

Simone Zürcher-Steiner

Die Gestaltung der Praxisausbildung

Eine qualitative Untersuchung im Arbeitsfeld der stationären Kinder- und Jugendhilfe

Master-Thesis des Kooperationsstudiengangs Master of Science in Sozialer Arbeit
der Fachhochschulen Bern, Luzern, St. Gallen und Zürich
Januar 2017



Sozialwissenschaftlicher Fachverlag Edition Soziothek
des Fachbereichs Soziale Arbeit der Berner Fachhochschule BFH

Schriftenreihe Master-Thesen des Kooperationsstudiengangs Master of Science in Sozialer Arbeit
der Fachhochschulen Bern, Luzern, St. Gallen und Zürich

In dieser Schriftenreihe werden Master-Thesen von Studierenden des Kooperationsstudiengangs Master
of Science in Sozialer Arbeit der Fachhochschulen Bern, Luzern, St. Gallen und Zürich publiziert, die mit
Bestnote beurteilt und zur Publikation empfohlen wurden.

Simone Zürcher-Steiner: Die Gestaltung der Praxisausbildung. Eine qualitative Untersuchung im
Arbeitsfeld der stationären Kinder- und Jugendhilfe

© 2017 Edition Soziothek Bern
ISBN 978-3-03796-611-2

Edition Soziothek
c/o Berner Fachhochschule BFH
Fachbereich Soziale Arbeit
Hallerstrasse 10
3012 Bern
www.soziothek.ch

Jede Art der Vervielfältigung ohne Genehmigung des Verlags ist unzulässig.

Master in Sozialer Arbeit

Bern | Luzern | St. Gallen | Zürich

Die Gestaltung der Praxisausbildung

Eine qualitative Untersuchung im Arbeitsfeld der stationären Kinder- und Jugendhilfe

Masterthesis

Simone Zürcher-Steiner
Elfenauweg 2
3006 Bern
simone.zuercher@gmx.net
Matrikelnummer 06-200-471

Fachbegleitung
Prof. Dr. Nina Wyssen-Kaufmann

13.01.2017

Abstract

Die Praxisausbildung ist seit jeher Bestandteil der Ausbildung in der Sozialen Arbeit. Trotzdem ist wenig über das Handeln von Praxisausbildenden bekannt. Es gibt zwar Literatur darüber, wie der Ausbildungsprozess gestaltet werden kann. Aber wie gestalten Praxisausbildende ihn dann tatsächlich? In der vorliegenden Arbeit wird die Gestaltung der Praxisausbildung theoretisch beleuchtet und empirisch untersucht.

In der Literatur vorhandenes Wissen wird zusammengetragen und die Gestaltung von Ausbildungsprozessen durch Praxisausbildende in einer qualitativen Studie untersucht. Der Erwerb eines professionellen Habitus wird professionstheoretisch begründet als angemessenes Bildungsziel postuliert und es werden Chancen und Grenzen der Praxisausbildung bezüglich Habitusbildung aufgezeigt. Anhand von vier interaktionsgeschichtlich-narrativen Interviews mit Praxisausbildenden in der stationären Kinder- und Jugendhilfe wird rekonstruiert, wie diese die Arbeitsbögen gestalten.

Dabei wird deutlich, dass die Arbeitsschritte trotz unterschiedlicher Begleitungsmodi kontinuierlich an den Entwicklungsstand der Auszubildenden angepasst werden und konsequent auf deren Selbständigkeit zielen. In einigen Fällen thematisieren die Praxisausbildenden tendenziell einseitig die professionelle Beziehungsgestaltung oder den Theorie-Praxis-Transfer. Es erscheint deshalb wichtig, Praxisausbildende für alle Aspekte eines professionellen Habitus zu sensibilisieren. Überdies legen die Ergebnisse der Untersuchung nahe, die Lernortkooperation weiter zu entwickeln.

Dank

An dieser Stelle danke ich allen, die mich während dieser Arbeit unterstützt haben.

Als erstes bedanke ich mich bei Frau Prof. Dr. Nina Wyssen-Kaufmann für die kompetente und konstruktive fachliche Begleitung.

Weiter danke ich den Praxisausbildenden, welche sich für ein Interview zur Verfügung gestellt haben und ihren Organisationen, dass sie diese Interviews ermöglicht haben.

Verschiedene Dozentinnen und Dozenten, wissenschaftliche Mitarbeitende und qualitativ Forschende haben mich im Rahmen von Forschungswerkstätten, Austauschtreffen, Mailkontakten, Skypekonferenzen, Telefonaten und Pausengesprächen unterstützt. Ihnen danke ich für den offenen und anregenden Austausch, die kritischen Fragen, die weiterführenden Literaturtipps und die Bereitschaft, sich mit meiner Fragestellung und meinem Material auseinanderzusetzen.

Meiner Arbeitgeberin danke ich für die ideelle und finanzielle Förderung des Studiums, meinen Vorgesetzten und Teamkolleginnen und -kollegen für ihre tatkräftige Unterstützung, besonders in Zeiten, in welchen ich durch die Arbeit an der Masterthesis zusätzlich belastet war.

Ein besonderer Dank gilt meiner Familie, meinen Freundinnen und Freunden, sowie meinen Studienkolleginnen und -kollegen, die mir während des gesamten Studiums und des Schreibprozesses dieser Arbeit stets beigestanden sind.

Inhaltsverzeichnis

0	Tabellenverzeichnis.....	5
1	Einleitung	6
1.1	Ausgangslage	6
1.2	Erkenntnisinteresse	8
1.3	Relevanz der Problemstellung	9
1.4	Fragestellung	9
1.4.1	Unterfragen zur Erarbeitung der theoretischen Grundlagen	10
1.4.2	Unterfragen für die empirische Untersuchung	10
1.5	Begriffsklärungen, Definitionen	10
1.6	Stand des Fachdiskurses und der Forschung	13
1.6.1	Professionalität und Praxisausbildung	13
1.6.2	Habitusbildung in der Praxisausbildung	14
1.6.3	Didaktik und Methodik der Praxisausbildung	16
1.7	Praxisausbildung in der Schweiz in historischer Perspektive	17
2	Theoretische Grundlagen zur Gestaltung von Ausbildungsprozessen.....	20
2.1	Profession, Professionalisierung, Professionalität	20
2.2	Bildungsziele der Praxisausbildung	23
2.3	Habitusbildung und Krisen in der (Praxis-)Ausbildung.....	26
2.3.1	Grundsätzliche Herausforderungen im Kontext der Habitusbildung	26
2.3.2	Chancen und Grenzen der Praxisausbildung bezüglich Habitusbildung.....	28
2.3.3	Habitusbildung in Kooperation zwischen Praxis und Ausbildungsstätten	30
2.4	Didaktik und Methodik.....	32
2.4.1	Didaktische Prinzipien	32
2.4.2	Phasenmodelle für die Praxisausbildung	34
2.4.3	Arbeit mit individuellen Lernzielen	37
2.4.4	Ausbildungsgespräche	40
2.4.5	Methoden für die Praxisausbildung	43
3	Eigene empirische Untersuchung zur Gestaltung von Ausbildungsprozessen	46
3.1	Forschungsmethode	46
3.2	Forschungsdesign.....	48
3.2.1	Sampling	49
3.2.2	Datenerhebung.....	50
3.2.3	Datenaufbereitung.....	52
3.2.4	Datenauswertung	52

4	Darstellung der Ergebnisse	55
4.1	Fallstudie 1: Frau Ottermann und Alice	55
4.1.1	Einführende Bemerkungen	56
4.1.2	Rekonstruktion des Arbeitsbogens – „Vier Ausbildungsjahre als intensives Auf und Ab“	56
4.1.3	Gesamtformung	62
4.2	Fallstudie 2: Frau Küng und Frau Ebersold	63
4.2.1	Einführende Bemerkungen	63
4.2.2	Rekonstruktion des Arbeitsbogens – „Ein schwieriger Auftrag“	64
4.2.3	Gesamtformung	71
4.3	Fallstudie 3: Frau Krummenacher und Marco	73
4.3.1	Einführende Bemerkungen	73
4.3.2	Rekonstruktion des Arbeitsbogens – „Viele kleine Schritte machen“	73
4.3.3	Gesamtformung	78
4.4	Fallstudie 4: Frau Bösch und Sabrina	79
4.4.1	Einführende Bemerkungen	80
4.4.2	Rekonstruktion des Arbeitsbogens – „Dass ich ihnen den Rahmen biete, um diese Sachen auszuprobieren“	80
4.4.3	Gesamtformung	85
4.5	Theoretische Kategorien und erste Dimensionierung des Forschungsfeldes	87
5	Diskussion	91
5.1	Diskussion der Ergebnisse	91
5.2	Reflexion des Forschungsprozesses	97
6	Schlussfolgerungen	100
7	Ausblick	103
8	Literaturverzeichnis	106
9	Erklärung der Studierenden zur Masterthesis	116
10	Anhang	117

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Professionsideal nach Becker-Lenz und Müller-Hermann 2013 (eigene Darstellung)	25
Tabelle 2: Verschiedene Phasenmodelle im Überblick (eigene Darstellung).....	35
Tabelle 3: Die Aufgaben der Praxisausbildenden im 5-Phasen-Modell (eigene Darstellung)	37
Tabelle 4: Ergebnisübersicht bezogen auf empirisch erarbeitete theoretische Kategorien (eigene Darstellung)	88

1 Einleitung

Die Praxisausbildung ist in der Schweiz seit jeher konstitutiver Bestandteil der Sozialpädagogik-Ausbildung. In der Praxis und in den Ausbildungsinstitutionen gibt es entsprechend viel Wissen darüber, wie Praxisausbildung gestaltet werden kann. Trotzdem ist empirisch wenig darüber bekannt, was Praxisausbildende tun. Es gibt zwar Literatur darüber, wie Praxisausbildung gestaltet werden kann. Aber wie gestalten Praxisausbildende den Ausbildungsprozess und die Beziehung zu den Auszubildenden dann tatsächlich? Welche inhaltlichen Schwerpunkte setzen sie? In der vorliegenden Arbeit wird die Gestaltung der Praxisausbildung theoretisch beleuchtet und empirisch untersucht.

In der Einleitung wird die Ausgangslage beschrieben und das Erkenntnisinteresse dargelegt, Begriffe werden definiert, der Stand des Fachdiskurses und der Forschung wird zusammengefasst und die Entwicklung der Praxisausbildung und deren Stellenwert im Bildungssystem nach Bologna aufgezeigt. Um die Fragestellung zu beantworten folgt in einem ersten Hauptteil der Arbeit eine Auseinandersetzung mit Literatur zum Thema. Im zweiten Hauptteil wird in die empirische Untersuchung eingeführt und anhand von vier Fallstudien, die auf interaktionsgeschichtlich-narrativen Interviews beruhen, die Gestaltung von Ausbildungsprozessen beschrieben. Die empirischen Ergebnisse werden mit den Erkenntnissen aus dem ersten Teil verknüpft und aus verschiedenen Blickwinkeln reflektiert und diskutiert. In den abschliessenden Kapiteln werden Schlussfolgerungen festgehalten und weiterführende Fragen formuliert.

1.1 Ausgangslage

Die Ausbildung, sowohl in den Bildungsinstitutionen der Sozialen Arbeit als auch in der Praxis, soll die Auszubildenden befähigen, professionell zu handeln. Allerdings ist keineswegs klar, was Professionalität in der Sozialen Arbeit bedeutet und es gibt unterschiedliche, z.T. widersprüchliche Konzeptionen von Professionalität beziehungsweise professionellen Handelns (Becker-Lenz, Busse, Ehlert & Müller-Hermann, 2013, S. 11). Dazu kommt, dass sich in der Praxis kein einheitlicher professioneller Habitus nachweisen lässt (Becker-Lenz & Müller-Hermann, 2014, S. 241). Die Frage, auf welche Professionalitätskonzepte Bezug genommen wird und an welchen Bildungszielen sich die Ausbildung, insbesondere die Praxisausbildung, orientieren soll, ist im Ausbildungskontext jedoch zentral.

Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass die Bildungswirkung des Studiums eher gering ist. Erstens wurde in den 90er-Jahren deutlich, dass wissenschaftliches Wissen in der Praxis kaum verwendet wird und Theorien nur dann herangezogen werden, wenn die Routinen der Praxis für die Bearbeitung von Handlungsproblemen nicht mehr ausreichen

und die Aneignung von Spezialwissen nötig erscheint (Becker-Lenz & Müller-Hermann, 2013, S. 206). Zweitens lassen sich in Bezug auf berufsrelevante Habituselemente kaum Veränderungen durch das Studium erkennen (Becker-Lenz & Müller-Hermann, 2014, S.238). So stellen beispielsweise Ackermann und Seeck (2000) fest, dass keine Identität Sozialer Arbeit nachweisbar ist (S. 24). In Bezug auf die Ausbildung erscheint es jedoch relevant, nicht nur Bildungsziele zu definieren, sondern diese auch zu erreichen und im Sinne einer professionellen Identität auszubilden. Hier scheint der Praxisausbildung eine zentrale Rolle zuzukommen. Denn Lehrveranstaltungen, welche einen Praxisbezug aufweisen und Theorie, Praxis und Biographie in einen Kontext stellen, haben sich als Identität stiftend erwiesen (Harmsen, 2013, S. 267). Der Zusammenhang von Leben, Studium und Beruf scheint für die Herausbildung von Professionalität von besonderer Bedeutung zu sein. In der Praxisausbildung ist dieser Zusammenhang gegeben, wodurch ihr ein hoher Stellenwert beigemessen werden kann. Reflexive und handlungs- sowie praxisbezogene Lehr-Lern-Settings wie Praxisreflexion, Supervision, kollektive Beratung oder Trainings zur Einübung von Berufskompetenz scheinen besonders geeignet für die Herausbildung professioneller Kompetenzen zu sein (Busse & Ehlert, 2013, S. 331).

Laut Becker-Lenz und Müller-Hermann (2014) stellen Krisen während der Ausbildung und deren produktive Bewältigung eine Grundlage dar, Habitusbildungsprozesse zu initiieren und zu befördern (S. 238). Da die Auszubildenden im Rahmen der Praxisausbildung besonders akut mit Krisen konfrontiert sind, stellt sich die Frage, wie sie bei deren Bewältigung unterstützt werden können (ebd., S. 239). Hier kommt den Praxisauszubildenden eine grosse Verantwortung zu. Trotzdem gibt es bislang nur wenige Studien, welche die Praxisausbildung genauer untersuchen.

Es gibt zwar durchaus Publikationen, welche sich mit der Praxisausbildung auseinandersetzen (hingewiesen sei insbesondere auf die Publikationen von Roth & Merten, 2014b, und Abplanalp, 2014a). Über das konkrete Handeln der Praxisauszubildenden ist jedoch noch sehr wenig bekannt. Die Literatur bezieht sich vielmehr auf Lerninhalte, methodisch-didaktische Überlegungen oder konkrete Tipps (z.B. zur Kommunikation oder Beurteilung). Genauer analysiert wurde die Praxisausbildung von Reitemeier und Frey (Reitemeier, 2013; Reitemeier & Frey, 2013; Reitemeier & Frey, 2012). Sie betrachteten das Praktikum aus der Erfahrungsperspektive der Absolventinnen und Absolventen und untersuchten die Verwendung des professionellen Narrativs, welches in Ausbildungsgesprächen oft zum Einsatz kommt. Bezüglich Gestaltung von Ausbildungsprozessen durch die Praxisauszubildenden scheint jedoch eine Forschungslücke zu bestehen. Die Sicht der Praxisauszubildenden, deren Bemühungen und Erfahrungen, wurden bislang nicht erforscht.

1.2 Erkenntnisinteresse

Ausgehend von der dargelegten Problemstellung steht in der vorliegenden Masterthesis die Frage im Zentrum, wie Ausbildungsprozesse durch Praxisausbildende gestaltet werden können und wie sie in der Praxis konkret gestaltet werden. Der ersten Frage soll in Auseinandersetzung mit Fachliteratur, der zweiten mit einer eigenen empirischen Untersuchung nachgegangen werden. Die Ergebnisse der Untersuchung sollen mit den theoretischen Erkenntnissen in Verbindung gebracht werden.

Weil Ausbildung stets zielbezogen ist, ist es notwendig, zuerst den Professionalitätsbegriff zu klären und die Ausbildungsziele der Sozialen Arbeit für die Praxisausbildung aus professionstheoretischer Sicht fachlich zu begründen. Dabei soll der Fokus explizit auf die Praxisausbildung gelegt werden. Im empirischen Teil soll die Praxis daraufhin untersucht werden, welche Bildungsziele explizit oder implizit verfolgt und welche Schwerpunkte in der Gestaltung der Ausbildungsprozesse durch die Praxisausbildenden gelegt werden.

Ein weiteres Erkenntnisinteresse gilt der Frage, inwiefern Praxisausbildung zur Habitusbildung beitragen kann. Da es empirische Hinweise darauf gibt, dass Habitusformationsprozesse durch Krisen im Studium ausgelöst werden (Becker-Lenz & Müller-Hermann, 2014, S. 238), soll hierauf vertieft eingegangen werden. Es soll der Frage nachgegangen werden, welche Krisenmomente besonders relevant sind, wie diese produktiv verarbeitet werden können und welche Rolle dabei den Praxisausbildenden zukommt.

Im Zusammenhang mit der Gestaltung von Ausbildungsprozessen stellt sich weiter die Frage nach einer geeigneten Didaktik und Methodik in verschiedenen Ausbildungsphasen. Dieser soll in einem theoretischen Überblick nachgegangen werden. Im empirischen Teil soll analysiert werden, wie Praxisausbildende Ausbildungsprozesse tatsächlich gestalten und welche Mittel sie dabei einsetzen.

Dabei gilt es zu bedenken, dass Bildungsprozesse sich nicht von aussen steuern lassen, sondern stets als autonome Selbstbildungsprozesse zu verstehen sind. Obschon es interessant und sinnvoll wäre, auch die Seite der Auszubildenden einzubeziehen und in Bezug zur Perspektive der Praxisausbildenden zu setzen, soll in der Masterthesis ausschliesslich die Sichtweise und das Handeln der Praxisausbildenden beforscht werden. Dabei kann die Kooperation zwischen Praxisausbildenden und Auszubildenden als Aspekt des Ausbildungsprozesses betrachtet, aber nicht eingehender untersucht werden.

Ebenso wenig werden die Rahmenbedingungen für die Praxisausbildung, organisationale und konzeptuelle Einflüsse genauer untersucht, obschon diese die Gestaltung der Ausbildungsprozesse mitbeeinflussen. Sie sollen zwar bei der Beantwortung der Fragestellung mitbedacht werden, stehen jedoch nicht im Zentrum des Interesses.

1.3 Relevanz der Problemstellung

Die konkrete Gestaltung von Ausbildungsprozessen in der Praxisausbildung durch Praxisausbildende wurde bislang noch kaum empirisch beforscht. Die Masterthesis bewegt sich somit in einem Feld, über das zwar bereits einige Literatur vorhanden ist, das aber bisher noch nicht vertieft untersucht worden ist. Durch eine offene, explorative Forschungshaltung sollen neue Erkenntnisse generiert und bestehendes Wissen ergänzt werden. Mit dem spezifischen Fokus auf Habitusbildung schliesst die Masterthesis an aktuelle Forschungsergebnisse an.

Die Frage, was in Ausbildungsprozessen überhaupt geschieht, ist im Hinblick auf die Erreichung von Ausbildungszielen von grossem Interesse. Ausbildungsprozesse sind einerseits für die individuelle Professionalisierung der einzelnen Fachkräfte von Bedeutung, darüber hinaus aber auch für die Professionalisierung der Sozialen Arbeit insgesamt. Nicht zuletzt ist es für die Adressatinnen und Adressaten der Sozialen Arbeit von Bedeutung, wie professionell die Fachkräfte der Sozialen Arbeit handeln und ob bei ihnen ein professioneller Habitus gefördert werden konnte.

Die Erkenntnisse der Masterthesis können Hinweise geben auf die Möglichkeiten und Grenzen der Praxisanteile in der Ausbildung und damit unter Umständen für die Gestaltung der Gesamtausbildung. Besonders zur Weiterentwicklung der Praxisausbildung können sie dienen. Erkenntnisse könnten allenfalls in die Weiterentwicklung der Ausbildung von Praxisausbildenden einfließen. Zudem könnten sie Anregungen für die Kooperation zwischen den Praxisausbildenden und den Bildungsinstitutionen während der Praxisausbildung geben.

1.4 Fragestellung

Aus der oben beschriebenen Problemstellung und dem genannten Erkenntnisinteresse wurde ursprünglich folgende vorläufige Fragestellung abgeleitet:

Wie gestalten Praxisausbildende in der stationären Kinder- und Jugendhilfe Ausbildungsprozesse und wie gehen sie mit Krisen in der Ausbildung um?

Nach der Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen, namentlich mit dem symbolisch-interaktionistischen Professionsmodell, und mit der Forschungsmethode wurde die Fragestellung angepasst. Die Frage nach dem Umgang mit Krisen rückte vorerst in den Hintergrund, dafür wurde der Begriff der Gestaltung mit Hilfe des theoretischen Konzepts des Arbeitsbogens präzisiert (s. Kapitel 1.5 und Kapitel 3.1). Dadurch wird der Blick auf die Rekonstruktion der Arbeitsvollzüge gerichtet und einer voreiligen Subsumierung unter

bestehende theoretische Kategorien vorgebeugt. Die konkretisierte Fragestellung ermöglicht eine offene, entdeckende Zugangsweise und eine materialnahe Analyse.

Folgende konkretisierte Hauptfragestellung wurde schliesslich für die vorliegende Masterthesis formuliert:

Wie gestalten Praxisausbildende in der stationären Kinder- und Jugendhilfe Ausbildungsprozesse und welche Arbeitsbögen können in den untersuchten Praxisausbildungen rekonstruiert werden?

Im Folgenden werden Unterfragen formuliert, welche in den beiden Hauptteilen der Arbeit beantwortet werden sollen.

1.4.1 Unterfragen zur Erarbeitung der theoretischen Grundlagen

Folgenden Fragen soll im Literaturstudium nachgegangen werden:

- Was bedeutet Professionalität in der Sozialen Arbeit?
- Welche Ausbildungsziele sind aus professionstheoretischer Sicht für die Praxisausbildung angemessen?
- Inwiefern kann die Praxisausbildung zur Habitusbildung beitragen?
- Welche Krisenmomente tragen zu Habitusformationsprozessen bei?
- Welche Rolle kommt den Praxisausbildenden bei Krisen in der Ausbildung zu?
- Welche Didaktik ist für die Praxisausbildung geeignet?
- Welche Ausbildungsphasen lassen sich unterscheiden?
- Wie lassen sich Ausbildungsprozesse in der Sozialpädagogik didaktisch und methodisch gestalten?

1.4.2 Unterfragen für die empirische Untersuchung

Folgenden Fragen soll im empirischen Teil nachgegangen werden:

- Welche Bildungsziele werden von den Praxisausbildenden explizit oder implizit verfolgt?
- Welche inhaltlichen Schwerpunkte werden in der Praxisausbildung von den Praxisausbildenden gelegt?
- Wie gestalten Praxisausbildende die Ausbildungsprozesse?
- Welche Methoden und Mittel setzen Praxisausbildende ein?

1.5 Begriffsklärungen, Definitionen

Zu Beginn werden die zentralen Begriffe der Masterthesis erklärt und definiert. Die Reihenfolge der Definitionen folgt inhaltlichen Kriterien und nicht einer alphabetischen

Ordnung. Die Begriffe **Profession**, **Professionalisierung** und **Professionalität** werden weiter unten definiert (s. Kapitel 2.1). Dies deshalb, weil die damit verbundenen Überlegungen als Grundlage für die Bildungsziele dienen und die Position der Autorin ausführlicher begründet werden soll, als dies in einer reinen Begriffsdefinition möglich wäre.

Praxisausbildung wird hier definiert als

eine mehrmonatige, fachlich angeleitete Praxistätigkeit von Studierenden der Bachelor-Studien Soziale Arbeit (Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Soziokulturelle Animation) in einer von der Hochschule anerkannten Praxisorganisation. Zur Praxisausbildung gehören Angebote der Hochschule, die sich mit dem Transfer zwischen Lehre und Praxis befassen. Orientierung für die praktische Arbeit geben die zu erwerbenden Kompetenzen (Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen) der Hochschulen und das jeweilige Ausbildungskonzept der Praxisorganisationen. (SASSA, 2013, S. 1)

Unter Praxisausbildung wird in der vorliegenden Arbeit in einem engeren Sinne die Tätigkeit in Praxisorganisationen der Sozialen Arbeit im Inland verstanden. In die Definition eingeschlossen wird die Praxistätigkeit von Studierenden an Höheren Fachschulen und Universitäten. Ausgeschlossen werden hingegen neuere Formen der Praxisausbildung wie beispielsweise Projektpraktika (Abplanalp, 2014a, S.10; Pulver, 2016, S. 22). Teilweise werden unter Praxisorientierung auch Ansätze in der Lehre subsumiert, in denen es inhaltlich um Fragestellungen aus der Praxis geht und Studierende über Berufspraxis kommunizieren (Schmitt, 2007, S. 36). Dieser indirekte Praxisbezug gehört in einem weiteren Verständnis zur Praxisausbildung dazu.

Praxisausbildende, abgekürzt PA, sind Fachpersonen der Sozialen Arbeit, welche als Mitarbeitende einer Praxisorganisation im Rahmen der Praxisausbildung einen delegierten Lehrauftrag von den Ausbildungsstätten übernehmen (Abplanalp, 2014a, S. 11). Sie sind zuständig für die Gestaltung und die Durchführung des Bildungsauftrages am Lernort Praxis (Marona-Glock & Höhl-Spencele, 2007, S. 5). Es sind in der Regel ausgebildete Fachkräfte mit entsprechender Berufserfahrung. Die Funktion beinhaltet die Verantwortung für die Ausbildungsplanung, die Begleitung und Kontrolle des Prozesses des Kompetenzerwerbs sowie die Qualifizierung der Auszubildenden (SASSA, 2013, S. 2). In älteren Texten wird anstatt von Praxisausbildenden oft von Praxisanleiter, resp. Praxisanleiterin oder Praktikumsleiter, resp. Praktikumsleiterin gesprochen (zur Entwicklung des Begriffs s. Abplanalp, 2014b, S. 82-83 und Zeller, 1981, insbesondere S. 16). Im Sinne einer genderbewussten Sprache wird in der Masterthesis von Praxisausbildnerin, resp. Praxisausbildner gesprochen, wenn es sich im konkreten Fall um eine Frau, resp. einen Mann handelt.

Praxisausbildende sind nicht zu verwechseln mit **Praxisbegleitenden**. Damit sind Dozierende der Ausbildungsstätten gemeint, welche die Auszubildenden während der Praxisausbildung begleiten (Abplanalp, 2014a, S. 11). Sie werden je nach Ausbildungsstätte auch Studienbegleitende oder Mentorinnen, resp. Mentoren genannt. Sie führen mit den Auszubildenden und den Praxisausbildenden die Zielvereinbarungs- und Zielauswertungsgespräche sowie die Standortgespräche durch und sind Ansprechperson bei Fragen oder Schwierigkeiten während der Praxisausbildung.

Für die **Auszubildenden** existieren ebenfalls unterschiedliche Begriffe. In den Praxisorganisationen wird oft von Praktikantinnen und Praktikanten gesprochen oder von Auszubildenden, kurz Azubi genannt. Bei Auszubildenden von Hochschulen wird auch der Begriff Studierende verwendet. In der stationären Kinder- und Jugendhilfe ist manchmal von Sozialpädagogin, resp. Sozialpädagoge in Ausbildung die Rede, kurz SpiA genannt. Abplanalp (2014a) empfiehlt diese Bezeichnung im Speziellen für die Unterschriftenregelung in der Praxisorganisation (S. 11).

Ausbildungsgespräche sind regelmässig stattfindende Gespräche zwischen Praxisausbildenden und Studierenden (ebd., S. 12). In vielen Praxisorganisationen ist von PA-Gesprächen (für Praxisausbildungs-Gespräche) oder von PAL (Praxisanleitungsgesprächen) die Rede.

Mit **Ausbildungsstätten oder Bildungsinstitutionen** Sozialer Arbeit sind in der vorliegenden Arbeit allgemein die Schulen Sozialer Arbeit auf Tertiärstufe gemeint. In der Schweiz bieten z.Z. sieben höhere Fachschulen, fünf Fachhochschulen und eine universitäre Hochschule Ausbildungen der Sozialpädagogik an (s. Kapitel 1.7).

Professionelles Handeln zeichnet sich dadurch aus, dass es theoretisch begründet, methodisch geleitet und situationsangemessen ist, sowie professionsethischen Standards genügt (Merten, 2014, S. 24).

Unter **Krise** (von griechisch krisis = Entscheidung, entscheidende Wendung (Duden, 2016a)) werden nach Oevermann (2008) Entscheidungskrisen verstanden, die auftreten, wenn eine Lebenspraxis eine Wahl zwischen Alternativen verlangt, aber keine bewährte Begründung vorliegt und somit Routinen aufbrechen (S. 19). Im Gegensatz zum psychologischen Krisenbegriff ist eine Krise nicht zwingend mit einer schmerzhaften Erfahrung verbunden, sondern es wird unter Krise generell die Infragestellung von Wahrnehmungsroutinen und die Entstehung von Ungewissheit verstanden.

Unter einem **Arbeitsbogen** wird die Gesamtheit der sequenziell (diachron) und simultan (synchron) strukturierten Arbeitsvollzüge und –aufgaben in einem Projekt oder einer Verlaufskurvenbearbeitung verstanden (Strauss, 1985, S. 4). Ein Teil der Aufgaben ist geplant, es gibt aber auch Unvorhergesehenes, weshalb ein Arbeitsbogen nur im Nachhinein

rekonstruiert werden kann. Arbeitsbögen können nach dem Grad der Routinisierung und dem Grad der Komplexität unterschieden werden (Feindt & Broszio, 2008, ¶17-19). Die kleinste analytische Einheit sind die Arbeitsaufgaben (tasks), welche Teil eines Aufgabenkomplexes (cluster of tasks) sind. Verschiedene Arbeitstypen (types of work) fassen einzelne Aufgaben zusammen, die einen geteilten arbeitslogischen Nenner aufweisen.

1.6 Stand des Fachdiskurses und der Forschung

Im Folgenden wird der Stand des Fachdiskurses, resp. der Forschung zusammengefasst. Zuerst wird kurz auf den Professionalisierungsdiskurs in der Sozialen Arbeit Bezug genommen und auf die Problematik der Ausbildung von Professionalität eingegangen. Der Forschungsstand zur professionellen Habitusbildung wird aufgezeigt und das Professionsideal von Becker-Lenz und Müller-Hermann vorgestellt. Zum Schluss wird ein erster Überblick über aktuelle didaktische und methodische Konzepte für die Praxisausbildung gegeben.

1.6.1 Professionalität und Praxisausbildung

Der Professionalisierungsdiskurs in der sozialen Arbeit ist enorm umfassend und betrifft die Frage, ob die Soziale Arbeit eine Profession ist oder nicht, was Professionalität bedeutet, ebenso wie inwiefern eine Professionalisierung überhaupt möglich ist. Der Fachdiskurs kann hier nicht abgebildet werden. Ein guter Überblick dazu findet sich im Buch „Soziale Arbeit als Profession“ von Motzke (2014). Im Kontext der Praxisausbildung ist es jedoch notwendig, festzuhalten, dass Professionalität keine statische und zeitunabhängig zu bestimmende Kategorie ist, sondern stets geprägt ist von bestimmten epistemologischen und methodologischen Grundlagen und Normen (Thole & Polutta, 2011, S. 105). Professionalisierung ist immer ein normativ aufgeladener Vorgang (Becker-Lenz, Busse, Ehlert, Müller & Grasshoff, 2011, S. 248). Gemäss Thole und Polutta (2011) können formale, indikatorengestützte, kompetenzdiagnostische, pragmatische, reflexive, evidenzbasierte und effizienzorientierte Professionalitätsmodelle unterschieden werden (S. 110).

Im Ausbildungskontext stellt sich insbesondere die Frage nach der Genese von Professionalität. Ein Blick auf ausbildungsbezogene Studien der letzten Jahre zeigt, dass die Bildungswirkung des Studiums der Sozialen Arbeit fraglich ist. So kommen beispielsweise Ackermann und Seeck (2000) in ihrer Befragung von Absolventinnen und Absolventen zum Schluss, dass das Studium alltägliche Erfahrungen zwar modifiziert, aber nicht grundlegend verändert (S. 25). Sie stellen fest, dass die berufliche Einsozialisierung in der Praxis erfolgt (ebd., S. 29). Auch Küster-Schapfl und Thole (1997) arbeiten in ihrer Studie über Wissen und

Können in der ausserschulischen Kinder- und Jugendarbeit heraus, dass sich in der Praxis ein eigenes, mit dem akademisch gelehrtens Wissen kaum kompatibles Erfahrungs- und Wissensnetz herausbildet (S. 218). Schweppes (2006) Forschung zu den Studienverläufen in der Sozialpädagogik zeigt, dass Wissensbestände des Studiums biographisch überformt werden und dass biographische Krisen während der Praxisphasen wichtige biographische Wandlungsprozesse auslösen und sozialpädagogische Professionalität fördern (S. 132-139). Grundsätzlich weisen vorliegende Forschungsergebnisse darauf hin, dass die habituellen Voraussetzungen der Auszubildenden die Aneignung von Kompetenzen und Haltungen stark prägen (Becker-Lenz & Müller-Hermann, 2014, S. 238). Harmsen (2004) kommt in seiner Studie zu professioneller Identität zum Schluss, dass professionelle Identität eine subjektive, handlungsorientierte, reflexive und flexible Konstruktion ist (S. 322-323). Auf die Bedeutung der (berufs-)biographischen Sozialisation weisen auch Busse und Ehlert (2013) hin (S. 331). Ihre Forschung zum berufsbegleitenden Studium zeigt weiter, dass dem Studium in der Selbstwahrnehmung der Studierenden durchaus ein Professionalisierungszuwachs zugeschrieben wird. Ausserdem kommen sie zum Ergebnis, dass die Entwicklung von Professionalität stark von der professionellen Kultur der Organisation abhängig ist (ebd., S. 342-343). Becker-Lenz und Müller-Hermann (2013) arbeiten in ihrer Forschung mit Studierenden vier typische Handlungsprobleme heraus, welche in Bezug auf die Entwicklung von Professionalität zentral erscheinen: Auftragsklärung, Diagnostik, Methodenwahl und Gestaltung von Arbeitsbeziehungen (S. 323-330). Insgesamt scheint die Genese von Professionalität voraussetzungsvoll zu sein.

Wie Professionalität im Ausbildungskontext gefördert werden kann, ist Gegenstand des folgenden Kapitels. In diesem werden aktuelle Erkenntnisse zur Habitusbildung, speziell die Bedeutung von Krisen in der Ausbildung, dargelegt und der Bezug zur Praxisausbildung aufgezeigt.

1.6.2 Habitusbildung in der Praxisausbildung

Im Fachdiskurs rund um Professionalität in der Sozialen Arbeit wird oft der Begriff des professionellen Habitus verwendet. Unter Habitus werden jene unbewussten Automatismen verstanden, „die wie eine Charakterformation das Verhalten und Handeln von Individuen kennzeichnen und bestimmen“ (Oevermann, 2001, S. 45). Ein professioneller Habitus ist nötig, damit die Professionellen trotz der Nichtstandardisierbarkeit des beruflichen Handelns handlungsfähig bleiben. Er ist Bestandteil des Gesamthabitus einer Person und bildet sich aus bereits vorhandenen Habituselementen (Becker-Lenz & Müller-Hermann, 2014, S. 236). Im Fachdiskurs existieren verschiedene Konzepte zum professionellen Habitus in der Sozialen Arbeit (Nagel, 1997; Bohler, 2006; Schallberger, 2013; Bauer, 2007; Ebert, 2012; Becker-Lenz & Müller, 2009). Diese weisen darauf hin, dass der professionelle Habitus in der

Sozialen Arbeit ein Berufsethos, in dem die Autonomie der Klientel im Zentrum steht, Kompetenzen des Fallverstehens, Kompetenzen zur Gestaltung eines Arbeitsbündnisses, sowie spezifische Reflexionskompetenzen erfordert (Becker-Lenz & Müller-Hermann, 2014, S. 237). Davon ausgehend formulieren Becker-Lenz und Müller-Hermann (2013) ein Professionsideal. Es beinhaltet drei Komponenten:

- a) ein spezifisches Berufsethos,
- b) die Fähigkeit zur Gestaltung eines Arbeitsbündnisses und
- c) die Fähigkeit des Fallverstehens unter Einbeziehung wissenschaftlicher Erkenntnisse (S. 218-225).

Weil nicht mehrere Bildungsideale nebeneinander verfolgt werden können, erscheint es sinnvoll, sich auf ein Bildungsideal festzulegen (ebd., S. 212).

Laut Oevermann muss der professionelle Habitus durch Einführung in die Kunstlehre professionalisierter Praxis in einem kollegialen Noviziat während der Ausbildung gebildet werden (Oevermann, zitiert nach Becker-Lenz & Müller-Hermann, 2013, S. 209). Habitusbildungsprozesse sind allerdings nur schwer beeinflussbar und lenkbar. Für Habitustransformationsprozesse scheinen Krisen im Studium förderlich zu sein, sofern diese produktiv verarbeitet werden.

Es können folgende potenzielle Krisenkonstellationen genannt werden (Becker-Lenz & Müller-Hermann, 2014):

1. Die Motivlage für die Aufnahme des Studiums wird in Frage gestellt.
2. Die Abgrenzung gegenüber hohen Anforderungen der Berufspraxis gelingt nicht (Burn-Out-Gefahr).
3. Die Integration unterschiedlicher Wissensinhalte gelingt nicht.
4. Die Gestaltung der Interaktionsbeziehung zu Klientinnen, resp. Klienten gelingt nicht in angemessener Weise.
5. Der Umgang mit nicht standardisierbaren Anforderungen erfolgt nicht adäquat (S. 239-240).

Viele dieser Krisenkonstellationen ergeben sich im Kontext der Praktika, wobei es sich nicht um eine erschöpfende Liste von Krisentypen handelt. Im Hinblick auf die Förderung eines professionellen Habitus erscheint es wichtig, dass diese Geltungs- und Handlungskrisen reflektiert und deren Bearbeitung fachlich begleitet werden. Hierbei kommt den Praxisausbildenden neben den Lehrveranstaltungen der Bildungsinstitutionen eine zentrale Rolle zu.

Welche didaktischen und methodischen Ansätze den Praxisausbildenden im aktuellen Fachdiskurs zur Gestaltung der Praxisausbildung zur Verfügung stehen, ist Gegenstand des folgenden Kapitels.

1.6.3 Didaktik und Methodik der Praxisausbildung

Unter Didaktik wird der Teilbereich der Pädagogik verstanden, „der sich mit der Analyse, Planung und Unterstützung von angeleiteten Lernprozessen befasst“ (Gorges, 1996, S. 35). Grundsätzlich sind die Praxisausbildenden für die Gestaltung der Ausbildung und die professionelle Planung, Durchführung und Evaluation der Bildungsprozesse verantwortlich (Schauder, 2014, S. 108). Allerdings scheint eine Didaktik für die Soziale Arbeit allgemein und für die Praxisausbildung im Speziellen zu fehlen (Kunz, 2014, S. 128; Schauder, 2014, S. 99). Trotzdem können wichtige Elemente für die didaktische Gestaltung der Ausbildung und didaktische Prinzipien festgehalten werden.

Für die Planung und Steuerung der Ausbildungspraktika stellen die Ausbildungskonzepte der Praxisorganisationen ein zentrales Element dar (Abplanalp, 2014b, S. 85). In ihnen wird die Praxisorganisation beschrieben, werden Zuständigkeiten und Rahmenbedingungen festgelegt, Ausbildungsziele, -inhalte und -struktur benannt und die Modalitäten der Zusammenarbeit festgelegt (s. beispielsweise HF Sozialpädagogik, 2015; FHNW, 2011). Die Ausbildungskonzepte werden von den Schulen im Rahmen der Anerkennungsverfahren verlangt und geprüft (Engler, 2014, S. 37; SavoirSocial & SPAS, 2015). Die Konzepte dienen als Grundlage für die individuellen Ausbildungspläne, welche die konkreten Lernziele und Ausbildungsinhalte auflisten und in Lernphasen unterteilt sind.

Meist wird zumindest zwischen einer Einführungs-, einer Haupt- und einer Abschlussphase unterschieden, wobei für die Praxisorganisationen weitere Schritte zur Planung und Steuerung der Ausbildungspraktika hinzu kommen, wie beispielsweise das Bewerbungsverfahren (Abplanalp, 2014b, S. 91-92). Es existieren verschiedene Phasenmodelle für die Praxisausbildung. Diese werden in Kapitel 2.4.2 genauer vorgestellt, weil sie einen interessanten Bezugspunkt bei der Auswertung der empirischen Untersuchung darstellen.

Unabhängig von einzelnen Lernphasen können didaktische Prinzipien formuliert werden, welche in der Praxisausbildung beachtet werden sollten. Sowohl Kunz (2014, S. 129) als auch Schauder (2014, S. 99-100) sehen die Praxisausbildung als Prozess der Erwachsenenbildung und nennen didaktische Prinzipien, welche für die Praxisausbildung als geeignet erachtet werden. Auf die didaktischen Prinzipien wird in Kapitel 2.4.1 genauer eingegangen.

Ein besonderer Stellenwert bei der Gestaltung des Ausbildungsprozesses kommt im Fachdiskurs den Lernzielen zu. Die Praxisausbildenden haben die Aufgabe, die

Auszubildenden im Bildungsprozess zu beraten und zu begleiten und das Bildungsgeschehen zu qualifizieren. Hierzu sollen sie spezifische Lernsituationen schaffen, welche es didaktisch-methodisch kompetent einzuplanen gilt (Abplanalp, 2014b, S. 82). Einige zentrale Aspekte für die Arbeit mit Lernzielen werden in Kapitel 2.4.3 beleuchtet.

Zentrales Gefäss für die Planung und Steuerung des Ausbildungsgeschehens stellt das Ausbildungsgespräch dar (Schauder, 2014, S. 108). Der Fokus liegt hier auf dem Bildungsprozess und dessen bewusster Gestaltung (Abplanalp, 2014b, S. 88). Eine wichtige Funktion kommt dabei dem Reden über Fälle zu. Reitemeier (2013, S. 71) verwendet für Gesprächsaktivitäten, in denen Professionelle der Sozialen Arbeit über „ihren“ Fall reden, den Begriff des professionellen Narrativs und untersuchte dessen Rolle in den Ausbildungsgesprächen. Das professionelle Narrativ kann als wichtiges methodisches Mittel der Praxisausbildung angesehen werden. In Kapitel 2.4.4 wird darauf vertiefter eingegangen.

Zu spezifischen Methoden für die Praxisausbildung gibt es kaum Literatur. Eine kleine Auswahl an bewährten Methoden findet sich bei Schauder (2014, S. 111-118) und bei Kunz (2014, S. 141-144). In Kapitel 2.4.5 werden einige grundsätzliche Überlegungen zum methodischen Vorgehen in der Praxisausbildung angestellt.

1.7 Praxisausbildung in der Schweiz in historischer Perspektive

Das Ausbildungssystem in der Schweiz ist durch einen ausgeprägten Föderalismus geprägt. So sind auch im Sozialbereich in den verschiedenen Kantonen und insbesondere in den verschiedenen Sprachregionen unterschiedliche Ausbildungen und Berufe entstanden (Kühne & Wyssen-Kaufmann, 2007, S. 36). Ein gesamtschweizerisches Ausbildungssystem ist erst im Entstehen begriffen: 1993 wurde die Berufsmaturität eingeführt, 1996 wurde mit dem Fachhochschulgesetz ein Grossteil der höheren Fachschulen in sieben Fachhochschulen zusammengefasst, mit dem neuen Berufsbildungsgesetz von 2004 gingen schliesslich auch die Ausbildungen im Bereich Soziales in die Zuständigkeit des Bundes über (ebd., S. 48). Seit 1999 sieht das Ausbildungsmodell für den Sozialbereich auf Beschluss der Schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz drei Kompetenzstufen vor: Die *Stufe Fähigkeitszeugnis* auf der Sekundarstufe II, das die Befähigung zu beruflichem Handeln in überschaubaren, strukturierten Problemsituationen ausweist, die *Stufe Diplom Höhere Fachschule* auf der Tertiärstufe, das die Befähigung zu selbstverantwortlichem beruflichem Handeln in Problemsituationen mittlerer bis höherer Komplexität ausweist und die *Stufe Hochschuldiplom* auf der Tertiärstufe, das die Befähigung zu beruflichem Handeln in komplexen Situationen mit unklaren, zu definierenden Problemen und zu einer beratenden und/ oder forschenden Expertentätigkeit ausweist (ebd., 2007, S. 49f.). Die vorliegende Arbeit beschränkt sich auf die Ausbildungen im Tertiärbereich. Konkret kann die

Berufsbefähigung in Sozialpädagogik in der Deutschschweiz heute auf Tertiärstufe an sieben höheren Fachschulen (HFGS Aarau; BFF Bern; Agogis Reinach/ Münchenstein, Olten, St. Gallen, Winterthur und Zürich; HSL Luzern; HFS Zizers; HFHS Dornach; ICP Olten) (SBFI, 2015), an fünf Fachhochschulen (BFH, FHNW, FHS, HSLU, ZHAW) (SDBB, 2015) und an der Universität in Fribourg erworben werden (Universität Freiburg, 2015). Zwischen den Kompetenzstufen besteht eine hohe Durchlässigkeit, das heisst, es gibt verschiedene Wege, in eine Ausbildung ein-, bzw. überzutreten oder eine Ausbildung nachzuholen (Engler, 2014, S. 31). Auf die Geschichte der Ausbildungen der Sozialen Arbeit oder das bestehende Ausbildungssystem in der Schweiz kann an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden. Eine ausführliche Zusammenstellung hierzu findet sich bei Kühne und Wyssen-Kaufmann (2007), eine tabellarische Übersicht zur Geschichte der Bildungspolitik in einer Publikation des Berufsverbandes (AvenirSocial, 2011, S. 240-241). Hingegen soll nun der Stellenwert der Praxisausbildung genauer beleuchtet werden.

Die Praxisausbildung ist nicht nur seit jeher integrativer Bestandteil, sondern konstitutives Element der Ausbildung in der Sozialen Arbeit (SBFI, 1999, S. 5). Das heisst, die Praxisausbildung ist konzeptionell und organisatorisch in die Ausbildung integriert. Ziel der berufspraktischen Ausbildungselemente ist es, „dass die Studierenden im Rahmen von beruflichen Situationen unter qualifizierter Lernbegleitung von Praxisausbildenden, relevante Zusammenhänge zwischen Theorie und Praxis erkennen und verstehen“ (Roth & Merten, 2014a, S. 17). Praxisausbildung ist notwendiger Bestandteil der Ausbildung im Hinblick auf wissenschaftlich begründete Handlungsfähigkeit in der späteren Berufstätigkeit (Schmitt, 2007, S. 35). Die Auszubildenden sollen in der Praxisausbildung u.a. in der Auseinandersetzung mit Anforderungen und Konzepten aus der Praxis einen professionellen Habitus entwickeln und Grundlagen für die weitere Entwicklung einer reflexiven Professionalität schaffen (SASSA, 2013, S. 1).

