

SozialpädagogInnen/ SozialarbeiterInnen zwischen Studium und Beruf: Wissen und Können in der Sozialen Arbeit: Motivation, Fachlichkeit und berufliche Identität - eine empirische Annäherung

Seeck, Dietmar; Ackermann, Friedhelm

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Seeck, D., & Ackermann, F. (2000). SozialpädagogInnen/ SozialarbeiterInnen zwischen Studium und Beruf: Wissen und Können in der Sozialen Arbeit: Motivation, Fachlichkeit und berufliche Identität - eine empirische Annäherung. *Rundbrief / Gilde Soziale Arbeit e.V.*, 1, 21-38. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-66153>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

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

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

[21] DIETMAR SEECK, FRIEDHELM ACKERMANN

SOZIALPÄDAGOGINNEN/SOZIALARBEITERINNEN

ZWISCHEN STUDIUM UND BERUF

Wissen und Können in der Sozialen Arbeit:

Motivation, Fachlichkeit und berufliche Identität

- eine empirische Annäherung

1 VORBEMERKUNGEN

Unter dem Titel »Handlungskompetenz und generative Deutungs- und Handlungsmuster in der Sozialen Arbeit« haben wir im Zeitraum 1995 – 1997 am Fachbereich Sozialwesen der Fachhochschule Ostfriesland eine von der »Arbeitsgruppe Innovative Projekte« (AGIP) beim Ministerium für Wissenschaft und Kultur des Landes Niedersachsen geförderte Untersuchung mit dem Ziel durchgeführt, Aussagen über die tatsächlichen Handlungskompetenzen der AbsolventInnen unseres Fachbereiches zu gewinnen (Ackermann/Seeck 1999).

Ausgangspunkt der Untersuchung war die Diskrepanz zwischen der Wahrnehmung der Sozialen Arbeit als – hochschulische und universitäre – Disziplin und dem Stand ihrer Professionalisierung. Die Versuche der theoretischen Begründung einer Professionalisierungstheorie bzw. einer Theorie der Handlungskompetenz pädagogischen und sozialen Handelns und deren empirischer Rekonstruktion auf der Handlungsebene blieben bislang unzureichend. Aus dieser Erklärungsnot resultiert gegenwärtig in der Disziplin die Tendenz, Soziale Arbeit kategorial als Profession zu setzen, ohne dies noch theoretisch oder empirisch zu belegen. So kommt Herwig-Lempp zum Ergebnis: „Tatsächlich bin ich der Meinung, dass Sozialarbeit eine Profession, ein Beruf wie jeder andere auch ist. Solange wir dies in Frage stellen, behindern wir uns selbst“ (Herwig-Lempp 1997, 18).

Auch ernstgemeinte Ansätze verfallen der Versuchung, die empirische Realität der Sozialen Arbeit bezüglich ihrer Professionalisierung – zumindest in den Buchtiteln - schönzuschreiben. So betiteln etwa Thole/Küster-Schapfl (1997) ihre Studie »Sozialpädagogische Profis«, obwohl ihre Ergebnisse diesen Titel konterkarieren.

Peter Sommerfeld (1996) betitelt seine in der Schweiz durchgeführte Studie »Professionelles Handeln und berufliche Identität der Sozialarbeit«, obwohl er zu dem Resultat kommt, dass in seinem Material „keine gemeinsame (professionelle) Identität zu finden ist, dass zum Beispiel keine sozialarbeiterischen Handlungsstrategien erkennbar sind“, weder in der Psychiatrie noch im Jugendamt (36).

Wie kritisch die empirisch aufweisbare Fachlichkeit in der Sozialen Arbeit eingeschätzt werden muß, belegen weitere Untersuchungen. So kommt Maria Kurz-Adam (1997) in ihrer Studie »Professionalität und Alltag in der Erziehungsberatung«, zu folgenden zentralen Aussagen: „Gerade die Sozialpädagogen als zweite große Berufsgruppe in der Erziehungsberatung haben durch diese Professionalisierung an eigenständigem Profil zugleich gewonnen und verloren: sie verfügen über hohe therapeutische Kompetenz, die sozialen Probleme der Kinder und Jugendlichen sind ihnen jedoch [22] [...] aus dem Blick geraten“ (Kurz-Adam 1997, 128). Und an anderer Stelle schreibt sie: „Signifikante Unterschiede, vor allem zwischen den Sozialpädagogen und Psychologen sind kaum auszumachen“ (127). Sie weist auf eine gravierende Verschiebung im Handlungsverständnis der Sozialpädagogen und Psychologen hin. Während sich die Psychologen stärker dem Sozialen zuwenden, konzentrieren sich die Sozialpädagogen auf die therapeutisch methodischen Ansätze und bauen darauf ihr professionelles Selbstverständnis auf. Ähnlich argumentiert Theo Hutter (1992), wenn er feststellt, dass die Sozialarbeiter und Sozialarbeiterinnen mit einer professionellen Orientierung – theoretisch fundiertes und reflektiertes Handeln als Kernstück des beruflichen Selbstverständnisses – ihr Handeln an psychotherapeutischen Konzepten mit entsprechenden Methoden orientieren (127 f.).

Siegfried Heinemeier (1994) kommt in seiner Studie zu dem Ergebnis, „dass Sozialarbeit durchaus eine lebensgeschichtliche Idealperspektive sein kann, im Gegensatz dazu aber auch eine bloße Episode, eine Art Umweg zu völlig anderen beruflichen und privaten Lebenszielen“ (209). Das Studium der Sozialen Arbeit erscheint ihm insbesondere für die Frauen interessant zu sein, für die Unsicherheit zum Strukturmerkmal ihre Biographie geworden ist und die in diesem die Möglichkeit haben ihre Biographie neu herzustellen, zu inszenieren und zusammenzu`schustern`. Nicht Professionalität wird in der Hochschul-ausbildung der Sozialen Arbeit vermittelt, sondern eine gelungene Biographiebearbeitung (213).

Die Diffusität der Diskussion beruht nach unserer Feststellung auf einem Mangel an klaren Begrifflichkeiten (allein der Begriff »Profis«, wie er von Thole/Küster-Schapfl verwendet wird, ist Ausdruck dieser Diffusität), symptomatisch aufweisbar am Beitrag von Herwig-Lempp (1997), in dem die Kategorien »Beruf« und »Profession« synonym verwendet werden.

Es wird in Zukunft sicherlich noch weitere Arbeiten bedürfen, um zu einer breiteren Datenbasis zu gelangen, die es ermöglicht, empirisch abgesichert Konsequenzen für die Ausbildung Sozialer Arbeit formulieren zu können. Den curricularen Ausblick am Ende dieser Ausführungen verstehen wir als einen vorläufigen Beitrag zur Diskussion um eine Studienreform in den Fachbereichen für Soziale Arbeit.

In der eigenen Untersuchung näherten wir uns auf der Basis einer klaren theoretischen Folie empirisch der Praxis Sozialer Arbeit in dem Wissen an, dass soziologische Interpretationen auf theoretischem Vorwissen basieren. In den Worten von Meuser/Nagel

(1991, 464): „Denn wir bewegen uns immer schon auf beackertem Boden, wir orientieren uns an heuristischen Annahmen, an Objekttheorien, an einem Vorstellungsrahmen, der zuallererst die Formulierung der Forschungsfrage ausgelöst [...] hat“. Dementsprechend sind drei wesentliche theoretische Bestimmungen von uns vorab vorgenommen worden, um zu einer Folie der Bewertung der empirischen Resultate zu gelangen:

- Erstens die professionalisierungstheoretischen Prämissen; hier haben wir uns an der Konzeption Oevermanns (Oevermann 1996) orientiert;
- zweitens die wissenssoziologische Auseinandersetzung über den Begriff und die Funktion des Experten; hier begreifen wir nicht die Selbstdefinition als Experte, sondern die Zuschreibung durch andere – Laien – als zentrales Charakteristikum [23] in der öffentlichen Wahrnehmung von Expertenwissen (und damit zugleich als wesentliches Charakteristikum in der Selbstwahrnehmung der als Experten konstituierten Personengruppe), und
- drittens die Habituskonzeption von Bourdieu (Bourdieu 1976). Der Habitus ist der Ort, von dem aus Praxis gestiftet wird. Er ist ein System relativ beständiger Dispositionen (- eine Verinnerlichung des Äußerlichen -), „die das lebens-praktische Handeln der Individuen einschließlich ihres Denkens, ihrer Einstellungen, ihrer Emotionen und ihrer Wahrnehmungen bestimmen“ (Wagner 1998, 33).

