
Peter Schallberger/Alfred Schwendener

Studienwahlmotive bei angehenden Studierenden der Sozialen Arbeit

Eine fallrekonstruktiv erschlossene Typologie

1 Einleitung

In den 1970er Jahren wurde in den Debatten um die Professionalisierung der Sozialen Arbeit noch prominent die Auffassung vertreten, die Ausstattung der angehenden Praktikerinnen und Praktiker mit den jeweils aktuellsten Wissensbeständen aus den Sozialwissenschaften werde künftig die Professionalität sozialarbeiterischen Handelns unmittelbar gewährleisten (vgl. exemplarisch Peters, 1971). Die mit

dieser Auffassung verbundene Hoffnung, die Theorie werde der Praxis künftig für jede zu behandelnde Problemstellung eine vorgefertigte Deutungsvorlage und ein wissenschaftlich begründetes Interventionsskript zur Verfügung stellen, hat sich mittlerweile zerschlagen (vgl. Dewe/Ferchhoff/Olaf-Radtke, 1992). Im Zentrum neuerer professionalisierungstheoretischer Ansätze (vgl. etwa Dewe et al., 2001, Dewe/Otto, 2005; Gildemeister, 1992; Oevermann, 2000a und 2002; Schütze, 2000) steht denn auch nicht mehr der emphatische Ruf nach wissenschaftlich begründeten und praktisch implementierbaren Standardtechniken der Krisendeutung und Krisenintervention, sondern die grundlegende Einsicht, dass sich professionelles Handeln gerade nicht einer Standardisierung unterziehen lässt (vgl. ausführlich Oevermann, 2002: 30 ff.).

Aus dieser Einsicht in die Nicht-Standardisierbarkeit professionellen Handelns nun zu folgern, Professionelle der Sozialen Arbeit hätten sich in ihrer Praxis wieder verstärkt auf lebensweltlich verankerte Deutungs- und Hilfeleistungskompetenzen abzustützen, wäre indes verfehlt. Denn gerade die professionelle, rekonstruktionslogische »Erfassung der je einzigartigen Charakteristik und Prägnanz der Fallstruktur des jeweiligen Klienten« (Oevermann, 2000a: 59), eine auf einem Habitus der Offenheit für Neues gründende Praxis des Fallverstehens also, die sich einer klassifikatorischen Subsumtion des Falles unter allgemeine Kategorien widersetzt und auf die »je fallspezifisch sich vollziehende Weckung der krisenbewältigenden Eigenkräfte des Klienten« (ebd.) abzielt, muss bei der Bildung von Lesarten über die im jeweiligen Fall spezifisch vorliegende Krise sowie bei der Entwicklung falladäquater Strategien der Hilfe zur Selbsthilfe auf einen soliden und breiten Fundus sozialwissenschaftlichen Grundlagenwissens zugreifen können.

Die Sichtung verschiedener Studien, die sich in jüngster Vergangenheit empirisch mit der Praxis Professioneller im Feld der Sozialen Arbeit auseinandersetzen, lässt jedoch Zweifel daran aufkommen, ob die Professionsausbildung in ihrer gegenwärtigen Ausgestaltung geeignet ist, bei den Studierenden einerseits die Entwicklung von Fachlichkeit und andererseits die Herausbildung eines Professionshabitus, der zu einer rekonstruktionslogischen Grundhaltung gegenüber dem Fall disponiert (vgl. Müller/Becker-Lenz, 2008), zu befördern. So gelangen etwa Ackermann/Seeck (1999) oder Thole/Küster-Schapfl (1996) zu dem Befund, dass auch nach absolviertem Studium Sozialarbeitende in ihrem Handeln dominant auf ein Wissen zurückgreifen, das weniger vom Fundus wissenschaftlicher Forschung als vielmehr von den Beständen einer relativ spontanen Theoriebildung im Alltag zehrt. Scherr (2002) wiederum rekonstruiert verschiedene Varianten der Bezugnahme auf wissenschaftliche Theorien, die Zweifel an der Solidität der Wissensaneignung sowie an einem grundlegenden Verständnis der Beschaffenheit wissenschaftlichen Wissens aufkommen lassen. Niemeyer (2002: 230) stellt fest, dass Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen in ihrer diagnostischen Praxis oftmals »nicht viel mehr als kompetente Chronisten devianten Tuns mit einem entsprechend ausgeprägten Hang zu extrem suggestiven Attributen oder deutlich dramatisierenden Formulierungen« seien. Kurz-Adam (1997) stellt für das von ihr untersuchte Feld der Erziehungsberatung eine ausgeprägte Neigung zu einer vereinseitigenden Psychologisierung bei der Falldeutung fest. Ackermann und Owczarski (2000), Kutzner (2005), Riemann (2000) und Schweppe (2003) legen Feinanalysen von Interaktionen vor, in denen es offenkundig nicht um die Wiederherstellung der Autonomie des Klienten geht, sondern zum Beispiel um das Ausagieren neurotischer Störungen auf Seiten der

Professions-
habitus und
Fachlichkeit

BeraterInnen, was zur Folge haben kann, dass dem Klienten in der Beratung eine sekundäre Verletzung zugefügt wird. Und bei der Rekonstruktion von Devianz-Erklärungsmustern in einem Heim für verhaltensauffällige Jugendliche (Schallberger, 2007) zeigte sich, dass Sozialpädagoginnen und -pädagogen sehr ausgeprägt dazu neigen, in ihren Erklärungsversuchen für das »schwierige« Verhalten ihrer Klientel nicht auf wissenschaftliche, sondern auf die politisch und medial gerade vorherrschenden Deutungs- und Erklärungsangebote zurückzugreifen.

Angesichts derartiger Befunde stellt sich die Frage, wie sich in der hochschulpädagogischen Praxis diejenigen Gruppen von Studierenden erreichen lassen, die sich als immun oder widerständig gegen die Entwicklung von Fachlichkeit und die Herausbildung eines professionellen Habitus erweisen. Die folgenden Ausführungen gründen auf der Überlegung, dass das Gelingen der Professionsausbildung wesentlich voraussetzt, dass die in die Ausbildung involvierten Dozierenden die bei ihren Studierenden vorliegenden Studienmotive kennen. Nur dies, so die Ausgangsüberlegung, kann sie in die Lage versetzen, auf allfällige Anschließungs- und Übersetzungsschwierigkeiten auf Seiten der Studierenden, auf primärhabituell begründete Blockaden der Wissensaneignung sowie auf mentale Widerstände gegen die Auseinandersetzung mit bestimmten Wissensbeständen angemessen, d.h. pädagogisch professionell (vgl. Oevermann, 1996) zu reagieren.

In der Form einer Typologie werden im Folgenden zunächst die Ergebnisse einer Untersuchung vorgestellt, die auf die Rekonstruktion von Motiven für ein Studium der Sozialen Arbeit ausgerichtet war.¹ Daran anschließend werden einige Konsequenzen für die Hochschulpädagogik diskutiert, die sich aus den Befunden ziehen lassen.

Aufbrechen
von
Blockaden

2 Forschungsdesign und Methode

Als Datenbasis lagen der Rekonstruktion der verschiedenen Motivlagen insgesamt 108 Aufsätze im Umfang von zwei bis fünf handgeschriebenen A4-Seiten zugrunde. Die Aufsätze wurden von angehenden Studierenden einer Schweizer Fachhochschule für Soziale Arbeit während einer Klausur im Rahmen der Eignungsabklärung verfasst. Das Sample umfasst die Aufsätze sämtlicher Studierenden, die in einem der unmittelbar zurückliegenden Jahre das Aufnahmeverfahren erfolgreich absolvierten.² Die Aufgabenstellung an die Bewerberinnen und Bewerber lautete wie folgt: »Eine wichtige Voraussetzung für die Tätigkeit in der Sozialen Arbeit (Sozialpädagogik/Sozialarbeit) ist eine

breit abgestützte Motivation. Die Ausbildung in Sozialer Arbeit besteht wesentlich in der Erweiterung von fachlichen und persönlichen Kompetenzen. a. Worin besteht Ihre Motivation zu dieser Ausbildung? b. Welche biografischen Zusammenhänge sehen Sie zu Ihrer Motivation für die Tätigkeit in der Sozialen Arbeit? c. Welche Stärken und Schwächen kennen Sie bei sich selber? Wie gehen Sie damit um?«

Die Aufsätze wurden nach dem sequenzanalytischen Verfahren der Objektiven Hermeneutik analysiert (vgl. Oevermann, 2000b; Wernet, 2000). Die Vorzüge eines hermeneutischen gegenüber einem inhaltsanalytischen Verfahren bestehen darin, dass sich mit ihm über

Hermeneutische
Sequenz-
analyse

- 1 Die hier dargestellte Untersuchung wurde im Rahmen des vom Schweizerischen Nationalfonds (SNF) geförderten Forschungsprojekts »Hilfe für die Schwachen aus dem Geist des Göttlichen? Die Bedeutung von Religion bei der Professionalisierung der Sozialen Arbeit« durchgeführt (Nationales Forschungsprogramm NFP 58 – »Religionsgemeinschaften, Staat und Gesellschaft«; Projektnummer 405840-115763).
- 2 Auf die zusätzliche Analyse der Aufsätze abgelehnter oder zurückgestellter Bewerberinnen und Bewerber wurde verzichtet, weil es in der Untersuchung ausschließlich um die Analyse von Studienmotiven bei künftigen Studierenden und nicht etwa zusätzlich um die Analyse des Aufnahmeverfahrens selbst gehen sollte.

die subjektiv wahrgenommenen und explizit geäußerten Motive hinaus auch Handlungsmotivierungen rekonstruieren lassen, die den Handelnden nicht vollumfänglich bewusst sind, denen sie aber auf einer latenten Sinnesebene des Geäußerten gleichwohl – ob sie dies nun wollen oder nicht – Ausdruck verleihen. Da sich bereits nach der sequentiellen Feinanalyse weniger Fälle die Grobkonturen einzelner Motivlagen relativ präzise skizzieren ließen, mussten nicht alle Aufsätze mit der gleichen Extensivität analysiert werden. Eine sequentielle Feinanalyse wurde immer dann durchgeführt, wenn sich in einem Aufsatz eine bis dahin unentdeckte Motivlage zu zeigen schien, oder wenn sich ein Aufsatz gegen eine abkürzende Bestimmung der in ihm dokumentierten Motivlage als besonders sperrig erwies.

Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse sind mit Befunden aus Studien vergleichbar, in denen ebenfalls mittels qualitativer Methoden Studienwahlmotive bei Studierenden der Sozialen Arbeit untersucht wurden. Diese Studien stützen sich indes nicht auf Aufsatz- sondern auf Interviewdaten, die dann ihrerseits eher inhaltsanalytisch als hermeneutisch-sequenzanalytisch analysiert wurden. Dies gilt etwa für die Untersuchung von Müller (2007), in welcher im Rahmen einer sehr fallnahen Darstellung von »Motivationslagen« zwischen »früh Geprägten«, »gesellschaftlich Geprägten«, »motivierten Pragmatikern« und »Reinrutschern und Zertifikatsorientierten« unterschieden wird. Ebenfalls stark inhaltsanalytisch ausgerichtet sind diejenigen Teile in der Studie von Ackermann/Seeck (1999), die sich spezifisch mit der »Motivation für das Studium« befassen. Die Autoren unterscheiden zwischen

»aufstiegsorientierten Selbstverwirklichern«, »Selbstverwirklichern«, »Erfahrungsgesättigten« und »zertifikatsorientierten Selbstverwirklichern«. Weil in beiden Studien primär die subjektiven und subjektiv deklarierten Motivationen im Fokus stehen, sind ihre Befunde auf einer ähnlichen Aussageebene angesiedelt wie die Befunde aus Studien, in denen mittels quantitativer Methoden Studienmotive erforscht wurden (vgl. exemplarisch Goll, Metzmacher und Sauer, 1989; Knüppel, 1984; Kolleck, 1991; Maier, 1995; Seifert, 1980 und 1983). Eine Erschließung von Studienwahlmotiven, die über die direkte Erfragung der Motive hinausgeht und die bei der Analyse auch latente Motive berücksichtigt, findet sich in der bereits etwas älteren Studie von Kraak (1970). Kraak zeigt, dass die Entscheidung für ein Heimerzieher-Studium unter anderem im Bedürfnis nach Anerkennung durch die Kinder oder im Bedürfnis nach Machtausübung über die Kinder begründet sein kann (ebd.: 104 ff.).

Die hier präsentierten Analyseergebnisse werden, anders als etwa in der Studie von Müller (2007), nicht fall- sondern typenzentriert zur Darstellung gebracht (vgl. zur Methodik der Typenbildung Kelle/Kluge, 1999). Bei der Skizzierung der insgesamt sechs Motivlagen werden – unter Verzicht auf eine sture Systematik der Reihenfolge – die folgenden Dimensionen berücksichtigt: die Struktur der Motivlage; die Habitusformation, aus der die jeweilige Motivlage erwächst; die biographischen Erfahrungshintergründe der Fälle, bei denen die jeweilige Motivlage vorliegt; das Berufsbild vor Beginn des Studiums; die damit verbundenen Erwartungen an das Studium sowie die Form der Selbstpräsentation.

3 Typologie von Motivlagen

Die in den Aufsätzen vorgefundenen Motivlagen konnten im Zuge des Typenbildungsverfahrens zu insgesamt sechs Motivtypen verdichtet werden. Bei den drei zuerst zu skizzierenden Motivtypen liegt insofern eine innere Verwandtschaft vor, als bei ihnen die Entscheidung für ein Studium der Sozialen Arbeit im Rahmen eines biographischen Arrangements mit arbeitsweltlichen Positionierungszwängen erfolgt. Bei Typus 1 steht dabei die Frage im Zentrum, ob man überhaupt dem als eine Zumutung empfundenen Imperativ Folge leisten soll, zum Träger einer spezifischen Rolle zu werden. Bei Typus 2 erfolgt die Entscheidung aus dem Umstand heraus, dass man sich entweder äußerlich oder innerlich zu einer beruflichen Neupositionierung gezwungen sieht. Die angehenden Studierenden, bei denen eine dieser zwei Motivlagen vorliegt, haben entweder eher unspezifische Erwartungen an das Handlungsfeld der Sozialen Arbeit oder sie konzipieren dieses als ein Feld, das relativ unspezifische Erwartungen an das Handeln des Einzelnen stellt und deshalb in der subjektiven Wahrnehmung entweder als besonders attraktiv (Typus 1) oder als besonders leicht zugänglich (Typus 2) erscheint. Bei Typus 3 wiederum

folgt die Studienentscheidung dem Bestreben, eine im Feld der Sozialen Arbeit bereits eingenommene Position langfristig zu konsolidieren – und dies, ohne dass die bisherige Praxis als in irgendeiner Weise krisenhaft erlebt wurde.

*Typus 1: Verstetigung diffus-lebensweltlicher Handlungsorientierungen
qua Verberuflichung*

Bei diesem ersten Typus einer Motivlage (N=26) ist die Entscheidung für das Studium der Sozialen Arbeit durch das Bestreben motiviert, Handlungsformen, die typischerweise in Zusammenhängen der Vergemeinschaftung zum Tragen kommen, also ein diffuses resp. lebensweltliches Format besitzen³, zu verstetigen und sie im Rahmen einer sozialpädagogischen Tätigkeit zur dauerhaften Erwerbsgrundlage zu machen: »Ich begann bereits mit elf Jahren Kinder zu hüten und zu versorgen. Das zeigte mir, wie spannend es ist, den Alltag mit Kindern zu meistern. Und dies möchte ich auch in meinem beruflichen Alltag tun.« Mit dieser Motivlage ist eine eigensinnige Konzeption des sozialpädagogischen Arbeitsbündnisses verbunden: Professionelle verhalten sich gegenüber ihren Klienten nicht etwa als Rollenträger, sondern als ganze Menschen. Geht man entsprechend neuerer Konzeptionen von Professionalität davon aus, dass für das Rollenhandeln in der Sozialen Arbeit eine widersprüchliche Einheit diffuser und spezifischer Momente charakteristisch ist (vgl. Oevermann, 1996, 2000a und 2002), findet sich hier eine Vereinseitigung des Blicks auf die diffusen Aspekte des sozialpädagogischen Handelns. Mit den Tätigkeiten im angestrebten Beruf wird die Vorstellung assoziiert, diese seien mit lebensweltlichen Praktiken des Unterstützens, des Helfens, des Zuhörens, des Schlichtens, des Aufmunterns oder des Animierens weitgehend identisch. Diese Gleichsetzung artikuliert sich in sprachlichen Wendungen, denen die Unschuld der lebensweltlichen Bekundung anhaftet, gerne im Kontakt mit anderen Menschen zu stehen, und diesen nötigenfalls beispielsweise durch gutes Zureden, durch ein aufmunterndes Schulterklopfen, durch einen guten Rat oder mittels »kleiner Aufmerksamkeiten« freundschaftlich beizustehen: »Auch in meinem Freundeskreis bin ich derjenige, der die anderen unterstützt, wenn sie Kummer und Probleme haben.« »Ich denke, dass man vielen Menschen bloß durch zuhören helfen und glücklicher machen kann.« »Ich helfe außerdem sehr gerne, wo es geht und es macht mich jederzeit glücklich, wenn ich einem Menschen was gutes tun oder machen kann.« »Ich finde Erfüllung darin, mit Menschen zu arbeiten, sie zu begleiten, zu unterstützen und für sie da zu sein, wenn sie Probleme oder konkrete Fragen haben.« Demgegenüber liegt der Gedanke, dass mit sozialpädagogischen Praktiken Herausforderungen verbunden sein könnten, die dem Einzelnen in irgendeiner Weise fachlich begründete und professionell-rollenförmig zum Einsatz zu bringende Kompetenzen abverlangen, bei den so Motivierten noch weitgehend außerhalb des Denkmöglichen. Es wird beispielsweise nicht reflektiert, dass bei den Kindern und Jugendlichen, mit denen sie es in der späteren Praxis allenfalls zu tun haben werden, über die normale Krise des Erwachsenwerdens hinaus Krisen in der Autonomieentwicklung vorliegen, die eine professionelle Praxis der sozialpädagogischen Sonderförderung überhaupt erst als angezeigt erscheinen lassen.

Verein-
seitigung

³ Zur Unterscheidung zwischen spezifischen und diffusen Sozialbeziehungen resp. zwischen Vergemeinschaftung und Vergesellschaftung, die ihrerseits analog zur Unterscheidung zwischen Lebenswelt und System bei Habermas oder zur Unterscheidung zwischen Sozial- und Systemintegration zu denken ist, vgl. systematisch Oevermann, 2002: 38 ff.

Flucht-
bewegung

Diesem Bestreben, künftig als ganzer Mensch und nicht als Rollenträger in berufsweltliche Prozesse involviert zu sein, haftet insofern ein verhaftendes Moment an, als in ihm die Phantasie mitschwingen kann, in der Stellung des erwachsenen Freundes oder Gefährten dauerhaft an der Kinderwelt partizipieren zu dürfen. In einer zuspitzenden Lesart erscheint dieses Bestreben als eine Flucht vor den Beschneidungen, die mit dem Erwachsenwerden, also mit dem Umstand, sich nunmehr auch in rollenförmigen Sozialbeziehungen bewähren zu müssen, unausweichlich verbunden sind: »Als ich nach der Lehre meine erste Stelle antrat, bemerkte ich bald, dass ich mich mehr für die zwischenmenschlichen Probleme interessierte als für die bürospezifischen.« Mit dieser Fluchtbewegung kann im Extremfall gar die Illusion verbunden sein, sich in einer sozialpädagogischen Tätigkeit, anders als in einer normalpädagogischen, der Aufgabe entziehen zu können, unausweichlich auch als Akteur der Systemintegration wirksam zu sein: »Die Praktikas in einigen Schulen haben mir gezeigt, dass ich gerne mit Kindern arbeite. Gleichzeitig habe ich festgestellt, wie viel wichtiger mir das Wohlbefinden der Schüler im Vergleich zu ihren schulischen Leistungen in Mathematik und Grammatik ist.« Was die Fluchtbewegung initiiert, ist weniger eine ideologisch untermauerte Systemkritik als vielmehr das diffuse Gefühl eines Verbanntseins aus dem Paradies eines kindlich unbeschwerten Daseins sowie die Sehnsucht nach dessen Rückeroberung.

Die angehenden Studierenden, bei denen die hier skizzierte Motivlage vorliegt, sind typischerweise eher jung und haben ein Gymnasium oder eine Berufs- oder Diplommittelschule besucht. Über das für die Aufnahme erforderliche Vorpraktikum hinaus können sie weder auf Praxiserfahrungen in einem Handlungsfeld der Sozialen Arbeit zurückblicken, noch haben sie während längerer Zeit auf ihrem Erstberuf gearbeitet. Es fällt indes auf, dass die meisten von ihnen sich als Jugendliche in der freiwilligen Kinder- und Jugendarbeit engagierten, beispielsweise als Lagerleiterin bei den Pfadfindern oder in einer christlichen Jugendorganisation. Gründet bei den angehenden Studierenden mit einem Erstberuf die skizzierte Fluchtbewegung auf der sie befremdenden Erfahrung, bei der Arbeit primär als Rollenträger mit spezifischen Aufgaben adressiert zu werden, geht die Fluchtbewegung bei den ehemaligen Gymnasiasten darauf zurück, dass sie bei sich nach der Erlangung der Maturität kein Interesse ausmachen können, dem sie im Rahmen des universitären Studiums einer Disziplin spezifisch nachgehen möchten. Entweder vergegenwärtigen sie sich das Studium der Sozialen Arbeit als ein relativ unverbindliches und vages Studium Generale, das es ihnen ermöglicht, das per se schon verlängerte Adoleszenzmoratorium der Gymnasialzeit weiter zu verlängern resp. weiterhin in einem Zustand der Unentschiedenheit zu verharren. Oder ein Studium der Sozialen Arbeit erscheint ihnen ohne eine vertiefende Reflexion eigener Beweggründe deshalb als eine nahe liegende Entscheidungsoption, weil bereits Verwandte oder gute Bekannte in diesem Handlungsfeld tätig waren oder sind. Positiv ausformuliert streben beide Gruppen eine Verberuflichung lebensweltlicher Handlungsorientierungen an; negativ ausformuliert glauben sie, sich mit einem Studium der Sozialen Arbeit Entscheidungszwängen, die mit dem Erwachsenwerden unausweichlich verbunden sind, entziehen zu können.

