

Hochschule Bremen

Fakultät
Gesellschaftswissenschaften

Studiengang
Praxisforschung und Innovation in der Sozialen Arbeit M.A.

Master-Thesis

Biografie als Disposition für Wissen, Können und
Haltung. Eine analytische Darstellung autobiogra-
fischer Elemente als Chance und Herausforderung
für die Entwicklung des professionellen Habitus
von Sozialarbeiter:innen

Erstprüfer: Prof. Dr. Christian Spatscheck

Zweitprüferin: Prof. Dr. Eva Georg

Eingereicht von: Sascha Peters, Matr. Nr. 5012686

Bremen, 05.07.2022

Abstract

In dieser Arbeit wird Biografie als Ebene subjektiver Wirklichkeit beschrieben, auf welcher das Person-in-Umwelt-Verhältnis narrativ und sinngebend bewältigt und dadurch Handlungsfähigkeit unter spätmodernen Bedingungen hergestellt wird. Die Biografie wird als die Grundlage dargestellt, im Jetzt eine strukturell nur begrenzt gestaltbare Zukunft als eine planbare Zukunft imaginieren zu können. In der Biografie werden hierzu gesellschaftliche Grenzen, kollektive Orientierungen und Sachzwänge derart verinnerlicht, dass diese mittels Sinnzuschreibungen oder Ideologisierung als eigene Entscheidungen und Ziele kommuniziert werden können.

In Arbeitsbündnissen der Sozialen Arbeit wechselwirken in solcher Weise beschaffene Biografien der Beteiligten auch durch deren Habitus. Dadurch wirkt das Biografische der Professionellen latent in die Arbeitsbündnisse. Es wird aufgezeigt, inwiefern der Habitus die Professionalisierung begrenzt, jedoch auch zur Ressource transformiert werden kann.

Auch professionelles Handeln muss deshalb zunächst habitualisiert werden. In Anlehnung an Fritz Schütze und insbesondere Hiltrud von Spiegel werden Professionalität und Professionalisierungsprozesse in der Sozialen Arbeit analytisch betrachtet. Dabei wird die Frage verfolgt, inwiefern ein Hochschulstudium diese einleiten und begleiten kann.

Es werden anhand drei biografisch-narrativer Interviews die Biografien von Bachelorstudierenden der Sozialen Arbeit als Fallstudien aufbereitet. Es wird daran gezeigt, welche biografischen Dispositionen diese Studierenden mit ins Studium gebracht haben und inwiefern sie diese bisher in Ressourcen transformieren und einen professionellen Habitus entwickeln konnten.

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	3
2.	Spätmoderne Subjektivität und das Paradoxon gesellschaftlicher Individualität	7
3.	Spätmoderne Subjekte in Praxis und Forschung Sozialer Arbeit	12
4.	Lebenslauf und Biografie	16
4.1	Lebenslauf	16
4.2	Biografie	17
5.	Die soziale Praxis der Lebensführung	19
5.1	Identitätsarbeit	21
5.2	Habitus, Kapitalsorten und soziales Feld bei Pierre Bourdieu	23
5.3	Lebenspraxis und Professionalisierung bei Ulrich Oevermann	28
6.	Professionalität in der Sozialen Arbeit	31
6.1	Professionelle Identität und Fremdzuschreibungen	34
6.2	Professionalität bei Fritz Schütze	35
6.3	Die Person als Werkzeug und die Rolle der Organisationen bei Hiltrud von Spiegel	37
7.	Einflüsse des Studiums auf die Herausbildung von Professionalität	43
7.1	Forschungsstand zur Professionalisierung im Studium der Sozialen Arbeit	47
7.2	Ansätze und Vorschläge zur Entwicklung eines professionellen Habitus	50
7.3	Der Praxiseintritt als Schritt zur Professionalisierung	52
8.	Biografieforschung zu Professionalisierungsprozessen im Studium	53
8.1	Methodik	53
8.2	Forschungsdesign und Durchführung	56
8.3	Die Studiengänge der Sozialen Arbeit an der Hochschule Bremen	58
8.4	Fallstudien	59
8.4.1	Sofia Fritz studiert Soziale Arbeit B.A. im vierten Semester	59
8.4.2	Kevin Gehlert studiert Soziale Arbeit dual B.A. im sechsten Semester	65
8.4.3	Thorben Buchholz studiert Soziale Arbeit B.A. im sechsten Semester	70
8.5	Diskussion und Explikation anhand der Fallstudien	75
8.5.1	Biografisches Vorwissen und Wissen anhand der Fallstudien	75
8.5.2	Biografische Vorkenntnisse und Können anhand der Fallstudien	76
8.5.3	Biografische Dispositionen und Haltungen anhand der Fallstudien	78
8.6	Abschließende Erkenntnisse aus den Fallstudien	82
9.	Fazit	84
10.	Literaturverzeichnis	91
11.	Anhänge	100

1. Einleitung

Bis zur Polis-Kultur der Antike nahmen Menschen im Mittelmeerraum die Weltgeschichte als Ereigniskette an, als Historiografie (vgl. Erler/Schorn 2007: VI). Hier nur reduktiv dargestellt, waren Handelnde darin von überempirischen Mächten zur rechten Zeit am rechten Ort postiert. Die Denker:innen der hellenistischen Zeit vermuteten dann, dass die Lebenswege von Personen einen Einfluss auf deren Handlungen hatten und dokumentierten erste Lebensläufe, sogenannte Biografien (vgl. Erler/Schorn 2007: VI). Seit damals entwickelten sich zahllose weitere Welt- und Menschenbilder und haben auch Gesellschaften geprägt. Darunter auch die Wissenschaften der Moderne, welche zahlreiche Zugänge zum Gegenstand Biografie anbieten.

Vorhistorische Gemeinschaften waren durch kollektive Bedarfe des Überlebens verbunden und zur Sicherung ihres Zusammenhalts auf Riten zur Herstellung sozialer Gleichheit angewiesen (vgl. Suzman 2021: 148). Menschen wurden in eine Gemeinschaft geboren und diese war auf deren Integration angewiesen. Über die Jahrtausende veränderte sich das Zusammenleben und es entwickelten sich segmentierte und stratifizierte Gesellschaften, in welchen die Identität und die soziale Verortung im Prinzip qua Geburt bestimmt waren. Die Standeszugehörigkeit, der Beruf und der Wohnort wurden intergenerational übertragen (vgl. Kleve 2007: 185). In der Moderne etablierten sich juristische Konstruktion von Gleichheit, welche im Ideal der Aufklärung eine Antithese zur Ständeordnung darstellten. In der gegenwärtigen BRD, als spätmoderner, hochgradig arbeitsteiliger Teilgesellschaft einer global gewordenen Weltgesellschaft, wird soziale Verortung zunehmend kontingent und unsicher, daher steht der konstruierten Gleichheit eine soziale Ungleichheit gegenüber (vgl. Butterwegge 2020: 361). Gleichheit hat so den Bezug zu kollektiv geteilten Bedarfen verloren. Es entstehen soziale Probleme, welche als Passungskonflikte von Gemeinschaften und Gesellschaften verstanden werden können. Sie verweisen auf deren Dilemma: spätmoderne Subjekte werden in Familien als Gemeinschaften sozialisiert und müssen in Gesellschaften ihr Leben führen, welche aufgrund ihrer Ausdifferenzierung bloß noch entfernte Ähnlichkeit zu Gemeinschaften aufweisen (vgl. Nassehi 2021: 175).

Im Prozess der Moderne hat sich zudem ein spezifisches Subjektverständnis entwickelt. Im Verlauf dieses Prozesses erwachsen negative Freiheiten wie die Berufswahl, das Wahlrecht oder die Freizügigkeit, so dass das Subjekt zunächst Möglichkeiten der Gestaltung erhielt. Doch die Spätmoderne ist außerdem vom Ende der identitätsstiftenden, gesellschaftsorientierenden Meta-Erzählungen geprägt und daher stehen die Subjekte nun in der Pflicht ihre Identität, ihre Orientierung und ihre individuelle Verortung aktiv herzustellen (vgl. Keupp et al. 2013: 59). Die Gesellschaft hat dafür Institutionenarrangements, wie unter anderem Bildung, Erziehung,

Familie und Demokratie herausgebildet, welche als Strukturgeber:innen fungieren und soziale Praxen der Identitätsarbeit und Biografie begleiten und somit prozesshaft die Passung zwischen Subjekt und Gesellschaft vermitteln. Das spätmoderne Subjekt muss seine Biografie nun jedoch aktiv gestalten, also ein Funktionswandel „von der Kür zur Pflicht“ (Keupp et al. 2013: 55).

Die resultierende Pflicht zur Gestaltung der Biografie ignoriert die individuelle Ressourcenausstattung der Subjekte und erzeugt dadurch in Konsequenz unzählige Widersprüche der spätmodernen Lebensführung, in welcher das Leben von Zufällen und Widerfährnissen bestimmt wird und der Mensch kompensiert, statt zu triumphieren (vgl. Gahleitner/Röh 2020: 57).

Um soziale Probleme zu bearbeiten, müssen Sozialarbeiter:innen deren psychische sowie soziokulturelle Genese rekonstruieren und entsprechende Fragen an die Betroffenen richten (vgl. Gahleitner/Röh 2020: 60). Bereits Mary Richmond und Alice Salomon arbeiteten hierfür mit der Biografie der Betroffenen (vgl. Gahleitner/Röh 2020: 55). Obwohl Biografie hier zunächst als Objekt dargestellt wird, soll deren Genese durch ein wollendes Subjekt nicht ausgeblendet werden, da die Soziale Arbeit nicht auf einer Subjekt-Objekt-Ebene mit der Biografie interagiert, sondern auf einer Subjekt-Subjekt-Ebene mit dem wollenden Subjekt, wobei ein prekäres Autonomiegefälle besteht (vgl. Schallberger 2012: 75). Sozialarbeiter:innen und Betroffene orientieren sich bei der Koproduktion der Hilfe an diesem Konstrukt. Das Wissen über biografische Selbstkonstruktionsprozesse und biografische Diagnostik ist deshalb weiterhin in beinahe allen Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit von Bedeutung (vgl. Gahleitner/Röh 2020: 60f.).

In dieser Arbeit soll vertieft werden, dass die Praxis Sozialer Arbeit kein unilaterales Einwirken auf die Biografie Betroffener darstellt, sondern dass Biografisches von Betroffenen und Sozialarbeiter:innen im Arbeitsbündnis wechselwirkt. Sozialarbeiter:innen haben ebenfalls eine Biografie und unterliegen im Prinzip denselben gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Deren Eltern können beispielsweise einen problematischen Umgang mit Suchtmitteln gehabt haben. Oder der:die Professionelle war zuvor Soldat:in und hat in dieser Berufsrolle bereits mit Geflüchteten gearbeitet. Vielleicht motivieren solche Erfahrungen, vielleicht irritieren sie auch. Andererseits wirkt die Soziale Arbeit als Institutionenarrangement selbst biografisch, sowohl für die Betroffenen, als auch für die Sozialarbeiter:innen. Durch ihre Alltagsnähe ist der Sozialen Arbeit dabei die Problematik inhärent, dass eine Differenz zwischen ihren Gegenständen und der Alltagswelt bei Studierenden des Fachs nicht zwangsläufig vorausgesetzt werden kann, sondern dass eine Fremdheitshaltung, eine kritische Distanz zu sich selbst, erst hergestellt werden muss (vgl. Graßhoff/Schwepe 2013: 322). Es stellt sich daher die Frage, wie sich Biografie und Professionalität zueinander verhalten.

Wenn Menschen ein Studium der Sozialen Arbeit aufnehmen, werden die Profession und die Hochschule vermutlich auch als Sozialisationsinstanzen in deren Biografie wirken und dabei bisherige Wirklichkeiten und Alltagspraxen in Frage stellen. In dieser Arbeit wird daher die Frage nach Biografie als Disposition und als Ressource für Prozesse der Professionalisierung im Rahmen des Bachelorstudiums der Sozialen Arbeit gestellt. Es wird betrachtet, inwiefern der Professionalisierungsprozess die Bewältigung biografischer sowie persönlicher Krisen erfordert und ob die Professionalisierung im Studium überhaupt abgeschlossen werden kann.

Es wird analysiert, ob Professionalisierung als subjektiver Innovationsprozess verstanden werden kann, in welchem die Dispositionen zunächst zu Ressourcen und dann sukzessive in akademische und praxisfeldnahe Praxen transformiert werden können und sich dabei bewähren müssen. Dabei würde das ex ante stets Biografische sukzessive in das Professionelle transformiert, wodurch alles Professionelle entgegen jeder Distanz stets auf die Differenz des originär Biografischen referiert. Demnach wäre das Studium ein Lernort, an dem Menschen lernen ihren subjektiven Standpunkt durch Selbstdistanzierung zu überwinden und ihr Wissen, ihr Können und ihre Haltung losgelöst zu begreifen. Die Biografie erscheint deshalb interessant, weil sie im Vergleich zum Lebenslauf keine objektivierte Bestandserhebung der Lebensgeschichte darstellt, sondern in jedem Jetzt-Zeitpunkt eines Menschen dessen Vergangenheit und Gegenwart subjektiv einordnet und damit auch ein Trajekt in eine antizipierte Zukunft projiziert. Biografie ermöglicht mittelbare Rückschlüsse auf die Bedingungen und Wertordnungen eines Menschen, wie er etwa sein derzeitiges Studium und den Stand der eigenen Professionalisierung bewertet und an welchem Professionalitätsideal sich dieser Stand ausrichtet. Anhand der persönlichen Biografien von drei Studierenden soll dargestellt werden, welches Vorwissen diese mitbringen, über welche professionalisierungsfähigen Vorkenntnisse sie verfügen und inwiefern bereits die Aufnahme eines Studiums im Feld der Sozialen Arbeit auf Dispositionen schließen lassen, die für eine professionelle Haltung auch eine Herausforderung sein könnten.

Zudem muss eingeordnet werden, was Professionalität ist und wie diese erreicht werden kann. Insofern davon ausgegangen werden kann, dass 55% des Wirkungserfolgs eines professionellen Arbeitsbündnisses auf den Methodeneinsatz zurückzuführen sind, weitere 30% auf Faktoren der Beziehungsgestaltung und die übrigen 15% auf die Erwartungshaltung der:des Betroffenen (vgl. Spiegel 2021: 71), könnte vermutet werden, dass ein Studium der Sozialen Arbeit sowohl Theorien und Methoden lehren als auch die Persönlichkeitsentwicklung fördern müsste.

Die Fragestellung dieser Arbeit lautet: Welche Relevanz entwickelt die individuelle Biografie im Professionalisierungsprozess angehender Sozialarbeiter:innen bezogen auf die Dimensionen

Wissen, Können und Haltung im Rahmen eines Bachelorstudiums Soziale Arbeit? Und welche Chancen und Herausforderungen ergeben sich daraus?

Um diese Frage hier schrittweise zu beantworten, wird im Abschnitt 2 zunächst der gesellschaftliche Rahmen dargestellt, in welchem das spätmoderne Individuum erzeugt und von den Funktionssystemen paradoxerweise als Individuum adressiert wird. Aus diesem Verhältnis entstehen soziale Probleme für diese Individuen, welche durch die Illusionen des Alltags schwer als gesellschaftliche Probleme zu erkennen sind. Deshalb wird im Abschnitt 3 die Aufgabe der Sozialen Arbeit als eine der stellvertretenden Krisenbewältigungsinstanzen in diesen Verhältnissen verortet. Dort findet eine kursorische wissenschaftstheoretische Rahmung der Herangehensweise dieser Arbeit statt. Darauf folgt im Abschnitt 4 eine Definition der Begriffe Lebenslauf und Biografie, welche jeweils spezifische Beobachter:innenperspektiven auf die Konfiguration von Individuum und Gesellschaft darstellen. Danach werden im Abschnitt 5 die Bedingungen der Gesellschaft und die wissenschaftstheoretische Rahmung dorthin entwickelt, nach Möglichkeiten und Grenzen subjektiven Handelns zu fragen. Insbesondere werden hierfür die Modelle des Habitus bei Pierre Bourdieu und der Lebenspraxis bei Ulrich Oevermann betrachtet. Oevermanns Professionalisierungstheorie bildet dann die Brücke, um sich im Abschnitt 6 der Professionalität in der Sozialen Arbeit anzunähern, welche in Form einer kursorischen Darstellung unterschiedlicher Herangehensweisen erfolgt und mit dem methodischen Handeln und der Person-als-Werkzeug im Sinne Hiltrud von Spiegels einen spezifischen Bezugspunkt für Professionalität wählt. Im Verlauf der Arbeit werden die Verhältnisse der Professionellen und ihrer Organisationen erläutert, da diese bei von Spiegel das methodische Handeln rahmen. Anhand ihres Verständnisses von Professionalität werden analytische Strukturen entwickelt, welche sich an den Kategorien Wissen, Können und Haltung orientieren. Um die Frage nach Möglichkeiten und Grenzen der Professionalisierung zu bearbeiten, werden außerdem Hilfskategorien des Vorwissens, der Vorkenntnisse und der Dispositionen entwickelt. Nachfolgend werden im Abschnitt 7 der Forschungsstand zu Fragen der Professionalisierung in Studiengängen der Sozialen Arbeit sowie wissenschaftliche Vorschläge zur Entwicklung der Studiengänge vorgestellt. Im darauffolgenden Abschnitt 8 werden dann die Methodik und das Forschungsdesign der durchgeführten biografisch-narrativen Studie mit Bachelorstudierenden der Sozialen Arbeit an der Hochschule Bremen vorgestellt. Die daraus entstandenen Fallstudien werden anschließend anonymisiert dargestellt und auf Basis der entwickelten Kategorien und Hilfskategorien diskutiert. Der Forschungsteil schließt mit einer Diskussion der Ergebnisse des analytischen Teils am Material. Im abschließenden Fazit wird auf die oben genannte Fragestellung dieser

Arbeit wieder Bezug genommen und eine Beantwortung angestrebt.

2. Spätmoderne Subjektivität und das Paradoxon gesellschaftlicher Individualität

Für Talcott Parsons ist die soziale Praxis einer Gesellschaft auf Latenz angewiesen, einen Modus, in welchem Menschen sich der Eingeschränktheit und der Bedingtheit ihres als autonom erfahrenen Handelns nicht bewusst werden sollen, um sich mittels dieser unsichtbaren Grenzen erst als handlungsfähig zu erleben (vgl. Nassehi 2021: 49). Im Modus der Latenz unterliegt die soziale Praxis also einer Illusion des Alltags, welche subjektiv erlebte Handlungsfähigkeit ermöglicht, ohne dass die Menschen ein soziologisches Verständnis ihrer Praxis benötigen (vgl. Nassehi 2021: 48). Pierre Bourdieu bezeichnet solche Illusionen des Alltags als Soziodizeen (vgl. Nassehi 2021: 48). Die Soziodizee des Handelns verdeckt im Alltag, dass soziale Praxis als lineare Einwirkungsmöglichkeit konstruiert und symbolisch den Akteur:innen zugerechnet wird, wofür die gesellschaftlichen Voraussetzungen und Rahmungen ausgeblendet werden (vgl. Nassehi 2021: 51). Die Soziodizee der Gewohnheit verdeckt, dass soziale Praxis sich durch Wiederholungen habitualisiert, da eine wiederholt erprobte Duplikation kognitive Ressourcen einspart (vgl. Nassehi 2021: 54). „Während das Handeln dem Individuum zurechnet und Gewohnheit die Zurechnung suspendiert, ist die Beschwörung von Gemeinsamem [durch die Soziodizee der Gemeinsamkeit] eine der wirkmächtigsten Formen der Beschreibbarkeit der Welt und der Einwirkung auf die Gesellschaft“ (vgl. Nassehi 2021: 56).

Die Soziodizeen ermöglichen ein Alltagserleben und verdecken den Rand der Möglichkeiten, indem sie Gesellschaft auf einer Sozialdimension semantisch erreichbar machen, während diese auf ihrer Sachdimension von struktureller Unerreichbarkeit geprägt bleibt (vgl. Nassehi 2021: 108). Die Sozialdimension umfasst bei Armin Nassehi semantische Formen wie *die* Gesellschaft, *die* Soziale Arbeit oder *die* Betroffenen, welche Kollektive semantisch erzeugen und die Mechanismen ihrer Inklusion und Exklusion in der Kommunikation im Sinne der Illusionen des Alltags verdecken. Auf einer Sachdimension steht das Individuum jedoch im Spannungsfeld unterschiedlicher Funktionssysteme. Die Menschenwürde kann laut Nassehi als eine typische Semantik dekonstruiert werden, welche als Institution auf der Sachdimension die vorliegende Hierarchie und Stratifikation verschleiert und durch eine semantisch simulierte Gleichheit ersetzt (vgl. Nassehi 2021: 122). Die soziale Ungleichheit auf der Sachdimension resultiert daraus, dass den gesellschaftlichen Teilsystemen aus ihren „jeweiligen teilsystemspezifischen Perspektiven [das Individuum] als Individuum erscheint“ (Nassehi 2021: 147) und die soziale Position des Individuums der Konfiguration seiner es inkludierenden Systeme entspricht.

Was Lebensentwürfe anbelangt, eröffnete die Moderne den Menschen zunächst subjektive

Wahlmöglichkeiten. Daraus ergibt sich eine zunehmende Differenzierung von Bildungslaufbahnen, Berufen und gesellschaftlichen Gruppen und es stiegen Abhängigkeit und Dynamik, so dass die Reziprozität der Menschen gewissermaßen derjenigen der Organe eines Organismus‘ entsprach. Auf der Sachdimension besteht die spätmoderne Gesellschaft aus Funktionssystemen, welche sich mit zunehmender Differenzierung voneinander entfernen und einer eigensinniger werdenden Eigenlogik entsprechen (vgl. Nassehi 2021: 25). In der spätmodernen Gesellschaft besteht dann eine Heterarchie, in welcher es keine allgemeinverbindliche Orientierung gibt, welche Wirklichkeit, Werte oder Moral garantiert, wie es in der Vormoderne Adel und Klerus oder in der Hochmoderne die Nationen ermöglichten (vgl. Kleve 2007: 33).

Die Funktionssysteme erfüllen auf der Sachdimension ihre Funktion, grenzen sich von ihrer Umwelt ab und bilden auch Arrangements von Institutionen und Organisationen heraus, in deren Kontexten Gesellschaft als operativer Raum von Handlungen, Kommunikation und Strukturen verstanden werden kann. Institutionen reduzieren die ansonsten stetig zunehmenden Auswahlmöglichkeiten und schützen Individuen vor Überforderung, während Organisationen die Ausgestaltung von Inklusionsbedingungen und Zielrichtungen sowie eines geeigneten Modus der Funktionserfüllung innerhalb der Funktionssysteme übernehmen (vgl. Nassehi 2021: 83). Als anschauliches Beispiel wählt Nassehi die angemessenen Handlungsformen im Umgang mit einer Pandemiesituation und vergleicht dafür die Systemperspektiven der Medizin, der Ökonomie, des Bildungssystems, der Familien, des Rechtssystems, der Massenmedien, der Politik und der Wissenschaft, um aufzuzeigen, wie unvereinbar diese ausdifferenzierten und spezialisierten Perspektiven sind, die allesamt auf der Sachdimension das Funktionieren von Gesellschaft absichern (vgl. Nassehi 2021: 80). Dabei erzeugen die Praxen der Funktionssysteme dann eigene Wirklichkeiten und Werte, welche vom Individuum vermittelt und bewältigt werden müssen. In Biografien zeigen sie sich als Entscheidungen oder Widerfährnisse.

Aus den Wahlmöglichkeiten als Errungenschaft der Moderne wird in der Spätmoderne eine Wahlpflicht. Die Komplexität und Dynamik des Sozialen beschleunigen stetig und führen in der Spätmoderne zwischen den Systemen zu Desynchronisationskrisen, wie etwa der Klimakrise oder einer stetigen Zunahme von Burnout-Syndromen (vgl. Reckwitz/Rosa 2021: 206ff.).

Auf der Sachdimension erfüllen moderne Institutionen wie die Menschenrechte und die Menschenwürde die Funktion, den Menschen als unteilbare Einheit zu konstruieren, als Individuum. Sie ermöglichen erst die Funktionsweise der Funktionssysteme, da eine „unbedingte Zugehörigkeit zu partikularen Gruppen“ (Nassehi 2021: 161) nicht länger notwendig ist und die Menschenrechte „gewissermaßen der Unbedingtheitsgarant von Individuen“ (Nassehi 2021: 161)

werden. Die Struktur frühhistorischer Gemeinschaften mit ihrer qua Geburt garantierten Zugehörigkeit wurde im Verlauf eines Prozesses durch eine Zugehörigkeit der Menschen zur Menschheit ersetzt. Menschen wurden dadurch Adressat:innen einer Weltgesellschaft, ohne dass ihnen ein Recht auf Integration garantiert würde, sodass die nationalen Teilgesellschaften Staatsbürger:innen mittels ihrer Funktionssysteme inkludieren und so Rechte, Ansprüche und Sprecher:innenpositionen zuweisen (vgl. Nassehi 2021: 161). So binden sie Menschen an ihre Strukturen, erzeugen Ausschluss und Ungleichbehandlung und verdecken diese Mechanismen und die entstehende Hierarchie hinter der Gleichheitskonstruktion des Menschen.

Dass die Menschenrechte eine normative Grundlage professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit darstellen, verweist auf ihre Funktion in der Moderne und das Ideal der Aufklärung, als Nachfolgerin vorheriger, organisierter Hilfeformen wie etwa dem Almosenwesen (vgl. Sachße 2001: 670). Institutionen wie die Menschenrechte und die Soziale Arbeit, können im Sinne Ulrich Oevermanns als kollektiv bereitgestellte Bewährungsmythen und Formen säkularen Glaubens verstanden werden (vgl. Garz/Raven 2015: 56), da sie auf soziale Ungleichheit und sozialen Tod antworten. Auch Hubert Knoblauch dekonstruiert Psycholog:innen, Mediziner:innen und Sozialarbeiter:innen als Vertreter:innen privatisierter Religionen, welche Antagonismen inszenieren, um der Gesellschaft Formen von Orientierung zu bieten (vgl. Knoblauch 2018: 146). Danach können auch Wissenschaften als Glaubenssysteme begriffen werden.

Die menschliche Kognition ist eine Grundlage für die Entstehung und den Bestand sozialer Systeme, weshalb zunächst der Mensch als biologisch-psychisches System dargestellt werden soll. Das psychische System umfasst zunächst unter anderem die Identität, die Entwicklung, das Sinnverstehen, das Bewusstsein, die Erfahrung und die Fähigkeit zur Reflexion, so dass es Fähigkeiten der Metakognition, also des Denkens über sich und sein Denken, entwickelt (vgl. Barthelmess 2014: 62ff.). Das psychische System prozessiert in mentalen Zuständen, wie Denken, Erinnern oder Reflexion und wird auf Veränderungen seiner Umwelt aufmerksam, ohne jedoch unmittelbar darauf einwirken zu können. Das biologische System ist dabei ein besonders relevanter Teil der Umwelt. Das biologisch-psychische System wechselwirkt mittelbar. Zwar kann Kopfschmerz das Denken erschweren und schlechte Laune auf den Magen schlagen, jedoch können Menschen ihren Kopfschmerz nicht wegdenken oder die Laune vom Magen her in einem mechanistischen Verständnis kontrollieren. Mentale Aktivitäten können allerdings als Mess- und Urteilsinstrumente verstanden werden (vgl. Kahneman et al. 2021: 48), welche jedoch von psychologischem Bias und Noise beeinflusst werden, also internen Signalen, die wir als Affekt, Bauchgefühl oder Intuition erleben (vgl. Kahneman et al. 2021: 89).

Psychische Systeme strukturieren sich durch kausales Denken in Form von Geschichten, in denen subjektives Erleben durch Kontingenzreduktion als deterministische Kausalität verständlich und als objektiv wirklich erlebt wird, wodurch sich diese konstruierte Wirklichkeit in Heuristiken überführen lässt (vgl. Kahneman et al. 2021: 170). Dieses Denken in Geschichten, in Narrativen, ermöglicht den Anschluss an soziale Systeme, da Mitmenschen solchen Narrativen interessiert folgen können und einen Willen zum Zuhören entwickeln (vgl. Raab et al. 2017: 121). Das heuristische Denken nennt Daniel Kahneman System 1 und es ist ein intuitives und schnelles Denken (vgl. Kahneman et al. 2021: 179), wogegen das System 2 dem Menschen weitere Denkoptionen zur Verfügung stellt, wie die Reflexionsfähigkeit (vgl. Kahneman et al. 2021: 174). Im System 2 können Vergangenes, Gegenwärtiges und Zukünftiges auch in ihrer kontingenten Form als Abzweigungen und Entscheidungsmöglichkeiten betrachtet werden.

Da Bewusstsein hier als mentaler Zustand und Unterfunktion des psychischen Systems verstanden wird, kann die Selbstwahrnehmung eines biopsychischen Systems als emergentes Phänomen beschrieben werden, welches nicht auf sein Bewusstsein selbst reduziert werden kann, so dass für jedes Selbst gilt, dass dessen „erlebte Existenz“ (Watzlawick et al. 2017: 295) nicht weniger ist als seine „Wirklichkeit“ (Watzlawick et al. 2017: 295). Insofern ist die Frage der Wirklichkeit für jedes Selbst und dessen Biografie nicht von außen zu klären.

Ebenso wie das biologische und psychische System interagieren, bewegen sich biologisch-psychische Systeme in sozialen Systemen, mit denen sie wechselwirken. Dabei entsteht keine Kausalwirkung, sondern eine synchrone Aufeinanderbezogenheit (vgl. Barthelmess 2014: 86). Das Soziale findet im System der Kommunikation statt, welches auch jegliche Interaktion umfasst, wodurch Wirklichkeit und Kommunikation zirkulär aufeinander wirken (vgl. Barthelmess 2014: 105). Psychisches muss mittels Kommunikation in Soziales übersetzt werden und speist sich aus einer Welt der Kommunikation, die sich auf das kollektive Außen bezieht, etwa in Form von Diskursen oder Narrativen. Um solche psychischen Zustände zu teilen, etwa eine Idee, muss darüber kommuniziert werden und dabei ist nicht jede Auslegung möglich, da stets ein Sinn angeboten wird, welcher zwar niemals eindeutig sein kann, der allerdings gerade nicht beliebig ist (vgl. Barthelmess 2014: 44). Die Wirklichkeit der Alteri und die subjektive Wirklichkeit bleiben demnach stets Annäherungen (vgl. Rätz 2011: 71).

Da die Systemtheorie Niklas Luhmanns hinter ihrem Amoralismus für die Soziale Arbeit relevante Aspekte wie Legitimation, Herrschaft, Repression und Gewalt verdeckt (vgl. Klassen 2009: 88), irritiert es nicht, dass Silvia Staub-Bernasconi der Theorie einen „theoretisch-programmatischen Antihumanismus“ (Staub-Bernasconi 2018: 107) vorwirft. Im Gegensatz zu

Luhmanns Systemtheorie, deren Systeme sozialdeterministisch die Gesellschaft strukturieren, wird bei Maja Heiner davon ausgegangen, dass Menschen als biologisch-psychische Systeme mittel ihres emergenten Selbsts kontingente Sinnangebote verarbeiten, dabei eigene Motive sowie einen eigenen Willen entwickeln und zu Widerspruch fähig sind (vgl. Effinger 2021: 209). So führen reziproke Prozesse der Selbst- und Fremdreferenz der Systeme dazu, dass sich Struktur und Wandel zirkulär bedingen (vgl. Barthelmess 2014: 38). Dieses Zirkuläre kann durch die Kombination beider systemtheoretischer Verständnisse analytisch aufgebrochen werden, eben einerseits des Verständnisses der von oben strukturierenden Systeme, welche Funktionen und Rahmen bereitstellen und darin deterministische Wirkung entfalten, sowie andererseits einem Verständnis, in welchem Systeme aus den Kommunikationszusammenhängen der Menschen entstehen, wobei sich deren Motive, deren Willen und deren Widerspruchsfähigkeit auswirken und sie als Akteur:innen begriffen werden können (vgl. Barthelmess 2014: 59). Familien oder Peergroups können Mitglieder inkludieren und auf diese wirken, doch ist es den Mitgliedern auch möglich, sich dieser Einwirkung zu entziehen, zu widersprechen oder die Inklusion einseitig und selbstbestimmt zu beenden. Zudem gründen Menschen selbst Familien und Peergroups, wobei sie zwar auf Gewohnheiten, Institutionen und Strukturen zurückgreifen, sich jedoch deren Wille und Subjektivität ausdrückt. Ihnen bleibt die Sachdimension der Systeme jedoch latent und unverfügbar. Daher wird kein unilateraler Sozialstrukturdeterminismus angenommen, sondern es bestehen Konfigurationen und Reziprozitäten, die sich interdependent beeinflussen.

Nassehi schlägt aufgrund der Illusionen des Alltags vor, die Zielkonflikte der Funktionssysteme nicht auf der Sozialdimension zu thematisieren, sondern deren Sachdimension sichtbar zu machen (vgl. Nassehi 2021: 308). Also statt *die* Wirtschaft gegen *die* Soziale Arbeit aufzustellen, was die Heterogenität der Interessenlagen zwangsläufig reduziert, wäre eine Diskussion anhand der Sachdimension zwar aufwändiger, vermutlich jedoch zielführender. Als Beispiel stellt er anhand ethischer Fallberatungen dar, wie Organisationen eine betroffene Person, deren Angehörige und die multiprofessionellen Fachkräfte in einem Setting gegenseitiger Anerkennung zusammenführen können, damit diese ihre jeweiligen Rollen und ihr codifiziertes Wissen durch ein Ziel orientiert zusammenführen können (vgl. Nassehi 2021: 109).

Das Fehlen allgemeingültiger Orientierung führt, wie Andreas Reckwitz beschreibt, zu Krisen der Anerkennung und zu Krisen der Selbstverwirklichung (vgl. Reckwitz 2018: 436). Spätmoderne Subjekte müssen in der gegenwärtigen Aufmerksamkeitsökonomie zur Sicherung ihrer Teilhabe eine möglichst singuläre, signaturhafte Identität erarbeiten und an diesem Erfordernis der Einzigartigkeit potenziell scheitern. Denn entgegen der tatsächlichen Einzigartigkeit jedes

Menschen, ist die erforderliche Form der Einzigartigkeit konstruiert und selten.

Derartige soziale Probleme versteht Nassehi als von der Gesellschaft doppelt selbsterzeugt, da sie einerseits „direkt der gesellschaftlichen Praxis entstammen“ (Nassehi 2021: 19) und andererseits aufgrund der Ausdifferenzierung „gesellschaftliche Instanzen, Institutionen oder Funktionssysteme [...] nur die Herausforderungen in den Blick bekommen, die sie in den Blick bekommen“ (Nassehi 2021: 20). Dennoch führen die Illusionen des Alltags dazu, dass soziale Probleme in die Betroffenen hinein verortet werden, so dass auch die Ursachen bei ihnen vermutet werden. Dissonanzen und Unpassbarkeiten müssen mittels Lebenslaufentscheidungen handelnd und mittels Biografie narrativ bewältigt werden und dabei auf Anerkennung stoßen. Können Identitätsentwürfe nicht etabliert werden oder fehlt es an der Kapitalausstattung, führt dies zu Krisen der Anerkennung und der Selbstverwirklichung (vgl. Reckwitz 2018: 436).

3. Spätmoderne Subjekte in Praxis und Forschung Sozialer Arbeit

Die Profession Soziale Arbeit hat das „Verhindern und Bewältigen sozialer Probleme“ (Engelke et al. 2016: 20) zum Gegenstand und lässt sich gemäß Ernst Engelke, Christian Spatscheck und Stefan Borrmann zunächst gliedern in Soziale Arbeit als Wissenschaft, Soziale Arbeit als Praxis und Soziale Arbeit als Ausbildung.

Ähnlich ist bei Carmen Kaminsky der Gegenstand der Sozialen Arbeit mit den „Gefahren und Risiken für die soziale Existenz des Einzelnen“ (Kaminsky 2018: 98) erfasst. Der Bezug auf Risiken verweist ebenfalls auf ein präventives Element. Risiken vorzubeugen, setzt mehr voraus, als das Problem ex post zu erkennen, sondern es erfordert die Bedingungen von dessen Entstehung zu verstehen, vorherzusagen und geeignete Abhilfen zu entwickeln.

Mit der Betonung der:des Einzelnen will Kaminsky keinen Widerspruch zu den Methoden der Gemeinwesenarbeit oder Arbeit im Sozialraum erzeugen, sondern herausarbeiten, warum die Soziale Arbeit nicht politische und kollektive Steuerungsmechanismen beanspruchen sollte, wie sie der Sozialpolitik zur Verfügung stehen, sondern stattdessen innerhalb solcher kollektiver Zusammenhänge die Beachtung Einzelner einfordern muss (vgl. Kaminsky 2018: 122).

Für Lothar Böhnisch ist die Angewiesenheit des Kapitalismus auf die Soziale Arbeit dessen peinlichstes Geheimnis (vgl. Böhnisch 2021: 165). Und für Mechthild Seithe ist die Soziale Arbeit dessen „notwendige Begleiterscheinung“ (Seithe 2012: 39). So ergibt sich nach Carl Mennicke eine sozialpädagogische Verlegenheit, die Böhnisch wie folgt zusammenfasst: „Man weiß, dass man die Soziale Arbeit braucht, gibt es aber nicht gern zu“ (Böhnisch 2021: 31). Der gegenwärtige Kapitalismus erzeugt Bewältigungszwänge und Sorgen, die er in der Regel wieder zu vermarkten versucht (vgl. Böhnisch 2021: 31). Und wo dies nicht gelingt, gibt es im

Zweifelsfall die Soziale Arbeit; so die Gewissheit der anderen Funktionssysteme. Alles von diesen Systemen und ihren Organisationen (mit-)hervorgebrachte Antisoziale wird in Zwischenwelten abgespalten, in denen Professionen es bewältigen (vgl. Böhnisch 2021: 19, 99). Dafür muss der Mensch als Ganzes nicht mehr Teil einer totalen Institution (vgl. Goffman 1973: 18) werden, sondern das soziale Problem wird ihm gemäß der Alltagsillusionen als Defizit zugeschrieben. Das System der sozialen Hilfe konstruiert soziale Probleme anhand der Logik ihrer Organisationen und markiert sie kommunikativ für die relevante Öffentlichkeit, um *uno actu* professionelle Lösungen durch diese Organisationen anzubieten (vgl. Kleve 2007: 145). So kann das exkludierte Dividuum, welches in seiner Familie nicht funktioniert, beispielsweise als anderes Dividuum der Schullaufbahn nachgehen, während es in anderen Systemen handlungsunfähig ist. Mit der Professionalisierung derartiger Hilfeformen wirkt Soziale Arbeit auch gegen die Etablierung von solidarischer Selbsthilfe und entzieht zunehmend den klassischen Gemeinschaften wie Familie oder Nachbarschaft die Selbstorganisation der Verwaltung sozialer Probleme, was in eine unüberwindbare Ambivalenz führt (vgl. Kleve 2007: 20). Darin entlastet die Soziale Arbeit die anderen -ebenfalls durch die Systemverhältnisse belasteten- Systeme und stützt diese Verhältnisse. Die Professionalisierung der Sorgetätigkeiten fällt derzeit zudem in eins mit dem Wandel der BRD zu einer Dienstleistungsgesellschaft (vgl. Bude 2019: 65).

Böhnisch vermutet, dass die Gleichstellung von Menschen nicht über die juristische Gleichstellung von Personen verschiedener Geschlechter, Herkünfte oder anderer askriptiver Merkmale erfolgen kann, sondern lediglich durch die Gleichstellung von Erwerbs- und Reproduktionstätigkeit (vgl. Böhnisch 2020: 143). An der professionalisierten Sorgearbeit zeigt sich, wie der Kapitalismus Bewältigungszwänge vermarktet und darin die alltägliche Reproduktionsarbeit doppelt prekär gestaltet, indem Sorgende dadurch weiterhin kein Einkommen und keine Anerkennung generieren können, inzwischen jedoch daran scheitern können. Denn die Latenzfunktion verdeckt eine „hidden gender structure der Alltagsbewältigung“ (Böhnisch 2020: 62), welche die Milieus mittels gesellschaftlich verfügbarer Anerkennungsstrukturen organisiert (vgl. Böhnisch 2020: 63). Insofern dienen die spezifischen Ausprägungen der Geschlechterrollen und Familienmodelle der Abgrenzung der Milieus zu ihren Umwelten. Die Logik von Funktionssystemen entwickelt sich dabei mit ihrer zunehmenden Differenzierung sukzessive auseinander, wohingegen Organisationen durch neue Verknüpfungen der Funktionen historisch gewachsene Bedingungen auf innovative statt auf retraditionalisierende Weise reproduzieren. Für die Soziale Arbeit erscheint relevant, solche hidden structures und milieuspezifische Unterschiede zu berücksichtigen, da diese Milieus in der Abgrenzungspraxis auch einen latenten Sinn

ausdrücken, welcher auf der Sachdimension den Zugang zu funktionalen Äquivalenten (vgl. Böhnisch 2016: 118) ermöglichen kann. Zudem wirken sie habituell im Arbeitsbündnis.