In diesem Zusammenhang stellen wir unsere professionalisierungstheoretischen Prämissen vor.

2 THEORETISCHE VORANNAHMEN,

DIE PROFESSIONALISIERUNGSTHEORETISCHEN PRÄMISSEN

Professionalisierungstheoretisch setzen wir an einer strukturtheoretisch revidierten Konzeption des Professionalisierungsbegriffs an, wie sie u.E. am elaboriertesten und konsequentesten von Oevermann (1996) formuliert worden ist.

Von der Handlungsebene des Professionellen her betrachtet reicht theoretisches Wissen allein nicht aus, um die drei, dem professionellen Handeln inhärenten Elemente, die kritische Prüfung von Wahrheitsbehauptungen, die Beschaffung von Konsens und die Bereitstellung von therapeutischen Leistungen, zu bewältigen. Neben der wissenschaftlichen Kompetenz benötigen die Professionellen die hermeneutische Kompetenz des Verstehens eines (Einzel)Falles. Professionelles Handeln ist gekennzeichnet durch diese Gleichzeitigkeit von »Theorieverstehen« und »Fallverstehen«, deren widersprüchliche Einheit sich in der Person des Professionellen konstituiert. Der Professionelle ist somit zugleich Vertreter kollektiv legitimierter Normen (Wissensbasis) und Anwalt des Falles (Fallverstehen). Die Aufgabe des Professionellen zur Bearbeitung eines Problems besteht in der Vermittlung und Integration dieser beiden Sphären; durch diese Vermittlung zeichnet sich professionelle Kompetenz aus.

Das Medium der Vermittlung ist in diesem Konzept die »stellvertretende Deutung«, deren Funktion darin besteht, das durch den Hilfesuchenden an die Soziale Arbeit herangetragene Problem „per Rekonstruktion der fallspezifischen Ausdrucksgestalt sichtbar zu machen und zu identifizieren, sodann: es mæeutisch zum Bewußtsein zu bringen und zum Ansatzpunkt einer von der gestörten Lebenspraxis selbst in Angriff genommenen Fallstruktur-Transformation zu machen“ (Oevermann 1990, 12). Der/die SozialarbeiterIn versteht sich nicht als ExpertIn, der/die lediglich fachliches/wissenschaftliches Wissen auf den jeweiligen Fall anwendet, der/die weiß, was angesichts der Lebenspraxis `gut` für diesen ist, vielmehr wird versucht zu rekonstruieren, inwiefern die vom Klienten verwendeten Handlungsmuster als situativ und temporär sinnvoll für die Bewältigung einer je konkreten Lebenspraxis anzusehen sind. Die Intervention orientiert sich in diesem Verständnis somit nicht an theoretisch explizierten Normalbiographien, gefragt wird vielmehr, was die individuelle biographische Situation an angemessenen Problemstrategien ermöglicht. Soziale Arbeit als »stellvertretende Deutung« versteht sich „als Hilfe für die selbstbestimmte Gestaltung von Lebenspraxis“ (Dewe et al. 1993, 108). Die Achtung der Autonomie der Lebenspraxis wird zum zen- [24] tralen Element einer Sozialen Arbeit als »stellvertretender Deutung« auch dann, wenn diese Autonomie lediglich kontrafaktisch (z.B. bei Sucht) besteht (Acker- mann/Seeck 1999, 27 f.).

3 SAMPLE UND ERHEBUNGSINSTRUMENT

Vor dem Hintergrund dieser theoretischen Folie wurden drei Kohorten von AbsolventInnen des Fachbereiches Sozialwesen der Fachhochschule Ostfriesland zu ihren beruflichen Handlungsvollzügen befragt:

1. SozialarbeiterInnen und SozialpädagogInnen (mit Diplomabschluß) im Angestellten- verhältnis mit mindestens drei Jahren Berufserfahrung.
2. Studierende des Fachbereichs Sozialwesen in höheren Semestern (Projektstudium bzw. Diplomphase).
3. SozialarbeiterInnen und SozialpädagogInnen im Anerkennungs- jahr

Zur Erhebung wurde ein offenes, leitfadenstrukturiertes Experteninterview verwendet. Beim Experteninterview bildet im Unterschied zu anderen Formen des offenen Interviews „nicht die Gesamtperson den Gegenstand der Analyse, d.h. die Person mit ihren Orientierungen und Einstellungen im Kontext des individuellen oder kollektiven Lebenszusammenhangs. Der Kontext, um den es hier geht, ist ein organisatorischer oder institutioneller Zusammenhang, der mit dem Lebenszusammenhang der darin agierenden Personen gerade nicht identisch ist und in dem sie nur einen `Faktor` darstellen“ (Meuser/Nagel 1991, 442). Entsprechend wurde bei der Erhebung die `Offenheit` dadurch eingeschränkt, dass die Interviewees nach besonders relevanten Problembereichen ihrer beruflichen Tätigkeit und in diesen Situationen verwendeten Lösungsstrategien befragt wurden.

Hauptbestandteil der Interviews ist jeweils der narrative Hauptteil, der lediglich durch einen Stimulus seitens der InterviewerInnen eingeleitet wird. Der exmanente Nachfrageteil wurde auf einige wesentliche Fragen beschränkt.

Die Auswertung der Interviews erfolgte gemäß den Vorschlägen von Meuser und Nagel (1991) in sechs von uns leicht modifizierten Auswertungsschritten, 1) Transkription, 2) Paraphrase, 3) Bildung von Überschriften, 4) Thematischer Vergleich, 5) Soziologische Konzeptualisierung und 6) Theoretische Generalisierung (ausführlicher vgl. Ackermann/Seeck 1999, 21 ff.).

4 DIE ERGEBNISSE IM ÜBERBLICK

Zusammenfassend lassen sich die folgenden Ergebnisse festhalten: Eine Fachlichkeit wie in anderen Professionen läßt sich für den überwiegenden Teil der Befragten nicht aufweisen. Die Heterogenität der Arbeitsbereiche, der theoretischen und methodischen Zugänge, spiegelt sich in der Diffusität der Handlungsorientierungen wider. Eine Identität Sozialer Arbeit wird im Bewußtsein der Befragten im Studium nicht vermittelt und ist insofern auch nicht empirisch nachweisbar.

Der explizite Wunsch, SozialarbeiterIn/SozialpädagogeIn zu werden, ist kaum noch als Motivation aufweisbar. Das Studium erscheint vielmehr als: [25]

- Möglichkeit beruflicher Weiterbildung,
- als Chance des beruflichen Aufstiegs in einen akademischen Beruf auch ohne die Qualifikation einer allgemeinen Hochschulreife,
- als Möglichkeit, in einem geschützten Rahmen biographische Optionen auszuloten bzw. nach langjähriger Berufserfahrung neu zu bestimmen. Die Möglichkeit, ein akademisches Zertifikat auch ohne große Anstrengungen zu erlangen, unterstützt diese Orientierung.

