

Fabienne Schöb

Doppelqualifikationen von Dozierenden

Positionen und Praxen in Hochschulen für Soziale Arbeit der
Deutschschweiz

Master-Thesis Fachhochschule Nordwestschweiz, Hochschule für Soziale Arbeit Olten
Dezember 2018



Sozialwissenschaftlicher Fachverlag Edition Soziothek

Edition Soziothek
c/o Berner Fachhochschule BFH
Soziale Arbeit
Hallerstrasse 10
3012 Bern
www.soziothek.ch

Fabienne Schöb: Doppelqualifikationen von Dozierenden. Positionen und Praxen in Hochschulen für Soziale Arbeit der Deutschschweiz

ISBN 978-3-03796-729-4



Dieses Werk wurde unter einer Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht.

Lizenz: CC-BY-NC-ND 4.0

Weitere Informationen: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Sie dürfen:

Teilen — das Material in jedwedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten

Unter folgenden Bedingungen:

Namensnennung — Sie müssen angemessene Urheber- und Rechteangaben machen, einen Link zur Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Diese Angaben dürfen in jeder angemessenen Art und Weise gemacht werden, allerdings nicht so, dass der Eindruck entsteht, der Lizenzgeber unterstütze gerade Sie oder Ihre Nutzung besonders.

Nicht kommerziell — Sie dürfen das Material nicht für kommerzielle Zwecke nutzen.

Keine Bearbeitungen — Wenn Sie das Material remixen, verändern oder darauf anderweitig direkt aufbauen, dürfen Sie die bearbeitete Fassung des Materials nicht verbreiten.

Jede der vorgenannten Bedingungen kann aufgehoben werden, sofern Sie die Einwilligung des Rechteinhabers dazu erhalten.

Diese Lizenz lässt die Urheberpersönlichkeitsrechte nach Schweizer Recht unberührt.

Doppelqualifikationen von Dozierenden

Positionen und Praxen in
Hochschulen für Soziale Arbeit
der Deutschschweiz

Master-Thesis von Fabienne Schöb

Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW
Hochschule für Soziale Arbeit, Olten
Masterstudium in Sozialer Innovation

Eingereicht bei
Prof. Dr. habil. Roland Becker-Lenz
Olten, im Dezember 2018

Abstract

In öffentlichen Diskursen ist immer wieder von der Akademisierung der Fachhochschulen die Rede. Damit einher geht die Befürchtung einer zunehmenden Entfernung von Dozierenden zur Praxis. Dies hat auch damit zu tun, dass aufgrund der fehlenden dritten Bildungsstufe z.B. die Hochschulen Sozialer Arbeit nur wenige ihrer Dozierenden eigenständig ausbilden und Dozierende entsprechend Dokorate universitärer Disziplinen aufweisen (vgl. swissfaculty 2018: 1-2). Vom Bund wird nun im Rahmen projektgebundener Beiträge das doppelte Kompetenzprofil von Fachhochschuldozierenden gefördert. Dieses vereint wissenschaftliche und praxisrelevante Kompetenzen. In der vorliegenden Arbeit wird anhand leitfadengestützter und inhaltsanalytisch ausgewerteter Experteninterviews mit Direktorinnen und Direktoren von Hochschulen für Soziale Arbeit der Frage nachgegangen, wie diese mit dem Anspruch der Doppelqualifikationen von Dozierenden umgehen.

Die Ergebnisse zeigen, dass trotz wenig einheitlicher und teils unscharfer Begriffsdefinitionen derzeit alle Hochschulen Bestrebungen zur Förderung von doppelten Kompetenzprofilen unternehmen. Einigkeit herrscht dahingehend, dass eine Erfüllung des gezeichneten Idealbilds in persona kaum erreicht werden kann und es an den Hochschulen Dozierende mit unterschiedlichen Profilen braucht. Daher werden verschiedene Erfüllungsformen und entsprechende Bestrebungen in der Nachwuchsförderung dargestellt. Bezüglich der Gewichtung der beiden Bereiche Praxiskompetenz und wissenschaftliche Kompetenz wird eine Gleichwertigkeit postuliert und gefördert. Im Kontext der Finanzierungssituation und dem steigenden Konkurrenzdruck der Hochschulen steht die Forschungskompetenz jedoch zunehmend im Fokus. Für die nachhaltige Nachwuchsförderung und eine professionsspezifische Weiterentwicklung der Sozialen Arbeit sind vermehrte Kooperationen innerhalb der Hochschule sowie zwischen den Hochschulen erforderlich.

Danksagung

Ein besonderer Dank geht an Prof. Dr. habil. Roland Becker-Lenz, der mich in der Entstehung dieser Masterthesis ermutigt hat, dieses Thema zu vertiefen sowie an die Interviewpersonen für die aufschlussreichen und offenen Gespräche. Ich danke auch Rahel Müller, Andrea Hartmann und Christian Tinner herzlich, die als aufmerksame und kritische Lektoren wertvolle Rückmeldungen gaben. Mit vielen Kolleginnen und Kollegen entstanden interessante Diskussionen zu Kompetenzprofilen von Dozierenden in der Sozialen Arbeit, die wichtige Anregungen und Inspiration lieferten – Danke!

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Forschungsinteresse und Fragestellung	2
1.2	Nutzen, Grenzen und innovativer Gehalt der Arbeit	3
1.3	Leitende Annahmen und Vorverständnis	4
2	Aktuelle Diskurse und Stand der Forschung	5
2.1	Medialer und politischer Diskurs	5
2.2	Statistische Daten	7
2.3	Ausgewählte Empirie	9
3	Theoretische Rahmung	13
3.1	Verberuflichung der Sozialen Arbeit in der Schweiz	13
3.2	Entwicklung der (Fach-)Hochschulen	15
3.3	Das doppelte Kompetenzprofil	18
	3.3.1 Doppeltes Kompetenzprofil – Annäherung an den Begriff	18
	3.3.2 Pilotprogramm P-11	20
3.4	Professionstheoretische Rahmung	21
	3.4.1 Begriffsverständnis und Verhältnis von Wissenschaft und Praxis	22
	3.4.2 Doppelte Kompetenzprofile und die Frage nach dem Habitus	25
4	Forschungsdesign	28
4.1	Begründung der Methoden	28
4.2	Sampling	30
4.3	Feldzugang	32
4.4	Datenerhebung	32
4.5	Leitfaden für das teilstrukturierte Interview	33
4.6	Datenaufbereitung	34
4.7	Datenauswertung	34
4.8	Reflexion des methodischen Vorgehens	38
5	Darstellung der Ergebnisse	39
5.1	Begriffsverständnis «doppeltes Kompetenzprofil»	40
	5.1.1 Verständnis von Wissenschaft – wissenschaftliche Kompetenz	41
	5.1.2 Verständnis von Praxis – berufsfeldspezifische Kompetenz	42
	5.1.3 Transferfähigkeit	44
5.2	Begründungen zu Notwendigkeit und Nutzen	45
5.3	Die Rolle des Kompetenzprofils im Kontext des Leistungsauftrages	49
5.4	Dozierende FH Soziale Arbeit – ein Idealbild?	51

5.5	Herausforderungen doppelter Kompetenzprofile	51
5.6	Bestrebungen in der Nachwuchsförderung	55
5.7	Formen der Erfüllung des doppelten Profils	57
5.8	Übergeordnete Erkenntnisse	59
6	Interpretation & Diskussion der Ergebnisse	61
7	Fazit und Ausblick	68
	Verzeichnisse	72
	Literaturverzeichnis	72
	Verzeichnis elektronische Quellen	78
	Tabellenverzeichnis	81
	Abbildungsverzeichnis	81
	Anhang	82
	Anhang I: Abstract Feldzugang	82
	Anhang II: Interviewleitfaden	83
	Anhang III: Transkriptionsregeln	86
	Anhang IV: Ausdifferenziertes Kategoriensystem	87
	Anhang V: Idealbild FH-Dozent/in Soziale Arbeit	89

Abkürzungs- und Begriffsverzeichnis

aF&E	angewandte Forschung und Entwicklung
BFS	Bundesamt für Statistik
ETCS	European Credit Transfer System
ETH	Eidgenössische Technische Hochschulen
EU	Europäische Union
F&E	(Grundlagen-)Forschung und Entwicklung
FH	Fachhochschule/n
fh-ch	Verband der Fachhochschuldozierenden Schweiz FH-CH
FH Schweiz	Dachverband Absolventinnen und Absolventen Fachhochschulen
FHSG	Fachhochschulgesetz vom 6. Oktober 1995 (nicht mehr in Kraft)
HFKG	Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich vom 30.09.2011
Kap.	Kapitel
PGB	Projektgebundene Beiträge des Bundes an die Hochschulen. Die SHK entscheidet über die Finanzierung.
P-11	Pilotprogramm 11 im Rahmen der PGB zur Stärkung des doppelten Kompetenzprofils beim FH- und PH-Nachwuchs (2017 – 2020)
PH	Pädagogische Hochschule/n
SASSA	Fachkonferenz Soziale Arbeit der Fachhochschulen Schweiz
SBFI	Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (bis 2013 Staatssekretariat für Bildung und Forschung SBF)
SHK	Schweizerische Hochschulkonferenz – Koordination von Bund und Kantonen als oberstes hochschulpolitisches Organ (Hochschulrat)
SNF	Schweizerischer Nationalfonds
swissfaculty	Konferenz der Dozierenden an UH, PH und FH
swissuniversities	Rektorenkonferenz der schweizerischen Hochschulen
SWTR	Schweizerischer Wissenschaftsrat
UH	Universitäre Hochschule/n
VZÄ	Vollzeitäquivalent/e

1. Einleitung

Die Einführung des Bologna-Systems führte zu einer wesentlichen Veränderung im Hochschulwesen, da der Masterabschluss sowohl von universitären Hochschulen (UH) wie Fachhochschulen (FH) grundsätzlich zur Promotion berechtigt. Auch sprachlich fand im Zuge der Bologna-Reform eine deutliche Annäherung statt, so wurden sämtliche Institutionen der höheren Bildung nun Hochschulen genannt. In der Schweiz gilt jedoch weiterhin eine gesetzliche Unterscheidung zwischen UH, FH und pädagogischen Hochschulen (PH). Während sich UH und die eidgenössisch Technischen Hochschulen (ETH) auf die akademische Grundlagenforschung und Lehre (F&E) konzentrieren, sollen die FH anwendungsorientierte und praxisnahe Lehre und Forschung (aF&E) betreiben. Da die Fachhochschulen der Sozialen Arbeit sich teilweise Hochschule nennen und weil auch die internationale Literatur hier uneinheitlich ist, werden diese beiden Begriffe in der vorliegenden Arbeit synonym verwendet. Mit Hochschulen sind somit alle Fachhochschulen gemeint, nicht aber die Universitäten. Sind die Universitäten angesprochen oder im Gesamtbegriff Hochschule mitgedacht, wird dies explizit erwähnt.

Immer wieder geraten die Spannungsfelder um die Akademisierung und Verwissenschaftlichung der Ausbildung in den Fokus medialer und politischer Debatte, wobei in jüngster Zeit insbesondere der Praxisbezug von FH-Dozierenden immer wieder Anlass zur Diskussion bietet (vgl. Kruse 2008: 92). Angesichts der Aktualität dieses Themas erstaunt die Tatsache, dass es kaum Fachliteratur, Standards oder empirische Studien aus der Schweiz zu Kompetenzprofilen von Dozierenden an Fachhochschulen gibt. Das Profil der FH als wissenschaftsbasierte praxis- und anwendungsorientierte Hochschulen erfordert, dass ihr Personal in Forschung und Lehre ein sogenannt «doppeltes Kompetenzprofil» besitzen, das wissenschaftliche Qualifikationen und Berufspraxis kombiniert (vgl. Sibold 2017: 110). Gerade die Disziplin Soziale Arbeit, die sich professionstheoretisch eingehend mit dem Verhältnis von Theorie und Praxis beschäftigt, muss ein Interesse an diesem Thema haben.

Der Bund fördert durch projektgebundene Beiträge doppelte Kompetenzprofile von Dozierenden, wodurch das Thema an den FH Aufschwung erhielt (vgl. Kapitel 3.3.2). Während die Fachhochschulen bereits diverse Projekte zur Förderung solcher Profile umsetzen, ist noch weitgehend offen respektive uneinheitlich, was unter dem doppelten Kompetenzprofil genau verstanden wird. So gibt es beispielsweise bisher kaum Fachhochschulabsolventinnen und -absolventen mit mehrjähriger Berufspraxis im Feld der Sozialen Arbeit und einem Doktorat als wissenschaftlichen Kompetenznachweis – erst recht nicht ein Doktorat im eigenen Fachbereich der Sozialen Arbeit. Die Gründe sind vorwiegend bei den Promotionshürden und den zeitlichen wie organisatorischen Herausforderungen von zwei Karrierewegen in der Praxis und der Wissenschaft zu finden, wie die nachfolgenden Kapitel aufzeigen. Es ist daher naheliegend, dass sich im Fachbereich Soziale Arbeit auch eine Nachwuchsproblematik zeigt. Die Herausforderungen im Umgang mit doppelten Kompetenzprofilen von Dozierenden

an Hochschulen sind somit erkannt. Laut Sibold (vgl. 2017: 105) können Fachhochschulen den notwendigen wissenschaftlichen Nachwuchs zurzeit nicht in genügendem Masse gewinnen und stehen daher vor der Aufgabe, Modelle zu entwickeln, die es ermöglichen, dass ihr Nachwuchs das spezifische doppelte Kompetenzprofil erwirbt. Die doppelte Verankerung in der beruflichen und in der akademischen Welt erfordert eigenständige Karrierewege und spezifische Massnahmen. Die Promotion gilt international als höchste Stufe wissenschaftlicher Qualifikation, es wird dabei jedoch nicht zwischen anwendungsorientiert und wissenschaftsorientiert differenziert, wie dies beim Master in der Schweiz der Fall ist. In den Fachhochschulen selbst fehlen bislang die institutionellen Möglichkeiten um das geeignete Personal nach Abschluss des konsekutiven Masters in Eigenregie auf Promotionsniveau hervorzubringen. Es stellt sich somit die Frage, wie Führungspersonen in den Hochschulen mit diesen Herausforderungen hinsichtlich der doppelten Kompetenzprofile umgehen und welche Kompetenzen in den Bereichen Wissenschaft und Praxis wie gewichtet werden.

1.1 Forschungsinteresse und Fragestellung

Wie die Geschichte der Sozialen Arbeit zeigt, sind die Institutionalisierung der Ausbildungen und die Entwicklung des Berufes eng verwoben (vgl. dazu ausführlich Kapitel 3.1). Dabei stellen die Qualifikationen der Dozierenden an Hochschulen und deren Zusammensetzung ein wiederkehrendes Thema dar, das die Ausbildungsentwicklung durchzieht (vgl. Kruse 2004: 231-235). Das Forschungsinteresse für die vorliegende Arbeit ist daher vor dem Hintergrund medialer und fachlicher Diskurse sowie dem Interesse für die Weiterentwicklung der professionellen Sozialen Arbeit entstanden. Laut Gläser und Laudel (vgl. 2010: 67f.) beziehen sich Forschungsfragen auf den aktuellen Stand der Forschung an einem bestimmten Zeitpunkt und zielen auf eine Forschungslücke. Die noch junge Begrifflichkeit «doppeltes Kompetenzprofil» ist inhaltlich wenig präzise definiert und entsprechend bildet sich bereits rund um das Begriffsverständnis eine Forschungslücke. Damit verbunden sind Fragen nach dem aktuellen Umgang mit diesem formulierten Anspruch und den Auswirkungen, die damit einhergehen. Auch hier gibt es bisher keine nationalen empirischen Daten, die Rückschlüsse auf wissenschaftliche und praxisbezogene Kompetenzen in Profilen von Dozierenden an Hochschulen geben. Auch swissfaculty (Konferenz der Dozierenden an UH, FH und FH) wünscht sich eine verbesserte Datenlage in diesem Bereich und hat beim SBFI (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation) ein Finanzierungsgesuch für eine Studie eingereicht, die Fragen der Definition, der Anforderungen und Qualifikationen sowie der Laufbahnperspektiven klären will und so zur Sicherung und Optimierung der Hochschulqualität beitragen möchte (vgl. Kohler 2017: 1-2). Die Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit interessiert sich für das Begriffsverständnis und den expliziten Umgang mit dem Anspruch doppelter Kompetenzprofile von Dozierenden an FH. Aus der in der Einleitung dargestellten Situation ergibt sich die folgende Fragestellung:

Wie gehen Direktorinnen und Direktoren in Hochschulen der Sozialen Arbeit derzeit mit dem Anspruch doppelter Kompetenzprofile von Dozierenden um?

Diese Frage zielt sowohl auf das Verständnis von und den Umgang mit Doppelqualifikationen von Dozierenden. Dabei interessiert insbesondere, wie die Bezüge des doppelten Kompetenzprofils Berufspraxis und Forschungskompetenz verstanden und gewichtet werden. Es ist davon auszugehen, dass der aktuelle Umgang mit dem Anspruch doppelter Kompetenzprofile erkennbar wird durch Handlungen in Prozessen wie beispielsweise der Zusammenarbeit, der Rekrutierung oder der Nachwuchsförderung. Entsprechende Handlungen werden flankiert durch beeinflussende Handlungsbedingungen, die es im Rahmen dieser Arbeit ebenfalls zu erfassen gilt (vgl. Gläser/Laudel 2010: 91ff.). Für die Beantwortung der Forschungsfrage wird zunächst theoretisch erläutert, wie sich der Begriff des doppelten Kompetenzprofils im Rahmen des Kontextes der Verberuflichung der Sozialen Arbeit in der Schweiz sowie der Entwicklung der Fachhochschulen und den professions-theoretischen Positionen einordnen lässt. In der Folge wird erforscht, wie das doppelte Kompetenzprofil in Hochschulen der Sozialen Arbeit derzeit verstanden wird. Darüber hinaus liegt ein besonderes Interesse auf bestehenden und zukünftigen Lösungsideen, wie doppelte Kompetenzprofile ausgefüllt werden könnten und welche Überlegungen und Bestrebungen in der Nachwuchsthematik durch die FH fokussiert werden.

1.2 Nutzen, Grenzen und innovativer Gehalt der Arbeit

Die vorliegende Arbeit will den aktuellen Umgang mit dem Anspruch doppelter Kompetenzprofile erheben und Anregungen für die weitere Entwicklung gewinnen. Die Ergebnisse sollen zur Bildung eines Verständnisses über den Begriff «doppeltes Kompetenzprofil» beitragen, wie ihn die Hochschulen Sozialer Arbeit in der Deutschschweiz verstehen. Dazu gehört eine Differenzierung, was unter Wissenschaftskompetenz und Praxiskompetenz von Dozierenden verstanden wird und wie diese Kompetenzen gewichtet werden. Die Ergebnisse sollen Kompetenzanforderungen an Dozierende verdeutlichen und die damit zusammenhängenden aktuellen Bestrebungen in der Nachwuchsförderung. Die Arbeit soll Möglichkeiten und Herausforderungen aufzeigen, die mit dem Anspruch an ein solches Profil einhergehen. Sie soll in erster Linie zur Entwicklung und Erweiterung des bislang wenig erforschten Feldes rund um Kompetenzprofile von Dozierenden an Fachhochschulen Sozialer Arbeit in der Schweiz beitragen. Die Forschungsergebnisse richten sich somit an Personen mit Führungsverantwortung an Fachhochschulen – im Spezifischen der Sozialen Arbeit – und sollen diesen als Diskussions- und Reflexionsgrundlage für die Weiterentwicklung von Dozierendenprofilen dienen. Hinsichtlich der Professionsentwicklung sind die Erkenntnisse auch für Berufsverbände oder fachspezifische Vereinigungen, die sich mit Kompetenzprofilen von Dozierenden an Hochschulen auseinandersetzen, interessant.

Aufgrund der inhaltlichen und methodischen Ausrichtung kann diese Forschungsarbeit keine Aussagen dazu machen, wie Studierende oder Institutionen der Praxis die aktuelle Situation einschätzen. Es ist zu erwarten, dass die gewählte Vorgehensweise punktuell an ihre Grenzen stösst. So mag die Beschreibung von Kompetenzen im Expertengespräch unvollständig bleiben und einer weiteren Ausdifferenzierung bedürfen. Die Beschränkung des Untersuchungsraums auf die deutschsprachige Schweiz führt mit Verweis auf die unterschiedlich geführten Diskurse (vgl. Kapitel 3.1) in den Sprachräumen dazu, dass die ermittelten Aussagen per se keine übergreifende Gültigkeit beanspruchen können. Im Hinblick auf die Aktualität und Brisanz des Themas gilt besonders, dass die Ergebnisse eine Momentaufnahme in der Meinungsbildung zeigen, die unter Umständen nur eine kurzfristige Gültigkeit aufweist. Die Antworten auf die Forschungsfrage leisten jedoch einen Beitrag für die nächsten Entwicklungsschritte in dieser Thematik. Auch wenn die Frage der wissenschaftlichen wie berufsbezogenen Qualifikation von Dozierenden an Fachhochschulen seit jeher Bestand hat, wurde das Konstrukt «doppeltes Kompetenzprofil» bisher inhaltlich nicht explizit definiert und erläutert. Bisherige Arbeiten vermögen zwar verschiedene Kompetenzprofile von Dozierenden zu beschreiben, aber wie die einzelnen FH das doppelte Kompetenzprofil interpretieren und wie die damit verbundenen Begrifflichkeiten Praxis und Wissenschaft verstanden werden, dazu existieren bislang keine empirischen Daten (vgl. Kapitel 2.3). Auch ob und wie diese Kompetenzbereiche gewichtet werden ist nicht erforscht. Direktorinnen und Direktoren von Hochschulen Sozialer Arbeit sind zentrale Personen, die das Verständnis des doppelten Kompetenzprofils prägen und entwickeln, weshalb sich eine Befragung anbietet, die zu diesem Thema bisher ein Novum darstellt. Das Forschungsinteresse und die Experteninterviews setzen ein solides Vorverständnis rund um die Thematik der Kompetenzprofile von Hochschuldozierenden voraus. Gleichzeitig bedingen sie eine grösstmögliche Offenheit, die für eine neutrale Verständnisklärung der Begrifflichkeit notwendig ist, da ideelle und professionstheoretische Sichtweisen der Interviewpersonen in dieser Fragestellung eine nicht zu unterschätzende Rolle spielen. Dies bildet zusammen mit dem geringen empirischen Wissensbestand und der kleinen Kohorte die Hauptherausforderungen dieser Arbeit.

1.3 Leitende Annahmen und Vorverständnis

Das Vorverständnis soll laut Gläser und Laudel dazu dienen, das Forschungsinteresse zu detaillieren und das einflussnehmende Vorwissen zu explizieren (vgl. 2010: 77). Es bündelt auch das theoretische Verständnis und den gesammelten Wissenszuwachs im Forschungsverlauf durch die Literaturrecherche und die Datenerhebung wie -aufbereitung. Mit Blick auf die Einleitung und die folgenden Kapitel sollen an dieser Stelle relevante Vorannahmen der Autorin dargestellt werden. Aufgrund der Darstellungen wird vermutet, dass doppelte Kompetenzprofile als Ideale in der jetzigen Ausbildungssituation kaum oder nur über hohe Hürden zu erreichen sind. Ergänzt und bestärkt wird dieser Gedanke dadurch, dass die doppelte Begrifflichkeit nicht das gesamte Spektrum erwünschter Kompetenzen von Dozierenden an

FH abzubilden vermag. Es ist weiter anzunehmen, dass es mit steigenden und vielfältigeren Ansprüchen an Dozierende umso schwieriger wird, geeignetes Personal zu finden. Damit ist der logische Gedanke verbunden, dass je breiter und unterschiedlicher die gefragten Kompetenzen sein sollen, diese im Einzelnen weniger vertieft sein werden. Daraus lässt sich ableiten, dass mit der zunehmenden Vielfalt an Ansprüchen und entsprechenden Aufgaben die Herausforderung steigt, dass Hochschuldozierende als Einzelpersonen ihrem Auftrag überhaupt professionell und umfassend entsprechen können. Es kann somit davon ausgegangen werden, dass bei der Rekrutierung von Dozierenden Abstriche in die eine oder andere Richtung gemacht werden müssen. Diese werden im Zuge der Akademisierung und der Finanzierungssituation der Hochschulen Sozialer Arbeit aktuell eher im Bereich der Berufserfahrung respektive der Praxiskompetenz vermutet.

2 Aktuelle Diskurse und Stand der Forschung

Für eine erste Einordnung des Forschungsthemas der vorliegenden Arbeit wird in diesem Kapitel der aktuelle mediale und politische Diskurs skizziert. Statistische Daten scheinen die kritischen Positionen zu untermauern. Ergänzend wird auf ausgewählte empirische Ergebnisse verwiesen, welche die Bedeutung von Wissenschaft und Praxis im Kontext der FH unterschiedlich beleuchten und auf die Forschungslücke hinweisen. Es spiegelt sich eine gewisse Brisanz bezüglich der Diskussionen zum Verhältnis von Theorie und Praxis an den FH Sozialer Arbeit, was in der theoretischen Rahmung erläutert wird.

2.1 Medialer und politischer Diskurs

Der Zentralvorstand des Verbandes der Fachhochschuldozierenden Schweiz (fh-ch) verabschiedete an der Sitzung vom 27. September 2010 seine Position zum Ideal eines FH-Dozierenden wie folgt: «Idealerweise verfügt ein/e Fachhochschuldozierende/r über eine vertiefte Berufserfahrung auf dem Gebiet seiner/ihrer Lehre (und Forschung) und ein Doktorat.» (Verband der Fachhochschuldozierenden Schweiz 2010: 16). Dieses Ideal des doppelten Kompetenzprofils, sprich Berufserfahrung in der Praxis und wissenschaftliche Kompetenzen, ist bis heute allerdings schwierig zu erreichen. Im Unterschied zu den UH können Fachhochschulen unmittelbar keinen Nachwuchs für sich selbst ausbilden, da das Promotionsrecht schweizweit den Universitäten vorbehalten ist. Die Problematik wird in Fachverbänden und in der schweizerischen Politik thematisiert, was sich auch in den Medien widerspiegelt. Die Auswirkungen dieser Situation sowie die Entwicklungsrichtungen sind umstritten. Beispielsweise setzen sich der Nationalrat und Präsident von FH Schweiz Christian Wasserfallen wie auch Brigitte Häberli-Koller, Präsidentin der Ständeratskommission für Wissenschaft, Bildung und Kultur (WBK) und FH-Beirätin politisch und medial für einen starken berufspraktischen

Bezug von FH-Dozierenden ein und sehen die Promotion an Fachhochschulen als Mittel der Wahl für die Besetzung der Stellen durch Dozierende mit FH-Laufbahnen¹ Nachdem sich FH Schweiz seit längerem für eigenständige Promotionen an Fachhochschulen einsetzt, pflichtet nun auch swissfaculty diesem Anliegen bei (vgl. swissfaculty 2018: 1f.). In Deutschland scheint das Thema ebenfalls aktuell. Dort wurde im Zuge der erleichterten Einstellungsbedingungen für Universitäts-Postdocs Kritik an der Berufspolitik der FH geäußert, welche die Praxisorientierung der Ausbildung zunehmend aus den Augen zu verlieren drohen (vgl. Turner 2016: o.S.). Auch die Neue Zürcher Zeitung hat in einem Artikel mit Verweis auf ein Positionspapier von Avenir Suisse das Thema in den öffentlichen Diskurs gebracht. Zunehmend würden FH ihre Professorinnen und Professoren von Universitäten rekrutieren (Krummenacher 2018: o.S.): «Früher hätten die meisten Dozierenden weder eine Promotion noch eine Habilitation gehabt, jedoch grosse Erfahrung in der Praxis. Heute scheint es umgekehrt zu sein.» Der Praxisbezug wird häufig mit der Promotionsfrage verknüpft. Es geht um die Frage, ob und in welcher Form die FH selbst einen dritten Zyklus anbieten sollen. Während einige eine eigenständige Promotion für die FH fordern, wird teilweise befürchtet, dass dies die FH zu sehr akademisieren würde. Diese Kritik an einer zunehmenden Akademisierung des Studiums teilt beispielsweise fh-ch und schlägt zur Schärfung des anwendungsorientierten Profils eine eigenständige Ausbildung für Dozierende vor, welche Masterstudierende für die Lehrtätigkeit an einer FH ausbildet (vgl. ebd.).

Die Kritik an der heutigen Situation umfasst somit zwei zentrale Punkte: Zum einen suggeriert sie, dass in der gegenwärtigen Situation in Rekrutierungsprozessen von Dozierenden im Zweifel eher Abstriche bei der Praxiserfahrung im Beruf gemacht werden. Die verbreitete Sorge um den Praxisbezug der Hochschulen könnte auch als Zeichen eines zunehmend technokratischen Verständnisses der FH gesehen werden. Zum anderen verhindert die aktuelle Situation in Bezug auf die Promotionsmöglichkeiten einen ausreichenden Fundus an Dozierenden mit doppeltem Kompetenzprofil im Fachgebiet Soziale Arbeit, sofern mit diesem neben der Berufserfahrung auch eine Promotion gemeint ist. Es kann allerdings das Gemeinsame in den Argumentationslinien hervorgehoben werden, so möchten alle die jeweilige Eigenheit von UH und FH hochhalten und sprechen sich grundsätzlich für das herrschende Bildungssystem von gleichwertigen Einrichtungen mit unterschiedlichen Aufgaben aus. Die Diskussion um das Promotionsrecht ist ideologisch geprägt und verbunden mit der Geschichte der FH wie auch mit der Verberuflichung der Sozialen Arbeit in der Schweiz. Es würde den Rahmen sprengen, diesen Diskurs im Detail nachzuzeichnen. Es werden hier daher lediglich einige Argumentationspunkte erwähnt, die den Diskurs prägen. Zum einen geht es um die Beseitigung der strukturellen Benachteiligung von FH-Absolvierenden bei der Zulassung zur Promotion und der Gleichwertigkeit der Studienabschlüsse. Weitere Punkte, welche auch den Konkurrenzkampf betreffen, sind das Forschungspotential der FH-Disziplinen, die Aufwertung der anwendungsbezogenen Forschung sowie eine sinnvolle Aufgaben

¹ vgl. https://www.fhschweiz.ch/customer/files/1080/16-01-06-Artikel_Ostschweiz-am-Sonntag1.pdf und <https://web.fhnw.ch/plattformen/alumni-fhnw-psychologie/mitgliederbereich/170518LohnSpecialHandelszeitung.pdf>

und Rollenteilung zwischen UH und FH. Zum anderen geht es für die Soziale Arbeit darum, nicht auf Promotionen mit fachfremden Dokortiteln und somit der Gunst entsprechender UH und deren Professorenschaft angewiesen zu sein. Weitere Diskussionspunkte betreffen die Finanzierung, sowohl eines eigenen dritten Zyklus wie auch der Betreuung und Kostenverteilung bei Kooperationen. Offen ist darüber hinaus auch, inwiefern eine Gleichwertigkeit und Vergleichbarkeit von Doktoraten an UH und FH gegeben wäre. Die Positionierungen sind dabei unterschiedlich. Laut Sibold (vgl. 2017: 110) sind die Fachhochschulen derzeit herausgefordert, FH-spezifische Laufbahnmodelle mit Schnittstellen zur Praxis sowie zu den Universitäten zu entwickeln. Sie weist darauf hin, alternative Karrierewege frühzeitig mitzudenken und Modelle der Nachwuchsförderung möglichst offen zu gestalten:

Eine ganzheitliche Förderung umfasst neben der Entwicklung fachspezifischer auch die Entwicklung überfachlicher Kompetenzen, wie Methoden-, Sozial- oder Selbstkompetenzen, die in unterschiedlichen Formen und Formaten erworben werden können. Dabei steht an Hochschulen die Dissertation als anerkannte, einschlägige Qualifikation und Legitimation zu eigenständiger Forschung sicherlich im Zentrum. Doch sollte gerade auch an Fachhochschulen die Frage der Förderung des Nachwuchses nicht auf das Thema der Promovierung verkürzt werden, auch wenn es aufgrund der dysfunktionalen Strukturen stark im Zentrum steht. (Sibold 2017: 119)

Die Frage der Promotion für Absolventinnen und Absolventen der FH und somit der Nachwuchsförderung steht also in engem Zusammenhang mit der Frage nach Kompetenzprofilen von FH-Dozierenden. Auch wenn diese Angelegenheit nicht auf die Promotion reduziert werden sollen, ist es interessant, ob und wie sich die Expertenpersonen zum dritten Zyklus äussern und inwiefern diese Thematik die Kompetenzprofile von Dozierenden sowie die Bestrebungen in der Nachwuchsförderung beeinflusst.

2.2 Statistische Daten

Im Studienjahr 2016/2017 besuchten mehr als 244'000 Studierende eine Schweizer Hochschule. 61% der Studierenden waren an einer UH, 31% an einer FH und 8% an einer PH immatrikuliert (vgl. Hochschulstatistik 2018: 3). Die Zahl der Studierenden nahm im Laufe der Jahre stetig zu: Innerhalb eines Jahrzehnts (2007-2016) erhöhte sich die Anzahl an den FH um 54% (ebd.). Wie Szenarien des Bundesamtes für Statistik (BFS) aufgrund der bisherigen Veränderungen und der stabil bleibenden Quote beim Übertritt prognostizieren, dürfte die Zahl der Mastereintritte an den FH in den nächsten Jahren weiter zunehmen und die Zahl der Studierenden auf Masterstufe im Jahr 2025 bei 10'500 liegen, was verglichen mit 2015 einer Erhöhung um 28% entspricht (vgl. BFS 2017a: 30). Auf Doktoratsstufe sind die Bestände im Jahr 2015 um 3% angewachsen und so sind derzeit rund 24'400 Doktorierende eingeschrieben (vgl. ebd.: 26). Darin eingeschlossen sind auch jene, die effektiv an den FH forschen

und arbeiten, da diese offiziell von den UH betreut werden und dort ihren Dokortitel erlangen. Die Zahl dieser FH-Doktorierenden wird also nicht separat erfasst und es können hierzu keine Zahlen genannt werden. Bei einer Erhebung an den einzelnen FH müsste wiederum die Anzahl der Doktorierenden berücksichtigt werden, die nicht an Schweizer UH eingeschrieben.

Das BFS hat die Hochschulpersonalstatistik im Jahre 2013 revidiert und führt seither einheitliche Kategorien für das Personal aller drei Hochschultypen: Dozierende mit Führungserfahrung, übrige Dozierende und wissenschaftliche Mitarbeitende und Assistierende (Mittelbau). Obwohl daher Jahresvergleiche innerhalb der Kategorien unzuverlässig sind, kann seit 2001 eine bemerkenswerte Zunahme über alle Segmente des Personalkörpers festgestellt werden, was auf ein starkes Wachstum der FH hinweist (vgl. BFS 2018: 21). Über den Zeitraum von 2001 bis 2012 nahm der Anteil universitär ausgebildeter Personen in der Professorenschaft und auch im Mittelbau klar zu (vgl. Inderbitzin 2015: 4f.). Auf der Ebene des Lehr- und Forschungskörpers, bei der Professorenschaft und auch im Mittelbau dominieren Personen, die nicht im eigenen Hochschultypus ihre Ausbildung und somit die entsprechend habituelle Prägung erhalten haben (vgl. ebd.: 6). Resümierend sind die erwähnten Kritikpunkte im aktuellen Diskurs (zunehmende Akademisierung der FH, fehlender eigener FH-Nachwuchs mit Praxiserfahrung) in statistischen Daten somit wiederzufinden. Die Datenlage zeigt ein weiteres Detail: Seit 2005 hat sich der Anteil Lehrkräfte ausländischer Nationalität an den FH um 8 Prozentpunkte erhöht und lag im Jahre 2016 nun bei 26% (vgl. BFS 2016: 9). Diese Zunahme mag darauf hindeuten, dass es für die FH schwierig ist, geeignetes Personal im Inland zu finden. Mittels einer Umfrage bei den FH hat das SBFI 2013 die grössten Herausforderungen bei der Rekrutierung des akademischen Personals in den verschiedenen Fachbereichen eruiert (vgl. SBFI 2014: 57f.). Dabei wurde festgestellt, dass sich insbesondere dort, wo ausreichend Praxiserfahrung gefragt ist und die Person gleichzeitig über fortgeschrittene akademische Qualifikationen verfügen soll, es nicht genügend Kandidatinnen und Kandidaten für Stellen des Lehrkörpers gibt (vgl. ebd.: 68). Dieses Spannungsverhältnis zwischen Vorhandensein von Praxis- und Forschungserfahrung ist insbesondere auch im Fachbereich Soziale Arbeit zu finden. In einer Fusszeile des Berichts des SBFI wird darauf hingewiesen, dass dennoch «an der extern erworbenen Praxiserfahrung als profilbildendes Merkmal der Fachhochschulen» festgehalten werden soll und deshalb der Vorschlag einiger FH, «die Praxiserfahrung offener zu definieren und damit auch fachhochschulintern getätigte Forschungs- und Beratungsaufträge als Praxiserfahrung anzuerkennen» zurückgewiesen und als problematisch erachtet wurde (ebd.).

