

Soziologische Selbstanalysen und Professionelle Identität in der Sozialen Arbeit.

Eine Untersuchung zum Erleben von Habitus-Struktur-Reflexivität bei Studierenden.

THESIS AM
FACHBEREICH SOZIAL- UND
KULTURWISSENSCHAFTEN
DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

Erstprüfer: Prof. Dr. Lars Schmitt

Zweitprüfer: Prof. Dr. Matthias Meißner

Bachelorthesis vorgelegt von

Marcella Crespo

Matrikelnummer

BA Sozialarbeit/Sozialpädagogik TZ (BaPOSozT)

Fachsemester:10, Abschluss: B, Prüfungsversion: 2015

Düsseldorf, 6.06.2023

Inhaltsverzeichnis

Erkenntnisinteresse und Fragestellung	1
1. Theoretische Rahmung.....	3
1.1 Professionelle Identität in der Sozialen Arbeit.....	4
1.1.1 Die Profession Soziale Arbeit.....	5
1.1.2 Professionelle Identitätsbildung.....	7
1.2 Stand der Forschung zur professionellen Identität von Studierenden	11
1.3 Reflexion und Reflexivität: Schlüsselkompetenzen der Sozialen Arbeit und der Identitätskonstruktion.....	12
1.4 Soziologische Selbstanalyse	16
1.4.1 Das Habitus-Konzept	16
1.4.2 Habitus-Struktur-Konflikte	19
1.4.3 Studentische Sozioanalysen	22
2. Methodisches Vorgehen der Empirie.....	24
2.1 Ziel der Untersuchung	25
2.2 Methodologische Positionierung	25
2.3 Feldzugang: Datenerhebung/ Sampling	26
2.4 Datenerhebung.....	27
2.5 Datenaufbereitung	29
2.6 Datenauswertung.....	30
3. Ergebnisse der Untersuchung	32
3.1 Positionierung der befragten Studierenden.....	32
Anne	33
Tekin	35
Vanessa.....	38
Sarah.....	41
3.2 Dimensionen der Reflexion zur Konstruktion professioneller Identität	44
3.2.1 Soziale Ungleichheit	45
3.2.2 Habitus-Struktur-Konflikte	48
3.2.3 Professionsverständnis.....	53
4. Relevanz von Habitus-Struktur-Reflexivität für die Bildung professioneller Identität bei Studierenden	57
5. Fazit	64
Literaturverzeichnis.....	67

Anhang:	1
Eidesstattliche /Persönliche Erklärung.....	1
Interviewanfrage	2
Script Information zu Datenschutz und Anonymisierung	3
Leitfaden Fragebogen.....	4
Kategoriensystem und Kodierleitfaden.....	7
Ablaufmodell Kategorienbildung und -deutung nach Mayring/Brunner 2006.....	12
Konzept/Worthäufigkeiten	13
Analytische Elementarkategorien zur Habitushermeneutik nach Bremer und Lange-Vester	15
Die fünf Traditionslinien der sozialen Milieus (2003).....	16
Transkriptionsregeln.....	18
Transkript Anne*	
Transkript Vanessa*	
Transkript Sarah*	
Transkript Tekin*	

**Die vollständigen Transkriptionen sind in dieser Version wegen Datenschutzaspekten nicht enthalten*

THESIS AM
FACHBEREICH SOZIAL- UND
KULTURWISSENSCHAFTEN
DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

Abkürzungsverzeichnis:

HSD	Hochschule Düsseldorf	bzw.	Beziehungsweise
FB	Fachbereich	ebd.	Ebendort
FSJ	Freiwilliges Soziales Jahr	ff.	folgende Seiten
HSK	Habitus-Struktur-Konflikte	ggfs.	Gegebenenfalls
HSR	Habitus-Struktur-Reflexivität	o.g.	oben genannt
NC	Numerus Clausus	s.u.	siehe unten
SA/SP	Sozialarbeit/Sozialpädagogik	u.a.	Unter anderem
SK	Sozial- und Kulturwissenschaften	z.B.	zum Beispiel
WS	Wintersemester	Zit. n.	zitiert nach
		ca.	Circa

Hinweise:

In der folgenden Untersuchung werde ich, wenn ich von mir als Forschende oder Untersuchende spreche, in der ersten Person sprechen, da ich den Ansatz von Bourdieu unterstütze, dass Forschende keine objektivierenden Subjekte sein können, und sich daher im Forschungsprozess als Subjekte mit eigenem Habitus reflektieren müssen. Diese Überlegung möchte ich nicht über die Nutzung einer grammatikalisch dritten Person verschleiern.

Im Folgenden möchte ich allen Geschlechtsidentitäten den gleichen Raum gewähren, so dass für Subjektbezeichnungen entweder die neutrale Form genutzt wird (z.B. Lehrende, Studierende). Im Fall, dass mir keine solche Bezeichnung bekannt ist, nutze ich die inkludierende Schreibweise durch das Gendersternchen, wie zum Beispiel bei der Bezeichnung „Kolleg*innen“.

Die unterschiedlichen Bezeichnungen Adressat*innen oder Klient*innen von Sozialer Arbeit, die in dieser Arbeit genutzt werden, ergeben sich aus meiner Betrachtung, ob es sich bei den Benannten um eine *mögliche* Zielgruppe für Angebote Sozialer Arbeit handelt (Adressat*innen) oder ob es sich um durch die Befragten faktisch erlebte Nutzer*innen (Klient*innen) von Angeboten Sozialer Arbeit handelt.

Erkenntnisinteresse und Fragestellung

„ein[en] Evergreen, ein[en] Dauerbrenner, ein immer noch viel diskutiertes Thema. Dies verweist darauf, dass die Identitätssucher das noch nicht gefunden haben, was sie und ihre Beobachter befriedigen würde: die professionelle Identität der Sozialen Arbeit“ (Kleve, 2009, S. 119).

Als Studierende des Bachelorstudiengangs „Sozialarbeit/Sozialpädagogik“¹ am Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften der Hochschule Düsseldorf², habe nicht nur ich mich zu Anfang des Studiums gefragt, *was* Soziale Arbeit eigentlich ist. Zudem legten die auswählbaren Seminare im Verlauf meines Studiums sehr ausgesuchte Schwerpunkte bei der Vermittlung von Theorien der Sozialen Arbeit, zu Fachwissen aus den Schwesterdisziplinen oder in der Erprobung professioneller Handlungskompetenzen. Während Studierende für sich die Frage über den Gegenstand der Sozialen Arbeit aufgrund der frei wählbaren Seminare (im Rahmen der zu belegenden Pflichtmodule) vermutlich sehr unterschiedlich definieren werden, werden sie gegebenenfalls punktuell mit der Frage konfrontiert, ob Soziale Arbeit eine *Profession* darstellt. Auch die kontrovers geführten professionstheoretischen Fachdiskurse zur Bestimmung der Kriterien für Professionalität in der Sozialen Arbeit, berühren Studierende je nach Seminarwahl sehr unterschiedlich, so dass häufig nur eine vage Erinnerung an heterogene, zum Teil sich unversöhnlich gegenüberstehenden Positionen bleibt³.

Ich stelle mir daher am Ende meines Studiums die Frage, *wie* wir Studierende aus denen im Laufe des Studiums vermittelten Theorien und Methoden für unsere spätere Berufstätigkeit, eine *professionelle Identität* bilden können und *welche Haltung* wir dieser zugrunde legen sollen⁴. Gerade nach Beendigung der Pflichtpraktika im Rahmen des Curriculums des Studiengangs hat sich die Erkenntnis verdichtet, dass potenzielle Arbeitgeber*innen in fast allen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit, relativ selbstverständlich eine *professionelle Haltung* im Hinblick auf den Umgang mit Adressat*innen und ihren Bedarfen von den Praktikant*innen und Berufsanfänger*innen voraussetzen.

¹ Im Folgenden SA/SP abgekürzt

² Im Folgenden FB SK sowie HSD abgekürzt

³ Vgl. hierzu u.a. Hintes Briefwechsel mit Staub-Bernasconi (2005) sowie die unterschiedlichen Positionen im Rahmen der Publikationen der Edition „Professions- und Professionalisierungsforschung“ bei Springer und hier insbesondere Becker-Lenz, Busse, Ehlert und Müller (2013), Harmsen (2014) sowie Becker-Lenz (2015).

⁴ Eine sehr plakative „Spurensuche“ über die professionelle Identität in der Sozialen Arbeit ist Bete, Eckhardt und Stock (2014) gelungen, die als Studierenden der HTWK Leipzig sich im Rahmen einer Projektarbeit im Seminar von Professorin Dr. Ehlers, über ihre Fragen zur Profession der Sozialen Arbeit mit Mechthild Seithe, Heiko Kleve, C. W. Müller, Johannes Herwig-Lempp und Andreas Hanses unterhielten, allesamt Dozierende an Hochschulen und Debattierer in den Professionalisierungsfachdiskursen. Zu sehen unter: <https://www.youtube.com/watch?v=kuaMshvExjI>

Zu Anfang einer Untersuchung über die Entwicklung professioneller Identität bei Studierenden, versuchen Miller et al. den komplexen Zusammenhang der Konzepte Profession, Habitus, Identität, Subjekt und Haltung für die Bildung von professioneller Identität und professioneller Haltung wie folgt zusammenzufassen:

„Obgleich beide Begriffe, professioneller Habitus und professionelle Identität, dazu dienen, Antworten auf die Grundfragen einer professionellen Praxis zu liefern (Becker-Lenz 2018, S. 29), verbergen sich hinter diesen Konzepten ‚ganz unterschiedliche >Orte< [...], wo denn Professionalität in der Person [Hervorhebung im Original] eigentlich verankert ist‘ (Graßhoff 2011, S. 248). Es steht somit ‚ein Subjekt bzw. eine Person [...] auf dem Weg der Professionalisierung im Zentrum [...]. Dieses Subjekt bringt bereits eine Identität, biographische Erfahrungen und habituelle Muster mit.‘ (Graßhoff 2011, S. 249) Insofern handelt es sich um Kompetenzbegriffe, die ‚eine bestimmte Haltung der Fachkräfte‘ zum Ausdruck bringen (Becker-Lenz 2018, S. 29)“ (Miller, Roland, Vonau & Pfeil, 2021b, S. 10).

Bei der Frage nach der professionellen Haltung taucht zunehmend der Begriff „Habitusensibilität“ auf, der mittlerweile auch andere, klassische Professionen als „neue Anforderung an professionelles Handeln“ beschäftigt, wie der Untertitel des gleichnamigen Buches von Tobias Sander (2014) betont. Für Sozialprofessionelle wird diese Art der Sensibilität als Kern professionellen Handelns vorausgesetzt:

„[...] von Sozialarbeitern, wo die Bezugnahme auf die spezifische Sozialität des Klienten im Kern professionellen Handelns steht, [...] [wird erwartet] bei der professionellen Problemlösung die (spezifischen) Bedürfnisse des Klienten hinsichtlich der professionellen Interaktionssituation, der Lösung des Problems, zu berücksichtigen“ (Sander, 2014, S. 9).

Die Arbeitsstelle WAS am FB SK der HSD verweist für eine gelingende Praxis Sozialer Arbeit zudem auf die wissenschaftliche Auseinandersetzung u.a. mit *gesellschaftlichen Strukturen* und setzt dafür *Selbstreflexionskompetenz* voraus:

„Vielmehr bildet die Wissenschaft Sozialer Arbeit die Selbstreflexion der eigenen Praxis. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Sachverhalten, sozialen Gesetzmäßigkeiten, psychischen Dispositionen, juristischen Regelwerken, politischen Strukturen, medialen Arrangements usw. ist direkt *handlungsanleitend für die Praxis Sozialer Arbeit* [Hervorhebung im Original]“. (Arbeitsstelle WAS, Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften, 2021, S. 3)

Diesen Forderungen nach wissenschaftlicher Auseinandersetzung mit Systemen, Subjekten und Strukturen, nach Selbstreflexionskompetenz oder nach Habitusensibilität für eine gelingende professionelle Praxis, folgt das Interesse an der Frage, ob es im Rahmen des Bachelorstudiums der SA/SP an der HSD Seminare gibt, die Methoden erproben, die im *besonderen Maße* zu den geforderten Kompetenzen führen und inwieweit diese Grundlage zur Bildung einer professionellen Identität sind.

Nach den dargelegten Überlegungen und dem Besuch des Seminars „Soziologie der Beratung“ im Wintersemester 2022/2023 hat sich für mich die Frage verdichtet, inwieweit die von Lars Schmitt in diesem und anderen Seminaren an der HSD vorgestellte Methode der Soziologischen Selbstanalyse, in dieser Untersuchung als studentische Sozioanalyse⁵ verstanden, eine von ihm benannte *Habitus-Struktur-Reflexivität* bei den Studierenden ermöglicht und inwieweit *diese* besonders förderlich zur Bildung einer professionellen Identität der Sozialen Arbeit sein könnte.

Um diese Frage empirisch zu untersuchen, steckt diese Arbeit zunächst einen theoretischen Rahmen, in dem die für die Konstruktion professioneller Identität wichtigen Konzepte - Profession, Identität, Habitus und Reflexivität - begrifflich gefasst und in Beziehung gesetzt werden. Im empirischen Teil erfolgt nach der Präzisierung des Ziels dieser Untersuchung, die Darlegung des Forschungsdesign, welches eine Leitlinie darstellt, „auf die im Verlauf der Forschung immer wieder“ zurückgegriffen wurde (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2022, S. 124).

Untersucht wurden in Form von Expert*inneninterviews, die individuelle Erlebnis- und Bildungsprozesse von sechs Studierenden des Bachelorstudiengang SA/SP im Zusammenhang mit der Erstellung und Präsentation ihrer soziologischen Selbstanalyse sowie mit der Präsentation von *anderen* soziologischen Selbstanalysen durch Mitstudierende. Die Ergebnisse von vier ausgewählten Befragungen⁶ in Bezug auf die für die Forschungsfrage wichtigen Dimensionen Habitus, soziale Ungleichheit, Habitus-Struktur-Konflikte und Identitätsverständnis werden im dritten Teil dieser Arbeit präsentiert und analysiert. Abschließend werden die Ergebnisse in Relation zu Habitus-Struktur-Reflexivität gesetzt, um in der Diskussion die Relevanz der Methode für die Konstruktion von professioneller Identität bei Studierenden betrachten zu können.

1. Theoretische Rahmung

Um sich dem Konzept professioneller Identität in der Sozialen Arbeit zu nähern, wird im ersten Kapitel ein Blick auf den bestehenden Professionsdiskurs geworfen, um zu verstehen, warum es Sozialprofessionellen so schwer fällt, eine eigene Identität für ihre Profession zu formulieren. Das Ringen um eine der Profession zugrundeliegende identitätsstiftende Theorie stellt

⁵ Die hier verwendete Bezeichnung „Sozioanalyse“ referiert auf die *Methode der soziologischen Selbstanalyse* und ist nicht eindeutig gleichzusetzen mit dem von Bourdieu definierten *Konzept* der Sozioanalyse als Methode zur „Selbstreflexivität in den Sozialwissenschaften“, die sich über den Appell der „teilnehmende Objektivierung“ an „Wissenschaftstreibende“ richtet, sich „selbst als Teil der Gesellschaft“ zu verstehen, „die sie untersuchen“ (Bourdieu 1988 und ff. Zit. n. Schmitt, 2006, S. 9).

⁶ Aufgrund des umfangreichen Datenmaterials gegenüber des begrenzten Seitenumfangs und des zeitlich begrenzten Rahmen zur Erstellung dieser Bachelorthesis, und auch um der Komplexität der Habitus' und des Erlebens der Befragten gerecht werden zu können, musste ich bedauerlicherweise auf die Darlegung *aller* Ergebnisse verzichten und mich auf das Material aus vier ausgewählten Interviews beschränken.

hierfür die größte Herausforderung dar. Da es aufgrund der darzustellenden Kontroversen schwierig erscheint, „die“ professionelle Identität der Sozialen Arbeit allein aus dem Gegenstand der Profession abzuleiten, werden im zweiten Schritt die Erkenntnisse aus der Psychologie über die emotionalen und kognitiven Konstruktionsprozesse zur Identitätsbildung des Individuums dargelegt. Um den Faden zur Profession nicht zu verlieren, wird im Anschluss gefragt, ob sich eine professionelle Identität der Sozialen Arbeit gegebenenfalls stärker handlungsorientiert ausbilden muss. Auf Basis der von Helmut Lambers zusammengefassten Theorielinien der Sozialen Arbeit werden diese im Hinblick auf ihre Bedeutung für die Praxis der Sozialen Arbeit dargestellt, und die ihnen zugrundeliegenden Forderungen an die Funktion der Profession betrachtet. Daraus ergeben sich unterschiedliche Ansprüche an Fähigkeiten und Kompetenzen für die Fachkräfte, die zur Identitätsbildung beitragen können. Abschließend erfolgt hier die theoretische Darlegung der wichtigsten Schlüsselkompetenzen für die Identitätskonstruktion: Reflexion bzw. Reflexivität. Diese gilt ebenfalls als Schlüsselkompetenz im Selbstverständnis der Sozialen Arbeit als Profession.

Das zweite Unterkapitel betrachtet den aktuellen Forschungsstand zur Bildung professioneller Identität bei Studierenden der Sozialen Arbeit. Abschließend wird im dritten Unterkapitel als Voraussetzung für das Methodenverständnis der soziologischen Selbstanalyse, das Habitus-Konzept aus der Theorie der Sozialen Praxis von Pierre Bourdieu und der Zusammenhang mit der von Lars Schmitt erarbeiteten Heuristik zur Analyse und Bearbeitung von Habitus-Struktur-Konflikte dargestellt. Die Erläuterung der von Lars Schmitt für Studierende eingeführte Methode der soziologischen Selbstanalyse stellt die Brücke zum empirischen Teil der Untersuchung dar.

1.1 Professionelle Identität in der Sozialen Arbeit

“Social work is a practice-based profession and an academic discipline that promotes social change and development, social cohesion, and the empowerment and liberation of people. Principles of social justice, human rights, collective responsibility and respect for diversities are central to social work. Underpinned by theories of social work, social sciences, humanities and indigenous knowledge, social work engages people and structures to address life challenges and enhance well-being” (IFWS. International Federation of Social Workers, 2014).⁷

⁷ In der deutschen Übersetzung vom DBSH Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. (2016) heißt es „Soziale Arbeit fördert als praxisorientierte Profession und wissenschaftliche Disziplin gesellschaftliche Veränderungen, soziale Entwicklungen und den sozialen Zusammenhalt sowie die Stärkung der Autonomie und Selbstbestimmung von Menschen. Die Prinzipien sozialer Gerechtigkeit, die Menschenrechte, die gemeinsame Verantwortung und die Achtung der Vielfalt bilden die Grundlage der Sozialen Arbeit. Dabei stützt sie sich auf Theorien der Sozialen Arbeit, der Human- und Sozialwissenschaften und auf indigenes Wissen. Soziale Arbeit befähigt und ermutigt Menschen so, dass sie die Herausforderungen des Lebens bewältigen und das Wohlergehen verbessern, dabei bindet sie Strukturen ein“

1.1.1 Die Profession Soziale Arbeit

Der oben zitierte internationale Kodex Sozialer Arbeit des IFWS, der 2014 durch die Mitgliedsorganisationen aus 116 Staaten verabschiedet wurde, versteht Soziale Arbeit eindeutig als „Profession“, mit dem Zusatz, dass sie eine *praxisbasierte* Profession und eine wissenschaftliche Disziplin ist. Doch während die etablierten, klassischen Professionen über eine kurze prägnante Definition ihres Gegenstandes verfügen⁸, ist der Gegenstand der Profession Soziale Arbeit äußerst komplex. Die darüber geführte „uferlos[e]“ Diskussion (vgl. Staub-Bernasconi, 2012, S. 271) offenbart unterschiedliche Positionen in einem Fachdiskurs, den der Qualifikationsrahmen des Fachbereichstag Soziale Arbeit im Vorfeld zur deutschen Übersetzung gemeinsam mit dem DBSH 2016 wie folgt umreißt:

“Die auf Kompromissen beruhende englischsprachige Definition steht in praxi vor der Herausforderung, in ihrer Gesamtheit sehr divergenten Grundverständnissen über Ziele und Aufgaben Sozialer Arbeit, ihren jeweilig unterschiedlichen historischen Entwicklungen und Ansprüchen gerecht zu werden“ (Fachbereichstag Soziale Arbeit, 2016, S. 10).⁹

Die Diskussionen um Gegenstand und daraus ableitbarer Wissenschaft und Theoriebildung Sozialer Arbeit sind Grundlage der Professionsdebatte, da es „Ohne Gegenstand keine Disziplin, ohne Zuständigkeitsbereich keine Profession!“ geben kann, wie Staub-Bernasconi erst 2018 erneut erklärte (ebd. S. 369). Dass die Profession Soziale Arbeit infrage gestellt wird, ist vor allem historisch zu betrachten: Sozialarbeitende in Deutschland haben erst seit den 1970er Jahren, mit Gründung der Fachhochschulen, die Möglichkeit einer eigenständigen, akademisierten Ausbildung erhalten (Görtler, Taube & Thielemann, 2023, S. 9). Trotzdem hält sich das Image in der Öffentlichkeit, die ihnen obliegenden Tätigkeiten zur Unterstützung von rat- oder hilfesuchenden Menschen könnte doch „jeder machen“ (vgl. Seithe, 2012, S. 31–34). Silvia Staub-Bernasconi erkennt vor allem im deutschsprachigen Raum ein mangelndes Professionsverständnis bei den *Sozialarbeitenden* in den beruflichen Feldern: Dieses fehlende Selbstbewusstsein mache Sozialarbeitende zu Weisungsempfängern anderer Professionen und münde darin, dass sich Praktizierende Sozialer Arbeit über zu geringe gesellschaftliche Anerkennung und Bezahlung beschweren würden. Doch sie lastet dies weder den Trägern Sozialer Arbeit noch den Praktizierenden an, sondern kritisiert zum einen die Ausbildung als auch die „unerledigte Professionalisierungsdebatte“ (Staub-Bernasconi, 2013, S. 25).

⁸ Vgl. hierzu die Darstellung der Gegenstandsbereiche der Medizin oder Psychologie bei Rahnfeld 2023, zu denen sie sagt: „Im Unterschied zur Sozialen Arbeit werden die unterschiedlichen Auffassungen über den eigenen Gegenstandsbereich in den etablierten Wissenschaftsdisziplinen aber nicht problematisiert.“

⁹ Allein der Vergleich der jeweiligen Kommentierungen der deutschen Übersetzung zwischen der deutschsprachigen Schweiz und der in Deutschland offenbart bereits grundlegende Unterscheidungen.

Helmut Lambers erklärt in seinem Lehrbuch über Theorien der Sozialen Arbeit, dass es seit den Versuchen aus der eher subjekttheoretisch ausgerichteten Sozialpädagogik und der aus der Armenfürsorge stammenden Sozialarbeit, eine eigene wissenschaftliche Disziplin der Sozialen Arbeit zu etablieren, nicht gelungen sei eine „für die Profession einheits- und identitätsstiftende Theorie zu entwickeln“. Vielmehr würde es sich „in der Theorieentwicklung Sozialer Arbeit um einen fortwährenden Diskurs“ handeln, dessen Darlegungen definitiv zu den Grundlagen des Studiums Sozialer Arbeit gehören würde (Lambers, 2020, S. 3–4).

Auch Becker-Lenz zeichnet die beiden Traditionslinien historisch nach, um vor allem die unterschiedlichen theoretischen und konzeptionellen Herangehensweisen, der sich seit ca. 25 Jahren immer stärker etablierenden eigenen - oder wie an der HSD noch im Namen des Bachelorstudiengangs SA/SP ersichtlich gemeinsamen - Disziplin Sozialer Arbeit zu erklären. Versuchte die bürgerliche Frauenbewegung vor allem die Armen- und Gesundheitsfürsorge zu „verberuflichen“, erklärt dies wohl das Verständnis der zumeist an den Fachhochschulen ausgebildeten „Sozialarbeiter*innen“, dass es sich hierbei um eine Handlungswissenschaft handelt, die sich darum zu kümmern habe, empirisch die Fragen zu behandeln, *wie* „Probleme in der Berufspraxis“ zu lösen seien (Becker-Lenz, 2018, S. 65). Demgegenüber steht die Sozialpädagogik, die rund um Fragen zur Erziehung und Lebensführung junger Menschen in Anstalten und Heimen als Teildisziplin der universitären Erziehungswissenschaften erwachsen ist. Aus der Tradition einer klassischen Disziplin stellt sie sich Fragen, die „unabhängig von den Handlungsproblemen in der Berufspraxis gestellt werden“ (ebd. S. 65).

Die Debatte um den Professionsbegriff als Schlüsselbegriff im Fachdiskurs der Sozialen Arbeit, kreist laut Staub Bernasconi hauptsächlich um vier historische und bis heute sich entwickelnde Positionen. Zum einen die der Theoretiker*innen, die nach eingehender Analyse der erforderlichen Charakteristika einer Profession¹⁰, die Soziale Arbeit als eine sich *entwickelnde* Profession verstehen, die den weiteren Aufbau einer „systematischen Theoriebasis“ benötige¹¹. Denen gegenüber stehen Wissenschaftler*innen, u.a. aus den Schwesterdisziplinen, die Soziale Arbeit *nicht* als Profession anerkennen, sondern deren Tätigkeit schlicht als *Beruf* bezeichnen. Historisch entspricht dies der Position, dass Sozialarbeitende anderen Professionen, wie

¹⁰ Dass Professionen einen „besonderer Beruf“ darstellen, wird oft funktionstheoretisch mit Greenwoods Attributionsmodell von 1957 begründet, wie u.a. bei Thielemann (2023, S. 22). Auch Staub-Bernasconi(2013) verweist auf Greenwoods fünf Kriterien, die eine Profession beschreiben: 1.) eine systematische Theoriebasis, 2.) die klare Zuständigkeit der Profession durch die Anerkennung ihrer Adressat*innen 3.) eine hohe Anerkennung der Profession durch die Gesellschaft 4.) einen eigenen Ethikkodex im Umgang untereinander und mit den Adressat*innen und 5.) eigene Institutionen, die die Professionskultur fördern (ebd. S.26).

¹¹ Dass gerade Forschung für die Theorie- und damit Disziplinbildung unabdinglich ist, macht der Vergleich zur Profession Medizin deutlich, den Hanses (2012) anführt, wenn er erklärt, dass der Erfolg der „harten“ Profession Medizin, „ohne Wissenschaft nicht denkbar gewesen wäre“.

Richter*innen, Ärzt*innen oder Psychiater*innen, eben nur als „ausführende Hilfskräfte“ zur Verfügung stehen. Eine weiterhin sehr aktuelle Auffassung spricht von der Sozialen Arbeit als „Semi-Profession“, bzw. als eine „bescheidene“ Profession, da sie unabhängig davon, welcher Ethik sie sich verschreibe, wieviel Wissen sie sich aneigne oder welche Theorien sie fundiere, immer *strukturell* abhängig bleibe. Die Abhängigkeit der Sozialen Arbeit von institutionellen und soziopolitischen Vorgaben, finanziellen Mitteln und Ressourcen sowie gesetzlichen Rahmenstrukturen ihrer Träger verhindere ihre Autonomie, die eine der wichtigsten Merkmale der klassischen Professionen ist. Als letzten Standpunkt analysiert Staub-Bernasconi die Professionalisierungsgegner*innen, die sich vor allem gegen standardisierte Abläufe oder verfeinerte Methoden der Sozialen Arbeit wehren, da sie diese als immer stärkeren Einfluss der „herrschenden gesellschaftlichen Machtakteure“ werten, die Sozialpraktizierende abhalten würden, nach sozialen Reformen oder anderen höheren moralischen oder humanitären Werten zu streben (Staub-Bernasconi, 2013, S. 26–28).

Anfang der 2000er Jahre machte sich ein deutlicher Paradigmenwechsel im Sozialen Sektor bemerkbar: Die Wirtschaftsrationalität hielt Einzug und beförderte einen aktivierenden Staat, der nun sozialpolitisch nicht mehr von Hilfen sprach, sondern vom „Fördern und Fordern“, die finanziellen Mittel kürzte und Standardisierungen zur Effizienzsteigerungen einführte. In den Augen vieler Sozialprofessioneller war dadurch die Qualität der Sozialen Arbeit und somit der Profession „bedroht“. Eine weitere Gefahr für die Professionalisierung der Sozialen Arbeit bestand in der Umstellung der Studiengänge vom Diplom- zum Bachelorstudiengang, der zu einem weiteren Diskurs führte, ob dieser ausreiche, um „Professionelle auszubilden“ (Becker-Lenz, 2015, "VI").

1.1.2 Professionelle Identitätsbildung

„Überall, wo sich Sozialarbeiter treffen oder wo über Sozialarbeit geschrieben wird, kommt auf die eine oder andere Art die Identitätsproblematik des Berufes zur Sprache. Ja es gehört schon fast zur beruflichen Identität des Sozialarbeiters, ein Identitätsproblem zu haben...“ (Lüssi, 2001, S. 23).

Diese Arbeit versteht Identität im Sinne von Heiner Keupp als subjektiven Konstruktionsprozess von Individuen, die versuchen sich in einer zunehmend komplexen sozialen Welt, mit Hilfe von fortwährenden *Passungsprozessen* zwischen ihrem subjektiven inneren Erleben und dem Erleben der äußeren, von gesellschaftlichen Systemen und Prozessen bestimmten Welt, sinnhaft zu verorten und handlungsfähig zu bleiben (Keupp et al., 2013, S. 7). Dieser Konstruktionsprozess erfordert in Zeiten der Pluralisierung und Globalisierung eine zunehmende Eigenleistung des Subjekts, welche von Keupp als „alltägliche Identitätsarbeit“ bezeichnet wird.

Diese wird bestimmt von dem Versuch, ein individuell gewünschtes oder notwendiges „Gefühl von Identität“ zu erzeugen, welches aus dem grundlegenden Bedürfnis des Menschen nach sozialer Anerkennung und Zugehörigkeit erwächst. Dadurch wird Identitätsarbeit zu einer Notwendigkeit und Identität zu einem „selbstreflexiven Scharnier“, das nicht nur zwischen der inneren und äußeren Welt Sinn stiftet, sondern vor allem „das unverwechselbar Individuelle“ mit dem sozial Akzeptablen darstellbar macht (Keupp, 2014, S. 132). Eriksons modernem Selbstverständnis von Einheit, Kontinuität und Fortschritt entsprach noch die Vorstellung einer verlässlich gesicherten Identität als Resultat einer „erfolgreichen“ linearen Entwicklung des Menschen, der nach der Adoleszenz auf einem stabilen Kern aufbauen konnte. Diese Vorstellung muss heute zwangsläufig erweitert werden, wenn postmoderne gesellschaftliche Erfahrungen in und mit der globalisierten Welt unweigerliche zu Brüchen führen (ebd. S. 133).

Keupp interessierte sich bei seinen Untersuchungen zur Identitätskonstruktion daher vor allem dafür, wie Subjekte sich in „dynamischen gesellschaftlichen Veränderungsphasen [...] positionieren, sich entwerfen und Handlungsfähigkeit erlangen“ (Keupp et al., 2013, S. 9). Als eine solche Veränderungsphase kann im weitesten Sinne auch die Zeit des Studiums bis zum Übergang der Studierenden in die berufliche Praxis angesehen werden, wenn sich ihr gesellschaftliches Umfeld maßgeblich durch den Eintritt ins Studium und erneut durch den Eintritt in die verschiedenen Praxisfelder der Sozialen Arbeit, aufgrund des Umgangs mit Lehrenden, Klient*innen, Kolleg*innen und Vorgesetzten, verändert. In einem durchaus als dynamisch zu bezeichnenden Studien- und Arbeitsalltag müssen sie sich oft in neuen Feldern positionieren, sich als Studierende und später als Sozialprofessionelle neu entwerfen und schließlich nach dem Studium eine professionelle Handlungsfähigkeit erlangen.

Der Prozess der *professionellen* Identitätsbildung, oder vereinfacht ausgedrückt die Antwort auf die Frage: „Wer sollten wir sein als Sozialprofessionelle?“, ist einerseits gekennzeichnet durch einen subjektiven evaluativen Prozess der Studierenden, für den sie „situationaler Selbsterfahrungen“ aus dem Studium und den beruflichen Praxen integrieren, interpretieren und bewerten sollen, welche sie als selbstbezogen erleben. Damit füllen sie eine neu eröffnete, selbstreferentielle Struktur, die ihre *berufliche Teilidentität* konstituiert (Keupp et al., 2013, S. 217–219).

Fraglich ist, inwieweit diese Teilidentität *normativ* den Erwartungen an eine *professionelle* Identität entspricht, so wie sie in den Diskursen der Professionsdebatte grundlegend gefordert wird. Harmsen definiert in seiner Studie über Aneignungsformen von professioneller Identität bei Studierenden des Bachelorstudiengangs Soziale Arbeit diese ebenfalls als subjektive Konstruktionsleistung, die reflexiv, flexibel und vor allem handlungsorientiert ist:

„Die Kategorie Handlungsorientierung ist am stärksten ausgeprägt. Professionelle Identität wird im Alltag konstruiert und kann als nie abgeschlossen gelten (Harmsen, 2014, S. 15).

Stellt man Professionstheoretiker*innen die Frage, was die professionelle Identität der Sozialen Arbeit im Kern ausmache, erfolgt in den wenigsten Fällen eine präzise und selten eine einheitliche Antwort, wie der bereits gewährte Einblick in die Professionsdebatte erahnen lässt¹². Dies liegt daran, dass weiterhin Grundsatzdebatten über wissenschaftstheoretische Grundpositionen geführt werden (Becker-Lenz, 2018, S. 79) und es immer noch keine Einigkeit über das zu betrachtende Bezugsproblem der Sozialen Arbeit gibt, um sie als Disziplin eindeutig zu bestimmen (Lambers, 2020, S. 263).

Die Vielfalt der unterschiedlichen Verständnisse über Gegenstandsbestimmung und daraus abgeleiteten Aufgaben und Funktionen in der Praxis Sozialer Arbeit implizieren logischerweise auch unterschiedliche Identitätsverständnisse. So analysiert Lambers in tabellarischen Übersichten die verschiedenen *Theorieentwicklungen* und stellt sie in Bezug zu ihrer Bedeutung für die Praxis der Sozialen Arbeit dar (ebd. S. 265-275). Er unterscheidet nach Theorieentwicklungslinien und erkennt eine erste *sozialpädagogische* Theorieentwicklung bei Natorp und Nohl mit bereits unterschiedlichen Ausrichtungen und Erziehungsabsichten, wie der Vergemeinschaftung versus Hilfe. Auch die ersten fürsorgewissenschaftlichen Theorieentwicklungen der nordamerikanischen Wissenschaftler*innen (u.a. Salomon, Richmond, Addams, Klumker) sind zwar durch ein gemeinsames Hilfeparadigma verbunden, streben jedoch ganz unterschiedliche Ziele durch ihre Arbeiten an (soziale Gerechtigkeit vs. gesellschaftliche Anpassung oder Volkswirtschaftlicher Nutzen).

Lambers erkennt in der zweiten sozialpädagogischen Theorieentwicklung die „Perspektive des Subjektgedankens und der Individualisierung“ (ebd. S. 270). Hier verortet er u.a. die Sozialpädagogik von Mollenhauer als Dienstleistung zur Subjektentwicklung durch Erziehung und Selbstbildung, die von Dewe & Otto mit ihrer Forderung nach Emanzipation des Subjekts von gesellschaftlichen Zwängen, die von Thiersch als Beziehungsgestaltung zur Unterstützung eines gelingenderen Alltags oder die von Böhnisch zur Lebensbewältigung durch Empowerment des Subjekts (ebd. S. 267-270).

