

Bildung in sozialen Ausbildungsorganisationen

Vom Einfluss der Organisationskultur auf die Begleitung des Bildungsprozesses von Lernenden im dualen Studiengang Sozialpädagogik HF

Bildung in sozialen Ausbildungsorganisationen

Vom Einfluss der Organisationskultur auf die Begleitung des Bildungsprozesses von Lernenden im dualen Studiengang Sozialpädagogik HF

Master-Thesis

Verfasser: Tobias Möckli, Studienbeginn FS 2019

Fachbegleitung: Prof. Dr. Stefan Köngeter

Abgabedatum: Januar 2023

Master in Sozialer Arbeit, Bern | Luzern | St. Gallen

Abstract

Die vorliegende Master-These betrachtet den Einfluss der Organisationskultur sozialer Ausbildungsorganisationen auf die Begleitung des Bildungsprozesses durch die Praxisausbildenden hinsichtlich der professionellen Habitusentwicklung im dualen Studiengang Sozialpädagogik HF. Das Datenmaterial aus sechs problemzentrierten Einzelinterviews mit Lernenden und ihren Praxisausbildenden in drei unterschiedlichen Organisationen wurde basierend auf der Grounded Theory ausgewertet und zu einer Theorie zur «Bildung des professionellen Habitus unter Mehrdeutigkeit» verdichtet. Diese empirische Arbeit bestätigt den Einfluss der Organisationskultur auf die Bildungsangebote der Praxisausbildenden. Dabei nehmen auf Ebene Organisationskultur Vorstellungen zum Professions- und Bildungsverständnis, der Umgang mit Fehlern/Problemen, das Führungsverständnis sowie die Beziehungsqualität in der Zusammenarbeit eine Schlüsselposition ein. Diese Faktoren wirken in Rückkoppelungsschleifen auf die Verantwortungsübernahme, die Lenkung des Bildungsprozesses und der Bildungsinhalte durch die Praxisausbildenden. Im Weiteren wirken sie auch auf die Gestaltung der Relationierung im Theorie-/Praxistransfer, die Reflexion des praktischen Handelns, die Beziehungsgestaltung und nicht zuletzt auf die Bearbeitung von Krisen der Lernenden. Gelingt es, die Faktoren auf Ebene Organisationskultur nachvollziehbar aufeinander zu beziehen und in ein Gleichgewicht zu führen, so wird in der Summe ein eindeutigeres Bildungsangebot koproduziert, was der professionellen Habitusbildung von Lernenden zuträglich ist.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Erkenntnisinteresse und Ziele	2
1.2	Begriffsklärung	3
1.2.1	Profession und Professionalität	3
1.2.2	Habitus	4
1.2.3	Bildung	5
1.2.4	Organisationskultur	6
2	Sensibilisierende Konzepte	8
2.1	Transformale Bildungsprozesse bei Koller	8
2.2	Bildung des Individuums mit Blick auf Emotionen.....	10
2.3	Bildung in Organisationen unter dem Einfluss der Organisationskultur.....	13
2.3.1	Organisationskultur-Konzept nach Schein	13
2.3.2	Neuro-Organisationskultur nach Reisman	15
2.4	Vom Konnex der Bildung zwischen Individuum und Organisation	18
3	Methodisches Vorgehen der empirischen Erhebung	22
3.1	Feldzugang und Stichprobenziehung	22
3.2	Datenerhebung: Problemzentriertes Leitfadeninterview	23
3.3	Datenauswertung: Grounded Theory	25
4	Darstellung der Ergebnisse	27
4.1	Phänomen.....	28
4.2	Ursächliche Bedingungen	30
4.3	Kontext.....	32
4.4	Intervenierende Bedingungen	42
4.5	Umgang mit dem Phänomen.....	46
4.6	Konsequenzen	51
5	Diskussion.....	52

5.1	Beantwortung der Fragestellung	52
5.2	Schlussfolgerung und Relevanz für die Soziale Arbeit.....	56
5.3	Reflexion und Limitation des methodischen Vorgehens	58
	Literaturverzeichnis	60
	Abbildungsverzeichnis.....	67
	Tabellenverzeichnis.....	68
	Anhangsverzeichnis	i

1 Einleitung

Im dualen Studiengang Sozialpädagogik HF werden angehenden Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen berufsbegleitend jene Kompetenzen vermittelt, die sie für ihre Professionsausübung brauchen. In der Praxis bearbeiten die Lernenden nach Staub-Bernasconi (2012) soziale Probleme. Diese sozialen Probleme können (1) als Selbstverwirklichungs- und Selbstbehinderungsprobleme (2) als Versagen von Sozialisation durch mangelndes Lehren und Erlernen von sozialen Normen, sowie (3) als soziale und kulturelle Barrieren in Abhängigkeit ihrer gesellschaftlichen Position, welche die Bedürfnisbefriedigung verhindern, bestimmt werden (S. 271–272). In der Bewältigung dieser sozialen Probleme übernehmen die Lernenden zwei zentrale Funktionen, (1) Menschen zu befähigen die eigenen Bedürfnisse wahrzunehmen und (2) politische Einflussnahme auf behindernde Machtstrukturen zu nehmen, um diese abzubauen (Staub-Bernasconi 2012, S. 277). Beide Funktionen übernehmen Lernende nach Heiner (2004, S. 156) subsidiär und kommen damit dann zum Zuge, wenn:

[...] Handlungssituationen komplex, wenig strukturiert und durch Ungewissheit geprägt sind, wenn sie risikobehaftet sind, weil die Integrität von Personen und zentrale gesellschaftliche Güter und Werte betroffen sind (und Schaden nehmen können) und wenn sich die Angemessenheit von Handlungen und Entscheidungen nicht in einem eindeutigen Kriterium erweist, sondern wenn mehrere und miteinander konkurrierende Kriterien und Gesichtspunkte gegeneinander abzuwägen und miteinander auszutarieren sind. (zitiert bei Merten 2014, S. 25)

Das Handeln in diesen Situationen ist damit geprägt von einem latenten Handlungsdruck. Soll dennoch nach den Gütekriterien der Profession agiert werden, so ist dies anforderungsreich. Es setzt voraus, dass komplexes, systematisches Wissenschaftswissen sowie praktisches Handlungswissen den Lernenden zur Verfügung steht und durch diese in reflexiver Art gedeutet auf die spezifische Situation angewendet wird (Spiegel 2018, S. 43–45). Dieses Professionswissen in Verbindung mit den nötigen Handlungskompetenzen kann als professioneller Habitus bezeichnet werden. Dieser Habitus entwickelt sich nach Becker-Lenz und Müller-Hermann (2014) nicht linear sondern in Krisen (S. 238–239). Renkl (2010) wiederum betont, dass jegliche Wissensaneignung, insbesondere, wenn sie durch tiefenorientierte Lernstrategien gestützt wird, auf den Habitus Einfluss nimmt (S. 738–739). Hier wird angenommen, dass sich der professionelle Habitus besonders intensiv in Krisen, aber darüber hinaus auch im weiteren Bildungsprozess verändern kann.