Im Kontext der bildungspolitischen Reformen der letzten Jahre stellt sich allerdings die Frage, inwiefern sich der Stellenwert der Praxisausbildung verändert hat, resp. weiter verändern wird. Die Bologna-Deklaration von 1999, welche eine tiefgreifende Reform des europäischen Hochschulraums auslöste, wurde in der Schweiz bereitwillig aufgegriffen und im Rahmen der ohnehin laufenden Revisionen des Bildungssystems umgesetzt (Kühne & Wyssen-Kaufmann, 2007, S. 53). Wesentliche Neuerungen im Rahmen des Bolognaprozesses sind die dualen Abschlüsse des Bachelors und Masters, die Modularisierung der Ausbildungen, die Ausrichtung an Kompetenzprofilen und ein Leistungspunktesystem anstelle von Prüfungen. Diese haben Auswirkungen auf die Praxis und die Praxisausbildung (Marona-Glock & Höhl-Spenceleley, 2007, S. 5). Wichtiges Ziel der Bologna-Reform stellt neben einer erhöhten Mobilität der Studierenden die „Employability“ dar. Der kontrovers diskutierte Begriff kann mit allgemeiner Berufsfähigkeit übersetzt werden

(Schmitt, 2007, S. 43). Es kann ein Spannungsfeld zwischen den Ansprüchen „Berufsfähigkeit“ und „akademischer Anschlussfähigkeit“ ausgemacht werden, das von den Fachhochschulen tendenziell eher zu Gunsten des letzteren aufgelöst wird – wie Schmitt (2007, S. 44) zumindest für Deutschland festhält. Dies habe zur Folge, dass der direkte Praxisbezug an Wertigkeit und Umfang verloren habe (ebd., S. 46). Da in der Schweiz im Gegensatz zu Deutschland der Umfang der Praxisausbildung nicht reduziert wurde, bleibt fraglich, ob die stärkere Entwicklung Richtung „akademischer Anschlussfähigkeit“ auch für die Schweiz gilt. Diese Frage kann hier nicht beantwortet werden. Festgehalten werden kann jedoch, dass praxisbegleitende Lehrveranstaltungen ein günstiges Lernsetting für die Ausbildung darstellen (ebd., 42). Die Forschung zeigt, wie entscheidend das berufliche Training in der Praxis ist, das eine einzigartige Erfahrungsdimension für Lehren und Lernen bietet (Maroon, 2003, S. 13). Wird Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft verstanden, kommt den Praktika eine wichtige Funktion für eine gelingende Integration von Theorie und Praxis und für den Aufbau einer Berufsidentität zu (Geiser, 1997, S. 74). Gemäss Schmitt (2007) ist fraglich, ob eine verstärkte Wissenschaftsorientierung nicht dem eigenen Selbstbild zuwiderläuft (S. 47).

Obschon die Praxisausbildung in der Schweiz grundsätzlich anerkannt ist, besteht in der Sozialen Arbeit – anders als beispielsweise im medizinischen Bereich – für die Praxisorganisationen keine Pflicht zur Ausbildung des eigenen Nachwuchses (Engler, 2014, 39). Keine Fachhochschule in der Schweiz verfügt über eine Leistungsvereinbarung oder eine andere verbindliche kantonale Regelung (ebd., S. 38). Dies könnte sich insofern als problematisch herausstellen, als dass auf Grund des Spardrucks künftig nicht mehr genügend Praxisplätze zur Verfügung stehen könnten (ebd., S. 39).

2 Theoretische Grundlagen zur Gestaltung von Ausbildungsprozessen

Im folgenden Teil der Arbeit werden theoretische Grundlagen zur Gestaltung von Ausbildungsprozessen in der Praxisausbildung erarbeitet. Dazu wird zuerst die professionstheoretische Basis geklärt. Es werden dann die Fragen beantwortet, welche Ausbildungsziele der Praxisausbildung aus professionstheoretischer Sicht angemessen sind und inwiefern Praxisausbildung zur Habitusbildung beitragen kann. Im letzten Teil des Kapitels werden Überlegungen dazu angestellt, welche Didaktik für die Praxisausbildung geeignet ist.

2.1 Profession, Professionalisierung, Professionalität

Was unter Profession, Professionalisierung und Professionalität genau verstanden wird, wird im Folgenden dargelegt. Neben der Definition der Begriffe wird offen gelegt und begründet, welches Professionsmodell und welches Professionalitätsverständnis von der Autorin favorisiert wird.

Unter einer **Profession** wird eine besondere Art von Beruf verstanden. In der professionssoziologischen Forschung standen zunächst die Attribute-Modelle im Vordergrund (Kraul, Marotzki & Schweppe, 2002, S. 7). Danach sind folgende Merkmale bestimmend für eine Profession: das Vorhandensein von wissenschaftlich fundiertem Sonderwissen, eine akademische Ausbildung, eine Berufsethik, ein exklusives Handlungsmonopol, ein grosses Mass an Handlungsautonomie, Selbstkontrolle durch Berufsverbände und ein relativ hohes gesellschaftliches Ansehen dank existenzieller Bedeutung für den Bestand der Gesellschaft. Zu den klassischen Professionen gehören die Medizin, die Jurisprudenz und die Theologie. In den 1960-er und 1970-er Jahren kamen funktionalistische Professionskonzepte (besonders durch die Arbeiten von Talcott Parsons), sowie machttheoretische Reformulierungen dazu. Seit Mitte der 1980-er Jahre orientieren sich die Professionalisierungsdebatten zunehmend an den Binnenstrukturen und der Logik professionellen Handelns. Nach Kraul, Marotzki und Schweppe (2002) können folgende drei wichtigsten Zugänge unterschieden werden:

- der systemtheoretische Ansatz (v.a. von Rudolf Stichweh ausgearbeitet)
- der symbolisch-interaktionistische Ansatz (v.a. von Everett Hughes, Barney Glaser und Anselm Strauss entwickelt und von Fritz Schütze präzisiert)
- der strukturtheoretische Ansatz (nach Ulrich Oevermann) (S. 7)

Diesen ist gemeinsam, dass sie erstens Professionen als Strukturfordernis in Modernisierungsprozessen verstehen, zweitens auf einen Strukturkern professionellen

Handelns hinweisen, der mit Riskanz, Ungewissheit und Fehleranfälligkeit umschrieben werden kann, und drittens von paradoxen Spannungen im professionellen Handeln ausgehen, die weder wissenschaftlich steuerbar, noch bürokratisch lenkbar, noch expertokratisch aus allgemeinen Regelsätzen ableitbar sind (Kraul et al., 2002, S. 8).

In der vorliegenden Arbeit wird vor allem auf das symbolisch-interaktionistische Professionsmodell von Schütze Bezug genommen (s. hierzu Schütze, 1992, S. 135-141). Danach kann die Soziale Arbeit als Profession bezeichnet werden – Schütze hat sie als „bescheidene Profession“ bezeichnet –, die in besonderer Weise mit Paradoxien professionellen Handelns konfrontiert ist (s. hierzu Schütze, 2000, S. 78-79). Da die Paradoxien nicht aufgelöst werden können, sind systematische Bewusstmachungs- und Kontrollvorkehrungen nötig, um Fehlentwicklungspotenzialen wie Vereinfachungs- und Mystifizierungstendenzen oder Tendenzen zum Vergessen der Interaktionsbasis oder zur Aushöhlung der Interaktionsreziprozität in der sozialen Beziehung zwischen Professionellem, resp. Professioneller und Klient, resp. Klientin entgegenzuwirken. Die Bearbeitung der Paradoxien wird erschwert durch drei Bedingungskonstellationen: besondere Verletzungsdispositionen der Professionellen, mangelhafte Ausbildung und widersprüchliche Organisations- und Herrschaftskontexte (Schütze, 1996, S. 253). Um einen bewussten Umgang mit den Paradoxien professionellen Handelns zu erlangen, müssen sich Berufsnovizen, resp. Berufsnovizinnen in der Ausbildung die wissenschaftlichen Erkenntnisquellen und Analyseverfahren aneignen und diese in professionellen Praktika unter Anleitung durch Meister, resp. Meisterinnen in ihrer Fallapplikation einüben (ebd., S. 184).

Während der Begriff der Profession sich auf die Berufsstruktur bezieht, nimmt der Begriff der **Professionalisierung** kollektive und individuelle Prozesse der Verberuflichung in den Blick (Nittel, 2002, S. 254). Dabei kann zwischen kollektiver und individueller Professionalisierung unterschieden werden. Mit kollektiver Professionalisierung ist die Berufsentwicklung als Ganzes gemeint, also der – v.a. unter machttheoretischer Perspektive interessante – Vorgang, dass sich ein „besonderer Beruf“ konstituiert (ebd., S. 254). Mit individueller Professionalisierung hingegen ist die individuelle Veränderung in der Ausübung der Berufsrolle im Sinne einer fachlichen Anhebung und Reflexion der eigenen Tätigkeit gemeint (Motzke, 2014, S. 76). Im Kontext der Praxisausbildung steht diese individuelle Professionalisierung im Sinne der Genese von Professionalität im Zentrum.

In der Professionalisierungsdebatte wird das Verhältnis von Theorie und Praxis, resp. von Disziplin und Profession als zentrales Thema kontrovers diskutiert. Forschungsarbeiten zur Verwendung von wissenschaftlichem Wissen im professionellen Handeln kommen wiederkehrend zum Schluss, dass akademisches Wissen kaum Eingang in die Praxis findet (s. hierzu Kapitel 1.6.1). Sommerfeld, Dällenbach, Rügger und Hollenstein (2016) schlagen

deshalb vor, die Soziale Arbeit konsequenter als Handlungswissenschaft zu konzipieren (S. 18-19). Handlungswissenschaften – wie beispielweise die Medizin oder die Sportwissenschaft – beschäftigen sich mit den Handlungsproblemen der professionellen Praxis. Ziel von Forschung und Theoriebildung stellt die Entwicklung eines handlungswissenschaftlich konsolidierten, professionellen Wissenskorpus dar (ebd., S. 21). Im konsolidierten Wissenskorpus würden sich nach dem Autoren und den Autorinnen jene Inhalte befinden, die zu einem gegebenen historischen Zeitpunkt als diejenigen Verfahren anzusehen sind, mit denen die Profession ihre Funktion erfüllt (ebd., S. 15). Auf den konsolidierten Wissenskorpus könnten die Professionellen ganz selbstverständlich zurückgreifen. Er wäre so etwas wie „the State of the Art“. Der Begriff des konsolidierten Wissenskorpus wird jedoch vorgezogen, weil er im Unterschied zu „State of the Art“ stärker auf die Prozesshaftigkeit verweist und mehr Systematik und Kohärenz impliziert. Der mit einem handlungswissenschaftlichen Verständnis verbundene Professionalisierungsanspruch steht einer rein individuellen Professionalisierung kritisch gegenüber und nimmt die Wissenschaft in die Pflicht (ebd., S. 18). Es obliegt nicht mehr nur den einzelnen Handelnden, ihr in der Ausbildung und in der Praxis erworbenes (Handlungs- und Erfahrungs-)Wissen mit dem zur Verfügung stehenden wissenschaftlichen Wissen zu verbinden, auf dass durch die fortwährende Reflexion der eigenen Praxis mit der Zeit eine professionelle Praxis entsteht. Vielmehr ist die Wissenschaft als Handlungswissenschaft gefordert, nicht nur „Faktenwissen“ und „nomologisches Wissen“, sondern auch „technologisches Wissen“ im Sinne von „Handlungstheorien“ zu generieren. Im Gegensatz zu anderen Wissenschaften, die oft als Grundlagendisziplinen bezeichnet werden, sind Handlungswissenschaften dem Anspruch der Praxisrelevanz und damit der Reflexion über die Reichweite des Beitrags der Forschung zur Professionalisierung der Sozialen Arbeit verpflichtet (ebd., S. 22-23). Dazu ist ein soziales Interaktionsfeld zwischen Forscherinnen und Forschern und Praktikerinnen und Praktikern unabdingbar. Es braucht ein „intermediäres Feld“, gewissermassen eine Institutionalisierung des Wissenschaft-Praxis-Diskurses (Wensierski, 2003, S. 75). Auch wenn wissenschaftliche Forschung und sozialpädagogische Praxis einer je eigenen Strukturlogik folgen – Forschung des handlungsentlasteten Raums bedarf und die Praxis von der widersprüchlichen Einheit von Begründungs- und Entscheidungszwang geprägt ist –, stehen sie sich nicht völlig unverbunden gegenüber. Soziale Sinnstrukturen finden über eine empirisch rekonstruktive Sozialforschung Eingang in den wissenschaftlichen Diskurs und in die analytische Sprache, umgekehrt fließen wissenschaftliche Erkenntnisse auf vielfältige Weise in die Praxis ein. Das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis ist komplexer und vielschichtiger, als die Dichotomie der unvereinbaren Strukturlogiken nahelegt. Gerade qualitative und rekonstruktive Ansätze haben in den letzten Jahrzehnten viel zur Herausbildung solcher

intermediärer Felder beigetragen. Ein verstärkter Wissenschaft-Praxis-Diskurs und ein konsequenteres Verständnis von Sozialer Arbeit als Handlungswissenschaft könnte sich positiv auf die individuelle wie die kollektive Professionalisierung auswirken und Professionalität fördern.

Professionalität bezeichnet allgemein und unabhängig vom oben genannten Professionsbegriff die besondere Qualität einer personenbezogenen Dienstleistung (Nittel, 2002, S. 255). Im Sinne dieser besonderen Qualität ist Professionalität substanziell für das Gelingen Sozialer Arbeit (Thole & Polutta, 2011, S. 116). Darüber, was Professionalität in der Sozialen Arbeit bedeutet, herrscht allerdings kein Konsens – weder im disziplinären Diskurs noch in der Berufspraxis (Becker-Lenz & Müller, 2009, S. 71-72). Ein relativ hoher Grad an Übereinstimmung zwischen unterschiedlichen Positionen lässt sich bezüglich der Aufgabe der Autonomieförderung, der Notwendigkeit von hermeneutischem Fallverstehen und der Bedeutung von Paradoxien im allgemeinen Sinne ausmachen. In der vorliegenden Arbeit wird mit Thole und Polutta (2011) davon ausgegangen, „dass weniger die formalen, zertifizierten, funktionalistischen oder merkmals-theoretischen Zugänge Professionalität im Kern zu bestimmen vermögen, sondern die spezifischen Fähigkeiten zum reflexiven Umgang mit den Wissens- und Könnensdimensionen, mit den Institutionen Sozialer Arbeit, mit den wohlfahrtsstaatlichen Kontexten oder den in professionellem Handeln konstitutiv eingelagerten Widersprüchen und Fehlerquellen“ (S. 109-110). Mit Blick auf empirische Befunde zu den Wirkungen erzieherischer Hilfe wird davon ausgegangen, dass ein reflexiv und beteiligungsorientiert ausgerichteter professioneller Handlungsmodus und entsprechende pädagogische Arbeitsbeziehungen praktisch wirksam sind (ebd., S. 113). Die Frage, was Professionalität bedeutet, ist nicht zuletzt eine normative Frage (Becker-Lenz et al., 2011, S. 248). Als normativer Bezugspunkt wird in der vorliegenden Arbeit auf das von Becker-Lenz und Müller-Hermann formulierte Professionsideal rekurriert, das bereits in Kapitel 1.6.2 erwähnt worden ist und im folgenden Kapitel erläutert wird. Dieses stammt zwar aus der strukturtheoretischen Traditionslinie Oevermanns, ist jedoch gut mit dem symbolisch-interaktionistischen Professionsverständnis vereinbar. Es besticht durch seine Klarheit, ohne die Bedeutung der Paradoxien auszublenden, und wird deshalb als geeignetes, professionstheoretisch fundiertes Bildungsideal für die Soziale Arbeit insgesamt und die Praxisausbildung im Speziellen erachtet.

2.2 Bildungsziele der Praxisausbildung

Auf der Grundlage der eben skizzierten Überlegungen wird im Folgenden der Frage nachgegangen, welche Bildungsziele aus professionstheoretischer Sicht angemessen sind.

Ein wichtiges Metaziel der Ausbildung in Sozialer Arbeit stellt seit jeher die berufliche Handlungskompetenz dar (Widulle, 2009, S. 41). Seit der Bologna-Reform sind der berufsqualifizierende Charakter und die Berufsbefähigung der Absolventinnen und Absolventen europaweit etablierte Richtziele der Curricula von Fachhochschulen und Universitäten (ebd., S. 11). Auch an den höheren Fachschulen als Teil der höheren Berufsbildung steht die Berufsbefähigung im Zentrum.

Im Kontext der Berufsbefähigung erfüllt die Praxisausbildung drei grundlegende Funktionen:

- eine Orientierungsfunktion, indem sie eine erfahrungsnahe Vorstellung davon vermittelt, worüber in der Sozialen Arbeit nachgedacht wird,
- eine Integrationsfunktion, indem sie eine Integration von Inhalten aus dem Studium ermöglicht, und
- eine Kompetenzerwerbsfunktion, indem sie den Erwerb von Professionswissen und Handlungskompetenz in spezifischen Anforderungskonstellationen der Praxis ermöglicht. (ebd., S. 163)

Laut dem Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation verfolgt die Praxisausbildung folgende Ziele:

- die Entwicklung der Fähigkeit, berufliche Problemstellungen in ihrem Kontext zu erkennen, zu formulieren, zu beurteilen und zu lösen,
- die Prüfung von theoretischen Ansätzen auf ihre praktische Umsetzung hin,
- die Einübung von Techniken und Methoden anhand konkreter beruflicher Fragestellungen,
- die Reflexion, Systematisierung und kritische Bewertung des eigenen beruflichen Handelns und
- die Entwicklung einer realistischen beruflichen Identität (SBFI, 1999, S. 4).

Im Rahmen von beruflichen Situationen sollen die Auszubildenden unter qualifizierter Lernbegleitung durch Praxisausbildende relevante Zusammenhänge zwischen Theorie und Praxis erkennen und verstehen (Roth & Merten, 2014a, S. 17). Dabei kann nicht davon ausgegangen werden, dass wissenschaftliches Wissen direkt genutzt wird. Auch ein Verständnis von Praxisausbildung, wo vor allem über das Üben und die Vorbildfunktion erfahrener Berufskolleginnen, resp. Berufskollegen und Ausbilderinnen, resp. Ausbilder gelernt wird, gilt als überholt (Widulle, 2009, S. 163). Vielmehr steht die Aneignung professioneller Kompetenzen durch eigenes aktives Handeln und die Auseinandersetzung damit im Zentrum. Das Verständnis von Praxisausbildung hat sich vor allem in der Zeit zwischen 1950 und 1979 gewandelt (Abplanalp, 2014b, S. 82-83). Lernen durch Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln erfordert von den Praxisausbildenden eine über die Fachkompetenz als Praktikerin, resp. Praktiker hinausgehende Fähigkeit,

Lernprozesse zu handhaben (Zeller, 1981, S. 15-16). Praxisausbildung kann als Prozess der Erwachsenenbildung verstanden werden, in welchem von einem aktivierenden, auf Partizipation beruhenden Grundverständnis ausgegangen wird (Schauder, 2014, S. 99-100). Lernen wird als subjektiver, intrinsischer, konstruktiver, sozial eingebundener Prozess verstanden (ebd., S. 106).

Professionskompetenz beinhaltet die Bereiche Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz (ebd., S. 104). Diese finden sich auch im Kompetenzprofil der Fachhochschulen (SASSA, 2007, S. 9-12), resp. dem Rahmenlehrplan der höheren Fachschulen (SavoirSocial & SPAS, 2015, S. 8) wieder. Daneben findet sich eine Einteilung in Wissens-, Handlungs- und Haltungskompetenz (Hauss, 2001, S. 9-10; Schauder, 2014, S. 102-103; Ackermann, 2014, S. 18).

Beiden Einteilungen ist gemeinsam, dass sie inhaltlich keine klare Ausrichtung vorgeben. Im Kompetenzprofil der Fachhochschulen, resp. im Rahmenlehrplan der höheren Fachschulen werden zwar Kenntnisse und Fähigkeiten, resp. Arbeitsprozesse konkret beschrieben, diese geben aber keine klare, ethisch begründete Zielrichtung vor. Aus professionstheoretischer Sicht wäre jedoch eine klare Ausrichtung der Bildungsziele wünschenswert. Das Professionsideal von Becker-Lenz und Müller-Hermann (2013) stellt einen Vorschlag dar, die Bildungsziele nicht auf den Begriff der „Berufsbefähigung“ zu reduzieren, sondern eine klarere Ausrichtung im Hinblick auf ein spezifisches Bildungsideal festzulegen (S. 218-225; s. Tabelle 1).

<p>a) Berufsethos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ziel = Entwicklung (Kinder und Jugendliche) bzw. Wiederherstellung (Krisensituationen) von Autonomie und/ oder Integrität. • Verpflichtung auf Interessen der KlientInnen • im Auftrag der Gemeinschaft • Berücksichtigung wissenschaftlicher Erkenntnisse • gebunden an bestehende Rechtsordnung 	<p>b) Fähigkeit zur Gestaltung eines Arbeitsbündnisses:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Freiwilligkeit • Umgang mit diffusen und spezifischen Sozialbeziehungen • Hilfe zur Selbsthilfe • Erkennen von Übertragungsphänomenen, Kontrolle der Gegenübertragung • Handeln im Interesse der KlientInnen im Rahmen der gesetzlichen Möglichkeiten 	<p>c) Fähigkeit des Fallverstehens unter Einbeziehung wissenschaftlicher Erkenntnisse:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rekonstruktion der Fallstruktur • Unterscheidung zwischen Erklären (Benutzung theoretischer Modelle) und Verstehen (des konkreten Falls)
---	--	---

Tabelle 1: Professionsideal nach Becker-Lenz und Müller-Hermann 2013 (eigene Darstellung)

Der Erwerb professioneller Kompetenzen, resp. eines professionellen Habitus im Sinne dieses Bildungsideals kann aus professionstheoretischer Sicht als angemessenes Ausbildungsziel für die Praxisausbildung angesehen werden.

2.3 Habitusbildung und Krisen in der (Praxis-)Ausbildung

In Kapitel 1.6.2 wurde bereits auf die Bedeutung der Praxisausbildung für die Habitusbildung hingewiesen und der aktuelle Fachdiskurs zusammengefasst. Im Folgenden werden weitere Überlegungen angestellt, inwiefern die Praxisausbildung zur Habitusbildung beitragen kann, welche Krisenmomente dabei relevant sind und welche Rolle den Praxisausbildenden zukommt. Hierfür werden zuerst grundsätzliche Herausforderungen in Bezug auf die Habitusbildung aufgezeigt, bevor dann ausgehend vom aktuellen Fachdiskurs die Chancen und Grenzen der Praxisausbildung für die Bildung eines professionellen Habitus herausgearbeitet werden. Zum Schluss werden Ideen festgehalten, wie die Ausbildung, im Speziellen die Praxisausbildung, gestaltet werden könnte, um Habitusbildung im Sinne des hier zugrunde gelegten Bildungsideals zu ermöglichen.

2.3.1 Grundsätzliche Herausforderungen im Kontext der Habitusbildung

Habitusbildungsprozesse sind nur schwer beeinflussbar und lenkbar. Handlungsdispositionen des Habitus sind tief in der Persönlichkeit verankert und ihre handlungssteuernde Funktion entzieht sich rationaler Kontrolle (Becker-Lenz & Müller-Hermann, 2014, S. 238). Der Habitus wird deshalb als relativ resistent gegenüber Einflussnahme und Veränderung betrachtet (ebd., S. 239). Bourdieu (2013) spricht in diesem Zusammenhang von einem „Hysteresiseffekt“ des Habitus (S. 238). Willentlich veränderbar ist der Habitus nach Bourdieu durch Bewusstmachung und nach Oevermann (2000, S. 75, zitiert nach Becker-Lenz & Müller-Hermann, 2014, S. 239) durch die Bewältigung von Krisen.

Neben dem Hysteresiseffekt und in Zusammenhang damit gilt es zu berücksichtigen, dass die Bildungswirkung des Studiums kritisch betrachtet werden muss. In Kapitel 1.6.1 wurde dies bereits anhand ausgewählter ausbildungsbezogener Studien belegt. Schweppe (2006) weist auf die Schwierigkeit hin, dass aufgrund der Alltagsnähe der Sozialpädagogik Wissensbestände und Gegenstände des Studiums nicht per se als neu erscheinen (S. 134). Die Differenz zwischen Wissensbeständen des Studiums und den mit ins Studium gebrachten, alltagsweltlich und biographisch grundgelegten Wissensbeständen müsse deshalb aktiv hergestellt werden. Gleichzeitig birgt Fremdes eine Bedrohung und Verunsicherung, was zu Zurückweisung und dem Wunsch nach der Aufhebung der Differenz zwischen dem Fremden und dem Eigenen führen kann. Schweppe plädiert deshalb für ein Verständnis des Studiums als krisenhafter Prozess, um Offenheit gegenüber Krisen zu fördern und diese als „normalen“ Teil des Studienprozesses zu akzeptieren (S. 137).

Als weitere Herausforderung kann genannt werden, dass habituelle Voraussetzungen und biographische Motive für die Genese von Professionalität zentral zu sein scheinen. Gemäss Becker-Lenz und Müller-Hermann (2014) können habituelle Voraussetzungen bezogen auf ein definiertes Bildungsziel mehr oder weniger günstig sein (S. 238). Auch Schweppe (2006)

hält fest, dass die Biographie entscheidend ist, „wie und was im Studium gelernt wird, welche Wissensbestände angeeignet und welche abgewiesen werden“ (S. 126). Reitemeier und Frey (2013) stellen die These auf, dass die Motivlage für die Annahme einer Praktikumsstelle spezifische Identitätshaltungen und berufliches Orientierungsverhalten fundieren (S. 3). Sie unterscheiden empirisch hergeleitet vier unterschiedliche Motivlagen für die Annahme einer Praktikumsstelle, wobei meist mehrere Aspekte ausschlaggebend seien: a) der Mangel an Alternativen; b) besonders attraktive Arbeits- und Ausbildungsbedingungen; c) die Stelle wird als geeignet für die Umsetzung idealistischer Motive angesehen; d) ein Interesse an Übernahme in ein dauerhaftes Arbeitsverhältnis. Schallberger und Schwendener (2008) arbeiten ebenfalls sechs Motivlagen bei angehenden Studierenden heraus, welche mit bestimmten Potenzialen wie auch Widerständigkeiten gegen die Entwicklung von Professionalität verbunden sind (S. 626). Habituelle Voraussetzungen und Motivlagen stellen wichtige Voraussetzungen für Habitusbildungsprozesse dar. Welche konkreten Risiken aus der Verwobenheit der persönlichen Lebensgeschichte und dem beruflichen Handeln entstehen, hat Bourmer (2012) herausgearbeitet. Er nennt:

- a) *Die Gefahr der fehlgeleiteten Berufswahl:* Die Berufswahl ist wenig getragen durch fachliche Interessen, was zu Enttäuschungen, Überlastung, Krisen und Fehlern führen kann.
- b) *Die Gefahr der Biographisierung beruflichen Handelns:* Die eigene Lebensgeschichte wird zum dominierenden Referenzpunkt, Biographisierung verhindert Fachlichkeit, es kommt zu Einseitigkeiten, Reduktionen und Beliebigkeit im professionellen Handeln.
- c) *Die Gefahr der Idealisierung des Selbstbezugs:* Der Selbstbezug wird nicht kritisch reflektiert, wodurch gesunder Menschenverstand, Bauchgefühl, Lebenserfahrung und Routine zur Legitimation werden und Konzepte, Wissen und Theorien verdrängen.
- d) *Die Gefahr der falschen Sicherheit:* Eine stabile Weltdeutung verhindert eine Öffnung für andere Perspektiven und führt zu Einseitigkeit, welche die Komplexität der Lebenswirklichkeit der Klientinnen, resp. der Klienten und der eigenen Eingebundenheit in institutionelle Abläufe reduziert.
- e) *Die Gefahr der Nicht-Professionalisierung:* Die Vielfalt spezifischen fachlichen Wissens und Könnens bleibt aussen vor und die vielschichtigen Problemlagen sowie die Komplexität des eigenen Handelns werden nicht wahrgenommen.
- f) *Die Gefahr der Nutzung der beruflichen Sozialen Arbeit als Projektionsfläche:* Der Beruf wird zum Sündenbock für eigene Lebensschwierigkeiten.
- g) *Die Gefahr der Verstrickung:* Unbewältigte Reflexionsprozesse werden zur persönlichen Belastung.
- h) *Die Gefahr der Hilflosigkeit und Resignation:* Die Ineffizienz der Handlungsvollzüge führt zur Resignation (S. 436-439).

Bourmer (2012) weist darauf hin, dass diese „Gefahren“ der Interdependenz von Biographie und professionellem Handeln nicht vermieden werden können (S. 439). Er erachtet Selbstreflexivität und ein Verständnis von Identität als Prozess und Ergebnis als zentral, damit ein Bildungsprozess im Sinne eines „Sich-selbst-immer-mehr-bewusst-Werdens“ dem Prekären dieser Interdependenz entgegenwirken kann.

2.3.2 Chancen und Grenzen der Praxisausbildung bezüglich Habitusbildung

Nachdem auf grundlegende Herausforderungen im Zusammenhang mit Habitusbildung hingewiesen wurde, wird nun herausgearbeitet, inwiefern die Praxisausbildung zur Bildung eines professionellen Habitus beitragen kann. Chancen und Grenzen werden aufgezeigt und der Aspekt der Krisen genauer untersucht.

Dass die berufliche Sozialisation in der Praxis einen starken Einfluss auf den professionellen Habitus zu haben scheint, wurde bereits erwähnt (s. Kapitel 1.6.1). Die Praxisausbildung wird von den Auszubildenden subjektiv als prägend wahrgenommen. So geht beispielsweise aus der Studie von Ackermann, Seeck und Winter (1999) hervor, dass „nach Meinung der meisten Befragten nicht das Studium, sondern die Berufstätigkeit für die Bildung fachlicher Haltungen und Handlungskompetenzen massgeblich“ (S. 36-37) ist. Nicht nur die berufliche Sozialisation während der Ausbildung, sondern auch die Phase der beruflichen Einsozialisation nach Abschluss scheint für die Herausbildung des professionellen Habitus bedeutsam zu sein (Nagel, 1997). Habitusveränderungen sind keineswegs auf die Zeit der Ausbildung beschränkt, sondern kann es auch noch nach der Ausbildung geben (Becker-Lenz & Müller, 2009, S. 332). Fricke und Grauer (1994) kommen jedoch im Vergleich unterschiedlicher Ausbildungssemester zum Schluss, dass v.a. die ersten theoretischen Konfrontationen prägend sind (S. 199). Es kann also davon ausgegangen werden, dass erstens die Praxistätigkeit für die Bildung des professionellen Habitus relevant ist, zweitens der ersten Phase des Berufseinstiegs besondere Beachtung geschenkt werden sollte. Weiter ist die Praxis der Ort, an dem sich die laut Becker-Lenz und Müller-Hermann (2014) für Habitustransformationen relevanten Krisen ergeben (S. 240; s. Kapitel 1.6.2). Auf die einzelnen potenziellen Krisenkonstellationen soll im Folgenden kurz eingegangen und jeweils nach der Rolle der Praxisausbildenden gefragt werden.

1. Die Motivlage für die Aufnahme des Studiums wird in Frage gestellt: Hier geht es darum, dass die Ausbildung und die Einblicke in die Berufspraxis nicht den Erwartungen der Auszubildenden entsprechen. Wertorientierungen wie beispielsweise das Streben nach Herstellung von Gerechtigkeit kollidieren entweder mit der Berufsethik der Sozialen Arbeit oder erweisen sich aufgrund der praktischen Verhältnisse als nur unbefriedigend realisierbar.

Den Praxisausbildenden kommt hier die Aufgabe zu, Motivlagen und Wertorientierungen aufzugreifen und zu diskutieren. Wo Werte der Berufsethik der Sozialen Arbeit

widersprechen, gilt es, entsprechende Bildungsprozesse anzuregen, den Prozess des Kompetenzerwerbs zu kontrollieren und Verantwortung für die Qualifizierung zu übernehmen, indem falls nötig die Ausbildung abgebrochen wird. Wo sich Wertorientierungen der Auszubildenden aufgrund praktischer Verhältnisse als unbefriedigend realisierbar erweisen, sind zwei Ansatzpunkte denkbar: auf Seiten der Wertorientierungen oder auf Seiten der Praxis (beispielsweise durch politische Einflussnahme). Die Praxisausbildenden können die Auszubildenden in der Auseinandersetzung mit den praktischen Verhältnissen begleiten und ihnen im Sinne eines „signifikanten Anderen“ (Mead, 1983) ein erfahrenes und anregendes Gegenüber sein. Voraussetzung hierzu ist, dass die Praxisausbildenden selbst im Sinne eines professionellen Habitus der Berufsethik verpflichtet sind.

2. Die Abgrenzung gegenüber den hohen Anforderungen der Berufspraxis gelingt nicht: Hier geht es darum, dass die Auszubildenden in die Gefahrenzone des Burn-Outs geraten.

Bei dieser Krisenkonstellation haben die Praxisausbildenden relativ grossen Einfluss. Ihnen kommt einerseits die Aufgabe zu, den Ausbildungsprozess so zu gestalten, dass die Auszubildenden gefordert, aber nicht überfordert werden. Andererseits sind sie diejenigen, die während der Praxisausbildung am häufigsten und regelmässigsten mit den Auszubildenden in Kontakt stehen. Ihnen kommt die Aufgabe zu, ungünstige Habitusformationen und Überforderungen frühzeitig wahrzunehmen. Weiter ist es ihre Aufgabe, die Auszubildenden bestmöglich bei der Bewältigung der Anforderungen und der Entwicklung „engagierter Rollendistanz“ im Sinne Nagels (1997) zu unterstützen (S. 226-228).

3. Die Integration unterschiedlicher Wissensinhalte gelingt nicht: Bei dieser Krisenkonstellation gelingt es den Auszubildenden nicht, die in der Ausbildung geforderte Integration von wissenschaftlichem Wissen, beruflichem Fach- und Erfahrungswissen und alltagsbezogenem Wissen vorzunehmen.

Praxisausbildende können die Auszubildenden bei der Integration unterschiedlicher Wissensinhalte unterstützen, beispielsweise indem sie diese anregen und ihnen Gelegenheit geben, Bezüge herzustellen, oder indem sie selbst vorleben, wie verschiedene Wissensinhalte im konkreten Berufsfeld einbezogen werden können. Voraussetzung hierzu ist, dass die Praxisausbildenden selbst unterschiedliche Wissensinhalte integrieren können und wissenschaftlichem Wissen nicht ablehnend gegenüber stehen.

4. Die Gestaltung der Interaktionsbeziehung zu Klientinnen, resp. Klienten gelingt nicht in angemessener Weise: Diese Krisenkonstellation bezieht sich direkt auf die berufspraktischen Ausbildungsteile und kann unterschiedliche Ursachen haben, wie beispielsweise eine

mangelnde Fähigkeit, die Besonderheit eines Falles zu erkennen oder Nähe-Distanz berufsfeldspezifisch zu regulieren.

Da sich diese Krisenkonstellation direkt in der Praxisausbildung zeigt, kommt den Praxisausbildenden eine zentrale Rolle zu. Ihre Aufgabe ist es, die Problematik wahrzunehmen und anzusprechen, sowie entsprechende Fähigkeiten zu fördern und diesbezüglich Bildungsprozesse zu initiieren, zu begleiten und zu kontrollieren.

5. Der Umgang mit nicht standardisierbaren Anforderungen erfolgt nicht adäquat: Hier tendieren Auszubildende dazu, nicht standardisierbare Anforderungen der Berufspraxis (wie beispielsweise die Gestaltung der Interaktionsbeziehung) im Bestreben, Risiken und Unsicherheiten zu vermeiden, schematisch und damit inadäquat zu bearbeiten.

Auch diese Krisenkonstellation ergibt sich in der Praxis, wodurch sie an erster Stelle von den Praxisausbildenden wahrgenommen und im Rahmen der Ausbildungsgespräche aufgegriffen werden kann. Voraussetzung ist, dass die Praxisausbildenden selbst soweit professionalisiert sind, dass sie einen angemessenen Umgang mit der Nichtstandardisierbarkeit haben und fördern können.

Damit Habitusbildungsprozesse stattfinden können, erscheint es wichtig, dass die Praktika genügend lang sind und im Ausbildungsprozess frühzeitig beginnen (Becker-Lenz & Müller, 2009, S. 406). Nur wenn die Praxisanteile genügend gross sind und eigenständige Fallarbeit beinhalten, können sich die Krisenkonstellationen zeigen und deren Bearbeitung fachlich begleitet werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass den Praxisausbildenden eine zentrale Rolle bei der konstruktiven Bewältigung der Krisenkonstellationen zukommt, weil sich diese in der Praxis ergeben. Praxisausbildende können ungünstige Habitusformationen am direktesten erkennen und Lernprozesse individuell begleiten (Becker-Lenz & Müller-Hermann, 2014, S. 241). Voraussetzung ist allerdings, dass die Praxisausbildenden selbst einen professionellen Habitus entwickelt haben. Da dies nicht einfach vorausgesetzt werden kann, bleibt die Kooperation zwischen den Ausbildungsstätten und der Praxis unabdingbar für eine weitere Professionalisierung.

2.3.3 Habitusbildung in Kooperation zwischen Praxis und Ausbildungsstätten

Es gibt verschiedene Möglichkeiten der Kooperation zwischen den beiden Lernorten, um die Bildung eines professionellen Habitus sicherzustellen. So können die Schulen Begleitveranstaltungen zur Praxisausbildung durchführen (Becker-Lenz & Müller-Hermann, 2014, S. 242). In diesen können praktische Erfahrungen vor dem Hintergrund wissenschaftlichen und methodischen Fachwissens reflektiert, Routinen hinterfragt und Handlungsalternativen besprochen werden. Krisen, welche sich in den berufspraktischen

Ausbildungsanteilen ergeben, können nicht nur in den Ausbildungsgesprächen, sondern auch in den Lehrveranstaltungen reflektiert und deren Bearbeitung fachlich begleitet werden.

Bereits in der Ausgangslage (s. Kapitel 1.1) wurde darauf hingewiesen, dass in der Praxis kein einheitlicher Habitus existiert und im Fachdiskurs unterschiedliche Professionalitätskonzepte konkurrieren. Umso wichtiger erscheint es, dass die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Positionen gefördert wird, damit die Auszubildenden lernen, einen begründbaren Standpunkt einzunehmen (ebd., S. 241-242). Solche Auseinandersetzungen können in Diskussionen in der Praxis sowie in der Schule stattfinden. Wichtig scheint, dass Bezüge zwischen den beiden Lernorten hergestellt werden. Besonders dort, wo es Differenzen zwischen den Professionalitätsvorstellungen der Praxisorganisation und der Ausbildungsstätte gibt, erscheint es wichtig, diese zu thematisieren. Dabei geht es nicht darum, Konsens herzustellen, sondern Klarheit über die Differenzen zu schaffen (Becker-Lenz & Müller, 2009, S. 406). Es kann davon ausgegangen werden, dass dies leichter möglich ist, wenn ein Austausch zwischen den Ausbildungsstätten und den Praxisorganisationen besteht.

Weiter erscheint eine enge Kooperation zwischen Praxis und Ausbildungsstätte sinnvoll, weil sich in einer Professionsausbildung die Arbeit mit Fällen und Fallmaterial aus der Praxis anbietet (ebd., S. 407). Die Praxis kann Fallmaterial zur Verfügung stellen, beispielsweise für Übungen oder Prüfungen. Bei der Arbeit mit Fallmaterial können Erfahrungen aus der Praxis einbezogen werden, beispielsweise indem die Praxisauszubildenden bei der Analyse des Materials in Forschungswerkstätten mitarbeiten. Für die Entwicklung von Strukturen einer professionalistischen Ausbildung kommt der Einübung von Falldiskursen in Ausbildungssituationen und der Erforschung der eigenen Praxis eine wichtige Rolle zu (Riemann, 2003, S. 255-256). Riemann weist darauf hin, dass die Einsozialisation in Erhebungs- und Analyseverfahren aus unterschiedlichen Traditionen der interpretativen Sozialforschung eine gute Vorbereitung auf die spätere Berufspraxis darstellen, in der es darum geht, Fremde und Fremdes zu verstehen (ebd., S. 257).

Auch bei der Begutachtung studentischer Arbeiten können Praxisauszubildende beteiligt werden (Becker-Lenz & Müller, 2009, S. 407). Eine solche Zusammenarbeit zwischen den Praxisorganisationen und den Ausbildungsstätten ist nicht nur im Hinblick auf die Habitusbildung der Auszubildenden sinnvoll, sondern kann darüber hinaus zu einer Professionalisierung der Praxis beitragen sowie umgekehrt zu einer kontinuierlichen Weiterentwicklung der Ausbildungsgänge anregen, indem Praxis und Schule voneinander lernen.

Allgemein können für die Gestaltung der Ausbildung mit Blick auf die Praxisausbildung folgende Aspekte als förderlich in Bezug auf Habitusbildung festgehalten werden (ebd.):

- Ein einheitliches Professionsideal oder zumindest Klarheit über differierende Professionalitätskonzepte.
- Grosse Praxisanteile mit enger Verzahnung von Praxisausbildung und Lehrbetrieb in den Ausbildungsstätten, welche eine diskursive und rekonstruktive Auseinandersetzung mit Fällen ermöglicht.
- Eine individualisierte und qualifizierte Begleitung während der Ausbildung, welche Bezüge zwischen Biographie und professioneller Tätigkeit herstellt, Krisen provoziert und eine konstruktive Krisenbewältigung ermöglicht.
- Habitussensible Leistungsnachweise in längeren Zeitabständen, die in Zusammenarbeit mit Fachkräften aus der Praxis durchgeführt werden (S. 399-407).

Diese Aspekte erscheinen zentral, um Habitusbildung im Sinne des hier zugrunde gelegten Bildungsideals zu ermöglichen und sicherzustellen, dass ein professioneller Habitus ausgebildet wird.

2.4 Didaktik und Methodik

Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit richtet sich nicht nur auf die Bildungsziele und Habitusbildungsprozesse, sondern im Anschluss daran auf eine geeignete Didaktik und Methodik. Im Folgenden wird erarbeitet, wie sich Ausbildungsprozesse in der Praxisausbildung didaktisch und methodisch gestalten lassen.

2.4.1 Didaktische Prinzipien

Didaktik (von altgriechisch διδάσκειν *didáskein* = ‚lehren‘) bedeutet wörtlich übersetzt Lehrkunst und meint die Wissenschaft vom Lehren und Lernen (Grunder, 2010, S. 9). Obschon es zahlreiche didaktische Theorien gibt, gibt es keine spezifische Didaktik für die Praxisausbildung (Kunz, 2014, S. 128). Da Praxisausbildung im Bereich der Erwachsenenbildung angesiedelt ist, können jedoch didaktische Prinzipien formuliert werden, welche der Erwachsenenbildung in der Sozialen Arbeit angemessen erscheinen. Miller (2003) hat zwölf theoretisch begründete didaktische Prinzipien für sozialarbeitsorientierte Erwachsenenbildung herausgearbeitet (S. 56-77). Unter sozialarbeitsorientierter Erwachsenenbildung versteht sie Bildungsarbeit mit Erwachsenen in der Praxis der Sozialen Arbeit. Mit Kunz (2014) wird davon ausgegangen, dass die didaktischen Prinzipien auch für die Praxisausbildung geeignet sind, da sie einerseits eine für die Erwachsenenbildung passende Strukturhilfe darstellen und andererseits auf einer Grundhaltung basieren, die der Sozialen Arbeit entspricht (S. 129). Sie gehen von einem ganzheitlichen Bildungsverständnis aus und dienen als konzeptionelle Orientierungshilfe. Die

Teilnehmerorientierung und die Handlungsorientierung gelten als Leitprinzipien, von denen sich die weiteren Prinzipien ableiten (Miller, 2003, S. 56-78; Kunz, 2014, S. 129-131):

- *Teilnehmerorientierung*: Individuelle Einstellungen, Emotionen, Betroffenheiten, Werthaltungen, Deutungsmuster und Lernerfahrungen der Auszubildenden sollen einbezogen werden, damit neues Wissen daran angeknüpft werden kann.
- *Handlungsorientierung*: Handlungskompetenz wird durch gemeinsames praktisches Tun und durch kommunikatives Handeln gefördert. Es beinhaltet Selbsttätigkeit der Auszubildenden in Bezug auf eigenständiges Erarbeiten von Wissen und Lösungen, das Ausprobieren, Entwickeln, Experimentieren, Konzipieren und Erkunden.
- *Zielorientierung*: Zielsetzungen sind richtungsweisend und helfen, den Lernprozess zu strukturieren.
- *Identitätsorientierung*: Lerninhalt und Selbst müssen aufeinander bezogen sein, damit ein Lernprozess als sinnvoll erachtet wird. Durch eine persönliche Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie, der Professionsethik und dem Berufsbild wird professionelle Identität entwickelt.
- *Ressourcenorientierung*: Die Wahrnehmung vorhandener Ressourcen hilft, den Entwicklungsprozess zu tragen.
- *Kontextorientierung*: Durch eine Reflexion der Einflussfaktoren des Kontextes, insbesondere der Praxisorganisation, können Schwierigkeiten besser verstanden werden.
- *Selbstverantwortung und Selbstorganisation*: Selbständiges Lernen soll ermöglicht und gefördert werden.
- *Wissensorientierung*: Wissenschaftlich gewonnenes Wissen soll einbezogen werden, um die Handlungskompetenz der Auszubildenden zu stärken. Neues Wissen soll in die Reflexion eingebunden und mit dem eigenen Handeln verbunden werden.
- *Normative Orientierung*: Da Bildung nicht wertfrei sein kann, ist es hilfreich, sich der eigenen Werte und Normen bewusst zu sein.
- *Gender Mainstreaming*: Geschlechtsspezifische Muster in der Interaktion und Kommunikation, vor allem in der Dyade von Praxisausbildenden und Auszubildenden, sollten sensibel wahrgenommen werden.
- *Kreativität*: Durch einen kreativen Einsatz verschiedener Zugänge kann das Lernen mit allen Sinnen und die Speicherung im Langzeitgedächtnis gefördert werden.
- *Methodenintegration*: Durch ein breites Methodenrepertoire können unterschiedliche Themen bearbeitet werden.

Die einzelnen Prinzipien lassen sich nicht exakt voneinander abgrenzen, vielmehr durchdringen sie sich gegenseitig (Miller, 2003, S. 56). Miller (2003) weist darauf hin, dass

sich initiierte und organisierte Lernprozesse durch einen hohen Grad an Kontingenz auszeichnen und deshalb nicht durchwegs planbar sind. In ihrem Verständnis ist das Ziel professionellen Handelns auf Passung gerichtet, die immer wieder neu hergestellt werden muss. Entsprechend wichtig erscheint es, in der Umsetzung flexibel zu bleiben (S. 57-58). Dies gilt nicht nur für die sozialarbeitsorientierte Erwachsenenbildung, sondern auch für die Praxisausbildung. Ein professionell entwickeltes didaktisches Konzept garantiert noch keine Passung, sondern bestenfalls die Chancen dafür.

