Fachhochschule Nordwestschweiz
Hochschule für Soziale Arbeit

Die Entwicklung professioneller Identität von der Studienwahl bis zum Abschluss

Wie beeinflusst das Studienwahlmotiv aus der Perspektive der Studierenden die Entwicklung professioneller Identität im Verlauf des Studiums?

Andrea Monika Schwarzentrub

Eingereicht bei lic. phil. I / dipl. Sozialarbeiter, Raphael Calzaferri

Bachelor Thesis an der Hochschule für Soziale Arbeit, Fachhochschule Nordwestschweiz, Olten

Eingereicht im Januar 2014 zum Erwerb des Bachelor of Arts in Sozialer Arbeit

Abstract

In dieser Arbeit wird anhand der konstruktivistischen Denkfigur ein Verständnis von professioneller Identität entwickelt. Dabei wird der Fokus auf den Abschnitt des Entwicklungsprozess gelegt, der mit der Entscheidung für das Studienfach „Soziale Arbeit" beginnt und bei der Identifikation mit möglichen Professionsverständnissen seinen Abschluss findet. Die Entwicklung von professioneller Identität beginnt bereits vor dem Studium und ist stark geprägt durch das biographische Handeln der Individuen. Die Typologie der Studienwahlmotive von Schallberger/Schwendener (2008) zeigt die verschiedenen Motivlagen der angehenden Studierenden auf und welche Schwierigkeiten sie bei der Entwicklung professioneller Identität zu bewältigen haben. Damit mögliche Entwicklungsverläufe der einzelnen Studienwahlmotivtypen aufgezeigt werden können, dienen drei ausgewählte Professionsideale als Orientierungspunkte. Die Studienwahlmotivtypen werden den passenden Professionsidealen zugeordnet. Anschliessend werden die Entwicklungsverläufe aufgrund ihrer potenziellen Schwierigkeiten mittels hypothetischer Schlussfolgerungen aufgezeigt. Die Ergebnisse werden kritisch gewürdigt und diskutiert. Die Schlussfolgerungen bieten Ausblick auf mögliche Weiterentwicklungen zum Thema „professionelle Identität".

Inhaltsverzeichnis

1.	**Einleitung**	
1.1	Erkenntnisinteresse	2 - 5
1.2	Herleitung der Fragestellung	5 - 6
1.3	Vorgehen / Methode	6 - 7
2.	**Motive für die Studienwahl**	
2.1	Erkenntnisse zur Funktion der Biographie	8 - 9
2.2	Das Habituskonzept von Bourdieu	10 - 12
2.3	Typologie der Studienwahlmotive nach Schallberger/Schwendener (2008)	12 - 24
3.	**Professionelle Identität**	
3.	Professionelle Identität	25 - 27
3.1	Voraussetzungen für Professionalität	27 - 32
3.2	Professionsideale	32
3.2.1	Das Professionsideal nach Becker-Lenz/Müller (2009)	32 - 34
3.2.2	Professionelle Identität nach Harmsen (2004)	35 - 36
3.2.3	Professionalität als beziehungsfundierte Passung nach Heiner (2004)	36 - 39
4.	**Schlussfolgerungen / Fazit**	
4.1	Studienwahlmotivtypen vs. Professionsideale	40 - 43
4.2	Die Rolle des Studiums bei der Entwicklung professioneller Identität	43 - 44
4.3	Fiktive Entwicklungsverläufe pro Studienwahlmotivtypus	45 - 49
4.4	Kritische Würdigung	49 - 50
4.5	Diskussion der Ergebnisse	50 - 51
4.6	Schlussbemerkungen und Ausblick	51 - 52

Anhang

Literaturverzeichnis

Ehrenwörtliche Erklärung

1. Einleitung

1.1 Erkenntnisinteresse

Im Laufe des Studiums wurde die Autorin immer wieder mit Begriffen wie „Professionalität", „professioneller Habitus" und „professionelle Identität" konfrontiert. Diese Begriffe werden je nach zu Grunde liegendem Theorieverständnis auf unterschiedliche Weise definiert. Am Ende des Studiums stellt sich deshalb die Frage, welches Verständnis von professioneller Identität sich für einen gelingenden Einstieg ins Berufsleben als hilfreich erweisen kann und inwiefern während der Studienzeit eine professionelle Identität erlangt wurde.

Professionelles Handeln ist nicht standardisierbar, weil Professionelle der Sozialen Arbeit immer mit ergebnisoffenen Situationen konfrontiert sind. Deshalb braucht es als Gegenpol zu dieser strukturbedingten Unsicherheit, die durch den professionellen Habitus vermittelten Elemente Souveränität und Selbstvertrauen, welche den Professionellen der Sozialen Arbeit auch in komplexen Situationen Handlungssicherheit geben. Bourdieu definiert den professionellen Habitus wie folgt: „ein System verinnerlichter Muster (...), die es erlauben, alle typischen Gedanken, Wahrnehmungen und Handlungen einer Kultur zu erzeugen – und nur diese" (Bourdieu 1974: 143 zit. in: Becker-Lenz/Müller 2009: 13). Gleichzeitig ist der Habitus die „Vermittlungsinstanz zwischen Struktur und Praxis. Er konstituiert sich indem ein Individuum die objektiven Strukturen seiner sozialen Umgebung verinnerlicht (Interiorisierung der Exteriorität), wodurch Habitusformationen ausgebildet werden, die ihrerseits wiederum Praxis stiften (Exteriorisierung der Interiorität)" (ebd.: 13). Im Habitus manifesteren sich laut Bourdieu „Geschmack, Stil, Neigung, Vorlieben und Grundüberzeugungen", welche er als „vorreflexive Orientierungen" betrachtet (vgl. ebd.: 14). Der bedingungslose Glaube an den Habitus, das soziale Feld und das strategische Spiel um die Beherrschung des sozialen Feldes sind entscheidend für die Zugehörigkeit zu einem sozialen Feld. Wenn man nicht in das Feld hineingeboren wurde, muss der Habitus mittels langwierigem Integrationsprozess angeeignet werden, der wiederum nicht willkürlich herbeigeführt werden kann (vgl. ebd.: 15). Die Handlungsmöglichkeiten werden einerseits durch „die verinnerlichten Grenzen" des Habitus und anderseits durch die Strukturen der sozialen Felder, „in denen sich der Habitus bildet", eingeschränkt (vgl. ebd.: 14). Oevermann folgt bei der Definition seines Habitusbegriffes der Argumentation Bourdieu's weitgehend, aber erweitert sie um den Begriff der „sozialen Deutungsmuster". Der Habitus bezieht sich „immer auf ganz elementare psychische Haltungen, während soziale Deutungsmuster eher auf der kognitiven Ebene angesiedelt sind" (ebd.: 15). Habitusformationen liegen tief im sozialen Unbewussten und sind daher schwerer abzufragen als Deutungsmuster. Letztere allein sind aufgrund ihrer kognitiven Prägung zu wenig tiefliegend und können daher nicht die benötigte Handlungssicherheit geben. Daher sind Habitusformationen resistenter gegen Widerlegung

und Veränderung (vgl. ebd: 16). Laut Oevermann gibt der Habitus den Professionellen die „Souveränität und das Selbstbewusstsein, in die offene Zukunft hinein, das Richtige zu tun" (ebd.: 17). Diese wichtige Funktion des professionellen Habitus zeigt, dass dieser Begriff eng mit dem professionellen Handeln verknüpft ist und durch die arbeitsfeldspezifischen Anforderungen zu einem gewissen Teil vordefiniert wird.

Anhand des Aufgabengebietes, der vorherrschenden Strukturen und der sich daraus ergebenden Spannungsfelder ist ersichtlich, welche Anforderungen eine Institution an ihre künftigen Professionellen der Sozialen Arbeit stellt. Die grosse Bandbreite der Arbeitsfelder in der Sozialen Arbeit und die noch höhere Anzahl der Institutionen lassen eine nähere Untersuchung der institutionellen Bedingungen im Zusammenhang mit der Herausbildung des professionellen Habitus nicht zu, da eine Solche den Rahmen der Arbeit um ein Vielfaches überschreiten würde. Ausserdem liegt der Fokus des Erkenntnisinteresses auf der individuellen Entwicklung, so dass die Thematik der verschiedenen Arbeitsfelder sowie die intensive Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen und politischen Aspekten bewusst ausgeklammert werden. In dieser Arbeit wird der Begriff „professioneller Habitus" als handlungsleitender Teil der professionellen Identität verstanden (vgl. Becker-Lenz/Müller 2009: 16f, 22). Diese entsteht durch einen individuellen Konstruktionsprozess und bildet die Grundlage für professionelles Handeln (vgl. Harmsen 2004). Auf das professionelle Handeln wird ausschliesslich im Zusammenhang mit der Klärung der Fragestellung eingegangen. Sämtliche Begriffe werden aus der beigezogenen Fachliteratur übernommen. Deshalb variieren sie je nach gewähltem Theoriebezug, um die jeweilige Denktradition hervorzuheben.

Woran ist zu erkennen, ob und inwieweit im Laufe des Studiums ein professioneller Habitus bzw. eine professionelle Identität ausgebildet wurde? Diese Frage erscheint im Zusammenhang mit einem gelingenden Berufseinstieg insofern relevant, als ein professioneller Habitus, wie bereits erwähnt, durch die ihm innewohnende Handlungssicherheit Orientierung bietet, um sich in der „diffusen Allzuständigkeit der Sozialen Arbeit" (vgl. Hochuli Freund/Stotz 2011: 45) zurechtzufinden und sich vor Krisen und Infragestellungen zu schützen (vgl. Becker-Lenz/Müller 2009: 14). Damit die Frage nach der Entwicklung einer professionellen Identität geklärt werden kann, muss zuerst definiert werden, was unter „Identität" bzw. „professioneller Identität" verstanden wird. Ausserdem beinhaltet die Frage einer Entwicklung immer die Aufforderung, einen Verlauf aufzuzeigen, der einen Ausgangspunkt und einen Endpunkt aufweist.

Da sich das Erkenntnisinteresse auf die Perspektive der Studierenden konzentriert, steht am Ausgangspunkt die folgende Frage: Welche Motive haben Studierende, um „Soziale Arbeit" als Studienfach zu wählen? Schallberger und Schwendener verfassten 2008 einen Artikel zum Thema „Studienwahlmotive". Darin wird aufgezeigt, dass die Motive, „Soziale Arbeit" als Studienfach zu wählen, sehr verschieden sind. Dies äussert sich in den unterschiedlichen Erwartungen an das Studium (vgl. Schallberger/Schwendener 2008). Deshalb geht die Autorin von sehr individuellen Studienverläufen aus und leitet daraus die Hypothese ab, dass diese zu unterschiedlichen Ausprägungen von professioneller Identität führen. Welche Rolle spielt das Studium bei der Herausbildung professioneller Identität? Bildet sich die professionelle Identität im Laufe des Studiums oder erst in der Praxis? Schweppe untersuchte in einer Studie die Bedeutung der Biographie bei der Aneignung des Studienfaches „Sozialpädagogik" und bei der sich im Studienverlauf entwickelnden Fachlichkeit und Professionalität (vgl. Schweppe 2002: 200). Sie kommt zum Schluss, dass „das Studium in vielfältiger Hinsicht biographische Funktionen erfüllt" (ebd.: 220). Es liess sich eine „enge, ja unauflösliche Interdependenz zwischen Biographie und Studium nachweisen (...). Die Biographie entscheidet, wie und was gelernt wird, welche Wissensbestände wie angeeignet und welche abgewiesen werden" (vgl. Schweppe 2000; 2001 zit. in ebd.: 221).

Welchen biographischen Hintergrund und welche Erwartungen bringen die angehenden Studierenden mit? Inwiefern beeinflussen diese individuellen Dispositionen den Studienverlauf? Wie sieht am Ende des Studiums ihre professionelle Identität aus? Diese Faktoren sind sehr individuell. Deshalb richtet sich die Aufmerksamkeit der Autorin auf die Habitusformation in Anlehnung an Bourdieu und Oevermann. Bei der Beantwortung der Frage nach den Studienwahlmotiven und ihrem Einfluss auf die Herausbildung einer professionellen Identität steht der persönliche Entwicklungsverlauf der Studierenden bei der Konstruktion ihrer professionellen Identität im Vordergrund.

Was ist professionelle Identität? „Identität" wird im Kontext von „Professionalität" als dynamischer Prozess verstanden, dessen Entwicklung niemals abgeschlossen ist. Dies entspricht einem konstruktivistischen Verständnis von Identität: Sie entsteht durch „Prozesse der dialogischen Anerkennung" (Keupp 1997: 13). Der Konstruktivismus bietet sich als Erkenntnistheorie an, da die zu beschreibenden und zu analysierenden Motivlagen und Studienverläufe ebenfalls eine prozesshafte Dynamik aufweisen. Der Begriff „Identität" trägt nicht nur die Biographie in sich, sondern hängt immer auch mit den Sozialisationserfahrungen zusammen. Die Arbeit nimmt jedoch ausschliesslich Bezug auf die Entwicklung einer professionellen Identität, die mit der Wahl des Studienfachs „Soziale

Arbeit" beginnt und bis zum Ende der Studienzeit betrachtet wird. Die Sozialisationserfahrungen der angehenden Studierenden beeinflussen die Studienwahlmotive, aber sie werden nicht in Form eines eigenen Kapitels behandelt, weil sie Bestandteil des biographischen Handelns sind (vgl. Heinz 2000: 183). Der Begriff der professionellen Identität tritt oft im Zusammenhang mit dem Professionalisierungsdiskurs und der Konstruktion professioneller Identität in Erscheinung (vgl. beispielsweise Beer 2003, Galuske 2001, Harmsen 2004). Der Diskurs ist jedoch nicht Gegenstand dieser Arbeit und wird nur im Zusammenhang mit der Frage nach einer einheitlichen professionellen Identität anhand verschiedener Positionen kurz erwähnt. Galuske zeigt die historische Entwicklung des Diskurses um professionelle Identität auf und erwähnt dabei, dass sich die Professionalisierungsdiskussion von der Thematik „Status" in Richtung „Professionsspezifische Handlungsmethoden" verlagert hat (vgl. ebd. 2001: 115 – 128). Historische Entwicklungen sind ebenfalls nicht Gegenstand dieser Arbeit, da diese zusammen mit den Erläuterungen ihrer Entstehung und den Erläuterungen zum aktuellen Stand der Diskurse den Rahmen der Arbeit überschreiten würden. Deshalb wird nur indirekt auf den aktuellen Diskurs eingegangen, indem drei Beispiele von Professionsidealen aufgegriffen werden, welche drei mögliche Positionen repräsentieren. Sie dienen als Modelle möglicher Professionsverständnisse und werden als Orientierungshilfen für die Entwicklung professioneller Identität beigezogen. Sie stellen einen idealtypischen Entwicklungsverlauf professioneller Identität dar und bilden den Endpunkt der Arbeit.

Die Frage nach der individuellen Entwicklung professioneller Identität im Laufe des Studiums ist von allgemeinem Interesse, da bisher nur wenige Untersuchungen durchgeführt wurden und nur wenig Literatur dazu existiert. Da sich viele Studierende am Ende ihrer Ausbildung mit den künftigen Anforderungen der Praxis auseinandersetzen müssen, erscheint die Klärung dieser Frage für die erfolgreiche Weiterentwicklung der professionellen Identität hilfreich und relevant. Denn wer sich seiner professionellen Identität bewusst ist, weiss, welche Anforderungen seinem Professionsverständnis entsprechen. Dieses Wissen kann beim Finden eines geeigneten Arbeitsfeldes hilfreich sein und die Passung zwischen den Professionellen der Sozialen Arbeit und ihrem Arbeitsfeld fördern.

1.2 Herleitung der Fragestellung

Aufgrund des Erkenntnisinteresses kann festgestellt werden, dass der Fokus auf die Entwicklung von den Studienwahlmotiven zur professionellen Identität vor und während des Studienverlaufs gelegt wird. Daraus ergibt sich die Fragestellung: „Wie beeinflusst das Studienwahlmotiv aus der Perspektive der Studierenden die Entwicklung professioneller Identität im Verlauf des Studiums?"

Um diese Fragestellung zu beantworten, stellt sich zuerst die Frage nach den verschiedenen Motivlagen der angehenden Studierenden. Weshalb entscheiden sich Studierende für das Studienfach „Soziale Arbeit"? Welche Vorstellungen und Erwartungen haben sie an das Studium? Welche möglichen Schwierigkeiten begegnen ihnen bei der Entwicklung einer professionellen Identität? Was ist professionelle Identität? Durch welche Voraussetzungen entsteht sie? Welche Professionsideale existieren? Entsprechen die Studienwahlmotivtypen möglichen Professionsidealen? Können die Motivlagen der angehenden Studierenden den Professionsidealen zugeordnet werden? Kann daraus ein möglicher Entwicklungsverlauf pro Studienwahlmotiv abgelesen werden? Da es sich bei dieser Bachelorarbeit um eine Literaturarbeit handelt, können mögliche Entwicklungsverläufe nicht empirisch überprüft werden. Deshalb wird anhand hypothetischer Schlussfolgerungen aufgezeigt, wie die Verläufe für die einzelnen Motivtypen nach der Typologie von Schallberger und Schwendener (2008) aussehen könnten.

1.3 Vorgehen / Methode

Laut Schweppe (2002) besteht eine enge Korrelation zwischen den Studienwahlmotiven und der Biographie. Deshalb wird diese anhand der aktuellen Erkenntnisse aus der Biographieforschung kurz erläutert. Das Habituskonzept von Bourdieu gibt nähere Auskunft über die Bedeutung verinnerlichter Muster, die Handlungssicherheit verleihen (vgl. Becker-Lenz/Müller 2009: 17). Diese beiden Beiträge zeigen die Rahmenbedingungen für das Zustandekommen der verschiedenen Studienwahlmotive auf. Anschliessend werden die sechs Studienwahlmotivtypen von Schallberger und Schwendener (2008) ausführlich beschrieben. Die Schwierigkeiten bei der Entwicklung einer professionellen Identität werden aus der Typologie von Schallberger und Schwendener hergeleitet und anschliessend auf ihre markanten Merkmale im Hinblick auf die Entwicklung professioneller Identität reduziert. Danach werden die Studienwahlmotivtypen miteinander vergleichen. Damit sind die Motive und ihre Entstehung hinreichend geklärt, um sich der Thematik der professionellen Identität anzunähern. Zuerst wird das konstruktivistische Identitätsverständnis anhand des Modells der „Patchwork-Identität" von Keupp (1997, Keupp et al. 2006) erläutert und anschliessend der Begriff „professionelle Identität" basierend auf verschiedenen Ansätzen und Konzepten definiert (Beer 2003, Kappeler 2011, Müller 2011). Danach werden die Voraussetzungen für die Entwicklung professioneller Identität (Becker-Lenz/Müller-Hermann 2012) und die Faktoren für eine gelingende Identität (Becker-Lenz/Müller 2009, Becker-Lenz/Müller-Hermann 2012, Keupp et al. 2006) beschrieben. Anschliessend werden drei Professionsideale vorgestellt und ihre markanten Merkmale herausgearbeitet. Da zahlreiche Professionsideale existieren, wurden drei als Repräsentanten verschiedener Ausrichtungen anhand der vorgängig herausgearbeiteten markanten Merkmale der Studienwahltypen

gewählt. Im Schlussteil wird mittels hypothetischen Schlussfolgerungen versucht, die einzelnen Studienwahlmotivtypen (vgl. Schallberger/Schwendener 2008) anhand ihrer markanten Merkmale den drei Professionsidealen (vgl. Becker-Lenz/Müller 2009, Harmsen 2004, Heiner 2004) zuzuordnen. Die markanten Merkmale der Professionsmodelle wurden im Hinblick auf den aufzuzeigenden Entwicklungsverlauf der Studierenden herausgearbeitet. Die Bedeutung des Studiums für die Bildung professioneller Identität wird anhand verschiedener Positionen (vgl. Becker-Lenz/Müller 2009, Busse/Ehlert 2012, Harmsen 2004, Heiner 2004, Schneider 2011) erläutert. Pro Studienwahlmotivtypus wird im Hinblick auf die Erreichung des zugeordneten Professionsideals ein möglicher Entwicklungsverlauf abgeleitet. Aufgrund der fehlenden empirischen Grundlagen erfolgen diese Prognosen mittels hypothetischer Schlussfolgerungen. Dadurch sollte die Fragestellung beantwortet sein. Die kritische Würdigung, die Diskussion der Ergebnisse und die Schlussbemerkungen mit Ausblick runden diese Arbeit ab.

