

Die Idee einer praxeologisch fundierten Kompetenz- Performanz-Theorie zur Überwindung sozialer Ungleichheit in den Sozialen Dienstleistungsberufen

Nina Weimann-Sandig und Thomas Prescher

*Beitrag zur Veranstaltung »Soziale Ungleichheit und professionelles Handeln« der Sektion
Professionssoziologie*

Theoretische Einordnung

Die Professionsforschung geht seit einigen Jahren weg von der Betrachtung einzelner Professionen. Erstens steht nicht mehr die Profession an sich im Mittelpunkt, sondern der Aspekt der Professionalisierung. Dieser ist einerseits zu verstehen als Weg eines Berufsfeldes zur Profession, andererseits aber auch als Übergang von ehrenamtlichen Tätigkeiten zur Verberuflichung (Weimann-Sandig 2022). Zweitens werden Professionskriterien diskutiert vor dem Hintergrund einer Wissensgesellschaft, in welcher der Zugang zu fachlichem Wissen die Exklusivität der Wissensgenerierung und der Wissensexplikation durch Professionen zunehmend in Frage stellt (Stichweh 2005). Beides trifft für die Felder der Sozialen Dienstleistungen in besonderem Maße zu. Sie gehören zu den jungen Wissenschaftsdisziplinen und bemühen sich beständig um Anerkennung und Weiterentwicklung. Bei aller Berechtigung und Notwendigkeit innerfachlicher Diskurse lohnt sich dennoch auch eine interdisziplinäre Auseinandersetzung, subsumiert unter dem Begriff der Sozialen Dienstleistungsberufe, die ähnliche strukturelle und organisationale Bedingungen aufweisen. Die Ausdifferenzierungen der Erwerbsarbeit hin zu einer Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft (Engelhardt, Kajetzke 2010) haben die Sozialen Dienstleistungen sehr viel weniger mit Blick auf deren Qualität und Professionalisierung beeinflusst als andere Dienstleistungsbereiche. Dies liegt an der nach wie vor dominanten Verortung und Abwertung der Sozialen Dienstleistungen als „Frauenberufe“ und eines damit einhergehenden Verbleibs der Berufsfelder in der Sphäre niedriger bis mittlerer Bildungsabschlüsse, damit einhergehender unterdurchschnittlicher Entlohnung, einem überproportional hohen Anteil von Teilzeitbeschäftigung und marginalen vertikalen Aufstiegsmöglichkeiten (Weimann-Sandig 2020). Die Professionalisierung Sozialer Dienstleistungen hat – mit Blick auf die Weiterbildung der Beschäftigten sowie eines professionsbezogenen Lifelong-Learnings, verstanden als die Entwicklung einer professionellen Haltung oder Identität (Bourmer 2012; Nentwig-Gesemann et al. 2011) – folglich erst in den vergangenen fünfzehn Jahren eingesetzt. Charakteristisch sind einerseits die relativ jungen Akademisierungsbestrebungen durch die Etablierung diversifizierter Bachelor- und Masterstudiengänge in Deutschland (Statistisches Bundesamt 2018), andererseits die niedrigschwelligeren Einstiegsmöglichkeiten in die Berufsfelder, etwa durch

vielfältige Quereinstiegsprogramme (Weimann-Sandig et al. 2016; Grgic et al. 2018). Generell ist es gerade in den vergangenen 20 Jahren zu einer hohen Systematisierung von Wissensbeständen in den Feldern der Sozialen Dienstleistungen gekommen. Dennoch haben die Sozialen Dienstleistungen den Sprung von der Semi-Profession zur Profession bisher nicht meistern können. Legt man die klassischen Annahmen des Professionsbegriffs zugrunde, so sind diese für die Sozialen Dienstleistungen auch nicht kennzeichnend. So hebt Abbott (2005) beispielsweise die Autonomie als gesellschaftliches Zugeständnis an eine Profession hervor, durch das sich Ansehen, Macht und Selbstbestimmung speisen. Auch die Abstraktheit des Wissens galt lange als ein Professionskriterium (Evetts 2003), exemplarisch verwiesen sei an dieser Stelle auch auf die Spracheigenheiten und ausdifferenzierten Fachsprachen in den klassischen Professionen Jura und Medizin. Die Sozialen Dienstleistungsberufe werden in diesem Zusammenhang gemessen an etablierten Professionen und deren Kriterien. Die beschränkten Autonomien der Pflegefachkräfte, die trotz zahlreicher fachlicher Weiterbildung in ihrer Weisungsbefugnis an das ärztliche Personal gebunden sind, stellen nur ein Beispiel dar. Die neueren Professionsdebatten sind, gerade weil sie interdisziplinär angelegt sind, offener und gehen auf den gesellschaftlichen Wandel sehr viel stärker ein. Gerade die Berücksichtigung dieses Wandels hat die Bedeutung der Sozialen Dienstleistungen in den Fokus von Politik und Öffentlichkeit gerückt. So gilt als ein zentraler Aspekt heute die Möglichkeit des Empowerment (Herriger 2020) durch eine Profession, auch die Diskussionen der Soziologen Durkheim und Parsons zum Aspekt des Altruismus innerhalb von Professionen können heute angeführt werden (Parsons 1968). Ein wichtiges, und für die Professionsbestrebungen der Sozialen Dienstleistungen wegweisendes Konzept, ist das der interaktiven Arbeit (Dunkel, Weihrich 2010). Hier geht es darum, dass das Verdienst einer Profession in der interaktiven Klient*innenorientierung liegt und nicht in einem Habitus des Überstülpens und unbelehrbaren Ausgießens von Wissen, wie dies den klassischen Professionen wie Medizin oder Rechtswissenschaften zugeschrieben wird. An diese neuen Professionsaspekte könnten die Sozialen Dienstleistungen anknüpfen, jedoch findet eine Transformation dieser Konzepte von der theoretischen Ausbildung zur praktischen Anwendung in den sozialen Organisationen bisher nur unzureichend statt. Auf diese Weise wird die notwendige Kompetenz-Performanz-Transformation, welche die Sozialen Dienstleistungen zu Professionen weiterentwickeln würde, derzeit noch behindert. Dies bleibt nicht folgenlos für das Selbstverständnis Sozialer Dienstleistungen, wie im Folgenden gezeigt wird.