Während an den UH die Forschung und Entwicklung (F&E) mehr als die Hälfte der Personalressourcen in Anspruch nimmt, umfasst der Anteil der angewandten Forschung und Entwicklung (aF&E) an den FH etwas mehr als einen Drittel der Ressourcen (vgl. BFS 2018: 20). Diese Anteile haben sich in den letzten Jahren zulasten der für die Lehre verwendeten Personalressourcen weiter erhöht und zwar trotz steigender Studierendenzahlen im gleichen

Zeitraum (vgl. ebd.). Für das Betreuungsverhältnis hat das qualitativ negative Konsequenzen, denn die Anzahl der Studierenden pro betreuende Person stieg dadurch an (vgl. ebd. 22f.). Ausserdem ist eine Zunahme an wissenschaftlichen Mitarbeitenden und Assistierenden an FH festzustellen, so stieg die Vollzeitäquivalenz¹ zwischen 2007 und 2016 um fünf Prozent (vgl. ebd.: 21). Die dargestellten statistischen Eckpunkte weisen auf eine zunehmende Bedeutung der Forschungsaktivitäten an den FH, auf eine zunehmende Anzahl Studierender auf allen Stufen und ausserdem auf Rekrutierungsschwierigkeiten bezüglich Dozierenden mit doppelten Karrierewegen hin.

2.3 Ausgewählte Empirie

In der Forschung über Fachhochschulen nehmen empirische Studien über Studierende und Absolventinnen und Absolventen den quantitativ bedeutsamsten Stellenwert ein (vgl. Gredig/ Goldberg 2012: 414). Laut Domes und Sagebiel erscheint die Person des oder der Dozierenden als eine Leerstelle, ein «weisses Blatt» in der Disziplin Sozialer Arbeit (vgl. 2016: 51). Nur sehr wenige Arbeiten fokussieren die Profile von Dozierenden an FH und diese bilden die Situation in den deutschsprachigen Nachbarländern ab. Schlegel verfasste eine Dissertation mit dem Titel «Professoren und Professorinnen an den Fachhochschulen in Niedersachsen – eine berufssoziologische empirische Untersuchung». Sie ging der Frage nach, ob die Differenzierung des bestehenden Hochschulsystems durch Aufgabenspezialisierung zum Zwecke seiner Optimierung gleichzeitig zu einer neuen Berufsdifferenzierung geführt hat und somit ein neuer eigenständiger Beruf – Fachhochschulprofessor bzw. Fachhochschulprofessorin – entstanden ist (vgl. 2006: 138). Darin steckt die Frage nach einer Professionalisierung der Position, die sich inhaltlich und formal von anderen Berufen wie z.B. dem Universitätsprofessor bzw. der Universitätsprofessorin unterscheidet. Schlegel führt aus, dass die Anforderung an Fachhochschulprofessuren stark gestiegen sind und die Zugangsbestimmungen sich durch die geforderte Doppelqualifizierung von UH unterscheiden (ebd.). Die berufsbiografische Datenanalyse ergab, dass trotz der wenig konkreten formalen Voraussetzungen und dem breiten Fächerspektrum eine erstaunlich hohe Homogenität in den Vorbildungsphasen gegeben ist (vgl. ebd.: 139). Eine überwiegende Mehrheit besitzt Abitur, hat direkt anschliessend ein Diplomstudium absolviert, kommt aus der Berufspraxis an die Hochschule und verfügt über eine mehr als fünfjährige Berufserfahrung. Ausserdem hat dieser Realtypus am häufigsten im Rahmen von Beschäftigungsverhältnissen an Universitäten promoviert, eine Habilitation hingegen ist sehr selten (vgl. ebd.). Im starken Kontrast zur Homogenität in den Bildungswegen und Titeln von FH-Dozierenden liegt die «überschäumende Buntheit» der thematischen Bildungsabschlüsse von Lehrenden der Sozialen Arbeit (Amthor 2008a: 234). So lassen sich neben den meistgenannten Schwerpunkten in Pädagogik, Psychologie,

¹ Vollzeitäquivalenz ist eine rechnerische Grösse, die für eine Anzahl realer Stellen mit unterschiedlichen Zeitmodellen die Anzahl der fiktiven Vollzeitstellen mit gleicher Arbeitskapazität angibt, was die Vergleichbarkeit vereinfacht

Recht und Soziologie auch Studienabschlüsse in Philosophie, Erziehungswissenschaften, Theologie, Medizin, Lehramt, Politikwissenschaften, Wirtschaftswissenschaften, Kriminologie, Gerontologie, Kunst und Design, Ingenieurwissenschaften, Ethnologie und weiteren Richtungen finden (vgl. ebd.). Laut Amthor (vgl. ebd.: 240) hatten vor zehn Jahren mehr als achtzig Prozent der Dozierenden an FH in Deutschland keine einschlägige Ausbildung für das Berufsfeld und verfügen in aller Regel nicht über angemessene berufspraktische Erfahrungen. Er mahnt neben den verantwortlichen strukturellen Entwicklungen und Rahmenbedingungen auch das Auswahlverfahren, die entsprechenden Leistungsanforderungen und Einflüsse von ausserhalb der Hochschule zu reflektieren (vgl. ebd.). Entsprechende Erhebungen für die Schweiz liegen nicht vor. Die Bezugswissenschaften haben nach wie vor eine wichtige Bedeutung, auch wenn mit den formalen und inhaltlichen Entwicklungen der FH in den letzten Jahren diesbezüglich Veränderungen stattgefunden haben (vgl. ebd.: 239). Interessant ist, dass trotz hoher Diversität in den Fachgebieten offenbar eine Homogenität im beruflichen Selbstbild als Dozent und Dozentin FH zu finden ist. Schlegel schliesst aus ihrer Erkenntnis, dass es zwar fächer- und geschlechtsspezifische Ausnahmen vom Realtypus gibt, es aber dennoch gerechtfertigt ist von einem eigenständigen Beruf zu sprechen, dessen Selbstbild sich vor allem über die Lehrtätigkeit und die Möglichkeit der Nebentätigkeit definiert (vgl. 2006: 141). Im Ausblick weist sie darauf hin, dass es mit den hochschulpolitischen Entwicklungen, sprich der verschärften Konkurrenzsituation im Tertiärbereich und der Stärkung der anwendungsbezogenen Forschung an FH, gut möglich ist, dass sich dieses Selbstbild zunehmend auch über die Forschungstätigkeit definieren wird (vgl. ebd.: 142). In Anbetracht der aktuellen Diskurse dürfte ihr zwölf Jahre später in diesem Punkt zweifelsohne beigepflichtet werden. Es mag daher ein trivialer Wunsch sein, dass Dozentinnen und Dozenten in jeder Kompetenzdimension herausragend sein sollten: «Die Postulate zur Professionalisierung lesen sich wie ein Katalog von Maximalanforderungen, dem kaum jemand voll und ganz zu entsprechen vermag.» (Fredersdorf 2001: 251). Eine direkte Abfrage der Bedeutung von Praxis- und Wissenschaftskompetenzen läuft somit Gefahr, zum Ergebnis zu führen, dass beides sehr wichtig sei. Daher liegt das Erkenntnisinteresse mehr darin, wie die beiden Kompetenzbereiche derzeit gewichtet werden und in welchem Verhältnis sie zueinander stehen. Meux und Smith beschäftigten sich bereits in den 1970er-Jahren mit einer Frage, die sich heute mit Blick auf das doppelte Kompetenzprofil an Fachhochschulen nach wie vor stellt:

«Lehrerverhalten variiert in Stil, Tempo, Strategien und in der Varietät und Ordnung der verwandten logischen Operationen. Aus diesem Grunde führt es zu sehr breit gestreuten Ergebnissen, sowohl psychologisch als auch sozial. Der Versuch zur Ermittlung des Wertes eines individuellen Lehrverhaltens ist somit ein aspektreiches Problem, das nicht nur eine grosse Zahl von Variablen beinhaltet, sondern auch die Frage nach dem «Gewicht» einzelner Variablen bei der Einschätzung des Gesamtverhaltens aufwirft.» (1977: 284).

In seiner Dissertation ist auch Benz dieser Frage der Gewichtung nachgegangen, indem er ein Werkzeug zur Kompetenzbeurteilung für Lehrkräfte entwickelte, welches auf einer Conjointanalyse basiert, wie es auch in der Marktforschung angewendet wird (Benz 2005: 3-7). Analog von Befragungen, die KäuferInnen von Produkten wie z.B. einem Auto zwingt, aus den Komponenten Kraftstoffverbrauch, Leistung oder Preis zu wählen, sollen bezüglich Kompetenzen Rückschlüsse auf die Bedeutung von Merkmalen gezogen werden können (ebd. S. 8). Befragt wurden sowohl Studierende wie Dozierende. Die Gewichtung aus Sicht der Studierenden war zum einen sehr heterogen über die verschiedenen Studiengänge und zum anderen unterschiedlich im Vergleich zur Gewichtung derselben Merkmale durch Dozierende. So hatte beispielsweise die akademische Qualifikation (Hochschulabschluss oder Promotion/Habilitation) für Hochschullehrpersonen eine höhere Bedeutung als für Studierende (vgl. Benz 2005: 244f). Auch wenn für dieses experimentelle Vorgehen eine verallgemeinerte Beschreibung und starke Begrenzung der Merkmale vorgenommen wurde, sind nachfolgende Erkenntnisse für die vorliegende Arbeit von Interesse. Die Kompetenzanforderungen der Studierenden sind so heterogen, dass ein einzelner Dozierender, eine einzelne Dozierende diesen nicht gerecht werden kann. Es sind somit unterschiedliche Dozierende mit individuellen Stärken und Ausprägungen gefragt. Weiter besteht unter den befragten Dozierenden kein Konsens darüber, ob zur Ausübung einer Lehrtätigkeit eine akademische Mindestqualifikation erforderlich ist und mit zunehmender Lehrerfahrung steigt das Bewusstsein für die Bedeutung einer ausgewogenen Mischung aller Kompetenzdimensionen für den Lehrerfolg. Es wird ausserdem die Hypothese aufgestellt, dass nachhaltige Qualitätsverbesserungen in der Lehre nur dann erzielt werden können, wenn sich Massnahmen zur Kompetenzentwicklung an den Bedürfnissen der Studiengänge orientieren (vgl. ebd. S. 245).

Auf der Suche nach Aneignungsformen der professionellen Identität im Bachelorstudium Sozialer Arbeit hat Harmsen (2014) eine starke Praxisorientierung der Studierenden festgestellt, die hochschuldidaktische und organisatorische Fragen aufwirft. So gelingt es offenbar Lehrenden nur selten, den Praxisbezug mit allen Sinnen erfahrbar zu machen und entsprechend geniessen Lehrbeauftragte mit aktuellen Praxiskontakten ein besonders hohes Ansehen (vgl. ebd.: 93). Dies ist relevant, weil der direkte Praxisbezug in Form von Fällen und Beispielen in Lehrveranstaltungen entscheidend zur Relationierung von Theorie und Praxis und somit zur Genese professioneller Identität beitragen und nachhaltig wirken kann (vgl. ebd.). Reine Wissensvermittlung ohne Praxisbezug hingegen weist kaum eine identitätsstiftende Funktion auf (vgl. ebd.: 122). Seine Schlussfolgerung zielt daher auf die Herausforderung, Module so zu gestalten, dass reflexive Konstruktions- und Aneignungsformen ermöglicht werden (vgl. ebd.: 123). Auch Ebert verwies bereits darauf, dass Studierende die höchste Authentizität in Lehrveranstaltungen an die Lehrbeauftragten adressieren (vgl. 2012: 294). Identitätsprägende Lehrveranstaltungen lassen sich laut Harmsen sowohl arbeitsfeldbezogen, methodenspezifisch, forschungsorientiert wie auch disziplinär beschreiben (2014: 124): «Da keine bestimmten studentischen Präferenzen erkennbar sind – auch nicht in den Bezugswissenschaften – muss davon ausgegangen werden, dass die sinnlich erfahrbare

Praxis im Wesentlichen von den methodisch-didaktischen Kompetenzen der Lehrenden und deren Haltung zur Praxis Sozialer Arbeit bestimmt wird.» Die Bedeutung des Praxiswissens von Dozierenden ist also Voraussetzung für die Herstellung des Praxisbezugs in Lehrveranstaltungen, der wiederum für die Bildung einer professionellen Identität bei Studierenden Sozialer Arbeit relevant ist. Um diesen sinnlich erfahrbaren Praxisbezug herstellen zu können, müssen Dozierende laut Harmsen über eigene adäquate Praxiserfahrungen verfügen (vgl. ebd.: 126).

Die Evaluation des Masterstudiengangs an der Zürcher Hochschule für Soziale Arbeit zeigte, dass die aus Sicht der Nachwuchsförderung für die Hochschulen relevanten Kompetenzen wie «Forschen und Evaluieren» und «Profession und Disziplin weiterentwickeln» bei den Expertenbefragungen der Praxis eine auffallend weniger zentrale Bedeutung haben (vgl. Eicher 2015: 22). Es stellt sich die Frage, wie die Profilbildung eines Masters in Sozialer Arbeit aussehen soll im Hinblick auf den tatsächlichen Bedarf der Praxis, die als nützlich erachteten Kompetenzen aus Sicht der Studierenden und dem dringend benötigten wissenschaftlichen Nachwuchs für die Hochschulen selbst. Dieses empirische Ergebnis weist auf ein Spannungsfeld hin, welches ebenfalls in Zusammenhang mit den Kompetenzprofilen von Dozierenden an Hochschulen steht. Die in diesem Kapitel dargestellten empirischen Eckpunkte und der bisherigen Erkenntnisse sind nicht abschliessend, aber sie weisen auf ein bestimmtes Phänomen hin. Die Aufwertung der Bildung durch neue Abschlüsse auf Masterstufe, die Forderung nach dem Promotionsrecht und der Ausbau der Forschungstätigkeiten an FH gelten als charakteristische Merkmale des «academic drift» nach Morphew und Huisman (2002). Beispielsweise haben in Norwegen einige FH inzwischen das Promotionsrecht erhalten und in Irland haben FH und UH zwar weiterhin eigene Bezeichnungen, ansonsten aber viele Gemeinsamkeiten (vgl. Lepori/Müller 2016: 17). In der Schweiz lässt sich das Muster in der Angleichung im Wort Hochschule oder der Führung des Professoren- und Professorinnenstatus an FH wiederfinden. Es wäre laut Lepori und Müller mit Blick zum Vereinigten Königreich auch möglich, dass die Annäherung der beiden Profile so weit fortschreitet, dass es keine formelle Unterscheidung mehr gibt, die einzelnen Hochschulen in Bezug auf Forschungsumfang oder internationaler Reputation aber dennoch sehr verschieden sind (ebd.). Die Diskussion um die Bestärkung respektive Abschwächung der formalen Unterschiede zwischen FH und UH wäre somit hinfällig, da die Profile der einzelnen Institutionen mit ihren Schwerpunkten in Lehre oder Forschung dadurch nicht zwingend verändert würden.

Zusammenfassend zeigen die bisherigen Kapitel, dass es (noch) kaum Professionelle der Sozialen Arbeit gibt, die dem Ideal des doppelten Kompetenzprofils, wie es der Verband der Fachhochschuldozierenden versteht, entsprechen. Es scheint Einzelpersonen wie auch das System Hochschule zu überfordern, wenn Dozierende alle geforderten Kompetenzen hinsichtlich Praxis- und Forschungserfahrungen in sich vereinen, sowie über breite Vernetzung in der wissenschaftlichen Community und dem Berufsfeld verfügen und darüber hinaus auch in Sachen Hochschuldidaktik auf dem neuesten Stand sein sollen. Für das Profil einer

Hochschule sind die Lehr- und Forschungspersonen, die mit ihren Fähigkeiten und Qualifikationen aber auch Erfahrungen und Werthaltungen eine Institution massgeblich prägen von hoher Bedeutung (vgl. Inderbitzin 2015: 4). Deshalb ist die Rekrutierung des Lehr- und Forschungspersonals eine anspruchsvolle und sensible Aufgabe, die von einer gewissen Spannung geprägt und noch nicht gänzlich gelöst ist, weil es aufgrund der grossen Heterogenität der verschiedenen Bereiche nicht den einen Karriereweg gibt, der als Königsweg für eine Laufbahn an der FH dienen könnte.

3 Theoretische Rahmung

Das Thema «Doppelqualifikationen von Dozierenden an Hochschulen Sozialer Arbeit» kann aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet werden. Es besteht ein breiter theoretischer Diskurs über die jeweiligen Begriffsverständnisse und das Verhältnis der beiden Bezugspunkte Theorie und Praxis sowie auch eine Vielfalt an Kompetenzmodellen mit entsprechenden Definitionen zum Begriff Kompetenz. Da es sich bei der vorliegenden Arbeit nicht um eine Theoriearbeit handelt, werden lediglich einige ausgewählte Aspekte wiedergegeben. Auch die geschichtliche Einordnung des Diskurses zu diesem Thema ist von Bedeutung, weshalb diese in den Grundzügen dargestellt wird. Das Theoriekapitel will primär einen Einblick in die Breite und Komplexität des Themas ermöglichen und dem Forschungsinteresse einen theoretischen Rahmen geben. Darüber hinaus sollen die Ausführungen mögliche Anknüpfungspunkte für die Interpretation der Ergebnisse bieten.

3.1 Verberuflichung der Sozialen Arbeit in der Schweiz

Die Ausweitung, Ausdifferenzierung und Veränderung der Zielgruppen brachte die Verberuflichung der sozialen Hilfstätigkeit an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert ins Rollen. Das hatte laut Mühlum (vgl. 2004b: 14) in der Folge Konsequenzen für die Ausbildung und Theoriearbeit. Der Bedarf an Ausbildung stieg und dadurch jener an theoriegestützter Lehre, was wiederum wissenschaftliche Fundierung erforderte. Daraus entstand der Anspruch auf Professionalität und mit der Profession das Verlangen nach einer eigenständigen Wissenschaft. Die Entwicklung vom ehrenamtlichen Helfen zur professionellen Dienstleistung kann laut Mühlum (vgl. ebd.: 15) über verschiedene Zugänge dargestellt werden, «die im *disziplinären Dreieck* [Hervorhebung des Autors] von Praxis, Ausbildung und Theorie mit der sozialstaatlichen Entwicklung rückgekoppelt sind». Mit Blick auf die sozialstaatliche Rückkoppelung in der Schweiz fasst Matter in ihrer Dissertation (vgl. 2011: 14) zusammen, dass sich die Entstehungsgeschichte der Sozialen Arbeit hierzulande seit ihren Anfängen weder geradlinig noch kontinuierlich auf ein Ziel hin entwickelt hat. Der geschichtliche Abriss wird hier in aller Kürze dargestellt. Es lassen sich insbesondere zwei nachhaltige Institutionalisierungswege der Be-

rufsausbildung erkennen. Zum einen gab es die männlichen Fürsorgeexperten, welche die öffentliche Fürsorge gründeten und die 1908 erstmals versuchten, die Soziale Arbeit auf Universitätsebene zu verankern (vgl. ebd.: 11-15). Zum anderen bildete sich aus der von Frauen geleisteten privaten Wohltätigkeit die berufliche Sozialarbeit heraus (vgl. ebd.). Die Kurse für Armenpflege, Jugendfürsorge oder Kinderfürsorge stellten die Grundlage für die Gründung der ersten Sozialen Frauenschulen in Luzern, Genf, Fribourg und Zürich zwischen 1918 und 1920 dar (vgl. Hofer 1984 zit. in Gredig/Goldberg 2012: 407). Es wurden in der Folge weitere Ausbildungsstätten gegründet, die mit der Öffnung der Schulen für Männer nach dem Zweiten Weltkrieg zu Schulen für Soziale Arbeit entwickelten (vgl. ebd.). Nachdem der Staat lange eine stark subsidiäre Rolle in Bezug auf soziale Probleme einnahm, wurden im 20. Jahrhundert erste staatliche Sicherungssysteme in der Schweiz errichtet (vgl. ebd.: 404). Auch wenn die Sicherungssysteme und staatlich verantworteten Leistungen seither ausgebaut wurden, stellt der Grundsatz der Subsidiarität weiterhin das zentrale Merkmal des Wohlfahrtsstaats Schweiz dar, was zu einer unüberschaubaren Vielfalt an unterschiedlichen Leistungsträgern führt (ebd.: 405). Die Ausbildungsentwicklung in der Schweiz fand unabhängig von den Universitäten statt. Entsprechende Vorstösse scheiterten bis 1961 ein erstes universitäres Studium für Sozialarbeitende an der Universität Fribourg angeboten wurde und etwas später die Universität Zürich ein Studium der Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Sozialpädagogik einrichtete (vgl. ebd. 408). Heute bieten diese universitären Studiengänge über einen Abschluss in Sozial- respektive Erziehungswissenschaften einen Zugang zum Doktorat. Im angelsächsischen Raum hingegen entstanden bereits die frühen Ausbildungen in Sozialer Arbeit in enger Kooperation mit den UH und wurden in diese integriert (vgl. ebd.: 407). Diese Herleitung lässt nachvollziehen, weshalb aktuelle Diskurse zu Wissenschaft und Praxis sowie zum dritten Zyklus international in sehr unterschiedlicher Art und Intensität geführt werden.

Auch die Theoriediskurse in den verschiedenen Sprachregionen der Schweiz weisen Unterschiede auf und lehnen sich neben englischen Bezügen jeweils an die Diskurse gleichsprachiger Länder an. So stellt die wissenschaftliche Community der Deutschschweiz vor allem Bezug zur Theoriebildung in Deutschland her (vgl. Gredig/Goldberg 2012: 416f.). In den vergangenen Jahrzehnten migrierte im Bereich Soziale Arbeit eine bemerkenswerte Anzahl von Dozierenden aus Deutschland in die Schweiz, was die Lehre wie auch den wissenschaftlichen Diskurs hierzulande prägte und die Diskurse assimilierte (vgl. ebd.: 417). Gredig und Goldberg schlussfolgern, dass die inländischen Differenzen zwischen den schweizerischen Sprachregionen offenbar schwieriger zu überwinden sind, als die nationalstaatlichen Grenzen innerhalb des jeweiligen Sprachraums (vgl. ebd.). Dies erklärt z.B. die ungleiche Brisanz der Diskurse zu Promotion oder doppelten Kompetenzprofilen.

Diese Entwicklungsgeschichte skizziert die Professionalisierung der Sozialen Arbeit in der Schweiz. Professionalisierung im klassischen Verständnis der Professionsforschung bezeichnet den Wandlungsprozess einer Tätigkeit zu einer Profession, die sich in einem Feld behauptet und dieses in Abgrenzung zu anderen Berufsgruppen alleine bearbeitet (vgl. Matter

2011: 15). Professionelles Handeln basiert entsprechend auf wissenschaftlich entwickeltem Wissen und weist sich durch Orientierung an einem Ethikkodex, einer Monopolstellung und einem hohen Sozialprestige aus (vgl. ebd.: 15f.). Ein solches Professionalisierungsverständnis und die Institutionalisierungsstrategie der Berufsausbildung führten allerdings auch zur umstrittenen Frage nach dem Status der Sozialen Arbeit (vgl. ebd. 16). Engelke, Spatscheck und Borrmann (vgl. 2016: 20) unterscheiden die drei Bereiche Wissenschaft (Forschung), Praxis (Anwendung) und Lehre (Ausbildung), welche sich aufeinander beziehen und zusammen die Profession Soziale Arbeit bilden. Die drei Dimensionen beziehen sich auf denselben Gegenstandsbereich (Verhindern und Bewältigen sozialer Probleme). Der Gestaltungsprozess dieser drei Dimensionen kann als Professionalisierung der Sozialen Arbeit verstanden werden. Für die vorliegende Arbeit, die sich mit dem Verständnis und Verhältnis dieser Begriffe beschäftigt, ist diese grundsätzliche Differenzierung hilfreich.

3.2 Entwicklung der (Fach-)Hochschulen

Seit der Gründung der Fachhochschulen in der zweiten Hälfte der 1990er-Jahre hat der Hochschulsektor einen starken Wandel durchlaufen. Die nachfolgende Zusammenfassung lehnt sich an die ausführliche Dokumentation zur Entstehungsgeschichte der FH in der Schweiz von Sidler (2008) an. Nach der Einführung der Berufsmaturität konnte das duale Bildungssystem in der Schweiz auf Hochschulstufe realisiert werden, gestützt auf das Bundesgesetz über die Fachhochschulen (FHSG) von 1995. Durch den Zusammenschluss von höheren Fachschulen wurden sieben FH geschaffen, um mit einem neuen Ausbildungstypus auf Tertiärstufe die Fachkräfteausbildung in einer zunehmend wissensorientierten Wirtschaft und Gesellschaft zu verbessern (vgl. Fachhochschulgesetz FHSG 1995). Zudem wollte man die Forschungs- und Innovationsaktivitäten insbesondere der kleineren und mittleren Unternehmen durch anwendungsorientierte Forschungsaktivitäten der FH unterstützen und so den Innovationsplatz Schweiz stärken (ebd.). Praxisorientierte Studiengänge und anwendungsorientierte Forschung und Entwicklung sollen auf berufliche Tätigkeiten vorbereiten, welche die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden sowie fachbereichsspezifische Fähigkeiten erfordern. Die Berufsmaturität mit dem Fähigkeitszeugnis eines Berufsabschlusses und dem Zugang zu einer FH, bildet somit den Grundstein einer Doppelqualifikation. Im FHSG wurde der vierfache Leistungsauftrag verankert, der Ausbildung, Weiterbildung, Forschung und Entwicklung sowie Dienstleistungen umfasst (vgl. Fachhochschulgesetz FHSG 1995). Dieser verpflichtet die FH zu angewandter Forschung und Entwicklung. Der neu gegründete Fachhochschulbereich führte sehr heterogene Fachbereiche und Ausbildungsgänge zusammen, die sich nicht nur inhaltlich unterschieden, sondern auch über verschiedene Zulassungsbedingungen, Forschungs- und Ausbildungstraditionen und Regelabschlüsse verfügten. Einige Schulen entschieden sich als höhere Fachschulen Ausbildungsgänge in den Bereichen Sozialpädagogik und Gemeindeanimation anzubieten (vgl. Gredig/Goldberg 2012: 409).

Mit dem 1999 gestarteten Bologna-Prozess wurde der europäische Hochschulraum geschaffen, der die Mobilität und Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit des Bildungsstandorts Europa fördern will. Wichtige Eckpfeiler sind das dreistufige Studiensystem mit Bachelor, Master und Doktorat, das Leistungspunktesystem ECTS, die Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung sowie die Einführung von nationalen Qualifikationsrahmen. Die Bologna-Reform konnte in den FH der Schweiz mit der Einführung der zweistufigen Studienabschlüsse Bachelor (2005) und Master (2008) zügig umgesetzt werden. Die Titelbezeichnung im Bereich der Sozialen Arbeit ist dabei uneinheitlich. Einige Hochschulen der Sozialen Arbeit haben ihren konsekutiven Studiengängen die Titel Bachelor bzw. Master of Science zugewiesen, während andere die Titel Bachelor bzw. Master of Arts führen (vgl. Gredig/Goldberg 2012: 411).

Das in zwei Etappen (2015/17) in Kraft gesetzte Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz (HFKG) hat die Finanzierung und insbesondere die Steuerung des schweizerischen Hochschulraumes auf eine grundlegend neue Basis gestellt und das FHSG abgelöst (vgl. SBFI o.J.). Das HFKG rekapituliert die eingeführten Aufgaben und vergrösserte die institutionelle Autonomie der Hochschulen durch die verkleinerte Zahl an Führungsorganen. Mit der Schweizerischen Hochschulkonferenz (SHK), dem höchsten hochschulpolitischen Organ der Schweiz, der Rektorenkonferenz der schweizerischen Hochschulen (swissuniversities) sowie dem Schweizerischen Akkreditierungsrat wurden neue hochschulübergreifende Organe geschaffen zur Koordination und Qualitätssicherung (vgl. ebd.). Heute gibt es in der Schweiz zwölf universitäre Hochschulen, sieben Fachhochschulen und sechzehn pädagogische Hochschulen als «gleichwertige, aber andersartige Hochschultypen» (HFKG Art. 3). Die Differenzierung zwischen anwendungsorientiert (FH) und wissenschaftsorientiert (UH), die beim Master zur Anwendung kommt, lässt sich wie bereits erwähnt nicht auf den akademischen Grad der Promotion, als international höchste Stufe wissenschaftlicher Qualifizierung, übertragen. Nur die UH und die ETH dürfen offiziell Dokortitel verleihen. Swissuniversities unterstützt derzeit die Doktoratsausbildung mit Programmen und in Kooperation mit in- und ausländischen Universitäten, was besonders für die FH-Disziplinen relevant ist, die über kein fachspezifisches Pendant an UH in der Schweiz verfügen. Das HFKG konkretisiert die verfassungsrechtliche Pflicht des Bundes zur finanziellen Unterstützung der kantonalen UH und FH nach einheitlichen Grundsätzen unter Wahrung der jeweiligen Profile der Hochschultypen (vgl. ebd.). Es sieht drei Beitragsarten vor: Grundbeiträge für die Leistungen in Lehre und Forschung, Bauinvestitions- und Baunutzungsbeiträge sowie projektgebundene Beiträge. Die finanzielle Beteiligung von Bund, Kantonen und Privaten ist für jeden Fachbereich einzeln festgelegt, wobei die Kantone den Grossteil der Kosten übernehmen (vgl. BFS 2017b: 24). Entsprechend der politisch gesetzten Prioritäten sind die Mittel der FH im Bereich Lehre im Vergleich zur UH umfangreich. Im Bereich der Forschung zeigen sich Spannungsfelder zwischen begrenzten Mitteln und der Aufgabe, für die Forschung externe Mittel einzuwerben (vgl. Lepori/Müller 2016: 14). Unterschiedliche Mechanismen und Niveaus der Trägerfinanzierung zwischen UH und FH führen zu unterschiedlichen Bedingungen beim Zugang zur

Finanzierung von Forschung und Entwicklung, was im kompetitiven Forschungswettbewerb zu ungleicher Konkurrenz führen kann (vgl. ebd.).

Die Zahl schweizerischer Beiträge zur Theorie- und Methodenentwicklung der Sozialen Arbeit wuchs im Zuge der Akademisierung, dem vierfachen Leistungsauftrag der FH und der Masterausbildung dennoch stetig an. Die mengenmässig überwiegend von FH geleistete Forschung in der Sozialen Arbeit ist in der Regel Auftragsforschung, die von Trägerschaften oder Behörden in Auftrag gegeben und finanziert wird (vgl. Gredig/Goldberg 2012: 414f.). Was in der ökonomischen Logik von Angebot und Nachfrage nachvollziehbar ist, kann für die angewandte Forschung in der Sozialen Arbeit zur Herausforderung werden. Dort trifft der politisch geforderte Forschungsauftrag, der primär zur Lösung gesellschaftlicher Probleme beitragen und der Fundierung der Lehre dienen soll auf eine begrenzte Marktnachfrage (vgl. Lepori/Müller 2016: 16). Deswegen spielt die Forschungsförderung durch Stiftungen und Fonds eine wichtige Rolle. Insbesondere die Förderung durch den Schweizerischen Nationalfonds (SNF) und weiterer nationaler Forschungsprogramme stellen einen bedeutenden Forschungsanteil dar (vgl. Gredig/Goldberg 2012: 414f.). Die Finanzierungssituation der Hochschulen hat demnach einen empfindlichen Einfluss auf die weitere wissenschaftliche Entwicklung und Professionalisierung der Sozialen Arbeit. Die trotz der schwierigen Positionierung dennoch ansteigende SNF-Finanzierung an die Hochschulen, insbesondere der Sozialen Arbeit, ist somit erfreulich (vgl. Lepori/Müller 2016: 17). Die Mittel des SNF als Finanzierungsquelle bergen aber ein gewisses Risiko hinsichtlich der Thematik der Kompetenzprofile. Lepori und Müller (ebd.: 15) verweisen auf eine sorgfältige Zusammensetzung der Forschungsgruppen, da der SNF «eine gewisse akademische Reputation sowie akademische Publikation als Leistungsausweis» verlangt. Es scheint sich mit Blick auf die Kompetenzprofile ein ungünstiger Kreislauf zu bilden. Ausgehend vom vierfachen Leistungsauftrag ist die FH angehalten anwendungsorientierte Forschung zu betreiben, ist zur Finanzierung ebendieser aber auf Dozierende mit möglichst umfangreichen Forschungserfahrungen angewiesen. Dies erfordert vertiefte Forschungskompetenzen und Tätigkeiten, die bei gleichzeitig geforderter Praxisausprägung im Profil mit wissenschaftlichen Publikationslisten von Forschenden an UH kaum mithalten können. Das vormalige FHSG (Art. 12) verlangte von Dozierenden eine abgeschlossene Hochschulausbildung, eine didaktische Qualifikation sowie mehrjährige berufspraktische Tätigkeit. Vom Erfordernis des Hochschulabschlusses konnte abgesehen werden, sofern die fachliche Eignung auf andere Weise nachgewiesen war. Im HFKG lassen sich keine spezifischen Hinweise zu Kompetenzen von Dozierenden mehr finden. Aus dem Auftrag an die FH lässt sich für die dort tätigen Dozierenden der Anspruch eines zweifachen Kompetenzprofils mit Praxis- und Forschungserfahrung ableiten. Die Wahl von FH-Dozierenden ist in hochschulinternen Berufungsverfahren geregelt, ebenso die Anforderungen zur Verleihung des Titels einer Professorin oder eines Professors. Da die Vergabekriterien dieses Titels unterschiedlich sind, wird er in dieser Arbeit nicht weiter berücksichtigt. Der Begriff Dozierende umfasst Personen, die im vierfachen Leistungsauftrag an einer FH tätig sind. Wissenschaftliche Assistierende und Mitarbeitende sind ausgenommen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es aufgrund des genuinen Auftrags der FH (Berufsqualifizierung und Forschungsorientierung), der grossen Heterogenität innerhalb des Fachhochschulbereiches, des vierfachen Leistungsauftrags und den geltenden finanziellen Rahmenbedingungen eine betont anspruchsvolle Herausforderung darstellt, Kompetenzprofile von Dozierenden zu skizzieren. Diese Grundbedingungen müssen bei Reflexionen zu Profilen und der Positionierung von FH stets anerkannt und berücksichtigt werden. Ergänzend wird an dieser Stelle auf die zunehmende Ökonomisierung der Sozialen Arbeit im Zuge der neoliberalen Ideologie hingewiesen, die sich auf die Organisationen der Praxis aber auch auf die Hochschulen auswirkt. So sollen Konkurrenz, leistungsorientierte Auftrags- und Mittelvergabe sowie Wettbewerb zu mehr Effizienz und besseren Leistungen führen. Inwiefern allein dieser Umstand die Bedeutung der wissenschaftlichen Kompetenzen und der damit verbundenen Akquisekompetenz verstärkt und somit die Kompetenzprofile von Dozierenden an Fachhochschulen zu beeinflussen vermag, ist unklar.