Die angehenden Studierenden, bei denen die hier skizzierte Motivlage vorliegt, sind davon überzeugt, aufgrund ihrer charakterlichen Eigenschaften, die sie essentialisierend als »von Natur aus« gegeben hinstellen sowie aufgrund einer basalen Lebenstüchtigkeit, die sie beim Planen und Organisieren von Anlässen etwa im

Rahmen der freiwilligen Jugendarbeit hinlänglich unter Beweis gestellt zu haben glauben, für eine Berufstätigkeit in der Sozialen Arbeit besonders geeignet, ja gar prädestiniert zu sein. In ihren Ausführungen greifen sie weitgehend ungebrochen das in der Prüfungsfrage vorgegebene Stärken-Schwächen-Antwortschemata auf, charakterisieren sich etwa als »kreativ«, »kommunikativ«, »kontaktfreudig«, »verantwortungsbewusst« oder »selbstkritisch« und attestieren sich in einer Sprache, die von der gegenwartstypischen Selbstoffenbarungsrhetorik zehrt (vgl. Bröckling 2007), »Geduld« »gutes Einfühlungsvermögen«, eine »positive Grundeinstellung«, viel »Sensibilität«, einen gewissen »Perfektionismus«, »eine gute und schnelle Auffassungsgabe«, »Selbstbewusstsein«, »Gemeinschaftssinn«, »Teamfähigkeit« oder hohe »Belastbarkeit«. An den Auflistungen persönlicher Schwächen fällt auf, dass an sie oftmals bekenntnisthaft die Bekundung gekoppelt wird, sich derer bewusst zu sein und an sich arbeiten zu wollen: »Ich bin jedoch bereit, mich mit meiner Persönlichkeit auseinanderzusetzen, mein Handeln zu reflektieren und zu verändern, wo nötig.« In Ermangelung konkreter Vorstellungen darüber, was von einem Studium in fachlicher Hinsicht zu erwarten ist, wird dieses als ein Forum der Selbsthinterfragung, der Selbstfindung und der Selbstkomplettierung konzipiert: »Einerseits bin ich gerne unter Menschen, liebe den Austausch mit ihnen und lerne so immer wieder etwas neues. Andererseits habe ich gemerkt, wie intensiv ich mich mit meiner eigenen Persönlichkeit auseinandersetzen muss, um mit anderen Menschen zusammenzuarbeiten.« Als Studienziel schwebt den Personen, die in einer sozialpädagogischen Tätigkeit die Möglichkeit der Verberuflichung lebensweltlicher Handlungsorientierungen erblicken, die Diplomierung ihres im Laufe des Studiums noch tiefer als bisher zu ergründenden persönlichen Wesens vor.

Wesens-
diplomierung

Typus 2: Entscheidung für das subjektiv als naheliegend Erscheinende in einer Phase der biografischen Neuorientierung

Die soeben skizzierte Motivlage einer Verstetigung lebensweltlicher Orientierungen steht in einem unmittelbaren Zusammenhang mit den Herausforderungen des Erwachsenwerdens und lässt sich deshalb spezifisch bei jüngeren Bewerberinnen und Bewerbern auffinden. Eine biografisch ganz andere Ausgangslage liegt bei den angehenden Studierenden vor, deren Motivlage im Folgenden skizziert wird (N=12). Während längerer Zeit waren sie entweder in einer festen beruflichen Stellung oder via die Übernahme elterlicher, insbesondere mütterlicher Aufgaben in der Familie solide ins gesellschaftliche Gefüge integriert. Aufgrund veränderter Bedingungen streben sie nun allerdings eine Neuausrichtung ihrer Berufsbiografie an. In einer ersten Konstellation sehen sie sich aufgrund akuter gesundheitlicher Probleme oder aufgrund massiv eingeschränkter arbeitsweltlicher Positionierungschancen zu einer beruflichen Neuorientierung gezwungen. In einer zweiten Konstellation – diese findet sich im Sample ausschließlich bei Frauen – streben sie aufgrund einer veränderten familiären Situation, sei dies eine Scheidung oder schlicht der Umstand, dass die Kinder erwachsen geworden sind, einen Wiedereinstieg ins Erwerbsleben an. Und in einer dritten Konstellation ist es eine innerlich aufkeimende Unzufriedenheit mit dem bisherigen Beruf, die sie dazu veranlasst, in der Sozialen Arbeit eine Alternative zur bisherigen Tätigkeit zu sehen. Ihr Unbehagen machen letztere an einer wahrgenommenen Dominanz des »Wirtschaftlichen« gegenüber dem »Menschlichen« fest: »Während meiner Zeit in der Berufswelt wurde ich viele Male mit Situationen konfrontiert, wo der Mensch als Instrument betrachtet wurde

Verlegenheit
und Prag-
matismus

und das Wirtschaftliche in den Vordergrund gerückt wurde. Dies löste bei mir ein Missverständnis aus und ich merkte auch zunehmender wie ich die menschliche, oder andere Seite zu vermissen begann.»

Gemeinsam ist den Fällen nicht etwa nur, dass sich ihre Biografie in einer Phase des Umbruchs oder der Neuausrichtung befindet. Was sie auf der Motivebene verbindet, ist der Umstand, dass ihre Vorstellungen über die künftigen Tätigkeitsinhalte und das künftige Tätigkeitsfeld zum Zeitpunkt der Bewerbung um einen Studienplatz äußerst vage sind. Entsprechend kann angenommen werden, dass ein auf Verlegenheit gründender Pragmatismus, der auf das in der spontanen Assoziation als naheliegend Erscheinende setzt, bei der Entscheidung für die Soziale Arbeit eine nicht unwesentliche Rolle spielte. Das bedeutet auch, dass sich nicht bei allen Fällen des Samples, bei denen eine der drei genannten biografischen Konstellationen vorliegt, gleichzeitig die hier skizzierte Verlegenheitsmotivik findet.

Während die Entscheidung für die Soziale Arbeit in der zweiten Konstellation der subjektiv naheliegenden Eingebung einer Verberuflichung von Mütterlichkeit folgt und während sie sich in der dritten Konstellation auf das intuitive Urteil zu stützen scheint, in den Feldern der Sozialen Arbeit gehe es irgendwie menschlicher zu als anderswo, bleibt in der ersten Konstellation vorerst am ehesten unklar, weshalb sich diese Fälle angesichts diverser alternativer Umschulungsoptionen gerade für die Soziale Arbeit entscheiden.

Wie wenn sie sich selber davon überzeugen müssten, dass es sich dabei um mehr als um eine vage oder in der Opportunität beispielsweise einer Finanzierung durch die Invalidenversicherung begründete Verlegenheitsentscheidung handelte, greifen sie in ihren Ausführungen auf Begründungsstrategien zurück, denen starke Momente einer Rationalisierung anhaften. So verweisen mehrere Fälle auf eine persönliche Eignung für das Berufsfeld der Sozialen Arbeit aufgrund berufsberaterischer Abklärungen verbunden mit psychologischen Tests, weshalb sie ihre Qualifikation für das Berufsfeld als von professionellen, externen Stellen attestiert und folglich für eindeutig und nicht weiter begründungsbedürftig erachten. Oder sie weisen auf kumulierte Erfahrungen im Umgang mit Menschen hin, die sie etwa als Projektleiter in einem Unternehmen, als Milizoffizier in der Armee oder auch im Kontext von Familie und Elternschaft gewinnen konnten: »Auch war ich als Ausbilder in Informatikprojekten oder als Kontaktperson als Projektleiter immer von Menschen umgeben. Ebenso hat sich der soziale Aspekt auch in meiner Familien- und Hausarbeit gefestigt.« Bei aller Betonung einer persönlichen Eignung, für die die vielfältigsten Belege vorgebracht werden, gelingt es diesen Fällen nur bedingt, prospektiv Vorstellungen über das zu entwerfen, was sie in der angestrebten Berufstätigkeit erwarten könnte. Zwar streben sie ein intensives Umgebensein und einen intensiven Kontakt mit Menschen an. Worin allerdings ein spezifisch professionalisierter Umgang mit Menschen bestehen könnte, liegt bei ihnen noch weitgehend außerhalb des Reflektierten. Formulieren sie gleichwohl entsprechende Erwartungen, orientieren sie sich am Modell konstruktiver, zielorientierter Projektarbeit, das sie vom bisherigen Tätigkeitsfeld her kennen: »Eines meiner Projekte war zum Beispiel das Erstellen von datenbankbasierten Informationssystemen. Und das von Grund auf; das heißt zuerst muss man die Bedürfnisse der Nutzer abklären und dann unter einen Hut bringen. Solche Sachen haben mich in der Industrie am meisten motiviert.«

In der zweiten Konstellation einer beruflichen Neuorientierung mit eher unspezi-

fischen Erwartungen an das Handlungsfeld, die bei mehreren, aber nicht bei allen weiblichen Wiedereinsteigerinnen vorliegt, orientieren sich die Vorstellungen über die angestrebte Tätigkeit am Modell des mütterlichen Handelns in der Familie. Sofern sie überhaupt zum Thema wird, bleibt die Auseinandersetzung mit der Frage, welche Pfade vom Dasein als Mutter zu einer professionellen Tätigkeit in der Sozialen Arbeit führen, indes eher schematisch: »Da ich meine Erstausbildung im Verkauf absolviert habe, wo der Menschenkontakt schnell, oberflächlich und kurz ist, war es für mich wichtig, meine Zweitausbildung darauf aufzubauen. Ich sehe den Beruf der Sozialarbeiterin etwa in der ausgeglichenen Mitte der Verkäuferin und der Mutter. Die Mutter steht ja in der Familie in einem tiefen, emotionalen und unabänderlichen Kontakt zu den anderen Familienmitgliedern. So gesehen wäre der Beruf der Sozialarbeiterin eine wunderbare, interessante Verbindung meiner bisherigen Tätigkeiten!« Mag in dieser Begründungskette zwar eine intuitive Sensibilität dafür anklingen, dass in dem angestrebten Beruf eine schwer fassbare Verschränkung diffuser und spezifischer Handlungsanteile vorliegt, dokumentiert der konstruierte Charakter dieser Begründung in erster Linie doch eine gewisse Verlegenheit angesichts der Aufforderung, eine auf die Soziale Arbeit ausgerichtete Studienmotivation positiv auszuformulieren. Weil alternative Anläufe ausbleiben, lässt sich also auch bei dieser Fallkonstellation nur schwer auf den Punkt bringen, worin die Motivation nun eigentlich besteht. Die Formel der »Verberuflichung von Mütterlichkeit« würde diese bereits zu prägnant bestimmen.