Kompetenz, Disposition und Performanz: Praxis als Emergenzbedingung

Der Kompetenzbegriff wird je nach Disziplin in der Wissenschaft unterschiedlich verwendet. Während im alltäglichen Sprachgebrauch nahezu jede erlernbare Fähigkeit als Kompetenz beschrieben wird (Veith 2014), geht es im wissenschaftlichen Diskurs vielmehr darum zu erlernen, in welchen Situationen welche Fähigkeiten abgerufen werden müssen. In der Erziehungswissenschaft überwiegt noch immer die Definition von Roth (1971), der die Mündigkeit der jungen Erwachsenen, also die Fähigkeit ein selbstbestimmtes Leben zu führen, in den Mittelpunkt seiner Überlegungen stellt und diesbezüglich Selbstkompetenz, Sachkompetenz und Sozialkompetenz definiert. In der Berufsbildungsforschung hat sich ein sehr enger Kompetenzbegriff im Sinne der Befähigung zur Bewältigung unterschiedlicher Anforderungssituationen (Jude, Klieme 2008) durchgesetzt, der als funktionalistischer Kompetenzbegriff zusammengefasst werden kann (Pfadenhauer 2014). Allein an der Gegenüberstellung dieser Positionen wird deutlich, wie sehr es an einer interdisziplinären Betrachtung des Kompetenzbegriffs

mangelt. Kompetenzen sind in diesem Sinne spezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten, die notwendig sind, um übertragene Arbeitsaufgaben (Tasks) in wechselnden Situationen und Kontexten zu erfüllen. Für die Betrachtung der Sozialen Dienstleistungen erweist sich die Kompetenzdefinition von Weinert (2001, S. 27.) daher als besonders tragfähig, da er Kompetenzen nicht nur als erlernbare Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Lösung von Problemen beschreibt, sondern darauf verweist, dass die spezifische Leistung darin besteht, diese auf variable Situationen zu übertragen. Für den Kontext der Sozialen Dienstleistungen ist dabei beobachtbar, dass die Interaktionsebene zwischen Fachkraft und Klient*innen die Kompetenzdebatte dominiert. Individuelle Fallbetrachtung und Fallanalyse bzw. das hermeneutische Fallverstehen sind in den Sozialen Dienstleistungen von essenzieller Bedeutung (Braun et al. 2011). Ein gelungener Kompetenz-Performanz-Transfer müsste folglich in der Realisierung solch individualisierter Fallbetrachtungen unter Berücksichtigung organisationaler Bedingungen münden. Arbeitsbeschreibungen in den Berufsfeldern der Sozialen Dienstleistungsberufe (Tasks), aber auch Modulbeschreibungen an Hochschulen sind für die Fachrichtungen Soziale Arbeit, Pflege- und Gesundheitswissenschaften kompetenzorientiert angelegt. In der hochschulischen Lehre werden Kompetenzausprägungen und Haltungen wie Integrität, Motivation usw. in unterschiedlichen Formen gelehrt, um die Studierenden bestmöglich auf die späteren Arbeitsaufgaben vorzubereiten. Kompetenzbasiertes Lernen strebt zudem an, die Performanz von Fachkräften in den Sozialen Dienstleistungsberufen entsprechend der von ihnen auszuführenden Tasks sicherzustellen. Kompetenzdefizite, die durch die Übernahme neuer Aufgabengebiete ersichtlich werden, werden in der Regel durch betriebliche Fort- und Weiterbildungen behoben. Sie verfolgen das Ziel einer umfassenden Performanzsteigerung. Performanz soll dabei in Anlehnung an Treptow (2014, S. 23) definiert werden als die *Aktualisierung eines bestimmten Handlungs- und Wissensvermögens in einem konkreten Fall* oder nach Chomsky als „*das beobachtbare Verhalten, in dem Kompetenz sichtbar wird*“ (Chomsky 1981, S. 61). Es geht darum, aus einem Grundvorrat an Wissensbeständen unter Einbeziehung relevanter Kompetenzen selbstorganisiert immer neue Variationen des Könnens zu zeigen und zwar stets unter Gewichtung fallspezifischer Gegebenheiten. Im Verständnis einer Kompetenzentwicklung nach Alexander (2003) fehlt diesem Verständnis neben der Idee von Expertise und Kompetenz als berufliche Handlungskompetenz die Stufe der Anpassung bzw. Akklimatisation an das jeweilige umgebende System: die Praxis. Im Foucaultschen Sinne geht mit dem Performanzbegriff dementsprechend unweigerlich auch der Begriff der (Qualitäts-)kontrolle und Macht einher. Performanz bedeutet, inwieweit es einer Fachkraft gelingt, die Kluft zwischen theoretischem Anspruch (ausgearbeitet in den einzelnen Wissenschaftsdisziplinen) und der Wirklichkeit des Praxisfeldes zu schließen (Bohnsack 2020, S. 19ff.). Verschiedene Kompetenzmodelle lassen sich dahingehend zusammenfassen (Faulstich 1998; Schaeper, Briedis 2004; Erpenbeck, Heyse 1999), dass sich fachliche und überfachliche Kompetenzen aus gruppen- und beziehungsorientiertem Verhalten sowie sozialer Kooperation und Kognition ergeben. Dies ist für die Sozialen Dienstleistungen besonders bedeutsam, da soziale Interaktion in nahezu allen Handlungsvollzügen, aber auf unterschiedlichen Ebenen erfolgt. Zum einen finden Aushandlungs- und Abstimmungsprozesse nicht nur zwischen den Fachkräften einer Disziplin, sondern oftmals in multiprofessionellen Konstellationen statt. Zum anderen vollzieht sich soziale Interaktion zwischen Fachkräften und Klient*innen in wechselseitigen und sich bedingenden Handlungen. Um beide Ebenen umfangreich bearbeiten zu können, müssen Fachkräfte der Sozialen Dienstleistungen folglich nicht nur über diversifizierte Kompetenzprofile verfügen, sondern auch organisationale Strukturen vorfinden, die es ihnen erlauben, situative und akteursangemessene Performanz zu zeigen. Theoretische Anknüpfungspunkte bietet die Strukturierungstheorie von Anthony Giddens (1984), die sich offensiv mit einer Überwindung des Dualismus von Struktur und Handlung auseinandersetzt. Strukturen setzen demnach Spielregeln