Auch Schauder (2014) versteht Praxisausbildung als Prozess der Erwachsenenbildung. Er hält spezifisch für die Praxisausbildung folgende didaktischen Annahmen fest:

- Praxisausbildung ermöglicht zielgerichtetes und strukturiertes Lernen.
- Sie ist methodisch vielseitig gestaltet.
- Es findet eine Auswahl exemplarischer Lerninhalte statt.
- Praxisausbildung basiert auf einem konstruktiven Dialog in der Dyade.
- Eine aktive Haltung aller Beteiligten ist Voraussetzung.
- Der Ausbildungsprozess wird von den Praxisausbildenden unter aktivem Einbezug der Auszubildenden gestaltet.
- Praxisausbildung basiert auf selbstgesteuertem und eigenständigem Lernen.
- Praxisausbildende gehen von einem aktivierenden, partizipativen Grundverständnis aus (S. 99-100).

Schauder weist darauf hin, dass Lernziele, Inhalte, Methoden und Medien in einem interdependenten Verhältnis stehen. Die Frage lautet: „Was wird wozu, wie, wann und womit gelernt?“. Sie könnte um die Frage „von wem“ erweitert werden: „Was wird von wem, wozu, wie, wann und womit gelernt?“, denn Lernziele, Inhalte, Methoden und Medien stehen nicht nur untereinander in einem interdependenten Verhältnis, sondern auch stets in Bezug zu den konkreten Lernenden.

Im Hinblick auf das Ziel der Praxisausbildung, einen professionellen Habitus zu fördern, scheint also eine Didaktik geeignet, in der laufend Aushandlungsprozesse zwischen Praxisausbildenden und Auszubildenden vorgenommen werden.

2.4.2 Phasenmodelle für die Praxisausbildung

Um den Erwerb professioneller Kompetenzen zu strukturieren, können Phasenmodelle dienlich sein. Die Unterscheidung verschiedener Lernphasen stellt ein zentrales Element für die Planung und Steuerung der Ausbildungspraktika dar und ermöglicht eine entsprechende Aufteilung der Ausbildungsinhalte sowie eine dem Lernstand angepasste Methodik. In der Literatur existieren unterschiedliche Phasenmodelle für die Praxisausbildung. Die Ausbildungsinhalte werden in der Regel im Ausbildungskonzept, in welchem die

institutionsspezifischen strukturellen und inhaltlichen Rahmenbedingungen geklärt und festgehalten werden, definiert und entsprechend den Lernphasen aufgeteilt (Abplanalp, 2014b, S. 85-86). Dabei muss bei den Ausbildungspraktika zwischen studienbegleitenden, Vollzeit- und Teilzeitmodellen unterschieden werden (ebd., S. 75). Je nach Anstellung sind die Auszubildenden unterschiedlich lange und intensiv in den Praxisorganisationen tätig, was sich auf die Gestaltung des Ausbildungsprozesses auswirkt. Welche Lernphasen unterschieden werden können, wird im Folgenden anhand verschiedener Phasenmodelle vorgestellt (s. Tabelle 2). Die einfachste Art der Phaseneinteilung ist die in „Anfang, Mitte, Schluss“ (Bernler & Johnsson, 1995, S. 47).

Wandjo (2012)	Ellermann (2013, S. 59-60)	Schütt (2000)	Widulle (2009, S. 170) in Anlehnung an Flock (2009)	Abplanalp (2014b, S. 88-95)
		Vorphase	Vorbereitungsphase	Vorbereitungsphase
Die Orientierungs- und Eingewöhnungs- phase	Orientierung	Anfangen, orientieren	Einführungs- und Orientierungsphase	Einführungsphase
Die Einarbeitungs- und Erprobungs- phase	Erprobung/ Vertiefung	Üben, ausprobieren	Erprobungsphase	
Die Vertiefungs- und Verselbständigungs phase	Autonome Handlungs- kompetenz	Erwerben fachlicher Selbständigkeit	Vertiefungs- und Konsolidierungs- phase	Hauptphase
		Auswerten, Abschied vorbereiten, beurteilen	Ablösungsphase	Abschlussphase
				Nachbereitungs- phase

Tabelle 2: Verschiedene Phasenmodelle im Überblick (eigene Darstellung)

Vergleicht man die genannten Modelle, so fällt insbesondere auf, dass die einen mehr die Lernprozesse der Auszubildenden in den Blick nehmen, andere eher die Perspektive der Praxisausbildenden und teilweise eine Vermischung der Perspektiven stattfindet. Allen Modellen gemein ist, dass sie mindestens drei Lernphasen unterscheiden und Selbständigkeit zum Ziel haben. Aufgrund der eingangs erwähnten unterschiedlichen Dauer der Praktika stellt sich die Frage, ob jedes Ausbildungspraktikum dieses Ziel erreichen kann.

Als begleitetes Hineinwachsen in die Berufsrolle in fünf Stufen beschreibt Geiser (1997) das Lehren und Lernen während der Praktika:

- 1) „die Praxisausbildnerin, resp. den Praxisausbildner begleiten und beobachten;
- 2) Aufgabenteilung mit der Praxisausbildnerin, resp. dem Praxisausbildner (z.B. Co-Leitung in Gesprächen);
- 3) in Gegenwart der Praxisausbildnerin, resp. des Praxisausbildners die Gesprächsführung/ Projektleitung übernehmen;
- 4) selbständig Teilaufgaben eines Falles bzw. Projektes bearbeiten;

5) selbständig alle Aufgaben in einem „Fall“ bzw. Projekt übernehmen“ (S. 72).

Der Lernprozess gleicht einer stufenweisen Übernahme in Bezug auf Umfang und Komplexität von Aufgaben bei gleichzeitiger Zunahme der Autonomie und Verantwortung. Geiser betont dabei die Wichtigkeit des Wechsels zwischen Beobachtungs- und Erfahrungslernen.

Ein etwas anderes Modell haben Bernler und Johnsson (1995, S. 50) für die Supervision psychosozialer Arbeit entwickelt. Es ist laut dem Autoren und der Autorin in modifizierter Form für die Praktikumsausbildung geeignet. Sie stützen sich für ihr Modell auf die Stufeneinteilung aus Reynolds Werk „Learning and Teaching in the Practice of Social Work“ von 1942. Bertha Reynolds Capen (1942), eine der bekanntesten amerikanischen Sozialarbeiterinnen in der Geschichte der Sozialen Arbeit, nennt folgende fünf Stufen in der Praxisausbildung:

- 1) „The stage of acute consciousness of self;
- 2) The sink or swim adaptation;
- 3) The stage of understanding the situation without power to control one's own activity in it;
- 4) The stage of relative mastery, in which one can both understand and control one's own activity in the art which is learned; and
- 5) The art of learning to teach what one has mastered“ (S. 75-85).

Diese Stufen wurden von Heap (1979) für sein 5-Phasen-Modell für die Praktikumsanleitung übernommen und von Bernler und Johnsson (1995) weiterentwickelt. Das Phasenmodell geht davon aus, dass die Auszubildenden schrittweise Verständnis dafür entwickeln, was sie bei ihrer Arbeit machen und wie sie es machen. Mit dem zunehmenden Verständnis der Auszubildenden verändert sich die Rolle der Praxisausbildenden. Während zu Beginn der Prozess von den Praxisausbildenden gesteuert wird, werden die Auszubildenden im Verlauf aktiver und können die Ausbildung selbst steuern (ebd., S. 51). Parallel dazu entwickelt sich die Orientierung der Anleitung von einer starken Aufgabenorientierung am Anfang über klienten- und methodenorientierte Schwerpunkte hin zu prozessorientierter Arbeit (ebd., S. 52). In der folgenden Tabelle werden die fünf Phasen zusammengefasst beschrieben und die Aufgaben der Praxisausbildenden in den einzelnen Phasen benannt (s. Tabelle 3).

Phase		Entwicklungsstand der Auszubildenden	Aufgabe der Praxisausbildenden / methodisches Vorgehen
1 Orientierungsphase	aufgaben-orientiert ↓ Klienten- und methodenorientiert ↓ prozessorientiert	<ul style="list-style-type: none"> - der, resp. die Auszubildende ist voller guter Vorsätze, aber noch unsicher - selbstzentriert 	<ul style="list-style-type: none"> - Sicherheit vermitteln - Struktur anbieten - Vorzeigen
2 Handeln ohne Verstehen		<ul style="list-style-type: none"> - der, resp. die Auszubildende hat Arbeitsroutine erworben - kann im Einzelfall handeln - handelt intuitiv - wendet Arbeitsmethoden unreflektiert an - hohe Arbeitsmotivation 	<ul style="list-style-type: none"> - Aktivitäten strukturieren - überblickbare Ziele und Aufgaben stellen - Ressourcen fördern - behutsam in Frage stellen, Reflexion anregen - eher bremsen (Betreute im Auge behalten)
3 Verstehen nach dem Handeln		<ul style="list-style-type: none"> - der, resp. die Auszubildende entwickelt Verständnis für den Hilfeprozess im Nachhinein 	<ul style="list-style-type: none"> - Komplexität der sozialpädagogischen Arbeit aufzeigen - Reflexion der Arbeit, Rolle, Haltung anregen - theoretische Erklärungen geben - systematischere Ziele geben
4 Verstehen vor dem Handeln		<ul style="list-style-type: none"> - der, resp. die Auszubildende plant Hilfeprozesse und wertet sie aus - der, resp. die Auszubildende verknüpft theoretische Gesichtspunkte mit dem praktischen Vorgehen 	<ul style="list-style-type: none"> - klare differenzierte Rückmeldungen geben - komplexe Aufgaben selbständig erarbeiten lassen
5 Gleichzeitiges Verstehen und Handeln		<ul style="list-style-type: none"> - Verstehen und Handeln wirken spiralförmig zusammen - vernetztes, weitsichtiges Prozessverständnis vorhanden - Habitus ist entwickelt 	<ul style="list-style-type: none"> - Fachgespräch - Aufgaben können delegiert werden - Coaching

Tabelle 3: Die Aufgaben der Praxisausbildenden im 5-Phasen-Modell (eigene Darstellung)

Die Aufgabe der Praxisausbildenden verändert sich im Prozess insofern, als dass zu Beginn stärker geführt werden muss und mit zunehmender Selbständigkeit der Auszubildenden eher gecoacht werden kann. Wichtig ist dabei zu beachten, dass die Phasen ineinander übergehen und die Auszubildenden oft in „erledigte“ Phasen zurückkehren. Die Modelle können helfen, Reaktionsweisen der Auszubildenden zu verstehen und Hinweise darauf geben, wie Auszubildende unterstützt werden können, dürfen aber nicht der Wirklichkeit übergestülpt werden. Ansonsten besteht die Gefahr, dass die Auszubildenden überfordert und in ihrer Entwicklung gebremst werden (ebd., S. 49-50). Eine individuelle Anpassung ist Aufgabe der Praxisausbildenden.

2.4.3 Arbeit mit individuellen Lernzielen

Individuelle Passung ist nicht nur bezogen auf den Lernprozess, sondern ebenso in Bezug auf die Lernziele selbst wichtig. Die Arbeit mit Lernzielen stellt eine gute Möglichkeit dar, den Kompetenzerwerb angepasst zu gestalten und den oben genannten didaktischen Prinzipien gerecht zu werden. Ausgehend von den Zielen der Berufsausübung, resp. den Anforderungen der professionellen Tätigkeit können Ausbildungsziele abgeleitet werden, welche die Grundlage für die Formulierung von Lernzielen für die Praktika bilden (Bernler & Johnsson, 1995, S. 11). Da nicht alle Ausbildungsinhalte vertieft behandelt werden können, ist es sinnvoll, dass Auszubildende und Praxisausbildende gemeinsam eine realistische

Auswahl vornehmen und klare, konkrete, erreichbare, überprüfbare und operationalisierbare Entwicklungsziele festlegen (Schauder, 2014, S. 102). Lernziele können strukturiert werden, indem sie in Fern-, Grob- und Feinziele unterteilt und entsprechend dem Kompetenzprofil der Fachhochschulen, resp. dem Rahmenlehrplan der höheren Fachschulen nach Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz aufgeteilt werden. Viele Schulen verlangen, dass der Kompetenzerwerb in der Praxisausbildung geplant und mit individuellen Lernzielen gearbeitet wird und geben entsprechende Hilfestellungen. So beschreiben beispielsweise Roth und Fritschi Müller (2014), wie an der FHNW die Kompetenzerwerbsplanung konkret in fünf Schritten abläuft:

1. Als erstes werden die Kompetenzen aus dem Kompetenzprofil ausgewählt (je nach Ausbildungsphase sind einzelne Pflicht),
2. Als zweites nimmt die Auszubildende, resp. der Auszubildende eine Selbsteinschätzung in Bezug auf die Kompetenz vor,
3. Drittens wird im Dialog die individuelle Schwerpunktsetzung in der konkreten Praxisorganisation vorgenommen und nach PIG-Kriterien formuliert (Positiv, Ich-Form, Gegenwart),
4. Viertens werden die konkreten Schritte geplant und mit Hilfe der SMART-Kriterien formuliert (spezifisch, messbar, angemessen, realistisch, terminiert),
5. Zuletzt wird die Evaluation geplant und von der Praxisauszubildenden, resp. dem Praxisauszubildenden werden der Erwartungshorizont und die Indikatoren transparent gemacht. Bei der Evaluation sollen quantitative und qualitative Aspekte berücksichtigt werden. Für die quantitative Einschätzung wird eine fünfteilige Antwortskala (nein – kaum – teilweise – fast alle – alle) vorgeschlagen (S. 68-69).

Die Autorinnen weisen auf Herausforderungen für die Auszubildenden, die Praxisauszubildenden und die Praxisbegleitenden hin (ebd., S. 69-77). Für die Auszubildenden nennen sie in erster Linie die Schwierigkeit, dass die Lernziele sehr früh im Praktikum festgelegt werden müssen, wenn sie sich noch in der Orientierungsphase befinden und noch keinen Überblick haben. Sie sind auf Hilfestellungen der Praxisauszubildenden angewiesen, um sich auf Wesentliches konzentrieren zu können. Auch die Praxisauszubildenden sind vor spezifische Herausforderungen gestellt. Anlässlich einer Fachtagung haben die Autorinnen Praxisauszubildende befragt und folgende Knackpunkte zusammengetragen:

- *Der Weg vom Abstrakten (dem Kompetenzprofil) zum Konkreten (dem in der Praxis Machbaren):* Die verlangte Transfer- und Transformationsleistung ist anspruchsvoll.

- *Das Praktikum als Anfangssituation:* Die Lernziele müssen zu einem Zeitpunkt erarbeitet werden, zu dem die Praxisausbildenden die Auszubildenden noch kaum kennen.
- *Der Zeitbedarf:* Der Dialog über Kompetenzen, Selbst- und Fremdeinschätzung, individuelle Schwerpunkte und eine realistische Planung braucht Zeit, die in der Praxis manchmal knapp ist.
- *Die eigene Routine:* Aufgrund der eigenen Erfahrung fällt es oft schwer, sich in die Rolle der Neuen hineinzusetzen. Wird zu Vieles einfach vorausgesetzt, kann es zu Überforderung und Verunsicherung bei den Auszubildenden kommen. Auch bereitet es Praxisausbildenden manchmal Schwierigkeiten, Lernfelder zu erkennen.
- *Die eigene Professionalität im Brennpunkt:* Praxisausbildende werden als Vorbild genommen, was Druck und Verunsicherung auslösen kann.
- *Die Gratwanderung zwischen Über- und Unterforderung, zwischen Vertrauen und Kontrolle:* Anforderungen und Verantwortungsübergabe müssen sorgfältig ausbalanciert, individuell angepasst und partizipativ ausgehandelt werden.
- *Die Unwägbarkeiten des Praxisfeldes:* Unvorhergesehene Veränderungen in der Praxis verlangen Flexibilität und dass Planungen bei Bedarf angepasst werden (S. 73-75).

Eine besondere Herausforderung stellt die Beurteilung dar. Diese können unterschiedliche Funktionen haben. So dienen formative Beurteilungen der Diagnose und der Förderung des Lernens, summative Beurteilungen der Selektion und prognostische Beurteilungen der Eignungsprüfung (Müller Fritschi & Roth, 2014, S. 83-86; Güntert, 2014, S. 130-132). Bei der Arbeit mit individuellen Lernzielen kommen alle drei Funktionen zum Einsatz. Verschiedene Formen von Feedbacks und Lernkontrollen übernehmen eine Art Standortbestimmungsfunktion. Mittels Selbst- und Fremdeinschätzungen können Lernprozesse gestaltet und unterstützt und individuelle Lernziele formuliert werden. Bei solchen formativen Beurteilungen geht es hauptsächlich um Lernbegleitung und Beratung. Die summativen Beurteilungen am Schluss eines Lernabschnitts hingegen dienen dazu, Bewertungen vorzunehmen und Promotionsentscheide zu fällen. Darüber hinaus sind Praxisausbildende gefordert, prognostische Beurteilungen vorzunehmen und aufgrund der vorliegenden Leistungen Vorhersagen für die weitere Laufbahn zu machen. Aus den erkennbaren Stärken und Schwächen können Empfehlungen für die weiteren Bildungsprozesse und bei längeren Praktika für die nächsten individuellen Lernziele abgeleitet werden. Verbunden mit den unterschiedlichen Funktionen können verschiedene Formen von Beurteilungsgesprächen unterschieden werden. So nimmt die Verbindlichkeit von einem Feedback über ein Standortgespräch zu einem Qualifikationsgespräch zu (Güntert, 2014, S. 150-157).

Beurteilungen, insbesondere summative, sollten den Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität genügen, d.h. die Leistungsmessung sollte personenunabhängig, zuverlässig und gültig sein (Müller Fritschi & Roth, 2014, S. 88-91; Güntert, 2014, S. 140-141). Die Objektivität kann dadurch erhöht werden, dass Beurteilungsprozesse standardisiert werden und so alle Auszubildenden möglichst dieselben Informationen, Kompetenzvorgaben und Hilfsmittel erhalten. Die Reliabilität kann verbessert werden, indem Aufgabenstellungen und Beurteilungsablauf präzise formuliert werden und die Beurteilung nicht nur auf einzelnen oder einmaligen Informationen beruht. Um Validität zu erreichen, sollten Ziele, Aufgaben und Beurteilungskriterien im Voraus festgelegt und aufeinander abgestimmt werden. Durch verbindliche Vorgaben durch die Schulen zum Ablauf des gesamten Planungs- und Beurteilungsprozedere oder durch Absprachen zwischen verschiedenen Praxisausbildenden innerhalb einer Praxisorganisation kann die Qualität der Beurteilung erhöht werden. Das Wissen um verzerrende Einflussfaktoren bei der Beurteilung kann helfen, Fehlerquellen zu vermeiden (s. hierzu Müller Fritschi & Roth, 2014, S. 95-97; Güntert, 2014, S. 141).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass auf unterschiedlichen Ebenen Massnahmen zu einer Optimierung von Lern- und Beurteilungsprozessen getroffen werden können (Güntert, 2014):

- Auf der organisationalen Ebene indem genügend Zeit zur Verfügung gestellt wird, um ausreichend in unterschiedlichen Settings zu beobachten, Beobachtungen zu verarbeiten, Standortgespräche und Schlussqualifikationsgespräche durchzuführen.
- Auf der instrumentellen Ebene indem Verfahren und Instrumente zur Verfügung gestellt werden und in die Konzeption, Entwicklung, fachliche Betreuung und Weiterentwicklung von geeigneten Hilfsmitteln und Instrumenten investiert wird.
- Auf der personalen Ebene indem kognitive, soziale und kommunikative Kompetenzen der Praxisausbildenden weiterentwickelt werden, z.B. durch Trainings und Weiterbildungen, fachliche Begleitung oder Reflexion, z.B. in Supervisionen (S. 148-150).

Solche Massnahmen erhöhen die Qualität der Praxisausbildung, weil dadurch die Rahmenbedingungen für den Kompetenzerwerb verbessert und die Praxisausbildenden bei der Gestaltung des Ausbildungsprozesses und dem Wahrnehmen ihrer Aufgaben unterstützt werden.

2.4.4 Ausbildungsgespräche

In der didaktischen Gestaltung des Ausbildungsprozesses kommt den Ausbildungsgesprächen eine wichtige Rolle zu. Ausbildungsgespräche sind geplante und strukturierte, regelmässig stattfindende Gespräche zwischen Praxisausbildenden und Auszubildenden (Abplanalp, 2014a, S. 12). In der Regel finden sie als Zweiergespräche und

regelmässig während der gesamten Ausbildungsdauer statt (üblicherweise alle zwei bis drei Wochen). In der kontinuierlichen gemeinsamen Arbeit können Praxisausbildende die Stärken und Verbesserungsbereiche der Auszubildenden analysieren und als Ausgangspunkt für die Anregung individueller Lernziele nehmen (Ackermann, 2014, S. 16). Weiter kann in dem kleinen, relativ persönlichen Rahmen der Ausbildungsgespräche die eigene Lebensgeschichte der Auszubildenden, welche als relevanter Bezugspunkt im Bemühen um Professionalität gilt (Bourmer, 2012, S. 439-440), thematisiert und einbezogen werden. Habitusbildungsprozesse sind in höchstem Masse individuelle Bildungsprozesse (Becker-Lenz & Müller-Hermann, 2014, S. 238). Diesem Umstand kann in den Ausbildungsgesprächen Rechnung getragen werden.

In vielen Organisationen sind bewährte Gesprächsleitfäden für den Aufbau von Ausbildungsgesprächen vorhanden, an welchen sich die Praxisausbildenden orientieren können, damit die Gespräche nicht nur dem Austausch über die Befindlichkeit und der ausführlichen Fallbesprechung dienen. Abplanalp (2014b) schlägt folgende Struktur vor:

1. „Befindlichkeit
2. Fallbesprechungen
 - Vor- und Nachbereitung
 - Offene Fragen (Wissens-, Handlungs-, Sozial- und Selbstkompetenz)
 - Lerngewinn
3. Vorbereitende, ausgewählte Bearbeitung von (Teil-)Zielen
 - Lektüre zu spezifischem Fachwissen, Klären von Fragen, Diskussion, Wissensüberprüfung
 - Rollenspiel zum Erweitern von Handlungskompetenz
 - Gespräch zuhaltungsfragen
 - Auswertung, Standortbestimmungen
4. Planung nächste Schritte“ (S. 89)

Den didaktischen Prinzipien entsprechend sollten die Gespräche gemeinsam gestaltet und dabei den Auszubildenden zunehmend mehr Verantwortung übergeben werden, z.B. bei der Vorbereitung der Gespräche. Abplanalp (2014b) weist darauf hin, dass Ausbildungsgespräche in späteren Phasen der Ausbildung häufig nicht mehr regelmässig wahrgenommen würden, wenn sie primär für die Klärung von Fragen im Zusammenhang mit der Fallarbeit dienen (S. 90). Gerade in dieser Phase würde jedoch Raum frei für neue und vertiefte Lernerkenntnisse, beispielsweise für eine vertiefte Reflexion von Werten oder spezifischen Methoden.

Es empfiehlt sich, Protokolle der Ausbildungsgespräche zu verfassen, da diese als Grundlage für die Beurteilung des Ausbildungspraktikums und den Praxisbericht dienen

(ebd., S. 89). Gerade bei ungenügenden Leistungen erscheint es wichtig, dass der Lernprozess und die getroffenen Unterstützungsmassnahmen gut dokumentiert sind, um die Bewertung zu begründen.

Dem kommunikativen Austausch mit der Praxisausbilderin, resp. dem Praxisausbildner kommt bei krisenhaften Erfahrungen eine grosse Bedeutung zu, zum Beispiel wenn Auszubildende Probleme in der Arbeit mit der Klientel haben oder mit dem Team nicht zurecht kommen oder ihnen die Identitätsfindung als Professionelle der Sozialen Arbeit zu schaffen macht (Reitemeier & Frey, 2012, S. 6). Der persönlichen Beziehung zwischen Praxisausbilderin, resp. Praxisausbildner und Auszubildender, resp. Auszubildendem kommt eine Schlüsselfunktion für das Sich-Einarbeiten, für das Lernverhalten, für den Kompetenzaufbau und für die Zufriedenheit mit dem Praktikum zu, wie eine Befragung von Absolventinnen und Absolventen von Reitemeier und Frey (2012) zeigt (S. 10).

Im kommunikativen Austausch und dem Reden über Fälle finden wichtige Lernprozesse statt. Reitemeier und Frey (ebd.) verwenden für solche Gesprächsaktivitäten, in denen Professionelle der Sozialen Arbeit über „ihren“ Fall reden, den Begriff des professionellen Narrativs (S. 71). Sie haben sich vertieft mit dessen Verwendung in Ausbildungsgesprächen befasst und aufgezeigt, wie bedeutsam dieser Kommunikationstyp für die Heranführung von Berufsnovizinnen und Berufsnovizen an Arbeitsabläufe und Relevanzstrukturen der Profession ist. Die Untersuchung narrativer Gesprächsaktivitäten in Ausbildungsdiskursen eröffnet Einblicke in kommunikative Anschlussprozesse von Auszubildenden an Standards professionellen Handelns. Darüber hinaus eröffnen sich Einblicke in die kommunikativen Konstruktionsprozesse der "Objekte" professioneller Zuständigkeit sowie in die Zusammenhänge zwischen Narration und Institution. In professionellen Narrativen werden nicht nur biographische Situationen von Klientinnen und Klienten, deren Identitätsausstattung, Alltags- und Familienleben, Handlungsweisen, Verlaufskurvenentwicklung u.s.w. geschildert, sondern auch die Interaktionsgeschichten, also die Erfahrungen der Professionellen und ihre Sichtweisen darauf wiedergegeben. Indem ein klientelbezogenes Narrativ entwickelt wird, wird auch die eigene Identität als professionell Handelnde, resp. Handelnder entfaltet, und zwar in Bezug auf ein situiertes Gegenüber, hier die Auszubildende, resp. den Auszubildenden (ebd., S. 72). Mit der interaktiven Entfaltung der Erzählung laufen zugleich Prozesse sozialer Relationierung ab. Das professionelle Narrativ wird stets der konkreten Situation und der Adressatin, resp. dem Adressaten angepasst. Die Erzählaktivitäten werden auf Wissens- und Verstehensvoraussetzungen der Auszubildenden und auf andere ihnen unterstellte soziale Eigenschaften zugeschnitten (ebd., S. 88). Das professionelle Narrativ hat die Funktion, Prototypisches zu verdeutlichen (ebd., S. 83). Zentrale Handlungsrelevanzen des Arbeitsfeldes werden reflektiert und reproduziert. Für die Auszubildenden bestehen der Wert und der Instruktionsgehalt nicht nur

darin, in die besonderen Problematiken und Verwicklungen eines Falles eingewiesen zu werden. Das Narrativ hat auch insofern einen Erzählwert, als dass es fallübergreifende Implikationen aufweist und ein Lehrstück für professionelle Vorgehensweisen bei der Bearbeitung ähnlich gelagerter Fälle ist. Weiter orientiert es über institutionell vorgegebene Abläufe der Fallbearbeitung (ebd., S. 84). Ausserdem liegt oft ein Erzählwert in der Dramatik der geschilderten Geschichten.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass den Ausbildungsgesprächen eine zentrale Funktion im Ausbildungsprozess zukommt. Durch das Reden über Fälle werden Auszubildende in die Profession eingeführt. Krisenhafte Erfahrungen können individuell thematisiert und Lernprozesse gezielt angeregt werden. Indem Ausbildungsgespräche partizipativ gestaltet werden, können sie der jeweiligen Ausbildungssituation angepasst und die einzelnen Auszubildenden angemessen begleitet werden.

2.4.5 Methoden für die Praxisausbildung

Das Wort Methode stammt aus dem Griechischen und setzt sich zusammen aus den beiden Wörtern met'a = hinterher, nach und hod'os = Weg, Gang, und bedeutet „Weg zu etwas hin“ (Schauder, 2014, S. 110; Duden, 2016b). Es meint die Art und Weise eines Vorgehens oder im didaktischen Sinn eine „helfende Verfahrensweise“, die es den Praxisauszubildenden und Auszubildenden ermöglichen soll, ein gestecktes Ausbildungsziel zu erreichen. Eine passende Methodenwahl kann den Lernerfolg positiv unterstützen. So belegen wissenschaftliche Untersuchungen beispielsweise, dass Lernende besser behalten können, was sie mitdenkend erarbeitet und selbst ausgeführt haben, als was sie nur gehört und/ oder gesehen haben (ebd., S. 110-111). Es sollte deshalb ein möglichst ganzheitliches Lernen ermöglicht werden, das die kognitive, affektive, psychomotorische und soziale Ebene anspricht. Der Lernort Praxis zeichnet sich dadurch aus, dass aktivierende Lernmethoden zum Einsatz kommen, besonders wenn die oben genannten didaktischen Prinzipien berücksichtigt werden (s. Kapitel 2.4.1).

Als eine der bewährtesten Methoden für die Praxisausbildung kann das Lehrgespräch genannt werden. Insbesondere das darin verwendete professionelle Narrativ unterstützt die Einführung der Novizinnen und Novizen in die Profession (s. Kapitel 2.4.4). Grundsätzlich können aber in der Praxisausbildung alle Grundformen des Unterrichtens zur Anwendung kommen: darbieten, vorzeigen-nachmachen, Lehrgespräch, Diskussion, handelndes Lernen, entdeckendes Lernen, spielendes Lernen (Grunder, 2010, S. 143-210).

Wichtig ist, den Ausbildungsprozess so zu gestalten, dass er für alle Beteiligten interessant und abwechslungsreich verläuft. Es gibt zahlreiche Methoden, welche in der Praxisausbildung oder in den Ausbildungsgesprächen verwendet werden können. Auf die

Darstellung unterschiedlicher Methoden wird an dieser Stelle verzichtet und lediglich auf weiterführende Literatur verwiesen. So stellt Schauder (2014) folgende Methoden vor, welche für die dyadische Situation in der Praxisausbildung geeignet sind: Das „Problem based learning“/ Problembasierte Lernen (PBL), das Mini-Projekt, das Experten-, resp. Expertinnen-Interview, das „Blitzlicht“, das „Brainstorming“, die Fotolangage/ Karrikatur, der „Rollentausch“, die Pro-und-Contra-Debatte und die Zukunftswerkstatt (S. 111-118). Er weist darauf hin, dass die zunehmenden E-Learning-Angebote vielversprechende Möglichkeiten für den fachlichen Austausch bieten (ebd., S. 119). Diese könnten auch für methodische Diskussionen und den Austausch von Lernmaterialien unter Praxisausbildenden genutzt werden. Kunz (2014) stellt ergänzend zu Schauder folgende Methoden vor: Mind-Mapping – Concept-Mapping – Metaplantechnik, Advocatus Diaboli, Glückstopf, Lernslogan, Muddiest Point, Target, Problemorientiertes Lernen – Siebensprung (S. 141-144).

Als weitere interessante Methode kann die Arbeit mit Schlüsselsituationen genannt werden, die von Kunz, Stämpfli und Tov (2014) ursprünglich für den Unterricht an der Hochschule entwickelt worden, aber ebenso für die Praxisausbildung geeignet ist (S. 175-195). Unter Schlüsselsituationen der Sozialen Arbeit werden jene Situationen des professionellen Handelns verstanden, welche durch Fachkräfte der Sozialen Arbeit als typisch und im professionellen Geschehen wiederkehrend beschrieben werden. Eine Schlüsselsituation wird anhand von acht vorgegebenen Elementen dargestellt, welche in einem dialogischen Reflexionsprozess erarbeitet werden. Der Reflexionsprozess beginnt mit der Erzählung einer selbst erlebten Situation. Neben der Situation selbst werden Ressourcen, Qualitätsstandards und Handlungsalternativen benannt und reflektiert. Das Reflexionsmodell kann in der Praxisausbildung eingesetzt werden, auch ohne alle Schritte zu durchlaufen. Über die Online-Plattform www.schluesselsituationen.ch kann über die Grenzen von Organisationen hinaus ein Diskurs zu professionellem Handeln geführt werden. Die virtuelle Plattform bietet Arbeitshilfen und Checklisten zu den einzelnen Prozessschritten und kann als Wissensressource beigezogen werden.

Eine Methode, die spezifisch für die Förderung der Selbstreflexion genutzt werden kann, stellt die Portfolioarbeit dar. Die Methode wird von einigen Schulen der Sozialen Arbeit genutzt, so beispielsweise von der Fachhochschule Nordwestschweiz (Müller Fritschi, 2014, S. 198-216), kann aber auch von Praxisausbildenden eingesetzt werden. Die Studierenden erhalten den Auftrag, ein Portfolio mit verschiedenen Beiträgen zusammen zu stellen und darin ihre Erfahrungen aus der Praxis, dem Studium oder dem privaten Kontext zu reflektieren (ebd., S. 200). Dokumente als Symbole von Lebenserfahrungen, z.B. ein selbst verfasstes Protokoll oder Situationsbeschreibungen, dienen als Grundlage und werden anhand bestimmter Leitfragen reflektiert (ebd., S. 203-212). Die Reflexionskriterien und dazugehörigen Leitfragen können in Ausbildungsgesprächen genutzt werden, um die

Selbstreflexion zu fördern und die Auszubildenden dabei zu unterstützen, das kritische Nachdenken zu verinnerlichen.

Schauder (2014) weist darauf hin, dass das Erproben vieler Methoden die Chance einer „doppelten Vermittlung“ eröffnet, weil in der Praxisausbildung Verfahrensweisen ausprobiert werden können, welche auch in der direkten Arbeit mit Klientinnen und Klienten angewendet werden können (S. 111). So können Auszubildende die Wirkung bestimmter Hilfsmittel am eigenen Leib erfahren. Zahlreiche Methoden aus der direkten Arbeit mit Klientinnen und Klienten eignen sich für die Praxisausbildung, so zum Beispiel solche aus der systemisch-lösungsorientierten Beratung wie lösungsorientierte Gesprächs- und Fragetechniken oder grafische Systemdarstellungen, die Arbeit mit Bilderkarten oder Rollenspielen.

3 Eigene empirische Untersuchung zur Gestaltung von Ausbildungsprozessen

Nachdem im ersten Teil grundlegende Überlegungen zur Gestaltung von Ausbildungsprozessen angestellt wurden, wird nun im zweiten Teil der Frage nachgegangen, wie Praxisausbildende Ausbildungsprozesse konkret gestalten. Hierzu wird zuerst in die Forschungsmethode des interaktionsgeschichtlich-narrativen Interviews und der Narrationsanalyse eingeführt und das Forschungsdesign erläutert.

3.1 Forschungsmethode

Die Fragestellung ist an der Herausarbeitung sozialer Prozesse, nämlich der Gestaltung von Ausbildungsprozessen durch Praxisausbildende interessiert. Es soll der Arbeitsbogen, der in der Praxisausbildung durchlaufen wird, genauer untersucht werden. Zur Erforschung sozialer Prozesse, die nicht direkt beobachtet werden können, ist das narrative Interview besonders geeignet. Dies, weil Erzählungen eigenerlebter Erfahrungen diejenigen sprachlichen Texte darstellen, welche dem faktischen Handeln am nächsten stehen (Schütze, 1987, S. 14).

Das narrative Interview ist ein sozialwissenschaftliches Erhebungsverfahren, welches den Informanten zu einer umfassenden und detaillierten Stegreiferzählung persönlicher Ereignisverwicklungen und entsprechender Erlebnisse im vorgegebenen Themenbereich veranlasst. (...) Oberstes Handlungsziel des narrativen Interviews ist es, über expandiertes Erzählen die innere Form der Erlebnisaufschichtung des Informanten hinsichtlich der Ereignisse zu reproduzieren, in welche er handelnd und erleidend selbst verwickelt war. (Schütze, 1987, S. 49)

Für die Untersuchung der Arbeitsbögen wurden im empirischen Teil der Masterthesis interaktionsgeschichtlich-narrative Interviews mit Praxisausbildenden gemacht. Diese wurden anschliessend mit Hilfe der Narrationsanalyse nach Fritz Schütze ausgewertet.

Das Erhebungsverfahren des narrativen Interviews und das darauf bezogene Auswertungsverfahren der Narrationsanalyse wurde vom Soziologen Fritz Schütze (Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen) seit den 1960-er Jahren vor dem theoretischen Hintergrund des symbolischen Interaktionismus methodisch ausgearbeitet und methodologisch begründet (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2009, S. 217-218). Das Verfahren schliesst an Interaktionsfeldstudien und soziolinguistische Arbeiten an und entstand ursprünglich im Kontext eines Forschungsprojekts zu kommunalen Machtstrukturen bei einer Gemeindezusammenlegung.

Obschon das narrative Interview v.a. im Kontext der Biographieforschung weiterentwickelt wurde, ist es als Erhebungsverfahren nicht nur für autobiographische Interviews geeignet. Neben der Biographieforschung rückte in den letzten Jahren insbesondere die Analyse

professionellen Handelns auf der Basis interaktionsgeschichtlich-narrativer Interviews mit Professionellen über ihre Klientinnen und Klienten ins Interesse (Riemann, 2010, S. 224). So führte beispielsweise Riemann (2000, S. 40-43) interaktionsgeschichtlich-narrative Interviews zur Untersuchung von Interaktionsprozessen in der sozialpädagogischen Familienberatung und Reim (1993) analysierte mittels interaktionsgeschichtlich-narrativer Interviews im Nachfrageteil seiner Studie zur Professionalisierung von Suchttherapeutinnen und Suchttherapeuten professionelle Arbeitsbögen. Narrative Interviews sind dort geeignet, wo selbst erlebte Geschichten erzählt werden können, wenn die soziale Erscheinung Prozesscharakter hat und dem Informanten, resp. der Informantin vor Augen stehen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2009, S. 95). Diese Voraussetzungen scheinen bei Interviews mit Praxisauszubildenden zur Interaktionsgeschichte mit den Auszubildenden gegeben. Im Zentrum des Interesses der vorliegenden Arbeit steht der realisierte Ausbildungsprozess und es soll nicht (resp. erst im Nachfrageteil) nach Zuständen, Haltungen, Ansichten oder Theorien gefragt werden, welche sich nicht erzählen lassen.

In Forschungsfeldern, die noch nicht gut beforscht sind, können mit der Narrationsanalyse Grundstrukturen herausgearbeitet werden. Das Auswertungsverfahren der Narrationsanalyse ist explizit erzähltheoretisch fundiert und wurde als textanalytisches Verfahren auf verschiedene Textgattungen, wie Biographien, Interaktionen oder Zeitungsberichterstattung angewandt (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2009, S. 217-218). Riemann (2010) weist darauf hin, dass in Anknüpfung, aber auch in kritischer Abgrenzung zur Narrationsanalyse nach Schütze weitere Formen der Analyse narrativer Interviews entstanden sind (S. 224). In der vorliegenden Arbeit wird ausschliesslich mit dem narrationsanalytischen Verfahren nach Schütze gearbeitet, weil dieses für die Rekonstruktion interaktionsgeschichtlicher Prozesse besonders geeignet erscheint. Im Zentrum der Analyse stehen in der vorliegenden Studie nicht wie bei biographischen Interviews die Prozessstrukturen des Lebensablaufs (s. Kapitel 3.2.4) oder wie bei professionstheoretischen Studien die Paradoxien professionellen Handelns (s. Kapitel 2.1). Vielmehr sollen die Arbeitsbögen rekonstruiert werden, die während der Ausbildung durchlaufen werden. Das von Strauss und seinen Mitarbeiterinnen in einer detaillierten Untersuchung komplexer Arbeitsabläufe im medizinischen Bereich entwickelte Konzept des Arbeitsbogens hat sich als fruchtbar für die sequenzielle Analyse professioneller Arbeit erwiesen (Riemann, 2015, S. 20-21). Es entstand in der arbeits- und professionssoziologischen Tradition des Symbolischen Interaktionismus und wurde von Fritz Schütze weiter systematisiert. Die Rekonstruktion des Arbeitsbogens ermöglicht die Betrachtung einzelner Arbeitsschritte und die Analyse von Aushandlungsprozessen auf der Mikroebene, wer was in welcher Form zur Erreichung des Gesamtziels beiträgt (Seltrecht, 2016, S. 71). Dabei geht es nicht um eine subsumptionslogische Überprüfung und pure

Identifizierung der einzelnen Arbeitsschritte (Feindt & Broszio, 2008, ¶21). Vielmehr soll das Arbeitsbogenkonzept als „sensibilisierendes Konzept“ (Blumer, 1986, S. 147-151) bei der Untersuchung der Gestaltung der Ausbildungsprozesse dienen.

3.2 Forschungsdesign

Die Wahl des Forschungsdesigns hängt wesentlich von der Beschaffenheit des Untersuchungsgegenstandes ab. Bei der vorliegenden Fragestellung ist ein qualitatives Vorgehen angezeigt. Denn es geht nicht darum, Hypothesen zu testen, sondern darum, ein unbekanntes Feld genauer zu betrachten und induktiv-entdeckend überhaupt erst Hypothesen zu formulieren, welche dann überprüft werden können. Die Studie ist also explorativ angelegt und hat (in bescheidenem Umfang) die Generierung und Überprüfung von Theorie zum Ziel. Dadurch ist, anders als bei quantitativen Studien, kein im Vorhinein festgelegter linearer Forschungsablauf möglich. Vielmehr folgt der Forschungsprozess der Praxis der Grounded Theory und weist ein iteratives, zirkuläres Ablaufmuster auf (Hermanns, 1992, S. 114). Dem Anspruch der Theorieentwicklung kann im Rahmen der Masterthesis nicht nachgekommen werden. Aufgrund der knappen Zeit, der eingeschränkten Ressourcen und der fehlenden Erfahrung wird lediglich eine dichte Beschreibung der Praxis angestrebt (Flick, 2012, S. 257-258).

Zentrales Gütekriterium qualitativer Forschung stellt die Gegenstandsangemessenheit dar. Da es bei der Gestaltung von Ausbildungsprozessen um Prozesse geht, deren Beobachtung zu viel Zeit in Anspruch nehmen würde, wird das interaktionsgeschichtlich-narrative Interview als geeignete Methode erachtet, um auf indirektem Weg mehr über das Handeln der Praxisausbildenden zu erfahren. Denn „Erzählungen eigenerlebter Erfahrungen sind diejenigen vom soziologisch interessierenden faktischen Handeln und Erleiden abgehobenen sprachlichen Texte, die diesem am nächsten stehen und die Orientierungsstrukturen des faktischen Handelns und Erleidens auch unter der Perspektive der Erfahrungsrekapitulation in beträchtlichem Masse rekonstruieren“ (Schütze, 1987, S. 14).

Auf eine Methodentriangulation, also die Verwendung mehrerer Zugänge bei der Untersuchung eines Phänomens (Flick, 2015, S. 228), muss im Rahmen der Masterthesis verzichtet werden. Es wurde zwar in Betracht gezogen, neben den Interviews mit den Praxisausbildenden auch Interviews mit Auszubildenden zu machen und somit Selbst- und Fremdsicht zu erfragen. Weil dies zur Beantwortung der Fragestellung nicht notwendig erscheint sowie um den Aufwand bewältigbar zu halten, wird darauf verzichtet. In einer Studie der Fachhochschule Nordwestschweiz, welche voraussichtlich noch dieses Jahr veröffentlicht werden wird, wurden solche Tandem-Befragungen gemacht und die Lernortkooperation untersucht (Goldoni & Kösel, 2014).

Weiter wird der Einbezug von Leitbildern, Ausbildungskonzepten u.ä. in die Analyse der Gestaltung von Ausbildungsprozessen unterlassen. Ein Vergleich der Ergebnisse der Interviews mit den schriftlichen Dokumenten der Organisationen wäre zwar durchaus interessant, kann aber im Rahmen der Masterthesis nicht systematisch geleistet werden.

3.2.1 Sampling

Qualitative Forschung zielt auf die Entdeckung, resp. Generierung von Theorieaussagen anhand empirischer Daten. Da eine Entdeckung bereits anhand eines einzelnen Interviews, einer Beobachtung oder eines Dokuments möglich ist, ist die Fallzahl von erheblich geringerer Bedeutung als bei quantitativen Methoden (Brüsemeister, 2008, S. 19). Die Wahl der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner folgt dem Prinzip der theoretischen Stichprobenbildung. Die Stichprobe soll ein Abbild der theoretisch relevanten Kategorien darstellen (Hermanns, 1992, S. 116). Da letztere erst im Verlauf des Forschungsprozesses gebildet werden, kann nicht im Voraus festgelegt werden, wie viele Interviews durchgeführt werden müssen. Die Auswahl der Vergleichsfälle hängt vom Erkenntnisinteresse der Studie ab und muss mit der Strategie des minimalen und maximalen Vergleichs solange fortgeführt werden, bis eine Saturierung der generierten Theorie vorliegt (ebd., S. 118). Für die vorliegende Studie bedeutet dies, dass mehrere Interviews durchgeführt und dann ein Kernfall ausgewählt und analysiert wurde. Ausgehend von den Ergebnissen wurden daraufhin zwei minimale Kontrastfall und ein maximaler Kontrastfall hinzugezogen: „Der minimale Kontrast dient bei diesem Vergleich dazu, fallspezifische Befunde abstrakter zu formulieren, der maximale Kontrast dient der Herausarbeitung alternativer Strukturen und der Entwicklung gemeinsamer Elementarkategorien“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2009, S. 239). Insgesamt wurden vier Kerninterviews ausgewertet. Eine theoretische Sättigung konnte so zwar nicht erreicht, jedoch trotzdem ein exemplarischer Forschungsbeitrag geleistet werden.

Bereits beim Formulieren der Fragestellung wurde eine Eingrenzung auf die stationäre Kinder- und Jugendhilfe im Kanton Bern vorgenommen. In diesem Bereich wurden mehr als dreissig Organisationen gefunden, welche hätten angefragt werden können. Bei der Auswahl konzentrierte ich mich vorerst auf Organisationen, welche Kinder im Schulalter betreuen und nicht auf Behinderung spezialisiert sind. Für die Pretests fragte ich zwei Praxisausbilderinnen direkt an, welche ich aus dem Praxisausbildungs-Kurs kannte. Weiter fragte ich bei zwanzig Organisationen schriftlich an, ob ich eine in der Praxisausbildung tätige Person befragen dürfte. Von drei Organisationen erhielt ich eine Absage, alle anderen sicherten mir zu, dass ich mindestens eine Person interviewen kann, in einigen grösseren Organisationen stellten sich sogar mehrere Praxisausbildende zur Verfügung. Im Zeitraum von fünf Monaten habe ich schliesslich fünfzehn interaktionsgeschichtlich-narrative Interviews mit Praxisausbildenden geführt.