Bei denjenigen Fällen wiederum, die sich von ihrem bisherigen »wirtschaftlich« dominierten Berufsfeld abwenden, lässt sich durchgängig der mitunter auch scheiternde Versuch ausmachen, die Schilderung der eigenen Biografie in der Form einer Konversionserzählung zu gestalten: Ein zu Beginn noch diffuses Unbehagen im bisherigen Tätigkeitsfeld mündet in ein intensives Nachdenken über die eigene Person und kulminiert in der Entdeckung oder Wiederentdeckung des eigenen, am »Menschlichen« interessierten Wesens oder in der Wahrnehmung einer inneren Berufung. In den Erzählungen einiger weniger Fälle geht die innere Bekehrung von der »wirtschaftlichen« zur »menschlichen« Orientierung unmittelbar mit einer religiösen Konversion einher: »Ich habe als Standbein für mein Selbstbewusstsein meinen Glauben an Jesus gewählt, und bin so nicht von der Anerkennung von Aussen abhängig.« Diese etwas spezielle Schilderung einer inneren Läuterung birgt insofern etwas für alle hier interessierenden Fälle Charakteristisches, als die Dichotomisierung des »Menschlichen« und des »Wirtschaftlichen« typischerweise nicht etwa in eine Rhetorik der Mitmenschlichkeit oder der Solidarität mündet, sondern in eine Rhetorik der Sinnsuche und der Selbstverwirklichung. Nicht die Problemstellungen der Sozialen Arbeit selbst werden zum Gegenstand der Reflexion gemacht, sondern der mutmaßliche Beitrag, den die angestrebte Tätigkeit zur eigenen Selbstverwirklichung leisten soll: »Schlussendlich kann ich sagen, dass meine Motivation diesen Beruf zu erlernen darin liegt, dass ich eine Arbeit ausführen möchte, wo ich meine Eigenschaften einbringen kann und auch das Gefühl besitze etwas Sinnvolles und Wertvolles getan zu haben.« Das Unbehagen an der bisherigen Arbeitsstelle scheint dominant also weniger in einer kritischen Haltung gegenüber der dort vorherrschenden Verwertungslogik begründet zu sein, als vielmehr darin, dass die eigenen Selbstverwirklichungschancen als äußerst eingeschränkt erlebt wurden. Mit der Sozialen Arbeit verbindet sich die spontane Assoziation, dass dieses Handlungsfeld diesbezüglich ein Vielfaches mehr zu bieten haben wird.

Dichotomie
Mensch –
Wirtschaft

In allen drei skizzierten Konstellationen erfolgt die Entscheidung für die Soziale Arbeit in einer Situation akuter biografischer Unsicherheit. Sie erscheint den Fällen entweder deshalb als pragmatisch nahe liegend, weil sie davon ausgehen, aufgrund ihrer vielfältigen bisherigen Erfahrungen den Herausforderungen des Handlungsfeldes relativ problemlos gewachsen zu sein. Der Pragmatismus ihrer Entscheidung kann also auch von einer gewissen Ängstlichkeit vor allzu großen Sprüngen geleitet sein oder gar auf eine solche zurückgehen. Dies impliziert dann allerdings auch, dass sie die Anforderungen eines Studiums der Sozialen Arbeit als eher gering einstufen.

Typus 3: Nachholende Diplomierung

Eine dritte Gruppe angehender Studierender (N=6) strebt ein Studium der Sozialen Arbeit in erster Linie aus formalen Gründen an. Sie gehen davon aus, mittels des Erwerbs eines Fachhochschuldiploms eine in einem Tätigkeitsfeld der Sozialen Arbeit bereits eingenommene berufliche Position kurzfristig konsolidieren und mittelfristig verbessern zu können. Die Bewerbung um einen Studienplatz kann dabei sowohl durch äußeren Druck, etwa eine im Raum stehende Drohung, die bisherige Arbeitsstelle zu verlieren, oder durch inneren Antrieb, etwa den Wunsch nach umfassenderen Entscheidungsbefugnissen, motiviert sein.

»Schon
Bescheid
wissen«

Ausschlaggebend für den Studienentscheid sind in erster Linie nicht die kritische Hinterfragung des eigenen Kompetenzprofils und ein sich daran anschließendes Bestreben, die bereits vorhandenen Kompetenzen in einem materialen Sinne zu erweitern. Der Studienentscheid erfolgt vielmehr dominant aus biographie- und karriereplanerischen Erwägungen heraus. Dies äußert sich darin, dass in den Aufsätzen Schilderungen konkreter Krisenerfahrungen im Berufsalltag, aus denen der Wunsch nach einem Ausbau fachlicher Kompetenzen erwächst, weitgehend ausbleiben. Nicht eine noch fehlende oder noch auszubauende Kompetenz wird betont, sondern der Hinweis, in der bisherigen beruflichen Tätigkeit seine Eignung für eine sozialarbeiterische oder sozialpädagogische Tätigkeit bereits hinlänglich unter Beweis gestellt zu haben. Entsprechend sind die Ausführungen eher im Stile eines Bewerbungsschreibens um eine frei werdende Stelle, also nach den Regeln eines möglichst effektiven und effektvollen Selbstmarketings, als im Stile einer Bewerbung um einen Studienplatz abgefasst. Argumentiert wird nicht aus einer Haltung des lernen Wollens, sondern aus einer Haltung des Bescheid Wissens und schon Könnens heraus. Dies impliziert, dass über ein eher unverbindlich, allgemein und unspezifisch ausformuliertes Bekunden hinaus, sich im Studium ein zusätzliches Expertenwissen aneignen zu wollen, in den Aufsätzen keine von Neugierde geleiteten Mutmaßungen über den Charakter sowie über den Sinn und Zweck des angestrebten Studiums angestellt werden.

Typus 4: Befriedigung eines intellektuellen Interesses und Erlangung eines Expertenstatus

Die zwei im Folgenden zu skizzierenden Motivlagen (Typus 4 und 5) unterscheiden sich insofern von den bisher skizzierten, als im Zusammenhang mit dem Studienentscheid nicht die Frage nach der richtigen oder angemessenen biographischen Positionierung im Vordergrund steht. Ausschlaggebend für die Bewerbung um einen Studienplatz ist vielmehr ein inhaltliches Interesse an sozialwissenschaftli-

chen Fragestellungen sowie der Wunsch, sich handlungsentlastet und theoretisch mit den Problemstellungen der Sozialen Arbeit als Disziplin und Profession auseinanderzusetzen.

Bei Vorliegen der ersten dieser beiden Motivlagen gründet der Studienentscheid auf einem mitunter politisch untermauerten, intellektuellen Interesse an soziologischen oder psychologischen Fragestellungen, die einen mehr oder weniger direkten Bezug zur Sozialen Arbeit aufweisen (N=11): »Mich interessieren Themen wie Ungleichheiten zwischen Mann und Frau (gesellschaftliche Stellung, Löhne, etc.), Randständige mit finanziellen, sozialen, gesellschaftlichen und persönlichen Problemen, Gewalt bei Kindern, Frauen und Männern, etc.« Die intellektuelle Neugier richtet sich insbesondere auf die »Hintergründe und Ursachen« der Verschiedenheit individueller Charaktere und Biografien sowie auf die Genese abweichenden Verhaltens: »Abschließend ist auch die Faszination für die Beziehung Individuum – Gesellschaft ein sehr wichtiges Kriterium für meinen Entscheid, diese Ausbildung zu absolvieren. Sehr spannend und auch oft unbegreiflich finde ich hierin, wie die Gesellschaft einen einzelnen Menschen verändern und Störungen in seinem Leben hervorrufen kann.« Das auf ein verstehen Wollen ausgerichtete sachliche Interesse korrespondiert auf der habituellen Ebene mit einem neugierigen Blick auf die Welt sowie mit dem Bestreben, nach differenzierteren und tiefgründigeren Antworten zu suchen, als sie das Alltagsdenken üblicherweise bereit hält: »Ich bin begeisterungsfähig, wenn mich ein Thema fasziniert, möchte ich es in allen Facetten betrachten und auslegen.«

Neugierde

Diese Haltung des methodischen Zweifelns, Hinterfragens und Ergründens richtet sich mitunter auch auf die eigene Person. Nicht nur findet sich bei einer Mehrzahl der Bewerbenden, bei denen die hier skizzierte Motivlage vorliegt, ein ausgeprägter Hang, sich selber als eher verschlossen und wenig selbstbewusst darzustellen. Ihre Neigung zur Selbsthinterfragung veranlasst sie bisweilen auch dazu, Zweifel, die sich auf die persönliche Eignung für eine Tätigkeit im Gebiet der Sozialen Arbeit beziehen, unverdeckt zum Ausdruck zu bringen: »Während meines Praktikums habe ich mich sehr stark verändert. Früher war ich ein sehr verschlossener Mensch und konnte schlecht auf andere Menschen zugehen. Ich habe während meines Praktikums stark an mir gearbeitet und wurde mit dieser Schwäche stark konfrontiert.« Vom Studium erhoffen sich die hier interessierenden Fälle indes nicht nur die Festigung der eigenen Persönlichkeit. Dominant ist vielmehr das Bestreben, sich mittels der Beschäftigung mit soziologischen und psychologischen Theorien einen Expertenstatus zu erarbeiten, der – so die vorherrschende Auffassung – es einem über die zweckfreie Befriedigung eines intellektuellen Interesses hinaus relativ unmittelbar ermöglicht, den vielfältigen fachlichen Herausforderungen des pädagogischen und beraterischen Alltags solide gewachsen zu sein. Mit der hier beschriebenen Motivlage korrespondiert also ein Berufsbild, in welchem der Erfolg professionellen Handels an erster Stelle davon abhängt, ob die Professionellen über ein ausreichend breites und theoretisch ausreichend fundiertes Expertenwissen verfügen. Dies impliziert, dass in den Ausführungen die Fallstricke des Theorie-Praxis-Problems noch eher unterbelichtet bleiben, und dass die spezifischen Herausforderungen der professionellen Praxis stärker auf der Ebene der Verfügbarkeit von Wissen als auf der Ebene der Ausgestaltung des Arbeitsbündnisses lokalisiert werden.