Die Motivationslagen sind somit in der Ambivalenz von großer biographischer Offenheit auf der einen Seite und einer Reduzierung auf das Zertifikat auf der anderen Seite verortbar. Das Studium ist nicht die zentrale sozialisatorische Instanz beruflicher Identitätsbildung; diese wird vielmehr bereits rudimentär vor dem Studium gelegt. Das Studium modifiziert alltägliche Erfahrungen, verändert diese aber nicht grundlegend. Die Wahrnehmung sozialer Probleme bleibt dementsprechend alltagsweltlich, d.h. an vorthoretischen Erfahrungen orientiert (vgl. auch Heinemeier 1994; Thole/Küster-Schapfl 1997).

Dieses hat Auswirkungen auf das Theorie-Praxis-Verständnis. Hier kollidiert die Intention der ausbildenden Institution, eine Ausbildung auf wissenschaftlicher Grundlage zu ermöglichen, mit den Interessen der angehenden SozialarbeiterInnen/SozialpädagogeInnen und ihren Bedürfnissen nach unmittelbar praxisrelevantem Handlungswissen. Eine Integration dieser beiden Pole ist nicht aufweisbar, im Gegenteil. Auf der Suche nach Patentrezepten und allgemeingültigen Handlungsstrategien bleiben die Lehrenden unverstanden, die ihr Verständnis von Sozialer Arbeit in einen größeren oder auch abstrakteren Rahmen einbetten; lediglich die im Verständnis der Studierenden eher `handwerklichen` Wissensbestände wie Recht und Methoden wirken orientierend. Diese finden in der Praxis als `berufliches

Handwerkszeug` Verwendung, dagegen fehlt jedoch - von Ausnahmen abgesehen - ein umfassendes fachliches Referenzsystem Sozialer Arbeit. Die Praxis bleibt begrifflos, so wie die Theorie unbegriffen bleibt. Das Interesse an der Bewältigung der jeweiligen Praxis rückt das Verstehen sozialer Probleme in den Hintergrund.

Nicht das Studium und das dort - zumindest seiner Intention nach - vermittelte Referenzwissen der Disziplin prägen eine Identität Sozialer Arbeit aus, sondern die Teilnahme am »Sprachspiel« Soziale Arbeit, ohne dass jedoch die Inhalte dieses »Sprachspiels« zureichende Auswirkungen auf das fachliche Handeln haben bzw. in dieses überführt werden können.

Das disziplinäre Referenzsystem ist kaum ausschlaggebend für eine disziplinäre Verortung; vielmehr werden Alltagsdeutungen durch eine Versozialwissenschaftlichung modifiziert und disziplinäre Termini und Analysen zum großen Teil mit Alltagsdeutungen durchmischt, so dass unter Umständen zwar für Laien der Eindruck einer Fachlichkeit vermittelt werden kann, dieser sich jedoch vor der Folie einer professionalisierungstheoretischen Analyse kaum halten lässt und auch unter den Aspekten von »Fachlichkeit« bzw. »Handlungskompetenz« häufig nicht den von den Hochschulen gewünschten Standards entspricht. Die Praxis der Sozialen Arbeit verbleibt damit professionalisierungstheoretisch betrachtet auf dem Niveau semi-professionellen Handelns.

[26] Für die Frage der Professionalisierung Sozialer Arbeit resultiert hieraus, dass eine eindimensionale Bestimmung des beruflichen Habitus zu kurz greift; die Reduzierung beruflichen Könnens auf berufliches Wissen beleuchtet nur einen Aspekt Sozialer Arbeit, ignoriert jedoch die unseres Erachtens weitaus dominanteren Aspekte der biographischen Erfahrungen oder der Alltagserfahrungen.

Erst auf der Ebene der PraktikerInnen ändert sich dieses Bild, zumindest im Hinblick auf fachliches Handeln. Auch wenn dem Studium, wie auch bei den beiden anderen Kohorten, für die Herausbildung von Handlungskompetenzen nur eine untergeordnete Relevanz zuerkannt wird, lässt sich in dieser Kohorte ein durch die Praxis und dessen sozialisierender Wirkung gewachsenes mehr oder weniger fundiertes fachliches Handeln aufweisen. Der kollegiale und fachliche Austausch sowie der tägliche Umgang mit sozialen Problemen wird zur zentralen prägenden Instanz für die Herausbildung von Fachlichkeit und Professionalität (Ackermann/Seeck 1999, 197 f.).

Darüber hinaus macht die empirische Analyse des Interviewmaterials der Kohorte der Berufspraktikanten hinsichtlich der moralischen Dimension Sozialer Arbeit deutlich, dass Moral innerhalb der sozialen Arbeit noch in irgendeiner Form für die eigene Orientierung in Anspruch genommen wird oder als handlungsleitende Motivation innerhalb der sozialen Arbeit existent ist. Die moralischen Orientierungen wurden aber bereits vor dem Studium habituell verankert. Die berufliche Unerfahrenheit und die geringfügig ausgeprägte fachliche Kompetenz weisen darauf hin, dass Moral als Motivation für die Arbeit hilfreich sein kann, dass aber fachliche Kompetenz ein entscheidender Faktor dafür ist, inwieweit diese moralischen Ansprüche eingelöst werden können (Schulz 1997, 305 f.).

5 KOMPARATIVE VERDICHTUNGEN

Eine komparative Verdichtung der Ergebnisse haben wir auf drei Ebenen vorgenommen:

- Motivation für den Beruf
- Berufliches Selbstverständnis/Fachlichkeit
- Theorie-Praxis-Bezug

5.1 Motivation für den Beruf

Es lassen sich vier Motivationslagen aufweisen, die sich durch alle drei Kohorten in je unterschiedlicher Gewichtung ziehen:

- Die Wahl des Berufes als bewußte Entscheidung.
- Das Studium als Aufstieg und berufliche Weiterbildung (Zertifikatsorientierung).
- Soziale Arbeit als Selbstverwirklichung.
- Zufälligkeit der Berufswahl (vgl. auch Heinemeier 1994; Thole/Küster-Schapfl 1997)

Die Motive 2 und 3 sind hier lediglich analytisch zu verstehen, in den Argumentationen gehen sie zumeist ineinander über.

Finden sich diese Motivationslagen im Material der PraktikerInnen paritätisch verteilt, verschiebt sich dieses Bild bei der Betrachtung der Studierenden und Berufs-[27] praktikantInnen fast ausnahmslos zugunsten einer Motivation, die sich orientiert an Selbstverwirklichung, beruflicher Weiterbildung und einer damit einhergehenden Zertifikatsorientierung. Für die BerufspraktikantInnen, mehr aber noch für die Studierenden gilt, dass wir es im vorliegenden Material durchgehend mit den von Beck (1997) so zutreffend bezeichneten »Kindern der Freiheit« zu tun haben, die bereits im Zusammenhang mit dem Prozeß gesellschaftlicher Wandlungsdynamik die Erfahrung mit der zunehmenden Kontingenz ihrer Lebenspraxis und den Sozialisationsverhältnissen, in denen sie aufwachsen, machen. Sie haben die objektive Seite der Krise der Normalität, d.h. vor allem die Deregulierung von sozialen Strukturen durch Arbeitslosigkeit oder drohende Arbeitslosigkeit, selbst erfahren oder erfahren sie ständig subjektiv als potentiell Betroffene. Sie verschwenden wenig Energien an das ihnen unabänderlich Erscheinende; sie versuchen, sich in ihrem Kontext zurechtzufinden und entwickeln eine relative Distanz zu den sozialen und ökonomischen Bedingungen dieses Kontextes. Keupp formuliert das so: „Das Subjekt löst sich infolge dieses Prozesses immer mehr von vorgegebenen biographischen Entwurfsschablonen und Schnittmustern und muß die Lebensentwürfe in eigene Regie nehmen. In diesen Erosionsprozessen verlieren die großen religiösen, philosophischen, kulturellen und politischen Deutungsmuster und Formationen ihre Konstruktionskraft“ (Keupp 1998, 16).