Es stellt sich damit die Frage, ob und wie die berufsbegleitende Ausbildung dazu beiträgt, dass sich die Lernenden den professionellen Habitus aneignen können. Ohling (2015) stellt rekurrend auf Studien von Heiner (2004), Klüsche (1990), Ackermann und Seeck (1999) zur Frage, ob Ausbildungsgänge der Sozialen Arbeit den Habitus beeinflusse, fest, dass die prägendsten Erfahrungen

zur Identitätsbildung des professionellen Habitus vor dem Studium in der eigenen Biografie liegen sowie durch Kolleginnen der Praxis und die pragmatische Alltagsbewältigung der Professionellen geschehen (S. 96). Etwas neuere Studien von Bauer (2007) und Ebert (2012) sprechen der formalen Ausbildung eine positivere Wirkung zu. Indes stellen auch Becker-Lenz und Müller-Hermann fest, dass die empirische Faktenlage insgesamt unklar sei (2014, S. 238).

Festzuhalten ist demnach, dass innerhalb der formalen Bildung primär die Praxis der Lernenden und dies wohl umso mehr, wenn es sich um eine duale Ausbildung handelt, der Ort der Prägung des professionellen Habitus ist. Cloos (2006) stellt in seiner ethnografischen Forschung zur Ausformung des professionellen Habitus unter dem Eindruck der Organisationskultur fest: «Der berufliche Habitus ist organisationskulturell verfasst und kann auch nur unter Berücksichtigung seiner organisationskulturellen Verfasstheit beobachtet werden» (S. 189). Dieser Aussage folgend, auch wenn sie hier weniger absolut aufgefasst wird, muss der Blick auch in die Praxis und spezifischer auf die Organisationskultur gerichtet werden. Nur so kann verstanden werden, ob und wie die Organisationskultur die Bildungsangebote der sozialen Ausbildungsorganisationen beeinflussen und wie dies in der Folge auf den professionellen Habitus der Lernenden wirkt. Damit aufgeworfen ist die Frage, wie auf die Organisationskultur Einfluss genommen werden kann, damit die Bildung des Habitus der Lernenden gelingt.

Ausgehend von dieser Ausgangslage wird im nachfolgenden Kapitel das Erkenntnisinteresse sowie die forschungsleitende Fragestellung entwickelt.

1.1 Erkenntnisinteresse und Ziele

Die Hochschulsozialisationsforschung setzt sich seit langem mit der Habitusbildung im Rahmen der schulischen Vollzeitausbildung auseinander. Darin ruhte der Fokus auf der biografischen Vorprägung der Lernenden und wie sich diese auf deren Aneignungsmodi auswirkten. Studien Ende 1990er und Anfangs der 2000er Jahre fokussierten sich verstärkt auf den Einfluss der Praxis auf die Habitusbildung. (Busse und Ehlert 2009, S. 319) Unbestritten ist dabei, dass die Habitusbildung eine zentrale Aufgabe der beruflichen Sozialisation ist (Becker-Lenz und Müller 2009, S. 26). Unbestritten ist indes auch, dass die Organisationskultur Einfluss auf die Wahrnehmung, das Fühlen, Denken und Handeln der Organisationsteilnehmenden hat (Reisyan 2013, S. 94). Während die Forschung sowohl zur Habitusbildung als auch zur Organisationskultur durchwegs eine lange Geschichte hat, können bis heute aber nicht alle darin auftretenden Phänomene in deren Schnittmenge erklärt werden.

Diese empirische Arbeit will nun einen spezifischen Blick auf diese Forschungslücke zwischen Organisationskultur der sozialen Ausbildungsorganisation und der Gestaltung des Bildungsprozesses

durch die Praxisausbildenden in dualen Ausbildungen werfen. Dabei liegt ein besonderes Augenmerk darauf, welche Faktoren der Organisationskultur die Gestaltung der Bildungsprozesse der verantwortlichen Praxisausbildenden beeinflussen. Abgeleitet aus diesen Überlegungen ergibt sich für diese empirische Arbeit die forschungsleitende Frage:

Welche Faktoren der Organisationskultur beeinflussen die Bildungsangebote von Praxisausbildenden im Hinblick auf die professionelle Habitusentwicklung?

Die Arbeit verfolgt zwei grundlegende Ziele:

1. Gültiges Beschreibungswissen zur Erkennung und Bewertung von Bildungsangeboten unter ihrer Organisationskulturellen Verfasstheit ist erarbeitet.
2. Es sind handlungsleitende Empfehlungen an die Praxis formuliert, wie Organisationskultur ermöglichend auf die Bildungsangebote der Praxisausbildenden Einfluss nimmt.

Um die forschungsleitende Fragestellung zu beantworten, werden zuerst die sensibilisierenden Konzepte bezogen auf die Bildung und Organisationskultur dargelegt (Kapitel 2). Anschliessend wurden in drei verschiedenen Organisationen Interviews mit Lernenden und Praxisanleitenden geführt, wobei sich diese Arbeit an den problemzentrierten Leitfadenterviews nach Witzel (2000) orientiert (Kapitel 3). Im Kapitel vier werden die Ergebnisse entlang des Paradigmas der Grounded Theory abgebildet. Im abschliessenden Kapitel fünf, wird die Fragestellung beantwortet, die Schlussfolgerung daraus gezogen sowie die Reflexion und Limitation des methodischen Vorgehens besprochen.

1.2 Begriffsklärung

1.2.1 Profession und Professionalität

Die Betrachtung von Profession und Professionalität soll nach Miege (2016) immer auf einer institutionellen Ebene als Entwicklung des Berufsfeldes und auf einer individuellen Ebene als Kompetenzentwicklung des Professionellen, die an besondere Leistungsstandards gebunden ist, differenziert werden (Miege 2016, S. 27).

Professionen wurden vorerst unter einer struktur-funktionalistischen Perspektive betrachtet (Dewe und Otto 2011, S. 1136). Dabei waren vier zentrale Merkmale charakteristisch und eingrenzend. (1) Die Autonomie betrachtet dabei den Grad der Unabhängigkeit der Profession gegenüber anderen Professionen. (2) Die Abstraktheit meint die Wissensbasierung auf akademisiertem, wissenschaftlichem Wissen, das Handlungs- und Erklärungswissen umfasst und in der Folge durch Professionelle auf den spezifischen Einzelfall relationiert werden muss (Lizenz). (3) Die Gemeinwohlorientierung meint einer der Profession innewohnenden altruistische Haltung, die auf Individuen gerichtet ist. (4)

Die Autorität bezieht sich sowohl auf Mitglieder anderer Berufsgruppen als auch auf die Sachautorität für einen eingegrenzten gesellschaftlichen Problembereich (Mandat). (Mieg 2016, S. 28–29)

Professionalität als Begriff stellt eine kategoriale Abgrenzung und damit neue Logik neben der Logik des Marktes und der Logik der Bürokratie dar (Mieg 2016, S. 29). Der Professionalitätsbegriff bezieht sich damit auf eine institutionelle Ebene, während professionelles Handeln sich auf eine individuelle Ebene bezieht. Auf der Ebene des Individuums steht dabei die Kompetenzentwicklung durch Aneignung von bereichsspezifischem Wissen im Vordergrund (Mieg 2016, S. 36–37). Unter professionellem Handeln wird hier demnach das berufliche Handeln von Personen im Zuständigkeitsbereich der Profession verstanden, das hohe Anforderungen zu erfüllen hat. Der Begriff klärt dabei, was professionelles Handeln «faktisch ausmacht und wie Professionalität in und durch Handlungen in jeweils spezifischen Bereichen» koproduziert wird (Schmidt 2008, S. 843), sowie welche spezifischen Struktur- und Anforderungsbedingungen der Profession dafür gelten.