¹² Vgl. hierzu Harmsens Kommentar im Rahmen seiner Studie, dass es zwar viele Publikationen und Studien zu dem Thema gibt, wie beispielsweise das Sonderheft 10/2011 der Neuen Praxis mit dem Titel „Zur Identität Sozialer Arbeit“, das als Publikation nach einem gleichnamigen Symposium erschien, welches zu Ehren von Hans Thiersch 75. Geburtstag abgehalten wurde. Die hier publizierten Tagungsbeiträge hätten jedoch „wenig Bezug zur professionellen Identitätsbildung. Der fragmentarisch-unentschiedene Charakter einzelner Texte verdeutlicht eindrucksvoll, welche Bedeutung der Identität der Sozialen Arbeit zukommt und wie illusorisch die ‚regressive Sehnsucht nach reinen Identitäten‘ (Keupp 2010, S. 29) innerhalb von Disziplin und Profession weiterhin sein wird.“ Harmsen (2014).

Mit Beginn der sozialarbeitswissenschaftlichen Theorieentwicklung wird das Thema der Lebensbewältigung und Partizipation nicht mehr als *pädagogischer* Prozess, sondern systemtheoretisch als *soziales Problem* und gesellschaftlicher Ausgrenzungsprozess betrachtet, wie u.a. durch Lowy, Scherr, Wendt oder Kleve oder systemistisch, als Anspruch zur Lösung sozialer Probleme und Herstellung von sozialer Gerechtigkeit, vertreten durch die Theorien der Zürcher Schule rund um Staub-Bernasconi. Die „Emanzipation von gesellschaftlichen Zwängen“ als gesellschaftstheoretisch zu reflektierende Aufgabenstellung, erkennt Lambers teils explizit, teils implizit fast durchgängig als Forderung in allen neueren Theorieentwicklungslinien (ebd. S. 275).

Aus den unterschiedlichen Bezugsproblemen sind eine Vielzahl an unterschiedlichen Aufgaben und Funktionen für Professionelle in der Sozialen Arbeit erwachsen, die sich in Schlagwörtern wie Casemanagement, Krisenintervention, Reframing, Advocacy, Bildungsarbeit oder auch Wiederherstellung von Handlungsmöglichkeiten, Beziehungsfähigkeit, Selbststeuerung bis zu „Bearbeitung von Machtproblemen“ oder „Transformation zu menschengerechten Regeln und Werten“ widerspiegeln.

Eine einheitliche *ethische* Haltung zur Orientierung in einer beruflichen Praxis, die sich aufgrund der beschriebenen Vielfalt von möglichen Aufgaben und Funktionen oder bestehenden grundlegenden Dilemmata der Sozialen Arbeit (wie das sogenannte Doppel- oder gar Triple-Mandat, das Nähe-Distanz-Problem, oder der Umgang mit der „Andersheit“ der Anderen) als sehr herausfordernd gestaltet, scheint es nicht zu geben. Roland Becker-Lenz, als „Chronist“ der Professionsdebatte¹³ stellt in seinem Fazit über die Professionskultur der Sozialen Arbeit fest, dass immer noch keine *klare* berufsethische Grundhaltung zu erkennen sei, außerhalb der sehr breit interpretierbaren „Orientierung an den Menschenrechten und an sozialer Gerechtigkeit“ (Becker-Lenz, 2018, S. 79).

Ob Haltung als wertorientierter Grundpfeiler ausschlaggebend ist, oder ob es ein breites Fachwissen aus den Schwesterdisziplinen oder eher ein fundiertes Theoriewissen aus der Wissenschaft Sozialer Arbeit ist, wird genauso diskutiert wie die Frage darüber, ob es bestimmte, aus den vielfältigen Aufgaben und Funktionen der Profession abzuleitende methodischen Kompetenzen oder gar spezielle kognitive Stärken sind, die die professionelle Identität prägen. Welche Rolle bei der Herausbildung all dieser Elemente dabei das Studium spielt, wird vor allem

¹³ Becker Lenz ist Mitbegründer und Herausgeber der Editionsreihe Professions- und Professionalisierungsforschung beim SpringerVS -Verlag . Gemeinsam mit Mitherausgeberin Silke Müller-Hermann sind beide Begründer*innen eines eigenen Professionsideals als Bezugsrahmen professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit. Sie beschreiben ihr „Konzept eines idealtypischen professionellen Habitus“ inklusive einer „Positionierungen in Bezug auf strittige Kernfragen der beruflichen Praxis“ u. a. in Becker-Lenz und Müller (2013, 203 ff).

in den letzten 15 Jahren, seit der starken Veränderung der Studiengänge im Rahmen der Bologna-Reform, diskutiert (vgl. hierzu Becker-Lenz, Busse, Ehlert & Müller-Hermann, 2012, sowie Harmsen, 2014) und nach unterschiedlichen Kriterien untersucht (vgl. Miller, Roland, Vonau & Pfeil, 2021a; Ruttert, 2021), wie im folgenden Stand der Forschung dargestellt wird.

1.2 Stand der Forschung zur professionellen Identität von Studierenden

Bereits 2009 forschten Becker-Lenz und Müller über den Habitus-Bildungsprozess bei Studierenden der Studiengänge „Sozialarbeit“ und „Sozialpädagogik“, um zu klären, ob „bestimmte Anforderungen der beruflichen Praxis Kompetenzen erfordern, die [...] einen professionellen Habitus erfordert, zu dessen Bildung die Ausbildung einen maßgeblichen Beitrag leisten muss“ (Becker-Lenz & Müller, 2013, S. 211). Das Ergebnis ihrer kombinierten Langzeit- und Querschnittsstudie war die Forderung an die Bildungsinstitutionen, im Studium nicht nur Bildungsprozesse zu initiieren, sondern sich auf ein Bildungsideal im Sinne einer Berufsethik festzulegen. Aus den Ergebnissen entwickelten Becker-Lenz und Müller-Hermann in der Folge ihr eigenes Berufsethos, dessen Kern eine klientenzentrierte Berufspraxis bildete (im Detail nachzulesen ebd. S. 220-221). 2012 untersuchten sie zusammen mit anderen Autor*innen, u.a. durch die Analyse von studentischen Reflexionsberichten, inwieweit die strukturell-curricularen Rahmenbedingungen von 61 Studiengängen im Bachelor Soziale Arbeit zur Aneignung von professioneller Identität beigetragen haben und wie sich die Studierenden diese subjektiv aneigneten. Erstaunlich war, dass nur 6,5 % der Lehrinhalte der unterschiedlichen Module explizit professionsorientiert waren und nur 6 % sich explizit mit Reflexion beschäftigten, so dass Becker-Lenz und Müller nur „unterstellen“ konnten, dass „in der Konstruktion der Curricula ‚Professionalität‘ als latentes Ziel im Sinne einer Relationierung von Wissen, Handeln und Reflexion“ tatsächlich verankert wäre (Becker-Lenz et al., 2012, S. 92–94).

Thomas Harmsen erforschte 2014 mit Hilfe einer Grounded Theory- Studie die Frage, ob Studierende des Bachelorstudiengangs Soziale Arbeit an der Ostfalia Hochschule in Wolfenbüttel bereits im Studium eine professionelle Identität konstruieren konnten und welche Strategien sie dabei entwickelten. Er unterschied darin verschiedene Modi, wie sich Studierende eine professionelle Identität aneigneten, von „sinnlich erfahrbaren“ Praxiserfahrungen bis zur kognitiven Aneignung von Theoriewissen über Anknüpfungspunkte in der Praxis. Er gelangte zu dem unerwarteten Ergebnis, dass viele Studierende sehr individuelle Aneignungsformen fanden und dabei ein relativ großer Teil der Studierenden ihre professionelle Identität nicht zwingend mit Reflexivität verknüpften.

Eine aktuelle Forschung von Miller et al., 2021a erforschte die professionelle Identitätsentwicklung bei Studierenden, die bereits vor dem Studium in Feldern der Sozialen Arbeit tätig

waren. Untersuchungsgegenstand war hier vornehmlich die Frage, wie sich der Blick der Studierenden, die bereits zu Anfang ihres Studiums von der Verschränkung von Theorie und Praxis profitierten, im Verlauf des Studiums auf die eigene professionelle Identität wandelte. Daraus ableitend erkannten sie drei unterschiedliche Modelle, mit denen die Studierenden ihre professionelle Identität entweder modifizierten, rekonstruierten oder dekonstruierten. Bei der Betrachtung der theoretischen Bezüge zwischen Studium und Entwicklung einer professionellen Identität, erkannten die Forscher eine wichtige Gemeinsamkeit in den unterschiedlichen Positionen, nämlich dass es schlussendlich um die zu formende Haltung der späteren Fachkräfte ginge, die zu Anfang ihres Studiums, ihre Biografie und damit bereits eine individuelle Haltung mitbrächten (ebd. S. 10).

Fraglich ist, inwieweit der in 2016 abgestimmte Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit durch den FBTS in Bezug auf seine Forderungen zu Qualifikationen und hier insbesondere zur Persönlichkeit und Haltung der Absolvent*innen der Sozialen Arbeit (vgl. dort S. 54), als eine Art Gesamtergebnis empirischer Forschung der teilnehmenden Hochschulen und ihrer Lehrenden zum Thema professionelle Identität für Studierende der Sozialen Arbeit gelten darf.

Bourdieu's Essay „Ein soziologischer Selbstversuch“ von 2002 gilt als Bourdieus soziologische Selbstanalyse im Hinblick auf seine akademische Karriere im Spiegel seiner Herkunft. Die studentische Sozioanalyse *als Methode* ist aus Lars Schmitts Studien entstanden, bei der er aufbauend auf Bourdieus Habitus-Forschungen, eine eigene Heuristik zur Analyse und Bearbeitungen von Habitus-Struktur-Konflikten definiert hat. Schmitt erforschte u.a. 2015 inwieweit studentische Sozioanalysen als Bottom-Up Methode zur Sensibilisierung für *Lehrende* an Hochschulen sinnvoll sein könnten und fand Anhaltspunkte, dass die Methode durchaus den Blick der Lehrenden auf ihre eigene professionelle Identität verändern kann.

Eine Studie mit Hinblick auf die Relevanz oder potenzielle Wirkung der soziologischen Selbstanalyse bei Studierenden zur Entwicklung ihrer eigenen professionellen Identität konnte bis dato nicht gefunden werden.

1.3 Reflexion und Reflexivität: Schlüsselkompetenzen der Sozialen Arbeit und der Identitätskonstruktion

Wie vorgestellt, wird Identitätsbildung sowohl bei Keupp wie bei Harmsen als subjektive Konstruktionsleistung verstanden, die in erster Linie reflexiv und flexibel ist, weil sie alltägliche Passungsarbeit erfordert und nie abgeschlossen ist, und mit Blick auf die äußere, „professionelle“ Arbeitswelt als handlungsorientiert zu verstehen ist. Auch der Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit des FBTS, der „als allseits anerkannte Referenzgrundlage der Disziplin und Profession Sozialer Arbeit und in den Sozialberufe-Anerkennungsgesetzen der Länder für die

Studiengänge Sozialer Arbeit gilt“, definiert die Persönlichkeit und Haltungen der Absolvent*innen seines Studiengangs als:

„stabile, belastungsfähige und ausgeglichene Persönlichkeit [...]“, die aufgrund ihrer selbstkritischen und reflektierten Haltung, befähigt werden, eine „professionelle[], distanzierte[] Berufsrolle unter Einbeziehung der eigenen Persönlichkeitsmerkmale auf der Basis eines reflektierten Welt- und Menschenbildes“ einzunehmen (FBTS, 2016, S. 54).

Inwieweit Studierende die hier geforderten Persönlichkeitsmerkmale bereits mitbringen oder inwieweit das Studium diese festigen kann, soll die Betrachtung des Habitus der Befragten im weiteren Verlauf dieser Untersuchung aufzeigen. In der Forderung nach einer selbstkritischen Haltung wird die Bedingung der *Kritikfähigkeit* für die Reflexion deutlich. Diese beruht auf kritischem Denken, welches in der Psychologie als kognitiver Lernprozess definiert wird und als wichtige Entwicklungsaufgabe des Jugendalters¹⁴ angesehen wird.

Die Fähigkeit zum kritischen Denken gilt als wichtige Voraussetzung zur Partizipation am gesellschaftlichen Leben und an demokratischen Prozessen. Kritisches Denken gilt zudem als kognitive Transferleistung und damit als bereichsübergreifende Kompetenz, die als Fundament relevantes Inhaltswissen benötigt. Auch das Verändern von sogenannten *absolutistischen Überzeugungen*, im Sinne von: „Was ich beobachte oder was ein Experte mir erklärt, ist sicher wahr!“, hin zu *evaluativen epistemischen Überzeugungen*, im Sinne von: „Wie kann ich wissen, was ich weiß bzw. wie subjektiv ist dieses Wissen?“ ist nötig (Ziegler, Deiglmayr, Schalk & Stern, 2018, S. 178–179). Hierzu ist das Erlernen des begründeten und validierenden Argumentierens erforderlich, das gekoppelt mit dialogischer Argumentierkompetenz zum Formulieren von Gegenargumenten oder Synthesen befähigt und so schließlich dazu führt, auch eigenständig Informationen zu beschaffen oder zu generieren und diese differenziert bewerten zu können (ebd.)

Reflexion im geisteswissenschaftlichen Verständnis versteht sich in der Übersetzung aus dem lateinischen als „zurückbiegen/zurückwenden“ und meint damit, das Zurückwerfen der Aufmerksamkeit des Subjektes in sein Inneres. Dabei geht es sowohl darum, Eindrücke, die das Individuum aus der Außenwelt erfährt, gedanklich verarbeiten zu können, als auch - in Form der Selbstreflexion – über eigenes Erleben, Handeln und Verhalten „tiefsinnig“ nachdenken zu können (Hillmann, 1994, S. 726).

¹⁴ In Ziegler, Deiglmayr, Schalk und Stern (2018) wird das Jugendalter als das „Übergangsstadium in der Entwicklung des Menschen von der Kindheit hin zum vollen Erwachsensein“ bezeichnet. Dessen Eintritt ist durch ein Zusammenspiel von Genen (wie z.B. Auslösung hormoneller Veränderungen) und Umwelt (beispielsweise Ernährung) bedingt. Das Ende ist durch den Abschluss spezieller Hirnreifungsprozesse bestimmt. Die hierfür benannte ungefähre Altersspanne liegt zwischen 12 und 25 Jahren.

Roland Becker-Lenz präzisiert dabei das Reflektieren, wenn er erklärt, dass es nicht nur um das Nachdenken über die in der Vergangenheit liegenden Handlungen oder Entwicklungen geht, an denen das Subjekt beteiligt war, sondern vor allem um die gedankliche *Überprüfung* getroffener Entscheidungen. Dabei beziehen sich die Fragen, die sich das Subjekt stellt, sowohl „auf die Verfasstheit sozialer Realität, mit der sich das Handlungssubjekt auseinandersetzen muss“ als auch „auf Entscheidungen und Handlungen, die das Handlungssubjekt vollzogen bzw. getroffen hat und die nun beurteilt werden“ müssen (Becker-Lenz, 2022, S. 186). Gerade im Falle von Fehlentscheidungen braucht das Subjekt wie oben erklärt eine Kritikfähigkeit sich selbst gegenüber, die Becker-Lenz als im „Habitus verankert“ erkennt, da die Fähigkeit „Handlungs- und Entscheidungsketten zu betrachten und Muster darin zu identifizieren“ nur abduktiv¹⁵, also nur im Rahmen, der dem Subjekt vorliegenden Deutungsmuster, erfolgen kann.

Da im professionellen Kontext der Sozialen Arbeit Reflexionsprozesse häufig durch kollegiale Kritik oder Supervision angeregt werden, kann es im Fall persönlicher Kritik für das Subjekt ein durchaus „schmerzhafter“ Prozess werden. In dem Annehmen und Aushalten-Können dieser Kritik sieht er daher auch eine wesentliche Aufgabe für die hochschulische Ausbildung. Das Verändern des bisherigen Entscheidungs- oder Handlungsmodus durch Reflexion und daraus angenommener Selbstkritik sowie das sich Einlassen auf resultierende Unsicherheiten kommender beruflicher Situationen (für die noch keine Routinen vorliegen), setzt somit eine gewisse *Haltung* der Subjekte voraus. Gerade darin sieht Becker-Lenz ein weiteres Indiz dafür, dass sich die Fähigkeit zur Reflexion auf der Ebene des Habitus verortet (ebd. S. 187)

Systemtheoretisch geht es bei der Reflexion darum, dass psychologische oder soziale Systeme sich selbst beobachten, thematisieren und beschreiben können, und so gemäß Luhmann Identitätsbildung als Abgrenzung zu anderen Systemen und der Umwelt betreiben: „Auf der Ebene der Reflexion bestimmt das System seine eigene Identität im Unterschied zu allem anderen“ (Hillmann, 1994, S. 726).

Auch wenn die Wörter Reflexion und Reflexivität alltagssprachlich gleichwertig eingesetzt sind, beschreibt Reflexivität in der Philosophie oft weniger den Gegenstand der Reflexion als eher die Methode und wird geisteswissenschaftlich als *analytische* Kategorie beschrieben:

¹⁵ Vgl. Kelle und Kluge (2010) die erläutern, dass die Abduktion als dritte Form des hypothetischen Schließens (neben induktiven und deduktiven Verfahren) sehr stark abhängig vom bisherigen Wissen ist. Um zu neuen Erkenntnissen gelangen zu können, ist „für die Formulierung von abduktiven Schlüssen Offenheit und ein Verzicht auf dogmatisches Beharrungsvermögen erforderlich“. Dafür müssen Forschende „in der Lage sein, ihr gesamtes bisheriges Wissen zu hinterfragen“. Daher warnen sie auch davor, abduktive Schlussfolgerungen ohne weitere deduktive Überprüfungen, als bewiesen anzusehen, da sie „hochgradig riskant“ wären und „so gefundenen Erklärungen völlig abseitig und falsch“ sein können (ebd. S. 24-26).

„Reflexivität bezieht sich nicht allein auf die Aktivität des Subjekts, auf eine Denkform oder einen Bewusstseinsprozess, sondern auch auf gesellschaftliche Systeme, historische Epochen und auf spezifische Wissenschaftspraxen“ (Forster, 2014, S. 590).

So versteht sich beispielsweise die reflexive Soziologie im Vergleich zur herkömmlichen Wissenschaftsdisziplin Soziologie, als *kritische* reflexive Wissenschaft, die sich der Gefahr ihrer Eingebundenheit in bestehende gesellschaftliche und damit ggfs. auch *ungerechten* Herrschaftsverhältnisse bewusst ist. Daher will sie sich auch als radikal verstehen, insofern sie Mängel dieser Gesellschaften nicht nur aufzeigen und kritisieren soll, sondern zugunsten besserer Lebensbedingungen der Menschen in diesen Gesellschaften auch verbesserte, „positive Entwürfe neuer Gesellschaften anbieten soll“ (Hillmann, 1994, S. 726–727).

In dieser Beschreibung reflexiver Soziologie finden sich einige Parallelen zu den Forderungen nach Reflexivität in den Theorien Sozialer Arbeit. Hier wird sie auf unterschiedlichen Ebenen, als Analyseinstrument, als Handlungsziel oder zur Gegenstandsbestimmung und in sehr unterschiedlicher Ausprägung beansprucht, wie beispielsweise bei Lothar Böhnisch als Sozialpädagogische Analyse durch *biografische* Reflexivität oder bei Sylvia Staub-Bernasconi als *reflexive und tätige Antwort* auf Soziale Probleme¹⁶. Dewe und Otto fordern gar eine *reflexive Professionalität*¹⁷, deren Professionswissen zwar aus Wissenschaftswissen und Handlungswissen besteht, deren *Begrenztheit und Unbestimmtheit* in Bezug auf den in der Praxis vorliegenden, individuellen Fall sich jedoch jeder Sozialpädagoge jederzeit bewusst machen muss (Lambers, 2020, S. 102–103). Damit verweisen auch sie eindeutig auf die *Deutungskompetenz* Sozialprofessioneller als essentielle Schlüsselkompetenz, „mit der die Komplexität, die Widersprüchlichkeit und die politische Bedingtheit sowohl der Lebenssituation der Adressatinnen und Adressaten, ihrer Problemlagen und der Praxis Sozialer Arbeit selbst erfasst werden kann“ (Hanses, 2012, 189).

Für seine Theorie der Lebensweltorientierung fordert auch Hans Thiersch eine besondere Haltung der Professionellen der Sozialen Arbeit: Zwischen Respekt vor der Lebenswelt der Adressat*innen und dem Drängen auf einer Veränderung zum Besseren, müssen diese ständig zwischen Authentizität und professioneller Distanz balancieren und ihre Ressourcen für die positive Beziehung zwischen den handelnden Akteur*innen nutzen. Erst die Selbstreflexivität

¹⁶ Vgl. hierzu in Lambers (2020) neben Lothar Böhnisch (S. 118) und Sylvia Staub-Bernasconi (S. 163) auch: Michael Winkler (Subjektentwicklung durch reflexive, kritische Objektaneignung, S. 109); Marianne Hege und K.-H. A. Geißler (Kompetenzmodell zur Ausbildung reflexiver und sozialer Kompetenzen; Soziale Arbeit als selbst-reflexive Berufstätigkeit, S. 137-139); Wolf Rainer Wendt (Handlungsmaxime: Selbstreflexion als Hilfe ermöglichen S. 154); uvm.

¹⁷ Dewe, Bernd; Ott, Hans-Uwe (1996). Zugänge zur Sozialpädagogik. Reflexive Wissenschaftstheorie und kognitive Identität. Juventa-Verlag

ermöglicht dem sozialpädagogisch Handelnden „Selbst- und Fremdevaluation - im Handeln“ (Thiersch, 2013, S. 260).

Reflexivität als eine „notwendige Kompetenz in der Sozialen Arbeit“ wird auch von Hanses (2012) gefordert, da sie aus seiner Sicht relevante kritische Perspektiven für Sozialprofessionelle eröffnet. So sollen sie nicht nur ihr eigenes Denken und Tun reflektieren sowie ihre Verwobenheit in vorhandene Strukturen und damit deren Anforderungen oder Zielsetzungen bezüglich ihres Handelns kritisch betrachten, sondern sie sollen auch die von Bourdieu bezeichnete „sozialisierte Subjektivität“ ihrer Adressat*innen erkennen können, mit all ihren Ambiguitäten. Somit wird Reflexivität im Sinne einer kritischen Sozialen Arbeit zur Voraussetzung, „um komplexe analytische Perspektiven auf das Phänomen der Macht entwickeln zu können“ (Hanses, 2012, 194).

1.4 Soziologische Selbstanalyse

Die soziologische Selbstanalyse, sowie sie von Lars Schmitt in seinen Seminaren an der Hochschule Düsseldorf für Studierende als studentische Sozioanalyse eingeführt wurde, ist eine Methode, die an diese Reflexivität anknüpft, da sie es erlaubt, basierend auf der Erforschung des eigenen, generationen bedingten Habitus, erlebte Habitus-Struktur-Konflikte aufzudecken, die im Zusammenhang mit symbolischer Macht stehen. Um sich der Methode anzunähern, wird im Folgenden zuerst das Habitus-Konzept von Pierre Bourdieu vorgestellt sowie anschließend die damit im Zusammenhang stehende, von Schmitt 2006 eingeführte Heuristik zur Analyse und Bearbeitung von Habitus-Struktur-Konflikten.

1.4.1 Das Habitus-Konzept

Das Habitus-Konzept ist das Schlüsselement der Theorie der Praxis des französischen Soziologen Pierre Bourdieu. Bourdieu gilt als einer der wichtigsten und durchaus auch umstrittensten Soziologen des 20. Jahrhunderts¹⁸, da er in seinen zahlreichen ethnologischen Beobachtungen und empirischen Untersuchungen den Menschen als ein auch in „seinem Inneren vergesellschaftetes Individuum“ entschlüsselt hat (Fuchs-Heinritz & König, 2014, S. 89–90). Damit kontrastierte er andere Theorien seiner Zeit, wenn er folgernd feststellte, dass sich Individuen in der sozialen Welt eben „nicht aus innerer Freiheit“ bewegten, wie der Existenzialismus behauptet, oder eben auch nicht ihren eigenen Lebenslauf vernunftgesteuert selbst bestimmen könnten, wie der „rational-choice-Ansatz voraussetzt“ (ebd. S. 89-90). Sein Habitus-Konzept erklärt den Menschen vielmehr als „sozialen Akteur“, dessen wortwörtlich zu verstehenden

¹⁸ Vgl. hierzu die kritischen Beiträge von u.a. Saalman in Bezug auf Bourdieus eigene „blinde Flecken“ in Reibin, Saalman und Schwengel (2003), S. 41 ff., sowie die kritischen Kommentierungen zu den als unscharf definierten oder manchmal sogar gegensätzlich wahrgenommenen Elementen seiner Theorie u.a. von Aboulafia, Kraus oder Reckwitz in Fuchs-Heinritz und König (2014, S. 97 ff.).

„einverleibten“ Dispositionen ihn dazu befähigen, in sozial strukturierten Feldern, durch *spontane Praktiken* zu handeln (Liebau, 2014, S. 155) . Damit verweist Bourdieu 1963 bereits darauf, „dass unserem Handeln öfter der praktische Sinn zugrunde liegt als rationale Berechnung ...“ (Zit. n. Fuchs-Heinritz & König, 2014, S. 89).

Unter Dispositionen versteht Bourdieu weitestgehend alle angelernten, erworbenen, meist unbewussten, aber vor allem aufeinander bezogene Wahrnehmungs-, Denk-, Urteils- sowie Handlungsmuster. Diese formen Schemata, die einerseits zur „Wahrnehmung der sozialen Wirklichkeit“ (ebd. S. 90) und zu deren Einordnung und Interpretation dienen und zudem ethische wie ästhetische Bewertungsmuster liefern. Sie formen andererseits spontane Praktiken im Sinne von *praktisch-körperlichen* Handlungen und Kompetenzen, wie routinierte Alltagshandlungen, die mit körperlichen Ausdrucksweisen einhergehen (Körperhaltung, Mimik und Gestik beim Gehen, Stehen, Essen, Sprechen, Grüßen, Sich Kleiden etc.) und die je nach Situationen und Feldern subjektiv unbewusst angepasst werden. Sie erzeugen so auch *symbolische* Handlungsweisen, die Bourdieu verankert sieht im Geschmack, in Gewohnheiten und Umgangsformen und die gesellschaftlich allgemein als *Lebensstil* wahrgenommen werden (Fuchs-Heinritz & König, 2014, S. 90, S. 94; Liebau, 2014, S. 155). Damit verknüpft der Habitus sehr unterschiedliche Dinge miteinander zu dem, was von außen betrachtet, vielleicht als individuelle Persönlichkeit gelesen werden könnte:

„wie einer spricht, tanzt, lacht, liest, was er liest, was er mag, welche Bekannte und Freunde er hat usw.. All das ist eng miteinander verknüpft“ (Bourdieu, 1993, Zit. n. Carnicer, 2017, S. 33).

Der Habitus ist aber nicht zufälliger biografischer Ausdruck eines Individuums, sondern ist vor allem Ausdruck eines Normalitätsprinzip einzelner Lebenslagen oder Milieus, er verbindet also „Soziale Akteure in objektiv vergleichbaren sozialen Lagen“ durch einen Klassen-/Milieuhabitus (Liebau, 2014, S. 155). Damit begreift Bourdieu „Gesellschaft, als einen nach verschiedenen Gruppenzugehörigkeiten hierarchisierten Raum [...]“ und bezeichnet diesen als Sozialraum (Bourdieu, 1982, Zit. n. Schmitt, 2014, S. 70). Der Habitus wird demnach als „durch die Praxis aufeinanderfolgender Generationen innerhalb eines bestimmten Typus von Existenzbedingungen geschaffen“ und ist somit als Ergebnis der Geschichte *einer* sozialen Gruppe zu verstehen (Bourdieu, 1972, Zit. n. Fuchs-Heinritz & König, 2014, S. 90). Durch die Anwendung eben dieser Praxis am neuen Mitglied der Gruppe (dem hier hineingeborenen Kind und aufwachsenden Menschen) wird der Habitus erneut zu einer erzeugten Gegenwart aus der Geschichte (ebd.).

So wird der Habitus auch „von vorneherein Ausdruck und Ergebnis der Konstellation der Großgruppen im Raum der sozialen Ungleichheit“ (Fuchs-Heinritz & König, 2014, S. 90) und

reproduziert die ihr eingeschriebenen, unterschiedlichen Zugänge zu ökonomischen, sozialen und kulturellen Ressourcen oder, wie Bourdieu sie nennt, *Kapitalarten*¹⁹. Denn der Habitus liefert dem Individuum durch emotional und körperlich verankerte ähnliche Bewertungsschemata und verbindenden Lebensstile, ein Zugehörigkeitsgefühl zu seiner Lebenslage und legitimiert diese unbewusst (Liebau, 2014, S. 156). Sinngemäß zur Redewendung: ‚Was der Bauer nicht kennt, frisst er nicht‘, liegt dem Habitus eine gewisse Skepsis gegenüber unbekanntem Lebenslagen inne. Diese ist in den benachteiligten sozialen Schichten eine „Verinnerlichung der Notwendigkeit“ der eigenen Lage, die gefühlsmäßig unbewusst dem Ausspruch „Das ist nichts für uns“ folgt und so die *eigentliche* Bedeutung, der gar nicht erst zugänglichen Ressourcen oder Kompetenzen verschleiert (Fuchs-Heinritz & König, 2014, S. 92). Denn die reflektierte Antwort müsste lauten „Das können wir uns nicht leisten“ oder auch „Hierfür verfügen wir nicht über die vorausgesetzte Sprache/ Kenntnis/ Gepflogenheit“ etc.

Das unbewusst verschleiende Sprechen über lebensprägendes Alltagshandeln hat Bourdieu empirisch in seinen Forschungen durch Aufforderungen zu Erklärungen des Handelns zutage gebracht: Dabei konnte er feststellen, dass als Ursache angenommene Regeln oder Regelsysteme herangezogen und erläutert wurden, die selten die „wirklich wirksamen Gesichtspunkte“ ihrer Praxis erklärten (Fuchs-Heinritz & König, 2014, S. 92).

Trotz Reproduktion von bestehenden sozialen Lagen durch den Habitus und trotz seiner zu beobachtenden Hysterese, also der Trägheit sich anders als gewohnt zu verhalten, ist der Habitus eingebunden in einen lebenslangen Entwicklungsprozess. Dieser gilt als gleichzeitig offen und begrenzt: Begrenzt durch den *primären Habitus* und die hier erworbenen Kompetenzen auf Basis der vorhandenen Kapitalarten, die den Zugang zu bestimmten Feldern erschweren und zu anderen erleichtern (Liebau, 2014, S. 161). Dynamik bekommt der Entwicklungsprozess, durch das ständige „sich verhalten müssen“ der sozialen Akteur*innen in den unterschiedlichsten *Feldern*.

¹⁹ Bourdieu unterscheidet im Gegensatz zu Marx vier verschiedene Kapitalarten, die akkumuliert, vererbbar oder übertragbar sind: Das *ökonomische* Kapital besteht aus allen Formen des materiellen Besitzes, als jegliches Eigentum, das sich gegen Geld eintauschen lässt. Das *soziale* Kapital ist das Netz der sozialen Beziehungen (seien sie geschäftlich, freundschaftlich oder institutionalisiert, wie in Vereinen etc.), das dem Individuum Unterstützung bietet (auch im übertragenden Sinne als „Türöffner“ zu bestimmten neuen Feldern). Das *kulturelle* Kapital, erkennt Bourdieu in drei Formen: *Materiell* (in Form von Büchern, Kunstgegenständen oder neuestem technischen Zubehör), *inkorporiert* (also in Form von Bildung und der damit verbundenen Zeit zu ihrer Aneignung) und *institutionalisiert*, also in Form von formalen Bildungsabschlüssen und Bildungstiteln. Diese *legitimieren* das inkorporierte kulturelle Kapital und sind somit von großer Wichtigkeit, um es in Form von Berufen wieder zu ökonomischen Kapital zu verwandeln. Als letzte Kapitalart erkennt Bourdieu das *symbolische* Kapital, in das alle anderen Kapitalarten einfließen, um seinem Träger Gewinn und Erhalt von sozialem Prestige zu ermöglichen (Fuchs-Heinritz und König, 2014, S. 125-137). Damit wird es für Bourdieu zu *dem* Kapital, was „als (aktuelle oder potenzielle) Kraft, Macht oder Fähigkeit zur Ausbeutung verkannt, also als legitim anerkannt wird“ (ebd. S. 136).

Der soziale Raum ist für Bourdieu ein „offener Komplex relativ autonomer ... Felder“ in denen jeweils bestimmte Kräfteverhältnisse herrschen, die er als „Konfiguration von objektiven Relationen zwischen Positionen“ beschreibt (Bourdieu, 1996, Zit. n. Carnicer, 2017, S. 31). Felder sind also Bereiche wie die Schule, der ausgeübte Sport, oder auch solche wie die Literatur, der Hausbau oder die Haute Couture. Die sozialen Akteur*innen verfügen in den verschiedenen Feldern bereits über mehr oder weniger Trümpfe, je nach sozialer Lage, aus der sie hier eintreten und je nach Kapitalsorten, die sie hierfür einbringen können und die in jedem Feld unterschiedlich viel wert sind. Durch die innere Dynamik jedes Felds, kämpfen oder spielen die Akteur*innen mit sehr unterschiedlichen Strategien gegeneinander, um bessere Positionen in diesem Feld zu erreichen (Carnicer, 2017, S. 31-32). Durch diese alltäglich stattfindenden Kämpfe in den vertrauten Feldern, können sich Position im Gesamtfeld der Individuen verändern, bestimmte Kapitalarten verbessern und so der soziale Raum um weitere Felder geöffnet werden.

1.4.2 Habitus-Struktur-Konflikte

„Mit Habitus-Struktur-Konflikten sind zunächst Zustände gemeint, in denen eben doch ‚Reibung‘ sichtbar, d. h. empirisch erfassbar wird. Es sind Konflikte zwischen von Akteuren verinnerlichten kulturellen Mustern und Mustern der Umgebung. Umgebung meint hier die verinnerlichten Muster anderer Akteure, aber auch Orte, Zeiten, Rhythmen, Rituale und deren jeweilige kulturelle Bedeutung, also Symbolik.“ (Schmitt, 2006, S. 8).

Die hier angesprochenen, verinnerlichten Muster sind der oben beschriebene Habitus sozialer Akteur*innen, den diese normalerweise *nicht* spüren bzw. dessen sie sich normalerweise nicht bewusst sind, solange sie sich in Strukturen und Feldern bewegen, deren Regeln ihnen bekannt sind und die ihnen sinnvoll erscheinen. Macht sich die hier von Schmitt beschriebene „Reibung“ bemerkbar, dann befinden sie sich oft nicht nur in einer neuen Umgebung, also einer anderen, als die, unter der ihr Habitus produziert und inkorporiert wurde (Bourdieu, 1997, Zit. n. Fuchs-Heinritz & König, 2014, S. 95), sondern sie stoßen vermutlich bewusst oder unbewusst auf das, was Bourdieu *symbolische Gewalt* nennt, also die „relativ reibungslose Reproduktion von Machtverhältnissen“ (Schmitt, 2006, S. 8).

Bourdieu hatte den Begriff ursprünglich für seine Untersuchungen zum französischen Schulsystem konstruiert, um pädagogisches Handeln als „Auferlegung einer kulturellen Willkür durch eine willkürliche Macht“ zu entlarven (Bourdieu, 1970, Zit. n. Palheta, 2015, Abschnitt 1, übersetzt mit deepl.com) bevor er den Begriff zu einem der wichtigsten Angelpunkte seiner Theorie der Praxis machte (Wacquant, 2003, S. 19). Die Willkür geht dabei immer von den herrschenden Gruppen, den dominierenden Kräften aus, die durch ihr anerkanntes Prestige

(dass sich über ihr angehäuften symbolisches Kapital darstellt) über die Macht verfügen, *ihre* Symbole als erstrebenswert, besser, richtiger zu etablieren. Das bedeutet im Umkehrschluss, das unterschiedliche Lebenslagen und daraus resultierende Lebensstile nicht einfach als *anders* wahrgenommen werden oder die hier verwendete Sprache und Kultur als gleichwertig akzeptiert wird, sondern dass diese permanent durch die dominierenden Kräfte *abwertend* kategorisiert werden.