Von Anfang an stellte sich die Frage, ob nur Ausbildungsprozesse auf Hochschulstufe untersucht oder ob auch Praktika der Höheren Fachschulen einbezogen werden sollen. Weiter musste entschieden werden, ob nur Jahrespraktika oder auch mehrjährige berufsbegleitende Praktika erfasst werden sollen. Da die meisten Praxisauszubildenden auf unterschiedlichen Stufen ausbilden, entschied ich mich, keine Eingrenzung im Voraus vorzunehmen. Um das Erzählpotential nicht zu beschränken, wurde die Entscheidung ganz den Informantinnen und Informanten überlassen, von welchem Ausbildungsprozess sie erzählen wollten. Obschon bei der Wahl der Kernfälle keine Eingrenzung vorgenommen wurde, ergab sich als Nebeneffekt der theoretischen Stichprobenbildung eine Eingrenzung auf mehrjährige, berufsbegleitende Praktika.

3.2.2 Datenerhebung

Die Datenerhebung erfolgte mittels interaktionsgeschichtlich-narrativer Interviews, welche elektronisch aufgezeichnet wurden. Diese sind eine besondere Form des narrativen Interviews, in der Menschen zu ihrer Interaktions- und Beziehungsgeschichte mit signifikanten Anderen befragt werden (Völter, 2015, S. 112). Es wurden insgesamt fünfzehn Interviews geführt, welche ein bis zwei Stunden dauerten. Die Interviews wurden in Mundart geführt, um den Informantinnen und Informanten das spontane Erzählen zu vereinfachen. Ziel narrativer Interviews ist es, durch die Dynamik des Erzählvorgangs die Erfahrungsaufschichtung wieder zu verflüssigen und so den damaligen Erlebnisstrom der Tendenz nach zu verlebendigen und trotz der notwendigen Raffung und Erinnerungsverlusten die Erfahrungsaufschichtung des Gedächtnisses zu konkretisieren (Schütze, 1987, S. 237). Dabei wird davon ausgegangen, dass dank den sogenannten Zugzwängen des Erzählens alle wesentlichen Elemente in der Erzählung explizit, stilistisch-indirekt oder symptomatisch-willkürlich zur Darstellung gebracht werden (Küsters, 2009, S. 28). Interaktionsgeschichtlich-narrative Interviews sind besonders geeignet für die Rekonstruktion komplexer interaktionsgeschichtlicher Prozesse (Schütze, 1987, S. 241-242) und zur Untersuchung von Arbeitsbögen (Riemann, 2015, S. 22).

Die narrativen Interviews folgen einem bestimmten Ablaufschema (vgl. Interviewleitfaden im Anhang 1). Nachdem sich die Beteiligten im **Vorgespräch** miteinander bekannt gemacht haben, die Fragestellung der Forschung mitgeteilt, Fragen der Anonymität besprochen und das Instrument erklärt wurden, wurde dem Informanten, resp. der Informantin mit dem **Erzählstimulus** ein Thema vorgegeben, das den Bereich der interessierenden Ereignisse erfasst und einen erzählerischen Gestaltungsausschlag beinhaltet. Dabei kommt der Generierung einer narrativen Eingangserzählung die wichtigste Rolle zu (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2009). Die narrative Stimulusfrage an die Praxisauszubildenden zu ihrer Fallgeschichte lautete konkret wie folgt:

Ich möchte Sie bitten, mir an einem konkreten Beispiel aus den letzten fünf Jahren zu erzählen, wie die Ausbildung abgelaufen ist – es kann ein besonders gelungenes oder ein besonders schwieriges Beispiel sein, oder auch einfach ein ganz normales. Erzählen Sie bitte **Ihre** Fallgeschichte mit einer konkreten Auszubildenden, resp. einem konkreten Auszubildenden, wie die Ausbildung angefangen hat, wie sie abgelaufen und zu Ende gegangen ist, wie eins zum andern gekommen ist.

Während der monologischen **Haupterzählung** beschränkte sich die Aufgabe der Forscherin auf aufmerksames Zuhören, einführendes Mitgehen und Notizen schreiben. Nachdem der Informant, resp. die Informantin von sich aus zum Schluss gekommen war, folgten **immanente narrative Nachfragen**, um das weitere Erzählpotential auszuschöpfen. Dann folgten **exmanente deskriptive und argumentative Nachfragen**, in denen die Informantin, resp. der Informant gebeten wurde, Akteure und Situationen beschreibend zu charakterisieren. Es wurde versucht, ausgehend von den eigentheoretischen Kommentaren ein argumentatives Gespräch zu entwickeln (Schütze, 1987, S. 238-240). In diesem letzten Teil wurden auch forschungsspezifische Fragen gestellt (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2009, S. 100). Hierzu gehörten insbesondere Fragen zu den möglichen Krisenkonstellationen, welche für die Habitusbildung als relevant gelten (s. Kapitel 2.3.2), sowie Fragen zu Herausforderungen, Bildungszielen, inhaltlichen Schwerpunktsetzungen oder methodischen Mitteln in der Praxisausbildung. Abschluss des Interviews bildeten jeweils Fragen zu den **objektiven und berufsbiographischen Daten**, sowie die Frage nach Ergänzungen, der Dank und die explizite Rückfrage, ob die Daten verwendet werden dürfen. Erst ganz am Schluss wurde das Aufnahmegerät ausgeschaltet.

Eine Herausforderung bei den Interviews mit Praxisauszubildenden bestand darin, eine Narration auszulösen. Fachpersonen neigen dazu, v.a. die Schemata der Sachverhaltsdarstellung des Beschreibens und Argumentierens statt des Erzählens zu verwenden. Solche theoretische Ausführungen müssen nicht mit den faktischen Interaktionsabläufen, in die sie im Alltag verwickelt sind, übereinstimmen (Schütze, 1978, S. 36). Dem Erzählstimulus und der Aushandlungsphase musste deshalb besondere Beachtung geschenkt werden, um eine Stegreiferzählung zu generieren. Für die Untersuchung von Arbeitsbögen sind allerdings auch Interviews geeignet, in denen das Kommunikationsschema der Beschreibung dominant ist (Riemann, 2015, S. 22).

Im Anschluss an jedes Interview wurde ein Postskriptum geschrieben, in welchem alles festgehalten wurde, was an der Interviewsituation und Interviewbeziehung aufgefallen war. Gefühle, Irritationen, Phantasien und Körperwahrnehmungen sowie während des Interviews nicht geäußerte Einfälle und erste Interpretationsideen wurden im Postskriptum festgehalten (Tietel, 2000, ¶15).

3.2.3 Datenaufbereitung

Die Datenaufbereitung der Eckfälle erfolgte in einem wissenschaftlichen Transkript, das sämtliche Inhalte des Interviews Wort für Wort wiedergibt (Fuss & Karbach, 2014, S. 17). Alle Interviews wurden von der Forscherin persönlich vollständig transkribiert und anonymisiert. Für die Transkription wurde das Computer-Programm f5 verwendet. Die Transkriptionsregeln wurden in Anlehnung an Fuss und Karbach (2014) erstellt (vgl. Anhang 2), welche ein Transkriptionssystem mit acht Modulen entwickelt haben, die in Abhängigkeit zum Auswertungsfokus variiert werden können (S. 69). Um eine bessere Lesbarkeit zu gewährleisten und trotzdem möglichst nahe an der gesprochenen Sprache zu bleiben, wurde eine leichte Glättung vorgenommen: Der schweizerdeutsche Text wurde eins zu eins ins Hochdeutsche übertragen, umgangssprachliche oder fehlerhafte Ausdrücke sowie fehlerhafter Satzbau wurden beibehalten, Helvetismen in eckigen Klammern sinngemäss übersetzt (ebd., S. 38-40). Neben den sprachlichen Inhalten wurde in den Detailtranskripten auch die hörbare Verhaltensebene der Akteure berücksichtigt (ebd., S. 65). Laut Schütze (1987) soll eine Transkription „die Redebeiträge der beteiligten Interaktionspartner – einschließlich Versprecher, Selbstkorrekturen und parasprachlicher Erscheinungen wie Lachen und Planungsfüllsilben (z.B. „eh“) – sowie den zwischen ihnen entstehenden Kommunikationsablauf samt der partiellen Überlappung von Redebeiträgen so genau wie möglich aufzeichnen“ (S. 102). Dies ist wichtig, damit auch innere Zustände, welche oft nur indirekt oder symptomatisch zum Ausdruck kommen, analysiert werden können (ebd., S. 122-123).

Vor- und Familienname, Wohnort, Arbeitsstätte, aber auch persönliche Besonderheiten und die Namen und Adressen anderer Personen, die im Interview erwähnt wurden, wurden in der Masterthesis anonymisiert und durch Pseudonyme ersetzt (Küsters, 2009, S. 76). Dabei wurden nach Möglichkeit Äquivalente gewählt, um Verzerrungen in der Interpretation zu verhindern.

3.2.4 Datenauswertung

Die Datenauswertung erfolgte mittels Narrationsanalyse, wie sie von Fritz Schütze entwickelt worden ist. Das Verfahren der Textstrukturanalyse narrativer Interviews geht davon aus, dass in einer Stegreiferzählung nicht nur die Darstellungsinhalte, sondern genauso die Art der Darstellung wesentlich sind (Hermanns, 1992, S. 121). Hinter den Arbeitsschritten der Auswertung steht eine abduktive, erkenntnisgenerierende Forschungslogik, welche die Aufsuchung und Explikation allgemeiner Merkmale sowie der immer genaueren Herausarbeitung der zugrundeliegenden Prozessmuster zum Ziel hat (Schütze, 1987, S. 257).

Die Auswertung erfolgt grundsätzlich in folgenden sechs Schritten (Schütze, 1983a, S. 286-288 und Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2009, S. 231-240 sowie Küsters, 2009, S. 76-82):

1. Formale Textanalyse: In einem ersten Schritt werden alle nicht-narrativen Textpassagen eliminiert und der bereinigte Erzähltext auf seine formalen Abschnitte hin segmentiert.

2. Strukturelle inhaltliche Beschreibung: In einem zweiten Schritt kommt das „Wie“ der Darstellung in den Blick. Die Schemata der Sachverhaltsdarstellung (erzählen, beschreiben, argumentieren) werden bestimmt und in ihrem Verhältnis zueinander und in ihrer Funktion interpretiert. Die Prozessstrukturen werden herausgearbeitet.

3. Analytische Abstraktion: In einem dritten Schritt werden die abstrahierten Strukturaussagen systematisch zueinander in Beziehung gesetzt und die Gesamtformung bis hin zur gegenwärtig dominanten Prozessstruktur herausgearbeitet. Im Zusammenhang mit biographischen Prozessen hat Schütze vier Prozessstrukturen des Lebenslaufs unterschieden: das biographische Handlungsschema, bei dem die Entwicklung und Verfolgung von Handlungsplänen massgeblich ist; die Verlaufskurve, in welcher das Individuum die Handlungskontrolle verliert; das institutionelle Ablaufmuster der Lebensgeschichte, bei dem der Erfahrungsablauf an organisatorischen Erwartungsfahrplänen orientiert ist und den biographischen Wandlungsprozess, bei dem sich lebensgeschichtliche Ereignisse überraschend entwickeln (Schütze, 1983b, S. 67-129, Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2009, S. 236, Brüsemeister, 2008, S. 119). Aufgrund der Fragestellung stehen hier weniger die biographischen Prozessstrukturen als vielmehr die Rekonstruktion der Arbeitsbögen im Zentrum der Analyse.

4. Wissensanalyse: Viertens werden eigentheoretische, argumentative Einlassungen systematisch auf ihre Orientierungs-, Verarbeitungs-, Deutungs-, Selbstdefinitions-, Legitimations-, Ausblendungs- und Verdrängungsfunktion hin interpretiert.

5. Kontrastive Vergleiche: Wie in Kapitel 3.2.1 beschrieben, werden unterschiedliche Interviewtexte zum Vergleich ausgewählt. Der minimale Vergleich dient der Verdichtung und dazu, sich von den Besonderheiten des Einzelfalls zu lösen, der maximale Vergleich dient dazu, Elementarkategorien zu bilden.

6. Konstruktion eines theoretischen Modells: Die theoretischen Kategorien werden im sechsten Schritt systematisch aufeinander bezogen, um ein theoretisches Modell zu konstruieren.

Die Datenauswertung der Kerninterviews folgte diesen Schritten. Da eine detaillierte Darstellung der Analyse mit einer flächendeckenden strukturellen Beschreibung den Rahmen der Masterthesis bei weitem sprengen würde, wurden die Ergebnisse in komprimierten Fallbeschrieben zusammengefasst (Riemann, 2008, S. 3-4). Damit die

Analyse dennoch nachvollzogen werden kann, wird partiell auf originale Textpassagen zurückgegriffen. Die Konstruktion eines theoretischen Modells bis zur theoretischen Sättigung ist im Rahmen der Masterthesis nicht möglich. Das empirische Material kann jedoch die Gestaltung von Ausbildungsprozessen illustrieren und eine erste Dimensionierung des Forschungsfeldes mittels der gebildeten theoretischen Kategorien angedacht werden.

Eine Schwierigkeit bei der Datenauswertung bestand darin, dass die Masterthesis in Einzelarbeit verfasst werden musste. Die Arbeit in einer Forschungsgruppe wäre jedoch für die Interpretation gewinnbringend, um möglichst viele Lesarten entwickeln zu können (Küsters, 2009, S. 80). Damit wenigstens partiell verschiedene Perspektiven einbezogen werden konnten, wurden Teile der Interviews in verschiedenen Forschungswerkstätten und Analysegruppen besprochen.

4 Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung zur Gestaltung von Ausbildungsprozessen dargestellt. Die vier ausgewählten Fallstudien werden präsentiert und die Arbeitsbögen rekonstruiert. Dabei werden jeweils zuerst in den einführenden Bemerkungen die wichtigsten Hintergrundinformationen aufgeführt. Es folgen dann direkt die komprimierten Fallbeschreibungen. Die Fallrekonstruktionen basieren auf der analytischen Abstraktion (3. Analyseschritt), folgen der sequenziellen Analyse der strukturellen inhaltlichen Beschreibung (1. und 2. Analyseschritt) und beinhalten Ergebnisse der Wissensanalyse (4. Analyseschritt). Damit die Analyseüberlegungen nachvollzogen werden können, werden an ausgewählten Stellen exemplarisch originale Aussagen aus den anonymisierten Transkripten oder Ausschnitte aus der inhaltlich-strukturellen Beschreibung eingefügt. In den Zitaten, welche in Anführungszeichen gesetzt oder als Blockzitate aufgeführt sind, wird die Sprache leicht geglättet, Pausen und nicht-sprachliche Äusserungen werden in Klammern angegeben, nichtintervenierende Floskeln zwischen doppelte Schrägstriche gesetzt, Betonungen unterstrichen, Wortabbrüche mit Bindestrich, Dehnungen mit Doppelpunkt und schnelle Anschlüsse mit dem Et-Zeichen gekennzeichnet (s. Transkriptionsregeln in Anhang 2). Zum Schluss jeder Fallstudie werden die wichtigsten Erkenntnisse zusammengefasst und die Gesamtformung herausgearbeitet. Am Schluss des Kapitels werden die empirischen Ergebnisse fallspezifisch anhand aus dem Material generierter Elementarkategorien zusammengefasst und verglichen.

4.1 Fallstudie 1: Frau Ottermann und Alice

Bei der ersten Fallstudie handelt es sich um das als Kernfall gewählte Interview. Trotz vieler argumentativer Passagen kam die Informantin der Erzählaufforderung nach und erzählte aus dem Stegreif ihre Interaktionsgeschichte mit der Auszubildenden. Damit ist das Interview für die Narrationsanalyse geeignet. Es wurde als Kernfall ausgewählt, weil die Informantin relativ detailliert und anhand eines konkreten Beispiels über den Ausbildungsprozess erzählte, sie eine klare Vorstellung von der Gestaltung des Ausbildungsprozesses zu haben schien und ein vielfältiges Spektrum an Ausbildungsthemen zur Sprache brachte. Es entstand der Eindruck, dass die Praxisausbildnerin den Ausbildungsprozess aktiv gestaltete, dabei einen Ablauf vor Augen hatte und selbst eine relativ klare Identität als Professionelle hatte. Als erfahrene Praxisausbildnerin stellte sie immer wieder Vergleiche zwischen der Ausbildung im Allgemeinen und dem konkreten Ausbildungsprozess im Speziellen an. Diese Aspekte machten das Interview inhaltlich für die Beantwortung der Fragestellung interessant.

4.1.1 Einführende Bemerkungen

Frau Ottermann wurde 1980 geboren. Sie hat ihre Ausbildung an einer Fachhochschule gemacht und vier Jahre später den Praxisausbildungs-Kurs ebenfalls an einer Fachhochschule absolviert. Sie hat sich in systemischer Therapie und Beratung weitergebildet.

Sie arbeitet seit acht Jahren 80-60% in einer sozialpädagogischen Institution, welche mehrere sozialpädagogische Wohngruppen in einer eher ländlichen Gegend führt und Tagesstruktur sowie ambulante Dienste anbietet. Die Wohngruppe, auf der die Auszubildende ihr Praktikum gemacht hat, hat sieben Plätze und sechs Mitarbeitende. Frau Ottermann war zuerst Leiterin dieser Gruppe und wechselte dann in die Familienbegleitung. Neben ihr gibt es vier weitere Praxisausbildende in der Organisation. Die Organisation arbeite lösungsorientiert und systemisch.

Frau Ottermann erzählte ihre Interaktionsgeschichte mit der Auszubildenden Alice. Diese hatte bereits acht Jahre in einem handwerklichen Beruf gearbeitet, bevor sie in der Organisation ein sozialpädagogisches Vorpraktikum machte und anschliessend praxisbegleitend die vierjährige Ausbildung zur Sozialpädagogin an einer höheren Fachschule absolvierte.

Die Stimmung während des Interviews empfand ich als sehr konzentriert und zielgerichtet. Frau Ottermann richtete ihre Antworten präzise auf meine Fragen aus. Sie erzählte detailliert und beantwortete auch Nachfragen konkret und anhand von Praxisbeispielen.

4.1.2 Rekonstruktion des Arbeitsbogens – „Vier Ausbildungsjahre als intensives Auf und Ab“

Frau Ottermann hält zu Beginn des Interviews fest, dass sie schon seit mehr als acht Jahren Auszubildende begleite und dass sie sowohl von abgeschlossenen als auch von abgebrochenen Ausbildungen erzählen könne.

Und in diesen Jahren gab's natürlich einige, //mhm// Studenten, und es gab eh, oder gibt Beispiele für ne wirklich abgeschlossene Ausbildung und es gibt natürlich auch Beispiele für Abbrüche. //mhm// Und ich find beides, ehm, beides einen Erfolg, //mhm// im Sinne von (.) beides (.) waren, sind für mich, oder die Dinge sind für mich immer so stimmige Prozesse gewesen. //mhm// Also es kann auch absolut stimmig und f- aus meiner Sicht ein Erfolg sein, wenn man im Rahmen von so ner berufsbegleitenden Ausbildung (.) mit dem Studenten und der Schule an den Punkt kommt, dass man merkt, die Person ist nicht geeignet für den Beruf, und damit wird auch diese Ausbildung abgebrochen. //mhm// Warum auch immer. (Transkript 1, Zeilen 20-27)

Bereits in der Präambel wird damit die Frage nach der Berufseignung thematisiert, welche sich durch das ganze Interview durchzieht. Unter diesem Aspekt können selbst Abbrüche plausibel als Erfolg bezeichnet werden. Wie im exmanenten Nachfrageteil deutlich wird, macht Frau Ottermann jeweils zu Beginn der Ausbildung im Rahmen einer Erwartungsklärung transparent, dass es in der Ausbildung um eine Eignungsabklärung geht.

Frau Ottermann entscheidet sich schliesslich, vom Ausbildungsprozess von Alice zu erzählen. Er ist in ihren Augen um ein besonderes Beispiel und zeichnet sich durch viele Wechsel aus. Die Erzählung selbst beginnt dann nicht mit dem Ausbildungsstart, sondern mit der Entwicklung des Berufswunsches während des Vorpraktikums. Damit wird das Vorpraktikum als wichtiger Teil der Ausbildung konzipiert, in welchem die Eignungsfrage bereits zentral ist. Dabei übernahmen das Team und Frau Ottermann in ihrer damaligen Leitungsfunktion die Aufgabe, die Eignung einzuschätzen und die Praktikantin zu ermutigen, die Ausbildung als Sozialpädagogin zu beginnen, obschon sie sich diese als Legasthenikerin selbst nicht zutraute.

Der **Ausbildungsstart** erfolgte nach der Bewerbung von Alice und deren erfolgreichen Aufnahme in die Schule, wobei die Informantin damals noch nicht die Funktion der Praxisausbildnerin innehatte. Diese hat sie erst nach einem halben Jahr aufgrund der Kündigung des vorderen Praxisausbildners übernommen.

Die Erzählkette wird an dieser Stelle unterbrochen, um den Wechsel in der Praxisausbildung von der direkten Anleitung zu einem Coaching von extern zu schildern und die damit einhergehende Veränderung der Zusammenarbeit zu erläutern. Denn Frau Ottermann wechselte während Alices Ausbildung intern die Stelle, behielt jedoch ihre Funktion als Praxisausbildnerin.

So, es hat sehr gut funktioniert. Ehm, ich bin auch nach wie vor Fan davon, wenn Praxianleiter&also für mich müssen Praxisanleiter nicht zwangsläufig mit den Studenten zusammenarbeiten. //mhm// Ich hab da-, ich seh da V- grossen Vorteile darin, das fördert auch die- fördert einfach auch die Selbstverantwortung. Für den, für den langen Prozess, ne. Also wenn sie selber entscheiden müssen, womit komm ich jetzt in das vierzehntägliche Gespräch, dann ist der Ball bei ihnen, sie- sie übernehmen Verantwortung, aber sie haben auch die Gestaltungsmöglichkeit. (Transkript 1, Zeilen 104-111)

Ob die Praxisausbildnerin und die Auszubildende im Alltag zusammen arbeiten oder die Praxisausbildung als externes Coaching stattfindet, hat weitreichende Implikationen für die Gestaltung des Ausbildungsprozesses. Während bei der gemeinsamen Alltagsgestaltung die direkte Anleitung, Vorzeigen und Nachmachen und Feedback aufgrund teilnehmender Beobachtung möglich sind, müssen beim externen Coaching neue Formen zur Begleitung des Lernprozesses gesucht werden. Im Zentrum stand konkret das Aufgreifen von Beratungsfragen der Auszubildenden. Aber auch der Zusammenarbeit mit dem Team kommt eine andere Rolle zu. Frau Ottermann pflegt bewusst den Kontakt zum Team, um Beobachtungen weiterhin einbeziehen zu können und fordert das Team auf, der Auszubildenden Rückmeldungen im Alltag zu geben. Damit übernimmt sie ihre Ausbildungsverantwortung, indem sie Teilaufgaben ans Team delegiert. Frau Ottermann bezeichnet sich als „Fan“ von dieser Art Begleitung, weil die Auszubildenden dadurch ihren Lernprozess selbst gestalten können und sie in ihrer Selbständigkeit gefördert werden. Es zeigt sich hier ein partizipatives Führungsverständnis, das für Frau Ottermann typisch

erscheint. Sie bevorzugt für die Praxisausbildung ein Zusammenarbeitsmodell, welches sich an der Interaktionsform der Beratung, resp. des Coachings orientiert.

Die Praxisausbildung wird insgesamt als intensives „Auf und Ab“ bezeichnet, insbesondere beeinflusst durch die Anforderungen der Schule, aber auch durch die Dynamik der Gruppe und private Ereignisse. Frau Ottermann äussert indirekt Kritik an der Schule, konkret an den häufigen Konzeptanpassungen und an bestimmten Aufträgen, welche die Ressourcen der Praxis übersteigen würden. Es wird ein Konflikt zwischen den beiden Ausbildungsstätten Praxis und Schule angedeutet, in welchem die Schule als bestimmend und die Bedürfnisse der Praxis missachtend wahrgenommen wird. Frau Ottermann zieht daraus einerseits Schlüsse für ihre eigene Arbeit als Praxisausbildnerin und steuert die Auftragsbearbeitung in der Praxisausbildung gezielt, indem sie „kleinere Projekte“ verlangt. Andererseits wird der Konflikt konstruktiv bearbeitet, indem der Schule Rückmeldungen gemacht werden. In der aktiven Bearbeitung des Konflikts zeigt sich ein biographisches Handlungsschema, das für Frau Ottermann kennzeichnend ist. Selbst wenn der Konflikt nicht gelöst werden konnte und er während des Interviews bei jeder Erwähnung der Schule durchschimmert, scheint er die Ausbildung nicht zu dominieren. Frau Ottermann behält einen differenzierten Blick auf die Zusammenarbeit mit der Schule und anerkennt beispielsweise die Zusammenarbeit mit dem Praxisbegleiter, welcher gut erreichbar, unterstützend und offen für Rückmeldungen gewesen sei.

Frau Ottermann bezeichnet die Praxisausbildung als harte, aber ganzheitliche Ausbildung.

Die Auszubildenden, die bei uns die Ausbildung machen, die haben verdammt harte vier Jahre, //mhm// aber, die dürfen müssen alles machen, und sind am Ende, äh, insofern, in dem Arbeitsbereich, mit den (klopft mehrmals auf den Tisch) unterschiedlichen Aufgabenbereichen (+) relativ parat. (Transkript 1, Zeilen 175-179)

Sie belegt ihre Behauptung mit einer Beschreibung der zunehmend verantwortungsvolleren Aufgaben im Ausbildungsprozess. Dass sie sich selbst korrigiert, weist darauf hin, dass sie dies einerseits als Chance sieht, damit aber auch klare Anforderungen und Erwartungen verbindet. Die bereits zu Beginn eingeführte Eignungslogik, kommt auch hier wieder zum Ausdruck. Intensität und Strenge gehen einher mit erfolgreicher Qualifikation und betreffen nicht nur die Auszubildenden, sondern ebenso die Organisation als Ganzes und die Praxisausbildnerin selbst.

Zu Beginn der Ausbildung werden die Auszubildenden eng begleitet, wie die Informantin in allgemeinen Beschreibungen darstellt. Die Orientierung an den organisationalen Abläufen weist auf ein institutionelles Ablaufmuster als Prozessstruktur hin. Dem Modelllernen wird in der **Einführungsphase** ein hoher Stellenwert zugemessen. Um dieses zu begünstigen, werden die Auszubildenden jeweils im Dreierdienst eingeplant. Die Begleitung wird dann allmählich abgebaut (z.B. bei Nachtdienst, Wochenenddienst, Gruppenhöck), wobei die individuellen Voraussetzungen der Auszubildenden und die aktuelle Situation

mitberücksichtigt werden. Es lässt sich ein Prozessverständnis erkennen, das Zeit in Anspruch nimmt und Entwicklung betont: Die Erzählerin verwendet oft die Gestalt „von...zu“.

Neben dem Modelllernen kommt der Arbeit mit Lernzielen und Schwerpunktthemen von Anfang an eine zentrale Aufgabe für die Gestaltung des Ausbildungsprozesses zu. Die Lernziele strukturieren die Ausbildung wesentlich mit. Dabei scheinen sich die Vorgaben der Schule gut mit den Themen aus der Praxis verbinden zu lassen. Als typische Schwerpunktthemen nennt Frau Ottermann Beziehung, Struktur und Reflexion. Aufgrund ihrer Erfahrung macht sie bestimmte Vorgaben (z.B. zu den Lernzielinhalten, zur Agendaführung) und regt den Bildungsprozess durch Reflexionsfragen an. Die im Allgemeinen beschriebenen Schwerpunktthemen waren auch für den konkreten Fall von Bedeutung, wobei das Thema „Struktur“ im Vordergrund stand.

Im Nachfrageteil wird deutlich, dass Frau Ottermann viel Vorarbeit beim Formulieren der Lernziele von den Studierenden erwartet, dann aber bei der Ausformulierung und dem Festlegen der Beurteilungskriterien hilft. Damit erwartet sie einerseits Selbständigkeit, übt andererseits Kontrolle aus. Dasselbe Spannungsfeld zeigt sich bei der Wahl der Lernziele: einerseits gibt sie den Auszubildenden Freiraum bei der Auswahl der Lernziele, deren Schwerpunkte sie selbst festlegen sollen, andererseits macht sie gezielt Vorgaben, um die Auszubildenden zu fördern und sie nicht zu überfordern.

Und meine Erfahrung auch mit Alice ist, ich hab's immer so gehandhabt, (klopft mit der flachen Hand auf den Tisch) ein Lernziel ist was was eh läuft, und (klopft mit der flachen Hand auf den Tisch) ein Lernziel //mhm// ist wo ich will dass du wirklich, ähm, dass du wirklich noch was (klopft mit der flachen Hand auf den Tisch) zusätzlich machst. (Transkript 1, Zeilen 600-604)

Sie scheint dabei auf ihre Erfahrung zurückzugreifen und bestimmt gezielte Lernfelder zu schaffen, was sie durch ihr Klopfen unterstreicht. Indem sie Freiraum und Kontrolle bewusst ausbalanciert und individuell anpasst, scheint ihr eine gute Balance zu gelingen und nimmt sie ihre Ausbildungsverantwortung aktiv wahr. Entsprechend unproblematisch verläuft die Beurteilung der Lernziele, welche Frau Ottermann ebenfalls aktiv nutzt, um die Qualifizierung voranzutreiben. So bewertet sie Anstrengungen und individuelle Fortschritte positiv und bestraft Inaktivität mit ungenügenden Bewertungen, um den Lernprozess anzuspornen. Entsprechend dem zentralen Thema der Eignung reagiert die Informantin vehement als sie über Beurteilung spricht. Tendenziell scheint die Kontrolle zu überwiegen, wodurch der Ausbildungsprozess auch für sie als Praxisausbildnerin intensiv wird. Als Praxisausbildnerin kontrolliert sie nicht nur den Bildungsprozess der Auszubildenden, sondern auch die Rahmenbedingungen des Betriebs. So stellt sie die Unterstützung durch das Team sicher und setzt sich anwaltschaftlich für die Auszubildenden ein.

Nach den allgemeinen beschreibenden und argumentativen Ausführungen zur Ausbildung und der Zusammenarbeit mit der Schule wird die Erzählkette wieder aufgegriffen. Nachdem sich Alice zu Beginn mehr Feedback und Anleitung gewünscht hatte, weil sie dies von ihrem

ersten Praxisausbildner zu wenig erhalten habe, leitete Frau Ottermann sie im **ersten Ausbildungsjahr** eng an. Diese enge Anleitung wurde der Auszubildenden dann aber zu viel, worauf Frau Ottermann die Strukturierungshilfen allmählich abbaute. Differenzen in der Selbst- und Fremdwahrnehmung wurden angesprochen, der Wunsch der Auszubildenden aber respektiert.

Gegen Ende des **zweiten Ausbildungsjahres** erfolgte der Wechsel zum bereits erwähnten externen Coaching. Alice wurde vor die Wahl gestellt, mit dem externen Coaching weiterzufahren oder einen erneuten Wechsel der Praxisausbildnerin hinzunehmen und entschied sich für das externe Coaching. Nun war es an ihr, Alltagsbeispiele einzubringen und Beratungsfragen zu formulieren. Die Reflexion dieser Beispiele und Fragen, strukturiert die Praxisausbildnerin – wie im Nachfrageteil ersichtlich wird – durch Fragen zur Situation, zum Erleben und Handeln, wobei sie zu den Gefühlen besonders sorgfältig nachzufragen scheint. Nach der gemeinsamen Analyse der Situation auf der Metaebene werden alternative Handlungsmöglichkeiten und nächste Schritte besprochen, wobei Frau Ottermann die Auszubildende ermutigt, ihre Erkenntnisse ins Team zurück fliessen zu lassen. Sowohl die Coaching-Gespräche als auch die jährlichen Standortgespräche strukturiert sie, indem sie einen Rückblick und Ausblick anregt und somit regelmässige, bewusste Evaluationen vornimmt. Dabei nutzt sie Fragen aus der lösungsorientierten Beratung.

Die Ausbildungsverantwortung wird mit der Abteilungsleiterin, der Mentorin und dem Team geteilt, indem ihnen gegenüber Rechenschaft abgelegt wird und sie in den Ausbildungsprozess einbezogen werden. Der Teameinbezug erfolgt sowohl formell bei der Bewertung der Lernziele und mittels Teamfeedback, als auch situativ-informell.

Anhand von konkreten Beispielen wird die Entwicklung der Berufsqualifikation aufgezeigt und die Begleitung durch die Praxisausbildnerin erläutert, wobei sich erneut die Prozessgestalt „von...zu“ zeigt:

- Von intensiver Kontrolle zur Fachfrau: Am Beispiel der Schriftlichkeit illustriert Frau Ottermann das Dauerthema „Struktur“. Als Praxisausbildnerin kontrolliert sie zu Beginn umfassend alle schriftlichen Arbeiten, korrigiert Rechtschreibung und diskutiert Formulierungen. Sie nutzt die Kontrolle als Gestaltungselement, indem sie diese am individuellen Bedarf der Auszubildenden ausrichtet, zu Beginn stärker kontrolliert und die Kontrolle im Verlauf der Ausbildung reduziert. Es scheint ihr zu gelingen, den Bedarf gemeinsam mit der Auszubildenden zu definieren und in einem Aushandlungsprozess kontinuierlich anzupassen, wobei sie eher viel Kontrolle übernimmt und Alice aktiv kommunizieren muss, wenn sie weniger Kontrolle wünscht. Die umfassende Anleitung und Kontrolle empfand Frau Ottermann als anstrengend und intensiv, wenn auch spannend und

notwendig für eine positive Kompetenzentwicklung. Spass scheint für sie ein wichtiges Motiv für ihr Engagement in der Praxisausbildung zu sein.

- Vom Welpenschutz zur Dienstältesten: Ein weiteres zentrales Thema waren die „Teamdynamiken“. Frau Ottermann beschreibt in der für sie typischen metaphorischen Sprache den Entwicklungsprozess, den Alice durchlief. Sie betont, dass Alice besonders viele Wechsel im Team miterlebte. Die damit verbundenen Dynamiken bespricht Frau Ottermann mit Alice v.a. auf der Metaebene, aber auch in Bezug zu konkreten Alltagssituationen.

- Von den Lehrgesprächen über Rollenspiele zur Umsetzung in der Bezugspersonenarbeit: Um die Auszubildende in die Fallarbeit und Bezugspersonenarbeit einzuführen, bespricht sie mit ihr Fälle unter Einbezug von Theorie- und Methodenwissen, insbesondere systemischem Wissen. Sie scheint das „professionelle Narrativ“ im Sinne Reitemeiers einzusetzen (s. Kapitel 2.4.4). Weiter setzt sie Rollenspiele ein, um die Kompetenzen der Auszubildenden in der Bezugspersonenarbeit zu fördern.

Insgesamt kann die Praxisausbildung als Prozess „von der eigenen Person über die Klientel zur Metaebene“ rekonstruiert werden, wie Frau Ottermann selbst zusammenfassend festhält. Während zu Beginn v.a. die eigene Person im Zentrum steht, es beispielsweise um Handlungsfragen und Nähe und Distanz geht, steht in einer zweiten Phase die Klientel im Zentrum, konkret Beziehungsgestaltung, Gesprächsführung und die Gestaltung von Gruppensituationen, bis dann in der letzten Phase die Metaebene erreicht wird, wo Methoden und Haltungen nochmals neu ausgelotet werden können. An diesem Phasenmodell orientiert sich Frau Ottermann bei der Gestaltung der Praxisausbildung.

Ich glaube, es ist noch normal für so n Lernprozess, also für so n Ausbildungsprozess in diesem Beruf, dass man eigentlich mit sich anfängt, dann übers Klientel geht (wischt über den Tisch) und dann irgendwann auf dieser Metaebene nochmal sich ganz doll ausspielt und wirklich so, eigentlich entdeckt was sind meine methodisch was sind meine Haltungen, Schwerpunkte und was sind meine methodischen Fähigkeiten, (+) die auszubauen. Wenn man so die Basis begriffen hat oder so, dass man dann eigentlich dort nochmal (2) pfff mit, ja einfach voneinander profitiert. Und das ist halt das was ich eh sage, ich find halt dieser Ausbildungsprozess ist immer ein gegenseitiges lernen, ich lern immer extrem viel über diese ganzen neuen Sachen, die die halt in der Schule so, machen. (Transkript 1, Zeilen 387-397)

Frau Ottermann versteht Praxisausbildung als gegenseitigen Prozess. Nicht nur die Auszubildende lernt während der Praxisausbildung, sondern auch sie als Praxisausbildnerin sowie die Institution als Ganzes, weil sie mit aktuellen Wissensbeständen konfrontiert werden.

Die Beziehung zu Alice beurteilt sie als gut. Kleinere Meinungsverschiedenheiten konnten offenbar auf einer vertrauensvollen Basis geklärt werden.

Gegen Ende des **dritten Ausbildungsjahres** zog Alice einen Institutionswechsel in Betracht, was Frau Ottermann so kurz vor Abschluss der Ausbildung als riskant erachtete. Wie bereits in anderen Fällen nahm sie den Wunsch der Auszubildenden trotzdem ernst und

liess sich auf die Auseinandersetzung ein, indem sie mit ihr nüchtern die Vor- und Nachteile abwog, worauf die Auszubildende sich zum Bleiben entschied.

Am **Ende der Ausbildung** gab es aufgrund von Frau Ottermanns Mutterschaftsurlaub einen erneuten Wechsel der Praxisausbildnerin. Die Erwähnung, dass dieser weder für Alice noch für Frau Ottermann selbst schwierig war, macht nochmals deutlich, dass die Praxisausbildung als gegenseitiger Prozess verstanden wird. Beide sind stolz auf den erfolgreichen Abschluss, als sie sich bei der Diplomierung wieder sehen.

In den letzten Ausbildungsgesprächen thematisiert Frau Ottermann mit Alice deren berufliche Zukunft und übt mit ihr in Rollenspielen Vorstellungsgespräche. Damit konstruiert sie den Übergang von der Ausbildung in die Berufswelt als zur Ausbildung zugehörig – ebenso wie zu Beginn das Vorpraktikum.

Der nahtlose Wechsel in eine neue Anstellung nach Abschluss der Ausbildung wird als Beweis für die Erreichung des übergeordneten Ziels der Praxisausbildung, nämlich der Qualifikation für den Beruf, dargestellt.

Im exmanenten Nachfrageteil erwähnt die Informantin ein zusätzliches Gefäss, das Teil des Ausbildungsprozesses ist, nämlich die institutionalisierten „Azubis“, wo wiederkehrende fachliche Themen im Rahmen von Auszubildendenweiterbildung aufgegriffen werden. Hier werden Professionalisierungsfragen thematisiert und eine Berufsidentität gefördert.

4.1.3 Gesamtformung

Insgesamt kann ein Phasenmodell mit einem klar strukturierten Arbeitsbogen rekonstruiert werden, in welchem die Praxisausbildnerin den Ausbildungsprozess mittels gezielter Auftragserteilung und Kontrollen aktiv steuert und dabei den individuellen Bedarf kontinuierlich überprüft und sich auf Aushandlungsprozesse einlässt. Es können folgende grösseren Phasen unterschieden werden:

0. Bereits im Vorpraktikum findet eine erste Eignungsabklärung statt. Die Auszubildende wird ermutigt, die Ausbildung aufzunehmen.
1. In der ersten Phase steht die Auszubildende als Person im Zentrum. Die erste Zeit wird durch enge Anleitung gestaltet, wobei Freiraum und Kontrolle von der Praxisausbildnerin bewusst ausbalanciert werden. Modelllernen und individuelle Lernziele werden genutzt, um gezielt Lernprozesse zu initiieren.
2. In der zweiten Phase steht die Klientel im Zentrum und der Auszubildenden wird zunehmend mehr Verantwortung übertragen. Ihre Fragen, z.B. zur Beziehungsgestaltung, Gesprächsführung oder der Gestaltung von Gruppensituationen, werden im Coaching besprochen, wobei die Praxisausbildnerin sowohl die Alltagsebene als auch die Metaebene einbezieht. Lehrgespräche im Sinne

des professionellen Narrativs, systemisch-lösungsorientierte Fragetechniken, grafische Darstellungen, kreative Hilfsmittel und Rollenspiele werden eingesetzt, um gemeinsam Handlungsalternativen zu entwickeln, welche die Auszubildende in der eigenen Arbeit umsetzen kann. In Aushandlungsprozessen zwischen der Praxisausbildnerin und der Auszubildenden wird die Begleitung individuell auf den Bedarf der Auszubildenden abgestimmt.

3. In der dritten Phase steht die Metaebene im Zentrum. Methoden und Haltungen werden diskutiert und kritisch beleuchtet. Die Praxisausbildnerin regt eine aktive Auseinandersetzung mit der beruflichen Zukunft der Auszubildenden an.

Es wird eine klare Ausrichtung hin auf die Berufseignung ersichtlich. Die dominante Prozessstruktur stellt das biographische Handlungsschema dar, bei dem die Entwicklung und Verfolgung von Handlungsplänen massgeblich ist (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2009, 236). Frau Ottermann verfügt über ein breites Methodenrepertoire und ein klares Habitusmodell. Ein zentrales Motiv für ihr Engagement als Praxisausbildnerin stellt Spass dar. Sie versteht die Praxisausbildung als wechselseitiges Lernen.

4.2 Fallstudie 2: Frau Küng und Frau Ebersold

Bei der zweiten Fallstudie handelt es sich um ein Interview, das als maximaler Kontrastfall ausgewählt wurde. Im Gegensatz zum Kernfall, in welchem die Praxisausbildung entlang eines Phasenmodells gestaltet wurde und sich die Praxisausbilderin an einem klaren Habitusmodell orientierte, schien die Praxisausbildnerin hier den Ausbildungsprozess kaum aktiv zu gestalten oder zu steuern. Sie bezeichnete sich selbst als „Laissez-faire-PA“. Auch ihre professionelle Identität schien im Vergleich zum ersten Fall unsicherer. Während sich die Praxisausbildnerin des Kernfalls als ein „Fan“ von der Arbeit als Praxisausbildnerin bezeichnete, selbstbewusst und kompetent auftrat und Spass an der Aufgabe hatte, ist der maximale Kontrastfall geprägt von Selbstzweifel, Unsicherheiten und latenter Überforderung. Die Praxisausbildnerin reiht Schwierigkeit an Schwierigkeit und kommt zum Schluss, dass sie die Funktion an einer neuen Arbeitsstelle nicht mehr würde ausüben wollen.

4.2.1 Einführende Bemerkungen

Frau Küng wurde 1986 geboren. Sie hat die Handelsschule besucht und danach an einer Höheren Fachschule Sozialpädagogik abgeschlossen.

Sie arbeitet seit vier Jahren in der Organisation, in welcher sie seit drei Jahren als Praxisausbildnerin tätig ist. Nachdem sie zuerst 80% auf einer Wohngruppe gearbeitet hat, arbeitet sie nun nur noch 20% im stationären Bereich und 60% in der ambulanten Fallführung und diversen Arbeitsgruppen. Die Organisation arbeitet bedarfs- und

sozialraumorientiert und begleitet ca. 80 Familiensysteme. Ausser ihr gibt es einen weiteren Praxisausbildner in der Organisation, welcher allerdings zum Zeitpunkt des Interviews krankheitshalber abwesend war.

Frau Küng erzählte ihre Interaktionsgeschichte mit der Auszubildenden Frau Ebersold. Obschon sie mit dieser befreundet und deshalb sicher per du ist, nannte sie diese im Interview jeweils mit Nachnamen. Es handelt sich um Frau Küngs erste Begleitung. Frau Ebersold, welche zuvor in einer Kita gearbeitet hatte, hatte bereits das Vorpraktikum in der Organisation gemacht und war zum Zeitpunkt des Interviews im dritten Ausbildungsjahr an einer Fachhochschule. Frau Küng war von Anfang an ihre Praxisausbilderin, hatte jedoch bei Ausbildungsbeginn den Praxisausbildungs-Kurs noch nicht besucht.

Die Erzählung ist nicht chronologisch, sondern episodenhaft aufgebaut und gleicht einer Aufzählung von Schwierigkeiten. Es entstanden immer wieder Pausen, in welchen Frau Küng zu überlegen schien, was sie noch erzählen könnte. Um den Arbeitsbogen nachzeichnen zu können, habe ich die Erzählung in der analytischen Abstraktion soweit möglich chronologisch geordnet. Inwiefern die sprunghafte Erzählweise und die Orientierung an den Herausforderungen mit dem Erzählstimulus in Zusammenhang stehen, kann nicht abschliessend beantwortet werden. Obschon der Erzählstimulus immer gleich gestellt wurde, fällt in diesem Interview auf, dass die Interviewerin beim Wort „schwierig“ ins Stocken gerät und dieses wiederholt. Auch die Nachfragen der Interviewerin müssen kritisch betrachtet werden, denn sie wurden nicht konsequent erzählgenerierend gestellt, so dass es nicht verwundert, dass die Antworten teilweise einem „Schema-Salat“ gleichen, d.h. einem chaotischen Durcheinander von unterschiedlichen Handlungs- und Kommunikationsschemata (Schütze, 1987, S. 256). Trotzdem enthält das Interview eine brauchbare Stegreiferzählung und ist für die Narrationsanalyse geeignet.

4.2.2 Rekonstruktion des Arbeitsbogens – „Ein schwieriger Auftrag“

Bereits in der Präambel erwähnt die Informantin, dass sich die Organisation in einem Organisationsentwicklungsprozess befindet und dass sie die Tätigkeit als Praxisausbilderin ohne entsprechende Ausbildung aufnahm.

Ehm, ja ich bin eigentlich, habe angefangen im [Name Institution], im&das ist ja Pilot, //mhm// wo ich bin also im Januar hat der gestartet und ich bin nachher im Mai eingestiegen dort, //mhm// und dann ist dann, ziemlich schnell hat es eben geheissen es braucht PAs, und ich hab mich dann da gemeldet dass ich das mache, und bin aber nachher eingestiegen eigentlich ohne (.) Basis, also ich habe dann den Kurs noch nicht gehabt wo wir haben angefangen mit der Ausbildung. (Transkript 2, Zeilen 11-17)

Beides, die laufende Organisationsentwicklung sowie die fehlende Ausbildung, ist mit einer Unsicherheit für die Informantin als Praxisausbilderin verbunden. Diese Unsicherheit durchzieht das ganze Interview.

Frau Küng nennt die Zielformulierung als ersten Knackpunkt und reiht dann eine Schwierigkeit an die andere. Ordnet man die Episoden entlang eines Zeitstrahls, besteht die erste Hürde im **Übergang vom Vorpraktikum in die Ausbildung**. Diesen Übergang hat Frau Küng nicht bewusst gestaltet, indem sie nochmals eine Einführung gemacht hat. Dies betrachtet sie retrospektiv kritisch. In ihren Augen haben sie dort Zeit verloren, weil Frau Ebersold in der Rolle der Vorpraktikantin haften blieb. Sie fände es wichtig, zu diesem Zeitpunkt nochmals eine Einführung zu machen und das neue Stellenprofil anzuschauen. Dies habe sie dort gelernt.

Im **ersten Ausbildungsjahr** liess Frau Küng die Auszubildende vieles Mitmachen. Indem sie Aufgaben gemeinsam bearbeiten, wird Frau Ebersold in die Tätigkeiten eingeführt.