Wie bereits angekündigt, steht im nächsten Kapitel die Motivation für die Wahl des Studienfachs „Soziale Arbeit“ im Fokus.

2. Motive für die Studienwahl

Damit die Fragestellung geklärt werden kann, muss zuerst ein tieferes Verständnis für die Entstehungsgründe der verschiedenen Motivlagen der angehenden Studierenden der Sozialen Arbeit geschaffen werden. Wie hängen Biographie und Studienwahlmotiv zusammen? Welche Rolle spielen dabei die von Bourdieu und Oevermann beschriebenen verinnerlichten Handlungs- und Deutungsmuster (vgl. Becker-Lenz-Müller 2009: 17)?

2.1 Erkenntnisse zur Funktion der Biographie

Schweppe untersuchte im Rahmen einer Studie das Verhältnis von Biographie und Studium. Das zentrale Anliegen war, herauszufinden, welche Bedeutung die „Biographie der Studierenden bei der Aneignung des Studienfachs und bei der im Studium entwickelten Fachlichkeit und Professionalität" (Schweppe 2002: 200) hat. Dabei wurden 30 narrative Interviews mit Diplompädagogikstudierenden im Studienschwerpunkt Sozialpädagogik geführt. Ziel der Auswertung war die Entwicklung einer biographischen Gesamtstruktur, die anhand der „herausgearbeiteten Verlaufsmuster, welche zum und durch das Studium führen", eine Typologie ergeben (ebd.: 201). Es ergab sich eine „unauflösliche Interdependenz zwischen Biographie und Studium. Die Biographie entscheidet, wie und was gelernt wird, welche Wissensbestände wie angeeignet und welche abgewiesen werden". (vgl. Schweppe 2000, 2001 zit. in ebd.: 221). Studieninhalte, welche zur Differenzierung der eigenen Deutungsmuster führen könnten, werden von den Studierenden abgewehrt, weil sie ihre eigene Biographie und die bisherige Lebensführung überdenken müssten. Die Abwehr ermöglicht es ihnen, ihre bisherigen Deutungsmuster beizubehalten und ihr Leben wie gewohnt weiterzuführen (vgl. ebd.). Deshalb hält Schweppe (ebd.: 222) abschliessend fest, dass die „biographische Überformung des Studiums und seiner Lerngegenstände" keine eindeutigen Schlüsse auf die Professionalisierung der Sozialpädagogik und das berufliche Handeln zulässt. Es lässt sich jedoch sagen, dass „die kritische und lebensgeschichtliche Distanz zu sich selber" ein „zentrales Merkmal professionellen Handelns" ist. In Bezug auf die Fragestellung bedeutet das, dass die Biographie eine entscheidende Funktion bei der Wahl des Studienfachs „Soziale Arbeit" einnimmt, aber gleichzeitig das Problem mangelnder Distanz zur eigenen Biographie besteht, was sich wiederum erschwerend auf die Entwicklung professioneller Identität auswirkt.

Die grosse Bedeutung der Biographie im Zusammenhang mit Übergängen im Lebenslauf und Bildungsprozessen hat Heinz (2000) in seinem Beitrag „Selbstsozialisation im Lebenslauf. Umrisse einer Theorie biographischen Handelns" näher betrachtet. Er bezieht sich dabei auf die Individualisierungsthese von Beck (Beck 1986 zit. in ebd.: 165) Durch die Individualisierung sind die Individuen gezwungen, ihre Biographie im Rahmen der ihnen zur

Verfügung stehenden Ressourcen selber zu gestalten, da die Sicherheit einer Normalbiographie wegfällt und kulturelle Orientierungsmuster fehlen. Die individuelle Gestaltung des Lebenslaufs nennt Heinz „biographisches Handeln". Er beleuchtet die „Verknüpfung von Sozialstruktur und biographischem Handeln" (ebd.: 167) anhand verschiedener Theorieansätze näher. Er zeigt damit auf, dass sich „Akteure an Übergängen im Lebenslauf vor dem Hintergrund ihrer Aspirationen und Erwartungen mit den Handlungsspielräumen in Bildungs- und Arbeitsprozessen in spezifischer Weise auseinandersetzen, dabei sich selbst sozialisieren und ihren subjektiven Möglichkeiten und strukturellen Gelegenheiten entsprechend entscheiden und handeln" (ebd.). Die verschiedenen theoretischen Ansätze zeigen die Biographie als Abfolge rationaler Entscheidungen, als Habitus, als Karriere, als Transformation des Selbstkonzeptes sowie als Selbstsozialisation auf. Zusammenfassend stellt Heinz fest, dass „durch Prozesse der Selbstsozialisation biographische Akteure ihr Erfahrungswissen zu Handlungsmodi bündeln, um die mit den Übergängen im Lebenslauf verbundenen Anforderungen ihren Interessen entsprechend zu meistern" (ebd.: 183). Die Gründe für ihre Entscheidungen und ihr Verhalten können nicht auf „gesellschaftliche Rahmenbedingungen (...), situative Umstände oder die Lebensgeschichte allein reduziert werden" (ebd.). Bei der Gestaltung der eigenen Biographie haben die biographischen Akteure unterschiedliche Ansprüche. Um diese Zusammenhänge besser verstehen zu können, muss der „subjektiv gemeinte Sinn von Wahlhandlungen bezogen auf Gelegenheitsstrukturen und Ressourcen" rekonstruiert werden (ebd.).

Daraus lässt sich schliessen, dass Individuen unterschiedliche Ressourcen und Möglichkeiten haben, ihre Biographie selber zu gestalten. Das erklärt, weshalb die Ansprüche an die Gestaltung der Biographie individuell sind und die biographischen Akteure unterschiedlich mit ihrem Erfahrungswissen umgehen. Da es sich beim Beginn eines Studiums ebenfalls um einen biographischen Übergang handelt, kann die von Schweppe (2002) festgestellte Interdependenz zwischen Biographie und Studium die These von Heinz betreffend biographischem Handeln (vgl. Heinz 2000: 183) insofern bestätigen, dass Studierende unterschiedlich mit den Lerninhalten umgehen, indem sie durch die biographische Überformung bestimmte Inhalte annehmen oder ablehnen (vgl. Schweppe 2002: 221). Könnte diese Selektion der Lerninhalte mit verinnerlichten Handlungsmustern im Zusammenhang stehen? Um auf diese Frage eine Antwort zu finden, wird das Habituskonzept nun näher betrachtet.

2.2 Das Habituskonzept von Bourdieu

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, definiert Bourdieu den Habitus als „ein System verinnerlichter Muster (...) die es erlauben alle typischen Gedanken, Wahrnehmungen und Handlungen einer Kultur zu erzeugen – und nur diese" (Bourdieu 1974: zit. in Becker-Lenz/Müller 2009: 13). Laut Bourdieu gibt es keine Praxis, der kein Habitus zugrunde liegt. Vorreflexive Orientierungen wie Geschmack, Stil, Neigung manifestieren sich im Habitus (vgl. ebd.: 14). Somit steuert der Habitus unbewusst zu Dreiviertel die Handlungen des Individuums (vgl. ebd.). Damit widerspricht Bourdieu der rationalistischen Handlungstheorie, die davon ausgeht, dass jede Handlung das Resultat bewusster Entscheidungen ist. Wenn also fast alle Entscheidungen aufgrund vorreflexiver Handlungsmuster getroffen werden, hat das Individuum nur sehr wenig Spielraum für bewusste Entscheidungen und diese beschränken sich laut Bourdieu nur auf das soziale Feld, in dem das Individuum sich bewegt. Man kann sich das soziale Feld nicht aussuchen, sondern wird entweder hineingeboren oder kann sich in einem langwierigen Prozess, der nicht spontan oder willentlich herbeigeführt werden kann, integrieren (vgl. ebd.: 14f). Ausgehend davon, dass diese Theorie gänzlich zutrifft, entsteht der Eindruck, dass es wenig sinnvoll ist, sich im Rahmen des Studiums „Soziale Arbeit" mit der Herausbildung eines professionellen Habitus zu befassen, da angesichts von einem Viertel bewusst gestaltbarer Handlungen die Aussichten auf Erfolg wenig vielversprechend zu sein scheinen.

Oevermann begegnet diesem Zweifel, indem er der Argumentation Bourdieus weitgehend folgt, aber den Habitusbegriff von den sozialen Deutungsmustern unterscheidet, die „eher auf der kognitiven Ebene angesiedelt sind" (ebd.: 15). Nach Oevermann's Verständnis ist die Bewältigung von Krisen für die Habitusformation konstitutiv (vgl. ebd.: 16). Diese Differenzierung des Habituskonzepts erklärt, dass die Auseinandersetzung mit dem professionellen Habitus während und nach dem Studium von grosser Bedeutung ist, da die Nicht-Standardisierbarkeit des professionellen Handelns einen professionellen Habitus erfordert. Denn das professionelle Handeln ist immer ergebnisoffen. Ihm haftet stets etwas Krisenhaftes an. Letzterem muss nach Oevermanns Verständnis „etwas Verlässliches" wie der Habitus gegenüber gestellt werden. „Deutungsmuster reichen nicht aus, denn sie sind nicht derart tiefliegend und nicht in der Lage, jene Handlungssicherheit zu geben" (ebd.: 18), weil Habitusformationen resistenter gegen Widerlegung und Veränderung sind als Deutungsmuster (vgl. ebd.: 16).

Becker-Lenz und Müller vertreten die Ansicht, dass das Vorhandensein eines professionellen Habitus die Voraussetzung für das professionelle Handeln ist, weil er den Professionellen der Sozialen Arbeit ermöglicht, Methoden der Interventionspraxis anzuwenden (vgl. ebd.:

21f). Der Habitus beinhaltet nach Becker-Lenz und Müller eine Gesamtheit einer „verinnerlichten psychischen Struktur", die auf der Ebene des Unbewussten „zentrale Persönlichkeitsmerkmale enthält und (...) Wahrnehmungen, Denken und Handeln bestimmt." (ebd.: 22). Der professionelle Habitus wird in diesem Kontext als Bestandteil des Gesamthabitus verstanden. Der bestehende Habitus ist die Grundlage für die Ausbildung eines professionellen Habitus (vgl. ebd). In diesem Zusammenhang ist die Unterscheidung zwischen dem sozialen Habitus und dem professionellen Habitus bedeutend: Der soziale Habitus umfasst das ganze Individuum und der professionelle Habitus bezieht sich auf die verinnerlichten Handlungsregeln bezogen auf eine professionelle Tätigkeit (vgl. ebd.: 29).

Im Weiteren beziehen sich Becker-Lenz und Müller (2009: 18f) auf das Professionalisierungsprojekt der „engagierten Rollendistanz" von Ulrike Nagel, welches aus einer empirischen Studie hervorging. Nagel gelangt zur Erkenntnis, dass sich „Professionelle der Sozialen Arbeit den beruflichen Habitus der engagierten Rollendistanz verinnerlichen müssen, um (...) das Fehlerpotenzial des persönlich-biographischen Verstehens, welches als Ressource des Fallverstehens verstanden wird, zu kontrollieren und sowohl sich selbst als auch die Klientinnen und Klienten vor folgenreichen Irrtümern zu bewahren" (Nagel 2000 zit. in Becker-Lenz/Müller 2009: 19). Ausserdem werde laut Nagel (2000 zit. in ebd.) auf diese Weise der Vereinseitigung beruflicher Praxis vorgebeugt sowie Krisen und Krankheiten verhindert (vgl. ebd.). Dies bestätigt das Vorhandensein der von Schweppe (2002: 221f) beschriebenen Problematik der fehlenden Distanz zur eigenen Biographie, die sich erschwerend auf die Bildung einer professionellen Identität auswirkt, indem krisenauslösende Lerninhalte von den Studierenden abgewiesen werden, um so die habituskonstituierende Krise abzuwenden.

Diese Ergebnisse zeigen, dass Studierende der Sozialen Arbeit Gefahr laufen, aufgrund der biographischen Überformung nicht die „engagierte Rollendistanz" (Nagel 2000 zit. in ebd.) wahren zu können und dadurch gefährdet sind, in Krisen zu geraten. Andererseits sind Krisen konstituierend für die Bildung eines professionellen Habitus. In Kapitel 3.1 wird im Zusammenhang mit den Voraussetzungen für die Herausbildung professioneller Identität das Thema „Krisen" näher erläutert.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Biographie eine zentrale Rolle bei der Entscheidung für das Studienfach „Soziale Arbeit" einnimmt, da sie bestimmt, welche Wissensbestände vom Individuum angenommen bzw. abgewiesen werden (vgl. Schweppe 2002: 221). Sie ist jedoch nicht allein für die Wahl des Studienfaches verantwortlich, weil das biographische Handeln sich aus verschiedenen Faktoren zusammensetzt und deshalb nicht

allein auf die Biographie reduziert werden kann (vgl. Heinz 2000: 183). Bereits vor dem Studium vorhandene Habitusformationen bilden einen Bestandteil des biographischen Handelns, da es bei der Gestaltung des Lebenslaufes um den Umgang mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen, dem Treffen von Entscheidungen aufgrund von Erfahrungswissen und der Auseinandersetzung mit den eigenen Ansprüchen geht (vgl. ebd.). Aus dem Habituskonzept ergibt sich keine eindeutige Erklärung für die Entstehung der Studienwahlmotive. Es betont jedoch den Stellenwert des professionellen Habitus als Voraussetzung für die professionelle Identität, die durch Krisenbewältigung entsteht (vgl. Becker-Lenz/Müller 2009: 13 - 22).

Im nächsten Kapitel wird anhand der von Schallberger und Schwendener (2008) erstellten Typologie der Studienwahlmotive konkret auf mögliche Krisen bei der Entwicklung eines professionellen Habitus eingegangen. Kann diese Typologie die Forderung von Heinz (2000: 183) nach Rekonstruktion der Sinnzusammenhänge für das Verständnis der Biographie bzw. des biographischen Handelns erfüllen?

2.3 Typologie der Studienwahlmotive nach Schallberger/Schwendener (2008)

Wie bereits aus den vorangehenden Kapiteln ersichtlich wurde, sind „Biographie, persönliche Identität und Beruf im Fall der Sozialen Arbeit (...) in besonderer Weise miteinander verwoben (Scherr 2002: 226), weil Professionelle der Sozialen Arbeit durch ihre professionelle Tätigkeit oft Erfahrungen ausgesetzt sind, die ihre „eigenen alltagskulturellen Gewissheiten“ (ebd.) und ihr lebensgeschichtlich entwickeltes Selbstverständnis in Frage stellen. Ausserdem sind die Verdienst- und Karrieremöglichkeiten sowie der soziale Status im Vergleich zu anderen Professionen eher gering. Deshalb bedarf es einer spezifischen Motivation, um diese Profession als Erwerbsgrundlage zu wählen (vgl. ebd.: 225f).

Schallberger und Schwendener (2008) haben anhand einer empirischen Studie, bei der sie 108 Aufsätze von angehenden Studierenden der Sozialen Arbeit analysierten, welche anlässlich der Eignungsabklärung verfasst wurden, eine Typologie der „Studienwahlmotive bei angehenden Studierenden der Sozialen Arbeit“ verfasst (vgl. ebd.: 609). Diese wurde mittels „sequenzanalytischen Verfahrens der Objektiven Hermeneutik“ (ebd.: 611f) erstellt. Gegenstand der Studie bilden die Motive angehender Studierender. Deshalb sind nur Aufsätze von Studierenden analysiert worden, welche die Eignungsabklärung bestanden haben (vgl. ebd.). Bei der Erarbeitung der sechs Motivlagen sind die folgenden Dimensionen berücksichtigt worden: „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" (ebd.: 612). Um die Unterschiede zwischen den verschiedenen Studienwahlmotiven herauszuarbeiten, wird jeder Typus bezüglich den Kategorien *„Ausgangslage vor dem Studium", „Erwartungen an das Studium", „Reflexionsaufgaben"* und *„mögliche Schwierigkeiten bei der Entwicklung einer professionellen Identität"* ausführlich beschrieben. Die Schwierigkeiten bei der Entwicklung einer professionellen Identität werden aus der Typologie von Schallberger und Schwendener hergeleitet und anschliessend auf ihre *markanten Merkmale im Hinblick auf die Entwicklung professioneller Identität* reduziert.

Typus 1 „Verfestigung diffus-lebensweltlicher Handlungsorientierungen qua Verberuflichung" (ebd.: 613)

Ausgangslage vor dem Studium: Diese angehenden Studierenden sind eher jünger und gehören zur zweitgrössten Gruppe der angehenden Studierenden, deren Aufsätze analysiert wurden (N=26). Ihre Berufserfahrung beschränkt sich meist auf das Gymnasium sowie das obligatorische Vorpraktikum oder eine kurze Tätigkeit im erlernten Erstberuf (vgl. ebd.: 614). Oft sind sie in der freiwilligen Kinder- und Jugendarbeit engagiert (vgl. ebd.: 614f). Ihren Klientinnen und Klienten möchten sie als ganze Menschen gegenübertreten und nicht als Trägerin bzw. Träger einer bestimmten Rolle (vgl. 614.). Ihr Blick ist einseitig auf diffuse und spezifische Momente des sozialpädagogischen Handelns fokussiert (vgl. ebd.: 613). Die Tätigkeit als Professionelle der Sozialen Arbeit stellen sie sich als lebensweltliche Praktiken des Unterstützens, Helfens, Zuhörens, Schlichtens, des Aufmunterns und des Animierens vor (vgl. ebd). Somit streben sie die „Verfestigung diffus-lebensweltlicher Handlungsorientierungen" (ebd.) durch das Studium an.

Erwartungen an das Studium: Das Studium möchten sie entweder nutzen, um sich den mit dem Erwachsenwerden verbundenen Entscheidungszwängen zu entziehen oder es erscheint ihnen als naheliegende Option, weil Menschen aus ihrem nahen sozialen Umfeld in diesem Berufsfeld tätig sind oder waren (vgl. ebd.: 614). Sie haben das Bild eines relativ unverbindlichen und vagen generalistischen Studiums (vgl. ebd.) und fühlen sich aufgrund ihrer Charaktereigenschaften und ihres lebenstüchtigen Wesens prädestiniert dazu (vgl. ebd.: 614f). Gleichzeitig wollen sie an ihren Schwächen arbeiten (vgl. ebd.: 615). Die fachlichen Anforderungen konzipieren sie als Forum der „Selbsthinterfragung, Selbstfindung und Selbstkomplettierung" (ebd.). Als Studienziel schwebt ihnen „die Diplomierung ihres im Laufe des Studiums noch tiefer ergründeten persönlichen Wesens vor" (ebd.).

Reflexionsaufgaben: 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" (ebd.: 613), liegt bei dieser Motivlage noch ausserhalb des Vorstellbaren. Beispielsweise ist ihnen noch nicht bewusst, dass sie mit Klientinnen und Klienten konfrontiert sein könnten, die sich in einer schweren Autonomiekrise befinden und daher auf eine sonderpädagogische Massnahme angewiesen sind (vgl. ebd.).