Expertenstatus

Dass Personen, die sich durch das Studium der Sozialen Arbeit zu Experten für soziale Missstände und sozial verursachtes individuelles Leid ausbilden lassen

Gemeinwohlbezug

wollen, ihren intellektuellen Interessen nicht im Rahmen eines Universitätsstudiums etwa der Soziologie oder der Psychologie nachgehen wollen, scheint in erster Linie biografische Gründe zu haben. In den Aufsätzen wird wiederholt auf den Gemeinwohlbezug der angestrebten Tätigkeit hingewiesen: »Ich möchte meine Verantwortung in der Gesellschaft wahrnehmen und das soziale Leben mitgestalten.« Dies scheint darin begründet zu sein, dass alle Fälle in ihrer Biografie mehr oder weniger direkt mit unterschiedlichen Formen des Leidens in und an der Gesellschaft oder – dies meist im engsten persönlichen Umfeld – mit schwerwiegenden psychosozialen Beeinträchtigungen konfrontiert waren. In den Aufsätzen finden sich relativ ausführliche Schilderungen etwa der psychischen Erkrankung eines Familienmitglieds, von Gewalterfahrungen in der Familie oder auch Schilderungen prägender Erfahrungen im Rahmen von Freiwilligenarbeit etwa im Jugend- oder Migrationsbereich. Durch das Studium scheinen die Fälle nicht zuletzt eine emotionale Betroffenheit angesichts des erfahrenen oder miterlebten Leids dauerhaft und nachhaltig in eine Haltung des objektivierenden und analytischen Verstehens transformieren zu wollen, wofür sie eine zentrale Voraussetzung, nämlich ein hohes Maß an innerer Festigkeit und Souveränität, bereits mitbringen. Letzteres zeigt sich daran, dass ihren Schilderungen, die sich auf die eigene Person oder die eigene Biografie beziehen, jegliches Moment der marketinglogischen Selbststilisierung fehlt.

Typus 5: Erlangung professioneller Handlungssicherheit und Erweiterung der individuellen Handlungskompetenz

Während bei den gerade besprochenen Fällen ein eher allgemeines Interesse an soziologischen und psychologischen Themen vorliegt, und sich dieses Interesse teils aus politischen Überzeugungen, teils aus der biographischen Konfrontation mit sozialen Problemen und individuellem Leid nährt, richtet sich das Interesse der angehenden Studierenden, deren Motivlage im Folgenden dargestellt wird, relativ spezifisch auf die Mikroebene der sozialarbeiterischen Praxis (N=33). Vom Studium erhoffen sie sich den Erwerb einer praktischen Handlungskompetenz sowie die Erlangung von Handlungssicherheit in der beraterischen, pädagogischen oder therapeutischen Interaktion mit Klientinnen und Klienten: »Meine Praktikumserfahrung macht mir große Freude, doch ich möchte gerne mehr Kompetenzen in der Arbeit mit Menschen erlangen.« Dieses Streben nach »mehr Kompetenzen« stützt sich durchgängig bei allen Fällen, bei denen die hier skizzierte Motivlage vorliegt, auf Verunsicherungen und Krisenerfahrungen bei der früheren Ausübung einer im weitesten Sinne sozialarbeiterischen oder sozialarbeitsnahen Tätigkeit.

Krisen-
erfahrungen

Diese Verunsicherungen rühren in einer ersten Variante von Erfahrungen entweder während eines Praktikums oder während einer bereits länger andauernden Tätigkeit im Feld der Sozialen Arbeit her. Wiederholt sahen sich die betreffenden Fälle in der Vergangenheit Situationen ausgesetzt, in denen sie (a) sich überfordert fühlten (»Ich möchte mithilfe dieses Studiums lernen, kompetent mit Menschen – auch mit speziellen Verhaltensweisen – umzugehen. (...) Ich stehe bei gewissen Situationen aber immer wieder auch an. Mithilfe einer Ausbildung hoffe ich, solche Situationen besser anpacken zu können.«); in denen sie (b) an der Richtigkeit des eigenen Tuns zweifelten (»Oft komme ich im Arbeitsalltag an Situationen, bei denen ich mir nicht sicher bin, wie ich nun am Besten an die Situation herantreten oder mit dieser Situation umgehen soll. Auch bei Gesprächen mit den Klienten bin ich

manchmal unsicher, wie ich, wie fern ich mich auf mein Gegenüber einlassen soll und darf oder wie ich das Gespräch sinnvoll beenden sollte. (...) Ich denke, dass ein gutes theoretisches Wissen Sicherheit in der Praxis geben kann.); in denen sie (c) mutmaßlich das Richtige taten, die gefällten Entscheidungen indes nachträglich nicht begründen konnten (»Ich kann viele Situationen mit dem Gefühl, »aus dem Bauch heraus« angehen, vermisse aber die fachlichen Grundlagen bei mir. Ich möchte mein Arbeiten mit theoretischen Grundlagen begründen können und erhoffe mir von einem Studium höhere fachliche Kompetenz.«); in denen (d) sie an der Professionalität des Handelns Anderer zweifelten (»Als ich mein soziales Jahr absolviert habe, stellte ich fest, dass es viele Menschen gibt, die sich mit behinderten Leuten beschäftigen, aber nicht jeder unbedingt kompetent genug ist, anstehende Konflikte so zu lösen, dass diese beiden Seiten einen Nutzen bringen.«) oder in denen (e) ihnen klar wurde, dass für die Erzielung von Erfolgen Liebe allein nicht genügt (»Ich verspürte das Bedürfnis, ihm, einem Jungen, der eine schwierige Kindheit durchlebt hatte, zu helfen. Jetzt ist mir bewusst, dass es nicht mit der Liebe geht, sondern als ausgebildete, kompetente Bezugsperson.«).

In einer zweiten Variante besteht die für den Studienentscheid ausschlaggebende Krisenerfahrung darin, dass eine bisherige, außerhalb des Handlungsfeldes der Sozialen Arbeit angesiedelte, aber gleichwohl feldnahe oder feldverwandte berufliche Tätigkeit als in einem spezifischen Sinne unbefriedigend erlebt wurde. Nachdem die betreffenden Fälle in ihrer bisherigen Tätigkeit zumindest indirekt immer schon mit Personen in der Rolle von Klientinnen und Klienten, Patientinnen und Patienten, Kundinnen und Kunden, Vertragspartnerinnen und Vertragspartnern zu tun hatten, indes nicht hinreichend befähigt und befugt waren, diesen ihre Dienste in einer spezifisch professionalisierten Form anzubieten, streben sie mit dem Studium der Sozialen Arbeit, und dies sowohl in formaler als auch in inhaltlicher Hinsicht, just diese Befähigung an. Vor dem Hintergrund des bisher Erlernten und Praktizierten trachten sie nach einer materialen Erweiterung ihres bisherigen Wirkungskreises oder ihrer bisherigen Wirkungskompetenz. Typisch für diese zweite Variante eines Strebens nach professioneller Handlungskompetenz sind Erstberufe wie Kindergärtnerin, Handarbeitslehrerin, Krankenschwester, Mitarbeiterin in einer Behindertenwerkstatt, medizinische Praxisassistentin, Musiklehrer, Psychiatriepfleger, Katechetin, Hauswirtschaftslehrerin, Liegenschaftsverwalterin – Berufe also, die entweder ihrerseits als zumindest partiell oder ansatzweise professionalisierungsbedürftig erscheinen oder in denen der Berufsalltag durch eine enge Zusammenarbeit mit Professionellen geprägt ist. Als unbefriedigend an der bisherigen Berufstätigkeit erlebten sie, dass diese ihnen nur bedingt die Möglichkeit bot, in eine längerfristige pädagogische, therapeutische oder beraterische Interaktion mit Menschen zu treten und dass sie es ihnen nicht erlaubte, Menschen als ganze Menschen in deren Entwicklung zu beraten, zu begleiten oder zu unterstützen.

Bei beiden Varianten eines Strebens nach »mehr Kompetenzen« liegen auf Seiten der angehenden Studierenden also bereits vor dem Studienbeginn relativ präzise Vorstellungen über die Herausforderungen vor, mit denen sie es in der angestrebten Berufstätigkeit zu tun bekommen werden. Ihre künftigen Klientinnen und Klienten vergegenwärtigen sie sich als Personen, die sich als ganze Menschen in einer Autonomiekrise befinden und die es bei der Erlangung oder Wiedererlangung der vollen Handlungsautonomie im Rahmen beraterischer oder pädagogischer Interaktionen zu unterstützen gilt. Das Ziel dieser Interaktionen soll es sein, dass die

Erweiterung
des Wirkungs-
kreises

Ermächtigung

Klienten »wieder zurück in ihr Leben finden, aufblühen oder wieder selbständig leben können.« Dieses Ermächtigungshandeln hat gemäß der hier vorherrschenden Auffassung bei den je besonderen Ressourcen der Klientinnen und Klienten anzusetzen: »Diese Stärken in uns Menschen, die manchmal verschüttet sind, oder nicht aufleben können, möchte ich ebenfalls aufdecken oder gedeihen lassen. Und auch dazu dient Professionalität, dient diese Ausbildung.« Vom Studium erhoffen sie sich den Erwerb von Kompetenzen, die anders als beim zuvor dargestellten Typus nicht ausschließlich auf der Ebene des Wissens, sondern zugleich auf der Ebene des Könnens⁴ angesiedelt sind: »Ich bin neugierig, Krankheitsbilder, Handlungsmöglichkeiten und Grundlagen kennen zu lernen und sie dann in der Praxis anwenden zu können.« Bei einigen Fällen verbindet sich mit dem Wunsch nach dem Aufbau einer professionellen Handlungskompetenz eine auf Standardisierung setzende und deshalb etwas technokratisch anmutende Hoffnung auf die Effektivierung des eigenen Tuns: »Ich spüre, dass ich mit mehr theoretischem Hintergrundwissen vermutlich effizienter und zielgerichteter beraten könnte. Ich wünsche mir mehr Fundament, um dem Kernproblem schneller, direkter auf die Spur zu kommen und nicht mehr einige Umwege machen zu müssen. Ich möchte lernen, die richtige Hilfe im richtigen Moment geben zu können.« Andere Fälle wiederum erhoffen sich vom Studium in erster Linie den Aufbau von Kompetenzen auf dem Gebiet eines sowohl soziologisch als auch psychologisch informierten methodengeleiteten Fallverstehens: »Schon in der Lehrzeit entwickelte ich großes Interesse an den Hintergründen verschiedener Krankheitsbilder oder Suchtverhalten. Mein damaliger Arbeitgeber betreute eine Institution für drogenabhängige Jugendliche. Und ich habe die psychiatrischen Gutachten, in denen auch deren Kindheit beschrieben war, regelrecht verschlungen.«

Selbstzweifel

Insbesondere in den Passagen, in denen sie die biografischen Bezüge ihrer Studienmotivation thematisieren, artikuliert sich bei den hier interessierenden Fällen eine ähnliche habituelle Grunddisposition wie bei den Fällen, bei denen die zuvor dargestellte Motivlage der Befriedigung eines intellektuellen Interesses vorliegt. Aus diesen Passagen geht eine fragende und neugierige Grundhaltung gegenüber den vielfältigen Erscheinungen der sozialen Welt, ein auf die eigene Person bezogenes Schwanken zwischen Selbstbewusstsein und Selbstzweifeln sowie ein auf Dauer gestelltes, inneres Ringen um eine adäquate Positionierung in der Interaktion mit anderen hervor. Wie bei den zuvor erörterten Fällen finden sich auch hier gehäuft Schilderungen, in denen es um biografische Krisenerfahrungen etwa im Zusammenhang mit Migration, Scheidung, Krankheit, Sucht, Verschuldung, früher Elternschaft oder familiärer Zerrüttung geht. Die zum Ausdruck gebrachten Zweifel beziehen sich mitunter auch auf die persönliche Eignung für die angestrebte Berufstätigkeit. Gerade dadurch, dass sie bei der Erörterung ihrer Motive und Neigungen nicht zu den Mitteln einer forcierten Selbstanpreisung greifen, gelingt es auch den hier interessierenden angehenden Studierenden, sich als innerlich gefestigte und zugleich entwicklungsoffene Personen zur Geltung zu bringen.

