

UNGEWISSHEITSBEWÄLTIGUNG UND AKADEMISCHE PROFESSIONALITÄT | Herausforderungen für das Studium Sozialer Arbeit

Herbert Effinger

Zusammenfassung | Studierende der Sozialen Arbeit verlassen ihre Hochschulen teilweise schlecht vorbereitet für die Anforderungen ihrer zukünftigen Praxis. Oft fehlen Selbstkompetenzen im Umgang mit den für das Handlungsfeld typischen Ungewissheiten und den daraus resultierenden Unsicherheiten. Die Vermittlung wissenschaftlichen Wissens allein reicht für eine akademische Professionalität nicht aus. In der Lehre fehlen praxisintegrierende Erfahrungs- und Lernräume zum konstruktiven und kreativen Umgang mit den eigenen Gefühlen und Handlungsmotiven.

Abstract | After leaving university, students of social work are partially only poorly prepared for the requirements of their future professional practice. Often they lack self competencies for dealing with a field of action that is characterized by uncertainty and the resulting insecurities. The imparting of scientific knowledge alone is not sufficient to convey academic professionalism. It is important to integrate practice-related spaces of experience and learning into social work studies so as to enable students to deal in a constructive and creative way with their own feelings and motives for action.

Schlüsselwörter ► Studium

► Soziale Arbeit ► Handlungskompetenz
► Theorie-Praxis-Verhältnis

Zur Einstimmung | Das große Versprechen akademischer Ausbildung und Professionalisierung der Sozialen Arbeit war und ist, sich auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnis einen akademischen Habitus anzueignen, der frei von diffusen Gefühlen, Moralismen und bloßen Alltagstheorien objektivierendes und der jeweiligen sozialen Problemlage und individuellen Bedürfnislage professionell angemessenes Handeln ermöglicht (Engelke et al. 2009, S. 111 ff.).

Aber reichen Wissen und analytische Kompetenz hinsichtlich der Entstehungsbedingungen sozialer Probleme, der Lebenslagen und Lebenswelten der davon Betroffenen und deren normative Bewertung sowie hinsichtlich der sozial-kulturellen, ökonomischen, politischen und rechtlichen Rahmenbedingungen aus, ohne auf die subjektive Verarbeitung durch die professionellen Akteur*innen zu schauen?

Professionelle Kompetenz erfordert auch, die eigenen bewussten und unbewussten Handlungsimpulse zu kennen, zu reflektieren und in sein Entscheiden und Handeln zu integrieren. Es erfordert, die unaufhebbare Kontingenz und Widersprüchlichkeit jedes Handelns und des Lebens anzuerkennen. Obwohl in den erziehungswissenschaftlichen Diskursen zur Professionalität und Professionalisierung dieses Problem der Ungewissheitsbewältigung seit Längerem thematisiert wurde (Helsper 2008 und 2021, Hörster 2014, Paseka et al. 2018), verlor dieser essentielle Teil professioneller Kompetenz in den theoretischen und praktischen Ausbildungsanteilen der Studiengänge zur Sozialen Arbeit in den letzten Jahren leider an Bedeutung. Praxisanteile und Ausbildungssupervision nehmen einen zunehmend kleineren Anteil in den Studiengängen ein – wenn sie überhaupt noch vorkommen (Effinger 2015, Geißler-Piltz 2017). Projektbezogenes, exemplarisches und ganzheitliches Lernen wurde in den letzten Jahren immer mehr vernachlässigt. Berufsanererkennungsjahre und Praxissemester wurden abgeschafft oder stark reduziert. Die Lernerfahrungen am Lernort Praxis fließen nur noch sehr vermittelt und bedingt in die theoriegeleiteten Lehrveranstaltungen ein und zu den Lehrverantwortlichen zurück.

In Studienbewertungen von Absolvent*innen finden sich viele Anhaltspunkte dafür, dass die Studierenden mehr Praxisanteile und eine stärkere Verbindung von Theorie und Praxis sowie eine stärkere Integration ihrer persönlichen Erfahrungen und Bewältigungsmuster in der Lehre wünschen (Effinger 2005, Knauf; Schulze-Krüdener 2013, Unterkofler 2019, ASH 2019). Schnitger und Schmidt (2016) zweifeln daher, dass die Qualifizierungsziele der Hochschule und eine „Berufsbefähigung“ erreicht wurde. Sie unterstreichen „die Notwendigkeit einer Neuorientierung [...] welche die Praxis wieder stärker in Aufbau und Inhalte des Studiums integriert“ (ebd., S. 93 f.). Wer ein Studium der Sozialen Arbeit beginnt, bringt eine Lebensgeschichte

Influencer

mit. Die Lehrenden finden einen bunten Strauß unterschiedlichster Erfahrungen der Studienanfänger*innen vor (Scheidgen et al. 2020). Diese Erfahrungen sind sowohl mit Wissen als auch mit positiven und negativen Gefühlen, Hoffnungen, Verunsicherungen und Ängsten verbunden. Nicht nur das zukünftige Klientel, sondern auch die Studierenden sind da abzuholen, wo sie stehen.

Wenn es um die Veränderung von Verhalten geht, ist die Persönlichkeit ein entscheidendes Werkzeug. Kommunikationsfähigkeit und Vertrauen sind das Schmiermittel gelingender Hilfeprozesse. So kommt der Herausbildung von Selbstkompetenz, der Fähigkeit zur Integration, Regulierung oder Steuerung eigener Gefühle im Kontext von Entscheidungsfindung und Handlungsfähigkeit der Professionellen eine Schlüsselrolle zu. Vertrauen und ein gutes professionelles Arbeitsbündnis sind nicht alles, aber ohne dies ist Soziale Arbeit nichts (Effinger; Jensen 2013). Geschieht das nicht, wird die Herausbildung von Selbstkompetenz privatisiert. Performanz wird als ein individuelles Problem der Studienabsolvent*innen und Berufsanfänger*innen und nicht als ein Lehr- und Lernauftrag der Kompetenzaneignung im Rahmen des Studiums betrachtet.

Nach überwiegender Lehrmeinung sollen Sozialarbeitende ganzheitlich arbeiten, aber während ihres Studiums können sie immer weniger ganzheitlich lernen. Trotz aller Bemühungen um mehr Transdisziplinarität ist das Lernen und Studieren in der Sozialen Arbeit bis heute weitgehend entlang der verschiedenen Bezugswissenschaften fragmentiert. Nach meinen Erfahrungen in Studiengangsakkreditierungen wird in der konkreten Lehrpraxis, jenseits anderslautender Modulbeschreibungen, die Analyse sozialer Problemlagen im Kontext ihrer Rahmenbedingungen und die situationsspezifische Gestaltung von Hilfebeziehungen und Kommunikationsverläufen sowie die anschließende Reflexion darüber überwiegend getrennten Lernorten zugewiesen: Hier die Seminare und Vorlesungen, dort die Praxis und Praxisreflexion.¹

Dieser Text beruht auf meinen Erfahrungen als Praktiker, Lehrender, Gutachter in Akkreditierungsverfahren und als Supervidierender in der Sozialen Arbeit. Er stellt Selbstkompetenz als Kompetenz zur

Mit C. Wolfgang Müller ist am 21. April ein hervorragender Lehrer, Sprecher und Praktiker der Sozialen Arbeit und Sozialpädagogik gestorben. Schon 17 Jahre zuvor brachte er in seiner kurz und konkret gefassten Rede zum eigenen 75. Geburtstag die Erfahrungen und Überzeugungen seines damals bereits 40 Jahre währenden professionellen Handelns in drei Richtsätzen, hier frei zitiert, auf den Punkt:

▲ Alle Menschen sollen im Hinblick auf ihre Zugangschancen zu gesellschaftlichen Ressourcen, die unsere Lebensqualität bestimmen, gerecht behandelt werden.

▲ Studieren heißt in der Sozialen Arbeit, professionell zu handeln lernen.

▲ Lehren und Lernen ist in der Sozialen Arbeit (und nicht nur in ihr) ein ganzheitliches Unternehmen. Zu ihm gehört neben kognitiven Anstrengungen eine Menge Sinnlichkeit. Wir sind nicht gut, weil wir gut sind, sondern erst dann, wenn wir verstanden wurden.

Wer neugierig geworden ist, kann die fünf überaus kurzweiligen und inspirierenden Reden des Symposiums aus Anlass des 75. Geburtstags in einer PDF-Datei der Stiftung SPI nachlesen, verlinkt unter anderem im Wikipedia-Artikel über C.W. Müller.

Nach Hans-Uwe Otto, der im Oktober 2020 verstarb, haben wir mit C.W. Müller nun eine weitere große Persönlichkeit der Profession und Disziplin der Sozialen Arbeit verloren. „Influencer“ im besten Sinne: Mit ihren Worten und Werken stehen sie uns weiter zur Seite; sei es als Vorbilder oder um durch Reibung und Abgrenzung neue Erkenntnisse und Fähigkeiten zu entwickeln.

Aus meiner letzten persönlichen Begegnung mit C.W. Müller, anlässlich eines Vortrags von Sabine Hering im DZI im Februar 2020, sind mir vor allem der wache, weise Schalk seiner blitzenden Augen und das feine Lächeln in Erinnerung – wohl ganz im Sinne seines dritten Richtsatzes, siehe oben, nach dem zum Lehren und Lernen neben kognitiven Anstrengungen auch eine Menge Sinnlichkeit gehört.

Burkhard Wilke
wilke@dzi.de

¹ Das liegt meines Erachtens weniger am guten Willen, als unter anderem an mangelnden Ressourcen und teilweise an mangelnder Kompetenz zur transdisziplinären und fallbezogenen Ausrichtung von Lehrenden aus den Bezugsdisziplinen.

Bewältigung von Ungewissheit und Unsicherheit in den Mittelpunkt professionellen Handelns. Es geht um die Kompetenz, mit mehrdeutigen, kontingenten Situationen und daraus hervorgehender Ungewissheit, Unsicherheit und Angst konstruktiv umzugehen. Es geht um Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit.² Für meine Thesen beanspruche ich keine Repräsentativität und ich erlaube mir kein verallgemeinerndes Urteil über alle Studiengänge, Lehrenden, Studierenden und Professionellen. Zum Glück gibt es viele positive Gegenbeispiele. Ich behaupte dennoch, mit meiner Sicht nicht allein zu sein und hoffe daher, dass darüber ein längst fälliger, selbstkritischer Diskurs in der Disziplin und der Profession angestoßen wird.

Der formelle Rahmen und das Transformationsproblem | Inhaltlich orientieren sich die meisten Modulbeschreibungen der Studiengänge am Qualifikationsrahmen des Fachbereichstags Soziale Arbeit (FBTS 2016) und am Kerncurriculum der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA 2016). Damit bilden sie die Grundlage für die Akkreditierung der Studiengänge. Die Wissenschaft Sozialer Arbeit wird darin als Leit- oder Kerndisziplin angesehen. Ob und inwieweit die gewünschten Kompetenzen erworben werden (können), bleibt jedoch offen.

Der Qualifikationsrahmen des FBTS (2016) richtet den Fokus auf eine „akademische Professionalität“ (ebd., S. 16). „Die für die Bearbeitung [...] [ihrer] Aufgabenstellungen notwendigen allgemeinen Fähigkeiten und professionellen Eigenschaften sind einerseits individuell verortet. Andererseits sind sie auch Teil des kollektiven Wissens- und Fähigkeitskanons sowie eines grundlegend geteilten Selbstverständnisses der Akteur*innen der Profession. [...] [Sie] können auf dieser Basis und damit im Bewusstsein der Folgen ihrer Tätigkeit für die von ihnen zu beratenden, zu betreuenden und/oder zu begleitenden Menschen in kritischer Reflexion gesellschaftlicher Funktionszusammenhänge handeln“ (ebd., S. 17). Fachkräfte der Sozialen Arbeit

▲ „sind befähigt neue, unklare und ungewöhnliche Herausforderungen und Fragestellungen als solche zu erkennen und erforderliche Informationen zu vergleichen, sorgfältig abzuwägen und fachlich begründete Lösungswege/Handlungsalternativen anzustreben“ (ebd., S. 32 f.),

² In meinem Buch „Soziale Arbeit im Ungewissen. Mit Selbstkompetenz aus Eindeutigkeitsfallen“ (2021) habe ich das ausführlicher beschrieben.

▲ „weisen ein ausgeprägtes Verantwortungsbewusstsein und ausgeprägtes Bewusstsein für die Risiken ihres Handelns für sich und andere im Kontext der Ziele der Sozialen Arbeit und gesellschaftlicher Erwartungen an die Profession der Sozialen Arbeit auf“ (ebd., S. 50),

▲ „sind in der Lage, die Interessen von Menschen oder Systemen im Kontext der Sozialen Arbeit, sowie die unterschiedlichen gesellschaftlichen Bedürfnisse und Interessenlagen zu erkennen und unter (berufs-)ethischen Aspekten abzuwägen (ebd.)“,

▲ „sollen über eine stabile, belastungsfähige und ausgeglichene Persönlichkeit mit ausgeprägter Empathie für soziale Aufgabenstellungen und darin beteiligte Personen verfügen. Ihre selbstkritische und reflektierte Haltung ermöglicht ihnen die Ausübung einer professionellen, distanzierten Berufsrolle unter Einbeziehung der eigenen Persönlichkeitsmerkmale auf der Basis eines reflektierten Welt- und Menschenbildes“ (ebd., S. 54, Hervorhebung des Autors).

Soweit so gut. Die Befragungen von Absolvent*innen geben jedoch Anhaltspunkte dafür, dass die Studierenden mehr Praxisanteile und eine stärkere Verbindung von Theorie und Praxis sowie eine stärkere Integration ihrer persönlichen Erfahrungen und Bewältigungsmuster in der Lehre wünschen.³ Bis heute sind in der Disziplin das Verhältnis von Grundlagen- und Handlungswissenschaft und die Konsequenzen für die Handlungsorientierung der Profession ungeklärt. Grundlagenwissenschaft beruht auf einer *Strategie des Zerlegens* für die Analyse eines Phänomens und einer Dynamik. In den Handlungswissenschaften muss diese Strategie um eine *Strategie des Zusammenfügens* erweitert werden. Es geht nicht nur um reine Erkenntnis, sondern vor allem um Viabilität (Brauchbarkeit), Validität (Übereinstimmung) und Reliabilität (Zuverlässigkeit) der Erkenntnis für die Profession. Handlungswissenschaft ist primär erfahrungsbasiert und anwendungsorientiert und sollte möglichst auf Evidenz ihrer Erkenntnisse beruhen.

Disziplin und Profession folgen unterschiedlichen, teilweise entgegengesetzten Perspektiven. Der Fokus von Wissenschaft liegt auf Objektivierung. Sie sucht das allgemein-ordnende Prinzip. Professionen sind dagegen auf Subjektivierung ausgerichtet. Es geht darum, in einer jeweils besonderen Situation eine Intervention auf konkrete Subjekte mit konkreten

³ Siehe beispielsweise studycheck.de (<https://www.studycheck.de/suche?q=soziale+arbeit>)

Bedürfnissen, Werten, Stärken und Schwächen auszurichten. Handlungswissenschaften haben den zentralen Auftrag, zwischen den objektivierenden Strategien der Grundlagenwissenschaften und den subjektivierenden Anforderungen der Profession Brücken zu bauen. „Sozialpädagogische Theorien (sollten) nicht nur Zusammenhänge erklären, sondern auch Handlungsaufforderungen enthalten und darin Hinweise auf das methodische Vorgehen geben können“ (Böhnisch 2016, S. 105).

Auch in der Forschung wird die Frage, wie Professionelle mit Unsicherheitsgefühlen, Ambivalenzen und Dilemmata umgehen, kaum beachtet. Die Mehrzahl der Studien in der Sozialen Arbeit fokussiert entweder auf die sozialen und institutionellen Rahmenbedingungen oder die Lebenslage und Lebenswelt der Adressat*innen. Die Professionellen und das Ergebnis ihrer Handlungen kommen erstaunlich wenig vor (Behnisch et al. 2018, S. 589 ff.).

Wissenschaftler*innen werden zumeist dahingehend sozialisiert und habitualisiert, mehr die Unterschiede als das Gemeinsame zu zeigen. Kritik an der eigenen Theorie wird nicht als Ausdruck von Neugier und Einladung zum Weiterdenken, sondern als Bedrohung und Angriff auf die eigene Reputation verstanden. Von ihnen wird erwartet, möglichst eindeutige Analysen und Weltbilder zu erzeugen. „Die Zugzwänge des Schreibens verlangen eher Geschichten, die aufgehen, und genau deshalb erzeugt die Praxis des Schreibtischen und des Beschreibens des weißen Blattes meistens kohärente Geschichten, die aufgehen, in einer inkohärenten Welt, die eben nicht aufgeht“ (Nassehi 2015, S. 23 f.).

Bauer (2019) beschreibt einen globalen Trend zur „Vereinheitlichung“ als eine Folge von Identitätspolitik der verschiedensten Milieus, der zum Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt geführt hat. Für ihn sind „Wahrheitsobsession, Geschichtsverneinung und Reinheitsstreben [...] Wesenszüge [...] von Ambiguitätsintoleranz (ebd., S. 29). Viele der sozialarbeitswissenschaftlichen Bemühungen um theoretisch und disziplinär klare Abgrenzungen sowie eine eindeutige Identität der Sozialen Arbeit gegenüber ihren Nachbardisziplinen und Professionen in den letzten dreißig Jahren waren leider nicht ganz frei von diesem Trend. So definieren Lehrende und Studierende ihren disziplinären und den professionellen Auftrag der Praxis

als Auftrag zur Bekämpfung von sozialer Ungleichheit und Ungerechtigkeit. Das macht sie zwar sensibel für die davon betroffenen Menschen und deren Bedürfnisse. Aber es macht sie auch empfänglicher für ein defensives Vermeidungsverhalten und für Eindeutigkeitsfallen. Darunter verstehe ich monokausale und simplifizierende Sichtweisen auf die Ursachen und Gründe für die Entstehung und Aufrechterhaltung dieser durch Verhältnisse und Verhalten verursachten Probleme. „Man sieht nur das, was man wahrnehmen kann und will, was einem ins eigene Weltbild passt. Abstufungen, Unterschiede und Widersprüchliches in der eigenen Person oder der eigenen Gruppe werden ausgeblendet, verschwiegen, nivelliert oder relativiert. Zwischentöne und eigene Widersprüche sind nicht vorgesehen und werden schlimmstenfalls tabuisiert“ (Effinger 2021, S. 171).

Der externe Kontext von Ungewissheit und Unsicherheit | Das Handlungsfeld der Sozialen Arbeit beruht auf einem Mix unterschiedlichster und teilweise gegensätzlicher Regulationsprinzipien, Finanzierungs- und Tätigkeitsformen. Nicht immer wird erkenntlich, welche Mechanismen gerade erwünscht und welche unerwünscht sind. Es ist durch besonders komplexe Strukturen, die Ungewissheiten und Unsicherheiten ihrer Adressat*innen, prekäre Existenzformen vieler Träger sowie prekäre Beschäftigungsverhältnisse geprägt.

Organisationen der Sozialwirtschaft verfügen kaum über ausdifferenzierte Organisationsstrukturen. Ihre Betriebsabläufe sind vergleichsweise gering standardisiert und kaum an empirisch überprüfbare Wirksamkeits- und Effizienzkriterien gebunden. Routineabläufe bilden eher die Ausnahme als die Regel. Jede Situation erfordert erneutes Kalibrieren. Die Sozialarbeitenden haben es mit einem Orchester ganz unterschiedlicher Systemlogiken und Gefühlsdynamiken zu tun und man weiß oft nicht, wer gerade dirigiert (Effinger 2021, S. 117 ff.). Erstinformation und Auftrag stimmen oft nur bedingt mit der erlebten Situation überein. Das vorhandene Wissen über die Personen und deren Geschichte reicht nicht, um die Situation zu verstehen und sie spüren, dass es da noch verdeckte, heimliche Aufträge gibt. Sie wissen nicht so recht, um was es in diesem Fall eigentlich geht. Ambivalenz und Zweifel kennzeichnen diese Situation. So wird „Ambivalenz [...] zu einem Leitbegriff [...], um eine Praxis der Sozialen Arbeit auch inmitten ihrer strukturellen sozia-

len und historischen Widersprüche zu begründen. [...] Ungewissheit wird zur Struktur ihres Auftrages“ (Kurz-Adam 2018, S. 496 f.).

Heiner (2007) versteht diese Widersprüche in der Sozialen Arbeit als wechselseitig aufeinander bezogene Polaritäten und nicht als sich gegenseitig ausschließende Dualität. Sie spricht von Kräftefeldern, die durch „Gesellschaft/Staat“, „Klientensystem/KlientIn“, das „Interne Leistungssystem/Fachkraft“ und das „Externe Leistungssystem/Infrastruktur“ gebildet werden (*ebd.*, S. 46). Sie stellt heraus, dass sich je nach konkreter Situation und Zuständigkeit für die zu bearbeitende Problemlage jeweils ganz unterschiedliche Kräftekonstellationen und damit auch besondere „berufliche Anforderungen und professionelle Bewältigungsmuster“ ergeben (*ebd.*, S. 429 ff.). Sie hebt die Gleichzeitigkeit von Hilfe und Kontrolle, Offenheit und Strukturiertheit der Interventionen, Konsensorientierung und Konfrontation und von Defizit- und Ressourcenorientierung sowie die Asymmetrie in der professionellen Hilfebeziehung hervor. Innerhalb dieses Kräftefeldes mit seinen widersprüchlichen Regulationsprinzipien ergeben sich damit für die Sozialarbeitenden widersprüchliche Bezugspunkte, die zu einer Entscheidungs- und Handlungsunsicherheit und letztlich auch zu erheblichen Team- und Leitungskonflikten führen können.

In Anlehnung an die Theorie vom Double Bind, also von paradoxer Kommunikation mit gegensätzlichen Botschaften, kann man hier von Triple Binds sprechen. Je mehr Akteur*innen sich einseitig bei dem einen oder anderen Prinzip verorten, umso mehr gerät ihre Kommunikation mit den anderen Prinzipien in Konflikt, umso eher geraten sie vom Agieren ins Reagieren und erfahren Ohnmacht.

Der interne Kontext von Ungewissheit und Unsicherheit | Ambivalenz oder Unentschiedenheit entsteht, wenn Ungewissheit zu innerer Zerrissenheit führt. Eine mehrdeutige Situation kann zwar Ambivalenz begünstigen, sie entsteht aber erst durch die subjektiv gefärbte Wahrnehmung und Deutung und dahinterliegende, oft verdeckte Bedürfnisse und Motive. Auch Nicht-Wissen oder mangelnde Vorhersehbarkeit (Kontingenz) der Ergebnisse einer Intervention können zur Ambivalenz beitragen. Gewissheit bekommt man, wenn die wahrgenommenen Dinge oder Prozesse so erscheinen, wie man sie sich selbst

rational und logisch erklärt oder wie sie von anderen glaubhaft erklärt werden. Eine solche Gewissheit *kann* ein Gefühl von Sicherheit erzeugen. Es *kann* aber auch zu Unsicherheit führen, wenn ein diffuser Zweifel vor einer noch nicht genau identifizierbaren Bedrohung bleibt und innere Dissonanzen hervorruft. Dies ist zumeist mit Stress verbunden, und kann zu einer „defensiven Immobilisierung“ (Porges 2017, S. 194 ff.), also einer sich verfestigenden Entscheidungs- und Handlungslähmung, beitragen. Dann steigt die Verführung, sich lieber nicht zu entscheiden und zu hoffen, dass man sich aus dieser misslichen Lage durch Verdrängung, Vermeidung oder Ausweichen befreien könne. Kuhl (2010) beschreibt dieses Erstarrungsphänomen der Unentschiedenheit und des Grübelns als „Lageorientierung“ (*ebd.*, S. 239). Der Status quo erscheint dann als weniger verunsichernd als der ungewisse Ausgang einer lageverändernden Handlung.

Ohne das Gefühl von Sicherheit werden Entscheidungen und Handlungen behindert. Unsicherheit und Ängste lassen sich nur bedingt durch objektive Fakten oder gutes Zureden beruhigen oder auflösen. Auf Rationalität beschränkte Überzeugungs- und Belehungsversuche verstärken häufig nur Widerstand und Reaktanz.

Sicherheit und Unsicherheit sind Gefühle, die durch subjektiv und kulturell unterschiedlich ausgeprägte Wahrnehmungen und Bedeutungen innerer und äußerer Signale entstehen (Frevert 2013). Sicherheit ist kein objektivierbarer Zustand, sondern ein subjektiv differentes Empfinden, das von Signalen aus der Umwelt, deren Bedeutung für das Subjekt, von dessen spezifischer Lebenserfahrung wie von der Qualität seiner Beziehungen und Gefühle des Vertrauens gegenüber den Anderen abhängt. Daran sind unbewusste Prozesse des Nervensystems beteiligt, in denen sich negativ oder positiv bewertete Bedeutungen und Einschätzungen widerspiegeln. Sicherheit als subjektives Gefühl ist abhängig von der individuellen Fähigkeit, eine Situation und deren Bedrohungen oder Möglichkeiten zu erkennen und für sich eine als geschützt empfundene Situation und Umgebung herzustellen.

Das subjektive Gefühl von Unsicherheit ist nicht gleichzusetzen mit der Abwesenheit von objektiver Sicherheit. Verunsicherung kann, muss aber nicht, entstehen, wenn Individuen oder Gruppen nicht

wissen, welche Handlung in einer Situation die richtige, ethisch angemessene, vernünftige, legitime oder opportune ist und mit welchen Risiken diese verbunden sein könnten. Verunsicherung zeigt sich oft auch, wenn Individuen in soziale Konflikte einbezogen sind und es darum geht, ob und inwieweit sie sich einbringen oder raushalten sollten und ob ihr Fühlen, Denken und Handeln noch frei von den Erwartungen und Zuschreibungen anderer Konfliktbeteiligter ist.

Verunsicherung kann auch eintreten, wenn wir nur begrenzte Wahrnehmungs- und Erkenntnismöglichkeiten haben, unter Handlungsdruck stehen und keine Zeit haben, uns Wissen für eine situationsangemessene Einschätzung anzueignen. Aber auch ein Zuviel an Wissen, Nicht-Verstehen, fehlende Empathie, Übersetzungsfehler, Informationsverluste oder Fehldeutungen in Form von Übertragungen und Projektionen können zur Verunsicherung beitragen. Verstärkt werden diese oft durch unsichere Bindungserfahrungen oder abwertendes Verhalten anderer Menschen. Typisch sind auch Verunsicherungen durch Zweifel an der eigenen Selbstwirksamkeit oder das Gefühl von Sinnverlust.

Defensives Vermeidungsverhalten und professionelle Bewältigungsstrategien | All diese Faktoren begründen „Vermeidungsziele“ (Kuhl 2010, S. 344 ff.) und ein defensives Vermeidungsverhalten (Effinger 2018, S. 58 ff., ders. 2021, S. 169 ff.). Es geht dann darum, Misserfolge zu verhindern beziehungsweise zu minimieren. So lösen sich die Handelnden zwar ein wenig aus ihrer Entscheidungs- und Handlungs lähmung. Oft sieht es dann so aus, als wären Sozialarbeitende konfliktscheu und sie würden sich und ihre Verantwortung hinter ihrer Rolle als relativ machtlose Begleiter*innen verstecken (Reichmann 2018, Scheidgen 2019). Ihr defensives Vermeidungsverhalten hat zwar eine schützende Funktion, verhindert aber auch neue Lernerfahrungen und damit ihre Kompetenzentwicklung. Alle Varianten dieses Verhaltens sollen negative Folgen für das psychische, physische oder soziale Gleichgewicht vermeiden helfen. Jede Person, aber auch jede Organisation, hat zumeist relativ stabile Präferenzen für individuelle Vermeidungsmuster beziehungsweise kollektive Vermeidungskulturen. Beispiele für individuell-defensives Vermeidungsverhalten sind:

- ▲ Aussitzen und „Dienst nach Vorschrift“
- ▲ klare Zuständigkeiten vermeiden

- ▲ Datenschutz als Vorwand für Nichtstun
- ▲ voreiliges Handeln
- ▲ Opfer-Täter und Macht-Ohnmacht Dualismen
- ▲ fürsorgliche Enteignung
- ▲ Verzicht auf Konfrontation und Konsensmythos

Ein auf Vereindeutigung beruhendes Bewältigungsmuster ist eine Form unproduktiver Komplexitätsreduktion, bei der wesentliche Elemente eines zu bearbeitenden Phänomens bewusst ausgeblendet werden und so getan wird, als gäbe es diese „andere Seite“ nicht. Es handelt sich um eine Art Eindeutigkeitsfalle, die jemanden dazu verführt, unübersichtlichen und widersprüchlichen Situationen auszuweichen.

Das Selbst als Schlüssel für eine entscheidungsfähige akademische Professionalität |

In Anlehnung an die komplexe Theorie der „Persönlichkeits-System-Interaktion“ (PSI) von Kuhl verstehe ich das Selbst als „die höchste Stufe der Integration persönlich relevanter Bedürfnisse und Werte [...] Auf der Ebene des Selbst sind alle wichtigen Bedürfnisse, Gefühle und Anliegen (eigene und fremde) in einem integrierten Netzwerk simultan abrufbar“ (Kuhl 2010, S. 293). Kuhl spricht von einer „überbewussten Intelligenz“, die „alle persönlich relevanten Erfahrungen auswertet und bei Entscheidungen simultan verfügbar macht“ (ebd., S. 413). Eine selbstkompetente Person ist danach in der Lage, die verschiedenen Impulse und Funktionen für eine gelingende, produktive Selbststeuerung zu nutzen. Selbstkompetenz beruht auf einem biografisch erworbenen, weitgehend unbewussten „emotionalen Erfahrungsgedächtnis“ (Roth et al. 2010). Dieses Können besteht allerdings nicht darin, fertige Handlungspläne abzurufen, sondern darin, körperlich gespeicherte Informationen, sogenannte „somatische Marker“ (Damasio 2010) zu registrieren, zu dekodieren und dann für die Entscheidungsfindung zu nutzen. Wir benötigen in einer solchen Situation also Gewahrsamkeit und Akzeptanz dafür, dass da etwas Polysemantisches außerhalb unserer normalen Wahrnehmung als positiv und sicher oder als negativ und unsicher bewertet wird und zu entsprechenden Reaktionen führt. Fühlen wir uns sicher, wird unsere Bereitschaft zu handeln, auch in ungewissen Situationen, gestärkt. Fühlen wir uns unsicher, gewinnt Vermeidungsverhalten an Bedeutung.

Objektivierendes Handeln, also Handeln auf Basis einer monosemantischen Bewertung theoretischen

Wissens und rationaler Abwägung, ist immer dann erforderlich, um subjektiv Wahrgenommenes und Bewertetes an daran gekoppeltes, diffus Gefühltes besser einordnen zu können. Damit verbundene Denkprozesse sind assoziativ, analog, wenig abstrakt und von metaphorischer Gestalt. Objektivierendes und Subjektivierendes Handeln sind demnach kein Gegensatzpaar, sondern Varianten in einem sich wechselseitig befruchtenden Entscheidungs- und Handlungsprozess (Böhle 2017). Wer sich nur bemüht, Überraschungen und Ungewissheiten zu vermeiden, verliert seine Kreativität und den Mut, Entscheidungen auch dann zu treffen, wenn Ungewissheit besteht. In eine ähnliche Richtung argumentieren Moch (2015) und Preis (2013) für die Soziale Arbeit. Subjektivierendes Handeln ist erforderlich, wo Wissen fehlt und man allein mit Ratio und Logik nicht weiterkommt. Dafür bedarf es Heuristiken in Gestalt mehr oder minder mutiger Annahmen über das, was in dieser Situation als angemessen erscheint und was sich am besten anfühlt, ohne immer genau zu wissen, woher dieses Gefühl kommt und was dahintersteckt. Solche Heuristiken haben eine Kompassfunktion, sie zeigen, wo es lang gehen könnte, aber nicht, ob das auch sicher zum Ziel führt. Diese Kompetenzen werden aber erst zum beruflich-professionellen Handwerkszeug, wenn es gelingt, diese Kompetenzen zielführend als Performanz einzusetzen, dass sich erst in der konkreten Praxis entfalten kann. Schreiber (2013) sieht darin einen „Schlüssel im Umgang mit Unsicherheit in der Sozialen Arbeit“ (ebd., S. 490).

Fazit | Soziale Arbeit kann nur erfolgreich sein, wenn es den Sozialarbeitenden gelingt, gegenüber ihren Adressat*innen, ihren Auftraggeber*innen und sich selbst belastbare und berechenbare Beziehungen aufzubauen. Daher sollte sich in der Ausbildung von Sozialarbeitenden der Fokus nicht nur auf die Analyse von Gesellschaft und gesellschaftlich vermittelnden Rahmenbedingungen und auf Methodenkenntnisse, sondern auch auf die handelnden Personen mit ihren je eigenen Handlungs- und Bewältigungsmustern richten. Es kommt darauf an zu verstehen, welche Dynamiken im Feld und welche subjektiven Bewertungssysteme und Persönlichkeitsmuster konkrete Bewältigungs- und Interventionsstrategien begünstigen oder behindern. Es gilt, vereinseitigende Bewältigungsstrategien und lähmendes, defensives Vermeidungsverhalten zu minimieren. Es gilt, Studierende dabei zu begleiten, ihre Selbstkompetenz als zukünftige

Professionelle zu entwickeln und dies nicht allein den Zufällen ihrer späteren Praxis zu überlassen. In den Studiengängen der Sozialen Arbeit sollten daher die analytischen Strategien des Zerlegens für objektivierendes Arbeiten besser mit den kreativen Strategien des Zusammenfügens für subjektivierendes Arbeiten verbunden werden.

Die Wissenschaft Sozialer Arbeit als Handlungswissenschaft sollte sich daher in Forschung und Lehre stärker mit den Bedingungen und Möglichkeiten des Handelns der Akteur*innen (Personen und Institutionen), die an der Entstehung, Bestimmung oder Bearbeitung dieser Probleme mittelbar und unmittelbar beteiligt sind, beschäftigen. Für eine so verstandene „akademische Professionalität“ sind nicht nur entsprechende Curricula und Beschreibungen von Qualitätslevels erforderlich, sondern auch translationale⁴ Didaktiken und geeignete Transferkonzepte für die Aus- und Weiterbildung (Oestreicher 2014, Bek 2020, Paulick; Wesenberg 2020). Gemeinsam mit den Berufs- und Fachverbänden, Trägerorganisationen und den Gewerkschaften sollten die Hochschulen erörtern, wie sich Lehre und Forschung in diesem Sinne verbessern lassen (Sommerfeld 2014).

Prof. (em.) Dr. Herbert Effinger lehrte Soziale Arbeit an der Evangelischen Hochschule Dresden und ist als Supervisor tätig. Kontakt: effinger.h@t-online.de

Dieser Beitrag wurde im Rahmen einer double-blind Peer Review begutachtet und am 5.3.2021 zur Veröffentlichung angenommen.

Literatur

- ASH** – Alice Salomon Hochschule Berlin: Ergebnisbericht der Absolvent_innenbefragung 2018 an der Alice Salomon Hochschule Berlin, Studiengang B.A. „Soziale Arbeit“. Berlin 2019 (https://www.ash-berlin.eu/fileadmin/Daten/Einrichtungen/Karriereplanung/Studierendenbefragungen/Ergebnisbericht_SA_2017-18_1_.pdf; abgerufen am 2.1.21)
- Bauer**, Thomas: Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt. Stuttgart 2019
- Behnisch**, Michael et al.: Verharren im Gegenwärtigen?! In: neue praxis 6/2018, S. 589-595
- Bek**, Thomas: Wie Theorien in der Lehre schmackhaft machen? Über einen Crash-Kurs zu Beginn des Studiums Sozialer Arbeit. In: Soziale Arbeit 6/2020, S. 210-216
- Böhle**, Fritz: Subjektivierendes Handeln – Anstöße und Grundlagen. In: Böhle, Fritz (Hrsg.): Arbeit als Subjektivieren-

⁴ Der Begriff translatonal (übersetzend) beschreibt in der Medizin Aktivitäten, die sich mit der Umsetzung von Forschungsergebnissen in die Praxis beschäftigen.

des Handelns. Handlungsfähigkeit bei Unwägbarkeiten und Ungewissheit. Wiesbaden 2017, S. 3-42

Böhnisch, Lothar: Lebensbewältigung. Ein Konzept für die Soziale Arbeit. Weinheim und Basel 2016

Damasio, Antonio: Selbst ist der Mensch. Körper, Geist und die Entstehung menschlichen Bewusstseins. München 2010

DGSA – Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit: Kerncurriculum Soziale Arbeit. Eine Positionierung der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit. In: https://www.dgsa.de/fileadmin/Dokumente/Aktuelles/DGSA_Kerncurriculum_final.pdf (veröffentlicht 2016, abgerufen am 2.1.21)

Effinger, Herbert: Wissen was man tut und tun was man weiß. Die Entwicklung von Handlungskompetenzen im Studium der Sozialen Arbeit. In: Blätter der Wohlfahrtspflege 6/2005, S. 223-228

Effinger, Herbert: Ausbildungssupervision in der Sozialen Arbeit. In: Soziale Arbeit 4/2015, S. 129-135

Effinger, Herbert: Beratung in der Sozialwirtschaft. Ungewissheiten als Chance kreativer Problemlösungsstrategien. Göttingen 2018

Effinger, Herbert: Soziale Arbeit im Ungewissen. Mit Selbstkompetenz aus Eindeutigkeitsfallen. Weinheim 2021

Effinger, Herbert; Jensen, Peter: Durch Ver-Antwortung verbinden. Zur Bedeutung von Beziehung und Verantwortung in Zeiten kompetenzorientierter Lehre. In: Wendt, Wolf Rainer (Hrsg.): Zuwendung zum Menschen in der Sozialen Arbeit. Festschrift für Albert Mühlum. Lage 2013, S. 73-88

Engelke, Ernst; Spatscheck, Christian; Bormann, Stefan: Die Wissenschaft Soziale Arbeit. Werdegang und Grundlagen. Freiburg im Breisgau 2009

FBTS – Fachbereichstag Soziale Arbeit: Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SozArb Version 6.0). In: https://cdn.website-editor.net/31ab6b86f4df4ec4a4df102d9bcb226e/files/uploaded/QR%2520SozArb_Version%25206.0.pdf (veröffentlicht 2016, abgerufen am 2.1.21)

Frevert, Ute: Vergängliche Gefühle. Göttingen 2013 2019

Geißler-Piltz, Brigitte: Statt Marginale. Integration von Supervision im Studium der Sozialen Arbeit. In: supervision 2/2017, S. 16-26

Heiner, Maja: Soziale Arbeit als Beruf: Fälle – Felder – Fähigkeiten. München 2007

Helsper, Werner: Ungewissheit und pädagogische Professionalität. Wiesbaden 2008, S. 162-168

Helsper, Werner: Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Eine Einführung. Opladen und Toronto 2021

Hörster, Reinhard: Wissen und Ungewissheit in einer sich wandelnden Sozialpädagogik. In: Faas, Stefan; Zipperle, Mirjana (Hrsg.): Sozialer Wandel. Wiesbaden 2014, S. 75-88

Knauf, Alexander; Schulze-Krüdener, Jörgen: Kompetenzen in der Sozialen Arbeit. Berufliche Anforderungen und Folgen für die Hochschulausbildung. Empirische Bilanzen für die Region Trier. Hamburg 2013

Kuhl, Julius: Lehrbuch der Persönlichkeitspsychologie. Motivation, Emotion und Selbststeuerung. Göttingen und andere 2010

Kurz-Adam, Maria: Profession ohne Auftrag? Vom Verschwinden der Hilfe in einem helfenden Beruf. In: neue praxis 5/2018, S. 496-502

Moch, Matthias: Langsames Denken oder Bauchgefühl? Worauf gründen professionelle Entscheidungen? In: neue praxis 2/2015, S. 132-144

Nassehi, Armin: Die letzte Stunde der Wahrheit. Warum rechts und links keine Alternativen mehr sind und Gesellschaft ganz anders beschrieben werden muss. Hamburg 2015

Oestreicher, Elke: Wissenstransfer in Professionen. Grundlagen, Bedingungen und Optionen. Opladen, Berlin und Toronto 2014

Paseka, Angelika; Keller-Schneider, Manuela; Combe, Arno: Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden 2018

Paulick, Christian; Wesenberg, Sandra: Blind Date mit sich selbst. Hochschuldidaktische Zugänge zu Selbsterfahrung und Selbstreflexion als zentrale Elemente beraterischer Professionalität. In: Beratung Aktuell 4/2020, S. 4-19

Porges, Stephen W.: Die Polyvagal-Theorie und die Suche nach Sicherheit. Gespräche und Reflexionen. Traumabehandlung, soziales Engagement und Bindung. Lichtenau 2017

Preis, Wolfgang: Professionelles Handeln unter den Bedingungen der Ungewissheit? In: Birgmeier, Bernd; Mührel, Eric (Hrsg.): Handlung in Theorie und Wissenschaft Sozialer Arbeit. Berlin, Heidelberg und London 2013, S. 175-196

Reichmann, Ute: Schwierige Fälle – konfliktträchtige Entscheidungen. Fachkräftekonflikte als Tabuthema der Jugendhilfe. Opladen und Farmington Hills 2018

Roth, Gerhard; Grün, Klaus-Jürgen; Friedman, Michel (Hrsg.): Kopf oder Bauch? Zur Biologie der Entscheidung. Göttingen 2010

Scheidgen, Alf: Entscheiden als Aspekt professioneller Kompetenz angehender Fachkräfte der Sozialen Arbeit. Modellierung und empirische Überprüfung eines Konstrukts. Opladen, Berlin und Toronto 2019

Scheidgen, Alf; Ackermann, Jennifer; Kuhlmann, Anna-Lena: Berufsbezogene Erwartungen und Werthaltung von Studierenden der Sozialen Arbeit. In: Soziale Arbeit 6/2020, S. 202-210

Schnitger, Esther; Schmidt, Marie: Vom Studium in den Beruf. Eine empirische Studie zum Berufseinstieg in der Sozialen Arbeit, Bachelor-Thesis Studiengang BA Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Düsseldorf 2016 (https://opus4.kobv.de/opus4-hs-duesseldorf/files/799/FBSK_Bachelorthesis_WiSe16_Schnitger_Schmidt.pdf, abgerufen am 2.1.21)

Schreiber, Anne: Strukturierung von Prozessen. Ein Schlüssel im Umgang mit Unsicherheit in der Sozialen Arbeit. In: Soziale Arbeit 12/2013, S. 490-497

Sommerfeld, Peter: Kooperation als Modus der Verknüpfung von Wissenschaft und Praxis am Beispiel der Sozialen Arbeit. In: Unterkofler, Ursula; Oestreicher, Elke (Hrsg.): Theorie-Praxis-Bezüge in professionellen Feldern. Opladen, Berlin und Toronto 2014, S. 133-155

Unterkofler, Ursula: „Das war mir zu theoretisch...“. Zum Verhältnis zwischen Theorie und Praxis in der Hochschullehre. In: Soziale Arbeit 1/2019, S. 2-8