Mögliche Schwierigkeiten bei der Entwicklung professioneller Identität: „Das Studium als Rollenfindungsprozess" (ebd.: 627). Dieses Ziel kann erreicht werden, wenn Studierende ein Bewusstsein dafür entwickeln können, dass sie immer als ganzer Mensch und gleichzeitig als Träger bzw. Trägerin der Rolle „Professionelle bzw. Professioneller der Sozialen Arbeit" ein Arbeitsbündnis eingehen. Das erfordert, dass sie die professionelle Rollendistanz wahren können und den Umgang mit widersprüchlichen Handlungsanforderungen beherrschen (vgl. ebd.) (z.B. doppeltes Mandat).

Markante Merkmale im Hinblick auf die Entwicklung professioneller Identität: Selbsterfahrung, Rollenbewusstsein, widersprüchliche Handlungsanforderungen

Typus 2 „Entscheidung für das subjektiv als naheliegend Erscheinende in einer Phase der biographischen Neuorientierung" (ebd.: 615)

Ausgangslage vor dem Studium: Die Angehörigen dieser Motivlage sind eher älter und bilden die viertstärkste Gruppe (N=12). Sie können eine langjährige Berufserfahrung ausserhalb des Arbeitsfeldes der Sozialen Arbeit vorweisen oder waren durch die Übernahme familiärer Pflichten in die Gesellschaft integriert (vgl. ebd.). Durch veränderte innere oder äussere Umstände sehen sie sich zu einer biographischen Neuorientierung gezwungen (vgl. ebd.). Da sie vor Studienantritt nur sehr vage Vorstellungen über die künftigen Arbeitsfelder und deren Inhalte haben, scheinen ein „auf Verlegenheit gründender Pragmatismus" oder „das in der spontanen Assoziation als naheliegend Erscheinende" (ebd.: 616) bei der Entscheidung für die Soziale Arbeit eine ausschlaggebende Rolle zu spielen (vgl. ebd.). Das bedeutet jedoch nicht, wenn eine der nachfolgend beschriebenen Konstellationen zutrifft, dass diese automatisch eine „Verlegenheitsmotivik" aufweist (vgl. ebd.).

In der ersten Konstellation entschieden sich die Angehörigen dieser Motivlage aus äusseren Umständen wie z.B. akute gesundheitliche Probleme oder massiv eingeschränkte Chancen auf dem Arbeitsmarkt für die Soziale Arbeit (vgl. ebd.: 615). Angesichts der vielen anderen Umschulungsmöglichkeiten bleibt jedoch unklar, weshalb sie sich für die Soziale Arbeit entschieden haben (vgl. ebd.: 616). Ihre Entscheidung begründen sie rational, indem sie auf

psychologische Tests und Abklärungen der Berufsberatung verweisen, die ihre Eignung für das angestrebte Tätigkeitsfeld belegen sollen (vgl. ebd.). Diese Beweise sind ihres Erachtens ausreichend und bedürfen keiner weiteren Begründungen (vgl. ebd.). Andere berufen sich auf ihre Erfahrungen im Umgang mit Menschen, die sie im Rahmen ihrer Tätigkeit als Projektleitende sammelten (vgl. ebd.).

In einer zweiten Konstellation erfolgt die Entscheidung für die Soziale Arbeit aus inneren Beweggründen, wenn aufgrund einer familiär veränderten Situation wie beispielweise durch Scheidung oder erwachsene Kinder ein Wiedereinstieg ins Erwerbsleben ansteht (vgl. ebd.: 615). Die Wahl des Studienfachs erfolgt aus der als naheliegend empfundenen „Eingebung der Verberuflichung von Mütterlichkeit" (ebd.: 616).

In der dritten Konstellation entsteht der Zwang zur beruflichen Neuorientierung aus der innerlichen Unzufriedenheit mit dem bisherigen Beruf. Die Angehörigen dieser Konstellation nehmen ein Unbehagen wahr, indem sie „das Wirtschaftliche" gegenüber dem „Menschlichen" als dominant erleben (vgl. ebd: 615). Sie sind davon überzeugt, dass es „in den Feldern der Sozialen Arbeit (...) irgendwie menschlicher" zugehe (ebd.: 616).

Erwartungen an das Studium: In der ersten Konstellation orientieren sich die angehenden Studierenden an den Erfahrungen, die sie im Rahmen der Projektarbeit sammelten und versuchen daraus Vorstellungen über die Anforderungen und Tätigkeiten in der Sozialen Arbeit zu entwickeln, was ihnen nur ansatzweise gelingt (vgl. ebd.). Sie haben noch keine konkrete Vorstellung davon, worin der professionelle Umgang mit Menschen bestehen könnte (vgl. ebd.).

In der zweiten Konstellation basieren die Vorstellungen über das künftige Tätigkeitsfeld auf dem Modell des mütterlichen Handelns in der Familie (vgl. ebd.: 617). Sie erkennen intuitiv, dass das professionelle Handeln mit spezifischen und diffusen Momenten behaftet ist (vgl. ebd.). Mit dem Studium streben sie die „Verberuflichung von Mütterlichkeit" an (ebd.). Sie haben eher unspezifische Vorstellungen über das Tätigkeitsfeld der Sozialen Arbeit (vgl. ebd.: 616f).

In der dritten Konstellation ergibt sich die Überbetonung des „Menschlichen" gegenüber dem „Wirtschaftlichen" nicht aus Interesse für die Mitmenschen, sondern betrifft die Auseinandersetzung mit sich selber; im Streben nach Selbstverwirklichung und Sinnsuche (vgl. ebd.: 617). Die Unzufriedenheit im angestammten Berufsfeld entspringt nicht aus einer Kritik an den „wirtschaftlichen" Werten, sondern basiert auf den als eingeschränkt

wahrgenommenen Chancen zur Selbstverwirklichung. Die Soziale Arbeit verbinden sie assoziativ mit einer höheren Wahrscheinlichkeit, dieses Ziel erreichen zu können (vgl. ebd.).

Reflexionsaufgaben: Den Angehörigen der ersten Konstellation ist noch nicht klar, worin ein spezifisch professionalisierter Umgang mit Menschen bestehen könnte, weil dieser Gedanke vor Studienbeginn noch ausserhalb ihrer Vorstellungskraft liegt (vgl. ebd.: 616).

Die Unterschiede zwischen sozialarbeiterischen und gemeinwohlbezogenen Tätigkeiten, denen sie bisher nachgingen, sind den angehenden Studierenden der zweiten Konstellation noch nicht bekannt (vgl. ebd.: 627).

Die dritte Konstellation betrachtet das Studium als Beitrag zu ihrer Selbstverwirklichung. Diesen angehenden Studierenden fehlt das Bewusstsein, dass die Problemstellungen der Sozialen Arbeit Gegenstand des Studiums sein könnten (vgl. ebd.: 617).

Mögliche Schwierigkeiten bei der Entwicklung einer professionellen Identität: „Das Studium als Prozess der Sensibilisierung für die Professionalisierungsbedürftigkeit der Sozialen Arbeit" (ebd.: 627). Dieses Ziel kann erreicht werden, indem den Studierenden bewusst gemacht wird, dass die Soziale Arbeit zum Ziel hat, ihre Klientinnen und Klienten zu einer autonomen Lebensführung (wieder) zu ermächtigen und dass dabei die Ausgestaltung eines professionellen Arbeitsbündnisses keine triviale Herausforderung darstellt (ebd.).

Markante Merkmale im Hinblick auf die Entwicklung professioneller Identität:
Professionalisierungsbedürftigkeit der Sozialen Arbeit, Arbeitsbündnis

Typus 3 „Nachholende Diplomierung" (ebd.: 618)
Ausgangslage vor dem Studium: Das Studium wird vorwiegend aus formalen Gründen angestrebt, da diese Gruppe der angehenden Studierenden bereits über Berufserfahrung im Arbeitsfeld verfügt (vgl. ebd.). Sie sind die am wenigsten vertretene Gruppe (N=6) (vgl. ebd.).

Erwartungen an das Studium: Das Studium soll die bestehende berufliche Position im Handlungsfeld der Sozialen Arbeit kurzfristig erhalten bzw. mittelfristig verbessern (vgl. ebd.). Der innerliche Antrieb erwächst aus dem Wunsch, mehr Entscheidungsbefugnisse zu erhalten oder durch den äusserlichen Druck, die Arbeitsstelle zu verlieren, wenn sie sich nicht diplomieren lassen (vgl. ebd.). Es besteht eine Haltung des Bereits-Wissens und Könnens, ohne Neugierde über Charakter, Sinn und Zweck des Studiums (vgl. ebd.).

Reflexionsaufgaben: Die Bewerbung um einen Studienplatz erfolgt aus der Biographie und Karriereplanung heraus, ohne dass die vorhandenen Kompetenzen hinterfragt werden oder das Anliegen besteht, diese erweitern zu wollen (vgl. ebd.). Das spiegelt sich in den Aufsätzen wider: Schilderungen von Krisenerfahrungen im Berufsalltag, die zum Wunsch einer Kompetenzerweiterung führen, fehlen weitgehend (vgl. ebd.).

Mögliche Schwierigkeiten bei der Entwicklung einer professionellen Identität: „Das Studium als Prozess der Einübung einer rekonstruktionslogischen Grundhaltung im Arbeitsbündnis mit Klientinnen und Klienten" (ebd.: 627). Dieses Ziel kann erreicht werden, indem ein Bewusstsein dafür geschaffen wird, dass Krisen in der sozialpädagogischen Praxis der Normalfall sind (vgl. ebd.). Dies geschieht durch das systematische Hinterfragen, Reflektieren und Überprüfen der eigenen Routinehandlungen (vgl. ebd.: 627f).

Markante Merkmale im Hinblick auf die Entwicklung professioneller Identität:
Rekonstruktives Fallverstehen, Nicht-Standardisierbarkeit

Typus 4 „Befriedigung eines intellektuellen Interesses und Erlangung eines Expertenstatus" (ebd.: 618)

Ausgangslage vor dem Studium: Die Angehörigen dieser Motivlage bilden die am zweit wenigsten vorkommende Gruppe (N=11) (vgl. ebd.: 619). Im Unterschied zu den vorangegangen Typen steht bei diesem Typus die biographische Positionierung nicht im Vordergrund (vgl. ebd.: 618). Der Entscheid für das Studium der „Sozialen Arbeit" steht teilweise im Zusammenhang mit erfahrenem oder miterlebtem Leid, das sie emotional betroffen macht (vgl. ebd.: 620). Sie wollen diese Erfahrungen dauerhaft und nachhaltig in eine „Haltung des objektivierenden und analytischen Verstehens transformieren" (ebd.). Dafür benötigen sie ein „hohes Mass innerer Festigkeit und Souveränität", welches sie bereits mitbringen (ebd.). Dies zeigt sich darin, dass ihre Schilderungen keinerlei anpreisende Selbstinszenierung beinhalten (vgl. ebd.). Ein weiteres Motiv besteht aus dem Interesse an sozialwissenschaftlichen Inhalten und dem Wunsch, „sich handlungsentlastend und theoretisch mit den Problemstellungen der Sozialen Arbeit als Disziplin und Profession auseinanderzusetzen" (ebd.: 618f). Die intellektuelle Neugier ist politisch untermauert und richtet sich auf soziologische oder psychologische Fragestellungen, die indirekt die Soziale Arbeit betreffen (vgl. ebd.: 619). Die Angehörigen dieser Motivlage wollen „die Hintergründe und Ursachen der Verschiedenheit individueller Charaktere und Biographien sowie auf die Genese abweichenden Verhaltens" verstehen (ebd.). Ihr Interesse ist sachlicher Natur und zeigt, dass sie neugierig sind und nach tiefgründigeren Antworten suchen, als die, welche das Alltagsdenken normalerweise bereithält (vgl. ebd.) Diese Haltung bezieht sich auch auf

die eigene Person (vgl. ebd.). Die Angehörigen dieser Motivlage beschreiben sich als eher verschlossen und wenig selbstbewusst (vgl. ebd.). Sie tendieren dazu, ihre persönliche Eignung anzuzweifeln (vgl. ebd.).

Erwartungen an das Studium: Das Ziel dieser angehenden Studierendengruppe ist es, sich durch die Beschäftigung mit soziologischen und psychologischen Theorien einen Expertenstatus zu erarbeiten, der es erlaubt, „über die zweckfreie Befriedigung des intellektuellen Interesses hinaus, den vielfältigen Herausforderungen des pädagogischen und beraterischen Alltags solide gewachsen zu sein" (ebd.).

Reflexionsaufgaben: Die Problematik des Theorie-Praxis-Problems ist diesen Studierenden noch nicht bewusst (vgl. ebd.). Für sie bestehen Herausforderungen des professionellen Handelns vorwiegend darin, über hinlängliches Wissen zu verfügen. Die Fähigkeit ein Arbeitsbündnis auszugestalten, ist für sie weniger bedeutend (vgl. ebd.).

Mögliche Schwierigkeiten bei der Entwicklung einer professionellen Identität: Professionsausbildung – entgegen einem disziplinären Selbstverständnis der Sozialen Arbeit (ebd.: 628): Diese Gruppe von angehenden Studierenden läuft Gefahr, dass sich neben einem disziplinären Verständnis von Sozialer Arbeit kein professioneller Habitus herausbildet oder dass Expertenwissen als Professionalität gedeutet wird (vgl. ebd.). Wenn die Studierenden sich aus Hilflosigkeit auf den Expertenstatus berufen, kann dies z.B. bei der konkreten Gestaltung eines Arbeitsbündnisses problematisch werden. Eine weitere Schwierigkeit könnte bei der Fallbearbeitung auftreten, wenn die Theorie einseitig betont wird und dabei der konkrete Fallbezug ausgeblendet wird (vgl. ebd.).

Markante Merkmale im Hinblick auf die Entwicklung professioneller Identität:
Politisches und intellektuelles Interesse, Theorie-Praxis-Transfer, Arbeitsbündnis

Typus 5 „Erlangung professioneller Handlungssicherheit und Erweiterung der individuellen Handlungskompetenz" (ebd.: 620)
Ausgangslage vor dem Studium: Das Interesse des hier beschriebenen Typus bezieht sich spezifisch auf die sozialarbeiterische Praxis (vgl. ebd.). Die Angehörigen dieser Gruppe sind in der erfolgten Untersuchung am stärksten vertreten (N=33) (vgl. ebd.).

In einer ersten Konstellation erlebten die Angehörigen dieser Motivlage Verunsicherungen bei der Ausübung ihrer früheren Tätigkeit im Berufsfeld der Sozialen Arbeit. Diese wurden ausgelöst durch a) Überforderung, b) Zweifel an der Richtigkeit des eigenen Tuns, c)

mutmasslich das Richtige tun, ohne es begründen zu können, d) Zweifeln an der Professionalität von anderen, e) die Erkenntnis, dass für den Erfolg in der Praxis mehr als Liebe erforderlich ist (vgl. ebd.: 620f).

In einer zweiten Konstellation erlebten sie bei der Ausübung einer feldnahen oder feldverwandten Tätigkeit eine ausschlaggebende Krise oder empfanden ihre Tätigkeit als unbefriedigend (vgl. ebd.: 621). Die Angehörigen dieser zweiten Konstellation haben in feldnahen Bereichen wie z.B. Psychiatrie, Liegenschaftsverwaltung, Kindergarten, Musikschule, usw. gearbeitet, wo sie Kontakt mit Klientinnen und Klienten hatten, aber „nicht dazu befugt oder hinreichend befähigt waren, ihre Dienste in einer spezifisch professionalisierten Form anzubieten" (ebd.). Deshalb streben sie mit dem Studium die formale und inhaltliche Befähigung an, um ihren bisherigen Wirkungskreis oder ihre Wirkungskompetenz materiell zu erweitern (vgl. ebd.).

In beiden Konstellationen haben die angehenden Studierenden dieser Motivgruppe bereits relativ genaue Vorstellungen über die Herausforderungen in der angestrebten Berufstätigkeit und sehen die künftigen Klientinnen und Klienten als ganze Menschen, die sich in der Autonomiekrise befinden und daher bei der (Wieder-)Erlangung der vollen Handlungsautonomie im Rahmen von beraterischen oder pädagogischen Interaktionen unterstützt werden sollen (ebd.). Sie haben eine fragende neugierige Grundhaltung und schwanken betreffend persönlicher Eignung zwischen Selbstzweifel und Selbstbewusstsein. Das macht sie zu gefestigten Persönlichkeiten, die zugleich offen für persönliche Entwicklungen sind (vgl. ebd.: 622).

Erwartungen an das Studium: Sie erhoffen sich vom Studium den Erwerb von Kompetenzen auf der Ebene des Wissens und Könnens. Das Ziel ist die „Erlangung einer praktischen Handlungskompetenz und Handlungssicherheit in der beraterischen, pädagogischen oder therapeutischen Interaktion mit Klientinnen und Klienten" (ebd.: 620).

Reflexionsaufgaben: Bei der Umsetzung des Wunsches nach dem Aufbau einer professionellen Handlungskompetenz wird teilweise zu sehr auf Standardisierung gesetzt (vgl. ebd.: 628).

Mögliche Schwierigkeiten bei der Entwicklung einer professionellen Identität: „Das Studium als Prozess der Erlangung von Handlungssicherheit unter Bedingungen der Nicht-Standardisierbarkeit des Handelns" (ebd.). In Einzelfällen könnte die Gefahr bestehen, dass

die Studierenden bestrebt sind, die Praxis durchgängig zu standardisieren (vgl. ebd.). Dann ist die Hochschulleitung gefordert, diesem Ansinnen „relativierend zu begegnen" (ebd.).

Markante Merkmale im Hinblick auf die Entwicklung professioneller Identität:
Krisenerfahrung, Handlungskompetenz

Typus 6 „Moralisch-ethisch untermauerter Wille zur Unterstützung Benachteiligter, Hilfsbedürftiger und sozial Schwächerer" (ebd.: 623)
Ausgangslage vor dem Studium: Aus den Aufsätzen geht wenig über die biographischen Hintergründe oder das persönliche Umfeld dieser Gruppe angehender Studierender hervor (vgl. ebd.: 626). Die eher knapp gehaltenen Schilderungen dienen vorwiegend der Darstellung ihrer positiven Eigenschaften oder als Beweis für ihre durchlebte Wandlung oder Reifung (ebd.: 625). Sie fühlen sich aus einem Ideal der Nächstenliebe heraus verpflichtet, sich um das Wohlergehen des einzelnen Mitmenschen zu sorgen (ebd.: 623). Somit richtet sich ihr Bestreben nicht auf gesellschaftliche Missstände, sondern ausschliesslich auf die Einzelfallhilfe. Sie sind die am dritthäufigsten vertretene Gruppe (N=20) (vgl. ebd.).

Erwartungen an das Studium: Den Wunsch, ihren Hilfedrang mittels eines Fachhochschulstudiums zum Beruf zu machen, entsteht aus zwei verschiedenen Konstellationen: Bei der ersten wird das Studium mit der Hoffnung verbunden, eine Systematik der Hilfeleistung zu erlernen und dadurch „eine Optimierung und Effektivierung der eigenen Wirkungsmacht" zu erreichen (ebd.). Sie sind davon überzeugt, dass sie über die relevanten „Hilfekompetenzen" bereits verfügen und dass diese nur noch durch die systematische Aneignung von fachlichen Kompetenzen ergänzt werden müssen (vgl. ebd.). Unter „fachlichen Kompetenzen" verstehen sie die administrativen und organisatorischen Aufgaben, die „parallel zur eigentlichen Hilfeleistung" zu bewältigen sind (ebd.). Soziale Arbeit stellen sie sich vor „als ein Feld, in welchem sich philanthropisch gesinnte Menschen mit herausragendem Einfühlungsvermögen kraft Empathie, ethischer Überzeugungen und mittels des Einsatzes einiger erlernter standardisierbarer administrativer Kompetenzen Notleidenden annehmen" (ebd.: 623f). Das Ziel des Studiums ist für sie einerseits die „Diplomierung ihres einfühlsam helfenden Wesens" und andererseits die „Aneignung eigener für die effiziente und effektive Hilfeleistung erforderlicher materieller Kompetenzen" (ebd.: 623).