Kritisiert werden muss aus Herbert Effingers Sicht, dass Entscheidungen in der Spätmoderne oft rational und objektiv begründet werden müssen, so dass Affekte und Emotionen darin als Störfelder gelten (vgl. Effinger 2021: 66). Dafür müssen Persönlichkeitsdispositionen ausgeblendet werden und darin zeigt sich die „parawissenschaftliche Verleugnungsstrategie“ (Effinger 2021: 66) dieser Ideologie. Denn jedes Denken ist originär Gefühlsdenken, in der späten präverbalen Phase lernen Menschen ihre Gefühle allmählich zu benennen und deutlich später, diese durch Denkrahen wie Vernunft und Logik zu steuern, welche dadurch allerdings sensu stricto irrational sind (vgl. Pommrenke 2014: 309). Das Dasein als biopsychosoziales Wesen Mensch unter anderen Menschen, macht laut Sascha Pommrenke gruppenspezifische Symbolsysteme wie Sprache und Denkrahen wie Vernunft notwendig, um Selbststeuerung und Orientierung in Gruppen zu ermöglichen (vgl. Pommrenke 2014: 306). Deshalb müssen subjektive Gefühle intersubjektiv als Emotionen codifiziert werden und was zunächst als Gefühl bewusst zugänglich war, wurde dann durch die soziale Praxis habituell transformiert (vgl. Böhnisch 2021: 35). Dies verschleiert den Blick auf die inkorporierten sozialen Aspekte als Emotionen abgespaltener Gefühle. Kontrastierend ließen sich beispielsweise Sozialneid als verletztes Gerechtigkeitsempfinden, Scham als eine Struktur der Machtreproduktion und Angst, statt als ein individueller Makel, als ambivalentes Nebenprodukt gesellschaftlicher Herrschaftstechnik dekonstruieren (vgl. Böhnisch 2021: 75, 82, 93).

Soziale Arbeit muss beides vermitteln. Staub-Bernasconi spricht von einer „dritten Kultur“ (Staub-Bernasconi 2018: 140), die das naturwissenschaftliche Paradigma und das geistes- und sozialwissenschaftliche Paradigma der Wissenschaft nicht als antagonistisch begreift, sondern im Modus des Sowohl-als-auch. So entsteht ein Wissenschaftsverständnis, welches feststellbare Gesetzmäßigkeiten der physikalischen, chemischen und biologischen Wirklichkeit sowie jene Regelmäßigkeiten der psychischen, sozialen und kulturellen Wirklichkeit derart zusammenführt, dass sie eine einzigartige, biografische Wirklichkeit verständlich werden lassen, welche sich für die Person evolutionär, historisch und aktuell zeitigt (vgl. Staub-Bernasconi 2018: 140).

Der Sozialen Arbeit werden Digitalisierung und Rationalität wohl keine Lösungen für soziale Probleme anbieten. Aber im Sinne des Sowohl-als-auch stehen deren Möglichkeiten dort zur Verfügung, wo sie angemessen sind. Dies könnte in sozialen Organisationen oder Forschung sein. In den Arbeitsbündnissen wird das Menschliche im Zwischenmenschlichen eher nicht anihiliert werden können. In Biografien bestehen Gefühl und Rationalität oft als Spannungsfeld,

denn Gesellschaft und Individuum, Erleben und Tatsachen, also objektivierendes und subjektivierendes Handeln sind außerhalb analytischer Trennung nicht als Gegensätze, sondern als wechselseitig zu begreifen (vgl. Effinger 2021: 207). Exklusiv rationale Erklärungen sozialen Handelns werden der *conditio humana* nicht gerecht. Sie zu erklären, muss mit der Komplexität und der Ambiguität umgehen, dass Lebensentwürfe und die Entscheidungen darin, stets Konfigurationen von Rationalität, Affekt und Routine sind (vgl. Effinger 2021: 208).

In dieser Arbeit wird eine Betrachtung in Anlehnung an den Relationalen Konstruktivismus verfolgt. Die Sozialen Arbeit kann damit ihre Handlungsmöglichkeiten und -grenzen erkennen, da unter Bezug auf die Konzepte der Viabilität und der strukturellen Kopplung davon ausgegangen wird, dass unmittelbarer Zugang zu den Bewusstseinszuständen von Alteri zwar unmöglich ist, eine Annäherung an sie dagegen durchaus. Einerseits, weil die Auslegung von Kommunikation nicht beliebig ist und andererseits da eine Kopplung zwischen der Lebenswirklichkeit und den Bedingungen der Konstruktion von Subjektivität besteht (vgl. Kraus 2017: 31). Diese Kopplung resultiert aus der Doppelbindung menschlicher Strukturentwicklung (vgl. Kraus 2017: 32), die darin besteht, dass die Autopoiesis sozialer Systeme auf Organismen und deren Kognition angewiesen ist, welche selbst die Grundlage für Kommunikationsprozesse darstellen (vgl. Lambers 2020: 205) und damit jene sozialen Systeme reproduzieren, welche das spätmoderne Subjekt erzeugen, indem die Systeme spezifische kognitive Prozesse initiieren.

Die objektive Wirklichkeit bleibt eine unüberwindbare Grenze, so dass Aussagen im Folgenden nicht als allgemeingültig sondern als beobachter:inabhängig verstanden werden, dabei sind sie keineswegs beliebig (vgl. Kraus 2021: 112). Wissenschaftliche Betrachtung ist selbst Teil des größeren Funktionszusammenhangs der Kommunikation und sagt zunächst überwiegend etwas über die Bedingungen des Beobachtens aus und lässt darin vor allem die Beobachtenden sichtbar werden (vgl. Kraus 2021: 120). Jedoch ist Kommunikation nicht grundsätzlich erfolglos, sondern steigert die Wahrscheinlichkeit sich dem Erleben des Gegenübers anzunähern (vgl. Kraus 2017: 33). Dieser Standpunkt ist ein systemisch-konstruktivistischer, der auf den hiesigen Darstellungen zur Funktionsweise von Subjekt und Gesellschaft auf ihren Sachdimensionen als komplexe Systeme passt und außerdem das Konzept der Biografie stützt und eine Aussage über die nicht-beliebige und durch Kommunikation mit subjektiver Wirklichkeit angereicherte Erkennbarkeit aussagt, da das Subjekt eben jene Relationen zum Teil kommunikativ sichtbar machen kann.

Peter Buttner betont, dass die dichotomen Verständnisse von Systemen und ihrer Umwelt außerhalb der Forschung eher als graduelle Abstufungen sowie vor allem in subjektiver und

objektiver Form vorliegen dürften (vgl. Buttner 2020: 96f.). Es stellt sich daher die Frage, wer gerade die Grenze von System und Umwelt zieht, daher wird in dieser Arbeit der Systembegriff mit dem Verständnis des Strukturbegriff kombiniert, wobei die Grenzen der Vereinbarkeit der Modelle berücksichtigt werden (vgl. Lindner 2021: 51). Insgesamt folgt diese Arbeit einem Verständnis von „Theorie als Werkzeug“ (Reckwitz/Rosa 2021: 45), wonach soziologische Betrachtungen als „sensitizing concepts“ (Reckwitz/Rosa 2021: 30) verstanden werden, welche Beobachtungsmodi ermöglichen und ein entsprechendes Vokabular anbieten, um sich der Wirklichkeit durch „[t]heoretische Mehrsprachigkeit“ (Reckwitz/Rosa: 150) anzunähern.

4. Lebenslauf und Biografie

Die Begriffe Lebenslauf und Biografie werden nicht bloß im Alltag, sondern auch in fachlichen Kontexten häufig synonym verwendet. Die hier im Folgenden analytisch getrennten Begriffe verweisen aus unterschiedlichen Perspektiven und mit anderen Objektivierungsgraden auf das Phänomen der verzeitlichten Person-in-Umwelt-Konfiguration.

4.1 Lebenslauf

Der Lebenslauf umfasst Ereignisse im Leben einer Person, die grundsätzlich auch von außenstehenden Beobachter:innen erkannt und darin objektiviert werden können, wie etwa die Geburt oder die Feier des ersten Geburtstags einer Person, also mithin auch solche, die von ihr nicht mehr erinnert werden können (vgl. Corsten 2020: 31).

Der Lebenslauf stellt die von außen beobachtbare Vermittlung zwischen Gesellschaft und Individuum dar (vgl. Sackmann 2013: 22). Der Lebenslauf des Individuums wird in der Spätmoderne durch sekundäre Institutionen strukturiert, welche Wahlalternativen schaffen und es darin vor Überlastung schützen (vgl. Nassehi 2021: 155). Dies wären vor allem das Bildungssystem, die Erwerbsarbeit, die Ehe, die Familie, der Sozial- und Wohlfahrtsstaat sowie die Demokratie (vgl. Nassehi 2021: 156ff.). Dies wirkt der Entstandardisierung des Lebenslaufs im Vergleich zur frühen Moderne entgegen (vgl. Sackmann 2013: 22), in der die deutlich geringere Auswahl an Lebensalternativen noch per Milieuzugehörigkeit und Berufswahl vermittelt wurde. Bis zur Spätmoderne hat sich kein eigenes Funktionssystem der Lebensführung herausgebildet, so dass der Lebenslauf als Entscheidungsgeschichte in diesen Institutionen verstanden werden kann (vgl. Nassehi 2021: 169). Hierzu sind dann auch die Entscheidungen zu zählen, die als fremdbestimmt erlebt oder im Modus des Geschehenlassens prozessieren.

Die soziologische Lebenslaufforschung beobachtet daher unter anderem, welchen Einfluss die Kategorie Lebensalter im Lebenslauf entfaltet, welche Regelmäßigkeiten Generationen oder Kohorten intern ausbilden oder wie Sozialisationsinstanzen wirken, in welchem Milieu in

welchem Lebensalter Ehen geschlossen werden oder wie sich der sozioökonomische Status der Eltern auf den ihrer Kinder auswirkt. In dieser Arbeit erscheint besonders relevant, dass es in Generationen und Milieus sozial zu erklärende Regelmäßigkeiten gibt, die für andere Generationen und Milieus nicht gelten (vgl. Sackmann 2013: 44).

Relevant für diese Arbeit ist aus diesem Forschungsfeld außerdem die Erkenntnis, dass die Bildungsinstitutionen Kompetenzen und Zertifikate vermitteln und sich in diesem Prozess Bildung und Erziehung verbinden, weshalb das Schulwesen auch als sekundäre Sozialisationsinstanz bezeichnet wird (vgl. Sackmann 2013: 111). Der dort entwickelte Bildungshabitus (vgl. Sackmann 2013: 131) beinhaltet, inwiefern Ego gelernt hat, Neugierde für die Aneignung neuen Wissens zu etablieren sowie Wissen und Bildung einen Eigenwert zuzuschreiben, und verweist dadurch auf gesamthabituelle Dispositionen. So wird im Bildungssystem der Gesamthabitus der Person in den Bildungserfolg übersetzt und somit in die Zugänge oder Verwehrungen von Berufen (vgl. Sackmann 2013: 131). Habituell wechselwirken Lebenslauf und Biografie.

Insofern sind die Möglichkeiten und Verwehrungen bei der Berufswahl, eine Statuspassage durch einen Berufseintritt und die Arbeitswelt an sich (vgl. Sackman 2013: 137ff.) weniger planbare oder gestaltbare Vorhaben, als es insbesondere die Humankapitaltheorie darzustellen versucht. Mit jeder Entscheidung werden weitere Optionen unwahrscheinlicher oder dauerhaft verwehrt. Daneben zeitigen auch soziale Faktoren wie Armut oder Gender signifikante Einflüsse auf die Berufswahlmöglichkeiten und -entscheidungen (vgl. Graßhoff/Schwepe 2013: 318). In der Sozialen Arbeit stammen etwa 70% der Studierenden nicht aus akademischen Familien, außerdem ist sie strukturell eine „Frauendomäne“ (Scheller 2021: 21). Bei Bildungsübergängen und der Berufswahl findet ein verdecktes doing gender statt (vgl. Friebel 2020: 58). Durch die Entscheidungen innerhalb dieser Strukturen entsteht prozessartig die individuelle Lebenslage als Konfiguration von Inklusionen in sich auseinanderdifferenzierende Funktionssysteme (vgl. Nassehi 2021: 147). Die Gemengelage dieser institutionellen Wendepunkte kann als individueller Lebenslauf beobachtet werden kann (vgl. Sackmann 2013: 60).

4.2 Biografie

Biografie ist zunächst ein kulturelles Phänomen (vgl. Gahleitner/Röh 2020: 55). Im Literarischen wird zwischen der Autobiografie als Selbsterzählung sowie der Biografie als Fremderzählung unterschieden. Hier werden solche Selbsterzählungen als Biografien bezeichnet, in denen Menschen ihre episodischen Erinnerungen narrativ als kausale Abfolge ordnen und sich dabei subjektiv und intersubjektiv verorten, indem sie die stets vorläufigen Ergebnisse von Prozessen der Identitätsarbeit und Sozialisation durch Sinngebung verhandeln.

Mit ihrer Biografie verfügen Menschen

„über ein jeweils mehr oder weniger individuell ausgemaltes Bild [ihrer] Gesamtlage als Menschen, mittels dessen [sie] die Episoden [ihrer] prä-ontologischen Erfahrung einordnen. Was [ihnen] hier und jetzt widerfährt, gehört für jeden von [ihnen] in eine Autobiographie, an deren narrativer und damit fiktionaler Ausgestaltung [sie] tagtäglich arbeiten“ (Gabriel 2020: 27).

Menschen wollen sich ihrer Biografie vergewissern und geben ihrem Alltag dadurch eine eigene Bedeutung und eine Richtung, die sie bestätigt sehen wollen (vgl. Gabriel 2020: 589), sie verweist demnach auf die Identität. Den äußeren Rahmen bildet die Sozialisation, also die „Weiterentwicklung der Person im Verhältnis zu ihrer materiellen und sozialen Umwelt und darin auch im Verhältnis zu sich selbst“ (Böhnisch 2016: 145). Daher enthält die Biografie Elemente des Prozesses der Selbstsozialisation als Narration, die so auf gesellschaftlich verbindliche Zeitstrukturen rekurriert (vgl. Sackmann 2013: 53). Mittels der Biografie muss die „Zeit bewältigt werden“ (Böhnisch 2021: 23). Sie bewältigt narrativ die Folgen von Prozessen der Entgrenzung und der Entbettung aus Kollektiven (vgl. Böhnisch 2021: 23), also dessen was bereits als Entstandardisierung des Lebenslaufs beschrieben wurde. Es ist ein Akt der Aneignung dieser komplexen gesellschaftlichen Anforderungen, welcher orientiert an der subjektiven Sinnstruktur als ein Akt biografischer Selbstkonstruktion vollzogen wird (vgl. Gahleitner/Röh 2020: 56). Da bedeutet, dass die Biografie die subjektiv bewertende und sinngebend konstruierende Integration der historischen Zeit sowie der sozialen Zeit als vorläufiges Ergebnis darstellt.

Anhand wissenssoziologischer Theoriebildung lässt sich einordnen, dass die subjektive Seite jeglichen Wissens aus sedimentierter Erfahrung besteht, also der Typik und Relevanz der Gesamtheit der Erlebnisabläufe innerhalb einer subjektiven Biografie, worin diese genetische, strukturelle und funktionale Situationsbezüge in den subjektiven Wissensvorrat einbezieht (vgl. Schnettler 2018: 222). Für soziale Vermittlung muss Wissen objektiviert und intersubjektiv zugänglich werden (vgl. Schnettler 2018: 224). Die Vermittlung verläuft zwar zwingend kommunikativ, jedoch nicht unbedingt mittels sprachlicher Zeichen und bezieht sich immer auf den in einer bestimmten Kultur zu einer spezifischen Zeit vorliegenden Bedeutungsvorrat (vgl. Schnettler 2018: 223). Die intersubjektive Entwicklung der Biografie wird als biografische Kommunikation bezeichnet (vgl. Corsten 2020: 32). In dieser kann Biografisches explizit, bei-läufig oder gänzlich unbewusst kommuniziert werden (vgl. Corsten 2020: 32).

Die Biografie nimmt daher auch eine Schlüsselrolle in der Identitätsarbeit ein. Die Biografie ist die Verknüpfung früherer Beteiligungen Egos an Interaktionssystemen in denen es seine Identität historisieren und für Antizipation künftiger Interaktionen verfügbar macht (vgl.

Krappmann 2021: 208). Insofern kann von biografischer Planung gesprochen werden, wenn entgegen kaum verfügbarer gesellschaftlicher Strukturen die Selbstidentität -im narrativen Modus der Biografie mittels Zielabstimmungen, Kontextualisierungen und der Selbst-Zurechnung zu partikularen Wir-Gemeinschaften- aktiv gestaltet wird (vgl. Schütze 2021: 88). Aus dieser an die gesellschaftlichen Strukturen rückgebundenen Erzählung heraus verfügen Menschen über das, was Reinhold Sackmann als biografische Kompetenz bezeichnet, eine Form der Handlungsfähigkeit, in der sie am historischen Prozess partizipieren, ihn mitgestalten und winzige Verschiebungen der Weltgeschichte bewirken (vgl. Sackmann 2013: 53). Die Handlungen und die Entscheidungen zeitigen sich gesellschaftlich. Dabei werden solche Handlungen teils antizipierend, teils selbstreflektiert initiiert und biografisches Handeln ist ein zumindest halb- bewusstes Steuern (vgl. Böhnisch 2021: 23).

Eine Biografie enthält subjektiven Sinn, teils auch in fiktionaler Ausgestaltung. Zum Beispiel werden biografische Entscheidungen gelegentlich nachträglich gegenüber Alteri als rationale Entscheidung dargestellt (vgl. Böhnisch 2021: 54), wobei sie *sensu stricto* nur *ex post* rational begründet und nicht *ex ante* derart getroffen wurden. Es wird dadurch eine Passung erzeugt, die durch Alteri interpretiert werden kann. Da dieses Biografische im Zuge der Selbstvergewisserung, mitsamt der fiktionalen Ergänzungen, reproduziert wird, kann ein *ex post* als Begründung erzeugter Sinn zum Element künftiger Praxis werden, obwohl er kein Element des ursprünglichen Handelns war. Die gesellschaftliche Anknüpfungskomponente wird Teil des subjektiven Handelns. Künftig wird Ego in vergleichbaren Situationen rational handeln. Daher kann die Biografie als eigene Wirklichkeit betrachtet werden, deren Selektionsleistung darin besteht, die gesellschaftlichen Möglichkeiten und Grenzen narrativ zu verinnerlichen (vgl. Schmitt 2014: 69). So stellt sie eine zur jetzigen Situation geronnene und vorläufige Form der individuellen Person-in-Umwelt-Konfiguration dar, welche die sozio-psycho-somatischen sowie kulturellen und materiellen Umwelteinflüsse umfasst (vgl. Gahleitner/Röh 2020: 61). Aufgrund der dargestellten Grenzen menschlicher Subjektivität ist die Biografie weder psychisch noch kommunikativ in Gänze verfügbar und beinhaltet stets auch Unbewusstes und Teilbewusstes. Sie simuliert als subjektive Bestandsaufnahme des Vergangenen die Planbarkeit des Zukünftigen.

Später wird dargestellt, inwiefern Forschung, Lehre und Praxis Sozialer Arbeit durch verschiedene Formen des Umgangs mit Subjektivität die Biografie aufgreifen können.

5. Die soziale Praxis der Lebensführung

Da sich in der Moderne kein Funktionssystem der Lebensführung etabliert und ausdifferenziert hat, müssen die Individuen mittels der Ausstattung ihrer Bewältigungslage die Ambivalenzen

der Funktionssysteme individuell bewältigen. Aus diesen Systemen ergeben sich Praxen der Lebensführung, welche überwiegend verdeckt durch die Illusion des Alltags routinemäßig die sozialen Probleme vermeiden, welche die Verhältnisse hervorbringen.

Für die Frage nach der Entwicklung eines professionellen Habitus, sowie sensu lato einem professionellen Handeln an sich, werden im Folgenden verschiedene Theorien herangezogen.

Beispielhaft soll hier dargestellt werden, wie die historische Zeit sich auf die Lebensläufe auswirkt und Entscheidungszwänge generiert. Als starke Einflüsse für die Generationen X, Y und Z können die Bolognaform der europäischen Studiengänge, das achtjährige Gymnasium und die Bildungsexpansion angenommen werden, wodurch im Jahr 2019 55% eines Jahrgangs ein Studium aufnahmen, während es im Jahr 2001 zunächst noch 36% waren (vgl. Wagner-Diehl 2020: 117). Im Zuge damit verbundener Kaskadeneffekte haben sich sukzessive die Fremdheitserfahrungen für Studierende mit nicht-akademischen Herkunft verringert und die Narrative des Studiums als Garant für sichere Beschäftigung und gute Bezahlung etabliert. Das Studium ist für deutlich mehr Menschen zur verfügbaren Entscheidungsoption geworden, so dass inzwischen die Entscheidung gegen ein Studium mit einem Begründungszwang einhergeht (vgl. Wagner-Diehl 2020: 117). Das Studium bleibt jedoch mit einer Gefahr des Scheiterns verbunden. Derzeit wird mehr als jedes vierte Bachelorstudium abgebrochen (vgl. Heublein/Schmelzer 2018: 5). Im Schnitt aller Studienfächer brechen 30% der männlichen Studierenden und 18% der weiblichen Studierenden mit deutscher Staatsangehörigkeit das Bachelorstudium ab und während in MINT-Fächern die Unterschiede nach sozialem Geschlecht relativ gering sind, wirken sie sich in den Rechts- und Sozialwissenschaften besonders deutlich aus (vgl. Heublein/Schmelzer 2018: 24). In einer Betrachtung von Studiengängen aller Fächer kann nur etwa jede:r zweite Studierende ohne deutsche Staatsbürgerschaft das Bachelorstudium beenden, noch seltener, diejenigen die zuvor keine Schule in Deutschland besucht haben (vgl. Heublein/Schmelzer 2018: 21). Diese Zusammenhänge zeigen für das Feld der Bildungsinstitutionen, dass diese Wahlmöglichkeiten erzeugen und Kontingenz einschränken. Wobei Faktoren wie soziales Geschlecht und die Bildungssozialisation mit dem Erfolg des Studiums korrelieren. Ohne dass hier die genaueren Wirkzusammenhänge dargestellt werden, generieren und transformieren diese Institutionen de facto sozioökonomische und lebensweltliche Lagen.

Demnach kann Handeln nicht als gänzlich verfügbarer Prozess verstanden werden. Die subjektiven Gründe für den Abbruch eines Studiums mögen singulär sein, jedoch nicht losgelöst von gesellschaftlichen Regelmäßigkeiten, die schon im Lebenslauf als Hintergrundstruktur eingelassen sind. Teils auch anhand zugeschriebener und daher schwer beeinflussbarer Merkmale.

Dass Ego die politischen Erwägungen hinter der Bolognaform oder einzelnen Etappen der Bildungsexpansion nicht mitdenken muss, sondern diese latent bleiben können, zeigt wie Wahlmöglichkeiten die Einzelnen auf institutioneller Ebene etwa in Form eines Begründungszwangs einschränken. Es könnte zudem vermutet werden, dass das Sichtbarwerden einer zielgerichteten, politischen Agenda die Entscheidung von Ego in Abhängigkeit zu dessen Persönlichkeitsstruktur, hier der politischen Präferenz, beeinflussen könnte. Daran zeigt sich die Bedeutung der Latenz für das Funktionieren der Gesellschaft, gerade weil im alltäglichen Handeln kein politisches Statement mehr inszeniert werden muss. Es wird noch darauf eingegangen, dass je nach Milieu, sozialem Geschlecht und Lebenslage auf der Sozialdimension andere Motivlagen, Ziele und soziale Konsequenzen mit einem Studium, Fachwechsel oder dem Abbruch des Studiums verbunden sind. So dass auf der Sachdimension jeweils spezifische soziale Anschlüsse, also weitere Chancen und Verwehungen für künftige Handlungen oder Kommunikationskontexte, mit auf der Sachebene weitestgehend vergleichbaren Handlungsoptionen verbunden sind.

Durch die Biografie können Menschen solche Situationen gestaltend bewältigen, in denen Latenz aufgehoben wurde. Sie können mittels Reflexion oder Umdeutung narrativ einen neuen Latenzschutz erzeugen. So wird dem Leben nach Abbruch eines Studiums eine neue Richtung gegeben. Diese Form der Lebensführung setzt jedoch das kommunikative Etablieren des subjektiven Sinns über den objektiv beobachtbaren Lebenslauf voraus.

5.1 Identitätsarbeit

Die Identität erfüllt in der Kommunikation eben jene widersprüchliche Funktion, ein einmaliges, sich biografisch definierendes Subjekt für Kommunikation zugänglich zu machen und ihm dadurch Anschluss an Kommunikation zu ermöglichen, wofür jedes Kommunikat bereits eine Interpretation und die implizite Berücksichtigung des Erwartungshorizonts beinhalten muss (vgl. Krappmann 2021: 8f).

Im Folgenden wird vom Konzept spätmoderner Patchwork-Identitäten ausgegangen, welche nicht durch Subjekte hervorgebracht werden, sondern sich aus den symbolischen Verhältnissen ergeben, welche die Subjekte erst hervorbringen (vgl. Keupp et al. 2013: 74). Dies meint etwa die Berufsidentität, welche außerhalb des Subjekts als Diskurs vorliegt und von ihm erprobt und inkorporiert werden kann. Mit Thomas Schäfer lässt sich ergänzen, dass kollektive Identität dadurch jedoch nicht unabhängig von Individuen besteht, sondern die Identität eines Kollektivs selbst handelnd hervorgebracht werden muss (vgl. Schäfer 2021: 64). In diesen von Diskursen abhängigen symbolischen Verhältnissen verschiedener und sich transformierender Kontexte ist Identität ein endloser Prozess des Werdens (vgl. Keupp et al. 2013: 83). In dieser Annahme

stimmen auch die soziologische Definition und die Erkenntnisse der narrativen Psychologie überein, dass Menschen ihr Leben als Erzählung erinnern und daraus mittels der zur Verfügung stehenden symbolischen Systeme eine Selbstnarration gestalten (vgl. Keupp et al. 2013: 208). Also durch Sprache und verinnerlichte Strukturen. Hierbei entwickeln Menschen Teilidentitäten, wie etwa eine Berufs- und Familienidentität, die in Kombination ein Identitätsgefühl erzeugen können, welches im spezifischen Jetzt die biografische Kernnarration strukturiert, um im spezifischen kommunikativen Kontext, also einem sozialen System und seiner Logik, Handlungsfähigkeit zu ermöglichen (vgl. Keupp et al. 2013: 217). Identität funktioniert, wenn sie kohärent erlebt wird, sich ohne Brüche erzählen lässt, dabei Anerkennung erwirken kann und dabei authentisch bleiben kann (vgl. Keupp et al. 2013: 269).

Jede Interpunktion von Ereignisfolgen in einer Kommunikation (vgl. Watzlawick et al. 2017: 65) wird vor dem Rahmen des Identitätsentwurfs interpretiert und wirkt durch Erfolg oder Misserfolg auf dessen Festigung oder Verwerfen. Dabei wirkt sich auch die Unmöglichkeit des Nichtkommunizierens aus (vgl. Watzlawick et al. 2017: 58), dass die Betonung, die Kürze der Antwort, jedes Zögern, jede Enthaltung oder das Ausweichen eines Blickes bereits als Kommunikat interpretiert werden können. Jede Kommunikation enthält einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt, so dass die digitale und die analoge Kommunikation, also beispielsweise Worte und ihre Aussprache, nicht bloß parallel, sondern komplementär fungieren (vgl. Watzlawick et al. 2017: 74), um beispielsweise Humor kenntlich zu machen. Das Selbst steht also mit der Identität vor dem Paradox, sich als einzigartig zu verstehen und als Etwas verstanden werden zu wollen (vgl. Effinger 2021: 198). Menschen realisieren in ihrem Handeln diese Selbstbilder (vgl. Gabriel 2020: 32). Insofern ist die Identität nicht deckungsgleich mit dem psychischen Phänomen des Selbstkonzepts. Dennoch ist die Identität stets auch ein internalisiertes Bild des Selbst in Interaktion mit Anderen (vgl. Böhnisch 2021: 26). Die Identität ist eine Ressource sozialen Handelns, die auch damit korrespondiert Zugang zu legitimen Sprecher:innenrollen zu haben (vgl. Schetsche/Knittel 2018: 13), dabei jedoch selbst in hohem Maße ressourcen- und habitusabhängig, indem Identitätsentwürfe und auch ihr Erfolg von ökonomischem, sozialem, kulturellem und symbolischem Kapital abhängig sind und zwar nicht in der Form des Ob, sondern in der Form des Wie (vgl. Keupp et al. 2013: 198, 201). Dies ist auch für die Soziale Arbeit relevant, da mit der Frage des Wie auch das soziale Verstummens in fremden Milieus verbunden ist (vgl. Böhnisch 2021: 107). In fremden Milieus kann erlebt werden, dass die inkorporierten und bislang als sicher und verbindlich erprobten Ziele und Werte ihre unbedingte Wirklichkeit verloren haben. Es entsteht der Eindruck, dass milieufremde Alteri gegen

die gängigen Regeln verstoßen und sich falsch verhalten. Es erscheint jedoch wichtig, aufzuzeigen, dass Betroffene, Studierende und Fachkräfte der Sozialen Arbeit selbst bei gleicher Sprache den Bedeutungsgehalt der Symbole, die Struktur und die Verweise ihrer Argumente sowie deren para- und nonverbale Gestalt auch unter idealen Bedingungen im Idealfall in die Form der Illusion des gegenseitigen Verstehens überführen können.

Die Schwierigkeit der Identität ist, dass ihre hohe Interdependenz und Kontextabhängigkeit es praktisch unmöglich macht, die Identität mit ihren vielen Ebenen und Schichten vollständig zu rekonstruieren, jedoch lässt sich über eine biografische Kernnarration ein ideologisiertes Selbst rekonstruieren, welches dann die für den Teilbereich relevanten Teilidentitäten beinhaltet (vgl. Harmsen 2014: 32). Insofern ist Biografie eine Grundlage der Identität und biografische Erzählung ein Medium, um Identität herzustellen (vgl. Keupp et al. 2013: 128).

5.2 Habitus, Kapitalsorten und soziales Feld bei Pierre Bourdieu

Mit einigen Konzepten Pierre Bourdieus‘ soll hier eine Brücke gebildet werden, welche die Frage der Genese und Gestaltung von Biografie und Lebenslauf ebenso betrifft, wie die Grenzen biografischen und professionellen Handelns.

Zunächst stellt das Habituskonzept ein Modell bereit, welches jedes subjektive Handeln auch an seine Entstehungsgeschichte rückbindet, deren gesellschaftliche Bedingungen durch das Handeln der Person wieder reproduziert werden. Der Habitus ist dabei jedoch nicht bloß ein Erzeugungsprinzip, sondern auch ein Klassifikationssystem (vgl. Bourdieu 2021: 277), welches das soziale Handeln und die Bedingungen seiner Genese beinhaltet, sie wiedererkennt und erneut hervorbringt. Er ist eine „strukturierte Struktur“ (Bourdieu 2021: 279), da sich die soziale Welt in ihm als Abbild verinnerlicht. So dass Werthaltungen, Ansichten und Handlungsabläufe durch Beobachtung verinnerlicht werden. Hierin bildet er das ab, was er in der Gesellschaft vorgefunden hat. Und zugleich ist der Habitus auch eine „strukturierende, die Praxis wiederer Wahrnehmung organisierende Struktur“ (Bourdieu 2021: 279), da die Personen nach den vorgefundenen Werten und Vorstellungen handeln, die ihnen soziale Handlungsfähigkeit versprechen. Insofern ergibt sich durch diesen Wechsel des Verinnerlichtens und des handelnden Veräußerlichens, der Reproduktion, ein „System generativer Schemata von Praxis, das auf systematische Weise die einer Klassenlage inhärenten Zwänge und Freiräume wie auch die konstitutive Differenz der Position wiedergibt“ (Bourdieu 2021: 279). Der Habitus erzeugt Handlungen und Verhalten stets als „praktische Metaphern“ (Bourdieu 2021: 281), die jeweils die Rückübersetzungen des Verinnerlichten oder des Äußerlichen darstellen. Derart stehen aus solchen Übersetzungen hervorgehende, klassenspezifische Praxisformen als „opus operatum“

(Bourdieu 2021: 281) der Person habituell zur Verfügung. In einem spezifischen „modus operandi“ (Bourdieu 2021: 281) verkörpert die Person die Feldlogik, die Zeichen der Distinktion, die Sichtweisen und auch Wahrnehmungsschemata in ihrem Verhalten.

Als Bezugsmodell soll der Habitus nun multidimensional weitergedacht werden, da er nicht nur eine gewisse Klassenlage verinnerlicht, sondern nachweislich auch eine milieu-, gender- und sozialisationsspezifische Ausprägung annimmt, welche jeweils eigene Formen feldspezifischer symbolischer Gewalt verinnerlicht hat (vgl. Schmitt 2014: 71). Diese symbolische Gewalt bezieht sich einerseits auf die Worte, mit denen Menschen beschreiben, bewerten und klassifizieren, aber auch auf Codes wie Kleidung, Körperhaltung, Wohnviertel und eben Verhaltensweisen des sozialen Geschlechts, die im Mitvollzug verinnerlicht und im fortgesetzten Miteinander reproduziert werden (vgl. Rehbein 2016: 184). Diese Reproduktion erfolgt über eine strukturierte Praxis. In dieser findet die Distinktion einerseits passiv statt, durch das Geborenwerden und Aufwachsen in einer bestimmten Region, einem Kulturkreis und entlang des institutionalisierten Lebenslaufs sowie andererseits auch aktiv, indem Unterschiede symbolisch bekräftigt werden (vgl. Rehbein 2016: 154). In einer ethnografischen Studie mit zwei- bis dreijährigen Kindern in französischen Kindergärten, konnte Wilfried Lignier zeigen, dass über sprachliche Symbole, wie etwa den Gebrauch von Fremdwörtern, differenziertere Sprache sowie den Gebrauch von Bitte und Danke, die Kinder gehobener Milieus unbewusste Distinktionspraktiken betreiben und soziale Gepflogenheiten im Modus der Höflichkeit aktivieren, worin sie auf habitueller Ebene auf ihre Erzieher:innen wirken und je nach Milieuähnlichkeit deren soziale Routinen aktivieren und Sichtweisen beeinflussen (vgl. Lignier 2022: o.S.)

Dies ermöglicht eine Dekonstruktion solcher Symbole, da ersichtlich wird, wie irrelevant deren kollektive Geschichte für die einzelnen Personen wird. Im Mitvollzug dieser vorstrukturierten Praxis erzeugt die kollektive Geschichte ein Unbewusstes, welches sich unbewusst den Personen einprägt (vgl. Ebert 2012: 85). Erst in diesem Mitvollzug entsteht ein subjektiver Sinn.

Auch wenn dies nicht allgemein anerkannt ist, lässt sich das Habitusmodell daher auch als Sozialisationstheorie begreifen (vgl. Corsten 2020: 254). Dessen Stärke liegt für Michael Corsten darin, dass es das Prozesshafte und die Interdependenz verdeutlicht, wie beispielsweise das Herkunftsmilieu und die Schule als Institution vermittelt über den:die einzelne:n Schüler:in aufeinander einwirken, ohne dass deren jeweilige Praxen unmittelbar aufeinandertreffen. Demzufolge wäre das pädagogische Handeln seitens der Schule eine Praxis der Ausübung symbolischer Gewalt, dessen Wirkungserfolg sich darin zeige, was in Einzelnen übrigbleibe, wenn das inhaltlich Gelernte vergessen sei (vgl. Corsten 2020: 258). Also das, was der Praxis implizit ist,

etwa Pünktlichkeit, die Mitschüler:innen ausreden zu lassen, wer den Raum beherrscht und welche Verhaltensweisen zu besseren Noten führen. Auch wenn Corsten diese hidden curricula anhand des Feldes Schule darstellt, ist dies auch für die Soziale Arbeit von großer Relevanz, da diese vermittelt durch ihre Kontrollaufgaben im schlimmsten Fall unreflektiert den Habitus mitverhandelt und sozialisatorische Effekte hat.

Anhand der Reproduktion sozialer Ungleichheit durch das Bildungssystem kann aufgezeigt werden, dass dort ein kulturelles Passungsverhältnis wirkt, dessen Distinktionsprozesse den Habitus und das Milieu derart prozessieren, dass ein höherer Bildungserfolg zuverlässig aus der geringeren Distanz des sekundären zum primären Habitus, also des schulischen zum familiären Habitus, vorhersagbar wird (vgl. Holzmayer 2020: 216). Dies ist hier auch insofern relevant, da der im Schulwesen inkorporierte Schüler:innenhabitus bei der Aufnahme eines Hochschulstudiums zunächst in den Studierendenhabitus überführt wird und in Frage gestellt werden kann, ob ein drei- bis fünfjähriges Studium diesen Habitus in seiner Prozesshaftigkeit überhaupt ersetzen oder grundlegend modifizieren kann. Insbesondere wirken der primäre und der sekundäre Habitus ab dem Kindesalter jeweils und auch wechselwirkend auf Berufsbilder und die Verfügbarkeit der entsprechenden Laufbahnen, so dass der Habitus zumindest mittelbaren Einfluss auf die Berufswahl nimmt (vgl. Holzmayer 2020: 216).

Der Habitus ist gegenüber Veränderungen recht stabil und auch auf bewusste oder induzierte Veränderungen reagiert er nur träge. Diesen von Bourdieu als Hysteresis bezeichnete Effekt, kann Claudia Vorheyer bei einer Sozialarbeiterin beobachten, die auf dem zweiten Bildungsweg Soziale Arbeit studierte und die auch nach zwei Jahrzehnten in der Sozialen Arbeit noch unbewusst Praxismuster und Orientierungen ihrer beruflichen Primärsozialisation und Berufserfahrung aus dem Gesundheitswesen aufweist (vgl. Vorheyer 2012: 64).

Die körperliche Ebene des Habitus bezeichnet Bourdieu als Hexis und lenkt damit den Blick auf den Organismus (vgl. Ebert 2012: 96), der nicht auf Psyche reduziert werden darf, sondern über eine Körperlichkeit verfügt, durch sie empfindet und sich durch sie ausdrückt. Elemente wie die Körperhaltung, Blickkontakt, die Lautstärke der Sprache oder das Einnehmen von Raum, stellen hiernach ebenso verinnerlichte Formen dar, weshalb Bourdieu auch vom Inkorporieren spricht, also vom in den Körper aufnehmen. Der Habitus ist also ein körperlicher Speicher seiner kollektiven Entstehungszusammenhänge, worin er die Grenze der Subjektivität aufzeigt (vgl. Schmitt 2014: 77). Darin könnte er auch geeignet sein, das aktiv gestaltende Subjekt als neoliberalen Diskurs zu entlarven, welcher die doppelte Täuschung des Empowerments aufzeigt, die darin begründet scheint, dass neben der gerade dargestellten Grenze subjektiver

Emanzipationsoptionen und der oft damit verbundenen Verschiebung der Schuld auf das defizitäre Subjekt, Empowerment auf der Struktur- oder Sachdimension häufig die Umwandlung sozialen oder kulturellen Kapitals beschreibt, etwa von Bildung oder durch die Mobilisierung zivilgesellschaftlicher Gruppen, so dass hier verschleiert werde, dass es sich dabei um eine „Bemächtigung bereits Bemächtigter handelt“ (Schmitt 2014: 78). Dass Hexis eine relevante Dimension ist, könnte sich an einer Studie von Sonya Troller-Renfree und Kolleg:innen zeigen lassen, welche durch induzierte Armutsverringering nachweisen konnten, dass Neugeborene im ersten Lebensjahr andere Hirnaktivität und -entwicklung aufwiesen, als die Vergleichsgruppe. Was darauf hinweist, dass Menschen sich auf neuroplastischer Ebene an ihre Umwelt anpassen und dass die Verfügbarkeit ökonomischen Kapitals dies beeinflusst (vgl. Troller-Renfree et al. 2022: o.S.). Andere Studien etwa zum Borderline-Persönlichkeitstyp weisen darauf hin, dass sich die Hirnstruktur durch Verhaltenstherapie und ohne medikamentöse Behandlung so verändern kann, dass die diagnostischen Kriterien auf Verhaltensebene sowie auf neuronaler Ebene aufgehoben werden (vgl. Krauch 2021: o.S.). Daneben sollen allgemein bekannte, körperlichen Auswirkungen von langjähriger körperlicher Schwerstarbeit, des sitzenden Arbeitens an Bildschirmen sowie auch von Ernährungsformen zumindest als Beispiele genannt werden. Zusammenfassend wäre ein systemischer Einfluss des Milieus und der relevanten Umwelten auf körperliche Strukturen im Sinne von Bourdieus Begriff der Hexis anzunehmen.