Professionelles Handeln wird im Folgenden auch, aber nicht nur, daran festgemacht, dass Handelnde der Sozialen Arbeit das Professionswissen in der Relationierung auf den Einzelfall explizieren können. Ebenso relevant ist, inwiefern auf Ebene Organisation eine geteilte Kultur erkannt wird, welche performative Praktiken unterstützen und sich im Handeln durch einen professionellen Habitus fortsetzen (Königeter 2017, S. 98).

1.2.2 Habitus

Becker-Lenz und Müller-Hermann (2014, S. 136–137) umreißen den professionellen Habitus als Strukturmuster, das Wahrnehmung, Denkprozesse, Entscheidungen und Handlungen weitgehend unbewusst bestimmt und Teilaspekt des Gesamthabitus ist (2014, S. 136–137). Diese Beschreibung des Habitus aus der Soziologie ist damit weitgehend deckungsgleich mit dem, was bei Oevermann als soziale Deutungsmuster oder in der Sozialpsychologie als kognitive Schematas gekennzeichnet wird (Alemann 2015, S. 121). Kognitive Schematas sind bei Renkl (2010) beschrieben als skelettartige Wissensstrukturen, die aus Erfahrungen aus bestimmten, wiederholten (Problem)Situationen entstanden sind. Diese Schemata erlauben Verstehen und Erinnern genauso wie Vorhersagen und Problemlösungen (S. 738). In ihnen ist deklaratives wie prozedurales Wissen integriert. In Übereinstimmung mit den Habituskonzepten von Bohler (2006), Schallberger (2009), Bauer (2007), Ebert (2012) nennen Becker-Lenz und Müller-Hermann (2014) vier Habitusfunktionen 1. die Verinnerlichung einer berufsethischen Grundhaltung unter besonderem Augenmerk der Autonomie der Lebensführung der Klientinnen und Klienten, 2. Die Kompetenz zur Gestaltung eines Arbeitsbündnisses, 3. das Fallverstehen unter Einbezug von wissenschaftlichem Wissen sowie 4. eine spezifische Reflexionsfähigkeit (S. 235–236). Bezugnehmend auf das Habituskonzept von Bourdieu (1982), nehmen auch Oevermann (2004), Bauer (2007) und Becker-Lenz und Müller (2014) an, dass die

Entwicklung des professionellen Habitus in Krisen verläuft (Becker-Lenz und Müller-Hermann 2014, S. 238–239). Ausgelöst wird diese Krise durch die Wahrnehmung der Differenz zwischen der bestehenden Habitusformation und der Anforderung der Berufspraxis. Auf Seiten der Lehrenden liegt deren Funktion in der Unterstützung der Bewusstmachung der Krise sowie der Prozessbegleitung zur Überwindung der Krise (Müller-Hermann und Becker-Lenz 2014, S. 144).

1.2.3 Bildung

Nachfolgend wird keine eigentliche Definition des Begriffes «Bildung» geliefert. Dies ist Anbetracht dessen, dass dieser Begriff Einfluss auf alle Lebenswelten nimmt, geprägt ist durch die menschliche Komplexität selbst und historisch bedingt ist, auch kaum möglich (Lederer 2015, S. 14–15). Sehr wohl können aber Merkmale des Bildungsbegriffes herausgearbeitet werden. Der Begriff «Bildung» ist dabei abzugrenzen vom englischen Begriff «education» sowie vom deutschen Begriff «lernen». «Lernen kann als die relativ dauerhafte Änderung des Verhaltens aufgrund gewonnener Erfahrungen definiert werden.» (Lederer 2011, S. 15). Lernen kann eher als Mittel zum Zweck der Bildung bezeichnet werden, Bildung geht damit weiter über den Lernbegriff hinaus. Bildung nimmt aber auch nicht alle Teile des Lernbegriffs mit auf, so läuft Konditionierung oder Lernen am Modell ohne Reflexion der Intention von Bildung zuwider (Lederer 2011, S. 17–18).

Einerseits ist zu bemerken, dass Bildung sowohl einen Prozess als auch ein Resultat ist, sowie ein Ziel darstellen kann (Lederer 2015, S. 18). Im Wortsinn ist Bildung respektive Selbstbildung dabei der Persönlichkeitsformung bzw. Identitätsbildung verpflichtet. Der Bildungsprozess ist damit tendenziell unabschliessbar, so wie auch Persönlichkeitsformung nie abgeschlossen sein kann. Bildung ist dabei die Eigenleistung des Einzelnen in Austauschprozessen mit seiner Umwelt. Dies führt zwangsweise dazu, dass Bildung nicht abschliessend planbar ist. Letztlich hat Bildung einen umfassenden Anspruch wie von Markert (1998) formuliert.

Bildung des Subjekts heisst, die ‚Totalität‘ der Potentiale der und des Menschen auszuschöpfen, sie zum Widerstand gegen irrationale Herrschaft zu befähigen, die Mechanismen der ‚Verdinglichung‘ ihres Lebens bewusst zu machen – Bildung ist Wendung aufs Subjekt, Verstärkung von dessen Selbstbewusstsein und damit auch von dessen Selbst (S. 6).

Bildung als Ziel verfolgt dabei die Absicht, das Individuum in Richtung Autonomie, Mündigkeit und Emanzipation zu befähigen. Unmündigkeit wäre dabei mit Verweis auf Kant, das eigene Unvermögen, sich seines Verstandes eigenständig zu bedienen. Emanzipiert und damit frei ist der gebildete Mensch insofern, dass er sich als Subjekt seiner Geschichte begreift und damit mächtig ist, seine eigene Geschichte zu beeinflussen. (Lederer 2015, S. 20–21)

Nebst den im Curriculum festgehaltenen und auf die Profession bezogenen zu erwerbenden Kompetenzen öffnet der Bildungsbegriff ein zusätzliches, grösseres Feld. Die Persönlichkeitsentwicklung geschieht damit mit Blick auf die individuelle Mündigkeit und Emanzipation der Lernenden, als auch mit Blick auf deren Funktion als Sozialpädagogin, als Sozialpädagoge. Letzteres setzt voraus, dass der/die Lernende eine allgemein anerkannte Werteorientierung verfolgt und diesbezüglich das Reflexionsvermögen besitzt, sowohl die Wertebasis als auch Abweichungen davon zu erkennen und das Handeln daran anzupassen.