4 Zur Unterscheidung zwischen sozialpädagogischem Wissen und sozialpädagogischem Können vgl. Müller 2006.

Typus 6: Moralisch-ethisch untermauerter Wille zur Unterstützung Benachteiligter, Hilfsbedürftiger und sozial Schwächerer

Die Entscheidung für ein Studium der Sozialen Arbeit wird von einer sechsten Gruppe angehender Studierender (N=20) mit einem allgemeinen besorgten Sein um das Wohlergehen der Mitmenschen sowie mit dem spezifizierenden Wunsch begründet, Notleidenden und sozial Benachteiligten eine Stütze zu sein. Ihr Fokus richtet sich weniger auf soziale Missstände wie Chancenungleichheit, Diskriminierung oder Armut im Allgemeinen, als vielmehr auf die Hilfsbedürftigkeit und das Leiden des Einzelnen. Als motivierend für den Studienentscheid erscheint dabei die Orientierung am christlich-ethischen Ideal der Nächstenliebe: »Ich finde es wichtig, dass man Menschen, die in einer schwierigen Lebenssituation sind, eine Basis bzw. eine Perspektive geben kann, damit sie sich entwickeln können und einen Weg finden können.« Der Wunsch zu helfen, stützt sich auf die Wahrnehmung eines inneren Gefühls der Verpflichtung. Bei der Begründung dieses Wunsches gelangen unterschiedliche Argumentationsfiguren zum Einsatz: Ich durfte selber Hilfe erfahren und will diese jetzt an andere weitergeben; mir kann es nur gut gehen, wenn es auch anderen gut geht; aus meiner Wohlsituiertheit erwächst die moralische Pflicht, mich für schlechter Situierte einzusetzen; ich habe mich schon als Kind für Außenseiter und Ausgegrenzte eingesetzt, verspürte also schon früh eine »soziale Ader«; ich wurde mit einem besonderen Einfühlungsvermögen beschenkt, was mich dazu prädestiniert, Anderen beizustehen.

Das Bestreben, den verspürten Hilfedrang zu einem Beruf zu machen und dabei den anspruchsvollen Weg eines Fachhochschulstudiums zu wählen, kann aus zwei unterschiedlichen Motivierungen heraus erfolgen:

In einer ersten Konstellation ist mit dem Studienentscheid die Hoffnung auf das Erlernen einer Systematik der Hilfeleistung verbunden. Mit dem Studium wird also eine Optimierung und Effektivierung der eigenen Wirkungsmacht angestrebt: »Ich möchte Menschen, die auf Hilfe von außen angewiesen sind, professionell und klar strukturiert helfen«. Die betreffenden Fälle gehen dichotomisierend davon aus, dass bei ihnen genuine »persönliche« oder »eigene« Hilfekompetenzen immer schon vorliegen, dass diese aber einer systematischen Ergänzung um »fachliche« resp. »angeeignete« Kompetenzen bedürfen. Ausgehend von dieser Dichotomisierung »persönlicher« und »fachlicher« resp. »eigener« und »angeeigneter« Kompetenzen wird die im Studium anzueignende Fachlichkeit primär im Bereich der administrativen und organisatorischen Aufgaben ausgemacht, die parallel zur eigentlichen Hilfeleistung abzuwickeln sind: »Die Arbeit selber besteht nicht nur aus dem Kontakt mit Menschen, sondern es müssen auch administrative und organisatorische Aufgaben ausgeführt werden.« Diese Gruppe angehender Studierender neigt also zu der Annahme, das für den eigentlichen Akt der Hilfeleistung erforderliche Rüstzeug in der Form »persönlicher Kompetenzen« immer schon mitzubringen – dies insbesondere in der Form von »Einfühlungsvermögen«. Dass die Ausgestaltung der Interaktion mit Klientinnen und Klienten resp. die Praxis des Helfens selber ein Gegenstand der Professionsausbildung sein könnte, liegt für sie also vor der Aufnahme des Studiums tendenziell noch ausserhalb des Denkmöglichen. Ihr Studienziel besteht vielmehr, zuspitzend ausformuliert, einerseits in der Diplomierung ihres einfühlsam helfenden Wesens und andererseits in der Aneignung einiger für die effiziente und effektive Hilfeleistung erforderlicher managerialer Kompetenzen. Die Soziale Arbeit vergegenwärtigen sie sich vor dem Studienantritt als ein

Systematik
der Hilfe-
leistung

Gefahr der
Entgrenzung

Feld, in welchem sich philanthropisch gesinnte Menschen mit herausragendem Einfühlungsvermögen kraft Empathie, ethischer Überzeugungen und mittels des Einsatzes einiger erlernter und standardisierbarer administrativer Kompetenzen Notleidenden annehmen. Ausgehend von diesem Berufsbild erscheint es nicht zufällig, dass in den meisten Aufsätzen die eigenen Bestrebungen am Beispiel der Entwicklungshilfe exemplifiziert werden. Hier scheinen die Verhältnisse unmittelbar klar zu sein: Notleidenden und unterstützungsbedürftigen Menschen wird in einem Akt der Nächstenliebe in strukturierter Weise – im Rahmen von Hilfsprojekten und Hilfskampagnen – Hilfe angeboten. Dass mit helfenden Akten Gefahren, etwa Gefahren der Deautonomisierung, der Entgrenzung oder gar der Übergriffigkeit verbunden sind, und dass diese gerade deshalb einer Professionalisierung bedürfen, wird in den Aufsätzen indes noch wenig reflektiert. Weitgehend ungebrochen klingt denn auch in etlichen Aussagen ein gönnerhafter Paternalismus an – so auch in der oben bereits zitierten: »Ich finde es wichtig, dass man Menschen, die in einer schwierigen Lebenssituation sind, eine Basis bzw. eine Perspektive geben kann, damit sie sich entwickeln können und einen Weg finden können.«

In einer zweiten Variante der Helfermotivik geht aus den Ausführungen der angehenden Studierenden nicht hervor, dass sie sich vom Studium, und sei dies auch nur auf dem Gebiet des Administrativen und Organisatorischen, eine materiale Erweiterung ihrer als genuin immer schon gegeben unterstellten »persönlichen« Kompetenzen erhoffen. Die qualitative Ausgestaltung von Akten der Hilfeleistungen ist in ihrer Wahrnehmung derart eng an diese »persönlichen« Kompetenzen gebunden, dass ihnen der materiale Sinn und Zweck eines Studiums letztlich schleierhaft bleibt. Es ist anzunehmen, dass sie sich den Studiengang, um den sie sich bewerben, am ehesten als eine langwierige Eignungsprüfung vergegenwärtigen, an deren Ende die Diplomierung ihres Charakters, insbesondere ihrer herausragenden Hilfsbereitschaft und Lebenstüchtigkeit, steht. Entsprechend zeigen sie sich bereits in ihren Bewerbungsaufsätzen als in höchsten Massen darum bemüht, die Reinheit ihres karitativen Strebens, ihre prädestinierenden charakterlichen Eigenschaften sowie die Stärke und Festigkeit ihres Willens zur Hilfeleistung hervorstreichend: »Da es nicht jedem gelingt, aus eigener Kraft den »Rank im Leben« zu finden, möchte ich mein Einfühlungsvermögen, meine Konstruktivität und meine starke Kommunikationsfähigkeit dafür einsetzen, als Sozialpädagogin betroffene Menschen zu unterstützen.«

Egozentrik

An dieser Aussage zeigt sich auf der Ebene eines latent mittransportierten Sinns exemplarisch, dass an die Helfermotivik, also an den Wunsch, »betroffene Menschen zu unterstützen«, auch ein der Struktur nach egozentrisches Streben nach der Befriedigung narzisstischer Triebregungen angedockt sein kann. Die Formulierung »den Rank im Leben nicht finden« verweist nicht nur auf eine moralische Rigidität in Fragen von Normalität und Abweichung, die die Gefahr birgt, dass die Interaktion mit dem Klienten als eine entweder gönnerhafte oder aber primär auf Disziplinierung ausgerichtete Dauerpädagogisierung ausgestaltet wird. In der zitierten Aussage ist zugleich eine sich auf Selbstüberhöhung stützende Phantasie der Machtausübung über sowie der Selbstbestätigung durch den Klienten dokumentiert. Der imaginierte Klient fungiert als negative Projektionsfigur bei der Bestätigung der eigenen Lebenstüchtigkeit. Bereits in der Einstiegswendung »Nicht jedem gelingt es, aus eigener Kraft den Rank im Leben zu finden« klingt leise ein »mir aber schon!« an – weshalb es denn außerordentlich konsequent

erscheint, wenn sich die Verfasserin in der Folge der allerbesten charakterlichen Eigenschaften rühmt («... möchte ich mein Einfühlungsvermögen, meine Konstruktivität und meine starke Kommunikationsfähigkeit dafür einsetzen, als Sozialpädagogin betroffene Menschen zu unterstützen.») Menschen, die den Rank im Leben nicht finden, bedürfen, so die implizite Botschaft, der Dauerunterstützung durch Heldinnen der Lebenstüchtigkeit. Dass diese Betonung der eigenen Lebenstüchtigkeit bisweilen auch prahlerische Ausmaße annehmen kann, und dass der an sie gekoppelte sozialpädagogische Ordnungswille im Extremfall auch Momente der Übergriffigkeit aufweisen kann, dokumentieren die folgenden Aufsatzauszüge: »Anderen Menschen in Krisenzeiten beizustehen, ihnen Ratschläge und Tipps zu geben, hat mich schon seit längerem fasziniert. Vor allem dann, wenn man sehen kann, dass mein Ratschlag dann tatsächlich zu einer Verbesserung führte. (...) Auch ist es ein gutes Gefühl, wenn man mehr oder weniger sein eigenes Leben geordnet und geregelt hat, wenn man erkennt, dass es auch solche gibt, die dies nicht können, wenn man diesen Menschen etwas von der erlernten Selbständigkeit und Ordnung vermitteln kann und manchmal sogar als Vorbild genommen wird. (...) Während meines bisherigen Lebens kamen immer wieder Personen aus meinem Umfeld zu mir, erzählten mir, was sie gerade beschäftigte oder welche Probleme sie haben. Ich versuchte möglichst vielen hilfreiche Tipps zu geben und das eine oder andere Mal hat sich die ganze Situation aufgrund meines Ratschlags auch tatsächlich gebessert. (...) Auch ist meine Kommunikation mit meinen Mitmenschen eine von meinen Stärken. Ich erkenne relativ schnell, was ich bei einem Menschen genau sagen darf und was nicht. (...) Auch finde ich praktisch immer den richtigen Tonfall und die richtige Wortwahl.«