Im ersten Jahr haben wir angefangen dass sie von mir (.) eine St- eine St- eine SteV [Stellvertretung] ist gewesen, die Studentin, eine (lachend) Stellvertretung (+), //mhm// (Räuspern) wo sie an den Standortgesprächen, ist dabei gewesen mit mir und wo, wo sie hat eben auch Protokolle geschrieben zum Beispiel, //mhm// dort mal chli Übungsfelder gefunden, wo wir haben- wo sie eben wir haben Fallbegleitung, immer in der Leitung ist tut jemand, die Fälle begleiten, //mhm// und dort an diesen Gesprächen ist sie auch dabei gewesen, und hat dort auch mitbekommen... (Transkript 2, Zeilen 98-104)

Der Lernprozess läuft übers Mitmachen in Form von Dabei-Sein und Gemeinsam-Machen zum Selbermachen. Die Formulierung, dort hätten sie „Übungsfelder gefunden“, lässt vermuten, dass sich die Lernfelder natürlicherweise ergeben haben und von der Praxisausbilderin nicht bewusst geplant wurden. Es deutet sich bereits an, dass sie den Bildungsprozess nicht aktiv steuert, sondern geschehen lässt. Sie scheint darauf zu vertrauen, dass die Auszubildende schon alles Wichtige lernen wird.

Wie bereits erwähnt, stellte die Lernzielformulierung eine Problematik dar. Im Nachfrageteil erläutert die Informantin, dass diese darin bestand, die Vorgaben der Fachhochschule mit den Lernfeldern in der Praxis zu verknüpfen. Auch war unsicher, ob Frau Ebersold selbst eine Fallführung würde übernehmen können. Frau Küng äussert sich negativ über die wissenschaftliche Fachhochschule und stellt sie in einen Gegensatz zur praxisorientierten höheren Fachschule, wo sie selbst ihre Ausbildung absolviert hat.

Es ist, (.) für mich, die in der Praxis bin, ich habe die [Name der höheren Fachschule]-Ausbildung gemacht, //mhm// das ist für mich chli [ein wenig] näher an der Praxis halt chli weniger "wissenschaftlich" sag ich jetzt mal, und da ist man recht, es ist uns beiden recht schwer gefallen dort Themen zu finden, aus dem Katalog heraus und die noch so zu begründen, dass es dann (.) passt. (Transkript 2, Zeilen 20-24)

Damit deutet sie einen Konflikt zwischen ihr und der Fachhochschule an, welcher in der Erzählung immer wieder auftaucht. Der Konflikt kann als Teil eines Bedingungsrahmens für das Wirksamwerden einer Verlaufskurve rekonstruiert werden. Frau Küng fühlt sich von der Fachhochschule, welche weder genügend Hilfestellungen noch Rückmeldungen zu den Lernzielen gab, im Stich gelassen.

Von der FH ist nachher nie Rückmeldung gekommen, also sind wir davon ausgegangen es ist gut, dort, das ist für mich die FH ist für mich noch so chli ein Fragezeichen nach wie vor, //mhm// jetzt nach f-drei Jahren wo ich dran arbeite, oder mit denen arbeite, ich habe auch den PA-Kurs dort gemacht und trotzdem ist (lachend) mir noch vieles nicht klar irgendwie. (Transkript 2, Zeilen 28-32)

Auch der an der Fachhochschule besuchte Praxisausbildungs-Kurs lässt für Frau Küng vieles unklar. Diese erste negative Erfahrung mit der Fachhochschule wird im Sinne eines Verlaufskurvenpotentials prägend für den weiteren Prozess. Vor allem im ersten Ausbildungsjahr hätte sich Frau Küng einen engeren Austausch mit der zuständigen Praxisbegleiterin gewünscht. Obschon sie selbstkritisch äussert, dass sie sich bei dieser hätte melden können, sollte die Kontaktaufnahme ihres Erachtens durch die Praxisbegleiterin erfolgen, die Initiative von der Ausbildungsstätte ausgehen. So schätzt sie beispielsweise die zweimal jährlich stattfindenden Praxisausbildungs-Tagungen, auch wenn es dort eher der informelle Teil und der Austausch unter den Praxisauszubildenden ist, den sie als hilfreich erlebt. Den formellen Teil erachtet sie als nicht anschlussfähig an die Praxis. Eine engere Zusammenarbeit mit der Praxisbegleiterin wünscht sie sich, um die Auszubildende besser fördern, aber auch besser beurteilen zu können. Da sie nur selten mit der Auszubildenden im Dienst ist, fällt es ihr schwer einzuschätzen, welche Unterstützung adäquat ist. Ausserdem scheint sie unsicher zu sein, ob sie sich auf die Selbsteinschätzung und Aussagen von Frau Ebersold verlassen kann.

Frau Küng holt keine Unterstützung, sondern versucht, die anstehenden Schwierigkeiten allein zusammen mit der Auszubildenden zu lösen. Die Einschätzung des Unterstützungsbedarfs scheint sie intuitiv vorzunehmen.

Ja die vier Stunden pro Woche, die wir etwa zusammen arbeiten, das ist ja nachher (lachend) auch noch ein Punkt (+), man arbeitet ja selten zusammen, //mhm// (Räuspern) ist es recht schwierig dort irgendwie chli, (2) zu spüren wo ist Unterstützung nahe [an der Zeit] und nötig und, (.) angebracht. (Transkript 2, Zeilen 272-275)

Sie greift nicht auf die Unterstützung des Teams zurück, weil sie damit schlechte Erfahrungen gemacht hat, wie sie im Nachfrageteil erläutert. Das Team wolle und könne sie nicht unterstützen. Neben mangelnden Kapazitäten wird ein Teamkonflikt erkennbar, dem Frau Küng selbst durch den internen Stellenwechsel entkommen ist. Als Ursache für den Konflikt sieht Frau Küng, dass ältere Mitarbeitende mit dem Organisationsentwicklungsprozess nicht mitgekommen sind. Mit den daraus resultierenden Spannungen könne Frau Ebersold jedoch gut umgehen.

An die konkreten Lernziele kann sie sich nicht mehr erinnern, aber sie erzählt, dass sie gemeinsam nach Ideen gesucht hätten. Die Lernzielformulierung überliess sie der Auszubildenden, sie gab dann Rückmeldungen und achtete auf die Messbarkeit der Ziele, wobei sie die Auszubildende bei den Beurteilungskriterien mitreden liess. Damit teilt sie die Verantwortung bezüglich Zielformulierung mit der Auszubildenden. Dass von der Organisation keine Fallübernahme während der Ausbildung garantiert werden kann, kann als weiterer Teil eines Bedingungsrahmens für das Wirksamwerden einer Verlaufskurve rekonstruiert werden.

Auch auch dass wir keine Themen haben gehabt bei uns, einfach weil's halt so ein (.) Anfang ist gewesen, man hat halt nicht können garantieren, sie bekommt eine Fallführung, //mhm// man hat nicht kör-können garantieren

dass es, so verläuft, jetzt bei uns einfach in in der Institution, (.) und sie ist natürlich auch, sie ist auch da gestanden so: „Ja, was soll ich?“ //mhm// Hat auch selber irgendwie nicht gewusst, wohin. (Transkript 2, Zeilen 322-327)

Frau Küng fühlt sich den nicht optimalen Strukturen zusammen mit der Auszubildenden hilflos ausgeliefert. Die Informantin bezeichnet sich selbst als „Laissez-faire-PA“. Sie scheint Frau Ebersold die Gestaltung des Ausbildungsprozesses weitgehend zu überlassen und einfach da zu sein, wenn sie gebraucht wird. Sie überprüfe und kontrolliere kaum.

Im immanenten Nachfrageteil kommt die Informantin von sich aus auf Konflikte bei der Lernzielbewertung zu sprechen. Sie erzählt, dass Frau Ebersold im ersten Jahr zu wenig „Pfupf“ gehabt habe. Dass bei der Bewertung nur die formulierten Kriterien beurteilt werden können und die allgemeine Professionalität lediglich in den Bemerkungen bewertet werden kann, erachtet die Praxisausbildnerin als problematisch.

Und jetzt im ersten Jahr ist es wirklich so gewesen dass diese Studentin, für mich hat sie nicht so, eh Pfupf gehabt [hat über keine Motivation und kein inneres Feuer verfügt]. Sie hat eh, diese Sachen immer am Schluss gemacht und aufgeschoben und, sie hat schon immer immer Gründe gehabt warum jetzt das später kommt und so, aber ich habe einfach nicht gespürt dass sie chli Feuer hat für das, was sie macht. Und das ist nachher uh [sehr] schwierig gewesen weil, man muss nachher bewerten, ob sie bis im April hat, das Dokument erstellt und ob sie bis im Mai hat nachher das eh dem Team weitergegeben wie auch immer einfach, //mhm// aber, so der (.) ich sage jetzt eben so das das Professionelle, die Identifikation, die sind eigentlich so in (spricht das Wort hochdeutsch aus) Bemerkungen kann man dort noch so, //mhm// so Bemerkungen dazu machen, wo ich aber finde was eigentlich für mich die Essenz wäre, //ja// dort möchte ich müssen eine A4-Seite schreiben. //mhm// Über eben, über wie sie da ist, was sie macht, wie sie es macht, w-w-was sie für eine Einstellung dazu hat, diese Sachen fände ich wichtig und, die sind wie (.) auf der Seite. Und da hat es nachher im ersten Jahr hat es, haben wir chli Probleme bekommen. Wir zwei. (Transkript 2, Zeilen 356-371)

In diesem Zusammenhang formuliert sie explizite Kritik an der Schule und macht deutlich, was sie selbst unter Professionalität versteht: „Pfupf“ im Sinne einer engagierten Berufsidentität. Trotz der heftigen Emotionen bleibt sie passiv. Im konkreten Fall hat der Einbezug weiterer Kriterien im ersten Jahr zu Spannungen geführt. Indem sie die Kriterien im Nachhinein transparent machte und ihre Erwartungen kommunizierte, konnte Frau Küng den Konflikt klären. Initiiert hat die Klärung des Konflikts allerdings nicht sie als Praxisausbildnerin, sondern die Auszubildende. Es wird erneut deutlich, dass Frau Küng die Gestaltung des Ausbildungsprozesses weitgehend Frau Ebersold überlässt und aufnimmt, was von dieser kommt. Dabei scheint es ihr zu gelingen, eine vertrauensvolle Arbeitsbeziehung aufzubauen, in welcher die Auszubildende Kritik anbringen und sich entwickeln kann. Es stellt sich heraus, dass Frau Küng vor der Praxisausbildung eine freundschaftliche Beziehung zu Frau Ebersold hatte und mit dieser privat Ferien verbracht hat. Die Informantin scheint damit verbundene Schwierigkeiten nicht antizipiert zu haben und somit auch keinen bewussten Umgang damit gepflegt zu haben. In der ihr eigenen Art, lässt sie die Sache auf sich zukommen und löst Probleme nicht präventiv, sondern wenn sie auftauchen. Dabei ist sie froh, wenn sie die Probleme alleine bewältigen kann und nicht auf Unterstützung, beispielsweise von der Leitung, angewiesen ist.

Im **zweiten Jahr** hätten sich die Lernziele ergeben, weil Frau Ebersold doch eine Fallführung übernehmen konnte. Frau Küng scheint die Lernziele jedoch nur bedingt für die Gestaltung

des Ausbildungsprozesses nutzen zu können, da sich die Fallführung ihrem Einfluss entzieht. Für die Begleitung der Auszubildenden in der Fallführung ist – analog zu den ausgebildeten Fachkräften – jemand von der Leitung zuständig und nicht sie als Praxisausbildnerin. Wie im Nachfrageteil deutlich wird, begleitet sie Frau Ebersold in der Fallführung, indem sie sich in den Ausbildungsgesprächen Situationen schildern lässt und ihr dann Rückmeldungen und Tipps gibt. Wiederum lässt sie die Auszubildende auf sich zukommen und geht situativ auf deren Fragen ein. Dabei scheint sie niederschwellig zwischen den Ausbildungsgesprächen für die Anliegen der Auszubildenden erreichbar zu sein.

Frau Küng schildert ausführlich eine anspruchsvolle Situation aus Frau Ebersolds Fallführung und wertet deren Vorgehen und Interventionen positiv. Gleichzeitig hält sie fest, dass es mit zwei Jahren lange gedauert habe, bis sie ein Gefühl für sich selber entwickelt und ihre Rolle gefunden habe. Für die Schwierigkeiten bei der beruflichen Identitätsfindung macht sie die Fachhochschule verantwortlich. Als Praxisausbildnerin greift sie die Problematik nicht von sich aus auf, sondern scheint davon auszugehen, dass die Entwicklung ein natürlicher Vorgang ist. Dieses Vertrauen in die natürliche Entwicklung und die fatalistische Einstellung scheinen typisch zu sein für ihr Handeln und passen gut zur Selbstbeschreibung als „Laissez-faire-PA“. Trotzdem würde Frau Küng Frau Ebersold gerne stärker bei der Entwicklung ihrer Berufsidentität unterstützen. Die ihr in den Sinn kommenden Möglichkeiten „Druck geben“ oder „es gehen lassen“ scheinen sie aber nicht überzeugen zu können. Herausforderungen werden weniger auf der Metaebene reflektiert, sondern vielmehr werden anhand konkreter Praxisbeispiele im Gespräch Handlungsalternativen gesucht. Auch Paradoxien professionellen Handelns werden von Frau Küng anhand konkreter Beispiele besprochen, wie beispielsweise dass die Autonomie der Klientel gefördert werden soll, gleichzeitig die Entscheidungsfreiheit aufgrund professioneller Ordnungs- und Sicherheitsgesichtspunkte teilweise eingegrenzt werden muss.

Als weitere zentrale Schwierigkeit nennt die Informantin den Theorie-Praxis-Transfer, welcher bis ins **dritte Ausbildungsjahr** schwierig blieb.

Ehm, (2) jetzt zur Studentin, i-mich dünkt's es ist noch bis heute noch nach drei Jahren, extrem schwierig, den ehm, Theorie-Praxis-Transfer zu machen. Es ist, die Ausbildung die sie macht, ist ja eben auch Soziale Arbeit, aber arbeiten tut sie wirklich in der richtigen Sozialpädagogik, und dort gibt's wenig das man kann, kann reinnehmen, //mhm// irgendwie. Und dort merke ich auch kann ich sie wie nicht unterstützen weil ich einfach eine weniger aussen-wissenschaftliche Ausbildung habe gehabt. Ich habe da keine Ahnung (lachend) von dem Zeug, wo sie aube [jeweils] erzählt (+). //mhm// Ehm (Räuspern), ja das ist sicher (.) noch bis heute eine Schwierigkeit. //mhm// Wo wir auch nicht irgendwie herausfinden, sie probiert jetzt eben so Teile hineinzubringen, die vielleicht chli ähnlich sind, aber es ist so wie, //mhm// ich sag jetzt mal pseudo. //mhm// Es bringt ihr nichts und uns nichts und von dem her, //mhm// ist es so chli wie, nonsense aber man macht's mal weil man ja sollte, so chli, //(lacht)// so kommt's mir chli vor. //ja// Was für die Studentin sicher auch nicht einfach ist. (Transkript 2, Zeilen 32-45)

Sie vertritt die Meinung, dass die wissenschaftliche Fachhochschul-Ausbildung zu wenig auf das Praxisfeld der Sozialpädagogik zugeschnitten ist und fühlt sich als ausgebildete Sozialpädagogin nicht kompetent genug, die Auszubildende zu unterstützen. Trotzdem

unternommene Versuche den Transfer durch Theorieinputs der Auszubildenden zu fördern, bewertet sie als gescheiterte Pflichtübungen.

Weiter äussert sie, dass Frau Ebersold bis ins dritte Ausbildungsjahr hinein Hemmungen hatte, sich im intraprofessionellen Austausch einzubringen. Eine fehlende Identifikation sei ihr allgemein bei den Studierenden der Fachhochschule aufgefallen und bei ihr als Studentin an einer höheren Fachschule anders gewesen, womit sie erneut einen scheinbar unüberwindbaren Gegensatz zwischen Theorie und Praxis eröffnet und die Fachhochschule kritisiert. Im Nachfrageteil erläutert sie, wie sie die Auszubildende darin unterstützt hat, ihre Berufsidentität zu entwickeln und mehr Selbstvertrauen zu gewinnen. Sie hat Frau Ebersold geholfen, sich in immer anspruchsvolleren Übungsfeldern einzubringen: hat gemeinsam mit ihr Fragestellungen für die kollegiale Beratung erarbeitet, sie Inputs im Team machen lassen und sie ermutigt, im Team und dann gegenüber dem Vorgesetzten Kritik zu äussern. Die Themen kamen jeweils von der Auszubildenden und wurden von ihr als Praxisausbildnerin aufgegriffen und nicht aktiv angeregt im Sinne von Übungsaufträgen. Im argumentativen Gespräch am Schluss entsteht der Eindruck, dass Frau Küng beim Erzählen der Schwierigkeiten von ihren eigenen Problemen erzählt und sich im Interview an eigenen Themen abarbeitet. Die Themen der Auszubildenden und ihre eigenen Themen vermischen sich. So zum Beispiel als sie voller Bewunderung über die anderen Fachleute spricht oder in der ersten Person Plural beschreibt, wie sie ihre Anliegen nicht beim strengen Chef, sondern der zweiten Leitungsperson einbringen („Dort haben wir auch chli mehr geübt“). Die wiederkehrenden Unsicherheiten bei Begrifflichkeiten der Organisation lassen vermuten, dass Frau Küng mit der Organisationsentwicklung latent überfordert ist.

Der Einfluss der Organisation auf die Praxisausbildung scheint gross zu sein. So kann die Auszubildende in einem Projekt mitwirken, in welchem es um die Beratung von Jugendlichen geht. Dies wertet Frau Küng einerseits positiv, weil die Beratung mit der Fachhochschul-Ausbildung kompatibler sei. Andererseits thematisiert sie damit erneut die Problematik der Passung zwischen der Schule und der Praxis. Ausserdem kommt sie auf die Herausforderung der Projektdurchführung in der Organisation zu sprechen. Jedenfalls prägt die Organisation die Gestaltung des Ausbildungsprozesses stark mit und die Praxisausbildnerin scheint keinen Einfluss auf die Rahmenbedingungen zu nehmen. Innerhalb der Prozessstruktur der Verlaufskurve werden sowohl die Schule als auch die Organisation als machtvolle äussere Kräfte zur Bedrohung für die Entfaltung von Frau Küngs Ich-Identität. Sie kann ihre Fähigkeiten nicht einbringen und droht aufgrund ihrer Passivität immer weiter zu scheitern.

Die Informantin erzählt, dass es in der Organisation noch einen anderen Praxisausbildner gibt. Dieser habe selbst an der Fachhochschule die Ausbildung gemacht und sei ganz anders als sie. Er mache viel mehr Vorgaben, während sie die Gestaltung des

Ausbildungsprozesses, z.B. die Planung der Ausbildungsgespräche oder die Formulierung der Ziele, den Auszubildenden überlässt.

Ich bin eher der Laissez-faire-Typ, ich bin eher die die findet: „Ja der Student muss diese PA-Gespräche eh planen und auf mich zukommen. Also ich habe einfach genug anderes zu tun als, dass ich dem noch irgendwie den Termin ins Outlook hineinschreibe für unser PA-Gespräch, wo er sicher anders ist. Er hat auch so ein Schildchen das er an die Türe tut, wenn er PA-Gespräch hat, //mhm// einfach so, eben er tut bei den Zielen tut er sehr, genau hinschauen und, sagt wirklich auch: „Nein, das Ziel, machst du nicht, //mhm// das ist mir zu wenig oder zu viel oder...“ //mhm// Dort ist er sicher sehr anders, und ich denke er ist auch viel mehr der Typ dafür. (Transkript 2, Zeilen 599-607)

Während er ihnen wie ein „Vater“ klare Führung gibt, aber wenig Freiraum lässt, lässt sie als „Laissez-faire-PA“ die Auszubildenden sich frei und natürlich entwickeln. Obschon sie sich teilweise kritisch zum eher autoritären Stil des anderen Praxisausbildners äussert, bewundert sie ihn auch. Als Theoretiker scheint es ihm im Gegensatz zu ihr als Macherin zu gelingen, den Theorie-Praxis-Transfer zu unterstützen. Sie äussert ihre eigene Unsicherheit und das unbefriedigende Gefühl, den Auszubildenden nicht das Nötige zu bieten und beklagt erneut, von der Fachhochschule zu wenig Unterstützung und Werkzeuge zu erhalten. Dass die Aufteilung der Auszubildenden unter den Praxisausbildenden übers Kreuz erfolgt – sie als Absolventin einer höheren Fachschule begleitet die Fachhochschul-Studierenden, er als Absolvent einer Fachhochschule diejenigen einer höheren Fachschule – scheint ihr Gefühl der Unzulänglichkeit zu verstärken. Sie akzeptiert vorerst fraglos, dass sie weder im Anstellungsverfahren noch bei der Zuteilung mitentscheiden kann. In einem evaluativen Kommentar entwickelt sie dann allerdings die Idee, dass die Auszubildenden von beiden Praxisausbildenden eine Zeit lang begleitet werden könnten, denn sie denkt, dass der andere Praxisausbildner und sie sich gut ergänzen würden. Diese Idee möchte sie einbringen, womit sie sich im Unterschied zu vielen anderen Stellen des Interviews aktiv und initiativ zeigt, wenn auch vorerst noch hypothetisch. Allenfalls könnte sich hiermit ein Weg der Befreiung aus der Verlaufskurve auf tun und sich die Informantin aus der Fremdbestimmtheit und den strukturellen Zwängen befreien. Weil der andere Praxisausbildner krankheitshalber für längere Zeit ausgefallen ist, ist aktuell jedoch keine Zusammenarbeit möglich. Es herrscht in den Augen der Informantin ein Durcheinander in der Organisation, weil die Auszubildenden des anderen Praxisausbildners zwischenzeitlich von Mitarbeitenden begleitet werden, welche über keinen Praxisausbildungskurs verfügen, und in den monatlichen „Gesamt-PAs“ von verschiedenen Mitarbeitenden Fachinputs gemacht werden, ~~nachdem ein geplantes Projekt mit Flüchtlingen politisch nicht durchkam.~~

In der Gesamtbewertung in der Koda hält die Informantin fest, dass sie „wirklich nicht Fan vom PA“ sei und kommt zum Schluss, dass sie wohl „auch nicht so der Typ dafür“ sei. Sie will den Praxisausbildungskurs an einer neuen Stelle nicht erwähnen, womit sie einen Plan fasst, sich aus der Verlaufskurve zu befreien. Denn Praxisausbildung sei für sie nicht nur ein guter, sondern auch ein „schwieriger Auftrag“.

4.2.3 Gesamtformung

Die Erzählung entspricht einer Aufzählung von Schwierigkeiten. Bringt man diese in eine chronologische Reihenfolge entlang der Ausbildungsjahre, so lassen sich zwar unterschiedliche Phasen im Ausbildungsprozess ausmachen, diese scheinen aber von der Praxisausbildnerin kaum aktiv gestaltet zu werden. Als „Laissez-faire-PA“ lässt sie die Situationen auf sich zukommen und die Studentin Themen an sie herantragen. Sie plant und steuert nicht, greift nicht ein, sondern lässt Raum, damit sich die Auszubildende entfalten und bei Bedarf auf sie zukommen kann. Sie scheint ein reformpädagogisches Entwicklungsmodell verinnerlicht zu haben und darauf zu vertrauen, dass die Auszubildende ihre Entwicklung natürlicherweise machen wird.

0. Den Übergang vom Vorpraktikum in die Ausbildung lässt sie geschehen, ohne besonders darauf zu achten. Dass sie diesen Übergang nicht besser thematisiert und begleitet hat, betrachtet sie im Nachhinein kritisch.
1. In der ersten Phase lässt sie die Auszubildende teilhaben am sozialpädagogischen Alltag, erledigt Aufgaben mit ihr gemeinsam und lässt sie zunehmend Aufgaben selbständig übernehmen. Den Unterstützungsbedarf schätzt sie intuitiv ein und es gelingt ihr, eine vertrauensvolle Arbeitsbeziehung aufzubauen. Bei der Lernzielformulierung ist sie vor die Herausforderung gestellt, dass erstens von der Organisation keine Fallführung garantiert werden kann, und zweitens, dass es sich beim Ausbildungsplatz um eine sozialpädagogische Stelle handelt, die Fachhochschule aber sozialarbeiterisch orientiert zu sein scheint. Obschon sie mit der Formulierung der Lernziele überfordert ist, holt sie keine Unterstützung – weder in der eigenen Organisation, noch bei der Fachhochschule. Schwierigkeiten bei der Lernzielbewertung antizipiert sie nicht und ist froh, dass sie den Konflikt ohne Einbezug der Leitung klären kann.
2. In der zweiten Phase übernimmt die Auszubildende eine eigene Fallführung. Da sie dabei von einer Leitungsperson begleitet wird, beschränkt sich die Aufgabe der Praxisausbildnerin darauf, situativ Fragen aufzunehmen und konkrete Praxisbeispiele zu besprechen. Dabei scheint sie Paradoxien professionellen Handelns zu erkennen, jedoch kaum auf der Metaebene zu besprechen. Sie fühlt sich unsicher, wie sie die Auszubildende bei der Entwicklung einer professionellen Identität unterstützen kann.
3. In der dritten Phase möchte die Praxisausbildnerin den Theorie-Praxis-Transfer fördern, was ihr jedoch – im Gegensatz zu ihrem Kollegen, den sie dafür bewundert – nicht zu gelingen scheint. Dafür scheint es ihr zu gelingen, die Berufsidentität der Auszubildenden zu fördern, indem sie diese darin begleitet, sich in unterschiedlichen Übungsfeldern einzubringen. Dass sich die Informantin

im Erzählen an eigenen Themen abarbeitet, weist auf ein persönliches Professionalisierungsbedürfnis hin.

Die Gestaltung des Ausbildungsprozesses kann aufgrund des Ineinanderwirkens der schwierigen äusseren Umstände und des Laissez-faire-Stils der Praxisausbildnerin als Verlaufskurve des Erleidens rekonstruiert werden (Schütze, 2006, S. 215-216): Frau Küng meldet sich als Praxisausbildnerin, weil die Organisation Praxisausbildende braucht. Sie erhält eine Fachhochschul-Studentin zugeteilt, hat jedoch selbst eine höhere Fachschule besucht. Mit den theoretischen Ansprüchen der Fachhochschule fühlt sie sich überfordert. Ausserdem hat sie die Funktion der Praxisausbildnerin übernommen, bevor sie die entsprechende Ausbildung dafür gemacht hat. Auch die organisationalen Bedingungen erschweren den Ausbildungsprozess, weil keine Fallführung garantiert werden kann und weil der Organisationsentwicklungsprozess zu Spannungen führt, welche die Zusammenarbeit erschweren. Innerhalb dieses Bedingungsrahmens baut sich das Verlaufskurvenpotenzial auf. Bei der Lernzielformulierung fühlt sich Frau Küng von der Fachhochschule im Stich gelassen, welche ihr weder im Praxisausbildungs-Kurs geeignete Werkzeuge in die Hand gibt, noch bei der Begleitung der Auszubildenden unterstützt. Es gelingt ihr nicht, sich Unterstützung zu holen oder sich gegen ungeeignete Rahmenbedingungen zu wehren und sie fühlt sich zunehmend ungenügend. Das Verlaufskurvenpotenzial wird wirksam. Obschon es ihr gelingt, ein labiles Gleichgewicht aufzubauen und als Praxisausbildnerin Bildungsprozesse zu begleiten, kommt es immer wieder zur Entstabilisierung des Gleichgewichts durch Überforderungssituationen, weil sie alles passiv auf sich zukommen lässt und Schwierigkeiten nicht antizipiert. Sie verstrickt sich immer mehr in den Konflikt mit der Fachhochschule und den scheinbar unüberwindbaren Gegensatz zwischen Theorie und Praxis. Sie verliert zunehmend das Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten und wird sich selbst fremd, die Stärken ihres reformpädagogischen Entwicklungsmodells gehen unter. Die Idee, enger mit dem anderen Praxisausbildner zusammen zu arbeiten, kann als Versuch gesehen werden, einen Transformationsprozess auszulösen, die Idee, bei einer neuen Stelle den Praxisausbildungs-Kurs nicht zu erwähnen, als Möglichkeit der Befreiung aus den Fesseln der Verlaufskurve.

Auch wenn Frau Küng in eine Verlaufskurve verstrickt ist und sich selbst als ungenügende Praxisausbildnerin erlebt, scheinen ihr der Aufbau einer vertrauensvollen Arbeitsbeziehung zur Auszubildenden sowie die Begleitung von Bildungsprozessen zu gelingen. Dabei setzt sie keine besonderen Methoden ein, sondern gibt entsprechend ihrem „Stil“ Raum für eine persönliche Entfaltung. Sie fördert die Entwicklung einer professionellen Berufsidentität, die kreativ als „Pfupf-Identität“ bezeichnet werden könnte, und ist sich der Paradoxien professionellen Handelns bewusst. Beim Vergleich mit dem Kernfall muss beachtet werden, dass es sich bei Frau Küng um die erste Praxisausbildung handelt, während Frau Ottermann

schon auf viele Jahre Erfahrung sowohl als Professionelle der Sozialen Arbeit als auch als Praxisausbildnerin zurückgreifen kann. Im Gegensatz dazu scheint sich Frau Küng selbst noch in einem persönlichen Professionalisierungsprozess zu befinden.

4.3 Fallstudie 3: Frau Krummenacher und Marco

Bei der dritten Fallstudie handelt es sich um ein Interview, das als minimaler Kontrastfall ausgewählt wurde. Wie im Kernfall schien die Praxisausbildnerin ihr Handeln entlang verschiedener Phasen im Ausbildungsprozess zu strukturieren und klare Ziele zu verfolgen. Sie trat selbstbewusst auf und schien Freude an der Tätigkeit als Praxisausbildnerin zu haben. Es handelt sich ebenfalls um eine Erfolgsgeschichte, auch wenn es im Ausbildungsprozess spezifische Herausforderungen zu bewältigen gab.

4.3.1 Einführende Bemerkungen

Frau Krummenacher wurde 1976 geboren. Sie hat sechs Jahre in einem Büro gearbeitet und danach ein Studium in Sozialer Arbeit an einer Fachhochschule abgeschlossen.

Sie arbeitet seit vierzehn Jahren in der Organisation, in welcher sie seit fünf Jahren als Praxisausbildnerin tätig ist, zu einem Pensum von 60%. Die Organisation bietet professionelle und familiäre Vollzeitbetreuung für zehn Kinder zwischen vier und achtzehn Jahren. Die Kinder besuchen die öffentliche Schule.

Frau Krummenacher erzählte ihre Interaktionsgeschichte mit dem Auszubildenden Marco. Dieser war vorher als Handwerker tätig und hatte als Vorarbeiter bereits eine Leitungsfunktion. Er studierte praxisbegleitend an einer Fachhochschule und war zum Zeitpunkt des Interviews im vierten Ausbildungsjahr. Wo er das Vorpraktikum gemacht hat, erwähnt Frau Krummenacher nicht.

Obschon es mehrere kleine Störungen gab, liess sich Frau Krummenacher nicht ablenken und erzählte konzentriert. Die Stegreiferzählung blieb zuerst allgemein beschreibend, enthält jedoch eine Erzählpassage zu einer herausfordernden Situation im dritten Ausbildungsjahr, welche für die vorliegende Arbeit besonders interessant erscheint, weil daran das Handeln der Praxisausbildnerin in einer Krisensituation rekonstruiert werden kann.

4.3.2 Rekonstruktion des Arbeitsbogens – „Viele kleine Schritte machen“

Schon in der Aushandlungsphase vor der Stegreiferzählung hält Frau Krummenacher fest, dass sie die praxisbegleitende Ausbildung als geeigneter erachtet als die kurzen Ausbildungspraktika, welche im Rahmen von Vollzeitausbildungen absolviert werden, auch wenn erstere für die Auszubildenden anspruchsvoller sei. Sie begründet dies damit, dass der Kompetenzerwerb Zeit braucht und die Auszubildenden zuerst in der Praxis ankommen

müssen. Es wird deutlich, dass für sie in der Praxisausbildung der Kompetenzerwerb im Zentrum steht.

Sie entscheidet sich, von der praxisbegleitenden Ausbildung von Marco zu erzählen und beschreibt zuerst, wer er ist. Kaum mit der Beschreibung begonnen, wechselt sie ins Argumentationsschema, um festzuhalten, dass sie das Alter der Auszubildenden relevant findet. Ein zu geringer Altersabstand zu den Kindern und Jugendlichen könne die Zugehörigkeit zum Team erschweren. Es wird deutlich, dass sie sich als Expertin angesprochen fühlt und der Interviewerin ihr Fachwissen mitteilen möchte. Nachdem sie über Alter und Vorbildung des Auszubildenden Auskunft gegeben hat, erzählt sie, dass die **Anfangsphase** für ihn schwierig gewesen sei, weil er zu Beginn keine Entscheidungen selbst fällen durfte.

Er ist eingestiegen und hat dort nachher äh, wirklich radikal natürlich müssen anfangen und er hat eigentlich, im Anfang nichts dürfen entscheiden, er hat müssen wirklich alles absichern, alles abklären, //mhm// und das ist für ihn damals sehr schwierig gewesen. Also wir haben manches Gespräch gehabt (Geschirr klirrt im Hintergrund), er hat dann manchmal manchmal auch ähm, schon Entscheide getroffen, bevor ihn die Ausgebildeten haben ihn getroffen, wir haben dann jemanden Ausgebildetes gehabt, der nicht so entscheidungsfreudig ist gewesen, dann hat er dann aube [jeweils] die Entscheide getroffen, oder, //mhm, mhm// weil er einfach vom Typ her so ja, und er hat das auch dort, ist relati- also ja hat sich müssen zurücknehmen, hat das auch so gesagt, dies sei schwierig für ihn auszuhalten, so dieser Wechsel jetzt eben, //mhm// vom eben eigentlich dem, der immer macht und zieht und plant, zu dem der eigentlich sich muss absprechen, der muss sich rückversichern, der wirklich eigentlich jeden Schritt hat müssen ähm, am Anfang halt auch, lassen absegnen, ja. (Transkript 3, Zeilen 78-91)

Für Frau Krummenacher scheint klar zu sein, dass Auszubildende zu Beginn keine Entscheidungen selbst fällen dürfen. Als sich die Interviewerin im Nachfrageteil nach den konkreten Entscheidungssituationen erkundigt, spricht Frau Krummenacher sowohl von Krisensituationen wie auch von alltäglichen Entscheidungen. Als Praxisausbildnerin scheint sie sich für die Sicherheit verantwortlich zu fühlen, sowohl für den Schutz der anvertrauten Kinder, als auch den der Organisation und des Auszubildenden selbst.

Und er hat manchmal wie die Tragweite, oder er hat, wir sind halt wie in einem Glashaus sage ich immer oder, //mhm// also jeder schaut wie wir es machen, sei es ähm, im Dorf selbst schon nur oder. (Transkript 3, Zeilen 375-377)

Sie nimmt die Verantwortung wahr, indem sie von Marco verlangt, sich abzusichern und ihn tadelt, wenn er dies zu wenig tut. Dabei achtet sie darauf, differenzierte und konkrete Rückmeldungen zu geben und die Begründungen für ihre Erwartungen klar zu machen.

Wir sind auch nicht so dass wir sagen: „Hey weisst was, (klopft auf den Tisch) du machst alles falsch!“ Sondern wir tun es wirklich mit ihnen anschauen und nachher auch ausdiskutieren sagen: „Schau das und das und wegen dem und dem und ja, sprich dich doch einfach das nächste Mal ab“. (Transkript 3, Zeilen 392-395)

Auffallend ist, dass Frau Krummenacher oft in der ersten Person Plural spricht. Dies lässt unterschiedliche Lesarten zu. Es kann Ausdruck davon sein, dass sie sehr eng mit der Heimleitung und dem Team zusammenarbeitet, dass sie sich stark mit der Organisation identifiziert oder dass sie nicht die volle Verantwortung für die Praxisausbildung übernehmen will.

Dass Marco sowohl Beziehungsfähigkeit als auch kritisches Denken mitbrachte, hebt Frau Krummenacher als wichtige Ausbildungsvoraussetzungen positiv hervor. Im Nachfrageteil betont sie mehrmals, dass Soziale Arbeit ein Beruf sei, für den man gewisse Voraussetzungen mitbringen müsse, und illustriert dies an verschiedenen Beispielen. Neben dem bereits erwähnten Alter, der Beziehungs- und Reflexionsfähigkeit können Eigenschaften wie Durchsetzungsvermögen, Arbeitsmotivation, Strukturiertheit und Organisationstalent herausgearbeitet werden. Lebens- und Arbeitserfahrung sind laut Frau Krummenacher hilfreich.

Von Anfang an stellen die Lernziele das zentrale Gestaltungselement für die Praxisausbildung dar. Dabei strukturieren die Vorgaben der Fachhochschule die Lernbereiche stark vor, wodurch die Gestaltung der Ausbildung teilweise einem institutionellen Ablaufmuster folgt. Als Praxisausbilderin bestimmt Frau Krummenacher die Lernziele entscheidend mit und achtet darauf, dass diese die Auszubildenden nicht überfordern. So werden zu Beginn einfache, alltägliche Lernziele gewählt wie beispielsweise Journalführung oder Protokolle verfassen, wird lediglich Teilverantwortung übergeben wie beispielsweise Hausaufgaben machen mit einem Kind, oder es werden Aufträge gewählt, für welche interne Kooperation genügt oder die in Zusammenarbeit mit der Praxisausbilderin gemacht werden können. Erneut fällt auf, dass Frau Krummenacher den Ausbildungsprozess stark kontrolliert.

Für mich ist dort auch immer wichtig, es kommt immer auch rein nachher eigentlich in die, ähm, im Kompetenzerwerb, dass sie sich müssen absprechen mit der PA, das bin eben dann auch ich, oder auch mit der Heimleitung wenn es sch- andere Punkte sind, das habe ich immer schon gerade drin dass sie (.) immer von sich aus informieren und dass sie auch von sich aus, ähm tun die die Schritte absprechen. //mhm// Also das (.) tue ich immer schon gerade in die- in die Planung in diese Schritte hinein nehmen eigentlich. (Transkript 3, Zeilen 118-124)

Sie verlangt klare Absprachen, macht sowohl inhaltliche wie auch zeitliche Vorgaben für die Lernziele und überprüft diese regelmässig. Obschon Frau Krummenacher im Nachfrageteil sagt, dass es ihr wichtig sei, dass die Auszubildenden ihre Ziele selbst wählen und selbständig daran arbeiten, deutet die Wissensanalyse darauf hin, dass sie vieles mitbestimmt und stets die Kontrolle behält. Zwar müssen die Auszubildenden zunehmend selbst Ziele ausformulieren, die Auswahl wird jedoch vorbesprochen und das Ergebnis von ihr und von der Fachhochschule geprüft und ergänzt.

Neben der Arbeit an den Lernzielen stehen in der ersten Phase das Einleben im Alltag und der Beziehungsaufbau im Zentrum. Frau Krummenacher erzählt, dass Marco lernen musste, nicht einfach alles selbst zu machen, sondern die Kinder zur Selbständigkeit zu erziehen. Dieses Thema, das sie während der ganzen Ausbildung begleitet habe, greift sie auf, indem sie auf der Metaebene die Aufgabe der Sozialpädagogik thematisiert und diese in Bezug setzt zu konkreten Beispielen aus dem Handeln des Auszubildenden. Dadurch gelingt es offenbar, einen Lernprozess zu initiieren und bei Marco ein Aha-Erlebnis hervorzurufen.

Auch das **zweite Ausbildungsjahr** wird durch die von der Fachhochschule vorgegebenen Lernzielbereiche strukturiert. Die Lernziele werden von der Praxisausbildnerin angepasst und dem Auszubildenden wird zunehmend mehr Verantwortung übergeben. So erhält er beispielsweise den Auftrag delegiert, ein Mädchen im Berufswahlprozess zu begleiten oder darf vermehrt mit Aussenstehenden wie beispielsweise Lehrpersonen oder Therapeutinnen und Therapeuten zusammenarbeiten. Trotzdem behält Frau Krummenacher die Kontrolle über den Entwicklungsprozess, indem sie den Auszubildenden eng anleitet, die einzelnen Schritte mit ihm vor- und nachbespricht, Rückmeldungen gibt und ihn nach Möglichkeit zuerst dabei sein und zuhören lässt, bevor er etwas allein machen muss. Die Endverantwortung bleibt bis zum Schluss der Ausbildung bei ihr.

Ein etwas grösseres Lernziel bestand darin, ein Sommerlager zu organisieren und zu leiten. Frau Krummenacher weist darauf hin, dass solche längerfristig angelegte Lernprozesse, die sie für den Beruf als wichtig erachtet, in kurzen Praktika nicht möglich seien.

Das ist in einem halbjährigen Praktikum sehr viel nicht möglich. //mhm// Ja. Darum sehe ich eben die Studienbegleitenden äh, die studienbegleitende Ausbildung jetzt für diesen Beruf einfach als idealer an ja. Ja. //mhm// Wo man wirklich auch so, im Feld ist und ganz viele, kleine Schritte kann machen und nicht in einem halben Jahr alles muss rein-reinstungen ja. (Transkript 3, Zeilen 201-205)

Damit begründet sie anhand eines Beispiels die zu Beginn geäusserte Meinung, dass die praxisbegleitende Ausbildung idealer sei.

Weiter hat der Auszubildende im Rahmen der Lernziele verschiedene Theorieinputs im Team gemacht. Indem aktuelles Fachwissen einfließt, kann die Organisation von der Praxisausbildung profitieren. Für Frau Krummenacher stellt der Theorie-Praxis-Transfer sowohl eine zentrale Aufgabe der Ausbildung als auch eine wichtige Motivation für ihre Tätigkeit als Praxisausbildnerin dar. Ihrer Ansicht nach ist es das begründete Handeln, das Professionelle von Laien unterscheidet. Die Ausbildungsgespräche erlebt sie selbst als Ort für spannende Diskussionen.

Auch wenn die Lernziele stets im Zentrum stehen, geht Frau Krummenacher in den Ausbildungsgesprächen auf die aktuellen Fragen des Auszubildenden ein, wie im Nachfrageteil deutlich wird.

Also zuerst ist für mich immer so chli der Einstieg, wo stehen sie. //mhm// Sind wirklich einfach ja auch Probleme da, oder Fragen, die die so, sage mal dominant sind, die man zuerst einfach müsste klären oder sind, eben er hat sich dann a- hat sein Büchlein (lachend) seit vier Jahren glaub (+), //ja// wo er immer wieder Sachen hinein schreibt und dann mit dem auch kommt oder. (Transkript 3, Zeilen 638-642)

In Diskussionen über aktuelle Fälle lässt sie ihr Wissen und ihre Haltung einfließen und fordert den Auszubildenden heraus seine Position zu reflektieren, sowie Theorie-Praxis-Verknüpfungen zu machen. Obschon das Schreiben von Protokollen zu den Ausbildungsgesprächen von den Schulen empfohlen wird, verzichtet Frau Krummenacher im Fall von Marco darauf. Da er so zuverlässig arbeitet, reicht es ihr, wenn sie sich je einzeln Notizen machen. Ebenso wie bei der Wahl der Lernziele entscheidet Frau Krummenacher

situativ und pragmatisch. In anderen, heiklen Fällen hat sie mehr Wert auf eine gute Dokumentation gelegt, um sicherzugehen, dass man ihr nichts vorwerfen kann.

Auf das **dritte Ausbildungsjahr** geht die Informantin in der Stegreiferzählung nicht genauer ein. Es scheint sich von den Arbeitsschritten her nicht wesentlich vom zweiten Ausbildungsjahr zu unterscheiden. Im Nachfrageteil erwähnt sie, dass Marco Ende zweites Ausbildungsjahr ein Bezugskind übernehmen konnte. Wie bei den Lernzielen ist auch hier die Begleitung zuerst sehr eng, werden Aufgaben zuerst gemeinsam gelöst, dann nur noch zusammen vorbesprochen, bis der Auszubildende sie selbständig erledigen kann und nur noch Rechenschaft darüber ablegen muss. In herausfordernden Situationen steht die Praxisausbilderin dem Auszubildenden mit ihrem Rat zur Seite und bespricht mit ihm im Rahmen der Teamsitzungen, der Ausbildungsgespräche oder auch im Alltag das weitere Vorgehen. Dass Bezugspersonenarbeit in der praxisbegleitenden Ausbildung möglich ist, ist für Frau Krummenacher ein weiteres Argument, das für diese Form der Ausbildung spricht.

Im **vierten Ausbildungsjahr**, das Frau Krummenacher als Abschlussphase bezeichnet, arbeitet der Auszubildende selbständig an seinen Lernzielen und informiert sie regelmässig darüber. Der Schwerpunkt der Praxisausbildung liegt nun darauf, einzelne Themen zu vertiefen. Nach einer für die Informantin ungewöhnlich langen Denkpause von vier Sekunden, die als Suche nach einem passenden Beispiel oder als Zögern, eine heikle Situation zu erzählen, verstanden werden kann, erzählt sie einem Zugzwang folgend von einer besonders schwierigen Situation.

(4) Ja. Jetzt bei ihm gerade ist speziell gewesen, er ist, eben das, vielleicht kann ich nochmals auf das „zu lieb“ kommen, //mhm// dort ist wirklich ähm, so eine schwierige Situation aufgetaucht, wo er, nicht in dem Sinne provoziert hat, aber die sich denk ich durch, zu viel Nähe hat können ergeben. Also er hat eine wah:nsinnige Geduld, //mhm// er übernimmt eben sehr viel und wenn jemand kommt: „Hilfst du ein Spiel?“ im Lager, da ist er immer zu haben und, dort hat er wie einem Buben wie zu viel Platz (.) nachher gegeben, dass er ihm wie zu nah ist gekommen und der hat sich, dann fast wie in ihn verliebt. //mhm// Und das ist wirklich ganz schwierig geworden oder, gerade in der heutigen Situation wo man da muss ähm, sehr aufpassen mit dieser Thematik. (Transkript 3, Zeilen 239-248)

Frau Krummenacher nimmt Bezug auf ein Ausbildungsthema, das sie bereits zu Beginn der Erzählung als bei Marco relevant eingeführt hat, nämlich dass er „zu lieb“ sei. Was vorerst lediglich dem Erziehungsziel der Selbständigkeit im Weg stand, erhält nun durch das Zulassen von zu viel Nähe besondere Brisanz. In der Darstellung von Frau Krummenacher hat Marco die Situation nicht absichtlich herbeigeführt, hat jedoch durch sein Verhalten einen Anteil daran, dass sie sich ergeben konnte. Sie beschreibt, wie Marco beim Spielen im Lager einem Knaben zu viel Platz gibt, so dass dieser sich „fast wie in ihn verliebt“. Sie formuliert vorsichtig und verleiht mit dem „fast wie“ ihrer Unsicherheit Ausdruck, die richtigen Worte zu finden. Sie betont, dass es nachher sehr schwierig geworden sei, führt jedoch nicht aus für wen – für den Knaben, für den Auszubildenden, für sie als Praxisanleiterin oder für die Organisation. Weil sie die Formulierung wählt, dass „man“ sehr aufpassen müsse, und sie indirekt Bezug nimmt auf den aktuellen gesellschaftlichen Diskurs („in der heutigen

Situation“), in dem Männer unter Pädophilie-Generalverdacht fallen („mit dieser Thematik“), kann davon ausgegangen werden, dass sie als Praxisausbildnerin in erster Linie um den Auszubildenden als Professionellen besorgt war. Aber auch die Sorge um den Ruf der Organisation schwingt mit. Sie geht offenbar davon aus, dass die Interviewerin weiss, wovon sie spricht, auch wenn sie nur Andeutungen macht, und will vermutlich den Vorfall selbst nicht im Kontext von Pädophilie sehen. In der Folge zählt die Informantin auf, was alles unternommen wurde, um die Situation unter Kontrolle zu bringen: Der Austausch mit der Therapeutin des Klienten wurde gesucht und über längere Zeit gepflegt, die Situation wurde im Rahmen einer Supervision und an Teamsitzungen besprochen, Marco durfte nichts mehr allein mit dem Klienten unternehmen und die Beiständin des Klienten wurde informiert. Bei den Interventionen spricht Frau Krummenacher erneut stets von „wir“, womit vermutlich ausser ihr die Leitung, das Team und der Auszubildende selbst gemeint sind. Sie wiederholt mehrmals, dass die Situation für Marco sehr schwierig, aber auch ein wichtiger Entwicklungsprozess gewesen sei. Es scheint, dass sich Marco des Generalverdachts nicht bewusst gewesen war und es sich für ihn um eine Schlüsselsituation bezüglich professioneller Distanz während der Ausbildung gehandelt hat, um die er letztlich froh war. Obschon die Familie des Knaben zu dessen Schutz nicht informiert wurde, weil aufgrund der ethnischen Zugehörigkeit davon ausgegangen wurde, dass Homosexualität ein Tabu darstellt, ist Frau Krummenacher zufrieden mit dem Prozess. Sie erzählt zum Schluss, dass der Prozess für den Klienten selbst ebenfalls sehr schwierig war, sich die Situation jedoch nun stabilisiert habe.