Da die VertreterInnen dieser Generation keine klaren Vorstellungen mehr über die Perspektiven des Berufes haben, für den sie sich entschieden haben, versuchen sie lediglich, sich biographisch `auszuprobieren` und Festlegungen zu vermeiden. Sie entwickeln eine „Bastel-Mentalität“, werden Produzenten „individueller Lebenscollagen“ und entwickeln eine „Patchworkidentität“ (ebd., 17).

Wir können bei fast allen Studierenden eine große Offenheit im Hinblick auf die Schwerpunktsetzung und die spätere Berufsorientierung feststellen (vgl. auch Heinemeier 1994). Auch bei den BerufspraktikantInnen scheint mit dem Berufspraktikum ein Lebensabschnitt abgeschlossen zu werden, ohne dass umfassende perspektivische biographische Optionen bereits festliegen. Eine »Lebenskonstruktion« im Sinne von Bude (1987, 75ff.) ist - zumindest in beruflicher Perspektive - nicht aufweisbar. Die Krise wird zum Normalfall, biographische Gewißheiten und Entwürfe besitzen kaum noch Relevanz.

Die Normalität, nach dem Studium auch in dem Beruf zu arbeiten, für den man sich qualifiziert hat, ist kaum noch vorhanden und damit ist auch ein Stück der Sinnhaftigkeit dieses Studiums verloren gegangen. Die Selbstverwirklichung durch Kreativität und Kommunikation wird für viele Studierende zum zentralen Problem ihrer Lebensführung; „Des war auch so was, was Künstlerisches kann man da einbringen, dacht ich mir“ (Heinemeier 1994, 214).

Bei einigen Studierenden führt die für sie fehlende Sinnhaftigkeit des Studiums, die sie spüren, nicht bzw. lediglich in personalisierter Form benennen können, zu einer Verweigerungshaltung, die sie zu einer minimalistischen Studienstrategie greifen läßt: Der Schein, das Diplom ist das Ziel ihrer Bemühungen, das Studium ist nicht mehr zentraler Aspekt der Lebensführung und verkommt zum `Schein-Studium`.

Keupp u.a.(1999) bestätigen in ihrer Untersuchung über Identitätskonstruktionen bei Jugendlichen die auch von uns festgestellten Ergebnisse. Sie stellen fest: **[28]**

- Die zunehmende Optionalität und gleichzeitige Verknappung von Arbeit führt zu einer Destandardisierung der Erwerbsbiographie. Die Arbeitsidentität wird über mittelfristige Projekte hergestellt, die aufgegeben, umgeschrieben aber auch nach längerer Zeit wieder aufgegriffen werden können.
- Die berufliche Identität orientiert sich immer stärker an eigenen Arbeitsorientierungen, individuellen Kompetenzen und Sinn-Ansprüchen und immer weniger an einem bestimmten Berufsbild. Die Jugendlichen wollen Arbeit, die ihnen Spaß macht.
- Die Arbeit ist wichtiger und unwichtiger zugleich. „Insbesondere junge Frauen entwickeln komplexe Verknüpfungsmodelle, die zu unterschiedlichen Zeiten und an unterschiedlichen Orten unterschiedliche Logiken dominieren lassen“ (129).
- Erwerbsarbeit bleibt zentral in der Identitätsarbeit, weil sie weiterhin sowohl zentrale Erfahrungen der Anerkennung und auch der Selbstverwirklichung vermittelt. Die Subjekte versuchen deshalb in ihren Arbeitsverhältnissen ihre Möglichkeiten von Selbstverwirklichung und Handlungsfähigkeiten zu erweitern.
- Selbst marginale Jobs erscheinen deshalb für Jugendliche interessant, weil sie noch eine Chance von Gestaltung und sozialem Kontakt enthalten, der durch andere Lebensbereiche nicht zu ersetzen ist (126 f.).

Auch in klassischen Professionen, beispielsweise bei den Pfarrern, scheint es während der Ausbildung zu einem Dilemma zwischen Theorie und Praxis zu kommen. Eine Studie der

Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau über das Professionsverständnis ihrer Vikare ergab, dass das Interesse an Theologie unter den Studenten und Vikaren sank. Ein Studium der Theologie wird nicht aus Interesse an Theologie als Wissenschaft und/oder psychologisch-seelsorgerischen Gründen aufgenommen. Die wenigsten sehen ihre Kernaufgabe in der Verkündigung auf der Grundlage kompetenter Schriftauslegung. Die wissenschaftliche Theologie spielt für die Vikare in der zweiten, praktischen Ausbildungsphase keine bedeutsame Rolle mehr. Die Vikare wünschen eine konkrete Vorbereitung auf die Pfarramtsführung, die die in der Ausbildung erworbenen theologischen Kompetenzen durch allgemeine Fähigkeiten zu ersetzen sucht, den Gemeindeaufbau, die Organisation, Verwaltung und Recht. Die Studie spricht daher von einer deutlichen „Entprofessionalisierung“ des Berufsbildes (Schmoll 1999, 12). Über ähnliche Erfahrungen berichtet Jürgen Oelkers hinsichtlich der Lehrerbildung (Oelkers 2000).

5.2 Berufliches Selbstverständnis/Fachlichkeit

Angesichts dieser Entwicklungen erklärt sich auch die Tatsache, dass ein eigenständiges berufliches Selbstverständnis und eine den Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit adäquate Fachlichkeit zumindest bei den Studierenden und BerufspraktikantInnen kaum nachgewiesen werden konnten: Das Studium ist nicht mehr die zentrale Instanz beruflicher Sozialisation, vor dem Studium erlernte Deutungsmuster und zu habitualisierten Handlungsroutinen geronnene Erfahrungen werden durch das Studium nicht grundlegend transformiert, sondern lediglich (auf inhaltlicher Ebene) modifiziert. Zu einer strukturellen Veränderung der Handlungsroutinen jedoch tragen diese Modifikationen nicht bei, die ursprünglich erlernten Handlungsschemata finden auch in der neuen Berufsrolle Anwendung.

[29] Damit läßt sich auch feststellen, dass die AbsolventInnen durch die Ausbildung nicht adäquat auf die unterschiedlichen Praxisfelder vorbereitet werden. Es fehlt ihnen ein fachliches Referenzsystem, das ihnen ermöglichen würde, potentielle Praxiskonflikte zumindest im Ansatz zu verstehen und zu lösen. Die zur Anwendung kommenden Lösungs- und Handlungsstrategien reichen über Alltagsdeutungen i.d.R. nicht hinaus und bleiben damit an vortheoretischen Erfahrungen orientiert. Der `gesunde Menschenverstand` oder auch die Orientierung am »Bloß-Sozialen« (Bader 1984) entbindet auf der Problemlösungsebene zugleich „davon, die Ziele genau auszuweisen. Die Alltäglichkeit und Selbstverständlichkeit des »Sozialen« verlangt [...] keine verallgemeinerbaren Theorien“ (ebd., 93). Wichtiger als fachlich legitimierbare Interventionen ist das Gespräch. Auch wenn Veranstaltungen zur Gesprächsführung dementsprechend beliebt sind, läßt sich auch hier eine daraus ableitbare Kompetenz zum fachlichen Gespräch kaum aufweisen: Das Soziale in Form von Kommunikation erfordert keine spezielle Kompetenz, außer der, Mensch zu sein. Die angebotenen Problemlösungsstrategien erscheinen als ein Konglomerat aus Alltagsdeutungen und früheren (Berufs)erfahrungen.

Diese Alltagsdeutungen modifizieren sich erst unter dem Druck der Praxisanforderungen in den jeweiligen Praxisfeldern. Hier erfolgt die eigentliche Einsozialisierung in den Beruf. In ihm wird angesichts der Problemlagen der Klientel und deren verwaltungstechnischer `Abwicklung` fachliches Handeln erlernt. Auch wenn dem Studium für die Herausbildung von Handlungskompetenzen nur eine untergeordnete Relevanz zuerkannt wird, läßt sich in der Kohorte der PraktikerInnen, wie auch bei den beiden anderen Kohorten, ein durch die Praxis und dessen sozialisierender Wirkung gewachsenes, mehr oder weniger fundiertes fachliches Handeln aufweisen. Der kollegiale und fachliche Austausch und der tägliche Umgang mit sozialen Problemen wird zur zentralen prägenden Instanz für die Herausbildung von Fachlichkeit und Professionalität.

