ist. Dies legt die Vermutung nahe, dass man bei der Inklusionsberatung selbst dann mit Bedarfs- und Auslastungsschwankungen rechnen muss, wenn man den Zugang der Nutzer_innen begrenzt. Will man dem Anspruch auf eine möglichst hohe Arbeits- und Betreuungsqualität gerecht werden, halte ich es für sinnvoll, die Zahl der Nutzer_innen möglichst klein zu halten. Nur so kann es meiner Ansicht nach gelingen, die nötigen Kapazitäten für Phasen mit hohem Beratungsaufwand freizuhalten. Offen ist an dieser Stelle auch noch, wie es gelingen kann, mit Beratungsabbrüchen seitens der Nutzer_innen umzugehen. Geht man davon aus, dass die Nutzer_innenanzahl begrenzt sein wird, wird es bei Abbrüchen durch die Nutzer_innen notwendig sein, neue Nutzer_innen aufzunehmen.

Natürlich muss man damit rechnen, dass nicht nur die Anwesenheit der Nutzer_innen, sondern auch jene der Lehrenden oder der Studierenden Schwankungen unterliegen wird. In der Praxis geht man mit diesen Personalschwankungen um, indem man eine Urlaubsvertretung ernennt. Die Professionist_innen haben wohl auch deshalb angeregt, dass für jede_n Nutzer_in nicht nur eine sondern idealerweise zwei Studierende verantwortlich sind:

das heisst man teilt sich die Beratung dann auf, man macht sie eigentlich zu zweit. Und das ist schon einmal ein ganz anderes Setting, du hast vier Augen und vier Ohren, du hörst mehr, du kannst es auch viel besser nachbearbeiten und nachbesprechen, wenn es jetzt zum Beispiel ein Krisengespräch ist, dann hast du immer so ein bisschen ein Backup. Man kann sich gegenseitig ergänzen, man kann sich korrigieren, weil niemand weiß alles. Zumindest für die Anfangszeit, wenn das dann ins Laufen kommt, wäre das so eine Idee wie es losgehen könnte.“ (FG-N 17-23)

7.7.9 Ressourcen im Sozialraum und an der FH nutzen

Im Rahmen unserer Forschung sind eine Vielzahl von Ressourcen innerhalb des Sozialraumes und an der FH sichtbar geworden. Ressourcenorientierung stellt eine wichtige Grundhaltung in der Sozialen Arbeit dar. Von der Umsetzung des Projektes wird es abhängen, welche Ressourcen tatsächlich genutzt werden können. Doch sie zu dokumentieren und für die weitere Planung im Hinterkopf zu behalten, ist erscheint mir sinnvoll. Den wichtigsten Ressourcen der Inklusionsberatung sind wir im Rahmen dieser Arbeit bereits häufig begegnet: Es sind allen voran die Studierenden, die Professionist_innen und die Nutzer_innen selbst. Ihre Perspektive auch im weiteren Forschungsprozess miteinzubeziehen darf meines Erachtens keinesfalls vergessen werden. Der Sozialraum hat jedoch noch andere Ressourcen zu bieten. Die Einrichtungen mit ihren professionellen Kenntnissen im Umgang mit ihrem spezifischen Klientel sind eine solche Ressource. Dabei gilt es auch Organisationen mitzudenken, die keinen spezifisch sozialarbeiterischen Schwerpunkt haben.

Die Arbeiterkammer (AK) mit ihrer Expertise zum Sozial- und Arbeitsrecht sollte hier besonders hervorgehoben werden. Will man die Nutzer_innen sozialrechtlich beraten, wird man nicht umhin kommen, sich um die Unterstützung der AK zu bemühen. Eine Kooperationsbereitschaft wurde im Rahmen der Erhebung bereits signalisiert. Natürlich wäre auch diese Kooperation abhängig von der jeweiligen Umsetzung.

Auch soziale Bewegungen, die im Raum St. Pölten aktiv sind, sollten als Ressource betrachtet werden. So weist Kleve auf die Verwandtschaft von Sozialer Arbeit und sozialen Bewegungen hin:

„Auch soziale Bewegungen scheinen mit der Sozialen Arbeit sehr eng verwandt zu sein; zumindest könnte man dies nicht nur deshalb meinen, weil viele Studierende der Sozialen Arbeit aufgrund ihres sozial bewegten Engagements die soziale Berufstätigkeit wählen, sondern auch, weil soziale Probleme in der Regel im Zusammenhang mit sozialen Bewegungen beobachtet werden können.“ (Kleve 2007:150)

Bei einer möglichen Umsetzung der Inklusionsberatung macht es also durchaus Sinn mit Bewegungen wie dem Armutsnetzwerk, dem Verein P2 oder den Aktiven Arbeitslosen zu kooperieren. Eine weitere Ressource stellt die Möglichkeit der Nutzer_innenpartizipation dar. Peers verbinden fachliches Expert_innenwissen mit jenen Kompetenzen, die man nicht erlernen kann: den eigenen Erfahrungen als Nutzer_in. Der Nutzer_innenbeirat an der FH - St. Pölten soll an dieser Stelle besonders hervorgehoben werden, man kann davon ausgehen dass die

Teilnehmer_innen des Nutzer_innenbeirates bereits ein gewisses Vertrauensverhältnis zur FH aufgebaut haben. Ihre Expertise in die weitere Planung und Evaluation des Projektes miteinzubeziehen, erscheint mir sinnvoll.

7.8 Mögliche Formen der Umsetzung (Conclusio)

Die vorigen Kapitel ermöglichten einen Einblick in die Rahmenbedingungen und die möglichen Zielsetzungen der Inklusionsberatung. Das dadurch entstandene Bild soll nun als Grundlage für die Frage nach den möglichen Formen der Umsetzung dienen.

In Anbetracht der vielfältigen, kreativen, innovativen und teilweise utopischen Vorschläge zur Umsetzung der Inklusionsberatung wird es schwer sein eine endgültige Entscheidung über die tatsächliche Form der Umsetzung zu treffen.

Im letzten Abschnitt der Arbeit möchte ich die wesentlichsten Vorschläge noch einmal diskutieren und miteinander in Beziehung setzen. Dabei geht es nicht darum eine Wertung der einzelnen Umsetzungsszenarien vorzunehmen. Die Modelle sollten auch nicht abgegrenzt voneinander gedacht werden. Ich bin davon überzeugt, dass es Sinn durchaus Sinn macht, manche Umsetzungsvorschläge miteinander zu kombinieren.

7.8.1 Clearingstelle zur Bedarfsermittlung und Weitervermittlung von Nutzer_innen

Die Anregung eine Clearingstelle zu schaffen, kam sowohl von Lehrenden, als auch von Professionist_innen. Laut Fürst (2008:58) ist der Begriff Clearing in der Sozialen Arbeit zwar weit verbreitet, jedoch nicht spezifiziert. Es gilt also zuerst zu erfassen, was die Befragten unter dem Begriff Clearing verstehen. Die Kontextualisierung des Begriffes legt die Vermutung nahe, dass Clearing in Bezug auf die Inklusionsberatung als eine Bedarfsabklärung mit anschließender Weitervermittlung an die zuständige Stelle meint.

Ein solches Clearingmodell hätte für die Inklusionsberatung den Vorteil, dass die Studierenden dadurch eine umfassende Kenntnis der sozialarbeiterischen Angebote im Sozialraum erlangen würden. Zudem ist davon auszugehen, dass dadurch eine recht umfassende Vernetzung mit den Einrichtungen im Sozialraum erfolgen würde. Vernetzung stellt meiner Meinung eine wichtige Grundlage für das erklärte Ziel der

engeren Kooperation mit den Einrichtungen im Sozialraum dar. Auf den ersten Blick scheint also vieles für die Schaffung einer Clearingstelle zu sprechen.

Andererseits würde eine Umsetzung in dieser Form auch bedeuten, dass Beziehungsarbeit zwischen Nutzer_innen und Studierenden kaum möglich sein wird. Zudem kann man davon ausgehen, dass eine reine Clearingstelle eher auf einer organisatorischen, und weniger auf einer fachlichen Ebene mit den Einrichtungen kooperieren würde.

Andererseits hätte sie den Vorteil, dass der Aufgabenbereich der Studierenden relativ übersichtlich wäre. Man kann annehmen, dass dies durchaus im Sinne der Lehre wäre. Immerhin gilt es die Studierenden auf die Mitarbeit in der Inklusionsberatung vorzubereiten, je übersichtlicher das Aufgabengebiet desto einfacher erscheint diese Vorbereitung. Bei dieser Variante der Umsetzung gehe ich davon aus, dass die erforderlichen Anpassungen im Curriculums sich in Grenzen halten würden.

Meiner Ansicht nach, macht ein Clearing vor allem dann Sinn, wenn ein niederschwelliger und uneingeschränkter Nutzer_innenzugang gegeben ist. Wie bereits dargelegt, würde ein völlig niederschwelliger Zugang jedoch dazu führen, dass die Auslastung schwerlich abzuschätzen wäre. Ein völlig offener Zugang zur Clearingstelle birgt also das Risiko der Überlastung. Es macht deshalb Sinn den Zugang auch bei dieser Variante höherschwellig zu gestalten. Dies könnte beispielsweise mittels Anmeldeformularen oder telefonischer Terminvereinbarung erfolgen. Auch die Vermittlung der Nutzer_innen durch andere Einrichtungen wäre denkbar. Da es derzeit jedoch keine solche Clearingstelle in St. Pölten gibt, darf angenommen werden, dass die Bedarfsabklärung und Weitervermittlung derzeit von den jeweiligen Einrichtungen selbst unternommen wird. In Anbetracht des bereits erläuterten Konkurrenz- und Zeitdrucks in den Einrichtungen darf bezweifelt werden, ob diese einen tatsächlichen Nutzen davon haben, ihre Nutzer_innen an eine Clearingstelle weiterzuvermitteln.

Da die Professionist_innen aufgezeigt haben, dass manche Nutzer_innen trotz des stark ausdifferenzierten Angebotes in St. Pölten keine passende Unterstützung finden, wäre die Clearingstelle in diesen Fällen jedoch eine Bereicherung. Die Professionist_innen haben aufgezeigt, dass eine Weitervermittlung in vielen solchen Fällen ohnehin nicht möglich sei, da es dafür ja kein passendes Angebot gäbe.

Geht man davon aus, dass die Exklusion von Nutzer_innen häufig erfolgt bevor deren Bedarf an Sozialer Arbeit entsteht, erscheint es sinnvoll das Clearingangebot genau

dort anzusiedeln, wo diese Exklusion zuerst sichtbar wird. Dies könnte beispielsweise durch eine Einbeziehung der Hausärzte erfolgen. Diese Form des Nutzer_innenzugangs wird bereits erfolgreich an der KHS Berlin praktiziert. Auch manche Lehrenden sehen im Andocken bei Arztpraxen eine mögliche Chance:

„[...] wenn wir anknüpfend an das September-Symposium, äh, begleitende sozialarbeiterische Beratung in allgemein praktischen Ordinationen dazunehmen, dann haben wir für alle hundert Plätze. Weil, alleine im Kernraum [St. Pölten] gibt es sicher hundert [...] praktische Ärzte und du lernst nie so viel unterschiedliche Problemlagen, wie in der durchschnittlichen Hautarzt-Ordination kennen.“ (FG-L 412 – 425)

Womöglich würde so eine Clearingstelle auch für das Rettungswesen oder die Polizei sinnvoll sein, da diese häufig auf Menschen mit Bedarf an Sozialer Arbeit stoßen, und damit überfordert sind. Das Projekt „SAT 144 – Sozialarbeitsgestützte telefonische Triage bei Notruf 144“ unter der Leitung von Christoph Redelsteiner würde bei dieser Form der Umsetzung einen möglichen Anknüpfungspunkt bieten.

Auch die Verknüpfung von Clearingstelle und Begleitung wäre denkbar, indem die Studierenden die Nutzer_innen bei Bedarf in die jeweilige Einrichtungen begleiten. Diese Form der Weitervermittlung würde auch dem Wunsch der Nutzer_innen, nach Abbau der Zugangsschwellen gerecht werden.

7.8.2 (Sozialrechtliche) Beratung

Will man die Beratungskompetenzen der Studierenden stärken, macht es meines Erachtens Sinn im Rahmen der Inklusionsberatung auch einen Beratungsschwerpunkt zu setzen. Da die mögliche Form der Umsetzung zum Zeitpunkt der Erhebung jedoch völlig offen war, wurden nur wenige mögliche Beratungsschwerpunkte zur Diskussion. Von Seiten der Nutzer_innen wurde deutlich, dass sich diese den Beratungsbedarf vor allem im Bereich Arbeitssuche und Wohnungssuche wünschen würden. Von den Lehrenden kam der Hinweis, dass eine bloße Inklusion in den Arbeits- oder Wohnungsmarkt noch nichts an der Tatsache ändert, dass es auf struktureller Ebene zu wenig Wohnraum beziehungsweise Arbeitsplätze gibt. Man kann dies als eine Anregungen, auch dies strukturellen Rahmenbedingungen zu verändern, auffassen.

Von den Professionist_innen wurde ein spezifischer Beratungsbedarf bei jenen Menschen ausgemacht für die sich derzeit keine Organisation zuständig fühlt Als Beispiel wurden notreisende, wohnungslose EU-Drittstaatsangehörige genannt. An

dieser Stelle stellt sich jedoch die Frage, inwiefern die FH die nötigen Ressourcen, beispielsweise Dolmetscher_innen, hat, um auf die Bedürfnisse dieser speziellen Zielgruppe einzugehen.

Will man erreichen, dass die Studierenden sich Kernkompetenzen aneignen, von denen sie in allen späteren Tätigkeitsfeldern profitieren, erscheint eine solche Spezialisierung der Beratung als wenig zielführend.

Andererseits macht eine nicht Spezialisierung des Beratungsangebotes ein solch umfangreiches Grundwissen nötig, das kaum ein_e Anleiter_in oder gar die Studierenden selbst mitbringen können. Betrachtet man Soziale Probleme als dynamisch und will Soziale Arbeit möglichst anpassungsfähig gestalten, ist diese Spezialisierung vielleicht gar nicht notwendig. Für die Planbarkeit des Projektes scheint eine gewisse Schwerpunktsetzung jedoch schon alleine deshalb notwendig, weil die Lehre die Studierenden auf die Mitarbeit in der Inklusionsberatung vorbereiten muss.