Bei der Durchsicht des Materials zeigt sich, dass an die Helfermotivik nebst dieser Phantasie des Hineinbringens von Ordnung in das Leben der Anderen auch weitere, nunmehr auch harmlosere Phantasien eines durch Anteilnahme erzielten persönlichen Gewinns angedockt sein können. Einige Fälle verlinken die Helfermotivik explizit mit einer Motivik der Selbstverwirklichung: »Vor allem möchte ich einen Beruf ausüben, der für mich einen Sinn gibt und in Sozialarbeit/Pädagogik sehe ich die Möglichkeit, mich zu verwirklichen.« Andere greifen bei der Begründung ihrer Entscheidung auf eine religiös eingefärbte Rhetorik der Bewährung und der Auserwähltheit zurück: »Ich würde gerne zu den Menschen gehören, die sich tagtäglich für benachteiligte Menschen einsetzen«. Dritte wiederum dramatisieren die Entscheidung für die Soziale Arbeit zu einem Ereignis der inneren, die ganze Person betreffenden Konversion: »Jetzt bin ich mir sicher, dass ich meinen Beitrag, und sei er noch so klein, leisten will und muss, um mit mir im Reinen zu sein.« Des weiteren finden sich in den Aufsätzen Formulierungen, in denen sehr direkt zum Ausdruck gebracht wird, dass man sich durchaus im Sinne eines *do ut des* von der Hilfeleistung auch Gegenleistungen etwa auf der Ebene der Selbstvergewisserung, der Selbstbestätigung oder der Befriedigung von Neugierde erhofft: »Der Kontakt zu Menschen, die nicht auf der Sonnenseite des Lebens stehen, was jedem passieren kann, ist mir sehr wichtig. Diese Menschen geben mir viel zurück, zum Beispiel Vertrauen, Einblicke in Lebensgeschichten und Erweiterung meines Gesellschaftsbildes.«

Mit der Helfermotivik scheint vergleichsweise prominent das Bestreben verbunden zu sein, aus der Interaktion mit Klientinnen und Klienten einen persönlichen Gewinn zu erzielen. Dieses Bestreben kann harmlos oder, sofern es die Form

pädagogischer Leidenschaft besitzt, für eine gelingende Berufsausübung sogar konstitutiv sein. Es kann aber auch Formen besitzen, die einer professionalisierten, und das heisst in erster Linie einer auf Autonomisierung ausgerichteten Ausgestaltung des Arbeitsbündnisses mit den Klienten, systematisch zuwider laufen.

Über die soziale Herkunft und die Biografie der angehenden Studierenden, bei denen die Helfermotivik vorliegt, lässt sich in den Aufsätzen nur wenig in Erfahrung bringen. Die knappen und sehr allgemein gehaltenen Schilderungen von Begebenheiten aus der Vergangenheit scheinen dem Bestreben untergeordnet zu sein, positive Selbstcharakterisierungen exemplarisch zu bebildern: »Schon in der Primarschule stellte ich mich immer auf die Seite der Außenseiter.« Oder sie dienen als Beleg für eine durchlebte Konversion oder Reifung – bleiben dabei aber ihrerseits eher schematisch: »Ich durfte mit wenigen Ausnahmen eine schöne Kindheit erleben. Nachdem meine Jugendzeit etwas schwerer und nicht ganz einfach verlief, stehe ich nun wieder mit beiden Beinen voll auf dem Boden.«

4 Zusammenfassung und Folgerungen für die Hochschulpädagogik

Die hier skizzierte Typologie bezieht sich auf Motivlagen bei Studierenden, die ihr Studium nach der erfolgreichen Absolvierung des Aufnahmeverfahrens erst in Angriff nehmen werden. Folglich ist grundsätzlich davon auszugehen, dass sich die mit diesen Motivlagen verbundenen Handlungsorientierungen im Laufe des Studiums noch tiefgreifend verändern können. Ginge man auf Seiten der Bildungsstätten der Sozialen Arbeit mit dem Hinweis auf entsprechende empirische Befunde (etwa Ackermann/Seeck, 1999) von Anfang an davon aus, dass ein Studium der Sozialen Arbeit sowohl auf der Ebene der Habitusbildung, als auch auf der Ebene der Entwicklung von Fachlichkeit faktisch wirkungslos bleibt, käme dies bezüglich des eigenen Bildungsauftrags blankem Zynismus gleich. Stattdessen stellt sich die Frage, wie eine Unterrichtspraxis aussehen kann, die in der Lage ist, auf Seiten der Studierenden die erwünschten Transformationen in Richtung von Professionalität und Fachlichkeit zu erwirken.

Arbeits-
bündnis

Die systematische Auseinandersetzung mit den zu Beginn des Studiums vorliegenden Motivlagen stellt zwar nicht die einzige, aber gleichwohl eine wichtige Voraussetzung für das Zustandekommen eines pädagogischen Arbeitsbündnisses dar, das die Entwicklung von Fachlichkeit und Professionalität begünstigt. Damit ist nicht gemeint, dass der Stil und die Inhalte der Lehre nach dem betriebswirtschaftlichen Modell der »Kundenorientierung« verstärkt auf die mit den rekonstruierten Motivlagen verbundenen Erwartungen abzustimmen wären. Vielmehr hat die Auseinandersetzung mit den studentischen Motivlagen darauf abzielen, nebst der Würdigung der mit ihnen verbundenen Interessen, Ressourcen und Potentiale diejenigen Momente im Habitus der angehenden Studierenden zu rekonstruieren, mit denen Widerständigkeiten gegen die Entwicklung von Professionalität sowie Verschlussigkeiten gegenüber bestimmten Wissensbeständen verbunden sein könnten. Bei der Durchsicht der rekonstruierten Motivlagen springen insbesondere die folgenden Punkte ins Auge, die bei der Ausgestaltung eines auf professionelle Handlungssicherheit abzielenden pädagogischen Arbeitsbündnisses systematisch zu berücksichtigen wären:

(1) Das Studium als **Rollenfindungsprozess**: Vielen Studierenden ist zum Zeitpunkt des Studienantritts noch unklar, welche Rolle sie im angestrebten Beruf einnehmen werden und welche professionsspezifischen Herausforderungen mit der Ausgestaltung dieser Rolle verbunden sein werden. Dies gilt insbesondere für angehende Studierende, die sich von einer sozialpädagogischen Tätigkeit eine Verstetigung lebensweltlicher Handlungsorientierungen erhoffen (Motivlage 1). Zum einen blenden sie noch weitgehend aus, dass sie es als Professionelle mit Klientinnen und Klienten zu tun haben werden, deren Autonomie sich in einer Krise befindet und die gerade deshalb einer professionellen Unterstützung oder Sonderförderung bedürfen. Zum anderen sind sie sich noch wenig darüber im Klaren, was es bedeuten könnte, zugleich als ganzer Mensch und als Träger einer spezifischen Rolle ein sozialpädagogisches oder beraterisches Arbeitsbündnis einzugehen. Nebst der Vermittlung von Wissen, das sie zu fachlich begründbaren Aussagen über die Struktur und Genese fallspezifischer Problemlagen befähigt, hat das Studium diesen Studierenden die Chance zu bieten, ein Bewusstsein über die mit der angestrebten Rolle verbundenen widersprüchlichen Handlungsanforderungen zu erlangen.

(2) Das Studium als **Prozess der Sensibilisierung für die Professionalisierungsbedürftigkeit der Sozialen Arbeit**: Insbesondere bei denjenigen Studierenden, deren Studienwahl auf Pragmatismus im Sinne der Entscheidung für etwas als naheliegend Erscheinendes gründet (Motivlage 2), liegen zum Zeitpunkt des Studienbeginns noch äußerst vage Vorstellungen darüber vor, worin sich professionelle sozialarbeiterische Tätigkeiten von den gemeinwohlbezogenen Tätigkeiten unterscheiden, denen sie in unterschiedlichen Kontexten bisher schon nachgingen. Die besondere Herausforderung in der pädagogischen Interaktion mit diesen Studierenden könnte darin bestehen, die unterschiedlichen Lehrinhalte systematisch auf die Kernherausforderung professioneller Sozialer Arbeit zu beziehen – also von verschiedenen Seiten her zu plausibilisieren, dass es ähnlich wie in der Medizin in der Sozialen Arbeit um die (Wieder)Ermächtigung von Klientinnen und Klienten zu einer autonomen Lebensführung geht, und dass es sich hierbei sowohl auf der Ebene des zum Einsatz zu bringenden Wissens als auch auf der Ebene der Ausgestaltung des Arbeitsbündnisses keineswegs um eine triviale Herausforderung handelt.

(3) Das Studium als **Prozess der Einübung einer rekonstruktionslogischen Grundhaltung im Arbeitsbündnis mit Klientinnen und Klienten**: Studierende, die bereits vor der Aufnahme eines Studiums einer sozialarbeiterischen oder sozialpädagogischen Tätigkeit nachgingen und sich vom Studium in erster Linie eine nachholende formale Diplomierung erhoffen (Motivlage 3), neigen antizipatorisch dazu, ihre erfahrungsgesättigten Routinen gegen die »Kopflastigkeit« des Studiums resp. ihr eingeschliffenes Können gegen das Wissen, das sie sich gemäß ihrer Erwartung während des Studiums aneignen werden, auszuspielen. Wider diese Grundhaltung des schon Bescheid Wissens und schon Könnens kann eine zentrale Herausforderung des pädagogischen Arbeitsbündnisses mit diesen Studierenden darin bestehen, sie anhand der exemplarischen Auseinandersetzung mit Fällen des Scheiterns der sozialpädagogischen Praxis dafür zu sensibilisieren, dass nicht die Routine, sondern die Krise den Normalfall der Praxis darstellt (vgl. Oevermann, 2000b: 132 ff.). Diese Krise besteht im Wesentlichen darin, dass es jeden neu zu beratenden oder zu unterstützenden Fall in seiner je besonderen Individuiertheit zu würdigen gilt, was impliziert, dass jede vorschnelle und sich auf

Krise als
Normalfall

Studium als
Kränkung

Routinen abstützende Subsumtion des Falles unter eine allgemeine Kategorie oder die Routinisierung diagnostischer und intervenierender Praktiken nach der Logik der Standardisierung selber schon Formen des Scheiterns der Praxis darstellen. Das Studium hätte diesen Studierenden also insofern eine Kränkung zuzufügen, als es sie zu einer systematischen Hinterfragung, Reflexion und Überprüfung eingeschliffener Routinen anhält.