5.3 Theorie-Praxis-Bezug

Unmittelbar damit verknüpft ist auch der Umgang mit den Wissensbeständen der Disziplin. Gefragt ist primär nicht die theoretische Durchdringung sozialer Zusammenhänge, sondern eine Ergänzung vor dem Studium erlernter Wissensbestände in Form von unmittelbar praxisrelevantem Wissen. Entprechend erklärt sich die starke Orientierung an `handwerklichen` Wissensbeständen wie Recht und Methoden Sozialer Arbeit (hier insbesondere Gesprächsführung): Nicht das Verstehen sozialer Systeme steht im Zentrum des Studiums, sondern das Bewältigen der jeweiligen Praxis. Das von Bader und Krüger (1984) formulierte Dilemma Sozialer Arbeit zwischen unbegriffener Theorie und begriffloser Praxis trifft somit auch für unsere Ergebnisse zu: Eine theoretische Durchdringung sozialer Praxis oder auch nur eine Gegenstandsbestimmung Sozialer Arbeit wird im Studium nicht geleistet; hieraus resultierend werden Konflikte in der Praxis nicht mit Bezug auf das wissenschaftliche Referenzsystem der Disziplin gelöst, sondern im Rekurs auf Referenzsysteme, die als ein Konglomerat aus Alltagsdeutungen und früheren (Berufs)erfahrungen erscheinen.

[30] 6 ZUR TYPISK BERUFLICHER HABITUALISIERUNGEN

Die folgende Typik stellt eine Schnittmenge aus drei entwickelten kohortenspezifischen Typiken dar, wir werden sie nur grob kennzeichnen:

„Die Profis“

Charakteristisch für diesen Typus ist der Bezug auf das wissenschaftliche Referenzsystem und die prinzipielle Offenheit gegenüber dem Neuen. Kompetenzen hermeneutischen Fallverstehens sind vorhanden. Aufgrund der Generationslagerung kann dabei eine stärkere rechtliche, sozialreformerische oder klientenorientierte Haltung dominieren. Die Entscheidung für die Soziale Arbeit wurde früh und/oder nach einer kritischen Selbsteinschätzung getroffen.

„Die SelbstverwirklicherInnen“

Dieser Typus ist nur bei den Studierenden und in schwächerer Form bei den BerufspraktikantInnen aufweisbar. Die starke Orientierung an den persönlichen Entfaltungsmöglichkeiten auch im Beruf ist dominierend. Berufliches Handeln verkommt zur Selbstbefriedigung. Handlungsorientierungen werden aus der Praxis und den Erfahrungen der beruflichen Erstausbildung gewonnen. Im Zentrum des Studiums steht die Suche nach Rezeptwissen.

„Die pragmatischen Idealisten“

Dieser Typus ließ sich nur in der Kohorte der BerufspraktikantInnen rekonstruieren. Er ist charakterisiert durch eine gleichermaßen dominante Orientierung an Utopie und Realität. Der gesellschaftspolitische Reformgedanke, der schon motivierend für das Studium war, wird auch im Berufspraktikum aufrechterhalten.

„Die Alten Hasen“

Dieser Typus war bereits vor dem Studium hauptberuflich oder ehrenamtlich in der Sozialen Arbeit tätig. Im Studium wird nur die formale Qualifikation gesehen. Ihn charakterisiert eine mittels Erfahrung geronnene Fachlichkeit, die durch das Studium modifiziert werden kann. Die berufliche Sozialisation erfolgte bereits vor dem Studium.

„Die Orientierungslosen“

Dieser Typus ist der maximale Kontrast zum Typus des Profis. Es herrscht eine biographische Geschlossenheit vor. Weder ist ein theoretisches Referenzsystem aufweisbar, noch zeigt sich eine Sensibilität gegenüber dem Fall. Die Vertreter dieses Typus funktionieren im Feld, eigene Entwürfe fehlen völlig. Die Zufälligkeit und das soziale Absicherungsbedürfnis, die sie in den Beruf geführt haben, korreliert mit dem beruflichen Selbstverständnis, für das ein begrenztes Engagement und eine geringe Identifikation mit dem Beruf charakteristisch sind.

[31] 6 RESÜMEE

Als das zentrale Ergebnis der Untersuchung läßt sich festhalten, dass sich für das Studium des Sozialwesens im Hinblick auf die Herausbildung beruflicher Qualifikation keine Habitus prägende Wirkung aufweisen läßt. Das Studium hat vielmehr die Funktion des `Fahrstuhls nach oben` (vgl. Beck 1986, 124f.) für bislang nicht akademisch vorgebildete ArbeitnehmerInnen, die die ihnen durch die Bildungsreform eröffnete Chance nutzen, auch wenn mit diesem `Aufstieg durch Bildung` nicht unbedingt ein finanzieller Aufstieg einhergeht. Insofern präsentieren sich die befragten Studierenden und BerufspraktikantInnen als ModernisierungsgewinnerInnen, die mit dem Studium die ohnehin unsicherer werdenden Normalarbeitsbiographien zugunsten von Selbstverwirklichung und beruflicher Weiterbildung

aufgeben, zugleich aber mit dem Wissen, notfalls in die alten beruflichen Vollzüge zurückkehren zu können. Die Individualisierungstendenz hat auch auf dieser Ebene die Soziale Arbeit erreicht.

Das Berufspraktikum hat in der Wahrnehmung der BerufspraktikantInnen seine Funktion als Ausbildung weitgehend verloren. Es wird weniger unter Lern- und Ausbildungsaspekten gesehen, sondern mit einer gewissen Pragmatik unter dem Arbeits- und Arbeitsmarktaspekt wahrgenommen (Ackermann 1999, 119; Thole/Küster-Schapfl 1997, 61).

Wagt man eine etwas breitere Einbettung der Ergebnisse, so lassen sich - dies gilt zumindest für die Studierenden und BerufspraktikantInnen, eingeschränkt aber auch für die jüngeren PraktikerInnen - die von uns Befragten in einem Diskurs verorten, bei dem auf der einen Seite die von Ulrich Beck so titulierten und inzwischen erwachsen gewordenen »Kinder der Freiheit« stehen, die „individuelle Lebens-Collagen“ konstruieren, und auf der anderen Seite jene Diskussionen um den Verlust der Zivilgesellschaft, die sich am treffendsten mit Richard Sennetts (1996) Formulierung vom »Verfall und Ende des öffentlichen Lebens« beschreiben lassen.

Motivierend für das Studium des Sozialwesens ist nicht mehr, wie etwa bei Gründung der Fachhochschulen, das Interesse an gesellschaftlicher Reform in der Folge der 68er Generation, deren Stichworte Partizipation und Emanzipation ein Modell von Selbstverwirklichung konstituierten, in dem die Soziale Arbeit als Hilfe zur Selbstverwirklichung des Menschen fungiert. Vielmehr scheint diese inhaltliche Bestimmung der Kategorie Selbstverwirklichung nur noch vereinzelt auf, in der Bedeutung als »Sorge um sich« (Foucault) dagegen in einem Großteil der Interviews. Es fehlt nicht nur an einer gesellschaftlichen Gegenstandsbestimmung Sozialer Arbeit, auch die Gesellschaft als Gegenstand der Arbeit verblaßt angesichts dieser Dominanz des Privaten und dieser an der individuellen Befriedigung orientierten Deutungsmuster.