1.2.4 Organisationskultur

Der Begriff der Organisationskultur wird bei Schreyögg (2016) als populärer Begriff beschrieben, der in seinen Kernelementen über verschiedene Forschungsbereiche hinweg erfasst werden kann. Organisationskultur ist demnach ein überwiegend implizites Phänomen, das Ausdruck von Überzeugungen und Handlungsmustern ist, das das Selbstbild der Organisation prägt und interpretativ erfasst werden muss. Die Organisationskultur beinhaltet selbstverständliche und geteilte Annahmen, welche das Handeln der Beteiligten via Wahrnehmungselektion und Sinnstiftung aktiv, aber in der Regel unbewusst beeinflussen. Die Sozialisation der Organisationsmitglieder wird insbesondere auf Symbolebene und durch Berufskollegen übernommen und führt dazu, dass in gewissen Teilen das Handeln der Organisationsmitglieder einheitlich und kohärent wird. Der Lernprozess der Kulturan eignung erfolgt dabei Zug um Zug, wobei sich jene Denk- und Verhaltensweisen durchsetzen, die am ehesten erfolgsversprechend sind. (S. 177–178)

Dem gegenüber betont Reisyman (2013), dass innerhalb des Diskurses um den Kulturbegriff es insbesondere auf zwei Ebenen wesentliche Unterschiede gäbe: einerseits in der Frage, welche Elemente in der Organisationskultur determinierend seien und andererseits, was als Ort der Kultur zu bezeichnen sei. Im strukturalistischen Kulturverständnis sind symbolische Ordnungen wesentliche Bedingungen, welche handlungs- und Diskurspraktiken des Subjekts ermöglichen. Symbole und Zeichen haben darin insbesondere die Aufgabe den Komplex von Annahmen, Interpretationsmuster und Wertvorstellungen gegen innen und aussen zu kommunizieren (Schreyögg 2016, S. 179–180). Demgegenüber betrachtet das strukturalistische Kulturverständnis die individuelle Verstehensleistung des Subjektes im Sinne der Sinnzuschreibung von Phänomenen als essenziell. Als Ort, an dem Kultur zu erkennen sei, wird die geistig-mentalen Ebene, die Ebene des Diskurses und die Ebene der sozialen Praktiken benannt. Analog zu diesen drei Ebenen entwickelten sich drei unterschiedliche Forschungsstränge zur Organisationskultur (Reisyman 2013, S. 17–18).

Als kleinsten gemeinsamen Nenner benennt Reisman, dass

- «Kultur als von Menschen gemacht ist
- die Ebene von Geist, Körper und Materie erfasst,
- kollektiv wirkende symbolische Ordnungen und Strukturen betrifft,
- Interpretationsleistungen und Bedeutungszuschreibungen ordnet,
- das kollektive Gedächtnis und soziale Praktiken umfasst.» (Reisman 2013, S. 18)

Die Skelette der Begriffsdefinition von Organisationskultur sind bei Schreyögg (2016) und Reisman (2013) identisch.

2 Sensibilisierende Konzepte

Nachfolgend werden sensibilisierende Konzepte zum Gegenstand der Bildung sowie zur Organisationskultur betrachtet. Im Kapitel 2.1 wird dafür die Theorie der transformatorischen Bildungsprozesse nach Koller (2018) herangezogen. Diese ist anschlussfähig an die im Kapitel 1.1 eingeführte Diskussion zur krisenhaften Entwicklung der professionellen Habitusformation, sowie an das im Kapitel 1.3 beschriebene Verständnis von Professionalität. Weil Krisenerlebnisse respektive Irritationen, wie sie in den transformalen Bildungsprozessen bei Koller (2018) beschrieben sind, wesentlich Einfluss auf emotionales Erleben nehmen, werden im Kapitel 2.2 sensibilisierende Konzepte mit Blick auf das Individuum als emotionales Weesen beleuchtet. Im Kapitel 2.3 wird die Organisation als Ort des Lernens und darin die Organisationskultur betrachtet. Mit den Organisationskulturkonzepten nach Schein (Kapitel 2.2.1) und dem Neuro-Organisationskulturkonzept nach Reisman (2.2.2) werden dabei ein traditionelles sowie ein neueres Konzept vorgestellt. Insbesondere das Neuro-Organisationskulturkonzept nimmt dabei die Perspektive des Menschen als emotionales Weesen explizit auf. Abschliessend wird im Kapitel 2.4 die Wechselwirkung zwischen individuellem und organisationalem Lernen betrachtet. Notwendigerweise erfolgt diese Darstellung der sensibilisierenden Konzepte in einer verkürzten Form mit Blick auf die Forschungsfrage. Sie vermag demnach nicht die gesamte Breite und Tiefe der Forschungsergebnisse widerzuspiegeln.

2.1 Transformale Bildungsprozesse bei Koller

Bei Koller (2018) wird mit Rückgriff auf Kokemohr Bildung von Lernen abgegrenzt, wobei diese Bildung über Lernen hinaus gehe. Bildung sei die grundlegende Veränderung von Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses von Menschen. Bildung erlaubt es demnach, Problemlagen durch eine Veränderung der Wahrnehmung, der Deutung und der Bearbeitung angemessener zu begegnen (Koller 2018, S. 15). Diese Trennung von Lernen und Bildung wird im Fachdiskurs auch kritisiert. So wird gefordert, verstärkt die Übergänge zu fokussieren (Bär 2019, S. 7–8). Der Anlass für Bildung stellt dabei eine Art von Krisenerfahrung dar, die sich daraus ergibt, dass das bisherige Welt-/ Selbstverhältnis des Individuums als nicht mehr funktional erlebt wird (Koller 2018, S. 15–16). Indes kann nicht vorausgesetzt werden, dass Bildung sich automatisch vollzieht. Vielmehr muss angenommen werden, dass mit Blick auf Bourdieu die Unwahrscheinlichkeit von transformativen Bildungsprozessen angenommen werden kann, dies weil das Individuum auch Abwehr und Negation erleben kann. (Koller 2018, S. 71) Den durch frühere Erfahrungen inkorporierten Habitus determiniert das Welt-/ Selbstverhältnis nicht, wirkt dabei aber als WahrnehmungsfILTER, mit dem Resultat, dass potenzielle Krisen frühzeitig abgewehrt werden (Koller 2018, S. 27). Krisen bezeichnen dabei «keineswegs immer dramatische oder gar katastrophische Entwicklungen [...], sondern lediglich solche Situationen oder Konstellationen, in denen die relative Stabilität eines etablierten Welt- und Selbstverhältnisses

in Frage gestellt wird.» (Koller 2018, S. 71). Combe und Gebhard (2009) betrachten eine Krise als Einbruch in einem routinierten Handlungsablauf, Irritation hingegen als einen konkreten Zustand und als psychisches Äquivalent dieser Krise der Routine (Bär 2019, S. 4).