3.3 Das doppelte Kompetenzprofil

Da sich die vorliegende Forschungsarbeit mit dem Verständnis von und dem Umgang mit dem doppelten Kompetenzprofil beschäftigt, wird in diesem Kapitel eine Annäherung an den Begriff vorgenommen und das aktuelle Pilotprojekt des Bundes zur Stärkung der doppelten Profile erläutert. Bereits in frühen Veröffentlichungen zur Didaktik wird darauf hingewiesen, dass die Kompetenz des Lehrpersonals neben der Organisation der Lehrveranstaltung, der räumlichen Ausstattung sowie der Zusammensetzung der Lerngruppe den wichtigsten Erfolgsfaktor einer Lehrveranstaltung darstellt (vgl. Döring/Ritter-Mamczek 1999). Demnach sieht sich jede Hochschule herausgefordert, der Gewinnung und Erhaltung von kompetentem Personal einen hohen Stellenwert einzuräumen. Das führt zur relevanten Frage, was unter dem Begriff Kompetenz verstanden wird. Nachfolgend wird auf diesen zentralen Begriff eingegangen und es wird erläutert, wie doppelte Profile in der vorliegenden Arbeit verstanden werden.

3.3.1 Doppeltes Kompetenzprofil – Annäherung an den Begriff

Der Ursprung der wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem für diese Arbeit relevanten Kompetenzverständnis geht auf die 1950er-Jahre zurück. Zu Beginn des modernen Kompetenzdenkens gab es zahlreiche Diskussionen bezüglich einer enormen Vielfalt von Kompetenzdefinitionen, die inzwischen einer überschaubaren Gruppierung von Kompetenzansätzen und wenigen Grunddefinitionen gewichen sind (vgl. Erpenbeck/von Rosenstiel/Grote/Sauter 2017: XXI). Spätestens seit Einführung des Bologna-Systems ist der Kompetenzbegriff an den Hochschulen nicht mehr wegzudenken. Im Sprachgebrauch wird Kompetenz oft mit einem Adjektiv oder Zusatz spezifiziert, um zu verdeutlichen, welche Art von Kompetenz gemeint ist.

Diese wird oft im Sinne einer erlernten oder erlernbaren Fähigkeit verstanden, deren Besitz als Form von Wissen oder Können eine Person auszeichnet. Irritierenderweise werden verschiedene Begriffe wie Fertigkeiten, Skills, Einstellungen, Können, Schlüsselqualifikationen, Wissen oder Qualifikationen synonym zu Kompetenz verwendet. Laut Erpenbeck et. al (vgl. ebd.: XVIII) sind jedoch Fertigkeiten, Wissen und Qualifikationen unverzichtbare Bestandteile von Kompetenzen, aber sie vermögen den Kompetenzbegriff nicht zu ersetzen. Kompetenzen sind somit subjektbezogen und werden ganzheitlich verstanden. Kompetenz kann wie Intelligenz oder Motivation als Konstrukt gesehen werden, das an und für sich nicht beobachtet oder bewertet werden kann, sondern eine Zuschreibung oder ein Urteil eines Beobachters bedingt (vgl. ebd: XVI). Der Kompetenzbegriff benötigt daher einen theoretischen Rahmen, der Bedeutung schenkt und das Messen von Kompetenzen erst ermöglicht. Die gängigen Kompetenzmodelle unterscheiden sich im Nutzungszweck, für den sie entwickelt wurden. Exemplarisch kann hier auf die Zusammenstellung von Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann, Petsch, Köhler und Koch (2014) verwiesen werden. So gibt es Stufenmodelle, die verschiedene Kompetenzniveaus hierarchisieren und Prozessmodelle, die zirkelförmige prozessuale Entwicklung beschreiben sowie die Einteilung in verschiedene Kompetenzdimensionen (vgl. ebd.: 20). Die Kompetenzdimensionen sind allgemeiner Natur und folgende Dimensionen tauchen immer wieder auf (vgl. Erpenbeck et al. 2017: XX): fachliche Kompetenz, methodische Kompetenz, personale Kompetenz und soziale Kompetenz.

Bezüglich der vier Kompetenzbereiche besteht eine sehr hohe Übereinstimmung in unterschiedlichen Kompetenzmodellen. Eine Ergänzung um die handlungsspezifische Kompetenz nach Erpenbeck und Heyse (vgl. 2007: 158ff.) ist für die vorliegende Arbeit nicht notwendig, da Kompetenz auch als Fähigkeit verstanden wird, in spezifischen Situationen adäquat zu handeln, was das Handlungsspezifische bereits einschließt. Kompetenzmodelle, die spezifisch für Dozierende konzipiert wurden, lehnen sich daran an und gehen teilweise darüber hinaus. Während bei Epping (vgl. 1998: 48ff) neben Arbeitsfeldwissen, pädagogischer Kompetenz und Selbstlernkompetenz der Fokus stark auf der Fachkompetenz lag, betonte Dewe (vgl. 1990: 291) die ausserfachlichen Kompetenzen. Er schlüsselte pädagogische Handlungskompetenz in drei Dimensionen auf: Wahrnehmungskompetenz, Interaktions- und Kommunikationskompetenz sowie Reflexionskompetenz (ebd.). Diese Fähigkeiten stellen im Übrigen bezüglich Vernetzung, interdisziplinärer Zusammenarbeit und bereichsübergreifender Arbeitsprozesse auch wesentliche Elemente für Innovationen dar. Implizite oder explizite Werte sowie fachliche Standards und Kodices, die eingehalten und reflektiert werden sollen, prägen diese Kompetenzen. Auch Faulstich ergänzt daher Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz mit reflexiver Kompetenz (vgl. 1998: 227). Neuere differenziertere Entwürfe zeigen die Relevanz von überfachlichen Kompetenzen insgesamt deutlicher auf und zusammenfassend kann angewendetes Wissen als Voraussetzung für gelingende Professionalität bezeichnet werden.

Am ehesten universal verwendbar ist die Kompetenzdefinition von Weinert, die auch dem Kompetenzverständnis dieser Arbeit einen adäquaten Rahmen gibt. Er definiert Kompeten-

zen als «die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können» (Weinert 2001: 27f.). Allerdings führen auch hier mehrere der verwendeten Erklärungsbegriffe zu neuen Verständnisfragen, die hier nicht weiter erörtert werden (vgl. Erpenbeck et al. 2017: XXI). Für die vorliegende Forschungsarbeit lässt sich schlussfolgern, dass der Kompetenzbegriff trotz oder gerade wegen seiner immensen Verbreitung und Variation nicht abschliessend zu fassen ist. Aufgrund der mannigfaltigen Bedeutungszusammenhänge können die einzelnen Kompetenzbereiche inhaltliche Verflechtungen aufweisen. So kann kommunikative Kompetenz als Komponente der Sozialkompetenz aufgefasst werden und gleichzeitig kann beispielsweise digitale Kompetenz als moderne Form der kommunikativen Kompetenz gesehen werden, die jedoch bezüglich technischer Kompetenz weit darüber hinausgeht. Das verdichtete Kompetenzverständnis, das dieser Arbeit zugrunde liegt, meint situationsbedingte und personen-gebundene Fähigkeiten, die neben Wissen und Können auch durch Haltungen, Werte und Motivationen konstituiert sind. In Bezug auf Kompetenzprofile von Dozierenden wird von den vier gängigen Kompetenzbereichen ausgegangen, die aufgrund der hohen Relevanz im Fachbereich Soziale Arbeit mit reflexiven im Sinne überfachlicher Kompetenzen ergänzt werden.

Der Begriff Profil stellt bildungssprachlich eine Gesamtheit von Eigenschaften dar, die typisch für jemanden oder etwas sind. In dieser Arbeit kann Kompetenzprofil als Gesamtheit von Kompetenzanforderungen verstanden werden, sprich als Wunsch- bzw. Soll-Kompetenzgefüge, über das Dozierende einer FH verfügen sollen. Doppelt meint laut Duden zweifach, dasselbe oder zweimal (vgl. Duden online o.J.). Für das doppelte Profil von Dozierenden kann dies als eine zweifache Ausführung eines Profils verstanden werden oder eben als zwei Profile in einem. Letzteres trifft den Sinn der doppelten Kompetenzprofile und verweist auf die zwei verschiedenen Profile bestehend aus Berufspraxis und Forschungserfahrung, die ein Dozierender oder eine Dozierende in sich vereinen soll. Die Doppelqualifikation von Dozierenden an Hochschulen umfasst laut der Fachkonferenz Soziale Arbeit der Fachhochschulen Schweiz (vgl. SASSA 2017) kurz gesagt mindestens einen Abschluss auf Hochschulniveau sowie mehrjährige Berufserfahrung in der Sozialen Arbeit. In dieser Arbeit werden doppeltes Kompetenzprofil, doppelte Profile und Doppelqualifikationen synonym verwendet.

3.3.2 Pilotprogramm P-11

Bereits 2012 haben mehrere Instanzen der Hochschulbildung die Lage des akademischen Nachwuchses als kritisch betrachtet und auf die Unattraktivität des Mittelbaus und die damit verbundene Abhängigkeit von ausländischen Forschenden sowie die Steigerung von Studierendenzahlen und die bevorstehenden Pensionierungen von Professorinnen und Professoren hingewiesen (vgl. SBF 2012: 2). Daraus leitete sich das Ziel der Nachwuchsförderung für die

Legislaturplanung 2012-2015 ab. Die Nachwuchsproblematik ist nach wie vor aktuell. Im Rahmen der projektgebundenen Beiträge (PGB) des Bundes gemäss HFKG (Art. 59) werden für die Periode 2017-2020 rund vierzehn verschiedene Pilotprogramme finanziert, die unterschiedlichen fachbereichs- und branchenspezifischen Anforderungen Rechnung tragen (vgl. swissuniversities 2016). Die FH und PH stehen vor der Herausforderung genügend qualifizierte Mitarbeitende zu finden, die sowohl über wissenschaftliche als auch über praktische Erfahrung verfügen und dem vierfachen Leistungsauftrag (Lehre, Forschung, Weiterbildung, Dienstleistungen) nachkommen können. Deshalb unterstützt der Bund die Nachwuchsförderung an diesen beiden Hochschultypen mit projektgebundenen Beiträgen über sieben Millionen Franken (vgl. ebd.). Das entsprechende Programm P-11 «Pilotprogramm zur Stärkung des doppelten Kompetenzprofils beim FH- und PH-Nachwuchs» soll einen Rahmen für die Identifikation, Entwicklung, Umsetzung und Evaluation spezifischer Nachwuchsfördermodelle bieten (ebd.). Innerhalb des P-11 wurden acht Projekte ausgewählt, die ein hohes Potential für eine langfristige Institutionalisierung aufweisen und auf einer Zusammenarbeit mit Praxispartnern beruhen. Weitere Kriterien waren die Spannweite der Programme (allfälliger hochschulübergreifender Charakter), ihre Übertragbarkeit, ihr innovativer Ansatz sowie die Berücksichtigung der Diversität. Ein weiteres für die Fachhochschulen der Sozialen Arbeit relevantes Pilotprogramm ist das P-1 «Doktoratsprogramme und zukunftsgerichtete Entwicklung des 3. Zyklus» (ebd.). Es umfasst drei Teilprojekte mit der gemeinsamen Zielsetzung der Förderung von Doktoratsprogrammen der UH sowie Doktoratsausbildungen, die auf einer Kooperation zwischen einer Schweizer UH und einer Schweizer FH/PH basieren und schliesslich die Förderung von Kooperationen zwischen FH/PH und ausländischen Hochschulen, welche an Schweizer UH keine Verankerung haben. Bei letzterem wird der Dokortitel von der ausländischen Partnerhochschule verliehen. Beide Programme haben die gezielte Förderung des dritten Zyklus im Fokus, die das praxisorientierte Profil des Mittelbaus besser fördern und eine akademische Weiterqualifizierung bis hin zu einem Doktorat zu ermöglichen soll.

3.4 Professionstheoretische Rahmung

Die professionstheoretischen Diskussionen zum Begriffsverständnis von Wissenschaft und Praxis sowie deren Verhältnis zueinander weisen eine verhältnismässig lange Tradition mit teilweise sehr unterschiedlichen Positionierungen auf. In diesem Kapitel werden die wichtigsten Eckpunkte der professionstheoretischen Entwicklung in aller Kürze wiedergegeben, um ein Verständnis der Begrifflichkeiten herzuleiten und nachvollziehbar zu machen. Aus professionstheoretischer Sicht ist die Frage nach dem Habitus von Dozierenden mit doppeltem Kompetenzprofil ebenfalls interessant. Diesem Aspekt wird im zweiten Teil der professionstheoretischen Rahmung nachgegangen.

3.4.1 Begriffsverständnis und Verhältnis von Wissenschaft und Praxis

Mit der Verberuflichung der Sozialen Arbeit verbunden sind seit jeher die Forderung einer wissenschaftlichen Fundierung und die entsprechenden Bemühungen darum (vgl. Mühlum 2004b: 9). Aus der dargestellten Entwicklungsgeschichte der Sozialen Arbeit entstanden mehrere Punkte, die bis heute im Fachdiskurs diskutiert werden. Dies umfasst zum einen die Gestalt der Sozialen Arbeit und die Frage, ob sie nun eine Profession sei oder eben nicht (vgl. Schumacher 2011b: 257ff.). Zum anderen führte die Frage nach dem Gegenstand der Sozialen Arbeit und damit verbunden der Anspruch eine eigenständige Wissenschaft zu sein bis hin zum Verhältnis von Theorie und Praxis Sozialer Arbeit zu unterschiedlichen Argumentationslinien. Eine entsprechende Einteilung von Theorien in Professionalisierungs- und Disziplintheorien ist allerdings nicht trennscharf möglich (vgl. Lambers 2016: 238). Darüber hinaus gibt es verschiedene Ansichten zur Bedeutung und der Rolle von Werten im Wissenschaftsdiskurs (vgl. Schumacher 2011a: 16). Schon der Begriff Soziale Arbeit, der zumindest in der Schweiz mittlerweile einheitlich als Überbegriff für die Sozialpädagogik, die Sozialarbeit und die Soziokulturelle Animation verwendet wird, führte zu intensiven Diskussionen, die auf die jeweiligen Entwicklungslinien zurückzuführen sind. Diese Grundsatzdebatten wurden andernorts bereits detailliert erläutert und diskutiert (z.B. Borrmann, Stefan/Spatscheck, Christian/Pankofer, Sabine/Sagebiel, Juliane/Michel-Schwartz, Brigitta 2016). Sie werden hier höchstens angedeutet, um dazustellen, wie die Konstellation von doppelten Kompetenzbezügen beschaffen ist und wie entsprechende Kompetenzprofile eingeordnet werden können. Diese Diskurse und der internationale Akademisierungsprozess haben inzwischen immerhin zur breiten Akzeptanz einer eigenständigen Fachwissenschaft Soziale Arbeit auch im deutschsprachigen Raum geführt (vgl. Mühlum 2004a: 7).

Die beiden Bezugssysteme Wissenschaft und Praxis verweisen auf die doppelte Verfasstheit der Sozialen Arbeit, sprich der Produktion theoretischer Erkenntnisse einerseits und der Einbindung in ein handlungspraktisches Feld andererseits (vgl. Füssenhäuser/Thiersch 2001: 1882). Darin spiegelt sich die Beziehung von Disziplin und Profession sowie den unterschiedlichen Wissensformen von Theorie und Praxis. Wie Liebsch (vgl. 2016: 292) ausführlich erläutert, hat sich der Praxisbegriff seit der aristotelischen Unterscheidung von Praxis (Handeln) und Poiesis (zielorientierter Arbeit), welche durch Fachwissen (techne) geleitet wird, verändert. Heute ist mit Praxis zumeist berufliches Handeln gemeint. Diese Engführung kann dazu führen, dass der Praxis als konkretes Handeln heute das theoretische Wissen gegenübersteht, das nun entweder «als Handlungsanleitung reduziert oder aber als abgehobene, spekulative und sich selbst beweisende Ideenkette abgetrennt» wird (ebd.: 293). Es zeigen sich zwei verbreitete Annahmen: zum einen die Überzeugung von Theorie und Praxis als zwei komplett verschiedene Welten und zum anderen die Ansicht, dass die beiden Bereiche aufeinander verweisen, während die Praxis ausführend sei und die Theorie die Vorgaben liefere (vgl. ebd.). Die erste Überzeugung der verschiedenen Welten meint die unterschiedlichen Systemlogiken von Wissenschaft und Praxis und dem Wissen, das sie generieren. Wissen-

schaft zielt auf die Wahrheitsfindung im Sinne von Erkenntnis und die Praxis bezieht sich auf Wirksamkeit und unterliegt einem Handlungszwang. Thole (2012: 21) führt mit Verweis auf Merten (1997, 2001, 2009) aus:

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

Von Staub-Bernasconi wurde das Theorie-Praxis-Problem auch als Kernproblem der Professionalisierung bezeichnet, da Praxis einer Wissenschaftsbasierung bedürfe, um als professionell zu gelten (vgl. 2009: 39). Dieses Verständnis zielte auf die Etablierung der Sozialen Arbeit als Handlungswissenschaft und Profession. Die Konzeption einer Sozialarbeitswissenschaft als Handlungswissenschaft wird hingegen von Becker-Lenz und Müller-Hermann (vgl. 2013: 121) mit Verweis auf die Gegenstandskonstitution, die Forschungsethik sowie das Verhältnis von Theorie und Praxis als untauglich erachtet. Sie verweisen ausserdem darauf, dass sich in den Kodizes und Berufsbilder der deutschsprachigen Berufsverbände und des internationalen Berufsverbandes «keine eindeutigen Hinweise für die Notwendigkeit einer Disziplinbildung» finden lassen (ebd.). In der Sozialen Arbeit kann also nicht von einem geteilten Wissenschaftsverständnis ausgegangen werden. Birgmeier (2009: 235) moniert entsprechend, ob Soziale Arbeit nun «praktische Wissenschaft und/oder Handlungswissenschaft und/oder Erkenntnis- und/oder Praxistheorie» sein soll. Je nach erkenntnis- und wissenschaftstheoretischer Position wird die Wissenschaft näher bei der Theorie oder der Praxis verortet. Es gilt zumindest weitgehend die Auffassung, dass die Begründung einer eigenständigen Wissenschaft ein legitimer und breit getragener Anspruch ist (vgl. ebd.). Auch das Verständnis über die wechselseitige Einflussnahme der beiden Logiken hat einen Wandel hinter sich. Lambers (2016: 304f.) verweist auf Birgmeier (2009) und erläuterte das Funktionsverständnis von Theoriebildung entlang der vier unterschiedlichen Vorstellungen:

1. Theorie als Bestimmung der Praxis durch Vorgabe von Handlungszielen der Praxis (Praxis bestimmt Theorie)
2. Theorie als technologische Handlungsanleitung von Praxis (Theorie bestimmt Praxis)
3. Theorie als dialektische Vermittlung zwischen ihr und der Praxis (Theorie und Praxis bestimmen sich wechselseitig)
4. Theorie als Praxis (Theorie ist Praxis, Praxis ist Theorie)

Während einige Stimmen zunehmend für ein Zusammenrücken oder eine Einheit von Theorie und Praxis plädieren, fordern Becker-Lenz und Müller-Hermann eine «radikale Differenz»

(2013: 110-116). Diese Spannung dürfte auch die aktuellen Diskurse zu Qualifikationen von Dozierenden an Hochschulen beeinflussen. Trotz der Unterschiede hat sich in der Theorieentwicklung bisher einiges aufeinander zubewegt (vgl. Lambers 2016: 304f.). Nachdem das lineare Modell des einseitigen Wissenstransfers von der Theorie in die Praxis aufgrund des selektiven Umgangs der Handelnden als überholt galt, wurde in Bezug auf die Beziehung der beiden Systeme von Transformation gesprochen (vgl. Von Spiegel 2013: 44). Statt richtungsweisend ist die Wissenschaft in dieser Auffassung lediglich eine Art Unterstützung in Entscheidungs- und Begründungsprozessen von Praktikerinnen und Praktikern, die ihr Handeln autonom mit Theorie anreichern. Aus konstruktivistischer und systemtheoretischer Sicht wurde diese einseitige Vermittlung zunehmend in Frage gestellt und so rückte die Relationierung als adäquate Verbindung in den Fokus, da sie in besonderem Masse die Unterschiedlichkeit und Gleichwertigkeit der Wissensarten betont (vgl. ebd.: 36f.). Zur Relationierung braucht es einen gemeinsamen und gleichwertigen Diskurs und die Kooperation von Wissenschaft und Praxis, die durch Relevierung ein gemeinsames Verständnis von Professionalität schafft (vgl. Sommerfeld 2014: 138). Der Relevierungsprozess kann so als beidseitiges kontextsensibles Wechseln der Perspektiven verstanden werden, das die Polaritäten der Systemlogik gleichermaßen zu berücksichtigen wie aufzulösen versucht (vgl. ebd.). Auch Husi und Villiger (2012: 37) fordern einen entsprechenden kooperativen Diskurs ein:

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

Das Funktionsverständnis von Theorie als wechselseitige Vermittlung zwischen Theorie und Praxis hat sich heute weitgehend durchgesetzt und wird von Reflexions- und Professionstheorien beleuchtet (vgl. Lambers 2016: 38). Somit ist das Theorie-Praxis-Problem kein neues Phänomen aber das Verständnis über das Verhältnis zueinander hat sich verändert. Wissenschaft und Praxis weisen unterschiedliche Systemlogiken auf und erzeugen verschiedenes Wissen, was primär Differenz erzeugt. Der Professionalitätsanspruch der Sozialen Arbeit bindet diese wissenschaftlichen Wissensbestände mit ein und lässt eine Beziehung entstehen, die im Fachdiskurs unterschiedlich dargestellt wurde. Der «Theorienpluralismus» füttert den sich selbst erhaltenden Fachdiskurs, der unter Einbezug stets neuer Theorieentwicklungen die Disziplinbildung fördert und vorantreibt (ebd. mit Verweis auf Reyer 2009: 255). Es kann zumindest resümiert werden, dass alle Ansätze bemüht sind, diese grundlegende Differenz zwischen Theorie und Praxis produktiv werden zu lassen (vgl. Liebsch 2016: 296). Die Soziale Arbeit sieht sich somit herausgefordert, den stetig gewachsenen Wissensbestand aus wissenschaftlicher wie professioneller Praxis zu verknüpfen, um ihn nutzbar zu machen zur professionellen und innovativen Bearbeitung der gesellschaftlichen Herausforderungen. Für die

Professionsentwicklung relevant scheint mit Verweis auf die genannte Darstellung von Husi und Villiger die Fokussierung von gemeinsamen Zielen im Sinne eines Profils oder einer eigenen Identität einer Disziplin Soziale Arbeit, um fachlichen wie politischen Herausforderungen vereint entgegenzutreten und die Gefahr des gegenseitigen Ausspielens einzudämmen.

Um den Kreis in diesem Kapitel zu schliessen, wird nochmals definitorisch der Begriff Praxis aufgenommen, was aufgrund der «diffusen Allzuständigkeit für alle möglichen Probleme» nicht einfach ist (vgl. Lambers 2016: 236). Praxis kann allgemein als organisierte Form der handelnden Einflussnahme verstanden werden und Theorie stellt entsprechend gegebenes, methodisch gewonnenes Erkenntnis- und Erklärungswissen dar (vgl. Mühlum 2004c: 151). Theorie kann im Vergleich zur Praxis, verstanden als Ausübung oder Handeln, demnach als gedankliches Konstrukt gesehen werden, das komplexe Zusammenhänge zu beschreiben und erklären vermag. Für eine Begriffsfassung von Praxis ist es relevant, dass diese immer durch den jeweiligen Kontext strukturiert ist. So stellt laut Liesch (2016: 297) beispielsweise eine Praxis «in Praktika nicht die Praxis des beruflichen Alltags dar, sondern die Praxis des seltenen Besuchs» im Kontext einer hochschulspezifischen Ausbildungssituation. Da es in der vorliegenden Forschungsarbeit auch spezifisch um die Ausformulierung einer angemessenen Praxiskompetenz in Sozialer Arbeit geht, ist diese Bedeutung des Kontextes einer Praxis relevant. Berufliche Kompetenz in der Sozialen Arbeit ist folglich auch von staatlicher Steuerung und der Einbindung in Organisationen abhängig. Die dargestellten theoretischen Rahmungen zum Verständnis und Verhältnis von Wissenschaft und Praxis fliessen in ihrer Vielfalt auf sensibilisierende Weise mit ein.

3.4.2 Doppelte Kompetenzprofile und die Frage nach dem Habitus

Ist vom Kompetenzprofil eines Berufsstandes die Rede, suggeriert dies eine gewisse Homogenität oder anders ausgedrückt zumindest einen gemeinsamen Kern, auf den sich die ProfilträgerInnen dieses Berufsstandes beziehen. Wenn auch betont wird, dass doppelte Kompetenzprofile keineswegs eine Standardisierung von Bildungsbiografien meinen, kann begrifflich von einem gemeinsamen Nenner ausgegangen werden, worüber Dozierende an Hochschulen Sozialer Arbeit verbunden sein sollen. Es stellt sich die Frage, wie dieses Gemeinsame bei doppelten Kompetenzprofilen aussehen mag – sprich das Gemeinsame innerhalb des Doppelten, welches für alle Profiltragenden von grundlegender Bedeutung ist. Im Wissen darum, dass es verschiedene Begrifflichkeiten und Konzepte für eine gemeinsame Grundhaltung gibt, soll diesem Gedanken nachfolgend mit Bezug auf das verbreitete Habituskonzept nach Pierre Bourdieu und dem Verständnis von Habitus nach Oevermann nachgegangen werden. Habitus kann verkürzt als spezifische Haltung, die sich durch Handlungen in bestimmten Strukturen bildet und durch eben diese ausdrückt, verstanden werden (vgl. Bourdieu 1976: 164 f.). Oevermann fasst den Begriff ähnlich und beschreibt ihn noch etwas differenzierter als unbewusste Handlungsprogrammierungen, «die wie eine Charakterforma-

tion das Verhalten und Handeln von Individuen kennzeichnen und bestimmen» (Oevermann 2001: 45). Er plädiert daher auch für die Notwendigkeit eines professionellen Habitus als Bestandteil des Gesamthabitus. Becker-Lenz und Müller (vgl. 2009: 22-26) konzipieren den professionellen Habitus entlang der drei Komponenten Berufsethos, Fähigkeit zur Gestaltung eines Arbeitsbündnisses und Fähigkeit des Fallverstehens unter Einbeziehung wissenschaftlicher Erkenntnisse. Interessant für das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit ist, dass Oevermann auch spezifische Äusserungen zur Habitusformation von Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen macht. Laut Becker-Lenz und Müller (ebd.: 17) konstituiert sich die Wissenschaft als Beruf durch «die Logik einer inneren Berufung sowie durch ein spezifisches Ethos, welches, in Oevermanns Worten, den Habitus prägt» und unterscheidet sich somit von anderen Berufen. Sie ergänzen, dass für die Ausübung eines Berufes, der wie z.B. die Soziale Arbeit durch die Nichtstandardisierbarkeit als Profession gekennzeichnet ist, darüber hinaus ein spezifischer Habitus notwendig ist (vgl. ebd.). Dieses Verständnis und die drei Komponenten nach Becker-Lenz und Müller verweisen auf Unterschiede im wissenschaftlichen und berufspraktischen Habitus innerhalb des Bereiches der Sozialen Arbeit, die beide je als professionelle Habitus verstanden werden können. Diesen Gedanken weiterführend könnten auch Unterschiede bezüglich des Habitus von universitären Wissenschaftlern und jenen, die angewandte Wissenschaft betreiben, vermutet werden. In Bezug auf die Aneignung eines professionalisierten Habitus sollte laut Oevermann «schon in der Ausbildung in einem kollegialen Noviziat exemplarisch in die Kunstlehre professionalisierter Praxis eingeführt werden» (2000: 75). Becker-Lenz und Müller fassen verschiedene Studien zur berufsspezifischen Habitusbildung im Studium der Sozialen Arbeit zusammen (vgl. 2009: 27-44). Es kann daraus geschlussfolgert werden, dass Habitusbildung an einer Hochschule, wenn überhaupt, nur im Sinne der Ausbildung eines akademischen Habitus erfolgt. Entsprechend vielfältig sind die dargestellten Schlüsse für den Umgang mit dem kaum vermittelbaren berufspraktischen Habitus durch die Hochschule selbst. Auch Oevermann (vgl. 2013: 121) geht davon aus, dass «die Einheit von Theorie und Praxis sich nicht in der Wissenschaft selbst, sondern erst in der professionalisierten Praxis» herstellt. Aus diesen Perspektiven ist es nachvollziehbar, die Aufgabe in die Ausbildungspraktika auszulagern. Auffallend in diesen Ausführungen ist, dass der Habitus von Dozierenden für die Ausbildung des Habitus von Studierenden wenig massgeblich scheint respektive kaum Beachtung fand. Mit Blick auf sozialisationstheoretische Überlegungen im Zusammenhang mit der Frage, auf welche Art und Weise Habitus verinnerlicht wird und dem gewichtigen Aspekt der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden, könnten Habitusausprägungen von Dozierenden aus Sicht der Autorin durchaus ebenfalls Einfluss haben. Dies würde allerdings bedingen, dass Dozierende entsprechende Grundeinstellungen und Kompetenzen haben, welche die Habitusbildung auch im Rahmen der Lehre anzuregen vermögen. Mit Blick auf doppelte Kompetenzprofile wären hierfür zwei unterschiedliche professionelle Habitus gefragt, die im Gesamthabitus eines Dozierenden zu vereinen wären.

Amthor (vgl. 2008b: 240) beschreibt FH-Dozierende als Gruppe, die zwar über bestimmte Berufserfahrung verfügt, jedoch nur selten berufliche Kenntnisse als Sozialarbeitende hat

oder im Kontakt zur Klientel steht. Mit Verweis auf Pierre Bourdieu stellt er deren Lebenswelt in Bezug auf Gehalt, Status, Position, Freiheit in der Lehre und geringer Kontrolle als gänzlich anders dar, als jene von Sozialarbeitenden in der Praxis (vgl. ebd.). Ein spezifischer Habitus von Dozierenden an Fachhochschulen Sozialer Arbeit, im Sinne Bourdieus als Haltung, Disposition, Einstellung, Lebensweise, und Denkschemata verstanden, stellt sich mit Blick auf die heterogenen Bezugswissenschaften als äusserst komplex dar. Zur bestehenden Vielfalt an Wissenschaften, Theorien und Methoden sowie Haltungen gegenüber dem Berufsstand, die in der Sozialen Arbeit vorherrschen, gesellen sich unterschiedliche disziplinäre Wissenschaften im Lehrkörper, was die Orientierung durchaus erschweren kann (vgl. ebd.: 242f.). Amthor bemängelt, dass Studierende sich mit Dozierenden identifizieren und entsprechend Rolle und Habitus aus Bezugswissenschaften übernehmen anstatt die Berufsidentität eines Sozialarbeiters, einer Sozialarbeiterin (vgl. ebd.: 243). Es fehlen seiner Meinung nach Vorbilder und Modelle mit einschlägigem Bildungsweg und Erfahrungen in der Sozialen Arbeit in der Hochschule: «Die Studierenden der Sozialen Arbeit brauchen bereits im Studium Professoren und Lehrende, die sich mit diesem Berufsstand selbst identifizieren, den Beruf «(vor-)leben» und ihnen den Weg zur Profession aufzeigen können» (vgl. ebd.: 244). Dieser Auffassung ist auch Auspurg (2007: 211), die im Hinblick auf die Förderung von personalen und sozialen Kompetenzen fordert, dass «die Studierenden diese Kompetenzen auch bei den Lehrenden erleben, sprich, wenn ihnen gelingende Teamarbeit, Eigeninitiative und Austausch vorgelebt werden». Durch das gezielte und ehrliche Einbringen eigener Praxiserfahrungen werden Dozierende von Studierenden als Angehörige der Profession wahrgenommen, weshalb ein angemessener Praxisbezug der reinen Wissensvermittlung vorzuziehen ist (vgl. Domes/Sagebiel 2016: 64). Dozierende mit einem erfahrbaren Theorie-Praxis-Bezug tragen somit zur Stärkung der professionellen Identität von Studierenden bei, indem sie Disziplin- und Professionskompetenzen nicht nur vermitteln sondern vorleben und dadurch fassbar machen. So gesehen liesse sich ein spezifischer Habitus von Dozierenden basierend auf berufsethischen Maximen und Zentralwerten zeichnen, der als Grundlage für Professionalität im vierfachen Leistungsauftrag und insbesondere in Lehre und Weiterbildung verstanden werden kann. In Bezug auf die aF&E ist eine verinnerlichte Identifikation mit der Sozialen Arbeit ebenfalls förderlich, etwa wenn es um die Bildung von Forschungsfragen oder empirische Untersuchungen im Berufsfeld geht. Nicht nur für die Herausbildung eines Habitus von angehenden Sozialarbeitenden, sondern auch für den Bereich der Wissenschaft stellen Dozierende, die selbst eine einschlägige Ausbildung und Berufserfahrung in der Sozialen Arbeit haben, also eine wichtige Ressource dar (vgl. ebd.: 248). Aus diesen Ausführungen lässt sich ein deutliches Votum für eine stärkere Beachtung und Betonung eines Werdegangs in der Sozialen Arbeit für Dozierende ablesen. Amthor kritisiert ausserdem, dass die Beurteilungs- und Handlungsmuster der entsprechenden Disziplinen einen hohen Einfluss auf die Berufungskulturen sowie Macht- und Entscheidungsstrukturen haben (vgl. ebd.: 241). Für die vorliegende Arbeit könnte dies bedeuten, dass in Rekrutierungsverfahren bestehende Ausprägungen in der Dozierendenschaft erhalten respektive reproduziert werden oder die eigene Prägung von Dozierenden in leitenden Positionen einen Einfluss hat. Es ist derzeit und mit Blick auf doppelte

Kompetenzprofile herausfordernd, einen Habitus von FH-Dozierenden im Fachbereich Soziale Arbeit zu beschreiben. Oder pointierter ausgedrückt: Was stellt das habituelle Gemeinsame von Dozierenden an Fachhochschulen Sozialer Arbeit dar, wenn nicht ein grundlegender Werdegang in der eigenen Profession? Und mit Blick auf doppelte Kompetenzprofile stellt sich die Frage: Wie soll in persona ein akademischer wie berufspraktischer Habitus gebildet werden, die je den Reifegrad einer unbewussten Charakterformation erreichen? Diese Fragen stehen in enger Verbindung mit dem noch wenig geklärten Verständnis der doppelten Kompetenzprofile von Dozierenden, die es im Rahmen der Interviews zu ergründen gilt.

4 Forschungsdesign

Durch den theoretischen Rahmen und die öffentlichen Diskurse konnten erste Erkenntnisse zur Thematik gebildet werden. Diese Vorannahmen bilden mit der Forschungsfrage die Grundlage für die Wahl des methodischen Vorgehens. Im Folgenden wird das methodische Vorgehen erläutert und begründet. Dies umfasst die Begründung der Methode, das Sampling, den Feldzugang, die Datenerhebung sowie die Auswertung des Datenmaterials. Für die vorliegende Arbeit wurde ein deduktiv-induktiv angelegter Forschungsprozess mit einem qualitativen Forschungsdesign gewählt, da die Forschungsfrage auf ein noch weitgehend unerforschtes Themenfeld der Sozialen Arbeit zielt. Ein qualitatives Vorgehen eignet sich auch für die Erhebung subjektiver Sichtweisen (vgl. Helfferich 2011: 21), so dass eine Passung mit der gewählten Fragestellung, wie Expertenpersonen das doppelte Kompetenzprofil verstehen und begründen, vorliegt.

4.1 Begründung der Methoden

Für die Erforschung der subjektiven Einschätzungen und Deutungsmuster sowie für die Erfassung von Handlungsorientierungen in situationsspezifischen Kontexten bietet sich die qualitative Forschung an. Die Datenerhebung erfolgt in der vorliegenden Arbeit mit problemzentrierten, teilstrukturierten Experteninterviews. Der Interviewleitfaden soll thematisch gebündelt dazu anregen, zu erforschen, wie das doppelte Kompetenzprofil verstanden wird und wie mit diesem Anspruch im Zusammenhang mit der Nachwuchsproblematik umgegangen wird. Experteninterviews werden häufig eingesetzt, wenn es darum geht, sich in einem noch wenig erforschten Feld Orientierung zu verschaffen (vgl. Bogner/Littig/Menz 2014: 23). Experteninterviews sind somit das geeignete Mittel für diese Forschungsfrage, weil es nicht um die persönliche Biografie oder das persönliche Erleben der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner geht. Die Expertenpersonen sind somit nicht Objekt der Untersuchung, sondern sie haben als Interviewpartner oder Interviewpartnerin Rollen inne, die über besonderes Wissen hinsichtlich der interessierenden

Sachverhalte und Prozesse verfügen (vgl. Gläser/Laudel 2010: 12). Die spezifische Rolle und nicht der Status innerhalb der Institution ist also zentral für die Beantwortung der Fragestellung (ebd.: 13).