„Erst dadurch, dass „gesellschaftliche Geltung“ über Symbole (z.B. Konsumgüter) sichtbar gemacht wird, werden Konkurrenzkämpfe in Gang gesetzt, die für die dominierten Gruppen tendenziell zu Unzufriedenheit führen und solidarische Klassenkämpfe verhindern“ (Schmitt, 2006, S. 8).

Diese „Distinktion“ über Symbole ist notwendig, um die eigene Macht zu demonstrieren und sie legitim zu reproduzieren. Dies kann beispielhaft an den sehr unterschiedlichen Bezahlungen für verschiedene berufliche Tätigkeiten dargestellt werden: Dass die Vertreter der sehr viel schlechter bezahlten Berufe es grundsätzlich als „gerecht“ akzeptieren, dass Menschen in bestimmten prestigeträchtigen Positionen oder Berufen sehr viel mehr Geld verdienen, liegt vor allem an dem gesellschaftlich anerkannten Leistungsprinzip. Dies wird in Zeiten des Neoliberalismus begleitet mit der Narration der Leistungsgerechtigkeit, die ein Beispiel wirksamer symbolische Gewalt ist. Sie suggeriert den dominierten Gruppen, dass jeder, der nur hart genug dafür kämpft, einen (Bildungs-/Berufs-)Aufstieg schaffen kann. Wer hier scheitert, kann dann automatisch selbst dafür verantwortlich gemacht werden. Wer erfolgreich institutionalisiertes kulturelles Kapital in Form eines Titels erhält, ist damit juristisch und gesellschaftlich legitimiert worden, eine sehr viel bessere Bezahlung zu erhalten. Dass dieser Weg zum Bildungstitel allerdings in den meisten Fällen bereits Zeit sowie ein nicht unerhebliches soziales und ökonomisches Kapital *voraussetzt*, wird durch die „illusio“, also den Glauben an die Gerechtigkeit des Systems verschleiert (Schmitt, 2006, S. 13 -14).

„Diejenigen Diskurse in Politik und Wissenschaft, die das autonome Subjekt postulieren und dabei gesellschaftliche Zusammenhänge wie ungleiche Verteilung von Lebenschancen ignorieren oder bewusst verdecken, tragen somit eher zur Aufrechterhaltung der Unfreiheit von Akteuren bei, weil sie diesen ja bereits Freiheiten unterstellen, wo in Wirklichkeit Zwänge sind“ (Schmitt, 2006, S. 10).

Die dominierenden Gruppen generieren also durch ihren Zugriff auf die Diskurse in Politik, Wirtschaft, Bildung und Wissenschaft eine sie selbst immer wieder privilegierende soziale Wirklichkeit. Dies gelingt heutzutage immer effektiver über die Massenmedien²⁰, die eine

²⁰ Als gutes Beispiel hierfür vgl. Bourdieus Versuche in der TV-Sendung „Arrêt sur images“, vom 20. 01.1996 (abrufbar auf youtube <https://www.youtube.com/watch?v=WvEr36AB524>) denen ihm hier gegenübergestellten Journalisten (Jean-Marie Cavada; Guillaume Durand) mit Hilfe von ihm selber ausgewählten

wirkungsvolle Legitimationsinstanz darstellen. Das Konzept der symbolischen Gewalt bietet also eine Erklärung für die Aufrechterhaltung der ungleichen sozialen Ordnung in modernen/postmodernen Gesellschaften, durch die Verinnerlichung der „sozial gemachten“ Klassifizierungen und Hierarchisierungen in den sozialen Strukturen. Damit werden gerade die hier von dominierten Gruppen zu Unterstützern des Systems, da ihr Habitus diese ungleichen Bedingungen in den Feldern und somit die Beziehungen zu den hier Herrschenden ‚nicht anders kennt‘, also als legitim wahrnimmt (Palheta, 2015, Abschnitt 2-13; Schmitt, 2006, S. 21).

Wenn Bourdieus dargelegte Konzepte zum Habitus, den Feldern und der symbolischen Gewalt eine Analyse erlauben, „welcher Habitus in welchem Feld wie um Anerkennung kämpft“ (Schmitt, 2006, S. 20), dann schafft die von Lars Schmitt ausgearbeitete Heuristik der Habitus-Struktur-Konflikte ein Deutungsschema, das es ermöglicht, die Vorgänge zu beleuchten, in denen Habitus und Strukturen so aufeinandertreffen, dass es zu bewussten oder auch unbewussten Konflikten kommt. Schmitt definiert verschiedene Arten dieser Habitus-Struktur-Konflikte (im folgenden HSK):

Der Erste stellt die symbolische Gewalt nicht in Frage: Hierbei handelt es sich um Konflikte, die bei den Konkurrenzkämpfen in den Feldern entstehen, wo es „um Kapitalanhäufung, Anerkennung und Deutungsmacht“ geht (ebd. S. 22). Der verspürte Konflikt des Habitus entsteht dadurch, dass er auf eine soziale Struktur stößt (ein Feld), indem seine bisherige Passung an Grenzen stößt, weil er die „Spielregeln“ des Feldes noch nicht so gut beherrscht. Wenn er aber trotzdem die „illusio“ des Feldes teilt, also den Glauben an die Sinnhaftigkeit des Kampfes/Spiels, wird er versuchen sich *besser* anzupassen. Das gelingt, indem er es schafft „kollektive Ängste“ seines inkorporierten Habitus zu überwinden und weiterzukämpfen. Diese Konflikte betreffen nicht unbedingt nur Habitus von dominierten Gruppen; auch Habitus aus dominierenden Gruppen erleben diese „Zweifel“. Erfahren Habitus nach diesem Kampf die erhoffte Anerkennung, so werden sie für ihren weiteren Lebenslauf erweitert und der Konflikt wird dem positiven Gefühl der Selbstwirksamkeit weichen. Die Regeln des Feldes, die sogenannte Doxa, wurde hierbei akzeptiert und durch den Habitus erneut legitimiert. Die Motivation hierfür muss nicht immer ein Unbewusstsein über die kollektive Benachteiligung des Habitus sein, sondern gegebenenfalls eher ein Gefühl der Ohnmacht, selbst nichts gegen die

Filmausschnitten aus deren Sendungen zu erklären, warum er selber, als kritischer Soziologe, sehr wohl Partei für die Streikenden des ÖPNV ergreifen kann, um die symbolische Gewalt des Felds „Fernsehen“ kenntlich zu machen. Gerade die ständigen Unterbrechungen Bourdieus durch die anwesenden Journalisten, besonders durch den damals bereits sehr bekannten/angesehenen Journalisten und späteren Politiker Cavada, durch die Handlungsform des „Wort an sich reißen“, sind ein anschaulicher Beweis dieser symbolischen Machtmechanismen.

Regeln unternehmen zu können, ohne sich dadurch selbst „aus dem Spiel“ auszuschließen (ebd. S. 21).

Wird die erwartete Anerkennung jedoch *nicht* gewährt, macht sich ggfs. ein Gefühl der Ungerechtigkeit breit, das entweder in die zweite Art von HSK führen kann oder dazu führt, dass das „Versagen“ *intrapersonal* verarbeitet, also sich selbst zugeschrieben wird (ebd. S. 23). Eine andere Art der Verarbeitung des Konfliktes ist ebenfalls empirisch nachweisbar, nämlich die Abwälzung der Enttäuschung als projizierten Unmut gegen andere, *dominierte* Gruppen. Solange dies nur individuell erfolgt, nennt Schmitt dies einen *projizierten-individuell-interpersonalen HSK*, wird er kollektiv gegen die zum Sündenbock auserkorene Gruppe ausgetragen, bezeichnet er diesen als *projizierten kollektiv-interpersonalen HSK* (ebd. S. 23).

Bei der zweiten Art der HSK stellt der Habitus entweder die Doxa eines Feldes infrage, da er sich der kollektiven Benachteiligung bewusst wird oder er kann noch darüber hinaus gehen, wenn er die implizierte *symbolische Gewalt* bewusst erkennt und reflektiert und somit die „Ordnungskriterien der Gesamtgesellschaft“ infrage stellt. Diese Konflikte betreffen nur dominierte Habitus, die daraufhin als störend empfunden werden, da sie sich vermutlich in einer nicht dem Konsens entsprechenden Art äußern: „aggressiv, affektiert, unvernünftig [...] nicht tolerant gegenüber den Regeln“ (ebd. S. 22). Bei dieser Art des HSK empfinden und betonen die kritisierenden dominierten Gruppen die Benachteiligung ihres Kollektivs als eine Form der Diskriminierung, während die dominanten Gruppen diese Kritik meistens „persönlich“ nehmen, sie also als Konflikt auf der Beziehungsebene interpretieren (ebd. S. 22-23).

Auch hier gibt es zwei Arten des Konfliktes: den, der sich nur *interpersonell* äußert, also in einer meist spontanen direkten Kritik zwischen einem Habitus der dominierten Klasse bei einem (oder ggfs. auch mehreren Vertretern) der dominierenden Klasse. Hier ist zwar ein Ungerechtigkeitsgefühl über eine kollektive Benachteiligung erkennbar, aber keine echte Kritik an der dahinterliegenden symbolischen Gewalt. Dies nennt Schmitt daher einen *individuell-interpersonalen HSK* (ebd. S. 23). Erst wenn durch das Bewusstwerden einer benachteiligenden symbolischen Gewalt bei einem Kollektiv eine Kritik auf diese erfolgt, spricht Schmitt von einem *kollektiv-interpersonalen HSK* (ebd. und S. 8).

1.4.3 Studentische Sozioanalysen

Die studentische Sozioanalyse basiert auf der Kenntnis der Kernelemente der Bourdieuschen Theorie und der dargestellten Heuristik der Habitus-Struktur-Konflikte. Sie wurde von Lars Schmitt ab 2005 in seinen Seminaren an der Universität Marburg und später an der HSD als

Methode eingeführt, um die „Ungleichheits-Sensibilisierung von Studierenden“ zu entwickeln (Schmitt, 2015, S. 199).

„Studentische Sozioanalyse bedeutet, dass Studierende [...] nachdem sie in einer Sitzung mit dem Habitus-Struktur-Konzept vertraut gemacht wurden, ihre Biographie ‚auf soziologisch‘ erzählen. Sie schildern die Berufs- bzw. Bildungsgeschichte ihrer Großeltern, Eltern und den eigenen Weg durch den Sozialraum mit seinen reibungsfreien Etappen, wo Habitus und Umgebungsstrukturen gut zueinander gepasst haben, und seinen Rupturen, also Habitus-Struktur-Konflikten“ (Schmitt, 2015, S. 214).

Die Methode zeichnet sich dadurch aus, dass Studierende im Familienumfeld durch Fragen zu - und Erzählungen über den Habitus der anderen Familienmitglieder, ihre soziologische Familiengeschichte *erforschen*. In der Folge *analysieren* sie bereits erlebte Habitus-Struktur-Konflikte, indem sie die ungleich verteilten Kapitalsorten in den untersuchten Familienteilen der Eltern und Großelterngenerationen betrachten und diese in Relation zum eigenen Werdegang und Habitus stellen. Durch den vorab bekannten theoretischen Zugang können die Entdeckungen eine „befreiende, emanzipatorische Wirkung“ entfalten (Schmitt, 2006, S. 24). Schließlich ist die Anlehnung an den Begriff der Psychoanalyse nicht zufällig durch Bourdieu gewählt worden, denn auch die Sozioanalyse soll „die Bewusstmachung von unbewussten Zusammenhängen“ fördern (ebd.). Bourdieu bezeichnet die Sozioanalyse als eine Analyse, die

„eine klinische, ja therapeutische Funktion haben könnte: [...] ein höchst machtvoll Instrument der Selbstanalyse, die es einem ermöglicht, besser zu verstehen, was man ist, sowie die Stellung begreifen lässt, die man innerhalb der sozialen Welt innehat (Bourdieu, 1992, Zit. n. Schmitt 2006, S. 25).

Zusätzlich führt Schmitt den Begriff der „Brille“ ein, die den Studierenden nach einer erfolgreich durchlaufenen Sozioanalyse als Werkzeug zur Verfügung steht, um diese besonders in den späteren beruflichen Feldern aufsetzen zu können. Sie soll ihnen damit ermöglicht:

„[...] uns selbst besser zu verstehen und „Verständnis zu haben“, weil wir soziale Ursachen unseres „Versagens“ bzw. unserer Probleme kennen. Dies kann mit dem Erleben von Kohärenz einhergehen. Wir können zudem für andere eher Verständnis aufbringen und dieses Bewusstsein bei anderen anstoßen, damit sie sich und andere besser verstehen. In diesen Fällen wäre die Reflexivität selbst eine Ressource“ (Schmitt, 2015, S. 203).

Ziel ist es also, den Studierenden Habitus-Struktur-*Reflexivität* zu ermöglichen, die ein Werkzeug darstellt, um die verschleierte Gewalt in den Strukturen sozialer Ungleichheit aufdecken zu können. Damit ermöglicht Habitus-Struktur-*Reflexivität* Sozialprofessionellen die Umsetzung der Forderungen der bereits dargestellten reflexiven und kritischen Theorien Sozialer

Arbeit, nicht nur ihr eigenes Denken und Tun zu reflektieren, sondern auch ihre Verwobenheit in vorhandene Strukturen zu erkennen.

2. Methodisches Vorgehen der Empirie²¹

„Der Fortschritt der Erkenntnis setzt bei den Sozialwissenschaften einen Fortschritt im Erkennen der Bedingungen der Erkenntnis voraus“ (Bourdieu, 2020, S. 54)

Bevor im Folgenden die einzelnen Schritte meines methodologischen Forschungsprozesses beschrieben werden, um das „Ineinandergreifen der verschiedenen Schritte des Forschungsablaufs klar“ und vor allem überprüfbar zu machen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2022, S. 124), möchte ich zuerst meine Positionierung in dieser Untersuchung nach dem oben zitierten Bourdieuschen Postulat der „Objektivierung des objektivierenden Subjektes“ (Zit. n. Schmitt 2006, S. 19) darlegen: Ich bin als Studierende am FB SK selbst Teilnehmerin des Seminars von Schmitt im WS 2022/2023 in meinem neunten Fachsemester gewesen und habe dort erstmalig eine soziologische Selbstanalyse durchgeführt. Ich gehöre daher zum untersuchten Feld und habe den in dieser Arbeit zu untersuchenden kognitiven und emotionalen Prozess selbst durchlebt. Als Teil der Peergruppe, die ich befragt habe, hat mich während des ganzen Forschungsprozesses, und besonders bei der Auswertung der Ergebnisse, ein Habitus-Struktur-Konflikt begleitet, da ich mich aus dem „Getümmel“ des Feldes der Seminarteilnehmenden mit gemeinsamen Erfahrungen, hinauf auf „den Hügel“ der Forschenden begeben musste²², um aus den emotionalen Erzählungen anhand des später dargestellten Kategoriensystems, Daten als Ergebnisse im Sinne der Forschungsfrage zu präsentieren. Um bei diesem Interpretationsprozess nicht ausschließlich meinem eigenen Habitus zu unterliegen, habe ich mich dazu auf die Landkarte der sozialen Milieus von Michael Vester und den damit verbundenen analytischen Elementarkategorien der Habitushermeneutik“ von Bremer und Lange-Vester (2014, S.64; 69-70) gestützt. Beides liegt dieser Arbeit im Anhang bei.

²¹ Die folgenden Ausführungen zum Forschungsdesign basieren auf meinen Ausarbeitungen für das Exposé zu dieser Untersuchung, welches im Rahmen der Prüfungsleistung für das Fach MPS2 am 16.02.2023 an Vertr.-Prof. Dr. Begemann eingereicht wurde. Da die dort ausgearbeiteten Überlegungen zum Forschungsdesign der Planung und Vorbereitung der vorliegenden Untersuchung dienen, sind sie hier auch verwendet worden.

²² Dies greift die Metapher aus der Bourdieuschen Theorie auf, nämlich die des Generals auf dem Hügel, der das Schlachtfeld von oben betrachtet, um die weitere Kriegsführung zu planen, während unten im Getümmel dem Soldaten Fabrizio die Kugeln um den Kopf fliegen und das auf die sehr unterschiedlichen Perspektiven und Wahrnehmungen bei der Betrachtung von Wirklichkeit hinweist, so wie es Theorie und Empirie aus einem unterschiedlichen Ansatz tun (s.u. in Schmitt, 2010, S. 13).

2.1 Ziel der Untersuchung

Diese Untersuchung möchte eine Aussage über die Relevanz der Sozioanalyse bei Studierenden der Sozialen Arbeit für die Bildung ihrer professionellen Identität durch Habitus-Struktur-Reflexivität treffen.

Dazu werden sowohl die emotionalen und kognitiven Prozesse untersucht, die von den Befragten im Zusammenhang mit der Erforschung der Biografien ihrer Eltern- und Großelterngeneration im Rahmen der eigenen Sozioanalyse, als auch die, die bei der Vorstellung anderer Sozioanalysen durch Mitstudierende dargestellt wurden.

Um eine Aussage darüber treffen zu können, ob die o.g. Prozesse zur Bildung einer Habitus-Struktur-Reflexivität geführt haben, müssen die Ergebnisse darauf analysiert werden, ob die Befragten aufgrund der erstellten Sozioanalyse

- a) erlebte Habitus-Struktur-Konflikte in ihrer Biografie erkannt und reflektiert haben und
- b) inwieweit sie in der Folge auch Habitus-Struktur-Konflikte in *anderen* Kontexten erkannt haben und diese auf gesellschaftliche Zwänge, Normen oder Herrschaftsverhältnisse zurückgeführt haben.

In dem Fall, dass die Studierende Habitus-Struktur-Reflexivität zeigen, muss abschließend untersucht werden, inwieweit sie diese explizit relevant für die *Entwicklung* ihrer professionellen Identität als zukünftige Sozialprofessionelle empfinden und/oder ob sie eher andere Konzepte benennen, die ihnen wichtig für die Bildung ihrer professionellen Identität sind.

Bestenfalls dienen die empirischen Daten der Forschung im Abgleich zu dem vorab bearbeiteten theoretischen Rahmen dazu, eine hypothetische Schlussfolgerung zu ziehen (vgl. hierzu Kelle & Kluge, 2010, S. 23–27), die eine Aussage über einen relevanten Zusammenhang zwischen der Methode der soziologischen Selbstanalyse, der Herausbildung einer Habitus-Struktur-Reflexivität und der Entwicklung einer professionellen Identität bei Studierenden erlaubt.

2.2 Methodologische Positionierung

Um unmittelbar nach Seminarende eine „aktuelle Bestandsaufnahme“ des Erlebens von Habitus-Struktur-Reflexivität bei Studierenden zu untersuchen, wurde für diese Untersuchung ein Querschnittsdesign gewählt (Stein, 2022, S. 151). Beschrieben werden sollte der *Zustand vor-* sowie *nach* der Durchführung (oder dem Zuhören) einer Sozioanalyse sowie die *Prozesse*, die seitdem ausgelöst wurden (Akremi, 2022, S. 410). Mit Hinblick auf den zur Verfügung stehenden Zeitrahmen und die Komplexität des theoretischen Rahmens, wurde zunächst über ein vorgelagertes Literaturstudium geklärt, „welche Datenquellen für die Beantwortung welcher Forschungsfragen geeignet“ sind (Baur & Blasius, 2022, S. 7).

Da es bis heute keine veröffentlichte Studie gibt, die das Erleben von Habitus-Struktur Reflexivität in Bezug zur professionellen Identität von Studierenden der Sozialen Arbeit untersucht, liegen auch keine Merkmale oder Variablen vor, die die mehrdimensionalen Begriffe operationalisierbar machen (Stein, 2022, S. 145–146). Daher wurden quantitative Methoden als nicht adäquat ausgeschlossen und die Daten mit Hilfe *qualitativer* Forschung in Form von Primärerhebungen (Interviews) erstellt. Die dadurch geschaffene empirische Datengrundlage soll durch eine dezidierte Auswertung, wie sie im Folgenden erläutert wird, Hinweise zur Relevanz der Methode geben und damit den Bezug zur Forschungsfrage ermöglichen (Baur & Blasius, 2022, S. 2; Akremi, 2022, S. 411).

2.3 Feldzugang: Datenerhebung/ Sampling

Ein ebenfalls wichtiges Ziel für diese Untersuchung sollte die durch Flick, 2010, benannte „theoretische Generalisierbarkeit“ durch ein methodisch sorgfältig ausgewähltes Sampling sein (Zit. n. Akremi, 2022, S. 414; Baur & Blasius, 2022, S. 13). Daher wurden für die Untersuchung *alle* Teilnehmenden des Seminars von Lars Schmitt „Soziologie der Beratung“ des WS 2022/2023 angeschrieben und nach ihrer Bereitschaft zur Teilnahme an einem Interview im Rahmen dieser Bachelorarbeit gefragt. Durch die breite Ansprache sollte versucht werden, sich der aus der quantitativen Sozialforschung bekannten „Zufallsstichprobe“ zu nähern, um als Teilnehmerin des untersuchten Feldes nicht der Gefahr „der systematischen Verzerrung durch willkürliche Auswahl“ (Akremi, 2022, S. 412) zu unterliegen. Nichtsdestotrotz muss die Rekrutierung der Untersuchungseinheiten im Rahmen einer „sich selbstgenerierenden Stichprobe“ durch die E-Mail an alle Teilnehmenden der Gruppe „Studierende des Seminars“ und die daraufhin erfolgte Zusage zur Teilnahme am Interview, bereits als willkürliche Probe verstanden werden (ebd. S. 413).

Um die angestrebte Gesamtstichprobe von vier bis sechs Personen für jeweils ein Interview zu generieren, wurde für die Erschließung des Untersuchungsfeld alle Namen der Teilnehmenden des o. g. Seminars von Lars Schmitt, welches in drei Gruppen aufgeteilt war, aus den jeweiligen Moodle-Verzeichnissen zugrunde gelegt, um die standardisierte E-Mail-Adresse der HSD ergänzt, sortiert, vorhandene Doppler gelöscht und schließlich ein E-Mail-Verteiler mit 255 Adressen generiert. Das Anschreiben wies auf einen kriteriengeleiteten Auswahlprozess hin, der sich aus der Forschungsfrage ergab: Nicht alle Studierende des Kurses hatten eine soziologische Selbstanalyse als Prüfungsleistung durchgeführt, aber viele Teilnehmende hatten diese Prüfungsleistung bei ihren Mitstudierenden bewusst verfolgt. Als Forschungsgrund und -gegenstand wurde im Anschreiben die „Relevanz der soziologischen Selbstanalyse im Rahmen unseres Studiums“ angegeben und damit grob benannt. Auf die Nennung der beiden

weitere wichtige Schlüsselbegriffe der Untersuchung, Habitus-Struktur-Reflexivität und professionelle Identität, wurde bewusst verzichtet, um weder spezifische Erwartungen zu schüren, noch um keine weiteren theoretischen Vorbereitungen zu initiieren und damit Ergebnisse zu verzerren und auch, um potenzielle Teilnehmende nicht durch die Verwendung theoretischer Fachbegriffe von einer Interviewteilnahme abzuschrecken.

Der Zeitrahmen für die Durchführung der Interviews wurde mit „+/- 1 Stunde“ beziffert, auf eine Raumreservierung durch mich wurde im Anschreiben hingewiesen, genau wie auf meine Flexibilität bei der Terminfindung innerhalb des genannten Zeitraums, in dem die Interviews durchgeführt werden sollten.

Der Versand der 255 Interviewanfragen konnte nach Unterstützung durch das Campus-IT Team der HSD und nach Erteilung der entsprechenden Berechtigung zwischen dem 22. und 24. Februar 2023 erfolgen. Insgesamt erhielt ich bis zum 14. März 2023 sechs Zusagen von Studierenden des Seminars für ein Interview.

2.4 Datenerhebung

Es wurden sechs Expert*inneninterviews mit den Studierenden nach individueller Absprache zu den gemeinsam verabredeten Zeitpunkten zwischen dem dritten und 14. April 2023 an der Hochschule Düsseldorf in eigens reservierten, geschlossenen Räumen geführt (Gruppenräume BIB sowie durch Mitarbeiter des FB SK zur Verfügung gestellte Büros/Besprechungsräume).

Nachdem die Forschungsfrage sozialtheoretisch weiter fundiert und präzisiert wurde (Baur & Blasius, 2022, S. 3), fiel die methodische Entscheidung zur Erhebung der qualitativen Daten auf leitfadengestützte Interviews mit den Studierenden. Das Leitfadeninterview erlaubt die größtmögliche Offenheit „(die alle Möglichkeiten der Äußerungen zulässt)[,] aus Gründen des Forschungsinteresses“ einzuschränken und so den Interviewablauf, gemäß der vorher gewählten Struktur, zu steuern (Helfferich, 2022, S. 876). Die Methode beschreibt die Ausgestaltung der Interviewsituation, erlaubt die Planungen von Interventionen und betont den Aspekt eines reflektierten Verständnisses über die Positionierung und die Rollenzuweisung der Interviewbeteiligten, dem das Verständnis über die Interaktion des Vorgehens zugrunde liegt.

Qualitative Sozialforschung kann niemals „authentische Texte“ generieren, da durch den gestalteten und interaktiven Prozess des Interviews soziale Generierungsbedingungen entstehen, die kontextgebundene Aussagen der Interviewten hervorbringen (ebd. S. 876-877, 886, 890). Wie bereits zu Anfang dieses Kapitels hingewiesen bestand die besondere Herausforderung darin, dass ich selbst Teilnehmerin des Untersuchungsfeldes war, was gleichzeitig auch eine Chance für eine besondere Offenheit der Befragten mir gegenüber darstellte.

Der erstellte Leitfaden schaffte Erzählaufforderungen zu fünf Kernbegriffen der Forschungsfrage dieser Untersuchung (ebd. S. 881): Studium, Sozioanalyse, Habitus-Struktur-Konflikte sowie Professionsverständnis und professionelle Identitätsbildung. Die Fragen wurden bewusst weit gefasst, um möglichst viele Erzählungen über das persönliche Erleben zu generieren, und nicht nur ein Echo auf die gestellte Frage zu erhalten (ebd. S. 882). Der Leitfaden bot die Möglichkeit über Stichworte für frei formulierbare Fragen die Aspekte nachzufragen, zu denen im ersten Schritt keine oder im „Forschungsinteresse nicht in ausreichendem Maß Texte erzeugt wurden“ (ebd. S. 883). Die Stichworte wurden zu jedem Themenblock aus Schlüsselworten der zuvor dargestellten theoretischen Konzepte abgeleitet. Alle Fragen wurden im Sinne des von Helfferich erstellten Prüfverfahrens SPSS abgeglichen, also nach Zusammenstellung aller möglichen Fragen (sammeln), wieder geprüft, sortiert und da, wo möglich, subsumiert, um *nur* das abzufragen, was im Sinne der Forschungsfrage hilfreich war (Helfferich, 2022, S. 883–884). Allen Studierenden wurden während der Untersuchung die gleichen „Leitfragen“ gestellt, um die Vergleichbarkeit der Interviews untereinander bei der späteren Auswertung zu gewährleisten (ebd. S. 882).

Nach einer Aufwärmphase und der Aufklärung zu Anonymisierung und Datenschutz wurden die Interviewpartner*innen zunächst gebeten über ihren Zugang und ihre Erwartungen an das Studium SA/SP an der HSD zu erzählen, wobei auch Informationen über ihr damaliges Verständnis zu sozialer Ungleichheit, ihrem damaligen Berufswunsch und ihren ersten Praktikumserfahrungen relevant waren. Die zweite Erzählaufforderung galt dem Erleben bei der Erstellung und Präsentation der eigenen Sozioanalyse bzw. dem Erleben der beigewohnten Sozioanalysen von präsentierenden Mitstudierenden. Hier wurde versucht, auch den Stellenwert der dahinterliegenden theoretischen Konzepte von Bourdieu und Schmitt für die Erstellung ihrer eigenen Analyse zu eruieren. Schließlich gab es weitere Erzählaufforderungen zu ihrem Erleben von Habitus-Struktur-Konflikten und Fragen, die darauf abzielten zu erkennen, inwieweit Habitus-Struktur-Reflexivität seitdem erlebt/praktiziert wird. Im letzten Themenblock ging es um das bis dato erlangte Professionsverständnis der Studierenden sowie um die Selbstdeutung ihrer Rolle als in Kürze oder später professionell Agierende in der Sozialen Arbeit. Dazu wurde auch gefragt, inwieweit den Studierenden die Methode der soziologischen Selbstanalyse hierfür wichtig erschien.

Gerade das „teilnarrative“ Interview (ebd. S. 885) lag in meinem Forschungsinteresse, da ich die *subjektiven* Deutungen der Studierenden im Hinblick auf die fünf Kernbegriffe der Untersuchung erfassen wollte, um in der Auswertung zu untersuchen, auf welche habituellen Verarbeitungs- und Konstruktionsprozesse diese hinweisen. Um den Erzählfluss nicht unnötig zu

unterbrechen, wurden erst am Ende, soweit noch nicht erwähnt, „explizit vorformulierte Fragen“ (ebd. S. 884-885) zur Höhe des Fachsemesters, Bereiche und Träger der erfolgten Praktika sowie Bildungsstatus und Berufe der Eltern gestellt. Damit erfüllte der Leitfaden zwei der wesentlichen Anforderungen an die Methode: Offenheit und Übersichtlichkeit (ebd. S. 879). Der dritten Anforderung, das „Anschmiegen an den Erzählfluss“ (ebd. S. 883), gebührte eine besondere Sorgfalt im Hinblick auf den Aspekt der Rollenverteilung, da ich Teilnehmerin des Untersuchungsfeldes war. Oftmals wirkt sich ein gleicher Erfahrungshintergrund zwar positiv auf die Erzählenden aus, gleichzeitig besteht die Gefahr, dass bestimmte Elemente der Erfahrung des „gemeinsam geteilte[n] Wissen“ als nicht explikationsbedürftig gelten (ebd. S. 880-881). In dieser Untersuchung war die eindeutige Rollenverteilung eine Herausforderung: teilweise fiel es mir schwer, die professionelle Rolle als Forschungsleitende zu halten, da ich durch geäußerte Emotionen teilweise emotional betroffen war, andere selbst erlebt hatte und durch die mir zugesprochene Rolle durch die Mitstudierenden eine gewisse Komplizenschaft verspürte. Hier erwies sich die Konzentration auf den Leitfaden als sehr nützlich.

Die Untersuchung positionierte die Studierenden als Expert*innen im Sinne der Definition von Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014, S. 133 Zit. n. Helfferich, S. 887), da sie durch das Erleben von Sozioanalysen „[...] über ein spezifisches Rollenwissen verfügen, solches zugeschrieben bekommen und eine darauf basierende besondere Kompetenz für sich selbst in Anspruch nehmen“. Der Verweis auf das Expert*inneninterview in der Anfrage verlieh dem Status der Studierenden eine positive Rahmung, da ihr Wissen als wichtig für die Forschung erachtet wurde und so die Bereitschaft für das Interview theoretisch steigerte (ebd. S.888).

2.5 Datenaufbereitung

Die erzeugten Primärdaten in Form von gesprochenen Texten während der Interviewsituationen, wurden zunächst, nach meinen entsprechenden Hinweisen zum Datenschutz und zur Anonymisierung der Daten (siehe Skript hierfür im Anhang) sowie nach der mündlichen Freigabe hierzu durch die Interviewten, digital mit einem Smartphone als Audiodatei aufgenommen. Hier wurde auf gute Aufnahmequalität geachtet und vorab geprüft, ob das generierte Dateiformat kompatibel zur Software war, die ein bequemes Abhören der Aufnahme zu Transkriptionszwecken ermöglichte. Anschließend wurden diese Sekundärdaten gemäß Fuß & Karbach, 2019, als wissenschaftliches Transkript, Wort-für-Wort mit Hilfe der Software Maxqda, die mir über den Remote Desktop der HSD zur Verfügung stand, verschriftlicht und stellten als Tertiärdaten die Basis für die Auswertung dar (ebd. S. 27).

Beim Verschriftlichen wurde „das gesprochene Wort und [...] der klanglautliche Ausdruck buchstäblich übertragen“ (ebd. S. 17). Hierzu wurden folgende besondere Darstellungen

gewählt: Wortbetonungen wurden unterstrichen, leiseres Sprechen wurde kursiv, lauterer Sprechen fett dargestellt. Andere hörbare Aspekte wurden in runde Klammern eingefasst. Da sich ggfs. aus der Art des Sprechens und der Nutzung von bestimmten Worten Hinweise auf den Habitus der Befragten ableiten ließ, wurde bei der Transkription bewusst nur eine „leichte Glättung“ (ebd. S. 40 ff.) des gesprochenen Wortes vorgenommen und mit Hilfe der literarischen Umschrift die umgangssprachlich bedingten „Besonderheiten in der Aussprache wie beispielsweise das Verschlucken von Lauten oder Silben (,ich geh‘ statt ,ich gehe‘) oder das Zusammenziehen von Worten (,son‘ statt ,so ein‘)“ berücksichtigt (ebd. S. 24). Es wurden weder Gesprächsinhalte der Befragten ausgelassen noch deren Inhalte zusammenfassend dargestellt, sondern „grammatikalisch unvollendete Sätze und Wortabbrüche“ im Transkript durch Gedankenstriche bei Wortabbrüchen und bei unvollendeten Sätzen durch drei Punkten festgehalten. Um transparent und einheitlich festzulegen, „welche sprachlichen Phänomene mithilfe welcher Zeichen verschriftlicht“ werden sollten (ebd. S. 20), wurden im Vorhinein Transkriptionsregeln erstellt, die im Anhang dieser Untersuchung den Transkripten vorausgehen.

Nach der Verschriftlichung mit der benannten Software wurden die automatisch bereitgestellten Zeitintervalle nach Sprecherwechseln in eine fortlaufende Zeilennummerierung umgewandelt, um genutzte Zitate oder Informationen zu den Befragten in der Ergebnisdarstellung schneller in den Transkripten wiederfinden zu können. Bei dieser Konvertierung kam es allerdings zu mehreren technischen Problemen²³, so dass die vier Transkripte im Anhang unterschiedlich zum Rest der Thesis formatiert sind.

2.6 Datenauswertung

Um das Erleben von Habitus-Struktur-Reflexivität „in Form von Datenmaterial nach wissenschaftlichen Gesichtspunkten“ auswerten und verallgemeinern zu können“ (Akremi, 2022, S. 405), wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring gewählt. Diese stellt eine *textanalytische* Methode zur Auswertung, der in Form von Transkripten der ausgewählten leitfadengestützten Expert*inneninterviews vorliegenden Daten, dar (Mayring & Fenzl, 2022, S. 691).

Die Methode gehört zu den qualitativen Methoden, „die relativ stark der quantitativen, sequenziellen Logik folgen“ und so erlaubte, den Untersuchungsgegenstand in „einzelne Teilfragen“ zu zerlegen, was im Rahmen dieser Untersuchung, aufgrund der vielen ineinander

²³ Die Konvertierung erfolgte in Unkenntnis über die „richtige“ Zeichenbreite im Hinblick auf den anschließenden Export zu Word, so dass die Transkripte über unterschiedliche Zeilenlängen führt und aufgrund der festgelegten Seitenbreiten der Thesis, zu kleineren oder größeren Schriftarten führt. Zudem kam es aufgrund von Abbrüchen mit der Remote Desktop-Verbindung zu „falschen Sprecherwechseln“ beim Transkribieren, die erst NACH der Codierung korrigiert wurde. In diesem Fall nummeriert die Software die Zeilen nicht mehr um, so dass es zum Teil zu absurd anmutenden Zeilensprüngen oder zu dreizeiligen „Zeilen“ gekommen ist.

greifenden Konzepte, wichtig war (Baur & Blasius, 2022, S. 16). Um „stark intersubjektiv überprüfbar“ zu bleiben, nutzte diese Untersuchung das streng regelgeleitete Auswertungsverfahren der Methode über ein dezidiert erstelltes *Kategoriensystem* (ebd. S. 693), das mit einer qualitativ orientierten Textanalyse kombiniert wird (Mayring & Fenzl, 2022, S. 691).