Es stellt sich damit die Frage, was krisenauslösende Anlässe in transformatorischen Bildungsprozessen sind und wie der Mensch auf sie reagiert. Koller (2018) bezieht sich in der Beantwortung dieser Frage auf Waldenfels phänomenologische Auseinandersetzung mit dem Fremden. Das Fremde erscheint als das, was sich dem Zugriff der gegebenen Ordnung entzieht. Die Bestimmung des Fremden bezieht sich demnach auf einen bestimmten zeitlichen und räumlichen Kontext im Verhältnis zu einer Ordnung eines bestimmten Individuums. Darüber hinaus initiiert das Fremde die Fremdheitserfahrung des Individuums. (Bär 2019, S. 14–15) Die Wirkung des Fremden auf das Individuum kann dabei eine Paradoxe sein. «Sie kann bedrohlich sein, aber auch verlockend, kann als Konkurrenz für das Eigene erscheinen, aber auch als Eröffnung neuer Möglichkeiten, die durch die Ordnung des Eigenen ausgeschlossen werden» (Koller 2018, S. 83). Ebenso gehen Lacan und Butler von einer Verhärtung des Welt- und Selbstverhältnisses aus. Durch die Angewiesenheit auf andere fühlt sich das Individuum potenziell bedroht, wobei diese Bedrohung ins Unbewusste verdrängt wird. Eine Krise soll hier vermieden werden und ist gleichsam auch der Schlüssel zu einer Destabilisierung der inkorporierten Strukturen. Insgesamt kann damit festgehalten werden, wenn das Fremde als «Feind» bewertet ist, kann dies zu Ausgrenzung und Abwehr führen, oder aber das Fremde wird sich angeeignet und es kommt zu einer Vereinnahmung und damit eine Ein- und Unterordnung unter bestehende Normen, oder aber das Fremde wird angenommen, was zu einem kreativen Moment führt, welche die produktive Neubeantwortung erlaubt. (Koller 2018, S. 82–83)

Im Weiteren stellt sich die Frage, wie solche Momente der Krise oder Irritation genutzt werden können, um Bildung zu ermöglichen. Mit Blick auf verschiedene empirische Studien hält Bär (2019) fest, dass ein zielgerichtetes Ansteuern solcher Bildungsprozesse nicht möglich ist, sehr wohl aber gibt es Rahmenbedingungen, die eine mehr oder weniger gewinnbringende Nutzung von Krisen und Irritationen ermöglichen. Eine positive Haltung gegenüber Irritationen ist Ausgangspunkt solcher Überlegungen. (S. 11–12) Dabei sollen «fachliche Gegenstände als Widersprüchliches, Seltsames, Ungewöhnliches, eben Irritierendes in Erscheinung [...]» treten (Bär 2019, S. 12). Bestehende Routinen und Heuristiken der Lernenden sollen darüber in Frage gestellt werden. Dem innewohnend ist das Momentum der Ungewissheit, ob Irritation eintritt und produktiv verarbeitet werden kann. Dieser Ungewissheit wiederum kann nur mit einem Vertrauen in die Lernenden und ihre „Fähigkeit des Weiterkommens« begegnet werden. (Bär 2019, S. 12) Nebst der Akzeptanz des Lehrenden, kann der oder die Lehrende direkt oder indirekt über die Gestaltung des Settings dazu ermutigen, den «Sinn für die Produktivkraft des Unverständlichen» zu erfassen und sich auf die Beschäftigung mit Irritierendem einzulassen (Combe 2018, S. 81). Zwingend für eine positive Atmosphäre ist

Fehlerfreundlichkeit sowie Zeit und Muse, damit unterschiedliche Erfahrungen und Perspektiven der Lernenden zum Lerngegenstand gesammelt werden können. Die «Infragestellung von Selbstverständlichkeiten oder Normalitätserwartungen» sind dabei für (Koller 2016, S. 220) Notwendigkeiten für Bildungsprozesse.

Kollers transformaler Bildungsprozess stellt also fest, dass Fremdheitserfahrungen zu Irritationen als emotionalem Zustand führen, dem in der Folge unterschiedlich begegnet wird. Welche Funktion dieser Zustand der Irritation hat, ist damit aber noch nicht geklärt. Im Kapitel 2.2 wird deshalb vertiefend auf das Thema Emotionen im Kontext der Bildung eingegangen.

2.2 Bildung des Individuums mit Blick auf Emotionen

Emotionen haben für die Bildung eine zentrale Stellung, insofern ist es erstaunlich, dass Emotionen erst ab den 1990er Jahren durch die Wende des «emotional turn» wieder in den Fokus einer breiten Forschungstätigkeit rückten (Roth 2019, S. 159; Wimmer 2018, S. 133). Dabei spielten insbesondere bildgebende Verfahren in den Neurowissenschaften eine zentrale Rolle in der Abkehr von der Hypothese des Menschen als rein rationalem Wesen (Huber 2020, S. 34). Gleichsam ist festzuhalten, dass Emotionen als Phänomen schwierig wissenschaftlich zu bestimmen sind. Im Folgenden wird Emotion als bewusster oder unbewusster Zustand, der uns ergreift und bewegt beschrieben, dies in Abgrenzung zu Gefühl als bewusste Wahrnehmung von Körperzustandsveränderungen, welche mit mentalen Repräsentationen einhergehen (Huber 2018, S. 97). Im Verlauf der Forschung haben sich zwei unterschiedliche Argumentationslinien für die Entstehung von Emotionen herausgebildet: (1) Emotionen als Wahrnehmung von Körperzustandsveränderungen und (2) Emotionen als Folge von kognitiven Prozessen (Huber 2018, S. 92). Die Funktion der Emotion ist vor dem Hintergrund des Körpers als ganzheitliches, natürliches System, das mit der Umwelt interagiert und nach bestimmten Funktionsprinzipien organisiert zu sehen ist. Regulation und Selbsterhaltung sind dabei wesentliche Aspekte, welche das Überleben sichern. Emotionen übernehmen in der Erhaltung der Homöostase eine wichtige Funktion. Sie sind die höchste und gleichzeitig wichtigste Stufe der Adaption und Selbstregulation des Körpers (Huber 2018, S. 93–94). Emotionen lassen sich gemäss verschiedenen Theorien differenzieren nach Basisemotionen, welche angeboren und kulturunspezifisch sind und sekundäre respektive soziale Emotionen, die erworben werden. Zu den Basisemotionen zählen bei den meisten Autoren die big five: Furcht, Wut, Glück/Freude, Trauer, Zuneigung (Liebe) sowie bei weiteren Autoren auch Ekel, Überraschung und Interesse. (Wimmer 2018, S. 136; Huber und Krause 2018, S. 94)

Zur Wirkung von Emotionen wird auch in der Komponentenlehre eine Aussage gemacht (Geppert und Kilian 2018, S. 237). Bis heute konnten jedoch empirisch in keiner Studie alle fünf Komponenten

nachgewiesen werden, weil eine klare Differenzierung der Komponenten fehlt. (Huber und Krause 2018, S. 96) Die fünf Kompetenzen sind nachfolgend zusammengefasst als:

1. **Erlebenskomponente:** Das subjektive Erleben wird durch Emotionen verändert, weil Emotionen mit unterschiedlichen Gefühlen zusammenhängen.
2. **Kognitive Komponente:** Bewertung und Wertungen als kognitive bewusste oder unbewusste Komponente bestimmen die Bedeutsamkeit eines Objektes. Auf bedeutsame markierte Gegenstände wird dabei mit höherer emotionaler Intensität reagiert.
3. **Physiologische Komponente:** darunter sind Veränderungen im Nervensystem sowie Aktivierung im limbischen System zu verstehen.
4. **Ausdruckskomponente:** Emotionen zeigen sich in der Veränderung in Gestik, Mimik und Stimme
5. **Aktivitätskomponente:** Emotionen haben eine Wirkung auf Motivation

Pekrun (2018) unterscheidet in seiner Theorie die Basisemotionen auf der Ebene Valenz (positiv vs. negativ oder angenehm vs. unangenehm) sowie auf der Ebene Aktivierung. Dies führt zu vier möglichen Kategorien: positiv-aktivierend, positiv-deaktivierend, negativ-aktivierend und negativ-deaktivierend. Die Emotionen werden entsprechend der Tabelle zugeteilt (Pekrun 2018, S. 215–217).