Geht man davon aus, dass sozialarbeiterische Unterstützung in vielen Handlungsfeldern mit materieller Grundsicherung einhergeht, macht eine Umsetzung in Form einer sozialrechtlichen Beratungsstelle womöglich durchaus Sinn. Auch weitere Punkte sprechen für eine solche Form der Umsetzung:

Erstens legen die Forschungsergebnisse nahe, dass eine Spezialisierung auf sozialrechtliche Beratung von einer Mehrzahl der befragten Nutzer_innen, Lehrenden und Professionist_innen begrüßt werden würde. Vor allem letztere kritisierten immer wieder die mangelnden sozialverwalterischen Kompetenzen und sozialrechtlichen Kenntnisse der Praktikant_innen und Absolvent_innen. Durch die Implementierung einer Beratungsstelle mit sozialrechtlichem Schwerpunkt haben die Studierenden die Chance die aufgezeigten Kompetenzlücken auszugleichen.

Zweitens kann davon ausgegangen werden, dass Grundkenntnisse über das Mindestsicherungs-, Sozialversicherungs-, Arbeits- und Verwaltungsrecht eine wichtige Wissensgrundlage für viele Handlungsfelder der Sozialen Arbeit darstellen würden. Unsere Forschung hat deutlich gemacht, dass die Ursachen für Exklusion vielfältig sind. Ihre Ausprägung in Form von Armut, Arbeitslosigkeit oder Erkrankungen findet sich jedoch verstreut über alle Handlungsfelder der Sozialen Arbeit wieder.

Sozialrechtliche Beratung hätte – drittens – den Vorteil, dass sie zwar ein umfangreiches Wissen erfordert, dieses jedoch bereits zu einem gewissen Grad im Curriculum verankert ist. Die Lehrenden bezweifeln aufgrund des breiten und

dynamischen Wissensspektrums jedoch die Möglichkeit einer Umsetzung in dieser Form:

*„Was ich auch noch, Problem sehe, wäre die Frage erst, wie bereiten wir Studierende darauf vor? Unser Unterrichtsprinzip: Mut zur Lücke, das deswegen entstanden ist, weil wir zu wenig Stunden für alle Fächer haben, wird dann nicht wirklich so funktionieren. also, ich kann mir eine gute Sozialrechtsberatung nicht vorstellen, wenn die Leute, die das tun wollen nicht regelmäßig, äh, sozialrechtliche Entscheidungen lesen. und das bindet dann schon sehr viel Zeit. mehr als ECTS vorgesehen sind für diese Lehrveranstaltung.“
FG-L 542- 549*

Aufgrund der oben genannten Problematik wäre eine Umsetzung in Form sozialrechtlicher Beratung, wenn überhaupt, nur unter Einbeziehung von Expert_innen möglich. Eine Möglichkeit hierfür wäre eine enge Kooperation mit der Arbeiterkammer oder einem/einer Lehrenden mit umfassender Expertise und Praxisbezug auf diesem Gebiet. Wie jede Form der Interaktion mit Nutzer_innen birgt jedoch auch die sozialrechtliche Beratung ein gewisses Fehlerrisiko. Aus Sicht von Lehrenden und Professionist_innen birgt eine rechtliche Beratung ein höheres Fehlerrisiko als andere Aufgabengebiete. Wie bereits anderswo dargelegt, könnte diesem Fehlerpotential jedoch mittels guter Planung und einer Haftpflichtversicherung entgegengesteuert werden.

Ohne Zweifel setzt sozialrechtliche Beratung auch eine gewisse Beratungskompetenz voraus. Das Einüben von Gesprächstechniken, wie es von vielen Lehrenden und Professionist_innen gefordert wurde, scheint mir in diesem Setting jedoch nur begrenzt möglich zu sein. Außerdem kann meiner Ansicht nach davon ausgegangen werden, dass die Beratungszeiträume für sozialrechtliche Beratung eher kurz wären. Beziehungsarbeit, wie sie vor allem auch von den Nutzer_innen gefordert wird, ließe sich in so einem Setting nur schwer umsetzen.

7.8.2.1 FH als Sprachrohr: Sichtbar machen von Exklusionsmechanismen

Die Analyse des Erhebungsmaterials hat deutlich gemacht, dass die FH sowohl von den Nutzer_innen, als auch von den Professionist_innen als Medium für Öffentlichkeitsarbeit betrachtet wird. Im Gegensatz zu anderen Organisationen im Sozialraum wird sie als öffentlichkeitswirksam und weniger abhängig von Fördergeber_innen erlebt. Ob die FH tatsächlich so unabhängig ist, darf bezweifelt werden. Zudem stellt sich die Frage, ob sie überhaupt den Auftrag hat, öffentlich für die Anliegen der Nutzer_innen und Professionist_innen einzutreten. Seithe (2010:46) sieht die Soziale Arbeit generell als Sprachrohr für die Interessen der Nutzer_innen:

„Die Soziale Arbeit ist demnach unmittelbar und mit jedem ihrer Schritte an der Erfüllung der gesellschaftlich gesetzten Aufgaben beteiligt. Gleichzeitig führt die Soziale Arbeit die Bedürfnisse, Problemlagen und Forderungen der betroffenen Menschen an das System heran, versucht, diese den Vertretern des Systems zu erklären und sie für die Interessen der Menschen aufzuschließen. Sie ist damit auch Sprachrohr der Menschen gegenüber der Gesellschaft.“ (ebd.)

Betrachtet man die Forschungsergebnisse wird deutlich, dass Exklusion zu einem erheblichen Teil aufgrund struktureller Problemursachen entsteht. Ein erster Schritt diesen strukturellen Exklusionsursachen zu begegnen, wäre es sie in den öffentlichen und fachöffentlichen Diskurs einzubringen. Der Inklusionsberatung wird also zugetraut einen gewissen professionellen und gesellschaftlichen Wandel herbeizuführen. Begründet wurde dies vor allem aufgrund der vermeintlichen Nähe zu Ressourcen wie Campus-Radio, FH-Zeitung und anderen FH-Studiengängen.

Meines Erachtens hat die Idee, das Projekt Inklusionsberatung als Sprachrohr für die Anliegen von Nutzer_innen und Professionist_innen anzulegen, Potential. Dem Ziel, die Vernetzung im Sozialraum zu stärken oder den Studierenden ein kritisches Bewusstsein zu vermitteln, kann bei dieser Form der Umsetzung sicherlich entgegengewirkt werden. Doch auch die Einbindung von Nutzer_innen, von denen dieses Sprachrohr ebenfalls gefordert wurde, geht mit vielen Möglichkeiten einher.

Anastasias (2009:242) weist darauf hin, dass die „mediale Inszenierung sozialer Wirklichkeiten“ an die Tradition soziokultureller Praxis anknüpft:

„Diese soziokulturellen Aktionen stellen eine partizipative Interventionsform dar, die an den Empowerment-Gedanken der Selbstbefähigung, der Erlangung von Selbstbestimmung und Autonomie in der Lebensführung anknüpft. Soziokulturelle Arbeit versteht sich darum als emanzipatorische Praxis, die an den Möglichkeiten und Ressourcen der Menschen ansetzt und nicht an den sozialen Problemen und Defiziten.“ (ebd.)

Partizipation macht laut Moser (2016:154) auch deshalb Sinn, weil die Nutzer_innen dadurch die Möglichkeit haben einer „für sie als „gut“ und „sozial“ definierten Entwicklung zur Umsetzung zu verhelfen.“

Was den Kompetenzerwerb der Studierenden betrifft, so zeigt dieses Umsetzungsmodell jedoch klare Grenzen auf. Es setzt, meiner Einschätzung zufolge, ein gewisses Vertrauen voraus, damit die einzelnen Akteur_innen konkrete Anliegen über die Inklusionsberatung öffentlich machen. Meines Erachtens wird es schwer möglich sein über dieses Modell genügend Nutzer_innen zu erreichen. Das Ziel die fachlichen Kompetenzen und den professionellen Habitus zu stärken, wird meines Erachtens über eine bloße Öffentlichkeitsarbeit nicht zu erreichen sein. Und wie bei vielen anderen Modellen ist auch hier schwer abzuschätzen, wie viel Arbeit für die

Studierenden letztlich anfallen würde. Ich schätze deshalb, dass sich die konkrete Umsetzung des Projektes „als Sprachrohr“ nur in Kombination mit einem weiteren Schwerpunkt möglich wäre.

7.8.3 Beschwerdestelle oder Interessensvertretung für Nutzer_innen

Ausgehend von dem Ergebnis, dass manche Nutzer_innen unzufrieden mit den Leistungen der Einrichtungen und Behörden im Sozialraum sind, wäre auch eine Art Interessensvertretung für Nutzer_innen der Behörden und Einrichtungen im Sozialraum denkbar. Ein solcher Vorschlag kam in den Lehrendeninterviews vor und ist meines Erachtens diskussionswürdig:

„[O]der man versucht für die da zu sein, die sich in anderen Beratungsstellen schlecht behandelt fühlen? sozusagen, die eh notwendige – weil sie es nicht gibt - „Lobby“ für die Leute ... da riskiert man dann halt wahrscheinlich, dass man sehr viele hat, die unzufrieden sind mit der Kinder u. Jugendhilfe und halt sonst nie ein Sprachrohr haben. Weil es gibt halt auch niemanden wo man hingehen kann wenn man unzufrieden ist mit der Einrichtung in der man angekommen ist. ... Ja, man kann sich bei der vorgesetzten Stelle beschweren. Nur dann kommt man in eine vergleichbare Rolle wie die Patientenanwaltschaft.“ (L 1106 - 1112)

Der Bedarf, eine solchen Beschwerdestelle zu schaffen, ist aus Sicht mancher Nutzer_innen und Lehrender durchaus gegeben. Die Professionist_innen haben spannenderweise keinen Bedarf an so einer Stelle geäußert, wiesen jedoch an mehreren Stellen darauf hin, dass ihre Nutzer_innen häufig Opfer von behördlicher Diskriminierung sein würden.

Zudem legt das wissenschaftliche Material die Vermutung nahe, dass sich die Professionist_innen als eine gewisse öffentliche und anwaltschaftliche Vertretung für die Rechte und Bedürfnisse ihrer Nutzer_innen verstehen. Da unsere Forschung auch deutlich gemacht hat, dass sich die Professionist_innen zum Teil als anwaltschaftlich für die Belange der Nutzer_innen betrachten, darf angenommen werden, dass eine Umsetzung in dieser Form auch von vielen Professionist_innen begrüßt werden würde.

An dieser Stelle muss jedoch erwähnt werden, dass eine Umsetzung in dieser Form auch die Gefahr birgt, die Kooperation zwischen der FH und Trägern oder Behörden im Sozialraum zu gefährden. Aus Sicht vieler befragter Akteur_innen verfügt die FH über eine Position, die ihr das Äußern von Kritik eher erlaubt als anderen Einrichtungen. Sollte dies tatsächlich so sein, würde die Umsetzung einer Inklusionsberatung als Sprachrohr eine Möglichkeit darstellen, diese Position auch zu nutzen. Das Ziel, eine Verbindung zwischen Theorie und Praxis zu schaffen, ließe sich meines Erachtens bei

dieser Form der Umsetzung erreichen. Immerhin hat Sozialarbeitsforschung ja auch den Auftrag, Problemlagen sichtbar zu machen.

Die Planbarkeit des zu erwartenden Beratungs-/Arbeitsaufwandes stellt jedoch auch hier eine gewisse Grenze dar. Wie beim Clearing oder der Sozialrechtsberatung lässt er sich kaum oder nur schwer einschätzen.

7.8.4 Diagnostik

Die Idee im Rahmen der Inklusionsberatung auch sozialdiagnostische Instrumente zu erproben, stammt von Seiten der Lehre. Die Tatsache, dass die Studierenden beim Erlernen des Einsatzes von diagnostischen Instrumenten nicht in die Praxis eingebunden sind, wird von vielen Lehrenden bedauert. Durch die Implementierung der Inklusionsberatung erhofft man ihnen den dafür nötigen Zugang zu Nutzer_innen zu ermöglichen. Die Lehrenden sehen dadurch auch einen Gewinn für die Qualität der Lehre (Zugriff auf Fallakten, Beobachtung von Fallverläufen, Reflexion der Erfahrungen in den Lehrveranstaltungen, etc). Die Schaffung einer Inklusionsberatung mit diagnostischem Angebot birgt also viele Möglichkeiten.

Andererseits wurden hinsichtlich Diagnostik auch viele Bedenken geäußert. Der Einsatz von diagnostischen Instrumenten scheint sehr heikel zu sein. So wiesen die Lehrbeauftragten darauf hin, dass Diagnostik ein sehr machtvolles Instrument sein kann. Der Einsatz dieser Instrumente geht für die Studierenden also mit einer hohen Verantwortung und auch mit einem gewissen Fehlerpotential einher. Wie bereits dargelegt stellen Verantwortung und Fehler auch eine wichtige Grundlage zum Erwerb des professionellen Habitus dar.

Bezieht man hier die Perspektive der Nutzer_innen mit ein, muss darauf hingewiesen werden, dass der Einsatz diagnostischer Instrumente nur dann durchgeführt werden sollte, wenn die Nutzer_innen damit einverstanden sind und im Vorfeld über mögliche Konsequenzen aufgeklärt werden. Was aus Sicht der Lehrenden auf keinen Fall passieren darf, ist die Instrumentalisierung der Nutzer_innen.

Gleichzeitig birgt der Einsatz von Diagnostik, vor allem aus Sicht der Lehrenden, das Potential die Qualität der Profession insgesamt zu stärken und gleichzeitig die Einrichtungen zu entlasten. Sowohl die Stärkung der Profession, als auch die Entlastung der Professionist_innen finden sich in den oben dargelegten Zielsetzungen wieder.

Die Professionist_innen scheinen hinsichtlich des Einsatzes sozialdiagnostischer Instrumente jedoch nicht so aufgeschlossen zu sein. Nur wenige gaben an, diagnostische Instrumente in ihrer alltäglichen Praxis anzuwenden. Diejenigen die es taten gaben gleichzeitig an ausreichen Ressourcen dafür zur Verfügung zu haben. Der Einsatz von Diagnostik scheint also häufig an mangelnden Zeitressourcen zu scheitern. Außerdem legt das Datenmaterial nahe, dass es seitens der Professionist_innen auch einen gewissen Zweifel an der Sinnhaftigkeit dieser Verfahren gibt.