Auf Basis der fünf oben genannten Kernelemente der Forschungsfrage: Studium, Sozioanalyse, Habitus-Struktur-Konflikte, Professionsverständnis und professionelle Identitätsbildung sowie im Hinblick auf die Theorie zur Identitätskonstruktion, wurden zunächst vier Hauptkategorien erstellt: Habitus, Studium, Praxis und Identitätskonstruktion. Das wichtige Element der Untersuchung, die erlebten Habitus-Struktur-Konflikte stellte dabei jeweils eine eigene Unterkategorie zu den Hauptkategorien Habitus, Studium und Praxis dar, da es in jeder dieser Kategorien zu HSK kommen kann. In einer ersten Lesung wurden die Kategorien in den Texten erkannt, markiert und um weitere, induktiv aus den Texten abgeleitete Unterkategorien erweitert (ebd. S. 694). Die „Kategoriengeleitetheit“ der Methode erlaubte es, die von Reichertz geforderten „vorab theoriegeleitet-deduktiv postulierten Kategorien“ (Zit. n. Mayring & Fenzl, S. 692) mit den induktiven, am Material erst zu entwickelnden, Kategorien zu kombinieren. Diese Art der Textverarbeitung und Subsumtion verdeutlichte schließlich immer präziser die Auswertungsaspekte und die Auswertungsregeln, um die Forschung so transparent wie möglich zu gestalten und damit den geforderten Gütekriterien zu entsprechen. Das hierfür 2006 von Mayring und Brunner detailliert erstellte „Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung und deduktiver Kategorienanwendung“ diente der vorliegenden Untersuchung als forschungsanleitend (s. Abbildung in Mayring & Fenzl, 2022, S. 699 und hier im Anhang).

Die Erstellung des Kodierleitfadens und seine Überarbeitung nach den einzelnen Leseprozessen war ein zentrales Werkzeug, da es die einzelnen Kategorien eigentlich dreifach festlegt, „nämlich durch die Kategoriendefinition, die Ankerbeispiele und die Kodierregeln“ (ebd. 698) und so den Auswertungsprozess immer präziser ermöglichte. Bei dieser Untersuchung wurde aufgrund der detaillierten Definitionen der Haupt- und Unterkategorien auf die explizite Kodierregel verzichtet²⁴.

Während der Auswertung der Ergebnisse wurde schließlich deutlich, dass die Aufbereitung der Ergebnisse aus den generierten Daten der sechs geführten Interviews sowohl zeitlich wie textlich den Rahmen dieser Bachelorarbeit weit überschreiten würde, so dass am Ende nur vier der sechs geführten Interviews in die Auswertung eingeflossen sind. Die Auswahl hierfür

²⁴ Es gab nur sehr wenige Kategorien, zu denen es bestimmte Schlüsselwörter oder Schlüsselsätze gab. Diese wurden bereits in den Definitionen benannt. Zum Beispiel in der Hauptkategorie HABITUS, Unterkategorie Persönlichkeit, folgende Definition: „Alle Eigenbezeichnungen der Befragten über ihre Wesenseigenschaften, wie z.B.: Ich bin (schlau, kommunikativ, schüchtern, ehrgeizig, lost, etc.).“

erfolgte theoriegeleitet durch die Anwendung des Kontrast- und Konzentrationsprinzips (Akremi, 2022, S. 411). Es wurden zwei Studierende gewählt, die die Sozioanalyse bereits vor längerer Zeit durchgeführt haben versus zwei, die die Analyse erst im vergangenen Semester erstellt haben. So kann untersucht werden, inwieweit sich die Herausbildung von Habitus-Struktur-Reflexivität abhängig vom Zeitpunkt der durchgeführten Sozioanalyse unterscheidet. Die Auswertung der ausgewählten Daten erfolgte ebenfalls softwaregestützt über MAXQDA.

3. Ergebnisse der Untersuchung

Alle im Folgenden vorgestellten Studierenden haben im vergangenen WS 2022/2023 das für diese Untersuchung als Feld definierte Seminar von Lars Schmitt belegt. Im Verlauf der Interviews stellte sich wie gerade beschrieben heraus, dass nur ein Teil von ihnen die Sozioanalyse auch im benannten Semester durchgeführt haben, andere hatten diese bereits in *vorherigen* Semestern und im Rahmen von *anderen* Seminaren von Schmitt erstellt und/oder präsentiert. Alle Befragten haben Sozioanalysen von anderen Studierenden erlebt.

3.1 Positionierung der befragten Studierenden²⁵

Die vier befragten Studierenden werden zuerst einzeln dargestellt, um sie als „Individuen mit einer je eigenen Subjektivität“ zu verstehen (Dege & Andrews, 2010, S. 21). Dies ist wichtig, da im Rückblick auf die einleitenden theoretischen Konzepte professionelle Identität als Teilidentität verstanden wird, die dem Bedürfnis nach Anerkennung und Zugehörigkeit folgt. Um dieses Bedürfnis bei den Befragten zu untersuchen, wird zunächst ihr Habitus rekonstruiert²⁶, um später beleuchten zu können, welches Professionsverständnis *ihrem* Bedürfnis nach Anerkennung und Zugehörigkeit entspricht. Gemäß Erkenntnissen aus Bildungsforschungsprojekten von Bremer und Lange-Vester folgen Bildungspraktiken den Prinzipien der Praxis des verinnerlichten Habitus und sind daher „mehr oder minder bewusste[] Lebenspläne der Akteure“ (Bremer & Lange-Vester, 2014, S. 63). Deswegen wird im Anschluss die Motivation der Befragten, SA/SP an der HSD zu studieren, analysiert, das Erstellen der eigenen soziologischen Selbstanalyse nachgezeichnet sowie die kognitiven und emotionalen Prozesse verdeutlicht, die sie in der Folge ihrer eigenen Präsentation oder als Zuhörende von anderen Sozioanalysen erlebt haben.

²⁵ Im Folgenden wurden aus Gründen der einfacheren Lesbarkeit, bei Zitate aus den Transkripten, meine transkribierten, bestätigenden Lautäußerungen gelöscht. Diese sind sie in den Transkripten im Anhang zu finden.

²⁶ Diese Rekonstruktion kann im Ergebnis nur bruchstückhaft sein, da sie nur auf den begrenzten Einblicken beruhen, die mir die Befragten zu ihrer Herkunft und ihrem Erleben gewährt haben.

Anne²⁷

Anne ist Mitte 20, präsentiert sich im Vorgespräch sichtlich erfreut über das Thema ein Interview zu führen und redet im anschließenden Gespräch sehr schnell. Sie ist nun im achten Fachsemester kurz vor ihrem Bachelorabschluss und arbeitet nebenberuflich als wissenschaftliche Hilfskraft für eine_n Professor*in an der HSD. In ihren Praktika hat Anne zwei Bereiche für sehr unterschiedliche Adressat*innen kennengelernt: eine psychosoziale Beratungsstelle für Menschen mit Fluchterfahrung bei einem gemeinnützigen Verein sowie die Schulsozialarbeit in einer Grundschule mit einem besonderen pädagogischen Ansatz.

Mit Hinblick auf ihre Herkunft erzählt sie, dass sie noch einen einige Jahre älteren Geschwisterteil habe, mit dem sie regelmäßig in Kontakt stehe, und dass ihre Eltern aus sehr unterschiedlichen Familienverhältnissen kämen: Ein Elternteil sei akademisch ausgebildet, selbständig tätig und stamme aus einer stadtbekannteren Familie: „[...] da war es eher so schicker, und irgendwie angesehen, (die hatten sone?) wohlhabende Firma so in unserer Heimatstadt. Man kannte irgendwie so die Familie“ (Anne, Z. 204-206). Der andere Elternteil verfüge über eine abgeschlossene Ausbildung, arbeite seit einigen Jahren im pädagogischen Umfeld und käme aus ökonomisch eher schwierigeren Verhältnissen, es hätte viele Geschwister gegeben und beengte Wohnverhältnisse: „[...] also es musste halt immer irgendwie jeder Pfennig quasi umgedreht werden“ (ebd. Z. 203). Ihre Großeltern seien bereits alle, bis auf einen Großvater, verstorben. Ihre Prägung erlebt Anne eher einseitig: „Aber wir waren eher so dann in dieser akademischen Bubble [...], würde ich sagen“ (ebd. Z. 155-156). Obwohl ihr auch die andere Seite sehr vertraut ist, erlebt sie einen anhaltenden und verstörenden Habitus-Struktur-Konflikt: „Also, ich kann beide (..) Welten total nachvollziehen [...], das hat sich aber alles nie hundert Prozent richtig angefühlt“ (ebd. Z. 154-157).

Zu ihrem Werdegang zum Studium erzählt sie zunächst, dass ihr Abitur „nicht so gut“ gewesen sei, unter anderem, weil sie auf die Trennung ihrer Eltern sehr intensiv reagiert hätte. Danach erlebt sie eine Unsicherheit über ihren weiteren Weg, „weil ich eh erst mal so war: ‚Ich glaube, ich muss erst mal irgend ne Ausbildung machen, brauch irgendwie erstmal so was Handfestes und hab mich nicht so richtig bereit auch für sone Uni gefühlt, so mit achtzehn, da war ich irgendwie einfach noch ganz woanders“ (ebd. Z. 18-22). Sie macht eine Ausbildung im pädagogischen Bereich und hört bereits währenddessen nur Positives über das Studium an der HSD. Obwohl der ursprüngliche Wunsch, Psychologie zu studieren, aufgrund des erforderlichen NC nicht möglich war, ist

²⁷ Alle Namen der Befragten sind aus datenschutzrechtlichen Gründen sowie zur Wahrung der zugesicherten Anonymität geändert worden. Besonders eindeutige Hinweise, die die Studierenden an der HSD gegenüber Mitstudierenden oder Professor*innen zu deutlich erkennbar machen könnten, werden nur andeutungsweise dargestellt.

Anne nach Gesprächen mit ihr bekannten Psychologiestudierenden sowieso nicht mehr überzeugt, dass dieser Studiengang ihr den gewünschten Erfolg im Hinblick auf ihren späteren Berufswunsch bringt. Daher bewirbt sie sich direkt nach ihrer abgeschlossenen Ausbildung an der HSD und erhält den gewünschten Studienplatz im ersten Anlauf.

Aufgrund eigener positiver Erfahrungen von erhaltener Beratung in ihrer Jugend, hegt Anne seit Studienbeginn den Wunsch nach dem Bachelor an der HSD noch den Master in Beratung anzuschließen, um danach die Weiterbildung zur Kinder- und Jugendtherapeutin zu absolvieren. Im Verlauf des Studiums „wackelt“ diese Entscheidung, weil sie so viele andere Inhalte auch spannend findet. Nun zum Ende ihres Studiums ist sie sich aber sicher, dass alles, was sie bis dato gelernt hat „genau das richtige dafür ist, und [...] Ja, deswegen ist das, das ist mein Ziel!“ (ebd. Z. 675-676).

Sie ist, wie sie selbst sagt, ein sehr großer Fan der soziologischen Selbstanalyse: „[...] das ist so das Ding, was bei mir so am intensivsten in Erinnerung geblieben ist!“ (ebd. Z. 129-130). Bereits im ersten Semester schreibt sie im Rahmen von Mentoring ein Reflexionstagebuch, bei dem sie den "intensiveren Blick" (ebd. Z. 107-109) auf sich selbst sehr schätzt und deswegen im zweiten Semester das Seminar ‚Der Herkunft begegnen‘ bei Schmitt belegt. Dort erstellt sie jedoch noch keine eigene soziologische Selbstanalyse, da sie "das eher noch irgendwie beängstigend fand, das jetzt so vor allen zu machen" (ebd. Z. 115-116). Trotzdem findet sie es spannend, für sich "mal zu gucken, was kann ich hier mitnehmen" (ebd. Z. 116-117). Erst im dritten Semester, unter durch Corona geprägten Studienbedingungen, will sie nun doch ihre eigene Sozioanalyse präsentieren. Zur Vorbereitung hat sie mit ihren Eltern Termine vereinbart, um dann in Form von Interviews viele Fragen zu stellen, ohne einen speziellen Theoriebezug im Vorhinein zu planen: „[...] ich frag die jetzt einfach mal und wir gucken mal so, ähm (...), was da so entsteht“ (ebd. Z. 173-174). Den noch lebenden Großvater möchte sie aufgrund seiner schweren Krankheit nicht mit ihrer Befragung überfordern. Ihre Eltern informiert Anne im Vorhinein über den Grund der Befragung: „Also ich hab denen natürlich vorher gesagt, warum ich das mache, für welche Seminare und so weiter“ (ebd. Z. 197-198).

Das Verarbeiten der Inhalte für die anschließende Präsentation lösen bei Anne großes Verständnis für die soziologische Familiengeschichte aus: „[...] das jetzt nochmal mal so zu visualisieren, im wahrsten Sinne, weil ich (...?) habe das dann in dieser Präsentation quasi in so einer Powerpoint einfach visualisiert und [...] ja: Irgendwie war das einfach nochmal ne schöne Erkenntnis! (ebd. Z. 160-164). Gerade der Abgleich des erhaltenen Inputs aus der Familie mit dem erlernten Theoriewissen aus den Seminaren fördert weitere „AHA-Momente“: „also alles was da jetzt so theoretisch&das war eigentlich deswegen auch voll cool, dass ich erst ähm die Theorie sozusagen hatte

und es dann da noch nicht so gewagt habe, die Sozioanalyse zu machen und dann erst danach, weil ich dann irgendwie alles, was ich dann durch die Sozioanalyse, die ich selber gemacht habe, sehr gut auf die Theorie beziehen konnte und da noch mal dachte: „Ah, so: meinte er das oder so:“ (ebd. Z. 178-185).

Die Gespräche mit ihren Eltern zur Vorbereitung der Analyse lösen auch in der Familie viele weitere Prozesse aus: Vergangene Krisen aufgrund der unterschiedlichen Herkunft der Eltern, werden nun anders eingeordnet und Annes Vater analysiert die schwierige Beziehung zu seinem Vater nun mit sehr viel mehr Verständnis. Die Wahrnehmung im Kreise der Familie unterscheidet sich zu früher: „[...] ich bin einfach noch so geflasht, weil das so viel verändert hat. Ähm, ich glaube auch für meine Eltern, tatsächlich! Also in unserer Familie hat das irgendwie was ähm (..) gemacht, wie: wir auf so manche Dinge blicken. Also das war voll intensiv“ (ebd. Z. 139-142).

Auch das Erleben von anderen Sozioanalysen, präsentiert durch ihre Mitstudierenden erlebt Anne durchweg als positiv und bereichernd, dabei ist sie getragen von einem Gefühl der Freude, das auch bei den Anderen spürbare Entwicklungsprozesse ausgelöst wurden: „[...] so viel (..) Reflexion irgendwie nochmal ausgelöst hat, bei allen Leuten. Ähm, ja, das war echt irgendwie (..) einfach voll bereichernd, so zu sehen, was jede und jeder so davon mitgenommen hat“ (ebd. Z. 243-245). Den Raum in Form des Online-Seminars empfindet sie dabei als „safe-space“ (ebd. Z. 264) indem viel intimes und Privates geteilt werden kann, obwohl man sich vorher überhaupt nicht kennt. Durch die Vorträge entsteht ein Gefühl der Gemeinschaft, das über den Seminarrahmen hinausgeht: „[...] Wir haben uns dann manchmal nach dem Seminar noch zusammengesetzt [...] Und das war halt schon äh irgendwie cool, dass wir [...] halt auch so darüber geredet [haben], was das mit uns gemacht hat, weil das... wir alle gesagt haben, boah, das löst bei uns jetzt grad voll viel aus“ (ebd. Z. 222-237).

Den Alltag nimmt sie nach der Sozioanalyse nicht nur innerhalb der Familie, im privaten Freundeskreis, im Studium und vor allem in ihren Praktika sehr anders wahr: „[...] ich nehm das so viel mit in den Alltag, oder [...] seh halt einfach so Dinge [...] nochmal ganz anders, weil es für mich einfach so eine Theorie ähm ist, die ich jetzt hier im Studium gelernt habe und wo ich wirklich denke, das ist so klar, dass das da draußen passiert“ (ebd. Z. 298-302).

Tekin

Tekin kommt sehr gut gelaunt im Vorgespräch an und ist anfänglich etwas verunsichert darüber, wieviel er im Interview zu den einzelnen Fragen sagen darf, weil er mir „gar nicht so viel Arbeit machen“ möchte (Tekin, Z. 7). Er ist Mitte 20, studiert nun im sechsten Fachsemester

und arbeitet im Nebenjob in einem Kinder- und Jugendzentrum. Er hat noch zwei jüngere Geschwister, mit denen er sich sehr gut versteht und lebt zu Hause.

Mit Hinblick auf seine Herkunft erlebt Tekin sich im Vergleich zu Menschen aus höheren sozialen Lagen durch die stets rückhaltlose Unterstützung seiner Eltern als privilegiert und verspürt große Dankbarkeit: „[...] dass wir nicht viel hatten, aber sie uns versucht haben, alles zu ermöglichen“ (ebd. Z. 479-480). Seine Eltern sind vor vielen Jahren nach Deutschland eingewandert, beide haben in eher gering bezahlten Dienstleistungssektoren gearbeitet, ein Elternteil davon nicht durchgehend, sondern nur streckenweise und in Teilzeit. Zu den Großeltern gibt es kaum Beziehungen, „weil (...) von meiner Mutter die Seite ist sehr früh verstorben, die habe ich nie kennengelernt und von väterlicher Seite leben die in [Herkunftsland]. Mein Großvater ist auch da gestorben, also nur meine Oma lebt“ (ebd. Z. 430-432). Diese sieht er nur im großen Jahresabstand. Obwohl die Familie insgesamt sehr groß ist, hat er nur mit „einer Handvoll“ Cousins regelmäßigen Kontakt, mit zwei davon „tagtäglich“ (ebd. Z. 504). In der Familie väterlicherseits weiß er von Streitereien, weshalb er sich früh von ihnen distanziert hat. „Mütterlicherseits, ein bisschen moderner, lockerer und schöner, finde ich so“ (ebd. Z. 498-499).

Seine Eltern bewundert er und versteht sich sehr gut mit ihnen, insbesondere mit der Mutter. Darauf, dass sein Vater, der erst im Jugendalter nach Deutschland kam, trotz Sprachbarrieren hier seinen Schulabschluss geschafft hat, ist er stolz. Seine Mutter musste die Schulbildung nach wenigen Jahren abbrechen. Umso mehr vertraut sie auf seine Fähigkeiten, trotz aller Verzögerungen in seinem schulischen Werdegang: „Und als die HSD eröffnet wurde, war ich mit meiner Mutter jeden Tag spazieren so. Und meine Mutter hat so geweint und meinte so: ‚Irgendwann studierst Du hier‘ [...] das war so irgendwie ein Zeitraum [...], wo ich halt nichts hatte“ (ebd. Z. 235-239). Für Tekin ist es selbstverständlich anderen zu helfen und sich für andere zu engagieren, er selbst nennt es sein „Helfersyndrom“ (ebd. Z. 40); auch die Teilnahme am Interview erklärt er mit diesem Motiv. Er hat lange Zeit Fußball als Leistungssport betrieben.

Sein Zugang zum Studium erfolgt durch ein sehr gutes Fachabitur mit direkter Annahme an der HSD. Er selbst beschreibt seine schulische Laufbahn bis zum zweiten Berufskolleg sehr offen und ausführlich, sie nimmt ein Drittel der Interviewzeit ein. Er berichtet von abgebrochenem Sportgymnasium trotz sportlicher Höchstleistung, aufgrund des großen Zeit- und Leistungsdrucks. Trotzdem benennt er gerade diese Jahre als wichtige Prägungsphase: „Das hat mich so halt son bisschen (...) der Mensch gemacht, der ich geworden bin, so vom Sportlichen und vom (...) Engagement aus, dass ich in der Schule se::hr gerne Zeit verbracht habe“ (ebd. Z. 17-19). An die anschließende Realschulzeit hat er nur gute Erinnerungen, dort engagiert er sich viel, macht einen sehr guten Abschluss und hat einen großen Freundeskreis, wegen dem er, trotz seiner

eigenen Empfehlung, nicht weiter auf das Gymnasium geht, da er die Freunde „nicht alleine lassen möchte“ (ebd. Z. 39). Auf diesem ersten besuchten Berufskolleg kommt es aus mehreren Gründen (u.a. mehrfache Krankenhausaufenthalte) zu einem erneuten Abbruch, dem die Aufnahme einer handwerklichen Ausbildung folgt. Auch diese bricht er ab, weil er eigentlich etwas ganz anderes machen möchte. Schließlich erreicht er das zweite, kaufmännisch ausgerichtete Berufskolleg und erlebt dort eine sehr bereichernde Zeit, mit viel Engagement, guten Beziehungen zu Lehrer*innen und hoher Motivation. Eigentlich will er danach sein Abitur machen, weil Lehrer sein „Traumjob“ ist (ebd. Z. 156), kommt aber durch eine erfahrene Beratung, zunächst auf die Idee Berater zu werden. Nach einer nur knapp gescheiterten Aufnahmeprüfung zum Dualen Studium der Beratung für Bildung, Beruf und Beschäftigung der Agentur für Arbeit, bewirbt er sich auf Empfehlung an der HSD und wird angenommen.

Obwohl es Momente gab, wo ihm gerade dieser Werdegang „peinlich“ war (ebd. Z. 128), steht Tekin heute auf dem Standpunkt, dass ihn dieser lange Weg von Schulerfolg über Abbruch und Neuanfang mutig gemacht hat: „[...] ich war ganz unten, ganz oben, ganz unten, ganz oben und so. Und ich denke mir so mittlerweile, ich habe keine Angst mehr vorm Springen, weil ich kann gar nicht mehr so weit (...) hinfliegen“ (ebd. Z. 516-519).

Mit der Sozioanalyse kommt er durch seine Seminarwahl im vergangenen Semester erstmalig in Kontakt, wobei er betont, dass die hier zugrundeliegende Methodik eigentlich für ihn nicht neu war: „Aber theoretisch habe ich das irgendwie (...) mein Leben lang schon gemacht. Weil ich sehr, sehr viel reflektiere als Mensch“ (ebd. Z. 403-404). Daher ist ihm auch die Erstellung der Selbstanalyse leichtgefallen: „[...] weil ich das eben irgendwie tagtäglich, irgendwie mache [...]. Wo ich komplett denke, wie ich- warum ich jetzt bin, wie ich so bin, warum ich jetzt irgendwie diese Werte vertere und welche Entscheidung das beeinflusst hat“ (ebd. Z. 420-425). Für die Erstellung der Analyse hat er in erster Linie gemeinsam mit der Mutter Fotos geschaut und über seinen Werdegang geredet, den Vater erwähnt er in diesem Zusammenhang nicht. Den Einfluss der Großeltern für seine Biografie hält er nicht für prägend: „[...] waren die halt nie so ein Teil von meinem Leben. Die haben nie was beeinflusst, ob positiv oder negativ“ (ebd. Z. 434-435). Der Fokus in seiner Sozioanalyse liegt vor allem auf der Reflexion seiner Fehlentscheidungen, die er weiterhin sehr selbstkritisch analysiert: „‘Ey, hätte ich das mal anders gemacht!’ so. [...] Oder: ‚Da hätte ich mehr rausholen können!‘. Ich bin so, weiß ich nicht, nie zufrieden irgendwo“ (ebd. Z. 490-493). Seine Präsentation erlebt er sehr erfolgreich, sowohl was die Reaktion seiner Mitstudierenden angeht als auch durch das Feedback von Schmitt.

Tekin erlebt auch viele Sozioanalysen von Mitstudierenden. Mit schlechtem Gewissen gibt er zu, dass er den Vortragsmodus zuerst oft als „monoton“ oder „langweilig“ und die

präsentierten Probleme zunächst oft als „Kleinigkeiten“, die „irgendwie zu groß gemacht“ wurden“, erlebt hätte (ebd. Z. 608-616). Trotzdem analysiert er, dass dies nur sein erster Impuls gewesen sei und er erkannt hätte, dass Probleme relational zu den individuellen Lebensverhältnissen stehen und daher sehr relevant für die Betroffenen sind: „Das Problem von jedem ist das eigene Problem“ (ebd. Z. 611-612). Andere vorgetragene Erlebnisse über „schlimme Schicksalsschläge“ (ebd. Z. 619), wie sexuellen Missbrauch oder Vernachlässigung, lösen bei Tekin neben Dankbarkeit für seine eigenen Lebensverhältnisse, Reflexionen über das eigene Erleben von Normalität aus: „Aber (..) ich war halt dankbar für mein Leben [...]. Und irgendwie auch dankbar für meine schöne Kindheit. Die auch viele oft nicht hatten [...], als Kind denkt man ja, jeder ist so glücklich, oder (...) jeder [...] geht in den Verein, in die Schule regelmäßig. Und das auch zu erfahren, dass das halt nicht normal ist, war auch son Wow-Effekt von mir“ (ebd. Z. 632-637). Und auch, warum andere Studierende lieber eine Hausarbeit schreiben, als zu präsentieren, ordnet er nun anders ein.

Tekin bestätigt, dass er Mitstudierende durch die Präsentation im Seminarraum nun in einem anderen Licht sehen kann, da er das Gefühl hat, sie besser kennengelernt zu haben. Und er ist beeindruckt, wenn er erkennt, welche Anstrengung es manche von ihnen gekostet hat: „Das war auch so ein Moment, der mich auch so (...) beeindruckt hat, so, dass [...] die (..) ihren inneren Schweinehund besiegt haben. Dass die sich irgendwie so trauen. Komfortzone verlassen haben“ (ebd. Z. 683-687). Dabei verweist er auch darauf, dass er bereits vor dem Seminar offen auf Menschen zugegangen ist: „Ich bin auf jeden Fall so ein Mensch, der [...] so den Mensch, hinter dem Mensch, irgendwie kennenlernen könnte.“ (ebd. Z. 720-722)

Vanessa

Vanessa ist Anfang zwanzig und kommt entspannt im Interview an. Sie studiert nun im achten Fachsemester an der HSD und steht kurz vor ihrem Anerkennungspraktikum in der Schulsozialarbeit. Sie arbeitet seit kurzem nebenberuflich auf einem Bauernhof, der tiergestützte Therapie für Kinder mit psychiatrischen und/oder neurologischen Erkrankungen und Behinderungen anbietet.

Mit Bezug auf ihre Herkunft erkennt sie durch die Sozioanalyse, dass sie die erste in ihrer Familie ist, die das Abitur erfolgreich absolviert hat: Ein Elternteil hätte zwar das Gymnasium besucht, aber abgebrochen um eine handwerkliche Lehre zu absolvieren. Der andere Elternteil sei nach einer ebenfalls handwerklichen Ausbildung heute sehr erfolgreich im Büro in einem kleinen Unternehmen tätig und hätte zwischendurch nochmal das Fachabitur angestrebt. Vanessa ist sich bewusst: „[...] dann so die erste zu sein, die jetzt das Abitur macht, war natürlich dann auch ne ganz große Sache“ (Vanessa, Z. 153-154).

Ihr Weg zum Studium der Sozialen Arbeit findet sie aufgrund ihres Interesses für pädagogische und psychologische Themen seit der Oberstufe am Gymnasium. Nach ihrem guten, aber nicht dem erforderlichen NC entsprechendem Abitur, wird ihr klar, dass ein staatliches Psychologiestudium unrealistisch ist und sie nicht über die entsprechenden finanziellen Mittel für ein Studium an einer Privatumi verfügt. Wichtig erscheint ihre Überlegung, zukünftig einer abwechslungsreichen Tätigkeit nachzugehen: „Und ähm ich saß dann auch da, zum Ende meines Abis und dachte mir so: ‚Boah, jetzt vierzig Jahre das Gleiche machen? Im Leben nicht!‘, so irgendwie (lacht), ne? (..) Dat (..), dat krieg ich nich hin“ (ebd. Z. 10-12). Daraufhin macht sie sich „schlau“ (ebd. Z. 13) und stößt auf Soziale Arbeit, bei der sie die Breite der möglichen Adressat*innen im Besonderen interessiert: „Ey, das ist ja eigentlich super! Kannste mal mit Straffälligen, mit Drogensüchtigen, mit Kindern, mit Erwachsenen, mit Leuten mit Behinderung, du kannst äh&alles machen“ (ebd. Z. 14-16). Im Nebensatz erwähnt sie, dass sie zeitgleich die Möglichkeit in Betracht gezogen hätte, auf Lehramt zu studieren. Schließlich sei es Soziale Arbeit „geworden“ (ebd. Z. 21), als sie noch eine Woche vor Studienstart an der HSD angenommen worden sei.

Ihre Sozioanalyse hat Vanessa bereits im zweiten Semester erstellt, da sie sich für das Thema des Seminars ‚Der Herkunft begegnen‘ interessierte. Im Rahmen dieses Seminars erfolgte die Sozioanalyse allerdings rein schriftlich, ohne Präsentation vor den anderen. Für die Erstellung ihrer Hausarbeit hätte sie hauptsächlich mit ihrer Mutter gesprochen, ab und zu den Opa befragt und auch einige Fragen der Großmutter gestellt. Bourdieus Habitus-Theorie habe sie vor allem im Hinblick auf die soziale Lage ihrer Großeltern genutzt, denn viele Familiengeschichten aus der Kleinstadt, in der die Familie lebe, seien ihr bereits durch ihre Mutter bekannt gewesen: „Es ist halt son Dörfchen und meine Mutter erzählt halt immer gerne [...]. Also da war halt schon recht viel Wissen vorhanden“ (ebd. Z. 188-190).

Trotzdem kommen zwei Themen rund um die beiden Großmütter zur Sprache, die sie beide sehr aufwühlen: Die Mutter väterlicherseits ist gestorben, als sie selbst noch sehr klein war. Dass diese, ohne krank zu sein, im Schlaf „einfach plötzlich verstorben“ sei (ebd. Z. 127), wäre ihr zwar bekannt gewesen, aber nun erst würde ihr bewusst, wie der Umgang darüber in der Familie sie selbst auch emotional belasten würde: „[...] und das hat meine Familie halt bis heute nicht verkraftet [...] Das ist halt n absolutes (...) ja (...) schwarzes Tuch, da::: redet niemand drüber“ (ebd., Z. 106-109). Daher traut sie sich für die Sozioanalyse auch nicht mit ihrem noch immer betroffenen Vater über die Großmutter zu sprechen: „also es ist halt (atmet tief ein), ne, (..) ganz schwierig gewesen, ich wollt meinen Vatter dann auch nicht fragen“ (ebd. Z. 113-115). So erfährt sie erst von ihrer Großtante über die Herkunft der Großmutter: „die kommt aus [...] son kleines Dörfchen [...] und wo Kohleabbau und sowas ist (räuspert sich). Und:::, die is halt unter ziemlich

ärmlichen Verhältnissen aufgewachsen und da- dann sich noch mal alles erzählen zu lassen, auch von der Tante und so was, war schon interessant“ (ebd. Z. 193-197). Dass sie dies bis heute noch so berührt, findet sie indes schwierig: „aber für mich ist das total emotional, [...] wo ich dann richtig gemerkt habe: ‚Okay, also irgendwie kriegst (..) du das irgendwie mitgegeben‘. Das ist mir dann mal total aufgefallen auch“ (ebd. Z. 122-124).

Auch die Geschichte der Oma mütterlicherseits löst viele Emotionen bei Vanessa aus, die sie erst als „negativ“ bezeichnet und später als Wut äußern wird: diese wäre als Einzelkind einer vermögenden Familie geboren worden, die aufgrund des Einzelhandelsgeschäftes kaum Zeit für ihr Kind gehabt hätten und stattdessen lieber „das ganze Geld in sie gepumpt [haben], sie hat dann immer alles bekommen“ (ebd. Z. 137-138). Dies hätte der Großmutter erlaubt, nie arbeiten zu müssen und ihren Mann, der eher aus ärmlichen Verhältnissen gekommen sei, so zu unterstützen, dass er eine „Ingenieursschule“ (ebd. Z. 175) besuchen konnte. Vanessa wird bewusst, dass die Großeltern bis heute nicht nur vom Erbe *leben* würden, sondern dass die Großmutter dies regelrecht *verlebt* hätte, als sie geerbte Liegenschaften verkauft hätte: „weil sie keine Lust hatte sich darum zu kümmern. Sie war halt nie arbeiten, musste nie irgendwas machen“ (Z. 145-146). Sie wird sich darüber bewusst, welchen Einfluss das Verhalten der Großmutter auf ihr eigenes Leben hat, wenn sie schließt „wo ich mir dann dachte: ‚Toll! Ich darf mir jetzt für mein Leben den Hintern abarbeiten!‘“ (ebd. Z. 146-147). Vor allem reflektiert sie seitdem, wie sich das verinnerlichte Verhalten durch die erhaltene Erziehung der Großmutter auf ihre Mutter und damit auf sie selbst übertragen hätte, wenn sie andeutet: „Das ist was, was ich- (..) wo ich sehr viel drüber nachdenke (..), was meine Oma dann (..) mit ja (..) mit meiner Mutter und mit meiner Tante (..) gemacht hat, [...] durch die Erziehung halt auch, weil es sehr ähm (..) ja unterschiedlich war und dann wurd das halt an mich weitergegeben“ (ebd. Z. 283-289). Die mit der Sozioanalyse einhergehende Reflexion bietet ihr im Nachhinein große Erleichterung für erlebte Schwierigkeiten: „[...] ich hab als Kind nie gelernt zu lernen, weil ich immer::: gut klar kam, schlau war in Anführungszeichen, ne. Und dann saß ich da im Abitur und dachte mir: ‚Ach du Kacke, wie sollste denn das denn jetzt alles nachholen?‘, ne, [...], dass man das mal alles wirklich ähm ja reflektiert hat, [...] dann hat man erst wirklich verstanden, ja okay, eigentlich ist es normal, dass ich mich (..) jetzt schlecht gefühlt, also was heißt schlecht, aber dass ich überfordert war, weil mir konnte ja auch niemand helfen, so gesehen“ (ebd. Z. 155-164). Die positive Wirkung der Sozioanalyse verspürt Vanessa in Bezug auf das neu gewonnen Verständnis anderen Familienmitgliedern gegenüber und insbesondere gegenüber ihrer Mutter: „[...] dann manchmal, wenn meine Mutter irgendwas gesagt hat, konnte ich dann auch eher nachvollziehen, warum sie das denn gesagt hat“ (ebd. Z. 282-283).

Das Erleben von Sozioanalyse, die durch Mitstudierende präsentiert werden, schwankt zwischen großem Interesse, wenn facettenreiche Lebenswege präsentiert wurden: „[...]das ist mir auch total im Kopf geblieben, mit den ganzen Ländern, was dann durchging und, das das fand ich total cool“ (ebd. Z. 204-205) oder Überraschung, wenn die vorher gefällten Einschätzungen über Personen durch die Präsentation ins Wanken geraten: „wenn man die Personen sieht, geht man (...) ja, man macht sich sein Urteil, [...], und dann hört man diese Familiengeschichte und denkt sich so: ‚Boah. Das hätte ich jetzt aber echt nicht gedacht!‘“ (ebd. Z. 211-214). Auch Vanessa erlebt Enttäuschungen wie Tekin, ohne diese jedoch näher zu reflektieren, wenn sie andeutet: „Aber es war halt echt, also (...) es kam auch auf die Geschichten auch an, ne? Manche waren halt so: ‚Ja okay!‘“ (ebd. Z. 219-220). Bei einigen Präsentationen erlebt sie, ausgelöst durch die Offenheit der Erzählung der Vortragenden, überraschende Wirkungen bei sich: „Die hatte dann ja auch ziemlich viele Emotionen irgendwie freigelegt, ne? Also offen gelegt ähm wie sie sich dann gefühlt hat [...] und (...) das war für mich auch irgendwie so emotional, weil man auch gemerkt hat, [...] Das beschäftigt sie schon ihr Leben lang und sie erzählt uns das jetzt hier alles!“. Das fand ich auch echt (...) stark von ihr!“ (ebd. Z. 225-230). Sie stellt fest, dass sie ihre bisherigen Muster, Personen einzuschätzen, seit den Präsentationen mehr hinterfragt und betont: „Ja, das hat auf jeden Fall (...) ähm nochmal gezeigt, dass man die Leute besser kennen lernen sollte, bevor man sich nen Bild über die Menschen macht“ (ebd. Z. 217-219). Nichtsdestotrotz ist sie auch überzeugt, dass niemand komplett vorurteilsfrei sei: „ja, man macht sich sein Urteil, auch wenn mans eigentlich, ne, und vorsichtig, aber man machts ja halt immer, man hat seine Vorurteile“ (ebd. Z. 211-213). Trotz der gemeinsam erlebten Emotionen im Seminar, stellt sie bedauernd fest, „dass ich zu den Leuten eigentlich keinen Kontakt hatte (lacht), dass man sich dann nicht nochmal darüber unterhalten konnte“ (Z. 232-233). Dass das nicht Zustandekommen von Kontakten ggfs. ihrem Habitus geschuldet ist, lässt eine andere Aussage vermuten, als sie, eher nebenbei, auf ihre eigene Situation mitverweist: „[...] wenn dann vielleicht nicht so viel Kontakt vorhanden ist und die Leute schüchtern sind oder sowas, ne? Das hatte ich halt das Problem, dass man dann auch gar nicht weiß, wo man sich Hilfe suchen kö-soll, ne?“ (ebd. Z. 253-256).