Der zweiten Konstellation der angehenden Studierenden ist der Zweck des Studiums unklar, weil sie die Hilfeleistungen eng mit persönlichen Kompetenzen verbinden, von denen sie überzeugt sind, diese bereits zu besitzen (vgl. ebd. 624). Vermutlich betrachten sie den

Studiengang als eine Art „langwierige Eignungsprüfung", welche die „Diplomierung ihres Charakters", insbesondere ihre herausragende „Hilfsbereitschaft und Lebenstüchtigkeit", zum Ziel hat (ebd.). In ihren Bewerbungsaufsätzen bemühen sie sich, die Reinheit ihrer karitativen Absichten, ihre herausragenden Eigenschaften und den festen Willen zur Hilfeleistung hervorzuheben (vgl. ebd.). Die hier vorhandene „Helfermotivik" kann auch ein „egozentrisches Streben nach der Befriedigung narzisstischer Triebregungen" enthalten (ebd.). In einzelnen Aufsätzen zeigt sich auch eine scheinbar moralische Überlegenheit zur Thematik von Normalität und Abweichung, welche die Tendenz beinhaltet, in der Interaktion mit Klientinnen und Klienten entweder gönnerhaft oder auf Disziplinierung bedacht, aufzutreten (vgl. ebd.). Dies impliziert als Ziel eine Dauerpädagogisierung, die auf Selbsterhöhung abzielt und die Klientin bzw. den Klienten zur Bestätigung der eigenen Lebenstüchtigkeit als negative Projektionsfigur missbraucht (vgl. ebd.). Diese Haltung kann im Extremfall zu Übergriffen führen (vgl. ebd.), weil damit die Vorstellung verbunden ist, dass aus Sicht dieser angehenden Studierenden das Leben der Klientinnen und Klienten „in Ordnung gebracht" werden muss (vgl. 625). Dahinter kann auch der Wunsch nach Selbstverwirklichung verborgen sein (vgl. ebd.).

Andere begründen ihre Studienwahl mit religiös anmutenden Motiven wie „Bewährung" und „Ausserwähltheit" (vgl. ebd.). Wiederum andere stellen die Entscheidung für die Soziale Arbeit als das Ergebnis einer ganzheitlichen inneren Wandlung dar (ebd.). Manche erwarten für die erbrachten Hilfeleistungen auch Gegenleistungen im Sinne eines persönlichen Gewinns (vgl. ebd. 625f).

Reflexionsaufgaben: Angehörige der ersten Konstellation dieser Motivlage sind sich nicht bewusst, dass die Ausgestaltung der Interaktion mit Klientinnen und Klienten bzw. die Praxis des Helfens Gegenstand des Studiums sein könnte (vgl. ebd.: 623). Der zweiten Konstellation dieser Motivlage scheint der Zweck des Studiums unklar (vgl. ebd. 624).

*Mögliche Schwierigkeiten bei der Entwicklung einer professionellen Identität: „*Das Studium als Prozess der Habitusformation via die Sensibilisierung für typische Entgleisungen im Arbeitsbündnis" (ebd.: 628). Viele der Studierenden dieser Motivlage müssen eine Sensibilität für mögliche unbeabsichtigte Effekte der Hilfeleistung wie etwa Bevormundung und Gefahren von Übergriffen entwickeln. Die im Rahmen von abweichenden Fallrekonstruktionen vermittelten „Bildungs- und Transformationsprozesse unter der Logik der Hilfe zur Selbsthilfe" (ebd.) unterstützen die Studierenden dabei, die Ressourcen der Klientinnen und Klienten wahrzunehmen, aber auch deren „Gehemmtheiten, Blockaden oder Borniertheiten" anzuerkennen (ebd.: 628f).

Markante Merkmale im Hinblick auf die Entwicklung professioneller Identität:
Ethisch-moralische Werte, Einzelfallhilfe, Klientinnen- bzw. Klientenorientierung, Arbeitsbündnis

Zusammenfassender Vergleich der Studienwahlmotive

Bei *Typus 1 bis 3* der Studienwahlmotive besteht eine innere oder äusserliche Notwendigkeit, welche die angehenden Studierenden zwingt, sich biographisch neu zu positionieren (vgl. ebd.: 612f). Bei Typus 1 ist die biographische Positionierung mit dem Einstieg ins Berufsleben verbunden (vgl. ebd.: 613 – 615). Seine Aufgabe besteht darin, im Laufe des Studiums ein professionelles Rollenbewusstsein zu entwickeln (vgl. ebd.: 627). Bei Typus 2 steht die biographische Neuorientierung im Vordergrund (vgl. ebd.: 616 – 618). Sein Studienziel ist das Erkennen der Professionalisierungsbedürftigkeit der Sozialen Arbeit, welche das Eingehen von Arbeitsbündnissen einschliesst (vgl. ebd.: 627). Typus 3 geht es um die Festigung und Sicherung der eigenen beruflichen Position (vgl. ebd.: 612f, 618). Sein Ziel ist die Erlangung eines rekonstruktiven Fallverstehens (vgl. ebd.: 627). Typus 1 hat keine besonderen Erwartungen an das Studium, für Typus 2 ist es attraktiv, weil es leicht zugänglich ist und Typus 3 erwartet die Festigung des beruflich Erreichten, das er sich bisher ohne Krisenerfahrungen erarbeitet hat (vgl. ebd.: 612f).

Bei *Typus 4 und 5* steht die biographische Positionierung nicht primär im Vordergrund. Bei beiden Motivlagen besteht das Ziel in der Erarbeitung eines Expertenstatus (vgl. ebd.: 618f). Typus 4 interessiert sich vorwiegend für die Auseinandersetzung mit den Inhalten der Sozialen Arbeit als Disziplin und Profession (vgl. ebd.: 619f) und hat die Aufgabe, im Laufe des Studiums eine praxisbezogene professionelle Identität zu entwickeln (vgl. ebd.: 628). Typ 5 strebt die Erlangung von Handlungskompetenz an (vgl. ebd.: 620) und wird im Laufe des Studiums Handlungssicherheit aufbauen, ohne dabei auf Standardisierung zurückgreifen zu müssen (vgl. ebd.: 628).

Bei *Typus 6* liegt eine Helfermotivik vor, die sich am Ideal der Nächstenliebe orientiert und daher auf die Einzelhilfe fokussiert (vgl. ebd.: 621). Ziel des Studiums ist eine Habitusformation mit Bewusstsein für „Entgleisungen im Arbeitsbündnis"(ebd.: 628).

Zusammenfassung der Erkenntnisse

Die Forderung von Heinz (2000: 183) nach Rekonstruktion der Sinnzusammenhänge für das Verständnis der Biographie bzw. des biographischen Handelns konnte durch das in der Studie angewendete Verfahren teilweise erfüllt werden: Die Fallrekonstruktion wurde anhand der objektiven Hermeneutik, in Kombination mit einer gezielt eingesetzten Inhaltsanalyse von

einzelnen Sequenzen, erstellt (vgl. Schallberger/Schwendener 2008: 611f). Dadurch wurden einerseits die subjektiven Bedeutungsstrukturen aus den ausgewerteten Aufsätzen in die Studie transferiert und andererseits wurden laut den Studienautoren auch den angehenden Studierenden unbewusste Sinnzusammenhänge sichtbar gemacht (vgl. ebd.: 612), wie beispielsweise die noch nicht wahrgenommenen Entwicklungsmöglichkeiten in Form der nicht reflektierten Anteile betreffend den Aufgaben und Tätigkeitsfeldern der Sozialen Arbeit und der sich daraus ergebenden Entwicklungsmöglichkeiten zur Bildung professioneller Identität (vgl. ebd.: 613 – 629).

Die Art wie die angehenden Studierenden ihre Biographie gestalten, welches Erfahrungswissen sie mitbringen, wie sie es einsetzen, welche Erwartungen und Ansprüche sie an das Studium haben, konnte anhand der Studie anschaulich dargestellt werden.

Die zentrale Rolle der Biographie wurde nach Schweppe (2002) nochmals durch die Typologie der Studienwahlmotive von Schallberger/Schwendener (2008) empirisch belegt. Sie zeigt sich in der grossen Vielfalt der Motivlagen durch die verschiedenen Ausprägungen. Die Vielschichtigkeit und Komplexität des biographischen Handelns spiegelt sich ebenfalls in dieser Studie wider, indem teilweise (z.B. bei Typus 2 und 6) innerhalb einer Motivlage verschiedene Konstellationen vorliegen (vgl. ebd.: 616 – 618, 623 – 626). Das Habituskonzept findet sich ebenfalls in den Schilderungen der Werte und Erwartungen der angehenden Studierenden wieder (vgl.: ebd.: 613 – 626) und wird in Bezug auf die Bildung professioneller Identität relevant, da diese auf mögliche Schwierigkeiten bei der Entwicklung handlungsorientierter professioneller Identität hinweisen (vgl. ebd.: 626 – 629).

Bei allen Motivlagen wird die von Becker-Lenz und Müller (2009: 18f) und Schweppe (2002: 222) erwähnte Rollendistanz zur eigenen Biographie bei der Entwicklung der professionellen Identität zu thematisieren sein, weil jede Motivlage direkt (Typus 1 – 3, 6) oder indirekt (Typus 4 und 5) mit der Biographie verknüpft ist. Die Typologie von Schallberger und Schwendener (2008) konnte erste Hinweise auf das biographische Handeln (vgl. Heinz 2000: 183) der angehenden Studierenden geben. Aus den Entwicklungsaufgaben während des Studiums (vgl. Schallberger/Schwendener 2008: 627 – 629) können Schlüsse auf mögliche Krisen der einzelnen Studienwahlmotivtypen gezogen werden, die für die Herausbildung eines professionellen Habitus (vgl. Becker-Lenz/Müller 2009: 16) konstituierend sind.

Das nächste Kapitel widmet sich der professionellen Identität. Damit wird der zweite Teil der Fragestellung angesprochen: Was ist professionelle Identität? Durch welche Voraussetzungen entsteht sie? Welche Professionsideale existieren?

3. Professionelle Identität

Um den Begriff „professionelle Identität" zu definieren, wird zuerst geklärt, von welchem grundsätzlichen Identitätsverständnis ausgegangen wird. Danach wird geprüft, inwiefern sich die Erkenntnisse zum Identitätsverständnis auf die professionelle Identität übertragen lassen, bevor drei unterschiedliche Professionsideale näher erläutert werden.

Identitätsverständnis

In seinem Modell der Patchwork-Identität definiert Keupp (1997: 34) sein Verständnis von Identität wie folgt: „Identität ist ein Projekt, das zum Ziel hat, ein individuell gewünschtes und notwendiges ‚Gefühl von Identität' (sense of identity) zu erzeugen. Voraussetzungen für dieses Gefühl sind soziale Anerkennung und Zugehörigkeit". Wie bereits in der Einleitung erwähnt, wird von einem konstruktivistischen Verständnis von Identität ausgegangen, das Identität als niemals abgeschlossenen dialogischen Prozess des lebenslangen Lernens beschreibt (vgl. Keupp et al.: 2006: 190).

Dieses dialogische Verständnis von Identität widerspricht teilweise dem Ansatz von Erikson, der die Bildung eines starken Ichs, welches auf Kontinuität und Kohärenz ausgerichtet ist, als Hauptaufgabe der Identitätsbildung betrachtet (vgl. Keupp 1997: 14f). Den gesellschaftlichen Diskurs über Identität deutet Keupp als Hinweis darauf, dass das Identitätsverständnis von Erikson nicht mehr den sich stetig wandelnden gesellschaftlichen Gegebenheiten entspricht, weil in der heutigen Gesellschaft keine festen Anerkennungsgarantien mehr bestehen (vgl. ebd. 1997: 15).

Wie wird Identität hergestellt? Bei der Herstellung von Identität erbringt das Individuum vier Koordinationsleistungen: Relationale Verknüpfungsarbeit, Konfliktaushandlung, Ressourcen- und Narrationsarbeit (vgl. Keupp et al. 2006: 189). Durch den Prozess der Identitätsarbeit verarbeitet das Individuum die gemachten Erfahrungen, indem es sie durch Selbstreflexion in die bestehenden Erfahrungen integriert (vgl. ebd.: 217). Dabei bewertet es sich selber und durch die biographische Dichte der gemachten Erfahrungen und die darauf bezogenen Selbst- und Fremdbewertungen entsteht das Identitätsgefühl (vgl. ebd.) Der bewusste Teil des Identitätsgefühls wird bei der narrativen Darstellung der eigenen Person immer wieder präsentiert und verdichtet sich nach und nach zu Kernnarratationen (vgl. ebd.). Diese drei Vorgänge der täglichen Identitätsarbeit machen ein Individuum handlungsfähig (vgl. ebd.).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Herstellung des Identitätsgefühls ein lebenslanger dialogischer Prozess ist, der niemals abgeschlossen ist (vgl. ebd.: 190). Zur Beantwortung der Fragestellung ist die Verarbeitung der gemachten Erfahrungen und deren

Integration in bereits bestehende Erfahrungen relevant, weil sich daraus die Frage ableitet, wie das Individuum mit irritierenden Erfahrungen umgeht, die es nicht in bereits gemachte Erfahrungen integrieren kann. Dann würde es laut Keupp et al. seine Handlungsfähigkeit verlieren (vgl. ebd.: 217) und in eine Krise geraten. Die Bedeutung von Krisen wird in Kapitel 3.1 näher erläutert. Zuerst wird auf den Begriff „professionelle Identität" kurz eingegangen. Dabei liegt der Fokus auf der Frage, ob eine einheitliche professionelle Identität in der Sozialen Arbeit existiert bzw. ob eine solche erstrebenswert ist.

Professionelle Identität

Eine konstruktivistische Haltung zur Frage der Identität bedeutet für die professionelle Identität, dass Identität immer wieder konstruiert werden muss und mit lebenslangem Lernen verbunden ist (ebd.: 190). Beer ist der Ansicht, dass es so etwas wie eine kollektive sozialarbeiterische Identität nicht gibt und dass es aufgrund der Verschiedenheit der Klientel und der vielfältigen Tätigkeitsfelder der Sozialen Arbeit wenig sinnvoll wäre, eine solche zu schaffen. Folglich betrifft die Diskussion um professionelle Identität vorwiegend die Handhabung von Dissens (vgl. ebd. 2003: 76f). Damit die Chancen, die sich durch ein konstruktivistisches Identitätskonzept bieten, genutzt werden können, müssen laut Beer (ebd.: 83) folgende Voraussetzungen erfüllt sein: Es sollten Identitätskonstruktionen gefördert werden, die der Sozialen Arbeit dazu verhelfen, Ambivalenz, Vieldeutigkeit und Desintegration und deren Unüberwindbarkeit zu akzeptieren, reflektieren oder auszuhalten (vgl. ebd.). Diese Strukturmerkmale der Sozialen Arbeit sollten laut Beer von der bisherigen defizitären Sichtweise, dass Soziale Arbeit keine Disziplin sei und keine Identität besitze, positiv umgedeutet werden, indem die erwähnten Strukturmerkmale als Zeichen von professioneller Identität anerkannt werden. Dadurch werden neue Freiräume geschaffen, welche die Soziale Arbeit für sich nutzen kann, indem die Professionellen sich immer wieder auf die Suche nach ihrer Identität machen, diese aktiv gestalten und dabei die Anforderungen des jeweiligen Arbeitsfeldes miteinbeziehen (vgl. ebd.: 83f).

Kappeler teilt die Auffassung, dass eine einheitliche Identität der Sozialen Arbeit unmöglich ist. Er begründet dies mit der strukturellen Heterogenität der Sozialen Arbeit und den kontroversen Interessen der verschiedenen Anspruchsgruppen. Dabei unterscheidet er, ob sich die Identitätsdebatte auf eine Identität im Sinne eines Berufsstandes oder um die individuelle Identität der Professionellen der Sozialen Arbeit bezieht (vgl. ebd. 2011: 14f). Er plädiert für die Verbindung der beiden Ansprüche, indem die ethisch-normative und politische Definitionsmacht über soziale Probleme angestrebt wird. Dies soll auf der Metaebene mit der Orientierung an sozialen und politischen Menschenrechten erfolgen, die auf der individuellen Ebene im Berufsalltag konkret gelebt werden (vgl. ebd.: 15).

Müller bezieht sich auf das professionelle Handeln und definiert vier identitätsrelevante Bereiche zur Schaffung professioneller Identität: Die Beziehung der Sozialen Arbeit zu sozialstaatlichen Vorgaben, die Beziehung zur Klientel und deren Lebensführung, zu anderen Diensten und Professionen, die das „Soziale" mitgestalten und zur affektiven Seite des persönlichen Handelns. Je präziser die Soziale Arbeit diese vier Dimensionen des professionellen Handelns beschreiben kann, desto mehr erhält sie dadurch Autonomie und selbstreflexive Professionalität, die auch nach aussen erkennbar ist (vgl. ebd. 2011: 13).

Zusammenfassend wird festgestellt, dass keine kollektive professionelle Identität der Sozialen Arbeit existiert, weil professionelle Identität eng mit der Biographie (vgl. Keupp et al. 2006: 217) und dem jeweiligen Arbeitsfeld (vgl. Kappeler 2011: 14) verknüpft ist. Sie muss immer wieder neu konstruiert werden und zeigt sich in den von Müller beschriebenen vier Dimensionen des professionellen Handelns (vgl. Müller 2011: 13). Unter welchen Voraussetzungen entwickelt sich professionelle Identität? Welche Kompetenzen und Fähigkeiten sind für eine gelingende Identitätskonstruktion förderlich? Diese Fragen sind Gegenstand des nächsten Kapitels.

3.1 Voraussetzungen für Professionalität

Um den bestehenden sozialen Habitus zu verändern, braucht es tiefgreifende Krisen, weil wie bereits in Kapitel 2.1 erwähnt, Dreiviertel der Handlungen unbewusst durch den Habitus gesteuert werden (vgl. Becker-Lenz/Müller 2009: 14) und nur durch eine Krise an die Oberfläche ins Bewusstsein gelangen (vgl. ebd.: 16, 331). Damit diese Krisen zu persönlichem Wachstum führen, benötigt das Individuum Ressourcen, die diesen Prozess unterstützen (vgl. Keupp et al. 2006: 276 - 286) und dem Individuum ermöglichen, handlungsfähig zu bleiben (vgl. ebd.: 217). Im Folgenden wird näher auf diese Faktoren eingegangen.

Krisen

Becker-Lenz und Müller-Hermann beschreiben in ihrem Artikel die identitätsstiftende Wirkung von Krisen als Voraussetzung für die Bildung von Professionalität. Dabei orientieren sie sich an der „strukturtheoretischen Professionalisierungstheorie von Oevermann (1996, 2000, 2009 zit. in Becker-Lenz/Müller-Herrman 2012: 33). Demnach ist ein professioneller Habitus die Grundvoraussetzung für professionelles Handeln, da er im Umgang mit den nicht standardisierbaren Handlungsproblemen Sicherheit bietet (vgl. ebd.: 34). Die Professionellen der Sozialen Arbeit sind strukturell bedingt handlungsoffenen Situationen ausgesetzt, für die noch keine Routinen bestehen. Sie sind gefordert, der Besonderheit der Situation Rechnung zu tragen und ihre Entscheidungen zu begründen. Das übergeordnete Ziel des Handelns

besteht in der Unterstützung der Klientinnen und Klienten bei der Bewältigung ihrer Krisen bzw. der stellvertretenden Krisenbewältigung, wenn die Klientinnen und Klienten nicht dazu in der Lage sind, ihre Krisen selber zu bewältigen.