Die Forschungsergebnisse legen nahe, dass Diagnostik nicht primär das ist, was sich die Professionist_innen von einer Inklusionsberatung wünschen würden. Die Tatsache, dass der Einsatz von Diagnostik für viele Professionist_innen etwas relativ Fremdes ist, erlaubt jedoch auch die Vermutung, dass die Praktiker_innen das Angebot doch nützen werden, sobald sie darin einen Mehrwert für ihre Arbeit erkennen:

„[...] um vielleicht auch aufzuzeigen, dass die Arbeit qualitätvoller wird und das vielleicht mit einem Bachelorprojekt, nicht? Dass da ein Unterschied ist, wenn ich einfach, eine Stellungnahme an die Landesregierung schreibe, nachdem ich mich eine dreiviertel Stunde mit dem Klienten unterhalten habe oder wenn ich eine Stellungnahme schreibe, wo wirklich schon mal drei Stunden vorher einer ein sozialdiagnostisches Verfahren, dass das einfach ein unterschied ist. Ja? also, auch diese, diesen Qualitätszugang, ja, für die Sozialarbeit momentan einfach keine Zeit hat.“ (FG-L 254 - 260)

Aufgrund der Skepsis der Professionist_innen darf weiters angenommen werden, dass auch ein reines Diagnostik-Angebot nicht dazu führen würde, ausreichend Nutzer_innen zu erreichen. Kombiniert man die Diagnostik jedoch mit anderen Angeboten, erachte ich einen diagnostischen Schwerpunkt dennoch als sinnvoll.

7.8.5 Begleitung

Die Interviews mit den Nutzer_innen haben deutlich gemacht, dass diese einen großen Teil ihres Alltages dem Überwinden bürokratischer Hürden widmen. Viele davon scheinen mit dem Erledigen von Behördenwegen oder dem Ausfüllen von Formularen überfordert zu sein. Manche der befragten Nutzer_innen gaben an, bereits negative und diskriminierende Erfahrungen mit den Behörden gemacht zu haben. Man kann außerdem davon ausgehen, dass manche Nutzer_innen die erwähnten Herausforderungen nur bewältigen, weil sie private oder sozialarbeiterische Unterstützung erfahren. Die Professionist_innen übernehmen diese Unterstützung aufgrund professionellen Selbstverständnisses. Sie erweitern den eigenen

Handlungsspielraum und machen Begleitungen und stellen Anträge, obwohl dies nicht (mehr) ihr offizieller Auftrag ist. Diese subversive Überschreitung des eigenen Auftrages führt jedoch zu Überforderung und dazu, dass andere essentielle Aufgabenbereiche vernachlässigt werden. Die Inklusionsberatung wird deshalb als eine Möglichkeit betrachtet, Aufgaben wie Begleitung oder das Ausfüllen von Formularen zu übernehmen. Einen besonders positiven Effekt erhofft man sich bei dieser Form der Umsetzung auch für die Nutzer_innen:

„Ja und drum ich finde eine Begleitung, die kann da manchmal wirklich oft mal ein bisschen den Wind aus den Segeln nehmen. Hört auch was du in dem Moment brauchst, spricht die richtige Sprache, in unserem Fall, oder aber auch bei Österreicher_innen die jetzt aus etwas bildungsfernen Schichten kommen und nie was mit Behördenkram zu tun gehabt haben, die haben halt auch keinen Tau wie das dann jetzt genau rennt in so einem Fall. Und wenn es da für jemanden eine begleitende Person gibt, dann kann ich mir das schon als Erleichterung vorstellen.“ (FG-P 640 – 646)

Obwohl sowohl Lehrende als auch Professionist_innen die Frage in den Raum gestellt haben, ob es sich bei einer solchen Begleitung überhaupt um Soziale Arbeit handelt, erhofft man sich für die Studierenden bei dieser Form der Umsetzung einen gewissen Erkenntnisgewinn:

„Ich glaube, dass so eine Begleitung auch für Studierende gut wäre, weil erstens lernen sie die Institutionen kennen, außerdem lernen sie wie man Anträge ausfüllt und lernen den Umgang mit Klienten. - Weil die brauchen oft einfach nur irgendjemanden.“ (P 3903 – 3906)

Unsere Ergebnisse zeigen jedoch auf, dass auch scheinbar wenig anspruchsvolle Tätigkeiten wie Begleitungen oder das Ausfüllen von Formularen ein gewisses Gefahrenpotential bergen. Meines Erachtens sollte deshalb auch hier darauf geachtet werden, die Studierenden gut vorzubereiten und ihnen genügend Raum zur Reflexion einzuräumen:

„Na, das scheint mir überhaupt sehr wichtig, dass man, egal, wie das ablaufen soll, ja, dass man nach jeder Beratung, nach jeder Begleitung, was auch immer, auch wirklich die Zeit hat, dass dann mit Kollegen, Kolleginnen [=Studierende] zum Beispiel, dann [reflektiert]. Damit eben solche gravierende Fehler, die uns gleich in die Haftung zwingen, ja, gar nicht passieren können, weil sie einfach rechtzeitig bemerkt werden. Und das ist natürlich ein besonderer Luxus, dass ich nach jeder Beratung auch die Zeit hätte, ja, das mit Kollegen zu besprechen. Das hast eh nur einmal und das wird bei uns sein.“ (FG-L 834-839)

Dem genannten Anspruch auf ein hohes Maß an Kontinuität könnte mittels Begleitungen, meiner Ansicht nach, am ehesten entsprochen werden. Schließlich sehen die Lehrenden hier die Möglichkeit, die Studierenden schon ab dem zweiten Semester einzubinden. Die Begleitung zu Behörden ermöglicht aus Sicht der

Professionalist_innen einen wichtigen Einblick in die lebensweltlichen Herausforderungen der Nutzer_innen. Nicht zuletzt legt das empirische Material nahe, dass es im Sozialraum einen gewissen Bedarf an Begleitung in dieser Form gäbe. Die Bürokratie kann meines Erachtens als Form der Kontrolle aber auch als Schutz vor Überlastung betrachtet werden. Um bestimmte sozialarbeiterische Angebote vor Überlastung zu schützen, greifen nicht nur Behörden, sondern auch NGOs auf eine bürokratische Beschränkung des Zuganges zurück. Eine Inklusionsberatung als Begleitung könnte dabei helfen diese bürokratischen Schwellen abzubauen und zu verhindern, dass manche manche Nutzer_innen „durch den Rost fallen“.

Andererseits darf jedoch nicht davon ausgegangen werden, dass den Studierenden durch diese Form der Umsetzung ein realistisches Bild von der tatsächlichen Praxis vermittelt wird. Ein weiteres Risiko, das sich bei diesem Modell ergeben könnte, ist die Sicherheit der Studierenden. Meines Erachtens kann diese bei Begleitungen oder Hausbesuchen nur begrenzt gewährleistet werden. Im Falle einer konkreten Umsetzung wird deshalb genau darauf zu achten sein, mit welchen Nutzer_innen(-gruppen) man die Studierenden zusammenarbeiten lässt. Geht man davon aus, dass die Inklusionsberatung auch die Selbsthilfekräfte der Nutzer_innen stärken will (Stichwort: Empowerment-Ansatz), sollte außerdem darauf geachtet werden, dass man wirklich nur jene Nutzer_innen mit besonders hohem Unterstützungsbedarf begleitet. Nur so kann es gelingen, die Nutzer_innen zu befähigen, „Akteur_innen ihres eigenen Lebens zu sein“ (Frey 2009:87)

Dennoch erscheint eine Umsetzung der Inklusionsberatung als „Begleitagentur“ durchaus möglich und sinnvoll. Da nicht abzusehen ist, wie hoch der Bedarf an Begleitungen tatsächlich sein wird, empfiehlt sich jedoch auch diese Variante nur in Kombination mit anderen Schwerpunkten zu setzen. Beispielsweise würde es sich anbieten Clearing und Begleitung oder (Sozial-)Beratung und Begleitung zu kombinieren.

7.8.6 Evaluation und Qualitätssicherung

Die wissenschaftliche Expertise der FH, beziehungsweise des Ilse-Arlt-Instituts, wird von den Lehrenden als eine große Ressource betrachtet. Insofern scheint es sinnvoll diese Expertise auch dafür zu nutzen, ein Konzept für die Evaluation des Projektes zu entwerfen. Hier wäre meines Erachtens auch die Einbindung von Nutzer_innen als partizipativ Forschende denkbar. Immerhin haben die Interviews mit den Nutzer_innen gezeigt, dass diese besonders sensibel für diskriminierende Formen Sozialer Arbeit sind und auch eine gewisse Form der Partizipation befürworten würden. Die Lehrenden haben in der Fokusgruppe darauf hingewiesen, dass ein Projekt wie die Inklusionsberatung keinesfalls ohne eine „kontinuierliche und gute Begleitforschung“ beginnen sollte. Diese Forderung nach einer kontinuierlichen Evaluierung des Projektes zum Zwecke der Qualitätssicherung erscheint mir aus mehreren Gründen als sinnvoll:

Erstens würde eine Evaluation ermöglichen, die dargelegten Herausforderungen und Dynamiken im Sozialraum zu verstehen, um daraus mögliche Umstrukturierungen abzuleiten. In diesem Sinne wäre die Evaluation auch als eine Form von Steuerung zu betrachten.

Zweitens haben die Nutzer_innen angeregt die Inklusionsberatung als eine Art „Best-Practice-Beispiel“ anzulegen. Ziel dieses Vorschlages war es offenbar aufzuzeigen, dass Beratung wesentlich erfolgreicher sein könnte, wenn sie dafür ausreichende Zeitressourcen hätte. Will man beweisen, dass mehr Zeit in der Beratung auch einen höheren Erfolg bringt, müsste man nach meiner Ansicht auch auf alternative Modelle der Erfolgsmessung zurückgreifen. In den Lehrendeninterviews kam diesbezüglich die Idee einer „Social Return of Investment-Rechnung“ auf. Vielleicht kann eine qualitative Evaluierung des Projektes tatsächlich dazu beitragen, dass ein Paradigmenwechsel hinsichtlich der qualitativen Standards Sozialer Arbeit eingeläutet wird:

„In der Beauftragung und Evaluation Sozialer Arbeit muss ihr qualitatives Verständnis abgebildet und als Grundlage ihrer Bewertung herangezogen werden. Kapazitäten und Ressourcen Sozialer Arbeit müssen erhöht werden, um ihre spezifische Fachlichkeit verstehen, ermitteln und verantwortlich umsetzen zu können. Fortbildung und unabhängige Forschung sind dafür notwendig.“
(Bakic / Diebäcker / Hammer 2007)

Drittens würde eine Evaluation, in welcher Form auch immer, die Möglichkeit bieten die Partizipation der Nutzer_innen zu fördern. Aufgrund unserer Erhebungen und meiner

eigenen beruflichen Erfahrungen wage ich zu behaupten, dass viele von ihnen dazu bereit und auch in der Lage wären, partizipativ zu forschen. Zudem könnte eine stärkere Einbindung der Nutzer_innen auch dazu führen, den Studierenden einen Einblick in deren Lebenswelt zu geben. Sie hätten dadurch meines Erachtens außerdem die Möglichkeit, die eigene Privilegiertheit und die thematisierten Machtunterschiede zu reflektieren.

Viertens legen unsere Forschungsergebnisse nahe, dass eine Evaluation auch zur Stärkung der Kooperation mit den Einrichtungen im Sozialraum beitragen könnte. Nicht umsonst wiesen die Professionist_innen darauf hin, dass der Projektbeirat zur Vermeidung von Konkurrenz mit dem Ziel der Fokussierung auf gemeinsame Interessen dienen könnte:

„A: Ja ich meine den Projektbeirat gibt es ja zum Beispiel schon, und da sind ja auch einige eurer Einrichtungen vertreten, .. ja und das finde ich wirklich auch total wichtig mitzudenken, deine Idee geht ja schon so in Richtung Qualitätssicherung und Evaluation oder? B: ja und dass es dann eben auch nicht zu Konkurrenz führt, sondern eben zu Kooperation. C: ja und gerade in Zeiten wo Fördertöpfe immer kleiner werden, ist das schon auch immer ein Thema, wer macht welche Aufträge und so.“ (FG-P 222 – 227)

Die dargelegten Erkenntnisse haben gezeigt, dass die Inklusionsberatung umgesetzt werden kann. Bis dahin ist es jedoch noch ein weiter weg. Deshalb schlage ich vor das Projekt in einem kleinen Rahmen zu starten, einige der vorgeschlagenen Aufgabengebiete auszutesten und den Erfolg und Misserfolg der Inklusionsberatung laufen zu evaluieren. Dabei sollte man die Inklusionsberatung nicht als eine Praxis wie jede andere betrachten sondern als ein Pilotprojekt, das genügend Spielraum zur Entwicklung und Umsetzung neuer und bewährter sozialarbeiterischer Ansätze offen lässt.