Tabelle 1: Zweidimensionale Klassifikation von Leistungsemotionen (Pekrun 2018, S. 215)

	positiv	negativ
aktivierend	<ul style="list-style-type: none"> • Freude • Hoffnung • Stolz 	<ul style="list-style-type: none"> • Ärger • Angst • Scham
deaktivierend	<ul style="list-style-type: none"> • Erleichterung • Entspannung 	<ul style="list-style-type: none"> • Langeweile • Hoffnungslosigkeit

Die vier Faktoren, Aufmerksamkeit, Motivation, Prozesse des Langzeitgedächtnisses sowie Einsatz von Selbstregulation und Lernstrategien beeinflussen dabei die Wirkung der Emotionen auf Lernprozesse wesentlich.

Emotionen prägen massgeblich, was der Organismus als relevant respektive irrelevant markiert, so richten sie auch die Aufmerksamkeit auf einen Lerngegenstand aus (Wimmer 2018, S. 137; Pekrun 2018, S. 217). Positive wie negative Emotionen beanspruchen dabei das Arbeitsgedächtnis wie dies zum Beispiel vor Prüfungssituationen geschieht. Negativ-deaktivierende Emotionen richten den Fokus dabei aber weg vom eigentlichen Objekt und führen zu irrelevanten Gedankengängen. Positive-aktivierende Emotionen begünstigen die Verschmelzung von Subjekt und Objekt, was zu einem Flow- Erlebnis führen kann (Pekrun 2018, S. 217–218).

Emotionen sind handlungsvorbereitend, so motiviert Angst beispielweise zu Flucht oder Vermeidung, Freude und Neugier zu explorativem Verhalten. Die Langzeitwirkung auf die Gesamtmotivation ist insbesondere bei positiv-deaktivierenden und negativ-aktivierenden Emotionen aber nicht immer eindeutig hervorzusehen. So kann zum Beispiel Erleichterung nach einer bestandenen Prüfung kurzfristig die Lernmotivation senken, langfristig aber steigern. (Pekrun 2018, S. 218–219)

Emotionen beeinflussen im Weiteren die Speicherung und Abrufung von Wissen. Es kann angenommen werden, dass Wissensinhalte besser abgerufen werden können, wenn die emotionale Verfasstheit während des Abrufens dieselbe ist, wie bei der Speicherung der Wissensinhalte. (Pekrun 2018, S. 221)

Emotionen beeinflussen Denken wie auch kognitives Problemlösen. Positive Emotionen erlauben es, frei zu explorieren und unterstützen die Selbstregulation, während negative Emotionen dazu veranlassen, Vorsicht walten zu lassen und via analytisches Denken mehr zu kontrollieren. Entsprechend führen positive Emotionen zur Anwendung von Lernstrategien, die explorieren ermöglichen, negative Emotionen zu detail-orientierten und rigiden Strategien. Langeweile führt nach empirischen Ergebnissen hingegen zu oberflächlicher Anwendung von Lernstrategien. (Pekrun 2018, S. 221)

Daraus kann insbesondere abgeleitet werden, dass die Gestaltung der Bildungsangebote positiv-aktivierende Emotionen wie Freude, Neugier und Begeisterung bei Lernenden ermöglichen sollen. In Rückmeldungen an Lernende sollten individuelle, sachorientierte anstelle von sozialvergleichen- den Bewertungsmaßstäben angelegt werden. (Pekrun 2018, S. 228–229)

Nach Hirschenhauser (2018) ist gelingendes Lernen daran gebunden sich mit emotionaler Erregung und insbesondere der Wirkung von Stress auf das Lernen auseinanderzusetzen. Was vom Individuum als Stress respektive Nicht-Stress empfunden wird, ist eine weitgehend subjektive und themenspezifische Beurteilung (Reisyan 2013, S. 159). Als besonders kritische Stressoren werden dabei soziale Faktoren beurteilt wie zum Beispiel Mobbing (Hirschenhauser 2018, S. 208). Die Hypothalamus-Hypophyse-Nebennieren-Stressachse kurz HHN-Stressachse sichert durch Stresshormone wie Adrenalin und Noradrenalin die Bereitstellung von Energiereserven. Reduziert werden für die Bewältigung der Situation nebensächliche Funktionen des Körpers, so dass komplexe kognitive und assoziative Denkleistungen wie Reflexion und Handlungsplanung verunmöglicht werden. Die Ausschüttung der Stresshormonmenge erfolgt aufgrund einer Bewertung von Intensität, Dauer und Häufigkeit von Stresssituationen. Während ein tiefer Stresshormonspiegel noch positiv auf Gedächtnisleistung wirkt (Eustress), ist ein hoher Pegel meist negativ (Distress) und kann langfristig auch die neuronale Leistungsfähigkeit physisch mindern (Reisyan 2013, S. 161).

Der Zusammenhang von Emotion und Motivation ist an der Attributionstheorie nach Weiners (1985) erkennbar. Emotion und Motivation sind dabei als Sequenz definiert. Am Beginn der Sequenz steht

ein reales oder antizipiertes Ergebnis einer Handlung das erstrebenswert oder nicht erstrebenswert ist. Das Individuum interpretiert das Ergebnis, wobei dabei der Ort (internal/external), Stabilität und Kontrolle bewertet wird. Wird das Misslingen einer Prüfung external, instabilen und nicht beeinflussbaren Gegebenheiten zugeordnet hat das Ergebnis kaum einen Einfluss auf Erwartungen und Selbstwert. Erwartungen und damit assoziierte Emotionen generieren wiederum motivationale Handlung. Die Bewertung ist dabei nicht nur durch das einzelne Individuum beeinflusst, sondern auch durch die sozialen Beziehungen. Emotionen wirken dabei auch auf die Bewertung zurück und machen damit auch einen Möglichkeitsraum auf respektive schliessen diesen. Es ist damit auch von attribuierten Emotionen abhängig, welche Erwartungen überhaupt aufkommen werden. (Geppert und Kilian 2018, S. 239–241)

2.3 Bildung in Organisationen unter dem Einfluss der Organisationskultur

Nachfolgend werden mit dem Organisationskultur-Konzept nach Schein sowie dem Neuroorganisationskultur-Konzept nach Reisman zwei wesentliche Konzepte der Organisationskultur vorgestellt. Absicht ist es, damit Beschreibungswissen zur Verfügung zu stellen, um die im Datenmaterial zu erkennenden Phänomene beschreiben zu können. Mit den Konzepten von Kim (1993) sowie dem Konzept von Crossan et al. (1999) werden zwei Forschungsergebnisse dargestellt, welche die Übergänge zwischen organisationalem und individuellem Lernen beleuchteten. Diese bestätigen den Zusammenhang zwischen Organisationskultur und Habitusentwicklung des Individuums. Sie geben aber auch Hinweise darauf, welche Faktoren für die Wechselwirkungen zwischen organisationalem und individuellem Lernen bedeutsam sind, respektive wie es zu Unterbrechungen kommen kann.

2.3.1 Organisationskultur-Konzept nach Schein

Hervorzuheben ist bis heute das Organisationskultur-Konzept nach Schein, das vorangegangene formalistische und später prozessuale Perspektiven durch Vergleiche von Organisationen über Kulturkreise hinweg überwand (Reisman 2013, S. 23–30). Schein (2003) unterscheidet drei Ebenen der Organisationskultur. Die Ebene der Artefakte umfasst ein sichtbares Symbolsystem, das via Symbole und Zeichen die Funktion hat, den Komplex von Annahmen, Interpretationsmuster und Wertvorstellungen zu bespielen und insbesondere zu kommunizieren. Beispiele hier sind die Kleidung der Mitarbeitenden, die Architektur oder gelebte Rituale oder auch Geschichten und Mythen etc.. Die zweite Ebene umfasst öffentlich propagierte Werte. Vorgegebene Normen und Standards sind dabei das eine. Die gelebten Normen und Werte, die sich aufeinander beziehen, können sich von den vorgegebenen, aber grundlegend unterscheiden. In ihrer Summe bündeln Normen und Werte die Wahrnehmung und letztlich das organisatorische Handeln. Die dritte Ebene umfasst unausgesprochene gemeinsame Annahmen. Diese Basisannahmen sind Orientierungspunkte

organisatorischen Handelns und können nach Kluckhohn/Strodtbeck (1961) in fünf Grundkategorien unterteilt werden.

- Annahmen über die Welt
- Annahmen über Wahrheit und Zeit
- Annahmen über die Natur des Menschen
- Annahmen über das menschliche Handeln
- Annahmen über die Natur sozialer Beziehungen.

Wie in Abbildung 1 dargestellt beziehen sich diese drei Ebenen aufeinander, wobei das was auf Ebene Symbolsystem beschrieben ist, sich nur über die die darunter liegenden Ebenen erschliessen und verstehen lässt.

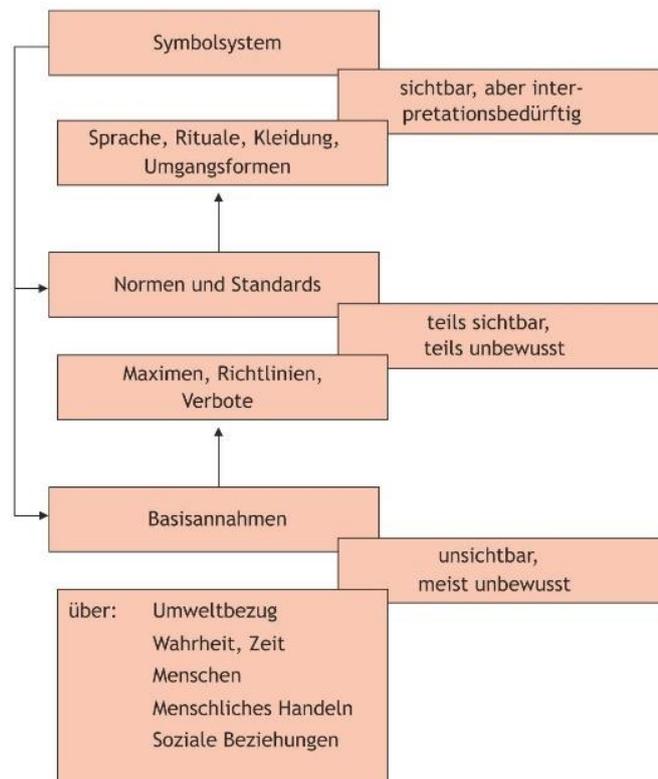


Abbildung 1: Kulturebenen und ihr Zusammenhang (Schreyögg und Geiger 2016, S. 321)

Reisyan (2013) hebt einerseits die herausragende Stellung der Arbeit von Schein hervor, kritisiert die Arbeit aber auch grundlegend. Organisationskultur nach Schein sei ein ausschliesslich holistisches Konzept, das ungeklärt lässt, wie die Wechselwirkungen zwischen Basisannahmen des Individuums und der Basisannahmen der Organisation sind. Ein weiterer Kritikpunkt bezieht sich auf die zweite und dritte Ebene des Modells. Die Abgrenzung der beiden Ebenen sei nicht haltbar, da beide

Ebenen grundsätzlich Basisannahmen beinhalten die Wahrnehmung und Verhalten strukturieren. Ein dritter kritisierte Aspekt ist die Alternativlosigkeit der Basisannahmen. Wären diese so alternativlos, wären sie nach Reisman auch immer handlungsleitend und damit berechenbar. Dem sei nicht so, was sich selbst in den Fallbeispielen von Schein belegen lasse. Das Konzept Scheins sei damit insgesamt zu rationalistisch gedacht. (Reisman 2013, S. 85–90)

2.3.2 Neuro-Organisationskultur nach Reisman

Nach Reisman (2013) ist das Individuum Träger der Organisationskultur, das Verständnis für die Organisationskultur sei deshalb daran gebunden, zu verstehen, warum und wie sich der Mensch verhält. Er unterscheidet dabei die Individualkultur von der Gruppenkultur und geht davon aus, dass sich diese beiden koevolutionär entwickeln. Die Individualkultur sei dabei «die zu einem Zeitpunkt vorherrschende Komposition aus Reflexivität, die Summe aller Vorstellungen über die Welt und das Leben sowie emotionale Dispositionen, die ein Individuum herausbildete, da sie sich zur Bedürfnisdeckung und Wunschbefriedigung bewährte und von der es annimmt, dass sie sich auch in Zukunft bewähren wird.» (Reisman 2013, S. 254). Das repräsentierte und subjektive Abbild der Welt, also die Summe bestehender kognitiver Schemata, dient dabei dem Zweck gewichtete, bewertete und emotional markierte Entscheidungen zu fällen, welche die Bedürfnisbefriedigung erlauben. Das Abbild beinhaltet im Wesentlichen die Beantwortung von Fragen zur Welt und zum Leben in diesem, dies insbesondere auch im Teilbereich der Integration in Gruppen respektive Differenzierung zur Gruppe. Darüber hinaus schafft dieses Abbild Ordnung und Sinnhaftigkeit. Sein Ursprung ist dabei einerseits genetisch überliefert und Teil der persönlichen Disposition als auch im Verlauf des Lebens kultiviert. Vorläufig getroffene Annahmen zur Welt konsolidieren und vernetzen sich, wenn Sie sich als funktional erweisen und unwidersprochen bleiben. Mit der Zeit werden diese immer unbewusster und lösen sich vom ursprünglichen Entstehungskontext und ursprünglichen emotionalen Verknüpfungen. (Reisman 2013, S. 260–262)