In der Schlussevaluation hält Frau Krummenacher fest, dass Marco der erste Auszubildende sei, den sie vier Jahre lang begleitet habe und es für sie als Praxisausbildnerin schön sei zu sehen, dass er nun bereit sei, eine neue Stelle anzunehmen. Sie habe ein gutes Gefühl, wenn sie ihn nun gehen lasse. Er werde allerdings noch ein paar Monate bleiben, bis er dann auf eine Reise gehe. Hätte er bleiben wollen, hätten sie vermutlich geschaut, dass sie ihn hätten behalten können. Den Abschluss gestalte sie nicht besonders.

4.3.3 Gesamtformung

Sowohl die von der Fachhochschule vorgegebenen Lernzielbereiche als auch die relativ kleinschrittigen Vorgaben und Kontrollen der Praxisausbildnerin prägen den Arbeitsbogen. Die Praxisausbildnerin tritt direktiv und bestimmend auf. Sie lenkt den Ausbildungsprozess pragmatisch. Äussere Erwartungen, sei es von der Fachhochschule oder allgemeine gesellschaftliche Erwartungen, sowie Sicherheitsdenken beeinflussen ihr Handeln. Es lassen sich folgende Phasen unterscheiden:

1. In der Anfangsphase, in der das Einleben im Alltag und der Beziehungsaufbau im Zentrum stehen, darf der Auszubildende keine Entscheidungen selbst fällen, sondern

muss sich stets bei den Ausgebildeten rückversichern. Der Ausbildungsprozess wird durch die Arbeit mit Lernzielen strukturiert und kontrolliert. Als Schwerpunkte gibt die Praxisausbildnerin die Arbeit an einfachen Lernzielen, die Übernahme von Teilverantwortungen und die interne Kooperation vor. Die Lernziele wählt sie situativ aus. Sie gibt dem Auszubildenden Rückmeldungen und greift individuelle Lernfelder auf.

2. In der zweiten Phase werden die Lernziele dahingehend angepasst, dass dem Auszubildenden zunehmend mehr Verantwortung übergeben wird. Arbeitsschritte, die er selbständig ausführt, werden mit ihm vor- und nachbesprochen, seine Fragen und aktuelle Fälle besprochen. Der Theorie-Praxis-Transfer wird aktiv angeregt.
3. In der Abschlussphase arbeitet der Auszubildende weitgehend selbständig. Einzelne Themen werden vertieft und Haltungsfragen auf Augenhöhe diskutiert. In dieser Phase wird eine Krise virulent, weil der Auszubildende zu viel Nähe zu einem Klienten zugelassen hat. Die Praxisausbildnerin nimmt die Problematik wahr und interveniert in Kooperation mit der Leitung und dem Team auf mehreren Ebenen: Sie stellt das Wohl des Klienten sicher, schützt den Auszubildenden durch klare Weisungen und aktiviert Unterstützung durch inter- und intraprofessionellen Austausch. Sie bespricht die Krise mit dem Auszubildenden und unterstützt ihn dabei, die Interaktionsbeziehung angemessen zu gestalten und die Krise produktiv zu bewältigen.

Oberstes Ziel der Praxisausbildung stellt der Kompetenzerwerb dar. Dazu gehört für die Praxisausbildnerin allem voran das Einüben des Theorie-Praxis-Transfers. Dominante Prozessstruktur ist das biographische Handlungsschema, wobei aufgrund der Vorgaben von der Fachhochschule auch institutionelle Ablaufmuster eine Rolle spielen. Frau Krummenacher hat klare Vorstellungen davon, was professionelles Handeln bedeutet und richtet den Ausbildungsprozess darauf aus. Die Auseinandersetzung mit Theorien im Rahmen der Praxisausbildung sieht sie für sich persönlich wie auch für die Organisation als Gewinn.

4.4 Fallstudie 4: Frau Bösch und Sabrina

Bei der vierten Fallstudie handelt es sich um ein Pretest-Interview, das als weiterer minimaler Kontrastfall hinzugezogen wird. Auch dieser Ausbildungsprozess durchläuft verschiedene Phasen und die Praxisausbildnerin hat eine klare Identität als Fachfrau. Sowohl Phasenmodell als auch Professionsverständnis unterscheiden sich jedoch grundlegend vom Kernfall und dem ersten minimalen Kontrastfall. Wie in jenen beiden handelt es sich um eine Erfolgsgeschichte. Diese ist jedoch geprägt von einer schwierigen Teamsituation und

persönlichen Krisen der Auszubildenden. Da eine Teilfragestellung den Umgang mit Herausforderungen im Ausbildungsprozess betrifft, ist das Interview von besonderem Interesse.

4.4.1 Einführende Bemerkungen

Da ich die Praxisausbildnerin persönlich kannte und sie vom Arbeitsgebiet her in die Stichprobe passte, fragte ich sie für ein Interview an, das ich als Pretest verwenden wollte. Aus oben genannten Gründen entschied ich mich später, das Interview als weiteren Kontrastfall in die Masterthesis einzubeziehen.

Die Praxisausbildnerin wurde 1970 geboren. Sie hat ursprünglich eine Ausbildung als Pflegefachfrau gemacht.

Mit ihrem Ehemann führt sie eine sozialpädagogische Grossfamilie. Sie hat an einer höheren Fachschule praxisbegleitend die Sozialpädagogik-Ausbildung abgeschlossen. Sie hat drei eigene und zehn Pflegekinder. Seit vier Jahren ist sie als Praxisausbildnerin tätig, den PA-Kurs hat sie an einer höheren Fachschule gemacht.

Frau Bösch erzählte ihre Interaktionsgeschichte mit der Auszubildenden Sabrina. Diese hatte ursprünglich das KV gemacht. Mit fast dreissig Jahren machte sie in der sozialpädagogischen Grossfamilie ein Vorpraktikum und begann anschliessend die praxisbegleitende Ausbildung zur Sozialpädagogin an einer höheren Fachschule. Zum Zeitpunkt des Interviews war sie im dritten Ausbildungsjahr.

Die Stimmung während dem Interview war entspannt und vertrauensvoll und die Informantin erzählte bereitwillig. Beim Nachfragen fühlte ich mich sehr unsicher, da es mein erstes Interview war.

4.4.2 Rekonstruktion des Arbeitsbogens – „Dass ich ihnen den Rahmen biete, um diese Sachen auszuprobieren“

Frau Bösch unterbricht mich beim Formulieren des Erzählstimulus, um sich zu vergewissern, ob mit Praktikum Ausbildungspraktikum gemeint ist, und erklärt, dass sie keine Vorpraktika mehr anbieten. Damit positioniert sie sich als Expertin für Ausbildungspraktika. Bereits in den ersten Sätzen kommt eine starke Identifikation mit der Rolle als Praxisausbildnerin zum Ausdruck.

Also ich bin jetzt wirklich dort voll drin. (Transkript 4, Zeile 29)

Sie differenziert zwischen Vor- und Ausbildungspraktikum und fühlt sich als Person wie als Rollenträgerin verantwortlich. Indem sie erwähnt, dass sie gleichzeitig jemanden in der praxisbegleitenden Ausbildung und jemanden im Jahrespraktikum begleitet und schon im Vorjahr eine Jahrespraktikantin hatte, eröffnet sie der Interviewerin die Möglichkeit, bei der Fallauswahl mitzubestimmen. Sie signalisiert, dass sie es dieser recht machen will.

Frau Bösch beginnt schliesslich von der Auszubildenden Sabrina zu erzählen, welche im dritten Ausbildungsjahr ist. Sie erwähnt, dass diese keine pädagogische oder soziale Vorbildung hatte und charakterisiert sie so als Anfängerin. In einer Hintergrundkonstruktion erzählt sie, dass sich Sabrina ursprünglich als Vorpraktikantin beworben hatte, weil sie verzweifelt einen Ausbildungsplatz suchte. Die Hintergrundkonstruktion plausibilisiert, warum Sabrina schon etwas länger in der Organisation arbeitet und bereit war, als Vorpraktikantin einzusteigen, obschon sie bereits ein Vorpraktikum an einem anderen Ort absolviert hatte. Gleichzeitig wirft Frau Bösch ein Licht auf die strukturellen Verhältnisse im Ausbildungskontext, indem sie indirekt darauf aufmerksam macht, dass Ausbildungsplätze knapp und begehrt sind. Die Tatsache, dass die Zulassung zur Schule verfällt, wenn nicht fristgerecht nach Bestehen der Aufnahmeprüfung ein Ausbildungsplatz gefunden wird, scheint sie kritisch zu betrachten, wie ihr Lachen vermuten lässt. Aufgrund des Alters und der Lebenserfahrung und weil es zufällig personelle Veränderungen gab, wurde Sabrina als Mitarbeiterin ohne Ausbildung angestellt. Alter und Lebenserfahrung werden damit als wichtige Voraussetzungen für den Beruf bezeichnet. Der Entscheid zu diesem Funktionswechsel erfolgte nach „Gefühl“, also nach einer subjektiven Einschätzung und nicht nach fachlichen Kriterien. Ein Ausbildungsvertrag wurde in Aussicht gestellt. Diese **Kennenlernphase** erachtet die Praxisausbildnerin als wichtig.

Für jemanden vier Jahre zu begleiten würde ich glaub, hätte ich glaub Mühe jemanden so vom Tisch weg zu nehmen ohne jemanden zu kennen, //mhm// und ohne das Gefühl haben, doch, das ist jetzt etwas, das, das für diese Person gut ist, diese Ausbildung oder wo&wo die ja, geeignet ist. (Transkript 4, Zeilen 97-101)

Interessant ist hierbei, dass sich die Begründungslogik nicht auf die Organisation, sondern auf die Person der Auszubildenden bezieht. Beim Einschätzen der Passung zwischen Ausbildung und Person verlässt sich die Praxisausbildnerin wieder auf ihr Gefühl. Die Informantin erwähnt, dass es in dieser Zeit vor der Ausbildung, die auch als **Passungs-, beziehungsweise Selektionsphase** bezeichnet werden könnte, Schwierigkeiten gab. Einem Zugzwang folgend erzählt sie, dass das Ausbildungsverhältnis mit einer anderen Auszubildenden wegen Konflikten aufgelöst wurde. Dies habe Sabrina, welche ohnehin „eine unsichere Persönlichkeit“ gewesen sei, stark verunsichert. Hinzu kamen persönliche Krisen und die Zweifel an der Berufswahl wegen den Schwierigkeiten bei der Ausbildungsplatzsuche. Dass die andere Auszubildende im Gegensatz zu Sabrina ein selbstbewusstes Auftreten gehabt habe und die Teamkonflikte spürbar gewesen seien, habe ebenfalls zu Verunsicherungen geführt. Im Nachfrageteil erläutert die Praxisausbildnerin, dass sie in dieser Phase viele Gespräche mit Sabrina geführt und den Fokus auf sie und ihre Aufgaben gerichtet habe. Sie hat sie ermutigt, sich nicht verunsichern zu lassen und hat ihr erklärt, dass der Konflikt mit der anderen Auszubildenden nichts mit ihr zu tun hat.

Unabhängig von den Konflikten mit der anderen Auszubildenden, die schliesslich die Organisation im Guten verliess, wirkte Sabrina so unsicher, dass Zweifel aufkamen, ob ihr

wirklich ein Ausbildungsplatz angeboten werden soll. Diese Zeit nach dem Weggang der anderen Auszubildenden könnte als **Phase der Anfangsschwierigkeiten, bzw. der Anfangssorgen** bezeichnet werden. Das professionelle Auftreten der Auszubildenden wird durch ihr persönliches Auftreten geschwächt.

Wir haben wirklich müssen, ein paar Mal so, im Vorpraktikum auch schon reden und sagen du, //mhm// ähm, also sie hat sich so (2) also sie hat eigentlich zu viel mitgeteilt, fast, weisst du, //mhm// von ihr persönlich, oder so fest mitgeteilt, dass man eigentlich sie, so unsicher und unselbständig eingeschätzt hat. (Transkript 4, Zeilen 130-133)

Die Praxisausbildnerin sucht mehrmals das Gespräch mit der Auszubildenden, spricht an, wie sie wirkt und was von ihr erwartet wird. In den Gesprächen versucht sie ihr aufzuzeigen, dass es eine negative Wechselwirkung zwischen ihren Selbstzweifeln und dem Vertrauen in ihre Fähigkeiten durch andere gibt. Dabei scheint sie einen eher defizitorientierten Blick zu haben. In der Reflexion wird Frau Bösch zwar bewusst, dass ihre Kritik zu zusätzlichen Verunsicherungen geführt hat. Sie scheint jedoch keine alternativen Interventionsideen zu haben. Immerhin scheint ihr die Balance zwischen Verständnis und Konfrontation zu gelingen, die ihr persönlich wichtig ist. Jedenfalls tritt Sabrina allmählich selbstbewusster auf, so dass der Ausbildungsvertrag schliesslich trotz verbleibender Unsicherheiten unterzeichnet wird. Selbstsicherheit und Kongruenz benennt die Praxisausbildnerin denn auch im exmanenten Nachfrageteil als wichtigste Ausbildungsziele.

Also, ich, ich sage immer, das sage ich am Anfang von der Ausbildung schon, ich den- sage immer, das wichtigste Werkzeug bist du. //mhm// Wenn du nicht selber, (.) gewisse Sicherheit ausstrahlst oder eine gewisse Klarheit //mhm//, dann wird es für das Klientel rundherum fast unmöglich, dir Folge zu leisten //mhm// oder irgendwie, sich an dir zu orientieren. Also das ist eigentlich so ein bisschen mein, mein Credo meistens //mhm//. Eine Sozialpädagogin ist eigentlich, die braucht eigentlich weder, äh hundert Theorien von irgendwelchen Psychologen und weiss&nicht&was //mhm//, sondern die braucht eigentlich sich selber als Werkzeug wo sagt, auch ein Stück weit mit einem gesunden Menschenst-verstand, das schliesst Fachwissen überhaupt nicht aus, //mhm// ab- das ist sehr gut, die A- Impulse und Aspekte immer wieder äh zu überlegen und einzubeziehen, aber die Hauptsache ist eigentlich dass du, dass du kongruent bist, dass du dem Klient gegenüber ähm, ähm, ja, (.) die Sicherheit auch gibst, dass du als Mensch ansprechbar bist und auch dich äh, ähm zur Verfügung stellst für äh, die Interaktion und für äh, die Auseinandersetzung. (Transkript 4, Zeilen 1011-1025)

Mit ihrem „Credo“ „das wichtigste Werkzeug bist du“ stellt sie die Persönlichkeitsbildung ins Zentrum der Ausbildung. Theoriewissen und methodische Fähigkeiten stehen demgegenüber im Hintergrund, was sich auch in der Sprache der Praxisausbildnerin und der Gestaltung des Arbeitsbogens abbildet. Sie verwendet selbst keine Fachsprache, muss nach Fachbegriffen suchen, erzählt alltagsnah und handelt pragmatisch und wechselt nur selten auf die Metaebene.

Mit Ausbildungsbeginn kommt es zu einer weiteren Stabilisierung, wobei die Praxisausbildnerin den Erfolg ihren Inputs in den Gesprächen zuschreibt, die nun allmählich „Wurzeln schlagen“. In dieser **Stabilisierungsphase** wird das Selbstvertrauen der Auszubildenden in Wechselwirkung mit dem Vertrauen der Praxisausbildnerin gestärkt. Das Vertraut-Werden mit den Regeln und Normen bietet zunehmend Sicherheit. Dass die Informantin in der Erzählung hypothetisch die Innenwelt ihres Interaktionsgegenübers

beschreibt, weist auf eine eigene psychische Zustandsänderung hin. Auch die Praxisausbildnerin gewinnt zunehmend Vertrauen in die Auszubildende.

Ebenso lässt die zeitliche Rückblende in der Zwischenkoda vermuten, dass nicht nur die Auszubildende eine Identitätsveränderung durchmachte, sondern auch der innere Zustand der Praxisausbildnerin sich veränderte. Den Veränderungsprozess in Worte zu fassen bereitet Frau Bösch Mühe. In den eigentheoretischen Überlegungen in der Globalevaluation kommt sie zum Schluss, dass sie eine persönliche Krise der Auszubildenden gemeinsam durchgestanden haben und Sabrina schliesslich Gewissheit erlangte, die richtige Berufswahl getroffen zu haben. Dies führt zu einer weiteren Stabilisierung.

Frau Bösch versteht Praxisausbildung als Erwachsenenbildung. Selbstverantwortung ist ihr wichtig. Die Auszubildende muss ihre Ziele selbst formulieren und Unterstützung eigenaktiv einfordern. Die Aufgabe der Praxisausbildnerin sieht sie darin, einen geeigneten „Rahmen“ zu bieten, um Erfahrungen zu ermöglichen und Zeit zu haben für Gespräche.

Und, das ist mir wirklich wichtig, dass ich äh, immer wieder merke, ich kann mir eigentlich die Zeit nehmen, oder ich will mir die Zeit nehmen, plane die auch ein, um wirklich regelmässig im Gespräch zu sein. Wir tun da nicht äh, ähm, bürokratisch:äh genau schauen, also wir machen es nicht wöchentlich, weil wir sonst sehr viel im Austausch sind, wir machen es etwa zweiwöchentlich, //mhm// das Gespräch, dafür wirklich sehr konsequent, und wir haben sehr sehr viele Gespräche, weil wir natürlich, nicht wie andere PAs irgendwo in der Praxis draussen in den Heimen, sich vielleicht nur ein zwei Tage in der Woche sehen, sondern wir sehen uns eigentlich immer, //mhm// dann passiert natürlich ganz viel, zwischendurch //mhm//. An, an Infos, an an Tipps, an Sachen, //mhm// die dann vielleicht nicht gerade konkret auf das Lernziel oder auf etwas nochmals genau anschauen ist, was wir dann im PA-Gespräch machen, aber, //mhm// es passiert ganz viel Zeug, wo ich dann nicht muss auf das PA-Gespräch aufsparen. (Transkript 4, Zeilen 199-212)

In dieser **Professionalisierungsphase, resp. Phase der fachlichen Anleitung** wird in den Ausbildungsgesprächen an den Lernzielen und schulischen Themen gearbeitet. Viele Bildungsprozesse spielen sich jedoch im Alltag ab, in welchem die Auszubildende eine umfassende Begleitung erhält. Die fachliche Anleitung ist v.a. eine praktische Anleitung. Die Ausbildungssituation zeichnet sich durch den familiären Rahmen aus, welcher einen ausserordentlich engen Austausch ermöglicht. Dieser enge Austausch ist Frau Bösch sehr wichtig. Als sie einmal krankheitshalber längere Zeit ausfiel, bekam sie ein schlechtes Gewissen, weil sie ihrem Anspruch nicht genügte.

Dank Sabrinas Zuverlässigkeit und Gewissenhaftigkeit verläuft der Ausbildungsprozess weitgehend reibungslos.

Sie ist auch sehr ähm, jemand ähm, Diszipliniertes, //mhm// wo ähm, weisst du, auch immer das Protokoll schreibt, vom PA-Gespräch, oder die wirklich das, irgendwie ähm, sich auch schriftlich äh, sehr genau vorbereitet oder irgendwie plant so ein bisschen. Das ist, das läuft von dem her sehr gut. (Transkript 4, Zeilen 218-222)

Diese Phase könnte als **Verstetigungsphase** bezeichnet werden. Die Praxisausbildnerin überlässt die Steuerung des Ausbildungsprozesses der Auszubildenden und geht situativ auf deren individuelle Themen und Fragen ein. Vorleben und Diskutieren stellen die Hauptelemente der Praxisausbildung dar.

Nachdem Sabrina im ersten Jahr aufgrund von schulischen und privaten Überforderungssituationen öfter krank wurde, lernt sie mit der Zeit, Überforderungen frühzeitig anzusprechen und proaktiv anzugehen. In dieser **Verselbständigungsphase** spielt sich die Zusammenarbeit immer mehr ein und die Fortschritte in der Persönlichkeitsentwicklung kommen zum Tragen. Speziell die Kommunikations- und Kritikfähigkeit wurden besser. Diese Fortschritte scheinen v.a. auf Sabrinas Motivation zurück zu gehen und weniger auf die Interventionen der Praxisausbildnerin. Jedenfalls lassen die Ausführungen der Praxisausbildnerin im Nachfrageteil wenig konkrete Hilfestellungen erkennen: Die Auszubildende in Zeiten der Überlastung zu entlasten, ist sie nicht befugt, dass die Auszubildende Schreiarbeiten während der Arbeitszeit erledigt, ist nicht möglich und die Gespräche beschränken sich auf Rückmeldungen von Beobachtungen, scheinen aber keine konkreten Tipps zu enthalten. Es wird ein leistungsorientiertes Verständnis von Praxisausbildung deutlich, in dem der Auszubildenden zwar verständnisvoll begegnet wird, sie aber v.a. mit den Anforderungen konfrontiert wird, indem Defizite angesprochen werden. Im Zentrum stehen die Persönlichkeitsbildung und das Erfüllen von Leistungserwartungen und nicht fachliche Auseinandersetzungen. Dass Fortschritte in der Praxisausbildung erkennbar sind, freut die Praxisausbildnerin.

In einer längeren argumentativen Passage macht sich Frau Bösch Gedanken zur Einflussnahme auf die Persönlichkeit der Auszubildenden und zu ihrer eigenen Kritikfähigkeit. Sie unterscheidet zwischen fachlichen Rückmeldungen und Rückmeldungen, welche die Persönlichkeit betreffen. Sie stellt bei sich selbst eine Abwehrhaltung gegenüber persönlicher Kritik fest und erkennt, dass dies für Auszubildende ebenfalls eine Herausforderung darstellt. Im konkreten Fall ermöglicht in ihren Augen das vorhandene Vertrauensverhältnis das Anbringen von persönlicher Kritik.

In einer Belegerzählung schildert Frau Bösch, dass Sabrina sich verunsichern liess und in alte Muster zurück fiel, als eine neue Mitarbeiterin anfang. Es scheint eine Art **Bewährungsphase** gegeben zu haben. Dass Frau Bösch die Problematik in einer Supervision ansprach, war für Sabrina offenbar nicht einfach. Trotzdem scheint das Vertrauensverhältnis gut genug gewesen zu sein, dass die Kritik angenommen werden konnte. Um einschätzen zu können, ob persönliche Kritik angebracht werden kann, betrachtet Frau Bösch Feingefühl als nötig. Sie erachtet es als ihre Aufgabe als Praxisausbildnerin, arbeitsbezogene Kritik anzubringen und das Risiko in Kauf zu nehmen, vorübergehend auf Ablehnung zu stossen.

Frau Bösch ist zuversichtlich, dass die Ausbildung erfolgreich zu Ende geführt werden kann. Das Projekt konnte erfolgreich abgeschlossen werden und die Arbeit an den Lernzielen läuft schon länger problemlos. Zum Projekt erzählt Frau Bösch auf Nachfrage, dass die

Projektidee in enger Zusammenarbeit zwischen der Auszubildenden und den Pflegeeltern entwickelt und durchgeführt wurde.

Ja, und von dem her ist es wie so klar gewesen, wir sind das Dreierprojektteam und sie ist von dem her wie nie allein gewesen, weil sie hat immer (.) alles können wie gehen absprechen und sagen: //mhm// „Du, wie findest du das, so gut? und so.“ //mhm// Und sie hat eigentlich einfach müssen den roten Faden durchziehen, und eigentlich, es so machen, //mhm// aber äh, (.) sie ist- die Verantwortung ist jetzt nicht allein bei ihr gelegen //ja, genau// also für die Gruppe. //ja, klar// Das ist jetzt absolut klar gewesen, dass wir eigentlich immer da (.) wie die Verantwortung wie tragen, //mittragen// und sie macht mehr eigentlich äh, das Projekt rundherum, so. (Transkript 4, Zeilen 646-654)

Wie im Alltag fanden während des Projekts, das in einem dreitägigen Trekking bestand, enge Absprachen statt.

In der **Abschlussphase** stehen für die Auszubildende v.a. noch schulische Arbeiten, Präsentationen und Portfolioarbeiten an. Hier gelangt die Praxisausbildnerin an die Grenzen ihrer Unterstützungsmöglichkeiten und übergibt die Verantwortung explizit an die Auszubildende. Diese erhält den Auftrag, sich zu melden, wenn sie sich überlastet fühlt. Frau Bösch signalisiert Bereitschaft, für Entlastung zu sorgen indem längere freie Zeiten eingeplant werden. Eine Schwierigkeit in dieser Abschlussphase besteht darin, dass die Möglichkeiten zur vollen Verantwortungsübernahme im Familienalltag eingeschränkt sind. Nach Abschluss der Ausbildung sollte die Auszubildende in der Lage sein, die Gesamtverantwortung für eine Gruppe zu übernehmen. Da die Praxisausbildnerin und ihr Mann als Pflegeeltern immer verantwortlich und anwesend sind, kann dies kaum geübt werden. Frau Bösch versucht hier, bewusst Gegensteuer zu geben. Dies ist v.a. bei der Gesprächsführung z.B. in Elterngesprächen, dem Leiten von Teamsitzungen oder beim Übernehmen von Diensten während der Ferien der Pflegeeltern möglich. Trotzdem denkt sie, dass es sinnvoll ist, wenn Sabrina nach Abschluss die Stelle wechselt und noch andernorts Erfahrungen sammelt.

In der **Entlassungsphase** möchte Frau Bösch solche Themen mit der Auszubildenden aufgreifen und deren Perspektiven thematisieren. Sie plant, die Zukunftsvorstellungen aktiv anzusprechen. Zu einem erfolgreichen Praktikum gehört für sie das Loslassen-Können am Schluss dazu.

4.4.3 Gesamtformung

Die Ausbildungssituation zeichnet sich aus durch den familiären Rahmen und die damit verbundene umfassende Begleitung im Alltag. Der Ausbildungsprozess wird von der Praxisausbildnerin eher reaktiv gesteuert, indem sie situativ und individuell auf die Auszubildende eingeht und sich bei Entscheidungen auf ihre subjektiven, emotionalen Einschätzungen verlässt. Aus dem gemeinsamen Alltag ergibt sich ein Arbeitsbogen, der bereits im Vorpraktikum beginnt und in dem folgende Phasen rekonstruiert werden können:

1. *Kennenlernphase*: Der Auszubildenden wird zuerst ein Vorpraktikum angeboten, um sie kennen zu lernen. Aufgrund ihres Alters und ihrer Lebenserfahrung wird sie schliesslich als Mitarbeiterin ohne Ausbildung in einer höheren Gehaltsklasse angestellt.
2. *Passungs-, resp. Selektionsphase*: Nach dem ersten Kennenlernen wird abgeklärt, ob die Person für die Ausbildung geeignet ist, resp. ob der Beruf zu der Person passt. Bei der Wahl verlässt sich die Praxisausbildnerin auf ihr Gefühl. Im konkreten Fall erschwerten persönliche Krisen und Teamkonflikte die Entscheidung für beide Seiten. Die Praxisausbildnerin führt viele Gespräche mit der Praktikantin, fokussiert auf ihre Aufgaben und ermutigt sie, sich abzugrenzen.
3. *Phase der Anfangsschwierigkeiten, bzw. der Anfangssorgen*: Die Praktikantin tritt unsicher auf und teilt Selbstzweifel mit. Die Praxisausbildnerin zeigt Verständnis, konfrontiert sie aber auch mit Kritik und Erwartungen. Die Praktikantin tritt zunehmend selbstbewusster auf und der Ausbildungsvertrag wird unterzeichnet.
4. *Stabilisierungsphase*: Durch das entgegengebrachte Vertrauen und das Kennen der Regeln und Normen erlangt die Auszubildende weitere Selbstsicherheit. In Wechselwirkung wird das gegenseitige Vertrauen gestärkt.
5. *Professionalisierungsphase, resp. Phase der fachlichen Anleitung*: In den Ausbildungsgesprächen wird v.a. an den von der Schule verlangten individuellen Lernzielen gearbeitet. Im Alltag finden Lernprozesse durch Vorleben und einen engen Austausch zwischen Praxisausbildnerin und Auszubildender statt. Die Praxisausbildnerin verlangt selbstverantwortetes Lernen und steht für Fragen zur Verfügung. Sie fördert die Persönlichkeitsbildung durch Feedback.
6. *Verstetigungsphase*: Die Auszubildende arbeitet selbständig an ihren Aufträgen und Lernzielen. Die Praxisausbildnerin nimmt ihre Fragen situativ auf und steht als Gesprächspartnerin zur Verfügung.
7. *Verselbständigungsphase*: Die Zusammenarbeit spielt sich immer mehr ein, das Vertrauensverhältnis ermöglicht kritische Rückmeldungen. Die Fortschritte in der Kommunikations- und Kritikfähigkeit kommen zum Tragen.
8. *Bewährungsphase*: Der Stellenantritt einer neuen Mitarbeiterin droht alte Muster auszulösen. Die Praxisausbildnerin thematisiert die Problematik in einer Supervision.
9. *Abschlussphase*: Die Praxisausbildnerin übergibt der Auszubildenden bewusst Verantwortung und nimmt sich selbst zurück. Bei schulischen Aufgaben kommuniziert sie ihre eigenen Grenzen, signalisiert aber Bereitschaft durch eine entsprechende Arbeitsplanung zu entlasten.

10. *Entlassungsphase*: Am Ende der Ausbildung möchte die Praxisausbildnerin mit der Auszubildenden deren beruflichen Perspektiven thematisieren und sie zu einem Stellenwechsel motivieren, damit sie weitere Erfahrungen sammeln kann.

Entsprechend dem Professionalitätsverständnis der Praxisausbildnerin, nach dem in der Sozialpädagogik Selbstsicherheit und Kongruenz zentral sind, steht die Persönlichkeitsbildung im Mittelpunkt der Praxisausbildung. Grundlage dafür stellt das Vertrauensverhältnis zwischen der Praxisausbildnerin und der Auszubildenden dar. Die Praxisausbildnerin, welche tendenziell einen defizitorientierten Blick hat, gibt der Auszubildenden kritische Rückmeldungen und formuliert Leistungserwartungen. Auch wenn die Praxisausbildnerin den Ausbildungsprozess eher reaktiv als vorausschauend-initiativ gestaltet, stellt das biographische Handlungsschema die dominante Prozessstruktur dar. Praxisausbildung wird als Erwachsenenbildung verstanden und von der Auszubildenden Selbstverantwortung erwartet. Gleichzeitig identifiziert sich die Praxisausbildnerin sowohl als Person als auch als Rollenträgerin stark mit ihrer Aufgabe und lässt sich persönlich auf die Auszubildende ein.

4.5 Theoretische Kategorien und erste Dimensionierung des Forschungsfeldes

Nachdem die Kernfälle extensiv beschrieben und kontrastiv verglichen wurden, können nun Elementarkategorien gebildet und die Ergebnisse in eine Ordnung gebracht werden. Diese könnten als Grundlage für eine Weiterentwicklung hin zu einem theoretischen Modell dienen. Die spezifischen Zusammenhänge der singulären Fallprozesse, welche mittels der strukturellen Beschreibungen und analytischen Abstraktionen herausgearbeitet worden sind, werden in einem Überblick dargestellt. So wird unter Ansehung der empirischen Materialien eine theoretische Dimensionierung des Forschungsfeldes vorgenommen, welche in einem nächsten Schritt zu bereits vorliegenden theoretischen Kategorien- und Hypothesenapparaten und etablierten Theorien in Bezug gebracht und diskutiert werden kann.

Die in der folgenden Tabelle in der linken Spalte genannten theoretischen Kategorien wurden mittels der kontrastiven Vergleiche im Laufe des abduktiven Forschungsprozesses herausgearbeitet. Die Erkenntnisse aus den Fallstudien werden stichwortartig wiedergegeben (s. Tabelle 4).

Theoretische Kategorie	1) Frau Ottermann	2) Frau Küng	3) Frau Krummenacher	4) Frau Bösch
Arbeitsbogen, Phasenmodell	0 Vorpraktikum 1 Person 2 Klientel 3 Metaebene	0 Vorpraktikum 1 Modelllernen 2 Situative Beratung 3 Theorie-Praxis-Transfer	1 Alltag, Beziehungsaufbau 2 Teilverantwortung 3 Selbständigkeit, Themen vertiefen	1 Kennenlernphase 2 Selektionsphase 3 Anfangssorgen 4 Stabilisierung 5 Fachliche Anleitung 6 Verstetigungsphase 7 Verselbständigung 8 Bewährungsphase 9 Abschlussphase 10 Entlassungsphase
Dominante Prozessstruktur	Biographisches Handlungsschema, (institutionelle Ablaufmuster)	Verlaufskurve	Biographisches Handlungsschema, institutionelle Ablaufmuster	Biographisches Handlungsschema
Ausrichtung/ Ziel der Ausbildung	Berufseignung	Berufsidentität, Identifikation	Kompetenzerwerb, Theorie-Praxis-Transfer	Persönlichkeitsbildung
Habitusmodell	Beziehungsfähigkeit, Struktur, Reflexion, Fachlichkeit	„Pfupf“, Engagement	Fähigkeit zur Kontaktaufnahme, Selbstreflexion, begründetes Handeln	Selbstsicherheit, Kongruenz
Verständnis von Praxisausbildung	Externes Coaching, wechselseitiges Lernen	Natürliche Entwicklung ermöglichen	Schrittweise Begleitung, Sicherheitsdenken, beidseitiges Profitieren von Theorie-Praxis-Diskussionen	Erwachsenenbildung, selbstverantwortetes Lernen ermöglichen
Begleitungsmodus	Partizipativ-kontrollierend, externes Coaching	Laissez-faire, intuitiv	Direktiv-bestimmend, pragmatisch	Umfassende Begleitung, reaktiv, subjektiv-emotional
Methodenrepertoire	Modelllernen, Lehrgespräche, systemisch-lösungsorientierte Fragetechniken, graphische Darstellungen, kreative Hilfsmittel, Rollenspiele, Diskussionen auf der Metaebene	Gemeinsames Handeln, unstrukturiertes Gespräch	Gezielte Aufgabenteilung, Lehrgespräche, Diskussionen auf der Metaebene	Vorleben, Alltagsgespräche, Feedback, Ablaufraster für Ausbildungsgespräch, Visualisierungen
Motiv für Arbeit als Praxisausbildnerin	Spass	Organisationale Notwendigkeit	Interesse an Theorie-Praxis-Bezügen	Verantwortungsübernahme für Ausbildung als Organisation
Kooperation mit der Ausbildungsstätte	Konflikthaft, aktives Ansprechen von Schwierigkeiten, Wahrnehmen gemeinsamer Ausbildungsverantwortung	Konflikthafte Dichotomie Wissenschaft-Praxis, fehlende Resonanz durch Schule, passive Resignation	Reibungslos	Distanziert, abgegrenzte Zuständigkeit für Praxis, Auseinandersetzung mit Theorie delegiert an Ausbildungsstätte

Tabelle 4: Ergebnisübersicht bezogen auf empirisch erarbeitete theoretische Kategorien (eigene Darstellung)

Betrachtet man die Ergebnisse im Überblick, fällt auf, dass alle Praxisausbildungen verschiedene Phasen durchlaufen, diese aber von den Praxisausbildenden unterschiedlich aktiv gestaltet werden. Während in den meisten Fällen das biographische Handlungsschema die dominante Prozessstruktur darstellt, handelt es sich im Fall von Frau Küng um eine

Verlaufskurve. Im Fall von Frau Krummenacher und etwas weniger ausgeprägt im Fall von Frau Ottermann werden teilweise institutionelle Ablaufmuster dominant.

Die Zielrichtungen sind unterschiedlich und verweisen auf verschiedene Schwerpunkte. Während Frau Ottermann mit der Berufseignung und ihrem umfassenden Habitusmodell sowohl die professionelle Beziehungsgestaltung als auch das Entwickeln fachlicher Kompetenzen thematisiert, tendiert Frau Krummenacher zu einer einseitigen Betonung des Theorie-Praxis-Bezugs und zu einer Reduktion der Beziehungsgestaltung auf eine persönliche, nicht weiter bildungsbedürftige Eigenschaft. Frau Bösch hingegen legt den Schwerpunkt mit der Persönlichkeitsbildung tendenziell einseitig auf Beziehungsaspekte und delegiert die Ausbildung von Fachlichkeit an die Ausbildungsstätte. Frau Küng stellt mit der Berufsidentität eherhaltungsfragen ins Zentrum. Die Zielperspektive bleibt insofern unklar, als dass sie nicht genau benennen kann, was sie darunter versteht. In der Diskussion um das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis und der Auseinandersetzung mit der Ausbildungsstätte kommt ihr eigenes Professionalisierungsbedürfnis zum Ausdruck.

Zwischen dem Verständnis von Praxisausbildung, dem Begleitungsmodus und dem Methodenrepertoire können interessante Bezüge hergestellt werden. So entspricht Frau Ottermanns Begleitung einem externen Coaching, das einerseits partizipativ angelegt ist, aber auch kontrollierende Elemente enthält. Ihr Coaching zeichnet sich durch ein sehr umfangreiches Methodenrepertoire aus. Entsprechend ihrem Verständnis von Praxisausbildung als natürliche Entwicklung hat Frau Küng einen intuitiven Laissez-faire-Führungsstil. Die verwendeten Methoden sind dementsprechend wenig strukturierend. Aufgrund der Verlaufskurvendynamik kann sie ihr Potenzial nicht entfalten und erlebt ihr Handeln als ungenügend. Frau Krummenachers Arbeitsweise ist passend zu ihrem Verständnis von Praxisausbildung als eine schrittweise Begleitung, zu ihrem Sicherheitsbedürfnis und zu ihrem Interesse an Theorie direktiv-bestimmend und vorwiegend metatheoretisch. Frau Böschs Begleitung wiederum ist, geprägt vom familiären Setting im Alltag, umfassend, subjektiv-emotional und gleichzeitig bezogen auf Ausbildungsthemen auf Selbstverantwortung durch die Auszubildende angelegt.

Unterschiedlich sind nicht nur die Art und Weise der Gestaltung des Ausbildungsprozesses, sondern auch die Motive für die Tätigkeit als Praxisausbildnerin. So stellt bei Frau Ottermann Spass ein zentrales Motiv dar. Im Interview kommt sowohl die Freude an der Praxisausbildung zum Ausdruck als auch die Freude am Beruf, auf den hin ausgebildet wird. Frau Ottermann gestaltet den Ausbildungsprozess aktiv und abwechslungsreich, so dass Spass sowohl Ausgangspunkt als auch Ergebnis der Praxisausbildung darstellt. Im Gegensatz dazu scheint Frau Küng nicht intrinsisch motiviert zu sein für die Praxisausbildung, sondern hat diese übernommen, weil die Organisation Praxisausbildende brauchte. Ihr Start als Praxisausbildnerin ohne Ausbildung und ohne ausreichende

organisationale Unterstützung verläuft schwierig und mündet in eine Erleidensverlaufskurve. Bei Frau Krummenacher stellt das eigene Interesse an Theorie-Praxis-Bezügen ein wichtiges Motiv dar. Ihr Interesse an Theorie-Praxis-Bezügen begünstigt eine konsequente Ausrichtung der Ausbildung auf dieses Ziel hin. Dank ihren Stärken in diesem Bereich erlebt sie sich kompetent. Frau Bösch engagiert sich als Praxisausbildnerin, damit ihre Organisation Ausbildungsplätze anbieten kann. Ihr Engagement erfolgt eigeninitiiert und freiwillig. Inwiefern Zusammenhänge zwischen den Motiven der Praxisausbildenden, ihren Zielen und der dominanten Prozessstruktur bestehen, könnte weiter untersucht werden. Es kann vermutet werden, dass sich eine intrinsische Motivation positiv auf den Prozessverlauf auswirkt.

Zusammenfassend könnte die Gestaltung der vier Ausbildungsprozesse folgendermassen typisiert werden:

- 1) Partizipativ-kontrollierendes Coaching zur Bildung eines professionellen Habitus
- 2) Intuitives, unstrukturiertes Ermöglichen einer natürlichen Entwicklung mit unklarer Zielperspektive vor dem Hintergrund des eigenen Professionalisierungsbedürfnisses
- 3) Direktive, schrittweise Begleitung des Kompetenzerwerbs mit Schwerpunkt auf Theorie-Praxis-Transfer
- 4) Umfassende, subjektiv-emotionale Begleitung der Persönlichkeitsbildung

Dabei handelt es sich erst um eine vorsichtige, verdichtete Beschreibung der rekonstruierten Arbeitsbögen und noch nicht um Idealtypen im Sinne Max Webers (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2009, S. 46). Für eine Generalisierung in Form einer Typenbildung oder um ein fundiertes theoretisches Modell zu entwickeln, müssten weitere Interviews bis zur theoretischen Sättigung analysiert und die theoretischen Kategorien systematisch aufeinander bezogen werden.

5 Diskussion

Nachfolgend werden die empirischen Ergebnisse mit den theoretischen Grundlagen verbunden und diskutiert. Im zweiten Teil des Kapitels wird der Forschungsprozess kritisch reflektiert.

5.1 Diskussion der Ergebnisse

In der Diskussion werden die rekonstruierten Arbeitsbögen mit theoretischen Kategorien, etablierten Theorien und bestehenden Forschungsergebnissen verknüpft. Mit der differenzierten und zugleich kritischen Betrachtung der Praxis soll eine Basis geschaffen werden für eine Weiterentwicklung der Praxisausbildung.

Anhand interaktionsgeschichtlich-narrativer Interviews konnte rekonstruiert werden, wie Praxisausbildende Ausbildungsprozesse gestalten. Dabei wurde deutlich, dass die Arbeitsschritte von den Praxisausbildenden an den Entwicklungsstand der Auszubildenden angepasst wurden und konsequent auf deren Selbständigkeit zielten. In der ersten Fallstudie wurden die „vier Ausbildungsjahre als intensives Auf und Ab“ bezeichnet und der Arbeitsbogen entlang von drei Phasen strukturiert. Das Phasenmodell, das Frau Ottermann selbst entwirft und das von der Person über die Klientel zur Metaebene führt, entspricht weitgehend dem von Bernler und Johnsson entwickelten Modell, gemäss welchem sich die Anleitung von einer starken Aufgabenorientierung über klienten- und methodenorientierte Schwerpunkte hin zu prozessorientierter Arbeit entwickelt (s. Kapitel 2.4.2). Die Aufgaben der Praxisausbildnerin und das methodische Vorgehen werden quasi idealtypisch dem Entwicklungsstand der Auszubildenden angepasst, indem zu Beginn Aktivitäten strukturiert werden, zunehmend mehr Verantwortung übertragen, Reflexion angeregt und Erklärungen gegeben werden, bis schliesslich Fachgespräche möglich sind. Dabei orientiert sich Frau Ottermann nicht fix an ihrer Modellvorstellung, sondern passt ihr Handeln dem „Auf und Ab“ des Lernprozesses an und justiert ihr Handeln in laufenden Aushandlungsprozessen. Obschon in der zweiten Fallstudie die Praxisausbildung als „schwieriger Auftrag“ erlebt wurde und der Ausbildungsprozess nicht aktiv gesteuert wurde, folgt auch dieser Arbeitsbogen grundsätzlich drei Entwicklungsetappen, in welchen die Praxisausbildnerin ihr Vorgehen dem Unterstützungsbedarf der Auszubildenden anpasst. In der ersten Etappe arbeitet Frau Küng mit den Tätigkeiten „modeling, scaffolding, fading und coaching“ intuitiv nach der Methode „Cognitive Apprenticeship“ des situierten Lernens (Brown, Collins & Duguid, 1989) und ermöglicht dadurch der Auszubildenden ein begleitetes Hineinwachsen in die Berufsrolle, wie es von Geiser beschrieben wurde (s. Kapitel 2.4.2). In der zweiten Entwicklungsetappe, in welcher die Auszubildende eine Fallführung übernahm, fördert sie das Verständnis für den Hilfeprozess, indem sie sich für die gemeinsame Reflexion konkreter

Praxisbeispiele zur Verfügung stellt. Die Auszubildende in der letzten Etappe beim Verknüpfen theoretischer Gesichtspunkte mit dem praktischen Vorgehen zu unterstützen, bereitet ihr Mühe. Trotzdem lassen sich entsprechende Bemühungen entdecken. In der dritten Fallstudie, in welcher der Arbeitsbogen als „viele kleine Schritte machen“ rekonstruiert wurde, findet sich dieser stufenweise Abbau von Begleitung ebenfalls, allerdings diesmal verbunden mit einer bewussten Lenkung des Lernprozesses durch die Übergabe von zunehmend komplexeren Aufgaben durch Frau Krummenacher. In der vierten Fallstudie konnten die Arbeitsschritte dank der detaillierten Stegreiferzählung besonders nuanciert herausgearbeitet und ein differenziertes Phasenmodell rekonstruiert werden. Daran können die Parallelität und die Wechselwirkung zwischen dem Entwicklungsstand der Auszubildenden und den Aufgaben der Praxisausbildnerin eindrücklich nachgezeichnet werden. Ebenso kommt die klare Ausrichtung auf das Ziel der Selbständigkeit hin zum Ausdruck. Dabei verläuft der Lernprozess nicht geradlinig, sondern ist mit Anfangsschwierigkeiten und Rückschlägen verbunden, auf welche die Praxisausbildnerin jeweils reagiert. In allen Fallstudien scheint es den Praxisausbildenden zu gelingen, ihr Handeln auf die jeweilige Situation der einzelnen Auszubildenden abzustimmen. Diese situative Führung, d.h. das Anpassen des Führungsverhaltens an den Reifegrad der Auszubildenden, wird in der Literatur als geeignete Führungskonzeption diskutiert (Merten, 2014b, S. 104-109).