*„Der Langsamste, der sein Ziel nicht aus den Augen verliert, geht noch immer geschwinder, als jener, der ohne Ziel umherirrt.“
(Gotthold Ephraim Lessing zit. in Opaschowski 2006:489)*

8 Conclusio (Kreil, Rauch, Reiprich)

„Bildung ist keine Katastrophe. Bildung ist auch keine Religion. Und vor allem: Bildung löst nicht alle Probleme. Viel wäre gewonnen, würde man anstelle der üblichen Mischung aus Bildungsschwärmerei und Managementrhetorik einen klaren Blick für die Möglichkeiten, aber auch Grenzen, für die Chancen, aber auch Risiken von Bildungsprozessen bekommen. Bildungseinrichtungen brauchen aktuell deshalb nicht mehr, sondern weniger Reformen, und auch wenn es paradox klingen mag, sollte generell bedacht werden: In einer sich – angeblich – rasch verändernden Gesellschaft benötigen Bildungssysteme Entschleunigung, nicht Hektik, Besonnenheit, nicht Tempo, Stabilität, nicht permanenten Wandel, Sicherheit, nicht medialen und politischen Dauerbeschuss.“ (Liessmann, 28:2016)

Im Rahmen dieser Arbeit wurde herausgearbeitet welche Kompetenzen für eine professionelle Soziale Arbeit notwendig sind, wie die Vermittlung dieser Kompetenzen stattfindet, beziehungsweise stattfinden sollte und inwiefern eine Inklusionsberatung zum Erwerb dieser Kompetenzen beitragen kann. Dabei ziehen sich folgende Erkenntnisse wie ein roter Faden durch unsere Arbeit:

- Die Kooperation mit den Einrichtungen der Soziallandschaft St. Pölten benötigt Strukturen und Anreize (*Die Fachhochschule als Ressource, nicht als Konkurrenz.*)
- Das Kompetenzprofil der Absolvent_innen des Bachelor Studiengangs Soziale Arbeit sollte genauer und für alle verständlich (Lehrende, Studierende, Professionist_innen, Nutzer_innen) definiert werden.
- Die Möglichkeiten zur Reflexion und Persönlichkeitsbildung werden sowohl in der Lehre als auch in der Praxis nicht ausgeschöpft. Haltung und professionelle Identität entwickeln sich aber durch eine kontinuierliche Verbindung zwischen „Verstehen“ und „Handeln“ und zwischen „Theorie“ und „Praxis“. Die Inklusionsberatung stellt unseres Erachtens eine Chance dar, diese Leerstelle auszugleichen.
- Die Lehrinhalte orientieren sich zu wenig an der Praxis, die bürokratische Kompetenz zur Existenzsicherung fehlt beispielsweise vielen Studierenden. Gleichzeitig mangelt es in der Praxis an der Möglichkeit aktuelle, theoretische Diskurse zu verfolgen und umzusetzen. Dies führt dazu, dass es den

Professionalist_innen, trotz eines kritischen Bewusstseins an Möglichkeiten fehlt Soziale Arbeit, im Sinne der Global Definition umzusetzen.

- Die Nutzer_innen wollen nicht nur „befragt“ werden, sie wollen auch „teilhaben“ und sich einbringen. Eine innovative Ausbildung sorgt für Partizipation und entwickelt Modelle zur Gleichstellung dieses Nutzer_innenwissens.
- Soziale Arbeit braucht Zeit und Zeit ist Geld. Die allgegenwärtige Ökonomisierung zwingt die Profession zu raschen und effizienten Lösungsansätzen. Um dem Ökonomisierungsdruck entgegenzuwirken braucht es kreative und innovative Visionen. Die Inklusionsberatung könnte eine solche sein.
- Für den Erwerb essenzieller Kompetenzen sollte sich das Studium stärker an den Kerninhalten orientieren (generalistisch) und die Persönlichkeitsbildung mehr in den Fokus nehmen.
- *Soziale Arbeit* ist eine wandlungsfähige und wandlungsorientierte Profession. Sie entwickelt ihre Identität und Funktionalität kontinuierlich weiter. Dabei fühlt sie sich den Menschen verpflichtet ist und seinem Bedürfnis nach gesellschaftlicher Teilhabe, ebenso wie dem Bedürfnis nach Freiheit und Selbstbestimmung verpflichtet.

In Anbetracht dieser Erkenntnisse kommen wir zum Schluss, dass die Implementierung einer Inklusionsberatung eine Chance für die Profession, den Sozialraum und ihre künftigen Nutzer_innen bietet. Um unsere eingangs gestellte Frage zu beantworten: Wir halten eine Umsetzung der Inklusionsberatung für möglich, sinnvoll und auch notwendig.

„Man schafft niemals Veränderung, indem man das Bestehende bekämpft, um etwas zu verändern, baut man neue Modelle, die das Alte überflüssig machen.“

(Richard Buckminster Fuller 1895-1983)

9 Nachwort (Kreil, Rauch, Reiprich)

„Soziale Arbeit ist inklusiv! - Soziale Arbeit stellt sich eher die Frage: „Sind unsere Arme lang genug, ist unser Atem ausreichend und ist unser Fundament – und da sind wir jetzt wieder bei der Ausbildung – stark genug um die Inklusionsprozesse die wir einleiten wollen auch tatsächlich einleiten zu können. Und da ist man oft im Hamsterrad. Da muss man als Sozialarbeiter diese Dialektik erkennen. Wie kann ich dieses System überwinden – das ist ein langfristiges Ziel – und gleichzeitig den Menschen helfen die heute Opfer des Systems sind, wohlwissend, dass ich dadurch das System auch ein Stück weit stabilisieren. Und die Verantwortung, diese Gradwanderung zu machen, hat jede und jeder von uns selber aber das Rüstzeug dazu müssen wir in der Ausbildung liefern.“ (L 971-979)

Wenn wir unseren forschenden Blick abschließend auf uns selbst richten, unsere Forschungstagebücher, Skripten und unseren Chatverkehr analysieren, dann wird deutlich, dass wir nicht nur den Sozialraum, sondern auch uns selbst erforscht haben. Für die Qualität unserer (künftigen) Arbeit ist dies wesentlich! Immerhin sind wir selbst Teil der Profession, Teil des Sozialraumes, Teil der FH und nicht zuletzt auch Teil des wissenschaftlichen Diskurses. All diese Rollen gehen mit unterschiedlichen Anforderungen, Erwartungen, Macht- und Ohnmachtsverhältnissen einher.

Als Professionist_innen haben wir in Anbetracht des alltäglichen Handlungsdrucks gelernt, den gesellschaftlichen Kontext, der diese Phänomene erzeugt, auszublenden. Oft war dies auch nötig, um die Menschen mit denen wir Arbeiten zu stabilisieren und mit ihnen an einer selbstbestimmten, unabhängigen und würdevollen Lebensführung zu arbeiten.

Die Geschichte zeigt, dass wir als Sozialarbeiter_innen eine hohe Verantwortung zu tragen haben. In Zeiten des Nationalsozialismus entschieden unter anderem Sozialarbeiter_innen darüber, wer als fortpflanzungs- oder gar lebenswürdig erachtet werden konnte. Als organische Intellektuelle, im Sinne von Gramsci (1932), haben Sozialarbeiter_innen die Möglichkeit die staatliche Hegemonie herzustellen oder, falls nötig, auch zu unterwandern. Um verantwortungsbewusst mit dieser Macht umzugehen und mit den widersprüchlichen Mandaten zurechtzukommen, bedarf es unserer Erkenntnisse zufolge Reflexionsfähigkeit und Haltung. Heute ist die Soziale Arbeit mit anderen Herausforderungen konfrontiert, sie kann aber nach wie vor wesentlich dazu beitragen, ob Menschen exkludiert oder inkludiert sind, ob sie ein menschenwürdiges Leben führen können oder nicht.

In Zeiten der Ökonomisierung steht die Möglichkeit Inklusion zu fördern jedoch auf dem Spiel. Als Professionist_innen müssen wir uns die Frage stellen, wollen wir die

Inklusionsförderung und die Exklusionsverwaltung um jeden Preis? Wie können wir aus dem Hamsterrad ausbrechen, das unsere Reflexionsmöglichkeit, unseren Handlungsspielraum und unsere Professionalität gefährdet? – Hierfür braucht es unseres Erachtens Haltung, Fachwissen und Mut. Vieles davon bekommen die Absolvent_innen der FH - St. Pölten vermittelt, vieles davon müssen sie sich jedoch auch selbst aneignen.

Als Studierende, haben wir gelernt, dass das Masterstudium mit einem hohen Grad an Disziplinierung einhergeht. Aufgrund unserer Forschung wissen wir, dass diese Disziplinierung nicht nur in der Bildung, sondern in allen gesellschaftlichen Teilbereichen auftritt. Um als Sozialarbeiter_in zu arbeiten, ist zweifellos eine gewisse Disziplin notwendig. Es stellt sich nur die Frage, ob diese Disziplin, wie beim Militär, von außen in die Studierenden „eingetrichtert“ werden kann. Die Lehre in St. Pölten vertritt zweifellos nicht die Vorstellung, dass sie den Studierenden die Kompetenzen als „Lehrobjekte“ vermitteln kann, dennoch steht sie unter einem gewissen gesellschaftlichen Druck dies zu vermitteln.

Als junge Menschen mit akademischer Bildung und der richtigen Staatsbürger_innenschaft, hätten wir unser Masterstudium auch abbrechen können, ohne wesentliche Konsequenzen daraus zu erleiden. Wir sind in diesem Sinne sicherlich privilegiert. Für die Menschen, mit denen wir alltäglich arbeiten, ist dies zumeist nicht der Fall. Für Professionist_innen, die ihre Arbeit als lohnabhängige ausführen, wäre ein Ausstieg aus dem Hamsterrad schon schwieriger möglich. Für die Nutzer_innen, die im Rahmen der allgegenwärtigen „Workfare“ und „Learnfare“ Politik des aktivierenden Sozialstaates diszipliniert werden, würde ein Ausstieg aus dem Hamsterrad bedeuten, noch stärker exkludiert zu werden. Für unsere Profession stellt sich deshalb die Frage, wie wir solidarisch sein können und welchen Preis wir für unsere Solidarität zu zahlen bereit sind? Die im eingängigen Zitat erwähnte Diskrepanz zwischen Systemerhalt und Systemveränderung wird hier besonders deutlich.

Als Forscher_innen haben wir außerdem gelernt, dass wir trotz unserer intensiven Auseinandersetzung gerade einmal die Spitze des Eisbergs sichtbar machen konnten. Am Ende unseres Forschungsprojektes stehen viele offene Fragen: Wie kann Inklusivität und Diversität an der FH gelebt werden, wenn die Gesellschaft in der wir leben noch so weit von der Utopie einer inklusiven Gesellschaft entfernt ist? Wie kann die FH Inklusion fördern, wenn sie den Zugang zum Bachelorstudium so begrenzen

(muss), dass der Studiengang Soziale Arbeit vom eigenen Diversityanspruch noch weit entfernt ist? Kann eine Inklusionsberatung in einer „exklusiven Gesellschaft“ überhaupt Inklusion befördern? Oder muss Inklusion dabei eine leere Worthülse bleiben? - Trotz aller Kritik denken wir, sie kann, falls die Nutzer_innen dies auch wollen!

Wir haben aufgezeigt, dass die Inklusionsberatung auch eine Chance für stärkere Partizipation von Nutzer_innen und Peers sein kann. Die FH sollte diese Chance trotz des Machtgefälles und der habituellen Unterschiede nutzen..

Wir raten außerdem dazu die wissenschaftlichen Ressourcen an der FH zu nützen, um den „forschenden Blick“ noch tiefer auf die Lehre zu legen. Immerhin wurde im Rahmen unserer Forschung deutlich, dass die FH keineswegs frei von ökonomischen Zwängen ist, und dass es noch viele ungenutzte Ressourcen zu erschließen gilt.

Sowohl Studierende, als auch Lehrende, sind unseres Erachtens innerhalb des oben genannten „Hamsterrades“ zu verorten, dasselbe gilt für Nutzer_innen und Berater_innen, die Lehrenden und die Professionist_innen etc. Anzunehmen sie wären darin gefangen, wäre unseres Erachtens jedoch fatalistisch.

Unsere Forschung hat klar aufgezeigt, dass es viele Überschneidungen der Interessen und Bedürfnisse gibt. Ganz im Sinne der Diversität geht es unseres Erachtens darum, das Gegenüber trotz aller Unterschiede als Subjekt, mit dementsprechenden Einfluss auf seine Umwelt wahrzunehmen, und die Verschiedenheit dabei als eine Ressource zu betrachten. Freire meint, unseres Erachtens zurecht:

“Teachers and students (leadership and people), co-intent on reality, are both Subjects, not only in the task of unveiling that reality, and thereby coming to know it critically, but in the task of re-creating that knowledge. As they attain this knowledge of reality through common reflection and action, they discover themselves as its permanent re-creators.”
(Freire 1970:29)

Das oben genannte Hamsterrad und die Konstruktion der Studierenden als Objekt der Lehre ist vielleicht auch der Grund, weshalb das Studium - wie manche Lehrende kritisiert haben - einen so „schulischen Charakter“ hat. Diese „Verschulung“ wiederum könnte die Ursache für den kritisierten Mangel an (Lebens-)Erfahrung und Selbstbewusstsein der Studierenden sein. Foucault meint, unseres Erachtens zurecht:

„Jedes Erziehungssystem ist eine politische Methode, die Aneignung der Diskurse mit-samt ihrem Wissen und ihrer Macht aufrechtzuerhalten oder zu verändern.“
(Foucault / Seitter / Konsermann 1998:30)

Wir haben aufgezeigt, dass Professionalität und Handlungsfähigkeit in der Sozialen Arbeit nicht nur praktische Kompetenzen, sondern ein ethisches und politisches

Bewusstseins erfordern. Damit sich die Studierenden all dies aneignen können, bedarf es nicht nur Erfahrungsräume, sondern auch Zeit um diese Erfahrungen zu reflektieren.

Wir raten den Curriculumsverantwortlichen deshalb die Rahmenbedingungen des Bachelorstudienganges und der Inklusionsberatung so zu gestalten, dass für die mitarbeitenden Studierenden und Lehrenden ausreichend Raum für Reflexion, Vernetzung und Evaluation gegeben ist. Oberstes Ziel soll die Förderung professioneller Haltung und Kompetenzen sein. Unsere Ergebnisse zeigen jedoch auch, dass die Lehre nur die Grundlage für diese Kompetenzen legen kann. Natürlich sind auch die Praxisstellen und nicht zuletzt die Studierenden selbst für die Entwicklung ihrer Haltung und Kompetenzen verantwortlich.

Im Rahmen des Projektes Inklusionsberatung hat die FH St. Pölten die Möglichkeit, sich selbst zu hinterfragen, neu zu orientieren, sich (noch) weiter zu entwickeln. - Wir plädieren dafür, dass diese Chance genutzt wird! - Im Sinne ihrer Tradition als kritische Bildungsstätte bestärken wir den Bachelorstudiengang deshalb darin, „freie“ Absolvent_innen hervorzubringen. Diese Freiheit ist nicht etwas, dass den Studierenden gegeben oder geschenkt werden soll. Es ist auch nicht etwas, dass man einmal bekommt und dann für immer behält. Freire (1970:29) meint:

„Freedom is acquired by conquest, not by gift. It must be pursued constantly and responsibly. Freedom is not an ideal located outside of man; nor is it an idea which becomes myth. It is rather the indispensable condition for the quest for human completion.“ (ebd.)