Für das Studium haben diese Entwicklungen fatale Folgen: Durch den Verlust des öffentlichen Lebens im allgemeinen verliert auch das Studium seine Funktion als öffentliche Instanz, als Ort, sich in die Streitkultur demokratischer Zivilgesellschaften einzusozialisieren. Das Studium wird reduziert auf eine Art Warenhaus, in dem nicht mehr der öffentliche Diskurs im Vordergrund steht, sondern in dem die individuellen Vorlieben befriedigt werden. Hieraus resultiert eine Privatisierung des Sinns, die - überspitzt formuliert - in ihrer versozialwissenschaftlichten Komponente zu einer Form säkularisierten Religionsersatzes führt (vgl. etwa Oevermann 1995). Die öffentlichen [32] Diskurse, die öffentliche Streitkultur - dies gilt im übrigen für die Lehrenden in demselben Maße - und politisches Engagement weichen deren individualisierten Pendanten.

Im selben Maße, wie öffentliche Diskurse zu privaten werden, entwickelt sich auch das Lernen zur Privatsache. Mit dem Verlust von Öffentlichkeit und dem damit einhergehenden Rückzug ins Private geraten aber auch die gesellschaftlichen Dimensionen der Arbeit aus dem Blick. Die Privatisierung von Sinn führt zu privaten Karrierestrategien, in denen

»Selbstverwirklichung« auf der motivationalen Ebene und das »Irgendwie-Bewältigen« der jeweiligen Praxis die zwei Pole sind, die soziales Handeln konstituieren; für Fachlichkeit oder die Einbeziehung gesellschaftlicher Dimensionen bleibt da kaum Platz.

Eine moralische Orientierung ist in irgendeiner Form als Motivation für die Arbeit und auch handlungsleitend innerhalb der Sozialen Arbeit existent. Die moralischen Orientierungen wurden aber bereits vor dem Studium habituell verankert. Die berufliche Unerfahrenheit und die geringfügig ausgeprägte fachliche Kompetenz weisen darauf hin, dass Moral als Motivation für die Arbeit hilfreich sein kann, dass aber fachliche Kompetenz ein entscheidender Faktor dafür ist, inwieweit diese moralischen Ansprüche eingelöst werden können.

7 CURRICULARE KONSEQUENZEN

Angesichts dieser Ergebnisse stellt sich die Frage, wie das Verhältnis von Theorie und Praxis neu bestimmt werden kann und vor allem, wie eine Neubestimmung der hochschulischen Ausbildung vorgenommen werden kann.

U.E. wird an den Ergebnissen besonders deutlich, dass das bisherige Polaritätssystem von Wissen und Können in einem hohen Grade revisionsbedürftig ist und um den Aspekt der Erfahrung (vgl. Hesse 1998) erweitert werden sollte.

Die bisherige Konzeption von hochschulischer Ausbildung vernachlässigt jedoch den Aspekt der Erfahrung, Erfahrung wird als vorwissenschaftlich und dem Alltagsdenken zugehörig und damit - in der Regel mit Verweis auf Kosík (1986) - als pseudokonkret betrachtet. Entsprechend wird im Studium nicht versucht, die vor dem Studium gesammelten Erfahrungen der Studierenden einzubinden und - im Vorgriff auf Probleme der Praxis - mögliche Erfahrungen zu antizipieren. Die Ausbildung verläuft vielmehr eingleisig und reduziert sich auf die Vermittlung theoretischen Wissens.

Eine Möglichkeit, hier zu einer neuen Vermittlung von Theorie und Praxis zu kommen, besteht u.E. in der Integration qualitativ-rekonstruktiver Verfahren in das Studium und einer daraus resultierenden Konzeption von Studium als »sozialpädagogischer Kasuistik« bzw. »kontrolliertem Fremdverstehen« als einer Erweiterung des bisherigen Polaritätssystems von Wissen und Können.

Eine solche Konzeption von Studium ist eng verknüpft mit der Entwicklung qualitativ-empirischer Methoden der Sozialforschung. Die methodologischen Aspekte qualitativ-empirischer Sozialforschung hat nach unserer Einschätzung eine große Relevanz für die theoretische und praktische Weiterentwicklung der Sozialen Arbeit

Qualitative Methoden folgen den schon im Symbolischen Interaktionismus formulierten Prämissen: [33]

- Menschen handeln Dingen gegenüber auf der Grundlage der Bedeutungen, die diese Dinge für sie besitzen.
- Die Bedeutung dieser Dinge wird abgeleitet oder entsteht in sozialer Interaktion.

- Die Bedeutungen werden in einem interpretativen Prozeß benutzt und/oder verändert (Blumer 1973, 81).

Für die Soziale Arbeit ergibt sich durch die Integration qualitativer Forschungsmethoden u.a. die Möglichkeit, die jeweilige Lebenswelt der Klientel aus deren alltäglichen Situationsdefinitionen zu rekonstruieren und damit ein Zugang zu den »Strukturen der Lebenswelt« (Schütz/Luckmann). Qualitative Forschung ermöglicht damit die methodologische und methodische Einlösung der von Fatke und Hornstein (1987, 591f.) beschriebenen zentralen Aufgaben zukünftiger Forschung und Theoriebildung Sozialer Arbeit:

- Darstellung der sozialpädagogischen Praxis weniger aus der Sicht der Experten, sondern aus der Sicht der Betroffenen,
- stärkere Reflexion des Pädagogischen in der Sozialpädagogik und
- pädagogisch inspirierte Erforschung sozialer Problemlagen in ihrer historisch-konkreten Qualität.

In Erweiterung dieser Aufgaben einer Sozialarbeitsforschung müssen Verfahren der empirisch-qualitativen Sozialforschung nach Hauptert (1995, 48) folgendes leisten:.,

1. Die unbekannte Betroffenenansicht muß erfaßt werden.
2. Versteckte Probleme sozialer Realität müssen aufgedeckt werden.
3. Die praktisch wirksamen Alltagsroutinen, -theorien und Deutungsroutinen der professionellen Sozialarbeit sollen auf ihre soziale Funktionalität und Entstehungsbedingungen hin entschlüsselt werden.
4. Der Sozialarbeiter soll in die Lage versetzt werden, die lebensweltlichen Perspektiven der Betroffenen zu deuten und verstehen zu können, um adäquater handeln zu können.
5. Die Kontrolle von Vorurteilsproduktion und von systematischen Deutungsfehlern muß gewährleistet sein.“

Hat sich die Verwendung qualitativ-empirischer Verfahren in der Sozialarbeitsforschung bei den von Hauptert benannten ersten drei Punkten bewährt (zur Übersicht vgl. Kraimer 1991), mangelt es u.E. noch an einer Ausformulierung und Publizierung der Punkte 4 und 5. Vor allem fehlt eine Antwort auf die Frage, wie sich mittels der Integration qualitativer Verfahren bereits während der Ausbildung eine Professionskompetenz herausbilden läßt. So betont zwar Hauptert, dass „die Einübung qualitativer Verfahren mit ihren typischen Erhebungs- und Analysetechniken [...] zu spezifischen Eigenschaften [führt], die zur Ausformung von Professionskompetenz unerläßlich sind“ (Hauptert 1995, 49), spart aber die Antwort aus, wie konkret eine solche Einübung aussehen könnte. Auch in einer früheren Veröffentlichung (Hauptert/Kraimer 1991) wird auf diesen Punkt kaum eingegangen. Dort heißt es nur, dass sich „die erforderliche Ausformung professioneller Kompetenzen im Rahmen des Studiums [...] in der Auseinandersetzung mit konkreten Handlungsproblemen der Berufspraxis bereits innerhalb der Hochschule vollziehen“ (ebd., 110) muß, wozu „eine spezifische Fall-[34] besprechungsmethode als Form eines Theorie-Praxis-Verbundes entwickelt und nutzbar gemacht werden“ (ebd.) kann; wie ein solches Vorgehen jedoch aussehen und in welchen

Rahmen es eingebettet werden könnte, bleibt unbeantwortet (Hauptert 1992; 1994). Bisher liegen uns auch noch keine konkreten Erfahrungen mit der rekonstruktiv-fallorientierten Sozialarbeitsforschung in der Ausbildung an der Katholischen Fachhochschule in Saarbrücken vor, an der diese von Hauptert und Kraimer vertreten wird.