Im vorherigen Abschnitt wurden bereits die Kapitalsorten angerissen, welche bei Bourdieu eine wichtige analytische Kategorie zur Betrachtung sozialer Handlungsmöglichkeiten in Verbindung mit dem Habitus darstellen. Es wird davon ausgegangen, dass neben dem ökonomischen Kapital weitere Formen des Kapitals als grundlegende Handlungsressourcen verstanden werden können (vgl. Rehbein 2016: 107). Als soziales Kapital kann demnach die Gesamtheit der verfügbaren Beziehungen verstanden werden, also beispielsweise die Zugehörigkeit zu Gruppen, Freundschaften oder reziproke Pflicht-Schuld-Verhältnisse (vgl. Rehbein 2016: 109). So kann vielleicht jemand in der Familie einen Ausbildungsplatz organisieren. Das kulturelle Kapital umfasst mehrere Unterformen, wovon das objektivierte kulturelle Kapital beispielsweise den Besitz eines Kunstwerks oder Musikinstruments umfasst, das institutionalisierte kulturelle Kapital umfasst unter anderem Bildungstitel und das inkorporierte kulturelle Kapital umfasst die Bildung, die Fähigkeiten und eben den Habitus (vgl. Rehbein 2016: 109). Die Formen des Kapitals können grundsätzlich ineinander konvertiert werden und jeweils in unterschiedlichen Feldern Akzeptanz und Wertschätzung entfalten, so dass sie je nach Feld auch zur Durchsetzung von Machtansprüchen genutzt werden können, wozu jede Form des Kapitals in

dieser Funktion zu symbolischem Kapital wird (vgl. Rehbein 2016: 109).

So verstanden stellen die Kapitalsorten die „Ausstattung schlechthin“ (Weckwerth 2014: 53) dar, da sie Praxisoptionen ermöglichen und verhindern. Der Habitus und seine Dispositionen bestimmen dabei die spezifische Form der Praxis und dabei kommt es für den erfolgreichen Einsatz im Feld nicht allein darauf an, ob Kapital vorhanden ist, sondern wie damit gehandelt wird (vgl. Weckwerth 2014: 53). Der Habitus ist also nicht nur Teil des Kapitals, er verhandelt auch die Wertschätzung und Relationierung des Kapitals im Feld.

Ein Feld ist bei Bourdieu ein sozialer Ort mit einer eigenen Logik (vgl. Rehbein 2016: 102), so etwa hat das Feld Forschung eine andere Logik als das Feld Vereinssport. Und das Feld Volleyball eine andere Logik als das Feld Triathlon. Die Felder haben eigene Regeln, nach denen die Kapitalsorten überhaupt ihren Wert entfalten können und welche Habitus dort erfolgreich sein können (vgl. Rehbein 2016: 102). Als *Illusio* wird der geteilte Glaube der Feldmitglieder bezeichnet, welcher den Sinn der Feldlogik und die dort geltende Wertigkeit spezifischer Kapitalformationen hervorbringt. Im Hintergrund wird die Gesellschaft bei Bourdieu durch eine *Doxa* zusammengehalten, welche eine Struktur des Selbstverständlichen bildet, auf deren allgemein anerkannten Regeln die Felder ihre Eigenlogiken entfalten können (vgl. Rehbein 2016: 96).

Der Habitus kann also in den Feldern in denen er erfolgreich Machtansprüche einlöst, durch seine notwendig innovativen Praktiken im Kleinen mitgestalten, wie das Feld funktioniert, wie etwa das Veröffentlichende eines Ergebnisses im Feld der Forschung auch für andere Forschende die Richtung im Kleinen verschieben kann. Dagegen zeigt sich in der Angewiesenheit auf die Feldkonformität die Rolle des Habitus als unbewusster Generator, welcher für die spätere Frage nach einem professionellen Habitus auf einen feldnahen, den Feldregeln entsprechenden und für das Feld funktionierenden Habitus deutet (vgl. Weckwerth 2014: 46). Der Habitus strukturiert das Kapital und dies hat einen chronologischen Effekt, welcher vom Elternhaus aus, jedes Handeln, jeden künftigen Sozialisationskontext und die kollektive Geschichte mitprägt, so dass die Biografie gewissermaßen ein Habitusartefakt darstellt (vgl. Ackermann/Seeck 1999: 31ff.).

Soziales Handeln ist das Ergebnis einer „Überdeterminierung“ (Bourdieu 2021: 184) durch die Vielzahl sich überlagernder biologischer, psychologischer und sozialer Faktoren. Dabei ist der gemeinte Determinismus hier kein linear-kausaler, sondern als „strukturelle Kausalität eines Faktorengeflechts“ (Bourdieu 2021: 184) zu verstehen.

Bourdieu hat seine Begriffe weniger einheitlich verwendet, als dies hier definiert wird, was unter anderem daran lag, dass er sie stetig weiter modifizierte und den empirischen Ergebnissen

seiner Forschung anpasste (vgl. Rehbein 2016: 77). Er verstand in seiner Forschung Biografien und Lebensläufe Befragter nicht als individuelle Phänomene, sondern als bloße Illustrationen der Kombination von Herkunft, Habitus und sozialer Struktur (vgl. Rehbein 2016: 215).

Für die Einordnung in diese Arbeit soll außerdem betont werden, dass Bourdieu sich gegen eine Gleichsetzung von Feldern und Systemen aussprach. Allerdings argumentiert Boike Rehbein, dass Bourdieu sich hierbei auf frühere Verständnisse der Systemtheorien bezog (vgl. Rehbein 2016: 104). Für diese Arbeit wird eine hinreichende Ähnlichkeit angenommen, die mit dem hier vertretenen Verständnis der Interdependenz von Person, Systemen und Umwelt begründet wird, so dass Konzepte wie Doxa und Illusio sich anhand der Sinndimension einordnen lassen, so dass das Habituskonzept eine Antwort auf die Praxis dieser Vorgänge darstellt.

Es erscheint im Rahmen von Professionalisierungsprozessen relevant, noch deutlicher auf Distinktionspraktiken aufmerksam zu machen (vgl. Sander 2014: 23). Da die Soziale Arbeit zu etwa 70% von Bildungsaufsteiger:innen studiert wird, sollte reflektiert werden, dass diese habituell dazu neigen, im Sinne ihrer Identitätsstabilisierung und Dissonanzvermeidung die Feldregeln überzubetonen (vgl. Sander 2014: 23). In der Annahme, dass dieses unbewusst geschieht, könnten besonders Bildungsaufsteiger:innen, statt möglicher Gemeinsamkeiten in Herkunft und Habitus, stärker zu Distinktionspraktiken neigen.

Die Relevanz des Modells wird für diese Arbeit derart begründet, dass in der Sozialen Arbeit in jedem Arbeitsbündnis mindestens zwei biografisch erworbene Habitus aufeinandertreffen, sich gegenseitig klassifizieren und distinguieren, und deren Handeln unhintergehbare Analogien zur Vergangenheit herstellt, weshalb es für Herbert Effinger auch fragwürdig erscheint, in diesen Arbeitsbündnissen überhaupt nach etwas Objektivem zu suchen (vgl. Effinger 2021: 49ff.). Insbesondere wenn Angehörige unterschiedlicher Milieus Arbeitsbündnisse herstellen, werden deren Habitus relevant (vgl. Sander 2014: 11, 18). Das Konzept der Habitus­sensibilität geht davon aus, dass in einem Arbeitsbündnis neben dem professionellen Habitus auch der Gesamthabitus wirkt (vgl. Sander 2014: 12). Tobias Sander erkennt eine Notwendigkeit dies zu berücksichtigen, da der Habitus bestimmt, auf welche Weise und für welche Ziele Ressourcen eingesetzt werden und welche Werte den Lebensstil begründen (vgl. Sander 2014: 15). Da der Habitus Alltagskulturen und Lebensstile unbewusst erzeugt, erfordert diese Sensibilität eine Reflexion und Offenlegung der eigenen Distinktionspraktiken (vgl. Sander 2014: 22).

5.3 Lebenspraxis und Professionalisierung bei Ulrich Oevermann

Laut Ulrich Oevermann verfügen Menschen und deren Gemeinschaften über individuelle Lebenspraxen, welche aus Menschen und Gemeinschaften hervorgehen und deren Besonderheit

in der Synthese von somatischen, psychischen, sozialen und kulturellen Elementen besteht (vgl. Garz/Raven 2015: 26). Erst aus der Lebenspraxis entsteht das handelnde Subjekt, welches durch Sozialisationsprozesse deren Inhalte internalisiert und deren Strukturen interiorisiert (vgl. Garz/Raven 2015: 61). Anhand vier notwendiger Ebenen stellt Oevermann die Konstruktion des Subjekts dar. Die erste Ebene macht Gemeinschaftlichkeit zur grundsätzlichen menschlichen Reziprozitätsregel (vgl. Garz/Raven 2015: 50ff.). Auf der zweiten Ebene sind epistemische Strukturen und Kompetenzen notwendig, welche logische, moralische und sprachlich-pragmatische Urteile ermöglichen (vgl. Garz/Raven 2015: 51), also etwa die Sprachkompetenz und biologische Anlagen für kognitive Kompetenzen, um beispielsweise über Moral nachdenken zu können. Bis zur zweiten Ebene unterscheiden sich heutige Menschen nicht von Menschen vor sechstausend Jahren. Erst auf der dritten Stufe wird die historisch-spezifische Umwelt einbezogen, denn durch deren Internalisierung werden Deutungsmuster, Antriebe, Normen, Motive und eine zeitspezifische Körperlichkeit verinnerlicht (vgl. Garz/Raven 2015: 53). Dies ermöglicht auf der vierten Ebene, das empirisch konkrete Subjekt, welches die vorherigen Ebenen in sich aufhebt, da seine Lebenspraxis einen Lebenslauf erzeugt, der es zu einem singulären Subjekt macht, welches allerdings die Konsequenzen seiner Entscheidung biografisch integrieren muss, so dass die Gestalt seines Selbstbildes von gesellschaftlichen und kulturellen Bedingungen der Verfügbarkeit seines Lebenslaufs abhängt (vgl. Garz/Raven 2015: 54).

Oevermann geht demnach davon aus, dass Menschen zuerst stets Teil einer Gemeinschaft sind, unabhängig, ob dies eine Familie oder ein Stamm ist, so dass Gesellschaft immer aus Gemeinschaften hervorgeht und sofern Gesellschaft in Gemeinschaft fundiert ist und nicht umgekehrt (vgl. Garz/Raven 2015: 73). Es ist dem Oevermanns Theorie anzumerken, dass er sich auch an Bourdieu orientiert hat (vgl. Garz/Raven 2015: 53), daher bezeichnet Oevermann etwa mit Habitusformationen tiefsitzende Denk- und Handlungsmuster, die das Subjekt an seine historische Generation als kollektive Schicksalsgemeinschaft binden, deren Werte biografisch bis ans Lebensende wirksam bleiben (vgl. Garz/Raven 2015: 95). Dies drückt sich beispielsweise in Kleidungsstil und Sprache aus, selbst wenn die Werte der Generation in einer Subkultur abgelehnt werden, also eine Distinktion im bourdieuschen Sinne stattfindet, drückt sich durch die Differenz zur historischen Generation der Bezug auf sie wieder aus. Deshalb sind Überzeugungen stets subjektiv und nur im Kontext der biografischen Genese zu verstehen (vgl. Garz/Raven 2015: 46). Die Lebenspraxis folgt demnach einer einzigartigen Sinnstruktur des Subjekts, die lediglich durch das Nachvollziehen verstanden werden kann (vgl. Garz/Raven 2015: 34).

Die individuelle, die primäre, Lebenspraxis verläuft im Modus der Routine. Das verfügbare

Wissen zu Situationen führt zur analogen Bewältigung vergleichbarer Situationen (vgl. Garz/Raven 2015: 18). Erst wenn die Routine nicht länger für die Bewältigung einer Situation ausreicht, gerät das Subjekt in eine Krise (vgl. Garz/Raven 2015: 39). Die Lebenspraxis wird geprägt durch stetige Wechsel von Routine und Krise, wobei jedes neue Wissen eine potenzielle Krise darstellt, da auch neues Handeln oder Neubewertung ermöglicht werden. Oevermann orientiert das Krisenniveau daran, ob eine Situation bewältigt werden kann, soll oder muss (vgl. Garz/Raven 2015: 40). Ein Buch kann gelesen werden, eine berufliche Orientierung soll gegen Ende der Schullaufbahn stattfinden, der Tod eines Elternteils muss dagegen bewältigt werden.

Durch eine Expansion von Expertise findet für Oevermann eine De-Autonomisierung der Gesellschaft statt, so dass die primäre Lebenspraxis zunehmend weniger für die Bewältigung von Krisen ausreicht (vgl. Oevermann 2013: 122). Wechselseitig führt dies einerseits dazu, dass Subjekte mit den komplexeren Anforderungen an Wissen und Zugänge weniger Handlungsfähigkeit erreichen können, was bei vielen Berufen zu einer „professionalisierungsbedürftige[n] Berufspraxis“ (Oevermann 2013: 119) führt. Dort, wo Bewältigung nicht mehr durch Personen selbst stattfinden kann, wo primäre Lebenspraxis nicht ausreicht, wird eine Form stellvertretender Krisenbewältigung notwendig (vgl. Oevermann 2013: 120). Professionen sind Berufsfelder, in denen durch Normierung und Arrangements ein Strukturort geschaffen wurde, der die ingenieurale Anwendung von Wissen und die interventionspraktische Anleitung ermöglicht, also die fallspezifische Übersetzung der dialektischen Theorie-Praxis-Einheit (vgl. Oevermann 2013: 122). Diesen Strukturort nennt Oevermann Arbeitsbündnis und dort herrscht die widersprüchliche Einheit von Autonomie und Abhängigkeit (vgl. Oevermann 2013: 122). In allen Professionen werden ganze Personen in einer diffusen und einer spezifischen Beziehung einbezogen, da sie dort nicht bloß einen Kaufvertrag schließen, sondern weil ihr Problem gerade nicht durch eine Einzelfunktion aufgelöst werden kann und sie als ganzer Mensch betroffen sind (vgl. Oevermann 2013: 123). Für die Soziale Arbeit bedeutet dies, dass sich Menschen als insgesamt nicht handlungsfähig und betroffen erleben können, nicht bloß in der Funktionsrolle als Mutter beispielsweise. Daher wird die manifeste Krise übernommen, anhand fachspezifischen Wissens erörtert und dann wieder in die lebensweltliche Logik des Menschen zurückübersetzt, weshalb Professionen stets auf Koproduktion angewiesen sind, damit Menschen ihre Lebenspraxis künftig wieder selbst bewältigen können. So legt es die Anwältin nicht darauf an, dass der Mandant mit jeder alltäglichen Aufgabe kommt, sondern wenn ihre Form professioneller Krisenbewältigung erneut notwendig wird. Beim Übersetzen und Rückübersetzen des Falls in die Lebenswelt, müssen Werte und Ziele der Betroffenen berücksichtigt und eigene

Distinktionspraktiken vermieden werden (vgl. Sander 2014: 28), weshalb Habitussensibilität helfen könnte, die Hilfe unsichtbar zu machen und so Systemabhängigkeiten zu vermeiden.

Die Soziale Arbeit ist jedoch von Alltagsnähe geprägt. Ihre Arbeitsbündnisse sind Orte an denen biografisches Handeln und biografische Erfahrung der Professionellen relevant werden (vgl. Graßhoff/Schwepe 2012: 248). Dort besteht stets die Gefahr der Übertragung und Gegenübertragung, also eines psychologischen Mechanismus, wonach im Gespräch biografische Verhaltensformen mit dem Gegenüber reproduziert werden (vgl. Oevermann 2013: 147).

Professionen lassen sich laut Oevermann in der Regel einem von drei Funktionsfoki zuordnen, wie sie stellvertretende Krisenbewältigung gesellschaftlicher Probleme ermöglichen. Entweder die somato-psycho-soziale Integrität zu wahren, wie es Medizin oder Psychiatrie ermöglichen. Das Recht und die Gerechtigkeit aufrecht zu erhalten, wie die Gerichte tun, oder methodisch-explizite Geltungsräume zu definieren, wie es Wissenschaft und Kunst tun. Die Soziale Arbeit hat für Oevermann eine Sonderrolle, da sie sowohl Krisen der somato-psycho-sozialen Integrität als auch des Rechts und der Gerechtigkeit bewältigt (vgl. Oevermann 2013: 125).

Professionen fordern von ihren Fachkräften üblicherweise eine doppelte Professionalisierung (vgl. Garz/Raven 2015: 133). Zuerst muss in einem Hochschulstudium ein akademischer Habitus des Hinterfragens und Forschens entwickelt werden und dann in der Praxis die Handlungs- und Kunstlehre im als-ob-Modus und unter Aufsicht durch Mentor:innen entwickelt werden (vgl. Garz/Raven 2015: 133). Zumeist in Form von Referendariaten und Anerkennungsjahren.

6. Professionalität in der Sozialen Arbeit

Die Schwierigkeit Professionalität zu definieren, verweist auf das Dilemma der Post-mortem-Analyse (vgl. Kahneman et al. 2021: 39). Es ist im Nachhinein oft leicht zu erkennen, was falsch gelaufen ist. Bedeutend schwieriger ist jedoch vorab zu definieren, warum ein Handeln legitim und richtig ist. Aus dieser diffusen Situation entsteht eine „Illusion der Übereinstimmung“ (Kahneman et al. 2021: 40), wonach die Einigkeit einer Gruppe Professioneller über ein offensichtliches Fehlverhalten dazu führen kann, dass die Einzelnen dieser Gruppe ihre subjektiven Vorstellungen eines richtigen Verhaltens als ebenso allgemeinverbindlich annehmen.

Zunächst soll die normative Ebene der Sozialen Arbeit kursorisch dargestellt werden, da sie sich darin von vielen Professionen unterscheidet. Es darf behauptet werden, dass Soziale Arbeit niemals neutral sein kann, da sie sich stets Werten verpflichtet. Einerseits würde beispielsweise auch eine akzeptierende Haltung nicht den Opferschutz suspendieren und andererseits müssen in der Regel gesellschaftliche Kontrollaufträge erfüllt werden (vgl. Beushausen 2016: 250). Das Gedankenexperiment des Neutralitätsparadoxons stellt zudem in Frage, inwiefern Neutralität

überhaupt eine gewünschte Haltung sein könnte. Betroffene würden eine gänzlich neutrale Haltung bei Professionellen aufgrund der bestehenden Asymmetrie als den richtigen Modus des Umgangs mit dem Problem interpretieren. Jedoch erfordert das Lösen lebensweltlicher Probleme in der Regel Entscheidungen und daran orientierte Handlungen (vgl. Beushausen 2016: 250). Aus der Bestimmung des Gegenstands der Praxis Sozialer Arbeit und ihrer Disziplin, lässt sich eine Verpflichtung gegenüber der sozialen Existenz der:des Einzelnen ableiten, die gerade auch die Grenzen der Sozialpolitik, als Regulatorin von Kollektiven, und der Sozialen Arbeit, als Unterstützerin Einzelner in diesen Kollektiven oder auch von Kollektiven in Zusammenhängen, zeichnen kann, sodass die politische Verantwortung der Sozialen Arbeit dadurch ethisch begründet werden kann (vgl. Kaminsky 2018: 163). Eine vergleichbare durch die Profession und ihre Werte festgelegte Definition professionellen Handelns wäre über das Tripelmandat (vgl. Staub-Bernasconi 2018: 114) abbildbar und ermöglicht diesen Einbezug bei der fallspezifischen Übersetzung durch den transformativen Dreischritt (vgl. Staub-Bernasconi 2018: 234ff.). Außerdem wurde das Lebensbewältigungsparadigma bereits erwähnt, welches Soziale Arbeit ebenfalls einerseits mit den Betroffenen und andererseits in den politischen Öffentlichkeiten verortet und Elemente wie Milieuorientierung, Gendersensibilität und das Suchen funktionaler Äquivalenz auf diesen beiden Ebenen einfordert (vgl. Böhnisch 2016: 32ff.).

Professionelles Handeln könnte anhand des Impacts seiner Interventionen definiert werden. Es könnte im Sinne einer Evidence-Based-Practice (kurz: EBP) nach Regularitäten geeigneter Zielerreichung gesucht werden. Dies müsste nicht-standardisierbare Anteile professionellen Handelns nicht ausschließen (vgl. Hüttemann 2021: 37). Eine EBP kann nicht ausschließen, dass bei der praktischen Umsetzung an den Grenzen von Theorie und Empirie die Ergänzung durch Erfahrungs- und/oder Gefühlswissen weiterhin notwendig sein wird (vgl. Effinger 2021: 206). Es stellen sich auch Fragen nach den Zielen und der Ethik. Dürfte ein signifikant besserer Impact ein für den Einzelfall unethisches Handeln legitimieren? Dem Drängen auf überprüfbare und rationalisierte Abläufe, kann entgegengehalten werden, dass für die Erreichung pädagogischer Ziele, bei den Produzent:innen -den Betroffenen- eine emotionale und motivationale Verankerung der Ziele notwendig ist (vgl. Effinger 2021: 201). Auf methodischer Ebene treiben diese Ansätze die Professionalisierung voran, während sie auf normativer Ebene neue Fragen an die Profession aufwerfen. Aufgrund des Technologiedefizits, wird professionelle Soziale Arbeit vermutlich weiterhin im mechanischen oder ökonomischen Sinne unplanbar bleiben.

Nachfolgend soll daher betrachtet werden, welche Fähigkeiten und Kompetenzen die Sozialarbeiter:innen benötigen, um professionell zu handeln. Zuerst sollten sie die Besonderheiten

sozialberuflicher Arbeitsbeziehungen berücksichtigen können, wie die Asymmetrie der Beziehung, die Skepsis gegenüber ihrer Professionalität und die hohe Verwechselbarkeit des Arbeitsbündnisses mit privaten Verhältnissen wie Freundschaft oder Beziehung (vgl. Kaminsky 2018: 175). Außerdem müssen Sozialarbeiter:innen dies reflektieren können und zudem eine Bereitschaft haben, ihr eigenes Handeln kritisch zu hinterfragen (vgl. Kaminsky 2018: 178). Dies betrifft nicht bloß das professionelle Handeln, sondern auch das alltägliche und biografische Handeln, denn Sozialarbeiter:innen können in praktisch jedem Arbeitsbündnis, in der Supervision, im Studium oder der Weiterbildung unerwartet gewahr werden, dass Sie selbst Betroffene oder auch Täter:in waren. Dabei könnten sie Mechanismen des latenten Alltagssexismus oder -rassismus oder einen früheren Machtmissbrauch erkennen. Derartige Interferenzerfahrungen zwischen Identitäten, Rollen oder biografischen Zeitebenen sind krisenhaft und müssen dann bewältigt werden. Es dürfte jedoch in der Sozialen Arbeit, aufgrund der Alltagsnähe und einer sukzessiven Sensibilität für soziale Themen, eher vermutet werden, dass solche Erfahrungen immer wieder und unvorhergesehen gemacht werden. Insofern dürfte es eine Handlungsfrage sein, ob Irritationen ausgeblendet werden oder beispielsweise im Rahmen von Supervision oder kollegialer Beratung konstruktiv bearbeitet werden.

Da Sozialarbeiter:innen zunehmend in multiprofessionellen Feldern arbeiten, müssen sie mit den unterschiedlichen Wertrationalitäten und Bearbeitungsmodi der verschiedenen Funktionssysteme und ihrer Organisationen verstehen und ineinander übersetzen können (vgl. Ebert 2012: 22). Da Soziale Arbeit vorwiegend im Medium der Kommunikation und darin vor allem mittels Sprache stattfindet, muss der Habitus nicht bloß als Erkenntnisinstrument, sondern auch als Handlungsinstrument begriffen werden, insbesondere auf der Ebene der Reproduktion von Macht über Distinktionspraktiken (vgl. Ackermann/Seeck 1999: 35). Professionelle benötigen eine ethische Reflexionskompetenz, die Wissen und Haltung überein bringen kann (vgl. Kaminsky 2018: 36). Dies umfasst neben dem reflexiven Umgang mit Wissen und Nicht-Wissen, die situative Vermittlung zwischen Theorie und Praxis, wobei *sensu stricto* Wissenschaft, Organisation und Profession gemeint sind (vgl. Dewe 2012: 111). Jede professionelle Handlung als Vermittlungsprodukt dieser Elemente findet an einem Ort statt, an dem Theorie und Praxis in eins fallen (vgl. Fretschner 2018: 288). Da die professionellen Interventionen in Koproduktion mit den Betroffenen erarbeitet werden, müssen Sozialarbeiter:innen besonders sensibel mit kognitiver und sozialer Distanz umgehen und diese als strukturelle Wissens- und Machtasymmetrie reflektieren und proaktiv ihr Expertentum zurücknehmen (vgl. Fretschner 2018: 289). Außerdem versucht die Soziale Arbeit das Alltagswissen der Betroffenen zu berücksichtigen

oder auch zu integrieren (vgl. Fretschner 2018: 292). Im praktischen Handeln muss die Vorläufigkeit wissenschaftlichen Wissens zwangsläufig suspendiert werden und das Geltungskriteriums der generalisierbaren Wahrheit durch das der situativen Wirksamkeit ersetzt werden (vgl. Fretschner 2018: 293). Die bisher genannten Relationierungs- und Reflexionskompetenzen müssen sukzessive inkorporiert und dadurch Teil des professionellen Habitus werden (vgl. Ebert 2012: 10). Dies erfordert zunächst, dass dieser Teil des Habitus bewusst werden muss (vgl. Ebert 2012: 74). Hier spricht Effinger vom „Selbstverstehen und Selbstentscheiden“ (Effinger 2021: 234) und ergänzt das Fallverstehen um die Bewusstheit über das subjektive Selbst. Er fordert also auch die Auseinandersetzung mit Biografie und Identität ein.

Die Relationale Soziale Arbeit gründet auf den Annahmen des Relationalen Konstruktivismus. Dieser geht davon aus, dass Beobachter:innen die Systeme mittels ihrer Beobachtung bestimmen, sodass sich beispielsweise „Aussagen über die Lebenslage direkt auf die Beobachtung des Aussagenden beziehen“ (Kraus 2017: 33). Bei der Betrachtung der Person in ihrer Umwelt, können spezifische Schnittstellen erkannt werden, die Relationen, an denen Soziale Arbeit auch handeln kann (vgl. Kraus 2017: 29). Es wird davon ausgegangen, dass Kommunikation nicht grundsätzlich erfolglos bleiben muss, so kann beispielsweise die Biografie Betroffener als Annäherung rekonstruiert werden (vgl. Kraus 2017: 33). Allerdings werden dabei beispielsweise die impliziten Werte stets in Differenz zum eigenen Wertesystem rekonstruiert (vgl. Kraus 2017: 35). Insofern sind Sozialarbeiter:innen und Betroffene jeweils verantwortlich für die Bewertungen ihrer Beobachtungen, nicht jedoch für die Bedingungen an sich, die sie nicht verändern können. Während das systemisch-konstruktivistische Paradigma, durch das Technologie-defizit, die Zieldiffusion und die Tendenz zur Individualisierung von Problemen zur Verunsicherung von Sozialarbeiter:innen führen kann, inwiefern professionelles Handeln überhaupt möglich ist, kann der Ansatz von Björn Kraus in geeigneter Weise Grenzen und Möglichkeiten des Handelns aufzeigen, wobei er der Kommunikation eine hohe Relevanz einräumt und der Sozialen Arbeit eine erkenntnistheoretische Rahmung bietet (vgl. Lambers 2020: 205).

6.1 Professionelle Identität und Fremdzuschreibungen

Die professionelle Identität steht in einem Differenzverhältnis zu gesellschaftlichen Diskursen und Fremdzuschreibungen. Anhand der Eigenheit des professionellen Handelns im Alltag zeigt Seite auf, warum dies für die Soziale Arbeit so wirkmächtig ist. Aus ihren Beobachtungen, wie die Sozialarbeiterin im Mädchenhaus mit der Jugendlichen Tischtennis spielt oder dort mit einer Mutter einen Kaffee trinkt, könnten Lai:innen eventuell annehmen, die Praxis durch Beobachtung erschlossen zu haben. Dabei lägen sie dem Irrtum auf, den Ort oder das Medium der

Intervention mit dem fachlichen Handeln zu verwechseln (vgl. Seithe 2012: 54).

Da die professionelle Identität mit den Fremdzuschreibungen verbunden ist, welche vor allem in Form von Stereotypen kommuniziert werden, drängen diese zur Auseinandersetzung. Seithe hat einige verbreitete Stereotype zur Sozialen Arbeit zusammengetragen, dass diese Arbeit doch jede:r könne, dass Sozialarbeiter:innen gar keine Fachleute wären, dass sie nur labern würden, nur für Marginalisierte zuständig wären, ein naives Menschenbild hätten und die Menschen mit denen sie arbeiten zur Passivität erziehen würden (vgl. Seithe 2012: 31ff.).

Der professionelle Habitus von Sozialarbeiter:innen könnte zu diesem Bild beitragen, das in den relevanten Öffentlichkeiten von Subordination geprägt ist, etwa durch fehlende Abgrenzung zu Ehrenamtlichen und in der Zusammenarbeit mit anderen Professionen (vgl. Seithe 2012: 36). Dazu stellt Johanna Kern die relevante Frage, inwiefern das öffentliche Bild von der Sozialen Arbeit und die geringe Wertschätzung habituell inkorporiert werden müssen, um als Sozialarbeiter:in identifiziert zu werden, und wie sich dieses Selbstbild dann über den Habitus in der Praxis reproduziert (vgl. Kern 2016: 124).

Gemäß Kaminsky würde eine kollektiv gültige Professionsethik der Profession innengerichtet eine Orientierung ermöglichen und außengerichtet der Gesellschaft die Identität der Sozialen Arbeit vermitteln (vgl. Kaminsky 2018: 27). Dafür müsste sowohl positiv, als auch ex negativo definiert werden, was das Spezifische der Sozialen Arbeit ausmacht (vgl. Kaminsky 2018: 42).

6.2 Professionalität bei Fritz Schütze

Um den professionellen Habitus weiter zu bestimmen, soll nun die spezifische Architektur der Profession Soziale Arbeit betrachtet werden. Professionen sind bei Fritz Schütze dadurch geprägt, dass sie über höhersymbolisches Wissen verfügen (vgl. Schütze 2021: 14). Hierbei sei die Soziale Arbeit mit ihren Fundierungsdisziplinen nicht anders strukturiert, als die Medizin, welche sich auf Fundierungsdisziplinen wie Anatomie, Biologie, Chemie und Physik bezieht (vgl. Schütze 2021: 18, 89). Das Besondere sind die Professions- und Wissensarchitekturen, welche spezifisch fall-, prozess- oder fehleranalytisch strukturiert sind (vgl. Schütze 2021: 40), wobei die Fallarbeit die zentrale Arbeitsform der Sozialen Arbeit darstellt (vgl. Schütze 2021: 43). Die Hauptmerkmale einer Profession sind deren höhersymbolisches Wissen, also der Zugriff auf Fundierungswissenschaften sowie deren hybridisierende Kombination und deren diagnostische sowie methodische Anknüpfungspunkte, mit denen die historische Fallsituation der:des Betroffenen untersucht werden können. Hierin stellt die professionelle Erfahrung einerseits die biografische Sinnquelle und andererseits den integralen Teil der professionellen Identität dar. Die Konstruktion des Falls stellt ein vermitteltes, praxisnahes Ergebnis diagnostischer,

methodischer sowie qualitativ-rekonstruktiver Forschung dar (vgl. Schütze 2021: 41). Bei dieser Vermittlung wirken sich die persönliche und professionelle Biografie sowie die Identität aus. Denn über biografisch eingelagertes Erfahrungswissen wird der grundlegende Zugang zum Fall und damit professionelles Handeln ermöglicht. Schütze beschreibt, dass Sozialarbeiter:innen eine ambivalente bis kritische Haltung gegenüber Organisationen entwickeln, welche deren Handlungen fremdsteuern oder mit Kontrollelementen versehen, wodurch sie eine reflexive Bewusstheit über Paradoxien und systematische Fehler ihrer Praxis entwickeln (vgl. Schütze 2021: 42). Daher dient das höhersymbolische Wissen nicht bloß der Fallanalyse, sondern auch um diese Ambivalenzen und Paradoxien in Diskursarenen wie Politik, Forschung, Professionsgemeinschaften, Teams oder der Öffentlichkeit zu benennen und dort die Authentizität echten und unechten professionellen Handelns zu bezeichnen (vgl. Schütze 2021: 42).

Diese Merkmale ermöglichen die Fallarbeit als Grundform der Sozialen Arbeit, indem darin Sozialprozesse mittels des höhersymbolischen Wissens in Geschichtengestalt verfügbar gemacht wird (vgl. Schütze 2021: 30). Daraus lässt sich ableiten, wieso Biografien in der Sozialen Arbeit bearbeitet werden, indem an ihnen Verlaufskurven (vgl. Schütze 2021: 31, 131), Entfaltungslinien und hidden curricula sichtbar gemacht werden (vgl. Schütze 2021: 33).

Zu unterscheiden sind die Formen biografische Arbeit, biografische Beratung, Biografiearbeit und biografische Forschung (vgl. Schütze 2021: 151). Biografische Arbeit bezeichnet jede Anstrengung mit der sich Ego selbst die Genese und Veränderbarkeit seiner biografischen Identität gestaltend-interventiv verfügbar macht, wohingegen eine biografische Beratung eine spezifische Form der beratenden Sichtbarmachung von Lebenslauf- und Biografieressourcen von Betroffenen durch Professionelle darstellt. Die Biografiearbeit findet dagegen in der Regel im Kontext der Arbeit mit Menschen im gehobenen Alter statt und soll vor allem dem Erhalt kognitiver Fähigkeiten dienen. Diese Formen des Handelns ermöglichen die Suche nach den psychosozialen Antrieben der Selbstbehauptung und ermöglichen unter anderem durch Reframing wieder biografische Handlungsfähigkeit zu erreichen (vgl. Böhnisch 2020: 96). Aus dem salutogenen Verständnis dürfte es gelegentlich schon ausreichen, aktiv an positive Erfahrungen zu erinnern (vgl. Gahleitner/Röh 2020: 59). Insofern unterscheidet sich die Funktion der Biografie in der Sozialen Arbeit maßgeblich von deren Bedeutung in anderen Funktionssystemen. Im Rechtssystem, beispielsweise in einem Strafprozess, wird

„das ‚Leben‘ reduziert auf die aufeinanderfolgende Besetzung von Positionen, die institutionell definiert werden [...] [S]ie werden nicht genutzt, um soziale Logiken, Bedingtheiten, Existenzweisen zu enthüllen, [...] Sie treten als Elemente auf, die es gestatten [die] ‚Persönlichkeit‘

[der:des Angeklagten] zu erfassen. Daher dient die Kenntnis [der] Biografie [...] dazu, eine Operation der Mystifizierung zu vollziehen.“ (de Lagasnerie 2017: 140)

Schütze zeigt anhand des Gedankenexperiments der Tabula-rasa-Sozialarbeiterin (vgl. Schütze 2021: 50, 54, 291) auf, wie ambivalent die biografische Verfasstheit des Menschen sich in professionellen Beziehungen gestaltet. Da sie keine biografischen und praktischen Vorerfahrungen hat, ist sie gezwungen sich jedem Thema im Modus des Nichtwissens zu nähern. Ohne Vorwissen umgeht sie die Abkürzungen über Stereotype, allerdings kann sie ihre Erkenntnisse kaum ordnen und relationieren. Zudem steigen der Aufwand ihrer Recherche sowie der Bedarf sich mit Kolleg:innen abzusprechen ins Unermessliche.

6.3 Die Person als Werkzeug und die Rolle der Organisationen bei Hiltrud von Spiegel

Biografie beeinflusst die Professionalität, da Menschen bereits in ihrer Kindheit Vorstellungen entwickeln, was für sie Konzepte wie Fachlichkeit und Professionalität bedeuten und aus welchen sich dann Idealvorstellungen entwickeln, die dann im Verlauf der weiteren Sozialisation sukzessive mit aktuellen und institutionellen Deutungsmustern verknüpft werden (vgl. Spiegel 2021: 104). Die professionelle Identität stellt eine subjektive Konstruktionsleistung dar, welche das Verhältnis von Theorie, Praxis und Biografie vermitteln muss, was mittels Supervision und kollegialer Beratung bewusst gemacht werden kann (vgl. Harmsen 2014: 15). Professionalität setzt ein professionalisiertes Wissen und professionalisierte Kompetenz voraus, wobei sich das spezifisch Professionelle aus deren Fundament eines professionellen Habitus und einer professionellen Identität ergibt (vgl. Becker-Lenz 2012: 10, 14). Insofern muss sich ein professionalisiertes Selbstbild zunächst ins Handeln übertragen, dem entgegen wirkt der Habitus, welcher stets Analogien und Metaphern entlang biografischer Erfahrungen generiert, was jedoch durch gegenwärtige Selbstreflexion teilweise verfügbar gemacht und verändert werden kann, wenn das Selbstbild, die angestrebte (Teil-)Identität sowie das kommunikative Handeln und die darin eingelassenen Sinnangebote bewusst betrachtet werden (vgl. Kern 2016: 118, 120).

Roland Becker-Lenz und Silke Müller-Hermann schlagen mit Bezug auf Bourdieu und Oevermann vor, dass sich anhand des Minimalkonsens der unterschiedlichen Paradigmen der Sozialen Arbeit ableiten ließe, was einen professionellen Habitus ausmacht. Sozialarbeiter:innen müssen zunächst ein spezifisches Berufsethos verinnerlichen und über die fachlichen und persönlichen Fähigkeiten zur Gestaltung eines Arbeitsbündnisses sowie des wissenschaftlichen und relationalen Fallverstehens verfügen (vgl. Becker-Lenz/Müller-Hermann 2013: 218).

Eine vergleichbare Herangehensweise an Professionalität bildet Hiltrud von Spiegels Modell der „Person als Werkzeug“ (Spiegel 2021: 11). Das methodische Handeln stellt das eigentlich

Professionelle dar, da es das Ergebnis des Wissenserwerbs, der Ressourcenbeschaffung und des Relationierens darstellt (vgl. Spiegel 2021: 96). Um dies im methodischen Handeln zusammenzuführen, müssen Sozialarbeiter:innen subjektorientiert handeln und als subjektiv, biografisch verfasste Person mit den Biografien Betroffener interagieren (vgl. Spiegel 2021: 31, 34), was bei Professionellen insbesondere Selbstbeobachtung, Selbstreflexion, Empathiefähigkeit und Ambiguitätstoleranz voraussetzt (vgl. Spiegel 2021: 95). Außerdem benennt von Spiegel die Funktion der Organisationen der Sozialen Arbeit im methodischen Handeln und verweist damit auch auf deren Rolle für Professionalität. Die Organisationen müssen Haltungen ermöglichen und Rahmen schaffen, in denen die Person als Werkzeug ihre individuellen Fähigkeiten und Kompetenzen umsetzen, entfalten und entwickeln können (vgl. Spiegel 2021: 82). Intern vermitteln Organisationen sozial geteilte Skripts eine spezifische Organisationskultur, in welcher eine latente Rahmung des Theorie-Praxis-Verhältnisses vorliegt sowie eine Integrationsfunktion, welche neue Mitarbeiter:innen im Modus der Latenz in die übliche Handlungssignatur integriert (vgl. Spiegel 2021: 115). Dabei handelt es sich um atheoretisches und vorreflexives Wissen, welches auch als konjunktives Wissen bezeichnet wird (vgl. Kubisch 2014: 13).

Auf der Sachdimension organisieren die Organisationen die Funktionsweise von Funktionssystemen, indem sie die Ziele, Hierarchien, Rollen und Inklusionsbedingungen bestimmen. In der Verknüpfung dieser Elemente bestimmen sie, welches Verhalten und Handeln dort legitim ist. Handeln Sozialarbeiter:innen in einer Einrichtung gemäß des Leitbildes, handeln sie *sensu stricto* nicht subjektiv-biografisch, sondern im Modus des organisationalen Handelns. Organisationen ermöglichen Kommunikation und können Entscheidungen überindividuell über Zeiträume verknüpfen und Personen an die Leistungsbereiche ihrer Funktionssystemen binden und sich dadurch selbst konditionieren (vgl. Nassehi 2021: 224). Außerdem können Organisationen die Operationen verschiedener Funktionssysteme verknüpfen (vgl. Nassehi 2021: 226), etwa im Bereich der Palliativeinrichtungen, in welchen Ärzt:innen, Pflege, Soziale Arbeit und Seelsorge, und deren Funktionen aus Systemen wie Gesundheitspflege, soziale Hilfe und Religion durch die neue Rahmung der Organisation auf der Sachdimension zusammengeführt werden, um auf der Sachdimension eine neue Funktionalität zu erzeugen.

An dieser Schnittstelle können auch Soziale Arbeit und soziale Bewegungen voneinander profitieren, da die sozialen Bewegungen ihr den kritischen Spiegel vorhalten können, wo sie sich mit ihrer Neutralität beispielsweise Aspekten der Ökonomisierung oder politischem Willen unterwirft, wohingegen die sozialen Bewegungen davon profitieren können, wenn die Soziale Arbeit von ihnen lernt und dies für ihre Programme fruchtbar macht (vgl. Böhnisch 2016: 192).