„Frei sein“ könnte für die künftigen Berater_innen der Inklusionsberatung also bedeuten, sich nicht nur als Teil der Inklusionsberatung zu betrachten, sondern sich selbst und das jeweilige Gegenüber, als handlungsfähiges Subjekt im Kontext der Gesellschaft zu begreifen. Der römische Philosoph Seneca hat die Zielsetzung einer nach Freiheit strebenden (Aus-)bildung schon damals auf den Punkt gebracht:

„An education is truly „fitted for freedom“ only if it is such as to produce free citizens, citizens who are free not because of wealth or birth, but because they can call their minds their own. Male and female, slave-born and freeborn, rich and poor, they looked into themselves and developed the ability to separate mere habit and convention from what they can defend by argument. They have ownership of their own thought and speech, and this imparts to them a dignity that is far beyond the outer dignity of class and rank.“ (Seneca zit. in Nussbaum 1997:293)

10 Inhaltsverzeichnis

Adorno, Theodor (1972): Soziologische Schriften.I.Suhrkamp:Frankfurt am Main, 1972.

Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria (2016), www.aq.ac.at/de/index.php [27.12.2016]

Anastasiadis, Maria (2009): „M-Powerment“: Eine Methode, die Erfahrungen sichtbar machen kann. In: Riegler, Anna / Hojnik, Sylvia / Posch, Klaus (Hg.): Soziale Arbeit zwischen Profession und Wissenschaft: Vermittlungsmöglichkeiten in der Fachhochschulausbildung. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.

Baecker, Dirk (2001): Soziale Hilfe als Funktionssystem: Kommunikation – Organisation - Gesellschaft. In: Otto, Hans-Uwe / Thiersch, Hans / Böllert, Karin (Hg.): Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik. Neuwied: Luchterhand, 1870–1875.

Bakic, Josef / Diebäcker, Marc / Hammer, Elisabeth (2007): Wiener Erklärung zur Ökonomisierung und Fachlichkeit in der Sozialen Arbeit. In: Online unter: www.sozialarbeit.at/petition.php. <http://culturebase.org/home/soltauer-impulse/Wiener.pdf>[14.02.2017]

Becker-Lenz, Roland / Busse, Stefan / Ehlert, Gudrun / Müller-Hermann, Silke (2012): Einleitung: Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität als Elemente von Professionalität im Studium Sozialer Arbeit. In: Becker-Lenz, Roland / Busse, Stefan / Ehlert, Gudrun / Müller-Hermann, Silke (2012) (Hg.Innen): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 9-31.

Bettinger, Frank (2013): Kritik Sozialer Arbeit – Kritische Soziale Arbeit. In: Hartmann, Jutta / Hünersdorf, Bettina (2013) (Hg.innen): Was ist und wozu betreiben wir Kritik in der Sozialen Arbeit? Disziplinäre und interdisziplinäre Diskurse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 87-107.

Bogner, Alexander / Littig, Beate / Menz, Wolfgang (2014): Interviews mit Experten. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Böhler, Doris (2015): Partizipation durch experimentelle Lehr-und Lernformen im Studium Soziale Arbeit. Eine Analyse von Reflexionspapieren im Anschluss an Rollenspiele. In: *soziales_kapital.*, Jg. 14, 8.

Bourdieu, Pierre (1987): Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft. 1. Aufl, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourmer Monika (2012): Berufliche Identität in der *Sozialen Arbeit*, Bildungstheoretische Interpretationen autobiographischer Quellen, Julius Klinkhardt, 2012,12

Brändle Tobias (2013): Ausgebrannte Studierende: Burnout-Gefährdung nach dem Bologna-Prozess. Veröffentlicht in Simon Pflöging & Claudia Gerhardt: *Journal of Business and Media Psychology*(4:2013),Heft1, http://journal-bmp.de/wp-content/uploads/2013/07/01_Pflöging_Gerhardt.pdf [14.02.2017]

Brown, Kevin (2008): „Fit for Purpose?“ Welche Theorien sind für das Hauptziel der Sozialen Arbeit geeignet? In: SIT, Sozialarbeit in Tirol, 77/2008, 4-7.

Buckminster Fuller Richard (1895-1983), <https://danach.jetzt/zitate>, [19.03.2017]

Bundesministerium für Bildung (2016): Regierungsvorlage zum Bundesgesetz über den Nationalen Qualifikationsrahmen,(NQR-Gesetz) https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXV/II_00999/fname_498912.pdf [14.02.2017]

Calmbach Marc / Borgstedt Silke, /Borchard Inga,/ Martin Peter / Bodo Flaig (2016): Wie ticken Jugendliche 2016? SINUS Markt- und Sozialforschung GmbH 2016, Springer Verlag 2016

Cloos, Peter / Thole, Werner (2010): Soziale Arbeit als professionelle Dienstleistung. Zur „Transformation des beruflichen Handelns“ zwischen Ökonomie und eigenständiger Fachkultur. In: Müller, Siegfried / Sünker, Heinz (2010) (Hg.): Soziale Arbeit zwischen Politik und Dienstleistungen. Neuwied: Luchterhand, 535-556.

Dalí Salvador (1904-1989): span. surrealist. Maler, <http://www.zitate.de/autor/Dali%2C+Salvador> [19.03.2017]

Dewe, Bernd / Dewe, Bernd / Ferchhoff, Wilfried / Olaf-Radtke, Frank (Hg.) (1992): Erziehen als Profession. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Diebäcker, Marc / Ranftler, Judith / Strahner, Tamara / Wolfgruber, Gudrun (2009): Zeugnisse alltäglichen Leidens in sozialen Organisationen. Von der Ökonomisierung des Politischen zur Depolitisierung und Deprofessionalisierung der Sozialen Arbeit–Teil II. In: [soziales_kapital.](http://sozialeskapital.at/index.php/sozialeskapital/article/view/168), Jg. 4. <http://sozialeskapital.at/index.php/sozialeskapital/article/view/168>,[14.02.2017]

Dimmel, Nikolaus (2006): Verbetriebswirtschaftlichung, Professionalisierung und sozialpolitisches (Doppel)Mandat – ein Bermuda-Dreieck der Sozialen Arbeit? <http://sozialarbeit.at/archiv.php?documents=true> [15.04.2017].

Dominelli Lena (2014),Promoting environmental justice through green social work practice: A key challenge for practitioners and educators, *International Social Work* 2014, Vol. 57(4) 338–345,Durham University, <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0020872814524968>, [14.02.2017]

Dvorak Karl (2012) BUTA 12, <http://www.sozialarbeit.at/files/dvorak.pdf>, [14.02.2017]

EASSW, European Association of Schools of Social Work (2014) *Kommentar zu Globale Definition of Social Work 2014*, <http://www.eassw.org/global-social-work/7/gdsw-die-internationale-definition-der-sozialarbeitsprofession.html>, [15.03.2017]

Ebert, Jürgen (2011): Aneignung eines professionellen Selbstverständnisses. Analyse von Modulen zur Habitus- und Identitätsbildung aus Bachelor-Studiengängen „Soziale Arbeit“ in Deutschland, Österreich und der Schweiz. http://www.hawk-hhg.de/sozialarbeitundgesundheit/media/Professionelles_Selbstverstaendnis.pdf [15.04.2017].

Egger, Rudolf (2009): Erzählungen des Konkreten. Ungewissheit als Leitmotiv im Professionalisierungsprozess von SozialarbeiterInnen. In: Riegler, Anna / Hojnik, Aylvia / Posch, Klaus (2009) (Hg.Innen): Soziale Arbeit zwischen Profession und Wissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 123-137.

- Engelmann Julia (2015): Stille Wasser sind attraktiv <https://www.youtube.com/watch?v=Di3qsGI4vaM> [26.01.2017]
- Eurydice (2007): Das Informationsnetz zum Bildungswesen in Europa, <https://www.kmk.org/dokumentation-und-statistik/europaeisches-bildungsinformationsnetz-eurydice.html> [24.01.2017]
- Fachhochschule St. Pölten (2016): Info-Folder zum Bachelor Studiengang Soziale Arbeit. <https://www.fhstp.ac.at/de/studium-weiterbildung/soziales/soziale-arbeit-bachelor> [16.02.2017]
- Fegter, Susanne / Geipel, Karen / Horstbrink, Janina (2010): Dekonstruktion als Haltung in sozialpädagogischen Handlungszusammenhängen. In: Kessl, Fabian / Plößler, Melanie (2010) (Hg.Innen): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 233-248.
- Fellöcker, Kurt / Haselbacher, Christine (2015): Forschungsvorhaben Inklusionsberatung. Forschungskonzept. FH - St. Pölten: unveröffentlicht.
- Foucault, Michel / Seitter, Walter / Konsermann, Ralf (1998): Die Ordnung des Diskurses. Limitierte Sonderausg., Frankfurt/M: Fischer Taschenbuchverlag
- Freire, Paulo (1970): Pedagogy of the oppressed. New rev. ed, London: Penguin Books.
- Frey, Cornelia (2009): Ilse Arlt. Eine frühe Systemikerin? In: Pantuček, Peter / Maiss, Maria (Hg.): Die Aktualität des Denkens von Ilse Arlt. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften, 83–93.
- Friesenhahn, Günter J./ ,Otto Hans-Uwe / Seibel Friedrich W. (2007): Walter Lorenz, Mentor einer kritischen Europäischen Sozialen Arbeit. Veröffentlicht in Social Work & Society, Festschrift Walter Lorenz, <http://www.socwork.net/sws/article/viewFile/128/494> [14.02.2017]
- Frittm, Markus (2012): Humor und sein Nutzen für SozialarbeiterInnen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Froschauer, Ulrike; Lueger, Manfred, 2003: Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. Wien: WUV-Universitätsverlag.
- Fuchs, Peter / Schneider Dietrich (1995): Das Hauptmann-von-Köpenick-Syndrom. Überlegungen zur Zukunft funktionaler Differenzierung, in: Soziale Systeme, 2/95: S. 203-224.
- Fürst, Roland (2008): Case Management und Clearing. In: Bakic, Josef / Diebäcker, Marc / Hammer, Elisabeth (Hg.): Aktuelle Leitbegriffe der Sozialen Arbeit Ein kritisches Handbuch. Wien.
- Gil, David G. (2006): Gegen Ungerechtigkeit und Unterdrückung. Konzepte und Strategien für Sozialarbeiter. Karlsruhe: Kleine Verlag.
- Gramsci, Antonio (1932): Briefwechsel mit Tatjana Schucht 1931 - 1935. Hamburg: Argument Verlag [u.a.].

Gramsci, Antonio (1996): Gefängnishefte, 10 Bde, Hamburg.

Graßhoff, Gunther (2011): Kommentar zu den Beiträgen im Themencluster III. „Genese von Professionalität im Ausbildungskontext“. In: Becker-Lenz, Roland / Busse, Stefan / Ehlert, Gudrun / Müller, Silke (2011) (Hg.Innen): Professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit. Materialanalysen und kritische Kommentare. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 246-252.

Grigori, Eva / Reidinger, Veronika / Wahlhütter, Laura / Zach, Barbara (2015): Soziale Arbeit zwischen Psycho-Boom und Professionalisierungstendenz. Masterarbeit, Fachhochschule St. Pölten.

Grillitsch, Waltraud (2013): „Fehlerlose Soziale Arbeit? – Fehlerkultur zwischen Selbsterneuerung und Verweigerung“. In: Sozialarbeit in Österreich Zeitschrift für Soziale Arbeit, Bildung und Politik. Nr. Fehlerlose Sozialarbeit? Fehlerkultur zwischen Selbsterneuerung und Verweigerung.

Großegger, Beate (2015): Zwischen Verdrängungswettbewerb und solidarischer Gesellschaft .Soziale Gerechtigkeit aus Sicht Jugendlicher. https://www.jugendkultur.at/wp-content/uploads/Dossier_Soziale_Gerechtigkeit_Großegger_2015.pdf [19.03.2017]

Han-Broich, Misun (2012): Ehrenamt und Integration. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Harmsen, Thomas (2014): Professionelle Identität im Bachelorstudium Soziale Arbeit. Konstruktionsprinzipien, Aneignungsformen und hochschuldidaktische Herausforderungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Heimgartner, Arno (2009): Komponenten einer prospektiven Entwicklung der *Sozialen Arbeit*, LIT Verlag 2009, 105 ,114.

Heiner, Maja (2010): Handlungskompetenz und Handlungstypen. Überlegungen zu en Grundlagen methodischen Handelns. In: Thole, Werner (2010) (Hg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 611-624.