Als wesentliche Grundlage für das Gelingen dieser kontinuierlichen Passung können die regelmässigen Ausbildungsgespräche sowie der Aufbau einer vertrauensvollen Arbeitsbeziehung zwischen Praxisausbildnerin und Auszubildender, resp. Auszubildendem genannt werden. Dies wird im ersten Fall beispielsweise an den Aushandlungsprozessen bezogen auf die Kontrolle schriftlicher Produkte erkennbar, im zweiten Fall am Beispiel der Konfliktbearbeitung im Kontext der Lernzielbewertung im ersten Ausbildungsjahr, im dritten Fall etwa an der Entwicklung der Lernziele oder am Umgang mit der schwierigen Situation, die entstand, weil der Auszubildende zu viel Nähe zuliess, im vierten Fall beispielhaft am wechselseitigen Vertrauensaufbau trotz der Anfangsschwierigkeiten sowie an der kritischen Rückmeldung im Rahmen einer Supervision. Diese Erkenntnis deckt sich mit bisherigen Forschungsergebnissen. So belegt Bogo (2010), welche in ihrem Buch „Achieving Competence in Social Work through Field Education“ eine Synthese verschiedener anerkannter Konzepte und Theorien, Praxiswissen und empirischer Erkenntnisse vornimmt, dass eine verfügbare und unterstützende Beziehung zur Praxisausbildnerin, resp. dem Praxisausbildner für Auszubildende zentral ist und dass letztere von einer Balance zwischen Struktur und Autonomie in der Praxisausbildung profitieren (S. 105-111). Dass genügend Zeit ein wichtiger Erfolgsfaktor darstellt, betonen Praxisausbildende immer wieder. So nannten nahezu alle Informantinnen und Informanten in den durchgeführten Interviews im

Nachfrageteil mangelnde Zeit als erschwerenden Faktor. Auch im Rahmen einer Fachtagung der FHNW wurde der Zeitbedarf als zentraler Knackpunkt bei der Planung des Kompetenzerwerbs angegeben (s. Kapitel 2.4.3). Gerade für Habitusbildungsprozesse haben sich eine kontinuierliche, individualisierte und vertrauensvolle Begleitung als grundlegend erwiesen (s. Kapitel 2.3). Bogo weist unter Bezugnahme auf den Ansatz des Transformativen Lernens nach Mezirow (1990) darauf hin, dass Bildungsprozesse Zeit und eine sichere Umgebung brauchen:

Transformative learning requires time and effort, as it likely challenges central personal constructs and beliefs about self and others. Obviously it is a process that is better conducted in safe and trusted environments. (Bogo, 2010, S. 83)

So trivial die Erkenntnis zur Bedeutung von Zeit und Beziehungsaspekten scheinen mag, so entscheidend sind die beiden Aspekte aus empirischer und bildungstheoretischer Sicht für den Erfolg von Bildungsprozessen. Es ist deshalb wesentlich für die Qualität der Ausbildung, dass auf organisationaler Ebene ausreichend Zeit für die Praxisausbildung zur Verfügung gestellt wird.

Obschon bei der Analyse der interaktionsgeschichtlich-narrativen Interviews die Rekonstruktion der Arbeitsbögen und nicht der Prozessstrukturen des Lebensablaufs im Vordergrund standen, drängte sich bei der Analyse des Kontrastfalls eine genauere Analyse der Prozessstruktur auf. Mit Hilfe der Narrationsanalyse konnte hier eine Verlaufskurve des Erleidens rekonstruiert werden. Dass bei der Gestaltung der Ausbildungsprozesse nicht immer biographische Handlungsschemata oder institutionelle Ablaufmuster die dominanten Prozessstrukturen waren, erstaunte erst einmal. Erwartet wurde, dass vorwiegend biographische Handlungsschemata dominant würden, bei denen die Praxisausbildenden intentional handeln, ihr Handeln reflektieren und mit den eigenen Selbstkonzepten in Verbindung bringen können. Ausserdem waren institutionelle Ablaufmuster erwartbar, bei welchen Handlungsziele und –umsetzungen einer Institution überlassen werden, z.B. der Ausbildungsstätte oder der Praxisorganisation. Durch die Rekonstruktion einer Verlaufskurve im maximalen Kontrastfall konnte aufgezeigt werden, wie äussere Bedingungskonstellationen und innere Komponenten, wie die Überzeugungen oder das eigene Handeln der Akteurin, mit Falltendenz ineinander wirken und eine Abwärtsspirale hervorrufen. Als äussere Bedingungsfaktoren konnten Unsicherheiten und Spannungen im Kontext von Organisationsentwicklungsprozessen, mangelhafte Ausbildung der Praxisausbildnerin, fehlender Einbezug der Praxisausbildenden bei der Zuteilung der Auszubildenden, Lernfelder einschränkende organisationale Strukturen und mangelnde Unterstützung durch die Ausbildungsstätte herausgearbeitet werden. Diese weisen darauf hin, dass organisationale Strukturen innerhalb der Praxisorganisation, wie von Seiten der Ausbildungsstätte mehr oder weniger unterstützend sein können. Mit ihrem Laissez-faire-Stil

verwickelt sich Frau Küng aber auch selbst ungewollt in Folgen eigener Handlungen und bleibt in der Falle des Laissez-faire und der eigenen Inkompetenzgefühle gefangen. Anstatt die eigenen Defizite als Ausgangspunkt für eine weitere Professionalisierung zu nehmen, verliert sie zunehmend das Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten. Die Rekonstruktion der Verlaufskurve ermöglicht das Nachvollziehen des Scheiterns bei der Gestaltung eines Ausbildungsprozesses als wechselseitigen Prozess zwischen biographischen Verletzungsdispositionen und widrigen Umständen. Darüber hinaus zeigt sie, wie komplex und anspruchsvoll die Praxisausbildung ist. Sie erfordert von den Praxisausbildenden über die Fachkompetenz als Praktikerin, resp. Praktiker hinausgehende Fähigkeiten, Bildungsprozesse zu begleiten und Auszubildende bei der Lernortkombination, also dem Wechsel zwischen den Lernorten Schule und Praxisorganisation, zwischen Theorie und Praxis, Denken und Handeln, Wissen und Können zu unterstützen (Kösel, 2014, S. 247). Der Fall von Frau Küng legt nahe, die Lernortkooperation weiter zu entwickeln, um die Qualität der Ausbildung sicher zu stellen. Das Beispiel von Frau Ottermann zeigt, dass sich ein konstruktiver Dialog zwischen den beiden Lernorten positiv auf die Praxisausbildung auswirkt, weil gegenseitige Erwartungen geklärt und die Ausbildungsverantwortung geteilt werden können. In den beiden Arbeitsbögen von Frau Krummenacher und Frau Ottermann lassen sich ausserdem Hinweise darauf finden, dass klare Vorgaben der Ausbildungsstätten und zur Verfügung gestellte Instrumente, aber auch organisationsintern definierte Abläufe als institutionelle Ablaufmuster handlungswirksam werden und eine strukturierende und qualitätssichernde Funktion übernehmen können.

Die Analyse des Datenmaterials zeigt weiter, dass es grosse Unterschiede in der Art und Weise der Gestaltung der Ausbildungsprozesse gibt. Die Praxisausbildenden verwenden unterschiedliche Begleitungsmodi, resp. Führungsstile, wobei Führungsstil hier nicht als homogenes Aktivitätenbündel verstanden wird, sondern als subjekt- und situationsspezifisches Führungsverhalten (Seidel, Jung & Redel, 1988, S. 113). Weiter unterscheiden sich die Ausbildungssettings nach dem Umfang der direkten gemeinsamen Alltagsgestaltung. Auch die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen variieren stark. So wurde der erste Arbeitsbogen verdichtet als „Partizipativ-kontrollierendes Coaching zur Bildung eines professionellen Habitus“ beschrieben. Mit der klaren Ausrichtung auf die Berufseignung und ihrem persönlichen umfassenden Habitusmodell thematisiert Frau Ottermann inhaltlich sowohl Berufsethos, Arbeitsbündnis als auch Fallverstehen. Dies ist im Hinblick auf die Bildung eines professionellen Habitus positiv zu werten. Indem sie sich immer wieder auf Aushandlungsprozesse einlässt und klare Strukturen bietet, ermöglicht sie zielgerichtetes und strukturiertes Lernen und setzt für die Erwachsenenbildung geeignete didaktische Prinzipien um (s. Kapitel 2.4.1). Weil die Praxisausbildung als externes Coaching stattfindet, kommt den Beratungsmethoden eine zentrale Rolle zu. Durch das vielfältige

Methodenrepertoire wird die Ausbildung abwechslungsreich gestaltet, was sich positiv auf den Lernprozess auswirken kann (s. Kapitel 2.4.5). Ein Nachteil des externen Coachings könnte sein, dass es für die Auszubildende nicht möglich ist, die Praxisausbildnerin direkt zu beobachten oder Aufgaben gemeinsam mit oder unter Aufsicht der Praxisausbildnerin zu erledigen. Ein Wechsel zwischen Beobachtungs- und Erfahrungslernen ist zwar trotzdem möglich, die Praxisausbildnerin ist aber nicht selbst ins Beobachtungslernen involviert (s. Kapitel 2.4.2). Der zweite Arbeitsbogen wurde als „Intuitives, unstrukturiertes Ermöglichen einer natürlichen Entwicklung mit unklarer Zielperspektive vor dem Hintergrund des eigenen Professionalisierungsbedürfnisses“ beschrieben. Im Gegensatz zu Frau Ottermann verwendet Frau Küng einen Laissez-faire-Führungsstil. Frau Küng lenkt den Ausbildungsprozess kaum, sondern überlässt ihn weitgehend der Selbstorganisation der Auszubildenden. Dadurch gelingt es ihr zwar, die Auszubildende beim Hineinwachsen in die Berufsrolle individuell zu begleiten, die Ziele der Praxisausbildung bleiben jedoch diffus. Mit dem Begriff der „Identifikation“ versucht sie, das Bildungsziel zu fassen, es bleibt jedoch unklar, woran sich die Zielerreichung genau festmachen lässt. Indem Frau Küng die professionelle Beziehungsgestaltung und Paradoxien professionellen Handelns an konkreten Beispielen thematisiert, fördert sie einen professionellen Habitus. Inwiefern ein vertieftes Fallverstehen möglich wird, bleibt jedoch fraglich, da der Einbezug wissenschaftlichen Wissens und eine Reflexion auf der Metaebene nicht zu gelingen scheinen. In der Art und Weise, wie Frau Küng ihre Schwierigkeiten schildert, kommt ihr eigenes Professionalisierungsbedürfnis zum Ausdruck: Sie möchte gerne die Theorien besser mit der Praxis verknüpfen können und wünscht sich dabei Unterstützung von der Ausbildungsstätte. Ein engerer, persönlicher Austausch zwischen der Praxisausbildnerin und der Ausbildungsstätte könnte hilfreich sein, um die Professionalisierung der Praxisausbildnerin und dadurch der Auszubildenden weiter zu entwickeln (s. Kapitel 2.3.3). Die Initiative dafür müsste von der Ausbildungsstätte her kommen und einerseits an Vorwissen anknüpfen, andererseits Bezüge zur konkreten Praxisausbildung aufweisen, um nicht als ebenso abgehoben und erfolglos erlebt zu werden, wie die Praxisausbildungstagungen. Auch die Entwicklung geeigneter Hilfsmittel und Instrumente für die Praxisausbildung – organisationsintern und/ oder durch die Ausbildungsstätte – könnte die Arbeit der Praxisausbildnerin erleichtern (s. Kapitel 2.4.3). So könnte allenfalls die Verlaufskurve zumindest teilweise durch institutionelle Ablaufmuster aufgefangen werden. Als „Direktive, schrittweise Begleitung des Kompetenzerwerbs mit Schwerpunkt auf Theorie-Praxis-Transfer“ wurde der dritte Arbeitsbogen bezeichnet. Die schrittweise Begleitung ermöglicht Frau Krummenacher, den Kompetenzerwerb zu überblicken, eine hohe Sicherheit im pädagogischen Alltag zu gewährleisten und die Fortschritte zu kontrollieren. Eine Gefahr könnte darin liegen, dass die Selbstverantwortung des Auszubildenden zu sehr

eingeschränkt wird, was sich negativ auf dessen Motivation auswirken könnte, sowie dass er durch Fehleinschätzungen über- oder unterfordert werden könnte. Die tendenziell einseitige Betonung des Theorie-Praxis-Transfers und die Reduktion der Beziehungsgestaltung auf eine persönliche, nicht weiter bildungsbedürftige Eigenschaft könnten dazu führen, dass die Komplexität sozialpädagogischer Arbeitsbündnisse ausgeblendet wird. Professionelles Handeln zeichnet sich durch eine widersprüchliche Einheit einer diffusen und spezifischen Sozialbeziehung aus und erfordert neben dem Handeln als ganze Person fachlich-begründetes Rollenhandeln (Oevermann, 1999, S. 115). Die Gestaltung professioneller Arbeitsbündnisse ist also keineswegs banal. Problematisiert werden kann darüber hinaus der Begriff des Theorie-Praxis-Transfers, denn dieser legt eine eher subsumtionslogische Fallarbeit nahe: Es besteht die Gefahr, dass ein Fall vorschnell unter eine allgemeine Kategorie untergeordnet und standardisiert bearbeitet wird, anstatt das Fallverstehen durch Rekonstruktion unter Einbeziehung wissenschaftlicher Erkenntnisse zu fördern (s. Tabelle 1 in Kapitel 2.2). Bezüglich inhaltlichen Schwerpunkten genau umgekehrt gelagert ist der vierte Arbeitsbogen, der als „Umfassende, subjektiv-emotionale Begleitung der Persönlichkeitsbildung“ beschrieben worden ist. Hier wird das Fallverstehen fast vollständig an die Ausbildungsstätte delegiert und mit der Persönlichkeitsbildung tendenziell einseitig auf die professionelle Beziehungsgestaltung fokussiert. In diesem Fall kommt der Kooperation zwischen den beiden Lernorten eine besonders wichtige Funktion zu, sollen Kompetenzen des Fallverstehens in der Ausbildung nicht zu kurz kommen. Aspekte des Berufsethos wurden in allen vier Arbeitsbögen thematisiert, indem Haltungsfragen aufgegriffen wurden. Welche Haltungen von den Praxisausbildenden gefördert werden, konnte nicht genauer analysiert werden. Im Hinblick auf die Bildung eines professionellen Habitus im Sinne des Bildungsideals wäre es interessant, dieser Frage weiter nachzugehen.

In Kapitel 2.3 wurde auf die Bedeutung von Krisen in der Ausbildung für die Habitusbildung hingewiesen. Obschon im Verlaufe des Forschungsprozesses der Fokus vorübergehend vom Thema Krisen abrückte, sollen im Folgenden Verbindungen zwischen den Forschungsergebnissen der empirischen Untersuchung und den Überlegungen im Grundlagenteil hergestellt werden. In allen Fallstudien werden Krisenkonstellationen erwähnt. In der ersten Fallstudie bezeichnet Frau Ottermann die Praxisausbildung als intensives „Auf und Ab“ und spricht damit eine typische Krisenkonstellation an, nämlich dass die Abgrenzung gegenüber den hohen Anforderungen der Berufspraxis nicht gelingt. Sie fördert einen produktiven Umgang mit der Krise, indem sie die Anforderungen thematisiert und die Auszubildende im Coaching bei deren Bewältigung unterstützt. Auch in der vierten Fallstudie taucht diese Krisenkonstellation auf und wird durch regelmässige Begleitung erfolgreich bearbeitet. In der zweiten Fallstudie bereitet vor allem die Integration unterschiedlicher Wissensinhalte Mühe. Frau Küng versucht, die Krisenbewältigung zu

unterstützen, indem sie Gelegenheit gibt, Bezüge herzustellen. Ihr selbst scheint die Wissensintegration schwer zu fallen. Inwiefern der Auszubildenden die Krisenbewältigung gelingt, kann nicht beantwortet werden. In der dritten Fallstudie bereitet die Gestaltung der Interaktionsbeziehung zu einem Klienten Schwierigkeiten. Indem Frau Krummenacher die Situation mit Marco differenziert bespricht, kann sie als Schlüsselsituation bezüglich Nähe und Distanz genutzt werden. Im Datenmaterial zeigen sich also verschiedene Krisenkonstellationen, welche für Habitusbildungsprozesse als relevant erachtet werden können (s. Kapitel 2.3.2). Insgesamt scheinen die Praxisausbildenden die Auszubildenden dank der regelmässigen Ausbildungsgespräche gut bei der produktiven Krisenbewältigung unterstützen zu können. Die zweite Fallstudie weist jedoch auch auf Stolpersteine hin. Wo Praxisausbildende bei der Unterstützung an ihre Grenzen kommen, wären zusätzliche Hilfestellungen durch die Ausbildungsstätten wünschenswert – nicht nur für die Auszubildenden, sondern ebenso für die Praxisausbildenden.

5.2 Reflexion des Forschungsprozesses

Um die Fragestellung „Wie gestalten Praxisausbildende in der stationären Kinder- und Jugendhilfe Ausbildungsprozesse und welche Arbeitsbögen können in den untersuchten Praxisausbildungen rekonstruiert werden?“ zu beantworten, fand eine Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen im Literaturstudium statt und es wurde eine explorative qualitative Untersuchung mittels interaktionsgeschichtlich-narrativer Interviews durchgeführt. Was in der schriftlichen Arbeit in zwei getrennten Teilen dargestellt wird, wurde im Forschungsprozess in einem komplexen Hin und Her zwischen Literatur, methodischer Auseinandersetzung und ersten Ergebnissen aus den Interviews erarbeitet. Auf diese Weise konnte die Fragestellung beantwortet und ein empirischer Forschungsbeitrag geleistet werden. Die im Rahmen des Masterstudiums stark begrenzte Zeit, der mit dem Forschungsdesign verbundene grosse Aufwand, mangelnde Übung und das Forschen in Einzelarbeit, stellten immer wieder eine Herausforderung dar. Trotzdem ist es gelungen, vier Arbeitsbögen zu rekonstruieren und exemplarisch nachzuzeichnen, wie Ausbildungsprozesse von Praxisausbildenden gestaltet werden. Zu beachten ist, dass ausschliesslich die Sicht der Praxisausbildenden untersucht wurde. Durch den Einbezug weiterer Perspektiven oder anderer Daten wie beispielsweise von Ausbildungskonzepten oder Gesprächsprotokollen, könnte der Einblick in die Gestaltung von Ausbildungsprozessen vertieft werden.

Aufgrund der Eingrenzung der Stichprobe auf die stationäre Kinder- und Jugendhilfe beschränken sich die empirischen Ergebnisse auf ein spezifisches Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit. Inwiefern die Ergebnisse auch für andere Kontexte gelten, bleibt zu prüfen. Innerhalb

des Arbeitsfeldes hat sich durch die theoretische Stichprobenbildung eine weitere Eingrenzung ergeben, so dass nur berufsbegleitende Praktika untersucht wurden, welche sich durch ihre relativ lange Dauer auszeichnen. Inwiefern sich in kürzeren Praktika dieselben oder andere Probleme bei der Gestaltung von Ausbildungsprozessen zeigen, wäre weiter zu untersuchen. Keine Eingrenzung vorgenommen wurde hingegen bezüglich Schulstufe. Dass sowohl Ausbildungsprozesse auf Fachhochschulstufe als auch auf Stufe höherer Fachschulen betrachtet wurden, wurde damit begründet, dass sich beide auf Tertiärstufe befinden. Angesichts der Tatsache, dass sich bisherige Publikationen zumeist auf Fachhochschulstufe beziehen, wäre allenfalls eine ebensolche Eingrenzung sinnvoll gewesen, um die Vergleichbarkeit von Ergebnissen zu gewährleisten. Andererseits wird in den Praxisorganisationen nicht zwischen Ausbildungen innerhalb der Tertiärstufe unterschieden, sondern die verschiedenen Abschlüsse werden gleichwertig behandelt. Tatsächliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Ausbildungsgängen oder gar einzelnen Schulen, könnten weiter erforscht werden. Im Hinblick auf die Kooperation von Praxisausbildenden und Auszubildenden oder die Kooperation zwischen den Lernorten, könnte dieser Punkt durchaus relevant sein.

Während der Feldzugang problemlos möglich war, stellte es wie erwartet eine Herausforderung dar, den Praxisausbildenden als Expertinnen und Experten eine Narration und nicht in erster Linie Beschreibungen und Argumentationen zu entlocken. Die narrative Selbstdarstellung der Forscherin, der Interviewleitfaden und der auswendig vorgetragene Erzählstimulus sowie die zunehmende Sicherheit durch Übung wurden als hilfreich erlebt. Im Nachfrageteil gelang es mit der Zeit besser, narrative Nachfragen zu stellen und sich weniger schnell auf die vorbereiteten exmanenten Nachfragen abzustützen. Im Verlauf der Datenerhebung wurden lediglich minimale Anpassungen im Interviewleitfaden vorgenommen. Grundsätzlich hat sich die Wahl des interaktionsgeschichtlich-narrativen Interviews für die Datenerhebung bewährt, um die komplexen Interaktionsprozesse und Arbeitsbögen zu rekonstruieren.

Bei der Datenaufbereitung hat sich das Computerprogramm f5 für die Transkription bewährt. Alle Interviews selbst zu transkribieren war zwar aufwendig, hatte aber den Vorteil, dass Inhalt und Intonation bei der Analyse bekannt waren.

Die Narrationsanalyse erwies sich als geeignet, um die Gestaltung von Ausbildungsprozessen zu untersuchen. Dass diese Auswertungsmethode vorwiegend im Kontext der Biographieforschung bekannt ist, erschwerte es, geeignete Methodenliteratur zu finden und die Analyseschritte auf die interaktionsgeschichtlich-narrativen Interviews zu übertragen. Eine weitere Schwierigkeit bestand darin, dass die Masterthesis innerhalb von zwei Semestern fertig gestellt werden musste und aufgrund der knappen Zeit die theoretische Stichprobenziehung nicht immer erst nach abgeschlossener Analyse des

vorderen Falles erfolgen konnte. So wurden alle Interviews durchgeführt, bevor die Analyse des Kernfalls abgeschlossen war und die Interpretation des minimalen Kontrastfalls lief teilweise parallel zur Analyse des maximalen Kontrastfalls. Obschon diesbezüglich ein pragmatisches Vorgehen gewählt wurde, erfolgte die Fallauswahl aufgrund theoretischer Überlegungen und unter Einbezug detaillierter Forschungsnotizen. Weiter konnten nicht alle Interviews gleich detailliert und ausführlich schriftlich analysiert werden. Während bei den ersten Kernfällen alle Analyseschritte schriftlich ausformuliert wurden, mussten bei den letzten Notizen genügen. Solche Abkürzungsstrategien sind zwar legitim, bergen aber gerade bei Anfängerinnen das Risiko, Wichtiges zu übersehen oder Lesarten zu wenig genau am Material zu überprüfen. Besonders anspruchsvoll war die Darstellung der Ergebnisse, da sehr viele Erkenntnisse in eine kurze Falldarstellung eingeflochten und zugleich die Analyseüberlegungen transparent gemacht werden mussten. Das Lesen vieler verschiedener Beispiele gab hier Anregungen. Grundsätzlich stellt sich die Frage, ob nicht auch andere Auswertungsmethoden wie beispielsweise die Grounded Theory oder Objektive Hermeneutik für die Beantwortung der Fragestellung geeignet gewesen wären. Diese hätten sicher ebenfalls interessante Ergebnisse zu Tage gefördert. Mit der Objektiven Hermeneutik wäre eventuell der Anschluss an vorliegende Forschungen in der Tradition Oevermanns leichter gefallen. Der Vorteil der Narrationsanalyse liegt jedoch darin, dass sowohl das Prozesshafte als auch das Interaktive in der Praxisausbildung beleuchtet werden konnte. Aus diesen Gründen wurde bewusst die Narrationsanalyse gewählt, die sich dann auch bewährte, um der Gestaltung von Ausbildungsprozessen auf den Grund zu gehen.

6 Schlussfolgerungen

Aufgrund der Erkenntnisse aus der Auseinandersetzung mit Literatur und aus den Ergebnissen der qualitativen Untersuchung werden nun Schlussfolgerungen abgeleitet. Da die zugrundeliegende Problemstellung auf verschiedenen Ebenen relevant ist für die Soziale Arbeit (s. Kapitel 1.3), werden Folgerungen für verschiedene Bereiche gezogen: für die Ausbildung in Sozialer Arbeit allgemein, für die Praxisausbildung im Speziellen, für die Praxisorganisationen, die Aus- und Weiterbildung der Praxisausbildenden, die Ausbildungsstätten und schliesslich für die Soziale Arbeit als Profession.

Folgerungen für die Ausbildung in Sozialer Arbeit allgemein

Weil sich Soziale Arbeit mit Krisen befasst und Professionelle in besonderer Weise mit Ungewissheit und mit Paradoxien professionellen Handelns konfrontiert sind, ist eine sorgfältige Einführung der Berufsnovizinnen und Berufsnovizen in die professionelle Tätigkeit im Rahmen der Ausbildung unabdingbar. Ausgehend von den Anforderungen der Berufsausübung und basierend auf berufsethischen Zentralwerten kann die Ausbildung eines professionellen Habitus als adäquates Bildungsziel betrachtet werden: Ein professioneller Habitus, der sich an einem auf Autonomie und Integrität gerichteten Berufsethos orientiert, die Gestaltung von Arbeitsbündnissen ermöglicht und das Fallverstehen unter Einbeziehung wissenschaftlicher Erkenntnisse fördert. Für die Bildung eines professionellen Habitus sind grosse Praxisanteile mit einer engen Verzahnung von Praxisausbildung und Lehrbetrieb in der Ausbildungsstätte, welche eine rekonstruktive Auseinandersetzung mit Fällen ermöglicht, sowie eine individualisierte und qualifizierte Begleitung der Auszubildenden, welche Bezüge zwischen Biographie und professioneller Tätigkeit herstellt, förderlich.

Folgerungen für die Gestaltung von Ausbildungsprozessen in der Praxisausbildung

Für die Praxisausbildung erscheint eine Didaktik angemessen, welche die Ausbildung als Prozess der Erwachsenenbildung unter aktivem Einbezug der Auszubildenden gestaltet. Dabei verändern sich die Aufgaben der Praxisausbildenden mit dem zunehmenden Verständnis der Auszubildenden für ihr Handeln und müssen laufend angepasst werden. Eine unterstützende Beziehung zwischen Praxisausbildenden und Auszubildenden ist zentral, weshalb genügend Zeit zur Verfügung stehen muss, damit eine kontinuierliche, individualisierte und vertrauensvolle Begleitung möglich ist. Um einen professionellen Habitus zu fördern sind Bildungsprozesse zu initiieren und die Auszubildenden bei der Bewältigung entsprechender Krisen zu unterstützen. Dabei erscheint es wichtig, darauf zu achten, dass alle Aspekte des professionellen Habitus ausgebildet und nicht einseitige Schwerpunkte gesetzt werden. Die Arbeit mit Lernzielen ermöglicht eine individuelle Ausrichtung des Kompetenzerwerbs. Regelmässige und strukturierte Ausbildungsgespräche

ermöglichen eine angepasste Begleitung von Bildungsprozessen und einen kommunikativen Austausch. Durch Reden über Fälle werden Novizinnen und Novizen in die Profession eingeführt und Prototypisches in professionellen Narrativen verdeutlicht.

Folgerungen für die Praxisorganisationen

Praxisorganisationen sind gefordert, ausreichend zeitliche Ressourcen und qualifiziertes Personal für die Praxisausbildung zur Verfügung zu stellen. Eine Standardisierung von wichtigen Grundprozessen und das Erarbeiten geeigneter Hilfsmittel und Instrumente reduziert die Beliebigkeit und sichert die Qualität. Indem Praxisausbildende in ihrer Tätigkeit unterstützt und gefördert werden und ihre Arbeit – auch finanziell – anerkannt wird, werden Praxisausbildende als Schlüsselpersonen der Profession wertgeschätzt.

Folgerungen für die Aus- und Weiterbildung von Praxisausbildenden

Da Praxisausbildende über die Fachkompetenz als Professionelle hinausgehende Fähigkeiten benötigen, um Bildungsprozesse anzuleiten, sind zusätzliche Qualifikationen unabdingbar. Praxisausbildende müssen sich insbesondere der Ausbildungsziele bewusst sein, um bei den Novizinnen und Novizen einen professionellen Habitus fördern zu können. Eine Auseinandersetzung damit scheint wichtig, um vereinseitigenden Tendenzen entgegen zu wirken. Die Vermittlung eines einheitlichen Bildungsideals in der Ausbildung von Praxisausbildenden wäre sinnvoll, zumindest aber müsste Klarheit über differierende Professionalitätskonzepte geschaffen werden. Praxisausbildende könnten darin geschult werden, Differenzen zwischen vorliegenden Habitusformationen und den Anforderungen der Berufspraxis zu erkennen, wo nötig Krisen zu evozieren und Auszubildende durch gezielte Beratung bei der produktiven Krisenbewältigung zu unterstützen. Weiter sind die Vermittlung didaktisch-methodischer Kenntnisse und die Weiterentwicklung sozialer und kommunikativer Kompetenzen bedeutsam, damit Bildungsprozesse erfolgreich begleitet werden können. Ausserdem benötigen Praxisausbildende Wissen über Beurteilung, da sie einen grossen Teil der Verantwortung bei der Selektion von geeigneten Professionellen übernehmen.

Folgerungen für die Ausbildungsstätten

Den Ausbildungsstätten kommen im Kontext der Praxisausbildung unterschiedliche Aufgaben zu. Einerseits können sie auf der Ebene der Studierenden sicherstellen, dass ein professioneller Habitus ausgebildet wird, selbst wenn in den Praxisorganisationen andere Professionalitätskonzepte vertreten werden. So können in Begleitveranstaltungen zur Praxisausbildung praktische Erfahrungen reflektiert und fachlich bearbeitet werden. Unterschiedliche Professionalitätsmodelle können diskutiert werden, damit die Auszubildenden einen eigenen, begründeten Standpunkt entwickeln können. Viel Potenzial liegt in der rekonstruktiven Auseinandersetzung mit Fällen, um das Fallverstehen zu üben, zentrale Aspekte in Arbeitsbündnissen zu erkennen und einen Berufsethos zu entwickeln.

Andererseits können die Ausbildungsstätten die Professionalisierung auf der Ebene der Praxisorganisationen fördern, indem sie Aus- und Weiterbildungen anbieten, als Ansprechpartner bei Fragen zur Verfügung stehen und die Kooperation aktiv suchen. Umgekehrt können die Ausbildungsstätten von den Erfahrungen der Praxisorganisationen lernen, Fallmaterial aus der Praxis in die Ausbildung einbeziehen und sich im Diskurs mit der Praxis weiterentwickeln. Aufgrund ihrer Rolle kommt den Bildungsinstitutionen die Hauptverantwortung für die Lernortkooperation zu.

Folgerungen für die Soziale Arbeit als Profession

Angesichts der empirischen Befunde sind grosse Praxisanteile in der Ausbildung beizubehalten. Um als Profession auch in Zukunft genügend Praxisplätze zur Verfügung zu haben, wären eine gesetzliche Verankerung der Praxisausbildung und verbindliche Regelungen mit Praxisorganisationen sinnvoll. Indem Soziale Arbeit konsequenter als Handlungswissenschaft konzipiert und das intermediäre Feld zwischen Wissenschaft und Praxis ausgebaut würde, könnte die Professionalisierung der Sozialen Arbeit vorangetrieben werden. Ein handlungswissenschaftlich konsolidierter, professioneller Wissenskorpus könnte eine solide Basis für die Profession und ein fundierter Bezugspunkt für die Praxisausbildung schaffen. Dadurch könnte managerialen Steuerungsansprüchen und reduktionistischen Formen des Qualitätsmanagements im Kontext von Ökonomisierungsprozessen und damit verbundenen allzu pragmatischen Entwicklungen in der Praxis Gegensteuer gegeben werden. Der Professionalisierungsdiskurs ist jedenfalls bei Weitem noch nicht abgeschlossen und die Debatte um Professionalität weiter zu führen.

7 Ausblick

Zurzeit ist die Praxisausbildung in der Schweiz konzeptionell und organisatorisch in die Ausbildung integriert und auch im Zuge der Bologna-Reform wurde der Umfang der Praxisausbildung nicht reduziert. Es ist jedoch fraglich, wie sich die Praxisausbildung in der Sozialen Arbeit vor dem Hintergrund zunehmenden Spardrucks und internationaler Bildungsreformen entwickeln wird. Bis heute gibt es keine verbindlichen Regelungen, welche die Ausbildung des eigenen Nachwuchses in der Praxis sicherstellen würden. Die Akademisierung und die damit verbundene stärkere Orientierung an theoretischen Referenzen und die Verpflichtung zur Wissenschaftlichkeit könnten längerfristig auch in der Schweiz zu einer Abwertung des Praxisbezugs in der Ausbildung führen. Für die Soziale Arbeit als Profession wird es wichtig sein, Praxis und Wissenschaft nicht gegeneinander auszuspielen, sondern im Gegenteil den Wissenschaft-Praxis-Diskurs und die Professionalisierung voranzutreiben. Aufgrund der geteilten Ausbildungsverantwortung würde es sich anbieten, die Praxisausbildung verstärkt als intermediäres Feld zu nutzen.

Den Diskurs um Professionalität und deren Genese im Kontext der Praxisausbildung zu führen, bietet sich an, weil hier beide Lernorte involviert sind und es um die zukünftigen Professionellen geht. Im Rahmen der Ausbildung kommen weder die Ausbildungsstätten noch die Praxisorganisationen umhin zu definieren, was sie unter Professionalität verstehen und sich zu überlegen, wie die erwünschten Kompetenzen gefördert und gemessen werden können. Zu diskutieren bleiben also sowohl das Bildungsziel als auch damit verbundene didaktische Fragen zur Genese von Professionalität.

Was das Bildungsziel angeht, wurde in der vorliegenden Arbeit auf den Vorschlag des Bildungsideals von Becker-Lenz und Müller-Hermann zurückgegriffen (s. Kapitel 2.2). Letzteres kann jedoch nicht als bekannt oder gar anerkannt vorausgesetzt werden. Den professionstheoretischen Diskurs, nicht nur an den Schulen, sondern zusammen mit den Professionellen in der Praxis, weiter zu führen, wird nötig sein. Speziell im Bereich des Berufsethos scheint eine vertiefte Debatte angezeigt. So stellt sich beispielsweise die Frage, ob das auf Autonomie und Integrität gerichtete Bildungsideal andere zentrale Aspekte wie Selbstreflexion, den Umgang mit Paradoxien professionellen Handelns, kritisches Denken oder das Erkennen struktureller Faktoren nicht zu sehr in den Hintergrund rückt.

Was die Genese von Professionalität angeht, wären weiterführende Forschungen und eine Weiterentwicklung der (Praxis-)Ausbildung wünschenswert, um die Qualität und Wirksamkeit der Ausbildung ständig zu verbessern. In der vorliegenden Arbeit konnten zwar Folgerungen für die Ausbildung abgeleitet werden, es bleiben jedoch viele Fragen offen. So konnte beispielsweise nicht untersucht werden, welche Haltungen von der Praxisausbildenden vertreten und gefördert werden. Auch die Möglichkeiten der Habitusbildung und deren

Beurteilung bleiben problematisch und weiter zu beforschen. Becker-Lenz und Müller-Hermann (2014) schlagen vor, habitussensible Leistungsnachweise einzuführen (S. 243). Ein radikalerer Vorschlag macht Hafén (2015). Aufgrund systemtheoretischer Überlegungen und neurobiologischer Erkenntnisse kommt er zum Schluss, dass die Bildung von Selbst- und Sozialkompetenzen im Erwachsenenalter weitgehend abgeschlossen ist und kaum zuverlässig gemessen werden kann. Er plädiert deshalb für eine strengere Selektion im Aufnahmeverfahren und eine höhere Gewichtung der Fach- und Methodenkompetenzen in der Ausbildung (S. 20-21). Gerade die Messung von Selbst- und Sozialkompetenzen stellt eine grosse Herausforderung dar. Zugleich lassen sich diese in der Praxis beobachten, weshalb der Praxisausbildung eine zentrale Funktion beigemessen werden kann. Innovative Methoden zur Erfassung und Beurteilung solcher Kompetenzen könnten entwickelt werden. Hierbei könnten sowohl ein Blick ins Ausland als auch ein Blick in Ausbildungsgänge anderer Professionen lohnenswert sein. So haben Bogo (2010) und ihr Team in den USA und Kanada sich von der Pflege, Pharmazie und Medizin inspirieren lassen und neuartige Beurteilungsinstrumente entwickelt (S. 173-209). Die Entwicklung der Beurteilungsinstrumente erfolgte in enger Kooperation mit Praxisausbildenden. Das Potenzial solcher Kooperationen könnte vermehrt genutzt werden.

Im Kontext der Erfassung von Haltungskompetenzen kommt den Vorpraktika eine wichtige Funktion zu. Die meisten Ausbildungsstätten setzen ein obligatorisches Vorpraktikum in einem sozialen Bereich von einigen Monaten bis zu einem Jahr voraus, meist im Umfang von achthundert bis tausend Stunden (vgl. Anhang 3, zweite Spalte). Dieses dient der Abklärung der Berufseignung und gehört zum Aufnahmeverfahren (Habermacher & Liechti, 2016, S. 1). Die Praxisorganisationen, welche das Vorpraktikum anbieten, sind jeweils zuständig für eine erste Beurteilung der Berufseignung, wobei Vorpraktika in der Regel von Fachpersonen, aber nicht zwingend von ausgebildeten Praxisausbildenden begleitet werden. Die Vorpraktika bieten eine erste Möglichkeit, Differenzen zwischen Habitusformationen und Anforderungen der professionellen Berufspraxis zu erkennen, wenn die Fachpersonen, welche die Vorpraktika begleiten und beurteilen, dafür sensibilisiert sind. Viele Schulen geben Richtlinien vor und stellen Hilfen für die Beurteilung der Berufseignung zur Verfügung. Diese sind mehr oder weniger detailliert, geben aber zumindest Gesichtspunkte für die Beurteilung vor (eine Übersicht hierzu findet sich in Anhang 3, dritte Spalte). Es wäre interessant zu analysieren, inwiefern die Beurteilungsinstrumente der Ausbildungsstätten eine habitussensible Beurteilung fördern. Trotz ihrer Relevanz für die Eignungsabklärung, gibt es zu den Vorpraktika bislang keine Forschungen.

Neben den genannten Entwicklungsmöglichkeiten im Kontext der (Praxis-)Ausbildung, ist als weitere Chance eine Intensivierung der Kooperation zwischen den Ausbildungsstätten und den Praxisausbildenden zu nennen. Eine verstärkte Lernortkooperation könnte die Qualität

der Praxisausbildung erhöhen. So gibt es bisher beispielsweise kaum Weiterbildungsangebote für Praxisausbildende. Auch Austauschmöglichkeiten oder Begleitungsangebote durch die Ausbildungsstätten gibt es nur vereinzelt. Kooperation findet vor allem aus formalen Gründen oder bei Problemen statt. Stattdessen könnte die Kooperation bildungstheoretisch begründet sein und ein regelmässiger Austausch die Ausbildung bereichern (Pätzold, 1998, S. 55). Hierbei könnten neue Medien vermehrt für den fachlichen Austausch genutzt werden.

In Anbetracht ihrer Relevanz für die Professionalisierung lohnt es sich, sich für gute Voraussetzungen für die Praxisausbildung einzusetzen und Praxisausbildende bei der Wahrnehmung ihrer Funktion bestmöglich zu unterstützen. Denn sie fungieren letztlich als „gatekeeper for the profession“ (Bogo, 2010, S. 197).

8 Literaturverzeichnis

- Abplanalp, Esther. (Hrsg.). (2014a). *Lernen in der Praxis. Die Praxisausbildung im Studium der Sozialen Arbeit* (2. Aufl.). Luzern: interact.
- Abplanalp, Esther. (2014b). Planen und Steuern der Ausbildungspraktika. In E. Abplanalp (Hrsg.), *Lernen in der Praxis. Die Praxisausbildung im Studium der Sozialen Arbeit* (2. Aufl., S. 75–95). Luzern: interact.
- Ackermann, Friedhelm & Seeck, Dietmar. (2000). SozialpädagogInnen/ SozialarbeiterInnen zwischen Studium und Beruf. Wissen und Können in der Sozialen Arbeit: Motivation, Fachlichkeit und berufliche Identität - eine empirische Annäherung. *Rundbrief / Gilde Soziale Arbeit e.V.*, 2000(1), 21–38.
- Ackermann, Friedhelm, Seeck, Dietmar & Winter, Axel. (1999). *Der steinige Weg zur Fachlichkeit. Handlungskompetenz in der sozialen Arbeit*. Hildesheim: Olms.
- Ackermann, Günter. (2014). Aspekte einer guten Praxisausbildung - einleitende Gedanken im Kontext der Qualitätsdiskussion. In E. Abplanalp (Hrsg.), *Lernen in der Praxis. Die Praxisausbildung im Studium der Sozialen Arbeit* (2. Aufl., S. 13–27). Luzern: interact.
- AvenirSocial. (2011). *«Wir haben die Soziale Arbeit geprägt». Zeitzeuginnen und Zeitzeugen erzählen von ihrem Wirken seit 1950*. Bern: Haupt.
- Bauer, Roland. (2007). *Habitusbildung im Studium der Sozialpädagogik. Eine explorative Studie zur Strukturtypik studentischer Professionalisierungsprozesse*. Mainz: Johannes Gutenberg-Universität.
- Becker-Lenz, Roland, Busse, Stefan, Ehlert, Gudrun & Müller-Hermann, Silke. (2013). Einleitung: «Was bedeutet Professionalität in der Sozialen Arbeit?» In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller-Hermann (Hrsg.), *Professionalität in der sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven* (3., durchges. Aufl., S. 11-19). Wiesbaden: Springer VS.
- Becker-Lenz, Roland & Müller, Silke. (2009). *Der professionelle Habitus in der Sozialen Arbeit. Grundlagen eines Professionsideals*. Bern: Lang.
- Becker-Lenz, Roland & Müller-Hermann, Silke. (2013). Die Notwendigkeit von wissenschaftlichem Wissen und die Bedeutung eines professionellen Habitus für die Berufspraxis der Sozialen Arbeit. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller-Hermann (Hrsg.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven* (3., durchges. Aufl., S. 203–229). Wiesbaden: Springer VS.
- Becker-Lenz, Roland & Müller-Hermann, Silke. (2014). Die Bildung des professionellen Habitus im Studium der Sozialen Arbeit. In C. Roth & U. Merten (Hrsg.), *Praxisausbildung*

- konkret. Am Beispiel des Bachelor in Sozialer Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW* (S. 235–245). Opladen: Budrich.
- Bernler, Gunnar & Johnsson, Lisbeth. (1995). *Das Praktikum in sozialen Berufen. Ein systematisches Modell zur Anleitung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Blumer, Herbert. (1986). *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*. Berkeley: University of California Press.
- Bogo, Marion. (2010). *Achieving Competence in Social Work through Field Education*. Toronto: University of Toronto Press.
- Bohler, Karl Friedrich. (2006). Die Professionalisierung der Sozialen Arbeit als Projekt. Untersucht am Beispiel ostdeutscher Jugendämter. *Sozialer Sinn*, 2006(1), 3–33.
- Bourdieu, Pierre. (2013). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (23. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourmer, Monika. (2012). *Berufliche Identität in der Sozialen Arbeit. Bildungstheoretische Interpretationen autobiographischer Quellen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brown, John Seely, Collins, Allan & Duguid, Paul. (1989). *Situated Cognition and the Culture of Learning*. Gefunden unter <http://methodenpool.uni-koeln.de/apprenticeship/Situated%20Cognition.htm>
- Brüsemeister, Thomas. (2008). *Qualitative Forschung. Ein Überblick* (2., überarb. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Busse, Stefan & Ehlert, Gudrun. (2013). Studieren neben dem Beruf als langfristige Professionalisierungschance. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller-Hermann (Hrsg.), *Professionalität in der sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven* (3., durchges. Aufl., S. 331–356). Wiesbaden: Springer VS.
- Duden. (2016a). *Duden | Kri-se | Rechtschreibung, Bedeutung, Definition, Synonyme, Herkunft*. Gefunden unter <http://www.duden.de/rechtschreibung/Krise>
- Duden. (2016b, Oktober 29). *Duden | Me-tho-de | Rechtschreibung, Bedeutung, Definition, Synonyme, Herkunft*. Gefunden unter <http://www.duden.de/rechtschreibung/Methode>
- Ebert, Jürgen. (2012). *Erwerb eines professionellen Habitus im Studium der sozialen Arbeit*. Hildesheim: Olms.
- Engler, Pascal. (2014). Rahmenbedingungen der Praxisausbildung und deren Regelung an deutschschweizerischen Fachhochschulen. In E. Abplanalp (Hrsg.), *Lernen in der Praxis. Die Praxisausbildung im Studium der Sozialen Arbeit* (2. Aufl., S. 29–40). Luzern: interact.
- Feindt, Andreas & Broszio, Andreas. (2008). *Forschendes Lernen in der LehrerInnenbildung*.

- Exemplarische Rekonstruktion eines Arbeitsbogens studentischer Forschung. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 9(1). Gefunden unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewFile/314/690>
- FHNW. (2011). *Leitfaden zur Erarbeitung eines Ausbildungskonzeptes mit einem Rahmenlehrplan für die Praxisausbildung (PAiO)*. Gefunden unter <http://www.praxisausbildung.hsa.fhnw.ch/wordpress/wp-content/uploads/2014/05/leitfaden-fur-ausbildungskonzept.pdf>
- Flick, Uwe. (2012). Design und Prozess qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (9. Aufl., S. 252–264). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Flick, Uwe. (2015). Triangulation. In R. Rätz & B. Völter (Hrsg.), *Wörterbuch Rekonstruktive Soziale Arbeit* (Bd. 11, S. 228–229). Opladen: B. Budrich.
- Fricke, Wolfgang & Grauer, Gustav. (1994). *Hochschulsozialisation im Sozialwesen. Entwicklung von Persönlichkeit Studienbezogene Einstellungen Berufliche Orientierungen*. Hannover: HIS.
- Fuss, Susanne & Karbach, Ute. (2014). *Grundlagen der Transkription. Eine praktische Einführung*. Opladen: Budrich.
- Geiser, Kaspar. (1997). Zur Komplexität Sozialer Arbeit. Integration von Theorie und Praxis auf Fachhochschulniveau. In F. Hochstrasser, H.-K. von Matt, S. Grossenbacher & H. Oetiker (Hrsg.), *Die Fachhochschule für Soziale Arbeit. Bildungspolitische Antwort auf soziale Entwicklungen* (Bd. 17, S. 35–77). Bern: Haupt.
- Goldoni, Marc & Kösel, Stephan. (2014). Von der Transfer- zur Relationierungskompetenz. Praxisausbildung als Ergebnis anspruchsvoller Lernortkooperation. *Sozial Aktuell*, 2014(11), 22–23.
- Gorges, Roland. (1996). *Didaktik. Eine Einführung für soziale Berufe*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Grasshoff, Gunther. (2011). Kommentar zu den Beiträgen in Themencluster III «Genese von Professionalität im Ausbildungskontext». In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert, S. Müller & G. Grasshoff (Hrsg.), *Professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit. Materialanalysen und kritische Kommentare* (S. 246–252). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grunder, Hans-Ulrich. (Hrsg.). (2010). *Unterricht: verstehen - planen - gestalten - auswerten* (2., überarbeitete Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Güntert, Santino. (2014). Beurteilen in der Praxisausbildung. In E. Abplanalp (Hrsg.), *Lernen in der Praxis. Die Praxisausbildung im Studium der Sozialen Arbeit* (2. Aufl., S. 123–158).