und schaffen gleichzeitig Räume für menschliches Handeln. Übertragen auf den Anspruch einer praxeologischen Performanztheorie könnte dies Folgendes bedeuten: Die Reputation sozialer Organisationen hängt wesentlich mit der Performanz der Fachkräfte zusammen. Die Besonderheit sozialer Organisationen besteht mit Blick auf die Performanz aus der unterschiedlichen Adressatenorientierung. Klient*innen bzw. deren Angehörige haben oftmals andere Performanzerwartungen als die Träger und unterschiedlichen Geldgeber. Professioneller Anspruch und strukturelle Voraussetzungen klaffen daher oftmals auseinander. Dementsprechend geraten Fachkräfte in den Sozialen Dienstleistungsberufen in einen Zwiespalt zwischen der organisational erwarteten Performanz und den spezifischen und hochindividuellen performativen Klient*innenerwartungen. Abzugrenzen ist dies wiederum gegenüber den Kompetenzerwartungen aus Ausbildung und Studium. Die fehlende Überwindung des Dualismus von Struktur und Handlung durch die Nichtexistenz professioneller Spielräume führt zu einer Verfestigung sozialer Ungleichheiten durch fehlgeleitete Handlungspraxen der Fachkräfte und trägt dementsprechend nicht zu einer Professionalisierung dieser Berufsfelder bei. So ist beobachtbar, dass viele in der Ausbildung und im Studium erworbene Kompetenzen eher auf der Ebene der Disposition verbleiben, und nicht in Form performativen Handelns sichtbar werden können. Im Sinne von Erpenbeck (2002) verbleibt die Debatte damit auf der Ebene eines subjekttheoretischen Diskurses anstatt sich mit den Bedingungen einer modernen Professionstheorie auseinanderzusetzen. Damit als Dispositionen entwickelte Kompetenzen aus dem Lernkontext im organisationalen Handlungskontext als sichtbare Performanz wirksam werden können, braucht es einen Übergang zu einer praxeologischen Performanztheorie, die stärker die Wirkungsdimensionen des Handelns oder Nicht-Handelns in den Blick nimmt. Dazu gibt es verschiedene Ansätze, die Transferwirksamkeit zu bestimmen. Sogenannte Lerntransfermodelle (Solga 2011) versuchen zum einen die Transferbedingungen und die Förderung des Transfers zu beschreiben und zum anderen den vermutlichen Lerntransfer einer Bildungsmaßnahme, beispielsweise eines Studiums oder einer Fort- und Weiterbildung messbar zu machen. Die Metaanalyse von Taylor et al. (2005) zeigt dabei, dass einerseits Lernerfolge in einem Lernangebot nachgewiesen werden können, z.B. in Bezug auf Fach- und Methodenkenntnisse. Zum anderen ist aber kaum ein Lerntransfer nachweisbar, der sich auf die Anwendung des Gelernten im Arbeitskontext bezieht.

Habitus und Struktur: Exemplarisch empirische Befunde

Die Diskrepanz zwischen theoretischem Kompetenzverständnis und praktischer Performanz wurde in einigen Studien aus Feldern der Sozialen Dienstleistungen oder übergeordneten Berufsfeldern bereits dokumentiert. So findet das Thema Kompetenz und Performanz in der Auseinandersetzung mit der Profession Lehramt immer wieder Eingang in Studien. Bonnet und Hendricks (2019) etwa dokumentieren in ihrer Studie zum kooperativen Lernen die Diskrepanz zwischen dem theoretischen Selbstverständnis und den organisational-strukturellen Zwängen, denen das Lehrer*innenhandeln unterliegt. Für den Bereich der Sozialen Arbeit verdeutlicht Bauer (2018) am Beispiel multiprofessioneller Teamarbeit in der Erziehungsberatung die Herausforderung der Etablierung von Teamperformanz unter Rückgriff auf höchst unterschiedliche Kompetenzprofile. Die Bedeutsamkeit der Kombination von routiniertem aber dennoch fallbezogenem Kompetenztransfer erscheint gerade für die Sozialen Dienstleistungen elementar, da in allen Arbeitsbereichen gesetzliche Vorgaben in Form von Bildungsplänen oder Sozialgesetzbüchern vorliegen, welche Handlungsvollzüge in eine strukturelle Rahmung gießen. Dies erscheint insofern wichtig, da gerade die Sozialen Dienstleistungsberufe mit der Intention

einer Verringerung sozialer Ungleichheiten verknüpft sind und Klient*innen in den Blick nehmen, die aufgrund von Alter, Gesundheitszustand, sozialer Lage oder sozialer Risiken auf fachkundige Unterstützung angewiesen sind. Dennoch scheint es Fachkräften derzeit noch schwerzufallen, professionelle Handlungsvollzüge herzustellen, die routiniertes Handeln im Sinne von Ermöglichung und nicht Verhinderung sozialer Hilfen verstehen. Exemplarisch verdeutlicht werden soll dies an zwei Beispielen aus ersten, qualitativ-explorativen Untersuchungen zum professionellen Selbstverständnis von Fachkräften in der frühkindlichen Bildung und Betreuung sowie der Sozialen Arbeit.