In der Praxis der Sozialforschung existieren viele unterschiedliche Methoden qualitativer Inhaltsanalyse (vgl. ebd.). Allein Mayring (vgl. 2015) stellt in seinem Buch zur qualitativen Inhaltsanalyse mehrere verschiedene Techniken dar. Alle diese Methoden der qualitativen Inhaltsanalyse unterscheiden sich in der Herangehensweise und führen zu verschiedenen Formen des Erkenntnisgewinns. Die Auswertung der vorliegenden Daten erfolgte mittels inhaltlich-strukturierender Inhaltsanalyse nach Kuckartz (vgl. 2016: 100). Das Ziel dieser Methode ist es, Themen und Subthemen zu identifizieren sowie deren wechselseitigen Beziehungen zu systematisieren und analysieren (vgl. ebd.: 123). Für die Fragen nach dem Begriffsverständnis des doppelten Kompetenzprofils und dem Umgang damit, sowie um Hinweise zu Idealprofilen von Dozierenden an FH zu finden, scheint das passend. Auch eine stärker hermeneutisch-interpretative Analyse wäre für die vorliegende Arbeit möglich, wie beispielsweise die evaluative Inhaltsanalyse, jedoch bedingt dieses stärker bewertende Vorgehen eine gewisse Erfahrung seitens der Kodierenden und birgt bei nur einer codierenden Person die Gefahr einer subjektiv geprägten Analyse (vgl. ebd. 140f.). Das evaluative Verfahren eignet sich gut für theorieorientierte Arbeiten, während es in der Thematik dieser Forschungsarbeit mehr um möglichst dichte Beschreibungen geht, wofür die Methode der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse besser geeignet ist (vgl. ebd.). Auch die Typenbildung ist im gefragten Kontext und mit vier Fällen aus Sicht der Autorin wenig zielführend (vgl. ebd.:51). Ein weiteres Kriterium, das für die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz spricht, ist die stärkere Fokussierung auf eine Verbindung von deduktiver und induktiver Kategorienbildung. Margrith Schreier (vgl. 2014) stellt dies im Vergleich verschiedener Vorgehen von inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalysen als Unterschied dar: Während z.B. Mayring die Notwendigkeit einer theoretischen Fundierung der Strukturierungsdimensionen betone, würde von Kuckartz offen gelassen, inwiefern Kategorien theoriegeleitet oder induktiv am Textmaterial entwickelt werden sollen, solange mindestens ein Teil der Kategorien aus dem Material stamme. Die stärkere Betonung der induktiven Kategorienbildung stellt die Passung des Kategoriensystems mit dem Datenmaterial sicher. In der Analyse der vorliegenden Arbeit soll neben den zugrundeliegenden theoretischen Annahmen (deduktiv) insbesondere auch Raum für neue und unerwartete Aspekte und Erklärungen (induktiv) sein, was den explorativen Charakter der Forschungsarbeit unterstützt.

Die inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse als themenorientiertes Verfahren kann aus den erläuterten Gründen und mit Blick auf die Forschungsfrage als angemessen bezeichnet werden. Die allgemeine Kritik an qualitativer Forschung, die sich auf das Induktionsproblem bezieht, kann selbstverständlich auch für diese Arbeit geltend gemacht werden. Da es in dem bisher wenig erforschten Thema um erste Erkenntnisse geht, werden bedingte Einbußen an der logischen Eindeutigkeit der ermittelten Resultate bewusst in Kauf genommen. Ergänzend

zu den Interviews wurden verschiedene Dokumente, Dossiers und Artikel gesichtet und es fand eine beobachtende Teilnahme an einer Tagung zu einem der laufenden Programme im Rahmen des PBG-11 statt. Erkenntnisse aus diesen Erhebungen ergänzten das Vorverständnis zum Thema.

4.2 Sampling

Für die Bearbeitung der Fragestellung dieser Arbeit galt es in einem ersten Schritt die Personen festzulegen und einzugrenzen, die relevante Aussagen zum doppelten Kompetenzprofil von Dozierenden machen können. Das Thema ist insbesondere in den Hochschulen der Deutschschweiz und teilweise in der Westschweiz aktuell, wie auch die Auswahl der geförderten Pilotprogramme im Rahmen des P-11 zeigt (vgl. Kapitel 3.3.2). Es ist somit naheliegend, Expertenpersonen aus diesen Hochschulen zu befragen. Dabei wurde die Auswahl auf die Hochschulen der Sozialen Arbeit eingegrenzt, da hier aus professionstheoretischen Überlegungen und dem fehlenden Pendant einer universitären Ausbildung in Sozialer Arbeit in der Schweiz eine besondere Pointierung des Themas erwartet werden konnte. Die Fokussierung des deutschsprachigen Raums erfolgte einerseits aus der Tatsache, dass nur eines der acht Pilotprogramme alleine von der Fachhochschule Westschweiz eingereicht wurde sowie aus Gründen der ungenügenden fremdsprachlichen Kompetenz der Autorin. Der Diskurs zur Disziplinbildung sowie zu Theorie und Praxis an Hochschulen findet hier angeregter statt als beispielsweise in der französischsprachigen Schweiz (vgl. Gredig/Goldberg 2012: 418). Ein weiteres Kriterium stellt das Ausbildungsangebot der Hochschulen dar. So werden Hochschulen befragt, die neben dem Bachelor auch einen Masterstudiengang anbieten. Dies begründet sich darin, dass sich auf dieser Stufe die Theorie-Praxis-Thematik sowie der entsprechende Anspruch an Dozierende noch herausfordernder zeigt. Bei der qualitativen Forschung geht es darum, diejenigen Fälle für die Erhebung auszuwählen, welche im Sinne des spezifischen Forschungsinteresses besonders relevant sind (vgl. Bogner/Littig/Menz 2014: 11f.). Das geplante Sampling setzte sich somit aus je einem Interview in den fünf Hochschulen Sozialer Arbeit in der Deutschschweiz zusammen. Die unterschiedliche kantonale Trägerschaft und entsprechende Finanzierung und Positionierung der Hochschulen bilden ein Kontrastkriterium, das eine gewisse Variation im Sampling darstellt, da diese sich in mehreren Punkten wie Strategie oder Schwerpunkte unterscheiden. Eine eigene empirisch begründete Theorie zum Untersuchungsgegenstand resp. der Forschungsfrage, aus welcher Samplingkriterien abgeleitet werden könnten, liegt im Bereich der vorliegenden Thematik der doppelten Kompetenzprofile noch nicht vor. Die Fälle werden dennoch nicht zufällig ausgewählt. Es werden jene Personen ausgewählt, die mit Blick auf die Forschungsfrage die aussagekräftigsten Informationen liefern können. Bogner, Littig und Menz (ebd.: 13) definieren Expertinnen und Experten als Personen, «die sich – ausgehend von spezifischem Praxis- oder Erfahrungswissen, das sich auf einen klar begrenzten Problemkreis bezieht – die Möglichkeit geschaffen haben, mit ihren Deutungen das konkrete Handlungsfeld sinnhaft

und handlungsleitend für Andere zu strukturieren.» Es ist also nicht das exklusive Wissen der Expertenpersonen von Interesse, sondern deren «Wirkmächtigkeit» (ebd.). Gerade für die vorliegende Forschungsfrage ist das wichtig, weil die Doppelqualifikationen von Dozierenden an FH inhaltlich noch wenig geklärt sind. Insofern kommt es auf die exklusive Stellung an, welche die Expertenpersonen in den Hochschulen inne haben (vgl. Gläser/Laudel 2010: 13). Das Wissen von Direktoren und Direktorinnen der Hochschulen Sozialer Arbeit sowie ihre Handlungsorientierungen weisen die Chance auf in diesem «bestimmten organisationalen Funktionskontext hegemonial zu werden», weshalb sie als geeignete Interviewpersonen in Frage kommen (Bogner/Menz 2005: 46). Für die Vergleichbarkeit und Aussagekraft ist es bedeutsam, eine homogene Gruppe in Bezug auf die hierarchische Position in den Hochschulen zu befragen. Die Direktorinnen und Direktoren aller fünf deutschschweizerischen Hochschulen für Soziale Arbeit, die einen konsekutiven Master anbieten, bilden somit das Sampling entlang der Kriterien Relevanz, Varianz und Vergleichbarkeit. Aufgrund der sehr geringen Kohorte können weitere, durchaus interessante Kontrastkriterien wie Erfahrung in der Führungsrolle, eigene Berufserfahrung in der Sozialen Arbeit, der eigene berufliche Werdegang, die Organisationsstrategie oder auch das Geschlecht nicht berücksichtigt werden. Da dieses selektive Sampling vor der Erhebung und Analyse erstellt wird, sind die Vergleichsmöglichkeiten unabhängig vom entstehenden Material festgelegt, was eine Einschränkung in der Entwicklung der Ergebnisse darstellen kann. Laut Flick bietet sich diese Variante des Samplings an, wenn es bereits vermutete Gemeinsamkeiten und Unterschiede gibt (vgl. 2011: 158). Da die vorliegende Arbeit auf ein kollektives Verständnis zielt, ist diese Methode adäquat und sie ermöglicht eine bessere Planung der Datenerhebung. In Bezug auf die Merkmale guter Informanten und Informantinnen könnten sich allenfalls Herausforderungen abzeichnen (vgl. Morse 1994 zit. nach Merckens 1997: 101):

- Verfügen über Wissen, deren die Forschenden bedürfen
- Fähigkeit zu artikulieren und zu reflektieren
- Zeit, untersucht zu werden
- Bereitschaft, an der Untersuchung teilzunehmen

Insbesondere die Faktoren Zeit und Bereitschaft an der Forschung zu diesem aktuell diskutierten Thema teilzunehmen, könnten allerdings Stolpersteine für das Vorhaben mit der sehr eng begrenzten Kohorte bedeuten. In diesem Falle würde die Auswahl auf Personen in Stellvertretungspositionen, die Leitungspersonen im Bereich der Personalverantwortung oder auf Institutsleitungen mit mehrfachem Leistungsauftrag ausgeweitet werden. Da alle Hochschulen Sozialer Arbeit in der Deutschschweiz sich in irgendeiner Form an Programmen der PGB im Rahmen des P-11 beteiligen, kann davon ausgegangen werden, dass die Direktorinnen und Direktoren über entsprechendes Wissen zur Thematik verfügen. Auch die Fähigkeit zu artikulieren und reflektieren kann von diesen Expertenpersonen in hohem Masse erwartet werden.

4.3 Feldzugang

Die Expertenpersonen in den fünf Hochschulen wurden persönlich per E-Mail angeschrieben. Mit einem kurzen Abstract (vgl. Anhang I Abstract) wurde zunächst das Forschungsinteresse und -design erläutert und darüber informiert, dass in den nächsten Tagen ein telefonischer Erstkontakt folgen wird. Die Expertenpersonen wurden zudem über den Zeitrahmen des Vorhabens, die beabsichtigte Dauer des Interviews und das Setting informiert. Als Durchführungs-ort für das Interview wurde mit Blick auf die zeitlichen Ressourcen der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner die Hochschule vorgeschlagen. Auf die Anonymisierung der Daten wurde speziell aufmerksam gemacht, da diese aufgrund der sehr geringen Kohorte allenfalls trotzdem Rückschlüsse zulassen könnte, insbesondere unter den Expertenpersonen selbst sowie für Personen, die dem Thema innerhalb der Hochschulen nahestehen. Das Vorgehen erwies sich als sehr gut geeignet, um an die gewünschten Interviewpartnerinnen und -partner zu gelangen. Der Rücklauf kann als positiv gewertet werden, da alle Direktorinnen und Direktoren jeweils innert drei Tagen eine persönliche positive Rückmeldung gaben oder via Assistenz eine Terminvereinbarung anboten. Die Bedenken zur zeitlichen Verfügbarkeit und der Bereitschaft der Zielgruppe sowie die Befürchtungen bezüglich der Brisanz des Themas, dass vermutlich eher zurückhaltend Auskunft gegeben wird und es eine Schwierigkeit darstellen könnte, zu Interviewterminen zu gelangen, hat sich insgesamt nicht bestätigt. Nur eine Hochschule zog den bereits vereinbarten Interviewtermin zurück und sah keine Möglichkeit für einen alternativen Termin oder eine stellvertretende Person innerhalb der Hochschule, die für ein Interview zu diesem Forschungsthema zur Verfügung stehen konnte. Somit konnte das Sampling nicht ganz wie erhofft umgesetzt werden und es fanden nur vier statt fünf Interviews statt.

4.4 Datenerhebung

Nach dem weitgehend erfolgreichen Feldzugang konnten die vier Interviews wie geplant durchgeführt werden. Zweimal fand das Interview im Büro der Expertenperson und zweimal in einem Sitzungszimmer statt. Zu Beginn der Interviews wurde nochmals auf die Anonymisierung hingewiesen und die Einwilligung für die Aufnahme per Diktiergerät für die anschließende Transkription eingeholt (vgl. Anhang II Leitfaden). Die Interviews dauerten zwischen 45 und 55 Minuten. Die qualitative Forschung erfolgte mittels teilstrukturierten Leitfadeninterviews, welche eine flexible Breite bezüglich Ausführlichkeit, möglichen Antworten und handhabbaren Vorgaben ermöglichen (vgl. Helfferich 2011: 36).

4.5 Leitfaden für das teilstrukturierte Interview

Der Interviewleitfaden wurde anhand des SPSS-Prinzips erstellt, welches die vier Schritte «Sammeln», «Prüfen», «Sortieren» und «Subsumieren» beinhaltet (vgl. Helfferich 2011). Das SPSS-Prinzip dient der Vergegenwärtigung sowie der Explikation von theoretischem Vorwissen und implizierten Erwartungen an die Erzählungen (vgl. ebd.: 172). Im ersten Schritt wurden möglichst viele Fragen generiert, die im Zusammenhang mit den Qualifikationen von Dozierenden an Fachhochschulen von Interesse sind. Die Fülle an Fragen wurde in der Folge gebündelt, reduziert und entsprechend dem Erkenntnisinteresse der Forschung umformuliert zu Fragen, die neue Antworten ermöglichten. Dadurch entstanden mehrere Themenblöcke, die in eine sinnvolle Reihenfolge gebracht wurden. Die Fragen wurden subsumiert und mit einer Erzählaufforderung versehen, welche offene und umfassende Antworten zuließ. Die Themenbereiche umfassten die Positionierung zur aktuellen Diskussion, das Verständnis und die Begründung des doppelten Profils, das doppelte Profil im Kontext des Leistungsauftrages, die übliche Praxis, der Umgang mit dem Dilemma, mögliche Alternativen sowie die Überlegungen bezüglich der Nachwuchsförderung. Aufgrund der kleinen Kohorte konnte kein Probearbeitinterview in einem analogen Setting durchgeführt werden. Es wurde daher lediglich der Umgang mit dem Leitfaden geübt und mit Drittpersonen die geeignete Reihenfolge der angesprochenen Themenbereiche getestet. Nach dem ersten Interview wurde das Vorgehen reflektiert und kleine Anpassungen im Leitfaden bezüglich Wortwahl und Reihenfolge vorgenommen. Auch wenn die Reihenfolge und der Wortlaut der Fragen mit dem Leitfaden festgelegt waren, wurde in der Datenerhebung darauf geachtet, die Fragen flexibel zu nutzen und die Reihenfolge und Formulierung optimal an den Gesprächsverlauf anzupassen. Dies förderte das aufmerksame Zuhören und begünstigte ein natürliches Gesprächsverhalten. Gläser und Laudel (vgl. 2010: 114f.) betonen die Wichtigkeit eines vertrauensvollen Gesprächsklimas, welches ausführliche Erzählungen und wohlüberlegte Bewertungen im Interview erst ermöglichen. Hier kann auf ein Dilemma von qualitativen Interviews verwiesen werden. So soll ohne Verlassen der jeweiligen Rollen eine natürliche Gesprächssituation fokussiert werden (vgl. Hopf 1978: 110 zit. in Gläser/Laudel 2010:112f.). Das kooperative Gesprächsverhalten im Interview und die schriftliche wie mündliche Kommunikation im Vorfeld des Interviews haben dies gefördert. Das flexible Handhaben des Leitfadens liess auf einfache Weise gezielte Nachfragen zu, wenn Antworten oberflächlich oder unverständlich formuliert wurden. Auch das durch die Recherche erworbene Vorwissen ermöglichte der Interviewerin eine gute Steuerung des Gesprächs und schmälerte das Informationsgefälle etwas, welches zwischen interviewender Person und Expertenperson in der Regel besteht und auch in diesen Interviews gegeben war. Der teilstrukturierte Leitfaden (vgl. Anhang II) war sehr nützlich, wenn Expertenpersonen etwas vom Thema abzuschweifen drohten und er diente dazu, die Positionen und Praxen zu Doppelqualifikationen von Dozierenden an Hochschulen in vielfältiger aber fokussierter Weise zu erforschen.

4.6 Datenaufbereitung

Gemäss Misoch (vgl. 2015: 252) bestimmt die Forschungsfrage die erforderliche Datentiefe und somit das geeignete Transkriptionssystem. Selektive Transkriptionen, die inhalts- und fragezentriert durchgeführt werden, begründen sich dadurch, dass vollständige Transkriptionen oftmals über das eigentliche Ziel des Forschungsprojekts hinausschiessen. Weil die Erläuterungen in den Experteninterviews inhaltlich sehr dicht sind, es um ein Begriffsverständnis geht und auch, weil die Anzahl der Interviews klein ist, wird für die vorliegende Arbeit allerdings ein Mehrwert in der vollständigen Transkription gesehen. Da keine linguistische Analyse gefragt ist und von der Erhebung, über die Transkription bis zur Auswertung nur eine Person involviert ist, wurden die Interviews entlang der eher einfachen Transkriptionsregeln für die computerunterstützte Auswertung nach Kuckartz (vgl. 2016: 167f.) transkribiert. Es wurden minime Vereinfachungen vorgenommen, welche auf die Interviewsituationen zurückzuführen sind. Die verwendeten Transkriptionsregeln sind im Anhang III zu finden. Das Datenmaterial wurde vollständig anonymisiert und eine entsprechende Legende geführt. Die Transkripte wurden den interviewten Personen auf Wunsch zur Verfügung gestellt. Für die weitere computergestützte Auswertung wurden die Transkripte in die Software MAXQDA implementiert.

4.7 Datenauswertung

Die Transkripte wurden im weiteren Verlauf mit dem Verfahren der inhaltlichstrukturierenden Inhaltsanalyse, wie sie von Kuckartz (vgl. 2016: 100) beschrieben wird, ausgewertet. In der Anwendung der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse sind häufig Mischformen der Entwicklung des Kategoriensystems anzutreffen (vgl. ebd.: 95 oder auch Gläser/Laudel 2010). Diese Form bietet sich für das vorliegende Datenmaterial an, weil die Kategorienbildung sowohl deduktiv aus den Hauptkategorien des Leitfadens und ergänzend auch induktiv aus dem Datenmaterial erfolgt kann. Nachfolgend werden die durchgeführten Auswertungsschritte eingehend dargestellt und erläutert.



Abb. 1: Ablaufschema einer inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse (eigene Darstellung in Anlehnung an Kuckartz 2016: 100)

Nach Abschluss der Transkription wurde mit der «initiierenden Textarbeit» (Kuckartz 2016: 101) begonnen. Sämtliche Interviews wurden sorgfältig und kritisch durchgelesen. In der ganzen Erarbeitung wurden vorläufige Ideen, Auffälligkeiten oder wichtig erscheinende Aussagen parallel zum Kodieren mit farblichen Markierungen im Text und in Form von handschriftlichen Memos festgehalten. Bereits in dieser ersten Phase des Auswertungsprozesses zeigte sich, dass jeweils über die ganzen Interviews verteilt, viel Datenmaterial zu den Hauptkategorien aus dem Interviewleitfaden gefunden wurde, so dass diese Hauptkategorien deduktiv an das Material herangetragen werden konnten. Darüber hinaus konnte anhand der zahlreichen Memos festgestellt werden, dass das Datenmaterial viele zusätzliche Informationen und relevante Hinweise zum Thema Doppelqualifikationen von Dozierenden beinhaltet, welche nicht direkt den Hauptkategorien zugeordnet werden konnten. So sollen auch ergänzende Hauptkategorien in einer induktiven Vorgehensweise herausgearbeitet werden. Es wurde bereits hier deutlich, dass induktiv mehrere Subkategorien gefunden werden müssen. Den in dieser Phase vorgesehenen Fallzusammenfassungen wurde weniger Bedeutung geschenkt,

da es im Zuge der geringen Fallzahl und der Fragestellung nicht um eine Typisierung der Fälle ging. Aus dem Leitfaden der teilstrukturierten Interviews liessen sich in Bezug auf die Forschungsfrage folgende thematische Hauptkategorien ableiten, welche bestimmte Argumente, ein Thema, eine Denkfigur oder ähnliches behandeln (vgl. ebd.: 34):

- Begriffsverständnis doppeltes Kompetenzprofil
- Begründungen für Notwendigkeit und Nutzen des Profils
- Rolle des Kompetenzprofils im Kontext des Leistungsauftrags
- Idealbild Dozierende
- Herausforderungen des doppelten Kompetenzprofils
- Bestrebungen in der Nachwuchsförderung
- Formen der Erfüllung des doppelten Kompetenzprofils
- Positionierung zum Diskurs «Praxisbezug von FH»

Diese laut Kuckartz «a-priori» gebildeten Kategorien wurden als Ausgangspunkt für eine erste Phase der Kategorisierung verwendet, was der Phase drei im Ablaufschema entspricht (ebd.: 65). Im Zuge der computergestützten Kategorisierung erfolgte das Zusammenstellen aller codierten Textstellen in Schritt vier zeitgleich. Müssen im Vorgehen der inhaltlichstrukturierenden Inhaltsanalyse bestehende noch allgemeine Kategorien weiterentwickelt werden oder lassen sich neue Kategorien finden, die sich keiner der a-priori festgelegten Kategorien zuordnen lassen, soll laut Kuckartz das Kategoriensystem ergänzt werden (vgl. ebd.: 72). Dies wurde mit dem vorliegenden Datenmaterial so umgesetzt, dass relevante Aussagen, die keiner der deduktiv erstellten Hauptkategorien zugeordnet werden konnten, im ersten Kodierprozess vorläufig einer Kategorie Diverses zugeteilt wurden. Innerhalb der Kategorie Diverses wurden während dem Kodierprozess laufend zentrale bedeutungsvolle Aussagen gebündelt und daraus induktiv neue Kategorien angelegt. Aufgrund der sehr übersichtlichen Anzahl von Transkripten konnten bereits bearbeitete Interviews immer direkt rekodiert werden. Entsprechend dem schematischen Schritt fünf erfolgte danach ebenfalls induktiv die Bildung von Subkategorien aus dem zusammengestellten Material der jeweiligen Hauptkategorien (vgl. ebd.: 96). Dies war notwendig, da die einzelnen Hauptkategorien teilweise unübersichtlich viele kodierte Textabschnitte enthielten, die sich inhaltlich jedoch unterscheiden respektive gruppieren liessen. Eine Reduzierung soll laut Mayring (vgl. 2015: 71) der Übersichtlichkeit der Daten dienen, wobei der Essenz des Materials weiterhin entsprochen werden muss. Auch wenn es keine inhaltliche Reduzierung darstellt, wurde bei der Zuordnung der Textelemente zu den Subkategorien deshalb darauf geachtet, dem inhaltlichen Kern der Aussagen bei der Zuordnung gerecht zu werden. Das ausdifferenzierte Kategoriensystem wird im Anhang IV dargestellt.

Mit diesem differenzierten Kategoriensystem können laut Kuckartz (vgl. 2016: 102) innerhalb einer Textstelle mehrere Hauptthemen und Subthemen angesprochen sein, weshalb einer Textstelle auch mehrere Kategorien zugeordnet werden können. Wie aus dem Kategoriensystem ersichtlich wird, war dies auch beim vorliegenden Datenmaterial teilweise der

Fall. Dort, wo Abgrenzungsprobleme zwischen einzelnen Kategorien bestehen, sollen laut Mayring (vgl. 2015: 97) Regeln formuliert werden, die eindeutige Zuordnungen sicherstellen. Um der Gefahr problematischer Überschneidungen zu entgegen, wurden für die Subkategorien aussagekräftige Titel entlang von prägnanten Textaussagen gewählt. Die eigentliche Zuordnung von Textstellen zu Kategorien kann zwar durch inhaltsanalytische Kodierregeln kontrolliert werden, aber letztendlich bleibt es ein Interpretationsvorgang (ebd.: 8). Daher wurden einzelne weniger klare Hauptkategorien anfangs zusätzlich mit einer Definition ergänzt und mit einem Ankerbeispiel versehen, um festzuhalten, welche Themen und Textteile unter die jeweilige Kategorie fallen. Beispielhaft kann dies am Begriffsverständnis dargestellt werden, das häufig Überschneidungen mit anderen Kategorien aufwies:

Kategorie	Begriffsverständnis doppeltes Kompetenzprofil
Definition	Alle Textstellen, die auf eine inhaltl. Deutung des Begriffs hinweisen
Ankerbeispiel	I3: der Begriff wie er gebraucht wird für das Programm das von swissuniversities ja unterstützt wird oder gefördert wird Förderung des doppelten Kompetenzprofils meint Praxiskompetenz aber faktisch gehen Sie wahrscheinlich auch davon aus dass es eben das doppelte Praxis und Wissenschaft oder akademische Kompetenz und das ist auch mein Verständnis
Kodierregel	Nur inhaltliches Verständnis des Profils, keine Wertung/Gewichtung

Tabelle 1: Beispiel Kodierregel (eigene Darstellung)

In der weiteren Bearbeitung des Datenmaterials relativierte sich der Nutzen, da das Kategoriensystem und die entsprechenden Zuordnungen weitgehend verinnerlicht wurden und vor allem die aussagekräftigen Subkategorientitel leitend waren. Das gesamte Datenmaterial wurde mit dem vollständigen Kategoriensystem in einem zweiten Durchgang erneut kodiert und die Kategorien auf Sinnhaftigkeit und Vollständigkeit getestet (Phase 6). Dieses Kategoriensystem ist somit eine Mischform aus deduktiver und induktiver Kategorienbildung und konnte in der Folge kategorienbasiert ausgewertet und in Bezug auf die Fragestellung und die einbezogene Theorie interpretiert werden. Die ausdifferenzierten Hauptkategorien geben bereits Anhaltspunkte für die Darstellung der Ergebnisse und die Strukturierung der Forschungsarbeit (vgl. Kuckartz 2016: 97).

Die Phase 7 im Schema der inhaltlichstrukturierenden Inhaltsanalyse stellt die eigentliche Analyse als interpretative Form der Auswertung dar. Die Textkodierung wie -auswertung ist folglich an eine menschliche Verstehens- und Interpretationsleistung geknüpft und kann stärker hermeneutischen Ansätzen zugeordnet werden (vgl. ebd.: 6). Anders als bei Mayring handelt es sich nicht primär um ein Material reduzierendes Verfahren und auch das Auszählen von Häufigkeiten steht nicht im Zentrum (vgl. ebd.: 26f.). Die ausgearbeiteten Themen und Subthemen wurden gruppiert, verglichen und miteinander in Bezug gesetzt, so dass Aussa-

gen zu den Kategorien aufbereitet werden konnten. Kuckartz beschreibt sechs verschiedene Formen der Auswertung (vgl. ebd.: 117). Für die Fragestellung dieser Arbeit sind die Auswertung der Hauptkategorien (1) sowie die Zusammenhänge zwischen den Subkategorien (2) relevant, bei Letzteren interessieren Vergleiche innerhalb der Hauptkategorien und über die Hauptkategorien hinweg. Auch Analysen der Zusammenhänge zwischen den Hauptkategorien (3) sind von Interesse. Qualitative und quantitative Kreuztabellen (4) sind nicht zweckdienlich, da keine aussagekräftigen gruppierenden Kontrastmerkmale vorhanden sind (z.B. Alter, Geschlecht etc.). Punktuell wurden Konfigurationen von Kategorien (5) untersucht und eine Visualisierung (6) wurde beispielsweise in Bezug auf das Idealbild von Dozierenden an Hochschulen erstellt. Deskriptive Aussagen und auch wertende Beurteilungen der Expertenpersonen wurden dabei wörtlich oder im exakten Sinngehalt dargestellt und Interpretationen und Vermutungen der Autorin wurden als solche deutlich gemacht. Eine weitere Analyseform stellen Rückbezüge zum theoretischen Rahmen dar, die im dargestellten Ablaufschema nicht erwähnt werden, sich aber punktuell als aufschlussreich zeigten.

4.8 Reflexion des methodischen Vorgehens

Die Reflexion des methodischen Vorgehens hat jeweils fortlaufend stattgefunden. Insgesamt lässt sich sagen, dass durch das gewählte methodische Vorgehen sehr umfangreiches und aussagekräftiges Datenmaterial für die Beantwortung der Fragestellung generiert werden konnte und sich deshalb die Vorgehensweise für den Forschungsprozess gut geeignet hat. Das systematische Verfahren der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse hat dazu beigetragen, dass einer selektiven Gewichtung und willkürlichen Betonung in der Interpretation durch die auswertende Person entgegengewirkt werden konnte. Die umfangreiche Diskussion um Gütekriterien, sprich ob und inwiefern die quantitativen Gütekriterien Objektivität, Reliabilität, interne und externe Validität auch für die qualitative Forschung übernommen werden sollen, kann hier nicht abgebildet werden. Kuckartz (ebd.: 202f.) orientiert sich neben der Position der strikten Ablehnung von Gütekriterien in der qualitativen Forschung und der direkten Übertragbarkeit der Gütekriterien aus der quantitativen Forschung an einem dritten Weg der «Spezifität». Er unterscheidet in Anlehnung an Döring und Bortz hauptsächlich zwischen interner und externer Studiengüte (vgl. 2016: 99-106). Die entsprechend reformulierten und teilweise neu formulierten Gütekriterien sollen den prozeduralen Charakter qualitativer Forschung stärker berücksichtigen (vgl. Flick 2009: 272). Für die vorliegende qualitative Inhaltsanalyse scheint dies zweckdienlich, da insbesondere die interne Studiengüte reflektiert werden soll, die mit Zuverlässigkeit, Glaubwürdigkeit, Verlässlichkeit, Regelgeleitetheit, intersubjektiver Nachvollziehbarkeit sowie Auditierbarkeit etc. beschrieben wird (vgl. Kuckartz 2016: 204). Das in diesem Kapitel beschriebene Vorgehen der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse ermöglichte eine gute Trennschärfe und hinreichende Güte in der Verwendung der Kategorien. Dies zeigte sich darin, dass jeweils fast alle Zuordnungen zu den Hauptkategorien aus dem ersten Kodierdurchgang im zweiten Durchgang den Subkategorien zugeteilt

werden konnten. Die Titel der Kategorien und Subkategorien sind prägnant gewählt und gut ausgearbeitet, so dass eindeutige Zuordnungen erfolgen konnten. Spezielle Kategoriendefinitionen in Form von zusätzlichen Beschreibungen wurden nur punktuell bei Überschneidungen oder Unklarheiten angelegt. Trotz der sehr überschaubaren Anzahl Fälle und entsprechender Übersichtlichkeit, wäre eine umfassende Beschreibung aller Kategorien zugunsten der Nachvollziehbarkeit für Dritte von Vorteil gewesen. Kuckartz (vgl. ebd.: 67-71) zählt neben der Trennschärfe und den Kategoriendefinitionen auch die Intercoder-Übereinstimmung als Kriterium zur Beurteilung des Kategoriensystems. Da die vorliegende Masterarbeit gemäss der hochschulischen Bestimmung von einer Einzelperson verfasst wurde, stellt dies einen Kritikpunkt dar, da keine übereinstimmende Deutung respektive Konsensbildung von mehreren Personen stattfinden konnte. Der Forschungsprozess richtete sich jedoch eng nach dem konzipierten Vorgehen nach Kuckartz aus, was zumindest eine Regelgeleitetheit gewährleistete und methodische Nachvollziehbarkeit ermöglichte (vgl. ebd.: 100). Ein wichtiges Kriterium für die vorliegende Arbeit ist auch die Kohärenz und Plausibilität des Kategoriensystems, was bedeutet, dass sich die einzelnen Kategorien aufeinander beziehen und zusammen ein sinnvolles Ganzes ergeben sollen. Obwohl aus dem Datenmaterial sehr vielfältige Informationen und Erkenntnisse generiert werden konnten, darf mit Blick auf das Kategoriensystem (siehe Anhang IV) gesagt werden, dass die thematischen Schwerpunkte inhaltlich stringent sind und aufeinander aufbauen. Die Analyse berücksichtigt sowohl typische Beispiele wie auch widersprüchliche oder abweichende Aussagen gleichermaßen. Mit externer Studiengüte ist die Verallgemeinerung und Übertragbarkeit gemeint, die als Ziele qualitativer Forschung gelten (vgl. Flick 2009: 26). Die Übertragbarkeit der nachfolgenden Ergebnisse auf andere Sprachregionen, Länder oder Fachgebiete an Hochschulen sind mit Verweis auf die strukturellen und politischen Bedingungen nur mit Vorbehalt übertragbar. Es würde zumindest eine entsprechende weitere qualitative Befragung erfordern, um erste Vergleiche ziehen zu können. In Bezug auf das Idealbild von Dozierenden an Fachhochschulen könnte auch eine quantitative Erhebung mit einer breiteren Zielgruppe aufschlussreich sein.

5 Darstellung der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden diejenigen Kategorien beschrieben und erklärt, welche sich im Datenmaterial gezeigt haben und in Bezug auf die Forschungsfrage relevant sind. Laut Kuckartz (vgl. 2016: 119f.) geht es nicht nur darum, Häufigkeiten von Aussagen darzustellen, sondern die Inhalte in qualitativer Weise zu präsentieren, was auch Vermutungen und Interpretationen zulässt. Das bedeutet, es ist nicht (nur) die Anzahl von übereinstimmenden Aussagen, die interessant ist. Es geht auch darum die Vielfalt der Antworten abzubilden und darzustellen, welche Aussagen in welcher Form und mit welchen Worten gemacht wurden und wie dies verstanden werden kann. Deshalb werden in der nachfolgenden Beschreibung der Kategorien auch prototypische Beispiele zitiert.

5.1 Begriffsverständnis «doppeltes Kompetenzprofil»

Laut den Schilderungen der interviewten Personen wurde bisher in erster Linie «versucht zu vergegenwärtigen» (I4), wie der Begriff doppeltes Kompetenzprofil zu fassen sein könnte. Mehrfach wurde darauf hingewiesen, dass eine Definition oder zumindest eine Verständigung über den Begriff als eines der Ziele der laufenden Projekte im Rahmen des P-11 gesehen wird. Offenbar existieren dennoch bereits Bilder oder Vorverständnisse in den Köpfen, die Orientierung geben. So wird zwar erwähnt, dass swissuniversities in den aktuell unterstützten Programmen zur Förderung des doppelten Kompetenzprofils de facto eine Förderung der Praxiskompetenz meint. In diesem Zusammenhang wird das doppelte Kompetenzprofil als «methodische Möglichkeit» (I2) gesehen, Praxiserfahrungen zu ermöglichen. Teilweise wurde diese einseitige Fokussierung auf die Förderung der Praxiskompetenz durch swissuniversities unter dieser Begrifflichkeit auch als wenig passend empfunden, da das Wort doppelt auf zwei Kompetenzbereiche hinweisen würde. Das allgemeine Verständnis der interviewten Expertenpersonen geht denn auch entlang der wörtlichen Begrifflichkeit von einem doppelten, im Sinne eines zweifachen Profils von Praxis und Wissenschaft aus. Auch wenn darüber weitgehend Einigkeit herrscht, wird deutlich, dass dieser Begriff je nach Kontext und Person unterschiedlich gefüllt sein kann. Mal steht retrospektiv im Fokus, dass jemand den doppelten Weg gemacht hat und mal soll das Doppelte im Profil auf die Befähigung für die beiden Bereiche Lehre und Forschung hinweisen. Es wird von allen Personen darauf hingewiesen, dass das Thema Wissenschaft und Praxis eigentlich kein neues Thema ist, wie es auch in der theoretischen Rahmung erläutert wurde. Dabei wird auch auf die veränderten Gewichtungen hingewiesen. Während Dozierenden mit Praxislaufbahnen lange Zeit vorgeworfen wurde, dass ihnen die akademische Qualifikation fehle, sei es heute so, dass eine rein akademische Qualifikation eben auch nicht ganz reiche und es deshalb darum gehe, «die Praxis positiv konnotiert wieder reinzuholen» (I3). Die Herkunft und inhaltliche Definition des Begriffs «doppeltes Kompetenzprofil» scheint dennoch insgesamt wenig klar: Mal wird er auf die aktuelle Projektausschreibung von swissuniversities zurückgeführt, mal wird er als mutmasslich «hochschulinterner Kampfbegriff» (I1) in der Diskussion um die Qualifikation des Hochschulnachwuchses eingeordnet. Trotz der begrifflichen Uneinheitlichkeit hat in mindestens einer Hochschule die Verfolgung respektive der Aufbau von doppelten Kompetenzprofilen bereits Einzug in strategische Papiere gefunden.