Diese Arrangements von Organisationen verändern die Gesellschaft auf ihrer Sachdimension. Gesellschaftliche Veränderung ist laut Nassehi nur auf zwei Weisen möglich, entweder durch die semantische Innovation, welche sich auf neue Konventionen in der Sozialdimension bezieht und sich auf die Erweiterung der gültigen Soziodizeen bezieht, um etwa neue Personengruppen auf semantischer Ebene zu inkludieren, oder eben durch die Veränderung von Organisationsarrangements, in dem Sinne, dass auf der Sachdimension Personen inkludiert, Leistungen erweitert oder etwa die Ziele angepasst werden (vgl. Nassehi 2021: 227). Analog zu dem, was für Palliativeinrichtungen aufgezeigt wurde, verbinden gerade Träger der Sozialen Arbeit oftmals Leistungen des Sozialstaats, des Gesundheitssystems, des Bildungssystems und anderer Hilfen und erzeugen dadurch neue gesellschaftliche Anschlüsse.

Was soziale Probleme anbelangt, verfügen insbesondere Organisationen der Sozialen Arbeit über Fähigkeiten, komplexe Problemstellungen zu erkennen und zu bewältigen, wo es Einzelne überfordern würde. Sie entwickeln dafür ein spezifisches und strukturierendes Theorie-Praxis-Verhältnis, welches nicht auf der Ebene der Individuen sondern auf Ebene der Organisation verhandelt wird (vgl. Pantuček/Posch 2009: 27). Die Praxis innerhalb einer Organisation kann nicht theoriefrei sein, da jede Beobachtung im Bezugsrahmen ihrer Organisation Deutungsprozesse durchlaufen wird, welche den „komplexen und paradoxen Eigenschaften des sozialen Lebens innerhalb von Organisationen und zwischen Organisationen und ihren Umwelten“ (Pantuček/Posch 2009: 28) entsprechen.

Milieubildung ist nichts was Menschen in ihre Rollen als Familien, Freund:innenkreise oder als Betroffene betreiben, sondern auch die Soziale Arbeit erzeugt als Feld ein Milieu mit einer hidden structure (vgl. Böhnisch 2020: 76). Die Überzeugung, ein Verwaltungshabitus könne, ganz nach Luhmanns Verwaltungsbegriff, das Persönlich-Biografische nihilieren oder zumindest nivellieren, wäre in der Sozialen Arbeit besonders zu kritisieren (vgl. Böhnisch 2020: 124). Die Organisationen der Sozialen Arbeit verfügen über kommunikatives Wissen, das benannt werden kann, und über konjunktives Wissen, das größtenteils unbewusst ist. Aus diesen geht eine konstituierende Rahmung hervor, welche das organisationale Handeln in einer Weise organisiert, dass darin Biografien und Milieus durch eine Fremdrahmung integriert werden und ein zielgerichtetes Anschlusshandeln möglich wird (vgl. Franz/Kubisch 2020: 196). Wie die Organisationen ihre Elemente strukturieren, rahmt das organisationale Handeln und stellt dadurch eine eigene Bedingung für professionelles Handeln dar. Dabei kann im Handlungsfeld von Flucht und Asyl betrachtet werden, dass politische Interessengruppen, mediale Öffentlichkeit und juristische Vorgaben stark in das fachliche Handeln wirken und in Verbindung mit der

Notwendigkeit Fachfremde oder Ehrenamtliche einzubinden, auf die Organisationen zurückwirken. Dies kann dazu führen, dass die Handlungen der Organisationen nicht mehr den Prinzipien der Profession entsprechen (vgl. Franz/Kubisch 2020: 214).

Biografie und Organisation erscheinen eher mittelbar verbunden, jedoch prägen sie sich gegenseitig. In einer Fallstudie zeigt Timo Schreiner anhand der Biografie eines Jugendamtsmitarbeiters, wie dessen Organisation ihn über Jahrzehnte prägte, als ihm dort zunächst aufgrund seiner Homosexualität wiederholt ein Aufstieg verwehrt wurde, so dass er seine Identität stets neu etablieren musste. Kolleg:innen stigmatisierten ihn, wodurch er spezifische Kompetenzen der Sensibilität für Diskriminierungsprozesse entwickelte. Nachdem er im Zuge der Entkriminalisierung von Homosexualität in Leitungspositionen und schließlich zum Amtsleiter aufsteigen konnte, prägte dessen Sensibilität sukzessive in die Organisationskultur dieses Jugendamts, da er sein Personal stetig für alltägliche Diskriminierungsformen sensibilisierte (vgl. Schreiner 2020: 245). Vergleichbare Prozesse können für einzelne Einrichtungen sowie für öffentliche und private Trägerstrukturen ebenfalls angenommen werden.

Im Weiteren wird also davon ausgegangen, dass die Person als Werkzeug in ihrer individuellen Kombination von Wissen, Können und Haltung subjektiv und durch die Rahmungen, Mittel und Netzwerke der Organisation strukturell zu Professionalität befähigt werden muss, damit das methodische Handeln ein professionelles Handeln darstellt. Es wird daher ein Doppelbinder zwischen Person als Werkzeug und Organisation angenommen. Außerdem wirken die Personen auch auf die Organisationen, was hier jedoch nicht weiterverfolgt werden kann.

Die Elemente des methodischen Handelns lassen sich analytisch trennen, wofür von Spiegels Modell die Dimensionen Wissen, Können und Haltung entlehnt werden, wobei einige Elemente des professionellen Handelns diese Grenzen überlagern (vgl. Spiegel 2021: 84).

Als Dimension kann Wissen weiter untergliedert werden. Von hoher Relevanz für die Profession Soziale Arbeit ist wissenschaftliches Wissen. Dieses wird durch Forschung empirisch oder durch Theoriebildung analytisch generiert und ist wissenschaftlich konstruiert, was bedeutet, dass es die Bedingungen seiner Genese und die Grenzen seiner Aussagen offenlegt (vgl. Spiegel 2021: 48). Hieraus ergibt sich das Beschreibungswissen, welches Symbole und Modelle anbietet, mit denen komplexe und zumeist eigentlich singuläre Phänomene kategorisiert werden können (vgl. Spiegel 2021: 50). Außerdem erzeugen die Wissenschaften einen großen Teil des Erklärungswissens, welches kausale, modellhafte oder singuläre Zugänge zu Phänomenen enthält, welche dann die Teilprozesse der Genese biografischer Phänomene auf einer theoretischen Ebene rekonstruieren können (vgl. Spiegel 2021: 54). Aus den normativen und ethischen

Grundlagen besteht das Wertewissen (vgl. Spiegel 2021: 63). Und das Veränderungswissen umfasst die Methoden, ihre Möglichkeiten und ihre Grenzen (vgl. Spiegel 2021: 68).

Ein Großteil des Wissens in diesen wissenschaftlich basierten Wissensformen ist explizit, also bewusst und sprachlich zugänglich und damit auch lehr- und lernbar, ein geringer Teil ist implizit, wirkt also unterbewusst oder teilbewusst, kann nicht unmittelbar kommuniziert werden, wozu auch Vorurteile oder unreflektierte Grenzen des Nicht-Wissens zählen (vgl. Becker-Lenz et al. 2012: 10). Ebenfalls relevante und bereits erwähnte Wissensformen, in denen die expliziten und impliziten Wissensbestände verschränkt vorliegen, sind Erfahrungs- und Alltagswissen sowie biografisches Wissen (vgl. Becker-Lenz et al. 2012: 13), wozu auch die sozialen Skripte zählen. In dieser Arbeit stellt sich die Frage, inwiefern implizites Wissen aus der Biografie sich aufbereiten, reflektieren und auch in Formen höhersymbolischen Wissens transformieren lässt und was das Bachelorstudium hierzu beitragen kann. Eine weitere Frage ist, inwiefern ein spezifisches Habituswissen (vgl. Sander 2014: 24) institutionalisiert und professionalisiert werden kann, indem der subjektive Habitus reflektiert wird und das in der Praxis erworbene Wissen über die Habitus anderer Milieus berücksichtigt werden kann, da die Organisationen zunächst darauf angewiesen sind solche Aspekte von Komplexität zu reduzieren (vgl. Sander 2014: 26).

Die Wissensbestände professionellen Handelns müssen, das lässt sich anhand der bisher dargestellten Theoriebezüge begründen, in der Regel also sowohl den Mitarbeiter:innen verfügbar sein, als auch von der spezifischen Organisation in ihre Praxisrahmung integriert werden können. Die Gesamtheit der Wissensbestände muss jedoch nicht allen Mitarbeiter:innen der Organisation gleich verfügbar sein, so benötigen Verwaltungskräfte und Sozialarbeiter:innen keine identischen Wissensbestände, sondern jeweils die berufs- und organisationspezifischen. Einrichtungen und Organisationen verfügen über konjunktives Wissen.

In der Dimension des Könnens, finden sich unter anderem die Persönlichkeitsmerkmale und die persönliche Eignung (vgl. Spiegel 2021: 73). Darunter lassen sich demnach auch abstrakte Kompetenzen wie Team-, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit, fachliches Interesse, Lebenserfahrung oder persönliche Reife subsumieren (vgl. Spiegel 2021: 74). Das Können für die Soziale Arbeit, umfasst unter anderem einen angemessenen Umgang mit Nähe und Distanz sowie auch die Reflexionskompetenz, grenzverletzendes Handeln einerseits durch Tun oder Unterlassen und andererseits durch strukturelle Gewalt -wie autoritäre Erziehungskonzepte oder zu hohe Schwellen der Inanspruchnahme- erkennen zu können (vgl. Spiegel 2021: 79). Demnach fallen die Paradoxien des professionellen Handelns ins Feld des Könnens, welche

zudem auch Spannungsfelder wie Hilfe vs. Kontrolle, Verstehen vs. Deutungsmacht, geduldigem Zuwarten vs. sofortiger Intervention, ganzer Mensch vs. Fall und exemplarisches Vormachen vs. Lehrprozess umfassen (vgl. Schütze 2021: 247). Außerdem stellt der reflektierte Umgang mit biografisch geprägten und meist unbewussten Lebensskripten ein Können dar, exemplarisch etwa mit einem Helfer:innensyndrom (vgl. Effinger 2021: 165). Die Genese solcher Lebensskripte zeigt, dass originär bewusste Entscheidungen, Kompetenzen und freier Willen sich habituell zu Skripten routinisiert haben, die sich dort weiterhin auswirken, jedoch biografisch verfügbar bleiben (vgl. Effinger 2021: 196). Im Anschluss an das zuvor benannte Habituswissen, kann der an der Kenntnis solcher Codes die Wahrnehmung von Praktiken zugeordnet werden, welche -während die soziale Lage nicht ohne Weiteres beobachtbar ist- den Habitus erkennen kann, um dann in der Transformation des methodischen Handelns jene habituellen Komponenten zu berücksichtigen, um eine alltagsnahe und lebensweltlich orientierte Hilfe zu ermöglichen, die mit Hilfe zur Selbsthilfe gemeint ist (vgl. Weckwerth 2014: 60).

In einer Alltagsgestalt oder Alltagsdeutung kann Können jedoch auch zu problematischen Deutungen führen, da es zunächst noch kein höhersymbolisches oder auch generalisierbares Wissen ist. Außerdem konnten Handan Hasirci und Kolleg:innen aufzeigen, dass in der Sozialen Arbeit von Seiten der Organisationen, der Öffentlichkeit und auch von Betroffenen etwa das zugeschriebene Merkmal Migrationshintergrund bei Professionellen mit einer Kompetenz gleichgesetzt und darin naturalisiert wird (vgl. Hasirci et al. 2019: 43). Und bei Melanie Fabel-Lamla und Sabine Klomfaß berichtet eine Lehrerin mit Migrationshintergrund, welche zur Kontaktlehrerin für die Schüler:innen mit Migrationshintergrund bestimmt wurde. Sie stellte allerdings bald fest, dass die Probleme der Schüler:innen mit Migrationshintergrund in der Regel auf den Verhältnissen prekärer Milieus beruhen, wohingegen die Lehrerin, die als Kind eines Juristin und einer Ärztin seit 55 Jahren in Deutschland lebt und nie bewusst Diskriminierung erfahren hat. Dort wo Eltern mit Migrationshintergrund sie nun über ihre zugeschriebene Identität zu mehr Verständnis auffordern, neigt sie selbst zu Distinktionspraktiken, spricht ausschließlich deutsch und fordert die Anpassung der Kinder und Eltern an das deutsche Schulsystem (vgl. Fabel-Lamla/Klomfaß 2014: 217). Derartige Zuschreibungen können zuvor professionalisiertes Können als natürlich entwerten und auch Nichtkönnen oder nicht professionalisiertes Können als defizitär erscheinen lassen, während diese Bewertung für Personen ohne diese Zuschreibungen indiskutabel wäre. Etwa, dass Sozialarbeiter:innen mit Migrationshintergrund die Herkunftssprache ihrer Eltern sprechen müssten. Vergleichbare Risiken der Naturalisierung des Könnens und des professionalisierungsbedürftigen Könnens, dürften auch in Verbindung

mit der Elternrolle, Suchterfahrung oder anderen Merkmalen angenommen werden. Außerdem besteht, wie sich am Beispiel der Lehrerin zeigt, stets die Gefahr, dass habituelle Distinktionspraktiken wirken, um die eigene Feldposition zu stabilisieren und eine vermeintliche Verwechslung zu unterbinden, sogar wenn vergleichbare Betroffenheit besteht oder bestand. Auch Heinz Bude stellt fest, wo Macht lockt, kann jedes Ich vergessen „Wir zu sein“ (Bude 2019: 133).

Die Machtasymmetrie bei der Arbeit mit Menschen, welche bereits von sozialen Problemen betroffen sind, führt in Verbindung mit dem Auftrag der Sozialen Arbeit dazu, dass professionelles Handeln eine Haltung erfordert (vgl. Spiegel 2021: 67). Diese dezidiert ins Handeln zu integrieren, erfordert, dass zunächst Motive des eigenen Handelns und der eigenen Biografie reflektiert werden (vgl. Spiegel 2021: 85). Professionelle müssen sich ihre subjektiven und ihre professionellen Haltungen bewusst machen, wofür im Können der Umgang mit Ambivalenzen und Ambiguität vermutlich eng mit Haltungsfragen verknüpft sein dürfte.

Wissen, Können und Haltung, deren Verstrickungen mit dem Habitus und die professionelle Identität werden in dieser Arbeit analytisch getrennt, stellen jedoch realiter in den Wirklichkeitsfeldern von Forschung, Lehre, Praxis und individueller Biografie jeweils aufeinander bezogene Spannungsfelder dar (vgl. Becker-Lenz et al. 2012: 27). In diesen Spannungsfeldern symbolisiert die Metapher der Person als Werkzeug, „dass Fachkräfte ihr Können, ihr Wissen und ihre beruflichen Haltungen mit Blick auf Wissensbestände, ihre Erfahrungen sowie die institutionellen Bedingungen und Vorgaben fall- und kontextbezogen einsetzen“ (Spiegel 2021: 76f.). Dabei werden Fachkräfte durch institutionelle und organisationale Rahmen unterstützt oder eingeschränkt. Es findet eine Entlastung des Individuums durch die Reduktion von Entscheidungsnotwendigkeiten auf der Sachdimension statt. Dennoch bleibt es notwendig, alle Elemente in eine reflexive Passung damit zu überführen, da die subjektive Biografie das Fundament jedes Handelns darstellt und darin unhintergebar ist (vgl. Graßhoff/Schwepe 2013: 325). Eine Disposition für Handeln ist sie apriori, durch eine professionalisierte und reflexive Passung kann sie zu einer Ressource werden (vgl. Graßhoff/Schwepe 2013: 325).

7. Einflüsse des Studiums auf die Herausbildung von Professionalität

Unter dem Latenzschutz des Alltags erscheint ein Studium als ein Ort, an welchem Fachwissen von Lehrenden an Studierende weitergereicht wird. Stattdessen initiieren, fördern und rahmen Bildungsinstitutionen Sozialisationsprozesse. Dabei bedeutet der Begriff Bildung zunächst, sich am Subjekt zu orientieren und lässt sich unter den hier angenommenen, gesellschaftlichen Bedingungen nur analytisch von Erziehung als objektorientiertes sowie intentionales, zielgerichtetes und geplantes Handeln trennen (vgl. Corsten 2020: 112). Hier wird argumentiert, dass

Unintentionales und Intentionales mit verschiedener Gewichtung im Handeln in eins fallen. Soziale Arbeit initiiert und rahmt als Sozialisationsinstanz ebenfalls Erziehungs- und Bildungsprozesse und in der Regel dient der Alltag als Ort ihres methodischen Handelns, was zur erwähnten Konfusion von Alltag als Interventionsort und Alltagshandeln führt. Dabei greift Soziale Arbeit auf die Erkenntnis zurück, dass der entscheidende Lernort des Menschen nicht seine Bildungsinstitutionen sind, sondern sein Alltag (vgl. Schilling 2005: 35). Dennoch führen im Studium der Sozialen Arbeit die gegenständliche Alltagsnähe, durch den Einbezug des Alltags ins Studium, und die zunehmende Verwissenschaftlichung des Alltags zu einer Auseinandersetzungsnotwendigkeit (vgl. Graßhoff/Schwepe 2013: 323).

Hochschulen können dem Ideal der Bildung nur eingeschränkt nachkommen, da sie zunächst in gesellschaftliche Institutionenarrangements eingebunden sind und gemäß ihres Rahmens stets auch Sozialisationsinstanzen sind. Sozialisation wird hier verstanden als Prozess wechselseitiger Interdependenz der biopsychischen Akteur:innen mit ihrer sozialen und physikalischen Umwelt, wodurch Wahrnehmungs-, Bewertungs- und auch Handlungsdispositionen sowohl auf der Ebene der Einzelnen als auch auf kollektiver Ebene entstehen (vgl. Corsten 2020: 80). Sozialisation vollzieht sich in der Aneignung, also nicht bloß passiv, sondern im Mitvollzug (vgl. Corsten 2020: 103). An einer Hochschule zu studieren heißt, sich in die studentische Rolle innerhalb des Hochschulwesens zu sozialisieren. Insofern ist Entwicklung niemals ein bloß innerpsychischer Prozess, sondern die aktive Auseinandersetzung mit vergegenständlichten und imaginiertem Sozialraum (vgl. Harmsen 2014: 35). Laut Bourdieu reproduziert das Bildungssystem die gesellschaftliche Struktur, unter anderem dadurch die Habitus verschiedenartig zu zertifizieren, um Zugänge zu Berufen zu stratifizieren (vgl. Rehbein 2016: 129).

Was ein Hochschulstudium für angehende Sozialarbeiter:innen bewirken kann und soll, wäre ihre Haltungen auf habitueller Ebene vorzubereiten (vgl. Becker-Lenz et al. 2012: 10). Und das ist eine doppelte Aufgabe, da Studierende zunächst einen akademischen Habitus aufbauen müssen, welcher mit wissenschaftlichem Arbeiten und akademischem Lernen korrespondiert (vgl. Ebert 2012: 124). Beim Übergang auf eine Hochschule, sind Studierende häufig vor allem durch ihre soziale Herkunft und den damit korrespondierenden Schüler:innenhabitus geprägt, der aktiv in einen akademischen Habitus transformiert werden muss (vgl. Holzmayer 2020: 218). Die im Studium erworbenen Wissensbestände und Verhaltensweisen müssen nun in der Persönlichkeitsstruktur verankert werden, wobei sie mit Dispositionen wechselwirken (vgl. Ebert 2012: 124). Daher stellt die subjektive Aneignung einer Berufsrolle ein stetes Wechselspiel von biografischen Dispositionen und einer sukzessiven Aufschichtung der individuellen

Berufsbiografie dar (vgl. Vorheyer 2012: 61). Jeder Studienprozess bindet folglich die Biografie mit ein und wird zugleich biografisch, was das Potenzial für Krisen beinhaltet (vgl. Graßhoff/Schwepe 2012: 247). Das Schreiben einer Hausarbeit oder ein Gruppentreffen zur Vorbereitung eines gemeinsamen Vortrags, erfordern kommunikative Prozesse, in denen sowohl Biografisches und Motivationale sowie das Professionelle ins Verhältnis zu setzen sind, bevor die Ergebnisse gemäß der akademischen Feldregeln vermittelt werden. Für Gunther Graßhoff und Cornelia Schwepe ist das Studium der zentrale Ort der Selbstdistanzierung, was paradox ist, da ein Studium auch ein biografischer Bildungsprozess ist (vgl. Graßhoff/Schwepe 2013: 321). Erst ein entwickelter akademischer Habitus kann die Grundlage sein, um darauf einen professionellen Habitus aufzusatteln (vgl. Ebert 2012: 125). Es wird also davon ausgegangen, dass die Übersetzung des Falls in höhersymbolisches Wissen und die Rückübersetzung in die Lebenswelt/Alltagswirklichkeit/Lebenspraxis von Betroffenen einen solchen Habitus voraussetzen, sodass gerade die Zertifizierung von Alltagskompetenzen nicht als Professionalisierungsprozess betrachtet werden kann. Stattdessen setzt Professionalisierung die Aneignung, die Verkörperung, die Repräsentation sowie die Ausdrucksfähigkeit voraus, also den Habitus und die Identität zu entwickeln (vgl. Busse/Ehlert 2012: 86). Die sukzessive Sozialisation durch die Auseinandersetzung mit Berufsrolle und -identität erfolgt nicht ausschließlich an der Hochschule und in der Praxis, sondern auch im privaten Umfeld und im Rahmen der Öffentlichkeit (vgl. Vorheyer 2012: 61). Die Dispositionen eines Menschen werden durch die Felder Hochschule und Praxis so geformt, dass sie den feldspezifischen Habitus vorbereiten, der letztendlich erst im Arbeitsfeld selbst und nicht an der Hochschule inkorporiert werden kann (vgl. Ebert 2012: 252). Dennoch kommt dem Studium die Doppelrolle zu, zunächst den Habitus im Vollzug vorzubereiten, um abschließend durch die Zertifizierung die soziale und berufliche Statuspassage zu vergesellschaften (vgl. Ebert 2012: 252). Das Abschließen des Studiums und der Berufseintritt betreffen also Lebenslauf und Biografie.

Es lassen sich verschiedene Formen des Lernens unterscheiden. Intentionales Lernen findet bewusst und absichtlich statt, wogegen funktionales Lernen unbewusst und alltäglich stattfindet (vgl. Schilling 2005: 35). Zum funktionalen Lernen zählen mimetische Lernprozesse. Gelernt wird dabei über den Nachvollzug sozialen Handelns. Dies ist wahrscheinlicher in Beziehungen von reziproker Wertschätzung, weshalb eine wechselseitige Sympathie und übereinstimmende Habitusform hohe Relevanz für diese Lernform haben (vgl. Ebert 2012: 108).

Riten ermöglichen mimetisches Lernen, da sie symbolische Bedeutungen und die Gestalt des Alltags in Form nachvollziehbarer Inszenierungen vermitteln, ohne die Verhaltensregeln und

Denkmodi explanatorisch oder explizit zu benennen, so dass sie Solidarität und auch Differenz stiften (vgl. Ebert 2012: 110). Einem Menschen zur Begrüßung die Hand zu schütteln oder eine mündliche Begrüßung, stellen solche Alltagsriten dar, die Kommunikation stiften. Daneben dienen Riten auch der Distinktion, etwa in Form der Handschläge jugendlicher Subkulturen. Es kann jedoch auch davon ausgegangen werden, dass die Alltagsriten in einem Studium Sozialer Arbeit sich auch von anderen Studiengängen erheblich unterscheiden.

Neben diesen Studienfachkulturen unterscheiden sich außerdem die Bildungsmotivationen und -strategien unterschiedlicher sozialer Milieus. Tendenziell streben obere Milieus nach Selbstverwirklichung und wollen eine kulturelle oder ökonomische Hegemonie sichern, während die respektablen Milieus einen Nutzen sehen und sich Autonomie durch Bildung und Titel versprechen (vgl. Ebert 2012: 117). Die unterprivilegierten Milieus hingegen betrachten Bildung als Notwendigkeit und wollen Ausgrenzung vermeiden (vgl. Ebert 2012: 117). Da die Soziale Arbeit eines der Studienfächer mit vielen Bildungsaufsteiger:innen ist, könnte sich dies auf habitueller und motivationaler Ebene auf die kollektiven Bildungsprozesse ausüben.

Lernen setzt beim Individuum Anlagen wie Beobachtung, Sprache, Intelligenz oder beispielsweise Motivation voraus und kann durch Beeinträchtigungen oder Erkrankungen eingeschränkt werden (vgl. Schilling 2005: 30). Außerdem hat es sozio-kulturelle Voraussetzungen, etwa einen Studienplatz zu erhalten, finanziell in der Lage zu sein den Studienplatz anzunehmen, die Sprache des Studiengangs zu sprechen oder nicht durch die familiäre Situation verhindert zu sein (vgl. Schilling 2005: 33).

Die Biografie von Studierenden der Sozialen Arbeit sollte laut Effinger der Dreh- und Angelpunkt des Studiums sein (vgl. Effinger 2021: 226). Auch Marlene Henrich argumentiert, dass Vorerfahrungen nicht bloß passiv und historisch sind, sondern sich für eine praxisnahe Auseinandersetzung anbieten, da doch die Frage gestellt werden muss, was durch Reflexion aus ihnen gemacht werden kann (vgl. Henrich 2020: 252). Ein derartiges Verhältnis sehen Stefan Busse und Gudrun Ehlert für Praktika gegeben, so ermögliche ein Praktikum außerhalb eines Studiums persönliches Wachstum, aber ein Praktikum im Rahmen eines Studiums professionelle Erfahrung (vgl. Busse/Ehlert 2012: 103). Wenn sich das eingeforderte Reflektieren routinisiert, wird explizites Wissen sukzessive zu implizitem Wissen und so entsteht Expertise (vgl. Henrich 2020: 252). Es entsteht dadurch eine biografische Distanz (vgl. Graßhoff/Schweppe 2013: 319) und das Studium ist ein Ort, welcher Reflexion und theoretische Distanz in ritualisierten Formen einfordert, etwa als Kolloquium oder Hausarbeit. In der Praxis soll professionelles Handeln kein biografisches Handeln mehr sein. Es soll die Distanzierung inkorporiert haben und

die biografischen Orientierungssysteme sollen in höherstufige Orientierungssysteme überführt sein, so dass in der Praxis habituell andere Selbst- und Weltkonstruktionen entstehen als im subjektiven Alltag (vgl. Graßhoff/Schweppe 2013: 319). Diesem Prozess ist die stetige Infragestellung der biografischen Orientierungssysteme implizit. Darin bedroht, verunsichert oder irritiert er subjektives Wissen und persönliche Orientierungen (vgl. Graßhoff/Schweppe 2013: 320). Und dies stellt im Studium der Sozialen Arbeit ein Dilemma an den Grenzen der Zumutbarkeit dar (vgl. Graßhoff/Schweppe 2013: 320).

Bei der Wahl eines Studienfachs motiviert der Identitätsgewinn einer beruflichen Identität. Studierende wollen sich in der Regel nicht primär Fachwissen aneignen, sondern *etwas* werden (vgl. Becker-Lenz et al. 2012: 19). Außerdem sind Berufswahlentscheidungen in der Regel mit dem Wunsch eines zur Person passenden Milieus verbunden (vgl. Müller-Herrmann/Becker-Lenz 2014: 138). Dies bedeutet im Sinne dieser Arbeit, dass die Studien- und Berufswahl eine biografische Vermittlung auf Ebene der Passung zwischen Habitus und (antizipiertem) Fachhabitus darstellt und dadurch indirekt durch gesellschaftliche Orientierungen und Stereotype beeinflusst wird, wie etwa dem sozialen Geschlecht (vgl. Loge 2021: 41). Die Studierenden kommen mit diesen bewussten und unbewussten Erwartungen in die vorgefundenen Strukturen der Hochschulen und versuchen sich und ihre Interessen dort zu verorten (vgl. Ebert 2012: 253). Unbeachtet dessen wirken alle Elemente des Gesamthabitus auf den Studienverlauf und -erfolg sowie auch auf das praktische Handeln ein (vgl. Müller-Herrmann/Becker-Lenz 2014: 137).

7.1 Forschungsstand zur Professionalisierung im Studium der Sozialen Arbeit

Zu den Themen Habitus und Professionalisierungsprozesse im Studium der Sozialen Arbeit, finden sich zahlreiche Forschungen. Zur Rahmung der oft herangezogenen Forschungen der 1990er soll hier angemerkt werden, dass das Studium der Sozialen Arbeit sich insbesondere im Zuge der Bolognareform, aber auch durch die sukzessive Erweiterung des Professionalisierungsdiskurses (vgl. Lambers 2020: 124), im Großen und im Kleinen verändert hat.

Werner Thole und Ernst-Uwe Köster-Schapfl zeigten 1996 für den Bereich der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit auf, dass die dort „tätigen AkademikerInnen ihre berufliche Praxis nicht [...] wesentlich über wissenschaftlich kodifiziertes Wissen abstützen und begründen, das absolvierte Studium für die Performanz der beruflichen Praxis nicht durchgängig als notwendig ansehen und auch nur potentiell zur Abstützung von Sprachspielen heranziehen“ (Thole/Küster-Schapfl 1996: 217). Gemäß ihrer Erkenntnisse sei „davon auszugehen, daß die Praxis ein eigenes, mit dem in der akademischen Fachhochschul- und Universitätsausbildung gelehrteten Wissen nicht vollends, häufig nicht einmal ansatzweise kompatibles Erfahrungs- und

Wissensnetz herausbildet“ (Thole/Küster-Schapfl 1996: 218). Sie vermuten dies gehe auch auf die expertokratische Kritik der 70er und 80er Jahre zurück, können dies jedoch nicht belegen (vgl. Thole/Küster-Schapfl 1996: 218). Es wäre jedoch zu vermuten, dass diese Kritik sich in den 90er Jahren noch stärker auswirkte, als dies 2022 der Fall sein dürfte.

Friedhelm Ackermann und Dietmar Seeck stellten 1999 fest, im Studium der Sozialen Arbeit werde keine Fachlichkeit und keine Identität erworben, es werde stattdessen die Alltagserfahrung modifiziert (vgl. Ackermann/Seeck 1999: 201). Die eigentliche Professionalisierung erfolge erst in der Praxis und im dortigen Austausch mit Kolleg:innen, so dass das Studium der Aneignung von fachlichem Wissen und Können diene, wohingegen das Biografische und das Alltägliche in der Praxis professionalisiert würden (vgl. Ackermann/Seeck 1999: 202). Dieser Argumentation wird hier nicht weiter gefolgt.

Für die Motivationslagen von Studierenden der Sozialen Arbeit wurden verschiedene Typen herausgearbeitet (vgl. Ackermann/Seeck 1999: 203, Thole/Küster-Schapfl 1996: 39, 44), die hier namentlich genannt werden sollen: die bewusste Entscheidung, der soziale Aufstieg, die Selbstverwirklichung und die Zufallswahl. Diese Typen erscheinen jedoch auch schwierig, da Bildungslaufbahnen nur beschränkt als bewusste und/oder rationale Entscheidungen interpretiert werden können, sondern als deutlich langfristige Bewegungen betrachtet werden müssen (vgl. Wagner-Diehl et al. 2020: 8). Peter Schallberger konnte sechs typische Motivlagen für ein Studium der Sozialen Arbeit herausarbeiten (vgl. Schallberger 2012: 75). Im Gegensatz zu den oben genannten Typen, vereint Schallberger jedoch einerseits individuelle und gesellschaftliche Faktoren und legt andererseits die Einordnung durch ihn als Beobachter offen. Die erste Gruppe will diffuse, lebensweltliche Praktiken verberuflichen, etwa ein:e gute:r Zuhörer:in zu sein oder eine zugeschriebene Hilfsbereitschaft (vgl. Schallberger 2012: 75). Die zweite Gruppe steht vor einer notwendigen beruflichen Neuorientierung und hält Soziale Arbeit aufgrund von kumuliertem, biografischem Erfahrungswissen für pragmatisch sinnvoll, um erworbene Fähigkeiten aus Kontexten wie einer Tätigkeit als Offizier:in oder von Familie und Elternschaft transformativ zu verberuflichen (vgl. Schallberger 2012: 78). Dabei tendiert diese Gruppe besonders dazu, alltägliche Handlungs- und Deutungsmuster nicht hinterfragen zu wollen (vgl. Schallberger 2012: 78). Eine dritte Gruppe ist bereits seit Längerem im Tätigkeitsfeld aktiv und verfolgt eine „nachholende Diplomierung“ (Schallberger 2012: 78), im Sinne des Zertifikatserwerbs zur langfristigen Verbesserung des Berufsstatus. Eine vierte Gruppe umfasst diejenigen, die eine Neugierde befriedigen und auf dem Gebiet der gesellschaftlichen Fragen einen Expert:innenstatus erlangen wollen (vgl. Schallberger 2012: 80). Eine fünfte Gruppe diejenigen, die aus der

Praxis kommen und von dort Verunsicherungen mitbringen, die sie im Rahmen des Studiums bewältigen wollen, um ihre Handlungssicherheit abzusichern (vgl. Schallberger 2012: 81). Eine sechste Gruppe umfasst bei Schallberger diejenigen, die sich an einem Ideal der Nächstenliebe orientieren, was regelmäßig mit einer Dichotomisierung von Persönlichkeit und Fachlichkeit als gegenseitige Ausschlüsse einhergeht und darin je nach Ausprägung von Übergriffigkeit, Bevormundung, Messianismus oder Narzissmus geprägt wird (vgl. Schallberger 2012: 83). Schallberger kommt zum dem Schluss, dass jedes Studienwahlmotiv auf einer biografischen Perspektive basiert, wobei die Gestalt ihrer intentionalen und motivationalen Gehalte bedingt, welche Inhalte auf welche Weise angeeignet werden können (vgl. Schallberger 2012: 83). Auch die verschieden ausgeprägte, jedoch fast durchgängig auftretende „Helfermotivik“ (Schallberger 2012: 83) legt für Schallberger nahe, dass die Curricula primär auf Habitusbildung zu orientieren wären.

In seiner Studie konnte Jürgen Ebert aufzeigen, dass Studierende in Interviews ihren Habitus und dessen Entwicklung nicht beobachten und darstellen können (vgl. Ebert 2012: 311). Im Studienverlauf würden Theorien zunächst von den Studierenden nur anhand ihres Nutzens bewertet werden, so dass Norm- und Wertvorstellungen häufig erst in der Praxis entstünden (vgl. Ebert 2012: 311). Dennoch erfolgen im Studium wichtige Schritte der Habitusbildung in Form einer graduellen Modifikation des -Widerstände in der Praxis antizipierenden- Habitus (vgl. Ebert 2012: 271). Diese Entwicklung des Habitus bleibt den Studierenden unbewusst, insbesondere da an den Hochschulen der wissenschaftliche Habitus dominant ist, dennoch bildet eben die Kombination des akademischen Habitus und des vorbereiteten Habitus die Grundlage für die Entwicklung eines professionellen Habitus (vgl. Ebert 2012: 71). Gitta Scheller zeigt auf, dass Absolvent:innen eines Studiums der Sozialen Arbeit im Vergleich zu nicht-studierten Fachkräften im Feld habituell mehr erlernen, als sie angeben können und betrachtet den Praxis-eintritt als eigene Einsozialisation in der sich anhand dieses Habitus ein Praxishabitus ausprägt (vgl. Scheller 2021: 17). Umgekehrt kann eine berufliche Einsozialisation auch auf den akademischen Habitus wirken, denn Studierende mit einer Ausbildung in einem Feld der sozialen Hilfe, beispielsweise Erzieher:innen oder Pfleger:innen, haben in der Tendenz häufiger Probleme in der Übernahme der Werte und Haltungen der Sozialen Arbeit und halten das Studium oft für abgehoben und die Theorie für irrelevant (vgl. Ebert 2012: 293). Es ist außerdem zu argumentieren, dass es im Studium der Sozialen Arbeit keinen einheitlichen und fest definierten professionellen Habitus gibt (vgl. Müller-Hermann/Becker-Lenz 2014: 137) und demzufolge auch nicht in der Praxis (vgl. Müller-Hermann/Becker-Lenz 2014: 144). Dennoch beeinflusst

die Professionalisierung den Gesamthabitus, so konnte Sigurður Rohloff anhand von Kunst- und Musikgeschmack aufzeigen, dass sich Professionelle im sozialen Sektor stärker von sozialer Determiniertheit und Distinktionszwängen befreien können (vgl. Rohloff 2021: 220).

An einer professionellen Identität haben die meisten Studierenden gemäß Thomas Harmsens Erkenntnissen zunächst wenig Interesse, zudem könne diese nicht vermittelt werden, sondern muss aktiv angeeignet werden (vgl. Harmsen 2014: 55, 58). Gerade im Bachelorstudium wird eine professionelle Identität laut Harmsen kaum ausgeprägt, gerade weil dort biografische Anteile kaum bearbeitet werden können (vgl. Harmsen 2014: 117). Dass in vielen deutschen Studiengängen der Sozialen Arbeit zunächst die Theorie und erst später der Praxisbezug stattfindet, sei ebenfalls hinderlich (vgl. Harmsen 2014:124). Der informelle Austausch von Studierenden kann eine förderliche Wirkung für ihre Identitätsentwicklung entwickeln (vgl. Harmsen 2014: 124). Für die Aneignung einer professionellen Identität benötigt es jedoch eines ausgewiesenen Lernortes im Studium und einer Infragestellung der „Glorifizierung der Praxis“ (Harmsen 2014: 126) unter Studierenden. Daneben betont Harmsen die Relevanz des häufig übersehenen Lernortes Selbststudium (vgl. Harmsen 2014: 113).

Eine professionelle Haltung wird nicht einmalig herausgebildet und ist fortan verfügbar, sondern sie muss prozesshaft und biografisch bewältigt werden (vgl. Rätz 2011: 69). Inwiefern eine professionelle Identität und ein professioneller Habitus im Studium bereits angeeignet, ausgebildet oder bewältigt werden können, ist nicht abschließend zu klären. Dass das Studium dabei jedoch eine zentrale Funktion erfüllt, steht außer Frage.

7.2 Ansätze und Vorschläge zur Entwicklung eines professionellen Habitus

In der Studie von Ackermann und Seeck wurde eine fehlende Verknüpfung von Theorie und Praxis im Studium kritisiert, nach ihrem Vorschlag sollten vor allem qualitative Methodologie und Forschungsprojekte sowie das Lernen am Fall und das ethnografische Verstehen im Studium vermittelt werden (vgl. Ackermann/Seeck 1999: 209ff.).

Ebert schlägt vor, dass in Lehr-Lern-Umgebungen die Interaktion gefördert und zudem körperlich-sinnliche Herangehensweisen integriert werden sollten (vgl. Ebert 2012: 238). Außerdem arbeitet er die Rolle von Vorbildern heraus, insbesondere von Hochschullehrenden und Praxisanleiter:innen, die als Protagonist:innen mimetischer Lernprozesse dienen (vgl. Ebert 2012: 297). Und er zeigt die paradoxe Situation auf, dass im Hochschulkontext und gemäß dem akademischen Habitus diese mimetischen Lernprozesse und das implizite Wissen anhand ihrer formalen Unwissenschaftlichkeit disqualifiziert werden (vgl. Ebert 2012: 297). Da insbesondere Studierende mit Praxiseinbindung oder -vorerfahrung Lehrende aus der Praxis als Vorbild

bevorzugen (vgl. Ebert 2012: 294), könnten Lehr-Lern-Umgebungen auch gerade unter Einbezug solcher Vorbilder gestaltet werden. Auch Brigitta Zierer argumentiert, dass Praxisanleiter:innen in Praxisphasen als „berufliche Vorbilder, ArbeitskollegInnen und PartnerInnen, LehrerInnen, Kontrollinstanz und SupervisorInnen in Personalunion“ (Zierer 2009: 74) an der Entwicklung von Professionalität beteiligt sind.