Sarah

Sarah ist Anfang 20 und kommt freundlich und konzentriert im Gesprächsraum an und verweist bereits in der Kennenlernphase auf ihre Neurodivergenz, falls ihre Konzentrationsfähigkeit abnehmen sollte. Sie studiert nun im vierten Fachsemester an der HSD und ist sehr froh darüber: „Und freu mich, dass- darüber, dass ich diese Chance bekommen hab. Weil ähm ich glaube, ohne dieses Studium wäre ich (...) jetzt nicht diese Person, die ich jetzt bin“ (Sarah, Z. 442-443). Nach der Realschule wechselt sie auf das Gymnasium, wo sie zwar das Abitur aufgrund einer

schweren Erkrankung des Vaters zum Prüfungszeitpunkt nicht besteht, aber sich mit ihrem guten Fachabitur und ihrem Wunsch zu studieren dazu entscheidet, ein FSJ „in der Wiedereingliederungshilfe für Menschen mit Behinderungen und psychischen Erkrankungen“ zu absolvieren (ebd. Z. 17-18). Da sie unter Coronabedingungen anfängt zu studieren, muss sie kein Vorpraktikum vorweisen und hat bis zum Gesprächszeitpunkt noch kein Praktikum in der Sozialen Arbeit absolviert. Eine Nebentätigkeit erwähnt sie nicht.

Sarah wohnt zuhause bei ihrer Familie in einer Kleinstadt am Rhein, wo die Familie hinzieht, als sie sieben Jahre alt ist. Sie ist davon geprägt, dass sie sich damals „fast twenty-four-seven“ (ebd. Z. 7) allein um ihre Ur-Oma kümmert, die bis zu ihrem Tod einige Jahre später gepflegt werden muss. Aufgrund ihrer psychischen Belastungen und der in ihrer „Jugend“ (ebd. Z. 204) streckenweise belastenden Beziehung zu ihrer Mutter, will Sarah im Gespräch mit ihrer Psychologin schon früh mehr über ihre Familiengeschichte erfahren: „[...] ich wollte halt wissen, ob die mit irgendwas zu kämpfen hatten und da ähm hat sich halt herausgestellt, [...] dass so etwas einfach in meiner Familie liegt“ (ebd. Z. 113-117). Obwohl der ältere Bruder und ihre Eltern ihr bereits früh über die Erkrankungen und die Problematiken aus der Großelterngeneration erzählen, erkennt Sarah im Rückblick, dass sie deren Folgen da noch nicht verstand: „[...] weil ich mich an all die Sachen erinnert habe, die meine Mutter mir erzählt hat, die mein Vater mir erzählt hat und ähm (...) mein Bruder mir auch erzählt hat, weil manchmal war ich halt zu jung, um die Sachen (...) zu ähm (...) zu ähm (...) verstehen!“ (ebd. Z. 138-141).

Doch trotz der Problematiken und den eher „ärmlichen Verhältnissen“ (ebd. 168), in denen beide Eltern aufwachsen, blickt Sarah vor allem auf deren Leistung: „Also, meine Eltern haben sich alles erarbeitet und meine Großeltern auch“ (ebd. Z. 123-124). So würde ein Elternteil viele Jahre nach dessen Realschulabschluss zwar weiterhin sehr viel arbeiten, doch mittlerweile in einer sehr gut bezahlten Stellung im Handel, und würde damit Sarah und ihrem Bruder den höheren schulischen Werdegang und das Studium ermöglichen. Der andere Elternteil hätte nur den Hauptschulabschluss machen dürfen: „[...] weil [dessen] biologischer ähm Vater gesagt hat: ‚Ne, du musst jetzt arbeiten gehen‘ ne? ‚Wir wollen dich nicht weiter finanzieren!‘ obwohl [der Elternteil] ja bei meiner Oma aufgewachsen ist!“ (ebd. Z. 523-525). Danach hätte er in der Textilproduktion und später eher aus „sozialen“ Gründen, wie Sarah vermutet, noch für eine ältere Dame gearbeitet. Nach der Ur-Oma seien auch die Großeltern väterlicherseits beide bereits verstorben. Sarah ist sich über ihre besseren Startvoraussetzungen sehr bewusst und für die, durch ihre Eltern selbstverständlich und vertrauensvoll gewährte, finanzielle Unabhängigkeit sehr dankbar: „Und da bin ich auch echt stolz drauf, dass:: dass ich so ein Glück habe. Dass meine Eltern so viel in- (...) so viel gegeben haben.“ (ebd. Z. 124-125).

Ihre Entscheidung für das Studium an der HSD fällt zwar spätestens nach dem Freiwilligendienst, denn „das FSJ hat mir auch nochmal son- (...) so gezeigt, dass so etwas total (...) mein Ding ist“ (ebd. Z. 16-17), aber Sarah ist sich sicher, dass sie bereits in der frühen Kindheit fiel, als sie als Grundschulkind die Pflege der Ur-Großmutter übernommen hätte: „also das war für mich einfach ähm nich irgendwie:: (...) ,ja:: ich muß das jetzt irgendwie machen‘, sondern mir hat das Spaß gemacht. [...] Und ähm da hab ich das schon gemerkt, dass ich n bisschen sone soziale A- sone soziale Ader habe“ (ebd. Z. 8-11). Die Sozioanalyse lernt sie in zwei Stufen kennen: Im zweiten Semester berührt eine kleine Übung im Seminar ‚Der Herkunft begegnen‘ sie emotional sehr: „[...] ehrlich gesagt (...), mir kamen so viele Gedanken und ich musste schon fast anfangen zu weinen [...] Un::d ja! Das hat mir einfach gezeigt, wie schwer es meine Familie hatte und wie glücklich jetzt meine Eltern sind“ (ebd. Z. 137-145) „und in dem ersten Seminar ist mir das erstmal alles wieder bewusst geworden“ (ebd. Z. 119-120). Die Präsentation der eigenen Sozioanalyse erstellt sie im vergangenen WS 2022/2023, ihrem dritten Semester.

Hierzu setzt sie sich mit ihrer Mutter zwei Stunden an den Esstisch, um ihre Familiengeschichten erneut durchzugehen. Der Vater schreibt ihr seine Geschichte zwischendurch in den Arbeitspausen auf und schickt ihr am Ende eine E-Mail „Ich hatte auch das Gefühl, dass (...) es ihm schwer gefallen ist, über seine Eltern zu sprechen, da beide verstorben sind“ (ebd. Z. 160-161). Sie bereut es „auf keinen Fall“ (ebd. Z. 228) sich erneut mit ihrer Herkunft auseinandergesetzt zu haben, stößt dabei aber auch auf ihre Grenzen, als sie mit ihrer Mutter: „ihre Herkunft besprochen haben, meine Herkunft und ähm ich hab dann auch geweint, weil weil das (...) manchmal sehr schwierig war“ (ebd. Z. 451-455). Und so paart sich auch ihr Glücksgefühl, was sie über die eigene verbesserte Lage erlebt, mit einem anderen Gefühl: „Ich hab mich auch ehrlich gesagt ab und zu geschä::mt dafür (...) eigentlich muss ich mich ja nicht dafür schämen, aber (...) ähm ich hab mich halt geschämt dafür, dass ich so viel Glück hab, im Gegensatz zu meinen (...) Vorfahren“ (ebd. Z. 173-176).

Sehr verunsichert zeigt sich Sarah im Umgang mit den Mitstudierenden untereinander *nach* den Präsentationen der Sozioanalyse im Seminar. Einerseits erlebt sie nach ihrer Präsentation über die Mimik der anderen sehr viel Mitgefühl: „Diese Erleichterung, da::: ich glaube (...) die Hälfte (...) mit mir gefühlt hat. Das, das fand ich wirklich (...) beeindruckend“ (ebd. Z. 212-213) und auch „ich hab halt [...] dieses Verständnis auch gesehen und das fand ich sehr sehr schön [...] das tat auch sehr sehr gut“ (ebd. Z. 215-2178). Andererseits erlebt sie auch Angst vor einer möglichen zukünftigen Ausgrenzung: „Aber::: (...) ich hab auch (...) so::: viel offenbart von mir und (...) ich weiß jetzt auch nicht (...), ob die Menschen, also die Kommiliton*innen von mir anders denken jetzt, da sie halt wissen,

dass ich [mehrere Belastungen] hab (...) und vielleicht deswegen ähm dadurch, ne Gruppenarbeit vielleicht (...) nicht (...) mit mir machen würden“ (ebd. Z. 204-208).

Im Hinblick auf die Mitstudierende, deren Präsentation sie erlebt hat, fühlt sie sehr viel Bezug und erlebt Sympathie: „da die Kommilitonin ähm (...) sehr vi-(..) auch eine (...) Geschichte hat, mit ähm Schwierigkeiten (...) bei den Eltern, bei den Großeltern, beim Aufwachsen und, ja (...) da dachte ich mir so: „Ja, okay. Das ist (...) bei mir genauso!“ (ebd. Z. 187-190). Und obwohl sie sagt „ich glaub, das hat sie total sympathisch für mich gemacht“ (ebd. Z. 225-226), hat sie große Hemmungen sie später anzusprechen und sich hinterher mit ihr zu unterhalten: „ich hab mich auch (...) n bisschen komisch dabei gefühlt, weil, ich meine, ich erfähr so vi:::el über ihr Leben. Aber kenn sie persönlich gar nicht. Also im Prinzip soll ich sie dann nur darauf reduzieren, was (...) was ich jetzt durch ähm ihre soziologische Selbstanalyse gehört hab? Oder soll ich halt (...) ähm mit ihr in Kontakt treten, und mit ihr (...) sprechen un:::d ähm sie wie jemand (...) also ich wollte jetzt gerade sagen, wien normalen Menschen behandeln, [...] aber wenn man schon so viel über eine Person weiß, (...) ist es schwierig, das nicht zu erwähnen“ (ebd. Z. 192-199).

3.2 Dimensionen der Reflexion zur Konstruktion professioneller Identität

„Meine Erfahrung mit etwa 200 studentischen Sozioanalysen ist, dass jede_r ein Charly Graf ist, sprich jede Biographie von Studierenden eine spannende Geschichte von Resilienz, Ressourcen und Habitus-Transformation, resultierend aus Habitus-Struktur-Konflikten, darstellt“ (Schmitt, 2015, S. 214)

Da diese Arbeit Identitätskonstruktion in Zusammenhang mit Habitus-Struktur-Reflexivität untersuchen möchte und zur Bildung beider Konzepte reflexive Passungsprozesse von Nöten sind, wurden aus den kodierten Daten drei Dimensionen analysiert, die für die Entwicklung von Habitus-Struktur-Reflexivität und zur Bildung professioneller Identität im Sinne der Forschungsfrage eine wichtige Rolle spielen:

1. Bewusstsein über soziale Ungleichheit
2. Bewältigungsmuster für Habitus-Konflikte in Studium und Praxis
3. Professionsverständnis durch Selbstwirksamkeitserfahrungen in Studium und Praxis

Die anschließende Diskussion soll betrachten, inwieweit die Befragten Habitus-Struktur-Reflexivität entwickelt haben und inwieweit ihnen diese Reflexivität wichtig erscheint für die Konstruktion ihrer zukünftigen professionellen Identität

3.2.1 Soziale Ungleichheit

Diese erste Dimension betrachtet das vorhandene Bewusstsein der Befragten über ‚soziale Ungleichheit‘ vor Eintritt in das Studium und markiert relevante Überlegungen zu ihrer Wahrnehmung von sozialer Ungleichheit *im Verlauf* des Studiums.

Während Anne mit einem eher akademisch erlebten Hintergrund und einer abgeschlossenen Ausbildung im pädagogischen Bereich auf die Frage, ob sie damit gerechnet hat, dass das Studium SA/SP soziale Ungleichheit thematisieren würde, selbstverständlich antwortet: „Ja. Auf jeden Fall. Also das dachte ich äh (...). Ja, also hat irgendwie für mich schon Sinn ergeben, dass wir uns das da auch auf jeden Fall angucken müssen. Also ich wäre enttäuscht gewesen, hätten wir es nicht gemacht“ (Anne, Z. 54-56), gibt die jüngere Vanessa aus der gutsituierten Kleinstadt ganz unverblümt zu: „Ehrlich gesagt, erstmal gar nicht (lacht), weil ich ähm da hat man sich früher nicht so wirklich Gedanken drüber gemacht“ (Vanessa, Z. 38-39). Und auch Tekin, aus einer eher einkommensschwachen Familie muss zugeben: „Vorm Studium aus (...) wenig“ (Tekin, Z. 299). Sarah, als Befragte mit den bislang wenigsten Fachsemestern im Studium, aber mit einem starken Bewusstsein über die schwierige soziale Herkunft ihrer Familie, verweist umgehend auf ihr bereits vorher beständenes Wissen: „[...] ich habe mir, bevor ich angefangen habe zu studieren, wusste ich das eigentlich schon! Ich hatte mir schon so oft Gedanken darüber gemacht, was soziale Ungleichheit eigentlich bedeutet“ (Sarah, Z. 63-66). Sarahs nachgesetzter Verweis darauf, dass auch ihre Familie „da total im Thema drin [ist], durch mich“ (ebd. Z. 57), könnte ein Hinweis darauf sein, dass sowohl ihr als auch den anderen Befragten, das Thema im Verlauf des Studiums öfters begegnet ist.

Tekin ist zwar überrascht, wie ausführlich es in gewählten Seminaren behandelt wurde: „das wusste ich jetzt nicht, dass das so (...) explizit besprochen wird. Aber es hat mir sehr gefallen, dass diese Themen angesprochen wurden“ (Tekin, Z. 311-312) und schließt seine Betrachtung mit einem Hinweis darauf, dass ihn das Thema verunsichert: „ich find das (...) auf jeden Fall ein heikles Thema. Ein wichtiges Thema, was auch existiert“ (ebd. Z. 300-301). Vanessa zeigt sich ebenfalls überrascht, dass sie das Thema, ganz anders als anfangs gedacht, mittlerweile stark interessiert: „Aber es war jetzt so nichts, wo ich mir so dachte: ‚Boah, dazu werde ich auf jeden Fall mal zwei Kurse belegen!‘ (lacht) oder drei jetzt sogar mittlerweile, ne?“ (Vanessa, Z. 40-42). Sarah ist das Thema besonders wichtig und sie findet es daher traurig, „dass das ähm so stark ähm von der Allgemeinheit der Menschen von dem (...) Allgemeinwissen der Menschen abgegrenzt wird“ (Sarah, Z. 54-56). Anne verdeutlicht ihren Kenntniszuwachs durch das Studium, wenn sie erst zugibt: „Also ich glaube, wir wissen alle, es gibt soziale Ungleichheit, aber mehr wusste ich auch nicht vorher ehrlich gesagt“ (Anne, Z. 106-107) und später davon berichtet, dass sie mittlerweile im privaten

Umfeld bei Gesprächen mit Freunden über deren sehr privilegierte soziale Lage nachdenkt, „weil du [...] weißt, wenn du fällst, fällst du sehr sehr weich. So in das Nest von deinen Eltern, wo genug Geld ist“ (Anne, Z. 291-294). Sie spricht diese nun ungefragt an: „also während dieses Gespräch, dachte ich das halt so und hab das dann gesagt!“ (ebd. Z. 294-296).

Bei alle vier Befragten offenbaren sich seit Studienanfang Konflikte im Zusammenhang mit ihrem Habitus und dem neuen, bzw. in Sarahs und Tekins Fall, dem geschärften Bewusstsein über ungleiche sozialen Lagen. So begegnet Vanessa sozialer Ungleichheit rückblickend mit einem problemzentrierten Blick auf ihre beiden Vorpraktika im Kindergarten und in der Kinder- und Jugendfreizeiteinrichtung: „wo man halt merkt, okay, die haben nicht so viel Geld, die::: die Kinder können vielleicht auch (..) mit&mit Migrationshintergrund nicht so gut Deutsch, oder so, ne? Da hat man dann halt auch schon die Welten gesehen. Genau das gleiche dann halt auch in der Kinder- Jugendfreizeiteinrichtung, ähm da hat man halt gesehen, ne? Auch vom Verhalten her, wo da (..) irgendwie halt mal Probleme waren und so was, ne? Und die Kinder dann auch untereinander.“ (Vanessa, Z. 80-85). Ihren familiär bedingten HSK gegenüber materiell besser gestellten sozialen Lagen und deren Umgang mit Kindern, reflektiert sie allerdings (noch) nicht: „wenn dann ein Kind, das war neun Monate alt, wo man halt gemerkt hat, okay, die haben (..) viel Geld (..), aber die müssen halt auch ihr Kind loswerden. Und dann gibts halt ja! ne? (macht instinktiv etwas empörendes Geräusch) ich find das nicht schön, bin ich ganz ehrlich“ (ebd. Z. 76-79). Andere Situationen bewertet sie in der Folge beschämt, wenn sie aus *ihren* Normalitätsvorstellungen heraus gehandelt oder gesprochen hat: „gerade in der Arbeit mit Kindern [...] das war ja dann auch voll peinlich, weil alle meinten so: ‚Ja, das ist voll cool. Warst Du schon im Phantasialand und Moviepark, da finde ich das am besten!‘ und die Kinder saßen da und haben nix gesagt, wo man dann selber erst so draufkam: ‚Ja, okay, vielleicht waren sie ja noch nie da!‘ ne?“ (ebd. Z. 265-270).

Auch Anne erlebt bewusst die unterschiedlichen sozialen Lagen im Zusammenhang mit ihrem Praktikum in der Schulsozialarbeit und versucht diese im Sinne des besseren Verständnisses gegenüber Klient*innen und deren Umfeld umgehend zu reflektieren: „wo ich irgendwie so Sachen ähm (...), ja so kritisiert hab, oder dachte: ‚Boah, mein Gott, also was kann da irgendwie jetzt so schwer daran äh sein, irgendwie dem Kind wenigstens irgendwie noch ein nettes Frühstück oder so, zum Beispiel, zu machen?‘ Und, ähm (..) ja, dann irgendwie einfach so gemerkt habe: ‚Boah ne, [Anne] das ist... so funktioniert das halt irgendwie nicht!“ (Anne, Z. 377-382). Weit offensichtlicher konnte sie die sozialen Unterschiede in ihrem ersten Praktikum erkennen, wo nicht nur Klient*innen mit sehr unterschiedlichen Beeinträchtigungen, sondern auch aus sehr unterschiedlichen Herkünften zusammentrafen: „Und da habe ich das sehr wahrgenommen, dass man mal irgendwie ähm (..) ja, so Dinge hatte, wo man (..) einfach dachte: ‚Ja gut, das ist für mich gerade vielleicht

selbstverständlich ähm und unabhängig von Kultur, sondern es ist jetzt für mich einfach selbstverständlich, weil ich halt so und so aufgewachsen bin, aber für die Person ja vielleicht gerade überhaupt nicht“ (Anne, Z. 328-332).

Sarah erkennt soziale Ungleichheit an der Uni durch ihr Privileg, dass sie sich in der Mensa keine Gedanken darüber machen muss, ob sie sich zum Hauptgericht noch einen zusätzlichen Salat leisten kann, während andere Studierende darauf verzichten müssen: „und ähm (...) eigentlich sollte man dadurch keine Schuldgefühle haben, aber (..) ja, ich denk mir dann so: ‚Ja! Womit (..) wieso hab ich das so verdient, dass ich dieses Glück habe?‘“ (Sarah, Z. 244-246). Auch in ihrem neuen Alltag wird sie damit konfrontiert: „also eine Frau ist nämlich [...] ab und zu in der Bahn, wenn ich zur Uni fahre, ähm si::e schaut, ob da irgendwelche Pfandflaschen sind, und (..) ich habe das auch mitbekommen, das si::e auch mal angeschrien wurde, mit ner Pfandflasche ähm (...) nach ihr geworfen wurde“ (Sarah, Z. 265-269). Fehlender Respekt vor Menschen in prekären Lagen steht ihrem Habitus zuwider: „U::nd ich finds, ich find tota::l besch::issen auf Deutsch gesagt, wie manche Menschen mit Menschen, di::e vielleicht nicht (...) ähm so viel Geld haben, umgehen. Also, durch mein Studium, ist mir das nochmal viel bewusster geworden“ (ebd. Z. 271-273). Ihr gesteigertes Bewusstsein verbindet sich mit einem zusätzlichen Gefühl, das vielleicht in direktem Zusammenhang zu ihrer Scham steht: „Jetzt hab ich auch diese Hochachtung (...) vor diesen Personen, weil die versuchen halt (..) nicht irgendwie am Bahnhof irgendwie (..) Geld zu (..) ähm bekommen, sondern die versuchen halt ihr Leben in den Griff zu bekommen, um halt diesen Standard irgendwann zu erreichen. Diesen Standard, der (..) der dann als menschlich angesehen wird“ (ebd. Z. 275-279).

Auch Tekin erlebt soziale Ungleichheit nun anders. Ähnlich wie Sarah erkennt er große soziale Unterschiede vor allem an der Uni selbst: „Oder, wenn Leute in Seminaren sitzen mit zwei Tablets, einen Stift, wo die auf dem Tablett schreiben können, zum Beispiel und dann links von ihr, eine Person, die mit Blatt schreibt oder Sachen nachholen muss. Das ich alles so mitbekomme, hätte ich nicht gedacht“ (Tekin, Z. 304-308). Überrascht ihn sein gesteigertes Bewusstsein darüber in der Uni, so ist er sich sicher, dass er in seinem Praktikum trotzdem nicht anders gehandelt hätte, wenn er sich damals schon akademisch mit dem Thema beschäftigt hätte: „Anders gehandelt vielleicht ni::cht. Aber ich hätte sehr viel zuordnen können, so in meinem Kopf, auch zur Frage angedockt davor, dass viele aus (Pause) schwachen oder wenig wohlhabenden Familien kommen, die schon in dieser Problemzone irgendwie reingeboren werden, u::nd (...) oftmals die Strukturen dahinter sind, wo man gar nicht weiß, wo man anfangen soll, da zu helfen“ (ebd. Z. 756-761). Auch wenn deutlich wird, dass Tekin die Struktur hinter der sozialen Ungleichheit erkennt und versichert, sich darüber schon lange bewusst zu sein, wird auch seine empfundene Ohnmacht, daran nichts ändern zu können, spürbar.

3.2.2 Habitus-Struktur-Konflikte

Diese zweite Dimension betrachtet Habitus-Struktur-Konflikte der Befragten, die sich aus ihren Erwartungen an das Studium und die Praxis der Sozialen Arbeit einerseits und ihrem Eintreffen in den benannten Systemen andererseits, resultieren. Analysiert werden ihre habituellen Handlungspraxen und – gegebenenfalls - ihre angepassten Bewältigungsmuster in den anfangs noch unbekanntem Feldern.

Anne kompensiert ihren ursprünglichen Wunsch Psychologie zu studieren, mit einer Begeisterung über die Vielfalt und die Qualität des Studiums SA/SP an der HSD: „dass es ja voll toll ist, dass wir so alle Disziplinen quasi einmal durchgehen [...] und nicht nur so eine einseitige Sicht darauf haben“ (Anne, Z. 84-87). Sie ist auch überzeugt, dass sie hier viel „mehr mitnehmen“ wird als aus einem Psychologiestudium (Z. 32-33). Aufgrund ihrer Leistungsorientierung profitiert sie von den ihr gebotenen Möglichkeiten ihre Kenntnisse in den vielen Disziplinen zu erweitern, hadert aber gleichzeitig mit den unterschiedlichen Prüfungsleistungen in den verschiedenen Schwerpunkten: „und [da] hatte ich ein Modul, wo ich eben eine (..) Collage gebastelt habe, [...] und dann gleichzeitig zum Beispiel im Schwerpunkt Beratung äh ne Präsentation gehalten habe, ne Reflexion dazu machen musste, ein Fachartikel schreiben musste und noch irgendwie was anderes, [...] ,wie kann denn die Anforderung in einem Studium so unterschiedlich sein?“ (ebd. Z. 542-550). Trotz ihrer Erkenntnis über soziale Ungleichheit im Bildungssystem und ihrem Verständnis für unterschiedliche Zugänge, verspürt sie aufgrund ihrer verinnerlichten Leistungsorientierung und einem erkennbaren Wunsch nach mehr Prestige für das Studium der SA/SP, einen HSK, wenn andere Studierende durch die Auswahl von Seminaren mit leichteren Prüfungsleistungen den gleichen Abschluss erhalten: „Und ich glaube, so viel Vorteile, die ich da sehe, weil das dann einfach auch Zugänge äh vereinfacht, ähm und voll schön ist, dass das so viele abholt, ist das glaube ich auch gleichzeitig was, was unsere Professionalität n bisschen killt!“ (ebd. Z. 552-555).

Auch gegenüber Außenstehenden möchte sie die Wertigkeit, die sie ihrem Studium beimisst, sichtbar machen und spricht daher lieber davon, dass sie Sozialpädagogik studiert, da Sozialarbeit ihrer Meinung nach in der öffentlichen Wahrnehmung immer noch stärker mit Aufgaben wie Streetwork oder Drogenarbeit in Verbindung gebracht wird. Aufgrund ihrer angestrebten Therapeutenausbildung versteht sie ihre Aufgabe mit Kindern eher sozialpädagogisch, versucht aber gleich die anklingende Abwertung wieder zu entkräften: „[...] wobei beides natürlich viel viel mehr enthält und das nur so an der Oberfläche so kratzt, aber das nutze ich halt voll oft, um (..) mich da eher so zu positionieren“ (Anne. Z. 655-657).

Die Wahl ihres gerade abgeschlossenen Anerkennungspraktikum in der Schulsozialarbeit bezeichnet Anne als „Versehen“ (ebd. Z. 514), da sie aufgrund eigener Erfahrungen an ihrem

Gymnasium Vorurteile gegenüber Schulsozialarbeit hegte: „zu dem Zeitpunkt, zu dem ich sie sehr gebraucht hatte, die [...] wenig bis gar nicht irgendwie so gearbeitet hat [...] ich dachte, „ja, okay, die sind halt irgendwie in der Schule, aber mehr auch nicht““ (ebd. Z. 507-511). Nun ist ihr bewusst geworden, wie relevant es für Kinder an der Schule sein kann, die Möglichkeit zu haben, einmal in der Woche eine Schulstunde nicht unter „Leistungsdruck funktionieren [zu] müssen“, sich „fallen lassen [zu] können, und einen „Ort [zu] haben, wo die einfach, ja, sein können“ (ebd. Z. 518-520). Zeitgleich spürt sie, welche Verantwortung sie als Sozialprofessionelle tragen wird. Manchmal erlebt sie gerade aufgrund ihres Verantwortungsbewusstseins HSK in den neuen Arbeitsfeldern, wenn sie im Umgang mit stark belasteten Klient*innen davon berichtet, dass sie habituell dazu tendiert, über ihre Grenzen hinauszugehen: „Und das wär auch eher so mein, äh, so das (..) is oft mein Thema, dass ich dann einfach weitermache, obwohl ich nicht mehr kann“ (ebd. Z. 470-472). Um solche oder andere Konflikte zu überwinden, hilft Anne der durch das Studium erlangte Kompetenzzuwachs, das angewandte theoretische Wissen in Verbindung zu ihrem Habitus zu reflektieren: „ich glaube ich kann keine theoretischen Sachen äh irgendwie hundert Prozent gut ausführen, wenn ich nicht stetig mich dabei reflektieren, wie ich das so:: mache“ (ebd. Z. 618-620). Ein auf ihr jüngeres Alter zurückgeführter HSK könnte auch auf ihr Unbehagen gegenüber der einzunehmenden mächtigeren Rolle in der beschriebenen Situation hinweisen: „Elterngespräch waren ja jetzt sowieso (...?) in den ersten Wochen schon irgendwie aufregender, weil ich ja offensichtlich jetzt einfach dann manchmal auch jünger bin, so als die Eltern. Und dann kommt da so jemand irgendwie her und (lachend) will dann irgendwie was sagen, oder so“ (ebd., Z. 346-350).

Tekin betont zwar, dass er sich seit Studienbeginn an der HSD sehr wohl fühlt und „echt sehr zufrieden hier [bin], weil ich mich voll geborgen fühle. Dass so, die Themen sprechen mich an, was- ich mach mein Studium hier zu Ende!“ (Tekin, Z. 247-249). Trotzdem verliert er sein ehemals gestecktes Ziel Lehrer oder Berater zu werden nicht aus den Augen, weil ihm der Umgang mit bestimmten Zielgruppen der Sozialen Arbeit unvereinbar mit seiner Persönlichkeit erscheint. So sucht er im breiten Angebot der HSD vor allem nach Parallelen zu den Traumberufen: „Ich liebe Recht tatsächlich voll, Recht und Beratung ist für Schulsozialarbeit- war mir wichtig“ (ebd. Z. 293-294). Zielorientiert hat er sich bereits erkundigt, wie man als Quereinsteiger mit einem Bachelor SA/SP später Lehrer werden könnte. Dem hohen NC für den Beratungsmaster an der HSD begegnet er zwar mit Respekt, aber aufgrund seines komplexen schulischen Werdegangs, und dem daraus erwachsenen Selbstbewusstsein, glaubt er fest, dass er gesteckte Ziele, wenn er sich genug dafür motiviert, erreichen kann. Daher schließt er das Masterstudium nicht aus.

Als ehemaliger Leistungssportler sucht Tekin eher nach stark handlungs- und erlebnisorientierten Inhalten: „Und ich persönlich wähle eben auch Seminare, die sehr frei sind (I: Ja:::). Ich hab' Filme gedreht, ich hab' Sport mitorganisiert [...] ich war jetzt letzte Woche in Spanien auf 'nem Seminar!“ (ebd. Z. 667-670). Die Möglichkeit der unterschiedlichen Prüfungsleistungen bietet ihm eine gute Entsprechung zu seinem Habitus: „wenn's die Möglichkeit gibt von Hausarbeiten oder Präsentation, ich wähl immer Präsentationen, (..) weil ich halt (..) frei spreche und diese Emotionen rüberbringen kann“ (ebd. Z. 674-677). Dafür erkennt er seine Grenzen in den beruflichen Felder der Sozialen Arbeit mit Adressat*innen in schweren Notlagen. Hier kann er seinem Anspruch nicht gerecht werden, anderen Menschen als Vorbild zu dienen und sie anzuspornen mehr Leistung zu erbringen: „[...] ich bin so ein positiver Mensch, und ich bin so (..) voll optimistisch und ich könnte einfach diese, wie nennt man das nochmal? Die soziale Schiene? [...] das ist halt so die Schiene gewesen (..), die ich gar nicht wollte“ (ebd. Z. 263-277). Deswegen konzentriert er sich auf Sozialarbeit an Schulen, deren Strukturen ihm vertraut sind und deren Werte er vertritt. Tekin erlebt das Praktikum dort als „unglaublich schön“, arbeitet in „direkte[r] Kommunikation“ mit den Lehrer*innen zusammen, erfährt ähnlich wie früher als Schüler, Anerkennung und Vertrauen durch seine Praktikumsanleitung, die ihn sogar Stunden „selber leiten“ lässt, und kann erlernte Inhalte aus dem Studium bei Gruppenangeboten für Kinder sofort in die Tat umsetzen: „Und deswegen war es sogar (...) habe ich viel, viel (..) noch mehr mitbekommen von meinem Praktikum als in der Theorie. Weil es halt voll positiv überrascht hat, wie die, das angegangen wird Schulsozialarbeit“ (ebd. Z. 372-393). Gerade deshalb erlebt er die offensichtlich nicht so hohe Meinung einiger Professor*innen gegenüber dem Berufsfeld konfliktiv: „wenn ich so hier so - weiss ich nicht - darüber spreche, ist das so, dass die Professor*innen vielleicht negative Erfahrungen haben mit der Schulsozialarbeit, oder nicht so hohe, sage ich mal“ (Z. 386-389).

Tekin erlebt zwar auch im Rahmen seines Praktikum HSK, wenn er aufgrund ungleicher sozialen Lagen die strukturelle Probleme hinter besonders auffälligen Kindern erahnt, entscheidet sich in diesem Konflikt jedoch (noch) zugunsten seiner Werte und mandatsorientiert, wenn er den von der Schulleitung an ihn gerichtete Auftrag priorisiert: „wenn du Dich dazu beschließt, in der Schule zu arbeiten beispielsweise, solltest Du halt die Werte vertreten, die- den Schüler*innen zu helfen, dass der Stoff in der Schule besser vorangeht, dass die Brücke zwischen Schüler*innen und den Lehrer*innen geschafft werden“ (ebd. Z. 880-884).

Rassismus begegnet Tekin nicht nur an Orten, wo er spürt, „dass ich halt da nich hingehöre“ (ebd. Z. 599), sondern auch an der HSD (s. Z. 697-714). Auch wenn er von Diskriminierungen spricht, begegnet er diesen unschönen Verletzungen, die er aufgrund seines selbstbezeichneten Handicaps - dem vermeintlich ausländischen Aussehen - erlebt mit Verständnis und dem

Versuch, das nicht so an sich ranzulassen. Zwar findet er, dass „jede Diskriminierung, eine zu viel“ ist, stellt dieser aber sein positives „Mindset“ entgegen, indem er die Erfahrungen für sich als „Kleinigkeiten“ klassifiziert, da er der „Negativität“ in seinem „schöne[n] Leben“ keinen Platz lassen möchte (ebd. Z. 572-578). Gerade die positiven Erfahrungen mit Menschen, die ihn trotz Vorurteile besser kennengelernt haben, und nun seine sympathische Art schätzen, steigern sein Selbstbewusstsein.

Für Sarah besteht aufgrund eigener Ausgrenzungserfahrungen, durch erlebtes Mobbing in der Schule sowie aufgrund anderer berichteter schwerwiegender Übergriffe und fehlendem angemessenen Verhalten von Schutzpersonen, der stärkste Wunsch darin, es selbst in ihrem zukünftigen Beruf besser machen zu wollen. Ihr Anspruch an ihre spätere Aufgabe besteht daher vor allem darin, Menschen das zu zeigen, was ihr oft selbst verwehrt wurde: „Aber ich fand auch, dass (..) ich mit dem (..) gebührenden Respekt behandelt werden kann“ (Sarah, Z. 425-426). Die Hauptaufgabe des Studiums sieht sie in der Vermittlung einer bestimmten Haltung: „meine Erwartung an das Studium ist halt, dass (...) wir (..) lernen (...) diese Freude an dem Beruf (..) nicht zu vergessen. Und (..) auch (..) diese Freude an dem, dass wir den Menschen (...) ähm in Zukunft helfen werden. Also (...) wie das ihr Leben verändern kann“ (ebd. Z. 87-90). Sie ist überzeugt, dass sowohl Lehrende für so einen „soziale[n] Beruf“ (ebd. Z. 94) als auch Sozialprofessionelle in den beruflichen Feldern, diese Haltung vertreten müssen. HSK erlebt sie mit Menschen, die diese Haltung ihrer Meinung nach nicht einnehmen „aber ich finds schade, dass ein paar Professor*innen diese Hingabe nicht mehr haben“ (ebd. Z. 92-93).