Im analytischen Verständnis weist das Doppelte in der Begrifflichkeit in erster Linie auf zwei Bezugssysteme hin, das Berufsfeld resp. die Praxis und die Bildungslandschaft resp. die Hochschule. Eine der interviewten Personen führt dazu aus, dass in diesen zwei gesellschaftlichen Bereichen unterschiedliche Referenzrahmen gelten in politischer, finanzieller, rechtlicher und fachlicher Hinsicht. Diese gelte es als System zu definieren, um aus diesen dann allgemeine wie spezifische Kompetenzen für das jeweilige Bezugssystem ableiten zu können. Andere Aussagen knüpfen dort an und nennen es Verständnis oder Ahnung haben

von beidem. Dies wird ergänzt mit dem Hinweis, das doppelte Kompetenzprofil zu haben, bedeute auch Übersetzungsleistungen bieten zu können beispielsweise in Lehre, Forschung, Dienstleistung und in der Kommunikation. Es wird ausserdem an verschiedener Stelle darauf hingewiesen, dass es neben den beiden Bezugssystemen mit Blick auf den Leistungsauftrag unterschiedliche Kompetenzprofile gibt, die gefragt sind. Daher wäre auch das ‹Doppelte› noch zu definieren. Hierzu wird von den Interviewten mehrfach darauf hingewiesen, dass ‹doppelt› die Vielschichtigkeit dieses Kompetenzprofils eigentlich nicht abzubilden vermag. Es werden Begriffe wie dual oder binär vorgeschlagen mit der Absicht unterschiedlich Ausprägungen in den Kompetenzen besser zu erfassen, da es beispielsweise nicht die eine Praxiskompetenz gibt, sondern ‹ein Bündel von unterschiedlichen Kompetenzen› (I3). Neben der Erkenntnis, dass der Begriff ‹doppelt› bisher noch uneinheitlich verortet und verwendet wird, sowie auch als wenig zutreffend für das implizierte ganzheitliche Kompetenzprofil erscheint, können aus den Interviews auch inhaltliche Bedeutungen der beiden Begriffe Wissenschaft und Praxis gezogen werden.

5.1.1 Verständnis von Wissenschaft – wissenschaftliche Kompetenz

Die Wissenschaftsbasierung respektive wissenschaftliche Kompetenz als eine Seite des doppelten Kompetenzprofils wird in den Interviews einheitlich als Resultat einer wissenschaftlichen Laufbahn und/oder entsprechender Erfahrung gefasst. Dies wird vereinzelt ausformuliert mit Kenntnissen oder einem zumindest rudimentären Verständnis über den politischen, finanziellen und rechtlichen Kontext von Bildungsinstitutionen oder der fachlichen Sozialisation in einer bestimmten Disziplin. Alle InterviewpartnerInnen betonen ausserdem, dass es je nach Leistungsbereich (Forschung, Lehre, Weiterbildung, Dienstleistungen) und Stufe unterschiedlich spezifische wissenschaftliche Kompetenzen benötigt. Einige Kompetenzen wie Reflexionsfähigkeit, Flexibilität, soziale Kompetenz oder Kommunikationsfähigkeit werden dabei im Zusammenhang mit mehreren dieser wissenschaftlichen Leistungsbereiche in Verbindung gebracht. Die Reflexionsfähigkeit wird auffallend oft genannt und scheint gemäss den Aussagen den Faktor Erfahrung zu relativieren. Daran anknüpfend wird von mehreren Interviewpersonen ein gewisses Talent zur Lehre oder Forschung erwähnt, welches einen hohen wissenschaftlichen Abschluss im Sinne einer Promotion und langjährige Erfahrung offenbar zu kompensieren vermag:

«(...) im Einzelfall trifft das nicht IMMER zu. Es gibt Leute, die können das auch mit einem Master. Das wollen wir ja eigentlich auch. Und es gibt Leute, die können das auch mit der Diss nicht, aber das ist so die Norm.» (I1)

Zum Bildungsabschluss oder Leistungsausweis in der Wissenschaft bilden sich denn auch unterschiedliche Meinungen. Zwei Expertenpersonen halten eine Promotion bei Dozierenden für nicht zwingend, während die beiden anderen ein Doktorat voraussetzen oder es zu-

mindest so formulieren, dass es promovierte Dozierende an den Fachhochschulen braucht. In den weiteren Ausführungen zu dieser Thematik und im Verlaufe der einzelnen Interviews verschwimmen diese Positionierungen interessanterweise aber wieder. So wird eine Promotion vor allem für die selbständige Projektleitung in der Forschung als notwendig erachtet und gleichzeitig wird diese Aussage damit ergänzt, dass es an den FH aber viele Dozierende gibt, die das auch ohne Promotion können. Insgesamt lässt sich sagen, dass die interviewten Personen die Wissenschaftsbasierung des doppelten Kompetenzprofils eindeutig in Worte fassen können. Die entsprechenden Kompetenzen, die darunter verstanden werden, wurden jeweils klar benannt und präzise umschrieben. So gilt entlang der geäußerten Beispiele als relevante wissenschaftliche Kompetenz:

- Eine systematische, methodische Herangehensweise an eine Fragestellung
- Die Kenntnis und Anwendung von sozialwissenschaftlichen Methoden
- Fähigkeit zur angewandten Grundlagenforschung
- Strukturiertes, analytisches und systematisches Denken und Handeln
- Planen und Durchführen von Evaluationen

Auffällig ist die genannte Bandbreite bezüglich der inhaltlichen Verantwortung und der Vertiefung der einzelnen Fähigkeiten. So wurde für die Beschreibung der wissenschaftlichen Kompetenz von Dozierenden in einem Interview als Minimum «schon mal etwas publiziert zu haben» (I2) angegeben, während eine andere Person beispielhaft die selbständige Bearbeitung von Nationalfondsprojekten nennt. Auch bezüglich der Fähigkeit zur angewandten Grundlagenforschung wird geäußert, dass es verschiedene Abstufungen in der Verantwortung gibt von Mitarbeit bis zur Projektleitung. Das wiederum zieht verschiedene und unterschiedlich ausgeprägte wissenschaftliche Kompetenzen nach sich.

5.1.2 Verständnis von Praxis – berufsfeldspezifische Kompetenz

Etwas anders sieht es aus, wenn es um die Definition der Praxiskompetenz von Dozierenden geht. Hier sind die Antworten wenig konkret. Mehrheitlich wird in Bezug auf die Dauer von Praxiserfahrungen auf interne Kriterien, personalrechtliche Anstellungsordnungen und gesetzliche Anforderungen verwiesen, einmal direkt auf das HFKG. Auffallend ist, dass gleich zwei Expertenpersonen etwas unklar von mindestens drei oder mindestens fünf Jahren sprechen, welche die konzeptualisierte Praxiserfahrung umfassen sollte. An einer der Hochschulen gelten drei Jahre Praxiserfahrung in der Sozialen Arbeit als Voraussetzung für eine Dozierendenstelle und eine Person gibt an, dass es gesetzmässig mehrjährige Berufserfahrung benötige, die dort jedoch vermutlich bewusst nicht beziffert sei. Die Verankerung eines Praxisbezugs ist somit bei allen befragten Hochschulen gegeben, wenn auch in Bezug auf die Dauer unter den vier Hochschulen uneinheitlich definiert. Neben diesen Unterschieden zwischen den Hochschulen sind aber auch die Aussagen innerhalb einzelner Interviews (z.B. I4) erstaunlich variabel von «idealerweise Berufserfahrung, mehrjährige in der Praxis» bis zu «über mehrere Monate oder

wie auch immer, um einfach mal die Praxiserfahrung wirklich zu erleben» oder «es braucht zum Teil Praxiserfahrung (...) aber nicht zwingend ganz ganz viel sondern man muss einen Zugang haben zum Praxisfeld (...) man muss wissen, wovon sie reden und klar hat man da idealerweise (...) lang auch Praxiserfahrung gehabt.» Weiter kann festgestellt werden, dass Interviewaussagen zu mehrjähriger oder längerer Praxiserfahrung fast ausschliesslich um relativierende Ausdrücke wie Wunschkriterium oder Idealvorstellung ergänzt werden. Auffallend sind auch diffuse Ausdrücke, wenn es um das Verständnis von Praxiskompetenz geht. Es ist die Rede von «irgendwie das Umfeld kennen» (I3) oder «eine Ahnung» (I4) haben von der Praxis oder es wird von Personen gesprochen, die «die Front mal erleben konnten» (I2) oder die auch mal bereit sind «zu einem Shadowing oder irgendein Stage mal machen, irgendwie so etwas» (I2). Eine Expertenperson (I1) gibt der Berufserfahrung hingegen ein deutlicheres Gewicht: «(...) und zwar nicht im Sinne von einem Alibi Praktikum oder irgendein Stage oder irgendein Jahr irgendwo in einer Stabsfunktion sondern Berufserfahrung.» Was die Expertenpersonen inhaltlich unter Praxiskompetenz verstehen, lässt sich gesammelt in zwei Kategorien zusammenfassen.

Zu den **allgemeinen Kompetenzen** eines Handlungsfeldes gehören demnach:

- Wissen um den (sozial-)politischen Kontext
- Verständnis über finanzielle und rechtliche Rahmenbedingungen
- Kenntnis der strukturellen Dimension
- Agieren in institutionellen Rahmenbedingungen
- Kenntnis über die Anspruchsgruppen und deren Lebenswelt
- Organisationswissen und institutionelle Rahmenbedingungen

Zu den **spezifischen Kompetenzen** im Praxisfeld Soziale Arbeit gehören:

- Fundierte Kenntnisse der Sozialen Arbeit als Profession
- Kenntnis über die Fachbereiche (z.B. Sucht, Kinder- und Jugendhilfe etc.)
- Kenntnis des sozialen Sicherungssystems der Schweiz
- Vertieftes Verständnis über einen Berufsalltag
- Sozial- und Selbstkompetenzen als Kernkompetenzen für die berufliche Tätigkeit
- Rollenverständnis
- Erfahrung in der Auseinandersetzung mit Klientel, Mitarbeitenden und Vorgesetzten
- (Selbst-)Reflexionsfähigkeit
- Analytische Fähigkeit
- Fähigkeit zum kritischen Denken

In den Schilderungen der Expertenpersonen wird resümiert, dass Praxis etwas «wahnsinnig Breites» (I2) ist und es je nach Praxisfeld und Praxisform unterschiedliche Kombinationen von Kompetenzen braucht, um die spezifischen Aufgaben professionell ausführen zu können und es somit «nicht einfach die eine Praxiskompetenz» (I3) geben kann. Im Verständnis dieser Expertenpersonen muss es somit darum gehen, diese vielseitige Praxis «wenigstens in Ausschnitten zu kennen» (I2). Das bedeutet beispielsweise zu wissen, wie sozialpolitische

Diskurse laufen, wie sich diese niederschlagen in den Organisationen, mit welchen Anforderungen Sozialarbeitende dort konfrontiert sind und wie sie damit umgehen. Eine Person präzisiert, dass es auch darum gehe, wie «man widerständig bleibt, auch kritisch bleibt (...) man muss ständig hinterfragen aber man muss auch ständig loyal leisten und das ist halt beides gleichzeitig» und «wenn man da nicht sehr offen ist oder sogar selber erlebt hat, dann ist das schwierig» (I1). Dieses Verständnis wird ergänzt um die Perspektive der Nutzerinnen und Nutzer von sozialen Dienstleistungen, die es zu verstehen gilt. Von einer Person wird dieser Praxisblick auch als Realitätsbezug und gewisser Reifeprozess gesehen.

Die Arbeit in Forschungsprojekten wird ebenfalls als Form von Praxis gesehen, wenn auch betont unterschiedlich zur Praxiserfahrung im Praxisfeld der Sozialen Arbeit. So kann man sich beispielsweise in Bezug auf die wissenschaftliche Mitarbeit in grösseren sozialen Organisationen die Frage stellen, inwiefern dies nun Praxis ist. Zusammenfassend ist in den Aussagen erkennbar, dass die Verankerung der Praxiserfahrung an Fachhochschulen als sehr wichtig erachtet wird, wie dies zu erwarten war. In Bezug auf die konkrete Definition, z.B. einer bestimmten Dauer oder Rolle werden jedoch klare Aussagen eher vermieden und die individuelle Lernfähigkeit und das Lerntempo werden als vordergründige Erklärung für diese Zurückhaltung angegeben. Es fällt im Allgemeinen auf, dass von den Expertenpersonen im Zusammenhang mit Aussagen zu Dauer, Intensität, Rolle oder inhaltlicher Ausrichtung der Praxiserfahrung ungenaue Formulierungen verwendet werden.

5.1.3 Transferfähigkeit

In den befragten Hochschulen gibt es im Kontext des mehrfachen Leistungsauftrages verschiedene Kompetenzprofile. Doppelt referenziert dabei die Bezugssysteme Hochschule und Berufsfeld, in denen es wiederum unterschiedlich ausgeprägte Kompetenzprofile gibt, die gefragt sind. Es lässt sich schlussfolgern, dass es um viel mehr als ein doppeltes Profil geht. Beispielsweise wird von drei Expertenpersonen eine Transferfähigkeit betont. Ohne diese sind die jeweiligen Kompetenzen in den beiden Bezugssystemen nur beschränkt von Nutzen. Die Transferfähigkeit wird als «Übersetzungsleistung» (I3 und I4) beschrieben, die es ermöglicht die Kommunikation, das Handeln und die Logik entsprechend dem Kontext anzupassen und wechselseitig zu transferieren. Darüber hinaus gilt es mit einem analytischen Blick auf der Metaebene stets zu reflektieren, was in welcher Form ins andere System zu übertragen ist. Die Übersetzungsthematik zwischen Praxislogik und Hochschullogik scheint die jeweiligen Kompetenzen in den beiden Bereichen erst nützlich werden zu lassen. Dieses Verständnis zeigt einen anderen Blick auf die Praxiserfahrung, wonach diese nicht nur per se relevante Kompetenzen hervorbringen kann, sondern unerlässlicher Bestandteil ist für die Erlangung von Transferfähigkeit, welche die notwendigen Aushandlungsprozesse an den Schnittstellen entscheidend erleichtern kann.

Der Praxisbegriff erscheint allerdings wie beschrieben sehr unscharf. Was Praxis ist, zeigt sich gleichzeitig als «etwas ganz Konkretes, etwas ganz Praktisches, das sind Institutionen, die vor Ort sind» (I2) und als etwas, «das nicht klar definiert ist, was ist Praxis, ab wann ist etwas Praxis.» (I2). Eine Expertenperson betont denn auch die Wichtigkeit, ein gemeinsames Verständnis der Hochschulen, was genau mit Praxiskompetenz gemeint ist, weiterzuentwickeln und zu regeln. Dies erhöhe die Kompatibilität mit den anderen Schulen. Auch wenn der Begriff noch erstaunlich wenig gefüllt ist, steht vereinzelt die Meinung im Raum, diesen Anspruch des doppelten Kompetenzprofils hinkriegen zu können, wenn die Promotionsmöglichkeiten weiter ausgebaut werden und darauf geachtet wird, dass die Praxiskompetenz auch beim direkten Weg über Bachelor und Master nicht zu kurz kommt. In diesem Zusammenhang wird ein «Gap» (I1) zwischen der Praxis mit Routinen, Handlungszwängen und Fremdbestimmungen und der Hochschule auf der anderen Seite beschrieben. Ob die Hochschule tatsächlich von Handlungszwängen und Fremdbestimmungen verschont sei, scheint mit Verweis auf die Interpretation dieser Ergebnisse (vgl. Kapitel 6) allerdings fraglich. In zwei anderen Interviews wird dann auch betont, dass es mehr darum gehe herauszufinden, wie die beiden Bereiche respektive Wissensorte näher zusammenkommen und miteinander verbunden werden können und welche spezifischen Kompetenzen dies wiederum brauche.

5.2 Begründungen zu Notwendigkeit und Nutzen

Der Nutzen eines doppelten Kompetenzprofils wird in verschiedenen Formen und aus verschiedenen Perspektiven (z.B. Hochschule, Praxis, Individuum) beschrieben. Ein perspektivenübergreifender Nutzen wird mit Verweis auf P-11 in der Erhöhung des Praxisbezugs im Sinne eines Erlebnisses oder einer Erfahrung gesehen. Dabei werden drei Formen unterschieden. Zum einen geht es darum, einen primären und eher rudimentären Einblick in die Praxis zu gewähren oder einen Zugang herzustellen. Adressiert wird dieser Nutzen prototypisch an eher jüngeres Personal mit universitärer Laufbahn, das noch keine oder nur wenig Praxiserfahrung hat sowie an «Leute, die jetzt eben die Praxis von der Sozialen Arbeit NICHT kennen»(I3). Der Nutzen wird darin gesehen, angewandte Forschung und Transferorientierung zu versinnbildlichen oder auch eine adressatengerechte Praxissprache kennen zu lernen. Darüber hinaus gibt es eine Aussage, die auch einen Nutzen darin sieht, mal andere Realitäten ausserhalb der Hochschule zu erfahren, z.B. bezüglich Lohn oder Arbeitsrahmenbedingungen. Etwas weiter als der blosse Einblick geht die Nachqualifikation. Die Erhöhung des Praxisbezugs wird dann als Nachqualifikation verstanden, wenn es im Rahmen von Förderinstrumenten notwendig erscheint und mit klaren Zielen verknüpft ist. Die dritte Form bildet die sogenannte Auffrischung nach einer langjährigen Hochschulkarriere oder lange zurückliegender Praxiserfahrung. Der Nutzen wird darin gesehen, Veränderungen und Entwicklungen in der Praxis zu erkennen und eigene aktuelle Praxisbeispiele für die Lehre zu sammeln.

Nutzen für das Individuum

In einem Interview wird ein Nutzen für das Individuum beschrieben. Einerseits als erfolgte Auseinandersetzung mit sozialpolitischen Kontexten und institutionellen Rahmenbedingungen sowie Kenntnisse über Nutzerinnen und Nutzer von sozialen Dienstleistungen, unabhängig in welchem Berufsfeld eine Praxiserfahrung stattfindet. Dies wird auch als Realitätsabgleich und Form von Reifung anerkannt. Einer Person geht es darum, den Einfluss der motivationalen Struktur einer Praxisinstitution und den entsprechenden Herausforderungen im Umgang mit Widersprüchen am eigenen Leib erfahren zu können. Andererseits wird ein Nutzen in der Herangehensweise an und der Gestaltung von Forschungsfragen im Hochschulkontext gesehen, wobei der Praxisbezug einen relevanten Unterschied machen kann. Interessant ist diesbezüglich auch die Aussage, wonach Personen mit Praxiserfahrungen oft wissen, was ihnen (wissenschaftlich) fehlt und umgekehrt jene mit wenig oder keinem Praxisbezug häufig nicht wissen, was ihnen fehlt. Das wirft somit die Frage auf, wie eine Ausgestaltung des Praxisbezugs aus der Innenperspektive einer Hochschule überhaupt adäquat erfasst werden kann. Für die Diskussion über Kompetenzprofile von Dozierenden wäre es somit empfehlenswert, zumindest die Ansprüche im Bereich Praxiskompetenz inhaltlich mit versierten Personen aus der Berufspraxis zu definieren.

Nutzen für und Forderung von Studierenden

Eine Expertenperson erachtet es als schwierig ohne eigene Selbsterfahrung die Studierenden darauf vorbereiten zu können, was es bedeutet den Herausforderungen im Praxisalltag zu begegnen. Dies umfasse neben der professionellen Erfüllung der Aufgaben auch Widerstand zu leisten und in dieser kritischen Auseinandersetzung letztendlich auch einen Beitrag zur Entwicklung der Praxis und der Profession zu leisten. Neben dem Nutzen des doppelten Kompetenzprofils von Dozierenden für die Studierenden, wird auch darauf hingewiesen, dass Studierende diesen Praxisbezug einfordern. Ein anderes Argument für doppelte Profile bildet der schnelle gesellschaftliche Wandel, der dafür sorgt, dass heutige Studierende als künftige Sozialarbeitende mit Problemen konfrontiert sein werden, die momentan noch nicht bekannt sind.

Nutzen für die Hochschule

In den verschiedenen Aussagen geht es vor allem um eine Transferleistung der gemachten Praxiserfahrungen, so dass diese wieder Anwendung finden in der Lehre oder Forschung, z.B. in der Formulierung von Forschungsfragen. Der Nutzen liegt somit einerseits darin, dass eine Qualitätssicherung der Lehre stattfindet und andererseits praxisnahe Forschung betrieben werden kann. Personen mit doppeltem Kompetenzprofil bringen auch gewisse Netzwerke mit, die ebenfalls einen Nutzen für die Hochschule darstellen können. Ergänzend wird hier auch auf den Nutzen in Bezug auf die Vermittlung zwischen den beiden Systemen Hochschule und Praxis verwiesen, so dass «die Hemmschwelle von der gegenseitigen Kontaktaufnahme auch reduziert werden kann» (I3). Man erhofft sich dadurch ein Näherrücken respektive eine bessere Verschränkung dieser beiden Systeme, wenn es um Forschung geht, sowie

einen positiven Einfluss auf den beidseitigen Diskurs. Es wird darauf verwiesen, dass eine entsprechende Übersetzung im Sinne einer Transferleistung so oder so stattfinden muss und es umso mehr Aushandlungsprozesse braucht, je unterschiedlicher die Kompetenzen sind (vgl. auch Kapitel 5.1.3). Demnach wird der Aufbau des doppelten Kompetenzprofils auch als Form von Kooperation gesehen. Entsprechende Kooperationsbemühungen zwischen Hochschule und Praxis scheinen auch strategisch in mehreren Hochschulen ein aktuelles Anliegen zu sein. Aus dem Blickwinkel der Organisation ist das doppelte Kompetenzprofil offenbar auch deshalb interessant, weil dieses Personal sehr vielseitig und flexibel einsetzbar ist. Vereinzelt wird das Konstrukt des doppelten Kompetenzprofils auch schlicht als Personalförderinstrument verstanden und entsprechend genutzt. Im Zentrum steht dabei die zielorientierte Anwendung entlang des Profils als Idealbild mit Fokus auf den Ausbau der Praxiskompetenz.

Nutzen für die Praxisorganisation

In einigen wenigen Aussagen lässt sich auch ein Nutzen für die Praxisorganisation erkennen. So könne es unter Voraussetzung eines sorgfältigen und sensiblen Umgangs mit Praxissituationen als Bereicherung gesehen werden, wenn Dozierende oder wissenschaftliches Personal ihre Beobachtungen, einen analytischen Blickwinkel in Form von Feedback in die Praxis einfließen lassen. Neben der Gewinnung aktueller Erkenntnisse aus der Forschung kann es für die Praxisorganisationen aber auch insbesondere darum gehen, dass ihre Anliegen und Bedürfnisse gehört und erforscht werden.

Notwendigkeit eines doppelten Kompetenzprofils

Trotz dem beschriebenen Nutzen sind die Aussagen zu einer Notwendigkeit eines doppelten Kompetenzprofils insgesamt vage und es sind weitgehend Einzelbegründungen. Es ist eher die Rede von Bereicherung, wenn Mitarbeitende das wirklich mitbringen und von Möglichkeiten schaffen für Mitarbeitende, die diesen fundierten Praxisbezug wollen. Es wird auch erwähnt, dass Studierende an Fachhochschulen den Praxisbezug einfordern und es deshalb notwendig ist, diesen zu fördern. Oder es wird die Notwendigkeit eher darin gesehen, dass die Verbindung von Praxisbezug und akademischer Qualifikation nicht nur ein individuelles Projekt darstellt, sondern dass die Institutionen dort auch einen organisatorischen Beitrag leisten, um diesem Anspruch gerecht zu werden und um dies fördern zu können.

Gesetzlicher Auftrag und Wesensmerkmal der FH

Im Hinblick auf die Begründungen einer Notwendigkeit von doppelten Kompetenzprofilen beziehen sich die meisten der Antworten auf einen gesetzlichen oder einen organisationspezifischen Auftrag. Demzufolge gibt es an allen Hochschulen für Soziale Arbeit Anstellungsordnungen, die entsprechende Passagen enthalten, wonach Dozierende Praxiserfahrung in einem bestimmten Umfang haben müssen. Vereinzelt wird dieser Umstand auch als personalrechtliche Anforderung dargestellt, die sicherstellen soll, «dass der Praxisbezug da ist oder mal da gewesen ist zumindest und das ist, denke ich, ein gesetzlicher Auftrag» (I4). Aus der Entwicklung heraus und mit dem genuinen Auftrag der FH wissenschaftlich fundiert

und praxisorientiert zu sein, empfinden es alle Expertenpersonen als nachvollziehbar, dass es nun als Aufgabe der Institutionen gesehen wird, entsprechendes Personal zu rekrutieren und generieren. Auch wenn dieser bildungspolitische Anspruch schon seit längerem besteht, scheint er nun die Grundlage für die aktuelle Diskussion um die doppelten Kompetenzprofile zu bilden. Interessant in den Antworten zum eigentlichen Auftrag der Fachhochschulen sind die verschiedenen Bezugspunkte. Es ist in einem Interview vom Bildungsauftrag die Rede, vom Leistungsauftrag gute Leute auszubilden, vom Auftrag brauchbare Grundlagen für die Praxis zu liefern oder einem «Auftrag gegenüber dem Sozialen» (I2) und es wird festgehalten, dass eine Hochschule nicht für sich selbst arbeite. Eine Expertenperson sieht im doppelten Kompetenzprofil «einfach eine Aufgabe, die wir haben» (I1), die sich so ergeben hat. Alle sind sich einig, dass es prinzipiell keine neue Idee ist und begrifflich schon andere Namen trug. Es fällt auf, dass es unterschiedliche Bemühungen und Vorstellungen gibt, wie schnell dieser Anspruch umzusetzen ist, was verfolgt werden soll und wie viel dafür investiert werden soll. Unabhängig vom doppelten Kompetenzprofil bei Dozierenden kann jedoch gesagt werden, dass alle Expertenpersonen die Verbindung von praxisorientiert und wissenschaftsbasiert als Wesensmerkmal der Fachhochschule hochhalten und es auch in Abgrenzung zu Universitäten oder privaten Weiterbildungsinstitutionen verstehen. Die Notwendigkeit liegt demnach mehr in der Beantwortung der übergeordneten Frage, wie muss der gesamte Lehrkörper an einer FH für Soziale Arbeit aussehen, um diesem Auftrag gerecht zu werden.

Würde man nur die FH-Laufbahnen betrachten, wäre die Diskussion um Notwendigkeit und Nutzen eines doppelten Profils mit Verweis auf Vorpraktikum, Ausbildungspraktika, einem Masterstudium nach einer gewissen Zeit in der Praxis und einer eher späteren akademischen Laufbahn hinfällig. Diese Überlegung wurde jedoch nur von einer Person angeführt. In diesem Zusammenhang wird auch darauf hingewiesen, dass die Masterausbildung nicht für die Hochschulen sondern für die Praxis erschaffen wurde. Das doppelte Kompetenzprofil sei hingegen aus der Diskussion entstanden, wie der eigene Nachwuchs respektive die nächste Generation qualifiziert sein sollen. Eine Expertenperson meint, dass der Begriff in der Praxis eine geringere Relevanz habe, weil die Anforderungen bezüglich Qualifikation anders liegen würden. In diesen Aussagen tut sich ein interessanter Nebenschauplatz auf. Die erwähnte Andersartigkeit der Qualifikationsanforderungen in der Praxis würde eine klare Idee von Anforderungen in der Hochschule bedingen und es wäre spannend zu ergründen, inwiefern sich Anforderungen bezüglich doppelter Qualifikation auch in der Praxis darstellen und wo Gemeinsamkeiten und Unterschiede liegen.

Kritik

Am deutlichsten lassen sich kritische Äusserungen in Bezug auf die Begrifflichkeit des doppelten Kompetenzprofils finden. Dies gründet vor allem darauf, dass der Begriff von swissuniversities aktuell für ein Programm verwendet wird, das eigentlich nur die Praxiskompetenz ins Zentrum stellt, obwohl es laut den Expertenpersonen um viel mehr geht als das Doppelte. In Anbetracht der bisherigen Erläuterungen zur Heterogenität von Kompetenzpro-

filen in Fachhochschulen, halten verschiedene Expertenpersonen fest, dass doppelt zwar die beiden Bezugssysteme Hochschule und Berufsfeld referenziert, es innerhalb dieser jedoch wiederum sehr unterschiedliche Profile sind, die gefragt sind. Diese Hinweise auf die Vielfalt sind in hoher Anzahl über alle Interviews wiederholt zu finden. Es brauche ganz unterschiedliche differenzierte Ausprägungen im Profil und, wie betont wird, könne man dies «mit so Profilen auch nicht gut lösen, so standardisierten» (I1). Sprich es gibt eben nicht das eine Modell für alle. Genauso häufig sind die Hinweise, dass die Fokussierung auf das Doppelte alleine noch keinen Nutzen bringt, sondern dass das Doppelte einer Reflexion bedarf. Eine Expertenperson bringt die Relevanz der Reflexion in Bezug auf das doppelte Kompetenzprofil auf den Punkt (I4):

«Der Schlüssel zum Erfolg, der liegt nicht darin, hat jemand beides, sondern wie kann jemand denken, wie kann jemand verknüpfen, wie kann jemand abstrahieren, wie kann jemand wirklich reflektieren. Und da gibt es verschiedene Wege, um das zu erreichen (...) aber es muss auch in einer reflektierten Art und Weise passieren können.»

5.3 Die Rolle des Kompetenzprofils im Kontext des Leistungsauftrages

Der vierfache Leistungsauftrag mit Lehre, Weiterbildung, Forschung und Entwicklung sowie Dienstleistung wird von allen Hochschulen umgesetzt, wenn auch in unterschiedlicher Ausgestaltung. In den Interviews zeigt sich, dass alle Expertenpersonen für ihre Ausführungen den vierfachen Auftrag vereinfachen und auf die zwei Bereiche Lehre und angewandte Forschung reduzieren. In den einzelnen Organisationseinheiten der Hochschulen gibt es offenbar Unterschiede, ob von jedem einzelnen Mitarbeiter oder jeder einzelnen Mitarbeiterin der vierfache Leistungsauftrag erwartet wird und auch geleistet werden kann: «(...) dann gibt es ein paar wenige, die das schaffen und die meisten nicht» (I4). Hier scheint eine Entwicklung stattgefunden zu haben. Eine Expertenperson schildert den Anspruch der Abdeckung des vierfachen Leistungsauftrages in persona als Relikt aus der Zeit vor der Einführung der Fachhochschulen und meint «das Koppeln vom vierfachen Leistungsauftrag auch noch koppeln mit der doppelten Kompetenz, das ist wahrscheinlich ein Idealmodell» (I3). Dieser doppelte Weg, der gemacht werden muss, in der Praxis wie auch in der wissenschaftlichen Laufbahn und der standardmässige vierfache Leistungsauftrag ist «einfach für viele Leute ja eine Überforderung» (I3). Auch in allen anderen Interviews wird dies kritisch betrachtet oder zumindest als «noch anforderungsreich» (I2) beschrieben. Von einer Person wird das doppelte Kompetenzprofil als Voraussetzung gesehen, um in den vier Leistungsbereichen arbeiten und «konkurrenzfähige Leistungen» (I1) erbringen zu können, wobei individuelle Präferenzen und Stärken den Pool des vielseitig einsetzbaren Personals wieder relativieren.

Fachbereiche mit spezifischen Kompetenzen

Mehrere Expertenpersonen sprechen sich für eine Abdeckung des vierfachen Leistungsauftrags als Fachbereich oder als Hochschule aus und fokussieren unterschiedliche Verknüpfungen in den Leistungsbereichen. Hierzu wird auch auf die Laufbahnentwicklung verwiesen, die das Ziel verfolgt, ausgehend von einem bereits entwickelten Standbein im Leistungsauftrag, ein Zweites zu entwickeln. Eine Expertenperson erläutert, dass sie das doppelte Kompetenzprofil entsprechend als Personalförderinstrument sehe, das Forschung und der Lehre zunehmend verbinde. Interessant sind hierzu mehrere Hinweise auf finanzielle Anreize durch den Bund, welcher dadurch doppelte respektive gemischte Profile bei Dozierenden fördert. In mehreren Aussagen wurde jedoch festgestellt, dass nicht jeder Forscher, jede Forscherin auch ein guter Dozent, eine gute Dozentin ist und umgekehrt. Neben dieser individuellen Eignung seien auch die Erwartungen und Ansprüche von Bachelor- oder Masterstudierenden sowie dem Weiterbildungspublikum sehr verschieden. Doziert man also in einem Bereich gut, muss das nicht zwingend auch für andere Bereiche gelten. Ausserdem spielen die Fachbereiche eine zentrale Rolle, da sie spezifische Kompetenzen erfordern. So wird darauf hingewiesen, dass es beispielsweise in der Fachstelle Praxisausbildung oder auch in der Weiterbildung neben analytischen und wissenschaftlichen Kenntnissen vor allem eine Affinität zur Praxis und entsprechende Erfahrung brauche. In der Begleitung von Studierenden und bezüglich der Entwicklung von Sozial- und Selbstkompetenzen sei wiederum eine Zusatzqualifikation und Praxiserfahrung im Bereich Coaching, Beratung oder Supervision von Bedeutung. Es herrscht Einigkeit, dass es unterschiedliche Formen von Verbindungen, Kompetenzen und Interessen braucht, um die verschiedenen Funktionen und Aufgaben als gesamten Lehrkörper professionell ausführen zu können und auch die Bedeutung von Praxiserfahrung sich unterscheidet, sowohl in Bezug auf die relevante Menge wie auch den inhaltlichen Schwerpunkt. Die Kompetenzprofile und Erfahrungshintergründe von Dozierenden in Hochschulen der Sozialen Arbeit sind somit ausgesprochen heterogen.

Lehre braucht Inspiration

Der Blick aus der Praxis oder auf die Praxis wird als ausschlaggebende Notwendigkeit gesehen, die sich jedoch kaum als spezifische Kompetenz beschreiben lässt, wie die Expertenpersonen erläutern. Beispielhaft wird in den Interviews häufig die Lehre zitiert, die unbedingt einer Inspiration bedarf, sei es durch Praxiserfahrungen oder durch den erweiterten Leistungsauftrag, um langfristig gute Qualität zu gewährleisten. Erwähnt werden neben der Einspeisung von aktuellen Forschungsergebnissen mehrfach die Praxisbeispiele, welche die Lehre anreichern und sie lebendig machen. Die von der Praxis inspirierte Lehre wird an einer Stelle auch als Alleinstellungsmerkmal der Fachhochschule beschrieben.