Fallbeispiel 1: Frühkindliche Bildung und Betreuung, ethnographische Videoanalyse zu professionellen Handlungsvollzügen in der Kita

Das erste Beispiel entstammt aus Beobachtungen zur Fachkräftestudie im Bereich frühkindliche Bildung und Erziehung (Fröhlich-Gildhoff, Weimann-Sandig 2020). Die Fachkräfte im Bereich der frühkindlichen Bildung und Betreuung sind – auf Basis der Bildungspläne der einzelnen Bundesländer sowie auch der UN-Kinderrechtskonvention – dazu angehalten, existierende soziale Ungleichheiten zu avisieren und fachliche Bewältigungsstrategien zu erarbeiten. Einrichtungen mit einem hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund sind heute keine Seltenheit mehr. Ebenso belegen Studien, dass gerade Kinder aus sozial schwachen Milieus einer besonderen Förderung bei der Schulung von Feinmotorik und Konzentrationsfähigkeit bedürfen (Kuger, Peter 2019). Bei den Fachkräften im Fallbeispiel handelt es sich um langjährige Kita-Mitarbeiter*innen, die regelmäßig an Weiterbildungen teilnehmen. Eine der beiden Mitarbeiter*innen ist Fachkraft für Sprachentwicklung. Wenngleich folglich beide Mitarbeiter*innen über Kompetenzen im Umgang mit Kindern aus bildungsfernen Familien oder aus Familien mit Migrationshintergrund haben sollten, kommt es zu keinerlei professioneller Performanz im Sinne des modernen Selbstverständnisses frühkindlicher Bildung und Betreuung.

Frau M. sitzt mit einem etwa fünfjährigen Jungen am Tisch und lässt ihn als Vorschularbeit den Buchstaben A auf einem Blatt mit einem roten Buntstift nachspuren. Der Junge hat Probleme mit der Stifthaltung, der Buntstift rutscht ihm immer wieder aus der Hand. Er bemüht sich sichtlich, aber der Stift fällt dreimal herunter. Frau M. verdreht die Augen und spricht laut und überdeutlich zu dem Jungen: *„Amir*, ich habe es dir doch schon oft gezeigt, das musst du jetzt mal können, du sollst ja nächstes Jahr in die Schule gehen und da muss man das, ja da muss man es können.“* Durch die laute Aussprache ist die zweite Erzieherin der Gruppe, Frau J. auf die beiden aufmerksam geworden und kommt zum Tisch. Sie blickt nicht den Jungen, sondern Frau M an und spricht laut: *„Es bringt einfach nichts, ich weiß, Du bist bei uns ja die Fachkraft für Lesetraining, aber wie soll so ein Junge das auch lernen, die Eltern können ja auch nicht schreiben, da kann das zu Hause mit ihm keiner üben und dann sollen wir hier, soll er hier, soll er schreiben. Ein Unding, das wird nichts, das weiß ich.“* Frau M nickt, Amir hat zugehört und den Stift zur Seite gelegt. Er sitzt still da. *„Geh spielen“*, sagt Frau M. und schickt Amir weg (Videographie 3; Kita Görlitz; Name des Jungen geändert)

Das zweite Fallbeispiel stammt aus dem Bereich der Sozialen Arbeit. Studierende eines berufsbegleitenden Studienganges diskutieren hier über den Empowerment-Ansatz der Sozialen Arbeit. Im Sinne von Herriger (2020) stellt Empowerment eine zentrale Strategie der Sozialen Arbeit dar, weil der Ansatz auf eine Stärkung von Autonomie und der Mobilisierung von Eigenverantwortlichkeiten der Klient*innen setzt. Je nach Lebenssituation, Gesundheitsstand oder genereller Verfassung der Klient*innen, kann Empowerment sehr niedrigschwellig angelegt werden. Bezeichnend in diesem Fall-

beispiel ist die Tatsache, dass es sich um berufsbegleitende Studierende handelt, die bereits in der Praxis der Sozialen Arbeit verankert sind. Darüber hinaus streben zumeist Mitarbeitende, die sich für Leitungspositionen qualifizieren wollen, ein berufsbegleitendes Studium an.

Fallbeispiel 2: Auswertung einer Gruppendiskussion im studentischen Seminar (berufsbegleitender Studiengang) zum Empowerment-Ansatz in der Sozialen Arbeit

Studentin1: Empowerment ist eine gute Sache, wenn es etwas zu empowern gibt. Klar, der Ansatz sagt, dass es immer etwas gibt und dass es meine Aufgabe ist, das zu entdecken und mich dann auf den Klienten einzustellen und ihn zu befördern. Aber das ist mühsam, weil-

Student2: Ja::, ich hak da mal jetzt gleich ein (.) immer wird gesagt, das ist machbar, ich bin jetzt seit 10 Jahren in der Arbeit mit psychisch Kranken, bin Quereinsteiger, soll jetzt die Leitung übernehmen und ich bin soweit, ich sag meinen Mitarbeitern ganz offen, bei manchen Klienten brauchst du dich nicht abmühen, das ist vergeudete Zeit, das seh ich mittlerweile auf den ersten Blick und dann zieh ich die auch ab und dann muss man die Klienten halt weiterschicken oder aber es ist dann halt IST-Stand, da gibt's dann halt nichts.