Auch Sarahs HSK im Alltag resultieren daraus, dass z.B. Jugendliche älteren Menschen keinen Respekt zeigen oder ihre Bekannten sich offensichtlich über andere Menschen mokieren, ohne die dahinterliegende mögliche soziale Benachteiligungen zu erkennen. Sichtlich verletzt erlebt sie daher Seminare, in denen sie nicht wahrgenommen wird und ihre Meinung nicht erwünscht ist, wie in einem Seminar über Rassismus, das die Betroffenenperspektive ansprechen wollte. Kann sie sich hier noch damit trösten, dass sie einen starken Wissenszuwachs über das Thema erlebt hat (Z. 492-499), ist sie in einem Seminar über Forschungsmethoden kurz davor, sich von der Prüfung abzumelden: „Das ist einfach so (..) datenbasiert und ähm und dass man nicht die eigene Meinung äußern kann und das ist total (..) ähm schlimm für mich“ (ebd. Z. 31-32). Erkennbar wird hier auch ihr HSK über die unerwartet schwierigen theoretischen Inhalte im Studium, für deren Unverständnis sie die Grenzen in sich selbst sieht: „Also, also ein sehr trockenes Thema und das, darin bin ich nicht gut“ (ebd. Z. 45-46).

Da Sarah noch über keine Praktikumserfahrung im Rahmen des Studiums verfügt, erzählt sie rückblickend über ihr FSJ und offenbart ihren hier erlebten HSK, der sowohl ihre

Positionierung als FSJlerin thematisiert, aber vor allem mit ihrem Habitus und den oben geschilderten Erwartungen an den späteren Beruf kollidiert: „also bei meinem FSJ hab ich leider ein bisschen schlimme Erfahrungen gemacht, also schlechte Erfahrungen ,durch die Mitarbeiter. Ich hab gemerkt, dass die (...) nicht diese Hinge- Hingabe an den Beruf haben, ähm (...) ich hab immer nur die::: in Anführungszeichen schlimmen Aufgaben bekommen ähm (...). Während die sich im Büro verkrümmelt haben. Ich hab mich dann alleine um die siebzehn Bewohner gekümmert“ (ebd. Z. 82-86). Ihr Bewusstsein über ihre untergeordnete Stellung im System klingt hier eindeutig an, die Reflexion über mögliche schlechte Arbeitsbedingungen der Kolleg*innen reflektiert sie (noch) nicht. Wichtiger ist ihr das anhaltende Ungerechtigkeitsempfinden über die vernachlässigten Bewohner*innen mit eigener Hingabe zu kompensieren: „ich besuch die mindestens einmal im Monat noch. Und die Freude in ihrem Gesicht (...), das ähm erwärmt mein Herz total“ (ebd. Z. 19-20).

Vanessa hatte sich vom Studium sehr viel mehr pädagogisches und praktisches Handlungswissen erwartet, vor allem im Hinblick auf den Umgang mit den zukünftig gewünschten, sehr unterschiedlichen Adressat*innen, die sie motiviert hatten, das Studium an der HSD zu beginnen: „so::: das Pädagogische, wie arbeite ich mit Leuten, auch mehr (...) ja:::, praktische Methoden, die dann ja im Grundstudium erstmal nicht so wirklich da waren, wo ich mir dann erst so dachte: ‚Oh Gott, wie sollste das denn später machen?‘“ (Vanessa, Z. 29-32). Zusätzlich verunsichern sie anfänglich die tatsächlichen Seminarinhalte, „also ich hab nicht damit gerechnet, dass dann auch wirklich so viel Recht und so was alles da und Politik und sowas, also wenn man drüber nachdenkt, klar! Politik ist ein wichtiger Teil, aber, ne?“ (ebd. Z. 27-28).

Trotz ihrer habituellen Unbedarftheit zu Themen, die nicht ihrer Lebenswelt entsprechen: „da hat man sich nie mit beschäftigt und dann dachte man sich: Oh, ja, pf::: ist mir doch egal, gehste zum Arbeitsamt&machste schon irgendwie“ (Z. 482-483), erkennt sie jedoch deren Wichtigkeit für die Arbeit in den beruflichen Feldern. Nach einiger Überwindung und viel Anstrengung, in denen sie sich „gequä:::lt [hat], semesterlang“ (Z. 475) schwärmt sie nun regelrecht über ihren Kompetenzzuwachs, der ihr dabei hilft, sich im Sinne der Klient*innen einzusetzen: „wo dann halt auch wirklich mal einem klar wurde, was es für Möglichkeiten gibt [...], wo wird man da ähm (...) vielleicht ähm hintergangen [...] Was wird dann mal so::: zur Seite weggelegt, was dann vielleicht eigentlich auch wichtig wäre, was man beantragen kann“ (ebd. Z. 476-486).

Aufgrund ihrer Handlungsorientierung hält sie die verpflichtenden Praktika an der HSD für sehr wichtig, obwohl sie auch hier HSK erlebt, wenn ihr die hier abverlangten Aufgaben in den betreuten Wohngruppen für Menschen mit psychischer Behinderung offensichtlich auch unangenehm sind und sie diesen Konflikt damit begründet, dass die dort gefragte Unterstützung eher „nicht pädagogisch“ fand (ebd. Z. 65-67). Im Umgang mit der ersten Enttäuschung, die

Klient*innen nur zu begleiten und sie so zu nehmen „wie sie waren“ (ebd. Z. 62) bleibt sie pragmatisch, erkennt die Parallelen zu den Theorien aus dem Studium und wertet die Zeit als wichtige Erfahrung. Die Erstellung von Angeboten in der Jugendfreizeiteinrichtung lassen ihr unerwartet viel Freiraum. Doch nach ihrer anfänglichen Unsicherheit hat sie immer mehr gelernt selbständig zu handeln: „weil man halt total viel kennenlernt, so viele Arbeitsweisen sieht und [...] ja, man hat halt n großes Repertoire und kann dann halt selber überlegen! Je nachdem, was man halt ähm (..) gemacht hat, was für Personen man auch kennengelernt hat, als so Klient*innen ähm ja da nimmt man ja auch schon viel draus mit“ (ebd. Z. 398-404).

Ähnlich wie Anne, erlebt Vanessa die Konfrontation mit Menschen mit schweren Belastungen als Habitus-Struktur-Konflikt, da sie, wie sie selber sagt, aufgrund ihrer großen Empathie gegenüber Klient*innen deren Sorgen nach der Arbeit mit nach Hause nimmt: „[...]weil wenn ich dann (..) zu Hause saß und mir noch stundenlang den Kopf über irgendwen zerbrochen hab, dann bin ich total verrückt geworden“ (ebd. Z. 408-409). Den im Studium vermittelten kontrollierten Umgang mit eigener Betroffenheit, erfährt sie daher als große Entlastung, auch wenn sie dadurch Gefahr läuft, ihrem privaten Umfeld gegenüber gefühllos zu werden. Schließlich bleibt sie gelassen und ist davon überzeugt, dass sie mit der Zeit die richtige Balance für ihre Praxis finden wird.

Der HKS, den Vanessa sowohl verspürt, wenn es ihr in der Praxis nicht immer gelingt, die im Studium vermittelte reflektive Haltung einzunehmen, als auch die Problematik des doppelten Mandats und der strukturellen Begrenzungen in der Praxis, versucht sie mit Pragmatismus zu begegnen: „Menschen helfen, ohne Vorurteile. Ich finde, das sollte das Ziel sein, da irgendwie::: hinzukommen und sich damit zu beschäftigen, dass es nicht möglich ist! [...] im Hinterkopf zu behalten, wo die Grenzen sind und ob da ne Frustrationstoleranz... Ich glaub, das ist auch noch ganz wichtig, dass man lernt damit umzugehen, dass man nicht jedem helfen kann, dass man nicht vom Staat die Hilfe bekommt, die man gerne hätte, dass es halt oft (..) ja nicht so funktioniert, wie mans gerne möchte [...]. Man lernt zwar immer viel da drüber, was die Profession sein sollte, aber was es letztendlich dann wirklich ist, ist glaub ich- ist immer n bisschen schwieriger“ (ebd. Z. 497-510).

3.2.3 Professionsverständnis

Die dritte Dimension untersucht Selbstwirksamkeitserfahrungen der Befragten, die sie infolge der Verinnerlichung von Studieninhalten oder übernommenen Rollenmustern aus der Praxis erleben und betrachtet, inwieweit diese in Zusammenhang mit einem erwachsenden Professions- und Rollenverständnis reflektiert werden.

Sarah hat erst drei Semester an der HSD studiert und noch kein Praktikum im Rahmen des Studiums absolviert. Aufgrund ihrer erlebten familiären Belastungen sind beide Seminar von Schmitt ein sehr wichtiger Bezugspunkt für ihre Selbstwirksamkeitserfahrungen im Rahmen des Studiums. Dies äußert sich in einem gesteigerten Selbstbewusstsein durch den Vortrag ihrer Sozioanalyse, als ihr alle Anwesenden ohne zu zögern eine Stunde einfühlsam zuhören. Ihr seitdem stark intensivierte Bewusstsein über Respektlosigkeit gegenüber Menschen in schwächeren Positionen, bestärkt sie im Alltag dazu eine aktive Helferrolle zu übernehmen. So u.a. in der Situation mit der Frau, die in der Bahn mit einer Flasche beworfen wurde, und der Sarah freundlich die Pfandflasche zurückgibt und noch eine volle Flasche dazu „und hab ihren schönen Tag gewünscht“ (Sarah, Z. 269-270), oder auch wenn sie davon berichtet, dass sie älteren oder beeinträchtigten Menschen über die Straße hilft: „ich frage (..) direkt, ob ich helfen kann [...] Und: (..) ja, die meisten ignorieren das, aber (...) ich nicht!“ (ebd. Z. 283-285).

Diesen Respekt zu zeigen, macht sie stolz und unterstützt ihr Verständnis von ihrer zukünftigen Rolle: „Wenn ich an jemanden denke, der professionell ist, dann würde ich sagen ähm, dass man sich erstmal siezt, dass man den anderen aussprechen lässt [...], dass man den anderen respektiert, dass man ähm auf jeden Fall (..) ihm zuhört, ihm oder ihr, dass man auf jeden Fall keine Vorurteile hat“ (ebd. Z. 397-400). Diese vorurteilsfreie Haltung ist ihr so wichtig, dass sie davon überzeugt ist, diese zukünftig unter allen Umständen beibehalten zu können, unabhängig davon mit welchen Adressat*innen sie später arbeiten wird: „Es kann sein, dass ich vielleicht von Jugendlichen beschimpft werde, angeschrien, dass (..) nicht jeder meine Meinung vertritt, aber ich möchte trotzdem (...) professionell reagieren, also ich möchte die:: ähm die Person, die vor mir sitzt, anhören [...] und ähm jedes Mal mit Respekt verhandeln, weil jeder Mensch, das einfach verdient“ (ebd. Z. 405-409).

Neben der bereits dargestellten geforderten „Freude und Hingabe“ an den Beruf, verlangt sie für Professionalität Fachwissen, welches sie sich in ihrem Studium aneignet: „ohne dieses Studium, also ich bin jetzt im vierten Semester, hätte ich nicht das gebührende Fachwissen, was wichtig wäre, für meinen späteren Beruf“ (ebd. Z. 437-439). Daher findet sie es positiv, dass sie und alle Studierende am FB erlernen zu gendern, da auch das ihrem Verständnis von Anerkennung und Respekt für alle Geschlechtsidentitäten entspricht. Wichtig für ihre zukünftige Rolle erachtet sie Kompetenzen bezüglich Sensibilität und Achtsamkeit. So berichtet sie begeistert von einem Seminar, bei dem sie gemeinsam mit einem rollstuhlfahrenden Mitstudierenden einen Stadtteil auf Barrierefreiheit untersucht hat. Das hier erlebte „tolle“ Teamwork (ebd. Z. 474) ist ein weiterer Hinweis auf Sarahs Ansprüche an ihre zukünftigen Rolle.

Anne hat ihr Selbstbewusstsein im Verlauf des Studiums gegenüber ihrer Verunsicherung nach dem Abitur eindeutig gesteigert. Die Summe aus den von ihr zielgerichtet ausgewählten

Seminaren, der Erfolg in den schwierigeren Prüfungsleistungen sowie die erlebten und reflektierten HSK in ihren Praktika, haben eine hohe Selbstwirksamkeit zur Folge. Geprägt durch die professionelle Unterstützung, die ihr selbst durch Beratung zuteil wurde, war es ihr wichtig im Rahmen ihrer Praktika, Verantwortung zu übernehmen: „[...] wie (..) viel Verantwortung man hat [...]. Und das so zu sehen (..) und da so die Professionalität drin zu wahren. Das finde ich sehr wichtig“ (Anne, Z. 521-524).

Die erfolgreiche Erforschung ihrer Herkunft und ihr damit einhergehendes Bewusstsein darüber, zwischen zwei Welten aufgewachsen zu sein, liegt ihrem neuen Selbstverständnis zugrunde: „das war voll wichtig für meine (..) Identität, für meine professionelle Identität, auch weil ich das Gefühl hab, dass ich damit auch voll gut arbeiten kann, [...], und ähm ich glaub, dass das für meinen Umgang mit Klient*innen gut ist!“ (ebd. Z. 585-590). Ihren Umgang mit Adressat*innen findet sie dann professionell, wenn es ihr gelingt aufgrund ihrer erlernten „grundlegenden Offenheit und Toleranz allen gegenüber“, diesen auf „Augenhöhe“ zu begegnen (ebd. Z. 459-462).

Zusätzliche Selbstwirksamkeit erfährt sie, seit es ihr gelingt, klarere Grenzen zu ziehen gegen ihre habituelle Tendenz einfach weiterzumachen: „Und da habe ich dann zum Beispiel gesagt: ‚Nee, das ist jetzt viel zu viel für mich irgendwie gerade [...]‘ und das fand ich im Nachhinein, obwohl sich das erst für mich schwach angefühlt hat, fand ich es jetzt rückblickend professionell“ (ebd. Z. 472-475). Auch die seit ihrer Sozioanalyse stetig angewandte Reflexion über das erlernte Theorie- und Handlungswissen hält sie für essentiell, weil das „einfach auch so die Basis ist für [...] die Sachen, die halt so danach kommen“ (ebd. Z. 617-618). Soziale Arbeit versteht Anne daher sowohl als Profession als auch als Beruf. Obwohl sie sich für ihr zukünftiges professionelles Selbstbewusstsein auf die Aufforderungen eines Lehrenden beruft, „dass man da halt auch mal ein bisschen selbstsicherer sein kann in unserer Profession (..) ähm ja, und wie wichtig das auch so ist, dass wirklich so anzuerkennen“ (ebd. Z. 612-614), geht ihr eigenes Ziel, die Therapeutenausbildung zu absolvieren, noch ein Stück darüber hinaus. Für ihre zukünftige Rolle als Sozialprofessionelle hält Anne ihr Studium und dessen Inhalte für sehr professionell und wichtig und die Sozioanalyse und ihre daraus entwickelte Habitus-Struktur-Reflexivität im Besonderen: „Professionalität in der Sozialarbeit (Pause). Da::: (..) gehört auf jeden Fall für mich genau die Brille einfach zu“ (ebd. Z. 448-452). Deswegen beschreibt sie diese als Kern ihrer professionellen Identität.

Vanessa hat aufgrund ihrer früh im Studium vollzogenen Sozioanalyse gelernt, die habituellen Einordnungen ihres Gegenübers noch mal zu überdenken und so besser, mögliche Unterstützungsbedarfe abzuleiten: „[...] dieses Helfersyndrom ist dann nochmal so ‘n bisschen getriggert worden (lacht) irgendwie, ähm weil man sich dann (..) ja, mehr im Klaren darüber war, dass viele Leute ja wahrscheinlich Probleme haben, die man so: gar nicht wahrnimmt“ (Vanessa, Z. 249-253). Die

ausführliche Beschäftigung mit der eigenen Biografie, um „sich über sich selber bewusst“ zu werden und in der Lage zu sein, gemachte Fehler zu erkennen (ebd. Z. 355-356) hat zu einer hohen Selbstwirksamkeit geführt. Gegenüber der anfänglich erlebten Unsicherheit im Umgang mit Klient*innen, profitiert sie ebenfalls von den durch die Sozioanalyse ausgelösten Kompetenzen, wie „Einfühlungsvermögen“ und Habitussensibilität (Z. 439-443) sowie den Blick „auf das große Ganze“ (ebd. Z. 429). Die im Verlauf des Studiums kennegelernten Theorien und Methoden, wie die von ihr benannte Lebensweltorientierung oder systemmische Gesprächstechniken und ihr erlangtes pädagogisches und psychologisches Wissen, geben ihr das Gefühl eine gute Grundlage zu haben, um sich den Klient*innen gegenüber professionell zu verhalten.

Immer wieder betont Vanessa, was dabei für sie ausschlaggebend ist: „Reflexionsfähigkeit, auf jeden Fall, also das war total großes Ding“ (ebd. Z. 444-445). Aber auch die Überwindung ihres Abgrenzungsproblems ist für Vanessa ein wichtiges Merkmal für Professionalität in der Sozialen Arbeit, da sie es für sich als zukünftige Sozialprofessionelle essenziell findet, „auch abschalten zu können, ruhig zu bleiben in vielen Situationen, [...] also man muss auch lernen auf jeden Fall mit negativen Gefühlen umzugehen“ (ebd. Z. 455-460).

Dass sich ihre Reflexionsfähigkeit auch auf ihre Erkenntnis auswirkt, wie Theorie und Praxis sich gemeinsam mit dem eigenen Habitus am Ende zusammenfügen, zeigt sich deutlich in Vanessas Professionsverständnis: „Also ich finde, es muss auf jeden Fall ne gesunde Mischung von beidem sein, dass man sich über seine Profession und alles bewusst ist (..), was man für Aufgaben hat&und (..), auch selber für sich ne Identität dafür findet: Wie möchte ich arbeiten? Wie gehe ich mit bestimmten Situationen um? Und (..) auch andererseits, aber auch wirklich die Arbeit ernst nimmt, ne. Und das Miteinander.“ (ebd. Z. 344-349).

Tekin erfährt Selbstwirksamkeit habituell sehr stark über die bis dato erreichten, ausschließlich sehr guten Prüfungsleistungen an der HSD und die damit verbundene Anerkennung, u.a. von Lehrenden. Konsequenterweise kann er sich dafür auf seinen zielorientierten, sportlichen Ehrgeiz verlassen: „Wenn ich sone Motivation habe und ein Licht am Ende des Tunnels sehe: Ich kämpf mich dadurch, so!“ (Tekin, Z. 956-958). Die Möglichkeit, die im Verlauf des Studiums kennegelernten theoretischen Konzepte, wie u.a. zur sozialen Kompetenz, im Rahmen des Praktikums als Gruppenübungen umzusetzen, nutzt Tekin umgehend und erfährt durch das Vertrauen der Praktikumsanleitung neben Anerkennung auch Handlungskompetenz: „Und dadurch, dass wir sehr, sehr viel besprochen haben[...], konnte ich die Sachen sehr gut auch im Praktikum anwenden. Ich habe sehr viel Vertrauen bekommen von meiner Leiterin, dass ich auch Stunden selber leiten durfte“ (ebd. Z. 365-368). Seine habituelle Motivation, Studieninhalte erfolgreich zu verinnerlichen,

wird sowohl an seiner genderinkludierenden Sprache deutlich als auch daran, vielen seiner bestehenden „Gedankengänge“ (u.a. Z. 554) nun die richtigen Fachbegriffe zuzuordnen, oder bekannte Worte mit theoretischen Konzepten füllen, zu können.

Das erneute Nachdenken über seine Biografie im Rahmen seiner Sozioanalyse hat Tekins Rollenverständnis weiter gestärkt, indem er selbstkritisch die eigenen Fehler betrachtet hat, die er anderen ersparen möchte: „da ist so viel Potenzial im Menschen oftmals [...] meine Aufgabe oder meine Bitte in meinem Kopf ist immer so: ‚Hey, merk das nicht wenns weg ist!‘“ (ebd. Z. 930-933). Hieraus leitet er ebenfalls die Authentizität seiner Haltung ab, die er für absolut notwendig hält, um seine gewünschte Rolle als Vorbild verkörpern zu können. Dafür hat er auch daran gearbeitet, seine habituelle Emotionalität zugunsten einer professionellen Haltung zu kontrollieren, auch wenn er das weiter als persönliche Herausforderung erfährt: „[...] weil das immer son schmalere Grat ist und ne Zwickmühle immer“ (ebd. Z. 816-817).

Sein Professionsverständnis leitet er aus dem Wunsch ab, anderen Menschen dabei zu helfen nicht die gleichen Fehler zu begehen wie er selbst, und aus seinem Habitus, offen und auf Augenhöhe, auf Andere zugehen zu können. Wichtig ist ihm, in seiner zukünftigen professionellen Rolle seine eigenen Werte vertreten zu können. Deswegen kommen nicht alle möglichen Träger für ihn infrage: „Natürlich gibt es Werte, die du komplett nicht vertreten kannst, aber dann arbeitest Du da auch nicht, sag ich mal“ (ebd. Z. 878-880). Nichtsdestotrotz erkennt er auch, dass es für Professionalität wichtig ist, auf die Bedarfe seiner Adressat*innen einzugehen: „[...] als professioneller Arbeiter ne Haltung sozusagen (pause) sich in das Kind reinzusetzen, um das Bestmögliche für ihn rauszuholen zu wollen. Aber es gehören halt immer (zwei?) dazu. Also das Kind muss- oder die Jugendlichen müssen halt mitziehen“ (ebd. Z. 926-929).

4. Relevanz von Habitus-Struktur-Reflexivität für die Bildung professioneller Identität bei Studierenden

In der folgenden Diskussion soll auf Basis der vorgestellten Ergebnisse und den dargestellten theoretischen Konzepten betrachtet werden, inwieweit Studierende der Sozialen Arbeit Habitus-Struktur-Reflexivität aufgrund von Sozioanalysen entwickeln können und inwieweit diese Reflexivität relevant für die Entwicklung ihrer professionellen Identität sein kann.

Hierzu ist es wichtig zu erinnern, wie Identität und insbesondere professionelle Teilidentität durch das Subjekt gemäß Keupp (s. hier ab S. 7) konstruiert wird: Es geht um den Passungsprozess zwischen dem inneren Erleben der Studierenden, welches, wie diese Untersuchung dargestellt hat, durch ihren Habitus geprägt ist, und ihren situationalen Selbsterfahrungen in den Feldern Studium und Praxen der Sozialen Arbeit. Diese müssen sie aufgrund ihres

Wunsches nach Anerkennung und nach Zugehörigkeit habituell bewerten, interpretieren und integrieren.

1. Wenn es Studierenden gelingt sich mit Hilfe einer Sozioanalyse über die Grenzen und Ressourcen ihres eigenen Habitus bewusst zu werden, zeigen die Ergebnisse, dass sie zukünftig eine veränderte, intensive Selbst- und Fremdrelexion erleben. Sie können bisherige Erfahrungen umdeuten und versuchen ihren Habitus zu erweitern. Die Positionierung der Befragten in dieser Untersuchung bestätigt die Ergebnisse der Untersuchungen von Schmitt aus 2010, dass *jeder* Habitus von Studierenden eine einzigartige Konstellation darstellt und eben nicht über einen sogenannten Klassenhabitus zu verallgemeinern ist (Schmitt, 2010, S. 265). Trotzdem scheinen sich auch unter den Studierenden der SA/SP am FB habituell bedingte unterschiedliche Muster bei der Beschäftigung mit Sozioanalysen abzuzeichnen.

2. Zusammen mit der Heuristik der Habitus-Struktur-Konflikte erlaubt die Sozioanalyse Studierenden nicht nur ein Nachdenken über die eigene Herkunft, vorhandene Kompetenzen oder die eigene, aktuelle gesellschaftliche Positionierung, sondern kann im Hinblick auf die gewünschte professionelle Identität unterstützen, eigene Grenzen zu erkennen sowie habituelle Handlungsmuster stärker zu beleuchten. Dies hilft zu verstehen, warum es in den neuen Handlungsfeldern Studium und Praxis der Sozialen Arbeit zu Konflikten kommt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Methode der Sozioanalyse in Verbindung mit der Heuristik der HSK für alle Studierende neues Wissen brachte. Gerade die Auseinandersetzung mit dem Habitus-Konzept von Bourdieu hat enorme Selbstreflexion bei den Studierenden ausgelöst:

„Also ich habe mich damit ein bisschen beschäftigt [...] was die Theorie auf mein Leben, wie (...) wie wahr sie ist. Ob ich überhaupt schon eigentlich in so einer Schublade bin und denke, dass ich mich frei bewegen kann, aber wiederum auch nicht, dass ich zum Beispiel noch nie in meinem Leben Golfspielen war. Oder Tennis [...]. Und dass sind ja in Führungszeichen Klischees, wo man in eine Schublade ähm geschubst wird und ich hab mich damit so [...] beschäftigt. Weil ich mich irgendwie frei entfalten wollte. Weil ich der Meinung bin oder war, dass ich so selbst dieses fußballerische Interesse geweckt habe. Nicht, weil ich wenig Geld habe, sondern ähm sondern aber auch wiederum gesehen habe, dass zum Beispiel Leute aus (...) wohlhabenderen (...) ähm Milieus (..) nicht mit uns, sozusagen, dieselben Sportarten ausüben oder im selben Restaurant essen. Das hat man irgendwie von der Theorie auch irgendwie bestätigt bekommen. Da habe ich mir drüber Gedanken gemacht, dass man immer irgendwie (...) unter sich ist in Führungszeichen, wo man halt hingehört in diesem Diagramm“ (Tekin, Z. 538-554).

Für die Beschäftigung *mit* ihrer Sozioanalyse zeichnen sich zwei *unterschiedliche* Muster der Interpretation bei den Studierenden ab: Habitus aus eher privilegierteren sozialen Lagen, bzw. aus gesicherten Verhältnissen oder weniger materiell oder gesundheitlich belasteten

Familien, scheinen sich im Rahmen ihrer Sozioanalyse *anders* mit ihrer soziologischen Biografie zu beschäftigen, als Habitus aus materiell oder kulturell benachteiligten sozialen Lagen oder aus gesundheitlich belasteten Familien.

Erstere scheinen sich durch die Sozioanalyse oft *erstmalig* intensiv mit ihrer Familiengeschichte im Hinblick auf *soziale Strukturen*, Bildungsunterschiede oder andere Herkunftsmerkmale zu beschäftigen und entdecken dabei Unerwartetes oder Neues. Sie analysieren ihre bis dato belastend erlebten Konflikte, verknüpfen diese sinnstiftend mit den Strukturen der familiären Herkunftsgeschichten und erleben dadurch Entlastung. Oft erleben sie auch ein gesteigertes Bewusstsein über bisher als selbstverständlich angesehene Privilegien. Bei Betrachtung ihrer Motivation zur Wahl des Berufs, scheint ein „sinnvolles“ Tun im Vordergrund zu stehen²⁸. Diese Studierenden sprechen oft davon, dass Gedanken oder Theorien für sie Sinn ergeben. Ihr Zugang für den späteren Umgang mit Adressat*innen ist daher stärker Theorien- und Methodenbasiert, da sie dies als sinnvoll erachten, um ihre zukünftig gewünschten verantwortungsvollen oder professionellen Handlungskompetenzen daraus abzuleiten. Auch berichten diese Studierenden oft von Abgrenzungsproblemen, wenn ihnen die Belastungen oder Probleme der Klient*innen nicht aus dem Kopf gehen, sie „verrückt“ machen oder zu sehr „triggern“.

Die anderen Habitus scheinen bereits mit *mehr* Bewusstsein im Vorhinein über Schwierigkeiten, Hürden oder Belastungen in ihren Familien in die Sozioanalyse einzusteigen, ohne diese Belastungen bis dato unbedingt mit einer *strukturellen* Benachteiligung verbunden zu haben. Dass sie trotz der schwierigeren Lebensverhältnisse nun hier an der HSD sind, löst eine *andere* Art der Reflexion über sich selbst aus, nämlich darüber, wie sie es geschafft haben an diesen, für ihre Eltern noch sehr *unwahrscheinlichen*, Ort Hochschule zu gelangen. Die erstellte Analyse löst dabei widersprüchliche Gefühle von Glück, Dankbarkeit und Stolz versus Scham und Schuld gegenüber Familienangehörigen oder Dritten, die ihnen diesen Weg ermöglicht oder vielleicht auch strukturell erschwert haben aus. Erlebte Konflikte dieser Studierenden werden in Anbetracht der schwierigeren Verhältnisse der Familie habituell *nicht* strukturell, sondern oft intrapersonell oder psychologisch gedeutet. Es geht bei diesen Studierenden darum, im symbolisch privilegierteren Feld der Hochschule, die eigene Herkunft nicht abzuwerten: „und klar ist natürlich, dass ich auch manchmal so Probleme gehabt habe, sei es so Sprachbarrieren, weil meine Eltern nicht so gut Deutsch können. Aber ich hab halt immer das Gefühl, dass sie das Bestmögliche versucht haben zu geben und das hat mir halt gereicht, da hatte ich nie so Bedenken gehabt“ (Tekin, Z. 558-562). Werden Konflikte aufgrund von Machtausübung dominierender Gruppen

²⁸ Siehe beiliegende Auswertung der Konzept-Worthäufigkeiten aus den Daten der Befragten im Anhang

erkannt, wird zeitgleich die Ohnmacht gegenüber der strukturinnewohnenden Gewalt deutlich, so z.B., wenn Studierende von Lehrenden, denen sie sich anvertraut haben, verraten werden oder trotz Mobbing durch Mitschüler*innen „nicht auf Konfrontation“ gehen möchten (Sarah Z. 419-423). Bei Betrachtung ihrer Motivation zur Wahl des Berufs, scheinen diese Habitus sich viel stärker am Motiv „Hilfe/helfen“ im Hinblick auf die Adressat*innen zu orientieren und sich im Rahmen der gebotenen Seminarinhalte stärker auf die Interaktion mit Lehrenden zu konzentrieren. Die hier geschilderten Abgrenzungsprobleme beziehen sich nicht auf die Problemlagen der Adressat*innen, sondern darauf, sich selbst bewusster als Vorbild zu positionieren, um gemäß der eigenen Wertvorstellung möglichst fehlerfrei zu agieren.

3. Wird die Heuristik der HSK bei Studierenden erstmal verinnerlicht, kann sie dazu verhelfen, den Habitus von zukünftigen Adressat*innen oder auch von Kolleg*innen zu erkennen. Dies wäre eine Art der Habitussensibilität, wie sie von Sander in der Einleitung als selbstverständlich für Sozialprofessionelle vorausgesetzt wird. Hier zeigen die Ergebnisse aus der ersten Dimension, dass alle Studierenden, anders als oft noch zu Studienbeginn, im Verlauf des Studiums ein Bewusstsein über Menschen in unterschiedlichen sozialen Lagen entwickelt haben und die Gründe dafür reflektieren. Dabei scheinen vor allem die erlebten Sozioanalysen von Mitstudierenden die Studierenden veranlasst zu haben, einen differenzierteren Blick auf ihr Gegenüber zu werfen und ihr habituelles „Schubladendenken“ zu hinterfragen. Trotzdem gibt es große Unterschiede im Hinblick darauf, inwieweit es den Studierenden gelingt, eigene HSK zu analysieren und sich deren *kollektiven* Entstehungsstrukturen und den damit verbundenen inneren und äußeren Grenzen gewahr zu werden.

4. Bei der professionellen Identität von Sozialarbeitenden geht es zusätzlich um die normativen Erwartungen der Profession hinsichtlich ethischer Haltung und Umgang mit Adressat*innen und deren Bedarfe. Gerade die Habitussensibilität nach Sander versteht sich z.B. als *interaktionistischer* Ansatz, der Klient*innen zu Mitgestalter*innen der professionellen Praxis der Sozialarbeitenden machen möchte. Hierzu sollen diese den individuellen Habitus ihres Gegenübers nicht nur *erkennen*, sondern vor allem deren „eigensinnige Erwartungshaltung an ‚die Welt‘ und damit auch an den eigenen Fall ernst“ nehmen (Sander, 2014, S. 10–11).

Hier weisen die Ergebnisse aus der zweiten und dritten Dimension zu den Bewältigungsmustern der Studierenden im Umgang mit HSK sowie zu ihren Selbstwirksamkeitserfahrungen durch Studium und Praxis in den beruflichen Feldern Sozialer Arbeit darauf hin, dass der Habitus und *sein Umgang mit HSK* darüber entscheidet, *welches* Professionsverständnis als das *richtige* angesehen wird. Dies bestimmt den Umgang mit Adressat*innen und ihren Bedarfslagen.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung bestätigen den Zusammenhang zwischen dem Habitus der Studierenden mit ihren habituellen Handlungsmustern, also dem, was Bourdieu den „sens pratique“, den praktischen Sinn, nennt. Dies erklärt, warum entscheidendes Handeln nur selten rational motiviert ist, sondern unbewusst durch den Habitus gesteuert wird (Fuchs-Heinritz & König, 2014, S. 93–94). Es ist also das *Motivationssystem* des Habitus, das über die Auswahl der Seminare und damit über die dort präsentierten Inputs zu Theorien, Methoden oder Berufsfeldern entscheidet. Erkennbar werden aus den Ergebnissen zwei Motivationsmuster, die in einem unterschiedlichen Verständnis über die spätere professionelle Rolle münden.

Das erste könnte mit den analytischen Elementarkategorien zur Habitusheuristik von Bremer und Lange-Vester als „gemeinschaftlich“-orientiert beschrieben werden. Dieses Motivationsmuster setzt sich für die Gemeinschaft ein, stellt diese vor individuelle Ansprüche, strebt eher nach Sicherheit, nimmt eher Rücksicht auf Konventionen und passt sich dadurch eher an. Dieses Muster entspricht am ehesten den Zielen der Theorielinien der Sozialen Arbeit zur Fürsorge und Hilfe.

Das zweite Motivationsmuster ist als „egalitär“-orientiert zu verstehen und setzt sich eher für Gleichberechtigung ein, versucht Partizipation und Mitgestaltung zu ermöglichen und steht damit den Zielen der Theorielinien der Subjektorientierung näher.

Habitus, die sich eher *egalitär*-orientieren und den Bedarfen der Adressat*innen stärker entgegenkommen möchten, scheinen auf eine intrinsisch motivierte Anerkennung zu beruhen, die dem Wunsch entspringt, professionelles Handeln stetig zu reflektieren und sich über Situationen bewusst zu werden, in denen nicht „habitusensibel“ gehandelt oder gesprochen wurde, um es zukünftig besser zu machen. Diese Studierenden erlangen Anerkennung, wenn es ihnen gelingt, ihre eigenen habituellen Deutungsmuster zurückzufahren und sich zugunsten der Sichtweise der Klient*innen zu öffnen. Hierfür streben sie danach erfolgreich Methoden einzusetzen, die sie im Verlauf des Studiums gezielt ausgesucht und versucht haben, diese gezielt anzuwenden, weil sie ihnen wichtig erscheinen: „[...] dass man vielleicht auch weiß, was für Fragen man stellt“ (Vanessa, Z. 322-323).

Habitus die eher *gemeinschaftlich* orientiert sind, scheinen eher auf einer extrinsisch motivierten Anerkennung zu beruhen, die dem Wunsch entspringt, Handlungssicherheit zu stabilisieren, indem eigene, durch Vorbilder erfolgreich bewertete Handlungsstrategien als Rollenmodell dienen. Daher wird nach beruflichen Feldern gesucht, in denen stärker die eigenen Werte verkörpert werden können. Diese Werte werden durch den Habitus zur Sicherung einer als sinnvoll erachteten Ordnung vertreten, wie z.B. in Form von „Hochachtung“ gegenüber Menschen, die trotz schwieriger Lage versuchen „ihr Leben in den Griff“ zu bekommen (Sarah,

Z. 274-279). Auch hierfür werden Lerninhalte im Studium ausgewählt, die die Umsetzung dieser Werte in den praktischen Feldern erfolgreich ermöglichen, wie z.B. die Förderung von Sozialkompetenzen an Schulen, um das Klassenklima zu stärken.

5. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen durch das angewendete Kontrastprinzip bei der Auswahl der Daten, dass je nach Zeitpunkt der erfolgten Sozioanalyse bei den Studierenden und je nach Intensität der Auseinandersetzung mit dem Thema danach, zum Beispiel durch den Besuch mehrerer Seminare zum Thema soziale Ungleichheit, die Möglichkeit zur Verinnerlichung der Heuristik der HSK steigt. Dies wird u.a. in den Erklärungen über die Habitus-Brille deutlich, die Studierenden, die die Sozioanalyse bereits vor einiger Zeit umgesetzt haben und sich seitdem auch in anderen Seminaren mit dem Thema auseinandergesetzt haben, einfacher fällt als denen, die sie erst im vergangenen Semester durchgeführt haben:

„Ich würde sagen, dass die Brille da (..) uns dabei unterstützt zu (..) erkennen, dass wir(..) ja alle aus(..) ja, ganz runtergebrochen irgendwie aus unterschiedlichen Welten kommen, dass wir alle verschieden aufgewachsen sind, ähm unterschiedlich sozialisiert sind und dass das, sich durch unser ganzes Leben zieht und und durch unser ganzes Handeln und die (..) Brille uns dabei hilft, so das (..) erst mal zu erkennen und dann bestenfalls auch danach so zu handeln“ (Anne, Z. 420-426)²⁹.

Dass die Studierenden, die bereits vor längerer Zeit ihre eigenen Sozioanalysen durchgeführt haben, auch ein Professionsverständnis aufweisen, dass eher dem egalitären Handlungsmuster folgt, ist eher nicht dem Zeitpunkt der Analyse geschuldet, sondern verweist stärker auf die zwei vorgestellten Habitus, mit den unterschiedlichen Voraussetzungen im Studium SA/SP aufgrund ihrer Herkunft.

Habituelle Wahrnehmungsmuster entscheiden darüber, *welche* Inhalte des Studiums als wichtig empfunden werden und welche eher nicht. Auch die Wahl der Praktikumsplätze ist oft habituell bestimmt, aufgrund bereits *bestehender* Netzwerke oder Zugangsmöglichkeiten (soziales Kapital). Ein geschärftes Bewusstsein über den eigenen Habitus und dadurch bedingte Konflikte in oder mit bestimmten Strukturen, bieten die Chance eigene Zweifel oder Ängste zu reflektieren und einen veränderten Blick auf als relevant erachtete Themen oder Handlungsfelder in Studium und Praxis zu eröffnen.

Die Ergebnisse weisen daraufhin, dass eine erfolgreiche Auseinandersetzung mit der Heuristik der Habitus-Struktur-Konflikte die Risikobereitschaft der Studierenden erhöht, eigene verinnerlichte Handlungs- oder Wahrnehmungsmuster zu reflektieren. Allerdings werden auch die

²⁹ Siehe auch: Vanessa, Z. 294-300 vs. Tekin, Z. 530-535 und Sarah, Z. 294-311

Grenzen deutlich, wenn diese Selbstreflektion emotional zu schmerzhaft für Studierende wird, weil sie an der bislang konstruierten Identität rüttelt.

6. Abschließend muss betrachtet werden, inwieweit Studierende durch die Sozioanalyse Habitus-Struktur-Reflexivität entwickeln konnten, da diese ein *besonderes* Werkzeug für die Entwicklung von professioneller Identität zur Verfügung stellt. Denn diese Reflexivität geht gegenüber der Habitussensibilität noch einen entscheidenden Schritt weiter. Hier erfolgt zusätzlich der Blick auf und die Reflexion über *die* sozialen Strukturen, die soziale Ungleichheit hervorgebracht haben, um die darin angelegte symbolische Gewalt zu demaskieren (Schmitt, 2006, S. 24).

Über Ungleichheit zu sprechen, heißt darüber hinaus nicht, alles als gleich unterschiedlich wahrzunehmen und Ungleichheit zu individualisieren. Es bedeutet vielmehr, Gruppenzugehörigkeiten und damit einhergehend Machtgefälle und Chancenstrukturen zu thematisieren.“ (Schmitt, 2015, S. 197)

Sie kann also nur aus einem *kritischen* Verständnis gegenüber der Gesellschaft erwachsen, bei dem soziale Ungleichheit nicht nur als bestehend zur Kenntnis genommen wird, sondern die ihr innewohnende symbolische Gewalt *aufgedeckt* wird, also die ihr zugrundeliegenden Zwänge, Normen und Herrschaftsverhältnisse. Habitus-Struktur-Reflexivität beinhaltet damit einen *zusätzlichen Auftrag* für das Professionsverständnis von Sozialarbeitenden: Sie erfordert neben der verinnerlichten Reflexion das Bedürfnis, daran etwas ändern zu wollen und eine Risikobereitschaft, etwas dafür zu *tun*.

Und so kann am Ende dieser Diskussion festgestellt werden, dass alle Studierende nachweisbar ihr Bewusstsein über ihren Habitus gestärkt haben und sich einig sind, dass ihnen die Sozioanalyse für ihre professionelle Identitätskonstruktion sehr wichtig ist. Sie empfehlen sie ihren Mitstudierenden weiter, fordern sogar, dass sie bereits an Schulen eingeführt werden müsste, um Mobbing zu verringern oder möchten, dass sie zukünftig auch in Psychotherapien verankert wird.

Festgestellt werden kann auch, dass alle Studierenden das strukturelle Problem zwischen benachteiligten sozialen Lagen zukünftiger Adressat*innen und strukturell verwehrten Zugängen reflektieren.

Nicht allen Studierenden gelingt es, alle erlebten HSK strukturell zu analysieren, da einige gar nicht als HKS erkannt werden und die benannten Konflikte weiterhin durch den „praktischen Sinn“ habituell anders erklärt werden. Oft erfolgt eine intrapersonale Erklärung.

Unklar ist fast allen Studierenden, ob sie sich gegen Strukturen auflehnen wollen oder können; viele von ihnen zeigen Zeichen von Ohnmacht gegenüber der eigenen Begrenzung, um Dinge zu verändern: „Das ist halt, wenn du an einem Seil ziehst, dann geht das andere Ende halt (..) weg“ (Tekin, Z. 827-829).

Alle Studierenden zeigen, dass sie die Kernkompetenz zur Identitätskonstruktion, ihre Reflexionsfähigkeit, im Verlauf des Studiums gesteigert haben, oder wie einige es ausdrücken, sich „Gedanken“ gemacht haben und sich „bewusst“ geworden sind, und dadurch auf dem Weg sind, ihr Professionsverständnis stetig zu schärfen. Die Ergebnisse zeigen auch, wie habitus abhängig das Professionsverständnis ist. Fraglich ist, wie stark es beeinflussbar ist, wenn sich der Habitus stärker über seinen „sens pratique“ gewahr wird. Noch keiner der befragten Studierenden verbindet seine zukünftige Aufgabe explizit damit, sich dafür einsetzen zu wollen, an der symbolischen Macht zu „kratzen“, die soziale Ungleichheit bedingt. Aber es wird klar, dass sie angefangen haben, sich über soziale Ungleichheit intensiv Gedanken zu machen:

„[...] das auf das große Ganze blicken, dann soziale Ungleichheit, und halt zu sehen, was ist jetzt irgendwie gerecht, was ist ungerecht, dagegen irgendwie anzukommen, kommt man überhaupt dagegen an? Das ist ja auch sone große Frage, ne? Das irgendwie auszugleichen, also ich würd sagen, das hat auf jeden Fall ne sehr große Rolle gespielt“ (Vanessa, Z. 428-432).

5. Fazit

„[...] wer soll eigentlich durch wen mit welcher normativen und erkenntnistheoretischen Berechtigung wofür sensibilisiert werden? Und warum? (Schmitt, 2015, S. 198)

Hochschulen bieten als Sozialisationsagenturen Studierenden der Sozialen Arbeit wichtige Bausteine zur Herausbildung ihrer professionellen Identität (Ruttert, 2021, S. VIII). Doch Wissensvermittlung und Methodenkenntnisse allein reichen nicht aus, um diese zu konstruieren. Studium und Praktika stellen zunächst nur die „äußere Welt“ der Sozialen Arbeit für Studierende dar. Erst durch die Reibung mit dem inneren Erleben werden Passungsprozesse in Gang gesetzt, die Reflexion auslösen. Aber auch der Reflexion sind Grenzen gesetzt, die an den Habitus gebunden sind.

Das Wissen um den eigenen Habitus scheint also die Grundlage zu sein, um Einfluss auf Reflexionsprozesse und damit auf den Konstruktionsprozess der professionellen Identität nehmen zu können. Wenn also, wie schon in der Einleitung dargestellt, ein Subjekt im Zentrum steht, das bereits „eine Identität, biographische Erfahrungen und habituelle Muster mit[bringt]“, dann ist Schmitts Heuristik der Habitus-Struktur-Konflikte im Zusammenhang mit der Sozialanalyse die einzige Methode für Studierende an der HSD, *methodologisch* ihren Habitus zu erforschen. Sie ermöglicht ihnen auf den Hügel zu steigen und sich selbst im strukturellen

Muster der Gesellschaft zu erforschen und zu positionieren. Die Methode bietet Studierenden die Chance, sich über ihre „Bedingungen der Erkenntnis“ mit all ihren Grenzen und Möglichkeiten bewusst zu werden und so die eigene Position in den Strukturen sozialer Ungleichheit zu erkennen und sich mit deren Mechanismen auseinandersetzen.

Die Relevanz der Sozioanalyse zur Förderung von Reflexivität als Schlüsselkompetenz zur Identitätsbildung kann durch die Ergebnisse zur Selbst- und Fremdrelexion der Studierenden belegt werden. Auch dass sie Studierenden ermöglicht, habituelle Handlungsmuster in Bezug auf ihren Umgang mit zukünftigen Adressat*innen zu reflektieren, ist hier dargelegt.

Studierende entwickeln nach der Sozioanalyse weiterhin „*plurale*“ professionelle Identitäten, so wie Keupp sie den Sozialprofessionellen bei ihrer Identitätssuche unbedingt ans Herz legt. Ob alle Studierenden *zukünftig* in der Lage sein werden, durch ihr Professionsverständnis den von Keupp geforderten „engagierte[n] und selbstreflexive[n] Beitrag zur Analyse der gesellschaftlichen Ursachen für mangelnde Verwirklichungschancen und deren Überwindung“ zu leisten (Keupp, 2014, S. 138), kann diese Untersuchung nicht beantworten. Die Ergebnisse sprechen aber dafür, dass es Studierenden *immer dann gelingen kann*, wenn sie die Heuristik der Habitus-Struktur-Konflikte *verinnerlichen können*. Dies scheint dann möglich, wenn sie ihnen *sinnvoll* erscheint und sie gelernt haben, behutsam damit umzugehen, um ihre bisherige Identität nicht in Frage stellen zu müssen.

Derzeit bieten die unterschiedlichen Möglichkeiten eigene Sozioanalysen darzustellen (schriftlich, öffentliche Präsentation) auch belasteteren Habitus einen Raum, in dem ihrer Angst vor Ausgrenzung Rechnung getragen werden kann. Trotzdem weisen die Ergebnisse auch daraufhin, dass es sehr wichtig ist, *mehr* Räume im Rahmen der Seminare zu öffnen, um *gemeinsame* Reflexion und Austausch zwischen den Studierenden über die erfolgten Analysen zu ermöglichen. Die anschließenden Reflexionen über mögliche *eigene* Verstrickungen in Machtverhältnisse, durch die angestrebten Positionen als zukünftige Sozialprofessionelle, könnten ermöglichen, diese *riskante* Frage zur eigenen professionellen Identität stärker zu beleuchten. Zusätzlich könnten auch Diskussionen über Fälle aus der Praxis zum besseren Verständnis über strukturelle Benachteiligung von Klient*innen beitragen. Um zu bestimmen, ob diese Vorschläge die Entwicklung von Habitus-Struktur-Reflexivität erhöhen, könnte zukünftig eine quantitative Vergleichsstudie zwischen Studierenden im gleichen Fachsemester mit Erfahrungen zur Sozioanalyse und ohne, durchgeführt werden.

Ob es der daraus resultierenden *kritischen* professionellen Haltung gelingen kann, sich gegen soziale Ungleichheit aufzulehnen und die Symbole der Mächtigen in Frage zu stellen, mit dem Ziel die Utopie einer gewaltfreien Gesellschaft nicht aus den Augen zu verlieren, entspricht

einer der wichtigsten Kontroversen im Professionsdiskurs (s. hier S.15-16). Damit reiht sich die Habitus-Struktur-Reflexivität in die Forderungen fast aller neueren Theorieentwicklungslinien der Sozialen Arbeit ein, die eine Emanzipation von gesellschaftlichen Zwängen fordern. Sie verweist also auf zwei Dilemmata der Profession der Sozialen Arbeit, das des Doppelten Mandats und das über die Frage der Möglichkeiten von Sozialprofessionellen: Ist es ihre Aufgabe Gesellschaftsordnung zu verändern oder müssen sie sich prioritär um akute und dringliche Belange und Herausforderungen im Alltag von Klient*innen kümmern?

Obwohl Schmitt Habitus-Struktur-Reflexivität nicht als Methode verstanden haben will, sondern eher als eine Art Wahrnehmung (2015, S. 205) stellt sie im Sinne dieser Forschung einen wichtigen Schritt zur *Professionalisierung* in den Sozialwissenschaften dar, wie sie Bourdieu fordert. Diese soll sich, „um Kenntnis und Verständnis der wirklichen Ursachen des Unbehagens [bemühen], das nur durch schwierig zu interpretierende gesellschaftliche Anzeichen zutage tritt“ (Bourdieu, 1996).

Habitus-Struktur-Reflexivität an Hochschulen zu fördern ist schlussendlich eine strukturelle Frage, nämlich darüber, wer mächtiger ist zu entscheiden, welchen Anforderungen zukünftige Fachkräfte der Sozialen Arbeit entsprechen sollen. Sozioanalysen in Zusammenhang mit Schmitts Heuristik der Habitus-Struktur-Konflikte könnte eine effektive Methode darstellen, um an Hochschulen gut ausgebildete *und* kritisch reflektierende Studierende zu fördern.

„[...] ich finde es auch total cool, dass man im Laufe des Studiums, je weiter man nach hinten, also zu unserem Ende kommt, das es dann sich auch alles total überlappt und dass man dann... ich fühl mich manchmal richtig erleuchtet, mittlerweile (lacht).

Das ergibt alles für mich Sinn!“ (Vanessa, Z. 316-319)

Literaturverzeichnis

- Akremiti, L. (2022). Stichprobenziehung in der qualitativen Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 405–424). Wiesbaden: Springer VS.
- HSD - Hochschule Düsseldorf. (2021, August). *Hinweise zum wissenschaftlichen Arbeiten. Eine Handreichung für die Studierenden des Fachbereichs Sozial- und Kulturwissenschaften* (Arbeitsstelle WAS, Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften, Hrsg.). Düsseldorf. Verfügbar unter: https://soz-kult.hs-duesseldorf.de/studium/was/Documents/Hinweise%20zum%20wissenschaftlichen%20Arbeiten_2021.pdf, Letzter Zugriff: 3.02.2023
- Baur, N. & Blasius, J. (2022). Methoden der empirischen Sozialforschung. Ein Überblick. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 1–31). Wiesbaden: Springer VS.
- Becker-Lenz, R. (2015). *Bedrohte Professionalität. Einschränkungen und aktuelle Herausforderungen für die Soziale Arbeit* (Edition Professions- und Professionalisierungsforschung, Bd. 3). Wiesbaden: Springer VS.
- Becker-Lenz, R. (2018). Die Professionskultur der Sozialen Arbeit. In S. Müller-Hermann, R. Becker-Lenz, S. Busse & G. Ehlert (Hrsg.), *Professionskulturen - Charakteristika unterschiedlicher professioneller Praxen* (Edition Professions- und Professionalisierungsforschung, S. 63–84). Wiesbaden: Springer VS.
- Becker-Lenz, R. (2022). Reflexion, Rekonstruktion und professioneller Habitus. In S. Kösel, T. Unger, S. Hering & S. Haupt (Hrsg.), *Mythos Reflexion. Zur pädagogischen Verhandlung von Reflexion zwischen Notwendigkeit und Unsicherheit* (S. 182–192). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Becker-Lenz, R., Busse, S., Ehlert, G. & Müller, S. (Hrsg.). (2013). *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven* (Springer Link Bücher, 3. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker-Lenz, R., Busse, S., Ehlert, G. & Müller-Hermann, S. (Hrsg.). (2012). *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Becker-Lenz, R. & Müller, S. (2009). *Der professionelle Habitus in der Sozialen Arbeit. Grundlagen eines Professionsideals* (Profession und Fallverstehen, Bd. 1). Bern: Lang.
- Becker-Lenz, R. & Müller, S. (2013). Die Notwendigkeit von wissenschaftlichem Wissen und die Bedeutung eines professionellen Habitus für die Berufspraxis der Sozialen Arbeit. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller (Hrsg.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven* (Springer Link Bücher, 3. Auflage, S. 203–229). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bete, V., Eckhardt, Y. & Stock, M. (Stock, M., Hrsg.). (2014). *Eine Spurensuche: Professionelle Identität in der Sozialen Arbeit*, HTWK Leipzig, Prof. Dr. Corinna Ehlers. Seminar: „Professionelle Identitäten in der Sozialen Arbeit“. Verfügbar unter: <https://www.professionelle-identitaet.de>. Letzter Zugriff: 5.06.2023
- Bourdieu, P. (1996). Die Demokratie braucht Soziologie. *Die Zeit*, (26). Verfügbar unter: <http://www.homme-moderne.org/societe/socio/bourdieu/varia/demokraD.html>
- Bourdieu, P. (2020). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft* (G. Seib, Übers.) (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1066, 11. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bremer, H. & Lange-Vester, A. (2014). Die Pluralität der Habitus- und Milieufornen bei Lernenden und Lehrenden. Theoretische und methodologische Überlegungen zum Verhältnis von Habitus

- und sozialem Raum. In R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (SpringerLink Bücher, Bd. 50, S. 56–81). Wiesbaden: Springer VS.
- Carnicer, J. A. (2017). *Bildungsaufstiege mit Migrationshintergrund. Eine biografische Studie mit Eltern und Söhnen türkischer Herkunft* (Adoleszenzforschung). Zugl.: Hamburg, Diss., Univ., 2015. Wiesbaden: Springer VS.
- DBSH Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. (2016). *Definition der Sozialen Arbeit. Abgestimmte deutsche Übersetzung des DBSH mit dem Fachbereichstag Soziale Arbeit*. Verfügbar unter: <https://www.dbsh.de/profession/definition-der-sozialen-arbeit/deutsche-fassung.html>
- Dege, M. & Andrews, M. (Hrsg.). (2010). *Können Marginalisierte (wieder)sprechen? Zum politischen Potenzial der Sozialwissenschaften* (Forschung psychosozial, Originalausg). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Qualifikationsrahmen (08.06.2016). *Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SozArb)*. Würzburg: FBTS.
- Forster, E. (2014). Reflexivität. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 589–598). Wiesbaden: Springer VS.
- Fuchs-Heinritz, W. & König, A. (2014). *Pierre Bourdieu. Eine Einführung* (UTB, Bd. 2649, 3., überarb. Aufl.). Konstanz [u.a.]: UVK Verl.-Ges. <https://doi.org/Werner>
- Fuß, S. & Karbach, U. (2019). *Grundlagen der Transkription. Eine praktische Einführung* (2. überarb. Aufl.). Stuttgart, Opladen, Toronto: UTB, Verlag Barbara Budrich.
- Görtler, M., Taube, G. & Thielemann, N. (2023). Klärungsbedarfe zwischen Theorie, Lehre und Praxis. Zur Einleitung. In M. Görtler, G. Taube & N. Thielemann (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Professionalität. Reflexionen zwischen Theorie, Lehre und Praxis* (1st ed., S. 9–14). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Hanses, A. (2012). Forschende Praxis als Professionalisierung. Herstellung von Reflexivität durch forschendes Lernen im Studium Sozialer Arbeit. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller-Hermann (Hrsg.), *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit* (187-200). Wiesbaden: Springer VS.
- Harmsen, T. (2014). *Professionelle Identität im Bachelorstudium Soziale Arbeit. Konstruktionsprinzipien, Aneignungsformen und hochschuldidaktische Herausforderungen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Helfferich, C. (2022). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 875–892). Wiesbaden: Springer VS.
- Hillmann, K.-H. (1994). *Wörterbuch der Soziologie* (4. überarbeitete und ergänzte Auflage). Stuttgart: Kröner.
- IFSW. International Federation of Social Workers (IFSW General Meeting and the IASSW General Assembly, Hrsg.). (2014). *GLOBAL DEFINITION OF SOCIAL WORK*. Verfügbar unter: <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work> . Letzter Zugriff: 5.06.2023
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (Qualitative Sozialforschung, Bd. 15, 2., überarbeitete Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keupp, H. (2014). Von der regressiven Sehnsucht nach reinen Identitäten – auch bei Soziaprofessionen. In M. P. Schwarz, W. Ferchhoff & R. Vollbrecht (Hrsg.), *Professionalität: Wissen – Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und*

- beratenden Handelns. Festschrift für Prof. Dr. Bernd Dewe* (S. 128–139). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Keupp, H., Ahbe, T., Gmür, W., Höfer, R., Mitzscherlich, B., Krauss, W. et al. (2013). *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne* (Rowohlts Enzyklopädie, Bd. 55634, Orig.-Ausg., 5. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Kleve, H. (2009). Ein Evergreen der Verunsicherung Professionelle Identität in der Sozialen Arbeit – von der Moderne zur Postmoderne. In B. Geißler-Piltz (Hrsg.), *Soziale Arbeit im Gesundheitsbereich. Wissen, Expertise und Identität in multiprofessionellen Settings* (S. 109–120). Opladen: Budrich UniPress.
- Lambers, H. (2020). *Theorien der Sozialen Arbeit. Ein Kompendium und Vergleich* (UTB, Bd. 3775, 5., überarbeitete Auflage). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Liebau, E. (2014). Habitus. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 155–164). Wiesbaden: Springer VS.
- Lüssi, P. (2001). *Systemische Sozialarbeit. Praktisches Lehrbuch der Sozialberatung* (Soziale Arbeit, Bd. 9, 5. Aufl.). Bern: Haupt.
- Mayring, P. & Fenzl, T. (2022). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Miller, T., Roland, R., Vonau, V. & Pfeil, P. (Hrsg.). (2021a). *Professionelle Identitätsentwicklung in der Sozialen Arbeit. Perspektiven auf ein berufsbegleitendes Studium* (Springer Fachmedien, 1. Aufl. 2021). Wiesbaden: Springer VS.
- Miller, T., Roland, R., Vonau, V. & Pfeil, P. (2021b). Studium Soziale Arbeit und Entwicklung einer professionellen Identität -theoretische Bezüge. In T. Miller, R. Roland, V. Vonau & P. Pfeil (Hrsg.), *Professionelle Identitätsentwicklung in der Sozialen Arbeit. Perspektiven auf ein berufsbegleitendes Studium* (Springer Fachmedien, 1. Aufl. 2021, S. 7–52). Wiesbaden: Springer VS.
- Palheta, U. (2015). Violence symbolique et résistances populaires. *Éducation et socialisation* (37). <https://journals.openedition.org/edso/1117?lang=en>. Letzter Zugriff: 5.06.2023
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2022). Forschungsdesigns für die qualitative Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 123–142). Wiesbaden: Springer VS.
- Rahnfeld, C. (2023). Eine grundlegende Auseinandersetzung hinsichtlich theoretischer und empirischer Erkenntnisse. In M. Görtler, G. Taube & N. Thielemann (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Professionalität. Reflexionen zwischen Theorie, Lehre und Praxis* (1st ed., S. 33–47). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Rehbein, B., Saalman, G. & Schwengel, H. (Hrsg.). (2003). *Pierre Bourdieus Theorie des Sozialen. Probleme und Perspektiven*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Ruttert, T. (2021). *Die professionelle Identität in der Sozialen Arbeit. Eine qualitative Studie über professionelle Selbstverständnisse sozialpädagogischer Fachkräfte* (Springer Fachmedien, Bd. 23). Wiesbaden: Springer VS.
- Sander, T. (2014). Soziale Ungleichheit und Habitus als Bezugsgrößen professionellen Handelns. Berufliches Wissen, Inszenierung und Rezeption von Professionalität. In T. Sander (Hrsg.), *Habitus-sensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln* (S. 9–36). Wiesbaden: Springer VS.
- Schmitt, L. (2006). Symbolische Gewalt und Habitus-Struktur-Konflikte. Entwurf einer Heuristik zur Analyse und Bearbeitung von Konflikten. *Working Paper No. 2, Jg. No. 2*, 6–27. Verfügbar unter: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/11459/ssoar-2006-schmitt-symbolische_gewalt_und_habitus-struktur-konflikte.pdf?sequence=1. Letzter Zugriff: 5.06.2023

- Schmitt, L. (2010). *Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schmitt, L. (2014). Habitus-Struktur-Reflexivität. Anforderungen an helfende Professionen im Spiegel sozialer Ungleichheitsbeschreibungen. In T. Sander (Hrsg.), *Habituussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln* (S. 67–84). Wiesbaden: Springer VS.
- Schmitt, L. (2015). Studentische Sozioanalysen und Habitus-Struktur-Reflexivität als Methode der Bottom-Up-Sensibilisierung von Lehrenden und Studierenden. In K. Rheinländer (Hrsg.), *Ungleichheitssensible Hochschullehre. Positionen, Voraussetzungen, Perspektiven* (Aufl. 2015, S. 197–217). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Seithe, M. (2012). *Schwarzbuch Soziale Arbeit* (SpringerLink Bücher, 2., durchgesehene und erweiterte Ausgabe). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Staub-Bernasconi, S. (2012). Soziale Arbeit und soziale Probleme. Eine disziplin- und professionsbezogene Bestimmung. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (4. Aufl., S. 267–282). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Staub-Bernasconi, S. (2013). Der Professionalisierungsdiskurs zur Sozialen Arbeit (SA/SP) im deutschsprachigen Kontext im Spiegel internationaler Ausbildungsstandards. Soziale Arbeit - Eine verspätete Profession? In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller (Hrsg.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven* (Springer Link Bücher, 3. Auflage, S. 23–48). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Staub-Bernasconi, S. (2018). Soziale Probleme. Themen einer systemtheoretisch begründeten Handlungswissenschaft. In G. Graßhoff, A. Renker & W. Schröer (Hrsg.), *Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung* (Springer Fachmedien, S. 369–386). Wiesbaden: Springer VS.
- Staub-Bernasconi, Silvia Hinte, Wolfgang. (2005). Menschenrechte als "Grabplatte der Sozialen Arbeit"!? *Sozial Aktuell*, 37(9), 2–9.
- Stein, P. (2022). Forschungsdesigns für die quantitative Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 143–162). Wiesbaden: Springer VS.
- Thielemann, N. (2023). Soziale Arbeit und Profession. Andrew Abbotts Blick zurück und nach vorn. In M. Görtler, G. Taube & N. Thielemann (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Professionalität. Reflexionen zwischen Theorie, Lehre und Praxis* (1st ed., S. 17–32). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Thiersch, H. (2013). Authentizität. eine essayistische Skizze. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller (Hrsg.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven* (Springer Link Bücher, 3. Auflage, S. 249–263). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wacquant, L. (2003). Der "totale Anthropologe". Über die Werke und das Vermächtnis Pierre Bourdieus. In B. Rehbein, G. Saalman & H. Schwengel (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Theorie des Sozialen. Probleme und Perspektiven*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Ziegler, E., Deiglmayr, A., Schalk, L. & Stern, E. (2018). Kognitive Entwicklung im Jugendalter. In P. F. Titzmann, J. B. Asendorpf, A. Beelmann, J. Blechert, A. Blumenthal, V. Braun et al. (Hrsg.), *Handbuch Jugend. Psychologische Sichtweisen auf Veränderungen in der Adoleszenz* (S. 165–183). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Anhang:

Eidesstattliche /Persönliche Erklärung

Hiermit erkläre ich an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und nur unter Zuhilfenahme der ausgewiesenen Hilfsmittel angefertigt habe. Sämtliche Stellen der Arbeit, die im Wortlaut oder dem Sinn nach anderen gedruckten oder im Internet verfügbaren Werken entnommen sind, habe ich durch genaue Quellenangaben kenntlich gemacht.

Düsseldorf, den 06.06.2023

Crespo, Marcella

Interviewanfrage

Betreff: Unser gemeinsames Seminar bei Lars Schmitt im auslaufenden WiSe 22/23: Suche nach Interviewpartner:innen

Liebe Seminar-Teilnehmer:innen,

mich hat das Seminar bei Lars Schmitt „Soziologie der Beratung“ in diesem auslaufenden Semester so beeindruckt, dass ich mich dazu entschieden habe, im kommenden Semester im Rahmen meiner Bachelor-Thesis, die **Relevanz der soziologischen Selbstanalyse im Rahmen unseres Studiums** zu untersuchen.

Dafür bin ich auf der Suche nach Euch als potenzielle Interviewpartner:innen für Expert:inneninterviews.

Ich würde mich sehr freuen, wenn Ihr meine Forschung mit Eurer Teilnahme an einem Interview unterstützen würdet.

Die einzige Voraussetzung ist, dass Ihr Studierende der SA/SP im FB SK seid und in diesem oder ggfs. auch im Rahmen von früheren Seminaren bei Lars Schmitt

- eine Soziologische Selbstanalyse entweder **selbst durchgeführt** und ggfs. auch präsentiert habt

oder/(und)

- eine oder sogar mehrere soziologische Selbstanalysen **von Mitstudierenden** im Seminarraum **erlebt** habt.

Soweit möglich, würde ich die Interviews gerne zwischen dem Vorlesungsbeginn des kommenden SoSe 23 (20. März) bis Mitte April führen;

für die genauen Zeitfenster richte ich mich nach Euren jeweiligen Möglichkeiten.

Kaffee/ Tee/ Wasser und einen ruhigen Raum an der HSD organisiere ich dann vorab.

Bitte plant +/- **1 Stunde** pro Interview ein.

Wenn Ihr mich unterstützen könnt, meldet euch gerne per (Antwort-)E-Mail an marcella.crespo@study.hs-duesseldorf.

In diesem Fall würde ich mich freuen, wenn Ihr mir Euer aktuelles Fachsemester (VZ/ TZ) mitteilen könntet.

Vielen Dank vorab!

Herzliche Grüße,

Marcella Crespo

Script Information zu Datenschutz und Anonymisierung

1. Ich danke Dir sehr für Deine Bereitschaft heute ein Interview mit mir durchzuführen.
2. der **Datenschutz** verlangt eine **ausdrückliche Information und Einwilligung** zum Speichern und Auswerten deines Interviews verlangt.
3. Hiermit möchte ich Dich daher über **das Vorgehen** im Rahmen meiner o.g. Untersuchung informiere. **Die Untersuchung beschäftigt sich mit der Frage**, inwiefern die von Lars Schmitt im Rahmen seiner Seminare eingeführte Methode der **Soziologischen Selbstanalyse** einen **Einfluss** auf **Studierende** im Hinblick auf die **spätere berufliche Praxis** in den Feldern der Sozialen Arbeit hat. Um hierauf eine **Antwort** zu finden, führe ich **Interviews** mit **Studierenden** an der HSD, **die diese Methode durchgeführt** und gegeben falls präsentiert haben und/**oder** sie im Rahmen der Vorstellung **durch andere** Studierende im Seminar kennengelernt haben.
4. Die Forschung findet im Rahmen meiner Bachelorarbeit statt und dient in diesem Rahmen **zu rein wissenschaftlichen Zwecken**.
5. Damit **Deine Angaben** im Rahmen des Interviews **nicht wieder mit Dir** in Verbindung gebracht werden können, **nehme** ich unser Gespräch auf meinem Smartphone **auf, überspiele** die Audiodatei auf meinen **Laptop**, **lösche** dann die Audiodatei auf dem **Smartphone** und **transkribiere** im Anschluss das **Interview** über das **Programm Maxqda** auf meinem Laptop. Nach **Beendigung der Thesis**, **lösche ich sämtliche Audiodateien mit deinem Interview ebenfalls von meinem Laptop**.
6. Das Interview wird im Anschluss für die Auswertung **vollständig anonymisiert**, d.h. alle Personen-, Orts- und Straßennamen **werden geändert**.
7. **Dein Name wird bei Abgabe der Thesis aus all meinen Unterlagen gelöscht**.
8. Das Transkript des Interviews wird **nicht veröffentlicht** und wird nur für die Auswertung im Rahmen des Forschungsprojekts verwendet. Das anonymisierte Transkript kann **von den prüfenden Personen** (Prof. Lars Schmitt/ Prof. Matthias Meißner) gelesen werden und ist **Teil der Bachelorarbeit**. In die Thesis gehen einzelne Zitate ein.
9. Du kannst während des Interviews jederzeit entscheiden, **zu einzelnen Fragen nicht zu antworten**. Deine Einwilligung ist freiwillig und kann jederzeit von Dir widerrufen werden. Auch die Löschung des Interviews kann von Dir verlangt werden, solange das Interview noch nicht vollständig anonymisiert ist.
10. So lange wie ich das Interview noch nicht anonymisiert habe, hast Du auch alle anderen Rechte im Rahmen der gültigen Datenschutzverordnung.
11. Bist du mit der Aufnahme einverstanden? Dann würde ich die Aufnahme nun starten?

Leitfaden Fragebogen

Experteninterview mit XY, Studierende im XY. Semester

Interviewleitfaden

Kurze Vorstellung meinerseits (mit Fokus auf meine Motivation nochmal zu studieren)

Informationen zum Datenschutz und der Anonymisierung (s. Script.)

_AUFNAHMECHECK -- OK

Dann legen wir nun los

Thema: Erwartungen an das Studium

Interviewerin: ich würde mich freuen, wenn Du mir zum Einstieg erzählst, was *Dich* motiviert hat den Bachelorstudiengang Sozialarbeit/Sozialpädagogik an der HSD zu studieren?

Check: wurde das erwähnt?

- Wenn Du dich nochmal erinnerst: Welche Vorstellungen über die Inhalte des Studiums hattest Du?
- Und welche Hoffnung hattest du hinsichtlich deiner späteren beruflichen Praxis?
- Realitätscheck nach dem Praktikum/den Praktika: Wo wurden deinen Erwartungen erfüllt? Wo nicht?

Thema Erfahrung mit der Soziologischen Selbstanalyse

Interviewerin: Wann und wie bist Du das erste Mal mit der soziologischen Selbstanalyse in Berührung gekommen?

Check: wurde das erwähnt?

- Kannst Du von dem Prozess erzählen, wie Du deine eigene Soziologische Selbstanalyse (im ff. Soz. Sa) erstellt hast?
- Was hast Du dabei erlebt oder gefühlt?
- Welche Gespräche hast Du dazu geführt oder nicht geführt?
- Welche Rolle spielte die Habitus-Theorie von Bourdieu bei der Erstellung deiner Soz. Sa?
- Inwiefern/auf welche Art hast Du dich mit gesellschaftlichen Verhältnissen zu Orten/Zeiten deiner Großeltern/Elterngenerationen beschäftigt?

Interviewerin: Was hast Du beim Zuhören von anderen Studierenden, die ihre SozSa präsentiert haben, gefühlt?

Check: wurde das erwähnt?

- Was fandest du besonders positiv?
- Was fandest Du schwierig?
- Wie hat sich Dein Verhältnis zu diesen Studierenden entwickelt?

Thema Habitus-Struktur-Konflikte

Interviewerin: Was erlebst Du im Hinblick auf Habitus-Struktur-Konflikte seitdem?

Check: wurde das erwähnt?

- Welche H-S-K hast du in Bezug auf dein persönliches Verhalten erlebt?
- .. in Bezug auf dein professionelles Verhalten?
- .. in Bezug auf gesellschaftliche Strukturen?

Interviewerin: Kannst Du mir Situationen schildern, wo du selber spürtest: „Jetzt habe ich die ‚Habitus-Brille‘ auf“ ?

Check: wurde das erwähnt?