5.4 Dozierende FH Soziale Arbeit – ein Idealbild?

In insgesamt sechzig Äusserungen, Beispielen und Metaphern in den vier Interviews konnten Hinweise gefunden werden, die ein Idealbild von Dozierenden an einer FH zeichnen lassen. Um diese Vielfalt abzubilden wurden ähnliche Punkte zusammengefasst und mit Kompetenzkategorien strukturiert. Die ausführliche Darstellung im Anhang hat keinen Anspruch auf Vollständigkeit und verwendet weitgehend die originalen Formulierungen der Expertenpersonen aus den Interviews (vgl. Anhang V). Auf den ersten Blick scheinen die Sozialkompetenzen wenig dominant in dieser Darstellung. In den Aussagen der Expertenpersonen wurde diese jedoch häufig speziell betont und gewichtet, wie beispielsweise als «nicht irgendwie nice to have so softskillmässig, sondern das ist Kernbestand von einem Kompetenzprofil» (I1) oder «GANZ VIEL liegt in dem Sinn in nicht primär messbaren Fragen, Sozialkompetenzen» (I3). In diesen vielseitigen und hier womöglich noch unvollständig dargestellten Erwartungen zeigt sich ein «diffuses Ideal» (I3). Es wird auch nachvollziehbar, weshalb ein solches Ideal kaum je in persona zu erfüllen ist.

5.5 Herausforderungen doppelter Kompetenzprofile

In verschiedenen Äusserungen geht es um Aushandlungsprozesse inhaltlicher oder zeitlicher Natur, sprich was macht wann und in welcher Form Sinn betreffend dem Aufbau von doppelten Kompetenzprofilen. Spezifisch für die Projekte im P-11 umfassen die Aushandlungsprozesse auch die Praxisorganisationen und die Mitarbeitenden der Hochschulen. Hier wird beispielsweise nach Wegen und Lösungen gesucht, wie die Erfahrungen in der Praxis reflektiert und verbunden werden können, so dass sie im Kontext der Hochschule wieder Anknüpfungspunkte finden. Somit steht auch hier die Transferfähigkeit im Zentrum und weist darauf hin, dass eine Reduktion auf die beiden Bereiche Praxis und Wissenschaft und die Begrifflichkeit selbst dieser zentralen Kompetenz wenig Gewicht einräumt.

Entweder Praxis oder Wissenschaft

Die am häufigsten genannte Herausforderung ist allerdings der grundsätzliche Anspruch, relevante Berufserfahrung und die Qualifikation zu Forschen in einer Person zu finden. Verschiedene Aussagen lassen sich grob in zwei Gruppen teilen. Das sind zum einen die PraktikerInnen, die weder Unterrichts- noch wissenschaftliche Erfahrung haben. Zum anderen jene mit akademischem Profil aus einer universitären Laufbahn ohne Praxiserfahrung: Die haben «vielleicht Forschungserfahrung und in Projekten mitgearbeitet, aber das ist häufig ein bisschen wenig um sich vorstellen zu können, was da so abgeht» (I2). Die Vereinigung in persona stelle also ein «pièce de résistance»(I1) dar, das bereits aufgrund der Sozialisierung im einen oder anderen System kaum zu überwinden sei und daher immer Kompromisse erfordere. Dies wird auf die unterschiedliche Logik im Denken sowie auf den spezifischen Habitus zu-

rückgeführt, den man sich in der Hochschule aneigne oder es gehe darum sich «darin bewegen zu können» (I4). Eine Tätigkeit in der Hochschule erfordere viel Selbständigkeit und man müsse mit wenig Steuerung von aussen zurechtkommen. Auch die Erwartungen an Teamarbeit und Kooperation würden anders liegen. In der Folge wird den nicht an einer Hochschule sozialisierten Personen auch Mühe im Umgang mit dem «kompetitiven typisch Akademischen» (I1) attestiert. Eine Person erachtet diese Punkte eher als persönliche Merkmale, die jemand unabhängig des bisherigen Tätigkeitsortes besitzen kann. Sie sieht denn auch einen Mehrwert darin, gestandene Berufsleute an die FH zu holen und fördert dies mit einzelnen Lehraufträgen, welche einen Eintritt in die Hochschule erleichtern können. Während es hier positiv gewertet wird, wenn die «jetzt nicht irgendwie gerade mit dreissig schon gekommen sind» (I2), ist es an einer anderen Hochschule offenbar eher schwierig, wenn jemand mittleren Alters nicht weiss, wie das Hochschulumfeld funktioniert. Zusammengefasst kann gesagt werden, dass die Mehrheit der Expertenpersonen vor allem dann Herausforderungen und Hindernisse sehen, wenn Personen mit langjährigem Praxishintergrund in die Hochschule wechseln möchten. Interessant ist, dass umgekehrt die InterviewpartnerInnen deutlich weniger Schwierigkeiten zu sehen scheinen, wenn es um die Aneignung von Kompetenzen im Berufsfeld geht. So gibt es keine Aussagen, die in ähnlicher Intensität Herausforderungen für die Hochschulen (oder die Praxis) beschreiben, wenn es um das Nachholen oder Auffrischen von Praxiserfahrung geht. In diese Logik fügen sich die aktuellen Projekte im P-11 ein, die darauf ausgelegt sind, eine gewisse – sprich noch wenig ausformulierte – Praxiskompetenz in Form von Praxiseinsätzen nachzuholen.

(Üb)erhöhte Ansprüche

Die Auswertung der Interviews zeigt, dass die Praxiskompetenz neben der wissenschaftlichen Kompetenz grundsätzlich verlangt ist. Sie zeigt aber auch, dass sie nicht immer eingelöst werden kann, weil es in der Sozialen Arbeit derzeit sehr schwierig ist, den Nachwuchs zu finden, der tatsächlich den doppelten Weg gemacht hat. Mehrere Aussagen weisen ausserdem auf die hohe Relevanz der Transferfähigkeit und der Reflexionsfähigkeit hin. Es reiche eben noch nicht, den doppelten Weg gemacht zu haben, da es übergeordnet einer Reflexion bedarf und das ist dann «wirklich ein sehr anspruchsvolles Profil, das Mitarbeitende haben, als vielleicht Vision» (I4). Gepaart mit den hohen Selbst- und Sozialkompetenzen, die gerade im Bereich der Sozialen Arbeit erwartet werden, entsteht das Bild einer «Eierlegendenwollmilchsau» (I3). Interessanterweise dürfte gerade die Aneignung der in diesem Abschnitt beschriebenen Kompetenzen in besonderem Masse in der Praxis stattfinden.

Das Koppeln vom vierfachen Leistungsauftrag mit dem doppelten Kompetenzprofil wird daher höchstens als Idealmodell verstanden. Eine Expertenperson führt detailliert aus, dass bereits die Erwartung, dass jede Mitarbeiterin, und jeder Mitarbeiter den vierfachen Leistungsauftrag zu erfüllen habe, für die meisten eine Überforderung sei. Eine standardmässige Tätigkeit im vierfachen Leistungsauftrag stehe daher nicht mehr im Fokus. Auch für die Hochschulen selbst gestaltet sich dieser Anspruch schwierig. So stellt sich z.B. die Frage,

was man mit Personen macht, die dies nicht leisten können. Eine Expertenperson ist der Meinung, man sollte das nicht überstrapazieren und die Vielfalt anerkennen. Es gebe gute Dozierende in der Lehre, die nicht unbedingt forschen wollen und umgekehrt sei nicht jede/r gute ForscherIn auch ein/e gute/r DozentIn. Die individuellen Talente und Präferenzen bilden somit einen relevanten Rahmen, den es ebenfalls zu berücksichtigen gilt.

Eine künftige Herausforderung stellen zusätzlich Pensionierungen dar. Einige Dozierende, die einen starken Praxisbezug hatten und mit der Entwicklung der Fachhochschulen mitgegangen sind und sich akademisch entwickelt haben, werden in den nächsten Jahren in Pension gehen. Die befragten Hochschulen teilen dasselbe Schicksal: der Markt ist ausgetrocknet. Es ist in den meisten Fällen offenkundig nicht einfach, die Stellen von Dozierenden zu besetzen und es muss in der Regel vom gewünschten Idealprofil abgewichen werden. Einige Expertenpersonen bemerken indes auch selbstkritisch, dass analog der üblichen Rekrutierungsprofile von Unternehmen die Idealprofile von Hochschulen häufig ebenfalls so überhöht seien, dass kaum eine Person alles erfüllen kann. Die erforderlichen Kompromisse würden dann am ehesten im Bereich der Fachlichkeit liegen, in der Praxiserfahrung oder in der didaktischen Qualifikation.

Gewichtung und Wertung im Rekrutierungsdilemma

In dieser Situation der Kompromissbildung gibt es verschiedene Strategien, die angewendet werden. Eine Möglichkeit ist die Frage nach dem Potential und welche Qualifikation allenfalls nachgeholt werden kann. Hier wird beispielsweise Praxiserfahrung als schwieriger nachzuholen eingestuft als didaktische Qualifikation. Auch ein bestehendes Netzwerk ist von Vorteil. Die Praxiserfahrung selbst wird wiederum mal als Wunschkriterium und mal als Voraussetzung erwähnt. Gibt es auch nach mehrmaligen Ausschreibungen keine passenden Kandidatinnen und Kandidaten, werden Stellen auch umfunktioniert zu sogenannten Mittelbaustellen mit Perspektive Dozentur. Wissenschaftliche Mitarbeitende mit Potential können sich so im Rahmen einer mehrjährigen Entwicklungsplanung zu Dozierenden entwickeln. Ansonsten erfolgt eine Gewichtung, welche Kompetenzen höher bewertet werden. Die Schilderungen der Expertenpersonen legen nahe, dass es schwierig ist in Worte zu fassen, welche Überlegungen bei der Abweichung von der idealen Vorstellung des doppelten Kompetenzprofils leitend sind. So werden Fragmente von konkret erlebten Beispielen erzählt, Metaphern verwendet und in mehreren Aussagen geht es um ein Gefühl, um ein Abwägen oder darum, wie engagiert oder kompliziert jemand wirkt. Zu den besser messbaren Kriterien gehört die Priorisierung der Kompetenzen im Profil aufgrund der Schwerpunkte in der künftigen Aufgabe. So ist je nach Fachbereich und Tätigkeit mehr oder weniger Berufsfelderfahrung gefragt. Eine andere mehrfach geäußerte Überlegung ist die sinnvolle Ergänzung des bestehenden Teams: «es könnte auch sein, dass wir sagen jetzt brauchen wir in diesem Institut einfach jemanden, der auch mal ein SNF-Projekt aufgleisen kann» (12). Eine Expertenperson fokussiert neben wissenschaftlichen Kompetenzen und der Berufserfahrung auf das Besondere in Lebensläufen. Sie legt ein Augenmerk auf interessante Kombinationen und innovative Personen.

Es kann somit geschlussfolgert werden, dass neben der Passung mit den Aufgabenschwerpunkten insbesondere der kollegiale Kontext sowie soziale Kompetenzen, Zwischenmenschliches und Innovatives in der Gewichtung eine Rolle spielen.

In den Interviews gibt es vereinzelte Aussagen, die neben der Gewichtung in Auswahlprozessen auch gewisse Rückschlüsse auf eine Wertung zulassen. So brauche es z.B. Dozierende, die mindestens ein wenig eine Ahnung haben von der Praxis und sicher auch viel Ahnung haben von der Akademie. Deutlicher ist eine Anekdote, wonach promovierte akademisch Geschulte im Diskurs mit Personen mit Praxishintergrund ungemein schnell und besser eine geschilderte Praxissituation erfassen können, rein durch theoretische und forschungsbasierte Auseinandersetzung und ohne je in der Praxis tätig gewesen zu sein. Eine entsprechende Haltung innerhalb der Hochschule fördert kaum eine Gleichwertigkeit und kann eine Herausforderung für die gegenseitige Akzeptanz darstellen. Eine Expertenperson meint mit Blick zurück, dass die Praxiskompetenz seit der Entwicklung der höheren Fachschulen längere Zeit viel weniger positiv bewertet wurde, was auch Minderwertigkeitsgefühle hervorrief gegenüber Personen mit akademischen Laufbahnen und die gleichwertige Zusammenarbeit erschwerte. Dies sei auf die Nachholthematik in akademischer Hinsicht zurückzuführen, die den Aufbau und die Entwicklung der Fachhochschulen prägte. Den Personen mit Praxisbiografien haftete an, dass sie die akademische Qualifikation nicht erfüllen würden. Hingegen reiche heute eine rein akademische Biografie auch nicht mehr. Die aktuellen Bestrebungen zum doppelten Kompetenzprofil zeigen demnach, dass es nun auch darum geht, die Praxis positiv konnotiert wieder in die Hochschule zu holen. Die Expertenperson expliziert hierzu, dass eine Gleichwertigkeit erreicht werden soll, aber nicht eine gleiche Gewichtung.

Bildung des eigenen Nachwuchses

Eine der grössten Herausforderungen und das deutlichste Anliegen für die FH ist die Qualifizierung des eigenen Nachwuchses. Damit sind Personen gemeint, die einen Werdegang in der Sozialen Arbeit haben. Hierzu werden seitens der Hochschulen vielseitige Überlegungen gemacht, Investitionen getätigt und im Rahmen des P-11 auch verschiedene Projekte gestartet. Trotz der Bemühungen liegen hier nach wie vor bestimmte Schwierigkeiten. Alle benennen das Thema Promotion und verweisen darauf, dass die FH kein Promotionsrecht haben. Einige sehen es einfach als Hürde für die Soziale Arbeit, die Kooperationen mit Universitäten oder dem Ausland erfordert und plädieren dafür, diese Kooperationen mit Unterstützung von swissuniversities zu fördern. Weiter zeigen sich die Expertenpersonen zurückhaltend zu diesem brisanten Thema. In den Interviews wird offen gelassen, ob es ein Promotionsrecht für Fachhochschulen braucht, ob es per se Promovierte braucht und wenn ja, wie viele oder inwiefern es eine spezifische Promotion FH braucht. Eine Person vermutet, dass die FH langfristig wohl ein Promotionsrecht haben werden, sie hält jedoch fest: «aber ich würde nicht sagen für eine bestimmte Funktion braucht es ZWINGEND eine Promotion» (I3). Es scheint wenig abschliessende Meinungen zu diesem Thema zu geben, was wiederum Einfluss auf die Ausgestaltung von doppelten Kompetenzprofilen hat. Gerade weil es schwierig ist, geht

es für viele Expertenpersonen primär darum, Wege zu ebnen und entsprechend attraktive Bedingungen zu schaffen, um Fachhochschulabgängerinnen und -abgängern eine Promotion zu ermöglichen. Dies mit dem Ziel, den Anspruch des doppelten Kompetenzprofils längerfristig erfüllen zu können. In diesem Zusammenhang existiert jedoch noch eine andere Herausforderung. So mahnen mehrere Expertenpersonen, dass unbedingt darauf zu achten ist, dass junge Menschen nicht direkt nach dem Bachelor und Master an die FH kommen, um zu promovieren, sondern wirklich die Praxiskompetenz mitbringen. Laut einer Person reicht es daher eben nicht, einfach die Promotionsschiene aufzutun. Dies wirft unweigerlich die Frage auf, welche Relevanz eine Promotion im doppelten Profil hat und wie Laufbahnen zu konzipieren sind, die dem doppelten Kompetenzprofil gerecht werden. Im Vergleich zu den Universitäten gibt es in den Fachhochschulen keine standardisierten oder typischen Laufbahnmodelle. Laut den verschiedenen Aussagen wird darauf unterschiedlich reagiert. Eine Person möchte die verschiedenen Wege lieber nicht zu sehr strukturieren und eine hofft auf die Entwicklung von Laufbahnen durch Erkenntnisse aus den Programmen im Rahmen der Projekte im P-11. Eine Person schildert, wie solche Modelle strukturiert werden könnten. Im Mittelbau geht es folglich darum, Fachlichkeit und Kompetenzen für einen Leistungsbereich innerhalb des Leistungsauftrags zu entwickeln. Mit der Entwicklung Richtung Dozentur geht es um die Festigung in einem Fachgebiet und idealerweise einem «Spielbein» (I3) in einem zweiten Leistungsbereich. Mit dem Status der Professur sollen dann (mindestens) zwei Leistungsbereiche abgedeckt werden können. Dies würde einen idealen Weg beschreiben, den es strukturell sicherzustellen und zu fördern gilt. Inwiefern hier die Entwicklung der Praxiskompetenz berücksichtigt wird, wird jedoch offen gelassen. Dies verdeutlicht somit die eigentliche Herausforderung in der Konzipierung von Laufbahnen an Fachhochschulen. Die Äusserungen der Expertenpersonen zeigen, dass bezüglich Laufbahnkonzipierung in den FH ein gewisser Nachholbedarf besteht, es aber aufgrund des doppelten Profils verschiedene und flexible Modelle und Möglichkeiten braucht. Mit Blick auf die enorme Vielfalt der Bestrebungen in der Nachwuchsförderung der einzelnen Hochschulen Sozialer Arbeit, die nachfolgend dargestellt werden, entsteht der Eindruck, dass die Experimentierphase noch anhält.

5.6 Bestrebungen in der Nachwuchsförderung

Es gibt verschiedene Bestrebungen, welche die Fachhochschulen Sozialer Arbeit unternehmen, um den personalen Engpässen zu begegnen. Den eigenen Nachwuchs zu fördern und zu qualifizieren liegt allen Expertenpersonen am Herzen und es wird entsprechend vielseitig versucht, Masterstudierende für die wissenschaftliche Mitarbeit zu gewinnen. Die Hochschulen sehen sich herausgefordert und es wird erwähnt, dass es ein aktives Zugehen auf geeignete Personen brauche. In den Interviews finden sich unzählige Hinweise auf Förderprogramme oder -instrumente in den Hochschulen, die zusammen einen bunten Blumenstrauß oder je nach Ansicht auch einen undurchsichtigen «Dschungel» (I4) bilden, was die Nachwuchsförderung betrifft. Die nachfolgende Darstellung versucht die in

den Interviews erwähnten Bestrebungen in der Nachwuchsförderung thematisch gebündelt aufzuzeigen.

- **Master:** Alle Expertenpersonen setzen stark auf die Masterausbildung in Sozialer Arbeit, um den Aufbau der wissenschaftlichen respektive akademischen Kompetenz zu fördern. Mehrere Hochschulen bieten während der Masterausbildung befristete Masterassistenzen in einer Teilzeitanstellung an.
- **Wissenschaftliche Mitarbeit (WiMa):** Alle Expertenpersonen nennen die Wissenschaftliche Mitarbeit als darauffolgende Stufe in der Nachwuchsförderung. Diese Förderstellen sind in der Regel ebenfalls befristet und es wird auch differenziert, welches Ziel erreicht werden soll. So gibt es z.B. Stellen mit Perspektive Dozentur oder Promotion. Es ist vereinzelt auch möglich Weiterbildungen zu besuchen.
- **Individuelle Förderung:** Ein Merkmal der individuellen Förderung ist, dass sie inhaltlich wie zeitlich individuell ausgehandelt wird. Sie ist unterschiedlich intensiv und hat je nach Hochschule auch unterschiedliche Namen, z.B. Tenure Track, Entwicklungsportfolio, Entwicklungsplan, Entwicklungszeit. Hierzu gehören auch sämtliche Weiterbildungen (Kurse, CAS, MAS) mit fachlichen oder methodischen Schwerpunkten (häufig z.B. Didaktik). Die Vielfalt in diesem Bereich ist enorm und kann hier nicht im Detail wiedergegeben werden.
- **Wege öffnen zur Promotion:** Die Bemühungen umfassen hier das Schaffen von Wegen für Interessierte, den Abbau von Hürden sowie den Aufbau von Kooperationen mit Universitäten und Hochschulen im In- und Ausland. Hierzu zählen auch attraktive Anstellungsbedingungen, die unterschiedliche Lebensmodelle mit einer Promotion verbinden lassen.
- **Immersion in der Praxis:** Die Praxiskompetenz wird im Rahmen der Förderung zumindest bei zwei Hochschulen ebenfalls berücksichtigt. Fehlt diese oder ist sie ungenügend, wird Mitarbeitenden eine (vorübergehende) Tätigkeit in der Praxis empfohlen. Hierzu gehören z.B. auch Immersionen im Rahmen des P-11.
- **Doppelanstellung:** Sowohl für wissenschaftliche Mitarbeitende wie auch Dozierende existiert in mehreren Hochschulen die Möglichkeit einer kombinierten Anstellung an der Hochschule sowie in einer Organisation im Berufsfeld. Eine gezielte Förderung solcher Doppelanstellungen gibt es laut den Expertenpersonen bis anhin allerdings nicht.

Bei diesen Förderinstrumenten geht es vor allem um die Entwicklung von Fachlichkeit und die Förderung von spezifischen Kompetenzen in den vier Bereichen des Leistungsauftrages. Es fällt auf, dass der Fokus Praxiskompetenz bisher insgesamt weniger gezielte Förderung erfuhr und kaum mit klaren Zielen verbunden ist. Die erwähnte Immersion oder «Praxisschlaufe» (I2) kann zumindest als Appell verstanden werden, dass sich Mitarbeitende Kompetenzen im Berufsfeld aneignen sollen. Im Sinne des doppelten Kompetenzprofils könnten solche längerfristigen Praxiseinsätze als Vertiefung der Praxiskompetenz durch definierte Ziele und angemessene Dauer ein adäquates Modell darstellen. Auch die bisher oft von Mitarbeiten-

den selbst organisierten Doppelanstellungen gehen in die gewünschte Richtung doppelter Kompetenzprofile. Es braucht laut mehreren Aussagen flexible Modelle und die Berücksichtigung individueller Karrierewege, die gefördert werden sollen. Inwiefern die bestehenden Gefässe und Programme entsprechend angepasst, ergänzt oder harmonisiert werden können, ist noch offen. Zwei Expertenpersonen erhoffen sich diesbezüglich Erkenntnisse aus den aktuellen Projekten im Rahmen des P-11, welche die Entwicklung von Laufbahnmodellen unterstützen. Eine Expertenperson äussert in diesem Zusammenhang den Wunsch nach vermehrtem Austausch unter den FH und zumindest punktuellen Standardisierungen. Es gibt aktuell auch strategische Bestrebungen, die Entwicklung der Praxiskompetenz bereits in der Bachelorausbildung anders in den Fokus zu nehmen, um die beiden Wissensorte näher zusammenzubringen. Abschliessend kann gesagt werden, dass die vielfältigen Bestrebungen in der Nachwuchsförderung auf unterschiedliche Weise doppelte Profile ins Auge fassen. Allerdings scheint es über die Hochschulen hinweg wenig Koordination zu geben, die es interessierten Nachwuchskräften einfacher machen würde entsprechende Karrierewege zu erkennen.

5.7 Formen der Erfüllung des doppelten Profils

In den Interviews werden verschiedene Überlegungen geäussert, wie das doppelte Kompetenzprofil erfüllt werden kann. Allen gemeinsam ist der grundlegende Gedanke, dass es mit Blick auf die verschiedenen Herausforderungen nicht alleine dem Individuum überlassen werden kann, diesem Anspruch gerecht zu werden (vgl. Kapitel Herausforderungen). So ist die Idee der **individuellen Entwicklung** und der entsprechenden Förderung naheliegend, die von mehreren Expertenpersonen erwähnt wird. Sie wird an Personen mit akademischer Laufbahn wie auch an Personen mit Berufserfahrung adressiert. Die aktuellen Projekte im Rahmen des P-11 versuchen beispielsweise den Praxisbezug herzustellen, zu erweitern oder streben eine Nachqualifizierung an. Dieser Weg scheint geeignet zu sein, um universitär sozialisiertem Mittelbau mit relevanten Forschungskompetenzen aber wenig oder keiner Praxiserfahrung einen Einblick in die Praxis zu ermöglichen. Die individuelle Entwicklung soll ermöglichen, dass auf die unterschiedlichen Karrierewege eingegangen werden kann und eine phasenweise Entwicklung hin zum doppelten Kompetenzprofil möglich ist. Auffallend ist hier die bildhafte Sprache. Es ist von unterschiedlichen Schritten die Rede «um an einen guten Ort zu kommen»⁽¹³⁾ oder von einer «Treppe der Entwicklung»⁽¹²⁾. Drei Expertenpersonen weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass eine solche Entwicklung Zeit und Raum brauche und eben nicht alles gleichzeitig passieren oder von Beginn an vorhanden sein müsse. Auch die zwingend erforderliche Reflexions- und Transferfähigkeit kommt hier zur Sprache. Wie diese entwickelt oder erweitert werden kann, wird allerdings nicht konkret ausgeführt. Im Verständnis der individuellen Entwicklung geht es darum, das Individuum innerhalb der Hochschule so zu fördern, dass es sich dem Anspruch des doppelten Kompetenzprofils stetig und zielorientiert annähert.

Im Zuge der (üb-)erhöhten Anforderungen und dem Bewusstsein für die Systemfrage sind in allen Interviews Voten dafür zu finden, die doppelten Bezüge auch anders herzustellen, als in persona. Eine Schlussfolgerung ist die der Erfüllung des doppelten Kompetenzprofils in einem bestimmten Kontext, sprich als Hochschule oder als **Organisationseinheit**. Am häufigsten wird das Team genannt, das die geforderten Kompetenzen mit unterschiedlichen Profilen gemeinsam abzudecken vermag:

«dass sich das ein wenig ergänzt oder wenn man das Gefühl hat, man ist jetzt noch nicht so ganz auf dem akademischen Niveau, wo man gerne wäre, dann nimmt man vielleicht lieber jemanden, der promoviert ist und publiziert hat zu diesem Thema oder wenn man das Gefühl hat in diesem Thema drohen wir etwas die Bodenhaftung zu verlieren, dann sucht man eher jemanden, der im Berufsfeld gewesen ist.» (I1)

Die Übersetzungsleistung zwischen den beiden Logiken findet in dieser Form innerhalb des Teams statt und erfordert neben der individuellen Reflexions- und Transferkompetenz auch entsprechende Sozialkompetenzen. Als Herausforderung in der Abdeckung des doppelten Kompetenzprofils als Team wird verschiedentlich das notwendige Gefühl einer Ebenbürtigkeit und Akzeptanz erwähnt, wie auch ein etwas höherer Aufwand für Aushandlungsprozesse. Interessant ist, dass die Begründungen für dieses Modell sehr unterschiedlich sind. Während eine Expertenperson die Abdeckung des Profils im Team als vorübergehend notwendige Abweichung vom Ideal bedauert, sieht eine andere mit Verweis auf die überhöhten Anforderungen es als einzige realistische Form, die auch eine sinnvolle Erfüllung des Leistungsauftrags möglich macht. Mal wird betont, dass eine Hochschule auch von der Vielfalt der Mitarbeiterschaft lebt und nicht alle das gleiche Profil mitbringen sollen und anderswo wird geäußert, dass man mehr Leute brauche, die beides haben und idealerweise haben alle beides. Teilweise sind auch innerhalb eines Interviews gegensätzliche Aussagen zu finden. Es kann daher geschlussfolgert werden, dass der Wunsch nach eigenem Nachwuchs mit doppelten Profilen, der im vierfachen Leistungsauftrag tätig ist, zwar gross ist, der Bezug zur Realität jedoch ebenfalls. Es sprechen sich mehrere Expertenpersonen dafür aus, dass es beides braucht, sowohl die Abdeckung im Team mit je spezifischen Schwerpunkten als auch die Förderung der individuellen Entwicklung. In diesen Aussagen vermischen sich jeweils die Bezüge zum Kompetenzprofil wie auch zum Leistungsauftrag, so dass davon ausgegangen werden muss, dass dies sowohl für den Auftrag wie auch das Profil gilt. In einem Interview wird vorausgesetzt, dass gemischte Teamkonstellationen bewusst so angelegt sein sollen sowie strukturell unterstützt und gefördert werden müssen, damit dieses Modell gut funktionieren kann. Die entsprechende Haltung der Hochschule und der Mitarbeitenden in Führungspositionen ist somit zentral für die Erfüllung des doppelten Kompetenzprofils als Organisationseinheit. Es taucht in diesem Zusammenhang auch kurz die theoretische Überlegung einer Quote auf, die einen bestimmten Anteil an Mitarbeitenden vorsieht, die über fundierte mehrjährige Praxis in einer Institution der Sozialen Arbeit verfügen müssen respektive die eine Promotion oder vertiefte Forschungserfahrung vorweisen können.

Eine Expertenperson nimmt ein Interesse der Praxis an der Schnittstelle zur Hochschule wahr. Es gehe auch darum «**gestandene Berufsleute**»(I2) vermehrt an die Hochschule zu bringen und neue Formen zu finden, die über die bewährten Lehraufträge oder Erfahrungsberichte hinausgehen. In diesem Feld bewegt sich auch die Hochschule, die zurzeit erste Erfahrungen sammelt mit unterschiedlichen «**Professurausprägungen**»(I3). Es soll beispielsweise möglich sein für bestimmte Positionen eine Professur mit Ausprägung Praxis zu suchen. Ein solches Modell könne für die Einzelperson wie auch für die Hochschule sehr bereichernd sein. Professuren mit verschiedenen spezifischen Ausprägungen, die in der Hochschule zusammenarbeiten, stellen somit eine eigene Form der Erfüllung des doppelten Kompetenzprofils dar, weil der Unterschiedlichkeit der Profile eine klare gleichwertige Bedeutung zugeschrieben wird, die sich von eher wissenschaftlichen oder eher praxisorientierten Profilen unterscheidet. Weiter betonen Professurausprägungen den Willen der Hochschule beide Profile nebeneinander als bindende Ergänzung zu konzipieren, was wiederum die gegenseitige Akzeptanz unterstützen kann. Hier schliessen auch die Erfüllungsformen der **Doppelanstellungen** an. In zwei Interviews wird von Mitarbeitenden berichtet, die je eine Teilzeitanstellung an der Hochschule und eine in der Praxis haben, was von allen Seiten als gewinnbringend erachtet wird. Die Schilderungen zeigen, dass diese Form sowohl für wissenschaftliche Mitarbeitende wie auch Dozierende möglich ist, in den erwähnten Fällen jedoch auf deren Eigeninitiative zurückzuführen ist. Laut einer Expertenperson ist zu berücksichtigen, dass unterschieden werden soll, ob die Anstellung so gewünscht ist oder aus einer Not heraus entsteht, weil beispielsweise die Hochschule nur ein geringes Pensum anbieten kann. Das wiederum würde prekäre Arbeitsbedingungen fördern, wenn zwei Jobs notwendig sind. Es stehen auch Bedenken im Raum, ob genügend interessierte Personen mit geeignetem Profil gefunden werden könnten. Es wird in den Aussagen deutlich, dass es das eine Modell nicht geben kann und es unterschiedliche Laufbahnen benötigt, die aber je spezifisch für die Fachhochschulen noch entwickelt werden müssen.

5.8 Übergeordnete Erkenntnisse

Wirtschaftliche Überlegungen und Konkurrenz

Die Tätigkeit in einer Hochschule wird an mehreren Stellen in den Interviews als gänzlich anders in Bezug auf die Logik, das Denken und die Erwartungen an sich und andere beschrieben, als eine Tätigkeit in der Praxis. Es sei eine bestimmte Sozialisation, ein bestimmter Habitus und eine stete Form von Kooperation und Konkurrenz, weil man sehr selbständig unterwegs sein müsse, z.B. um erfolgreich zu sein in der Akquise von Forschungsprojekten und man doch im Team arbeite. Es ist auch von «impliziten Hierarchien» (I1) die Rede, wenn es um die Forschung geht. Der Druck der Akquise und die interne Konkurrenz in Bezug auf die Forschung zeichnen insgesamt ein Bild der Hochschulen, die stark von wirtschaftlichen Mechanismen geprägt sind. Neben finanziellen Anreizen für die Tätigkeit im mindestens doppelten Leistungsauftrag gibt es noch andere wirtschaftliche Überlegungen, die in den Interviews

zur Sprache kamen. Im Kern beschreiben zwar alle Interviewpersonen denselben Auftrag, nämlich Sozialarbeitende auszubilden und nützliche Grundlagen für die Praxis zu liefern. Aber es wird betont, dass es auch zum politischen Auftrag einer Fachhochschule gehört zu forschen und dies einer Förderung mit entsprechenden Fördermitteln bedarf – gerade für die Hochschulen Sozialer Arbeit. Dies wird damit begründet, dass der Markt in der Sozialen Arbeit ein besonderer Markt sei. Man würde viel erkennen, das zu erforschen interessant wäre, beispielsweise für die Sozialplanung, die Sozialpolitik oder für die Praxisorganisationen. Aber es wird diesbezüglich auf die Abhängigkeit eines Marktes verwiesen, der Aufträge vergibt und der Sozialbereich mit der öffentlichen Hand im Hintergrund stelle nicht gerade den lukrativsten Markt für Forschungsaufträge dar. Die Liberalisierung des Weiterbildungsmarktes wird als weiterer Grund angegeben, der den finanziellen Druck erhöht. Daher müssen sich laut den Aussagen auch Weiterbildungen von Hochschulen eng auf die Forschung beziehen, da dies ein wichtiger Unterscheidungspunkt zu anderen Anbietern darstellt. Offenbar sind selbst die Bemühungen, mehr Stellen für wissenschaftliche Mitarbeitende zu generieren, teilweise durch finanzielle Einsparungen motiviert. Das Hochschulpersonal wird somit nicht für die eigene Institution qualifiziert sondern für den Hochschulraum und für die Profession: «Zu uns kommen Leute, die an anderen Hochschulen viel gelernt haben und die, die hier viel gelernt haben und in die wir viel investiert haben, die gehen plötzlich wieder. Das braucht eine gewisse Grandezza» (I1). Die Hochschulen bewegen sich somit in einem sehr kompetitiven Feld und es ist naheliegend, dass dies zu verschärfter Konkurrenz zwischen den Hochschulen führen kann. Das stete Ringen um Positionierung und Finanzierung birgt andererseits ein gewisses Risiko der Abkoppelung von der Praxis.

Bezüge zu anderen Disziplinen

In den Interviews werden von allen Expertenpersonen vergleichende Bezüge zu anderen Disziplinen hergestellt. Auffallend oft werden die Medizin oder technische Studiengänge erwähnt, die als gelungene Beispiele für wissenschaftlich fundierte Berufsausbildung dienen. Zum einen dienen diese Vergleiche zur Veranschaulichung einer Berechtigung von Dozierenden aus Fremddisziplinen und zum anderen werden sie als beispielhaft für den Praxisbezug erwähnt. Letzteres ist besonders interessant, weil dort ein Mehrwert darin gesehen wird, wenn Fachpersonen mit eigener Praxis in der Privatwirtschaft auch in der Hochschule tätig sind. Den Fragestellungen aus der Praxis, der Verknüpfung von Praxiswissen und Fachwissen und dem begehrten Netzwerk wird ein hoher Nutzen für die Hochschule attestiert. Beispielhaft wird das Medizinstudium auch gesehen, weil in der Ausbildung eine enge Verknüpfung mit der Praxis vermutet wird. Die Expertenpersonen relativierten allerdings, dass sie die Ausbildung in Humanmedizin nicht im Detail kennen würden.

6 Interpretation & Diskussion der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse aus den vorangehenden Kapiteln zusammengeführt, mit dem theoretischen Rahmen verknüpft und im Hinblick auf die Fragestellung diskutiert. Abschliessend wird ein kritischer Blick auf das Forschungsvorhaben geworfen.