Der Ausschnitt verdeutlicht, dass rechtliche Grundlagen wie die Sozialgesetzgebung, aber auch das Selbstverständnis der Sozialen Arbeit, einer Entmündigung von Klient*innen entgegenzuwirken, indem Empowerment-Strategien umfassend angewandt werden, nicht immer Vorrang im Handeln von Fachkräften haben. Subjektive Wahrnehmungen führen zur Etablierung von Handlungspraxen, welche dem eigentlichen Ziel – der Verminderung sozialer Ungleichheiten – entgegenstehen. Die Entscheidungen zu Hilfestellungen werden nicht auf Basis fachlicher Kompetenzen getroffen, sondern emergieren aus subjektiver Selektion. Vermeintlich professionelle Handlungsvollzüge werden auf Basis von Alltagsevidenzen getroffen, die zu wenig kritisch hinsichtlich ihrer strukturellen Dimension reflektiert werden. Für beide Fallbeispiele lässt sich festhalten: Der Kompetenzerwerb der Fachkräfte fand durchaus statt, eine professionelle Performanz, welche sich ausrichtet an einem Selbstverständnis aller Sozialer Dienstleistungen zur Verminderung sozialer Ungleichheitsmechanismen, lässt sich jedoch nicht erkennen. Es stellt sich die Frage, ob der einfache Schluss von der Kompetenz zur Performanz überhaupt möglich ist. Aus professionstheoretischer und kompetenzorientierter Sicht bedarf es der Erweiterung um den Begriff der Disposition. Auch hier lohnt eine interdisziplinäre Betrachtung. Die soziologische Perspektive veranlasst zu einem Rückgriff auf Bourdieu, welcher zur Herausbildung eines Habitus (und von einem solchen wird in Bezug auf Professionen gesprochen) Dispositionen wie Veranlagung, Neigung oder Gesinnungen als grundlegend erachtete und den Habitus folglich als „systematische Einheit von dauerhaften Dispositionen“ definierte (Bourdieu 1976, S. 165). Zugleich stellt Bourdieu jedoch auch dar, dass die Entfaltung von Dispositionen eng verknüpft ist mit äußeren Gegebenheiten, da diese bestimmen, was möglich ist und was nicht (Suderland 2014). Übertragen auf die sozialen Organisationen bedeutet dies, dass deren Strukturen Auswirkungen auf das Entstehen von Dispositionen haben. Orientiert man sich an Organisationstheorien, welche die Akteursinteraktionen in den Blick nehmen, so gilt es sowohl formale als auch informelle Handlungsvollzüge zu analysieren, welche das Entfalten von Dispositionen fördern, aber auch behindern können. Interessante Ansatzpunkte bieten hier insbesondere kognitivistische Lerntheorien. Dazu gilt es die Frage zu stellen, wie es dazu kommen kann, dass es in den Sozialen Dienstleistungen einerseits um einen Dienst am Menschen

geht, andererseits die Versorgung zu einer Manifestierung der sozialen Ungleichheit führt. Dazu ist der Ungleichheitsbegriff in eine personale und eine strukturelle Ungleichheit zu differenzieren und einer hypnotischen Macht des Wunsches nach sozialer Gleichheit und Inklusion gegenüberzustellen. Mit Goffman (1973) kann auf die Wirkung von Institutionen innerhalb der Sozialen Dienstleistung verwiesen werden, die in eine tendenziell institutionalisierte Ungleichheit von Fachkräften gegenüber Patient*innen und Klient*innen führt und eine Zuspitzung in der Annahme Sozialer Dienstleistungseinrichtungen als totale Institution findet.

Die Macht des Vorbilds: Dispositionsentwicklung in Sozialen Dienstleistungen

Die sozial-kognitiven Lerntheorien beschäftigen sich mit der Bedeutung von Kognition, aber auch Emotionen (Bandura 1991). Letztere sind von grundsätzlicher Bedeutung für Soziale Dienstleistungen, denn interaktive, also die Klient*innen einbeziehende Arbeit, ist immer zugleich Emotionsarbeit (Schröder 2017). Die soziale Komponente besteht darin, dass ein Lernprozess immer als Wechselwirkung zwischen Mensch und Umwelt gesehen werden kann. Mit Blick auf die oben genannten Fallbeispiele könnte die fehlende Professionalität der Fachkräfte dementsprechend auch als Folge der Anpassung an die herrschende Organisationskultur interpretiert werden. Die kognitive Komponente der Lerntheorie verweist aber darauf, dass jegliche Möglichkeit der Reflexion des eigenen Handelns (z.B. in Form von kollegialer Beratung, peer teaching oder Supervision) dazu beitragen kann, äußere Einflüsse zu verändern. Ebenso kann bereits das Vorhandensein von Vorbildern als ein Lernen am Modell (Bandura 1976) wesentliche Effekte auf veränderte Handlungsvollzüge haben. Damit aus Dispositionen angelegter Kompetenzen tatsächlich eine Performanz werden kann, spielen die im Vorfeld aufgezeigten Spielräume eine bedeutsame Rolle. Der Vorbildbegriff kann also als eine Wechselwirkung von Mikro- und Mesoebene verstanden werden, da das Handeln von Individuen sowohl positive als auch negative Auswirkungen auf die Strukturen sozialer Organisationen haben kann und vice versa. Kraul et al. (2003) verweisen in diesem Zusammenhang auf die Bedeutsamkeit von Vorbildern. In der soziologischen Betrachtung ist die Analyse des Vorbild-Begriffs eng verknüpft mit der Debatte um Rollenmodelle in den verschiedenen Sozialisationsphasen. Gemeinsam ist der interdisziplinären Betrachtung jedoch der Aspekt der Nachahmung, sowohl in positiver als auch negativer Hinsicht. Das Nachahmungsverhalten kann dabei als wesentlicher Beitrag zur Etablierung von Handlungsstrukturen (Schimank 1999) gesehen werden, die nicht zwangsläufig positiv auf die Entwicklung professioneller Performanz in Organisationen wirken. Für die Sozialen Dienstleistungen dienen Merkmale bei Vorbildern als wesentliche Orientierungsfunktion, um mit widersprüchlichen Anforderungen in der Praxis umzugehen. Gerade für angehende Fachkräfte sollten Vorbilder zur Verhaltensorientierung stärker diskutiert werden, um das eigene Ich-Ideal bzw. um Widersprüche zum erlernten Ich-Ideal als ein Lernen am Modell zu entwickeln. Der anzustrebende Vorbildbegriff muss dabei nicht zwingend in Bezug auf ein normatives Leitbild positiv sein, es kann im Sinne des Leitbildes auch ein „negatives“ Vorbild sein, welches zu einer bewussten Abgrenzung der angehenden Fachkräfte durch professionelle Reflexion führt. Imitationen ermöglichen damit zum einem kognitiv das Lernen von neuem und ausgewähltem Verhalten und dienen zum anderen der Professionalisierung von Kommunikation und Interaktion. Diese Bedingungen lassen sich im Sinne eines bisher noch ungenügenden Kompetenz-Performanz-Transfers in den Sozialen Dienstleistungsberufen auch auf derzeit existierende Copingstrategien