Heite, Catrin (2010): Anerkennung von Differenz in der Sozialen Arbeit. Zur professionellen Konstruktion des Anderen. In: Kessl, Fabian / Plöber, Melanie (2010) (Hg.Innen): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 187-200.

help.gv.at(2017),ECTS-Punkte,
<https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/16/Seite.160120.html>
[16.03.2017]

Herriger, Norbert (2006): Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 3. Auflage, Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Ife, Jim (2007): The new international agendas: what role for social work. Published in Council for Social Work Education, San Francisco, October 2007
<http://ifsw.org/statements/the-new-international-agendas-what-role-for-social-work/>
[16.02.2017]

- IFSW (2010): Ethik in der Sozialen Arbeit – Darstellung der Prinzipien. http://avenirsocial.ch/cm_data/ethikprinzsozarbeitifsw.pdf [15.04.2017].
- IFSW (2014): Global Definition of Social Work. <http://ifsw.org/get-involved/global-definition-of-social-work>, [14.02.2017]
- IFSW (2014): Global Definition of Social Work. <http://ifsw.org/policies/definition-of-social-work/> [15.04.2017]
- Institut für Jugendkulturforschung (2015): Studienpräsentation: Begabung unserer Jugend, Bildungs und Berufsperspektiven niederösterreichischer Schüler und Schülerinnen 8. Schulstufe, 2015.
- Kaiser, Robert (2014): Qualitative Experteninterviews. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Kern, Johanna (2016): Die Bedeutung von beruflichen Selbstbild und beruflichem Habitus im Kontext Sozialer Arbeit. In: soziales_kapital, Wissenschaftliches Journal österreichischer Fachhochschul-Studiengänge Soziale Arbeit. 16/2016, 118-129.
- Kessl, Fabian / Otto, Hans Uwe (2012): Soziale Arbeit. In: Albrecht, Günther / Groenemeyer, Axel (Hg.): Handbuch soziale Probleme, Band 1&2, 2. überarbeitete Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 1306-1331.
- Klein, Stefan (2011): Der Sinn des Gebens. Warum Selbstlosigkeit in der Evolution siegt und wir mit Egoismus nicht weiter kommen. Fischer Taschenbuch Verlag, 2011,15
- Kleve, Heiko (2005): In: Hollstein-Brinkmann, Heino / Staub-Bernasconi, Silvia / Staub-Bernasconi, Silvia (Hg.): Systemtheorien im Vergleich. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 63–92.
- Kleve, Heiko (2007): Postmoderne Sozialarbeit: ein systemtheoretisch-konstruktivistischer Beitrag zur Sozialarbeitswissenschaft. 2. Aufl, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Koch, Verena (2007): Kann das Ehrenamt den Sozialstaat retten?: Möglichkeiten und Grenzen des diakonischen Ehrenamtes als eine Praxisform des Sozialstaates - eine kritische Reflexion. o. A. Diplomica Verlag.
- Konfuzius (551v.Chr): <http://www.lernen-foerdern-ev.de/kinderland/standorte/greven-wilhelm-busch-strasse/fotogalerien/20112012/erzaehle-mir-und-ich-vergesse-zeige-mir-und-ich-erinnere-mich-lass-es-mich-tun-und-ich-verstehe-konfuzius-553-473-v-chr.html> [27.03.2017]
- Konrad (49:1994) zitiert in Kruse Elke (2004): Stufen zur Akademisierung - Wege der Ausbildung für Soziale Arbeit. Von der Wohlfahrtsschule zum Bachelor/Mastermodell. VS Verlag für Sozialwissenschaften (Wiesbaden) 2004.
- Kotthaus (2013: 44): zitiert in Domes Michael, Schneider Jens (2014): Ethik und professionelle Identität im Studium Soziale Arbeit, Verantwortung und oder Verpflichtung der Lehre? Vortrag auf dem 3. Berufskongress Soziale Arbeit, Berlin 2014, http://www.berufskongress-soziale-arbeit.de/fileadmin/redaktionell/pdf/2014_-_Berlin/Tagungsdoku/WS_14.pdf. [17.01.2017]

Kunstreich, Timm (2013): Was ist heute kritische Soziale Arbeit? In: Kröger, Danny / Stender, Wolfram (2013) (Hg.Innen): Soziale Arbeit als kritische Handlungswissenschaft. Beiträge zur (Re-)Politisierung Sozialer Arbeit. Hannover: Blumhardt Verlag, 81-93.

Kunz, Regula (2015): Wissen und Handeln in Schlüsselsituationen der *Sozialen Arbeit*, Empirische und theoretische Grundlegung eines neuen kasuistischen Ansatzes - Dissertation Philosophisch-Historischen Fakultät der Universität Basel, 2015,17.

Kunz Regula, Tov Eva (2009): Titelsammlung der Schlüsselsituationen aus der Praxis der *Sozialen Arbeit*, http://www.schluesselsituationen.ch/docs/modell/Titelsammlung%20Schluesselsituationen_2009.pdf, [17.03.2017]

Küstners, Ivonne (2009): Narrative Interviews: Grundlagen und Anwendungen. 2. Auflage, Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.

Lehmann Anna (2014): Heute mal nicht die Welt retten. Veröffentlicht am 16.11.2014 online auf TAZ <http://www.taz.de/Unpolitische-Studierende/!5029483/> [14.02.2017]

Lenz, Gaby (2012): Im Sog der Ökonomisierungswelle – strukturelle Rahmenbedingungen zur Produktion von Professionalität in der Sozialen Arbeit. In: Becker-Lenz, Roland / Busse, Stefan / Ehlert, Gudrun / Müller-Hermann, Silke (2012) (Hg.Innen): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 303-316.

Liessmann, Konrad Paul (2006): Geisterstunde: Die Praxis der Unbildung, Eine Streitschrift. Piper Verlag 2016.28.

Luhmann, Niklas / Baecker, Dirk (Hg.) (2005): Einführung in die Theorie der Gesellschaft. 1. Aufl, Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.

Lutz, Roland (2009): Auf dem Weg in die „Sozialwirtschaft“. Die Ökonomisierung als Chance, das Selbstverständnis der Sozialen Arbeit neu zu skizzieren. In: Sozialaktuell, 2/2009, 33-37.

Maaser, Wolfgang (2013): Sozialarbeiterische Profession im Spannungsfeld von normativem Selbstverständnis und sozialstaatlicher Beauftragung. In: Ethikjournal, 1/2013, 1-18.

Mayrhofer, Hemma (2012): Niederschwelligkeit in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Mayring, Philipp (2007): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. 9. Aufl., Dr. nach Typoskr, Weinheim: Beltz.

Meichenitsch, Katharina / Neumayr, Michaela / Schenk, Martin / Meichenitsch, Katharina / Neumayr, Michaela / Schenk, Martin (Hg.) (2016): Neu! Besser! Billiger!: soziale Innovation als leeres Versprechen. Wien: Mandelbaum Verlag.

Moser, Michaela (2016): Ist es neu? Ist es gut? Wer ist beteiligt?: Denkanstöße zum Zusammenhang von sozialen Innovationen und gutem Leben. In: Meichenitsch, Katharina / Neumayr, Michaela / Schenk, Martin (Hg.): Neu! Besser! Billiger!: soziale Innovation als leeres Versprechen. Wien: Mandelbaum Verlag.

Müller-Hermann, Silke / Becker-Lenz, Roland (2012): Krisen als Voraussetzung der Bildung von Professionalität. In: Becker-Lenz, Roland / Busse, Stefan / Ehlert, Gudrun / Müller-Hermann, Silke (Hg.): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 33–49.

Müller, Burkhard (2006): Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit. Freiburg im Breisgau.

https://ecampus.fhstp.ac.at/pluginfile.php/434967/mod_resource/content/1/0_1FAN3_MuellerBurkhard_Fallvon.pdf?forcedownload=1, [17.03.2017]

Müller, C. Wolfgang (2006): Laudatio. In: Mutke, Barbara / Tammen, Britta (2006) (Hg.innen): Soziale Gerechtigkeit – Soziales Recht. Interdisziplinäre Beiträge zu Problemlagen und Veränderungsbedarf. Weinheim: Juventa, 13ff.

Münch Richard (2011): Akademischer Kapitalismus, Über die politische Ökonomie der Hochschulreform, Suhrkamp 2011, 341ff.

Nida-Rümelin Julian (2010): Der Bachelor-Bankrott. Ein Interview mit Martin Thureau. Veröffentlicht online auf [sueddeutsche.de](http://www.sueddeutsche.de) am 17.05.2010 <http://www.sueddeutsche.de/karriere/studienreform-der-bachelor-bankrott-1.702254?page=4> [14.02.2017]

Nussbaum, Martha Craven (1997): Cultivating humanity: a classical defense of reform in liberal education. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno / Helsper, Werner (1996) (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt: Suhrkamp, 70-182.

Oevermann, Ulrich (2000). Dienstleistungen der Sozialbürokratie aus professionalisierungstheoretischer Sicht. In: Von Harrach, Eva-Marie/Loer,Thomas/Schmidtke, Oliver (Hrsg.) (2000): Verwaltung des Sozialen. Formen der subjektiven Bewältigung eines Strukturkonflikts. Konstanz: UVK, 57-78.

Opaschowski, Horst W. (2006): Deutschland 2020. Wie wir morgen leben -- Prognosen der Wissenschaft, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Pantuček, Peter (2005): Kompetenzprofil der AbgängerInnen von Bachelor-Studiengängen *Soziale Arbeit*, erstellt vom Austro-Bachelor-Team unter Federführung von Peter Pantuček, 2005, Veröffentlicht auf <http://www.Pantuček.com/texte/2006bachelor/Kompetenzprofil.pdf> [16.02.2017]

Pantuček, Peter (2006) Mitmenschlichkeit, Verantwortung und Apathie. Anmerkungen zu zwei Prozessen. Veröffentlicht in: Dallmann, Hans Ulrich / Kreuzer, Thomas (Hg.): Gutes Gelingen. Festgabe zum 60. Geburtstag von Fritz Rüdiger Volz. Berlin 2006, 339-352.

Pantuček, Peter (2006): Bedrohte Professionalität? Welche Professionalität? Über Gegenstand und Missverständnisse. Veröffentlicht am 17.12. 2016 <http://www.Pantuček.com/index.php/soziale-arbeit/texte/347-bedrohte-professionalität> [23.01.2017]

Pantuček, Peter (2006): Professionalität und Ambivalenz. Anmerkungen zu einem Unfall. Dieser Beitrag bezieht sich auf den Prozessbericht von Margarete Niedermayr. 2006. Veröffentlicht 01.2006

<http://www.Pantuček.com/texte/2006steyr/ambivalenz.html> [05.03.2017]

Pantuček, Peter (2006): Vom DSA zum Bachelor. Umbauarbeiten bei der akademischen Qualifizierung für die *Soziale Arbeit* und der St. Pöltner Weg. Veröffentlicht auf <http://www.Pantuček.com/texte/2006bachelor/bachelor.pdf> im April 2006. [03.01.2017]

Pantuček, Peter (2005): Lebensweltbezogene Methoden in der Kinder- und Jugendarbeit als Handlungsorientierung und -anleitung. In: Braun, Karl-Heinz / Wetzel, Konstanze / Dobesberger, Bernd / Fraundorfer, Andrea (Hg.): Handbuch Methoden der Kinder- und Jugendarbeit: Studien zur pädagogischen Entwicklungsforschung und Qualitätssicherung. Wien: Lit-Verl, 35–47.

Pantuček, Peter (2006): Sozialarbeitswissenschaft und die Praxis der Sozialarbeit. Ein Überblick über Fragen und Probleme. In: Flaker, Vito / Schmid, Tom (2006) (Hg.): Von der Idee zur Forschungsarbeit. Forschen in Sozialarbeit und Sozialwissenschaft. Wien: Böhlau, 23-35.

Pantuček, Peter (2010): Aufgaben und Charakteristika einer professionsbezogenen Wissenschaft. In: Brandstetter, Manuela / Vyslouzil, Monika (2010) (Hg.Innen): Soziale Arbeit im Wissenschaftssystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 299-314.

Pantuček, Peter / Posch, Klaus (2009): Die Theorie-Praxis-Frage in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung in einige ihrer Problemstellungen. In: Riegler, Anna / Hojnik, Aylvia / Posch, Klaus (2009) (Hg.Innen): Soziale Arbeit zwischen Profession und Wissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 15-30.

Pechar, Hand / Angela, Wroblewskie (2011:) Die Auswirkungen von Bologna auf die Lage der Studierenden in Österreich, Zeitschrift für Hochschulentwicklung ZFHE Jg. 6/Nr.2 (Juni 2011).

Polt, Gerhard (2004): Tolerant - Und wer zahlt's? Audio CD, erschienen im Verlag Kein & Aber 2004, <https://www.youtube.com/watch?v=-pJA5mbtkUo> [16.02.2017]

Pörtner, Marlis (2013): Fachkompetenz oder Mitmenschlichkeit? Veröffentlicht in: Blaha Kathrin / Meyer Christine / Colla Herbert / Müller-Teusler (Herausgeber): Die Person als Organon in der *Sozialen Arbeit*, Springer Verlag 2013, 114.

Posch, Klaus (2009): Das Unbewusste lernen und das bewusste Lernen. In: Riegler, Anna / Hojnik, Aylvia / Posch, Klaus (2009) (Hg.Innen): Soziale Arbeit zwischen Profession und Wissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 317-329.

Ralf, Leonhard (2010): Studenten lassen Bologna brennen. Veröffentlicht in *taz. Die Tageszeitung* am 18.03.2010, Ausgabe 9129.

Reich, Gianna (2014): Antworten auf den Weckruf: „Verloren haben wir, erdrückt von euren Erwartungen“, Frankfurter Allgemeine Zeitung. <http://www.faz.net/aktuell/beruf-chance/campus/antworten-auf-den-weckruf-13051112.html>, [27.12.2016]

Reinfried, Hans-Werner (2013): Trends und Dauerbrenner in der *Sozialen Arbeit*. Veröffentlicht in *Sozial Aktuell* 09/2013,1 http://www.avenirsocial.ch/sozialaktuell/sozial_aktuell_7013_7015.pdf, [27.12.2016]

Riegler, Anna (2009): Fallarbeit vor dem Spiegel des eigenen Selbst – Balint-Ansatz in der Gruppenarbeit mit Auszubildenden. In: Riegler, Anna / Hojnik, Sylvia / Posch, Klaus (Hg.): *Soziale Arbeit zwischen Profession und Wissenschaft: Vermittlungsmöglichkeiten in der Fachhochschulausbildung*. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.

Rogers, Carl (1974): *Lernen in Freiheit - Zur Bildungsreform in Schule und Universität*, Verlag: Kösel 1974, 133.

Saxion (2015): *Leitfaden für die Berufspraxis 2015/2016*.

Schäfter, Cornelia (2010): Merkmale der professionellen Beziehung in der Sozialen Arbeit. In: Schäfter, Cornelia: *Die Beratungsbeziehung in der Sozialen Arbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 47–64.

Schallberger, Peter (2012): Habituelle Prädispositionen auf Seiten der Studierenden und die Gestaltung von Studiengängen der Sozialen Arbeit. Einige kursorische Überlegungen. In: Becker-Lenz, Roland / Busse, Stefan / Ehlert, Gudrun / Müller-Hermann, Silke (2012) (Hg.Innen): *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 69-84.

Schenk, Martin (2015): Traiskirchen: „Wir sind nur Dienstleister“: Kommerzialisierung und Zähmung von Flüchtlingssozialarbeit. In: *Kurswechsel. Zeitschrift für gesellschafts-, wirtschafts- und umweltpolitische Alternativen* 4/2015 S. 75-79., 5.

Schermutzki, Margret (2007): Lernergebnisse - Begriffe, Zusammenhänge, Umsetzung und Erfolgsermittlung. Lernergebnisse und Kompetenzvermittlung als elementare Orientierungen des Bologna-Prozesses. Veröffentlicht in: Benz / Kohler / Landfried, *Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen*. 1. Auflage. Stuttgart, Berlin. Beitrag: E 3.3, 2007,8 https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-03-Material/Lernergebnisse_Kompetenzen_FH_Aachen_schermutzki_bologna_6_a5_sw.pdf [14.02.2017]

Scherr, Albert (2015): *Hilfe im System - was leistet Soziale Arbeit?* In: Braches-Chyrek, Rita (Hg.): *Neue disziplinäre Ansätze in der Sozialen Arbeit: eine Einführung*. Opladen Berlin Toronto: Verlag Barbara Budrich, 179–199.