Positionen und Praxen im Umgang mit Doppelqualifikationen

Aus den Erkenntnissen zum Begriffsverständnis lässt sich schliessen, dass die Thematik um doppelte Kompetenzprofile und der heutige Umgang damit historisch gewachsen sind (vgl. Kapitel 3.1 und 3.2). Im Zuge der Nachholthematik in wissenschaftlicher Hinsicht wurde die Praxiskompetenz weniger positiv bewertet, was zu gewissen Bedeutungshierarchien und erschwerter Zusammenarbeit innerhalb der Hochschulen führte. Mit Blick auf den wieder verstärkten Einbezug der Praxiskompetenz können die Bemühungen um doppelte Kompetenzprofile somit auch als Versuch gesehen werden, eine Gleichwertigkeit von Wissenschaft und Praxis anzustreben. Der in den Interviews geäusserte Begriff «Praxisschleife» mag im Vergleich zu Förderungen im wissenschaftlichen Bereich despektierlich klingen und der beabsichtigten Aufwertung der Praxiskompetenzen im Sinne einer Gleichwertigkeit nicht gerade zuträglich sein. In den ergänzenden Ausführungen wird es allerdings sehr positiv gewertet, wenn jemand nach dem Bachelor oder Master einige Jahre in der Praxis tätig ist und dann zurück an die Hochschule kommt, um die akademischen Kompetenzen zu erarbeiten und zu vertiefen. Die geäusserte Kritik in Bezug auf die Begrifflichkeit doppelter Kompetenzprofile scheint auf den ersten Blick nachvollziehbar. Im Prinzip würden die vorgeschlagenen alternativen Begrifflichkeiten allerdings wiederum auf die zwei unterschiedlichen Systeme hinweisen und somit auch zu kurz greifen, weil sie die gesamte Vielfalt der erforderlichen Kompetenzen ebenfalls nicht abzubilden vermögen und beispielsweise die hohe Relevanz der Transferfähigkeit unsichtbar lassen (vgl. Kapitel 3.3.1). Aus theoretischer Sicht zeigt sich ein gewisser Verweis auf die ideologische Begründungslogik der Relevierung von Theorie und Praxis (vgl. Kapitel 3.4.1). Der Wunsch beide Bezugssysteme quasi in persona vereinen zu wollen, versucht nicht primär die Polaritäten zu berücksichtigen sondern zielt eher auf die Auflösung der jeweiligen systemlogischen Begrenzungen. Auf die Fragen der Habitusbildung von Dozierenden im Sinne einer unbewussten Charakterformation (vgl. Kapitel 3.4.2) lassen sich im Rahmen der Ergebnisse nur wenig konkrete Antworten finden. Es kann jedoch aufgrund der erhöhten Anforderungen des Idealbilds vermutet werden, dass je ein entsprechender Habitus sowohl im Bereich der Praxis wie auch der Forschung grundsätzlich erwartet wird. Allerdings scheint es in der derzeitigen Diskussion neben den formalen Nachweisen von wissenschaftlicher Kompetenz und einer gewissen Praxiskompetenz für die Erfüllung des doppelten Kompetenzprofils nicht wesentlich, ob und wie sich ein entsprechender Habitus bilden und ausprägen soll. Dazu passen auch die vagen und heterogenen Aussagen dazu, was Praxiskompetenz von Dozierenden bedeutet. Praxiskompetenz scheint an und für sich schwierig fass- und messbar. Einzelne Erkenntnisse lassen sich allerdings finden. So erweist sich z.B. die Dauer von Praxiserfahrung alleine als ungeeignetes Messkriterium, wobei wiederum eine

langjährige Tätigkeit in der Praxis vereinzelt auch als hinderlich für eine Hochschulkarriere erachtet wird. Im Vergleich herrschen bezüglich der wissenschaftlichen Kompetenz klarere inhaltliche Vorstellungen und Ansprüche als hinsichtlich der Praxiserfahrung und man orientiert sich dazu an den Standards anderer Disziplinen. Allerdings werden Kompetenzen genannt, die auch in der Praxis hochrelevant und somit nicht ausschliesslich wissenschaftlicher Natur sind. Im Vergleich mit den Anforderungen an wissenschaftliche Kompetenzen scheint es bei der Praxiserfahrung bisher einen grosszügigeren Umgang mit Abweichungen von den Idealvorstellungen zu geben. Dies könnte mit dem uneinheitlich definierten Begriff Praxiskompetenz zusammenhängen. Oder es könnte trotz der aktuellen Fokussierung auf den Praxisbezug als Hinweis dafür gelten, dass die Praxiserfahrung von Dozierenden weniger stark gewichtet wird als Kompetenzen in der Wissenschaft. Hierfür spricht auch die zusammenfassende Aussage einer Expertenperson, wonach Dozierende «mindestens ein wenig eine Ahnung haben auch von der Praxis und sicher eben auch viel Ahnung von der Akademie» (I3). In diese Logik liessen sich auch die aktuellen Projekte im P-11 einfügen, die mehrheitlich darauf ausgelegt sind Praxiskompetenz in Form von Praxiseinsätzen nachzuholen, wobei Praxiskompetenz auch hier unterschiedlich oder nicht definiert ist. Im Zuge des Mangels an geeignetem Personal, dem fehlenden eigenen akademischen Nachwuchs und im Hinblick auf die vermehrten Forschungstätigkeiten und der strategischen Ausrichtungen der Hochschulen kann eher eine stärkere Fokussierung auf akademische Laufbahnen vermutet werden, was in den Interviews vereinzelt auch deutlich aufblitzt. Die aktuell starke Betonung des Praxisbezugs gegen aussen und entsprechende Programme zur Förderung von Kurzaufenthalten in der Praxis gleichen so eher einem hochschulpolitischen Lippenbekenntnis. Aus kritischer Perspektive kann darüber hinaus geschlussfolgert werden, dass doppelt (noch) nicht zwingend gleichwertig bedeutet.

Kooperation statt überhöhter Ideale

Die Aufgaben von Dozierenden an FH sind enorm facettenreich und es stellt eine schiere Unmöglichkeit dar, allen Anforderungen gleichermaßen in persona gerecht zu werden, wie die Analyse der Interviews ergeben hat. Die Aufrechterhaltung überhöhter und unklarer Ideale ist somit wenig förderlich für die adäquate Zusammensetzung einer Dozierendenschaft einer Hochschule für Soziale Arbeit, deren Kernaufgabe die Ausbildung von Fachpersonen für die berufliche Praxis ist. Ein Einheitsbild von Dozierenden darf und soll keine Lösung sein, da Hochschullehre wie -forschung in hohem Masse davon leben, dass verschiedene Personen im Sinne von Originalen tätig sind (vgl. Stelzer-Rohte 2008: 27). Ein Profil, das Eigenschaften oder Kompetenzen formuliert und gewichtet und so ein ideales Bild eines Dozierenden oder einer Dozierenden zeichnet, ist mit Verweis auf die Diversität der Aufgaben, die individuelle Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden und die gewinnbringende Vielfalt an Personen und Überzeugungen daher obsolet. Naheliegender als das Anstreben eines unerreichbaren Idealbildes in persona ist daher die Erhaltung und Weiterentwicklung der persönlichen Originalität und der individuellen Stärken im Rahmen einer Abdeckung des Kompetenzprofils als Organisationseinheit. Aus individueller Unvollkommenheit in der Abdeckung des Profils

in persona wird so eine relevante Stärke des Einzelnen als Teil eines Ganzen. Dies würde auch mit Blick auf den Habitus Sinn machen, da auf diese Weise eine vertiefte habituelle Verankerung im einen oder anderen System möglich ist (vgl. Kapitel 3.4.2). In der Analyse der Ergebnisse wird deutlich, dass den Sozialkompetenzen ein hoher Stellenwert zugewiesen wird, auch wenn dies in der Begrifflichkeit des doppelten Kompetenzprofils nicht zu erahnen ist. Auch in der Berufspraxis sind Sozialkompetenzen relevant. Dies würde ebenfalls für eine Abdeckung des Kompetenzprofils als Team oder Organisationseinheit sprechen, da laut den Interviewaussagen letztendlich für den Markt ausgebildet werden soll. Eine dadurch erforderliche kooperative und diskursive Zusammenarbeit auf Augenhöhe von Dozierenden mit Praxis- resp. Forschungsschwerpunkten hätte hier Vorbildcharakter für Studierende und Adressatinnen und Adressaten der Hochschulen Sozialer Arbeit und würde den in Kapitel 3.4.1 zitierten Diskurs fördern (vgl. Husi und Villiger 2012: 37). Es wäre folglich wichtig, sich gegenseitig zu ergänzen und zusammenzuarbeiten. Dies würde eine hohe gegenseitige Akzeptanz bedingen und eine Organisationskultur, die Gleichwertigkeit zwischen den beiden Erfahrungsfeldern auch innerhalb einer Hochschule fördert und einfordert. So, dass jemand mit langjähriger Praxiserfahrung und einem guten Leistungsausweis und jemand mit Promotion und einer langen Publikationsliste sich ebenbürtig fühlen im kollegialen Austausch. Veränderungen dieser Art bedürfen eines Kulturwandels in den Hochschulen mit dem Ziel, dass alle Betroffenen zu Beteiligten werden, die eine Kultur der Gleichwertigkeit leben und fördern. Mit Bezug auf entsprechende Konzepte der Unternehmenskultur ist zunächst ein Austausch über ein gemeinsames Verständnis und damit dessen aktive Herstellung erforderlich, um dann bestehende Prozesse und Strukturen zu analysieren und entsprechend anzupassen (vgl. Schein 2002). So wird auch klar, dass es zuerst eines gemeinsamen Verständnisses über doppelte Kompetenzprofile bedarf, das die erforderlichen Voraussetzungen für eine Gleichwertigkeit von wissenschaftlichen wie praxisbezogenen Kompetenzen von Dozierenden schafft, bevor entsprechende Entwicklungen antizipiert und in die Wege geleitet werden. Ein solcher Kulturwandel vollzieht sich meist weder rasant noch vollständig, da bisherige Privilegien und Rangordnungen nur ungern aufgegeben werden (vgl. Weyer/Wachendorf/Mörth 2017: 10-11). Wenn Kooperation und Gleichwertigkeit in der Dozierendenschaft vorherrschen sollen, sind die Schlüsselfaktoren Reflexion und Kommunikation, die auf allen Ebenen und an allen Stellen behutsam, aber offen und klar erfolgen sollen.

Monetäre Steuerung und Konkurrenz

Die Ergebnisse zeigen eine interessante Diskrepanz. Zum einen sind die inhaltlichen Vorstellungen des doppelten Kompetenzprofils uneinheitlich und die Positionierungen zur Notwendigkeit entsprechender Profile von Dozierenden zurückhaltend. Andererseits sind im Rahmen des P-11 intensive Projektaktivitäten zur Stärkung doppelter Kompetenzprofile sowie entsprechende Forcierungen in der Nachwuchsförderung festzustellen. Weshalb das doppelte Kompetenzprofil von Dozierenden trotz der Unbestimmtheiten aktuell derart im Fokus steht, mag einen anderen Hintergrund haben. Neben den projektgebundenen Beiträgen im Rahmen des P-11 gibt es auch Zuschüsse des Bundes an die Hochschulen für Dozierende, die einen

doppelten Leistungsauftrag in den Leistungsbereichen Lehre und Forschung im Portfolio respektive im Pensum vereinen. In mehreren Interviews wird geäußert, dass diese zusätzlichen finanziellen Anreize ein relevanter Grund sind, entsprechend Personal einzustellen. Es kann daher auf Sachzwänge politischer oder finanzieller Art geschlossen werden. Rückkoppelnd auf die Ausführungen zur Finanzierungssituation der Hochschulen Sozialer Arbeit im theoretischen Teil dieser Arbeit z.B. auf die zunehmende Bedeutung der Akquisekompetenz kann gesagt werden, dass finanzielle Überlegungen auch einen nicht unbedeutenden Einfluss auf Kompetenzprofile von Dozierenden haben. Insgesamt scheinen wirtschaftliche Überlegungen und ein entsprechender Druck die Weiterentwicklung des Fachbereichs Soziale Arbeit an Hochschulen erheblich zu beeinflussen. Dies lässt den Schluss zu, dass die monetäre Steuerung derzeit eine offene und kooperative Diskussion und Beantwortung der übergeordneten Frage nach der Gesamtgestaltung des Lehrkörpers an Fachhochschulen Sozialer Arbeit prägt oder gar vorwegnimmt. Mit Blick auf die Hypothese der empirischen Studie von Benz (vgl. Kapitel 2.3) würde diese Ausgangslage kein gutes Vorzeichen bezüglich nachhaltiger Qualitätsverbesserungen in der Lehre darstellen. Auch aus professionstheoretischer Sicht wäre es wichtig, die eigene Entwicklung proaktiv, kooperativ und an fachlichen Standards orientiert zu gestalten (vgl. Kapitel 3.4.1). Das Thema Konkurrenz ist in allen Interviews präsent und taucht in verschiedenen Facetten auf. Neben dem beschriebenen hochschulinternen Konkurrenzempfinden, das die Zusammenarbeit prägt, ist auch eine Konkurrenz spürbar, wenn es um den Erhalt von Fördermitteln für Hochschulen mit Fokus auf praxisorientierte Forschung geht. In diesem Zusammenhang ist es naheliegend, dass auch zwischen den Hochschulen der Sozialen Arbeit ein Konkurrenzdruck entsteht. Die institutionelle Differenzierung und der Autonomiegewinn (vgl. Kapitel 3.2) führen zu einem massiven Wettbewerb unter den Hochschulen (vgl. Hüther/Krücken 2016: 59, Nievergelt 2013: 9). Die dargestellte Finanzierungssituation in Bezug auf die Forschung treibt diesen weiter an. So kommt es laut Lange und Schimank (vgl. 2007: 525) zu einem Konkurrenzdruck in und zwischen den Hochschulen, wobei es sich nicht um eigentliche Marktkonkurrenz handelt, sondern um sogenannte Quasimärkte, die insbesondere durch Evaluationen und Vergleiche konstruiert werden. Basierend auf einer Strategie müssen Leistungen (Forschung, Lehre, Weiterbildung, Dienstleistungen) sichtbar gemacht werden, um sich zu positionieren und die erbrachten Innovationen und die Schaffung von neuem Wissen zu legitimieren (vgl. Fumasoli/Lepori 2011). Zum einen ist die Verfolgung eines eigenen Schwerpunktes einer Hochschule folglich relevant für den Erhalt der Vielfalt und für eine national breite Positionierung der Hochschulen und der Sozialen Arbeit mit dem Gewicht mehrerer Stimmen. Zum anderen ist diese harte Konkurrenz insbesondere im Bereich der Kompetenzprofile von Dozierenden und der Nachwuchsförderung mit Blick auf die weitere Professionsentwicklung wenig förderlich. Denn die monetäre Orientierung und der verstärkte Wettbewerb kann die Abgrenzung zwischen den FH für Soziale Arbeit weiter vorantreiben, was eine stringente und koordinierte Entwicklung von Dozentenprofilen und letztendlich der Profession beeinträchtigt. Es darf aus all diesen Gründen die Frage aufgeworfen werden, inwiefern diese Konkurrenz, die sich auch im kürzlich erfolgten Ausstieg der Zürcher Hochschule für Soziale Arbeit aus dem Kooperationsmaster widerspie-

gelt, förderlich ist. Konstruktive Diskurse mit normierender Kraft und kooperative Formen der internen und externen Zusammenarbeit mit gemeinsamen Entwicklungen wären zumindest für die Weiterentwicklung der Sozialen Arbeit lohnender.

Gedanken zur Nachwuchsförderung

Aus den in den Interviews erwähnten Marketing- und Marktpositionierungsgründen ist es nachvollziehbar, dass die FH der Sozialen Arbeit je eigene Wege und Modelle erfinden und ihre eigenen Studierenden fördern, die denselben Theoriekorpus und allenfalls Haltung und Kultur teilen. Auch unterschiedliche strategische Schwerpunkte begünstigen die Fokussierung auf eigene Entwicklungen. Für die Differenzierung von spezifischen Fachhochschul-Laufbahnmodellen und für bessere Wechselmöglichkeiten zwischen den Hochschulen, gerade mit Blick auf die befristeten WiMa-Stellen, wäre mehr Abstimmung unter den FH allerdings förderlich. Die aktuell unüberschaubare Vielfalt kann auch eine Hürde darstellen, wenn Studierende sich mit den Möglichkeiten einer Fachhochschulkarriere auseinandersetzen wollen. Mehr Klarheit würde der Nachwuchsproblematik deshalb entgegenwirken. Mehrere Hochschulen arbeiten aktuell an innovativen Entwicklungsideen und -projekten, um die beiden Wissensorte Hochschule und Praxis bereits in der Ausbildung näher zusammenzubringen, was wiederum Auswirkung auf die Qualifikationsansprüche von Dozierenden haben wird. Im Sinne der Professionsentwicklung der Sozialen Arbeit und der Transparenz wäre es förderlich, hier Synergien zu nutzen und diese Bestrebungen unter den verschiedenen Hochschulen abzugleichen, um gemeinsam Laufbahnwege zu skizzieren und entwickeln. Eine hierfür wichtige und unter den Expertenpersonen weitgehend geteilte Einsicht ist, dass der Nachwuchs nicht primär für das eigene Haus sondern für den Hochschulraum, für die Profession oder für die Praxis qualifiziert werden soll. Diese Erkenntnis, die laut Aussagen in den Interviews auch mit der Fluktuation der Mitarbeitenden korreliert, stellt eine wertvolle Grundlage dar, wenn es um die Erarbeitung eines gemeinsamen Verständnisses von Kompetenzprofilen von Dozierenden und die entsprechenden Eckpunkte für die Nachwuchsförderung und Laufbahnentwicklung geht. Trotz oder gerade wegen des kompetitiven Umfelds braucht es hier verstärkt ein Miteinander der Hochschulen für Soziale Arbeit. Mit Bezug auf die erwähnten Pensionierungen von Koryphäen an den Hochschulen, darf auch die Frage aufgeworfen werden, weshalb dieses Modell des hohen Praxisbezugs beim Eintritt in die Hochschule und der steten Weiterentwicklung in wissenschaftlicher Hinsicht nicht weiterhin als Erfolgsmodell für die FH gelten soll.

Anregungen für die weitere Diskussion

Es scheint Einzelpersonen wie auch das System Hochschule zu überfordern, wenn Dozierende alle geforderten Kompetenzen hinsichtlich Praxis- und Forschungserfahrungen in sich vereinen, sowie über breite Vernetzung in der wissenschaftlichen Community und dem Berufsfeld verfügen und darüber hinaus in Sachen Hochschuldidaktik oder Projektmanagement auf dem neuesten Stand sein sollen. So können doppelte Kompetenzprofile höchstens als Ideal gelten. Für das Profil einer Hochschule sind die Lehr- und Forschungspersonen, die mit

ihren Fähigkeiten, Qualifikationen aber auch Erfahrungen und Werthaltungen eine Institution massgeblich prägen von hoher Bedeutung (vgl. Inderbitzin 2015: 4). Deshalb ist an FH wie UH die Rekrutierung des Lehr- und Forschungspersonals eine anspruchsvolle und sensible Aufgabe. Anspruchsvoll deshalb, weil die Aufgabe von einer gewissen Spannung geprägt und noch nicht gänzlich gelöst ist, da es aufgrund der grossen Heterogenität der verschiedenen Bereiche nicht den einen Karriereweg gibt, der als Königsweg für eine Laufbahn an der FH dienen könnte. Im Umgang mit dem Anspruch doppelter Kompetenzprofile zeigen sich gemäss den Darstellungen diverse Spannungsverhältnisse. Besonders fällt hier der Zusammenhang zwischen dem Stellenwert der Forschungskompetenz und der Finanzierungssituation der Hochschulen auf, was die Diskussion um Kompetenzprofile von Dozierenden erheblich zu beeinflussen vermag. Hochschulen haben gemäss HFKG (Art. 30 und Art. 41) einen Forschungsauftrag, dessen Volumen und Forschungsmittel aber begrenzt sind. Zum einen würden mehr hochschulinterne Forschungen Umwälzungen von personellen und finanziellen Ressourcen aus dem Lehrbereich in die Forschung bedingen, was den Kernauftrag beeinträchtigt und zum anderen ist die Konkurrenz um externe und nationale Forschungsaufträge offenbar gross. Mit Blick auf diese Konkurrenz ist zu erklären, weshalb der Fokus auf Forschungsexperten und -expertinnen lag respektive liegt, die entsprechende nationale Forschungsprojekte mit langen Publikationslisten an Land ziehen können. Allerdings muss hier kritisch hinterfragt werden, inwiefern es bezüglich Forschungsfinanzierung überhaupt ein zweckdienliches Ziel darstellt, dass für FH und UH die gleichen Massstäbe gelten. Eine gleichwertige aber andersartige, sprich stärker praxisbezogene Forschung würde auch finanzielle Förderungsmodelle bedingen, die diesem Auftrag Rechnung tragen und entgegenkommen. Der finanzielle Druck rund um die Forschung ist in den Interviewaussagen deutlich spürbar. Die statistisch nachgewiesene Bedeutungszunahme der Forschungsaktivitäten (vgl. Kapitel 2.2) und die Folgen einer begrenzten Marktnachfrage in der Sozialen Arbeit (vgl. Kapitel 3.2) spiegeln sich somit in den Alltagsrealitäten der Hochschulen. Es bestätigt sich also, dass die Finanzierungssituation der Hochschulen einen empfindlichen Einfluss auf die weitere Positionierung und Professionalisierung der Sozialen Arbeit hat, die zumindest in Teilen weniger der Logik der Profession, sondern politischen und monetären Zwängen folgt. Neben den Argumenten der Nachwuchsförderung stellt die Zunahme an Mittelbaustellen so gesehen auch eine (willkommene) Form von kostengünstigem Personal dar. Die zunehmend verbreitete Befristung dieser Stellen kann aus diesem Blick kritisch gesehen werden. Es dient der kurz- und mittelfristigen Auslastung von Forschungsprojekten, bedeutet aber für die wissenschaftlichen Mitarbeitenden aufgrund fehlender Kooperationen unter den Hochschulen Unsicherheiten und unter Umständen erhöhte örtliche und zeitliche Flexibilität. Ein längerfristiger Aufbau von Nachwuchswissenschaftlern und -wissenschaftlerinnen sowie die Einarbeitung von Neu- oder Wiedereinsteigenden aus der Praxis scheinen im Vergleich aufwändig und teuer, wäre aber womöglich nachhaltiger und würde Doppelqualifikationen begünstigen. Interessant wäre auch eine vertiefte Analyse der Finanzierbarkeit, wenn im Zuge von doppelten Kompetenzprofilen tatsächlich sämtliche Dozierende an Hochschulen für Soziale Arbeit sowohl lehren wie forschen würden. Gerade weil diese Kombination von zwei Leistungsbe-

reichen in den Interviews am häufigsten erwähnt wurde, soll hier darauf hingewiesen werden, dass auch andere Verknüpfungen mit den Bereichen Weiterbildung oder Dienstleistung zu fördern sind, die wiederum sehr spezifische Kompetenzen voraussetzen. So beschreibt beispielweise Egger (vgl. 2016: 4) die Elemente der Weiterbildung als «weiterbildungsaktive Momente, die oft jenseits von Standardsituationen liegen» und verweist darauf, dass Hochschuldozierende diese weiterbildungsrelevanten Kompetenzen nicht per se besitzen, da es sich bei Weiterbildung und Lehre um verschiedene Settings handelt. Die Berücksichtigung der erwähnten Anregungen würde die auf zwei Dimensionen reduzierte Begrifflichkeit zu Qualifikationen von FH-Dozierenden deutlich erweitern und die Frage der Promotion als Bestandteil doppelter Kompetenzprofile relativieren. So liesse sich z.B. der Abschluss des dritten Zyklus im Sinne einer Befähigung zur FH-Dozentur auch über eine fachhochschulspezifische Zertifizierung erreichen.

Kritische Reflexion der Analyse und Interpretation

Ergänzend zur Reflexion des methodischen Vorgehens (vgl. Kapitel 4.8) werden hier spezifisch die Interpretation und die daraus abgeleiteten Schlussfolgerungen kritisch reflektiert. Insgesamt wurden die Ergebnisse auch vom Vorwissen, welches einleitend offengelegt wurde und von persönlichen Feststellungen und Erfahrungen der Autorin mitgeprägt. So wurden z.B. mit der Reduktion der Aussagen innerhalb der Kategorien Schwerpunkte festgelegt und auch bei der Interpretation können Eindrücke aus den Interviewsituationen beeinflusst haben. Die Analyse der Ergebnisse führte zu vielfältigen Erkenntnissen, die zwar allesamt einen Bezug zur Forschungsfrage aufweisen, teilweise aber nur bedingt Hinweise auf die Beantwortung dieser ergaben. So konnten interessante Einblicke in Rekrutierungsprozesse gewonnen oder unerwartete Hinweise gefunden werden, die aufgrund der Materialfülle nicht expliziert werden konnten. Dazu gehören Aussagen zur Orientierung an anderen Disziplinen, häufig der Medizin, sowie spannende Hinweise auf Selbstbilder und Ideologien der verschiedenen Hochschulen resp. Expertenpersonen. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass entsprechende Aussagen die interpretative Arbeit beeinflussten. Daher kann die argumentative Interpretationsabsicherung in vereinzelt Punkten verkürzt wirken. Zu den Problemen, die bei Experteninterviews auftreten können, gehört, dass die interviewte Person möglicherweise nicht wie angenommen Experte in der untersuchten Sache ist. Statt über das Interviewthema wird über Anderes gesprochen oder die interviewte Person wechselt zwischen den Rollen als Experte und Privatmensch. Zwischen interviewten Personen als Experte und als Privatperson ist aber nicht nur in der Praxis kaum klar zu trennen, es macht auch aus methodischen Gründen keinen Sinn (vgl. Bogner/Menz 2005: 44f.). Die interviewten Personen erwiesen sich als Experten und Expertinnen in der Thematik und für ihre Hochschule. Allerdings stellten die meisten Expertenpersonen im Rahmen des Interviews verschiedene Bezüge zu ihrem eigenen beruflichen Werdegang und ihren persönlichen Erfahrungen her. Inwiefern die Einschätzungen zum doppelten Kompetenzprofil auch dadurch geprägt sind, kann im Rahmen dieser Arbeit nicht eruiert werden. Diese subjektiven Erfahrungen wurden beispielhaft beigezogen: für die hohen Anforderungen an Dozierende, für die Entwicklung hin zur heutigen Diskussion

um doppelte Kompetenzprofile oder auch relativierend in Bezug auf die Promotionsfrage. Es ist aufgrund der Formulierungen anzunehmen, dass der eigene Werdegang in besonderer Weise den Bezug zur Praxis und das Verständnis darüber, was Praxiskompetenz ist, beeinflusst. Wie einzelne Aussagen vermuten lassen, kann die persönliche Bildungsbiografie einer Führungsperson auf Direktionsebene somit durchaus wegweisend sein, wie das Verhältnis Wissenschaft und Praxis an einer Hochschule für Soziale Arbeit gewichtet wird. Darin steckt gewissermassen auch ein Hinweis darauf, dass sich die theoretischen Überlegungen zum Habitus von Dozierenden bestätigen, wonach die eigene Prägung einen relevanten Einfluss hat (vgl. Kapitel 3.4.2).

Für eine breitere empirische Absicherung der Erkenntnisse dieser Arbeit zu Doppelqualifikationen wären ergänzende Interviews an Fachhochschulen anderer Fachrichtungen interessant. So könnten sich in anderen Fachrichtungen wie z.B. der Technik aufgrund der thematischen Überschneidungen mit UH und ETH und den unterschiedlichen marktwirtschaftlichen Rahmenbedingungen andere Fragen bezüglich doppelten Kompetenzprofilen ergeben. Mit Blick auf die weitere Professionsentwicklung wäre ein Abgleich der Erkenntnisse mit Expertenpersonen seitens der Berufsverbände spannend. Abschliessend kann gesagt werden, dass die vorliegenden Ergebnisse im Sinne einer Momentaufnahme deutliche Aussagekraft für die Hochschulen Sozialer Arbeit in der Deutschschweiz aufweisen, indem sie den aktuellen Umgang mit Doppelqualifikationen von Dozierenden sowie dem aktuellen Begriffsverständnis von doppelten Kompetenzprofilen darstellen. Die erläuterten Wahrnehmungen, Zusammenhänge und Einflussfaktoren bieten Orientierung in der Begründung des Verständnisses von und des Umgangs mit doppelten Kompetenzprofilen von Dozierenden an Hochschulen Sozialer Arbeit.

7 Fazit und Ausblick

In den vier Experteninterviews mit Direktorinnen und Direktoren von Hochschulen Sozialer Arbeit in der Deutschschweiz wurde dem Verständnis von und dem Umgang mit doppelten Kompetenzprofilen von Dozierenden nachgegangen. Die Ergebnisse haben gezeigt, wie vielfältig bereits die entsprechenden Begrifflichkeiten verstanden werden und wie unterschiedlich in der Folge der Umgang mit dem Anspruch ist. Die Analyse hat ergeben, dass trotz wenig einheitlichen und teils unscharfen Begriffsverständnissen derzeit alle Hochschulen Bestrebungen zur Förderung von doppelten Kompetenzprofilen unternehmen. Es darf allerdings in Frage gestellt werden, inwiefern ein überhöhtes Idealbild in persona aufrecht erhalten werden soll, da es kaum erreicht werden kann, bezüglich dem Habitus Fragen aufwirft und der dritte Zyklus nach wie vor von Universitäten anderer Disziplinen abhängig ist. Die erwähnte Vielfalt der Profile von Dozierenden scheint hingegen eine hohe Relevanz zu haben, die auch aus theoretischer und empirischer Sicht wichtig ist (vgl. Kapitel 2.3). Neben dem offiziellen Postulat der Gleichwertigkeit der wissenschaftlichen Kompetenz und einer noch auf-

fallend wenig definierten Praxiskompetenz kann im Kontext der Finanzierungssituation der Hochschulen und dem Konkurrenzdruck dennoch von einer weiteren Bedeutungszunahme der Forschungskompetenz ausgegangen werden. Im Sinne der Professionsentwicklung, der Praxisorientierung der Hochschulen und der Nachwuchsförderung sind nachfolgend einige relevante Punkte für den Ausblick zusammengefasst.

Impulse für die Hochschulen Sozialer Arbeit und die Bildungspolitik

Mit Blick auf die Ergebnisse lassen sich verschiedene Ansatzpunkte ableiten, die bei der Weiterentwicklung der Dozierendenprofile an Hochschulen der Sozialen Arbeit und im Hinblick auf die Nachwuchsförderung auch als Impulse zu verstehen sind:

- Praxisorientierung als Charakteristikum der FH auch bei Dozierenden im Fokus behalten.
- Keine überhöhten Idealbilder im Sinne eines doppelten Kompetenzprofils in persona, welches den vierfachen Leistungsauftrag erfüllen möge, propagieren.
- Alternative Formen der Profilabdeckung anstreben (vgl. Kapitel 5.7): Orientierung entlang der Kompetenzen, die benötigt werden um gemeinsam als Team/Organisationseinheit ein doppeltes Kompetenzprofil zu erfüllen und den Leistungsauftrag abzudecken.
- Doppelanstellungen in Praxis und Hochschule (Praxisprofessuren) mit fortschrittlichen Arbeitsbedingungen fördern.
- Vielfalt von Dozierendenprofilen und Laufbahnen würdigen und durch Kombination unterschiedlicher Leistungsbereiche und Kompetenzen fördern (z.B. Weiterbildung und Dienstleistung & Entwicklung).
- Praxiskompetenz pro Leistungsauftragsbereich definieren. Als Grundlage für adäquate Programme zum Erwerb vertiefter Praxiserfahrung.
- Personalrekrutierung mit langfristiger Perspektive, die Entwicklung «on the job» ermöglicht, auch im Bereich der wissenschaftlichen Kompetenzen.
- Gleichwertigkeit, Vielfalt und Kooperation im Rahmen der Organisationskultur verankern und durch verschiedene Formen der Zusammenarbeit gezielt stärken.
- Gegen innen und aussen klar kommunizieren, wohin man in Bezug auf die Zusammensetzung des FH-Dozierendenkorpus will.
- Koordinierte Nachwuchsförderung der Hochschulen für Soziale Arbeit: Mehr Planbarkeit und Transparenz in der Nachwuchsförderung durch mehr entfristete Mittelbaustellen und/oder Kooperationen unter den Hochschulen.
- Vermehrte Kooperation statt Konkurrenz unter den Hochschulen zugunsten einer gemeinsamen Professionsentwicklung und gestärkter Positionierung in politischen Aushandlungsprozessen.
- Prüfung eines eigenen FH-spezifischen dritten Zyklus mit Fokus Berufspraxis und anwendungsorientierte Forschung.
- Reflexion der finanziellen und politischen Steuerung und aktive Gestaltung der eigenen Entwicklung aus professionsspezifischer Sicht.

Es könnte darum gehen, Kompetenzprofile zu zeichnen, die unterschiedliche Gewichtungen aufweisen und die dann summarisch ein Idealbild abzudecken vermögen, welches zur Erfüllung des vierfachen Leistungsauftrags einer Hochschule nötig ist. Daraus liessen sich verschiedene Laufbahnmodelle ableiten, die für eine vielseitige, nachhaltige und zielgerichtete Nachwuchsförderung förderlich wären. Die Sorge, ob die Dozierenden sich in der Zusammenarbeit ebenbürtig fühlen, liegt in der strukturellen Verantwortung der Hochschule, die eine entsprechende Kultur der Gleichwertigkeit einfordern und fördern soll. Das würde auch bedeuten, dass die Arbeitsbedingungen unabhängig des Werdegangs und der Ausprägung im Profil von Dozierenden vergleichbar sein müssen, u.a. in Bezug auf Lohnniveau und Aufstiegsmöglichkeiten. Anknüpfend an Senn (vgl. 1995: 267) geht es somit nicht nur um gemeinsam getragene Ziele und die Identifikation von einzelnen Dozierenden, sondern um die Identifikation als Teil eines wissenschaftlich, berufsspezifisch, kommunikativ und führungsmässig kompetenten FH-Lehrkorpus. Neben den Profilausprägungen und verstärkter interner Kooperation gilt es auch Doppelanstellungen zu fördern, die der Verbindung zwischen Wissenschaft und Praxis auf eine ganz spezifische Art nachkommen. Im Netzwerk der Hochschule liesse sich nach geeigneten Praxisorganisationen suchen, die über geeignetes Personal verfügen oder es könnten Personen unter den Masterabsolventinnen und -absolventen akquiriert werden. Auch durch Kontakte von Dozierenden mit aktuell hohem Praxisbezug könnten Personen angesprochen werden, die in einer Doppelanstellung sowohl an der FH wie auch in der Praxis arbeiten wollen. Selbstverständlich gilt es zu beachten, dass die Arbeitsbedingungen auch hier die Gleichwertigkeit unterstreichen und keine prekären Bedingungen unterstützt oder begünstigt werden.

Gerade in Bezug auf die Anforderungsprofile von Dozierenden und deren strukturelle Organisation wäre ein Diskurs, der normative Kräfte besässe, immens wichtig. Es sind die Hochschulen und insbesondere die Dozierenden, die massgeblich eine selbstbestimmte Weiterentwicklung von Profession und Disziplin Sozialer Arbeit anregen und fördern können, die nicht nur auf marktwirtschaftliche und politische Steuerung reagiert, sondern die Rahmenbedingungen und die eigene Rolle aktiv mitgestaltet. So sollte es auch in der Autonomie der Hochschulen liegen, mit welchem Personal und in welcher Konstellation der Leistungsauftrag umgesetzt wird, ohne dass dies primär durch finanzielle Anreize gesteuert wird.

Auf politischer Ebene ist es wichtig, die aktuelle Grundfinanzierung der Fachhochschulen zu thematisieren und auf die Besonderheiten und Schwierigkeiten hinzuweisen, die für Bereiche wie z.B. die Soziale Arbeit gelten, die von einer begrenzten Marktnachfrage betroffen sind. Die Finanzierung der Forschung durch Bund und Trägerschaften ist begrenzt, weshalb für die Entwicklung der Forschung externe Mittel eingeworben werden müssen (vgl. Lepori/Müller 2016: 14). Dieses Spannungsfeld hat Einfluss auf die Profile von Dozierenden und die Nachwuchsförderung, wie die Ergebnisse gezeigt haben. Die durch die Finanzierungssituation zunehmende Bedeutung der Forschung und der akademischen Reputation von Dozierenden torpediert den genuinen Auftrag der FH und deren politisch und gesellschaftlich gewollte

Nähe zur Praxis. Letzteres wird durch die medialen und politischen Diskurse und die stete Zunahme der Studierendenzahlen an FH unterstrichen (vgl. Kapitel 2.2). Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Auftrag an die Fachhochschulen (Sozialer Arbeit) und die Finanzierungssituation derzeit in einem Missverhältnis stehen, das es zu bereinigen gilt.