(Cremer-Schäfer 2004) übertragen. Das Vorbild-Verständnis bietet folglich einen Erklärungsbeitrag für die existierende Kompetenz-Performanz-Lücke: Die etablierten Fachkräfte aus den oben erwähnten Fallbeispielen orientieren sich nicht an den normativ festgeschriebenen professionellen Standards Sozialer Dienstleistungen, sondern an den real existierenden Strukturen und Bedingungen vor Ort. Neue Fachkräfte werden dementsprechend gezwungen, sich mit dieser Kluft unweigerlich auseinanderzusetzen und wägen ab, auf welche Weise sie ihren Platz im organisationalen Kontext finden können. Sichtbar wird dadurch auch eine verhaltensökologische Dimension (Willi 2005), weil das individuelle Verhalten vor dem Hintergrund der kollektiven Umwelt zu deuten und von ihr abhängig ist. Das Anwenden der Copingstrategie dominiert hier oftmals, wenn die Fachkräfte theoretisch erworbene Kompetenzen nicht einsetzen können. Im Sinne des Rational-Choice-Ansatzes (Schimank 1999) kommt es folglich zu einer Nutzenabwägung, die keinesfalls rein egoistisch geprägt sein muss, sondern sich vielmehr auch mit Gedanken zur Zusammenarbeit im Arbeitsteam beschäftigen kann. Arbeitsteams als Kernstücke Sozialer Dienstleistungen könnten die Abwägung von Copingstrategien durchaus befördern, weil das Bewusstsein einer notwendigen, täglichen, reibungslosen Zusammenarbeit den eigenen professionellen Anspruch der Fachkräfte dominiert. Lerntheoretisch lassen sich dafür zwei Zugänge identifizieren (vgl. Abbildung 1), die das Lernen einer Fachkraft mit Vorbildern in den Sozialen Dienstleistungsberufen verbinden, wobei die Arbeits- und Betreuungssituation ein wichtiges Bestimmungs- und Verbindungsstück ist. Der erste Zugang wird als „Lernen durch Einsicht“ beschrieben, der zweite als „Lernen am Modell“. Das Konzept „Lernen durch Einsicht“ geht auf die gestaltpsychologische Schule zurück (Schöllhorn 2005, S. 126). Bei ihm nutzt das Individuum bereits vorhandenes Wissen durch Kognition und durchläuft sechs Phasen, wobei vor allem das Probierverhalten und daraus resultierende Negativerfahrungen wichtig sind für eine Umstrukturierung des Handelns sowie einer darauf aufbauenden Einsicht, dass es lohnenswert ist, Handlungsvollzüge konsequent zu analysieren und gegebenenfalls neu auszurichten. Bei Banduras Theorie „Lernen am Modell“ (1965) wird explizit davon ausgegangen, dass Individuen durch Vorbilder und Nachahmung lernen, das Beobachtete in einfache oder komplexe kognitive Prozesse verarbeiten und so ihr eigenes Modell generieren. Die Lernenden und Fachkräfte in den Sozialen Dienstleistungsberufen stehen vor der Herausforderung, sich in die Strukturen und Prozesse einzufügen, in denen sie im Sinne des Kompetenz-Performanz-Ansatzes wirken sollen und erleben dementsprechend eine Art „clash of cultures“, für den sie selbst, vor allem aber auch die Organisationen, bisher kaum Bewältigungsstrukturen anbieten.

Diese Erkenntnisse verstärken den Ruf nach einer praxeologisch ausgerichteten Kompetenz-Performanz-Theorie, welche deutlich macht, wie sehr die Arbeits- und Berufssituation den Kompetenztransfer beeinflusst und dementsprechend als verbindendes Element beim Lernen durch Einsicht oder beim Lernen am Modell gesehen werden muss.

Damit Kompetenzen in sichtbare Performanz verwandelt werden können, müssen die Kommunikationsformen, Regeln, Werte und Normen innerhalb sozialer Organisationen aufgegriffen und transformiert werden. Aus professionstheoretischer Perspektive ergibt sich daraus ein grundlegend praxeologisch fundierter Forschungsbedarf innerhalb Sozialer Dienstleistungen zu den Bedingungen der Überwindung sozialer Ungleichheit.

DIE IDEE EINER PRAXEOLOGISCH-FUNDIERTEN KOMPETENZ-PERFORMANZ-THEORIE ZUR
 ÜBERWINDUNG SOZIALER UNGLEICHHEIT IN DEN SOZIALEN DIENSTLEISTUNGSBERUFEN