In Anbetracht derartiger Erkenntnisse, erscheint es im Bachelorstudium sinnvoll, die Vorkenntnisse und Prä-Dispositionen methodisch aufzugreifen und mittels des Professionalisierungsziels zu transformieren (vgl. Schallberger 2012: 74). Die zielgerichtete Arbeit an der beruflichen Haltung muss multiple Dimensionen umfassen, etwa die Reflexion individueller Berufswahlmotive, Wertestandards, Emotionen und auch die Entwicklung moralischer Kompetenzen, welche dann jeweils mit professionellen Wertstandards abgeglichen werden sollten (vgl. Spiegel 2021: 92). Methodisch könnten Studierende ihre Berufsidentität herausarbeiten, indem sie ihre Berufsrolle unter Idealbedingungen beschreiben, wie sie für diese Idealbedingungen an sich selbst arbeiten müssten und gegen welche eigenen Anteile sie dabei ankämpfen müssten und was dies im schlimmsten Fall für ihr subjektives Selbst bedeuten könnte (vgl. Schäfer 2021: 118). Jürgen Beushausen dagegen gebraucht die Mittel der Sozialen Arbeit selbst und empfiehlt, ein Genogramm zu erstellen, die Biografie in einer Partner:inübung darzustellen, sie als Zeitstrahl aufzuzeichnen und dann den Berufswunsch oder auch die kulturelle Identität und die ihr inhärente Bedeutung von Hilfe zu reflektieren (vgl. Beushausen 2016: 337), um so aus der Biografie eine Ressource zu machen (vgl. Beushausen 2016: 340). In einem Lehrbuch für soziale und therapeutische Berater:innen schlägt John McLeod als mögliche Übung zur Selbstreflexion vor, eine Autobiografie zu schreiben, ein Tagebuch zu beginnen oder eine fiktive Geschichte über eine helfende, professionelle Beziehung zu schreiben (vgl. McLeod 2011: 27ff.). Oder sich zu fragen, welche die frühesten Erinnerungen sind und welchen Eindruck diese auf das jetzige Selbst machen (vgl. McLeod 2011: 35). Auch könnte analytisch hinterfragt werden, wieso die eigene Lieblingsgeschichte dazu werden konnte, aus welcher Perspektive sie erlebt wird und wer die Lieblingsfigur ist und warum (vgl. McLeod 2011: 33). Außerdem schlägt er vor zu hinterfragen, in welchen Zusammenhang die Beratungsbeziehung mit Sexualität steht (vgl. McLeod 2011: 36), welche persönlichen Beratungserfahrungen erlebt wurden, wie auf persönliche Krisen reagiert wurde oder wie man sich einer Gemeinschaft von Menschen einer völlig fremden Kultur beschreiben würde, ohne auf dafür auf Selbstverständlichkeiten zurückgreifen zu können (vgl. McLeod 2011: 37ff.).

Harmsen bemängelt im Bachelorstudium das Fehlen geschützter Reflexionsorte für derartige

Fragen, aber auch einen Mangel der Notwendigkeit die eigene Biografie kritisch hinterfragen zu müssen (vgl. Harmsen 2012: 140). Auch Müller-Hermann und Becker-Lenz schlagen individuelle und geschützte Orte im Studium vor, an denen solche Bewusstmachungs- und Bewusstwerdungsprozesse ermöglicht werden und nennen beispielhaft Supervision, Mentorate und Portfolioprüfungen, wohingegen sie studentische Intervision hierfür nicht als förderlich einschätzen (vgl. Müller-Hermann/Becker-Lenz 2013: 144). Dies scheint zunächst den vorgeannten Empfehlungen zur Einübung einer professioneller Identität unter Studierenden zu widersprechen, jedoch kann dieser Widerspruch vermutlich aufgelöst werden, denn die Identität als kommunikativer Prozess kann in einem geschützten Rahmen entwickelt, eine vorläufige Verfestigung erreichen und muss ohnehin in der Praxis in jeder einzelnen Interaktion erneut etabliert oder angepasst werden, wohingegen die Frage der Professionalität sich auf eine externe Größe bezieht und im Rahmen des Studiums vermutlich nicht abschließend beantwortet werden kann und damit den Praxiseintritt und die dortige Weiterentwicklung zur Bedingung hat.

Anhand des Gedankens von Krisen als Voraussetzung für Professionalisierungsprozesse, welche Habitusdispositionen neu ordnen und verändern können, was durch das Selbststudium eines Fachbuchs nicht gewährleistet werden kann, ließe sich die Notwendigkeit eines hohen Praxisanteils im Studium Sozialer Arbeit argumentieren (vgl. Müller-Hermann/Becker-Lenz 2012: 41). Hilfsweise könnten konkrete Fallbeispiele geeignet sein, den Habitus zu entwickeln (vgl. Müller-Hermann/Becker-Lenz 2012: 46). Spezifische Begleitveranstaltungen für Praktika und Praxissemester könnten eine Scharnierfunktion erfüllen, um Krisen zu erkennen und deren Bearbeitung zu ermöglichen und auch einzufordern (vgl. Müller-Hermann/Becker-Lenz 2014: 145). Hier könnte sich ein Beforschen der Unterschiede zwischen dem grundständigen Studiengang Soziale Arbeit B.A. an der Hochschule Bremen und dem dortigen Studiengang Soziale Arbeit dual B.A. anbieten, um bei quasi identischer Lehre die unterschiedlichen Praxiseinflüsse und die Begleitung durch die Theorie-Praxis-Verbundmodule dahingehend zu evaluieren.

7.3 Der Praxiseintritt als Schritt zur Professionalisierung

Auch wenn in dieser Arbeit lediglich die Phase vor dem Praxiseintritt betrachtet werden soll, so gehört der Praxiseintritt, trotz oder auch gerade aufgrund der Statuspassage, des Wechsels des sozialen Ortes und multipler Rollenwechsel maßgeblich zur Entwicklung eines professionellen Habitus, da die Handlungspraxen akademischer und professioneller Habitus auch darauf verweisen, dass Studium und Praxis zwei verschiedene Handlungs- und Strukturorte sind und dass der differenzierte Habitus in beiden Feldern geprägt wurde. Diese Argumentation entlässt gerade nicht die Praxis aus ihrer Verantwortung in der Ausbildung von Professionalität, die sie

teils vermutlich unreflektiert voraussetzt. Und da das Studium vorbereitet und die Praxis auf die Fachkräfte angewiesen ist, sollen die Schnittstellen und Übergangsbedingungen zumindest cursorisch dargestellt werden.

Um den erwartbaren Praxisschock zu vermeiden und das Spannungsverhältnis von Theorie und Praxis fruchtbar zu machen, schlägt Rainer Fretschner vor, dass Studierende anhand von Praxisforschungsprojekten eine professionelle Handlungskompetenz im Sinne von Spiegels erarbeiten, indem Studium, Disziplin und die Praxis der Handlungsfelder miteinander verbunden werden und dabei reflexiv die Wissensformen, ihre jeweilige Qualität und Anwendungszusammenhänge berücksichtigt wird (vgl. Fretschner 2018: 295). Dabei würde auch die Praxis wieder stärker mit Studium und Forschung verbunden und könnte auch das wissenschaftliche Wissen neu für sich entdecken. Die Praxis könnte mit den Studierenden lernen, wie wissenschaftliches Wissen angewendet werden kann, und seitens der Disziplin würde „respektiert, akzeptiert und anerkannt“ (Zierer 2009: 72) werden, dass auch in der Praxis relevantes und professionelles Wissen generiert wird. Dafür muss das implizite und praktische Wissen von professionellen Praktiker:innen in die Ausbildung einbezogen werden (vgl. Zierer 2009: 79). Zierer schlägt vor, dass Studierende der Sozialen Arbeit in Forschungswerkstätten Forschung und Praxis aufeinander beziehen sollen, damit Forschung kein entfernter Ort der Wahrheitsgenerierung wird und das Theorie-Praxis-Verhältnis reflektiert und begleitet werden kann (vgl. Zierer 2009: 82).

8. Biografieforschung zu Professionalisierungsprozessen im Studium

Um Prozesse der Professionalisierung und biografische Einflüsse nachzuvollziehen, wurden die Biografien von drei Studierenden in Form von Fallstudien aufbereitet und auf habituelle Eigenarten, Teilidentitäten und Professionalitätsmarker untersucht. Dafür dient das bisher Dargestellte einerseits als Beobachtungsgrundlage und theoretisches Vokabular, andererseits auch als Kontrastfolie, um die Forschungsfrage dieser Arbeit zu beantworten.

8.1 Methodik

In dieser Arbeit wird vorrangig die biografische Disposition herausgearbeitet, in welcher sich der Habitus ausdrückt, da sie von ihm strukturiert wurde. Nicht das Subjekt, sondern dessen Biografie stellt das zu erfassende soziale Konstrukt dar, anhand welchem sich gesellschaftliche Normen, Selbstverständlichkeiten, Chancen und Barrieren in Form sozialer Prozesse rekonstruieren lassen (vgl. Miethe 2020: 19). Erving Goffman unterschied hierfür den Rahmen einerseits, als eine sozial vorgegebene, objektive Sinnstruktur, und die Rahmung andererseits, als eine Inszenierung, die eine aktive sowie prozesshafte Interpretation darstellt (vgl. Rosenthal 2015: 44). Diese ermöglicht, biografische Erzählungen als kommunikative Vermittlung zwischen

Selbst- und Fremdbeschreibung zu verstehen, welche den sozialen Rahmen und die widerstreitenden Systemperspektiven sichtbar machen, die sich nur dem Individuum zeigen (vgl. Rosenthal 2015: 200). Diese Rekonstruktion ist mehr als eine Fallbeschreibung, da sie Gesellschaftliches in seiner Wirkung und Genese im Handlungsvollzug zeigt, also wie sich individuelle und kollektive Vergangenheit interdependent entwickeln (vgl. Rosenthal 2015: 201). Biografische Erzählungen bewegen sich in einer dialektischen Beziehung zwischen einem Erleben in der Vergangenheit und dem Erinnern in der Gegenwart, was sich kommunikativ im Spannungsfeld von Darbietung und Gemeintem bewegt, so dass aus solchen Erzählungen die Genese psychologischer und sozialer Phänomene abstrahiert werden kann (vgl. Rosenthal 2015: 197). Der Funktionssinn des Erzählens besteht darin, eine Form zu finden, da Erzähltes nicht positiv vorliegt, sondern erzählt werden muss (vgl. Nassehi 2021: 257). Die Welterzeugung findet dabei nicht nur durch das Erzählte, sondern auch durch Auslassungen statt (vgl. Nassehi 2021: 278). Auch Schütze verweist auf die Bedeutung von Auslassungen und Ausblendungen, welche durch diese Strukturrückbindungen auf ihre Differenz verweisen (vgl. Schütze 2021: 144).

Die Bildungsbiografieforschung geht davon aus, dass Bildungsprozesse in der Regel keine bewussten Kosten-Nutzen-Abwägungen oder zumindest nicht auf diese zu reduzieren sind, sondern als langfristige, interaktive Prozesse verstanden werden müssen, welche die Frage nach ihrer Genese aufwerfen (vgl. Miethe 2020: 21). Die Bildungsbiografieforschung sieht in der Standortgebundenheit des Subjekts eine Chance zu einem differenzierten Verständnis, da die Form der Erzählepisoden mehr Kontext bietet, als die Frage nach Gründen oder Bewertungen (vgl. Miethe 2020: 28). Durch die Bindung an konkrete Biografien sind Repräsentativität und Verteilungsaussagen jenseits ihrer Grenzen (vgl. Miethe 2020: 35). Dies entspricht auch der Perspektive des Relationalen Konstruktivismus, dass Interviewte als innere Beobachter:innen die Beschaffenheit ihres Person-in-Umwelt-Verhältnisses darstellen können.

Damit solche biografischen Erzählungen möglich sind, müssen die Erhebungssituationen eine Selbsterzählung ermöglichen und hierfür maximal offen und frei von Intervention gehalten werden (vgl. Helfferich 2011: 39). Dies ermöglichen narrative Interviews, da sie ein textorientiertes Sinnverstehen ermöglichen, welches in seiner monologischen Struktur den Erzählenden die Beurteilung überlässt, dabei aber wissenschaftlich aufgebaut ist (vgl. Helfferich 2011: 45). Da die Rollenaufteilung asymmetrisch und die Situationsdeutung als Forschungskontext vorgegeben sind, werden die Regeln der Alltagskommunikation suspendiert (vgl. Helfferich 2011: 47). Obwohl Interviews unaufhebbare Interventionsaspekte beinhalten (vgl. Rosenthal 2015: 178), unterscheidet sie sich von therapeutischen oder beraterischen Settings maßgeblich, da Auftrag,

Zieldefinition und Gesprächsführung des Forschenden davon abweichen, insbesondere durch die gezielte Rücknahme des professionellen Bezugssystems in Form inszenierten Nicht-Wissens und Nicht-Verstehens, wohingegen bei den Interviewten die Motivationslage abweicht (vgl. Helfferich 2011: 50). Dennoch kann davon ausgegangen werden, dass die manifesten und latenten Merkmale Forschender bereits einen Einfluss darauf haben, wie Interviewte mit den Forschenden kommunizieren (vgl. Häder 2006: 219). Gerade in der qualitativen Forschung wäre es trotz des inszenierten Nicht-Wissens naiv, davon auszugehen, dass das künstliche Setting die Einflüsse des Habitus gänzlich aufheben könnte. Stattdessen werden habituelle Elemente und situative Erwartungen in die Diskussion der Ergebnisse einbezogen.

Das biografisch-narrative Interview ermöglicht es Erzählenden in einem Spannungsfeld aus nacherlebender Sinngebung und schöpferischer Distanz das Erzählwürdige auszuwählen und entwickelt Gestaltqualität, so dass sich zunehmend affektive und evaluative Qualitäten verbinden und dabei intime Details und ungelöste Konflikte aufdecken, die in andere Erzählformen ausgeblendet würden (vgl. Helfferich 2011: 65). Die Erzählung der Biografie ist selektiv und der Umgang mit Fakten ist darin nachrangig, denn der:die Erzählende soll nicht neutral berichten, sondern dem eigenen Leben einen Sinn geben (vgl. Gahleitner/Röh 2020: 57f.). Die Biografie entsteht also interaktiv, zuerst in der historisch-spezifisch und dann im Interview.

Die Bewertung geeigneter Biografieträger ist nicht einheitlich, so stellen einige Forschende heraus, dass sich lediglich Schriftstücke, Videos und Artefakte sozialen Handelns hierfür anbieten. Für Gabriele Rosenthal bieten Stehgreiferzählungen jedoch Vorteile (vgl. Rosenthal 2015: 153). Und auch Schütze betont die Vorteile, die sich aus den Zugzwängen des mündlichen Stehgreiferzählens ergeben. Die Erzählenden unterliegen demnach einem „Relevanzfestlegungs- und Kondensierungszwang“ (Schütze 2021: 144), wonach sie wichtige Knotenereignisse auswählen müssen und ein Minimum des Traumatischen, des Schambehafteten oder Legitimationsbedürftigen offenlegen müssen, um Plausibilität herzustellen und um zur „Moral der Geschichte“ (Schütze 2021: 144) zu kommen. Die Relevanz jeder Erzählepisoden verweist auf eine Hintergrundstruktur. In dieser führt Ereignis A sinnig zu Ereignis B. Sollte der:die Erzählende dabei einen Plausibilitätsmangel vermuten, setzt der „Zugzwang der Detaillierung“ (Schütze 2021: 145) ein. In der Reparatur durch Details wird die Hintergrundstruktur erneut sichtbar, etwa durch Einblendung eines bisher nicht erzählten Ereignisses. Der „Gestaltschließungszwang“ (Schütze 2021: 145) bezeichnet eine epistemische Ordnungskraft des Erzählens, wonach alle kognitiven Figuren, welche die korrespondierenden, subjektiven Erlebnisse vermitteln sollen, auch abgeschlossen werden müssen.

8.2 Forschungsdesign und Durchführung

In der Vergegenwärtigung, dass die Biografie zu beforschen ist und nicht das gestaltende Subjekt sowie im Bewusstsein darüber, dass Repräsentativität oder Verallgemeinerung nicht das Ziel dieser Beforschung sind, erschien es für das Sampling relevant, dass sich die Interviewten zum Zeitpunkt des Interviews als angehende Sozialarbeiter:innen begreifen konnten und zumindest über eine rudimentäre professionelle Identität verfügen sollten. Deshalb wurde davon ausgegangen, dass Studierende in einem fortgeschrittenen Semester interviewt werden sollten, damit diese nicht bloß biografisch-motivationale Faktoren darstellen würden, sondern sowohl inkorporierte Strukturen als auch Anhaltspunkte für die Entwicklung eines professionellen Habitus zeigen könnten, beispielsweise Kompetenzen der Relativierung von Wissensbeständen oder eine Reflexionsfähigkeit. Dennoch wurde nicht ausgeschlossen, sogar vermutet, dass Interviewte auch festgestellt haben könnten, dass Professionalisierung überbewertet sei oder ein akademischer Habitus in der Praxis schlecht ankomme. Die Eingrenzung auf Studierende im Bachelorstudium, sollte einerseits den Fokus dieser Arbeit berücksichtigen, andererseits wird vermutet, dass mit dem Praxiseintritt und der dortigen Sozialisation weitere Einflüsse entstehen. Dagegen erscheinen Praxissemester, duales Studium, vorherige Ausbildungen und Nebenjobs weniger problematisch, da diese Praxisformen durch das Studium begleitet werden oder auch ein biografisches Motiv für das Studium darstellen können. Außerdem wurde vermutet, dass die Bachelorstudierenden sich primär als Studierende identifizieren dürften und sich im Rahmen der vorgenannten Praxiskontakte in geringerem Maße auf deren Sozialisation einlassen.

Für die Interviews wurde der Gegenstand auf die Berufsbiografie eingegrenzt und eine zeitliche Rahmung von 90 Minuten pro Termin vorgesehen, was der Bearbeitbarkeit im Rahmen dieser Arbeit und auch den Möglichkeiten der Interviewten als Freiwillige und als Studierende entgegenkommen sollte.

Der Gesprächseinstieg für die erste Phase sollte offen sein und eine chronologische Struktur nahelegen, wozu bei der Konstruktion der Erzählaufforderung eben das biografische Thema sowie die Frage nach dem Zeitverlauf integriert werden mussten (vgl. Rosenthal 2015: 170). In dieser Hauptphase wurden Notizen angefertigt, welche nach Abschluss der Haupterzählung, in chronologischer Reihenfolge über eine Kombination von Originalwortlaut und Erzählaufforderung wieder in den chronologischen Erzählfluss führen sollten. Auf den externen Nachfrageteil wurde verzichtet, um stattdessen zunächst in Anlehnung an die Forschung von Ebert (vgl. Ebert 2012: 135) ein Praxisdilemma einzubringen, um Wissen, Können und Haltung zu untersuchen. Eine solche Verknüpfung ist nach Rosenthal zulässig (vgl. Rosenthal 2015: 179). Außerdem

wurden abschließend drei offene Fragen zu relevanten Praxiskompetenzen, dem erlebten Fortschritt im Studium sowie zu gesellschaftlichen Stereotypen in Bezug auf Soziale Arbeit gestellt. Diese Fragen sollten das subjektive Verhältnis zwischen akademischem und professionellem Habitus, des eigenen Professionalisierungsziels und Fortschrittserlebens sowie von Selbst- und Fremdzuschreibungen explizieren. Die Erzählaufforderung, das Praxisdilemma sowie die Kurzfragen finden sich in den Anlagen dieser Arbeit.

Mittels einer Rundmail über das Studienbüro der Studiengänge Soziale Arbeit B.A. und Soziale Arbeit dual B.A. an der Hochschule Bremen wurden Studierende im fortgeschrittenen Semester gebeten, an den Interviews teilzunehmen. Die Interviews wurden im April 2022 geführt und digital aufgezeichnet.

Für die Transkription wurde die kostenlose Software oTranscribe genutzt und sie folgt den Transkriptionsregeln nach Thorsten Dresing und Thorsten Pehl (vgl. Dresing/Pehl 2017: 17).

Zunächst wurden die Transkripte sequenziert (vgl. Rosenthal 2015: 215). Dann wurden die suprasegmentalen Marker identifiziert. Entlang der Vorschläge von Schütze wurden dabei biografische Handlungsschemata codiert, wo ein planvoller, intentionaler und aktiver Gestaltungscharakter identifiziert werden konnte (vgl. Schütze 2021: 137, 131). Als biografische Erleidendskurven wurde das Reagieren auf übermächtige und überwältigende Ereignisprozesse codiert (vgl. Schütze 2021: 136, 131). Ein institutionelles Erwartungsmuster ließ sich identifizieren, wenn Handeln mit institutionell oder normativ geprägten Lebenslauffaktoren korrespondierte, etwa einer Berufskarriere (vgl. Schütze 2021: 136, 131). Und als Wandlungsprozess wurden solche Elemente identifiziert, in denen Erzählende etwas Neuartiges an sich entdeckten, was ihnen eine innere Entfaltung und Identitätsentwicklung ermöglichte (vgl. Schütze 2021: 136, 132). Nun wurde diese Form des Erlebens von Selbst- oder Fremdbestimmung kombiniert mit der Betrachtung der jeweiligen Sinnzuschreibung, in Form der erzählten und erlebten Geschichte, wie also die Interviewten das Erleben ihres vergangenen Handelns beschreiben und wie sie dieses in der Erzählung mit einer Bedeutung im Jetzt versehen (vgl. Rosenthal 2015: 204). In den Fallstudien wird dies zunächst dadurch übertragen, dass dort das aktive Handeln oder das passive Erleiden derart paraphrasiert und mit den entsprechenden gesellschaftlichen Instanzen, also Personen, Gruppen oder Institutionen, in Zusammenhang gebracht wird.

In den Fallstudien soll, wie für die Biografieforschung üblich, die Sache selbst zum Sprechen kommen (vgl. Mieth 2020: 32). Begriffe sollen also nicht interpretiert, abstrahiert oder durch vermutlich Eigentlich-Gemeintes ersetzt werden, stattdessen wird möglichst wortlautgetreu rekonstruiert. Insofern sollten die Ergebnisse der Interviews im Sinne der Viabilität (vgl. Kraus

2021: 118) im doppelten Sinne als beobachter:innenabhängig aufgefasst werden, da sie von den Interviewten anhand deren Erwartungen an die Situation vermittelt wurden und bei der Auswertung von einem Ort außerhalb der Situation mit weiteren Erwartungen konfrontiert wurden.

Während für die Auswertung des Praxisdilemmas und die Einordnung von Elementen des professionellen Habitus auch jene in den vorherigen Abschnitten bereits objektivierten Professionalitätsvorstellungen herangezogen werden, soll der biografisch-narrative Teil streng subjektiv rekonstruiert werden. Dadurch sollen bei den angehenden Fachkräften der akademische Habitus und die Anlagen für einen professionelle Habitus dargestellt werden.

8.3 Die Studiengänge der Sozialen Arbeit an der Hochschule Bremen

An der Hochschule Bremen gibt es derzeit drei Studiengänge der Sozialen Arbeit in der Fakultät Gesellschaftswissenschaften. Im Rahmen des Masterstudiengangs „Praxisforschung und Innovation in der Sozialen Arbeit“ entsteht diese Masterthesis.

Beforscht werden hier die Biografien von Studierenden der Bachelorstudiengänge Soziale Arbeit B.A. und Soziale Arbeit dual B.A.. Die beiden Studiengänge sind in ihren Praxisanteilen unterschiedlich konzipiert, deren Lehre findet jedoch überwiegend gemeinsam statt.

Der grundständige Studiengang setzt ein 13-wöchiges Vorpraktikum voraus und ist über einen NC zulassungsbeschränkt. Der duale Studiengang setzt stattdessen auf ein Assessmentverfahren und ist ebenfalls beschränkt. Beide Bachelorstudiengänge sind auf sieben Semester angelegt, wobei das fünfte Semester ein Praxissemester darstellt.

Nachfolgend soll in kursorischer Form anhand des Modulhandbuchs für den grundständigen Bachelorstudiengang auf das Curriculum eingegangen werden (vgl. HS-Bremen 2020). Dabei zeigt sich, dass in frühere Studien vorgeschlagene Ergänzungen, wie empirische Methodologie und auch Forschungsprojekte, hier ins Curriculum des Studiengangs integriert sind (vgl. HS-Bremen 2020: 8, 10, 16, 20, 26). Für Professionalität gibt es ein spezifisches Modul im siebten Semester (vgl. HS-Bremen 2020: 54). Einige der Module der Fundierungsdisziplinen beinhalten Ansätze der ex negativo-Definition, indem sie die Kompetenz vermitteln sollen, deren Gegenstände innerhalb in der Sozialen Arbeit zu verorten und die Grenzen zu anderen Professionen zu erkennen, insbesondere sind dies die Module mit juristischen Inhalten (vgl. HS-Bremen 2020: 2, 12, 22, 32) und mit psychologischen Inhalten (vgl. HS-Bremen 2020: 18, 28, 37). Die Module für Sozialmanagement (vgl. HS-Bremen 2020: 45, 52) stellen Managementdenken und professionelle Haltungen als Wechselspiel dar und darin potenziell als Spannungsfeld. Wohingegen die Module der empirischen Forschung (vgl. HS-Bremen 2020: 16, 26) und auch der politologischen und soziologischen Grundlagen (vgl. HS-Bremen 2020: 10, 20) explizit auf die

Bedeutung ihres Vokabulars sowie ihrer Modelle und Konzepte für die Praxis und die Disziplin Soziale Arbeit ausgerichtet sind und diese als wissenschaftliches Fundament des professionellen Handelns verorten. Das Praxissemester wird mittels einer Begleitveranstaltung im vierten Semester vor- sowie im sechsten Semester nachbereitet und beinhaltet spezifisch die Aufforderung, die „Studierenden [...] formulieren aufgrund einer Reflektion ihrer bisherigen professionsorientierten Biografie die Erwartungen an den Praxiseinsatz“ (HS-Bremen 2020: 34) sowie Supervision (vgl. HS-Bremen 2020: 42). Durch Supervision und Fachbegleitung finden Formen der Krisenbearbeitung unter anderen mit den Zielen „Entwicklung der fachlichen Reflektion“ (HS-Bremen 2020: 42) sowie „Professionelles Handeln“ (HS-Bremen 2020: 42) statt, ohne mit diesem Begriff benannt zu werden, wohingegen Krisenbewältigung als Bewältigungsaufgabe bei der Erarbeitung der Bachelorthesis aufgeführt wird (vgl. HS-Bremen 2020: 56).

Das Modulhandbuch ermöglicht keinen unmittelbaren Rückschluss auf stattgefundene Lehrinhalte, deren Umsetzung oder das Engagement der Studierenden. Zunächst werden darin die Gedanken zur Konzeption des Studiengangs vermittelt. Insofern bildet es eine Annäherung, worauf sich die Studierenden beziehen könnten. Zudem muss darauf hingewiesen werden, dass zum Zeitpunkt der Interviews aufgrund der SARS-CoV-2-Pandemie die vorangegangenen vier Semester überwiegend in Onlineformaten stattgefunden haben, was besondere Bedingungen für Lehre, Lernen und Identitätsprozesse bedeutet.

8.4 Fallstudien

Für die anonymisierten Fallstudien werden fiktive Namen gebraucht. Jede Fallstudie umfasst zunächst eine chronologisch geordnete biografische Erzählung in größtmöglicher Nähe zum Wortlaut der:des interviewten Studierenden. Um den sprachlichen Habitus der Studierenden im Fließtext sichtbar zu machen, werden Floskeln und Hesitationspartikel teilweise übernommen sowie Betonung mittels Versalien dargestellt. Jede Fallstudie schließt mit Darstellungen der:des Studierenden zum Studium und dem subjektiv erlebten Professionalisierungsfortschritt. Eine Einordnung und Diskussion erfolgt allerdings erst in den Abschnitten 8.5ff..

8.4.1 Sofia Fritz studiert Soziale Arbeit B.A. im vierten Semester

Sofia Fritz wird 1998 in Bremen geboren. Der Vater ist Arzt und befindet sich zu der Zeit in der Weiterbildung zum Facharzt. Die Mutter ist Krankenschwester. Durch „deren Kennenlerngeschichte [im Gesundheitsbereich] [...] [ist sie] da (.) reingerutscht“ (SF: 33-35). Im Alter von fünf Jahren hat Sofia Fritz die Eltern schon gefragt, wie der Körper, wie das Ganze funktioniert (vgl. SF: 37-39, 47-49).

Ihr Berufswunsch war im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule Polizistin zu werden.

Ohne bestimmten Grund, weil sie als Fasching so verkleidet war. Wobei sie Polizist:innen mit Stärke, Selbstsicherheit und Anerkennung verbindet (vgl. SF: 242-252). Aufgrund einer Photosensibilität musste sie den Wunsch verwerfen (vgl. SF: 75-77). Als Sofia Fritz in die Schule kommt und etwa sechs oder sieben Jahre alt ist, arbeitet die Mama bei einem ambulanten Pflegedienst, natürlich auch im Schichtdienst und auch am Wochenende (vgl. SF:52-55). Dies ist „sehr nervenaufreibend und auch stressig“ (SF: 57). In der Grundschule hat Sofia Fritz das „erste Mal das Wort Abitur gehört“ (SF: 275f.), dass das der höchste Abschluss ist, den man in der SCHULE machen kann. Mit neun Jahren hat Sofia Fritz damals angefangen Fußball im Verein zu spielen und dann immer irgendwie auf dem Schulhof gespielt (vgl. 301-304). Zu dieser Zeit, arbeitet die Mutter in einer sozialpsychiatrischen Einrichtung. „Und da habe ich dann/ da habe ich mich das erste Mal auch an diese psychiatrische, psychologische Richtung/ ähm, mich dafür interessiert“ (SF: 64-67). Etwa zwei Jahre später beginnt Sofia Fritz auch Fußball im Verein zu spielen (vgl. SF: 306). Es war auch immer ihr Wunsch Profifußball zu spielen (vgl. SF: 77-79). Und Sofia Fritz frisiert einfach irgendwie gerne Haare und will Visagistin werden, weil sie sich selbst gerne die Haare flechtet (vgl. SF: 69-72, 255-256). So ungefähr in der Mittelstufe, sind „in den Pausen [...] immer ganz viele Mädels“ (SF: 257f.) zu ihr gekommen und haben sie gebeten, ihnen die Haare zu machen. Sie schaut sich auf Videos an, wie das funktioniert (vgl. SF: 255-257).

Als Sofia Fritz elf oder zwölf Jahre alt ist, lebt sie in IHRER Blase, dass bei IHR alles gut ist (vgl. SF: 430f.). Sie hat eine „sehr schöne KINDHEIT. Auch eine sehr schöne Jugend“ (SF: 434-435). Als Teenagerin bemerkt sie tagsüber ein Glas, das nach Sekt riecht und ist verwirrt. Als die Mutter ihr sagt, das könne gar nicht sein, macht sie sich darüber gar keine weiteren Gedanken (vgl. SF: 448). Die Mutter arbeitet inzwischen nicht mehr und ist häufiger zuhause. Der Vater arbeitet SOWIESO (vgl. SF: 454). Es kommt zunehmend zu Streitigkeiten zwischen Sofia Fritz und der Mutter. „TEENAGER und ihre Eltern“ (SF: 451f.). Ein weiterer Grund für den Streit ist, dass die beiden sich „sehr ÄHNLICH“ (SF: 458f.) sind.

Mit fünfzehn Jahren fragt sich Sofia Fritz: „was ist denn mit MIR? WARUM bin ich denn nicht (Räuspern) wie die Anderen?“ (SF: 360-362). Als Sofia Fritz mit ihrer besten Freundin im Urlaub ist, sieht sie ein Video einer deutschen YouTuberin zu deren lesbischen Outing und „DA ging bei [Sofia Fritz] so eine Lampe auf (lacht)“ (SF: 373f.). Diese YouTuberin arbeitet zunehmend Themen wie Feminismus und soziale Ungleichheit auf (vgl. SF: 366-370). So beginnt auch Sofia Fritz sich mit diesen Themen zu beschäftigen. Sie stellt fest, dass eine Fußballkarriere aufgrund insbesondere der finanziellen Benachteiligung von Frauen bei gleicher

Leistung im Profisport für sie nicht länger in Frage kommt (vgl. SF: 80-90).

Als es Richtung Abitur geht, konnte sie in der Oberstufe Psychologie wählen (vgl. SF: 90-92). Und hat über „bestimmte Themen [...] einen Bezug auch zu [sich] hergestellt“ (SF: 95f.).

Mit sechzehn Jahren, zu Beginn der elften Klasse und in der Einführungsphase des Abiturs kommt Sofia Fritz mit einem Mädchen zusammen und outet sich als bisexuell, wobei ihr „ganzes Umfeld [...] sehr positiv [ist]“ (SF: 322). Dennoch hat sie sich sehr damit gestresst, so dass sie jedes Mal danach übergeben muss (vgl. SF: 325). Das liegt daran, dass seit der fünften Klasse „SCHWUL als Beleidigung“ (SF: 332) gemeint war und in ihrem Umfeld niemand so ist, wie sie. Dabei wird ihr nun das Ausmaß an homophober und sexistischer Gewalt im Alltag bewusst. Viele Fragen hierzu erlebt sie als übergriffig und sexistisch, auch wenn sie weiß, dass die Fragen „nicht böse gemeint“ (SF: 338) sind.

Als sie siebzehn Jahre alt ist, streitet sie sich mit ihrer Mama (vgl. SF: 449-481). Es geht nicht mehr um den Anlass des Streits, sondern

„der ganze FRUST, über ALL die Dinge, die vielleicht nicht ganz so laufen, wie meine MAMA das gerne HÄTTE. [...] Dass das dann ALLES rausgeholt wurde (lacht) und mir ALLES gleichzeitig mehr oder weniger an den Kopf geworfen wurde [...] Und dann kam (Räuspern) mein Vater hoch und hat gesagt, kannst du einmal mit runter kommen? Mama möchte noch mal mit dir reden. (..) Und ähm/ Genau, dann (.) saßen wir unten (.) und da hat meine Mama mir gesagt, dass sie (..) VOLL ist. (...) Und (...) da habe ich es verstanden. [...] Jeder Moment, der vorher war, der für mich (.) überhaupt nicht zu erklären war. Da ging bei mir eine Lampe auf“ (SF: 467-481).

Es wird jedoch in der nächsten Zeit nur noch zwei, drei Mal darüber geredet und „halt erstmal nichts verändert“ (SF: 495). Mit dem Vater redet sie „nicht viel darüber“ (SF: 503), da er nicht sonderlich offen und emotional ist, niemanden belasten will und „immer auch sehr theoretisch an Dinge herangeht“ (SF: 507f.).

Mit achtzehn Jahren ist sie das erste Mal auf einer Feier und erlebt dort sexuelle Übergriffe in Form von Berührungen und Kommentaren, die sie aus dem Alltag kennt, jedoch erst durch diese Kontextualisierung als übergriffig begreift.

Durch ihre Beschäftigung mit Feminismus, Sexismus und Homophobie beschäftigt sie sich im Rahmen ihrer P5-Prüfung, einer mündlichen Abitursprüfung, mit den Lebensbedingungen von Frauen auf verschiedenen Kontinenten (vgl. SF: 134-150). Zwar hat sie sich mit dem Haare machen weiter beschäftigt, bis sie etwa 19 ist, jedoch den

„Traum Visagistin schon gar nicht mehr verfolgt. Weil [...] auch wenn das jetzt vielleicht (.) ein BISSCHEN blöd klingt, [ihr] Abitur ja gemacht [hat], (..) aus einem bestimmten GRUND.

Und die Zeit in der Schule [...] wollte [sie] dann nicht verschwenden“ (SF: 262-267).

Im Abitursjahrgang trifft sie auf eine ehemalige Schulkameradin, welche zu einer guten Freundin wird (vgl. SF: 617f.). Diese erzählt ihr auch, wie sie zunächst bei ihrer Mutter aufwuchs, die Drogen nahm und wiederholt versuchte, sich umzubringen (vgl. SF: 623-640). Das Jugendumt hat diese Freundin dann als Teenagerin bei der Tante untergebracht. Sofia Fritz vergleicht für sich die Situation der Mütter und ihrer Süchte, doch bei Sofia Fritz war es etwas ANDERES (vgl. 670-688).

Andere hätten ihr gesagt, dass Psychologie eine Pseudowissenschaft sei, doch „das war dann eigentlich [ihr] Ziel, dass [sie] Psychologie studieren möchte“ (SF: 102-104). Mit ihrer Abiturnote von NUR 1,6 erhält sie keinen Studienplatz (vgl. SF: 104f.).

Ihr Interesse für Feminismus und Gleichberechtigung führt dazu, dass der Algorithmus von YouTube ihr eine Dokumentation über Frauenhäuser vorschlägt (vgl. SF: 111, 127) und da wurden Interviews geführt, auch mit einer Mitarbeiterin und die war Sozialarbeiterin.

Auch im zweiten Jahr ist im Studiengang Psychologie nicht reingekommen (vgl. SF: 105-107). Bei einem Familienessen bemerkt sie eine Stimmung und folgt der Mutter, als diese sich in ihr Schlafzimmer zurückzieht.

„[D]as war nochmal ANDERS als SONST. Das war wirklich/ (..) Man hat/ Ich habe einfach gemerkt, dass sie SEHR fertig war. Dass sie/ dass das auch alles etwas unkontrollierter war. (Räuspern) (..) Und als sie sich bei mir angelehnt hat. Und geweint hat. Da lässt ja auch so ein bisschen die Körperspannung nach. Und da habe ich so wirklich gemerkt, als würde sie so (..) metaphorisch ALLES bei mir irgendwie ablassen. Und, ähm, dann habe ich ihr Wasser und Brot geholt. Und (..) ähm (...) das ist ja was, was man im Alter von 19, oder so, vielleicht mal bei Freunden auf Partys, oder so, (..) macht. Aber was man halt eigentlich nicht gern bei der eigenen Mutter macht. HABE ich dann aber“ (SF: 529-541)

Sofia Fritz kommt in dieser Zeit mit einem Freund zusammen, mit dem sie auch über ihre familiäre Situation spricht (vgl. SF: 499f.). Der war sozusagen ihre Bezugsperson, mit der sie darüber reden konnte (vgl. SF: 501f.). Nach einem Streit mit der Mutter geht sie zu ihrem Freund erstmal und ist seitdem auch dageblieben (vgl. SF: 701-704). Sie lernt in dieser Distanz auch die Themen „irgendwie von [sich] so zu trennen. Dass [sie] für [ihre Mutter] da sein kann, ohne dass [SIE] das in Führungszeichen KAPUTT macht“ (SF: 545f.). Auch kommt sie zu der Zeit mehr ins Gespräch mit dem Vater (vgl. SF: 549f.). Sie erzählt dem Vater, dass sie Angst hat, wenn sie einmal Kinder haben sollte, welche Sorgen sie da im Zusammenhang mit ihrer Mutter und deren Erkrankung hat.

Und dann hat Sofia Fritz

„diese Dokumentation gesehen. (.) Und (..) da war für mich klar, wenn ich Soziale Arbeit studiere, dann kann ich letztendlich (..) etwas in die gleiche Richtung machen, wie auch im Bereich Psychologie. (Räuspern) Und mir ging es nie darum, Psychologie zu studieren, weil man da mehr Geld verdient/ [...] Also nach meiner Selbsteinschätzung, bin ich ein sehr EMPATHISCHER Mensch. Und ich wollte immer auch mit Menschen arbeiten. (Räuspern) Und das hat das eben für mich eben sehr gut (.) vereint. Dass/ Ähm (.) Soziale Ungleichheiten, die Themen Feminismus oder Gewalt gegen Frauen. Und, (..) ja. So bin ich da letztendlich dann gelandet. Dann hatte ich mich beworben. Im Jahr 2020. Und wurde auch direkt angenommen“ (SF: 151-164).

Zudem musste Sofia Fritz 2020 aufgrund von Knieverletzungen das Fußballspielen aufgeben. Die Mutter von Sofia Fritz sagt ihr, dass sie sich Hilfe sucht und macht das auch (vgl. SF: 578f.). Die Ursprünge liegen schon in der Kindheit der Mutter, teilweise, das überlässt Sofia Fritz ihrer Mutter. Sofia Fritz reicht es, dass die Mutter ihr vertraut (vgl. SF: 582-584).

Im dritten Semester hat sich Sofia Fritz auf der Suche nach einem Prüfungsthema für das Modul Selbst- und Fremdwahrnehmung mit ihrer Mutter unterhalten (vgl. SF: 205-207). Dabei hat ihre Mutter sie darauf gebracht doch was zum Thema Alkoholsucht zu machen (vgl. SF: 200-209). Sofia Fritz hat nie vorgehabt das irgendwie zu thematisieren (vgl. SF: 208). Und hat „immer gedacht, [sie] hätte nicht den nötigen Abstand, um in [der Suchtberatung] zum Beispiel tätig zu sein“ (SF: 216-218). Nun stellt sie fest, dass sie „DAS sehr gut voneinander trennen kann letztendlich“ (SF: 221-223).

Inzwischen befindet sich Sofia Fritz im vierten Semester des Studiengangs Soziale Arbeit B.A. an der Hochschule Bremen. Und hat für das nächste Semester den Praxiszusammenhang Sozialpsychiatrie gewählt.

Aus ihrer heutigen Sicht, hat stets ein „Konkurrenzdenken mit [ihrem] Vater“ (SF: 280f.) geherrscht und da ist sie auch sehr gepushed worden. Das Ziel der Eltern, das Abitur, erklärt sie wenige Sätze später auch als eigenes Ziel (vgl. SF: 275f., 281f.). Benennt den Beruf der Visagistin erneut als „Traum“ (SF: 292), der „irgendwie“ in den Hintergrund gerückt ist. Sie will nicht, dass die Mutter erfährt, dass sie ihrem Partner davon erzählt hat, um „ihr das SCHAMgefühl“ (SF: 518) zu nehmen.

Vermutlich sei ihr Ziel, in einem Frauenhaus zu arbeiten. Durch die Perspektiven des Studiums gäbe es jedoch viele andere Bereiche, die sie kennen gelernt habe. Sie wolle das machen, „worauf [sie] eben Lust habe. Und was [sie] auch erfüllen wird. Das ist ja das Wichtigste. Eigentlich. In der Arbeitswelt“ (SF: 175-177).