Weiterführende Fragestellungen

Die Erkenntnisse zum Umgang mit dem Anspruch der Doppelqualifikationen von Dozierenden führen zu weiteren und neuen Forschungsfragen, die sich zum einen auf die grundsätzliche Thematik beziehen. Hierzu gehört beispielsweise die Klärung und Definition des Begriffs Praxiskompetenz in Bezug auf Dozierende. Zum anderen gibt es einige Fragen, die sich auf weiterführende Forschungsprobleme beziehen. So gibt es bislang keinen Nachweis, ob und inwiefern doppelte Kompetenzprofile von Dozierenden die Qualität von Lehre oder Forschung beeinflussen würden. Es wäre auch interessant zu erforschen, was es für die Organisationsstruktur bedeuten würde, wenn alle Dozierenden über ein doppeltes Kompetenzprofil verfügen würden. Und darüber hinaus wäre eine eher politisch-rechtliche Untersuchung spannend, die eruiert inwieweit die Kompetenz und Verantwortung «guter» Lehre und Forschung beziehungsweise einer angemessenen Qualifizierung von Dozierenden in der Autonomie der akkreditierten Hochschulen liegt. Daran anschliessend die Frage, inwieweit die Hochschulen überhaupt autonom sind den Anspruch von doppelten Kompetenzprofilen über eine geeignete Strukturierung der Hochschule zu erfüllen. Weiter wäre es im Hinblick auf die erwähnte Wettbewerbsfähigkeit interessant zu erforschen, woran diese gemessen wird: Geht es dabei primär um Konkurrenz zu anderen Fachhochschulen, zu den Universitäten oder geht es um sinnvolle und nützliche Leistungen für die Profession oder die Praxis?

Verzeichnisse

Literaturverzeichnis

- Amthor, Ralph-Christian (2008a). Von Orientierung, Vorbildern und beruflichem Habitus. Impulse zur Lehre für die kommenden Jahre und Jahrzehnte. In: Amthor, Ralph-Christian. Soziale Berufe im Wandel. Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft Sozialer Arbeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag. S. 229-256.
- Amthor, Ralph-Christian (2008b). A world out of balance. Zu den Professuren an den Hochschulen für Soziale Arbeit: Befunde zur Gegenwart und Forderungen zur Zukunft. In: Sozialmagazin. Heft 7-8. S. 62-73.
- Auspurg, Ariane (2007). Welche Basisqualifikationen brauchen die Fachkräfte der Sozialen Arbeit? Neue Wege der Vermittlung im Studium. In: Buttner, P (Hg.). Das Studium des Sozialen: aktuelle Entwicklungen in Hochschule und sozialen Berufen. Berlin: Eigenverlag des deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge. S. 204-214.
- Becker-Lenz, Roland/Müller, Silke (2009). Der professionelle Habitus in der sozialen Arbeit. Grundlagen eines Professionsideals. Bern: Peter Lang.
- Becker-Lenz, Roland/Müller-Hermann, Silke (2013). Sinn und Unsinn einer Handlungswissenschaft Sozialer Arbeit. In: Birgmeier, Bernd/Mührel, Eric (Hg.). Handlung in Theorie und Wissenschaft Sozialer Arbeit. Wiesbaden: Springer VS. S. 103-124.
- Benz, Christoph (2005). Das Kompetenzprofil des Hochschullehrers. Zur Bestimmung der Kompetenzanforderungen mittels Conjointanalyse. Aachen: Shaker Verlag.
- Birgmeier, Bernd (2009). Theorie(n) der Sozialarbeitswissenschaft – reloaded!. In: Birgmeier, Bernd/Mührel, Eric (Hg.). Die Sozialarbeitswissenschaft und ihre Theorie(n). Positionen, Kontroversen, Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag. S. 231-244.
- Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (2014). Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Bogner, Alexander/Menz, Wolfgang (2005). Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: Bogner, Alexander/Littig/Menz, Wolfgang (Hg.). Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag. S. 33-70.

- Borrmann, Stefan/Spatscheck, Christian/Pankofer, Sabine/Sagebiel, Juliane/Michel-Schwartzze, Brigitta (2016). Die Wissenschaft Soziale Arbeit im Diskurs. Auseinandersetzungen mit den theoriebildenden Grundlagen Sozialer Arbeit. Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Bourdieu, Pierre (1976). Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dewe, Bernd (1990). Pädagogische Handlungskompetenz in Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung. 4. Aufl. Frankfurt am Main. S. 289-297.
- Domes, Michael/Sagebiel, Juliane (2016). Theorie als Medium zur Identitätsbildung – die Bedeutung der Person des/der Lehrenden in der Vermittlung von Theorien der Sozialen Arbeit. In: Borrmann, Stefan/Spatscheck, Christian/Pankofer, Sabine/Sagebiel, Juliane/Michel-Schwartzze, Brigitta (Hg.). Die Wissenschaft Soziale Arbeit im Diskurs. Auseinandersetzungen mit den theoriebildenden Grundlagen Sozialer Arbeit. Opladen: Barbara Budrich Verlag. S. 49-69.
- Döring, Nicola/Bortz, Jürgen (2016). Forschungsmethoden und Evaluationen in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5. Aufl. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Döring, Klaus W./Ritter-Mamczek, Bettina (1999). Lehren und Trainieren in der Weiterbildung. 7. Aufl. Beltz: Weinheim.
- Ebert, Jürgen (2012): Erwerb eines professionellen Habitus im Studium der Sozialen Arbeit. Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms.
- Engelke, Ernst/Spatscheck, Christian/Borrmann, Stefan (2016). Die Wissenschaft Soziale Arbeit. Werdegang und Grundlagen. 4. überarb. und erw. Aufl. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Epping, Rudolf (1998). Pädagogische Aspekte der Professionalisierung in der beruflichen Weiterbildung. In: Rosemarie Klein/Gerhard Reutter (Hg.). Lehren ohne Zukunft?: Wandel der Anforderungen an das pädagogische Personal in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag. S. 46-53.
- Erpenbeck, John/Heyse, Volker (2007). Die Kompetenzbiographie: Wege der Kompetenzentwicklung. 2. Aufl. München/New York/Berlin: Waxmann. S. 158-170.

- Erpenbeck, John/von Rosenstiel, Lutz/Grote, Sven/Sauter, Werner (2017). Einführung. In: Erpenbeck, John/von Rosenstiel, Lutz/Grote, Sven/Sauter, Werner (Hg.). Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 3. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag. S. IX-XXIX.
- Faulstich, Peter (1998). Strategien der betrieblichen Weiterbildung: Kompetenz und Organisation. München: Verlag Vahlen.
- Fachhochschulgesetz FHSG (1995). Bundesgesetz über die Fachhochschulen (Fachhochschulgesetz FHSG) vom 6. Oktober 1995. SR 414.71.
- Flick, Uwe (2009). Sozialforschung. Methoden und Anwendungen. Ein Überblick für die BA-Studiengänge. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, Uwe (2011). Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 4. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Fredersdorf, Frederic (2001). Kernkompetenzen von EU-Dozentinnen und EU-Dozenten. In: Rummeler, Monika (Hg.). Fit für Europa - Weiterbildung zu EU-Dozentinnen und EU-Dozenten. Management europäischer Projekte für die Weiterbildung. Frankfurt/Main: Lang. S. 251-262.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Petsch, Stefanie/Köhler, Luisa/Koch, Maraike (2014). Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik. Konzepte und Methoden. Materialien zur Frühpädagogik, Band 13. Freiburg: FEL Verlag.
- Fumasoli, Tatiana/Lepori, Benedetto (2011). Patterns of strategies in Swiss higher education institutions. In: Higher Education 61. S. 157-178.
- Füssenhäuser, Cornelia/Thiersch, Hans (2001). Theorien der Sozialen Arbeit. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hg.). Handbuch der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. 2. überarb. und aktual. Aufl. Neuwied: Luchterhand. S. 1876 - 2001.
- Gredig, Daniel/Goldberg, Daniel (2012). Soziale Arbeit in der Schweiz. In: Thole, Werner (Hg.). Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag. S.403-424.
- Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2010). Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.

- Harmsen, Thomas (2014). Professionelle Identität im Bachelorstudium Soziale Arbeit. Konstruktionsprinzipien, Aneignungsformen und hochschuldidaktische Herausforderungen. Wiesbaden: Springer VS.
- Helferich, Cornelia (2011). Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.
- Husi, Gregor/Villiger, Simone (2012). Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Soziokulturelle Animation - Theoretische Reflexionen und Forschungsergebnisse zur Differenzierung Sozialer Arbeit. Luzern: Interact.
- Hüther, Otto/Krücken, Georg (2016): Hochschulen. Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Kruse, Elke (2008). Heute die Weichen für morgen stellen. In: Amthor, Ralph-Christian. Soziale Berufe im Wandel. Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft Sozialer Arbeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag. S. 87-115.
- Kuckartz, Udo (2016). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 3. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kohler, Richard (2017). Dozierende an Schweizer Hochschulen - Standortbestimmung und Ausblick. In: INFO swissfaculty (10). Thalheim: Konferenz Hochschuldozierende Schweiz. S. 1-3.
- Kruse, Elke (2004). Stufen zur Akademisierung. Wege der Ausbildung für Soziale Arbeit von der Wohlfahrtsschule zum Bachelor-/Mastermodell. Wiesbaden: VS Verlag.
- Lambers, Helmut (2016). Theorien der Sozialen Arbeit. Ein Kompendium und Vergleich. 3. Aufl. Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Lange, Stefan/Schimank, Uwe (2007): Zwischen Konvergenz und Pfadabhängigkeit: New Public Management in den Hochschulsystemen fünf ausgewählter OECD-Länder. In: Holzinger, Katharina/Helge, Jörgens/Knill, Christof (Hg.). Transfer, Diffusion und Konvergenz von Politiken. Politische Vierteljahresschrift, Sonderheft 38. Wiesbaden: VS Verlag. S. 522-568.
- Liebsch, Katharina (2016). Theorie und Praxis. In: Scherr, Albert (Hg.). Soziologische Basics. Eine Einführung für pädagogische und soziale Berufe. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS. S. 291-298.

- Matter, Sonja (2011). Der Armut auf den Leib rücken. Die Professionalisierung der Sozialen Arbeit in der Schweiz (1900-1960). Zürich: Chronos Verlag.
- Mayring, Philipp (2015). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Merkens, Hans (1997). Stichproben bei qualitativen Studien. In: Friebertshäuser, Barbara/Prengel, Annedore (Hg.). Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa. S. 97-106.
- Misoch, Sabina (2015). Qualitative Interviews. Oldenbourg: Walter de Gruyter.
- Morphew, Christopher/Huisman, Jeroen (2002). Using institutional theory to reframe research on academic drift. In: Higher Education in Europe. Vol. 27, No. 4. S. 491-506.
- Mühlum, Albert (2004a). Vorwort. In: Mühlum, Albert. Sozialarbeitswissenschaft - Wissenschaft der Sozialen Arbeit. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag. S. 7-8.
- Mühlum, Albert (2004b). Zur Entstehungsgeschichte und Entwicklungsdynamik der Sozialarbeitswissenschaft. Einleitung. In: Mühlum, Albert. Sozialarbeitswissenschaft - Wissenschaft der Sozialen Arbeit. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag. S. 9-29.
- Mühlum, Albert (2004c). Zur Notwendigkeit und Programmatik einer Sozialarbeitswissenschaft. In: Mühlum, Albert. Sozialarbeitswissenschaft - Wissenschaft der Sozialen Arbeit. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag. S. 121-156.
- Nievergelt, Bernhard (2013). Professionalisierungsprozesse in der nationalen und internationalen Hochschullandschaft. In: Gautschi, Patricia/Fischer, Andreas (Hg.). Arbeitsplatz Hochschule im Wandel (Zoom Nr. 3). Bern: Zentrum für universitäre Weiterbildung ZUW der Universität Bern. S.9-20.
- Oevermann, Ulrich (2000). Dienstleistungen der Sozialbürokratie aus professionalisierungstheoretischer Sicht. In: Von Harrach, Eva-Marie/Loer, Thomas/Schmidtke, Oliver (Hg.). Verwaltung des Sozialen. Formen der subjektiven Bewältigung eines Strukturkonflikts. Konstanz: UVK. S. 57-77.
- Oevermann, Ulrich (2001). Die Struktur sozialer Deutungsmuster. Versuch einer Aktualisierung. In: Sozialer Sinn. Band 2. Heft 1. Stuttgart: Lucius & Lucius. S. 35-82.

- Oevermann, Ulrich (2013). Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller-Hermann, Silke (Hg.). Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS. S. 119-148.
- Schein, Edgar H. (2003). Organisationskultur. The Ed Schein Corporate Culture Survival Guide. 3. Aufl.. Bergisch Gladbach: Edition Humanistische Psychologie.
- Schumacher, Thomas (2011a). Soziale Arbeit: Wissenschaftliche Ausrichtung. Zum Verständnis Sozialer Arbeit als Wissenschaft. In: Schumacher, Thomas (Hg.). Die Soziale Arbeit und ihre Bezugswissenschaften. Dimensionen Sozialer Arbeit und der Pflege, Band 12. Stuttgart: Lucius & Lucius. S. 7-24.
- Schumacher, Thomas (2011b). Von der Gestaltungskraft der Sozialen Arbeit. In: Schumacher, Thomas (Hg.). Die Soziale Arbeit und ihre Bezugswissenschaften. Dimensionen Sozialer Arbeit und der Pflege, Band 12. Stuttgart: Lucius & Lucius. S. 257-263.
- Senn, Paul (1995). Der Leistungsauftrag an die Fachhochschulen. Chur/Zürich: Verlag Rüegger.
- Sibold, Noëmi (2017). Nachwuchsförderung an Schweizer Fachhochschulen und Universitäten - Entwicklungen, Positionen und Herausforderungen. In: Truniger, Luzia (Hg.). Führen in Hochschulen: Anregungen und Reflexionen aus Wissenschaft und Praxis. Wiesbaden: Springer VS. S.105-122.
- Sidler, Fredi (2008). Nachwuchs an Schweizer Fachhochschulen: Eine Bestandesaufnahme im Rahmen des SWTR-Projektes: Förderung des Nachwuchses für Forschung und Wissenschaft [Studie im Auftrag des SWTR]. Bern.
- Sommerfeld, Peter (2014). Kooperation als Modus der Verknüpfung von Wissenschaft und Praxis am Beispiel der Sozialen Arbeit. In: Ursula Unterkofler/Elke Oestreicher (Hg.). Theorie-Praxis-Bezüge in professionellen Feldern. Wissensentwicklung und -verwendung als Herausforderung. Opladen: Budrich UniPress. S. 133-155.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2009). Der Professionalisierungsdiskurs zur Sozialen Arbeit (SA/SP) im deutschsprachigen Kontext im Spiegel internationaler Ausbildungsstandards. Soziale Arbeit – eine verspätete Profession? In: Roland Becker-Lenz/Stefan Busse/Gudrun Ehlert/Silke Müller (Hg.). Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 21-45.

Stelzer-Rothe, Thomas (2008). Konsequenz: Kompetenzbereiche Lehren und Lernen an Hochschulen stärken. In: Stelzer-Rothe, Thomas (Hg.). Kompetenzen in der Hochschullehre. Rüstzeug für gutes Lehren und Lernen an Hochschulen. 2. Aufl. Rinteln: Merkur Verlag. S. 26-29.

Thole, Werner (2012). Die Soziale Arbeit - Praxis, Theorie, Forschung und Ausbildung. Versuch einer Standortbestimmung. In: Thole, Werner (Hg.). Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 19-72.

Von Spiegel, Hiltrud (2013). Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. 5. vollst. überarb. Aufl. München: Reinhardt.

Weinert, Franz E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hg.). Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel: Beltz. S. 17-31.

Verzeichnis elektronische Quellen

BFS (2016). Personal von Bildungsinstitutionen. Ausgabe 2016. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik. URL: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildungswissenschaft/personalbildungsinstitutionen/tertiaerstufehochschulen.assetdetail.349869.html> [Zugriffsdatum: 2. November 2018].

BFS (2017a). Bildungsperspektiven. Szenarien 2016-2025 für das Bildungssystem. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik. URL: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildungswissenschaft/szenarienbildungssystem/hochschulestudierende.assetdetail.1822581.html> [Zugriffsdatum: 2. November 2018].

BFS (2017b). Personelle und finanzielle Ressourcen im Hochschulbereich 2015. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik. URL: <https://edudoc.ch/record/127645/files/1742-1500.pdf> [Zugriffsdatum: 2. November 2018].

BFS (2018). Hochschulstatistik. Ausgabe 2018. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik BFS. URL: https://www.ub.unibas.ch/digi/a125/sachdok/2018/BAU_1_006787015_2018.pdf [Zugriffsdatum: 2. November 2018].

Duden online. (o.J.). Doppelt. Mannheim: Dudenverlag. URL: <https://www.duden.de/recht-schreibung/doppelt> [Zugriffsdatum: 2. November 2018].

- Egger, Rudolf (2016). (Wissenschaftliche) Weiterbildung an Universitäten. Impulse der Erwachsenenbildung für die Hochschulpraxis. In: Magazin Erwachsenenbildung.at. Ausgabe 27. Wien. URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2016/11952/pdf/Erwachse-nenbildung_27_2016_Egger_Wissenschaftliche_Weiterbildung.pdf S. 2-8. [Zugriffsdatum: 2. November 2018].
- Eicher, Veronique (2015). Evaluation 2013-2019 - Master in Sozialer Arbeit BE / LU / SG / ZH. Zusammenfassung und Ausblick 2. Bericht. URL: <https://www.zhaw.ch/storage/sha-red/sozialarbeit/News/Master-Soziale-Arbeit-Evaluation-Bericht-Teil2.pdf> [Zugriffsdatum: 2. November 2018].
- Eymann, Cristoph/Gervais, Claire (2017). In: Horizonte - das Schweizer Forschungsmagazin. 30. Jg. Nr. 114. S. 8-9. Bern/Zürich: Stämpfli AG. URL: https://www.horizonte-magazin.ch/wp-content/uploads/2017/11/SNF_horizonte_114_de.pdf [Zugriffsdatum: 2. November 2018].
- HFKG (2011). Hochschulförderungs- und Koordinationsgesetz (SR 414.20). Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich vom 30. September 2011. URL: <https://www.admin.ch/opc/de/official-compilation/2014/4103.pdf> [Zugriffsdatum: 2. November 2018].
- Inderbitzin, Werner (2015). Gedanken zum Profil der Fachhochschulen. URL: <https://wernerinderbitzin.ch/cms/wp-content/uploads/150518-gedanken-zum-profil-der-fachhochschulen-1.0.pdf>. [Zugriffsdatum: 2. November 2018].
- Krummenacher, Jörg (2018). Die Fachhochschulen sind Elfenbeintürme geworden. Erschienen am 13. Februar 2018. In: Neue Zürcher Zeitung. URL: <https://www.nzz.ch/schweiz/die-fachhochschulen-sind-zu-elfenbeintuermen-geworden-ld.1356101> [Zugriffsdatum: 2. November 2018].
- Lepori, Benedetto/Müller, Christoph (2016). Fachhochschulen als Akteure im schweizerischen Forschungs- und Innovationssystem. Studie im Auftrag des SBFi im Rahmen des Berichts «Forschung und Innovation in der Schweiz 2016» Teil C, Studie 4. URL: <https://www.sbf.admin.ch/sbf/de/home/themen/forschung-und-innovation-in-der-schweiz/forschung-und-innovation-in-der-schweiz-2016/spezifische-themen--teil-c-.html> [Zugriffsdatum: 2. November 2018].
- SASSA (2017). Das Studium Soziale Arbeit. URL: http://www.sassa.ch/web-serv/webDocsTmp/20181111-1538-SASSA_Soziale_Arbeit_Broschuere_de.pdf [Zugriffsdatum: 2. November 2018].

- SBF (2012). Der wissenschaftliche Nachwuchs in der Schweiz. Zusatzbericht zuhanden der WBK-S (Beratung der BFI-Botschaft 2013–2016 vom 26. April 2012). Bern: Staatssekretariat für Bildung und Forschung. URL: <https://www.parlament.ch/centers/documents/de/zusatzbericht-wiss-nachwuchs-wbk-s-2012-d.pdf> [Zugriffsdatum: 2. November 2018].
- SBFI (2014). Massnahmen zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in der Schweiz - Bericht des Bundesrats in Erfüllung des Postulats WBK-SR (12.3343). Bern: Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation, Eidg. Departement für Wirtschaft, Bildung und Forschung WBF. URL: https://www.sbfi.admin.ch/dam/sbfi/de/dokumente/massnahmen_zur_foerderungdeswissenschaftlichennachwuchsesindersc.pdf.download.pdf/massnahmen_zur_foerderungdeswissenschaftlichennachwuchsesindersc.pdf [Zugriffsdatum: 2. Oktober 2018].
- SBFI (o.J.). Koordination Hochschulbereich. Bern: Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI. URL: <https://www.sbfi.admin.ch/sbfi/de/home/hs/hochschulen/koordination-hochschulbereich.html> [Zugriffsdatum: 2. November 2018].
- Schlegel, Monika (2006). Professoren und Professorinnen an den Fachhochschulen in Niedersachsen – eine berufssoziologische empirische Untersuchung. Dissertation. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Fakultät IV Human- und Gesellschaftswissenschaften. Oldenburg. URL: <http://oops.uni-oldenburg.de/750/1/schpro07.pdf> [Zugriffsdatum: 2. November 2018].
- Schreier, Margrit (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research. Vol. 15 (1). Art. 18. URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2043> [Zugriffsdatum: 2. November 2018].
- swissfaculty (2018). Info-Flyer Nr. 15: Unterschiedliche Profile von Universitäten, FHs und PHs für alle entscheidend. URL: http://www.konferenz-hochschuldozierende.ch/dokumente/Flyer_Konferenz_15_def_LR.pdf [Zugriffsdatum: 2. November 2018].
- swissuniversities (2016). Projekte und Programme. URL: <https://www.swissuniversities.ch/de/organisation/projekte-und-programme/> [Zugriffsdatum: 2. November 2018].
- Turner, George (2016). Eine FH-Professur nur für Praktiker. Fachhochschulen werben um Professoren-Nachwuchs. Erschienen am 9. Oktober 2016. In: Tagesspiegel. URL: <https://www.tagesspiegel.de/wissen/fachhochschulen-werben-um-professoren-nachwuchs-eine-fh-professur-nur-fuer-praktiker/14661902.html> [Zugriffsdatum: 2. November 2018].

Verband der Fachhochschuldozierenden Schweiz (2010). Zum FH-Dozierendenprofil. In: Bulletin fh-ch. (2). S. 16-17. URL: http://www.fh-ch.ch/upload/2010_November_fhch_Dozierendenprofil.pdf [Zugriffsdatum: 2. November 2018].

Weyer, Eva/Wachendorf, Nina-Maria/Mörth, Anita (2017). Kompetenzorientierung, wie ist das gemeint? In: Cendon, Eva/Donner, Noëmi/Elsholz, Uwe/Jandrich, Annabelle/Mörth, Anita/Wachendorf, Nina Maria/Weyer, Eva (Hg.). Die kompetenzorientierte Hochschule. S. 6-12. URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14563/pdf/Cendon_etal_2017_Die_kompetenzorientierte_Hochschule.pdf [Zugriffsdatum: 2. November 2018]

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Beispiel Kodierregel (eigene Darstellung)

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Ablaufschema einer inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse (eigene Darstellung in Anlehnung an Kuckartz 2016: 100).

Anhang

Anhang I: Abstract Feldzugang

Sehr geehrte/r...

In meiner Masterarbeit im Rahmen des Studiums an der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW in Olten forsche ich zum Thema «Doppelqualifikation von Dozierenden an Fachhochschulen - Positionen und Praxen».

Die enge Verknüpfung von Theorie und Praxis ist das zentrale Merkmal der Fachhochschulen. Ihre Weiterentwicklung wird auch im öffentlichen Diskurs immer wieder thematisiert. Aktuell steht die Praxisnähe resp. Berufserfahrung von Dozierenden im Fokus und damit verbunden die Sorge, dass das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis sich zuungunsten der Praxisbezogenheit verschieben könnte. Andererseits scheint die schweizweite Nachwuchsproblematik rund um die Frage der Promotionsmöglichkeiten für FH-Absolvierende erkannt und erste Projekte zur Nachwuchsförderung laufen bereits. Dem Anspruch des doppelten Kompetenzprofils von Hochschuldozierenden unter den aktuellen Umständen gerecht zu werden, stellt somit eine Herausforderung dar und es stellt sich die Frage, wie die Hochschulen mit der Situation tatsächlich umgehen. Bisher gibt es kaum empirische Daten zu Positionen und Praxen zu diesem Thema. Aufgrund dieser Ausgangslage ist das Ziel des Forschungsvorhabens herauszufinden, wie das doppelte Kompetenzprofil interpretiert wird, wie in der Rekrutierungspraxis mit dem beschriebenen Spannungsfeld umgegangen wird und wie dieser Umgang begründet wird. Das Forschungsdesign sieht vor fünf Interviews mit Personen der obersten Führungsebene aus verschiedenen Hochschulen Sozialer Arbeit durchzuführen. Das Interview dauert ungefähr eine Stunde. Die Ergebnisse der Masterarbeit stelle ich Ihnen nach Abschluss selbstverständlich gerne zur Verfügung.

Ich würde mich sehr freuen, wenn Sie mein Forschungsanliegen unterstützen und sich bereit erklären, mir zu diesem aktuellen Thema Auskunft zu geben. Ich erlaube mir daher, Sie in den nächsten Tagen telefonisch zu kontaktieren.

Freundliche Grüsse
Fabienne Schöb

Anhang II: Interviewleitfaden

Interview-Leitfaden für MA-Thesis

«Doppelqualifikationen von Dozierenden an Hochschulen - Positionen und Praxen»

Name und Vorname:

Hochschule:

Position:

Ort:

Datum:

Dauer:

- Danke, dass Sie sich Zeit nehmen für das Interview.
- Das Gespräch wird auf Tonband aufgenommen und transkribiert.
- Alles was Sie sagen, wird anonymisiert verwendet. Fachhochschulnahe Personen können allenfalls Rückschlüsse ziehen.
- Wie Sie bereits wissen, forsche ich zum Thema «doppelte Kompetenzprofile». Mich interessiert Ihre Position als «Direktorin/Direktor» der Hochschule Soziale Arbeit zu Doppelqualifikation von Dozierenden an Fachhochschulen der Sozialen Arbeit.
- Dann beginnen wir...

Leitfrage, Stimulus	Inhaltliche Aspekte	Konkrete Nachfragen
Wie denken Sie über die jüngste öffentliche Thematisierung zu den Qualifikationen von FH-Dozierenden?	Position Diskurs	Welchen Standpunkt vertreten Sie in der Debatte oder welchem Standpunkt stehen Sie nahe? Gibt es Argumentationen, die Sie vermissen in der Debatte? Welche?
Was verstehen Sie unter dem doppelten Kompetenzprofil?	Verständnis Profil	Was verstehen Sie unter Praxiserfahrung? Was verstehen Sie unter wissenschaftlicher Qualifikation/Erfahrung konkret? Wie interpretieren Sie diesbezüglich «doppelt»?
Sehen Sie eine Notwendigkeit im doppelten Kompetenzprofil?	Begründungen	Wenn ja, wozu dient es? Wenn nein, warum nicht? Welche Herausforderungen bringt das doppelte Kompetenzprofil mit sich? Welche Bedeutung hat das doppelte Kompetenzprofil im Speziellen für die Fachrichtung Soziale Arbeit? Wie lässt sich das begründen?
Welche Bedeutung hat das doppelte Kompetenzprofil im Kontext des vierfachen Leistungsauftrags?	Leistungsauftrag	Mit welchem Personal erfüllt Ihre Fachhochschule den vierfachen Leistungsauftrag? Gibt es unterschiedliche Kompetenzprofile in den versch. Aufgabenbereichen (Lehre, Forschung, WB, DL)? Wie begründen sich diese?
Wie gehen Sie vor, wenn Sie Stellen von Dozierenden z.B. für die Lehre besetzen müssen? Können Sie ein Beispiel erzählen?	Übliche Praxis (Gewichtung)	Welche Überlegungen begleiten Sie dabei? Welchen Wert wird auf die Praxiserfahrung gelegt? Wie würde ein Ideal eines FH-Dozierenden aussehen? Welche Aspekte sind für Sie zentral? Gibt es konzeptuelle Vorgaben bezüglich Kompetenzprofilen von Dozierenden an der FH? Gibt es hierzu verschiedene Positionen innerhalb der FH?
Wie gehen Sie damit um, wenn das doppelte Kompetenzprofil in persona nicht erfüllt werden kann?	Herausforderungen Alternativen	Wann wird z.B. Praxiserfahrung höher gewertet als wissenschaftliche Kenntnisse? Wie werden Entscheide gefällt? Welche alternativen Möglichkeiten zur Abdeckung der erwünschten praxisrelevanten- und wissenschaftlichen Kompetenzen an einer Hochschule sehen Sie?
Welche Überlegungen oder Schritte bezüglich Nachwuchsförderung in den Hochschulen der Sozialen Arbeit machen Sie?	Nachwuchsförderung	Gibt es bereits konkrete Vorhaben? Wenn ja, welches ist das zentrale Anliegen darin? Welche Möglichkeiten sehen Sie sonst noch, um das Nachwuchsproblem der Hochschulen anzugehen? Welche Lösungen würden Sie bevorzugen und weshalb?

Aufrechterhaltungsfragen:

Das ist interessant, bitte erzählen Sie weiter...

Was meinen Sie damit?

Wie kann ich mir das konkret vorstellen?

Können Sie das noch etwas genauer erläutern?

Können Sie noch etwas mehr dazu sagen?

Jetzt würde mich interessieren wie genau...?

Abschluss:

Wir haben über Qualifikationen und Profile von FH-Dozierenden gesprochen, womöglich gibt es noch was, dass Sie ergänzen möchten?

Was ist Ihnen noch wichtig festzuhalten zu diesem Thema?

(-> Konzept-/Strategiepapiere zum doppelten Kompetenzprofil resp. diesbezügliche strategische Ausrichtung der FH vorhanden?)

Anhang III: Transkriptionsregeln

Verwendete Transkriptionsregeln in Anlehnung an Kuckartz (vgl. 2016: 167f.):

1. Es wird wörtlich transkribiert. Dialekte werden nicht mittranskribiert, sondern möglichst genau in Hochdeutsch übersetzt.
2. Sprache wird leicht geglättet. Die Satzform wird auch beibehalten, wenn sie Fehler enthält.
3. Deutliche Pausen werden durch in Klammern gesetzte Auslassungspunkte (..) kenntlich gemacht, entsprechend der Länge der Pause in Sekunden werden Punkte markiert.
4. Besonders betonte Begriffe werden durch Grossbuchstaben kenntlich gemacht.
5. Zustimmungende Lautäusserungen der Interviewerin (mhm etc.) werden nicht transkribiert.
6. Absätze der interviewenden Person werden durch ein «B:», die der befragten Person durch «I1» (1-4) gekennzeichnet.
7. Jeder Sprechbeitrag wird als eigener Absatz mit Leerzeile transkribiert für eine erhöhte Lesbarkeit.
8. Störungen werden unter Angabe der Ursache in Klammern notiert, z.B. (Handy klingelt).
9. Nonverbale Aktivitäten und Äusserungen der befragten wie auch der interviewenden Person werden in Doppelklammern notiert, z.B. ((lacht)).
10. Unverständliche Wörter werden durch (unv.) kenntlich gemacht.
11. Alle Angaben, die einen Rückschluss auf eine befragte Person erlauben, werden anonymisiert.

Anhang IV: Ausdifferenziertes Kategoriensystem

Hauptkategorien mit Unterkategorien	Häufigkeit der Nennung
Begriffsverständnis doppeltes Kompetenzprofil	17
Begriff Wissenschaft	19
Begriff doppelt	10
Begriff Praxis	34
Transferfähigkeit	13
Rolle des Kompetenzprofils im Kontext des Leistungsauftrags	12
Abdeckung Leistungsauftrag	16
Fachbereiche mit spezifischen Kompetenzen	15
Lehre braucht Inspiration	11
Begründungen für Notwendigkeit & Nutzen d. Profils	12
Kritik / keine Notwendigkeit	10
Gesetzlicher Auftrag / Wesensmerkmal FH	15
Finanzielle Anreize	2
Erhöhung Praxisbezug	2
Nutzen für Individuum: Verständnis	4
Nutzen für und Forderung von Studierenden	4
Nutzen für Hochschule	7
Nutzen für Praxisorganisation	5
Profil als Form von Kooperation / Austausch	7
Herausforderungen des doppelten Kompetenzprofils	6
Problem: entweder P oder W	6
Sozialisation System Hochschule	7
Ausgetrockneter Markt	7
Problem Pensionierungen	2
Hohe Ansprüche / Überforderung	8
Individuelle Präferenzen	3
Umgang mit Dilemma	13
Gewichtung	19
Akzeptanzprobleme bei Teamabdeckung	3
Eigener FH-Nachwuchs MIT Praxiserfahrung	6
Flexible Modelle vs Strukturierte Laufbahnen	4
Laufbahnwege / ideale Weg zur Professur	14
Diskussion Promotionsrecht	7
Relevanz Reflexionsfähigkeit	3
Wenig Einheit unter den FH SA	3
Bestrebungen in der Nachwuchsförderung	12
(Unübersichtliche) Vielfalt	9

MASTER	6
WIMA Stellen	10
«Praxisschlaufe»	3
Wege öffnen zur Promotion	10
Individuelle Förderung	20
Eigenen Nachwuchs bilden	5
Formen der Erfüllung des doppelten Kompetenzprofils	9
Idee der individuellen Entwicklung	8
in persona	10
Abdeckung als Team/Institut/Organisationseinheit	14
Sowohl als auch / Beides	3
Teilzeit/Tandem mit Praxis	7
Berufsleute an die FH bringen	3
Quote	1
Promovierte aus anderen Disziplinen / Ausland	3
Idealbild Dozierende	63
Positionierung zum Diskurs Praxisbezug von FH	6
Begriff Hochschule unklar	3
Wiederkehrendes Thema	7
Vorwurf ernst nehmen ABER...	5
Selbstbild/Einschätzung zu Nähe/Entfernung zu Praxis	9
Diverses	
Wirtschaftliche Einflüsse	11
Konkurrenz in und zw. Hochschule/Druck	11
Geschichtliche Entwicklung	4
Herstellen von Bezug zu sich selbst	10
swissuniversities / PGB P-11	5
Bezüge zu andern Disziplinen / Uni	11
Bild DozentIn / Vorurteile	7
Akademisierung der SA	8

Anhang V: Idealbild FH-Dozent/in Soziale Arbeit

Praxiskompetenz

- Mehrjährige Berufserfahrung in Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit
- Werdegang aus der Sozialen Arbeit
- Führungserfahrung
- Kennen der sozialpolitischen, rechtlichen und institutionellen Rahmenbedingungen von Praxisorganisationen

Wissenschaftliche Kompetenz

- Hochschulabschluss (Master)
- Promotion (mit Attributen wie grundsätzlich, eventuell, eigentlich)
- Lehrlevel plus 1 (eine Stufe höher als die zu unterrichtende Stufe)
- Hochschuldidaktische Qualifikation
- Lehrerfahrung
- Forschungserfahrung
- Mehrjährige Berufserfahrung in der Hochschule

Selbstkompetenzen

- Reflexionsfähigkeit
- Abstraktionsfähigkeit
- Analytisches Denken
- Frustrationstoleranz
- Engagement
- Flexibilität
- Transferfähigkeit (Fähigkeit zu verknüpfen)
- Selbstständigkeit
- Anpassungsfähigkeit
- Geistige Agilität
- Neugierde
- Interesse
- Sich auf Neues einlassen können
- Ausstrahlung einer positiven Grundhaltung
- Persönlichkeit
- Reife
- Auftrittskompetenz
- Selbstbewusstsein
- Kreativität
- Fähigkeit innovativ zu sein

Sozialkompetenzen

- Teamfähigkeit
- Interdisziplinäres Arbeiten
- Konfliktkompetenz
- Fähigkeit zur Begleitung und Bewertung von Studierenden

Spezifische Kenntnisse

- Fundierte Kenntnisse der Sozialen Arbeit
- Sozialpolitik, Sicherungssystem und Sozialwesen der Schweiz
- Kenntnisse regionaler und nationaler Begebenheiten
- Verständnis über den politischen, finanziellen und rechtlichen Kontext von Bildungsinstitutionen
- Hohe Fachkenntnisse in mind. einem Fachgebiet mit Bezug zur Sozialen Arbeit
- Kenntnisse in Administration und Rechnungswesen
- Verfügen über ein Netzwerk

Spezifische Kompetenzen und Zusatzqualifikationen

- Projektmanagement
- Akquisekompetenz
- Verhandlungskompetenz
- Kompetenz im Umgang mit Digitalität
- Wissenschaftlich fundierte Konzepterstellung
- Coaching, Supervision, Beratung
- Konfliktlösungskompetenz
- Management- und Führungskompetenz