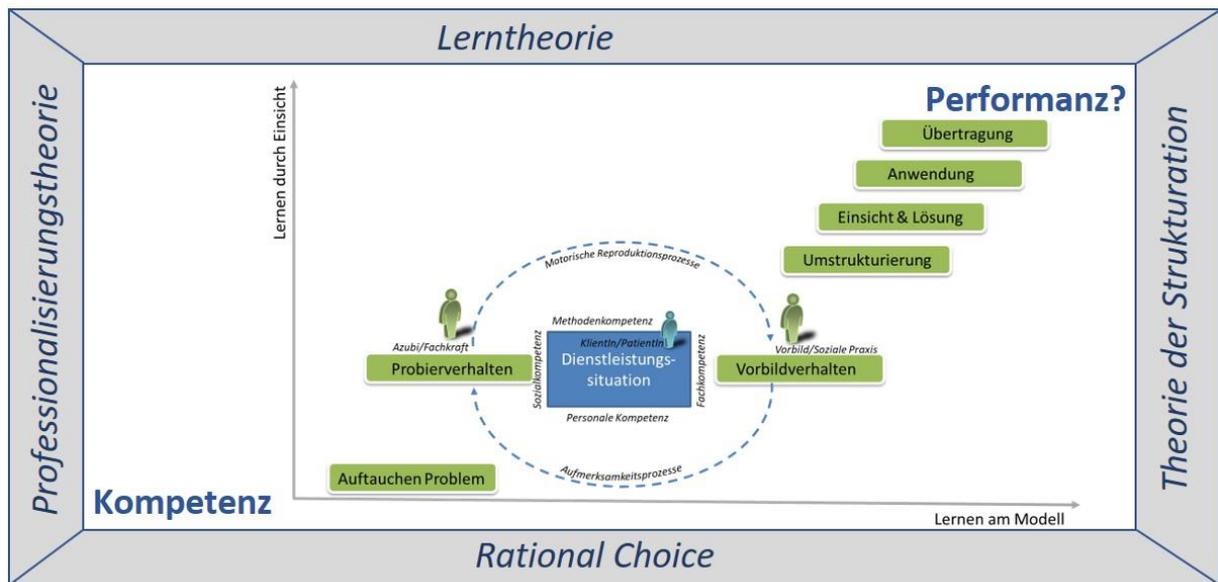


Abbildung 1: Kompetenz-Performanz-Theorie der Kompetenzentwicklung in den sozialen Dienstleistungen, eigene Darstellung.

Literatur

- Adler, Alfred und Almuth Bruder-Bezzel. 2007. *Persönlichkeit und neurotische Entwicklung*. Frühe Schriften. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Anders, Yvonne. 2018. Professionalität und Professionalisierung in der frühkindlichen Bildung. *Zeitschrift für Grundschulforschung* 183–197.
- Baldwin, Timothy und J. Kevin Ford. 1988. Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology* 41:63–105.
- Bandura, Albert. 1965. Influence of models' reinforcement contingencies on the acquisition of imitative response. *Journal of Personality and Social Psychology* 1:589–595.
- Bauer, Christian, Peter Bradl, Tom Loose, Michael Schneider, Sebastian Müller, Jürgen Zerth und Thomas Prescher. 2018. Entwicklung eines Organisationskonzepts zur praxisnahen Testung und Evaluation innovativer MTI-Lösungen in verschiedenen Pflegesettings. In *Zukunft der Pflege. Tagungsband der 1. Clusterkonferenz 2018*. Hrsg. Susanne Boll, Andreas Hein, Wilko Heuten und Karin Wolf-Ostermann, 51–56. Oldenburg: BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Becke, Guido, Bärbel Meschkutat und Petra Weddige. 2001. Umweltmanagementsysteme: Hemmschuh oder Auslöser für sozial-ökologische Lernprozesse in Kleinunternehmen der Bauwirtschaft. *Arbeit* 10:63–77.
- Berger, Peter und Thomas Luckmann. 1987. *The Social Construction of Reality*. New York: Free Press.
- Bohnsack, Ralf. 2020. *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. 1. Auflage. Leverkusen: UTB; Verlag Barbara Budrich.
- Bourmer, Monika. 2012. *Berufliche Identität in der Sozialen Arbeit. Bildungstheoretische Interpretation biographischer Quellen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bourdieu, Pierre. 1976. *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Cremer-Schäfer, Helga 2004. Nicht Person, nicht Struktur: soziale Situation! Bewältigungsstrategien sozialer Ausschließung. In *Soziale Arbeit und Soziales Kapital. Zur Kritik lokaler Gemeinschaftlichkeit*, Hrsg. Fabian Kessl und Hans-Uwe Otto, 169–183. Wiesbaden: VS Verlag.
- Dunkel, Wolfgang, und Dieter Sauer, Hrsg. 2006. *Von der Allgegenwart der verschwindenden Arbeit. Neue Herausforderungen für die Arbeitsforschung*. Berlin: edition sigma.
- Dunkel, Wolfgang, und Margit Wehrich. 2006. Interaktive Arbeit. Ein Konzept der Entschlüsselung personenbezogener Dienstleistungsarbeit. In *Von der Allgegenwart der verschwindenden Arbeit. Neue Herausforderungen für die Arbeitsforschung*, Hrsg. Wolfgang Dunkel und Dieter Sauer, 67–82. Berlin: edition sigma.
- Engelhardt, Anina und Laura Kajetzke, Hrsg. 2010. *Handbuch Wissensgesellschaft. Theorien, Themen und Probleme*. Bielefeld: transcript.
- Erpenbeck, John und Volker Heyse. 1999. *Die Kompetenzbiographie. Wege der Kompetenzentwicklung*. Münster: Waxmann.
- Erpenbeck, John. 2002. Kompetenz und Performanz im Bild moderner Selbstorganisationstheorie. In *Berufsbildung für eine globale Gesellschaft. Perspektiven im 21. Jahrhundert*, Hrsg. BIBB: Bonn. Erreichbar unter: www.bibb.e/redaktion/fachkongress2002/cd-rom/PDF/03:4:02.pdf, Stand: 12.10.2014.
- Faas Stefan, Petra Bauer und Rainer Treptow (Hrsg.). 2014. *Kompetenz, Performanz, soziale Teilhabe. Sozialpädagogische Perspektiven auf ein bildungstheoretisches Konstrukt*. Wiesbaden: Springer VS.
- Faulstich, Peter. 1998. *Strategien der betrieblichen Weiterbildung. Kompetenz und Organisation*. München: Vahlen (Vahlens Handbücher der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften).
- Fröhlich, Gerhard und Boike Rehbein (Hrsg.). 2014. *Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Sonderausgabe. Stuttgart, Weimar: Verlag J.B Metzler.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus und Nina Weimann-Sandig. 2020. Innovationen – Studie zur Fachkräftesituation im Feld der FBBE. *Zeitschrift Frühe Bildung* 9:36–38.
- Grgic, Mariana, Birgit Riedel, Lena Sophie Weihmayer, Nina Weimann-Sandig und Lisa Wirner. 2018. *Quereinsteigende auf dem Weg zur Fachkraft*. Hans-Böckler-Stiftung, Study 392: Düsseldorf.
- Herriger, Norbert. 2020. *Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung*. 6., erweiterte und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Jude, Nina und Eckhard Klieme. 2008. Einleitung. In *Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden*, Hrsg. Nina Jude, Johannes Hartig und Eckhard Klieme, 11–15. Berlin/Bonn: Druckversion des BMFSFJ
- Jude, Nina, Johannes Hartig und Eckhard Klieme, Hrsg. 2008. *Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden*. Berlin/Bonn: Druckversion des BMFSFJ.
- Klatetzki, Thomas und Veronika Tacke. (Hrsg.). 2005. *Organisation und Profession. Organisation und Gesellschaft*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kraul, Margret, Katja Koch und Andreas Hoffmann. 2003. Idole und Vorbilder. *Lehren und Lernen* 29:4–14.
- Luckmann, Thomas. 2008. Konstitution, Konstruktion: Phänomenologie, Sozialwissenschaft. In *Phänomenologie und Soziologie*, Hrsg. Jürgen Raab, Michaela Pfadenhauer, Peter Stegmaier, Jochen Dreher und Berndt Schnettler, 33–40. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mayntz, Renate 1985. Über den begrenzten Nutzen methodischer Regeln in der Sozialforschung. In *Entzauberte Wissenschaft. Zur Relativität und Geltung soziologischer Forschung*, Hrsg. Wolfgang Bonß und Heinz Hartmann, 65–76. Göttingen: Schwartz
- Moch, Matthias. 2014. Implizites Wissen und seine reflexive Funktion – Ein Gegenentwurf zur theoriegeleiteten Praxis. In *Kompetenz, Performanz, soziale Teilhabe. Sozialpädagogische Perspektiven auf ein bildungstheoretisches Konstrukt*, Hrsg. Faas Stefan, Petra Baur und Rainer Treptow, 103–119. Wiesbaden: Springer VS.