Das fallrekonstruktive Vorgehen entspricht auch nach Aufenanger jenem Aspekt des Fremdverstehens, der ein spezifisches Charakteristikum professionellen Handelns ist. Als solches sei es in die Ausbildung zur Sozialen Arbeit zu integrieren, da ein solches Herangehen „die Dialektik von der Anwendung allgemeiner Regeln, die aus der Rekonstruktion von Fallgeschichten gewonnen werden, und dem spezifischen Eingehen auf einen Fall“ (Aufenanger 1986, 239) einen Habitus zu vermitteln erlaubt, der das besondere Pädagogische beim Sozialpädagogen herausstellt. Für das Studium der Sozialen Arbeit bedeutet ein solches Herangehen, am Fall zu lernen, wie sich Individualität und Allgemeinheit entwickeln und verbinden. Eine solche Erweiterung der Curricula verspricht, einen wesentlichen Beitrag in der Ausbildung der Sozialen Arbeit zu leisten.

Eine Integration sozialpädagogischer Kasuistik in die Curricula der Ausbildung Sozialer Arbeit und die damit verbundene Verabschiedung der einseitigen Orientierung am Paradigma des »wissenschaftlich ausgebildeten Praktikers« ist natürlich mit einem Aufwand gekoppelt, deren Umsetzung speziell an Fachhochschulen angesichts der kurzen Studiendauer auf Schwierigkeiten stößt (Dewe et. al. 1993).

Fritz Schütze hat in verschiedenen Publikationen (Schütze 1988, 1993, 1994) seine Konzeption einer Integration qualitativer Verfahren in die Ausbildung Sozialer Arbeit vorgestellt und damit auch verdeutlicht, dass die von Dewe et al. vorgebrachte Skepsis unangebracht ist. Angebracht ist laut Schütze „in der Sozialen Arbeit und in den Erkundungs- und Forschungsprozessen des Sozialwesens eine methodische Fremdheitshaltung“ (Schütze 1994, 189), die er als ethnographische Sichtweise kennzeichnet. Diese geht davon aus, dass in der Sozialen Arbeit im Kontakt von SozialarbeiterInnen und Klientel stets unterschiedliche Kulturen aufeinanderstoßen, deren dabei auftretende Verständigungs- und Übersetzungsprozesse vornehmlich mit ethnographischen Forschungsverfahren analysierbar seien. Schütze begreift die ethnographische Sichtweise hierbei als eine metatheoretische und metamethodische Haltung mit prinzipieller Phänomenoffenheit und einer verfremdeten Perspektive auf die zu erkundenden Phänomene. Diese prinzipielle Offenheit ermöglicht auch, dass alle Verfahrensweisen der interpretativ-qualitativen Sozialforschung realisiert werden können (Methodentriangulation), somit keine speziellen Fachmethoden eine besondere Prominenz beanspruchen können.

Den Terminus Ethnographie versteht Schütze hierbei i.S. „einer (grundlegenden) frage-offenen, szenisch-interaktiven, Primärmaterial-bezogenen, Symbolisierungsinterpretativen, empathisch fremdverstehenden Erkenntnishaltung“ (ebd., 201), deren Grundverständnis sich wie folgt kennzeichnen läßt. [35]

- a Die soziokulturelle Realität der Klientel ist grundsätzlich unseren eigenen praktisch eingelebten Betrachtungsweisen fremd.
- b Unterstellt wird, anknüpfend an die Grundsätze des Symbolischen Interaktionismus (s.o.), dass die soziale Realität im sprachlichen Medium textuell vorinterpretiert und stilistisch dargestellt ist.
- c Soziale Prozesse können nur im Rahmen singulärer Erscheinungen und in ihrem Niederschlag in Primärmaterialien erfaßt werden (einzelfallanalytisch).
- d Der ethnographische Forscher ist durch sein Forschungshandeln in genau dieselbe Interaktion verflochten, die er analysiert (interaktiver Charakter des interpretativen Forschungsprozesses).
- e Somit muß auch die Feldinteraktion des Forschers einer Analyse unterzogen werden.
- f Die ethnographische Feldforschungsperspektive versucht, sowohl Nostrifizierungstendenzen¹ als auch verdinglichte Verfremdungstendenzen abzuwehren (ebd., 231ff.).

Mittels eines solchen Grundverständnisses ethnographischen Verstehens ist es laut Schütze in der Sozialen Arbeit möglich, Problementfaltungen und die damit verbundenen sozialen Prozesse wahrnehmbar und analysierbar zu machen, „die in den Alltagsroutinen der Lebensführung der Betroffenen und der Berufspraxis der professionellen Sozialarbeiterinnen und Sozialpolitiker oft (und z.T. gar gemeinhin) unbeachtet bleiben“ (ebd., 193). Die ethnographische Sichtweise entspricht somit in ihrem Vorgehen exakt den Prämissen, die auch für eine sozialpädagogische Kasuistik gelten.

Eine solche ethnographische Sichtweise in der Sozialen Arbeit zu integrieren und damit auch ihre eigenständigen sozialwissenschaftlichen Erkenntnisquellen auszuschöpfen, ist für Schütze nur möglich, „wenn sie die Sozialisation ihrer Fachkräfte in die ethnographische Sichtweise mehrschichtig im Sozialwesen-Studium und in sozialwesenspezifischen Aufbaustudiengängen wie dem der Supervision verankert“ (ebd., 191). Als ein geeignetes Instrument hierzu beschreibt Schütze das der Forschungswerkstatt (vgl. hierzu Schütze 1988, 29ff, Schütze 1993, 205ff).

Konstitutiv für eine solche professionalistisch orientierte Forschungswerkstatt „ist die regelmäßige, im Prinzip egalitäre Einbeziehung der Studierenden in die Forschungs- und Praxisarbeit. In der Erhebung, Untersuchung und Bearbeitung von heterogenen Fällen lernen sie durch konkreten Vollzug - angeleitet von den Hochschullehrern als »Meistern« der Forschung und professionellen Handlungspraxis - die Verfahren der Forschung und wichtige Vollzüge der Handlungspraxis“ (Schütze 1993, 206).

Das Material für diese Arbeit wird entweder von den Studierenden (z.B. im Zusammenhang mit Seminar- und Diplomarbeiten bzw. Dissertationen) oder von den HochschullehrerInnen in die Forschungswerkstatt eingebracht. Der jeweilige Fall wird vom Einbringenden bereits vorstrukturiert erzählend und diskursiv der Forschungswerkstatt präsentiert. Die anderen

¹ Nostrifizierung: Leugnung des Andersheitscharakters der untersuchten Erscheinungen, ihre Vereinnahmung in das eigene Bezugssystem und die kulturelle Vergewaltigung durch dieses (vgl. Schütze 1994, 234).

Mitglieder verfügen ebenfalls über das Primärmaterial - i.d.R. in Form von Transkriptionen - und werden nach der ersten Präsentation in den Inter-[36]pretationsprozeß integriert. Auf diese Weise gelingt es, die Kompetenzen zu Forschungs- und Praxisverrichtungen einzuüben. Zugleich ermöglicht ein solcher kommunikativer Forschungsprozeß, neue Gesichtspunkte und Ideen in die eigene Interpretation zu integrieren, die Innovationswirkung für Theoriebildung und Verfahrensentwicklung haben.