Auf das Praxisdilemma reagiert Sofia Fritz mit einer fünfsekündigen Nachdenkpause. Sie

finde es schwierig, so vorzugehen, ohne mit dem Ehepaar gesprochen zu haben. Das Vertrauensverhältnis sei „eigentlich Grundlage, um eben gute Verhältnisse zu schaffen. [...] Also Vertrauen ist für mich da eigentlich das A und O“ (SF: 746-751). Da müsse man trennen zwischen der Mitteilungspflicht und der Vertrauensbasis. Man müsse zunächst das Gespräch suchen. Dann nimmt sich Sofia Fritz 24 Sekunden Nachdenkzeit. Sie hätte dem Ehepaar mitgeteilt, dass das gemeldet werden muss. Nicht „mit juristischem Gerede oder Paragrafen“ (SF: 773), um zu erklären „warum wir das mitteilen müssen“ (SF: 775). Sie stellt dar, dass sie die Motive dieses Verschweigens nicht kennt, dass hier auch Unwissenheit vorliegen könnte. Sie zählt einige negative Folgen auf, etwa hohe Nachzahlungen oder Verschuldung (vgl. SF: 784), jedoch keine Nachteile auf Seite des Leistungs- oder Kostenträgers.

Zu den Eigenschaften oder Fähigkeiten, welche Sozialarbeiter:innen in der Praxis benötigen, zählt Sofia Fritz für viele Bereiche ein „juristisches Grundwissen“ (SF: 802f.). Und „so ein bisschen psychologisches Grundwissen“ (SF: 814f.). Sie glaubt nicht, dass „man (..) die ganzen Methoden zur Arbeit mit Einzelnen, Arbeit mit Gruppen in- und auswendig können muss. (..) Ich denke, da findet jeder (.) irgendwie auch mehr oder weniger, seine eigene Herangehensweise. Einfach, in der Praxis dann“ (SF: 808-812), jedoch „NATÜRLICH mit ein paar/ mit einem Grundwissen auf jeden Fall“ (SF: 812f.). Und eine „GESUNDE Empathie [...] Aber auch die Fähigkeit, sich zu distanzieren“ (SF: 805-807). Außerdem halte sie im Studium Antworten „ein Bisschen aus dem (..) Bauch heraus“ (SF: 827f.) für besser, als wenn „alles, Wort für Wort irgendwoher zitiert ist“ (SF: 830f.).

„[E]s schadet nicht, wenn man so ein Bisschen, die Person/ Also die eigenen Hintergründe und die eigene Biografie zum Beispiel/ wenn man die komplett außen vor lässt, hat man da glaube ich, nicht viel von. Wenn man das komplett trennt. Weil es eben auch sehr viel helfen kann. Man muss eben nur (.) den gewissen Abstand dazu schaffen.“ (SF: 832-838).

Außerdem wären Lebenserfahrung und Weisheit ein guter Ansatzpunkt, um andere Blickwinkel auf Dinge zu haben (vgl. SF: 840-844). Umgekehrt habe sie das Gefühl, dass gerade die jüngeren Studierenden „noch so in ihrer Blase, in der es noch/ In der noch nichts passiert ist, was die vielleicht auch geprägt oder beeinflusst hat“ (SF: 854-856). Menschen die bislang noch keinen Kontakt zur Sozialen Arbeit hatten, so erklärt sie in einer anderen Passage, haben ein stabiles Umfeld gehabt, sie benennt Familie, Freunde und die finanzielle Situation (vgl. SF: 1057-1062).

Bei anderen Studierenden beobachte Sofia Fritz, dass diese „SEHR streng sind und SEHR politisch korrekt sein wollen und SEHR darauf achten (..) ähm, WIE sie sich ausdrücken, was sie SAGEN dürfen und was NICHT“ (SF: 998-1002). Durch eine Freundin die Sozialarbeiterin

ist und ganz entspannt sei, wisse sie jedoch, „das stimmt halt nicht (lacht)“ (SF: 1003).

Das Studium bietet ihr hier einen guten Praxisbezug beim Lernen. Durch viele Beispiele könne sie sich in „schon sehr theoretisch[en]“ (SF: 867) Rechtsvorlesungen oder bei Arbeit mit Einzelnen schon „sehr gut was darunter vorstellen“ (SF: 868). Dass man sich in Arbeit mit Gruppen selbst als Gruppenaufgabe ein Praxisbeispiel aussuchen muss und dies dann mit Theorie verknüpfen soll, hat dieses bei Sofia Fritz insbesondere ermöglicht (vgl. SF: 869-872). Zu knapp falle der Praxisbezug dagegen bei Psychologiemodulen aus, hierzu zählt Sofia Fritz auch Selbst- und Fremdwahrnehmung, welche zudem auch durch die früh einsetzenden Prüfungen nur wenig Theorie vermitteln (vgl. SF: 874-891). Es „heißt auch immer, der Studiengang ist sehr LEICHT. Da würde ich schon sagen, es ist einer der leichteren Studiengänge“ (SF: 1112-1114).

Für Sofia Fritz ist das bevorstehende Praxissemester ein großes Thema. In den Modulen sind die Aufgaben in der Form „wir haben DIE und DIE Situation. Wie löst man das, mit DEM theoretischen Bezug“ (SF: 898f.) gehalten. Dagegen habe man in der Praxis verschiedene Menschen, mit verschiedenen Geschichten und müsse erstmal einen Zugang finden. Und das fehle ihr so ein Bisschen. Und da befürchtet sie, „wenn man da mit so einer Anspannung dann letztendlich rangeht, weil man das noch nie gemacht hat, sozusagen, dann/ dann wird das ja auch von dem anderen Menschen wieder wahrgenommen. Man muss ja schon irgendwie eine selbstsichere Ausstrahlung haben“ (SF: 927-932). Für sie sei das Studium auch durch die Onlineformate schwieriger (vgl. SF: 957f.), von den vier bisherigen Präsenzveranstaltungen habe sie zwei „leider verpasst“ (SF: 960). Gegen Ende des Interviews sagt sie, dass ein Studium nicht für „jegliche Situation [...], wie man darauf reagiert oder wie man mit DEM Typ Mensch umgeht oder mit dem Typ Mensch“ (SF: 964-966) vorbereiten kann und, dass es dann ja auch im Bereich Alkoholsucht „zum Beispiel [darauf ankommt], wie lange die Sucht geht oder wie sehr sie den Menschen schon verändert hat und in welche Richtung. Und [...] da gibt es dann ja auch wieder Einzelfälle. [...] Also ist es mir auch klar, dass das realistisch gesehen, nicht möglich ist, sich für jeden Fall vorzubereiten“ (SF: 972-981). Sofia Fritz geht davon aus, dass theoretische Bezüge erst möglich sind, wenn man schon im Gespräch ist und „DA muss man ja erstmal hinkommen“ (SF: 985f.).

8.4.2 Kevin Gehlert studiert Soziale Arbeit dual B.A. im sechsten Semester

Kevin Gehlert wird 1988 in Niedersachsen geboren. Seine Mutter stirbt sehr früh, als er erst sieben Jahre alt ist (vgl. KG: 23-26). Sein Bruder ist damals elf oder zwölf Jahre alt (vgl. KG: 193f.) und kommt damit schwerer zurecht. Es kommt eine Stiefmutter in die Familie, wodurch

es immer wieder „Ärger und Streit und Stress“ (KG: 30) gibt. Die Stiefmutter wird von den Brüdern als „FEIND“ (KG: 201) betrachtet. Sein Bruder tut ALLES, um sie auf die Palme zu bringen. Der Vater steht regelmäßig zwischen den Fronten, es war oft sehr laut zwischen Vater und Stiefmutter (vgl. KG: 216-218). Kevin Gehlert glaubt von der Stiefmutter als „der BESSERE Sohn von meinem Vater“ (KG: 205f.) wahrgenommen worden zu sein. Als Kevin Gehlert dreizehn Jahre alt ist, verlässt der siebzehnjährige Bruder das Umfeld (vgl. KG: 207f.). Es finden wechselnde „FAMILIENtherapie[n]“ (KG: 221) statt, welche zunächst Vater, Stiefmutter und Kevin Gehlert betrafen und darin bestanden, dass jede:r der Beteiligten die jeweilige Sichtweise darstellen sollte und die jeweils endeten, sobald die Wechselseitigkeit des Konfliktes seitens der Therapeut:innen auch der Stiefmutter eine Mitschuld gaben (vgl. KG: 224-232). Dann wird für Kevin Gehlert auch eine Einzeltherapie eingeleitet. Mit dem Therapeuten verbringt er Zeit und geht „halt auch durch die Gegend [...] und irgendwie was Essen“ (KG: 236f.), aber nachdem der Therapeut Kevin Gehlert erklärt, dass er unbedingt auch mit „IHR“ sprechen müsse, um weiter zu kommen, hat er „den halt nie wieder gesehen (lacht)“ (KG: 240f.). Er macht ein Schulpraktikum im Bereich Lagerlogistik (vgl. KG: 289f.) und beendet die Schule mit dem Hauptschulabschluss (vgl. KG: 92).

Mit siebzehn Jahren zieht Kevin Gehlert ebenfalls aus. „Ich habe dann Fachkraft für Lagerlogistik gelernt [...], in Bremen. Ursprünglich komme ich aus Meppen. Also, da war auch so ein bisschen der Fluchtgedanke, dass ich nicht zuhause bleibe“ (KG: 34-38). Er ist sehr froh, sehr früh ausziehen zu können (vgl. KG: 241-243). Lagerlogistik wählt er, weil er in diesem Bereich das Schulpraktikum absolviert hat (vgl. KG: 289f.).

In seinem Ausbildungsbetrieb lernt er „Wertschätzung für uns im Lager“ (KG: 274f.) kennen, hört dagegen in der Berufsschulklasse von Mitauszubildenden von Zuständen, die „bestimmt Einzelfälle“ (KG: 279) sind. Mit Abschluss der Ausbildung erwirbt Kevin Gehlert den Realschulabschluss (vgl. KG: 92). Das Verhältnis zur Stiefmutter bessert sich in dieser Zeit und bis heute nicht, sie ist nur eben weit weg (vgl. KG: 245f.).

Von seinem Ausbildungsbetrieb wird Kevin Gehlert nicht übernommen (vgl. KG: 42f.) und das ist zu diesem Zeitpunkt „richtig fürchterlich“ (KG: 255). Er fragt sich, warum er die Ausbildung gemacht hat und sieht sich konfrontiert mit Unternehmen, die „irgendwelche billigen Arbeitskräfte [...] holen“ (KG: 261f.) und die seine Ausbildung nicht als Ausbildungsberuf anerkennen (vgl. KG: 270-272).

Im folgenden Jahr hat er „rumgeGAMMELT“ (KG: 46), dabei hin und wieder mal bei einer Zeitarbeitsfirma gearbeitet. Eine 60-Std.-Woche bei 1200€ (vgl. KG: 264-266) und denkt dann

„NEIN. DAS will ich einfach nicht in meinem Leben, ne?“ (KG: 266f.). Aber „irgendwo muss das Geld ja herkommen (lacht). Also hat mein Vater mich dann dazu getrieben, hier Mensch, Junge, geh doch einfach zum Bund“ (KG: 51-54). Er sieht seinen Bruder, der in Hannover eine entbehrungsreiche Zeit durchlebt und mit einem Studienkredit versucht nachträglich eine Fachhochschulreife zu erlangen (vgl. KG: 366-371).

Er beginnt am 01.10.2009 (KG: 341) seine Grundausbildung. Er hat „nicht direkt einen Vertrag abgeschlossen [...]. Das wollte [er] nicht, weil [er] den Laden überhaupt nicht kannte. Weil in [seinem] Umfeld auch niemand beim Bund war, einfach“ (KG: 349-352). Ihn beeindruckt dieser gewisse Zusammenhalt, dass dort junge Männer aus unterschiedlichsten Schichten an einem Strang ziehen, um halt irgendwie durchzukommen (vgl. KG: 309-316) und das hat ihn positiv geprägt, das Gefühl zu haben, etwas wirklich Schweres selber geschafft zu haben, auch mit der Unterstützung von Anderen (vgl. KG: 321-325). Er ist dadurch offener geworden und redet wesentlich mehr (vgl. KG: 327f.). Dort ist er „PERSÖNLICH etwas aufgeblüht“ (KG: 61), da er sich bis dahin stets aus der Perspektive seiner „schweren (.) Jugend“ (KG: 64) betrachtet hat.

Da er bereits eine Berufsausbildung hat, kann er bei der Bundeswehr die Unteroffizierslaufbahn einschlagen (vgl. KG: 56-59). Dies will er zunächst für zwei Jahre ausprobieren (vgl. KG: 353). In diesen zwei Jahren kommt der Chef seiner Teileinheit auf ihn zu, der gerade eine Stelle frei hatte für jemanden mit seiner Ausbildung, wenn er den Vertrag über acht Jahre unterschreiben würde (vgl. KG: 359-361). Zunächst entschied er sich dafür, wegen der Weiterbildungsmöglichkeiten und der Perspektive auf eine Fachhochschulreife (vgl. KG: 364-366). Zudem hatte er „halt auch die Gelegenheit, ähm, jüngere Soldaten irgendwann auszubilden. Oder auch ÄLTERE“ (KG: 67f.). Er bemerkt, dass ihm viel Verantwortung übertragen wird und er obwohl er offiziell nur Stellvertreter des Teileinheitführers ist, dessen Aufgaben lange Zeit übernehmen musste, was sein Selbstbewusstsein schon sehr gestärkt hat (vgl. KG: 72-78). Einer seiner besten Freunde studiert zu dieser Zeit Soziale Arbeit in Vechta (vgl. KG: 99f.). Der Freund hat „sehr lange studiert [...], weil er halt ein sehr traniger Typ war, was sein Studium anging“ (KG: 455-457), aber durch ihn hat Kevin Gehlert immer wieder mitgekriegt, wenn er erzählt hat, was er da so macht. Und dieses Beratende hat Kevin Gehlert immer sehr beeindruckt und wie der Freund lernte „mit Menschen zu kommunizieren, AUFGRUND seiner fachlichen/ also wegen des Studiums dann irgendwann. Weil er halt auch wusste, was er TAT irgendwann“ (KG: 464-467).

Als 2015 „diese sogenannte Flüchtlingskrise/ muss man auch in große Anführungsstriche setzen. Ähm. Und da wurde ich halt vom Bund abkommandiert, dass ich da unten [in Bayern, S.P.] halt aushelfe. Beim Registrieren. Also Fingerabdrücke nehmen und persönliche Daten eintragen und so weiter und so fort. Und das Ganze hat mich ja auch irgendwie so/ [...] Ja, irgendwie (.) so, schon (.) ja, beeinflusst, würde ich sagen auch. Also diese Menschen, die dort ankommen, die eigentlich nichts haben. Die eigentlich nur Hilfe wollen. Und wir stehen dann da und wollen/ Ja, eigentlich nur deren Daten und so weiter. Und/ Ja, dann war auch/ Ja, dann waren wir da auch noch in Uniform, also in unserem Grünzeug da unterwegs. Und das hat die, glaube ich, auch ein bisschen eingeschüchtert. Und das fand ich alles total fürchterlich. Und ähm/ Fand aber die Arbeit, die die anderen, ähm, freiwilligen Helfer, die da auch waren in dem Lager, wo wir waren, sehr interessant. Also ich habe mich da viel mit denen unterhalten. Auseinandergesetzt. Und gefragt, was wir da überhaupt machen und warum. Und wie das abläuft. Und ja/ (.) Und das war halt auch noch ausschlagge/ mit Ausschlag gebender Grund“ (KG: 148-169)

Und er hat sich „klar gemacht [...], dass [er] nicht beim Bund verlängern will, weil das für [ihn] einfach so ein abgeschlossenes Kapitel sein sollte“ (KG: 79-82). Er nahm dort an der Berufsförderungsdienst-Beratung teil, einer Berufsentwicklungsberatung für ausscheidende Zeitsoldaten seitens der Bundeswehr. Dort wurde ihm vorgeschlagen sich als Speditionskaufmann weiterbilden zu lassen (vgl. KG: 404), wohingegen er zunächst an Umweltschutz dachte, was jedoch sehr viel Mathematik bedeutet hätte (vgl. KG: 84-86) und die Berufsbilder, wie etwa die durch ein Studium der Forstwirtschaft erreichbaren, enthielten ihm zu wenig Erfüllung und des Gefühls, etwas Wichtiges zu tun (vgl. KG: 400-412).

Ab 2016 besucht Kevin Gehlert die Bundeswehrfachschule für Soziales in Hannover, wo ihn die Themen der Soziologie und der Psychologie besonders interessieren, ihm jedoch zu theoretisch behandelt werden, so dass ihm ein praktischer Anteil fehlt (vgl. KG: 106-116). Er macht ein Praktikum als Bestatter, einer Branche mit vielen Familienbetrieben, bei denen die Angestellten aus seiner Sicht auch keine großen Sprünge machen können (vgl. KG: 427-437) und dann macht er ein Praktikum in einer kirchlichen Pflegeeinrichtung in Bremen (vgl. KG: 443-445).

Er fasst den Entschluss, Soziale Arbeit zu studieren, „am besten natürlich dual“ (KG: 119) und daher bewirbt er sich auf fünf duale Studiengänge der Sozialen Arbeit im Nordwesten. In Bremen wird er zu einem Auswahlverfahren eingeladen und hat dort anscheinend gut genug abgeschnitten, so dass er erneut eingeladen wurde und mit einem Schauspieler eine Gesprächssituation darstellen konnte, die er ganz gut gemeistert hat und sich danach offenbar ganz gut verkaufte (vgl. KG: 121-142), so dass er 2019 ein duales Studium im öffentlichen Dienst der

Stadt Bremen beginnt. Als Wunschpraxisstelle wählt er einen Fachdienst im Kontext der Arbeit mit Geflüchteten an und erhält diesen Platz auch (vgl. KG: 144-146).

Jetzt, wo er seinen Weg gemacht, sich weiterentwickelt und viel erlebt hat, ist Kevin Gehlert „FROH“ (KG: 286), dass er nicht in seinem Ausbildungsberuf geblieben ist. In seiner Praxisstelle zu sein ist für ihn „wirklich [...] Glück“ (KG: 172). Er möchte nun „am liebsten JUNGE Menschen beraten, wie sie ihr weiteres Leben bestreiten können. Vielleicht auch deswegen, weil [er] selber/ Weil [er] das selber auch gebraucht hätte, in der Zeit, in der [er] halt auch Jugendlicher war“ (KG: 470-474).

Im Interview wirkt Kevin Gehlert überrascht, als er feststellt, dass er es im Rahmen der Familientherapien bereits in der Kindheit und Jugend mit Sozialer Arbeit in Kontakt gestanden hat (vgl. KG: 226-228). Viele Studierende, hat Kevin Gehlert das Gefühl, studieren Soziale Arbeit, weil sie mal ein Schulpraktikum in einem Krankenhaus oder einem Altenheim gemacht haben, wobei ihnen dann die notwendige REIFE fehlen würde (vgl. KG: 299-302). Er empfinde die Soziale Arbeit als einen Bereich, in dem diese Reife notwendig ist, die manche Menschen vielleicht auch „mit Mitte Zwanzig haben, vielleicht sogar schon früher“ (KG: 295-297).

Auf das Praxisdilemma reagiert Kevin Gehlert zunächst mit Humor. Dann erklärt er, er blende die Perspektive ein bisschen aus, dass er ja auch selbst beim Amt sei. Er habe da den Hintergrund, dass das schon alles auch finanziert werden müsse und irgendwer ja auch dafür bezahlen müsse (vgl. KG: 507-512). Dennoch hätte er das an der Stelle der Anleiterin „NICHT gemacht“ (KG: 514), da „das gesamte Vertrauensverhältnis dadurch doch komplett zerstört wird“ (KG: 516f.). Das Vertrauensverhältnis wird als besonders wichtiges Thema herausgearbeitet (vgl. KG: 549ff.), da auch andere eventuelle Institutionen und Hilfen jetzt und in Zukunft von diesem Vertrauensverlust betroffen wären. Es müsse doch eine Schweigepflicht oder einen Codex geben, dass die Inhalte der Beratung geheim bleiben (vgl. KG: 529-531). Obwohl sich die Klienten nicht richtig verhalten, hält Kevin Gehlert auch das Verhalten der Anleiterin für falsch (vgl. KG: 532-536). Zudem sei es ja auch schlecht für das Unternehmen, welches ja Geld gerade für die Beratung erhalte (vgl. KG: 537-540). Sicherlich könne das Ehepaar die Leistungen auch selbst bezahlen, aber Kevin Gehlert glaubt, dann ist das Geld schnell weg (vgl. KG: 559-561) und wenn sie bei dieser Summe von einem Vermögen sprechen, gehe er nicht davon aus, dass das Ehepaar reich sei (vgl. KG: 565-567). „Sollen die sich doch was Schönes kaufen oder so (lacht)“ (KG: 563f.).

Zu den Fähigkeiten und Eigenschaften, welche Sozialarbeiter:innen für die Praxis brauchen, zählt Kevin Gehlert „Organisationstalent auf jeden Fall“ (KG: 576). Außerdem Empathie, weil

er Kolleg:innen erlebt habe, die „nicht so ganz/ ja, zugewandt sind“ (KG: 579f.). Und in der Lage zu sein, Privates und Berufliches zu trennen und dabei ganz wichtig das Verhältnis von Nähe und Distanz (vgl. KG: 581-583), denn er habe ein Praktikum in einer Jugendwohneinrichtung gemacht und festgestellt, dass ihm dies schon schmerzlich gefallen sei (vgl. 584-586). Im Amt habe er „an höherer Stelle und hat mit den Klienten gar nicht SO viel zu tun“ (KG: 586-588), da sei man „der Verwal/ der Manager halt“ (KG: 588f.). Wichtig sei ihm weiter „FACHwissen“ (KG: 591) und Fachlichkeit und meint damit, dass „man nicht einfach irgendwie rummurkst, ohne es irgendwie begründen zu können“ (KG: 592f.). Dazu zählen außerdem die Gesetze, als das Handwerkszeug, besonders in seinem Bereich (vgl. KG: 594-596). Sowie eine Kommunikationsfähigkeit, welche die Absprache mit der Kollegin oder der Leitung beinhaltet, damit die Betreuung lückenlos gewährleistet ist, im Fall von Urlaub oder Erkrankung (vgl. 597-605).

Durch das duale Studium fühlt sich Kevin Gehlert „relativ gut vorbereitet [...] bis jetzt“ (KG: 611f.). Er geht davon aus, wenn er nächstes Jahr anfangen wird, dass er nicht „direkt als vollwertiger Case Manager durchstarten kann“ (KG: 614f.), sondern sich erstmal fünf Jahre einarbeiten muss, wie es ihm sein Anleiter in Aussicht gestellt hat (vgl. KG: 616-620). Außerdem fehle ihm „auf jeden Fall die Erfahrung“ (KG: 624) und „auch das ganze NETZWERK“ (KG: 626), wobei er durchaus schon ein paar Leute und Stellen habe. Kevin Gehlert kommt erst auf Nachfrage auf die Hochschul-Anteile des dualen Studiums zu sprechen. Er gehe davon aus, dass er achtzig Prozent der Studieninhalte im beruflichen Alltag nicht wieder begegnen werde (vgl. KG: 640-642), dennoch sei es gut, davon gehört zu haben, falls es ihm dann doch begegnet. Außerdem sei die Soziale Arbeit ein „wirklich SEHR, SEHR, SEHR breites Feld“ (KG: 645), daher sei es völlig Okay, dass es ist, wie es ist. Außerdem sei das Gute ja auch, dass er, wenn er irgendwann mal keine Lust mehr habe, im Amt zu arbeiten, auch zu einem freien Träger gehen könne (vgl. KG: 647-650). Das Studium habe ihn vor allem für soziale Themen sensibilisiert und das sei etwas sehr Wichtiges für den späteren beruflichen Alltag (vgl. KG: 653-659).

8.4.3 Thorben Buchholz studiert Soziale Arbeit B.A. im sechsten Semester

Geboren wird Thorben Buchholz 1982.

Als er elf, zwölf oder dreizehn Jahre alt ist, ist er in einem Heim, „quasi als Klient“ (TB: 129f.). Er empfindet die Zeit dort als sehr abstrus, aber irgendwie auch so ein bisschen interessant.

In der Pubertät ist er in einer zweiten Maßnahme, die er als eine kriminelle Brutstätte beschreibt (vgl. TB: 140f.). Die Rolle der Erzieher empfindet er als fragwürdig, da diese teils

selbst Drogen konsumiert haben und die Zöglinge das mitbekommen haben (vgl. TB: 142-145). Daneben wurde auch Dealerei seitens der Zöglinge hingenommen, wovon im Prinzip jeder wusste, damit diese ihre Eigenkonsum finanzieren konnten, ohne dass es Konsequenzen gegeben hätte (vgl. TB: 146-148). Für ihn, als „jemand, der nicht irgendwie zwingend irgendwie rumkiffen muss, oder irgendwelche körperlichen Auseinandersetzungen haben möchte“ (TB: 157-160) ist es schwer, in dem System klarzukommen. Für ihn ist nicht nachvollziehbar, warum „quasi seitens der Erzieher:innen keine Konsequenzen erfolgt sind“ (TB: 163f.).

Mit dem Schulsystem macht Thorben Buchholz katastrophale Erfahrungen (vgl. TB: 107-109). Er absolviert eine Ausbildung als Hilfsschreiner (vgl. TB: 207-215) und erhält den Hauptschulabschluss. Auch über die Arbeit im Sozialbereich denkt er hier das erste Mal nach, so mit sechzehn oder siebzehn, als er ein Freiwilliges Soziales Jahr im Ausland absolvieren will (vgl. TB: 22-28). Er „wollte gerne weg aus Deutschland“ (TB: 175f.). Dennoch ernüchtert ihn die komische Konzeption, dass er „quasi [SICH] zur Verfügung [stellt], unentgeltlich, [und] dann (...) die Reisekosten selber tragen muss“ (TB: 179-184). Da „sämtliche Berufe im sozialen Bereich ja irgendwie nicht wirklich irgendwie lukrativ“ (TB: 36f.) sind, hat er mit zwanzig, die Überlegungen für den sozialen Bereich wieder verworfen. Weil es „auch irgendwie völlig un-lukrativ“ (TB: 217) ist, ist halt „einfach ausschlaggebend, da irgendwie möglichst viel Kohle zu kriegen“ (TB: 220f.).

Er beendet die Maßnahme und die Ausbildung und geht ins Ausland, „[a]uf eigene Kosten (lacht) und ohne zu helfen. Also mehr als TOURI“ (TB: 232f.). Nach seiner Rückkehr findet er keinen Job im Holzbereich, ohne wirklich mit viel Elan danach gesucht zu haben (vgl. TB: 234f.).

Im Prinzip durch Hobbys macht er einen Komplettschwenk in den IT-Bereich (vgl. TB: 40-42). Über das „Zocken [ist er] dann quasi (..) irgendwie mit Netzwerken in Verbindung gekommen. Und/ (..) [hat] dann quasi (..) das Arbeitsamt dazu bewegt, dass sie [ihm] eine Weiterbildung bezahlen sollten“ (TB: 236-239).

Nahtlos im Anschluss an die Weiterbildung arbeitet Thorben Buchholz zunächst einige Jahre als Administrator bei einer Hotelkette, wechselt nach einigen Jahren den Arbeitgeber und die Stadt und hat beim „zweiten Arbeitgeber ganz gut Geld verdient“ (TB: 247). Was zunächst „die Tristesse des Arbeitsalltags irgendwie [ausgleicht]“ (TB: 248f.).

Etwa ab 2015 bemerkt Thorben Buchholz zunehmend, dass die Arbeit im IT-Bereich unbefriedigend, langweilig und auch maschinenlastig ist und er doch gerne etwas mit Menschen machen würde, da Geld auch nicht alles ist und ein bisschen Erfüllung mehr Sinn machen würde

(vgl. TB: 43-48). Es geht „irgendwann einfach gar nicht mehr“ (TB: 250f.). Es kommt zu einem Cut, als er die Einsicht hat, dass es „vielleicht mehr Sinn macht, [er hat] mehr Lebensqualität und weniger Geld“ (TB: 255f.). Seinen Hauptschulabschluss sieht Thorben Buchholz als biografisches Hindernis (vgl. TB: 49), da man mit diesem „SEHR eingegrenzt in seinen Möglichkeiten“ (TB: 51f.) ist. Daher entscheidet er nun, „die Kohle, die [er] gespart [hat, zu investieren], um irgendwie noch (..) die Schulabschlüsse nachzuholen“ (TB: 259-261), um seinen „Schulabschluss zu upgraden“ (TB: 276). Er informiert sich und findet heraus, dass es in jedem Fall zwei Jahre dauern wird (vgl. TB: 278-279).

Etwa so 2016, 2017 lernt er auch seine zukünftige Frau kennen, die zum Zeitpunkt des Kennenlernens ihre Masterarbeit als Sonderpädagogin abgegeben hat und vor dem Eintritt ins Referendariat steht (vgl. TB: 399f., 407). Durch sie hat Thorben Buchholz Berührungspunkte mit dem Kontext Schule und Einblick in die Kooperation von Regellehrkräften und Sonderpädagogen sowie auch Assistenzen und Sozialarbeitern (vgl. TB: 79-85).

Er beginnt eine Kinderpflegerausbildung, um die mittlere Reife nachzuholen und zunächst mit dem „eigentliche[n] Ziel, ERZIEHER zu werden“ (TB: 99f.). Diese soll ihn im Resultat quasi doppelt qualifizieren, da er neben dem Schulabschluss auch bereits pädagogisch ausgebildet wird (vgl. TB: 283-291). Er ist überrascht, dass er sich obwohl er doppelt so alt ist, wie der Altersdurchschnitt der anderen Schüler, sich wieder ganz gut in die Schülerrolle und das Schulsystem einfinden kann (vgl. TB: 293-297). Statt der Erzieherausbildung, könnte er auch ein Abitur anhängen (vgl. TB: 301f.). In seinem Dasein als Klassenopfer, kann er sich bald auch vorstellen „die Rolle des LEHRENDEN [...] [auszufüllen]“ (TB: 102-104). Unter anderem spielt auch die Klassenlehrerin eine Rolle dabei, dass er bald über ein Lehramtstudium nachzudenken beginnt (vgl. TB: 302-305). Deshalb beginnt er die Laufbahn für ein Abitur an einer Berufsoberschule, was jedoch aufgrund von zu wenig Schülern nicht funktioniert (vgl. TB: 308-313), so erreicht er nur das Fachabitur im Bereich Soziales (vgl. TB: 54-57, 314). Es ist für ihn ein Tiefschlag, auf dem zweiten Bildungsweg, da er darauf eingestellt ist, dass er das Abitur an der gleichen Schule absolvieren kann (vgl. TB: 315-317). Nun muss er die Schule wechseln, guckt aber parallel auch, welche Unis ihm mit einem Fachabitur ein Lehramtstudium ermöglichen (vgl. TB: 318-324).

Er erhält einen Schulplatz und einen Platz an der Uni in Hildesheim.

Er „war dann erst (.) auf der Schule, um das Abi zu machen. Und [hat] dann festgestellt, dass (..) das so ein KRASSER Kontrast war, zu der Schule, wo [er] quasi nur das Fachabi gemacht [hat]. Dass [er] da gar nicht anknüpfen kann. Und [hat] im Prinzip in der ersten Woche DAS

aufgegeben (..) und (.) [ist] dann, ähm, nach Hildesheim gewechselt. Um Mathe und Sport für Grundschullehramt zu studieren“ (TB: 328-335).

Thorben Buchholz nimmt an, dass er als guter Lehrer in der Grundschule dafür sorgen kann, dass die Kinder auch Bock auf Schule NACH der Grundschule haben, deutet sein Denken aber selbst bald als naive Annahme (vgl. TB: 110-114). Außerdem könnte er Sonderpädagogik studieren, da jedoch das Schulsystem inklusiv werden soll und die Schwerpunkte künftig nicht mehr angedacht sind und er sich nur schwer vorstellen kann, mit beeinträchtigten Personen zu arbeiten, schließt er dies für sich aus (vgl. TB: 368-375).

Eigentlich will er gar nicht nach Hildesheim gehen und in der Gegend bleiben (vgl. TB: 365-367). Er ist „dann leider an Mathe gescheitert“ (TB: 59f.). Er weiß nicht, ob er abbrechen musste, aber hat dann nach dem zweiten Semester abgebrochen (vgl. TB: 336-338). Durch Unterhaltungen mit Freunden und Familie kommt er darauf, dass Soziale Arbeit irgendwie Sinn machen könnte (vgl. TB: 62-64). Er informiert sich, was ein Studium der Sozialen Arbeit ermöglichen würde (vgl. TB: 345-347). Von Anfang an ist ihm dabei klar, dass er der Schule treu bleiben will und der Fokus auf Schulsozialarbeit festgelegt ist (vgl. TB: 65-67). Er will „in diesen Schulkontext“ (TB: 350). Da er bei seinen nachgeholt Schulabschlüssen auch ganz gute Noten hat, ist es kein Problem bei der Hochschule Bremen angenommen zu werden (vgl. TB: 69-71).

In Praktika und im Praxissemester erfährt und erlebt Thorben Buchholz „eher Schreckensszenarien“ (TB: 382f.), dass er „eher so Verwaltungsaufgaben“ (TB: 385) erledigen muss oder mit Schülern spielen muss, die bereits exkludiert sind und die er dadurch weiter exkludiert. Er hinterfragt die pädagogischen Ansätze (vgl. TB: 384-391). Die These von Thorben Buchholz lautet, dass in Bremen, welches sich so rühmt für seine Inklusivität, diese „einfach GAR NICHT gegeben ist“ (TB: 88f.). Was am Schulsystem liegt, weil es in seiner Art und Weise gar nicht möglich ist, darin in einem inklusiven Setting zu arbeiten (vgl. TB: 89-92).

Derzeit studiert Thorben Buchholz im sechsten Semester. Wenn er mit dem Studium fertig ist, will er „eine Art NACHTEILSausgleich [...] für Schüler und Schülerinnen“ (TB: 117) sein. Die Motivation zieht er aus seiner eigenen Zeit im Heim (vgl. TB: 133-137), „aus derselben Intention heraus, wie das quasi mit der Grundschule“ (TB: 137f.).

Auf das Praxisdilemma reagiert Thorben Buchholz zunächst damit, dass er es nicht gut findet, dass die Anleiterin sich nicht mit ihm abgesprochen hat (vgl. TB: 412f.). Er sieht sich als Nachteilsausgleich, weil er sich in der Situation bewusster über die Konsequenzen ist und welche Konsequenzen es geben kann, daher wäre sein Ansatz eher, zu prüfen, wie man die Kohle

NACHmelden könnte oder zumindest verhindern, dass dieses Paar komplett aus dem System rausfliegt (vgl. TB: 415-426). Aus professioneller Sicht müsste er, egal wie er ansonsten reagiere, vorher mit den Betroffenen darüber sprechen (vgl. TB: 438-442). „Ziel Eins wäre Schadensbegrenzung und DEFINITIV Dialog mit den Klienten“ (TB: 447f.). Sollte die Lage zwischen dem Ehepaar und der Anleiterin eskalieren, wäre es völlig gerechtfertigt, da könnte er zwar versuchen die Wogen zu glätten, müsste seiner Kollegin jetzt jedoch nicht irgendwie beistehen (vgl. TB: 457-461).

Für die Praxis benötigen Sozialarbeiter:innen für Thorben Buchholz auf jeden Fall Empathie und Neugier, womit er so etwas wie Offenheit meint (vgl. TB: 472-475). Irgendwie Reflexivität (vgl. TB: 476). Ihm würden natürlich viele weitere Schlagworte von diversen Leuten einfallen, die er nicht aufführt, weil es nicht von IHM kommen würden, sondern nur aus irgendwelchen Vorlesungen vor zwei Semestern (vgl. TB: 477-482).

Das Studium an der Hochschule bereitet ihn irgendwie nicht vor, einfach, weil es aus seiner Sicht ein „reines Ab-in-die-Verwaltung-Studium ist“ (TB: 355f.). „Also wenn [er sich] mit Kommiliton:innen [unterhält], sind das tendenziell auch eher, [er sagt] jetzt mal, eher ÄLTERE. (.) Und DA ist, eigentlich bisher schon, eigentlich relativ weit verbreitet, dass so der Kompetenzzugewinn EHER, ähm, sehr DÜNN ist“ (TB: 489-493), dies mag auch durch Corona und das Onlinestudium, die fehlende Möglichkeit Diskurse persönlich zu besprechen, jedoch würde er sagen, sein „Kompetenzzugewinn durch das Studium ist nahe Null“ (TB: 500f.). Vielleicht unterschätzt er seinen Kompetenzzuwachse, weil er Themen eher kritisch gegenübersteht (vgl. TB: 502-504), aber er glaubt, dass eine traditionelle Ausbildung besser wäre, wo man quasi permanent im „ECHTEN LEBEN teilnimmt und nicht irgendwie in irgendsoeiner akademischen Blase“ (TB: 508f.). Der Akademisierung steht er kritisch gegenüber, einerseits dem Fanboytum für Hiltrud von Spiegel und Burkhard Müller an der Hochschule Bremen, andererseits haben ihm Kollegen im Praxissemester erklärt, dass es auch Andere gibt als nur die zwei, insofern ist das Studium ein bisschen einseitig (vgl. TB: 512-519). Es kann jedoch auch daran liegen, dass er zu diesen beiden Schemas keinen Zugang hat (vgl. TB: 520f.). Im „GESAMTstudium/ das wo [er] am MEISTEN gelernt [hat], war das Semester, an dem [er] nicht an der Hochschule war, sondern in der Praxis“ (TB: 522-524). Für ihn ist es der Hochschule anzukreiden, dass sie hinnimmt, dass die städtischen Institutionen die Praxissemester ausbeuten (vgl. TB: 526-529). Ihm fehlt „im Prinzip REALES Handlungswissen. Was [er] aber NUR durch Praxis kriegen kann. [Er glaubt], die Hochschule kann [ihm] zum jetzigen (..) Zeit/ nichts mehr mitgeben, wovon [er sich] noch ernähren könnte, in dem letzten Jahr“ (TB: 551-554). Das

Hochschulstudium lässt ihm zudem „NULL Wahlmöglichkeiten“ (TB: 538), etwa beim Stundenplan oder um seinen Fokus auf Schulsozialarbeit zu vertiefen (vgl. TB: 535-543), statt eine Richtung vorzugeben, die irgendwie in der Verwaltung enden wird. Das Einzige, wo die Akademisierung Sinn macht, so ist es auch im Grundschullehramt, ist der finanzielle Gesichtspunkt (vgl. TB: 564-568). „Alles was mit dem Arbeitsleben zu tun hat, da [hält er] eine klassische Ausbildung für, ähm, (..) deutlich zuträglicher (.) für die spätere Kompetenz“ (TB: 569-571).

In der Gesellschaft werden Sozialarbeiter ein bisschen als Erzieher oder Kindergärtner gesehen. Die eigentlich nichts machen. Oft werden sie auch von anderen Professionellen mit Assistenzen verwechselt (vgl. TB: 582f.). Das kommt für Thorben Buchholz daher, dass es keine trennscharfen Linien gibt und es an jeder Schule anders war, an der er bereits war (vgl. TB: 586-588). Es glaubt auch nicht, dass in der Praxis etwa „dieses GEZIELTE methodische Arbeiten“ (TB: 591f.) etwa nach Burkhard Müller stattfindet, nach seinem Erfahrungswissen wird da eher am Menschen gearbeitet, statt alles „so FORMAL in so Tabellen und Schemas [zu pressen], das ist EIGENTLICH so die Amtsseite“ (TB:594-596). Er kann so „ad hoc nicht definieren, was IST das Arbeitsfeld eines Sozialarbeiters“ (TB: 598f.), weil es halt diffus ist und sich überlappt mit dem, was ein Erzieher macht, was ein Lehrer macht und halt irgendwie dazwischen, aber während deren Felder nicht so nah am Menschen sind, ist die Soziale Arbeit näher am Menschen und da ist er dann der Nachteilsausgleich (TB: 601-609).

8.5 Diskussion und Explikation anhand der Fallstudien

Nachfolgend werden habituelle sowie explizite Aspekte des Professionalisierungsprozesses anhand der Kategorien Wissen, Können und Haltung besprochen sowie diesen entsprechenden Vorstufen und Dispositionen, welche anhand ihrer Bedeutung als Anknüpfungspunkte oder Hindernisse für die Ausbildung von Professionalität diskutiert werden.

8.5.1 Biografisches Vorwissen und Wissen anhand der Fallstudien

Die biografischen Erzählungen lassen Rückschlüsse auf vorhandenes Vorwissen und eingeschränkt auch auf Wissen zu, welche als Anknüpfungspunkte für ein Bachelorstudium der Sozialen Arbeit gelten könnten. Hierbei wird der Begriff des Vorwissens großzügig ausgelegt.