- Welche Konsequenzen erlebst Du, wenn Du Menschen mit der Habitus-Brille begegnest?
- Wo ging es Dir gut mit der Brille?
- Gab/Gibt es Situationen, in denen Du die Brille gerne „abgesetzt“ hättest/absetzen würdest?
- Was macht die Habitus-Brille für Dich aus: wie würdest Du sie anderen Leuten beschreiben?
- In welchem beruflichen Kontexten der SozArbeit wirst Du deiner Meinung nach oft die Brille „aufsetzen“
- Inwieweit glaubst du, hat oder wird die Habitusbrille deinen Umgang mit Klient*innen verändern?

Thema: Professionelle Identität

Interviewerin: Was macht für Dich „Professionalität in der Sozialen Arbeit“ aus?

Check: wurde das erwähnt?

- Inwieweit ist Soziale Arbeit für Dich eine Profession oder ein „Beruf“?

- Woran machst Du Professionalität in der Sozialen Arbeit fest?
- Inwiefern ist Dir Professionalität in deinem zukünftigen Job als SA/SP wichtig?
- Welche Rolle spielt für Dich unser Studium für die Entwicklung von Professionalität?

Interviewerin: Welche Rolle spielt die Soziologische Selbstanalyse für *deine* professionelle Identität?

Check: wurde das erwähnt?

- Was hast du durch die SozSeAn im Hinblick auf Kompetenzen bzw. im Hinblick auf deine Haltung gelernt?
- Welche anderen Kompetenzen sind Dir für deine berufliche Praxis wichtig?
- Welche noch nicht genannten Inhalte aus unserem Studium helfen dir bzw. haben Dir persönlich geholfen, deine professionelle Identität zu entwickeln?
- Gibt es eine Definition unserer Profession, die du so unterschreiben würdest und wenn ja, warum?

Abschlussphase Interview

Interviewerin: Zum Schluss nur noch ein paar formelle Fragen: Magst Du mir noch Angaben machen über...

- dein Fachsemester?
- wo du deine Praktika bis dato absolviert hast?
- deinen späteren Berufswunsch?
- Dein Alter?

Ich möchte Dir sehr herzlich für deine Offenheit und deine Zeit danken. Gerne kannst Du noch Fragen stellen, oder möchtest Du noch etwas zu diesem Interview hinzufügen, was Dir wichtig ist?

Kategoriensystem und Kodierleitfaden

Hauptkategorie	Unterkat. 1	Unterkat. 2	Unterkat. 3	Definition	Ankerbeispiel
Habitus	Herkunft	Großeltern		Alle Aussagen über die Familie, die lokale Herkunft, den Bildungsweg, die Berufe, die soziale Lage, die Werte ³⁰ , politische Ereignisse oder soziale Zwänge der Großeltern	„Also von den Großeltern habe ich eh so wenig mitbekommen“ „die Eltern von meinem Opa, also der Vater im Krieg war, und als er wieder kam, absolut nicht gut drauf war“
Habitus	Herkunft	Eltern		Alle Aussagen über die lokale Herkunft, den Bildungsweg, die Berufe, die soziale Lage, Geschwister, die Werte, politische Ereignisse oder soziale Zwänge der Eltern	„meine Mutter ist ja bei ihrer Oma aufgewachsen“ „und bei meinem Papa war es eine ganz andere Welt, da war es eher so schicker, und irgendwie angesehen, wohlhabende Firma, so in unserer Heimatstadt“
Habitus	Alter			Aussagen zum Alter der Befragten	„Ich bin 26“
Habitus	Ressourcen			Alle Aussagen, die auf vorhandene Kapitalarten im Sinne von Bourdieu (materiell, kulturell, sozial, symbolisch) oder positive Persönlichkeitsmerkmale der Befragten hinweisen	„da war ich halt sehr sportlich begabt, wir waren so die Elite-Sportler“ „weil ich zu dem Zeitpunkt auch, als (...?) quasi Leute kannte, die Psychologie studiert haben“
Habitus	Grenzen, Krisen, Risiken			Alle Aussagen, die auf fehlende/ nicht vorhandene Ressourcen hinweisen oder Aussagen zu als schwierig, belastend, traumatisierend, risikoreich, herausfordernd bezeichnete Lebensereignissen in der eigenen oder weiteren Familiengeschichte hinweisen, die erkennbaren emotionalen Einfluss auf die Befragten haben	„Und ähm nach meinem Abitur, ich hab nur das Fachabi geschafft“ „lag ich im Krankenhaus und habe ich Anfang der zwölften Klasse (...) ähm sehr viel Unterrichtsstoff verpasst“

30 Als Werte werden hier sowohl gängige Sprichwörter wie z.B. „Das ist nichts für uns“ gedeutet, Moralvorstellungen (Das finde ich richtig, wichtig, falsch, gut, böse, etc.) oder erstrebenswerte Wesens- oder Handlungsweisen bzw. als negativ empfundene Wesens- oder Handlungsweisen (Pünktlichkeit vs. Unpünktlichkeit, Disziplin & Leistungsorientierung vs. Faulheit, Hilfsbereitschaft vs. Egoismus; verwiesen sei hier auf u.a. auf die umfangreiche Liste unter: https://sternenvogelreisen.de/liste-der-tugenden-tugendwoerter/#Liste_klassischer_und_moderner_Tugenden, letzter Zugriff am 19.05.2023,

Habitus	Bildungsweg			Alle Aussagen über den eigenen Schul-/Bildungsweg	„meines Abis“ „Da haben wir beschlossen, dass ich die Schule abbreche“
Habitus	Persönlichkeit			Alle Eigenbezeichnungen der Befragten, über ihre Wesenseigenschaften, wie: Ich bin schlau, kommunikativ, schüchtern, ehrgeizig, lost, etc.	„ich bin bi“ „Ich bin immer so ein emotionaler Mensch“
Habitus	Werte			Alle Aussagen, die verinnerlichte Werte der Befragten erkennen lassen	„ich finds, ich finds tota::l besch::issen auf Deutsch gesagt“ Aber das war viel mehr! Das war irgendwie, dass man dachte: Boah, bei dem hat sich grade so: viel ähm getan in der persönlichen Entwicklung“
Habitus	HKS			Alle Aussagen über erlebte Konflikte im Rahmen des Alltags, die, im Sinne von Lars Schmitt Heuristik, als HSK bezeichnet werden können und/oder durch die Befragten explizit als solche benannt wurden	„wie die Jugend heutzutage mit älteren Menschen umgeht, das finde ich traurig“ „weil sie keine Lust hatte sich darum zu kümmern, sie war halt nie arbeiten, musste nie irgendwas machen (!: Mhm), wo ich mir dann dachte: "Toll! Ich darf mir jetzt für mein Leben den Hintern abarbeiten"“
Habitus	Motivation/Interessen			Alle Aussagen zu Interessen und zur Motivation die zur Studienwahl geführt haben	„das FSJ hat mir auch nochmal son (..) so gezeigt, dass so etwas total (..) mein Ding ist“ „und dachte: ,Boah, so wie sie möchte ich auch irgendwann mal&so was möchte ich auch mal arbeiten“.
Studium	Erwartungen			Alle Aussagen darüber, was vom Studium erwartet wurde, auch im Hinblick auf zu erbringenden Leistungen oder zu erwarteten bzw. nicht erwarteten Inhalten	„Ich hab mir (...) ehrlich gesagt gedacht, dass das nicht so:: etwas Rechtliches ist“ „Diskriminierungssachen und sonst was, die wo&das wusste ich jetzt nicht, dass das so (..) explizit besprochen wird“ „Häh? Wie können das denn... wie kann denn die Anforderung in einem Studium so unterschiedlich sein?“
Studium	Formalien			Alle Aussagen über die Höhe des Fachsemesters	„Achtes“ „ich bin im sechsten“
Studium	Kompetenzen			Alle Aussagen über als sinnvoll erachtetes Wissen oder als daraus abgeleitete Kompetenz, im Sinne von im Studium erlernter oder verbesserter Fähigkeit	„man hat halt, n großes Repertoire und kann dann halt selber überlegen“ „ich konnt da sehr viel machen, sei es Unterrichtsstunden, Übungsgruppen ähm (..) theoretisches Wissen, was ich hier angeeignet habe, wie die sozialen Kompetenzen“

Studium	HSK			Alle Aussagen über erlebte Konflikte im Rahmen des Studiums, die, im Sinne von Lars Schmitt Heuristik, als HSK bezeichnet werden können und/oder durch die Befragten explizit als solche benannt wurden	„also ich hab mich fast von der Prüfungsleistung abgemeldet, weil ich das nicht geschafft hab“ „wenn ich so hier so - weiss ich nicht - darüber spreche, ist das so, dass die Professor*innen vielleicht negative Erfahrungen haben mit der Schulsozialarbeit“
Studium	Sozioanalyse	Formalien: Semester/ Art der Präsentation		Alle Aussagen über das Semester und das Seminar, in dem die Sozioanalyse selbst erstellt wurde durch die Befragten, sowie über die Art der Präsentation (z.B. im Seminar vorgetragen oder schriftlich als Hausarbeit)	„Ja, der Herkunft begegnen war das“ „schon beim Herrn Schmitt und hab damals dann auch selber die Sozioanalyse geschrieben, das war damals nochn Text und noch kein Referat“
Studium	Sozioanalyse	Erleben (=Emotionen, Reflexionen, Verhaltensänderungen)	Ich	Alle Aussagen über Erleben beim Erstellen oder Vortragen der Sozioanalyse, oder über unmittelbar oder kurz danach empfundenes Erleben mit Bezug auf die eigene Person oder über bereits erfolgtes Handeln oder Entscheidungen	„Ähm, das ist bei mir tatsächlich gleich geliebt (..) in der Sache“ „Also ich habe auch von mir wahnsinnig viel private Sachen gesagt und ich hatte das Gefühl, das war so ein Safe Space“
Studium	Sozioanalyse	Erleben (=Emotionen, Reflexionen, Verhaltensänderungen)	Familie	Alle Aussagen über Erleben beim Erstellen der Sozioanalyse oder über unmittelbar oder kurz danach empfundenes Erleben mit Bezug auf andere Familienangehörige	„dass man dann noch oft (..) auf die Mama nicht so sauer war, weil man dann wusste, woher es kommt“ „Ich hatte auch das Gefühl, dass (..) es ihm schwer gefallen ist über seine Eltern zu sprechen, da beide verstorben sind“
Studium	Sozioanalyse	Erleben (=Emotionen, Reflexionen, Verhaltensänderungen)	Mitstudierende	Alle Aussagen über Erleben bei oder nach der Teilnahme des Vortrags von Sozioanalyse anderer Studierender mit Bezug auf die vortragenden Person	„A::ber (...) ich glaub, das hat sie total sympathisch für mich gemacht“ „Und das war der erste Impuls von mir. ,Okay, das war sehr monoton““
Studium	Sozioanalyse	Erleben (=Emotionen, Reflexionen, Verhaltensänderungen)	Alltag	Alle Aussagen über unmittelbar oder kurz danach empfundenes Erleben nach dem Erstellen der Sozioanalyse, mit Bezug auf den privaten Alltag	„ich merk das so oft, zum Beispiel in der Bahn, wenn ich morgens ähm zur Uni fahre, dass ähm also eine Frau ist nämlich immer (..) in der Bahn...“ „ich nehm das so viel mit in den Alltag, oder das- seh halt einfach so Dinge (..)“
Studium	Sozioanalyse	Erleben (=Emotionen, Reflexionen, Verhaltensänderungen)	Studium	Alle Aussagen über unmittelbar oder kurz danach empfundenes Erleben nach dem Erstellen der Sozioanalyse, mit Bezug auf den Studien- und/oder Praxisalltag	„sehr viel aufzusaugen von Menschen, und anhand von Gesprächen, irgendwie wir nen Fünfer-Tisch hatten zum Beispiel, anhand von Mimiken oder Erfahrungsgängen“
Studium	Praxis	Formalien		Alle Aussagen über absolvierte Praktika oder Nebenjobs im sozialprofessionellen Bereich, inkl. Praxisstelle, Vorgesetzte, Träger, Adressat*innen	„Äh ich habe drei gemacht, also ich hab das Vorpraktikum und zwei gemacht“ „Sankt Augustinus-Gruppe, glaube ich, das ist da in Neuss.“

Studium	Praxis	HKS		Alle Aussagen über erlebte Konflikte im Rahmen der Praktika oder Nebenjobs in sozialen Berufsfeldern, die, im Sinne von Lars Schmitt Heuristik, als HSK bezeichnet werden können und/oder durch die Befragten explizit als solche benannt wurden	„und die Kinder saßen da und haben nix gesagt, wo man dann selber erst so draufkam: ‚Ja, okay, vielleicht waren sie ja noch nie da!‘ ne?“
Praxis	Erleben nach Sozioanalyse			Alle Aussagen über unterschiedliches Erleben von Situationen oder Verhaltensweise in den Praxisfeldern, in Bezug auf Klient*innen nach Erstellen der Sozioanalyse, auch als erinnernder Rückblick auf erlebte Situationen	„wo man sich dachte: Oh Gott oh Gott! ne? könnt ich erwü::rgen, und und dann lernt man vielleicht irgendwie Familienmitglieder kennen und denkt sich so: "Ja, okay! Eigentlich kannst du da nix für!“
Identitätskonstruktion	Copingverhalten			Aussagen, die auf Bewältigungsverhalten der Befragten in nicht erwarteten oder als schwierig, konfliktreich oder stressig erlebte Situationen hinweisen	„hatte ich halt drei Prüfungen verhaue. Aber, genau, ich hab dann mein Fachabi mit zwei Komma zwei bestanden, hab danach ein FSJ gemacht, um studieren zu können“ „ich muss erst mal irgend ne Ausbildung machen, brauch irgendwie erstmal so was handfestes und hab mich nicht so richtig bereit auch für sone Uni gefühlt so mit 18“
Identitätskonstruktion	Selbstwirksamkeit			Aussagen über erlebte Erfolge aufgrund von sich selbst zugeschriebenen Persönlichkeitseigenschaften oder trotz sich selber zugeschriebener Persönlichkeitseigenschaften, und/oder Aussagen über erlebte Erfolge, die erlerntem Wissen aus dem Studium und/oder erlebten Erfahrungen aus der Praxis zugeschrieben werden	„ Und dann hab ich mich mal so ein bisschen schlau gemacht, was gibt's denn da so alles und dann bin halt eben auf Soziale Arbeit gekommen“ „ein riesiger Schritt für mich, da rauszugehen, den Mut zu haben, noch ein weiteres Jahr zu verlieren. Aber es war halt die richtige Entscheidung, was ich bis heute nicht bereue.“ „hat es mal Phasen gegeben, in denen ich mir das nicht zugetraut habe ähm (...) aber [...] ich bin davon überzeugt, dass alles was ich gelernt habe, durch meine eigene Geschichte ähm (..) genau das richtige dafür ist“
Identitätskonstruktion	Professionsverständnis			Aussagen, die auf das Verständnis der Befragten zur Sozialen Arbeit als Profession oder als Beruf hinweisen sowie Aussagen über als professionell oder nicht professionelle interpretierte Situationen in Berufsfeldern der Sozialen Arbeit oder Aussagen über als professionell oder nicht	„es muss auf jeden Fall ne gesunde Mischung von beidem sein, dass man sich über seine Profession und alles bewusst ist (...), was man für Aufgaben hat& und (...) auch selber für sich ne Identität dafür findet: Wie möchte ich arbeiten?“ „zu gewissen ähm Themen und einfach auch mal sich eingestehen und äh sagen können: Ne, das schaffe ich jetzt nicht!“

				professionell interpretierte Haltungen im sozialprofessionellen Umfeld	
Identitätskonstruktion	Rollenreflexion			Aussagen die das darauf hinweisen, dass das eigene sozialprofessionelle Rollenverständnis reflektiert wird	„ich denke mir halt (..), jeder ist (..) ähm also, die Person die vor mir steht (...) jeder (..) Mensch sollte jemandem mit Respekt (...) ähm begegnen“ „auch verschiedene Fehler gemacht hast, weil die verschiedenen Fehler sind ja heute der Vorteil von den Erfahrungen!““
Identitätskonstruktion	Habitus-Struktur-Reflexivität			Alle Aussagen über Reflexionen zu Konflikten der Befragten, die, im Sinne von Lars Schmitt Heuristik, explizit auf ein Verständnis von symbolischer Gewalt hinweisen	„wenn meine Mutter irgendwas gesagt hat, konnte ich dann auch eher nachvollziehen, warum sie das denn gesagt hat, und was sie dann vielleicht von meiner Oma mitgegeben bekommen hat“ „Ein Kind, das im Unterricht immer stört, aber was halt privat voll die Probleme hat, und du weißt, wenn du das Kind von der Schule verweist, wird das Kind noch mehr absch- keine Ahnung, abrutschen. Aber wenn nicht, schadet das der ganzen Klasse, (...) dem Klassenwohl.“

THESIS AM
FACHBEREICH SOZIALE
KULTURWISSENSCHAFTEN
DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

Ablaufmodell Kategorienbildung und -deutung nach Mayring/Brunner 2006

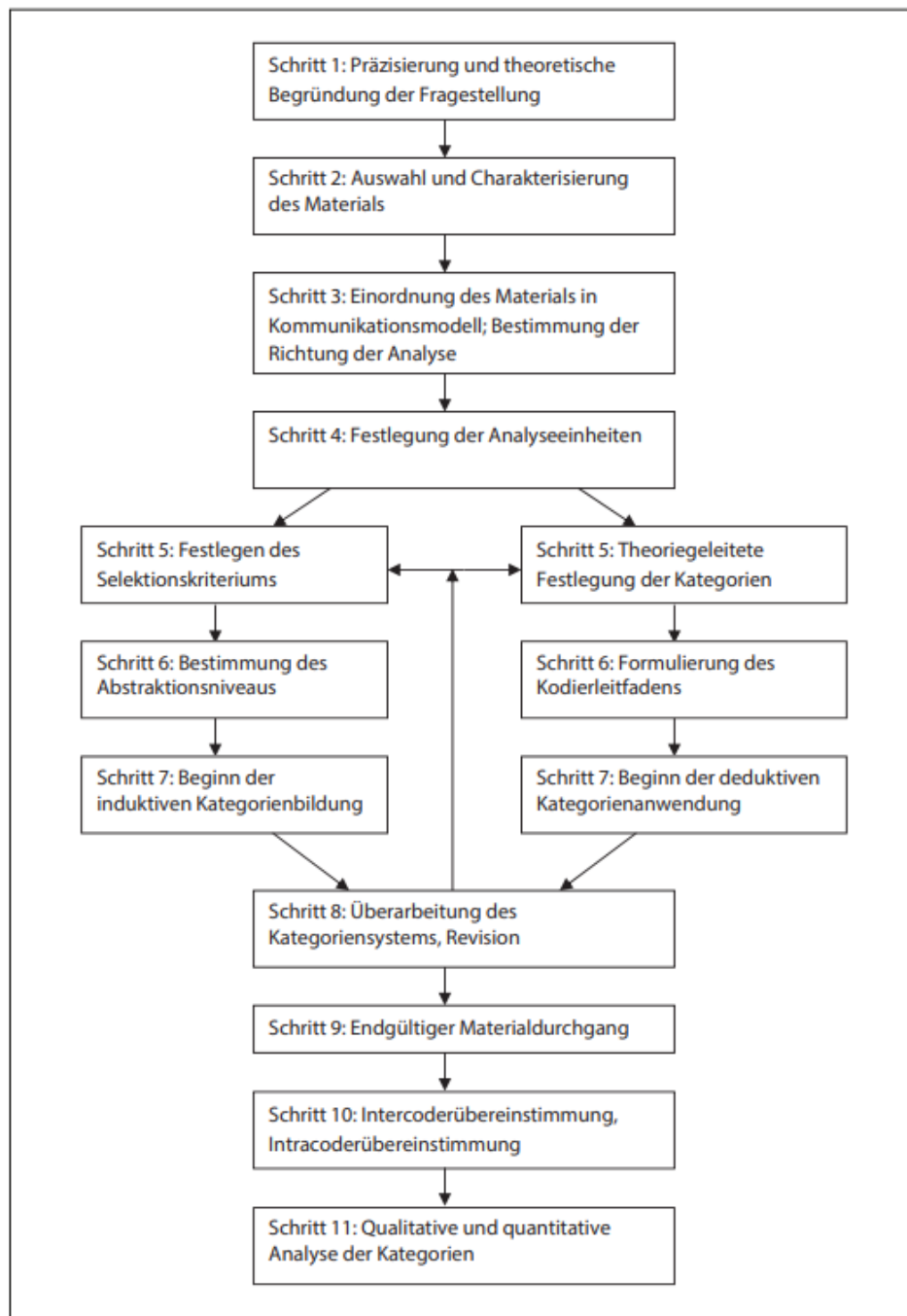


Abb. 43.2 Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung und deduktiver Kategorienanwendung (Mayring/Brunner 2006)

aus: Mayring & Fenzl, 2022, S. 699, Qualitative Inhaltsanalyse.

In N. Baur & J. Blasius (Hrsg). Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung

Konzept/Worthäufigkeiten

Auswertungen der in den Daten häufig vorkommenden Worte, die in Zusammenhang mit Wertvorstellungen der Habitus stehen (erstellt durch Wortzählungen in den Daten aus den ANTWORTEN der Befragten, außer beim Wort Ich)

Wort	Anne	Tekin	Vanessa	Sarah
Ich	107	547	198	292
man	27	33	104	29
uns	23	8	4	5
wir	54	33	11	19
Familie	5	3	7	10
Eltern	3	0	7	14
Vater	4	3	8	10
Mutter	0	11	10	9
Papa	7	0	0	0
Mama	7	1	1	0
Großeltern	2	4	4	5
Großvater	0	1	0	0
Großmutter	0	0	0	0
Oma	0	2	9	17
Opa	0	0	4	1
Freund*in	0	5	2	6
Studium	7	18	5	7
studier*	13	6	2	6
pädagogisch/ Pädagogik	6	0	7	0
psychologisch/Psycholog*	10	2	5	2
Recht	0	4	8	1
Wissen, wissen	4	6	7	12
kompetenz, kompetent	3	8	1	0
Praktikum/kant*	8	6	5	1
machen	19	18	12	7
Hilfe/ helfen	0	10	9	13
Reflektier*/ Reflexion	12	3	3	0
bewuss*/Bewusstsein	1	5	3	5
Gedanke, Gedankengang, - spiel	0	8	2	2
andere* (anderen, andererseits)	24	15	6	10
Gefühl	16	7	3	4
traurig	0	0	1	5
Glück, glücklich, unglücklich	1	8	0	7
Dankbarkeit, dankbar	0	13	0	1
stolz	0	1	0	4
Hingabe	0	0	0	4
Freude	0	0	0	3
Scham/ schämen	0	0	0	2

peinlich	0	1	1	0
sozial* (Soziale Arbeit, Sozialpädagogik)	15	21	6	9
engagiert/ Engagement	0	6	0	0
Schulsozialarbeit	6	7	1	0
Identität	3	0	5	2
Haltung	0	27	0	0
wichtig	10	6	13	4
schön	6	14	3	2
Handicap	0	4	0	0
Vorurteil	0	1	3	4
Respekt	0	0	0	9
Vertrauen	0	2	0	3
schade	1	1	1	6

THESIS AM
FACHBEREICH SOZIAL- UND
KULTURWISSENSCHAFTEN
DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

Analytische Elementarkategorien zur Habitushermeneutik nach Bremer und Lange-Vester

Tabelle 1: Analytische Elementarkategorien zur Habitushermeneutik (heuristische Synopse)

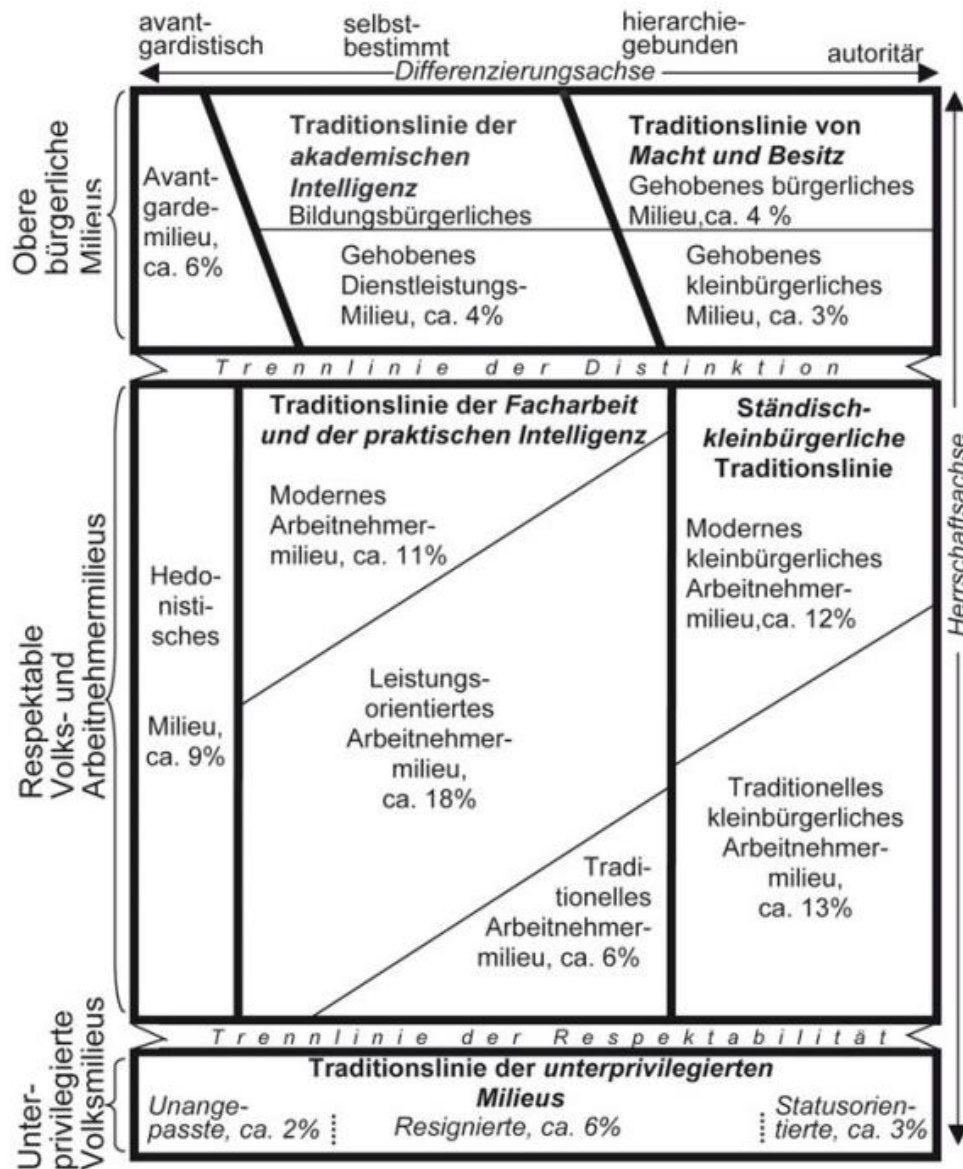
Asketisch methodisch; planend; Pflicht; (Trieb-)Verzicht steht vor Lust und Genuss; diszipliniert; Selbstbeherrschung;	Hedonistisch spontan; ungeplant; unregelmäßig; lustbetont; Spaß; Lust und Genuss statt Pflicht und Verzicht; Erlebnisorientierung;
Ideell spirituell; metaphysisch; Neigung zur Abstrahierung von der dinglichen Realität; vergeistigt; intellektuell; idealistisch; Betonen des Anspruchs auf ‚Authentizität‘;	Materiell körperbetont; ‚weltlich‘; praktisch; Orientierung am konkret Fassbaren; verdinglicht; realistisch; Pragmatismus: Orientierung an Machbarkeit und Notwendigkeit;
Hierarchisch autoritätsorientiert bis autoritär; Statusdenken; positive Bewertung von Ordnung und Unterordnung; häufig: Ressentiments;	Egalitär partnerschaftlich; demokratisch; gleichberechtigt; Anspruch auf Partizipation und Mitgestaltung; integrativ; „leben und leben lassen“;
Individuell Vorrang des Selbst vor der Gemeinschaft; Autonomie: Anspruch auf Unabhängigkeit und Selbstbestimmung (‚jeder ist für sich selbst verantwortlich‘); häufig Streben nach Selbstverwirklichung und Persönlichkeitsentfaltung; Neigung zu Egozentrik; abgrenzen von der ‚Masse‘, Betonung von ‚Einzigartigkeit‘ und Unkonventionalität;	Gemeinschaftlich Gemeinschaft steht vor individuellen Ansprüchen; Rücksichtnahme auf Konventionen; Bereitschaft zu Kompromissen; teilweise Anpassung und Konformismus; Geselligkeit, Sicherheit, und Geborgenheit; bisweilen Anlehnung an bzw. Entlastung durch die Gemeinschaft;
Ästhetisch Form steht vor Inhalt; Vorrang der Ästhetik vor Funktionalität; Distanzierung von unmittelbaren und direkten Ausdrucksformen; Stilisierung von Praktiken; Betonung des ‚Schönen‘ und ‚Stilvollen‘ gegenüber Nützlichkeit und Zweckmäßigkeit; Feingeschmack;	Funktional Inhalt ist wichtiger als Form; Orientierung an Funktionalität; Zweckmäßigkeit und Nützlichkeit stehen im Vordergrund; unmittelbare und direkte Ausdrucksformen herrschen vor; Notwendigkeits- oder Grobgeschmack;
Aufstiegsorientiert Streben nach ‚Höherem‘; Karriere- und Statusorientierung; konkurrenzorientiert, z.T. kalkülbetontes Verhalten und Ellenbogenmentalität; z.T. Auf- bzw. Abstiegsängste;	Sicherheitsorientiert „Lieber den Spatz in der Hand als die Taube auf dem Dach“; realistischer Sinn für die eigenen Grenzen; geringe Risikobereitschaft; Festhalten an Vertrautem und Gewohntem; „Jeder sollte an seinem Platz bleiben und das Beste daraus machen“;
Herrschend Machtansprüche; Dominanz; sozialer Blick von oben nach unten; z.T. karitativ; z.T. offen ausgrenzend und elitär; symbolische Formen der Herrschaft über hochkulturelle Muster;	Ohnmächtig Fatalismus; sich dem Schicksal ausgeliefert fühlen; dichotomes Weltbild; sozialer Blick von unten nach oben;
Selbstsicher selbstbewusst; Selbstgewissheit im Umgang mit Anforderungen; Anspruchshaltung; meist zielsicher; Zukunftsoptimismus;	Unsicher Selbstzweifel u. wenig Selbstvertrauen in nicht vertrauten Feldern; soziale Distanz zu Autoritäten; wenig Zuversicht, neue Anforderungen bewältigen zu können; häufig Skepsis bis Pessimismus hinsichtlich der eigenen Zukunft;

in Bremer & Lange-Vester, 2014, S. 70:

Die Pluralität der Habitus- und Milieuförmigkeiten bei Lernenden und Lehrenden. Theoretische und methodologische Überlegungen zum Verhältnis von Habitus und sozialem Raum.

In Helsper, W. & Kramer, R.-T.; Thiersch, S. (Hsg): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung

Die fünf Traditionslinien der sozialen Milieus (2003)



Statistische Grundlage der Milieuprofile und der Bildungskennziffern: Repräsentative Erhebung (n = 2.699) der deutschsprachigen Wohnbevölkerung ab 14 Jahre 1991 (nach: M. Vester u. a., Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel, Frankfurt a.M. 2001); Neuformulierung der früheren Milieubezeichnungen aufgrund einer differenzierenden Neuauswertung dieser Erhebung (in: W. Voegelé u. a. (Hg.), Soziale Milieus und Kirche, Würzburg 2002); Hochrechnung auf die Milieugrößen von 2003 (nach: Sigma - Sozialwissenschaftliches Institut für Gegenwartfragen, Die sozialen Milieus in der Verbraucheranalyse, www.sigma.online.de v. 22.9.2003).

M. Vester (Konzept) / D. Gardemin (Grafik) – agis Universität Hannover - 2012

Abbildung 1: Die fünf Traditionslinien der sozialen Milieus (2003)

in Bremer & Lange-Vester, 2014, S. 64:

Die Pluralität der Habitus- und Milieuformen bei Lernenden und Lehrenden. Theoretische und methodologische Überlegungen zum Verhältnis von Habitus und sozialem Raum.

In Helsper, W. & Kramer, R.-T.; Thiersch, S. (Hrsg): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung

THESIS AM
FACHBEREICH SOZIAL- UND
KULTURWISSENSCHAFTEN
DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

Transkriptionsregeln

Transkriptionsregeln zitiert und in Anlehnung an Fuß & Karbach, 2019, S. 119–123

Modul Sprachglättung		
Leichte Glättung	Annäherung an die Standardorthografie, das heißt:	
		Beibehaltung umgangssprachlicher Ausdrucksweisen
		Beibehaltung fehlerhafter Ausdrücke
		Beibehaltung eines fehlerhaften Satzbaus
		Beibehaltung feststehender mundartlicher Ausdrücke
Literarische Umschrift	ich geh heute son Mist	statt: ich gehe heute statt: so ein Mist
Modul Pause		
Intervallskalierte Pause	(..)	Kurze Pause bis 2 Sek.
	(...)	Längere Pause bis 4 Sek.
	(Pause)	Lange Pause ab 5 Sek.
Modul Sprachklang		
Betonung	<u>immer</u>	Betontes Wort
	un <u>gl</u> aublich	Betonte Silbe
Dehnung	Wahn::sinnig	Gedehnte Silbe
	Und:::	Gedehntes Wort
	„Ja:::“	Gedehntes Ja mit „SingSang“
		Anzahl des Zeichens „:“ entspricht annähernd der Dehnung
Lautstärke	niemals	Im Vergleich lauter gesprochenes Wort
	<i>niemals</i>	Im Vergleich leiser gesprochenes Wort

Modul Lautäußerungen, Wortabbrüche und Verschleifungen		
Lautäußerungen	Ich bin ähm elf Jahre verheiratet.	Planungsäußerungen (z. B. ähm, mhm, öhm)
	Ich habe gestern mein Auto gewaschen und bin dann in den Regen gekommen.	Zuhörersignale (z. B. mhm, aha, ja) werden im Transkript ohne Zeilensprung für den Sprecherwechsel vermerkt.
Wortabbruch	einf-	Abgebrochenes Wort
	Arbeits- äh -amt	Wiederaufnahme eines abgebrochenen Wortes
Verschleifungen	Ich bin&also ich meine	Auffällig schneller Anschluss
Modul nicht-sprachliche Ereignisse		
Non-verbale Äußerungen	(räuspert sich) (seufzt) (lacht)	Parasprachliche Äußerungen werden in Klammern als Kommentar vermerkt.
	(lachend) Mensch, so was habe ich noch nie gehört. (+)	Begleiterscheinung des Sprechens, Kommentar zur Begleiterscheinung des Sprechens steht vor den lachend ausgesprochenen Worten. Das Ende der Begleiterscheinung des Sprechens wird mit einem (+) dargestellt.
Geräusche	(Telefon klingelt)	Hintergrundgeräusche werden als Kommentar in Klammern vermerkt
Modul Interaktion		
Sprechunterstützung	Ich habe gestern mein Auto gewaschen und bin dann in den Regen gekommen. (I: Ja)	Zuhörersignale (z. B. Mhm, aha, ja) werden im Transkript ohne Zeilensprung für den Sprecherwechsel vermerkt.
Modul Unsicherheit, Unterbrechung und Auslassung		

Unsicherheit in der Transkription	(...?)	Unverständliches Wort
	(...??)	Mehrere unverständliche Worte
mit vermutetem Wortlaut	(mein?)	
Auslassung	[...]	Nicht transkribierte Gesprächssequenz
Modul Zeichensetzung		
Zeichensetzung in Anlehnung an die grammatikalische Zeichensetzung	.	Satzende
	,	Aufzählung
	,	Nebensätze
	?	Frage
	Da sagte sie: „Nee, niemals“ und ich bin dann weggegangen.	Wörtliche Rede,
	Und dann denke ich mir so: „Sarah, bist Du eigentlich doof?“	Eingeleitete Selbstreflexionen
	Ich arbeite also in der ... Ich habe zwei Arbeitsplätze	Besonderheit: Unvollendete bzw. auslaufende Sätze (Fade-out) werden mit drei Auslassungspunkten gekennzeichnet.