8 FAZIT

Eine umfassende methodische Ausbildung in den Verfahren der qualitativen Sozialforschung wird an den Fachhochschulen für Soziale Arbeit bisher nicht zureichend geleistet. Die Ressentiments besonders älterer und auf das Paradigma des »wissenschaftlich ausgebildeten Praktikers« eingeschworener Lehrender sind noch sehr groß. U.E. aber zeigen unsere Ergebnisse, dass eine Veränderung in der Ausbildung Sozialer Arbeit, ihre fachliche und ethische Fundierung dringend erforderlich ist, um in Zukunft die steigenden Anforderungen an die Soziale Arbeit durch die Ausbildung professioneller Standards zu bewältigen. Die Fruchtbarmachung interpretativer Verfahren für die Ausbildung Sozialer Arbeit erscheint ein wichtiger Beitrag für die weitere Professionalisierung der Sozialen Arbeit (vgl. hierzu Hauptert 1997, Kraimer 1998).

LITERATUR

- Ackermann, F. (1999): Soziale Arbeit zwischen Studium und Beruf. Frankfurt am Main
- Ackermann, F./Seeck, D. (1999): Der steinige Weg zur Fachlichkeit. Hildesheim
- Aufenanger, S. (1986): Am Fall lernen – Sozialpädagogische Kasuistik. In: W. Amman et. al. (Hg.), Pädagogik, Theorie und Menschlichkeit. Festschrift für Enno Fooken. Oldenburg
- Bader, K. (1984): Individualisierungstendenzen bei Sozialarbeitern und Sozialpädagogen. In: Forum Kritische Psychologie 14, S. 82-109
- Bader, K./Krüger, R. (Hg.) (1984): Sozialarbeit: unbegriffene Theorie - begriffslose Praxis? Marburg
- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main
- Beck, U. (Hg.) (1997): Kinder der Freiheit. Frankfurt am Main
- Blumer, H. (1973): Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.), Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Reinbek
- Bourdieu, P. (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis. Frankfurt am Main
- Bude, H. (1987): Deutsche Karrieren. Lebenskonstruktionen sozialer Aufsteiger aus der Flakhelfer-Generation. Frankfurt am Main

- Dewe, B./Ferchhoff, W./Scherr, A./Stüwe, G. (1993): Professionelles soziales Handeln. Weinheim/München
- Fatke, R. Hornstein, W. (1987): Sozialpädagogik – Entwicklungen, Tendenzen und Probleme. Zugleich eine Einführung in den Themenschwerpunkt des Heftes. In: Zeitschrift für Pädagogik 33, S. 589 – 596
- Hauptert, B. (1992): Qualitative und quantitative Methoden der Sozialarbeitsforschung – ihre Bedeutung für die Professionsentwicklung in der Sozialen Arbeit. In: Sozialarbeit 24 (3), S. 2 - 13
- Hauptert, B. (1994): Wege und Ziele der Forschung im Rahmen professioneller Sozialer Arbeit. In: W.R. Wendt (Hg.) Sozial und wissenschaftlich arbeiten – Status und Positionen der Sozialarbeitswissenschaft, Freiburg
- Hauptert, B. (1995): Vom Interventionismus zur Professionalität – Programmatische Überlegungen zur Gegenstandsbestimmung der Sozialen Arbeit als Wissenschaft, Profession und Praxis. In: neue praxis 25, S. 32 – 55
- Hauptert, B. (1997): Die Fallrekonstruktionsmethode als Grundlage der Professionalisierung Sozialer Arbeit. In: Forum Soziale Arbeit 2, 7 – 44
- Hauptert, B./Kraimer, K. (1991): Die disziplinäre Heimatlosigkeit der Sozialpädagogik/ Sozialarbeit. In: neue praxis 21, S. 106 - 121
- Heinemeier, S. (1994): Sozialarbeit: Notnagel oder Sinnquelle? Zwischenergebnisse einer biographischen Studie zur Bedeutung von Studium und Berufsperspektive. In: U. Schattenburg (Hg.), Aushandeln, Entscheiden, Gestalten – Soziale Arbeit, die Wissen schafft, Hannover
- Herwig-Lempp, J. (1997): Ist Sozialarbeit überhaupt ein Beruf? In: sozialmagazin 22 (2), S. 16-26
- Hesse, H.A. (1998): Experte, Laie, Dilettant: über Nutzen und Grenzen von Fachwissen. Opladen
- Hutter, T. (1992): Berufliche Identität zwischen Ideal und Entwertung. Diss., Universität Zürich
- Keupp, H. (1998): Diskursarena Identität: Lernprozesse in der Identitätsforschung. In: H. Keupp/R. Höfe (Hg.), Identitätsarbeit heute, Frankfurt am Main
- Keupp, H. u.a. (1999): Identitätskonstruktionen: Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek
- Kosik, K. (1986): Die Dialektik des Konkreten. Frankfurt am Main
- Kraimer, K. (1991): Sozialarbeit und Forschung: Zur qualitativen Erhebung von Klientenperspektiven. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit 22, S. 125 - 134
- Kraimer, K. (1998): Sozialpädagogisches Fallverstehen, Forschungswerkstatt, professionelles Handeln. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit 29, S. 170 - 189

- Kurz-Adam, M. (1997): Professionalität und Alltag in der Erziehungsberatung, Entwicklungslinien und empirische Befunde. Opladen
- Meuser, M./Nagel, U. (1991): Experteninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. In: D. Garz/K. Kraimer (Hg.), Qualitativ-empirische Sozialforschung, Opladen
- Oelkers J. (2000): Erfahrungen mit der Lehrerbildung, Manuskript des Vortrags auf der GEW-Konferenz „Verändern lernen – Lernen verändern“. Pädagogische Professionalität in Bildung, Erziehung und Wissenschaft am 11. Februar 2000 an der Universität Hamburg
- Oevermann, U. (1990): Klinische Soziologie. Konzeptualisierung, Begründung, Berufspraxis und Ausbildung. Ms., Frankfurt am Main.
- Oevermann, U. (1995): Ein Modell der Struktur von Religiosität. Zugleich ein Strukturmodell von Lebenspraxis und von sozialer Zeit. In: M. Wohlrab-Sahr (Hg.), Biographie und Religion, Frankfurt am Main/New York.
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: A. Combe/W. Helsper (Hg.), Pädagogische Professionalität, Frankfurt am Main.
- Schmoll, H. (1999): Theologievergessenheit, eine Erhebung unter angehenden Pfarrern führt zu wenig hoffnungsvollen Ergebnissen, in: FAZ, Nr. 5, vom 7.1.1999, S.12
- Schütze, F. (1988): professional schools: ein Entwicklungspotential für die Zukunft der GhK ? 8. Gießhausgespräch, Gesamthochschule Kassel, Referat für Öffentlichkeitsarbeit, Kassel
- Schütze, F. (1993): Die Fallanalyse. Zur wissenschaftlichen Fundierung einer klassischen Methode der Sozialen Arbeit. In: T. Rauschenbach/F. Ortmann/M.-E. Karsten (Hg.), Der sozialpädagogische Blick. Lebensweltorientierte Methoden in der Sozialen Arbeit, Weinheim/München
- Schütze, F. (1994): Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methode der Feldforschung. Eine mögliche methodische Orientierung in der Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit? In: N. Groddeck/M. Schumann (Hg.), Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und –reflexion, Freiburg
- Schulz, P. (1997): Moralität – Sittlichkeit – berufliche Handlungskompetenz. Diplomarbeit, Emden
- Sennett, R. (1996): Verfall und Ende des öffentlichen Lebens. Die Tyrannei der Intimität. Frankfurt am Main
- Sommerfeld, P. (1996): Professionelles Handeln und berufliche Identität der Sozialarbeit. Forschungsbericht einer Untersuchung der Sozialarbeit in der Psychiatrie und im Jugendamt bezüglich ihrer Professionalisierung. Ms., Fribourg.
- Thole, W./Küster-Schapfl, E.-U. (1997): Sozialpädagogische Profis. Opladen.
- Wagner, H.-J. (1998): Eine Theorie pädagogischer Professionalität. Weinheim