Damit Professionelle der Sozialen Arbeit souverän und autonom mit der Ungewissheit umgehen können, müssen sie sich in der Praxis mit dem Krisenhaften auseinandersetzen, indem sie sich die „Logik der Krisenbewältigung" aneignen (ebd.). In diesem Zusammenhang werden Krisen als Situationen definiert, in denen die bisherigen Handlungsstrategien versagen und nach neuen Handlungsmöglichkeiten gesucht werden muss, damit die zu bearbeitende Situation bewältigt werden kann (vgl. ebd.).

Um neue Handlungsstrategien zu entwickeln, ist das Bewusstwerden über die eigenen Deutungsmuster, Haltungen und Überzeugungen zentral (vgl. ebd.: 34f). Nur auf diese Weise kann in Erfahrung gebracht werden, welche Anteile des Habitus für die zu bearbeitende Situation aus eigener fachlicher Sicht relevant sind und welche verfestigten Deutungsmuster die Krisenbewältigung blockieren (vgl. ebd.: 35). Auf die Bildung eines Habitus bezogen bedeutet dies, dass es sozialisatorisch erworbene Haltungen und Deutungsmuster gibt, die für die Habitusbildung förderlich sind oder gar eine Habitusbildung verunmöglichen können (vgl. ebd.: 34f).

In diesem Sinne definieren Becker-Lenz und Müller-Hermann das Studium ebenfalls als krisenhaft, da die Studierenden sich während des Studiums mit ihren Haltungen, Überzeugungen, Deutungs- und Verhaltensmustern auseinandersetzen müssen, sobald diese in Frage gestellt werden (vgl. ebd. 2012: 35). Diese Auseinandersetzung ist für die Bildung eines professionellen Habitus zentral. Die Krisen werden nach den Beobachtungen von Becker-Lenz und Müller-Hermann meist ausgelöst durch die Konfrontation mit widersprüchlichen Vorstellungen über das professionelle Handeln und die damit verknüpften unterschiedlichen Erwartungen (vgl. ebd.). Welche Fähigkeiten und Ressourcen sind für eine gelingende Identitätsbildung relevant? Die Frage wird im nächsten Abschnitt näher beleuchtet.

Fähigkeiten und Ressourcen für gelingende Identität

Gelingende Identität definieren Keupp et al. indem ein Subjekt das ihm „eigene Mass an Kohärenz, Authentizität, Anerkennung und Handlungsfähigkeit" besitzt (ebd. 2006: 274). Diese vier Komponenten von Identität stehen in Wechselwirkung zueinander und deshalb befindet sich das Subjekt selten in einem spannungsfreien Zustand (vgl. ebd.). Gelingende Identität ist ein Balanceakt zwischen Anpassung des Subjekts an die gesellschaftlichen

Normen und den selbstdefinierten Kriterien für ein gelungenes Leben (vgl. ebd.: 274 – 276). Welche Ressourcen verhelfen dem Subjekt zu einer Passung zwischen einem selbstbestimmten Leben und Fremdbestimmung durch gesellschaftliche Anforderungen (vgl. ebd.: 276)?

Materielle Ressourcen verhelfen dem Individuum dazu, in Selbstorganisationsprozessen mit den ungleichen Lebenschancen umzugehen (vgl. ebd.: 277). Durch die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben mittels einer sinnvollen Tätigkeit und einer angemessenen Bezahlung wird dies möglich (vgl. ebd.). Fehlen jedoch diese Möglichkeiten, entsteht ein prekärer Schwebezustand, der nicht mehr mit der postmodernen Freiheit in Verbindung steht (vgl. ebd). Der Abbau des Sozialstaates fordert neue Modelle der materiellen Grundsicherung, die laut Keupp et al. nicht mehr mit der sozialstaatlichen Koppelung an Erwerbsarbeit erfüllt werden können (vgl. ebd.: 277f).

Soziale Anerkennung ist eine weitere Fähigkeit für eine gelingende Identität. Die Subjekte sind mehr und mehr gezwungen, sich ihre sozialen Netzwerke selber zu schaffen und aktiv für deren Erhalt zu sorgen, weil durch die Individualisierung stabile solidarische Beziehungsgefüge der Vorläufergenerationen wie sie beispielsweise in den Arbeiterfamilien der 50er- Jahre existierten, wegfallen (vgl. ebd.: 278). Deshalb müssen die Individuen mehr Beziehungs- und Verknüpfungsarbeit leisten, damit sie sich sozial integrieren können (vgl. ebd.).

Die *Fähigkeit zum Aushandeln* und geschärfter Möglichkeitssinn ermöglichen es dem Individuum sich zwischen seinen vielen Teilidentitäten zu bewegen (vgl. ebd.: 279). Jede Teilidentität verlangt eigene Regeln und Normen, die ausgehandelt werden müssen. Dies bedingt viel Sensibilität, Selbstreflexion, Solidarität, Konfliktfähigkeit, Standfestigkeit und die Fähigkeit, sich einzuordnen (vgl. ebd.). Der geschärfte Möglichkeitssinn besteht darin, dem eigenen Leben einen Sinn geben zu können und mit den verschiedenen Wissensformen umgehen zu können (vgl. ebd.). Der Umgang mit Nicht-Wissen gehört ebenfalls dazu. Das Subjekt muss entscheiden können, wann ihm welche Wissensform wichtig ist (vgl. ebd.: 279f). Diese Fähigkeit ist für die soziale Arbeit ebenfalls von zentraler Bedeutung, da die Beziehungen zu den Klientinnen und Klienten auf Arbeitsbündnissen basieren (vgl. Becker-Lenz/Müller-Herrmann 2012: 36).

Die *Ambiguitätstoleranz* befähigt das Subjekt positiv auf unsichere Situationen zu reagieren, indem es die Situation erkundet und sich nicht von deren Diffusität entmutigen lässt (vgl. Keupp et al. 2006: 280). Die Entscheidungsstrategie der positiven Unsicherheit, die vom

amerikanischen Psychologen Gelatt (1989 zit. in ebd.) entwickelt wurde, beinhaltet die Akzeptanz der Unsicherheit und Inkonsistenz, indem auch irrationale und intuitive Teile des Denkens und Auswählens genutzt werden, um in unsicheren Situationen Entscheidungen zu treffen (vgl. ebd). Eine solche Haltung ist auch für die Bildung professioneller Identität in der Sozialen Arbeit von grosser Bedeutung, da Unsicherheit ein Strukturmerkmal der Sozialen Arbeit ist (vgl. Becker-Lenz/Müller-Herrmann 2012: 33).

Identitätskompetenz – aufgeklärter Umgang mit bedrohter und gebrochener Identität damit umschreiben Keupp et. al. (2006: 281) die Schlüsselqualifikation, die es dem Subjekt erlaubt, mit der Angst vor dem Fehlen einer Erwerbsgrundlage und der Distanz zur eigenen Arbeit umgehen zu können. Die fehlende Orientierung, die durch die Aushöhlung der Grundinstitutionen Eigentum und Arbeit entstand und die Flexibilisierung der Gesellschaft reisst das Subjekt aus seinem Lebenszusammenhang, so dass seine Identität dadurch bedroht oder gebrochen wird (vgl. ebd.). Das Subjekt muss deshalb lernen mit diesen Herausforderungen umzugehen, indem es sich die im Folgenden beschriebenen Schlüsselkompetenzen aneignet (vgl. ebd.: 281f).

Technologische und ökologische Kompetenz – Umgang mit den psychosozialen Nebeneffekten der spätmodernen Produktion, damit ist der verantwortungsvolle Umgang mit neuen Technologien gemeint. Das Subjekt soll nicht nur lernen, neue Technologien zu nutzen, sondern sich auch der Nebeneffekte bewusst sein, die mit der Nutzung bzw. Nicht-Nutzung zusammenhängen (vgl. ebd.: 282). Diese haben politische, kulturelle und psychosoziale Folgen. Deshalb ist es zentral, dass das Subjekt die Nebeneffekte und ihre identitätsrelevante Wirkung wahrnehmen kann, so dass es im Sinne der ökologischen Kompetenz mit den Menschen und ihrer natürlichen und kulturellen Umwelt verantwortungsvoll umgehen kann (vgl. ebd.).

Gerechtigkeitskompetenz – Sensibilität für Enteignungserfahrungen unterstützen das Subjekt in der kritischen Wahrnehmung und im souveränen Engagement gegen die Enteignungen der heutigen Zeit (vgl. ebd.). Diese entstanden durch den gesellschaftlichen Wandel, der durch die Verdrängung des handwerklichen Könnens durch Maschinen zur Verkümmerung der handwerklichen, sinnlichen, intuitiven und improvisatorischen Fähigkeiten führte, ohne dass sich das betroffene Individuum bewusst daran beteiligen konnte (vgl. ebd.: 283). Die Vertreibung aus der gewohnten Umgebung, welche häufig mit dem Begriff der Rationalisierung begründet wird, ist ebenfalls eine schleichende Enteignung, die nicht vor Gericht eingeklagt werden kann, aber durch das betroffene Subjekt reflektiert und kommuniziert werden muss (vgl. ebd.: 282f).

Historische Kompetenz – Erinnerungs- und Utopiefähigkeit hilft dem Subjekt, sich in der immer schnelleren technischen, sozialen und kulturellen Entwicklung zurechtzufinden. Wenn ein Subjekt durch Selbstreflexion weiss, weshalb es zu dem geworden ist, was es ist, kann es Ideen für seine Weiterentwicklung folgern (vgl. ebd.: 284). Diese Reflexionsarbeit kann Erfahrungen des Scheiterns sowie Trauer über erlittene Verluste und Niederlagen beinhalten, aus denen Kraft für Utopien gewonnen werden kann (vgl. ebd.: 284f). Dies gelingt, wenn das Subjekt seine Lebensgeschichte im historischen Kontext rekonstruieren kann (vgl. ebd.: 284f). Für die Entwicklung professioneller Identität ist diese Kompetenz ebenfalls von Bedeutung, weil die Biographie bestimmt, welche Lerninhalte aufgenommen und welche abgewiesen werden (vgl. Schweppe 2002: 221).

Zivilgesellschaftliche Kompetenz zeigt sich, indem das Subjekt sich um sich selber sorgt und sich solidarisch gegenüber der Gesellschaft verhält (vgl. Keupp et al. 2006: 284). Dies bedeutet, dass das Subjekt im Eigeninteresse handelt, aber zugleich Interesse daran hat, dass die Lebensbedingungen für alle erhalten bleiben (vgl. ebd.). Es bedingt, dass das Subjekt zwischen einzelnen Phänomenen und seiner Lebensgeschichte Zusammenhänge herstellen kann. Dabei ist wichtig, dass das Subjekt die gesellschaftlichen Machtstrukturen und seine eigene Verstrickung darin erkennt (vgl. ebd.: 285). Der Erwerb dieser Kompetenzen ist ein langwieriger Prozess, der aus erfahrener Ermunterung und Bestärkung der eigenen Haltung sowie aus institutionalisierter Erziehung und Bildung hervorgeht (vgl. ebd.: 285). Bildung soll dazu dienen, dem Subjekt Eigensinn, Wissen und Urteilsfähigkeit zu vermitteln, um es gegen Manipulation zu schützen. Diese Ressourcen ermöglichen es ihm, unabhängig von der Situation Selbstdeutungen in den gesellschaftlichen Zusammenhang zu stellen (vgl. ebd.).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der Umgang mit Diffusität und Krisen ein Strukturmerkmal des professionellen Handelns ist und sich in dieser Eigenschaft konstituierend auf die professionelle Identität auswirkt (vgl. Becker-Lenz/Müller 2009: 22, Becker-Lenz/Müller-Hermann 2012: 33) Für eine gelungene Krisenbewältigung sind die von Keupp et. al. (2006: 272 – 285) beschriebenen Merkmale und Schlüsselkompetenzen wichtige Voraussetzungen, weil sie sowohl die individuelle als auch die gesellschaftliche Perspektive berücksichtigen. Auch hier zeigt sich die enge Verbindung der Identitätsarbeit mit der Bildung professioneller Identität.

Um zu klären, inwiefern die Studienwahlmotive für die Bildung von professioneller Identität relevant sind, werden zur Veranschaulichung und Konkretisierung professioneller Identität im

folgenden Kapitel drei Professionsideale vorgestellt, denen zu einem späteren Zeitpunkt die Studienwahlmotivtypen zugeordnet werden.

3.2 Professionsideale

Es existieren verschiedene Auffassungen darüber, was „Professionalität" ist. Da diese Arbeit nicht allen Professionsverständnissen gerecht werden kann, werden bewusst drei unterschiedliche Professionsideale mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung ausgewählt: Becker-Lenz und Müller (2009) legen bei ihrem Professionsideal den Schwerpunkt auf Handlungsorientierung und die Orientierung an berufsethischen Werten. Harmsen (2004) orientiert sich am Konstruktivismus als Erkenntnistheorie und versteht professionelle Identität als „subjektive, reflexive und flexible Konstruktion" (vgl. ebd.: 204). Heiner (2004) versteht Professionalität als „beziehungsfundierte Passung von Problemlagen und Problembearbeitungsmöglichkeiten" (ebd.: 103). In den folgenden Abschnitten wird näher darauf eingegangen.

3.2.1 Das Professionsideal von Becker-Lenz/Müller (2009)

Der professionelle Habitus nach dem Verständnis von Becker-Lenz und Müller (2009) konstruiert sich aus den Ergebnissen ihrer Studie und enthält die folgenden Komponenten: Berufsethos (vgl. ebd.: 22f, 361 - 371), Fähigkeit zur Gestaltung eines Arbeitsbündnisses (vgl. ebd.: 24 - 26, 371 - 373) und die Fähigkeit des Fallverstehens unter Einbezug wissenschaftlicher Erkenntnisse (vgl. ebd.: 26, 373 f).

Laut Becker-Lenz und Müller (2009) sollte der Berufsethos folgende Grundhaltung aufweisen: Das sozialarbeiterische bzw. sozialpädagogische Handeln unterstützt Menschen bei der Entwicklung und Wiederherstellung von Autonomie oder Integrität (vgl. ebd.: 368). Die Grundlage des professionellen Handelns bildet die eigeninteressierte Mitwirkung der Klientin bzw. des Klienten. Die Professionellen der Sozialen Arbeit sind immer gleichzeitig den Interessen ihres Gegenübers und den Interessen der Gemeinschaft verpflichtet. Deshalb kann keine Intervention stattfinden, die einer der beiden Interessensgruppen zuwider läuft. Bei unmündigen Klientinnen und Klienten kann sich die Intervention unter Umständen gegen deren Interessen richten, wenn sich diese nicht an ihrem jetzigen und künftigen Wohl orientieren (vgl. ebd.). Das professionelle Handeln findet unter Berücksichtigung wissenschaftlicher Erkenntnisse statt (vgl. ebd.: 369). Die Soziale Arbeit ist verpflichtet, sich an die geltende Rechtsordnung zu halten. Wenn die Gesetze den hier formulierten Grundsätzen widersprechen, ist die Berufsorganisation gefordert, auf eine Gesetzesänderung hinzuwirken (vgl. ebd).

Becker-Lenz und Müller sind der Auffassung, dass nicht in jedem Fall ein Arbeitsbündnis erforderlich oder möglich ist (vgl. ebd.: 371). In Arbeitsfeldern bzw. Fällen, wo jedoch die Klientin bzw. der Klient als ganze Person von einer Krise betroffen ist, so dass die Gefahr von Autonomieverlust droht, ist ein Arbeitsbündnis erforderlich. Dieses ist an folgende Regeln gebunden:

Die Klientin bzw. der Klient muss alles ihr bzw. ihm in dieser Situation Zumutbare unternehmen, um die Krise soweit möglich, selbst zu bewältigen. Alles, was nicht durch die Klientin oder den Klienten geleistet werden kann, wird von den Professionellen der Sozialen Arbeit im Rahmen der stellvertretenden Krisenbewältigung übernommen. Damit soll eine Abhängigkeit von der Hilfeleistung vermieden und die Autonomie der Klientin bzw. des Klienten soweit möglich, aufrechterhalten werden.

Die Freiwilligkeit, welche eine Bindung an das Arbeitsbündnis beinhaltet, erfordert die Bereitschaft der Klientin bzw. des Klienten, als ganze Person im eigenen Interesse an der Krisenbewältigung mitzuwirken. Wenn die Bindung an das Arbeitsbündnis seitens der Klientin bzw. des Klienten nicht gegeben ist, hat dies negative Konsequenzen zur Folge (vgl. ebd.).

Die Professionellen der Sozialen Arbeit müssen sich einerseits als ganze Person für die Krise ihrer Klientin bzw. Ihres Klienten interessieren und sich darauf einlassen, damit sie als solche verstanden und bearbeitet werden kann. Andererseits sind sie an die rollenspezifische Praxis gebunden, damit sie nicht der Logik einer diffusen Sozialbeziehung abseits ihres Auftrags folgen (vgl. ebd.: 371f). Sie sollen sich nur aktiv im Rahmen ihrer berufsspezifischen und habituellen Kompetenzen in das Arbeitsbündnis einbringen. Allem gegenüber, das nicht die rollenförmige Ausführung ihres Auftrages betrifft, sollen sich die Professionellen der Sozialen Arbeit abstinent verhalten.

Der professionelle Habitus erfordert, dass die Professionellen der Sozialen Arbeit die Fähigkeit haben, auftretende Übertragungs- und Gegenübertragungsphänomene zu erkennen und zu bearbeiten, weil andernfalls die Rollenförmigkeit der professionellen Beziehung verletzt würde und daraus negative Auswirkungen auf die Hilfeleistung entstehen würden (vgl. ebd.: 372). Die Professionellen der Sozialen Arbeit sind im Rahmen ihres Auftrages zur Loyalität gegenüber ihren Klientinnen und Klienten verpflichtet (vgl. ebd.). Arbeitsbündnisse können nur geschlossen werden, wenn beide Seiten sich verpflichten, ein gemeinsames Ziel zu erreichen. Die Basis dafür bildet gegenseitiges Vertrauen (vgl. ebd.: 373).

In Arbeitsfeldern mit staatlichem Auftrag treten die Interessen der Klientinnen und Klienten meist in den Hintergrund. Dies erschwert oder verunmöglicht die Bildung von Arbeitsbündnissen, weil die Unterstützungsmöglichkeiten von Anfang an begrenzt sind (vgl. ebd.).