Luzern: interact.

- Habermacher, Ruth & Liechti, Aline. (2016). *Praktika im Sozialbereich*. Gefunden unter http://www.biz.erz.be.ch/biz_erb/de/index/ueber_uns/merkblaetter.assetref/dam/documents/ERZ/MBA/de/berufsberatung/Merkblaetter/SLB_Merkblaetter/M021_de_Soziales_Praktikum.pdf
- Hafen, Martin. (2015). Selbst- und Sozialkompetenzen in Ausbildungsgängen der Sozialen Arbeit. *Schweizerische Zeitschrift für Soziale Arbeit*, 2015(18), 7–23.
- 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. (2013). Konstruktionsprinzipien gelingender Professionalität in der Sozialen Arbeit. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller-Hermann (Hrsg.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven* (3., durchges. Aufl., S. 265–274). Wiesbaden: Springer VS.
- Hauss, Gisela. (2001). *Lernziele im Praxissemester. Ein Leitfaden für Studierende, Praxisausbilderinnen, Praxisausbilder und Dozierende an Fachhochschulen für Soziale Arbeit*. Bern: Edition Soziothek.
- Heap, Ken. (1979). *Process and Action in Work with Groups. The Preconditions for Treatment and Growth*. Oxford, New York: Pergamon Press.
- Hermanns, Harry. (1992). Die Auswertung narrativer Interviews. Ein Beispiel für qualitative Verfahren. In J. H. P. Hoffmeyer-Zlotnik (Hrsg.), *Analyse verbaler Daten. Über den Umgang mit qualitativen Daten* (S. 110–141). Opladen: Westdeutscher Verl.
- HF Sozialpädagogik. (2015). *Merkmale zum Verfassen eines internen Praxisausbildungskonzepts*. Gefunden unter http://www.hoehere-fachschule-sozialpaedagogik.ch/uploads/media/Merkmale_PA-Konzept_16.pdf
- Kösel, Stephan. (2014). Theorie-Praxis-Figuren in der Praxisausbildung. In C. Roth & U. Merten (Hrsg.), *Praxisausbildung konkret. Am Beispiel des Bachelor in Sozialer Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW* (S. 247–285). Opladen: Budrich.
- Kraul, Margret, Marotzki, Winfried & Schweppe, Cornelia. (2002). Biographie und Profession. Eine Einleitung. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 7-16). Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- Kühne, Klaus & Wyssen-Kaufmann, Nina. (2007). Ausbildung für soziale Berufe in der Schweiz. In F. Hamburger, S. Hirschler, G. Sander & M. Wöbcke (Hrsg.), *Ausbildung für soziale Berufe in Europa* (S. 36–70). Frankfurt a.M.: ISS-Eigenverlag.

- Kunz, Regula. (2014). Gestaltung von Bildungsprozessen. Eine Lernsequenz methodisch-didaktisch entwerfen. In C. Roth & U. Merten (Hrsg.), *Praxisausbildung konkret. Am Beispiel des Bachelor in Sozialer Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW* (S. 125–149). Opladen: Barbara Budrich.
- Kunz, Regula, Stämpfli, Adi & Tov, Eva. (2014). Schlüsselsituationen der Sozialen Arbeit. Durch Reflexion und Diskurs Wissen für die Praxisausbildung sichtbar machen. In C. Roth & U. Merten (Hrsg.), *Praxisausbildung konkret. Am Beispiel des Bachelor in Sozialer Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW* (S. 175–195). Opladen: Budrich.
- Küstners, Ivonne. (2009). *Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Küster-Schapfl, Ernst-Uwe & Thole, Werner. (1997). *Sozialpädagogische Profis. Beruflicher Habitus, Wissen und Können von PädagogInnen in der ausserschulischen Kinder- und Jugendarbeit* (Bd. 11). Opladen: Leske und Budrich.
- Marona-Glock, Karin & Höhl-Spenceleley, Uta. (2007). *Praxisanleitung. Anleiter/-innen-Qualifikation in sozialpädagogischen Berufen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Maroon, Istifan. (2003). *Field Education in der Sozialen Arbeit*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Mead, George Herbert. (1983). *Mind, Self, and Society. From the Standpoint of a Social Behaviorist*. (C. W. Morris, Hrsg.) (21. Aufl.). Chicago: University of Chicago Press.
- Merten, Ueli. (2014a). Praxisausbildung in der Sozialen Arbeit - delegierte Verantwortung im Ausbildungsprozess. In C. Roth & U. Merten (Hrsg.), *Praxisausbildung konkret. Am Beispiel des Bachelor in Sozialer Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW* (S. 23–46). Opladen: Budrich.
- Merten, Ueli. (2014b). Situatives Führen in der Praxisausbildung. In C. Roth & U. Merten (Hrsg.), *Praxisausbildung konkret. Am Beispiel des Bachelor in Sozialer Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW* (S. 101-124). Opladen: Budrich.
- Mezirow, Jack. (Hrsg.). (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Fransisco, Oxford: Jossey-Bass.
- Miller, Tilly. (2003). *Sozialarbeitsorientierte Erwachsenenbildung. Theoretische Begründung und Praxis*. München: Luchterhand.
- Motzke, Katharina. (2014). *Soziale Arbeit als Profession. Zur Karriere «sozialer Hilfstätigkeit» aus professionssoziologischer Perspektive*. Opladen: B. Budrich.
- Müller Fritschi, Elisabeth. (2014). Selbstreflexion mit Portfolios fördern. In C. Roth & U. Merten (Hrsg.), *Praxisausbildung konkret. Am Beispiel des Bachelor in Sozialer Arbeit der*

- Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW (S. 197–216). Opladen: Budrich.
- Müller Fritschi, Elisabeth & Roth, Claudia. (2014). Leistungsbewertung in der Praxisausbildung. In C. Roth & U. Merten (Hrsg.), *Praxisausbildung konkret. Am Beispiel des Bachelor in Sozialer Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW* (S. 81–100). Opladen: Budrich.
- Nagel, Ulrike. (1997). *Engagierte Rollendistanz. Professionalität in biographischer Perspektive*. Opladen: Leske und Budrich.
- Nittel, Dieter. (2002). Professionalität ohne Profession? «Gekonnte Beruflichkeit» in der Erwachsenenbildung im Medium narrativer Interviews mit Zeitzeugen. In M. Kraul, Marotzki, Winfried & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 253-286). Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- Oevermann, Ulrich. (1999). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (3. Aufl., S. 70-182). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Oevermann, Ulrich. (2000). Dienstleistungen in der Sozialbürokratie aus professionalisierungstheoretischer Sicht. In E.-M. von Harrach, T. Loer, & O. Schmidtke (Hrsg.), *Verwaltung des Sozialen. Formen der subjektiven Bewältigung eines Strukturkonflikts* (S. 57–78). Konstanz: UVK, Universitätsverlag.
- Oevermann, Ulrich. (2001). Die Struktur sozialer Deutungsmuster. Versuche einer Aktualisierung. *Sozialer Sinn*, 2001(1), 35–81.
- Oevermann, Ulrich. (2008). «Krise und Routine» als analytisches Paradigma in den Sozialwissenschaften. *Abschiedsvorlesung vom 28.04.2008*. Gefunden unter https://www.agoh.de/lit/index.php?action=attachments_ATTACHMENTS_CORE&method=downloadAttachment&id=4&filename=233a3a10dded363684bc8723c1315860c80cb74d
- Pätzold, Günter. (1998). Berufspädagogisch geleitete Lernortkooperation - eine anspruchsvolle Aufgabe. In H. Holz, F. Rauner & G. Walden (Hrsg.), *Ansätze und Beispiele der Lernortkooperation* (S. 31-62). Bielefeld: Bertelsmann.
- Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika. (2009c). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (2. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Pulver, Cornelia. (2016). Herausforderung Praxisausbildung: Drei Fragen an Silvia Wyss. In Berner Fachhochschule BFH, Fachbereich Soziale Arbeit (Hrsg.), *Die Praxisausbildung in der Sozialen Arbeit* (S. 21-22). Bern: BFH.
- Reim, Thomas. (1993). *Die Weiterbildung zum Sozialtherapeutenberuf. Bedeutsamkeit und*

Folgen für Biographie, professionelle Identität und Berufspraxis. Eine empirische Untersuchung von Professionalisierungstendenzen auf der Basis narrativ-autobiographischer Interviews. Kassel.

Reitemeier, Ulrich. (2013). Zur Verwendung des professionellen Narrativs im Ausbildungsdiskurs. In N. L. Shamne (Hrsg.), *Raum in der Sprache. Raum der Sprache. Raum der Interaktionen. Festschrift zum 30-jährigen Bestehen des Instituts für Philologie und interkulturelle Kommunikation der Universität Wolograd* (S. 70–90). Wolograd: Verlag der Universität Wolograd. Gefunden unter <http://www1.ids-mannheim.de/prag/personal/reitemeier.html>

Reitemeier, Ulrich & Frey, Cornelia. (2012). «dass man erstmal sieht, wie arbeitet man wirklich» - Das Praktikum in der Sozialen Arbeit in der Erfahrungsperspektive der Absolventinnen. *Sozial Extra. Zeitschrift für Soziale Arbeit.*, 36(1/2), 34–38. <https://doi.org/10.1007/s12054-012-0009-7>

Reitemeier, Ulrich & Frey, Cornelia. (2013). «...dass es eine grosse Herausforderung sein wird für mich» - Das Berufspraktikum der Sozialen Arbeit als Statuspassage. *SI:SO. Siegen:Sozial : Analysen - Berichte - Kontroversen*, 18(1), 84–91.

Reynolds, Bertha Capen. (1942). *Learning and Teaching in the Practice of Social Work*. New York: Rinehart & Company.

Riemann, Gerhard. (2000). *Die Arbeit in der sozialpädagogischen Familienberatung. Interaktionsprozesse in einem Handlungsfeld der sozialen Arbeit*. Weinheim: Juventa.

Riemann, Gerhard. (2003). Erkenntnisbildung und Erkenntnisprobleme in professionellen Fallbesprechungen am Beispiel der Sozialarbeit. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 4(2), 241–260.

Riemann, Gerhard. (2008). *Einige Empfehlungen für die Abfassung von Fallstudien auf der Grundlage struktureller Beschreibungen von narrativen Interviews*. Unveröffentlicht.

Riemann, Gerhard. (2010). Ein Forschungsansatz zur Analyse narrativer Interviews. In K. Bock, I. Miethe & B. Ritter (Hrsg.), *Handbuch qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit* (S. 223–231). Leverkusen: Budrich.

Riemann, Gerhard. (2015). Arbeitsbogen. In R. Rätz & B. Völter (Hrsg.), *Wörterbuch Rekonstruktive Soziale Arbeit* (Bd. 11, S. 20–22). Opladen: Budrich.

Roth, Claudia & Fritschi Müller, Elisabeth. (2014). Kompetenzorientierung in der Praxisausbildung. In C. Roth & U. Merten (Hrsg.), *Praxisausbildung konkret. Am Beispiel des Bachelor in Sozialer Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW* (S. 61–79). Opladen: Budrich.

- Roth, Claudia & Merten, Ueli. (2014a). Editorial. In C. Roth & U. Merten (Hrsg.), *Praxisausbildung konkret. Am Beispiel des Bachelor in Sozialer Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW* (S. 17–21). Opladen: Budrich.
- Roth, Claudia & Merten, Ueli. (Hrsg.). (2014b). *Praxisausbildung konkret. Am Beispiel des Bachelor in Sozialer Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW*. Opladen: Budrich.
- SASSA. (2007). *Master in Sozialer Arbeit: Rahmenkonzept*. Gefunden unter <http://www.sassa.ch/pdf/Rahmenkonzept%20SASSA%2007-05.pdf>
- SASSA. (2013). *Empfehlungen für die Praxisausbildung*. Gefunden unter http://www.sassa.ch/webserv/webDocsTmp/20151123-1480-SASSA_Empfehlungen_fuer_die_Praxisausbildung.pdf
- SavoirSocial & SPAS. (2015). *Rahmenlehrplan für Bildungsgänge der Höheren Fachschulen «Sozialpädagogik HF»*. Gefunden unter <http://savoirsocial.ch/dokumente/20150930-rlp-sozialpadagogik-hf.pdf>
- SBFI. (1999). *Profil des Fachhochschulbereichs Soziale Arbeit (FH-SA)*. Gefunden unter <https://www.sbf.admin.ch/sbfi/de/home/themen/hochschulen/fh/studieren-an-einer-fachhochschule/bachelorstudiengaenge.html>
- SBFI. (2015). *Sozialpädagoge / Sozialpädagogin (HF): Übersicht über Schulen, welche diese Ausbildung / Weiterbildung anbieten*. Gefunden unter <http://www.ausbildung-weiterbildung.ch/List.aspx?catAutoID=982&gclid=CKS-kMyvyckCFSkXwwodfJELUA>
- Schallberger, Peter. (2013). Diagnostik und handlungsleitende Individuationsmodelle in der Heimerziehung : Empirische Befunde im Lichte der Professionalisierungsdebatte. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller-Hermann (Hrsg.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven* (3., durchges. Aufl., S. 275–296). Wiesbaden: Springer VS.
- Schallberger, Peter & Schwendener, Alfred. (2008). Studienwahlmotive bei angehenden Studierenden der Sozialen Arbeit: eine fallrekonstruktiv erschlossene Typologie. *Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik*, 38(6), 609–630.
- Schauder, Andreas. (2014). Lernprozesse gestalten - Überlegungen zu Didaktik, Methoden und Medien in der Praxisausbildung Soziale Arbeit. In E. Abplanalp (Hrsg.), *Lernen in der Praxis. Die Praxisausbildung im Studium der Sozialen Arbeit* (2. Aufl., S. 97–122). Luzern: interact.
- Schmitt, Christoph. (2007). *Praxisorientierung, staatliche Anerkennung, Berufspraktikum. Auslaufmodelle oder Elemente der Qualitätssicherung in Ausbildungszusammenhängen*

- der Sozialarbeit im Zeichen von Bologna?* Berlin: Lehmanns Media.
- Schütze, Fritz. (1978). Strategische Interaktion im Verwaltungsgericht - eine soziolinguistische Analyse zum Kommunikationsverlauf im Verfahren zur Anerkennung als Wehrdienstverweigerer. In W. Hoffmann-Riem, W. Hassener & M. Weiss (Hrsg.), *Interaktion vor Gericht* (Bd. 2, S. 19–100). Baden-Baden: Nomos.
- Schütze, Fritz. (1983a). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13(3), 283–293.
- Schütze, Fritz. (1983b). Prozessstrukturen des Lebensablaufs. In J. Matthes, A. Pfeifenberger & M. Stosberg (Hrsg.), *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Kolloquium am Sozialwissenschaftlichen Forschungszentrum der Universität Erlangen-Nürnberg* (2. unveränd. Aufl., S. 67–156). Nürnberg: Verl. der Nürnberger Forschungsvereinigung.
- Schütze, Fritz. (1987). *Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien I. Kurseinheit 1: 3-fach Kurs*. Hagen: FernUniversität. Gesamthochschule.
- Schütze, Fritz. (1992). Sozialarbeit als «bescheidene» Profession. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 132–170). Opladen: Leske und Budrich.
- Schütze, Fritz. (1996). Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen. Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 183–275). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schütze, Fritz. (2000). Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriss. *ZBBS. Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 2000(1), 49–96.
- Schütze, Fritz. (2006). Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In H.-H. Krüger & Marotzki, Winfried (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (2., überarb. und aktualisierte Aufl., S. 205-237). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schweppe, Cornelia. (2006). *Studienverläufe in der Sozialpädagogik. Biographische Rekonstruktionen*. Weinheim: Juventa.
- SDBB. (2015). *Soziale Arbeit: Studium*. Gefunden unter <http://www.berufsberatung.ch/dyn/20309.aspx>
- Seidel, Eberhard, Jung, Rüdiger Heinrich & Redel, Wolfgang. (1988). *Führungsstil und Führungsorganisation*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Seltrecht, Astrid. (2016). Arbeitsbogen: Reflexion professioneller Arbeit im Projekt- und Verlaufskurvenkontext. In M. Dick, Marotzki, Winfried & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 62–74). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sommerfeld, Peter, Dällenbach, Regula, Rügger, Cornelia & Hollenstein, Lea. (2016). *Klinische Soziale Arbeit und Psychiatrie. Entwicklungslinien einer handlungstheoretischen Wissensbasis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Strauss, Anselm. (1985). Work and the Division of Labor. *Sociological Quarterly*, 26(1), 1–19. <https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.1985.tb00212.x>
- Thole, Werner & Polutta, Andreas. (2011). Professionalität und Kompetenz von MitarbeiterInnen in sozialpädagogischen Handlungsfeldern. Professionstheoretische Entwicklungen und Problemstellungen der Sozialen Arbeit. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Bd. 2011, S. 104–121). Weinheim: Beltz.
- Tietel, Erhard. (2000). Das Interview als Beziehungsraum. *Forum Qualitative Sozialforschung* 1(2). Gefunden unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1095>
- Universität Freiburg. (2015). *Departement für Heil- und Sonderpädagogik, Heilpädagogisches Institut, Universität Freiburg, Département de pédagogie curative et spécialisée, Institut de pédagogie curative, Université de Fribourg - Klinische Heilpädagogik und Sozialpädagogik*. Gefunden unter <http://www.unifr.ch/spedu/index.php?page=khp>
- Völter, Bettina. (2015). Interaktionsgeschichtlich-narratives Interview. In R. Rätz & B. Völter (Hrsg.), *Wörterbuch Rekonstruktive Soziale Arbeit* (Bd. 11, S. 112). Opladen: B. Budrich.
- Wensierski, Hans-Jürgen von. (2003). Rekonstruktive Sozialpädagogik im intermediären Feld eines Wissenschaft-Praxis-Diskurses. In C. Schewpe (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Sozialpädagogik* (S. 67–90). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11215-0_4
- Widulle, Wolfgang. (2009). *Handlungsorientiert Lernen im Studium. Arbeitsbuch für soziale und pädagogische Berufe*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zeller, Doris. (1981). *Funktion und Rolle von Praktikumsanleitung und Supervision in der Ausbildung von Sozialarbeitern und Erziehern*. Bern: Haupt.

9 Erklärung der Studierenden zur Masterthesis

Studierende: Zürcher-Steiner Simone

Masterthesis: **Die Gestaltung der Praxisausbildung**
Eine qualitative Untersuchung im Arbeitsfeld
der stationären Kinder- und Jugendhilfe

Fachbegleitung: Prof. Dr. Nina Wyssen-Kaufmann

Ich, obengenannte Studierende, habe die obengenannte Masterthesis selbstständig verfasst.
Wo ich in der Masterthesis aus Literatur oder Dokumenten *zitiere*, habe ich dies als Zitat
kenntlich gemacht. Wo ich von anderen Autoren oder Autorinnen verfassten Text *referiere*,
habe ich dies reglementsconform angegeben.

Ort, Datum: Bern, 13.01.2017

Unterschrift: S. Zürcher-Steiner

10 Anhang

Anhang 1: Interviewleitfaden	118
Anhang 2: Transkriptionsregeln	121
Anhang 3: Vorpraktika im Vergleich	122

Anhang 1: Interviewleitfaden

Narrative Selbstdarstellung

Narrative Selbstdarstellung der Forscherin als Einstimmung auf die narrative Ausgangsfrage: mich vorstellen und erzählen, wie ich auf die Idee zu dieser Untersuchung gekommen bin:

„Ich war Lehrerin, habe danach noch praxisbegleitend Soziale Arbeit an der FHNW studiert, Praktikum in Kinderheim Bachtelen gemacht, bin jetzt in Master an BFH, Bildungsprozesse interessieren mich, Forschungen gelesen, die auf geringen Bildungserfolg des Studiums hinweisen, Hypothese entwickelt, dass Ausbildung in Praxis wichtig ist, bei Lektüre gemerkt, dass nur Sicht der Studierenden erforscht wurde, möchte nun Erfahrungen der PA einbeziehen,...“

Vorgespräch

- Vorstellen; Info, dass das Interview im Rahmen der Masterthesis stattfindet; Info zu Erkenntnisinteresse (s. narrative Selbstdarstellung)
- Info zu Aufnahme und zu Anonymisierung
- Info, was passiert mit den Daten (möglicherweise Bericht zu Ergebnissen)
- Info zum Gesprächsablauf: *„Ich werde mich im ersten Teil des Interviews zurückhalten und Sie Ihre Geschichte erzählen lassen. Es geht mir nicht um ein Interview, wie man es aus dem Fernsehen kennt, in dem Fragen und Antworten sich ständig abwechseln, sondern es geht mir darum, dass Sie möglichst ausführlich von Ihren Erfahrungen erzählen. Ich werde dann erst im zweiten Teil Fragen stellen.“*

Narrative Stimulusfrage an die PA zur Fallgeschichte

*„Ich möchte Sie bitten, mir an einem konkreten Beispiel aus den letzten fünf Jahren zu erzählen, wie die Ausbildung abgelaufen ist – es kann ein besonders gelungenes oder ein besonders schwieriges Beispiel sein, oder auch einfach ein ganz normales. Erzählen Sie bitte **Ihre** Fallgeschichte mit einer konkreten Auszubildenden, resp. einem konkreten Auszubildenden, wie die Ausbildung angefangen hat, wie sie abgelaufen und zu Ende gegangen ist, wie eins zum andern gekommen ist.“*

Immanente Nachfragen zur Fallgeschichte (-> Erzählstimulus aufrecht erhalten)

1. Narrative Nachfragen zu erwähnten Geschehnissen, z.B. *„Und wie ist es weiter gegangen?“, „Wie sind Sie dann vorgegangen?“, „Sie haben erwähnt, dass... Wie war das genau? Wären Sie bereit, dazu noch mehr zu erzählen?“*

Exmanente Nachfragen

2. Exmanente narrative Nachfragen: Nachfragen zu nicht erwähnten Geschehnissen, z.B. *„Sie sind nun direkt mit dem ersten Ausbildungstag eingestiegen. Könnten Sie mir vielleicht noch etwas zu Ihrer Rolle im Anstellungsverfahren und den Kontakten im Vorfeld erzählen?“*

Themen: Auswahlverfahren und Anstellung, Einarbeitung, Ausbildungsgespräche, Verlauf, Zusammenarbeit mit Schule (inkl. Art der Ausbildungsstätte), Abschluss der Ausbildung

- a) Studien-/ Berufswahl: *„Ist es auch mal vorgekommen, dass die Auszubildende, resp. der Auszubildende ihre oder seine Studienwahl total in Frage gestellt hat? Wie haben Sie darauf reagiert?“*
- b) Abgrenzung: *„Auszubildende haben manchmal Mühe, sich genügend abzugrenzen und geraten in die Gefahrenzone eines Burn-Outs. War dies mal ein Problem? Wie sind Sie damit umgegangen?“*
- c) Nähe und Distanz: *„Die Gestaltung von Nähe und Distanz ist ein wichtiges Thema in der Sozialpädagogik. Wie war das in dieser Ausbildung?“*
- d) Theorie-Praxis-Transfer: *„Auszubildenden gelingt es manchmal nicht, das Wissen aus der Schule und die Praxis zu verbinden. Wie war das bei Ihrer Auszubildenden, Ihrem Auszubildenden? Wie haben Sie reagiert?“*
- e) Unsicherheit/ Nicht-Standardisierbarkeit: *„In der Sozialpädagogik ist nie ein Fall gleich wie ein anderer und es gibt keine Rezepte. Wie unterstützen Sie die Auszubildenden darin, damit umzugehen?“*

3. Deskriptive Nachfragen: Bitten, die Akteure beschreibend zu charakterisieren, zu porträtieren, innere Zustände zu beschreiben, wiederkehrende Situationen zu erläutern und die sozialen Rahmen sowohl ganz konkret als auch im Hinblick auf allgemeine Merkmale abstrakt zu beschreiben, z.B. *„Sie haben die Gruppenleiterin erwähnt, welche Funktion hat diese in Bezug auf den Ausbildungsprozess?“, „Wie haben Sie den Konflikt erlebt? Wie haben Sie sich gefühlt?“, „Wie war die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen PA und wie ist diese allgemein organisiert?“*

Themen: erwähnte Personen, erwähnte Gefühle, wiederkehrende Situationen, besondere Situationen, erwähnte Bildungsinstitutionen

4. Argumentative Nachfragen: Ausgehend von den eigentheoretischen Kommentaren ein argumentatives Gespräch entwickeln, z.B. *„Sie haben gesagt, dass Ihnen xy wichtig ist. Welche Aspekte finden Sie sonst noch wichtig und warum?“*

5. Forschungsspezifische Nachfragen:

- f) *War das nun ein typisches Beispiel? Oder ein besonders gelungenes oder schwieriges?*
- g) *Welche Aspekte tragen nach Ihrer Erfahrung zu einer erfolgreichen Ausbildung bei?*
- h) *Welche Themen/ Herausforderungen tauchen Ihrer Erfahrung nach in der Praxisausbildung immer wieder auf und worauf muss Ihrer Meinung nach im Umgang damit geachtet werden?*
- i) *Welche Faktoren erschweren Ihnen Ihre Arbeit als PraxisausbilderIn?*
- j) *Welche Bildungsziele verfolgen Sie in der Praxisausbildung? Was sollen Ihre Auszubildenden nach Abschluss der Ausbildung unbedingt können/ wissen? Welche Scherpunkte setzen Sie in der Praxisausbildung? Worauf legen Sie besonderen Wert?*
- k) *Mit welchen Methoden arbeiten Sie in der Praxisausbildung?*

6. Verständnisfragen zur Fallgeschichte: prüfen, ob alles klar geworden ist und allenfalls nachfragen.

Objektive und berufsbiographische Daten

7. Am Schluss erfragen, sofern nicht bereits vor oder während dem Interview aufgegriffen:

- l) Geburtsdatum*
- m) Örtliche Herkunft (geboren in..., aufgewachsen in..., aktueller Wohnort)*
- n) Bildungsverlauf (wann, wo, welche Bildungsabschlüsse)*
- o) Zivilstand (ledig, verheiratet/ eingetragen, geschieden, Partnerschaft)*
- p) Elternschaft/ nicht Elternschaft*
- q) Beruf der Elternteile*
- r) Geschwister (Anzahl, berufliche Tätigkeit)*
- s) Arbeitspensum, Dauer der Anstellung*
- t) Organisation: Anzahl Plätze, Anzahl MA, Grösse der Organisation, Konzeptuelle Schwerpunkte*
- u) PA seit..., Anzahl durchgeführter Praxisausbildungen insgesamt, manchmal mehrere gleichzeitig?*
- v) Weitere Funktionen neben PA (z.B. Leitung, Ressort,...)*
- w) Anzahl PA im Betrieb*

Abschluss des Interviews

„Wir sind am Schluss des Interviews angelangt, gibt es noch etwas, das Sie noch ansprechen oder ergänzen möchten, sei es zur Ausbildung oder zu meinen Nachfragen?“

- Dank
- Nachfrage, ob Daten immer noch verwendet werden dürfen
- Aufnahme erst ganz am Schluss abstellen

Anhang 2: Transkriptionsregeln

in Anlehnung an Fuss & Karbach, 2014

Sprachglättung:	
Leichte Glättung	Der Schweizerdeutsche Text wird 1:1 ins Hochdeutsche übertragen Beibehaltung umgangssprachlicher Ausdrucksweisen Beibehaltung fehlerhafter Ausdrücke Beibehaltung eines fehlerhaften Satzbaus Beibehaltung feststehender mundartlicher Ausdrücke Eine sinngemässe Übersetzung von Helvetizismen wird in [eckige Klammern] gesetzt
Pausen	
(.)	Pause bis zu einer Sekunde
(2)	Angabe der Pausenlänge in Sekunden
Sprachklang	
immer	Betontes Wort
unbedingt	Betonte Silbe
ja:::	Dehnung (Anzahl des Zeichens „:“ entspricht annähernd der Länge der Dehnung)
niemals <i>niemals</i>	Im Vergleich lauter gesprochenes Wort Im Vergleich leiser gesprochenes Wort
Lautäusserungen, Wortabbrüche und Verschleifungen	
//mhm//	Nicht intervenierende Aufmerksamkeits- und Bestätigungsflöskeln wie 'ja', 'mhm', oder 'ähä' werden nicht auf eine neue Zeile sondern zwischen //Doppelslashes// gesetzt
einf- Arbeits- ähm -amt	Wortabbruch Wiederaufnahme eines abgebrochenen Wortes
Ich bin&also ich meine weil&weil&weil ähm ich bin	Auffällig schneller Anschluss Auffällig schnelle Wortwiederholung
Nicht-sprachliche Ereignisse	
(räuspert sich) (seufzt) (lacht)	Parasprachliche Äusserungen werden in Klammern als Kommentar vermerkt
(lachend) Mensch, so was habe ich noch nie gehört.(+)	Kommentar zur Begleiterscheinung des Sprechens steht vor den lachend ausgesprochenen Worten. Das Ende der Begleiterscheinung des Sprechens wird mit einem (+) dargestellt
(haut auf den Tisch)	Hörbare Handlungen werden als Kommentar in Klammern vermerkt
(Telefon klingelt)	Hintergrundgeräusche werden als Kommentar in Klammer vermerkt
Interaktion	
I: Ist das [immer so?] B: [ja, das ist eigentlich]	Gleichzeitiges Sprechen
Unsicherheit, Unterbrechung und Auslassung	
(...?) (...??) (mein?)	Unverständliches Wort Mehrere unverständliche Worte Vermuteter Wortlaut
[...]	Nicht transkribierte Gesprächssequenz
Zeichensetzung	
, . ? Da sagte sie: „Nee, niemals“ und ich bin dann weggegangen. ...	Kurzes Absetzen der Stimme Senken der Stimme Heben der Stimme (Frageintonation) Wörtliche Rede Unvollendete bzw. auslaufende Sätze (Fade-out)

Anhang 3: Vorpraktika im Vergleich

Obschon die Vorpraktika nicht zur Praxisausbildung gehören, stellen sie einen wichtigen Teil der Ausbildung in der Praxis dar. Die Tabelle ermöglicht einen Vergleich der Vorpraktika zwischen den Ausbildungsstätten für Sozialpädagogik in der Schweiz. In der zweiten Spalte sind die Bedingungen für das Vorpraktikum aufgeführt. Die dritte Spalte gibt einen groben Überblick über die Instrumente zur Beurteilung der Berufseignung und die darin enthaltenen Bewertungskriterien.

Ausbildungsstätte	Vorpraktikum als Zulassungsbedingung	Beurteilung der Berufseignung
HFGS Aarau	Ein mindestens sechsmonatiges Vorpraktikum im Sozialbereich mit einer Anstellung von mind. 80% oder 800 Stunden oder eine berufsspezifische Vorbildung sind Zulassungsbedingung (HFGS Aarau, 2016c).	Teil der Eignungsabklärung, welche auch eine Selbstbeurteilung, eine schriftliche Arbeit und ein Eignungsgespräch vorsieht, ist eine Fremdbeurteilung durch die Praxisorganisation (HFGS Aarau, 2016a). Die Beurteilung erfolgt zusammenfassend mit empfohlen, nicht empfohlen oder mit Auflagen empfohlen. Anhand ausformulierter Indikatoren zur Beziehungsgestaltung mit KlientInnen; lebenspraktischen Tätigkeiten, Alltagsgestaltung und Freizeitgestaltung mit KlientInnen; Zusammenarbeit im Team und mit Vorgesetzten; Organisation und Administration; persönliche Voraussetzungen und Kompetenzen wird das Vorpraktikum aufgrund der erreichten Punktzahl als erfüllt oder nicht erfüllt bewertet (HFGS Aarau, 2016b).
BFF Bern	Die Berufseignung wird in einem Vorpraktikum von mind. sechs Monaten im Umfang von mind. 800 Stunden beurteilt (BFF Bern, 2016a, S. 3-4).	Beurteilung der Alltagskompetenzen mit nicht erfüllt, erfüllt und übertroffen anhand ausformulierter Indikatoren in den Tätigkeitsbereichen Zusammenarbeit im Team und mit Vorgesetzten; Beziehungsgestaltung mit betreuten Personen; lebenspraktische Tätigkeiten, Alltagsgestaltung; Freizeitgestaltung mit betreuten Personen; administrative Aufgaben in der Institution (BFF Bern, 2016b).
Agogis Reinach/ Münchenstein, Olten, St. Gallen, Winterthur und Zürich	Ein Vorpraktikum im Sozialbereich von mind. 800 Stunden ist Zulassungsvoraussetzung (Agogis, 2016b).	Die Praxisempfehlung zur Ausbildung erfolgt durch offene Beschreibung zu den Gesichtspunkten Gestaltung der Beziehung zu den begleiteten Personen; agogisches Handeln; Zusammenarbeit mit Vorgesetzten und im Team; Organisation und Administration; Einsatz, Lernbereitschaft und Belastbarkeit; Selbst- und Fremdwahrnehmung; Allgemeinbildung. Die Vertreterin, resp. der Vertreter der Praxisorganisation bestätigt explizit, dass keine dem ethischen Berufshandeln widersprechende Verhaltensweisen bekannt sind (Agogis, 2016a).
HSL Luzern	Ein Vorpraktikum von mind. sechs Monaten bei einem Pensum von mind. 80% in einem professionellen sozialen Arbeitsfeld (zusammenhängend am gleichen Ort) muss absolviert werden und darf nicht länger als drei Jahre zurück liegen (HSL Luzern, 2016b).	Die Beurteilung der Berufseignung kann aufgrund eines Vorpraktikums oder aufgrund von Berufserfahrung mit oder ohne Vorbildung im Berufsfeld erfolgen. Sie erfolgt aufgrund eines Beschriebs der Kompetenzen in Bezug auf Alltags- und Beziehungsgestaltung mit der Klientin/ dem Klienten; Arbeit mit der Gesamtgruppe; Zusammenarbeit intern; Administration und Organisation; Zusammenarbeit und Umgang mit externen Stellen und Personen; Engagement aus Institutionsebene. Daneben wird das Persönlichkeitsprofil beschrieben in Bezug auf zentrale Persönlichkeitsmerkmale; Alltags- und Handlungskompetenzen; Berufs- und Ausbildungsmotivation. Neben der abschliessenden Beurteilung der Berufseignung müssen zwingend drei Lernfelder benannt und begründet werden (HSL Luzern,

		2016a).
HFS Zizers	Ein sechsmonatiges Vorpraktikum in einer anerkannten sozialpädagogischen Institution mit einer Anstellung von 100% während sechs Monaten ist Voraussetzung (HFS Zizers, 2013).	Die Praxisorganisation gibt eine Empfehlung für den Beruf ab, allenfalls verbunden mit einer Auflage. In einem Beurteilungsgespräch werden Kompetenzen in den Tätigkeitsbereichen Beziehungsgestaltung mit Klientinnen und Klienten; Lebenspraktische Tätigkeiten und Alltagsgestaltung; Freizeitgestaltung mit Klientinnen und Klienten; Zusammenarbeit im Team und mit Vorgesetzten; Organisation und Administration der Institution mit nicht erfüllt, erfüllt und übertroffen bewertet. Abschliessend werden die Voraussetzungen für eine Ausbildung auf HF-Stufe mittels der Prädikate gut, knapp, ungenügend, nicht einschätzbar beurteilt (HFS Zizers, 2014).
HFHS Dornach	Ein Vorpraktikum im sozialpädagogischen Bereich von mindestens 800 Stunden (davon mindestens drei Monate mit einem 70%-Pensum ohne Unterbruch) muss vor Ausbildungsbeginn erfüllt werden (HFHS Dornach, 2016).	Voraussetzung für die Aufnahme in die Ausbildung ist ein positiver Praxis-Bericht der Praxisorganisation (HFHS, 2007).
ICP Olten	Das Vorpraktikum besteht in einer sozialpädagogischen Tätigkeit im Umfang von mindestens 800 Stunden und einer Dauer von mindestens 6 Monaten (ICP, 2016b).	Die Beurteilung erfolgt durch Beschreibung der beruflichen Eignung und der Fähigkeiten in Bezug auf die sozialpädagogische Arbeit; Zusammenarbeit mit der Leitung und MitarbeiterInnen; Persönlichkeit; Organisatorische Arbeiten. Es erfolgt eine Gesamtbeurteilung der Voraussetzungen für die Ausbildung auf HF-Stufe mittels der Prädikate gut, knapp, ungenügend, nicht einschätzbar und es werden mögliche Entwicklungsziele formuliert (ICP, 2016a).
BFH	Voraussetzung sind mindestens ein Jahr Arbeitserfahrung im Erwerbsleben und mindestens drei Monate Arbeitserfahrung im Sozial-, Gesundheits-, Erziehungs- oder Bildungsbereich (zu 100%, in begründeten Ausnahmefällen zu 80%, am Stück absolviert) (BFH, 2016b).	Der Nachweis der Arbeitserfahrung erfolgt durch Arbeitszeugnisse (BFH, 2016b). Im Rahmen des Anmeldeverfahrens wird eine Eignungsabklärung durch die Schule in Form einer schriftlichen Arbeit und eines Einzelinterviews durchgeführt, in der die Voraussetzungen bezüglich psychischer Stabilität, Offenheit, Rollenflexibilität und Konfliktverhalten, Gewissenhaftigkeit, Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und biographischen Übergängen und abstrakt-formalem Denkvermögen überprüft werden (BFH, 2016a).
FHNW	Mindestanforderung ist ein sechsmonatiges Vorpraktikum in einem Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit bei 50-100% (FHNW, 2016)	Das Vorpraktikum muss mit einem Praktikumsbericht oder Arbeitszeugnis – inkl. Ausbildungsempfehlung – dokumentiert sein. Die für die Qualifikation zuständige Fachperson beurteilt die Voraussetzungen und Kompetenzen der Vorpraktikantin/ des Vorpraktikanten entlang der fünf Hauptkriterien berufsbezogene Motivation, Beziehungsfähigkeit, Reflexionsfähigkeit, Selbstmanagement und der Situation angemessene Offenheit (FHNW, 2016). Die FHNW stellt ein Beurteilungsinstrument zur Verfügung. Dieses enthält jeweils mehrere Kriterien zu den Bereichen Wissen über die Profession der Sozialen Arbeit; methodisches Wissen; Kontakt und Kommunikation; Konfliktbearbeitung; Gestaltung von Beziehungen; Selbstwahrnehmung/ Selbststeuerung; Selbstpräsentation; Belastbarkeit; Lernen und Denken. Diese Kriterien werden auf einer Achterskala von wenig entwickelt bis gut entwickelt bewertet. Der Gesamteindruck wird frei formuliert und die Ausbildungsempfehlung begründet (Merten, 2011).
FHS	Die Dauer des Vorpraktikums beträgt sechs Monate bei	Der Kriterienkatalog enthält die fünf Hauptkriterien berufsbezogene Motivation; Beziehungsfähigkeit;

	einem Anstellungsgrad von 50-100% (FHS St. Gallen, 2016a).	Reflexionsfähigkeit; Selbstmanagement und der Situation angemessene Offenheit, welche je drei Teilkriterien mit mehrere Indikatoren beinhalten. Diese werden mit null bis vier Punkten bewertet. Für eine begründete Empfehlung müssen pro Hauptkriterium mindestens drei Punkte und gesamthaft mindestens dreissig Punkte erreicht werden (FHS St. Gallen, 2016b).
HSLU	Voraussetzung ist mindestens ein Jahr Erfahrung im Erwerbsleben, nicht zwingend im Sozialbereich. Der Nachweis erfolgt durch Arbeitszeugnisse (HSLU, 2016).	
ZHAW	Das Vorpraktikum muss mind. sechs Monate dauern mit einem Anstellungsgrad von 100% oder länger bei weniger Prozent. Insgesamt müssen 1000 Stunden Arbeitserfahrung im Sozialen Bereich nachgewiesen werden (ZHAW, 2012).	Ob und wie das Vorpraktikum inhaltlich bewertet wird, konnte nicht eruiert werden.
Universität Freiburg	Das Vorpraktikum dauert mind. neun Monate im Rahmen einer Anstellung zu 100%.	Die anerkannte Praxisorganisation bestätigt lediglich Art und Umfang des Vorpraktikums. Inhaltliche Kriterien für die Berufseignung werden gemäss den im Internet verfügbaren Unterlagen nicht vorgegeben (Universität Freiburg, 2016).

Quellen:

- Agogis. (2016a). *Praxisempfehlung zur Ausbildung Sozialpädagogik HF*. Gefunden unter <https://www.agogis.ch/Dokumente/Diplomausbildungen-HF/Uebergreifend/Praxisempfehlung-Sozialpadagogik-2.-Teil-der-Anmeldeunterlagen>
- Agogis. (2016b). *Sozialpädagogik für Quereinsteigende : Regel-HF 3 Jahre*. Gefunden unter <https://www.agogis.ch/studiengange-hf/Sozialpaedagogik-fuer-Quereinsteigende-Regel-HF-3-Jahre>
- BFF Bern. (2016a). *Bestätigung Vorpraktikum für Sozialpädagogik HF*. Gefunden unter <http://www.bffbern.ch/de/index.php?section=downloads&category=73>
- BFF Bern. (2016b). *Beurteilung der Berufseignung für Sozialpädagogik HF*. Gefunden unter https://www.google.ch/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwilqM3EgffQAhUCWxoKHTi1De0QFggjMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.bffbern.ch%2Fimages%2Fcontent%2Fdokumente%2F12_kindererziehung%2Fke%2Fanmeldeunterlagen%2Fhf_ke_vorpraktikumsbeurteilung.doc&usg=AFQjCNEeA7FiCIKD-BS88DQqkqNF5iekEQ
- BFH. (2016a). *Zulassung und Anmeldung : Eignungsabklärung*. Gefunden unter https://www.soziale-arbeit.bfh.ch/de/bachelor/soziale_arbeit/zulassung_und_anmeldung/tabs/eignungsabklaerung.html
- BFH. (2016b). *Zulassung und Anmeldung : Zulassung*. Gefunden unter https://www.soziale-arbeit.bfh.ch/de/bachelor/soziale_arbeit/zulassung_und_anmeldung/tabs/zulassung.html
- FHNW. (2016). *Anforderungen an das Vorpraktikum*. Gefunden unter <http://www.fhnw.ch/sozialarbeit/intranet/studierende/bewerben/vorpraktikum>
- FHS St. Gallen. (2016a). *Soziales Vorpraktikum*. Gefunden unter <https://www.fhsg.ch/fhs.nsf/de/bachelor-soziale-arbeit-soziales-vorpraktikum>
- FHS St. Gallen. (2016b). *Vorpraktikum : Kriterienkatalog und Bewertungsschema*. Gefunden unter [https://www.fhsg.ch/fhs.nsf/files/lesa_zulassung_kriterienkatalog%20und%20bewertungsraster/\\$FILE/Vo](https://www.fhsg.ch/fhs.nsf/files/lesa_zulassung_kriterienkatalog%20und%20bewertungsraster/$FILE/Vo)

- llversion%20Kurzversion%20Kriterienkatalog%20und%20Bewertungsra-
stern%20f%C3%BCr%20Vorpraktikum.pdf
- HFGS Aarau. (2016a). *Aufnahmeverfahren : Eignungsabklärung*. Gefunden unter http://www.hfgs.ch/sozialpaedagogik/aufnahmeverfahren/#jfmulticontent_c818-2
- HFGS Aarau. (2016b). *Aufnahmeverfahren: Fremdbeurteilung*. Gefunden unter http://www.hfgs.ch/fileadmin/user_upload/Fremdbeurteilung_Sozialpaedagogik.pdf
- HFGS Aarau. (2016c). *Aufnahmeverfahren : Zulassung*. Gefunden unter <http://www.hfgs.ch/sozialpaedagogik/aufnahmeverfahren/>
- HFHS. (2007). *Leitlinien zur Praxisausbildung*. Gefunden unter http://hfhs.ch/fileadmin/PDF/Bildungsangebote/Sozialpaedagogik/Leitlinien_Praxisausbildung_HF.pdf
- HFHS Dornach. (2016). *Aufnahmebedingungen*. Gefunden unter <http://www.hfhs.ch/17.html>
- HFS Zizers. (2013). *Richtlinien zum Vorpraktikum*. Gefunden unter http://www.hoehere-fachschule-sozialpaedagogik.ch/uploads/media/Richtlinien_Vorpraktikum.pdf
- HFS Zizers. (2014). *Beurteilung der Berufseignung*. Gefunden unter http://www.hoehere-fachschule-sozialpaedagogik.ch/uploads/media/Beurteilung_zur_Berufseignung_01.pdf
- HSL Luzern. (2016a). *Beurteilung der Berufseignung*. Gefunden unter <http://www.hsl-luzern.ch/Bildung/CURAVIVA-hsl/Downloads/P7PXW/>
- HSL Luzern. (2016b). *Vorpraktikum*. Gefunden unter <http://www.hsl-luzern.ch/Bildung/CURAVIVA-hsl/Anmeldung/Vorpraktikum/PxNTF/>
- HSLU. (2016). *Bachelor in Sozialer Arbeit : Arbeitsbefähigung in drei Bereichen*. Gefunden unter <https://www.hslu.ch/de-ch/soziale-arbeit/studium/bachelor/soziale-arbeit/>
- ICP. (2016a). *Formular zur Beurteilung der Berufseignung*. Gefunden unter <http://ictp.ch/wp-content/uploads/2016/08/5.3-Formular-Beurteilung-der-Berufseignung.pdf>
- ICP. (2016b). *Vorpraktikum*. Gefunden unter <http://ictp.ch/hfs/vorpraktikum/>
- Merten, Ueli. (2011). *Beurteilungsinstrument Vorpraktikum*. (FHNW, Hrsg.). Gefunden unter https://www.google.ch/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjs2_2rpOvOAhWCUxoKHfAfDE0QFggIMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.fhnw.ch%2Fsozialearbeit%2Fintranet%2Fstudierende%2Fbewerben%2FBeurteilungsinstrumentVorpraktikum.pdf&usq=AFQjCNHrJIHrZLI3d0b285AySZkAWaEEw&bvm=bv.131286987,d.d2s
- Universität Freiburg. (2016). *Angaben zur Anerkennung des Vorpraktikums*. Gefunden unter <http://www.unifr.ch/spedu/uploads///dokumente/studium/bachelor/klinischeheilpaedagogik/vor/FormulaireStage%20prealableKHPFertig.pdf>
- ZHAW. (2012). *Kriterien zur Anerkennung des Vorpraktikums als Arbeitserfahrung im Sozialen Bereich*. Gefunden unter <https://www.zhaw.ch/storage/shared/sozialearbeit/Studium/Bachelor/Zulassung/Merkblatt-Vorpraktikum.pdf>