Bei Sofia Fritz wird eine frühe und durch Interesse bewegte Beschäftigung mit Krankheitsbildern und Körperfunktionen dargestellt. Durch die Eltern erhält sie implizite Einblicke in den Gesundheitsbereich sowie sozialpsychiatrische Einrichtungen, also Vorkenntnisse zu Strukturen und Organisationslogiken, in denen sie ihr Praxissemester nun absolvieren möchte. Auch hat sie sich in der Oberstufe Wissen angeeignet, indem sie Psychologie wählte. Außerdem hat sie sich Wissen über Feminismus, Sexismus und Homophobie angeeignet und auch für ihre

mündliche Abiturprüfung aufbereitet, so dass hier ein vorwissenschaftliches Vorwissen zu soziologischen Themen und Diversität vorlagen. Das familiäre Thema Alkoholabhängigkeit arbeitet sie im Rahmen des Studiums auf.

Ein Vorwissen zu Hilfesystemen der Sozialen Arbeit findet sich bei Thorben Buchholz, der aus zwei Heimaufenthalten implizites Vorwissen der Klient:innenperspektive hat und außerdem seine Schullaufbahn als katastrophal erlebte. Da Systeme sich hinter der Latenz verbergen, solange sie funktionieren, hat Thorben Buchholz durch diese Konflikte vermutlich die Grenzen der Systeme und deren Funktionsprobleme erfahren können. Dies erlangt besondere Relevanz, da er nach dem Studium in der Schulsozialarbeit arbeiten möchte. Erweitert wird sein implizites Vorwissen dadurch, dass seine Frau als Sonderpädagogin zunächst die Systemperspektive der Schule und darin das Spannungsfeld von Regellehrkräften und Sonderpädagog:innen sichtbar macht und ihn implizit für die systemischen Unpassbarkeiten sensibilisiert. Hier wurden vermutlich basale Formen des Erfahrungs- und Organisationswissen vermittelt.

Auch Kevin Gehlert hat implizites Vorwissen aus therapeutischen Settings, die er als Klient kennen lernte und deren Abläufe er en passant erwähnt. Da einer seiner besten Freunde Soziale Arbeit an der Universität in Vechta studiert hat, erfährt er die Entwicklung von dessen Beratungskompetenzen und führt diese im Nachhinein auf Fachwissen zurück. Dagegen zeigt sich bei Thorben Buchholz, wie unbewusst die schulische Sozialisation wirkt. Das Vorwissen über schulische Kontexte wird aus Schüler:innensicht inkorporiert und wird tendenziell unsichtbar und kritikimmun. Schulwissen ist eine gesellschaftliche Vorbedingung für eine Hochschulzugangsberechtigung und steht durch seine enge Verknüpfung mit dem Schüler:innenhabitus zwischen Wissen und Können.

Kevin Gehlert bringt von der Bundeswehrfachschule soziologisches und psychologisches Wissen mit, welches jedoch keine praktische Ausrichtung hat. Durch zwei Semester im Lehramtstudium und die Ausbildung zum Kinderpfleger könnten bei Thorben Buchholz basale pädagogische Wissensbestände vermutet werden.

Erwähnt wird auf Ebene des professionellen Wissens aktuell vor allem rechtliches Fachwissen, was auch der Situation im Praxisdilemma geschuldet sein kann, da dort das Sozialrecht und das Arbeitsbündnis gegenüberstehen. Dennoch ruft Kevin Gehlert als dualer Student auch explizites Organisationswissen auf.

8.5.2 Biografische Vorkenntnisse und Können anhand der Fallstudien

Zunächst treten im Alltag verborgene Sozialkompetenzen in allen Erzählungen auf. In ihrer Schulzeit kann Sofia Fritz das Frisieren als Medium nutzen, um mit Schüler:innen in Kontakt

zu treten. Thorben Buchholz berichtet, Konflikte im Heim erfolgreich vermieden zu haben.

Daneben finden sich Vorkenntnisse der eigenständigen Wissenserweiterung. Thorben Buchholz beschäftigt sich unter anderem mit Bildungswegen und findet auch bei sich ändernden Bedingungen weitere Anschlüsse. Sofia Fritz eignet sich das Frisieren mittels YouTube-Videos an, was entweder basale Fähigkeiten der Wissenstransformation oder zumindest mimetischen Beobachtens vermuten lässt.

Es finden sich Vorstufen von Reflexivität und dem relativierenden Umgang mit Wissen und Können. Sofia Fritz kann benennen, dass ihre Kindheit nicht archetypischen Charakters war und legt dar, wie sie die Ratschläge der Freundin aus dem Abitursjahrgang nachvollziehen und für diese subjektiv als richtig verstehen konnte und wo neben den Gemeinsamkeiten auch die Unterschiede lagen. Sie benennt teils bewusst, teils unbewusst ihre Parallelen zur Mutter und zum Vater. Auch werden Formen alltäglicher Unterstützung in der Peer Group in einer Krisensituation transformiert, um die Mutter zu unterstützen. Sie beschreibt, dass die theoretische Betrachtung von Themen ihr hilft, sich zu distanzieren, was sie auch als üblichen Umgang ihres Vaters mit Problemen beschreibt. Im Studium stellt sie fest, dass ihr dies den nötigen Abstand ermöglicht. An Kevin Gehlerts Darstellungen zeigt sich, wie die Erlebnisse und Vorkenntnisse aus der ersten Ausbildung sowie der Bundeswehrlaufbahn in sein jetziges Studium einfließen.

Es liegen Vorkenntnisse der Selbstbeschreibung, Selbstbehauptung und Kritikfähigkeit vor. Sofia Fritz hat sich mit Themen wie Alltagssexismus und Homophobie auseinandergesetzt und diese Themen in ihrem Umfeld aktiv aufgearbeitet. Kevin Gehlert kann sein Handeln als Berufssoldat kritisch betrachten, ohne dabei in eine dualistische Deutung zu geraten. Thorben Buchholz übt Kritik am Schulsystem und will deshalb dort arbeiten. Es kann insgesamt zudem vermutet werden, dass die Schullaufbahn durch hidden curricula ein Können erzeugt, welches bleibt, auch wenn die Lerninhalte an sich vergessen sind und insgeheim vorausgesetzt wird.

In den Darstellungen sind Hinweise auf sich entwickelnde Nähe-Distanz-Verhältnisse zu finden. Beispielsweise kann Kevin Gehlert seine Erfahrungen als Berufssoldat akzeptieren und als wichtige Erkenntnisgrundlage begreifen. Bei Sofia Fritz zeigt sich ein beginnender Prozess eine distanzierte Haltung zum Umgang der Mutter mit Alkohol und dessen Auswirkungen auf sie selbst zu finden und eine akzeptierende Haltung gegenüber der Mutter einzunehmen. Und dass sie sich zum Selbstschutz der Situation entzogen und eine stabilisierende, räumliche Distanz aufgebaut hat.

Praktische Vorkenntnisse liegen bei Thorben Buchholz vermutlich aus den Praktika im Verlauf der Ausbildung zum Kinderpfleger vor, diese werden jedoch nicht benannt, jedoch die eher

negativ erlebten Praktika in der Schulsozialarbeit. Auf ihr Vorpraktikum geht Sofia Fritz im gesamten Interview nicht ein und stellt dar, über keine Praxiserfahrung zu verfügen. Dagegen erwähnt Kevin Gehlert sein Vorpraktikum, obwohl dies für das duale Studium keine Voraussetzung ist. Hier könnten Anknüpfungspunkte vermutet werden, obwohl er selbst vor allem eine Festigung seiner Haltung darin verortet. Außerdem berichtet er vom Assessmentverfahren des öffentlichen Arbeitgebers und einer darin eingelassenen rollenspielerischen Gesprächssituation. Es könnte auch vermutet werden, dass dieses Gespräch, der eigene Erwartungsdruck und der zunächst ungewisse Ausgang des Bewerbungsverfahrens eine Krise darstellte.

Außerdem bringt Kevin Gehlert eine abgeschlossene Berufsausbildung als Fachkraft für Lagerlogistik, die Grundausbildung als Soldat sowie seine Laufbahnfähigkeiten als Unteroffizier und stellvertretender Einheitsführer sowie Ausbildungskompetenzen mit ins Studium, also zumindest rudimentäre didaktische und pädagogische Vorkenntnisse in fachfremder Form. Zudem hat er dort gelernt, sich als selbstwirksame Persönlichkeit und nicht länger als Betroffener einer schweren Jugend wahrzunehmen und selbstbewusst Verantwortung zu übernehmen.

Durch den eigenen Werdegang hat Thorben Buchholz auch Erfahrungen mit Bildung auf dem zweiten Bildungsweg, Weiterbildungsmaßnahmen, Berufswechselferspektiven sowie der Arbeit in der IT-Branche, vermutlich inklusive einiger Fähigkeiten die auch in der zunehmend digitalisierten Sozialen Arbeit in den nächsten Jahrzehnten eine Relevanz entfalten könnten. Diese Kenntnisse sind biografisch und persönlich, könnten jedoch professionalisiert werden.

Einige ihre biografischen Kompetenzen bezieht Sofia Fritz teilweise konkret auf die Soziale Arbeit, was in den anderen beiden Interviews eher indirekt stattfindet.

8.5.3 Biografische Dispositionen und Haltungen anhand der Fallstudien

Verschiedene Ereignisse können als Dispositionen für Haltungen betrachtet werden. Als Betroffene Sozialer Arbeit haben Thorben Buchholz und Kevin Gehlert bereits implizites Wissen. Thorben Buchholz schließt daraus, wie Soziale Arbeit nicht sein sollte. Neben seiner Kritik am intransparenten Handeln der als Erzieher bezeichneten Fachkräfte, kritisiert er auch Autoritäten und das Amtshandeln. Als Berufssoldat durfte Kevin Gehlert nicht auf die Hilfsbedürftigkeit Geflüchteter eingehen, so dass seine Rolle dort ihn in einen Gewissenskonflikt führte. Er setzte sich dort mit den Aufgaben der freiwilligen Helfer:innen auseinander. Sofia Fritz bearbeitete dagegen die sozialen Probleme der Eltern und verknüpft ihre Motive auch stark mit familiären Werten, hat den Berufen der Eltern jedoch auch die Haltung entlehnt, auf der Sachebene zu trennen und einfach den Job zu machen.

Für Sofia Fritz scheidet zuletzt eine Karriere im Profisport in Folge ihrer Beschäftigung mit

feministischen Themen aus, da dort bei gleicher Leistung erhebliche Unterschiede bei der finanziellen Anerkennung bestehen. Dagegen erscheint es ihr nicht als Besonderheit, dass die Mutter ihre Arbeit aufgeben konnte oder dass der Vater sowieso arbeitete. Auch thematisiert sie im Interview nicht die Asymmetrie der elterlichen Berufe und ihrer eigenen künftigen Tätigkeit als Sozialarbeiterin, worin sie die hidden gender structure im Vollzug reproduzieren würde. Wenngleich sie dort Themen wie soziale Ungleichheit, Feminismus und Gewalt gegen Frauen bearbeiten will.

Sofia Fritz distinktiert sich, dass sie den Traum Visagistin nicht weiter verfolge, da sie ja ein Abitur gemacht habe. Außerdem distinktiert sie sich mit Bezug auf Distinktionspraktiken ihrer Kommiliton:innen, welche die Feldregeln überbetonen und beruft sich zur Legitimation auf eine Freundin, welche auch bereits Sozialarbeiterin ist und das locker sehe. Fraglich ist, inwiefern sie auf diese Überbetonungen weniger angewiesen ist, da sie im Verhältnis zu vielen ihren Kommiliton:innen keine Bildungsaufsteigerin ist. Außerdem sprechen sie und Kevin Gehlert sich eine Reife zu, über die nicht alle Kommiliton:innen verfügen. Hier distinktiert sich Thorben Buchholz, ohne explizit von Reife zu sprechen, da er sich und den älteren Studierenden eine Deutungshoheit zuschreibt, da diese wissen, dass der Kompetenzzugewinn durch ein Studium der Sozialen Arbeit sehr dünn ist. Zumindest für ihn „nahe Null“ (TB: 500f.).

Wenn Sofia Fritz von ihrer beruflichen Zukunft als Sozialarbeiterin erzählt, erlebt sie bei der Generation ihrer Eltern, dass diese es als etwas Gutes sehen, wohingegen die Gleichaltrigen Soziale Arbeit nicht für einen geeigneten Karriereweg halten, um zu Geld und sicherer Beschäftigung zu gelangen. Dennoch ist sie überzeugt, auf jeden Fall immer einen Job zu finden. Wiederholt erwähnt auch Thorben Buchholz, dass die Soziale Arbeit nicht lukrativ ist, er sich jedoch mehr Lebensqualität im Vergleich zu seinem vorherigen IT-Job verspricht. Kevin Gehlert geht davon aus, dass er durch das breit aufgestellte Studium viele Arbeitsfelder für sich verfügbar machen kann, betrachtet jedoch die Frage des Gehalts anhand seiner Erfahrung, bei einer 60-Stunden-Woche 1200 € zu verdienen.

Professionelles Handeln bedarf für Sofia Fritz eines juristischen und psychologischen Grundwissens. Außerdem will sie auch soziale Folgeprobleme einbeziehen. Und die Themen in einer verständlichen Sprache besprechen. Die Vertrauensbasis ist für sie die Grundlage der Arbeit. Methodisches Wissen der Arbeit mit Einzelnen und Gruppen muss sie nicht in- und auswendig kennen, sondern sich in der Praxis erproben. Bei ihr zeigt sich, dass sie dem methodischen Wissen zunächst eine Nebenrolle einräumt und dieses zeitlich dem Beziehungsaufbau nachordnet und vermutlich diese Elemente als atheoretisch vermutet. Kevin Gehlert verortet sich bereits

als Mitarbeiter des Sozialamts und reflektiert die verschiedenen Ansprüche an ihn und berücksichtigt auch die Perspektive des Kostenträgers. Für ihn ist das Praktische aus dem Studium kaum wegzudenken, da er beispielsweise die Notwendigkeit rechtlicher Kenntnisse für seine Arbeit als Handwerkszeug hervorhebt und betont, dass jede Handlung begründet sein muss. Dabei dienen Absprachen und Dokumentation für Kevin Gehlert auch einer lückenlosen Betreuung, etwa im Fall von Krankheit oder Urlaub. Thorben Buchholz, der Soziale Arbeit auch als Betroffener erlebte und hier auch Erlebnisse des inkonsequenten Umgangs mit Erkenntnissen darstellte, verortet jegliche Kontrollaspekte der Sozialen Arbeit als Verwaltungsaufgaben zu den öffentlichen Arbeitgebern und zeichnet eine Soziale Arbeit, die eher mit Zielen und Mitteln der sozialen Bewegungen agiert. Er erkennt die exkludierenden und exklusionsverwaltenden Eigenschaften der Sozialen Arbeit und könnte diese unwillentlich dadurch reproduzieren, dass er sich als Nachteilsausgleich für einzelne Betroffene betrachtet, denen er dann helfen möchte, statt das Schulwesen oder die Soziale Arbeit selbst zu verändern, deren Theoriebildung und Akademisierung er als für die Praxis unnötig erachtet. Kevin Gehlert hält das akademische Wissen zwar für übermäßig und eher in die Breite orientiert statt in die Vertiefung, jedoch nützlich für künftige berufliche Weiterentwicklungen. Ein Nachteilsausgleich verweist doch gerade auf die Tatsache, dass die individuelle Verfassung gegenüber einem System zu einem Nachteil führen kann. Bei Sofia Fritz zeigt sich eine Helfer:inmotivik, welche sie in die Latenz zu verschieben versucht, indem sie sagt, sie wolle nicht allen Menschen helfen, jedoch zumindest EINEM. Kevin Gehlert möchte jungen Menschen helfen, indem er sie in solchen Situationen berät, in denen er selbst Beratung gebraucht hätte.

In der Bearbeitung des Praxisbeispiels zeigt sich bei Thorben Buchholz, dass er explizit keine Gesetze, Organisationsstrukturen oder andere Rahmen benennt und dennoch das System als Quell des sozialen Problems konstruiert und sich als den Nachteilsausgleich. Einen Dualismus.

Das Studium scheint für Thorben Buchholz ein Zertifizierungsprozess und kein ein Ort der Persönlichkeitsentwicklung oder -formung zu sein. Die Hochschule Bremen hält er dabei für eine Komplizin der Ausbeutung von Anerkennungspraktikant:innen und erklärt, dass dort ein „reines Ab-in-die-Verwaltung-Studium“ (TB: 355f.) verfolgt werde. Dem widersprechen Aussagen des früheren Vorsitzenden der Studiengangskommission und Studiendekans Holger Kühl, der die Relevanz des generalistischen Studiums an der Hochschule Bremen bekräftigte und dafür das Beispiel der Schulsozialarbeit wählte, einerseits als inhärent interprofessionelles Arbeitsfeld und andererseits weil dies der Breite der Problemlagen der Schüler:innen entspricht (vgl. Kühl 2015: 12). Auch die Kritik der Ausbeutung im Praxissemester übersieht, dass etwa

die Bremer CDU bereits in einer kleinen Anfrage (Bremische Bürgerschaft, Drucksache 20/1142) die unbezahlten Praktika der Sozialarbeiter:innen in Einrichtungen des öffentlichen Diensts kritisch hinterfragt hat und dass das derzeitige rot-grün-rote Bremer Regierungsbündnis künftig eine Vergütung des Praxissemesters in der Sozialen Arbeit für den öffentlichen Dienst vorsieht (SPD 2022: o.S.). Insofern wird hinter der Kritik keine inhaltliche Beschäftigung mit diesen Themen vermutet, sondern ein Aufbau von orientierenden Dualismen, etwa in der Form von Hochschule vs. Praxis, Schulsozialarbeit vs. Verwaltung. Dafür beruft sich Thorben Buchholz auf erfahrene Kolleg:innen aus der Praxis, deren Deutungsmacht er als verbindlich anerkennt, wenn diese ihm sagen, dass Hiltrud von Spiegel und Burkhard Müller nicht für die Praxis relevant sind. Dass die Praxisanleiter:innen nicht methodisch arbeiten, lässt ihn schließen, dass Theorien und Methoden nicht relevant sind. Interessanterweise zieht er wiederholt Parallelen zum Grundschullehramt, welches er als unterbewertet und unzureichend ausgestattet empfindet, dessen Akademisierung er jedoch nur in Bezug auf finanzielle Aufwertung angemessen empfindet. Tatsächlich bestehen weiträumige Parallelen, jedoch ließe sich die hohe Verantwortung bei der erziehenden Arbeit mit besonders jungen Menschen auch dorthin argumentieren, dass gerade dort hohe gesellschaftliche Relevanz besteht und eine professionalisierte Pädagogik notwendig wird (vgl. Makrinus 2013). Zwar erkennt er Exklusionsmechanismen in der Praxis und hinterfragt dort die pädagogischen Ansätze, spaltet dies jedoch sofort als Eigeninteressen der Stadt Bremen ab. Er beklagt die diffusen Grenzen der sich überlappenden Professionen an Schulen und deren unklare Aufgabenverteilung, und sieht seine Rolle als künftiger Sozialarbeiter irgendwo zwischen Lehrer:innen und Erzieher:innen, nur näher am Menschen. Eventuell also eine seine Position relativierende Hierarchisierung. Allerdings beginnt die Entwicklung einer professionellen Identität stets mit einer zunächst unscharfen Abgrenzung zu anderen Berufsgruppen (vgl. Harmsen 2014: 58). Grundsätzlich erkennt er Probleme, welche vermutlich tatsächlich teils auf die Macht- und Staturebene verweisen, wäre also im Vorstadium dazu legitime Kritik zu üben und selbst auf Innovationsschübe in der sich etablierenden Schulsozialarbeit hinzuarbeiten. Eventuell reproduziert er stattdessen habituell die Verhältnisse, in denen seine Praxisvorbilder auf ihre Arbeitsfelder treffen und darin auch deren Passungsprobleme. Durch seine Abspaltung des Akademischen, des Professionellen sowie des Amtshandelns kann er einerseits keine professionelle Identität entwickeln und macht Lösungen für die erkannten Probleme unzugänglich. Seine Aussage, er halte eine duale Ausbildung im echten Leben für geeigneter und er habe durch das Studium keine neuen Kompetenzen erlangt, mit Ausnahme des Praxissemesters, könnte darauf hinweisen, dass er die Ambivalenz seiner Erlebnisse in der

Praxis, der eigenen Biografie und die Fremdzuschreibung seitens des Bildungssystems zu integrieren versucht. Vielleicht nimmt er an, dass in einer Ausbildung im echten Leben diese Diffusion nicht eingetreten wäre. Zumindest verbleibt er in seiner diffusen Haltung, dass er schon in der Grundschule dafür sorgen wolle, dass die Kinder auch danach noch Bock auf Schule haben. Der Schule will er treu bleiben, erklärt er, davon können die Verwaltungsaufgaben ihn nicht abbringen. Deshalb will er versuchen im Einzelfall ein Nachteilsausgleich zu sein. Da die sozialen Probleme dadurch nach außen hin unsichtbar bleiben können, dient so ein personifizierter Nachteilsausgleich auch der Autopoiesis und Hysteresis des Bildungssystems.

8.6 Abschließende Erkenntnisse aus den Fallstudien

Übergeordnet zeigt sich für diese drei Darstellungen, dass Themen der Sozialen Arbeit, wie Alkoholismus, Berufsperspektiven, Schulschwierigkeiten und Lebenskrisen, teils auch in Form der Selbstbetroffenheit und teils in Form des Auftretens im Herkunftsumfeld schon vor dem Studium auf die Biografie wirkten. Die Alltäglichkeit der Sozialen Arbeit wurde dabei frappant.

In den Interviews zeigten sich habituelle Strukturen in Form von Sprachduktus, Betonungen und auch den Begründungen. Bei Sofia Fritz zeigten sich verinnerlichte Haltungen, welche sie ihren Eltern zuschreibt, das theoretische Herangehen des Vaters oder das Trennen zwischen Arbeit und Gefühlen bei der Mutter. Thorben Buchholz umgibt sich eher mit älteren Kommiliton:innen, deren kollektive Übereinstimmung er als legitimierte Wirklichkeit interpretiert und distinguert sich von den jüngeren Studierenden, bei denen sich weniger herumgesprachen hat, vom Studium kaum einen Kompetenzgewinn erwarten können. Er beantwortet die Fragen als Praktiker, was für ihn einen Gegensatz zu den Akademiker:innen und dem Amt darstellt.

Insgesamt scheint sich Annahmen des Forschungsstands im Abschnitt 7.1 anhand der Fallstudien zu bestätigen, wenn etwa die Zertifizierung von Selbst- oder Fremdzuschreibungen verfolgt wird. Und dass Personen mit Vorerfahrung im pädagogischen Bereich die Theoriebezüge eines Studiums als abgehoben und für die Praxis irrelevant einschätzen. Dabei zeigt sich bei Thorben Buchholz, der Aspekte der Schulsozialarbeit kritisiert, dass dort wirkende Fremdzuschreibungen, eine Rollendiffusion sowie der fehlende Methodenbezug als Merkmal einer wirklichen Praxis inkorporiert wurden, so dass nicht mehr hinterfragt werden kann, ob hier Institutionen des Bildungssystems wie Schule und Schulsozialarbeit strukturell oder mittels einer kollektiven Hysteresis dafür sorgen, dass einzelne Sozialarbeitende sich als personifizierter Nachteilsausgleich einbringen müssen und damit eben jene Effekte stabilisieren. In diesem Sinne wird das Studium vermutlich als Zertifizierungsprozess betrachtet und eine traditionelle duale Ausbildung idealisiert. Dahinter könnte ein Konzept von Auszubildungsabsolvent:innen

als Produkte stehen, die per Abschluss fertig sind. Dies würde den im Studium zu entwickelnden Kompetenzen entgegenstehen, sich im späteren Berufsalltag eines professionalisierungsbedürftigen Berufs wie Sozialer Arbeit kritisch und selbstständig zu hinterfragen und weiterbilden zu können. Auch die Kritik an Verwaltung scheint ideologisch, da auch Erzieher:innen und Lehrer:innen heute vermehrt Verwaltungsaufgaben erfüllen müssen, Kontrollaufgaben ohnehin, und andererseits die Aufgaben der Sozialen Arbeit bereits historisch nicht von ihrem Mandat der Kontrolle abgelöst werden konnten und sie seit jeher neben der Exklusionsbegrenzung auch gerade diese Exklusionsverwaltung inne hatte (vgl. Kleve 2007: 164). Diese Funktionen in den Handlungen zu reflektieren, etwa in der Schulsozialarbeit, würde jedoch eine analytische und theoretische Beschäftigung damit voraussetzen. Nur so kann die Profession aufgefordert werden, im Interesse der Betroffenen Abhilfe zu organisieren. Insofern macht Thorben Buchholz relevante Erfahrungen, hinterfragt jedoch nicht das Paradoxe, sondern belässt es in der Diffusion und entscheidet sich unpragmatisch für eine Seite des Spannungsfeldes. Im echten Leben Erfahrungen zu sammeln und dort mimetisch die bestehende Praxis zu erlernen, wird hier als die tatsächliche Initiation und Qualifikation für die Soziale Arbeit betrachtet. Differenzierter ist dies bei Kevin Gehlert zu beobachten, der zwar auch davon ausgeht, dass das Bilden von Netzwerken und die Inkorporation von eigenem und organisationalem Erfahrungswissen einen nächsten Schritt der Entwicklung bedeutet und dass das Studium nicht die Ausbildung abschließt, der jedoch eindeutig etwa die Wichtigkeit des Umgangs mit Gesetzen und die Notwendigkeit von psychologischem und soziologischem Fachwissen einbezieht und einen wissenschaftlichen Habitus als Grundlage sieht, auch um erst einen sensiblen Blick für soziale Themen zu entwickeln. Dennoch war beachtenswert, dass Kevin Gehlert auf die Frage nach dem Studium zunächst ausschließlich auf die Praxisanteile einging.

Bezogen auf den akademischen Habitus zeigte sich, dass bei den Berichten über Soziale Arbeit als Praxis und beinahe durchgängig in den biografischen Erzählungen auf gendersensible Sprache und Formulierungen verzichtet wurde, wohingegen in Bezug auf das Studium und die Hochschule doch häufig gendersensible Bezeichnungen vorkamen. Wobei Thorben Buchholz häufig von *Schüler und Schülerinnen* sprach, was im Schulwesen eine formelhafte Bezeichnung für Schüler:innen darstellt und durch seine Binarität gegenüber der hochschulüblichen Nutzung von Begriffen zur Inklusion aller sozialen Geschlechter abweicht.

Zum Praxisdilemma beriefen sich alle drei Interviewten auf das Vertrauen und machten dieses zu einer der Grundlagen der Zusammenarbeit. Sie erkannten das Arbeitsbündnis als wichtigen Rahmen der Zusammenarbeit. Es wurden dabei auch rechtliche Aspekte in relativierender Sicht

hinzugezogen und jeweils eine reflexive Antwort gewählt, in der teilweise auch weiteres Wissen Einzug fand, etwa in Form der Abwägung von Dynamiken und Gesprächsverläufen. Einig schienen sich die Interviewten darin, dass das Verhalten der Anleiterin nicht angemessen war, ohne zumindest das Gespräch mit den Eheleuten zu suchen. Indirekt gingen die Interviewten vermutlich davon aus, sich als Kolleg:innen zu verhalten, da die Machtasymmetrien der Anleiterin-Anerkennungspraktikant:in-Beziehung nicht thematisiert wurden.

Anhand von Thorben Buchholz' Weg in die Schulsozialarbeit, zeigt sich, auf welche Weise der institutionalisierte Lebenslauf, biografische Erfahrungen sowie die rollenspezifischen Selbst- und Fremdbestimmungen als Studierender, Praktikant, als Partner einer Lehrerin und als ehemaliger Schüler mit Exklusionserfahrungen, interdependent seine eigene Professionalisierung rahmen, ihm dadurch Möglichkeiten eröffnen und zugleich verwehren.

Vorbilder nehmen in verschiedenen Ausprägungen eine Rolle ein, ältere Geschwister, beste Freund:innen, YouTuber:innen, Kommiliton:innen und spezifisch Sozialarbeiter:innen aus der Praxis schaffen einerseits eine Sensibilität für Themen, jedoch auch bereits Vorselektionen, welches Wissen und Können in der Praxis relevant sein würde. Bei Sofia Fritz ist zu sehen, dass ein Gesprächsbeitrag einer Sozialarbeiterin in einer Dokumentation, deren künftiges Berufsziel auf die Arbeit in einem Frauenhaus festgelegt hat und auch seit drei Jahren stabil verfolgt wird. Bei Kevin Gehlert zeigen sich dagegen Parallelen zum Bruder auf, was den Zeitpunkt des Auszugs und das Nachholen des Schulabschlusses betrifft, wobei er auch aus dessen Fehlern gelernt haben will. Bei Thorben Buchholz erscheint die Klassenlehrerin in der Kinderpflegerausbildung eine Vorbildfunktion zu erfüllen, wohingegen die Erzieher:innen aus der Zeit seiner Jugendhilfemaßnahmen und seine Schulerfahrungen ihm eine antagonistische Vorbildfunktion zu erfüllen scheinen, eine ex negativo Definition seiner Rolle.

9. Fazit

In dieser Arbeit wurde dargestellt, dass die Notwendigkeit zielgerichtete Lebenslaufentscheidungen zu treffen, eine Ergebnisse des Prozesses der Moderne ist. Und dass dies in den ambivalenten, spätmodernen Verhältnissen zunehmend institutionalisiert und auch potenziell krisenhafter wird. Die Biografie bewältigt dabei die Entscheidungszwänge innerpsychisch und die Begründungszwänge kommunikativ durch Sinngebung. Insofern konnte auch die hohe Interdependenz von institutionalisiertem Lebenslauf und subjektiven Biografien aufgezeigt werden.

Die Funktionsweise spätmoderner Biografien konnte so herausgearbeitet werden, dass diese als Form der Selbstkonstruktion die Verortung der bio-psycho-sozialen Verfasstheit der bisherigen Entscheidungen sowie der gesellschaftlichen Möglichkeiten, Grenzen und Widerfährnisse

verinnerlicht und diesen Zustand aus einer Perspektive der Person-in-Umwelt zu bewältigen hilft. In diesem Sinne integriert sie Formen des Fantasiewissens (vgl. Pommrenke 2014: 311) zur Restauration des Orientierungsmangels aufgrund des Fehlens der Meta-Narrative. Die Biografie erzeugt eine narrative, subjektive kausaldeterministische Version der Person-in-Umwelt-Perspektive, welche das Verinnerlichte und die System-Innensicht als Struktur abbildet und sie als Heuristik für die Planbarkeitsillusion der Zukunft verfügbar macht. Mittels Sinnzuschreibungen wird die eigene Person darin auch idealisiert, ideologisiert und verortet, gerade weil das den symbolischen und sachlichen Verhältnissen der Gesellschaft entspricht, welche auf der Sachdimension die Differenz von Entscheidungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten hervorbringt. Die Biografie konnte als stets bloß vorläufig gültige Integrationsfigur des historisch-spezifischen Person-in-Umwelt-Verhältnisses und zugleich als Ausdruck der Sinn- und Wertorientierungen desselben historisch-spezifischen Subjekts dargestellt werden. Dadurch kann die Relevanz von Biografie für biografische Diagnostik in praktisch allen Feldern der Sozialen Arbeit bestärkt werden. Die Soziale Arbeit kann im Biografischen vor allem mit der Kontingenz arbeiten, dass Lebenssituationen und deren Entstehungszusammenhänge einerseits anders bewertet werden können, andererseits auch anders hätten verlaufen können.

Da Biografie auch bei Fachkräften unhintergebar wirkt, wurde hier dargestellt, inwiefern Professionalisierung das Biografische begrenzen oder konstruktiv transformieren kann. Und dass zugleich die Professionalisierung durch Biografisches begrenzt wird. Dafür konnte aufgezeigt werden, dass Professionalisierung eine Selbstdistanzierung bezeichnet. Und da das Biografische insbesondere im Habitus weiterwirkt, stellen sich Biografie und Professionalisierung realiter als Spannungsfeld dar. In diesem ermöglicht die Fähigkeiten zur Selbstdistanzierung situativ angemessenes, methodisches Handeln. In den Interviews wurden Themen oder Zielgruppen erkennbar, bei denen sich Biografisches stärker auswirkt. Insofern ist bei Professionalität von einer Standortabhängigkeitskomponente auszugehen, je nachdem in welchem Feld, mit welcher Gruppe und welcher spezifischen Person kommuniziert wird.

Für die Entwicklung von Professionalität konnte aufgezeigt werden, dass Biografie nicht nur eine Disposition ist, sondern eine Ressource sein kann. Insbesondere wenn die Curricula diese als Potenzial für professionelle Entwicklung fruchtbar machen. Dafür könnten im Rahmen der Module die subjektiven biografischen Ereignisse und Krisen aufgearbeitet oder auch zugespitzt werden, was auch eine Frage der Zumutbarkeit aufwirft. Es zeigte sich, in Anbetracht früherer Forschungen zu Professionalisierungsprozessen im Studium, dass die Curricula in den letzten Jahrzehnten bereits sukzessive um wissenschaftliche und methodische Inhalte angereichert

wurden. In Zukunft könnte eine stärkere Subjektorientierung in die Curricula einfließen, um Selbstdistanzierung, Krisen als Chancen sowie Habitussensibilität zu fördern. Das paradoxe Momentum akademischer Selbstdistanzierung und biografischer Aufarbeitung referiert auf eben jene Spannungsfelder und Paradoxien des professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit an sich. Studierende könnten situativ erleben, wie es Betroffenen der Sozialen Arbeit ergeht.

Deutlich zeichnete sich auch die Wirkmacht von Vorbildern ab, welche im Rahmen des Praxissemesters oder bei außercurricularen Aktivitäten angetroffen wurden. Dies widerspricht nicht der Vermutung, dass potenziell auch Lehrende oder Besucher:innen aus der Praxis Vorbilder für die professionelle Identität im Rahmen des Studiums sein können.

Auch die Relevanz einer entwickelten professionellen Identität konnte analytisch und an den Falldarstellung herausgestellt werden, da ein Defizit an Identitätskohärenz potenziell durch Integration von Stereotypen oder Klischees korrigiert wird. Dies bestärkt Kaminskys Argumente für eine Professionsethik, welche diese Identität auch anderen Institutionen vermittelt und dadurch den Rahmen für Fremdzuschreibungen reduziert. Sie argumentiert auch dafür, dass die Soziale Arbeit mit einer eindeutigen Identität ein eigenes und gesellschaftlich legitimierbares Aufgabenfeld beanspruchen könnte (vgl. Kaminsky 2018: 110) und dadurch andere gesellschaftliche Institutionen um ihre fachlichen Perspektiven ergänzen könnte, statt diesen bloß als externe Problembewältigungsinstanz zur Verfügung zu stehen (vgl. Kaminsky 2018: 111).

In den Interviews wurde seitens der Studierenden Kritik an der Ausgestaltung des Studiengangs an der Hochschule Bremen geäußert. Diese fiel ambivalent aus. Es wurde der Fokus auf Verwaltungstätigkeiten bemängelt, daneben sowohl eine sehr breite, aber auch eine sehr enge Auswahl an Theorie- und Arbeitsfeldbezügen. Unabhängig von den einzelnen Kritikpunkten, welche meist reflektiert und relativiert wurden, kann eine Kritik an Strukturen zunächst als relevante Kompetenz für angehende Sozialarbeiter:innen verstanden werden, diese sollte im Sinne eines professionellen Habitus jedoch weder Selbstzweck noch kritikimmun sein. Es darf und sollte durchaus hinterfragt werden, inwiefern ein derartiger professioneller Habitus beispielsweise auch in die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit verstrickt ist (vgl. Kubisch 2014: 109) und Distinktionspraktiken befördert. Beispielsweise könnten Begriffe wie Empowerment oder Ressourcenorientierung strukturell verschleiern, wie den Eingeschränkten der Gesellschaft die Verantwortung für das Unverantwortbare zugeschoben wird (vgl. Böhnisch 2021: 27).

Es wurde gezeigt, wie soziale Skripte den Praxiseintritt ermöglichen und dabei das implizite, atheoretische Wissen der Organisationen und die Feldregeln vermitteln, sensu lato deren orientierende Wertesysteme, an denen der Habitus der Professionellen sich orientiert. Da sich nun

derjenige Habitus im Feld etablieren kann, der die inhärenten Regeln bereits verinnerlicht hat und über das entsprechende Kapital verfügt, ließe sich durchaus weiter untersuchen, inwiefern auf einer hegemonialen Ebene der professionelle Habitus der Praxis mit den idealisierten bis realutopischen Überlegungen aus der akademischen Sphäre kompatibel ist. Aber auch, ob er es überhaupt sein muss, wenn von verschiedenen Funktionsbereichen ausgegangen wird.

Studierende bringen eine Motivation in ihr Studium mit, welche darauf zu wirken scheint, inwiefern Entwicklungsaufgaben in Eigenverantwortung wahrgenommen werden. Dabei konnte anhand einer Falldarstellung gezeigt werden, dass das Ziel ein Zertifikat für den Berufseintritt zu erwerben sowie die Annahme bereits alles Relevante bereits zu können, sich auf die Investitionen im Rahmen der Selbstlernorte auswirken. Diese Rahmung führte vermutlich zur selbsterfüllenden Prophezeiung, dass im Studium keine neuen Kompetenzen erlernt werden könnten. Es könnte alternativ vermutet werden, dass dort eine Erziehung zur Professionalität erwartet wurde, eine Art mechanisches Lehren, wonach die Forderung der Lehrenden eigenverantwortlich zu Lernen als Minderleistung oder Arbeitsverweigerung interpretiert wurde. Ein Bachelorstudium ohne Anwesenheitspflicht stellt zunächst einen geschützten Ort dar, an dem neue Teilidentitäten erprobt werden können. Zudem ist es ein Ort, an dem ein Zertifikationsprozess stattfindet. Insofern beeinflussen Faktoren wie Motivation und Biografie, inwieweit das Studium einen Zertifikaterwerb oder eine Selbstentwicklung ermöglicht. Selbstdistanzierung ist jedoch nicht ex cathedra anzuerziehen, sondern setzt einerseits subjektive Bereitschaft und andererseits entsprechende Gelegenheiten voraus, die hier Krisen genannt wurden und an denen sich die Spannungsfelder und Paradoxien zeigen. Wenn Studierende dann über diese geschützten Orte verfügen, können diese Krisen und deren Bewältigung von der atheoretischen auf die reflektive Ebene gehoben und Selbstdistanzierung bewusst werden. Dabei sollte es gerade nicht darum gehen, dass Studierende ihre Biografie explizit aufarbeiten, sondern dass die Strukturen zu einer impliziten Auseinandersetzung auffordern (vgl. Graßhoff/Schweppe 2013: 323).

Dies erscheint notwendig, da sich in den Interviews die üblichen Helfer:innenmotive zeigten, welche unreflektiert durchaus problematisch werden können. Selbstdistanzierung und Reflexion ermöglichen allerdings, solche Motive durch stetes Bewusstmachen und Einordnen zur Ressource zu transformieren. In den Interviews kamen zudem konkrete und diffuse lebensweltliche Themen, wie etwa die Sucht eines Elternteils, die Erfahrung als Soldat mit Geflüchteten zu arbeiten oder persönliche Schulkonflikte, welche im Rahmen des Studiums eigenständig bearbeitet werden. Es kann davon ausgegangen werden, dass die eigenständige Bearbeitung hier persönliches Wachstum, jedoch nicht unbedingt professionelles Wachstum bedeuten muss.