Die Fähigkeit des Fallverstehens unter Einbezug wissenschaftlicher Erkenntnisse ist eine wichtige Kompetenz, die benötigt wird, um die Besonderheiten eines Falles zu verstehen und daraus eine fallgerechte Intervention abzuleiten. Wissenschaftliche Theorien auf einen Fall anzuwenden, birgt Schwierigkeiten, weil wissenschaftliches Wissen und die Praxis verschiedenen Logiken folgen (vgl. ebd.: 373f). Deshalb müssen Professionelle der Sozialen Arbeit zwischen Erklären und Verstehen unterscheiden können. Erklären meint den Einbezug theoretischen Wissens, um einen Fall zu erklären. Verstehen bezieht sich auf die Rekonstruktion eines konkreten Falls, um dessen Besonderheiten zu erkennen (vgl. ebd.: 374).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass in der idealtypischen Definition des professionellen Habitus von Becker-Lenz und Müller (2009) der Berufsethos stark gewichtet wird, weil sie in ihrer Studie zur Erkenntnis gelangen, dass Studierende der Sozialen Arbeit in der Praxis oft Fehler begehen, die mit der Orientierung am beschriebenen Berufsethos hätten vermieden werden können. Das Arbeitsbündnis bildet die Grundlage für professionelles Handeln im Sinne von Interventionen. Das rollenförmige Verhalten der Professionellen der Sozialen Arbeit wird ebenfalls stark betont. Es ist im Hinblick auf die Bildung eines Arbeitsbündnisses von zentraler Bedeutung, weil es allenfalls aufkommende Loyalitätsprobleme regelt (vgl. ebd.: 371f). Die Fähigkeit, wissenschaftliche Erkenntnisse in die Fallbearbeitung einzubeziehen, erfordert eine Fallbearbeitung, die trotz der Verwendung des eher schematischen Theoriewissens den Besonderheiten des konkreten Falles Rechnung trägt (vgl. ebd.: 373). Trotz der Forderung, wo nötig über den Berufsverband auf eine Gesetzesänderung einzuwirken (vgl. ebd.: 339), sprechen Becker-Lenz und Müller (2009: 348) der Sozialen Arbeit ein politisches Mandat ab, mit der Begründung, dass Soziale Arbeit nicht dazu befugt ist, zu beurteilen, was ungerecht ist. Dies widerspricht demokratischen Grundsätzen und ist eine Aufgabe der Politikerinnen und Politiker (vgl. ebd.). Die markanten Merkmale dieses Professionsideals sind: *Arbeitsbündnis, Berufsethos* und *Rollenverständnis.*

3.2.2 Professionelle Identität nach Harmsen (2004)

Harmsen versteht professionelle Identität als „subjektive, handlungsorientierte, reflexive und flexible Konstruktion" (Harmsen 2004: 204). Zu dieser Einschätzung gelangt er aufgrund seiner Studie, welche er anhand von problemzentrierten Leitfadeninterviews erstellte und diese mit teilnehmenden Beobachtungen, Interviews in Fachzeitschriften und im Internet, Materialen von Studierenden des Studiengangs „Soziale Arbeit" sowie der Sekundäranalyse des Datenmaterials ergänzte (vgl. ebd.: 191 – 203).

Die Konstruktion der professionellen Identität beginnt bereits vor dem Studium und orientiert sich an familiären Rollenmustern und sonstigen individuellen Erfahrungen (vgl. ebd.: 323). Bei der Entscheidung für das Studienfach „Soziale Arbeit" stehen biographische Dispositionen im Vordergrund. „Durch Selbsterfahrung, Supervision und Weiterbildungen" (ebd.) wird die professionelle Identität auf der Basis des biographischen Zugangs weiterentwickelt (vgl. ebd.). Auch hier zeigt sich die enge Verbindung von Biographie und Professionalität (vgl. ebd., siehe auch Schweppe 2002: 221). Die Einstellungen zur Sozialen Arbeit verändern sich durch die Professionalisierung kaum (vgl. Harmsen 2004: 323) Das zeigt, dass der Zugang zur Sozialen Arbeit bereits vor der Professionalisierung subjektiv geprägt ist und Soziale Arbeit daher als Profession oft nicht von einer ehrenamtlichen Tätigkeit unterschieden wird (vgl. ebd., siehe auch Schallberger/Schwendener 2008: 627). Die Professionellen der Sozialen Arbeit setzen in ihrem Professionsverständnis auf Handlungsorientierung, Fallverstehen und Reflexivität (vgl. Harmsen 2004: 330). Ihre Entscheidungen stützen sich weniger auf rekonstruktives Fallverstehen als auf situativ-pragmatische Erwägungen. Harmsen erklärt sich dies mit einer fehlenden Theorie-Praxis-Verknüpfung. Diese wirkt sich auf die Qualität des professionellen Handelns aus, indem kaum eine ausgeprägte kognitive professionelle Identität festzustellen ist. Die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der eigenen Profession werden selten reflektiert (vgl. ebd.), da die Professionellen der Sozialen Arbeit auftretende Probleme, die mit der Profession zusammenhängen, auf subjektive Unzulänglichkeiten und biographische Brüche zurückführen (vgl. ebd.: 323). Die stark fallbezogene Handlungsorientierung führt zu einer subjektiven Professionalität, bei der die von der Sozialen Arbeit entwickelten Konzepte und Methoden in den Vordergrund gestellt werden. Dabei werden die strukturellen Bedingungen nicht in mögliche Interventionen miteinbezogen, da sie nur am Rande wahrgenommen werden (vgl. ebd.: 326).

Eine gelingende Identitätskonstruktion liegt laut Harmsen (2004: 325) vor, wenn die Studierenden Theorieanteile, Praxiserfahrungen und die Biographie miteinander verbinden können.

Die zentrale Erkenntnis der Studie ist, dass keine eindeutige Identität der Sozialen Arbeit existiert, die von allen Professionellen geteilt wird (vgl.: ebd.: 322f, siehe auch Beer 2003: 76f, Kappeler 2011: 14), aber dass Professionalität ausschliesslich über „Handlungsorientierung" definiert wird und arbeitsfeldübergreifend versucht wird, professionelle Identität mittels gemeinsamer Strategien herzustellen (vgl. Harmsen 2004: 323f).

Bei diesem Professionsmodell liegt der Schwerpunkt bei der Handlungsorientierung. Theoretische Wissensbestände werden kaum zur reflexiven Fallrekonstruktion genutzt (vgl. ebd.: 325f). Harmsen fordert, dass die biographischen Erfahrungen, die Theorien der Sozialen Arbeit und die arbeitsfeldbezogene Handlungspraxis stärker miteinander in Bezug gebracht werden sollen und in ihrer sozialpolitischen Bedeutung vermehrt wahrgenommen werden müssen (vgl. ebd.: 336). Das von Harmsen bemängelte Bewusstsein für die gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen kann durch die Eingebundenheit in die Institutionen der jeweiligen Arbeitsfelder erklärt werden, wodurch die Professionellen der Sozialen Arbeit die Grenzen ihrer Möglichkeiten als eingeschränkt erleben (vgl. ebd.: 334f). Die markanten Merkmale dieses Professionsmodells sind: *Theorie-Praxis-Verknüpfung, Wahrnehmung der sozialpolitischen Bedeutung des professionellen Handelns* und *Professionelle Identität als subjektive, handlungsorientierte, reflexive und flexible Konstruktion"* (ebd.: 204).

3.2.3 Professionalität als beziehungsfundierte Passung nach Heiner (2004)

Für Heiner (2004: 26) bildet der „durch wissenschaftliche Ausbildung erworbene Habitus des systematischen Zweifelns am eigenen Kenntnisstand, an den eigenen Prämissen, Bewertungen und Schlussfolgerungen" die Grundlage für einen reflexiven professionellen Habitus, der „eine kreative, praxisgerechte Nutzung des wissenschaftlichen Wissens überhaupt erst ermöglicht" (ebd.). Bisher wurde jedoch nicht ausreichend empirisch erforscht, inwieweit dieser Handlungstypus in der Praxis verbreitet ist (vgl. ebd.).

Heiner erstellte anhand von achtzehn Interviews eine „Typologie des Selbstverständnisses und Handlungsmodelle" (ebd.: 85) der interviewten Professionellen der Sozialen Arbeit (vgl. ebd.: 84f). Es kristallisierten sich vier Typen heraus, die im Folgenden kurz beschrieben werden:

Typ 1: Das Dominanzmodell

Dieser Typus hat eine defizitorientierte oder distanzierte Beziehung zur Klientel und es liegt keine Motivationsorientierung vor. Das eigene Angebot charakterisiert dieser Typus als ineffektiv, aber von fachlicher Qualität (vgl. ebd.: 91). Vier der achtzehn Befragten teilen diese Einstellung. Die Interventionen orientieren sich an Kontrolle und Disziplinierung (vgl. ebd.: 93). Der Kontrollauftrag wird nicht mit Entwicklungszielen verbunden (vgl. ebd.). Dadurch entfallen auch die für eine vertrauensbasierte Klientinnen- bzw. Klientenbeziehung notwendigen Aushandlungsprozesse (vgl. ebd.: 94, 96f).

Typ 2: Das Aufopferungsmodell

Dieser Typus hat eine ressourcen- und motivationsorientierte Einstellung zur Klientel, aber zweifelt an der Effektivität des eigenen Angebotes, das jedoch für qualitativ gut befunden wird (vgl. ebd.). Zwei der Interviewten konnten diesem Modell zugeordnet werden. Sie erkennen die Ressourcen der Klientel, aber haben unrealistische Ansprüche an die Wirksamkeit ihrer Interventionen, so dass sie gefährdet sind, ein Burnout zu erleiden oder sich resigniert dem Dominanzmodell zuzuwenden (vgl. ebd.: 97).

Typ 3: Das Servicemodell

Typus 3 ist von der Effektivität und der Qualität des Angebotes überzeugt und hat wie Typus 1 eine defizitorientierte oder distanzierte Beziehung zur Klientel, die keine Motivationsorientierung aufweist (vgl. ebd.: 91). Vier der Befragten gehören diesem Typus an. Für die Professionellen steht die Vermittlung des passenden Dienstleistungsangebotes im Vordergrund. Die Beziehung zur Klientel ist von Distanz gekennzeichnet. Es besteht keine Arbeitsbeziehung, welche die Klientel ermutigt, das Angebot produktiv zu nutzen. Ihre Machtposition, die damit zusammenhängenden Kontrollaufgaben und die Wirksamkeit des Angebots werden von den Professionellen nicht überprüft bzw. nur unzureichend reflektiert (vgl. ebd.: 102).

Typ 4: Das Passungsmodell

Typus 4 verbindet eine ressourcen- und motivationsorientierte Einstellung zur Klientel mit dem Glauben an die Effektivität und Qualität des Angebotes (vgl. ebd.: 91). Dieses Modell ist mit acht Vertreterinnen und Vertretern am stärksten verbreitet.

Heiner beurteilt nur das zuletzt beschriebene Modell als professionell, da diese Professionellen ihr methodisches Handeln auf die Bedürfnisse ihrer Klientel ausrichten und damit eine Passung zwischen Angebot und Klientel anstreben (vgl. ebd.: 103). Die Qualität des Angebots wird immer wieder evaluiert. Die Beziehung zur Klientel steht für diese

Professionellen im Zentrum. Die Interventionen sind situationsangepasst und aushandlungsorientiert (vgl. ebd.: 105). Die Professionellen sind an der Entdeckung von Ressourcen interessiert, die sie für die Kooperation nutzen können und geben Schwächen oder unangepasstes Verhalten eine positive Bedeutung im Sinne von „Reframing" (vgl. ebd.: 103f). Teilweise nehmen sie die Perspektive der Klientel ein und finden dadurch Ansatzpunkte, die für die Aktivierung und Motivierung der Klientel hilfreich sind (vgl. ebd.: 104). Damit ihnen das gelingt, müssen sie in der Lage sein, mehrdimensional und multiperspektivisch zu reflektieren (vgl. ebd.: 105). Sie nehmen ihre Klientinnen und Klienten nicht als Opfer wahr, sondern gehen davon aus, dass sie immer wieder versuchen, ihr Leben möglichst selbstbestimmt zu führen und zu Veränderungen bereit sind (vgl. ebd.). Diese Haltung ermöglicht es den Klientinnen und Klienten als gleichwertige Partner mit den Professionellen der Sozialen Arbeit zu kooperieren und dadurch für ihr Leben Verantwortung zu übernehmen (vgl. ebd.)

Die *Typen 1 und 3* schenken der Beziehungsarbeit wenig bzw. keine Beachtung. Sie haben aufgrund eigener fachlicher Defizite wie z.B. fehlender Reflexion der eigenen Rolle und des damit zusammenhängenden Machtgefälles eine negative Einstellung zur Klientel (vgl. ebd.: 153). Ausserdem sind sie nicht ausreichend in der Lage innerhalb einer Interaktion flexibel und situationsangepasst auf die Klientel zu reagieren. Aufgrund der defizitären Sichtweise auf die Klientel sind sie nicht an Aushandlungsprozessen interessiert und erachten Motivationsarbeit als unmöglich bzw. nicht notwendig (vgl. ebd.). Diese Defizite führt Heiner auf mangelnde Sozial- und Rollenkompetenz zurück (vgl. ebd.: 154).

Typ 4 entspricht dem von Heiner entwickelten Professionalitätsverständnis „Professionalität als beziehungsfundierte Passung" (vgl. ebd.: 103 – 111).

Heiner (2004) legt den Fokus auf die Beziehung zur Klientel. Dadurch entsteht ähnlich wie bei Harmsen (2004) ein handlungsorientiertes Professionsverständnis. Die markanten Merkmale dieses Professionsmodells sind *Handlungsorientierung, Passung zwischen institutionellem Angebot und Bedürfnissen der Klientel, Ressourcenorientierung* und *Motivationsarbeit.*

Zusammenfassender Vergleich der Professionsideale

Das Professionsverständnis von Heiner (2004) bezieht sich ausschliesslich auf die Handlungsebene mit Fokus auf die Beziehung zur Klientel. Das Professionsverständnis von Harmsen (2004) ist ebenfalls handlungsorientiert, aber bezieht sich als Erkenntnistheorie auf einen konstruktivistischen Identitätsbegriff. Das Professionsideal von Becker-Lenz und Müller

(2009) orientiert sich an der Notwendigkeit verbindlicher Werte, wie sie im Berufskodex enthalten sind bzw. enthalten sein sollten. Alle drei Professionsideale betonen die Reflexivität als Voraussetzung für Professionalität. Was bedeuten diese Erkenntnisse für die Studienwahlmotivtypen im Hinblick auf die Entwicklung professioneller Identität? Welche Studienwahlmotivtypen entsprechen den jeweiligen Professionsidealen? Diese Fragen werden im nächsten Kapitel erläutert.

4. Schlussfolgerungen / Fazit

Zuerst werden die Studienwahlmotivtypen den Professionsidealen zugeordnet. Die Zuordnung erfolgt aufgrund der markanten Merkmale der Studienwahlmotivtypen, welche im Kapitel 2.3 herausgearbeitet wurden und der charakteristischen Schwerpunkte der Professionsideale, welche im Kapitel 3.2 beschrieben wurden. Zur Verdeutlichung ihres Profils werden nochmals die markanten Merkmale der Professionsideale hervorgehoben und anschliessend wird die Zuordnung der Studienwahlmotivtypen zu den jeweiligen Professionsidealen vorgenommen.

4.1 Professionsideale vs. Studienwahlmotivtypen

Das ***Professionsideal von Becker-Lenz und Müller (2009)*** betont die Rollenförmigkeit der professionellen Beziehung zwischen Professionellen der Sozialen Arbeit und ihren Klientinnen und Klienten (vgl. ebd.: 372). Der von ihnen definierte Berufsethos dient der Regelung von allfällig aufkommenden Loyalitätskonflikten (vgl. ebd.: 371f) und hat bei der Gestaltung von Arbeitsbündnissen eine zentrale Bedeutung (vgl. Schallberger/Schwendener 2008: 627). Deshalb sind die markanten Merkmale dieses Professionsideals *Arbeitsbündnis, Berufsethos* und *Rollenverständnis.*

Der *Studienwahlmotivtypus 1* (vgl. Kapitel 2.3: 14) hat laut Schallberger und Schwendener (2008: 627) die Aufgabe, im Laufe des Studiums ein Rollenbewusstsein zu entwickeln. Deshalb wird er dem Professionsideal von Becker-Lenz und Müller (2009) zugeordnet, weil es die *Rollenförmigkeit* betont (vgl. ebd.: 372).

Der *Studienwahlmotivtypus 2* (vgl. Kapitel 2.3: 16) soll laut Schallberger und Schwendener (2008. 627) im Laufe des Studiums für die „Professionalisierungsbedürftigkeit der Sozialen Arbeit" sensibilisiert werden. Im Laufe dieses Prozesses werden sich die Angehörigen dieses Studienwahlmotivtypus mit hoher Wahrscheinlichkeit *Loyalitätskonflikten* stellen und sich mit ihrer *Rolle* als angehende Professionelle der Sozialen Arbeit auseinandersetzen müssen. Daher werden sie ebenfalls dem Professionsideal von Becker-Lenz und Müller (2009) zugeordnet.

Der *Studienwahlmotivtypus 6* (vgl. Kapitel 2.3: 21) erlebt das Studium als „Prozess der Habitusformation via die Sensibilisierung für typische Entgleisungen im Arbeitsbündnis" (Schallberger/Schwendener 2008: 628f). Im Studium soll die Logik der „Hilfe zur Selbsthilfe" erlernt werden, damit Entgleisungen im Arbeitsbündnis erkannt und ihnen entgegengewirkt werden kann. Die *Bedeutung des Arbeitsbündnisses* und die *Orientierung an ethisch-moralischen Werten* werden bei diesem Studienwahlmotivtypus stark gewichtet. Aufgrund

der Fokussierung auf die Einzelfallhilfe hätte dieser Studienwahlmotivtypus auch dem Professionsmodell von Harmsen (2004) zugeordnet werden können, da dieses Professionsideal aber nicht viel zur Ausgestaltung des Arbeitsbündnisses aussagt, wird das Professionsideal von Becker-Lenz und Müller (2009) bevorzugt. Eine Zuordnung zum Professionsmodell von Heiner (2004) würde eine negative Entwicklung von professioneller Identität implizieren, da dieser Studienwahlmotivtypus aufgrund der von Schallberger und Schwendener erkannten „Optimierung der eigenen Wirkungsmacht" (vgl. ebd. 2008: 623), der Gefahr der Entgrenzung sowie der Egozentrik (vgl. ebd: 624) die Neigung zum nicht-professionellen Dominanzmodell hätte (vgl. Heiner 2004: 93f, 96f).

Das ***Professionsmodell von Harmsen (2004)*** orientiert sich am Konstruktivismus und ist flexibel, reflexiv sowie handlungsorientiert (vgl. ebd.: 325f). Die theoretischen Wissensbestände werden kaum für die reflexive Fallbearbeitung eingesetzt (vgl. ebd.). Bei der Fallbearbeitung wird vorwiegend auf Konzepte und Methoden der Sozialen Arbeit zurückgegriffen (vgl. ebd.). Die Reflexion bezieht sich vorwiegend auf den einzelnen Fall und berücksichtigt die strukturellen Bedingungen kaum (vgl. ebd.: 336). Harmsen versteht unter einer gelungenen Identitätskonstruktion eine optimale Verknüpfung der verschiedenen Wissensbestände aus Theorie und Praxis (vgl. ebd.: 325). Die markanten Merkmale dieses Professionsmodells sind: *Theorie-Praxis-Verknüpfung, Wahrnehmung der sozialpolitischen Bedeutung des professionellen Handelns* und *Professionelle Identität als subjektive, handlungsorientierte, reflexive und flexible Konstruktion"* (Harmsen 2004: 204).

Der *Studienwahlmotivtypus 4* (vgl. Kapitel 2.3: 18) hat im Laufe des Studiums laut Schallberger und Schwendener (2008: 628) die Aufgabe, einen Professionshabitus zu entwickeln. Das Professionsmodell von Harmsen enthält den Anspruch, die professionelle Identität im Sinne eines Konstruktionsprozesses zu erarbeiten und die *theoretischen Wissensbestände für die reflexive Fallkonstruktion* zu nutzen (vgl. ebd. 2004: 325). Diese Haltung kommt der intellektuellen Neugierde dieses Studienwahlmotivtypus sehr entgegen. Ausserdem orientiert sich dieser Studienwahlmotivtypus am Gemeinwohl und wird dadurch auch die *gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen* – sprich die strukturellen Bedingungen - in seine Fallbearbeitung miteinbeziehen (vgl. Schallberger/Schwendener 2008: 620). Deshalb wird er diesem Professionsmodell zugeordnet. Er könnte aber auch dem Professionsideal von Becker-Lenz und Müller teilweise entsprechen, da es explizit die Nutzung wissenschaftlicher Erkenntnisse für die Fallbearbeitung verlangt (vgl. ebd. 2009: 373f). Da diese jedoch nicht primär im Vordergrund stehen und den Professionellen der Sozialen Arbeit ein politisches Mandat abgesprochen wird (vgl. ebd.: 348), wird das Professionsmodell von Harmsen (2004) bevorzugt.