Scheu, Bringfriede / Autrata, Otger (2013): *Partizipation und Soziale Arbeit*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Schmid, Tom (2009): Ilse Arlt und Gösta Esping-Anderson: Das Insider-Outsider Problem in der Sozialpolitik. In: Pantuček, Peter / Maiss, Maria (Hg.): *Die Aktualität des Denkens von Ilse Arlt*. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften, 135–162.

Schreier, Maren (2013): *Soziale Arbeit, Wissenschaft und Kritik*. In: Kröger, Danny / Stender, Wolfram (2013) (Hg.Innen): *Soziale Arbeit als kritische Handlungswissenschaft. Beiträge zur (Re-)Politisierung Sozialer Arbeit*. Hannover: Blumhardt Verlag, 191-204.

Schrödter, Mark (2007): Soziale Arbeit als Gerechtigkeitsprofession. Zur Gewährleistung von Verwirklichungschancen. In: Neue Praxis, Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, 1/2007, 3-28.

Schultz, Dorothee (2007) Immer mehr Studenten leiden unter Burnout. Veröffentlicht am 03.07.2007 in www.welt.de, <http://www.welt.de/wissenschaft/article994197/Immer-mehr-Studenten-leiden-unter-Burnout.html> [17.03.2017]

Schweitzer, Eric (2015): In einem Interview mit Martin Greive und Thomas Vitzthum, Wirtschaft will die Studienplätze verknappen. Veröffentlicht am 23.04.2015 in [welt.de](http://www.welt.de), <https://www.welt.de/politik/deutschland/article139942836/Wirtschaft-will-die-Studienplaetze-verknappen.html> [19.02.2017]

Seithe, Mechthild (2012): Schwarzbuch Soziale Arbeit. 2. durchgesehene und erweiterte Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Seithe, Mechthild (2014): Ökonomisierung der Sozialen Arbeit und ihre Auswirkungen auf die Straffälligenhilfe. In: Informationsdienst Straffälligenhilfe. Nr. 1, Jg. 22, 9–15.

Shaw George Bernard (1856-1950): <http://www.zitate-online.de/literaturzitate/allgemein/1973/tradition-ist-eine-laterne-der-dumme-haelt.html> [18.3.2017]

Siller, Peter (2015): Was heißt Inklusion. Zur Orientierungskraft eines aufstrebenden Begriffs. in: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrg.): Inklusion. Wege in die Teilhabegesellschaft, Frankfurt a.M.: campus: 25-36.

SOS Mitmensch (2013): Aufgedeckte Missstände in Asylheimen: Österreich braucht dringend Asylheimanwaltschaft. <http://www.sosmitmensch.at/site/home/article/698.html> [15.04.2017].

Spitzer, Helmut (2008): Soziale Arbeit in Österreich - Anmerkungen zum Verhältnis von Sozialarbeit und Sozialpädagogik, Hinführung: Konkrete Frage – diffuse Antworten. Veröffentlicht in: Schulheft, 33. Jahrgang © 2008 by Studien Verlag Innsbruck-Wien-Bozen <http://interna.humanesrecht.com/sites/interna.humanesrecht.com/files/Soziale%20Arbeit%20in%20Österreich.pdf> [14.03.2017]

Staub-Bernasconi, Silvia (1995): Das fachliche Selbstverständnis Sozialer Arbeit – Wege aus der Bescheidenheit. Soziale Arbeit als „Human Rights Profession“. In: Wendt, Wolf Rainer (1995) (Hg.): Soziale Arbeit im Wandel ihres Selbstverständnisses: Beruf und Identität. Freiburg im Breisgau: Lambertus, 57-104.

Staub-Bernasconi, Silvia / Hollstein-Brinkmann, Heino / Staub-Bernasconi, Silvia (Hg.) (2005): Systemtheorien im Vergleich. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Staub-Bernasconi, Silvia (2007): Soziale Arbeit und Menschenrechte. Vom beruflichen Doppelmandat zum professionellem Tripelmandat. Wissenschaft und Menschenrechte als Begründungsbasis der Profession Soziale Arbeit. In: SiO, Soziale Arbeit in Österreich, 2/2007, Wien, 8-17.

Staub-Bernasconi, Silvia (2010): Professionalisierung der Sozialen Arbeit – Ein uneingelöstes Versprechen. In: Hammerschmidt, Peter / Sagebiel, Juliane (2010) (Hg.): Professionalisierung im Widerstreit. Zur Professionalisierungsdebatte der Sozialen Arbeit. Neu-Ulm: AG SPAK, 115-132.

Staub-Bernasconi, Silvia (2013): Kritische Soziale Arbeit – ohne auf eine Politisierungsphase Sozialer Arbeit warten zu müssen. In: Kröger, Danny / Stender, Wolfram (2013) (Hg.Innen): Soziale Arbeit als kritische Handlungswissenschaft. Beiträge zur (Re-)Politisierung Sozialer Arbeit. Hannover: Blumhardt Verlag, 37-79.

Staudt Erich / Bernd Kriegesmann (1999) zitiert in Lang Daniela (2009): Soziale Kompetenz und Persönlichkeit, Zusammenhänge zwischen sozialer Kompetenz und den Big Five der Persönlichkeitsentwicklung bei jungen Erwachsenen. Veröffentlicht in *Psychologie* Band 61, Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 2009.

Stender, Wolfram / Kröger, Danny (2013): Zur Einführung: Soziale Arbeit ist politisch! In: Kröger, Danny / Stender, Wolfram (2013) (Hg.Innen): Soziale Arbeit als kritische Handlungswissenschaft. Beiträge zur (Re-)Politisierung Sozialer Arbeit. Hannover: Blumhardt Verlag, 7-11.

Thiersch, Hans (2015): Berufsidetitat und Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Essayistische Überlegungen zur Frage nach der Berufsidetitat. In: Becker-Lenz, Roland / Busse, Stefan / Ehlert, Gudrun / Müller-Hermann, Silke (2015) (Hg.Innen): Bedrohte Professionalität. Einschränkungen und aktuelle Herausforderungen für die Soziale Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 43-61.

Tov, Eva / Kunz, Regula / Adi, Stämpfli (2013/2016): Schlüsselsituationen der Sozialen Arbeit. Professionalität durch Wissen, Reflexion und Diskurs in Communities of Practice. Bern, Verlag: hep. 2.Auflage.

Terkessidis, Mark (2015): Kollaboration statt Integration. Interkulturelle Herausforderungen an die Stadt der Zukunft. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrg.): Inklusion. Wege in die Teilhabegesellschaft, Frankfurt a.M., campus: 239-248.

Wallner, Marlies (2016): „Im Endeffekt gewinnt der Ehrenamtliche“ – Spannungsfelder im Rahmen der Zusammenarbeit von haupt- und ehrenamtlichen RettungssanitaterInnen am Beispiel der Bezirksstelle Rotes Kreuz Wiener Neustadt. In: *soziales_kapital.*, Jg. 16, S–171.

Weilbacher Jan Christian (2012): Schluss mit Stromlinienformigkeit. Online veröffentlicht 04.2012 in *Die Zeit*, <http://www.zeit.de/karriere/beruf/2012-04/gastbeitrag-weilbacher> [17.01.2017]

Wendt, Wolf Rainer (2006): Die Disziplin der *Sozialen Arbeit* und ihre Bezugsdisziplinen, Erweiterter Text eines Vortrages an der Hochschule Potsdam, 2006 http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/Wendt_Sozialarbeitswissenschaft.pdf [28.3.2017]

Wigger, Annegret / Weber, Matthias / Sommer, Antje (2012): Eine Weiterbildung der besonderen Art: Ein Pilotprojekt zur Ausbildung Reflexiver Professionalität. In: Becker-Lenz, Roland / Busse, Stefan / Ehlert, Gudrun / Müller-Hermann, Silke (Hg.): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 251–269.

Zierer, Brigitta (2009): Theorie- und erfahrungsgelitetes Handeln oder: Kann die Praxis der Sozialen Arbeit erlernt werden? In: Riegler, Anna / Hojnik, Aylvia / Posch, Klaus (2009) (Hg.Innen): Soziale Arbeit zwischen Profession und Wissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 65-85.

Zierer, Brigitta (2009): Theorie- und erfahrungsgeleitetes Handeln oder: Kann die Praxis der Sozialen Arbeit erlernt werden? In: Soziale Arbeit zwischen Profession und Wissenschaft: Vermittlungsmöglichkeiten in der Fachhochschulausbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 65–86.

Zwick, Michael M. / Schröter, Regina (2012): Konzeption und Durchführung von Fokusgruppen am Beispiel des BMBF-Projekts „Übergewicht und Adipositas bei Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen als systemisches Risiko“. In: Schulz, Marlen / Mack, Birgit / Renn, Ortwin (Hg.): Fokusgruppen in der empirischen Sozialwissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 24–48.

11 Empirische Daten

N: Narratives Interview mit Nutzer_innen, zusammengefügte Kategorien, Erhebungszeitraum von November 2015 bis April 2016 in St. Pölten.

P: Leitfadeninterview mit Professionist_innen, zusammengefügte Kategorien, Erhebungszeitraum von November 2015 bis April 2016 in St. Pölten.

L: Leitfadeninterview mit Lehrenden, zusammengefügte Kategorien, Erhebungszeitraum von November 2015 bis April 2016 in St. Pölten.

FG-N: Fokusgruppe mit Nutzer_innen, Kategoriensammlung, durchgeführt am 19.09.2016 an der Fachhochschule St. Pölten.

FG-P: Fokusgruppe mit Professionist_innen, Kategoriensammlung, durchgeführt am 19.09.2016 an der Fachhochschule St. Pölten.

FG-L: Fokusgruppe mit Lehrenden, Kategoriensammlung, durchgeführt am 11.10.2016 an der Fachhochschule St. Pölten.

12 Abkürzungsverzeichnis

AEMR	Allgemeine Erklärung der Menschenrechte
Art.	Artikel
ebd	ebenda
ECTS	European Credit Transfer System
FG-L	Fokusgruppe Lehrenden
FG-N	Fokusgruppe Nutzer_innen
FG-P	Fokusgruppe Professionist_innen
FH	Fachhochschule
IFSW	International Federation of Social Workers
KHS	Katholische Hochschule (Berlin)
L	Lehrendeninterview
N	Nutzer_inneninterview
OBDS	Österreichischer Berufsverband der Sozialen Arbeit
OEAW	Österreichische Akademie der Wissenschaften
P	Professionist_inneninterview
SIÖ	Fachzeitschrift für Soziale Arbeit, Bildung und Politik
vgl.	vergleiche
zit.	zitiert

13 Abbildungsverzeichnis

- Abbildung 1a:** <http://inclusion.fhstp.ac.at/index.php/ueberdasinstitut/inklusion> [25.3.2017]
- Abbildung 1b:** Pantuček, Peter (2013): <http://inclusion.fhstp.ac.at/index.php/ueberdasinstitut/inklusion> [25.3.2017]
- Abbildung 1c** Reiprich, Andreas (2017)
- Abbildung 1:** Gamefaqs, (2017) <https://www.gamefaqs.com/boards/191336-injustice-2/75007483?page=1> [14.02.2017]
- Pantuček Peter (2005): Kompetenzprofil der AbgängerInnen von Bachelor-Studiengängen *Soziale Arbeit*, erstellt vom Austro-Bachelor-Team unter Federführung von Peter Pantuček, 2005, <http://www.Pantuček.com/texte/2006bachelor/Kompetenzprofil.pdf> [16.02.2017]
- IFSW (2014): Global Definition of Social Work, <http://ifsw.org/get-involved/global-definition-of-social-work> [14.03.2017]
- Bundesministerium für Bildung (2016): Regierungsvorlage zum Bundesgesetz über den Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR-Gesetz) https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXV/II/_00999/fname_498912.pdf [14.02.2017]
- Abbildung 2:** Kreil Martina (2017), Zusammenfassung der Ergebnisse des Fachhochschulvergleichs, anhand Tabelle 1
- Abbildung 3:** Kreil Martina (2017), Zusammenfassung der Ergebnisse des Fachhochschulvergleichs, anhand Tabelle 1
- Abbildung 4:** Kreil Martina (2017), Möglichkeit zur Bildung eines Kerncurriculums
- Abbildung 5:** Calmbach Marc / Borgstedt Silke / Borchard Inga / Martin Peter / Bodo Flaig (2016): *Wie ticken Jugendliche 2016?*, SINUS Markt- und Sozialforschung GmbH 2016, Springer Verlag 2016
- Abbildung 6:** Tov Eva, Kunz Regula, Adi Stämpfli (2013/2016): *Schlüsselsituationen der Sozialen Arbeit. Professionalität durch Wissen, Reflexion und Diskurs in Communities of Practice*. Bern, Verlag: hep. 2. Auflage, 2016
- Abbildung 7:** Zusammenhang Freiwilligkeit – Zwang und Hochschwelligkeit – Niederschwelligkeit: In: Mayrhofer, Hemma (2012): *Niederschwelligkeit in der Sozialen Arbeit*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