Durch eine Begleitung derartiger von den Studierenden selbst motivierten Prozesse, könnte ein gezielteres Bearbeiten des Krisenhaften stattfinden, was dann potenziell dem Ziel der Professionalisierung zuträglich sein dürfte. Aus dieser Perspektive lässt sich die übliche Kritik an der Ökonomisierung der Sorgetätigkeiten und der zunehmenden „Entsorgung der Sorge“ (Böhnisch 2021: 148) um weitere Aspekte der Kritik ergänzen. Wenn Sorgeanteile zunehmend reduziert werden, um über Zeitersparnis Profite zu generieren, wird dies Helfer:innenmotive enttäuschen. Zudem kann in Frage gestellt werden, dass in den Feldern sozialer Hilfe vielfach eine Berufung unterstellt wird, welche Kompetenzen als natürliche Begabung entwertet, um sie dann als Argument für geringe Entlohnung aufzurufen (vgl. Rohrman/Wanzeck-Sielert 2018: 16). Dies führt zu der ambivalenten bis paradoxen Situation, dass sich diese Hilfen im Verlauf ihrer Professionalisierung und Ökonomisierung bis zur Unkenntlichkeit von ihren Alltagsäquivalenten entfernt haben (vgl. Rohrman/Wanzeck-Sielert: 108). Insofern ist ein Erfordernis der Selbstdistanzierung in das Professionelle eingelassen, welche ein Ausleben des Helfer:innensyndroms per se zu unprofessionellem Handeln macht. Die Unterstellung der natürlichen Berufung erscheint demnach unbegründet. Insofern sind subjektive Helfer:innenmotive und gesellschaftliche Fremdzuschreibungen stete Herausforderungen für professionelles Handeln. Die Ökonomisierung schleust zudem die rationalistische Ideologie ins Feld der Sozialen Arbeit, sodass neben grundsätzlich legitimen Fragen nach Effizienz und Evaluation, teils das Menschliche zu nihilieren oder zumindest zu nivellieren versucht wird, wobei sich die hier vorgestellten Ansätze zur Professionalität grundsätzlich einig erscheinen, dass Affekte, Emotionen und Motivationen aller Beteiligten berücksichtigt werden müssen, um nicht im Verdeckten illegitime Formen des Handelns zu erzeugen, etwa Machtmissbrauch oder das Erzeugen von Hilflosigkeit durch Hilfen. Bevor also der Sozialen Arbeit erneut attestiert wird, statt ihrer wichtigen Aufgaben vorrangig damit beschäftigt zu sein, Repräsentationen ihres Tuns zu generieren, sich im Berichtswesen zu beschönigen und dafür pädagogische Arbeit auf messbare Indikatoren zu reduzieren (vgl. Koppetsch 2019: 55), sollten Soziale Arbeit, Sozialpolitik und die Sozialwirtschaft gemeinsam aushalten, dass die Leistungen Sozialer Arbeit nicht von den Sozialarbeiter:innen erzeugt, sondern gemeinsam mit den Betroffenen koproduziert werden (vgl. Burmester/Wohlfahrt 2018: 37). Das Engagement der Betroffenen ist dabei keine sozialwirtschaftlich steuerbare Größe, allerdings essenziell für pädagogischen Erfolg. In der Pädagogik ist die Relevanz intrinsischer Motivation für eine gelingende Zielerreichung bekannt, insbesondere das Aufgreifen starker Affekte und Gefühlslagen, was dadurch auch eine zentrale Einflussgröße für den Arbeitserfolg darstellen kann, wogegen sich in der Praxis der Sozialen Arbeit zunehmende

Orientierungen an rationalistischen, überprüfbar und entemotionalisierten Werten etabliert, welche relevante Wirkfaktoren aus dem Wirkprozess ausblenden (vgl. Effinger 2021: 37). Hinter der geringen Wertschätzung Sozialer Arbeit stecken jedoch keine „schlechten Absichten, sondern systemischen Ursachen“ (Burmester/Wohlfahrt 2018: 56). Insofern darf bei der Inkorporation fremder Strukturprinzipien kritisch beachtet werden, inwiefern diese überhaupt mit der Feldlogik und dem im Feld üblichen Habitus kompatibel sind.

Auch der Disziplin Soziale Arbeit kann anhand der hier dargestellten Argumente in Forschung und Lehre davon abgeraten werden, nach dem Vorbild der Naturwissenschaften Emotionen und Affekte auszublenden, zu nihilieren oder zu rationalisieren. Unter anderem werden derzeit in der Sozialen Arbeit Algorithmen als Hilfsmittel diskutiert (vgl. Gillingham/Ackermann 2020). Oft übersehen solche Ansätze, dass Algorithmen ihre eigenen Bedingungen verdecken. Ihre Funktionsweise ist Korrelationen als Heuristiken zu reproduzieren, wofür sie sich aus Daten speisen, welche in ihrer Verfasstheit bereits ideologisch aufgeladen sind (vgl. Kahneman et al. 2021: 371). Plakativ lässt sich dies an Auswertungen von Kriminalstatistiken darstellen, welche zunächst zuverlässige Vorhersagen ermöglichen, jedoch dabei Faktoren wie die stereotypen Deutungen der Polizist:innen und die Häufigkeit der Streifengänge in bestimmten Gebieten ausblenden. Die Illusion der datenbasierten Richtigkeit beruht darauf, dass die Algorithmen besonders genau jenes beobachten, dessen Beobachtung durch sie ermöglicht werden sollte. Da sie keinen Zugang zu Kausalität und Theoriebildung haben, sondern lediglich hochkomplexe Heuristiken entwickeln, entsprechen sie dem unreflektierten Denken, welches sie mathematisch schneller und unbeeinflusst durch Störfaktoren wie Intuition oder Bauchgefühl ermöglichen. Allerdings sind Algorithmen „immer biased“ (Gabriel 2020: 594). Und eine Intuition muss nicht unbedingt etwas Unprofessionelles sein, sie ist lediglich nicht selbstlegitimierend. Zudem stellt Digitalisierung keinen unbegrenzten Zugewinn an Freiheiten dar, sondern einen verdeckten Abbau solcher in Relation zu den verdeckten, technischen Limitierungen (vgl. Gabriel 2020: 623). So blenden derartige technologische Versprechungen ihre Produktions- und Reproduktionsbedingungen aus und suggerieren mithin die Naturwissenschaft könnte in Zukunft anstelle der streithaften Philosophie allgemeinverbindliche Wirklichkeit und Normativität gewährleisten (vgl. Gabriel 2020: 625). Darin ähneln derartige Ansätze der Digitalisierung und Rationalitätsbeschwörungen den Metanarrationen oder säkularen Religionen. Anhand einer Dekonstruktion eines Versuchsaufbaus zeigt Stephan Schleim den neurodeterministischen Fehlschluss auf. Wenn Neurolog:innen den freien Willen mittels einer Messung der zeitlichen Abfolge der Durchblutung verschiedener Hirnareale widerlegen wollen, kann dies

nicht geeignet sein, die komplexen Intentionen zu erklären, warum sich ein historisch-spezifischer Mensch entscheidet Violinunterricht zu nehmen (vgl. Schleim 2021: 4, 19).

Das Ignorieren oder Nihilieren nicht planbarer Faktoren, erzeugt keine Planbarkeit oder gar Sozialtechnologie. Das Bild einer streng rationalen, emotionsentledigten Wissenschaft hinter der Sozialen Arbeit könnten dazu führen, dass Affekt und Emotion bei der Inkorporation des akademischen Habitus als per se Unprofessionelles abgespalten werden, welches dann mittelfristig von Professionellen in Praxis, Lehre und Forschung nur noch latent als ein Feldfremdes thematisiert werden könnte und sich wissenschaftlicher Fundierung entziehen würde. Dadurch würde für einen zentralen Aspekt zwischenmenschlicher Arbeitsbündnisse ein blinder Fleck evoziert (vgl. Effinger 2021: 69). Wenn das Aufgreifen intrinsischer Motivation und affektiver Lagen das Engagement fördert und die Wahrscheinlichkeit für das Gelingen des Arbeitsbündnisses erhöht, dann dürfte dies auch auf die Arbeitsbündnisse im Studium übertragbar sein.

Den Studierenden deshalb auch auf didaktischer Ebene als Menschen mit Motiven, Gefühlen und einer wirkenden Biografie zu begegnen und deren Irritationen im Verlauf des Studiums als Chance aufzugreifen, könnte zudem als Vorbereitung auf die Paradoxien der Praxis verstanden werden. Dafür müsste unter anderem das ambivalente Spannungsfeld von Fachlichkeit und Mitmenschlichkeit bereits im akademischen Rahmen auch außerhalb von Supervision bearbeitet werden. Auch, wenn dies dem akademischen Habitus der Selbstdistanzierung widerspricht.

Zusammenfassend konnte diese Arbeit die Biografie von Studierenden als eine variable und unhintergehbare Größe in deren Studienverlauf und ihrer Professionalisierung darstellen, da sie die Motivation, den Sinn und Anknüpfungspunkte für pädagogische Prozesse beinhaltet. Insofern stellt sich neben der Frage nach der individuellen Verfasstheit, auch die Frage, welche organisationalen Handlungsformen die Hochschule ausgeprägt hat, um diese zielgerichtet zu entwickeln. Es konnte kursorisch dargestellt werden, dass die Studiengänge der Sozialen Arbeit dazu um subjektorientierte Lehr-Lern-Umgebungen oder Aspekte wie Praxisforschung und Forschungswerkstätten im Bachelorstudium erweitert werden könnten. Dabei zeigte sich auch, dass die Studiengänge viele Empfehlungen früherer Forschungsarbeiten zur Professionalisierung inzwischen umgesetzt haben und auf dem Weg sind. Die Studiengänge der Sozialen Arbeit haben sich seit der Gründung der ersten sozialen Frauenschulen stetig verändert. Durch die Akademisierung (vgl. Lambers 2020: 124) und die Etablierung einer eigenen Disziplin mit Theoriebildung und Forschung (vgl. Engelke et al. 2016: 205ff., 378) wird die Soziale Arbeit sukzessive zu der Profession werden, wie sie sich Pionierinnen wie Mary Richmond und Alice Salomon vor einem Jahrhundert vermutlich vorgestellt haben (vgl. Gahleitner/Röh 2020: 55).

10. Literaturverzeichnis

- Ackermann, Friedhelm/Seeck, Dietmar (1999): Der steinige Weg zur Fachlichkeit, Hildesheim, Zürich und New York.
- Barthelmeß, Manuel (2014): Systemische Beratung. Eine Einführung für psychosoziale Berufe, Weinheim und Basel.
- Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller-Hermann, Silke (2012): Einleitung: Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität als Elemente von Professionalität im Studium Sozialer Arbeit, in: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit, Wiesbaden, S. 9-31.
- Becker-Lenz, Roland/Müller-Hermann, Silke (2013): Die Notwendigkeit von wissenschaftlichem Wissen und die Bedeutung eines professionellen Habitus für die Berufspraxis der Sozialen Arbeit, in: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven, Wiesbaden, S. 203-229.
- Beushausen, Jürgen (2016): Beratung lernen. Grundlagen Psychosozialer Beratung und Sozialtherapie für Studium und Praxis, Opladen und Toronto.
- Bourdieu, Pierre (2021): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt am Main.
- Böhnisch, Lothar (2016): Lebensbewältigung. Ein Konzept für die Soziale Arbeit, Weinheim und Basel.
- Böhnisch, Lothar (2020): Sozialpädagogik der Nachhaltigkeit. Eine Einführung, Weinheim und Basel.
- Böhnisch, Lothar (2021): Zwischenwelten. Eine Gesellschaftstheorie für die Soziale Arbeit, Weinheim und Basel.
- Bude, Heinz (2019): Solidarität. Die Zukunft einer großen Idee, München.
- Burmester, Monika/Wohlfahrt, Norbert (2018): Was ist das Soziale wert? Eine mehrperspektivische Betrachtung von Monika Burmester und Norbert Wohlfahrt, Berlin.
- Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun (2012): Die allmähliche Heraus-Bildung von Professionalität im Studium, in: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit, Wiesbaden, S. 85-110.
- Butterwegge, Christoph (2020): Die zerrissene Republik. Wirtschaftliche, soziale und politische Ungleichheit in Deutschland, Weinheim und Basel.
- Buttner, Peter (2020): Inklusion, in: Buttner, Peter/Gahleitner, Silke B./Hochuli Freund, Ursula/Röh, Dieter (Hrsg.), Handbuch Soziale Diagnostik. Perspektiven und Konzepte für

- die Soziale Arbeit, Reihe: Hand- und Arbeitsbücher, Bd. 24, Freiburg, S. 94-102.
- Corsten, Michael (2020): Lebenslauf und Sozialisation, Wiesbaden.
- De Lagasnerie, Geoffroy (2017): Verurteilen. Der strafende Staat und die Soziologie, Berlin.
- Dewe, Bernd (2012): Akademische Ausbildung in der Sozialen Arbeit – Vermittlung von Theorie und Praxis oder Relationierung von Wissen und Können im Spektrum von Wissenschaft, Organisation und Profession, in: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit, Wiesbaden, S. 111-128.
- Dresing, Thorsten/Pehl, Thorsten (2017): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende, Marburg.
- Ebert, Jürgen (2012): Erwerb eines professionellen Habitus im Studium der Sozialen Arbeit, Hildesheim, Zürich und New York.
- Effinger, Herbert (2021): Soziale Arbeit im Ungewissen. Mit Selbstkompetenz aus Eindeutigkeitsfallen, Weinheim und Basel.
- Engelke, Ernst/Spatscheck, Christian/Borrmann, Stefan (2016): Die Wissenschaft Soziale Arbeit. Werdegang und Grundlagen, Freiburg im Breisgau.
- Erler, Michael/Schorn, Stefan (2007): Vorwort, in: Erler, Michael/Schorn, Stefan (Hrsg.): Die griechische Biographie in hellenistischer Zeit, Berlin und New York, S. V-VI.
- Fabel-Lamla, Melanie/Klomfaß, Sabine (2020): Lehrkräfte mit Migrationshintergrund. Habitus-sensibilität als bildungspolitische Erwartung und professionelle Selbstkonzepte, in: Sander, Tobias (Hrsg.): Habitus-sensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln, Wiesbaden, S. 209-228.
- Franz, Julia/Kubisch, Sonja (2020): Praxeologische Perspektiven auf Professionalität. Am Beispiel Sozialer Arbeit im Kontext von Flucht und Asyl, in: neue praxis, Jg. 50, H. 3, S. 191-216.
- Fretschner, Rainer (2018): Das Theorie-Praxis-Verhältnis der Sozialen Arbeit in Studium und Lehre, in: Arnold, Patricia/Griesehop, Hedwig Rosa/Füssenhäuser, Cornelia (Hrsg.), Profilierung Sozialer Arbeit online. Innovative Studienformate und Qualifizierungswege, Wiesbaden, S. 283-299.
- Friebel, Harry (2020): Genderaspekte bei Bildungsübergängen im Lebenslauf Jugendlicher, in: Forum Sozial, H. 2/2020, S. 57-60.
- Gabriel, Markus (2020): Fiktionen, Berlin.
- Gahleitner, Silke Birgitta/Röh, Dieter (2020): Biografie, in: Buttner, Peter/Gahleitner, Silke Birgitta/Hochuli Freund, Ursula/Röh, Dieter (Hrsg.): Handbuch Soziale Diagnostik. Perspektiven und Konzepte für die Soziale Arbeit, Reihe: Hand- und Arbeitsbücher, Bd 24,

- Freiburg, S. 55-63.
- Garz, Detlef/Raven, Uwe (2015): Theorie der Lebenspraxis. Einführung in das Werk Ulrich Oevermanns, Wiesbaden.
- Graßhoff, Gunther/Schweppe, Cornelia (2012): Fallarbeit – Studium – Biographie, in: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit, Wiesbaden, S. 235-250.
- Graßhoff, Gunther/Schweppe, Cornelia (2013): Biographie und Professionalität in der Sozialpädagogik, in: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven, Wiesbaden, S. 317-329.
- Gillingham, Philip/Ackermann, Timo (2020): Algorithmisch basierte Entscheidungsunterstützungssysteme für die deutsche Kinder- und Jugendhilfe? Messages from Research, in: Widersprüche, H. 4, S. 63-78.
- Goffman, Erving (1973): Asyl. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen, Frankfurt.
- Harmsen, Thomas (2012): Professionalisierungsorte im Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit, in: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit, Wiesbaden, S. 129-143.
- Harmsen, Thomas (2014): Professionelle Identität im Bachelorstudium Soziale Arbeit. Konstruktionsprinzipien, Aneignungsformen und hochschuldidaktische Herausforderungen, Wiesbaden.
- Hasirci, Handan/Jakob, Lena/Kabadayi, Ayca/Kloha, Johannes/Kyiazova, Aisenem/Tekin, Sinem (2020): Zwei Seiten einer Medaille – Professionalität und Migrationshintergrund bei SozialarbeiterInnen, in: Forum Sozial, H. 3/2019, S. 39-44.
- Häder, Michael (2006): Empirische Sozialforschung. Eine Einführung, Wiesbaden.
- Helfferrich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews, Wiesbaden.
- Henrich, Marlene (2020): Der Einfluss von beruflicher Vorerfahrung auf die Entwicklung professionellen Wissens sozialpädagogischer Fachkräfte, in: neue praxis, Jg. 50, H. 3, S. 250-269.
- Heublein, Ulrich/Schmelzer, Robert (2018): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Berechnungen auf Basis des Absolventenjahrgangs 2016, URL: <https://idw-online.de/en/attachmentdata66127.pdf> [abgerufen am 24.04.2022]
- Holzmayr, Michael (2020): „weil mir halt Familie sehr wichtig ist“ – Zum Habitus und seiner Passung als Kernelemente der Berufswahl von Lehramtstudierenden, in: Wagner-Diehl,

- Dominik/Kleber, Birthe/Kanitz, Katharina (Hrsg.): Bildung, Biografie, Ungleichheit. Beiträge der Biografieforschung zum Verhältnis von Bildung und sozialer Ungleichheit, Opladen, Berlin und Toronto, S. 213-232.
- HS-Bremen (2020): Modulhandbuch Soziale Arbeit B.A. Hochschule Bremen, URL: https://www.hs-bremen.de/assets/hsb/de/Dokumente/Fakult%C3%A4ten/Fakult%C3%A4t_3/modulhandbuch_sozarb_ba_2020_04.pdf [abgerufen am 14.04.2022]
- Hüttemann, Matthias (2021): Das Konzept der evidenzbasierten Praxis im Kontext der wissenschaftstheoretischen Grundannahmen des Positivismus und des Kritischen Rationalismus, in: Spatscheck, Christian/Borrmann, Stefan (Hrsg.): Architekturen des Wissens. Wissenschaftstheoretische Grundpositionen im Theoriediskurs der Sozialen Arbeit, Weinheim und Basel, S. 28-40.
- Kahneman, Daniel/Sibony, Olivier/Sunstein, Cass (2021): Noise. Was unsere Entscheidungen verzerrt – und wie wir sie verbessern können, München.
- Kaminsky, Carmen (2018): Soziale Arbeit – normative Theorie und Professionsethik, Opladen, Berlin und Toronto.
- Kern, Johanna (2016): Die Bedeutung von beruflichem Selbstbild und beruflichem Habitus im Kontext Sozialer Arbeit, in: soziales_kapital, H. 16, S. 118-129.
- Keupp, Heiner/Ahbe, Thomas/Gmür, Wolfgang/Höfer, Renate/Mitzscherlich, Beate/Kraus, Wolfgang/Straus, Florian (2013): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne, Hamburg.
- Klassen, Michael (2009): Systemtheorie und ihr Transfer in die sozialarbeiterische Praxis, in: Riegler, Anna/Hojnik, Sylvia/Posch, Klaus (Hrsg.), Soziale Arbeit zwischen Profession und Wissenschaft. Vermittlungsmöglichkeiten in der Fachhochschulausbildung, Wiesbaden, S. 87-101.
- Kleve, Heiko (2007): Postmoderne Sozialarbeit. Ein systemtheoretisch-konstruktivistischer Beitrag zur Sozialarbeitswissenschaft, Wiesbaden.
- Knoblauch, Hubert (2018): Jenseits von Orthodoxie und Heterodoxie. Das populäre Wissen, in: Schetsche, Michael/Schmied-Knittel, Ina (Hrsg.): Heterodoxie. Konzepte, Traditionen, Figuren der Abweichung, Köln, S. 140-160.
- Koppetsch, Cornelia (2019): Die Gesellschaft des Zorns. Rechtspopulismus im globalen Zeitalter, Bielefeld.
- Krappmann, Lothar (2021): Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen, Stuttgart.
- Krauch, Marlene (2021): Borderline-Persönlichkeitsstörung. Von wegen lebenslänglich, URL: <https://www.spektrum.de/news/borderline-persoenlichkeitsstoerung-von-wegen-lebenslaenglich/1951726> [abgerufen am 01.04.2022]

- Kraus, Björn (2017): Plädoyer für den Relationalen Konstruktivismus und eine Relationale Soziale Arbeit, in: Forum Sozial, H 1/2017, S. 29-35.
- Kraus, Björn (2021): Relationaler Konstruktivismus. Zu den erkenntnis- und sozialtheoretischen Grundlagen einer Relationalen Sozialen Arbeit, in: Spatscheck, Christian/Borrmann, Stefan (Hrsg.): Architekturen des Wissens. Wissenschaftstheoretische Grundpositionen im Theoriediskurs der Sozialen Arbeit, Weinheim und Basel, S. 107-123.
- Kubisch, Sonja (2014): Habitussensibilität und Habitusrekonstruktion. Betrachtungen aus der Perspektive der dokumentarischen Methode am Beispiel Sozialer Arbeit, in: Sander, Tobias (Hrsg.): Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln, Wiesbaden, S. 103-133.
- Kühl, Holger (2015): Der Studiengang Soziale Arbeit. Interview mit Holger Kühl, in: Bildungsmagazin, H. 05/06, S. 12-13.
- Lambers, Helmut (2020): Theorien der Sozialen Arbeit. Ein Kompendium und Vergleich, Opladen und Toronto.
- Lignier, Wilfried (2021): Symbolic Power for Beginners: The Very First Social Efforts to Control Others' Actions and Perceptions, URL: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/07352751211050660> [abgerufen am 01.04.2022]
- Lindner, Urs (2021): Kausalität und Kritik. Der Critical Realism als Metatheorie für die Soziale Arbeit, in: Spatscheck, Christian/Borrmann, Stefan (Hrsg.): Architekturen des Wissens. Wissenschaftstheoretische Grundpositionen im Theoriediskurs der Sozialen Arbeit, Weinheim und Basel, S. 41-57.
- Loge, Lena (2021): „Stachel im Fleisch der herrschenden Systeme“ oder Instanz zur „Umstellung und Erziehung“: Habitus- und milieuspezifische Zugänge von Studierenden zur Sozialen Arbeit, in: Scheller, Gitta/Rohloff, Sigurður (Hrsg.): Habitus und Geschmack in der Sozialen Arbeit. Ein Lehr- und Praxisbuch, Weinheim und Basel, S. 40-82.
- Makrinus, Livia (2012): Der Wunsch nach mehr Praxis. Zur Bedeutung von Praxisphasen im Lehramtsstudium, Wiesbaden.
- McLeod, John (2011): Beraten lernen. Das Übungsbuch zur Entwicklung eines persönlichen Beratungskonzepts, Tübingen.
- Miethe, Ingrid (2020): Bildung, soziale Ungleichheit und Biografie. Ein konzeptioneller Abriss, in: Wagner-Diehl, Dominik/Kleber, Birthe/Kanitz, Katharina (Hrsg.): Bildung, Biografie, Ungleichheit. Beiträge der Biografieforschung zum Verhältnis von Bildung und sozialer Ungleichheit, Opladen, Berlin und Toronto, S. 17-40.
- Müller-Hermann, Silke/Becker-Lenz, Roland (2012): Krisen als Voraussetzung der Bildung von Professionalität, in: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit, Wiesbaden, S. 33-49.

- Müller-Hermann, Silke/Becker-Lenz, Roland (2014): Habitusformation und Bildungschancen im Studium der Sozialen Arbeit, in: Sander, Tobias (Hrsg.): Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln, Wiesbaden, S. 135-146.
- Nassehi, Armin (2021): Unbehagen. Theorie der überforderten Gesellschaft, München.
- 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 (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven, Wiesbaden, S. 119-148.
- Pantuček, Peter/Posch, Klaus (2009): Die Theorie-Praxis-Frage in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung in einige ihrer Problemstellungen, in: Riegler, Anna/Hojnik, Sylvia/Posch, Klaus (Hrsg.), Soziale Arbeit zwischen Profession und Wissenschaft. Vermittlungsmöglichkeiten in der Fachhochschulausbildung, Wiesbaden, S. 15-30.
- Parpan-Blaser, Anne (2011): Innovation in der Sozialen Arbeit. Zur theoretischen und empirischen Grundlegung eines Konzepts, Wiesbaden.
- Pommrenke, Sascha (2014): Sinnvoller Unsinn – Unheilvoller Sinn, in: Anton, Andreas/Schettsche, Michael/Walter, Michael (Hrsg.): Konspiration. Soziologie des Verschwörungsglaubens, Berlin, S. 301-326.
- Raab, Marius/Carbon, Claus-Christian/Muth, Claudia (2017): Am Anfang war die Verschwörungstheorie, Berlin.
- Rätz, Regina (2011): Professionelle Haltungen in der Gestaltung pädagogischer Beziehungen, in: Düring, Diana/Krause, Hans-Ullrich (Hrsg.): Pädagogische Kunst und professionelle Haltungen, Frankfurt am Main, S. 65-74.
- Reckwitz, Andreas (2018): Die Gesellschaft der Singularitäten, Berlin.
- Reckwitz, Andreas/Rosa, Hartmut (2021): Spätmoderne in der Krise. Was leistet die Gesellschaftstheorie, Berlin.
- Rehbein, Boike (2016): Die Soziologie Pierre Bourdieus, Konstanz und München.
- Rohloff, Sigurður (2021): ‚Von kreativen Sozialarbeiterinnen, die gerne Metal und Punk hören‘: Präferenzsysteme des Geschmacks im Sozialen Sektor. Quantitative Auswertung einer Online-Befragung mit Hilfe von Korrespondenzanalysen, in: Scheller, Gitta/Rohloff, Sigurður (Hrsg.): Habitus und Geschmack in der Sozialen Arbeit. Ein Lehr- und Praxisbuch, Weinheim und Basel, S. 192-224.
- Rohrman, Tim/Wanzeck-Sielert, Christa (2018): Mädchen und Jungen in der KiTa. Körper-Gender-Sexualität, Stuttgart.
- Rosenthal, Gabriele (2015): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung, Weinheim und Basel.

- Sachße, Christoph (2001): Geschichte der Sozialarbeit. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik. Neuwied: Luchterhand, 670-681.
- Sackmann, Reinhold (2013): Lebenslaufanalyse und Biografieforschung. Eine Einführung, Wiesbaden.
- Sander, Tobias (2014): Soziale Ungleichheit und Habitus als Bezugsgrößen professionellen Handelns: Berufliches Wissen, Inszenierung und Rezeption von Professionalität, in: Sander, Tobias (Hrsg.): Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln, Wiesbaden, S. 9-36.
- Schallberger, Peter (2012): Habituelle Prädispositionen auf Seiten der Studierenden und die Gestaltung von Studiengängen der Sozialen Arbeit. Einige kursorische Überlegungen, in: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit, Wiesbaden, S. 69-84.
- Schäfer, Thomas (2021): Ethik für die Soziale Arbeit und helfende Berufe, Opladen und Toronto.
- Scheller, Gitta (2021): Zum Stellenwert der Konzepte ‚Habitus‘ und ‚Geschmack‘ in der Sozialen Arbeit: Forschungsbefunde und Forschungslücken, in: Scheller, Gitta/Rohloff, Sigurður (Hrsg.): Habitus und Geschmack in der Sozialen Arbeit. Ein Lehr- und Praxisbuch, Weinheim und Basel, S. 10-39.
- Schetsche, Michael/Schmied-Knittel, Ina (2018): Zur Einleitung: Heterodoxien in der Moderne, in: Schetsche, Michael/Schmied-Knittel, Ina (Hrsg.): Heterodoxie. Konzepte, Traditionen, Figuren der Abweichung, Köln, S. 9-33.
- Schilling, Johannes (2005): Didaktik/Methodik Sozialer Arbeit, München.
- Schleim, Stephan (2021): Gehirn, Psyche und Gesellschaft. Schlaglichter aus den Wissenschaften vom Menschen, Berlin.
- Schnettler, Bernt (2018): Heterodoxien aus der Perspektive der gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit, in: Schetsche, Michael/Schmied-Knittel, Ina (Hrsg.): Heterodoxie. Konzepte, Traditionen, Figuren der Abweichung, Köln, S. 216-233.
- Schmitt, Lars (2014): Habitus-Struktur-Reflexivität – Anforderungen an helfende Professionen im Spiegel sozialer Ungleichheitsbeschreibungen, in: Sander, Tobias (Hrsg.): Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln, Wiesbaden, S. 67-84.
- Schreiner, Timo (2020): Organisation – Biografie – Vielfalt: Zur Konstruktion sozialer Kategorien im Verhältnis biografischer und organisationaler Erfahrungen, in: Wagner-Diehl, Dominik/Kleber, Birthe/Kanitz, Katharina (Hrsg.): Bildung, Biografie, Ungleichheit. Beiträge der Biografieforschung zum Verhältnis von Bildung und sozialer Ungleichheit, Opladen, Berlin und Toronto, S. 233-249.

- Schütze, Fritz (2021): Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Soziale Arbeit, Opladen und Toronto.
- Seithe, Mechthild (2012): Schwarzbuch Soziale Arbeit, Wiesbaden.
- Spatscheck, Christian/Borrmann, Stefan (2021): Wissenschaftstheoretische Grundpositionen und ihre Relevanz für den Theoriediskurs der Sozialen Arbeit. Eine thematische Hinführung und ein Überblick über die Beiträge, in: Spatscheck, Christian/Borrmann, Stefan (Hrsg.): Architekturen des Wissens. Wissenschaftstheoretische Grundpositionen im Theoriediskurs der Sozialen Arbeit, Weinheim und Basel, S. 10-25.
- SPD (2022): Bremer Regierungsbündnis beschließt „Finanzpaket der Vernunft“, URL: https://www.spd-fraktion-bremen.de/politische-arbeit/finanzpaket_der_vernunft/ [abgerufen am 19.05.2022]
- Spiegel, Hiltrud von (2021): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit, München.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2018): Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Soziale Arbeit auf dem Weg zu kritischer Professionalität, Opladen und Toronto.
- Suzman, James (2021): Sie nannten es Arbeit. Eine andere Geschichte der Menschheit, München.
- Thole, Werner/Küster-Schapfl, Ernst-Uwe (1996): Sozialpädagogische Profis. Beruflicher Habitus, Wissen und Können von PädagogInnen in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit, Opladen.
- Troller-Renfree, Sonya/Costanzo, Molly/Duncan, Greg/Magnuson, Katherine/Gennetian, Lisa/Yoshikawa, Hirokazu/Halpern-MeeKin, Sarah/Fox, Nathan/Noble, Kimberly (2022): The impact of a poverty reduction intervention on infant brain activity, URL: <https://www.pnas.org/doi/10.1073/pnas.2115649119> [abgerufen am 01.04.2022]
- Vorheyer, Claudia (2012): Die Trägheit des Hysteresis-Effekts als Schwierigkeit der Professionalisierung im berufsbegleitenden Sozialarbeitsstudium und dessen Auswirkung auf die Praxis – Ein Fallvergleich zwischen Gesundheitsfürsorge und professioneller Sozialarbeit, in: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit, Wiesbaden, S. 51-67.
- Wagner-Diehl, Dominik (2020): Biografische Übergänge zwischen Studium und Berufsausbildung, in: Wagner-Diehl, Dominik/Kleber, Birthe/Kanitz, Katharina (Hrsg.): Bildung, Biografie, Ungleichheit. Beiträge der Biografieforschung zum Verhältnis von Bildung und sozialer Ungleichheit, Opladen, Berlin und Toronto, S. 117-138.
- Wagner-Diehl, Dominik/Kanitz, Katharina/Kleber, Birthe (2020): Zum Zusammenhang von Bildung, Biografie und Ungleichheit: Eine Einleitung, in: Wagner-Diehl, Dominik/Kleber, Birthe/Kanitz, Katharina (Hrsg.): Bildung, Biografie, Ungleichheit. Beiträge der Biografieforschung zum Verhältnis von Bildung und sozialer Ungleichheit, Opladen, Berlin

und Toronto, S. 7-16.

Watzlawick, Paul/Beavin, Janet/Jackson, Don (2017): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien, Bern.

Weckwerth, Jan (2014): Sozial sensibles Handeln bei Professionellen. Von der sozialen Lage zum Habitus des Gegenübers, in: Sander, Tobias (Hrsg.): Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln, Wiesbaden, S. 37-66.

Zierer, Brigitta (2009): Theorie- und erfahrungsgeleitetes Handeln oder: Kann die Praxis der Sozialen Arbeit erlernt werden, in: Riegler, Anna/Hojnik, Sylvia/Posch, Klaus (Hrsg.), Soziale Arbeit zwischen Profession und Wissenschaft. Vermittlungsmöglichkeiten in der Fachhochschulausbildung, Wiesbaden, S. 65-85.

11. Anhänge

- a) Informationsblatt zum Verbleib bei der Erzählperson..... 101
- b) Kurzfragebogen..... 102
- c) Einwilligungserklärung..... 103
- d) Interviewstruktur..... 104
- e) Anonymisierte Interviewtranskripte.....
 - i. Sofia Fritz (fiktiver Name)..... 105
 - ii. Kevin Gehlert (fiktiver Name)..... 129
 - iii. Thorben Buchholz (fiktiver Name)..... 143
- Die Anhänge sind aus technischen Gründen teilweise abweichend formatiert.

Informationsblatt zum Verbleib bei den Erzählpersonen

Ich informiere Sie hiermit über das Forschungsprojekt, für das ich Sie gern interviewen möchte, und über mein Vorgehen. Der Datenschutz verlangt Ihre ausdrückliche sowie informierte Einwilligung, dass ich das Interview speichern und auswerten darf.

Die Verantwortung für die Durchführung des Projektes liegt bei Sascha Peters als Studierenden des Studiengangs „Praxisforschung und Innovation in der Sozialen Arbeit M.A.“ an der Hochschule Bremen.

Die Forschung findet im Rahmen meiner Masterthesis statt. Die Forschung beschäftigt sich damit, wie die Biografie angehender Sozialarbeiter:innen sich auf ihre Professionalisierung im Studium auswirkt. Hierzu werden biografisch-narrative Interviews geführt und in Form von Fallstudien ausgewertet. Zudem wird ein professionelles Dilemma vorgestellt und eine Einschätzung hierzu erbeten.

Ich sichere Ihnen folgendes Verfahren zu, damit Ihre Angaben nicht mit Ihrer Person in Verbindung gebracht werden können:

- Ich gehe sorgfältig mit dem Erzählten um: Ich zeichne das Gespräch digital auf. Die Aufzeichnung wird abgetippt und nach Bewertung der Masterthesis vernichtet. Auch die Abschrift wird vernichtet.
- Ich anonymisiere alle Angaben, die sich auf Sie und andere Personen beziehen.
- Auch Ihr Name und Ihre Kontaktdaten werden am Ende des Projektes gelöscht. Die von Ihnen unterschriebene Erklärung zur Einwilligung in die Auswertung wird in einem gesonderten Ordner an einer gesicherten und nur mir zugänglichen Stelle aufbewahrt. Sie dient lediglich dazu, bei einer Überprüfung durch den:die Datenschutzbeauftragte:n nachweisen zu können, dass Sie mit der Auswertung einverstanden sind. Sie kann mit Ihrem Interview nicht mehr in Verbindung gebracht werden.
- Die Abschrift wird nicht veröffentlicht. Es werden nur Auszüge und ausgewählte Wortlaute in jeweils anonymisierter Form in die Masterthesis aufgenommen.

Die Datenschutzbestimmungen sehen vor, dass ich Sie ausdrücklich darauf hinweise, dass aus einer Nichtteilnahme keine Nachteile entstehen. Sie können Antworten auch bei einzelnen Fragen verweigern. Auch die Einwilligung kann jederzeit von Ihnen widerrufen und die Löschung des Interviews von Ihnen verlangt werden.

Ich bedanke mich für Ihre Bereitschaft.

Kurzfragebogen

Forschungsprojekt zur Masterthesis: „Biografie als Disposition für Wissen, Können und Haltung. Eine analytische Darstellung autobiografischer Elemente als Chance und Herausforderung für die Entwicklung des professionellen Habitus von Sozialarbeiter:innen“

Die folgenden Fragen dienen zur Unterstützung bei der Auswertung der Interviews und werden vollständig anonymisiert.

Name: _____

Studiengang: _____

Semester: _____

Alter: _____

Soziales Geschlecht: _____

Pronomen für anonyme Darstellung: _____

Einwilligungserklärung

Forschungsprojekt zur Masterthesis: „Biografie als Disposition für Wissen, Können und Haltung. Eine analytische Darstellung autobiografischer Elemente als Chance und Herausforderung für die Entwicklung des professionellen Habitus von Sozialarbeiter:innen“

Einwilligungserklärung

Ich bin über das Vorgehen bei der Auswertung des biografisch-narrativen Interviews mit einem Handzettel informiert worden (u.a.: die Abschrift gelangt nicht an die Öffentlichkeit, Anonymisierung bei der Abschrift, Löschung der Abschrift, Aufnahmen sowie von Namen und Telefonnummer nach Bewertung der Masterthesis, Aufbewahrung dieser Einwilligungserklärung im Rahmen der datenschutzrechtlichen Regelungen).

Ich bin damit einverstanden, dass Sätze und Passagen -vollständig anonymisiert- in der Masterthesis zitiert werden dürfen und dass meine biografische Erzählung in Form einer Fallstudie dargestellt wird.

Unter diesen Bedingungen erkläre ich mich bereit, das Interview zu geben und bin damit einverstanden, dass es digital aufgezeichnet, abgetippt, anonymisiert und ausgewertet wird. Und dass die anonymisierten Ergebnisse in einem für eine Masterthesis üblichen Rahmen veröffentlicht werden dürfen.

Unterschrift _____, den _____

Interviewstruktur

Ich möchte jetzt mit Ihnen ein Gespräch in drei Phasen führen. Die erste Phase macht bereits den Großteil unseres Gesprächs aus; lassen Sie sich bitte gleich in der ersten Phase die Zeit, die Sie brauchen. Die folgenden Phasen sind vergleichsweise kürzer. Dies wurde bei der zeitlichen Planung unseres Termins berücksichtigt.

Phase I: Biografisch-narratives Element:

Für meine Forschung interessieren mich Ihre persönlichen Erfahrungen und Ihr Weg in die Soziale Arbeit. Ich möchte verstehen, wie Sie in die Soziale Arbeit gefunden haben. Vielleicht könnten Sie damit beginnen, wann Sie das erste Mal einen bestimmten Beruf ergreifen wollten und wie sich das von Ihrer Kindheit an bis heute verändert hat und welche Ereignisse besonders prägend gewesen sind?

Sie können mir alle Erlebnisse erzählen, die Ihnen einfallen und die Sie hierhergeführt haben. Sie können sich gerne bis zu einer Stunde Zeit hierfür nehmen. Ich werde Sie nicht unterbrechen und keine Fragen stellen. Ich mache mir Notizen und stelle Nachfragen, wenn Sie wieder im Hier und Jetzt angekommen sind.

Rückfragen

- a.) Intern
- b.) Extern

Phase II: Dilemma-Situation zur Professionalität:

Als angehende:r Sozialarbeiter:in habe ich Ihnen nun eine denkbare Praxisszene mitgebracht. Erzählen Sie mir danach, was Sie dazu denken. Eine Fragestellung gibt es nicht.

Sie machen Ihr Anerkennungsjahr in der Sozialberatung eines ambulanten Pflegedienstes. Ihre Anleiterin im Anerkennungsjahr (eine staatlich anerkannte Sozialarbeiterin) und Sie besuchen ein Ehepaar A, das seit Kurzem von Ihrem Träger betreut wird.

Herr A ist pflegebedürftig, Ihr Träger übernimmt einen großen Teil der ambulanten Pflege. Die Kosten werden von der Pflegekasse (SGB IX) und der Sozialhilfe (SGB XII) übernommen. Beim Hausbesuch wird auch die finanzielle Situation erörtert. In diesem Gespräch legt Frau A Ihrer Anleiterin die Hand auf den Arm und sagt: „So ganz im Vertrauen, wir haben noch ein kleineres Vermögen, so ca. 10.000 € auf einem Sparbuch. Hiervon weiß das Sozialamt aber nichts.“ Nach dem Hausbesuch informiert Ihre Anleiterin ohne Rücksprache mit den Eheleuten das Sozialamt über die tatsächlichen Vermögensverhältnisse.

Phase III: Kurzfragen:

Abschließend möchte ich Ihnen noch drei kürzere Fragen stellen. Auch hier bitte ich Sie in diesem geschützten Rahmen um Ihre persönliche Perspektive. Dabei gibt es keine richtigen und falschen Antworten.

- 1.) Mal die Hand auf's Herz. Welche Eigenschaften und Fähigkeiten brauchen Sozialarbeiter:innen wirklich für die Praxis?
- 2.) Wie hat Sie Ihr Studium bisher auf den Praxiseintritt in die Soziale Arbeit vorbereitet und was fehlt Ihnen noch?
- 3.) Welches Bild hat die Gesellschaft aus Ihrer Sicht von Sozialarbeiter:innen und der Sozialen Arbeit? Inwieweit trifft es zu?

Vielen Dank für Ihre Zeit und diesen Einblick in Ihre persönliche Situation. Ich beende nun bereits die Aufnahme, und möchte Sie bitten, sich (ohne dass Sie es mir sagen sollen!) zu überlegen, welche der Erinnerungen, Sie heute mit besonderem Stolz und Zuversicht erfüllt hat. Vergegenwärtigen Sie sich, was diese Situation heute für Sie bedeutet.

Die anonymisierten Interviewtranskripte, die Teil der zur Prüfung eingereichten Version dieser Masterthesis waren, können hier nicht veröffentlicht werden, da für eine Veröffentlichung der Abschriften keine Zustimmung seitens der Interviewten vorliegt.

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Die Stellen der Arbeit, die anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen wurden, sind durch Angaben der Herkunft kenntlich gemacht.

Diese Erklärung erstreckt sich auch auf in der Arbeit enthaltene Grafiken, Skizzen, bildliche Darstellungen sowie auf Quellen aus dem Internet. Die Arbeit habe ich in gleicher oder ähnlicher Form auch auszugsweise noch nicht als Bestandteil einer Prüfungs- oder Studienleistung vorgelegt.

Ich versichere, dass die eingereichte elektronische Version der Arbeit vollständig mit der Druckversion übereinstimmt.

Ort, Datum: Unterschrift: