

# Handlungsorientierungen von Praxisausbildenden der Sozialen Arbeit

- Vom heterogenen Umgang mit einem herausfordernden  
Tätigkeitsfeld zwischen organisationalen Bedingungen und  
eigener Berufsbiografie

Von der Pädagogischen Hochschule Freiburg zur Erlangung des  
Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.)

Von Marc André Goldoni aus Basel

Promotionsfach: Berufspädagogik

Erstgutachter: Prof. Dr. Thomas Diehl

Zweitgutachter: Prof. Dr. Stephan Kösel

Tag der mündlichen Prüfung: 29.06.2023



## Vorwort

Praxisausbildende sind in meinem Berufsalltag Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner auf Augenhöhe: Wenn Krisensituationen von Studierenden auftreten oder die organisationalen Bedingungen derart aus den Fugen geraten, dass an geplante und von allen Beteiligten unterstützte Lernprozesse gar nicht mehr zu denken ist. Dieser Alltag ist geprägt von der in der vorliegenden Arbeit teilweise kritisierten Mikroperspektive auf einzelne Studierende, spezifische Handlungsbezüge und insbesondere von der Begegnung mit Praxisausbildenden als Einzelfiguren. Sich mit dem Tätigkeitsfeld der Praxisausbildung auf eine ganz andere und distanzierte Weise auseinanderzusetzen, war und ist noch immer nicht ohne notwendige eigene Reflexion möglich und bedeutet ein kontinuierliches Hinterfragen von eigenen Handlungsprämissen und Idealbildern.

Ein empirisches Vorhaben zum Thema der Handlungsorientierungen von Praxisausbildenden zu planen und umzusetzen, wurde maßgeblich von meinem Zweitbetreuer Stephan Kösel unterstützt. Dies bevor klar war, ob und wie ich als Fachhochschulabsolvent ein Promotionsvorhaben formal überhaupt angehen kann. Thomas Diehl wiederum war ein geduldiger und vor allem auf das Wesentliche fokussierter Erstbetreuer, welcher mein Vorhaben immer wieder in geregelte Bahnen zu transferieren vermochte. Verschiedene Forschungswerkstätten und Methodenworkshops, inklusive spontanen fachlichen und intensiven Auseinandersetzungen haben kontinuierlich den Weg dieser Arbeit bereichert und neue Perspektiven ermöglicht. Insbesondere gilt mein Dank der «Skype-Interpretationsgruppe». Dort wurde in unterschiedlicher Zusammensetzung und mit noch unterschiedlicheren Foki das Entwickeln der eigenen Systematik immer wieder konstruktiv verzögert und hat damit wieder wichtigen Aspekten Eingang gewährt. Dies seit je online - lange vor Pandemiemaßnahmen und dem Aufkommen digitaler Sitzungsformate.

Dank gebührt ebenso meiner Familie. Als Vater zweier Kinder eine Dissertation zu schreiben, bedeutet immer wieder für ganz alltägliche Dinge keine Zeit mehr aufbringen zu können. Manchmal hat es sich nach intensiveren Arbeitsphasen angefühlt, wie ein Außerirdischer auf den Planeten Erde mit seinen Alltagsproblemen zurückzukehren. Ohne meine Partnerin, welche immer wieder Lücken schloss und mir aber ebenso diese Welt mit Nachdruck vor Augen führte, wäre das kontinuierliche Finden eines lebberen Gleichgewichts nicht möglich gewesen. Auch der überdurchschnittliche Einsatz meiner Mutter bei der Kinderbetreuung, wenn ich einen teilweise bloss noch virtuellen Vater-Tag nicht mehr bewerkstelligen konnte, ist einen expliziten Dank wert. Freunde und Freundinnen werden sich nun bald nicht mehr mit Verträgen auf die «Zeit danach» abfinden müssen, für deren Geduld und Unterstützungen danke ich ebenfalls.

# Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung .....	1
1.1 Problemstellung und Forschungsfrage .....	1
1.2 Vorgehen .....	2
1.3 Aufbau und Gliederung der Arbeit.....	3
2 Soziale Arbeit und Praxisausbildung .....	4
2.1 Soziale Arbeit als Profession.....	4
2.1.1 Umgang mit Wissen .....	6
2.1.2 Habitus und Transformation .....	9
2.2 Studium als Ort der Professionalisierung.....	11
2.2.1 Praxisausbildung als Teil des Studiums .....	13
2.3 Praxisausbildung in der Sozialen Arbeit .....	15
2.3.1 Forschungsthemen und Übersicht.....	15
2.3.2 Organisationaler und gesellschaftlicher Kontext.....	19
2.3.3 Umgang mit den geschilderten Problemlagen .....	22
2.4 Habitusbildung als Zielperspektive der Praxisausbildung.....	23
3 Methodisches Vorgehen .....	26
3.1 Instrumente und Praxis der Datenerhebung .....	28
3.1.1 Transkription und Anonymisierung.....	30
3.1.2 Sample und Kriterien.....	31
3.2 Auswertung der Daten .....	33
3.2.1 Formulierende Interpretation.....	34
3.2.2 Reflektierende Interpretation .....	35
3.2.3 Sinngenetische und typenbildende Interpretation .....	36
3.2.4 Soziogenetische Typenbildung.....	37
3.2.5 Relationale Typenbildung.....	38
3.3 Reflexion der Datenerhebung und Interpretation.....	38
3.3.1 Orientierungsschemata und Orientierungsrahmen .....	38
3.3.2 Hochreflexive Berufsfelder und Trennschärfe der Gegenstände.....	39
3.4 Typenbildungsprozess als komplexe und zirkuläre Anlage.....	41
4 Ergebnis .....	43
4.1 Unterfrage 1 .....	45
4.1.1 Handlungsorientierung I: Persönliche Selbstverortung.....	45
4.1.2 Handlungsorientierung II: Modus Operandi der Tätigkeit als Praxisausbildende.....	103
4.1.3 Beantwortung von Unterfrage 1: Verbindungen der Handlungsorientierungen I und II ....	200
4.2 Unterfrage 2 .....	203

4.2.1 Handlungsorientierungen III: Organisation als Bezugsrahmen .....	204
4.2.2 Erweiterung zu Unterfrage 2 .....	238
4.2.3 Beantwortung und Erweiterung von Unterfrage 2: Verbindungen und Verhältnisse von Handlungsorientierungen III .....	249
4.3 Unterfrage 3 .....	253
4.4 Forschungsfrage .....	256
4.4.1 Typ A: Professionsorientierte Begleitende .....	257
4.4.2 Typ B: Lern-Coaches .....	258
4.4.3 Typ C: Delegierte Mitarbeitende .....	260
5 Schlussteil .....	261
5.1 Methodologische Fragen und Anschlüsse .....	261
5.1.1 Soziogenese .....	261
5.1.2 Verschachtelung impliziter und expliziter Wissensformen .....	263
5.2 Verbindungen zu theoretischen Begriffen zur Profession Sozialer Arbeit .....	265
5.2.1 Professioneller Habitus .....	265
5.2.2 Professionelle Identität .....	267
5.2.3 Umgang mit Wissen .....	269
5.3 Anschlüsse an die didaktische Ausgestaltung von Praxisausbildung.....	271
5.3.1 Ebene der persönlichen Arbeitsbeziehung.....	271
5.3.2 Ebene der strukturellen Lernortkooperation .....	273
5.4 Fazit und Ausblick .....	275
6 Literaturverzeichnis .....	279
7. Anhang.....	293
7.1: Abbildungsverzeichnis.....	293
7.2: Tabellenverzeichnis .....	294
7.3: Erhebungsinstrument.....	295
7.4: Transkriptionssystem nach Bohnsack .....	298

# 1 Einleitung

## 1.1 Problemstellung und Forschungsfrage

Studierende der Sozialen Arbeit in der Schweiz absolvieren in zwei gleichberechtigten Studienformen Praxisphasen in Praxisorganisationen der Sozialen Arbeit. Diese Praktika werden als wichtiger, wenn nicht gar als wichtigster Ort für die Professionalisierung angehender Sozialarbeitenden postuliert. Im angelsächsischen Raum hat sich der Begriff der „signature pedagogy“ als primärer Sozialisationsmodus von Professionalisierung von Individuen in der Sozialen Arbeit etabliert (vgl. Wayne et al., 2010, S. 327). Begleitung und Bewertung studentischer Lernprozesse werden an Praxisausbildende vor Ort delegiert. Sie haben eine grundständige Ausbildung in Sozialer Arbeit absolviert und haben eine spezifische zwölf- bis fünfzehntägige didaktisch-methodische Weiterbildung besucht (vgl. SASSA, 2012a, o. S.). Allgemein ist Praxisausbildung angesichts ihrer Relevanz nur bedingt beforscht (vgl. Bogo et al., 2020, S. 27 für den internationalen Kontext). Darüber, wie Praxisausbildende ihre Aufgabe rahmen und mit welcher Motivation sie sie angehen, ist bisher wenig bekannt. Entsprechend wenig kann dazu gesagt werden, wie Praxisausbildende konkret mit den vielfältigen Zuschreibungen, Bedürfnissen und Erwartungen umgehen, die ihnen in impliziter und expliziter Form in ihrem besonderen Tätigkeitsfeld begegnen.

Im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit steht deshalb die Perspektive von Schweizer Praxisausbildenden der Sozialen Arbeit auf ihre Ausbildungstätigkeit. Praxisausbildende werden im Anschluss an den Diskurs der Berufspädagogik (vgl. Bahl & Diettrich, 2008, S. 8–9) als Begleitpersonal mit intermediärer Funktion verstanden. Im Fall der Sozialen Arbeit begleiten Praxisausbildende Studierende in unterschiedlichen intermediären Räumen (im Geviert von Disziplin und konkreter Hochschule, von Praxis und ihrer konkreten Organisationsform) (vgl. Kösel, 2019, S. 286). Die Praxisphasen werden im theoretischen Diskurs der Sozialen Arbeit zum Thema der Professionalisierung als relevant für die Herausbildung eines professionellen Habitus verstanden (vgl. Harmsen, 2012; Kösel, 2019 für die allgemeine Diskussion). Die zeitlichen Rahmenbedingungen der Praxisausbildung sind in der Schweiz (vgl. SASSA, 2012b, o. S.) mit einer Mindestdauer von 1500 Stunden strukturell am ehesten mit dem angelsächsischen Raum (vgl. Kapitel 2.3) zu vergleichen. In Deutschland sind die Praxisphasen wesentlich kürzer und werden von weniger definierten Begleitformaten geprägt (vgl. BAG, 2019, S. 15). Wie Praxisausbildende ihre Aufgaben und Rollen kontextualisieren und begründen, ist nicht erforscht. Ein wesentlicher Ausgangspunkt ist ein Forschungsprojekt des Zweitbetreuers und mir (vgl. Kösel & Goldoni, 2015) zum Thema der unterschiedlichen Vorstellungen zur Kooperation zwischen Hochschule und Praxis im Bereich der Praxisausbildung. Als Erhebungsinstrument für die empirische Arbeit dienen narrativ orientierte Interviews. Das transkribierte Material ist anschließend mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet worden. Ziel ist die Rekonstruktion des Zusammenhangs eigener Lern- und Bildungserfahrungen der Praxisausbildenden mit der Rahmung des jeweiligen Verständnisses von Rollen und Aufgaben in der konkreten Praxisorganisation.

Die unterschiedlichen Orientierungen von Praxisausbildenden und deren Folgen im Handeln sind relevant, weil die Hochschule den Praxisausbildenden eine vermittelnde Funktion zuweist (vgl. Kösel, 2019, S. 286–287). Sie ist bisher allerdings eher postuliert, denn aktiv gerahmte beziehungsweise überprüfte gemeinsame Realität. Die weitgehend autonom von den Verantwortlichen gestaltete Praxisausbildung wird als professionalisierungsrelevantes Element des Studiums Sozialer Arbeit bewertet. Wie Praxisausbildende jedoch selbst ihre Tätigkeit, Aufgaben und Rollen innerhalb der konkreten Praxis verorten, wurde bisher nicht systematisiert. Entsprechend wenig empirisch belastbar sind bisherige Ansätze, wie Praxisausbildende für ihre Rolle qualifiziert werden und wie Praxisausbildung von den Lernorten Hochschule und Praxis gerahmt werden. Diese empirische Lücke hat entsprechend praktische Folgen für das anwendungsorientierte Studium der Sozialen Arbeit an Fachhochschulen. Die Frage, inwieweit

Praxisausbildende als Gruppe mit einem gemeinsamen Horizont gedacht werden können, soll in dieser Arbeit als sinnvoller Schritt in Richtung einer gleichermaßen von Praxis und Hochschule geteilten Vorstellung von Praxisausbildung dienen. Die dahinterliegenden professionstheoretischen Aspekte werden in den Kapiteln 2.1 und 2.2 weiter differenziert. Abgeleitet von den vorigen Überlegungen zielt die Fragestellung auf das konkrete Verständnis und die habituelle Orientierung von Praxisausbildenden mit Blick auf ihre Aufgabe und deren Einbettung:

### **Wie lassen sich unterschiedliche Herangehensweisen und Motivlagen (Orientierungen) von Praxisausbildenden der Sozialen Arbeit systematisch rekonstruieren?**

Die zur praktischen Bearbeitung abgeleiteten Unterfragen sind:

- *Unterfrage 1: Welche unterschiedlichen Verbindungen von Orientierungen zum sozialarbeiterischen und praxisausbildnerischen Handeln können basierend auf Erzählungen und Beschreibungen zur eigenen Berufsbiografie und zur Tätigkeit als Praxisausbildende rekonstruiert werden?*
- *Unterfrage 2: Wie wird die eigene Praxisausbildungstätigkeit in den Berufsalltag und in die Logik der Praxisorganisation eingebettet?*
- *Unterfrage 3: Wie ist ein möglicher gemeinsamer „konjunktiver Erfahrungsraum“ der befragten Praxisausbildenden ausgestaltet, welche unterschiedlichen Horizonte können erkannt werden?*

## 1.2 Vorgehen

Als Grundlage für das Erhebungsverfahren werden offen narrativ orientierte Einzelinterviews mit Anteilen von episodischen und problemzentrierten Interviews für die unterschiedlichen Phasen auf dem Weg zur Praxisausbildungstätigkeit (beginnend mit der Entscheidung für das Studium Soziale Arbeit) durchgeführt. Diese Mischung begründet sich durch den Fokus auf die eigene Professionalisierung in der Sozialen Arbeit und die mit der Praxisausbildung verbundenen Bildungs- und Lernerfahrungen. Ausgehend von einem reflexiven Handlungskonzept im Anschluss an Dewe, sind sozialwissenschaftliche Wissens Elemente nicht technizistisch, personal- und fallbezogen in Beziehung mit der Praxis zu bringen (vgl. Dewe, 2012, S. 113). Das hat unter anderem zur Folge, dass das Studium in Sozialer Arbeit mit reiner Wissensvermittlung, die Relationierung von Profession und Disziplin, von Theorie und Praxis nur bedingt wirksam ist. Wie Thole argumentiert, ist das Handeln von Professionellen im sozialarbeiterischen Alltag meist routiniert und damit nur schwer explizierbar (vgl. Thole, 2016 für einen Überblick). Diese nicht explizierbare Kompetenz kann mitunter mit dem Begriff des „atheoretischen Wissens“ erfasst werden, das intuitiv genutzt wird, aber nicht erläutert werden muss (vgl. Nohl, 2012b, S. 6). Sozialwissenschaftlich kann dieses handlungsleitende Erfahrungswissen (in dem sich kollektive Orientierungen widerspiegeln) mit der Dokumentarischen Methode (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 156) rekonstruiert werden. Erhoben wird das Wissen mit narrativen Interviews, die inhaltlich relevante Erzählungen, Beispiele und Episoden generieren sollen (vgl. Nohl, 2012b, S. 23). Das Ziel ist die Rekonstruktion unterschiedlicher Orientierungsmuster der Praxisausbildenden zu ihrem Aufgabenfeld.

Als Auswertungsmethode ist aufgrund der Fokussierung auf habituelle Aspekte die Dokumentarische Methode naheliegend und sinnvoll. Mit der Unterscheidung von Lernhabits und Lernorientierungen als heuristischer Rahmen geraten sowohl Lern- als auch Bildungsprozesse in den Fokus. Die unterschiedlichen Samplingkriterien sind möglicher Ausgangspunkt für die spätere sinngenetische Typenbildung. Für die Rekonstruktion des atheoretischen und damit nur schwer explizierbaren Wissens in Form der Habits und Orientierungen eignet sich die Dokumentarische Methode grundsätzlich. Im vorliegenden Dissertationsvorhaben sollen insbesondere die unterschiedlichen Bestandteile der Bildungsbiografie innerhalb des professionellen Habitus auf der Ebene der Habits und Orientierungen rekonstruiert werden. Damit soll eine feingliedrige Typisierung entwickelt werden, welche die eigene Erfahrung als Lernende (im Studium und der Praxisausbildung) und die Tätigkeit als Praxisausbildende verbindet.

### *1.3 Aufbau und Gliederung der Arbeit*

**Kapitel zwei** befasst sich mit den theoretischen Diskursen und dem empirisch erarbeiteten Wissen darüber, wie angehende Professionelle der Sozialen Arbeit im Studium und spezifisch in der Praxisausbildung ausgebildet werden (sollen). Daran anschließend werden die relevante Rolle der Praxisausbildenden und die organisationalen Bedingungen im internationalen Vergleich diskutiert. Die Gruppe von meist zusätzlich zur alltagsbezogenen beruflichen Tätigkeit in der Sozialen Arbeit delegierten Personen wird wenig systematisch auf die verschiedenen Rollen Aspekte und Aufgaben vorbereitet. Was sie motiviert und welches Verständnis sie mitbringen und entwickeln, wird bisher kaum erfasst. Das **dritte Kapitel** rückt das methodische Vorgehen in den Fokus. Die Forschungsfrage bedingt die Rekonstruktion impliziter Aspekte. Entsprechend wird die Dokumentarische Methode als Zugang begründet und eingeführt. Die Erhebungsform, das Sample und die Auswertungsschritte sind entsprechend ausgerichtet. Der Bezug auf episodische und problemzentrierte Interviews wird begründet und die Arbeit am Erhebungsinstrument daraus abgeleitet. Das Sample wird vorgestellt und inhaltlich erläutert. Die Auswertungsschritte entsprechend ihrer definitorischen Chronologie werden beschrieben und relevante Verbindungspunkte benannt. In der Ergebnisdarstellung (**Kapitel vier**) sollen die Forschungsfrage und die verschiedenen Unterfragen in einem mehrschrittigen Verfahren bearbeitet und beantwortet werden. Für die ersten drei Unterfragen werden drei unterschiedliche Typen und Handlungsorientierungen erarbeitet: Auf diese Weise sollen die Unterfragen systematisch behandelt und jeweils an die vorigen Antworten angeschlossen werden. Die vierte Unterfrage nach einem gemeinsamen Verständnis wird mit einer angepassten Darstellung in ihrer Systematik verarbeitet. Anschließend wird auf die vorigen Schritte aufbauend die Forschungsfrage beantwortet. Diese Ergebnisse werden im folgenden Schlussteil (**Kapitel fünf**) wiederum auf bestehende Diskurse und Themen bezogen und sinnvolle Anschlüsse hergestellt. Ebenso sollen methodologische Fragen reflektiert werden. Anhand des empirischen Materials werden entsprechende Desiderata für weitere wissenschaftliche Vorhaben aufgezeigt.



## 2 Soziale Arbeit und Praxisausbildung

Soziale Arbeit hat sich nach Thole lange Zeit durch eine fehlende spezifische Form, respektive gerade durch eine inhaltlich nicht festgelegte Identität ausgezeichnet (vgl. Thole, 2002, S. 26). Jahrzehnte waren durch Diskussionen darüber geprägt, ob Soziale Arbeit notwendigerweise eine („bescheidene“) Profession sei oder gar nicht professionalisierbar und ein Beruf sei. Nach der Akademisierung der Ausbildungsgänge scheint der eher macht- respektive strukturorientierte Strang der Diskussion nur noch bedingt relevant. In den Mittelpunkt ist viel eher die Art und Weise, wie wissenschaftliches Wissen in professionelles Handeln einfließt und welche Prozeduren, Praxen und Haltungen dafür notwendig sind. Diesem Aspekt wird im folgenden Kapitel besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Auf dieser Basis soll im Anschluss der Fokus dahingehend erweitert werden, das Studium mit der Perspektive eines reflexiven Umgangs mit Wissen und den dazugehörigen Zielen einzuführen. Abschließend soll erörtert werden, wie Praxisausbildung die ihr zugewiesenen Zielsetzungen umzusetzen sucht und unter welchen Bedingungen Praxisauszubildende als delegierte Verantwortliche tätig sind.

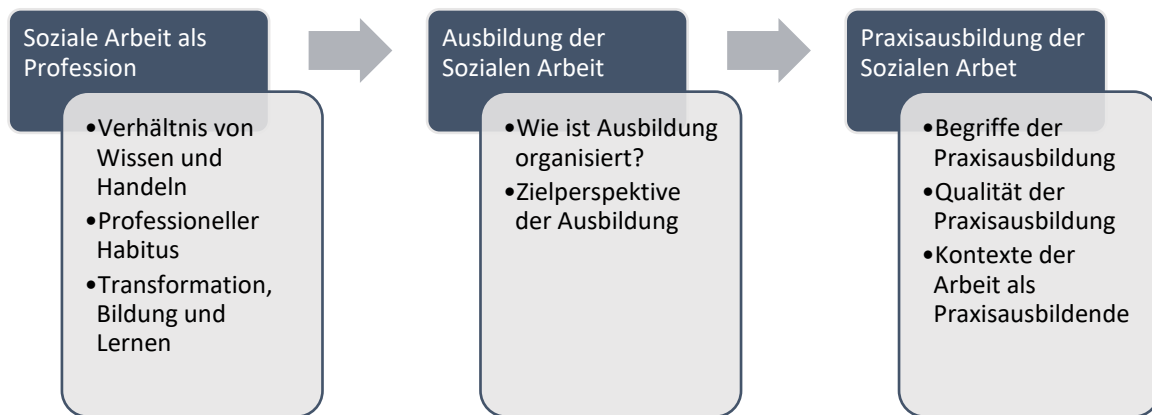


Abbildung 1: Soziale Arbeit und Praxisausbildung (eigene Darstellung)

### 2.1 Soziale Arbeit als Profession

Wenn von Sozialer Arbeit die Rede ist, werden damit anschließend an den historischen Diskurs gleichermaßen die unterschiedlichen Orte und Organisationen innerhalb von Sozialpädagogik und Sozialarbeit in Praxis und Disziplin verstanden (vgl. unter anderem Staub-Bernasconi, 2012, S. 253; Thole, 2002, S. 14–15). Die unterschiedlichen Berufsfelder, die sich mit dem Begriff subsumieren lassen, sind bezüglich ihres Inhalts, ihrer Ziele und Methodik heterogen. Im weiteren Verlauf der Arbeit wird auf einen matrixförmigen Systematisierungsversuch zurückgegriffen (vgl. Thole, 2002, S. 19). Historisch ist die Diskussion um die Professionalisierung von unterschiedlichen Bewegungen geprägt. Von den 1960er bis in die 1990er Jahre wurde nach Möglichkeiten für den mehr oder weniger direkten und als bewusst steuerbar gedachten Transfer von wissenschaftlichen Erkenntnissen in die Praxis einzelner Arbeitsfelder gesucht. Gleichzeitig und wellenartig wurden Diskussionen um die Praxisverträglichkeit von wissenschaftlichem Wissen angestoßen (vgl. Thole, 2002, S. 24–26). Das Professionsverständnis bewegte sich zudem zwischen einem funktionalen Zugang (Kristallisationspunkt ist das Kennen der richtigen Methoden und relevantem Wissen) und einer normativen Orientierung, die eine berufsethische Reflexion in den Fokus rückt (vgl. Huber et al., 2020, S. 42). Zeitgleich wurde die Praxis verbreitert und in bedingtem Maße weiterentwickelt, was den Begriff „Sozialpädagogisches Jahrhundert“ prägte (vgl. Cloos & Züchner, 2002, S. 705). Verbunden ist damit eine parallele quantitative Expansion und qualitative Ausdifferenzierung, Segmentierung und Akademisierung der Ausbildungsstätten, was ebenso eine Stratifizierung des Personals in Folge der Hierarchisierung unterschiedlicher Ausbildungsabschlüsse in der Praxis

zur Folge hatte (vgl. Cloos & Züchner, 2002, S. 706; Küster, 2002, S. 818). Bei all diesen Veränderungen bleibt Soziale Arbeit eine Frauendomäne (2014 mehr als 80 Prozent des Personenbestands), sowohl in der Praxis mit Zielgruppenbezug als auch bei den Studierenden<sup>1</sup> (vgl. Küster, 2002, S. 818; Züchner, 2017, S. 64–65), einzig die Leitungsaufgaben werden weiterhin mehrheitlich von Männern ausgeführt (vgl. Cloos & Züchner, 2002, S. 720 für Deutschland). Bei den Studiengängen haben sich generalisiert ausgerichtete Studiengänge mit BA-Abschlüssen als Standard für die Berufseinmündung weitgehend durchgesetzt (vgl. E. Kruse, 2017, S. 183; 188). Diese Studiengänge sind berufspraktisch orientiert, stark organisiert und die Inhalte sind am beruflichen Auftrag Sozialer Arbeit ausgerichtet. Dieser Umstand zeigt sich mitunter in der hohen Relevanz von Praktika während oder nach dem Studium und der systematischen Kooperation mit der Praxis (vgl. Küster, 2002, S. 829–830). Diese strukturellen Entwicklungen wurden durch langanhaltende und schwankende Diskussionen zur Professionalität Sozialer Arbeit zwischen Akademisierung und Praxisnähe begleitet (vgl. Köngeter, 2017, S. 89). Die Diskussion zum Verhältnis von Theorie und Praxis war stets präsent (vgl. Meredith et al., 2021, S. 2). Lange war der Diskurs durch die Frage der Professionalisierungsbedürftigkeit und den dazu zu bearbeitenden Hindernissen geprägt. Das Konzept der reflexiven Professionalität ist als eine Weiterführung und -entwicklung unterschiedlicher Stränge zu sehen (vgl. Kubisch, 2014, S. 106–107). Bis heute scheint die Frage, ob Soziale Arbeit professionell oder professionalisierbar ist, nicht abschließend diskutiert, was sich unter anderem in einem vielfältigen Weiterbildungsmarkt im deutschsprachigen Raum abzeichnet, dessen zentrale Funktionen der Anschluss an wissenschaftliche Diskurse und die Habitualisierung von angemessenen – reflexiv orientierten – Routinen und Haltungen sind (vgl. E. Kruse, 2017, S. 190). Wichtiger Bestandteil in der Diskussion zur Profession Sozialer Arbeit ist das Bewusstsein der Paradoxien als unaufhebbare Dilemmata des als professionell verstandenen Handelns und den dabei relevanten Anforderungen, die bearbeitet aber nicht aufgehoben werden können (vgl. Schütze, 2021, S. 242–243). Die Soziale Arbeit konnte keine typischen autonomen Verwendungsdiskurse institutionalisieren und hat sich bis vor wenigen Jahren eine Nichtidentität bewahrt, da es keine eindeutigen Orte der Praxis, ein wenig einheitliches Ausbildungssystem und wenig stabile wissenschaftliche Grundannahmen gab (vgl. Dewe, 2012, S. 112; Thole, 2002, S. 26). Profession als Begriff meint im Anschluss an Thole in dieser Arbeit mehr als die Praxis oder Disziplin als solche. Das gesamte Handlungssystem, die Praxen und Realitäten der Agierenden, inklusive deren normativen Erwartungen sind relevante Teile (vgl. Thole, 2002, S. 15). Das Organisationsprinzip Profession kann als drittes neben Markt und Bürokratie verstanden werden, wobei eigene Strukturmerkmale erkennbar sind (vgl. Köngeter, 2017, S. 90).

*Zusammengefasst:*

- Professionalisierung ist in der Sozialen Arbeit ein die gesamte Entwicklung dominierendes Diskussionsthema.
- Vom historisch relevanten Verständnis eines steuerbaren Transfers von Wissen in die Praxis hat sich der Diskurs zum Aspekt der Relationierung von Theorie und Praxis verschoben.
- Die Akademisierung Sozialer Arbeit hat generalisierte Studiengänge mit starker Ausrichtung an berufspraktischen Anforderungen zur Folge.

---

<sup>1</sup> Angelehnt an verschiedene Empfehlungen für gendergerechte Sprache verwende ich im Folgenden unterschiedliche Formen. Wo möglich und sinnvoll, werden neutrale Formen (meist im Plural, beispielsweise Praxisausbildende, etc.) verwendet. An anderen Stellen werden beide Formen jeweils gleichberechtigt angeführt.

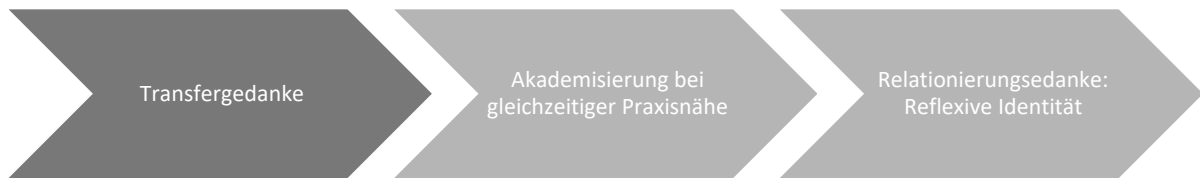


Abbildung 2: Verständnisse von Professionalisierung (eigene Darstellung)

### 2.1.1 Umgang mit Wissen

Dass Soziale Arbeit eine wissenschaftliche Basis und damit begründete Arbeitsweisen ebenso wie den Bezug zu einem Kodex benötigt (vgl. Staub-Bernasconi, 2012, S. 253), wird nicht bestritten. Wie insbesondere die wissenschaftliche Basis in routinierte Praxen überführt werden kann, ist ein in der Sozialen Arbeit intensiv und seit Beginn der Verberuflichung Sozialer Arbeit relevanter Problemgegenstand. Soziale Arbeit zeichnet sich durch einen rekursiven Bezug von biografischen Erfahrungen und professionellen Bildungsprozessen aus. Einerseits sind biografische Aspekte Sinnquelle und integraler Anteil der persönlichen Identität. Diese stehen aber in starker Wechselwirkung dazu, was innerhalb und außerhalb des Studiums im Sinne individueller Professionalisierungsprozesse geschieht. Soziale Arbeit setzt das reflexive Bewusstwerden der Paradoxien voraus und fördert es entsprechend, unter anderem durch Inter- und Supervision (vgl. Schütze, 2021, S. 41–42). In diesen Kontexten ist die Relevanz von Wissen und dessen reflexive Nutzung verortet (vgl. umfassend dazu: Neuweg, 2015). Eine für die vorliegende Arbeit sinnvolle Beschreibung dafür, was professionelle Soziale Arbeit ausmacht, lässt sich über die dafür relevanten Wissensformen und adäquate Umgangsweisen mit Wissen und Erfahrung rekonstruieren. Es gibt mehr oder weniger instruktive Unterscheidungen dafür, was Sozialarbeitende wissen oder können müssen:

- Eine *inhaltliche Unterscheidung* ist die Kompetenz, Wissens Elemente anhand ihrer Funktion zu differenzieren: Deklaratives Wissen dient der Erklärung von Sachverhalten, prozedurales Wissen wiederum liefert Aussagen zu Methoden der Intervention und Organisationsprozesse (vgl. Becker-Lenz et al., 2012, S. 10–13).
- Wissen lässt sich aufgrund seiner *Herkunft* bestimmen, wissenschaftliches Wissen ist zu unterscheiden von (berufs-)biografischem Erfahrungswissen, Professionswissen wiederum entsteht überindividuell in professionellen organisationalen Kontexten im Handeln.

Am relevantesten für den vorliegenden Zusammenhang ist die Unterscheidung von implizitem Wissen von expliziten Formen. Implizites Wissen ist den Beteiligten nicht direkt zugänglich, wirkt aber auf das professionelle Handeln. Neuweg beschreibt dies im Konzept der impliziten Triade (vgl. Neuweg, 2020, S. 183) als „Von-zu-Wissen“, insofern von proximalen Termen (Subsidien), die im so genannten Hintergrundbewusstsein verankert sind, auf distale Terme im Aktualbewusstsein geachtet wird beziehungsweise diese erst durch diese „Von-zu-Bewegung“ zu solchen werden. Dem impliziten Wissen kann insofern subsidiäre Aufmerksamkeit zugeschrieben werden (vgl. Wieser & Klinger, 2020, S. 216–217): im Kontext professioneller Praxis zu wissen, was geschieht, ohne beschreiben zu können, was im Hintergrundbewusstsein aktualisiert wurde. Wird das mit Aufmerksamkeit fokussiert, wird der bisherige proximale Term zum distalen Term, von einem anderen, neuen proximalen aus betrachtet (Neuweg, 2020, S. 184). Entsprechend dienen diese proximalen Terme der Kalibrierung der Richtung von Aufmerksamkeit, während sich die distalen Terme wiederum zum eigentlichen Objekt der Aufmerksamkeit transformieren (vgl. Kösel, 2022, S. 118). Explizites Wissen steht dem Subjekt hingegen auf bewusster Ebene zur Verfügung, insbesondere prozedurales und deklaratives Wissen werden hier verortet (vgl. Becker-Lenz et al., 2012, S. 10–11). Implizites Wissen kann wiederum abgegrenzt werden vom nochmals stärker internalisierten und damit inkorporierten Wissen (vgl. Kubisch, 2014, S. 113).

Professionelle haben zwar einen abgesicherten Wissenskanon, dieser sollte jedoch nicht expertokratisch oder technizistisch appliziert werden. Die situative Anwendung bedingt einen Fallbezug (vgl. Königter, 2017, S. 93) und wird in organisatorischen Kontexten bearbeitet. Es ist dabei von einer Wechselwirkung zwischen Mitarbeitenden und organisationaler Struktur auszugehen (vgl. Müller, 2002, S. 738). Während auf der einen Seite dem professionellen Handeln ein systematischer Bezug zum Stand des wissenschaftlichen Wissens zumindest unterstellt wird (vgl. Sommerfeld, 2013, S. 155), ist gleichzeitig erkennbar, dass in der Praxis das Wissen autonom, selektiv und insbesondere transformierend genutzt wird (vgl. Rügger et al., 2019, S. 56). Das notwendige Professionswissen kann als eigenständiger Bereich im Kontext des praktischen Handlungswissens mit Entscheidungsdruck und starken impliziten Anteilen gesehen werden, das dem explizit-systematischen Wissenschaftswissen (inkl. gesteigertem Begründungszwang) gegenübersteht. Professionswissen ist nicht eine einfach vermittelbare Form von Wissen, sondern enthält Anteile von Kompetenz: Es leitet professionelles Handeln an und ermöglicht dadurch Habitualisierungen, orientiert und entlastet mit Routinen, die auf den jeweiligen Fall bezogen werden können (vgl. Dewe & Otto, 2012, S. 192–194; Dewe & Peter, 2016, S. 133–134). Wenn nun mit den obigen Ausführungen zur impliziten Triade von einem starken Verständnis von implizitem Wissen ausgegangen wird, bedeutet dies, dass das situativ-prozessuale Phänomen der impliziten Triade nicht im so genannten Recall nachträglich durch Rekonstruktionen vollständig ausgedrückt werden kann. Das wird allerdings in einem schwachen Verständnis von implizitem Wissen angenommen (vgl. Neuweg, 2020, S. 186). Denn nicht alle Wissensbestände und im Handeln aktualisierten Erfahrungsbestände können im Nachhinein expliziert werden, es bedarf einer konkreten Situation zur Aktivierung. Entsprechend lassen sich Formate des Studiums in der Sozialen Arbeit auch nicht einfach als Veranstaltung für die bloße Rekonstruktion der (vermeintlich explizierbaren) impliziten Wissensbestandteile verstehen (vgl. Kösel & Schreiber, 2019, S. 185). Sie haben vielmehr das diskursive Erkennen zum Gegenstand, dass eben dieses implizite Wissen handlungsleitend ist.

Während früher die mehr oder weniger direkte Anwendung von wissenschaftlichem Wissen im Mittelpunkt der Professionsdiskurse stand, ist heute die Kompetenz im Fokus, Wissen unterschiedlicher Formen und Herkunft auf spezifische Problemlagen oder Situationen zu beziehen. Systemtheoretisch gesprochen ist Wissen eine Komponente, die nicht direkt und logisch angewendet werden kann, sondern personal-, fall- und kontextbezogen unter der Wahrung sozialwissenschaftlicher Methoden in Beziehung gebracht werden muss (vgl. Dewe, 2012, S. 113). Dieser Vollzug ist insbesondere in der organisationalen Praxis zu leisten, entsprechend sind Routinisierung und Habitualisierung die passenden Modi, um Professionswissen zu aktivieren und anzuwenden. Fälle werden dabei dekomponiert und in eine neue, individuell mit Zielgruppen kooperativ zu gestaltende Bearbeitung überführt. Die Fälle sind zwar unterschiedlich, aber sowohl das Verfahren als auch der Reflexionszusammenhang sind strukturgleich. Die Wissensverwendung in diesem Zusammenhang kann als Professionskompetenz verstanden werden (vgl. Dewe & Otto, 2012, S. 194–195). Es kann also davon ausgegangen werden, dass organisationale Lösungen von sozialen Problemen konventionell im Sinne von geronnenem Wissen als Ergebnis intuitiver Entscheidungen verstanden werden können (vgl. Dewe, 2012, S. 122). Dies betrifft einen Wissensbereich zwischen institutionellen Normen, die später mit dem Begriff der Subjektivierungsanforderungen begrifflich gefasst werden, und einem reflektierten Handlungsmodus der einzelnen Professionellen im kollektiven Zusammenhang. Die unterschiedlichen Foki der Handlungslogiken von Praxis (in Richtung konkreter Wirkung) und Wissenschaft (in Richtung objektivierbarer Wahrheit) und die Verweisungen untereinander stellen eine weitere Anforderung, die über die bloße Relationierung hinausgeht und die aktive Reflexion der Passung zwischen subjektiver Kompetenz und organisational gerahmten Anforderungen einschließt (vgl. Busse & Ehlert, 2009, S. 338). Entsprechend ist die Reflexion von Passung und Relation als solche als Anforderung an reflexive Fachpersonen zu verstehen. Das dadurch entstehende Wissen kann als relevanter Teil von Professionswissen interpretiert werden (vgl. Rügger et al., 2019, S. 55).

In der Sozialen Arbeit wird die Kompetenz, mit Professionswissen adäquat umgehen zu können, zwei unterschiedlichen Figuren zugeschrieben. Ein professioneller Habitus wird als geeignete Figur dafür diskutiert, wie die Kernprobleme sozialarbeiterischer Praxis unter Einbezug der ganzen Person im Modus des Fallverstehens und der Bearbeitung der Problemfelder von Nähe und Distanz und Verklammerung von Hilfe und Kontrolle angemessen zu bearbeiten sind (vgl. Becker-Lenz et al., 2012, S. 16–19). Ein professioneller Habitus dient dabei insbesondere zur Auflösung des Theorie-Praxisproblems in der Praxis und bezüglich Lern- und Bildungsprozessen im Studium. Alltagstheorien und Alltagswissen können mit wissenschaftliches Handlungswissen relationiert und dieses Handlungswissen in Handlungskompetenz überführt werden (vgl. Becker-Lenz et al., 2012, S. 14). Diese Definition bedingt auch eine Erweiterung um ein spezifisches Berufsethos als relevante Form von Wissen (vgl. Kubisch, 2014, S. 108). Die Reflexionsfähigkeit fungiert darin als Moderation innerhalb der unterschiedlichen eingelagerten Habitusformationen (vgl. Busse & Ehlert, 2009, S. 337). Reflexive Soziale Arbeit macht es erforderlich, unterschiedliche Wissensformen (siehe vorige Unterscheidung von implizitem und explizitem Wissen) und Handlungsformen in der Begegnung der beruflichen Praxis in Beziehung zu setzen (vgl. Dewe & Otto, 2012, S. 179). Reflexion bekommt da große Bedeutung, wo Wissen und Können, Theorie und Praxis in ihrer Verschiedenheit und Eigenlogik gedacht werden (vgl. Häcker, 2019, S. 85).

Herausfordernd ist nun, dass in dieser Denkfigur wissenschaftliches und berufliches Erfahrungswissen in den einzelnen Fachkräften und Organisationen im Sinne einer Sedimentierung habitualisiert und routinisiert werden müssen (vgl. Becker-Lenz et al., 2012, S. 10–13) und auf der Ebene des impliziten Wissens angesiedelt sind. Fruchtbarer (und in ihrem Anspruch weniger umfassend gedacht) erscheint der Begriff der professionellen Identität. Diese kann ähnlich dem Habitus in unterschiedlichen Teilkonstruktionen gedacht werden und bietet mit unterschiedlichen Kernnarrationen ein ideologisiertes Selbst, das Stabilität und Handlungsfähigkeit ermöglicht (vgl. Harmsen, 2013, S. 30). Die in der Sozialen Arbeit diskutierte Identitätsform ist ähnlich dem Habitus-Begriff auf professionalisiertes Handeln und Reflexivität ausgerichtet (vgl. Harmsen, 2013, S. 131). Wie für den Habitus, gelingt das Erarbeiten einer professionellen Identität dann, wenn Theorie, Praxis und eigene Biographie in einen konstruktiven Sinnzusammenhang gebracht werden können (vgl. Harmsen, 2013, S. 15). Unterschieden werden kann der Begriff insbesondere bei den Wissensformen, die in Stellung gebracht werden können oder müssen. Identität bewegt sich stärker auf der expliziten und kognitiven diskursiven Ebene und weniger intensiv auf der rein impliziten Ebene wie habituelle und stärker auf die Kompetenz-Ebene fokussierte Aspekte. Die in professioneller Identität formulierte Reflexivität kann in Form von Supervision und Angeboten kollegialer Beratung (vgl. Harmsen, 2013, S. 16) während des Studiums am Lernort der Hochschule geleistet werden.

Professionswissen (als Grundlage für die Kompetenz, Wissen und Handeln miteinander in Beziehung zu setzen) ist ein eigenständiger Bereich zwischen praktischem oder implizitem Handlungswissen mit Entscheidungsdruck und systematischem Wissenschaftswissen mit dem gesteigerten Begründungszwang. Es ermöglicht unter anderem durch Reflexion die Überführung von Praxen in entlastende Routinen, leitet das Handeln an und ermöglicht Orientierung (vgl. Dewe & Otto, 2012, S. 192–194).

*Zusammenfassend ist Folgendes für die weitergehenden Überlegungen wichtig:*

- Handeln in der Sozialen Arbeit ist geprägt durch spezifische Antinomien und Anforderungen an die Professionellen. Diese können handlungsleitendes Wissenschaftswissen nicht eins zu eins in die Praxis überführen. Sie müssen Wissen und Handeln reflexiv und fallbezogen miteinander in Beziehung bringen können.
- Professionalität wird im Diskurs insbesondere mit einer spezifischen und als professionell gelabelten Ausformung des Habitus oder der beruflichen Identität verbunden und zeigt sich durch das Sedimentieren von Professionswissen im Individuum.

- Professionswissen ist insbesondere als implizite Form von Wissen und Können in der Sozialen Arbeit die entscheidende Ressource, um professionell und fallbezogen in Organisationen handeln zu können.
- Diese Art von Wissen und Können besteht implizit im Kontext der Wechselwirkung organisationaler Praxen und individueller Ressourcen und Beschränkungen. Sie ist nur im Handeln sichtbar und zu erlernen

### 2.1.2 Habitus und Transformation

Der Begriff des Habitus verweist auf unterschiedliche Wissensformen. Habitus im Sinne Bourdieus meint das Verhältnis der subjektiven Praxis und der objektiven Bedingungen der gesellschaftlichen Strukturen, die limitierend aber nicht determinierend wirken. Sozialisierung kann in diesem Kontext abgrenzend als die „Einverleibung äußerer Strukturen“ in einem langfristigen Prozess verstanden werden (vgl. Koller, 2009, S. 22–25). Demgegenüber kann Bildung als Transformation bestehender Habitusformen oder von kulturellem Kapital verstanden werden. Diese Transformation findet aber nicht bloß auf individueller Ebene statt, sondern kann beispielsweise in Form der (neuen) Anerkennung kulturellen oder sozialen Kapitals von Individuen bedeuten (vgl. Koller, 2009, S. 30–31). Diese Perspektive eröffnet wiederum eine Verbindung zum Fokus auf das Kollektive der Dokumentarischen Methode. Während bis zur Jahrtausendwende die mehr oder weniger direkte Anwendung von wissenschaftlichem Wissen im Mittelpunkt der Professionsdiskurse stand, ist heute die Kompetenz im Fokus, Wissen im Allgemeinen auf spezifische Problemlagen oder Situationen zu beziehen. Systemtheoretisch ist Wissen eine Komponente, die nicht direkt und logisch angewendet werden kann, sondern personal-, fall- und kontextbezogen unter der Wahrung sozialwissenschaftlicher Methoden in Beziehung gebracht werden muss (vgl. Dewe, 2012, S. 113). Die Reflexionsfähigkeit fungiert als Moderation innerhalb unterschiedlicher Habitusformationen (vgl. Busse & Ehlert, 2009, S. 337). Das oben dargestellte Professionswissen ist in Habitus- und Kompetenzelementen vorhanden und stark implizit, sodass es entweder kaum oder gar nicht mitgeteilt oder ex von den Professionellen rekonstruiert werden kann. Neben dem eher zugänglichen reflexiven Wissen betrifft es das Wissen in Form von knowing how – das Wissen, auf welche Art und Weise etwas getan werden kann oder soll. Dies lässt sich kaum explizieren, wirkt sich aber auf das professionelle Handeln nachhaltig aus. Das explizierbare (Regel-)Wissen ist als Vorkenntnis, nicht aber als ausreichende Ressource für gelingende Praxis zu sehen, sondern benötigt eben dieses knowing how, um aktiviert zu werden. Es geht dabei um ein Dekomponieren und situatives Rekomponieren des für die jeweilige Situation benötigten Wissens: Die Art und Weise wie Vorwissen und andere Wissens Elemente verfahrensbezogen in Performanz relationiert werden können, wird als Professionskompetenz oder Handlungskompetenz bezeichnet (vgl. Becker-Lenz et al., 2012, S. 13–15; Dewe & Otto, 2012, S. 194–195) und entspricht als Struktur in etwa dem professionellen Habitus. Die berufliche Identität wiederum ist eher in expliziter Form zugänglich und wird in der Praxis beispielsweise in Abgrenzung zu anderen Berufsfeldern und Professionen erarbeitet und gelebt. Hier bietet die Hochschule Soll- und Idealbilder, die in der Praxis im Sinne eines Horizonts zwischen Sein und Sollen reflektiert werden müssen (vgl. Becker-Lenz et al., 2012, S. 19–24).

Habitus-Formationen sind keine homogene und unveränderliche Struktur. Sie sind durch teilweise widerstrebende oder komplementäre Elemente geprägt, die insbesondere aus wechselseitigen Überlagerungen unterschiedlicher Erfahrungsräume resultieren. Ein Beispiel dafür ist die oben beschriebene Verbindung von berufsbiografischer Vorerfahrung und Studium (vgl. Kubisch, 2014, S. 112). Das ermöglicht zwar träge, aber eben doch denkbare Veränderungsprozesse, wenn Passungsschwierigkeiten zwischen etablierten Habitusformationen und gegebenenfalls neuartigen Anforderungen in einem neuen Erfahrungsraum dies bedingen (vgl. Rosenberg, 2011, S. 306–307). In Form der Nachwirkungen der grundlegenden Sozialisation ist innerhalb der Berufsbiografie Grenzen das Veränderungspotenzial jedoch begrenzt. Zudem sind Habitusformationen eine außerhalb der bewussten Kontrollierbarkeit wirkende

Struktur. Während sich also neue Wahrnehmungs- und Handlungsmuster bilden, sind gleichzeitig alte und widerstrebende Elemente wirksam. Dieser paradoxe Aspekt wird mit dem Begriff des Hysteresis-Effekt beschrieben (vgl. Vorheyer, 2012, S. 64) und ist entscheidend für Bildungsprozesse im Studium, die gleichzeitig Aspekte des Bestehenden und Neuen zur Wirkung bringen und deren Transformationen mehr Zeit erfordern (vgl. Rosenberg, 2011, S. 306–309). Die Zielperspektive des professionellen Habitus bedingt darauf ausgerichtete transformative Prozesse, zumindest einzelner habitueller Elemente. Solche Prozesse können auf Basis der strukturalen Bildungstheorie mit Bildungs- respektive Lernprozessen passgenauer unterschieden werden. Als unterstützende Heuristik dient im Weiteren das von Nohl und anderen erarbeitete Verständnis von Lernhabitus, Lernorientierung und Lernhabits (vgl. Nohl et al., 2015a zur Übersicht). Dieses schließt an die strukturale Bildungstheorie an (vgl. Dick & Marotzki, 2016; Marotzki, 1990) und trennt Lernen und Bildung definitorisch (vgl. Nohl, 2012b, S. 77). Bildung wird als ein Prozess der Subjektivierung verstanden, der aufgrund seiner Grundsätzlichkeit der Veränderungen von habituell verankerter Orientierung eher unwahrscheinlich ist, im Sinne der „Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen“ (vgl. Geimer, 2014, S. 195–196). Lernen wiederum wird als eine Veränderung innerhalb der gegebenen Ordnung aufgefasst und bezieht sich eher auf den Zuwachs spezifischer Fertigkeiten und Kompetenzen (vgl. Geimer, 2020, S. 258). Zusammengefasst wird dafür plädiert, die Begriffe Lernen und Bildung relational zu denken. In dieser Lesart sind Bildungsprozesse auf den ganzen Rahmen von Selbst- und Weltreferenz bezogen und Lernprozesse auf einzelne Ausschnitte davon (vgl. Nohl et al., 2015a, S. 207). Entsprechend anschlussfähig bleibt dieses Modell an die strukturale Bildungstheorie in ihren Grundzügen. Das Verhältnis von einzelnen Aspekten und dem Ganzen wird um Ebenen ergänzt, die für die vorliegende Arbeit sinnvoll erscheinen. Als Möglichkeit für die empirische Fundierung wird vorgeschlagen, das Habit-Konzepts Deweys und Bourdieus Habitus aufeinander zu beziehen. Der Habitus wird anschließend an Bourdieu (1970) als Strukturmuster interpretiert, das Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsprozesse prägt. Bildungsprozesse werden ganzheitlich auf der Ebene des Habitus verortet, Lernprozesse auf der Ebene von Habit und individuellen Orientierungen. Der Habitus und seine „Einzelteile“ sind wiederum wirksam gegenüber organisationalen (Lern-)Kulturen und werden durch sie im Sinne einer Wechselseitigkeit mitstrukturiert (vgl. Bohnsack, 2020c, S. 2017; Nohl et al., 2015a, S. 160). Diese Wechselseitigkeit ist mit verschiedenen Einschränkungen versehen. Beispielsweise führt die so genannte Mitgliedschaftsregel dazu, dass Individuen (sofern sie Mitglied bleiben wollen) Handlungen ausführen, ob sie nun dazu motiviert sind oder nicht (vgl. Nohl, 2017, S. 286). Solche Erfahrungen sind ebenfalls auf der impliziten Ebene angesiedelt. Gleichzeitig bringen Individuen milieuspezifische Praxen, in diesem Fall solche, die in der Sozialen Arbeit typisch sind, in die Organisation ein (vgl. Nohl, 2017, S. 217). Als Folge können sich unter anderem in einer Organisation mehrere sich unterscheidende organisationale Milieus bilden (vgl. Amling & Vogd, 2017, S. 304). Grundsätzlich lassen sich strukturell folgende Analyse-Ebenen unterscheiden (vgl. Nohl et al., 2015a, S. 166–168):

- Habits auf der Mikroebene sind wie die folgenden Begriffe ebenfalls zwischen Akteur und Welt angesiedelt. Sie werden als „homologe Prozessstrukturen des Handelns“ definiert. Sie wirken auf der Ebene der Handlungs- und Wahrnehmungsmuster für unterschiedliche, als ähnlich erlebte (in diesem Fall Lern-) Situationen. Sie können auch als Verstetigung von Lernmodi verstanden werden (vgl. Nohl et al., 2015a, S. 172).
- Handlungsorientierungen sind stärker dem Subjekt zugewiesen und auf der Mesoebene anzusiedeln. Sie betreffen vor allem die Art und Weise, wie Personen (in diesem Kontext Lern-, Lehr- und Bildungs-)Prozesse bewältigen und an Sachverhalte herangehen beziehungsweise tradiertes und potenziell neues Wissen miteinander verbinden (vgl. Nohl et al., 2015a, S. 186).
- Innerhalb eines Habitus oder seiner Teilbereiche gibt es zahlreiche, zum Teil divergierende Habits und Orientierungen, die in ihrer Menge und ihren Beziehungen einen Habitus strukturieren und von diesem wiederum beeinflusst werden. Auch unterschiedliche Habitus einer Person (beispielsweise privater Habitus versus professioneller Habitus) können in dieser Form der

Wechselwirkung miteinander interagieren. Anschlussfähig bleibt dabei ebenfalls die Rekonstruktion von Kompetenz als generative Struktur und praktisches Handlungswissen (vgl. Asbrand & Martens, 2018, S. 17).

*Zusammenfassend sind folgende Aspekte für die weiteren Überlegungen von Bedeutung:*

- Der professionelle Habitus wird als Begriff vielfältig diskutiert, wobei die Zielperspektive bedingt ausformuliert ist. Habitusformationen sind keine homologen Gesamtmengen, sondern hybrid aufgebaut. Sie enthalten teilweise widerstrebende Elemente. Sinnvolle Ebenen zur Darstellung dieser Untereinheiten werden mit Handlungs- oder Lernorientierungen und Habits beschrieben.
- Das organisationale Gegenüber zum individuell zentrierten Habitusbegriff ist das professionelle Milieu. Diese beiden Strukturen stehen in Wechselwirkung zueinander.
- Die Zielperspektive „reflexive Professionalisierung“ wiederum befasst sich mit dem reflexiv zugänglichen Wissen respektive mit der Reflexion erinner- und explizierbaren Wissens: Reflexion ist normorientiert und es geht um einen spezifischen Umgang mit unterschiedlichen Wissensformen in Handlungssituationen.
- Habitus sind nicht determiniert, aber bloß träge veränderbar. Transformationen beginnen meist eine Ebene tiefer bei den Orientierungen und Habits, die in ihrer Gesamtheit und in ihren Beziehungen dem gesamten Habitus entsprechen.

### *2. 2 Studium als Ort der Professionalisierung*

Die Ausbildung für angehende Sozialarbeitende hat in der Schweiz durch die Bologna-Reform und gleichzeitige Transformation der ehemaligen höheren Fachschulen der Sozialen Arbeit zu forschungsorientierten Bildungseinrichtungen mit einem kompetenzorientierten Curriculum starke Veränderungen erfahren. Durch die Akademisierung ist für Professionelle der Sozialen Arbeit eine umstrukturierte Grundausbildung als Sozialarbeitende entstanden (vgl. Kopp et al., 2012, S. 312). Demnach soll das Studium zu Professionellen der Sozialen Arbeit Lern- und gegebenenfalls Bildungsprozesse anregen oder zumindest nicht verhindern. Dies bedingt einerseits unterschiedliche Wissensformen und andererseits eine spezifisch-reflexive Umgangsweise damit. Erwünscht sind in der Hochschulausbildung Prozesse der Aneignung, des Lernens, der Sozialisations- und Selbstbildung. Die Studierenden sind Subjekte, die ihre Biografie und individuelle Formen von Wissen, Kompetenz und Volition zueinander in Beziehung setzen müssen (vgl. Becker-Lenz et al., 2012, S. 10). Professionelle haben spezifische Wahrnehmungs- und Selektionsmuster und setzen Prioritäten aufgrund ihrer vielfältigen Wissensbasis. Dies bedingt die in der Sozialen Arbeit routinisierte Praxis des methodischen und systematischen Reflektierens (vgl. Dewe, 2012, S. 123). Mit Schütze geht es für Studierende darum, wissenschaftliches Wissen, Erfahrung und die hybridisierende Kombination davon auf Probleme und Interventionsstrategien hin nutzen zu lernen (vgl. Schütze, 2021, S. 41). Dazu müssen Studierende wissenschaftlich gebildet werden, ohne zunächst über Anwendungserfahrung zu verfügen. Zunächst muss Wissen zu Interventionen, Beratungs- und Bildungsprozessen vermittelt werden. Studierende haben zunächst kein Handlungswissen, sondern die Fähigkeit zu beobachten und zu beurteilen und die Fähigkeit zur Diagnostik. Sie sind in der Lage, zu reflektieren und mit Zielgruppen differenziert umzugehen, und können Fall- und Lebensgeschichten rekonstruieren (vgl. Dewe, 2012, S. 115). Das Hauptziel des Studiums ist die angemessene Bildung eines professionellen Habitus. Dies umfasst unter anderem eine kontinuierliche Reflexion der Ziele sozialarbeiterischer Praxis, das Einüben einer angemessenen Grundhaltung beim Fallverstehen, das Bewusstsein für Entgleisungen im Arbeitsbündnis. Dem Studium als solchem wird aber empirisch keine größere Wirkung auf der Ebene des Habitus zugestanden (vgl. Becker-Lenz et al., 2012, S. 16–19). Denn für Transformationen im Habitus braucht es Retention, die Überführung bewährter Praxen in habitualisierte Routinen. Dies bedingt sowohl Reflexion als auch kontextgebundene Praxis und das methodische Überprüfen der angewendeten



Bearbeitungsformen (vgl. Dewe, 2012, S. 121). Professionelles Handeln kann nicht bloß reflexiv und individuell erarbeitet werden, sondern ist mitunter in einer latenten organisationalen Struktur eingeschrieben und muss (unter anderem) organisational erfahren werden (vgl. Hanses, 2012, S. 193). Auch die Entwicklung professioneller Identität gelingt nur mit Praxisbezug und sie gelingt dann, wenn Berufsbiografie, Theorie und Praxiserfahrungen innerhalb eines Sinnzusammenhangs erlebt werden (vgl. Harmsen, 2013, S. 15). Es ist davon auszugehen, dass trotz der damit verbundenen Unsicherheiten das Hauptziel eines Studiums Sozialer Arbeit weiterhin die Bildung eines professionellen Habitus ist. Dem Studium selbst wird weiterhin empirisch keine größere Wirkung auf der Ebene des Habitus zugestanden, vielmehr wird auf die an die Praxis delegierte Praxisausbildung verwiesen (vgl. Becker-Lenz et al., 2012, S. 16–19).

Reflexion meint im Allgemeinen einen bewussten kognitiven Prozess des kritischen Nachdenkens. Das Nachdenken zielt auf Handlungssituationen oder auf deren Konsequenzen und Bedingungen. Kenntnisse zur eigenen Person und Weltwissen werden einbezogen (vgl. Schneider, 2012, S. 26). Reflexion verbindet Beobachtung, Teilnahme und konzeptionelles Arbeiten (vgl. Chen & Russell, 2019, S. 62) und kann unterschiedliche Zielperspektiven berücksichtigen: Modifikation und Innovation durch Erweiterung der Perspektive oder Stabilisierung durch Komplexitätsreduktion (vgl. Schneider, 2012, S. 276). Es ist somit zu klären, was mit Reflexion und Reflexivität gemeint ist. Der Begriff selbst ist ideologisch unterlegt, was die Art und Weise beeinflusst, wie die Beziehung zwischen Theorie und Praxis bearbeitet wird (vgl. Testa & Egan, 2016, S. 264). Bohnsack hat eine für diesen Kontext instruktive Unterscheidung vorgeschlagen:

- Reflexion kann als Ausstieg aus bisherigen Orientierungen verstanden werden (eine Kontingenzsteigerung im Sinne weiterer Möglichkeiten anderer Orientierungen).
- Reflexivität wiederum ist als Verstehen und Handeln in der vorhandenen Orientierung im Sinne einer Stabilisierung begreifbar (vgl. Bohnsack, 2020a, S. 57–58).

Reflexion ist insbesondere dort relevant, wo Wissen und Können, Theorie und Praxis in ihrer Verschiedenheit und Eigenlogik gedacht werden müssen. Reflexion funktioniert in Momenten der Unsicherheit als Modus der Relationierung von Wissensformen, insbesondere von Erfahrungswissen als Vergleich neuer und bestehender Formen der reflektierten Erfahrung (vgl. Häcker, 2019, S. 85). Reflektieren wird als spezifischer Modus von Denken (referentiell, selbstreferentiell, rückbezüglich etc.) verstanden und ist ein normatives Konzept dahingehend, dass sich „gerichtetes Reflektieren“ auf eine spezifische Richtung bezieht (und auf eine andere nicht). Im Studium werden Studierende in spezifische Denk- und Reflexionsformen einsozialisiert (vgl. Häcker, 2019, S. 88–89). Im Idealfall entspricht Reflexion dem Ideal des Erkennens von vormals verborgenen Zusammenhängen, die nach dem Prozess des Reflektierens für das Individuum „plötzlich“ Sinn ergeben (vgl. Rotzetter, 2019, S. 46). Sie entfaltet im Sinne von Veränderungen von Einstellungen und Wahrnehmungsmustern Potenzial für Lern- oder Bildungsprozesse. Dewe beschreibt eine andere Perspektive auf den Modus der Reflexion, wenn er als positive Folge von Reflexion ein höheres Maß an Entlastung, Distanz und Kritikfähigkeit für das Subjekt anführt und die reflexive Steigerung von organisationsrationalen Bewältigungsmustern in Situationen der Sozialen Arbeit als dahinterliegende Zielperspektive der Praxis postuliert (vgl. Dewe, 2012, S. 122). Reflexion ist dabei die Voraussetzung für die Überführung bewährter Praxen in habitualisierte Routinen, indem sie problematisch gewordene Lösungsstrategien methodisch gerahmt überprüfbar macht (vgl. Dewe, 2012, S. 232). Reflektieren geschieht nicht in einem luftleeren Raum, sondern ist als normatives Konzept mit unterschiedlichen Modi Operandi zu sehen: referentiell auf spezifisches Wissen hin, selbstreferentiell auf sich als Person oder rückbezüglich auf andere Handlungssituationen (vgl. Häcker, 2019, S. 88–89). Reflexion als Selbstzweck kann Professionelle von Begründungspflichten entbinden und bekommt dadurch einen Als-ob-Charakter des Reflektierens (vgl. Häcker, 2019, S. 82). Reflexive Professionalität kann aber auch positiv dahingehend verstanden werden, dass Studierende in spezifische Denk- und

Reflexionsformen einsozialisiert werden können (vgl. Häcker, 2019, S. 88–89). Durchaus anschlussfähig an das Konzept Habitus scheint der Begriff der kriseninduzierten Reflexion, die der Rekonstruktion und Verarbeitung (eigener) Krisen dienen soll und reflexionsfreie Zonen ebenso vorschlägt wie Angebote, welche die Transformation von Wissen und Erfahrungen ermöglichen sollen (vgl. Häcker, 2019, S. 90–92).

*Zusammengefasst:*

- Das Studium in der Sozialen Arbeit ist mit unterschiedlichen Zielperspektiven verbunden: berufliche und disziplinäre Sozialisation anregen, habituelle Transformationen ermöglichen beziehungsweise fördern. Der Lernort Hochschule hat dabei nur einen geringen Einfluss auf Habitus-Transformationen.
- Eine professionelle reflexive Identität kann als normativ fundierte und theoretisch gerahmte Zielperspektive des Hochschulstudiums und der Praxisausbildung verstanden werden. Reflexion wird dabei als spezifischer, praxisgebundener und habitualisierter Modus des Umgangs mit Wissen, Erfahrung und Kompetenz verstanden, der das professionelle Handeln prägt.

### 2.2.1 Praxisausbildung als Teil des Studiums

Während theoretisches und professionsbezogenes Wissen vor allem an den Hochschulen vermittelt wird, ist die Relationierung mit dem individuellen Handeln und organisationaler Praxis erst in der Praxisausbildung möglich (vgl. Meredith et al., 2021, S. 2). Erst durch den Praxisbezug bekommt die Reflexion Inhalt und Klarheit bezüglich der eigenen professionellen Entwicklung (vgl. Chen & Russell, 2019, S. 60–61). Die Praxisausbildung gilt entsprechend trotz aller bisherigen Wissenslücken als wesentlicher Faktor der Lern- und Bildungsprozesse während des Studiums der Sozialen Arbeit (vgl. Müller-Hermann & Becker-Lenz, 2014, S. 143) – insbesondere Studierende sehen die Praxisausbildung als wichtigste Lernform im Studium (vgl. Bogo et al., 2020, S. 1; Caspersen & Smeby, 2020, S. 11). Sie steht an erster Stelle des Professionalisierens angehender Sozialarbeitenden (vgl. Schütze, 2021, S. 296) durch die Pendelbewegung zwischen Denken und Handeln, das Erleben von berufsbiografischen Themen und widersprüchlichen Anforderungen unter Handlungsdruck (vgl. Kösel, 2018, o. S.). Eine Wirkung auf die Professionalisierung wird Praxisausbildung insbesondere auf der habituellen Ebene zugewiesen, die durch das Studium an der Hochschule wenig beeinflusst wird. Auch auf die Entwicklung einer professionellen Identität hat Praxisausbildung den stärksten Einfluss, wenn diese durch Begleitformate reflexiv unterstützt wird (vgl. Harmsen, 2013, S. 15–16). Reflexion soll verschiedene Bereiche abdecken: Das Bearbeiten unterschiedlicher Formen von Ungewissheit wie ungeplante, unerwartete oder überfordernde Situationen, Möglichkeiten zur Relationierung von Theorie und Praxis, das Bearbeiten von Spannungsfeldern und die Konfrontation mit unterschiedlichen Werten und Normen (vgl. Chen & Russell, 2019, S. 62–69). Die Diskussion ist im deutschsprachigen Raum besonders ausgeprägt, Praxisausbildung wird aber auch im internationalen Kontext stark mit dem Aspekt der Professionalisierung verbunden gedacht (vgl. Allegri, 2021, S. 284–285). Rationalität und organisationale Relationierungsprozeduren sind für die Studierenden nicht zwangsläufig erkennbar. Es gibt Werkzeuge zur Steigerung des nachträglichen Explizierens reflexiver Anteile durch Weiterbildung, Supervision oder kasuistische Formate, erlangt wird ein reflexiver Habitus jedoch insbesondere im beruflichen Vollzug Sozialer Arbeit (vgl. Dewe, 2012, S. 119–121). Das insbesondere an der Hochschule vermittelte Wissen fließt dabei subjektiv, selektiv und durch einen Relationierungsprozess in das Handeln innerhalb einer spezifischen Rationalität der Praxis vor Ort. Auf diese Weise wird es umkontextualisiert und nicht identisch reproduziert (vgl. Dewe, 2012, S. 115–118). Lernen in der Praxisausbildung findet in einer Zwischenzone statt, in der Studierende Wissen und Fähigkeiten etablieren und anwenden, die sie zwar bisher noch nicht in Performanz übersetzen konnten. Dazu wären sie aber bei genügend Unterstützung in der Lage (vgl. Meredith et al., 2021, S. 4).

Eine relevante Unterstützungsform ist die Begleitung durch Praxisausbildende vor Ort, die sozial geteilte und gültige Deutungsmuster des Berufsfelds kollegial weitergeben. Auf diese Weise limitieren sie die

mögliche Kontingenz von Praxis, ohne diese vollends zu normieren. Sie weisen das an der Hochschule nur bedingt vermittelbare Können (in Abgrenzung vom Wissen) auf und verfügen im Idealfall über komplexe, nur implizit nachvollziehbare Routinen und das Wissen, wie die Arbeit gestaltet werden soll (vgl. Dewe, 2012, S. 121–123). Mit Schütze (1992, S. 135) kann davon ausgegangen werden, dass Professionen und Organisationen nur als relativ abgrenzbare Orientierungs- und Handlungsbereiche gesehen werden können – damit verbunden werden spezifisch auf den beruflichen Alltag bezogene Habits und Orientierungen vermutet. Professionen und Professionelle sind darin eingebettet und auf symbolische Teil-Sinn-Welten fokussiert. Sie sehen ihre Fälle anders und bearbeiten sie tiefergehend als Laien (Schütze, 1992, S. 136). Einerseits hat das Folgewirkungen für die Gebundenheit eines Habitus innerhalb einer Organisation als Abgrenzung gegenüber laienhaftem Handeln, andererseits ist die Einbettung in diese Rahmungen ein entscheidender Aspekt für die berufsspezifische Habitusbildung angehender Sozialarbeitender. Verschiedene Merkmale professioneller Sozialer Arbeit lassen sich zudem auf die Arbeitsbeziehung in der Praxisausbildung rückbeziehen. Die Begleitung von Studierenden scheint ebenso wenig standardisierbar wie die sozialarbeiterische Praxis selbst. Der von Schütze für das Verhältnis zwischen Zielgruppen und Professionellen festgestellte beziehungsprägende Wissensvorsprung (Schütze, 1992, S. 164) ist zumindest am Anfang des Studiums oder des Praxismoduls zwischen Studierenden und Praxisausbildenden ebenso zwangsläufig vorhanden. Neben den der sozialpädagogischen Handlungssituation strukturähnlichen antinomischen Herausforderungen ist die zeitliche Perspektive in ihren Phasen der Arbeitsbeziehungsgestaltung ein weiterer wichtiger Aspekt (vgl. Abplanalp, 2014; Bundesarbeitsgemeinschaft der Praxisreferate et al., 2019, S. 39–41).

Insbesondere auf der Ebene des atheoretischen Wissens (siehe Kapitel drei) ist die auf der spezifischen und organisational gerahmten Erfahrungsebene ungleiche Voraussetzung strukturell definiert. Dies bedingt, dass Praxisausbildende die erfahrungsgeleitete Rahmung eigener sozialarbeiterischer Tätigkeit adäquat explizieren. Eine erwünschte Fähigkeit ist die Habitus-Sensibilität: ein Habitus, der es ermöglicht, den Habitus des Gegenübers rekonstruktiv zu verstehen und zu interpretieren (vgl. Kubisch, 2014, S. 118–121). Praxisausbildende sind aufgrund ihrer Rolle entsprechend eine wichtige Sozialisationsinstanz für Studierende. Habits, Orientierungen und unterschiedliche Habitusformationen der Praxisausbildenden können konstruktiv offen oder schließend ausgeprägt sein. Das Verständnis der eigenen Aufgabe ist noch einmal eine Stufe komplexer, als es dem professionellen Verstehen zugeordnet wird (vgl. Heiner, 2012a, S. 202): Praxisausbildende beobachten nicht nur sich selbst beim Beobachten, sondern sind auch in einer Beobachtungsposition gegenüber den angehenden Professionellen und deren Wahrnehmungs- und Handlungsmustern. Unterschiedliche Ausprägungen der Wahrnehmung von Studierenden und entsprechenden Handlungsmustern werden durch die eigene berufsbiografische Verortung der Praxisausbildenden als Lernende, Professionelle und Lehrende beeinflusst. Entgegen der Oevermannschen Konzeptionen der Professionalisierung müssen Bildungs- und Lernprozesse nicht nur als direkte Ursache oder Folge von Krisenbewältigung gesehen werden. Neu entwickelte Habits und Orientierungen sind unter Umständen „bloße“ Außerkraftsetzungen möglicher Krisen, bedürfen aber keiner durchlebten Krise als solche. Krisen ermöglichen einen volatilen Spielraum für das Einlassen auf Neues, das allerdings ebenso durch Situationen der Offenheit und Ambiguität im Allgemeinen konstituiert werden kann (vgl. Nohl et al., 2015a, S. 116). Die Länge und Einordnung von Praxisphasen sind im deutschsprachigen Kontext von den Diskussionen rund um die Ausbildung insgesamt geprägt. Praxisphasen sind unterschiedlich positioniert (vgl. E. Kruse, 2017, S. 189): was Länge und Intensität der Praxis in Form von Praxismodulen, Praxissemestern, kontinuierlicher Praxis neben dem Studium betrifft und bezüglich Zeitpunkt und Einbettung als Praxismodule, die frei wählbar absolviert werden können, Praxisphasen nach einer Grundausbildung, einem Anerkennungsjahr nach dem Studium.

*Zusammengefasst:*

- Praxisausbildung kann als kritischer Punkt für die Professionalisierung, sowohl der Studierenden als auch der sozialarbeiterischen Praxis verstanden werden.
- Die Begleitung der biografischen (Teil-)Transformation von habituellen Formationen Studierender ist herausfordernd. Gleichzeitig ist die Professionalisierung der Studierenden ähnlich problematischen Strukturmerkmalen wie die genuin sozialarbeiterische Praxis unterworfen.
- Aufgrund dieser systematischen Ähnlichkeit der strukturellen Probleme wird für dieses Vorhaben davon ausgegangen, dass das Begleiten, Fördern und Qualifizieren von Studierenden ein professionalisierungsbedürftiges Unterfangen ist.

### *2.3 Praxisausbildung in der Sozialen Arbeit*

Praxisausbildung soll Vieles leisten (Kapitel 2.2), ist aber gleichwohl komplex und unsicher (Kapitel 2.3). Daher soll die empirische Realität von Tätigkeit und Arbeitsweise der Praxisausbildung in den Blick genommen werden. Die oben benannten Entwicklungen und theoretischen Diskurse wurden in Bezug auf die Praxisausbildung in Sozialer Arbeit als Forschungsgegenstand bisher wenig aufgegriffen oder problematisiert. Im Mittelpunkt der bisherigen empirischen Arbeiten stehen vielmehr die Bedingungen von Praxisausbildung.

#### **2.3.1 Forschungsthemen und Übersicht**

Genuine Praxisausbildungsforschung im Kontext Sozialer Arbeit ist im deutschsprachigen Raum bisher nur in Ansätzen zu finden (vgl. Kösel & Goldoni, 2015 zur Übersicht). Im angelsächsischen Kontext besteht eine quantitativ kleine Forschungscommunity von wenigen spezialisierten Personen (vgl. Bogo et al., 2020, S. 25) zur Praxisausbildung der Sozialen Arbeit, die zwischen 1999 und 2004 ihren produktiven Höhepunkt erreicht hatte (Bogo, 2006, S. 167) und die vor allem in den angelsächsischen Staaten USA, Kanada, Vereinigtes Königreich und Australien verortet ist (vgl. Bogo et al., 2020, S. 13). Dort stehen eher evaluative Zugänge (Erfahrungen der Beteiligten, Prüfen formaler Zielsetzungen etc.) und spezifische Modelle oder Formen der Praxisausbildung im Mittelpunkt (vgl. Bogo et al., 2020, S. 18). Wissen dazu, wie Studierende ihre Kompetenzen in der Praxisausbildung konkret erarbeiten, besteht nur bedingt (vgl. Joubert, 2020, S. 3). Einige Forschungsarbeiten geben Aufschluss darüber, wie Studierende Theorie und Praxis verbinden und wie sie mit der gewählten Ausbildungsform zufrieden sind. Der Fokus liegt auf den Sicht- und Handlungsweisen der Studierenden und auf ihren Lern- und Professionalisierungserfahrungen (vgl. beispielhaft Knight, 2001; Lee & Fortune, 2013). Außerdem wird der Frage nachgegangen, wie Studierende auf die Praxisausbildung vorbereitet werden sollten (vgl. Tham et al., 2021, S. 1–2). Das strukturell-organisationale Verhältnis zwischen Hochschulen und Praxis wurde ebenfalls mehrfach erforscht (vgl. Allegri, 2021, S. 286).

Praxisausbildung wird mit verschiedenen Begrifflichkeiten beschrieben: Fieldwork (education), practice education, internship oder field practice / placement oder field setting (vgl. Allegri, 2021, S. 284–285; Ayala et al., 2018, S. 281; Bogo et al., 2020, S. 1; Fazzi, 2020, S. 827). Sie gilt zudem als so genannte signature pedagogy, als Form des Lernens, die angehende Professionelle in ihrem Denken, Handeln und Reflektieren prägt (vgl. Zuchowski, 2015, S. 1–2). Praxisausbildende üben diese Aufgabe in einer 1:1-Arbeitsbeziehung mit den Studierenden aus. Sie werden als Schlüsselfiguren in der Ausbildung definiert und als Primärinstanz für die Verbindung von Theorie und Praxis und Rollenmodelle verstanden (vgl. Fazzi, 2020, S. 827). Selten werden sie mit dem veralteten Begriff der Praxisanleitenden bezeichnet. Im englischsprachigen Diskurs wiederum gibt es ähnlich zur Praxisausbildung eine größere Begriffsvielfalt, unter anderen (practice) supervisor, practice educator oder practice teacher (vgl. Bogo et al., 2020, S. 1; Fazzi, 2020, S. 827; Zuchowski, 2015, S. 1–2). Praxisausbildung kann unterschiedliche Formate haben: Neben der eher alltagsorientierten Mitarbeit gibt es etwa integrierte Projekte, das Arbeiten am eigenen

und vorher bestehenden Kompetenzportfolio oder forschungsbezogene Fallarbeiten. Die Studierendenleistung bewerten meist die Praxisausbildenden (vgl. Tham et al., 2021, S. 7–8).

Im internationalen Vergleich liegt die formale Ausgestaltung in der Schweiz bezüglich der Länge der Praxisausbildung mit zweimal 750 Stunden während jeweils eines halben Jahrs (vgl. Fachkonferenz Soziale Arbeit der FH Schweiz, 2013, S. 2) im überdurchschnittlichen Bereich. In Norwegen dauern Praxismodule beispielsweise zwischen fünf und zwölf Wochen (vgl. Nordstrand, 2017, S. 481), in Israel müssen insgesamt 850 Stunden absolviert werden (vgl. Malka et al., 2020, S. 3). In einem Vergleich der Ausbildungsgänge der angelsächsischen Staaten Australien, Kanada, Vereinigtes Königreich und den USA mit den skandinavischen Nationen Finnland und Schweden werden Zielgrößen zwischen insgesamt 53 und 185 Tagen in jeweils unterschiedlichen Kontexten genannt (vgl. Tham et al., 2021, S. 7). Eine weitere Quelle nennt für Australien tausend Stunden als verpflichtend (vgl. Zuchowski, 2015, S. 1–2), in Neuseeland werden 120 Tage Praxis in unterschiedlichen Berufsfeldern erwartet (vgl. Hay et al., 2019, S. 23–24). Die Studiengänge reichen von englischen einjährigen Fast-Track-Programmen bis zum fünfjährigen Standard-Master-Abschluss in Finnland (vgl. Tham et al., 2021, S. 4), das Regel-Studium in der Schweiz dauert zwischen drei (im Vollzeitstudium) und vier Jahren (im dualen Studium). Im Gegensatz zum internationalen Kontext (vgl. Tham et al., 2021, S. 4) ist Soziale Arbeit keine Tätigkeit mit geschütztem Titel. Es kann davon ausgegangen werden, dass die beiden Praxismodule in Sozialer Arbeit in der Schweiz durch die hohe Stundenanzahl vergleichsweise gute Möglichkeiten bieten, eine legitime periphere Partizipation der Studierenden in der Praxisorganisation zu etablieren (vgl. Lave & Wenger, 1991 zur Übersicht).

Die Studierenden erfahren in der Praxisausbildung einen Rollenwechsel gegenüber dem Hochschulstudium. Während sie dort auch mit einem kleinen Aufwand und wenig persönlicher Beteiligung bestehen können, sind sie im sozialarbeiterischen Alltag stark gefordert (vgl. Foote, 2015, S. 289). Anhand des Modus des Lernens sind hier das Erlernen von Wissen durch Vermittlung an der Hochschule vom Lernen durch Erfahrung und Erarbeiten von Kompetenz in der Praxisausbildung zu trennen (vgl. Meredith et al., 2021, S. 3). Kongruent zur oben diskutierten Figur der reflexiven Professionalisierung sind im internationalen Kontext die Aspekte der Kompetenzorientierung auf der formalen Ebene und der Reflexionsfähigkeit und Methodik auf der inhaltlichen Ebene der Praxisausbildung zugewiesen (vgl. Tham et al., 2021, S. 5). Der Anspruch ist nicht ein unterkomplexes Modelllernen, sondern die Verinnerlichung von Wissen und Ethik durch Praxiserfahrung und ihrer Reflexion (vgl. Zuchowski, 2015, S. 1–2). Aufgrund der Ausrichtung auf praktisches Können geht es dabei nicht allein um die Relationierungsfähigkeit der Studierenden, sondern ebenso um eine Passung zwischen subjektiver Kompetenz und den organisationalen Anforderungen und Handlungslogiken (vgl. Busse & Ehlert, 2009, S. 338). Praxisausbildung während des Studiums wird in diversen Kontexten drei unterschiedliche Funktionen zugewiesen: eine Orientierungsfunktion bezüglich normativer Setzungen der Praxis, eine Integrationsfunktion (an der Hochschule erworbenes Wissen soll in die Praxis integriert werden) und eine Kompetenzerwerbsfunktion. Diese meint den Erwerb von Wissen und Kompetenz unter den Anforderungsbedingungen beruflicher Praxis (vgl. Widulle, 2009, S. 163). Die Art und Weise der Begleitung kann von unterschiedlichen berufsfeldbezogenen Verständnissen vom Arbeitsalltag geprägt sein und von der daraus abgeleiteten unterschiedlichen Priorisierung von unterstützenden, administrativen oder kontrollierenden Elementen (vgl. Nordstrand, 2017, S. 487). Praxisausbildende benötigen eine geklärte und für ihre didaktischen Bemühungen passende Vorstellung (vgl. Kösel, 2014, S. 272–273) von konzeptionell möglichen und individuell praktizierten Formen der Theorie-Praxis-Relationierung und müssen Studierende dabei begleiten, eine eigene Perspektive dazu zu entwickeln. Praxisausbildende koordinieren die Studierendenerfahrung, überwachen die Tätigkeiten, übernehmen Verantwortung für Standards und Administration. Sie sind Leistungsbeurteilende, unterstützen bei der Planung der Lernprozesse, initiieren Lerngelegenheiten und vermitteln zwischen den Studierenden und organisationalen Erwartungen (vgl. Bogo et al., 2020, S. 3). Diese Aufgabenfelder sind je nach Phase eines Praxismoduls unterschiedlich relevant und aufwändig.

Phasenmodelle für die Praxisausbildung der Sozialen Arbeit (beispielhaft Deal, 2002) helfen, den Ausbildungsprozess über verschiedene Perioden hinweg unterscheiden zu können. Gleichzeitig ist aber die Wahl des Zeitpunkts für den Wechsel zwischen verschiedenen Phasen von der persönlichen Analyse- und Interventionsfähigkeit der Praxisausbildenden abhängig. Die Tätigkeit der Praxisausbildenden findet in den meisten Fällen unter ähnlich gelagerten organisationalen Bedingungen wie die Arbeit mit Zielgruppen statt (Schnurr, 2003). Prekäre Bedingungen scheinen zumindest im angelsächsischen Raum eher Regel denn Ausnahme, die Praxisausbildenden werden selten für die (Zusatz-)Aufgabe der Praxisausbildung zeitlich freigestellt oder in irgendeiner Weise honoriert (vgl. Domakin, 2015, S. 400). Der Begriff *learning activities* (vgl. Lee & Fortune, 2013, S. 421–423) kann als grundlegender Systematisierungsversuch von Lehr- und Lern-Tätigkeiten in der sozialarbeiterischen Praxisausbildung gesehen werden. Zentral ist die Unterscheidung in beobachtende und teilnehmende Tätigkeiten der Studierenden auf der einen, relationierende Tätigkeiten der Studierenden im Sinne des Kontextualisierens von wissenschaftlichem Wissen aus der Hochschule und Anforderungen konkreter Praxissituationen auf der anderen Seite. Diese Kontextualisierung bedingt wie in Kapitel 2.1 aufgezeigt, die Verbindung mit eigenen habituellen Erfahrungsmustern und der bisherigen Erfahrung als angehende Professionelle.

Die beobachtenden Tätigkeiten weisen den Praxisausbildenden die Rolle der „kompetenten Sozialarbeitenden“ zu. Diese zeigen Studierenden konkrete Handlungsweisen und bieten professionsorientierte Begründungen für sozialarbeiterisches Handeln an. Die partizipativen Aufgaben als Teil der beobachtenden Tätigkeiten unterscheiden sich bezüglich des Aktivitätsgrades der Studierenden, bedingen aber ein ähnliches Rollenhandeln der Praxisausbildenden. Teilweise werden Elemente wie die Unterscheidung der Tätigkeit in Modeling, Scaffolding, Fading und Coaching unterteilt, wie dies beim Ansatz der „Cognitive Apprenticeship“ ebenfalls geschieht (beispielhaft Brown et al., 1989). Relationierende Tätigkeiten sind auf Studierendenseite eher mit reflexiven, diskursiven und nachvollziehenden Handlungen verbunden. Praxisausbildenden wird dabei eine eher supervisorische oder begleitende Rolle zugeschrieben, sie sollen entsprechend die Studierenden darin unterstützen, eigenes Handeln zu reflektieren und zu fundieren (vgl. Roth & Merten, 2014, S. 17). Diese Begleitung findet insbesondere auf der Ebene des Relationierungsprozess von Theorie und Praxis statt. Die unterschiedlichen potenziell möglichen Lesarten der Verbindung (vgl. Kösel, 2014 als Übersicht) wurden bisher nicht in ein umfassendes Modell für die Praxisausbildung Sozialer Arbeit integriert. Die Ausnahme bildet ein synthetisierendes Phasenmodell für US-amerikanische Masterstudierende mit einem berufsfeldspezifischem Fokus (vgl. Deal, 2000, S. 127–129). Ein weiterer ausgearbeiteter Aspekt ist das Aufeinandertreffen von je individuellen Betreuungsstilen der Praxisausbildenden und den Lernstilen von Studierenden. Es wird vorgeschlagen, die Tätigkeiten der Praxisausbildenden binär zu unterscheiden: nach persönlich-individueller Anleitung und aufgabenorientierter Begleitung. Die persönliche Anleitung hat zur Folge, dass sich die Lernstile der Studierenden den Praxisausbildenden anpassen sollen, während das eigene Lernen bei der Begleitung eher von organisationsstrukturellen Aspekten gerahmt wird (vgl. Kösel & Goldoni, 2015, o. S.). Zudem werden Praxisausbildenden Bewertungs- und damit verbunden Gatekeeper-Funktionen für die professionelle Community zugeschrieben (vgl. Bogo et al., 2011, S. 417, 422–423). Bei diesem Aufgabenbereich scheinen Praxisausbildende oftmals unsicher (vgl. Baum, 2007, S. 1102). Die emotionale Verstrickung von Praxisausbildenden mit den Studierenden führt in der Sozialen Arbeit zudem oft dazu, dass Studierende in der Praxis nicht ungenügend benotet werden (vgl. Finch & Taylor, 2013 zur Übersicht). Grundsätzlich wird der Aufgabenbereich von Praxisausbildenden ähnlich der sozialarbeiterischen Tätigkeit als die ganze Person fordernd beschrieben (vgl. Foote, 2015, S. 289).

Als zentral für die Praxisausbildung der Sozialen Arbeit wird die Arbeitsbeziehung zwischen Praxisausbildenden und Studierenden erachtet (vgl. Baum, 2011, S. 94; Davidson, 2011, S. 266; Kösel & Goldoni, 2014, S. 23; Kourgiantakis et al., 2019, S. 124–125; Lefevre, 2005, S. 571; Nordstrand, 2017, S. 483; Power & Bogo, 2003, S. 40). Festgestellt wurde die starke Wirkung der Qualität der Arbeitsbeziehung auch in unterschiedlichen quantitativ orientierten Projekten. Im Vergleich zu den Vorerfahrungen, dem

Studienmodell und den Vorbereitungsmaßnahmen der Hochschule ist aufgrund von Befragungen bei Studierenden eine hohe Qualität der Arbeitsbeziehung relevanter für ein erfolgreiches Absolvieren von Praxisausbildung (vgl. Kanno & Koeske, 2010, S. 30; Knight, 2001, S. 175). Folgende Faktoren erscheinen aus Studierendensicht grundlegend für eine gute Arbeitsbeziehung:

- *Zeit*: Die zeitliche Verfügbarkeit der Praxisausbildenden, Kontinuität in der persönlichen Begleitung und festgelegte, große Zeitfenster für Ausbildungsgespräche mit dialogischen und reflexiven Anteilen scheinen zentral für eine gute Arbeitsbeziehung zwischen Praxisausbildenden und Studierenden zu sein (vgl. Barretti, 2007, S. 216–227; Bogo et al., 2020, S. 23; Power & Bogo, 2003, S. 40).
- *Kompetenz der Praxisausbildenden*: Die Fähigkeit zur Verbindung von Theorie und Praxis der Praxisausbildenden, eine beobachtbare Sicherheit im professionellen Alltag und die Kompetenz, auch formalisierte Ausbildungsgespräche zu führen, scheinen wichtig zu sein (vgl. Barretti, 2007, S. 227; Bogo, 2006, S. 174–175; Davidson, 2011, S. 270). Eine wichtige Kompetenz ist zudem die Fähigkeit, sich von der Lebenssituation der Studierenden genügend (aber nicht absolut) abgrenzen zu können; die Grenze zwischen rein privaten und für das Lernen relevanten Kontextbedingungen ist diffus (vgl. Allegri, 2021, S. 306).
- *Feedback*: Regelmäßiges Feedback, Dialogorientierung und Reflexionsanlässe sind relevante Teile einer als positiv erfahrenen Lernumgebung (vgl. Cleak & Zuchowski, 2019, S. 4–5). Spezifisches und konkretes Feedback ist zentral für eine gelingende Arbeitsbeziehung (vgl. Kourgiantakis et al., 2019, S. 127–128). Die Offenheit der Praxisausbildenden ist die Basis für gegenseitiges Vertrauen, Rollen und Erwartungen sollten bei Beginn der Ausbildung geklärt werden (vgl. Giddings et al., 2004, S. 194). Kontinuierliches Feedback ist darüber hinaus prinzipiell relevant (vgl. Power & Bogo, 2003, S. 40). Transparente und aktive Erzählungen zu (Miss-)Erfolgserebnissen des eigenen Studiums und der individuellen sozialarbeiterischen Praxis werden als besonders offen empfunden und sind demnach positiv hervorzuheben. Diese spezifische Form der Begleitung hat unter dem Terminus „self-disclosure“ Eingang in die Diskussion gefunden (vgl. Davidson, 2011, S. 270). Dieser Begriff meint die Fähigkeit und Motivation, die eigene persönliche Erfahrung mit den Studierenden in einem transparenten und für die Studierenden konstruktiven Sinne teilen zu können (vgl. Hochman et al., 2022, S. 1–2)
- *Altersgefälle*: Auch das Alter der Studierenden und Praxisausbildenden scheint eine Rolle zu spielen (vgl. Zosky et al., 2003 zum besseren Verständnis). Jüngere Studierende trauen sich eher wenig zu (vgl. Bogo, 2006, S. 186). Ein geringes Altersgefälle (< 4 Jahre) zwischen Praxisausbildenden und Studierenden scheint wiederum ein positiver Faktor für die Qualität der Arbeitsbeziehung zu sein (vgl. Davidson, 2011, S. 274) ein hohes führt wiederum zu einer schwächeren gemeinsamen Basis bezüglich des Blicks auf die Organisation (vgl. Nordstrand, 2017, S. 491).

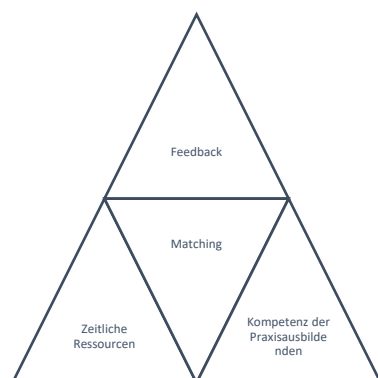


Abbildung 3: Elemente gelingender Arbeitsbeziehungen (eigene Darstellung)

Ein bisher nur rudimentär beforschter Aspekt sind die Perspektiven von Praxisausbildenden auf unterschiedliche Aspekte ihrer Tätigkeit. Bogo und Globerman beschäftigen sich mit den Motivlagen für die Übernahme der Aufgabe als Praxisausbildende (vgl. allgemein Bogo & Globerman, 1999). Praxisausbildende nehmen demnach stark auf organisationale Aspekte Bezug. Motive waren dort das Selbstverständnis der Praxisorganisationen als lernende Organisation. Weniger relevant scheinen dagegen intrinsische oder persönliche Aspekte, wie das eigene professionelle Weiterkommen oder Karriereambitionen (vgl. Globerman & Bogo, 2003, S. 66–67). Hervorgehoben wird die Notwendigkeit einer starken Loyalität der Praxisausbildenden gegenüber der Praxisorganisation (vgl. Globerman & Bogo, 2003, S. 71). Diese notwendige Loyalität kann mit anderen Ansprüchen der Community oder der Hochschulen an die Ausübung der Praxisausbildungstätigkeit kollidieren, wenn organisationale Routinen unhinterfragt vertreten werden oder die Prägung durch die Hochschule derart intensiv wird, dass organisationale Selbstverständlichkeiten der eigenen Institution bewusst unterlaufen werden. Problematisiert wird der Umstand, dass die Praxisorganisation oft keine klar definierten zeitlichen Ressourcen für die Praxisausbildung zur Verfügung stellen (können) und auch die organisationale Einbettung nicht immer optimal ist (vgl. Domakin, 2015, S. 400; Globerman & Bogo, 2003, S. 65). Systematische Forschung zur Wirkung von Weiterbildungen für die Gesamtfunktion als Praxisausbildende liegt nicht vor (vgl. Bogo, 2006, S. 183). Hervorgehoben wird, dass Weiterbildungsmaßnahmen aufgrund der Strukturmerkmale der Sozialen Arbeit weniger einfache Orientierung bieten, als tatsächliche Bildungsprozesse der Praxisausbildenden auslösen sollten.

*Zusammengefasst:*

- Praxisausbildung ist ein relevanter Teil des Hochschulstudiums. Sie wird in delegierter Form von Praxisausbildenden in einer 1:1-Beziehung geleistet und ist in den Arbeitsalltag integriert. Im internationalen Vergleich ist Praxisausbildung in der Schweiz überdurchschnittlich lang und intensiv.
- Die Zielrichtung von Praxisausbildung ist erfahrungsbezogenes Lernen im Sinne von Erarbeiten konkreter Kompetenzen und die für die Soziale Arbeit relevante Reflexion des professionellen Handelns.
- Zentraler Bezugspunkt für die Forschung zur Praxisausbildung Sozialer Arbeit ist die Arbeitsbeziehung zwischen Praxisausbildenden und Studierenden. Sie wird als relevant für den Erfolg von Praxisausbildung angesehen. Die Qualität der Arbeitsbeziehung ist abhängig von unterschiedlichen Faktoren wie zeitlichen Ressourcen, Kompetenzen der Praxisausbildenden (inklusive Feedbackkompetenz) und dem Matching der Beteiligten. Ebenso wird die Art und Weise der Begleitung mit berufsfeldbezogenen Aspekten in Verbindung gebracht, ohne dass dies bisher systematisch rekonstruiert wurde.
- Im Tätigkeitsfeld von Praxisausbildenden werden Funktionen der Anleitung, Begleitung und Relationierung von Theorie und Praxis versus methodisches Können unterschieden. Dazu kommt in jedem Fall am Ende der Praxisausbildung die Bewertungsfunktion. Wie Praxisausbildende diese Vielzahl an Funktionen verstehen und konkret umsetzen, wurde bisher nicht empirisch untersucht.

### 2.3.2 Organisationaler und gesellschaftlicher Kontext

Das Aufgabenfeld von Praxisausbildenden ist zeitaufwändig und komplex, insbesondere organisationale Bedingungen wirken im Sinne von Ressourcen und Strukturen handlungserweiternd oder durch starre Routinen und Kontingenz auf die Tätigkeiten (vgl. Fazzi, 2020, S. 829–830). Die Aufgaben der Studierenden sind ebenso stark vom organisationalen und berufsfeldspezifischen Kontext abhängig (vgl. Nordstrand, 2017, S. 491). Eine wichtige Rolle spielen organisationale Bedingungen: Einschränkend sind starre Routinen, unklare Aufträge, fehlende Perspektiven und die daraus folgende Demotivation von



Studierenden und Praxisausbildenden (vgl. Allegri, 2021, S. 287). Auf diese Weise dringen Fragen von Macht und Ohnmacht in die Beziehung von Studierenden und Praxisausbildenden (vgl. Power & Bogo, 2003, S. 44).

Seit den 1990er Jahren sind das Studium Sozialer Arbeit und insbesondere die Praxisausbildung international einem Wandel der Ökonomisierung unterworfen. Ein kritischer Aspekt ist der Ressourcenmangel bei den Praxisausbildenden aufgrund von Reformen im Kontext von New Public Management und dem daraus abgeleiteten Spardruck (vgl. Ayala et al., 2018, S. 281). Die Praxisorganisationen wirken auf einen Teil einer problematischen Entwicklung ein, indem sie den Druck auf die Praxisausbildenden steigern, wobei immer weniger Ressourcen zur Verfügung stehen und gleichzeitig die Anzahl an Ausbildungsstellen (wiederum aus Spargründen) steigt (vgl. Nordstrand, 2017, S. 482). Marktorientierte Prinzipien strukturieren sowohl die sozialarbeiterische Praxis als auch den Hochschulbetrieb. Augenfällig sind insbesondere zwei Veränderungen. Die gesteigerte Bedeutung der Praxisausbildung als Schlüsselement von Studiengängen der Sozialen Arbeit durch eine nicht weiter definierte oder diskutierte Praxisorientierung (vgl. Hurley & Taiwo, 2019, S. 199) und die wachsende Kommerzialisierung der Hochschullandschaft mit dem Fokus auf Kundenzufriedenheit als primäre und einzig explizite Zielrichtung (vgl. Borgmeyer et al., 2021, S. 2; Buck et al., 2012, S. 5). Im angelsächsischen Raum ist die Diskussion um einen Mangel an qualitativ hochwertigen Ausbildungsstellen im Kontext einer starken Marktorientierung (gegenüber anderen Hochschulen und Berufsfeldern und verbunden mit einem down-scaling der Ansprüche) angeschlossen (vgl. Zuchowski et al., 2019, S. 79–83). Die Folge ist eine nur auf Zufriedenheit von studentischen Kundinnen und Kunden ausgerichtete Outcome-Orientierung, bei der die Kunden für das bezahlte Produkt eine entsprechende Leistung erwarten können. Lernprozesse haben eine untergeordnete Rolle, stattdessen sind pragmatische Faktoren wie Nähe zum Wohnort, Passung zum restlichen Studium, wenig anspruchsvolle Praxis Grundlage der Entscheidungen von Studierenden (vgl. Buck et al., 2012, S. 1–3). Das zeigt sich ebenfalls in der Verengung der Kompetenzorientierung zum Fokus des technischen Könnens, Managen von Situationen und Personen und dem Minimieren von Kontingenz und Risiko (vgl. Hurley & Taiwo, 2019, S. 199–200). Diese Verengung hat mitunter zur Folge, dass eine Verbindung von Theorie und Praxis erschwert wird. Diese Beschränkung auf berufliche Mindeststandards kann einerseits die berufspolitische Legitimation steigern, negiert aber gleichzeitig den für Professionen notwendigen Fokus der Reflexion von Methoden und Zielen Sozialer Arbeit (vgl. Hurley & Taiwo, 2019, S. 202) und führt zu einem Verlust an Zeiträumen zur Reflexion der eigenen Professionalisierung (vgl. Hill, 2012, S. 298; 307). Zudem wird eine angemessene Gestaltung der Arbeitsbeziehung erschwert (vgl. Bogo et al., 2020, S. 23). Praxisorganisationen schränken darüber hinaus bei finanziellen Engpässen ihre Bildungsaktivitäten als erstes ein (vgl. Walsh et al., 2022, S. 3). Oftmals übernehmen Sozialarbeitende dann ihre Rolle als Praxisausbildung ohne zusätzliche Ressourcen und teilweise in ihrer Freizeit (vgl. Bogo et al., 2020, S. 2). Das Ressourcenproblem wird von der organisationalen auf die individuelle Ebene verschoben – mit den dazugehörigen Konsequenzen: mangelnde Formalisierung der Begleitung, Belastung beider Seiten, wenig Integration der Ausbildung in die Organisation etc. Relationieren wird dadurch erschwert, weil in den Praxisorganisationen durch Spardruck die Ressourcen für die Praxisausbildung weiter reduziert werden und damit ein Teufelskreis entsteht (vgl. Zuchowski et al., 2019, S. 86). Beispielhaft ist dafür im internationalen Kontext Kanada: Hier haben sowohl Budgetkürzungen in der sozialarbeiterischen Praxis und eine Marktausrichtung der Hochschulen die Qualität der Praxisausbildung stark verringert (vgl. Ayala et al., 2018, S. 283). Auch für Europa wurden Veränderungen festgestellt: Prozesse werden formalisiert, die Kosten gesenkt und die Ressourcen aus der sekundär verstandenen Praxisausbildung abgezogen (vgl. Fazzi, 2020, S. 827–828). Ein Mangel an geeigneten Mitteln kann bei Hochschulen dazu führen, dass ungeeignete Settings akzeptiert werden, was dann wiederum mehr Abbrüche der Praxisausbildung nach sich ziehen kann (vgl. Walsh et al., 2022, S. 12).

Darüber hinaus ist von einer wesentlich heterogeneren Studierendenschaft bezüglich der biographischen Merkmale und individuellen Lebenssituationen auszugehen. Studierende der Sozialen Arbeit sind

älter als in anderen Studienfächern und der Anteil an Teilzeitstudierenden mit beruflichen oder familiären Verpflichtungen hat zugenommen (vgl. Küster, 2002, S. 831–832). Berufstätige Studierende oder solche in herausfordernden Lebenssituationen sind international vermehrt im Studium Sozialer Arbeit anzutreffen (vgl. Hemy et al., 2016, S. 216). Für sie ist es wichtig, die Balance zu halten zwischen Studium, weiteren Aufgaben und dem Privatleben. Das während des Studiums bereits vorhandene Stress- und Belastungspotenzial wird in der Praxisausbildung nochmals erhöht, Krisensituationen werden durch die Mehrfachbelastung intensiver (vgl. Hemy et al., 2016, S. 217–219). Der Bedarf an (angemessen bezahlten) Teilzeitpraktika ist gestiegen, diese müssen aber im Widerspruch zur Lebenssituation oft die Finanzierung des Alltags ermöglichen (vgl. Hemy et al., 2016, S. 220). Ebenso sind vermehrt Studierende mit dem Wunsch, ihre fehlende eigene formale Qualifikation beschleunigt zu erwerben, oder solche mit überzogenen Erwartungen gegenüber dem Praxisfeld zu finden (vgl. Buck et al., 2012, S. 6–7). Teilweise hat sich bei Studierenden eine konsumorientierte Lernkultur entwickelt, die im Fachdiskurs mit *academic entitlement* bezeichnet wird und mit der oben erwähnten Ökonomisierung der Hochschulen einhergehen kann (vgl. Borgmeyer et al., 2021, S. 2; Küster, 2002, S. 832). In der Praxisausbildung kann das bedeuten, dass Studierende die Praxisausbildenden für ihren individuellen Erfolg verantwortlich machen (hier greift auch der Aspekt der Zufriedenheit mit der Arbeitsbeziehung innerhalb der Dyade) und ein Praktikum weniger als Lernmöglichkeit sehen, sondern als formales Eintrittsticket in den Beruf der Sozialen Arbeit (vgl. Borgmeyer et al., 2021, S. 3). Studierende mit einer solchen Erwartungshaltung gehen mit einer geringeren Motivation und Bereitschaft zur eigenen Exposition in die Praxisausbildung (vgl. Buck et al., 2012, S. 6–7), was für Praxisausbildende mehr Stress und einen eingeschränkten Handlungsspielraum bedeuten. Sie stellen dabei fest, dass sie höhere Anforderungen an Studierende stellen würden als die Hochschulen, oft sind zudem verschiedene und ungeklärte Erwartungen vorhanden (vgl. Nordstrand, 2017, S. 490). Eine Folge ist, dass Praxisausbildende ihre Gatekeeper-Funktion nicht mehr ausfüllen und ihre Selektionsaufgabe nicht mehr wahrnehmen können. Die Gründe sind unterschiedlich: Sie verstehen die Bewertungserwartungen und Konzepte dahinter nicht (beispielsweise weil Mindeststandards fehlen), erfahren eine Rollenkonfusion und emotionale Verstrickungen (vgl. Finch & Taylor, 2013, S. 247). Die genannten Veränderungen führen unter anderem zu einer noch höheren Drop-out-Quote aus der Aufgabe und einer erhöhten Burn-out-Quote bei Sozialarbeitenden mit Praxisausbildungstätigkeit, wenn die Tätigkeit ohne ausreichende Ressourcen oder Anerkennung ausgeführt wird (vgl. Malka et al., 2020, S. 2; Zuckerman et al., 2017, S. 2). Weitere Gründe für den Ausstieg sind Probleme in der Arbeitsbeziehung zur Hochschule und zu Studierenden und die Inkompatibilität der Ausbildungstätigkeit mit anderen Zusatz-Aufgaben und die Kumulation unterschiedlicher Herausforderungen (vgl. Fazzi, 2020, S. 831–832; Zuckerman et al., 2017, S. 7). Die mangelnden Ressourcen führen zu weniger Stellen, gekürzten Praxiszeiten | Die Rolle der Studierenden verändert sich zunehmend von Lernenden zu der von günstigen Arbeitskräften (vgl. Ayala et al., 2018, S. 285–288), was wiederum die Arbeitsbeziehung und das Lernen weiter belastet (vgl. Joubert, 2020, S. 17).

### **Zusammengefasst:**

Praxisausbildung in Sozialer Arbeit kann als komplexes Aufgabenfeld unter prekären Bedingungen definiert werden. Es wirken drei grundlegende Faktoren auf die Dyade ein.

- *Ressourcen:* Während die Ansprüche an die Begleitung und die Arbeitsleistung der Studierenden gestiegen sind, wird international weniger in die Praxisausbildung investiert.
- *Fokus des Hochschulstudiums:* Infolge gesellschaftlicher Entwicklungen wurde das Hochschulstudium Sozialer Arbeit vermehrt auf die Kundenzufriedenheit der Studierenden hin-orientiert. Das Erleben von Kontingenz soll darin möglichst verhindert werden. Zielperspektiven werden auf konkrete und messbare Kompetenzerwerbsprozesse eingeschränkt. Die Theorie-Praxis-Relationierung und die Praxisausbildung im Allgemeinen werden damit nur bedingt komplex denk- und reflektierbar.

- *Veränderungen* in der Studierendenschaft und bei den Praxisausbildenden: Die Studierendenschaft hat sich stark ausdifferenziert und der Bedarf an Teilzeitausbildung ist gestiegen. Gleichzeitig wird das Phänomen des academic entitlement diskutiert. Insbesondere die Funktion des Gatekeeping können Praxisausbildende aufgrund mangelhaft ausdifferenzierter Hochschulstandards nur bedingt ausfüllen. Diese Veränderungen haben eine weitere Prekarisierung der Ausbildungstätigkeit zur Folge und können mitunter zu einer höheren Drop-out-Quote aus der Ausbildungsfunktion oder der ganzen Tätigkeit in der Sozialen Arbeit führen.

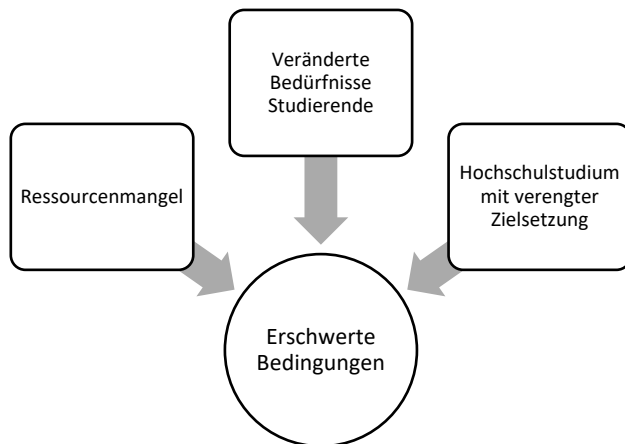


Abbildung 4: Einflussfaktoren auf das Aufgabengebiet von Praxisausbildenden (eigene Darstellung)

### 2.3.3 Umgang mit den geschilderten Problemlagen

Praxisverantwortliche an Hochschulen sind damit konfrontiert, dass Praxisorganisationen einen Bedarf an Arbeitskräften haben, jedoch den Lernanspruch der Hochschule und Studierenden an einzelne und teilweise isolierte Praxisausbildende wegdelegieren. Praxisausbildende werden in dieser Situation darin gefördert, eher auf die Möglichkeiten der Weiterbildung als auf die Aufgabe zu achten, Studierende zu begleiten (vgl. Buck et al., 2012, S. 8–11). Diese strukturellen Probleme werden im Diskurs zwar angesprochen, aber bisher wurden keine Lösungen dafür entwickelt. Gleichwohl existiert eine Vorstellung davon, wie die Kontextbedingungen gestaltet werden müssten, damit Praxisausbildende in ihrer Aufgabe besser unterstützt und längerfristige Kooperationen zwischen Hochschule und Praxis etabliert werden können.

Eine spezifische Bearbeitungsform des obenstehenden Problems des Ressourcenmangels besteht in alternativen Modellen zur klassischen Begleitform als Tandem. Gleichzeitig konnte bislang keine Begleitform etabliert werden, die neben der teilweisen Bearbeitung und Verlagerung des Ressourcenproblems auch didaktisch überzeugt. Der Einsatz von externen Praxisausbildenden, die selbständig oder in anderen Organisationen angestellt sind, wird von Studierenden als mangelhaft erlebt (vgl. Cleak & Zuchowski, 2019, S. 2) und ist insbesondere bei der Rekrutierung von geeignetem Personal für die Organisationen aufwändig. Organisationsinterne Vertretungen sind bezüglich der Rollenklärung zwischen den Verantwortlichen vor Ort und den formalen Praxisausbildenden ebenfalls aufwändig (vgl. Cleak & Zuchowski, 2019, S. 3). Einzig die gruppenorientierte Begleitung verschiedener Studierender innerhalb einer Organisation hat in Modellversuchen eher positive Resultate erzielt (vgl. Cleak & Zuchowski, 2019, S. 4). Externe Praxisausbildende sind oft nur als Ausnahmeoption angedacht, können aber auch Vorteile bringen, wenn der Aspekt der Arbeitsbeziehung aktiv angegangen wird und zu einer konstruktiv-distanzierten Ausgestaltung führt (vgl. Zuchowski, 2015, S. 2–3). Die fehlende Zugehörigkeit zu einer Organisation ermöglicht es den Praxisausbildenden, den Studierenden gegenüber eine Außensicht näherzubringen

und alternative Zugangsweisen aufzuzeigen, sofern Co-Praxisausbildende für die Alltagsbegleitung gestellt werden (vgl. Zuchowski, 2015, S. 6–9).

Incentives sind Angebote und Dienstleistungen, um in diesem Fall die Praxisausbildung weiter zu motivieren, Studierende einer Hochschule auszubilden. Im Kontext der Praxisausbildung haben sich Preisreduktionen für den Weiterbildungsbereich, spezifische Tagungen und der Zugang insbesondere zu digitalen Wissensinhalten als wirksam erwiesen (vgl. Zuckerman et al., 2017, S. 2). Primär sollte es darum gehen, die intrinsische und persönliche Motivation von Praxisausbildenden zu fördern, damit sie sich getragen fühlen und sich längerfristig engagieren (vgl. Zuckerman et al., 2017, S. 3–4). Weiterbildungsangebote sind nicht nur als Marketingmaßnahme relevant, sie bieten Praxisausbildenden auch die Gelegenheit, die Komplexität und Anforderungen über die Einführung hinaus kontinuierlich zu reflektieren (vgl. Fazzi, 2020, S. 833). Deshalb braucht es über die aufgabenspezifischen Weiterbildungsangebote hinaus ein Monitoring bezüglich der berufsbiografischen Verläufe bei den Praxisausbildenden (vgl. Allegri, 2021, S. 306) und der Förderung der vorhandenen intrinsischen Motivation von Praxisausbildenden. Dies geschieht insbesondere über die Zugehörigkeit zu einer aktiven Gemeinschaft und einem klar definierten Aufgabenbereich in der Praxisorganisation. Praxisausbildung muss organisational als bedeutsam gerahmt sein und die zeitliche Belastung muss anerkannt werden (vgl. Malka et al., 2020, S. 15–17). Was für Studierende gilt, ist bei den Praxisausbildenden ähnlich. Durch Transparenz geprägte Arbeitsbeziehungen auf organisationaler und individueller Ebene ermöglichen es Praxisausbildenden, ihre Aufgaben gewissenhaft wahrzunehmen, ohne in eine Überforderungssituation zu gelangen (vgl. Allegri, 2021, S. 287). Insbesondere benötigen Praxisausbildende verbindliche Standards für die Leistungsbewertung der Studierenden und Unterstützung bei der Begleitung scheiternder Studierender respektive bei grundsätzlichen Krisen in der Praxisausbildung (vgl. Finch & Taylor, 2013, S. 254–255). Eine dafür notwendige Grundlage ist die Etablierung einer leistungsorientierten Perspektive durch die Hochschule, womit Praxisausbildende das gesamte Spektrum der Bewertung nutzen können. Das gilt insbesondere bei Studierenden, die als ungeeignet angesehen werden müssen (vgl. Borgmeyer et al., 2021, S. 11).

*Zusammengefasst:*

Strukturbedingten Schwierigkeiten in der Praxisausbildung kann mit folgenden Maßnahmen begegnet werden.

- Alternative Modelle zur 1:1-Arbeitsbeziehung wie externe Praxisausbildende oder gruppenorientierte Begleitung mehrerer Studierender wurden bisher eher als Ausweichoption und weniger als eigene Ausbildungsform verstanden.
- Die Praxisausbildenden selbst profitieren insbesondere von Weiterbildungsformaten, die sie in der komplexen Aufgabenbewältigung unterstützen, von Anerkennung in- und außerhalb der Praxisorganisation und von der Anbindung an eine Gemeinschaft. Alle diese Formen schließen an die intrinsische Motivation der Praxisausbildenden an. Zudem benötigen Praxisausbildende verbindliche Standards und formale Strukturen der Hochschule.

### *2.4 Habitusbildung als Zielperspektive der Praxisausbildung*

Das Professionsverständnis entwickelt sich zu einem relationalen Verhältnis von Theorie und Praxis und einer professionellen reflexiven Identität als Zielperspektive für angehende Sozialarbeitende im generalistischen Bachelor-Studium Sozialer Arbeit. Dies hat Auswirkungen auf das Tätigkeitsfeld von Praxisausbildenden. Der zu erlangende „professionelle Habitus“ ist für das Studium und die einzelnen Studierenden nur bedingt ausformulierbar und nur retrospektiv in performativer Praxis sichtbar. Die Trägheit der Wahrnehmungs- und Handlungsformationen und ihr impliziter Charakter verhindern klare und im Studium umsetzbare Zielhorizonte. Habitus lassen sich zum besseren Verständnis in ihre Untereinheiten unterteilen, dazu gehören etwa Handlungsorientierungen und Habits. Insbesondere Professionswissen

(vor allem das knowing how auf impliziter Ebene) soll in der Praxisausbildung erlangt werden, fehlt dem restlichen Studium doch die konkrete berufsfeldbezogene und organisational gerahmte Praxis. Die Begleitung von Studierenden in ihrer Entwicklung ist in Bezug auf ihre Strukturmerkmale ähnlichen Aspekten wie das sozialarbeiterische Handeln unterworfen. Es ist davon auszugehen, dass die Gestaltung der Arbeitsbeziehung ebenso von Phänomenen wie der Symmetrieantinomie (dem Wechselspiel zwischen egalitärer Interaktion bei gleichzeitig zugeschriebener Autorität) oder der Autonomieantinomie (im Sinne des Changierens zwischen der Etablierung von autonomem Studierendenhandeln und organisationaler Routinen) geprägt ist. Daraus kann gefolgert werden, dass auch die Praxisausbildung ein professionalisierungsbedürftiges Unterfangen ist.

Praxisausbildung findet delegiert in organisierter Praxis statt und wird in einer 1:1-Arbeitsbeziehung von definierten Praxisausbildenden mit den Studierenden im Arbeitsalltag ausgestaltet. Die bestehende Forschung bezieht sich vor allem auf die Qualität von Arbeitsbeziehungen, deren Ursachen (zeitliche Ressourcen, Kompetenzen, Matching) und Konsequenzen. Wie Praxisausbildende die unterschiedlichen Teilaufgaben wie Anleitung, Begleitung und Support bei der Reflexion verstehen und gestalten, ist weiterhin unbekannt. Bekannt ist wiederum, dass Praxisausbildung oft unter prekären Bedingungen wie zeitlich eingeschränkten Ressourcen geschieht. Zudem erschweren die Entwicklung von Hochschulen in Richtung „Kundenzufriedenheit“, vermeintlich abgrenzbare modularisierte Curricula und die daraus folgenden Konsequenzen in Kombination mit der stärkeren Diversifizierung der Studierenden und ihrer Bedürfnisse am Lernort Praxisorganisation die Tätigkeiten von Praxisausbildenden. Alternativen in der Anlage und Struktur von Praxisausbildung scheinen rar zu sein. Entsprechend ist davon auszugehen, dass das Verständnis der Praxisausbildenden ihrer Tätigkeiten und deren Kontexten von Bedeutung ist. Ihre unterschiedlichen Rollen und Aufgaben können als Kristallisationspunkt der geschilderten Anforderungen und Realisierungsmöglichkeiten verstanden werden. Praxisausbildende sehen sich unterschiedlichen Erwartungen gegenüber. Insbesondere die Hochschule schreibt ihnen die **Förderung der Fähigkeit von Theorie-Praxis-Relationierung bei Studierenden** und die Begleitung bei der Entwicklung eines **professionellen Habitus** als Aufgaben zu (vgl. Fäh & Malasevic, 2013, o. S.). Das Verhältnis der Praxisausbildenden zum Modus der Theorie-Praxis-Relationierung, das sehr unterschiedlich ausgeprägt sein kann und sich auf das Begleithandeln auswirkt, sollte geklärt sein (vgl. Kösel, 2014, S. 249–250).

Beispielhaft soll in der vorliegenden Arbeit das Verständnis der Praxisausbildenden von ihrer eigenen Tätigkeit rekonstruiert werden. Dafür soll folgend der Kontext der Praxisausbildung in der Schweiz skizziert werden. In der Schweiz und ähnlich in Deutschland ist die Grundunterscheidung von studienbegleitender Praxisausbildung (im Sinne des Dualen Systems und einer parallelen, das gesamte Studium andauernden Praxisausbildung) und den Voll- und Teilzeitmodellen (mit zwei etwa einsemestrigen Praxisphasen) bedeutend (vgl. Abplanalp, 2014, S. 76). **Praxisorganisationen** haben eher **implizite Erwartungen**, die ebenfalls indirekt via Ressourcenzuweisung für die Aufgabe mitgesteuert werden. Ein wichtiger Anspruch von beiden Seiten ist der reibungslose Ablauf, insofern die Praxisausbildenden für eine „gute Arbeitsbeziehung“ sorgen sollen und die beiden Lernorte Praxis und Hochschule formal kontinuierlich verbinden (vgl. Abplanalp, 2014, S. 80). Die Begleitung der Lern- und Bildungsprozesse von Studierenden wird dabei vollständig den Praxisausbildenden überlassen (vgl. Abplanalp, 2014, S. 78). Diese werden im Normalfall für ihre neue Aufgabe qualifiziert und danach punktuell von der Hochschule weitergebildet (vgl. Roth & Merten, 2014, S. 34–35). Diesbezüglich weicht die Situation in der Schweiz vom weiteren deutschsprachigen Raum ab. Während beispielsweise in Deutschland die Qualifizierung in der Rolle als Praxisausbildende nicht klar definiert ist und deutlich weniger umfangreiche Curricula bestehen, durchlaufen die Praxisausbildenden in der Schweiz eine thematisch abgegrenzte Weiterqualifizierung mit einem zeitlichen Minimum von dreihundert Lernstunden (vgl. SASSA, 2012b, o. S.). Dies korrespondiert beispielsweise mit den Empfehlungen in Großbritannien, die ein Curriculum und spezifische Programmanteile vorsehen (vgl. British Association of Social Workers [BASW], 2019, S. 14–15). Der Weg, wie Studierende Praxisausbildungsstellen finden, ist in der Schweiz im internationalen Vergleich stark

marktorientiert. Die Rolle der Hochschulen ist dabei reaktiv und wenig prozessstrukturierend. Praxisausbildung wird in formal anerkannten Praxisorganisationen von unabhängig davon anzuerkennenden Verantwortlichen geleistet. Studierende bewerben sich davon abgesehen selbstständig bei den Praxisorganisationen, das Verfahren wird bilateral geklärt. Im internationalen Kontext nehmen Hochschulen durch Vorselektionen, aktives Anbahnen oder strukturierte Kooperationsformen früher, strukturierender und aktiver Einfluss auf das Matching von Studierenden und Praxis (vgl. Tham et al., 2021, S. 5). Entsprechend frei und in starker Eigenverantwortung stehen Praxisausbildende und -organisationen (vgl. Tham et al., 2021, S. 9). Der Status der Aufgabe von Praxisausbildenden im organisationalen Kontext ist zudem stark vom eigenen Verständnis der Organisation abhängig und mitunter prekär. Motive, die für eine Praxisausbildungstätigkeit relevant sind, wurden bisher kaum erhoben (für den angelsächsischen Kontext siehe Develin & Mathews, 2008; Schmidt & Kariuki, 2019). Die Qualität der Arbeitsbeziehung von Studierenden und Praxisausbildenden ist für Lernprozesse wichtig und wird durch verschiedene Aspekte auf Seiten der Praxisausbildenden definiert. Praxisausbildende sind bis auf Ausnahmefälle zumindest über ein Jahr (zweimal sechsmonatige Praktika) im Vollzeit-Studium oder drei bis vier Jahre in einem Dualen Studium selbst als Studierende in der Praxis tätig gewesen. Sie haben dabei unterschiedlich gerahmte Praxisausbildenden-Rollen, differenzierte Begleit- und Betreuungsstile und spezifische Formen der Arbeitsbeziehung (und -qualität) als Lernende erlebt. Diese Erfahrungen können sehr unterschiedlich verarbeitet worden sein und zu einem individuellen Modellverständnis von Tätigkeit, Aufgaben und Rollen von Praxisausbildenden führen, sowohl auf Ebene expliziten als auch insbesondere auf der Ebene des impliziten Wissens. Relevant im Zusammenhang von Professionalisierung sind solche Wissensbestände, die in alltagsweltlichen Prozessen erfahren, angewendet und weiterentwickelt werden (vgl. Wieser & Klinger, 2020, S. 216). Mit Blick auf die im folgenden Kapitel vorgestellte Dokumentarische Methode ist implizites Wissen sozial und situativ bedingt (vgl. Wieser & Klinger, 2020, S. 221). Das gilt gleichermaßen für die Studierenden und ihr Professionswissen wie für die Praxisausbildenden und ihr professionsrelevantes Wissen, insbesondere bezüglich der Begleitung der Studierenden und der Frage, wie Praxisausbildung erfolgreich gestaltet werden kann.

### 3 Methodisches Vorgehen

Die methodologischen und methodischen Überlegungen zur Datenerhebung und Auswertung mit dem spezifischen rekonstruktiven dokumentarischen Verfahren stehen im Fokus dieses Kapitels. Auf Grundlage, der im vorigen Kapitel verarbeiteten Erkenntnisse des einschlägigen deutschsprachigen und angelsächsischen Forschungsdiskurses wird, die Wahl des spezifischen Zugangs begründet und reflektiert. Im Anschluss wird die konkrete Umsetzung in Form von Sampling, Datenerhebung und rekonstruktivem Verarbeiten zur Datenauswertung dargestellt.

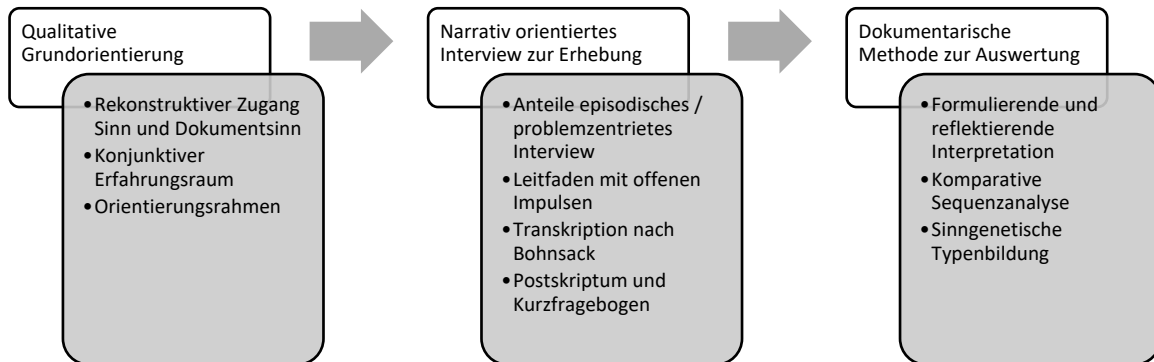


Abbildung 5: Methodisches Vorgehen (eigene Darstellung)

Wie in Kapitel 2 dargestellt, gibt es bisher eher wenig empirisch Erarbeitetes< Wissen zur Perspektive von Praxisausbildenden auf ihre Tätigkeiten. Teilweise sind die zum Ausdruck gebrachten Motivlagen für die Aufnahme der Rolle bekannt. Wie diese jedoch in Praxis und Biografie der Praxisausbildenden eingebettet sein sollen, ist weitgehend unklar. Beim vorliegenden Dissertationsprojekt wird der Fokus deshalb auf die habituellen Aspekte der Praxisausbildenden – und damit auf implizite Erfahrungs- und Wissensbestände – gelegt, um ihr praktisches Wissen als intermediäres Bildungspersonal rekonstruieren zu können. Ein relevanter Ausgangspunkt ist die spezifische Analyseeinstellung, die sich weniger mit objektiven oder subjektiven Sinnpotenzialen, sondern mit der Struktur der Praxis befassen soll. Die Dokumentarische Methode möchte sich dabei von den als antagonistisch verstehbaren objektivistischen und subjektivistischen Formen des Forschens abheben. Quantitative Forschungsvorhaben fragen nach dem Was in der sozialen Welt und nach überzeitlichen Strukturen. Viele qualitative Forschungsfragen zielen auf das Wozu und Warum des Subjekts (nach Motivlagen und Begründungen). Der Dokumentarischen Methode als praxeologisch positionierter Zugang wiederum geht es um ein Wie sozialer Praxis (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2013, S. 279–281). Sie lässt sich dadurch gut gegenüber anderen rekonstruktiven Zugängen wie der objektiven Hermeneutik abgrenzen (vgl. Stützel, 2019, S. 29).

Der Fokus liegt auf dem Herstellen und Erleben von Wirklichkeit und damit auf einer spezifischen Wissensform. Das atheoretische Wissen kann dabei als Oberbegriff verstanden werden, der unterschiedliche Formen des Wissens aus Erfahrungszusammenhängen wie konjunktives oder inkorporiertes körperliches Praxiswissen subsumiert (vgl. Asbrand & Martens, 2018, S. 12). Im Forschungsdiskurs werden unterschiedliche Begriffe wie handlungspraktisches, atheoretisches, implizites oder konjunktives Wissen verwendet, wobei auf inkorporiertes Wissen Bezug genommen wird: die Art und Weise wie spezifische Praxen vollzogen werden (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2013, S. 286). In der vorliegenden Arbeit wird vorwiegend der Begriff des atheoretischen Wissens benutzt, da sich dieser gut mit dem präreflexiven Charakter denken und von der später mit dem Subjektivierungsdiskurs normorientierten Ebene abgrenzen lässt. Solches Wissen wird als Hintergrundfolie verstanden, die im Alltag weder begründet noch expliziert werden muss (vgl. Nohl, 2012b, S. 6). Habituelle Aspekte sind in soziale Handlungspraxis (vgl.

Nohl, 2012b, S. 6) eingebunden. Verstehen vollzieht sich aufgrund geteilter existenzieller Erfahrungsräume unmittelbar und intuitiv, mit der Begrifflichkeit der Dokumentarischen Methode konjunktiv (vgl. Asbrand & Martens, 2018, S. 13). Konjunktive Erfahrungsräume sind dabei milieuspezifisch und nicht an eine konkrete Gruppe gebunden. Es geht um eine Kollektivität mit strukturell gleichartiger, aber nicht um gleiche Erfahrung und Alltagspraxis. Dies zeitigt eine gemeinsame und spezifische Form der Erlebnisschichtung (vgl. Asbrand & Martens, 2018, S. 19–21), die nicht als eine Struktur außerhalb der Einzelperson zu verstehen ist. Sie ist vielmehr als Praxis aufzufassen, die Interaktion und gemeinsame Handlungsvollzüge ohne Umweg über einen Subjektbegriff beschreibbar macht (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2013, S. 288–289). Diese gemeinsame Praxis kann stets fallübergreifend rekonstruiert werden (vgl. Nohl, 2019, S. 58). Das Wissen teilen im konkreten Fall Menschen mit einer gleichartigen Erfahrung von Studium und Praxisausbildung Sozialer Arbeit und der dazugehörigen Handlungspraxis, nicht aber mit einer konkreten gemeinsamen Erfahrung (vgl. Nohl, 2019, S. 59). Daher sollen die individuellen Zugänge und damit berufsbiografisch-bezogenen und impliziten Wissensbestände von aktiven Praxisausbildenden für ihre Tätigkeit als Sozialarbeitende und Praxisausbildende gleichermaßen rekonstruiert werden. Der Gegenstand der Analyse ist das Kollektive nicht das Individuum als solches, das Träger der oben genannten Erfahrungsräume ist. Es werden die unterschiedlichen Elemente der professionsspezifischen konjunktiven Erfahrungsräume rekonstruiert (vgl. Bohnsack et al., 2019, S. 27).

Wenn die Grenze der geteilten Erfahrungsräume überschritten werden muss, ist ein konjunktives Verstehen schwer oder gar nicht möglich. Dann erfolgt Verständigung im Modus einer deutenden Interpretation (vgl. Asbrand & Martens, 2018, S. 14; Geimer, 2014, S. 202). Dies bedingt eine entsprechende Interpretations- respektive Rekonstruktionspraxis. Abgegrenzt wird das kommunikative Wissen, das immanent oder explizit verbalisiert wird (und sich beispielsweise in Form von Einstellungen dokumentiert) und der intendierte Ausdruckssinn (was die Person unter Umständen sagen will). Während der kommunikative Gehalt durchaus Teil der Interpretationspraxis ist, wird auf die Analyse des intendierten Sinns verzichtet, denn dieser dokumentiert sich im Gegensatz zu kommunikativem und dokumentarischem Sinn nicht in der Performanz. Eine dahingehende Analyse würde im Sinne des dokumentarischen Paradigmas in Motivunterstellungen münden, da sich Motive empirisch nicht nachvollziehen lassen (vgl. Asbrand & Martens, 2018, S. 16).

Neben den Bedürfnissen und Handlungspraxen der Studierenden (Müller-Hermann & Becker-Lenz, 2014, S. 137) prägt das Zusammentreffen von unterschiedlichem Lern- (Studierende) und Lehrhandeln das Potenzial für Lern- und Bildungsprozesse der sich im Praktikum befindenden Studierenden erheblich (vgl. zur Übersicht Bogo, 2006; Davidson, 2011; Zosky et al., 2003). Praxis Sozialer Arbeit und damit insbesondere Praxisausbildung findet nicht in einem isolierten, sondern einem konkreten organisationalen Raum statt. Mit Dewe (2012, S. 122) kann davon ausgegangen werden, dass organisationale Lösungen sozialer Probleme nicht normativ, sondern eher „konventionell“ im Sinne von geronnenem Wissen als Ergebnis intuitiver Lösungen verstanden werden können. Dies betrifft einen Wissensbereich zwischen institutionellen Normen, die mit dem in dieser Arbeit verwendeten Begriff der Subjektivierungsanforderungen bearbeitet werden, und einem wissenschaftlich reflektierten Handeln, das kollektiv formiert in professionellem Handeln verortet ist. Die Rekonstruktion dieser zweiten Form von Wissen wird in der vorliegenden Arbeit ebenfalls teilweise angestrebt.

Einige für diese Studie relevante Gegenstände können nicht direkt abgefragt werden, da sie den befragten Personen nicht unmittelbar zugänglich sind (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2013, S. 18). Mit Luhmann geht es um die „Beobachtung der (Art und Weise der) Beobachtung und ihrer Explikation“ (zit. in Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2013, S. 20) in der Position der Beobachtung zweiter Ordnung (vgl. Asbrand & Martens, 2018, S. 13). Die Dokumentarische Methode erlaubt die Rekonstruktion des professionellen Wissens, das insbesondere implizit als konjunktives Wissen auftritt (vgl. Wieser & Klinger, 2020, S. 215). Die Tragenden dieses Wissens – in diesem Fall Praxisausbildende – handeln im Zusammenhang



von gesellschaftlichen Strukturen und organisationalen Handlungsbezügen (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 155) und innerhalb spezifischer milieu- sowie anderweitig gruppenspezifischer konjunkti- ver Erfahrungsräume.

In der relationalen Typenbildung werden sowohl Handlungsorientierungen als auch Habits erfasst und rekonstruiert (vgl. Nohl, 2019, S. 55). Empirisch werden gegenstandsbezogene Lernhabits und Lernori- entierungen aus Bereichen der informellen Bildung erarbeitet. Sie sind im Zusammenhang der teilfor- malisierten Praxisausbildung in der Sozialen Arbeit zwar nur bedingt anschlussfähig. Relevant ist den- noch die grundsätzliche Erkenntnis, dass gleiche oder ähnliche Habits – mit und in welchen Orientierun- gen sie interagieren – Lernprozesse (mit-)strukturieren. Folgt man der These, dass die Ebenen Habits, Orientierungen und Habitus wechselseitig miteinander in Beziehung stehen, lassen sich Veränderungen eines (professionellen) Habitus von Sozialarbeitenden als spezifischer Anteil des gesamten Habitus über die Rekonstruktion des darin wirkenden Habits und der Orientierungen sowie ihr Verhältnis zueinander feingliedrig erarbeiten. Die oben erwähnte Lesart von Lernen und Bildung stellt deshalb eine sinnvolle Ausgangslage für die Rekonstruktion der (Teil-)Entwicklung eines praxisausbildnerischen Habitus der Sozialen Arbeit dar. Unter Umständen sind zu den Themen Soziale Arbeit und Lernen sich ergänzende, indifferente oder divergierende Habits und Orientierungen in einer Person angelegt. Diese prägen das Wahrnehmen und Handeln. Dabei kann der eher auf die individuelle Ebene fokussierte und berufsbi- ographisch kontextuierte Lernhabitus einer organisationalen Lernkultur gegenübergestellt werden, welche die symbolische Ordnung der organisationalen sozialen Praxis abbildet (vgl. Nohl et al., 2015a, S. 170).

Aufgrund der begrenzten Möglichkeiten innerhalb eines Dissertationsvorhabens wird auf eine die ganze Person umfassende Rekonstruktion des individuellen Habitus verzichtet. Dieses Vorgehen würde zu ei- ner Rekonstruktion von Habitus für die Begleitung einer studentischen Habitusentwicklung führen, was eine (über-)komplexe Anlage zur Folge hätte. Dies wäre zudem aus einem anwendungsbezogenen Blick- winkel gar nicht wünschenswert. Hochschule und Praxisorganisationen können strukturell gesamte Ha- bitusformationen von Praxisausbildenden nicht angemessen prüfen oder gezielt auf der Makroebene beeinflussen. Feingliedrigere Muster auf der Handlungs- und Wahrnehmungsebene sind jedoch aufga- ben- und prozessbezogen reflektierbar und können für die Beschreibung und Gestaltung von Bildungsg- ängen und Modulen nutzbar gemacht werden. Die dargestellten Ergebnisse zeigen, dass sich für den angestrebten Erkenntnisbereich rund um Lernen und Bildung in der Sozialen Arbeit qualitative Metho- den besonders anbieten. Die drei Ebenen Habitus, Handlungsorientierung und Habits können zudem an das empirische Vorgehen gekoppelt werden, was bei der Datenauswertung aufgezeigt wird.

#### *3.1 Instrumente und Praxis der Datenerhebung*

Zur Erhebung der Daten wurde ein hybrides Instrument entwickelt, das den beschriebenen Umständen Rechnung trägt und in seiner Anwendung die notwendige Flexibilität zulässt. Das Ziel der Dokumentari- schen Methoden ist ein methodisch kontrolliertes Fremdverstehen unter systematischer Berücksichti- gung der vorhandenen Verweisungszusammenhänge. Daher ist es wichtig, dass die Beforschten ihre Sprache und ihre Erzählstruktur nutzen können, da diese in der Auswertung rekonstruiert werden kön- nen und sollen (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2013, S. 14–17). Dazu sollen Bedingungen geschaffen werden, damit Befragte ihre Relevanzsysteme eigenständig aufzeigen können (Przyborski & Wohlrab- Sahr, 2013, S. 31). Implizites Wissen soll via Erzählungen und Beschreibungen dargelegt und danach rekonstruktiv ausgewertet werden. Das explizite Wissen in argumentativer und bewertender Form kann jedoch nicht negiert werden. Dies bedingt eine Erhebungsform, die sowohl erzählgenerierende als auch argumentative Elemente enthält. Thematisch soll die Sicht der Praxisausbildenden auf ihre eigene sozi- alarbeiterisch geprägte Berufsbiografie und die Tätigkeit als Praxisausbildende erhoben werden. Da So- ziale Arbeit und individuelle Professionalisierung als nicht standardisierbar verstanden werden, sind die Erfahrungen nicht bloß geronnenes Wissen, sondern auch Möglichkeitsbedingung der Professionalisie- rung der anvertrauten Studierenden. Als Grundlage für das Erhebungsverfahren fungieren narrativ

orientierte Einzelinterviews mit spezifischem Fokus auf inhaltliche und zeitliche Abschnitte (vgl. Nohl, 2012b, S. 18; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 34; 70) sowie problemzentrierte (vgl. Witzel, 2000 zur Übersicht) und episodische Interviewanteile (vgl. Flick, 2011a als Übersicht). Sie bieten sich ganz besonders für die Rekonstruktion spezifischer Lernorientierungen und Anforderungssituationen an (vgl. Nohl et al., 2015a, S. 172).

Episodische Interviews dienen vor allem der Erhebung von nicht explizitem und schwer zugänglichem Alltagswissen und Erzählungen, die subjektives Wissen und Erfahrungen enthalten (vgl. Flick, 2011a, S. 273; Flick, Uwe, 1996, S. 32). Eine wichtige Differenzierung dieser Erhebungsform ist die Trennung von mitunter abstrahiertem semantischen Wissen und der subjektiven Definition von Zusammenhängen und dem subjektiven, an eigene Erfahrungen gebundenen Wissen zu erlebten Episoden (vgl. Lamnek, 2005, S. 362). Diese Trennung ist weitgehend deckungsgleich mit den hier weiter oben formulierten Prämissen zum dokumentarischen Sinngehalt und für die Erhebung und spätere Rekonstruktion kompatibel und instruktiv für die Trennung von kommunikativem und dokumentarischem Sinngehalt. Mit dem episodischen Interview werden gleichberechtigt Erzählungen und Argumentationen erhoben (vgl. Flick, Uwe, 1996, S. 137). In der Umsetzung sollen somit sowohl Erzählungen stimuliert als auch das explizite Verständnis zu einzelnen Elementen des Forschungsgegenstands von organisational gerahmten Lernprozessen erhoben werden (vgl. Flick, 2011a, S. 274); im Resultat sind auch Mischformen zu finden (vgl. Flick, 2011a, S. 278; 2011b, S. 323). Erzählungen und Beschreibungen sind die Grundlage für die spätere Typenbildung. Des Weiteren helfen Argumentationen und Bewertungen wiederum dabei, habituelle Aspekte von den Appellstrukturen zu trennen, zu denen sich das Subjekt im Sinne der Subjektivierungsforschung verhalten muss (siehe auch Kapitel 3.3).

Flick bezeichnet die Interviewform des episodischen Interviews als Triangulation innerhalb der Methode (vgl. Flick, 2011b, S. 324). Von rein biografischen Interviews grenzt sich das episodische Interview aufgrund der bewussten Verengung des biografischen Blicks auf einzelne Zeiträume oder thematische Aspekte in Form von Episoden ab (vgl. Lamnek, 2005, S. 362). Das problemzentrierte Interview akzentuiert den beim episodisch orientierten nur bedingt vorhandenen Fokus auf spezifische Problemgegenstände (vgl. Mayring, 2002, S. 67), sodass eine „Auseinandersetzung [mit] subjektiven Sichtweisen“ gelingt (vgl. Flick, 2011a, S. 213). Entsprechend dient es der Erfassung von individuellen Handlungen und subjektiver Wahrnehmung erlebter Prozesse und kennt die Mischung aus erzählerischen und beschreibenden Passagen und abstrakteren Verbalisierungsformen wie Argumentationen oder Bewertungen (vgl. Witzel, 2000, S. 9). Daher sollen Forschende situationsgemäß sowohl stärker Narrationen anregen oder Nachfragen zum besseren Verständnis stellen (vgl. Witzel, 2000, S. 10). Neben den durch Vorarbeiten (siehe Kapitel zwei) fundierten thematischen Aspekten und Fragestellungen im letzten Teil des Erhebungsinstruments zur aktuellen Tätigkeit als Praxisausbildende ergänzt ein zeitnahes Postskript der Gesprächsaufzeichnung das Vorhaben. Darin sind Aspekte des Gesprächskontexts wie Datum, Räumlichkeiten und vorherige und folgende Kommunikation enthalten (vgl. J. Kruse, 2015, S. 278). Das problemzentrierte Interview bleibt trotz theoretischer Vorüberlegungen genauso wie die episodische Form grundsätzlich offen und dient dieser Studie als Ausgangspunkt für die Darstellung von Handlungsproblemen. Ein Leitfaden mit Impulsen des problemzentrierten Interviews sollen dabei ein Instrument zur narrativen Ausgestaltung sein und keine Beschränkung (vgl. Nohl, 2012b, S. 15).

Diese Mischung begründet sich dadurch, dass es nicht um allgemeine biografischen Erfahrungen der Personen, sondern spezifisch um die vergangenen Bildungsprozesse hin zur Sozialen Arbeit und schließlich zur aktuellen Tätigkeit als Praxisausbildende gehen soll. Der offen gehaltene Leitfaden fokussiert deshalb sowohl berufsbiografische Aspekte als auch die aktuelle Tätigkeit. Die multivariate Erhebungsform ist zwischen den Extrempolen des geschlossenen Fragebogeninterviews und dem kaum strukturierenden narrativen Interview angesiedelt. Damit sollen inhaltlich unterschiedliche Orientierungsmuster erhoben und generalisiert werden (vgl. Franz & Griese, 2010, S. 272). Auf diese Weise kommen

Fragen in den Blick, wie Praxisausbildende die Sozialisation von Novizen in einen sozialarbeiterischen Habitus einfügen und wie sie ihre eigenen Rahmungen (vgl. Schütze, 1992, S. 139) zu Aufgabe und Zielsetzung ihrer Tätigkeit erarbeitet haben. Dafür eignen sich die thematisch fokussierten und erzählgenerierenden Fragen des episodischen und des problemzentrierten Interviews (vgl. Nohl, 2012b, S. 114; Nohl et al., 2015b, S. 172).

Zwar kann durch die Sinngeneese der Habitus als Struktur rekonstruiert werden (vgl. Stützel, 2020, S. 57–59). Dies setzt jedoch eine umfassende, im Fall von Einzelinterviews biografisch ausgerichtete Erhebung voraus, da sich der Habitus auf den gesamten Lebenszusammenhang bezieht (vgl. Nohl et al., 2015b, S. 164–165). Der Eingangsstimulus wird so gesetzt, dass die befragte Person in Form und Inhalt selbststrukturiert und abgeschlossen erzählen kann (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2013, S. 68). Entsprechend der Forschungsfrage sollen mit erzählgenerierenden Stimuli Formen des Alltagswissens erhoben werden. Aufgrund des Themas der Praxisausbildung der Sozialen Arbeit und der Möglichkeit, auf beliebige biografische Aspekte eingehen zu können, soll der Erzählraum zeitlich und thematisch begrenzt werden (vgl. Helfferich, 2004, S. 179). Berufswahlmotive und ihre Bedeutung für die Entwicklung eines professionellen Habitus spielen in der Sozialen Arbeit seit jeher eine wichtige Rolle (vgl. Schallberger, 2012), weshalb die Entscheidungsphase zur Aufnahme des Studiums der Sozialen Arbeit ein zentraler Ansatzpunkt ist. Den Befragten sollte jedoch möglichst freigestellt sein, wann, wie und mit welcher thematischen Setzung sie beginnen. Der jeweilige Anfangsimpuls lautete:

*„Wir sind jetzt hier [in/bei X.]. Wie ist es dazu gekommen, dass Sie hier sitzen und als Praxisausbildende/r interviewt werden? Erzählen Sie einfach einmal. Sie können dort beginnen, wo das mit der Sozialen Arbeit bei Ihnen im Leben das erste Mal ein Thema wurde.“*

Zeitlich soll also die Entscheidung für das Studium der Sozialen Arbeit Ausgangspunkt der Erhebung sein. Folgende Abschnitte können grundsätzlich thematisch abgegrenzt werden:

- Studienwunsch Soziale Arbeit und Studium bis Abschluss
- Sozialisierung in die Tätigkeit als Sozialarbeitende
- Sozialisierung in die Aufgabe als Praxisausbildende (Besuch der obligatorischen Weiterbildung)
- Erfahrungen als Praxisausbildende bis heute

In den Phasen der unterschiedlichen Erzählaufforderungen finden sich Fragebereiche, die beispielsweise die eigenen Erfahrungen in der Praxisausbildung als Studierende oder krisenhafte Situationen enthalten und den Redefluss der Befragten möglichst aufrechterhalten (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2013, S. 70–71). Nachfragen beziehen sich auf bereits angesprochene Aspekte, die vertieft werden sollen. Gegen Ende der jeweiligen Blöcke und insbesondere zum Abschluss des gesamten Interviews sind exmanente Nachfragen (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2013, S. 71–72) im Sinne von spezifischen Fragen vorgesehen, die Interviewte argumentativ und begründend beantworten können (vgl. Nohl, 2012b, S. 12). Auf diese Weise sollen die unterschiedlichen Aspekte der Berufsbiografie berücksichtigt werden. Das Erhebungsinstrument findet sich im Anhang.

#### 3.1.1 Transkription und Anonymisierung

Die Interviews wurden zwischen Juli 2017 und Dezember 2019 an unterschiedlichen Standorten der Praxis und der Hochschule geführt. Die interviewten Personen unterschrieben eine Einverständniserklärung zur Aufnahme und anonymisierten Transkription der Gespräche; es wurden immer zwei digitale Aufnahmegeräte eingesetzt. Wie von Nohl (2012b, S. 34, 40) vorgeschlagen, wurden die Interviews ab Aufnahme selektiv gemäß den Transkriptionsregeln von Bohnsack (2007, S. 235) beziehungsweise mit der Software F4 (vgl. Dresing & Pehl, 2018) vollständig transkribiert. Die Audioaufnahmen wurden nach der Transkription gelöscht. Bei den Transkriptionen wurden auffällige nonverbale Phänomene wie

Intonation als potenzielle Träger von Bedeutungen ebenso berücksichtigt (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2013, S. 162–164). Die personenbezogenen Daten sind derart verändert worden, dass sie der Anforderung einer „faktischen Anonymität“ entsprechen. Eine Re-Identifizierung wird damit vermieden. Die dafür sinnvollen Instrumente sind Anonymisierung und Pseudonymisierung (vgl. Kinder-Kurlanda & Watteler, 2015, S. 5). Auf die Nennung von organisationbezogenen Daten wurde verzichtet oder sie wurden durch zufällige Abkürzungen unkenntlich gemacht. Personenbezogene Daten wie Studienjahr, (ehemalige) Arbeitgeber oder Nationalitäten wurden in Abgrenzung zur formalen Anonymisierung ebenfalls anonymisiert. Namen anderer Personen wurden pseudonymisiert, um die Zuordnung zu spezifischen Personen weitgehend auszuschließen (vgl. Gebel et al., 2015, S. 14–15). Im Anschluss Gebel et al. (2015, S. 17) wurde auf die Veröffentlichung kompletter Transkripte verzichtet. Neben der forschungsethischen und -pragmatischen Perspektive galt es methodologische Aspekte zu beachten (vgl. Lochner, 2018, S. 284–285), zum Beispiel durch die Maskierung der Vornamen. Auf bedeutungsähnliche Veränderungen wurde bewusst verzichtet, da Namen im Kontext der textbasierten Analyse keine relevante Rolle spielen (vgl. Lochner, 2018, S. 289). Zur Codierung der Namen wurden vor den Interviews zur besseren Merkbarkeit zufällig bestimmte Pflanzennamen definiert und bei der Transkription verwendet. Von rund zwanzig geführten Interviews wurden fünfzehn vollständig transkribiert und ausgewertet. Einige Gespräche ergaben keinen Mehrwert zur Beantwortung der Forschungsfragen aufgrund anderweitiger thematischer Priorisierung der Interviewten, andere Interviews waren im Sinne des minimalen oder maximalen Kontrasts zum Zeitpunkt der Transkription nicht mehr relevant als Repräsentation.

#### 3.1.2 Sample und Kriterien

Bezüglich der Rekrutierung von Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern wurde das Kooperationsnetzwerk der Hochschule für Soziale Arbeit genutzt. Die Hochschule für Soziale Arbeit FHNW arbeitet mit rund eintausend Praxisorganisationen zusammen (vgl. Kaufmann, 2013, S. 3). Da der Autor zum Zeitpunkt der Erhebung wenig mit Praxisauszubildenden direkt zusammengearbeitet hat und es sich um ein Promotionsvorhaben handelt, wird davon ausgegangen, dass Effekte der sozialen Erwünschtheit seitens der Interviewpartnerinnen und -partner nur bedingt wirksam sind. Trotzdem wird die Verbindung zwischen der Hochschule und den Praxisorganisationen bei der Erhebung und anschließenden Interpretation reflektiert und als möglicher Störfaktor beachtet: Passagen, die auf erlebte Zusammenarbeit mit dem Autor nahestehenden Personen oder ihm selbst Bezug nehmen, werden nicht im Sinne des immanenten Gehalts rekonstruiert. Deshalb wurde zudem sehr zurückhaltend auf hochschulinterne Gatekeeperinnen und Gatekeeper zurückgegriffen, selbst wenn dies sicher effizient gewesen wäre (vgl. J. Kruse, 2015, S. 251). Die Schweiz dient aufgrund der an den meisten Hochschulen gut verankerten unterschiedlichen Studienformen (Duales und Vollzeitstudium) als angemessener Vergleichsrahmen. In der Schweiz ist es üblich, gleichzeitig oder abwechselnd Studierende mehrerer Hochschulen zu begleiten. Hier ist eine Differenzierung von angegliederter Hochschule nur wenig sinnvoll, auch wenn sich in der Operationalisierung der Praxisausbildung einzelne Unterschiede zeigen.

Im Anschluss an den qualitativen Stichprobenplan (vgl. Nohl, 2012b, S. 183) wurde vor der Erhebungsphase ein Set an Kriterien entwickelt, die aufgrund der Erkenntnisse aus Kapitel zwei gegebenenfalls relevant sein könnten. Bewusst wurde auf eine genaue vorgängige Definition des verzichtet (vgl. Stützel, 2020, S. 51), um in einem an das Theoretical Sampling angelegten Verfahren (vgl. Nohl, 2013b, S. 39) diese Entscheidungen empiriebasiert während der Erhebung treffen und beide Sampling-Formen gewinnbringend kombinieren zu können (vgl. Nohl, 2012b, S. 185; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2013, S. 181–182). Das Generieren von minimalen und maximalen Kontrasten wurde an das Verfahren der Grounded Theory angeschlossen.

Um die Heterogenität der unterschiedlichen Berufsfelder und biographischen Zugänge zur Sozialen Arbeit handhabbar zu machen, ist eine Auswahl der zu interviewenden Personen anhand

standarddemografischer (vgl. J. Kruse, 2015, S. 241) und berufsfeldspezifischer Merkmale im Sinne der Heterogenität Sozialer Arbeit angezeigt. Soziogenetische Merkmale bieten sich für die Herstellung einer Variation der Interviewpartnerinnen und -partner und damit für die Herausbildung soziogenetischer Typiken an (vgl. Franz & Griese, 2010, S. 278) an. Untenstehend ist das Sampling tabellarisch dargestellt. Im Verlauf der Erhebungs- und Rekonstruktionstätigkeiten wurden im Sinne der Herstellung eines maximalen Kontrasts (vgl. Graßhoff & Schweppe, 2009, S. 123) die Abbildung verschiedener Berufsfelder und Organisationsformen stärker gewichtet als individuelle Aspekte, die weniger stark mit der Thematik der Dissertation verbunden werden konnten. Diese Offenheit hat eine zu stark in Richtung hypothesentestende Vorgehensweise verhindert und ließ ganz im Sinne von (vgl. Nohl, 2013b, S. 35) die Entdeckung spezifischer berufsfeldbezogener Unterschiede innerhalb der Typen zu. Begründet werden die Kriterien wie folgt:

- *Geschlecht*: Das Geschlecht hat bei möglichen Entwicklungen beim professionellen Habitus (angehender) Professioneller Einfluss auf Motivlagen und generelles Verständnis von Lernen (vgl. Graßhoff & Schweppe, 2009, S. 309). Männer sind in der Sozialen Arbeit zudem weiterhin massiv in der Unterzahl (vgl. Kessler & Schmid, 2012, S. 11), streben aber eher nach Leitungsfunktionen als Frauen (vgl. Graf & Stiehler, 2012, S. 14).
- *Organisation*: Die Einflussmöglichkeiten von organisationalen Lern- und Lehrkulturen auf einen spezifischen Habitus beim Lernen von Einzelpersonen und vice versa scheinen vielfältig und stark (vgl. Nohl et al., 2015b, S. 160). Das individuelle Agieren stabilisiert wiederum die Organisation als Ausprägung gemeinsamer Handlungsform (vgl. Müller, 2012, S. 968). Unter dem Stichwort der „praktischen Ideologie“ wurde die den Professionellen einer Organisationen gemeinsamen Vorstellungen und handlungsleitenden Setzungen zusammengefasst (vgl. Klatetzki, 1998, 2012). Genau diese Ideologie kann in der Wechselwirkung mit den Handlungen der individuellen Sozialarbeitenden professionelles Handeln und im konkreten Fall die Professionalisierung von Studierenden fördern oder nicht (vgl. Müller, 2012, S. 969). Bei den erwähnten Interviewprojekten an der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW war insbesondere die organisationale Binnendifferenzierung in Bezug auf mögliche spezifische Vorstellungen von Gruppen, Teams oder Projekteinheiten zum Lernen in der Praxisausbildung ein relevanter Faktor.
- *Berufsfeld*: Die Ergebnisse des internen Projekts lassen zudem auf die prägende Funktion des Berufsfelds für eine Lernorientierung schließen (vgl. Kösel & Goldoni, 2015). Die drei in der Tabelle aufgeführten Bereiche sind die quantitativ relevantesten Berufsfelder, an denen Praxismodule von Studierenden der Hochschule für Soziale absolviert werden (vgl. Kaufmann, 2013). Soziale Arbeit besteht aus diversen individuellen Berufsfeldern (vgl. Thole, 2011, S. 29), die auch stark unterschiedliche historische Prägungen aufweisen (vgl. Müller-Hermann, 2012, S. 17). Unterschiedlich hohe Formalisierungsgrade und entsprechend adäquate Interaktionsformen führen zu unterschiedlichen Herausforderungen für professionelles Handeln (vgl. Heiner, 2012b, S. 612). Auf das eigene Berufsverständnis, aber auch die Art und Weise der Begleitung von Studierenden kann dies einen Einfluss haben. Zudem ist die in den 1990er Jahren proklamierte Steigerung der Interdisziplinarität und damit der Arbeitsteilung zwischen Professionen unterschiedlich weit gediehen (vgl. Schütze, 1992, S. 166).
- *Form der eigenen Ausbildung(en)*: Studium und mitunter vorhandene Berufsausbildung in anderer Erstausbildung vor dem Studium der Sozialen Arbeit: Diese haben einen relevanten Einfluss auf die Möglichkeiten zu Habitustransformationen (vgl. Müller-Hermann & Becker-Lenz, 2014) – vor allem aufgrund der großen Unterschiede in der Dauer der Praxismodule in einer Organisation (zweimal sechs Monate in einem Vollzeitstudium versus zwei bis vier Jahre in einer Organisation im dualen Studium).

Pseudonym	Geschlecht	Berufsfeld und Organisationsgröße	Praxisausbildungsform	Soz. A als erste Berufssozialisation
<b>Funkie</b>	M	Arbeitslosenhilfe, groß	Teilzeitstudium	Nein
<b>Geranie</b>	W	Behindertenhilfe, klein	Dual / parallelisiert	Nein
<b>Hafer</b>	W	Arbeitslosenhilfe, groß	Vollzeitstudium	Ja
<b>Haselnuss</b>	M	Behindertenhilfe, klein	Dual / parallelisiert	Nein
<b>Holunder</b>	M	Sozialarbeit, klein	Teilzeitstudium	Nein
<b>Malve</b>	W	Stationäre Kinder- und Jugendhilfe, klein	Vollzeitstudium	Ja
<b>Nelke</b>	W	Offene Kinder- und Jugendarbeit, groß	Dual / parallelisiert	Ja
<b>Olive</b>	W	Stationäre Kinder- und Jugendhilfe, klein	Dual / parallelisiert	Ja
<b>Rosmarin</b>	M	Offene Kinder- und Jugendarbeit, klein	Teilzeitstudium	Ja
<b>Schwertlilie</b>	W	Stationäre Kinder- und Jugendhilfe, groß	Vollzeitstudium	Ja
<b>Spitzwegerich</b>	M	Arbeitsagogik, klein	Vollzeitstudium	Ja
<b>Sternanis</b>	W	Sozialarbeit, groß	Vollzeitstudium	Ja
<b>Sternmoos</b>	W	Stationäre Kinder- und Jugendhilfe, groß	Dual / parallelisiert	Ja
<b>Thuja</b>	M	Behindertenhilfe, groß	Vollzeitstudium	Ja
<b>Tulpe</b>	W	Sozialarbeit, klein	Vollzeitstudium	Ja

*Tabelle 1: Übersicht Sample*

Eine leichte Überrepräsentation männlicher Befragter gegenüber der oben festgestellten empirischen Realität (fünf versus neun weibliche Befragte) wurde bewusst in Kauf genommen, um minimale Kontraste zwischen den Befragten sichtbar zu machen. Im selben Verhältnis sind zudem Personen mit studienbegleitender Praxisausbildung und eigener erfahrener Studienform überrepräsentiert. Es wurden alle quantitativ relevanten Arbeitsfelder (mit je minimal zwei Befragten, möglichst mit Unterschieden bei anderen Kriterien) abgedeckt. Vergleichsweise und dem realen Verhältnis entsprechend unterrepräsentiert sind Befragte, die Soziale Arbeit als zweiten Bildungsweg studiert haben. Dieses Merkmal konnte vor den Interviews nur bedingt erfasst werden und war aufgrund der teilweise sehr unterschiedlichen Begrifflichkeiten oft erst im Anschluss der Gespräche definierbar.

### 3.2 Auswertung der Daten

Als Auswertungsmethode ist aufgrund der Fokussierung auf habituelle Aspekte die Dokumentarische Methode eine sinnvolle Wahl (vgl. Bohnsack, 2013, S. 175; Franz & Griese, 2010, S. 273; Kramer, 2013, S. 29). Mit der Unterscheidung von Lernhabits und Lernorientierungen als heuristischer Rahmen geraten sowohl Lern- als auch Bildungsprozesse in den Fokus. Die unterschiedlichen Samplingkriterien sind Ausgangspunkt für die spätere sinngenetische Typenbildung (vgl. Nohl, 2012a, S. 51; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 304). Für die Rekonstruktion des atheoretischen und damit nur schwer explizierbaren Wissens eignet sich die Dokumentarische Methode. Im vorliegenden Dissertationsvorhaben sollen dafür die unterschiedlichen Bestandteile von Bildungsbiografien unterhalb der Ebene des professionellen Habitus (Habits- und Lernorientierungen) rekonstruiert werden (vgl. Nohl, 2012b, S. 4). Damit soll eine feingliedrige Typisierung entwickelt werden, die einerseits die eigene Erfahrung als Lernende (Studium, Ausbildung Praxisausbildung), andererseits die Tätigkeit als Praxisausbildende miteinander in Verbindung setzt. Entgegen anderen Verfahren ist die Dokumentarische Methode dabei konsequent auf den über die Fälle hinweg herzustellenden Vergleich ausgerichtet (vgl. Nohl, 2012b, S. 5). Das Vorgehen

ist in analytisch getrennte Schritte unterteilbar. Für diesen Kontext sind insbesondere spezifische Handlungsorientierungen relevant, die sich in Abgrenzung auf spezifische Erfahrungsdimensionen und nicht auf die ganze Breite eines Habitus beziehen (vgl. Nohl, 2013b, S. 103–104). Die Handlungsorientierungen können agonial oder widerstrebend zueinander sein und bilden nicht eine zwangsläufig homologe Struktur in einem Habitus ab. Auf diese Weise lässt sich die praktische Expertise zu abgrenzbaren Bereichen (in diesem Fall zur Sozialen Arbeit und der Tätigkeit als Praxisausbildender) analytisch trennen (vgl. Nohl, 2012b, S. 104). Der Habitus ist mit diesem Blickwinkel kein homogenes Ganzes, sondern ein System von teilweise sich widerstrebenden einzelnen Sinneinheiten / Handlungsorientierungen (vgl. Nohl, 2019, S. 55). Relevant ist zudem die definitorische Trennung von Orientierungsrahmen und Orientierungsschema, die zusammen ein Orientierungsmuster ergeben (vgl. Asbrand & Martens, 2018, S. 21–22).

- Ein Orientierungsschema bildet den Bereich des kommunikativen Wissens und zeigt sich insbesondere in Argumentationen, Bewertungen und anderen Äußerungen. Neben theoretischen Aspekten bildet sich hier insbesondere normorientiertes, institutionalisiertes und rollenförmiges Wissen ab (vgl. Bohnsack et al., 2019, S. 23).
- Orientierungsrahmen sind auf der habituellen Ebene, der Ebene des Dokumentsinns, angesiedelt und insbesondere bei der sinngenetischen Typenbildung und der reflektierenden Interpretation relevant. Hier ist insbesondere die Rekonstruktion von Erzählungen und Beschreibungen zielführend.

Rahmen und Schema können sich in Übereinstimmung oder in einem Spannungsverhältnis befinden (vgl. Asbrand & Martens, 2018, S. 22). Wenn die Rekonstruktion von beiden Formen und insbesondere ihrer Relation zueinander angestrebt wird, kann mit Bohnsack von der Rekonstruktion eines Orientierungsrahmens im weiten Sinne gesprochen werden (vgl. Asbrand & Martens, 2018, S. 23; Bohnsack et al., 2019, S. 24; Geimer & Amling, 2019b, S. 29). Geimer bringt mit Blick auf Foucault den Aspekt der Subjektivierung ein: Es gibt spezifische Praxen der routinierten Selbstreflexion, die auf der impliziten Ebene ihre performativische Form haben. Im Hintergrund ist eine spezifische symbolische Ordnung wirksam, die in vage definiert, was notwendig ist, um als „legitimes Subjekt“ im Sinne der Subjektivierung anerkannt werden zu können (vgl. Geimer, 2014, S. 200). In der vorliegenden Arbeit wurde diesem Aspekt beim empirischen Arbeiten mehr Platz eingeräumt als ursprünglich geplant. Die weitergehenden Aspekte werden in Kapitel 4.2 dargestellt.

#### 3.2.1 Formulierende Interpretation

Die formulierende Interpretation hat die Darstellung des immanenten Sinngehalts zum Ziel und dient primär der sequenziellen Darstellung der expliziten Äußerungen in Form des so genannten Objektsinns (vgl. Matuschek et al., 2009, S. 159). Dieser ist abzugrenzen vom subjektiv gemeinten Sinn in Form von Motiven. Es geht um die Rekonstruktion des geschilderten Inhalts (vgl. Nohl, 2012b, S. 2). Die formulierende Interpretation behandelt die Frage des WAS bei einem Interview und wird in Form von Paraphrasieren, Zusammenfassen und Gliedern umgesetzt (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2013, S. 294). Das Erstellen eines thematischen Verlaufs (vgl. Bohnsack, 2007, S. 135; Nohl, 2012b, S. 31; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2013, S. 293) dient dazu, besonders fokussierte Passagen erkennen zu können. Neben der Eingangserzählung (die wie bei anderen qualitativen Verfahren ebenso eher zu Beginn interpretiert wird) können auf diese Weise weitere interessante Abschnitte und Themen identifiziert werden. Als Marker dafür gelten beispielsweise eine hohe Dichte in Metaphorik oder Interaktion, den Wechsel weg von einer bevorzugten Textsorte oder das kontinuierliche Bearbeiten eines Themas (vgl. Nohl, 2012b, S. 39). Es folgt die formulierende (Fein-)Interpretation (vgl. Nohl, 2012a, S. 40–41, 2012b, S. 30; 60), die den Text in Oberthemen und unterschiedliche Stufen von Unterthemen sequenziert. Die formulierende Interpretation dient zudem der Einklammerung des Geltungscharakters (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2013, S. 284), damit im nächsten Schritt der Fokus auf den dokumentarischen Sinn gelegt werden

kann. Das Gesagte wird bewusst nicht bewertet, denn der faktische Wahrheitsgehalt ist nicht im Zentrum des Interesses (vgl. Asbrand & Martens, 2018, S. 24), sondern die oben angesprochene Beobachtung zweiter Ordnung.

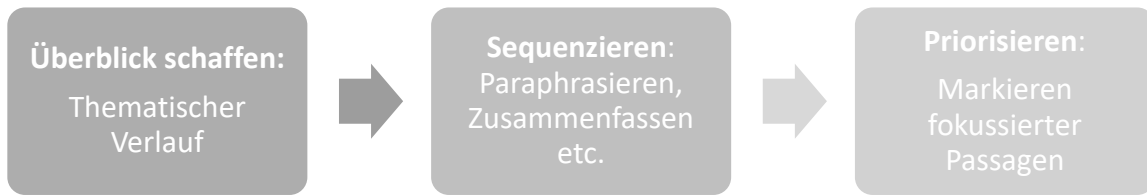


Abbildung 6: Phasen der formulierenden Interpretation (eigene Darstellung)

### 3.2.2 Reflektierende Interpretation

Die reflektierende Interpretation soll die Frage beantworten, wie interagiert und kommuniziert wird und welches konjunktive Wissen rekonstruierbar ist. Ein erster Schritt der reflektierenden Interpretation ist die Unterscheidung der Textsorten. Anschließend an die formulierende Interpretation sollen Sequenzen mit atheoretischem Wissensgehalt eruiert werden. Die unterschiedlichen Textsorten können wie folgt eingeordnet werden (vgl. Nohl, 2012a, S. 32–33):

- *Atheoretisches Wissen*: Erzählungen als Handlungen und Geschehen mit definiertem Anfang und Ende sowie Beschreibungen als wiederkehrende Handlungen oder feststehende Sachverhalte
- *Kommunikatives Wissen*: Argumentation als Motive, Begründungen und Bedingungen für eigenes und fremdes Handeln und dessen Bewertungen

Zunächst sollen Sequenzen mit kommunikativen und atheoretischen Aspekten formal unterschieden werden, um auf der semantischen Ebene insbesondere auf die atheoretischen Aspekte eingehen zu können (vgl. Nohl, 2012a, S. 41–44). Bewertungen und Argumentationen sind ebenso interessant, sofern es um das Wie der Rechtfertigung oder Bewertung geht, also wiederum um den atheoretischen Anteil der Aussagen (vgl. Nohl, 2012b, S. 33–35). In der reflektierenden Interpretation ist das systematische Explizieren von handlungsleitendem Wissen das Ziel (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2013, S. 302). In der reflektierenden Interpretation wird angestrebt, die unterschiedlichen Orientierungsrahmen zu rekonstruieren (vgl. Matuschek et al., 2009, S. 160–161). Dies geschieht vorwiegend (und auch im späteren Schritt der sinngenetischen Typenbildung) durch eine komparative Analyse, dem Vergleich von Sequenzen innerhalb eines Falls oder zwischen unterschiedlichen Fällen.

Ebenso dienen das fallimmanente Vergleichen („Ich mache das anders als die Leute in einem Jugendheim ...“) und das themenbezogene Vergleichen innerhalb und über die Fälle hinweg als mögliche Ausgangspunkte für die reflektierende Interpretation auf dokumentarischer Ebene und ihre Folgeschritte. Diese ermöglicht, dass Fälle voneinander abgrenzbar sind und kann strukturähnliche Erfahrungsbereiche der Beforschten trotz der Unterschiede im Erleben sichtbar machen (vgl. Nohl, 2013a, S. 274–275). Das Arbeiten mit komparativen Schritten hat neben dem praktischen Nutzen eine methodologische Bedeutung (vgl. Asbrand & Martens, 2018, S. 26–27), da es die Standortgebundenheit der Forschenden durch das konsequente und kontinuierliche Einbeziehen von empirisch fundierten Gehalten möglichst intersubjektiv nachvollziehbar hält. Zentral sind die Darstellungen der Beforschten und nicht die von Forschenden vermuteten Objektivitäten zum Gegenstand, was eine notwendige Distanz bei der Analyseinstellung ermöglicht. Damit erzeugt sie sowohl erkenntnisgenerierende als auch kontrollierende Aspekte (vgl. Nohl, 2013b, S. 22–24). Ziel ist es, einen Orientierungsrahmen zu einem spezifischen Thema zu finden (vgl. Nohl, 2012b, S. 40), um ihn von anderen Orientierungsrahmen abzugrenzen können. Der Fokus des Vergleichs sind Unterschiede und Gemeinsamkeiten anhand der Rekonstruktion



homologer und heterologer Äußerungen. Es geht somit nicht um eine thematische Anschlussfähigkeit innerhalb eines Texts, sondern um die Identifikation strukturgleich bearbeiteter Sequenzen (vgl. Nohl, 2012b, S. 46). Über Sequenzen hinweg werden Homologien (Kontinuitäten in der Art und Weise der Bearbeitung eines Themas) ausgemacht, die in der Art und Weise strukturgleich erscheinen wie eine erste Äußerung (vgl. Nohl, 2012b, S. 35–37; 40). Diese Regelmäßigkeit kann als Modus Operandi bezeichnet und explizit gemacht werden (vgl. Bohnsack et al., 2019, S. 31). Sie werden sequenziert bearbeitet und identifiziert (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2013, S. 291). Diese Strukturgleichheit lässt sich aber nur dann trennscharf rekonstruieren, wenn ebenso heterologe Äußerungen zur Abgrenzung rekonstruiert werden können (eine andere Sequenz, ein anderer Fall, dasselbe inhaltliche Thema, in der Art und Weise völlig anders bearbeitet) (vgl. Nohl, 2012b, S. 38). In der reflektierenden Analyse werden dafür themenbezogene Tertium Comparationis gewählt, um herauszuarbeiten, in welcher Art und Weise dasselbe Thema von unterschiedlichen Fällen bearbeitet werden kann (vgl. Bohnsack et al., 2019, S. 32; Nohl, 2012b, S. 51). Anhand des Tertium Comparationis kann das gefundene Gemeinsame unterschiedlicher Sequenzen, Fälle oder Typen miteinander verglichen werden können (vgl. Nohl, 2013a, S. 279). Die Orientierungsrahmen können positive Ideale repräsentieren (wohin zielt eine Orientierung) oder negative Horizonte abbilden (wovon weg geht die Orientierung) (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2013, S. 295–296). Diese bilden dann folgend die Eckpunkte eines Orientierungsrahmens auf ein gemeinsames Orientierungsproblem hin (vgl. Amling & Hoffmann, 2014, S. 192). Ausgangspunkt ist eine so genannte Basis-Typik, die dem leitenden Forschungsinteresse folgt (vgl. Schäffer, 2020a, S. 3).

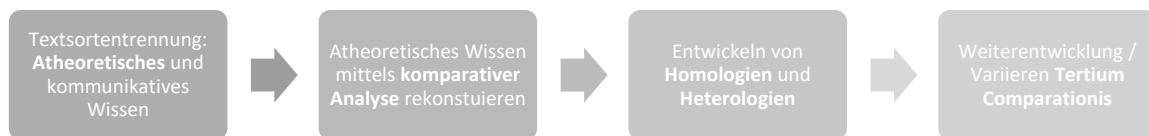


Abbildung 7: Phasen der reflektierende Interpretation

### 3.2.3 Sinngenetische und typenbildende Interpretation

Die sinngenetische Typenbildung (alternativ: typenbildende Interpretation, vgl. Schäffer, 2020b, S. 24) wird ebenfalls über den komparativen Vergleich erreicht. Ein Effekt dieses Schritts ist die bessere intersubjektive Dokumentation und Verwertung der in der reflexiven Interpretation erarbeiteten Aussagen (vgl. Schäffer, 2020a, S. 2). Die Typenbildung beginnt bei Homologien, die sich über verschiedene Fälle erstrecken (vgl. Bohnsack et al., 2019, S. 30). Erste tentative Überlegungen im Sinne einer „Als-ob-Deduktion“ sind grundlegend für die Typenbildung auf einer höheren Abstraktionsebene (Schäffer, 2020b, S. 24). Diese Aussagen basieren jeweils auf einer komparativ erarbeiteten empirischen Fundierung über eine Regelmäßigkeit im Sinne einer Homologie. In der Typenbildung werden solche Deduktionen induktiv geprüft (findet sich die Regelmäßigkeit in anderen Fällen, zu anderen Situationen etc.). Denn erst die Rekonstruktion und der Vergleich verschiedener Sequenzen von Fällen erlaubt die Bildung eines Orientierungsrahmens (vgl. Nohl, 2013a, S. 281). Er wird rekonstruiert durch die Identifikation der Orientierung über alle thematisch ähnlichen Abschnitte eines Falls und später mehrerer Fälle (vgl. Nohl, 2013a, S. 284). Unterschiedliche Orientierungsrahmen werden zu verschiedenen Typen abstrahiert (vgl. Nohl, 2012b, S. 7; Schäffer, 2020a, S. 3), wenn in mehreren Fällen ein Thema in gleicher Weise bearbeitet wird und dieser Umstand wiederum als Tertium Comparationis genutzt werden kann, respektive anhand des Kontrasts in der Gemeinsamkeit (vgl. Nohl, 2013a, S. 286). An einem Fall lassen sich jeweils mehrere Typiken und Dimensionen innerhalb eines Typs rekonstruieren und deren Überlagerungen ermitteln (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2013, S. 33). Die komparative Sequenzanalyse dient dabei der Offenlegung der impliziten Regelmäßigkeit unterschiedlicher Sequenzen unter einem gemeinsamen Orientierungsrahmen (vgl. Nohl, 2012b, S. 46), der hier selbst zum Tertium Comparationis werden kann

(vgl. Bohnsack et al., 2019, S. 32). An diesem Punkt ist der fallübergreifende Vergleich mit dem Ziel des Auffindens und Abgrenzens von strukturgleichen Bearbeitungen desselben Themenkomplexes mindestens zweier Fälle angezeigt. Es geht hier nicht mehr um das Rekonstruieren einzelner Sequenzen für sich, sondern um das Kontrastieren und damit einhergehende Abstrahieren unterschiedlicher Grundformen oder anders formuliert Typen, wie Themen unabhängig von einzelnen Fällen bearbeitet werden können (vgl. Nohl, 2012b, S. 41–43; 94). Typen sind nicht einfach als Struktur von Fällen zu sehen, sondern von konjunktiven Erfahrungsräumen (vgl. Nentwig-Gesemann, 2013, S. 310). Für den Vergleich wird jeweils ein *Tertium Comparationis* benötigt, das aus dem konkreten Material als abstrakter Vergleichsmaßstab abgeleitet wird (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 163–164). Zu Beginn der empirischen Arbeit können inhaltliche Foki des Leitfadens als *Tertium Comparationis* oder ein in der formulierenden Interpretation als relevant markiertes Thema (vgl. Wäckerle, 2018, S. 332) sinnvoller Ausgangspunkt sein. Das *Tertium Comparationis* kann der Intensität und Komplexität des komparativen Vergleichs folgend mehrdimensional weiterentwickelt werden (vgl. Wäckerle, 2018, S. 334), relevant sind dabei präzise abstrakte metatheoretische Begrifflichkeiten, um die Vergleichbarkeit der unterschiedlichen inhaltlichen Gegenstandsbereiche zu gewährleisten (vgl. Wäckerle, 2018, S. 342). In der sinngenetischen Typenbildung ist es möglich, eine Vielfalt unterschiedlicher Orientierungsrahmen zu jeweils verschiedenen Themenfeldern zu rekonstruieren und dabei eine sinngenetische Typik zu entwickeln (vgl. Nohl, 2019, S. 53). Dabei lassen sich kleinteilige Orientierungselemente rekonstruieren, die zu unterschiedlichen Problemen oder Gegenständen spezifische *Modi Operandi* aufweisen (in dieser Arbeit beispielsweise die eigene berufsbiografische Rahmung und Interventionsformen als Praxisausbildende). Die kleinteiligen Handlungsorientierungen werden in den Gesamtzusammenhang einer Typik integriert, die ähnlich Typisches im Hinblick auf einen interessierenden Sachverhalt aufweisen. Die einzelnen Typiken wiederum bilden in ihrem Verhältnis eine Typologie, als Verbindung unterschiedlicher Typiken, respektive ihres rekursiven Netzes, (vgl. Nohl, 2013a, S. 292) und können auf ihrer Abstraktionsebene ebenfalls relationiert werden (vgl. Schäffer, 2020b, S. 29). Handlungsorientierungen sind in diesem Kontext von den grobschnittigeren Orientierungsrahmen zu unterscheiden, da sie auf spezifische Gegenstände ausgerichtet sind (vgl. Nohl, 2019, S. 59). Dafür werden zunächst die erwähnten themen- oder problembezogenen Typen entwickelt und darauf aufbauend ein System von Beziehungen der differierenden Handlungsorientierungen (vgl. Nohl, 2019, S. 63–64). Der zur Typik abstrahierte Orientierungsrahmen kann dann für leicht differenzierende Einzeltypen (vgl. Schäffer, 2020a, S. 4) verwendet werden, wie dies in der vorliegenden Arbeit umgesetzt wurde.

#### 3.2.4 Soziogenetische Typenbildung

In der soziogenetischen Typenbildung soll die Entstehungsgeschichte der Orientierungsrahmen systematisch erfasst werden, die vor dem Hintergrund spezifischer Problemstellungen rekonstruiert wurde (vgl. Nohl, 2012c, S. 8). Dies betrifft den sozialen Aspekt der Genese (vgl. Amling & Hoffmann, 2014, S. 6; Bohnsack et al., 2019, S. 34) oder die Rekonstruktion der Orientierungen und ihre kollektive Verortung (vgl. Schäffer, 2020a, S. 5). Das *Tertium Comparationis* ist nun nicht mehr wie in der sinngenetischen Typenbildung vom inhaltlichen Interesse geleitet, sondern wird systematisch variiert, um einzelne Typiken voneinander zu trennen (vgl. Nohl, 2012c, S. 43–44). Die systematische Variation des *Tertium Comparationis* erfolgt erst tentativ, dann immer strukturierter in Form einer zweidimensionalen Typenbildung und dem Generieren eines Typus. Es geht dabei nicht um Realtypen, sondern darum, die nicht objektiv gegebenen spezifischen Erfahrungsräume in ihrer Genese zu begründen (wie kommt es zu diesem Typ, welche Bedingungen und Erfahrungen führen dazu), wobei sich unterschiedliche Typiken durchaus in einem Fall überlagern können (vgl. Asbrand & Martens, 2018, S. 33–35). Insbesondere ist in einer Ausschlusslogik zu ermitteln, was sich bei Personen ohne den relevanten gemeinsamen Erfahrungshintergrund nicht rekonstruieren oder erkennen lässt. Damit soll überprüft werden, ob sich Unterschiede im differenten Orientierungsrahmen begründen lassen: Bohnsack et al. (2019, S. 36) nennen

das „Herausdestillieren“. Die soziogenetische Typenbildung lässt sich in die Schritte der fall- und typenvergleichenden Korrespondenzanalyse, bei der nach sozialen Lagerungen gesucht wird, die mit den Typen oder Fällen korrespondieren, und der soziogenetischen Interpretation unterteilen, bei der die sozialen Lagerungen ausführlicher rekonstruiert werden (vgl. Amling & Hoffmann, 2014, S. 17). Ziel ist das verstehende Erklären der sinngenetischen Typologie (vgl. Schäffer, 2020a, S. 5).

### 3.2.5 Relationale Typenbildung

Wenn die angedachten Typisierungen nicht auf gesellschaftlich etablierte Erfahrungshintergründe zurückzuführen sind, gibt es mit der relationalen Typenbildung eine Alternative (vgl. Nohl, 2019, S. 53). Im Rahmen verschiedener Dissertationsvorhaben wurde die soziogenetische Typenbildung nicht oder nur in Teilen umgesetzt (vgl. zum Beispiel Hinzke, 2013, S. 216; Stützel, 2019, S. 205), da sie eine komplexe Weiterführung der sinngenetischen Typenbildung darstellt und überhaupt nur wenig Forschungsarbeiten vorliegen, welche die Mehrdimensionalität in dieser Weise sichtbar machen (vgl. Stützel, 2020, S. 61). Anstelle einer Herausarbeitung aller soziogenetischen Dimensionen können Schwerpunkte gesetzt und interessierende Typiken relational aufeinander bezogen (vgl. Schäffer, 2020b, S. 30–31) oder Typik spezifische soziogenetische Rekonstruktionen innerhalb einer gemeinsamen Typologie erarbeitet werden (vgl. Schäffer, 2020b, S. 33–34). Die Rekonstruktion von Relationen zwischen verschiedenen Orientierungsrahmen bietet die Möglichkeit, soziale Zusammenhänge ohne soziogenetische Typenbildung erklären zu können und auch Dimensionen in den Blick zu nehmen, die noch nicht zu gesellschaftlich etablierten Dimensionen wie Geschlecht, Alter etc. geworden sind (vgl. Asbrand & Martens, 2018, S. 40–41). Die relationale Typenbildung ermöglicht es, Handlungspraktiken zu rekonstruieren, die sich auf einer kleinteiligen Ebene unterhalb des Habitus befinden (vgl. Stützel, 2020, S. 57). Das Zusammenspiel unterschiedlicher Handlungsorientierungen wird in der vorliegenden Arbeit relational rekonstruiert. Dabei spielen die Relationen selbst ebenfalls eine Rolle, insbesondere wenn typisierte Handlungsorientierungen auf unterschiedliche konjunktive Erfahrungsräume verweisen (vgl. Nohl, 2019, S. 60).

## 3.3 Reflexion der Datenerhebung und Interpretation

### 3.3.1 Orientierungsschemata und Orientierungsrahmen

Relevant sind für diesen Zusammenhang zudem Aspekte, die mit dem Begriff der diskursiven Subjektfiguren diskutiert werden (vgl. Nohl, 2012c, S. 103). Dies meint eine Ebene von relevanten und genug vagen Appell-Strukturen an das Subjekt, die normative und rollenunabhängige Adressierungen enthalten und dem kommunikativen Wissen zuzuordnen sind (vgl. Geimer & Amling, 2019b, S. 25). Es geht in den Worten von Nohl „um die Schnittstelle, an welcher diskursive Regeln zur Führung des Selbst mit den impliziten Rahmungen des Alltagshandelns zusammentreffen“ (Nohl, 2012, S. 104–105). Die dahinterliegende Frage ist, wie sich Akteurinnen und Akteure zu unterschiedlichen „Formationen von Idealsubjekten“ hin verhalten (Geimer et al., 2019, S. 13) und welches diskursivierte Wissen relevant ist (vgl. Geimer, 2014, S. 201). Dabei zu unterscheiden ist die Anwendung dieses Wissens auf sich selbst, was eher das implizite Wissen betrifft und die Versuche des Individuums, die Subjektivierungsangebote zu übersetzen (vgl. Geimer & Amling, 2019b, S. 24), sowie die Abgrenzungen von Eigentheorien im Sinne des Common Sense (vgl. Geimer & Amling, 2019a, S. 127). Neben der Erfassung der beiden Wissensformen sollen ihre Relationen oder – wie Geimer es ausdrückt – eine „Triangulation von Diskurs und Praxis“ erarbeitet werden (vgl. Geimer, 2020, S. 256). In diesem Zusammenhang ist zu beachten, das kommunikativ-generalisierte Wissen stets vor dem Hintergrund der Brechung durch konjunktive Erfahrungsräume zu analysieren (vgl. Geimer & Amling, 2019a, S. 121). Bohnsack geht von einem „notorischen Spannungsverhältnis“ der Ebene der impliziten Orientierungen und der Identitätsnormen oder Subjektfiguren aus (Bohnsack, 2017, S. 158–159), die grundsätzlich nicht kongruent relationiert werden können. Der Orientierungsrahmen im engeren Sinn und die auftretenden Relationierungsformen zu sozialen Identitäten bilden den Orientierungsrahmen im weiteren Sinn (vgl. Asbrand & Martens, 2018, S. 11–

13). Dabei sind zwei unterschiedliche Grade des Spannungsverhältnisses unterscheidbar: Imaginative und imaginäre soziale Identitäten. Bei imaginativen sozialen Identitäten ist der Bezug zur Praxis gegeben und die Individuen können zumindest davon ausgehen, dass sie enaktierbar im Sinne einer theoretischen Möglichkeit sind. Bei imaginären sozialen Identitäten gehen die Betroffenen selbst davon aus, dass eine Übersetzung in Performanz ausgeschlossen ist, respektive eben unwahrscheinlich enaktierbar sein wird (vgl. Bohnsack, 2017, S. 142; Geimer & Amling, 2019a, S. 121–122). Geimer und Amling erweitern den Rahmen an Bezugsmöglichkeiten und Relationierungsformen zwischen Subjektfiguren und dem impliziten Handlungswissen um weitere Optionen (vgl. Geimer & Amling, 2019b, S. 32–36). Das gilt insbesondere im Kontext von Lernen und Bildung, bei dem es um die Relation von präreflexivem und reflexivem Wissen geht (vgl. Geimer, 2014, S. 197). Diese werden als Selbsttechnik der „Verschachtelung von implizitem und explizitem Wissen“ bezeichnet, die bei der Pflege und Suche nach dem Selbst wirken kann. Dies geschieht weder klar auf der Ebene von Selbstreflexion noch ausschließlich über implizites Wissen, sondern in einem Zwischenraum. Dabei können bei einem Individuum unterschiedliche Relationierungsverhältnisse zu unterschiedlichen über Themen verorteten Norm- und Handlungsbereichen auftreten. Die folgenden Formen wurden in unterschiedlichen Kontexten empirisch erarbeitet (vgl. Geimer & Amling, 2019a, S. 124; 128–129):

- *Passung* als Entsprechungsverhältnis im Sinne einer Kongruenz von Subjektnorm und habituel-ler Praxis: Authentizitätsnormen des Felds werden von ihr nicht auf sich selbst bezogen; nicht etwa als anzuerkennende Angelegenheit erlebt, sondern die Norm wird implizit erfüllt; bereits vor dem Feldeintritt angeeignet und in Einklang gebracht
- *Aneignung* als Gewöhnungsprozess, um sich die Normen aneignen zu können; nach einer anfänglichen Irritation werden Normen in Orientierungen für die Praxis integriert und performativ zur Geltung gebracht

Für den potenziellen Bildungsprozess beim Studium in Sozialer Arbeit bedeutet dies, dass Reflexion zur beruflichen Identität durchaus auf der Ebene des Idealsubjekts Folgen zeitigen kann. Diese Reflexionsprozesse haben jedoch nicht per se Einfluss auf das habituelle Handeln angehender Sozialarbeitender (vgl. Bohnsack et al., 2019, S. 32; Geimer, 2014, S. 203). Nachdenken ist dabei vom Handeln weitgehend abgekoppelt, indem es beispielsweise in Entscheidungssituationen nicht zum Tragen kommt, was Geimer mit dem Begriff der „dissoziativen Aneignung“ benennt (vgl. Geimer, 2014, S. 208). Gleichwohl ist eine Ausrichtung der habituellen Praxis an diskursiv bestimmte Subjektnormen möglich und findet insbesondere dann statt, wenn die Subjektnormen insofern als schwach erfahren werden, als sie wenig disziplinierend und imperativ formuliert sind (vgl. Geimer, 2020, S. 272). Starke Subjektivierungskonzepte wie Geschlecht oder Ethnie wiederum sind nicht frei wählbar und Grundbedingung dafür, in die Gesellschaft eintreten zu können (vgl. Geimer, 2020, S. 259).

#### 3.3.2 Hochreflexive Berufsfelder und Trennschärfe der Gegenstände

Auf Basis der oben ausgeführten Überlegungen sollten unterschiedliche Formate der Äußerungen auseinandergehalten werden. Erzählungen beziehen sich auf ein Geschehen mit definiertem Anfang und Ende. Beschreibungen sind wiederkehrenden Abläufen gewidmet. Argumentationen und Evaluationen sind davon abgrenzen und sind stärker abstrahiert (vgl. Carlson et al., 2018, S. 248). Grundsätzlich werden unterschiedliche Gründe dafür diskutiert, warum Argumentationen und Bewertungen stärker hervortreten können: der Bedarf nach Distanzierung von traumatisierenden Erzählinhalten, der Wunsch, als Expertin oder Experte wahrgenommen zu werden, oder als aufwändige Hintergrundkonstruktion zur Plausibilisierung (vgl. Carlson et al., 2018, S. 245–246). In der vorliegenden Arbeit kann eine weitere und passendere Begründung angeführt werden. Bei der Zielgruppe der Praxisauszubildenden ist die Fähigkeit zum „professionellen Erzählen“ besonders vorhanden. Es ist herausfordernd, wenn Beforschte sowohl eigenständige Stilmittel als auch Eigentheorien zur Biografie internalisiert haben (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2013, S. 85). Ein stark ausgeprägtes Auftreten von argumentativen und evaluativen

Passagen kann eine Folge sein (vgl. Carlson et al., 2018, S. 240). Sozialarbeitende und insbesondere Praxisausbildende (vgl. self disclosure in Kapitel 2.3) müssen Fachpersonen für das Vermitteln und Bewerten der eigenen Biografie und von Theorien und Methodiken sein, um ihre Aufgaben erfolgreich erfüllen zu können.

Ein Versuch, diese Problematik bei der Datenerhebung und Interpretation aufzugreifen, ist der Einsatz von Elementen problemzentrierter und episodischer Interviews. Auf diese Weise wurden die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner als Fachpersonen mit Expertise angesprochen. Dies gleichermaßen zur eigenen Professionalisierung und für das Begleiten der Studierenden in diesem Prozess. Dieses Vorgehen zielte darauf ab, die evaluativen und argumentativen Sprechakte kontrolliert zu ermöglichen. Gleichzeitig können sich die Befragten durch die davon abgrenzbaren offenen Erzählaufforderungen als situativ betroffene Person von herausfordernden Situationen in der Begleitung von Studierenden eher dem Erzählen und Beschreiben zuwenden. In den oben erwähnten argumentativ-evaluativen Formen können sich spezifische Habitualisierungen dokumentieren, die sich im Kontext bestimmter Berufsfelder – hier zusätzlich in spezifischen Aufgaben und Rollenaspekten in unterschiedlich gerahmten Berufsfeldern – ausbilden. Die Soziale Arbeit ist geprägt von einem hohen Anspruch an eine fundierte Reflexions- und Begründungspraxis (vgl. Dewe & Peter, 2016, S. 133–134). Professionelle müssen berufsfeldspezifische Logiken und biografische Prozesse miteinander verbinden können, was argumentative und bewertende Elemente – gerade in der sozialen Situation Interview – fördert (vgl. Carlson et al., 2018, S. 241). Der Erzählstil ist in seiner Breite gesehen geprägt von Detaillierungen und einem immer wiederkehrenden und durch die Elemente des episodischen Interviews weiter geförderten episodischen Erzählens mit eingeschobenen Argumentationen und Bewertungen. Diese Elemente werden grundsätzlich mit hochreflexiven Berufsfeldern verbunden (vgl. Carlson et al., 2018, S. 249–253).

Der Kommunikationsmodus der befragten Praxisausbildenden kann als Kennzeichen für den spezifischen sozialen Kontext (vgl. Carlson et al., 2018, S. 246), in diesem Fall der gemeinsamen Praxis der Ausbildungstätigkeit in Sozialer Arbeit verstanden werden. Eine berufsfeldspezifische Habitualisierung wäre eine andere Möglichkeit (vgl. Carlson et al., 2018, S. 248). Der gemeinsame soziale Kontext repräsentiert hier das Berufsfeld der Sozialen Arbeit und insbesondere die Tätigkeit als Praxisausbildende. Eine zusätzliche berufsfeldspezifische Brechung im Sinne der unterschiedlichen Berufsfelder Sozialer Arbeit ist in der Art und Weise des Sprechens eher weniger sichtbar. Die beschriebenen Phänomene sind typenübergreifend vorhanden. Etwas ausgeprägter tritt das Phänomen eines stetigen gemeinsamen Wir (vgl. Carlson et al., 2018, S. 256–257) in Typ B auf. Das Kollektiv ersetzt in diesen Momenten die eigene Position und hat ebenfalls evaluative und argumentierende Kommunikationsformen zur Folge. Relevant ist vor allem die Erkenntnis, dass die Art der Kommunikation nicht nur der sozialen Situation des Interviews geschuldet ist, sondern sich eine habitualisierte Sprechweise abbildet (vgl. Carlson et al., 2018, S. 258). In dieser Gemeinsamkeit wird die eigene Biografie reflektiert, sie konzeptioniert das berufliche Tun, womit das alltägliche Handeln in einem steten Strom erscheint, wie es im kollektiven Berufsalltag geschieht. Dabei kann ein zirkelartiges Changieren zwischen Reflexion, Diskussion, Abwägen und Hinterfragen des Gesagten auftreten (vgl. Carlson et al., 2018, S. 254). Die Norm, als subjektivierende Macht reflexiv zu sein (vgl. Bröckling, 2017, S. 21), findet in der habituellen Art der Kommunikation Eingang. Gleichzeitig bildet sich ab, was später bei der Erweiterung der Unterfrage zwei ebenfalls eine Rolle spielt. Reflexivität scheint in der Sozialen Arbeit und deren Praxisausbildung eine Hegemonialität als Appellstruktur (vgl. Alkemeyer et al., 2014, S. 19), zumindest des gemeinsamen beruflichen Milieus der Praxisausbildenden eingenommen zu haben. Diese sind jedoch nicht allein mit den klassischen Mitteln der Dokumentarischen Methode zugänglich, sondern verlangen Perspektive zwischen Normorientierung und Rekonstruktion von Handlungsorientierungen (vgl. Geimer & Amling, 2019c, S. 21) und zielen auf die Relation dieser unterschiedlichen handlungsleitenden Wissensbestände.

### 3.4 Typenbildungsprozess als komplexe und zirkuläre Anlage

Die in der Folge dargestellten Handlungsorientierungen und Typen sind ein ausschnittartiges Resultat eines langfristigen zirkulären Prozesses, bei dem Sichtweisen in unterschiedlichen Forschungswerkstätten einbezogen wurden. Das System der Typen und Handlungsorientierungen ist das Ergebnis von mehrfachen Prozessen der Komplexitätssteigerung und -reduktion. Nach einer Phase der Orientierung, wie die Dokumentarische Methode betrieben werden kann, wurden immer wieder neue Systematisierungsversuche mit unterschiedlichen inhaltlichen Bezügen und Vergleichsperspektiven entwickelt. Aus diesen Versuchen verdichtete sich mehr und mehr die hier dargestellte Systematik mit drei Typen und den inhaltlich bezogenen Handlungsorientierungen. Einer Idee von Schäffer (2020a, S. 14) folgend, soll eine reduzierte Form einer Typologien-Timeline den Entwicklungsprozess des Systems zumindest auf abstrakter Ebene zugänglich machen.

Zeitraum	Typen / Handlungsorientierungen	Bezug auf Typen und theoretische oder methodische Aspekte
<b>Juni 2018</b>	Sinngenetische Typen zur Berufsbiografie: Krisen überwinden als Bewährung versus Finden des eigenen Platzes in der Praxis (Fälle Malve Nelke, Rosmarin)	Habitus in der Sozialen Arbeit, Bildung und Krise
<b>Oktober 2018</b>	Sinngenetische Typen zur Berufsbiografie: Krisen bewältigen versus Krise vermeiden (Fälle Geranie, Tulpe, Sternmoos)	Unterscheidung Lernen und Bildung / strukturelle Bildungstheorie)
<b>Mai 2019</b>	Sinngenetischer Typ zur Einbettung in Praxisorganisation: mit krisenhafter Praxis umgehen (Fälle Schwertlilie und Sternmoos)	Soziale Arbeit als „bescheidene“ Profession, Handlungsfelder der Sozialen Arbeit
<b>August 2019</b>	Sinngenetische Typen zur Einbettung: „Mit krisenhafter Praxis umgehen“ versus „Praxis als Ressource nutzen“ / „Gegen Praxisroutinen arbeiten“ (Fälle Schwertlilie, Sternmoos, Olive, Funkie, Hafer, Malve)	Maximale Kontrastierung des vorigen Typs, Entwicklung mehrerer sich unterscheidender Typen
<b>November 2019</b>	Sinngenetische Typen zum praktischen Arbeiten: „Arbeiten mit Freunden“ versus „kein Wohnzimmer der Mitarbeitenden“ (Fälle Spitzwegerich, Malve, Geranie)	Weitere Kontrastierung der Typen zum Umgang mit Praxisorganisation
<b>Dezember 2019</b>	Typologisierung der verschiedenen bisher erarbeiteten Typen und Absichern mit weiteren Fällen; System von sechs Handlungsorientierungen (eigene Erfahrung, Sicht auf Studierende, Umgang mit Praxis, Zielperspektiven von Ausbildung, Sicht auf Profession, Tätigkeit als Praxisausbildende)	Bisherige sinngenetische Typen systematisieren, insbesondere Abgrenzung biografische Aspekte von Umgang mit aktueller Organisation
<b>März 2020</b>	Entwickeln eines Typs entlang des Typologisierungsversuchs (A): Ergänzen, Kontrastieren und Ausarbeiten der bisher gemeinsam auftretenden Fälle Malve, Geranie, Spitzwegerich, Rosmarin mit den Fällen Haselnuss und Holunder	Prüfen des Typs auf innere Logik über die einzelnen Handlungsorientierungen hinweg; Zuweisung der Fälle zu Typen überarbeiten
<b>Mai 2020</b>	Abgrenzen Typ A mit maximal kontrastierendem Typ (C), Hinzunahme weiterer Fälle.	Entwicklung des maximalen Kontrasts als Horizont für die weiteren Typen, Prüfen der Eignung der Typen

<b>Juni 2020</b>	Reduktion auf drei Handlungsorientierungen: Berufsbiografie, Praxis als Praxisausbildende (Modus Operandi), Umgang mit Organisation	Abgrenzung der inhaltlichen Vergleichsperspektiven zur besseren Darstellbarkeit der Typen
<b>Oktober 2020</b>	Erarbeiten von vier abzugrenzenden Typen (A bis D) in der Handlungsorientierung Modus Operandi der Praxisausbildung; Bearbeitung aller Fälle, die sich für die weiteren Vergleiche eignen	Erarbeitung minimaler Kontraste, Definierung der Grenzen der Typen und definitive Zuordnung der Fälle; Ermöglichung weiterer Fälle durch Sättigung und Vergleichbarkeit
<b>März 2021</b>	Reduktion auf drei Typen; Verbindung von Handlungsorientierung Berufsbiografie und Handlungsorientierung Modus Operandi der Praxisausbildung und Umgang mit Praxisorganisation	Kongruente Typologisierung über alle Handlungsorientierungen hinweg (C und D)
<b>August 2021</b>	Ergänzen der Handlungsorientierungen mit der Relationierungsform mit Subjektnormen zur ergänzenden Darstellung der Handlungsorientierung Umgang mit Praxisorganisation	Ergänzung impliziter Wissensselemente mit Wissen zu und Umgang mit Subjektnormen

Abbildung 8: Timeline Typen und Handlungsorientierungen (eigene Darstellung)

Das folgende Kapitel mit dem erarbeiteten System von Handlungsorientierungen als thematische Struktur und den Typen als Resultat des komparativen Vergleichs bildet den Kern der Arbeit. Es hat zum Ziel, die aufgeworfenen Fragen systematisch zu bearbeiten und gleichzeitig die innere inhaltliche Logik des komplexen Systems in der Darstellung beizubehalten.

## 4 Ergebnis

Die Rekonstruktion auf der sinngenetischen Ebene hat drei Typen (A, B, C) auf höherer Abstraktionsebene zum Ergebnis. Diese zeigen, wie die Tätigkeit als Praxisausbildende unterschiedlich gerahmt werden kann und bilden in ihrer Gesamtheit jeweils eine dem professionellen Habitus ähnliche Komplexität auf. Die Typen sind drei unterschiedliche Antwortmöglichkeiten darauf, wie sich der Zusammenhang zwischen Biografie, Praxisorganisation und Praxis als Praxisausbildende dokumentieren lässt. Die Typen sind dem Zugang der Dokumentarischen Methode entsprechend von den einzelnen Fällen abstrahiert. Zum besseren Leseverständnis werden die unterschiedlichen Typen und die darin integrierten Fälle losgelöst von rekonstruierten Handlungsorientierungen eingeführt.

In **Typ A** sind vier Fälle eingeordnet. Das Geschlechterverhältnis ist zwei zu zwei, die Personen gehören unterschiedlichen Alterskohorten an und arbeiten in diversen Berufsfeldern. Sozioökonomisch ist die Gruppe heterogen. **Geranie** ist weiblich und studierte vor über zehn Jahren in studienbegleitender Form mit sozialpädagogischem Schwerpunkt. Sie arbeitet zum Zeitpunkt des Interviews in einem Wohnheim für Beeinträchtigte mit Schwerpunkt Arbeitsagogik. **Haselnuss** ist männlich und hat im gleichen Zeitraum Sozialpädagogik an einer höheren Fachschule im dualen Modus studiert. Seit dem Studienabschluss ist Haselnuss in unterschiedlichen Organisationseinheiten eines größeren Trägers mit der Zielgruppe erwachsener Beeinträchtigter tätig. Zum Zeitpunkt des Interviews leitet er ein Team im Bereich der Wohnbegleitung. **Malve** ist weiblich. Sie hat in einem generalisierten Studium Vollzeit Soziale Arbeit studiert. Sie hat in unterschiedlichen Bereichen mit sozialpädagogischer Ausrichtung gearbeitet, zum Zeitpunkt des Gesprächs ist sie in einem Wohnheim für Jugendliche tätig. **Rosmarin** ist männlich und hat in einem generalisierten Studium Teilzeit Soziale Arbeit studiert. Seit dem Studienabschluss er in verschiedenen Bereichen eines größeren Trägers angestellt und leitet aktuell die Organisationseinheit im Bereich der offenen Jugendarbeit.

**Typ B** besteht aus fünf Fällen. Drei Personen sind männlich und zwei weiblich, die Personen gehören ebenfalls unterschiedlichen Alterskohorten an und arbeiten in unterschiedlichen Arbeitsbereichen. **Funkie** weist eine breite und heterogene Berufserfahrung außerhalb der Sozialen Arbeit auf. Über einen Einsatz im Zivildienst wechselte er in die Soziale Arbeit und absolvierte ein generalistisches Teilzeitstudium. Seit seiner Praxisausbildung ist er in verschiedenen Rollen und Organisationseinheiten bei einem größeren Träger tätig. Er leitet zum Zeitpunkt des Gesprächs einen kleinen Arbeitsbereich in der beruflichen Integration von Jugendlichen. **Hafer** ist weiblich und wurde als Studierende in der Praxisausbildung von Funkie begleitet. Das Studium Sozialer Arbeit hat Hafer im Anschluss an die dafür notwendige Schulbildung und nach einem Vorpraktikum Vollzeit absolviert. Sie arbeitet seit ihrem Studium in verschiedenen Organisationsbereichen in der gleichen Praxisorganisation. **Holunder** ist männlich und Soziale Arbeit ist sein Zweitstudium. Er hat Teilzeit studiert und bereits vor dem Studium in unterschiedlichen Rollen im Sozialbereich gearbeitet. Nach dem Studium trat er die zum Zeitpunkt des Gesprächs noch immer aktuelle Stelle im Bereich der Sozialberatung an. **Sternanis** ist weiblich und hat Sozialarbeit als Erstausbildung Vollzeit studiert. Nach einiger Berufserfahrung in anderen Feldern wechselte Sternanis in die Sozialberatung zurück und ist dort bis heute in der gleichen Praxisorganisation in unterschiedlichen Rollen tätig. **Thuja** ist männlich und hat Vollzeit Sozialpädagogik studiert. Seit seinem Studium hat er mit wenigen Ausnahmen im Bereich der Hilfen für Beeinträchtigte gearbeitet. Seit seinem Abschluss ist er in unterschiedlichen Rollen bei einem größeren Träger tätig, zum Zeitpunkt des Gesprächs hat er die Leitung der Organisation übernommen.

In **Typ C** sind sechs Fälle verortet, fünf davon weiblich und ein Fall männlich. Sie sind in unterschiedlichen Berufsfeldern tätig, wobei die (stationäre) Kinder- und Jugendhilfe dominiert. Bezüglich ihres Alters sind die Fälle eher homogen in der Alterskohorte zwischen ungefähr dreißig und vierzig zum Zeitpunkt des Gesprächs einzuordnen. Alle haben Soziale Arbeit als Erstausbildung studiert. **Nelke** ist weiblich und



arbeitet seit Beginn ihrer beruflichen Tätigkeit in der offenen Kinder- und Jugendarbeit. Ihr Studium hat sie in unterschiedlichen Formen absolviert. Sie ist zum Zeitpunkt des Gesprächs seit mehreren Jahren in der Praxisorganisation tätig, bei der sie ihr Vorpraktikum für das Studium absolviert hat. **Olive** ist weiblich und hat Sozialpädagogik im dualen Modus studiert. Sie hat in unterschiedlichen Praxisorganisationen im Bereich der stationären Kinder- und Jugendhilfe gearbeitet. Zum Zeitpunkt des Interviews trat sie eine neue Stelle im gleichen Bereich an. **Schwertlilie** hat Vollzeit mit Schwerpunkt Sozialpädagogik studiert und ist in unterschiedlichen Praxisorganisationen im Bereich der stationären Kinder- und Jugendhilfe tätig gewesen. Sie arbeitet in der gleichen großen Praxisorganisation wie Sternmoos. **Spitzwegerich** hat als Erstausbildung im Vollzeitmodus Soziale Arbeit studiert. Seine Praxiserfahrungen liegen in der offenen Kinder- und Jugendarbeit und der zum Zeitpunkt des Gesprächs aktuellen Arbeitsagogik. Dort ist er unterdessen Leiter der Organisationseinheit bei einem größeren Träger. **Sternmoos** hat im dualen Modus Sozialpädagogik studiert und Erfahrungen in der stationären Arbeit mit Beeinträchtigten und in der Kinder- und Jugendhilfe. Sie arbeitet in einer anderen Organisationseinheit der Praxisorganisation von Schwertlilie. **Tulpe** hat als Erstausbildung einen generalistischen Abschluss in Sozialer Arbeit. Nach Erfahrungen im stationären Bereich ist Tulpe zum Zeitpunkt des Gesprächs in der Sozialberatung aktiv.

Die einzelnen thematisch unterscheidbaren Handlungsorientierungen werden jeweils in einer einheitlichen Form dargestellt und bilden eigenständige Unterkapitel. Dies beispielsweise zur eigenen Berufsbiografie, zum Umgang mit organisierter Praxis und zum Verständnis der Aufgabe. Die thematischen Handlungsorientierungen werden durch numerische Bezeichnungen unterschieden (I, II und III) und sind als Antworten auf die verschiedenen Teilfragestellungen zu verstehen:

- In Handlungsorientierung I „Persönliche Selbstverortung“ finden sich Aspekte, die im weiten Sinne Tätigkeit und Selbstbild als Sozialarbeitende enthalten. Es steht die Frage im Mittelpunkt, wie die unterschiedlichen Typen ihr Wirken als Sozialarbeitende rahmen und berufsbiografisch verorten. Diese Handlungsorientierung I ist eine Hälfte der Antwort auf Unterfrage 1.
- Handlungsorientierung II „Modus Operandi der Tätigkeit als Praxisausbildende“ zeigt auf, wie die unterschiedlichen Typen die Tätigkeit als Praxisausbildende der Sozialen Arbeit rahmen und im Alltag umsetzen. Diese Handlungsorientierung ist die zweite Hälfte der Antwort auf Unterfrage 1.
- In Handlungsorientierung III „Organisation als Bezugsrahmen“ steht der unterschiedliche Umgang mit organisationalen Anforderungen, Regeln und Ressourcen im Fokus. Hier werden Aspekte subsummiert, welche organisatorischen Zusammenhänge die Befragten als relevant verstehen und wie sie entsprechend handeln. Diese Handlungsorientierung soll Unterfrage 2 beantworten und führt zu einer Erweiterung dieser Unterfrage.
- In ihrem Zusammenspiel beantworten die Handlungsorientierungen und Typen als matrixartige Systematisierung Unterfrage 3 und die Forschungsfrage.

Als Resultat ergibt sich eine matrixförmige Ordnung von thematischen Handlungsorientierungen und Typen:

	I: Persönliche Selbstverortung	II: Modus operandi der Tätigkeit	III: Organisation als Bezugsrahmen
Typ A	A I	A II	A III
Typ B	B I	B II	B III
Typ C	C I	C II	C III

Tabelle 2: Systematisierung der Typen und Handlungsorientierungen

Die unterschiedlichen Typen sind im Sinne des Resultats der Bearbeitung der Forschungsfragen jeweils innerhalb der thematischen Unterkapitel in ihrer jeweiligen Ausprägung dargestellt. Die

Handlungsorientierungen und die jeweils unterschiedlichen Orientierungen der Typen, die sich darin rekonstruieren lassen, werden entsprechend der obigen Logik dargestellt. Zu Beginn werden die abstrahierten Rekonstruktionen für die Handlungsorientierung spezifischen Ausprägungen ausgeführt. Darauf folgen die einzelnen Elemente dieser Ausprägungen. Zur Nachvollziehbarkeit werden geraffte reflexive Rekonstruktionen einzelner als besonders relevant verstandener Passagen in den Elementen integriert dargestellt. Im Anschluss der als Abschnitte formatierten Passagen wird in eckigen Klammern auf den Fall und die betreffende Zeilenangabe Bezug genommen [Beispielname 001-100]. Direkte Zitate – sowohl einzelne Begriffe als auch längere Passagen – werden in Anführungszeichen gesetzt, einzelne längere Passagen werden zur besseren Übersicht eingeschoben dargestellt.

## 4.1 Unterfrage 1

Im folgenden Kapitel wird Unterfrage 1 in zwei Schritten beantwortet. Habituelle Elemente der berufsbioграфischen Selbstverortung lassen sich anhand von Erzählungen und Beschreibungen der Befragten rekonstruieren. Sie stellen den Weg zur heutigen Tätigkeit dar und bearbeiten darüber hinaus, wie diese Tätigkeit heute gerahmt wird. Das sozialarbeiterische Handeln wird in seinem Werden als anhand der Typen spezifizierbare Handlungsorientierung I verdichtet. Zusammenhänge zwischen den Erfahrungsräumen innerhalb der Berufsbiografie und der aktuellen Tätigkeit als Sozialarbeitende werden aufgezeigt. Das zweite Unterkapitel fokussiert die Tätigkeit als Praxisausbildende und zeigt mit Handlungsorientierung III auf, welche Elemente und Teile innerhalb der Handlungsorientierung miteinander verbunden sind. Handlungsorientierung III baut zudem auf Handlungsorientierung I auf, hier werden die typenspezifischen Verbindungen dazwischen sichtbar. Diese werden in einem weiteren Unterkapitel am Ende dieses Kapitels in gebotener Kürze zusammengefasst.

### 4.1.1 Handlungsorientierung I: Persönliche Selbstverortung

Die dokumentierten Überlappungen von Tätigkeit und deren Rahmung sind ein Resultat der stark aufgeschichteten und verarbeiteten Wissensbestände der Befragten zum Handeln in der Sozialen Arbeit und weisen Anschlussstellen an Handlungsorientierungen II und III auf. Diese Anschlussstellen werden in den weiteren Unterkapiteln benannt. Teilweise wird zum besseren Verständnis ein Ausblick auf andere Elemente gegeben.

Handlungsorientierung I ermöglicht eine systematisierte Darstellung der berufsbioграфischen Selbstverortung als Basis für das Handeln als Sozialarbeitende und Praxisausbildende. Im Folgenden werden die drei unterschiedlichen Handlungsorientierungen in einer Kurzbeschreibung dargestellt, danach umfassender und entlang des empirischen Materials aufgefächert.

	I: Persönliche Selbstverortung	II: Modus operandi der Tätigkeit	III: Organisation als Bezugsrahmen
Typ A	A I: Krisenhaftigkeit der eigenen Biografie	Handlungsorientierungen II	Handlungsorientierungen III
Typ B	B I: Wirksam sein		
Typ C	C I: Durchlaufen von Praxis und Studium		

- Handlungsorientierung A I „Krisenhaftigkeit der eigenen Biografie“: Die Gestaltung einer professionellen Arbeitsbeziehung ist das elementare Prinzip für die Arbeit mit Adressatinnen und Adressaten. Entsprechend müssen Sozialarbeitende spezifisch, kooperativ und kongruent sein (passend zur dargestellten Literatur in Kapitel 2.3) und Auseinandersetzung ermöglichen. Der Modus der Auseinandersetzung ermöglicht Spezifität und Beziehung. Diese Beziehungsgestaltung wird umso relevanter, wenn Typ A auf vulnerable Personen trifft. Deren Grenzen gegenüber dem Handeln anderer Berufskolleginnen und -kollegen zu schützen und

die Zielgruppe in ihrer Autonomie zu fördern, ist inhaltliche Zielrichtung. Krisen sind die entscheidenden Anlässe dazu, Verantwortung zu übernehmen, Wissen zu habitualisieren und sich zu entwickeln. Spannungen entstehen dann, wenn die aktive Gestaltung von Arbeitsbeziehungen strukturell nicht möglich ist.

- Handlungsorientierung B I: „Wirksam sein“: Der Weg der Fälle in Typ B ist nicht vorbestimmt, aber entlang der eigenständigen Entscheide jeweils zwangsläufig. Fälle des Typs B orientieren sich an abgewogenen Entscheidungswegen und an Indikatoren wie Möglichkeiten zur Selbstwirksamkeit oder soziale Einbettung. Mit der Organisation bestehen ein wechselseitiges Abhängigkeitsverhältnis und eine gegenseitige Loyalität. Wenn der richtige Ort gefunden wurde, wird nach notwendigen neuen Herausforderungen innerhalb der Praxisorganisation gesucht. Strukturwissen ist für das professionelle und wirksame Handeln grundlegend und gekoppelt an methodisches Wissen. Erst wenn das Strukturwissen genügend internalisiert werden konnte, kann professionelles Handeln stattfinden.
- Handlungsorientierung C I: „Durchlaufen von Praxis und Studium“: Eine Orientierung an Normativität ist die Grundbedingung dafür, in der Sozialen Arbeit als Persönlichkeit einen passenden Platz zu finden, an dem man sich wohl fühlt. Der Lernort Praxis ist gegenüber dem Studium zu priorisieren. Das Studium kann und soll nicht auf Praxis vorbereiten, Praxisausbildung kann im Umkehrschluss als temporär begrenztes Training angesehen werden. An der Hochschule vermitteltes Wissen hat eine Orientierungsfunktion, ist aber selten direkt anwendbar und entsprechend in der Praxis kaum nutzbar. Die persönliche Eignung ist ebenfalls nicht erlernbar, das Studium kann teilweise dabei helfen, sich mit seiner Persönlichkeit auseinanderzusetzen. Wichtig dafür sind inspirierende Persönlichkeiten, die mit der eigenen Überzeugung Studierende teilweise in die Lage versetzen, Dinge in Worte zu fassen, die sie vorher nicht formulieren konnten. Eine Sozialarbeitende muss Belastung und unterschiedliche normative Anforderungen aushalten können. Die persönliche Passung in eine spezifische Organisation ist der kaum erreichbare Idealzustand. Lernen ist teilweise mit der Notwendigkeit von Zwang verbunden: entweder sich selbst zu zwingen, Routinen, Normen und anderes zu übernehmen, oder von außen gezwungen zu werden. Das Ziel ist die Nachjustierung der Passung hin zur Übereinstimmung von Individuum und Organisation.

### *Handlungsorientierung A I: Krisenhaftigkeit der eigenen Biografie*

*Fälle: Geranie, Haselnuss, Malve und Rosmarin*

Handlungsorientierung I (Berufsbiografische Selbstverortung) des Typs A ist mit erfahrener und bearbeiteter Krise als relevantes und produktives Element der eigenen Biografie gegenüber anderen Handlungsorientierungen abgrenzbar. Den Fällen gemeinsam ist die Funktion von Krisen als eingreifendes Moment in die eigene (Berufs-)Biografie und deren Relevanz für die Orientierungen in den Handlungsorientierungen II und III. Der grundlegende Modus ist „Auseinandersetzung“ in unterschiedlicher Ausprägung. Diese Handlungsform bedingt zwei weitere Aspekte. Einerseits muss die Übernahme von Verantwortung immer wieder neu verhandelt, andererseits der Sinn dafür professionstheoretisch und ethisch gerahmt werden (Aspekt Vulnerable schützen). Die Krisenerfahrung kann zeitlich und inhaltlich unterschiedlich verortet sein: als bewältigte Krise vor dem Studium bei Haselnuss und Rosmarin, als Identitätskonzept seit der Kindheit bei Malve oder als zu bearbeitende berufliche Aufgabe nach dem Studium bei Geranie. Krisen sind Auslöser für die Auseinandersetzung mit persönlichen Problemgegenständen.

Dies führt über die Erfahrung der temporären Fremdabhängigkeit zu selbstständiger Übernahme für die Bearbeitungen von Problemen. Dies wird zur Zielperspektive für:

- die eigene Professionalisierung
- die Art und Weise, wie Soziale Arbeit betrieben werden soll

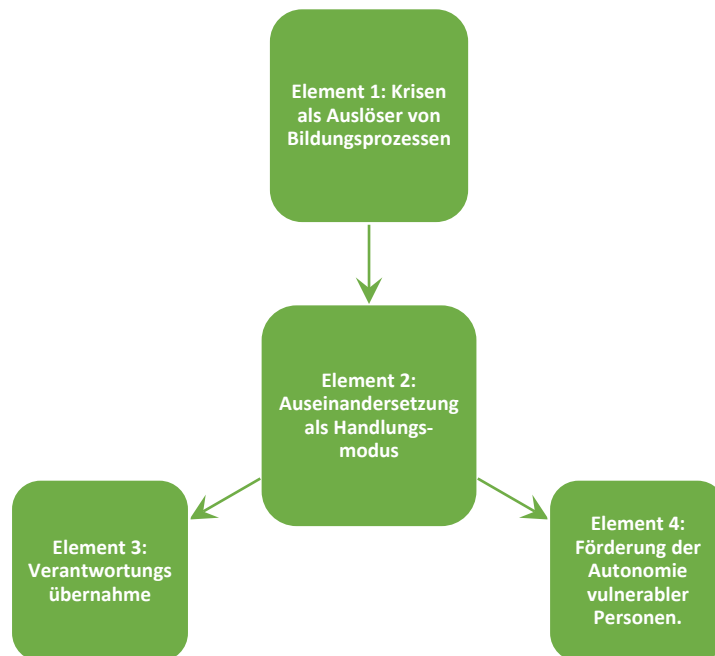


Abbildung 9: Elemente der Handlungsorientierung A I Krisenhaftigkeit der eigenen Biografie (eigene Darstellung)

#### *Element 1: Krisen als Auslöser von Bildungsprozessen*

Die geteilte Erfahrung einer als bewältigt oder bewältigbar gedeuteten krisenhaften Berufserfahrung verbindet die vier Fälle in Handlungsorientierung A I. Krisen werden als Anlass für eigene Bildungsprozesse verstanden. Dieser Fokus findet sich in einer homologen Sicht- und Handlungsweise auf drei unterschiedlichen Ebenen:

- Welche Lern- und Bildungsprozesse notwendig gewesen sind, damit die Befragten von Studierenden zu Professionellen wurden. Hier ist das eigene Geworden sein im Mittelpunkt.
- Wie im Alltag mit Adressatinnen und Adressaten gearbeitet werden soll, damit die Tätigkeit professionell verstanden werden kann. Hier stehen die eigene Arbeit und das Erleben des Alltags im Berufsfeld im Fokus.
- Wie Studierende in der Praxisausbildung begleitet, werden müssen, damit sie professionell werden arbeiten können. Dieser Aspekt wird umfassend in Handlungsorientierung A II und teilweise in A III erörtert. Bei beiden zeigt sich ein eigenständiger und spezifischer Modus Operandi, der mit den Aspekten der Handlungsorientierung A I zwar verbunden ist, aber gleichzeitig darüber hinausweist.

Krisenerfahrung ist jeweils in einem Rahmen des temporären Zustands von Abhängigkeit gegenüber Dritten und einem darauffolgenden Wiedererlangen von Handlungsautonomie verortet. Dieser gemeinsame Erfahrungsraum findet in unterschiedlichen berufsbiografischen Phasen und mit unterschiedlichen inhaltlichen Bezügen statt.

Unterschieden werden können folgende Dimensionen mit den entsprechenden Polen:

- *Zeitliche* Komponente: Akute mittelfristige Krisensituation ↔ Krisenhaftigkeit als Identitätskonzept
- *Inhaltliche* Komponente: Krise des Aufwachsens ↔ Berufsbiografische Krise
- *Modus* der Bearbeitung von Krise: Erleiden ↔ Kämpfen

Die unterschiedlichen Bezüge werden im Anschluss in ihrer minimalen Differenz bei gleichzeitig homogener Handlungsorientierung dargestellt.

### *Passagen zu Element 1*

Geranie beispielsweise rahmt ihre berufliche Entwicklung mit einem zunächst ziellos scheinenden Suchen nach einer beruflichen Perspektive, bei der im Text früh die relevanten und kontinuierlich auftretenden Metaphern des (sich) Schubsens („Schupf gäh“) und Reinrutschens in Erscheinung treten. Geranie schubst sich nach einer Phase der Latenz selbst ins Studium der Sozialpädagogik. Sie hat davor jeweils mehrere Jahre ohne Ausbildung in unterschiedlichen Berufen gearbeitet und nicht weiter bewertete „Erfahrungen gesammelt“, die krisenhafte Züge aufweisen und im weiteren Verlauf keine Rolle mehr spielen. Das Schubsen dokumentiert das Überwinden eines Hindernisses nach einer Phase eines ziellosen Suchens und des teilweise aktiven Widersetzens einer beruflichen Entwicklung. Das Schubsen setzt in der Folge Energie frei, Geranie „rutscht“ danach ohne eigene aktive Zuschreibung der Bewegung wortwörtlich in das Studium Sozialer Arbeit – sie rückt aus der Warteliste kurz vor dem Semesterstart direkt ins Studium –, nach dem Studium in die Tätigkeit als Mitarbeitende. In dieser Bewegung des eigenaktiven Tuns und des zwischenzeitlichen rezeptiven Erfahrens von wenig beeinflussbar scheinenden Prozessen oszilliert die Handlungsorientierung der Krise als bewusst zu erlebende Leidenszeit mit einem positiv gedeuteten Endresultat durch das eigenaktive Bearbeiten dieses Leidens. [Geranie 007-024]

Der inhaltlich negativ gedeutete Gegenhorizont zur insgesamt positiv bewerteten Ausbildungszeit repräsentiert bei Geranie die erste Arbeitsstelle nach dem Abschluss. Gegenüber dem davor mehrfach relevant gesetzten Vertrauens als Rahmenbedingung führt Geranie einen autoritäreren Teamleiter als prägendes Negativ-Modell ein. Die Praxisorganisation beschreibt sie als unpassenden Ort für Eigenaktivität und Kreativität und damit als lern- und entwicklungshinderlich für alle Beteiligten. Der von Geranie als Ernüchterung bezeichnete Zustand nach der Krankschreibung aufgrund eines Burn-outs und einer Massenkündigung durch den Stiftungsrat von der auch sie im Anschluss betroffen ist, bildet den Gegenpol zum enthusiastisch gedeuteten Heim für Beeinträchtigte in der Ausbildungszeit und ist kontrastierend zum heutigen Arbeitsort beschrieben. Es dokumentiert sich eine klare Dichotomie von guten und schlechten Rahmenbedingungen. Geranie scheint beides in Extremformen erfahren beziehungsweise wahrgenommen zu haben und leitet daraus ihre eigene Deutung von Professionalität als organisationale Möglichkeit und individuelle Bereitschaft zur Reflexion und Ausrichtung an den Bedürfnissen der Zielgruppe ab. Gleichzeitig ist die Erzählung Abschluss und Neuanfang in ihrer eigenen Berufsbiografie: Sie bewertet ihre Burn-out-Erkrankung als relevanten Schlussteil eines krisenhaften Kontinuums in ihrer Biografie. Das Leiden erhält dadurch einen Sinn: Geranie lernt ihre Grenzen und Bedürfnisse besser kennen. Es gelingt Geranie, sich im Anschluss (hier wiederholt sich einmal mehr der Prozess des Krisenleidens mit folgender Bewältigung) eigenaktiv zu schubsen, und sie findet rasch eine neue und als passend wahrgenommene Stelle. Es dokumentiert sich eine Orientierung an Krisen und deren Bearbeitung als bedingender Teil der Arbeit an der eigenen Biografie und Grundlegung für die eigene Professionalität. Krisenzustände sind normal und bei anschließender Aufarbeitung sinnstiftend. Krisen sollen ausdrücklich nicht verhindert werden, sondern vielmehr bewusst erlitten und danach bearbeitet werden. Das bewusste und aktive Erleiden von verlaufkurvenartigen Prozessen ist die Grundlage dafür, transformativische Bildungsschritte durch eigenaktives Zutun zu erarbeiten. [Geranie 374-402]

Im Fall Malve dokumentiert sich die Form eines Dauerkampfes. Malve bewertet ihre Berufswahl als Entscheidung in der Kindheit im Sinne einer Berufung. Die beruflichen Tätigkeiten der Eltern spielen keine Rolle. Ihre Äußerungen als Kind führen in ihrer Erzählung dazu, dass sie durch den schulpsychologischen Dienst untersucht wurde und sich gegen die wahrgenommene Pathologisierung wehrt. Es zeigt sich hier eine erste Form von krisenhafter Situation, insbesondere aber die Handlungsorientierung an der Rolle der Einzelkämpferin, die sich gegen Widerstände durchsetzt und dabei intrinsische Motivation aufweist. Malve weicht von den anderen Fällen dahingehend ab, dass sie ihre Wünsche in kontinuierlicher krisenhafter Auseinandersetzung erkämpft. Malve elaboriert mit ihrer spezifischen Erzählform eine aktive und autonome Perspektive („ich bin drangeblieben“, „habe mir überlegt“, „da wusste ich gleich“, „ich habe mich deshalb entschieden“ etc.). Diese Perspektive basiert jedoch nicht auf einem klaren Plan und ist nicht als erfahrene Zwangsläufigkeit beschrieben (siehe Handlungsorientierung B I). Vielmehr entwickeln sich erst im tentativen Tun neue Vorstellungen darüber, wie sie als Individuum dem Ideal, mit Menschen zu arbeiten, entsprechen kann. So wechselt Malve kurz und provisorisch in einen Studiengang in der Ausbildung zur Primarlehrerin, verlässt diesen Weg aber aus nicht weiter ausgeführten Gründen und entscheidet sich für das Studium Sozialer Arbeit. Eine konstante Ambiguität bildet sich in der Suchbewegung zwischen der Schweiz und ihrem Herkunftsland ab. Diese lässt sich während des Studiums fachlich orientiert auflösen: Ihre Heimat wird die Soziale Arbeit und nicht ein geografischer Ort. Die dabei verbalisierten Momente der Unsicherheit und Unentschiedenheit werden von Malve nicht problematisiert, sondern als *Raison d'être* gerahmt. Malve führt als eine von wenigen Befragten den Studiengang Sozialer Arbeit inhaltlich ein und berichtet ausführlich von der damals neuen generalistischen Ausrichtung des Studiums und den dabei auftretenden Diskussionen mit Kommilitonen und Dozierenden. Das Studium bildet damit einen Rahmen der dauerhaften Auseinandersetzung mit anderen (siehe auch das Element Auseinandersetzung als Handlungsmodus). Während der Erzählungen zum Studium tritt ein weiterer Strang der Rahmung auf. Das Auslandspraktikum in ihrem Herkunftsland bettet Malve in kritische Umstände ein. Erstmals dokumentiert sich eine „Fremdheit“ von Malve anderen Professionellen gegenüber. Diese Fremdheit wird mit dem Motiv der Einzelkämpferin aufgeladen. Malve fühlt sich den Zielgruppen verpflichtet und agiert aktiv gegen das als unprofessionell bewertete Verhalten der anderen Mitarbeitenden. Ein erstes Mal ist hier zudem das Narrativ der erlebten Unterforderung sichtbar. Malve grenzt sich von den dort angetroffenen „Menschen, die keinen Zentimeter über ihre Nase hinweg denken wollen“ ab. Malve absolviert zeitgleich ein Volontariat in einer anderen Organisation, um sich „auszulasten“ und sich aktiv alternative Erfahrungshorizonte zu ermöglichen. Auch dieses Handeln wird aus einer Perspektive der Autonomie begründet. [Malve 005-051]

Ähnlich autonomieorientiert ist die an unterschiedlichen Situationen festgemachte Erfahrung von Rosmarin, die er mit den Begriffen Wendungen und Wandlungen in die oben erarbeitete Dualität von prototypischem Erleiden und Erarbeiten weiter elaboriert. Wendungen sind darin die Kulminationspunkte, bei denen das Leiden an Prozessen, die nicht in der eigenen Hand liegen, derart intensiv wird, dass Rosmarin sich zum aktiven Handeln verpflichtet fühlt. Rosmarin erfährt durch das Vaterwerden als junger Mann schnell, wie sich Randlagen als Klient Sozialer Arbeit anfühlen können. Nach dem kurzen erklärenden Einschub thematisiert Rosmarin seine Erfahrung mit „irgendeiner“ Sozialarbeiterin im Hilfesystem. Sie ist in seiner Orientierung bloße Problemträgerin, Teil eines Systems, das negativ auf ihn einwirkt und seinen Handlungsspielraum stark einschränkt. Diese Negativerfahrung ist für ihn sehr wichtig, weil sein eigener und schon seit seiner Kindheit bestehender Wunsch Sozialarbeiter zu werden, dort temporär durch das Handeln der Sozialarbeitenden verstellt wird. Dies verbindet er mit der Zuschreibung, dass er als junger und nicht berufstätiger Vater nicht mit beiden Beinen im Leben stehen kann. Die Umdrehung dieser Argumentation in der Diskussion mit einer weiteren Sozialarbeitenden des gleichen Hilfesystems (und die damit verbundene Motivation, sich doch an der Fachhochschule anzumelden) weist ihm – eine als Wende dargestellte – Handlungsfreiheit zu, die ihm temporär verstellt war. Dies ist für Rosmarin eigentheoretisch mit Ironie verbunden, denn in der neuen Situation wird sein

Vatersein als Lebenserfahrung taxiert, sodass ihm damit eine besondere Eignung für die Soziale Arbeit zugeschrieben wird. Diese Wendung wird durch eine nächste in ein Kontinuum eingebunden. Beim zweiten Versuch wird er an die Fachhochschule aufgenommen, nachdem das bisherige Aufnahmeverfahren abgeschafft wurde. Rosmarin bewertet sein Nichtbestehen des Aufnahmeverfahrens mit seiner politischen „Radikalität“. Diese führt er nicht weiter aus, gleichzeitig bleibt sie auch in anderen Erzählungen eine weiterhin für ihn relevante und durch die veränderten Zugangsbedingungen hier nicht notwendig zu verändernde Maxime. Auch bei Rosmarin zeigt sich damit die Notwendigkeit eines persönlichen Beharrungsvermögens, was eine Parallele zu Malves Bild der Einzelkämpferin vermuten lässt, die aber ausschließlich für seinen eigenen Weg notwendig ist. Rosmarin muss auf seinem berufsbiografischen Weg kämpfen und erlebt auch krisenhafte Momente (ähnlich wie Haselnuss vor dem Studium oder Geranie danach), die nicht wie bei Malve in eigenen Ansprüchen an die Soziale Arbeit begründet liegen. Vielmehr nimmt er sie als Umstände der strukturellen Benachteiligung wahr, die Rosmarin erleiden und im passenden Moment bewältigen muss. [Rosmarin 033-076]

Im Verlauf einer episodischen Erzählung aus der Perspektive eines Klienten beschreibt Rosmarin ähnlich zu Geranie im obigen Kontext den Verlust des Rahmens des Erleidens im Kontext der Krisenhaftigkeit von Wandlungsprozessen. Der zuvor als relevant gerahmte Kampfmodus verliert in diesem Kontext seine Bedeutung und wird in ein aktives Erleiden von Ungerechtigkeit und Abwarten eines positiven Kipppunkts transformiert. Entsprechende Ähnlichkeiten zu Geranie werden sichtbar. Rosmarin bewertet im Rückblick des „Weges mit vielen Wendungen“ den Anfang einer ganzen Anzahl solcher krisenhaften, aber jeweils am Ende gangbaren Prozesse. Rosmarin bearbeitet immer wieder tentativ neue Herausforderungen. Nachdem die aus formalen Gründen notwendige Verlängerung des Studiums anfangs noch als Nachteil gelten könnte, rahmt Rosmarin diese in seiner Erzählsequenz als strukturellen Vorteil: Er tritt seine Arbeitsstelle noch vor dem Ende des Studiums an, schreibt seine Bachelor-Thesis zu einem berufsfeldspezifischen Thema und erhält damit in der Organisation und darüber hinaus einen Status als relevanter Wissensträger. Anfangs hat er in der Organisation selbst als einziger keine definierte Funktion und nimmt sich als Lückenfüller wahr, der eigenaktiv „die Löcher stopft“. Diese Latenzphase deutet Rosmarin als ideal für das probeweise Hineinbegeben im Modus der Auseinandersetzung. Nach einem Jahr tritt wieder eine als Wendung verstandene Veränderung ein. Nach einem Stellenwechsel der Leitung wandelt Rosmarin sich vom wörtlichen „Mitläufer“ zur „Führungskraft“, die Verantwortung und inhaltliche Führungsaufgaben übernehmen kann und darf. [Rosmarin 839-889]

Geranie positioniert sich wiederum argumentativ und beschreibend als krisenerfahren. Durch ihre eigenen Krisen (die sie in anderen Passagen elaboriert) kann sie argumentieren, dass Krisen bearbeitbar sind und als Resultat neue Offenheit herstellen können. Ihre Perspektive nimmt sie für die Arbeit mit den Zielgruppen ein und distanziert sich dabei von alltagsbezogenen Äußerungen von Kolleginnen oder Vorgesetzten:

*„, Dass ich da auch heute noch eine Vorgesetzte habe, die meint, ach hey, der KL 2 schafft das nie mehr. Da merke ich, das ist eine Aussage, mit der ich Mühe habe, also als Professionelle. Das kann man doch nicht sagen in unserem Beruf. Dem Gegenüber muss man einfach etwas zumuten können und ja, es finden Veränderungen statt und das sieht man ja meist nicht voraus, das ist es ja (lacht trocken, 25).“*

Geranie geht von einem ganzheitlichen Menschenbild und langfristigen Zeiträumen mit Potenzial von Veränderungen aus. Die Bearbeitung von Krisen ist in Geranies Sicht inkludiert. Die andernorts argumentativ elaborierte explizite Ebene benennt Geranie mit dem Begriff der „Ganzheitlichkeit“, was kongruent zu ihrem einzelnen Individuum und dessen Bedürfnissen ist. Gleichzeitig bildet sich in den zitierten Elementen dieser Passage ab, dass sich ihre von organisationalen Normen abweichende Orientierung und Schemata nur mit Eigeninitiative umsetzen lassen; die Strukturen sind sowohl implizit als auch explizit nicht dergestalt angelegt. [Geranie 402-412]

Die Krisenerfahrung von Haselnuss rahmt seine gesamte Eingangserzählung mit der eigenen Suchterkrankung, die er als dominantes Element im eigenen adoleszenten Sozialisationsprozess verbalisiert. Die in beschreibender Form eingeführte Rolle als Anlaufstelle auf der Straße dokumentiert eine spezifische Helfertätigkeit, die Haselnuss bereits als Betroffener sozialer Probleme für andere übernommen hat. Diese Helferrolle wird über das Engagement in Selbsthilfegruppen teilformalisiert und danach mit Studium und Berufserfahrung professionalisiert. Es dokumentiert sich entsprechend das Verständnis eines bewältigten krisenhaften Prozesses, in dem Elemente des Unterstützens gleichzeitig früh angelegt und vor allem überhaupt möglich sind. Das Erleiden von Krisen verhindert in dieser Sicht nicht das Bearbeiten von Krisen Dritter. Haselnuss definiert sich anfangs als Zielgruppenangehöriger (Sozialfall, Suchtkranker), der dank Selbsthilfeorganisationen „die Kurve gekriegt hat“. Professionelle Hilfestellen scheinen zwar eine Rolle gespielt zu haben („Therapie gemacht“), dies aber als wenig relevante Kontextbedingung. Zentral für Haselnuss sind die auf Selbsthilfe und Unterstützung hin von Haselnuss gerahmten Erlebnisse in informellen und teilformalisierten Bereichen. Die Habitusformationen sozialarbeiterischer und praxisausbildender Prägung bauen auf diese Erfahrung auf, die er als Keimzelle des krisenerprobten Helfers wahrnimmt. [Haselnuss 008-052]

Die Lebensbereiche Arbeit und Privates sieht Rosmarin in ihrem Wechselverhältnis. Er empfindet die Ausbildung in Sozialer Arbeit als relevant für den Privatbereich. Während beispielsweise Malve der Sozialen Arbeit einen Emanzipationseffekt zuschreibt, ist bei Rosmarin dieser Nutzen eher biografischer Art: Einerseits beschreibt er eine „*Professionalisierung des Privaten*“ durch die Ausbildung und neue Blickwinkel auf soziale Probleme. Andererseits definiert er seine private Erfahrung und seine Sicht auf die eigene Lebensgeschichte für die Übernahme von Verantwortung als Grundlage für das empathische Handeln mit Zielgruppen und Auszubildenden. Seine Abgrenzung von Privatem (persönliche Emotionen, nur bedingt Abgrenzung möglich) und Beruflichem (angemessene Distanz und professionelle Offenheit für das Gegenüber) speist sich ebenso aus dem Bewusstsein der erlebten Funktionsweisen beider Lebensbereiche und deren spezifischem gerahmten Verständnis und wird im Anschluss im folgenden Kapitel weiter elaboriert. [Rosmarin 1117-1156]

### *Element 2: Auseinandersetzung als Handlungsmodus*

Die beruflich-persönliche Auseinandersetzung innerhalb und außerhalb von Krisenerfahrungen mit sich selbst und der näheren beruflichen Umwelt ist ein relevanter Aspekt der Handlungsorientierung A I. Sie tritt in verschiedenen Formen auf und zeichnet sich gleichzeitig durch das gemeinsame Element der Kontinuität und einer persönlich-reflexiven Ausrichtung aus. Auseinandersetzung bedingt und erlaubt vertrauensvolle Beziehungen, auch in antinomischen Situationen. Der Handlungsmodus der Auseinandersetzung kann dabei unterschiedliche Formen annehmen und Gegenstände umfassen. Gegenstände können die Berufswahl, die eigene Persönlichkeit oder auch spezifische Kontexte und Wissensbestände sein. Der Kampf mit Strukturen ist an die Erwartungen gebunden, dass Typ A Wissen von Hochschulen in der Praxis reflektieren und sich neues Wissen aneignen möchte. Auseinandersetzung kann auch die konfrontative Kommunikation mit Adressatinnen und Adressaten meinen, um Arbeitsbeziehungen etablieren zu können („persönlich werden“ im konstruktiven Sinn).

#### *Passagen zum Element 2*

Die erfahrende Grundhaltung, die sich Geranie zuschreibt, rahmt sie mit dem Bild des positiven Zwangs eines Studiums. Sie muss sich dort mit Dingen auseinandersetzen, die keinen unmittelbaren Nutzen für sie haben. Abgrenzbar gegenüber den Fällen in Handlungsorientierung C I meint Geranie explizit nicht eine erzwungene Perspektivenübernahme unter ihr vormals unbekanntem Normerwartungen. Geranie versteht die handlungsentlastende und mit Zwang zum diskursiven Handeln verbundene Auseinandersetzung innerhalb des Studiums für sich als neue Möglichkeit einer alternativen Form von Lernen. Diese unterscheidet sich vom Lernen beim Arbeiten unter Druck strukturell. Die Wissensfragmente und Erfahrungen spiegelt sie bewusst in die Praxis zurück. In diesem Kontext schreibt sich Geranie ein klar



intendiertes Handeln zu. Sie zwingt die erfahrenen, aber in ihrem Verständnis unprofessionellen Teamkolleginnen, sich mit Studieninhalten aktiv auseinanderzusetzen, und ermöglicht diesen neue Horizonte. Gleichzeitig begründet Geranie in diesem Zusammenhang ihre eher rezipierende und weniger selbstaktive Lernorientierung argumentativ mit einer abweichenden Sozialisation („Fragen stellen war damals einfach nicht vorgesehen“), die keine eigenaktive Auseinandersetzung mit Wissen erlaubt hat. Entsprechend vorsichtig nutzt sie die neue Möglichkeit. [Geranie 071-094]

Sichtbarer wird der Einzelkämpferinnen-Rahmen bei Malves Elaboration zum Auslandspraktikum. Malve schreibt als Studierende ihren Leistungsbericht mit formalem Support der Hochschule selbst. In diesem Abschnitt ordnet Malve ihr Handeln argumentativ selbstkritisch ein. Es kreuzen sich hierbei zwei divergierende Aspekte:

- Malves klares Rollenverständnis: Jede Fachperson hat in pädagogischen Beziehungen spezifische Rollen- und Aufgabenanteile, Praxisausbildende sind in diesem Punkt verantwortlich.
- Das hier überlagernde habituelle Einzelkämpferinnen-Motiv: Denn wenn Malve es nicht tut, tut es niemand.

Sie setzt sich dauernd mit allen und allem auseinander. Malve beschreibt ihr Handeln als richtiges Tun im falschen Rahmen. Hilfestellungen der Hochschule hat sie „nicht zugelassen“. Malve hat sich in ihrer Orientierung der Einzelkämpferin dazu entschieden, „alles selbst zu machen“. Denselben Rahmen verwendet Malve bei der raffenden Beschreibung des zweiten Praxismoduls. [Malve 207-224]

Aus Studierendenperspektive spricht Geranie von einem Praxisausbildenden, der für ihre Orientierung (in Handlungsorientierung A II) eine Vorbildfunktion einnimmt. Mit dem Bild, einen Schubs zu bekommen, beschreibt sie eine Praxis, die sie in mehreren Passagen aktiv (von sich selbst in A I, als Studierende in A II) oder passiv (vom Praxisausbildenden oder Mitarbeitenden) benennt und positiv rahmt. Geranie erläutert als Grundlage für dieses konstruktive Schubsen eine tragfähige Arbeitsbeziehung aufgrund seines respektvollen Handelns gegenüber „den Bewohnenden“ und „uns Mitarbeitenden“. Eingelagert ist darin eine Haltung, dass die Zielgruppe hier zu Hause ist (und abgrenzend auch von Malves negativem Horizont des „Zuhause“ von Mitarbeitenden). Geranie beschreibt dies mit einem weiteren Negativhorizont, den sie als Studierende erlebt hat: „[...] musste nicht das Gefühl haben, dass er mich komisch hinstellt, mich lächerlich macht“. Es dokumentiert sich darin die Orientierung daran, dass Wertschätzung die Grundlage dafür ist, dass Studierende lernen können, und fehlender Respekt dies verhindert. Eine tragfähige Arbeitsbeziehung ist in diesem Bild (und anschließend an den wissenschaftlichen Diskurs dazu) die Basis dafür, dass Studierende überhaupt lernen und Adressatinnen und Adressaten an ihren Aufgaben arbeiten können. Der Moment des sich schubsen lassen Könnens ist mit dem Kipppunkt bei Rosmarin zu vergleichen. Lernen bedingt also nicht nur die Bedürftigkeit einer „Hilfeleistung“, sondern ebenso eine ausreichend vertrauliche Arbeitsbeziehung durch offene Auseinandersetzung. Geranie weist im abschließenden Teil der Praxisausbildung einen zentralen Einfluss zu auf ihre Haltung den Menschen der Zielgruppe und Mitarbeitenden gegenüber, denen sie im Beruf begegnet. Gleichzeitig grenzt sie wiederum ihren Anspruch, Theorie und Praxis miteinander in Verbindung zu bringen, von dem genannten Praxisausbildenden ab; diese Orientierung führt Geranie andernorts und mit anderen Idealbildern ein. [Geranie 350-362]

In einer Erzählpassage verweist Haselnuss auf seine Lebensepisode in Obdachlosigkeit. Seine Position ist die des „Anständigen“, der die offene Auseinandersetzung mit „Auffälligen und richtigen Spinnern“ interessant fand. Auf der Handlungsebene füllt er die Rolle der Drehscheibe und Hilfestelle für andere in Obdachlosigkeit aus. Mit dieser Erfahrung, die sein Interesse und seine persönliche Auseinandersetzung mit Menschen unter schwierigen Bedingungen impliziert, begründet er homolog den Einstieg in die heutige Institution. Die Organisation bearbeitet Aspekte, die er beschreibend mit dem Begriffspaar Begleiten und Unterstützen verbindet und ermöglicht der Zielgruppe Momente der Selbstständigkeit „in der Peripherie“. Die argumentative Stoßrichtung geht in Einklang mit seiner habituellen Orientierung des positiv gerahmten „Abstand halten“ (mit seinem negativ konnotierten Gegenüber der

Übergriffigkeit) und ist Teil des Idealbilds des kompetenten Krisenhelfers - dies auch und gerade im Kontext der eigenen Krise. [Haselnuss 128-140]

Rosmarins Erzählung zum eigenen Praktikum während des Studiums ist geprägt von einer Aktualisierung des an Krisen orientierten Rahmens. Statt des persönlich bekannten Praxisausbilders übernimmt „irgendein“ Praxisausbildender seine Begleitung. Die Analogie zur negativ besetzten Sozialarbeitenden aus Perspektive eines Klienten („irgendeine Sozialarbeitende“) wird von Rosmarin stringent in der Erzählung eingearbeitet. Es dokumentiert sich eine Orientierung daran, inwieweit sein Gegenüber ihm persönlich bekannt ist und wie sie sich miteinander auseinandersetzen. Dieser Ansatz bildet sich als grundlegender Modus des Arbeitens mit Menschen heraus. Fehlt dieser persönliche Aspekt in der Beziehung, hat diese für Rosmarin wenig Relevanz. Der Rahmen ist entsprechend sowohl auf sozialarbeiterische und erwachsenenpädagogische Aufgaben gerichtet und omnipräsent in Rosmarins Orientierung. Dieser „irgendeine“ Praxisausbildender spielt danach kongruent bloß strukturell eine Rolle, der Alltag ist in positiver Abgrenzung von anderen „großartigen und interessanten Leuten“ definiert, mit denen Rosmarin sich im Alltag zu fachlichen Themen auseinandersetzen kann. Der Praxisausbildende dient als Negativhorizont für die eigene Tätigkeit, die Rosmarin bewusst anders – offen und insbesondere persönlich – gestalten möchte. Dabei weist er sich zu Beginn nur ein „kleines Rucksäcklein“ zu, nämlich die eigene Erfahrung als Studierender und die eigene als passend bewertete Persönlichkeit und Lebenserfahrung. Entsprechend positiv bewertet er die erste Praktikantin, die nicht „irgendeine“ war, sondern die er als „sautolle Persönlichkeit“ bewertet. Hier zeigt sich, dass der Fokus der Auseinandersetzung von Handlungsorientierung I zu III weitergezogen werden kann. Ein erstes Mal kommt hier ein weiteres Element von Rosmarins Zugang zu seiner Tätigkeit zum Tragen: sein Fokus auf Gleichwertigkeit („miteinander“, „auf Augenhöhe“) trotz Hierarchien. Diese spezifische Rahmung von Führung wird in Handlungsorientierung A II noch wichtig sein. Auf der Ebene der Arbeitsbeziehungsgestaltung zeigt sich die Orientierung an einer persönlichen Auseinandersetzung, inklusive der Verwandlung von „irgendjemandem“ zu jemand „persönlich“ Bekanntem. [Rosmarin-150-183]

Rosmarin bearbeitet strukturelle Aspekte aus der Perspektive für seine persönliche Nutzung von Ressourcen oder Methoden. In der folgenden Beschreibung bearbeitet Rosmarin den Aspekt des konfrontativen Arbeitens mit Jugendlichen. Ähnlich wie bei anderen Themen sieht sich Rosmarin dabei als teilweise abweichend von der Norm, da er mit Jugendlichen einen Umgang der Auseinandersetzung pflegt:

*„[...] wirklich nicht immer in diesem Sinne pädagogisch korrekt so mit, ja kommt, erzählt doch mal schnell (hohe Stimme). Sondern halt einfach mal auf eine andere Art und Weise konfrontieren und zu sagen, völlig banales Beispiel aber trotzdem. Ein Beispiel aus meiner Erinnerung, geblieben ist, das war, sie hatten den Jugendtreff gemietet, und haben darin geraucht und dann waren sie noch so dumm und haben tatsächlich Fotos gemacht, wo sie im Jugendhaus Shisha geraucht haben, das haben sie dann noch gleich auf Instagram gestellt. Und dann habe ich halt das Handy hervorgeholt, auf den Tisch geknallt und Boom (schlägt auf den Tisch), ihr, labert doch nicht dumm drum rum.“*

Die Abgrenzung vom pädagogisch korrekten Modus zeigt die Distanz, die Rosmarin gegenüber den von ihm ebenso wie bei Haselnuss wahrgenommenen abwertend gemeinten „Sozis“ für sich in Anspruch nimmt. Rosmarin beschreibt, angelehnt an die Handlungsorientierung der Auseinandersetzung, die Notwendigkeit, in kritischen Situationen nicht diffus, sondern so konkret wie möglich zu sein:

*„[...] einfach diesen Spiegel hinhalten und nicht nur sie lassen, baumeln lassen, sondern zu zeigen, dass auch meine Gefühle dabei sind, ich, meine Person, ich aber der Professionelle bin und sie hier was lernen können“.*

Rosmarin markiert damit argumentativ seine Rolle als Sozialpädagoge im Sinne eines zur konkreten Auseinandersetzung und gleichzeitig persönlicher Reflexion fähigen Professionellen. [Rosmarin 789-835]

Als komplementäres Element zur adäquaten Nutzung von Wissen zur Reflexion beschreibt Rosmarin den persönlichen Umgang mit sich selbst. Hierfür nimmt er das schon einmal verwendete Bild des „Lebensrucksacks“ auf. Er ist als Gesamtheit der persönlichen biografischen Erfahrungen verstehbar, die das Nutzen von theoretischem Wissen konstruktiv zulassen kann: „Wenn ich auf die Straße gehe zu den Jugendlichen, da kann ich noch lang lösungsorientierte Gesprächsführung intus haben oder was weiß ich nicht was. Aber ich komme zu diesen Jugendlichen, und ich muss mit ihnen ins Gespräch kommen, das mache ich mit meinem ersten Satz, mit meiner Art wie ich auftrete.“ Rosmarin unterscheidet zwischen dem technischen Internalisieren („intus haben“) und einer Art und Weise, das Internalisierte mit seinem „Lebensrucksack“ in Beziehung setzen zu können. Rosmarin beschreibt auf der konkreten Ebene eine Orientierung an der Erarbeitung von habituellen Aspekten zur Theorie-Praxis-Relationierung. Mit dem Schlagwort der „Persönlichkeitsschulung“ definiert Rosmarin den zweiten wahrgenommenen Aspekt seiner Hochschulerfahrung, die Auseinandersetzung mit sich selbst. Er stellt gleichzeitig die fehlende Verwendbarkeit dieses Wissens für Studierende fest<sup>2</sup>:

*„Auch dieses Portfoliomodul, das so viele hassen. Ich habe es so richtig verteufelt, ähm, aber das ist eigentlich absolut genial, dann wenn du es rückblickend anschaust, aber eben erst später, das siehst du, währenddessen einfach nicht so, was sich bei dir tut.“ [Rosmarin 977-1002]*

Rosmarins Orientierung zur Verbindung von Wissen und Erfahrung wird in der Passage in Beschreibungen und Zwischenbewertungen elaboriert. Rosmarin bewertet die Soziale Arbeit als heterogenes Feld verschiedener Provenienz, wobei sich nicht bloß die notwendigen Wissensbestände, sondern ebenso die Anforderungen an das habituell geprägte professionelle Handeln unterscheiden. Aus der eigenen Praxiserfahrung leitet Rosmarin unterschiedliche Herangehensweisen zur Etablierung einer Arbeitsbeziehung (Jugendliche vs. beeinträchtigte Erwachsene) und unterschiedliche Kontextbedingungen zwischen den Polen Freiwilligkeit und Zwang (Dimensionierung zwischen offener Jugendarbeit und geschlossenem Heim) ab. Diese beeinflussen die Etablierung einer Arbeitsbeziehung für Rosmarin grundlegend. Entsprechend sieht sich Rosmarin als informierter und habitualisierter Jugendarbeiter, nicht als professioneller Sozialarbeitender und weist der offenen Jugendarbeit im Spektrum der Sozialen Arbeit einen Sonderstatus zu. Als habitualisierter Jugendarbeiter sieht sich Rosmarin vor der positiv gerahmten Herausforderung, dass sich Zielgruppen und deren Bedürfnisse ändern können und er neben seinem Habitus ebenso spezifische Wissensbestände aktualisiert und auf das bisherige Wissen bezieht:

*„[W]as sind zum Beispiel überhaupt UMAs? Aha, unbegleitete minderjährige Asylsuchende, ich wusste vorher nicht einmal, dass es das gibt, geschweige denn, haben diese besondere, also andere Bedürfnisse? Und warum ist das jetzt anders als bei einem Jugendlichen, der Schweizer ist, Kosovo-Albaner, schon seit Geburt hier?“*

Rosmarin beschreibt anschließend aus der Position des Leiters der Praxisorganisation (lokal-)politische Veränderungen als Bereich, in dem er jeweils neue Ansätze ausprobiert und verhandelt. Gleichwohl versteht er sich als handlungsfähig aufgrund seines „Rucksacks“, den er einigermassen gefüllt zu haben scheint: „Ich denke, dass du immer mehr dazulernst und dementsprechend immer wie mehr ein flexibles Schema nutzen kannst, und das musst du entsprechend einfach anpassen.“ [Rosmarin 1069-1113]

Die eigene erste Praxis im Behindertenbereich scheint nur bedingt geeignet für Haselnuss. Mehrfach betont Haselnuss in den beschreibenden und erzählenden Elementen den Fokus der Betreuung, dessen

---

<sup>2</sup> Was durchaus an den von Bourdieu postulierten Hysterisis-Effekt bei Habitustransformationen anschlussfähig ist (vgl. dazu Vorheyer, 2012).

Rahmen ihm nur bedingt entspricht. Die weiter oben eingeführte Folie des Begleitens und Unterstützens differenziert Haselnuss mit dem Negativ-Horizont des „Hegens und Pflegens“, der nicht zu seinem Typ passe. Die Handlungsorientierung der wechselseitigen Auseinandersetzung ist die Trennlinie zwischen den unterschiedlichen Zugängen zu den Zielgruppen. Dieser Aspekt ist wichtig, um zu begleiten und zu unterstützen, da in diesem Fokus nur durch offene und längerfristige Auseinandersetzung eine Klärung der Bedürfnisse möglich ist. [Haselnuss 112-128]

Passend zu den bisherigen Ausführungen zu Vertrauen und zur Verortung Beziehungen, positioniert sich Geranie argumentativ als Praxisausbildende, die über ihre Auszubildenden Bescheid wissen muss und sich mit ihnen proaktiv auseinandersetzt. Diese Haltung ist ganz im Sinne der sozialarbeiterischen Arbeitsbeziehung zwischen den Polen der Diffusität und Spezifität angesiedelt. Feedback, konstruktive Kritik und transparente Kommunikation werden von Geranie als relevante Elemente markiert. Wie Rosmarin unterscheidet Geranie zwischen spezifischen und diffusen Handlungsmodi. Beide Personen in der Dyade können im besten Fall lernen: Geranie, Kritisches beim Gegenüber anzumerken, und das Gegenüber, etwa im Fall von Studierenden, die Auseinandersetzung mit den Adressatinnen und Adressaten. Die aktuelle Praxis scheint dafür geeignet zu sein. Die Pole Vertrauen und Konflikt werden gleichermaßen von Geranie wahrgenommen und bieten Raum für die eigene Auseinandersetzung. Grundlage dafür bildet ein neues Element, eine adäquate Dokumentation aller Prozesse, die das vormalig vorausgesetzte Vertrauen aufeinander formalisiert und teilweise abzulösen scheint. [Geranie 746-790]

### *Element 3: Verantwortungsübernahme*

Die Handlungsorientierung an der selbsttätigen Übernahme von Verantwortung unterscheidet sich von der ähnlich gelagerten Handlungsorientierung in B I darin, dass sie nicht mit Erfolg oder dem Empfinden von Selbstwirksamkeit verbunden wird. Sie ist eher über ihren negativen Gegenhorizont, die Unterforderung und unprofessionelles Handeln, zu erkennen. Als Studierende begegnen Fälle des Typs A strukturellen Problemen der Rolle, der Belastung und der habituellen beziehungsweise der argumentativen Perspektive. Weiter lassen sich die Fälle an unterschiedlichen Aspekten innerhalb der einzelnen Ausprägungen über die Elemente hinweg unterscheiden:

- *Grenzen*: Bei Malve spiegelt sich dieses Verhältnis auf unterschiedliche Weise. Einerseits möchte sie nicht als Privatperson auf der persönlichen Ebene den Studierenden begegnen (Grenzen ziehen), andererseits verlangen Defizite der Praxisorganisation situativ eine gewisse Grenzenlosigkeit, was Ressourcen und Loyalität betrifft, wovon sich Malve wiederum abgrenzen muss. Damit verbunden ist der innerliche Widerstreit zwischen Können und Sollen, zwischen habituellen Mustern und argumentativen Vorstellungen darüber. Die Distanzierung gegenüber der Negativfolie mangelnder Abgrenzung kommt bei Haselnuss über seine Erzählung zu seiner damaligen Praxisausbildenden zum Tragen, woraus er das Bild von Verantwortung als stark begrenzte Ressource ableitet. Rosmarin erlebt dabei den positiven Gegenhorizont, in dem Verantwortung bedeutet, anderen etwas mitgeben zu können und daraus selbst Energie schöpfen zu können. Geranie beschreibt Verantwortungsübernahme in einem ähnlichen Modus, die Grenzziehungen müssen in ihrer Position den Studierenden eher gegenüber anderen Professionen als Modell aufgezeigt werden.
- *Verantwortung suchen versus Verantwortung mitbringen*: Bei Rosmarin ist das Übernehmen von Verantwortung identitätsstiftendes Prinzip. Er hat seit jeher Verantwortung übernommen. Es ist bei ihm gleichermaßen ein Sollen und Wollen, er muss es habituell tun. Ähnlich scheint auch Malve ständig Verantwortung zu suchen und zu finden. Allerdings steht sie vor der Herausforderung, den eigenen Verantwortungsbereich mit den Regeln und Gepflogenheiten der Praxisorganisation zu verbinden. Als minimaler Kontrast wird Geranie eher in Verantwortung gebracht, wo sie sie nicht direkt suchte. In manchen biografischen Situationen erhielt sie den angestrebten Verantwortungsbereich nicht.

Element 3 verbindet zudem im Sinne eines Mittels zum Aufbau Handlungsorientierung A I mit A II. Die Tätigkeit von Praxisausbildenden ist eines der Felder der Verantwortungsübernahme, welche die Fälle in ihrer Mehrheit gegenüber der Praxisorganisation erkämpfen müssen. Anders ausgedrückt ist es eher den habituellen als organisationalen Aspekten geschuldet, dass A II überhaupt entwickelt werden konnte.

### *Passagen zu Element 3*

Eine erlebte Unterforderung führt Malve zur Tätigkeit als Praxisausbildende und damit zur Übernahme von Verantwortung für einen Lernenden ein. Sie beschreibt die Suche nach einer Herausforderung und erstreitet sich ähnlich wie Geranie anfänglich gegen den Willen des Vorgesetzten die Möglichkeit, Studierende auszubilden. Malve thematisiert an ihrer ersten Arbeitsstelle nach dem Studium mehrmals die mangelnde Herausforderung und erhält vom Vorgesetzten den für die Praxisorganisation neuen Aufgabenbereich der Praxisausbildenden. Dies wiederum mündet bei Malve in ein temporäres Ungleichgewicht, da sie strukturell wenig Möglichkeiten findet, direkt mit dem Studierenden zu arbeiten. Ein erstes Mal lässt sich aus dem Bild der Unter- beziehungsweise folgenden Überforderung an strukturellen Gegebenheiten ein Rahmen an einem labilen Gleichgewicht ableiten. Malve bearbeitet dies im Modus des Experimentierens und mit einer starken Orientierung an der eigenen Leistungsfähigkeit, verbunden mit dem Gefühl der Selbstverpflichtung, Verantwortung zu übernehmen. [Malve 057-092]

In einer Folgesequenz auf die berufsbiografische Erzählung schätzt sich Rosmarin selbst ein, nicht nur für die Soziale Arbeit, sondern auch für Funktionen mit persönlicher Verantwortung geeignet zu sein. Diese Eignung begründet er beschreibend damit, dass er jeweils in unterschiedlichen Kontexten rasch Verantwortung übernommen hat und das jeweils eigeninitiativ bewerkstelligte. Die Tätigkeit als Praxisausbildender ist in diesem Modus der Verantwortungsübernahme positioniert, es dokumentiert sich dabei die Überzeugung, dass Rosmarin „etwas mitzugeben“ hat. Gleichzeitig muss er für Übernahme der Tätigkeit kämpfen, denn auf Rosmarins Wunsch kann aus finanziellen und politischen Gründen erst beim zweiten Anlauf eingegangen werden. Danach sieht sich Rosmarin auf einem „Schlussweg“, was dem – zumindest vorläufigen – Ende der Notwendigkeit des Modus Kämpfen entspricht. Ein Element (Modus Kampf) wird von einem anderen Element (der Übernahme von Verantwortung) überlagert. [Rosmarin 076-107]

Eine weitere Facette dokumentiert sich bei den Beschreibungen von Haselnuss zu seiner zweiten Praxisausbildenden während der eigenen Ausbildung. Die Beschreibung der Praxisausbildenden als (über-)engagiert korrespondiert auf zweifache Weise mit seiner eigenen Herangehensweise. Einerseits bildet das überdurchschnittliche Engagement der Praxisausbildenden die Grundlage für die positiv eingeschätzte Arbeitsbeziehung mit dem ebenfalls engagierten Auszubildenden Haselnuss. Dieser Positivhorizont wird als relevanter Faktor für die Bereitschaft angeführt, selbst tätig zu werden. Andererseits erwähnt Haselnuss „zu viel Aufwand“ und ein Fehlen anderer Lebensbezüge (die Person ist alleinstehend und hat in seiner Beschreibung keine Hobbys mehr). (Über-)Engagement scheint nur dann sinnvoll, wenn es nichts anderes im Leben gibt. Des Weiteren dokumentiert sich auch ein Übermaß an negativen Gefühlen (Haselnuss nennt es „Groll“) der Praxisorganisation gegenüber, weil diese zu wenig Verantwortung für die Adressatinnen und Adressaten einnimmt. Zudem nimmt er zu viel persönliche Auseinandersetzung wahr – Auseinandersetzung und Verantwortung sind somit endliche Ressourcen. Verantwortung zu übernehmen, bedeutet in diesem Zusammenhang, dass nicht alle Fremderwartungen (siehe dazu gegensätzlich Malve) erfüllt werden können und es eine Verantwortung gegenüber sich selbst gibt, die ebenfalls zu beachten ist. [Haselnuss 687-724]

Zu ihrer Motivation als Sozialarbeitende befragt, setzt Malve an der ihr selbstverständlichen Berufswahl an und beschreibt ihren Zugang zur Sozialen Arbeit als Orientierung an der Möglichkeit, die eigene Berufung zu leben. Malve rahmt Soziale Arbeit abgrenzend als umfassender und holistischer als die für sie „typische „Nine-to-Five-Tätigkeit“. Malve weist der Arbeit als Sozialpädagogin ein Mehr zu, das zur

ständigen Verfügbarkeit rhetorisch abgegrenzt wird und mit der eigenen professionellen Arbeitshaltung einhergeht, wobei sie auf vorige Erzählfragmente verweist:

*„[...] und nicht auf meinem Dienstplan steht bis 9:00 Uhr morgens, bis am nächsten Tag um 12:00 Uhr, und wenn dann um 11:55 Uhr etwas passiert, geht mich das nichts an, wenn da eine Krise ist, bleibe ich damit in der Krise, so wie beim Ritzen vorher.“*

Der Krisenbegriff erhält neben der Langfrist-Dimension einen situativen Aspekt, der wiederum an den Aspekt des Wohnzimmers anschließen lässt: „Die warten ja nicht mit ihrer Krise, bis ich wieder gerade kann.“ Die Verantwortung für die Zielgruppe endet bei Malve nicht mit Dienstschluss, sondern erst wenn die Bedürfnisse der Zielgruppen bearbeitet wurden. Es ist das Wohnzimmer der Adressatinnen und Adressaten, nicht ihres. Bezugnehmend auf ihren aktuellen Stellenwechsel formuliert Malve ironisierend einen Bedarf nach emotionalem Ausgleich:

*„Ich sollte mir jetzt Hobbys suchen, ob das jetzt ein Nähkurs oder was auch immer ist (lacht), das ist jetzt also mein Plan (lacht ausgiebig), ne sorry.“*

Es dokumentiert sich eine zu Haselnuss kongruente Einschätzung der Begrenzung von Verantwortung, die habituell aber bisher nicht enacted werden konnte. Malve beschreibt sich vielmehr äquivalent zur von Haselnuss thematisierten „grollenden Praxisausbildenden“, die alles der Arbeit untergeordnet hat. [Malve 654-698]

Die vormalig rezipierende Haltung wird in der eigenen Praxisausbildung erweitert. Der positive Horizont ihres dortigen Praxisausbildenden ermöglicht ihr ein tentativeres Lernen. Der Stil des Praxisausbildenden wird als „Laissez-faire“-Stil bezeichnet, der sie dazu zwingt „einfach zu machen“. Geranie rahmt diesen Stil nicht als Negativhorizont, da er nicht ziellos ist. Denn das etwas erzwungene Handeln reiht sich gut in den Modus des Geschubst-Werdens ein. Geranie schreibt sich nicht die Initialzündung beim Tun zu. Vielmehr stellt sie die Fähigkeit heraus, die Fremderwartungen des Praxisausbildenden, dass sie selbst tätig werden soll, übererfüllen zu können. Insofern zeichnen sich in den Erzählelementen Ansätze von eigentlichen Bildungsprozessen ab, Geranie streift den Lernmodus der Rezipierenden ab und erfährt sich im eigenaktiven Arrangieren von Prozessen in der Praxisorganisation (Lager leiten, kreative Angebote für die Bewohnenden etc.). Sie übernimmt entsprechend bewusst Verantwortung. Wichtigste Rahmenbedingung dafür ist das Vertrauen in verschiedenen Arbeitsbeziehungen, das Geranie erfährt, insbesondere das Wissen darum, dass der Praxisausbildende im Hintergrund ist und ihren Radius von negativen Aspekten abschirmt. In einem weiteren Absatz [Geranie 339-362] rahmt Geranie das erfolgreiche Praktikum abschließend mit dem Angeschubstwerden durch den Praxisausbildenden. Nicht nur innerhalb des Praktikums selbst ist diese externe Motivation wichtig, sondern überhaupt für den Start des formalen Praktikums. Ein weiteres Mal betont Geranie die Bedeutung des Vertrauens, das für sie „spürbar“ war. [Geranie 282-310]

In einer weiteren Passage setzt Rosmarin den Rahmen als früh Verantwortung Übernehmender und webt dazu eine Erzählung aus seinem Vorpraktikum ein. Die bisherigen Erfahrungen wertet Rosmarin als Grundlage für die Führung von Menschen. Bei Rosmarin dokumentiert sich eine Perspektive auf den Zusammenhang von Führung und der Tätigkeit der Praxisausbildung. Dabei skizzieren seine Bewertungen ihn als Führungspersönlichkeit qua Eignung, ohne diese für sich persönlich befriedigend differenzieren zu können. Es dokumentiert sich darin eine organische Entwicklung zur Rolle des Verantwortlichen. [Rosmarin 1156-1191]

Bei Rosmarin lässt sich zudem eine Ergänzung der bisherigen Orientierung nachzeichnen, die gerade im Vergleich mit Geranie eine relevante Unterscheidung aufzeigt. Während Geranie selbst sich anfangs als abhängig von passenden Strukturen definiert, damit sie eigenaktiv werden kann, positionieren sich die Erzählelemente von Rosmarin am anderen Ende einer Skala: Weil ihm der Praxisausbildende keine

brauchbaren Angebote macht, wird Rosmarin eigenaktiv und stellt sich auf diese Weise eine passende Lernstruktur zusammen. Dass sie nichts mit der eigentlichen Praxisausbildung zu tun hat, macht sich bei der Leistungsbewertung negativ bemerkbar, die jedoch für seine Orientierung nur bedingt eine Rolle spielt. Vielmehr stellt er den selbst erarbeiteten Lerngewinn in den Mittelpunkt, auch in Abgrenzung zu organisationalen Praxen. Diese organisationskritische Haltung teilt er mit den anderen Fällen in der vorliegenden Handlungsorientierung, er tendiert insbesondere mit Haselnuss zu einer „begrenzt“ kritischen Auslegung. [Rosmarin 714-750]

Eine Verortung des Einzelkämpferinnen-Rahmens lässt sich in der Passage zum aktuellen Wechsel der Praxisstelle nachvollziehen. Einerseits thematisiert Malve die aus ihrer Sicht vorhandene Notwendigkeit, vorzeitig an der zukünftigen Stelle mit Leitungsfunktion zu arbeiten, um das dortige Team schon vor dem offiziellen Arbeitsbeginn kennenlernen zu können. Andererseits sieht sie sich nicht in der Lage, angefallene Überstunden an der aktuellen Arbeitsstelle abzubauen. Diese persönliche Loyalität ist verbunden mit einer argumentativen Distanzierung gegenüber den Organisationen als solche und kann von Malve nur bedingt bearbeitet werden. Entsprechend greift sie auf den Modus Operandi der sich autonom verstehenden Leistungsträgerin zurück, welche die Bedürfnisse von Dritten in Einklang bringen muss und dabei ständig zu viel Verantwortung übernimmt. [Malve 273-285]

Malves Erzählungen zu den kritischen Rahmenbedingungen in ihrer aktuellen Praxisorganisation bekräftigen diese Problematik und zeigen die Orientierung an den Bedürfnissen als weniger einflussreich markierter Personen auf. Während die Kritik an der Leitungsebene zwischen den Mitarbeitenden selbst artikuliert wird, nimmt sich Malve als einzige Person wahr, die diese Kritik mit der Orientierung des Kampfes nach oben trägt. Es wird ein Rahmen sichtbar, „sich kümmern [zu] müssen“, da ihre Versuche, andere dafür zu motivieren, gescheitert sind. Die Folge des Gefühls der Einsamkeit, als einzige Kritik anzubringen, definiert Malve als Kündigungsgrund. Sie argumentiert aus der Position, am Ende ihrer Wirkmächtigkeit angelangt zu sein und nicht mehr Verantwortung übernehmen zu können. Gleichwohl geht sie bei der Arbeit mit Zielgruppen weiterhin über ihre gesundheitlichen Grenzen hinaus. Eine Konsequenz ist private Einsamkeit, da sie regelmäßig mitten in der Nacht allein nach Hause kommt und dort niemanden zum Reden findet. In einer eingeschobenen Passage kritisiert sie die Leitungsebene explizit. Durch ihre Kündigung ergibt sich für Malve eine Selbstverpflichtung, das Problem anzugehen – „irgendwer muss es ja tun“. Ein erstes Mal taucht das Narrativ des „Aliens“ auf, wie sich Malve in diesen Situationen wahrnimmt. Das einsame Anderssein nimmt die bisherigen Aspekte des Rahmens in sich auf und erweitert ihn: Einerseits wird der unter dem Aspekt der Einzelkämpferin geführte Rahmen bis zu einem gewissen Maß ins Paradoxe geleitet: Bisher hat Malve ihre Kämpfe ohne inhaltlichen Rahmen begründet. Dieser scheint nun mit einem spezifischen Professionsverständnis unterlegt zu sein, dass normativ die Herstellung von Autonomie der Adressatinnen und Adressaten vorsieht. Dieses Ideal wird von Malve an der organisationalen Realität entlang als fremdartig und unpassend erfahren, was zum Gefühl des Aliens führt. Sie postuliert dabei eine Verantwortung, die sie an niemand anderes als sich selbst delegieren kann. Das bisher schon ausgeprägt scheinende Verantwortungsgefühl innerhalb dieses Orientierungsrahmens potenziert sich. In diesem Zusammenhang ist der Abbruch „ihres“ Studierenden zu verstehen, der nach Malves Orientierung ihrem Zuständigkeitsbereich angehörte und den sie im Kampf gegen organisationale Probleme nicht genügend unterstützen konnte. Hier zeigt sich der Übergang von Zielgruppen zu Studierenden als Vulnerable. Den betroffenen Studierenden nimmt sie als verletztlich wahr und sie wechselt vom Modus der Auseinandersetzung zum Modus des Beschützens. [Malve 449-528]

Im Orientierungsgehalt einer episodischen Sequenz zeigt sich bei Malve die Rückkehr zum selbst problematisierten Rollen- und Verantwortungsverständnis. Malve sieht sich verpflichtet, sowohl die Erwartungen des alten als auch des neuen Arbeitgebers zu erfüllen, obwohl sich dies ressourcentechnisch und motivational zu widersprechen scheint. Das anderswo postulierte Freiheitspotenzial Sozialer Arbeit

wird von Malve in Teilen zurückbuchstabiert. Stattdessen wird das alte Rollenverständnis der Helferin im privaten Bereich mit dem neuen professionellen Selbstverständnis kombiniert. Sie erfüllt alle Bedürfnisse ihrer Gegenüber, sie tut dies nun aber fachlich reflektiert. Malve dosiert ihre Ressourcen dahingehend, welche Adressatinnen und Adressaten am meisten Aufmerksamkeit benötigen („einige schwere Fälle noch abschließen“). Sie priorisiert zudem den Beziehungsaufbau bei als besonders vulnerabel geltenden Zielgruppen an der neuen Stelle. Malve schließt die Sequenz mit der Bewertung, dass „es“ nicht so weitergehen könne, da das Private zu sehr darunter leidet. Malve scheint sich weiterhin in einem Übergangsprozess wahrzunehmen, der die verfestigte, habituelle Handlungsstruktur zur Verantwortungsübernahme in Frage stellt. [Malve 751-766]

### *Element 4: Förderung der Autonomie vulnerabler Personen*

Plastisch zeigt sich eine Entwicklungsperspektive der Orientierung bei Malve (siehe auch obiges Element). Während sie das Helfen als Handlungspraxis in ihrer Herkunftsfamilie auf der persönlichen Ebene kennengelernt hat, ist das Fördern von Autonomie der Adressatinnen und Adressaten eine theoretisch unterlegte und praktisch begründete Praxis, die sich definitorisch unterscheiden lässt. Zielgruppen werden in dieser Logik als zumindest temporär vulnerable Personen wahrgenommen, die sich in einer durch Professionelle rekonstruierbaren Krise befinden und deren Alltag sich durch einen mangelnden Handlungsspielraum auszeichnet<sup>3</sup>. Diese Perspektive ist wiederum anschlussfähig an das eigene Erfahren von Krisen der Fälle selbst. Metaphorisch wird in Handlungsorientierung A I dieser Umstand mit den Begriffen des Wohnzimmers beziehungsweise „eigener Ort“ von Malve, Rosmarin und Geranie umschrieben. Die (angehenden) Professionellen sind in diesem Bild „im Wohnzimmer“ der Adressatinnen und Adressaten, weshalb notwendigerweise eine adäquate Distanz den eigenen Bedürfnissen gegenüber und der Respekt vor den Grenzen der Bewohnenden dieses Wohnzimmers zu wahren ist. Dabei wird den Zielgruppen im Sinne der sekundären Normalisierung (siehe Kapitel 4.2) ein Raum der Abweichung gegenüber Normalitätsvorstellungen zugestanden, der kreativ (Geranie), durch Anwaltschaftlichkeit (Malve) oder das bewusste Fördern der Eigensinnigkeit (Rosmarin, Haselnuss) durch die Professionellen unterstützt werden kann. Relevanz für die Wirkmächtigkeit solcher Praxen wird den Ressourcen und einer offenen Kultur der Praxisorganisationen zugewiesen (siehe Handlungsorientierung A II).

#### *Passagen zu Element 4*

Antagonistisch zu den zuvor negativ bewerteten Zwängen der Praxis scheint die Ausbildung zur Sozialen Arbeit für Malve zunächst mit einem Freiheitspotenzial verbunden, sowohl beruflich als auch privat (Beenden der Partnerschaft, Wechsel des Freundeskreises etc.). Dies geschieht zum Preis der professionsorientierten Selbstverpflichtung, sich dauernd hinterfragen zu wollen beziehungsweise habituell zu müssen. Interessant bei dieser Sequenz ist insbesondere die Sprechform. Malve berichtet das erste und einzige Mal aus der Perspektive einer relevanten Dritten, ihrer Mutter. Diese beschreibt sie als überangepasstes Kind, von diesem Bild distanziert sich Malve immer wieder. Malves Rollenverständnis scheint sich während des Studiums von der Erfüllerin der Bedürfnisse eines direkten Gegenübers zur „selbstsicheren Sozialarbeitenden“ gewandelt zu haben, die fachlich begründet handelt und Adressatinnen und Adressaten vor äußeren Zwängen beschützen kann. Sie grenzt sich von der als herausfordernd erlebten Erfahrung als Kind ab, für die Eltern handeln zu müssen. [Malve 701-735]

Haselnuss beschreibt seine eigene Praxisausbildung, während dem Studium als wertvoll, weil er organisatorisches Versagen direkt miterlebt hat und sich zudem von dem von ihm als „selbstzentriert, einfach unreflektiert“ bewerteten Praxisausbildner im Sinne eines Negativhorizont ebenso distanzieren kann. Argumentativ beschreibt er die Übergriffigkeit gegenüber der Adressatinnen und Adressaten als Grundproblem und zeigt damit einen an die Orientierungen von Malve und Rosmarin anschlussfähigen Fokus,

---

<sup>3</sup> An diesem Punkt wird in Typ A III später der Unterschied zwischen Studierenden als Personen in einer Krise der Bildung, respektive den Adressatinnen und Adressaten in der Krise der Biografie festgemacht.



welcher die Bedürfnisse der Zielgruppe gegenüber organisationalen Setzungen priorisiert. Als positiven Wert setzt er die Entwicklung von Personen und Organisation in den Mittelpunkt, angesetzt werden muss dabei immer bei der Zielgruppe als vulnerable Gruppe. Deren Autonomie muss auch gegenüber organisationalen Logiken etabliert und durchgesetzt werden. [Haselnuss 408-415]

Zu den unterschiedlichen Situationen von Studierenden und Zielgruppen befragt, lässt sich in Malves Beschreibung der spezifische Unterschied der Freiwilligkeit als Fokus ausmachen. Es dokumentiert sich dabei ein Verständnis, welches sich am Handlungsspielraum eines Individuums orientiert:

*„[W]enn sie sich beklagt über ihr Studium oder wie Scheiße die Fachhochschule ist, dann muss ich ihr sagen, dann mach doch was anderes, etwas, was dir vielleicht Spaß macht.“*

Diesen Ausweg haben die Zielgruppen im Berufsfeld der sozialpädagogisch orientierten Wohnheime nicht. Deshalb beschreibt Malve eine Praxis, um den Adressatinnen und Adressaten einen sonst nicht vorhandenen freien Handlungsspielraum zu ermöglichen. Für Malve besteht der grundsätzliche Handlungsanlass der Sozialen Arbeit darin, Freiraum herzustellen und zu bewahren. [Malve 575-582]

Angesprochen auf die Verwendung der Metapher des Wohnzimmers (siehe auch Geranie) in einer vorigen Passage, elaboriert Malve ihre Orientierung zur Trennung von Privatem und Professionellem. Malve definiert den Unterschied über die Bedürfnis-Priorisierung von Zielgruppen respektive Mitarbeitenden und Studierenden. Als Beispiel beschreibt Malve eine Episode mit übergriffigem Gehalt:

*„[F]ür mich ein gutes Bild ist viel-, der Sozi hat das Bedürfnis, eine Umarmung zu bekommen, der Klient will das aber gar nicht, der Sozi macht es trotzdem.“*

Hier spiegelt sich auf impliziter und praktischer Ebene das Argument des mangelnden Handlungsspielraums der Adressatinnen und Adressaten in einer Extremform wider. Entsprechend grenzt sich Malve habituell und argumentativ von diesem Verständnis des Arbeitsorts als Wohnzimmer der Mitarbeitenden ab. [Malve 596-607]

Das Narrativ des Kampfes wird in einer weiteren Sequenz auf eine höhere Hierarchieebene hin differenziert eingeordnet. Malve positioniert sich in dieser Sequenz als wirkungsloses Sprachrohr des Teams gegenüber der Teamleitung („gegen die Wand reden“). In Malves Orientierung am Kampf gegen mächtigere Personen führt das nicht zu einem Gefühl der Wirkungslosigkeit, sondern sie gibt diesem Aspekt noch mehr Gewicht. Malve äußert in der schließenden Bewertung, dass sie selbst „nicht anders kann“, also vorreflexiven Zwängen ausgesetzt ist, die dieser Orientierung am Kampf eine habituelle Bedeutung zuweist. [Malve 611-652]

Ihr Aufgabengebiet als Sozialpädagogin erweitert Geranie eigeninitiativ und etabliert in der Organisation ein neues Angebot, das mit ihrem „Faible für Kreatives“ korrespondiert. Geranie wollte den Zielgruppen neue Horizonte eröffnen, der Gegenhorizont ist ein „Machen wie schon immer“ einiger Mitarbeitender. Geranie beschreibt dies aus einer Orientierung, Raum für die Zielgruppen zu schaffen. In einem Einschub erzählt Geranie, wie ein spezifischer Klient, der als „schwierig“ gilt, in ihrem offenen Angebot von Dritten wahrgenommene Fortschritte gemacht hat. Solche Erfolge dienen Geranie als argumentative Begründungsfolie für ihr Tun. Die Haltung des Ermöglichens und Motivierens nimmt Geranie bei der Arbeit mit Adressatinnen und Adressaten und später als Praxisausbildende (siehe A II) homolog ein. Einzelne Misserfolge werden dabei als nicht verhinderbar und wenig relevant beschrieben, denn das große Ganze soll „wachsen“. Es dokumentiert sich eine Orientierung an der Beziehung zu Einzelpersonen mit der Zielsetzung, durch Motivieren langfristige und ganzheitliche Autonomie zu ermöglichen. [Geranie 229-248]

Immanent, aber explizit auf ein „Mitnehmen aus der eigenen Erfahrung als Studierender“ zurückgeführt, erwähnt Rosmarin summativ den erlebten Praxisausbildenden als negativen Gegenhorizont und wechselt anschließend die Ebene auf eine erarbeitete Selbstwirksamkeit. Einführend rahmt Rosmarin den Aspekt mit der Verdichtungsmetapher des „Knackens von so unknackbaren Nüssen“. Ähnlich zu

Geranie und insbesondere Haselnuss beschreibt Rosmarin spezifische Adressatinnen und Adressaten, die im Alltag von anderen Mitarbeitenden als zu herausfordernd wahrgenommen werden. Bei ihm zeigt sich genau bei diesen Fällen im Sinne einer Ausnahme auf der Ebene Persönlichkeit großes Interesse an Auseinandersetzung:

*„[D]ie so genannte üblere Sorte, wo viele sagen, oh nein, mit dem Typen will ich lieber nicht arbeiten, [...] habe ich immer mega spannend gefunden. Das genau ist doch faszinierend. Und das ist auch genau das, was jetzt auch, ich finde zum Teil im Jugendtreff, ähm, so allgemein die Jugendlichen, ich finde so die, bei denen alles gut ist, sorry, finde ich stinklangweilig, die sind nicht interessant. Die, die über alle Stränge schlagen, 200 000 Probleme am Hals haben, temporärer Aufenthalt, Strafdelikte, das sind die spannenden Personen, das zieht mich an.“*

Argumentativ begründet Rosmarin die Orientierung mit der Fähigkeit zur Auseinandersetzung, die er sich zuschreibt. Die folgende Erzählepisode bearbeitet die Orientierung, Adressatinnen und Adressaten „als weißes Blatt sehen zu können“, um ihnen wieder größeren Handlungsspielraum zu geben. Die persönliche Auseinandersetzung ersetzt in dieser Perspektive das vorgängige Aktenstudium: Rosmarin sieht darin den Ort für die Etablierung einer gelingenden Arbeitsbeziehung in der diskursiven Auseinandersetzung miteinander und verwendet dafür auf der argumentativen Ebene den Aspekt, „emphatisch [zu] sein“. Die geht kongruent mit seiner Orientierung an Auseinandersetzung und Krise. [Rosmarin 752-789]

Rosmarin beginnt seine Eingangserzählung mit dem einführenden Entscheid, dass er ausholen möchte, und zeigt damit ein gewisses Selbst-Bewusstsein im zweifachen Sinne: Er will ausholen, weil er etwas Berichtenswertes zu erzählen weiß; er kann, weil er die nötige Kompetenz dazu besitzt. Die Beschreibungen aus seiner Kindheit fokussieren auf seinen Kontakt mit Menschen „am Rand der Gesellschaft“, verbinden eine sozialpolitische Perspektive mit dem persönlichen Verständnis davon, selbst gerade nicht Teil dieses Randes zu sein. Dazu führt er auch einen eigenständigen Zugang zu Normalitätsverständnissen ein. Für ihn sind beispielsweise Menschen mit fehlenden Extremitäten schon in seiner kindlichen Wahrnehmung normal, wodurch er sich von seinen Altersgenossen unterscheidet. Rosmarin beschreibt sich in diesem Sinne als geborener Förderer der Autonomie von gesellschaftlich abweichend markierten Personen. [Rosmarin 005-024]

#### *Übersicht zu Handlungsorientierung A I: Krisenhaftigkeit der eigenen Biografie*

Ein gemeinsamer Rahmen konnte entlang unterschiedlicher Aspekte von Krisen rekonstruiert werden. Bearbeitete Krisen sind der Problemgegenstand der eigenen Professionalisierung in der Sozialen Arbeit. Sie sind entsprechend das relevante Element der berufsbiografischen Selbstverortungen und werden in Handlungsorientierung II wieder im Fokus stehen. Der Weg zum professionellen Handeln ist bei Typ A nicht linear und von Auseinandersetzungen geprägt. Der Modus der Auseinandersetzung hat jedoch einen Eigenwert und ist nicht allein Mittel zum Zweck. Herausfordernd ist die Verantwortungsübernahme, die im Sinne nichtkonstruktiver Krisen nur bei Rosmarin kaum Erwähnung findet. Sie ist dabei stark mit der normativen Setzung des Förderns und Schützens von vulnerablen Personen verbunden.

	Malve	Geranie	Haselnuss	Rosmarin
Gemeinsamer Orientierungsrahmen	Grundlegende Orientierung an Krisen als Problembearbeitungsmodus und Voraussetzung für Bildungsprozesse. Der Blick ist auf das Verhältnis zwischen Individuum und seiner Umwelt (Hilfesysteme, Gesellschaft etc.) gerichtet. Der berufsbiografische Weg ist nicht linear und durch Krisen geprägt beziehungsweise dadurch überhaupt erst möglich. Berufsspezifische Antinomien und Paradoxien werden im Modus der gemeinsamen, reflexiv orientierten Auseinandersetzung thematisiert und bearbeitet. Verantwortungsübernahme für Schwächere und in als schwierig wahrgenommenen Situationen. Basis der Sozialen Arbeit sind verantwortungsvolle Professionelle und das diskursive Begleiten in Kooperation mit Zielgruppen.			
Biografischer Bezug / Zielperspektiven	Migration, Familie / Identitätsentwicklung durch Auseinandersetzung	Fragile Berufswahl / Vom Rutschen zum selbst Schubsen	Obdachlosigkeit und Sucht in der Adoleszenz / Helfen und Distanz halten	Teenager-Vaterschaft / persönlicher Professioneller
Bearbeitungsform	Kämpfen, aushalten, diskutieren	Erleiden und auseinandersetzen	Hilfe zur Selbsthilfe, begleiten, fördern	Überwinden und führen

Tabelle 3: Übersicht zu Handlungsorientierung A I Krisenhaftigkeit der eigenen Biografie

### Handlungsorientierung B I: Wirksam sein

Fälle: Funkie, Hafer, Holunder, Sternanis und Thuja

Handlungsorientierung I (Berufsbiografische Selbstverortung) des Typs B ist stark mit den Aspekten Selbstwirksamkeit und Organisation verbunden. Von Handlungsorientierung A I ist sie insbesondere über die unterschiedlichen Erfahrungsbezüge zur Organisation und der Berufsfindung abgrenzbar. Allen Fällen gemein ist die Relevanz eigener Entscheidungen bei der Berufswahl, was sich in den Handlungsorientierungen II und III widerspiegeln wird. Der dominante Handlungsmodus ist das Wirken in unterschiedlichen Strukturen und Bezügen. Die Berufswahl wird als zwangsläufige Folge von eigenständigen Entscheidungen verstanden. Selbstwirksamkeit ist die zu erreichende Zielperspektive professionellen Handelns. Professionalisierung gemäß der rekonstruierten Orientierung gelingt dann:

- wenn Lernen und Bildung in einer Praxis stattfinden, wozu die Organisation Raum und Ressourcen bietet und dem Individuum damit Performanz ermöglicht
- wenn das Individuum in Strukturen eingebettet denkt und handelt

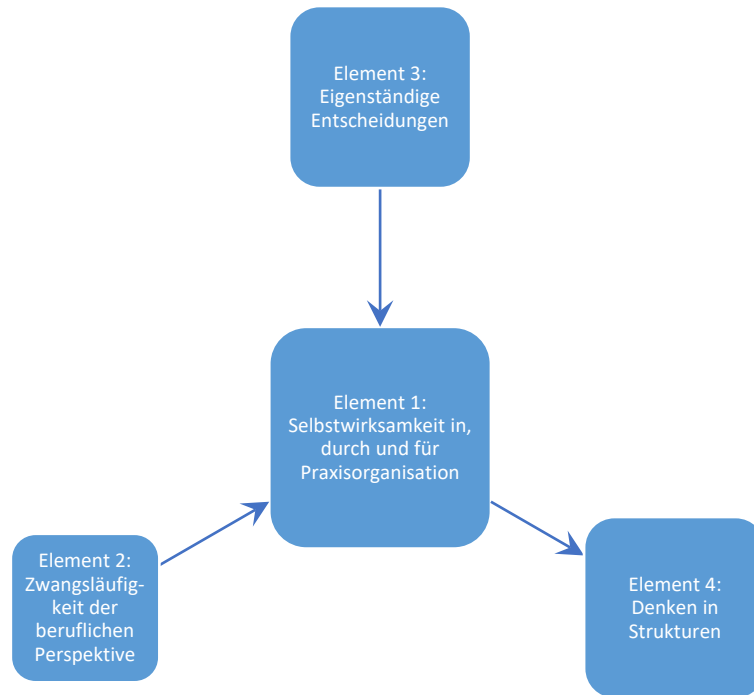


Abbildung 10: Elemente der Handlungsorientierung B I Wirksam sein (eigene Darstellung)

#### *Element 1: Selbstwirksamkeit in, durch und für Praxisorganisation*

Die Erfahrung der durch die erfolgreiche Suche nach Selbstwirksamkeit gedeuteten Berufsbiografie verbindet die vier Fälle in Handlungsorientierung B I. Lernen findet dann statt, wenn positive oder negative Erfahrungen im Sinne eines Handelns mit Wirkung gemacht werden können. Dabei unterscheiden sich die möglichen Erfahrungsformen in ihrer Ausprägung, wobei der biografische Bezug des Wirkens als Gemeinsamkeit bleibt. Bei Funkie zeigt sich eine Orientierung an sichtbaren Ergebnissen, beziehungsweise einer resultatorientierten Prozessgestaltung. Arbeitsbeziehungen werden unter dem Primat eines geplanten oder gewollten Ergebnisses etabliert und sind von einer Dienstleistungsorientierung geprägt. Erfahrungen in der Weiterbildung werden direkt in die aktuelle Gestaltung von Prozessen integriert. Sternanis teilt diese Orientierung und erweitert sie um den negativen Gegenhorizont ihrer Erfahrung in der offenen Jugendarbeit, in der sie keine direkten Ergebnisse ihrer Arbeit und Ausbildung erfahren hat. Entsprechend wechselt sie zurück in das Berufsfeld der Sozialberatung. Bei Sternanis dokumentiert sich der Aspekt der Selbstständigkeit als Studierende, was auch bei den anderen Fällen die Erzählungen zur eigenen Ausbildung dominiert. Diese Selbstständigkeit ist mit der Fähigkeit einer Kompetenzdarstellung verbunden. Lernerfolg soll nicht nur dem Individuum bewusst sein, sondern für Dritte dokumentierbar werden. Sternanis beschreibt, dass Wirkung nicht nur ihrer Darstellung bedarf, sondern jeweils aktualisiertes Wissen zur Erklärung und Intervention. Hafer geht über Negativ- und Positivhorizonte auf eine zumindest teilweise Notwendigkeit von motivierten Adressatinnen und Adressaten ein, um erfolgreich Wirkung zu erzielen: Eine Organisationskultur, die motivierend wirkt, ist in dieser Lesart unabhängig von den einzelnen Professionellen eine wichtige Ressource, um wirksam zu sein oder mit Unwirksamkeit (bei unmotivierten Zielgruppen) umzugehen. Eine weitere Variante der auf Wirkung hin ausgerichteten Selbstverortung findet sich bei Holunder. Er hat vor dem Studium der Sozialen Arbeit einen im Alltag zugesprochenen Expertenstatus und wird von seiner Migrationscommunity entsprechend als wirkungsvoll gelabelt. Gleichzeitig sind zwei Facetten für ihn problematisch und schränken ihn ein. Einerseits ist seine Migration in die Schweiz mit einer Degradierung seines universitären Abschlusses verbunden und andererseits ist seine Tätigkeit gerade für ihn und seine Familie zu sehr im Alltag präsent. Er kann entsprechend mit dem Studium Sozialer Arbeit sowohl den formalen Expertenstatus (insbesondere in der

Schweiz) wiederherstellen und zwischen seinem privaten Alltag und der nun formal gerahmten Tätigkeit klare Grenzen ziehen.

### *Passagen zu Element 1*

Auf eine immanente Nachfrage hin präzisiert Funkie den eigenen Zivildienst als Moment einer Neujustierung seiner inhaltlichen Orientierung im Beruf. Als zentrales Motiv beschreibt Funkie, „Menschen weiterbringen“ zu wollen. Sichtbare Ergebnisse, etwa wenn Jugendliche Lehrstellen finden, sind für ihn eine wichtige Quelle der Anerkennung für seine Tätigkeit. Diese Resultate werden über Rituale für alle Beteiligten in der Organisation sichtbar gemacht und gegenüber Dritten ausgewiesen. Funkie beschreibt sich am Ende eines Jahres in der Praxisorganisation als „glücklich“, weil er „viele erfolgreiche Jugendliche begleiten“ konnte. Funkie verwendet in diesem Zusammenhang verschiedene Kennzahlen und es dokumentiert sich eine Erfolgsorientierung, die sich ebenfalls bei Thuja finden lässt. Eine wichtige Abgrenzung seiner Orientierung gegenüber den Fällen der Handlungsorientierung A I ist im Verhältnis von Prozess und Ergebnis zu finden. Der Prozess wird von Funkie als relevanter Faktor erkannt und entsprechend priorisiert, ist jedoch Mittel zum Zweck des Endergebnisses. Dieses ist in seinem Fall inhaltlich klar definiert (die Jugendlichen finden eine Anschlusslösung) und der Prozess wird unter diesem Gesichtspunkt wahrgenommen und bewertet. [Funkie 621-642]

Sternanis bewertet die Begleitung durch die damalige Praxisausbildende als bedingt hilfreich. Die Alltagsgestaltung verläuft mehrheitlich selbstständig und mit dem Fokus auf das erfolgreiche Bearbeiten ihrer eignen Fälle. Sie profitiert etwa hinsichtlich der Gesprächsführung davon, Mitarbeitende anderer Disziplinen zu begleiten und dabei eine spezifisch sozialarbeiterische Differenzposition einzunehmen. Die Begleitung der Praxisausbildenden ist davon getrennt und betrifft eher „philosophische Diskussionen“, die wenig an den eigenen Alltag oder die spezifische Fachlichkeit Sozialer Arbeit gekoppelt sind. Die Selbstständigkeit zeigt sich im Alltag. Sternanis strukturiert und plant und grenzt sich schließlich vom Arbeitsstil der Praxisausbildenden ab. Sie ist kein Negativhorizont, es dokumentiert sich aber ein grundsätzlich anderes Verständnis von Sozialer Arbeit als bei Sternanis. Im Vergleich zu den anderen Fällen zeigt sich eine starke Übereinstimmung mit Thuja, was die Relevanz von methodischem und Erklärungswissen und die Wirkungsorientierung betrifft. Die sehr „diskursive“ und an der Reflexion um ihrer selbst willen orientierte Haltung kann ebenso im Sinne von Thujas Orientierungsrahmen positioniert werden. Sternanis verortet ihre ehemalige Praxisausbildende (und deren damals im Raum stehende Pensionierung, die Sternanis mehrfach erwähnt) als vergangene Epoche Sozialer Arbeit und sieht sich selbst zukunftsorientiert und insbesondere wirksam. [Sternanis 216-249]

Dieses Bild elaboriert Sternanis weiter als Abgrenzung gegenüber dem eigenen Ideal eine Denkfigur der von Wissen und Wirkung abgehängten Mitarbeitenden, die sie in einer späten Sequenz gegen sich selbst wendet. Der vielfach genannte Gegenhorizont der älteren Mitarbeitenden ohne theoretische und methodische Anschlussstellen ist nach eigener Einschätzung ein „Schreckensbild“ für Sternanis. Ein Indikator sind für Sternanis Routinen in der Praxis, die sich einschleichen. Als Folge davon führt das eigene Deutungsmuster zu problematisierten Subsumtionslogiken bei Fällen. Diese Routinen empfindet Sternanis als Gegenpol zur eigenen Freiheit und Flexibilität und als einschränkend für den Beruf. Ein wichtiges „Gegenmittel“ ist das aktive Kommunizieren mit anderen, das ihr eigenes Handeln diskutierbar und somit intersubjektiv überprüfbar macht. Die Übernahme von Führungsaufgaben und der Rückgang der routinisierten Arbeit an der Basis führen bei Sternanis zu einem Gefühl des Fortschritts. Auf diese Weise kann sie sich in neue Bereiche einarbeiten, in denen sie noch kein ausgeprägtes Erfahrungswissen hat. Die beiden genannten Elemente einer Zukunftsperspektive von Sternanis wirken inhaltlich zunächst widersprüchlich, sind aber in ihrer Orientierung komplementär zu sehen. Sie möchte den inhaltlichen Rahmen wechseln und in einer Familienberatungsstelle tätig werden. Alternativ kann sie sich vorstellen, eine strukturelle Veränderung zu vollziehen und mit einem Arzt eine private Praxis zu eröffnen. Beide Möglichkeiten entsprechen dem von Sternanis als relevant empfundenen Aufbrechen von Routinen, die

sie zu einer abgehängten und deprofessionalisierten Sozialarbeitenden machen könnten. Selbstwirksamkeit hat in dieser Perspektive ein Ablaufdatum, wenn es sich in Routinen erschöpft und keine neuen Perspektiven mehr eröffnet. [Sternanis 779-817]

Darüber hinaus vollzieht Sternanis eine Abgrenzung gegenüber der eigenen Erfahrung als Professionelle an ihrer ersten Stelle nach der Diplomierung in der offenen Kinder- und Jugendarbeit. Diese Erfahrung wird von ihr als Negativhorizont markiert. Sternanis erlebt ihre dortige Arbeit als Rückschritt in ihrer Berufsbiografie. Sie bewertet die stark am Alltag und der Freizeit orientierten Tätigkeiten als strukturell wenig professionell und ohne sichtbare Wirkungen. Ihre Tätigkeit bei den Pfadfindern rahmt sie bewertend als strukturell ähnlich gelagert für den Freizeitkontext. Die Grenze verläuft in dieser Sicht im doppelten Sinne, sowohl als Unterscheidung zwischen lebensweltersetzenden Organisationen wie der Psychiatrie und der freizeitbezogenen offenen Jugendarbeit als auch zwischen Beratung (als ihrem elaborierten Handlungsstil) und der „unterhaltenden“ Tätigkeit mit Jugendlichen. [Sternanis 251-268]

Auch bei Hafer dokumentiert sich ein starker Negativhorizont. Abgrenzend von ihrem als „idealistisch“ markierten früheren Bild der Sozialen Arbeit entwirft Hafer auf der expliziten Ebene ein Bild einer von Zwang und Druck geprägten Sozialen Arbeit. Dabei beschreibt sie den Praxisschock nach dem Studium als entscheidendes Element, da sie an dieser Stelle das erste Mal unmotivierten Adressatinnen und Adressaten begegnet. Theorie beschreibt bei dieser Orientierung „die rosarote Brille“, wie es Hafer nennt, die nicht alle Probleme der Jugendlichen lösen kann. Die emotionale Betroffenheit, dass Jugendliche desillusioniert sind, ist gleichwohl konträr zu den teilweise in Handlungsorientierung C I betriebenen Individualisierung von Problemen zu sehen. Hafer geht es darum, nicht derart viel Wirkung erzeugen zu können, wie sie es sich ursprünglich vorgestellt hat. Hafer erlebt anfänglich einen Praxisschock, sie geht in ihrer Orientierung von motivierten Jugendlichen als Zielgruppe aus und begegnet Personen, welche die notwendige Selbststeuerung nur bedingt mitbringen:

*„[...] ihr eigenes Leben so zu steuern geht nicht, dass sie sich eigentlich relativ passiv in die ganzen Ströme reingeben.“*

Das Bild der „Ströme“ verweist kongruent auf das selbst für den Beginn der Berufsbiografie beschriebene Handeln als passiver Teil einer sozialen Gruppe. Durch das Praxismodul und Arbeiten in der spezifischen Praxisorganisation ist diese Orientierung für Hafer zu einem zu bearbeiteten Problemgegenstand geworden. Die positive Gegenposition ist das selbsttätige Individuum, beispielsweise in Person der Studierenden, die mit diesem Zugang wiederum Selbstwirksamkeit erfahren können oder die Tätigkeit als Praxisausbildende positiv von der Arbeit mit den Zielgruppen abgrenzen lässt. Hafer beschreibt den Umgang mit ihrem eigenen Frust über den Frust der Zielgruppe als Lernprozess. Sie kann nun organisational gerahmt ein jeweiliges Re-Framing betreiben. Es ist weniger ihr individueller Verdienst, mit frustrierenden Situationen besser umzugehen als vielmehr eine organisationale Kultur der Zugewandtheit und der positiven Grundhaltung. Diese ermöglicht es Hafer, selbst gelassener mit Misserfolgen umzugehen. Es dokumentiert sich darin die starke Orientierung an organisationaler Praxis im Sinne einer selbstverständlich wahrgenommenen Organisationskultur (Bohnsack, 2017, S. 129). [Hafer 077-106]

Diese selbstverständliche Organisationskultur zeigt sich bei Funkie, der exemplarisch und bildhaft beschreibt, wie er mit anderen Teilnehmenden einer Weiterbildung diskursiv und mit Ideen von anderen die Rahmenbedingungen in der eigenen Organisation anpassen konnte. Die Beschreibung geht Übergangslos in den eigenen organisationalen Kontext über, da er ausführt, was er in der eigenen Organisation dank diesem Austausch mit anderen Professionellen anpassen konnte und welche positiven Folgen, das insbesondere für die Zielgruppe hatte. Eine Orientierung an der spezifischen Zielgruppe und deren Bedürfnisse dokumentiert sich zudem bei einer anderen Weiterbildung. Es zeigt sich ein an strukturellen Aspekten orientiertes Verständnis von Funkie. Nach einer Einführung zu Kontext und Verortung der Weiterbildung wechselt Funkie rasch auf die für ihn interessante Ebene. Ein anderer Teilnehmer berichtet davon, dass in einem Maßnahmenzentrum die Arbeitsagik zentral auf die Bedürfnisse der

Zielgruppen ausgerichtet ist und daraus abgeleitet der Verkauf zur Refinanzierung erst zweitrangig gedacht wird. Diese für Funkie neue Orientierung („sind nicht einfach Aufträge, die da reinkommen“) setzt er danach in der eigenen Praxis um, da die Erfahrung im Maßnahmenzentrum eine größere Eigenmotivation der Zielgruppen verspricht. Er erkennt tatsächlich bei spezifischen Zielgruppen ein intensives Erleben der Selbstwirksamkeit, was gut mit seiner Grundorientierung korrespondiert. Nicht nur die Adressatinnen und Adressaten sind „Feuer und Flamme“, wie Funkie es beschreibt, er bewertet auch das Begleiten als positive Erfahrung für sich selbst. Weiterbildung wird somit neben der eigenen Kompetenzerweiterung als Antreiber für organisationale Prozesse verstanden. Neben ihm selbst kann für die Zielgruppen und die gesamte Organisation eine bessere Wirkung erzielt werden. [Funkie 480-544]

In einer dichten Erzählpassage verweist Holunder ironisch-selbstdiagnostische auf sein Helfersyndrom. Er ist zunächst ähnlich zu Haselnuss in Handlungsorientierung A | Ansprechpartner für informelles Helfen in seiner Community mit Migrationshintergrund. Formal Sozialarbeiter wurde er erst danach, er agiert dabei jedoch explizit aus einer herausgehobenen Perspektive, der wirkungsvoller Experte und nicht selbst Betroffener ist. Holunder greift normativ ein („musste die Setzungen machen“) und unterstützt die hilfeschuchenden Menschen im Umgang mit Behörden oder unterstützt die Behörden. Er nimmt eine mediatorische Haltung ein, sein Expertenstatus wird ihm wegen seines abgeschlossenen Studiums im Herkunftsland („Herr Dr., können Sie da etwas tun?“) und aufgrund einer funktionierenden Mund-zu-Mund-Propaganda zugesprochen. Teilweise werden seine Tätigkeiten bezahlt und haben semi-professionellen Charakter. Für Holunder ist dieser Zustand zunächst ein gangbarer Weg, er kann seinen Lebensunterhalt finanzieren und erfolgreich mit Menschen arbeiten, wie er es sich vor der Migration in die Schweiz vorgestellt hat. Er beschreibt im Anschluss jedoch kritische Situationen, die er als unangenehm empfand. Beispielsweise bedrohen ihn wütende Ex-Männer von beratenen Frauen beim privaten Einkauf. Holunder erzählt detailliert und lebendig, wobei abgesehen vom Umstand selbst keine eigene emotionale Betroffenheit bemerkbar ist. Holunder handhabt Erfahrungen im Modus eines objektivierenden Rahmens, emotionale Aspekte perlen retrospektiv dabei ab und sind ein wichtiges Element zur heutigen Gestaltung einer distanzierten Arbeitsbeziehung. Das korrespondiert mit der Bewertung einer solchen kritischen Episode als Schlüsselmoment für die Entscheidung, die eigenen Dienstleistungen mit dem Absolvieren einer beraterischen Ausbildung zu professionalisieren und in einen formalen Rahmen zu überführen. Auf diese Weise lassen sich Privatleben und seine Tätigkeit besser trennen. Auf explizites Nachfragen begründet Holunder über den heutigen Negativhorizont der Psychologie als damalige Option, warum er Sozialarbeitender wurde. Holunder möchte in der Beratung tätig sein, nicht intensive Therapiesitzungen führen und davor ein langes und entbehrungsreiches Studium absolvieren. Entsprechend explizit und pragmatisch und mit dem klaren Fokus auf Beratung entscheidet sich Holunder für das Studium Soziale Arbeit. Eine spontane Entscheidung lässt sich nicht rekonstruieren, sondern er ist bewusst und abwägend vorgegangen. Es dokumentiert sich eine Entscheidung gegen andere Tätigkeiten. Soziale Arbeit erscheint als einzig gangbarer Weg zur Beratertätigkeit. [Holunder 212-297]

#### *Element 2: Zwangsläufigkeit der beruflichen Perspektive*

Die Fälle des Typs B weisen als Gemeinsamkeit eine große Kontinuität bezüglich des Berufsfelds auf, mit oder ohne Unterbrüche in einer Praxisorganisation, teilweise nach einem mehr (Funkie, Holunder) oder weniger (Sternanis, Thuja) intensiven Suchprozess in anderen Ausbildungsgängen oder Berufsfeldern. Bei Funkie sind sowohl der Suchprozess als auch die Loyalität gegenüber der heutigen Praxisorganisation besonders ausgeprägt. Nach mehreren Stationen und einigen Jahren findet Funkie in der Sozialen Arbeit im Allgemeinen und bei der Praxisorganisation im Spezifischen seinen Platz. Er ist nicht nur endlich wirksam, sondern sieht sich am Ende einer zwangsläufigen Entwicklung, die ihn immer in die Richtung von „Begegnen und Begleiten“ von Menschen gestoßen hat. Funkie sucht bewusst Möglichkeiten dazu und die Tätigkeit als Praxisausbildender ist eine solche. Hafer wiederum, die als seine ehemalige Studierende in derselben Institution arbeitet, hat ein eher pragmatisches Verhältnis zur Praxisorganisation. Ihr

passendes Berufsfeld und eine geeignete Stelle fand sie allerdings ebenso, indem sie einiges ausprobierte. Genauso wie Sternanis beschreibt sie ihre Suche als „gerade“ aber mit einzelnen Ausreißern. Für Thuja war der Weg in die Soziale Arbeit ein „natürlicher“ und geplanter Vorgang, genauso wie die Übernahme von Führungsfunktionen. Thuja beschreibt seine Berufsbiografie als „Schnellzug“, der „zwangsläufig“ dorthin geführt hat, wo er beim Gespräch ist. Das Bild der eigenen Karriere als Abfolge von Treppenstufen teilt sich Thuja mit Sternanis, die ebenfalls „Schritt für Schritt“ ihren Berufsweg vorangetrieben hat. Bewusst entscheidet sich Holunder (wie Thuja und Sternanis) gegen andere berufliche Perspektiven. Diese Entwicklung findet ihren Schlusspunkt darin, dass er nach dem Studium der „perfekten Stellenausschreibung“ begegnet, die alle seine Kompetenzen und Eigenschaften fordert und seine Selbstwirksamkeit nochmals potenziert.

### *Passagen zu Element 2*

Funkie hat auch in einem anderen Berufsfeld der Sozialen Arbeit ein Praktikum absolviert. In der Struktur selbst sieht Funkie Ähnlichkeiten, das Berufsfeld des Strafvollzugs findet er interessant. Das Feld wird aber aufgrund einer wenig ausgeprägten Wirksamkeit („musste viel mit Frust umgehen“, „manchmal geht es da einfach ums Durchhalten“) gerade im Vergleich zu seiner aktuellen Praxisorganisation von Funkie weniger positiv gerahmt. Es ist eine bloß hypothetische Option, („hätte mir vorstellen können“), die Funkie bewusst nicht wahrnimmt, weil die Chance in „seiner“ Organisation vorhanden ist und diese seinem Ideal entspricht. In den weiteren Erzählungen wird offenbar, dass Funkie seit seinem Praktikum in der Organisation arbeitet. Zuerst fungiert er als freier Coach auf Stundenbasis, dann in einem kleinen Pensum und später als fester Mitarbeiter. Die Rolle als freier Coach kann als weiterer Prozess des Abgleichs seiner eigenen Interessen und den organisationalen Anliegen interpretiert werden. Die Arbeit auf Stundenbasis ordnet er räumlich als Übergang von einem Außen zu einem Innen ein, er verwendet dafür den Begriff des „Außendienstmitarbeiters“. Seine betriebswirtschaftliche Orientierung als ehemaliger Mitarbeiter in der Versicherungsbranche findet sich in der Äußerung zum Potenzial einer Anstellung wieder. Er wägt den für ihn geringen Lohn mit den Optionen auf wirksame Aufgaben ab. Die von Funkie im Anschluss verbal postulierte temporäre Unsicherheit, ob es für ihn überhaupt eine feste Stelle geben wird, ist argumentativ eine Rechtfertigung dafür, dass es keine Absprachen dazu gegeben hat. Der Systemeintritt über einen längeren Zeitraum beschreibt Funkie mit der Metapher, „einen Fuß in der Tür [zu] haben“. Sein stetiger Eintritt war nicht abgesprochen, aber absehbar. Funkie ist bald nicht mehr Mitarbeiter, sondern Teamleiter einer Organisationseinheit. Die Wortwahl des „sich ergeben“ schließt die Sequenz stringent ab. Sie geht einher mit der Orientierung an einer Zwangsläufigkeit des Wegs, der nicht vollends definiert ist, dessen Ziel den Beteiligten aber klar scheint. [Funkie 074-103]

Funkie beschreibt zudem die eigene studentische Erfahrung im Praxismodul in der heutigen Praxisorganisation als Ort der Erfüllung seiner berufsbezogenen Zielsetzungen. Er bewertet diesen Umstand abschließend: „Es ist genau so gewesen, wie ich mir das ausgemalt habe.“ Angekommen am Ort seiner Vorstellungen wird er die Organisation bis zum Zeitpunkt des Gesprächs nicht verlassen. Der für die Organisation typische, fließende Übergang beim Einstieg der Mitarbeitenden mit temporären Einsätzen bis zum Ende des Studiums und danach einer Festanstellung wird von ihm nicht als etwas Besonderes gerahmt. Vielmehr ist dies in seiner Orientierung eine logische Konsequenz aufgrund der Passung, die über die Jahre gegenseitig hergestellt werden konnte. Auf Nachfrage beschreibt Funkie die von ihm als „Übergangszeit“ bezeichnete Phase bis zum Ende des Studiums mit der Bewertung eines „absolut organischen Ablaufs“. Die Übernahme der Tätigkeit als Praxisausbildender versteht er als logischen Karriere- und Entwicklungsschritt mit der Möglichkeit des Privilegs und der Entlastung zugleich. Dies ermöglicht, Funkie klar von der Handlungsorientierung C abzugrenzen. Deren Verständnis der Praxisausbildung umfasst immer eine zusätzliche Belastung. In ihrer Strukturgleichheit weist die Rolle als Praxisausbildner viele Parallelen im Tun als Sozialarbeiter auf. Funkie nutzt dafür den Begriff „Coach“ als übergreifendes Rollenverständnis, das sich wiederum auf die Wirksamkeit seiner Tätigkeit bezieht. [Funkie 335-351]



Das erste Bewerbungsverfahren als Diplomierter beschreibt Thuja als negativen Horizont. Es dokumentiert sich dabei das Selbstverständnis und der Modus Operandi, in dem Thuja ansonsten seine Lebenspläne umsetzt. Thuja kann sich aus dem Rahmen der Gewissheit seiner Fähigkeiten und seiner Ausbildung nicht erschließen, warum er sich für eine „popelige 50-Stelle“ einem Assessment unterzogen und die Stelle nicht bekommen hatte. Das Unverständnis ist keine entkoppelte rhetorische Figur, denn im Gegensatz dazu werden ihm die weiteren Stellen und Beförderungen jeweils herangetragen. Diese „Chancen“, wie er es nennt, „nimmt“ er jeweils pragmatisch „mit“ und sieht diese als Folge seiner Leistungen und Wirkungen. Sprachlich wird eine starke Leistungsorientierung erkennbar. „Herumscharwenzeln“ ist ebenso ein Negativhorizont, wie es die „unbedingt gewollte Karriere“ eines konkurrierenden Mitarbeitenden ist. Aufstieg ist in diesem Rahmen eine selbstverständliche Folge von guten Leistungen und nicht mit einem operationalisierten Plan verbunden, sondern eine logische Konsequenz. Das Master-Studium „packt“ er aus pragmatischen Gründen „drauf“, damit er in der Schweiz keine Lohnneinbußen fürchten muss. Im Umkehrschluss ist dies keine notwendige Bedingung für seinen Aufstieg. Thuja illustriert den negativen Aspekt des unbedingten Wollens ein weiteres Mal anhand eines Freundes, der es „anstrengend“ hatte. Ein Zurück gibt es nicht mehr, die einzige Begründung für eigene karrieretechnische Rückschläge wäre – passend zum Rahmen der Leistungsorientierung – eine Burn-out-Erkrankung. Thuja beschreibt anhand des Bilds eines Schnellzugs die Zwangsläufigkeit seiner Karriere und ergänzt metaphorisch die Treppenstufen, die er „genommen“ hat. Das anschließende Thema, als Deutscher auf die politische Stabilität der Schweiz angewiesen zu sein, schwächt die Zwangsläufigkeit nur bedingt ab und verweist ein weiteres Mal auf formaler Ebene auf die Notwendigkeit eines Master-Abschlusses. Thuja beschreibt seine Situation als privilegiert und sorgenfrei. Eine berufliche Rückkehr nach Deutschland empfindet er nicht einmal hypothetisch als attraktiv. Es scheint angesichts des „Platzes“, den er „sich geholt“ hat, aber auch gar nicht notwendig. [Thuja 563-616]

Auf die eigene berufliche Lebensplanung explizit angesprochen, ordnet Thuja seinen Stand in der Berufswelt als nicht seinen Plänen entsprechend ein. Im Sinne seiner oben eingeführten Orientierung an Leistung ist sein „damaliger Plan“, Teilzeit zu arbeiten nicht mehr realisierbar und entschwindet aus seinem Rahmen. Folgend begründet Thuja seine Karriere als logische Folge des Besuchs eines als elitär gerahmten christlichen Internats. Leistungsorientierung und sein heutiger Anspruch, Leistung ohne Mühe erbringen zu können, sieht er unter der Bedingung seiner Sozialisation durch den Vater und das Internat. [Thuja 525-541]

Zudem erweitert sich das Motiv der Zwangsläufigkeit auch auf eine Mitarbeiterin. Diese „Weggefährtin“ wird von Thuja zuerst als Studierende, dann stellvertretende als Gruppenleiterin und nun als Nachfolgerin zur Leitung der Organisationseinheit „mithochgezogen“. Ein weiteres Mal nimmt Thuja dabei reflexiv das Zug-Motiv auf und vergegenwärtigt und elaboriert die Logik seiner bisherigen Erzählungen und Beschreibungen. [Thuja 1098-1107]

Sternanis rahmt ihre Eingangserzählung als Prozess der Abgrenzung gegenüber den elterlichen Berufsbiografien. Der Vater arbeitet als Sozialarbeiter, ist nach Sternanis' Bewertung aber dazu nicht ausgebildet. Nachdem ihr bei der Berufsberatung zudem der Beruf der Mutter (Ergotherapeutin) empfohlen wird, schließt sie entgegen ihrer ursprünglichen Intention das Gymnasium ab, damit ihr verschiedene Wege offenbleiben. Es dokumentiert sich im Jugendalter ein Gefangensein in den elterlichen Berufsoptionen, insbesondere da Sternanis ihre Kompetenzen in den sozialen Berufsfeldern sieht und entsprechend rahmt. Sie interpretiert die Entscheidung für das Studium Sozialer Arbeit als interessen- und kompetenzgeleitet, dagegen sprach nur die argumentative und schematische Distanzierung gegenüber den beiden Elternteilen. Ähnlich wie bei Funkie ist die Folgezeit nach dem Studienbeginn von Geradlinigkeit und selbstverständlicher Zwangsläufigkeit geprägt. Sternanis bewertet ihren beruflichen Werdegang mit den Begriffen „sec“ (trocken) und gerade. Argumentativ setzt sie sich damit auseinander, ob es Umwege gegeben hat und findet diese nicht. Dieser Rahmen geht kongruent mit den erzählerischen

Passagen: Vor- und Ausbildungspraktikum während des Studiums absolviert Sternanis im Umfeld der heutigen Stelle, die sie analog zu Funkie als logische Konsequenz ansieht. Die erste Stelle nach dem Studium außerhalb des heutigen Berufsfelds im Bereich der offenen Jugendarbeit verortet sie als kurzen und nötigen Umweg, der ihr einen klaren Negativhorizont (keine Selbstwirksamkeitserfahrung) beschert hat. [Sternanis 009-040]

Soziale Arbeit Holunders zweite Ausbildung, aber die erste in der Schweiz. Er hat zu diesem Zeitpunkt ein anderes Studium abgebrochen, da Informatik zu wenig zu seinen Interessen passe. Da er in seinem Alltag in gewisser Weise als Berater fungiert, orientiert sich die Entscheidung für das Studium der Sozialen Arbeit nicht inhaltlich an einem Themenfeld. Vielmehr kann er damit die Formalisierung der Ausbildung nachholen, womit er das vorhandene Können legitimiert. [Holunder 401-422]

Die erste und aktuelle Stelle nach dem Studium rahmt Holunder als logische Konsequenz der Ausschreibung. Die Passung seiner Kompetenzen und andernorts als kritisch bewerteten Eigenschaften (sein Migrationshintergrund, das Geschlecht, sein Fokus auf Beratungstätigkeit) auf die ausgeschriebene Stelle bringt für ihn in der Retrospektive ein zwangsläufiges Ergebnis:

*„Ich dachte dann, die haben nur vergessen, meinen Namen zu schreiben. (lacht) Ja, so habe ich dann da eben da hier begonnen, klare Sache – für beide Seiten.“*

Weitere Informationen zum Bewerbungsverfahren und zum Start übergeht Holunder und beginnt direkt, die Tätigkeit als Sozialarbeitender und Praxisausbildender einzuführen. Es dokumentiert sich dabei wiederum eine Zwangsläufigkeit, mit der die Eignung für die Stelle begründet, die nicht weiter hinterfragbar ist. [Holunder 058-069]

Hafer wiederum setzt den Ausgangspunkt ihrer berufsbiografischen Selbstverortung in die Zeit der Fachmittelschule, deren Besuch sie zuerst als zufällig rahmt. In der folgenden Beschreibung gibt sie den sozialen Aspekt ihrer Freundinnen und deren Prioritäten als Grund an. Der Wechsel der Sprecherperspektive auf das unpersönliche „man“ dokumentiert einerseits die Normalität des Wegs, andererseits eine Distanzierung von den eigenen Entscheidungen in diesem Zeitraum. Hafer fügt in argumentierend hinzu, dass sie als Vertreterin einer bestimmten Generation von Schülerinnen mit spezifischen Rahmenbedingungen gehandelt hat. Das einführende „erstaunlicherweise“ bei der Beschreibung des bei ihr vorherrschenden Ausschlussprinzips bei den Wahloptionen dokumentiert, dass Hafer eine andere Option eher für möglich gehalten hatte. Hafer verweist auf das Fehlen anderer attraktiver Optionen und Kenntnisse von Berufsfeldern, weshalb sie sich vornimmt, Psychologie an der Fachhochschule zu studieren. Sie bewertet das Ergebnis rückwirkend als misslungenes Try-and-Error, da sie sich zu diesem Zeitpunkt der Berufswelt nicht gewachsen fühlte. Das anschließende Praktikum für die Berufsmatura dokumentiert sich bei Hafer als Startpunkt in die Soziale Arbeit. Sie absolviert ein Praktikum, das für das Studium Sozialer Arbeit als Voraussetzung geeignet ist. Ihre in diese Zeit fallende Bewerbung für die Ausbildung in Sozialer Arbeit sieht sie als logischen Schluss. Die Organisation für ihre Praxismodule im Studium wählt Hafer ohne klare inhaltliche Präferenz, sie markiert dies als für sie konstant erscheinendes Muster als „wieder mal ganz pragmatisch“. Hafer bewertet ihren Weg in die Soziale Arbeit argumentativ als geradlinig und beendet ihre Eingangserzählung nach einer fragmentarischen Beschreibung ihrer argumentativen Position. Immanent auf die Bewerbung an der FH Psychologie angesprochen, beschreibt sich Hafer zuerst als unerfahrene Person, die damals die Situation nicht abschätzen konnte und die nach einer stromlinienförmigen Schulkarriere das erste Mal an etwas gescheitert ist. Die folgende Erzählung bezieht sich auf das Vorstellungsgespräch an der Hochschule. Hafer rahmt den Kontext als „komplett andere Welt“, deren Regeln ihr fremd sind. Es dokumentiert sich auf diese Weise das Verständnis für eine notwendige Sozialisation in die jeweilige Berufswelt. Diese Sozialisation hat ihr damals für den Berufsbereich Psychologie gefehlt, für die Soziale Arbeit konnte sie Regeln und Normen im Praktikum kennenlernen, entsprechend rahmt sie den darauffolgenden Schritt der Anmeldung für das Studium Sozialer Arbeit. [Hafer 008-057]

### *Element 3: Eigenständige Entscheidungen*

Der Aspekt der Zwangsläufigkeit steht in einem komplementären Verhältnis zur Selbsteinschätzung, Entscheidungen eigenständig und kriterienorientiert zu treffen. Funkie berichtet von einem Weg mit Negativhorizonten, wie bei einer Zwiebel dringt er Schicht für Schicht immer näher zu seiner Motivation vor, Personen zu coachen. Funkies Entscheidungen sind Abwägungen zwischen Polen wie der wirtschaftlichen Eigenständigkeit und dem Privileg, im fortgeschrittenen Alter ein Studium absolvieren zu können. Exemplarisch zeigt sich das bei der Neujustierung des Wertesystems beim Wechsel von der Finanzbranche in die Soziale Arbeit. Er verzichtet auf eine gewohnte Lebensführung und die sozialen Einbindung in ein bekanntes System, um im Studium Sozialer Arbeit seinen Neigungen nachzugehen. Bei Thuja kann das Abstützen auf eigenständiges Entscheiden als roter Faden seiner Berufsbiografie rekonstruiert werden. Er benutzt dafür selbst das Bild des „Aufstiegs auf einer Treppe“, die er Schritt für Schritt nimmt und „Gelegenheiten“ nutzt, um pragmatisch einem ihm anfangs nur bedingt bewussten Plan zu folgen. In diesem Kontext erscheint die Orientierung am Erleben eigener Wirksamkeit als komplementäres Element, das als Indikator bei Thujas Entscheidung dient. Ein weiterer Aspekt ist zudem die eigene Lust an herausfordernden und ungewöhnlichen Aufgabenstellungen, die als Gegenthese zur Orientierung an einem normativen Normalitätsverständnis in Typ C verstanden werden kann. Hafer wiederum zeigt einen eher pragmatischen Zugang einer Multioptionsstrategie auf und überlegt, welche Entscheidungen weitere Schritte ermöglichen. Thuja grenzt die Freiheit, sich sozialen Raum nehmen zu können von verschulden Konzepten ab, die er nach den Bologna-Reformen als Praxisausbildender wahrgenommen hat. Das Studium gestaltet er nach dem Lustprinzip, Scheitern, Umdenken und selbstständiges Zusammenstellen der Lerninhalte sind für ihn Grundlagen, um erfolgreich lernen zu können. Teilweise ist es ebenso ein Lernen an eigenen emotionalen Widerständen, sofern er darin einen späteren Nutzen ableiten kann. Exemplarisch beschreibt er dies anhand seiner Distanz gegenüber Forschungsmethoden.

#### *Passagen zu Element 3*

Funkie beschreibt sich in seiner Eingangserzählung als jemand, der nicht auf direktem Weg Sozialarbeiter wurde, sondern zur Sozialen Arbeit „aus [...] einer ganz anderen Ecke“ kam. Am Anfang steht die Abgrenzung gegen das berufliche Feld der Erstausbildung im Finanzbereich. Nach mehreren Jahren Erfahrung kam er zur Erkenntnis, dass dies „nicht das ist, was ich eigentlich im Leben machen möchte“. Nach der Markierung des bisherigen Berufsfelds als Negativhorizont ist die Soziale Arbeit zunächst nicht sein Berufsziel. Er entscheidet sich nach längerem Abwägen bewusst und interessengeleitet für eine Tätigkeit im Kulturbereich. Funkie beschreibt sie jedoch als nur bedingt enaktierbarer Horizont, der zwar seinen Neigungen entspricht, aber in seiner Unbeständigkeit und seiner Abhängigkeit von anderen keine dauerhafte Lösung war. Als Folge sucht er aktiv nach einer neuen beruflichen Perspektive, die lustvolles Arbeiten und Eigenständigkeit im Wirken gleichermaßen ermöglicht. Funkie führt die Lösung dieser Entscheidungsphase mit einer zuerst paradox wirkenden inhaltlichen Perspektive ein, dem Negativhorizont des Militärs. Die bewusste Entscheidung, keinen Militärdienst mehr leisten zu wollen, beschreibt Funkie nicht aus einer ideologischen, sondern einer prinzipiell am Alltag orientierten Entscheidungsperspektive. Er möchte nicht mehr ungefragt zur Bewachung von Botschaften über die Festtage eingeteilt werden. Entsprechend pragmatisch wechselt er vom Militär- in den Zivildienst. Die erste Tätigkeit im Asylbereich lässt ihn das Berufsfeld kennenlernen, führt aber noch nicht zu einer konkreten Zielperspektive. Wieder zeigt sich die starke Verbindung zum Element der Selbstwirksamkeit, denn vieles im Alltag ist reglementiert und sein Einfluss begrenzt. Ein journalistisches Praktikum bei einer Arbeitslosenzeitung steigert bei Funkie über den Aspekt „sozialer Fragen“ das Interesse an Sozialer Arbeit. Er entscheidet sich, dem Berufsfeld „eine Chance zu geben“ und absolviert ein Vorpraktikum in der offenen Jugendarbeit. Dieses gewährt einen „tieferen Einblick“ und führt am Ende zu einer erarbeiteten Entscheidung („nun wusste ich, wohin“), sich bei der Hochschule anzumelden. Funkie führt seine Eingangserzählung

mit dem ersten Praktikum in seiner heutigen Praxisorganisation weiter, bei der er auf die organisationale Struktur und seine Eignung für das Berufsfeld der Berufsfindung von Jugendlichen fokussiert. Der Ausdruck des „Pulsfindens“ dokumentiert an dieser Stelle prägnant sein Verständnis von Sozialer Arbeit (Handlungsorientierung I) und Praxisausbildung (Handlungsorientierung II). Funkie definiert sich als Begleiter und Coach, der mit der geeigneten Expertise und großer Erfahrung seinem Gegenüber Hilfestellungen anbieten kann. Die Passung von Funkie und der Praxisorganisation scheint klarer zu sein als der tentative Weg hin ins Berufsfeld selbst – mit dem Ende seines Praxismoduls sind seine Zukunftsaussichten geklärt. Ihm wird angeboten, nach dem Studium in der Praxisorganisation zu arbeiten. Funkie kürzt prägnant den weiteren Weg mit der Floskel ab: „So ist es dann gekommen, wie es musste.“ Es scheint in Funkies Orientierung eine Zwangsläufigkeit zu geben, die keine weiteren bewussten Entscheidungen benötigt: Er ist am passenden Ort angekommen. [Funkie 007-054]

Thuja beginnt seine Eingangspassage mit der Entscheidung für die Sozialpädagogik und gegen die Informatik als Berufsoption. Thuja rahmt diese Situation als typisch für seinen Berufsweg, der vom eigenständigen Abwägen geprägt ist. Auf eine kurze Skizze des Studiums folgt der Übergang zu seiner ersten Stelle. Thujas Fokus bezieht sich auf den Innovationscharakter des Angebots, das er weiterentwickelte. Der baldige Wechsel in die heutige Organisation wird von Thuja ebenfalls als bewusste Entscheidung gerahmt. Die bessere berufliche Perspektive als Pendler in die Schweiz gegenüber dem Verbleib in Deutschland wird gegen unterschiedliche Nachteile abgewogen. Danach zählt Thuja in einer stark raffenden Form die weiteren Stationen lebenslaufartig auf. Es dokumentiert sich dabei, dass sich Thuja eher als gerufen erlebt. Er entscheidet in der Folge, ob er ein Angebot annimmt oder nicht. Dabei erwähnt er auch das Master-Studium, das er sowohl thematisch als auch von der gewählten Hochschule pragmatisch begründet („fällt die Fahrt weg“, „hab das Papier in der Tasche“). Entsprechend der vorigen Beschreibung folgt der logische weitere Aufstieg zur stellvertretenden Leitung und am Tag des Interviews zur Organisationsleitung. Den Aufstieg beschreibt Thuja eher als notwendige Konsequenz seines Handelns denn als ein Kampf nach oben. Zum Ende hin bewertet Thuja seinen Aufstieg mit dem Bild des „wirklich paar Stufen mitnehmen“. Nach einer kurzen Passage zum Verzicht auf einzelne Funktionen (inklusive des Ausbildens von Studierenden) folgen in einer Aufzählung verschiedene Weiterbildungen, die jeweils mit den für den Fall typischen pragmatischen Abwägungen zur Wirkung auf seine Karriere beschrieben werden. In diesem Kontext betont Thuja, sich den Kurs zur Praxisausbildung gespart zu haben, weil die Fachhochschule ihm das aufgrund einer Weiterbildung formal zutraut. Hier bildet sich ein weiteres Mal das Bewusstsein ab, als kompetent wahrgenommen zu werden. Direkt darauf folgt die strukturelle Beschreibung seiner Erfahrung als Praxisausbildner. Die Bemerkung, den ersten Studierenden ohne offizielle Zuständigkeit begleitet zu haben, verweist auf das Verständnis, Entscheidungen pragmatisch zu treffen („bin bewusst in Vorleistung gegangen“). Zudem führt Thuja ein erstes Mal das Thema „Fernbegleitung“ ein, mit dem er seine spezifische Form der strukturellen Begleitung meint, die den gemeinsamen Alltag des Auszubildenden an eine geringer qualifizierte Person delegiert, um sich auf die „Ausbildungsprozesse“ fokussieren können. Thuja schließt die Eingangssequenz mit einer abwägenden Bewertung, die zwischen emotionalen (Gruppenleitung und Praxisausbildung abgeben) und pragmatischen Annahmen oszilliert. Damit wird deutlich, dass in diesem Fall seine Entscheidung, die Praxisausbildung als Tätigkeit abzugeben, noch nicht abgeschlossen ist. [Thuja 006-089]

Thuja beschreibt seine Entscheidung für die Soziale Arbeit in dieser Passage nicht ausschließlich als pragmatisch, sondern führt das Element der Negation bezüglich der eigenen Lust ein. Thuja kann für sich keinen konkreten Gedanken oder Zeitpunkt definieren, wann er eine spezifische Berufswahl getroffen hat (im Kontrast zu Holunder oder Hafer). Er zeigt sich an den Bereichen der Sonder- und Sozialpädagogik interessiert und startet unter Vorbehalt ein Sozialpädagogikstudium mit dem Gedanken, später „switchen“ zu können. Er hält sich bewusst einzelne Bereiche offen. Es etabliert sich neben dem pragmatischen Entscheiden auch das Lustprinzip als Einflussfaktor für seine berufliche Biografie. In diesem Zusammenhang ist sein erstes Praktikum zu sehen. Er arbeitet in einem Sonderschulheim im

heilpädagogischen Bereich als Lehrperson, um bewusst entscheiden zu können, wohin er will. Aus dem Lustprinzip entscheidet er, das Studienfach zu wechseln, unterlässt dies aber aus pragmatischen Gründen („lieber nicht alle Module neu belegen“). Somit kann der Master in Heilpädagogik als kompensatorische und gleichermaßen den widerstrebenden Positionen des Pragmatismus und dem Lustprinzip verstärkende Strategie verstanden werden. Thuja kann sich auf diese Weise in einer höheren Hierarchiestufe positionieren und weiterhin beiden Berufsbereichen zugehörig fühlen. Als imaginäre Möglichkeit beschreibt Thuja ein Medizinstudium, das er aber aus pragmatischen und persönlichen Gründen nicht angeht. Dieser Negativhorizont dient Thuja als Stütze für die folgende Positionierung. Er nimmt eine Mittelposition zwischen zwei unterschiedlichen berufsbiografischen Polen ein. Auf die eine Seite setzt Thuja die Personen, die als Kind den konkreten Berufswunsch Soziale Arbeit hatten (siehe Spitzwegerich in Typ C oder Malve in Typ A), diese Positionierung weist er seinen deutschen Studienkollegen zu. Schweizer Sozialarbeitende typisiert er als Personen, die zuerst etwas „Rechtes“ gelernt hätten und nun mit der Sozialen Arbeit „das Richtige“ für sich finden (siehe Funkie in dieser Handlungsorientierung). Im Vergleich ordnet Thuja seine Erfahrung als „relativ gerade, aber nicht versteift“ ein. [Thuja 252-311]

Funkie beschreibt den Modus des Abwägens zum Studium als ein Austarieren zwischen wirtschaftlicher Eigenständigkeit und dem Wert des Risikos, ein Studium zu beginnen. Der verwendete Begriff der Fügung unterstreicht eine gewisse Zwangsläufigkeit des Wegs zur Sozialen Arbeit, lässt aber weiterhin der Orientierung am eigenständigen Entscheiden Raum. Die wirtschaftliche Eigenständigkeit ist für Funkies Orientierung wichtig, er wiederholt mehrmals, dass er bereits früh nicht von seinen Eltern abhängig sein wollte und konnte. Er möchte sein Leben jederzeit selbst finanzieren können. Seine privilegierte Situation, „reiche Eltern“ zu haben, beschreibt er argumentativ als Vorteil für sich, den er aber nicht nutzen möchte. Funkie führt als Vergleichswert seine Situation als Vater zweier Kinder an, die ein Studium aus seiner Perspektive verunmöglichen würde. Gleichwohl wägt er ab, wie die finanziellen Nachteile, die aus dem Berufsfeldwechsel entstanden sind, mit der Zufriedenheit korrespondieren, den richtigen Ort gefunden zu haben. Auf den Aspekt des Wechsels des Berufs angesprochen, verweist Funkie darauf, sein Studium „anders“ erlebt zu haben. Funkie grenzt sich aufgrund seiner Lebenserfahrung stark von einem Typus Mitstudierender ab, die „blauäugig“ und aus einer stark privilegierten Position heraus („[...] vom elterlichen Pool aus ins Armutsquartier arbeiten gehen, toll!“) die Welt verändern möchten. Eine idealistische Rahmung des Studiums lehnt er für sich ab, sie dient ihm vielmehr als Negativhorizont zu seinem entscheidungsbasierten und langen Weg in die Soziale Arbeit. Funkie ist das von Thuja in 252-311 beschriebene Beispiel für die Personen, die etwas „Rechtes“ gelernt haben, bevor sie in der Sozialen Arbeit tätig werden. Die persönliche Auseinandersetzung (siehe Handlungsorientierung A 1) führt bei Funkie zum kausal verorteten Überdenken eigener Standpunkte – zu Lernprozessen. Diese persönliche Relevanz betont Funkie bei der Bewertung der Module, „das Richtige belegen“ zu dürfen. [Funkie 174-263]

Funkie bezeichnet exemplarisch die Reaktion seines damaligen Freundeskreises aus dem Finanzbereich als „komisch“. Seine Äußerungen bilden eine Neujustierung seiner Werte und seines Habitus ab, die sich in den vorherigen Suchbewegungen (Arbeit im Kulturbereich, Zivildienst) angekündigt hatten und nun offen zu Tage treten:

*„Dann ist plötzlich einer von ihnen so ein Aussteiger, der sagt, nein, ich möchte mit dem Zeug nichts mehr zu tun haben. Und man ist natürlich finanziell ein bisschen eng unterwegs gewesen. Währenddessen die gleichaltrigen, die alten Freunde neue Autos gekauft haben, sich gefreut haben über die fünfstelligen Boni, die sie kriegen Ende Jahr.“*

Der Begriff des Aussteigers dokumentiert die große Bedeutung, die sein Berufswechsel und damit sein Lebensstil für Funkie hatte. Er tritt aus einem bisher geschlossen scheinenden Freundeskreis heraus und erarbeitet sich eine neue berufliche und private Rolle. In der weiteren Erzählung beschreibt Funkie den Moment als „radikalen Schritt“, der sich für ihn gelohnt hat. [Funkie 153-170]

Die Übergänge bei der Übernahme der Mitarbeiterinnen- und Ausbilderinnenrolle ordnet Hafer als „sehr schnell, sehr gerade“ ein, was mit ihrem „sehr direkten Weg“ zur Sozialen Arbeit korrespondiert. Hafer verspürt das Bedürfnis, weiter zu lernen, weshalb die Weiterbildung zur Praxisausbildenden ins Blickfeld rückt. Hier zeigt sich, dass die Entwicklung etwas „zu schnell“ verlief, denn Hafer definiert sich in dem Moment weiterhin als „lernbedürftige Person“. Die Entscheidung, den Praxisausbildenden-Kurs zu absolvieren, folgt der pragmatischen Multioptionsstrategie von Hafer („mir möglichst viele Türen aufmachen“). Im Gegensatz zu Funkie ist sie nur bedingt dem Arbeitsfeld und der Organisation verbunden, Hafer lässt sich nicht auf einen Weg beschränken, sondern möchte weiterhin selbstständig entscheiden können. [Hafer 118-129]

Die Frage, wie er in die Organisation kam, beantwortet Funkie zunächst mit einer rahmenden Bewertung, dass dies „spannend“ gewesen sei. Hier dokumentiert sich die abwartende und geduldige Haltung Funkies in dieser Phase der Unsicherheit. Die Äußerungen, sich gegenseitig ernst zu nehmen, zeigen wiederum, dass das für Funkie keine Selbstverständlichkeit zu sein scheint. Einerseits kann das mit seinem fluiden Wechseln der Rollen (Auszubildender, Außendienstmitarbeitender, Mitarbeiter, Teamleiter) zu tun haben, andererseits einmal mehr die Unsicherheit abbilden, die Funkie in seinem Werdegang zum Sozialarbeitenden verarbeiten musste. Der Begriff des „Reality-mäßigen“ dokumentiert eine Unterscheidung von Formen des Ernstnehmens. In Funkies Rahmen gibt es ein eher virtuelles so tun, als ob (dass er den vorherigen Berufsfeldern und organisationalen Zusammenhängen zuordnen kann) und eine echte Form. Die Organisation sieht Funkie ähnlich wie Hafer als Ressource für diese echte Form des Ernstnehmens, auch die Adressatinnen und Adressaten scheinen für Funkie sehr passend zu sein. Hier wird Funkie inhaltlich konkret, er erwähnt seine Tätigkeiten als positiven Gegenhorizont zu seinen Erfahrungen aus anderen Kontexten. Als Kerntätigkeit rahmt Funkie die gemeinsame Auseinandersetzung zur beruflichen Laufbahn der Jugendlichen. Im Anschluss daran geht es darum, einen erfolgreichen Plan für die Umsetzung der unterschiedlichen Optionen zu entwickeln. Funkie verweist dabei auf einen entscheidenden Moment in der eigenen beruflichen Laufbahn. Das Vorpraktikum ist für ihn eine eigenständige Entscheidung, um überzeugt in der Sozialen Arbeit tätig zu werden. [Funkie 104-117]

Sternanis begründet ihre Berufswahl mit einer spezifischen Erfahrung respektive der daraus wachsenden Kompetenz durch die Führungserfahrung als Pfadfinderin. Die einstige Ablehnung der Sozialen Arbeit aufgrund der Berufstätigkeit des Vaters im selben Beruf hat sich unterdessen zu einem Vorteil gewandelt. Die gesamte Familie diskutiert regelmäßig Berufliches. Die Vorpraktikumsstelle erhält Sternanis über Bekannte ihres Vaters, betont aber das normale Bewerbungsverfahren. Analog zu Funkie scheinen ihr finanzielle Eigenständigkeit und die selbstständige Wahl von Beruf und Arbeitsstellen wichtig zu sein. Es dokumentiert sich dabei insbesondere eine prägende Orientierung in Sternanis Rahmen: Ihre teilweise sehr unterschiedlichen bisherigen Erfahrungen werden mit einem räumlichen Blick des „innerhalb und außerhalb“ des Areals der heutigen Arbeitgeberin sortiert. Sternanis nutzt diese Systemgrenze als Feingliederung für eine Wirksamkeits-Skala bei den Berufsfeldern von soziokultureller über sozialpädagogische bis zur klinischen Arbeit. Die Grundunterscheidung des Innen und Außen ist zudem die Basis für eine stark an der Relevanz der organisationalen Bedingungen ausgerichteten Rahmung für ihr Handeln. Hier zeigt sich die Nähe des Elements der eigenständigen Entscheidungen und des Denkens in Strukturen, das hier als Hilfsmittel für angemessenes Abwägen dient. [Sternanis 041-083]

Bei Thuja zeigt sich eine kritische Haltung gegenüber der heutigen – in Thujas Worten – verschulerten Form des Studiums. Thuja verortet die Freiheit, Dinge frei wählen zu können und nicht bloß eine Auswahl zu haben als elementar für ein Hochschulstudium. Dazu gehört unter anderem, falsche

Entscheidungen treffen zu können. Die Fächer mit Forschungsfokus, die er damals als kritisch nutzlos bewertet, belegt er nicht. Aufgrund seines intrinsischen Interesses für die eigene Diplomarbeit holt er sie jedoch nach und wendet das Erlernte an.

Das Interesse an spezifischen Inhalten ist für Thuja der entscheidende Faktor für Lernprozesse. Thuja distanziert sich aus der heutigen Perspektive von seinem damaligen Idealbild der Sozialen Arbeit, dass er kritisch als „etwas mit Menschen tun“ zusammenfasst. Er bewertet es abschließend als wertvoll, Dinge nicht „vorgekaut“ erhalten zu haben. [Thuja 314-357]

Im Folgenden bearbeitet Thuja das Motiv des Lernens an eigenen Widerständen weiter. Episodisch führt er das Thema anhand der Durchsicht seiner schriftlichen Arbeiten aus dem Diplomstudium aufgrund eines Umzugs aus. Er setzt bei der Bewertung seine Ansprüche an diese Studierenden den eigenen damaligen Leistungen gegenüber und positioniert sich argumentativ als „anspruchsvoll“. Gleichwohl rahmt er sein Abarbeiten an den eigenen Widerständen bei Forschungsarbeiten als sinnvolle Entwicklung. Er selbst musste die Relevanz des Wissens erkennen, um entscheiden zu können. Auseinandersetzung im Studium findet (grundlegend anders als bei Handlungsorientierung A I) bei Thuja mit „Dingen“ statt, konkrete Personen spielen keine größere Rolle (auch in anderen Passagen nicht). Ein Studium bietet den Anlass, sich mit theoretischen Aspekten oder methodischen Elementen auseinanderzusetzen zu müssen, und bringt Thuja dazu, Dinge unfreiwillig aber im Sinne einer bewussten Entscheidung zu tun. [Thuja 379-394]

Berufsbiografisch verortet sich Thuja gemäß einer als „väterliche Prägung“ bezeichneten Erfahrung als „leistungsorientiert“. Diese Haltung ist am Ende des Studiums in Frage gestellt, als er anfangs keine Stelle findet. Beispielhaft beschreibt er seine „Irritation“ – und nicht etwa das Erschüttern seines Selbstvertrauens – über ein umfangreiches Assessmentverfahren für eine „popelige Teilzeitstelle“. Es zeigt sich wiederum das Bild des selbstständigen Entscheiders, der sich dann nicht zu sehr in dieses Assessment hineinbegibt, weil er die Konkurrenzsituation als unangemessen für eine Teilzeitstelle bewertet. [Thuja 542-563]

### *Element 4: Denken und Handeln in Strukturen*

Ein weiteres Element dieser Handlungsorientierung ist das Denken in Strukturen. Es kann wie bei Sternanis gegen Ende der bisherigen Berufsbiografie mit dem systemischen Denken in eine allgemeingültige Verbalisierung übersetzt werden, enthält aber das Prätheoretische, den instinkthaften Blick auf Räume, Netzwerke oder Strukturen. Die Herstellung von funktionierenden Netzwerken ist nicht nur für den Arbeitsalltag anzustreben. Sie helfen auch dabei, unterschiedliche Sphären wie Beruf, Studium und Privatleben in Einklang zu bringen. Organisatorische Bedingungen erhalten dadurch Relevanz, unter anderem als Kriterium bei der Stellenwahl. Entsprechend wichtig ist Wissen zu Strukturen, wie es Funkie und Hafer in ihren Beschreibungen und Erzählungen zu eigenverantwortlichem Handeln benennen. Dieses Wissen wird möglichst durch Peers vermittelt, die sich erfahren in diesen Strukturen bewegen. Das gilt für Studierende ebenso wie für die Zielgruppen. Bei Hafer zeigt sich die Orientierung am Strukturwissen ebenso als Perspektive des Gelingens für die eigene Professionalisierung. Praxisorganisation kann anschließend als lernende Organisation gesehen werden, die den Teilen des Gesamten, den Individuen, die Transformation in ein gemeinsames Kollektiv Professioneller ermöglicht. Die Grenzen dieser Infrastruktur zeigt Funkie auf, organisatorische Normen und Habitus können inkongruent bleiben, konstruktiv ist dies gleichwohl, wenn schwach formulierte Adressierungen kleinere Abweichungen zulassen. Thujas Blick auf die Struktur ist von seiner Führungsfunktion geprägt. Das Individuum braucht ausgeprägtes Strukturwissen, um sich angemessen darin bewegen zu können, es muss die Anschlussstellen kennen. Sternanis verortet ihre Freiheit im Studium stärker in der Praxisausbildung als andere. Sie erhält dort Verantwortung und ist Verbindungsglied zwischen zwei Welten, der Praxisausbildenden „alter Schule“ und der Hochschule. Diese Freiheit erfordert aber nicht nur Wissen, sondern auch die Fähigkeit, sich in der komplexen interdisziplinären Struktur zu bewegen. Sie ist während des Studiums Gestalterin ihrer

Lernprozesse, bestimmt den Rhythmus, wechselt zwischen den Lernorten und bewegt sich nach einigen Lernprozessen in den Strukturen sicher. Sie ist „an den Schalthebeln“, beispielhaft zeigt sich das beim Thema des „aktiven Kommunizierens“. Das dazu notwendige Wissen erschließt sie sich an der Hochschule und gestaltet die Praxiserfahrung weitgehend selbsttätig. Auf diese Weise verhindert sie den Negativhorizont der „Auftragserfüllerin“. Heute arrangiert sie Personen und Ressourcen als Sozialarbeiterin und Praxisausbildende und besucht Weiterbildungen, die ihren systemischen Zugang theoretisch stützen.

### *Passagen zu Element 4:*

Hafer unterscheidet zunächst rhetorisch zwischen ihrer subjektiven und einer dann nicht weiter definierten objektiven Einschätzung zu den erforderlichen Kompetenzen einer Sozialarbeiterin. Dieser erste Hinweis auf strukturelle Aspekte dokumentiert die prägende Rolle der organisationalen Logik. Die starke Fokussierung auf den zeitlichen Aspekt („den ganzen Prozess einmal durchlaufen haben“) verweist ebenso auf die Logik der Praxisorganisation. In diesem Blick verhindern beispielsweise Halbjahrespraxismodule, dass Studierende in ihrem Halbjahrespraktikum einen ganzen Prozess der Adressatinnen und Adressaten begleiten können und somit für die Praxisorganisation adäquat ganzheitliche Erfahrungen machen können. Neben der zeitlichen denkt Hafer in einer räumlichen Perspektive (die ähnlich bei Funke auftritt), welche die Vernetztheit der Organisation funktional begründet und als Teil eines vielschichtigen Ganzen positioniert. Hafer argumentiert anschließend aus der Rolle der Berufseinsteigerin, die sich diese ganzheitlichen Erfahrungen nach dem Studium zuerst aneignen musste. Die beschreibenden Passagen dokumentieren, dass erst das „komplette“ Durchlaufen eines „Falles“ im zeitlichen und räumlichen Sinne es Hafer ermöglicht, sich als professionelle Sozialarbeiterin zu fühlen. Vorher scheint ihr die Begründungs- und Bewertungsfolie dafür gefehlt zu haben, was sie eigentlich tut, um das Ziel mit den Zielgruppen zu erreichen. Diese Passage dokumentiert ein Orientierungsschema, wozu Praxisausbildung, Studium und weitere Praxiserfahrung führen sollen: zu einem überblicksartigen Fokus auf alle relevanten zeitlichen und räumlichen Gegebenheiten im Sinne eines Denkens über und in Strukturen. Hafer sieht sich zum Zeitpunkt des Interviews nicht als kompetente Sozialarbeitende, sondern berichtet vor allem davon, was ihr dazu noch gefehlt hat oder fehlt. Dabei dokumentiert sich ein Verständnis von Professionalität, bei dem Wissen und generelle Erfahrung für sich gesehen noch nicht ausreichen (beides bringt Hafer mit), sondern eines spezifischen habituellen Handelns und eines inkorporierten Wissens über Prozesse und Netzwerke bedürfen. Hafer sieht es als notwendig an, dafür die verschiedenen Prozesse in der Organisation mehrfach abgeschlossen und reflektiert zu haben und sich gewisse Routinen angeeignet zu haben. Den Begriff der Aneignung nutzt Hafer mehrfach und sie zeigt gleichzeitig eine starke Orientierung an organisationalen Prozessen. Sie rahmt die Qualität der Hilfeprozesse aus organisationaler Sicht, nicht aus der Perspektive der individuellen Professionellen oder Adressatinnen und Adressaten. In Hafers Rahmen spiegelt sich ein rekonstruktives Verständnis von professionellen sozialen Systemen wider. Über den Weg der Aneignung ist es dem Individuum über längere Zeit möglich, Routinen und Praxen habituell einzuüben und zu verstetigen. [Hafer 207-259]

Das Gefühl, eine ausgebildete Sozialarbeitende zu sein, verbindet Hafer mit einem den organisationalen Logiken entsprechenden Habitus. Dafür setzt sie auch den eigenen Pragmatismus zurück, wodurch sich eine starke Ausrichtung an den organisationalen Ansprüchen und Zielsetzungen zeigt, die für Hafer das Primat abbildet. Diese Haltung liegt auch in der Arbeit als Praxisausbildende begründet. Hafer erkennt, dass Studierende meist erst am Ende ihres Praktikums ahnen, „wie der Hase läuft“. Die Formulierung bildet ein weiteres Mal ab, dass es für Hafer nicht bloß um explizierbares Wissen geht, sondern um implizite Erfahrungs- und Wissensbestände. Hafer verbindet diese Zielperspektive argumentativ mit dem Aspekt der Synergiegewinnung bei längerfristig angestellten Studierenden. Dieses Changieren zwischen affirmativem Habitualisieren und pragmatischer Orientierung scheint zu der organisationalen Logik zu passen, gute Studierende über temporäre und mit tiefen Pensen überbrückende Verträge zu binden. Es dokumentiert sich abschließend das Bild einer lernenden Organisation, bei der zwei Rhythmen



sich gegenseitig konstruktiv ergänzen: Einem stetigen Fluss neuer Lernender (in unterschiedlichen Rollen) begegnen ebenso stetig wechselnde Jugendliche mit dem Ziel eine Ausbildungsstelle zu finden. Gleichzeitig ist eine sich ständig verändernde Praxis die organisationale Zielsetzung. Hafer versteht sich als integraler Teil dieses Gesamten. [Hafer 251-291]

Eine theoretisch-argumentative Übersetzung für ihren sonst ebenfalls eher implizit gestalteten Blick auf zeitliche und soziale Räume ist für Sternanis die Systemtheorie. Wichtig ist das insbesondere für die Abgrenzung gegenüber einer persönlichen Allzuständigkeit in der Organisation. Sie grenzt sich einerseits gegenüber Verkürzungen („viele kleine Teilaufträge“) ebenso ab, wie von Personen, die sich für alle Belange von Adressatinnen und Adressaten verantwortlich fühlen. Sie ergänzt damit das Bild der notwendigen Rhythmisierung der Fälle auch mit einer eigenständigen Steuerung, wie viel Sozialarbeitende übernehmen. Als Ausweg dient Sternanis dabei „das Systemische“, dass sie bei einer Weiterbildung als theoretische Bestätigung ihres persönlichen Arbeitsstils erfahren hat. [Sternanis 294-305]

Den Beginn des Studiums bettet Sternanis in eine Phase der Erwerbsarbeit außerhalb der Sozialen Arbeit ein. Da sie auf eine Warteliste gesetzt wurde, beginnt sie an einem Kiosk zu arbeiten, dort bewertet sie die Arbeit als fordernd. Gleichzeitig bewertet Sternanis ein spezifisches Modul anfangs des Studiums als Überforderung für das vorher eingeführte Pendlerkollektiv der Studierenden, welche im gleichen Zug an die Fachhochschule fahren. Sternanis rahmt die Zeit des Studiums als stetiges Zusammensetzen von Tätigkeiten in unterschiedlichen Lebensbereichen (Erwerbsarbeit, freiwilliges Engagement, Studium, Praktika), welches auf Komptabilität untereinander und Belastungssteuerung ausgerichtet ist. Ihrer Setzung der eigenen Fähigkeiten entsprechend schreibt sie ihr Durchkommen der eigenen „schnellen“ Auffassungsgabe zu, „die Dinge als Ganzes“ zu sehen und entsprechend koordinieren zu können. [Sternanis 083-113]

Hafer beschreibt die organisationale Praxis, dass geeignete Studierende während des Studiums temporär angestellt und gegebenenfalls übernommen werden. Dies ähnlich, wie es Funkie für sich selbst und für Hafer als ehemalige Studierende ebenfalls schildert. Anders als bei Funkie zeigt Hafer keine Erleichterung oder tiefere Dankbarkeit. Hafer findet ihre Stelle passend und bleibt, weil es für beide Seiten sinnvoll scheint. Auf die Tätigkeit als Praxisausbildende angesprochen, beschreibt Hafer die Übernahme der Rolle ebenso utilitaristisch. Es ist für die Organisation und sie eine Win-win-Situation, die Wissensangebote, die ein Studium bietet, kann in Hafers Blick ein wenig verlängert werden, wenn sie Studierende begleiten kann. Die dazugehörige Weiterbildung interpretiert Hafer als Teil eines zukünftigen Portfolios an Weiterbildungen unterschiedlicher Bereiche, um möglichst viele Optionen offen lassen zu können. Die berufliche Karriere liegt vor Hafer, sie rahmt diesen Aspekt eher utilitaristisch, wie die Stelle als solche, die sie als vielfältig und anschlussfähig an unterschiedliche Bereiche beschreibt. Ihre Tätigkeit führt sie mit dem Selbstverständnis aus, in einer ähnlichen Situation, aber erfahrener zu sein. Sie führt die Studierenden umfassend in Prozesse informeller und formeller Art ein, lässt diese schnell Kooperationspartnerinnen und -partner kennenlernen und richtet das Instrument für den Kompetenzerwerb in der Praxis so aus, dass gleichermaßen Studierende, sie selbst und die Praxisorganisation davon profitieren. Diese Tätigkeit formuliert Hafer ebenso als Versuch, für alle einen Profit zu ermöglichen und den Studierenden einen raschen Überblick über die Strukturen zu ermöglichen. [Hafer 108-145]

Funkie beschreibt auf der abstrakten Ebene das organisationsinterne Sanktionssystem bei Regelübertretungen und kritisches studentisches Feedback dazu. Darin zeigt sich bei Funkie die grundsätzliche Bereitschaft im Sinne des Orientierungsschemas, organisationale Normen mitzutragen. Gleichzeitig ist er sich bewusst, dass ihm dies nur bedingt gelingt. Die organisationale Ausrichtung an der Gleichbehandlung der Zielgruppen ist im Alltag für Funkie bedingt umsetzbar:

*„Also da muss ich ehrlicherweise eingestehen, das stimmt ein Stück weit. Ähm, ist mir aber erst bewusst geworden, aufgrund ihrer klaren Ansage. Dass einer, der ähm, sehr ein lustiger ist, ein netter und so, also der gut reden kann und so, muss ich sagen, oder der kommt jetzt vielleicht dreimal zu spät und bekommt erst beim vierten Mal ähm dann die mündliche Verwarnung, da habe ich ganz klare Kandidaten dazu im Kopf (lacht).“*

In der Folge beschreibt Funkie ein weiteres Mal die organisationalen Regeln, von denen er habituell in Einzelfällen abweicht. Es zeigt sich dabei, dass sein Handeln dann abweicht, wenn nicht das „Ganze“ damit in Frage gestellt ist. Funkie weicht also dann ab, wenn es (in seiner Wahrnehmung) für niemanden strukturelle Konsequenzen hat. [Funkie 665-690]

Auf den eigenen an anderer Stelle aufgeworfenen Praxisschock angesprochen, verortet sich Thuja durch seine beiden Praktika als „einigermaßen darauf vorbereitet“. Thuja macht den Schock dem Vorhandensein unmotivierter Mitarbeitenden und der fehlenden Passung vom Angebot für spezifische Zielgruppen fest (passend zum Bild der Adressatinnen und Adressaten von Hafer) an. Es ist gerade nicht die eigene Unerfahrenheit oder andere „typische“ den Berufsanfängenden zugeschriebene Faktoren, sondern die strukturelle Zusammensetzung von Personal und Zielgruppen. Thuja rahmt Praxis schon während dem Studium stark organisational, spricht Geldprobleme an und die Notwendigkeit Mitarbeitende zu motivieren. [Thuja 396-408]

Sein zweites Praktikum macht Thuja in einem anderen Berufsfeld als dem angestammten und nutzt die dazugehörige Beschreibung als Ausgangspunkt, sich als berufsfeldverorteten Spezialisten zu positionieren. In der Jugendhilfe sieht sich Thuja aufgrund des fehlenden Fachwissens „nicht ganz anschlussfähig“. Die Eignung einer Person ist in dieser Orientierung stark mit ihrem Wissensfundus und ihren erlernten Kompetenzen verbunden. Noch einmal beschreibt er die Relevanz der Freiheit, alles wählen zu können. Thuja konnte sich seinen Weg durch das Studium selbst gestalten. Die Unterschiede zu den ihm bekannten Berufsfeldern bestehen für ihn über das reine Wissen hinaus in Fähigkeiten. Thuja zieht dabei eine endgültige Grenze zu seiner Eignung für andere Berufsfelder: „[...] fachlich wahrscheinlich schon länger nicht mehr anschlussfähig“. Anschließend beschreibt Thuja seine organisations- und weniger berufsfeldspezifische Spezialisierung. Die habituelle Prägung ist stark an die langjährige Arbeitsstelle in der Praxisorganisation gebunden und bildet mit ihrem Kontext das professionalisierende Moment in Thujas Berufsbiografie. [Thuja 458-478]

Die Beschreibung des eigenen Praktikums beginnt Sternanis mit der Bewertung, dass es „amüsant“ gewesen sei. Sie trifft dort analog zum eigenen Vater ein „Unikat“ ohne Hochschul-Ausbildung an. Insbesondere beim Verständnis von Sozialer Arbeit grenzt sich Sternanis davon ab und nutzt dafür das Bild der „zwei Welten“, die aufeinandergetroffen sind. Die Berufsbiografie und das Rollenverständnis weichen von Sternanis' Erwartungen ab. Sie erhält jedoch viel Verantwortung und Freiheit (analog zu Thuja und Funkie) und ist dabei vorwiegend auf sich allein gestellt. Sie nutzt den Begriff des „Surrealen“ für ihre Erlebnisse mit den Zielgruppen im Praktikum. Der Begriff verweist darauf, dass für sie der klinische Alltag von bemerkenswerten Normabweichungen geprägt war. Den Ort für Reflexion und Auseinandersetzung damit situiert Sternanis wie selbstverständlich auf der Ebene anderer Studierender der Organisation. Im Austausch mit ihnen definiert sie für sich eine bejahende Haltung zur Organisation. Das fehlende Verständnis der Sozialen Arbeit als Profession nimmt sie als Kollateralschaden der allgemeinen Freiheit und Flexibilität im eigenen Arbeitsalltag hin. Sternanis führt explizit aus, dass sie sich heute (kognitiv) mit der umstrittenen Position der Sozialen Arbeit in der Struktur konstruktiv arrangiert hat, gleichzeitig betont sie die Wichtigkeit der Auseinandersetzung mit dem Thema und führt auf einer stärker beschreibenden Ebene aus, dass sie sich als Sozialarbeitende fachlich, persönlich und kommunikativ kontinuierlich positionieren muss. Ein weiterer Aspekt der eigenen Erfahrung ist das Übernehmen von Aufträgen aus anderen Professionen, hier im Besonderen bewertet Sternanis das Zurückfragen und

klares Kommunizieren als erfolgreiche Möglichkeit, Aufträge ablehnen zu können. Sie rahmt diese Beschreibung mit dem Negativhorizont der „Auftragsausführerin“ und hebt ihre eigene Kompetenz, ihren eigenen Umgang von diesem Handeln ab. Es geht organisational darum, die eigene Definition vom Auftrag der Sozialen Arbeit durchzuhalten. Die Ablehnung von Aufträgen, die sie als irrelevant ansieht, begründet Sternanis aus einer Position des Synchronisierens der unterschiedlichen Player, des Managens von Prozessen. Soziale Arbeit kann deshalb nicht ohne synchronisierendes „Abchecken“ Aufträge übernehmen, die dann im Sand verlaufen oder zu spät, zu früh erledigt sein könnten. Es scheint dabei einen spezifischen Rhythmus zu geben. Sternanis beschreibt anekdotenhaft verschiedene Möglichkeiten des Scheiterns und betont daraufhin, dass die Studierenden dafür Lernsituationen erhalten, um dies zu erleben. Auf der Mikroebene der Kommunikation beschreibt Sternanis in einer zwischen konkreten und abstrakten Inhalten oszillierenden Passage die von ihr als relevant markierte Praxis im interdisziplinären Kontext mit der begrifflichen Verdichtung des „aktiven Kommunizierens“. Sie zeigt eine Orientierung, die an kontinuierlicher kommunikativer Rückkopplung interessiert ist und beschreibt (kongruent zu späteren argumentativen Einschüben zu „systemischem Denken als Grundhaltung“) ein System von gegenseitiger Beobachtung. Darauf basierend erhält das Rückfragen beim Gegenüber eine zweite Bedeutung: die Abgrenzung eigener Aufträge von denen der anderen Beteiligten. Sternanis rahmt diese Praxis als Form der eigenen Professionalisierung. Diesen „Stil“ unterscheidet sie von einem ebenso möglichen (und in der beruflichen Anfangszeit „ab und zu schon immer wieder“ vorkommenden) Negativhorizont eines Aktionismus ohne kommunikative Absicherung ab. „Da habe ich Platz gehabt in einem Heim, und dann hat es da geheißen: Nein, der Patient ist noch lange nicht so weit, dass er gehen kann!“ [Sternanis 116-190]

Sternanis beschreibt ihre Entwicklung von der Position einer aktionistischen „Übernehmenden“ hin zu einer Arrangeurin von Ressourcen und Personen. Diese Entwicklung ihres sozialarbeiterischen Habitus bewertet sie wörtlich als Wandel und sie ist mit einem Mangel an Ressourcen verbunden:

*„Immer alles lösen und das machen wir zusammen oder wenn Leute gekommen sind mit so Stapeln von Kuverts und ähm, sehr viel übernommen und teilweise nachher wie gemerkt, ich kriege es gar nicht mehr weg.“*

Diese Position eines Sisyphus wird von Sternanis anschließend auf der Ebene des Orientierungsschemas abgelehnt, weil sie darin keine wirksame Praxis erkennt. Es kommt aber nicht zu einer persönlichen Krise. Sternanis beginnt, einen anderen Handlungsmodus zu etablieren: „[...] hab gemerkt, ich muss es wieder zu unseren Leuten, also auch an die Patienten bei uns ja, wie allen zurückgeben“. Sternanis beschreibt dies als inneren Prozess. Sie geht aus einer langfristig verfolgten Beobachterperspektive auf verschiedene Umgangsweisen mit den Handlungsanforderungen in ihrer Organisation ein und führt aus, was sie ausprobiert und für sinnvoll befunden hat. Dieses planende und tentative Vorgehen gleicht den anderen relevanten Orientierungen in ihrer Berufsbiografie und ihrem Handeln als Praxisausbildende. Sternanis nimmt argumentativ eine Mittelposition zwischen den als negativ konstruierten Horizonten der „Mütterlichkeit“ und des „Gnadenlosen“ ein. Eine längerfristige Weiterbildung in systemischer Beratung bestätigt den für Sternanis bis dahin nicht formulierbaren dritten Weg, der für sie passend ist. [Sternanis 269-305]

### *Übersicht zu Handlungsorientierung B I: Wirksam sein*

Der gemeinsame Rahmen als Ausarbeitung des spezifischen Fokus auf den Problemgegenstand der eigenen Professionalisierung in der Sozialen Arbeit ist das Erfahren und Ermöglichen von Selbstwirksamkeit. Diese Wirksamkeit ist stark an organisationale Strukturen und Ressourcen gebunden und kann nicht solitär erarbeitet werden. Eine Voraussetzung dafür, wirksam zu werden, sind eigenständige Entscheidungen auf dem berufsbiografischen Weg. Dies geschieht in einem Verständnis der Zwangsläufigkeit (entweder durch Ausprobieren oder durch bewusstes Abwägen von Optionen), den richtigen Ort gefunden zu haben. Eine andere Grundbedingung und gleichermaßen eine Konsequenz sind stark

organisations- und strukturorientiertes Denken und Handeln. Dazu sind insbesondere Strukturwissen über Abläufe, Prozesse, implizite Regeln etc. und die Fähigkeit erforderlich, sich darin kommunikativ bewegen zu können. Funkie und Hafer werden folgend in jeweils einer Spalte dargestellt: Ihre Orientierungen unterscheiden sich nur bedingt und aufgrund der gemeinsamen Praxis hat sich eine differenzierte Darstellung als wenig sinnvoll herausgestellt.

	Funkie / Hafer	Holunder	Sternanis	Thuja
Gemeinsamer Orientierungsrahmen	Grundlegende Orientierung an der eigenen Selbstwirksamkeit. Der Blick ist auf organisationale Strukturen, Prozesse und Herausforderungen gerichtet. Die Berufswahl ist ein logischer und gut überlegter Prozess. Komplexität wird als Herausforderung angenommen und bearbeitet. Loyalität zwischen Organisation und Mitarbeitenden und Langfristperspektiven sind Basis für professionelle Soziale Arbeit.			
Biografischer Bezug / Zielperspektiven	Entscheidung gegen andere erlebte Berufe / sichtbare Wirkung bei Menschen erzielen	Umweg über informelle Tätigkeit / eigenes Können formal abgesichert ausüben	Geradlinig absetzend von Elternhaus / eigene Kompetenzen anwenden können	Leistungsorientierung und bewusste Entscheidung / Treppenstufen nehmen und nach oben kommen
Bearbeitungsform	Organisation als Ermöglichungsstruktur	Organisation als positive Begrenzungsstruktur mit Optionen	Organisation als großes Gefüge mit förderlichen und nicht-förderlichen Optionen	Organisation als eigenes Projekt

Tabelle 4: Übersicht zu Handlungsorientierung B I Wirksam sein

### Handlungsorientierung C I: Durchlaufen von Praxis und Studium

Fälle: Nelke, Olive, Schwertlilie, Spitzwegerich, Sternmoos und Tulpe

Handlungsorientierung I (Berufsbiobiografische Selbstverortung) des Typs C ist abgrenzbar durch ihren starken Bezug auf den Alltag des Lernorts der Praxisorganisationen und dem damit verbundenen Fokus auf deren Normen. Komplementär dazu relevant sind die Elemente Persönlichkeit (als Voraussetzung für das Berufsfeld) und inspirierende Einzelpersonen, die sich vom Gros der normalen Mitarbeitenden und Mitstudierenden unterscheiden.

Geteilte Grundlage der Fälle ist die Orientierung am beruflichen Alltag als primärer Modus des Wahrnehmens und Handelns von Sozialarbeitenden. Diese Alltagspraxis umfasst neben der Beziehungsgestaltung mit Adressatinnen und Adressaten handwerkliche, hauswirtschaftliche und andere „Atmosphäre schaffende“ Tätigkeiten. Diese Atmosphäre kann auch kollektiv gestaltet werden und die Wirkung vom Handeln einzelner Personen kann entkoppelt werden. Priorisiert wird die Alltagspraxis insbesondere gegenüber dem Lernort der Hochschule und deren Praxen, aber ebenso gegenüber der eigenen emotionalen Situation. Hochschulen können im pragmatisch-utilitaristischen Sinne praktische Werkzeuge und Ideen liefern, die in einem technischen Verständnis in der Praxis umgesetzt werden können. Die strukturell als prekär wahrgenommene Praxis wird individuell gestützt, indem organisationale Anforderungen bedient und krisenhafte Situationen ausgehalten werden. Dieses „Aushalten“ wird teilweise als zentraler Aspekt für die persönliche Eignung als Professionelle der Sozialen Arbeit verstanden. Die Prekarität selbst findet keinen Platz zur Bearbeitung. Tulpe als Ausnahme entwickelt eine Strategie zur Abgrenzung der Krisenerfahrung von ihrem Alltag und nutzt die Hochschule als Ort für Reflexion und Lernen. Eine ausdifferenzierte Form der Alltagsorientierung ist die Orientierung an „Normalem“. Dieses Normale speist sich einerseits aus Gegebenheiten, die pragmatisch bearbeitet werden (Wahl der Studienform, des Studienorts etc.) und aus einem Anspruch, in der Masse nicht negativ aufzufallen beziehungsweise herangetragene Normen einzuhalten. Mehrheitlich zeichnen sich die Fälle in

Handlungsorientierung C I dadurch aus, dass sie eine distanzierte Haltung gegenüber schulischen Kontexten einnehmen. Gleichzeitig ist eine Loyalität gegenüber der Praxis rekonstruierbar. Entsprechend ist das Abschließen des Hochschulstudiums ein formaler Akt und hat keine weiteren Konsequenzen – insbesondere nicht für den Lernort Praxisorganisation. Eine Ausnahme ist Tulpe, die eine traumatische Erfahrung als Praktikantin erlebt habe. Sie geht auf Distanz zu Praxisorganisationen, ihr primäres Ziel ist das Verhindern von krisenhaften Erfahrungen.

Die eigene Berufswahl wird als schicksalhafte Entwicklung gedeutet, was insbesondere zu B I einen maximalen Kontrast bildet. Ein spezifisches Merkmal bei der Mehrheit der Fälle ist ein inspirierendes Beispiel, das einerseits den „richtigen Weg“ aufzeigt oder aber die eigene Eignung bestätigt. Die entscheidende Rolle dafür spielen „persönliche“ Eigenschaften wie Inspirationsfähigkeit, Leidenschaft oder handwerkliche und kreative Talente. Über diese Aspekte kann Passung mit der Praxisorganisation erlebt und unter Beweis gestellt werden.

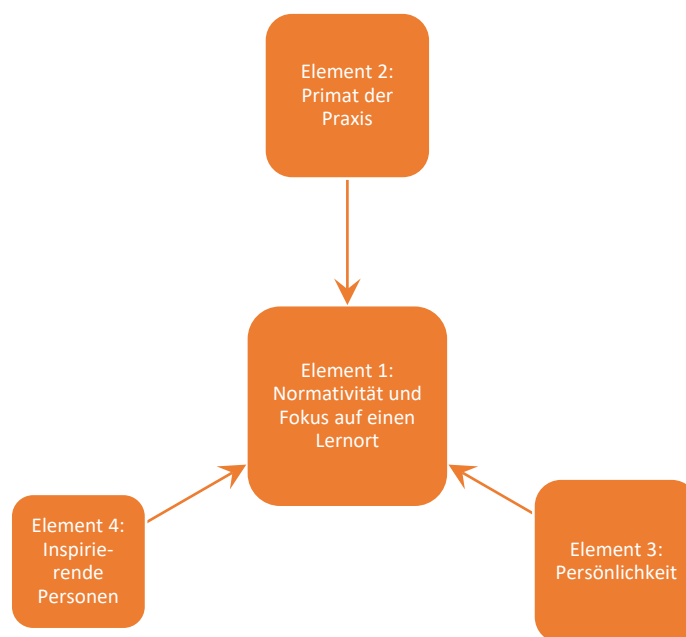


Abbildung 11: Elemente der Handlungsorientierung C I Durchlaufen von Praxis und Studium (eigene Darstellung)

### Element 1: Normativität und Fokus auf einen Lernort

Das Element der Orientierung an einer externen Normalität ist ein inhaltlich zwar unterschiedlich ausgefülltes, jedoch strukturgleich verstandenes Element. Schwertlilie beschreibt bei der Wahl von Studienform und Studienort die Relevanz des Gegebenen und Normalen als Grundlage. Die Berufswahl selbst ist von der Distanz zu Organisationen des Lernens und einem bescheidenen Pragmatismus dominiert, was sie mit anderen Fällen dieser Handlungsorientierung verbindet. Für das Berufsfeld innerhalb der Sozialen Arbeit entscheidet sich Schwertlilie anschließend an ihre Wahl des Vorpraktikums und die Hochschule wird aufgrund der bisherigen Zusammenarbeit mit ihrer Praxisorganisation von ihr „gewählt“. Eine analoge Orientierung zeigt sich bei Spitzwegerich: Seine kaufmännische Grundausbildung folgt einer pragmatischen Logik, was ihm vor einem Studium der Sozialen Arbeit sinnvoll erscheint. Einen Eigenwert besitzt die Ausbildung nicht. Ähnlich beschreibt Sternmoos das Studium als Ort einer zweiten aber nur bedingten Normalisierung ihres Aufstiegs aus der Unterschicht. Das Hochschulstudium ist der formale Beweis dafür, dass Sternmoos eine Normalbiografie aufweist. Sie beschreibt eine Orientierung daran, nicht negativ aufzufallen und die an sie herangetragenen Erwartungen zu erfüllen. Diese Beobachtung wird belegt durch ihre Formulierung, dass sie sich „zum Lernen zwingen“ musste, um den

Anforderungen der Hochschule entsprechen zu können. Bei Nelke ist die Distanz zu Schulen und ähnlichen Orten des Lernens am sichtbarsten. In ihrer Anfangserzählung sind krisenhafte Situationen rekonstruierbar. Schule ist bei Nelke klarer Negativhorizont, sie beschreibt Schulmüdigkeit, Absentismus und weitere Problemlagen. Das Unwohlsein in schulischen Kontexten wird durch den Erstkontakt mit der sozialarbeiterischen Praxis kontrastiert. Während sich bei schulischen Kontexten für Nelke keine Passung herstellen lässt, entsteht diese in der Berufspraxis als Alltagsnormalität. Hier nimmt Nelke Zugehörigkeit wahr. Diese Erfahrung mündet in einer stark ausgeprägten Loyalität der Praxisorganisation gegenüber. Sie ist in der Praxisorganisation die Normale und nicht die in anderen Kontexten auffallende Person. Nelke studiert zunächst in einem dualen Studienmodell, entkoppelt aber durch den Wechsel in ein Teilzeitstudium bewusst und nimmt Nachteile hin wie einen geringeren Lohn und ein längeres Studium. Nelke beschreibt, dass sie die Beeinträchtigungen der für sie relevanteren Praxis durch die Hochschule auf temporäre Zeiträume beschränken konnte. Bei Spitzwegerich zeigt sich eine analoge Orientierung am eigenen Wohlbefinden, dies ist aber voraussetzungsreich im Sinne einer Fähigkeit zur Resilienz, sich an spezifischen Orten wohlfühlen zu können. Spitzwegerich versteht das eigene Berufsfeld als Ort dafür, familienähnliche Normalität herzustellen und entsprechend im Kollektiv zu funktionieren. Tulpe teilt die Orientierung an einem als nicht weiter zu begründenden Normallebenslauf. Erst die krisenhafte Erfahrung im Praktikum hat eine kurze Aufweichung der Orientierung an Psychologie als zukünftiges Berufsfeld zur Folge. Als pragmatische Ersatzperspektive beschreibt dann Tulpe wiederum Studium und Praxisausbildung selbst. Ziel ist es, nicht aufzufallen und möglichst unbeschadet durch das Studium zu kommen. Olives Beschreibungen lassen sich als Verbindungsglied zwischen Nelke und Tulpe verstehen. Einerseits ist bei ihr eine starke Orientierung am „normalen Lauf der Dinge“ rekonstruierbar, Soziale Arbeit studiert sie eher zufällig und mit wenigen persönlichen Vorstellungen. Gleichzeitig ist der schulische Rahmen etwas grundsätzlich Kritisches für Olive. Das Studium selbst ist für sie eher durch das informelle Element der sozialen Gruppe „überlebbar“. Das Studium unterbricht die positive Erfahrung von Nelke im Praktikum als Überleben in „feindlichem Gebiet“, bereits im Aufnahmeprozess wird sie „ausgefragt“ und „abqualifiziert“. Den Abschluss des Studiums versteht Schwertlilie als formalen Akt, der keinen Einfluss auf ihren Arbeitsalltag hat, entsprechend arbeitet sie „normal weiter“, der Modus des Lernens verschwindet aus dem Alltag. Schwertlilie benennt explizit Wissenslücken, die in ihrer Orientierung jedoch keine Konsequenzen haben. Schwertlilie kann den Alltag bewältigen und ist ebenso in prekären Situationen arbeitsfähig und belastbar. Nelke beschreibt diese Erfahrung stark kongruent, es steht bei ihr ebenfalls das Weitergehen des als normal verstandenen Alltags im Fokus, ihre abschließende Bewertung zum Ende des Studiums singt sie in Form des Titels „Nie wieder Schule“. Ähnlich nimmt Sternanis den Abschluss des eigenen Studiums im Alltag nicht wahr. Das Abschlussdokument bewertet sie als Zeichen für den eigenen beruflichen Aufstieg, nicht aber als Wegmarke auf dem Weg zu habituellen Veränderungen. Abweichend, aber nicht strukturell kontrastierend zeigt sich die Orientierung bei Tulpe. Eine als normal beschriebene Berufsbiografie erleidet aufgrund einer intensiven Erfahrung einen Bruch, den sie als Trauma beschreibt. Diese Erfahrung wird als Negativhorizont wahrgenommen. Aufgrund der destruktiven Wirkung wie dem Erleben von Ohnmacht und fehlender Unterstützung der Praxisausbildenden ist es Tulpes Ziel, solche Situationen für sich und für Studierende möglichst zu verhindern und in einem „Normalbereich“ arbeiten zu können.

### *Passagen zu Element 1*

Schwertlilie beginnt ihre Eingangssequenz mit einer zeitlichen Einschätzung des Abstands zu heute. Soziale Arbeit hat sie lange Zeit nicht gekannt, anders als andere Fälle. Nach dem Abbruch des Gymnasiums, der nicht weiter ausgeführt wird, absolviert Schwertlilie, um „nicht einfach“ eine schulische Laufbahn weiterzuführen, eine handwerkliche Berufslehre. Es zeigt sich dabei ähnlich wie bei Nelke eine frühe Distanz zum schulischen Kontext. Aus pragmatischen Gründen (Geld und Karrierechancen) entscheidet sie sich dafür, ihre spätere Berufsmatura dahingehend zu valorisieren, dass sie ein Fachhochschulstudium anschließt. Die Entscheidung für Soziale Arbeit definiert sie explizit als „zufällig“. Das

obligatorische Vorpraktikum beschreibt sie als persönliche Idee und die Auswahl des Berufsfelds wird situativ einem nicht weiter ausformulierten Zeitdruck entsprechend und ohne inhaltliches Interesse beschrieben. Das Vorpraktikum führt bei Schwertlilie, obwohl es das Studium Sozialer Arbeit erst ermöglicht, nicht zu einer definitiven Entscheidung. Schwertlilie beschreibt einen Schwebezustand mit offenem Ende und führt weitere Berufsoptionen an, die sie in diesem Zeitraum „kennenlernte“. Ihr Erstkontakt mit den Fachhochschulen sei ein „Besichtigen“ gewesen.

Es dokumentiert sich auf diese Weise ein weiteres Mal eine gewisse Ferne zu schulischen Einrichtungen. Die Entscheidung für die Hochschule fällt pragmatisch für einen spezifischen Standort, da die Praxisorganisation mit dieser Hochschule zusammenarbeitet. [Schwertlilie 008-048]

Schwertlilie kann sich „nicht an alles erinnern“, wie sie als Studierende bei der Praxisausbildung begleitet wurde. Sie nennt fehlende Ressourcen als Begründung für beschränkte Lernmöglichkeiten der Studierenden. Schwertlilie begegnet diesem Umstand (antagonistisch zu Malve) mit einem Herunterschrauben ihrer Erwartungen. Für Schwertlilie ist das Ende der Bachelor-Ausbildung nicht eine Markierung für Lernerfolge, sondern ein formaler Akt um ohne Einschränkung durch die Hochschule weiterarbeiten zu können. Während die Tätigkeit in der Praxisorganisation kontinuierlich verläuft, verschwindet das Lernen ohne klare Zielsetzung aus den sozialen Bezügen. Sie zieht aus der eigenen Erfahrung den Schluss, dass sie bis zum aktuellen Zeitpunkt selbst viele Lücken im Kanon des Wissenskorpus der Hochschule hat und trotzdem arbeitsfähig ist. Als Negativhorizont dient eine Orientierung an Sozialarbeitenden, die in ihrer Wahrnehmung jede Woche geprüft werden müssten. Es dokumentiert sich damit noch einmal die Distanz gegenüber schulischen Zugangsweisen und insbesondere gegenüber einer Haltung des lebenslangen Lernens. Dabei dokumentiert sich ebenfalls das in Handlungsorientierung C 3 weiter elaborierte prüfende Verständnis der Aufgabe als Praxisausbildende. [Schwertlilie 675-686]

Schwertlilie absolviert ein Praktikum in Südamerika und nimmt dort eine Diskrepanz zwischen Rolle und tatsächlicher Begleitung wahr. Ihre Rahmung ist aber anders als bei Fällen der Handlungsorientierung A I sehr pragmatisch, sie schreibt den Leistungsbericht mit der überlasteten Praxisausbildenden zusammen, damit sie etwas „in der Hand hat“. Schwertlilie scheint keine weiteren Bedürfnisse auszuformulieren. Die formale Bestätigung ihrer Auslandserfahrung genügt ihr („im Lebenslauf ist es ja drin“). Schwertlilie orientiert sich damit am „normalen“ Lauf der Dinge und hat keine weitergehenden Erwartungen. [Schwertlilie 053-073]

Eine etwas anders gerahmte Distanz gegenüber schulischen Kontexten zeigt sich bei Sternmoos: Auf immanente Nachfrage hin, erläutert sie einen relevanten Aspekt ihrer biografischen Rahmung des familiären Hintergrunds mit dem Vater als wenig distanzierterem Sozialpädagogen. Hier beschreibt Sternmoos Sozialpädagogik als Berufsfeld des Aufstiegs. Denn beide Elternteile seien bildungsfern und heute in der Sozialpädagogik beschäftigt – der Vater in ihrer Kindheit, die Mutter zeitlich nach Sternmoos. Mit diesem Aufstieg sind in der Beschreibung von Sternmoos nachholende sozialisatorische Prozesse verbunden, da etwa Politik kein Gesprächsgegenstand war:

*„[Z]um Beispiel auch Sozialpolitik oder so ist bei uns in der Familie nie groß ein Thema gewesen. Also was ich jetzt zum Beispiel wichtig finde in unserem Job, oder ja, als richtige Sozialisation überhaupt.“*

Sternmoos rahmt ihre Biografie als ein gemeinsames Aufsteigen der Familie:

*„[...] hat das unsere Familie so ein bisschen zusammen gemacht. Weil sind ja alle nicht, noch nicht in dem Bereich gewesen und, und das ist auch lustig, denn meine Mutter hat d-, Ausbildung angefangen hat, um, um dann mit mir wieder den Austausch zu haben.“*

Sternmoos sieht in ihren Eltern nicht Modelle, sondern gleichwertige Aufsteiger, die über die Sozialpädagogik in verschiedenen Lebensbereichen – unter anderem in die Politik – einsozialisiert werden mussten. Diese für Sternmoos zu späte Entwicklung bildet sich in dem von ihr kritisch bewerteten Erziehungsstil („nicht nach Schulbuch, also ich sag lieber nicht viel dazu“) ab, insbesondere die Mutter wird weniger

als Vorbild, denn als (Peer-) Lernende beschrieben. Das Aufwachsen der Eltern sei „ziemlich schwierig“ gewesen. Die Begründungsfolie, aufgrund individueller Beschränkungen Wissenslücken zu haben, kann habituell in der Umgangsweise mit wissenschaftlichem Wissen bei Sternmoos rekonstruiert werden. Sternmoos geht kaum von Veränderungen bei ihren Eltern aus, die sich an Bildung orientierten. Die Ausbildungen im sozialen Bereich sind nicht mit einem veränderten Bezugsrahmen verbunden, sondern mit einem Mehr an Wissen und einer nicht weiter beschriebenen Einsozialisierung in das Berufsfeld. Ein positiver Gegenhorizont ist der unmittelbar in der Passage eingeführte Partner von Sternmoos, der „aus einer mega politischen Familie“ stammt, ebenfalls Sozialpädagoge ist und mit dem sie andere Diskussionen als mit den eigenen Eltern führen kann. Das Fehlen von politischen Diskussionen im Elternhaus bewirkt eine Art erzwungene Selbstüberwindung für Sternmoos bei ihrer habituellen Praxis (dies passend zu ihrer Lernstrategie im Studium): Sie hat sich aufgrund der Begegnung mit anderen Lebenswelten aktiv dazu entschieden, entgegen ihrer bisherigen Sozialisation Interesse für Politik zu entwickeln, um den Normalisierungsansprüchen ihres neuen – sozialpädagogisch geprägten – Umfelds zu entsprechen. Sternmoos rahmt diesen Prozess als Willensleistung, der von und in ihr zum damaligen Zeitpunkt gegen ihre bisherige Erfahrung durchgesetzt werden musste. Das bewusste Eintauchen in einen neuen Freundeskreis als Folge ihres Bruchs während des Studiums hat dabei nach ihren Beschreibungen eine relevante Rolle gespielt. Diese explizite Veränderung von Umfeld und eigenem Handeln dokumentiert weniger einen prinzipiellen professionalisierenden Bildungsprozess, denn ihre Haltung gegenüber Lernen und Berufsqualifikation verändert sich nicht. Umfangreiche Lernprozesse können aber vermutet werden, da politische Aspekte in der Alltagsbewältigung mit den Zielgruppen aktuell und Teil ihrer beschriebenen Praxis bleiben. [Sternmoos 678-732]

Eine weiter oben ausgeführte Orientierung an Erwartungen anderer zeigt sich auch bei den Berichten zum eigenen Lernen im Studium. Der etwas sperrigen Prämisse folgend, „Lernen richtig zu lernen“, artikuliert Sternmoos das Bedürfnis, von anderen (in Notenform) als gut bewertet zu werden. Dazu nötigt sie sich selbst Maßnahmen mit Zwangscharakter ab, wie sie das mit Zugfahrten mit dem einzigen Ziel, abgekoppelt lernen zu können, eindrücklich episodisch erzählt. Sie beschreibt sich dabei als „gefangen“ im Zug, damit sie genügend Zeit zum Lernen aufbringt. Sie nennt dieses Vorgehen Trickserie und bewertet es als Strategie, ist sich des instrumentellen Moments demnach bewusst. [Sternmoos 373-399]

Der Wechsel des Berufsfelds in der Praxisausbildung erhält durch eine erzählerische Passage einen weiteren relevanten Aspekt. Einerseits nennt Sternmoos zwar pragmatische Gründe, erwähnt in einem zweiten Schritt eine private Trennung und damit verbundene Konsequenzen. Die Umstände beschreibt Sternmoos eher formal, im Vergleich verweisen viele Sprechpausen auf ein Bedürfnis nach Distanz zu diesem Teil ihrer Biografie. Sie reiht in einem bewertenden Sinne dann die Entscheidung ein, bei welcher der Wechsel der Praktikumsorganisation erst als sekundäre Folge der Beziehungstrennung erscheint, welche „etwas ganz Neues“ ermöglicht. Gleichzeitig begründet Sternmoos zusammen mit ihrer Mentorin der Hochschule den Wechsel der ehemaligen Organisation gegenüber als inhaltliche Entscheidung, um ein neues Feld kennenlernen zu können. Es dokumentiert sich eine gewisse Widersprüchlichkeit bei der Entscheidungsfindung und -kommunikation: Sternmoos rahmt den aus privaten Gründen vollzogenen Wechsel performativ und retrospektiv als inhaltliche Entscheidung. [Sternmoos 095-120]

Immanent auf die Veränderung des Berufsbilds aus der Kindheit angesprochen, beschreibt Sternmoos eine Orientierung an kleinen Veränderungen innerhalb der als kontinuierlich empfundenen Biografie. Dies korrespondiert mit der Orientierung von Handlungsorientierung C I an ungebrochenen Normalbiografien. Dabei beschreibt Sternmoos aus der Perspektive der Tochter eines Sozialpädagogen eine erfahrene Enge. Dies aufgrund der von Sternmoos als mangelhaft beschriebenen Trennung von Beruf und Familie:

*„Ich habe ja vorher erzählt, leben in einer kleinen Institution und können nicht an Weihnachten nach Hause. Die kamen dann einfach jeweils zu uns nach Hause, um Weihnachten zu feiern mit uns.“*



Die Distanzierung von Sternmoos dokumentiert sich gut aus der passiven Beschreibung. Das Aufwachsen bewertet Sternmoos nicht als positiven Horizont und als „andere Zeit“. Heute hält Sternmoos eine solche Situation aufgrund der gesellschaftlichen Veränderungen für nicht mehr möglich: „Also ich glaube, heute schaut man komisch, wenn man sagt, es kommen ein paar Jugendliche zu mir nach Hause, um Weihnachten zu feiern, ich glaube, ja ist schon ein bisschen Normalität gewesen.“ Der Wandel in ihrer Perspektive vollzieht sich nicht auf individueller Ebene, sondern die gesellschaftlichen Gegebenheiten und – wie es Sternmoos explizit benennt – die Normalitätsvorstellungen haben sich verändert. Dies dokumentiert sich entsprechend entlang den anderen Vorstellungen dazu, wie Sozialpädagoginnen und -pädagogen handeln. [Sternmoos 163-184]

Nelke wiederum rahmt ihre Eingangserzählung als typisch und geht von einer allgemeingültigen Normalbiografie aus, der sie in den Grundzügen entspricht. Sie beschreibt die Entscheidung für die Berufswahl aus der Perspektive einer jugendlichen Nutzerin sozialer Angebote und bewertet sie rückblickend als blauäugig. Nelke beschreibt folgend hypothetische alternative Berufswege, die alle nicht ihrer Orientierung entsprächen. Gleichermaßen geht sie auf eine Phase der Latenz ein. Nelke zögert die Berufswahl aktiv hinaus und besucht nach weiterem Zögern die Fachmittelschule. Dieser Weg wird im Unterschied zu Hafer aus B 1 weniger als logische Folge der sozialen Bezüge verstanden, sondern als Werkzeug der eigenen Prozesse einer verzögerten Berufsbiografie. Dass Nelke die Bedingungen für das Gymnasium und damit ein Universitätsstudium nicht erfüllte, beschreibt sie als Glücksfall, die folgende Zeit an der Fachmittelschule jedoch als andauernde krisenhafte Erfahrung. Nelke erläutert dies weitgehend ohne inhaltliche oder positiv-soziale Rahmung („ich weiß nicht genau, was es gewesen ist“), rahmt eher prozesshaft die Schwierigkeiten im Sinne eines mangelnden Passungsverhältnisses und institutioneller Ablaufmuster. Es dokumentiert sich dabei zweierlei: die große Distanz zu Lernen und Schule und die Orientierung an einer „Passung“ als grundlegender Faktor. [Nelke 006-047]

Den ursprünglich von Nelke angestrebte Modus des berufsbegleitenden Studiums bricht sie während der Startphase ab, da sie Erwartungen und zur Verfügung stehende Ressourcen in einem Missverhältnis sieht. Sie studiert in Teilzeit und arbeitet immer wieder nebenher im ihr als passend erscheinenden Berufsfeld. Sie trennt dabei die unterschiedlichen Sphären der Hochschule und Praxis kontinuierlich. In der Erzählung zu ihrem ersten Praxismodul im Studium enthält ihre Orientierung das erste Mal stark inhaltlich geprägte Aspekte: Insbesondere erzählt sie davon, wie sie die Vermittlung der unterschiedlichen Ansprüche der Zielgruppe und der Gemeinde als zahlende Instanz als herausfordernd empfunden hat. Das Erlebte bewertet Nelke als „klassisch“, sie geht wie bei der eigenen Berufsbiografie von typischen Szenarien aus, in diesem Fall für die offene Jugendarbeit. Das zweite Praxismodul absolviert Nelke an einer anderen Stelle im gleichen Berufsfeld. Die Begründungen dafür sind pragmatisch (Pensum, Lohn) gerahmt. Trotz der Möglichkeit, nach der Praxisausbildungszeit dort weiterzuarbeiten, kündigt Nelke die Stelle sofort nach Abschluss des Moduls. Ihre Argumentation ist ein Dokumentieren der mehrfach erwähnten fehlenden Balance von Ressourcen und Möglichkeiten, einer fehlenden Passung zwischen Hochschule und Praxis. Das Fehlen von Veränderungsmöglichkeiten bewertet Nelke als entscheidenden Grund gegen den weiteren Verbleib in dieser Stelle. Es folgt eine ruhigere Phase, Nelke wohnt zu Hause und kann mit Musikunterricht und Auftritten „gut Geld“ verdienen. Die Passage beschreibt stark verkürzend und abstrakt den folgenden Zeitraum als eine Phase der Latenz. [Nelke 115-178]

Erzählerisch typisch für Nelke ist der Wechsel zu einer dichteren Erzählweise beim plötzlichen Wiedereintritt in die bereits bekannte Praxisorganisation. Es ist nicht Nelke, die eine Stelle sucht, sondern der Chef wendet sich an sie: Wieder ist es die Fremdzuschreibung des ehemaligen Chefs als „Hammerbewerberin“, die Nelke zum Handeln bringt. Es wird explizit trotzdem ein normales Verfahren absolviert, Nelke geht davon aus, dass der ehemalige Chef um die gegenseitige Passung und ihre **Loyalität** weiß. Nelke verbalisiert in der weiteren Erzählung einen Modus der Dankbarkeit: Sie „darf“ die ausgeschriebene Stelle haben und „darf wünschen“, am ihr bekannten Ort zu bleiben. Auf den Stellenantritt folgt das für Nelke nicht weiter relevante Ende des Studiums. Für die Stelle selbst scheint in Abgrenzungen zu den anderen Handlungsorientierungen A und B eine formale Diplomierung nicht relevant zu sein. Nelke beschreibt das Studium („die Schule“) als etwas, dem sie zu viel Raum gegeben habe. Den

Abschlusszeitpunkt bewertet Nelke singend mit dem Popsong „Nie wieder Schule“. Nelke empfindet weniger Erleichterung darüber, etwas erfolgreich abgeschlossen zu haben, als darüber, etwas nie mehr tun zu müssen. Es dokumentiert sich analog zum unregelmäßigen und als krisenhaft erlebten Besuch der Fachmittelschule und trotz der quasi-religiösen Verehrung eines einzelnen Dozierenden eine starke Distanz zu schulischem Lernen. [Nelke 178-201]

In ihrer beruflichen Tätigkeit beschreibt Nelke eine starke Orientierung an Verbindlichkeit und Loyalität. Diese bezieht sich auf die Organisation selbst, ist aber ebenso als spezifischer Umgang mit den normativen Erwartungen zu verstehen, denen nach ihrer Bewertung viele Mitarbeitende im Berufsfeld nicht entsprechen können. Nelke überkompensiert in einem spezifischen Sinne das, was das Berufsfeld im Allgemeinen nicht leisten kann: Sie ist – passend zu ihrer biografischen Gesamterzählung – dass etwas Abweichende im Typischen. Ihre Beschreibungen und ihre Erzählepisoden zu der einen für sie untypischen Situation als Rechtfertigung des Typischen, beschreiben eine Orientierung am Gestaltenkönnen im Arbeiten als positiven Horizont gegenüber dem Negativhorizont des Konsumierens Müssens in ihrer Schulkarriere. Die Episode, „einmal zu spät kommen“, ist eine Rechtfertigung dafür, nicht immer perfekt sein zu können, und zeigt Nelkes Orientierung an den Bedürfnissen des jeweiligen Gegenübers (ein „armer“ Zivildienstleistender musste auf sie warten). Die Episode wird zudem vom enaktierten Gegenhorizont gerahmt und als Ausnahme positioniert, nie zu spät zu sein, also der angerufenen Norm zu entsprechen. [Nelke 543-562]

Im Nachgang zu seiner kurzen Eingangserzählung skizziert Spitzwegerich eigentheoretisch den Planungsaspekt seines berufsbiografischen Handelns und expliziert auch den fehlenden Eigenwert der kaufmännischen Ausbildung in dem Sinne, dass der Bereich schon da als Negativhorizont („wusste, werde da nie arbeiten“) gegenüber der Sozialen Arbeit fungiert. Es ist ein pragmatisch passender und normaler Weg. Er absolviert die Ausbildung als formale Grundlage für die Berechtigung zum Studium Sozialer Arbeit. Erst reflexiv gilt ihm argumentierend die eigene betriebswirtschaftliche Kompetenz als nützlich in seiner heutigen Führungsfunktion. [Spitzwegerich 116-124]

Tulpe beschreibt ihre Bewegung hin zur Sozialen Arbeit lebenslaufartig und benennt Brüche, ohne diese weiter auszuführen. Der Abbruch der Mittelschule wird als eine Form von Rebellion gegen die Mutter bewertet, die schockiert ist. Nach dem Besuch der Berufsberatung wechselt Tulpe von der Kommunikationsbranche in die Psychiatrie. Als Praktikantin arbeitet sie bei zwei Doktorandinnen, wobei die thematische und inhaltliche Ausrichtung ihrer Tätigkeit durch die Beschreibung mit folgender Bewertung nicht bekannt wird. Es dokumentiert sich ein eher allgemeines Interesse an Berufsfeld und Disziplin, die Bewertung fokussiert auf den Aspekt der sozialen Eingebundenheit. Psychologie und Sozialpädagogik an einer Fachhochschule zu studieren, werden als gleichartige und gleichberechtigte Wunschvorstellungen eingeführt. Die Entscheidung für das Studium wird von Tulpe als Resultat einer Abfolge vom Ausschluss einzelner Optionen beschrieben, sowohl Fach (Soziale Arbeit als leichtes Studium) als auch Ort (der geografisch naheliegendste) werden aus pragmatischen Gründen gewählt. Entgegen dem Vorpraktikum ist das Ausbildungspraktikum im selben Berufsfeld in Tulpes Orientierung keine positive Episode. Das Berufsfeld wird vielmehr als Negativhorizont in Stellung gebracht, der ihr zu nahe geht, Tulpe spricht sich explizit die Eignung für dieses Feld ab, was sich als Defizitorientierung sich selbst gegenüber einordnen lässt und in Form einer traumatischen Erfahrung episodisch erzählt wird. [Tulpe 006-034]

Die Bewertung der Begleitung durch ihre Praxisausbildnerin im ersten Praktikum splittet Tulpe zunächst anhand der Aspekte der Qualität und Quantität. Die Praxisausbildende ist in Tulpes Erleben fachlich und zwischenmenschlich sicher, wendet aber wenig Zeit auf für sie. Die Praxisausbildung in der Psychiatrie bildet für Tulpe einen klaren Negativhorizont, den sie anhand einer längeren Beschreibung einer spezifischen Begebenheit verarbeitet. Aus verschiedenen Gründen bildet sich aus der Sichtweise von Tulpe ein traumatisierendes Erlebnis ab. Auf der expliziten Ebene markiert sie das Ergebnis hingegen als nicht-traumatisierend. Tulpe rahmt das Handeln der Praxisausbildenden als wenig sorgfältig und dem

studentischen Lernen entgegenstehend. Die unterschiedlichen Passagen indirekter Rede dokumentieren die weiterhin große Bedeutung des Erlebnisses. Das Begriffspaar des „Reinlaufens“ als eigener, eher passiver Anteil und des „Hineingestoßen“-Werdens als aktive Fremdbestimmung zeigt die Schwierigkeit, das Erlebte nachhaltig einzuordnen und als verarbeitet stehen zu lassen. Tulpe sieht die Verantwortung bei der Praxisausbildenden. Zentral bleibt für Tulpe das Motiv des Beschützens als Praxisausbildende, das sie als Studierende nicht erfahren hat. In der abschließenden Bewertung des einen Praxisausbildenden im Studium führt Tulpe diesen mit einer einmittenden Position („das war nicht tragisch“) gegenüber der Praxisausbildenden in der darauf aufbauenden Passage ein, die als Negativhorizont dient. Eine Grundaussage wiederholt Tulpe mehrfach: „Sie hat mich reinlaufen lassen.“ Tulpe beschreibt in knappen Sätzen den Kontext und führt ohne Umwege in die Episode ein. Sie erzählt mit einem Duktus der Überforderung, dass sie keine Unterstützung gehabt habe. Der Orientierungsrahmen ist nahe an dem Erleiden einer Verlaufskurve nach Schütze – geschildert wie mit einem Brennglas auf der Mikroebene. Was genau mit den Adressatinnen und Adressaten vorgefallen ist, erörtert Tulpe nicht: Einerseits scheint sie emotional stark betroffen und andererseits spielt es keine Rolle. Denn was bei ihr bis heute nachwirkt, ist die mangelnde Unterstützung und das Gefühl zu haben, dass sie nicht mehr in der Lage war zu handeln. Als Zwischenfazit bewertet Tulpe die Situation und schließt in der Formulierung an den Anfang an:

*„Und ich, die junge Praktikantin, also weiß Gott, ich bin da böse reingelaufen. Ich fand es schrecklich (schluckt leer) (46).“*

Nach der langen Pause formuliert Tulpe aus der Position der selbstständigen Sozialarbeitenden in direkter Rede ihre Rückmeldung an die Praxisausbildende.

*„[W]enn ihr die nächste Praktikantin habt, bereitet diese besser vor, was auf sie zukommt, das wäre mein netter Tipp für euch!“*

Anschließend bewertet Tulpe in nüchterner Sprechweise, dass „formal alles korrekt gelaufen ist“. Trotz verbalen Abgrenzungen („ich bin nicht traumatisiert oder so“) verspürt Tulpe noch immer ein Gefühl der Überforderung, wenn sie in Kontakt mit einer spezifischen Zielgruppe kommt:

*„[...] wenn sie hier in der Beratung sitzen. Ähm, wenn ich hier sagen kann ‚hey, hör mal, da ist die Tür, ich kann jetzt nicht, es reicht mir‘, es ist mir zu anstrengend mit denen, zu mühsam (schluckt leer) (30)“ [Tulpe 100-137]*

Tulpe kommt später im Interview wieder auf den Aspekt der Überforderung zurück. Sie beschreibt, dass sie bei ihrem Praktikum in der Psychiatrie mehrfach geweint hat und dass dies in der Praxisausbildung nicht geschehen sollte. Sie geht dann direkt dazu über, ihre Strategie für das Bewältigen des Praktikums zu beschreiben. Tulpe definiert Elemente der Selbstkontrolle als zentral. Das Abbrechen der Beschreibung und die danach entstehende lange Sprechpause zeigen, dass diese Strategie nach wie vor anstrengend ist. Tulpe begründet das eigene Vorgehen auch mit der Eigenverantwortung in der Situation, da sie den Bereich weiter kennenlernen wollte. Sie führt eine nicht weiter definierte Bezugsperson ein, die ihr durch das Praktikum hindurch geholfen hat und ihr die Möglichkeit gab, mehr konzeptionell zu arbeiten und sie zu entlasten. Diese Person bleibt in Tulpes Beschreibung sehr abstrakt, die Sequenz endet auch mit der Beschreibung struktureller Veränderungen in der Organisation, die Tulpe aus einer Außen-sicht beschreibt. Diese Sicht behält Tulpe in einer gewissen Weise bis heute, da sie das weitere Studium nun explizit als Exit-Strategie aus der für sie als unwirksam empfundenen Arbeit mit den Zielgruppen als solche rahmt. [Tulpe 806-858]

Olive rahmt bei ihrer Eingangserzählung Soziale Arbeit als Glücksfall für sich und spricht von einem Reinstolpern in den Bereich. Sie wählt als Alternative für einen roten Faden den Begriff des Instinkts, womit einige Aspekte vorweggenommen werden, die Olive in späteren Äußerungen ausarbeiten wird. Instinkt kann vorerst als etwas Naturgegebenes und im Individuum Angelegtes sein, das vorbewusst da ist.

Dieser Instinkt trifft anfangs noch auf einen einigermaßen passenden linear angelegten Weg während der obligatorischen Schulzeit, den man nur mit einem gewissen Aufwand („doof anstellen“) im Negativen verlassen könne. Der Abschluss der Schulzeit markiert ein Ende der Möglichkeit, sich treiben lassen zu können. Olive beschreibt einen Zustand des Entscheiden-Müssens. Das erfolglose Jahr im Gymnasium beschreibt Olive aus der Perspektive eines Scheiterns aufgrund äußerer Bedingungen („Bein gestellt“), sie bewertet die Schulform als zu theoretisch für sich. Die Fachmittelschule interpretiert sie als „praktisch“ ausgerichtet und schließt diese ab. Weiter einem instinktiven Handeln folgend, bricht sie den angefangenen Vorkurs für ein Pädagogikstudium ab, kann die Entscheidung aber auch retrospektiv nicht begründen. Sie stößt nach einem als „innerlich“ bezeichneten Suchprozess auf eine spezifische Ausbildungsstätte für Soziale Arbeit, nimmt aber im Gegensatz zu vielen anderen keine Abwägung vor, welche Ausbildungsform oder Institution sie besucht. Sie beschreibt keine eigentliche Wahl, der Weg geht einfach weiter. Das Studium habe ihrer Ansicht nach eine hohe Praxisorientierung und sie erhält auch einen Platz für ein berufsbegleitendes Studium, findet aber keine Stelle dafür. In diesem Zusammenhang interessant ist, dass Olive von keinem Vorpraktikum berichtet, auch später im Interview bleibt diese Lücke bestehen. Das Vollzeitstudium bewertet sie als „eine von meinen besten Zeiten“, die Ausrichtung der Bewertung liegt dabei klar auf der Ebene des Sozialen. Sie verbindet mit dem Studium heutige Freunde, Menschen aus ihrem heutigen beruflichen Netzwerk. Das Studium als solches ist ihr zu theoretisch, ähnlich etwa zu Nelke ist sie (trotz der positiven Bewertung) froh, als sie damit fertig ist. [Olive 007-055]

Sternmoos greift den Aspekt der Orientierung an Fremderwartungen auf. Unter diesem Fokus beschreibt sie auch explizit die problematische Doppelrolle einiger ihrer Praxisausbildender zwischen Praxisausbildung und Teamleitung. Ihre Orientierung wird hier durch Fremderwartungen verstärkt, die allen voran mit der Vorgesetztenrolle einhergehen, nicht aber mit Erwartungen an eine Studierende korrespondieren. Passend rahmt Sternmoos ihr zurückhaltendes Handeln gegenüber schwierigen Konstellationen mit fehlenden alternativen Perspektiven, da sie nichts anderes gekannt hat (und auch nicht kennen konnte, da es außerhalb der organisationalen Logik wäre). Gekoppelt ist das mit einer situativ gebundenen Normalitätsvorstellung – normal scheint, was Sternmoos beim Gegenüber in der Performanz sehen kann. [Sternmoos 432-454]

### *Element 2: Primat der Praxis*

Die Orientierung der Fälle von Typ C liegt insbesondere in der hohen Gewichtung von Arbeitserfahrung und der Priorisierung von Praxisausbildung gegenüber dem Lernort Hochschule. Nelke beschreibt dies plastisch an einem als Negativhorizont eingeschätzten Studierenden, den sie als praxisfernen „Gutmenschen“ wahrnimmt, dessen Distanz zur Hochschule zu klein und zur Praxis viel zu groß ist. Zentral ist für Nelke zudem die alltägliche Arbeit, wozu auch handwerkliche und hauswirtschaftliche Tätigkeiten gehören. Sternmoos beschreibt eigene konflikthafte Auseinandersetzungen mit organisationalen Praxen (hier zeigt sich das ehemals davon abweichende Schema, das in der Gegenwart nicht mehr enaktierbar scheint). Anders als Fälle des Typs A begehrt Sternmoos nicht auf oder verlässt die Organisation. Spitzwegerich hat sich unterdessen in seiner Praxisorganisation eingerichtet. Sicherheit wird für ihn im funktionierenden Kollektiv gestaltet, theoretische Erklärungen oder professionelle Diskurse sind dabei hinderlich. Sicherheit muss immer wieder situativ im Alltag hergestellt und wo dies nicht möglich ist, ausgehalten werden. Sternmoos wiederum fügt ein „Aushalten“ im Sinne des Ausweichens und Sich-Fügens in eine Struktur ein, die sie selbst als prekär beschreibt. Einmal mehr wird dabei die aus dem Element der Normativität bekannte Orientierung des Bedienens von Fremderwartungen sichtbar. Die beschriebene Prekarität ist als Tabuthema bei Sternmoos allen Beteiligten bewusst, wird aber – damit der Alltag funktioniert – nicht weiterbearbeitet. Wichtig an Wissen ist bei Spitzwegerich, was ihm und seiner Praxis ohne größere Umwege nützlich ist. Entsprechend präferiert Spitzwegerich die Fähigkeit der Kompetenzdarstellung gegenüber einer als „trügerisch“ wahrgenommenen Professionalisierung. Ein Beispiel dafür ist die technisch verstandene Reflexion im Alltag, die eine Grundbedingung für das später erwähnte Re-

Framing ist. Eine Abweichung zu dieser Orientierung findet sich einzig bei Tulpe. Sternmoos wiederum zeigt eine besonders ausgeprägte Ausrichtung an externen Erwartungen. Sie „zwingt“ sich explizit dazu, auf dem Arbeitsweg für die Hochschule zu lernen, um allen Ansprüchen gerecht zu werden. Obwohl sie sich für gute Noten zum Lernen überwindet, bleibt das Primat der Praxis weiter bestehen – der Erfolg an der Hochschule ist der Logik der Praxis untergeordnet.

### *Passagen zu Element 2*

Der an anderen Stellen aufgeworfene Aspekt der Distanz zum Schulsystem ist bisher als Negativhorizont ohne klaren Gegenpol geblieben. Nelke füllt den positiven Horizont nun mit konkreter Arbeitserfahrung als Antwort darauf, was eine Sozialarbeitende in ihrem Beruf können muss. Welche Erfahrung das ist, scheint nur bedingt relevant zu sein (Gastrobereich, Handwerk etc.). Der Orientierung der praktischen Erfahrung entsprechend setzt Nelke „Arbeiten“ als solches ins Zentrum der notwendigen Voraussetzungen für ihr Bild von Sozialer Arbeit. Ein wichtiges Unterscheidungsmerkmal zwischen schulischer Ausbildung und Praxiserfahrung ist die Bedeutung von Engagement und Loyalität, die erbracht werden müssen. Schulische Ausbildung verlangt im Bild von Nelke keine größere Leistung und kein regelmäßiges Erscheinen. Der wichtige Gegenhorizont der Praxiserfahrung hingegen erlaubt es nicht, zu spät zu kommen oder zu fehlen. Nelke erzählt in einer Passage, wie sie aus ihrer Sicht das einzige Mal im Leben zu spät gekommen ist. In der Erzählung spiegelt sich ein Verständnis von gegenseitiger Loyalität der Mitarbeitenden, die aufeinander schauen müssen. Nelkes Orientierung ist am praktischen Tun ausgerichtet: Ihre Lernerfahrungen beziehen sich auf die Etablierung von Alltagsfähigkeiten. Sie beschreibt die Rolle einer Jugendarbeiterin als „Allrounderin“ und nennt handwerkliche Tätigkeiten und die konkrete Kooperation mit den Zielgruppen als wichtige Elemente, die sie nicht biografisch mitgebracht hat. Nelke elaboriert dabei ein Verständnis von routinierten Handlungen:

*„Wand anmalen kann ich mittlerweile, glaube, das kann jeder in der Jugendarbeit, weil man es hundertmal machen muss. Jede neue Generation der Jugendlichen will neue Farbe an der Wand.“*

Außerdem erwähnt sie größere Projekte, bei denen externe Beteiligte einbezogen werden müssen. [Nelke 527-580]

Die Zeit des Studiums wertet Nelke klar aus der Position der Praktikerin und nimmt eine eher pragmatische Haltung dazu ein. Hier erzählen ihr Leute Dinge in einer Weise, wie sie es nicht selbst formulieren kann, die sie aber bereits verinnerlicht hatte. Relevant jedoch sind die Menschen, die sie interessieren und die bei Nelke etwas auslösen. Dazu gehört als klarer Negativhorizont ein Kommilitone, den sie „Gutmensch“ nennt. Als Gegenpol positioniert sich Nelke selbst als „praktisch, als Antithese zu idealistischen „Scheindiskussionen“ und mit einem „realistischen“ Menschenbild. Dies fokussiert insbesondere auf negative Eigenschaften von Menschen. Die inhaltliche Beschreibung wird dann in eine Passage überführt, in der ein Zustand, in dem nicht mehr miteinander diskutiert wird, als Resultat unterschiedlicher Menschenbilder erscheint. Nelke hat deshalb ein negatives Gefühl. Sie erzählt von organisatorischen Problemen und Veränderungen, die weitgehend vom Inhalt losgelöst eine Herausforderung waren. Dies verbindet sie mit einer allgemeinen Bewertung der Zeit als dynamisch und sie bringt die Rahmung wieder zurück auf die Stellenwechsel vor und während des Studiums, die ihr wichtiger sind. An dieser Stelle führt sie selbst das Bild des Bumerangs für sich ein, da sie immer wieder von neuem in der gleichen Praxisorganisation wirkt. [Nelke 664-719]

In der Erzählsequenz entwickelt Spitzwegerich das neue und für seine Orientierung relevante Element der Eignung von Wissen und Techniken zur direkten und zeitnahen Anwendungsmöglichkeit als positiven Horizont. Hochschulwissen muss in der Praxis direkt anwendbar sein, da Soziale Arbeit ein Beruf sei, der Handeln verlangt. Als Beleg dient die Praktikumssituation in der Praxisorganisation, in der Spitzwegerich bis heute nahtlos arbeitet. Er wird nach eigener Einschätzung kaum begleitet, gerade deshalb bewertet er das Praxismodul positiv: Hier hat er „tatsächlich“ gelernt, selbstständig zu arbeiten. Diese

Tätigkeit im ungeschützten Feld als ebenso positiver Vergleichshorizont aus seinem ersten Praxismodul kommt für Spitzwegerich im richtigen Moment, da er nach dem Praktikum „nur noch ein paar Punkte“ machen musste. Diese sehr pragmatische Sicht auf das Studium zeigt einmal mehr sein Verständnis von der Ressource für Techniken und persönliches Reflektieren – ihm fehlen keine Wissensgrundlagen oder spezifische Erfahrungen, sondern die Punkte zum Abschluss des Studiums. Spitzwegerich arbeitet seitdem weiter in der Organisation. Danach referiert er in eigenlogischer Aufzählung seinen organisationsinternen Aufstieg und setzt diesen „Weg“ wie geplant fort. [Spitzwegerich 078-116]

Im Abschnitt zur Erfahrung mit Praxisausbildung als Studierende lässt sich eine starke Orientierung an externen Erwartungsstrukturen rekonstruieren. Sternmoos benennt dies explizit als „Autoritätshörigkeit“ gegenüber Mitarbeitenden mit einem formalen Abschluss. Ihre Unzufriedenheit mit der Begleitung ihrer unterschiedlichen Praxisausbildenden thematisiert sie deshalb nicht, weil sie nicht widersprechen möchte. Sie ist als Studierende nicht in der Position dazu, als Praxisausbildende wird sie das in Handlungsorientierung C II wiederum ähnlich aus einer anderen Perspektive erfahren und entsprechend rahmen. Im expliziten Umkehrschluss und als direkte Folge dieser Beleg-Erzählung artikuliert sie ihre Priorität, dass sie als Praxisausbilderin hinterfragbar bleiben möchte und keine zu große Distanz gegenüber den Studierenden einnehmen will. [Sternmoos 193-207]

Ähnlich wie bei Nelke zeichnet sich bei Sternmoos zudem früh ab, dass der Sozialbereich ihre präferierte Perspektive ist. Im Fall von Sternmoos hat das aber mit dem Beruf des Vaters zu tun, über den Sternmoos Kontakt zu Adressatinnen und Adressaten erhält – entweder im Kontext der Arbeit oder weil sie nach Hause mitgebracht werden. Sternmoos deutet den Kontakt mit beeinträchtigten Kindern als „Spaß“, was einen eher emotionalen Aspekt in den Fokus rückt. Das gewünschte Berufsfeld gerät bereits vor dem Studium in den Blick. Sie bewirbt sich nach der eigenen Schulzeit für ein Vorpraktikum bei der „einen großen“ Institution in ihrer ländlichen Heimatregion, verbindet also pragmatische Erwägungen mit dem spezifischen Berufsfeldwunsch. Der Weg in die Arbeit mit Beeinträchtigten wurde von ihrer älteren Schwester ebenso auf diese Weise gegangen, und sie folgt damit mindestens zwei Rollenmodellen. Es dokumentiert sich bei der Studienwahl eine ähnliche Orientierung wie bei anderen Fällen der Handlungsorientierung C I: Sie wählt den studienbegleitenden Modus, weil dieser „mehr Erfahrung“ in der Praxis bringt. Die ersten zwei Studienjahre „arbeitet“ sie mit beeinträchtigten Menschen, das Studium findet in dieser Erzählung nicht statt. Dabei scheint es einen kleineren Wendepunkt zu geben. Sie grenzt sich vom Berufsfeld des Vaters und der Schwester ab, denn zum emotionalen Aspekt des Spaßes kommt das kognitive Element der Macht hinzu. Sternmoos fehlen Partizipationsmöglichkeiten der Zielgruppen. Sie beschreibt eher pflegerische als sozialpädagogische Tätigkeiten und entscheidet sich zu einem Wechsel der Praktikumsorganisation. Sternmoos bewirbt sich außerhalb ihres Umfelds in B. in der Organisation X., bei der sie bis zum Zeitpunkt des Interviews arbeitet. Dort trifft sie auf einen weiterhin stationären Kontext, aber mit nicht beeinträchtigten Jugendlichen und fühlt sich gefordert. Das grenzt entsprechend den ehemaligen Wunschbereich als wenig fordernder Negativhorizont vom neuen Positivhorizont der Arbeit mit Jugendlichen ab. Diese Anforderung beschreibt Sternmoos insbesondere im Kontext der Auseinandersetzung und der notwendigen Reflexion, was Sternmoos nicht als ihre Stärke empfindet und deshalb einüben möchte. All dies geschieht weiterhin ausschließlich in der Praxis. Es bereitet ihr Freude, gefordert zu werden und das persönliche Wohlfühlen bleibt als Orientierung. Nach dem Studium nimmt Sternmoos das Angebot einer Außenstelle der Praxisorganisation an. Sie bemerkt eine große Binnendifferenzierung zwischen den einzelnen Organisationseinheiten. Der Wechsel findet formal gekoppelt nach dem Abschluss des Studiums statt, das weiterhin und abschließend keine Rolle spielt in der Erzählung. Sternmoos wechselt kurz darauf nochmals die Organisationseinheit und beschreibt ein weiteres Mal das Gefühl in einem neuen Umfeld. [Sternmoos 007-092]

In der argumentativ-bewertenden und abwägenden Passage zum Nutzen von Wissen der Hochschule positioniert sich Spitzwegerich ein weiteres Mal kritisch gegenüber Sozialer Arbeit als Profession: „Ist

für mich halt auch immer noch ein Beruf, wo ich einfach mit Menschen arbeite und wo es mich als Mensch braucht zuerst einmal.“ Wissen hat in der normativen Positionierung einen Nutzen als Begründung und Beleg für richtiges Handeln. Spitzwegerich grenzt sich ab, „[...]“, dass es nicht einfach nur gebastelt aus meinem Gefühl gewesen ist“. In Kombination mit Erfahrungswissen aus Diskussionen mit Studierenden oder persönlichem Ausprobieren bekommt das Wissen für Spitzwegerich einen praktischen Wert. Im Anschluss bewertet er seine Mitarbeiterin, die kürzlich ihr Studium abgeschlossen hat, mit Blick auf den betriebenen Aufwand. Obwohl sie mehr gelesen habe, erscheint sie ihm nicht kompetenter. Zu einem „verkopften“ Studium als Negativhorizont stellt er wiederum als positiven Gegenpol sein eigenes Studium und die „Diskussionen in Kneipe X.“ in Beziehung. Aus dem Argument, sich „mit sich selbst beschäftigen [zu] müssen“, verarbeitet Spitzwegerich auf einer abstrakten Ebene wiederum das Thema des Kollektivs, das Fehler des Individuums stellvertretend ausmerzen kann: „zu reflektieren auch dort, wo es halt unangenehm ist und wo man halt einmal sagen muss, ich habe Scheiße gebaut. Müssen wir zusammen anschauen, können wir irgendwie wieder geradebiegen.“ Dieses kollektive Wir wird nicht weiter erörtert, ist aber anschlussfähig an die weiteren Ausführungen zu einer Verantwortlichkeit, die nicht bei einer Einzelperson angesiedelt ist, sondern im gemeinsamen Ganzen als organisationales Gebilde geteilt wird. Entsprechend wenig Relevanz haben das Wissensreservoir einer Einzelperson und damit das Studium im Allgemeinen. [Spitzwegerich 529-591]

Bei Spitzwegerichs Lernzielen in der eigenen Praxisausbildung zeichnet sich eine spezifische Akzentuierung bezüglich der Performanzorientierung ab. Es geht nicht um die Performanz in ihrer Wirkung, sondern um ihre Darstellung ganz im Sinne von Padenhauers Kompetenzdarstellungskompetenz. Die damalige Schwammigkeit der Bewertungen rahmt er positiv, sie lassen entsprechend anderen Elementen im Rahmen Freiheit und Offenheit zu, wohingegen die heute „gestaltete“ Planung von Kompetenzen bei Studierenden mit dem negativen Gegenhorizont der „Entzauberung“ kritisch betrachtet wird. Spitzwegerich grenzt diesen mystifizierenden Zugang zu den eigenen Lernprozessen explizit von einem negativen Horizont der Esoterik ab und führt stattdessen das Narrativ des Aushaltens von Unsicherheit in der Praxis und im Studium als Grundbedingung für Sozialarbeitende ein. Diese Unsicherheit bezieht sich auf das ganze Studium, die Rahmenbedingungen scheinen nur bedingt geklärt gewesen zu sein, was Spitzwegerich aus heutiger Sicht als gutes Lernfeld sieht. Darin bildet sich aber wiederum ebenfalls die bereits aufgeworfene Orientierung an den Erwartungen anderer ab („was soll ich schreiben?“, „was wollen die hören?“ etc.). Unsicherheit auszuhalten, bedeutet in diesem Zusammenhang, Erwartungen anderer einschätzen zu lernen, ihnen aktiv gegenüberstehen und wieder Sicherheit schaffen. Diese Sicherheit muss in der Orientierung von Spitzwegerich individuell geschaffen werden und nicht von einer sich noch in ihrer Entwicklung befindenden Gemeinschaft im Sinne einer Profession mit geteiltem Wissen und Zielen. Eine solche Sicherheit sei ein trügerischer Negativhorizont, denn in der Praxis müssten die allermeisten lernen, sich als einzelner Mensch zu verhalten. Entsprechend sinnvoll erweist sich in diesem Rahmen, wenn das Individuum im Studium als achtsames Werkzeug seiner selbst zu handeln lernt. [Spitzwegerich 653-713]

Sternmoos bewertet den Handlungsspielraum der Zielgruppen in ihrer Organisation als groß, ihre Erfahrung im Bereich der Behindertenhilfe dienen ihr dabei als Vergleichsmöglichkeit. Für sie als Studierende war dies in beiden Praxisorganisationen anders. Sternmoos beschreibt eine konflikthafte Auseinandersetzung mit den organisationalen Erwartungen, denen sie begegnet ist. Sternmoos beschreibt ihr Vorgehen als Durchbeißen und Ausweichen vor Konflikten. Sie wick mit vielen Einstellungen auf der für sie relevanten Teamebene ab:

*„Und, ich habe für mich dann aber wie auch rausgefunden, also viele Punkte, bei denen ich, ja die ich so nicht gut finde. Also es ist oft der Fall gewesen, dass ich Sachen, das musste ich wirklich – was ich musste, das musste. Ich habe oft, oft ist es erwartet worden von mir, dass ich Sachen, ähm, vertrete vom ganzen Team, bei*

*denen ich aber wie gemerkt habe, verträgt sich gar nicht, aber ich musste es wie – jetzt schon wieder das müssen – wie der Bundesrat [...]“*

Sternmoos setzt immer wieder an, verabsolutiert verbal. „Das musste“, im Sinne einer normativen Aufforderung, der eben nicht nur sie selbst Rechnung zu tragen hat. Sie beschreibt sich in einer Minderheitenposition, die sich den anderen beugt. Die Ausweglosigkeit wird zum Ende des Auszugs auf die schweizerische Politik bezogen: Die Perspektive des Kollegialitätsprinzips bildet eine rituelle und oberflächliche Zustimmung ab. Sternmoos muss Positionen vertreten, ohne dass ihre eigene sichtbar werden oder der normativen Setzung einen Sinn geben kann. In der Passage beschreibt Sternmoos keine inhaltlichen Aspekte, erst auf explizite spätere Nachfrage hin wird sie diesen Teil in einer anderen Passage bearbeiten. Sternmoos beschreibt als Ausgang aus dieser Situation ihre Beziehungsgestaltung mit den Jugendlichen „auf einer anderen Ebene“. Sie geht auf ein sprachloses gegenseitiges Einverständnis darüber ein, dass die normativen Erwartungen an die Adressatinnen und Adressaten, als auch Sternmoos als Auszubildende gleichermaßen etwas Negatives sind:

*„[D]ie sind ja nicht blöde, die sehen ja auch, was vor sich geht und ich glaube, durch das ist ihnen auch, habe ich den Eindruck gehabt irgendwie wie auch klar gewesen, (3) oder haben sie vermutet, dass wenn ich mich alleine äußern würde, dass ich dann wahrscheinlich etwas anderes sagen würde.“*

Die Sprachlosigkeit, die Sternmoos mehrmals betont („gesagt hätte ich das so natürlich nicht“) bildet neben dem Aspekt der klandestinen Art der Beziehungsgestaltung auch eine Fragilität ab, durch welche sich diese betonte, zusätzliche Ebene der Verbrüderung zwischen Sternmoos als Studierende und den Adressatinnen und Adressaten beschreiben lässt. In der Folge argumentiert Sternmoos auf expliziter Ebene, dass das Lernen am Modell in ihrem Fall in der dortigen Gruppe nicht funktioniert hat. In einem gewissen Sinne entspricht dieses Element auf der Ebene des Orientierungsschemas den beschriebenen Aspekten des Orientierungsrahmens, geht es doch zuallererst darum herauszufinden, ob die Praxis zu Studierenden passt oder nicht. Sternmoos hat habituell aus Prinzip- das Praxismodul „durchgezogen“ – wie sie es nennt – und dabei aus der Distanz als Beobachterin lernen können, was für sie funktioniert oder nicht. [Sternmoos 489-558]

Im Zusammenhang mit der hier mehrfach aufscheinenden Orientierung an einer praktischen Grunderfahrung ist Tulpe in einem gewissen Sinne ein maximaler Kontrast innerhalb des Typs. Praxiserfahrung ist dem Rest zwar vorgelagert, aber dient insbesondere auch dazu, Wissen nicht bloß zusammenhanglos zu sammeln, sondern sortieren zu können. Tulpe weist dem Bachelor-Studium eine bloß von der Prüfungsform sich unterscheidende Logik zu, die sie in einer Konstante mit der eigenen Schulerfahrung subsummiert. Das weitere Studium hingegen wird von ihr via neuer Alltagspraxis in einer Perspektive bearbeitet, die auf ein klares Ziel hin ausgerichtet ist und einen Kanon sinnvollen Wissens definiert. Tulpe führt dabei auch das Element des „Optimierens“ ein, das sie einerseits auf das Lernen als solches bezieht und das sich andererseits wie im Folgeabschnitt sichtbar, auf die Planung der eigenen Berufsbiografie insgesamt auswirkt. [Tulpe 238-257]

Eine Optimierung zeigt sich in der Entscheidungsfindung zum weiteren Studium als solches. Tulpe arbeitet nun Teilzeit an der Stelle, die im Bewerbungsprozess noch als nicht geahnter Traum gerahmt wurde. Die Tätigkeit füllt sie nicht aus und sie sucht eine Beschäftigung, um die freien vierzig Prozent des Pensums zu füllen. Tulpe geht pragmatisch orientiert vor, wägt Kosten und Nutzen ab und verfolgt einen beruflichen Aufstieg. Denn wie bereits an anderen Stationen stellt sich im Rückblick für Tulpe heraus, dass die Stelle nur bedingt Zukunftsaussichten für sie abbildet. Sie verlagert ihren Fokus von der direkten Arbeit mit den Zielgruppen der sie nur eine bedingte Wirkung zuschreibt, hin zur Tätigkeit im Wissenschaftssystem. Dort vermutet Tulpe prospektiv eine stärkere Möglichkeit, Umstände zu verändern und Wirkung zu entfalten. Tulpe wird bei ihren Zukunftsplänen in verbaler und nonverbaler Form (auf den Tisch klopfen, lachen etc.) energischer als bei vorigen Themen. Es dokumentiert sich ein starkes



Abgrenzungsbedürfnis gegenüber der aktuellen Tätigkeit, jedoch ohne die Orientierung selbst unbedingt verändern zu müssen, denn ihr Interesse gilt „der Praxis der Wissenschaft“. [Tulpe 261-287]

Den Aspekt des Lernens beschreibt Tulpe in ihrer Rahmung als stark von zu erfüllenden Kontextbedingungen abhängig. Erst die nach dem Studium eintretende Praxiserfahrung ermöglicht im Unterschied zum nicht vollständig eigenverantwortlichen Handeln als Studierende es Tulpe, Wissen zu ordnen und Sinn zuzuweisen. Die beiden Praxismodule werden wiederum als Fundus für Wissen zum Berufsfeld (Suchtbereich und Psychiatrie) gesehen, dem keine eigenständige Erfahrung zugrunde gelegt ist. Der eigenen Präferenz der ambulanten Beratung als Zielperspektive entsprechend, bewertet sie implizit und explizit dieses Wissen als zentral gegenüber anderen Wissensbestandteilen. Verbunden mit der eigenen Praxiserfahrung als Grundlage kann Tulpe ihre Ängste überwinden und als Dozierende wirken. Es dokumentiert sich damit auch die ständige Suche nach einem relevanten Fundament, das bei Tulpe aus Beratungserfahrung und berufsfeldbezogenen Wissens-elementen besteht. [Tulpe 139-201]

Im Rückgriff auf die Jugendzeit bildet sich eine starke Zuwendung zu externen Erwartungen ab. Tulpe wählt in der Mittelschule den Schwerpunkt Kommunikation, weil er am meisten Prestige verspricht („Ich will zur Elite gehören“). Die konkrete Erfahrung in diesem Bereich als Praktikantin führt zu einer starken Veränderung ihrer Wahrnehmung, sie wechselt aus Enttäuschung über ihre Möglichkeiten die Berufsperspektive und absolviert in der Psychiatrie das Vorpraktikum. Eine solche Wahrnehmungsveränderung dokumentiert sich später auch beim Berufsfeld der ambulanten Beratung und wirkt damit konstant in Tulpes Berufsbiografie. Für die Entscheidung für Soziale Arbeit scheint sich Tulpe bis heute rechtfertigen zu müssen. Das zeigt sich insbesondere in der Bewertung, bei der Tulpe der Sozialen Arbeit eine Komplexität zuschreibt, die nicht mit den tiefen Eingangsbedingungen für ein Studium gegenüberstellt, werden. Die Entscheidung für das Master-Studium scheint einer ähnlichen eliteorientierten Logik zu entsprechen. [Tulpe 206-235]

Wie Tulpe orientiert sich auch Sternmoos an externen Strukturen. Dies führt bei ihr nur bedingt dazu, an den Lernort Hochschule anzukoppeln. Sternmoos berichtet ein weiteres Mal nach der Eingangserzählung, aber hier mit dem Fokus auf die Belastung, dass sie es „gechillt“ fand, zu ihrer Zeit als Studierende die Bachelor-Thesis in der und für die Praxisorganisation zu schreiben. Sternmoos argumentiert mit der Denkfigur, dass es mit der individuellen „Art“ der Studierenden zu tun hat, ob Belastung entsteht und wie sie sich anfühlt. In anderen Bereichen und Episoden benennt sie später Typen im Sinne von Phänotypen. Sie führt dies auf unterschiedliche Erwartungshaltungen zurück. Mit ihrer Aussage, dass weniger gute Noten reichen würden, stellt sie das Primat der Praxisorganisation über Leistungen an der Hochschule. Zu Beginn der Antwort auf die Nachfrage nach den eigenen Lerntypen wird die Relevanz von externen Ansprüchen bei Sternmoos offenbar. Sie beantwortet weniger, was für ein Lerntyp sie war, sondern wie das Außen ihr Handeln bestimmt und wie sie darauf reagiert hat. Ihre Orientierung beim Lernen scheint so betrachtet von externen Faktoren geprägt zu sein. Die zweite Relevanzsetzung widerspricht der ersten Aussage („nicht den Anspruch gehabt“) und relativiert diese stark, da von außen gegebene Noten ein Indikator für Sternmoos sind, eine gute Lernstrategie angewandt zu haben. Zudem verweist der stark indirekte und jeweils nuancierte und die jeweils vorangehenden Aussagen relativierende Zugang zum Thema auf eine gewisse Vorsicht, die eigenen Ansprüche auf gute Noten explizit zu benennen<sup>4</sup>. Die beschriebene Strategie des Zugfahrens passt wiederum gut zur reaktiven Grundhaltung, die Sternmoos beim Thema Lernen postuliert hat. Sternmoos schafft sich einen externen Zwang (im Zug zu sitzen und keine Ablenkungsmöglichkeiten zu haben), den sie produktiv genutzt und positiv umgedeutet hat. Wieder trickst sie sich und möglicherweise vorhandene intrinsische Bedürfnisse aus. Die direkte Rede zu sich selbst, die Sternmoos in diesem Moment nutzt, deutet auf ein intensives Erleben

---

<sup>4</sup> Im Hinblick darauf, dass die „Überforderung“ bei der nun begleiteten Studierenden eingetreten ist (und nur von dieser selbst gelöst werden konnte), kann die Begleitung als eine Art indirektes Erleben von „Pech“ (als Gegenpol zum selbst erlebten „Glück“) interpretiert werden.

und gleichzeitig auf eine Routine darin, sich „gefangen“ zu nehmen (im Sinne eines guten Zuredens zu sich selbst) und diesen Umstand anzunehmen. Dass diese Strategie aus einem ursprünglich externen Anspruch (sie musste zur Praxisstelle pendeln) entstanden ist, passt wiederum zu ihrem reaktiven Handeln. Ebenso kann das passiv formulierte „das passiert mir immer wieder“ gedeutet werden, das auf ein Außen verweist, dass sie solche „Tricks“ anwenden lässt. [Sternmoos 357-371]

### *Element 3: Persönlichkeit*

Die Fälle in Typ C sind dadurch gekennzeichnet, dass in ihrer Orientierung bereits vorhandene persönliche Merkmale eine wichtige Rolle spielen, wenn es um die Eignung für die Soziale Arbeit oder spezifische Berufsfelder geht. Schwertlilie betont eine „Leidensfähigkeit“, um strukturelle Defizite und individuelle Problemlagen aushalten zu können. Die eigene Studiererfahrung ernüchert Olive dahingehend, dass dort mehr Fleiß und der Umgang mit Wissen gefordert als die Möglichkeit geboten wird, herauszufinden, ob man selbst für die Ausbildung und das spätere Berufsfeld geeignet ist. Olive sucht sich „die Nischen“, bei denen sie Selbsterfahrung erleben kann und „ihre Persönlichkeit entdeckt“. Wissen spielt hierbei keine Rolle, sondern ist im Gegenteil der Negativhorizont, da es von der Person ablenkt. Vielmehr erfährt Olive in der Praxisausbildung „Bodenständigkeit“ und lernt, ähnlich zu anderen Fällen „sich zu überwinden“. Spitzwegerich beschreibt den Weg in die Soziale Arbeit als „natürlichen“ und geplanten Vorgang, genauso wie die Übernahme von Führungsfunktionen. Für ihn ist seit seiner Kindheit im Sinne einer Prädestination klar, wohin es ihn zieht. Er durchläuft geplant und ohne Abweichung als junger Mann alle notwendigen Stationen zum Status eines ausgebildeten Sozialpädagogen. Es gibt dabei Abzweigungen, die dem Kriterium des Wohlfühlens geschuldet sind. Neben dem Sammeln von Erfahrungen dient das Studium der „Persönlichkeitsschulung“. Mit diesem Begriff beschreibt Spitzwegerich das Verfeinern der Kompetenzen im technischen Sinne auf der Basis der bereits vorhandenen persönlichen Eignung. Er lernt Methoden der Selbstorganisation und der Reflexion. Dabei sucht er sich aus, worauf er sich einlässt, was zu ihm passt und bedient sich im „offenen Raum“. Dabei wird ein weiteres Mal der Relativismus sichtbar, den sein Bezug zu unterschiedlichem Wissen prägt. Spitzwegerich geht davon aus, dass sich viele Formen überlagern und unterschiedliche Positionen schließlich das Gleiche meinen. Er vertritt die Position „alles ist dasselbe, aber in unterschiedlicher Verpackung“ und verweist wiederum auf den Alltagsbezug seines Fokus. Er argumentiert kongruent pragmatisch-utilitaristisch damit, dass ihm selbst emotional weit entfernte „Fühl mich, spür mich“-Module im Studium bei zweckorientierter Nutzung im Alltag behilflich sein können. Im Praktikum bestätigen sich seine Entscheidungen zur Berufswahl. Er geht auf den Eindruck, richtig zu liegen, mit dem Referenzpunkt ein, dass er sich in der Organisation wohlfühlt. Auch Sternmoos beschreibt die Praxisausbildung als Studierende als Phase, in der sie erkannte, „wohin es geht“. Sie geht in ihrer Beschreibung darauf ein, dass sie sich am Bestehenden orientiert und den Ansprüchen genügt und wertet das als Zeichen dafür. Im ersten Berufsfeld (Heim für Beeinträchtigte) machte es „weniger Spaß“, weil die Interaktion nicht so frei und intensiv wie mit Jugendlichen wahrgenommen wird. Sternmoos geht davon aus, dass es passende und weniger passende Bereiche für sie gibt, die nicht durch Lernen oder Erfahrung ausgeglichen werden können. Beispielhaft führt sie den „wenig distanzierenden“ Vater an, der ohne Ausbildung mit vulnerablen Zielgruppen arbeitet. Die dort wahrgenommene Nähe zwischen Professionellen und Bewohnenden wird von Sternmoos als zu eng bewertet. Die in anderen Elementen weiter elaborierte Orientierung an den Gegebenheiten der „einen Praxisorganisation“ bei Nelke ist auch in Bezug auf die Persönlichkeit hin relevant. Ihre Passung beschreibt sie über die persönliche Bestätigung, die sie hier erfährt und nicht über eigene Wirkung oder Lernsituationen. Von Passung berichtet Tulpe ebenfalls, sie benutzt den Begriff des „Jackpots“ zur Einführung ihrer ersten Stelle nach dem Studium. Die erfolglose Suche wird ohne ihr eigenes Zutun eher zufällig beendet, weil sie auf die Stelle und die Aufgabe als Praxisauszubildende zu passen scheint. Selbst traut Tulpe zwar weder sich noch der Praxisorganisation vollständig, doch hier droht keine Überforderung und sie fühlt sich weiterhin verhältnismäßig frei für andere Stellen.

### Passagen zu Element 3

Ihre erste Stelle rahmt Olive im Rückgriff auf den weiter oben (OL-055-072) beschriebenen Glücksfall als stabile Struktur. Die Selektion der Studierenden (nur erfahrene und arbeitsfähige Studierende werden angestellt) ermöglicht Stabilität und damit für Olive ähnlich ihrer Schulzeit gerahmtes „ruhiges Fahrwasser“. Wie mehrfach in ihrer Berufsbiografie vorgezeichnet, wechselt Olive aus einem nicht weiter benennbaren Gefühl („ich folgte meinem Instinkt“) die Stelle nach einiger Zeit. Sie bezeichnet die neue Stelle auf der expliziten Ebene als mehr oder weniger bewusst ausgesuchte Herausforderung, bricht auf der beschreibenden Ebene aber diese Perspektive: Sie führt nun ihren Bruder ein, den sie dort als Mitarbeiter als Rückversicherung dafür wahrnimmt, dass geeignete Persönlichkeiten „es schaffen“ können. Sie schreibt ihm als Führungskraft die an anderer Stelle (OL-563-608) eingeführte Inspirationsfähigkeit zu. Anderen Mitarbeitenden fehlt dieser Persönlichkeitsanteil. Dabei erwähnt sie die Anschlussfähigkeit der dortigen Beziehung unter „turbulenten“ Verhältnissen, sie setzt dafür eine nicht weiter beschriebene geteilte Erfahrung voraus. Es dokumentiert sich eine Sicht auf die Soziale Arbeit, die spezifische Persönlichkeiten und Formen von Erfahrung voraussetzt, die nur bedingt explizierbar sind und sich in einer allgemeinen Form von Alltagspraxis in der Fähigkeit des Durchhaltens zeigen. [Olive 658-679]

Spitzwegerich beschreibt ein Verständnis, das sich an der möglichst direkten Anwendbarkeit von Theoriewissen ausrichtet und Wissen grundsätzlich der persönlichen Eignung unterordnet. Ähnlich wie auch Rosmarin aus Handlungsorientierung A I beschreibt Spitzwegerich sein eigenes Studium als Persönlichkeitsschulung, dies aber mit dem Unterschied, dass Selbstreflexion und Nachdenken an die eigene Erfahrung und die Person, nicht aber an Wissen der Hochschule gekoppelt ist. Anders als Rosmarin geht es bei Spitzwegerich nicht um einen Rucksack (in dem alles Platz hat), sondern um einen Werkzeugkoffer, dessen Inhalt Spitzwegerich als Ansammlung von Techniken und Begründungswissen Dritten gegenüber beschreibt und der keiner weiteren Verknüpfung bedarf. Entsprechend geht es bei der Differenzierung der Berufsfelder darum, dass sie jeweils passende Techniken und Begründungsschemata für das Agieren der Professionellen aufweisen. Insbesondere beziehen sich Spitzwegerichs Beschreibungen und hypothetische Bewertungen auf organisationale Praxen, an die man sich jeweils neu anpassen muss und als weißes Papier beginnt. „Und wenn du in dem Heim bist und die arbeiten jetzt halt strikt lösungsorientiert und du bist vorher immer ganz anders gewesen, wirst du dich dort sowieso wieder neu reinarbeiten müssen, auch in das Fachliche rein, fängst neu an.“ Wissensformen werden nicht hierarchisiert und so stellt Spitzwegerich ausdrücklich die Bibel („wenn man im Christlichen arbeitet wie ich hier, halt die Bibel“) auf dieselbe Bedeutungsebene wie den lösungsorientierten Gesprächsansatz oder die Systemtheorie. Wichtig ist, was in der jeweiligen Organisationskultur eine Bedeutung hat. Spitzwegerich positioniert sich gegenüber diesen unterschiedlichen normativen und methodischen Anforderungen gleichermaßen indifferent. An der aktuellen Stelle beschreibt er sich als stark im Alltag tätig. Diese Alltagsprobleme bearbeitet er nicht mit einer spezifischen Gesprächsform, sondern indem er den Adressatinnen und Adressaten alltägliche Hilfestellungen anbietet:

*„Ich merke, ich bin ganz stark mit Alltagssituationen konfrontiert, wo es darum geht, praktische Lösungen zu suchen. Mit dem Jugendlichen muss ich kein Gespräch führen, das irgendwie- wo irgendetwas Wissenschaftliches ist oder irgendeinen Ansatz hat. Sondern mit dem Jugendlichen muss ich schauen, Junge, wo kannst du deine Wäsche waschen?“*

Es dokumentieren sich hier fehlende sozialarbeiterische Elementen in Spitzwegerichs Arbeitsalltag. Entweder ist er als Führungskraft mit der Metakommunikation mit seinen Mitarbeitenden beschäftigt oder er ist in hauswirtschaftliche Tätigkeiten involviert; dazwischen wird von keinen Alltagstätigkeiten berichtet. [Spitzwegerich 591-650]

Auf die Erfahrungen im Studium befragt, führt Spitzwegerich ein als routiniert gerahmtes Narrativ ein. Das Studium hat für ihn den Fokus des „spür mich,ühl mich, klar“. Er verweist auf den „Running Gag“,

dass es lange Zeit ein Bild von ihm auf den Broschüren der Hochschule gab. Dort war es zwar nicht erkennbar, aber Spitzwegerich war beim Shooting am Kneten. Dies bezeichnet er als sinnbildlich für das gesamte Studium. Von diesem Punkt aus richtet er die Perspektive auf eine technische Mittel-Zweck-Relation. Er distanziert sich dabei von der Ausrichtung des Studiums. Er möchte „nicht mit Esoterik“ in Verbindung gebracht werden, ist aber vom Ergebnis bei sich selbst überzeugt. Die Inhalte, Formen und Methoden im Studium sind in seiner Perspektive nämlich stark zweckorientierte Mittel dafür, sich als Persönlichkeit in manchen Situationen zu überwinden. Zum weiteren Elaborieren dient eine darauffolgende Erzählung im Sinne eines Kulminationspunkts eines Blockmoduls zum Thema des Märchen-Erzählens. Auch dort steht die Überwindung, als Person im Mittelpunkt des Interesses zu sein, im Fokus. Die Gruppe ist dabei ein Ort gegenseitiger Hilfestellung für das gemeinsame Arbeiten. Gleichzeitig ist der Aspekt des performativen Erzählens als Technik relevant, die situations- und kontextunabhängig genutzt werden kann, um beispielsweise die Prozesse in den Arbeitsbeziehungen mit Jugendlichen zu initiieren. [Spitzwegerich 462-497]

Eine weitere und stärkere Perspektive auf den Rahmen der Persönlichkeit wird von Spitzwegerich mit dem Begriff des „Natürlichen“ beschrieben. Er positioniert den Beginn dieses Rahmens in die Zeit seiner Kindheit. In Gesprächen mit den Eltern scheint es klar, dass „Soziales mein Weg“ sein wird. Auf diesem Weg gibt es „Abzweigungen“ wie der an anderer Stelle erwähnte Wechsel des Berufsfelds der offenen Jugendarbeit. Seine persönliche Eignung durch seine Offenheit wird von ihm argumentativ als passende Haltung referiert, diesen Weg ohne Widerstände gehen zu können. Seiner Perspektive und seiner Wirksamkeit bleibt sich Spitzwegerich sicher – beispielsweise in starker Abgrenzung seinen Mitstudierenden gegenüber – ohne zu wissen, was das Ziel ist. Als Ausgangspunkt für den Weg wird das Wohlfühlen als Klient im Jugendhaus genannt und nicht eine kindliche Vorstellung davon, was Jugendarbeitende tun. Das Wohlfühlen behält im Studium weiterhin seine Relevanz, zum Beispiel in seiner Ausprägung des „Arbeiten mit Freunden“ in C II. [Spitzwegerich 162-186]

Formal ist zum Zeitpunkt des Abschlusses der obligatorischen Schule für Spitzwegerich kein direkter Weg in die Soziale Arbeit möglich. Die notwendige Erstausbildung stellt er als bewusst strategisch gewählt dar. Spitzwegerich absolviert mit der Begründungsfolie seiner persönlichen Eignung „als Zahlentyp“ eine kaufmännische Berufslehre mit anschließender beruflicher Matura, die ihn für das Studium Sozialer Arbeit qualifiziert. Von diesem Zeitraum berichtet Spitzwegerich nicht weiter, er rahmt die vier Jahre vielmehr als notwendigen Weg für sein Wunsch-Studium („über das dann direkt an die FH“). [Spitzwegerich 030-051]

Auf die Zielperspektive ihrer Tätigkeit angesprochen, führt Sternmoos aus, die Studierenden seien sich nach dem Ende des Studiums über die eigene Passung bewusst. Sternmoos weist anschließend explizit dem Praxismodul eine berufsorientierende Funktion zu („Wo gehöre ich hin? Das ist das Wichtigste!“), wobei insbesondere das Testen der Belastbarkeit der Studierenden erkannt werden soll. Sie beschreibt diesen Umstand anhand der eigenen Erfahrung im sozialpädagogischen Feld, das sie als positiven Horizont gegenüber anderen Berufsfeldern argumentativ abgrenzt. Sie nutzt dafür die Bilder des Alltags bewältigen gegenüber dem Akten sammeln in der Beratung. Dabei ist die studentische Eigenschaft der Belastbarkeit Grundlage dem Studium und der Praxisausbildung selbst vorgelagert und wird biografisch mitgebracht oder eben nicht. Das Praxismodul selbst dient nicht einem Lernen in diesem Bereich, sondern dem Testen des Vorhandenseins. Im Anschluss daran argumentiert Sternmoos, die Praxisausbildung als Weichenstellung zu nutzen, um danach ein abschließend passendes Berufsfeld zu finden. Entsprechend sieht sie sich alternativlos und trotz mehrerer krisenhafter Erzählungen selbst weiter im selben Berufsfeld:

*„[...] müsste ich, glaube ich, mega, da müsste ich mich noch einmal tüchtig ins Zeug legen. Weil es einfach komplett, wirklich komplett etwas Anderes ist: **Alles ist total anders!**“*

Die eigene Orientierung am Bestehenden ist die Begründungsfolie für das Argument der Weichenstellung. Die während der Praxisausbildung zu treffende Entscheidung für ein Berufsfeld basiert auf einer persönlichen Eignung. Entsprechend ist das später nur bedingt abänderbar und hat einen absoluten Charakter. [Sternmoos 765-806]

Abweichend in der Form aber mit einem strukturgleichen Ergebnis berichtet Tulpe über die Phase ihrer Stellensuche nach dem Studium, die sie als schwierig bezeichnet. Tulpe hat die klare Vorstellung, dass sie „in die Sozialberatung gehen“ möchte, weist aber nach eigener Einschätzung weder genug Erfahrung noch die dafür aus ihrer Sicht notwendigen Weiterbildungen auf. Tulpe erfährt sich nach dem Studium ein weiteres Mal als defizitär. Daher versucht sie als Ausweichstrategie, eine Stelle in anderen Berufsfeldern zu finden, die nicht ihrer Zielperspektive entsprechen. Sie passen aber noch weniger zu ihrer Eignung. Die Einladung zum Bewerbungsgespräch für ihre heutige Stelle rahmt Tulpe als Wendepunkt, der aus der Verzweiflung Genugtuung werden lässt. Für Tulpe ist es ungewöhnlich, eingeladen zu werden. Im Gespräch geht es „um das Zwischenmenschliche“ und Persönliche, was Tulpe nachhaltig irritiert. Sie gilt danach explizit als persönlich geeignet und Tulpe kann gleich nach Stellenantritt die Weiterbildung für die Praxisausbildung beginnen, was sie als Erweiterung der eigenen Handlungsspielräume rahmt. Ein weiteres Mal positioniert Tulpe ihre Mutter als Bewertungsinstanz der Geschehnisse, die sich aufgrund des plötzlichen „kriege ich auf einmal gleich alles“ zusammen mit Tulpe „schlapp lacht“. Es dokumentiert sich ein Erleben von Zufälligkeit und Genugtuung aufgrund all der vorigen Hindernisse. Es bestätigt sich, dass Tulpe als Person für das Berufsfeld der Sozialberatung geeignet ist und es in ihrem Fall einfach länger gedauert hat, bis sich ein Passungsverhältnis gezeigt hat. Tulpe rahmt dieses Eintreten als positive Entwicklung. Sie erinnert sich als Vergleichshorizont an eine „andere Praktikantin“ aus ihrem Praktikum in der Psychiatrie, die dort Springerin und dann Festangestellte und Praxisausbilderin wurde. Tulpe empfindet diesen schnellen und vor allem ununterbrochenen „Aufstieg“ als problematisch, weil auf diese Weise nicht geprüft werden kann, ob eine Person wirklich für all dies geeignet ist. Folgend beschreibt Tulpe eine Haltung, in der Studierende als stellvertretend Scheiternde und Nichtwissende ihr eine Betrachtung „wie im Theater“ ermöglichen. Tulpe muss auf diese Weise weniger die eigenen Fehler reflektieren und eigene Defizite definieren, sondern kann dies aus einer beobachtenden Position bei den Studierenden tun. Die Tätigkeit als Praxisausbildende ist ihr aus ihrer Sicht zufällig entgegengekommen, wobei sie an ihrer Eignung ebenfalls zweifelt. [Tulpe 034-098]

Daran schließt Olives Beschreibung der Eignung für spezifische Funktionen an. Olive weist darauf hin, dass in der Sozialen Arbeit zum Teil die notwendige Eignung für gewisse Funktionen nicht vorausgesetzt werden und nicht durch Weiterbildungen kompensatorisch erlangt werden kann. Sie betont, dass teilweise Personen ohne sozialpädagogische Ausbildung geeigneter sein können als Ausgebildete. Diese Abwertung der eigenen Profession bezieht Olive auch auf sich selbst, da sie sich vor der „Herausforderung“ sieht, aktuelles Wissen zu haben. Es dokumentiert sich aufgrund der eigenen Erfahrung eine gewisse Ernüchterung, was den Zusammenhang zwischen Ausbildung und Eignung betrifft. [Olive 888-898]

In einer erzählerischen Sequenz verarbeitet Olive ihre Studienerfahrung mit einem gruppenspezifischen Fokus. Ähnlich zu Spitzwegerich (mit dem sie teilweise studiert hat) ist dieses Erleben von Gruppendynamik der relevanteste Effekt des Studiums. Sie hat dabei gelernt, sich zu überwinden. Olive rahmt diese Konsequenz nicht mit der instrumentellen Logik von Spitzwegerich, sondern in der eher ganzheitlich formulierten Fähigkeit, „sich öffnen“ zu können. Diese Orientierung bringt sie in Stellung gegen das auf wissenschaftliches Wissen basierende Bachelor-Studium, das als Negativhorizont dient. Die Begründung ist kein inhaltlicher Dissens, sondern liegt in der eigenen Selbstbeschreibung als „grün hinter den Ohren“ während des Studiums. Wissen oder dessen Vorhandensein bei Professionellen (wie man es bei unterschiedlichen Fällen von der Handlungsorientierung A1 und B1 als Positivhorizont findet) sind für Olive problematisch. Dies führt in ihrer Lesart zu „Aufgeblasenheit“. Dieser Negativhorizont ist

abzugrenzen von „bodenständigen Leuten“, wie sie es für sich selbst in Anspruch nimmt. Praktisch orientierte Dozierende werden in Olives Darstellung in den Kontext „kreativer Module“ gestellt und zeichnen sich durch die Fähigkeit aus, auf Olives Bedürfnis nach persönlicher Auseinandersetzung einzugehen. Olive positioniert sich dabei als Nichtkreative unter Kreativen, was im Anschluss des Überwindens als Grundziel gesehen wird. Sie ist also dazu in der Lage, sich selbst zu überwinden. Damit rahmt sie sich sowohl bei der Begleitung von Studierenden als auch bei den Zielgruppen in eine solche Modell-Rolle ein. Ihren Modus verortet Olive klar im spontanen Tun und nicht im Denken oder Reflektieren. [Olive 443-496]

Eine weitere Form der Distanzierung gegenüber schulischem Lernen lässt sich bei Nelke rekonstruieren. Die Distanz gegenüber schulischem Lernen zeigt sich insbesondere am positiven Horizont der Passung zur Praxis. In die Zeit der Fachmittelschule fällt das von Nelke als entscheidend gewertete Kurzpraktikum in einem Jugendtreff. Dort erfährt sie eine bisher nicht angetroffene starke persönliche Passung, auch inhaltlich und prozesshaft: Sie erkennt einen zuvor nicht vorhandenen Sinn im Tätigsein. Ansprüche und Handlungsmöglichkeiten interpretiert sie in Abgrenzung zur Schulerfahrung in einem Gleichgewicht. Diese Erfahrung markiert für Nelke die endgültige („nichts anderes mehr“) und für sie inhaltlich stimmige Wahl von Beruf und Arbeitsfeld. Das Arbeitsfeld wird jedoch nicht von seinen Zielsetzungen oder Aufgabenbereichen her von Nelke gedacht, als von seiner Passung zu ihren Kompetenzen. Aufgrund der starken Orientierung für das spezifische Arbeitsfeld der offenen Jugendarbeit werden auch die Wahl von Studienort, Studiengang und die dafür notwendigen Vorpraktika frühzeitig entschieden und geplant. Eines der Vorpraktika macht sie wiederum in der Organisation, bei der sie das nun als „Erweckungs-Erlebnis“ gerahmte Praktikum absolviert hat und wo sie heute wieder arbeitet. Diese Erweckung wird vor allem in der Praxis erlebt- und erfahrbar, jedoch nicht ausschließlich. Nelke betont das obige Schema und wiederholt die gute Passung zwischen Möglichkeiten zur Verantwortungsübernahme und Unterstützung durch die Mitarbeitenden. Es dokumentiert sich damit weniger eine Orientierung an spezifischen inhaltlichen Aspekten im Sinne des Lernens als vielmehr an die für Nelke relevante Einbindung in ein größeres Ganzes im Handeln. Der Sonderstatus als Vorpraktikantin (montags allein im Büro sein dürfen) beschreibt Nelke als Phase der zeitlich entlastenden Teilnahme am Betrieb, die „sogar“ entlohnt ist. Folgend geht sie erstmals auf eine inhaltliche Tätigkeit ein, wobei auch diese Schilderung auf die prozesshaften Aspekte der organisationalen Logik abhebt. Nelke betont die vertrauensvolle Begleitung des Leiters bei der Erstellung eines Konzepts und dessen Beurteilung Nelkes als für die Arbeit „prädestinierte“ Person. Der Ausdruck der Vorbestimmtheit ist der Beginn einer Kette von religiösen Formulierung, die eine zum Teil explizit von Nelke ironisch gewertete-spirituelle Aufladung mit sich bringt. Nicht ironisch wird jedoch grundsätzlich die Hochschule als negativ besetzter Lernort der mit Handeln und Wirken verbundenen Praxis gegenübergestellt. Die Fremdzuschreibung verbindet Nelke mit dem Begriff der „Prävention“, welche die Sequenz kurzzeitig und übergangslos in den Kontext der Hochschule überführt. Nelke beschreibt sich als Anhängerin eines bestimmten Dozierenden, dem sie die Fähigkeiten zuschreibt, die ihr fehlten: „Er hat eben die Worte“. Es ist für Nelke der zweite Moment einer Erweckung, dies aber im Sinne einer Bestätigung: Nachdem sie im Vorpraktikum schlagartig zu ihrem Berufsfeld kam, findet sie nun die dafür notwendige Fachsprache und die dahinterliegenden Konzepte. Es geht im Lernort Hochschule aber nicht um ihr eigenes Lernen oder Handeln, die „Worte“ bestätigen bloß ihr Erfahrungswissen. Die Aufnahmeprozesse der Hochschule, die Nelke nach dem Exkurs zum Dozierenden wieder chronologisch beschreibt, wertet sie als schikanös. Hier zeigt sich ein weiteres Mal eine Distanz bis hin zur feindlichen Haltung dem Lernort gegenüber. Sie positioniert sich beim Prozess als geschickstrategische Person („da muss man aufpassen bei diesen Gesprächen“), die sich den gegebenen Strukturen anpassen kann. [Nelke 047-104]

Das sofortige Finden einer Stelle nach dem Studium sieht Olive nicht als Folge eigener Kompetenz, sondern als Glück. Trotzdem ist sie nur bedingt zufrieden damit: Dem als latent beschriebenen „Instinkt“ folgend bemerkt Olive, dass ihr etwas fehlt. Ähnlich wie andere Fälle der Handlungsorientierung C I

nimmt Olive die Aufgabe als Praxisausbildende nicht begeistert an, sondern sieht anfangs ihre eigene Passung dazu in Frage gestellt, da ihr Eigenbild als Macherin nicht dazu zu passen scheint. Erst die eigenständige Eingrenzung ihrer Rolle als modellhafte fähige Sozialpädagogin ermöglicht ihr eine positive Einstellung zu ihrer Eignung. Die Weiterbildung zur Praxisausbilderin wiederum wird analog zum Studium als unbedeutender und eher negativer Horizont gerahmt, was das Lernpotenzial für Olive betrifft. Olive sieht bei den Themen keine Anschlusspunkte für die eigene Praxis. [Olive 055-072]

#### *Element 4: Inspirierende Personen*

Soziale Arbeit ist für die Fälle in Handlungsorientierung C I eine schicksalhafte berufliche Wahl, die im Studium (respektive in der Praxisausbildung) geprüft und teilweise von idealisierten Personen bestätigt werden kann. Eine sehr ausgeprägte Form beschreibt Nelke bei dem Dozenten, der nur bedingt ironisch als „gottgleich“ eingeführt wird. Er ist als einziger Vertreter der Hochschule relevant und nimmt mit dem Leiter ihrer langjährigen Praxisorganisation eine Vorbildfunktion ein. Nelke erlebt eine gewisse Deckungsgleichheit seiner Vorlesungen und etwas, das in ihr „schon da war“ und nun fachsprachlich ausgedrückt wurde. „Dieser eine Dozierende“, wird von ihr aber abgegrenzt und als Ausnahmeerscheinung verstanden. Es ist, wie es Nelke sagt, die transzendente Erfahrung des Hörens von Aspekten, die sie zuvor nur in sich selbst gefühlt habe. Es ist anzunehmen, dass diese Erfahrung der emotionalen Stärke überhaupt ihre sonst habituell ausgeprägte Distanzierungspraxis Organisationen des Lernens gegenüber temporär unterbrochen hat. Die Distanz zu schulischen Kontexten zeigt sich ebenfalls bei Olive, welche die Erfahrung mit einer „Lichtgestalt“ an der Hochschule mit Nelke teilt. Die „Lichtgestalt“ ragt aus dem „Rest“ heraus und gibt Olive temporär die Möglichkeit, das Studium als mehr als einen Selbsterfahrungslehrgang zu fassen. Olive berichtet ebenfalls von einzelnen „überwältigenden“ und „inspirierenden“ Persönlichkeiten auf der Ebene der Dozierenden, die wie bei Nelke vorhandenes Potenzial in Olive zum Ausdruck verholfen hat. Spitzwegerich berichtet ebenfalls von „Ausnahmeerscheinungen“, aber eher in einem wiederum zu seinen anderen Ausprägungen passenden pragmatischen Sinn, dass er ihnen methodisch Dinge abgeschaut hat. Er benennt zudem verschiedene „Vorbilder“ explizit und auf erzählerischer Ebene. Spitzwegerichs Vorbild aus seiner Jugendzeit ist aufgrund einer Straftat ein gebrochenes. Er trennt retrospektiv „inspirierende“ Elemente stark von der Person selbst, was ihm ermöglicht, ihnen weiterhin als Prämisse folgen zu können. Es ist ein weiteres Mal die Orientierung an der Außenwirkung erkennbar, wenn Spitzwegerich sein konkretes Gegenüber beschreibt. Diese Orientierung erkennt Spitzwegerich in einem weiteren Vorbild im Praktikum: Diese Person zeigt ihm, dass auch fragwürdige Mittel zu einem höheren Zweck eingesetzt werden können und am Ende bloss das Resultat stimmen sollte. Der Weg dazu darf und soll teilweise „subversiv“ sein. Tulpe weicht bei vielen Handlungsorientierungen auf der inhaltlichen Seite ab, ohne dass sie im Sinne einer Orientierung eine andere Praxis beschreibt. Tulpe bringt im Gegensatz zur Handlungsorientierung von Olive und Nelke, die an Individuum und Persönlichkeit ausgerichtet ist, stärker das Wissen gegen die Erfahrung, die Theorie gegen die Praxis in Stellung. Gleichzeitig führt das wiederum zu einer Orientierung ebenfalls an einzelnen besonders „prägenden“ Dozierenden, die sie schließlich zum Master-Studium führt. Damit erweitern sich ihre Handlungsoptionen, welche die anderen Fälle nicht vorweisen können. Der eigene Arbeitsbereich scheint ebenfalls von Praxisorientierung und defizitären Strukturen geprägt zu sein, die Verlagerung der intensiven Begegnungen auf das eigene Weiterstudieren und das Zielbild der Tätigkeit als Dozierenden erlauben ihr eine distanzierte Haltung gegenüber den Praxisproblemen.

#### *Passagen zu Element 4*

Ihren berufsbiografischen Findungsprozess rahmt Nelke als gerade und gleichermaßen schleichend. Die Episode mit dem als „gottgleich“ beschriebenen Dozierenden relativiert und differenziert Nelke in der beschreibenden Passage weiter. Auf der diskursiven Ebene positioniert sich Nelke zum spezifischen Berufsfeld der „soziokulturellen Animation“ und grenzt sich von anderen Berufsfeldern der Sozialen Arbeit als Negativhorizont ab. Das eigene Studium – als Ausnahme in der Schweiz ist dieses auf das genannte

Berufsfeld zugeschnitten – dient ihr als Grundlage, die Position nicht nur diskursiv, sondern als Orientierung durch das Beschreiben des Studiums in die Einsozialisierung in einen Sonderfall der Sozialen Arbeit zu rahmen. Das spezifische Wissen zu offener Jugendarbeit wird in Nelkes Lesart an anderen Hochschulen adäquat vermittelt. Was Nelke fehlt, ist die spezifische Orientierung auf soziale Entwicklung hin und damit verbunden eine Einsozialisierung in eine abgrenzbare Gemeinschaft. Generalistische Ausbildungsgänge sind für Nelke eine Variante für Personen ohne spezifische Perspektive:

*„Wenn man aber weiß, ich will in die Jugendarbeit und für mich gibt es nichts anderes, dann macht ein generalistisches Studium einfach keinen Sinn, da braucht man andere Götter und Helden.“*

Diese Götter und Helden sind teilweise ironisierend bearbeitet, gleichzeitig Personen für den positiven Horizont in Nelkes Orientierung. Diese ist unter anderem darauf bezogen, dass methodische und normative Setzungen von vorbildlichen Personen vorgelebt und beigebracht werden müssen. Der götterartige Dozierende und der als idealer Praktiker beschriebene Geschäftsleiter der Praxisorganisation, in der Nelke große Teile ihrer Praxiserfahrung gemacht hat und heute tätig ist, dienen als direkte Übersetzer für das relevante Begriffsarsenal und Bezugspunkt eines Verständnisses für das Notwendige. Diese Übersetzung hat insbesondere die Funktion, die eigenen impliziten Annahmen zu prüfen und besser explizieren zu können. Diese Funktion ist entsprechend ein grundsätzlich orientierender Aspekt in Nelkes Rahmen zur eigenen Praxisausbildungstätigkeit. Neben Personen haben auch Bücher diese orientierende Funktion für Nelke:

*Wir haben so eine, eine Soziokultur-Bibel. Also nicht einfach eine, sondern DIE BIBEL. Öhm, von, also es ist mittlerweile vergriffen, das hat geheißen: Soziokulturelle Animation: Grundlagen, Grundfragen und Grunderkenntnisse. Ich habe es leider selbst nicht zu Hause, ja als ich das Studium angefangen habe, dann hat es die neue Auflage gegeben, das war für mich der Horror, weil im Praktikum ich jemanden hatte, dass jemand und ich durfte da in schönen Momenten ein wenig mich rein lesen, das war eine Erleuchtung.*

Das kollektive Wir der spezifischen Community der Soziokulturellen Animation hat – trotz aller Ironie Religionsgemeinschaften ähnlich – einen ideellen Bezugspunkt, dessen Exegese diskursiv umstritten zu sein scheint und davon abhängig ist, welche inspirierende Persönlichkeit die Einführung übernommen hat. Die eigene Positionierung zeigt sich an der fehlenden Möglichkeit, ein unbearbeitetes Exemplar zu Hause zu wissen. Anschließend erläutert Nelke das Binnensystem des absolvierten Studiengangs und zeichnet ein heterogenes Bild von Dozierenden und entsprechenden Fan-Gruppen der Studierenden. Bei dem von ihr präferierten Dozierenden beschreibt Nelke elaborierend eine Mischung aus fachlicher Passung (Entwicklungsorientierung) und dem Charisma des Dozierenden selbst. Die durch Diskussionen Provokationen geprägte Art der Lehre schließt an Nelkes Selbstpositionierung als „harter Hund“ an anderer Stelle an. Nur in dieser Kombination entsteht für Nelke die prägende Wirkung, die sie in bildhafter Sprache zum Ende der Passage bewertet:

*„Diese Kultur, die wird einem in den Kopf gebrannt. Das bleibt, das geht wirklich nicht weg, ist besser als jedes Tattoo.“*

Sowohl der Begriff der Kultur als auch der Vergleich mit Tattoos dokumentieren Nelkes Orientierung an einer längerfristigen und bedingt veränderbaren Einsozialisierung in ein Berufsfeld mit dazugehörigem fachlichen Diskurs. Die Einschränkung auf das spezifische Berufsfeld ist für Nelke kein Nachteil, sondern rahmt diese unter dem Aspekt der sinnvollen Komplexitätsreduktion und eines konturierten Standpunkts. [Nelke 584-655]

In einer Sequenz geht Olive konkreter auf ihre Eindrücke von einem oben bereits erwähnten kreativen Modul ein. Die Einführung der Episode, die „ganz tief in den Knochen“ steckt, versinnbildlicht die



Inkorporierung der für Olive relevant erscheinenden Erfahrung. Es handelt sich um eine Projektwoche zum Thema Erzählen (worauf sich Spitzwegerich mit einer Erzählung mit stark instrumentellem Fokus bezieht): Olive betont in ihrer Erzählung verschiedene Gegebenheiten (Daten, Namen, Zeiträume, Wetter etc.), was auf eine Rahmung als immersives Erleben schließen lässt. Was dabei konkret gelernt wurde, ist für Olive nicht das primär Wichtige, sondern die Inspirationsfähigkeit der Dozentin und allen voran das Ergebnis der „beseelten“ Studierenden. Der religiöse Begriff der Beseelung kann in einer doppelten Weise verstanden werden. Einerseits kann er als Teil einer ganzen Abfolge von tentativ genutzten und ironisch markierten esoterischen und christlichen Begriffen der Agnostikerin Olive gesehen werden. Andererseits könnte damit etwas ausgedrückt werden, wofür Olive keine andere Möglichkeit gefunden hat. Indem sie sich explizit dazu überwindet, ist ein erfolgreiches Resultat der Projektwoche ersichtlich. Diesem Fokus folgend schildert Olive in einer spezifischen Episode als eigentliche Pointierung der gesamten Erzählung die Projektwoche als Erlebnis, das Züge von Bewusstseinsweiterung in sich trägt. Sie hält es daher mehrfach für erforderlich zu betonen, dass sie nüchtern gewesen sei. Olive zieht eine Parallele zur eigenen Kindheit als ansonsten nicht mehr enaktierbaren Positivhorizont, der im Erleben der eigenen Beseeltheit und der Abweichung von der Norm noch einmal auftreten konnte. Die Wirkung des Erlebten und der als „Lichtgestalt“ verstandenen Dozierenden wird von Olive bis heute im Kontakt mit einer Freundin diskursiv aufrechterhalten. Es dokumentiert sich damit eine Orientierung an den sozialen Kontakten, wie sie bereits als Gewinn ihres Studiums abgebildet wurde. [Olive 536-563]

Spitzwegerich beginnt seine Eingangserzählung abweichend von vielen anderen Interviewten nach einer kurzen affirmativen Äußerung sehr direkt und ohne weitere Rahmung oder einführende Bewertung. Mit einem strukturellen Fokus führt er das Jugendhaus seiner Kindheit ein und benennt den „lässigen Sozialpädagogen“ als „den Punkt“ für seine Berufswahl. Eine starke Orientierung an der Wirkung gegenüber der Umwelt wird erkennbar, die für Spitzwegerichs weitere Ausführung prägend sein wird. Die Eltern werden über ihren Beruf als Lehrer definiert und fungieren für Spitzwegerich ebenfalls als Begründungsfolie, warum für ihn bereits als Heranwachsender „das Soziale“ die einzig naheliegende berufliche Perspektive gewesen ist. Die Voraussetzungen für Spitzwegerichs Berufswahl liegen weniger in einem spezifischen Weg, den er eingeschlagen hat oder einer selbstständigen Suchbewegung. Sie liegt im nicht weiter begründungspflichtigen Selbstverständnis und den vorhandenen Vorbildern. Kurz und unspezifisch beschreibt Spitzwegerich dann das von ihm als „selbstständig“ gerahmte Handeln als Jugendlicher innerhalb des Jugendhauses. Unvermittelt wechselt Spitzwegerich den Kontext und berichtet vom „Berufstag“ an der Sekundarschule als Erweiterung des Verständnisses, bei dem er zwei Tage als 15-Jähriger („sehr jung“) mit den „Kids“ im Heim zurechtgekommen ist und aufgrund des Erlebten als Persönlichkeit seinen „Weg vorgeplant“ hat. [Spitzwegerich 005-029]

Ein Element, das Spitzwegerich für seine eigene Praxis übernommen hat, ist die Figur des konfrontierenden Lehrenden, das er aus einem Beispiel mit einem Dozierenden entwickelt. Hier sind wiederum nicht die diskussionswürdigen Inhalte als solche für Spitzwegerich relevant, sondern der Effekt, dass sich die Studierenden emotional und nicht bloß kognitiv beteiligen. Der Dozierende schafft es, die Studierenden zum Denken und Diskutieren zu bringen. Wichtig ist für Spitzwegerich hier ebenfalls die direkte als Technik für den Alltag genutzte Transfermöglichkeit in die eigene Praxis, die er positiv bewertet. [Spitzwegerich 513-528]

Anschließend an die zuvor erarbeitete Emigrationsperspektive argumentiert Olive eigentheoretisierend dafür, sich in die anthroposophische Community zu integrieren, um einen bisher vernachlässigten Teil ihrer Identität „kultivieren“ zu können. In der darauffolgenden Beschreibung rahmt Olive einmal mehr den Aspekt des Kreativen, dass in ihrer eigenen Berufsbiografie eine kleine Rolle gespielt hat, weil sie nicht eigenständig dafür Interesse aufgebracht hat. Es dokumentiert sich, dass sich Olive gerade in einem Möglichkeitsraum eines Transitionsprozess wahrnimmt und ihre Priorisierungen überdenkt. Olive verbindet diese Grundorientierung mit dem einer weiteren Beschreibung einer anderen

„inspirierenden“ Dozierenden als charismatische Persönlichkeit. Olive bewertet am Ende der Passage die Dozierende als „Überwältigung“, welche benötigt wird, um sich persönlich weiterzuentwickeln. [Olive 563-608]

Zum Moment der Überwältigung führt Olive eine weitere Beschreibung an. Darin schildert sie einen Sonderstatus einzelner Dozierender, die sich durch ihre persönliche Erscheinung oder spezifische Merkmale von einem als Negativhorizont beschriebenen „Haufen“ unterscheiden. Sie geht weniger auf das Was als auf das Wie ein und beschreibt eine Dozierende als widersprüchliche Sinneinheit des Zurückhaltenden und Überwältigenden: Sie nutzt dazu „sanfte Gewalt“ als Begriff. Erhellend ist die direkte Überführung dieser Widersprüchlichkeit in die Rahmung der Praxisausbildenden-Tätigkeit als Idealvorstellung in Handlungsorientierung C II. In Olives Beschreibung dazu dokumentiert sich ein Rahmen, der die Bereitschaft sich als überzeugte Person als grundlegende Bedingung für Lehren umfasst. Entsprechend fordert Olive von sich selbst ein überzeugtes praktisches Handeln und muss „im tiefsten Innern“ überzeugt sein, damit sie die Rolle als Praxisausbildende in ihren Augen angemessen wahrnehmen kann. Eine kurze Skizze ihrer Vorgängerin dient Olive als Negativhorizont. Sie beschreibt den worst case, als Dozierende aus dem oben genannten Haufen wahrgenommen zu werden. Die Vorgängerin konnte nur Inputs geben und niemanden überzeugen. In dieser Lesart sind einerseits die innere Überzeugung und die Fähigkeit erforderlich, sie dem Gegenüber zu vermitteln, andererseits eine Orientierung am praktischen Tun. Die selbstironische Bewertung auf der Metaebene zum Ende der Sequenz (mit der Rahmung der Beschreibung als „christliche Predigt“) verweist auf eine Brüchigkeit ihres Orientierungsrahmens respektive ein konflikthafte Verhältnis von Habitus und expliziter Argumentation. [Olive 608-634]

Fragilität zeigt sich ebenfalls bei Spitzwegerich, aber mit anderen Vorzeichen. Die Einbettung des Vorpraktikums in seine Eingangserzählung leitet er mit der Ankündigung ein, dass er bisher etwas vergessen habe. Seine Eingangserzählung wird durch einen weiteren Aspekt unter- und gebrochen. Der „lässige Sozialpädagoge“ als Vorbild eignet sich im Rückblick aufgrund eines „Missbrauchsurteils“ nur bedingt für Spitzwegerichs Berufsbild. So trennt Spitzwegerich die am eigenen Gelingen orientierte „gute Zeit“ und die positiven Aspekte, die er aus der Erfahrung mit seinem ersten Vorbild ziehen kann, vom Bild einer argumentativen Perspektive im Nachhinein ab. Auch wenn die Abgrenzung schwierig bleibt, löst er sie argumentativ auf. Er verortet die negativen Aspekte „mit komischem Nachgeschmack“, rahmt aber gleichermaßen auf der impliziten Ebene sein eigenes Erleben als positive Erfahrung, die den feststehenden Berufswunsch bestärkte. Relativ unvermittelt wechselt er das Thema. [Spitzwegerich 186-209]

Ein weiteres Vorbild zeigt sich bei der Beschreibung auf eine explizite Nachfrage hin. Spitzwegerich differenziert den Aspekt der eigenen Planung seiner Berufsbiografie. Die Orientierung hat sich vom fixen Berufsfeld der offenen Jugendarbeit aufgrund der dortigen Erfahrungen als Springer zu einer eher abstrakten Verortung als „gestaltende“ Person verlagert. Als Grundlage dafür diente auch die „Freiheit“ des Studiums. „Das Jugendhaus“ wird von einem positiven nicht enaktierten Horizont zu einem enaktiert-vergangenen Negativ-Horizont. So verlagert sich Spitzwegerichs Perspektive vom konkreten Arbeitsfeld zu einer Selbstsicht als Experte für das Gelingen von Prozessen. Wieder ähnlich zum ersten Vorbild trennt Spitzwegerich zwischen dem für sich persönlich relevanten Erleben von subversiver Praxis eines Einzelnen und der erlebten Konflikte im Team. Aufgrund seines idealen Vorbilds im Jugendhaus hat er erkannt, dass subversive Praxen „schneller zum Ziel führen als das Einhalten von Abläufen“. [Spitzwegerich 139-162]

### *Übersicht zu Handlungsorientierung C I: Durchlaufen von Praxis und Studium*

Normativität und Praxisorientierung prägen den gemeinsamen Orientierungsrahmen als Bearbeitung des Problemgegenstands der eigenen Professionalisierung. Im Mittelpunkt steht die Suche nach einem passenden Berufsfeld, das persönliche Eigenschaften und Merkmale erfordert. Das Primat der Praxis und ihr Alltag definiert diese Merkmale. Insbesondere Belastbarkeit und eine pragmatische

Zugangsweise scheinen die Eignung für die Berufsfelder auszumachen. Das Studium ist als Konsequenz, wenn überhaupt, ein „sozialer Ort“ für das Begegnen von Peers. Trotzdem gibt es einige Fälle, die an der Hochschule inspirierenden Personen begegnen, die durch ihre Fähigkeiten aus Sicht der Befragten relevante Überzeugungen vermitteln konnten.

	Nelke	Sternmoos	Schwertlilie	Tulpe	Olive	Spitzweg.
Gemeinsamer Orientierungsrahmen	Grundlegende Orientierung an der Suche eines persönlich passenden Orts. Krisenhafte Erfahrungen werden ausgehalten. Soziale Arbeit ist ein schicksalhafter Beruf, der persönliche Eignung voraussetzt und dem Primat des Alltagsbezugs unterliegt. Inspirierende Personen fördern die persönliche Entwicklung.					
Biografischer Bezug / Zielperspektiven	Schulferne und Finden der Passung in Praxis / Bumerang der Organisation	Aus familiärer Enge heraus / Aufsteigen und Aushalten	Pragmatisch abschließen / Erwartungen erfüllen	Trauma und Glücksfall / Lernorte trennen und schützen	Zufall / eigene Persönlichkeit finden	Vorbestimmter Weg / den geraden Weg gehen
Bearbeitungsform	Übererfüllen und sich anpassen	Normen nach außen mittragen, subversiv handeln	Weiterarbeiten und nicht mehr lernen	Trennen von Alltag und fachlicher Perspektive	Persönlichkeit öffnen, sich anpassen	Passenden Ort finden, um sich wohlfühlen

Tabelle 5: Übersicht zu Handlungsorientierung C I Durchlaufen von Praxis und Studium

### Handlungsorientierungen I: Persönliche Selbstverortung

Der gemeinsame Problemgegenstand der eigenen Professionalisierung in Handlungsorientierung I wird von den drei Typen sehr unterschiedlich gedeutet und entsprechend sind zahlreiche Praxen und Zielsetzungen damit verbunden. Alle verbindet der Versuch, Soziale Arbeit als Berufsfeld mit der Art und Weise und der inhaltlichen Perspektive praktisch zu füllen. Die in Kapitel 2.1 erwähnte Identitätslosigkeit wird bei Typ B und C unterschiedlich aufgelöst. Bei Typ A wird das damit verbundene Spannungsverhältnis bearbeitet. Die Umgangsweisen auf der Ebene von Handlungsorientierung I finden sich – teilweise in transformierter Form – in Handlungsorientierung III bezogen auf das Gegenüber der Studierenden wieder. Die eigene berufsbiografische Selbstverortung in dieser Handlungsorientierung ist als folgenreich wahrzunehmen.

	Handlungsorientierung A I	Handlungsorientierung B I	Handlungsorientierung C I
Gemeinsamer Problemgegenstand	Eigene Professionalisierung: Umgang mit dem Ankommen in der Sozialen Arbeit, Soziale Arbeit als Berufsfeld ausfüllen.		
Handlungsmodi eigene Professionalisierung	Krisen produktiv nutzen, eigene Zugänge überprüfen und mit Wissen weiterentwickeln	Herausforderungen suchen und bewältigen, sich im erfolgreichen Tun erleben und organisationale Ressourcen aktiv nutzen	Normerwartungen erfüllen, Druck aushalten und das Notwendige tun
Handlungsmodi in der Praxis Sozialer Arbeit	Professionelle Arbeitsbeziehung gestalten, Krisen deuten und in Kooperation bearbeiten	Dienstleistungsorientierung, Leistungen für A Adressatinnen und Adressaten anbieten	Alltag gestalten, Prekarität aushalten.

Tabelle 6: Übersicht zu Handlungsorientierungen I Persönliche Selbstverortung

Aufgrund der engen Verbindungen zwischen den Handlungsorientierungen I und II folgt inhaltslogisch der „Modus Operandi der Tätigkeit als Praxisausbildende“. Zudem ermöglicht die aufbauende Darstellung, Unterfrage 1 nach Abschluss der beiden Kapitel angemessen beantworten zu können.

### 4.1.2 Handlungsorientierung II: Modus Operandi der Tätigkeit als Praxisausbildende

**Handlungsorientierung II** „Modus Operandi der Tätigkeit als Praxisausbildende“ zeigt auf, wie die unterschiedlichen Typen die Tätigkeit als Praxisausbildende der Sozialen Arbeit rahmen und im Alltag umsetzen. Diese Handlungsorientierung ist die zweite Hälfte der Antwort auf Unterfrage 1. Der gemeinsame Problemgegenstand der Praxisausbildung als professionalisierungsbedürftige Aufgabe dient als Grundlage für die unterscheidbaren Umgangsweisen bei der Bearbeitung. Die Handlungsorientierungen II sollen insbesondere den ersten Teil der ersten Unterfrage beantworten:

	I: Persönliche Selbstverortung	II: Modus Operandi der Tätigkeit	III: Organisation als Bezugsrahmen
Typ A	Handlungsorientierungen I	A II: Arbeitsbeziehung und Auseinandersetzung	
Typ B		B II: Lern-Coaching	
Typ C		C II: Unterstützung von Passung und Alltag	

Welche unterschiedlichen Verbindungen von Orientierungen **auf der Mikroebene des Handelns und grundsätzlichen Orientierungen zu Lernen und Lehren können basierend auf Erzählungen und Beschreibungen** zur eigenen Berufsbiografie **rekonstruiert werden?**

- *Handlungsorientierung A II* „Arbeitsbeziehung und Auseinandersetzung“: Typ A orientiert sich stark an Themen, die in Handlungsorientierung I erarbeitet wurden. Aufgrund der wahrgenommenen Strukturähnlichkeit zur Arbeit mit den Zielgruppen steht eine eigenständige Gestaltung der Arbeitsbeziehung im Fokus. Ein weiterer relevanter Aspekt, der sich bereits in Handlungsorientierung I zeigte, ist der aktive Umgang mit Wissen als Grundlage für professionelles Handeln. Lernen bedingt in diesem Verständnis reflexive Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln, verschiedenen Wissens- und Erfahrungsformen und der eigenen Dynamik in der Dyade von Praxisausbildenden und Studierenden. Die Praxisausbildenden erzwingen dabei keine krisenhaften Erlebnisse, sorgen aber beispielsweise für „exponierte Situationen“, bei denen Studierende zur Reflexion geführt werden. Das Idealbild für die Praxisausbildenden verschränkt methodische Fähigkeiten mit einer reflektierten Berufsbiografie und einer etwas peripheren Position in der Praxisorganisation. Der bearbeitete Gegenstand der Dyade ist die Arbeitsbeziehung als Element der eigenen Zusammenarbeit und als grundlegendes Mittel zur Kooperation mit Zielgruppen. Gemeinsames Arbeiten und Reflektieren ist der Grundmodus, Praxisausbildende sind außerdem dafür zuständig, dass eine Abgrenzung zur Praxisorganisation gelingt.
- *Handlungsorientierung B II* „Lern-Coaching“: Die Zugangsweise von Typ B verweist auf die Elemente in Handlungsorientierung B III und auf die Elemente des Denkens in Strukturen und der Förderung der Selbstwirksamkeit von Studierenden in Handlungsorientierung B I. Die Befragten in Typ B verbindet die biografische Selbstverortung als fähige und wirksame Sozialarbeitende in ihrem spezifischen Berufsfeld. Auf dieser Basis begleiten sie die Studierenden und gehen davon aus, dass diese für ihr Lernen insbesondere Freiheit, Verantwortung und eine Hol-Struktur der Begleitung benötigen. Das Idealbild bezieht sich insbesondere auf das wirksame Arrangieren der Umwelt in der Praxisorganisation. Sie benötigen dazu Strukturwissen, das sie direkt oder indirekt den Studierenden zukommen lassen, Ambiguitätstoleranz, die sie ebenfalls vermitteln möchten und Analysefähigkeiten zum Typisieren der Bedürfnisse und Fähigkeiten der Lernenden. Als Lern-Coaches begleiten sie die Studierenden eher im Hintergrund und sorgen dafür, dass sie sich eigenständig und motiviert um ihr Lernen kümmern können. Die Rolle von Praxisausbildenden ist ein Privileg und

gleichermaßen Verpflichtung, Sorge für potenziellen Nachwuchs zu tragen. Förderliche Grundbedingung sind eine sorgsame Auswahl und eine sinnvolle Verteilung der Studierenden in der Praxisorganisation. Zudem müssen genügend zeitliche Ressourcen im Alltag vorhanden sein, nicht aber zwangsläufig bei den Praxisausbildenden selbst. Die Position der Praxisausbildenden ist im Gegensatz zu Handlungsorientierung A II eher zentral. Loyale und langjährige Mitarbeitende erfüllen diese Rolle, die für die als Ausbildungsbetriebe verstandenen Organisationen wichtig sind. Spannungen können auftreten, wenn Studierende überfordert sind oder der Berufsalltag zu komplex wird.

- *Handlungsorientierung C II* „Passung und Alltag unterstützen“: Bei Typ C ist die Handlungsorientierung stark an der Fokussierung auf Alltag und Normen und der persönlichen Eignung für das Berufsfeld ausgerichtet. Die Elemente der Handlungsorientierung C III schränken darüber hinaus das Handeln als Praxisausbildende (weiter) ein. Mangelnde Ressourcen und die ausformulierte Rolle der Studierenden als Arbeitskräfte schränken als gemeinsamer Problemgegenstand den Handlungsradius ein. Entsprechend setzen sich die Befragten weniger mit der Frage auseinander, welcher Weg der beste für das studentische Lernen ist, sondern eher mit den dafür notwendigen Voraussetzungen. Eine Orientierung am inspirierenden Ideal (Handlungsorientierung C I) ist nur begrenzt in die Rolle von Praxisausbildenden übersetzbar. Praxisausbildende des Typs C versuchen, Studierende in die Praxisorganisation zu integrieren, indem sie Prozesse der Einpassung organisieren. Darin werden Alltag und normative Setzungen der Praxisorganisation und der pragmatische Umgang damit vermittelt. Beispielhaft dafür ist Nelkes Versuch, Studierende dazu zu bringen, wissenschaftliches Wissen und Theorie ebenfalls alltagsbezogen zu behandeln. Sie agieren aus einer geringen Distanz zu den Studierenden als erfahrene Peers. In spezifischen Fällen konnte in der Vergangenheit Entlastung für die Studierenden erreicht werden, diese Praxis scheint aber nur bei Tulpe weiterhin möglich und angestrebt. Die direkte Zusammenarbeit ist selten möglich, da die Studierenden als Arbeitskräfte eingeplant sind. Praxisausbildende des Typs C sind eher Ansprechpersonen im nachgelagerten Sinne. Sie können Studierende während der regulären Arbeitszeit nur bedingt unterstützen, was ihre Orientierung an der Begleitung im Alltag erschwert. Die Rolle als Praxisausbildende ist eine Zusatzbelastung, die weder monetär noch in Form von Anerkennung belohnt wird. Benötigt wird auf beiden Seiten die Fähigkeit, die prekären Bedingungen „auszuhalten“ und entsprechend den Alltag aufrechtzuerhalten. Der Fall von Tulpe zeigt auf, dass unter weniger prekären Bedingungen durchaus Lernprozesse begleitet werden können, wenn sich Praxisausbildende (in diesem Fall bei der Hochschule) an einem zweiten Lernort bewegen und den Studierenden alternative Horizonte aufzeigen können. Praxisausbildende positionieren sich als gewöhnliche Mitarbeitende ohne spezifische Kompetenzen oder Möglichkeiten, entsprechend wenig explizit und formal geregelt ist ihr Aufgabenverständnis.

### *Handlungsorientierung A II: Arbeitsbeziehung und Auseinandersetzung*

*Fälle: Geranie, Haselnuss, Malve und Rosmarin*

Die berufsbiografische Selbstverortung aus Handlungsorientierung A I zeigt sich in einer transformierten thematischen Fokussierung des Narratives der Krise als Bildungschance. Die gemeinsame Sicht der hier subsummierten Fälle auf den Problemgegenstand der Tätigkeit als Praxisausbildende zeichnet sich durch das Verständnis aus, dass das selbst erlebte konstruktive Erfahren von Krisen eine Bedingung dafür ist, als Sozialarbeitende professionell tätig sein zu können. Dabei sind die Befragten ein Modell für gewordene Professionalität, was von einem Idealbild professionellen Handelns zu unterscheiden ist. Es geht nicht darum, dass die Betroffenen sich als inhaltlich kompetente Personen für die Soziale Arbeit verstehen – das ist in ihrem Selbstbild teilweise der Fall, es ist aber nicht die Begründungsfolie für ihr Handeln. Vielmehr sind ihre Erfahrungen der Abhängigkeit von der Hilfe anderer in ihrer

Bildungsbiografie und die darauffolgende erfolgreiche Weiterentwicklung Schlüsselmoment und Begründung für ihre Eignung als Praxisausbildende. In diesem Verständnis gerahmt ist die zentrale Erfahrung, in Krisensituationen mit dem teilweisen Verlust der Kontrolle auf Deutung und Hilfe Dritter angewiesen zu sein. Damit verbunden ist das Bewusstsein für die teilweise Strukturähnlichkeit der eigenen Tätigkeit als Sozialarbeitende und Praxisausbildende. Die Orientierung an der Notwendigkeit einer Arbeitsbeziehung zur kooperativen Gestaltung von Bildungs- beziehungsweise Hilfsprozessen im Allgemeinen ist das zentrale Element der Handlungsorientierung A II. Diese strukturelle aber nicht inhaltliche Kongruenz hat eine spezifische Ausrichtung unterschiedlicher Praxen zum Inhalt, die sich auf den gemeinsamen Nenner der Auseinandersetzung subsummieren lassen. In Handlungsorientierung A 3 spiegelt sich dies wider insbesondere in der Notwendigkeit eines fachlichen Diskurses und im kontinuierlichen Aus- und Abgleich der Bedürfnisse und Ressourcen der Praxisorganisation auf der einen und der Studierenden auf der anderen Seite. Kommunikationsformen sind provozieren, gemeinsam abgrenzen, fachlich herausfordern und stetes Interesse an der Sichtweise der Studierenden formulieren. Dabei ist die Kommunikation auf der Metaebene eine Orientierung, die von der Gestaltung der Arbeitsbeziehungen mit Zielgruppen abweicht. Eine professionalisierende Arbeitsbeziehung wird von den Praxisausbildenden durch unterschiedliche Praxen wie das gemeinsame Gestalten von Prozessen, der Herstellung von Sichtbar- und Reflektierbarkeit der Unterschiede des Allgemeinen und Spezifischen und der Förderung der intrinsischen Motivation bewerkstelligt. Diese spezifische Form der Arbeitsbeziehung ist unter anderem der Schlüssel für ein Gatekeeping, das eine Typisierung der Studierenden und ihrer Studienthemen ermöglicht. Die mit diesen Praxen verbundene Zielvorstellung besteht darin, kritische Professionelle hervorzubringen, die einerseits das Gefühl der Krise auf eine konstruktive Weise erlebt und ihren eigenen Stil gefunden haben, mit organisationalen Ressourcen und Zumutungen umzugehen. Dafür ist vor allem Wissen darüber erforderlich, wie Kooperation etabliert werden kann und welche Dynamiken in der Gestaltung von Arbeitsbeziehungen auftreten können. Rosmarin spricht von Allgemeinem und bezieht sich auf Aspekte, die alle Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit betreffen. Darüber hinaus benötigen Studierende ebenso arbeitsfeldspezifisches Wissen, um selbstständig Theorie-Praxis-Relationierung zu betreiben. Um Studierende in ihrer Praxisausbildung adäquat begleiten zu können, benötigt die Dyade die Freiheit und genügend Ressourcen, um die Möglichkeiten der Praxisorganisation zu nutzen und sich gleichzeitig für Lernprozesse davon distanzieren zu können. Sowohl Studierende als auch Praxisausbildende nehmen am besten eine eher periphere Position ein, die Praxisausbildenden begleiten die Arbeitsbeziehung intensiv und müssen dafür von der Praxisorganisation mit Vertrauen ausgestattet und entlastet werden. Dabei können Spannungsverhältnisse auftreten, wenn die organisationalen Bedingungen eine adäquate Form der Arbeitsbeziehung zwischen Praxisausbildenden und Studierenden nicht zulassen. Diese Probleme führen bei der hier rekonstruierten Handlungsorientierung anders als bei Handlungsorientierung C II allerdings nicht zu einem Downscaling von Erwartungen oder Begleitformen, sondern werden dann „gegen die Praxisorganisation“ durchgesetzt, im Bewusstsein der Gefahr der eigenen Überforderung und Krisenanfälligkeit, wie es sich in den Fällen Geranie temporär und Malve kontinuierlich dokumentiert hat.

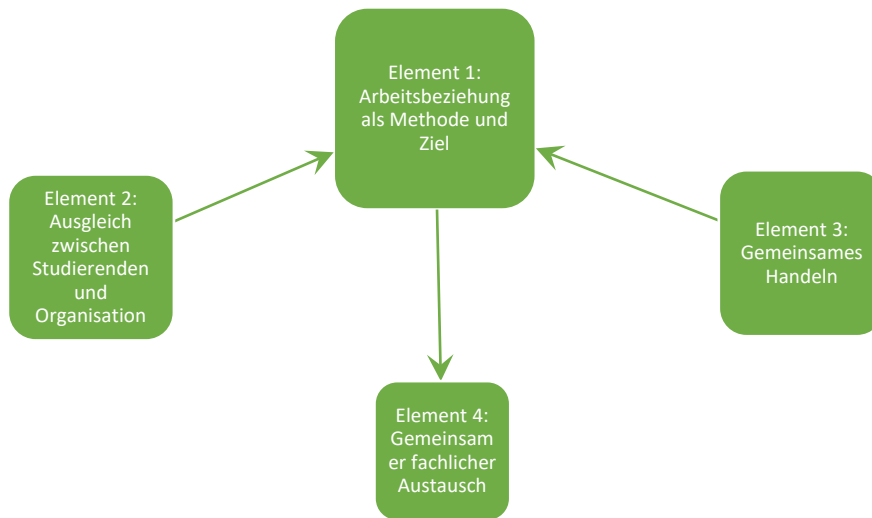


Abbildung 12: Elemente der Handlungsorientierung A II Arbeitsbeziehung und Auseinandersetzung (eigene Darstellung)

#### *Element 1: Arbeitsbeziehung als Methode und Ziel*

Die Arbeitsbeziehung ist der Ausgangspunkt der Handlungsorientierung des persönlichen Modells. Sie wird als strukturähnlich angesehen, unterscheidet sich aber in Zielen und benötigten Praxen von der Arbeitsform mit Zielgruppen. Dabei zeigen sich verschiedene Ausprägungen, die jedoch eine gemeinsame Form der persönlichen Distanz und professionellen Nähe als Spezifik aufweisen. Dafür notwendig sind in dieser Lesart ein klares Rollenverständnis der Praxisausbildenden und der Modus der gemeinsamen Reflexion der Arbeitsbeziehung selbst. In Abgrenzung zu C II geht es nicht darum, möglichst auf kollegialer Ebene zusammenzuarbeiten, sondern um ein auf das Lernen der Studierenden hin ausgerichtetes gemeinsames Handeln und Denken. Relevante Stichworte dafür sind Transparenz, Distanz, Verbindlichkeit und Grenzen. Beispielhaft zeigt sich die Orientierung an der Arbeitsbeziehung als Grundlage bei Haselnuss. Die Gestaltung der Arbeitsbeziehung ist die Basis für die weiteren Elemente bei Handlungsorientierung A II. Haselnuss fasst diese Orientierung zusammen mit seiner Erzählung zu „Herrn Kognitiv“, bei der er darüber berichtet, wie ein als schwierig bezeichneter Studierender zu ihm als Praxisausbildenden wechselt und aufgrund einer elaborierten Arbeitsbeziehung als „guter“ wahrgenommen wird. Diese Entwicklung findet – wenn man Haselnuss folgt – gerade nicht aufgrund einer besseren persönlichen Passung zwischen ihm und dem Studierenden statt, sondern weil Haselnuss – ähnlich wie bei den Adressatinnen und Adressaten – mit seinen Fähigkeiten der professionellen und abgegrenzten Beziehungsgestaltung dies erst ermöglicht. Die von Haselnuss postulierte Strukturähnlichkeit von Alltagsarbeit mit den Zielgruppen und Aufgabe als Praxisausbildende findet sich bei Geranie ebenso stark ausgeprägt. Sie bezieht dies insbesondere auf den Aspekt der Kommunikationspraxis. Die Ziele dahinter sind klar unterscheidbar: Studierende sollen Raum zum Lernen erhalten, Zielgruppenangehörige müssen in Krisen der Lebensführung begleitet werden. Malve hebt zudem die Notwendigkeit hervor, Studierende als ganzheitliche Menschen wahrzunehmen. Haselnuss beschreibt das Erarbeiten der „Regie für sich selbst“ als Zielperspektive. Der Modus der Kommunikation, der Fokus darauf, eine spezifisch orientierte Arbeitsbeziehung zu etablieren, ist jedoch ähnlich gelagert. Es geht darum, sowohl genügend Nähe als auch angemessene Distanz zu gewährleisten. Rosmarin teilt diese Distanzvorstellung ebenso vor allem auf der argumentativen Ebene. Aufgrund von Erzählungen grenzt sie die Arbeitsbeziehung ab, da sie intensiver ist als zu anderen Mitarbeitenden. Ein ausreichendes Maß an Distanz kann auch überschritten werden. Geranie und Malve ergänzen den Aspekt der Distanz durch das

Gegensatzpaar der Freundschaft und der Verbindlichkeit. Verbindlichkeit benötigt in ihrer Orientierung schriftliche Vereinbarungen und transparente Lernziele der Studierenden.

Im maximalen Kontrast zu Spitzwegerich aus Handlungsorientierung C II geht es Geranie darum, eine Beziehung des professionellen Vertrauens, statt einer Freundschaft zu gestalten, die nach Malve beispielsweise auch konfrontative Elemente enthält. Die Arbeitsbeziehung erlaubt im Gegensatz zu privaten Beziehungen professionelle Intensität, damit Geranie ihr Gegenüber beraten kann. Wichtige Faktoren für ihr Gelingen beschreibt episodisch Malve: Kontinuität und zeitliche Verfügbarkeit (siehe auch Kapitel 2.3), wofür eine klare Rollenaufteilung notwendig ist, was sich in seiner Orientierung maximal von Handlungsorientierung C II unterscheidet (dort wird möglichst Nähe zu den Studierenden etabliert). Problematisch wird diese Ebene, wenn Zeitressourcen dafür fehlen, wie Malve in einem Beispiel als Negativhorizont erzählt. Sie weiß sich in diesem nicht anders zu helfen, als das Problem einseitig aufzulösen und sich selbst zu überlasten, „damit der Studierende nicht wieder zum Mitarbeiter wird“. Wenn die strukturellen Bedingungen derart negativ auf die Dyade einwirken, muss diese in dieser Orientierung als Schutzraum gestaltet werden, damit Studierende nicht zu überforderten Mitarbeitenden oder Adressantinnen und Adressaten gemacht werden. Rosmarins Erinnerung an die eigene Erfahrung als Studierender zwischen Zwang und Freiheit führen bei ihm zur Orientierung des *primus inter pares*. Er ist zwar erfahrener und besitzt berufsfeldspezifisches Wissen, ist jedoch im Alltag gleichgestellt. Zudem übernimmt er zusätzliche Aufgaben in der Begleitung der Studierenden.

Eine ähnliche Ausprägung zeigt sich bei Geranie, welche die Arbeitsbeziehung als Qualitätsmerkmal und Schutz gegenüber negativ konnotierten organisationalen Aspekten beschreibt. Das bedingt wiederum spezifische kommunikative Fähigkeiten bei beiden Mitgliedern der Dyade. Geranie beschreibt das dafür notwendige Vorgehen als „Wahrnehmungsschulung der Studierenden“, das eigene und organisationale Routinen betrifft und ein begründetes methodisches Handeln in den Mittelpunkt rückt. Haselnuss Orientierung hilft dabei zu verstehen, dass bei aller „Distanzierung“ der Dyade in Sachen Lernen die Koppelung an die organisationale Praxis bestehen bleibt und gewollt ist.

Malve beschreibt, wie die stellvertretende Deutung durchaus eine Rolle in Krisensituationen der Studierenden spielen kann – nicht aber die darauffolgende, teilweise stellvertretende Bearbeitung, die innerhalb einer funktionierenden Arbeitsbeziehung nur durch gemeinsames Reflektieren etabliert werden kann. Dieses gemeinsame Nachdenken über die eigenen Handlungen in der Praxis beschreibt auch Geranie, wobei es in ihrer Orientierung wichtig ist, ein spezifisches, ein fassbares, Gegenüber zu sein, um Prozesse der Reflexion zu Theorie und Praxis zu ermöglichen. Mitunter heißt das – anschlussfähig an den Begriff der „self disclosure“ in Kapitel 2.3 –, eigene Formen von Scheitern und Gelingen episodisch und bildhaft den Studierenden näherzubringen. Eine ähnliche Orientierung lässt sich bei Haselnuss rekonstruieren, sie bezieht sich aber explizit auf Selbst- und Fremdkritik als Kommunikationsmodus. Dies ermöglicht auf dem Hintergrund der gegenseitigen Klärung von Bedürfnissen eine Arbeitsbeziehung, die nicht nur Medium, sondern auf der Metaebene ebenso Inhalt der Zusammenarbeit ist. Der Aspekt der self disclosure wird bei Haselnuss durch die analytische Trennung von Mensch (der Fehler machen darf) und Funktion getrennt.

Die Etablierung von spezifisch verstandenen Arbeitsbeziehungen bedingt insbesondere für Haselnuss, Malve und Rosmarin ein aktives Ablösen der Studierenden: als Mitarbeitende, aber insbesondere als Lernende. Haselnuss beschreibt dabei im Sinne einer an Phasen orientierten Planung die Bedeutung des Endes des in der Praxis vollzogenen Lernprozesses. Malves Orientierung wird hier sichtbar, wenn sie „Abschiedsbriefe“ an die Studierenden schreibt, in denen sie sich selbst „mehr“ als ein bloß summatives Feedback ermöglicht und den Studierenden prospektiv Dinge auf den Weg geben kann. Rosmarins Beschreibungen zeigen eine Orientierung daran, bei der Bewertung ebenso die Position eines *primus inter pares* einzunehmen wie bei der restlichen Begleitung. Das entbindet ihn explizit nicht von der Aufgabe eines erweiterten Feedbacks den Studierenden gegenüber, sondern ist für ihn die Begründung dafür.



Gleichzeitig benennt Rosmarin einen in seiner Orientierung problematischen Umstand: Übergänge zwischen den unterschiedlichen Studierenden sind in dieser Lesart mit viel Aufwand verbunden, wenn die Arbeitsbeziehung derart intensiv gestaltet wird. Hierzu ist die Gestaltungsform der Übergänge in B II als maximaler Kontrast interessant.

### *Passagen zu Element 1*

Ausgehend von einer immanenten Frage zum Altersgefälle in der Arbeitsbeziehung elaboriert Haselnuss seinen Zugang zum Arbeitsbündnis als Grundlage für sein Handeln als Praxisausbildender. Darin zeichnet sich eine Orientierung an einer Beziehung mit Auseinandersetzung und gegenseitiger Kritik ab. Insbesondere in der jeweiligen Anfangsphase der Beziehung beschreibt Haselnuss den Fokus darauf als Inhalt und Medium der Zusammenarbeit. Haselnuss nennt die erste Phase der Zusammenarbeit „gemeinsames Ausarbeiten unserer Beziehung“. Dabei sollen Zweck und Art der Beziehung beiderseits mit Erwartungen „geklärt“ werden, was den im theoretischen Diskurs erwähnten Aspekten von „self disclosure“ ähnlich ist. Haselnuss beschreibt mehrfach den Unterschied zwischen seiner Person (als „kleiner Narzisst, das muss der Studi einfach wissen“) und der Funktion („hier weiß ich ja, was ich zu tun habe“). Dieser trennende Blick unterstützt Haselnuss darin, die Aufgabe, Studierende zu bewerten, pragmatisch zu handhaben („gehört halt auch dazu“). Entsprechend ist das Bewerten kein kritischer Teil der Arbeitsbeziehung, sondern ein strukturell klar abgetrennter Rollen aspekt. [Haselnuss 843-866]

Ähnlich in der Wahrnehmung zeigt sich dies bei Rosmarin. Bezüglich der Bewertung der Praxismodule beschreibt Rosmarin ein Handeln mit der Orientierung an Transparenz und Offenheit. Rosmarin versucht von Beginn an seine Erwartungen zu kommunizieren. Er ordnet dies argumentativ zur Vorbeugung von Missverständnissen ein. Gleichzeitig beschreibt er es als emotional entlastend, seine Erwartungen früh kommuniziert und damit die Bewertungsaspekte vom Alltag getrennt zu haben. [Rosmarin 195-205]

Gleichheit und Gerechtigkeit sind bei Rosmarin aufgrund der eigenen berufsbiografischen Selbstverortung wichtig. Rückblickend zur eigenen Erfahrung als Studierender befragt, benennt Rosmarin ein weiteres Mal den Negativhorizont des erlebten Praxisausbildenden. Neben den in *Rosmarin 145-190* aufgeführten Aspekten folgt Rosmarin den formalen Planungsschritten. Illustrierend erzählt er davon, dass er als Studierender die Bewertungskriterien erarbeiten und anwenden musste. Rosmarin nennt diese Erfahrung explizit als Grund dafür, es anders zu machen. Übergangslos wechselt er wieder auf die Ebene der eigenen Performanz und erklärt sein Vorgehen als Praxisausbildender bei der Bewertung. Hier entsteht wiederum eine Perspektive, die Gerechtigkeit mit einem austarierenden System zu etablieren versucht, dass er mit der ihm von der Hochschule übertragenen Verantwortung koppelt. Den Selektionsaspekt beschränkt er offen. Dieser selbstbewusste Umgang mit den externen Vorgaben, den er als „mitsteuern“ verbalisiert, zeigt, dass Rosmarin eine für sich individuell passende Art etabliert hat, mit den Anforderungen umzugehen. Den Gerechtigkeitsaspekt flechtet Rosmarin in einem weiteren Ansetzen nochmals mit seiner eigenen berufsbiografischen Erfahrung ein. Die eigene Betroffenheit macht er an einem für ihn nach Jahren zitierbaren Satz aus dem eigenen Leistungsbericht fest. Ungerechtigkeit zeigt sich so im inadäquaten Umgang mit der Abweichung von eigenen Erwartungen. In diese Erfahrung eingelagert ist auch ein von Rosmarin hervorgehobener „Grundhabitus:

*[...] war halt einfach nicht der brave Typ, der bejahend am Abend gesagt hat, auch okay, es war schon immer so und dann mache ich es auch so.“*

Ein weiteres Mal zeichnet er anhand der Beschreibung zur selbst erlebten Praxisausbildung den Negativhorizont, der sich durch eine Holstruktur des Studierenden auszeichnet. Diesen negativ gedachten Aspekt unterscheidet Rosmarin im Vergleich zu Handlungsorientierung B II stark, da diese im Sinne des Case Management grundsätzlich von einer Holschuld der Studierenden ausgehen. Im Sinne des auch als Praxisausbildender vertretenen Optimierungsprinzips besorgt sich Rosmarin als Studierender das

Wissen von anderen Fachpersonen als dem Praxisausbildenden, weil er diesen Weg als zu aufwändig wahrnimmt. Dort sucht er sich aktiv Modelle aus, an denen er sich orientieren kann. [Rosmarin 658-704]

Die auch in Handlungsorientierung B II mehrfach elaborierte Strukturähnlichkeit der Tätigkeit als Sozialarbeiterin und als Professionelle der Sozialen Arbeit bearbeitet Geranie inhaltlich ebenso. Sie beschreibt und bewertet das Thema ineinander verwoben. Es dokumentiert sich dabei eine Differenzierung in drei Ebenen: Die Kommunikationspraxis wird als ähnlich und ihre methodische Präferenz des lösungsorientierten Ansatzes als für beide Bereiche passend elaboriert. Die Arbeitsbeziehung wird von Geranie anders gerahmt. Für beide Zielgruppen nutzt Geranie den Begriff des Schutzraums: Studierende bewegen sich darin selbstständig und distanziert. Geranie beschreibt den Unterschied der Zielgruppen mit Hilfe der differenzierenden räumlichen Begriffe des Arbeitsplatzes für die Studierenden und des Zuhauses für die Zielgruppen. Die Zielsetzung versteht sie grundlegend unterschiedlich. Während Studierende einen „gewissen Filter“ erarbeiten müssen (verstanden als Element der Professionalisierung), sind die fehlenden oder „andere“ Filter bei der Zielgruppe überhaupt Grund dafür, den Schutzraum im sozialpädagogischen Sinne zu etablieren. Bei den Adressatinnen und Adressaten bildet etwas diffuser und plakativer und zum obigen Aspekt der Arbeitsbeziehung verbindend „leben lernen“ die Perspektive. Studierende hingegen sollen sich zu Professionellen entwickeln. Die eigene Wirkmächtigkeit ist für Geranie kein Selbstläufer. Sie beschreibt eine Orientierung an externem Feedback, dass sie mangels messbarer Ergebnisse benötigt. Dabei changiert Geranie erneut zwischen dem Beschreiben konkreter Umstände und der Ebene der normativen Setzungen, die sie für ihre Sicht auf die Dinge als unpassend empfindet. Entsprechend sind zwar ihr eigener Rahmen und ihre Schemata kongruent, sie bewegt sich jedoch in Organisationen mit anderen Normen und die Durchsetzung ihrer Orientierungen ist mit eigeninitiativem Ressourceneinsatz verbunden. [Geranie 670-699]

Auf positive Aspekte an ihrer letzten Arbeitsstelle hin befragt, beschreibt Geranie die gelingende Arbeitsbeziehung mit einem „sehr guten Auszubildenden“. Ähnlich wie bei der Studierendenperspektive in Handlungsorientierung A I ist ihre Beschreibung davon geprägt, dass der Studierende in der Lage war, zu den „Bewohnenden“ und ihr als ihm zugeneigte Praxisausbildende eine offene und konstruktive Arbeitsbeziehung zu gestalten. Anders als in Handlungsorientierung C, bei der es darum geht, resilient mit den Zumutungen und Belastungen in der als dysfunktional wahrgenommenen Praxisorganisation zurechtzukommen, beschreibt Geranie die gelingende Arbeitsbeziehung als Merkmal fähiger Studierender. Ebenfalls im eigenen Handeln geht Geranie auf eine Orientierung daran ein, für den Studierenden „als Vertrauensperson“ den Fokus auf die Gestaltung gelingender Arbeitsbeziehung zu legen. Als Modus der Kommunikation wählt sie „Austausch“ bzw. „gegenseitiges Feedback“. Im Folgenden beschreibt Geranie das Handlungsproblem für beide, in einer dysfunktionalen Organisation mit großer Fluktuation zu arbeiten:

*„[I]ch fand es wichtig, dass wenn er etwas sieht, was nicht gut ist, und da gabs vieles. Dass er mir das sagen kann, dass ich das ja dann auch nicht schönreden muss, sondern einfach sage, dass er das gut beobachtet hat.“*

Geranie beschreibt gleichzeitig die Grenzen ihrer Aufgabe, wenn es darum geht, Vorgesetzte direkt zu kritisieren, da sie als Mitarbeitende und Praxisausbildende zwei Loyalitätsbezüge wahrnimmt:

*„[D]as ist eine ständige Gratwanderung gewesen. Es ist ja nie perfekt, aber wenn man Zeug unter den Teppich wischt, wird es nur schwieriger. Insbesondere für den Lernenden, sich zurechtzufinden. Wo bin ich, wo ist der andere. Ja, das mussten wir immer wieder herausfinden (12).“*

Dieses Wir der Dyade wird gegenüber der Gesamtorganisation verbal priorisiert und es akzentuiert sich die Orientierung an funktionierenden Arbeitsbeziehungen als relevanter Rahmen für Geranie. Der Modus des Austauschs dient neben dem Aufrechterhalten der Arbeitsbeziehung ebenso der kollektiven Suche nach der normativen Position der Organisation. [Geranie 414-441]

Die Arbeitsbeziehung im Modus der Auseinandersetzung mit sich und dem Gegenüber ist bei Haselnuss ebenfalls ausgeprägt. Mit dem positiv konnotierten Begriff der „Regie für sich selbst“ rahmt er seine beschreibende Auseinandersetzung mit dem negativen Horizont der unselbstständigen Studierenden. Es dokumentiert sich eine Orientierung an Menschen, die Rhythmus, Aufgaben und Strukturen selbstständig oder mit ihm in der persönlichen Auseinandersetzung diskursiv erarbeiten können müssen. Es gibt keine klaren Wege, die „durchgegangen“ werden können, oder Ähnliches. Das Ziel der selbstwirksamen Studierenden kommt auch in Handlungsorientierung B II zum Ausdruck. Haselnuss möchte es aber im Modus der Auseinandersetzung erreichen.

*„Und wenn er dreimal immer wieder das Gleiche fragt wegen den Abläufen und es halt immer noch nicht gerafft hat, dann denke ich neeeein, **wirklich** ich habe es ihm dann ehrlich gesagt, willst du dich nicht woanders anstellen lassen?“*

Haselnuss rahmt die geschilderte Schwierigkeit mit weiteren exemplarischen Anforderungen an Sozialarbeitende mit einem Abschluss an einer höheren Fachschule und Hochschule oder Betreuenden in einer Berufslehre. Betreuende mit Fachpersonen-Abschluss (FaBe) seien Personen, die an klaren Anforderungen und Schritten orientiert seien und die ausschließlich spezifizierte Aufgaben übernehmen können:

*„Wenn ich dann die Abschlussprüfung sehe, dann läuft das dann irgendwie so, dass sie dann genau das so machen will, wie sie es irgendwie geplant haben. Und wenn das abweicht von dem Plan, gibt es Abzüge. Und wenn jetzt der Klient an dem Tag findet, nein, nein, stimmt jetzt GAR NICHT für mich, heute das große Duschen zu veranstalten. Und sie dann das zulässt, dann ja dann. Haste die Prüfung verhauen und du kommst einfach nicht durch. Wenn du also wie ein, wie du ein Idiot ohne Arbeitsbeziehung bist, ist es als FaBe super.“*

Es dokumentiert sich wiederum die ausgeprägte Orientierung an der Arbeitsbeziehung als Grundlage für die sozialarbeiterische Tätigkeit an sich und für die Praxisausbildendentätigkeit im Spezifischen. Ohne Arbeitsbeziehung respektive ohne Orientierung an den Bedürfnissen der Zielgruppen liegt keine Soziale Arbeit vor, sondern die von Haselnuss argumentativ elaborierte „Betreuung“. Hier argumentiert er noch einmal mit anderem Vokabular: „[E]s ist einfach auch ebenso strukturiert, völlig nicht professionell, nicht flexibel.“ Professionalität lässt sich als Flexibilität und dem Zurechtkommen mit weniger Struktur verstehen. [Haselnuss 319-341]

In einem weiteren Erzählelement, das Rosmarin einleitend als „Klassiker“ markiert, nimmt er das mehrmals aufgeworfene Thema der professionellen Beziehungsgestaltung zu Adressatinnen und Adressaten anhand des Begriffspaars Nähe und Distanz auf. Die Passage wird von Rosmarin als exemplarische Situation eingeführt. Auffällig lange wird auf den Kontext eingegangen. Die Erzählung für sich hat einen illustrierenden Charakter der für Rosmarin relevanten Aspekte; einerseits die notwendige emotionale Distanz zu Anliegen Zielgruppen:

*„Das war jetzt, nichts Dramatisches, aber es war trotzdem etwas, was nicht geht, für dich selbst als Schutz für dich selbst.“*

Andererseits wird die Trennung von Arbeit und Privatem angesprochen:

*„[...] aber auch ressourcentechnisch nicht, du kannst nicht vier Stunden lang einfach mit einem Jungen sprechen, als wäre es deine Freizeit.“*

Rosmarin verwendet direkte Rede, als spräche er mit der Studierenden direkt, wechselt dann in der eingelagerten Beurteilung in die Ich-Perspektive aus Sicht der Studierenden, um danach ohne Überleitung in die eigentliche und abschließende Bewertung in die persönliche Ich-Perspektive überzugehen. Diese Konstruktion mit mehreren Ebenen in der Bewertung lässt sich als starke Orientierung am Lernen an Situationen und als Illustration des zumindest unterstellten Lerngewinns der Studierenden rekonstruieren. [Rosmarin 598-635]

Anschließend an die Kompetenz- und performanzorientierte Ausrichtung des Begleithandelns bearbeitet Haselnuss seine Aufgabe entlang den vorhandenen Entwicklungsmöglichkeiten der Studierenden in der konkreten Praxis. Orientierungspunkt sind verschiedene Formen von Gesprächen sowohl innerhalb der Dyade als auch im Zielgruppen- und Helfenden System. Haselnuss beschreibt einen kontinuierlichen Wechsel von expliziten Ausbildungsgesprächen zur Vorbereitung von Studierendenhandeln, den Praxisprozessen und dem retrospektiven gemeinsamen Reflektieren zu definierten Zeitpunkten. Es lässt sich entsprechend eine Orientierung an organisationalen Strukturen rekonstruieren, die über die Ausbildungsgespräche an die Entwicklung der Studierenden gekoppelt ist. Haselnuss beschreibt exemplarisch die individuelle Planung der Studierendenaufgaben entlang ihrer bestehenden Fähigkeiten, respektive anhand der Komplexität der Aufgaben. Die Arbeitsbeziehung ist sowohl eine Grundlage für die Dyade als auch Anschauungsmaterial dafür, wie Arbeitsbeziehungen mit der Zielgruppe etabliert werden können. [Haselnuss 483-511]

Malve argumentiert analog zu Geranie im Sinne einer Kontinuität dafür, dass Praxisausbildung mit einer Langfristperspektive organisiert werden muss. Kontinuierliche Begleitung ist in Malves Verständnis in einem doppelten Sinne notwendig – in der Arbeitsbeziehung mit Adressatinnen und Adressaten und als Grundlage für die Begleitung von Studierenden. Unterbrüche sind an beiden Schnittstellen ein wechselseitiger und negativ bewerteter Aspekt. Ihre Rolle bei der Übernahme eines Studierenden beschreibt Malve entsprechend als Rückführung auf einen gangbaren Weg: „[...] und eigentlich als Diplomierter dort gearbeitet hat und gar nicht in seine Studierendenrolle kommen konnte, das war dann für mich das erste.“ In den Ausführungen wird eine Orientierung an klar definierten Rollen als Abgrenzung zum negativen Aspekt der Rollendiffusion deutlich, der auch an anderer Stelle beschrieben wird. Diese Rückführung empfindet Malve als „herausfordernd“. Diese Arbeit mit den Zielgruppen fällt ihr leichter und sie fühlt sich damit eher unterfordert. Der herausfordernde Aspekt ist insbesondere auf den eigenen Zugang im Umgang mit den eigenen Ansprüchen zurückzuführen. Malve übernimmt explizit mehr Verantwortung als Praxisausbildende, „als es von euch vorgesehen ist“, damit sie den Studierenden auf seine Rolle hinführen kann. Malve bewegt sich entsprechend in einer spezifischen Antinomie, mehr Verantwortung zu übernehmen, damit der Studierende genau dies nicht tun muss (siehe Handlungsorientierung A I). Malve geht konfrontativ vor: „[I]ch habe ihn dann provoziert, damit es endlich aus ihm herausbricht.“ Malve beschreibt homolog ihr Vorgehen unter der Prämisse der Rollenklärung:

*„[E]r hat ja quasi eh schon als Diplomierter gearbeitet und ich komme dann neu und will ihm irgendwas sagen. Ich habe dann gesagt, ich will dir nicht auf diese Weise sagen, ich weiß, dass ich auch von dir etwas lernen kann, ich sage dir was als Praxisausbildende.“*

In maximalem Kontrast zur Handlungsorientierung C ist Malve nicht die „erfahrene Mitarbeitende“, sondern fokussiert sich auf die Rolle als Praxisausbildende. Malve beschreibt, dass es dem Studierenden aufgrund der organisationalen Logiken (die sich ähnlich ausgeprägt zeigen, wie in Handlungsorientierung C II und C III) schwer möglich war, eine Studierendenrolle einzunehmen. Malve zieht aufgrund ihrer Orientierung diametral entgegengesetzte Schlüsse. Homolog zu Geranie geht es im Handeln unter den organisationalen Bedingungen um die Einübung und konstruktive Bewertung der eigenen Wahrnehmung („Wahrnehmungsschulung“). Den provokativen Aspekt in der Begleitung spitzt Malve aufgrund der als homolog empfundenen Orientierung an intensiver Auseinandersetzung zu. Sie sieht den

Studierenden als Gleichen und grenzt sich in diesem Moment vom andernorts gewählten Bild des „Aliens in der Organisation“ ab. [Malve 118-154]

Neben der Rollenklarheit ist die spezifisch distanzierte Form der Beziehungsgestaltung ein weiteres relevantes Element. Geranies Beschreibung der Voraussetzungen für eine angemessene Arbeitsbeziehung bildet einen grundsätzlichen Kontrast zu C II, dort wird formal eine nahe Position eingenommen. Argumentativ bewertet das Geranie wie folgt:

*„[I]ch finde, man muss nicht beste Freunde sein. Aber es muss ein **Vertrauensverhältnis** da sein. Es muss, dass ja, dass man auch Kritik anbringen darf und der andere nicht gleich eingeschnappt ist, das braucht's.“*

Es geht Geranie weniger um eine Distanzierung, wie es in Handlungsorientierung B II (insbesondere Thuja und Sternanis) beschrieben wird, und auch nicht um eine enge persönliche Beziehung. Sie entwirft einen dritten Pol, eine intensive und professionell distanzierte Beziehung. Sie skizziert ihr Handeln mit einer Fokussierung auf die „Lernbegleitung“: Geranie beschreibt dabei ein Vorgehen mit der Orientierung an Lernaspekten bei den Studierenden, die durch ihre diskursiv erarbeiteten Lernbedürfnisse und weniger durch ihre Kompetenzen oder sonstigen Eigenschaften definiert werden. Sie grenzt sich auch von Praktiken ab, die sie teilweise bei Mitarbeitenden wahrnimmt und führt wiederum ihre „lösungsorientierte Haltung“ ins Feld. Dabei nimmt sie auf der argumentativen Ebene Bezug auf die Diskursfigur des „Menschen als Arbeitsinstrument der Sozialen Arbeit“ und beschreibt ihr Vorgehen des Beobachtens und Kommunizierens. [Geranie 646-666]

Die Orientierung an den studentischen Bedarfen und Ressourcen zeigt sich ebenfalls bei Haselnuss. In der Passage typisiert er einen früher in der Organisation als „schwierig“ gelabelten Studierenden als spezifischen Fall: Herr Kognitiv. Darin spiegelt sich dessen Leistung aus der Sicht von Haselnuss wider. Aus der kritischen *gemeinsamen Auseinandersetzung* zu einem Handlungsmodell entwickelt der Studierende eine organisationsspezifische Implementierung und kann so seine „am Kognitiven ausgerichtete“ Motivation „endlich genügend ausleben“. Unterdessen ist der ehemalige Studierende in einer Führungsrolle in derselben Organisation. Haselnuss bewertet dessen Weg aus einem anderen Rahmen heraus als individuelle Passung, die erst gesehen werden kann, wenn der Studierende sich angemessen exponieren kann und darf. Dafür wiederum sieht Haselnuss eine gelingende Arbeitsbeziehung als Ausgangspunkt und würdigt seinen Anteil daran. [Haselnuss 550-570]

Eine spezifische Form der gemeinsamen Auseinandersetzung zeigt sich in krisenhafter Form bei Malve. In einer exemplifizierenden Erzählpassage erörtert Malve den Zusammenhang aus einer kritisch auf organisationale Zusammenhänge fokussierten Perspektive. Gegenläufig zu den Beschreibungen von Schwertlilie und als maximaler Kontrastfall der Handlungsorientierung C II ergreift Malve Partei für einen Studierenden, der sich in einer krisenhaften Situation befindet. Ihr Handeln richtet sich auf die Klärung der Studierendenbedürfnisse gegenüber der Organisation. Neben der inhaltlichen Ebene ist insbesondere die Gestaltung der Erzählung analog der Arbeit mit den Zielgruppen gestaltet. Malve fächert in der Passage exemplarisch auf, dass Sozialarbeitende ohne die notwendigen Fähigkeiten und Erfahrungen und ohne Hilfe der Organisation als Ressource selbst in negativ konnotierte Krisen geraten können. Dem Studierenden fehlen spezifische Erfahrungen, gleichzeitig kann er dies gut reflektieren und Dritten erklären. Es wird darauf basierend eine intensive Arbeitsbeziehung zwischen dem Studierenden und Malve etabliert. Entsprechend dieser Fähigkeiten begleitet Malve ihn mit dem Ziel, seine Überforderung bis hin zur Institutionsleitung zu thematisieren. Dort zeigen sich die Grenzen ihrer eigenen Gestaltungsmöglichkeiten; sie verwendet hier wie in den vorhergehenden Sequenzen die direkte Rede und verzichtet weitgehend auf ihre an anderen Stellen dominierenden Erklärungen auf der kommunikativen Ebene. Für Malve untypische längere Pausen durchziehen den gesamten Abschnitt und verweisen auf die intensive eigene Beteiligung. Sie begleitet den Studierenden als Konsequenz des Erlebten und Gehörten dabei, dass er sich krankschreiben lässt. Sie erzählt aus der Position einer Sozialpädagogin heraus, wie

diese Intervention, die nicht seinen Absichten entsprach, im Sinne einer stellvertretenden Krisenbewältigung in Koproduktion umgesetzt wird. Das wenig auf den typischen Modus Operandi von Kritik und Konfrontation bezogene Handeln, worauf sich Malve als maximaler fallinterner Kontrast sonst bezieht, bewertet sie abschließend mit fehlender Wirksamkeit der für sie relevanten Beteiligten:

*„[E]r wird nicht ernst genommen, das Gesamte wird nicht ernst genommen, die Ausbildung wird nicht ernst genommen, so fällt mir das dann auch schwer.“*

Als Konsequenz aus dem Erlebten streut Malve beiläufig ein, dass nicht bloß der Studierende, sondern auch sie unter anderem deshalb gekündigt hat. Argumentativ unterstreicht sie noch einmal, dass die ausgebliebene eigene Wirksamkeit diesen Weg aus ihrer Perspektive notwendig und logisch erscheinen lässt. Anders als verschiedene Fälle in Handlungsorientierung C II liegt es für Malve schlicht nicht im Bereich ihres Orientierungsrahmens, die eigene Wirksamkeit eingeschränkt zu wissen oder subversiv zu agieren. [Malve 245-272]

Malve erzählt später im Interview ein weiteres Mal direkt von der eigenen gesundheitlichen Belastung durch die Stresssituationen im Kontext des letzten Studierenden. Sie schildert diesen Aspekt wiederum aus der Perspektive der Macherin, da sie trotz teilweisem Kontrollverlust (Schlafstörungen) die Entscheidungsgewalt im Alltag behält: „[...] habe ich heute Abend auch alles abgesagt“. Direkt auf die Stresssituationen von Studierenden angesprochen, bleibt Malve im rekonstruierten Rahmen. Sie führt aus (anschließend an die Passage *Malve 245-272*), wie sie emotional und kognitiv zugleich reagiert: Wut und Kritik an der Praxisorganisation sind die prägenden Kräfte ihres Handelns. Wieder ist die Erzählung durch längere Pausen und direkte Rede geprägt. Malve führt abermals eine zweifach wirksame sozialpädagogische Denkfigur an. Einerseits gibt es die Adressatinnen und Adressaten: „Die Klienten haben es ja auch gemerkt, die werden dann auch aggressiv, ja?“ Andererseits nimmt sie den Studierenden ebenso als behandlungsbedürftige Person wahr: „Ich habe ihn gefragt, wenn du jetzt weiterarbeitest, was gibt es da so für Möglichkeiten? Wie endet es für dich, und wie endet es für dich, wenn du jetzt einfach mal eine Pause machst?“ Dieses doppelte Verantwortungsgefühl führt in Malves Rollenverständnis zu innerer Spannung, die sie löst, indem sie dem Studierenden diesen inneren Konflikt offenbart:

*„[I]ch habe ihm dann auch zwei Einschätzungen gegeben, einerseits als Praxisausbildende, andererseits aber vor allem auch als Mensch. Weil ich finde es wirklich, sehr traurig, dass das so ist, wie es ist (20).“*

So bleibt sie in ihrem bewährten Rahmen (alle müssen so arbeiten können, damit die Zielgruppe davon profitiert) und äußert gleichwohl „als Mensch“ emotionale Betroffenheit darüber, dass der Studierende die Soziale Arbeit als Berufsfeld verlässt:

*„[E]r hat das ganze Studium aufgehört, er hat nicht nur den Job beendet, sondern gleich alles, da hat keinen Bock mehr auf alles, was mit Sozialem zu tun hat, das macht mich dann eben auch krass wütend.“*

Ihre Bewertung zum Resultat ihrer Bemühungen fällt resigniert aus, sie nennt nochmals die schwierige Situation um den Studierenden als Grund für ihren Weggang. [Malve 762-792]

Die Abhängigkeit von Personen außerhalb der Dyade wird von Geranie mit dem Einbezug der Adressatinnen und Adressaten weiter elaboriert. In einer Beschreibung zur eigenen Erfahrung als Studierende rückt sie die Schwierigkeit in den Fokus, Theorie und Praxis als Einheit in der Dualität wahrzunehmen, wenn kein persönlicher Ansprechpartner dafür da ist. Entsprechend schildert sie eine Orientierung, die zwischen dem Negativhorizont eines Nebeneinanders, der sich sowohl auf Theorie und Praxis als auch auf Mitarbeitende beziehen lässt, und eines konzeptionellen und persönlichen Miteinanders oszilliert. Ein weiteres Element dieser Orientierung ist der Einbezug der Zielgruppen als ebenso wichtiger Teil des geschilderten Miteinanders. Die Anwendung neuer Methoden ist in dem Sinne für Geranie nur partizipativ mit Einbezug der Zielgruppen möglich. Gewisse Adressatinnen und Adressaten eignen sich durch

ihre Explorationsfähigkeit eher als andere<sup>5</sup>. Ein verbindender Aspekt zum Miteinander bezieht sich auch auf ein von ihr beschriebenes Defizit und eine Stärke zugleich. Sie schreibt sich einerseits ein starkes intuitives Verständnis für Kommunikation zu, ist aber dabei von einem (professionellen, reflektierten) Gegenüber abhängig, an dem sie Dinge „sehen“ kann. Diese starke Ausrichtung an Interdependenz zeigt sich in ihrer eigenen berufsbiografischen Selbsteinordnung und in ihrem Verständnis davon, wie Praxisauszubildende zu handeln haben. [Geranie 310-337]

Die andernorts sichtbare Orientierung an einer Gleichheit in der Verschiedenheit zeigt sich in einer weiteren Passage bei Malve. Auf der kommunikativ-expliziten Ebene beschreibt Malve ein Orientierungsschema, das sich an der Ganzheitlichkeit von Menschen, in diesem Fall der Studierenden, orientiert. Sie nimmt einen Widerspruch wahr zwischen kompetenzorientiertem Lernen, wie es die Hochschule einfordert, und dem Problemfokus der Praxisorganisation zu ihrem an Ganzheitlichkeit der Menschen orientierten Verständnis als Sozialpädagogin im Alltag. Ihrem Rahmen entsprechend exemplifiziert sie diesen Widerspruch mit einem negativ bewerteten Beispiel. Die Gestaltung von Arbeitsbeziehungen gerät so in den Mittelpunkt ihrer Erzählungen darüber, welche Rahmenbedingungen eine intensive Form von Beziehung verhindern. Malve richtet den Blick darauf, was bei ihren Erfahrungen alles nicht möglich war. Der Positivhorizont ist auf dieser Ebene nur bedingt enaktierbar, vielmehr wird über die unterschiedlichen Erfahrungen deutlich, wie verschiedene Negativhorizonte (zu wenig Ressourcen, zu wenig Herausforderungen, zu wenig Zeit, zu wenig Volition bei Studierenden) eine von Malve als ganzheitlich verstandene Begleitform nicht zulassen. Gleichzeitig ist ein erzählerisches Fragment das Positivbeispiel dafür, dass mit spezifischen Mitteln eine wirksame Arbeitsbeziehung praktisch möglich ist. Gleichwohl scheint dies nur aufgrund der spezifischen Ausgangslage mit einem erfahrenen und besonders fähigen Studenten, der mit ihr in die Studierendenrolle findet, im Bereich des Möglichen: weil es mit der auf Kritik ausgerichteten Orientierung Malves gut korrespondiert. Ganzheitlichkeit umfasst in Malves Fokus auch das eigene Zurücknehmen in konkreten Situationen:

*„Und durch das hat er dann, dann sich, er war wie froh, dass er sich darf und kann zurücknehmen. Ich habe manchmal auch gesagt, machst du einfach mal nichts und entspannst mal.“*

Eine weitere relevante Facette scheint das Passungsverhältnis eines angemessenen Führungsverständnisses zu sein. Malve beschreibt es als Prozess, bei dem sich die Beteiligten tastend in Richtung eines Gleichberechtigten unter Gleichen bewegen. Hier verknüpft sich die Ebene des eigenen Orientierungsschemas – eine Vorgesetzte begleitet und führt den Prozess, weiß aber nicht besser, wie die Alltagsarbeit zu funktionieren hat – mit der performativen Umsetzung dieses Verständnisses auf der Ebene der Praxisauszubildenden-Studierenden-Dyade. Denn in Malves Bild besitzen beide einen ähnlichen Habitus, Dinge direkt anzusprechen und Personen mit Defiziten zu konfrontieren. [Malve 108-154]

Eine ähnlich an Gleichheit orientierte Sichtweise findet sich bei Rosmarin. Im Kontext von Rosmarins eigener Biografie rahmt er den parallelen Beginn der Weiterbildung und der Tätigkeit als „freaky“ im Sinne von ungewöhnlich positiv. Ein Bruch ist erkennbar: Während vorher der Widerstand gegen die strukturelle eigene Benachteiligung im Mittelpunkt seiner Erzählungen stand, wechselt der Fokus auf Freiheit und Selbstwirksamkeit. Dieser Wendepunkt geht einher mit der Möglichkeit der Enaktierung eines bisher nicht ausgelebten Lernverständnisses. Als Erklärung führt Rosmarin die eigene Studierendenerfahrung in der Praxisausbildung als negativ konnotierten Horizont ein, die den Mangel an Möglichkeiten des Ausprobierens illustriert. Rosmarin bewertet explizit die Persönlichkeit des Praxisauszubildenden als „komisch“. Die beschreibenden und erzählenden Passagen dienen dazu, dieses Adjektiv zu elaborieren. In der Bewertung gelangt Rosmarin auf der expliziten Ebene zu einem kongruenten

---

<sup>5</sup> Geranie verwendet dafür den Ausdruck „solche, die gerne anehebe“. Das kann mit der Bereitschaft beschrieben werden, sich auf Neues einzulassen und bei Studierendenprojekten als Beteiligte dabei zu sein.

Orientierungsschema, das den erwähnten Praxisausbilder als Negativmodell skizziert. Rosmarin beschreibt parallel dazu auch positive Vorbilder zur selben Zeit, deren Rollenbilder damals noch nicht enaktierbar waren: „[...] wo ich gemerkt habe, ja das sind Ansätze, die ich gern auch einmal umsetzen möchte“. Der positive Rahmen ist auf der schematischen Ebene bekannt, kann aber (noch) nicht in eine habituelle Struktur überführt werden. Rosmarin wechselt nach dem kurzen Erzählansatz zurück in die Gegenwartsperspektive. Dort nimmt er eines der relevanten Grundbilder, „das Rucksäcklein“, zur Bilanzierung seiner Berufslaufbahn bis zur Tätigkeit als Praxisausbildender zu Hilfe. Diese Diminuirung tritt bei Rosmarin vermehrt auf, wenn er sich auf seinen Erfahrungsschatz oder seine Kompetenzen im Beruflichen bezieht. Die Distanzierung zum eigenen Können ist einer der Grundbausteine der Orientierung des gemeinsamen Gestaltens, die darauffolgt und Teil einer Grundlogik seines Ausbildungshandelns ist. Anfangs nimmt Rosmarin sein Wissen und seine Kompetenzen im Berufsfeld der offenen Jugendarbeit, in dem Rosmarin zuvor tatsächlich nicht gearbeitet hatte, als eher beschränkt wahr. Gleichzeitig kann er sein Wissen einschätzen, das für die Arbeit als Praxisausbilder relevant ist. Er bewertet sich selbst diesbezüglich als „fit“. Dieses Austarieren eigener Schwächen und Stärken, die puzzleartig und später in der Dyade verwoben werden, bildet die Grundlage für Rosmarins kooperativen Zugang bei der Praxisausbildung. In der Beschreibung und positiven Bewertung der ersten Studierenden spielen motivationale Aspekte eine größere Rolle als die sozialarbeiterische Kompetenz. Dieses Wollen bildet die Basis für „gutes Miteinander“. Dazu muss Rosmarin die formalen Hierarchien negieren, „obwohl ich ihr Vorgesetzter war“. Auch explizit benennt Rosmarin die Ablehnung einer spezifischen Führungsrolle in diesem Zusammenhang. Er beschreibt eine Zusammenarbeit, die von einer Gleichheit aller Mitarbeitenden ausgehen muss. Neben der persönlichen politischen Perspektive begründet Rosmarin diesen Rahmen auf der Ebene der Normen mit der geringen Größe der Praxisorganisation. Auf der Ebene des Orientierungsschemas postuliert Rosmarin sein eigenes Verständnis als Gegenthese zu einem „diktatorischen Chef“, im Anschluss an seine an anderer Stelle elaborierte Orientierung an Gleichheit und Gerechtigkeit. Ähnlich zu Funkie aus Typ B sind bei Rosmarin im Sinne der Gleichheit für alle Arbeiten (etwa hauswirtschaftliche Tätigkeiten) alle Mitarbeitenden gleichermaßen verantwortlich. Rosmarin begründet das mit einer Perspektive der gegenseitigen Abhängigkeit aufgrund der geringen personalen Ressourcen. [Rosmarin 145-190]

Rosmarin beschreibt sich als zweckoptimistisch im Beruf und im Privaten und rahmt dies als Überlebensstrategie:

*„[W]enn ich nicht so positiv denken würde, wäre ich schon lange weg. Dann hätte ich auch vieles andere in meinem Leben ganz anders gemacht. Ähm, also dann wäre ich auch nicht Sozialarbeiter geworden, eher dort als Kunde in der Sozialhilfe geendet.“*

Dieser Zweckoptimismus bestimmt seine Sicht auf die Wirksamkeit der eigenen Arbeit. Anders als Fälle der Handlungsorientierung B geht Rosmarin – analog zu Geranie – zumindest für sein Berufsfeld nicht davon aus, Wirkungen auf der individuellen Ebene festmachen zu können. Sie sind vielmehr langfristig orientiert und Rosmarin geht davon aus, dass er Wirkung erzielt. Für die Tätigkeit als Praxisausbildende beschreibt er eine ähnliche Ausgangslage. Er sieht zwar die Fortschritte der Studierenden im Praxismodul, nicht jedoch die Langzeitwirkung. Entsprechend dieser Logik geht Rosmarin schlicht davon aus, dass er (hier trennt er Allgemeines und Spezifisches) mindestens auf allgemeiner Ebene mittelfristig die Studierenden weiterbringt, und er hofft, auf der spezifischen Ebene etwas „ausgelöst“ zu haben<sup>6</sup>. [Rosmarin 1364-1382]

---

<sup>6</sup> Rosmarins Wahrnehmung schließt dabei gut an die strukturelle Bildungstheorie an mit ihrer Trennung von Lernen (das Allgemeine, das er erfahrbar leisten kann) und dem Spezifischen als Initiierung von Bildungsprozessen.



Eher an Verbindlichkeit als an Gleichheit orientiert ist Geranies Handeln. Geranie rahmt auch außerhalb des Theorie-Praxis-Aspekts ihr Handeln in Bezügen der Kooperation respektive Koproduktion. Hier kommt wieder in einleitender Form die Bedeutung eines „wirklichen“ Zusammenarbeitens. Es lässt sich von „nebeneinander“ arbeiten abgrenzen, wie es Geranie in verschiedenen Organisationen erfahren hat. Diese Setzung wird in dieser Sequenz mit weiteren Bausteinen ergänzt, die in ihrer Rolle als relevant markiert werden. Geranie betont in ihrer Beschreibung Verbindlichkeit als grundlegendes Element für die Zusammenarbeit in der Praxisausbildung. Diese Verbindlichkeit fordert sie entsprechend von sich, den Studierenden und der Leitung aktiv ein. Daraus abgeleitet zeigt sich eine starke Priorisierung der Dyade mit Studierenden innerhalb der Tätigkeit als Praxisausbildende. In der dazugehörigen Beschreibung mit direkter Rede zeigt sich, dass ihre Praxis aktiv ausgerichtet ist: Sie fordert ein, fragt nach und spricht Studierende kontinuierlich an. Es zeichnet sich andererseits eine negativ eingeordnete Erfahrung ab: Geranie betont mehrfach die Bedeutung der Verschriftlichung von Planungen und einzelnen Schritten des Lernens von Studierenden. Komplementär zur Verbindlichkeit führt Geranie die Aspekte Verantwortung (als Bindeglied) und Selbständigkeit ein. Geranie begleitet zwar aktiv den Lernprozess, die Arbeit mit den Zielgruppen wiederum wird aufgrund organisationaler Strukturen sehr selbstständig ausgeführt. Sie wertet diesen Umstand positiv, solange Studierende von einer Fehlerkultur profitieren und das Leitungspersonal ebenso verbindlich kommuniziert. Ihre geschilderten Erfahrungen zeigen auch hier, dass sich Geranie dauernd in der Rolle der aktiven Vermittlerin sieht. Diese Rolle wiederum schreibt sie nicht nur sich selbst zu, sondern formuliert sie als Positiv-Lernhorizont für Studierende, die lernen sollen, für sich einzustehen. [Geranie 541-572]

Angesprochen darauf, dass Malve bisher nicht gegen diese strukturellen Probleme vorgeht, obwohl sie sich argumentativ klar davon distanziert, argumentiert sie prinzipienorientiert. In ihrer abschließenden Bewertung akzentuiert sie ein Verständnis unterschiedlicher Standards. Von sich selbst verlangt sie andere Standards als von anderen Mitarbeitenden oder der Organisation, weil sie gegenüber den Zielgruppen kongruent bleiben will. Sie geht auch auf ihre fachliche Position ein, dass Adressatinnen und Adressaten mit beeinträchtigter Beziehungsfähigkeit nicht auf Organisationen treffen dürfen, die durch Fluktuation oder unterschiedliche Standards keine kontinuierliche Beziehungsgestaltung ermöglichen können. Ähnlich zu Geranie bewegt sich der Fokus von Malve in langen Zeiträumen und orientiert an Adressatinnen und Adressaten als ganze Menschen statt „Kunden“, was aber strukturell nicht geleistet werden kann. Malve beschreibt eine Organisation in existenzieller Not mit großer Fluktuation. Auf der argumentativen Ebene verwendet sie den Begriff der gegenseitigen Verbindlichkeit. Einmal mehr dokumentiert sich in diesem Zusammenhang die Metapher des Kämpfens: Malve möchte bis zum Schluss ihre Rolle durchhalten und „zur Vordertür hinausgehen“. Auch hier also geht Malve davon aus, dass ihr Handeln alternativlos ist. Malve führt dazu die Unterscheidung zwischen „dem einfachen und dem richtigen Weg“ an. Sie unterscheidet die Optionen des Nachvollziehens struktureller Defizite oder des Kampfes dagegen in Form des richtigen Wegs. Dies beschreibt Malve in einer kurzen abschließenden Passage auch gegenüber der Hochschule, deren Leistungsberichte sie mit einem eigenen Zusatz ergänzt:

*„[I]ch habe bei jedem Studenten einen begleitenden Brief dazugeschrieben, mit meinen persönlichen Gedanken, weil ich einfach finde, diese Kompetenzen bringen nicht das Ganze zum Tragen. Mir ist es wichtig, dass man ein Gesamtbild da hat, den ganzen Studi, gopf! (klopft mehrfach auf den Tisch)“.*

Die vorgesehenen formalen Prozesse reichen Malve nicht aus, weswegen sie auch hier ihren „richtigen Weg“ geht. [Malve 538-572]

Bei Abschluss des Praxismoduls ist auch bei Haselnuss eine spezifische Orientierung sichtbar. Auf den Abschluss der Praxismodule macht er „frühzeitig aufmerksam“, auch wenn er ihn nicht plant:

*„[...], dass das ein Thema wird. Also dass wirklich auch die Studierenden das selber in die Hand nehmen, nicht vergessen.“*

Bei der Planung des Kompetenzerwerbs sieht sich Haselnuss dafür zuständig, den Studierenden die Prozesse wie die Verabschiedung aus der Bezugspersonenarbeit zu vermitteln und Grenzen zu benennen.

*„Und dann geht dann bis im Juli und August ist fertig, ja dann sage ich einfach: Vergiss es, mache ich nicht mit (lacht).“*

Haselnuss setzt die Priorität, dass die Prozesse aktiv an die folgenden Studierenden oder andere Mitarbeitende weitergegeben werden. Hier sieht er seine Rolle wiederum aus der Perspektive eines „Sparringspartners“, der den Studierenden erläutert, „woran sie denken müssen, aber nicht selbst plant (siehe zur Abgrenzung andernorts den Negativhorizont des „Mädchens für alles“). Die rituelle Gestaltung des Abschieds übernimmt wiederum Haselnuss selbst. Hier beschreibt er die Bedeutung von Ritualen in der Gestaltung der Arbeitsbeziehung mit Studierenden. Anschließend folgt eine längere Bewertung der beiden letzten Praxismodule, in der Haselnuss zum Schluss kommt, dass er dabei seinen Ansprüchen nicht mehr gerecht wurde:

*„[D]ann habe ich halt auch denen sagen müssen, es tut mir wirklich leid. Ihr habt einfach wirklich ein bisschen Pech gehabt mit mir und es waren aber sowieso echt Top-Leistung gewesen von Euch.“*

Bei der Erzähl- und Beschreibungssequenz zur Planung des Endes der jeweiligen Praxisausbildung wird der starke Fokus auf die gemeinsame Tätigkeit rekonstruierbar: Haselnuss organisiert den Abschluss mit den Zielgruppenangehörigen und Mitarbeitenden mit dem Ziel, Abschied und Übergang für alle Beteiligten erkennbar zu gestalten. Das kommunikative Moment steht im Mittelpunkt seiner Beschreibungen, was mit der rekonstruierten Orientierung an Interaktion und gemeinsamer Auseinandersetzung korrespondiert. [Haselnuss 588-619]

### *Element 2: Ausgleich zwischen Studierenden und Organisation*

Wie im Element der Arbeitsbeziehung ausgeführt, ist die Handlungsorientierung als Praxisausbildende von einer Distanz gegenüber dem organisationalen Rahmen und dessen Routinen geprägt. Deutlich sichtbar wird das bei Geranie, die in funktionalen und dysfunktionalen Praxisorganisationen gearbeitet hat. Während im einen Extrembeispiel „die ständige Ausnahmesituation“ als Routine vorherrschte und Praxisausbildung nur bedingt möglich war, ist für Geranie in der aktuellen, positiven Praxis noch immer eine distanzierte Haltung erkennbar. Geranie hat für sich und die Dyade eine „großzügige Regelung“ verhandeln können. Sie ist sichtbar in der Praxisorganisation und diese ist in ihrer Spezifität für Geranie erfahrbar. Es ist eine konstruktive Beziehung, die grundsätzliche Systemgrenzen anerkennt. Weitere Negativbeispiele sind bei Malve zu finden. Das Fehlen eines funktionierenden Bezugsrahmens verhindert in ihrem Alltag das aktive Begleiten der Studierenden. Hier zeigt sich ein Unterschied zur Handlungsorientierung C II. Malve gleicht diesen Umstand zeitweise aus, weil sie „nicht anders kann“, und zieht jeweils weiter, wenn sie sich nicht mehr als wirksam erlebt. Sie sieht sich in diesen Momenten als „Alien“, was die Distanzierung gegenüber der Praxisorganisation verbildlicht. Malves Orientierung zeigt die konträre Haltung zum Element der Alltagsorientierung in C II, sie möchte sich selbst und den Studierenden eine peripher-kritische Rolle ermöglichen, die es temporär erlaubt, die Organisationslogik zu verlassen. Den positiven Horizont erfährt Rosmarin, der als Leiter der Praxisorganisation die Ressourcen organisieren kann und als Gegenkonzept des Negativbilds des „Diktators“ postuliert, dass alle aufeinander verwiesen seien. Studierende werden nicht als bloße Mitarbeitende verstanden, sondern als Personen mit dem Alleinstellungsmerkmal der Rolle der Lernenden. Entsprechend organisiert Rosmarin (vgl. C II) zeitliche Entlastung für die Studierenden, und zwar explizit in Abgrenzung zu C II nicht, um ihre bloße Arbeitsfähigkeit zu erhalten, sondern um die Rolle der Lernenden in ihrer peripheren Position zu stärken. In dieser Orientierung ist Praxisausbildung kein Belastungstest, sondern eine offen zu haltende Lernmöglichkeit. Eine wichtige Voraussetzung für dieses Ausräumen der Grenzen und Ressourcen ist eine Typisierung von Studierenden und Praxisorganisationen. Haselnuss positioniert sich dafür in einer

beidseitigen Gatekeeper-Funktion, damit die Arbeitsbeziehung für beide Seiten in ihren Zielen stimmig ist. Es geht also nicht bloß um die Eignung des Studierenden für ein Berufsfeld, sondern ebenso um die des Berufsfelds für spezifische Lerntypen. Bei Rosmarin ist das mit dem Anspruch verbunden, dass den Studierenden keine schnell sichtbaren Lernresultate in Aussicht gestellt werden sollten.

### *Passagen zu Element 2*

In einer raffenden Beschreibung schildert Malve ähnlich wie die anderen Fälle in Handlungsorientierung A II ein eigenes Interesse als Ausgangspunkt der Ausbildungstätigkeit. Während sich beispielsweise Geranie und Rosmarin dazu berufen fühlen, ist Malves Interesse nicht inhaltlich begründet. Sie fühlt sich vielmehr grundsätzlich unterfordert mit den eigentlichen Aufgaben als Sozialarbeitende. Malve rahmt den Beginn der Tätigkeit nicht mit einem Positivhorizont „etwas mitgeben [zu] dürfen“, sondern mit dem negativen Horizont, in der Praxis nicht ausgefüllt zu sein. Bildungstheoretisch formuliert wird Malve von etwas weg- und nicht zu etwas hingezogen. Diese Orientierung als Abgrenzung doppelt sich in der Bewertung der eigenen Möglichkeiten in der Praxisorganisation, die sich nach Malve wenig für ihre Art der Tätigkeit als Praxisausbildende zu eignen scheint. Malve begründet das weniger mit einem Gefühl, sondern mit dem Problem, methodische Zugänge der Ausbildungstätigkeit dort nicht umsetzen zu können. Als enaktierter positiver Gegenhorizont und im Unterschied zu den organisationalen Rahmenbedingungen als solches zeichnet Malve die Möglichkeiten im sozialpädagogischen Heimalltag. Gemeinsames Arbeiten, Feedbackschleifen in der gemeinsamen Kommunikation mit den Zielgruppen etc. deutet Malve als positiven Rahmen dafür, die Fremderwartungen der Hochschule und die eigenen Ansprüche des „gut Machens“ gleichermaßen zu erfüllen. Dazu müssen Ressourcen und Strukturen der Praxisorganisation einerseits geeignet sein und andererseits aktiv von der Praxisausbildenden einbezogen werden. [Malve 070-092]

Bei Haselnuss ist dieses Austarieren in beide Richtungen relevant. Seinem Handeln als Praxisausbildender ist die Entscheidung vorgelagert, ob er Studierende als „brauchbar“ bewertet. Dabei wird weniger die Person als solches betrachtet, sondern er berücksichtigt vielmehr die Passung der als spezifisch und herausfordernd wahrgenommenen organisationalen Logiken. Er orientiert sich dabei an der Rolle eines Gatekeepers für spätere Professionelle. Haselnuss betont verschiedene problematische Aspekte in den beschreibend-belegerzählenden Passagen, die seine eigene Involviertheit in den Diskussionen aufzeigen. Er nutzt dafür immer wieder die direkte Rede und umgangssprachliche Wendungen. Haselnuss thematisiert die Grenzen seiner eigenen Wirksamkeit auf der organisationalen Ebene und fokussiert seine Rolle als Gatekeeper. In Beschreibungen und Erzählfragmenten geht er auf die Eignung der Auszubildenden für das Berufsfeld oder die Profession und seine direkte Konfrontation ein. Dabei bezieht er sich gleichermaßen auf die Bedürfnisse der Zielgruppen als auch der Auszubildenden („Du wirst hier nicht glücklich“). Gleichzeitig nimmt er es als organisationalen Usus wahr, den Auszubildenden „immer noch einmal“ eine Chance zur Entwicklung zu geben. Haselnuss differenziert aufgrund eines weiteren Erzählfragments die grundsätzliche Eignung für Soziale Arbeit von der Eignung für die konkrete Praxisorganisation. Die fehlende organisationale Passung ist in seiner Orientierung kein Grund dafür, die Praxisausbildung infrage zu stellen oder gar zu beenden. Vielmehr sieht er die Herausforderung, sie mit einer beidseitigen klaren Übereinkunft zu absolvieren, dass es nicht das passende Berufsfeld ist, die Person aber ihre spezifischen Fähigkeiten einbringen kann. So verlagert Haselnuss seine Tätigkeit in Richtung der Beratung von Studierenden darüber, was ein passendes Feld sein könnte und wie die fehlende Passung beidseitig bearbeitbar bleibt. Die Wortwahl zum vorzeitigen Ende der Praxisausbildung verweist in ihrer Bildhaftigkeit auf die geklärte und spezifische Arbeitsbeziehung: „[D]ann ist er am Ende davongewandert.“ Seine Orientierung ist stark auf die persönliche Arbeitsbeziehung und die Auseinandersetzung mit Bedürfnissen und Fähigkeiten hin ausgerichtet. In seinen Bewertungen zum Erfolg seiner Begleittätigkeit betont er kontinuierlich die eigene Freude über den Erfolg der Studierenden, die – passend zum Bild des Wanderns – ihren „Weg“ gehen, oder den persönlichen Ärger, wenn Studierende in ihrer Haltung verharren. Das Leitziel seiner Bewertung kann damit zusammengefasst werden, dass die

Studierenden ihre eigene berufliche Identität und ihre Passung zum Tätigkeitsfeld finden sollen. Die persönliche Beziehung scheint bei Haselnuss in mindestens drei Fällen über den Begleitzeitraum hinauszugehen, was der starken persönlichen Involvierung von Haselnuss nicht widerspricht. Haselnuss springt in dieser zentralen Passage von einem Auszubildenden zum nächsten, reiht persönlich wahrgenommene und bewertete Erfolge und Misserfolge in verschiedenen Erzählpassagen aneinander und nutzt vergleichende Bewertungen als Übergänge auf der sprachlichen Ebene. Dabei gibt er regelmäßig direkte Gesprächssequenzen wieder, die sich auf einen Wendepunkt in der Auseinandersetzung zu beziehen scheinen. Haselnuss typisiert die jeweiligen Auszubildenden (der Feine, der Kritische, die Konfrontative) und stellt dar, wie er auf deren Eigenarten eingehen musste. Der „schwierige Charakter“ wird von Haselnuss dahingehend unterstützt, dass dessen vielfältiges theoretisches, rechtliches und methodisches Wissen für die Praxisorganisation performativ nutzbar gemacht wird. Außerdem spricht er dessen persönliche Schwierigkeiten im Berufsalltag an und gemeinsam setzen sie sich reflexiv damit auseinander. Gleichzeitig versucht Haselnuss im Sinne eines Reframings das Label konstruktiv umzudeuten:

*„JA, der ist, der ist unangenehm. Der fordert mich ja auch heraus, klar. Der ist kognitiv einen Zacken heißer drauf als ich auf jeden Fall, als wir alle. Und ein ganz ein anderer Typ, den es hier eben auch braucht.“*

Haselnuss erzählt anschließend, wie er bei der Kompetenzerwerbsplanung des Studierenden beide Aspekte unterbringen wollte und dafür andere Organisationseinheiten einbezogen hat, weil es bei ihm in der Abteilung wenig sinnvoll erschien. Diese am spezifischen persönlichen Bedürfnis ausgerichtete Orientierung dokumentiert sein habituelles Handeln in der gemeinsamen Auseinandersetzung. Gleichzeitig setzt sich Haselnuss zusammen mit dem Studierenden zur Außenwirkung auseinander und labelt ihn positiv als den „Kritischen“. Diese Arbeit an den normativen Identitätsangeboten entspricht ebenfalls der Orientierung an den persönlichen Bedürfnissen der Studierenden. [Haselnuss 150-241]

Nicht mehr ausgleichbar sind die beiden Pole Studierende und Praxisorganisation, wenn das Gleichgewicht massiv gestört ist. Geranie beschreibt aus einer Perspektive der Ruhelosigkeit und des Problems, sich nicht auf die Aufgabe konzentrieren zu können, ihre Erfahrung in einer ehemaligen Praxisorganisation. Dies korrespondiert mit den andernorts aufgebrachten Schemata von „wissen, wo man ist“. Geranie grenzt sich wieder von dem auch für sie nicht sichtbaren „Gegenüber“ ab. Es gibt zwar keine negative Macht, die persönlich auftritt, die Praxisorganisation selbst wird zur alltäglichen Belastung. Die letzte Rahmung mit den „ständigen Ausnahmesituationen“ dokumentiert die für Geranie paradoxale Herausforderung, dass die Ausnahmesituation zur Gewohnheit in der Praxis werden sollte. Mit der Basis der Beschreibungen argumentiert nun Geranie auf der expliziten Ebene für eine konkrete Auseinandersetzung und verbindet dieses Element mit einer Sorgfaltspflicht der Praxisauszubildenden den Studierenden gegenüber. Diese konnte in der beschriebenen Lage nur noch bedingt aufrechterhalten werden; Lernen war für die Studierenden nicht mehr möglich. Wieder im Sinne des positiven Gegenhorizonts markiert Geranie im Anschluss die Situation der aktuellen Praxisorganisation bei ihrer Einstellung als Neuanfang für beide Seiten. Es ist zum Ende hin eine Erleichterung Geranies sichtbar, sich nun an einem Punkt zu befinden, bei dem das Verhältnis überhaupt austariert werden kann. [Geranie 585-600]

Anders gelagert, aber im Umgang homolog ist die Situation Rosmarins. Er beschreibt seinen Fokus auf eine Komplexitätsreduktion, um die Aufgaben bewältigbar zu machen. Es geht ihm darum, die Aufgabe des Begleitens von Studierenden so zu gestalten, dass sie keine Belastung, sondern eine Bereicherung darstellt. Andere Aufgaben delegiert er konsequent weiter. Später wird in verschiedenen Passagen Rosmarins Rahmen thematisiert, die Herausforderungen für die Studierenden so zu justieren, dass sie sie bewältigen können. Verbunden ist dieser Aspekt mit einem grundsätzlichen Verständnis von Praxisausbildung als integrierte Bereicherung und nicht als Belastung (im maximalen Kontrast zu C II). Rosmarin beschreibt dabei ein tentatives Verständnis von Lernen („mich herantasten“), dass er als

kontinuierlichen Prozess auf der Basis der eigenen bereits vorhandenen Erfahrungen autonom umsetzt. Rosmarin beschreibt eine Orientierung am direkten Handeln: „[...] bin dann gestartet und hatte natürlich keine Ahnung von nichts“. Die anfängliche Unerfahrenheit wird von Rosmarin nicht als negative Rahmenbedingung interpretiert, sondern anhand einer kurzen eingewobenen Erzählung zur ersten Begleitung als Vorteil für die gegenseitige Offenheit im Prozess gewendet. Rosmarin argumentiert bei der Bewertung der bisher guten Erfahrungen aber nicht mit der eigenen Kompetenz, sondern einerseits mit der besonderen Eignung der bisherigen Studierenden und andererseits mit dem für das Lernen gut korrespondierenden Berufsfeld. Darauf geht er später differenzierter ein. Rosmarin bewertet seine bisherige Tätigkeit als Praxisausbildender stark positiv und im Sinne des eigenen Lernens als Ausbildender. Er integriert die Tätigkeit als genuinen Bestandteil seiner eigenen Berufsbiografie. [Rosmarin 122-141]

Rosmarin beschreibt im Hinblick auf die unterschiedlich langen Praxisausbildungsformen (zweijährige und halbjährliche Praktikumsphasen) ein an den strukturell bedingten Unterschieden orientiertes Handeln. Er differenziert ebenso zwischen Erst- und Zweitpraktikantinnen und -praktikanten. Die Formen der möglichen Aufgaben für Studierende begründet Rosmarin mit unterschiedlichen Bedürfnislagen der Studierenden und anderen Möglichkeiten für ihn selbst: Halbjahres-Module sind bei Rosmarin mit „mehr ein An-der-Hand-Nehmen“ und mit strukturellen Aspekten verbunden. Studierende sind dabei stärker in den Alltag integriert. Sie sind Teil des Teams, müssen aber nicht alles können und werden an die Aufgaben herangeführt. Rosmarin bezieht sich hierbei auf den Unterschied zwischen dem Klassischen und dem Persönlichen. Halbjahresmodule verbindet Rosmarin mit dem Klassischen. Es gibt ein für Rosmarin als Kanon gedachtes Konglomerat an Wissen, wofür die Hochschule zuständig ist, und darauf basierende Fähigkeiten, deren Üben und Ausprobieren von Rosmarin begleitet und angeregt wird und die Sozialarbeitende im konkreten Feld beherrschen müssen.

*„Der ganze Block mit, was ist Jugendarbeit, wie funktioniert Jugendarbeit, was sind die Prinzipien, was Vor- und Nachteile lokaler und mobiler Jugendarbeit, wie mache ich das, das erste Mal auf der Straße draußen, wie begegne ich den Jungs und all dieses halt. Also, da probiere ich meistens, in diesem halben Jahr so viel wie möglich davon reinzudrücken.“*

Dies sind Mindestanforderungen für die Berufsbefähigung. Dazu erhalten die Studierenden von allen Mitarbeitenden Wissen und Modelle, um sich orientieren zu können. Erfahrene Studierende und solche in den studienbegleitenden Praxismodulen sind anders verortet. Sie sieht Rosmarin nahezu als Mitarbeitende, die lernen und die Organisation trotzdem weiterentwickeln. Sie handeln selbstständig und werden zeitlich weniger eng aber persönlich intensiver begleitet. Das Klassische wird bei diesen Studierenden von Rosmarin vorausgesetzt. Längere Praxismodule ermöglichen in dieser Sichtweise mehr Freiheit, die klassischen Bereiche zu verlassen. Abgrenzend zu Handlungsorientierung B und C rückt der für Handlungsorientierung A relevante „persönliche“ Teil des Spezifischen in Rosmarins Beschreibung in den Fokus. Dieser braucht wiederum persönliche Auseinandersetzung und wird von Rosmarin begleitet:

*„[D]a habe ich mich teilweise wie ein wenig bewusst herausgenommen, also im Tun. Also bewusst zurückgenommen, und gesagt habe, das ist jetzt wirklich DEIN Projekt, wenn er mich gefragt hat, habe ich zurückgefragt, was möchtest du denn? Was ist dir dabei wichtig, wohin soll es gehen, wohin nicht? Also mehr so das Reflektieren hier.“*

Der Anspruch an die Studierenden erhöht sich damit, dass im Klassischen angesiedelte „Zurechtfinden“ wird hier ergänzt durch eine Begründungspflicht des eigenen Handelns und die Fachdiskussion. Entsprechend unterschiedlich beschreibt Rosmarin sein dazugehöriges Rollenverständnis. Rosmarin wirkt bei der ersten Gruppe als Begleiter und fokussiert die klassischen Elemente, dabei ist er in geringerem Maße auch Modellsozialarbeiter. Bei der persönlich ausgerichteten Position wiederum dominiert das Verständnis als Sparringspartner wie beispielsweise bei Malve. Dabei geht es nicht bloß um die Bedürfnisse

der Studierenden, sondern auch um einen Weg, den Rosmarin als gangbar und mit den nötigen Freiheitsgraden ausgestattet ansieht. Rosmarin erwähnt als Beispiel erstmals stichwortartig die später verdichtete Episode zur „großen Vernetzungsrunde“. Kongruent zum Unterscheidungsbegriff des Persönlichen elaboriert Rosmarin die „menschliche Komponente“, worin sich ein Interesse an den längerfristigen Entwicklungen in der Work-Life-Balance oder privaten Fragen zeigt. Es bildet sich dabei eine ähnliche Orientierung wie bei Geranie an langfristigen Prozessen und Entwicklungen heraus. Hierbei dokumentiert sich, dass sich die sechs Monate anwesenden Studierenden in einem gewissen Maße als (wenig positiver) Gegenhorizont mit einer starken Latenz verstehen lassen:

*„Ich sag jetzt mal jemand in einem halben Jahr, kann noch so viel passieren, du, na da beißt du dich halt durch, lässt dir nichts anmerken, damit ist das dann im dümmsten Fall erledigt.“ [Rosmarin 363-449]*

Bei der Beschreibung zur Auswahl der Studierenden während des Bewerbungsverfahrens nimmt Rosmarin erneut eine Orientierung ein, die sich stärker an motivationalen denn kompetenzorientierten Aspekten ausrichtet. Die Aufgaben der Organisation sind in seiner Lesart auch ohne Studierende zu leisten. Wichtiger als vorhandene Kompetenzen (siehe Handlungsorientierungen C II als Kontrastfolie) ist deshalb die Motivation der Studierenden, die das Lernen beeinflusst. Rosmarin beschreibt eine Praxis der Auswahl, die Studierende nicht nach Vorerfahrungen oder Ähnlichem präferiert, sondern er baut auf seinen persönlichen Eindruck von Motivation bei einem Schnuppertag. Die organisationalen und persönlichen Grenzen und Ressourcen kann er als Leitung nicht beliebig ausbauen, weshalb es ihm wichtig ist, dass „es menschlich funktioniert“, und Studierende die anderen Mitarbeitenden zumindest nicht stören. Er setzt sich in einer beschreibenden Passage mit der Normerwartung auseinander, dass bei Anstellungsentscheidungen klare Argumente oder Einschätzungen vorhanden sein müssten. Rosmarin traut sich nicht, die Unschärfe zu kommunizieren: „[D]ie eine Person hat mir einfach mehr gefallen. Ja das kannst du so nicht sagen.“ Entsprechend scheinen im Rahmen aber Aspekte der Sympathie relevant zu sein – nicht ausschließlich bei Rosmarin, sondern zwischen den festangestellten Mitarbeitenden und den Studierenden. Umgekehrt verbalisiert Rosmarin noch einmal explizit und kongruent, dass das Umgekehrte ebenfalls gilt. Studierende sollen in ihrem Lernen nicht negativ tangiert werden. Dies bedeutet in diesem Fall, dass Ansprüche von Mitarbeitenden an die Studierenden gefiltert werden, damit neben der Arbeit auch ein Raum zum Lernen besteht. Es geht entsprechend um ein gegenseitiges Austarieren bei der Passung, um sich auf der fachlichen statt der persönlichen Ebene auseinandersetzen zu können. [Rosmarin 257-286]

Ein für Rosmarin relevantes Problem ist zudem die geringe Dauer der Praxisausbildung. Damit begründet er auch die seiner grundsätzlichen Orientierung widersprechenden Hierarchisierung der Beteiligten bei der Einteilung der Lernziele von Studierenden. Er beschreibt einen Rollenaspekt des Begrenzens zum Selbstschutz der Studierenden. Hier spiegelt sich ein weiteres Mal die Orientierung am Austarieren wider. Rosmarin möchte, dass Studierende möglichst viel lernen können, dies in einem für alle bewältigbaren Maß. Rosmarin nimmt sich dabei zum Ziel, einen Rahmen zu schaffen, in dem die Studierenden möglichst autonom handeln sollen. Das zeigt eine Parallele zum Arrangieren bei Haselnuss auf. Eine weitere Elaboration ist das bewusste und gefahrlose Scheitern lassen. Aspekte des Vertrauens sind wie allgemein in Typus A eine relevante Grundlage für das gemeinsame Handeln und das Verständnis von Studierenden als selbsttätige Lernende. [Rosmarin 205-224]

Rosmarins Handeln orientiert sich an einer ausgeprägten Fehlertoleranz, „größere Geschichten“ kann er aus dem eigenen Erfahrungsraum gar keine nennen. Gleichzeitig weist Rosmarin auf der Ebene des Orientierungsschemas darauf hin, dass er sicheres Handeln in Krisensituationen mit Studierenden als enaktierbares Handeln versteht. Hier arbeitet er ein erstes Mal heraus, dass „Leitplanken [zu] setzen“ sind, was an anderer Stelle Weitergeführte wird. Fehlertoleranz bedarf in dieser Perspektive insbesondere der Fähigkeit Rosmarins als Praxisausbildender, ein angemessenes Arrangement zu gestalten und

sowohl die Studierenden als auch die Praxisorganisation vor Konsequenzen mit großer Tragweite zu schützen. [Rosmarin 635-655]

### *Element 3: Gemeinsames Handeln*

Das direkte gemeinsame Arbeiten wird von den Fällen des Typs A an unterschiedlichen Stellen als wichtiges Kriterium des Gelingens beschrieben. Malve erzählt vom gemeinsamen Tätigsein als Möglichkeit, die teilweise individualisierten Studierendensituationen benennbar machen zu können. Geranie wiederum betont die Relevanz gemeinsamen Erfahrens für die vor- und nachgelagerte gemeinsame Reflexion zur Relationierung von Theorie und Praxis. Sie beschreibt dabei den ebenso notwendigen Einbezug der Adressatinnen und Adressaten als agierende Subjekte, was aus dem Dialog einen Dreiecksmodus der Kommunikation gestalten kann. Auf diese Weise wird das Technologiedefizit in der Orientierung von Geranie vom abstrakten Problem zu einem gemeinsam zu bearbeitenden und evaluierbaren Gegenstand. Haselnuss betont darüber hinaus Synergieeffekte, wenn Studierende in ihrer spezifischen Rolle mit ihm zusammen mehr erreichen, als wenn einfache Mitarbeitende kooperieren. Dieser Mehrwert resultiert sowohl aus dem Wissensvorsprung aus der Hochschule als auch aus der Expositionsbereitschaft der Studierenden, ihr methodisches Handeln zu reflektieren. Dieser Vorteil ist nur dann gegeben, wenn die Studierenden nicht als normale Mitarbeitende betrachtet und eingesetzt werden. Entsprechend ist von einem maximalen Kontrast zu C II auszugehen. Die Dyade wird zu einem spezifischen Wir, das andere Routinen und Regeln als der Alltag der Praxisorganisation kennt. In der Dyade können Vorgaben der Hochschule und der Praxisorganisation verhandelt werden, damit Studierende möglichst motivierende Entwicklungsaufgaben planen können. Fälle des Typs A pflegen in Abgrenzung zur Dienstleistungsorientierung bei Typ B und einer Vermeidungsstrategie in Typ C eine aktive Begleitung. Rosmarin und Malve teilen sich die gemeinsame Erfahrung, sich zu wenig begleitet zu fühlen, während Geranie und Haselnuss Vorbilder der aktiven Begleitung kennengelernt haben (siehe Handlungsorientierung A I). Die Fälle gestalten in Handlungsorientierung A II einen Handlungsraum, um Fehler unter weniger Handlungsdruck machen zu können als üblicherweise. Rosmarin beschreibt dies mit der Vorstellung „Leitplanken setzen“. Dazu gehört unter anderem, den Raum der Studierenden zu begrenzen, damit sie sich nicht zu viel zumuten (siehe Element 2). Geranie und Rosmarin fokussieren auf „wunde Punkte“ bei selbstbewussten Studierenden, um deren Auseinandersetzung mit normativen Elementen zu stärken und Entwicklungsperspektiven bewältigbar zu halten.

#### *Passagen zu Element 3*

Dem Besuch der Weiterbildung zur Praxisausbildung schreibt Geranie eine relevante Neujustierung bei der Sicht auf das Aufgabenfeld von Praxisausbildenden zu. Davor war aufgrund der eigenen Erfahrung das Theorie-Praxis-Problem für sie nicht dort verortet, das entsprechend weiter gedachte Aufgabenfeld ist ein relevantes Element ihrer Orientierung. Denn hier manifestiert sich in Geranies Blick die Bedeutung des gemeinsamen Handelns, wenn Geranie eine „sehr theoretisch denkende“ Studierende beim Vermitteln von Theorie, Praxis und Adressatinnen und Adressaten aktiv begleitet. Geranie nimmt dabei situationsorientiert die konkrete Gesprächsführung des lösungsorientierten Ansatzes in einem doppelten Sinne zu Hilfe: Sie vermittelt der Studierenden einerseits auf der Ebene der Zielgruppen die notwendigen Schritte und Haltungen, gleichzeitig und auf einer Metaebene verwendet sie den Ansatz in den Ausbildungsgesprächen selbst. Somit rücken die Lösungsfähigkeiten von Studierenden und Zielgruppen gleichermaßen in den Fokus. Geranie arbeitet mit einer Dreiecksbeziehung an der Aufgabe „Theorie-Praxis-Transfer“. Sie positioniert sich dabei als erfahrene Sozialarbeitende die weiß, wie unterschiedlich Adressatinnen und Adressaten auf Methoden reagieren können. Aber ebenso als offene Prozessbegleiterin, die den Studierenden und Zielgruppenangehörigen Eigenverantwortung für ihr Lernen zuspricht. Den Gesprächsansatz selbst scheint Geranie internalisiert zu haben, es wechseln sich sehr konkrete beschreibende Passagen mit viel direkter Rede und methodischen Parolen („wie bringe ich ihn in seine eigenen Ressourcen?“) und Begriffen ab, die in ihrem Rahmen keiner weiteren Begründung bedürfen.

Das von Geranie eingeführte oben (Theorie) und unten (Praxis) hat in dieser Passage nur bedingt einen bewertenden Charakter, sondern ist eher als Bild konstruiert, das zwei Welten und ihre Grenzen beachtet (Theorie „muss runterkommen“). Das von ihr eingebrachte Technologiedefizit wird von Geranie nicht als ein Fehlen eines „richtigen“ oder „falschen“ Wegs interpretiert, sondern mit einer pragmatischen Haltung und Orientierung an einer situativen Passung von Fall, Methode und Person bearbeitet („es gibt halt passende und weniger passende Möglichkeiten“). [Geranie 462-495]

Haselnuss geht auf den Aspekt des gemeinsamen Handelns aufgrund eines strukturellen Problems außerhalb der Organisation mit der Folge von Drehtüreffekten ein. Diese Problematik setzt er dann mit dem andernorts als „Azubi-Schacher“ bezeichneten Verteilen der Studierenden in der Organisation in Beziehung. Es dokumentiert sich eine Orientierung zu wahrgenommenen Strukturproblemen in der Distribution von Adressatinnen und Adressaten und personellen Ressourcen. Haselnuss distanziert sich davon, derartige Problemlagen unkommentiert mitzutragen. Strukturprobleme werden von ihm fallbezogen bearbeitet.

*„Und da gibt es dann auch so einen Pool der Leitung, so, wie, der, na der Studi-Schacher. Der Verbundsschacher also, tolle Sache (lacht laut).“*

Haselnuss benutzt für die Erzählpassage das kollektive Wir, gemeint sind er selbst und eine konkrete Studierende.

*„Und dann haben wir da eben noch- mussten ein spezielles Setting für den dann erschaffen. Und die ist aber schon so fit gewesen die Studentin, die hat gesagt, ja, das will ich gerne, das Bewältigen, mit ihm zusammen.“*

Es bilden sich zwei Wir-Gruppen ab: Er und Studierende, die den Bedarf formulieren und die Studierende und die Zielgruppen, die den Bedarf gemeinsam bewältigen. In der Folge erzählt er in den beiden Kollektiven des „Wir“ (er hält der Studierenden den Rücken frei und organisiert das Umfeld) und des „Sie“ der Studierenden der Zielgruppen. Abschließend bewertet Haselnuss die Erfahrung als erfolgreichen Lernprozess für die Studierenden:

*„Und ja. Sie hat das einfach gelernt. Das ist ein bisschen ein größeres Projekt gewesen, aber sie hat sich dann sehr stark auf das konzentrieren können.“*

Es dokumentiert sich eine Orientierung am Ziel, den Studierenden persönliche Herausforderungen zu ermöglichen und das konkrete Tun einer alleinigen Planung und Strukturierung gegenüber zu bevorzugen. Haselnuss verwendet zwei unterschiedliche „Wir“: das etwas allgemeinere Organisationale Wir (bei der Beschreibung von Abläufen und Arbeitsinhalten) und das stark aktiv-gewendete „Wir“ als handelnde und lernende Dyade in der Praxis in den erzählerischen Passagen. Haselnuss berichtet aus der Perspektive des aktiven Co-Handelnden, nicht eines Beobachtenden. Er bewertet beim gemeinsamen Handeln mit den Studierenden nicht deren Performanz, sondern ist auf das kooperative Agieren fokussiert. Auf der expliziten Ebene wird das sichtbar, wenn Haselnuss selbstverständlich und transparent erzählt, dass er und die Studierende situativ von der Hochschule vorgegebene Kriterien „umwidmen mussten“. Stark in den Vordergrund tritt zudem der motivationale Fokus: Sowohl Studierende, Haselnuss selbst als auch Adressatinnen und Adressaten sollen Problemstellungen motiviert bearbeiten können. Haselnuss sorgt für passende Rahmenbedingungen. [Haselnuss 511-550]

Geranie postuliert auf der argumentativen Ebene das Bestärken der Studierenden in ihrem Handeln und Wahrnehmen sowie das Rückmelden von kritischen Aspekten als Leitziel. Um das Erleben von Selbstwirksamkeit geht es bei den Fällen von Handlungsorientierung A I nur bedingt, erst in der kritischen Rückmeldung und dem Wissen darum, dass kritische Aspekte konstruktiv und gezielt benannt werden, können Studierende selbstsicher sein. Dieses Element im Orientierungsschema schließt an die verschiedenen habituellen Aspekte bei Geranie an, die einen offenen Austausch als Modus praktiziert. Diese Auseinandersetzung bedingt gleichzeitig eine gemeinsame Handlungspraxis, kritische Aspekte können auf



diese Weise auf einer „gemeinsamen Basis“ reflektiert werden. Nicht bloß das Reflektieren ist somit kooperativ gedacht, sondern auch die Praxis selbst. Geranie beschreibt zudem den für sie relevanten Aspekt der „Grenzen“: Diese sind in einem erweiterten Sinne gegenüber dem individuellen Abgrenzen wie bei B und C zu verstehen. Gemeint sind eher die erfahrenen Wirkungsgrenzen.

*„Einfach auch das, also ein Verweisungswissen zu haben, dass sie da, wie die verschiedenen Instrumente dafür haben. Zu merken, bis dahin ist es mein Auftrag und dort muss das jemand anders übernehmen, sei es medizinisch, bei uns hier zum Teil auch ins Delinquente, also das Rechtliche geht, einfach weil ich da nicht hilfreich bin.“*

Geranie rahmt ihr Handeln mit der Perspektive, dass sich Praxisausbildende und Studierende in einem ständigen Prozess rückmelden, wenn die Grenzen im Sinne der Zielgruppe überschritten werden. Es geht entsprechend weniger um ein Abgrenzen im Sinne der Belastung wie bei Handlungsorientierung C oder Verantwortlichkeit, sondern um eine Grenze des adäquaten professionellen Handelns in einem interdisziplinären Feld. Entsprechend plädiert Geranie argumentativ dafür, dass die „Wahrnehmung“ des eigenen Handelns ebenso kooperativ „geschult“ werden und an theoretisches Wissen angeschlossen werden soll. Diese Perspektive auf die reflexive Nutzbarmachung von Wissen aus der Hochschule teilt Geranie vor allem mit Rosmarin aus der gleichen Handlungsorientierung. Geranie geht dabei von eigenmotivierten Studierenden aus, deren Interesse in der gemeinsamen Auseinandersetzung aktualisiert werden muss. [Geranie 516-538]

Auf der argumentativen Ebene stärkt Rosmarin nochmals seinen „gleichberechtigenden“ Blick auf der Ebene eines Orientierungsschemas. Hier verbindet sich die bei ihm auch habituell verankerte Position der Gerechtigkeit im Sinne von „dabei sein ist alles“ mit den diskursiven Argumentationssträngen innerhalb der Sozialen Arbeit rund um Partizipation, Diversität und Chancengerechtigkeit. Weiter elaboriert Rosmarin sein Verständnis zum Thema der Kontrolle, das beschreibend als Negativhorizont illustriert wird. Kontrolle markiert er als nicht relevante Perspektive:

*„Sie sitzt nicht einfach dort und sitzt ihre Zeit ab und wartet, bis sie wieder nach Hause gehen kann, sondern hat etwas zu tun, auch etwas Sinnvolles zu tun, nicht immer der Praxisanleiter hintendran [...].“*

Rosmarin trennt illustrativ „Chef sein“ im Sinne von Verantwortung übernehmen vom „Chef raushängen“ lassen als unterschiedliche Modi der Rollenausübung. Seine beschriebenen habituellen Zugänge korrespondieren dabei mit dem positiven Verständnis des Chefseins im Sinne eines Passungsverhältnisses. Er ist nicht von den anderen Mitarbeitenden im Alltag getrennt, sondern arbeitet insbesondere als Praxisausbildender mit den Studierenden zusammen. Als Gegenhorizont zum negativ gerahmten „hintendran“, skizziert Rosmarin ein „Miteinander“ im Sinne der Zusammenarbeit. [Rosmarin 505-530]

Eine Erweiterung findet sich in einer Erzählpassage mit zahlreichen eingeschobenen Elementen von Bewertungen und Beschreibungen: diesmal zu einem Studierenden, der die Praxisausbildung knapp vor dem Ende des Studiums absolviert hat. Als positiven Horizont skizziert Rosmarin das Handlungsproblem der notwendigen Tiefe der Auseinandersetzung mit dem Studierenden. Die Fähigkeiten und Kompetenzen des Studierenden scheinen über die Klassiker hinauszugehen. Rosmarin muss innerhalb seiner Orientierung die von ihm so benannten „Schubladen“ verlassen, da diese abgearbeitet sind und beim Spezifischen ebenso einige Kompetenzen vorhanden sind. Entsprechend fasst Rosmarin seine Aufgabe (innerhalb der Orientierung von Rosmarin logisch) konfrontativer auf:

*„[...] den Finger so ein bisschen in die Wunde hineingedrückt und gesagt: Schau hier, nun also das müssen wir nochmals anschauen.“*

Rosmarin spannt reflexiv seine bisherigen Begleitungen auf und bildet einen Referenzrahmen, in dem je nach Vorerfahrungen, Stand im Studium und Persönlichkeit eine zeitlich intensivere Begleitung verlangt wird, die sich, nachdem die Lerngegenstände geklärt sind, auf die beschriebene Orientierung der

Offenheit bezieht. Andererseits könnte eine persönlich intensivere Arbeitsbeziehung zur fachlichen Auseinandersetzung auf Augenhöhe erwartet werden. In diesem Sinne positioniert er die Beschreibung in der Passage als maximalen Kontrast gegenüber enger Begleitung und führt diese danach erzählend weiter. In der Erzählung wird die Orientierung eines austarierenden Optimumprinzips mit den Kriterien der Freiheit und des Sammeln möglichst vieler gemeinsamer Erfahrungen ein weiteres Mal sichtbar. Rosmarin gibt praktisch gar nichts vor und fungiert als „Sparringspartner“ zur fachlichen Auseinandersetzung vor, während und nach Projekten, die der Studierende mehr oder weniger in alleiniger Verantwortung leitet. Der Aspekt der Offenheit transformiert sich bei Rosmarin ebenfalls ein wenig, denn Rosmarin muss selbst zunehmend offener werden und sich darauf einlassen, die Steuerung abzugeben. Rosmarin verweist auf die einzige Vorgabe, die er macht. Studierende sollen „faszinierende“ Projekte umsetzen und nicht „gewöhnliche“. Rosmarin begibt sich dabei in die Rolle des Mitarbeitenden, der nicht mehr, sondern vielleicht Anderes weiß und beim gemeinsamen Arbeiten eher blinde Flecken der Studierenden aufzeigen kann, statt zu wissen, „wie es besser geht“. Rosmarin vergleicht danach auf einer eher reflexiven Ebene den erfahrenen Studierenden mit einer weiteren Ausnahme, einer studienbegleitenden Studierenden, die ebenfalls die zwei letzten Jahre in der Praxisorganisation geblieben ist. Als Kontrast zu dem von Rosmarin als sehr kurz eingeschätzten Zeitraum von sechs Monaten eines normalen Praxismoduls sind die zwei Jahre in seiner Orientierung eine ähnliche Herausforderung, die Studierenden zur „Tiefe“ zu bringen. Diese Tiefe arbeitet er weiter aus und rahmt sie mit dem Aspekt der Auseinandersetzung mit normativen Aspekten, die eher dauerhaft angelegt ist. Damit schafft er eine Abgrenzung zu den Handlungsanforderungen als solche, die er in Schubladen verortet. Eine weitere Differenzierung nimmt er zur Eingebundenheit in der „täglichen Arbeit“ vor. Während der erfahrene Vollzeit-Studierende mehr Kompetenz mitbringt, ist das entscheidende Plus der hier beschriebenen Studierenden ihre Position im Team. Hier kann also von einer Achse zwischen Erfahrung und Eingebundenheit gesprochen werden. Exemplarisch erzählt Rosmarin von einem Zusammenkommen der beiden Aspekte bei der oben erwähnten Studierenden. In dieser Zusammenarbeit werden Rollen in einzelnen Aspekten und im Kontext des individuellen Schwerpunkts bei der Planung aktiv umgekehrt. Die Studierende führt unter anderem Rosmarin in einzelnen Projekten. Rosmarin gibt Führungskompetenzen ab, sofern es dem „Lernen“ dient. Hier spiegelt sich die Bedeutung wider, die Rosmarin der Praxisausbildung auch mit Blick auf die tägliche Arbeit zubilligt. Rosmarin möchte gemeinsame Erfahrungen ermöglichen. In diesem Fall bedeutet dies eine zeit- und ortsgebundene Umkehrung der Gestaltungsmöglichkeiten. Erst im reflexiven gemeinsamen Zurückschauen übernimmt Rosmarin die Führungsrolle, die er aber nicht mit einer seiner größeren Fähigkeit, sondern mit seiner beobachtenden Position begründet. Die Vermittlung eines gewissen Fundus an Wissen und Fähigkeiten ist nach Rosmarins anschließender Beschreibung in einem halben Jahr beendet und es müssen neue Aspekte des Lernens gefunden werden. Rosmarin orientiert sich dabei an einer ähnlichen diskursiven Denkfigur des definierbaren Grundstocks an Fähigkeiten wie die Fälle in Handlungsorientierung C II, praktisch erscheint dieser Grundstock als in kurzer Zeit bewältigbar („reindrücken“). Vor allem ist er nicht Hauptbestandteil seiner Praxisausbildung. Rosmarin orientiert seine Aufgabe am Individuum. Wenn der Grundstock von ihm vermittelt und von den Studierenden erlernt wurde, kann die „menschliche Komponente“, die bewusste Gestaltung der Arbeitsbeziehung, in den Vordergrund rücken. Dazu gehört für Rosmarin ebenfalls das aktive und institutionalisierte Austausch über den Lernort Hochschule und die Entwicklung der Studierenden. Rosmarin geht dabei auch auf die Relevanz der Work-Life-Balance ein. Darin unterscheidet er sich vom Fokus in Handlungsorientierung C II, aber nicht im Sinne einer Human-Ressource-Logik, sondern weil ihm das Thema aufgrund seiner eigenen Berufsbiografie als relevant erscheint. Die Notwendigkeit einer solchen Auseinandersetzung mit „menschlichen Seiten“ der Studierenden wächst mit der Dauer ihrer Anstellung in der Praxisorganisation. [Rosmarin 319-449]

#### *Element 4: Gemeinsamer fachlicher Diskurs*

Basierend auf dem gemeinsamen Handeln ist der gemeinsame fachliche Diskurs in der Dyade ein weiteres notwendiges Element zur Herstellung einer für Typ A angemessenen Arbeitsbeziehung. Das Verhältnis von Beziehung und fachlichem Anspruch wird dabei komplementär gedacht. Daher versteht sich Haselnuss als Verantwortlicher für die Überprüfung der fachlichen Qualität des Diskurses mit Studierenden. Er ist entsprechend „kollegialer Türsteher“, der nicht prüft, ob Studierende „gut“ oder „schlecht“ arbeiten, sondern wie sie sich fachlich kongruent in der Organisation bewegen können. Notwendig dafür ist nach seinem Verständnis fachliche Authentizität. Eigene Wissensbezüge, Einordnungen und Haltung müssen den Studierenden gegenüber transparent gemacht werden. Ihre Relevanz im Sinne der Vorbildfunktion sollte diskutiert werden. Der „eigene Stil“ bedeutet in diesem Sinne nicht eine persönliche Präferenz, sondern inwieweit sich Professionelle welchen ethischen und qualitativen Ansprüchen stellen. Rosmarin geht von einem berufsfeldspezifischen Wissensfundus aus, den er mitbringt und den Studierenden als „Allgemeines“ oder „Klassisches“ vermittelt. Malve nutzt diesbezüglich den Modus der Provokation, als Praxisausbildende sorgt sie dafür, dass sich Studierende anhand fachlichen Wissens reflektieren müssen. Wissen versteht sie nicht allein als Legitimationsmittel, sondern als Inhalt und Kriterium wirksamer Reflexion. Das Sichtbarmachen von Fortschritten in der Begründung und Gestaltung sozialarbeiterischer Prozesse ist in Rosmarins Verständnis relevant, damit diese ihre fachlichen Fortschritte abseits der persönlichen Entwicklung erkennen können. Geranie wiederum versteht sich nur als ein Element dafür, Studierende zu fachlichem Diskurs zu bringen. Sie ist einerseits dafür verantwortlich zu prüfen, ob die Studierenden in der Lage sind, die normativen Erwartungen zu erfüllen und die Auseinandersetzung darüber hinaus an der Hochschule weiterzuführen und im Austausch mit Geranie wieder das Wissen einzubringen. Sie erfüllt wie Haselnuss eine Gatekeeperfunktion, die aber auf das Wissen und nicht auf die Studierenden als Persönlichkeiten hin ausgerichtet ist. Daran angeschlossen kann Rosmarins Orientierung an den Studierenden als Qualitätsaspekt für Praxisorganisationen verstanden werden. Ihre konstruktiv-periphere Rolle ermöglicht es Rosmarin, Wissen und Bewertungen der Studierenden aus ihrer spezifischen Position einzubeziehen.

#### *Passagen zu Element 4*

Neben der Eignung als reflektierte und spezifische Person (mit dem Gegenhorizont, irgendjemand zu sein, siehe Handlungsorientierung A I) bedingt die Tätigkeit für Rosmarin auch einen vorhandenen berufsfeldspezifischen Wissensfundus, den Rosmarin aufgrund seines Studiums anfangs nicht mitbringt, da er „bei null“ anfangen muss. Diesen baut er sich mit der Zeit auf und kann die rege wechselnden Studierenden als geeigneten Referenzrahmen nutzen, um seinen Wissenszuwachs und seinen Blick fürs Ganze als Unterscheidungsmerkmal zu erfahren. Das Wissen darum, zwar gleichwertig, aber mit einem Wissens- und Erfahrungsvorsprung ausgestattet zu sein, gibt Rosmarin Sicherheit im Berufsalltag. Es dokumentiert gleichzeitig den Aspekt des Allgemeinen und Spezifischen, da der Wissensfundus als Grundlage dafür beschrieben wird, das Klassische (Allgemeine) einerseits zu kontextualisieren und andererseits das Spezifische vom Klassischen unterscheiden zu können. [Rosmarin 226-257]

Rosmarin elaboriert eine Form von Übergängen vom Klassischen zum Spezifischen und unterscheidet (die Momente einer gewissen Strukturähnlichkeit mit offenerem Ablauf) zwischen Wissen als Legitimations- und Begründungsressource bei Klassischem und als Anlass oder Ressource für Reflexion bei der persönlichen Auseinandersetzung:

*„Warum hast du das Gefühl, hatte die Jugendliche so auf dich so reagiert? Weil du das als erster so gemacht hast? Was ist da dein Eindruck, wenn du das mit den theoretischen Bezügen noch einmal neu anschaust, also Lebensweltorientierung mal durchdenkst zum Beispiel.“*

Rosmarin beschreibt diese Vorgänge als Zugang zu einem professionelleren Handeln, das im Gegenzug beim Klassischen für Rosmarin nur bedingt Enaktierungspotenzial aufweist. Analog zu Haselnuss sieht sich Rosmarin trotz der rekonstruierten Aspekte zu Gleichheit als Gatekeeper für die professionelle Community:

*„[D]as ist ein Stück weit das, was ich vorlebe, weil ich das, ich nehme da kein Blatt vor den Mund, sage den betroffenen Leuten: ‚Sorry, du hast das nicht, was es braucht, ist schön und gut, aber ich habe das Gefühl, für die Jugendarbeit fehlt dir etwas!‘ Und ich meine das sehr wohl WERTEND. Wegen dem ist die Person nicht schlecht, aber es ist Fakt, wir sind eine Profession, keine freiwillige Arbeit. Ähm, und ich probiere dort auch wirklich, dass ein wenig Stück weit mitzugeben, dass das wichtig ist die Soziale Arbeit, dass wir Leute haben, die wirklich etwas auf dem Kasten haben, die fit sind, komplex denken können, die nicht nach dem ersten Ding gerade das Gefühl haben, sie haben die Lösung in Sicht.“*

Rosmarin beschreibt aus einer Position eines Eingeweihten im Berufsfeld der offenen Jugendarbeit. Auf der bewertenden Ebene kritisiert er Sozialarbeitende aus anderen Organisationen explizit und skizziert diese in kurzen Beschreibungspassagen als ungeeignet für den Beruf, da sowohl Motivation als auch grundsätzliche Fähigkeiten (bezüglich des Umgangs mit Wissen) nicht ausreichend vorhanden. Hier verwendet Rosmarin wie Geranie und Malve das Stichwort des „wie zu Hause Fühlens“ als negativen Horizont als Begriff. [Rosmarin 932-966]

Eine etwas andere Form der fachlichen Auseinandersetzung findet sich bei Haselnuss. „Sonnyboy“, eine seiner Typisierungen, wird als Belegbeschreibung für die Notwendigkeit des kritischen Blicks auf das eigene Handeln eingeführt. Haselnuss beschreibt seinen Zugang zu den dazugehörigen Aspekten mit der eigenen Biografie und der starren Gesellschaft der 1970er Jahre („wenn du erwachsen bist, darfst du dann mal mitreden“). Anders als in seiner Orientierung zu erwarten wäre, rahmt er diesen Part nicht ausschließlich als negativen Gegenhorizont, sondern viel eher als kleinsten gemeinsamen Nenner dafür, was Professionelle in ihrer Haltung erfüllen können müssen. Er distanziert sich verbal klar vom Umfeld seiner eigenen Erfahrung, vertritt aber gleichwohl im Sinne eines Austarierens eine gewisse Anspruchshaltung – zumindest der spezifischen Gruppe der Studierenden Sozialer Arbeit gegenüber. In den erzählerisch-beschreibenden Passagen kristallisiert sich dabei ein komplementäres Element zur eigentlichen Orientierung an der interaktiven Arbeitsbeziehung heraus. Persönliche und interaktive Beziehungsgestaltung ist grundlegend als Zielsetzung in der Begleitung von Studierenden und wichtiges Element in der Prozessgestaltung mit den Zielgruppen – zumindest dort ist aber ebenso eine fachlich orientierte Grundhaltung relevant. Die Gestaltung von Arbeitsbeziehungen nur zum Eigennutz („kommst du zu deinem Ding und so“) ist für Haselnuss kein gangbarer Weg bei Sozialarbeitenden, sondern bedarf eines ethischen und fachlichen Reflektierens. Haselnuss rückt in der Bewertung der erzählerisch-beschreibenden Passagen den Aspekt in den Fokus, dass die genannten komplementären Elemente („schaue alles in meinem Rucksack an“) die Basis für eine angemessene Karriereplanung sind, die wiederum die Zielperspektive für die Begleitung von Studierenden darstellt. Haselnuss konfrontiert Studierende in dieser Sichtweise nicht aufgrund eines nicht hinterfragbaren Prinzips wie er es selbst erfahren musste, mit dem Ungleichgewicht in ihren beruflichen Kompetenzen, sondern damit diese eine bewusste Wahl treffen können, wie sie die unterschiedlichen Elemente gewichten können. Die Betonung der Entscheidungsmöglichkeit passt zum stark ausgeprägten Verständnis des Gatekeepers. Haselnuss handelt in diesem Verständnis in der Position des partizipativen Türstehers, der die Leute in der Schlange nicht auf eine allein äußerlich (und damit performativ) sichtbare Eignung hin taxiert, sondern die Personen danach befragt, ob sie sich aus ihrer Sicht in der richtigen Schlange befinden. [Haselnuss 241-282]

Eine ähnliche, insbesondere auf normative Aspekte bezogene Orientierung zeigt sich bei Geranie. Auf die Auswahl der Studierenden hat Geranie keinen Einfluss und sie erzählt exemplarisch eine Episode zu

ihrem eigenen Lernprozess, damit umzugehen. Eine Studierende musste Geranie zuerst „richtig sehen können“, damit sie deren Kompetenzen erkennen konnte. Es dokumentiert sich bei der Episode das Verständnis, dass eine Arbeitsbeziehung zuerst aufgebaut werden muss, da – wie es bei Helsper heißt – eine Vertrauensantinomie besteht. Geranie musste als Praxisausbildende zuerst vorurteilsfrei agieren. Die Rahmenbedingungen in der Episode bewertet Geranie aus verschiedenen Gründen als schlecht: Sie beschließt deshalb, die Rahmenbedingungen von der Studierenden als Person zu trennen, was ihr ermöglicht, die Arbeitsbeziehung auf einem kritischen, aber offenen Fundament zu etablieren:

*„Ich habe einfach gesagt, so, es geht darum, dass du vom FaGe [Fachperson Gesundheit, eine Berufslehre] zum Sozialpädagogen wirst, ich erwarte von dir viel. Dass einfach, dass du in die Tiefe gehst oder, oder überlegst, warum tue ich etwas und wie? Du musst lernen, alles mit den Theorien zu verknüpfen, nicht nur zu begründen, sondern zu vernetzen und nicht einfach aus dem Bauch heraus zu machen.“*

Geranie berichtet sichtbar mit Freude, wie die Studierende über das Jahr neue Handlungsweisen entwickelte und sich mit Geranie fachlich austauscht. Die Orientierung an Diskurs und Auseinandersetzung dokumentiert sich dabei ebenso wie bei der konfrontativen Startsequenz eines Gesprächs. Geranie geht nicht davon aus, dass sie ihr Verhalten an die Organisation angepasst hat, sondern als Kontrast zu den Fällen von C II erwartet Geranie eine eigenständige Herangehensweise und die Bereitschaft, sich mit ihr und über die Grenzen der Praxisorganisation hinaus auszutauschen. [Geranie 602-643]

Anspruchsvoll im fachlichen Austausch zeigt sich auch Malve. Den exemplarischen Studierenden führt sie als „gemütlich“ ein. Die von Malve als minimalistisch gerahmte Handlungsweise begleitet sie wiederum im Modus der Provokation, dieses Mal mit der Begründung der Notwendigkeit von Auseinandersetzung für Lernprozesse. Malve unterscheidet zwischen dem, „was die Hochschule will“ (im Sinne eines routinierten Minimalstandards, für den keine Auseinandersetzung notwendig ist), und dem, was sie als „intensiven Prozess“ beschreibt. In einer Zwischenevaluation bewertet Malve das Matching zwischen ihr und dem Studierenden als wenig ertragreich:

*„Also in Kombination mit mir, da hat etwas einfach nicht gestimmt. Aber es hat wie keine andere Möglichkeit gegeben, für beide nicht.“*

Die von Malve als Zweckgemeinschaft bewertete Dyade beschreibt sie als Simulation einer Begleitung:

*„[...] hat halt auch die Dinge gesagt, die ich wohl hören wollte, die ich versucht habe, aus ihm herauszuholen, und ich habe dann getan, als wäre ich mit sowas zufrieden.“*

Damit liegt offenbar eine implizite Vereinbarung vor, dass keine Praxisausbildung stattfindet. Malve bezeichnet kongruent die Praxisausbildung in diesem Fall als „Dienst nach Vorschrift“. Ein weiteres Mal grenzt Malve sich von den eigenen Erfahrungen als Studierende ab, der Dienst nach Vorschrift ist in diesem Bild immer noch besser als ein zielloses Abarbeiten an Konflikten oder eine fehlende Begleitung. Motivationale Aspekte auf ihrer Seite sollen in der Orientierung keine Rolle spielen, da es eine Frage „des Prinzips“ ist. [Malve 156-187]

Die fachliche Auseinandersetzung hat dabei nicht nur für Studierende und die professionelle Community Vorteile, sondern auch für die Praxisorganisation. Rosmarin positioniert Studierende ähnlich zu anderen Fällen in Typ A als Qualitätsförderung für die Prozesse in der Praxisorganisation. Rosmarin weist den Studierenden zumindest am Anfang ihrer Praxismodule eine konstruktiv-periphere Position zu, die es ihnen ermöglicht, „blinde Flecken“ zu thematisieren. Zudem beschreibt er eine kontinuierliche Dynamik, die das feste Team zu „neuen Bewegungen“ bringt. Herausfordernd schildert er die Übergänge:

*„Im Winter ist es so, am Freitag hört die eine auf, am Montag fängt der nächste an. Du hast damit aufgehört, der Studi kennt jetzt alles, kannst die alleine in den Jugendtreff setzen, die weiß alles. So: Und dann ist Montag, du merkst: Null ist da. Okay, wir*

*fangen von vorne an, mittendrin, von einem Tag auf den anderen. Das finde ich nen spannenden Moment (lacht), ähm, das heißt immer wieder für mich, okay, zurückspulen, ab in den nächsten Kampf.“*

Das Bild des Zurückspulens ist homolog zu den von Rosmarin als „allgemein“ gerahmten berufsfeldbezogenen Wissenselementen und Kompetenzbereichen rekonstruierbar und betrifft die Arbeitsfähigkeit grundsätzlich. Der Aspekt der Motivation und Persönlichkeit ist damit nicht angesprochen und im Orientierungsrahmen des Spezifischen eher in der Argumentation der Flexibilisierung der bestehenden Strukturen einzuordnen. [Rosmarin 473-487]

Das oben eingeführte Element der Arbeitsbeziehung ohne Eigennutz wird von Haselnuss in einer späteren Passage differenzierter beschrieben. Argumentativ und begrifflich verwendet Haselnuss dafür das Schlagwort der Authentizität, und zwar in einem doppelten Sinne: Einerseits ist Authentizität für Haselnuss ein Mittel, um professionelle Arbeitsbeziehungen zu etablieren und andererseits eine Modell-Eigenschaft die Haselnuss den Studierenden zeigt und mit ihnen diskursiv bearbeitet. Authentizität kann in Relation zu anderen Fällen als strukturähnliches Element zum Aspekt des „Findens des eigenen Stils“ interpretiert werden. Gleichwohl setzt Haselnuss mit den oben rekonstruierten Aspekten einer ethischen und fachlichen Positionierung und der Einführung von Motivation als weitere Grundbedingung einen Qualitätsmaßstab, der sich gegenüber dem individualisierten und teilweise indifferent gerahmten „eigenen Stil“ abhebt. [Haselnuss 286-319]

Die Planung von Lernprozessen und die Offenlegung von wahrgenommenen Fortschritten versteht Rosmarin als relevante und zu seinem restlichen Handeln passende Aufgabe an. Rosmarin beschreibt dabei Routine als Hilfsmittel dafür, Lernprozesse von außen einzuschätzen und konkret fassbar zu machen. Er verwendet dabei auch den Ausdruck des „Spielens“, was einerseits seine Haltung, „offen [zu] sein“, weiter elaboriert und andererseits die Orientierung an einem gleichberechtigten und situativ auszuhandelnden Miteinander sichtbar macht. Rosmarin unterscheidet zwischen zwei relevanten Aspekten, die wiederum mit Routinen und der von ihm schematisch geforderten Offenheit korrespondieren. Ausgangspunkt für Lernprozesse der Studierenden sind für ihn „Klassiker“ genannte Aspekte, die mit den Antinomien professionellen Handelns übersetzt werden können. Rosmarin benennt mit dem Begriff „Schubladen“ einen für ihn zumindest implizit vorhandenen Kanon an solche Handlungsanforderungen, die er routiniert lokalisieren kann. Beispielhafte Lernprozesse werden anschließend individualisiert und offen von der Dyade Praxisausbildende–Studierende gestaltet. Bei der Wortwahl der dazugehörigen Beschreibung wird zudem eine starke Orientierung an der Logik der Hochschule sichtbar, deren Begriffe er nicht nur in argumentativen Passagen verwendet, sondern die auch bei Beschreibungen und Erzählungen en passant eingeführt und weiter differenziert werden. Auf diese Weise spiegelt sich ein weiteres Mal die Orientierung als Experte für die Übersetzung der Ansprüche der Hochschule wider, die sich Rosmarin in anderen Passagen als Fähigkeit bewertend zugeschrieben hat. [Rosmarin 304-319]

Einführend zum eigenen Vorgehen als Praxisausbildender rahmt Rosmarin folgend seinen Wirkungskreis dahingehend, „dass wir mit der offenen Jugendarbeit gefühlt alles andere als die typische Sozialarbeit sind“. In Rosmarins Orientierung zeigt sich ein aktives Abgrenzen der offenen Jugendarbeit zu anderen Berufsfeldern, die er zum Teil aus eigener Erfahrung kennt. Rosmarin erwähnt, dass er rein habituell Jugendarbeitende an ihrem Auftreten erkennen kann. Er beschreibt die offene Jugendarbeit als „spezielles Setting der Sozialen Arbeit“. Hier nutzt Rosmarin ein weiteres Mal die Perspektive auf die beiden Lernorte zur Erläuterung seiner Rahmung. Denn speziell ist Jugendarbeit unter anderem deshalb, weil die Hochschule Wissen vermittelt, das hier aus seiner Sicht nur bedingt nutzbar gemacht werden kann:

*„Das ist ja mega wichtig für die Fachhochschule und wird dir derart in den Kopf hineingeprügelt, dass du nichts anderes mehr denken kannst nach drei Jahren. [...] ja*

*und dann tututu und jedes Mal sage ich, sorry, funktioniert bei uns nicht, und jedes Mal heißt es dann, ja, aber es geht doch auch im Kleinen, also der absolute Klassiker der absolute KLASSIKER.“*

Argumentativ elaboriert Rosmarin seine Position anknüpfend an den Aspekt der Freiwilligkeit bei offener Jugendarbeit. Gleichwohl beschreibt er eine Bearbeitungsweise, welche die wahrgenommenen Herausforderungen nicht mit Widerstand bekämpft, sondern im Sinne der Studierenden:

*„[...] da ich Übersetzungsarbeit leisten muss für den Praktikanten, und der Praktikant irgendwie das unter einen Hut zu probieren kriegen muss und da möchte ich helfen“.*

Entsprechend dokumentiert sich eine Orientierung, in der die offene Jugendarbeit eine spezifische Form der Relationierung von Hochschulwissen und Praxis benötigt, was Konsequenzen für den fachlichen Austausch hat. [Rosmarin 892-932]

So beschreibt Rosmarin seinen Zugang zum Thema der Nichtstandardisierbarkeit in der Sozialen Arbeit als Lernziel für die Studierenden mit dem bedingten Gegenhorizont eines Maschinenbaustudiums, bei dem zumindest ein grundsätzliches Verständnis zu spezifischen Plänen von Maschinen vorausgesetzt werden kann. Die Planbarkeit der Prozesse sieht Rosmarin in seinem Arbeitsfeld noch weniger als anderswo in der Sozialen Arbeit gegeben. Gleichwohl beschreibt er keine negative Entropie als Horizont. Denn in seiner Orientierung tritt insbesondere im Allgemeinen Regelmäßigkeit auf und kann reflexiv erfasst werden. Die argumentative Ebene wird durch weitere Beschreibungen und Bewertungen elaboriert, die sich als Bearbeitung des Problemgegenstands auf der individuellen Ebene verstehen lassen und an Diskussionen an lebenslanges Lernen Anschluss bieten.

*„Es ist eine ständige Übersetzungsarbeit, hin und her. Ich glaube, die hat angefangen, als ich das Studium angefangen habe und hört auf, wenn du pensioniert bist, [...] du bist, ich bin nie ein vollkommener, ein abgeschlossener Sozialarbeitender.“*

Während Rosmarin also davon ausgeht, dass es keine organisational gerahmte Endgültigkeit der Erfahrungswerte gibt und sich Praxis organisational immer wandelt, wird bei Handlungsorientierung C II auf einen spezifischen Kanon mit Routinen, Normen und Traditionen verwiesen, der das Handlungsrepertoire im Positiven wie im Negativen abgrenzt. Anschließend wechselt Rosmarin auf die beschreibende Ebene und elaboriert, wie sich die ständige produktive Unvollkommenheit im Alltag zeigt. Nichtstandardisierbarkeit begegnet er mit Nichtvollkommenheit: Den Anspruch, möglichst perfekt zu handeln, entwirft Rosmarin als negativen Gegenhorizont. Er beschreibt als eigene und positiv verstandene Praxis eine informierte Gelassenheit eines Experten im Modus der Auseinandersetzung vor dem Horizont eigener Erfahrungen. Gleichwohl versteht er das Erlernen dieses von ihm als professionell verstandenen Habitus als herausfordernd für Studierende. In der Folge versucht Rosmarin Vorschläge zu explizieren, wie die Herausforderung handhabbar gemacht werden kann. Er beschreibt in einem episodischen Einschub, wie er die aktuelle Studierende dahingehend unterstützt, die momentanen Anforderungen in ihren „Lebensrucksack“ zu integrieren. Hier zeigt sich das „Mehr“ am Spezifischen, das über das Allgemeine oder Klassische hinausgeht. Während das klassische Wissen und Können sich zwar ebenfalls im Kontext der Nichtstandardisierbarkeit finden und einüben lassen, geht es beim Spezifischen um eine Priorisierung der Lernprozesse und Handlungen entlang der biografischen Relevanzen:

*„Also das, was dir in Erinnerung bleibt, bleibt dir aus gutem Grund in Erinnerung, weil Du es irgendwo anwenden konntest oder weil du es gedanklich ankoppeln kannst an etwas. Und das nimmst du mit auf den Weg, ob gut oder schlecht.“*

Rosmarins Orientierung verbindet auf diese Weise das Spezifische und Klassische auf der einen mit dem Bild des lebenslang zu tragenden Rucksack auf der anderen Seite. [Rosmarin 1025-1066].

Rosmarin beschreibt elaborierend das Spannungsverhältnis, wenn beim Rollenwechsel von der Studierenden zur „Leitungsposition“ organisationsexterne Dritte beteiligt sind. Er verwendet einleitend ein weiteres Mal den „Klassiker“-Begriff, entsprechend kann davon ausgegangen werden, dass habitualisiertes Wissen darüber besteht, wie spezifische Kontextbedingungen sein verändertes Handeln bedingen. Während er diesen Umstand im Kernteam als bedingt voraussetzungsreich beschreibt, verändert die Beteiligung externer Dritter allen voran auf seiner eigenen Handlungsebene die Ausgangslage. Es zeigt eine Kongruenz der Grenze seines Orientierungsrahmens im weiteren Sinne mit der seiner Praxisorganisation. Die innerhalb der organisationalen Logik funktionierende Perspektive, die sich stark auf das Lernen der Beteiligten fokussiert erscheint außerhalb der Ebene der Praxisorganisation bedingt geeignet, da die weiteren Beteiligten keine derart funktionierende Arbeitsbeziehung mit der Studierenden etabliert haben. Die vielfach persönlich ausgerichteten Beschreibungen (Ich- und Du-Perspektive im Sinne eines allwissenden Beschreibenden) und Erzählansätze lassen eine relevante Beschäftigung mit dem eigenen Nichthandeln („ruhig bleiben“) vermuten. Das mögliche Scheitern der Studierenden wird in der unpersönlichen „Man“-Perspektive geschildert, was zeigt, wie wenig Realitätsgehalt diese Überlegung in Rosmarins Orientierung hat. Konkludierend schließt Rosmarin mit einem kurzen Einschub direkter Rede einen worst case erfahrungsbasiert aus. Die Zusammensetzung der Teilnehmenden wird alternativ als Grund dafür beschrieben, dass er sich einschalten möchte und das habituell unabhängig von der Rollenverteilung tut. Es geht also um eine Zurückhaltung, die seinem Habitus widerspricht (er kann sich in dieser Runde nicht zurückhalten) und außerhalb der eigenen Organisation ihren begrenzenden Rahmen verliert. [Rosmarin 532-578]

Einen weiteren Problembereich beschreibt Rosmarin bei der Sichtbarkeit von Lernprozessen für die Studierenden selbst. Rosmarin versteht Studierende als fähige Personen. So sieht er bei ihnen neben den Kompetenzen homolog zu seiner grundsätzlichen Orientierung auch passende persönliche Aspekte. Schlechte Erfahrungen beschreibt er aus der Perspektive des Hörensagens („keine Ahnung, man hört da ja Geschichten, zum Beispiel [...]“). Schließlich bewertet er die Praxismodule auch für ihn als Außenstehenden als interessant. Er nimmt Veränderungen bei den Studierenden wahr, die diese nicht selbst sehen können. Diese Position ist gut anschlussfähig an den Hysteresis-Effekt bei Bourdieu (vgl. Vorheyer, 2012, S. 64). [Rosmarin 289-304]

### *Übersicht zu Handlungsorientierung A II: Arbeitsbeziehung und Auseinandersetzung*

Der gemeinsame Orientierungsrahmen der Fälle in A II ist die Professionalisierung von Studierenden der Sozialen Arbeit, über die für Handlungsorientierung A I rekonstruierten Aspekte der Beziehung und fachlichen Auseinandersetzung. Während der Krisenbezug in den Hintergrund rückt – Praxisausbildende des Typs A initiieren nicht aktiv Krisen oder Ähnliches – sollen Studierende, gleichwohl zur Exploration und Reflexion gebracht werden. Dies geschieht insbesondere über die vier oben dargestellten Elemente. Das gemeinsame Handeln ist eine wichtige Grundlage für den ebenfalls kooperativ beschriebenen gemeinsamen fachlichen Diskurs. Diese Praxen finden sich insbesondere in der Dyade der Arbeitsbeziehung von Praxisausbildenden und Studierenden und basieren auf Aspekten von Handlungsorientierung A I. Element 2 weist eine Verbindung zu A III auf.



	Haselnuss	Malve	Geranie	Rosmarin
Gemeinsamer Problemgegenstand und Praxen	Studierende müssen individuell angepasste Erfahrungen machen, die mit einer definierten Bezugsperson reflektiert werden. Praxisausbildende organisieren Bedingungen innerhalb des gegebenen Rahmens, gehen einen fachlichen Austausch mit den Studierenden ein und etablieren als Grundlage eine gelingende Arbeitsbeziehung: dies sowohl als Modell (die Arbeitsbeziehung als geeignetes Mittel der Praxisausbildung, das transparent gemacht wird) als auch als Lerngegenstand (Arbeitsbeziehung mit Adressatinnen und Adressaten gestalten).			
Zielperspektive des Professionalisierungsprozesses	Studierende brauchen konkrete Lernfelder, Exploration.	Studierende brauchen periphere Rolle, um Distanz zu halten.	Studierende brauchen eine intensive und gleichberechtigte Arbeitsbeziehung	Studierende brauchen eine reflektierte und mit anderem Wissen verbundene Erfahrung
Modus Handlungsproblem Professionalisierung der Studierenden	Umwelt arrangieren, organisieren, gemeinsam suchen und bewältigen	Von Alltag entlasten, fachlich herausfordern: Störungen bearbeiten, mit theoretischem Wissen herausfordern	Alltag teilen, eng begleiten, da sein, gemeinsam auseinandersetzen und sich stützen	Leitplanken setzen, herausfordern, gerecht sein

Tabelle 7: Übersicht zu Handlungsorientierung A II Arbeitsbeziehung und Auseinandersetzung

### Handlungsorientierung B II: Lern-Coaching

Fälle: Funkie, Hafer, Holunder, Sternanis und Thuja

Die in B I näher erläuterte berufsbiografische Orientierung zeichnet sich durch den Fokus auf Aspekte des Wirkens und beruflichen Weiterkommens aus. Unterschiedliche Ausprägungen sind feststellbar: Bei Sternanis, Funkie und Hafer steht das (Be-)Wirken mit konkreten Ergebnissen bei den Zielgruppen und bei Studierenden im Mittelpunkt. Dasselbe gilt für Thuja, verbunden mit einer starken Orientierung am persönlichen beruflichen Erfolg. Weniger ausgeprägt ist die individuelle Wirkung bei Holunder, hier ist der Erfolg eher dem kollektiven Handeln in Organisationen zugewiesen. Das Idealbild eines Praxisausbildenden ist hier in Abgrenzung zu Handlungsorientierung A II nicht eine krisenerprobte Professionelle, sondern Fachpersonen für das Zurechtfinden in komplexen Strukturen. Ideale Praxisausbildende haben den Überblick und sehen mehr als nur die Arbeit im Alltag und in der Dyade. Sie sind (zukünftige) Führungskräfte und verstehen die Arbeit mit Studierenden als Möglichkeit des beruflichen Aufstiegs und der Erweiterung der eigenen Kompetenzen. Die Sicht auf den verhandelten Problemgegenstand der Praxisausbildung ist geprägt von einer Serviceorientierung und einem Selbstverständnis als Anbietende einer von Studierenden und Praxisorganisation gleichermaßen nachgefragten Dienstleistung. Dabei werden die Ressourcen der Kundinnen und Kunden wiederum der gegenüberliegenden Instanz vermittelt: Die Studierenden sind möglichst ab der ersten Stunde kompetente Mitarbeitende, die nicht bloß arbeiten, sondern als legitime periphere Mitglieder ein Alleinstellungsmerkmal gegenüber anderen Mitarbeitenden haben. Sie sind potenzielle spätere Mitarbeitende, Praxisausbildung ist auch ein Aspekt von Personalplanung. Die Praxisorganisationen wiederum geben den Studierenden genügend Freiheit, Vertrauen und Unterstützung über die Holstruktur bei den Praxisausbildenden. Sie finden einen Sozialraum, indem sie ihre Kompetenzen möglichst selbstgesteuert erweitern können. Die Struktur der Handlungsweise der Praxisausbildenden ist ähnlich Handlungsorientierung B I. Studierende können als „Lern“-Fälle verstanden werden, Praxisausbildende sind als Fallführende dafür verantwortlich, dass sich Struktur und Studierende sinnvoll zueinander verhalten können. Sie vermitteln wie beschrieben

Ressourcen, sie moderieren Prozesse des Abstimmens, organisieren gegebenenfalls Möglichkeiten der Peer Education, sie sind als Coaches für das berufliche Lernen zuständig. Die Dyade selbst ist nicht der Ort der Professionalisierung wie bei Handlungsorientierung A II, sie ist ein Ausgangspunkt für mehr oder weniger selbstgesteuerte Lernprozesse der Studierenden. Abgrenzend zu C II geht es nicht darum, dass Studierende „eingepasst“ werden oder dass ihre Kompetenzen zur Praxis passen. Studierende werden nach einem intensiveren Bewerbungsverfahren als grundsätzlich kompetent für den Alltag wahrgenommen – die Praxisausbildung geht darüber hinaus. Studierende müssen Teil eines Ganzen werden, um wirksam sein zu können – weniger, weil sie sich einer Organisationskultur anpassen müssen. Praxisausbildende müssen insbesondere Strukturwissen mitbringen, sie sind Fachpersonen dafür, wie und wo wirksam gehandelt werden kann, sie kennen sinnvolle überindividuelle Rhythmen und Prozesse und bringen das didaktische Know-how dafür mit. Die Praxisorganisationen haben im besten Fall dafür ein Verständnis als Ausbildungsort: intensive und strukturierte Assessments der Studierenden und klare Abläufe, in denen sich die Beteiligten wiederum frei bewegen können. Hinderlich dafür sind zu komplexe Anforderungen an die Studierenden im Alltag, zu wenig explizite beziehungsweise zu viel implizite Regeln und Strukturen. Bei Überforderung der Studierenden ergänzt Monitoring die Aufgabe des Coachings. Die Aufgabe des Coachens ist die zentrale Definition der expliziten Positionierung. Coaches bringen neben dem genannten Strukturwissen die Einbindung in andere Entwicklungs- oder Führungsprozesse mit ein in die Dyade. Das Handeln in Handlungsorientierung B II ist voraussetzungsreich und führt – ganz im Sinne des pragmatisch gelebten Fokus – zu unterschiedlichen Momenten der Spannung zwischen habituellen Orientierungen und subjektivierenden Schemata. Bei Holunder zeigt sich das insbesondere in der Handlungsweise des Monitorings, das aus seiner Sicht notwendig wird, wenn Studierende ihre Lern- und Arbeitsprozesse zu wenig selbst steuern können. Das Monitoring ist aber nur teilweise mit der Vorstellung der Aufgabe kongruent und wird im Sinne der Orientierung eher „pro forma“ umgesetzt, was wiederum die eigene Wirksamkeit weiter einschränkt. Bei Thujas Ablösung von der Aufgabe als Praxisausbildender tritt der Hysterisis-Effekt auf. Während er argumentativ dafür plädiert, dass die Distanz als Führungskraft auch zu groß für die Aufgabe als Praxisausbildende sein kann, ist er während dem Interview erst dabei, diesen Umstand als Konsequenz für das eigene Handeln zu antizipieren. Ein abgeschlossener Transformationsprozess ist bei Sternanis zu beobachten, die sich ausgehend von einem organisational routinierten Stil des Begleitens im Sinne von Handlungsorientierung A II zu einer „distanzierten“ professionellen Coachin weiterentwickelt hat.

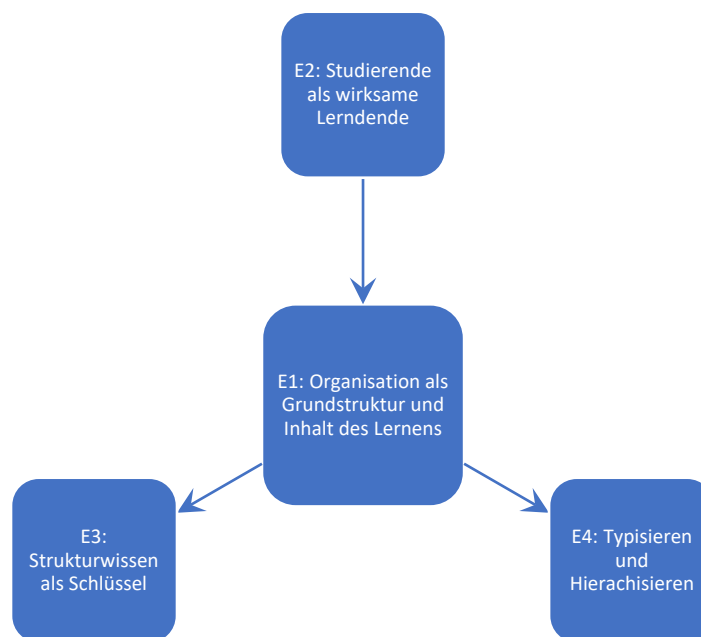


Abbildung 13: Elemente von Handlungsorientierung B II Lern-Coaching (eigene Darstellung)

### *Element 1: Organisationen als Grundstruktur und Inhalt des Lernens*

Der Aspekt des Lernens in der Organisation ist grundlegend für Handlungsorientierung B II. Fehlende Strukturen führen in diesem Bild zu Chaos oder Beliebigkeit, umgekehrt erlaubt erst die strukturelle Einbindung in die Gesamtorganisation das Lernen. Sternanis Praxisorganisation gibt sich einen ausdrücklichen Ausbildungsauftrag. Bei Funkies und Hafers gemeinsamer Praxisorganisation kann ebenfalls von einer entsprechenden Ausrichtung ausgegangen werden. Für Hafer und Funkie ist es ein Privileg, als Praxisausbildende für die Gestaltung des Lernumfelds mitverantwortlich zu sein, die Praxisorganisation ist eine den ganzen Prozess strukturierende Ressource. Ähnlich den Richtwerten von Sternanis ist Hafer an Phasen und Übergangspunkten orientiert. Die organisationale Struktur ermöglicht schnell eine gewisse Routinisierung bei Hafer und die definierten Kopplungspunkte der Bedürfnisse von Studierenden und Praxisorganisation werden sichtbar. Hafer beschreibt darüber hinaus eine Orientierung an einem intensiven Bewerbungsverfahren für die Studierenden, damit ausschließlich potenzieller Nachwuchs die Praxisausbildung absolviert. Funkie differenziert diese organisationale Praxis, berichtet von Schnuppertagen, an Assessment-Verfahren angelehnte Aufgabenstellungen für Bewerben bis zu aktivem Einbezug weiterer Mitarbeitenden. Abgrenzend zu Typ A ist vor allem der organisationale Anspruch entscheidend. Dieser betrifft nicht bloß Volition oder Sympathie, sondern Fachwissen und Fähigkeiten, welche die Studierenden mitbringen müssen. Das ganze Verfahren ist im Erfolgsfall gleichzeitig ein Initiations-schritt in der Praxisorganisation, beide Seiten starten nicht an einem Nullpunkt, sie kennen die gegenseitigen Bedürfnisse und Anforderungen. Das Kollektive gibt zudem einen bewussten Vertrauensüberschuss. Wer sich erfolgreich beworben hat, wird als fähig wahrgenommen, angebotene Freiheitsgrade zu nutzen. Das zeigt sich bei Thuja ebenso, Studierende sind Mitarbeitende mit besonderer Rolle und Fähigkeiten. Das Bewerbungsverfahren ist bei Funkie eine erste Integration in das System der Praxisorganisation. Ebenso werden die Studierenden am Ende des Praxismoduls nicht vom Praxisausbildenden als Einzelperson verabschiedet. Entweder sie verlassen die Praxisorganisation als periphere legitime Mitglieder oder es werden Anschlussstellen wie temporäre Einsätze oder Teilzeitstellen in Projekten geschaffen. Hafer beschreibt ihre eigene Situation als Praxisausbildende ebenfalls in der Logik der Praxisorganisation. In ihrer spezifischen Rolle erhält sie die Möglichkeit, sich im Diskurs mit den Studierenden ihrer eigenen Professionalisierung bewusst werden zu können. Das Mehr an Strukturwissen (siehe unten) erlaubt ihr zudem eine Metaperspektive zu ihrem Handeln und ihrer restlichen Tätigkeit. Der Ausgangspunkt ist also abweichend zu Typ A nicht die Dyade, sondern die organisationale Struktur und der dadurch geprägte Sozialraum. Entsprechend dem Anfang ist auch der Abschluss organisational geklärt und in die Routinen der Organisation eingebunden. Insbesondere bei Hafer und Funkie bestehen organisationseigene Rituale und Abläufe. Die Studierenden sind nützlich für die Praxisorganisation, weil sie durch ihre Rolle und ihre Fähigkeiten ein spezifisches Profil erfüllen. Bei Sternanis ist die aktuelle Organisation die Letztbegründung und der Positivhorizont dafür, wie die Rahmenbedingungen gestaltet sein müssen, um zu lernen. Sie bewegt sich in einem festgelegten Zeitfenster in einer geklärten Rolle in einem definierten Raum. Diese Festlegungen führen im Anschluss zu einer maximalen Handlungsfreiheit. Sternanis arbeitet darin mit „Richtwerten“ – Elemente zur Bestimmung von Übergängen und den nächsten notwendigen Schritten. Diese Richtwerte sind Resultat einer von Sternanis als ausgeprägt wahrgenommenen Routinisierung der Aufgabe als Praxisausbildende. Sie ist nicht nur wirksame Sozialarbeitende, sondern ebenso wirksamer Lerncoach. Auch Thuja teilt den Ansatz, dass die Praxisorganisation eine Lernumwelt ist, die genutzt werden können muss. Er rahmt diesen Umstand aus der Perspektive der Organisationsleitung: Studierende sind ganz explizit konstruktiv-periphere Mitglieder in einem für sie produktiven Sozialraum. Thuja versteht dabei kritische Situationen als Lernfeld für die Studierenden, die „Trägheit“ organisationaler Strukturen besser durchdringen zu können. Hierfür versteht sich Thuja als Praxisausbildender in der Begleitung zuständig. Holunder beschreibt aufgrund der hohen emotionalen und zeitlichen Belastung für alle Mitarbeitenden die Praxisorganisation als anspruchsvolle Lernumgebung. Deshalb präferiert er fachlich versierte und belastbare Studierende. Zudem werden die

Ansprüche an die Studierenden als Mitarbeitende tief gehalten, um Überforderung zu verhindern. Er als Praxisausbildender nimmt eine stark serviceorientierte Rolle ein, er ist verantwortlich für einen intensiven Bewerbungsprozess und für die Rhythmisierung des Lernens und den möglichst problemlosen Einbezug organisationaler Ressourcen als Unterstützung. Holunder kennt den anspruchsvollen Alltag des Berufsfelds aus Studierendenperspektive, er sieht sich entsprechend als Holstruktur und pragmatische Servicestelle, um Lernen auch unter erschwerten Bedingungen zu ermöglichen. Gleichwohl betreibt Holunder ein Belastungsmonitoring der Studierenden, dies aber nicht im Sinne der in Typ C zu findenden Orientierung, dass Studierende Belastung erfahren müssen. Vielmehr ist es eine Dienstleistung, die im Berufsfeld für alle Mitarbeitende notwendig scheint: Holunder selbst eingeschlossen. Dieses Monitoring beschreibt Holunder mit verschiedenen visuellen Begrifflichkeiten wie beobachten, nachschauen, im Auge haben, wie es auch in anderen Elementen seines Handelns prägnant scheint. Dieses Monitoring wird aufgrund der eigenen beschränkten Ressourcen schlank gehalten, von Holunder aber als Grundbedingung für das Wohlbefinden der Studierenden gesehen, das wiederum erst Lernen ermöglicht.

### *Passagen zu Element 1*

Rückblickend bewertet Hafer die eigene Berufsbiografie kritisch, ihr fehlt die quantitative Praxiserfahrung. Die Tätigkeit als Sozialarbeitende empfindet sie erst seit ihrer Tätigkeit als Praxisausbildende mit dem „Gefühl“, ausgebildet zu sein. Selbst positioniert sie sich als pragmatische Entscheiderin, die bei den Studierenden im Sinne von Modellen sieht, dass sie mehr Erfahrung und Praxis für sich selbst gut gefunden hätte. Auf der Handlungsebene orientiert sich Hafer nun durch einen pragmatisch-anpackenden Fokus darauf, zu ermöglichen, was sich unter den als konstruktiv wahrgenommenen Umständen machen lässt. Die Praxisorganisation ist seit ihrer Praxisausbildung dort der kontinuierliche Rahmen, in dem Hafer selbst arbeitet und lernt. Diesen Blick nimmt sie nun ebenfalls als Perspektive für die Studierenden wahr. Durch Praxen, die auf diese Relevanzsetzung aufbauen, gestaltet Hafer das studentische Lernen als organisational gerahmte Praxis, und zwar in verschiedenen, miteinander korrespondierenden Formen: Delegation (die Verantwortung im Handeln den Studierenden übergeben), Strukturwissen vermitteln und Prozessstrukturen aufzeigen und Support-Prozesse anbieten. Die chronologisch-raffenden Beschreibungen von Phasen, Prozessen und Abläufen können als Abbild einer Routinisierung verstanden werden. In Verbindung mit den Begrifflichkeiten rund um den Aspekt der Ganzheitlichkeit zeichnet sich das Bild einer Orientierung an den bestehenden Strukturen und dem dazugehörigen Wissen ab. Hafer orientiert sich an definierten Zeiträumen und Schritten entlang der Zielsetzungen mit den Zielgruppen und versucht, diese strukturell an das Bedürfnis der Studierenden zu koppeln. Hafer orientiert sich dabei an klaren Zielsetzungen und formalen Bedingungen als Positivhorizont, Diffusität wie der sozialpädagogische Alltag wird von ihr als negativer Gegenhorizont unterschieden. Entsprechend der Logik, die Funkie ebenfalls argumentativ vertritt und habituell verkörpert. Hafer versucht ebenfalls, besonders kompetent erscheinende Studierende über das Praxismodul hinaus an die Organisation zu binden und aufgebautes Strukturwissen für beide Seiten nutzbar zu machen. Hafer geht im Sinne eines Normalitätsverständnisses davon aus, dass der fließende Übergang des letzten Praktikums während des Studiums in derselben Praxis etwas Natürliches ist. Argumentativ stützt Hafer diese Logik mit dem Vergleichshorizont der Berufslehre. Hierbei dokumentiert sich ein weiteres Mal ein starkes Commitment mit den organisationalen Bedingungen, die auf zeitlicher Ebene die Grundlagen zur Relevanz von Wissen und Prozessen vermittelt. [Hafer 253-288]

In der ersten Passage zur eigenen Tätigkeit als Praxisausbildende verwendet Sternanis im Unterschied dazu die eigene Studierendenerfahrung als „unstrukturierten“ Gegenhorizont. Sie beschreibt aufbauend auf diese Grundunterscheidung ihre Aufgabe als Praxisausbildende als planbar und mit unterschiedlichen Ansprüchen verbundenes Projekt mit definiertem Anfang und Ende. All dies passiert gemäß den organisationalen Vorgaben und Ressourcen. Zeiträume müssen etappiert werden und entsprechende Planungsprozesse von Praxisausbildenden gekoppelt und gewährleistet werden. Der Begriff der Richtwerte (stets im Plural) sticht in der Beschreibung hervor. Sternanis meint damit ein Set an

Erfahrungswissen zu Strukturen, Prozessen und Bedürfnissen der Stakeholder, dass sie sich über längere Zeit angeeignet hat: „Das ist so peu à peu gekommen, also so von der Strukturierung her.“ Richtwerte werden mit Hilfe vorhandener Strukturen etabliert. Sternanis beschreibt dabei die eigene Deutungshoheit als positiven Aspekt: „kann schon bei den Bewerbungsgesprächen sagen, wie das Praktikum dann in etwa abläuft“. Markant ist die hohe Abstraktion bei den Beschreibungen, andere Praxisausbildende erscheinen als eine nicht weiter kontextualisierte Quelle für Erfahrungswissen zum eigenen Tun:

*„Zwei, die ein bisschen ähnliche Zeitpläne haben und das hat sich so ein bisschen eingespielt, dass wir so ein bisschen (1) zusammen Praktikantinnen. Also nicht zusammen dieselben, aber gleichzeitig Praktikantinnen haben, bei denen wir auch immer so ein bisschen abgleichen können: Kommt gut oder ah, ihr müsst noch etwas schneller oder ein bisschen, dass wir durchkommen mit allem.“*

„Durchkommen“ ist eine weitere regelmäßig verwendete Formulierung in ihren Beschreibungen. Gekoppelt an die Richtwerte ergibt sich eine Orientierung an Strukturen, welche die Prozesse weitgehend definieren und an denen Sternanis ihr Handeln orientiert. Alle Prozesse des Lernens und dessen Begleitung finden nicht einfach an eine Dyade gebunden statt, sondern sind stets an strukturelle Dimensionen gekoppelt. [Sternanis 349-366]

Funkie beschreibt im kollektiven Wir das betriebswirtschaftlich orientierte Bedürfnis („wir möchten uns ja auch, unsere Prozesse, laufend optimieren“), dass Studierende kritisch sein sollen. Funkie benennt das Hinterfragen von Routinen („Warum macht ihr das so? Kann man das nicht auch einmal so machen?“) in direkter Rede und beschreibt es als organisational verankerte Praxis. Hier zeigt sich das Verständnis des individuellen Tuns als Puzzleteil für den organisationalen Erfolg. Das Feedback von Studierenden einzuholen, ist nicht seine persönliche Präferenz, sondern vielmehr eine für die lernende Organisation notwendige Praxis. Das Auswahlverfahren für die Auszubildenden beschreibt Funkie im kollektiven Wir mit konkreten Kriterien und Indikatoren, die auf den definierten Prozess bei einer Bewerbung hinweisen. Diese Schritte und Indikatoren werden von ihm praktisch angewendet und situationsbezogen angepasst. Motivation beispielsweise wird (anders als bei Handlungsorientierung A II) nicht per se vorausgesetzt, sondern aus dem formalen Bewerbungsschreiben heraus aus unterschiedlichen Perspektiven bewertet. Mit der vermeintlich abschließenden Bewertung endet die Passage nicht. Denn neben den genannten Aspekten formuliert Funkie einen Anspruch, der sozial umstrittener zu sein scheint: ein gewisser Altersabstand der Studierenden zu den jugendlichen Adressatinnen und Adressaten. Zunächst wechselt Funkie mehrere Male kurz in das persönliche Ich, die Erfahrung scheint mit dem gleich wieder aufkommenden organisationsinternen Wir geteilt zu werden. Es ist ein Anspruch, der nicht strukturell abgesichert ist, sondern den er erfahrungsbasiert selbst habitualisiert hat. Diese Unterscheidung ist Funkie wichtig. Nach diesem Einschub beschreibt er wiederum ein standardisiertes Vorgehen im Verfahren selbst aus der Wir-Perspektive. Auch der Einbezug weiterer Personen scheint klar geregelt zu sein („der“ Arbeitsagoge ist beispielsweise dabei), es bildet sich noch einmal ab, dass auf organisationsintern geklärte Abläufe innerhalb einer gelebten Organisationskultur zurückgegriffen werden kann. In einer kurzen Zwischenevaluation erwähnt Funkie, angemessene Abläufe zur Hand zu haben. Dem Schnuppertag wird weniger stark eine ebenfalls aufgeworfene Selektionsfunktion zugewiesen, vielmehr beschreibt ihn Funkie als „Fuß in der Türe“ ein Initiationsschritt in die geteilte Praxis in bestehenden Strukturen. Funkie erweitert in diesem Sinne die organisationale Perspektive auf die Bedürfnisse der Zielgruppen. Der Schnuppertag initiiert in diesem Verständnis ebenfalls die Arbeitsbeziehung zwischen den Studierenden und den Jugendlichen kooperativ. Die abschließende Bewertung wird wieder aus der organisationalen Orientierung heraus formuliert. [Funkie 390-422]

Das Bewerbungsverfahren der Studierenden wird von Hafer aufgrund der inhaltlichen Nähe mit dem Handlungsfeld der Berufsintegration umfangreich umgesetzt und als wichtiger Anfang des Lernprozesses verstanden. Hafer trägt diese organisationale Orientierung stark mit und übersetzt sie für sich als

Versicherung dafür, motivierte Studierende bei erfolgreichen und sichtbaren Lernprozessen zu begleiten. Hafer verwendet in diesem Zusammenhang am Ende der Bewerbungsphase den Begriff der „Qualifikation für unsere Praxis“. Sie geht vom Gedanken aus, dass für die Arbeit in ihrer Praxisorganisationen Studierende in der Lage sein müssen, ihre Income-Kompetenzen performativ unter Beweis zu stellen. Praxisausbildung beginnt entsprechend bereits vor dem ersten Tag der Ausbildung und endet durch die verschiedenen Optionen der weiteren Anbindung an die Organisation für geeignete Studierende auch nicht am letzten Tag. [Hafer 425-452]

Das Bewerbungsverfahren beschreibt Holunder inhaltlich weniger umfassend als Funkie und Hafer. Die implizite Orientierung, die sich dabei dokumentiert, ist jedoch eine ähnliche. Das Bewerbungsgespräch beschreibt Holunder als Ort für ein Lern-Assessment, bei dem Holunder allen voran mögliche Lernbedürfnisse der Studierenden kennenlernen will und nicht „einfach nur“ die Kompetenzen wie bei anderen Mitarbeitenden. Holunder beschreibt aus einer Perspektive der gegenseitigen Passung bei den Ansprüchen der Organisation an Leistung auf der einen und den Lernbedürfnissen der Studierenden auf der anderen Seite:

*„[D]ann schaue ich, ähm, nach, ob wir sowas auch leisten können, sowas bringen können, ist es überhaupt der richtige Ort, also jetzt für [Name der aktuellen Studierenden] zum Beispiel?“*

Der Servicegedanke in Holunders Orientierung wird hier deutlich, er verbalisiert in unterschiedlicher Form, was die Organisation „anbieten“, „leisten“, „geben“ oder „zeigen“ kann. Die Praxisorganisation erscheint auf diese Weise als vielfältiger Ort für die Möglichkeit, sich orientieren zu können und verschiedene Aspekte des Berufsfelds kennenzulernen. Eine Grundbedingung dafür wird von Holunder umfassend beschrieben: Er setzt eine gewisse psychische „Robustheit“ voraus, da nicht therapiert werden soll, vielmehr sollen Studierende etwas lernen:

*„Denn das ist hier keine Therapiestation, wo wir jetzt die Leute therapieren könnten, sondern ähm, ich will, dass, die sollen was lernen können, so einfach.“*

Entsprechend spricht er spezifische Aspekte wie das Hilfesuchverhalten explizit an und thematisiert die hohe emotionale Belastung im Berufsfeld des Kindesschutzes. Das Bewerbungsgespräch ist entsprechend ebenso als erster Schritt zum Lernen anzusehen wie bei den anderen Fällen der Handlungsorientierung. Spezifisch ist die Ausprägung, dass die Performanz-Ebene vorerst eine geringere, dafür die psychische Belastbarkeit der Studierenden eine größere Rolle spielt, was inhaltlich aufgrund des Handlungsfelds begründbar ist. Der Service von Holunder und der Praxisorganisation kann nur in Anspruch genommen werden, wenn die Voraussetzungen dafür vorhanden sind. [Holunder 927-970]

Beschreibend bearbeitet Thuja das Themenfeld Theorie-Praxis-Relationierung aus einer pragmatisch-vermittelnden Perspektive zwischen den Studierenden und der Organisation. Homolog zu anderen Fällen skizziert Thuja folgend die Zielperspektive für die Studierenden durch einen ausgeprägten organisationsbezogenen Zugang. Hier findet sich in manchen Momenten eine Ermöglichungsstruktur, in anderen eine Form der realen Begrenzung des studentischen Lernens.

*„Dass sie nicht einfach machen kann, wie sie gerade will, sondern immer Teil von einem trägen System ist. Wir haben einen Rahmen hier, in dem man handeln kann, man ist Teil eines großen Gesamten. [...] Praxiserfahrung mit Adressatinnen machen, ich arbeite aber vor allem auch mit anderen Sozialpädagogen, guten und schlechten.“*

Die explizite Ebene von Thujas Perspektive auf das System Praxisorganisation korrespondiert mit seinen habituellen Orientierungen an anderer Stelle. Thujas Orientierung zeigt einen starken Bezug entlang der organisationalen Aspekte, alles findet in diesem prägnanten Rahmen statt, der aus der peripheren Perspektive der Studierenden als träge wahrgenommen wird. Die Differenzierung von guten und

schlechten Fachpersonen entspricht der Perspektive des Leitenden, der davon ausgeht, dass Studierende das ebenfalls bemerken. In der abschließenden Bewertung beschreibt Thuja – ganz im Sinne seines Blicks auf die Gesamtorganisation – die Konflikte zwischen langjährigen Mitarbeitenden und Studierenden als zwei grundsätzliche Gegenpole.

*„[...] alte Hasen, die schon 20 Jahre da sind und sich definitiv nicht zu viel bewegen wollen und es auch nicht mehr werden.“*

Studierende wiederum sollen durch ihre spezifische Rolle Veränderungen anstoßen – „durch ihre Ideen uns bereichern, sich selbst auch belohnen“. Der zweite Aspekt der Belohnung entspricht wiederum Element 2 in dem Sinn, dass das Erfahren von Selbstwirksamkeit bei Thuja eine Grundbedingung für das studentische Lernen ist. Thuja differenziert nicht nur zwischen guten und schlechten Mitarbeitenden, sondern hierarchisiert deutlich die verschiedenen Ausbildungsformen:

*„Also der Zusammenhang wird immer klarer zwischen Ausbildung und Funktion [...], die Leute mit Hochschulausbildung sind eher in den Schlüsselpositionen, die müssen die Entscheidungen treffen, dafür finde ich das gut, weil da braucht man theoretisches Wissen und dann eben die Praxis dafür.“*

Hier zeigt sich eine Verbindung zur Differenzierung von Haselnuss zwischen Fachpersonen der Betreuung und Studierenden (Haselnuss referenziert dabei nicht ausschließlich auf das theoretische Wissen, sondern auf Reflexivität). Studierende haben eine sehr spezifische und wertvolle Rolle. Thujas Bewertung schließt mit dem Zusammenbringen von Wissen und Praxis als Voraussetzung für die Besetzung von „Schlüsselpositionen“. Entsprechend zeigt sich hier eine Kongruenz zwischen den Zielsetzungen und den Begleitformen, beide fokussieren den Aspekt des Wissens und einer spezifischen Rolle der Studierenden. [Thuja 1209-1264]

Ein weiterer Aspekt der Relevanz von Praxisorganisationen zeigt sich mit dem Begriff des „Ausbildungsbetriebs“ im Sinne eines Selbstverständnisses. Sternanis beschreibt die Praxisorganisation aufgrund der Stellung als Klinik als einen solchen Ausbildungsbetrieb. Sie verbindet das mit einer Dynamik bei einem Teil der Belegschaft und begründet damit die kontinuierliche Notwendigkeit aktiver Kommunikation (siehe Handlungsorientierung B I). Hier erhält diese Form eine über den Einzelfall hinausgehende Bedeutung zur Verständigung in einem fluiden Umfeld. Es dokumentiert sich eine Orientierung am organisationalen Selbstverständnis als Klinik. Die Sozialberatung ist zwar ein eigenständiges Handlungsfeld das performativ ständig vor anderen Zugriffen geschützt werden muss (siehe Handlungsorientierung B I), aber gleichwohl Teil eines größeren Ganzen mit dem Selbstverständnis, Studierende unterschiedlicher Provenienz auszubilden. [Sternanis 193-213]

Daran anknüpfend kann Hafers Beschreibung ihrer Praxisorganisation als Ausbildungsorganisation verstanden werden, die ausdrücklich auf das spezifische Feld der Arbeitsintegration ausgerichtet ist. Hafer grenzt dieses klare und spezifische Verständnis gegenüber dem Negativhorizont anderer Organisationen der Sozialen Arbeit ab. Relevant sind einerseits der Explizierungsgrad des Verständnisses und andererseits unterschiedliche Formen der Anerkennung:

*„Ich habe wie das Gefühl, das ist jetzt bei uns ganz anders, da hat der **Praxisausbildende** [Praxisausbildner] **einen hohen Stellenwert** und auch die Arbeit, die man macht, dafür wird lohntechnisch, aber auch so vom Team her mega geschätzt.“*

Monetäre und soziale Anerkennung werden hier als zwei Teile einer Voraussetzung dafür beschrieben, Praxisausbildung mit genügend Ressourcen und Motivation betreiben zu können. Das schließt an die grundsätzliche Orientierung Hafers an Anerkennung und Wirkung an, die in Handlungsorientierung B I sichtbar wird. [Hafer 385-394]

Weiter den Begriff des Ausbildungsbetriebs elaborierend, rahmt Sternanis die Praxisausbildung der Studierenden mit dem universitären Label der Klinik als Arbeitgeber mit explizitem Ausbildungsauftrag. Das betrifft die Soziale Arbeit zwar nur indirekt, führt aber auch hier zu einem ausdrücklichen Auftrag der Ausbildung. Dieses Selbstverständnis wird von den Mitarbeitenden getragen, Sternanis benennt zudem explizit die „kulanten“ Adressatinnen und Adressaten, die den Umgang mit Personen in Ausbildung ebenfalls gewohnt sind. Studierende sind Teil des Alltags, auch in der Sozialen Arbeit. Sternanis rahmt diesen Umstand beispielsweise anders als Fälle aus Handlungsorientierung C, die betonen, dass im Alltag der Unterschied zwischen Auszubildenden und Professionellen nicht sichtbar ist oder nicht sichtbar sein sollte, als positiv. Ähnlich wie Geranie aus A II bezieht sie die Zielgruppen aktiv in die Umsetzung von Lernzielen der Studierenden ein. [Sternanis 704-721]

Hafer beschreibt den Abschluss der Praxisausbildung formal in geklärten organisationsinternen Schritten wie Übergabe und Diskussion des Leistungsberichts oder Abschlusstag, Abschlussgespräch. Es dokumentiert sich ein weiteres Mal die Orientierung an der organisationalen Logik (Wir-Perspektive, Gebrauch von organisationsspezifischen Begriffen etc.). Dabei bleibt Hafer sowohl inhaltlich als auch in der Beschreibungsform in der von ihr an anderer Stelle ebenfalls ausgearbeiteten distanzierten Haltung den Studierenden gegenüber. Gleichzeitig kollidiert der formal klare Abschluss mit der an verschiedenen Stellen (Funkies Begriff dafür aus B I ist der „Fuß in der Tür“) und von Hafer ebenfalls erfahrenen Praxis der fließenden Übergänge von Ausbildung und Festanstellung. Diese scheint mit weniger transparenten Schritten verbunden zu sein und bleibt in der abstrakten Beschreibung unbeleuchtet. [Hafer 364-379]

Anschlussfähig daran ist Hafers Beschreibung des offen-strukturierten Rahmens der Praxisorganisation. Die Organisation ist in dieser Orientierung ein formal und inhaltlich strukturierender, aber bezüglich des individuellen Handelns darin offener Rahmen. Den Ausbildungsalltag als Praxisausbildende beschreibt Hafer als diskursiv. Er findet auf der „Tandem-Ebene“ statt. Dies wird jeweils organisational übersetzt und im formalen Bereich weiterverhandelt. Hafer trennt den gemeinsamen Arbeitsalltag mit einem gemeinsamen Büro und die expliziten Ausbildungsgespräche als formalisierten Bereich. Diese sind an den oben beschriebenen Vorgaben entlang ausgestaltet und haben expliziten Charakter. Dort wird ebenso die Praxisorganisation als Handlungsrahmen auf der Metaebene thematisiert. Hafer sieht ihre Rolle in Anlehnung an den Coachingbegriff darin, den Studierenden Wege aufzuzeigen, wie sie sich strukturelles Wissen beschaffen können und wie ihr theoretisches Wissen innerhalb des Rahmens sinnvoll angewendet und reflektiert werden kann. [Hafer 278-321]

Funkies Rollenverständnis ist ähnlich ausgeprägt und wird anhand der oben thematisierten Übergänge elaboriert. Kongruent zur dokumentierten Orientierung an den organisationalen Prozessen sind die Übergänge zwischen den verschiedenen Studierenden gestaltet. Es wird jeweils eine dem Start vorgelegte zeitliche Überschneidung von einigen Tagen der startenden und abschließenden Studierenden ermöglicht, womit sich in einer Übergangszeit Funkie und die Studierenden als Triade organisieren. Hier beschreibt Funkie seine Rolle als Prozessbegleiter. Aufgabe der abgehenden Studierenden ist die Vermittlung des organisationsspezifischen (Struktur-)Wissens oder die Organisation der dafür notwendigen Begegnungen mit weiteren Personen. Funkie bleibt Letztverantwortlicher für die Einführung und behält bis auf Details die Übersicht. Er delegiert und rahmt das spezifische Vorgehen passend mit der organisationalen Leitidee des Lernens in und mit der Peer-Group für die Zielgruppen, die in diesem Fall auf die Studierenden angewandt wird. Ähnlich wie andere in Handlungsorientierung B I beschreibt Funkie das Praxismodul in unterschiedlichen Phasen. Er betont den Aspekt, „sofort loslegen [zu] können“, im Sinne des eigenverantwortlichen Tuns der Studierenden. Nach einer kurzen Phase des gemeinsamen Arbeitens und Modelllernens tritt Funkie im Sinne des Scaffolding in den Hintergrund. Er betont, dabei eine funktionierende Organisation als Ressource nutzen zu können. [Funkie 696-714]

Ähnlich zu Hafer und Funkie zeigt sich eine organisational formulierte Prozessstruktur der Tätigkeit als Praxisausbildende. Anschließend an das Bewerbungsverfahren werden die darauffolgenden Prozesse



stark aus der organisationalen Perspektive antizipiert und geplant. Sternanis bearbeitet in der Sequenz ein weiteres Mal die Praxismodule mit einem Fokus auf strukturelle Aspekte. Sie beschreibt raffend und zusammenfassend die zeitliche Struktur des Moduls insgesamt in Monatsschritten (Mitlaufen, Teilsachen übernehmen, selbst machen, viel selbst machen, Abschied planen, Abschied umsetzen), die sie entsprechend den Richtwerten kürzt oder verlängert. Innerhalb der Struktur positioniert Sternanis die regelmäßigen Gespräche mit den Studierenden und weist jeweils spezifische Themen zu. Hier zeigt sich im Vergleich zu den Fällen in Typ C II eine markante Distanz: Ihre Orientierung ist klar auf konkrete Prozesse bezogen, bei den gemeinsamen und regelmäßig stattfindenden Gesprächen sind für Sternanis fachliche Fragen unabhängig der Lernprozesse explizit nicht Thema. Praxisausbildung ist eine Dienstleistung für den studentischen Prozess, abgekoppelt vom sozialarbeiterischen Alltag und von situativen Anforderungen. Erstmals verwendet in diesem Zusammenhang Sternanis die aktive „Wir“-Form, da Sternanis und die Studierenden beiderseits aktiv sind. Die gemeinsame Interaktion der Dyade ist auf das Thema Lernen in der Praxis im Allgemeinen, spezifisch auf das Lernen in der vorhandenen Struktur ausgerichtet. Fachliche Fragen und die Bewältigung alltäglicher Herausforderungen sind im Alltag verankert und dezidiert nicht bei Sternanis als Praxisausbildende. Dafür beschreibt Sternanis unter anderem gemeinsame tägliche Sitzungsgefäße als Anlaufstelle, bei denen Studierende Unterstützung einholen können. [Sternanis 677-699]

Holunder führt den Gegenstand des Arbeitens mit wenig Ressourcen als kritischen, aber bewältigbaren Aspekt ein. Er geht zunächst auf seine eigene Situation ein und verweist anschließend auf die knappen Ressourcen als Thema der Studierenden. Die hohen Fallzahlen führen zu knappen Zeitressourcen und der Praxisausbildungsauftrag kann nicht mehr in für ihn adäquater Masse in Einklang gebracht werden. Dabei unterscheidet sich sein Modus Operandi von den Fällen in Typ C dahingehend, dass es bei ihm weder darum geht, organisationale Probleme aufzufangen, noch den Druck an die Studierenden mehr oder weniger gefiltert weiterzugehen. Die Praxisorganisation steht unter finanziellem Druck, wird aber durchgehend als Ressource für das eigene Arbeiten beschrieben. Studierende sind explizit Lernende und potenzielle motivierte und kompetente Mitarbeitende, sie sind implizit und explizit keine günstigen Arbeitskräfte. Das Problem des Mangels an Ressourcen muss daher auf der Ebene des festangestellten Mitarbeitenden gelöst werden. Holunder priorisiert die Praxisausbildung in Mangellagen, ohne von der Organisationslogik abzuweichen, klar gegenüber seinen Tätigkeiten als Sozialarbeiter. Die Praxisausbildung ist nicht eine bloße zusätzliche Belastung, sondern die Möglichkeit, die komplexe Struktur der Praxisorganisation mit den Studierenden zusammen als ganzheitliches System immer wieder neu kennenzulernen. Dabei lässt sich in den Beschreibungen und Erzählfragmenten rekonstruieren, dass Holunder der Ausbildungstätigkeit eine normative professionsorientierte Relevanz zuschreibt und stattdessen bei der Dokumentation der Arbeit mit Zielgruppen Zeit einspart:

*„Ich setz immer die **Priorität bei der Praktikantin**. Ja und dann passiert es halt, dass ich da manchmal bei meinen eigenen Fällen, also den Dossiers, ich ein bisschen hinterher schlendere (lacht). Das ist halt das, was mir da nicht so ähm, (2) sehr gefällt, (lacht) ähm, aber ja, also in solchen Situationen mache ich manchmal einfach Augen zu und mitten durch, sie soll was lernen können, sie muss das Ganze hier sehen können.“*

Den Prozess der Schwerpunktplanung im Rahmen der Hochschulanforderungen nutzt er in Kooperation mit den Studierenden wiederum als Entlastungswerkzeug. Holunder beschreibt das mit „liefern von allem Nötigen“ im Sinne einer Dienstleistung. Diese zeichnet sich in seinem Verständnis durch eine Teilstandardisierung zur Effizienzsteigerung unter Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten der Studierenden aus. Es wird nicht der Studierende als Person von Belastungen geschützt, sondern ein möglichst schlanker Prozess organisiert, damit das Lernen „störungsfrei“ ermöglicht werden kann. Beim weiteren Elaborieren seines Handlungsproblems unterscheidet er zwei Aspekte der

Begleitung: einerseits die gemeinsame Planung des Lernens, andererseits die gemeinsame Vorbeugung der Überlastung bei den Studierenden. Holunder beschreibt ein Begleithandeln beim Erlangen einer Fähigkeit zur Resilienz mit überfordernden Alltagsaufgaben in der Praxisorganisation. Sprachlich fällt auf, dass Holunder in diesen und weiteren Abschnitten immer wieder Begriffe im Bereich des „Sehens“ verwendet. Er „guckt“ für eine funktionierende Planung beim Lernen und hat „[...] auf der anderen Seite trotzdem noch ein Auge auf sie [die Studierende]“. Diese Orientierung an einer kontinuierlichen Wahrnehmung der Situation der Studierenden wird als positiver Horizont der Übersicht beschrieben. Es geht dabei um ein Monitoring, weniger um die Kontrolle, ob die Studierende etwas richtig oder falsch macht. Dieses Monitoring ist gleichwohl mit einem „wachsamen Auge“ verbunden, was Holunder nach eigenen Erfahrungen erst erlernen musste. In mehreren Ansätzen breitet er solche Erfahrungen aus. Auch dort beschreibt er wieder das „Sehen“ von eigenen Grenzen und denen der Studierenden, Holunder wollte eine neue Praxisauszubildende in der Organisation finden, die Studierende jedoch wollte weiter von ihm begleitet werden. Dabei hat er wiederum auf sich selbst „schauen müssen“, das Monitoring hat sich entsprechend auf ihn selbst ausgeweitet. Holunder setzt bei seinem Modus Operandi des „Schauens“ an und beschreibt ihn anhand der Räumlichkeiten der Praxisorganisation.

*„Ich merke dann, dass sie sich verbarrikadieren, es hat da so zwei Türen hier und da (deutet auf die beiden Türen), wenn beide Türen zu sind und sie hat keine, ähm, Klienten bei sich, dann ist es Zeit zum Nachschauen.“*

Holunder beschreibt anschließend differenzierend, dass das oben eingeführte Monitoring für ihn ein sinnvolles Mittel ist. Als weitere Praxis erzählt schildert er dann seine Art, die Dinge anzusprechen: als „ausquetschen und zuhören“. Die Praxis des Monitorings wird von Holunder als Grundlage für die restliche Begleitung bewertet:

*„[...] also **Wohlempfinden** da nicht mehr vorhanden wissen, ist natürlich Gift für so ein Praktikum, denke ich, und da muss ich als Praxisanleiter meine Augen und Ohren offen halten.“*

Entsprechend ist die Praxisorganisation keine selbstverständliche Ressource, sondern birgt das Potenzial der Überforderung für Studierende und Praxisauszubildende gleichermaßen. [Holunder 117-170]

### *Element 2: Studierende als wirksame Lernende*

In Element 2 dokumentiert sich eine Orientierung an einer konkreten Begleitung, um wirksame Studierende darin zu stärken, ihre Lernwege zu gehen. Auszubildende werden Handlungsorientierung B I folgend als wirksame Mitarbeitende mit Potenzialen verstanden, die sie aufgrund ihrer Fachlichkeit und Position einlösen können. Hier ist nochmals darauf hinzuweisen, dass in der Prozessgestaltung mit Zielgruppen und mit Studierenden eine Strukturgleichheit gesehen wird und sich in Kontrast zu Handlungsorientierung A II Zielsetzung und Arbeitsformen weniger fundamental unterscheiden. Wie auch bei den Zielgruppen geht es um ein Assessment, strukturell vorhandene Prozesse und sichtbare Ergebnisse. Ähnlich verhält es sich bei den Begleitformen (Coaching-Gespräche, Peer Education, Monitoring etc.) und Zielen (Selbstwirksamkeit erfahren, Erfolge erzielen). Bei Funkie lässt sich die Orientierung über den mehrfach beschriebenen Negativhorizont des Händchenhaltens von Studierenden rekonstruieren. Er beschreibt das Bild, wie Studierende in Partnerorganisationen teilweise kaum selbst ins Handeln kommen. Funkie geht im Gegenteil von einer Selbstwirksamkeit und Selbstständigkeit ab dem ersten Arbeitstag aus. Grundlegend ist hier die als positiv bewertete eigene Erfahrung als Studierender. Er beschreibt sich als selbstständigen Studierenden, der froh war, dass man ihn von Beginn an gewähren ließ. Ähnlich geht Hafer von selbstständigen Kundinnen und Kunden aus, die „nicht therapiert“ werden, sondern in einer distanzierten Beziehungsform die notwendige Unterstützung für ihre selbstständigen Lernprozesse erhalten können. Sternanis erweitert diesen Aspekt in ihrer Erzählung um den Aspekt der Herausforderung. Die als erfolgreich bewertete Bearbeitung einer konflikthaften persönlichen

Kommunikation führt als Resultat bei Sternanis zur Erkenntnis, dass sie „nüchtern begleiten“ kann, also keine persönliche Bindung zu den Studierenden bestehen muss. In der Bewertung von Sternanis ist das nicht ernüchternd, sondern entlastend, da sie ihre Begleitprozesse „distanziert“ gestalten kann, ohne dass dies negative Nebenwirkungen verursachen würde. Vielmehr erlaubt ihr diese definierte Beziehungsform, die Dyade „effizient“ zu gestalten und kritisches Feedback ohne Rücksicht auf persönliche Verstrickungen zeitnah geben zu können. Bei Funkie findet sich dieser Modus ebenfalls. Gleiches gilt für Holunder, der eine distanzierte Arbeitsbeziehung herstellt, die ihm und den Studierenden Kritik ermöglichen soll. Entsprechend kann er sich als Praxisausbildender abgrenzen, wenn die organisationale Filterfunktion bei den Studierenden nicht erfolgreich war. Im Unterschied zu den anderen Typen sind die Praxisausbildenden gerade nicht persönliche Vorbilder in einer Dyade. Wie in anderen Elementen beschrieben, ist der Anspruch an die Relationierungsfähigkeit der Studierenden virulent in Thujas Handlungsorientierung. Studierende müssen nicht nur selbstständig planen und handeln, sondern dies auch fachlich kontextualisieren können. Thuja geht davon, dass sie gleichzeitig als Teil der Organisation „an der Front“ arbeiten können, als Studierende an einer Fachhochschule jedoch strukturell denken und Dinge erlernen können. Der Modus des „Reingrätschens“ von Thuja passt zu anderen Aspekten in B II als letztmögliches Auffangnetz, damit Studierende in ihren selbstständigen Lern- und Suchprozessen die Rahmenbedingungen in der Praxisorganisation nicht zu stark irritieren.

### *Passagen zu Element 2*

Als negativen Horizont zur Gestaltung der Praxisausbildung beschreibt Funkie passend zur starken Orientierung an der eigenen Organisation einen Kooperationsbetrieb, in den er die Studierenden jeweils kurz „in den Stage“ schickt. Diese Formulierung verweist auf die routinierte Perspektive auf diese andere Organisation als Ort mit wenig Handlungsspielraum für Studierende. Die anschließende negative Bewertung wird wiederum in einer Abgrenzung zum eigenen Selbstverständnis formuliert. Als direkte Folge des geringen Handlungsspielraums thematisiert Funkie die damit auch verhinderte Möglichkeit, Fehler zu machen und sich zu positionieren. Es dokumentiert sich dabei ein Passungsverhältnis zwischen habitueller Orientierung an Selbstwirksamkeitserleben für die Studierenden zwischen Funkie und seiner Praxisorganisation. Funkie handelt innerhalb der etablierten organisationalen Praxis und argumentiert in deren Logik der Einbindung von Studierenden als selbstständige Mitarbeitende. So ist die negative Bewertung von Studierenden als „Hündchen, das einem nachläuft“, die Gegenthese zum organisationalen Interesse an handlungsfähigen Studierenden. Auf die Nachfrage hin, wie seine Dyade organisational eingebunden ist, beschreibt Funkie eine starke Binnendifferenzierung innerhalb der Praxisorganisation. Es zeigt sich eine Routine, im eigenen Organisationsbereich mit den Studierenden praktisch umzugehen, was auf kognitiver Ebene mit den Aussagen der Praxisorganisation korrespondiert. Auf die eigene Einschätzung der Unterschiede in seiner Tätigkeit mit Studierenden oder Zielgruppen hin befragt, betont Funkie die methodische Ähnlichkeit der Begleitung durch Prozesse und Strukturen. Mit Stichworten aus dem lerntheoretischen Bereich rekonstruiert er aus seinen berufsbiografischen Erzählungen (Handlungsorientierung B I) eine Orientierung, die Lernen stark mit dem Erfahren von Selbstwirksamkeit verbindet. Funkie schildert dies aus Perspektive eines kollektiven Wir heraus („weil wir einfach ähm wissen, dass das dann einfach auch zu mehr Selbstvertrauen führt“). Funkie unterscheidet sein Vorgehen als Sozialarbeiter und Praxisausbilder aufgrund der Zielperspektive und der Ansprüche der Arbeitsfähigkeit, nicht im Vorgehen. Er elaboriert die Strukturähnlichkeit der Arbeit mit den Zielgruppen und den Studierenden beispielhaft. Beide Zielgruppen begleitet Funkie mit dem Ermöglichen von positiven Erlebnissen im Sinne des erfolgreichen Handelns. Die Zielperspektiven („Stelle finden“ „Gruppenaktivitäten anleiten“) sind verschieden, der Weg dorthin wird von Funkie beide Male als Coach begleitet. [Funkie 545-618]

Thuja beschreibt die Doppelbelastung der Studierenden (Hochschule und Praxismodul) aus der Perspektive des Vorgesetzten. Er bewertet einfürend die Ausgangssituation: „[I]ch glaube, es ist kein Zuckerschlecken.“ Anschließend elaboriert er zuerst den Lernort Hochschule. Die Bedingungen in der

Praxisorganisation schildert er in Form eines Appells in direkter Rede an einen Studierenden. Er führt auf diese Weise aus organisatorischer Sicht aus, welchen Ansprüchen die Studierenden begegnen und welche unterschiedlichen Rollen ihnen zugewiesen werden. Dabei grenzt Thuja einen alternativen Orientierungsrahmen ab, der wiederum auf seine eigene Tätigkeit referiert:

*„Das heißt, du bist nicht einfach im Büro und planst deine Projekte mit den Bewohnenden. Du bist auch im Gruppendienst, im Alltag der Menschen, bist auch ein Teamkollege, mit deinen Kollegen zusammen.“*

Die Studierenden sind in der Lebenswelt der Zielgruppen tätig, „an der Front“, wie es Thuja an anderer Stelle formuliert. Studierende sind also sowohl Mitarbeitende im Gruppendienst als auch Agierende für Entwicklung (siehe Element 1). Thuja wiederum hat dieses Tätigkeitsfeld länger verlassen und ist als Führungskraft angekommen. Entsprechend ist der Alltagsdienst zwar Teil der Arbeit, der Lernprozess und die eigenen Projekte der Studierenden haben demgegenüber für beide Seiten Priorität. Thuja führt dafür ein „Wüüp“ als Begriff ein. Er signalisiert einen Umschaltmoment, bei dem etwas plötzlich gelingt. Nach einer Eingewöhnungsphase kommen die Studierenden mit der Doppelbelastung zurecht. Ab diesem Zeitpunkt durchlaufen die betreffenden Studierenden Lernprozesse: „[D]a läuft auch was, bei ihnen drin, so richtig aber.“ Den negativen Horizont wiederum beschreibt Thuja als „zäh“, er kommt aber in der Praxisorganisation begründet mit dem intensiven Bewerbungsverfahren nicht vor. Thuja schildert vielmehr seine praktische Umsetzung der Bearbeitung von problematischen Anteilen bei der Doppelbelastung. Als Reaktion auf eine Überbeanspruchung im Alltag einzelner Gruppen entscheidet Thuja, dass Hochschulstudierende (die auch entwickelnd tätig sein sollen) dort keine Praktika mehr absolvieren. [Thuja 981-1037]

Thuja beschreibt schon in den Eingangserzählungen den doppelten Anspruch an die Studierenden, die aus dem Blickwinkel der Fähigkeit zur Wissensverarbeitung als prädestinierte Wissensvermittler wahrgenommen werden. Entsprechend hierarchisiert er die Eignung der Studierenden gegenüber anderen Praktikantinnen und Praktikanten. In diesem Kontext geht Thuja exemplarisch auf das Scheitern eines Schülers einer höheren Berufsbildung ein, der in einer Fallarbeit nicht in der Lage war, die Ansprüche der Schule und der Praxisorganisation bezüglich der Relationierung von Theorie und Praxis umzusetzen:

*„Er hat einfach nicht das erfüllt, was an Fähigkeiten, also bei diesem Menschen, es reicht hier bei uns nicht, einfach nett zu sein.“*

Studierende beschreibt Thuja als fähig dazu, da sie im Unterschied mehr wissen, aber ebenso darin geschult werden, dieses Wissen in die Praxis einfließen zu lassen. [Thuja 153-165]

Dieser Aspekt kann im Kontext der Handlungsorientierung B I berufsbiografisch verortet werden. Thuja beschreibt die eigene Erfahrung als Studierender im Umgang mit Wissen als wenig sinnvoll. Er nennt diesbezüglichen Erkenntnismomente im Kontext der Funktion von wissenschaftlichem Wissen als Folge seines Aufstiegs in der Hierarchie und damit in der Verlagerung der Aufgaben weg vom Alltag. Aus dieser Erfahrung heraus beschreibt Thuja die Notwendigkeit ähnlich wie Funkie, dass sich Studierende aktiv exponieren müssten. Die Aufgabe der Praxisausbildenden ist es, Studierende genau dazu zu bringen. Inhaltlich ein wenig abweichend zeigt sich diese Orientierung später bei Funkie in diesem Element auf homologe Weise. Wissen hat in der Perspektive von Thuja einerseits einen Wert an sich, erhält darüber hinaus aber im Sinne der Querverweise und Verbindungen die als wesentlich relevanter aufgefasste relationale Bedeutung für professionelles Handeln. Thuja schildert in einem kurzen Einschub, dass er im Sozialrecht das deutsche System erlernt hat und dann auf das etwas anders geartete Schweizer System getroffen ist. Dies wird von ihm nicht als problematisch bewertet, weil er es in „seiner Struktur“ verstanden hat und habituell trotzdem erlernen konnte, wie Recht als System funktioniert. Hier richtet sich einmal mehr der Blick auf die organisationale beziehungsweise Meta-Ebene. Seine Erfahrung, dass Unterschiede in „Details“ nicht gleichbedeutend damit sind, dass sich manche Wissens Elemente als

obsolet herausstellen, bewertet er im Anschluss an andere Passagen als einen seiner „Click-Momente“, den er „tief in mir drin“ bewahrt. [Thuja 438-457]

Ein weiteres relevantes Element ist das Begleiten von Sternanis als herausfordernd eingeschätzten Studierenden. Diese geteilte Praxis (mit dem Wir der Praxisausbildenden der Organisation formuliert) beschreibt Sternanis als über die Jahre erarbeiteten positiven Horizont, was in einer Erzählpassage elaboriert wird. Sternanis geht dabei von einem Vor- und Nachher aus, dass ihre Sicht im Sinne eines Aha-Erlebnisses verändert hat. Sternanis beschreibt sich dabei als Praxisausbildende, die davor mit einer Präferenz für das „Ähnliche“ gearbeitet hatte. Die Kriterien bei der Auswahl der Studierenden richten sich auf ähnliche Lebenserfahrungen im Sinne der Effizienz für die eigene. Der Positivhorizont ist die gelingende persönliche Beziehung in einer ähnlichen, aber nicht mehr aktualisierten Präferenzsetzung wie die Fälle in Handlungsorientierung A II, der Negativhorizont sind Probleme aufgrund einer nicht konfliktiven Arbeitsbeziehung. Der Modus ist erfolgreiches gemeinsames Arbeiten aufgrund persönlicher Passung. Die darauffolgende Erzählpassage beginnt Sternanis mit einer historisierenden Einführung „Da habe ich einmal [...]“, was die für Sternanis relevante Erfahrung als etwas klar Lokalisierbares rahmt. Das bearbeitete Praxismodul war aus organisationalen Bedürfnissen initiiert worden, Sternanis hatte die Studierende nicht anhand ihrer damaligen Präferenzen selbst gewählt, sondern bekam sie zugeteilt. Sternanis erzählt an diese Ausgangssituation anschließend, wie sie ein neues Selbstverständnis als Praxisausbildende erarbeiten konnte. Sie leitet aus der Erfahrung und damit aus dem Erleben von Selbstwirksamkeit auch in herausfordernden Situationen als Praxisausbildende die Orientierung ab, dass die Aufgabe als Praxisausbilderin in „distanzierter“ Form ebenso erfolgreich sein kann. Die Orientierung an der persönlichen Passung und einer intensiven Arbeitsbeziehung erweist sich für Sternanis als obsolet:

*„Und nachher habe ich wie gemerkt, okay, ich kann sie wie, ich kann n distanzierter begleiten. Es muss nicht persönlich extrem passen, so am Ende [...].“*

Die Tatsache, dass die Studierende in einer anderen Abteilung Schwierigkeiten hatte, der „unterschiedliche Stil“, wie es Sternanis formuliert: Beides hat aufgrund der Erfahrung von Sternanis keinen begrenzenden Einfluss mehr auf das nun „nüchtern“ genannte Handeln als Praxisausbildende. Der Aspekt der Nüchternheit bringt Sternanis auch in Verbindung mit dem schon vorher genutzten Begriff des „Durchgehens“. Gleichwohl erzählt Sternanis bei dem besagten Praxismodul von für sie als außergewöhnlich gerahmter potenzieller Krisenhaftigkeit im Handeln. Verbunden mit der neuen Orientierung ist die Aufgabe des Ziels, dass alle Studierenden von ihr zu erfolgreichen Sozialarbeitenden werden müssen. [Sternanis 376-402]

Hafer wiederum versteht ihre Rolle als Ausbildende in Relation zur Arbeit als Sozialarbeitende und weist dabei eine ähnliche Orientierung wie Sternanis auf. Methodisch kann Hafer auf dieselben Instrumente zugreifen wie bei der Alltagsarbeit mit Zielgruppen. Sie verfolgt dabei andere Ziele und hat eine andere Haltung der Person gegenüber. Hafer erwähnt ihr junges Alter, das sie bei der Arbeit mit Zielgruppen teilweise und bei den Studierenden noch stärker als Herausforderung wahrnimmt. Diesem Umstand begegnet sie ebenfalls als Praxisausbildende, doch spielt ihr Alter hier weniger eine Rolle, da sie sich als Ermöglicherin für Lernprozesse versteht und nicht als Vorbild für eine normative Orientierung. Argumentativ nimmt Hafer den Aspekt der Rolle der Bewerterin auf, die in der dazugehörigen Belegbeschreibung stark an den Aspekt der Distanz gekoppelt ist und den Positivhorizont eines abgegrenzten und gleichwohl persönlichen Umgangs mit den Studierenden zusammenfasst. Hafer unterscheidet private Kolleginnen (als diffuse Beziehungsform) und Studierende (als abgegrenzte, nicht diffuse Beziehungsform). Insofern kann eine diffuse Beziehung im beruflichen Kontext als Negativhorizont verstanden werden. Hafers Ausführungen sind entsprechend anschlussfähig an Sternanis Perspektive der distanzierten Arbeitsbeziehung als Positivhorizont. Studierende sind unabhängig davon wirksam und müssen bloß

gefördert werden. Ob sie mit ihnen eine enge Beziehung eingeht, ist das Unterscheidungskriterium zur Arbeit mit den Zielgruppen. [Hafer 168-182]

Auf den Aspekt der „Nüchternheit“ bei der Begleitung angesprochen, elaboriert Sternanis diesen Aspekt weiter. Sie zieht ihrer Orientierung der Richtwerte entsprechend die Grenzen zwischen beruflicher und privater Sphäre. Den privaten Aspekt kann Sternanis bei wenig passendem Gegenüber ausklammern. Die „nüchterne“ Dienstleistung, die Sternanis anbietet, ermöglicht nach ihrem Verständnis ein effizientes und produktives Miteinander für alle Studierende. Bewertend unterlegt Sternanis das mit der Erfahrung, dass damit in der Arbeitsbeziehung wenig bis gar nichts verloren geht:

*„Das heißt nicht, dass die gemeinsame Arbeit an sich, nicht dass man nicht mal zusammen lachen kann oder so. Aber dann habe ich wie das Gefühl, dann sind das Arbeiten und Lernen selbst viel mehr da.“*

Sternanis beschreibt darauf beziehend die Vorteile einer „nüchternen“ Begleitung. Insbesondere weist sie auf die eigene Erfahrung, sich als Studierende privat zu sehr öffnen zu müssen, was den Studierenden in ihrer Argumentation nicht dienlich ist. Sternanis fasst das mit dem Begriff der „gesunden Distanzwahrung“ zusammen. Die Begleitung fällt ihr selbst leichter. Sie vergleicht die Erfahrungen vor und nach der Veränderung ihrer Grundorientierung. Sie beschreibt, wie sie Defizite und Fehler, aber auch positive Aspekte konstruktiv bei den Studierenden anbringen kann, ohne dass Verstrickungen auf der persönlichen Ebene entstehen. Die Grundorientierung der nüchternen Begleitung ermöglicht Sternanis, die eigenen Ansprüche der Realität anzupassen:

*„Es ist wie nicht der Anspruch bei mir da, dass ich so als [Vorname der Interviewten] bei allen nachher in super Erinnerung bleiben muss (lacht). Am Anfang, ich habe am Anfang schon das Gefühl gehabt, es muss doch ein super Praktikum sein, da erinnern sich doch alle gerne daran, aber das muss nicht zwingend sein, so zum was lernen ist es vielleicht sogar andersrum besser.“*

Als nüchterne Begleitung ist es ihr möglich, Studierenden Dinge zu sagen, die späteren Mitarbeitenden den Weg für weiteres Feedback öffnet. Diese Distanz wird von Sternanis als Element des professionellen Umgangs verstanden, angehende Sozialarbeitende sollten als normative Setzung für die Profession Feedback empfangen können. Sternanis zeichnet anschließend ein Bild, was eine professionelle Praxisausbildende ausmacht. Ihre Nüchternheit ist dazu grundlegende Bedingung:

*„[...] halt wirklich aus dem Blickwinkel betrachtet, wirklich so ein bisschen. Ja, Begleitung als PROFESSIONELLE Praxisausbildende betrachtet und nicht bei jemandem, bei dem es einfach gut läuft, ein bisschen gemeinsam Spaß haben.“*

Sowohl Sozialarbeitende als auch Praxisausbildende müssen ein gutes distanziertes Verhältnis mit dem Gegenüber gestalten können. Auf diese Weise grenzt Sternanis sich explizit von Handlungsorientierung A II ab:

*„Dort wäre es ja fast, wenn ich einen Klienten so persönlich werden lassen würde, wäre es schon fast nicht mehr professionell, oder? [...] Also zum Beispiel die Kolleginnen, die mit ihren Praktikanten privat essen gehen, weil das wie, mir zu nah ist geworden, so für diese Arbeit.“ [Sternanis 723-777]*

Die eigene Erfahrung als Praktikant wird von Funkie als Grundlage für seine Tätigkeit als Praxisausbildender argumentativ bearbeitet. Funkie rahmt diese konkrete Ausgestaltung mit Beschreibungen, welche die Eigenverantwortung als Studierender in den Mittelpunkt rückt. Eine bestimmte Einführungsphase wie es bei anderen Interviews postuliert wurde benötigt Funkie nicht. Ab dem ersten Tag sollen Studierende eigenaktiv sein können und bisher hat sich keine negative Erfahrung damit verbunden gezeigt. Funkie benennt keine konkreten inhaltlichen Erfolgserlebnisse oder Misserfolge, die angestrebt

werden. Es scheint eher ein Prinzip zu sein, das Funkies Orientierung zum Lernen entspricht. Die einzigen benennbaren Aktivitäten des Praxisausbildenden bestehen darin, Raum zu geben und die Studierenden aufzufordern, diesen Raum zu nutzen. In einer belegenden Beschreibungspassage dokumentiert sich die andernorts angedeutete Grundorientierung, dass Studierenden Erfolgserlebnisse ermöglicht werden sollen. Je schneller sie dabei aktiv werden können, desto schneller sind in der begrenzten Zeit solche Erfolge möglich. Ein wichtiges Element dafür sind passende Umweltbedingungen, die Funkie arrangiert. Sie sind in der Organisation strukturell vorhanden, sodass er sich eher als Moderator und Kenner der Strukturen sieht, der den Studierenden dabei behilflich sein kann. Sich überwinden können im Sinne einer Explorationsbereitschaft, ist eine wichtige Eigenschaft der Studierenden, die im Assessment geprüft wird. [Funkie 340-350]

Funkie orientiert sich dabei stark an den erlebten Vorbildern der beiden Praktika: Von ihnen übernimmt er die Aspekte des Vertrauens und der Übertragung von Verantwortung als zentrale Aufgaben gleich zu Beginn eines Praxismoduls. Er selbst konnte sich ab dem ersten Tag ausprobieren und explorieren, die Praxisausbildenden gaben ihm den Raum dazu. Aus seiner Sicht waren sie keine methodisch oder fachlich gut ausgebildeten Vorbilder. Vielmehr erkennt er ihr Rollenverständnis als wertvoll, ihm diesen „Platz zu lassen“. [Funkie 792-806]

Holunder geht ebenfalls von selbstständig arbeitenden Studierenden aus. Das komplexe und normativ aufgeladene Handlungsfeld lässt jedoch weniger Abweichung in der Arbeit mit den Zielgruppen zu. In einer Passage erzählt Holunder eine Episode einer für ihn herausfordernden Situation. Er beschreibt eine Studierende, die Privates mit Beruflichem vermischte. In der Beispielepisode wollte sie einem selbst- und fremdgefährdenden Klienten ihre persönliche Verbundenheit über die migrantische Community erklären. Holunder versucht zunächst, die Studierende und den Klienten gleichermaßen zu schützen, indem er (analog zu Thuja) „kurz dazwischengeht“. Die Situation eskaliert später trotzdem, der Klient beschimpft die Studierende und das Gespräch muss abgebrochen werden. Anschließend an Handlungsorientierung B I wird für Holunder die Relevanz der Trennung zwischen Privatem und Beruflichem deutlich. Holunder geht mit Blick auf seinen eigenen Lernprozess davon aus, dass Studierende die Aspekte eher nicht vermischen. Die betreffende Studierende bildet hingegen einen konkreten Negativhorizont. Holunder zeigt sich noch immer irritiert darüber, weil „alle anderen“ Studierenden keine solche Vermischung betrieben haben, sondern selbstständig Distanz zu den Zielgruppen wahren. Er schließt die Erzählung mit einem Lachen ab und formuliert in direkter Rede, dass er hoffe, die Studierende hat „was als Mensch und als Professionelle“ gelernt. [Holunder 1034-1060]

Holunder stuft die Belastung der Studierenden in der Praxisorganisation als hoch, aber als tolerabel ein. Es dokumentiert sich ein weiteres Mal die Orientierung am Beobachten und Gestalten der Umweltbedingungen für die Studierenden anhand ihrer typischen Bedürfnisse. Die Studierenden erhalten in der Praxisorganisation verschiedene Aufträge von Mitarbeitenden derselben Organisationseinheit. Holunder nimmt das Artikulieren von Überlastung in der Rolle der Studierenden als schwer wahr. Es sind nicht die einzelnen Studierenden, die sich nicht gegen Überlastung wehren würden, sondern ihre Rolle macht es grundsätzlich schwer. Als Folge sieht sich Holunder zum Handeln veranlasst:

*„[D]ann sage ich zu denen: Das ist zu viel für dich, glaube ich. Und versuche dann zu überreden dafür, dass sie dann ähm, bei dem jeweiligen Sozialarbeiter sagen: Ich möchte mich jetzt auf meine Lernziele konzentrieren, ich muss mich hier jetzt zurückziehen.“*

Holunder bleibt in einer Position des Dritten und mischt sich nicht aktiv ein wie in Handlungsorientierung A II bei Malve oder Geranie. Er „überredet“ wenn überhaupt die dazu Studierenden, seine Wahrnehmung zumindest anzuerkennen und sich entsprechend zu entlasten. Nicht die direkte Auseinandersetzung steht im Zentrum, sondern das indirekte Coaching, was stringent zur Handlungsorientierung insgesamt ist. Holunder verwendet ein weiteres Mal Begrifflichkeiten der visuellen Wahrnehmung („ein

Auge darauf halten“, „es erblicken“ etc.). Er elaboriert diesen Aspekt um die Position des Dritten, denn durch die Möglichkeit der Betrachtung von außen erkennt er erst das Problem („in der Regel sehen sie es halt nicht von selbst“). [Holunder 797-830]

Passend zeigt sich dazu Thujas Verständnis, der Begleithandeln erwähnt, das er mit der Verdichtungs-  
metapher „Reingrätschen“ zusammenfasst. Thuja beschreibt die Aspekte der Fähigkeiten (eine Studierende sieht bei einem Bezugsklienten den Handlungsbedarf) und des Zeitraums für eine Intervention (ein halbjähriges Praxismodul). Thuja vermittelt zwischen den Ansprüchen der Studierenden an eigene Vorhaben und seiner Erfahrung, was in der Praxisorganisation in einem beschränkten Zeitraum möglich ist. Studierende können aufgrund der zeitlich beschränkten Ressourcen nicht alles leisten, sondern müssen sich begrenzen, um etwas bewirken zu können:

*„Sorry, aber du wirst nicht mal mehr ein halbes Jahr hier sein, das wird nicht gehen, nicht wegen dir als Person, aber weil der Rahmen nun mal so ist. Das wird dann einfach, du machst den Anfang, das ist für uns schon genug hier.“*

Thuja rahmt die Wirkmöglichkeiten der Studierenden innerhalb des organisationalen Gefüges, das Thuja als statisch bewertet, durch die Notwendigkeit, dass er sie als Praxisausbildender moderiert. Abgesehen von exemplarisch eingebrachten Bedingungen macht Thuja keine inhaltlichen Setzungen, er sieht sich und die Studierenden als autonom genug mit grossen Freiheitsgraden zurechtzukommen. Die zeitlichen und organisationalen Beschränkungen verhindern keine inhaltliche Vielfalt der Tätigkeit

*„Gerade in unserer OE [Organisationseinheit], sind wir da eigentlich recht frei, solange es von den zeitlichen und materiellen Ressourcen machbar ist, und da bin ich froh. Wenn, also das gibt uns als Team ja immer wieder neue Perspektiven, [...] um nicht nur in unserer Sauce zu schwimmen.“ [Thuja 706-731]*

Diskursiv positioniert sich Thuja als pragmatisch-konstruktiver Vertreter einer Orientierung zur Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Praxis. Thuja rahmt die historische Perspektive als Negativhorizont:

*„Sonst wursteln wir ja auch nur rum, wie zu den Anfängen da. Mit den schicken bürgerlichen Damen in der Sozialen Arbeit, ja da konnte jeder, der das Geld hatte, ein bisschen sowas schaffen. Für das Professionelle hier geht das aber nicht.“*

Auf dieser Basis beschreibt Thuja seinen Zugang zur Praxisausbildung als Integration der Auszubildenden in ein spezifisches Sozialsystem mit Regeln. Dieses Verständnis ist anschlussfähig an die weiteren Passagen bezüglich des Rahmens als Ort der bedingten Freiheit bei gleichzeitiger Wirksamkeit. Erst durch die Integration wird Selbstwirksamkeit eine realistische Option. Es geht nicht darum das Richtige im Sinne des Korrekten zu tun und klaren Normen zu folgen, sondern sich selbstständig in eine Struktur einzufügen und diese als Ressource für das eigene Handeln konstruktiv nutzen zu können. Entsprechend richtet sich die Aufmerksamkeit nicht ausschließlich auf die Zielgruppen, sondern auf die Mitarbeitenden im interdisziplinären Team und die Organisation als solche. Parallel dazu entwickelt Thuja argumentativ die Position, dass Praxisausbildung das Herbeiführen eines begleiteten Praxisschocks ist und habituell Flexibilität als Grundfähigkeit verlangt. Entsprechend bewertet er die Studierenden neben der Rolle als Lernende ebenso als wichtige Innovationstreiber respektive flexible Mitarbeitende, die Veränderungen in der Praxisorganisation eher mittragen können als langjährige Mitarbeitende.

*„[D]ie Leute mit Hochschulausbildung, die müssen die Entscheidungen treffen. Dafür finde ich das alles gut, weil da braucht man theoretisches Wissen und dann eben die Praxis dafür [...]. Die Studierenden sind einfach keine billigen Arbeitskräfte, sie müssen was lernen, wenn sie hier sind, durch ihre Ideen uns bereichern, sich selbst bereichern. Denn die kommen später zurück und bringen der Organisation noch mehr als die anderen.“*



Daraus leitet er wiederum ein Bild der Nachwuchsförderung als effizientes Organisationsentwicklungselement ab, welches das Berufsfeld dringend benötigt. Aufgrund des Mangels an qualifiziertem Personal beschreibt Thuja nicht nur eine rhetorische Abhängigkeit davon, Auszubildende zu guten und von Anfang an wirksamen Mitarbeitenden zu machen. [Thuja 1209-1264]

### *Element 3: Strukturwissen als Schlüssel*

Der dritte Aspekt der Ausrichtung in Handlungsorientierung B II betrifft konkretisierende Ausformungen der beiden elaborierten Grundorientierungen in fallspezifischer Weise. Diese „Strategien“ im Umgang mit den wahrnehmungsleitenden Orientierungen ergeben ein etwas diverseres Bild des minimalen Kontrasts, wie Praxisausbildende den Studierenden begegnen. Praxisausbildende sind hier Coaches und helfen dabei, insbesondere strukturelles Wissen zu beschaffen, methodische Schritte einzuüben und sich innerhalb der Struktur zurechtzufinden. Thuja beschreibt sich als spezifischen Typus von Praxisausbildenden, da er die „Verfügbarmacht“ über Ressourcen und Strukturwissen hat. Bei Thuja kann Strukturwissen nur „um die Ecke denkend“ sinnvoll verstanden und reflektiert werden. Dazu notwendig ist wiederum die Beschleunigung im Handeln, um sich in reflexiven Phasen vom Alltag stärker distanzieren zu können. Problematisiert wird dabei die Doppelrolle als Vorgesetzter und Praxisausbildender. Strukturelles Wissen ist bei Funkie eine Voraussetzung dafür, dass sich Studierende aktiv mit den Verhältnissen arrangieren und ihre daraus resultierenden Freiheiten nutzen können. Nur dann sind Studierende analog informierten Marktteilnehmenden für die Praxisorganisation ein Gewinn und können deren Routinen angemessen verstehen, kritisieren und verbessern. Sie müssen sich zurechtfinden, spezifische Methoden internalisieren und „Teile des Spiels“ akzeptieren. Thuja beschreibt beispielhaft, dass die sehr stabile Struktur für Studierende aus ihrer Rolle heraus als beengend wahrgenommen werden kann. Um eigene Freiheiten auszuloten, sind Kenntnisse zu Dynamiken und Grenzen der Struktur erforderlich. Die Praxisorganisation sieht Thuja als ein spezifisches Sozialsystem, in das man zuerst integriert werden muss, um als peripheres Mitglied handlungsfähig zu sein. Entsprechend ist Strukturwissen Voraussetzung für die in der Handlungsorientierung notwendige Ambiguitätstoleranz der Studierenden. Thuja zielt auf die Maximierung sinnvoller Freiheitsgrade. Grundlage für die Lernprozesse sind nicht Studierende und Praxisausbildende, sondern die „Struktur dahinter“. Hafer und Sternanis durchliefen selbst im Prozess des Zurechtfindens in der Struktur anhand ihrer Tätigkeit als Praxisausbildende eine Entwicklung.

#### *Passagen zu Element 3*

Die Rolle als Praxisausbildende beschreibt Hafer als positives Erlebnis im Hinblick auf die eigene Professionalisierung. Sie rahmt den fließenden Übergang von der Studierenden zur Mitarbeiterin weniger relevant ein als den Beginn ihrer Tätigkeit als Praxisausbilderin. Diese Bewertung teilt Hafer mit Funkie aus derselben Organisation. Hafer erlebt die Übernahme der Tätigkeit als Praxisausbildende im Sinne eines Bearbeitens dieser Ambiguität als lehrreich:

*„So konnte ich mir so wie die Sache als Ganzes so ein bisschen knacken als Praxisausbildende [Praxisausbildende].“*

Durch den Rollenwechsel kann Hafer in ihrer Orientierung an Strukturwissen an die Aspekte der Theorie-Praxisrelationierung ebenso anschließen wie an die organisationalen Bedingungen. Gleichzeitig kennt Hafer die Modelle in der Praxisorganisation, weiß, wie die Tätigkeit umgesetzt werden kann, und orientiert sich daran, was der starken Getragenheit durch die Organisation entspricht. Analog zu Funkie sieht Hafer ihre Tätigkeit als strukturgleich zur Sozialen Arbeit an. Der Unterschied besteht in der Vermittlung von Strukturwissen und im „Coachen“ der Studierenden beim Kennenlernen der Praxisorganisation und ihren impliziten und expliziten Prozessen. [Hafer 147-164]

Ähnlich elaboriert Sternanis ihre Position als „Strukturdeuterin“, die sie durch die Tätigkeit als Praxisausbildende einnehmen kann. Auf das eigene Verständnis zu Professionalität angesprochen, bezieht sich Sternanis auf ihre Rolle als Praxisausbildende, die es ihr ermöglicht, den spezifischen und von den Strukturen geprägten Weg zu professionellem Verhalten bei den Studierenden beobachten zu können. Die Aufgabe der Praxisausbildenden beschreibt Sternanis als Möglichkeit, nicht mehr auf externes Feedback zurückgreifen zu müssen, sondern zu wissen, „wie es hier läuft“. Sie begleitet die Studierenden zur Professionalität und spricht sich daraus abgeleitet grundsätzliche sozialarbeiterische Fähigkeiten zu, in einem komplexen System arbeiten zu können. Bis zur Übernahme der Tätigkeit als Praxisausbildende konnte sie eine Grundunsicherheit an sich beobachten („Es gab immer diese Momente [...]“). Sie war jedoch offenbar eine Gewohnheit, die sich ausgeschlichen hat und heute keine Rolle mehr spielt. Ihre Handlungssicherheit hat Sternanis nach ihrer Einschätzung über Jahre innerhalb des Systems erarbeitet. Ihr Anspruch an ihre Begleittätigkeit befähigt Sternanis im Alltag dazu, ihr Handeln ständig zu begründen und zu reflektieren, was ihr das genannte Selbstwirksamkeitsempfinden ermöglicht. Sternanis erhält von Studierenden die Rückmeldung, dass sie sehr sicher im Umgang mit allen Beteiligten, „vor allem den Ärzten“ ist, was als sehr wichtig beschrieben wird. [Sternanis 627-674]

Der Rahmen der Passung der Praxisorganisation durch gleichzeitige Übertragung von Verantwortung und Vertrauen dominiert die Orientierung von Funkie in diesem Element. Studierende, die „den Karren mitziehen“ müssen, sollten aus Funkies Sicht schnell Strukturwissen erlangen. Verbunden damit ist eine an Fortschritt orientierte Haltung, welche die Studierenden unter anderem als Prozessoptimierende definiert, die nicht nur sich, sondern auch die Organisation fortlaufend verbessern können. Die organisationalen Bedürfnisse stehen im Vergleich zu anderen Fällen eher in einer „HR-Logik“ und im Mittelpunkt. Funkie wird schnell konkret, welche Anforderungsbereiche er interessant findet (Flexibilität und Fachkompetenz) und wie er diese mit verschiedenen Aufgaben und Begegnungsformen eruiert. Eine Bewertung zum Ende hin zeigt die Verbindung zum Raum-Geben, er ist das Angebot von Organisation X. Funkie erwartet sich durch die Studierenden explizit „Entlastung“. Vertrauen und Verantwortung sind für Funkie offenbar ein argumentatives Begriffspaar, das seine prinzipielle kognitive Sicht auf das Thema zusammenfasst. Wie dieses Vertrauen „eingelöst“ wird, benennt Funkie nur bedingt, dazu müssen sich die Studierenden zunächst „hier auskennen“. Spannend ist dabei auch, dass den Studierenden „kritisches Hinterfragen“ der Organisation zugebilligt wird. Hier wird wieder ein „uns“ eingeführt, das für die „Prozessoptimierung“ kritische Rückmeldungen der Studierenden benötigt. Diese müssen dazu das System durchdrungen haben. Auf diese Weise bekommen sie einen weiteren Auftrag: Aufgrund ihrer peripheren Lage dienen sie als Feedbackschleife zu den bestehenden Prozessen und sollen im Sinne eines Qualitätsmanagements das Vorgehen fortwährend hinterfragen können. [Funkie 360-401]

Auf die immanente Nachfrage zum weiteren Ablauf des Praxismoduls beschreibt Funkie durch ein Wir, dem nun Studierende ebenfalls angehörten den Arbeitsalltag der Dyade. Funkie wählt für die Einführung des Abschnitts das verdichtende Satzfragment „[...] eigentlich ist es ein laufendes Praxisausbildenden-Gespräch bei uns“. Funkie beschreibt elaborierend eine kontinuierliche Zusammenarbeit, die sich auf organisationale Rahmenbedingungen stützt. Beispiele dafür sind das gemeinsame Büro, ähnliche Arbeitsrhythmen und teilweise zusammen zu erledigende Aufgaben. Diese Struktur als Idealzustand benötigt für die Ausführung jedoch ein nicht selbstverständliches Maß an Commitment mit den organisationalen Routinen. Funkie beschreibt als Negativhorizont seine Erfahrung mit einer spezifischen Studierenden, die er als „Person“ ohne weitere Angaben einführt. Einerseits kommuniziert diese zuerst zurückhaltend (Funkie nennt es „einseitigen Austausch“), andererseits stellt sie danach selbstverständliche Praxen der Organisation in Frage. Das Orientierungsproblem ist die Umsetzung der hauswirtschaftlichen Themen. Funkie führt zuerst eine normative Setzung ein: „Putzen tun wir alle, ausnahmslos!“ Anschließend beschreibt Funkie, dass sich die Studierende „herabgewürdigt“ gefühlt habe, dies aber aus Funkies Perspektive aufgrund eines fehlenden Blicks für das Ganze:

*„Sie hat einfach nicht gesehen, dass wir alle ein Stück weit hauswirtschaftliche Arbeiten machen.“*

Dieses Beispiel des Negativhorizonts deutet verschiedene Spuren an, die von Funkie noch weiter elaboriert werden. Einerseits ist grundsätzliches Commitment notwendiger Bestandteil für erfolgreiche Zusammenarbeit, andererseits zeigt sich aber auch ein Verständnis davon, dass Strukturwissen dafür grundlegend notwendig ist. Außerdem vergewissert sich Funkie selbst im organisationalen Kontext, wenn Dinge in Frage gestellt werden. Funkie beschreibt im Anschluss belegend ein routinisiertes Gespräch mit dem Arbeitsagogen, der als Gewährsmann dient: „Ich putze jeden elenden Mittwoch am Morgen und es stinkt mir immer noch.“ In dieser Beschreibung verdichtet sich ein weiteres Mal die sehr stark rahmende organisationale Struktur, die bis in die kommunikativen Akte hinein Routinen zwischen langjährigen Mitarbeitenden erzeugt. Funkie verweist anschließend argumentativ-beschreibend auf einen anderen Aspekt, der den obigen Aspekt zur Arbeitsbeziehung spiegelnd aufnimmt. Zusammen putzen fördert die Arbeitsbeziehung – auch und gerade mit den Jugendlichen. Von der als Negativhorizont eingeführten Person scheint dieses Wissen nicht internalisiert worden zu sein, entsprechend abgekoppelt bleibt sie. Er beschreibt auf methodischer Ebene eine aus organisationaler Perspektive relevante Alternative zur Gestaltung der Arbeitsbeziehung „am Tisch“ im Büro. Die an konkreten Tätigkeiten entlang formulierte Beschreibung dokumentiert eine Internalisierung an der methodischen Umsetzung vermeintlich alltäglicher Praxen zur aktiven Beziehungsgestaltung und Informationsgewinnung. Die abschließende Bewertung der hauswirtschaftlichen Tätigkeiten „als Teil des Spiels“ verbindet die beiden Stränge dieser Passage: Hausarbeit als Mittel zum Zweck der Arbeitsbeziehungsgestaltung und selbstverständliche Praxis innerhalb der Organisation. [Funkie 436-476]

Funkie beschreibt das Praxismodul wie andere Fälle der Handlungsorientierung in Phasen, der Rhythmus innerhalb der Arbeitswoche ist ebenso kontinuierlich integriert („und das erste Praxisausbildenden-Gespräch ist dann meistens am Mittwoch, weil Team dann ja am Donnerstag“). Hier dokumentiert sich eine Orientierung einerseits erneut an Strukturwissen, andererseits am Erkunden und Wirken. Funkies Begleitung initiiert dies möglichst früh. Entlang dieser Rhythmen und Strukturen beschreibt Funkie die sich verändernden Themen der wöchentlichen Sitzungen. Der Inhalt folgt den strukturellen Anforderungen, die Orientierung an einem geeigneten organisationalen Arrangement als Grundlage der Praxisausbildung dokumentiert sich ein weiteres Mal. Der von Funkie wahrgenommene Vorteil der organisationalen Gegebenheiten erhält in einer weiteren Beschreibung des Alltags einen räumlichen Bezug:

*„[D]er Coaching-Raum ist eigentlich grad neben dem Büro und es hat so ein Fensterchen, es wirkt manchmal wie ein Aquarium, der Coaching-Raum, ähm und ich und die Studierenden bekommen dann natürlich sehr viel mit.“*

Im Alltag geht es zunächst ebenfalls darum, Bescheid zu wissen und die relevanten Dinge „mitzubekommen“. [Funkie 714-741]

Thuja beschreibt die Wirkmöglichkeiten der Studierenden innerhalb der Orientierung ebenfalls in einer organisationalen (Sozialraum-)Logik. Er definiert organisationale Aspekte als stabile Struktur, in der Studierende im Sinne des Erlebens von Selbstwirksamkeit inhaltliche Freiheit besitzen. Eine Schutzfunktion nimmt Thuja explizit nicht ein:

*„[E] es sind ja erwachsene Leute zum Glück, ich muss nicht auf sie aufpassen wie ein Muttertier.“*

Als weitere strukturelle Ressource können in seiner Perspektive formale Vorgaben der Hochschule genutzt werden, die den Prozess, nicht aber die Inhalte, vorstrukturieren. Das ist insofern wichtig, als die Organisation selbst als komplex und deren Struktur als „nicht einfach zu durchschauen“ gerahmt werden. Entsprechend prioritär ist es für die Studierenden, sie sich mit seiner Hilfe zu erschließen. Es etabliert sich dabei ein Wir mit den Studierenden als temporärer Teil. Thuja als Praxisausbildender versteht

sich als verantwortlich für die Aushandlung der konkreten Ausgestaltung der Lernziele und ist Vermittler von Strukturwissen. [Thuja 761-788]

Wie er diese Verantwortung versteht, beschreibt er in einer späteren Passage. Thuja distanziert sich dort von eng begleitenden Praxisausbildenden (vgl. Handlungsorientierung A II). Eine zusätzliche Skalierung nimmt er für die Studierenden der Fachhochschule vor, die er im Vergleich als selbstständig bewertet: „[D]ie müssen viel mehr laufen können ohne meine Hand als Leitung.“ Weiter verweist Thuja auf ein Vorgehen, das stark mit Netzwerken operiert und mehr das Verweisungswissen als eigentliche Kompetenz in den Fokus seiner Aufgabe rückt. Ein Beispiel dafür:

*„Aber gerade die eine Kollegin ist die medizinische Fachverantwortliche hier [...], sie weiß es doch viel besser als ich. Ich glaube, hier muss man Aufgaben übergeben und kann darauf vertrauen, dass es eh klappt.“*

Thujas an anderen Orten bearbeitete Orientierung des Arrangierens von Personen, Wissen und Lernsituationen zeichnet sich hier kongruent zu den anderen Fällen der Handlungsorientierung B II ab. Thuja kann wiederum im Zentrum dieses Elements verstanden werden. Gleichzeitig zeigt sich bei ihm die individuelle Prägung des Delegierens und Abtretens, die er durch seinen „Durchmarsch“ in der Praxisorganisation immer stärker anwenden muss. Faktisch entfernt sich sein Arbeitsalltag mit jeder neuen Hierarchiestufe immer mehr von dem der Studierenden. Gleichzeitig kann er stetig wachsendes Verweisungswissen als Kapital in die Arbeitsbeziehung einbringen. [Thuja 826-838]

Dieser Gedanke wird bereits früher im Interview deutlich. Thuja bewertet seinen hierarchischen Status in der Praxisorganisation als Vorteil für die Studierenden. Dabei dient ihm als Argumentationslinie nicht allein die große Verfügungsmacht über Ressourcen, sondern auch ein Mehr an Wissen zu Strukturen und Prozessen. Auch Thuja orientiert sich somit stark an Strukturwissen. Dies geht mit seiner Orientierung in Handlungsorientierung B I einher, denn Thuja hat Strukturen, implizite Handlungsweisen und explizite Regeln stets gewinnbringend für sein Lernen und zur weiteren Steigerung seiner Selbstwirksamkeit genutzt. Der Orientierungsrahmen im weiteren Sinne wird auf der Ebene der Schemata hier also durch eine passende Sichtweise auf das Lernen ausgedehnt.

*„Ich sage den Leuten immer, es ist wichtig, seine Tätigkeit im Kontext zu sehen, sonst biste blind.“*

Thuja beschreibt daran anknüpfend auch, dass alle Mitarbeitenden aller Stufen sich in ihrem „System“ auskennen müssen, wobei das für Absolvierende eines Studiums aber besonders gilt. [Thuja 141-151]

Die Theorie-Praxis-Relationierung beschreibt Thuja als Phänomen, das mit Rhythmus zu tun hat.

Nach einer gewissen Zeit geschieht es dann sehr plötzlich und in konkreten Situation. Bemerkte wird diese Veränderung wiederum erst im Nachhinein.

*„Da kommt dann einfach mal so der Punkt, wo sie dann merken. Ahaaa! Mist, das hat alles einen Sinn! Aber man muss dafür eben mal ums Eck rum denken.“*

Dieses Um-die-Ecke-Denken, wie es Thuja nennt, korrespondiert zusammen mit dem ebenfalls in B II mit „Wüüp“ bezeichneten Erkenntnismoment zum Kern von Lernen in der Praxis in Thujas Orientierung. [Thuja 429-434]

Ähnlich zu Sternanis beschreibt Thuja mit dem Begriff der „Lowlevel“-Begleitform eine distanzierte Art der Praxisausbildung. Diese hat jedoch nichts mit Thujas Einschätzung der Studierenden zu tun, sondern mit seiner räumlichen und sozialen Distanz innerhalb der Organisation zu den Studierenden. Er begleitet als Leitender sowohl die Studierenden als auch deren noch nicht adäquat qualifizierte Mitarbeitenden. Thuja beschreibt eine klare Rollentrennung, die beteiligten Zweitpersonen sind „vor Ort“, teilen also

den Arbeitsalltag mit den Studierenden. Thuja wiederum ist bei den aus seiner Sicht „wichtigen“ Dingen die zentrale Steuerungs- und Beurteilungsinstanz: „Die beiden verhandeln und schlagen mir was vor und ich sage dann, wie es weiter geht.“ Thuja steuert das notwendige Strukturwissen bei. Dieses Muster skizziert er ebenso bei der Bewertung der Lernprozesse: „Also sitze mit denen zusammen [...] und am Ende segne ich es ab.“ Diese Fälle sind für Thuja das Szenario mit dem geringsten Aufwand für ihn, die „Lowlevel“-Variante. Die Verantwortung und Gesamtsteuerung (das Management des Falls von Lernenden) bleibt bei ihm, der Alltag wird delegiert. Es finden regelmäßige Gespräche zwischen den drei Beteiligten statt. [Thuja 1041-1082]

#### *Element 4: Typisieren und Hierarchisieren*

Bei mehreren Fällen ist eine starke Ausprägung einer Handlungsorientierung an Typisierung rekonstruierbar. Teilweise, aber nicht durchgehend, ist dies zudem mit einer Hierarchisierung verbunden, die unterschiedliche Ansprüche und Begleitformen zur Folge haben kann.

Bei Thuja sind Typisierung und Hierarchisierung stark ausgeprägt, er beschreibt aus Sicht der Führungskraft unterschiedliche Ausbildungsstufen. Es werden für verschiedene Ebenen und Berufsfelder Auszubildende rekrutiert. Ziel ist es, ein flexibles Element der Belegschaft mit unterschiedlichen Hierarchiestufen einsetzen zu können und potenzielle zukünftige Mitarbeitende auszubilden. Dabei bezieht er sich jeweils auf die durch die Hochschule vorgegebenen formalen Zielsetzungen und Instrumente. Studierende der Fachhochschule sind aus seiner Sicht insbesondere dazu angehalten, Theorie-Praxis-Relationierung zu betreiben. Entsprechend aufwändig ist das Bewerbungsverfahren bei Thuja, Funkie und Hafer gestaltet. In den Praxisorganisationen werden Studierende als Teil der eigenen Personalstrategie gesehen, im Fall von Thuja werden Studierende ganz bewusst über die ganze Praxisorganisation als Agentinnen und Agenten des Wandels verteilt. Insbesondere wird in diesen drei Fällen davon ausgegangen, dass die Fachhochschule durch ihr System eine Vorselektion getroffen hat. Einen Modus der Begleitung beschreibt Thuja als „Antreiben“. Studierende sollen dazu gebracht werden, qualitatives und quantitatives Fachwissen einzubringen und zu reflektieren. Das Antreiben hat in seiner Erzählung die Funktion, in ein intensives Tun zu kommen. In diesem Tun verortet Thuja die andernorts angesprochenen Click-Momente, die für neue, plötzlich auftretende Handlungsorientierungen stehen. Damit dies gelingt, muss der Praxisausbildende vorher genügend typisiert haben und der Kontext muss so gestaltet werden, dass die Studierenden nicht nur selbstwirksam, sondern auch lustvoll und beschleunigt handeln können. Strukturebende Elemente sind die Praxisorganisationen mit ihrem Potenzial und Thujas Prozessmanagement. Die bei Thuja explizierte Typisierung findet sich bei Hafer bezüglich der Ausbildungsformen Duales Studium und Vollzeitstudium mit Praxisphasen und bei Sternanis zu Personen mit Vorerfahrungen außerhalb oder innerhalb der Sozialen Arbeit oder ohne größere Vorerfahrung. Hier spielen die bei Sternanis immer wieder auftretenden Richtwerte eine relevante Rolle. Da sie sich als Expertin für Prozesse und Übergänge beschreibt, geht es darum, an unterschiedlichen Wegmarken Arbeitsproben einzufordern, um den Studierendenfortschritt sichtbar zu machen. Sie verbindet dieses Typisieren ebenfalls mit einem Beschleunigen bei Studierenden, die intensiv an ihren Lernzielen und Projekten arbeiten. Je nach Typus beginnt das Scaffolding als Routinepraxis früher oder später. Die Hierarchisierung der Auszubildenden und der Mitarbeitenden spiegelt sich. Studierende der Fachhochschule und diplomierte Professionelle müssen mehr Wissen und größere Relationierungsfähigkeit mitbringen als andere.

#### *Passagen zu Element 4*

Zu den persönlichen Präferenzen bei Auszubildenden befragt, beschreibt Thuja aus der organisational verorteten Wir-Perspektive eine Orientierung an formaler Passung der Ausbildungsformen mit den Bedürfnissen der Praxisorganisation. Er erwähnt „Konjunkturen“ beim Interesse an Praktika und beschreibt die Rahmung, dass Auszubildende ein flexibler und nicht fixer Bestandteil der Personalressourcen sind. Auf der argumentativen Ebene zeigt sich ein kongruentes Orientierungsschema mit einer

Ausrichtung am Arbeitsmarkt, die pragmatische Aspekte berücksichtigt. Im Anschluss folgt eine Beschreibung im Sinne der Orientierung an Typisierungen bezüglich der Ausbildungsform: Fachhochschul-Absolvierende werden aus der Marktperspektive als priorisierter Nachwuchs typisiert:

*„[W]eil aus diesem Nachwuchs teilweise auch Festangestellte wurden, gerade weil der Markt recht abgegrast ist, hat das eine Relevanz für uns [...], die Stellvertretung von mir hat hier das Praxissemester gemacht, hat bei uns als Sozialpädagogin angefangen, ich habe sie dann hierhergeholt als Stellvertreterin, öhm, und die beerbt mich ja jetzt auch dann in der Teamleitung.“*

Entsprechend diesem kurzen Erzählfragment beschreibt Thuja Studierende der Fachhochschule als benötigte Professionelle für Führungsfunktionen im Allgemeinen. Absolvierende anderer Ausbildungsformen sind keine derartige Mangelware und daher weniger relevant. Wieder findet die Orientierung in einer Hierarchisierung und Bedeutungssetzung ihre praktische Wirkung. Thuja bezeichnet den Begleitaufwand als klein, sofern die Passung zur Organisation und deren Einheiten vor dem Start angemessen geprüft wurde. Als dritte Perspektive (neben Funkie und Hafer) wird hier Praxisausbildung angeboten, die sich bei Passung in längerfristigen Bindungen fortsetzen kann. Die Praxisausbildung ist jedoch eine Dienstleistung, die unterschiedlichen Auszubildenden auf dem Markt angeboten wird. Thuja beschreibt in weiter differenzierenden Typologisierungen seine Perspektive und Ansprüche an die Auszubildenden. Vorpraktikantinnen und -praktikanten typisiert er nach ihren „Anlagen“. Er geht davon aus, dass auf Ebene der Fachhochschulen eine Vorselektion vorgenommen wurde, weshalb er selbst bisher „nur spannende“ Studierende begleiten konnte. Dabei grenzt er sich argumentativ mit seiner Perspektive von der Wahrnehmung der Gruppe des Praxisauszubildenden insgesamt ab. [Thuja 1160-1205]

Hafer typisiert Studierende gemäß ihrer Ausbildungsform (Duales Studium versus Vollzeitstudium). An anderer Stelle beschreiben Funkie und Hafer das im Vergleich aufwändige Bewerbungsprozedere aus der Perspektive der Studierenden. Mit Blick auf das Berufsfeld wird deren mangelnde Motivation angesprochen.

Das Primat der Berufsintegration wird hier direkt auf die Studierenden bezogen. Diese Orientierung wird nochmals stärker akzentuiert bei längerfristig angestellten Studierenden der dualen Studienform:

*„Wenn wir einen Studienbegleitenden nehmen, nehmen wir wirklich jemanden, bei dem wir 120 Prozent davon überzeugt sind, dass diese Person dem Ganzen auch gerecht wird.“*

Die für Studierende aufgewendeten Begleitressourcen sind in der folgenden Beschreibung als quid pro quo rekonstruierbar. Die Organisation gibt viel, verlangt aber nach Hafer mehr von den Studierenden. [Hafer 394-424]

Thuja typisiert Studierende ebenfalls anhand ihrer Vorerfahrung, elaboriert aber weitere Aspekte. Seine Priorisierung des „Umgangs mit Wissen“ findet ihren Niederschlag: Er weist Studierenden mit Projekterfahrung spezifische Kompetenzen darin zu, mit Wissen anders umzugehen. Die Praxiserfahrung von Studierenden mit Vorerfahrung im stationären Bereich wird von Thuja als vorteilhaft für den Alltag angesehen, nicht aber für die Praxisausbildung. Hier ist Thuja von den Fällen der Handlungsorientierung C II abgrenzbar. Während diese Berufserfahrung als solcher im Sinne einer Resilienz gegenüber Stressmomenten hohen Wert zumessen, sind für Thuja als Repräsentant des Typs B andere Aspekte elementar. Wenn wichtige Erfahrungen mitgebracht werden, reduziert Thuja im Sinne der Dienstleistungsorientierung seine Begleithandlungen. Auf das Bild eines idealen Studierenden angesprochen, verweist Thuja nach einigen argumentativen Elementen wie die Verlässlichkeit und Motivation als Grundlage für Lernen auf eine Orientierung an Ambiguitätstoleranz. Spezifischer geht es Thuja um eine Ambiguitätstoleranz bei den spezifischen Adressatinnen und Adressaten der Psychiatrie:

*„Wenn dann der Studi vor einem steht, der gerade denkt, dass er eine Katze ist und entsprechend alles nur im Katzenmodus macht, ja dann ist das nicht schlecht, wenn er weiß, wie er es verorten kann.“*

Ähnlich wie Sternanis aus demselben Berufsfeld benennt Thuja aus einer Orientierung des Schutzes der Studierenden vor „Retraumatisierung“, das wichtige Bewusstmachen von Vorbelastung. Thuja spricht das Thema in den Bewerbungsverfahren „gerade bei den Auszubildenden“ an. Eine Retraumatisierung dient als Negativhorizont zu seinem positiven Ideal: „Wir bieten hier Erfahrungen, ohne dass man zu nahe dran ist, ja, in eine eigene riesige Krise kommt.“ Dieses Ideal bildet auf der argumentativen und ebenso kollektiv gedachten Ebene das ab, was sich bei ihm habituell ebenfalls zeigt: Thuja bietet eine Dienstleistung für Studierende an, die an dem Berufsfeld und am Fachwissen interessiert sind. [Thuja 838-909]

Ähnlich zu Thuja typisiert Sternanis die Studierenden, jedoch bloß in zwei unterschiedliche Gruppen: Menschen mit Berufserfahrung und solche ohne Hintergrund aus ähnlichen oder anderen Berufen. Den jeweilig wahrgenommenen Begleitbedürfnissen entsprechend gestaltet Sternanis mehr oder weniger intensiv das gemeinsame Arbeiten und Diskutieren. Analog zu anderen Fällen der Handlungsorientierung spricht Sternanis aus der Perspektive einer Orientierung an gestaltbarem Raum für die Studierenden. In der darauffolgenden Beschreibung verbindet Sternanis diesen Aspekt mit dem Handlungsmodus des aktiven Kommunizierens, den Studierende ohne Vorerfahrung aus ihrer Sicht erst gegen Ende des Praxismoduls ansatzweise beherrschen. [Sternanis 523-549]

Die Passage zu ihrem konkreten Handeln rahmt Sternanis aus der Perspektive einer Expertin für den Prozess der Praxisausbildung. Sie formuliert ihr Vorgehen chronologisch strukturiert. Die Orientierung am eigenen Tun und den Strukturen ist dominant und überlagert studentische Bedürfnisse oder Strategien. Sternanis präsentiert ihren Erfahrungsschatz als Praxisausbildende dicht aufgeschichtet, sodass sie den unterschiedlichen Fällen enthoben, verallgemeinernd und idealtypisch ihre persönliche Praxis ausformuliert. Sternanis versteht sich als Modell-Praxisausbildende und hat eine Vorstellung davon, wie sie das selbst Gelernte anderen vermitteln kann. Sie unterteilt das Praktikum in implizite Phasen und beschreibt daran orientiert ihre jeweiligen Handlungsroutinen. Übergänge leitet Sternanis aus Äußerungen der Studierenden ab, dass sie sich sicher genug fühlen, spezifische Aspekte umzusetzen. Sie bearbeitet den Gegenstand, indem sie routinisierte, handbuchartige direkte Rede verwendet. Die Abläufe versteht sie nicht als fixiertes Rezeptbuch, sondern orientiert sich anschließend an den Begriff der bereits erläuterten Richtwerte als ein Set von Möglichkeiten in bestimmten Situationen, die typenspezifisch angewandt werden können. Sie definiert weitere Schritte und sie wechselt das Tempo. So bald als möglich sollen die Studierenden selbst tätig werden, damit das oben beschriebene enge Zeitfenster möglichst gut „durchgegangen“ werden kann. Sternanis hebt die Aspekte zu spezifischem Fachwissen im konkreten Berufsfeld hervor und beschreibt sich als Ressource, welche die Studierenden jederzeit nutzen können:

*„[...] , dass sie mich so wie einen Telefonjoker hinzuziehen können, gleich für diese Fragen und nachher übergebe ich die Gesprächsleitung wieder“.*

Sternanis versteht ihre Rolle eher zurückhaltend als Dienstleistung, die allerdings eingeholt werden muss. Als Zielsetzung formuliert sie passend, sie wolle „immer mehr in den Hintergrund treten“. Dies entspricht implizit dem so genannten Scaffolding. Sternanis weiß viel, ist als Joker vorhanden und setzt den typenspezifischen, an den Richtwerten orientierten Rahmen. Sternanis kann insofern als Verbindungselement zum Scaffolding von Funkie und der forcierenden Vorgehensweise Thujas angesehen werden. [Sternanis 551-624]

Ähnlich wie Sternanis beschreibt Thuja das Praxismodul zusammenfassend durch sich unterscheidende und aufeinanderfolgende Phasen. Der Unterschied besteht in der Relevanz der Individualität der

Studierenden. Nach Thuja solle Individualität zugelassen werden, wobei er auch Ausbildungsformen hierarchisiert (Fachhochschulen, Fachschulen etc.). Er beschreibt mit dem Begriff des „Musters“ insbesondere die unterschiedliche Herangehensweise von Studierenden in den einzelnen Phasen. Es gibt in dieser Sichtweise nicht bloß unterscheidbare Phasen, sondern typische Vorgehensweisen der Studierenden in diesen Situationen. Sie fasst er hierarchisch auf, beispielsweise aufgrund von Vorerfahrungen. Die zu generierenden Ziele für das Praxismodul versteht Thuja als formal zu bewältigende Anforderung ohne weitergehende Problematik („[...] müssen wir relativ sec die Ziele formulieren mit den Studierenden“). Nach der Elaboration der verschiedenen Handlungsweisen und Kompetenzen beschreibt Thuja mit unterschiedlichen Skalen, ähnlich zu den Richtwerten von Sternanis die verschiedenen Phasen, die er als Struktur unabhängig von den individuellen Aspekten bewertet. Wiederum ähnlich zu Sternanis' „Durchkommen“ beschreibt Thuja die Praxismodule mit Verdichtungsmetaphern der Beschleunigung wie „einen Gang hochschalten“. Passend dazu erzählt er, wie er insbesondere die Studierenden etwas antreibt und um zeitlich adäquate Umsetzung besorgt ist:

*„Also die dann ein wenig viel motzen, und ich nach zwei Monaten mal eine Ansage machen muss im Sinne von, hör mal Bub oder Mädchen, ist gut, hier musste vielleicht mal ein wenig mehr Gas geben, sonst wird das nix.“*

Thuja beschreibt im Anschluss mit der Bezeichnung des „Musters“ eine Offenbarung, die er mit dem lautmalerischen Begriff „Wüüp“ betitelt. Thuja beobachtet einen Prozess, der grundlegend für das weitere gemeinsame Vorgehen scheint:

*„[U]nd dann geht die Kurve echt hoch, wo ich merke, okay, das geht ab, der oder die hats jetzt verstanden.“*

Das Lernen sollte dann selbst als sinnvoll erachtet werden. Diesen Prozess verortet Thuja bei der Studierenden, er sorgt über Typisierung und Verteilung dafür, dass sie an einen passenden Ort dafür kommen. Thuja beschreibt, wie er Elemente des Projektmanagements zur Begleitung und gemeinsamen Planung nutzt. Er begründet auch diese Praxis mit der begrenzten Zeit. [Thuja 938-981]

Eine andere Begrifflichkeit für ein ähnliches Phänomen verwendet Sternanis. Sie beschreibt das Bewerbungsverfahren im Sinne einer Abklärung von Bedürfnissen und Erfahrungsräume der Studierenden. Exemplarisch erzählt sie dazu als Episode das Verfahren der letzten Studierenden, die „Psychiatrie-Erfahrung“ mitbrachte. Das Thema war anfangs bloß implizit präsent. Sternanis sprach die Studierende regelmäßig auf Themen wie Nähe–Distanz oder Abgrenzung von Privatem gegenüber dem Arbeitskontext an, bis diese aus eigenem Bedürfnis die Thematik in den Gesprächen reflektieren wollte. Sternanis geht es im Kontrast zur Handlungsorientierung A II weniger um eine intensive persönliche Auseinandersetzung in der Dyade. Vielmehr ist das Bewusstsein von Bedeutung, dass „die eigene Erfahrung als Patientin im System“ eine Wirkung hat. Sternanis nennt anschließend Motivation als zweiten Aspekt, zu dem sie die Studierenden aktiv anspricht. Abgrenzend von Handlungsorientierung C II geht es bei Sternanis explizit um die Motivation, etwas zu lernen, und nicht um die Motivation, im Alltag Belastungen auszuhalten. In der Beschreibung dazu lässt sich ein Teil der Entwicklung der Orientierung von persönlicher Auseinandersetzung zu „professionellem Begleiten“ nachvollziehen. Sternanis unterscheidet primär zwischen professionellem Arbeiten und Arbeiten mit Herzblut. Sie sieht sich dabei bewertend weiter an beiden Polen ausgeprägt, durch ihre Erfahrung erscheint ihr aber der professionelle Pol wichtiger als den der Motivation.

*„[D]en Grundanspruch, dass alle dann mit Herzblut hier arbeiten, den habe ich wie ein bisschen zurückgestellt [...], habe ich wie manchmal trotzdem das Gefühl, das muss doch allen anderen auch so gefallen (lacht). Aber das ist ja klar, dass es nicht allen hier gefällt. Es reicht doch völlig, wenn sie einfach was lernen, hier“.*



Sternanis geht nicht vom eigenen Empfinden aus, sondern schafft Distanz zum Gegenstand im Sinne der Normen der Praxisorganisation. Im Kontrast zur Handlungsorientierung soll nicht geprüft werden, ob sich die Person für die Praxisorganisation eignet. Vielmehr soll ein Umfeld geschaffen werden, in dem bedürfnisorientiert gelernt werden kann. Wenn dies nicht der Fall ist, wird die von Sternanis als universell verstandene Fähigkeit zur aktiven Kommunikation als Zielperspektive weiterverfolgt. [Sternanis 433-483]

Holunders Form von Typisierung ist weniger explizit. Das Bild des Sehens wird von Holunder hier ein weiteres Mal elaboriert. Emotionale Belastung der Studierenden „sieht“ Holunder, wenn sie ohne erkennbaren Anlass die Zwischentüren schließen. Daraus leitet er eine Handlungsanforderung an sich ab und geht mit den Studierenden in den Austausch. Nach Holunder verbinden viele das Studium mit privaten Krisen (Trennungen, Kinderwunsch etc.), was wiederum auf die eigene Erfahrung schließen lässt. Holunder geht es (anders als Thuja und Sternanis) in solchen Momenten darum, „einen Gang zurückzuschalten“ und die Belastung temporär („danach wieder aufs Gas drücken“) zu drosseln. Dieses Vorgehen macht er davon abhängig, welcher „Belastungstyp“ ihm gegenübersteht. Im Unterschied zu Thuja und Sternanis geht es bei Holunder stärker um die Anpassung der Prozesse an die Studierenden und nicht umgekehrt. [Holunder 853-872]

Grundlage für die Feintypisierung ist ein ähnlich dem Betrieb von Funkie und Hafer ausgestaltetes aufwändiges Bewerbungsprocedere mit Assessment mit Aufgabenstellungen und Schnuppertagen. Das ist insofern anschlussfähig, da es mit der Orientierung an längerfristigen Arbeitsverhältnissen mit Lernenden verbunden ist. Allerdings sind Auswahl und Zuteilung der Lernenden auf der Leitungsebene bei Thuja selbst angesiedelt:

*„Praktikantenzuteilung ist Leitungssache, das mache ich dann, je nach Bewerbungsgespräch vermittele ich dann auf die Gruppe. Je nachdem wo ich das Gefühl habe, das könnte passen, vom Team, von den Klienten, vom Typ der Bewerber [...]“*

Auswahl und Zuteilung sind für Thuja die Suche nach einem gegenseitigen Passungsverhältnis. Thuja verfügt über spezifisches Verweisungswissen und die notwendige Übersicht:

*„Es gibt eine Gruppe, da hätte es auch solche mit Ausbildung für Praxisauszubildende, aber die haben weitaus die heftigsten Klienten. Da kann man viel lernen, ist aber echt heftig. Wenn die dann einen Schnuppertag machen, der eine oder andere bekommt da große Augen und schicke ich schon nur die Mutigen hin.“*

Die Organisation schreibt keine Ausbildungsstellen in spezifischen Einheiten, sondern für die gesamte Struktur aus. Inhaltlich Ähnliches – aber in Orientierung und Schemata konträr – bezeichnet Haselnuss aus Handlungsorientierung A II in seinen Erzählpässagen als „Studischacher“. Thuja rahmt diese Prozesse aus seiner Perspektive als Führungskraft. Auf impliziter Ebene beschreibt er die Bewerbungsprozesse als Teil einer gesamtheitlichen Vorstellung von Personalführung. Studierende sollen je nach Arbeitsschwerpunkt und Zielgruppen mit großer Diversität nicht als Arbeitskraft, sondern als zwar günstiges, aber vor allem spezifisches Puzzleteil fungieren. [Thuja 1128-1157]

Thuja bettet die Beschreibung der unterschiedlichen Anforderungen an die unterschiedlich typisierten Auszubildenden in den Gesamtkontext des Ausbildungshintergrunds des Personals der Organisation, das er als sehr divers wahrnimmt. Er verweist insbesondere im Umgang mit Fachwissen auf verschiedene Zugänge der Auszubildenden und sein entsprechendes Verhalten ihnen gegenüber. Studierende der Fachhochschule begleitet er im Umgang mit dem Wissen weniger:

*„[D]ie suchen sich ja selbstständig das Wissen, gehen Fachbücher holen, surfen rum, da muss ich sicher nicht dabei helfen. [...] Die spielen in einer anderen Liga.“*

Thuja unterstützt sie eher darin, „Fehler zu machen“, da sie nur so lernen können. Hier zeigt sich zum ersten Mal direktes und intervenierendes Begleithandeln bei Thuja.

*„[D]en kann ich mal, ja scheitern lassen und ihm dann zur Seite grätschen und erklären, schau, hier hast du etwas Wichtiges gelernt, das kannst du nur so lernen.“*

Zwei wichtige Orientierungselemente werden sichtbar: eine Orientierung an Fehlern als elementare Grundlage für Lernprozesse und an einem Dienstleistungsgedanken in der Rolle als Praxisausbildender. [Thuja 799-826]

### Übersicht zu Handlungsorientierung B II: Lern-Coaching

Der gemeinsame Problemgegenstand der Handlungsorientierung B II kann als Professionalisierung der Studierenden durch Selbstwirksamkeitserfahrungen und der Integration in ein System verstanden werden. Dazu notwendig sind Praxen der Bedürfniserhebung und ein den Lernbedürfnissen entsprechendes typenorientiertes Begleithandeln (E4) mit dem Ziel der Vermittlung von Strukturwissen (E3) und dem Arrangieren organisationaler Ressourcen (E1). Der Aspekt der Selbstwirksamkeit (E2) speist sich ebenso aus der Handlungsorientierung B I wie die Relevanz organisationaler Strukturen und dem Wissen dazu. Praxisausbildende der Handlungsorientierung B II beschreiben zudem eigene Lernprozesse aufgrund ihrer Tätigkeit und den damit verbundenen Aufgaben. Die Dyade spielt in Abgrenzung zu Handlungsorientierung A II keine größere Rolle. Eine Arbeitsbeziehung als Mittel zum Zweck wird etabliert, ist aber bloß der Ausgangspunkt für die selbsttägige Auseinandersetzung der Studierenden mit und innerhalb der gesamten Praxisorganisation.

	Funkie / Hafer	Holunder	Sternanis	Thuja
<b>Gemeinsamer Problemgegenstand und Praxen</b>	Die Verfasstheit Sozialer Arbeit als Handeln in Organisationen ist die Grundlage für Lern- und Bildungsprozesse. Praxisausbildende sind insbesondere für das aktive und individualisierende Arrangement der Umweltbedingungen zuständig. Studierende müssen aktiv in ihrem Freiraum lernen und arbeiten können. Praxisorganisationen sind Ressource und Handlungsspielraum, Praxisausbildende können als Hilfestellung und vor allem auf Wunsch das lernorientierte Handeln rhythmisieren, durch die Vermittlung von (Struktur-)Wissen fördern und begleiten.			
<b>Zielperspektive Professionalisierungsprozess</b>	Studierende brauchen Vertrauensvorschuss und Freiheit zum Lernen	Studierende müssen Komplexität und Kontingenz begleitet erleben und reflektieren	Studierende brauchen auf Bedürfnisse und Potenziale abgestimmte Begleitung	Studierende brauchen Beschleunigung, Handlungsfreiheit und Raum für Theorie-Praxis-Relationierung
<b>Modus Handlungsproblem Professionalisierung der Studierenden</b>	Umwelt arrangieren, Aufgaben delegieren, gemeinsam Handeln	Monitoring, Wissensquellen erschließen	Rhythmisieren, Arrangieren von Ressourcen und Aufgaben	Beschleunigen, dazwischengehen, herausfordern, Raum geben

Tabelle 8: Übersicht zu Handlungsorientierung B II Lern-Coaching

### Handlungsorientierung C II: Passung und Alltag unterstützen

Fälle: Nelke, Olive, Schwertlilie, Spitzwegerich, Sternmoos und Tulpe

Die Vermittlung von sozialarbeiterischem Handeln wird in Handlungsorientierung C II insbesondere von ihrem praktischen Alltag her verstanden (siehe verbunden damit Handlungsorientierung C I Primat der Praxis). Der Bezug zu Normativität in C I wird übersetzt in eine Tätigkeit des Prüfens und Vermittelns der Passung zwischen Studierenden und Praxisorganisation. Die Elemente der Persönlichkeit können in ebendiesem Rahmen gesehen werden, wobei dieser Aspekt auf eine Prüfung der Fähigkeit des „Aushaltens“ verengt wird, in dessen Folge eigene Erwartungen relativiert werden. Das Element der

inspirierenden Personen verschwindet im Kontext krisenhafter Bedingungen. Stattdessen etabliert sich eine Orientierung am Gegebenen.

Eine geringe Distanz zwischen Studierenden und Praxisausbildenden hilft im besten Fall, die Studierenden in ihrer Rolle als gleichwertige Arbeitskraft möglichst realitätsnah zu beobachten und zu belasten. Ansprüche bezüglich der Relationierung von Theorie und Praxis, der Reflexion von Routinen und dem Verhältnis von Individuum und Organisation sind dafür zu redimensionieren. Im Alltag geht es um ein Angewöhnen, ein beidseitiges Erkennen, ob das Mitgebrachte ausreicht. Das Idealbild von Praxisausbildenden ist das reaktiver Ansprechpersonen, die bei berechtigten und für die Praxisorganisation sinnvollen Anliegen die Belastung reduzieren kann. Bei funktionierendem strukturellem Gefüge bringt sie zudem den Alltag aktiv näher und zeigt, wie mit Belastungen umgegangen werden kann. Der wahrgenommene Problemgegenstand ist damit vor allem auf das eigene Handeln und die nicht erfüllbaren Erwartungen hin fokussiert – Praxisausbildung unter erschwerten Bedingungen. Ein wichtiges Ziel ist das Gelingen des Alltags, womit eine Überlastung aller Beteiligten möglichst verhindert werden soll. Während der Übernahme dieser Aufgaben geht es für die Praxisausbildenden dieser Handlungsorientierung darum, die Passung von Berufsfeld und Studierenden zu prüfen und bei den Studierenden gegebenenfalls Abweichungen anzusprechen. Zugang zur Leitungsebene respektive eine abgeschottete Organisationseinheit schützen davor, weitere Bedürfnisse anderer Ebenen berücksichtigen zu müssen.

Die Aufgabe als solche ist für die Fälle der Handlungsorientierung C II entweder eine zusätzliche Pflicht (im besten Fall) oder eine Zusatzbelastung und symbolische Bürde. Keiner der Fälle hat die Aufgabe aktiv angestrebt. Es besteht keine Vorstellung davon, welches aufgabenspezifische Wissen dazu benötigt wird. Daher sehen sich die Fälle eher als erfahrene Mitarbeitende oder kollegial Beratende, denn als Personen mit einem genuin eigenständigen Aufgabenprofil. Diese Orientierung ist in unterschiedlichen Aggregatzuständen rekonstruiert worden. Gemeinsam ist der gegenüber einem Lernort fokale Blick auf Lernen. Dies kann die Hochschule (Tulpe) betreffen oder die Praxisorganisation (restliche Fälle). In einem spezifischen Zustand kann der ehemals fokussierte Lernort (Praxisorganisation) als Praxisausbildende teilweise oder gar nicht mehr aufrechterhalten werden (Olive, Schwertlilie und Sternmoos). Die dahinterliegende Begründungsfolie für das eigene Handeln als Praxisausbildende ist von einer Verlustfahrung geprägt. Die meisten Fälle haben die (Hoch-)Schule als Lernort früh verlassen (siehe Handlungsorientierung C I). Schule und Hochschule sind, wenn überhaupt, im Sinne des Erleidens und Erfahrens relevant. Die teilweise Auflösung von Handlungsoptionen in der Praxis in krisenhafter Form ist aktueller und aufgrund ihrer Folgen relevanter für die eigene Handlungsorientierung zur Praxisausbildung. Wenn bei Olive der Lernort (Hoch-)Schule bereits während des eigenen Studiums nur sehr selektiv wichtig war (im Sinne einer Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit), ist der Verlust des Lernorts Praxisorganisation mit dem Gefühl des eigenen Versagens verbunden. Ähnliches gilt für Sternmoos und Schwertlilie: Beide arbeiten in derselben sozialpädagogischen Organisation. Auch dort paart sich die persönliche Ablehnung des Lernorts Hochschule mit einem zwar weniger krisenhaften, aber steten Verlust an Möglichkeiten der Praxisausbildung, und zwar gemäß den eigenen Vorstellungen des Auflöserns von Antinomien an einem Lernort. Gut rekonstruierbar ist das vor allem, da habituelle und kognitive Elemente den organisationalen Routinen und Vorgaben angeglichen werden. Der Verlust des Lernorts Praxisorganisation als lernförderliche Umwelt ist nicht eine willentliche Entscheidung, sondern eine verlaufskurvenartige Erfahrung. Der Verlust des organisationalen Rahmens lässt den Betroffenen nicht nur in der Aufgabe als Praxisausbildende wenig Spielraum, sondern beeinträchtigt ebenfalls die Handlungsmöglichkeiten im eigenen sozialpädagogischen Alltag. Zuvor relevante Schemata sind nur noch in Teilen enaktierbar, bei Sternmoos und Schwertlilie sind nicht einmal mehr Schemata klar artikulierbar (vgl. dafür die Erweiterung der Unterfrage 2 in Kapitel 4.2).

Ein Spezialfall ist Spitzwegerich, dessen Orientierungsrahmen sich wenig zufällig in den organisationalen Strukturen und Anforderungen widerspiegelt. Das „Arbeiten unter Freunden“ aus C I wird hier in die

Praxisausbildung transformiert. Studierende werden vom Team bis zu dessen Grenzen integriert, Fehler dürfen und können gemacht werden, solange sie nicht Werten wie der Harmonie entgegenstehen. Spitzwegerich selbst kümmert sich um einen gelingenden Alltag als Kontext für das studentische Lernen. Selbst nimmt er trotz formaler Führungsrolle eine gleichberechtigte Position gegenüber allen Mitarbeitenden inklusive Auszubildenden ein. Passung ergibt sich in diesem Bild vor allem dadurch, dass Studierende sich ins Kollektiv integrieren können. Alles geschieht im Rahmen der gegebenen und solitär wirkenden Organisationseinheit von Spitzwegerich, der dieses Geschehen aus einer Meta-Perspektive kommentiert.

In einem Kontinuum gedacht sind Nelke und Tulpe am anderen Pol der Möglichkeiten zur fokalen Umsetzung einer Idee von Praxisausbildung angesiedelt. Tulpe rahmt den Lernort Praxisorganisation selbst aufgrund einer traumatisierenden Erfahrung als bedingt geeignet. Allerdings kann er durch den Einsatz der Praxisausbildenden für Studierende konstruktiv gestaltet werden. Tulpe versteht ihr Handeln als stellvertretendes Balancieren zwischen dem Risiko totaler Überforderung der Studierenden und dem kompletten Stillstand als gegensätzlicher negativer Horizont. In ihrer eigenen eher peripher verstandenen Position sieht sie sich selbst als Zwischenglied zwischen Hochschule und Praxis. Dort kann sie relativ unbelastet Schwächen und Fehler von Studierenden benennen, ohne diese ungewollt in eine Krise zu manövrieren. Entsprechend ist das Idealbild von Praxisausbildung zwischen Schutz vor Krisen, der Vermittlung von Wissen und Feedback anzusiedeln. Nelke wiederum ist (um es im Bild in ihrer Orientierung zu sagen) als Bumerang in ihrer langjährigen Stelle tätig und nimmt zur Praxisorganisation eine stark affirmative Haltung ein. Ihre Ablehnung gegenüber schulischen Lernorten war, wie in C I dargestellt, an der Hochschule nur temporär und stark selektiv suspendiert. Daraus hat sich eine spezifische Vorstellung davon entwickelt, wie Theorie und Praxis zueinander in Beziehung gesetzt werden können. An der Hochschule wird die Übernahme theoretischer Positionen als erster Schritt eingeübt, der als Erleuchtung beschrieben wird. In einer Art Apostasie (siehe C I) transformieren sich Denken und Handeln in einer pragmatischen Form am Bestehenden. Praxisausbildende sollen in diesem Fall den Alltag aufzeigen und die Studierenden daraufhin prüfen, wie die praxiskonforme pragmatische Haltung erarbeitet und der Alltag bestritten werden kann. Während Nelke und Tulpe ihren Platz in beziehungsweise zwischen den Lernorten gefunden haben, ist die Position der anderen drei Fälle von Fragilität und Krisenhaftigkeit geprägt. Akut ist die Krise bei Olive, die kurz vor dem Gespräch die Praxisorganisation verlassen hat. Ihr argumentatives Bild der Beschützerin von Zielgruppenangehörigen und Studierenden konnte in der Praxis nicht mehr etabliert werden. Diese Rolle ist bei Sternmoos und Schwertlilie auf der Ebene des Orientierungsschemas nur noch retrospektiv und in Abgrenzung zur Praxisorganisation sichtbar. Etabliert hat sich stattdessen das desillusionierte Bild der „Ansprechperson“. Sie führt nicht mehr aus als formale Zuständigkeit, die nur bedingt mit konkreten Aufgaben verbunden ist.

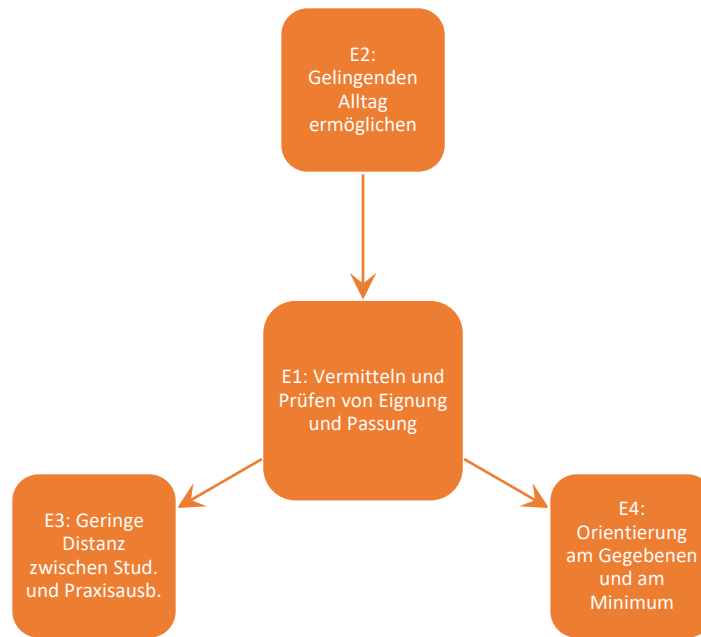


Abbildung 14: Elemente der Handlungsorientierung C II Passung und Alltag unterstützen (eigene Darstellung)

#### Element 1: Vermitteln und Prüfen von Eignung und Passung

Nelke institutionalisiert, die in Handlungsorientierung C I elaborierte, Distanznahme gegenüber theoretischen Positionen über praktische Erfahrung in ihrer Rolle als Praxisausbildende den Studierenden gegenüber. Nach und nach wird durch das systematische Hinterfragen von (Hochschul-)Wissen im besten Fall in Nelkes Orientierung eine pragmatische Haltung gegenüber Gewissheiten und Erklärungsversuche entwickelt, die über den Alltag hinausgehen. Es dokumentiert sich ein Bild von einer organisierten Distanznahme gegenüber der Wirksamkeit von wissenschaftlich konnotiertem Wissen. Hier spiegelt sich ebenso das Element des Primats der Praxis gegenüber der Theorie. Dabei geht Nelke als „eklige Begleiterin“ ebenso darauf ein, dass Abweichungen oder Fehler angesprochen werden. Sie ist die Übersetzerin der Perspektive der Praxisorganisation und zeigt auf, wie deren Routinen und Gebote umgesetzt werden. Dieses Einpassen ist bei Spitzwegerich ebenfalls relevanter Teil seiner Orientierung. Unsicherheit muss nach außen aufgelöst werden, Methoden und Theorien sind nur bedingt hilfreich. Stattdessen können – oder besser: sollen – alle ein Teil des wirksamen Kollektivs werden.

Auf der argumentativen Ebene entwickelt sich eine an Funktionalismus orientierte Haltung. Studierende müssen in dieser Lesart erkennen, dass der Auftrag Sozialer Arbeit in Frage gestellt werden muss. Beispielhaft beschreibt Schwertlilie, wie Studierende so schnell als möglich „Nachdienste durchziehen“ sollen, damit sie der Normalisierungserwartung an Mitarbeitende entsprechen können. Im Mittelpunkt steht das Bestehen des Alltags. Spitzwegerich schildert, Routinen vorgelebt werden, woran sich Studierende orientieren können. Seine Ausdrucksweise erinnert an einen Motivationscoach. Der eigene Einfluss ist beschränkt und Menschen weisen nur ein geringes Wandlungspotenzial auf. Olive beschreibt Praxisausbildung als „lernen, in einem anderen Haushalt den Laden zu schmeißen“. Da die Hochschule hierbei keine Rolle spielt, wird sie mit ihren Ansprüchen an Praxisausbildung entsprechend abgekoppelt. Eine ähnliche Ausprägung findet sich bei Spitzwegerich, Studierende werden darin aufgefangen, Fehler zu machen, solange am Ende alles „funktioniert“ und das Kollektiv Erfolg hat. Ähnlich beschreibt Schwertlilie das Anpassen der Studierenden an die organisationalen Bedingungen und den Beweis eigener Belastbarkeit als Prüfwerte. Nelke formuliert in einer beschreibenden Passage einen weiteren Anspruch an die Studierenden, die in einer passenden Dosierung Wissen und ein kreatives Element

einbringen müssen. Dies ist vom Alltag abgekoppelt und dient den Mitarbeitenden (insbesondere Nelke) zum nachvollziehbaren Anschluss an den ansonsten abgekoppelten Lernort Hochschule.

### *Passagen zu Element 1*

Nelke beschreibt die Begegnung mit einer Studierenden „mit einem anderen Präventionsgott“ als dem ihr bekannten. Sie bearbeitet den Gegenstand im Sinne der eigenen Erfahrung mit dem Prozess der Apostasie in Handlungsorientierung C I.

*„Du darfst nicht einfach, die Schulen, die geben dir einfach eine Theorie, aber es gibt nicht, einfach **diese** einzig Wahre. Glaube mir einfach, **ich habe auch einmal so geglaubt**. Also das alles, was an meiner Schule gepredigt wird, das einzig Wahre ist und ich habe merken müssen, es gibt andere Modelle, andere Theorien, empirische Ergebnisse, die widersprechen sich.“*

Nelke vermittelt dabei ihre axiomatischen Grundsätze, die sie selbst in ihrer Biografie als relevant erlebte. Erst wenn eine theoretische Position in Zweifel gezogen wird, kann eine angemessene pragmatische Haltung entwickelt werden. Mit ihrer eigenen Erfahrung als Hintergrundwissen begegnet Nelke den Studierenden und fragt in der Folge jeweils nach, ob die Studierenden andere Aussagen gefunden hätten. Nelke versteht in dieser Orientierung die Erfahrung, den Glauben zu verlieren, als zentral: Dafür muss auf dem Weg dazu jedoch auch tatsächlich geglaubt worden sein, um danach den „richtigen“ pragmatischen Weg einzuschlagen können. Nelke verbindet ihr Rollenverständnis als Praxisausbildende explizit mit dem Rahmen der eigenen Erfahrung als Studierende und die entsprechenden Erweckerlebnisse. Entsprechend deutet sie in einer Erzählpassage die Verwendung von Fachliteratur aus einer anderen als der ihr bekannten Hochschule als Anlass dafür, sich mit der Studierenden über unterschiedliche Glaubenssätze auszutauschen. Das Verständnis von stark ausgeprägten Überzeugungen zu Sozialer Arbeit führt zu einem diskursiv veranlagten Verhältnis. Gleichzeitig relativiert Nelke die Notwendigkeit des Austauschs miteinander: „[I]ch habe einen Glauben, die Studierende einen anderen.“ Diese Sicht wird von Nelke in ein nihilistisches Ergebnis übersetzt und praktisch umgedeutet. In dieser Sicht dient das ständige Wechseln der Studierenden als Anlass dafür, seine eigene Passung ebenfalls immer wieder zu reflektieren und die eigenen Routinen zu hinterfragen. Nelke leitet auch diese Entwicklung als positiven Horizont der Auseinandersetzung mit Studierenden ab. Der stetige Wechsel des Gegenübers hat für Nelke einen katalytischen Effekt im Sinne einer Veränderung ihrer eigenen Selektivität. Nelke überlegt zumindest im Sinne einer imaginativen Zielperspektive und sieht sich Stellenanzeigen an, was sie als Bruch der eigenen Praxis wahrnimmt. Umgekehrt geht Nelke davon aus, dass Studierende von der gemeinsamen Reflexion der eigenen Passung ebenso profitieren können. [Nelke 221-253]

Die in Passage Nelke 221-237 eingeführte Orientierung an einem Umgang mit theoretischem Wissen wird in einer weiteren Passage nun habituell auf den eigenen Praxisausbilder als Studierende zurückgeführt. Nelke beschreibt ihren Apostasie-Prozess als Studierendenerfahrung, die für ihre heutige Position grundlegend ist. Der Praxisausbildende wird nicht weiter als Person beschrieben, es scheint in Nelkes Orientierung um die Tatsache zu gehen, darauf aufmerksam gemacht worden zu sein. Für sich selbst hat sie diese Erfahrung nicht machen können, es braucht Dritte als Hinweisgebende. Die Tätigkeit als Praxisausbildende beschreibt Nelke als Mittel, rollenbedingt Modelle kontinuierlich zu hinterfragen. Zudem gleitet sie im Folgenden in Reflexionsgelegenheiten im Alltag ab, wobei sich eine grundsätzliche Orientierung am Reflektieren bei gleichzeitigem Beratschlagen als Modus der Tätigkeit als Praxisausbilderin nachzeichnen lässt. [Nelke 327-354]

Ohne eigenen berufsbiografischen Bezugsrahmen, sondern vielmehr im Sinne eines Trainings sieht Schwertlilie auf die Lernprozesse der Studierenden. Als besondere Herausforderung sowohl für die Fähigkeiten als auch die Motivation der Studierenden beschreibt Schwertlilie die Leitung der Gruppensitzungen. Diese Anstrengung bindet viele Ressourcen und bietet den Studierenden wenig Entfaltungsmöglichkeiten. Schwertlilies Auftrag ist das Ausgleichen von „Unsicherheit“ der Studierenden als

Backup. Es geht nicht um eine Anleitung zum Reflektieren oder Ähnliches. Ob etwas gelingt, dafür gibt es in Schwertlilies Orientierung als negativen Indikator ihr eigenes Gefühl, dass „etwas schief läuft“. In einem zweiten und argumentativen Ansatz betont Schwertlilie den Grad der persönlichen Involvierung als Anzeichen dafür, dass Studierende situativ überfordert sein können. Das hat mit dem auf Belastung und situationale Handlungskrisen ausgerichteten Blick zu tun, den sie schon in Handlungsorientierung C I zeigte. Dabei positioniert sich Schwertlilie als neutrale Instanz, die zwischen Mitarbeitenden, Jugendlichen und Studierenden vermitteln und jederzeit eingreifen kann. Schwertlilie beschreibt das Training mit krisenhaften Situationen im Sinne einer Belastung, die mit der Zeit weiter zunimmt („wie bei einem Langstreckenlauf“). Explizit spricht Schwertlilie von „Lernen“. Dieses Lernen unterliegt einer starken Orientierung am Themenspektrum von Belastung und Gewöhnung und hat als Zielperspektive, „es hinzubekommen“, im Alltag zu bestehen. Das der Situation nachgelagerte Nachdenken ist ebenfalls mit der Idee gerahmt, es besser machen zu können und weniger ein Reflektieren im Sinne des Nachvollzugs des Erfahrenen. Passend dazu beschreibt Schwertlilie ihre eigene Wahrnehmung, dass Jugendliche „unberechenbar“ sind. Der mathematisch klingende Begriff spiegelt das an standardisierten Kriterien orientierte Verständnis von sozialpädagogischen Interventionen. Das oben erwähnte Ziel der Gewöhnung an krisenhafte Situationen im sozialpädagogischen Alltag zeigt sich in den darauffolgenden Passagen zu den Wochenenddiensten im Jugendheim ein weiteres Mal. Schwertlilie führt diesen Aspekt mit der eigenen Erfahrung von Zwang ein. Die Notwendigkeit alleiniger Nacht- und Wochenenddienste als Studierende beschreibt Schwertlilie als passendes Gegenmittel gegen die als „zu menschlich“ markierte Komponente, Respekt vor kritischen Alltagssituationen zu haben. Ebenfalls wiederholt Schwertlilie ihre im Sinne eines performativen Hinbekommens (hier in der Frage „wie halten sie sich?“) gerahmte Orientierung zum Begriff des Belastungstrainings. [Schwertlilie 531-535]

In einer weiteren Passage mit argumentativen und beschreibenden Fragmenten ergänzt Schwertlilie das wiederum explizit formulierte Ziel des „Hinbekommens“ mit der Sicht auf ein wenig an konkreten Inhalten oder Methoden orientiertes Ideal. In Schwertlilies Orientierung zentral ist die Fähigkeit und Bereitschaft, sich Dingen auszusetzen, die als unangenehm empfunden werden. Dieser Aspekt muss entsprechend eingeübt werden. Sie bringt sich als positives Beispiel ein, da sie selbst über die dafür notwendigen Grundfähigkeiten verfügt. Relevant ist hier zudem der als rhetorische Frage eingeführte negative Gegenhorizont des schulischen Lernens mit wöchentlichen Prüfungen, um Lernprozesse abbilden zu können. Diesem Gegenüber positioniert Schwertlilie ihre Orientierung an Performanz im Sinne eines Hinbekommens als einzige Alternative. [Schwertlilie 674-686]

Nelke versteht den Aspekt des Überwindens von unangenehmen Situationen sowohl als Lernende als auch als Lehrende. Wenn Studierende Unsicherheiten nicht aktiv benennen, wird Nelke „unbequem“ und möchte sie dazu bringen, sich dazu zu äußern. Zur Chronologie ihrer eigenen Entwicklung führt Nelke eine kurze reflektierende Erzählung ein. Diese endet damit, dass die Studierende die Begleitung wechseln wollte, was auch ermöglicht wurde. Diese Erfahrung führt bei Nelke anscheinend zu einem teilweise neuen Fokus in der Begleitorientierung. Sie „nötigt“ Studierende nun „nicht mehr“ und entledigt sich damit ihres positiven Horizonts. Sie bewegt sich jedoch weiterhin in einer Position der Trainee: „[I]ch frage dauernd nach, also so richtig, ich bin so, bin dann doch immer dabei.“ Ihre Grundorientierung bleibt, Nelke definiert sich insofern als „eklige“ Begleiterin, als sie Probleme anspricht und ihre Wahrnehmung mitteilt. Die Denkfigur der für den Lernprozess selbst verantwortlichen Studierenden hat nur einen graduellen Einfluss auf ihr habituelles Handeln. Es dokumentiert sich eine Diskrepanz zwischen Identitätsnormen im Sinne von Erwartungen und ihrem Habitus. Erneut ist Nelke die Entkopplung der Rollen dienlich, denn die Besprechung problematischer Situationen wird auf die andere Person verlagert. Dabei richtet sich Nelke an einem weniger professionsorientierten als wiederum alltagsbezogenen Fluchtpunkt aus. Sie akzeptiert den Wechsel weg von ihr als Praxisausbildende und initiiert ein Klärungsgespräch, ihr Fazit ist aber eher persönlich: „[W]ir wurden definitiv nie Freunde.“ Als Gegenhorizont erzählt Nelke in einer kurzen Passage von einem leistungsschwachen, aber nach ihrer

Einschätzung angemessen transparenten Auszubildenden. Sein Problem, ihren und den organisationalen Anforderungen gerecht zu werden, konnte Nelke „[...] auffangen, also konnten wir trotzdem zusammenarbeiten“. Nelke unterlegt ihre Orientierung mit dem argumentativen Bild eines „Puzzles“ bei den Studierenden, wobei es zumindest für Nelke „zumindest auf einer Seite stimmen“ muss. [Nelke 468-510]

Bei Schwertlilie verbindet sich die in Handlungsorientierung C I aufgezeigte mangelnde eigene Selbstwirksamkeit mit dem Aspekt des Trainings der Studierenden. In einer Passage zur Kooperation mit den Jugendlichen zieht Schwertlilie die Parallele ihrer bedingten Selbstwirksamkeit und ihrem persönlichen Umgang damit. Dies kontrastiert maximal mit den Fällen aus der Handlungsorientierung B I mit dem Verständnis von sichtbarer Wirksamkeit. Schwertlilie bewertet zum Ende hin ihre als mangelhaft empfundene Wirksamkeit als frustrierend. Passend zu diesem Frust zieht sich Schwertlilie immer wieder aus der Arbeit mit Jugendlichen und Auszubildenden zurück, wenn sie nicht zeitnah eine Wirkung feststellt, was sie grundlegend von den an langfristiger Beziehungsgestaltung orientierten Fällen aus Handlungsorientierung A II unterscheidet. Den in der Sozialen Arbeit geläufige Begriff der Koproduktion wendet Schwertlilie in sein Gegenteil und beschreibt eine Orientierung an klar auseinanderzuhaltenden Arbeitsschritten mit jeweils nur bei einer Person verorteten Zuständigkeiten und Verantwortung.

*„Also, wir haben jetzt gerade einen Austritt gehabt von einem Mädchen, bei dem wir sagen mussten: Also mit dir am Schluss. Wahrscheinlich wenn man in zehn Jahren zurückblickt, ob die eine Lehre macht oder nicht, ist es wahrscheinlich Hans wie Heiri. (lacht) Die wird wahrscheinlich immer irgendeinen Mann finden, der sie finanziert.“*

Mit dieser Abwendung von der normativen Setzung (Jugendliche „müssen funktionieren“) der Praxisorganisation stellt Schwertlilie den eigenen Auftrag grundsätzlich in Frage. Gleichzeitig ist Schwertlilie zudem nur bedingt wirksam als Praxisausbildende. Sie bearbeitet nun das Thema weiter und übersetzt das Bewusstsein für die geringe eigene Wirkmächtigkeit zu einem Lernziel der Studierenden. Studierende sollen lernen, dass ihr Einfluss beschränkt ist und sie vieles tun oder lassen können, ohne dass es Folgen hat. In einer mehrfach aufgegriffenen argumentativen Passage setzt sich Schwertlilie mit dem Aspekt des beschränkten Einflusses weiter auseinander. Schwertlilie beschreibt dabei im Anschluss die Zielgruppe der Jugendlichen als Menschen, „die ihren Weg schon gefunden haben“ und widerspricht auf der Ebene des Rahmens diametral den Fällen aus Handlungsorientierung A, die Menschen grundsätzlich als wandelbare Wesen begreift. Schwertlilie beschreibt exemplarisch, dass Kinder „formbar“ sind und sie als Sozialpädagogin ihren Arbeitsauftrag eher noch umsetzen kann. Die größte Wirkung der Wohngruppe beschreibt Schwertlilie folgend: „Zum Zeitpunkt vom Austritt ist es meistens, einigermaßen okay.“ In diesem Sinne geht es in ihrer Arbeit nicht um Veränderungen auf der persönlichen oder systemischen Ebene der Zielgruppe, sondern um eine Beruhigung der Prozesse und ein gemeinsames Aushalten der Belastungen. [Schwertlilie 913-971]

Davon kann das Vorgehen von Spitzwegerich unterschieden werden. Spitzwegerich bearbeitet in einer Passage eine Differenzierung seines Aufgabenverständnisses und dessen praktische Umsetzung. Lernen wird von Spitzwegerich diskursiv als „das Feld haben“, basierend auf dem Element des „Ausprobierens“ eingeführt. Hier zeigt sich auf der expliziten Ebene ein sozialräumliches und systemisches Verständnis von Lernen im Kontext der Praxisausbildung. Die diskursive Positionierung geht über in abstrakte Beschreibungen: „Da kann man auch wirklich auch konkrete Projekte übergeben mit so einer Art Vorbereitung.“ Danach verdichtet Spitzwegerich das Thema mit Satzfragmenten, die sich aus der eigenen Studierendenerfahrung speisen. Die fragmentarischen Einschübe in direkter Rede unterbrechen und ergänzen bruchstückhaft die diskursive Positionierung mehr und mehr. Das eigene Handeln und die explizite und argumentative Position beziehen sich auf ein erfahrenes persönliches Modell, dem Spitzwegerich nun strukturell folgt. Die eigene Studierendensituation in seiner Beschreibung und Bewertung



überlagert die Tätigkeit als Praxisausbilder. Dabei elaboriert Spitzwegerich eine Orientierung am Scheitern als Chance und dem Fokus auf Ergebnissen der Beziehungsebene statt abstrakten Zieldefinitionen:

*„Ich habe eine super Beziehung gehabt, denn das ist unser Ding gewesen. Wir haben das hässliche Jugl gemalt, [...] wir haben es zusammen sehr gut verkackt.“*

Am Ende sind die sichtbaren Wirkungen ebenso gering wie bei Schwertlilie, Spitzwegerich richtet aber die Perspektive auf die gelingende Arbeitsbeziehung. Die Wir-Perspektive kann als Teil der grundlegenden Orientierung an einem immer wieder in neuen Formen auftretenden Kollektivs gesehen werden. Spitzwegerich erarbeitet diese Wir-Zustände mit unterschiedlichen Personengruppen, als Studierender und Sozialarbeitender mit den Zielgruppen, als Führungskraft seiner Organisationseinheit („Arbeiten mit Freunden“) und mit dem gleichen Blick auf Zivildienstleistende, Auszubildende und Mitarbeitende. Spitzwegerich geht von kollektiven Strukturen aus, nicht von einzelnen Menschen für sich. [Spitzwegerich 883-916]

Die Gruppenperspektive und eine Kultur der hohen Fehlertoleranz hatte Spitzwegerich zuvor bereits entwickelt. Er differenziert eine relativistisch anmutende Perspektive aus einer anderen Passage: Falsches tun wird unterteilt in lehrreiches Falsches und solches, das keinen Lerngewinn ermöglicht. Dieses zweite Falsche ist jedoch nicht wegen fehlendem Wissen oder mangelnder Fähigkeiten falsch, sondern weil es nicht oder nur destruktiv wirkt. Dem einzelnen Mitarbeitenden weist Spitzwegerich einen spezifischen und authentischen Stil zu. Den essentialistischen Blick ergänzt er mit Formulierungen aus der Systemtheorie. Als Weg verweist er auf das Aushalten von Unsicherheiten:

*„Den Stil zu finden heißt, sich einmal durchzuwurschteln und einmal unsicher zu sein und Shit, was haben wir jetzt eigentlich genau präsentieren müssen und was will die jetzt eigentlich genau von mir?“*

Methoden und Erklärungswissen versteht Schwertlilie in diesen Prozessen des Aushaltens als teilweise schädlich, da sie Gewissheiten vermitteln, die für Schwertlilie in der Sozialen Arbeit nicht vorhanden sind. Es scheint ein Glaubensbekenntnis zu sein, dass es kein Richtig und Falsch gibt, insbesondere weil Spitzwegerich kurz darauf den Relativismus zu „Falschem“ wiederum relativiert. Es scheint kein von außen zu definierendes „Richtig“ zu geben, das von Spitzwegerich verwendete Kriterium ist Kongruenz mit sich selbst („es stimmt für sie“), selbst wenn er aus verschiedenen Gründen Dinge anders machen würde. Gleichzeitig scheint diese Freiheit des Individualismus mit einem Zwang zum Entwickeln eines eigenen Stils verbunden, der durch eine intensive Erfahrung gesättigt sein sollte. Bemerkenswert scheint in diesem Zusammenhang, dass Spitzwegerich mit einer Belegerzählung zu einer Gruppenarbeit während seiner Zeit an der Hochschule seine These untermauern möchte. Dort geht es wiederum um ein „Wir“, das in Abgrenzung zu anderen Gruppen offenbar völlig anders an eine Aufgabe herangegangen ist. Neben einer temporären Ambiguitätstoleranz, die er wiederum einfordert, ist interessant, dass die Auflösung der Unsicherheit anscheinend vor allem nach außen ausgerichtet ist. Entweder überzeugt man das Gegenüber („verkaufen“) oder gibt einen Fehler zu. [Spitzwegerich 790-816]

Im minimalen Kontrast geht es bei Sternmoos weniger darum, die Leistungen gut verkaufen zu müssen, sondern nicht negativ aufzufallen. Ebenso ist hier der Blick auf eine Bewertung von außen gerichtet, die Indikatoren sind andere. Verbunden ist dieser Zugang ebenso mit Schwertlilies Durchhalten in einem Belastungstraining, ergänzt durch die Orientierung an Unauffälligkeit. Der Aspekt, sich zu halten, wird ebenso performativ beschrieben und mit dem Blick von außen bewertet. Diese Praxis gilt sowohl während des Studiums als auch im Alltag der Praxisorganisation. An beiden Orten sollen sich Studierende nicht spezifisches Wissen oder einen Habitus aneignen, sondern lernen, wie sie nicht negativ auffallen. Dazu gehören Alltags- und Schreibkompetenzen: „, dass sie einigermaßen fehlerfrei schreiben können, es macht doch einfach keinen Eindruck“ oder „gut reden mit den Jugendlichen“, damit diese in

Krisensituationen nicht aggressiv werden. Im Mittelpunkt steht der Eindruck auf Außenstehende. Entsprechend wird fehlende Passung der Studierenden auf zwei Ebenen verortet:

*„X. hat jetzt eher eben mit so, wirklich, (2) eigentlich wirklich sprachlich, dass in einem schönen Deutsch zu schreiben und nicht zu sehr Schweizerdeutsch zum Beispiel schwierig gehabt. Und S. hat eher, der hat eigentlich eher, (1) ist die Schwierigkeit eher inhaltlich auf der Gruppe gewesen, also im menschlichen Umgang.“*

An beiden Orten orientiert sich Sternmoos als Zielsetzung daran, dass ihre Studierenden (sie benennt sie wörtlich als „meine Studis“) nicht negativ auffallen. [Sternmoos 641-672]

Schwertlilie bearbeitet das Thema des Berichteschreibens und bezeichnet dies als einzige Schwachstelle der aktuellen Studierenden. Es wird die Relevanz für Schwertlilie sichtbar, in diesem Bereich „den Alltag angemessen“ zu dokumentieren. Schwertlilie bemängelt die Schreibkompetenzen der Studierenden im Allgemeinen und findet argumentativ und beschreibend keine für sie passende Erklärung. Hier zeigt sich wiederum die Orientierung am Normalen, welche aus Handlungsorientierung C I bekannt ist. Schwertlilie geht davon aus, dass Studierende an einer Fachhochschule diese Kompetenz mitbringen, die ebenso vorausgesetzt wird wie die notwendige Belastungsresistenz. Innerhalb der Praxisausbildung fallen Defizite auf, die Schwertlilie zwar benennt. Sie sieht es jedoch nicht als ihren Auftrag an, sie mit der Studierenden zu bearbeiten. Aus ihrer Sicht können Studierende Berichte schreiben oder eben nicht, die entscheidenden Weichen werden bereits in Kindheit oder Jugend gestellt. [Schwertlilie 614-639]

Der Aspekt der Normalisierung findet sich zudem in einer früheren Passage bei Schwertlilie. Nachtdienste werden von ihr als etwas „Mystifiziertes“ wahrgenommen. Deshalb werden die Studierenden „so früh wie möglich“ in den Dienstplänen dort zugeteilt. Ganz an die „Normalisierung“ der Studierenden als Mitarbeitende angelehnt, gelten dieselben Einsatzzeiten und Bedingungen für sie. Ähnlich wie bei Sternmoos aus derselben Organisation lässt sich eine Orientierung an einer schnellen „Arbeitsfähigkeit“ im Sinne der Übernahme von Diensten abbilden. Studierende unterscheiden sich dabei durch möglichst wenig Abweichungen von den „normalen Mitarbeitenden“. Schwertlilie benennt, ohne dies weiter zu bewerten, wiederum einen Zeugen, dieses Mal den eigenen Vorgesetzten: „Mein Teamleiter ist der Meinung, das ist Teilhabe.“ Ebenso wird die Bezugspersonenarbeit als selbstverständlicher Teil der Einführungsphase verstanden: „Also als wir noch das kleinere Team gehabt haben früher, haben sie auch bald zwei Jugendliche gehabt, [...] jetzt konnten wir es inzwischen anders organisieren.“ Die Begründung ist das organisationale Bedürfnis, genügend Personalressourcen verteilen zu können. Wenn das nicht mehr besteht, wird den Studierenden weniger Verantwortung für Jugendliche übertragen. [Schwertlilie 494-508]

Schwertlilie beschreibt die Erfahrung mit den beiden letzten Studierenden als positiv, ihre einführende Bewertung dokumentiert die Orientierung an Statik als Ziel und ist in dem für Schwertlilie typischen Stil der Eigentlichkeit formuliert: „Die haben sich eigentlich beide gut gehalten, würde ich sagen.“ Die anschließenden Ausführungen knüpfen daran an und beschreiben die beiden letzten Studierenden als Personen, die das Praxismodul nach anfänglichen Problemen beenden konnten. Es geht dabei weniger um ein Wachsen oder Lernen im Sinne eines neuen Zugangs, sondern um ein Beweisen von Resilienz im Umgang mit Stresssituationen und damit verbunden eine Einpassung an die organisationalen Bedingungen. Insbesondere bei einer Studierenden wird das von Schwertlilie als Überraschung dargestellt. Die Begründung dazu ist pragmatischer Natur:

*„[S]ie ist zwar, im, während dem Studium erst zu uns gekommen, aber sie hat eigentlich noch gar keine praktische Erfahrung, also wirklich null praktische Erfahrung gehabt, als sie zu uns gekommen ist.“*

Der als Mangel bewertete Umstand wird von Schwertlilie im Folgenden weiter beschrieben, wobei eine Perspektive mit zwei spezifischen Elementen aufscheint: Die Arbeit auf der sozialpädagogischen Gruppe wird von Schwertlilie als abweichend von anderen Berufsfeldern gesehen, weswegen Studierende „besonders belastbar“ sein müssen. Auf diese Weise ist die Praxisausbildung weniger Ort für aktive Bildungs- und Lernprozesse, denn eine Umwelt für das Prüfen von Resilienz angehender Professioneller. Schwertlilie beschreibt den Erfolg der Studierenden, da kritische Situationen ausgeblieben sind, aus der Perspektive der Praxisorganisation und ihrer beschränkten Ressourcen und damit verbundenen organisationalen Prozessen: „[...] dass es so im Alltag (2) ist es nicht so gewesen, dass man jetzt hätte, mega eingreifen müssen“. Die Studierende bringt die Fähigkeiten dazu schon mit, erlernt sie nicht in der Praxisausbildung. Im Folgenden bewertet Schwertlilie die Studierende mehrfach aus persönlicher Perspektive positiv, sie nennt sich selbst „Fan von ihr“ und verwendet das Adjektiv „faszinierend“. [Schwertlilie 577-614]

Anders als in den Fällen von Handlungsorientierung A II (eine habituelle Veränderung erlangen) und Handlungsorientierung B II (sich in Strukturen bewegen können) ist bei Sternmoos entsprechend den obigen Ausführungen das leitende Ziel für die Studierenden, „diesen Job einfach machen zu können“. Handlungsfähigkeit muss dazu nicht gefördert werden, eine professionelle Identität ist ebenso nicht notwendig. Es geht darum, dass die Mitarbeitenden „reinpassen“. Sie sollen den Alltag meistern können und die an Mitarbeitende gestellten Anforderungen ausführen. Außerdem sollen sie in der Lage sein, die daraus entstehende Belastung auszuhalten. [Sternmoos 687-697]

In einer Passage mit beschreibendem Charakter elaboriert Sternmoos anschließend an die Passage zu strukturellen Problematiken ihre Rolle antagonistisch als hinterfragbare Praxisausbildende. Während am strukturellen Rahmen „nicht gerüttelt“ werden kann, beschreibt Sternmoos ihre Praxis, „nicht allwissend“ zu sein. Sternmoos geht zwar davon aus, dass Allwissenheit erreichbar ist, sie aber nicht an diesem Punkt ist. Allwissenheit kann in den Äußerungen von Sternmoos eher als ausgeprägte Form der Handlungssicherheit verstanden werden und ist der enactierbare Horizont einer angekommenen Praktikerin, die auf alle Studierendenfragen Antworten weiß oder zeigen kann, wie man richtig handelt. In Handlungsorientierung C I berichtet Sternmoos von ihrer „Autoritätsgläubigkeit“, wenn das Gegenüber vieles weiß. Diesen Zustand hat Sternmoos nach eigener Einschätzung nicht erreicht: Sie nimmt ihre Unwissenheit jedoch als Anlass für gemeinsame Recherchepraxis mit den Studierenden. Da sie sich selbst „noch“ nicht als komplett versteht, beschreibt sie ihr Handeln als eine Austauschpartnerin auf Augenhöhe, welche die Hierarchie in der Arbeitsbeziehung ausblendet. Sternmoos kann das Orientierungsschema „allwissend handeln“ nicht enactieren. Ihr zweites Orientierungsschema der Austausch-Symbiose kann sie einlösen. Sternmoos argumentiert bezüglich der Zielperspektive wie andere Fälle für einen „eigenen Stil“, den Studierende finden sollen. Im Kontrast zum Beispiel zu Rosmarin aus Typ A II geht Sternmoos davon aus, dass sie weiß, wie ein „richtiger“ Stil aussieht und dass sie als Praxisausbildende eine dahingehende Wirkung hat. So wirkungslos Sternmoos sich innerhalb der organisationalen Strukturen wahrnimmt, so wenig aktiviert sie die Hierarchie in der Arbeitsbeziehung. Sie ist – angelehnt an ihre Orientierung an Autoritäten – eine prägende Figur für Studierende. [Sternmoos 403-430]

Spitzwegerich bewegt sich argumentativ am Rand der Handlungsorientierung bei Element 1. Er elaboriert seinen Zugang auf der argumentativen Ebene mit Slogan artigen Aussagen: „Entweder du gewinnst oder du gewinnst an Erfahrung.“ Wieder setzt Spitzwegerich die Grenze der Fehlerkultur da an, wo es der Praxisorganisation insgesamt schaden könnte. Spitzwegerich - respektive seine Praxisorganisation zeigt sich „toleranter“ gegenüber Abweichungen und Fehlern, aber nur, solange eine Grenze nicht überschritten wird, die nur bedingt ausformuliert ist. Spitzwegerich bewertet Selbstreflexion als wichtiges Element in dieser Ausrichtung. Dafür kann nach seiner Einschätzung das Gespräch mit den Adressatinnen und Adressaten ebenfalls genutzt werden. Spitzwegerich schildert erfahrungsbasiert exemplarisch in einer kurzen Teilsequenz, wie im direkten Austausch mit einem Jugendlichen das Thema Nähe und

Distanz reflektiert werden kann. Hier zeigt sich trotz oder gerade aufgrund der direkten Rede, eine routinisierte Begleitform:

*„Schau einmal, da probierst du dich einmal aus. Und du gehst jetzt einfach einen Schritt näher an einen anderen, als es dir wohl ist. (.) Und probiere es aus. Fähr das gleiche Gespräch. Du redest über den FCB-Match gestern.“*

Spitzwegerich selbst ist der konkreten Arbeit mit den Zielgruppen entrückt, verweist im Gespräch nicht mehr auf eigene Erfahrungen. Er tritt eher auf wie ein Motivationscoach mit entsprechenden Botschaften. Diese Haltung fügt sich in die von Spitzwegerich stark vertretene Prägung in Handlungsorientierung B I, dem „Arbeiten mit Freunden“. Damit wird der Aspekt fokussiert, „aufeinander [zu] schauen“ und im gemeinsamen Alltagswissen die Verantwortung für das Geschehen zu teilen. Reflektieren wird als etwas Spontanes verstanden, das gelegentlich aktiviert werden kann. Es entspricht dabei eher dem Aspekt eines Try and Errors mit anschließendem Innehalten. Beschreibend baut Spitzwegerich den Aspekt des „Aushaltens“ kongruent zu den anderen Fällen auf, aber eher bezogen auf die Unsicherheit, ob Dinge gerade richtig umgesetzt wurden oder nicht. Im Fokus ist dabei weniger ein Zugewinn von Wissen, eine Optimierung von Prozessen, sondern das Aushalten von Unsicherheit an sich und die dazugehörige emotionale Selbstbetrachtung. Von diesem „prozessualen Aspekt“ verlagert Spitzwegerich den Blick auf diskursive Elemente mit dem einführenden Begriffspaar von „Nähe und Distanz“. Spitzwegerich positioniert sich ein weiteres Mal relativierend. Er beschreibt seine Hauptaufgabe als Praxisausbildender homolog zu seiner definierten Aufgabe als Sozialarbeiter und Vorgesetzter als Austarieren. Dieses organisational gedachte Austarieren steckt einen weiten Bezugsrahmen für alle organisationalen Prozesse ab. Nicht nur Studierende, auch Zivildienstleistende und Vorpraktikantinnen und -praktikanten werden als gleichwertig beschrieben und sollen Raum zur Entfaltung erhalten. [Spitzwegerich 847-883]

Ein weiterer Aspekt zeigt sich bei Olive. In einer Passage mit beschreibenden und bewertenden Elementen zur Akademisierung der Hochschule werden eine Orientierung und ein Schema sichtbar, die sich stark anhand des gemeinsamen Alltags mit den Zielgruppen definieren. Einerseits zeigt sich Olive „fasziniert“ von den „intellektuellen Fähigkeiten“ einer Studierenden, spannt aber als alternativen Horizont eine ganz andere Zieldimension zur Ausbildung in Sozialer Arbeit auf:

*„Es geht ganz oft darum, einfach auch einen zweiten Haushalt nebst dem, den man noch daheim hat, einfach auch noch zu schmeißen.“*

Entsprechend wird die Ausbildung an der Hochschule nur bedingt als unterstützender Rahmen oder komplementärer Lernort wahrgenommen. Die Hochschule ist abgekoppelt von der Praxis, die Studierenden gehen über in eine andere Welt. In ihrer Praxis braucht es keine Methoden oder Theorien, sondern Tatkraft:

*„[...] dass sie auch anpacken können. Dass sie sich nicht zu schade sind, einmal ein Klo zu putzen. Dass sie sich nicht zu schade sind, einfach eine Gruppe anständig zu hinterlassen und einfach auch merken, hey, hier muss ich jetzt selbst anpacken.“*

Entsprechend lässt sich homolog zu Schwertlilie und Sternmoos eine Orientierung rekonstruieren, die auf das Einpassen innerhalb der Wohngruppe begrenzt ist und auf Element 3 dieser Handlungsorientierung verweist. [Olive 898-923]

Diese Einpassung muss auch in krisenhaften Situationen der Studierenden geschehen. Bei einer nachholenden Beschreibung zu einer Krisensituation benennt Schwertlilie noch einmal die normative Grundlage der Entscheidung, dass die Studierende die faktische Überlastung in der Praxis an der Hochschule externalisiert lösen muss. Denn die Prämisse ist, dass an bestehenden Strukturen nichts geändert werden kann. Das Individuum muss sich anpassen („Du musst jetzt schauen“). Neben der externalisierenden Lösung (an der Hochschule verlängern), steht auch die Möglichkeit im Raum, zu erkennen, im „falschen“ Berufsfeld zu sein, weil die Studierende „der Belastung nicht standhalten kann“. [Schwertlilie 339-345]

Zu der eigenen Art der Begleitung befragt, beschreibt Tulpe eine hilfreiche Praxis. Nachdem bei der ersten Studierenden Tulpes Bewertung als herausfordernd wahrgenommen wurde, entwickelt sie als Folge eine Strategie, um Diffusität auf beiden Seiten zu verhindern:

*„[...] , dass ich ihr ganz klar sage, sage mir genau, was du tun willst, wo du bewertet werden willst. Dann schau ich, ob das passt, wir gehen alles zusammen durch, das Bewertungsraster und dann starten wir.“*

Diese Konkretisierung im Begleithandeln wird von Tulpe als geeignete Praxis beschrieben, damit die Studierende „nicht aus der Reihe tanzt“. Tulpe vermittelt auf diese Weise die organisationale Normalität so konkret wie möglich in der Hoffnung, die Zahl krisenhafter Situationen zu minimieren. Dies steht in direktem Zusammenhang mit Handlungsorientierung C I . Handlungssicherheit zu gewinnen, ist für beide Seiten die relevante Grundlage. [Tulpe 722-731]

### *Element 2: Gelingenden Alltag ermöglichen*

Nelke prüft die Studierenden dahingehend, ob sie für den Alltag im Berufsfeld geeignet sind. Dieser Alltag ist weniger durch fachliche Aspekte geprägt als durch handwerkliche oder hauswirtschaftliche Tätigkeiten und die allgemeine Beziehungsgestaltung. Insbesondere sind fachliche Aspekte bei der Passungsfrage wenig relevant. Über diese Alltagskompetenz müssen die Studierenden bis zu einem gewissen Grad bereits verfügen und sie müssen sie selbstständig einbringen. Der Alltag hilft Nelke dabei, ihren einzigen konkreten Auftrag, die Begleitung der Erfahrung der Apostasie, umzusetzen. Ähnlich und etwas abstrakter ist das Verständnis von Spitzwegerich formuliert. Er übergibt den Studierenden zuerst kleinere und dann immer größere Aufgaben. Diese sind situativ orientiert und sollen die Unsicherheit im Alltag schnell abbauen. Ein Scheitern ist in Spitzwegerichs Ansatz nicht möglich, da es als Lernanstoß reflektiert werden kann. Im Sinne von rezeptartigen Lösungsvorschlägen beschreibt Spitzwegerich, wie Unsicherheit beziehungsweise Ambiguität in solchen Situationen „aushaltbar gemacht“ werden können. Spitzwegerichs Formulierung ist rezept- und schlagwortartig, es geht ihm um alltägliche Situationen und wie darin kommuniziert werden sollte.

Olive beschreibt mit dem Bild des „Atmosphäre schaffen“ die Grundaufgabe der Sozialpädagogik und ergänzt dies inhaltlich mit dem Aspekt der Kreativität (künstlerische Tätigkeiten, Sport etc.). Mit dieser Orientierung verbunden ist die Priorisierung des Alltags gegenüber der eigenen privaten oder emotionalen Situation. Olive vermischt die Sphären des Privaten mit Aspekten der Arbeitsbeziehung mit Zielgruppen und zeigt eine Orientierung daran, strukturelle Prekarität individuell auszugleichen. Ein wichtiges Schlagwort in Typ C ist das „Aushaltenkönnen“. Beispielsweise führt Olive die „Inspirationsfähigkeit“ als relevantes Eignungskriterium für den sozialpädagogischen Alltag ein: Gemeint ist ein kontinuierliches proaktives und mit kreativen Elementen verbundenes Handeln der Studierenden. Während des Interviews befindet sie sich in einer krisenhaften Lage und wählt eine Exit-Strategie, um eine grundlegende Krise zu vermeiden und ihre Vorgehensweisen als Sozialpädagogin und Praxisausbildende bewahren zu können. Gleichzeitig beschreibt sie die aktuell möglich erscheinende Transition eigener Werte und Haltungen, die aber in der Schwebe bleibt.

Spitzwegerichs Orientierung ist stark am kollektiv wahrgenommenen Alltag orientiert. Das Kollektiv – und nicht das einzelne Individuum – ist die Performanzebene des Alltags, die individuelle Fehler ausgleichen kann. Wichtig ist es, „belastbar“ zu sein, ganz im Sinne von Sternmoos „aushalten“. Zudem muss gegenüber dem „verkopften Studium“ Distanz erlangt werden, da ansonsten die kollektive Praxis unterminiert würde. Das Kollektiv ist in dieser Sicht die letztgültige im Alltag wirkende Instanz, das Team erarbeitet Ergebnisse in Form von Anschlussstellen für die Adressatinnen und Adressaten und ermöglicht es den einzelnen Professionellen, sich auf Teilschritte oder auf die Herstellung von Offenheit und emotionaler Sicherheit im Alltag zu fokussieren. Einzelne können dabei auch situativ Fehler begehen, durch ein organisationales Re-Framing einer Fehlerkultur wird allerdings jedem Handeln, das im Kollektiv

aufgefangen werden kann, ein positives Ergebnis zugeschrieben. Das gilt im Besonderen für den Aufbau der Arbeitsbeziehung mit den Zielgruppenangehörigen, der auch organisational zu verstehen ist. Einzelne Personen sind ersetzbar, erst die soziale Gruppe schafft Platz für die Problembearbeitung der Zielgruppen. Das Team hält den Laden am Laufen. Das Individuum nimmt in dieser Sicht eine bloß noch indirekte Rolle zur Wirksamkeit ein, es ist Teil eines Ganzen, das funktioniert. Daraus folgt teilweise ein methodischer Relativismus.

Bei Schwertlilie und Sternmoos verstricken sich die strukturellen Bedingungen als Gefüge und die Handlungsorientierung am bestehenden Alltag zu einer kumulativen Problematik im Kontext der Alltagsorientierung. Die Bewältigung des Alltags wird gegenüber dem Lernen der Studierenden priorisiert, die eigene Rolle darauf reduziert, „informiert [zu] sein“. Schwertlilie weiß „ungefähr“, was Studierende an der Hochschule tun, die eigentlichen Lernprozesse in der Praxis werden vom Alltag abgekoppelt und redimensioniert. Bei Sternmoos wird das „Nötigste“ für den Alltag in Gesprächen zwischendurch geklärt, formale Gespräche werden vermieden. Anders als in den theoretischen Diskursen und Modellen (siehe Kapitel 2) geht es gerade darum, formalen Austausch zu vermeiden und die Kommunikation auf das Alltagsgeschehen zu fokussieren. Sowohl Sternmoos als auch Schwertlilie ordnen Studierendenbedürfnisse dem Gruppenalltag unter. Wenn der Alltag selbst krisenhaft ist, gibt es keinen enaktierbaren Horizont mehr für eine mögliche Begleitform der Studierenden. Sowohl die Praxisausbildenden selbst als auch die Studierenden müssen ihre Erwartungen einschränken. Im Alltag selbst werden keine methodisch oder theoretisch gerahmten Praxen oder Routinen beschrieben. Es werden stattdessen persönliche Haltungen und das Ziel des Durchhaltens thematisiert. Entsprechend geht es in der Arbeitsbeziehung mit den Studierenden um Delegation und Kontrolle, damit der Alltag abgesichert ist. Eine ähnliche Orientierung wird bei Spitzwegerich mehr über die soziale Eingebundenheit im Team beschrieben. Fehler bei anderen Tätigkeiten können toleriert werden, solange sie im Rahmen des Teams und seinen impliziten Regeln auftreten. Teilweise werden insbesondere bei Schwertlilie und Sternmoos entlastende Handlungsweisen als Erinnerung erwähnt, aktuell ist der Blick auf die Studierenden als Arbeitskraft dominant. Hierzu passt die Praxis, den Zielgruppenangehörigen den Studierendenstatus zu verschweigen; diese werden von Schwertlilie dann einer Art Alltagsprüfung unterzogen. Schwertlilie beobachtet, ob sich Studierende als normale Mitarbeitende behaupten können. Die ehemals (in Retrospektiven dargestellten) offeneren Umstände auf der Wohngruppe sind bei Schwertlilie und Sternmoos nicht mehr enaktierbar und Aspekte des Lernens werden ausgeblendet.

Anders verortet sich Tulpe als vermittelnde Person zwischen Hochschule und Praxisorganisation. Tulpe kommuniziert mit den Studierenden über ihr Methodenwissen. Sie sieht sich als selbstgewählte teilperiphere und fachlich versierte Peer. Auf diese Weise kann sie einen gelingenden Alltag der Studierenden ohne Überforderung gewährleisten. Überforderung spricht sie aktiv an und bezieht sie auf einen noch bestehenden Mangel an Ambiguitätstoleranz. Die Praxisausbildung ist in Tulpes Orientierung nicht der richtige Ort für Krisenerfahrung und wird durch Entlastung verhindert. Passend zu anderen Fällen beschreibt Tulpe die expliziten Gespräche als formal und administrativ getaktet. Gleichzeitig sollen die Gespräche den Studierenden einen Schutzraum bieten.

### *Passagen zu Element 2*

Neben der gemeinsamen Auseinandersetzung bezüglich Passung von Personal und Organisation weist Nelkes Orientierung auch Aspekte des Selektierens der Studierenden und ihrer Alltagstauglichkeit auf. Die Selektionskriterien leitet Nelke von Erfahrungen mit Studierenden ab, die sie als relevant rahmt. Die innere Struktur der Orientierung ist entlang der unterschiedlichen Rollen ausgerichtet, die Nelke im Zusammenhang mit Studierenden einnimmt. Als „Fachperson“ im Sinne einer erfahrenen Praktikerin steht die Eignung der Studierenden im Mittelpunkt. Diese Eignung definiert Nelke nicht über fachliches oder methodisches Handeln, sondern als Alltagstauglichkeit der Studierenden im weiteren Sinne. Eine bildhafte Perspektive dazu vermittelt die Aussage, dass eine Studierende „den Blick für angefangene

Arbeiten“ schon aufgrund ihrer Lebenserfahrung mitgebracht hat. Diese Grundkompetenz hat sie sich über das selbstständig wohnen und das Erlernen ihres Erstberufs angeeignet. In der freiwilligen Arbeit mit Jugendlichen sind diese Kompetenzen wichtig. Es handelt es sich dabei um Aspekte der eigenen Haushaltsführung und der Büroarbeit. Nelke spricht ihren eigenen (in Handlungsorientierung C II als typisch markierten) Berufsweg zwar explizit als „anders“ an, löst den Widerspruch aber nicht auf. Eines ihrer Erweckungserlebnisse rahmt ihre Auseinandersetzung mit der fähigen Studierenden, dieses Mal ist aber sie in der Rolle der Legitimatorin für die Eignung im Beruf und im spezifischen Feld. Fachliche Aspekte Sozialer Arbeit sind für Nelke ein Lernbereich für die Studierenden, bei denen es weniger um Passung geht. Daher setzt sie wenig voraus. Nelke verortet die Lernprozesse klar im Verantwortungsbereich als „Coach“. Daraus ergibt sich, dass Nelke zwei sehr unterschiedliche Rollen und Aufgabenbereiche ausfüllt, welche die Herausforderungen als Praxisausbildende bis zu einem gewissen Maß auflösen. Wie später noch aufgezeigt wird, verlagert sich das diskursive Aushandeln von der subjektiven Ebene auf die zwischenmenschliche. [Nelke 292-325]

Die Notwendigkeit von Alltagskompetenz wird in einer weiteren beschreibenden Passage mit argumentativen Elementen konturiert. Fehlende Alltagskompetenz (Pünktlichkeit, Genauigkeit etc.) führt Nelke auf einen Mangel an privaten und beruflichen Erfahrungen der Selbstständigkeit zurück. Die Praxisausbildung nimmt in dieser Perspektive für Nelke so vor allem den Inhalt einer nachholenden Erfahrung ein. [Nelke 512-522]

Ein weiterer Bestandteil der Alltagskompetenz wird in einer beschreibenden Passage sichtbar: Das Praxismodul ist in ihrer Sicht nicht bloß ein Raum für Fehler. Vielmehr kann dort auch erlernt werden, zu ihnen zu stehen, da sie weniger Konsequenzen nach sich ziehen als in anderen Bereichen. Es geht alltagspraktisch formuliert darum, zum eigenen Tun stehen zu können. [Nelke 849-860]

Ein Indikator dafür, wie stark Alltagskompetenzen ausgeprägt sind, ist die Verschleierung des Studierendenstatus den Adressatinnen und Adressaten gegenüber. Dies wird von Schwertlilie ganz im Sinne der Orientierung des Alltagsbezugs auf der Gruppe positiv bewertet und geht homolog mit der Zielsetzung der Prüfung von Passung im Alltag und im Umgang mit Belastung:

*„Dann sage ich. Ja der ist noch in der Ausbildung, der ist noch nicht fertig. Also sie merken das manchmal auch nicht ganz. Also das hat ja auch noch etwas für sich, wenn die Jugendlichen das nicht checken.“*

Schwertlilie beschreibt dies im Sinne einer Abgrenzung anderen Wohngruppen gegenüber („werden bei uns schon auch als Mitarbeitende angesehen“), bei denen Studierende weniger als Mitarbeitende und damit als weniger relevante Mitglieder der Organisation gelten. Studierende werden von Schwertlilie als formal gleichwertige - wenn auch günstigere - Mitarbeitende wahrgenommen:

*„Aber sonst machen sie eigentlich grundsätzlich dieselben Dienste wie wir auch. Ähm, bei uns im Team weiß ich auf jeden Fall.“*

Dabei grenzt Schwertlilie ihr Team im Sinne einer „Gerechtigkeit“ der restlichen Organisationseinheiten ab, da dort Studierende noch mehr Wochenenddienste übernehmen. Die Orientierung an „Gleichbehandlung“ der Studierenden mit den restlichen Mitarbeitenden führt zur zwischenevaluierenden Bewertung, dass Studierende „eigentlich“ Mitarbeitende wie andere sind. Zu dieser Gleichbehandlung gehört auch die Anstellung zu siebzig Prozent, ganz im Bewusstsein, dass dies den Anforderungen der Fachhochschulen widerspricht:

*„[...] dass die Auszubildenden die vollen siebzig Prozent angestellt sind, was ja eigentlich deutlich mehr ist, als eigentlich die FH empfiehlt. Das ist ja immer wieder ein Thema in diesen Azubiforen glaube ich. Ähm, (3) ich habe jetzt gerade zweimal Auszubildende gehabt, die gefunden haben: Also. Ähm, die sollen sich nicht so anstellen,*

*das geht schon. Ich weiß auch, dass andere dann: Das ist eigentlich viel zu viel. Ich selbst, ich weiß es nicht.“*

Die eigenen Studierenden werden als Zeugen dafür genutzt, dass die extern festgestellte hohe Belastung kein Problem und keine Begleitung dazu notwendig ist. Sie selbst äußert hierzu keine Meinung und es zeigt sich die Orientierung am mangelhaften Gegebenen. Das Entlastungsthema kommt später noch einmal auf, dieses Mal mit dem kollektiven Wir, das Entlastung organisieren konnte, wenn es für die Teamleitung sinnvoll erscheint. An dieser Stelle wird dieses Wir auf der Ebene des Teams verortet und im Sinne einer Binnendifferenzierung von der Gesamtorganisation abgegrenzt. Interessant ist dabei die weitere Rahmung dieses Organisierens, weil es mit der Einschätzung eines „gut Machens“ korrespondiert. Diese Entlastungstätigkeiten scheinen aber immer weniger Enaktierungspotenzial aufzuweisen, entsprechend formuliert Schwertlilie innerhalb der beschreibenden Passage immer wieder unpersönlich („[...] man schaut, dass [...]“ etc.) oder verweist mit zeitlichen Einordnungen („[...] schon lange her, da haben wir da mal [...]“) auf die Vergangenheit, in der diese Möglichkeiten bestanden, die heute bloß anekdotischen Charakter haben. Die gesamtorganisationale Norm ist habitualisiert, die vergangene Offenheit kaum mehr enaktierbar, die inhaltlichen Aspekte zwar zu thematisieren, aber nicht mehr bearbeitbar. Schwertlilie argumentiert, dass ihr Team es in Abgrenzung eines nicht näher definierten Anderen „gut“ zu machen versucht mit den Studierenden. Schwertlilie führt dann kurz ein Beispiel eines Studierenden mit „Stress“ bei einer Bachelor-Thesis ein, das dann nicht weiter kontextualisiert wird. Bemerkenswert ist dabei, dass die Formulierung „schnell zwei Wochen freigeräumt“ auf eine problemlose Möglichkeit verweist, andererseits der Umstand als solches bemerkenswert scheint: So kann davon ausgegangen werden, dass hier zwei unterschiedliche Rahmungen greifen oder das Enaktierungspotenzial des Rahmens „gut machen“ nur noch gering ist und die angesetzte Beschreibung auf die Vergangenheit referiert. Die Eigentlichkeit und das Vermeiden des Postulierens einer eigenen Meinung<sup>7</sup> werden durch einen argumentativ verorteten „Diskurs anderer“ aufgelöst. Schwertlilie schließt darauf aufbauend, dass es auf die individuelle Ausgestaltung der Rahmenbedingung ankommt und führt dazu die Jahresarbeitszeit und deren Vorteile ein. [Schwertlilie 316-376]

Eine weitere Schwierigkeit in der Praxisorganisation von Schwertlilie und Sternmoos scheint die Überlagerung der Praxisausbildung durch den Alltag zu sein. Sternmoos rahmt den Handlungsanlass, als Praxisausbildende tätig zu sein, mit einem Vermitteln unterschiedlicher Standorte. Einerseits besteht ein „Wir“, das andernorts als „das“ Team definiert wird. Diesem Wir gegenüber gibt es „Auszubildende“. Hier lässt sich auf impliziter Ebene die dichotome Unterscheidung zentraler und peripherer organisationaler Positionen nachvollziehen und damit die bei anderen Fällen ebenso aufgezeigte Grundorientierung an Passungsprozessen zwischen Studierenden und Organisation. Danach wechselt Sternmoos mehrmals die Sprecherposition zwischen dem beobachtenden „wir“ und dem handelnden „man“. Dieses Changieren kann darauf zurückgeführt werden, dass eingreifende Handlungen eher wenig Enaktierungspotenzial aufweisen, nicht nur für Sternmoos als Person, sondern darüber hinaus für das Team des „Wir“. Diese Schwierigkeit lässt sich anhand der vielen Relativierungen nachvollziehen („bisschen“, „ein wenig“, „eigentlich“ etc.) die bei diesem Aspekt stärker hervortreten als anderswo. Sternmoos postuliert in einem argumentativen Einschub eine Alltagsorientierung die als komplementärer Gegenpart zur Bezugspersonenarbeit als Hauptbestandteil der Arbeit als Sozialpädagogin firmiert. Gleichzeitig überlagern sich hier die Anteile der Tätigkeit als Praxisausbildende und als Sozialpädagogin bis zur Ununterscheidbarkeit. Das zeigt sich exemplarisch darin, dass sie in einem Fluss Leistungsberichte der Studierenden und Standortberichte der Studierenden über die Jugendlichen ohne Abgrenzungen voneinander beschreibt. [Sternmoos 158-182]

---

<sup>7</sup> Das ist im Falle von Schwertlilie bemerkenswert, da sie sich mit Kritik den Fachhochschulen gegenüber nicht zurückhält: Der soziale Kontext mit mir als Angehörigem einer dieser Hochschulen scheint zumindest nicht per se zu greifen.



Schwertlilie beschreibt die Schwierigkeit dieser Überlagerung praktisch. Die von ihr wahrgenommenen postulierten Normen („Gespräche gibt's im Prinzip regelmäßig“) erlebt sie als wenig enaktierbar. Ausbildungsgespräche finden kaum mehr statt, was argumentativ damit begründet wird, dass das während des Alltags ebenso geht. Sie verlagert, um in ihrem Rahmen zu bleiben, die individuellen Gespräche mit Studierenden in die Alltagsarbeit. Dies kollidiert mit der von ihr als eigene Norm wahrgenommenen Prämisse, Studierende „beschützen“ zu wollen. Diese Norm relativiert sie insofern beschreibend, als sie den Studierenden eine allgemeine Holschuld überträgt („sie hat das ja auch gar nicht mehr eingefordert“) respektive die späte Studienphase der aktuellen Studierenden dafür ins Feld führt. Diese rechtfertigende Argumentationslinie zeigt gleichzeitig auf, dass die verinnerlichte Norm durchaus von einem anderen Anspruch hergedacht wäre. Im kollektiven Rahmen der Praxisorganisation kann dies nicht umgesetzt werden. Bei einer selbstvergewissernden Beschreibung („Was mache ich dann?“) ihres Begleithandelns bezieht sich Schwertlilie wiederum auf den Alltagsbegriff im doppelten Sinne. Sie begleitet die Studierenden in deren Alltag mit den Zielgruppen. Belegend erzählt sie entsprechend der Handlungsorientierung von Handlungsweisen, die Studierende entlasten und den Alltag der Praxisorganisation aufrechterhalten. Das geschieht via das Übernehmen von Teilaufgaben, der Wissensvermittlung vor Ort, Übernahme von Verantwortung etc. Dazu gehört auch, Studierende „aus der Schusslinie [zu] nehmen“, was auch in Olives Orientierung wichtig ist und gegenüber organisationalen Praxen abgegrenzt werden kann. Strukturgleich mit Olive scheint zudem die Begründungslinie für die schützende Perspektive, Studierende müssten nicht wegen einer individuellen Schwäche, sondern gerade wegen ihrer hohen Kompetenz geschützt werden, da sie „manchmal im Alltag schon ein bisschen vergesse, dass er eigentlich Auszubildender ist“. In dieser Perspektive müssen fähige Studierende davor geschützt werden, dass sie aufgrund ihrer gewöhnlichen Position als Mitarbeitende zu einseitig als Arbeitskraft genutzt werden. [Schwertlilie 175-211]

Olive beschreibt die Aufgabe als Sozialpädagogin aus einer Orientierung daran, private lebenspraktische Fähigkeiten konstruktiv zum „Schaffen von Atmosphäre“ zu nutzen. Daran anknüpfend beschreibt Olive den Modus des Integrierens der Studierenden in den Gruppenalltag durch das Motivieren der Studierenden, ihre eigenen Fähigkeiten oder Neigungen einzubringen. Olive beschreibt exemplifizierend und aneinandergereiht unterschiedliche Studierende anhand ihrer nutzbaren Eigenschaft („der Sportliche“, die Musische“ etc.). Durch die damit verbundene Tätigkeit sind die Studierenden mit den Zielgruppen mehr in Kontakt gekommen. Ähnlich zu Nelke dienen in dieser Orientierung Alltagstätigkeiten als Schlüssel zur potenziellen Beziehungsgestaltung mit der Zielgruppe. Wie diese Arbeitsbeziehung dann gelebt wird, ist nicht weiter Teil der Beschreibungen. Vielmehr geht es darum, immer wieder von neuem der Gruppe als anschlussfähig gegenüberzustehen, diese zu aktivieren und den Alltag kreativ zu gestalten. Olive sieht ihre Rolle als Praxisausbildende darin, den Studierenden solche Tätigkeiten in der Freizeitgestaltung zuzuweisen. Diese werden ohne Verbindung zu den individuellen Prozessen der Studierenden beschrieben und zeigen noch einmal verstärkt die Orientierung an konkreter Alltagsgestaltung als Gegenpol zu anderen Aspekten in der krisenhaften Praxisorganisation. [Olive 501-524]

Die Erläuterungen von Sternmoos bleiben dazu anschlussfähig. Während Schwertlilie die Gespräche in den Alltag integrieren möchte, verneint Sternmoos explizite Gespräche als Negativhorizont. Bezugnehmend auf die eigene Erfahrung als Studierende beschreibt Sternmoos ein Verständnis von Praxisausbildung als zusätzliche, nur auf Aufforderungen und Problemlagen reagierende Aufgabe. Als Negativhorizont dient Sternmoos ein kontinuierlicher und fix eingeplanter Austausch miteinander. Dies steht in starkem Kontrast zu den Handlungsorientierungen bei A und B. Regelmäßiger Austausch würde den Alltag auf der Wohngruppe stören. Sternmoos beschreibt entsprechend mit dem Fokus auf die Reduktion auf das Nötigste, dass sie in der näheren Vergangenheit als Praxisausbildende Gespräche führen musste, weil es der Studierende eingefordert hatte: „Also so wirklich das strukturierte und, und mit Traktandenlisten, tack, tack, und einem Protokoll.“ [Sternmoos 276-300]

Dass keine offiziellen Sitzungen stattfinden, passt zur Krisenhaftigkeit des Alltags. Schwertlilie bewertet den Handlungsdruck in ihrer Praxisorganisation als schnell und intensiv, sie beschreibt davor die Krisenhaftigkeit des Alltags auf der Gruppe und anschließend an die Bewertung den nicht enaktierbaren Gegenhorizont des geplanten Handelns:

*„Moment, ich muss mich jetzt einmal kurz hinsetzen und einmal schnell nachlesen, ich muss innehalten. Das hat man, nein, in der Situation bei uns hat man keine Zeit.“*

Strukturgleich zu fehlenden offiziellen Gesprächen mit der Studierenden hat die Reflexion im Alltag ebenso keinen Platz. Nach weiteren Beschreibungen der Krisenhaftigkeit folgt als rituelle Konklusion des Themas ein argumentatives Downscaling. Wissen - sowohl Wissen aus der Hochschule als auch aus der persönlichen Reflexion – spielt für Schwertlilie nur bedingt eine Rolle:

*„[E]s ist nicht so, dass ich das alles immer eins zu eins immer präsent hätte, das ist vielleicht nicht meine Art, ich weiß es nicht. Ich bin jetzt nie so die mit diesen Modellen und Sachen und Zeug ständig im Alltag interessiert ist, (lacht) ich mache lieber vorwärts.“*

Die sehr abstrakte und teilweise ablehnende Ausdrucksweise zu Wissen postuliert sowohl auf der beschreibenden als auch auf der argumentativen Ebene die Orientierung des wissensbefreiten Tuns und, wie Schwertlilie es weiter oben nennt: „einfach machen“ als Zielperspektive. [Schwertlilie 766-780]

Sternmoos zeichnete sich ebenfalls durch eine Distanz zu Wissen aus. Dazu passt die bewusst skeptische Verbindung der Lernorte Hochschule und Praxis. Ihr reicht es pragmatisch aus, „informiert [zu] sein“ über die Module, mit denen sich die Studierenden gerade auseinandersetzen. Verbal distanziert sie ihre alltagsorientierte Aufgabe von der Hochschule („weit weg von unserem Alltag“, „irgendwie gerade so ein bisschen informiert“) und bringt ironisch („habe es schon verdrängt“) ihre eigene Ferne von der Hochschule als Beleg dazu ein. [Sternmoos 773-781]

Tulpe als Gegenpol in Typ C wiederum führt explizit formale Gespräche. Bei Sternmoos, Schwertlilie und Olive sind strukturell kaum Möglichkeiten für den formalen Austausch vorhanden. Auch wenn sie nicht vor diesem organisationalen Problem steht, sind ihre formalen Gespräche von wenig Interaktion oder Austausch geprägt.

*„[D]a haben wir also eine Traktandenliste [...]. Am Schluss heißt es dann Befindlichkeit. Und die vorletzte Praktikantin, die war vor drei Jahren, die hat das nie von sich aus angesprochen: wirklich nie.“*

Tulpe versucht diesen Umstand reflexiv-argumentativ zu rekonstruieren, findet aber keinen Zugang zum Verhalten. Sie beschreibt den Aspekt als wiederkehrendes Muster, die aktuelle Praktikantin äußert sich ebenso nicht zu ihrem persönlichen Wohlbefinden. Im folgenden indirekt belegenden Erzählfragment verortet sie den Grund im Berufsfeld. Die eigene Praxisausbildungserfahrung interpretiert Tulpe als gegenüberliegenden Pol der Intensität. Tulpe ordnet den Berufsfeldern unterschiedliche Zugänge zu und vertritt die Meinung, dass das Persönliche strukturell in der Beratung keine wichtige Rolle spielt. Tulpe beschreibt ihre aktuelle Arbeit als administrativen Prozess, die Soziale Arbeit ist formalen Abläufen untergeordnet und damit diametral ihrer eigenen Erfahrung im psychiatrischen Bereich aus C I entgegengesetzt. Olive und Sternmoos versuchen Schutzräume in ebenso lebensweltähnlichen Strukturen zu etablieren: Sehen aber mit der Zeit davon an, weil sie diese nicht mehr herstellen können. Bei Tulpe ist dieser Schutzraum durch das Berufsfeld der Psychiatrie nur bedingt und entsprechend explizit verstanden worden. Im niedrigschwelligen Beratungsalltag sieht sie weniger den Auftrag, Studierende zu beschützen. Zudem weist sie den Studierenden im Zusammenhang der Sozialberatung keinen Bedarf zu, da sie in ihrer eigenen studentischen Erfahrung Reflexion nicht als erstrebenswert wahrgenommen hat:

*„[D]as war recht anstrengend, auch mühsam, ja vielleicht lehrreich, ich weiß, aber mit 21 willst du nicht das, da willst du lernen zu machen.“*

Entsprechend kann dieser Zugang zu formalen Gesprächen ohne weitere Lernorientierung gesehen werden. Er unterscheidet sich durch die Einbettung im Organisationsalltag und bekommt hier einen expliziten Platz, eine konkrete Lernbegleitung findet jedoch weniger statt. [Tulpe 608-648]

Ebenso wenig von offiziellem Austausch spricht Spitzwegerich, der wiederum an verschiedenen Stellen von eher impliziten Momenten kurzer Gespräche im Alltag erzählt. Damit wird weniger wie bei Tulpe der Schutz der Studierenden angestrebt, sondern das dosierte Provozieren von Unsicherheit. Als Mittel zum Initiieren solcher Prozesse der Unsicherheit erwähnt Spitzwegerich die Übertragung kleinerer Aufgaben, wobei das Sicherheitsnetz des Teams etwaige Probleme ausgleichen kann. Die Nutzung des Vergleichsgegenstands der Begleitung von Zielgruppen („ist das nichts anderes“) lässt auf eine Perspektive schließen, die ähnliche Relevanzsetzungen und Folgehandlungen zu bedingen scheint. Die eher materiell (Kraft, Raum, Netz) orientierte Sprache in sehr kurzen Sätzen zeichnet ein plastisches Bild, wie Studierende in eine bewältigbare Unsicherheit gebracht werden können, wodurch sie dann die für Spitzwegerich relevante Unsicherheit werden bearbeiten können. Spitzwegerich beschreibt dies folgend: „Verantwortung übergeben, wo man jetzt nicht ewig viel kaputt machen kann“. Im Anschluss geht er auf die Parallelen zur Arbeit mit den Zielgruppen ein, wo er dasselbe Vorgehen präferiert. Es zeigt sich, dass sich Spitzwegerich als Arrangeur einer dafür geeigneten Umwelt und weniger als persönlicher Coach sieht. Spitzwegerich beschreibt aus einer distanzierteren und wenig aktiven Rolle heraus mögliche Szenarien, die handelnde Instanz ist in diesem Bild „das Team“, das unterstützend und nie wertend die Studierenden begleiten soll und „Räume schafft“ für Einzelgespräche der Studierenden mit den Adressatinnen und Adressaten im Alltag der Organisation. Wenn Spitzwegerich sich aktiv beschreibt, dann als motivierender Kommunikationspartner auf der Meta-Ebene:

*„Und dann gibt es so Fälle, wo der Prakti zurückkommt und findet, hey, wir haben uns zwei Stunden angeschwiegen. [...] Und dann kannst du sagen, hey, wie hast du das zwei Stunden ausgehalten? Das ist ja voll geil. Also ich würde durchdrehen nach zehn Minuten Stille. Das ist eine riesige Fähigkeit. Ist **super!**“*

Spitzwegerich bleibt inhaltlich bei der Situation und bearbeitet sie auf der Meta-Ebene des Reframings oder motiviert mit Slogan-artigen Beiträgen. Der gestaltete Ermöglichungsraum wird inhaltlich nicht von Spitzwegerich definiert oder beeinflusst, mit der Konsequenz, dass auch das Resultat des studentischen Ausprobierens grundsätzlich als sinnvoll erachtet wird und Spitzwegerich auf den Lerngewinn fokussiert. Spitzwegerich scheint zu vermuten, dass die stark betonte Fehlerkultur nicht immer von seinem Umfeld geteilt wird. Er relativiert zumindest teilweise seine „plakative“ Argumentation zur Erfahrung durch Fehler. Auch hier ist weniger ein inhaltlicher Fokus der Reflexion mit einem Zweck zu erkennen, sondern eine gewisse Selbstreferenzialität des Reflektierens. Weiterhin werden die Kategorien falsch oder richtig nicht als adäquat angesehen, sondern die Erfahrung, was sich individuell richtig „anfühlt“. Entsprechend verwendet er wieder das Schlagwort des „Austarierens“. Spitzwegerich wechselt dann auf eine etwas längerfristige Perspektive und erwähnt die Neugestaltung einer Wand als Anlass für die Arbeit im Ermöglichungsraum im doppelten Sinne von Studierenden und Zielgruppenangehörigen. Ein weiteres Mal verwendet Spitzwegerich die direkte Rede, bleibt aber auf der inhaltlich-sozialarbeiterischen Ebene abstrakt. [Spitzwegerich 819-847]

Anders als Spitzwegerich sieht sich Tulpe als theoretisch „sattelfeste“, jedoch praktisch nicht besonders erfahrene Praxisausbildende. Zum Element des Mitlernens als Teil des Modus Operandi kommt in dieser Passage der Aspekt der Möglichkeit zur Verbindung von Theorie und Praxis hinzu. Einerseits trennt Tulpe diskursiv ihre weiteren Rollen an der Hochschule im Begleitaltag ab. Andererseits ist Tulpes Theorie- und Methodenwissen eine Möglichkeit, sich aktiv mit der Studierenden auseinanderzusetzen:

*„Ich bringe ja nicht nur so Erfahrungswissen aus der Praxis mit, wenn wir über Theorien reden, kann ich was zu Theorien erzählen, Methoden empfehlen, es ist wirklich alles eine Bereicherung.“*

Tulpe verortet sich in einem Raum zwischen Hochschule, an der sie angekommen ist und der Praxis, in der sie soweit nötig ihren Spielraum hat, auch wenn sie sich unterfordert fühlt. An beiden Orten ist sie peripheres Mitglied, das sich immer wieder zum anderen Pol hinbewegt. Sie verwebt diese beiden Welten nicht aktiv, sondern lässt sie beide mit deren Bedeutung für sie selbst nebeneinanderstehen: „Ich muss das alles nebeneinander machen, sonst wäre ich unglücklich!“ Tulpe beschreibt als Konklusion ein weiteres Mal das Bild des Spiegels, das in der Beziehung zwischen ihr als Praxisausbildende und den Studierenden wechselseitig genutzt werden kann. Dieses Spiegeln wird in dieser Passage um eine neue Facette erweitert: Tulpe sieht sich mit der Studierenden verbunden, sie sind beide periphere Mitglieder zweier lose in Beziehung stehender Lernorte und bewegen sich pendelnd im Zwischenraum. Praxisausbildende zu sein, heißt in dieser Orientierung nicht, sich an seinen ursprünglichen Orientierungen abzuarbeiten wie bei Olive oder Sternmoos, sondern sich nicht auf eine Orientierung endgültig festlegen zu müssen. Der geringe Kontrast, der sich auf der habituellen Ebene zeigt, wird anders diskursiv verhandelt. [Tulpe 520-540]

Eine Form der Entlastung, die Schwertlilie stärker in der Gegenwart und als Praxis beschreibt, ist das sogenannte „Managen“ der Teilaufgaben von Auszubildenden. Dabei geht es in Abgrenzung zu Typ B nicht um das Begleiten der Lernprozesse im Sinne eines Case-Management. Vielmehr werden Teilaufgaben bei der Bezugspersonenarbeit (und in einem leicht abweichenden Modus im Alltag mit den Jugendlichen) delegiert und kontrolliert. Schwertlilie unterscheidet wie bei den Adressatinnen und Adressaten in einem binären Sinne in schwierige und nicht schwierige Aufgaben und konkretisiert dies beispielhaft anhand der Geldverwaltung von Jugendlichen. Schwertlilie beschreibt dabei ihre Rolle in aktiver Rede im Sinne einer nachprüfenden Instanz, die den Prozess, den die Studierenden umsetzen, mit Kontrollfragen absichert. Sie verbindet die Bezugspersonenarbeit mit der Alltagsgestaltung, die für Schwertlilie ein komplementäres Paar bilden. Hier priorisiert sie im Sinne der Organisationspraxis den Aspekt der Alltagsorientierung und lädt diesen alltagspraktisch mit dem Beispiel der Haushaltsführung auf. Dazu gehören Haushaltsarbeiten zusammen mit den Jugendlichen und die Aufrechterhaltung der alltäglichen Prozesse. Schwertlilie beschreibt dies explizit mit dem Germanismus des „Abendbrots“, der auf eine fremdreferentielle Ausrichtung vermuten lässt. [Schwertlilie 508-351]

In einer weiteren Passage geht Sternmoos ebenso darauf ein, dass offizielle Ausbildungssitzungen nicht stattfinden. Darin zeigt sich nochmals die Orientierung am gruppenbezogenen Alltag, dem andere Interessen oder Bedürfnisse untergeordnet werden müssen:

*„Wir haben das ja alles bisschen gehabt beim Arbeiten. (lacht) Und dann macht das eben noch schnell einmal ein bisschen Unruhe.“*

Der Verweis auf die Unruhe als Folge von Ausbildungssitzungen unterstreicht die Priorisierung des Alltags gegenüber dem Lernen der Studierenden außerhalb dieses Kontexts. Mit Blick auf diese Priorisierung entwirft Sternmoos ihr Handeln als Praxisausbildende, das sich durch Reaktivität („wenn sie es eingefordert hätte, dann hätte ich noch Zeit gehabt“) und auf eine funktionierende Alltagsarbeit ausgerichtet ist („ich schaue eigentlich so, wie ist die Alltagsarbeit [...], wo stehen sie da bei ihrem Jugendlichen, funktioniert das?“). Sternmoos wird aktiv, wenn sie ihre schützende Aufgabe gefordert sieht. [Sternmoos 182-208]

Schwertlilie beschreibt das Arbeiten im Alltag als gemeinsames „Übungsfeld“. Auch wenn Studierende und Praxisausbildende beide gefordert sind, liegt die Letztverantwortung bei Schwertlilie („[...] wenn es dann aus dem Ruder läuft, da greife ich ein“). Obwohl es in anderen Passagen auf der abstrakten Ebene normative Erwartungen zum angemessenen Handeln zu geben scheint, kommen in der

Alltagsgestaltung keine allgemeingültigen Routinen oder Praktiken zur Anwendung. Die Zielgruppen werden als „unberechenbar“ beschrieben, weshalb ein planvolles Handeln in Frage gestellt ist. Die Rahmung an einem nur schwer greifbaren Gegenüber macht es für Studierende und für Praxisausbildende schwer, Handlungssicherheit zu erlangen. Damit bildet sich ein Kontrast zu den Fällen in Handlungsorientierung B I, bei denen sich Handlungssicherheit organisch von Beginn an einstellt. Als enactierbares Lernfeld gilt für Schwertlilie, dass früh in der Praxisausbildung „alleine Nachtdienst“ erfüllt werden muss. In dieser Perspektive geht es nicht darum, bestimmte Methoden zu erlernen oder einen Habitus zu erarbeiten, sondern um das unbeschadete Durchhalten von kritischen Situationen. Auf der diskursiven Ebene begründet Schwertlilie das Arrangement damit, dass sich Studierende ansonsten zurücklehnen würden: „Und wenn man dann einfach muss, dann macht man und dann funktioniert es ja dann oft auch.“ Der gegenteilige Horizont (dass es nicht funktioniert) spricht Schwertlilie nicht an. Auch wie sich dieses Funktionieren konkret gestaltet, bleibt offen. Abschließend ordnet Schwertlilie das Vorgehen als adäquat ein:

*„Darum sage ich eben auch einfach einmal laufen lassen und schauen wie eben, wie halten sie sich.“*

Schwertlilie verweist mehrmals auf „sich halten“ als Bewertungskriterium für die Prüfung der individuellen Passung von Studierenden in der Praxisorganisation. Damit kann auch ihr Leitziel für die Praxisausbildung verbunden werden: Studierende zeigen ihre Belastung und ihr grundsätzliches Commitment zu den organisationalen Anforderungen. [Schwertlilie 556-562]

Spitzwegerichs Leitziel ist eher eine abstrakte Größe. Es kommt gar nicht auf ein Ergebnis an, sondern im vermeintlichen Scheitern liegt die Chance für eine „wunderschöne Arbeitsbeziehung“. Hier zeigt sich eine mehrfach bei Spitzwegerich auftretende paradox scheinende Wirkung des Erfolgs im Versagen. Diese zeichnet sich zum einen durch eine normative Setzung aus, andererseits durch einen Handlungsmodus des kontinuierlichen Re-Framings des eigenen Handelns<sup>8</sup>. Spitzwegerich führt diesen Modus auf die Erfahrung als Studierender zurück (siehe Handlungsorientierung C I). Er hatte Raum, Fehler zu machen und wusste um die Rückendeckung seines Praxisausbildenden und persönlichen Mentors. Diese Freiheit und Eingebundenheit ermöglichte ihm erst das Re-Framing kritischer Situationen als erfolgreiches Handeln. Entsprechend bilden für ihn kleine, flexible und harmonische Arbeitseinheiten eine Grundlage für erfolgreiches Handeln und für Lernprozesse. Als Negativhorizont dienen Organisationen mit definierten Strukturen und einzuhaltenden Regeln. Sie erlauben weder das für Spitzwegerich elementare Arbeiten unter Freunden (siehe Handlungsorientierung C I und C II) noch den Modus des Re-Framings. [Spitzwegerich 916-945]

### *Element 3: Geringe Distanz zwischen Studierenden und Praxisausbildenden*

Die geringe Distanz von Studierenden und Praxisausbildenden ist eine starke Unterscheidung zu den anderen Typen, bei denen sich eine spezifische Distanz im Handeln manifestiert. Olive beschränkt sich darauf, als Modell-Sozialpädagogin zu arbeiten, an ihr können Studierende hypothetisch sehen, wie „es“ gemacht werden muss. Weder dieses „es“ noch die Art und Weise der Vermittlung können dabei expliziert werden. Entsprechend relevant scheint es, dass Studierende alle Ansprüche an die Mitarbeitenden bereits mitbringen, belastbar und fähig sind, den Alltag mit den als „schwierig“ charakterisierten Adressatinnen und Adressaten zu gestalten. Olive kann als Mitarbeitende helfen, zu „starkes Stolpern“ zu verhindern. Schwieriger gestaltet es sich für Schwertlilie mit ihrer als gering eingeschätzten Selbstwirksamkeit. Definierte Standards, was Praxisausbildende tun sollten, werden nicht beschrieben. Schwertlilie trennt Aufgabenbereiche mit Elementen von Hierarchie (Bewertung, Einführung in die

---

<sup>8</sup> Dieses Re-Framing ist für Spitzwegerich der Kern der Gestaltung der Arbeitsbeziehung als Sozialpädagoge. Es löst negative Wirkungen in diesem Bild aus und legt den Grundstein für eine Arbeitsbeziehung im Scheitern in sozialen Situationen unter Druck mit anschließender Entschuldigung.

Praxisorganisation etc.) von ihrem Tätigkeitsfeld und verweist auf die Teamleitung. Sternmoos beschreibt ebenso eine Praxis, die sich durch Gleichartigkeit zu den Studierenden auszeichnet. Wenn diese im Alltag Überforderungen thematisieren, organisiert sie Schonung. Ansonsten agiert sie als Peer und lässt die Studierenden ihre Arbeit tun. Illustrativ sind die Beschreibung und Argumentation von Sternmoos zum Thema Trennung von Teamleitungs- und Praxisausbildungsfunktionen. Sie selbst hat als Studierende eine Vermischung als wenig konstruktiv erlebt und zieht sich mit dieser Begründung aus unterschiedlichen Aufgaben zurück.

Olive ist in dem Widerspruch gefangen, auf argumentativer Ebene eine schützende und fördernde Rolle einnehmen zu wollen und auf habitueller Ebene genau dies nicht einlösen zu können. Praxisausbildung bezeichnet sie als „leeres Gefäß“, das die Praxisausbildende füllen müsse. Dieser Konjunktiv zwischen Wollen und Können unterscheidet Olive von Schwertlilie und Sternmoos, welche die Ebene des Wollens nicht (mehr) als orientierende Norm wahrnehmen. Der Wirkungslosigkeit von Studierenden und Praxisausbildenden begegnet Olive mit passivem Widerstand. Sie ist in Selbst- und Fremdbild durch die Studierenden zu sanft und wenig hart für weiteren Widerstand. Die Wirkmächtigkeit organisationaler Sachzwänge durchdringt den Alltag und verringert die Möglichkeiten des Begleitens und Abgrenzens. Auf diese Weise sind Olive und die Studierenden den gleichen Strukturen unterworfen, weshalb Olive als Peer nur noch beschützen kann. Ihre Wirkung als Praxisausbildende ist ebenso gering, die Aufgabe tritt im Alltag in den Hintergrund. Die ironische Distanzierung von der eigenen als mangelhaft empfundenen Leistung ist der Endpunkt der verlaufskurvenartigen Entwicklung in Olives Erzählungen. Von einer ähnlichen Entwicklung berichtet Schwertlilie retrospektiv. In der Erzählung sind ähnliche Konflikte zwischen Eigenanspruch und organisationalem Umfeld rekonstruierbar. Ähnlich zu Olive ist das Redimensionieren eigener Ansprüche eine Handlungsform, die bei Schwertlilie dazu führt, Prozesse der Koproduktion einzuschränken.

Spitzwegerich wiederum hat auf formaler Ebene die Verantwortung und Möglichkeiten auf personeller Ebene, Entscheidungen zu treffen. Seine Orientierung am Arbeiten unter Freunden führt zu einer impliziten Positionierung als „Organisator“ und geringen Distanz gegenüber den Mitarbeitenden. Sein als „freundschaftlich“ bezeichneter Begleitstil gilt ebenso für die Studierenden. Einen Schutzraum gestaltet Tulpe für die Studierenden, den sie temporär dosiert aufbricht, um Krisen zu verhindern und trotzdem Lernprozesse zu initiieren. Als erfahrene Kollegin kennt sie das Gegebene, akzeptiert die Rahmenbedingungen und zeigt diese den Studierenden auf. Nelkes Rolle ist nicht das aktive Gestalten der Kontextbedingungen zur Vergrößerung des Freiheitsgrads des studentischen Handelns. Nelke führt als Peer die Studierenden in organisationale Rahmenbedingungen und Standards ein und überprüft gegebenenfalls deren Einhaltung. Ähnlich zu anderen Elementen der Handlungsorientierung ist Zwang Teil ihres Vorgehens.

Den Prozess der Apostasie beschreibt Nelke aus der Perspektive einer „Dritten“, die Ratschläge geben kann aber die dazu notwendige Reflexion nicht selbst anregen kann. Bei Sternmoos ist der Modus der „Austauschsymbiose“ prägend. Die Dyade kann als eine Art Schicksalsgemeinschaft gesehen werden. Darin wird der Abstand zwischen den beiden unterschiedlichen Rollen geringgehalten. Sie ist eine „erfahrene“ Sozialpädagogin, die ihre Rolle als Peer und nicht als Praxisausbildende versteht. Das symbiotische Verhältnis wird bei Spitzwegerich auf das Team als Kollektiv ausgeweitet. Dieses bestimmt, wie viel Abweichung oder Überforderung der Studierenden zugelassen werden kann, Spitzwegerich ist als Teil dieses Kollektivs maximal mitverantwortlich. Nelke zeichnet ein Bild der Studierenden, die teilweise eher unerfahrene und günstige Mitarbeitende sind, als explizit Lernende. Dieses Lernen ist zudem nur bedingt notwendig, auch Nelkes Expertise scheint nur bedingt als Unterscheidungskriterium zu gelten, das Studium noch weniger. Umgekehrt ist das Hochschulwissen der Studierenden als technisches Hilfsmittel ein Vorteil für Nelke.

Abweichend zu den weiteren Fällen beschreibt Tulpe einen hierarchischen Unterschied. Sie ist formal tatsächlich die Vorgesetzte der Studierenden und muss entsprechend steuern und bewerten. Spitzweigerich beschreibt eine größere Nähe, da er diese Aufgabe nur bedingt ausführt. Die persönliche Verstrickung am Scheitern einer Studierenden kann er etwa nicht auflösen, erst als das gesamte Team handelt, kann die Situation entschärft werden. Die Aktivierung der Team-Ressourcen wiederum basiert in seiner Argumentation auf das Kommunizieren auf der Meta-Ebene, da er als Vorgesetzter für das Kollektiv die übergeordnete Verantwortung trägt. Abgesehen von diesen formalen Verpflichtungen beschreibt sich Tulpe als Mitlernende und Peer, welche die Studierenden von zu großen Belastungen schützen und ihnen als Gleichwertige den Spiegel vorhalten kann. Ihre eigene Erfahrung als Studierende ist von Überforderung geprägt, entsprechend redimensioniert sie auf habitueller Ebene ihre Ansprüche an ihre eigenen Fähigkeiten in der Begleitung und die Fähigkeiten der Studierenden im Alltag. Schwertlilie hat sich auf der habituellen und teilweise argumentativen Ebene angepasst. Studierende dürfen um Hilfe fragen, sollen die Möglichkeit aber nicht zu in Anspruch nehmen. Begründet wird dies mit den mangelhaften strukturellen Bedingungen. Sternmoos handelt orientiert an einem Minimalprinzip. Organisatorische Bedingungen sind Ausgangspunkt und können nicht verändert werden, auch wenn dies eben „eigentlich“ getan werden sollte, aber in Sternmoos Situation nicht mehr möglich ist. Wenn Studierende überfordert sind, grenzt Sternmoos sich ab, Entlastung muss ohne ihre Beteiligung an der Hochschule organisiert werden.

*Passagen zu Element 3*

Die geringe Distanz zwischen Studierenden und Praxisausbildenden wird auf unterschiedliche Weise praktisch umgesetzt. Eine elaborierte Fassung lässt sich bei Sternmoos finden. Sie führt ihr Verständnis der Tätigkeit als Praxisausbildende mit dem negativen Gegenhorizont ein, dass es Personen gibt, die glauben, dass sie in der Sozialen Arbeit autonom handeln könnten. Sternmoos grenzt sich argumentativ davon ab und skizziert das Bild, dass gerade Studierende „jemanden brauchen“. Diesen Aspekt elaboriert Sternmoos dahingehend, dass sie aufeinander angewiesen und verwiesen sind. Argumentativ beschreibt Sternmoos die Bedingung der Wechselseitigkeit. Sternmoos bewegt sich dabei in den langen Zeiträumen (zwei und vier Jahre) der studienbegleitenden Praxisausbildungsform. Entscheidende Übergänge sind darin keine vorhanden. Sternmoos geht von einem fließenden Übergang aus und definiert aus ihrer Sicht mit dem Begriff einer „Austausch-Symbiose“ eine Zielperspektive. In der Beschreibung verhaspelt sich Sternmoos mehrfach und benennt den „Klienten“, statt die Studierende als Gegenüber, was im Zusammenhang mit dem stetigen Neuansetzen der Beschreibung für eine Trübung der Erzähl- und Beschreibungsperspektive spricht. Sternmoos pendelt in der Passage regelmäßig zwischen der persönlichen Ich- und einer abstrakten Man-Perspektive, mit der sie das Gesagte jeweils normativ einpasst:

*„Und je fortgeschrittener, desto, desto mehr kann ich auch (.) loslassen, ja. Ich finde es aber auch wichtig, dass man dann trotzdem auch, man kann auch im achten Semester kommen und sagen [...].“*

Es zeigt sich dabei ein widersprüchliches Bild: Normativ-objektiv empfundene Ansprüche wie das jederzeit für Studierende verfügbar zu sein divergieren stark vom praktisch-subjektiv-organisationalen Erleben und Tun (Sternmoos braucht ein gleichwertiges Gegenüber als Peer). Diese Diskrepanz problematisiert Sternmoos in einer bewertenden Passage:

*„Aber, wenn es ein dauerhaftes U-, Ungleichgewicht ist und es darf viel eingefordert oder angefragt werden, also irgendwann st-, stelle ich mir sonst dann einfach sicher die Frage, ist sie überfordert, so. Ähm, also das, das habe ich eben gehabt jetzt bei den ersten drei Semestern[...].“*

Die genannte Diskrepanz ist auf zweifacher Ebene für Sternmoos Zugang zu ihrer Rolle relevant: Einerseits ist eine kognitive Dissonanz nachvollziehbar: Die wahrgenommenen normativen Ziele

innerhalb der professionellen Community (Präsenz als Praxisausbildende, Lernende können jederzeit Hilfe anfordern) weichen von den subjektiven und organisationalen Normen (Austausch-Symbiose) ab. Das praktische Tun findet in einem Kontext statt, der von den organisationalen Normen geprägt ist, gleichzeitig scheint Sternmoos zumindest in Anwesenheit des Interviewenden verpflichtet, die Idealnorm einer Praxisausbildenden mitzudenken. Sternmoos beschreibt ihren Handlungsspielraum als mehrfach beschränkt und es lässt sich eine Handlungspraxis rekonstruieren, die sich stark an einem Minimalprinzip orientiert. Sie ist eine erfahrene Peer, hat jedoch keine formale Funktion zum Schutz der Studierenden oder deren Interessen. Lernen durch Scheitern beschreibt sie nicht als begleiteten Prozess, sondern zeigt sich in ihrem Rückzug als Praxisausbildende:

*„Okay, ich bin viel, wa-, ich bin v-, also wie viel gebe ich ihr und inwiefern ist ihr geholfen, wenn ich ihr gebe und inwiefern lasse ich sie auch ein einfach auflaufen, so für den Lerneffekt, oder?“*

Die Frage zum Ende markiert die Unsicherheit, in der sich Sternmoos bewegt. Sie bezieht sich in der Folge auf eine Krisensituation einer Studierenden, wobei sich stärker akzentuiert das Bild des Minimalprinzips nachzeichnen lässt. Auch hier zeigt sich wiederum eine geringe Distanz zwischen Sternmoos und der Studierenden und ebenfalls zur Wirkkraft organisationaler Regeln. Die Krise selbst wird von Sternmoos nicht angesprochen, jedoch was mögliche Konsequenzen aus der wahrgenommenen Lage gewesen wären:

*„Ähm, und also ich würde sagen, wenn sich nichts geändert hätte, dann w-, denke ich wär-, wäre ich jetzt sicher an einem ganz anderen Punkt, also oder auch die Teamleitung. Aber, schlussendlich haben wir jetzt wie so ein bisschen das Maß gefunden, was, was hat es (.) gebraucht.“*

Sternmoos beschreibt aus der Perspektive der Vertreterin einer Organisation – hier gehen die normativen Identitätsanforderungen der Organisation und ihr eigenes praktisches Tun kongruent –, wie sie der Studierenden die Anforderungen und das Fehlen jeglicher struktureller Lösungen kommuniziert hat: „Schau, das sind die Strukturen, die sind nicht toll, aber an denen lässt sich nicht rütteln und du musst jetzt schauen.“ Es wird sichtbar, dass sich Sternmoos auf der argumentativen und reflexiven Ebene davon abgrenzt, dies jedoch praktisch nicht kommunizieren kann:

*„Ähm, die Prozente sind halt bei uns schon relativ hoch, dass dann bei uns, 70 Prozent, ich meine das ist (.) Nein, 75 sogar, ja (.) Ich meine, das ist, ja, das ist an sich schon, arbeitet man ja über 100 Prozent mit dem Studium zusammen, also das ist dann schon strukturell. (2) Aber auch dann lässt sich NICHTS daran rütteln, das haben wir, ja (2) ausgiebig und breit diskutiert in der Institution und finde ich schade, aber man kann nicht daran rütteln.“*

Die mehrfache Wiederholung der Alternativlosigkeit bezüglich der zu hohen zeitlichen Belastung lässt vermuten, dass die rituelle Konklusion des Themas eine Relevanz in der Kommunikationspraxis der Organisation hat und nicht nur von Sternmoos routinemäßig verwendet wird. Es dokumentiert sich eine Wirkungslosigkeit der eigenen Argumentationsweise (siehe Olive in derselben Handlungsorientierung). Es gab ein Wir, dass die Thematik diskutiert hat, wobei die Position von Sternmoos abwich. Aus dieser als machtlos bewerteten Position heraus beschreibt Sternmoos im Anschluss die beiden übrigen Perspektiven für die Studierenden: Durchhalten oder gehen. Die praktische Individualisierung des von Sternmoos auf argumentativer Ebene problematisierten strukturellen Problems produziert Spannungen in ihr. Auf der praktischen Ebene findet die Studierende selbst eine Lösung, was Sternmoos mit Genugtuung wahrnimmt.

*„Schlussendlich hat sie sich jetzt für das, also Verl- also langes Studium entschieden und es tut ihr glaube ich einfach so (2) viel Luft, viel so Aufatmen und: Ah, ich habe*



*Zeit und jetzt habe ich w-, w-, weg-, weniger Module, und macht Sachen in Ruhe, so genau.“*

Sternmoos beschreibt in der Folge als Belegerzählung formuliert ihre eigene Erfahrung als Studierende in derselben Praxisorganisation. Sie webt mehrere Zwischenbewertungen ein, die das bei den begleiteten Studierenden wahrgenommene Problem nicht als strukturelles Merkmal teilen. Hier zeigt sich auf der Ebene der Beschreibung und Bewertung der Versuch, eine Passung zwischen den organisationalen Anforderungen (über 100 Prozent Arbeitspensum der Studierenden) und der eigenen praktischen Erfahrung herzustellen. Es tritt der Widerspruch auf, dass Sternmoos als Studierende selbst die umgekehrte Erfahrung gemacht hat als die erwähnte Studierende. Sie konnte sich am Lernort Praxis Ressourcen für die Anforderungen der Hochschule freihalten. Entsprechend erhält die Passage eine weitere Wendung: Sternmoos verlagert, das erlebte Problem wieder auf das Individuum und findet dafür eine Begründung:

*„Oder jetzt beim, im Fall der A. [der Studentin], die ist sehr perfektionistisch, die den, A-, Ansprüchen von der Schule immergerecht werden will, die, die sehr viel lernt, um sehr gute Noten zu haben, vielleicht würde ein bisschen weniger Lernen mit ein bisschen weniger guten Noten ja auch ausreichen.“*

Diese Argumentation widerspricht den bei Sternmoos in Handlungsorientierung C I rekonstruierten habituellen Entwicklungen. Dort verweist sie in mehreren Passagen auf die Orientierung und Fähigkeit des „Lernen Könnens“. Sie begründet dort, dass sie mehr als ihre Mitschülerinnen oder Kommilitonen investieren musste, um die erwünschten guten Noten als Anerkennung von außen zu erhalten. Zudem bezeichnet sie die Anforderungen der Hochschule und einer anderen Praxisorganisation als problematisch. Die eigene Orientierung an guten Noten und schulischen Anforderungen wird von Sternmoos auf der Ebene einer Drittperson problematisiert, ohne diese direkt auf die eigenen Erfahrungsräume zu beziehen. [Sternmoos 305-372]

Anschlussfähig an das Bild der Austausch-Symbiose von Sternmoos zeigt sich Nelkes Verständnis der gemeinsamen Arbeitsbeziehung. Entsprechend einer in einer vorigen Sequenz entwickelten Denkfigur zum Lernen reichert Nelke in dieser Sequenz die Orientierung mit der Möglichkeit zur Auslebung von Kreativität an. Dies dient als komplementärer Vergleichshorizont zur eigenen Routine, die durch Kreativität gestört wird. Nelke eröffnet damit eine Abgrenzungsmöglichkeit der Rollen von Studierenden und Professionellen der Sozialen Arbeit. Beide bringen etwas in die Arbeitsbeziehung ein, dass der oder die andere nicht leisten kann. In Nelkes Orientierung nehmen Studierende eine Korrekturfunktion der organisationsgewollten und prinzipiell positiv konnotierten Betriebsblindheit ein, die sie sich selbst zuschreibt. Bis zu einem gewissen Maß beschreibt sie sich als davon abhängig. Auf diese Weise erhalten die Ausbildungsgespräche einen subjektiven Wert, da sie dort Teil eines kreativeren Raums wird. In der diesbezüglichen Beschreibungssequenz nutzt Nelke ein kollektives „Wir“ als Sprechposition, das ihr selbst in der Bewertung nützlich ist: „[D]ort kann ich selbst vielleicht immer größer denken, weiterdenken, mein Horizont wird größer mit ihm.“ Dieser Nutzen wird von Nelke für beide Seiten postuliert, denn der konkrete Studierende kann umgekehrt von Nelkes organisationalem Wissen und ihrer Erfahrung profitieren. Dieses Resultat ist in Nelkes Sichtweise ein fragiles Element, das beispielsweise durch organisationale oder externe Normen verhindert werden kann. Dass Abarbeiten an standardisiert verstandenen Wissens- und Kompetenzbereichen bildet dabei den negativen Gegenhorizont zu dem Lernpotenzial, das Nelke für Studierende sieht:

*„[...] müssen Studierende, ein bisschen kreativer werden, um mich zu überzeugen. Es muss einfach schon mehr hergeben, als die Feedbackregeln zum x-ten Mal zu überarbeiten.“ [Nelke 356-383]*

Eine andere Form der geringen Distanz zeigt sich bei Sternmoos: Ihre Abgrenzung gegenüber Teilaufgaben als Praxisauszubildende wird in einer Beschreibung zur potenziellen Gatekeeper-Funktion sichtbar. Während im Kontrast bei den Handlungsorientierungen A II und B II der Anspruch vorhanden ist, eine solche Funktion zumindest diskursiv als Subjektivierungsanforderung zu verstehen, lehnt Sternmoos einen solchen Zugang explizit ab. Stattdessen verortet sie diese Aufgabe bei der Teamleitung. Habituell beschreibt sie eine intermediäre Funktion zwischen Teamleitung und Studierenden. Als Beispiel dient ihr wiederum die Studierende, deren Krisensituation sie andernorts beschrieben hat. Sie ist eine Mitarbeitende, die das Thema kennt, das Gespräch wird aber vom Teamleiter geführt und die Studierende steht im Mittelpunkt der Lösung. Es zeigt sich als weiteres Rahmenelement eine Orientierung an der Überprüfung und Aufrechterhaltung der Belastbarkeit der Studierenden als Zielperspektive der Praxisausbildung. Das verweist entsprechend auf E 1 dieser Handlungsorientierung. Deren Beurteilung jedoch sieht Sternmoos explizit und implizit auf der Ebene der Teamleitung verortet. [Sternmoos 241-273]

Die als Beobachtung eingeführte Bewertung der aus ihrer Sicht suboptimalen Situation des „Großteams“ wird einerseits quantitativ und via Typisierung von Personen (viel Redende vs. Zurückhaltende) begründet. Die Studierende beteiligt sich kaum oder gar nicht an den Sitzungen. Gleichzeitig scheint die Situation für Sternmoos auch vorher wegen ihrer Komplexität nicht ideal gewesen zu sein („schon auch immer so gewesen“). Die Lösungsverantwortung und die Kompetenz liegt jedoch beim Teamleiter des Großteams und nicht bei ihr selbst. Sternmoos selbst ist vielmehr eine der Zurückhaltenden und unterscheidet sich darin nicht von der Studierenden. Sie zweifelt daran, dass sie noch vor ihrem Schwangerschaftsurlaub Änderungen erleben wird. Daraus ist zu schließen, dass sie von einem langfristigen Prozess auf dieser Ebene ausgeht. Auch dieser Abschnitt wird durch relativierende Äußerungen abgeschlossen. [Sternmoos 431-448]

In einer Passage zu einer krisenhaften Erfahrung führt Olive eine weitere Form der geringen Distanz ein. Diese beginnt sie mit einer negativen Bewertung als Grundrahmung. Danach bearbeitet Olive die indirekte Begleiterfahrung mit einem anderen Studierenden. Die negativ bewertete Erfahrung der Studierenden, welche Olives Begleitung als mangelhaft empfindet, führt bei Olive zu einer grundsätzlichen Kritik an ihrer Wirkmächtigkeit. Olive beschreibt sich dabei als erstarrt vor der Verantwortung, die sie damit verbindet. Es zeigt sich eine große Diskrepanz zwischen den normativen Erwartungen an sich selbst und ihrem tatsächlichen Vorgehen, das Dritte und sie selbst als wenig aktiv wahrnehmen. Die Beschreibungen und Bewertungen sind von regelmäßigen Sprechpausen geprägt. Die argumentativen Aspekte, die sie der Hochschule wegen der Praxisausbildung zuweist, sind wiederum am ambivalenten Verhältnis von Olive zu deren normativen Erwartungen zu sehen. Die eigenen Defizite (wenig Theoriewissen, wirkungslose Verhandlungsposition innerhalb der Praxisorganisation) verhindern aus ihrer Sicht die ihr zugewiesene Aufgabe der Leistungsbewertung. Olive sieht sich nur bedingt imstande, da sie zwar einen „Wisch“ hat, dieser in ihrem am praktischen Erfolg orientierten Verständnis aber keine Legitimation dazu gibt. Olive positioniert sich mit einer Bewertung im Modus einer Beschreibung ein weiteres Mal in einer wenig wirkmächtigen Position. Sie geht davon aus, dass ihre formale Ausbildung allein sie nicht legitimiert, Studierende zu kritisieren. Als maximaler Kontrast kann hier Sternanis aus Handlungsorientierung B II dienen, die gerade deshalb die Form der nüchternen Begleitung wählt. Auch gegenüber der Führung beschreibt sich Olive ein weiteres Mal als wenig durchsetzungsstark, es zeichnet sich damit eine Orientierung an der Schwäche der eigenen Position ab. Dabei ist zu unterscheiden, dass sich Olive einerseits argumentativ legitimatorisch in diesem Fokus bewertet und sich andererseits in der konkreten Praxis als situativ und strukturell wirkungslos beschreibt. Die organisationale Struktur ist aus ihrer Sicht undurchsichtig und ihren Zugang dazu beschränkt. [Olive 376-403]

Olive führt eine Konkretisierung aus, die den abstrakten Gehalt der bisherigen Beschreibungen verdeutlicht. Das Thema „Aufträge delegieren“ verortet Olive projektförmig und auf die Freizeitgestaltung der

Zielgruppen bezogen. In ihrer Orientierung können Studierende von den organisationalen Strukturen weitgehend entkoppelt Wirkung erleben.

Gleichwohl beschreibt Olive in dieser Passage wiederum aufgrund der peripheren Position, die sie den genannten Tätigkeiten zuweist, eine bedingte Wirkmächtigkeit beim Studierendenhandeln. Abschließend bewertet Olive diesen Umstand wie folgt:

*„Aber es ist ja eigentlich so ein bisschen das Typische, finde ich. Wer jetzt halt weniger in der Praxis ist und für uns so etwas vielleicht nicht unbedingt dann Priorität hat, der kann dann das halt machen.“ [Olive 524-536]*

Eine Parallele zu Tulpes Orientierung ist die Beschreibung Studierender als spiegelndes Element eigener kritischer Anteile. Inhaltlich geht es jedoch um eine gegenteilige Problematik (diese wird als zu hart gegenüber Zielgruppen und Studierenden gespiegelt). Olive wird ein Mangel an Härte bzw. ein auf Charme reduziertes Auftreten attestiert. Wie Tulpe beschreibt Olive ein langfristiges Gefühl der Verunsicherung, das aber nur bedingt Konsequenzen im Handeln hat, sie aber metaphorisch auf den für sie als wichtig gerahmten „Boden der Realität“ zurückkommen lässt. Olive wird als wenig fachlich beschrieben und hat dieser Einschätzung nicht viel entgegenzusetzen. [Olive 361-376]

Zum Bewerbungsverfahren befragt, äußert sich Tulpe mit Erzählfragmenten, die zuerst an den hochschulspezifischen Rahmenbedingungen entlang gereiht werden. Kongruent wird ein reaktiv orientiertes Vorgehen beschrieben. Es werden keine Vorgaben oder Mittel zur Gestaltung des Verfahrens erwähnt (Aufgaben, Schnuppertage), zu den Fällen in Handlungsorientierung B lässt sich entsprechend ein maximaler Kontrast feststellen. Tulpe liest zusammen mit der einzigen im Interview erwähnten Mitarbeiterin die Bewerbungen und entscheidet dann anhand nicht weiter beschriebener Faktoren:

*„Wenn ich die Praxisausbildende [Praxisausbildende] in diesem Semester bin, bekomme ich zuerst die Bewertung und schreibe dann ja, nein, vielleicht auf den Zettel und verstecke dann meine Einschätzung, sie schaut es dann auch an und macht sie, also schreibt sie auch ja, nein, vielleicht. Und wenn wir beide ein Ja gehabt haben, dann wird sie eingeladen, die Bewerberin.“*

Dieses Vorgehen wird von Tulpe in Folge des belegenden Beispiels der aktuellen Praktikantin auf unterschiedliche Weise in Frage gestellt. Die Studierende wird als Ausnahme beschrieben, weil sie erst spät im Verfahren überhaupt eingeladen wurde:

*„Also wir hatten schon fünf eingeladen, aber bei keiner hat es wirklich gestimmt. Und dann kam P1 und wir haben sie gesehen. Sie hat das einfach alles wunderbar gemacht im Gespräch, sie hat klar und deutlich geredet, wusste auf alles eine gute Antwort, ihre Vorstellungen vom Praktikum haben gut mit der Realität übereingestimmt. Einfach alles hat gestimmt. Und dann haben wir gesagt, wir würden sie gerne anstellen als Praktikantin, also gleich jetzt, sie wollte auch.“*

An diesem Fragment zeigt sich eine starke Orientierung an der Passung zu den organisationalen Ansprüchen und insbesondere der persönlichen Wirkung auf Tulpe. Kontrastierend zum Bewerbungsgespräch revidiert Tulpe in der Folge ihren Eindruck zu P1. Das Erzählfragment zum gemeinsamen Start wird wie eine längere Geschichte eingeführt:

*„Dann kam der zweite August, weil am ersten ja frei war. Dann kam sie und es ist ihr erstes Praktikum, puh! (tiefes Luftholen) (3).“*

In den folgenden beschreibenden, erzählenden und bewertenden Elementen führt Tulpe verschiedene Problemebenen ein. Primär fühlt sich Tulpe dazu gezwungen, ihre eigenen Ansprüche der Studierenden gegenüber herunterzusetzen. Dabei wird sie sich immer wieder ihrer eigenen Überforderung während der Praxisausbildung im Studium (Handlungsorientierung C I) bewusst. Ihr Umgang damit besteht darin,

die Erwartungen an beide Rollen und Personen herabzusetzen. Anschließend führt Tulpe als Kontrast eine Praktikantin ein, die von ihrer Kollegin begleitet wurde:

*„[D]ie hat ihr zweites Praktikum bei uns gemacht und ihr erstes bei einem Sozialdienst, die wusste einfach alles, die war dann halt ein Crack in allem, was mit Sozialrecht, mit Beratung, einfach mit allem zu tun hat.“*

Zwischen und in Abgrenzung zu diesen als Extreme dargestellten Beispielen oszilliert Tulpes Erwartung an Studierende. Sie bewertet anhand der Pole zu viel, zu wenig und richtig und falsch, die eigene Erwartung beschreibt Tulpe später. Es dokumentiert sich eine Orientierung des Anspruchs an Studierende, sich zu explorieren, und bedingt an einer fachlichen Tätigkeit. Tulpe rahmt das Praxismodul passend mit der formalen Anforderung der Hochschule, damit Studierenden Orientierung bei der Berufswahl zu ermöglichen. Gleichzeitig erwartet Tulpe, dass die Studierende bezüglich dieses Anspruchs mit ihr kongruent geht:

*„Weil am Anfang hat P1 Kompetenzen genommen, von wegen sie möchte sicherer auftreten. Da habe ich bloß gesagt, verarsch mich nicht Mädchen, du bist bei uns am Bewerbungsgespräch gewesen, also komm mir nicht damit, dass du da noch was lernen willst.“ [Tulpe 446-517]*

Analog zu Olive in einer vorigen Passage beschreibt Nelke eine Perspektive des „Nicht-wissen-Müssens“ als Praxisausbildende. Gleichwohl zeigt sich an dieser Thematisierung ebenfalls eine nicht oder nur bedingt enaktierbare Orientierung an der Praxisausbildungstätigkeit als Modell für die Studierenden. Bei Nelke trifft dies insbesondere auf die beiden Personen mit großer Expertise zu, die in C I als Vorbilder für eine Einsozialisierung in das spezifische Feld der soziokulturellen Animation eingeführt wurden. Analog zu anderen Fällen in Handlungsorientierung C 1 zeigt sich daran anschließend eine diskursive Abwertung des eigenen Abschlusses als nicht ausreichende Basis, um Studierende in der Theorie-Praxis-Relationierung zu begleiten. Nelke weiß nicht mehr als die Studierenden, sie hat zwar mehr Erfahrung, was ihr in diesem Aspekt aber wenig hilft. Diese Abwertung ist mit einem Relativismus im Sinne des Sisyphus verbunden („Und es kommt immer wieder etwas Neues, also von dem her“), da die Orientierung daran, „alles oder sehr vieles“ zu wissen, für sie nicht enaktierbar ist. [Nelke 823-849]

Hieran knüpft das Redimensionieren von Nelkes Erwartungen an. Die halbjährlichen Praxismodule werden von Nelke argumentativ bezüglich der Beziehungsgestaltung im Berufsfeld als „zu kurz“ bewertet. In der folgenden Beschreibung bildet sich ein utilitaristischer Zugang im Sinne eines Downscaling ab. Die Studierenden erhalten in dieser Perspektive nicht mehr als einen Einblick in eine routinierte Praxis und die Praxis hat Interesse an den günstigen Arbeitskräften:

*„So ehrlich muss man schon sein. Es gibt Dinge, die könnten wir nicht machen, wenn wir nicht so viele Praktikanten hätten.“*

Nelke kann nichts weiter dazu beitragen. Sie begleitet die günstigen Arbeitskräfte dabei, sich einen Einblick zu verschaffen. [Nelke 761-773]

Gleichwohl erörtert Nelke beispielhaft beschreibenden Passage die Möglichkeiten, wie mit dem Thema „Feedback“, das sie als „routinisiert“ wahrnimmt, Lernprozesse gestaltet werden können. Nelke nimmt dabei eine beobachtend-bewertende Haltung ein und lässt die Studierende unterschiedliche Feedbackformen ausprobieren. Hier zeigt sich, dass Nelke analog zu anderen Aspekten eine motivationale und performerisch ausgerichtete Perspektive einnimmt, die sie mit dem Begriff „Einsatz“ zusammenfasst. Das Konzept der gewaltfreien Kommunikation, das sie als banal bewertet, kann von einer Studierenden derart intensiv umgesetzt werden – „[...] private Zeit wohl investiert, das ist etwas, das schätze ich einfach“ –, dass daraus neues Lernpotenzial entsteht. Dort erweitert sich für Nelke zudem das Konstrukt von Praxis und Hochschule um den Lernort des Privaten. Einsatz im Privaten spiegelt sich für Nelke

positiv in der Praxis. Nelke erzählt von der oben genannten positiven Auswirkung mit einem konkreten Beispiel.

Sie führt dazu analog zum oben angesprochenen „Blick für offene Arbeiten“ den Begriff des „bewussten“ Arbeitens und Planens ein. Ebenso ist auch dieser Aspekt für sie im Dreieck von Privatem, Praxis und Hochschule verankert, dass im Sinne der Work-Life-Balance aktiv austariert werden muss. [Nelke 385-432]

Vielmehr sind die Studierenden wiederum eine Wissensquelle für Nelke. Ihre zuvor etablierte Figur der lernenden Lehrenden wird in der Passage noch einmal reflexiv aufgenommen und elaboriert. Studierende sind in dieser Orientierung Hauptquelle für neues Wissen, das sie in einem weiteren Schritt noch einmal konkretisieren muss, um es anwenden zu können:

*„Es muss für mich herunterbrechbar sein, für mich. Ich muss es für **mich** nutzbar machen können, ja das stimmt, genau! (18).“*

Der zum Ende hin formulierte Ausspruch und die folgende lange Pause beim Abschluss der Passage deuten auf einen Geistesblitz in der Interviewsituation hin. Diese Orientierung am individuellen Erkenntnisgewinn ist homolog zu den Wissenstragenden als „Götter“ im Umgang mit Wissen, das in dieser Orientierung stark exterior gedacht ist. Diese Informationen müssen dann im für Nelke und ihr Lernverständnis viel relevanteren zweiten Schritt persönlich – weder dialogisch noch kollektiv – mit Leben gefüllt werden können. [Nelke 940-947]

Tulpe beschreibt sich in einer frühen Passage ähnlich aus einem zweigeteilten Rahmen heraus. Hierarchisch ist sie der Studierenden übergeordnet, sie hat ein steuerndes und bewertendes Aufgabenverständnis. Die aktuelle Studierende musste ihr die geplanten Lernprozesse vorlegen und sie hat sie „geprüft“ und „korrigiert“. Gleichzeitig sieht sich Tulpe aus der Orientierung, „fachlich noch nicht angekommen“ zu sein, als Mitlernende, die mit der Studierenden zusammen Lernprozesse durchlaufen kann. Kongruent mit Sternmoos geht sie davon aus, „nicht alles zu wissen“, was sie Lehrenden und Vorgesetzten als Eigenschaft zuschreibt. Tulpe distanziert sich diskursiv nicht davon, mehr zu wissen und diesen Vorsprung nutzen zu wollen:

*„Ich begleite durchs Praktikum, ich führe sie auf den richtigen Weg und wenn sie davon abkommt, und ich versuche sie einfach durchzubringen.“*

Ähnlich wie bei Nelke zeigt sich mit dem Motto „einfach durchbringen“ eine Orientierung am Möglichen in eingeschränktem Rahmen. Tulpe schreibt dabei der Hochschule eine hohe Bedeutung zu: Dort findet sie den Rahmen, in dem sie sich ausprobieren kann, und ist in einer Community von Gleichen. [Tulpe 366-385]

Das organisationsinterne System mit einer Trennung zwischen Fachpersonen und Praxisauszubildenden als Coaches hat für Nelke herausfordernde Konsequenzen. Insbesondere in der Coaching-Rolle scheint das Verhältnis zu anderen Fachpersonen durchaus spannungsreiche Momente zu erzeugen. Nelke nimmt wahr, dass andere Personen die Trennung der Aufgabenbereiche, die als relevant bewertet, nicht derart klar verstehen und, gleichzeitig die Identifikation mit den Standards der Organisation nicht überall gleich ausgeprägt scheinen. In einer illustrierenden Erzählpassage behandelt Nelke diese Herausforderung, bei der sie die Studierende „nötigen muss“, die mangelhaften Leistungen der begleitenden Fachperson zu melden. Nelke markiert in der Erzählung eine klare Abgrenzung in Sachen Loyalität. Zudem positioniert sie sich auf explizierter Ebene als Person, die „Klartext“ spricht und nicht die „Sozialschmerzhaftigkeit“ hat, alles positiv rahmen zu wollen. Interessant auf der Begleitebene ist zudem, dass Nelke das aktive Angehen als eigentlichen Zwang interpretiert, den sie gegenüber Studierenden ausübt. Auf der Ebene der Zielgruppe ist das für sie keine Option. Entsprechend dokumentiert sich die geteilte Orientierung der fachlich zwar nicht besser qualifizierten, jedoch erfahrenen und formal Vorgesetzten weiter. [Nelke 432-468]

Auch Tulpe beschreibt ihre Praxis als stark von der eigenen Vorstellung geprägt, dass es richtige und falsche Wege gibt:

*„Ähm, also ich sage ihr von Anfang an. Du kannst zum Beispiel, versuche Medien, versuche Sachen beizuziehen, mach eine PowerPoint daraus oder von mir aus ein Vortrag oder gestalte es spannend, präsentiere es wenigstens!“*

Entsprechend intervenierend präsentiert sich ihr Begleitverhalten, zu dem sie sich diskursiv verpflichtet fühlt: „[J]a also ich muss ihr schon sagen, in welche Richtung es gehen soll.“ Tulpe muss wie Nelke innerhalb ihrer eigenen Praxisorganisation keine Struktur mittragen, die ihr widerspricht. Daher formuliert sie die eigenen Ansprüche klar und orientiert sich an einem Verständnis der formalen Führung. [Tulpe 408-417]

In einer späten Passage elaboriert Tulpe, wie sie den beschriebenen Schutzraum mit Kritik aufbrechen möchte. Zuerst setzt sie zum Beschreiben von Feedbacks als Begriff an, ersetzt diesen jedoch durch die wertende Kritik und die Tätigkeit des Korrigierens. Dieses Umlenken dokumentiert ein weiteres Mal das Verständnis von Tulpe, dass es bei der Arbeit in ihrem Berufsfeld die Kategorien richtig und falsch gibt. Sie erzählt episodisch, in welchen unterschiedlichen Situationen sie Studierende „schroff“ beraten hat. In einem Fall intervenierte sie:

*„Und dann, ich war baff, ich ja, dann habe ich gemeint: ‚Gell, das war jetzt eine bisschen harte Beratung, oder? Schau, ich konnte jetzt hier sitzen und ein bisschen zuhören, so wie im Theater, du warst sehr schroff‘, da meinte sie bloß empört: ‚Ja, so geht es mir oft bei deinen Beratungen.‘“*

Mit dieser zugespitzten Episode weist Tulpe ein weiteres Mal auf das Element des „Spiegels“ hin, der ihr von der Studierenden vorgehalten wurde. Sie zeichnet ein Bild von Peers, gleichwertigen Lernenden, die ähnlich handeln und deren Horizonte ähnlich gelagert sind. Tulpe erkennt sich in der Studierenden wieder, ist selbst die Wiedergängerin der unsicheren Studierenden, die sie war, heute in der formalen Rolle der Praxisausbildenden in einem Schutzraum, in dem nicht viel passieren kann. Eingelagert in die Episode sind unterschiedliche Kontextualisierungen der formalen Vorgaben von Staat und Trägerin der Beratungsstelle. Hier dokumentiert sich die diesbezügliche Überlagerung des Rahmens und der oft argumentativ hervorgebrachten Rahmung der Beratungsstelle als stark formalisierte Institution. Die mehrfach in direkter Rede abgebildete Episode scheint mit dem „Vorhalten des Spiegels“ für Tulpe eine relevante (Selbst-)Erkenntnis auszulösen. Tulpe rahmt in der Folge in einer belegenden Erzählung das Thema nochmals aus der Sicht der damaligen Studierenden Tulpe, die ebenfalls „ungerne“ Kritik angenommen hat.

*„Feedback ist ein sehr sensibles, heikles Thema, wer redet schon gerne über seine Fehler, erst recht, wenn du in diesem Alter bist. Ich weiß noch, als ich 21 war, dort, wäh, Kritik, hört doch alle auf, ich habe doch keine Mäkel!“*

Ihre eigene aktuelle Praxisorganisation beschreibt Tulpe ein weiteres Mal aus der Perspektive der Einschränkung durch formale Gegebenheiten. Ein Gegenhorizont zu dem Peer mit ähnlichen Herausforderungen wie Tulpe selbst ist die „perfekte Praktikantin“ mit großem Erfahrungshintergrund. Entsprechend ihrer Orientierung an äußerlich wahrnehmbarer Selbstsicherheit und Kompetenzdarstellungskompetenz (siehe Passagen zum Bewerbungsverfahren) wird diese teilweise in einer ihr überlegenen Weise bewertet. [Tulpe 596-686]

Spitzwegerich elaboriert mit dem bereits in anderen Handlungsorientierungen etablierten Rahmen des kollektiven Handelns einen kontrastiven Zugang. Darin sind alle Mitarbeitenden Teil eines Kollektivs und unterscheiden sich nur in geringem Maße voneinander. Spitzwegerich macht dies an einer Begleitsituation mit einer Studierenden deutlich, bei der er keine Wirkung erzielt und sich überfordert fühlt. Er

bedient er sich einer naheliegenden Ressource und folgt ein weiteres Mal der Perspektive des kollektiven Handelns:

*„Also bin ich am Anschlag gewesen. Ich sage, das geht nicht für mich. Kann ich nicht. (.) Komm nicht klar. Das ganze Team am Schluss war einig. Und das ist halt, gibt einem ein bisschen Sicherheit, dass man nicht so falsch ist.“*

Spitzwegerich verlagert auf diese Weise die oben argumentativ erarbeitete Schwierigkeit der Deutungsmacht auf das Kollektiv. Der Umstand, dass eine Studierende nicht geeignet ist, wird intersubjektiv verifiziert und entlastet Spitzwegerich dahingehend, die eigene Deutungsmacht rein machtorientiert durchzusetzen. Gleichzeitig bewertet er die Episode auf der emotionalen Ebene als unangenehm. Seine Verlagerung auf die Ebene des Kollektiven schützt ihn davor, persönlich in eine herausfordernde Situation einzugreifen. [Spitzwegerich 1142-1157]

Teilweise geht dieses defensive Führungsverständnis einher mit argumentativen Aspekten. Spitzwegerich problematisiert bei der Bewertung von Studierenden differenzierend die Diffusität der Vorstellung von professionellem Handeln als nicht fassbar, als Gegenhorizont verwendet er Handwerksberufe. Spitzwegerich wendet argumentativ die oben elaborierte Haltung von „nicht richtig und nicht falsch“ gegen seine Arbeit als Praxisausbildender. Wenn es keine definierten Maßstäbe gibt, ist die Einschätzung zur Eignung von Studierenden eine Frage der reinen Deutungsmacht:

*„Ich setze mich in dem Moment in eine Rolle, die ich mir wie überlegen sehe, denn ich kann ja das, wenn ich arbeite in dem Job. Und ich behaupte, dass der das nicht kann, zuerst einmal.“*

Diese erlebte Inkongruenz in der eigenen Argumentation illustriert Spitzwegerich mit einer eingeschobenen Erzählung. Diese variiert den Rahmen des Arbeitens unter Freunden und richtet den Blick auf die persönliche Verstrickung in der Arbeitsbeziehung mit einer Praktikantin. Dabei bewertet Spitzwegerich retrospektiv sein Handeln als Praxisausbildender als nicht erfolgreich: Neben richtig und falsch führt er damit eine zur argumentativen Ebene adäquatere Form der Binarität ein:

*„Und dann auch nachher aber, als ich gewusst habe, wo sie arbeitet. Habe ich gesagt, Scheiße, was musste ich machen, dass das besser ankommt.“*

Spitzwegerich war in dieser Sicht nicht erfolgreich, insofern korrigiert er den relevanten Aspekt weg von Fragen der Wahrheit in Richtung der reinen Wirksamkeit auf der sozialen Ebene. [Spitzwegerich 380-391]

Auch die Führungsrolle selbst wird aus einer Orientierung am Kollektiv heraus formuliert. Die Begründung für seinen „freundschaftlichen“ Stil ist ebenso in einer ganzen Reihe von Argumentationen für „Abweichungen“ einer nicht weiter ausgeführten Norm aufgrund seines Alters oder mangelnder Erfahrungen einzureihen. Die Verwendung der temporalen Einordnung „inzwischen“ verweist auf ein erarbeitetes, nicht sofort zugängliches Wissen zur Entwicklung des Teams und der Arbeit mit den Zielgruppen. Das „Arbeiten mit Freunden“ kann einerseits als Beschreibung, andererseits als Abgrenzung gegenüber anderen Organisationseinheiten gesehen werden. Der Wechsel zum Wir beim Bearbeiten der Konflikte verweist wiederum auf ein von Spitzwegerich als funktional interpretiertes Kollektiv. Die „Freundschaften“ zeichnen sich nach Spitzwegerich vor allem durch die Absenz von individueller Konkurrenz (in seinen Worten „Stolz“) aus. So schränkt Spitzwegerich seine Funktion als Führungsperson auf organisatorische Aspekte ein, er verwaltet ein als sehr homogen interpretiertes Kollektiv. [Spitzwegerich 291-314]

#### *Element 4: Orientierung am Gegebenen und am Minimum*

Ein weiteres Element der Handlungsorientierung C II ist die Orientierung am Gegebenen und dem Minimum als Prinzip. Bei Spitzwegerich sind das insbesondere die organisationalen

Strukturen als Sozialraum mit ihren impliziten und expliziten Regeln, zum Beispiel die „Harmonie“, auf die sich Spitzwegerich an mehreren Stellen als Grundprinzip und Folge seiner bewussten Stellenbesetzung im Sinne des „Arbeiten mit Freunden“ bezieht. Konflikte auszutragen, wird von ihm als Negativhorizont bewertet, seine Aufgabe sieht er darin, Harmonie zumindest rhetorisch herzustellen. Tulpes Affirmation der Praxisorganisation ist pragmatisch. Sie beschreibt nicht begeistert wie Nelke einen Ort der persönlichen Passung. Tulpes Zustimmung gilt im Kontrast dazu den Möglichkeiten, die sich aus den standardisierten Routinen ergeben. Die Praxisorganisation verringert die Komplexität der Beratungsarbeit, Tulpe kann sich am Möglichen orientieren und ist vor persönlicher Überforderung geschützt. Nelkes Handeln ist geprägt von ihrer berufsbiografisch relevanten und affirmativen Haltung der Praxisorganisation gegenüber (siehe Handlungsorientierung C I). Es gibt für die Alltagsgestaltung und die Tätigkeit als Praxisausbildende Routinen und klare Vorstellungen, wie „es zu machen ist“. Das Lernen selbst ist wiederum im Privaten zu verorten und bezieht sich eher auf Aspekte der Motivation und Arbeitsfähigkeit als solche. Spitzwegerichs Orientierung des weißen Papiers wiederum basiert auf der Ansicht des Teams als soziales Gefüge, in dem beruflich Tätige (explizit keine Professionellen) den Alltag gestalten. Das Team ist die klare Performanzebene. Es sind weder spezifische Wissensbestände noch eigens ausgebildetes Personal erforderlich. Der Alltagsbezug ist absolut gemeint – das Team besteht aus den Personen, die Spitzwegerich zusammengestellt hat, und gestaltet die Abläufe routiniert und im gleichen Modus wie in privaten Kontexten. Entsprechend kann bei diesen drei Fällen von einer pragmatischen bis affirmativen Haltung gegenüber dem gegebenen Kontext von Berufsfeld und Organisation gesprochen werden. Sie teilen mit den anderen Fällen die eher fokale Ausrichtung bezüglich der Lernorte Hochschule und Praxisorganisation und sind mit ausgeprägten eigenen Überzeugungen verbunden. §



Abbildung 15: Orientierung am Gegebenen (eigene Darstellung)

Die Tätigkeit als Praxisausbildende ist für Schwertlilie ein Zusatzaufwand, der weder mit Anerkennung verbunden ist noch mit Ressourcen ermöglicht wird. Ähnliches beschreiben Sternmoos und Olive. Schwertlilie berichtet von einer Praxis der Negierung einer offiziellen Tätigkeit oder spezifischen Arbeitsbeziehung. Alles ist dem Primat unterstellt, keinen zusätzlichen Aufwand für sich und andere zu verursachen. Probleme müssen von den Studierenden selbstständig formuliert werden. Es besteht zwar auf der argumentativen Ebene der Rest einer Idee einer konkreten Praxis, diese kann aber nicht enacted oder nur als reale Option gedacht werden. Sternmoos beschreibt in der Retrospektive eine Praxis der wohngruppenbezogenen Übersteuerung der als destruktiv erfahrenen Strukturen der Praxisorganisation. Diese Übersteuerung endet aber, als eine Studierende sich in einer „persönlichen“ Überlastung befindet. Zuerst delegiert Sternmoos die Problematik an den Teamleiter, die dieser an die Studierende weitergibt. Sie unterbricht daraufhin und verlängert das Studium, um in der Praxisorganisation belastungsfähig zu bleiben. Dauer und Intensität der studentischen Krise werden als über den Normfall hinausgehend bewertet und externalisiert. In der Arbeit mit den Zielgruppen beschreibt Schwertlilie ähnliche Handlungsorientierungen, inklusive der Externalisierung von Problembearbeitung. Fallarbeit findet zudem in prozedural festgelegten Routinen statt und explizit ohne interpersonale Reflexion (die verlangsamt und verunsichert in dieser Lesart und macht die Mitarbeitenden handlungsunfähig), das gilt auch für die Fallbearbeitung der Studierenden. Ähnlich gelagert sind das Bild der distanziert skizzierten „Ansprechperson“ von Sternmoos und die Beschreibungen von Olive zur eigenen Überforderung beim



Beschützen der Studierenden. Sternmoos skizziert eine reine Holstruktur moralischer Unterstützung einer Peer, Formen des Coachings oder der persönlichen Auseinandersetzung werden nicht praktiziert. Stattdessen richtet Sternmoos Argumentation einen Fokus auf abstrakt formulierte Fremderwartungen der Praxisorganisation im Sinne des „Normalseins“. Studierende sollen keinen Aufwand bereiten und im Normbereich funktionieren. Bei Schwertlilie finden ebenso keine offiziellen Gespräche statt, daher entfällt eine explizite Planung und Begleitung bei Lernprozessen.

Aufgrund der mangelnden Ressourcen wird bei Sternmoos zudem eine Abgrenzung gegenüber der Gatekeeping-Funktion offenbar. Alle Tätigkeiten bewertenden oder relationierenden Inhalts werden an Studierende und Teamleitung delegiert. Die Praxisorganisation bezeichnet Schwertlilie auf der argumentativen Ebene als Negativhorizont: Alle individuellen Bedürfnisse müssen den organisationalen Strukturen untergeordnet werden. Sie hält sich argumentativ an die selbst negativ bewerteten Vorgaben und Praxen. Diese Praxen beschreibt Schwertlilie als wenig expliziert und gleichzeitig wirkmächtig. Der eigene Handlungsspielraum wird stark eingeschränkt verstanden und ist auf das Aufrechterhalten des Alltags ausgerichtet. Beispielhaft beschreibt Schwertlilie anhand einer Weihnachtsfeier und der von den Empfehlungen abweichenden Pensen, wie wirkungslos es ist, bestehende Routinen zu hinterfragen. Schwertlilie möchte (siehe C I) Erwartungen erfüllen.

Eine andere Perspektive auf die Ressourcen elaboriert Spitzwegerich aus seiner Position der Teamleitung. Er kann nicht delegieren oder sich auf Entscheidungen der Leitungsebene berufen. Er versteht die Praxis der eigenen Praxisorganisation im Vergleich zu anderen Berufsfeldern gleichwohl als „bedingt attraktiv“ für Auszubildende. Ähnlich der Einschätzung von Sternmoos ist seine Praxisorganisation eine gute Arbeitgeberin, darüber hinaus sind die Ressourcen und Möglichkeiten jedoch beschränkt. Den Alltag bezeichnet Spitzwegerich als „auslaugend“, die engen und sehr persönlich konnotierten Arbeitsbeziehungen und Alltage sind ressourcenraubend und verlangen Priorität gegenüber anderen Tätigkeiten. Praxisausbildung ist ein solcher Extraaufwand, der jedes Jahr in der Gesamtorganisation neu beantragt werden muss (siehe ebenso Tulpe) und selbst dann nur bedingt umgesetzt werden kann. Ähnlich wie bei Sternmoos und Schwertlilie ist es bei Olive, die einen verblassenden Habitus des Schützens skizziert. Studierende sollen vor zu viel Verantwortung und Belastung geschützt werden, Olive kann dies aber nicht mehr leisten. Zielgruppenangehörige und Studierende sind angesichts der strukturellen Probleme derart überfordert, dass Olive sie nicht mehr schützen kann. Ihre eigene Überlastung führt zur Kündigung. Die Strukturen sind bis zum Ende ihrer Tätigkeit kaum veränderbar, ihr defensives Handeln zum Schutz der Studierenden immer weniger handhabbar. Olive ist auf der argumentativen Ebene an Handlungsorientierung B III anschlussfähig: Praxisorganisation müsste die Praxisausbildung managen. Diese Elemente sind aber nur noch rhetorischer Natur, ein imaginärer Horizont. Eine ähnliche Perspektive nimmt Sternmoos ein, Entlastung und Schonung der Studierenden erzählt sie episodisch als eine früher gängige Praxis der Organisationseinheit in Abgrenzung der Gesamtorganisation, die heute nicht mehr möglich ist.

Es bildet sich somit in den vier weiteren Fällen der Handlungsorientierung C II eine strukturell homologe, von ihrer Ausprägung aber krisenhafte Variante ab, wie sich Orientierung am Gegebenen rekonstruieren lässt. Starre organisationale Anforderungen führen im Verbund mit (persönlich oder organisational) mangelnden Ressourcen zu einer krisenhaften Ausprägung dieses Elements. Damit verbunden ist ein Rückzug auf formale Bestätigung einer nicht mehr mit Verantwortung gekoppelten Zuständigkeit auf das Minimum eines konjunktiven Verständnisses der Tätigkeit als Praxisauszubildende.



Abbildung 16: Krisenhafte Orientierung am Gegebenen (eigene Darstellung)

Passagen zu Element 4

Das Schlagwort der Harmonie wird von Spitzwegerich relativierend und ironisierend eingeführt, das Einschränken seiner Bedeutung geht einher mit der etwas schwammigen Definition einer Grundstimmung. Die Argumentation für den Zweck dieser Grundstimmung, ist inhaltlich durch die Herkunftskontexte der Zielgruppen begründet. Auf diese Weise arbeitet Spitzwegerich die Relevanz einer guten Teamzusammenstellung aus („gerne arbeiten gehen“) und grenzt diese gegenüber dem Negativhorizont („zum Ende im Jugendhaus“) ab, der sich vor allem dadurch auszeichnet, dass Konflikte offen ausgetragen werden und mit viel Energie verbunden sind. Dass Spitzwegerich diesen Umstand unter anderem daran fest macht, dass Deutungen und Rollen („Alpha“) ausgehandelt werden mussten, ist dahingehend bedeutsam, dass Spitzwegerich in anderen Abschnitten gerade das Aushandeln als zentrales Element („austarieren“) seiner Tätigkeit als Praxisausbildender und Sozialarbeiter definiert. Es muss somit in einem spezifischen Modus funktionieren, damit es nicht konfliktbehaftet ist. Spitzwegerich holt die Meinung anderer Sozialarbeitender zur Relevanz einer weniger konflikthaften Teamzusammenstellung. Daraus kann geschlossen werden, dass ihm dieser Horizont fern ist („arbeiten mit Freunden“). Gleiches gilt für die eher hypothetischen Gedankengänge zur Aufgabe der Stelle nach sieben Jahren. Spitzwegerich fühlt sich wohl in seiner Position und sieht wenige Argumente dafür, seine Routine, die er zumindest rhetorisch problematisieren kann, zu verlassen. [Spitzwegerich 364-401]

In einer beschreibenden Passage zu den Praxisausbildenden-Gesprächen dokumentiert sich bei Nelke eine Orientierung an der lernenden Lehrenden homolog zur argumentativen Ebene von Tulpe. Neben den Effekten auf der Ebene der Studierenden berichtet Nelke von einem Moment „der Kreativität“ bei den Gesprächen, der ihr im routinierten Alltag mit den Zielgruppen nicht möglich ist: „Diese unterdrücke ich bei meiner eigenen Arbeit, weil es die Routine stört.“ Im Kontext der ansonsten affirmativen Haltung zur Praxisorganisation werden in der Beschreibung die ressourcentechnischen Grenzen der Organisation markiert. Im Anschluss berichtet Nelke als Negativhorizont in der Arbeit mit den Studierenden ebenfalls von Routinen, die sie nicht als positiv empfindet:

*„Ja super, hast du mal zum fünften Mal unsere internen Feedbackregeln hinterfragt, kannst du von mir aus die eigenen Feedbackregeln hinterfragen, unsere stehen für die nächsten ein zwei Jahre: Aber das gehört halt dazu.“*

In dieser Beschreibung dokumentiert sich eine gewisse Sättigung in der Routine. Wie Nelke an anderer Stelle berichtet, hat sie „unzählige“ Studierende begleitet, deren Namen sie „nicht mehr zusammenbringen“ würde. Diese Routinisierung der Tätigkeit als Praxisausbildende geht kongruent mit der Routine im Alltag mit den Jugendlichen. Einerseits erlaubt sie effizientes Arbeiten und entspricht Nelkes Orientierung, sich an den organisationalen Anforderungen auszurichten. Gleichzeitig scheint dieser Fokus nur noch bedingt ein positiver Horizont zu sein. Gleichwohl behält Nelke ihre starke Orientierung an Alltagskompetenzen, die sich weniger durch fachliches Handeln als durch eine Bereitschaft zur Reflexion im Allgemeinen und den überdurchschnittlichen Einsatz eigener Ressourcen auszeichnet. [Nelke 356-383]

Spitzwegerich verwendet den Begriff des weißen Papiers als Voraussetzung, um eine gute Arbeitsbeziehung mit den Zielgruppen etablieren zu können:

*„Es kommt einer rein. Ich lese selten Akten, weil grundsätzlich finde ich halt (.) ich will zuerst einmal wissen, was er mir zeigt. Ich will ein weißes Papier vor mir haben.“*

Spitzwegerich geht es darum, dass sich die Jugendlichen neu erfinden können sollen, also in der Organisation bis zu einem gewissen Maße eine neue Identität erarbeiten können. Entsprechend beschreibt Spitzwegerich das Gespräch mit den Jugendlichen weniger als ein methodisch geleitetes und auf eine intensive Arbeitsbeziehung ausgerichtete Handeln, sondern als Selbstverständnis, dass sich jede und jeder in der Organisation neu erfinden können soll. Gleichzeitig scheint dieses Individuum von Tagesform und anderen emotionalen Aspekten beeinflusst. Diese Rahmung ist mit der Haltung verbunden, dass der Kern der Arbeit bei den Adressatinnen und Adressaten angesiedelt ist, und verweist auf Spitzwegerichs spezifischen Zugang zur Selbstwirksamkeit. Dies führt er in der folgenden Passage weiter aus, in der argumentativ das Element etwas kippt:

*„Ich kann nicht, egal wie fest ich mir vornehme, dass ich Fachmann bin, dass ich Berufsmann bin. Am Schluss ist mir jemand sympathisch oder weniger sympathisch. Auch von den Jugendlichen, mit denen ich arbeite. Das passiert so.“*

Die Formulierungen des Fach- und Berufsmanns entsprechen einer Herabstufung des eigenen Status als Leiter einer Organisationseinheit der Sozialen Arbeit. Das Narrativ des professionellen Teams ersetzt auf diese Weise eine professionelle Einzelperson, die diskursiv nicht mehr behauptet wird. Im Alltag setzen sich Mitarbeitende mit dem auseinander, was organisational gegeben ist. [Spitzwegerich 744-781]

Tulpe bestreitet, dass sich das Bedürfnis nach Anerkennung in ihrem Begleithandeln niederschlagen kann. In den folgenden Passagen wird in der hervorgehobenen impliziten Relevanz von Anerkennung und ihrer expliziten Ablehnung ein Widerspruch erkennbar. Dadurch lässt sich ein Wertekonflikt zwischen dem Orientierungsschema „keine Anerkennung brauchen“ und einem Orientierungsrahmen nachzeichnen, der Anerkennung als relevanten sozialen Prozess rahmt. Was Tulpe danach beschreibt, ist vielmehr eine fehlende organisationale Anerkennung für ihre Tätigkeit. Praxisausbildung wird organisational ermöglicht, jedoch nicht weiter formal unterstützt oder gerahmt. Tulpe muss sich entsprechend an den gegebenen Möglichkeiten orientieren. Erst nach einer Re-Situierung auf einzelne Situationen ordnet Tulpe positives Feedback der Auszubildenden als relevant für das eigene Selbstbild ein. Begleitung kann demnach mit den Kategorien richtig und falsch charakterisiert werden. Richtig ist für Tulpe alles, was für das Gegenüber nützlich ist. Anerkennung erhält sie nicht organisational, aber von den Studierenden. [Tulpe 702-731]

Im Anschluss beschreibt Tulpe ihren sozialarbeiterischen Arbeitsbereich mit einem Fokus auf unterschiedliche Beschränkungen ihrer Zuständigkeit. Auf der argumentativen Ebene formuliert sie: „Klar, es geht nicht nur um das [Thema F.].“ In der Folge beschreibt sie einen Selektionsmechanismus, der je nach Sympathie den Aufgabenbereich enger oder weiter fassen kann:

*„[W]enn ich zum Beispiel Frauen in meinem Alter habe, dann bin ich offen für alles, bin für sie da. Ich gebe mir Mühe, sie geben sich Mühe. Wenn ich hier aber einen Mann habe, einen Algerier, der mich wie der letzte Dreck behandelt, weil ich eine Frau bin, dann, mache ich alles korrekt – das schon – mehr dann aber nicht.“*

Diese Selektion wird ihr schlicht ermöglicht, womit sich eine Orientierung daran dokumentiert, die organisational vorhandenen Freiräume maximal zu nutzen, so klein sie auch sind. Gleichwohl bleibt auch bei sympathischen Adressatinnen und Adressaten eine distanziert beschriebene Arbeitsbeziehung, wie sich in einer eingeschobenen Episode zeigt:

*„[U]nd dann fängt sie an zu weinen, und wenn sie dann halt über all das zu reden beginnt, dann reden wir halt. Ich kann aber keine Psychotherapie mit ihnen machen, ich sage ihnen auch, ich bin keine Psychotherapeutin, da ist das Taschentuch, ich höre ihnen zu, mehr nicht.“*

Diese Distanz zeigt sich an anderer Stelle ebenso den Studierenden gegenüber und zeigt eine homologe Orientierung daran, sich selbst zu schützen und Distanz zum Geschehen zu wahren. [Tulpe 648-668]

Schwertlilie wertet ihre bisherigen Erfahrungen mit Auszubildenden positiv, da „ich nicht mega den Aufwand gehabt habe mit ihnen“. Hier dokumentiert sich die Orientierung an der Praxisausbildung als nicht anerkannter Zusatzaufwand, der möglichst geringgehalten werden soll. Dies anders als bei Handlungsorientierung A II, bei der die Praxisausbildenden-Tätigkeit als interessantes und teilweise zu erkämpfendes zusätzliches Feld beschrieben wird. Bei B II entspricht sie dem organisationalen Selbstverständnis der Praxisorganisation als Ort der Ausbildung. Bei C II bleibt der Blick auf dem möglichst klein zu haltenen Aufwand in der Begleitung und entsprechender Negierung einer möglichen intensiven Arbeitsbeziehung. Anschließend und davon abweichend argumentiert Schwertlilie im Sinne einer diffusen Handlungsnorm: „Ich weiß manchmal nicht, ob ich vielleicht noch mehr Aufwand hätte betreiben sollen.“ Dies entspricht jedoch eher einem grundsätzlichen Selbstverständnis von Praxisausbildenden als einer habituellen Praxis oder Normanforderung in ihrer Organisation. Es ist eine Idee einer Praxis, deren Enaktierungspotenzial gering ist, eher eine Ahnung als eine klare Handlungsmaxime. In der Folge relativiert Schwertlilie mehrmals das Aufgabenfeld als Praxisausbildende und die Bedürfnisse der Studierenden. Es scheint aus dieser Perspektive nicht sinnvoll, sich vorzustellen, dass Praxisausbildende eine aktive Rolle spielen:

*„[W]enn man vielleicht Leute hat, die dann irgendwie nicht so gut laufen oder es irgendwie schwierig ist, vielleicht kommt das dann eher, ich weiß es nicht. Ähm, aber das ist alles noch anstrengend.“*

Hier zeigt sich wiederum eine Orientierung an der Priorisierung des Alltags gegenüber anderen Tätigkeiten und der geringen fachlichen Distanz den Studierenden gegenüber, die als Mitarbeitende und nicht als Lernende fungieren. [Schwertlilie 131-144]

Auf die angenommenen Studierendenbedürfnisse angesprochen, antwortet Schwertlilie, es sei schwierig, sie eruieren zu können. Schwertlilie verweist dabei auf die Präferenz einer Bring-Struktur bei Studierenden. Nach einigen tentativen Versuchen, ihr Handlungsproblem zu beschreiben, geht Schwertlilie auf Distanz zur Frage und argumentiert, dass die Studierenden bisher keine Begleitbedürfnisse hatten. [Schwertlilie 303-310]

Passend dazu beschreibt Sternmoos in einem Abschnitt ihre Erfahrung mit den Studierenden als positiv, da kein Begleitaufwand entstanden ist. Darin bilden sich auch Schemata daran ab, möglichst keine expliziten Gespräche oder Aufwände einzuplanen oder ermöglichen zu müssen:

*„Also, weil man da eigentlich zu tun hat am Abend. Also man müsste das wie wirklich, wie immer extra einplanen.“*

Der prioritäre Alltag auf der Gruppe („immer viel zu tun am Abend“) verhindert Gespräche, auch bei den seltenen gemeinsamen Diensten. Dass die Studierenden bisher keiner Intervention von Sternmoos bedurften, wird als glücklicher Zufall gerahmt. Der negative Gegenhorizont von Studierenden mit Lern- oder anderweitigen Begleitbedürfnissen ist nicht eingetreten, somit kann die Orientierung an einem minimalen Aufwand problemlos aufrechterhalten werden: Sternmoos beschränkt sich entsprechend auf das formale „da sein“. [Sternmoos 1060-1069]

Olive wiederum beschreibt diesen Negativhorizont in verschiedenen Passagen. Sie ist an ihrer Arbeitsstelle nicht in den Bewerbungsprozess der Studierenden involviert, was zu Interessenkonflikten führt, wie das Beispiel der letzten Studierenden zeigt: „[D]ort habe ich ganz klar nein gesagt und sie ist trotzdem gekommen.“ Olive begründet ihre ablehnende Haltung mit der mangelnden Erfahrung. Olive macht das nicht allein an der Studierenden fest, sondern beschreibt die Organisation als krisenhaft und wenig stressresistent: eine hohe Fluktuation ist die Folge. Im Anschluss beschreibt Olive die konträre Logik der Praxisorganisation, die Studierende als günstige Arbeitskräfte fest in die Dienste einplant,

weshalb die Studierende angestellt wird. Olive beschreibt, wie sie eine zuständige Person der Hochschule in die Problematik eingeführt hat. Dieser, in direkter Rede gehaltene Abschnitt zeigt einmal mehr die **Distanz gegenüber der Logik der Praxisorganisation**, die sich bei Olive abzeichnet. Sowohl in der Beschreibung als auch der folgenden Bewertung auf expliziter Ebene distanziert sich Olive mehrfach davon, dass die letzte Studierende angemessen begleitet werden konnte. Sie beschreibt die Praxisausbildung als „verbogen“, da sich alle und alles den Bedürfnissen des Arbeitsplans und dem Alltag unterordnen mussten.

*„Also das hat sie wirklich an die Grenze gebracht, und ja und das ist wirklich- das ist für mich auch ein Riesenspagat gewesen dort. Eben da hinstehen zu können und sie auch ein Stück weit zu schützen. Und auch ein Stück weit vor der Teamleitung beschützen zu müssen.“*

Diese Schutzfunktion als letzte verbliebene Aufgabe führt zu einer negativen Bewertung der Erfahrung. Zum Ende geht Olive auf ihren abrupten Weggang aus der Organisation ein. Es dokumentiert sich eine Orientierung daran, **Studierende, als auch Adressatinnen und Adressaten zu beschützen**. Dieses Element kommt mehrfach in Olives Episoden und Beschreibungen vor und wird in einen dramatisierten Duktus („Karren aus dem Dreck ziehen“, „es war fünf vor zwölf“, etc.) eingebettet. Dies ist homolog zur Episode, in der von „in die Schusslinie stellen“ die Rede ist. [Olive 696-735]

Olive elaboriert dabei beschreibend, wie die Metapher des in die Schusslinie stellen von ihr habituell umgesetzt wurde. Zentral ist die Entbindung der Studierenden von Verantwortung, die Olive als zu groß bewertet. Bei der konkreten Studierenden wird die oben eingeführte Attribution als „blutige Anfängerin“ kontextualisiert und wieder auf die Organisation zurückgekoppelt. Die mangelnde Erfahrung in der konkreten Situation wird von Olive nicht als Defizit der Studierenden, sondern als Aufeinandertreffen von unpassenden Kompetenzen und Bedürfnissen zwischen Studierenden im Allgemeinen und der Praxisorganisation gedeutet. Der mehrfach erwähnte Druck wird hier mit zu kurzen Zeiträumen übersetzt. Hier bindet sie ihre Erfahrungen wiederum an die eigene Berufsbiografie, die erst aus der Retrospektive einen roten Faden für sie zeigt. Olive markiert das mit „in Situation reingestolpert“ und dem Fehlen eines nun nicht einmal mehr „brüchigen Fundaments“. Die selbstvergewissernde Frage zum Schluss der Passage, ob sie zu sehr ins Esoterische abdriften, lässt vermuten, dass Olive sich selbst und ihre Biografie aufgrund der erlebten Krise in der letzten Praxisorganisation weithin in Frage stellt und das Thema reflexiv bearbeiten möchte. [Olive 202-218]

Schwertlilie beschreibt ebenfalls Praxen des Beschützens, dies jedoch stärker an der Vergangenheit orientiert. Nach einem kurzen Exkurs beschreibt Schwertlilie exemplarisch am Aspekt der Wochenenddienste, die Studierende allein teilweise für mehrere Gruppen geleistet haben, weitere Handlungspraxen mit dem Ziel des Schutzes von Studierenden. Es wird nicht klar, wer alles in die Entscheidungsprozesse involviert war, jedoch hat nach einer krisenhaften Entwicklung auf der Wohngruppe das „Wir“ entschieden, aus Sicherheitsgründen die Wochenenden auf dem ganzen Areal mit mehreren Wohngruppen nicht mehr ausschließlich mit Studierenden abzudecken. Entsprechend ihrer Orientierung an organisationalen Logiken ist das Handeln auf der impliziten und das Argumentieren auf der expliziten Ebene ohne Widersprüche lebbar und sie kann sich wieder dem kollektiven Wir entsprechend orientieren. Der argumentativen Begründung ist der Begriff der „Sicherheit“ zugeordnet. Im Unterschied zu den Handlungsorientierungen A II und B II ist jedoch keine Handlungssicherheit gemeint, sondern die persönliche Sicherheit der Studierenden, die nicht mehr gewährleistet war. Interessant ist, dass die Problemerkennung klar den Studierenden zugeschrieben und entlang ihrer peripheren Lage wiederum relativierend eingeordnet wird („ein bisschen aufgekommen“). Abgegrenzt wird die Notwendigkeit zweier diensthabender Personen vom Normalzustand erst durch so bezeichnete „Spezialfälle“. Sie kann von einer am Alltag und an einem Normalzustand orientierten Sichtweise legitimiert abweichen. Die lebendige und gleichzeitig durch vielfaches Absetzen geprägte Schilderung der Notwendigkeit von Sicherheit

mündet in der argumentativen Feststellung, dass die eigentliche Gefahr darin besteht, die Deutungshoheit gegenüber den Zielgruppen zu verlieren: „[D]ann tanzen sie einem auf der Nase herum.“ Im Anschluss verbindet Schwertlilie die Aspekte des Schutzes vor zu viel Verantwortung und der Sicherheit mit dem zweiten Kontext ihrer Grundorientierung zur Sozialen Arbeit, den der Bezugspersonenarbeit. Schwertlilie beschreibt dabei eine binäre Unterscheidung zwischen Norm- und Spezialfällen und ihre eigene Unsicherheit, welche Fälle sie an Studierende delegieren kann, ohne diesen zu viel Verantwortung zu übergeben. Im Gegensatz zu Personen des Typs A scheint eine gemeinsame Fallführung oder das gemeinsame Reflektieren keine Rolle zu spielen, Fallarbeit geschieht in ihrer Beschreibung ausdrücklich „alleine“, weshalb die Entscheidung der Falldelegation so entscheidend in ihrer Orientierung ist. [Schwertlilie 259-303]

Sternmoos bearbeitet ebenfalls den Aspekt des Beschützens. Die Possessiv-Form „meine Studierende“ zum Anfang der Passage lässt darauf schließen, dass Sternmoos von einer gewissen Verantwortlichkeit und einer bestehenden Arbeitsbeziehung ausgeht. Der schnelle Wechsel zu abgrenzenden Argumenten dokumentiert gleichzeitig das Bedürfnis darzustellen, welche Tätigkeiten nur bedingt von Sternmoos ausgeführt werden sollen. Wie und wann diese Grenzen gezogen werden, scheint nicht völlig klar, was sich auch bei der sehr breiten Zeitperspektive für Veränderungen in der Arbeitsbeziehung zeigt. Die Tätigkeit als Praxisausbildende scheint eine gewisse Schonung für die Studierende zu enthalten, Sternmoos nimmt zum Anfang eines Praktikums „mehr Rücksicht“ auf die Studierende. Mehrfach benennt Sternmoos die Studierenden als „Klienten“. Dieser Versprecher ist insofern nicht abwegig, als er das Bild eines Schonraums aufnimmt und das von Sternmoos festgestellte „Ungleichgewicht“ in der Arbeitsbeziehung zu Beginn des Studiums spiegeln kann. Während bei der obigen Konstruktion noch unklar war, wie diese Grenzen gezogen werden, kommt hier ein neuer Aspekt hinzu: Nicht die Praxisausbildende findet heraus, wann und wie sich die Arbeitsbeziehung verändert, sondern im konkreten Fall die Studierende selbst. Eine paradoxe Denkfigur wird auf der expliziten Ebene nicht weiterverhandelt: Die Studierende als „abhängige“ Person scheint dabei in einer asymmetrischen Arbeitsbeziehung sowohl die Arbeitsbeziehung zu bewerten als auch sich den neuen Gegebenheiten anpassen zu müssen. Ergänzend folgt die in einem privaten Duktus gehaltene Bemerkung, dass Sternmoos nun „endlich loslassen“ konnte, was kontextunabhängig eher auf eine freundschaftliche Beziehungsebene verweist. Die Relevanz, bei veränderter Arbeitsbeziehung weiterhin „Ansprechperson“ sein zu wollen, ist eher eine rhetorische Figur, die nicht weiter beschrieben oder fundiert wird. Es folgen die gegenteilige weitere Abgrenzung und Übertragung der Verantwortung an Studierende, wenn die Arbeitsbeziehung nicht entsprechend den Erwartungen von Sternmoos symmetrischer wird. Wie viel „zu viel“ ist, kann und muss Sternmoos nicht definieren. Zum Untermauern ihres passiven Vorgehens argumentiert Sternmoos wiederum mit der Denkfigur des Lernens durch Scheitern: Ihre eigene Rolle lässt dabei außen vor. Die Bewertung am Ende des Abschnitts wiederum verweist auf ein Spezifikum von Sternmoos, die Teamleitung als Ressource zu nutzen und dabei nicht selbst tätig zu werden. [Sternmoos 306-338]

Den Begriff der „Ansprechperson“ verwendet Schwertlilie ebenfalls: Im Kontext ihres zweiten Studienpraktikums eröffnet sie eine Unterscheidungskategorie, die an impliziten Normalitätsvorstellungen gekoppelt ist. Schwertlilie umreißt dabei eine spezifische Orientierung als Praxisausbildende unter dem Stichwort des „Ansprechpartners“. Für diese Ausgestaltung der Rolle, analog zu einem selbst erlebten Modell – interessiert sich Schwertlilie schon während des Studiums. Die Übernahme der Funktion selbst ist Teil der sehr gerafften Darstellung der Zeit vor und nach der Diplomierung. Schwertlilie entspricht einem organisationalen Bedürfnis für Praxisausbildende. Die oben genannte Orientierung an der Funktion einer Ansprechperson dokumentiert sich früh, Schwertlilie berichtet nicht von einzelnen Personen oder kann sich an einzelne Studierende aufgrund „der großen Anzahl“ von Begleitungen nicht erinnern. [Schwertlilie 073-095]

Gekoppelt ist die zurückhaltende Ausprägung als Ansprechperson an starr beschriebene organisationale Strukturen. Das Zusammenraffen und Aufzählen sehr unterschiedlicher Gefäße und Hilfsmittel in der Praxisorganisation dominiert einen weiteren Abschnitt. Es zeigt sich auf der einen Seite eine Unsicherheit bezüglich der organisationalen Vorgaben (wozu dienen Gefäße, was ist der Nutzen etc.), die sich in der Formulierung („ich weiß nicht“ etc.) und in der Sprechweise (häufiges Ab- und wieder neu Ansetzen) niederschlägt. Verbunden sind diese Fragmente andererseits mit einer jeweils starken Relativierung der Relevanz der Gefäße aufgrund der oben postulierten „gruppenindividuellen“ Vorgehensweise in der Praxisausbildung. Dieses individualisierte Vorgehen wird nicht weiter expliziert, sondern auf sehr abstrakter Ebene unter dem Aspekt einer Bedürfnisorientierung subsummiert. Die ansetzende Bewertung, es als Praxisausbildende nicht schlecht zu haben, wird mit den darauffolgenden Äußerungen zu einer „starren“ Struktur mit nicht hinterfragbaren Traditionen konterkariert. Von der Formulierung zur Tradierung solcher organisationalen Sachzwänge lässt sich Resignation oder Hilflosigkeit im Umgang mit den Strukturen ableiten. Die obige Argumentationslinie wiederholt sich auch bei der von Schwertlilie berichteten Anfrage nach Zeitressourcen für ihre Tätigkeit als Praxisausbildende, die mehr Handlungsspielraum als die passive „Ansprechperson“ ermöglichen würde. [Schwertlilie 377-411]

Schwertlilie beschreibt mit einer exemplifizierenden Episode ein weiteres Mal die starre Struktur der Praxisorganisation insgesamt als prinzipiellen Negativhorizont zu eigenen Vorstellungen. Schwertlilie und das kollektive Wir der Wohngruppe hatten ein Weihnachtsprojekt einiger Studierender in der Organisation befürwortet. In der Gesamtorganisation wiederum stieß das Projekt auf Ablehnung:

*„Dann hieß es: Nein, wir haben das immer so gemacht, das können wir jetzt nicht machen (tiefe Stimme imitierend).“*

In Schwertlilies Bewertung verwendet sie den Begriff der „heiligen Kuh“. Es ist ein weiteres Beispiel für die Abgrenzung der Wohngruppe und ihrer diffusen Position der Gesamtorganisation gegenüber. In einem Nebensatz erwähnt Schwertlilie anschließend, dass sie die widerstrebenden Positionen nichts angehen, da sie bald in den Mutterschutz gehen werde. Nach einer längeren Pause von über zehn Sekunden und einer Nachfrage, wie das gemeint sei, beschreibt Schwertlilie ein weiteres Mal die organisationalen Bedürfnisse hinsichtlich der Pensen. Nach den Ausführungen schätzt sie ihre Chance auf ein Teilzeitpensum als gering ein.

*„So es irgendeine Möglichkeit gibt, dann schauen wir das an, aber ich gehe nicht davon aus, darum gehe ich eigentlich davon aus, dass ich nachher nicht mehr dort sein kann.“*

Einmal mehr durchdringt die organisatorische Struktur ihren Wirkungsbereich und Schwertlilie erwähnt keine Bemühungen ihrerseits, weiterhin in der Organisation arbeiten zu können. [Schwertlilie 449-461]

Bei Sternmoos zeigt sich ebenso eine resignative Perspektive auf die Einbettung als Praxisausbildende in der Praxisorganisation. Sie ist sich nicht sicher, ob Studierende nun 70 oder 75 Prozent zugewiesen bekommen (anstatt der maximal 60 Prozent der Hochschul-Empfehlung). Sie war selbst Auszubildende in derselben Praxisorganisation, kann sich jedoch „einfach nicht mehr erinnern“. Das zeigt sich dann auch in der Bewertung, dass dieser Umstand „schade“ ist. Das wiederholte „nicht rütteln können“ zeigt auf, dass es zumindest in der Vergangenheit Gegenhorizonte zur Resignation gegeben hat. Die Formulierung „wie zu viel Stress“ lässt Raum offen, wie sehr die Einschätzung geteilt wird, dass Überforderung auftreten kann. Die Engführung auf eine „einzige“ Konsequenz, die strukturellen Begebenheiten im Studium zu verändern und das Studium zu verlängern, zeigt, wie stark Veränderungen an Strukturen im dominierenden Rahmen nicht einmal mehr gedacht werden können. [Sternmoos 345-348]

Spitzwegerichs normative Setzungen innerhalb der Praxisorganisation sind durch seine spezifische Position und seine Strategie des „Arbeiten unter Freunden“ bei der Mitarbeitendenauswahl mehr oder weniger deckungsgleich mit den organisationalen Normen. Gleichwohl beschreibt er aus externen

Gründen eine Orientierung am Minimalprinzip. Spitzwegerich begründet seinen teilweisen Rückzug aus der Praxisausbildendenaufgabe mit zeitlicher Überlastung. Passend zu seiner Orientierung des Arbeitens unter Freunden ist seine private und persönliche Situation dafür das entscheidende Kriterium. Studierende werden nun zukünftig von einer Mitarbeitenden begleitet, er führt stattdessen Vorpraktikantinnen und -praktikanten ein, weil er dort „nichts Konkretes liefern muss“. Spitzwegerich fühlt sich auch der betriebswirtschaftlichen Perspektive näher. Er möchte die Mitarbeitenden und damit auch die Studierenden durch das Kollektiv steuern, damit die Ressourcen direkter für den finanziellen Erfolg eingesetzt werden. Die Organisationseinheit ist der einzige Bereich mit sozialarbeiterischem Auftrag in einem ansonsten profitorientierten Unternehmen. Das Alleinstellungsmerkmal seiner Organisationseinheit ist in Spitzwegerichs Orientierung nicht eine positive Eigenschaft, sondern eine zu bewältigende Herausforderung bei Budget und Ressourcen, die immer wieder neu verhandelt werden müssen:

*„Und dann ist es einfacher, einen Vorpraktikanten zu bekommen, wo ich halt damit argumentieren kann, es braucht uns nicht viel. [...] Man kann weniger zahlen. (lacht) Ja, das klingt jetzt saubitter, aber bei uns ist das ein Stück weit Fakt.“*

Auch innerhalb der Sozialen Arbeit beschreibt er die Praxisorganisation für potenzielle Auszubildende im Vergleich zu anderen Berufsfeldern als bedingt attraktiv: „Es ist Berufsintegration. Es ist halt auch Arbeitsagogik [...]. Wir machen uns die Finger dreckig.“ Ein entscheidender Vorteil ist für Spitzwegerich wiederum das Arbeiten unter Freunden als positives Alleinstellungsmerkmal. [Spitzwegerich 1192-1249]

In einer Beschreibung zum Lernen dokumentiert sich bei Sternmoos eine größere Distanz der Theorieinhalte der Hochschule gegenüber, durch ironisierende Begriffe wie „Theorieklumpen“ oder durch die Selbstposition von Sternmoos: „[...] die ganze Theorie im, im Flug, also in unserer Form“. Die Metapher des Überfliegens geht kongruent mit der Orientierung in C I und erweitert diese Position auch in der Rolle der Praxisausbildenden. Sternmoos begleitet beim Überfliegen. Gleichwohl nimmt die Hochschule in der Sichtweise von Sternmoos eine relevante Position für die Entwicklung der Studierenden ein. Sternmoos beschreibt ähnlich wie Olive aus derselben Handlungsorientierung die „Auseinandersetzung mit sich selbst“ als zentralen Aspekt ihrer Erfahrungen im Studium. Es dokumentiert sich dabei ein ambivalenter Rahmen der Reflexion, der sowohl die Wirkung als Mittel als auch einen Zielzustand beschreibt. Mit diesem ausschließlich der Sozialen Arbeit zugeschriebenen Alleinstellungsmerkmal bewertet Sternmoos nachträglich ihre Entscheidung für das Studium. Die Ausrichtung an Reflexion zum Selbstzweck kann entsprechend als berufsbiografisch verankert gesehen werden. Sternmoos reflektiert sich auf persönliche Weise im Studium und hat damit einen funktionierenden Ort im Studium gefunden. Abgegrenzt vom als Negativhorizont eingeführten „Theorieklumpen“ ist der Modus eines persönlichen, zwang- und ziellosen Reflektierens am Lernort Hochschule für Sternmoos der positive Gegenhorizont. Die Zielperspektive ist ebenfalls auf Studierende „als Menschen“, weniger auf Professionalität der Sozialen Arbeit hin ausgerichtet. Der Praxisausbildung weist Sternmoos argumentativ auf unterschiedliche Weise verbindende Aspekte zwischen dem „Theoretischen“ der Hochschule und der „eigentlichen“ Arbeit mit den Zielgruppen zu. Sternmoos beschreibt aufbauend auf eigenem episodischem Wissen ihre berufsbiografisch verankerte Erkenntnis, dass unterschiedliche Berufsfelder unterschiedliche Formen des Vermittelns benötigen und sie diese in der aktuellen Praxisorganisation potenziell sieht und teilweise erlebt hat. Die selbsttätige Suche nach einer „passenden“ sozialarbeiterischen Praxis schreibt Sternmoos den Studierenden zu, entsprechend ist ihre Wahrnehmung der Studierenden fordernd, da eine Verbindung von Theoriewissen und Praxis in ihrer Perspektive nicht planbar oder explizit ist:

*„[E]s geht in den Leib über, man macht das einfach und, und ich finde (2) zu hinterfragen wie so, ist nicht, also, was genau für eine Theorie steht genau dahinter oder einfach, es wird natürlich so im Alltag nicht benannt, muss es nicht.“*



Die aus dem religiösen Wortschatz entlehnte Formulierung des „Leibes“ ist für Sternmoos untypisch und verweist darauf, dass dieser argumentative Strang eher einem diskursiven Subjektivierungsangebot als einer real erfahrenen Praxis entspricht. Auf ihre Umsetzungsweise dieses verbindenden Aspekts angesprochen, bearbeitet Sternmoos das Thema inhaltlich-praktisch und perspektivisch an den konkreten Werkzeugen der Hochschulen orientiert. Sternmoos beschreibt eine Praxis, die sich pragmatisch an den vorgefundenen Möglichkeiten orientiert und das argumentativ aufgeworfene Schema unterlaufen. Kombiniert mit dem Rahmen der Austausch-Symbiose entsteht ein Modus als Praxisausbilderin, der Reaktivität gegenüber den Studierenden mit einem „gemeinsamen“ Tun (recherchieren, ausprobieren etc.) kombiniert. Damit positioniert sich Sternmoos und beschreibt in episodischer Form, wie die Studierenden das Bedürfnis äußern ihr theoretisches Wissen praktisch umzusetzen und wie Sternmoos reaktiv mit den Studierenden mitgeht. Takt, Bedürfnis und Rhythmus werden von den Studierenden formuliert, die Praxisausbildende steuert nicht:

*„Aber vielleicht ähm, weiß ich jetzt, also ist es, ist es auch nicht gerade in meinen aktiven ähm, Wissen drin und, und dann finde ich das eigentlich, finde ich das eigentlich noch schön, dass, dass also, ich finde es liegt auch so ein bisschen bei ihr, wenn sie es interessiert, um dann auch über die Bücher zu gehen und genau nachzulesen und dann bin ich gerne da, um mit ihr das zu diskutieren und anzuschauen, ja.“*

Entsprechend versteht sie sich als Praxisausbildende auf Basis der eigenen Erfahrung als passive Ansprechperson, die bei Anliegen der Studierenden Teilstücke mitgehen kann. Die Selektion von Lernprozessen, das Umsetzen in der Praxis und das Reflektieren liegen unabhängig von Praxisausbildung bei den Studierenden selbst. [Sternmoos 561-600]

Auf die Überlagerung von privaten und studentischen Anliegen in der Praxisausbildung angesprochen, rahmt Sternmoos die Thematik unter dem Aspekt krisenhafter Entwicklungen. Sie ordnet die Situation der Studierenden hinsichtlich einer Mehrfachbelastung ein, die neben Praxis und Hochschule auch das Private betraf. Die strukturelle Ebene der Praxisorganisation wird nicht thematisiert, problematische Anteile wie in anderen Passagen am Individuum festgemacht. Der Blick auf den privaten Bereich ist instrumentell gerahmt:

*„[...] auch ins Private hineingegangen, also mit, jetzt nicht ähm, (2). Aber, ich finde es trotzdem, also es hilft mir, als Praxisausbildende zu wissen, okay, da hat jemand gerade irgendwie, weiß nicht was, Krach mit den zwei Familien oder, oder ähm, die Beziehung, die kriselt.“*

Sternmoos unterscheidet temporäre Ereignisse (Krisen mit einem klaren Ende), welche die Studierenden reflexiv selbst bearbeitet werden und dauerhafte kritische Zustände, die Sternmoos als nicht bearbeitbar ansieht:

*„[...] habe ich jetzt mit ihr und mit dem Teamleiter abgesprochen, ähm, und dann, dann finde ich, muss in eine andere Richtung gehandelt werden, also sie hätte dann wohl woanders hin, ja gehen. Sie ist, also ist sie schlussendlich auch aus dem ganzen Ding herausgekommen [...].“*

Die Rahmung ist am Individuum und den darauf bezogenen Änderungen verortet, strukturelle Aspekte sind nicht veränderbar („nichts zu rütteln“) und werden nicht nur diskursiv, sondern auch habituell nicht in den Blick genommen. Auf ihre eigene krisenhafte Erfahrung als Studierende angesprochen, beschreibt sie aus dem erarbeiteten Rahmen die eigene Perspektive und bewertet diese als positiv:

*„Hätte ich einen konstanten Praxisausbildenden gehabt, mit dem ich gute Gespräche hätte führen können, so, ähm, hätte ich dann vielleicht auch gesagt, bei mir ist es privat gerade nicht so rosig, das nimmt mich mit, ähm, was gibt es für*

*Möglichkeiten? Das habe ich nicht gehabt und dann habe ich einfach alles selbst entschieden und gemacht, ist ja auch gut gegangen.“*

Dieses Bild lässt sich in Sternmoos Rahmen gut einbinden und wird von ihr argumentativ im Diskurs zu Erwachsenenbildung und im formalen Kontext verortet. Studierende sind primär für ihre Krisen verantwortlich und Praxisausbildende sind reaktive Diskussionspartnerinnen und -partner auf Abruf, die in den Strukturen ebenso wenig wirkmächtig sind wie die Studierenden selbst. [Sternmoos 611-674]

Diese fehlende Wirkmächtigkeit sieht Olive wiederum problematisch. Auch bei Olive sind die Strukturen selbst kaum veränderbar, sie bearbeitet mit diesem Fokus die Belastungssituation mit den Studierenden analog zu Sternmoos als individuelles Problem. Eine weitere differenzierende Beschreibung weitet nun das Feld der Belastung aus, die Hochschule tritt dabei als zusätzlich problematisch gesehene Organisation hinzu. Es geht in der Dyade von Studierenden und Praxisausbildenden weniger um ein Relationieren von Ressourcen wie es mit unterschiedlichen Bezugspunkten bei Typ A II und B II zu sehen ist. Vielmehr gilt es, einen defensiven Schutz vor weiteren Ansprüchen seitens der beiden Lernorte zu etablieren. Die Schutzfunktion als letzte Legitimation der Praxisausbildenden ist dabei argumentativ bedingungslos:

*„Also nicht irgendwo verdienen, sondern ich finde einfach, Studenten, die (klopft auf den Tisch) müssen das haben.“*

Gleichzeitig zeigt unter anderem das nonverbale Insistieren auf diesen Standpunkt, dass die Frage diskursiv nicht geklärt ist respektive andere normative Erwartungen an Olive herangetragen werden. Olive verbindet aus dieser Perspektive den Aspekt der Belastung mit der Diskussion rund um die Akademisierung Sozialer Arbeit, die sie nach ihrem Studium einordnet. Neben die Belastungen in der Praxis treten nun Anforderungen der Hochschule, die Olive ebenfalls als zu hoch bewertet. Beide Seiten ergeben eine strukturelle Überforderung für die Studierenden. Olive benennt bei der Beschreibung der genannten Studierenden Selbstregulierung der Studierenden unter den erlebten Bedingungen als nicht realistisch. Auf der Ebene der Argumentation vertritt Olive die Position, dass das Arrangieren einer fördernden Umwelt die relevante Zielperspektive ist. Olive ist damit inhaltlich an Handlungsorientierung B II anschlussfähig, begründet diesen Aspekt aber aus einer völlig gegensätzlichen Perspektive zur erlebten Selbstwirksamkeit der Fälle aus Typ B: Das Arrangieren der Umwelt hat bei ihr (handlungs-)entlastenden Charakter und soll der Begrenzung - nicht etwa der Erweiterung von Verantwortung und der Verringerung von Umwelteinflüssen auf den Studierenden (und nicht dem Wirken der Studierenden in der Umwelt) dienen. Beschreibend bearbeitet Olive danach ihre eigene Erfahrung von Überforderung: „Ich selbst bin auch schon knapp an einem Burn-out vorbeigegangen.“ Die folgende Erzählpassage hat Olives Ausstieg aus der Sozialen Arbeit zum Inhalt. Olive schließt die Passage vorläufig mit einer Bewertung ab, die auf eine Rechtfertigung zielt, an den unterschiedlichen expansiven Ansprüchen („immer mehr“) gescheitert zu sein. Die darauffolgenden allgemeinen Spekulationen spiegeln das geringe Enaktierungspotenzial wider, das Olive den eigenen Vorstellungen noch zugesteht. [Olive 220-257]

Ähnlich unwirksam versteht Schwertlilie nicht nur die Praxisausbildung, sondern das sozialpädagogische Tun. Sie vergleicht die Sozialpädagogik auf der argumentativen Ebene mit dem System Schule. Denn sie bewertet auch die Aufgabe als Lehrperson als wenig wirksam, da nicht alle Kinder das Ziel einer Berufsfähigkeit erreichen können. Anschließend argumentiert Schwertlilie mit Blick auf ihren eigenen Beruf kostenorientiert. In ihrer Einschätzung ist es günstiger, die Zielgruppen angemessen „zu versorgen“. Schwertlilie beschreibt ein weiteres Mal die krisenhafte Lage der Organisation, die ständig nicht tragbare Fälle bearbeiten muss. [Schwertlilie 974-1006]

Eine solche Zurücksetzung der eigenen Fähigkeiten bleibt bei Olive nicht ohne Wirkung. Eine bruchhafte Entwicklung zeichnet sich in der Erzählsequenz im Folgenden ab. Die eigene Erfahrung als Praxisausbildende unter schwierigen Bedingungen hält dem Idealbild der fähigen und inspirierenden Praxisausbildenden in Handlungsorientierung C I nicht mehr stand. Olive setzt sich mit den Gegebenheiten in der

Organisation auseinander und ist damit beschäftigt, für den Studierenden die Rahmenbedingungen einigermaßen praktikabel zu planen. Olives Beschreiben bleibt dabei vor allem ein Denken im Konjunktiv, planerische Ideen werden verworfen oder vergessen. Olive erwähnt als Resultat ihrer Anstrengungen, dass sie sich auf impliziter Ebene „Gehör verschafft“ hat. Auch dies bleibt aber hypothetisch, da sie zwar ihre Fähigkeit sieht, diese aber nicht mehr einsetzen konnte. Entsprechend formuliert Olive als Erkenntnis ihrer letzten Stelle in der Schweiz eine „Bitterkeit“, was zu ihrem Rahmen und Idealbild als Positivhorizont passt – sie erfüllt ihren eigenen Anspruch nicht. [Olive 743-774]

#### *Übersicht zu Handlungsorientierung C II: Passung und Alltag unterstützen*

Der gemeinsame Problemgegenstand von Handlungsorientierung C II ist stark geprägt von einer Perspektive auf den Alltag und einer Professionalisierung unter suboptimalen Bedingungen. Das Vermitteln und Prüfen der Passung in spezifische Praxisorganisationen ist eine Tätigkeit, die nur bedingt Platz im Alltag der Praxisorganisationen hat und von Praxisausbildenden als Zusatzaufwand geleistet wird. Teilweise fehlen dazu klare organisationale Aussagen darüber, welche Fähigkeiten und Wissens Elemente für die Passung abseits einer Resilienz im Umgang mit suboptimalen bis überfordernden strukturellen Bedingungen erforderlich sind. Das Gelingen des Alltags ist primäres Ziel der Praxisausbildenden, dem sie Prozesse des studentischen Lernens unterordnen (müssen). Die Beziehungsgestaltung zeichnet sich durch eine geringe Distanz in der Dyade von Studierenden und Praxisausbildenden aus. Die Fälle teilen eine Orientierung, die sich nahe eines Ideals der oder des erfahrenen Peers befinden. Die Orientierung an Alltag und Passung speist sich deutlich aus den berufsbiografischen Selbstverortungen der Fälle. Die mehrheitliche Distanz zum Lernort wird durch eine teilweise krisenhafte Verortung der Praxisorganisationen ergänzt. Als Folge können mitunter Elemente wie Persönlichkeit und Inspiration aus C I nur noch in geringem Maß konstruktiv zur Gestaltung der Praxisausbildung genutzt werden. Sie müssen durch eine Orientierung am Gegebenen und am Minimum ersetzt werden.

	Sternmoos	Schwertlilie	Olive	Nelke	Tulpe	Spitzweg.
<b>Gemeinsamer Problemgegenstand und Praxen</b>	Grundlegende und aus Handlungsorientierung C I bereits rekonstruierte Orientierung ist die Priorisierung eines situativ wahrgenommenen Alltags in der Praxisorganisation. Der Fokus auf den (meist sozialpädagogischen Gruppen-)Alltag schränkt die Möglichkeiten für eine Begleitung der Studierenden ein. Verbunden ist diese Orientierung mit einer möglichst geringen formalen Rahmung des Begleitens. Dieser informelle Zugang geht wiederum einher mit einer geringen Distanz zu den Studierenden: Die Fälle sehen sich in der Mehrheit als Mitarbeitende mit einer (zusätzlich belastenden) Aufgabe, denen die Studierenden einigermaßen gleichberechtigt sind. Bei der Begleitung dokumentiert sich eine Orientierung an den gegebenen Umständen in der Praxisorganisation. Ressourcendefizite, mangelnde Absprachen oder widersprüchliche Normerwartungen müssen von allen Mitarbeitenden „ausgehalten“, externalisierbare Probleme durch Outsourcing gelöst werden. Studierende müssen über die Praxisausbildung eingepasst werden respektive ist es Aufgabe der Praxisausbildenden, diese Passung zu gewährleisten.					
<b>Zielperspektive Professionalisierungsprozess</b>	Studierende müssen belastet und auf Passung geprüft werden.	Studierende müssen belastet und entlastet werden. Sie müssen ein „Hinkommen“ erleben als Form der Passung.	Studierende müssen in Alltag eingeführt und vor Überforderung geschützt werden.	Studierende brauchen ein Erweckungserlebnis mit folgender Ernüchterung, damit passender Platz gefunden wird.	Studierende brauchen einen Schutz vor Krisen und gleichwohl kritisches Feedback.	Studierende müssen Teil des professionellen Teams sein und Fehler machen.
<b>Modus Handlungsproblem Professionalisierung der Studierenden</b>	Externalisieren von Problemen, Delegieren, Downscaling	Tür- und Angelgespräche, Belastungstraining, ins kalte Wasser schubsen, freundliche Mitarbeitende sein	Sich in die Schusslinie stellen, Aufgaben übernehmen	In Normen einführen, Apostasie begleiten, fordern und auf Passung prüfen	Beschützen, Spiegel vorhalten, Wissenselemente aufzeigen, Prekarität zeigen	Situativ Unsicherheit herstellen und situativ reflektieren im Team

Tabelle 9: Übersicht zu Handlungsorientierung C II Passung und Alltag unterstützen

### Übersicht zu Handlungsorientierungen II: Modus Operandi der Tätigkeit als Praxisausbildende

Der gemeinsame Problemgegenstand in Handlungsorientierung II ist die individuelle Professionalisierung von Studierenden in und durch Praxisausbildung. Zu differenzieren sind die Zielsetzungen und die damit verbundenen Praxen der unterschiedlichen Typen. Wie diese Elemente mit Handlungsorientierung I verbunden sind, wird im nächsten Abschnitt bearbeitet. Gemeinsam ist den drei Typen der Versuch, unter den aktuellen organisationalen Bedingungen eine eigene Handlungspraxis und eine damit verbundene Legitimation zu etablieren. Die in Kapitel zwei bearbeiteten Aspekte wie die mangelnde Anerkennung der Ausbildungstätigkeit werden unterschiedlich erfahren und gerahmt. Die Form der Arbeitsbeziehung mit den Studierenden ist grundsätzlich mit der eigenen Berufspraxis als Sozialarbeitende verbunden, aber nicht deckungsgleich. Typ A zeichnet sich dadurch aus, dass er die Gestaltung der Arbeitsbeziehung als wichtig ansieht. Sie ist nicht nur Mittel zum Zweck. Arbeitsbeziehung ist sowohl Arbeitsmittel als auch Inhalt des Lernens in der Praxisausbildung: Studierende sollen an der Art und Weise der Arbeitsbeziehung lernen, wie Soziale Arbeit mit Zielgruppen reflexiv gestaltet werden kann. Bei Typ B ist die Orientierung an der organisationalen Praxis und dem erfolgreichen Bewegen darin die Grundlage für studentische Professionalisierung. Reflexive Prozesse beziehen sich hier nicht auf die dyadische

Arbeitsbeziehung, sondern entfalten sich im Zusammenhang mit Strukturwissen und der Verbindung der eigenen Praxis mit und in der spezifischen Organisation als Ressource. Typ C wiederum sieht sich mit teilweise krisenhaften oder zumindest suboptimalen organisationalen Strukturen konfrontiert. Die Transformation von erfolgreich wahrgenommenen Praxen wie die Orientierung an inspirierenden Personen werden in Frage gestellt, wie sich beispielhaft beim Fall Olive zeigt. Die Praxen von Typ C beschränken sich im positiven Fall auf formale Zuständigkeiten und eine Begleitung bei der Erörterung der Passung von Studierenden und Praxisorganisation als Vertretung eines Berufsfelds. Teilweise zeigt sich jedoch eine Orientierung am Minimum einer formalen Zuständigkeit, die keine inhaltliche Füllung mehr hat. Die Bezeichnung der „Ansprechperson“ versinnbildlicht diesen Aspekt. In dieser Lesart bezieht sich die Rolle der Praxisausbildenden auf Mitarbeitende, denen diese Aufgabe zugewiesen wurde, die aber weder Ressourcen noch Anerkennung dafür erhalten. Da Typ C berufsbiografisch nur bedingt einen funktionierenden alternativen Rahmen (wie den Bezug auf Krise bei Typ A oder auf Selbstwirksamkeit bei Typ B) aufweist, kann der krisenhaften Praxis keine etablierte eigene habituelle Praxis – zumindest nicht durchgehend – entgegengesetzt werden.

	Handlungsorientierung A II	Handlungsorientierung B II	Handlungsorientierung C II
<i>Gemeinsamer Problemgegenstand</i>	Individuelle Professionalisierung der Studierenden unter den Prämissen der eigenen berufsbiografischen Selbstverortung und der vorgefundenen organisationalen Praxis Umgang mit Anforderungen aus Kapitel 2, wie implizite und explizite Erwartungen klären, Lösung im Modus der Arbeit mit den Studierenden in einer 1:1-Beziehung etc.		
<i>Handlungsmodi Lehren in Dyade</i>	Arbeitsbeziehung gestalten, Rahmenbedingungen klären, fachlicher Austausch	Bedürfnisse erkennen, Umwelt arrangieren, Freiheit gewähren	Einpassen und Alltag gewährleisten

Tabelle 10: Übersicht zu Handlungsorientierungen II Modus Operandi der Tätigkeit als Praxisausbildende

### 4.1.3 Beantwortung von Unterfrage 1: Verbindungen der Handlungsorientierungen I und II

Handlungsorientierungen I und II können in ihrem Zusammenhang zu Unterfrage 1 Verbindungslinien zwischen der Berufsbiografie und der Tätigkeit als Sozialarbeitende und Praxisausbildende sichtbar machen:

*Welche unterschiedlichen Verbindungen von Orientierungen zum sozialarbeiterischen und praxisausbildnerischen Handeln können basierend auf Erzählungen und Beschreibungen zur eigenen Berufsbiografie und zur Tätigkeit als Praxisausbildende rekonstruiert werden?*

In diesem Unterkapitel soll typenspezifisch dargestellt werden, wie die beiden Handlungsorientierungen miteinander in Verbindung stehen und wo Veränderungen, blinde Flecken und Brüche festzustellen sind. Denn wie die Rolle ausgefüllt wird und welche Aufgaben damit verbunden werden, hängt damit zusammen, wie die aktuelle Praxis mit der eigenen berufsbiografischen Selbstverortung (Handlungsorientierung I) relationiert werden kann. Wie das eigene Handeln an den berufsbiografisch geprägten Wissensbeständen und Zielen ausgerichtet werden kann, ist wiederum unter anderem dadurch geprägt, wie die erfahrenen Praxen im organisationalen Zusammenhang etabliert und aufrechterhalten werden können. Entsprechend haben sich in Handlungsorientierung II auch Aspekte der organisationalen Einbettung gezeigt, die später in Handlungsorientierung III detaillierter betrachtet werden. Aufgrund der starken Überlappungen von Berufsbiografie, habitueller Praxis und Organisation ist die Trennung der drei Handlungsorientierungen eher der Analyse geschuldet und sollte nicht absolut gesetzt werden. Der Fokus von Unterfrage 1 soll jedoch zum besseren Verständnis der aufeinander aufbauenden Fragestellungen im Folgenden auf die Verbindungen der Elemente von Handlungsorientierung I und II gelegt

werden. Denn die Zielsetzungen als Praxisausbildende und Sozialarbeitende sind davon geprägt, wie der Erfahrungsraum Praxisausbildung in der Studierendenperspektive gerahmt wurde. Dieser Zusammenhang kann sich jeweils als positiver Horizont oder als erfahrenes Ideal, als alternativer Horizont einer möglichen, aber nicht präferierten Idee oder als Negativhorizont einer Abgrenzung zeigen.

*Typ A: Auseinandersetzung als konstanter Modus im beruflichen Handeln*

Typ A ist durch die Gemeinsamkeit der Bewältigung krisenhafter Erfahrungen geprägt (Element: Krisen als Auslöser von Bildungsprozessen), die in A I das verbindende biografische Element darstellt<sup>9</sup>. Dieser Aspekt findet modifiziert im Moment der Herausforderung eine als angemessen beschriebene Form. Studierende sollen sich in ihrem Handeln exponieren, sollen Dinge ausprobieren und begleitet scheitern können (Element: Gemeinsames Handeln). Die eigene Praxis, die Bedürfnisse der Zielgruppen und der organisationalen Praxis reflektieren in der ausgeprägten Dyade Studierende und Praxisausbildende gemeinsam (Element: Gemeinsamer fachlicher Diskurs). Wichtig ist, die Studierenden nicht zu überfordern. Organisationale Aspekte müssen teilweise gefiltert oder fachlich gerahmt werden (Element: Ausgleich zwischen Studierenden und Organisation). Grundlage dafür ist, dass die Praxisausbildenden sich als konkret verstehen, als fassbares und zugleich professionelles Gegenüber. Es zeigt sich dabei ein Bild der distanzierten und gleichwohl intensiven Arbeitsbeziehung (Arbeitsbeziehung als Methode und Ziel). Dies ermöglicht und intensiviert die oben genannten Aspekte des gemeinsamen Handelns und der fachlichen Auseinandersetzung. Auch wenn die Praxisausbildenden unterschiedlich vorgehen, verfolgen sie alle das Ziel, die Studierenden in einem geschützten Rahmen herauszufordern. Hierbei zeigt sich zudem das Fortführen des zentralen Modus Operandi aus A I (Element Auseinandersetzung als Handlungsmodus). Hinzu kommt ein Verständnis von Sozialer Arbeit als relationierungsbedürftige Praxis. Wissen kann in dieser Lesart nicht einfach angewandt werden, sondern muss über reflexive Schritte immer wieder neu und situationsspezifisch in die Alltagspraxis transformiert werden. Dafür ist insbesondere die Gestaltung der Arbeitsbeziehung durch die Praxisausbildenden Modell und Anschauungsmaterial (Element: Arbeitsbeziehung als Methode und Ziel). Praxisausbildende des Typs A verstehen einzelne Prozessschritte ihres Handelns als strukturgleich zu sozialarbeiterischen Tätigkeiten, unterscheiden jedoch stark Zielsetzungen und Rollen in der Zusammenarbeit. So zeigt sich das Element des Fokus auf die Stärkung von Zielgruppen (Element: Förderung der Autonomie vulnerabler Personen) angelehnt, aber in deutlich transformierter Weise wieder in Handlungsorientierung A II. Der Typ A zeichnet sich durch eine Art Grenzmanagement zwischen den Studierenden und den organisationalen Bezügen aus (Element: Ausgleich zwischen Studierenden und Organisation). Studierende sollten auch bei Überforderung nicht zu Adressatinnen und Adressaten werden. Dabei grenzt sich Typ A von der organisationalen Praxis wenig bis stark ab, insbesondere um latent bis offen heraustretende Überlastung abfedern zu können.

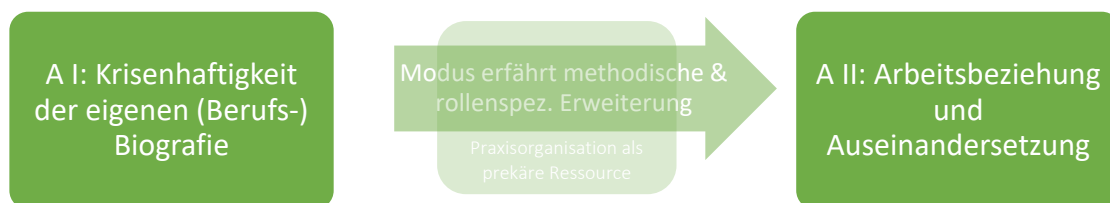


Abbildung 17: Verbindung zwischen Handlungsorientierung A I und A II (eigene Darstellung)

<sup>9</sup> Die Krisenerfahrung wird aus der Perspektive von Praxisausbildenden jedoch nicht als Bedingung für die individuelle Professionalisierung der Studierenden beschrieben (wie mitunter im theoretischen Diskurs, siehe Kapitel 2.2).

### *Typ B: Selbstwirksamkeit und Organisation als Bedingungen zum Lernen*

Typ B zeichnet sich durch eine enge Orientierung an organisationalen Aspekten aus. Diese Konstante durchdringt mehr oder minder stark alle Elemente von Handlungsorientierung I und II. Alle Fälle des Typs B sind nach wie vor in derselben Praxisorganisation oder zumindest im selben Berufsfeld tätig wie zur Zeit der Praxisausbildung als Studierende. Praxisorganisationen sind keine grundsätzlich und überall vorhandene Ressource. Vielmehr positionieren sich die spezifischen Praxisorganisationen mehr oder weniger explizit als Ausbildungsorganisationen (Element: Organisation als Grundstruktur und Inhalt des Lernens). Selbstwirksamkeit ist der Ausgangspunkt der eigenen berufsbiografisch verorteten Erfahrung (Element: Selbstwirksamkeit in und für Praxisorganisationen) und wird mehr oder weniger direkt in die Begleitperspektive gegenüber den Studierenden übersetzt (Element: Studierende als wirksame Lernende). Die berufsbiografischen Bezüge in Typ B sind von einer Perspektive der Autonomie bei der Wahl von Berufsfeld und Lernprozessen geprägt (Elemente: Zwangsläufigkeit der beruflichen Perspektive / Eigenständige Entscheidungen). Daraus ableitbar gehen Fälle des Typs B von autonomen Studierenden als Gegenüber aus (Element: Studierende als wirksame Lernende). Diese werden durch ein angemessenes Assessment typisiert und in die Praxisorganisation integriert, indem frühzeitig beiderseitige Bedürfnisse, Interessen und Ressourcen geklärt werden (Element: Typisieren und Hierarchisieren). Studierende werden dabei insbesondere von anderen Auszubildenden hierarchisch priorisiert, bringen sie doch spezifische Fähigkeiten in der Theorie-Praxis-Relationierung mit, die zur Weiterentwicklung der Praxisorganisationen genutzt werden können. Um diese Kompetenzen zu fördern, wird Strukturwissen vermittelt, die Umwelt für die selbsttätige Auseinandersetzung mit organisationalen Regeln arrangiert und Wissensbestände und Prozesse als praxisausbildnerische Praxen eingeführt (Element: Strukturwissen als Schlüssel). Diese Tätigkeiten gehen kongruent mit der eigenen studentischen Erfahrung, Studium und Praxisausbildung möglichst selbstständig zu gestalten (Element: Denken und Handeln in Strukturen).

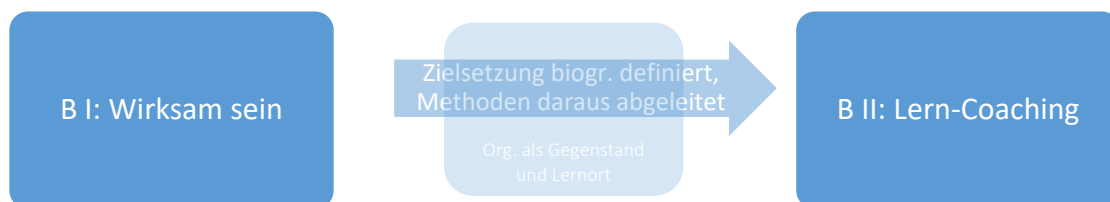


Abbildung 18: Verbindung zwischen Handlungsorientierung B I und B II (eigene Darstellung)

### *Typ C: Redimensionierung der eigenen Erwartung und Aufrechterhalten des Alltags*

Die berufsbiografische Selbstverortung bei Typ C ist von Pragmatismus und der Orientierung an externen Erwartungen geprägt. Zudem der Lernort Praxisorganisation dem Lernort Hochschule vorgezogen. Bei den meisten Fällen zeigt sich eine Distanz gegenüber Lernen und Bildung als solche (Element: Normativität und Fokus auf einen Lernort). Vielmehr sollen die Beteiligten in ihrem Handeln nicht weiter auffallen und die von außen gestellten Anforderungen bewältigen, die sich insbesondere auf den Alltag beziehen (Element: Primat der Praxis). Hochschulwissen wird in dieser Herangehensweise nicht als notwendig erachtet. Diese Sichtweise findet sich bei der Tätigkeit als Praxisausbildende wieder, wenn anschlussfähige Anforderungen an die Studierenden gestellt und entsprechend bewertet werden (Element: Vermitteln und Prüfen von Eignung und Passung). Im Kontrast zu Typ B berichten Fälle von Typ C jedoch ausdrücklich nicht von ausgearbeiteten Assessmentverfahren oder Bewerbungsprozessen, welche die Passung der einzelnen Studierenden und der Praxisorganisation systematisch prüfen. Vielmehr wird Passung eher vorausgesetzt oder aber während der Praxisausbildung nachholend und mit dem alleinigen Bezug auf Belastbarkeit geprüft. Angehörige von Typ C machen teilweise die Erfahrung, dass sie Studierende, die sie selbst aufgrund mangelnder Fähigkeiten oder struktureller Probleme der

Praxisorganisation für ungeeignet halten, dennoch begleiten (müssen). Die Praxisausbildenden von Typ C beschreiben zudem den eigenen Eintritt in die Praxisorganisation als zufällig oder mit pragmatischen Begründungen. Die Orientierung an externen Erwartungen ist auch verbindendes Element anderer Aspekte in Handlungsorientierung C I (Elemente: Primat der Praxis / Persönlichkeit). Passende Persönlichkeit meint im Zusammenhang mit der Tätigkeit der Praxisausbildung insbesondere die Fähigkeit, Überbelastung zu verhindern oder am Lernort Hochschule auszugleichen. Der Alltag der Praxisorganisation ist den anderen Bedürfnissen oder Tätigkeiten übergeordnet. Studierende sind in einigen Fällen dazu verpflichtet, prekäre Strukturen aufrechtzuerhalten (Element: Alltag und dessen Gelingen ermöglichen). Wichtige und sich innerhalb der Orientierung unterscheidende Aspekte sind beispielsweise das „Aushalten“ von Belastung, das Verschweigen des Status der Studierenden und die Integration in kollektive Praxen. Im Alltag ist Praxisausbildung mit Ausnahme vom Fall Tulpe nicht sichtbar oder integriert, alle Fälle teilen sich die Orientierung, eher erfahrene Mitarbeitende als Auszubildende im eigentlichen Sinne zu sein (Element: Geringe Distanz zwischen Studierenden und Praxisausbildenden). Entsprechend zurückhaltend werden die Arbeitsbeziehungen ausgestaltet. In Abgrenzung dazu haben sich Praxen etabliert, wie das Delegieren von anspruchsvollen oder verantwortungsvollen Aufgaben an Teamleitende und das Negieren der eigenen Rolle, indem formale Ansprüche unterlaufen werden. Teilweise werden einzelne Aspekte wie das Beschützen der Studierenden vor zu starkem Zugriff der Praxisorganisation aufrechterhalten oder noch benannt. Eine geteilte Praxis ist die Auseinandersetzung mit den Studierenden mit dem Ziel der Redimensionierung der Erwartungen an die Praxisorganisation. Spitzwegerich initiiert Situationen zum Aushalten von Ambiguität, Nelke begleitet Studierende beim Apostasie-Prozess weg vom Glauben an Hochschulwissen und Tulpe praktiziert als maximaler Kontrast zumindest in den formalen Gesprächen das gemeinsame Reflektieren auf Basis theoretischen Wissens. Auch diese spezifischen Tätigkeiten ersetzen einen als relevant beschriebenen Aspekt aus Handlungsorientierung C I nur bedingt. Aufgrund der mangelhaften organisationalen Voraussetzungen verstehen sie sich nicht als sichtbare Idealmodelle für die Studierenden oder scheitern wie Olive an diesem Anspruch (Element: Inspirierende Personen). Stattdessen etabliert sich eine Redimensionierung der eigenen Erwartungen an die Ausbildungstätigkeit (Element: Orientierung am Gegebenen und am Minimum). Als Ergebnis zeigt sich eine Holstruktur bei der Praxisausbildung, verbunden mit der Hoffnung, dass möglichst wenig eingefordert wird. Zudem wird mitunter die eigene Rolle zur „Ansprechperson“ verringert, die eher virtuellen Charakter besitzt.

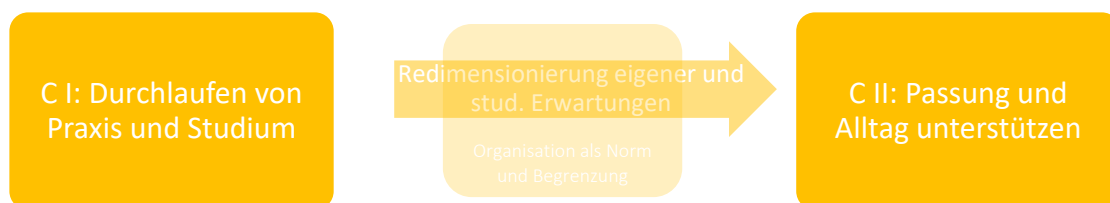


Abbildung 19: Verbindung zwischen Handlungsorientierung C I und C II (eigene Darstellung)

## 4.2 Unterfrage 2

Die typenspezifischen Antworten auf die erste Unterfrage zeigen, dass nicht bloß zwischen der berufsbio-graphischen Selbstverortung und dem Modus Operandi als Praxisauszubildende ein ausgeprägter Zusammenhang besteht, sondern organisationale Aspekte als ständiger Hintergrund damit interagieren. Die zweite Unterfrage betrifft deshalb die organisationale Perspektive der Praxisausbildung:

*Wie wird die eigene Praxisausbildungstätigkeit in den Berufsalltag und in die Logik der Praxisorganisation eingebettet?*



Auf diese Weise werden die chronologisch aufeinander aufbauenden Handlungsorientierungen durch die dritte und kontinuierlich begleitende Dimension der Praxisorganisation als Kontext ergänzt. Neben habituellen Aspekten und der thematischen Fokussierung auf Organisation als Problemgegenstand kommen dabei die in Kapitel 3.3 genannten Formen der Relationierung von Habitus und Subjektnormen (Passung, Aneignung, Inkongruenzen) stärker in den Blick.

### 4.2.1 Handlungsorientierungen III: Organisation als Bezugsrahmen

Die Handlungsorientierungen III beziehen sich auf das Verhältnis der Praxisausbildung zu ihren ehemaligen oder aktuellen Praxisorganisationen. Gemeinsam ist allen interviewten Personen, dass sie sich zur organisationalen Verfasstheit positionieren müssen. Soziale Arbeit ist überwiegend organisational verfasst, was Folgen für den Berufsalltag und – wie sich in diesem Kapitel nochmals zeigen wird – für die Aufgaben von Praxisausbildenden hat. Ausgehend von Handlungsorientierungen I und II entwickeln die rekonstruierten Typen je spezifische Herangehensweisen der Praxisausbildung. Diese Tätigkeiten finden organisational gerahmt statt und entsprechend mehr oder weniger explizit müssen die Befragten mit den an sie gerichteten Erwartungen umgehen. Der Explizierungsgrad unterscheidet sich aufgrund des Themas (organisationale Anforderungen sind nicht per se habituell integriert oder integrierbar) teilweise von den beiden anderen Handlungsorientierungen durch einen vergleichsweise hohen argumentativen Anteil. Die argumentative Auseinandersetzung mit organisationalen Anforderungen kann im Sinne der Kongruenz zu eigenen Handlungsorientierungen, in einem konfliktiven Verhältnis oder prozesshaft im Sinne einer Anpassung von Handlungsorientierungen an externe Anforderungen vollzogen werden. Wie sich zeigen wird, knüpfen die Handlungsorientierungen III teilweise an aufgekommene Themen und Elemente an (insbesondere A II, Element 2: Ausgleich zwischen Studierenden und Organisation; B II, Element 1: Organisation als Grundstruktur und Inhalt des Lernens; C II, Element 4: Orientierungen am Gegebenen und am Minimum). Im Unterschied zu einzelnen Elementen in Handlungsorientierungen I und II sind die Vergleichshorizonte und damit der Vergleich an sich als Grundlage für die Entwicklung der Handlungsorientierung hier genuin auf Praxisorganisationen bezogen und nicht schlichte Kontextbedingung. Mit diesem spezifischen Blick auf die unterschiedlichen zugrundeliegenden Orientierungen zeigt sich, wie organisationale Strukturen gedacht werden und mit welchem Verständnis mit ihnen umgegangen wird.

	I: Persönliche Selbstverortung	II: Modus Operandi der Tätigkeit	III: Organisation als Bezugsrahmen
Typ A	Handlungsorientierungen I	Handlungsorientierungen II	A III: Reflektierte Distanz
Typ B			B III : Organisation als Ressource
Typ C			C III: Organisation als Einschränkung

- Handlungsorientierung A III „Reflektierte Distanz“: In Handlungsorientierung A III zeigt sich ein distanziertes und zugleich reflektiert-konstruktives Verhältnis zu Praxisorganisationen. Sie sind eine „kritische Ressource“, deren theoretisches Potenzial nicht voraussetzungslos zur Verfügung steht. Praxisausbildende des Typs A grenzen die Dyade mit den Studierenden als Subsystem gegenüber der Gesamtorganisation ab und sind für die Grenzen verantwortlich. Organisationale Routinen werden als eine Möglichkeit von Begründung und Intervention gesehen, aber durch die aktive Auseinandersetzung mit fachlichen Aspekten verstanden. Die entthobene periphere Position ermöglicht Kritik an überkommenen Prozessen, ohne die Organisation als solche in Frage zu stellen. Praxisorganisationen können lernförderlich oder -hinderlich sein, je nachdem welche zeitlichen Ressourcen zur Verfügung gestellt werden können und vor allem welche Handlungsfreiheiten die Dyade hat. Beispielhaft wird das bei

Geranie sichtbar, welche die ehemalige Praxisorganisation als wenig geeignet für Praxisausbildung erfahren hat. Im Kontrast zu den Fällen in C III passt sie ihr Handeln nicht an und es dokumentiert sich eine große Diskrepanz zwischen ihrer Handlungsorientierung und den in der Praxisorganisation wirksamen Anforderungen zur Gewährleistung des Alltags.

- Handlungsorientierung B III „Organisation als Ressource“: Fälle der Handlungsorientierung B III verbindet das positiv konnotierte Verhältnis zu Praxisorganisationen, insbesondere zu deren Selbstverständnis als Ausbildungsbetriebe. Praxisausbildung ist als sekundärer Auftrag der Organisationen definiert und entsprechend können und sollen Praxisauszubildende ihre Tätigkeit ausführen. Studierende werden darüber hinaus als fähige und besondere personelle Ressourcen wahrgenommen. Sie sind nicht Arbeitskräfte für die Alltagsgestaltung (wie bei Handlungsorientierung C III), sondern bringen durch ihre Anbindung an die Hochschule spezifische Kompetenzen mit, die sie in der Praxisorganisation in möglichst freiem Rahmen anwenden lernen sollen. Studierende sind potenzielle Mitarbeitende, sie erhalten von Beginn an verantwortungsvolle Aufgaben und sollen Selbstwirksamkeit erfahren. Praxisauszubildende ermöglichen durch ihr Coaching Lerngelegenheiten. Sternanis passt beispielhaft ihre Handlungsorientierung an die organisationale Gegebenheit an. Bei ihr lässt sich (siehe auch B II) eine Veränderung der Orientierung rekonstruieren: von einer eher an Typ A erinnernde Arbeitsbeziehung zu einer „distanzierten“ Begleitung.
- Handlungsorientierung C III „Organisation als Einschränkung“: Praxisausbildung ist bei Typ C nur bedingt organisational gerahmt. Studierende werden als Arbeitskräfte und Lückenfüllende wahrgenommen, Praxisauszubildende können oder müssen diese Norm mittragen. Die zeitlichen Ressourcen sind eingeschränkt, die Praxisorganisationen zeichnen sich durch starre Normen aus. Tulpe findet über das Andocken an die Hochschule einen davon abgetrennten Lernort und beschreibt in ihrer Begleitpraxis eine ebenso vom Alltag separierte Praxis des fachlichen Austauschs. Nelke und Spitzwegerich zeigen sich den alltagsbezogenen Anforderungen gegenüber affirmativ und es lässt sich eine entsprechende Handlungsorientierung dokumentieren. Sternmoos und Schwertlilie beschreiben eine Art Abnutzungskampf. Ehemals subversive oder widerständische Praxen haben mit Blick auf die Handlungsorientierung keine Funktion. Auf der argumentativen Ebene erinnern sie nur noch an alternative Szenarien. Die als starr und hierarchisch wahrgenommene Praxisorganisation prägt nicht nur den sozialarbeiterischen Alltag, sondern die Begleitfunktion als Praxisauszubildende. Praxisausbildung wird für die Studierenden auf ein Sammeln alltäglicher Berufserfahrung redimensioniert und als Training für das Aushalten von prekären Rahmenbedingungen umgedeutet. Wie Studierende in die Praxisorganisation eintreten oder ob sie als potenzielle Mitarbeitende gesehen werden, wird kaum sichtbar.

### *Handlungsorientierung A III: Reflektierte Distanz*

*Fälle: Geranie, Haselnuss, Malve und Rosmarin*

In Handlungsorientierung A III spiegeln zwei komplementäre Elemente die Ambivalenz der Befragten gegenüber den Praxisorganisationen als Ort der Ausbildung zur Sozialen Arbeit wider. Im Element „Umwelt gestalten“ zeigen sich als relevant erlebte Aspekte, welche die organisationale Verfasstheit des sozialarbeiterischen Tuns mitbringt. Das Element der Abgrenzung wiederum verweist auf die Notwendigkeit in diesem Verständnis, in spezifischen Kontexten oder Situationen die Dyade von Praxisauszubildenden und Studierenden zu separieren. Diese Distanz bedeutet nicht eine Orientierung an Abschottung, der entscheidende Moment ist der bewusste und kritische Umgang mit dem Gesamtsystem und dessen Normanforderungen an die Beteiligten. Der Begriff der „unbelasteten Umwelt“ als nicht realisierbares Ideal beschreibt die Sicht auf Praxisorganisation als prekär verstandene Kontextbedingung oder – wie Haselnuss es formuliert – als kritische Ressource. Diese aus einer explizit peripheren Position formulierte Sichtweise äußert sich bildhaft im „Alien“-Dasein von Malve. Die Distanzierungsform geht

einher mit einem bewussten Gestalten von Systemgrenzen zwischen Dyade und Praxisorganisation. Dabei wird eine distanzierte Position gegenüber überfordernden Praxen der Leitungsebene (stark beispielsweise bei Haselnuss) oder einem formal-hierarchischen Verständnis (bei Rosmarin) eingenommen. Die Praxisausbildenden in Handlungsorientierung A III verstehen sich bis zu einem gewissen Maß als abhängig von den Studierenden als Bindeglieder zu wissenschaftlichen Diskursen und Hochschulen. Die Notwendigkeit der fachlichen Auseinandersetzung ist für sie selbst ebenso eine Voraussetzung für angemessenes Handeln. Soziale Arbeit wird als Profession über die eigene Organisation hinausgedacht. Diese individuell verstandene Abhängigkeit zeigt Parallelen zu dem in B III dargestellten Verständnis auf organisationaler Ebene. Die kritische und über den Berufsalltag hinausweisende Perspektive eröffnet der Dyade den Raum für eine kontinuierliche Reflexion der gemeinsamen Praxis. Der geteilte Alltag (siehe Handlungsorientierung C II) reicht im Verständnis der Befragten in Handlungsorientierung A III nicht aus, sondern wird für die Studierenden erst durch Reflexion zu einer sinnvollen Erfahrung. Nur dort, wo Auseinandersetzung stattfindet, kann Wissen angemessen verdichtet und kontextualisiert werden. Entsprechend setzt dieses Verständnis eine als einigermaßen funktional und stabil erlebte Praxisorganisation voraus. Nur wenn Studierende nicht dauerhaft mit negativen Erfahrungen konfrontiert sind, können Praxisausbildende die dafür notwendigen Praxen des „Exponierens“ der Studierenden in kritischen Situationen unter Begleitung organisieren. Geranie beispielsweise beruft sich auf eine intermediäre Funktion, die zwischen Studierenden und Praxisorganisation vermittelt. Ein reines Beschützen der Studierenden vor destruktiven Routinen ist nur bedingt mit ihrem Selbstverständnis der Auseinandersetzung kompatibel.

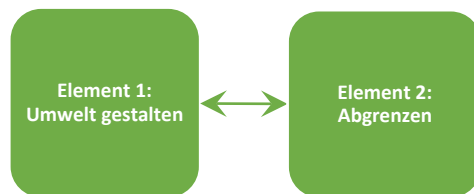


Abbildung 20: Elemente von Handlungsorientierung A III Reflektierte Distanz (eigene Darstellung)

#### *Element 1: Umwelt gestalten*

Eine grundlegende Unterscheidung für die Gestaltung der Umweltbedingungen bezieht sich auf Ergebnis und Prozess. Die starke Prozess- und Beziehungsorientierung der Fälle in Typ A haben zur Folge, dass der reflexive Bezug auf das Wie des sozialarbeiterischen Tuns im Fokus steht. Nur dort, wo Auseinandersetzung stattfindet, kann auf der dazugehörigen argumentativen Ebene das Individuum wirksam werden. Die Praxisorganisation ist bei Haselnuss und Geranie eine kritische Ressource, wobei ein Unterschied besteht zwischen dem theoretischen Potenzial und der praktischen Zugänglichkeit organisationaler Ressourcen. Geranie ist Vermittlerin zwischen Studierenden und der Praxisorganisation. Die Ressourcen müssen von der Dyade Praxisausbildende und Studierende aktiv erschlossen werden. Der Negativhorizont dazu ist bei Geranie mit dem Bild der Ausnahmesituation als Routine formuliert, die sie in der Praxisorganisation nach dem Studium erlebt hat.

Die Auseinandersetzung findet in Rosmarins Beschreibungen nicht nur in der alltäglichen Praxis statt. Rosmarin beschreibt die Suche nach dem Blick über den Tellerrand, sei es in Weiterbildungsanlässen oder Vernetzungstreffen: bei diesen bindet er erfahrene Studierende in Diskurse und Funktionen ein. Die Übernahme der Stellenleitung führt bei Rosmarin dazu, dass er die organisationalen Ressourcen hierarchiefrei organisieren und insbesondere für Studierende in ihrer spezifischen Rolle verfügbar

machen kann. Mit dem Begriff der Leitplanken bezeichnet er den Umgang mit Regeln und Ressourcen, bei dem er das bessere Argument als Entscheidungsgrundlage benennt. Dahinter liegt bei Rosmarin ein Verständnis von Sozialer Arbeit als professionelle Community, die über einzelne hinausgeht. Studierende sind in dieser Sichtweise „Bindeglieder“ für sein regelmäßiges Andocken an Diskurse und Praxen.

Den Negativhorizont erlebt auf der anderen Seite Malve. Ihre Beschreibungen sind von dem Wissen geprägt, welche Ressourcen benötigt würden, wobei diese in der Organisation nicht aktiviert werden können. Sie hat „den Hebel nicht in der Hand“ und sieht sich in ihrer Orientierung gezwungen, die Dyade als gegenläufiges Subsystem zu verstehen. Organisationale Ressourcen haben einen bloß virtuellen Status, als Folge etabliert Malve eine Orientierung am Möglichen in Verbindung mit der Reflexion, was unter angemessenen Bedingungen möglich wäre und wie Ressourcen unter Umgehung organisationaler Logiken erschlossen werden können. Malve macht auf diese Weise aus der Not eine Tugend, indem sie (anders als in Handlungsorientierung C III) die eigene Praxisorganisation aktiv als negative Folie für professionelles Handeln diskutiert. Die fehlende Verbindung zwischen Hochschule und Praxisorganisation kann sie nur bedingt überbrücken. Die Hochschulvertretenden lassen sich nicht über die formal vorgegebenen Schritte in den Prozess der Praxisausbildung einbinden. Wieder fehlt Malve der entsprechende Hebel, um Ressourcen der Hochschule zu aktivieren.

### *Passagen zu Element 1*

Rosmarin beschreibt die Übernahme der Stellenleitung als etwas Organisches und Formales. Organisch, weil er keine inhaltliche Begründung kennt (er war schlicht am längsten da) und formal, weil es für ihn in der Praxis nur eine weitere Rolle ist. Als Führungskraft setzt Rosmarin „Leitplanken“ als „Bewegungsrahmen“ für alle, explizit für sich selbst als primus inter pares. Argumentativ betont Rosmarin, nicht abheben zu wollen. Er zeichnet ein Bild einer formalen, aber nicht inhaltlichen Unterscheidung, da er die Verantwortung „gemeinsam“ und nicht bei einer einzelnen Person sieht. Statt tradierten Hierarchien versteht Rosmarin das bessere Argument als Grundlage der Entscheidungspraxis:

*„[U]nd das haben wir schon immer so gemacht, das machen wir auch noch gleich die nächsten zwanzig Jahre so, das finde ich gerade bei uns in der Jugendarbeit, da weißt du morgen nicht, was gestern war [...]“.*

Entsprechend müssen sich gerade Studierende als periphere Mitglieder kontinuierlich einbringen können, damit die Praxisorganisation handlungsfähig bleibt. Die periphere Stellung ermöglicht es erst, blinde Flecken der Dauerbelegschaft aufzudecken und andere Zusammenhänge und anderes Wissen einzubringen, weil bei ihnen noch keine Routinen bestehen. Im besten Fall werden diese bei den Mitarbeitenden durchbrochen. Rosmarin beschreibt als Negativhorizont eine statische Struktur, die sich nicht verändern kann und mit starren Hierarchien operiert. Als Gegenpol argumentiert Rosmarin mit der „kontinuierlichen Bewegung“ und dem Schlagwort der „Veränderung als Routine“. Dazu wird der Einbezug der Studierenden als Grundbedingung beschrieben. Sie sind ein spezifischer Teil der Mitarbeitenden und müssen, damit sie wirksam werden, immer wieder neu und intensiv in Selbstverständnis und Praxis eingeführt werden, damit sie sich von diesen Elementen wieder abzugrenzen lernen und neue Aspekte in die Umwelt der Praxisorganisation einspeisen können. [Rosmarin 449-501]

Das System Praxisorganisation mit seinen Grenzen charakterisiert Rosmarin als einengend, weshalb er sich in verschiedenen Gremien organisiert und Weiterbildungen bewusst nutzt, um „über den Tellerand zu schauen“. Die Weiterbildung zum Praxisausbildenden bedeutet für Rosmarin passend zum Element der Auseinandersetzung insbesondere eine Arena zum intensiven Austausch mit anderen angehenden Praxisausbildenden über ihr Rollenverständnis. Rosmarin beschreibt keine vermittelten Inhalte, benennt aber Unterschiede gegenüber anderen Praxisausbildenden zu Fragen der Begleitmethoden, organisationalen Bedingungen und der eigenen Haltung. Die Weiterbildung sieht er als Möglichkeit zur Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Berufsfeldern und deren Selbstverständnis. Es ist ein kompensatorischer Zeitraum, der es Rosmarin ermöglicht, das Bedürfnis nach fachlichem Austausch

ausleben zu können. Der professionelle Alltag scheint im Gegensatz dazu nicht geeignet. Als temporäre Ausgleichsmöglichkeit nutzt Rosmarin in geringem Rahmen weitere Weiterbildungen, die ihm den Austausch als Praxisausbildender ermöglichen. Es lässt sich entsprechend einer imaginativen Orientierung an aktivem und aufwändigem Austausch rekonstruieren. Argumentativ ist diese Praxis relevant, auf der habituellen Ebene jedoch nicht Teil des Alltags. Einen Ausbruch aus dieser fehlenden Praxis beschreibt Rosmarin episodenhaft. Es besteht seit der Weiterbildung ein loser Kontakt zu einer anderen Praxisausbildenden. Über das gemeinsame Berufsfeld begründen sie innerorganisational den Austausch, das gemeinsame Interesse ist die tägliche Arbeit als Praxisausbildende. [Rosmarin 1194-1221]

Ein Ausweg aus dem als Begrenzung wahrgenommenen Alltag in der Praxisorganisation ist wiederum der Austausch mit Studierenden. Rosmarin beschreibt verschiedene Vorteile, welche die Praxisausbildung ihm persönlich bringt. Er fühlt sich für die Ausbildung von angehenden Professionellen zuständig, und zwar nicht wie etwa die Fälle in Handlungsorientierung B für die Organisation, sondern für die Community der Sozialen Arbeit insgesamt. Dieses Element ist kongruent zur Nähe, die Rosmarin zur Hochschule über die Studierenden herstellen möchte.

*„[I]ch weiß, von was sie reden und trotzdem krieg ich immer wieder neue Feedbacks und die News aus der Fachhochschule, sage es mal eins zu eins mit, die Studierenden, das ist so wie ein **Bindeglied** zur Hochschule für mich.“*

Rosmarin beschreibt seine Position nicht primär organisations-, sondern berufsfeldbezogen: Als Teil der **sozialarbeiterischen Gemeinschaft** sucht er einen Bezug zu den Lernorten Praxis und Hochschule und setzt sich aktiv mit den verschiedenen Lernorten auseinander. Rosmarin verwendet unvermittelt nebeneinander Begriffe wie Habitus und Alltagsschlagworte wie „Fehlerkultur“. Dies lässt sich dahingehend verstehen, dass seine Orientierung in einem dritten Raum mit beiden Elementen korrespondiert. Dafür spricht auch seine Verbindung mit einer konkreten Hochschule, deren Instrumente er als Absolvent gut kennt und wo er eine persönliche Basis sieht:

*„[B]isher hatte ich ausschließlich Leute von der Organisation 1, einfach weil ich das System am besten kenne. Und jetzt die Organisation 2 und was es sonst noch so gibt, ähm, da habe ich bis jetzt gefunden, da möchte ich mich noch nicht da rantasten.“*

Rosmarin rahmt anschließend den Beginn seiner ersten Begleitung einer Studierenden aus der Perspektive der Unerfahrenheit beider Beteiligten. Selbstwirksamkeit setzt Rosmarin im Gegensatz zu Handlungsorientierung B II nicht voraus, sie kann vielmehr im weiteren Verlauf erarbeitet werden. Außerdem verlangt sie zwar keine Krisen, aber Momente des Aushaltens von Ambiguität und Unsicherheit. Rosmarin beschreibt aus einer Perspektive des gegenseitigen Ausprobierens einen Modus der persönlichen Auseinandersetzung und verwendet nicht den formalen Begriff des Ausbildungsgesprächs, sondern spricht von „unser[em] Reflexionsgespräch“. Dabei dokumentiert sich ebenfalls die Orientierung an Reflexion und Auseinandersetzung als Grundlage in der Begleitung und dem starken Fokus auf das Gegenüber. Gleichzeitig ist die Passage zum Begleiten der Studierenden das Ende seiner ersten Erzählung und erhält dadurch nochmals eine abschließende Relevanz in der Gesamterzählung. [Rosmarin 107-122]

Geranie gestaltet die Arbeitsbeziehung mit den Studierenden im Modus der aktiven Auseinandersetzung, insbesondere erzählt sie von Praxen der self disclosure (vgl. Kapitel 2.3) als Grundlage dafür, eine konstruktive Fehlerkultur in der Dyade etablieren zu können. Die betonte persönliche Distanz bezieht sich in diesem Fall nicht auf die beiden Fachpersonen. In ihrer Rolle beschreibt Geranie, wie sie für die Studierenden möglichst konkret und fassbar sein möchte. Studierende sollen sich als Fachpersonen exponieren lernen und erhalten in diesem Aspekt bei Geranie ein Modell der Umsetzung. Konflikte auszu-tragen heißt, dass sie wiederum Kritik an den Studierenden ebenso transparent anbringt wie Kritik an den Strukturen. Studierende müssen sich in diesem Bild fachlich begründet durchsetzen lernen und nicht über persönliche oder machtorientierte Elemente. Geranie erzählt in einer Passage, dass sie in

solchen Momenten „den wunden Punkt“ der Studierenden zum Thema gemacht hatte, bis sich diese im Austausch mit anderen Mitarbeitenden und in der Arbeit mit den Zielgruppen mehr exponieren konnten. Die aktuelle Praxisorganisation ist für Geranie eine Ressource, im Vergleich „mit allen anderen“ Arbeitsstellen werden hier Konflikte ausgetragen und als etwas Konstruktives gesehen. Den Negativhorizont bisheriger Erfahrungen beschreibt Geranie mit dem Begriff der „Altlasten“, die wie ein impliziter Berg die konkrete Arbeit behindern. Ein Schlüssel dafür ist in ihrer Lesart eine stringente und überindividuell verstehbare Dokumentation, die allen Mitarbeitenden zugänglich ist. Es gibt entsprechend eine gemeinsame Realität, auf die sich alle verständigen können müssen. Beim Studierendenbeispiel zeigt sich, dass Geranie die Studierende bewusst in exponierende Situationen bringt, damit sie sich weniger „konfliktscheu“ verhält. Widerstand der Adressatinnen und Adressaten versteht Geranie als wichtig und konstruktiv, weil das erst eine spezifische Arbeitsbeziehung mit ihren Grenzen und Themenbereichen ermöglicht: „Freunde der Klientel sein, das dürfen wir ja auch gar nicht.“ Bei sich persönlich spricht Geranie von einem „angeeigneten“ Konfliktverständnis, das sie sich über längere Zeiträume und verschiedene Krisensituationen erarbeiten musste:

*„Und auch jetzt im Team, wir haben ein Team, in dem es recht laut wird an den Sitzungen. Da bin ich anfangs recht erschrocken, dass man so miteinander umgehen umgeht, aber es ist gut [...]. Vor allem, das Problem ist angesprochen, es gibt ein Bild davon und man sucht DANN gemeinsam eine Lösung.“*

Geranie fasst die Relevanz solcher Beziehungsformen und den entsprechenden Dokumentationen als „gemeinsamer, stabiler Ausgangspunkt“ für eine intensive Auseinandersetzung mit der Praxisorganisation als Umwelt des täglichen Handelns. [Geranie 753-790]

In einer Beschreibung mit bewertenden Zwischensequenzen dokumentiert sich bei Geranie dazu passend ein Verständnis der Praxisausbildungsaufgabe als intermediäre Funktion zwischen Praxisorganisation und den Studierenden. Beispielhaft beschreibt Geranie die vermittelnde Funktion, die sie sich bei der Anstellung ihrer ehemaligen Studierenden zuschreibt. Geranie versucht ihrem Verständnis der Verbindlichkeit (siehe Handlungsorientierung A II) entsprechend die Bedingungen transparent zu machen. Sie beschreibt dabei strukturelle Kommunikationsprobleme und überlappende Verantwortungsbereiche in der Praxisorganisation und bewertet diese als problematisch. Sie ist selbst intensiv involviert und argumentiert sozialpartnerschaftlich. Außerdem schildert sie ihre Unsicherheit, wann sie eingreifen darf oder soll. Sie nimmt dabei weniger den Kampfmodus von Malve ein, sondern bleibt auf der kommunikativ klärenden Ebene und versucht die Praxisorganisation mitzugestalten. [Geranie 715-733]

In einer Beschreibung schildert Malve ihre Erfahrung in einer sozialpädagogischen Einrichtung. Sie bezeichnet ihren Eintritt als „Neuanfang“ der Organisationseinheit. Nur der zu betreuende Studierende war bereits vorher in der Praxisorganisation tätig. Malve geht passend zu ihrer Orientierung der Auseinandersetzung davon aus, dass deshalb viel Raum für Auseinandersetzung und eigene Impulse vorhanden ist. Nach der Kündigung der Leitung treten weitere strukturelle Probleme wie weitere Fluktuation, und mehrfache Leitungswechsel auf. Dies führt dazu, dass sich Malve in einer Situation befindet, in der sie sich verpflichtet fühlt, zwischen einer übergriffigen Struktur und dem stark belasteten Studierenden als Wissensträger zu vermitteln. Dies beschreibt Malve aus einer Perspektive der Dyade und dem Fokus darauf, die eigenen Tätigkeiten als Sozialpädagogin und Praxisausbildende unter schwierigen Verhältnissen fortführen zu können. Ebenfalls zeigt sich ähnlich zu Haselnuss eine Orientierung des gemeinsamen Reflektierens und der Grenzsetzungen im Alltag. Dieses Reflektieren wird mit der neuen Teamleitung immer schwieriger, da die zeitlichen Ressourcen nicht mehr in der Dyade bleiben, sondern in die Gewährleistung des prekären Alltags fließen. Wiederum zeichnet sich eine ähnliche krisenhafte Entwicklung wie bei Olive, Schwertlilie und Sternmoos ab. Im Kontrast dazu setzt Malve ihren Anspruch der Auseinandersetzung jedoch weiter bestmöglich um. Gleichzeitig fühlt sich Malve in ihrer Rolle als Stellvertreterin und ihrer Orientierung folgend wiederum verpflichtet, zwischen der Leitung und dem Team

zu vermitteln. Sie beschreibt explizit Rollenkonflikte und ihre emotionale Überforderung in dieser Struktur, die sie nur bedingt überblicken kann. Um das System zu verändern, fehlt ihr das notwendige Strukturwissen. Malve wird die Praxisorganisation verlassen und hat bereits eine neue Anstellung. Aufgrund ihres argumentativen Verständnisses Sozialer Arbeit hat sie jedoch erst zur Sommerzeit gekündigt. Dies begründet sie mit den Umbrüchen bei den Zielgruppen und dem Ende der Praxisausbildung des Studierenden. Malve ist wichtig, „einen sauberen Abschluss zu managen“. Dies korrespondiert mit dem in anderen Bereichen aufkommenden Gefühl der moralischen Verpflichtung, ihre Aufgaben korrekt und verantwortungsvoll zu erfüllen. [Malve 287-316]

In der Beschreibung zum Eintritt in die aktuelle Praxisorganisation dokumentiert sich bei Geranie eine Orientierung an der Praxisorganisation als kritischer Ressource und dem Unterschied zwischen verbalisierter Möglichkeit und dem „tatsächlichen“ Bereitstellen insbesondere von zeitlichen Ressourcen für die Praxisausbildung. Gleichzeitig nimmt Geranie diesen Möglichkeitsraum verpflichtend wahr, sie kann nicht nur hier endlich ihren Ansprüchen gerecht werden, sie muss den zur Verfügung gestellten Raum aktiv nutzen. Als Negativhorizont führt Geranie bewertend die ehemalige Praxisorganisation ein und elaboriert erzählerisch diese Phase. Situativ macht sie die Prekarität nicht an den mangelnden zeitlichen Ressourcen fest, sondern berichtet von schwierigen Bedingungen und den geringen Formalisierungsmöglichkeiten der Ausbildungsgespräche. Die Prekarität wird als dauerhafter Zustand beschrieben, der sie daran hinderte, ihre Aufgabe ausfüllen zu können. Die „ständige Ausnahmesituation“ beschreibt Geranie als Alltagsroutine, die alle Ressourcen gebunden hat. Dies korrespondiert mit den andernorts aufgebrachten Schemata von „wissen müssen, wo man ist“. Geranie grenzt sich von ihrem nicht sichtbaren Gegenüber ab: „es hat geheißen“, „es war vorgesehen“ etc. Ihre Situation in der Praxisorganisation ähnelt der von Schwertlilie und Sternmoos von Typ C, wobei Geranie ihr anders begegnet. Geranie schildert auf der expliziten Ebene verschiedene Auseinandersetzungen mit Vorgesetzten („[...] musste es denen einfach sagen, wie es für mich sein muss“) und verbindet dieses Element mit dem Argument einer Sorgfaltspflicht der Organisation den Zielgruppen und den Studierenden gegenüber. Diese Erfahrung führt bei Geranie zum Bedürfnis, in der neuen Praxisorganisation die strukturellen Bedingungen explizit anzusprechen und zu klären. Sie beschreibt anschließend das Verständnis von Praxisorganisationen als Lernort für Studierende. Praxisausbildende vermitteln zwischen den beiden Seiten und können dabei auf transparente Regeln und auf zugewiesene Ressourcen zurückgreifen. [Geranie 585-600]

Argumentativ schildert Malve den Anspruch, dass Organisationen und nicht Einzelpersonen die Verantwortung für Praxisausbildung haben. Hier verortet sie sich auf der kommunikativen Ebene in der Nähe von Handlungsorientierung B II, es fehlen ihr aber im Gegensatz zu den dortigen Fällen „die Hebel und der Zugriff“ auf organisationale Ressourcen. Dieses Ideal bildet einen Fluchtpunkt ihrer Position auf der kommunikativen Ebene, widerspricht gleichzeitig verschiedenen Facetten ihrer vor- und nachher aufgegliederten Beschreibung der organisationalen Bedingungen. Sie setzt eine zu Ansprüchen von Praxisorganisation und Hochschule gegenläufige Form von Praxisausbildung um, weil sie „nicht anders kann“. Sie beschreibt Praxisausbildung als zeit- und ortsgebundene Tätigkeit: Fehlende notwendige Ressourcen und Fähigkeiten innerhalb der erlebten Organisationen verhindern die als ideal beschriebene intensive Arbeitsbeziehung mit den Studierenden stets von neuem. Es bleibt also bei immer wieder neuen Anläufen, ohne sein Verständnis umsetzen zu können. Diese kritische Situation könnte als virtueller Identitätsaspekt bezeichnet werden. Malves Orientierungsrahmen benötigt einen Zugriff auf Ressourcen und Strukturen, was immer nur situationsspezifisch und mit großem individuellen Aufwand möglich ist. Gerade im Vergleich zu Haselnuss und Rosmarin zeigt sich trotzdem eine homologe Orientierung an der Ermöglichung von motiviertem Arbeiten und Reflektieren der Studierenden. Malve hat statt dem positiven Horizont von Rosmarin mit der eigenen Praxis einen Negativhorizont, von dem sie sich gemeinsam mit dem Studierenden distanzieren kann. Zudem kann sie die Grenzen Sozialer Arbeit reflektieren. [Malve 224-243]

In doppelter Weise distanziert sich Malve in Bezug auf die fehlende Verbindung zwischen Hochschule und Praxisorganisation. Sie zeichnet zwei nicht kompatible Bilder davon, was Studierende lernen müssen, wie viele Ressourcen für die Begleitform von Malve notwendig sind und wie die Begleitung der Studierenden konzipiert ist. Daher geht sie auf die zahlreichen Kontaktversuche mit der Hochschule ein, die sie als zentrale Ansprechpartnerin zur Umsetzung der Praxisausbildung versteht. Sie blieben jedoch unbeantwortet. Entsprechend konsterniert bewertet Malve die Erwartungen der Hochschule:

*„Ich habe es also so interpretiert, dass es, ähm, Hauptsache man begleitet irgendwie und der Leistungsbericht ist dann am Ende da, alles andere ist Deko.“*

Entsprechend distanziert sich Malve sowohl von der wenig professionellen Praxis als auch von der als pragmatisch bis indifferent verstandenen Hochschule. Beide damit verbundenen Zuschreibungen lehnt Malve ab und sie positioniert sich als eine in einem starken Spannungsverhältnis befindliche Person, die für die Begleitung der Studierenden in Auseinandersetzungen mit Systemen außerhalb der Dyade geht und gehen muss. [Malve 094-106]

### *Element 2: Abgrenzen*

Ein komplementärer Aspekt zur Orientierung der Umweltgestaltung ist das Abgrenzen der Dyade gegenüber der Praxisorganisation respektive prekären Elementen. Die Praxisorganisation ist zwar ein „Lernort“, wie es Haselnuss formuliert, aber keine „unbelastete Umwelt“. Daher sind Zusammenarbeit und Reflexion (siehe Handlungsorientierung A III) bei der Bearbeitung der Grenzziehungen Voraussetzung für das Lernen der Studierenden. Eine spezifische und reaktive Form der Abgrenzung dokumentiert sich bei Malve. Mit dem Begriff des „Alien“ beschreibt Malve den Umstand ihrer peripheren und aus einer Metaperspektive argumentierenden Rolle in der Praxisorganisation. Sie scheint (im Blick des Typs C) jeweils keine vollständige Passung zur Praxisorganisation durchhalten zu können. Ihr Blick geht immer wieder über die Alltagsorientierung und aus ihrer Sicht unprofessionellen Routinen hinaus. Diese Distanz zur Praxisorganisation vermittelt Malve den Studierenden als unangenehme, aber notwendige Tatsache in prekären Situationen.

Andere Fälle beschreiben weniger ausgeprägte Abgrenzungspraxen. Haselnuss grenzt sich insbesondere gegenüber Ansprüchen an seine zeitlichen Ressourcen ab. Er stellt das als unangenehme, aber aufgrund seiner persönlichen Disposition notwendige Maßnahme dar. Die Praxisorganisation befindet sich im stetigen Wandel und meldet entsprechend regelmäßig Bedarf an Ressourcen von Haselnuss und den Studierenden an. Ebenso routiniert muss dieser abgewehrt werden, um den komplexen Alltag angemessen gestalten zu können. Diese Abgrenzungstätigkeiten verhelfen den Praxisausbildenden außerdem dazu, das eigene Bewusstsein für professionelles Handeln zu stärken. Da sie den Studierenden immer wieder kritische Aspekte gemeinsam diskutieren, können sie prekäre Strukturen benennen und aktiv reflektieren und nicht bloß implizit bearbeiten. Die von Geranie beschriebene Vermittlungsfunktion zwischen Studierenden und Praxisorganisationen hilft dabei, eine über die alltägliche Praxis-Perspektive hinausweisende Position einzunehmen. Die Praxis der fachlichen Auseinandersetzung führt zudem dazu, dass Konflikte im Kontext der Dyade und ihres Umfelds aktiv ausgetragen werden, was in den Worten von Geranie „Altlasten“ und blockierte Kommunikation verhindert. Entsprechend versucht Geranie, Studierende in exponierte Situationen zu „schubsen“, damit diese mit ihrer Begleitung Konflikte erfahren und im besten Fall erlernen, wie sie ihre eigene professionelle Haltung zeigen können. Diese Form der professionsorientierten Abgrenzung wird nach Geranies Beschreibung jedoch hinfällig, wenn die Ausnahmesituation zur Routine wird (siehe auch Handlungsorientierung A II). Reflexion und Metaperspektive können nur noch bedingt enacted werden, die Arbeitsbeziehung entwickelt sich weg von der Lernorientierung hin zu einer Begleitform, die der stellvertretenden Deutung und Bearbeitung von Krisen ähnlich ist.



Ein verbreiteter Aspekt in Handlungsorientierung A III ist die Sicht auf eine abgekoppelte Leitungsebene: Insbesondere Haselnuss, Geranie und Malve beschreiben diese Kontextbedingung. Entsprechend etabliert Haselnuss die Dyade mit den Studierenden und teilweise auch das Team als sichtbares Subsystem mit angepassten Regeln und Routinen. Dieses Subsystem ist Teil des Versuchs, die in Praxisorganisationen herrschende Prekarität und Ambivalenz über die Etablierung von Ersatzstrukturen für die Studierenden bearbeitbar zu machen. Hier wird bei Haselnuss ein weiteres Mal rekonstruierbar, wie seine Orientierung am gemeinsamen Arbeiten und Reflektieren mit den Studierenden als Lösungsversuch dafür verstanden wird, die in der Organisation herrschende Ambivalenz auf der Mikroebene handhabbar zu machen. Explizit distanziert sich abgesehen von Malve von der Praxisorganisation niemand. Haselnuss und Geranie ritualisieren ihre Beschwerde nach oben als Botschaft dafür, dass es alternativ funktionierende Subsysteme gibt. Die Fälle setzen sich mit den Prekaritäten auseinander und zeigen die Spannungsverhältnisse beim Reflektieren zum gemeinsamen Arbeiten auf. Malve als Ausnahme beschreibt eine Praxis des Auslaugens. Auf Dauer wird das Mittragen der Strukturen bei gleichbleibenden Ansprüchen an die Praxisausbildung (ein Gegenhorizont zeigt sich bei C III, beziehungsweise C II) eine Belastung für sie, weshalb sie kündigt. Das Zurückziehen auf die Rolle des „Aliens“ kann in dieser Weise als Coping-Strategie mit diesem Missverhältnis an Aufwand und Ertrag angesehen werden. Dafür grundlegend (siehe auch Handlungsorientierung A II) ist die gemeinsame Reflexion nach gemeinsamem Handeln. Der Fokus auf das argumentative und reflexive Moment dient Geranie als Gegenhorizont zum Bild eines militärischen Führungsstils, der Hierarchien ohne inhaltliche Auseinandersetzung zementiert.

*Passagen zu Element 2*

Wichtig für Geranie sind mit Blick auf die Praxisorganisation verschiedene Grenzen. Geranie beschreibt ihre Ausbildungsorganisation aus einer Perspektive der unterschiedlichen Arbeits- und Gestaltungsmöglichkeiten. Sie verbalisiert jeweils anschließend an die Arbeitsbereiche ihre eigenen Tätigkeitsmöglichkeiten und ihre positive Bewertung ihrer Vielfalt. Wie an anderen Stellen benennt Geranie eigene erlebte Grenzen - in diesem Fall der Belastung - und macht das wiederum am Beispiel praktischer Tätigkeiten wie dem Kochen mit und für eine große Gruppe beeinträchtigter Menschen fest. Es dokumentiert sich dabei die Orientierung an Ergebnissen auf der Ebene des Produkts (Mittagessen) und der Beziehung gleichermaßen (die Zielgruppen so intensiv wie möglich einzubeziehen). Diese zusammenhängenden Zielhorizonte, die in späteren Organisationen ebenfalls für Geranie relevant sind, dienen Geranie als Indikatoren für ihren Erfolg und ihre erlebte Wirksamkeit. Die Erfahrung wird auf der Ebene der Gestaltung von Arbeitsbeziehung als Praxisausbildende gerahmt. Es geht um das gemeinsame Tun und Lernen, abstrakte Konzepte spielen zunächst weniger eine Rolle in der Erzählung. Relevanz weist Geranie dem Begriffspaar von Freiheit und Verantwortung zu. Diese Doppelung spielt in anderen Handlungsorientierungen bei Geranie ebenfalls eine wichtige Rolle und hat Anschlussstellen zu Handlungsorientierung B III. Hier besteht allerdings die Einschränkung, dass das Begriffspaar nur unter optimalen Bedingungen für Geranie realistisch ist. Diese Erfahrung sammelt Geranie im Modus der Auseinandersetzung und mit Blick auf Widersprüche und eigene Grenzen und neue Aufgabenbereiche. Die Suche nach neuen Aufgaben oder Herausforderungen und der Anspruch an die Organisation, dafür Möglichkeiten und Ressourcen zu organisieren, bildet sich in dieser Orientierung ab.

*„Im Werkstattbereich habe ich für mich schnell gemerkt, ui das ist langweilig für mich. Denn das war immer, das war immer ein ähnlicher Ablauf. Da habe ich gemerkt, dass das nichts ist, was ich machen möchte, nicht kann überhaupt.“*

Hier zeigt sich eine Grenze Geranies im Sinne der Handlungsfreiheit, wie sie in anderen Abschnitten immer wieder auftaucht. Geranie ist verantwortungsvoll und selbstständig, eine Einengung aufgrund zu starker Grenzen hindert sie jedoch daran, ihr Potenzial überhaupt entfalten zu können. [Geranie 157-185]

Der in Geranie 157-185 aufgeworfene Anspruch an die Praxisorganisation wird in diesem Abschnitt in das Bild des „fruchtbaren Bodens“ übersetzt. Erst dieser ermöglicht es Geranie, kreativ zu agieren und Theorie und Praxis in für sie sinnhafte Weise zu relationieren. Als negativen Gegenhorizont verweist sie auf eine „militärische Führung“, von der sie sich argumentativ abgrenzt. Beispielhaft zeigt sie mit Beschreibungen auf, dass sie sich dabei als wenig handlungsfähig erfahren hat. Sie beschreibt eine zu verdichtete Struktur, die primär die Zielgruppe, als Folge davon jedoch ebenso die Mitarbeitenden in ihrem Handeln einschränkt. Geranie definiert den Begriff Freiraum als passend für ihre Perspektive eines Idealzustands, der in der aktuellen Organisation umsetzbar ist. [Geranie 248-261]

Bei Haselnuss wiederum steht die Abgrenzung insgesamt im Fokus. Er beschreibt mit dem Bild, „Mädchen für alles zu sein“, eine für ihn relevante strukturelle Problematik in der Praxisorganisation. Das zugrundeliegende Thema ist Abgrenzung, Haselnuss beschreibt beispielhaft Situationen, in denen er sich immer wieder abgrenzen müsste, was ihm nicht immer gelingt, weil „seine Persönlichkeit“ anfällig dafür sei. Er nennt sich selbstironisch einen „tragischen Narzissten“. Auf der argumentativen Ebene spricht sich Haselnuss für einen klar abgrenzbaren Tätigkeitsrahmen aus. Es gibt in dieser Lesart Dinge, die unveränderbar sind beziehungsweise in seiner Position gar nicht verändert werden sollen. Den Negativhorizont bildet der Begriff des „Auslaugens“, das Haselnuss als persönliche Gefahr bewertet, die aber organisationsübergreifend als implizite Problematik aufscheint, wenn alle immer alles mitdenken können sollen und Prozesse der Organisationsentwicklung „dauernd am Laufen sind“. Entsprechend grenzt sich Haselnuss weitgehend von den Veränderungsarbeiten ab und fokussiert sich auf seine Tätigkeiten mit den Zielgruppen und den Studierenden. Er fasst das mit dem Begriff des „Loslassens“ zusammen. [Haselnuss 346-369]

Malves Bild des „Aliens“ ist eine wiederkehrende Metapher für das Gefühl, einen unterschiedlichen Habitus und eine von anderen Mitarbeitenden abweichende professionelle Identität zu haben. Dieses Bild trat bereits in den anderen Handlungsorientierungen als Modus ihrer Praxis auf. Das Gefühl des Fremdseins beschreibt sie mit Bezug zur aktuellen Praxisausbildung ein weiteres Mal. Sie distanziert sich argumentativ von der Praxisorganisation, „[...] es ist vielleicht auch ein Spezifikum der Institution“. Gleichzeitig beschreibt sie mit der eigenen Peer Community als Zeugenschaft strukturelle Probleme als in sozialpädagogischen Kontexten verbreitet. Im Anschluss schildert sie ihr Dilemma, für das sie bisher keinen Umgang gefunden hat. Malve zeichnet sich als Absolventin eines Hochschulstudiums, welche die von der Hochschule geforderten Aspekte der Relationierung, Reflexion und Kooperation nach dem Studium weiterhin in die Praxis trägt und damit als „Alien“ nicht nur die eigenen, sondern auch die organisationalen Grenzen verletzt:

*„Da bin ich dann die Anstregende, die solche Dinge zu fordern scheint, irgendwie nicht adäquat, wenn man von Profession und Ansprüchen spricht, da wird man schnell nicht mehr ernst genommen.“*

Anders als Geranie und Haselnuss, die einen Umgang für sich gefunden zu haben scheinen, bewertet Malve diesen Umstand als Last. Malve als berufsbiografisch selbstverortete „Kämpferin“ sieht sich als Außenstehende, die aufgrund ihres Habitus und der Sozialisation an der Hochschule inkompatibel zu den bisherigen Praxisorganisationen war. Es zeigt sich weniger eine Differenz zwischen Schemata und Orientierung als eine fehlende Passung an die Praxisorganisationen. [Malve 498-511]

Malve beschreibt ein weiteres Mal strukturelle Probleme in der Praxisorganisation, insbesondere der Mangel an Ressourcen, der in Fehlzeiten aufgrund von Krankschreibung und zu späten Wiederbesetzungen von Stellen begründet wird. Gleichzeitig beschreibt sie – weiter aus der Perspektive der „helfenden Kämpferin“ – eine Praxis, die diese Umstände weiter stützt, indem sie personelle Löcher stopft, die Studierenden weiterhin vor zu großer Verantwortung schützt und zusätzliche Aufgaben übernimmt. Für Malve sind diese Praxen habituell „selbstverständlich“, auf der argumentativen Ebene kritisiert sie selbst die „Blauäugigkeit“ und ihre Bereitschaft, die dysfunktional wahrgenommene Struktur

zu stützen. Ähnlich zu Haselnuss beschreibt sich Malve als weit weg von der Leitung und deren Entscheidungspraxen, sie nimmt diese im Alltag als unsichtbar wahr. Sie erläutert unterschiedliche Entscheidungsstufen unter- und oberhalb der Geschäftsleitung und argumentiert, dass ihr keine geeignete Instanz für das wahrgenommene Problem bekannt ist. Es zeichnet sich auf der imaginativen Ebene eine Identität ab, die sich weniger verausgibt und aufgrund der persönlich-habituellen Handlungsmuster immer wieder von neuem in etwas einspannen lässt, dass sie kognitiv kritisiert. Gleichzeitig reproduziert sie die sozialen Identitäten auf der Ebene der Organisation als etwas Gegebenes und nicht Veränderbares. Malve zeigt sich auf zweifacher Ebene blockiert: Sie hat sowohl strukturell als auch persönlich keine Möglichkeit, die habituellen Praxen oder organisationalen Bedingungen dahingehend anzupassen, dass sie erstens nicht mehr als „Alien“ wahrgenommen wird und sich zweitens nicht kontinuierlich überlastet. Auf die Nachfrage hin, ob es auch Orte gibt, an denen sie sich nicht als Alien wahrgenommen fühlt, beschreibt Malve einen temporalen und keinen sozialen oder räumlichen Umstand. Sie elaboriert den Begriff des Aliens als etwas sich Entwickelndes: Sie beschreibt sich als jeweils am Anfang einer Arbeitstätigkeit als Teil eines Ganzen. Sobald sie „richtig drin“ ist und beginnt, Dinge zu hinterfragen, beginnt für sie der Zustand, nicht wahrgenommen zu werden, bis zur Ausgrenzung. Die Passage ist geprägt von langen Redeunterbrüchen und immer neuen Ansätzen der Beschreibungen und Bewertungen. Malve kann nicht anders, als problematische Umstände anzusprechen, und sie befindet sich kontinuierlich in Praxisorganisationen mit Mitarbeitenden, die darauf nicht reagieren können oder wollen. Als Legitimation dafür weiterzumachen, argumentiert Malve – passend zu ihrer Orientierung in Handlungsorientierung A I – mit ihrer Verantwortung gegenüber den „Verletzlichen“, den Studierenden, als auch Adressatinnen und Adressaten. Insbesondere den Aspekt der Beziehungsgestaltung als Grundlage der Sozialen Arbeit beschreibt Malve als Motor dafür, in schwierigen Kontexten stabile und zuverlässige Beziehungen für die Adressatinnen und Adressaten zu gewährleisten. Malve beschreibt in legitimierender Weise, dass ihre Austritte aus Organisationen im Gegensatz zu anderen personellen Änderungen immer „sauber“ vollzogen werden konnten. Dieses „sauber“ Arbeiten im Sinne des Durchhaltens eines Prozesses bis zum Abschluss deckt sich mit den andernorts angeführten Orientierungsschemata. Sie verwendet im Anschluss zudem das Bild, „immer auf dem Weg [zu] bleiben“, zur Begründung ihrer Schritte, der Organisation gegenüber nicht in ihrem Tun abzuweichen oder diese zu unterminieren. Was dabei verloren geht, ist ihre eigene emotionale Abgrenzung von den strukturellen Problemen. [Malve 511-561]

Auch Geranie berichtet von Situationen, in denen sie sich von anderen Mitarbeitenden abgrenzen muss. Ein habituellem Aspekt ist in der kurzen Beschreibung mit argumentativen Elementen zum Umgang mit herausfordernden Situationen sichtbar. In einem Kontinuum zwischen den Bedürfnissen der Adressaten und Adressatinnen und der Mitarbeitenden, ist Geranie wie Malve mit dem Bild des „zu Hause“ stark an der Zielgruppe orientiert. Entsprechend distanziert beschreibt sie die gegenteilige Position im Alltag:

*„Solche abwertende Dinge à la ‚dann isst der halt so viel, bis er platzt‘, ja, solche Dinge, wo es je nach dem auch ins Zynische hinein geht. Da merke ich, das ist etwas, da habe ich dann Mühe, nicht einfach nur persönlich, sondern von, vom Professionellen, also der Haltung.“*

Es geht in Geranies Perspektive nicht allein um den Sprechakt, sondern um die habituelle Einübung einer genuin sozialpädagogischen Haltung, die sie nach eigener Bewertung „echt intus“ hat und gleichzeitig in keiner Organisation für alle Mitarbeitenden selbstverständlich ist, sondern von ihr jeweils eingefordert werden muss. [Geranie 362-369]

In einer Beschreibung thematisiert Haselnuss die Balance zwischen abwechslungsreichem Arbeitsfeld und Lernmöglichkeiten. Die Organisation ist Lernraum, aber kein unbelasteter Kontext. Organisation ist in diesem Verständnis ein kritischer Aspekt Sozialer Arbeit und ihrer grundlegenden Antinomien. Daher organisiert Haselnuss gemeinsames Arbeiten und im Anschluss gemeinsame Reflexion. Einerseits

ermöglicht dies den fachlichen Austausch. Andererseits kann insbesondere die Abgrenzung gegenüber einem zu umfangreichen Engagement gemeinsam eingeübt werden. Ebenso wird Reflexion zur Abgrenzung gegenüber anderen Berufsfeldern genutzt. Haselnuss begründet das argumentativ mit der starken Interdisziplinarität des Handlungsfelds und beschreibt die Praxisausbildung als eine ständige Wechselwirkung von Gesprächen mit anderen, die zu zweit reflexiv weiterbearbeitet werden müssen. Zudem beschreibt Haselnuss das Handlungsfeld als belastend und nicht per se für Studierende geeignet, weshalb er die bereits beschriebene Praxis des „Studierenden-Schacher“, also die regelmäßige Verteilung der Studierenden über die ganze Organisation hinweg, vor diesem Hintergrund negativ bewertet. Er grenzt die Arbeit in der Organisationseinheit von anderen „einfachen“ Praxen ab und charakterisiert die Zielgruppen als quantitativ und qualitativ herausfordernd, für Mitarbeitende und Studierende. Er beschreibt ein Handeln unter prekären Bedingungen, die für Auszubildende ohne Eingangskompetenzen der Fachhochschule zu komplex sind. Beispielhaft führt er aus, dass die erfahrene Ambivalenz methodisch und theoretisch aufgefangen werden und dieses Wissen entsprechend internalisiert sein muss. [Haselnuss 441-479]

Die pragmatische Distanz gegenüber der Führung ist Inhalt einer weiteren Passage. Haselnuss beschreibt organisationale Umstrukturierungen, die Folgen für sein Handeln im Alltag haben. Das ehemalige große Team wird aufgelöst. Haselnuss übernimmt in der Folge die Leitung eines Teams, das aufgrund seiner bisherigen Ausbildungsverantwortung die Form eines „Ausbildungsteams“ erhält. Analog zu anderen Umstrukturierungen werden die strukturellen Veränderungen zuerst als Pilotprojekt angekündigt, dann aber organisch als feststehende Veränderung beibehalten. Entsprechend leitet Haselnuss nun dieses „Ausbildungsteam“ und trifft neben den beschriebenen Komplexitäten auf ein junges und kontinuierlich wechselndes Team, dessen Kern er mit einer zweiten Auszubildenden bildet. Bei der Bewertung des Projekts dokumentiert sich wieder eine große Distanz zu den Entscheidungen höherer Hierarchieebenen. Entsprechend den bisher dargestellten Mustern beschreibt Haselnuss aber keine Praxis des Widerstands, sondern des lösungsorientierten Umgangs mit prekären Situationen. Er beschreibt eine Intensivierung des „Zusammenarbeitens“ und bewertet die Situation als bewältigbar, aber prekär. Die Studierenden müssen sofort „FÄHIG“ sein, wie es Haselnuss regelmäßig in hoher Lautstärke betont. Sobald Studierende selbst Schwierigkeiten aufweisen, wird es in der Bewertung von Haselnuss kritisch. Die „Kracher“, wie Haselnuss sie beschreibt, begleitet er allein und schützt Studierende davor, in strukturell problematische Krisen zu kommen. Gleichzeitig zeigt sich eine Analogie zu Geranie, Haselnuss praktiziert ebenso ein „ritualisiertes Beschweren“ bei der Leitung. Anders als Geranie hat Haselnuss jedoch das Gefühl, dass er von der Leitung keine adäquate Unterstützung erhält. Entsprechend beschreibt Haselnuss auf der argumentativen Ebene eine große emotionale Distanz. Gleichwohl scheint das nicht zu einer Veränderung der habituellen Praxis zu führen. Entsprechend kann von einem ausgeprägten Spannungsverhältnis von expliziter und impliziter Ebene ausgegangen werden. [Haselnuss 619-649]

Analog zum Studierendenschacher beschreibt Haselnuss ein internes Verteilverfahren bei Zielgruppen, die als kritisch wahrgenommen werden. Sie werden zwischen den unterschiedlichen Organisationen in der Region nach einem Schlüssel und anhand weiterer Haselnuss nicht bekannter Kriterien über die verschiedenen Organisationen des gleichen Felds verteilt. Haselnuss benutzt dafür den Begriff der „heißen Eisen“, die von Organisation zu Organisation weitergegeben werden. Seine Organisationseinheit begleitet regelmäßig von dieser Praxis betroffene Adressatinnen und Adressaten. Hier wird analog zu der Verteilung der Studierenden über die Organisation ein distanzierteres Verhältnis von Haselnuss gegenüber den Praxen der Leitungsebene sichtbar. Es ist ein Verteilsystem, das zwar Konsequenzen für seinen Arbeitsalltag hat, an dem aber weder er noch die Zielgruppen beteiligt sind. Gleichzeitig beschreibt Haselnuss aus einer Perspektive der Organisationseinheit eine Praxis, die Adressatinnen und Adressaten als „weißes Papier“ verstehen lässt. Haselnuss fasst das gleichzeitig als organisationalen Anspruch auf, dass die Mitarbeitenden in der Lage sind, spontan und adäquat spezifische Settings generieren zu können. Haselnuss beschreibt beispielhaft, wie eine Studierende mit ihm zusammen ein

„Spezialsetting“ geschaffen hatte und ihren Kompetenzerwerb diesen Notwendigkeiten bis zu einem gewissen Grad unterordnen musste. Parallel dazu wird das an Handeln und Planen anschließende gemeinsame Reflektieren in seiner Wahrnehmung relevanter, um ein Lernen unter anspruchsvollen Bedingungen und das gemeinsame Distanzieren von organisationalen Logiken zu ermöglichen. [Haselnuss 511-536]

*Übersicht zu Handlungsorientierung A III: Reflektierte Distanz*

Bei Typ A zeigt sich ein gemeinsames Verständnis, dass die organisationale Verfasstheit Sozialer Arbeit für die Tätigkeit von Praxisausbildenden die Notwendigkeit einer Moderation der Grenzen von Dyade und Praxisorganisation zur Folge hat. Zusammenfassend kann von einer Orientierung an einer „professionell“ verstandenen Distanz gegenüber Praxisorganisation als solche ausgegangen werden. Die Grenze ist jedoch permeabel und Typ A geht davon aus, dass im Modus der Auseinandersetzung Ressourcen der Praxisorganisation nutzbar gemacht werden können. Studierende können und sollen dabei nicht einfach geschützt werden, sondern erlernen, sich aktiv mit ihrer Umwelt auseinanderzusetzen.

	Malve	Geranie	Haselnuss	Rosmarin
Gemeinsamer OR	Praxisorganisationen sind eine kritische Ressource. Die Nutzung von organisationalen Ressourcen ist entsprechend voraussetzungsreich und davon abhängig, inwieweit darauf ein Zugriff besteht. Gleichzeitig wird die Dyade zwischen Praxisausbildenden und Studierenden mehr oder weniger explizit von organisationalen Praxen und Strukturen abgegrenzt. Diese Grenzziehung basiert auf fluiden Prozessen und geht davon aus, dass das Subsystem vom Gesamten abhängig und an dieses angeschlossen ist.			
Organisation als Lernort und Belastung	Organisation als Negativhorizont, an dem Studierende lernen können / „Alien werden“ als Exit-Strategie	Organisation als Übungsfeld zur fachlichen Auseinandersetzung / eigene Bedürfnisse zurücksetzen, aktiv auseinandersetzen	Organisationseinheit als komplexer Lerngegenstand / kontinuierliche Veränderung als Belastung und Grund für Abgrenzung	Organisation als offenes System ohne Belastung
Ziele für Studierende in PO	Periphere und legitime Mitgliedschaft etablieren	Sich exponieren müssen und sich auseinandersetzen können	Ambivalenz erfahren und bearbeiten, Komplexität bearbeiten	Rahmen sprengen, sich austoben, gleichberechtigt mitmachen

Tabelle 11: Übersicht zu Handlungsorientierung A III Reflektierte Distanz

*Handlungsorientierung B III: Organisation als Ressource*

*Fälle: Funkie, Hafer, Holunder, Sternanis und Thuja*

In Handlungsorientierung B III wird die Beziehung zwischen Individuum und Praxisorganisation als eine zwischen zwei fähigen Systemen verstanden, die ein wechselseitiges Interesse aneinander haben. Alle Fälle weisen darauf hin, dass die Praxisorganisation als Ausbildungsbetrieb verstanden wird. Praxisausbildung entspricht dem Sekundärauftrag und erhält bei Planung und Umsetzung des Alltags Priorität. Sie unterscheiden sich graduell in diesem Verständnis beziehungsweise in der Art der Beziehung zwischen Orientierungsrahmen und Orientierungsschemata. Dieses Verhältnis zeigt sich unter anderem bei den unterschiedlich verfassten und aufwändigen Bewerbungsverfahren. Gemeinsam ist allen das Verständnis, dass ein Bewerbungsverfahren nicht bloß der Selektion von Auszubildenden dient, sondern im erwünschten Fall die erste Phase der Praxisausbildung ist. Zudem kann ein Praktikum zukünftige Anstellungen anbahnen. Einende Elemente sind ebenso der Vertrauensvorschuss und die Gewährung unterschiedlicher Freiheitsgrade, ganz im Kontrast zu Handlungsorientierung C III. Praxisorganisationen sind abhängig von Studierenden, da sie akademisch orientiertes und peripheres Personal für die Versorgung mit Wissen und Ermöglichung von Wandel benötigen. Studierende sind keine einfachen Arbeitskräfte, sondern komplementäre Elemente. Unterschiedlich sind die Sozialformen, in denen Praxisausbildende

und Studierende agieren: Dyadische Zugänge und ein kollektives Verständnis der „offenen Türen“ bilden die Extrempole. Studierende werden als fähige Individuen verstanden, die eigenverantwortlich ihr Lernen organisieren und Praxisausbildung als Angebot in Form einer weitgehenden Hol-Struktur annehmen können. Je nach Berufsfeld unterscheidet sich die Ausprägung der Hol-Struktur, je komplexer der Arbeitsalltag desto mehr Unterstützung und Entlastung wird aktiv angeboten. Unterschiedliche Praxen der Unterstützung kommen zur Anwendung und ebenso differente Bedürfniserhebungen bei den Studierenden werden umgesetzt.

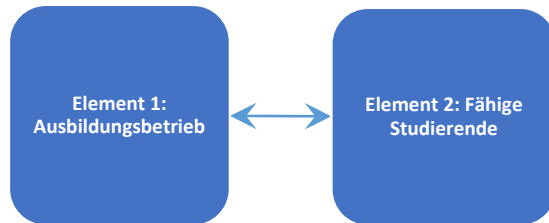


Abbildung 21: Elemente der Handlungsorientierung B III Organisation als Ressource (eigene Darstellung)

### *Element 1: Ausbildungsbetrieb*

Die Fälle in Handlungsorientierung B III beschreiben Praxisorganisationen mit einem mehr oder weniger ausgeprägten Selbstverständnis als Ausbildungsbetrieb. Die Form, wie man diesem Anspruch gerecht werden kann, lässt sich in eher implizitere und explizitere Praxen unterscheiden. Eine sehr direkte und nach außen vertretene Form ist bei Funkie dokumentiert. Auf intensive Assessmentverfahren folgen intensive Schnuppertage, die nicht nur die Fähigkeiten der Studierenden überprüfbar machen sollen, sondern eine Initiation darstellen. Gegenseitige Erwartungen sollen von Anfang an geklärt sein, die Praxisorganisation hat eine klare Vorstellung davon, was Studierende mitbringen müssen und welche Lernfelder überhaupt möglich sind. Dafür bietet die Praxisorganisation einen organisational als Norm verstandenen Vertrauensvorschuss und viele Freiheiten im Alltag. Thujas Praxisorganisation ist eine interdisziplinäre und mit diversen Zielgruppen konfrontierte und traditionell positionierte Institution. Thuja beschreibt ein Nebeneinander unterschiedlicher Fachsprachen, Ausbildungsniveaus und -berufe sowie Handlungslogiken. Studierende als akademisch verstandenes Personal (siehe Element fähige Studierende) müssen dieses Nebeneinander moderieren und gestalten können. Die Praxisorganisation ist davon abhängig, geeignetes Personal für die komplex verstandene Aufgabe zu finden, weshalb hier ebenso wie bei Hafer und Funkie die Rekrutierung von Mitarbeitenden stark an die Praktika gekoppelt sind. Ein ausgeprägtes Teamverständnis findet sich bei Holunder. Die Organisation ist ein Wissensreservoir für Erklärungs- und Interventionswissen. Die Praxis der „offenen Türen“ bietet den Praxisausbildenden und den Studierenden eine ständig vorhandene Ressource – die für das Arbeiten unter komplexen Bedingungen als notwendig erachtet werden. Die Einführung in die Aufgabe findet wie in der Praxisorganisation von Funkie und Hafer organisationsgeprägt statt. Studierende können und sollen von den bestehenden Praxen lernen können und erhalten Feedback von verschiedenen Mitarbeitenden. Bei Sternanis zeigt sich, dass sich gerade auch bei weniger kollektiv verstandenen Praxisorganisationen ein gemeinsames Verständnis als Ausbildungsbetrieb etablieren kann. Dort gibt es kein kollektives Wir, sondern eine Ansammlung von als Subsystem denkbaren Untereinheiten von Praxisausbildenden und den ihnen zugewiesenen Studierenden. Diese können als Kontrast zu den „offenen Türen“ gesehen werden, beziehen sich aber auf eine ähnliche Sozialform, die über den gemeinsamen Diskurs eine größere

Bandbreite ermöglicht. Die ausgeprägte Heterogenität von Praxen ist der Kontrast zu den organisationalen Normanforderungen der Routinisierung, die sich bei C III und C II rekonstruieren lassen. Das gilt für die Aufgaben als Sozialarbeitende ebenso wie für diese als Praxisausbildende.

### *Passagen zu Element 1*

Funkie führt den Prozess der Einstellung von Studierenden mit einer Bewertung ein, welche die folgenden Beschreibungen aus einer stellvertretenden Perspektive der Studierenden vorwegnimmt. Gleichzeitig betrifft dies die an anderer Stelle erzählte Erfahrung von Funkie selbst. Er kennt also beide Seiten in diesem Prozess. Die Intensität des Schnuppertags als aus der organisationalen Wir-Perspektive relevanter Teil des Bewerbungsverfahrens ist im Vergleich zu anderen Fällen ausgeprägt. Funkie beschreibt ein an Assessments orientiertes Verfahren mit Konzeptionsaufgaben, Arbeitsproben und anschließender Reflexion. Hier zeigt sich bei ihm ein erstes Mal die an vorhandenen Strukturen und definierten Prozessen orientierte Perspektive. Das Assessment ist mitunter darum notwendig, weil nicht Funkie die Person als fähig einstufen soll, sondern diese Person muss in unterschiedlichen Kontexten arbeiten können. So ist der Einbezug von weiteren Mitarbeitenden, von aktuellen Studierenden und der Zielgruppen keine zufällige Entscheidung, sondern Bedingung für die Herstellung von Passung durch und während des Bewerbungsverfahrens. Funkie beschreibt zudem, dass es in diesem Verfahren nicht um Sympathie oder Persönlichkeit geht, sondern um Fachlichkeit und Belastbarkeit in Stresssituationen. Funkie argumentiert für diese Art des Verfahrens wiederum aus der organisatorischen Wir-Perspektive. Das Bewerbungsverfahren bildet die Grundlage für ein an den gegenseitigen Bedürfnissen orientiertes „[...] Geben und Nehmen beim Praktikanten“. Dieses Geben wird von Funkie als Vertrauensüberschuss von Beginn an beschrieben. Hierbei referiert Funkie auf seine eigene Erfahrung als Studierender und begründet dadurch sein eigenes Handeln doppelperspektivisch in der Organisationslogik. Das Eintreten von Überforderung wird von ihm auf kommunikativer Ebene als wenig wahrscheinliches Ereignis bewertet und findet in den weiteren Erzählungen und Beschreibungen nicht statt. Dies steht im maximalen Kontrast zu Fällen der Handlungsorientierungen A II und C II. Vielmehr beschreibt Funkie eine motivierende Umwelt, die Studierende darin unterstützt, Lernprozesse zu erfahren. [Funkie 351-390]

Dieses Verständnis der motivierenden Umwelt gilt bei Holunder auch für ihn als Praxisausbildenden. Typisch für Holunders Vorgehen ist die Art und Weise der Übernahme der Praxisausbildungstätigkeit. Hier wiederholt sich sein biografisches Muster der nachholenden Qualifizierung. Analog beispielsweise zum eigenen Studium der Sozialen Arbeit ist der eigentliche Abschluss zeitversetzt zu seiner Tätigkeit und seinem Gefühl der Kompetenz. Bevor er die Tätigkeit aufnimmt, organisiert er über erfahrene Mitarbeitende den Zugang zu Wissen und Vorgehensweise als Praxisausbildender. Seine Weiterbildung zum Praxisausbildenden verschiebt er auf später, unter anderem mit der argumentativen Position, auf diese Weise genug Ressourcen für die Studierenden aufwenden zu können. Entsprechend der Orientierung an der Organisation als Ressource werden die Studierenden von ihm stark in den Alltag der Organisation und weniger in eine intensive Dyade eingebunden, damit diese nicht nur seine Praxis, sondern ebenfalls die aller anderen kennenlernen können. Als herausfordernd beschreibt er die Begleitung des ersten Studierenden, argumentativ macht Holunder dies an einer anfangs nicht kommunizierten Legasthenie fest. Beschreibend eruiert er insbesondere, wie viel Selbstständigkeit den Studierenden zugemutet werden kann oder muss. Holunder elaboriert eine Praxis des kontinuierlichen Nachjustierens von Begleitung und Monitoring, damit die Studierenden sich nicht selbst überfordern. Die erste Begleitung wird von ihm als herausfordernd und gleichzeitig positiv gerahmt, da trotz Startschwierigkeiten das Praxismodul von beiden Seiten als Erfolg gewertet werden konnte. Er begründet dies unter anderem mit dem Wohlwollen der weiteren Mitarbeitenden. Seit der Erfahrung mit der Legasthenie des Studierenden wurde das Bewerbungsverfahren intensiviert. Im Bild von Holunder hat sich im Berufsfeld die besonders stark bemerkbar gemacht, da alle Entscheidungen verschriftlicht werden müssen. Entsprechend werden nun schriftliche Arbeitsproben während des Schnuppertags eingefordert, um den Negativhorizont der Überforderung der Studierenden zu vermeiden und analog zu anderen Fällen des Typs B auch unter den

komplexen Bedingungen der Praxisorganisation sofortige Handlungsfähigkeit herstellen zu können. Ausgebildet werden kann nur, wer die notwendigen Eingangskompetenzen mitbringt. Geblieben ist das Belastungsmonitoring als Praxis, damit Handlungsfähigkeit über das ganze Praxismodul hin aufrechterhalten werden kann. Die Praxisorganisation erfährt er dabei als Unterstützung beim Arrangieren von Ressourcen und Aufgaben für die Studierenden. Unterdessen beschreibt sich Holunder als erfahrener Praxisausbildender, der viele Praxismodule mit den Studierenden zu einer für beide Seiten wirksamen Erfahrung umsetzen konnte. Aktuell wird er die Praxisausbildung temporär abgeben, Holunder begründet dies mit den offensichtlich „liegendebliebenen“ Dossiers auf dem Schreibtisch, an dem das Interview geführt wird. Abschließend bewertet er nochmals die für ihn als Last empfundene Weiterbildung, die er vor kurzem parallel zur Begleitung der neunten Studierenden abgeschlossen hat. Diese Weiterbildung beschreibt er als wenig nützlich für ihn: „[I]ch habe ja alles hier schon mehrmals herausfinden können.“ Den Studierendenalltag empfindet Holunder als intensiver als in anderen Bereichen. Er beschreibt einen maximalen Kontrast zur Sozialpädagogik, da nicht die „einfachen Themen“ alltagsnah bearbeitet werden, sondern die jeweiligen Kulminationspunkte von Krisen den Alltag der Mitarbeitenden bestimmen. Studierenden können im Berufsfeld des Kindes- und Jugendschutzes nicht „simple Alltagsdinge“ übertragen werden, sie müssen sich von Beginn an in komplexen Problemlagen bewegen und diesen fachlich-distanziert begegnen. [Holunder 703-783]

Trotz hoher Belastung und ausgeprägter Komplexität des Berufsalltags beschreibt Holunder seine Praxisorganisation als Ressource und „Heimat“. Seit seinem Abschluss arbeitet er an diesem Ort. Die Praxisorganisation ist nicht nur emotionale Ressource, sondern ein Wissensreservoir für alle Mitarbeitenden. Holunder beschreibt beispielhaft Veränderungen und wie diese über das Team als gemeinsames Wissensreservoir. Die Mitarbeitenden teilen das Bewusstsein, dass Einzelne die Tätigkeit nur bedingt autark ausführen können, und setzen sich deshalb regelmäßig gemeinsam „am großen Tisch dort hinten“ zusammen. Der Austausch ist intensiv und wird in den Alltag integriert. Holunder nimmt ihn als komplementär mit einer gemeinsamen Nähe wahr. So bildet das Begriffspaar des Wohlfühlens und des Wissens die gemeinsame Grundlage für das professionelle Handeln. Holunder bewertet das wie folgt:

*„Jeder (.) hilft jedem, wenn es darauf ankommt, (1) unsere Türen sind offen, wir sind da immer im [...]. Du hast vorhin die Leute gesehen da, die da am Tisch sitzen und so, das ist bei uns gang und gäbe, wir also zweimal pro Tag so eine Pause, naja ein Treffen machen unten [...].“*

Die gemeinsame Pausenpraxis hat zeitlich und räumlich einen Mittelpunkt. Im gemeinsamen zu einem Pausenraum umfunktionierten Büro findet das emotionale Einmitten und Unterstützung bezüglich neuem Wissen statt. Gleichzeitig ist das Bild der „offenen Türen“ verbunden mit seiner eigenen Praxis gegenüber den Studierenden. Die eigenen Büros sind durch eine Zwischentür verbunden, die er „offen hält“, wann immer es ihm wegen des Datenschutzes möglich ist. Offene Türen sind in diesem Fall nicht nur ein Zeichen für Transparenz, sondern ein Angebot zur gemeinsamen Reflexion der eigenen Fälle. [Holunder 656-673]

Die Beschreibung der Veränderungen der organisationalen Einbettung verbindet Holunder mit der veränderten organisationalen Praxis, die unterdessen weniger entscheidende und mehr beratende Anteile aufweist. Entsprechend erhalten kommunikative Fähigkeiten eine größere Bedeutung im Alltag, weshalb die Studierenden organisational darin eingeführt werden. Hier greift wieder das Bild mit den offenen Türen als bekannte Holstruktur. Holunder beschreibt die Gefahr, wenn Studierende (zu) direkt „eingreifen“ wollen und die Wirkung des sozialarbeiterischen Tuns damit untergraben. Das kollektive Wir zeigt den Studierenden im besten Fall als Modell, wie unter den schwierig verstandenen Rahmenbedingungen mehr beziehungs- und weniger machtorientiert kommuniziert werden kann. Holunder ist nicht allein das Modell für die Studierenden, alle Mitarbeitenden der gemeinsamen Etage sind im kontinuierlichen Austausch mit den Studierenden. [Holunder 997-1031]



Die Praxisorganisation ist aufgrund ihrer Größe dazu in der Lage, Praxisausbildende für mehrere Studierende von unterschiedlichen Hochschulen zu organisieren. Diese Begleitung findet ebenso heterogen und selbstständig statt wie die Tätigkeit als Sozialarbeitende. Aufgrund eines personellen Engpasses wird Sternanis nach einigen Jahren in der Organisation angefragt, ob sie eine bereits angestellte Studierende begleiten kann. Sternanis beschreibt in Abgrenzung zu Typ C die Übernahme der Aufgabe nicht als Belastung, sondern als positive Herausforderung, die explizit mit Ressourcen verbunden an die Praxisausbildenden herangetragen wird. Die Praxisorganisation bezeichnet sie als „Ausbildungsbetrieb“. Da Sternanis die Begleitung der Studierenden ohne Vorlauf übernimmt, orientiert sie sich an Praxen erfahrener Mitarbeitenden. Mit der Zeit versteht Sternanis die Tätigkeit als Praxisausbildende als etwas den Alltag positiv Unterbrechendes. Es ist gleichzeitig eine andere Tätigkeitsform, weil sie nicht mehr komplett individuell, sondern in einem Tandem ihre Aufgaben erledigt. Anfangs versteht sich Sternanis noch nicht als große Unterstützung, entsprechend betraut sie aktiv weitere Mitarbeitende bei der Begleitung. Der Besuch der Weiterbildung spielt keine weitere Rolle für ihr Handeln. Nach der Erfahrung mit mehreren Studierenden ist sie überzeugt davon, dass sie für die Studierenden eine wirksame Begleitung organisieren kann. [Sternanis 307-346]

Das Team wird von Sternanis als ein heterogenes Ganzes von eigenen Subsystemen beschrieben. Es ist in dieser Sichtweise kein eigentliches Team vorhanden. Alle arbeiten komplett selbstständig und die Studierenden sind an die jeweiligen Praxisausbildenden angebunden. Sie treffen sich fallorientiert, wie das Personen aus anderen Teams und Disziplinen ebenfalls tun. Es ist innerhalb des Typs B der maximale Kontrast zu Holunders „offenen Türen“ und kein kollektives Wir mit gemeinsamem Alltag und kontinuierlich geteilten Ressourcen. Sternanis beschreibt jedoch nicht ein monadisches Nebeneinander, sondern eine Orientierung an der Unterschiedlichkeit als Quelle für eine erfolgreiche Zusammenarbeit. Studierende sind darin die verbindenden Elemente, die sich zwischen diesen Subsystemen im Ausbildungsbetrieb bewegen. Die gegenseitigen Abgrenzungen der eigenen „Stile“ auf Basis einer gemeinsamen fachlichen Grundlage sind gleichberechtigte Modi derselben Aufgaben. Sternanis grenzt sich kontrastiv von einer zu persönlich verstandenen Arbeitsbeziehungs-gestaltung ab:

*„Und dann gibt es die A., die sehr mütterlich arbeitet, sage ich jetzt mal. Die würde am liebsten alles übernehmen [...], dreimal anrufen und schauen, dass es auf jeden Fall einen nächsten Termin gibt.“*

Sternanis distanziert sich von einer solchen argumentativ als „Fürsorge“ definierten Arbeitsweise, betont aber als Vorteil, dass die Sozialberatung solche unterschiedliche Modi der Beziehungsgestaltung bieten kann. Die Heterogenität wird kontrastierend zu Typ C als Vorteil verstanden und nicht als Gefahr dafür, eine Struktur nicht mehr aufrechterhalten zu können. [Sternanis 281-294]

Thuja beschreibt, dass eine Kollegin die Weiterbildung zur Begleitung eines bestimmten Lernenden besucht hat, um auch „dieses Ausbildungssegment“ begleiten zu können. Thuja spricht von einem „Verteilen“ der Aufgaben auf „verschiedene Schultern“, um möglichst auf allen Hierarchiestufen Auszubildende begleiten zu können. Die Diversität der Auszubildenden ist nicht weiter begründungspflichtig und entspricht dem Bild des Ausbildungsbetriebs auf allen Stufen, das er mehrfach zeichnet. Eine spezifische Ausprägung zeigt sich bei Thuja, der gemäß dem Lustprinzip trotz seiner unterdessen unpassenden Rolle nach wie vor als Praxisausbildender tätig ist. Er bewertet diese Praxis auf der argumentativen Ebene wiederum nochmals anders, da er die Studierenden die „über den Tellerrand“ schauen sollen bei ihrer Orientierung mit seiner Metaperspektive besser begleiten kann als Kollegen, die im Alltag verstrickt sind. Die Praxisorganisation wird dabei aufgrund des komplexen Arbeitsfelds mit spezifischen Zielgruppen ein weiteres Mal als abhängig von ehemaligen Auszubildenden beschrieben, die aufgrund der konstruktiven Erfahrung bleiben oder wiederkommen. [Thuja 1107-1125]

In einer Beschreibung dokumentiert sich ein Verständnis der Praxisorganisation als sehr divers. Zusammenfassend beschreibt Thuja am Ende des Abschnitts die Organisation als „Gemischtwarenladen“, der

unterschiedliche Zielgruppen, Professionen und Betriebsformen aufweist. Innerhalb dieser Komplexität bestehen ausgeprägte Fachsprachen und Handlungslogiken, die nebeneinander und im Fallbezug zueinander in Beziehung stehen. Die Vielfältigkeit nimmt Thuja als Vorteil wahr, da sich Studierende an den Fachhochschulen selbstständig mit den unterschiedlichen Zugängen auseinandersetzen müssen und sich neben den Alltagstätigkeiten diskursiv mit anderen Berufen beschäftigen müssen. In den Praxisorganisationen können nicht sakrosankt geltende Routinen übernommen und über die Grenzen von Teams, Professionen und Organisationen diskursiv verhandelt werden. [Thuja 409-429]

Das Verständnis der Praxisorganisation als Ausbildungsbetrieb beschreibt Hafer parallel zu anderen Fällen aus der Abhängigkeit von ehemaligen Auszubildenden als Mitarbeitende. Ein Praktikum ist in dieser Sicht neben dem Lernangebot auch eine Initiationsphase für potenzielle Mitarbeitende. Wenn beide Seiten während des Praxismoduls mit der Erfahrung zufrieden sind, werden ehemalige Auszubildende zu mittel- oder längerfristigen Mitarbeitenden. Die Ergebnisorientierung ermöglicht den Studierenden in Hafers Beschreibung ein intensives Relationieren von Praxismodul und Begleitmodulen an der Hochschule, da die Organisation dienstleistungsorientiert fördern will. [Hafer 314-324]

Auf der Metaebene wird der Ausbildung nur bedingt ein eindeutiger Platz zugewiesen. Es gibt Vernetzungsangebote und regelmäßige Sitzungen, die Hafer jedoch nur bedingt als relevante Instrumente beschreibt. Der Mittelpunkt bleibt das Tandem aus Studierenden und Praxisausbildenden und deren nahes organisationales Umfeld. Das Tandem organisiert die Umweltressourcen zu seinem Vorteil, arbeitet zusammen an den Fällen und koordiniert Lernen und Alltag zusammen. Die gemeinsamen Pausen im Team und darüber hinaus sind der Ort der Verhandlung über die Allokation von Ressourcen und Aufgaben, sie erinnern an die Pausentreffen bei Holunder, haben aber eher einen formalen Charakter. [Hafer 296-311]

### *Element 2: Fähige Studierende*

Studierende sind als komplementäres Element zum Selbstverständnis der gesamten Praxisorganisation ebenfalls mit einer normativ aufgeladenen Erwartung konfrontiert. Hier bildet sich ebenso ein differentes Verständnis innerhalb der Handlungsorientierung ab, allen gemein ist die Wahrnehmung der Studierenden als fähige und selbstständige Lernende und Mitarbeitende. Bei Hafer und Funkie ist das Verständnis von Studierenden als periphere legitime Mitglieder und dadurch als Alleinstellungsmerkmal ausgeprägt. Sie können und dürfen an der organisationalen Logik partizipieren, sollen aber normative Setzungen aus ihrer Position heraus kritisieren können. Das Tandem von Studierenden und Praxisausbildenden und die Arbeitsteams werden als dominante Sozialform vor dem Hintergrund einer klar strukturierten Systemumwelt verstanden.

Neben der organisationalen Struktur kann das Arbeitsfeld eine Begründungsfolie für die Erwartung „fähiger Studierender“ sein, was sich insbesondere bei Sternanis abzeichnet. Dafür ist neben Commitment auch Expositionsbereitschaft erforderlich, darüber hinaus Erklärungs- und Interventionswissen und Erfahrung in der Kommunikation mit Adressatinnen und Adressaten bei den Studierenden. Thuja wiederum beschreibt eine komplexe Ausgangslage, geht aber davon aus, dass die Studierenden aufgrund ihrer Erfahrungen und ihrem Wissensbestand mit den Anforderungen umgehen können. Ein Teilaspekt ist die ökonomisch komplexe Situation der Praxisorganisation. Studierende sollen die Folgen der beschränkten Ressourcen im Alltag sinnvoll ausgleichen können und mit innovativen Lösungen strukturelle Probleme möglichst verhindern beziehungsweise bearbeitbar machen. Eine daran anschließende Praxis ist die „Beschleunigung“, welche die Studierenden dazu antreiben soll, die Praxisorganisation und ihre Problemlagen zu erkunden und ihr Lernen darauf auszurichten. Gelernt wird nicht im Alltag, sondern in der Metaperspektive und der Reflexion über den Alltag hinaus. Die von Sternanis praktizierte „distanzierte Begleitung“ wird mit diesem Element der Orientierung ebenfalls begründet. Studierende sind selbstständig Lernende und alltäglich Arbeitende. Daher ist keine intensive Arbeitsbeziehung vonnöten, sondern eine angemessene Anamnese der Potenziale und Bedürfnisse. Alle Fälle stimmen darin überein,

dass „kein Händchenhalten“ - wie es Funkie benennt - nötig ist, sondern ein Umfeld, das den Studierenden die notwendige Bewegungsfreiheit bietet. Studierende sind nicht als fix eingeplante Mitarbeitende zu denken, sondern sie sollen gerade durch ihre legitime periphere Position den Alltag zu bereichern (und keine Lücken füllen wie bei Handlungsorientierung C III). Stark verbunden ist diese Perspektive mit dem Aspekt der Nachwuchsförderung. Die spezifische Rolle als fähige Studierende kann für beide Seiten einen effizienten Einstieg in die Praxisorganisation ermöglichen. Über das Hinterfragen (mit dem Hintergrund eines grundsätzlichen Commitment) werden die Studierenden dazu befähigt, eine Rollenidentität in der Praxisorganisation zu entwickeln.

*Passagen zu Element 2*

Die Orientierung an der organisationalen Logik dokumentiert sich bei Funkie in der Schlussphase der Begleitung von Studierenden. Die Studierenden werden insbesondere aus der Organisation verabschiedet, weniger aus der an sich von Intensität und Kontinuität her zentralen Arbeitsbeziehung. Funkie beschreibt ein routiniertes Abfragen zu Verbesserungsmöglichkeiten der Abläufe und agiert ein weiteres Mal aus der Perspektive des kollektiven Wir:

*„Und darum sind wir auch sehr darauf angewiesen darauf, eben dass die Praktikantinnen sich auch getrauen, sich zu äußern und Kritik anzubringen.“*

Die an Partizipation ausgerichtete Begleittätigkeit ist kein Selbstzweck, sondern dient unter anderem dazu, eine Atmosphäre zu schaffen, in der periphere legitime Mitglieder Kritik äußern können und Verbesserungsvorschläge einbringen. Auf dieser Ebene zeigt sich bei Funkie eine Orientierung an ständiger Optimierung. [Funkie 644-663]

Sternanis beschreibt auf eine Nachfrage hin, wie sie den zuvor verwendeten Begriff der „distanzierten Begleitung“ inhaltlich füllt. Sie zeichnet ein Bild von Studierenden als eigenständige Lernende, die Potenzial für Lernprozesse und ein Verständnis von Selbstwirksamkeit mitbringen müssen. Sie müssen jedoch nicht zum Berufsfeld oder der Praxisorganisation passen und noch weniger müssen sie Sternanis sympathisch sein. Es ist die ausgeprägte Form der Dienstleistungsorientierung, die sich als Ermöglichungsstruktur für Lernende mit Potenzial versteht. Dafür wird keine nahe Arbeitsbeziehung benötigt, sondern die angemessene Anamnese von Sternanis zu Bedürfnissen und Potenzialen der Studierenden.

*„Eben gerade die muss ich nehmen, [...] sehe ein Potenzial, aber merke, uh, da müssen noch ein paar Sachen passieren, damit die standhaft im Beruf stehen können.“*

Auszubildende sind Mitarbeitende, die noch nicht alles leisten können und mitbringen müssen, dies in Abgrenzung zu Typ C und in Verbindung zu Holunder. Sie sind fähige Studierende, aber noch keine Mitarbeitende. Damit lässt sich Sternanis Orientierung ebenfalls vom eher leistungsorientierten Verständnis von Funkie und Hafer abgrenzen, die bereits zukünftige Mitarbeitende ausbilden. Bei Sternanis steht dieser Aspekt weniger im Zentrum:

*„Und irgendjemand muss ja auch die gut ausbilden, also mache ich doch das. Anstatt die zu nehmen, die es sowieso schaffen.“*

Sternanis beschreibt anschließend ein Bewerbungsverfahren, das die Lernbedürfnisse ebenso eruieren soll wie die vorhandenen Stärken und Grundlagen. Das Procedere selbst ist als Gegenhorizont von Verfahren normaler Mitarbeitender positioniert. Es geht nicht um formale Aspekte der Bewerbung und nicht um komplette Mitarbeitende, sondern um „interessante“ Personen, die sich entwickeln können und sollen. [Sternanis 405-431]

Auf die Nachfrage, wie Sternanis zum Aufgabenfeld der Praxisausbildung gekommen ist, folgt eine argumentativ-beschreibende Passage dazu, was in ihrem Verständnis nicht der Grund dafür sein sollte, Praxisauszubildende zu sein. Als Gegenhorizont dient eine andere Praxisorganisation, bei der Studierende als Mitarbeitende in die Arbeitspläne integriert sind und die Praxisauszubildenden sich zwar ohne

Vergütung um die Studierenden kümmern sollen, jedoch Entlastung durch die Mitarbeit der Studierenden erwarten können. Sie beschreibt damit eine Orientierung, die in Typ C organisational mehrheitlich Allgemeingut ist. Als positive Gegenperspektive bewertet Sternanis das organisationale Selbstverständnis des eigenen Arbeitsorts als Ausbildungsbetrieb, das in der Beschreibung jedoch Risse bekommen hat. Mehraufwand wird nicht mehr vergütet und Sternanis berichtet davon, dass sie sich selbst „beim Gedanken erwischt“ hat, eine kompetente Studierende als Entlastungsmöglichkeit zu sehen. Hier zeigt sich wiederum die Wichtigkeit des heterogenen Teams, das es erlaubt, unterschiedliche und eigenständige Meinungen dazu einholen zu können.

*„Der Nutzen für sich selber, den man hat als Praxisausbildende-Begleiter [Praxisausbildende]. Das finde ich manchmal schon noch so, hui. Also es darf ja dann schon sein, dieser Nutzen, aber nie im Vordergrund stehen.“*

Dieses Austarieren von Nutzen und Aufwand geht einher mit dem Verständnis, Studierenden als Ausbildungsbetrieb etwas bieten zu können und potenzielle Nachwuchsförderung zu betreiben. In einer weiteren Passage beschreibt Sternanis anschließend, dass Nachwuchsförderung für die Praxisorganisation Selbstzweck bedeutet, da die Organisationseinheit Schwierigkeiten aufweist, längerfristig Personal an sich zu binden. Entsprechend werden ähnlich wie bei Funkie und Hafer oder Thuja kompetente Studierende im Anschluss an die Praxisausbildung „auf dem Radar gehalten“, wenn es um Stellvertretungen und Stellenbesetzungen geht. [Sternanis 822-872]

Ähnlich zu anderen Fällen des Typs B grenzt Sternanis über die Möglichkeiten des selbstständigen Arbeitens der Studierenden wiederum ihre Praxisorganisation anderen gegenüber ab. Sternanis nutzt ähnliche Bilder und Formulierungen wie Funkie: „Hand halten“ oder „am Ende dann mal ein wenig arbeiten dürfen“. Entsprechend elaboriert Sternanis ein Verständnis von zwar in spezifischen Aspekten lernbedürftigen, aber nicht handlungsunfähigen Studierenden. Gleichwohl argumentiert Sternanis für eine Redimensionierung der Ansprüche an die Studierenden, weil die Praxisorganisation in der Lage ist, gewisse Antrittsprobleme aufzufangen. Den Studierenden werde zwar „relativ schnell viel [zugetraut], aber nicht [zugemutet]“. Entsprechend ihrer Praxis der Richtwerte sieht sich Sternanis dazu in der Lage, ihren Fokus den Bedürfnissen der Studierenden anzupassen. [Sternanis 509-520]

Prägnant dokumentiert sich der Aspekt der Beschleunigung und der Wirksamkeit in der Beschreibung von Thuja zu den unterschiedlichen Kompetenzstufen von Auszubildenden. Einführend schildert Thuja ironisch den Negativhorizont des „Kaffeetrinkens“. Studierende sollen ab der ersten Stunde ihren Freiraum erkunden und planen, was sie darin arbeiten und lernen möchten. Sie werden dabei explizit „nicht an die Hand genommen“, enge Begleitung ist in der Ausbildung für tiefere Hierarchiestufen vorgesehen. Ziel ist es, auf allen Hierarchiestufen und in verschiedenen Organisationseinheiten auszubilden (siehe Verständnis als Ausbildungsbetrieb). Thuja koordiniert die Auszubildenden der verschiedenen Stufen und stellt innerhalb dieser Logik Austauschgefäße für die Auszubildenden bereit. Studierende werden als akademisches und innovatives Personal wahrgenommen und sollen eher in ihrem Tun gestärkt, weniger im Alltag begleitet werden. [Thuja 195-236]

Thuja beschreibt die Praxisorganisation hinsichtlich der Zielgruppen im Wandel. Er argumentiert anhand von fachlichen und gesellschaftlichen Diskursen (ambulante Angebote für Zielgruppenangehörige mit kleinerem Betreuungsbedarf) und beschreibt die ökonomisch komplexe Situation für die Praxisorganisation. Diese Metaebene über den Alltag hinaus verlangt unternehmerisches Denken, das er auch den Studierenden mitgeben möchte – nicht im Sinne einer betriebswirtschaftlichen Methode, sondern als Antinomie gesellschaftlicher und individueller Bedarfe, die miteinander gedacht werden müssen. Diesen Aspekt erörtert er mit einer Belegbeschreibung zu der ökonomischen Größe von Ferienlagern mit den Wohngruppen und deren Bedeutung für den Alltag der Zielgruppen. Die wirtschaftlichen Schwierigkeiten der Praxisorganisation sind in Thujas Verständnis kein Grund für Abgrenzungsschritte (siehe als Kontrast Haselnuss). Vielmehr ziehen diese als „richtige Herausforderungen“ sein Interesse auf sich.

Dies verlangt er ebenfalls von Studierenden, damit das „Zuhause“ der Zielgruppen aufrechterhalten werden kann. Dieses Selbstverständnis wiederum ist verbunden mit der Orientierung daran, dies durch eigenes Handeln bewirken und selbstständig entscheiden zu können. [Thuja 621-701]

Im Arrangement verschiedener personeller Ressourcen weist Thuja den Studierenden eine hinterfragende Rolle zu. Mit der Zeit mitten sich diese ebenfalls ein, weshalb der rege Wechsel der Studierenden für die Praxisorganisation von Vorteil ist. Das Hinterfragen ist eine soziale Praxis, die eingebettet ist in ein Verständnis, dass das System selbst nicht hinterfragt werden kann. Nur Personen mit einem angemessenen Commitment können sich wirksam im trägen System der Organisation arrangieren. Thuja versteht die Organisation als traditionsreich, aber nicht unveränderbar. Veränderungen sind aber nicht allein durch Studierende zu erlangen, benötigen diese aber, damit sich Organisationen in ihrer Trägheit bewegen können. [Thuja 909-924]

*Übersicht zu Handlungsorientierung B III: Organisation als Ressource*

Typ B ist in Handlungsorientierung III gekennzeichnet von einer gemeinsamen Orientierung der Praxisorganisation als Ort der Ausbildung und dem Verständnis von Studierenden als fähige angehende Professionelle. Professionalisierung stellt sich in dieser Perspektive ein, wenn Studierende ihre Freiheiten und die Ressourcen der Praxisorganisation selbsttätig nutzen. Zusammenfassend kann davon ausgegangen werden, dass das Verhältnis zur Praxisorganisation von Zustimmung geprägt ist und diese als Grundlage für Professionalisierungsprozesse in der Sozialen Arbeit gesehen wird. Entsprechend agieren die Praxisausbildenden (siehe insbesondere Handlungsorientierung B II) eher moderierend, arrangieren Ressourcen und begleiten die Lernprozesse indirekt.

	Funkie / Hafer	Holunder	Sternanis	Thuja
<b>Gemeinsamer OR</b>	Studierende sind fähige zukünftige Professionelle, die in der Praxisorganisation lernen können und sollen. Die Praxisorganisation wiederum ist ein Möglichkeitsraum, der auf aktive Individuen reagiert. Beide Seiten profitieren und den Studierenden kommt als peripheren Mitgliedern eine spezifische Rolle zu.			
<b>Organisation als Lernort und Ressource</b>	Ausgangspunkt sind Tandem und Team / Praxisorganisation regelt Aufbau und Prozesse des Lernens	Komplexe Aufgabenstellung des Berufsfelds / kollektives Wissen und Praxen des Austauschs, offene Türen	Subsysteme in komplexem Ausbildungsbetrieb / Lernen als Dienstleistung der Praxisorganisation	Komplexes Gefüge, interdisziplinär, ökonomisch anspruchsvoll / Möglichkeit der Reflexion auf Meta-Ebene
<b>Ziele für Studierende in PO</b>	Schnell arbeitsfähig sein, danach sich in Wirkung erfahren können	Komplexen Alltag meistern, Teil des Ganzen werden, Wissen anwenden	Eigenen Zugang finden, über den Alltag hinaus lernen und sich exponieren	Über den Tellerand lernen, Metaperspektive einnehmen können, Führungskraft werden

*Tabelle 12: Übersicht zu Handlungsorientierung B III Organisation als Ressource*

### *Handlungsorientierung C III: Organisation als Einschränkung*

*Fälle: Nelke, Olive, Schwertlilie, Spitzwegerich, Sternmoos und Tulpe*

Praxisorganisationen werden in Handlungsorientierung C III vor allem als Arbeitsort und nicht als Ausbildungsbetrieb verstanden, was im klaren Kontrast zu Handlungsorientierung B III steht. Dabei verbinden sich die Elemente der Einschränkung durch die Praxisorganisation und des Verständnisses der Studierenden als Mitarbeitende wechselseitig und verstärkend. Praxisorganisationen in Handlungsorientierung C III sind alltagsorientierte Arbeitsorte. Der Bewältigung des Alltags werden andere Aspekte wie die Ausbildung von Studierenden untergeordnet. Studierende werden in solche organisationalen Verhältnisse eher als Mitarbeitende eingeführt. Sie sollen sich „zurechtfinden im Alltag“, wie es Spitzwegerich formuliert. Bei Nelke wird die geringe Distanz zwischen Praxisausbildenden und Studierenden offenbar, wenn diese als „Fachperson“ erfahrungsbasiert und alltagsorientiert andere Studierende begleiten. Der Blick auf die Mitarbeitenden ist von einem auf der argumentativen Ebene stark „gleichwertig“ formulierten Zugang geprägt. Studierende werden gegenüber regulären Mitarbeitenden, aber auch gegenüber Zivildienstleistenden nicht abgegrenzt, sondern sind Teil eines als einheitlich wahrgenommenen Mitarbeitenden-Pools. Nelkes Beschreibungen des gleichberechtigten Diskutierens sind dafür sinnbildlich, einziges Unterscheidungskriterium ist die Quantität der Erfahrung im Berufsfeld – weder der Anstellungsstatus noch Qualifikation sind relevant. Im Kontrast dazu ist bei Sternmoos der Status der Beteiligten sowohl bei der Kommunikation als auch in Bezug auf die Berechtigung bei der Bearbeitung des Alltags vorhanden. Diese Beschreibung ist homolog zu Spitzwegerichs kollektiv verstandenen Teams. Studierende werden in Handlungsorientierung C III explizit dazu benötigt, den Betrieb als Lückenfüllende aufrechtzuerhalten. In dieser Funktion werden sie teilweise von den Praxisausbildenden gestützt. Die Organisationen sind von normativer Stabilität und Routine geprägt und bedingen Loyalität aller Mitarbeitenden. Die Routinen und organisationalen Verhältnisse werden sowohl für Studierende als auch für die Befragten selbst mehr als Einschränkung denn als Gewinn bewertet. Subversive Handlungsweisen finden sich bei Sternmoos und Spitzwegerich, Schwertlilie und Olive schildern ein distanziertes Verhältnis zu Routinen und Praxen. Insbesondere Olive beschreibt krisenhafte Entwicklungen, welche die Organisation nicht mehr als unterstützende Grundlage im Alltag wahrnehmen lässt. Ressourcenmangel ist insbesondere in den Beschreibungen von Tulpe, Sternmoos und Spitzwegerich dominant.

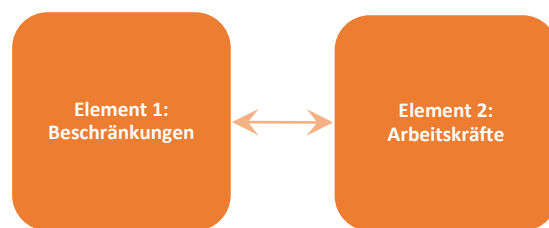


Abbildung 22: Elemente von Handlungsorientierung C III Organisation als Einschränkung (eigene Darstellung)

#### *Element 1: Beschränkungen*

Organisationale Beschränkungen und starr wahrgenommene Strukturen sind ein gemeinsames Merkmal der Fälle in Handlungsorientierung C III. Im positiven Fall entwickelt sich bei Nelke eine Orientierung und Loyalität gegenüber dem „Heimathafen“ des langjährigen Teams. Wie ein Bumerang kommt Nelke immer wieder in die Praxisorganisation zurück. Das gleichberechtigte Mitdiskutieren als Vorpraktikantin ist die initiale Erfahrung. Eine implizitere und eher mit dem Selbstverständnis des „Arbeiten unter

Freunden“ verbundene Form lässt sich bei Spitzwegerich finden. Hier geht es um eine Gleichwertigkeit aller Mitarbeitenden, unabhängig vom Status und der Ausbildung. Primäre Orientierung ist die Harmonie und das Routinisieren, Studierende sind selbstverständlicher Teil dieser Praxen und müssen ein hohes Commitment mitbringen. Konflikte dürfen nur von und mit Adressatinnen und Adressaten ausgetragen werden. Der wirtschaftliche Erfolg verlangt eine Unterordnung unter das als Kollektiv verstandene Team.

Einschränkend beschreiben insbesondere Schwertlilie und Sternmoos die organisationalen Bedingungen, mit denen sie selbst und die Studierenden konfrontiert sind. Auch Tulpe beschreibt einen dauerhaften Ressourcenmangel mit dem Bild des Lebens „von der Hand in den Mund“. Sternmoos schildert eine hierarchische Struktur, in der Studierende kritische oder verantwortungsvolle Aufgaben nicht oder nur unter Kontrolle ausüben dürfen. Die Entscheidungswege sind hierarchisch und starr. Das Gleiche gilt für die Kommunikation, die Sternmoos mit episodischen Erzählungen zu den Teamsitzungen sowohl hierarchisch und rituell beschreibt. Diese an Routinen und Vorrechten von erfahrenen und in der Hierarchie höherstehenden Personen orientierte Organisationskultur kennt Sternmoos in derselben Praxisorganisation aus der Studierendenperspektive. Eine andere Form der Einschränkung beschreibt Olive in einer Erzählung zu einer „überforderten Studierenden“. Einerseits zeigt sich dabei eine defizitäre Sicht auf die Studierende (diese bringt die persönlichen Voraussetzungen nicht mit) und eine gleichermaßen überforderte Praxisorganisation, die „kein Ort für Auszubildende“ ist. Es gibt keine geeigneten Gefäße zur Absicherung der Ausbildung, keine geteilten Räume für Diskussion. Praxisausbildung wird sehr individuell betrieben. Spitzwegerich wiederum beschreibt eine Handlungsorientierung an expliziten und relativierenden Argumenten zu kollektivem Wirken. Der Prämisse folgend, dass das Kollektive mehr Wirkung erzielen kann als ein Individuum, ist die eigene Freiheit im Handeln paradoxerweise beschränkt. Wenn alles möglich ist und nicht falsch oder unwirksam, ist Kommunikation teilweise nur noch auf der Metaebene sinnvoll und möglich.

Als Praxisauszubildende passt Sternmoos ihr Handeln den Routinen an respektive verlagert Verantwortung zu ihrem Teamleiter und verstärkt die hierarchische Kultur weiter. Schwertlilie beschreibt formale Gesprächsgefäße und Gremien mit großer Distanz. Alles vom Alltag Abweichende (siehe Handlungsorientierung C I und C II) ist für sie unwichtig. Wenn sie eine Funktion beschreibt, dann geht es um die entlastenden Momente für ihre Tätigkeit als Praxisauszubildende, wenn sich Studierende beispielsweise selbst organisieren. Zudem differenziert sie zwischen der eigenen Organisationseinheit und der Praxisorganisation. In den beiden Ebenen gelten „eigentlich“ unterschiedliche Regeln, wobei das Team über die Zeit mehr und mehr die Normen der Gesamtorganisation zu übernehmen scheint.

Als krisenhaft beschreibt Olive die organisationalen Bedingungen. Die von ihr sonst als Grundlage postulierte Persönlichkeit ist ein zu brüchiges Fundament unter den kritischen Entwicklungen in der Praxisorganisation. Olive bewertet die Praxisorganisation als widersprüchlich. Einerseits werden Studierende als Mitarbeitende (siehe Element Arbeitskräfte) gebraucht und angestellt. Die Organisation bietet aber keine funktionierende Struktur und muss die Studierenden wie erfahrene Mitarbeitende behandeln. Es zeichnen sich negative Dialektik und Habitus bei Olive ab. In den ersten Beschreibungen bewertet sie die Studierenden noch als zu wenig erfahren, mehr und mehr zeichnet sie ein Handlungsfeld, in dem auch sie nicht mehr den Alltag aufrechterhalten kann. Sachzwänge definieren Abläufe, die Adressatinnen und Adressaten durchlaufen mehrere Krisen, bis sie die Praxisorganisation wieder verlassen. Olive befindet sich in einem Teufelskreis, aus dem Abgrenzung („Nein sagen“) und schließlich Kündigung („Flucht“) die einzigen Auswege für Olive sind. Den Schutz der Studierenden („in die Schusslinie stellen“) kann sie ebenfalls nicht mehr gewährleisten.

### *Passagen zu Element 1*

Ein spezifischer Problemgegenstand bei Handlungsorientierung C III ist das Fehlen von praktischen Alternativen zur Orientierung an der Gewährleistung des Alltags unter schwierigen Bedingungen. Olive definiert sich in einer kurzen beschreibenden Einführung zunächst als Teil eines organisational fokussierten Wir, dass wiederum als größerer Teil einer sozialpädagogisch konturierten Community beschrieben wird. Gleichzeitig formuliert sie in einer vorangehenden Bewertung eine grundsätzliche Widersprüchlichkeit zwischen diskursiven Denkfiguren („auf die Fahne schreiben“ von Praxisausbildung) und den von ihr erfahrenen Möglichkeiten auf der Handlungsebene („[...] dann ja nur vordergründig liefern“) zur Praxisausbildung. Diese wird nach außen als relevante Tätigkeit kommuniziert, in der Praxisorganisation erhält sie aber weder Ressourcen noch Anerkennung. Olive konturiert dieses Handlungsproblem mit der Verdichtungsmetapher des „leeren Gefäßes“. Olive schildert anschließend, wie sie als Praxisausbildende diese Leere nicht füllen konnte. Es folgt eine Erzählung zum Gefühl, auf verschiedenen Ebenen nicht zu genügen, aus einer Orientierung der „verpassten Chance“. Entsprechend wechseln sich in Olives Argumentationen beschreibende und erzählerische Elemente ab – im Sinne einer negativen Dialektik von Diskurs und konkretem Handeln in der Praxisorganisation. Olive beginnt chronologisch bei der Auswahl der Studierenden. Dabei verlagert sie den Problemanteil zunächst auf die Studierenden. Sie sind „blutige Anfänger[.]“ und mit Blick auf die Ansprüche der Praxisorganisation nur bedingt handlungsfähig. Dieser Ansatz kontrastiert mit den Handlungsorientierungen A II - bei der eine Beziehungsgestaltung förderlich sein kann - und B II. Bei dieser wird das Erleben von Selbstwirksamkeit grundsätzlich vorausgesetzt. Gegenläufig zur eigenen Einschätzung und expliziten Argumentation beschreibt Olive die Wirkmächtigkeit organisationaler Sachzwänge:

*„Wir müssen heute die Stelle unbedingt besetzen und von oben runter gibt es Druck und DIE müssen wir JETZT nehmen.“*

Die bedingte Handlungsfähigkeit betrifft nicht nur die Studierende und Olive, die Leitungsebene ist ebenfalls „von weiter oben“ in ihren Handlungsmöglichkeiten begrenzt. Der Krisenhaftigkeit der Zielgruppen kann niemand gerecht werden. Olive zeichnet das Bild einer Organisation mit hohen Anforderungen an die Mitarbeitenden und führt in eine kollektive institutionelle Verlaufskurve. Struktur und Anlage der Organisation behindern alle genannten Beteiligten, gegenläufig zu handeln. Anschließend beschreibt Olive passend dazu aus einer Perspektive des Erlebens der Wirkung der Adressatinnen und Adressaten auf einen selbst eine weitere Negativspirale. Die Problematik wird in ihrer Letztbegründung nun auf die Jugendlichen verlagert. Gleichwohl spiegelt sich hier eine Krise der Organisation als System, das von Sachzwängen (vor-)strukturiert wird. Als argumentativen Gegenpol (nur noch im Sinne einer Idee) zu diesem institutionellen Ablaufmuster formuliert Olive keine positiv artikulierte und aktive Gegenposition. Sie kann nur noch dem „Druck“ standhalten und Nein sagen. Dieses Nein-Sagen ist ebenfalls nur bedingt denkbar, es ist eher ein diffundierter Streifen am Horizont und keine klare diskursive Figur im Sinne eines Glaubenssatzes aus der Vergangenheit (siehe Handlungsorientierung C I). Olive argumentiert defensiv, ihr Nein bekommt den Charakter eines Moratoriums („[...] hey, im Moment ist es einfach nicht möglich. Vielleicht in einem Jahr, in zwei so.“). Die von Olive vorausgesetzte Konflikthaftigkeit der Erfahrung lässt sich anhand der Metapher für ihre Aufgabe rekonstruieren, denn Olive begleitet kein Lernen, sondern muss die Studierende beschützen: „[I]ch muss mich so in die Schusslinie reinstellen.“ Gekoppelt ist dies mit einem moralisch orientierten Verantwortungsgefühl, das sich im Ausdruck widerspiegelt, die Studierende sei ihr „anvertraut“ gewesen. Damit wird in doppelter Weise verwiesen auf ein spezifisches Verständnis normativer Anforderungen. Olive fühlt sich moralisch verpflichtet, die Studierende zu begleiten und hat im Sinne eines paternalistischen Verständnisses den unfertigen Studierenden gegenüber ein Verantwortungsgefühl auch den Zielgruppen gegenüber. Entsprechend nimmt der Rahmen, in dem sie „sich in die Schusslinie“ stellt, die beiden bisher erarbeiteten Stränge auf: Einerseits sind Studierende bedürftig, andererseits bietet die Struktur der Praxisorganisation keine konstruktiven Rahmenbedingungen für Praxisausbildung. Gleichwohl sieht Olive dazu keine



Alternative, denn der negative Gegenhorizont ist absolut: „[...] sonst VERBLAST es die total“. Olive thematisiert dies mit Blick auf ihre eigene Situation ebenfalls als erfahrenen negativen Horizont: „Hallo, das verblast mich ja fast auch.“ In der retrospektiven Bewertung artikuliert Olive eine ausweglose Situation, die in ihrer Kündigung resultiert. Die dreijährige Anstellung von Olive endet kurz vor dem Interview, was sie zu diesem Zeitpunkt in der Nachbetrachtung als kurzen Zeitraum versteht. Daraus kann das Verständnis von der Arbeit in der Sozialpädagogik als an Loyalität und Langfristigkeit orientierte Tätigkeit abgeleitet werden. [Olive 108-152]

Als maximaler Kontrast innerhalb der Orientierung kann Nelke mit ihrer Metapher des „Heimathafens“ verstanden werden. Gleichwohl zeigt sich hier in der positiven Ausprägung die Orientierung an Loyalität und Langfristigkeit der Praxisorganisation gegenüber. Weniger die formale Organisation ist der „Heimathafen“, sondern das Team, in dem sie sich offenbar routiniert bewegen kann. Es ist ein Ort der gleichberechtigten wo Konflikte bearbeitet werden können und Nelke sich wohlfühlt. Dies gilt unabhängig von Status, Erfahrung und Rolle. Das Team hat sich über die Jahre quantitativ verändert, strukturell scheint Kontinuität gewährleistet zu sein. Als Vorpraktikantin kann Nelke sich beteiligen und wird „ernst genommen“, was sich bis heute im Status der erfahrenen Mitarbeiterin nicht verändert hat. Diese Erfahrung ist für Nelke derart prägend, dass sie andere organisationale Strukturen als hierarchisch und als Negativhorizont „wenig lebendig“ wahrnimmt. Entsprechend kehrt sie mehrfach in ihren „Heimathafen“ zurück. Darüber hinaus werden Ressourcenausstattung und das Umfeld als überdurchschnittlich und flexibel beschrieben. Nelke bezeichnet sich in dieser Folge als „loyale Mitarbeiterin“, was das Einverständnis mit den normativen Elementen wie Regeln und Abläufe einschließt. Nelke beschreibt nicht eine maximale Handlungsfreiheit als positiven Horizont, sondern eher das Gegenteil davon. Die Regeln sind klar, das Handeln ist routiniert, jede und jeder weiß, was zu tun ist. Die personelle Konstanz wird ausführlich und als wichtiger Grund für ihre nun ebenfalls langjährige Mitarbeit beschrieben. Konstanz wird von ihr als untypische Eigenschaft im konkreten Berufsfeld bewertet. Als Negativhorizont beschreibt Nelke Angebote, bei denen die Studierenden die erfahrensten Mitarbeitenden sind. Die personelle Kontinuität ist in diesem Verständnis die Voraussetzung für einen gelingenden Beziehungsaufbau mit den Adressatinnen und Adressaten. [Nelke 721-759]

Nelke beschreibt aufgrund ihrer Erfahrung die Hochschule als „Ort für Diskussionen“. Diese Diskursorientierung bleibt in der Passage jedoch die einzig relevante Funktion von Hochschule. Diskurs und Auseinandersetzung sind sich verändernden Bedingungen ausgesetzt, haben eher formalen Charakter und beeinflussen Nelkes Alltag wenig. Als viel relevanter wird von Nelke in dieser Passage wieder „die eine“ Praxisorganisation beschrieben. Neben dem Heimathafen verwendet Nelke für sich selbst nun die Metapher des „Bumerang“. Damit werden die verschiedenen Bewegungen von der Organisation weg und wieder zurück beschrieben, da dabei immer klar zu sein scheint, dass sie wieder zurückkehren wird. Diese Bewegungen geschehen unter anderem während eines Studiums, das einfach weiterläuft und keine weiteren Konsequenzen zu haben scheint. Das Aufeinandertreffen einer als „kritisch“ bezeichneten Lebensphase korrespondiert mehr mit der Praxisorganisation und den möglichen Wirkungsbereichen darin als an der Hochschule. [Nelke 700-719]

Loyal ist auch Schwertlilie. Doch verschiedene Routinen und Regeln bewertet sie kritisch. Zu Beginn der Praxisausbildung erlebt sie aus ihrer Sicht kritische Situationen, die Studierende nicht allein bearbeiten dürfen. Es handelt sich dabei explizit nicht um einen Schutz der Lernenden, sondern es geht darum, Fehler zu vermeiden. Teilweise dürfen auch Mitarbeitende wie Schwertlilie kritische Elterngespräche nicht ohne Teamleiter führen. Schwertlilie beschreibt eine klare Hierarchisierung der Aufgaben, die nur von bestimmten Personen ausgeführt werden. Eine solche Aufgabe war die Buchhaltung, wofür aktuell Schwertlilie zuständig ist. Diese Aufgabe wurde bis vor kurzem nicht von Studierenden übernommen, seit einiger Zeit verändert sich das. Schwertlilie beschreibt die Tendenzen als problematisch, weil dies „ungesunde Verantwortlichkeiten“ zur Folge hat. Neben der Fehleranfälligkeit gibt es bei Schwertlilie

argumentativ zumindest ein zu hohes Maß an belastender Verantwortung, dass sie im konkreten Fall praktisch verhindert hat. Eine weitere solche Verantwortung ist die Leitung von „Sommerlagern“, die in der Gesamtorganisation eine typische und in der Bewertung von Schwertlilie eine typischerweise überfordernde Aufgabe für Studierende ist. Allgemein beschreibt Schwertlilie ein weiteres Mal ein Verständnis von Hierarchieebenen, die Verantwortungsbereiche definieren beziehungsweise die eingeschränkten Handlungsoptionen von Studierenden und Praxisauszubildenden. [Schwertlilie 222-259]

Ein weiteres Mal dokumentiert sich ein ausgeprägtes Hierarchiedenken innerhalb der Organisationseinheit in einer anderen Passage. Diese bezieht sich weniger auf die zugewiesenen Verantwortungsbereiche, sondern auf die kommunikative Praxis während der Teamsitzungen. Die Vergrößerung zu einem Großteam hat bestehende Hierarchien weiter zementiert:

*„Es reden immer so dieselben Leute. Dieselben Leute reden noch mehr und immer dieselben Leute reden fast gar nichts.“*

Es zeigt sich dabei, dass die verbale Beteiligung von Studierenden gar nicht vorgesehen ist. Sie gehören aufgrund ihrer Position in Schwertlilies Verständnis ohnehin zu denen, die nichts reden können. Aber auch andere Mitarbeitende sind meist Empfangende und tragen wenig zur Diskussion bei. Hier zeichnet sich innerhalb der Orientierung ein Kontrast zu Nelkes Praxisorganisation ab, wo gerade in Diskussionen alle Beteiligten zu Beiträgen aufgefordert sind. [Schwertlilie 431-446]

Vergleichbare Hierarchisierungen zeigen sich bei Sternmoos in derselben Praxisorganisation. Sie verweist bei einer episodischen Beschreibung auf die Teamleitung als verantwortliche Person – unter anderem für Aspekte der Praxisausbildung respektive deren Einbettung in die Praxisorganisation. Teamleitungen bestimmen in der Orientierung von Sternmoos den Handlungsspielraum der ihnen unterstehenden Mitarbeitenden autonom. Beispielhaft schildert Sternmoos ihre Erfahrung, dass die Bezugspersonenarbeit mit Zielgruppen durch die Vorgaben der Teamleitung definiert sind. Nur innerhalb dieser Vorgaben handelt Sternmoos zumindest teilautonom. Sternmoos verweist gleichzeitig in einer Episode zum aktuellen Teamleiter auf Vertrauenserfahrungen: „[...] wenn ich nicht kompletten Mist mache, [...] er stützt mir meinen Rücken für das, was ich mache“. Organisational scheint dies anders zu sein. Es dokumentieren sich wie an anderer Stelle eine starke Binnendifferenzierung innerhalb der Organisation und die Abhängigkeit vom konkreten Gegenüber (oder der definierten Organisationseinheit) in der täglichen Arbeit. [Sternmoos 736-760]

Wiederum anders gestaltet sich das interne hierarchische Verhältnis bei Spitzwegerich. Anschlussfähig an Nelkes Gleichwertigkeit aller Beteiligten an Diskussionen ist bei Spitzwegerich das Kollektiv prinzipieller Handlungs- und Kommunikationsmodus. Die Mitarbeitenden gestalten als Team einen „Raum für die Jugendlichen“. Entscheidendes Element ist dabei die „Stimmigkeit“ im Denken und Handeln aller Beteiligten. Das Team wird als „positiv eng“ verstanden, dass ebenso eng mit den Jugendlichen „zusammenarbeitet“. Räumlich wird diese Enge wie folgt beschrieben:

*„Es sind rund acht Stunden verteilt auf vier Räume, wo man intensiv zusammenarbeitet. Und wo so die Beziehungen entstehen.“*

Spitzwegerich beschreibt die Beziehungsform als alternativen Gegenhorizont zu „typischen Beziehungen am Arbeitsplatz“. Bezugspunkt ist die gleichwertige Beziehung unter Mitarbeitenden und nicht eine sozialarbeiterische Arbeitsbeziehung. Wieder elaboriert Spitzwegerich das Arbeiten anhand der räumlichen Bedingungen und führt anschließend den Begriff der „Harmonie“ für den Umstand ein, dass alle in die „gleiche Richtung gehen müssen“ und die organisationalen Routinen wie Morgenrituale und anderes einhalten. Mitarbeitende selbst sollen keine Konflikte miteinander haben oder am Arbeitsplatz austragen. Konflikte werden den Adressatinnen und Adressaten als Privileg zugestanden, da sie die Grundlage für die Adressierung als Zielgruppe sind. Spezifische sozialarbeiterische Methoden oder Wissensformen sind dazu nicht vonnöten, sondern die Bereitschaft, sich den Routinen und Ritualen

unterzuordnen. Hier dokumentiert sich eine weitere Form von Beschränkung, die nicht als Hierarchie sichtbar ist, sondern als kollektivistisches Selbstverständnis, als harmonisches Team ohne Konflikte. [Spitzwegerich 351-380]

Die oben als konstruktiv beschriebene Enge hat jedoch für die Beteiligten auch aus Sicht von Spitzwegerich Kehrseiten. Spitzwegerich beschreibt verschiedene Episoden, bei denen er die Organisation hätte verlassen können und sich jeweils dagegen entschieden hat – aus persönlichen Gründen, weil er in der Hierarchie aufgestiegen ist oder aufgrund privater Veränderungen. Organisational und auf der argumentativen Ebene ist das Arbeiten unter Freunden das Motiv und der rote Faden bei der Begründung, trotz ausgeprägter Routine zu bleiben. Gleichwohl beschreibt Spitzwegerich die Arbeit vor Ort weiterhin bloß als mittelfristige Perspektive, da er sich körperlich und geistig zu sehr gefordert sieht:

*„Das ist immer wieder ein Sich-Preisgeben. Das ist immer wieder, neue Jugendliche, sich auf Neues einlassen in einer verdammt hohen Kadenz.“*

Hier zeigt sich die Verbindung zum persönlichen Einbringen, der wenig distanzierten Haltung und dem Arbeiten in enger Sozialbeziehung mit ihren negativen Auswirkungen. Spitzwegerich fasst dies begrifflich als „Verbrauchen“ der eigenen Ressourcen. Abseits der möglichen positiven Gegenhorizonte zehrt die Arbeit in der Praxisorganisation Ressourcen auf und ist auf diese Weise zwangsläufig endlich. Der Unterschied in der Beziehungsgestaltung (gerade im Kontrast zu den Typen A und B) zu anderen Möglichkeiten verursacht persönliche Einschränkungen (hoher Ressourcenverbrauch, geringe Entwicklungsmöglichkeiten), die mit diesem Modell eingegangen werden müssen. [Spitzwegerich 1269-1317]

In einem weiteren Abschnitt zeigt sich eine Parallele zu Olive: der Unterschied zwischen der Kommunikation nach außen und ihrer organisationsinternen inhaltlichen Füllung. Denn die Außenperspektive auf die Organisation ist entscheidend für die strategische Ausrichtung. Die Organisation gilt als Ort mit „gutem Ruf für die Schwierigen“, als letzte Möglichkeit der Jugendlichen nach mehreren anderen Angeboten. Zusätzlich positioniert sich die Organisation als betriebswirtschaftlich erfolgreiches Unternehmen. Dieser Doppelfunktion werden andere Ansprüche oder Bedürfnisse untergeordnet. Harmonie ist ein nach außen gerichteter Zustand, der immer wieder gezeigt und reproduziert werden muss. Dies müssen alle Mitarbeitenden mittragen, ansonsten müssen sie den Betrieb verlassen:

*„Und nicht einfach immer wieder reinsitzen in zwei, drei Jahren ein bisschen mitmachen und so und Erfahrungen sammeln für sich persönlich, sonst, sorry (Schnalzen) (.) next.“*

Mit Harmonie ist keine konstruktive Dynamik gemeint, die sich immer wieder von Neuem etablieren kann und durch Interaktion hergestellt wird, sondern eine homologe Zusammensetzung der Mitarbeitenden und eine gleiche Richtung, in die sich alle bewegen müssen. Die Einschränkung, sich in das Kollektiv einzupassen, ist nicht ein Angebot, sondern eine notwendige Verpflichtung. [Spitzwegerich 437-459]

Anders zeigt sich dies bei Olive. Die Einführung der Organisation wird von Olive als speziell markiert, was eine Abweichung zu ihrem restlichen Erfahrungsschatz dokumentiert. Speziell scheint neben dem Status der Organisation als „frisch“ insbesondere die Bedürfnisse und Zusammensetzung der Zielgruppe zu sein, worauf Olive zuerst eingeht. Die Definition des Zeitraums und der Umstände als „knackig“ labelt die Situation als herausfordernd, aber nicht als grundsätzlich negativ. Mehr als nur „knackig“ ist die Situation, als es um die ihr „anvertraute“ Studierende geht. Diese Einschätzung dokumentiert eine Interpretation von Arbeitsbeziehung, die auch familiäre und sozialpädagogische – auf jeden Fall persönliche – Elemente haben kann. Olives Erzählelemente bekommen wiederum eine verbale Dramatik, (Schusslinie, „verblasen“). Sie erzählt als Verantwortliche für die Situation und vom Fehlen weiterer Verantwortlicher, die ihr in der Situation behilflich sein könnten. Entsprechend kann die problematisierte Situation in der Organisation nur rituell aufgelöst werden, Olive stellt eine Art Schicksalsergebenheit voran. Dieses

Schicksalshafte befreit sie entsprechend wieder „zack“ aus der unangenehmen Lage: Sie wird mit ihrem Partner auswandern. Dieser Bruch wird an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt. Der sofortige Einsatz der Studierenden in den Nachtdiensten und die allgemein hohe Belastung in der Organisation problematisiert Olive ausführlich, oft indirekt. Das anfängliche Umgehen des Kerns, warum die Praxis so handelt, kann als Tabuisierung der prekären Rahmenbedingungen gedeutet werden. Später wird Olive explizit von „Raubbau am Personal“ sprechen und damit an Spitzwegerichs Ausführungen abknüpfen. Olive berichtet in diesem Zusammenhang davon, dass sie sich „Luft machen“ konnte, nicht aber innerhalb der Organisation. Die Verantwortlichen beschreibt sie mit dem Bild der „großen Wand“, gegen die sie immer wieder spricht. Sie argumentiert mit dem Begriff des „Status“, der erlangt werden muss, um solche Dinge ansprechen zu können. Dieser Status hat hier nicht direkt mit Leistung zu tun, sondern damit, ob man Eindruck hinterlässt, kennengelernt wurde oder schlicht sichtbar ist. Das scheint bei Olive nicht der Fall gewesen zu sein, sie kann dies nicht direkt ansprechen, sie müssten sie vielmehr „endlich erhören“. Es dokumentiert sich eine Orientierung daran, etwas organisational verändern zu müssen, es aber nicht tun zu können. [Olive 138-183]

Die fehlende Anbindung an andere Sozialräume beziehungsweise an den Lernort Hochschule wird von Olive ebenfalls als einschränkende Rahmenbedingung beschrieben. Mit der Hochschule ist bloß situativ eine ebenso formale Kooperation möglich. Die Hochschulvertretenden beschreibt Olive aufgrund des fehlenden Kontextwissens „am falschen Ort“, sie können die krisenhaften Erfahrungen der Studierenden ebenso wie Olive nicht auffangen. Reflexionsgefäße wie Supervision gibt es nicht, entsprechend ist der Handlungsspielraum auch in dieser Form eingeschränkt. Sie schreibt solchen Gefäßen aufgrund der Erfahrungen in anderen Praxisorganisationen eine positive Wirkung zu. Diese finden in der aktuellen Praxisorganisation aber keinen Platz, genauso wenig wie die Praxisausbildung als solche. Olive beschreibt aus einer Außenperspektive, was in der Praxisorganisation „sichtbar“ nicht funktioniert. Sie verwendet dabei mehrfach den Begriff des „Installierens“ als Praxis, um Aufgaben, Rollen und Gefäß formal einzuplanen, damit diese auch eine Realisierungsmöglichkeit in schwierigen Situationen haben. Darauf folgend beschreibt sie, wie die Bewältigung des Alltags bei ihr selbst ebenfalls eine immer größere Rolle einnimmt und sie zum Ende hin „viel zu wenig Zeit“ für Studierende aufbringen kann. Es zeigt sich ein Mangel an Ressourcen und Kooperationsformen zur Behebung von Studierendenkrisen auf unterschiedlichen Ebenen. [Olive 296-307]

Im Unterschied dazu scheint es in Schwertlilies Praxisorganisation unterschiedliche Austauschmöglichkeiten zu geben, sowohl für Auszubildende als auch für Auszubildende. Die Bewertung von Schwertlilie dazu bleibt eher auf der Ebene von Vermutungen und Zuschreibungen. Schwertlilie erwähnt, dass sie dabei nie anwesend war, ihre Studierenden kaum. Studierende oder andere Mitarbeitende befragt sie nicht aktiv dazu. Sie beschreibt, dass es für sie als Praxisauszubildende keine Rolle spielt, was dort besprochen wird. Gleichzeitig schreibt sie der Möglichkeit hypothetisch eine entlastende Wirkung für die Auszubildenden zu, da Studierende dort ihre Probleme selbst lösen können. Dies korrespondiert gut mit ihrer Orientierung, dass die Hauptverantwortung für Lernprozesse nicht bei ihr, sondern bei den Studierenden liegt. Eine tatsächliche Funktion der Gesprächsangebote ist aus ihrer Sicht der studentische Vergleich zwischen den Organisationseinheiten. Zusammenfassend zeigt sich, dass bei Schwertlilie zwar theoretisch Austauschformen angeboten werden, diese für ihr Begleithandeln aber offenbar keine Rolle spielen. [Schwertlilie 346-383]

Die eigene Studierendenerfahrung von Sternmoos ist geprägt davon, sich als abweichend von den Gruppenroutinen wahrzunehmen. Retrospektiv bewertet Sternmoos die Situation kritisch, gleichzeitig bleibt die Orientierung an dem Gegebenen als Grundkonstante bestehen. Sie würde heute „Dinge ansprechen“, geht jedoch grundsätzlich davon aus, dass sie bis heute als Mitarbeitende Regeln auch gegen ihre eigene Einschätzung durchsetzt. Auf der Ebene der Performanz mit den Zielgruppen beschreibt Sternmoos gleichwohl eine subversive Praxis. Es zeigt sich ein Widerspruch in der Art und Weise, mit

expliziten und impliziten Regeln umzugehen. Explizite Regeln hält Sternmoos grundsätzlich ein, implizite Routinen und Verständnisse unterläuft sie „bis heute“. Sternmoos versteht das als Zwangsläufigkeit, da nur durch das Abweichen von impliziten Regeln im Alltag mit den Zielgruppen eine „richtige Arbeitsbeziehung“ eingegangen werden kann. Diese Praxis gelang ihr als Studierende zunächst nur bedingt („[...] wieso schaffe ich das nicht?“), weil sie auf expliziter Ebene die Regeln in Frage gestellt hatte. Entsprechend peripher war ihre Position im Team. Deshalb äußert Sternmoos ihre Kritik nicht mehr, sondern handelt im Alltag so, wie sie es für richtig hält, ohne weiter in den Austausch mit anderen zu gehen. Im Vergleich zu Spitzwegerich zeigt sich eine spezifische Form der Abgrenzung gegenüber dem von beiden als „starr“ wahrgenommenen Organisationskontext. [Sternmoos 457-487]

Schwertlilie wiederum muss von den Regeln und den Vorstellungen der Wohngruppe weniger aktiv abweichen, da diese offenbar bereits selbst vom Gesamtsystem abgekoppelt sind. Ein weiteres Mal bildet sich hier die eher kleinräumliche Bezugsgröße der Orientierung von Schwertlilie ab. Interessant ist die Vergleichsebene von physischem und sozialem Raum, die Schwertlilie in diesem Abschnitt eröffnet. Mit anderen Mitarbeitenden tauscht sie sich „wenig bis gar nicht“ aus. Sie nimmt sie zwar als Teil eines gemeinsamen physischen Raums wahr, grenzt sich sozial aber aufgrund der wie auch immer gearteten „anderen Herangehensweise“ mit dem Bild der „andere[n] Welt“ ab. Sie führt dabei eine zeitliche Ebene ein. Denn im Verlauf scheinen die angesprochenen „anderen Haltungen“ dazu geführt zu haben, dass ihr Bedürfnis nach Austausch noch weiter abgenommen hat. [Schwertlilie 412-448]

Schwertlilie beschreibt passend dazu ihre Bemühungen um einen Stellenwechsel und begründet sie mit einer starken Routinisierung der eigenen Praxis. Sie hat „es langsam, aber sicher gesehen“ und hat keine weiteren Erwartungen mehr an ihre Stelle. Sie beschreibt einen Alltag, in dem sich wenig verändert und nur die Jugendlichen und Mitarbeitenden in einem gewissen Rhythmus wechseln, ohne dass ihre eigene Praxis davon betroffen ist. Ihre Schwangerschaft ist für sie eine zukünftige Austrittsmöglichkeit aus formalen Gründen, sodass sie sich den höheren Hierarchiestufen und sich selbst gegenüber nicht erklären muss. [Schwertlilie 842-866]

Tulpe arbeitet in einer kleinen Organisationseinheit eines größeren Trägers. Die anderen Einheiten spielen in ihren Beschreibungen keine Rolle. Tulpe dokumentiert vielmehr eine Orientierung der geringen Erwartungen an die organisationalen Ressourcen, wie sie bei anderen Fällen auch auftrat. Tulpe gibt sich mit einer Redimensionierung der eigenen Erwartungen jedoch nicht zufrieden und kann so teilweise kontrastierend zu den anderen Fällen eingeordnet werden. Teilweise, weil sie die organisationalen Bedingungen gleichzeitig nicht in Frage stellt. Sie bleibt in diesem Sinne loyal und versucht ähnlich wie die anderen Fälle mit den erlebten Einschränkungen im Alltag zurechtzukommen. Ihre Motivation, eine umfangreiche weitere Ausbildung zu absolvieren, verknüpft Tulpe direkt mit der geringen Herausforderung und Abwechslung im Berufsalltag. Sie entscheidet sich bewusst für ein Studium statt einer Weiterbildung und sieht den akademischen Anteil als relevanter für „ihr“ Denken. Sie präferiert die „zweite Ausbildung“, die explizit nicht mit der alltäglichen Arbeit mit den Zielgruppen zu tun hat. Alltag bei der Arbeit und Studium werden in zwei unterschiedlichen Welten verortet. Es gibt den von Mangel geprägten Berufsalltag und das, was sie aufgeschoben in ihrem späteren Berufsfeld tun können. Das Studium ist die Chance auf eine neue Sozialisationsinstanz, eine neue professionelle Entwicklung in Distanz zum Berufsalltag. Tulpe beschreibt konkrete Bilder als Positivhorizont ihrer zukünftigen Tätigkeit. Es zeigt sich dabei eine große Unzufriedenheit und ein Verständnis der Praxis Sozialer Arbeit als defizitär und teilweise unprofessionell. Es dokumentiert sich zudem eine Sicht auf Soziale Arbeit als unwirksame Tätigkeit (in maximalem Kontrast zu Handlungsorientierung B III) in engem organisationalem Rahmen, der im schlimmsten Fall zur destruktiven Krisenerfahrung der angehenden Professionellen werden kann (dazu die eigene Erfahrung in C I). Das Studium ist ein Emanzipationsvehikel diesen negativen Erfahrungen gegenüber. Tulpe bereitet sich intensiv vor, damit keine weitere Krisenerfahrung droht. Hier zeigt sich noch einmal exemplarisch die defizitäre Sicht von Tulpe auf sich und ihr Berufsfeld. In ihrem Wirken

scheint Tulpe in Handlungsorientierung C II zunächst aufgrund ihres akademischen Zugangs und der Distanzierung gegenüber der Praxis eher unpassend. Es dokumentiert sich aber im Sinne eines minimalen Kontrasts eine homologe Orientierung an der Unwirksamkeit organisierter Sozialer Arbeit und deren prekären Bedingungen. Diese Sichtweise teilt Tulpe mit den anderen Fällen, allerdings kann sie aufgrund ihrer Nähe zum akademischen Lernort ihre Handlungsorientierung anderswo ausleben. Sie verlagert als Lösung des ähnlich wahrgenommenen Problemgegenstands den inhaltlichen Fokus auf die akademische Perspektive in der Hoffnung, dort mehr Wirkung erzielen zu können, während den anderen Fällen diese Option aufgrund des mangelnden Zugangs zur Hochschule nicht zur Verfügung steht. [Tulpe 260-345]

### *Element 2: Arbeitskräfte*

Komplementär zur Orientierung der Praxisorganisation als einschränkende Struktur ist das Verständnis der Studierenden als Arbeitskräfte. Bei Nelke zeigt sich dies durch die starke Trennung des Aufgabefelds von Praxisausbildenden in „Fachperson“ und eigentlichen „Praxisausbildenden“. Die Fachpersonen begegnen den Studierenden als erfahrenere Peer, die mit ihnen den Alltag bewältigen (was mit dem in Handlungsorientierung C II rekonstruierten Element der Nähe zu den Studierenden verbunden ist). Praxisausbildende sind so auf eine Ferneinschätzung angewiesen und haben eher formale Aufgaben zu bearbeiten. Erfahrene Studierende sind ebenso als Fachpersonen definiert, was diese geringe Distanz noch einmal strukturell stützt. Die Aufrechterhaltung des Alltags ist bei Schwertlilie, Sternmoos und Olive oberstes organisationales Gebot. Entsprechend beschreibt Schwertlilie die Studierenden als Lückenfüllende, die für ihr Lernen selbst zuständig sind und möglichst in der Mitarbeitenden-Rolle normalisiert werden sollen. Sternmoos beschreibt ihre Praxisorganisation als guten Arbeitgeber für die Studierenden, explizit nicht als Lernort. Studierende sind Mitarbeitende mit weniger Verantwortung. Das Zurechtfinden steht bei Spitzwegerich im Zentrum des Bilds, wie Studierende ihr Lernen planen und umsetzen sollen. Das Kollektiv gibt den Rahmen vor, der gleichermaßen für Zivildienstleistende und Auszubildende aller Stufen gilt. Parallel müssen sie als gleichwertige Mitarbeitende sofort und als Teil des Kollektivs alle Aufgaben übernehmen können. Sie werden dabei von Spitzwegerich als Arbeitskräfte gecoacht, um mit den Belastungen und Ansprüchen umzugehen. Im Kontrast zu den Beschreibungen von Sternmoos zur hierarchischen Struktur gilt es für Olive, die Studierenden vor zu viel Verantwortung zu bewahren. Teilweise sind sie die dienstältesten Mitarbeitenden und erleben krisenhafte Zeiträume. Olive vermag Überforderungen nur bedingt auszugleichen und kann die Studierenden kaum vom ausgeprägten Zugriff der Praxisorganisationen schützen.

#### *Passagen zu Element 2*

Schwertlilie beschreibt eine Praxis der klaren Priorisierung des Aufrechterhaltens des Alltags gegenüber potenziellen Lernprozessen. Studierende und Praxisausbildende (und die Studierenden untereinander) arbeiten nach Plan „eigentlich nie zusammen“, da mit den Studierendenstunden insbesondere Lücken in der Betreuung der Zielgruppen aufgefüllt werden müssen. Die Praxis des „gemeinsamen Arbeitens“ (in A III und bei B III selbstverständlich) ist strukturell nicht vorgesehen. Entsprechend arbeiten Studierende mit anderen Mitarbeitenden oder allein im Alltag, Fragen werden an die Diensthabenden anderer Wohngruppen gestellt. Auf argumentativer Ebene verweist Schwertlilie zudem auf eine Gesamtverantwortung der Studierenden für ihre Lernprozesse.

„Der Auszubildende ist, finde ich, ist hauptsächlich verantwortlich für die Ausbildung, also ich bin einfach dabei.“

Entsprechend ausgeprägt ist der Blick auf Studierende als Arbeitskräfte. Die fehlende gemeinsame Praxis ermöglicht es nur bedingt, Studierende als Auszubildende wahrnehmen zu können. Fehlende gemeinsame Dienste verhindern zudem die in Handlungsorientierung C II vorgeschlagene alternative Herangehensweise, Praxisausbildung in den Alltag zu integrieren, da es keinen gemeinsamen Alltag gibt. [Schwertlilie 117-131]

In Nelkes Praxisorganisation wird Praxisausbildung wiederum von jeweils zwei Personen umgesetzt. Es gibt die Rolle der Praxisausbildenden: Diese fokussieren sich auf den Lernprozess. Die so genannten Fachpersonen sind für die Einführung und Begleitung im Alltag zuständig. Diese Trennung führt bei Nelke zu einer Priorisierung des Fachpersonenmodells, da es näher an ihre Alltagsorientierung angelehnt ist. Fachpersonen sehen „ganz direkt, wie die Praktis [Studierenden] arbeiten“, während Praxisausbildende aus der Ferne auf Beschreibungen und Bewertungen von Dritten angewiesen sind. Insbesondere die Studierenden selbst werden dabei als Antreibende der Kommunikation beschrieben, sie klären die Praxisausbildenden darüber auf, wie der Alltag verläuft. Fachpersonen sind für personelle Fragen zuständig, während sich Praxisausbildende auf die Aspekte des Lernens zurückziehen. Aufgrund der Alltagsorientierung bleiben diese davon abhängig, dass das Tandem aus Fachpersonen und Studierenden konstruktiv miteinander arbeitet und die Studierenden regelmäßig informieren. Praxisausbildende sind erste Ansprechpersonen, wenn im Tandem von Fachperson und Studierenden Konflikte auftreten. Nelke beschreibt das Modell als großen Vorteil, dass sie als Praxisausbildende vorurteilsfrei und vom Alltag enthoben eine Beziehung mit der Studierenden gestalten kann und in dieser Rolle den Alltag nicht sieht. Die strukturelle Trennung ermöglicht im Idealfall eine unterscheidbare Sichtweise auf die Studierenden. Fachpersonen sollen und können nur die Arbeitskräfte sehen, die Praxisausbildenden nur die Rollen Aspekte von Auszubildenden. [Nelke 253-288]

Diese strukturelle Trennung findet im Verständnis von Nelke jedoch nur bedingt statt: Es dominiert die Sicht der Fachperson auf die Arbeitskräfte. Zudem sind nicht bloß Ausgebildete als Fachpersonen tätig. Nelke war als erfahrene Studierende ebenso Fachperson und heute gibt es langjährige Auszubildende, die die Rolle der Fachperson übernehmen. Als Indikator wird von Nelke „ein Maß an Berufserfahrung“ genannt, das nicht mit einem Abschluss oder formalen Kriterien korrespondiert. Diese studierenden Fachpersonen werden gleichzeitig von einem Praxisausbildenden begleitet, da sie an der Ausbildungsinstitution Lernziele erarbeiten müssen. Dieser Aspekt wird mit den externen Erwartungen von Hochschulen und nicht mit einer eigenen Begründung verbunden. In der Arbeit als Fachperson werden diese Auszubildenden explizit nicht „weiter begleitet“. Nelke beschreibt eine Praxis, die allein am Umfang der Erfahrung in der Praxisorganisation orientiert ist: Sie erwähnt Fachpersonen, die gerade mit dem Studium begonnen haben, die Auszubildende am Ende des Studiums im Alltag begleiten. Es zeigt sich auf diese Weise eine reine Orientierung an Handlungswissen im Alltag und damit eine Sichtweise auf die Beteiligten mit dem Fokus auf die Rollen Aspekte als Arbeitskräfte. [Nelke 804-819]

Sternmoos beschreibt eine Praxis, die wie bei Schwertlilie vor allem an der Arbeitskraft der Studierenden interessiert ist. Sie argumentiert auf der expliziten Ebene damit, dass Studierende „ja zu guten Konditionen hier arbeiten“ können. Die Beschränkung auf den Aspekt der Arbeit und das Ausblenden von Lernprozessen beschreibt bildhaft die Schwierigkeit, der Sternmoos in der Organisation begegnet. Die Praxisorganisation ist auf Studierende als Lückenfüllende angewiesen, kann aufgrund des Ressourcenmangels aber keine angemessene Begleitung organisieren. Praxisausbildenden werden keine Ressourcen zugeteilt, vielmehr ist es eine zusätzliche Belastung, die es möglichst zu verhindern gilt. Sternmoos bewertet ihre Situation als Praxisausbildende als formale Lösung, da sonst der Teamleiter in Doppelfunktion dies offiziell übernehmen müsste. Sternmoos beschreibt die eigene Motivation für die Übernahme der Aufgabe diffus im Sinne einer Weiterbildungsmöglichkeit unter vielen. Praxisausbildende zu sein ist ein Status, der weitere Fortbildungsmöglichkeiten eröffnet, nicht aber einen Verantwortungsbereich mit spezifischen Rollenanteilen umfasst. [Sternmoos 136-160]

Olives unterschiedliche Bezugnahmen auf die Erfahrung mit Studierenden orientieren sich ebenfalls an der Rolle der Studierenden als Arbeitskräfte. Ein Studierender bringt in ihrer Erzählung nicht bloß die notwendigen „Anlagen“ für die Sozialpädagogik mit, sondern wird von ihr im Alltag als „Over Performer“ wahrgenommen. Anders als bei Tulpe (in C II) hat das aber nicht mit spezifischen Wissensformen oder beruflicher Erfahrung zu tun, sondern mit Persönlichkeitsmerkmalen und der privaten Komponente,

dass er selbst ein Kind hat. Der Familienkonstellation schreibt Olive Elemente einer stabilen Arbeitsweise in Krisensituation zu. Diese Stabilisierungsmöglichkeit wird von Olive gleichzeitig als Gefährdungspotenzial beschrieben. Der Studierende wird aufgrund seiner Eignung für den Beruf in eine verantwortungsvollere Rolle gedrängt, als Olive es argumentativ Studierenden zuschreibt. Wieder zeigt sich ein Unterschied zwischen dem Sollen (der Studierende sollte weniger stark als Arbeitskraft gesehen werden) und dem Können (faktisch wird er aber ausschließlich als solche eingesetzt). Olive nimmt gegenüber der Organisation eine konfrontative Haltung ein und ist darum bemüht, die Verantwortlichkeiten des Studierenden „abzubauen“. Die Perspektive des Studierenden selbst wird bei dieser Passage nur bedingt sichtbar. Olive beschreibt ihn zwischen den Fronten. Sie führt dabei als Begründung für ihre Kritik an der Organisation die Funktion einer „persönlichen Reife“ ein, die erst mit erfolgreichen und längerfristigen Erfahrungen etabliert werden kann. Olive verweist dabei auf ein „Reinstolpern“ in ihrer eigenen Berufsbiografie (siehe C I). Das Verhindern eines solchen Stolperns interpretiert sie als Element ihrer Aufgabe, respektive rahmt sie den Umstand mit einer weiteren Metapher des brüchigen Fundaments. Eine passende Persönlichkeit (C I) kann nur dann zum Tragen kommen, wenn es Zeiträume des persönlichen Innehaltens und der Entwicklung geben kann. Diese Möglichkeiten sieht sie beim Studierenden in dieser Praxisorganisation nicht. Als Abgrenzungsbeispiel („schon viel weiter“) führt Olive nun einen anderen Studierenden ein. Dieser scheint keine Orientierungsnotwendigkeit mehr zu haben und wird zudem von Olive mit verschiedenen „Status-Elementen“ gelabelt („Superhirn“, „gestandene Persönlichkeit“ in Abgrenzung zum vorherigen Studierenden). Die von Olive interpretierte Grundstabilität aus dem privaten Bereich überträgt sie in die organisationale Position. Dieser Studierende ist schon vollständige Arbeitskraft und bedarf keiner Unterstützung durch Olive, da es ihn eben „nicht verblasen“ kann wie andere Studierende. Stattdessen führt Olive nun in einer weiteren Erzählung wiederum den kritischen Aspekt bei einer weiteren Studierenden ein. Diese Passage enthält viele hypothetische Annahmen („eigentlich noch zu viel“, „nicht per se zu viel“, „müsste man anschauen“ etc.). Entsprechend versucht Olive wiederum, die Studierende zu schützen. Sie stellt sich wörtlich „in die Schusslinie“ und muss „an der Front“ immer wieder entschärfend im Alltag eingreifen. Wiederum zeigt sich bei Olive das Verständnis, dass Studierende nicht ausschließlich als Arbeitskräfte angesehen werden sollten, wenn sie es noch nicht vollständig sind. Das zu hohe Maß an Verantwortung ist hinderlich für eine „Reifung“ und nicht weiter definierte „persönliche Entwicklung“. Eine alternative Sichtweise auf Studierende elaboriert Olive angesichts der krisenhaft erlebten Situation gar nicht erst weiter. [Olive 190-218]

Eine weitere Perspektive der Sicht auf Studierende lässt sich bei Spitzwegerich finden: „Verantwortung übergeben“ ist ein relevantes Element in den beschriebenen Begleitprozessen. Zunächst erinnert die Verbalisierungsform an Handlungsorientierung III von Typ B. In der folgenden Ausdifferenzierung zeigt sich jedoch, dass Spitzwegerichs Überlegungen eher auf die Wirksamkeit als Arbeitskraft im Kollektiv als auf ein spezifisches Erleben von Selbstwirksamkeit zielen. Alle Mitglieder des Kollektivs sind dabei Teil eines wirksamen Ganzen, übernehmen dafür jeweils kleine Prozessschritte, die ineinander übergehen. Es geht darum: „Verantwortung zu kriegen in einem Rahmen, wo man jetzt nicht ewig viel kaputt macht“. In der Verdichtungsmetapher des „Netzes“ nimmt Spitzwegerich argumentativ vorweg, was im Orientierungsrahmen mehrfach beschrieben wird: die Organisation als Rahmen für eine geteilte Verantwortung und einer kollektiven Orientierung an vorbestehenden Prozessen. Anfangs noch im unpersönlichen man auf der Ebene des Orientierungsschemas, verändert sich die Perspektive mehr und mehr in ein Beschreiben von Anekdoten auf der situativen Ebene. Spitzwegerich zitiert sich in direkter Rede, wie er in Form von Ansprachen die Studierenden dazu bringen möchte, dass sie Verantwortung als Mitarbeitende übernehmen. Mit einer Anekdote elaboriert Spitzwegerich dann einen weiteren Aspekt seines Handelns als Praxisausbilder: das Reframing, das Spitzwegerich in Handlungsorientierung C I aus der Studierendenperspektive in längeren Passagen als eine routinisierte Handlungsform als Student und Sozialarbeiter etabliert hat. Dieses Reframing dient nun in einem exemplarisch beschriebenen Fall als Werkzeug zur Wiedererlangung von Selbstsicherheit im Tun. Im Unterschied zu Handlungsorientierung



A II ist sein Handeln wenig auf die Gestaltung der persönlichen Arbeitsbeziehung bezogen, er begleitet in einzelnen Situationen im Alltag. Von Typ B unterscheidet er sich mit dem Ziel der gleichberechtigten Mitarbeitenden wiederum von dem an Selbstwirksamkeit und Selbstorganisation orientierten Lernen. Spitzwegerichs Modus ist das Kommunizieren zur Kommunikation, das auf einer Metaebene angelegte Coachen von Mitarbeitenden, egal welchen Status diese haben. [Spitzwegerich 819-847]

Die an anderen Stellen schon beschriebene Gleichbehandlung aller Kollektivmitglieder als implizite normative Setzung von Spitzwegerich manifestiert sich in der Erzählpassage zum Umgang mit Vorpraktikantinnen und -praktikanten. Spitzwegerich beschreibt, wie er diesen ebenfalls bewusst Raum in den Teamsitzungen gibt, mit der expliziten Begründung der „unverbrauchten Stimme“. Das ist anschlussfähig an Nelkes Erleben und abgrenzbar gegenüber der Praxisorganisation von Schwertlilie und Sternmoos. Es zeigt sich ein klares Verständnis dafür, dass alle Auszubildende gleichbehandelt werden, jedoch insbesondere deren situative „Arbeitsfähigkeit“ im Zentrum von Spitzwegerichs Begleitverhalten steht. [Spitzwegerich 945-957]

Spitzwegerich verweigert sich darüber hinaus bewusst einer Gatekeeperfunktion. Er erzählt von einer als krisenhaft erlebten Begleitung einer Studierenden, die nach seiner Einschätzung für „den Beruf“ ungeeignet ist. Dort bildet sich eine Art Verlaufskurve an der Arbeit mit der Studierenden ab, bei der Spitzwegerich immer weniger Zugang zur Studierenden gefunden hat. Zum Ende hin fleht er sie an: „Ist egal, wie du es machst, aber mache es einfach nicht mehr so, bitte (5).“ Die dann relevante Instanz ist weder Spitzwegerich noch die Studierende, sondern das kollektive Team:

*„Das schadet der Gruppe, das schadet dem Team. Das Team fängt sich an zu nerven, wenn man immer wieder in solche Situationen kommt.“*

Spitzwegerich delegiert als weitere Eskalationsstufe die Verantwortung an eine andere Mitarbeitende, diese soll das „personelle Problem“ lösen. Erst nach dem Praktikum teilt er der Studierenden mit, dass er sie für nicht geeignet hält. Es zeichnet sich wiederum die große Priorisierung des funktionierenden Teams ab, dessen Handlungsfähigkeit sein zentrales Ziel. Auf abstrakter Ebene wiederholt er anschließend explizit die Ablehnung der Gatekeeperfunktion, wozu ihm das an anderer Stelle ebenso genutzte „Gleichheitsgebot“ aller „Mitarbeitenden“ dient. Durch die Zugehörigkeit zum Team werden dessen Mitglieder im Kollektiv geschützt, bis auf die eine Ausnahme der genannten Studierenden, die ihre Pflichten vernachlässigt hatte. [Spitzwegerich 995-1060]

### *Übersicht zu Handlungsorientierung C III: Organisation als Einschränkung*

Bei Typ C zeigt sich als gemeinsamer Orientierungsrahmen die Sicht auf Praxisorganisationen als beschränkende Grundlage für den Beruf Soziale Arbeit. Entsprechend bedeutet die Anpassung an organisationale Routinen und das Begleiten von Studierenden als (noch nicht ganz gewordene, aber so eingesetzte) Mitarbeitende. Perspektiven der Professionalisierung werden argumentativ von einigen Fällen durchaus eingebracht, sind aber den als absolut zu verstehenden Strukturen der Praxisorganisationen gegenüber kaum wirksam. Entsprechend sind habituelle Praxen, die der Alltagsorientierung der Praxisorganisationen zuwiderlaufen würden, kaum zu etablieren oder gar aufrechtzuerhalten. Praxis ist der Ort der Alltagsroutinen und strukturellen Schwierigkeiten. Sich in Gefüge einzupassen, die mit den genannten Herausforderungen belastet sind, ist für angehende Sozialarbeitende insofern zentral, als sie lernen müssen, es auszuhalten (siehe Handlungsorientierung C II). Es zeigt sich dabei ein loyales bis explizit kritisches Verhältnis gegenüber den konkreten Praxisorganisationen, was die Perspektive auf deren nur bedingte Wirksamkeit jedoch nicht verändert.

	Nelke	Sternmoos	Schwertlilie	Tulpe	Olive	Spitzweg.
Gemeinsamer OR	Praxisorganisationen schränken das individuelle Handeln ein. Routinen und Normen sind starr und fordern zumindest auf der Ebene der Organisation das Einhalten von Vorgaben und je nach Position das Verhindern von Auseinandersetzungen unter den Mitarbeitenden. Studierende sind Mitarbeitende wie alle anderen und müssen organisationale Verhältnisse aushalten und mittragen können.					
Organisation als Ressource und Belastung	Organisation bietet Gemeinschaft und Routine	Tätigkeiten werden an Teamleiter delegiert	Organisation verhindert informelle und formelle Begleitung	Eingeschränkte Ressourcen und Möglichkeiten nutzen	Krisenhafte Praxisorganisation als Überforderung für alle	Unterordnung unter das Kollektiv
Ziele für Studierende in PO	Mitdiskutieren und arbeiten	Arbeiten, aushalten können	Belastung aushalten können	Wissen anwenden	Nicht zu stark belastet werden	Mitarbeitenden, Teil des Kollektivs sein

Tabelle 13: Übersicht zu Handlungsorientierung C III Organisation als Einschränkung

### Übersicht zu Handlungsorientierung III: Organisation als Bezugsrahmen

Der gemeinsame typenübergreifende Problemgegenstand in Handlungsorientierung III ist das Verständnis von Praxisausbildung in konkreten Praxisorganisationen. Der Umgang mit und das Vorhandensein von organisationalen Ressourcen und eine spezifische Sicht auf Studierende zeigen die unterschiedlichen typenspezifischen Ausprägungen in der Handlungsorientierung. Gemeinsam ist den drei Typen, dass sich der Umgang mit Organisationsstrukturen im Begleithandeln von Studierenden nur bedingt ausblenden lässt und die Dyade zumindest zu einem Teil davon abhängig ist, inwiefern der Alltag in der Organisation gestaltet ist. Die in Kapitel zwei dargestellten Aspekte wie der Mangel an Ressourcen und ein an organisationalen Bedürfnissen orientiertes Verständnis der Aufgabe spiegelt sich auf unterschiedliche Weise in den Typen und hat spezifische Praxen zur Folge.

- Bei Typ A ist das Bewusstsein für Praxisorganisation als voraussetzungsvolle und zu steuernde Ressource ausgeprägt. Ressourcen und Herausforderungen der Praxisorganisation werden von den Praxisausbildenden in der Dyade relationiert und gemeinsam mit den Studierenden reflektiert. Entsprechend dem Modus der Auseinandersetzung finden mehr oder weniger ausgeprägte Abgrenzungsprozesse gegenüber kritischen Aspekten der Praxisorganisationen statt.
- Typ B versteht Praxisorganisationen als eine mehr oder weniger greifbare Ressource und Grundbedingung für das Handeln der Praxisausbildenden und der Studierenden gleichermaßen. Beide Agierende sind eigenaktiv, die Studierenden sind fähige Lernende, die sich bei der Hol-Struktur der Praxisausbildenden bedienen können. Sie sind nicht nur Mitarbeitende, sondern aufgrund ihrer legitimen peripheren Mitgliedschaft wichtige Trägerinnen und Träger relevanter Wissensbestände und mit einem spezifischen Blick auf die Organisation auch Ermöglichende von Verbesserungen in der Praxis. Beide Seiten profitieren auf diese Weise voneinander. Praxisorganisationen sind explizite Ausbildungsbetriebe: Die Praxisausbildenden bringen nicht einfach habituelle Spezifika mit, sondern diese werden mit den organisationalen Normen synchronisiert.
- Typ C orientiert sich an der vorhandenen Struktur und den tradierten Normen der Praxisorganisationen. Diese bieten im Verständnis der Praxisausbildenden Routinen und einen recht ausgeprägten Alltag, gleichzeitig aber auch wenig Handlungsspielraum. Sie sind oft von einem Mangel an Ressourcen betroffen, Praxisausbildung ist eine zusätzliche Tätigkeit, die keine adäquaten Ressourcen und wenig symbolische Anerkennung erhält. Studierende werden als Mitarbeitende wahrgenommen, bei denen nicht alle gleich belastbar sind, als Lernende erscheinen sie kaum im Blick der Praxisausbildenden von Typ C. teilweise zeigen sich zum formalisierten und kaum

ausgeprägten Rollenverständnis zumindest ehemalige alternative Horizonte von Praxis ab, die jedoch kaum aktivierbar sind und auf eine Übernahme von organisationalen Normen verweisen.

	Handlungsorientierung A III	Handlungsorientierung B III	Handlungsorientierung C III
<i>Gemeinsamer Problemgegenstand</i>	Umgang mit organisationalen Bedingungen, insbesondere bei der Tätigkeit als Praxisauszubildende. Relevant sind die zur Verfügung stehenden zeitlichen Ressourcen und die Sicht auf Studierende (Pole Lernende und Mitarbeitende)		
<i>Handlungsmodi Ressourcen</i>	Grenzen zwischen Dyade und Organisation bearbeiten; Ressourcen nutzen, problematisierte Elemente abgrenzen	Praxisorganisation als Möglichkeitsraum und Ressource arrangieren und von fähigen Studierenden nutzen lassen	Praxisausbildung als Zusatzaufwand, Studierende als Mitarbeitende verstehen zur Entlastung
<i>Umgang mit normativen Setzungen</i>	Organisation als Gegenpol zum Individuum und kritische Ressource	Organisation als Mittel und Zweck Sozialer Arbeit	Organisation als vorhandene Struktur mit dominanten Normen

Tabelle 14: Übersicht zu Handlungsorientierungen III Organisation als Bezugsrahmen

## 4.2.2 Erweiterung zu Unterfrage 2

Im Verlauf der Ausarbeitung der Handlungsorientierungen III kam die Frage nach dem Verhältnis von explizitem und implizitem Wissen, der Beziehung zwischen individuellen habituellen Aspekten und sozial konstruierten Identitätsnormen verstärkt in den Blick. Die methodischen Überlegungen dahinter sind in Kapitel 3.3 bearbeitet worden. Die erweiterte Unterfrage hat sich zunächst aus der Beobachtung ergeben, dass bei den Befragten eine stetige Verbindung von erzählerischen und beschreibenden Passagen mit bewertenden und argumentativen Elementen auffällt. Inhaltlich fällt insbesondere bei den Handlungsorientierungen III auf, dass sich Praxisauszubildende aufgrund ihrer Tätigkeit und Rolle stark mit organisationalen Normen auseinandersetzen müssen. Die Praxisauszubildenden erfahren im Alltag der Organisationen diskursive Normerwartungen, was Soziale Arbeit und Praxisausbildung in diesem Bereich des Lernorts Praxisorganisation bedeuten soll. Diese Erfahrungen können Implikationen auf der Ebene des Handelns haben. Diese müssen jedoch nicht grundlegend die habituellen Aspekte als solche verändern, können es aber teilweise, wie sich weiter unten zeigt: Auf der Ebene der Handlungsorientierungen sind die habituellen Aspekte dargestellt, so wie sie sich zum Zeitpunkt gezeigt haben. Veränderungen auf der habituellen Ebene werden mit den Handlungsorientierungen I bis zu einem gewissen Maße ebenfalls dargestellt. Die Auseinandersetzung mit diskursiven Elementen und mit organisationalen Normen zeigt sich auf der Ebene der Beschreibungen und Erzählungen jedoch nicht durchgehend. In den Vordergrund rückt in diesem Zusammenhang eine spezifische Form von kommunikativem Wissen, nämlich Konstruktionen sozialer Identitäten im Sinne von Identitätsnormen (vgl. Bohnsack et al., 2019, S. 23). Gemeint ist die Art und Weise, wie Personen im rollenförmigen Handeln identifiziert werden oder wie sie sich argumentativ damit auseinandersetzen müssen. Bei den Identitätsnormen handelt es sich um internalisierte Appellstrukturen in Bezug auf die Art und Weise der Auseinandersetzung zu einem Gegenstand. Akteurinnen und Akteure entwickeln „Techniken der Selbstführung“ (Geimer et al., 2019, S. 4), die das Zusammenspiel „zwischen diskursiven Subjektivierungs-(An-)Geboten“ und der Anwendung dieses Wissens auf sich selbst durch die Akteurinnen und Akteure (Geimer et al., 2019, S. 5) enthalten. Diskursive Wissensformen werden dabei im Hinblick auf das handlungsleitende Wissen mitbearbeitet (vgl. Geimer et al., 2019, S. 3). Die Prägekraft dieser spezifischen Form von Wissen kann analytisch zugänglich gemacht werden (vgl. Geimer & Burghardt, 2017, S. 3). Durch die methodologische Erweiterung und den Einbezug diskursiver Subjektfiguren lassen sich deren Appellstruktur in Argumentationen und Bewertungen losgelöst von deren alltagspraktischer Einbettung rekonstruieren. Entsprechend sollen in diesem Kapitel die bisherigen Fragen durch eine weitere Unterfrage sinnvoll ergänzt werden. Damit sollen potenzielle Leerräume oder Friktionen zwischen den stark habituellen

Handlungsorientierungen und den in der Ausbildung Sozialer Arbeit relevant scheinenden diskursiven Elementen aufgezeigt und deren Verhältnis zueinander rekonstruiert werden. Auf diese Weise lässt sich nachvollziehen, wie Personen aufgeworfene Themen und Problemgegenstände bearbeiten (vgl. Nohl, 2012b, S. 35). Es kann dabei von einem „notorisches Spannungsverhältnis zwischen Identitätsnorm und Habitus“ (vgl. Bohnsack et al., 2003, S. 184) ausgegangen werden. Geimer/Amling haben jedoch das erwähnte Spannungsverhältnis um das Passungsverhältnis der weitgehenden Übereinstimmung und das Aneignungsverhältnis ergänzt (vgl. Geimer et al., 2019, S. 23–29). In Fällen von Inkonsistenz zwischen Orientierungsschema auf der argumentativer Ebene und Orientierungsrahmen auf habitueller Ebene ist es die Aufgabe der dokumentarischen Interpretation, die Strategien herauszuarbeiten, die die Akteurinnen und Akteure im Umgang mit erfahrenen Inkonsistenzen entwickeln (vgl. Asbrand & Martens, 2018, S. 23). Der Position von Geimer und Amling (2019c, S. 21) anschlussfähig zeigte sich, dass auf der Zwischenebene von Orientierungsrahmen im engeren Sinne und organisationalen Diskursen nicht grundsätzlich ein notorisches Spannungsverhältnis vorherrschen muss (vgl. Bohnsack, 2017, S. 157–158).

Es sind unterschiedliche Formen der Relation (vgl. Geimer & Amling, 2019c, S. 38) von Handlungsorientierungen entsprechend den Typen mit erfahrenen Subjektnormen feststellbar. Denn nicht nur die Handlungsorientierungen und Normen können sich unterscheiden, auch der „Modus der Bezugnahme“ (vgl. Geimer & Amling, 2019c, S. 36–37):

*In welchem Verhältnis stehen die habituellen Aspekte der Praxisausbildenden zu den erfahrenen Subjektnormen?*

In der Folge soll dieser Frage kursorisch nachgegangen werden. Im gegebenen Rahmen wird keine systematische Analyse beziehungsweise Rekonstruktion aller Formen der Relation angestrebt.

### *Typenspezifische Relationierungsformen*

Die einzelnen Fälle können als selektive und illustrierende Beispiele für typenspezifische Verhältnisse verstanden werden. Dies soll den Blick dafür öffnen, wie die unterschiedlichen Typen mit in der Praxisausbildung und der Profession der Sozialen Arbeit auftretenden Normvorstellungen umgehen. Diese Normvorstellungen mögen organisationsspezifisch ausformuliert sein. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass deren subjektivierende Wirkkraft über die konkrete Ausformulierung hinaus den Professionellen der Sozialen Arbeit im Allgemeinen einen Umgang abverlangt. Das wiederum hat Konsequenzen dafür, wie Praxisausbildung in der Sozialen Arbeit mit der Perspektive einer Professionalisierung von Studierenden sinnvollerweise geleistet werden kann. In den anschließenden Abschnitten werden die vorgefundenen Umgangsweisen illustrativ und der Typenlogik folgend dargestellt.

### *Notorisches Spannungsverhältnis bei Typ A*

Typisch im Sinne des von Bohnsack eingeführten „notorischen Spannungsverhältnisses“ ist die Relationierungsform in Typ A. Es zeigt sich eine Form der dauerhaften konstruktiven Opposition gegenüber der organisationalen Verfasstheit Sozialer Arbeit. Diese beruft sich insbesondere auf die berufsbiografische Selbstverortung (A I) und positioniert das professionelle Individuum in der konkreten Praxisorganisation teilweise bewusst peripher und abgrenzbar gegenüber der Gesamtorganisation. Die Aufgabe als Praxisausbildende oder Praxisausbildender wird über organisationale Normen hinweg erweitert und zielt auf individuelle Bildungs- respektive Transformationsprozesse bei den Studierenden. Der Bezugsgegenstand der Praxisausbildenden sind angehende Professionelle in ihrem Verhältnis zu den Organisationen Sozialer Arbeit. Die periphere Position der Praxisausbildenden ist eine Folge dieses spezifischen Verständnisses und nicht deren Grundlage. Diese Position bietet Typ A die Möglichkeit, die Aufgabe in der Dyade als ein spezifisches und nicht ausschließlich dem Alltag zugeordnetes Subsystem zu gestalten. Dabei wird das Spannungsverhältnis auf unterschiedlich geartet und mit abweichender Intensität sichtbar. Der Grad der Kongruenz von Handlungsorientierungen der erfahrenen Tätigkeiten als Sozialarbeitende und in der Praxisausbildung und den dabei auftretenden Subjektnormen hat Relevanz für die damit verbundenen Praxen. Dieser ist aber weder Ausgangspunkt des Verhältnisses, noch kann er aufgrund einer plötzlich auftretenden Passung voraussetzungslos aufgelöst werden. Ein Beispiel dafür ist Rosmarin, der den einen Pol in Typ A bildet. Rosmarin findet aufgrund seiner Führungstätigkeit (und der Möglichkeit, Normen innerhalb der Organisation weitgehend mitprägen zu können) zumindest eine teilweise Übereinstimmung im Sinne einer Passung vor. Er bleibt aufgrund seiner berufsbiografischen Orientierung in einem distanzierten Verhältnis gegenüber der organisationalen Verfasstheit Sozialer Arbeit und deren Alltagsorientierung. Dem damit verbundenen von Rosmarin als diffus wahrgenommenen Handeln mitsamt dem normativen Blick auf Adressatinnen und Adressaten begegnet er mit der Orientierung an Spezifität und der Trennung von Person und Rolle. Malves Verhältnis zu verschiedenen Praxisorganisationen ist durch den Orientierungsrahmen des „Aliens“ geprägt und begrenzt als Gegenpol den dazwischenliegenden Horizont des notorischen Spannungsverhältnisses als Position auf der Gegenseite. Im Raum dazwischen bewegen sich die Umgangsweisen der anderen Fälle. Geranie unterscheidet zwischen funktionalen und nichtfunktionalen Praxisorganisationen anhand des Explizierungs- und

Differenzierungsgrads von Rollen und Routinen und tariert sowohl ihre eigene Position als auch die der Studierenden entsprechend aus. Die eigene Krisenerfahrung dient als Negativfolie dafür, wie organisationale Praxis nicht aufgeht. Auch bei funktionierenden organisationalen Strukturen behält Geranie einen kritischen Blick gegenüber den Normanforderungen, denen sie sich jeweils „ausgesetzt“ fühlt und die sie im Modus der Auseinandersetzung bearbeitet. Diesen Modus des Umgangs teilt sie sich mit Haselnuss, der sich als erfahrener „Krisenhelfer“ an der Randlage der Praxisorganisation bewegt, um dabei das in Handlungsorientierung II und III beschriebene Management der Grenzen des Subsystems Dyade von Studierenden und Praxisausbildenden betreiben zu können.

#### *Das Beispiel Malve*

Die Relation zwischen Malves Orientierung und biografisch erfahrenen Normen ist grundsätzlich spannungsgeladen und konfliktiv. Spannung zeigt sich schon früh in ihrer Biografie und vor ihrer Erfahrung in der Sozialen Arbeit. Gleichwohl hat sie einen inhaltlichen Bezug. In der Interviewsituation beginnt Malve ihre Erzählung zur berufsbiografischen Selbstverortung wie folgt:

*„Gut, dann muss ich sehr weit ausholen. Denn bei mir hat es eigentlich schon angefangen, im Alter von etwa sieben, dass ich gewusst habe, dass ich in einen sozialen Beruf gehen möchte. Damals war mein Schwerpunkt, dass ich mit Behinderten, also beeinträchtigten Kindern arbeiten möchte. Da bin ich von meiner Lehrerin zur Schulpsychologin geschickt worden, weil sie das nicht normal gefunden hat, dass eine Siebenjährige einen solchen Wunsch äußert, ähm, ich bin dann aber drangeblieben.“*

[Malve 005-011]

Ihr Berufswunsch, mit beeinträchtigten Menschen zu arbeiten, wird in maximaler Abgrenzung des in Typ C relevanten normativen Aspekts von Normalität als von der Norm abweichend interpretiert. Ihre Orientierung speist sich in der Folge aus der Abgrenzung gegenüber der vorgefundenen Praxis und den organisationalen Anforderungen, die von einer nicht näher definierten Normalität ausgehen. Der Begriff der subsidiär herzustellenden sekundären Normalität ist wiederum im Kontext der Sozialen Arbeit eine spezifische Zielperspektive professionellen Handelns. Diese geht davon aus, dass Soziale Arbeit Zielgruppen durch diese spezifische Form der Normalisierung mehr Abweichung und damit Handlungsspielraum ermöglichen kann (Handschke & Hünersdorf, 2021, S. 116–117). Sie ermöglicht dort Normalisierung, wo es andere Berufsfelder nicht mehr können. Die in Kapitel 2 angesprochene Nichtidentität ermöglicht in dieser Lesart und ganz im Sinne der funktionalen Differenzierung der Sozialen Arbeit das konstruktive Bearbeiten von Grenzbereichen zwischen anderen Handlungsfeldern (vgl. Hörster, 2002, S. 551). Diese Sichtweise wird von Malve im Rahmen des narrativen Interviews nicht explizit elaboriert. Sie arbeitet sich jedoch an der Gegenthese eines normativ geprägten Verständnisses von den Adressatinnen und Adressaten immer wieder ab. Mitarbeitende dienen ihr dabei fortan als Negativhorizont, den sie regelmäßig als Antithese zu ihrem Verständnis professionellen Handelns diskutiert:

*„[...] habe dort vor allem die Erfahrung gemacht, wie es ist, nicht zu arbeiten, weil sie dort nicht den Fokus auf die Klienten gesetzt haben, sondern auf die Erwachsenen, also die Mitarbeitenden. Also die haben so das Arbeiten, so als ihr Wohnzimmer betrachtet.“*

[Malve 043-047]

Die Metapher des Wohnzimmers hilft in diesem Fall, arbeiten und nicht arbeiten voneinander binär unterscheiden zu können. Wie bei Rosmarin zeigt sich eine klare Trennung von Rolle und Person. Die Mitarbeitenden in der Beschreibung scheinen weder willens noch in der Lage, eine genuin von Malve professionell wahrgenommene Praxis zu gestalten. Malve selbst scheitert in Bezug auf den

Zusammenhang von Wollen, Sollen und Können wiederum ebenfalls regelmäßig. Dies führt bei ihr mehrfach zu krisenhaften Entwicklungen in ihrer Berufsbiografie. Es zeigt sich, dass Malve immer wieder starken Subjektnormen (Geimer, 2020, S. 256–258) von Normativität begegnet, die eine unterordnende Einpassung verlangen. Die eigenen Vorstellungen des Sollens weichen dabei regelmäßig vom erlebten Normalisieren der Zielgruppen im Alltag ab und verlangen paradoxerweise in Malves Handlungsmodus eine Überschreitung der eigenen Grenzen in Kompetenz und Ressourcen und damit ebenfalls eine Vermischung von Person und Rolle. Die spezifische Rolle als Praxisausbildende ist sowohl Entlastung und gleichzeitige emotionale Verstärkung von Belastung. Das Einnehmen einer peripheren Position ermöglicht Malve, weiterhin in Opposition zu den erfahrenen Subjektnormen bleiben zu können und die Studierenden adäquat und außerhalb des praktischen Alltags begleiten zu können. Gleichzeitig begegnen die Studierenden ebenso starken Normen, was aus ihrer Sicht eine intensive Begleitung bedingt, wie sich im folgenden Zitat zeigt:

„Ich habe dann im Schulheim auch einen Studenten übernommen, der dann im dritten Jahr in seinem Studium war [...]. Das habe ich noch schwierig gefunden, [...], dass er sich wieder selbst als Student sehen kann, und sieht, dass er darf, beobachten, dass er Fehler machen darf, er muss nicht alles können [...]. Ich musste ihn sehr sehr fest damit konfrontieren, dass er wirklich noch Student ist, ich habe ihn auch provoziert. Damit es endlich aus ihm herausbricht, für ihn war es anfangs noch schwierig, sehr schwierig gewesen, mich als seine Praxisausbildende anzunehmen, weil er gefunden hat, er hat ja viel mehr Erfahrung mit Jugendlichen als ich, weil ich ja aus dem Bereich von den Beeinträchtigten komme und er hat ja quasi eh schon als Diplomierter gearbeitet und ich komme dann neu und will ihm irgendwas sagen. Ich habe dann aber gesagt, ich will dir so auf diese Weise nichts sagen, sondern als Praxisausbildende eben.“

[Malve 121-146]

Das Kommunizieren aus der expliziten Rolle der Praxisausbildenden ermöglicht es Malve, aus der Peripherie die für sie zentrale Botschaft zu adressieren, dass Studierende keine Mitarbeitenden sind und ebenfalls ein spezifisches Rollenverständnis entwickeln müssen. Umgekehrt kann Malve im selben Kontext nur bedingt das eigene Verständnis eines reflexiv orientierten professionellen Handelns habituell hervorbringen und nachhaltig etablieren. Es zeigen sich Versuche, die organisationalen Probleme durch überdurchschnittlichen Einsatz und starke Verantwortungsübernahme zu kompensieren.

*„[A]ber es hat mir auch am Sonntag am Montag und am Dienstag jeden Tag, also Abend ein Mädchen mit starkem selbstverletzenden Verhalten, also auch suizid-, suizidales Verhalten, da war dann viel Blut im Spiel. Und die Mitarbeitenden dann, die überfordert rumstehen, die Jugendlichen völlig am Durchdrehen sind, und ich bin dann die halt einfach macht und dann bis Mitternacht, um ein, zwei Uhr noch dort bin, alles koordine, putze, schaue, telefoniere, dann komm ich heim, und merke, ich kann es gar nicht mehr abschalten, weil ich gar nicht die Möglichkeit habe mit jemandem darüber zu sprechen um diese Uhrzeit. Es ist ja nicht fünf Uhr nachmittags und ich kann noch was trinken gehen.“*

[Malve 463-476]

Zum einen ist damit die Hoffnung verbunden, dass mehr nach ihrer Vorstellung gearbeitet wird (Malve beschreibt sich in anderen Passagen als „Vorbild“), zum anderen bleibt sie im Erleben handlungsfähig und ist gleichzeitig doch mehr einbezogen, als sie es möchte. Malve folgt einer sozialen Identität, die nur mit großem Aufwand in die vorgefundene Praxis übertragbar scheint. Gleichwohl geht sie davon aus, dass dies grundsätzlich möglich ist, weshalb von einer imaginativen sozialen Identität gesprochen

werden kann. Ihre Handlungsorientierung der „kritischen Könnlerin“ kollidiert jedoch regelmäßig mit der Alltagsrealität in der Praxisorganisation und nur der dauerhafte Abnutzungskampf schützt diese Realität weiterhin vor der als unprofessionell verstandenen Praxis und den damit verbundenen Normen wie „Aushalten“ (siehe Handlungsorientierung C I). Die Fronstellung ermöglicht es Malve wiederum, auf ihrer berufsbiografisch gegründeten Handlungsorientierung zu beharren und selbst keine Veränderungsprozesse erfahren zu müssen. Gleichzeitig begleitet sie in der Rolle der Praxisausbildenden Studierende genau in eben solchen Prozessen. Entsprechend ist das Erleben von widersprüchlichen Handlungsanforderungen auch in der Rolle als Praxisausbildende nicht auszuklammern. Die Aufgabe als Praxisausbildende unter den gegebenen prekären Strukturen ist eine emotionale und zeitliche Belastung und gleichzeitig aufgrund der habituellen Ausrichtung mit dem Privileg verbunden, dyadisch derart intensive Auseinandersetzungen mit angehenden Professionellen erfahren zu können. Malve begegnet in beiden Tätigkeitsformen antinomischen Anforderungen, die typisch sind für pädagogische Berufe und bearbeitet sie im Modus der Auseinandersetzung. Sie löst diese weiterhin nicht einseitig auf, wie die erfahrenen organisationalen Logiken dies verlangen würden. Malves Umgang ist insgesamt offenbar an einer imaginativen sozialen Identität ausgerichtet. Ihr Verständnis von Sozialer Arbeit ist handlungsleitend, kann aber nicht ausreichend realisiert werden (vgl. Bohnsack, 2017, S. 142), was solche Identitäten auszeichnet. Die Rolle der Praxisausbildung hat wie schon beschrieben eine paradoxe Wirkung: Die periphere Position, die sich verlagert, potenziert die Problemlage der Konfrontation mit einer als unprofessionell wahrgenommenen Praxis in der Arbeit mit den Studierenden.

### *Passung und Potenzial für Transformationsprozesse bei Typ B*

Das Verhältnis von Handlungsorientierungen und Subjektnormen bei Typ B ist basiert auf dem in der Handlungsorientierung angelegten Fokus auf die Passung von Individuum (B I Element 3: Eigenständige Entscheidungen) und Struktur (B II Element 1: Organisation als Grundstruktur und Inhalt des Lernens). Das Passungsverhältnis ist bei Typ B Gegenstand (im Sinne seiner Herstellung durch die Handlungsorientierungen) und zugleich das Verhältnis zwischen eben diesen habituellen Normen und den an sie gestellten normativen Anforderungen. Gewährleistet wird die ständig zu reproduzierende Passung über die in Handlungsorientierung B II beschriebenen intensiven Bewerbungsverfahren bei den Studierenden als zukünftige Mitarbeitende, die vor dem formalen Eintritt für eine gegenseitige Vergewisserung des Passungsverhältnisses sorgen sollen. Es lässt sich daran anschließend ein Ideal eines sich gegenseitig positiv verstärkenden Verhältnisses zwischen Personen mit deren habituellen Praxen und den normativen Anforderungen der Strukturen in Form expliziter und impliziter Regeln und Prozessen rekonstruieren. Das zeigt sich inhaltlich insbesondere bei der Orientierung an Selbstwirksamkeitserfahrungen. Die Handlungsorientierung an der eigenen Wirksamkeit (B I: Wirksam sein) und die konstruktiv verarbeitbare Subjektnorm der wirksamen Mitarbeitenden und fähigen Studierenden (B III Element 2: Fähige Studierende) sind kongruent. Die Normanforderung des Erlebens der eigenen Wirksamkeit ist eine schwach ausformulierte Subjektnorm, das heißt sie ist in ihrer Vagheit so offen, dass sich unterschiedliche Verständnisse anknüpfen können. So ist beispielsweise der Grad an zugesprochenem Wirksamkeitserleben von Studierenden in den Organisationen von Funkie und Holunder als Extrembeispiele stark different. Gleichwohl bedienen die Praxisausbildenden und Studierenden die Anforderung mit ihrem habituellen Umgang mit den organisationalen Ressourcen und Einschränkungen abseits ausformulierter Vorstellungen. Die Praxisausbildenden bereiten den Studierenden ein so offen wie möglich arrangiertes „Feld“, wie es Holunder beschreibt. Im Unterschied zu Aspekten der Alltagsorientierung oder konkreten Persönlichkeitsmerkmalen, wie es bei Typ C sichtbar wird, ist die Ausformulierung dessen, was wirksam und individuell oder im Diskurs jeweils verhandelbar ist. Die eigene Studierendenvergangenheit in derselben Praxisorganisation oder zumindest einem ähnlichen Berufsfeld erleichtert den Praxisausbildenden von Typ B die Tätigkeit in dem Sinne, dass sie konkrete und fassbare Beispiele dafür sind, inwiefern Passung bezüglich habituellem und external normativer Elemente verstanden werden kann. Diese Offenheit ermöglicht Lernprozesse im Sinne einer Aneignung der Praxisausbildenden oder etabliert sich über



die Zeit als Passungsverhältnis. Ein Beispiel dafür, wie nah beieinander diese Verhältnisformen sein können, ist Sternanis. Diese zeigt mit ihrer teiltransformatorischen Entwicklung auf, welche Wirkweise schwach formulierte Subjektnormen erhalten können, wenn sie bei Praxisausbildenden auf fruchtbaren Boden fallen.

#### *Das Beispiel Sternanis*

Die Elemente des Wunschs der Wirksamkeit ist wie bei den anderen Fällen des Typs B in der Berufsbiografie von Sternanis verankert. Die Arbeit in der offenen Jugendarbeit als Negativhorizont zeigt dies exemplarisch. Die wenigen Strukturen und explizierten Routinen führen dazu, dass sich Sternanis als wenig wirksam empfindet. Gleichzeitig bringt sie wiederum in Abgrenzung zu den meisten Fällen in Typ B Orientierungselemente mit ein, die durchaus an Typ A anschließen können. Der Modus der Auseinandersetzung und die Orientierung an einer intensiven Arbeitsbeziehung zu den Zielgruppen gleichermaßen sind in mehreren Passagen auf dem Weg zur „nüchternen Begleitung“ sichtbar, wie Sternanis die aktuelle habituelle Prägung bezeichnet. Diese entwickelt sich erst nach einer langjährigen Routinisierung bei der Begleitung und aufgrund einer Initialerfahrung mit einer spezifischen Studierenden (siehe Element 2: Studierende als wirksame Lernende in Handlungsorientierung B II). Der intensive Modus der Auseinandersetzung wird nun angesichts des zudem in B III sichtbaren Verständnisses der Praxisorganisation als Ausbildungsbetrieb teilweise obsolet und zu einem Negativhorizont.

*„Dort wäre es ja fast, wenn man es mit einem Klienten so persönlich werden lassen würde, wäre es schon fast nicht mehr professionell, oder? (lacht) Da frage ich mich dann, ob das in der Praxisausbildenden-Begleitung noch professionell ist. Das ist schon auch ähm, schon auch ja, sehe ich diese Richtung kritisch. Auch zum Beispiel Kolleginnen, die mit ihren Praktikanten Mittagessen gehen, weil das finde ich wie, zu nah ist, so. Und da sind wir hier halt schon noch so ein bisschen soz. (lacht) Also das, aber es hilft natürlich schon, wenn man, wenn, wenn wir in schwierigen Situationen sind, wenn man am Mittag etwas anderes machen kann und nicht dann noch zusammen an den Tisch sitzt.*

[Sternanis 768-776]

Die intensive persönliche Begleitung erscheint kaum mehr notwendig, die Praxisorganisation bietet den Studierenden unterschiedliche Möglichkeiten, die Sternanis durch eine angemessene Erhebung der Bedürfnisse passend arrangieren und rhythmisieren kann. Sternanis erkennt im Rückblick, dass „die eine“ Studierende der konkrete Anlass für eine Veränderung der Art ihrer Begleitung darstellt. Es ist entsprechend von einem Transformationsprozess auszugehen. Diese Begleitung in Form einer Aneignung ist dann als Ergebnis in Handlungsorientierung B II zu finden. Sternanis sichert die für sie neue Zugangsweise zudem über eine Weiterbildung in systemischer Beratung ab.

*„[A]lso ich habe dann noch (1) eine Weiterbildung gemacht im Systemischen. Und das hat wieder eine neue Perspektive reingebracht. So auch, wo ich gemerkt habe, bin sehr so unterwegs, konnte es aber theoretisch noch nicht unterlegen, wie ich arbeite und warum ich das und das mache. Und jetzt mit dieser Weiterbildung habe ich sehr auch noch so einen neuen Bezugspunkt.*

[Sternanis 298-303]

Sie eignet sich die Normanforderungen der Praxisorganisation weiter an und variiert ihre bisherige Handlungsweise auf performativ. Sie begleitet nun nicht bloß „nüchtern“, sondern etabliert sich als profilierte Expertin in der Praxisorganisation:

*„Kann ich schon bei den Bewerbungsgesprächen auch sagen, wie das Praktikum abläuft, wie ich es mir vorstelle und habe so Richtwerte von wann an, dass man in etwa*

was erreicht haben muss und was wann gemacht sein muss, um so durchzukommen [...]. Also wie, dass man ein Praktikum ähm, durchlaufen, so. Ja. Das ist unterdessen schon ein bisschen strukturierter als damals. (lacht). Das ist aber so peu à peu gekommen, also so von der Strukturierung her.

[Sternanis 350-356]

Die „nüchterne Begleitung“ kann zudem als Emanzipationsprozess eigener respektive familialer Normen gegenüber verstanden werden. Beide Elternteile sind im Sozialbereich tätig und die eigene Entscheidung, „trotzdem“ Soziale Arbeit zu studieren, rahmt Sternanis als krisenhaft. Ihr Aufgabenverständnis als Praxisauszubildende ist im Ergebnis stark von den Normen der Praxisorganisation geprägt. Praxisauszubildende managen in diesem Bild die Systemumwelt. Diese Systemumwelt lässt die Veränderungen im Modus der Begleitenden durch Offenheit zu, bietet aber bei Sternanis für längere Zeit Raum für die „alternative Begleitform“ in der stark ausgeprägten Dyade. Andere Praxisauszubildende in der Organisation arbeiten noch immer so mit den Studierenden. Hier zeigt sich neben dem Prozess der Aneignung die Stärke wenig konkret formulierter Subjektnormen (Geimer, 2020, S. 256–258), die nicht eine unterordnende Subjektivierung bedingen, sondern durch ihre Vagheit die affirmative Aneignung ermöglichen und bei Sternanis zu einer Transformation ihres Handlungsmodus als Praxisauszubildende führten.

### *Verswinden von Handlungsorientierungen bei Typ C*

Weitere Möglichkeiten, wie habituelle Strukturen und subjektivierende Normen in Beziehung gesetzt werden, zeigen sich bei Typ C. Gemeinsam ist den Fällen ein fokaler Modus der Präferenz des einen Lernorts gegenüber dem anderen und ein habituell gerahmtes kontinuierliches Entkoppeln der Lernorte. Die wichtigsten habituellen Gemeinsamkeiten sind die Orientierung an der Erfüllung von Fremderwartungen im sozialarbeiterischen Alltag und die normative Idee, dass es für die Soziale Arbeit so etwas wie persönliche Eignung gibt. Sowohl die Orientierung an einem definierten, oft strukturell prekären Alltag als auch der normative Gedanke einer persönlichen Eignung verlangt von Typ C eine unterordnende Aneignung der Subjektnormen. Die biografische Passung der eigenen Person in C I ist in einigen Fällen zur konkreten Norm des „Aushaltens“ von Prekarität und Mangel verengt worden. Problematisch ist dabei insbesondere, dass eine möglichst absolut zu verstehende Belastungsresistenz die persönliche Passung ausmacht. Dies ist jedoch schon ohne Studium durch reine Arbeitserfahrung da oder eben nicht. Die persönliche Eignung wird zu einer oberflächlichen und doch wirkmächtigen Aufforderung, „Praktiken einer regulierten Selbstregulierung“ (Geimer et al., 2019, S. 8) auf sich und die Studierenden zu richten. Das Unterordnen anderer Aspekte unter dieses „Aushalten“ reduziert die Rolle der Praxisauszubildenden auf das in Handlungsorientierung C II formulierte formale „da sein“ als delegierte Mitarbeitende oder Ansprechpersonen ohne konkrete Funktion. Der geringe Handlungsspielraum und die fehlende Anerkennung der Tätigkeit führen wie gesehen zu einem Verständnis der Praxisausbildung als Zusatzaufwand. Diese Ausgangslage führt nun bei Typ C zu unterschiedlichen Umgangsweisen mit den erfahrenen Subjektnormen. In der einen Hälfte ist die Verbindung von einem ähnlich in Typ A rekonstruierten Spannungsverhältnis geprägt. In drei der sechs Fälle führen die Subjektnormen jedoch über die Zeit durch die erwähnte Aneignung durch Unterordnung dazu, dass die ursprünglichen Handlungsorientierungen als nicht mehr enaktierbar wahrgenommen werden. Diese krisenhafte Relationierungsform mit einer einseitigen Auflösung des Spannungsverhältnisses wird durch das eher pragmatische Nebeneinander bei den anderen drei Fällen kontrastiert. Es wird sichtbar, dass Kongruenz und eine angemessene Ressourcenlage in Typ C (insbesondere bei Tulpe und Nelke) zu lernorientiertem Begleithandeln führen können. Eine spezifische Form zeigt sich beim Fall Spitzwegerich, bei dem sich eine indirekte „dissoziative Aneignung“ (vgl. Geimer, 2014, S. 208) nachvollziehen lässt. Das Nachdenken ist vom Handeln abgekoppelt, es kommt in der Praxis selbst nicht mehr zum Tragen. Gleichzeitig finden sich im Fall von Spitzwegerich die als Subjektnormen dargestellten Aspekte (Kollektivdenken, Fehlerkultur, Harmonie etc.) in seiner biografischen Selbstverortung. Spitzwegerich sieht sich mit seinen eigenen

ursprünglichen Handlungsorientierungen in Form von organisationsspezifischen Subjektnormen konfrontiert.

Instruktiv im Zusammenhang der unterschiedlichen Relationierungsverhältnisse ist die Unterscheidung von imaginativen und imaginären sozialen Identitäten (vgl. Bohnsack, 2017, S. 142; Geimer & Amling, 2019c, S. 121–122). Die Gruppe mit einer affirmativen Passung bearbeitet den Zwischenbereich imaginativer sozialer Identitäten: Sie können davon ausgehen, dass ihre Handlungsorientierungen zumindest theoretisch und in Teilen im Kontext der begegnenden Subjektnormen in Performanz realisiert werden können. Die praktische Umsetzung imaginärer sozialer Identitäten wiederum ist selbst in den Augen der Betroffenen ausgeschlossen oder unwahrscheinlich. Hier verschwinden in der Umkehrung der Prämissen des fachlichen Diskurses ursprüngliche berufsbiografische Handlungsorientierungen als imaginäre soziale Identitäten. Die Befragten nehmen die Situationen passiv bis kritisch wahr und sehen sich in einer Situation gefangen, die ihren berufsbiografisch gerahmten Handlungsorientierungen widerspricht, ohne dabei wie Typ A eine genuin eigene Praxis entgegensetzen zu können. Es dokumentiert sich ein Bild der Abgewöhnung eigener habitueller Praxen (bei Schwertlilie und Sternmoos) oder des krisenhaften Verlusts einer eigenen Handlungsorientierung (bei Olive).

### *Die Beispiele Schwertlilie und Sternmoos*

Ausgeprägt zeigt sich das oben beschriebene Spannungsverhältnis bei den Fällen Schwertlilie und Sternmoos, die in derselben sozialpädagogischen Organisation arbeiten. In der Handlungsorientierung C II selbst unterscheiden sie sich in der Form, nicht aber der Struktur wie sie mit der krisenhaften Erfahrung in der Praxisorganisation umzugehen versuchen. Während Schwertlilie im Modus der Eigentlichkeit ihr Handeln immer weiter einschränkt, tut dies Sternmoos mit der Delegation verschiedener Aufgabenaspekte an Vorgesetzte oder Studierende. Damit verbunden ist bei beiden das Verschwinden – selbst imaginärer sozialer Identitäten. Was früher als berufsbiografische Handlungsorientierung in Performanz übersetzt werden konnte, wird heute kaum noch diskursiv als Argument verhandelt. Vielmehr geht es darum, sich dem Vorhandenen und Tradierten unterzuordnen, um den Alltag als Sozialpädagogin und Praxisausbildende bewältigen zu können. Die Orientierung an Fremderwartungen wird auf die Praxisorganisation fokussiert, Erwartungen von Zielgruppenangehörigen oder Studierenden können im Strom der dominierenden Praxisroutinen wenig berücksichtigt werden. Entsprechend alltagsorientiert muss Praxisausbildung beispielsweise auf Tür-und-Angelgespräche, während der seltenen gemeinsamen Dienste reduziert werden. Das Arbeitsfeld wird mit einer hohen Interaktionsdichte und emotionaler Belastung verbunden. Entsprechend sind die Handlungsprämissen reaktiver Art, beispielsweise „Aushalten“ oder „Durchbeißen“ als Gelingensperspektive. Die Selbstpositionierung als „normale Mitarbeitende“ verhindert nur bedingt, dass Subjektnormen im Sinne der „Ansprechpartner für studentische Mitarbeitende“ an sie herangetragen werden.

*„Arbeit, die man mit der ganzen Gruppe hat, das ist eigentlich auch meistens son, so ss-, so ein bisschen das Hauptthema in den, in den Praxisausbildenden-Gesprächen. Und die (2) gibts im Prinzip regelmäßig [...]. Ich muss jetzt ehrlich sagen, jetzt mit, mit der letzten, (3) ich glaube so im letzten halben Jahr hat es so, so offiziell jetzt machen wir Praxisausbildende-Sitzung, hat es eigentlich nichts gegeben. Ich habe mir, ähm, also wir haben das alles gehabt beim Arbeiten, so nebenbei, also wenn wir uns gesehen haben (lacht). Das macht eben noch schnell einmal ein bisschen Unruhe. Das finde ich eigentlich nicht gut, denn das entspricht gar nicht dem, was ich ursprünglich eigentlich wollte. Es ist nicht so, dass irgendwie gar nichts stattfindet, aber es ist nicht so offiziell so irgendwie. Ich wei-, aber, (1) also, (1) sie hat das aber auch so dann gar nicht mehr eingefordert.“*

[Schwertlilie 182-193]

Der Modus der Eigentlichkeit ermöglicht es zumindest zeitweise, die unterschiedlichen Problematiken in der Schwebe zu halten: Er zeichnet sich dadurch aus, auf der Ebene der imaginären sozialen Identität einen diskursiven Gegenhorizont aufrechtzuerhalten, ohne diesen performativ umzusetzen zu können oder zu wollen. Der Verlust der eigenen individuellen Handlungsorientierung kann damit jedoch nicht ausgeglichen werden, es ist eher eine Erinnerung an eine frühere Praxis.

*Ich würde jetzt einmal behaupten, wir sind eigentlich, wir versuchen, es (1) gut zu machen mit den Auszubildenden. [...] Also, dass man da auch (1), okay, das auch ist schon lange her, hat man eine der, (1) der an der Bachelorarbeit dran gewesen ist und mega in den Stress gekommen ist, haben wir ihn einmal kurzfristig schnell zwei Wochen freigeräumt, dass er das fertigmachen konnte. Und ich habe dann schon anhören müssen, dass dies in anderen Gruppen nicht so ist. Also, (1) also wir versuchen, es ist (1) in Organisation X. ist es so, dass die Auszubildenden volle siebzig Prozent angestellt sind, was ja eigentlich deutlich mehr ist, als eigentlich die FH empfiehlt, also auch da haben wir versucht, aber eben.*

[Schwertlilie, 357-379]

Realisierungschancen sind kaum mehr vorhanden und die eigene Praxis wird in einer Dauerschleife relativiert. Die eigene Praxis ist im Zwischenraum von Orientierung und Subjektnormen im Alltag keine relevante Perspektive mehr und wird über die Zeit durch ein reaktives Verhalten auf dominante Subjektnormen hin ersetzt, die eine unterordnende Ausrichtung des Handelns ohne Affirmation verlangen (Geimer, 2020, S. 256–268).

*Es ist nicht so, dass ich keine Ahnung habe, wer die Auszubildenden sind. [...] Ich kann ja nicht einfach, also das ist auch meine Botschaft, ich kann ja nicht einfach, also, so schu-, Löcher oder irgendwelche Dinger a-, anstoßen und dann: Ah, jetzt muss ich aber an die nächste Sitzung, ah, jetzt habe ich keine Zeit. Das geht ja dann irgendwie nicht, dann lasse ich das lieber ganz. Wenn gewisse Sachen aufkommen, muss man eigentlich die Zeit haben. Eben das mit dem mehr Zeit haben im Alltag eigentlich oder müsste mehr Zeit für die Praxisausbildende-Arbeit einräumen können. Müsste aber auch mit unserer Dienstzeit eben auch (1) tatsächlich öfter das irgendwie extra einplanen oder früher kommen oder länger bleiben, also Freizeit und so.*

[Schwertlilie 1057-1075]

Sternmoos wiederum entzieht sich durch Delegieren den an sie herangetragenen Subjektnormen. Aufwändige und problematische Aufgabenelemente gibt die an die Vorgesetzten mit dem Argument weiter, dass sie als normale Mitarbeitende dafür nicht geeignet ist.

*Ähm, ja, also ich muss sagen, ich habe recht Glück gehabt zweimal mit meinen Auszubildenden. Es sind beides Mal wirklich eigentlich mega gute Leute gewesen, wo (3) ich jetzt nicht so – ich würde jetzt einmal sagen, nicht so Aufwand gehabt habe mit ihnen. (lacht) Also die gingen einfach durch. [...] Weiß nicht, ich möchte das so, wenn es nicht so, sowieso Thema wird, dann muss es auch nicht alles immer bis ins letzte Detail ähm, dann muss ich das alles nicht wissen eigentlich.*

[Sternmoos 125-144]

Dieser verbale Rückzug aus dem Beziehungsgefüge ist bei Sternmoos mit ihrem realen Weggang zum Zeitpunkt des Gesprächs verbunden. Nachdem sie sowohl als Sozialpädagogin als auch als Praxisausbildende Stück für Stück Verantwortung delegiert hat, hat sie sich von den an sie gerichteten Normen gelöst. Ihre prinzipielle Loyalität entspricht nun ebenfalls nur noch einer imaginären sozialen Identität.

### Das Beispiel Olive

Bei Olive entwickelt sich das Spannungsverhältnis zwischen Handlungsorientierung und Subjektnorm in einer krisenhaften Form und wird durch eine weitere Problemlage ergänzt. Der Fall Olive zeigt in seiner Chronologie, wie sich zwei unterschiedliche Elemente der Handlungsorientierung C I in Auflösung befinden. Die Handlungsorientierung war stark an den Elementen der persönlichen Eignung und dem Gestalten eines sozialpädagogischen Alltags ausgerichtet. Olive berichtet im Sinne einer Subjektnorm mehrfach, dass sie Praxisausbildenden ein resilientes und fähiges Vorbild sein soll. Am Ende der Entwicklung steht jedoch ihre Kündigung, die Olive kurz vor dem Interviewtermin versendet hat. Es bleibt ihre Verunsicherung, ob ihre Maßstäbe und ihr Verständnis von Praxisausbildung überhaupt noch Geltung haben. Der Lernort Hochschule wird von Olive als Ort der Selbstfindung und Überprüfung der persönlichen Eignung erlebt. Am wörtlich so beschriebenen „Theorieklumpen“ hat sie explizit kein Interesse gezeigt und abgesehen von einer Ausnahme sind Dozierende für Olive Fremdkörper in einer Entwicklung, die sich unter den Studierenden selbst oder in der Praxis abspielt (siehe dazu Element 4: inspirierende Personen in Handlungsorientierung C I). Olive erfährt sich als geeignete Sozialpädagogin und ihre Arbeit an der ersten Stelle nach dem Studium wird in einer Relation der pragmatischen Passung beschrieben (analog zu Nelke desselben Typs). Mit dem Wechsel in die aktuelle Praxisorganisation bekommt die bisherige Handlungsorientierung jedoch Risse.

*Ich glaube, dass man ja, also als Praxisausbildende bist du wie selber ein bisschen in einem Sandwich, oder? [...] Und der Student, das ist sonnenklar gewesen, der ist komplett überfordert in dem Setting. Irgendwann einmal habe ich auch das Bedürfnis gehabt. Hey, ich glaube, ich muss dir da etwas sagen. Ich glaube, dass du wie einfach noch eine Runde noch anderswo brauchst in einer anderen Institution. [...] Es ist immer eine Challenge hier, eigentlich jeden Tag. Es gibt auch Institutionen [...] die strukturierter sind, wo du auch klare Vorgaben hast. [...] Das hier (.) jesses gut (lacht) Es kann ja nicht sein, dass du in einem Umfeld bist, wo du ständig nur auf den Deckel kriegst. Weil sonst wirst du nur frustriert aus dem rausgehen und denken, Soziale Arbeit einfach nur dummes Zeug.*

[Olive, 828-858]

Die als „anspruchsvoll“ charakterisierten Adressatinnen und Adressaten werden ebenfalls als überfordert beschrieben. Es gibt wenig Ressourcen und wenige Regeln, wichtigster Fokus für Olive ist die „Sicherheit“ aller Beteiligten. Die Aufgabe als Praxisausbildende besteht darin, analog zu C I ein inspirierendes Modell zu sein. Auf solche Aspekte geht Olive in den Beschreibungen zum prekären Alltag jedoch nicht mehr ein. Es bleibt das Schrumpfbild der Beschützerin (siehe Handlungsorientierung C II) und selbst das ist nur noch teilweise umsetzbar.

*„Ich habe ihr dann auch offen gesagt im Standortgespräch [Gespräch zur Mitte des Praxismoduls], dass ich überhaupt nicht dahinterstehen kann, wie die Ausbildungssituation gewesen ist. [...] Also einfach auch aufgrund von der Teamsituation, aufgrund von der Schwangerschaft. (seufzt) [...]. Ja, also es ist eine harte Erfahrung gewesen jetzt bei uns im Team. Also das hat sie wirklich an die Grenze gebracht, und ja und das ist wirklich- das ist für mich auch ein Riesenspagat gewesen dort. Eben da hinstehen zu können und sie auch ein Stück weit zu schützen. Und auch ein Stück weit vor der Teamleitung beschützen zu müssen. Weil die einfach (seufzt) ein bisschen (.) eben zum Teil einfach taub gewesen ist auf den Ohren und ein bisschen blind auf den Augen. Oder blind auf den Ohren und taub auf den Augen. Wie auch immer. Einfach strub, da hat sich wirklich einfach alles gesträubt.“*

[Olive, 718-735]

Olive empfindet sich zum Ende ihrer Tätigkeit als unwirksam (und damit als maximaler Kontrast zu den Fällen des Typs B) und als Negativhorizont zu ihrer eigenen ursprünglichen Handlungsorientierung. Es sind für Olive keine eigenständigen Subjektnormen mehr im Sinne einer Meta-Norm vorhanden, wie sie berufliches Handeln noch vermitteln kann. Eine Folge davon kann die in den obigen Elementen sichtbare Moralisierung von Systemproblemen sein (vgl. Bohnsack, 2020, S. 72), die wiederum gut mit der normativen Sichtweise des Typs C auf Abweichungen der Norm korrespondiert.

### 4.2.3 Beantwortung und Erweiterung von Unterfrage 2: Verbindungen und Verhältnisse von Handlungsorientierungen III

Unterfrage 2 bezieht sich auf die Einbettung der Logik der Praxisorganisation in den Handlungsorientierungen der drei Typen. Deren Erweiterung sollte in den vorigen Abschnitten einen Einblick darüber geben, welche unterschiedlichen Relationierungsverhältnisse die drei Typen mit den erfahrenen Subjektnormen im Kontext der Praxisausbildung aufweisen. Mit diesen beiden Aspekten soll nun wiederum typenspezifisch Unterfrage 2 zusammengefasst beantwortet werden. Wie bei Unterfrage 1 wird typenspezifisch vorgegangen und auch die grafische Aufbereitung orientiert sich daran.

Die Handlungsorientierungen III und die damit verbundenen Relationierungsverhältnisse machen sichtbar, dass die Tätigkeit als Sozialarbeitende und insbesondere als Praxisausbildende unterschiedliche Erfahrungen mit sehr unterschiedlich ausformulierten Subjektnormen enthalten können. Es ist davon auszugehen, dass sich die berufsbiografische Selbstverortung, der Modus Operandi als Praxisausbildende und organisationale Bezüge nur in ihrer Wechselwirkung adäquat darstellen lassen. Die unterschiedlichen Bezugsthemen der Handlungsorientierungen werden von den Typen auf jeweils eigenständige Weise in ein lebbares Verhältnis gebracht. Der Fokus von Unterfrage 2 ergänzt die in Unterfrage 1 aufgezeigte Verbindung durch eine Stärkung der dritten Dimension der Organisation in Darstellung und Inhalt.

#### *Typ A: Auseinandersetzung mit Praxisorganisation als Grundlage für Professionalisierung*

Der in Handlungsorientierung A I und A II rekonstruierte Modus der Auseinandersetzung ist bei Typ A ebenso im Umgang mit Organisationen dominierend. Auf der Ebene der habituellen Perspektive zeigt sich die in Handlungsorientierung A III reflektierte Distanz im zweipoligen Element des In-Beziehung-Setzens der Dyade mit dem konkreten System und deren komplementäre Abgrenzung gegenüber der gesamten Praxisorganisation. Typ A befindet sich in einem kontinuierlich ambivalenten Verhältnis zu organisationalen Strukturen und deren Normen. Abgrenzung bedeutet dabei nicht Abschottung. Eine eher kongruente potenzielle Passung zwischen Subjektnormen und habituellen Aspekten führt ebenso nicht dazu, dass das angesprochene notorische Spannungsverhältnis aufgelöst werden könnte.

Prägend sind dabei nicht bloß die aktuellen Praxisorganisationen der Fälle, vielmehr zeigt sich in Element 1 von A I, dass Krisen meist einen organisationalen Bezug aufweisen. Sie werden sowohl im Moment als Beschränkung und gerade deswegen als Potenzial für Entwicklung angesehen. Zudem mussten sich die Fälle schon früh damit auseinandersetzen, dass Soziale Arbeit im Alltag nicht so gestaltet ist, wie sie es sich vorstellen (A I Element 4: Förderung der Autonomie vulnerabler Personen). Der kritische Moment der Verantwortungsübernahme in Handlungsorientierung A I zeigt sich ebenfalls wieder in A III, wenn es darum geht, wie viel Begleitung der Studierenden möglich und sinnvoll ist, beziehungsweise wie sehr die Studierenden in die Praxisorganisation eingebettet sein können.

Ebenfalls sichtbar sind Verbindungslinien zum Modus Operandi als Praxisausbildende. Das Element des Ausgleichs zwischen Studierenden und Organisation (in A II) kann als habituelles Handlungsverständnis zum angesprochenen Element der Gestaltung der Systembeziehungen von Dyade und Gesamtorganisation in A III gesehen werden. In A II geht es um die Art und Weise, wie die Systeme praktisch relationiert

werden, während bei A III die Kriterien dieses Handelns abgebildet sind. Beide Elemente gehen dabei auf der praktischen Ebene mit dem in Bezug auf die Subjektnormen sichtbaren Spannungsverhältnis kongruent. Im Handeln zeigt sich das Spannungsverhältnis einerseits als biografisch beeinflusstes Muster (insbesondere bei Malve) und gleichwohl in seiner Ausgestaltung als veränderbarer Modus der Auseinandersetzung (Rosmarin und Geranie). Das Element des gemeinsamen Handelns und darauf aufbauenden Reflektierens in den Elementen 3 und 4 von A II verweisen wiederum auf die Notwendigkeit, dass Praxisorganisation bei aller bewussten Distanznahme den Modus der Praxisausbildung, wie Typ A ihn praktiziert, erst ermöglicht. Auseinandersetzung bedingt Unterschiede und Reibungsflächen, die erst im gemeinsamen Tun erkannt und danach fachlich reflektiert werden können.

Bei Typ A setzen sich sowohl sie selbst als auch die Studierenden in ihrer Wahrnehmung kontinuierlich damit auseinander, wie die antinomische Anlage und damit auch das Spannungsverhältnis bearbeitet werden kann, ohne sie einseitig aufzulösen. Gleichzeitig und damit verbunden ist das Verständnis, dass die Herstellung einer gelingenden Arbeitsbeziehung zwischen der Dyade und der Praxisorganisation eine voraussetzungsvolle Tätigkeit ist. Die insbesondere in A II beschriebene periphere Position stellt sich teilweise in der Bearbeitung des Relationierungsverhältnisses als imaginäre soziale Identität dar. Diese ist nicht immer und durchgehend zu etablieren. Das zeigt sich gerade, wenn wie bei Malve das Streben nach einer solchen Position dazu führt, dass sie sich paradoxerweise umso mehr in der Praxisorganisation engagieren muss. Darin eingelagert ist zudem das Verständnis der Praxisorganisation als Ort der Adressatinnen und Adressaten. Im Unterschied zu den anderen beiden Typen ist das Arbeiten mit den Zielgruppen ausgeprägter Teil der Auseinandersetzung damit, wie Soziale Arbeit betrieben werden kann. Die Kommunikation und Wahrnehmung der Bedürfnisse der unterschiedlichen Zielgruppen ist eines der Elemente, dass bei Typ A Spannungsmomente erzeugt.

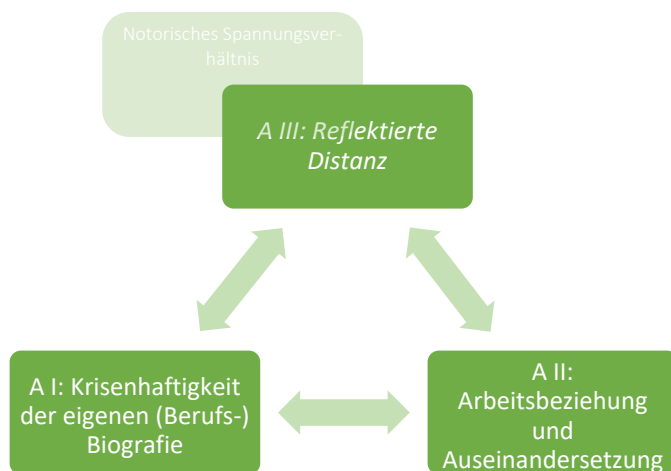


Abbildung 23: Auseinandersetzung mit Praxisorganisation als Grundlage für Professionalisierung (eigene Darstellung)

### Typ B: Passung und Relationierung als Grundlage für Professionalisierung

Die Orientierung an der Wirkung und dem dafür notwendigen Rahmen der Praxisorganisation durchdringt das Verhältnis von Handlungsorientierung III mit A I und A II. Insbesondere das Element der fähigen Studierenden zeigt, dass diese Wirkungsorientierung mindestens auf zwei Ebenen relevant ist. Fähige Studierende sind nicht (aber auch) wirksame Mitarbeitende. Sie sind ebenso fähig, in der Praxisorganisation selbstständig und mit Hilfe der ebenfalls wirksamen Praxisausbildenden Lernprozesse zu planen und umzusetzen. Gleichzeitig ist die Orientierung von Praxisorganisationen als Ausbildungsbetriebe ein weiteres Element des Beziehungsgefüges, das wiederum eine angemessene Umwelt für die genannten Lernprozesse bildet. Dieses Gefüge wird von Typ B als passend erlebt und entsprechend zeigen sich beim Relationierungsverhältnis ausgeprägte Formen von Passung beziehungsweise die Möglichkeit, diese durch Aneignungsprozesse zu etablieren.

Eine gegenseitige Verstärkung der unterschiedlichen Ebenen ist bereits in Handlungsorientierung B I in den Elementen 1 und 4 angelegt, bei denen Wirksamkeit an Praxisorganisationen als Rahmen und Ermöglichungsstruktur gebunden ist. Das Denken und Handeln in Strukturen als Studierende wird später den Modus Operandi genauso in Wechselwirkung beeinflussen wie das Bild von Studierenden als selbstständige und fähige Lernende. Diese Selbstständigkeit zeigt sich unter anderem in der Eigenständigkeit bewusster Entscheide in der Berufsbiografie, denen zudem ein zwangsläufiger Charakter zugewiesen wird (und sich damit maximal von den zufällig-pragmatischen Entscheidungen in C I unterscheiden lässt). Nach einem mehr oder weniger ausgeprägten Suchprozess finden die Fälle von Typ B ihr passendes Berufsfeld oder die passende Praxisorganisation. Die beschriebene kriteriengeleitete Entscheidung scheint zumindest in Teilen das Verhältnis von Passung anschließend zu ermöglichen. Die explizierte Ausnahme von Sternanis weicht bezüglich der Dauer zwar ab, es zeichnet sich bei ihr ein eher längerfristiger Aneignungsprozess in Richtung der nun etablierten Passung ab.

Handlungsorientierung B II weist ebenfalls konstruktiv erlebte und verbindende Orientierungen auf. Beim Element der Organisation als Grundstruktur und Inhalt des Lernens ist ein ähnlich gedoppeltes Verständnis wie bei der Arbeitsbeziehung des Typs A rekonstruierbar. Während der Bezugsrahmen der Arbeitsbeziehung zwischen Studierenden und Praxisausbildenden etabliert und erarbeitet wird, ist dies bei Typ B eher direkt zwischen den wirksamen Studierenden und der Praxisorganisation der Fall. Praxisorganisationen sind gleichzeitig Ressource und Form dafür, wie Studierende lernen können sollen. Entsprechend ist der Fokus zudem auf das Strukturwissen der Ausbildungsbetriebe zu richten, um herauszufinden, wie die vorhandenen Möglichkeiten intensiv genutzt werden können. Studierende sind in diesem Bild unter anderem durch dieses Strukturwissen, aber auch aufgrund einer weitgehenden Passung fähig, sich in Begleitung der Praxisausbildenden in der Organisation zu bewegen und erfolgreich zu lernen. Die Vorgehensweise der Praxisausbildungen fokussiert sich daraus abgeleitet darauf, passende Studierende zu finden. Diese Passung wird mit einem aufwändigen Bewerbungsprocedere und der Integration der Studierenden durch Schnuppertage bewerkstelligt. Dabei werden Fähigkeiten und Bedürfnisse der Studierenden eruiert und die Studierenden werden typisiert. Das Begleithandeln bezieht sich auf die zu Beginn thematisierten Ressourcen und Bedürfnisse und wird von den Praxisausbildenden rhythmisiert und gegebenenfalls nachgesteuert. Die Studierenden sind im Kontrast zu Handlungsorientierung C II nicht Arbeitskräfte, sondern ein spezifisch verstandener Bestandteil der Mitarbeitenden mit einer peripher legitimen Rolle. Diese können lernen und damit ganz im Sinne einer Win-win-Situation der Organisation ganz ohne weitere Aufwände durch das Erarbeiten von Wissen und Arbeiten an Projekten wiederum etwas zurückgeben. Dabei spielen gemeinsame Auseinandersetzungen wie in Typ A eine weniger große Rolle. Stattdessen wird die Orientierung formuliert, dass Praxis davon abhängig ist, Hochschulwissen durch die Studierenden in deren Tätigkeit zu relationieren. Die Praxisausbildenden verstehen sich dabei jeweils als Vertretende der Praxisorganisation und zeichnen sich durch eine zentral verstandene Positionierung aus. Praxisausbildung ist ebenso wichtig für die Förderung von spezifisch qualifiziertem und priorisiertem Nachwuchs, weshalb Praxisausbildende eine symbolisch wertvolle Position einnehmen können.

Die Passungsverhältnisse bilden ein adäquates Miteinander der Praxisausbildenden als Person mit zwangsläufiger Berufsbiografie, der Praxisorganisation und dem entsprechenden Verständnis von Ressource und Handlungsrahmen. Außerdem wird auf das Gegenüber als fähige Studierende in einer dafür eingerichteten Ausbildungsorganisation Bezug genommen. Die im Relationierungsverhältnis beschriebenen wechselwirkenden positiven Bezugnahmen sind keine Automatismen, sondern werden durch Personen und Strukturen immer wieder hergestellt. Relevant sind keine inhaltlichen Subjektnormen (wie sie bei Typ A und C hervortreten), sondern eher das abstrakte und die Fälle – erfahrene Studierende und Praxisorganisationen einende – „wirksam sein“. Diese vage ausformulierte Subjektnorm ermöglicht den Beteiligten, individuelle und autonom entschiedene Wege zu gehen, solange sie sich an den Rahmen des wirksamen Handelns halten.



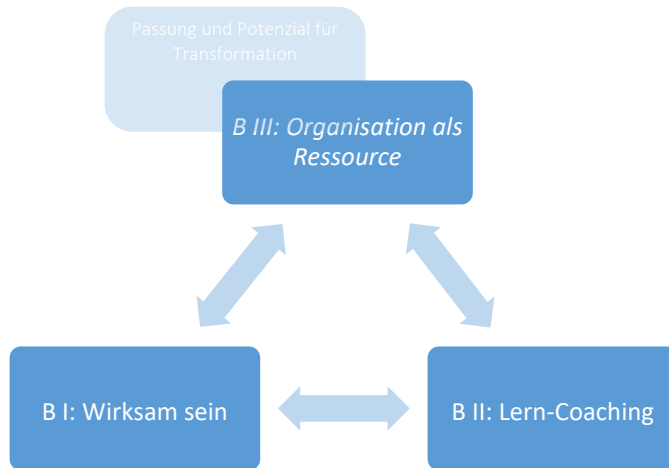


Abbildung 24: Passung und Relationierung als Grundlage für Professionalisierung (eigene Darstellung)

### *Typ C: Organisation als einschränkende Erfahrung*

Insbesondere das in C III rekonstruierte Element der Praxisorganisation als beschränkende Struktur durchdringt die Orientierungen des Modus Operandi in C II und schwächen teilweise den Zusammenhang zwischen C I und C II ab. Im Gegensatz zu den Typen A und B ergibt sich bei Typ C kein kongruenter Zusammenhang zwischen den drei unterschiedlichen Handlungsorientierungen. Sie stehen eher in einem pragmatischen bis konfliktiven Verhältnis zueinander und wirken gegenseitig nicht bestärkend, wie dies insbesondere bei Typ B nachvollzogen werden kann.

Die Elemente 3 und 4 der Handlungsorientierung C I, die sich an persönlichen Eigenschaften als Passungsmerkmal und inspirierenden Personen als Wegleitende zur eigenen beruflichen Entwicklung orientieren, werden in Bezug auf organisationale Aspekte stark redimensioniert, wobei keine Anschlussmöglichkeit erkennbar wird. Sie stehen dem Gegenpol der organisationalen Beschränkungen gegenüber, welche verschiedene Arten der Praxisausbildung erschweren. Die Sicht auf Studierende als Arbeitskräfte schränkt die Tätigkeit als Praxisausbildende formal ein, die Tätigkeit ist nur noch als Erinnerung im Hintergrund spürbar. Die persönlichen Eigenschaften werden auf die Dimension des „Aushaltens“ und Bewältigens von Alltagsaufgaben verengt. Es geht im Kontrast zu Typ B nicht um eine Passung, die durch die Bereitstellung von Ressourcen, Begleitung und ein intensives Bewerbungsverfahren etabliert wird. Die eigene berufsbiografische Selbstverortung geht passenderweise ebenso von zufälligen oder pragmatischen Entscheidungen aus. Praxisausbildende und Studierende werden als mehr oder weniger belastbare Mitarbeitende verstanden, die keine weiteren spezifischen Eigenschaften mitbringen müssen. Entsprechend kann die geringe Distanz zwischen Studierenden und Praxisausbildenden ebenfalls als eine an den vorhandenen Subjektnormen ausgerichtete Folge verstanden werden. Die Tätigkeit als Praxisausbildende ist eine zusätzliche Arbeitsbelastung ohne Notwendigkeiten für die Praxisorganisationen. Wie es Olive treffend formuliert, ist Praxisausbildung in dieser Lesart „eine leere Hülle“. Kongruent und damit weiterhin umgesetzt ist die Orientierung am praktischen Alltag (Element Primat der Praxis in C I), die über das Element 2 (Element Alltag und dessen Gelingen ermöglichen) in C II Eingang in das habituelle Handeln als Praxisausbildende findet.

Weiterhin vorhanden, aber weitgehend verengt, zeigt sich die vorwiegende Orientierung am Lernort der Praxis als relevante Umwelt für die berufliche Entwicklung der Studierenden. Hier ist ebenfalls die Orientierung an Beschränkungen dominant, wenn Praxisausbildende insbesondere die Studierenden und sich selbst daran gewöhnen müssen, dass Passung und Eignung für das Berufsfeld sich weitgehend dadurch ergibt, die Praxis „durchzuhalten“ und nicht weiter aufzufallen. Der Aspekt, nicht aufzufallen, ist in C I immer wieder sichtbar und wird in der Gegenwart noch deutlicher – beim eigenen Handeln,

aber ebenfalls bei den Normen, die Studierenden gegenüber vertreten werden. Das Verhältnis von Element 4 in C II als praktische Orientierung der Praxisauszubildenden am Gegebenen ist die habituelle Umsetzung dessen, was sich im Element Beschränkungen als Verständnis der Praxisorganisation als Ort des Mangels zeigt.

Ein sich durchziehender Aspekt ist die Orientierung an externen Erwartungen. Typ C bedient diese jeweils der Situation angemessen und entsprechend können die genannten Prozesse der Redimensionierung und Verengung geleistet werden, ohne dass eine eigene Motivation dazu notwendig wäre. Die Abgrenzung von der Hochschule als Lernort von Typ C mit der Ausnahme von Tulpe, erweist sich als Bumerang, da auf diese Weise ein womöglich sinnvolles Ausweichfeld nicht mehr aktiviert werden kann.

Der teilweise Rückzug bei Typ C lässt sich aus dem durch fehlende Passung und durch die kaum vorhandene Möglichkeit herleiten, adäquate Passungen zu etablieren. Typ A kann in einem Modus der ständigen Auseinandersetzung intensiv und in einer Dyade das vorhandene Spannungsverhältnis bearbeiten, bei Typ B wird Passung immer wieder neu hergestellt, ohne die Handlungsfreiheit der Beteiligten allzu sehr einzuschränken. Typ C muss sich mangels alternativer Modi unterordnend den eher wenig flexiblen Subjektnormen wie „Aushalten“ oder „Durchbeißen“ als ideale Praxen anschließen. Dabei entstehen weniger neue Praxen als eine weitere Einschränkung des Handlungsfelds (siehe Spitzwegerichs Delegieren, Schwertlilies Modus der Eigentlichkeit und der Verlust von Handlungsmöglichkeiten bei Olive) und eine Auflösung des Spannungsverhältnisses durch den Verlust eigener habitueller Handlungsformen. Gleichwohl können andere Fälle in Typ C wiederum Studierende auf eine pragmatische Art begleiten, solange das Spannungsverhältnis nicht aktiv bearbeitet wird und die Praxisausbildung eher nebenherläuft.

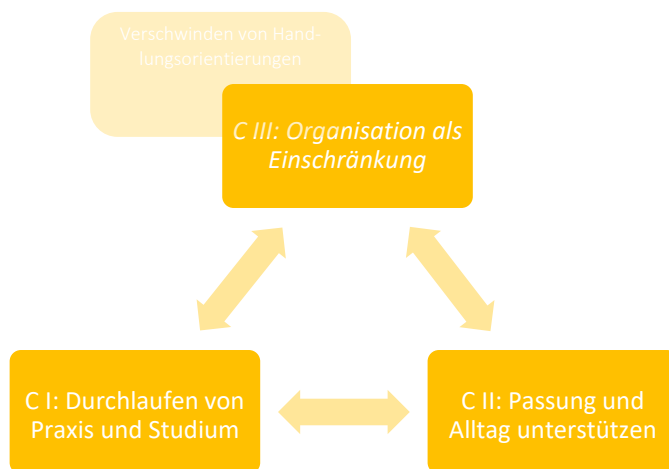


Abbildung 25: Organisation als einschränkende Erfahrung (eigene Darstellung)

### 4.3 Unterfrage 3

Im folgenden Unterkapitel soll nun der Fokus auf den gemeinsamen konjunktiven Erfahrungsraum gelegt werden. Wie bereits erwähnt, sind Typen (und in diesem Fall insbesondere die Handlungsorientierungen) nicht bloß ein Abbild einer Struktur von Feldern, sondern sie bilden mitunter potenziell gemeinsame Erfahrungsräume ab (vgl. Nentwig-Gesemann, 2013, S. 310). Unterfrage 3 lautet:

*Wie ist ein möglicher gemeinsamer „konjunktiver Erfahrungsraum“ der befragten Praxisauszubildenden ausgestaltet, welche unterschiedlichen Horizonte können erkannt werden?*

In den beiden vorigen Unterkapiteln wurden Unterfrage 1 und Unterfrage 2 bearbeitet. Bis zu einem gewissen Maß zeigen die erarbeiteten Typen und Handlungsorientierungen, wie vielfältig die drei Typen mit ihrer gemeinsamen Erfahrung als Praxisauszubildende in der Sozialen Arbeit tätig sind. Die

unterschiedlichen Typen beziehen sich auf gemeinsame Problemgegenstände. Entsprechend kann davon ausgegangen werden, dass allen das Ziel eines beherrschten Berufs gemein ist (vgl. Busse & Ehlert, 2012, S. 85). Diese Praxis innerhalb gruppenspezifischer konjunktiver Erfahrungsräume (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 155), die innerhalb gesellschaftlicher Strukturen und organisationaler Handlungsbezüge bestehen. Unterschiedlich sind die organisationale Ausgangslage, die berufsbiografische Selbstverortung und die Art und Weise der Bearbeitung, um das genannte gemeinsame Ziel bei Studierenden zu ermöglichen. Sie weisen also einen unterschiedlichen habituellen Zugang auf, wie Bearbeitungsformen dieser Gegenstände sinnvollerweise anhand ihrer Erfahrungen geleistet werden können. Nochmals wichtig scheint, dass konjunktive Erfahrungsräume milieuspezifisch, nicht aber an eine reale oder konkrete Gruppe gekoppelt sind. Es geht um die Kollektivität einer gleichartigen strukturellen Erfahrung und Praxis. Diese ergeben typenspezifisch eine jeweils differente Form der Erlebnisschichtung (siehe beispielsweise die Bezugnahme auf Krise bei Typ A und auf Wirksamkeit bei Typ B) (vgl. Asbrand & Martens, 2018, S. 19–21). Diese Erfahrungen zeigen sich insbesondere in den gemeinsamen typenspezifischen Handlungsvollzügen, also in der Praxis (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2013, S. 288–289). Gleichwohl gibt es neben der habituellen eine kommunikative Ebene, auf der Rollenerwartungen, Programme und anderes eine Dimension bilden (vgl. Bohnsack, 2020, S. 51–53). Sie ist jedoch nur anhand der Brechung durch die habituelle Ebene analysierbar (vgl. Geimer & Amling, 2019a, S. 121). Diese Aspekte wurden in der erweiterten Fragestellung kursorisch bearbeitet. Die Relationen zwischen den Handlungsorientierungen bilden in ihrer unterschiedlichen Form (siehe Antworten auf Unterfrage 1 und 2) ebenso eine relevante Perspektive, wenn sie konjunktive Erfahrungsräume aufzeigen, die unterschiedlich ausgeformt sind (vgl. Nohl, 2019, S. 60). Im Material zeigt sich bezüglich der bearbeiteten Problemgegenstände entsprechend der Logik der drei Handlungsorientierungen eine gewisse Homogenität.

- *Handlungsorientierungen I* bearbeiten den Problemgegenstand der eigenen Professionalisierung anhand ihrer Berufsbiografie. Die Typen verbindet, dass sie ein Studium Sozialer Arbeit absolviert haben. Es werden auf der inhaltlichen Ebene ähnlich relevante Aspekte – auch in den selbstläufigen Passagen – benannt und verhandelt: antinomische Ausprägung des Handlungsfelds, Relationierung von Theorie und Praxis und die in Kapitel zwei erwähnte große Vielfalt der unterschiedlichen Handlungsfelder in der Sozialen Arbeit. Die unterschiedlichen Potenziale und Einschränkungen auf individueller Ebene treten in Handlungsorientierung II transformiert wieder auf. Diese ermöglichen positive und negative Bezüge. Erwähnenswert ist dabei die erfahrene Strukturgleichheit der Arbeit mit Zielgruppen und der Aufgabe als Praxisausbildende.
- *Handlungsorientierungen II* enthalten die Art und Weise, wie Praxisausbildung in Sozialer Arbeit geleistet werden kann oder sollte. Hier zeigt sich entsprechend der unterschiedlichen habituellen Ausprägungen eine weniger breite Ausgangsbasis mit Blick auf den gemeinsamen Problemgegenstand. Allen gemeinsam ist das prinzipielle Verständnis, dass sich die Tätigkeit als Praxisausbildende mitunter durch die eigene berufsbiografische Prägung speist und bis zu einem gewissen Grad mit einer wie auch immer ausgestalteten organisationalen Praxis gekoppelt sein muss. Ebenso verbindet sie die Ausgangslage, dass Praxisausbildende Bedürfnisse von mindestens drei Beteiligten beachten müssen: den Studierenden, der Praxisorganisation und der Hochschule.
- *Handlungsorientierungen III* legen den Fokus auf die Bedingungen in den Praxisorganisationen. Hier war im Verlauf der Rekonstruktion besonders ausgeprägt, dass die implizite Ebene bezogen auf das Erleben und Verarbeiten von organisationalen Regeln und Praxen in einem wechselseitigen Verhältnis zu diskursiven Positionierungen gegenüber normativen Fremderwartungen steht. Dass Soziale Arbeit in organisatorischen Zusammenhängen stattfindet und durch die Tätigkeit als Praxisausbildung ein spezifischer Blick auf die Organisation entsteht, ist die gemeinsame Basis in dieser Handlungsorientierung.

Zusammengefasst ist der gemeinsame Problemgegenstand die Einbettung der Tätigkeit als Praxisausbildende in den Gesamtzusammenhang der eigenen Biografie und des organisationalen Kontexts. Dafür besteht auf struktureller Ebene ein gemeinsamer konjunktiver Erfahrungsraum. Die Befragten teilen die Erfahrung des Studiums Sozialer Arbeit, der Tätigkeit als Sozialarbeitende und Praxisausbildende und verwenden auf der Ebene der Verbalisierung eine gemeinsame Fachsprache und ebenso gemeinsame Sprechweisen (siehe Kapitel 3.3). Die Art und Weise und der prioritäre Bezugspunkt unterscheiden sich gerade in Verbindung mit dem Umgang mit Subjektnormen unterschiedlich stark innerhalb der Handlungsorientierungen und darüber hinaus in der Art und Weise, wie die einzelnen Handlungsorientierungen innerhalb des Typs miteinander gekoppelt sind. Die Typen erleben strukturgleiche Anforderungen, die sie aber aufgrund der eigenen Handlungsorientierung und der unterschiedlichen Möglichkeiten der Relation mit erfahrenen Subjektnormen erfüllen.

- Bei *Typ A* steht in Bezug auf die biografische Ebene das Erleben und die erfolgreiche Bearbeitung von Krisen und der sich mitunter daraus ergebende Modus der Auseinandersetzung im Mittelpunkt. Dieser ist ebenso in der Art und Weise dominant, wie Typ A Praxisausbildung praktisch rahmt und umsetzt. Das Verhältnis zur Praxisorganisation ist ebenso am Modus der Auseinandersetzung orientiert. Die Fälle in Typ A richten sich sowohl als Sozialarbeitende als auch als Praxisausbildende an der distanzierten und intensiven 1:1-Arbeitsbeziehung aus, die den primären Bezugspunkt des Typs bildet.
- *Typ B* orientiert sich durchgehend am sichtbaren Wirken der Beteiligten. In der biografischen Perspektive ist das kriteriengeleitete und autonome Suchen von Orten des wirksamen Arbeitens zentral. Der Aspekt der Wirksamkeit wird durch den der Passung ergänzt, der als Resultat der biografischen Prozesse verstanden werden kann. Praxisausbildung wird daran anschließend als Ermöglichungsstruktur von selbstständigen Lernprozessen verstanden. Die Praxisorganisation ist dabei Ressource und Rahmen. Es entsteht durch die komplementäre Orientierung an der Wirksamkeit eine jeweils sich positiv verstärkende Relation von Organisation und Individuum. Sozialarbeitende und Praxisausbildende des Typs B verstehen sich als Coaches, welche die 1:1-Arbeitsbeziehung öffnen und die Umwelt der Zielgruppen und Studierenden sinnvoll arrangieren.
- Bei *Typ C* lässt sich mit Blick auf die biografische Selbstverortung eine Orientierung an zu erfüllenden Fremderwartungen feststellen. Das entsprechende Handeln führt zu pragmatischen Entscheidungen und einem alltagsbezogenen Verständnis von Sozialer Arbeit. In Verbindung mit der Unterordnung der Praxisausbildung unter das Gelingen des Alltags und einer Orientierung am Gegebenen entsteht eine pragmatisch bis formale Rollengestaltung als Praxisausbildende. Die Sicht auf Praxisorganisationen ist von einer prinzipiellen Loyalität zum Handlungsfeld, nicht zur Organisation selbst, geprägt. Als Praxisausbildende nehmen sie eine Position der erfahrenen Peer oder einer delegierenden Mitarbeitenden ein.

Auf Basis dieser Beobachtungen kann Unterfrage 3 wie folgt beantwortet werden:

- *Inhaltlich* ist der konjunktive Erfahrungsraum der Befragten eher homogen in ihren Bezugnahmen auf Problemgegenstände und der Notwendigkeit ihrer Bearbeitung (siehe Handlungsorientierungen). Sie sind miteinander verbunden und zeichnen das Bild, dass Berufsbiografie, Aufgabe und Rolle sowie Praxisorganisation miteinander in Relation stehen.
- Die *Art und Weise*, wie die damit verbundenen unterschiedlichen Problemgegenstände bearbeitet werden können, unterscheidet sich stärker: Typ A nimmt Bezug auf den Aspekt der Arbeitsbeziehung. Typ B orientiert sich an Wirksamkeit und Passung von Individuum und Organisation. Die Orientierung von Typ C kombiniert die Ausrichtung an Fremderwartungen mit einer pragmatisch bis distanzierten Haltung zur Aufgabe als Praxisausbildende.

Die doppelte Form der Antwort verweist darauf, in welcher Systematik die Fragestellung als Ganzes im folgenden Kapitel beantwortet werden soll. Es ist davon auszugehen, dass die inhaltlich ausgerichtete Perspektive auf die unterschiedlichen Handlungsorientierungen ebenso relevant sein wird wie die rekonstruierten Typen als Ganze, mitsamt ihren jeweils unterschiedlichen Ausprägungen innerhalb der Handlungsorientierungen.

#### 4.4 Forschungsfrage

Als Vorbereitung für den Schlussteil und Abrundung des Ergebnisteils soll an dieser Stelle wegen der mitunter umfangreichen Beantwortung der Unterfragen die grundlegende Fragestellung beantwortet werden. Sie lautet:

*Wie lassen sich unterschiedliche Herangehensweisen und Motivlagen (Orientierungen) von Praxisauszubildenden der Sozialen Arbeit systematisch rekonstruieren?*

Zur Beantwortung der Frage sollen nun die unterschiedlichen Zusammenhänge anhand einer Matrix von Typen und Handlungsorientierungen systematisierend und zusammenfassend dargestellt werden. Die Unterscheidung von Herangehensweisen und Motivlagen ist aufgrund des methodischen Zugangs obsolet geworden. Sie können nun mit Orientierungen übersetzt werden. Die Matrix ist die Antwort auf die Darstellungsmöglichkeit und somit auf die Frage, wie diese Orientierungen systematisch rekonstruiert werden können.

		Unterscheidung anhand Problemgegenstand		
		Handlungsorientierung I	Handlungsorientierung II	Handlungsorientierung III
Rekonstruierte Typen	Typ A Professionsorientierte Begleitende	A I: Krisenhaftigkeit der eigenen Biografie	A II: Arbeitsbeziehung und Auseinandersetzung	A III: Reflektierte Distanz
	Typ B Lern-Coaches	B I: Wirksam sein	B II: Lern-Coaching	B III: Organisation als Ressource
	Typ C Delegierende Mitarbeitende	C I: Durchlaufen von Praxis und Studium	C II: Passung und Alltag unterstützen	C III: Organisation als Einschränkung

Tabelle 15: Systematisierende Übersicht der Handlungsorientierungen und Typen

Diese tabellarische Darstellung zeigt in einer Metaperspektive systematisiert auf, wie sich die rekonstruierten Typen in drei unterschiedliche Elemente ausdifferenzieren lassen. Diese Handlungsorientierungen spiegeln gleichzeitig, anhand welcher Vergleichshorizonte sich die Typen als Resultat auf hoher Abstraktionsebene erarbeiten ließen. Die Typen sind ein stark abstrahiertes Resultat mehrerer Phasen des Vergleichs, des Ausklammerns und Überarbeitens einzelner Aspekte, Elemente oder Vergleichshorizonte. Zu Beginn wurden einzelne Passagen reflektiert und interpretiert und fallintern sowie fallübergreifend verglichen. Die daraus entstandenen Abstraktionen auf eher niedrigem Niveau sind als unterschiedliche Elemente der insgesamt neun Handlungsorientierungen in der Darstellung sichtbar und wurden jeweils typen- und handlungsorientierungsspezifisch zueinander in Beziehung gesetzt.

Die Matrix stellt das System in seiner Breite dar und bietet einen Überblick zur ganzen Systematik. Für das bessere Verständnis der Typen selbst als grundlegendes Resultat der vorliegenden Arbeit und als Vorbereitung auf den Schlussteil soll im Folgenden eine kurze und typenspezifische Darstellung der Systematik erarbeitet werden. Diese Folgen übersetzen die bisherige handlungsorientierungsspezifische Darstellungsweise (siehe Antwortkapitel zu Unterfragen 1 und 2) und ermöglichen einen Blick auf Typen als ein Ganzes. Durch die definitorischen Unterscheidungen anhand der Handlungsorientierungen wird nicht mehr abgegrenzt, da die unterschiedlichen Überschneidungen sichtbar gemacht werden sollen.

#### 4.4.1 Typ A: Professionsorientierte Begleitende

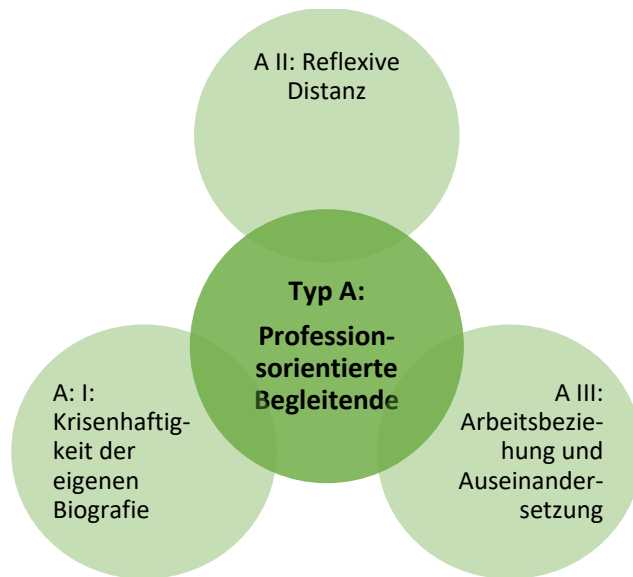


Abbildung 26: Übersicht Typ A Professionsorientierte Begleitende (eigene Darstellung)

Der Bezugspunkt von Typ A ist eine Orientierung an Professionalisierung auf verschiedenen Ebenen: einerseits individuell gedacht auf sich selbst bezogen und im Hinblick auf die begleiteten Studierenden, überindividuell als Vorstellung einer Profession Sozialer Arbeit als Abgrenzung zu als unprofessionell erlebten Praxisorganisationen. Biografisch orientiert sich Typ A an der erfolgreichen Bearbeitung eigener Krisen hin zu einer Entwicklung eines Modells für gewordene Professionalität als Resultat dieser Prozesse. Der Schlüsselmoment der Krisenerfahrung ist das Zurückgeworfen Sein auf andere Fachpersonen mit anschließender wiedererlangter Handlungsfähigkeit. Die beschriebenen Prozesse bedingen Auseinandersetzung mit der Umwelt und Reflexion.

Beide Handlungsformen treten in der Tätigkeit als Praxisausbildende wieder sichtbar in Erscheinung. Typ A ist in ständiger Auseinandersetzung mit sich selbst, den Studierenden und der von Antinomien geprägten und organisational gerahmten Praxis. Die Tätigkeit als Praxisausbildende ist der der sozialarbeiterischen Praxis strukturell ähnlich, aber mit anderen Zielen und Hilfsprozessen verbunden. Beiden gemein ist die Orientierung an einer kooperativen Arbeitsbeziehung. Diese Form kann als professionalisierend bezeichnet werden. Denn sie ist nicht nur Mittel zum Zweck, sondern auf der Metaebene Modell dafür, wie Typ A professionelle Arbeitsbeziehungen inhaltlich vermitteln möchte. Entsprechend ist die Art und Weise, wie Kooperation etabliert und gestaltet wird, auch ein relevantes Element der Theorie-Praxis-Relationierung. Typenspezifische Praxen sind Provokation, Motivation und andere Formen der Auseinandersetzung in der Dyade. Die intensive professionelle Arbeitsbeziehung ist auf der einen Seite mit einer Art Gatekeeping und auf der anderen Seite mit der Förderung von kritischen Studierenden verbunden. Studierende müssen dazu gebracht werden, sich zu exponieren und sich auf konstruktive Art mit der organisationalen Rahmung auseinanderzusetzen, um eine eigenständige Position zu finden.

Die Dyade von Praxisausbildenden und Studierenden gestaltet ebenso im Modus der Auseinandersetzung die Beziehung zum System Praxisorganisation mit permeablen Grenzziehungen. Der Umgang mit den normativen Anforderungen des Gesamtsystems erfolgt ebenfalls im Modus der aktiven Auseinandersetzung. Die Studierende sollen als erklärtes Ziel lernen, dass Soziale Arbeit im Alltag nicht so gestaltet ist, wie sie sich das womöglich vorgestellt haben. Dabei wird die Praxisorganisation nicht als etwas Defizitäres verstanden, ihre Ressourcen sind aber nicht voraussetzungslos nutzbar. Der geteilte Alltag

allein reicht zur Reflexion des eigenen Handelns nicht aus, sondern bedingt das Reflektieren in der Dyade in einer peripheren Position außerhalb des Handlungsdrucks. Nur dort wo eine handlungsentlastende Auseinandersetzung möglich ist, kann Wissen angemessen kontextualisiert werden, was genügend zeitliche Ressourcen und Handlungsfreiheit der Dyade voraussetzt.

Eine periphere Position schreiben sich die Praxisausbildenden diskursiv selbst zu, ohne dies aber praktisch einlösen zu können. Stattdessen zeigt sich bei Typ A die Notwendigkeit, eigene Ressourcen und Engagements jeweils dosiert einbringen zu müssen, um Überlastung zu verhindern. Entsprechend kann diese periphere legitime Position als imaginäre soziale Identität verstanden werden, die zwar nicht erreicht und gleichwohl in der Performanz zu produktiven Praxen führen kann. Die periphere Position ist zudem mit dem normativen Anspruch verbunden, als Professionelle regelmäßig reflexiv einen Schritt zurückmachen zu müssen, um den Zielgruppen gerecht werden zu können. Die Fälle des Typs A verstehen sich als durch die Studierenden mit einer größeren Community verbundene aktive Sozialarbeitende. Die notorisch auftretenden Spannungsverhältnisse zwischen den eigenen habituellen Praxen und erfahrene organisational geprägte Subjektnormen werden nicht einseitig aufgelöst, sondern austariert oder reflektiert, was ebenfalls im Modus der Auseinandersetzung geschieht.

#### 4.4.2 Typ B: Lern-Coaches

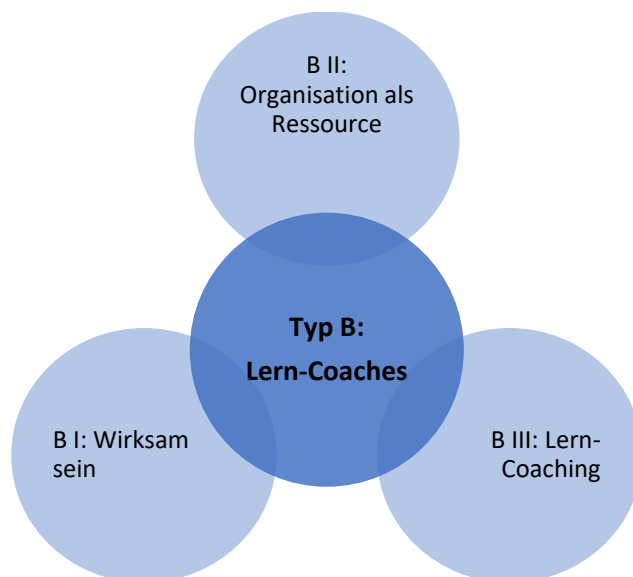


Abbildung 27: Übersicht Typ B Lern-Coaches (eigene Darstellung)

In Abgrenzung zu Typ B ist der Bezugspunkt nicht die Arbeitsbeziehung der Dyade, sondern das Verhältnis von Individuum und Organisation als produktive und aufeinander bezogene Systeme. Mit Blick auf die in Kapitel zwei vorgenommene Unterscheidung zwischen Lern- und Bildungsprozessen zeigt sich bei Typ B der Unterschied praktisch. Bildungsprozesse sind nicht ausgeschlossen, Sternanis selbst berichtet davon (siehe Kapitel 4.2.3). Es ist aber nicht der Fokus von Typ B, Bildungsprozesse zu initiieren, sondern es geht grundsätzlich darum, Lernprozesse zu ermöglichen. Dabei können einzelne bestehende Erfahrungen oder Wissens Elemente in neuen Kontexten neu arrangiert werden, die Handlungsorientierung selbst muss aber aufgrund der zu gewährleistenden Passung nicht verändert werden. Denn erst wenn die beiden Systeme genug Passung aufweisen, ist die notwendige Grundlage für Lernprozesse und produktives Wirken der Studierenden in der Systemumwelt Praxisorganisation vorhanden. Ähnlich zu Typ A ist die Beziehung zwischen Person und Organisation sowohl der soziale Rahmen als auch das Modell dafür, wie Studierende lernen sollen. Wichtig ist dafür das Verständnis von Praxisorganisationen als Ausbildungsbetriebe: Praxisausbildung ist ein organisationaler Sekundärauftrag, es bestehen Ressourcen,

definierte Prozesse und die Umsetzung erhält im Alltag Priorität. Gleichzeitig ist eine weitere Bedingung zu beachten. Praxisorganisationen in Typ B benötigen (Hochschul-)Wissen, das von den Studierenden mit organisationalen Prozessen relationiert wird.

Ein weiteres relevantes Element sind die aufwändigen Bewerbungsverfahren. Sie sollen aufzeigen, ob eine Passung potenziell vorliegt, und sie sind im positiven Fall initiale Schritte in der Beziehung von Studierenden und Praxisorganisationen. In den Verfahren werden aber nicht bloß die Ressourcen, sondern ebenso die Bedürfnisse der Studierenden geprüft, um diesen im Anschluss typisiert passende Begleitformate anbieten zu können. Passung ist dabei kein zufälliges Geschehen, sondern muss in Wechselwirkung beidseitig erarbeitet werden. Statt starre Subjektnormen ist das eher vage „wirksam sein“ abstrakter Natur und erlaubt verschiedene Verständnisse davon, was Passung inhaltlich ausmacht. Dies ermöglicht individuelle Relationierungsformen und Handlungsfreiheit der Beteiligten. Praxisausbildende nehmen in diesem Beziehungsgeflecht zwischen Person und Struktur eine moderierende, verbindende und arrangierende Rolle ein. Sie sind Fachpersonen dafür, sich in den teilweise komplexen Praxisorganisationen bewegen zu können, und nehmen oft eine Metaperspektive ein. Sie sind Trägerinnen und Träger eines breiten Wissensreservoirs zur Praxisorganisation und können einschätzen, wo und wie Lernprozesse möglich sind. Sie kennen die Rhythmen und Prozesse der Praxisorganisation. Das Begleitverständnis kann mit dem Begriff der Lern-Coaches beschrieben werden. Sie haben eine etwas distanziertere Begleitform als Typ A. Die Studierenden sind die Hauptakteure und organisieren ihr Lernen im Sozialraum weitgehend selbstständig. Praxisausbildende vermitteln zwischen den Studierenden und allen weiteren Beteiligten und sollten stets die Übersicht behalten. Die Tätigkeit als Praxisausbildende ist nicht allein der Loyalität gegenüber der Praxisorganisation geschuldet, vielmehr dient sie ebenso der Erweiterung der Führungskompetenzen und ermöglicht teilweise beruflichen Einstieg. Dies passt wiederum gut zur eigenen berufsbiografischen Verortung, bei der ebenso Wirksamkeit, bewusste Entscheidungen und eine gewisse Zwangsläufigkeit im beruflichen Weiterkommen als Elemente dominant sind. Wirksamkeit wird dabei auch aus der Perspektive als Studierende sichtbar in den Beschreibungen, Typ B findet jeweils einen passenden Rahmen und erweitert dort die eigenen Kompetenzen.

Die Vertreter dieses Typs suchen weniger eine intensive Auseinandersetzung wie Typ A, sondern sind Anbietende einer als Hol-Struktur verstandenen Dienstleistung. Praxisausbildende sind als „Fallführende“ der Studierenden dafür verantwortlich, dass diese sich auf die vorhandene Struktur beziehen können. Studierende werden als aktive und fähige Lernende beschrieben, die Teil des Ganzen werden müssen, um wirksam zu werden. Dazu benötigen sie Strukturwissen, das direkt von den Praxisausbildenden oder in Delegation vermittelt wird. Studierende sind keine günstigen Mitarbeitenden, sondern bringen Potenzial zur Weiterentwicklung der Praxisorganisation mit. Praxisorganisationen werden als davon abhängig beschrieben, dass akademisch ausgebildetes Personal andere Mitarbeitenden-Profile ergänzt und durch den Bezug zur Hochschule Möglichkeiten zur Theorie-Praxis-Relationierung mitbringt. Entsprechend sind Studierende nicht bloß Auszubildende, sondern zusätzlich potenzielle (spätere) Mitarbeitende. Praxisausbildende nehmen durch die Begleitung dieser Gruppe eine relevante Rolle in der Anbahnung zukünftiger Anstellungen ein.



### 4.4.3 Typ C: Delegierte Mitarbeitende

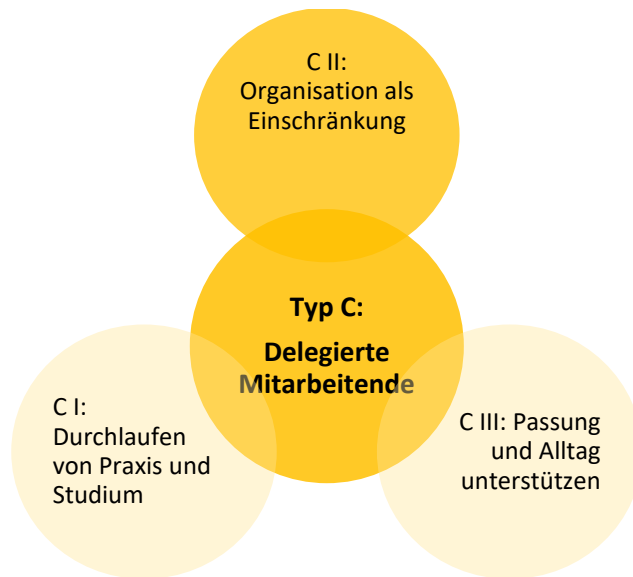


Abbildung 28: Übersicht Typ C Delegierte Mitarbeitende (eigene Darstellung)

Der bereits im vorigen Kapitel beschriebene teilweise brüchige innere Zusammenhang bildet sich zwangsläufig in der folgenden Beschreibung zu Typ C ab. Die grafische Darstellung greift diese Beobachtung auf. Typ C orientiert sich an sozialarbeiterischem Alltagshandeln und organisationalen Anforderungen. Alltag ist primärer Modus im Handeln als Sozialarbeitende und Praxisausbildende und zeichnet sich dadurch aus, dass „Atmosphäre schaffende“ Tätigkeiten wie handwerkliche Projekte oder hauswirtschaftliche Pflichten die Beziehungsgestaltung mit den Adressatinnen und Adressaten überlagern. Typ C zeigt den Studierenden diesen Alltag auf und prüft deren Passung. Ansprüche an die Relationierung von Theorie und Praxis wie bei Typ B oder an die der Reflexion von Alltagshandeln bei Typ A werden nur bedingt gestellt. Praxisorganisationen sind Arbeitsorte. Der Alltag und dessen Bewältigung sind die zentralen Aspekte der habituellen Praxen von Typ C. Studierende werden als Mitarbeitende wie andere eingeführt, begleitet und von den Beteiligten wahrgenommen.

In diesem Alltag sollen sich Studierende an die beschränkende Struktur des Arbeitsorts gewöhnen und sich dessen Routinen und Vorgaben möglichst affirmativ aneignen. Dazu gehört, nicht negativ aufzufallen respektive herangetragene Normen mitzutragen. Ehemals bestehende Handlungsorientierungen an persönlichen Eigenschaften oder inspirierenden Personen als Vorbilder verschwinden weitgehend. Wenn sich organisationale Bedingungen krisenhaft entwickeln, müssen Studierende und Praxisausbildende eine Praxis des „Aushaltens“ etablieren können. Dieses „Aushalten“ ist der zentrale Prüfpunkt für die Eignung der Studierenden für den konkreten Arbeitsort und bildet auf der performativen Ebene die Orientierung an externen Erwartungen ab.

Typ C hat die Aufgabe nicht gesucht, sie ist in den meisten Fällen eine zusätzliche Belastung ohne weitere Ressourcenzuteilung oder Anerkennung. Spezifische Kenntnisse oder Fähigkeiten sind im Verständnis von Typ C kaum notwendig. Er orientiert sich am Gegebenen, bei wenig krisenhaften Praxisorganisationen mündet dies in einem pragmatischen Begleiten im Alltag mit mehr oder weniger formalisierten Rückmeldungen und Gesprächen. Wenn Praxisausbildende wenig Handlungsspielraum haben, wird das Begleithandeln weitgehend suspendiert und die Arbeit auf die Bewältigung des Alltags mit den Zielgruppen hin fokussiert. Typ C ist bei angemessenen Bedingungen reaktive Ansprechperson für Alltagsfragen, bietet Begleitung im Umgang mit Belastung und verhindert diese. Die Praxisausbildenden nehmen dabei

eine wenig distanzierte Position als erfahrene Peers ein, die das Arbeitshandeln der Studierenden beobachten und Feedback geben.

## 5 Schlussteil

Der Schlussteil der Arbeit ist in vier Schritte untergliedert und soll die Ergebnisse des Kapitels 4 aus verschiedenen Perspektiven beleuchten. Kapitel 5.1 referiert nochmals auf die methodischen Herausforderungen, die im Verlauf der Arbeit aufgetreten sind und reflektiert die Ergebnisse anhand der beiden Aspekte der soziogenetischen Rekonstruktion und des spezifischen Sprechmodus der Befragten als Angehörige eines hochreflexiven Berufsfelds. Kapitel 5.2 bezieht sich auf drei zentrale Elemente aus den theoretischen Überlegungen aus Kapitel 2. Die Begriffe des professionellen Habitus und der professionellen Identität sind ähnlich, aber nicht bedeutungsgleich. Anhand der Differenz im Explizierungsgrad der relevanten Wissensformen werden die beiden Begriffe nochmals auf Basis des Materials problematisiert und bearbeitet. Daraufhin rückt als weiterer Aspekt der Umgang mit Wissen als zentraler Modus des Handelns für Praxisausbildende in den Fokus. Kapitel 5.3 wirft einen Blick auf praktische Fragen der Praxisausbildung auf der Ebene der Person und der Organisation. Praxisausbildung ist eine intensive und gleichwohl stark von der Hochschule abgekoppelte Lernmöglichkeit für Studierende, die einer aktiveren Gestaltung und Integration in das übrige Studium bedarf. Zum Ende soll ein Resümee gezogen und die zentralen Aspekte im Lichte der vorigen Unterkapitel gewürdigt werden.

### *5.1 Methodologische Fragen und Anschlüsse*

Die vorliegende Arbeit beantwortet die Forschungsfrage mittels einer sinngenetischen Typenbildung mit drei Typen und drei definitiv abgegrenzten Handlungsorientierungen. In den Typen sind die unterschiedlichen Fälle systematisiert eingelagert und als Trägerinnen und Träger des jeweils gleichen konjunktiven Erfahrungsraums gruppiert. Die Handlungsorientierungen sind drei verschiedene thematische Vergleichsebenen, die sich aus der komparativen Analyse und den Unterfragen der Forschungsfrage ergeben haben. Anschließend wurden drei Typen anhand dieser Vergleichsebenen beleuchtet und in ihrem internen minimalen Kontrast rekonstruiert.

In Handlungsorientierung I wurde versucht, Elemente des professionsbezogenen und berufsbiografisch geprägten Habitus als Professionelle der Sozialen Arbeit zu rekonstruieren. In Handlungsorientierung II wurden auf Basis der Handlungsorientierungen I und III wiederum aufgabenbezogene Elemente des Habitus als Praxisausbildende herausgearbeitet. Alle drei rekonstruierten Typen sind mit dem Problemgegenstand konfrontiert, Bildung und Lernen in spezifischen organisationalen Praxen eingebettet zu organisieren, was in Handlungsorientierung II abgebildet wird. Sie begleiten Studierende dabei in einer an die eigenen berufsbiografischen Erfahrungen und Perspektiven angelehnten Art und Weise. Diese habituellen Elemente sind in einer unterschiedlich ausgeprägten Relationierungsform mit den von den Befragten erfahrenen Subjektnormen durch Praxisorganisationen geprägt. Dies wurde in Kapitel 4.2 bearbeitet. Soziogenetische Typen wurden nicht gebildet, es konnten im Rahmen der Arbeit keine etablierten sozioökonomischen Aspekte als passendes Vergleichsmerkmal eruiert werden. Die unterschiedlichen Praxen der Typen scheinen sich eher aufgrund anderer spezifischer geteilter Erfahrungsräume oder deren Ausbleiben zu speisen. Das Verhältnis wiederum zwischen kommunikativem Wissen (und entsprechend der Ebene der Orientierungsschemata beziehungsweise erfahrener Subjektnormen) und den durch die Dokumentarischen Methode zugänglich gemachten habituellen Aspekte bleibt bis zum Ende einer interessanter Aspekt, der einer Vertiefung bedarf.

#### **5.1.1 Soziogenese**

Auf eine systematische soziogenetische Typenbildung (vgl. dazu beispielhaft Amling & Hoffmann, 2014, S. 194) musste unter anderem aus Gründen der Darstellbarkeit der Komplexität der unterschiedlichen

Rekonstruktionsebenen verzichtet werden. Die Zielgröße der Handlungsorientierung wurde bewusst ohne den Anspruch, komplette Habitus abzubilden, gewählt. Die Spezifität des Gegenstands ermöglicht nur bedingt, anhand etablierter Dimensionen der Heterogenität wie soziales Geschlecht oder Alter das Sample zu differenzieren. Möglichkeiten zum Bearbeiten dieser Problematik sind das Ausweichen auf eine relationale Typenbildung oder die Wahl von kleinschnittigeren Vergleichsdimensionen (vgl. Schäfer, 2020b, S. 70–71). Die Systematik mit Typen und Handlungsorientierungen, die miteinander verbunden gedacht werden, ist anschlussfähig an beide Varianten. Die Handlungsorientierungen sind situationsübergreifende Wahrnehmungsmuster. Dies kann in Abgrenzung zu den situationsbezogenen Resultaten der reflektierenden Interpretation festgestellt werden, die eher als Teile der jeweiligen Elemente der unterschiedlichen Handlungsorientierungen sichtbar sind. Entlang der Handlungsorientierungen als Wahrnehmungs- und Handlungsmuster wird von den Typen jeweils gegenstandsspezifisch (eigene Berufsbiografie, Umgang mit organisationalem Rahmen, Vorgehensweise als Praxisausbildende) gehandelt (vgl. Radvan, 2010, S. 246). Es kann in diesem Fall zudem von einer Andeutung der soziogenetischen Typen gesprochen werden, wie es Stützel formuliert (vgl. Stützel, 2019, S. 205). Es zeigt sich dabei eine Richtung an, wie die verschiedenen Handlungsorientierungen ihre jeweiligen Entstehungsbedingungen abbilden und wie dies mit erfahrenen Subjektnormen korrespondiert (siehe Kapitel 4.2). Dieses Relationierungsverhältnis ist wechselseitig zu sehen. Die Orientierungen und Normen der Professionellen und der Organisationen, in denen sie tätig sind, überlagern und durchdringen sich (Stützel, 2019, S. 230), was eine Rückführung auf einzelne soziogenetische Erfahrungsräume zu einem herausfordernden Unterfangen macht. Die folgende Übersicht soll als Zuspitzung mögliche soziogenetische Andeutungen respektive die Aspekte der Relationierung der unterschiedlichen Handlungsorientierungen in den Typen zusammengefasst darstellen.

<p>Typ A: Grunderfahrung Krise und Modus der Auseinandersetzung</p>	<p>Typ A setzt sich aus der sozioökonomischen Perspektive divers zusammen. In der Handlungsorientierung zur berufsbiografischen Selbstverortung sind zudem unterschiedliche Erfahrungsräume (eigene Erfahrung als Adressatin oder Adressat, Migrationserfahrung, krisenhafte Berufsfindung, gesundheitliche Probleme etc.) vorhanden. In dieser Diversität zeigt sich gleichsam die verbindende Gemeinsamkeit: Krisen sind produktiv, wenn sie bearbeitet werden und bedingen einen Modus der Auseinandersetzung. Da sich Soziale Arbeit mit krisenhaften Situationen befasst, eignet sich dieser Modus sowohl in der Tätigkeit als Professionelle als auch in der Begleitung von Studierenden als Mittel und Zweck gleichermaßen. Die sich bei Typ A zudem zeigende Diskrepanz von Norm und Praxis scheint eine weitere gemeinsame Grunderfahrung zu sein. Fälle in Typ A weisen zudem eine (zumindest seit der Krisenbewältigung) stabile habituelle Disposition auf, die sich durch ihre Offenheit anderem Gegenüber im Modus der Auseinandersetzung durchaus in kleinen Schritten weiterentwickeln kann. Entsprechend kann die Gemeinsamkeit der erfolgreichen Krisenbewältigung als grundlegende Erfahrung respektive als soziogenetische ähnlich beschrieben werden.</p>
<p>Typ B: Grunderfahrung von Selbstwirksamkeit in der Biografie und das Finden von Passung</p>	<p>In Typ B finden sich überdurchschnittlich viele Männer. Gleichzeitig teilen sich die Fälle geschlechterübergreifend das Merkmal einer ausgeprägten Karriereorientierung und einer raschen Übernahme von Führungspositionen oder Projektaufgaben. Entsprechend der Überrepräsentation von Männern im Sample und des beschriebenen Strebens nach Leitungsfunktionen von Männern (vgl. Graf &amp; Stiehler, 2012, S. 14) scheint die Aspiration als solche und nicht allein das Geschlecht eine schlüssige Erklärung für die Zusammensetzung der Fälle zu sein. Gemeinsames Merkmal der Fälle (und gleichsam gemeinsames Selektionskriterium bezüglich Berufswahl und Wahl des Berufsfelds) ist die Orientierung an der eigenen Selbstwirksamkeit. Diese lässt sich dann herstellen, wenn zwischen Person und Organisation eine Passung besteht. Diese Orientierung dringt im Tun als Sozialarbeitende und Praxisausbildende gleichermaßen durch, wenn Praxen in intensiven Bewerbungsverfahren und die Typisierung von Bedürfnissen und Fähigkeiten betrieben werden. Das Suchen und Finden von Selbstwirksamkeit in Passung bildet den gemeinsamen und von den anderen beiden Typen abzugrenzenden Erfahrungsraum.</p>

<p>Typ C: Orientierung an Fremderwartungen als größter gemeinsamer Teiler</p>	<p>In Typ C finden sich überdurchschnittlich viele weibliche Fälle (5:1) und die Gemeinsamkeit von Erfahrungen krisenhafte Praxisorganisationen im Berufsfeld der stationären Kinder- und Jugendhilfe ist zumindest bemerkenswert. Gleichwohl bieten diese soziogenetischen Fragmente nur bedingt Begründungshorizonte für die konkrete Orientierung des Typs. Es ist eher das Fehlen einer gemeinsamen Grunderfahrung (gegenüber Typ A und B), welche die Fälle in Typ C eint. Das in Handlungsorientierung C I skizzierte Durchlaufen unterschiedlicher Stationen mit dem organischen Übergang vom Studium in eine spezifische Berufspraxis ohne auffällige oder als relevant markierte Transformationsschritte führt zu einer Orientierung am Gegebenen. Dieses Gegebene entspricht in etwa dem Erfüllen von Fremderwartung, was als eine der wenigen beschreibbaren gemeinsamen Handlungspraktiken in Handlungsorientierung C I nachgezeichnet werden konnte. Diese Verbindung ist brüchig, da sie sich jeweils immer wieder an neuen Fremderwartungen orientiert und eher zu (unfreiwilligen) Anpassungs- und Aneignungsprozessen führt.</p>
---	---

Tabelle 16: Übersicht soziogenetische Aspekte

### 5.1.2 Verschachtelung impliziter und expliziter Wissensformen

Als komplexes und in diesem Zusammenhang bedingt rekonstruierbares Wechselverhältnis hat sich die Beziehung zwischen habituellen Aspekten, kommunikativem Wissen und erfahrenen Subjektnormen gezeigt. Als Forscher teilt der Autor der Arbeit zwar die konjunktive Erfahrung des Studiums Sozialer Arbeit und der vergangenen beruflichen Praxis, kann aber insbesondere nicht auf die Erfahrung der Begleitung angehender Professioneller verweisen. Entsprechend passend für das Verstehen und Rekonstruieren des impliziten Wissens ist der rekonstruktive Zugang der Dokumentarischen Methode (vgl. Kubisch, 2014, S. 121–123). Damit wird auf die konjunktive Ebene der Praxis fokussiert, die kommunikative Ebene spielt eine untergeordnete Rolle. Die unterschiedlichen Komponenten eines erweitert gedachten Habitus bringen jedoch zwei komplementäre Elemente ein. Denn Erfahrungsräume bringen zwei Dimensionen hervor:

- kommunikative Ebene wie explizite Rollenerwartungen, Programme, theoretische Aspekte
- Konjunktive Ebene der Praxis (vgl. Bohnsack, 2020, S. 51–53).

Das überdurchschnittliche Aufkommen von Passagen in kommunikativen Verbalisierungsformen der Bewertung und Argumentation hat zu einer (siehe Kapitel 4.2) Erweiterung der Unterfrage 3 geführt, um diesem Umstand Rechnung tragen zu können. Als Gründe für argumentative Kommunikationsformen können Distanzierung wegen traumatischer Erfahrungen, der Bedarf als erfahrene Fachpersonen mit Expertise wahrgenommen zu werden oder aber eine aufwändige Hintergrundkonstruktion genannt werden (vgl. Carlson et al., 2018, S. 245–246). Der Erzählstil der Befragten ist typenübergreifend von reflexiven Anteilen wie Detaillierungen und Bewertungen geprägt (vgl. Carlson et al., 2018, S. 246) und es ist eher unwahrscheinlich, dass er allein der sozialen Situation geschuldet ist. Es ist bei dieser typenübergreifenden Praxis viel eher davon auszugehen, dass Soziale Arbeit im Allgemeinen und die Praxisausbildungsaufgabe im Spezifischen dafür sorgen, dass die Befragten habituell „nicht anders können“ (vgl. Carlson, Kahle und Klinge 2018, S. 258). Denn organisationale Praxen bedingen ebenfalls eine implizite Ebene (neben den expliziten Regeln) und diese werden wiederum nicht einfach 1:1 von Professionellen umgesetzt. Es gibt innerhalb von Praxisorganisationen verschiedene relevante (geteilte und nicht geteilte) Erfahrungsräume, die mit der konkreten Praxis im Wechselverhältnis der Überlagerung stehen (vgl. Stützel, 2019, S. 226–227). Professionelle müssen in diesem Rahmen nicht bloß handeln, sondern dies professionell tun. Das bedingt mitunter, dass die Spannungsverhältnisse nicht nur auf der Ebene von Theorie und Praxis, sondern auch von Person, Organisation und deren impliziten und expliziten Anteilen miteinander in eine konstruktive Relation gesetzt werden müssen. Dazu notwendig ist ein hohes Maß an Reflexion (vgl. Bohnsack, 2020, S. 39–41). Das Berufsfeld (vgl. Carlson et al., 2018, S. 248) und die Aufgabe verlangen von den Praxisausbildenden stete Reflexion und die Fähigkeit, das eigene

Handeln begründen und kontextualisieren zu können. Auf diese Weise wird das narrative Interview erschwert, gleichzeitig zeigt sich gerade darin die Konjunktion zwischen Berufsfeld (und der drin geteilten Sprechform) und berufsbiografischen Prozessen, die bewertet und argumentativ bearbeitet werden (vgl. Carlson et al., 2018, S. 241). Das ist durchaus anschlussfähig an die Vorstellung von reflexiven Professionellen, wie dies in Kapitel in Kapitel 2.1 beschrieben wurde (vgl. Dewe & Otto, 2012, S. 194–195).

Relevant ist in diesem Zusammenhang, dass diese habitualisierte Sprechweise zu einer Einbettung der eigenen Biografie in diese Perspektive führen kann. Dies leitet zu einer auf kollektive Arbeitsformen basierenden berufsspezifischen Praxis des Reflektierens und Begründens des Erzählten und Beschriebenen (vgl. Carlson et al., 2018, S. 258). Es ist ebenso Teil gemeinsamer habitueller Praxis, zu begründen, warum in spezifischen Kontexten nicht anders gehandelt werden kann, selbst wenn Alternativen bekannt sind („Modus der Eigentlichkeit“ bei Typ C). Hier zeigt sich die Differenz zum Idealbild professionellen Handelns, das im theoretischen Diskurs weiterhin zumindest in Teilen aufrechterhalten wird. Professionelles Wissen und Kompetenzen garantieren allein noch nicht das Gelingen professioneller Praxis als gelebte Routine (vgl. Becker-Lenz et al., 2012, S. 10). Die Art und Weise der Reflexion im Interview unterscheidet sich bis zu einem gewissen Maß von der Praxis: Diese bewegt sich innerhalb der Praxis und stabilisiert das Handeln eher, während die Reflexion über die Praxis den Habitus destabilisieren kann (vgl. Bohnsack, 2020, S. 56–60), was in der Interviewsituation zumindest in Form von Irritation über die eigenen Äußerungen vorgekommen ist. Die Darstellungsweise im Interview ist in Teilen also selbst habitualisiert und bildet das Wechselverhältnis aus Prozessionsstrukturen und darauf referierende Argumentationen und Bewertungen ab.

<p>Typ A: Rekonstruktion der eigenen Geschichte</p>	<p>Der Modus, in dem Professionelle Habitus anderer erschließen, die Art und Weise, wie das Gegenüber wahrgenommen wird, hat immer auch damit zu tun, wie dies in Beziehung zum eigenen gesetzt wird (vgl. Kubisch, 2014, S. 118–119). Im Anschluss an die Unterscheidungsmöglichkeit einer stereotypisierenden, immanenten und rekonstruktiven Beobachtungshaltung (vgl. Radvan, 2010, S. 168–173) von Professionellen der Sozialen Arbeit gegenüber Zielgruppen kann bei Typ A von einer rekonstruktiven Haltung ausgegangen werden. Seine Darstellungsweisen sind im Vergleich mit den anderen Typen stark biografisch ausgerichtet. Der eigene Weg in die Soziale Arbeit wird nicht als Zwangsläufigkeit wie bei Typ B oder als Zufälligkeit bei Typ C verstanden, sondern als intensiver Prozess, der bis heute nicht abgeschlossen scheint und entsprechend dargestellt wird. Es zeigt sich eine Kongruenz der Beziehungsgestaltung im Modus der Auseinandersetzung ebenfalls in der Darstellungsweise der eigenen biografischen Verortung und Position in der organisationalen Praxis. Typ A weist im Vergleich zu den anderen Typen die größte Selbstläufigkeit auf – trotz relevanter argumentativer und bewertender Passagen.</p>
<p>Typ B: Das reflexive Wir als Bewertungs- und Argumentationsinstanz</p>	<p>Bei Typ B ist ein deutliches Wir im Verhältnis zum Ich sichtbar, was mit dem hochreflexiven Berufsfeld respektive einer reflexiven Praxis in Verbindung gebracht werden kann (vgl. Carlson et al., 2018, S. 246). Dieses Wir dient oft als Reflexionsinstanz und verhandelt paradoxe oder antinomische Situationen aus Perspektive der Praxisorganisation. In dieser Weise wird wahrnehmbar, dass die Verhältnisse „klüger“ sind als ein einzelnes Bewusstsein (vgl. Bohnsack, 2020, S. 48–51) und es entsprechend Überlagerungen zwischen dem Wir und dem Ich-Erzähler kommt. Grundlage dafür sind reflexive Erfahrungsräume als sozial geteilte Praxis, was einige Fällen explizit beschreiben (insbesondere Holunder und Thuja). Trotz aller Relevanz der organisationalen und expliziten Anteile ist festzuhalten, dass auch die Darstellungsweise, die mit einer sozial geteilten Praxis gekoppelt ist, jeweils durch die habituelle Orientierung gebrochen ist und die beschreibenden und erzählerischen Passagen und die daraus rekonstruierte Orientierung für sich ihre Bedeutung behalten.</p>

Typ C: Rahmeninkongruenz und Brüchigkeit	Bei Typ C kann von einer <b>kontinuierlichen Rahmeninkongruenz</b> (vgl. Bohnsack, 2020, S. 52) ausgegangen werden. Das heißt, es geht nicht mehr allein um ein Spannungsverhältnis von Habitus und Norm (wie bei Typ A). Vielmehr wissen die Befragten kontinuierlich, dass sie eine andere Rahmung aufweisen als die, nach der sie schlussendlich handeln müssen und worüber sie berichten. Diese Inkongruenz zeigt sich bis zu einem gewissen Maß in der Brüchigkeit und teilweisen Widersprüchlichkeit in der Darstellung. Der Modus der Eigentlichkeit von Schwertlilie und in Teilen Sternmoos kann als dazu passende kontinuierliche Darstellungspraxis verstanden werden. Die eigentheoretische Sicht auf die Dinge besteht nur noch bedingt, eigene Bewertungen und Argumente werden stark von den organisationalen Normen her relativiert und die Konsistenz der eigenen biografischen Erzählung wird immer wieder neu verhandelt. Sichtbar wird das bei Olive, die sich in der eigenen Darstellung von der starken Modellsocialpädagogin zu einer Person wandelt, welche die eigenen Ansprüche nicht mehr erfüllen kann.
--	---

Tabelle 17: Übersicht Verschachtelung impliziter und expliziter Wissensformen

## 5.2 Verbindungen zu theoretischen Begriffen zur Profession Sozialer Arbeit

Im vorigen Unterkapitel wurden Anchlüsse zu relevanten Bezügen zur Methodik der vorliegenden Arbeit formuliert. In der Folge sollen die Ergebnisse anhand drei theoretischer Begriffe (siehe Kapitel 2) reflektiert und verdichtet dargestellt werden.

Profession bedingt zur Professionalisierung des Handelns eine Entwicklung hin zu einer angemessenen Verfasstheit der Kompetenzen der Mitarbeitenden in einem beruflichen Segment mit akademischer Qualifikation (vgl. Nittel & Seltrecht, 2016, S. 139). Professionalisierung bedeutet auf der individuellen Ebene eine angemessene Entwicklung bei den für das Handlungsfeld notwendigen Kompetenzbereichen (vgl. Mieg, 2016, S. 35). Ausbildung soll in dieser Lesart als Ergebnis professionelles Handeln ermöglichen. Es bedarf dafür adäquater Rahmenbedingungen, welche die Aneignung dieser Kompetenzen fördern (vgl. Miller et al., 2021, S. 9). Wie in Kapitel 2.1 ausführlicher dargestellt, kann Professionalität als strukturelle Dimension zusammengesetzt aus den Elementen Habitus, Wissen, Kompetenz und Identität (vgl. Becker-Lenz et al., 2012, S. 26–28) verstanden werden. Wichtig ist für das Verständnis Sozialer Arbeit als Ort des professionellen Handelns die Abgrenzung gegenüber bürokratischem, wirtschaftlichem oder alltäglichem Handeln als Handeln in einem spezifischen Modus (vgl. Motzke, 2014, S. 81). Wie in Kapitel 2.1 aufgezeigt, sind zwei theoretische Begriffe im fachlichen Diskurs dominant, wenn geklärt wird, auf welche Weise Professionalität in der Sozialen Arbeit hergestellt und ermöglicht wird. Die rekonstruierten Handlungsorientierungen dieser Arbeit können als Elemente eines professionellen Habitus begriffen werden, sind aber aufgrund der Nähe der beiden Begriffe ebenso dazu dienlich, Aspekte einer professionellen Identität aufzuzeigen. Denn die Relationierungsformen zwischen den Handlungsorientierungen und den Subjektnormen (siehe Kapitel 4.2) sind in ihrem Resultat ähnlich zu dem zu sehen, was im Fachdiskurs unter einer professionellen Identität verstanden wird. Darüber hinaus spielt im fachlichen Diskurs nach wie vor der Bezug zu Wissen und der Relationierung unterschiedlicher Formen eine Rolle. Mit Hilfe von Dewes Begriff der reflexiven Identität wird deshalb dieser Aspekt nochmals spezifisch betrachtet.

### 5.2.1 Professioneller Habitus

Der Verweis auf die eigene Berufsbiografie in den Fragestellungen zeigt, dass der Begriff des Habitus eine adäquate Referenz ist, um das Verhältnis professionellen Handelns als Sozialarbeitende und des professionellen Ausbildens als Praxisausbildende in ihrem Bezug auf die eigenen Erfahrungen zu verstehen. In diesem Sinne ist die vorliegende Arbeit unter anderem als Versuch der indirekten Professionsforschung zu verstehen. Denn Professionsforschung soll insbesondere über das „Wie“ des Handelns und

die Differenzen und Gemeinsamkeiten der Akteurinnen und Akteure Auskunft geben (vgl. Köngeter, 2017, S. 101). Die Veränderungen von Habitus verlaufen insbesondere auf der Ebene der Kompetenz. Aktuelle Erfahrungen werden mit Vergangenen in Beziehung und in Neues transformiert. Diese Relationierung geschieht nicht beliebig, sondern bezieht sich auf Aspekte der Vergangenheit (vgl. Pfadenhauer, 2014, S. 214). Das transformative Veränderungspotenzial innerhalb eines Studiums wird dabei im Diskurs als eher klein, zumindest als kaum planbar eingeschätzt, und zwar aufgrund der Trägheit auf der habituellen Ebene (vgl. Košinár, 2021, S. 92) und den ebenfalls eher starren etablierten Praxismodi in den organisationalen Bezügen (vgl. Busse & Ehlert, 2012, S. 343). Das Studium als solches wird dabei nicht als zentrale sozialisatorische Instanz verstanden (vgl. Seeck & Ackermann, 2000, S. 201). Praxiserfahrung kann aber ebenfalls eher der Reproduktion von Orientierungen dienen, die bereits von den Studierenden mitgebracht werden (vgl. Košinár, 2021, S. 92). Das spiegelt sich in dieser Arbeit insbesondere in den teilweise starken Verbindungen zwischen den berufsbiografischen Selbstverortungen und den Handlungsmodi als Sozialarbeitende und Praxisausbildende. Trotzdem lassen sich zum Teil potenzielle und vergangene Veränderungsprozesse nachzeichnen. Der so genannte Primärhabitus wird unter anderem in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung als Ausgangspunkt einer Professionalisierung definiert. Als Folge der Praxistätigkeiten und Phasen der Ausbildung entfaltet sich daraus eine Genese eines unter Umständen professionellen Habitus als Ausdruck dieser unterschiedlichen Erfahrungsräume (vgl. Košinár, 2021, S. 94–95). Die Erfahrung in der Praxis zeigt sich in unterschiedlicher Weise als Potenzial oder Hindernis für eine solche Genese.

In Kapitel 2.2 wurde einführend beschrieben, wie das Studium Sozialer Arbeit „Augen einsetzen“ soll, welche die Absolvierenden in die Lage versetzen kann, ihre Praxis zu begründen und methodisch reflektieren zu können (vgl. Dewe, 2012, S. 123). Gleichzeitig wurde die Differenz zwischen an der Hochschule vermittelten Idealbildern professionellen Handelns und den Realbildern der Praxis betont (vgl. Becker-Lenz et al., 2012, S. 19–24). Auf der Ebene der Handlungsorientierungen zeigt sich nun, wie diese „Augen“ in Form einer Orientierung an der Gestaltung von Arbeitsbeziehungen (Typ A) oder der Relationierung von Theoriewissen und Praxis (Typ B) habituelle Transformationsprozesse ermöglichen können, wenn sie kongruent an die eigene berufsbiografische Rahmung koppelbar sind und sich gleichzeitig davon unterscheiden lassen. Dafür notwendig ist die praktische Reflexion, um sich bewusst an handlungsleitendem Wissen orientieren zu können (vgl. Bohnsack, 2020, S. 21–25). Diese Reflexion geschieht nicht im leeren Raum, sondern wie die unterschiedlichen Typen auf jeweils implizite Bezugsgegenstände (Arbeitsbeziehung bei Typ A, Praxisorganisation bei Typ B und Alltag bei Typ C) bezogen, die als habitualisierte Ermöglichungsformen des oben genannten Idealbilds verstanden werden können. Eine „praxisfreundliche“ technologisch zu verstehende Ausrichtung, wie sie Dewe und Otto bei der Wissensvermittlung kritisieren (vgl. Dewe & Otto, 2012, S. 181–183), scheint mit Blick auf die unterschiedlichen Typen wenig nachhaltig. Alle Typen erhalten über ihre Bezugsgegenstände mehr oder weniger ausgeprägte und individuelle Relationierungsformen. Teile von Typ C weisen in krisenhaften Situationen und bei einem eher technologischen Verständnis von Wissen eher wenig Handlungsfähigkeit in diesem Bereich auf. Die systematisierte Darstellung der Zusammenhänge der Handlungsorientierungen in Kapitel 4.1 und 4.4 zeigen auf, welche Elemente einer Veränderung auf habitueller Ebene typenspezifisch sichtbar wurden. Entsprechend wird hier auf eine gesonderte Darstellung verzichtet. Relevanter scheint der Hinweis darauf, dass für Veränderungen auf der habituellen Ebene im Sinne einer Professionalisierung nicht per se krisenhafte Erfahrungen notwendig sind. Denn als eine Grundbedingung für Professionalisierung kann eine relative Konsistenz und Stabilität der habituellen Elemente gesehen werden. Stabilität ist insofern wichtig, als das Handeln von erfahrenen Subjektnormen distanziert respektive neue anschlussfähige Elemente davon eingearbeitet werden können. Auf diese Weise bleibt der Habitus gleichsam stabil und in dauernder kleinteiliger Modifikation und Entwicklung (vgl. Bohnsack, 2020, S. 69–71). Ein Primärhabitus kann – wie sich insbesondere bei Typ B zeigt – sinnvoll durch neue Wissensformen und neue Aspekte oder Orientierungen ergänzt zu werden. Es treten dabei Entwicklungen und Lernprozesse in

Erscheinung, wenn auch keine grundlegenden Transformationen des Habitus. Die Professionalisierung muss dabei in Strukturen verankert sein und als Reflexivität habitualisiert und praktisch realisiert werden (vgl. Häcker, 2019, S. 93). Die Praxisorganisationen, in denen Typ B tätig ist, scheinen eine solche Reflexivität praktisch und in unterschiedlichen Sozialformen zu ermöglichen. Dieses „didaktisch induzierte“ Reflektieren ermöglicht die Ausbildung eines an Reflexion orientierten Habitus und bietet Hilfestellung bei der Relationierung von Erfahrung und anderen Wissensformen. Es ist aber vom kriseninduzierten Reflektieren auf der stärker auf die transformative Verarbeitung von Krisen (siehe dafür Typ A) bezogenen Form abzugrenzen (vgl. Häcker, 2019, S. 90–92).

### 5.2.2 Professionelle Identität

Becker-Lenz geht davon aus, dass alle Formen von Ausbildung mit einer „bewussten oder beiläufigen Herausbildung einer beruflichen Identität“ einhergehen (vgl. Becker-Lenz et al., 2012, S. 19). In Abgrenzung zum Habitus bezieht sich der Begriff der Identität dabei eher auf die kognitive Repräsentanz der an die Rolle geknüpften Fremd- und Selbsterwartungen (vgl. Miller et al., 2021, S. 9). Unter anderem werden Selbst- und Fremdbilder miteinander verhandelt, was eher im oben erwähnten Zwischenraum der habituellen Strukturen und der externalen Subjektnormen verortet werden kann. Berufliche oder professionelle Identität ist Teil eines größeren Ganzen und verhandelt Vergangenes und Zukünftiges mit verschiedenen kognitiven, emotionalen oder sozialen Standards Art (vgl. Miller et al., 2021, S. 23–26). Professionelle Identität als Begriff meint dabei Unterschiedliches: Es kann als Vorstellung eines normativen Ideals, als kollektives Verständnis davon, was professionell Handelnde von anderen unterscheidet, oder als Prozess der Professionalisierung des Individuums verstanden werden (vgl. Hochman et al., 2022, S. 3). Die Interdependenz zwischen beruflicher und persönlicher Identität ist dabei nicht zu unterschätzen (vgl. Bourmer, 2012, S. 435). Das zeigt sich an Verbindungspunkten der Handlungsorientierungen I und II, bei denen biografische Sinnquellen (exemplarisch dafür sind relevante krisenhafte Entwicklungen im Privaten bei Typ A) als integraler Teil der persönlichen Identität in Wechselwirkung mit Aspekten der beruflichen Aufgaben und Rollen stehen (vgl. Schütze, 2021, S. 41–42). Wenn Theorie, Praxis und Biografie in einen Sinnzusammenhang gebracht werden, kann professionelle Identität als Konstrukt gelingen (vgl. Harmsen, 2013, S. 15). Individuelle Professionalisierungsprozesse in der Sozialen Arbeit zeichnen sich daher unter anderem dadurch aus, dass unterschiedliche Formen von Wissen (Professionswissen, biografische Erfahrung etc.) in eine Relation gebracht und in eine einigermaßen kohärente professionelle Identität transformiert werden (vgl. umfassend Unterkofler, 2021). Identitätsgefühl und Teilidentitäten sind implizit und dem Individuum nur bedingt erzählbar oder gar explizit zugänglich. Biografische Kernnarrationen wiederum sind ein Vehikel, um einen übergeordneten Zusammenhang selbst zu verstehen und dienen als ideologisiertes Selbst, um sich anderen mitteilen zu können (vgl. Harmsen, 2013, S. 32; Keupp, 2006, S. 227–229). Professionelle Identität wird als Konstruktionsleistung verstanden, die sich durch Reflexivität, Flexibilität und Handlungsorientierung auszeichnet. Unterschiedliche Ausprägungen sind dann durch die individuellen Praxiserfahrungen erklärbar (vgl. Harmsen, 2013, S. 15).

Hochschulen können bei der Vorbereitung einer Identität dienlich sein, was im Zusammenhang fehlender eigener Identität der Sozialen Arbeit nicht zu unterschätzen ist. Sie vermitteln ein Sollbild, das vom real lebenden Kontext zu unterscheiden ist (vgl. Becker-Lenz, 2012, S. 19–24). Die Kluft zwischen den Erwartungen aufgrund des Idealbilds und den alltäglichen Erfahrungen in der Praxis kann erheblich sein (vgl. Moch, 2014, S. 103). Dabei bleibt jeweils ein offener Zwischenraum zwischen vermitteltem Wissen und erfahrener Praxis (vgl. Hochman et al., 2022, S. 6–7). Studierende sind dabei mit zahlreichen Vorstellungen konfrontiert, wie mit Aufträgen und Kontexten Sozialer Arbeit umzugehen ist, die von dem an der Hochschule Präsentierten abweichen. Hierbei zeigt sich einmal mehr, dass professionelles Handeln nicht allein aus Reflexion entsteht, sondern als Resultat latenter Strukturen des Handelns in Praxisorganisationen (vgl. Hanses, 2012, S. 193). Das lebende Bild von beruflicher Identität ist aufgrund der



„stummen“ und impliziten Weitergabe abseits eines ständigen Einforderns fachlicher Begründungen eindrücklicher als die Erfahrung des Studiums (vgl. Leonhard, 2021, S. 139). Es geht zudem nicht allein um die Relationierung der beiden Bilder, sondern unter anderem um Passung der individuellen Kompetenz und der erfahrenen organisationalen Handlungslogiken (vgl. Busse & Ehlert, 2009, S. 338). Dispositionen bei der Identitätsarbeit sind dabei einigermaßen stabil und expliziter als Habitus-Elemente, können jedoch auf der Ebene kleinteiliger Aspekte als imaginierte Identitäten zur Zielsetzung auf Veränderung in beiden Ebenen dienen (vgl. Harmsen, 2013, S. 24).

Spannungsverhältnisse zeigen sich zudem zwischen den eigenen Handlungspraxen und den extern herangetragenen Subjektnormen. Wie Handeln adäquat gerechtfertigt wird, entscheiden die Akteurinnen und Akteure in Auseinandersetzung (vgl. Moch, 2014, S. 105). Das zeigt sich beispielhaft bei den konkreten Praxisorganisationen und den dort feststellbaren unterschiedlichen Bezugspunkten der Profession (bei Typ A), Organisation (bei Typ B) und des beruflichen Alltags (bei Typ C). Die Spannungsverhältnisse in Typ A und das Streben nach Passung bei Typ B beschreiben ein Potenzial für Veränderung auf der habituellen Ebene, während die organisationalen Verhältnisse bei Typ C Prozesse der Redimensionierung der Vorstellung einer professionellen Identität nach sich ziehen können (es aber nicht müssen). Hier zeigt sich zudem die Problematik bei stark ausgeprägten Subjektnormen. Bohnsack formuliert es wie folgt: Wenn Normen trotz ihres imaginären Charakters aufrechterhalten werden müssen, werden sie zu Ideologie (vgl. Bohnsack, 2020, S. 31). Entsprechend schwierig gestaltet sich der Bezug der eigenen Handlungsweise auf die als ideologisch beschriebenen Prämissen der Praxisorganisationen, was dem Ausgestalten einer eigenen professionellen Identität nicht förderlich ist. Je vager und offener Subjektnormen formuliert sind, desto größer scheint das Potenzial, diese als Elemente professioneller Identität nutzen zu können. Ein alternative Sichtweise ist zudem, Professionalisierung vom professionalisierten Milieu her zu rekonstruieren anstatt von einem professionalisierten Einzelnen (vgl. Bohnsack, 2020, S. 8). Denn auch die professionelle Identität ist durch alltägliche Praxis fundiert, die teilweise kollektiv ausgestaltet ist. Dass sich diese in der Sozialen Arbeit eher auf spezifische Handlungsfelder bezieht (und weniger auf eine gemeinsame Basis, wie das bei der Tätigkeit Praxisausbildende für sich selbst der Fall wäre), führt zu den in den Handlungsorientierungen teilweise sichtbaren Überlagerungen (vgl. Miller et al., 2021, S. 15) vom sozialarbeiterischen Alltag auf die Tätigkeit als Praxisausbildende. Gleichzeitig hat Soziale Arbeit in kaum einem Feld ein eigenständiges Monopol. Dies kann kritisch (vgl. Becker-Lenz, 2012, S. 23) oder aber als Vorteil zur Identitätsbildung in Abgrenzung zu konkurrenzierenden Berufen und Professionen angesehen werden (vgl. Miller et al., 2021, S. 18). Die Rekonstruktionen zeigen zumindest bei Typ B auffällig viele Fälle in interdisziplinären Handlungsfeldern. Die unterschiedlichen Typen und Handlungsorientierungen sind auf der individuellen Ebene von den eigenen beruflichen Erfahrungen (insbesondere während der Praxisausbildung als Studierende) geprägt, die in Wechselwirkung mit den dort vorgefundenen Handlungsappellen stehen. Diese Wechselwirkung kann unterschiedlich ausgeformt sein. Angeschlossen an die obige Gelingensperspektive von Harmsen sind die Typen unterschiedlich erfolgreich darin, Theorie, Praxis und Biografie in einen Sinnzusammenhang zu bringen. Typ A zeichnet sich durch den kontinuierlichen Versuch aus, die drei Elemente zu verbinden. Die eigene Berufsbiografie läuft als gewordene Professionalität jeweils mit und ebenso spielt die ganze Person der Studierenden eine Rolle in der dyadischen Auseinandersetzung. Praxis als kritische Ressource muss dauerhaft und ebenso im Modus der Auseinandersetzung zugänglich gemacht werden. Die Ebene der Theorie bedarf des Einbindens der Studierenden, die für Typ A Bindeglieder zur Hochschule und damit Zugang zu aktualisiertem theoretischen Wissen sind. Dieses Element ist für die Praxisausbildenden also bloß indirekt und eher prekär zugänglich. Die Orientierung von Typ B fokussiert insbesondere auf den Sinnzusammenhang zwischen Theorie und Praxis, ihr Begleithandeln ist auf das Gelingen von Theorie-Praxis-Relationierung (siehe nächstes Unterkapitel) gerichtet. Die Biografie respektive die damit verbundenen Handlungsorientierungen der Studierenden werden im Assessment geprüft und deren Passung zu den beiden anderen Elementen dann in der Folge vorausgesetzt. Teile von Typ C wiederum

illustrieren, was passiert, wenn das Gleichgewicht dieses Zusammenhangs fehlt. Die biografischen Elemente und deren Reflexion reichen in einigen Fällen nicht aus, um den mehrheitlich fehlenden Bezug auf Theorie oder Hochschulwissen bei gleichzeitigem krisenhaften Wegfall der Praxis als dominierenden Orientierungspunkt auszugleichen. Entsprechend folgt bei einer Mehrzahl der Fälle ein „Scaling down“-Effekt: Sie passen sich und ihr Begleithandeln in nichtprofessionalisierte Organisationskulturen ein, wie es bereits für Studierende festgestellt werden konnte (vgl. Busse & Ehlert, 2009, S. 337).

### 5.2.3 Umgang mit Wissen

Der Umgang mit Wissen ist im Diskurs Sozialer Arbeit ein kontinuierlich aufscheinender Problemgegenstand. Lange stand die Wissensverwendung im Mittelpunkt. Mit dem Ansatz der reflexiven Professionalität von Dewe und anderen wurde der Fokus auf die Relationierung unterschiedlichen Wissens innerhalb professioneller Hilfeprozesse gelegt (vgl. Dewe & Otto, 2012, S. 197). In diesem Kontext bedeutet Professionalität insbesondere der Umgang mit Wissen und weniger seine Form. Wissen muss fall-, situations- oder organisationspezifisch relationiert werden (vgl. Häcker, 2019, S. 86). Der Begriff des Professionswissens als zentraler Modus der Relationierung bezieht sich auf die Frage, wie abstraktes Wissen auf konkrete Gegenstände der beruflichen Praxis bezogen werden kann (vgl. Becker-Lenz, 2012, S. 11). Die unterschiedlichen Wissensformen werden dabei nicht priorisiert, sondern relationiert. Beide sind relevant für die professionellen Handlungssituationen, sie sind aber unterschiedlichen Handlungszwängen ausgesetzt (vgl. Dewe & Peter, 2016, S. 133–134). Während die Strukturlogik in der Praxis einem Entscheidungsdruck unterliegt, verlangt das Relationieren von systematisiertem Wissen eine gesteigerte Begründungspflicht (vgl. Dewe & Otto, 2012, S. 209). Es bedarf dieser spezifischen Form von Wissen in Form eines Know-how im wörtlichen Sinne, um Wissen überhaupt sinnvoll relationieren zu können. Die Art und Weise, wie nun die Befragten als Praxisauszubildende Wissen verstehen und relationieren, ist stark von habituellen Aspekten geprägt. Es steht zudem in einer Wechselwirkung damit, was organisational gewünscht und möglich ist. Die Idealvorstellung ist die Relationierung von wissenschaftlichem Erklärungs- und Interventions- und berufspraktischem Handlungswissen als nichttechnizistischer und methodisch geleiteter Umgang mit unterschiedlichen Wissensformen (vgl. Dewe, 2012, S. 113). Angelehnt an die Theorie-Praxis-Figuren, die Kösel für die Praxisausbildung ausgearbeitet hat, kann beispielsweise Typ A mit der so genannten Reflexionsfigur verbunden werden. Sie geht von einem kontinuierlichen Wechselspiel zwischen Handeln und Reflexion aus (vgl. Kösel, 2014, S. 262–263). Dieses kann entsprechend nicht aufgelöst werden wie bei der eher zu Typ C passenden Induktionsfigur, welche die Erfahrung als grundlegende Basis für Können priorisiert (vgl. Kösel, 2014, S. 254–255). An der Hochschule können in dieser Lesart Beobachtungs- und Beurteilungskompetenzen erlernt, nicht jedoch Handlungskompetenz vermittelt werden, da es praktisch auf konkrete Probleme hin antizipiert werden muss (vgl. Dewe, 2012, S. 115). Dieses Antizipieren geschieht in der jeweiligen organisationalen Rationalität mit ihren normativen Setzungen und Selektionspraxen. Die „organisationskulturelle Etikettierung“ wird vorgenommen, wenn die soziale Praxis als Differenz verstanden und Wissen fallbezogen wirksam gemacht wird. Entsprechend wird Wissen nicht angewandt, sondern relationiert (vgl. Dewe, 2012, S. 116). Das Wissen wird in den organisationalen Kategorien und Typisierungen fall- oder situationsbezogen relationiert, die Wissensbestände sind einem Wandel unterzogen und müssen kontinuierlich reflektiert werden (vgl. Harmsen, 2004, S. 63–64). Es ist davon auszugehen, dass es dabei zwischen dem Fachdiskurs (eher in der Sphäre der professionellen Identität) und den organisational geprägten Deutungs- und Wahrnehmungsmustern (eher in Handlungsorientierungen abgebildet) stabile institutionalisierte Regelmuster gibt (vgl. Dewe & Peter, 2016, S. 149). Dewe nennt den konkreten Relationierungsprozess Umkontextierung, Studierende und neue Mitarbeitende müssen in diese Praxis einsozialisiert werden (vgl. Dewe, 2012, S. 118). Mit dem Begriff der Konventionen zwischen organisationalen Normen und einer reflektierten und routinierten Praxis ist die Ebene des Könnens angesprochen (vgl. Dewe, 2012, S. 122–123). Diese befindet sich in einer Schnittstellenposition bei der Verwendung der

unterschiedlichen Wissensformen und muss sowohl inszeniert als auch dokumentiert werden können (vgl. Pfadenhauer, 2014, S. 56). Soziale Arbeit ist dabei stets in institutionalisierte Elemente eingebunden, die das Handeln der Professionellen ermöglichen und begrenzen (vgl. Dewe & Peter, 2016, S. 135), weshalb die Profession ohne Berücksichtigung der organisationalen Verfasstheit nicht bestimmbar sei (vgl. Dewe & Peter, 2016, S. 152). Daran knüpfen unterschiedliche Modi des Umgangs mit Wissen zur Rechtfertigung, Legitimierung oder Kritik der organisationalen Praxis an (vgl. Dewe, 2012, S. 115). Diese Modi sind bei den drei Typen in unterschiedlicher Ausprägung vorhanden und werden individuell umgesetzt.

<p>Typ A: Fokus auf Professionswissen im Modus der Auseinandersetzung</p>	<p>Typ A relationiert im Modus der dyadischen Auseinandersetzung in der praxisausbildnerischen Tätigkeit insbesondere biografisches (self disclosure siehe Kapitel 2.3) und Professionswissen. Die individuelle Brechung überlagert dabei die organisationale, Wissen dient vorwiegend der Kritik der organisationalen Praxis und der Legitimation spezifischer Praxen und Haltungen. Die Relationierung geschieht vor allem in der peripher gedachten Dyade. Die Bezugnahme wird fall- oder situationsbezogen beschrieben, im Anschluss an die gemeinsame Praxis mit den Zielgruppen. Dahinter steht das Verständnis, dass Wissen situativ angewandt und danach überindividuell reflektiert werden sollte. Strukturwissen spielt dahingehend eine Rolle, dass Studierende lernen sollen, sich adäquat fachlich zu positionieren. Das fachliche Erklärungs- und Interventionswissen der Studierenden erschließt sich Typ A wiederum diskursiv in der Dyade. Unterschiedliche Praxen im Umgang oder der Vermittlung von Wissen werden beschrieben. Das Aufzeigen von antinomischen Handlungsanforderungen und das gemeinsame Eruiieren der berufsfeldspezifischen Grenzen Sozialer Arbeit dient der Auseinandersetzung mit normativen Wissens-elementen. Beim gemeinsamen Arbeiten und Reflektieren an komplexen Fällen und der Beziehungsgestaltung in der Dyade geht es stark um die Vermittlung von Professionswissen im Sinne des Know-how der Prozessgestaltung in der Sozialen Arbeit. Unterstützend wirkt die Unterscheidung in Allgemeines (muss jede Fachperson können) und Spezifisches (Fachwissen, berufsfeldspezifisches Interventionswissen). Bei der Vermittlung der Art und Weise von Wissensrelation hat das oben genannte Werkzeug der self disclosure eine relevante Funktion. Das Sichtbarmachen der studentischen Fortschritte wird ebenfalls als Wissensvermittlung verstanden, da diese die eigenen Entwicklungen (in Verweis auf die Trägheit von Habitus) nicht selbst systematisch beobachten können.</p>
<p>Typ B: Strukturwissen und Relationierung von Hochschul- und Organisationswissen</p>	<p>Bei Typ B zeigt sich die organisationale Brechung von Wissen wiederum stärker als die eigenständige habituelle Ausprägung. Wissen wird insbesondere zur Legitimierung und Veränderung von organisationaler Praxis benötigt. Eine wichtige Rolle spielt Strukturwissen, dessen überdurchschnittliches Maß bei Typ B als Voraussetzung für das Tätigkeitsfeld verstanden wird. Dieses wird im Dialog als Vorbereitung direkt oder indirekt geteilt und durch ein Know-how, wie und wo die Studierenden sich dieses erschließen können unterstützt. Ebenso gefördert wird das selbstständige Erarbeiten von Struktur- und Kontextwissen in projektförmigen Aufgabenstellungen für die Studierenden. Wissen dient bei Typ B insbesondere dazu, den Handlungsspielraum zu vergrößern und bestehende Routinen angemessen weiterzuentwickeln. Studierende werden anhand ihrer spezifischen Rolle dazu angehalten, Hochschulwissen systematisch und kontinuierlich in die Praxisorganisation einzubringen. Gleichzeitig wird von einem kollektiven organisationalen Wissen zum methodischen Handeln ausgegangen, das über den Einbezug der Studierenden in den Alltag vermittelt wird. Wissen wird sowohl auf Situationen im Alltag, aber eben auch auf der Metaebene der Struktur verwendet und daraufhin reflektiert. Die Praxisausbildenden bringen mit der Zeit eigenes Strukturwissen zur Tätigkeit selbst als Richtwerte, Rhythmen, Typisierung der Studierenden mit. Dieses wird für die Begleitung der Studierenden genutzt, ihnen aber nicht analog zu Typ A vermittelt.</p>

<p>Typ C: Normative Setzungen und Alltagsorientierung</p>	<p>Der Umgang mit den meisten Wissensarten spielt bei Typ C eine untergeordnete Rolle (mit Ausnahme von Tulpe). Strukturwissen in Form von normativen Setzungen und spezifischen Praxen wird den Studierenden im Alltag vermittelt und bei nicht richtig verstandener Anwendung werden die Studierenden entsprechend korrigiert. Das Hochschulwissen soll von den Studierenden eingebracht werden, ein spezifischer Modus oder eine Möglichkeit außerhalb des Alltags dazu findet sich mit Ausnahme von Tulpe nirgends. Typ C weist eine geringe Distanz zu den Studierenden auf. So profitiert Typ C teilweise von den Studierenden im Sinne eines Nachholens von nicht (mehr) vorhandenen Wissensbeständen, wobei ein gemeinsamer sozialarbeiterischer Wissenskanon von den meisten Fällen abgestritten wird. Wissen und sein Fehlen werden teilweise als Rechtfertigung für das Handeln im Alltag beschrieben, es besteht kein Fallbezug und keine Metaperspektive wie bei Typ A oder B. Ebenso alltagsorientiert wie Typ C die Aufgabe der praxisausbildnerischen Tätigkeit versteht, wird das Wissen genutzt. Es bleibt entsprechend oft in seiner ursprünglichen Form und wird weder habituell noch organisational gebrochen, es besteht häufig keine Anschlussmöglichkeit im Alltag. Vielmehr werden eher eine Abwesenheit von anderen Wissensformen als den organisationalen Routinen inszeniert und andere Aspekte (auch biografische) ausgeblendet.</p>
---	---

### 5.3 Anschlüsse an die didaktische Ausgestaltung von Praxisausbildung

Der Bezug auf theoretische Begriffe im vorigen Kapitel zeigt, dass sich die Typen nicht bloß anhand ihrer habituellen Handlungsorientierungen und entlang eines Verständnisses von professioneller Identität unterscheiden lassen, sondern auch unterschiedlich mit Wissen umgehen. Das hat in der Praxis Konsequenzen, wie andere Aspekte, die im folgenden Kapitel anhand der Ergebnisse nochmals reflektiert werden sollen. Dem liegt weiterhin die Prämisse zugrunde, dass Praxisausbildung als sinnlich erfahrbare Praxis eine relevante Bedeutung für die Ausbildung von angehenden Professionellen hat (vgl. Harmsen, 2013, S. 90–91). Unterteilt wird dieses Kapitel in die Ebenen der organisationalen Kooperation und solche der konkreten dyadischen Arbeitsbeziehung. Denn wie sich gezeigt hat, benötigt reflexive Professionalität Entwicklung auf der Ebene des Individuums aber auch ein professionalisiertes Milieu als Grundbedingung.

#### 5.3.1 Ebene der persönlichen Arbeitsbeziehung

Wie in Kapitel 2.3 ausführlicher dargestellt, wird eine vorhandene und unterstützende Arbeitsbeziehung mit ausdrücklich vorgesehenen Gesprächsformen und Reflexion weiterhin als wichtigstes Element für eine erfolgreiche Praxisausbildung angesehen (vgl. Bogo et al., 2020, S. 23). Im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz wurde dies ebenfalls bestätigt (vgl. Košinár, 2021, S. 98). Eine intensive und explizite Arbeitsbeziehung soll dabei eine Balance zwischen Struktur und Autonomie, das Erlangen von reflexiven und konzeptionellen Kompetenzen im Sinne der Theorie-Praxis-Relationierung und eine Auseinandersetzung mit Werten und Normen ermöglichen (vgl. Bogo, 2010, S. 105). Dies entspricht in etwa den Argumenten, die als Ermöglichungselemente bei einem Matching von Lehr- und Lernverständnis zur Identitätsbildung diskutiert werden (vgl. Miller et al., 2021, S. 21). Praxisausbildung in der Sozialen Arbeit ist individuell und organisational voraussetzungsvoll. Normative Anforderungen haben dabei das Potenzial für Verbesserungen oder Verschlimmerungen. Am kritischsten werden Ressourcenknappheit und Leerformeln gesehen, die zum Ausblenden der eigentlichen Probleme genutzt werden (siehe Typ C) (vgl. Schütze, 2021, S. 245–246). Motivation ist aufgrund der genannten teilweise prekären Bedingungen eine besondere Ressource. Viele Praxisausbildende (aber nicht alle, wie sich bei Typ C zeigt) sind zumindest anfangs intrinsisch motiviert, für ein längerfristiges Engagement sind allerdings Anerkennung (vgl. Fazzi, 2020, S. 834) und Unterstützung (vgl. Zuckerman et al., 2017, S. 4) durch Hochschule und Praxisorganisationen erforderlich. Gleichzeitig wird im internationalen Kontext regelmäßig ein Mangel an Ressourcen und Anerkennung festgestellt (vgl. Walsh et al., 2022, S. 2). Praxiserfahrungen in

prekären Strukturen werden mit einem destruktiven Desorientierungspotenzial bei Studierenden in Verbindung gebracht (vgl. Rutttert, 2021, S. 38). Die Arbeitsbeziehung in der Dyade birgt entsprechend Schutz oder kann gar als Risikofaktor definiert werden. In diesem Fall kann sie zu einer toxischen Mischung für die Studierendenentwicklung amalgamieren (vgl. Hay et al., 2019, S. 25).

<p>Typ A: Auseinandersetzung als klassischer Modus der Arbeitsbeziehung</p>	<p>Typ A entspricht mit seiner Orientierung dem in der fachlichen Diskussion präferierten Fokus auf die Arbeitsbeziehung als Grundlage für erfolgreiche Praxisausbildung. Der Einbezug der Biografie von Fachkräften wird als „Markenzeichen“ der Professionalisierung der Sozialen Arbeit verstanden (vgl. Bourmer, 2012, S. 440). Der biografisch stark ausgeprägte Bezug korrespondiert mit Elementen des Diskurses rund um professionelle Identität. Dort wird die Relevanz von intensiver Krisen- und Differenzenerfahrung als produktives Aufeinandertreffen von Biografie und der Profession Sozialer Arbeit in Stellung gebracht (vgl. Miller et al., 2021, S. 39–42). Solche Erfahrungen helfen dabei, ein sinnvolles Ganzes herstellen zu können und bedingen eine kontinuierliche Auseinandersetzung. Der Typ entspricht mit dem Modus der Auseinandersetzung (sowohl auf das eigene als auch auf das studentische Lernen bezogen) diesem Idealbild. Typ A kann als Praxisausbildung mit Veränderungsexpertise verstanden werden. Diese Perspektive verdeckt, dass die Fälle in Typ A prekäre Erfahrungen als Praxisausbildende machen. Einerseits deckt sich ihr Eindruck des Mangels an Ressourcen mit den oben ausgeführten Erkenntnissen dazu. Typ A weist ein entsprechendes Potenzial für „Auslaugung“ (wie es einige Fälle selbst benennen) beziehungsweise Burn-out-Tendenzen auf. Andererseits ist der Modus der Auseinandersetzung stark auf die Dyade beziehungsweise den Lernort Praxisorganisation beschränkt. Die Auseinandersetzung mit fachlichen Positionen hat meist berufsbiografisch verortet stattgefunden und nur noch wenig Platz im Alltag. Es kann von einer gewissen Entkoppelung des Modus der Auseinandersetzung vom Lernort Hochschule und seinen Ressourcen ausgegangen werden.</p>
<p>Typ B: Öffnung der Arbeitsbeziehung im Ausbildungsbetrieb</p>	<p>Typ B öffnet die klassische dyadische Beziehung nach außen und kann anschlussfähig an den in den letzten Jahren vermehrten Appell zur Suche alternativer, auch unter prekären Bedingungen funktionierender Modelle gesehen werden (vgl. Walsh et al., 2022, S. 4). Gleichzeitig zeigt sich, dass gerade der Aspekt der Prekarität in Typ B als Negativhorizont gezeichnet wird. Es ist unter anderem das ausgeprägte Selbstverständnis als funktionierender Ausbildungsbetrieb, welches das gemeinsame Merkmal der sonst sehr unterschiedlichen Praxisorganisationen darstellt. Was sich im Datenmaterial zeigt, ist die bedeutende Rolle von Erfahrungen der Selbstwirksamkeit für das Lernen angehender Sozialarbeitender (vgl. Miller et al., 2021, S. 13). Diese Selbstwirksamkeit hat ein großer Teil der Praxisausbildenden in derselben Organisation oder dem gleichen Berufsfeld gesammelt, in dem sie heute noch tätig sind. Entsprechend ist die Kongruenz zwischen berufsbiografischen und organisationalen Aspekten ausgeprägt. Ein eigentliches Professionsverständnis auf der individuellen Ebene spielt im Begleithandeln eine weniger große Rolle als bei Typ A, die Anpassung und Umweltbedingungen sind der Fokus bei der Entwicklung einer flexibel gedachten professionellen Identität. Selbst bringt Typ B diese Flexibilität nur noch bedingt mit, sind die Vertreter doch gerade Fachpersonen mit Strukturwissen über die eine relevante Praxisorganisation. Entsprechend verlangt die Begleitung von Typ B viel Eigeninitiative der Studierenden, die sich weitgehend selbstständig in dem für sie neuen Umfeld bewegen können, müssen. Das intensive Bewerbungsverfahren ermöglicht beiden Seiten zumindest eine gewisse Kongruenz der Fähigkeiten und Bedürfnisse als Startbedingung.</p>

<p>Typ C: Fehlende Arbeitsbeziehung und Mitarbeitendenstatus</p>	<p>Bei Typ C zeigen sich als Kontrast die Folgen, wenn eine Arbeitsbeziehung nur bedingt etabliert werden kann. Eine wenig gefestigte professionelle Identität der Praxisausbildenden verunsichert die Studierenden und führt zu wechselseitiger Irritation (vgl. Harmsen, 2013, S. 18). Praxisausbildende des Typs C weisen eine Identität mit dem Studienabschluss als Mittel zum Zweck auf (vgl. Miller et al., 2021, S. 82–83). Der dominante Modus in dieser Form ist es, formale Anforderungen zu erfüllen, was mit der Orientierung an Fremderwartungen aus C I korrespondiert. Die Ausbildungstätigkeit ist dabei als weitere externe Anforderung zu verstehen, die zusätzlich zu anderen Aufgaben geleistet werden muss. Diese Ausgangslage ist kontraproduktiv, insbesondere wenn die Tätigkeit mit wenig Anerkennung und Ressourcen verbunden ist (vgl. Allegri, 2021, S. 287), was bei der großen Mehrheit der Fall ist. Typ C nimmt eine Rolle als Peer ein, die erfahrene Distanz zu Wissen und Kompetenzen ist gering. Eine lebbare professionelle Identität ist unter struktureller Prekarität für Typ C erschwert (weil die Fälle Tulpe und Nelke zumindest bezüglich dieses Aspekts von den anderen Fällen abgrenzbar sind). Entsprechend zeigt sich nochmals klar, dass professionelles Handeln nicht bloß auf biografische Elemente aufbaut, sondern ebenso im Zusammenhang mit organisationskulturellen Normen und Praxen verbunden ist. Resignierte Praxisausbildende sind zwar formal aufgefordert, Standards zu beachten, doch ihr konkretes Handeln wird weder anerkannt noch spielt es eine Rolle. Die große Distanz zur Hochschule führt dazu, dass deren Erwartungen folgenlos unterlaufen werden können. Es ist entsprechend keine Überraschung, dass die organisational selbstverständliche Position der Studierenden als Mitarbeitende von den Praxisausbildenden des Typs C nur bedingt und temporär durch eine Rolle als Lernende ergänzt werden kann.</p>
--	---

### 5.3.2 Ebene der strukturellen Lernortkooperation

Die Gestaltung der persönlichen Ebene der Arbeitsbeziehung wird wie oben beschrieben stark durch die strukturellen Bedingungen beeinflusst. Diese Bedingungen werden von den Praxisausbildenden durchgehend im Kontext der Praxisorganisation beschrieben. Praxisausbildung ist gleichzeitig als genuiner Bestandteil des Studiums Sozialer Arbeit in das Beziehungsgeflecht von Hochschule und Praxisorganisation eingebunden. Praxisausbildende sind für die Praxisausbildung in der Praxisorganisation zuständig, insofern ist ihr Fokus auf die Praxisorganisation strukturell erklärbar. Die Hochschulen erwarten bei der weitgehenden Delegation der Begleitprozesse, dass in den Praxisorganisationen Rahmenbedingungen herrschen, welche die Konstitutionsbedingungen gelingender Sozialer Arbeit umfassen (vgl. Busse et al., 2016, S. 4). Das ist nachweislich nicht überall der Fall und die Ergebnisse zeigen, dass nicht adäquate Verhältnisse nur bedingt zu einer Reaktion der Hochschule geführt haben. Das kann unter anderem mit zwei unterschiedlichen Foki auf die Kooperation der Lernorte im Allgemeinen zu tun haben. Der eine grenzt die Lernorte als einzelne Entitäten voneinander ab, während ein anderer Zugang die beiden Lernorte als zu relationierende Teile eines Ganzen zu rahmen verstehen (vgl. Kösel & Goldoni, 2015, o. S.). Werden die beiden Entitäten als getrennt verstanden, können die Systemgrenzen nur schwer überwunden werden, selbst wenn es im Interesse der Studierenden ist. Lernortverbindende Praxen bedingen eine Mitgliedschaft in beiden Systemen, meist bringen nur die Studierenden diese Eigenschaft real mit. Die Praxisausbildenden sind strukturell meist abgekoppelt vom Lernort Hochschule (selbst wenn dieser berufsbiografisch relevant ist) und gezwungen, die Studierenden als Systemverbindende zu verstehen. Das gilt gleichermaßen bei praxisbezogenen Lehrveranstaltungen, die einen Sinnzusammenhang von Theorie und Praxis ermöglichen (vgl. Harmsen, 2013, S. 15). Eine Form dieser Verbindungsmöglichkeit wird an der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW seit einigen Jahren unter dem Label Kasuistik kontinuierlich im Studienverlauf in verschiedenen Teilmodulen organisiert (vgl. Kunz & Hollenstein, 2019, S. 9–10). Gerade im Kontext der Praxisausbildung nehmen die Kasuistik-Module einen Platz ein, der es den Studierenden ermöglichen soll Theorie und Praxis, distanziert Vergangenes und Aktuelles, Selbst und Andere fallbezogen und reflexiv in Beziehung zu setzen (vgl. Goldoni et al., 2019, S. 272). In der Praxis selbst können ebenfalls über fallbezogene, also kasuistische Formate solche inhaltlichen

Prozesse der Relationierung gefördert werden (vgl. Kösel, 2019, S. 285). Reflexion bekommt dadurch ebenso eine größere Relevanz, wenn Wissen und Können sowie Theorie und Praxis in ihrer Beziehung zueinander gebracht werden können (vgl. Häcker, 2019, S. 85). Gleichzeitig ist davon auszugehen, dass Angebote der Hochschule eine kohärente Perspektive auf studentisches Lernen aufweisen sollten, um die beiden Lernorte miteinander zu verbinden (vgl. Caspersen & Smeby, 2020, S. 11). Die unterschiedlichen Lesarten stehen in Wechselwirkung mit teilweise prekären strukturellen Bedingungen, die im Kontext der Ökonomisierung von Hochschulen und Sozialer Arbeit durch eine Abnahme von Ressourcen gekennzeichnet sind (vgl. Fazzi, 2020, S. 827). Längerfristige Engagements von Praxisausbildenden werden seltener und es müssen immer wieder neue Personen eingearbeitet werden, was die Zusammenarbeit weitgehend auf die individuelle Ebene beschränkt (vgl. Zuckerman et al., 2017, S. 2). Es wird deutlich, dass auf organisationaler und im besten Fall auf persönlicher Ebene Praxisausbildung deshalb eine längerfristige Perspektive benötigt und sich Hochschulen aktiver dabei engagieren sollten. Das kann unter anderem in Form einer stärkeren Vor- und Nachbereitung der Studierenden als auch der Praxisausbildenden geschehen. An der Hochschule für Soziale Arbeit sind während der Erarbeitung der vorliegenden Dissertation und als Folge von Teilergebnissen verschiedene Veränderungen in diese Richtung initiiert worden. Unter anderem wurde unter dem Namen KOLABOR ein Format entwickelt, das Praxisausbildende längerfristig an die Hochschule binden soll und Interessierten einen Raum für den gemeinsamen Diskurs und das Ausprobieren neuer methodischer Begleitmöglichkeiten anbietet (vgl. Kösel, 2019, S. 302). Studierende wiederum sollen darin unterstützt werden, ein doppeltes Praxisverständnis (angeschlossen an die mehrfach beschriebenen Unterschiede zwischen Ideal- und Realbild der Praxis) zu entwickeln. Diesem ist die Auseinandersetzung mit möglichen Realbildern angesichts der eigenen Vorstellungen vorgelagert und darauf folgt die eigene konkrete, dann zweite Praxis (vgl. Meister & Herricks, 2021, S. 147). Das ermöglicht es, die Divergenz zwischen den Verständnissen von Ausbildung und Professionalisierung der beiden Lernorte in einer Position der Distanz kennenzulernen, und entlastet die Dyade in der konkreten Praxisphase (vgl. Košinár, 2021, S. 93). Es zeigt sich gerade bei Typ C, dass Professionalität und Beruf zu unterscheiden sind. Für eine berufliche Perspektive reicht das Vermitteln und Einüben von Routinen, Praktiken und Logiken unter Umständen aus (vgl. Košinár, 2021, S. 101–102), für die Professionalisierung angehender Sozialarbeitenden jedoch nicht. Entsprechend muss es Räume dafür geben, die eigenen Erfahrungen außerhalb der konkreten Praxisphase systematisch und mit anderen erfahrenen oder lernenden Sozialarbeitenden reflektieren zu können (vgl. Meister & Herricks, 2021, S. 155–156). Solche Lernmöglichkeiten zur Etablierung einer eigenen professionellen Identität würden Studierenden gemäß Harmsen befürworten (vgl. Harmsen, 2012, S. 21) und solche Orte könnten über die individuelle Praxisphase hinaus als Orte der gemeinsamen Reflexion zur Professionalität verstanden werden (vgl. Miller et al., 2021, S. 21). Bei Typ A wird ein solches Bedürfnis an Verständigungsmöglichkeiten konkret dafür beschrieben, die ungewollte teilweise Abkopplung abfedern zu können und an beiden Lernorten konkret angebunden zu sein. Denn Praxisausbildende (nicht bloß Typ A) begegnen einer widersprüchlichen Erwartungslogik zwischen Hochschule und Praxisorganisation. Während die Hochschule Reflexion als Modus bei Studierenden und Praxisausbildenden gleichermaßen einfordert, steht sie (sofern sich die Praxisorganisation nicht sowieso explizit als Ausbildungsbetrieb versteht) gegenüber der „Abarbeitungslogik“ des Alltags im Widerspruch (vgl. Huber et al., 2020, S. 25). Diesen Widerspruch mit knappen Ressourcen zu bearbeiten, ist eine anspruchsvolle Aufgabe und verlangt eine längerfristige Begleitung der Praxisausbildenden, die durch eine Weiterbildung nicht gewährleistet ist. Die vorliegende Arbeit zeigt, dass Praxisausbildende aller Typen von einer Form der Begleitung durch die Hochschule profitieren könnten. Es sollten längerfristige Programme organisiert sein (vgl. Allegri, 2021, S. 287) und nicht nur die Praxisausbildenden selbst, sondern auch die Praxisorganisationen in ihrer Funktion gestärkt werden (vgl. Zuckerman et al., 2017, S. 6; 9). Solche Angebote gehen darüber hinaus, was bisher mit dem Begriff der Incentives (siehe Kapitel 2.3) zusammengefasst wird. Es geht dabei weniger um einzelne Angebote wie Weiterbildungen oder Tagungen, sondern um ein gemeinsam getragenes

Verständnis von Praxisausbildung mit gemeinsamen Standards, transparent kommunizierten Aufgabenbereichen und Angebote der strukturellen Zusammenarbeit über die Begleitung der einzelnen Studierenden hinaus. Insbesondere wäre zudem ein Monitoring der eigenen Landschaft an Praxisausbildenden angezeigt, um den in 2.3 festgestellten Modus als Durchlauferhitzer abschwächen zu können. Denn während Typ A und Typ B von einer solchen institutionalisierten Zusammenarbeit auf die je eigene Weise profitieren könnten, wäre die grundlegende Problematik von Typ C (strukturelle Prekarität und Praxisausbildende, die sich an den vorherrschenden Fremderwartungen orientieren) damit nicht behoben.

## 5.4 Fazit und Ausblick

In diesem Kapitel soll auf Basis der vorigen Unterkapitel und mit Hilfe der zentralen Ergebnisse der vorliegenden Arbeit ein abschließendes Fazit gezogen werden. Daraus sollen insbesondere Lücken in der Umsetzung und Forschung zur Praxisausbildung abgeleitet werden. Die drei Typen in Kapitel 4.4 sind in ihrer Differenz das zentrale Ergebnis und es bildet sich darin der unterschiedliche Zusammenhang der einzelnen Handlungsorientierung ab. Ohne die konkreten inhaltlichen Ausprägungen zeigt das Modell die drei zentralen Erfahrungsdimensionen, welche die Typen und damit die unterschiedlichen Zugangsweisen in ihrem Zusammenspiel beeinflussen:

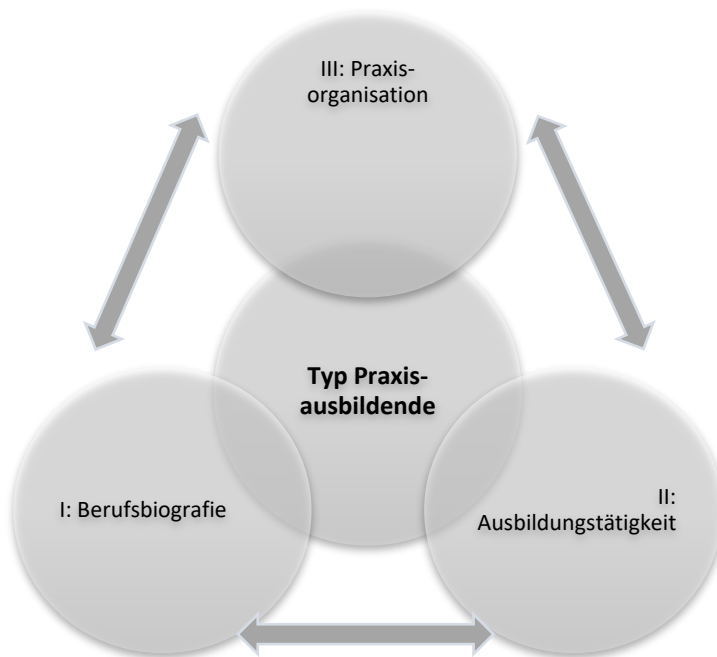


Abbildung 29: Modell der Typen (eigene Darstellung)

Die Typologie zeigt, dass sich die drei Handlungsorientierungen jeweils in der Bezugnahme zentraler Aspekte aufeinander zum größeren Ganzen eines Typs subsumieren lassen. Die Handlungsorientierungen sind als übersituationale Wahrnehmungs- und Handlungsmuster zu verstehen, welche die drei Sphären auf eine je unterschiedliche typenspezifische Weise füllen. Praxisausbildende der Sozialen Arbeit können anhand der Ergebnisse in ihrer jeweiligen Ausprägung innerhalb der Handlungsorientierungen und darüber hinaus unterschieden werden. Als Ergebnis können drei Typen mit größeren Differenzen bei der Zielsetzung und der Art und Weise, Studierende zu begleiten, dem Verständnis der Praxisorganisation und der Bezugnahme auf die eigene Berufsbiografie festgehalten werden.

Praxisausbildende sind, wie sich gezeigt hat, eine heterogene Gruppe. Eine erste und relevante Unterscheidung ist der Weg zur Tätigkeit selbst. Typ A hat sich diese Aufgabe aktiv gesucht, weil es ihm aus verschiedenen Gründen eine Selbstverständlichkeit ist und darüber hinaus Vorteile bringt (siehe Typ A in Kapitel 4.4). Typ B wird eher gefunden, dessen Vertreter bringen Fähigkeiten und Wissensbestände



mit, welche die Praxisorganisation als sinnvoll für die Begleitung der Studierenden einschätzt (Strukturwissen, Engagement, Potenzial für Führungsaufgaben etc.).

Die Ausbildungstätigkeit weist einen relevanten symbolischen Wert aus. Typ C wiederum erlebt Praxisausbildung als nicht anerkannte Zusatzaufgabe. Alle sind jedoch mit denselben teilweise prekären Verhältnissen konfrontiert. Prekär können dabei einerseits die zugewiesenen organisationalen und persönlichen Ressourcen sein, die den einzelnen Praxisausbildenden zugewiesen werden. Als prekär kann bis auf einzelne Ausnahmen das Verhältnis zu den Hochschulen bezeichnet werden, dass sich durch eine Abwesenheit der Hochschule in den Interviews, aber auch in der geringen Bedeutung für die Rolle der spezifischen Weiterbildungsgänge oder anderen Angebote wie Tagungen zeigt. Von einer systematischen Vorbereitung der Praxisausbildenden durch die Hochschulen kann zumindest zum Zeitpunkt der Erhebung nicht ausgegangen werden oder aber sie wird nicht so erfahren.

Mit einem allgemeinen Ausbau der Ressourcen ist weder auf der Ebene der Hochschulen noch in der Praxisorganisation zu rechnen. Das Arbeiten in prekären Verhältnissen bleibt daher das Primat der meisten Praxisausbildenden – diesem Umstand muss bei allen Weiterentwicklungsmöglichkeiten der Praxisausbildung Rechnung getragen werden. Gleichzeitig scheint es angesichts der sehr unterschiedlichen typenspezifischen Ausgangslagen und Umsetzungsformen angebracht, bisherige Formate der Qualifizierung von Praxisausbildenden besser an berufsbiografische und organisationale Wissensbestände anzubinden, denn diese prägen den Modus Operandi auf implizite Weise. Zudem müssen Formen und Vorstellungen entwickelt werden, wie Praxisausbildende abseits der Arbeitsstunden der Praxisorganisation Anerkennung und Anbindung erleben können.

Wie im internationalen Diskurs immer wieder betont wird, müsste dafür Praxisausbildung als längerfristiges Engagement gerahmt werden, wofür insbesondere die Hochschulen eine aktivere und stärker die Lernorte verbindende Rolle spielen müssen. Das Begleiten der einzelnen Studierenden ist eine mehr oder weniger isolierte Nebentätigkeit aller Typen, mit Ausnahme einiger expliziter Ausbildungsbetriebe in Typ B besteht in den Praxisorganisationen eine kaum ausgearbeitete Vorstellung darüber, was Praxisausbildung außerhalb von Alltagserfahrungen bedeuten kann. Entsprechend den frappanten Unterschieden in der Ressourcenausstattung der Praxisorganisationen müssten Hochschulen am Ressourcenniveau orientierte verbindliche Standards dazu entwickeln, was in den Praxisphasen der Studierenden auf welche Weise geschehen muss, soll oder kann. Darüber hinaus (im Anschluss an die Überlegungen in Kapitel 5.3) müssten die Ausgestaltung und Funktion verschiedener Begleitformate vor, während und nach der Praxisphase der Studierenden geprüft werden.

Nach der Definition in Kapitel 2.1 wurde Professionalität in der theoretischen Diskussion immer wieder zwischen den Polen Akademisierung und Praxisnähe angesiedelt. Professionelles Handeln als performative Umsetzung von Professionalität meint in der Sozialen Arbeit ein Handeln in paradoxalen Anforderungen, die nur bearbeitet, aber nicht aufgehoben werden können. Entsprechend soll das Studium Sozialer Arbeit einen individuellen Prozess der Professionalisierung ermöglichen, der die Studierenden auf dieses Handeln in einer antinomischen Struktur vorbereitet. Der Praxisausbildung wird dabei insbesondere die Möglichkeit der Theorie-Praxis-Relationierung zugesprochen, die im sonstigen Studium nur bedingt möglich ist. Dieses eher diffus ausgestaltete Leitziel der Professionalisierung der Studierenden in der Praxisausbildung wird von den Typen sehr unterschiedlich interpretiert und in konkretere Zielperspektiven übersetzt. Es ist bei allen Typen zudem davon abhängig, welche Erfahrungen als Studierende in der Praxisausbildung gemacht wurden: Entweder sind daraus abgeleitet Ideale beschrieben worden oder aber Negativhorizonte zur Abgrenzung. Biografische Aspekte sind für die Art und Weise des Handelns relevant. Sie sind aber auch symbolische Sinnquelle für die Zielsetzung dessen, was als Vorstellung einer professionellen Identität verstanden werden kann.

Die Frage, worauf Studierende vorbereitet werden, unterscheidet sich stark und ist in der dazugehörigen Handlungsorientierung II abgebildet. Die Vorbereitung auf eine intensive Gestaltung von

professionellen Arbeitsbeziehungen dominiert das Begleithandeln von Typ A. Zielsetzung ist die Entwicklung einer eigenständigen Art und Weise oder zumindest eines Verständnisses davon, wie Professionalität hergestellt werden kann. Typ B orientiert sich eher am Aspekt der ausgeprägten Relationierung von Hochschulwissen mit den organisationalen Zusammenhängen und dem Ziel, Innovation und Wandel zu ermöglichen. Der reflexive Umgang mit Wissen ist wichtig. Typ C fokussiert darauf, die Studierenden in den Alltag im Rahmen des Gegebenen einzusozialisieren und löst so zumindest den Anspruch auf erfahrungsbezogenes Lernen ein.

Diese Zielsetzungen sind mit unterschiedlichen Praxen der Begleitung verbunden, die in den beschriebenen Formen nicht immer den definitorischen Unterscheidungen der Anleitung, Begleitung oder Relationierung aus Kapitel 2 zugeteilt werden können. Es sind eher auf den ersten Blick eklektische Arrangements gelebter Praxis, die sich jedoch gut über die Handlungsorientierung anhand der damit verbundenen Zielvorstellungen beziehungsweise Handlungsweisen als Sozialarbeitende sortiert werden können. Der Möglichkeitsraum, in dem diese Begleitformen umgesetzt werden, wird von den Praxisorganisationen und deren Strukturen und Ressourcen bestimmt, wie das in Handlungsorientierung III abgebildet ist. Bei Ressourcenmangel in der Praxisorganisation wird selbst bei Typ B das Handlungsspektrum zu einem gewissen Maße eingeschränkt (siehe Holunder), ohne dass die Begleitform als solche deswegen in Frage gestellt wird. Vielmehr unterscheidet sich die Sicht auf Praxisorganisation typenspezifisch. Typ A befindet sich in einem dauerhaften produktiven Spannungsverhältnis mit der organisationalen Verfasstheit Sozialer Arbeit. Typ B orientiert sich am schon berufsbiografisch relevanten Passungsverhältnis zur Praxisorganisation und Typ C changiert zwischen Kritik und prinzipieller Loyalität aufgrund der biografisch unterlegten Orientierung an Fremderwartungen.

Praxisausbildung bleibt wie die Soziale Arbeit als solche eine professionalisierungsbedürftige Angelegenheit, die in heterogenen Kontexten stattfindet. Kritisch ist, dass die Tätigkeit der Praxisausbildenden ebenfalls den gleichen Rahmenbedingungen wie die Praxis mit Zielgruppen (Antinomien, paradoxe Anforderungen etc.) unterliegt wie die zu vermittelnde Praxis. Dies kann auf der Ebene der Arbeitsbeziehung selbst bearbeitet werden, wie Typ A zeigt, der die paradoxalen Anforderungen im Rahmen der Möglichkeit als „allgemeines“ Wissen gemeinsam mit den Studierenden zu rekonstruieren versucht. Damit entspricht Typ A am ehesten dem Bild, das in der theoretischen Diskussion mit dem Begriff des professionellen Habitus gelabelt wird. Typ B verlagert die paradoxen Anforderungen in eine Vorstellung von kompetenten Studierenden, die mit Hilfe von Wissen aus der Hochschule selbstständig widersprüchliche Anforderungen bearbeiten. Relevant ist dabei ein Relationieren von impliziten und expliziten Wissensformen und die Etablierung einer organisational verstandenen professionellen Identität. Andernfalls werden die Anforderungen einseitig in Richtung organisationaler Normen hin aufgelöst, wie das bei Typ C der Fall ist. Eine Arbeitsbeziehung mit den Studierenden wird dafür nur bedingt benötigt. Es geht ganz im Sinne des beruflichen Könnens darum, dass sich die Studierenden als Mitarbeitende bewähren.

Bei diesen unterschiedlichen Herangehensweisen wird neben dem spezifischen Professionswissen von Typ A und B ein unterschiedlicher Ansatz deutlich, in welche Richtung und auf welche Weise Wissen relationiert werden sollte. Die intensiv betriebene Dyade von Typ A weist ein eher spannungsgeladenes Verhältnis zur Praxisorganisation auf. Die Öffnung der Dyade zur Organisation hin bei Typ B wiederum lässt die im Diskurs einhellig als best practice definierte Arbeitsbeziehung ins Hintertreffen geraten. Als weitere Ebene bilden sich über die beruflichen Handlungsfelder hinweg weitere Differenzen ab, was im jeweiligen Feld professionelle Soziale Arbeit ausmacht und in welche Richtung ausgebildet werden soll. Diese Ebene wird aber von der typenspezifischen Ausprägung überlagert. Gleichwohl wird hier eine weitere Überlagerung sichtbar, wenn das organisationale Verständnis von adäquatem Handeln mit den Zielgruppen aufgrund des starken Alltagsbezugs des Handelns im Allgemeinen mit dem Begleithandeln den Studierenden gegenüber mehr oder weniger reflektiert angepasst wird.

Folgende Möglichkeiten für weiterführende Forschungsvorhaben seien abschließend genannt:

- Die Auswahl der Ebene der Handlungsorientierungen als Zugang zur Rekonstruktion der Typen in ihren drei Grundelementen hat in der vorliegenden Arbeit ermöglicht, teilweise Veränderungen, Verbindungen und widersprüchliche Aspekte der drei Typen abzubilden. Dieser Zugang kann aber nur wenige Aussagen über die Chronologie der Genese der aktuellen Dispositionen machen, wie es ein Zugang im Längsschnitt ermöglichen könnte.
- Es hat sich zudem gezeigt, dass implizite und explizite Wissens Elemente bei der Tätigkeit als Praxisausbildende dicht miteinander verwoben sind. Dieser Aspekt konnte nur cursorisch bearbeitet werden. Es ist davon auszugehen, dass gerade für das normativ aufgeladene Handlungsfeld der Praxisausbildenden relevante Ergebnisse mit einer systematischen Analyse des Zwischenraums von habituellen Handlungsorientierungen und erfahrenen Subjektnormen erarbeitet werden können.
- Die Diskussion um die Professionalisierung von angehenden Sozialarbeitenden ist nicht abgeschlossen. Die professionalisierungsbedürftige Tätigkeit der Praxisausbildung ist in diesem Kontext bisher kaum in den Blick geraten. Daher ist es erforderlich, die typenspezifischen Zugänge bei der Begleitung von Studierenden aktiver in den Diskurs einzubeziehen.
- Aussagen darüber, wie abschließend die gebildeten Typen die Landschaft der Praxisausbildenden darstellen und in welcher Häufigkeit diese auftreten, können ohne eine anschließende quantitativ orientierte Studie nicht gemacht werden.
- Der gewählte Ansatz der Datenerhebung bringt neben den in Kapitel 3 dargestellten Vorteilen auch einige Einschränkungen mit sich. Interviews mit Einzelpersonen zeigen nicht die konkrete Interaktionspraxis, sondern bilden die verschachtelte Erfahrungsschichtung von geteilten Erfahrungsräumen in den Typen ab. Wie die interaktive Performanzebene mit Studierenden konkret gestaltet wird, kann nicht beantwortet werden; die Studierendenperspektive fehlt ebenfalls. Dies müsste mit beobachtenden Ansätzen erhoben werden.
- Für weitergehende Aussagen, welche Konsequenzen die typenspezifische Begleitformen haben, ist eine vergleichbare Typisierung der Studierenden notwendig, die dann im Sinne des Matchings von Lehr- und Lernverständnissen aufeinander bezogen werden könnten. Auf diese Weise könnten adäquate Aussagen zu den Erfolgsfaktoren bei der Gestaltung der Arbeitsbeziehung gemacht werden.
- Ein internationaler Vergleich bietet sich allenfalls mit Ländern der angelsächsischen Prägung von Praxisausbildung, da diese in formaler und zeitlicher Perspektive genügend Ähnlichkeit aufweisen und am Ehesten einen Vergleich ermöglichen.

## 6 Literaturverzeichnis

- Abplanalp, Esther (2014). *Lernen in der Praxis: Die Praxisausbildung im Studium der Sozialen Arbeit*. Luzern: Interact Verlag.
- Alkemeyer, Thomas/ Budde, Gunilla/ Freist, Dagmar (2014). *Selbst-Bildungen: Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*. Bielefeld: transcript Verlag.  
<https://doi.org/10.14361/transcript.9783839419922> [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Allegrì, Elena (2021). What Game Are We Playing? The Learning Relationship in Social Work Placement. In: *Italian Journal of Sociology of Education*. 13. (2). S. 283–310.  
<https://doi.org/10.14658/pupj-ijse-2021-2-13> [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Amling, Steffen/ Hoffmann, Nora (2014). Die soziogenetische Typenbildung in der Diskussion. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*. (14). S. 179–198. <https://doi.org/10.3224/zqf.v14i2.16381> [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Amling, Steffen/ Vogd, Werner (2017). *Dokumentarische Organisationsforschung*. 1. Aufl. Opladen: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf02hf> [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Asbrand, Barbara/ Martens, Matthias (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10892-2> [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Ayala, Jessica/ Drolet, Julie/ Fulton, Amy/ Hewson, Jennifer/ Letkemann, Lorraine/ Baynton, Myra/ Elliott, Grace/ Judge-Stasiak, Angela/ Blaug, Carrie/ Gérard Tétreault, Alice/ Schweizer, Elizabeth (2018). Field education in crisis : Experiences of field education coordinators in Canada. In : *Social Work Education*. 37. (3). S. 281–293.  
<https://doi.org/10.1080/02615479.2017.1397109> [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- BAG. (2019). *Qualifizierung in Studium und Praxis*. Bundesarbeitsgemeinschaft der Praxisreferate an (Fach-)Hochschulen für Soziale Arbeit in der Bundesrepublik Deutschland (BAG). o. O.  
[https://bagprax.sw.eah-je-na.de/data/publikationen/bag/BAG\\_Broschuere\\_2019\\_Qualifizierung\\_in\\_Studium\\_und\\_Praxis.pdf](https://bagprax.sw.eah-je-na.de/data/publikationen/bag/BAG_Broschuere_2019_Qualifizierung_in_Studium_und_Praxis.pdf) [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Bahl, Anke/ Diettrich, Andreas (2008). Die vielzitierte ‚neue Rolle‘ des Ausbildungspersonals–Diskussionenlinien, Befunde und Desiderate. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik–online, Spezial*. (4). o.S. <https://bibb-dspace.bibb.de/rest/bitstreams/81cbb4a3-17cb-4f2e-a705-14825483ffc3/retrieve>
- Barretti, Marietta Anne (2007). Teachers and Field Instructors as Student Role Models. In: *Journal of Teaching in Social Work*. 27. (3–4). S. 215–239. [https://doi.org/10.1300/J067v27n03\\_14](https://doi.org/10.1300/J067v27n03_14) [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Baum, Nehami (2007). Field Supervisors’ Feelings and Concerns at the Termination of the Supervisory Relationship. In: *British Journal of Social Work*. 37. (6). S. 1095–1112.  
<https://doi.org/10.1093/bjsw/bcl057> [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Baum, Nehami (2011). Social Work Students’ Feelings and Concerns about the Ending of their Fieldwork Supervision. In: *Social Work Education*. 30. (1). S. 83–97.  
<https://doi.org/10.1080/02615471003743388> [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Becker-Lenz, Roland/ Busse, Steffen/ Ehlert, Gudrun/ Müller-Hermann, Silke (2012). Einleitung: Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität als Elemente von Professionalität im Studium Sozialer Arbeit. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Steffen/Ehlert, Gudrun/Müller-Hermann, Silke (Hg.). *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule: Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 9–31.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-531-94246-9\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-531-94246-9_1) [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Bogo, Marion (2006). Field Instruction in Social Work. In : *The Clinical Supervisor*. 24. S. 163–193.  
[https://doi.org/10.1300/J001v24n01\\_09](https://doi.org/10.1300/J001v24n01_09) [Zugriffsdatum 01.07.2022]

- Bogo, Marion (2010). Achieving competence in social work through field education. Toronto : University of Toronto Press. <https://www.jstor.org/stable/10.3138/9781442699939> [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Bogo, Marion/ Globerman, Judith (1999). Interorganizational relationships between schools of social work and field agencies: Testing a framework for analysis. In : Journal of Social Work Education. 35. (2). S. 265–274. <https://www.jstor.org/stable/23043549> [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Bogo, Marion/ Regehr, Cheryl/ Logie, Carmen/ Katz, Ellen/ Mylopoulos, Maria/ Regehr, Glenn (2011). Adapting objective structured clinical examinations to assess social work students performance and reflections. In: Journal of Social Work Education. 47. (1). S. 5–18. <https://doi.org/10.5175/JSWE.2011.200900036> [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Bogo, Marion/ Sewell, Karen/ Mohamud, Faisa/ Kourgiantakis, Toula (2020). Social work field instruction : A scoping review. In : Social Work Education. 41. (4). S. 1–34. <https://doi.org/10.1080/02615479.2020.1842868> [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Bohnsack, Ralf (1999). Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. 3. Aufl. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2007). Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. 4. Aufl. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2013). Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis in Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus: Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf (2017). Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2020). Professionalisierung in praxeologischer Perspektive: Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik. Stuttgart: UTB GmbH.
- Bohnsack, Ralf/ Hoffmann, Nora/ Nentwig-Gesemann, Iris (2019). Typenbildung und Dokumentarische Methode. In: Amling, Steffen/ Geimer, Alexander/ Schondelmayer, Anne-Christin/ Stützel, Kevin/ Thomsen, Sarah (Hg.). Jahrbuch Dokumentarische Methode. 2019. Heft 1. S. 17–50. <https://doi.org/10.21241/ss0ar.65691> [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Bohnsack, Ralf/ Marotzki, Winfried/ Meuser, Michael (2003). Hauptbegriffe Qualitative Sozialforschung: Ein Wörterbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://www.springer.com/de/book/9783810033024> [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Borgmeyer, Ashleigh/ Garand, James/ Wilks, Scott (2021). Examining academic entitlement through the lens of field education. In: Social Work Education. S. 1–15. <https://doi.org/10.1080/02615479.2021.1950672> [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Bourdieu, Pierre (1970). Zur Soziologie der symbolischen Formen. Berlin: Suhrkamp.
- Bourmer, Monika (2012). Berufliche Identität in der Sozialen Arbeit: Bildungstheoretische Interpretationen autobiographischer Quellen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- British Association of Social Workers (BASW). (2019). Practice Educator Professional Standards for Social Work. o. O. <https://www.basw.co.uk/system/files/resources/peps-for-social-work.pdf> [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Bröckling, Ulrich (2017). Gute Hirten führen sanft: Über Menschenregierungskünste. Berlin: Suhrkamp.
- Brown, John Seeky/ Collins, Allan/ Duguid, Paul (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. <http://www.methodenpool.unikoeln.de/apprenticeship/Situated%20Cognition.htm> [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Buck, Page/ Robb, Lydia/ Kirzner, Rachel (2012). Complex and Competing Demands in Field Education : A Qualitative Study of Field Directors' Experiences. In: The field educator. (2.2). <https://fieldeducator.simmons.edu/article/complex-and-competing-demands-in-field-education/> [Zugriffsdatum 01.07.2022]

- Busse, Steffen/ Ehlert, Gudrun (2009). Studieren neben dem Beruf als langfristige Professionalisierungschance. In: Becker-Lenz, Roland/ Busse, Steffen/ Ehlert, Gudrun/ Müller, Silke (Hg.). Professionalität in der Sozialen Arbeit: Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 319–343. [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-91896-9\\_17](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-91896-9_17) [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Busse, Steffen/ Ehlert, Gudrun (2012). Die allmähliche Heraus-Bildung von Professionalität im Studium. In: Becker-Lenz, Roland/ Busse, Steffen/ Ehlert, Gudrun/ Müller-Hermann, Silke (Hg.). Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule: Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 85–110. [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-94246-9\\_5](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-94246-9_5) [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Carlson, Sören/ Kahle, Lena/ Klinge, Denise (2018). Wenn Narrationen nicht zustande kommen... Wie hochreflexive Berufsfelder dazu beitragen, dass argumentativ-evaluative Darstellungsweisen im narrativen Interview dominant werden. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung. 18. (2). S. 11–22.
- Caspersen, Joakim/ Smeby, Jens-Christian (2020). Placement training and learning outcomes in social work education. In : Studies in Higher Education. S. 2650-2663. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1750583> [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Chen, Qiang/ Russell, Regina (2019). Students' Reflections on Their Field Practicum: An Analysis of BSW Student Narratives. In : Journal of Teaching in Social Work. 39. (1). S. 60–74. <https://doi.org/10.1080/08841233.2018.1543224> [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Cleak, Helen/ Zuchowski, Ines (2019). Empirical Support and Considerations for Social Work Supervision of Students in Alternative Placement Models. In: Clinical Social Work Journal. 47. (1). S. 32–42. <https://doi.org/10.1007/s10615-018-0692-3> [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Cloos, Peter/ Züchner, Ivo (2002). Das Personal der Sozialen Arbeit. In Thole, Werner (Hg.). Grundriss Soziale Arbeit: Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 705–724. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-91357-9\\_41](https://doi.org/10.1007/978-3-322-91357-9_41) [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Davidson, Clare (2011). The Relation Between Supervisor Self-Disclosure and the Working Alliance Among Social Work Students in Field Placement. In: Journal of Teaching in Social Work. 31. (3). S. 265–277. <https://doi.org/10.1080/08841233.2011.580248> [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Deal, Kathleen (2000). The Usefulness of Developmental Stage Models for Clinical Social Work Students. In: The Clinical Supervisor. 19. (1). S. 1–19. [https://doi.org/10.1300/J001v19n01\\_01](https://doi.org/10.1300/J001v19n01_01) [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Deal, Kathleen (2002). Modifying Field Instructors' Supervisory Approach Using Stage Models of Student Development. In: Journal of Teaching in Social Work. 22. (3-4). S. 121–137. [https://doi.org/10.1300/J067v22n03\\_09](https://doi.org/10.1300/J067v22n03_09) [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Develin, Deborah/ Mathews, Ian (2008). What motivates social workers to become practice teachers. In: The Journal of practice teaching & learning. 8. (1). S. 18–30. <https://doi.org/10.1921/jpts.v8i1.361> [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Dewe, Bernd (2012). Akademische Ausbildung in der Sozialen Arbeit – Vermittlung von Theorie und Praxis oder Relationierung von Wissen und Können im Spektrum von Wissenschaft, Organisation und Profession. In: Becker-Lenz, Roland/ Busse, Steffen/ Ehlert, Gudrun/ Müller-Hermann, Silke (Hg.). Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule: Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 111–128. [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-94246-9\\_6](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-94246-9_6) [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Dewe, Bernd/ Otto, Hans-Uwe (2012). Reflexive Sozialpädagogik. In: Thole, Werner (Hg.). Grundriss Soziale Arbeit: Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 197–217. [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-94311-4\\_8](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-94311-4_8) [Zugriffsdatum 01.07.2022]

- Dewe, Bernd, & Peter, Corinna (2016). Professionelles Handeln – Relationierungen von Professionswissen und organisationalen Strukturen. In: Becker-Lenz, Roland/ Busse, Steffen/ Ehlert, Gudrun/ Müller-Hermann, Silke (Hg.). Professionalität und Organisation. Wiesbaden: Springer VS. S. 127–157. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-07334-3\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-658-07334-3_8) [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Dick, Michael/ Marotzki, Winfried (2016). Handbuch Professionsentwicklung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Domakin, Alison (2015). The Importance of Practice Learning in Social Work: Do We Practice What We Preach? In : Social Work Education. 34. (4). S. 399–413. <https://doi.org/10.1080/02615479.2015.1026251> [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Dresing, Thorsten /Pehl, Thorsten (2018). Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. Marburg: Dr. dresing & pehl GmbH. [https://www.audiotranskription.de/wp-content/uploads/2020/11/Praxisbuch\\_08\\_01\\_web.pdf](https://www.audiotranskription.de/wp-content/uploads/2020/11/Praxisbuch_08_01_web.pdf) [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Fachkonferenz Soziale Arbeit der FH Schweiz. (2013). Empfehlungen für die Praxisausbildung. O.O. <https://sassa.ch/wp-content/uploads/2019/06/Empfehlungen-Praxisausbildung-2013.pdf> [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Fäh, Barbara/ Malasevic, Jelena (2013). Abschlussbericht Projekt Weiterentwicklung Bachelor Soziale Arbeit. Hochschule für Soziale Arbeit FHNW. Olten.
- Fazzi, Luca (2020). Why it's still worth it: Continuing to supervise trainee students in a period of crisis in Italy. In: European Journal of Social Work. 23. (5). S. 826–836. <https://doi.org/10.1080/13691457.2019.1656172> [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Finch, Jo/ Taylor, Imogan (2013). Failure to Fail ? Practice Educators' Emotional Experiences of Assessing Failing Social Work Students. In : Social Work Education. 32. (2). S. 244–258. <https://doi.org/10.1080/02615479.2012.720250> [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Flick, Uwe (2011a). Das Episodische Interview. In: Oelerich, Gertrud/ Otto, Hans-Uwe (Hg.). Empirische Forschung und Soziale Arbeit: Ein Studienbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 273–280. [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92708-4\\_17](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92708-4_17) [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Flick, Uwe (2011b). Triangulation: eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, Uwe (1996). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch GmbH.
- Foote, Wendy (2015). Social Work Field Educators' Views on Student Specific Learning Needs. In : Social Work Education. 34. (3). S. 286–300. <https://doi.org/10.1080/02615479.2015.1005069> [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Franz, Julia/ Griese, Birgit (2010). Dokumentarische Methode und Narrationsstrukturanalyse – ein Vergleich. In: Griese, Birgit (Hg.). Subjekt – Identität – Person? Reflexionen zur Biographieforschung Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 271–316. [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92488-5\\_13](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92488-5_13) [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Gebel, Tobias/ Grenzer, Matthias/ Kreuzsch, Julia/ Liebig, Stefan/ Schuster, Heidi/ Tscherwinka, Ralf/ Watteler, Oliver/ Witzel, Andreas (2015). Verboten ist, was nicht ausdrücklich erlaubt ist: Datenschutz in qualitativen Interviews. In: Forum Qualitative Sozialforschung. 16. (2). 22. <https://www.deutsche-digitale-bibliothek.de/item/3SZ7USQRNWMPIKFQF54ADC3ZURG-MEKHU> [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Geimer, Alexander (2014). Zur Unwahrscheinlichkeit von Bildung: Potenzielle Subjektivierungskrisen vor dem Hintergrund der Relation von Habitus, Identität und diskursiven Subjektfiguren. In: Von Rosenberg, Florian/ Geimer, Alexander (Hg.). Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 195–213. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19038-9\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19038-9_11) [Zugriffsdatum 01.07.2022]

- Geimer, Alexander (2020). Bildung als Entsubjektivierung und Subjektivierung—Bildungspotenziale kommunikativ/diskursiv generalisierter Subjektnormen. In: Amling, Steffen/ Geimer, Alexander( Rundel, Stefan /Thomsen, Sarah (Hg.), Jahrbuch Dokumentarische Methode. Heft (2-3). S. 255–278. <https://doi.org/10.21241/ssoar.70911> [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Geimer, Alexander/ Amling, Steffen (2019a). Rekonstruktive Subjektivierungsforschung. In: Dörner, Olaf/ Loos, Peter/ Schäffer, Burkhard/ Schondelmayer, Anne-Christin (Hg.). Dokumentarische Methode: Triangulation und blinde Flecken. 1. Aufl. Opladen: Verlag Barbara Budrich. S. 117–134 <https://doi.org/10.2307/j.ctvkjb282.9> [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Geimer, Alexander/ Amling, Steffen (2019b). Subjektivierungsforschung als rekonstruktive Sozialforschung vor dem Hintergrund der Governmentality und Cultural Studies. In: Geimer, Alexander/ Amling, Steffen/ Bosančić, Saša (Hg.). Subjekt und Subjektivierung: Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 19–42. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-22313-7\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-22313-7_2) [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Geimer, Alexander/ Amling, Steffen/ Bosančić, Saša (2019c). Einleitung: Anliegen und Konturen der Subjektivierungsforschung. In: Geimer, Alexander/ Amling, Steffen/ Bosančić, Saša (Hg.). Subjekt und Subjektivierung: Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 1–16. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-22313-7\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-22313-7_1) [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Geimer, Alexander/ Burghardt, Daniel (2017). Normen der Selbst-Disziplinierung in YouTube-Videos: Eine Analyse von Varianten der Nachahmung von professionellen Life Hack- und Transformation-Videos in Amateurvideos. In: Sozialer Sinn. 18. (1). S. 27–56. <https://doi.org/10.1515/sosi-2017-0002> [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Giddings, Martha/ Vodde, Rich/ Cleveland, Peggy (2004). Examining Student-Field Instructor Problems in Practicum. In: The Clinical Supervisor. 22. (2). S. 191–214. [https://doi.org/10.1300/J001v22n02\\_12](https://doi.org/10.1300/J001v22n02_12) [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Globerman, Judith/ Bogo, Marion (2003). Changing times: Understanding social workers' motivation to be field instructors. In: Social Work. 48. (1). S. 65–73. <https://www.jstor.org/stable/23718798> [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Goldoni, Marc/ Kösel, Stephan/ Hochuli Freund, Ursula (2019). Kasuistik während der Praxisausbildung. Potenziale an der Schnittstelle zwischen Praxis und Hochschule. In: Kunz, Regula/ Hollenstein, Lea (Hg.). Kasuistik in der Sozialen Arbeit. An Fällen lernen in Praxis und Hochschule. Opladen: Verlag Barbara Budrich. S. 285–304.
- Graf, Ursula/ Stiehler, Steve (2012). Hegemoniale Ritterlichkeiten: Geschlechteraspekte und Selbstwahrnehmungen von Männlichkeit in der Sozialen Arbeit. In: Sozial Aktuell. Jg. 44. (1). S. 14–15.
- Graßhoff, Günther/ Schweppe, Cornelia (2009). Biographie und Professionalität in der Sozialpädagogik. In: In: Becker-Lenz, Roland/ Busse, Steffen/ Ehlert, Gudrun/ Müller, Silke (Hg.). Professionalität in der Sozialen Arbeit: Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 307–318. [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-91896-9\\_17](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-91896-9_17) [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Häcker, Thomas (2019). Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In: Degeling, Maria/ Franken, Nadine/ Freund, Stefan/ Greiten, Silvia/ Neuhaus, Daniela/ Schellenbach-Zell, Judith (Hg.). Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2019, S. 81–96. <https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17267/> [Zugriffsdatum 01.07.2022]



- Handschke, Diana/ Hünersdorf, Bettina (2021). Der Fall aus der Perspektive der Sozialpädagogik. Fallverstehen als Kristallisationspunkt zwischen Profession, Disziplin und dem Politischem. In: Wittek, Doris/ Rabe, Thorid/ Ritter, Michael (Hg.). Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 108-124. [https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source\\_opus=21564](https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=21564) [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Hanses, Andreas (2012). Forschende Praxis als Professionalisierung. Herstellung von Reflexivität durch forschendes Lernen im Studium Sozialer Arbeit. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Steffen/Ehlert, Gudrun/Müller-Hermann, Silke (Hg.). Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule: Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 187-200. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-94246-9\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-531-94246-9_10) [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Harmsen, Thomas (2004). Die Konstruktion professioneller Identität in der Sozialen Arbeit: Theoretische Grundlagen und empirische Befunde. Heidelberg: Verlag für Systemische Forschung im Carl-Auer-Verlag.
- Harmsen, Thomas (2012). Professionalisierungsorte im Bachelor-Studiengang Soziale 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. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 129–143. [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-94246-9\\_7](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-94246-9_7) [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Harmsen, Thomas (2013). Professionelle Identität im Bachelorstudium Soziale Arbeit: Konstruktionsprinzipien, Aneignungsformen und hochschuldidaktische Herausforderungen. Wiesbaden: Springer VS.
- Hay, Kathryn/ Maidment, Jane/ Ballantyne, Neil/ Beddoe, Liz/ Walker, Shayne (2019). Feeling Lucky : The Serendipitous Nature of Field Education. In : Clinical Social Work Journal. 47. (1). S. 23–31. <https://doi.org/10.1007/s10615-018-0688-z> [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Heiner, Maja (2012a). Handlungskompetenz „Fallverstehen“. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Steffen/Ehlert, Gudrun/Müller-Hermann, Silke (Hg.). Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule: Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 201–217. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-94246-9\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-531-94246-9_11) [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Heiner, M. (2012b). Handlungskompetenz und Handlungstypen. In: Thole, Werner (Hg.). Grundriss Soziale Arbeit: Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 611–624. [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-94311-4\\_38](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-94311-4_38) [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Helfferich, Cornelia (2004). Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hemy, Melanie/ Boddy, Jennifer/ Chee, Phyllis/ Sauvage, Deborah (2016). Social Work Students 'Juggling' Field Placement. In: Social Work Education. 35. (2). S. 215–228. <https://doi.org/10.1080/02615479.2015.1125878> [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Hill, Burkhard (2012). Die Bologna Reform und das Studium der Sozialen Arbeit: Professionalisierung oder Dequalifizierung? In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Steffen/Ehlert, Gudrun/Müller-Hermann, Silke (Hg.). Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule: Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 287–302. [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-94246-9\\_16](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-94246-9_16) [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Hinzke, Jan-Hendrik (2013). Lehrerkrisen im Berufsalltag—Zum Umgang mit Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22622-0> [Zugriffsdatum 01.07.2022]

- Hochman, Yael/ Segev, Einav/ Shai, Ofir (2022). 'Do you know the impostor syndrome ?' Professional identity among early-career social workers. In : Social Work Education. S. 1–17. <https://doi.org/10.1080/02615479.2022.2061945> [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Hörster, Reinhard (2002). Sozialpädagogische Kasuistik. In: Thole, Werner (Hg.), Grundriss Soziale Arbeit: Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 549–558. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-91357-9\\_31](https://doi.org/10.1007/978-3-322-91357-9_31) [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Huber, Sven/ Kirchschrager, Stephan/ Knecht, Donat/ Leuthold, Ursula/ Schmid, Peter (2020). Profession und Professionsentwicklung – Deutungs- und Orientierungsmuster der Dozierenden und der Praxisausbilder/innen der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Hochschule Luzern - Soziale Arbeit. Luzern <https://doi.org/10.5281/zenodo.4018924> [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Hurley, Dermot/ Taiwo, Akin (2019). Critical social work and competency practice : A proposal to bridge theory and practice in the classroom. In : Social Work Education. 38. (2). S. 198–211. <https://doi.org/10.1080/02615479.2018.1533544> [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Joubert, Marelize (2020). Social work students' perceptions of their readiness for practice and to practise. In : Social Work Education. S. 1–24. <https://doi.org/10.1080/02615479.2020.1749587> [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Kanno, Hanae/ Koeske, Gary (2010). MSW students satisfaction with their field placements : The role of preparedness and supervision quality. In : Journal of Social Work Education. 46. (1). S. 23–38. <https://doi.org/10.5175/JSWE.2010.200800066> [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Kaufmann, E. (2013). Zuordnung der Praxisorganisationen in Praxis- und Aufgabenfelder der Sozialen Arbeit. Hochschule für Soziale Arbeit FHNW, Olten.
- Kessler, Rita/ Schmid, Gabriella (2012). Das ungenutzte Potenzial: Eine Imagekampagne und Forschungsprojekte für mehr Männer in Studium und Praxis der Sozialen Arbeit. In: Sozial Aktuell. Jg. 44. (1). S. 10-13.
- Keupp, Heiner (2006). Identitätskonstruktionen das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. 3. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Kinder-Kurlanda, Katharina/ Watteler, Oliver (2015). Hinweise zum Datenschutz: Rechtlicher Rahmen und Maßnahmen zur datenschutzgerechten Archivierung sozialwissenschaftlicher Forschungsdaten In GESIS-Papers. (1). GESIS. o. S. <https://doi.org/10.21241/ssoar.43183> [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Klatetzki, Thomas (1998). Qualitäten der Organisation. In: Merchel, Joachim (Hg.): Qualität in der Jugendhilfe. Kriterien und Bewertungsmöglichkeiten. Münster: Votum Verlag.
- Klatetzki, Thomas (2012). Professionelle Organisationen. In: Apelt, Maja/ Tacke, Veronika (Hg.). Handbuch Organisationstypen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 165–183. [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-93312-2\\_9](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-93312-2_9) [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Knight, Carolyn (2001). The Process of Field Instruction. In : Journal of Social Work Education. 37. (2). S. 357–379. <https://doi.org/10.1080/10437797.2001.10779060> [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Koller, Hans-Christoph (2009). Bildung als Habituswandel? In: Budde, Jürgen/ Willems, Katharina (Hg.). Bildung als sozialer Prozess. Heterogenitäten, Interaktionen, Ungleichheiten. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Köngeter, Stefan (2017). Professionalität. In Soziale Arbeit – Kernthemen und Problemfelder. In: Kessl, Fabian/ Kruse, Elke/ Stövesand, Sabine/ Thole, Werner (Hg.). Soziale Arbeit -Kernthemen und Problemfelder. Opladen: Barbara Budrich Verlag. S. 87–105. <http://www.jstor.org/stable/j.ctvnp0hpr.11> [Zugriffsdatum 01.07.2022]

- Kopp, Andrea/ Seidel, Andreas/ Schubarth, Wilfried/ Speck, Karsten/ Gottmann, Corinne/ Kamm, Caroline/ Krohn, Maude/ Ulbricht, Juliane (2012). Praxisbezüge stärken!—Empfehlungen zur Professionalisierung von Praxisphasen. In: Schubarth, Wilfried/ Speck, Karsten/ Seidel, Andreas/ Gottmann, Corinne/ Kamm, Caroline/ Krohn, Maude (Hg.), Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?!: Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 299–314. [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-19122-5\\_21](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-19122-5_21) [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Kösel, Stephan (2014). Theorie-Praxis-Figuren in der Praxisausbildung. In: Roth, Claudia/ Merten, Ueli (Hg.). Praxisausbildung konkret. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Kösel, Stephan (2018). Praxisphasen und Professionalisierung in Sozialen Berufen. Präsentation an der Werkstatt-Tagung der Hochschule Münster. Münster (November 2018).
- Kösel, Stephan (2019). Kasuistische Methoden für Praxisauszubildende in der Begleitung von Studierenden in Praxisorganisationen während ihrer Praxisphasen. In: Kunz, Regula/ Hollenstein, Lea (Hg.). Kasuistik in der Sozialen Arbeit. An Fällen lernen in Praxis und Hochschule. Opladen: Verlag Barbara Budrich. S.285-304.
- Kösel, Stephan (2022). Intuitive Reflexion und über Intuition reflektieren. In: Kösel, Stephan/ Hering, Sabine/ Haupt, Selma (Hg.), Mythos Reflexion. Zur pädagogischen Verhandlung von Reflexion zwischen Notwendigkeit und Unsicherheit. Opladen: Barbara Budrich Verlag. S. 107–126.
- Kösel, Stephan/ Goldoni, Marc (2014). Praxisausbildung als anspruchsvolle Lernortkooperation: Von der Transfer- zur Relationierungskompetenz. In: Sozial Aktuell. Jg. 46. (11) S. 22-23.
- Kösel, Stephan/ Goldoni, Marc (2015). Projektbericht Kooperation in der Praxisausbildung (KOPRA). Hochschule für Soziale Arbeit FHNW, Olten.
- Kösel, Stephan/ Goldoni, Marc (2015). Concepts and strategies of field instructors and students. Facilitate connectivity between learning arrangements in Schools of Social Work and field agencies. Kongressbeitrag am EASSW-Congress: Social Work Education in Europe: Towards 2025. Milano (29. June 2015).
- Kösel, Stephan/ Schreiber, Kathrin (2019). Explorative Evaluation von Kasuistik-Modulen und von deren Potenzialen zur Theorie-Praxis-Relationierung. In: Kunz, Regula/ Hollenstein, Lea (Hg.). Kasuistik in der Sozialen Arbeit. An Fällen lernen in Praxis und Hochschule. Opladen: Verlag Barbara Budrich. S.285-304.
- Košinár, Julia (2021). Das Lehrerhabituskonzept als gehaltvolle Theorie für die Bestimmung spezifischer Phänomene in den Berufspraktischen Studien. In: Leonhard, Tobias/ Herzmann, Petra/ Košinár, Julia (Hg.). „Grau, theurer Freund, ist alle Theorie“? : Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien. Münster: Waxmann Verlag. S. 109–128.
- Kourgiantakis, Toulia/ Sewell, Karen/ Bogo, Marion (2019). The Importance of Feedback in Preparing Social Work Students for Field Education. In: Clinical Social Work Journal. 47. (1). S. 124–133. <https://doi.org/10.1007/s10615-018-0671-8> [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Kramer, Rolf-Torsten (2013). „Habitus(-wandel)“ im Spiegel von „Krise“ und „Bewährung“. In: Zeitschrift für qualitative Forschung, 14. (1). S. 13–32.
- Kruse, Elke (2017). Aus- und Weiterbildung in der Sozialen Arbeit. In: Kessl, Fabian/ Kruse, Elke/ Stövesand, Sabine/ Thole, Werner (Hg.). Soziale Arbeit -Kerntemen und Problemfelder. Opladen: Barbara Budrich Verlag. S. 182–193. <http://www.jstor.org/stable/j.ctvnp0hpr.19> [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Kruse, Jan (2015). Qualitative Interviewforschung – ein integrativer Ansatz. Weinheim: Beltz Verlag.

- Kubisch, Sonja (2014). Habitussensibilität und Habitusrekonstruktion. Betrachtungen aus der Perspektive der dokumentarischen Methode am Beispiel Sozialer Arbeit. In: Sander, Tobias (Hg.). Habitussensibilität: Eine neue Anforderung an professionelles Handeln. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 103–133. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-06887-5\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-06887-5_5) [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Kunz, R., & Hollenstein. (2019). Editorial. In: Kunz, Regula/ Hollenstein, Lea (Hg.). Kasuistik in der Sozialen Arbeit. An Fällen lernen in Praxis und Hochschule. Opladen: Verlag Barbara Budrich. S. 7–17.
- Küster, Ernst-Uwe (2002). Qualifizierung für die Soziale Arbeit. In: Thole, Werner (Hg.). Grundriss Soziale Arbeit: Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 817–841. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-91357-9\\_47](https://doi.org/10.1007/978-3-322-91357-9_47) [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Lamnek, Siegfried (2005). Qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz Verlag.
- Lave, Jean/ Wenger, Etienne (1991). Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation. Cambridge : Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355> [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Lee, Mingun/ Fortune, Anne (2013). Patterns of Field Learning Activities and Their Relation to Learning Outcome. In : Journal of Social Work Education. 49. (3). S. 420–438. <https://doi.org/10.1080/10437797.2013.796786> [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Lefevre, Michelle (2005). Facilitating Practice Learning and Assessment : The Influence of Relationship. In : Social Work Education. 24. (5). S. 565–583. <https://doi.org/10.1080/02615470500132806> [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Leonhard, Tobias (2021). ‚Praxis‘ als Grundbegriff? Das Deutungsangebot soziologischer Praxistheorien für den Gegenstandsbereich Schul- und Berufspraktischer Studien. In: Leonhard, Tobias/ Herzmann, Petra/ Košinár, Julia (Hg.). „Grau, theurer Freund, ist alle Theorie“? : Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien. Münster: Waxmann Verlag. S. 129–148.
- Lochner, Barbara (2018). „Kevin kann einfach auch nicht Paul heißen“ Methodologische Überlegungen zur Anonymisierung von Namen. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung. 18. S. 283–296. <https://doi.org/10.3224/zqf.v18i2.07> [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Malka, Menny/ Kaspi-Baruch, Oshrit/ Segev, Einav (2020). Predictors of job burnout among fieldwork supervisors of social work students. In : Journal of Social Work. 21. (6). S. 1553-1573. <https://doi.org/10.1177/1468017320957896> [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Marotzki, Winfried (1990). Entwurf Einer Strukturalen Bildungstheorie Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in Hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Matuschek, Ingo/ Kleemann, Frank/ Krähnke, Uwe (2009). Interpretative Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mayring, Philipp (2002). Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim Beltz Verlag.
- Meister, Nina/ Herricks, Uwe (2021). Reflektierte Fachlichkeit und doppeltes Praxisverständnis. Studienkonzeptionelle Grundlagen und ihre Umsetzung. In: Leonhard, Tobias/ Herzmann, Petra/ Košinár, Julia (Hg.). „Grau, theurer Freund, ist alle Theorie“? : Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien. Münster: Waxmann Verlag. S. 147–162.
- Meredith, Cathryn/ Heslop, Philip/ Dodds, Christina (2021). Simulation : Social work education in a third place. In: Social Work Education. S. 1–18. <https://doi.org/10.1080/02615479.2021.1991908> [Zugriffsdatum 01.07.2022]

- Mieg, Harald (2016). Profession: Begriff, Merkmale, gesellschaftliche Bedeutung. In: Marotzki, Winfried/ Mieg, Harald/ Dick, Michael (Hg.). Handbuch Professionsentwicklung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 27–39.
- Miller, Thomas/ Roland, Regina/ Vonau, Victoria/ Pfeil, Patricia (2021). Professionelle Identitätsentwicklung in der Sozialen Arbeit: Perspektiven auf ein Berufsbegleitendes Studium. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32577-0> [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Moch, Matthias (2014). Implizites Wissen und seine reflexive Funktion – Ein Gegenentwurf zu „theoriegeleiteter Praxis“. In: Faas, Stefan/ Bauer, Petra/ Treptow, Rainer (Hg.), Kompetenz, Performanz, soziale Teilhabe: Sozialpädagogische Perspektiven auf ein bildungstheoretisches Konstrukt. Wiesbaden: Springer Fachmedien. (S. 103–118). [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19855-2\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19855-2_7) [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Motzke, Katharina (2014). Soziale Arbeit als Profession: Zur Karriere „sozialer Hilfstätigkeit“ aus professionssoziologischer Perspektive. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Müller, Burkhard (2002). Professionalisierung. In: Thole, Werner (Hg.), Grundriss Soziale Arbeit: Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 725–744. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-91357-9\\_42](https://doi.org/10.1007/978-3-322-91357-9_42) [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Müller, Burkhard (2012). Professionalität. In: Thole, Werner (Hg.), Grundriss Soziale Arbeit: Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 955–974. [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-94311-4\\_59](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-94311-4_59) [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Müller-Hermann, Silke (2012). Berufswahl und Bewährung: Fallrekonstruktionen zu den Motivlagen von Studierenden der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer.
- Müller-Hermann, Silke/ Becker-Lenz, Roland (2014). Habitusformation und Bildungschancen im Studium der Sozialen Arbeit. In: Sander, Tobias (Hg.). Habitus-sensibilität: Eine neue Anforderung an professionelles Handeln. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 135–146. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-06887-5\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-06887-5_5) [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Nentwig-Gesemann, Iris (2013). Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, Ralf/ Nentwig-Gesemann, Iris/ Nohl, Arnd-Michael. Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS. S. 295–323.
- Neuweg, Georg Hans (2015). Das Schweigen der Könner. Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen. Münster: Waxmann Verlag
- Neuweg, Georg Hans (2020). Könnerschaft und implizites Wissen. Zur Lehr-Lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Münster: Waxmann Verlag.
- Nittel, D., & Seltrecht, A. (2016). Biographie. In: Dick, Michael / Marotzki, Winfried / Mieg, Harald (Hg.). Handbuch Professionsentwicklung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 138–149.
- Nohl, Arnd-Michael (2012a). Dokumentarische Methode in der qualitativen Bildungs- und Arbeitsforschung: Von der soziogenetischen zur relationalen Typenbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nohl, Arnd-Michael (2012b). Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nohl, Arnd-Michael (2013a). Komparative Analyse. In: Bohnsack, Ralf/ Nentwig-Gesemann, Iris/ Nohl, Arnd-Michael. Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS. S. 271–293. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8_12) [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Nohl, Arnd-Michael (2013b). Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich—Neue Wege der dokumentarischen Methode. Wiesbaden: Springer VS.

- Nohl, Arnd-Michael (2017). Organisationen in der dokumentarischen Mehrebenenanalyse: Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie. In: Amling, Steffen/ Vogd, Werner (Hg.) Dokumentarische Organisationsforschung: Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie. Opladen: Verlag Barbara Budrich. S. 279–300. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf02hf.15> [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Nohl, Arnd-Michael (2019). Zur Bedeutung der relationalen Typenbildung für die Dokumentarische Methode. In: Amling, Steffen/ Geimer, Alexander/ Schondelmayer, Anne-Christin/ Stützel, Kevin/ Thomsen, Sarah (Hg.). Jahrbuch Dokumentarische Methode. 2019. S. 51–64. <https://doi.org/10.21241/ssoar.65692> [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Nohl, Arnd-Michael/ von Rosenberg, Florian/ Thomsen, Sarah (2015b). Bildung und Lernen im biographischen Kontext. Wiesbaden: Springer VS.
- Nordstrand, Mari (2017). Practice supervisors' perceptions of social work students and their placements – an exploratory study in the Norwegian context. In : Social Work Education. 36. (5). S. 481–494. <https://doi.org/10.1080/02615479.2017.1279137> [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Pfadenhauer, Michaela (2014). Der Kompetenzstreit um ‚Kompetenz‘ – Ein umkämpftes Konstrukt in wissens- und professionssoziologischer Perspektive. In: In: Faas, Stefan/ Bauer, Petra/ Trepow, Rainer (Hg.), Kompetenz, Performanz, soziale Teilhabe: Sozialpädagogische Perspektiven auf ein bildungstheoretisches Konstrukt. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 41–50. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19855-2\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19855-2_3) [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Power, Roxanne/ Bogo, Marion (2003). Educating Field Instructors and Students to Deal with Challenges in Their Teaching Relationships. In: The Clinical Supervisor. 21. (1). S. 39–58. [https://doi.org/10.1300/J001v21n01\\_04](https://doi.org/10.1300/J001v21n01_04) [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Przyborski, Aglaja/ Wohlrab-Sahr, Monika (2013). Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch. 4. Aufl. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag. <https://doi.org/10.1524/9783486719550> [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Przyborski, Aglaja/ Wohlrab-Sahr, Monika (2014). Forschungsdesigns für die qualitative Sozialforschung. In: Bauer, Nina/ Blasius, Jörg (Hg.) Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS. S. 117–133. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_6) [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Radvan, Heike (2010). Formen pädagogischer Intervention im Horizont wahrgenommener Antisemitismen. In: Stender, Wolfram/ Follert, Guido/ Özdoğan, Mihri (Hg.). Konstellationen des Antisemitismus: Antisemitismusforschung und sozialpädagogische Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 165–183. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92234-8\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92234-8_8) [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Von Rosenberg, Florian (2011). Bildung und Habitustransformation. Bielefeld: transcript Verlag.
- Roth, Claudia/ Merten, Ueli (2014). Praxisausbildung konkret: Praxisausbildung im Studium der Sozialen Arbeit – delegierte Verantwortung an die Praxis. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Rotzetter, Fabienne (2019). Kasuistik in der Sozialen Arbeit-Einführung und Begriffsbestimmung. In: Kunz, Regula/ Hollenstein, Lea (Hg.). Kasuistik in der Sozialen Arbeit. An Fällen lernen in Praxis und Hochschule. Opladen: Verlag Barbara Budrich. S. 35-52.
- Rüegger, Cornelia/ Becker-Lenz, Roland/ Gautschi, Joel (2019). Zur Nutzung verschiedener Wissensformen in der Praxis Sozialer Arbeit. Erkenntnisse aus einer empirischen Analyse. In: Kunz, Regula/ Hollenstein, Lea (Hg.). Kasuistik in der Sozialen Arbeit. An Fällen lernen in Praxis und Hochschule. Opladen: Verlag Barbara Budrich. S. 53-72.
- Rutttert, Tobias (2021). Die Professionelle Identität in der Sozialen Arbeit: Eine Qualitative Studie über Professionelle Selbstverständnisse Sozialpädagogischer Fachkräfte. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-35458-9> [Zugriffsdatum 01.07.2022]

- SASSA (2012). Empfehlungen für die Praxisausbildung. Fachkonferenz Soziale Arbeit der FH Schweiz. Zürich. <https://sassa.ch/wp-content/uploads/2019/06/Empfehlungen-Praxisausbildung-2013.pdf> [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Schäffer, Burkhard (2020a). Typenbildende Interpretation.: Ein Beitrag zur methodischen Systematisierung der Typenbildung der Dokumentarischen Methode. In: Ecarius, Jutta/ Schäffer, Burkhard (Hg.) Typenbildung und Theoriegenerierung: Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Opladen: Verlag Barbara Budrich. S. 65–88. <https://doi.org/10.2307/j.ctvtxw2zx.6> [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Schäffer, Burkhard (2020b). Typologien als Endprodukt von Prozessen Typenbildender Interpretation. In: Amling, Steffen/ Geimer, Alexander( Rundel, Stefan /Thomsen, Sarah (Hg.), Jahrbuch Dokumentarische Methode. 2020. (2-3). S. 23-48. <https://doi.org/10.21241/ssoar.70892> [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Schallberger, Peter (2012). Habituelle Prädispositionen auf Seiten der Studierenden und die Gestaltung von Studiengängen der Sozialen Arbeit. Einige kursorische Überlegungen. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Steffen/Ehlert, Gudrun/Müller-Hermann, Silke (Hg.). Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule: Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 69–84. [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-94246-9\\_4](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-94246-9_4) [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Schmidt, Glen/ Kariuki, Anthony (2019). Pathways to social work supervision. In : Journal of Human Behavior in the Social Environment. 29. (3). S. 321–332. <https://doi.org/10.1080/10911359.2018.1530160> [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Schneider, Sabine (2012). Jenseits von Forschungsseminaren... – Offene Fragen zur Grundlegung von Professionalität im Studium Sozialer Arbeit. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Steffen/Ehlert, Gudrun/Müller-Hermann, Silke (Hg.). Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule: Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 271–284. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-94246-9\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-531-94246-9_15) [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Schütze, Fritz (1992). Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession. In Dewe, Bernd/ Ferchhoff, Wilfried/ Radtke, Frank-Olaf (Hg.). Opladen: Leske + Budrich. S. 132–170. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-49362> [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Schütze, F. (2021). Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Soziale Arbeit. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Seeck, Dietmar/ Ackermann, Friedhelm (2000). SozialpädagogInnen / SozialarbeiterInnen zwischen Studium und Beruf: Wissen und Können in der Sozialen Arbeit: Motivation, Fachlichkeit und berufliche Identität—Eine empirische Annäherung. In: Rundbrief Gilde Soziale Arbeit. Jg. 54. (1). S. 21-38.
- Sommerfeld, Peter (2013). Die Etablierung der Sozialen Arbeit als Handlungswissenschaft – ein notwendiger und überfälliger Schritt für die Wissenschafts- und Professionsentwicklung. In: Birgmeier, Bernd/ Mührel, Eric (Hg.). Handlung in Theorie und Wissenschaft Sozialer Arbeit. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 155–172. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19285-7\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19285-7_10) [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Staub-Bernasconi, Silvia (2012). Soziale Arbeit und soziale Probleme. In: Thole, Werner (Hg.). Grundriss Soziale Arbeit: Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 267–282. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-94311-4\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-531-94311-4_12) [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Stützel, Kevin (2019). Jugendarbeit im Kontext von Jugendlichen mit rechten Orientierungen: Rekonstruktiv-praxeologische Perspektiven auf professionelles Handeln. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Stützel, Kevin (2020). Kontraste in der Gemeinsamkeit—Zur Forschungspraxis und Mehrdimensionalität der dokumentarischen Typenbildung. In: Amling, Steffen/ Geimer, Alexander/ Rundel, Stefan /Thomsen, Sarah (Hg.). Jahrbuch Dokumentarische Methode. 2020. (2-3). S. 255–278 <https://doi.org/10.21241/ssoar.70898> [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Testa, Doris/ Egan, Ronnie (2016). How useful are discussion boards and written critical reflections in helping social work students critically reflect on their field education placements? In: Qualitative Social Work. 15. (2). S. 263–280. <https://doi.org/10.1177/1473325014565146> [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Tham, Pia/ McFadden, Paula/ Russ, Erica/ Baldschun, Andreas/ Blakeman, Paul/ Griffiths, Austin (2021). How do we prepare students for the challenges of social work? Examples from six countries around the world. In: Social Work Education. S. 1–17. <https://doi.org/10.1080/02615479.2021.1976135> [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Thole, Werner (2002). Soziale Arbeit als Profession und Disziplin. In: Thole, Werner (Hg.). Grundriss Soziale Arbeit: Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 13–59. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-91357-9\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-322-91357-9_1) [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Thole, Werner (2016). Soziale Arbeit. In: Marotzki, Winfried/ Mieg, Harald/ Dick, Michael (Hg.). Handbuch Professionsentwicklung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 521–526.
- Unterkofler, Ursula (2021). Transformation wissenschaftlicher Wissensbestände in reflexions- und handlungsleitendes Wissen. In: Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung. 29. (2). S. 32-43. [https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source\\_opus=24458](https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=24458) [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Vorheyer, Claudia (2012). Die Trägheit des Hysteresis-Effekts als Schwierigkeit der Professionalisierung im berufsbegleitenden Sozialarbeitsstudium und dessen Auswirkung auf die Praxis – Ein Fallvergleich zwischen Gesundheitsfürsorge und professioneller Sozialarbeit. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Steffen/Ehlert, Gudrun/Müller-Hermann, Silke (Hg.). Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule: Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 51-67. [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-94246-9\\_3](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-94246-9_3) [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Wäckerle, M. (2018). Auf der Suche nach dem Tertium Comparationis. In: Bohnsack, Ralf/ Hoffmann, Nora/ Nentwig-Gesemann, Iris (Hg.). Typenbildung und Dokumentarische Methode. 1. Aufl. Opladen: Verlag Barbara Budrich. S. 329–344. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf047g.21> [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Walsh, Jeffrey/ Drolet, Julie/ Alemi, Mohammad/ Collins, Tara/ Kaushik, Vibha/ McConnell, Sheri/ Mckee, Eileen/ Sussman, Tamara/ Walsh, Christine (2022). Transforming the Field Education Landscape: National survey on the state of field education in Canada. In : Social Work Education. S. 1–17. <https://doi.org/10.1080/02615479.2022.2056159> [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Wayne, Julianne/ Bogo, Marion/ Raskin, Miriam (2010). FIELD EDUCATION AS THE SIGNATURE PEDAGOGY OF SOCIAL WORK EDUCATION., In : Journal of Social Work Education. 46 (0). S. 327-339. <https://doi.org/10.5175/JSWE.2010.200900043> [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Widulle, Wolfgang (2009). Handlungsorientiert Lernen im Studium: Arbeitsbuch für soziale und pädagogische Berufe. Wiesbaden: Springer VS.
- Wieser, Clemens/ Klinger, Sabine (2020). Professionalisierung mit der Dokumentarischen Methode erforschen: Perspektiven für die Analyse von Wissenstransformation. In: Amling, Steffen/ Geimer, Alexander/ Rundel, Stefan /Thomsen, Sarah (Hg.), Jahrbuch Dokumentarische Methode. 2020. (2-3). S. 215-238. <https://doi.org/10.21241/ssoar.70909> [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Witzel, Andreas (2000). Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Vol. 1. (1). S. 8. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0114-fqs0001228> [Zugriffsdatum 01.07.2022]



- Zosky, Diane/ Unger, Judith/ White, Key/ Mills, Sandra (2003). Non-Traditional and Traditional Social Work Students. In : *Journal of Teaching in Social Work*. 23. (3–4). S. 185–201. [https://doi.org/10.1300/J067v23n03\\_14](https://doi.org/10.1300/J067v23n03_14) [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Züchner, Ivo (2017). Personal der Sozialen Arbeit. In *Soziale Arbeit – Kernthemen und Problemfelder*. In: Kessler, Fabian/ Kruse, Elke/ Stövesand, Sabine/ Thole, Werner (Hg.). *Soziale Arbeit - Kernthemen und Problemfelder*. Opladen: Barbara Budrich Verlag. S. 61-68. <http://www.jstor.org/stable/j.ctvnp0hpr.9> [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Zuchowski, Ines (2015). Field education with external supervision: Supporting student learning. In : *The Field Educator*. (5.2) S. 1–16.
- Zuchowski, Ines/ Cleak, Helen/ Nickson, Amanda/ Spencer, Anna (2019). A National Survey of Australian Social Work Field Education Programs: Innovation with Limited Capacity. In : *Australian Social Work*. 72. (1). S. 75–90. <https://doi.org/10.1080/0312407X.2018.1511740> [Zugriffsdatum 01.07.2022]
- Zuckerman, Ronni/ Levine, Amy/ Frey, Joseph (2017). Enhancing partnerships with field instructors: Identifying effective retention strategies. In: *The Field Educator*. 7. (1). S. 1-13.

## 7. Anhang

### 7.1: *Abbildungsverzeichnis*

Abbildung 1: Soziale Arbeit und Praxisausbildung (eigene Darstellung).....	4
Abbildung 2: Verständnisse von Professionalisierung (eigene Darstellung) .....	6
Abbildung 3: Elemente gelingender Arbeitsbeziehungen(eigene Darstellung) .....	18
Abbildung 4: Einflussfaktoren auf das Aufgabengebiet von Praxisausbildenden (eigene Darstellung).....	22
Abbildung 5: Methodisches Vorgehen (eigene Darstellung).....	26
Abbildung 6: Phasen der formulierenden Interpretation (eigene Darstellung).....	35
Abbildung 7: Phasen der reflektierende Interpretation .....	36
Abbildung 8: Timeline Typen und Handlungsorientierungen (eigene Darstellung) .....	42
Abbildung 9: Elemente der Handlungsorientierung A I Krisenhaftigkeit der eigenen Biografie (eigene Darstellung) .....	47
Abbildung 10: Elemente der Handlungsorientierung B I Wirksam sein (eigene Darstellung) .....	63
Abbildung 11: Elemente der Handlungsorientierung C I Durchlaufen von Praxis und Studium (eigene Darstellung) .....	80
Abbildung 12: Elemente der Handlungsorientierung A II Arbeitsbeziehung und Auseinandersetzung (eigene Darstellung) ..	106
Abbildung 13: Elemente von Handlungsorientierung B II Lern-Coaching (eigene Darstellung) .....	133
Abbildung 14: Elemente der Handlungsorientierung C II Passung und Alltag unterstützen (eigene Darstellung).....	160
Abbildung 15: Orientierung am Gegebenen (eigene Darstellung).....	187
Abbildung 16: Krisenhafte Orientierung am Gegebenen (eigene Darstellung) .....	189
Abbildung 17: Verbindung zwischen Handlungsorientierung A I und A II (eigene Darstellung).....	201
Abbildung 18: Verbindung zwischen Handlungsorientierung B I und B II (eigene Darstellung) .....	202
Abbildung 19: Verbindung zwischen Handlungsorientierung C I und C II (eigene Darstellung) .....	203
Abbildung 20: Elemente von Handlungsorientierung A III Reflektierte Distanz (eigene Darstellung).....	206
Abbildung 21: Elemente der Handlungsorientierung B III Organisation als Ressource (eigene Darstellung).....	217
Abbildung 22: Elemente von Handlungsorientierung C III Organisation als Einschränkung (eigene Darstellung) .....	225
Abbildung 23: Auseinandersetzung mit Praxisorganisation als Grundlage für Professionalisierung (eigene Darstellung).....	250
Abbildung 24: Passung und Relationierung als Grundlage für Professionalisierung (eigene Darstellung) .....	252
Abbildung 25: Organisation als einschränkende Erfahrung (eigene Darstellung) .....	253
Abbildung 26: Übersicht Typ A Professionsorientierte Begleitende (eigene Darstellung) .....	257
Abbildung 27: Übersicht Typ B Lern-Coaches (eigene Darstellung) .....	258
Abbildung 28: Übersicht Typ C Delegierte Mitarbeitende (eigene Darstellung).....	260
Abbildung 29: Modell der Typen .....	275

## 7.2: Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht Sample .....	33
Tabelle 2: Systematisierung der Typen und Handlungsorientierungen .....	44
Tabelle 3: Übersicht zu Handlungsorientierung A I Krisenhaftigkeit der eigenen Biografie .....	62
Tabelle 4: Übersicht zu Handlungsorientierung B I Wirksam sein .....	79
Tabelle 5: Übersicht zu Handlungsorientierung C I Durchlaufen von Praxis und Studium .....	102
Tabelle 6: Übersicht zu Handlungsorientierungen I Persönliche Selbstverortung.....	102
Tabelle 7: Übersicht zu Handlungsorientierung A II Arbeitsbeziehung und Auseinandersetzung.....	132
Tabelle 8: Übersicht zu Handlungsorientierung B II Lern-Coaching.....	157
Tabelle 9: Übersicht zu Handlungsorientierung C II Passung und Alltag unterstützen.....	199
Tabelle 10: Übersicht zu Handlungsorientierungen II Modus Operandi der Tätigkeit als Praxisausbildende .....	200
Tabelle 11: Übersicht zu Handlungsorientierung A III Reflektierte Distanz .....	216
Tabelle 12: Übersicht zu Handlungsorientierung B III Organisation als Ressource.....	224
Tabelle 13: Übersicht zu Handlungsorientierung C III Organisation als Einschränkung.....	237
Tabelle 14: Übersicht zu Handlungsorientierungen III Organisation als Bezugsrahmen .....	238
Tabelle 15: Systematisierende Übersicht der Handlungsorientierungen und Typen .....	256
Tabelle 16: Übersicht soziogenetische Aspekte .....	263
Tabelle 18: Übersicht Verschachtelung impliziter und expliziter Wissensformen.....	265

### 7.3: Erhebungsinstrument

Interview-Projekt „Lern- und Bildungsorientierungen von Praxisausbildenden der Sozialen Arbeit“

**Stimulus:** Ich möchte Sie bitten, mir zu erzählen, wie es sich zugetragen hat, dass Sie heutigen Praxisausbildende sind. Vielleicht beginnen Sie damit, wie Sie zur Sozialen Arbeit gekommen sind und erzählen dann all das, was sich zugetragen hat, alles bis zum heutigen Tag. Sie können sich gerne dabei Zeit nehmen, auch für Einzelheiten, mich interessiert das, was Ihnen wichtig ist.

Leitfrage	Themencheck	Konkrete Fragen	Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen
<b>Wie kamen es dazu, dass Sie Soziale Arbeit studiert haben?</b>	<input type="checkbox"/> Berufswahlmotiv <input type="checkbox"/> Sozialisation (Familie, Beruf, Peers)	Was ist Ihnen von Ihrem Vorpraktikum hängen geblieben?	<i>Was haben Sie denn für Berufswünsche gehabt, bevor Sie Soziale Arbeit studiert haben?</i>
<b>Welche Situationen und Geschichten fallen Ihnen ein, wenn Sie an Ihr eigenes Studium zurückdenken?</b>	<input type="checkbox"/> Erfahrung als Studi mit Macht <input type="checkbox"/> Theorie und Praxis <input type="checkbox"/> Rolle Praxisausbildende <input type="checkbox"/> Beziehung HSA / Praxis	Was war für Sie der Unterschied zwischen der Praxis und HSA? Welche Rolle hat die Praxis für Sie gespielt?	<i>Wie kamen Sie selbst zu Ihren Praxisstellen?</i> <i>Was war das Schönste am Studium?</i> <i>Wie haben Sie die Praxisausbildung erlebt?</i>
<b>Wie war das, als Sie mit dem Studium zu Ende waren, was haben Sie da getan?</b>	<input type="checkbox"/> Kontinuität der erlebten POs <input type="checkbox"/> Umgang mit Ungewissheit <input type="checkbox"/> Lerngewohnheiten	Wie war es, als Sie gemerkt, ja, jetzt kann ich, es jetzt bin ich professionell?	<i>Wie haben Sie den Studienabschluss in Ihr Leben eingefügt?</i> <i>Wie sind Sie nun Praxisausbildende geworden?</i> <i>Wie sind Sie als Sozialarbeitende/r in die Praxis gestartet?</i>
<b>Wie kam es dazu, dass Sie Praxisausbildende wurden?</b>	<input type="checkbox"/> Planung mit erstem Studi <input type="checkbox"/> Rollenwechsel <input type="checkbox"/> Community-Erlebnis <input type="checkbox"/> Wichtige Punkte bei Basis-kurs <input type="checkbox"/> Unterschiedliche Zugänge	An welchem Punkt haben Sie gemerkt, dass Sie nun nicht mehr „nur“ Sozialarbeitende/r sind?	<i>Wie war es, als Sie in der Weiterbildung zum Praxisausbildende das erste Mal mit ihren KollegInnen und Kollegen zusammentrafen?</i> <i>Wie haben Sie den Basiskurs insgesamt erlebt?</i> <i>Wie und was diskutieren Sie mit anderen Praxisausbildendes?</i>
<b>Spannend wäre es nun, wenn Sie über das aktuelle Praktikum (die aktuellen Praktika) einfach mal erzählen, wie ist es zustande gekommen und wo stehen Sie damit heute?</b>	<input type="checkbox"/> Backflashes zu eigener Studienzeit <input type="checkbox"/> Einbettung Praxisausbildende in Team / PO <input type="checkbox"/> Priorisierung von Lernfeldern <input type="checkbox"/> Grösste Herausforderung <input type="checkbox"/> Studienmodelle <input type="checkbox"/> Gestaltung Arbeitsbeziehung (>Ende) <input type="checkbox"/> Geschlecht der Studierenden / als Praxisausbildende <input type="checkbox"/> Verantwortungsbereich als Praxisausbildende		<i>Wie hat das private Umfeld auf Ihre neue Aufgabe reagiert?</i> <i>Wie hat sich Ihr Alltag seit der Übernahme der neuen Aufgabe verändert?</i>

## Fragebogen zum Ende des Interviews

Alter	
Eigenes Studium (Modus, Beginn und Ende)	
Beginn Praxisausbildende-Tätigkeit (Jahr)	
Bisherige Studierende und deren Studiengang	
Eigene Praxisstationen (inkl. Praxismodule an FH oder HF)	
Berufsfeld	

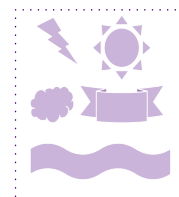
Zeitachse

Entscheid  
Soziale Arbeit

Heute



Benutzen Sie Symbole nach Wahl, bspw.:



<b>Rubrik</b>	<b>Inhalt</b>
<b>Pseudonym Person</b>	
<b>Rekrutierungsweg</b>	
<b>Datum und Ort des Interviews</b>	
<b>Beginn und Dauer</b>	
<b>Interviewsituation allgemein</b>	
<b>Besondere Vorkommnisse</b>	
<b>Interaktion vor Interview</b>	
<b>Interaktion nach Interview</b>	
<b>Eigenes Verhalten</b>	
<b>Verhalten befragte Person</b>	

## 7.4: Transkriptionssystem nach Bohnsack

L	Beginn einer Überlappung, d.h. gleichzeitiges Sprechen von zwei Diskussionsteilnehmenden; ebenso wird hierdurch ein direkter Anschluss beim Wechsel von Sprecherin und Sprecher markiert
J	Ende einer Überlappung
nein-nein	schneller Anschluss; Zusammenziehung
(3)	Pause; Dauer in Sekunden
(.)	kurzes Absetzen; kurze Pause (nicht länger als eine Sekunde)
jaaa	Dehnung; je mehr Vokale aneinandergereiht werden, desto länger ist die Dehnung
<u>nein</u>	Betonung
NEIN	Lautstärke

Satzzeichen indizieren nur Intonationsveränderungen; dabei bedeuten:

. ? ; ,	stark bzw. schwach sinkende Intonation stark bzw. schwach steigende Intonation
viellei-	Abbruch
(doch)	Unsicherheit bei der Transkription, z.B. aufgrund schwer verständlicher Äußerungen
(       )	Äußerung ist unverständlich; die Länge der Klammer entspricht etwa der Dauer der Äußerung
(lachen)	Kommentar bzw. Anmerkungen zu parasprachlichen, nicht- verbalen oder gesprächsexternen Ereignissen; die Länge der Klammer entspricht im Falle parasprachlicher Äußerungen (z.B. Lachen) etwa der Dauer der Äußerung
...	Auslassung im Transkript; bei Auslassungen von mehreren Zeilen auch

(vgl. Bohnsack, 1999, S. 233–234)