(4) Das Studium als **Professionsausbildung – entgegen einem disziplinären Selbstverständnis der Sozialen Arbeit**: Mit der Erwartung, sich im Rahmen eines Studiums der Sozialen Arbeit zum Experten für diverse sozialwissenschaftliche, juristische oder gar philosophische Fragen auszubilden (Motivlage 4), kann nebst der strukturellen Maßlosigkeit dieses Anspruchs die Gefahr verbunden sein, dass sich bei den betreffenden Studierenden zwar ein wie immer auch geartetes disziplinäres Verständnis von Sozialer Arbeit, nicht aber ein Professionshabitus herausbildet oder dass diese Studierenden Professionalität unmittelbar mit Expertenschaft gleichsetzen. Problematisch kann dies dann sein, wenn mit dem Insistieren auf den Status des Experten Hilflosigkeiten bei der konkreten Ausgestaltung der Interaktion mit Klientinnen und Klienten einhergehen oder wenn die Soziale Arbeit mittels theoretizistischer Anleihen (etwa bei der Luhmannschen Systemtheorie) zu einer Disziplin hypostasiert wird, welcher der Fallbezug gänzlich abhanden kommt. Zwar hat das Fachhochschulstudium die zweckfreie Auseinandersetzung mit sozialwissenschaftlichen Wissensbeständen durchaus zu fördern; dies indes nicht mit dem primären Ziel, einen eigenen wissenschaftlichen Nachwuchs nachzuziehen, sondern mit dem Ziel, Professionelle auszubilden.

(5) Das Studium als **Prozess der Erlangung von Handlungssicherheit unter Bedingungen der Nicht-Standardisierbarkeit des Handelns**: Wenn Studierende das Studium der Sozialen Arbeit mit der Erwartung in Angriff nehmen, dieses werde ihnen die für die gelingende Ausgestaltung der professionellen Hilfe-Praxis erforderliche Handlungssicherheit vermitteln (Motivlage 5), besteht die Schlüsselherausforderung der hochschulpädagogischen Praxis zuerst einmal darin, diese Erwartung nicht zu enttäuschen. Andockend an das Krisenbewusstsein und den Professionalisierungswunsch der betreffenden Studierenden hat sie dieser Erwartung höchstens dann relativierend zu begegnen, wenn sich in ihr dominant oder gar exklusiv der Wunsch nach einer durchgängigen Standardisierung der Praxis artikuliert.

(6) Das Studium als **Prozess der Habitustransformation via die Sensibilisierung für typische Entgleisungen im Arbeitsbündnis**: Bei vielen Studierenden, insbesondere bei denjenigen, die ihre Studienwahl ethisch-moralisch begründen (Motivlage 6), zeigt sich zu Beginn des Studiums eine eher noch schwach ausgeprägte Sensibilität für den Umstand, dass mit Praktiken der Hilfeleistung paradoxe Effekte der Bevormundung sowie Gefahren der Übergriffigkeit verbunden sein können. Diese Sensibilität gilt es im Rahmen der Professionsausbildung etwa mittels der kontrastierenden Rekonstruktion von Fällen des Gelingens und des Scheiterns der professionellen Praxis systematisch zu fördern.

Wenn Dozierende sich eingehend mit Motivlagen und habituellen Dispositionen bei Studierenden auseinandersetzen, lösen sie eine Forderung ein, die an eine professionalisierte pädagogische Praxis generell gestellt werden kann: Die gezielte Förderung und Unterstützung von Bildungs- und Transformationsprozessen nach der Logik der Hilfe zur Selbsthilfe setzt nicht nur die Wahrnehmung klientenspezi-

fischer Ressourcen, sondern auch die behutsame Erschließung klientenseitiger Gehemmtheiten, Blockaden oder Borniertheiten zwingend voraus. In ihrer Praxis des Fallverstehens sehen sich Fachhochschuldozierende also vor ähnliche Herausforderungen gestellt wie Professionelle der Sozialen Arbeit.

Literatur

- Ackermann, F./Owczarski, S., 2000: Soziale Arbeit zwischen Allmacht und Ohnmacht. Eine exemplarische Fallrekonstruktion zur Logik sozialarbeiterischen Handelns. In: Kraimer, K. (Hg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt a.M.: 321-344
- Ackermann, F./Seeck, D., 1999: Der steinige Weg zur Fachlichkeit. Handlungskompetenz in der Sozialen Arbeit. Hildesheim
- Brückling, U., 2007: Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt a.M.
- Dewe, B./Ferchhoff, W./Olaf-Radtke, F., 1992: Das »Professionswissen« von Pädagogen. Ein wissenschaftlicher Rekonstruktionsversuch. In: Dewe, B./Ferchhoff, W./Olaf-Radtke, F. (Hg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: 70-91
- Dewe, B./Ferchhoff, W./Scherr, A./Stüwe, G., 2001: Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis. Weinheim
- Dewe, B./Otto, H.-U., 2005: Profession. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hg.): Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. Neuwied: 1399-1423
- Gildemeister, R., 1992: Neuere Aspekte der Professionalisierungsdebatte. Soziale Arbeit zwischen immanenten Kunstlehren des Fallverstehens und Strategien kollektiver Statusverbesserung. Neue Praxis 22: 207-219
- Goll, D./Metzmacher, U./Sauer, P., 1989: Sozialarbeiter zwischen Studium und Beruf. Zur Berufseinmündung von Sozialarbeitern/Sozialpädagogen der Evangelischen Fachhochschule Berlin: Perspektiven und Konsequenzen für Ausbildung und Beschäftigung. Berlin
- Kelle, U./Kluge, S., 1999: Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Opladen
- Knüppel, H., 1984: Motive, Interessen und Berufsperspektiven von Studienanfängern im Sozialwesen. Ihre Bedeutung für die Entwicklung sozialpädagogischer Kompetenz. Bielefeld
- Kolleck, B., 1991: Abwechslungsreich arbeiten. Eine mehrdimensionale Motivationsanalyse Studierender der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Soziale Arbeit 40: 189-194
- Kraak, B., 1970: Motive für den Entschluss Sozialpädagoge (Heimerzieher) zu werden. Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie 17: 69-122
- Kurz-Adam, M., 1997: Professionalität und Alltag in der Erziehungsberatung. Institutionelle Erziehungsberatung im Prozess der Modernisierung. Opladen
- Kutzner, S., 2005: Der Übertragungsmechanismus als Fallstrick in der Sozialhilfe. Zur Kooperation zwischen Sozialarbeiter und Klient. In: Pfadenhauer, M. (Hg.): Professionelles Handeln. Wiesbaden: 105-124
- Maier, K., 1995: Berufsziel Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Biografischer Hintergrund, Studienmotivation, soziale Lage während des Studiums, Studieverhalten und Berufseinmündung angehender SozialarbeiterInnen/SozialpädagogInnen. Freiburg i. Br.
- Müller, B., 2006: Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit. Freiburg i. Br.
- Müller, J., 2007: Deutungsmuster und beruflicher Habitus im Erziehungsheim. Ergebnisse einer qualitativ-empirischen Untersuchung. neue praxis 37: 357-388
- Müller, S./Becker-Lenz, R., 2008: Der professionelle Habitus und seine Bildung in der Sozialen Arbeit. neue praxis 38: 25-41
- Niemeyer, C., 2002: Heimerzieher als Theoretiker und Diagnostiker. Aspekte eines Forschungsprojekts zum Thema »Sozialpädagogische Kasuistik«. In: Peters, F. (Hg.): Diagnosen – Gutachten – hermeneutisches Fallverstehen. Rekonstruktive Verfahren zur Qualifizierung individueller Hilfeplanung. Frankfurt a. M.: 227-239
- Oevermann, U., 1996: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper W. (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M.: 70-182
- Oevermann, U., 2000a: Dienstleistung der Sozialbürokratie aus professionalisierungstheoretischer Sicht. In: Harrach von, E.-M./Loer, T./Schmidtke, O.: Verwaltung des Sozialen. Formen der subjektiven Bewältigung eines Strukturkonflikts. Konstanz: 57-78
- Oevermann, U., 2000b: Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: Kraimer, K. (Hg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt a. M.: 58-156
- Oevermann, U., 2002: Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Kraul, M./Marotzki, W./Schweppe, C. (Hg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: 19-63
- Peters, H., 1971: Die misslungene Professionalisierung der Sozialarbeit. In: Otto, H.-U./Utermann, K. (Hg.): Sozialarbeit als Beruf. Auf dem Weg zur Professionalisierung? München: 99-123

- Riemann, G., 2000: Die Arbeit in der sozialpädagogischen Familienberatung. Interaktionsprozesse in einem Handlungsfeld der sozialen Arbeit. Weinheim
- Schallberger, P., 2007: »Wird sind doch keine Therapeuten!« Sozialisationstheorien in der sozialpädagogischen Praxis. In: Ami, C./Glauser, A./Müller, C./Rychner, M./Schallberger, P. (Hg.): Der Eigensinn des Materials. Erkundungen sozialer Wirklichkeit. Frankfurt a.M.: 301-319
- Scherr, A., 2002: Das Studium der Sozialen Arbeit als biographisch artikulierte Aneignung eines diffusen Wissensangebots. In: Kraul, M./Marotzki, W./Schweppe, C. (Hg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: 225-250
- Schütze, F., 2000: Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriss. Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 1: 49-96
- Schweppe, C., 2003: Wie handeln SozialpädagogInnen? Zur Rekonstruktion der beruflichen Praxis der Sozialen Arbeit. In: dies. (Hg.): Qualitative Forschung in der Sozialpädagogik. Opladen: 145-167
- Seifert, G., 1980: Aus der praktischen Arbeit. Einstellungen und Motivation des Sozialpädagogen-Nachwuchses. Soziale Arbeit 29: 65-69
- Seifert, G., 1983: Berufs- und Studienmotivation im Sozialwesen. Ergebnisse von Motivationsforschungen. Sozialer Fortschritt 32: 140-142
- Thole, W./Küster-Schapfl, E.-U., 1997: Sozialpädagogische Profis. Beruflicher Habitus, Wissen und Können von PädagogInnen in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit. Opladen
- Wernet, A., 2000: Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Opladen

*Verf.: Prof. Dr. Peter Schallberger, FHS St. Gallen,
Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Institut für Soziale Arbeit IFSA,
Industriestrasse 35, CH-9401 Rorschach
E-Mail: peter.schallberger@fhsg.ch*

*lic. phil. Alfred Schwendener, FHS St. Gallen,
Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Institut für Soziale Arbeit IFSA,
Industriestrasse 35, CH-9401 Rorschach
E-Mail: alfred.schwendener@fhsg.ch*