Das ***Professionsmodell von Heiner (2004)*** ist handlungsbezogen. Den Kern dieses Professionsmodells bildet die partizipativ ausgerichtete Arbeitsbeziehung zur Klientel. Das Ziel besteht darin, eine Passung zwischen dem institutionellen Angebot und den Bedürfnissen der Klientel zu finden. Die Professionellen der Sozialen Arbeit haben eine ressourcenorientierte Haltung, die es ihnen ermöglicht, auch vermeintliche Schwächen oder unangepasstes Verhalten positiv umzudeuten. Ihre Klientel betrachten sie nicht als „Opfer der Gesellschaft", sondern deuten deren Lebensumstände als autonome Entscheidungen (vgl. ebd.: 105). Sie verstehen es, Kontrollaufgaben an Entwicklungsziele zu koppeln und sie dadurch im Hinblick auf zunehmende Selbstbestimmung der Klientel für ihre Interventionspraxis zu nutzen. Ihre Interventionen sind flexibel und situationsangepasst. Sie zielen auf Aushandlung und Motivation, um die Klientel zu aktivieren und Veränderungsprozesse anzuregen. Die markanten Merkmale dieses Professionsmodells sind *Handlungsorientierung, Passung zwischen institutionellem Angebot und Klientenbedürfnissen, Ressourcenorientierung* und *Motivationsarbeit.*

Der *Studienwahlmotivtypus 3* (vgl. Kapitel 2.3: 17) hat gemäss Schallberger und Schwendener (2008: 627f) im Studium die Aufgabe, eine „rekonstruktionslogische Grundhaltung im Arbeitsbündnis" mit Klientinnen und Klienten zu entwickeln (vgl. ebd.). Das Professionsmodell von Heiner ist darauf ausgerichtet, die *Passung zwischen dem institutionellen Angebot und den individuellen Bedürfnissen der Klientel* zu schaffen (vgl. ebd. 2004: 103). Das verlangt eine reflektierte, multiperspektivische Herangehensweise an die Fallbearbeitung, welche im Laufe des Studiums zu entwickeln ist (vgl. Schallberger/Schwendener 2008: 628f).

Der *Studienwahlmotivtypus 5* (vgl. Kapitel 2.3: 19f) hat laut Schallberger und Schwendener (2008: 628) die Erwartung, im Studium „Handlungssicherheit unter den Bedingungen der Nicht-Standardisierbarkeit" zu erlangen. Da diese Gruppe angehender Studierender selber Krisenerfahrungen durchlebte (vgl. ebd.), wird sie höchst wahrscheinlich auf die Klientel empathisch und offen reagieren. Das Professionsmodell der „Professionalität als beziehungsfundierte Passung" (vgl. Heiner 2004: 103 – 111) kommt dieser Haltung mit seiner *Ressourcenorientierung* entgegen. Zugleich ist es sehr *handlungsorientiert* und auf *Motivationsarbeit im Hinblick auf Veränderungsprozesse* ausgerichtet. Das entspricht diesem Studienwahlmotivtypus insofern, da er sich vom Studium „Handlungssicherheit unter den Bedingungen der Nicht-Standardisierbarkeit" (Schallberger/Schwendener 2008: 628) erhofft.

Zusammenfassend wird festgestellt, dass jeder Studienwahlmotivtypus mindestens einem Professionsideal zugeordnet werden konnte. Im Kapitel 4.2 wird anhand verschiedener

Beiträge herausgearbeitet, wodurch sich die professionelle Identität entwickelt und der Versuch unternommen, aus den gewonnen Erkenntnissen anhand hypothetischer Schlussfolgerungen mögliche Entwicklungsverläufe der sechs Studienwahlmotivlagen zu erarbeiten. Dabei wird grundsätzlich von einer gelingenden Entwicklung ausgegangen.

4.2 Die Rolle des Studiums bei der Entwicklung professioneller Identität

Inwiefern ist die Bildung einer professionellen Identität im Laufe des Studiums möglich? Welche Relevanz hat das Studium bezogen auf die professionelle Identität? Zu diesen Fragen gibt es verschiedene Meinungen.

Harmsen und Heiner thematisieren im Zusammenhang mit der Herausbildung professioneller Identität das problematische Verhältnis zwischen Theorie und Praxis (vgl. Harmsen 2004: 242 – 247, 325, Heiner 2004: 26). Heiner nimmt Bezug auf die unterschiedliche Bewertung der Umsetzung von wissenschaftlichem Wissen in der Praxis durch die Wissenschaft und empfiehlt daher, sich auf die theoretisch begründeten Grundprinzipien des professionellen Handelns zu konzentrieren (vgl. ebd.: 26), weil sie „das Fundament des professionellen Habitus bilden" (ebd.).

Laut Harmsen (2004: 323) entwickelt sich die professionelle Identität im Wesentlichen in der täglichen Praxis. Aus zunehmender Erfahrung entsteht eine dauerhafte Handlungssicherheit (vgl. ebd.: 330). „Professionelles und persönliches Wachstum bedingen sich gegenseitig" (ebd.: 323). Bereits im Studium wird der Grundstein für die spätere Einstellung der Professionellen der Sozialen Arbeit zum Theorie-Praxis-Verhältnis gelegt (vgl. ebd.: 244). Dieses ist davon abhängig, inwiefern es den Studierenden und späteren Professionellen gelingt, beide Wissensarten miteinander zu verknüpfen (vgl. ebd.: 245).

Ähnlich argumentiert Heiner (2004): Laut ihrer Sichtweise hängt die Herausbildung einer auf Handlungskompetenz ausgerichteten Professionalität nicht nur von der Ausbildung ab (vgl. ebd.: 25). Vielmehr ist die Entwicklung einer „professionellen Kultur" entscheidend, die sich vorwiegend im Berufsalltag herausbildet (vgl. ebd.: 25f). Die Ausbildung kann dazu - je nach ihrer inhaltlichen und formellen Gestaltung - einen förderlichen oder eher hinderlichen Beitrag leisten (vgl. ebd.: 26).

Schneider stellt fest, dass es für die Erlangung professioneller Identität drei Pole benötigt: Das Studium als erster Schritt vermittelt grundlegende Inhalte, welche vor und während des Studiums durch die Reflexion der eigenen Biographie ergänzt werden. Um den professionellen Habitus in der Praxis zu festigen, bedarf es Unterstützung in Form von

Reflexionsmöglichkeiten und förderlichen Rahmenbedingungen (vgl. ebd. 2011: 49). Wenn dies nicht gewährleistet ist, werden die Professionellen der Sozialen Arbeit in der Praxis immer im Konflikt stehen zwischen intuitivem Handeln und der Frage, was Professionalität, auf eine bestimmte Situation bezogen, konkret bedeutet (vgl. ebd.: 48).

Busse und Ehlert beschreiben die allmähliche Herausbildung von Professionalität aufgrund von Studien, welche sie an deutschen Hochschulen durchgeführt haben. Sie haben einen gewissen Professionalisierungsgrad der Studierenden festgestellt, aber aufgrund der geringen Anzahl Interviews ist es ihnen nicht möglich gewesen, daraus eine Typologie abzuleiten (vgl. ebd. 2012: 107). Die Studierenden nutzen das Studium auf unterschiedliche Weise, um ihr Professionsideal zu erreichen. Das Professionsideal dient als Bezugspunkt zur Beurteilung des eigenen Handelns in der Praxis sowie der Beschreibung des idealen Praxishandelns (vgl. ebd.). Die Studierenden verstehen Professionalität als etwas Lernbares, das sie mit den Studieninhalten in Zusammenhang bringen (vgl. ebd.). Busse und Ehlert gelangen zum Fazit, dass der subjektive Bildungs- und Aneignungsprozess der Studierenden noch zu wenig empirisch erforscht wurde (vgl. ebd.: 108).

Becker-Lenz und Müller gelangen zur Erkenntnis, dass im Studium aufgrund der relativ kurzen Dauer nur begrenzt ein professioneller Habitus gebildet werden kann (vgl. ebd. 2009: 332). Obwohl Krisen den Habitus und die Deutungsmuster verändern können, ist dies in den von Becker-Lenz und Müller untersuchten Fällen nicht eingetroffen (vgl. ebd.: 331). Aufgrund der geringen Fallzahl ist dieses Ergebnis nicht repräsentativ (vgl. ebd.: 332). Es wird vermutet, dass eine angemessene Berufsethik in der Praxis die Veränderung des Habitus gefördert hätte (vgl. ebd.). Im Studium wird laut Becker-Lenz und Müller der Habitusbildung zu wenig Beachtung geschenkt, weil der Fokus auf der Theorie-Praxis-Verbindung liegt (vgl. ebd.: 331f).

Zusammenfassend lässt sich seitens der Studierenden eine Orientierung an Professionalität erkennen, wobei dieser Begriff unspezifisch verwendet wird (vgl. Busse/Ehlert 2012: 107). Die begrenzte Studienzeit (vgl. Becker-Lenz/Müller 2009: 332) lässt nur grundlegend (vgl. Harmsen 2004: 244, Schneider 2011: 49) zu und muss vor und während des Studiums durch die Reflexion der biographischen Erfahrungen (vgl. Schneider 2011: 49) ergänzt werden. Die Weiterentwicklung der im Studium angeeigneten Habitusgrundlegung erfolgt in der Praxis durch die Vermittlung „professioneller Kultur“ (vgl. Heiner 2004: 25f). Dazu braucht es Reflexionsmöglichkeiten und förderliche Rahmenbedingungen (vgl. Schneider 2011: 49). Welche Ausprägungen von professioneller Identität könnten bei den einzelnen Studienwahlmotivtypen am Ende des Studiums vorhanden sein?

4.3 Mögliche Entwicklungsverläufe der Studienwahlmotivtypen

Aufgrund der Motivlagen vor Studienbeginn (vgl. Schallberger/Schwendener 2008) wird anhand hypothetischer Schlussfolgerungen der Versuch unternommen, pro Studienwahlmotivtypus bezogen auf das zugeordnete Professionsideal und die damit verbundenen Entwicklungsaufgaben, einen möglichen Entwicklungsverlauf während des Studiums aufzuzeigen.

Typus 1 „Verfestigung diffus-lebensweltlicher Handlungsorientierungen qua Verberuflichung“ (ebd.: 613)

Angehörige dieses Studienwahlmotivtyps werden zu Beginn des Studiums die Rollenförmigkeit des Professionsideals von Becker-Lenz und Müller (2009: 371) ablehnen. In den Praxiserfahrungen, bei denen sie mit Klientinnen und Klienten konfrontiert werden, die sich in einer Krise befinden, und daher in ihrer Autonomie eingeschränkt sind, werden sie selber in eine Krise geraten, weil sie sich mit der Situation überfordert fühlen, was zur Irritation ihres Identitätsgefühls führt (vgl. Keupp et al. 2006: 225 – 228). Dadurch erhalten sie die Chance, ihre Vorstellungen über professionelle Identität zu reflektieren und - je nach Art der Krisenbewältigung - zur Einsicht zu gelangen, dass eine Balance zwischen Nähe und Distanz für die Arbeitsbeziehung zwischen Klientel und Professionellen der Sozialen Arbeit notwendig ist. Dazu benötigen sie „Soziale Integration und Anerkennung“ (ebd.: 278f), die „Fähigkeit zum Aushandeln und einen geschärften Möglichkeitssinn“ (ebd.: 279f), „Ambiguitätstoleranz“ (ebd.: 280) sowie „Identitätskompetenz“ (ebd.: 281). Die bereits vor Studienbeginn vorhandene Bereitschaft zur Selbstreflexion (vgl. Schallberger/Schwendener 2008: 615) wird die gelingende Krisenbewältigung in entscheidendem Masse prägen.

Wenn die Krise jedoch nicht als Chance genutzt wird, kann die Gefahr bestehen, dass sich die Studierenden dieser Gruppe am Aufopferungsmodell von Heiner (2004: 97) orientieren, weil es ihnen nicht gelingt, die nötige Rollendistanz zu wahren (vgl. Becker-Lenz/Müller 2009: 372). Dies könnte auf längere Sicht schwerwiegende gesundheitliche Konsequenzen wie z.B. ein Burnout zur Folge haben oder die Hinwendung zum Dominanzmodell (vgl. Heiner 2004: 97).

Typus 2 „Entscheidung für das subjektiv als naheliegend Erscheinende in einer Phase der biographischen Neuorientierung“ (Schallberger/Schwendener 2008: 615)

Diese Gruppe Studierender hat am Anfang des Studiums nur vage Vorstellungen, worin der professionelle Umgang mit Klientinnen und Klienten besteht (vgl. ebd.: 616) oder sie kann die bisher geleistete ehrenamtliche Arbeit noch nicht von professioneller Sozialer Arbeit unterscheiden (vgl. ebd.: 627). Damit sie das Professionsideal von Becker-Lenz und Müller erreichen kann, muss sie erkennen, was ein Arbeitsbündnis beinhaltet und weshalb es für das professionelle Handeln relevant ist (vgl. ebd. 2009: 371f). Auf dem Weg zu dieser Erkenntnis wird diese Gruppe Studierender höchstwahrscheinlich in Loyalitätskonflikte geraten, die je nach Ausprägung krisenhaft sein können. Die theoretischen Wissensbestände und Praxiserfahrungen werden den Studierenden die Professionalisierungsbedürftigkeit des eigenen Handelns aufzeigen, sofern ein Theorie-Praxis-Transfer erfolgreich verläuft. Dafür benötigen sie insbesondere folgende Kompetenzen: „Soziale Integration und Anerkennung“ (Keupp et al. 2006: 278f), die „Fähigkeit zum Aushandeln und ein geschärfter Möglichkeitssinn“ (ebd.: 279f) sowie „Ambiguitätstoleranz“ (ebd.: 280). Die vorhandene Lebenserfahrung dieser Studierenden (vgl. Schallberger/Schwendener 2008: 615) wird sich ebenfalls positiv auf die Herausbildung der professionellen Identität auswirken.

Typus 3 „Nachholende Diplomierung“ (ebd.: 618)

Der Studienwahlmotivtypus 3 beginnt das Studium mit der Haltung, „alles bereits zu wissen“, weil er durch Erfahrung in einem Feld der Sozialen Arbeit bereits Handlungsroutinen entwickelt hat, ohne sein Handeln dabei als krisenhaft erlebt zu haben (vgl. ebd.). Im Laufe des Studiums soll er im Arbeitsbündnis mit Klientinnen und Klienten eine rekonstruktionslogische Grundhaltung entwickeln (vgl. ebd.: 628f). Damit dies gelingt, braucht es die Irritation einer Krisenerfahrung, weil dadurch die aus seiner Sicht bewährte Routine hinterfragt wird und Raum für eine reflektierte und multiperspektivische Fallbearbeitung entsteht. Diese Erschütterung der Routine wird durch intensive Diskussionen von Fallbeispielen, die nicht seiner Handlungspraxis entsprechen, der Auseinandersetzung mit theoretischen Wissensbeständen sowie in der Praxis selbst gefördert. Die Ablehnung von theoretischem Wissen ist möglich, wenn es den bisherigen Arbeitserfahrungen widerspricht. Der reflektierte Einsatz von Theorien in der Praxis wird ebenfalls eine Herausforderung sein, die es zu bewältigen gilt, wenn das Professionsmodell von Heiner bei der Entwicklung der professionellen Identität als Orientierung dienen soll. Hier könnte – je nach Einstellung zur Klientel – die Gefahr bestehen, dass sich dieser Studienwahlmotivtypus am Dominanz- (vgl. ebd. 2004: 92 - 97) oder Servicemodell (vgl. ebd.: 98 - 101) orientiert. Für die gelingende Konstruktion der professionellen Identität benötigt dieser Typus insbesondere die Fähigkeit

zum Aushandeln und einen geschärften Möglichkeitssinn (vgl. Keupp et. al 2006: 279f). Die vor dem Studium angeeignete Erfahrung im Arbeitsfeld kann sich auch positiv auf die Bildung professioneller Identität auswirken, sofern die Bereitschaft vorhanden ist, sich selbstkritisch damit auseinanderzusetzen.

Typus 4 „Befriedigung eines intellektuellen Interesses und Erlangung eines Expertenstatus" (Schallberger/Schwendener 2008: 618)

Diese Studierenden sind gefordert, neben der Entwicklung eines disziplinären Verständnisses von Sozialer Arbeit einen Professionshabitus zu entwickeln (vgl. ebd.: 628). Dabei ist darauf zu achten, dass der Fallbezug durch die Überbetonung der Theorie nicht abhanden kommt (vgl. ebd.). Deshalb sind für diese Studierenden die Praxiserfahrungen zentral. Sie führen jedoch aufgrund des in der Praxis vorherrschenden Handlungsdrucks mit hoher Wahrscheinlichkeit zu Krisen. Für eine gelingende Konstruktion der professionellen Identität bedarf es der Ambiguitätstoleranz (vgl. Keuppt et al. 2006: 280) bezogen auf die nicht-standardisierbare Praxis eine zentrale Kompetenz; dicht gefolgt von sozialer Integration und Anerkennung (vgl. ebd.: 278f). Das Interesse an gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen im Zusammenhang mit soziologischen und psychologischen Fragestellungen (vgl. Schallberger/Schwendener 2008: 619) lässt auf eine bereits vorhandene zivilgesellschaftliche Kompetenz (vgl. Keupp et al. 2006: 284 - 286) schliessen. Die Erreichung des Professionsideals von Harmsen (2004) ist unter der Voraussetzung eines gelingenden Theorie-Praxis-Transfers realistisch.

Typus 5 „Erlangung professioneller Handlungssicherheit und Erweiterung der individuellen Handlungskompetenz" (Schallberger/Schwendener 2008: 620)

Die Herausforderung dieses Studienwahlmotivtypus besteht darin, in der nicht-standardisierten Praxis Handlungssicherheit zu entwickeln (vgl. ebd.: 628). Da diese Gruppe angehender Studierender Krisenerfahrungen durchlebte, lässt dies auf eine bereits vorhandene Ambiguitätstoleranz schliessen (vgl. Keupp et al. 2006: 280), da sie sich permanent im Spannungsfeld zwischen Selbstzweifel und Selbstbewusstsein bewegen (vgl. Schallberger/Schwendener 2008: 622). Sie haben eine gefestigte Persönlichkeit, die jedoch offen für Entwicklung ist (vgl. ebd.). Diese Eigenschaften tragen zu einer gelingenden Entwicklung professioneller Identität bei, weil sie durch die Balance zwischen Festigung und Offenheit über Identitätskompetenz (vgl. Keupp et al. 2006: 281) verfügen. Dies begünstigt auch die Fähigkeit zum Aushandeln und einen geschärften Möglichkeitssinn (vgl. ebd.: 279f). Diese Voraussetzungen sind für die erfolgreiche Umsetzung des Professionsmodells von Heiner (2004) entscheidend. Wie bereits in Kapitel 2.3 erwähnt, könnten diese Studierenden im Laufe der Ausbildung dazu tendieren, die Praxis standardisieren zu wollen (vgl.

Schallberger/Schwendener 2008: 628). Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass sie mit zunehmender Praxiserfahrung und dem Austausch mit Dozierenden und anderen Studierenden von dieser Idee Abstand nehmen.