14 Anhänge

Kreil(2016) Fachhochschulvergleich Struktur/Inhalte

Fachhochschulvergleich Struktur und Inhalte

Bologna Bachelor Niveau	FH St Pölten	ECTS	FH Wien	ECTS	FH Linz	ECTS	FH Graz	ECTS	gesamt Quersumme	Quersumme in Prozent
Beherrschung des Faches BHF										
Gesprächsführung und Fremdsprache, EDV	Unterstützungsprozesse / Rollenspiele Praxis, innovative Gesprächstechniken, Gesprächsführung	9	Kommunikation und Präsentation	2	Beratung im interkulturellen Kontext	1	English communication skills in social work	9		
	Kultur und Fachsprache: Englisch / Türkisch / Gebärdensprache	2			Präsentation	1	EDV	4		
	Fachsprachen: Englisch 2 / Türkisch 2 / Gebärdensprache	2			Systemische Familienberatung	1				
					Systemische Beratung	3				
					Gesprächsführung und Beratung	2				
					English for social work	2				
gesamt	13		2		10		13			
Praxis und Praxisbezogene Veranstaltungen	Praxisphase 1 (4 Wochen / 120 h)	5	Orientierung	2,5	Berufspraktikum	16	Berufsorientierung	2		
	Praxisreflexion / Berufsfeldorientierung	2	Orientierungspraktikum	9	Praxisbegleitendes Seminar	5,5	Seminar zur Berufsfeldexploration	2		
	Praxisfelder und Zielgruppen der Sozialen Arbeit	2	Praxisreflexion	8,5	Berufsorientierung	1,5	Berufsfeldexploration	8		
	Berufspraktikum / Supervision (8 Wochen / 240 h)	12	Berufspraktikum	20	Informationspraktikum	2	Planung des Berufspraktikums	1		
	Praxisseminar	2					Berufspraktikum	16		
	Praktikum Berufseinstieg (6 Wochen / 180 h)	8					Seminar zum Berufspraktikum	2		
gesamt	31		40		25		31			
Bezugswissenschaften und Grundlagewissen	Medizinisches Grundwissen	3	Psychologische, pädagogische und soziologische Grundlagen	4	Einführung ins Recht	2,5	Verwaltungsrecht	2		
	Sozialarbeit und Recht	3	Medizinische und psychiatrische Aspekte (Kinder und Jugendliche)	4	Pädagogik	2,5	Angewandtes Finanzrecht	3		
	Materielle Grundsicherung	3	Personen-, Familien-Strafrecht	4	Psychologie	4	Rechtswissenschaften und Bürgerliches Recht	2		
	Public Health	2	Sozialversicherungsrecht	2	Psychiatrie	3	Sozialrecht	2		
	Psychiatrie und Sucht	3	Psychologie	3	Soziologie	1,5	Sozialpädagogik	6		
	Psychologie und Pädagogik	3	Medizinische und Psychiatrische Aspekte (Erwachsene)	4	Einführung in das OÖ Sozialrecht	1,5	Handlungsfeld Grundversorgung	3		
	Spezielle Rechtsmaterien: Fremdenrecht, Mindestsicherung, Kinder- und Jugendhilfe, Patientenanzwalschaft, Bewohnerver- tretung, Zwangskontext	3	Fremdenrecht	2	Strafrecht	3	Psychologie	5		
	Menschen- und Spezialrechte: Menschen mit Behinderung, Frauen, Kinder, Internationales	5	Soziologie	4	Familien- und Zivilprozessrecht	3	Psychopathologie	3		
			Handlungsfeld Materielle Sicherung und Grundlagen der Fallanalyse, Sozialpolitik, Recht (Soziale Sicherung, Grundlagen des Verfassungs- und Verwaltungsrechts)	10	Recht im Handlungsfeld Sozialarbeit mit Menschen mit Beeinträchtigung	1	Soziologie	4		
							Sozialmedizin	2		
							Strafrecht	2		
gesamt	25		37		22		34			
Handlungsfelder	Sozialgeriatrie und Palliative Care / Sozialarbeit im Gesundheitsbereich	3	Sozialpädagogik	3	Kinder- und Jugendhilfe	1	Handlungsfeld Gesundheit, Krankheit	3		
	Familie und Kinder / Arbeitslosigkeit und Arbeit	3	Schulsozialarbeit ODER Stationäre Sozialpädagogik	2	Sozialarbeit im außerschulischen Bildungsbereich	1,5	Sozialarbeit mit alten Menschen	3		
	Jugend und Sozialpädagogik / Psychische Erkrankung	3	Methodisches Wahlfach	4	Wohnungslosigkeit	3	Jugendarbeit	3		
	Migration / Straffälligkeit, Wohnungslosigkeit, Schulden	3	Handlungsfeld Kind, Jugend und Familie	2	Begleitung von Menschen mit Beeinträchtigung	2,5	Sozialarbeit mit Menschen mit Behinderung	3		
	Sozialer Sektor	2	Handlungsfeld Gesundheit	2	Einführung in die Familiensozialarbeit	1,5	Sozialarbeit mit Asylwerber_innen und Migrant_innen	3		
			Handlungsfeld Migration	2	Einführung in die Sozialpädagogik	1,5	Soziale Arbeit mit Randgruppen	3		
			Wahlmodul: Soziale Arbeit im Sozialen Raum, Sozialpädagogik mit Erwachsenen, Soziale Arbeit in Zwangs- und Normierungskontexten	14	Einführung in Sozialarbeit im Gesundheitswesen	1,5	Internationale und Interkulturelle Sozialarbeit	3		
					Bewährungshilfe	1	Handlungsfeld Sozialarbeit mit Familien und Jugendwohlfahrt	4		
					Geriatric	1	Einführung in die Handlungsfelder	2		
					Sozialarbeit mit alten Menschen	2,5				
					Soziale Arbeit mit Asylwerbern	2,5				
					Tatuaugleich und Haftentlassenenhilfe	1				
					Familiensozialarbeit	4				
					Kinder und Jugendpsychiatrie	1				

				Risikofaktoren in der Entwicklung des Kindes	1				
				Sozialarbeit in der psychiatrischen Versorgung	2				
				Sozialpädagogik	2,5				
				Existenzsicherung, Schuldnerberatung	3				
				Schulsozialarbeit	2,5				
				Sozialarbeit im forensischen Bereich	1,5				
				Sozialarbeit im Strafvollzug	1,5				
				Trauerarbeit und Sterbebegleitung	1,5				
				Inklusive Pädagogik	1,5				
				Suchtarbeit und Suchtprävention	3				
				Mobile und offene Jugendarbeit	1				
				Grundlagen der Straffälligenhilfe	1,5				
gesamt	14	29	48			27			
gesamt	83	108	105	105	105	401	53,86 %		
Innovationsfähigkeit IV	Selbstorganisiertes Lernen	4	Forschung und Projektentwicklung	11	Aktuelle Fachgebiete	9	Supervision und Reflexionstechniken	4	
	Selbsterfahrung / Gruppendynamik	1	Aktuelle Themen der Sozialen Arbeit	4	Professionelle Selbstreflexion	3	Projektarbeit	7	
	International Research and Innovations	3	Interdisziplinäre Fallarbeit	2	Projektwerkstatt	1,5	Interdisziplinäre Fallstudien	8	
	Projektwerkstatt 1	7	Wahlfach internationale und regionale Projektstage	3	Forschungswerkstatt	10	Sozialarbeit im internationalen Vergleich	2	
	Aktuelle Themen	2							
	Internationales / Englisch / Studienreise	4							
gesamt	21	20	23,5	21	85,5	11,70 %			
Lösung komplexer und nicht vorhersehbarer Probleme LVP	Individualhilfe und Grundlagen Soziale Diagnostik	3	Wissenschaftliches Arbeiten Bachelorarbeit	8	Fallseminar aus Recht	1,5	Biographie und Lebenswelt	6	
	Krisenintervention und Trauma	3	Methoden der Individualhilfe	2	Methoden der Sozialen Arbeit	6	Methodenlehre und Einzelfallarbeit	5	
	Fallanalysen und Fallverstehen	3	Beratung	1,5	Krisen und Traumarbeit	2	Lebensweltorientiertes Fallstudium	6	
	Wissenschaftliche Auswertung von Falldaten / Bachelorarbeit	8	Mediation und Verhandlung	2	Stationäre Krisenbetreuung und Interventionsprinzipien	1,5	Einführung in das Wissenschaftliche Arbeiten	2	
	Diagnostik 2 / Case- und Caremanagement	4	Krisenintervention	2	Wissenschaftliches Arbeiten	3	Krisenintervention	3	
	Projektwerkstatt 2 / Bachelorarbeit II mit Kolloquium	10	Einführung in wissenschaftliches Arbeiten	3,5	Datenanalyse	2			
	Wissenschaftliches Arbeiten	2	Bachelor Prüfung	7	Begeleitseminar Bachelorarbeit	9			
	Biografie, Familiendynamik und Intervention	3							
gesamt	36	26	25	22	109	14,92 %			
Leitung von Projekten und Entscheidungsverantwortung LPEV	Sozialraumbezogene Interventionsformen	3	Organisation, Dokumentation, Evaluation	4	Teamarbeit und Teamentwicklung	1	Organisation	6	
	Organisation und Dynamik der Leistungserbringung	3			Leitungskompetenz in der Sozialen Arbeit	1,5	Medien und Öffentlichkeitsarbeit	2	
	Profession und Organisation	2			Konfliktmanagement und Mediation	1	Projektmanagement	2	
							Organisationsmanagement	2	
							Personalmanagement	3	
							Rechnungswesen und Finanzierung	4	
							Unternehmensrecht	1	
gesamt	8	4	3,5	20	35,5	4,85 %			
Verantwortung für die berufliche Entwicklung von Einzelpersonen und Gruppen VBEGE	Soziale Gruppenarbeit	3	Soziale Arbeit mit Gruppen und Teamarbeit	2	Arbeits- und Sozialrecht	1,5	Familien- und Gruppenarbeit	3	
	Arbeits- und Sozialversicherungsrecht	2	Arbeits- und Organisationsrecht	3	Arbeitslosigkeit	1,5	Arbeitsrecht	2	
					Handlungsspezifische Sozialarbeit	1,5			
					Soziale Gruppenarbeit	2			
gesamt	5	5	6,5	5	21,5	2,94 %			
kritisches Verständnis von Theorien und Grundsätzen KVGS	Social Work / Internationalization	1	Gender & Diversity	1	Ethik	3	Einführung in die Methoden der empirischen Sozialforschung	4	
	Professionsgeschichte	5	Geschichte der Sozialen Arbeit	2	Geschichte der Sozialen Arbeit	1,5	Lebensweltorientierte Sozialraumanalyse und Gemeinwesenarbeit	6	
	Sozialwissenschaftliche Grundlagen	5	Empirische Sozialforschung	1	Theorien der Sozialen Arbeit	2	Sozialphilosophie	3	

	Methoden der empirischen Sozialforschung	3	Politikwissenschaftliche Perspektiven	4	Ökonomische Grundlagen der Sozialen Arbeit	1,5	Sozialpolitik	3		
	Diversität und Gender	3	Politische Ökonomie und Entwicklungspolitik	3	Sozial- und Wirtschaftspolitik	1				
	Sozialarbeitstheorie	3	Professionsethik	2	Kriminologie	1,5				
	Sozialstaat aus verschiedener Sicht	5	Theorien Sozialer Arbeit	4	Gesellschaftliche und sozialpsychologische Aspekte des Alterns	1,5				
	Diskurse des Sozialen / Ethik	2			Genderspezifische Angebote in der Sozialen Arbeit	2				
					Theorie und Geschichte der Migration	1				
					Sozialraumorientierung	1,5				
					Sozialforschung	1,5				
gesamt		27		17		18		16	78	10,67 %
Theorieanteil	149		140		156,5		158			
ECTS gesamtes Studium		180		180		181,5		189	730,5	100 %
Praxis	Praxisphase 1	5	Orientierungspraktikum	9	Informationspraktikum	2	Berufsfeldexploration	8		
	Berufspraktikum	12	Berufspraktikum	20	Berufspraktikum	16	Berufspraktikum	16		
	Praktikum Berufseinstieg	8					Berufsorientierung	2		
Stunden	540		560		560		540			
gesamt		25		29		18		26	96	
Praxisbezogene VA	Praxisfelder und Zielgruppen der Sozialen Arbeit	2	Orientierung	2,5	Praxisbegleitendes Seminar	5,5	Seminar zur Berufsfeldexploration	2		
	Praxisreflexion / Berufsfeldorientierung	2	Praxisreflexion	8,5	Berufsorientierung	1,5	Seminar zum Berufspraktikum	2		
	Praxisseminar	2					Planung des Berufspraktikums	1		
gesamt		6		11		7		5	27	
Studiengebühren	363,36.- Euro		363,36.- Euro		keine Studiengebühren		keine Studiengebühren			
Aufnahmevoraussetzungen	Interesse für gesellschaftliche Entwicklungen und eine ausgeprägte Sozialkompetenz. Fähigkeit zur Selbstreflexion und ein gutes sprachliches Ausdrucksvermögen		Sie sind offen und gehen gerne auf Menschen zu. Wenn Sie mit unterschiedlichen Lebenskonzepten konfrontiert werden, möchten Sie sie nicht alle angleichen, sondern gehen respektvoll und tolerant mit Ihrem Gegenüber um. In der Arbeit mit Menschen sind Sie belastbar, reflektiert, gut organisiert und in der Lage, die eigenen Grenzen zu erkennen. Es ist Ihnen wichtig, andere dabei zu unterstützen, ihr Leben selbst zu gestalten und dabei Ihr berufliches Wissen für die Vermittlung von Ressourcen einzusetzen. In der Gesellschaft möchten Sie das notwendige Bewusstsein schaffen, um die strukturellen Rahmenbedingungen zu verbessern.		soziales Engagement, Teamfähigkeit		k.A.			
Aufnahmeverfahren	Motivationsschreiben, schriftlicher Aufnahmetest (Multiple-Choice), Gruppenassessment, Persönliches Gespräch		Das Aufnahmeverfahren umfasst einen schriftlichen Test und - für alle, die die zweite Stufe erreichen - ein Gespräch mit einem Mitglied der Aufnahmekommission sowie ein Gruppenverfahren.		Potenzialtest und Bewerbungsgespräch		Bewerbung, Schriftlicher Reihungstest, Persönliches Gespräch			

Eidesstattliche Erklärung

Ich, **Martina Kreil** geboren am **23.04.1977** in **Braunau/Inn**, erkläre,

1. dass ich diese Masterthese bzw. die in meiner Verantwortung stehenden Abschnitte der Masterthese selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe,
2. dass ich meine Masterthese bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe,

Wien, 26.04.2017

Unterschrift



Eidesstattliche Erklärung

Ich, Rene Rauch geboren am **21.01.1986** in **Freistadt**, erkläre,

1. dass ich diese Masterthese bzw. die in meiner Verantwortung stehenden Abschnitte der Masterthese selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe,
2. dass ich meine Masterthese bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe,

Wien, 26.04.2017

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'Rene Rauch', written in a cursive style.

Unterschrift

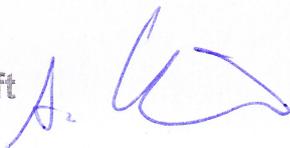
Eidesstattliche Erklärung

Ich, **Andreas Reiprich** geboren am **04.03.1987** in **München**, erkläre,

1. dass ich diese Masterthese bzw. die in meiner Verantwortung stehenden Abschnitte der Masterthese selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe,
2. dass ich meine Masterthese bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe,

Wien, 26.04.2017

Unterschrift

A handwritten signature in blue ink, consisting of a stylized 'A' followed by a large, sweeping flourish.