- Nentwig- Gesemann, Iris und Klaus Fröhlich-Gildhoff. 2011. *Professionelle Haltung. Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WIFF-Expertisen, Band 24: München.
- Pfadenhauer, Michaela. 2014. Der Kompetenzstreit um „Kompetenz“ – Ein umkämpftes Konstrukt in wissens- und professionssoziologischer Perspektive. In *Kompetenz, Performanz, soziale Teilhabe. Sozialpädagogische Perspektiven auf ein bildungstheoretisches Konstrukt*, Hrsg. Faas Stefan, Bauer Petra und Rainer Treptow, 40–50. Wiesbaden: Springer VS.
- Raab, Jürgen, Michaela Pfadenhauer, Peter Stegmaier, Jochen Dreher und Berndt Schnettler. 2008. Phänomenologie und Soziologie Grenzbestimmung eines Verhältnisses. In *Phänomenologie und Soziologie*, Hrsg. Jürgen Raab, Michaela Pfadenhauer, Peter Stegmaier, Jochen Dreher und Berndt Schnettler, 11–29. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schaeper, Hildegard und Kolja Briedis. 2004. *Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform*. Hannover: HIS.
- Schnell, Christiane und Michaela Pfadenhauer (Hrsg.). 2020. *Handbuch Professionssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schöllhorn, Wolfgang. 2005. Differenzielles Lehren und Lernen von Bewegung – Durch veränderte Annahmen zu neuen Konsequenzen. In *Zur Vernetzung von Forschung und Lehre in Biomechanik, Sportmotorik und Trainingswissenschaft*, Hrsg. DVS (Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft): Band 144, 125–135. Hamburg: Czwalina.
- Solga, Marc. 2011. Förderung von Lerntransfer. In *Praxishandbuch Personalentwicklung*, Hrsg. Jurij Ryschka, Marc Solga und Axel Mattenklott, 339–368. Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Statistisches Bundesamt. 2018. Bildung und Kultur: Promovierendenstatistik: Analyse zur Vollständigkeit und Qualität der zweiten Erhebung 2018. https://www.destatis.de/DE/Methoden/Qualitaet/Qualitaetsberichte/Bildung/promovierende.pdf?__blob=publicationFile. (Zugegriffen: 3 März 2020).
- Stichweh, Rudolf. 2005. Wissen und die Professionen in einer Organisationsgesellschaft. In *Organisation und Profession. Organisation und Gesellschaft*, 1. Aufl., Hrsg. Thomas Klatetzki und Veronika Tacke, 31–44. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Suderland, Maja. 2014. Disposition (disposition). In *Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung, Sonderausgabe*, Hrsg. Gerhard Fröhlich und Boike Rehbein, 73–75. Stuttgart, Weimar: Verlag J.B Metzler.
- Taylor, Pau. J., Darlene F. Russ-Eft und Daniel. W. L. Chan. 2005. A meta-analytic review of behavior modeling training. *Journal of Applied Psychology* 90:692–709.
- Weimann-Sandig, Nina, Lena Weihmayer und Lisa Wirner. 2016. *Quereinstiege in Kindertagesbetreuung und Altenpflege. Ein Bundesländervergleich*. Hans-Böckler-Stiftung Study 335: Düsseldorf.
- Weimann-Sandig, Nina. 2020. Weiterbildung in den Berufsfeldern Kindertagesbetreuung und Altenpflege – eine gendersensible Neuausrichtung eines „Frauenberufs“. In *MINT oder Care*, Hrsg. Elisabeth Schlemmer und Martin Binder, 236–250. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Weimann-Sandig, Nina. 2022. Care-Work und Professionalisierung. In *Handbuch Professionssoziologie*, Hrsg. Christiane Schnell und Michaela Pfadenhauer, (i. E.). Wiesbaden: Springer VS.
- Willi, Jürg. 2005. *Ökologische Psychotherapie: wie persönliche Entwicklung und Lebenssituation sich wechselseitig beeinflussen* (Überarb. Neuausg.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.