Typus 6 „Moralisch-ethisch untermauerter Wille zur Unterstützung Benachteiligter, Hilfsbedürftiger und sozial Schwächerer“ (ebd.: 623)

Der Studienwahlmotivtypus 6 soll im Studium den „Prozess der Habitusformation“ erfahren, indem er für die möglichen „Entgleisungen im Arbeitsbündnis“ sensibilisiert wird (ebd.: 628). Da aus den Aufsätzen dieser angehenden Studierenden wenig über die Biographie und Herkunft in Erfahrung zu bringen ist (vgl. ebd.: 626) kann nicht eindeutig festgestellt werden, ob sie durch die Auseinandersetzung mit den theoretischen Wissensbeständen und den Praxiserfahrungen im Studium in eine Krise geraten, die ihre Einstellungen in Frage stellt (vgl. Becker-Lenz/Müller-Hermann 2012: 35) und inwiefern sie die vermittelten Wissensbestände in ihre Erfahrungen integrieren können (vgl. Schweppe 2002: 221). Die erfolgreiche Bewältigung einer Krise würde sie tendenziell zur Erkenntnis führen, dass die Klientinnen und Klienten mit ihren Autonomiebedürfnissen im Zentrum stehen und nicht die allenfalls vorhandene egozentrische Befriedigung des eigenen Helfertriebes (vgl. Schallberger/Schwendener 2008: 624). Im Weiteren würden sie einsehen, dass die Gestaltung von Arbeitsbündnissen ein konstituierendes Merkmal von Professionalität ist (vgl. ebd., Becker-Lenz/Müller 2009: 24 - 26, 371 - 373) und dass sich Loyalitätskonflikte mit der konsequenten Orientierung an einem verbindlichen Berufsethos, wie ihn Becker-Lenz und Müller (ebd.: 22f, 361 - 371f) vorschlagen, regeln lassen. Um zu diesen Erkenntnissen zu gelangen und damit dem Professionsideal von Becker-Lenz und Müller näher zu kommen, benötigen sie die folgenden Kompetenzen: „Soziale Integration und Anerkennung“ (Keupp et al. 2006: 278) sowie die „Fähigkeit zum Aushandeln und ein geschärfter Möglichkeitssinn“ (ebd.: 279f). „Soziale Integration und Anerkennung“ bilden die Grundlage für die erfolgreiche Krisenbewältigung. Die „Fähigkeit zum Aushandeln und ein geschärfter Möglichkeitssinn“ sind bei der Gestaltung des Arbeitsbündnisses hilfreich (vgl. Becker-Lenz/Müller 2009: 24 - 26, 371 – 373) und unterstützen sie dabei, sensibel auf etwaige Entgleisungen im Arbeitsbündnis zu reagieren (vgl. Schallberger/Schwendener 2008: 628).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass nicht alle von Keupp et al. (2006) beschriebenen Kompetenzen sich in den fiktiven Entwicklungsverläufen der verschiedenen Studienwahlmotivtypen widerspiegeln, weil nur im Hinblick auf die Erreichung des Professionsideals besonders relevant erscheinende Eigenschaften hervorgehoben wurden. Ausserdem finden sich von Keupp et al. (vgl. ebd. 2006: 276 - 286) beschriebenen

Kompetenzen in der Typologie der Studienwahlmotive (vgl. Schallberger/Schwendener 2008: 613 – 628) nur teilweise wieder.

4.4 Kritische Würdigung

Aus der vorliegenden Arbeit können die folgenden Erkenntnisse gewonnen werden: Das konstruktivistische Identitätsverständnis entspricht einer reflexiven professionellen Haltung, weil es die Identität nicht als abgeschlossenen Prozess betrachtet, sondern die Erreichung des Identitätsgefühls in den Vordergrund stellt (vgl. Keupp et al. 2006: 190). Das trägt zu einem positiv geprägten Professionsverständnis bei, weil die Offenheit der Entwicklung immer wieder von neuem die Chance bietet, die eigene professionelle Identität weiterzuentwickeln. Dadurch wird der Identitätsbegriff flexibel, aber auch weniger klar fassbar. Das kann Irritationen auslösen (vgl. Beer 2003: 80), denen mit Flexibilität und der Reflexion der eigenen Haltung, auch im Zusammenhang mit politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, begegnet werden kann (vgl. Harmsen 2004: 323, 325f, 327f). Die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Professionsidealen schafft ein Bewusstsein über die eignen Normen und Werte, welche in der Praxis gelebt werden wollen. Das Bewusstsein über die eigene professionelle Identität sagt jedoch nichts darüber aus, in welchem Arbeitsfeld die selbstdefinierten Anforderungen an eine professionelle Tätigkeit erfüllt werden. Die Passung zwischen den Professionellen der Sozialen Arbeit und ihrer Tätigkeit ist nicht zwingend an ein spezifisches Arbeitsfeld gebunden. Das zeigt die Studie von Heiner (2004): Das von der Mehrheit der Befragten bevorzugte Passungsmodell ist in verschiedenen Arbeitsfeldern wie z.B. in der Sozialpsychiatrie, der Drogenberatung, der sozialpädagogischen Einzelfallhilfe, dem Jugendamt oder dem Frauenhaus verbreitet (vgl. ebd.: 104 – 107).

„Die Biographie bestimmt was gelernt wird" (Schweppe 2002: 221). Deshalb ist der Umgang mit Krisen im Zusammenhang mit der Habitusbildung (vgl. Becker-Lenz/Müller-Hermann 2012: 35) entscheidend. Die Studienwahlmotive können daher nur begrenzt über den sozialen Habitus vor dem Studium Auskunft geben, weil in den ausgewerteten Aufsätzen unterschiedlich viele Informationen dazu enthalten sind (vgl. Schallberger/Schwendener 2008: 613 - 626), was folglich auf eine ungenügende empirische Basis hinweist. Deshalb entstand kein umfassendes Bild des sozialen Habitus der jeweiligen Studienwahlmotivtypen, was sich auf eine differenzierte Prognose eines möglichen Entwicklungsverlaufes der professionellen Identität erschwerend auswirkt. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Qualität und Quantität der Informationen über den sozialen Habitus vor Studienbeginn bestimmen, wie genau die Prognose über den möglichen Entwicklungsverlauf auf dem Weg zur professionellen Identität ausfällt. Dabei ist zu beachten, dass sich im Laufe

des Studiums die Motivation für das Studium verändern kann. Aufgrund dieser Möglichkeit wäre eine empirische Studie aufschlussreich, die die Entwicklung der professionellen Identität während des ganzen Studiums in den Blick nehmen würde und aufzeigen könnte, inwiefern sich die Motivation im Laufe des Studiums verändert bzw. in welche Richtung sich die anfängliche Motivlage im Laufe des Studiums verlagert. In der vorliegenden Arbeit wird jedoch aufgrund der fehlenden empirischen Grundlage auf die Berücksichtigung einer veränderten Motivlage verzichtet. Das Studienwahlmotiv als Bestandteil der Biographie ist für den Ausbildungsverlauf entscheidend, weil es die möglichen Schwierigkeiten und Krisen aufzeigt, die während des Studiums auftreten können (vgl. Schallberger/Schwendener 2008: 627 - 629).

Insgesamt kann diese Arbeit als eine auf Fachliteratur basierende Auseinandersetzung mit professioneller Identität aus der Sicht von Studierenden betrachtet werden, deren Aussagen empirischer Überprüfung bedürfen. Insofern konnten die wissenschaftlichen Kriterien nur im Rahmen des zur Verfügung stehenden literarischen Materials erfüllt werden.

4.5 Diskussion der Ergebnisse

Die Fragestellung konnte aufgrund der unzureichenden empirischen Grundlage nicht abschliessend beantwortet werden. Geklärt wurde, wie die Motivlagen entstehen, welche Studieninhalte bei den entsprechenden Motivlagen Potenziale zur Auslösung von Krisen beinhalten und dass die Entwicklung einer professionellen Identität nach der Ausbildung stark durch die gewählten Arbeitsfelder geprägt wird. Die hypothetischen Schlussfolgerungen zu den Entwicklungsverläufen der einzelnen Studienwahlmotivtypen sind sehr vage gehalten und eng an den Professionsidealen orientiert. Die Auswahl der Professionsideale gestaltete sich schwierig, da sehr viele existieren. Die gewählten Professionsideale enthalten unterschiedliche Schwerpunkte, aber sie weisen im Grundsatz viele Gemeinsamkeiten auf. Offen bleibt daher die Frage, inwiefern die einzelnen Studienwahlmotivtypen die ihnen zugeordneten Professionsideale tatsächlich bevorzugt hätten oder ob ihre Wahl anders ausgefallen wäre. Dies wären eindeutige Indikatoren für eine empirische Überprüfung der Ergebnisse.

Das gewählte Vorgehen stützt sich eng an das zur Verfügung stehende literarische Material. Die Ziele der Arbeit konnten nicht vollumfänglich erreicht werden. Aufgrund des Studienwahlmotivs lässt sich nur tendenziell vorhersagen, welche Schwierigkeiten und Entwicklungsaufgaben im Studium zu bewältigen sind. Die Bewältigungsstrategien der einzelnen Studierenden sind individuell. Daher werden Krisen je nach vorhandenen Ressourcen unterschiedlich gut bewältigt. Das Studium bietet einen Möglichkeitsraum, um

sich Wissen anzueignen (vgl. Becker-Lenz/Müller-Herrmann 2012: 107f). Inwiefern dieser genutzt wird, hängt von den persönlichen Dispositionen der Studierenden ab (vgl. Schweppe 2002: 221). Um genauere Aussagen darüber zu machen, braucht es auch hier empirische Belege (vgl. Becker-Lenz/Müller-Herrmann 2012: 108).

4.6 Schlussbemerkungen und Ausblick

Die Fragestellung konnte weitgehend geklärt werden. Zur Entwicklung der professionellen Identität während des Studienverlaufes existieren noch zu wenig empirische Studien. Eine empirische Forschung zur Veränderung der Studienmotivation wäre aufschlussreich, um zu klären, ob und inwieweit sich das anfängliche Studienwahlmotiv im Laufe des Studiums verlagert und welche Konsequenzen daraus für die Gestaltung des Studiums zu ziehen wären und wie deren konkrete Umsetzung in der Kompetenzplanung aussehen könnte. Ausserdem könnte der Einbezug der praktischen Handlungsfelder Auskunft über die arbeitsfeldspezifischen Anforderungen und habituellen Voraussetzungen im jeweiligen Arbeitsfeld geben. Diese Erkenntnisse könnten im Hinblick auf einen erfolgreichen Berufseinstieg ebenfalls in die konkrete Modulplanung einfliessen. Beispielsweise könnten auf das jeweilige Arbeitsfeld zugeschnittene Vertiefungsrichtungen gestaltet werden.

Die bewusste Beschäftigung mit der Herausbildung der eigenen professionellen Identität müsste seitens der Hochschulen noch vermehrt gefördert werden. Beispielsweise indem in den Einführungsmodulen noch klarer die Bedeutung der professionellen Identität bzw. des professionellen Habitus erläutert wird. Dies könnte durch die explizite Auseinandersetzung mit verschiedenen Professionsidealen umgesetzt werden. Wichtig wäre in diesem Zusammenhang auch der von Beer (2003: 76f) geforderte positive Umgang mit der „Handhabung von Dissens“ indem Studierende lernen, mit Vieldeutigkeit und Ambivalenz umzugehen. Das würde der Begriff „Professionalität“ konkretisieren und die theoretischen Wissensbestände könnten für Praxis noch vermehrt nutzbar gemacht werden. So dass die Studierenden am Ende der Ausbildung in der Lage wären, das theoretische Wissen gezielter bei der praktischen Fallbearbeitung einzusetzen. Denn der Theorie-Praxis-Transfer ist eine Schwierigkeit, die nicht nur Studierende betrifft (vgl. Harmsen 2004: 242 – 247, 325, Heiner 2004: 26). Um diese Thematik auch über die Studienzeit hinaus zu bearbeiten, wäre die Zusammenarbeit mit den Praxisausbildenden, den Studierenden und den Hochschulen in Form von regelmässigem Erfahrungsaustausch zu unterstützen. Das könnte auch in Form von wiederkehrenden Alumni-Anlässen, Lesezirkeln für Fachbücher oder Workshops stattfinden.

Bei der Auseinandersetzung mit den verschiedenen Professionsidealen hat sich für die Autorin die Frage ergeben, ob die Soziale Arbeit ein politisches Mandat hat, da hier die Meinungen der verschiedenen Vertreterinnen und Vertretern der verschiedenen Professionsideale auseinander gehen (vgl. Becker-Lenz/Müller 2009: 348, Harmsen 2004: 336). Das zeigt, dass der Inhalt eines politischen Mandates, seine Bedeutung für die Praxis und die praktische Umsetzung genauer definiert werden müssten. Deshalb empfiehlt es sich, an den Hochschulen diesen Begriff greifbar zu machen, z.B. indem untersucht wird, was die einzelnen Professionsideale unter einem politischen Mandat konkret verstehen.

Ein politisches Mandat könnte aber für die Soziale Arbeit viele Möglichkeiten beinhalten, aktiv für eine verbesserte gesellschaftliche Anerkennung ihrer Profession einzustehen und dadurch mehr Einfluss auf politische Entscheidungen zu gewinnen. Dies würde der Sozialen Arbeit die Möglichkeit geben, zur Erfüllung ihres gesellschaftlichen Auftrages Veränderungen der Rahmenbedingungen anzuregen. Das könnte zu verbesserten Arbeitsbedingungen führen, die letztlich den Klientinnen und Klienten zu Gute kämen. Deshalb ist die Autorin der Ansicht, dass in der Sozialen Arbeit ein politisches Mandat existiert. Je nach Professionsideal, an dem sich die Professionellen der Sozialen Arbeit orientieren, müsste es mit konkreten Inhalten ergänzt werden.

Die Autorin gelangte zu folgenden Erkenntnissen: Das Wissen um die eigene Motivation für das Studium ist ein wichtiger Anhaltspunkt für die Entwicklung der eigenen professionellen Identität. Professionelle Identität macht professionelles Handeln erst möglich. Deshalb ist die aktive Auseinandersetzung mit der professionellen Identität ein notwendiger, lebenslanger Prozess. Er fördert das stetige persönliche Wachstum und damit auch die eigene Professionalität. Das zeigt, dass das Thema „professionelle Identität“ für die Bildung von Professionalität von herausragender Bedeutung ist und weiterer Erforschung bedarf.

Literaturverzeichnis

Becker-Lenz Roland/Müller Silke (2009). Der professionelle Habitus in der Sozialen Arbeit. Grundlagen eines Professionsideals. Bern, Berlin, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien: Peter Lang AG.

Becker-Lenz Roland/Müller-Herrmann Silke (2012). Krisen als Voraussetzung der Bildung von Professionalität. In: Becker-Lenz Roland/Busse Stefan/Ehlert Gudrun/Müller-Hermann Silke (Hg.). Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Springer Fachmedien: S. 33 – 49.

Beer Daniela (2003). Burnout als Berufsziel? Konstruktivistische Sozialarbeitswissenschaft als Anregung für eine Neuorientierung in der Ausbildung. Heidelberg: Verlag für Systemische Forschung im Carl-Auer-Systeme-Verlag

Busse Stefan/Ehlert Gudrun (2012). Die allmähliche Herausbildung von Professionalität im Studium. In: Becker-Lenz Roland/Busse Stefan/Ehlert Gudrun/Müller-Hermann Silke (Hg.). Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Springer Fachmedien: S. 85 – 110.

Galuske Michael (2001). 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Grundlagentexte Sozialpädagogik/Sozialarbeit. Rauschenbach Thomas (Hg.). Weinheim und München :Juventa Verlag.

Harmsen Thomas (2004). Die Konstruktion professioneller Identität in der Sozialen Arbeit. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde. Heidelberg: Verlag für systemische Forschung im Carl-Auer-Systeme Verlag.

Heiner Maja (2004). Professionalität in der Sozialen Arbeit. Theoretische Konzepte, Modelle und empirische Perspektiven. Stuttgart : Verlag W. Kohlhammer.

Heinz Walter R. (2000). Selbstsozialisation im Lebenslauf. Umrisse einer Theorie biographischen Handelns. In: Hoerning Erika M. (Hg.). Biographische Sozialisation. Stuttgart: Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft: S. 165 – 186.

Hochuli Freund Ursula/Stotz Walter (2011). Kooperative Prozessgestaltung in der Sozialen Arbeit. Ein methodenintegratives Lehrbuch. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Kappeler Manfred (2011). Von der Unmöglichkeit einer Identität der Sozialen Arbeit. In: Thiersch Hans/Treptow Rainer (Hg.) Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik. Sonderheft (10). Zur Identität der Sozialen Arbeit. Positionen und Differenzen in Theorie und Praxis. S. 14 – 16.

Keupp Heiner (1997). Diskussionsarena Identität: Lernprozesse in der Identitätsforschung. In: Keupp Heiner/Höfer Renate (Hg.). Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt am Main: Surkamp Verlag. S. 11 – 39.

Keupp Heiner/Ahbe Thomas/Gmür Wolfgang/Höfer Renate/Mitzscherlich Beate/Kraus Wolfgang/Strauss Florian (2006). 3. Auflage. Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Müller Burkhard (2011). Welcher Identitätsbegriff sollte der Suche nach der „Identität Sozialer Arbeit" zugrunde liegen? In: Thiersch Hans/Treptow Rainer (Hg.) Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik. Sonderheft (10). Zur Identität der Sozialen Arbeit. Positionen und Differenzen in Theorie und Praxis. S. 12 f.

Schallberger Peter/Schwendener Alfred (2008). Studienwahlmotive bei angehenden Studierenden der Sozialen Arbeit. Eine fallrekonstruktiv erschlossene Typologie. In: Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik (6). S. 609 – 630.

Scherr Albert (2002). Das Studium der Sozialen Arbeit als biographisch artikulierte Aneignung eines diffusen Wissensangebots. In: Kraul Margret/Marotzki Winifried/Schweppe Cornelia (Hg.). Biographie und Profession. Bad Heilbrunn / OBB: Verlag Julius Klinkhardt. S. 225 - 252.

Schneider Sabine (2011). Das „Pestalozzi-Syndrom" als bleibende Herausforderung der Entwicklung einer sozialpädagogischen Identität: In: Thiersch Hans/Treptow Rainer (Hg.) Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik. Sonderheft (10). Zur Identität der Sozialen Arbeit. Positionen und Differenzen in Theorie und Praxis. S. 47 – 50.

Schweppe Cornelia (2002). Biographie, Studium und Professionalisierung – Das Beispiel Sozialpädagogik: Ergebnisse einer Studie zu Lebensgeschichten von SozialpädagoikstudentInnen. In: Kraul Margret/Marotzki Winifried/Schweppe Cornelia (Hg.). Biographie und Profession. Bad Heilbrunn / OBB: Verlag Julius Klinkhardt. S. 197 – 224.

Fachhochschule Nordwestschweiz
Hochschule für Soziale Arbeit

Bachelor Thesis

Erklärung der/des Studierenden zur Bachelor Thesis

Name, Vorname:	Schwarzentrub, Andrea Monika
Titel/Untertitel Bachelor Thesis:	Die Entwicklung professioneller Identität von der Studienwahl bis zum Abschluss Wie beeinflusst das Studienwahlmotiv aus der Perspektive der Studierenden die Entwicklung professioneller Identität im Verlauf des Studiums?
Begleitung Bachelor Thesis:	Lic. phil. I / dipl. Sozialarbeiter, Raphael Calzaferri

Ich erkläre hiermit ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Bachelor Thesis selbstständig, ohne unerlaubte Hilfe und nur unter Benutzung der angegebenen Quellen, Hilfsmittel und Hilfeleistungen verfasst und sämtliche Zitate kenntlich gemacht habe. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form, auch nicht in Teilen, keiner anderen Prüfungsinstanz vorgelegt und auch nicht veröffentlicht.

Datum:..... Unterschrift:.....