Andererseits sei die Gruppenkultur «die von einer Mehrheit unter den Gruppenmitgliedern geteilte Schnittmenge an kulturellen Dispositionen.» (Reisman 2013, S. 255). Die Gruppenkultur ist demnach Teil der Individualkulturen ihrer Mitglieder. Neue Gruppenmitglieder tragen ihre Vorstellungen zur Welt in die Gruppe hinein, wechselseitig wird impliziert, dass diese Vorstellungen deckungsgleich sind. Da, wo die Vorstellungen einfacher beobachtbar sind, werden sie eher überprüft und hinterfragt. Unbewusste Annahmen müssen demgegenüber mit sehr viel mehr Energieaufwand bearbeitet werden. Kognitive Dissonanzen werden dabei erst dann bearbeitet, wenn sie als erheblich und relevant markiert werden. Einerseits kann es dabei zur Anpassung eigener Vorstellungen kommen, andererseits auch zur Bildung von Subkulturen oder Ausschluss von Gruppenmitgliedern. Ausschluss widerspricht dabei den Grundbedürfnissen nach Akzeptanz und Teilhabe. Er ist deshalb

wesentliche Treiber für Konformitätsdruck, der insbesondere bei längerem Fortbestand der Gruppe steigt. (Reisyan 2013, S. 265–272)

Die drei Ebenen des Kulturmodelles «Neurokultur» umfassen Reflexivität (R), Vorstellungen (V) und Emotionen (E).

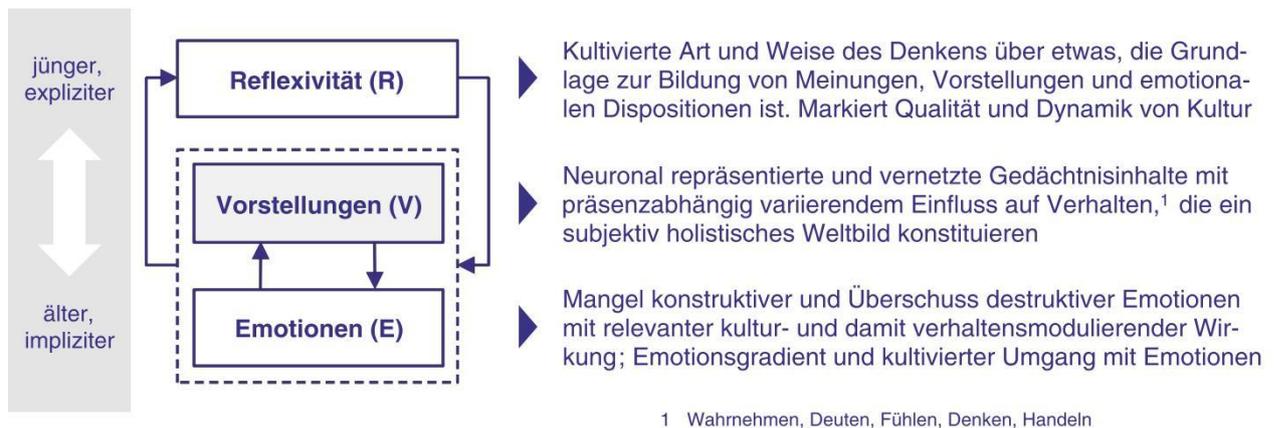


Abbildung 2: Kurzbeschreibung des Kulturmodells "Neurokultur" (Reisyan 2013, S. 257)

Reisyan (2013) beschreibt Reflexion als Akt des Denkens über etwas respektive über das Selbst. Reflexion ist bezogen auf Individuen und die Organisation, also die bis zu einem bestimmten Zeitpunkt kultivierte Art, wie über etwas nachgedacht wird. Als Produkt entstehen Einschätzungen, Meinungen, die wenn sie sich bewähren zu neuen respektive angepassten Vorstellungen führen. Dieser Kreislauf ist in der Abbildung 2 dargestellt, dabei wird deutlich, dass Reflexion immer auch bestehende Vorstellungen einschliessen und Pfadabhängigkeit überwinden müssen, um neue oder angepasste Vorstellungen zu generieren. Reflexivität beschreibt indes die Art und Weise des Nachdenkens, sowie die Qualität und Häufigkeit der Reflexion. Reflexion kann damit bezogen auf die Bedürfnisbefriedigung funktional oder dysfunktional sein, in jedem Fall bestimmt sie aber massgebend die Weiterentwicklung der Individual- und Gruppenkultur. (S. 280)

Vorstellungen bewegen sich im Kontinuum zwischen den Polen «flüchtige Ideen» bis zu «Lebenswirklichkeit konstituierend und identitätsstiftend» (Reisyan 2013, S. 295). In jedem Fall sind sie dabei als Ganzes bewertend und emotional belegt, sei dies nun bewusst oder unbewusst. Reisyan geht wie Schein von einer grundsätzlich hierarchischen Ordnung von Vorstellungen aus, unterscheidet hier aber zwischen handlungsleitenden Vorstellungen und Vorstellungen mittlerer respektive höherer Ebene, wobei jene der höheren Ebenen tiefer verankert und in der Regel älter sind. Die ubiquitären Domänen von Vorstellungen sind stärker konsolidiert, vernetzt und tiefer eingebettet als jene der operativen Domäne, wobei sich diese explizit auf Organisationen beziehen und damit konkreter und weniger universalistisch ausgerichtet sind. (S. 297–303) Die Abbildung 3 zeigt

zusammenfassend die Domänen, wie sie Reisman benennt. Auf die genau aufgeschlüsselten Aspekte der Domänen wird aus Platzgründen nicht weiter eingegangen.

U b i q u i t ä r	O p e r a t i v
I Mensch	1 Ziele
II Interaktion	2 In-/Exklusion
III Wahrheit	3 Arbeit
IV Zeit	4 Umfeld

Abbildung 3: Domänen ubiquitärer und operativer Vorstellungen (Reisman 2013, S. 385)

Emotionen sind neuronal mit Vorstellungen vernetzt, woraus eine enge Kopplung entsteht. Definiert sind Emotionen im Konzept der Neuro-Organisationskultur als «... intensive Empfindung und Mittel zur Einleitung von Anpassungs- und Verstärkungsvorgängen, die dem eigenen Wohlergehen zuträglich sind. Emotion entsteht in Situationen, die eine Herausforderung oder Opportunität in Bezug auf das eigene Wohlergehen darstellen.» (Reisman 2013, S. 393). Der Umgang mit Emotionen sowie die Verlaufskurve der Emotionen ist von drei Variablen abhängig, dem Emotionsgradienten (Bedeutung für das Wohlergehen, Eintretenswahrscheinlichkeit und Einflussmöglichkeiten), den Vorstellungen über Emotionen sowie inhaltsbezogenen Aspekten. Die Einschätzung, ob eigene Bedürfnisse tangiert sind, kann sowohl in kürzester Zeit als Affekthandlung, als auch rational reflektiert vorgenommen werden. Emotionen oder auch Stress haben dabei das Potential die Homöostase in ein Ungleichgewicht zu bringen. Je intensiver die Situation erlebt wird, desto eher wird sie in der Folge auch nicht mehr vergessen. Moderat positive Emotionen fördern dabei die Kreativität und haben generell eine positive Wirkung auf das Erleben und Verhalten. Insbesondere Ärger/Wut und Ekel haben eine hohe Intensität und sind deutlich negativ mit Blick auf zukünftiges Bewältigungsverhalten (Reisman 2013, S. 393–399; Hirschenhauser 2018, S. 202–203).

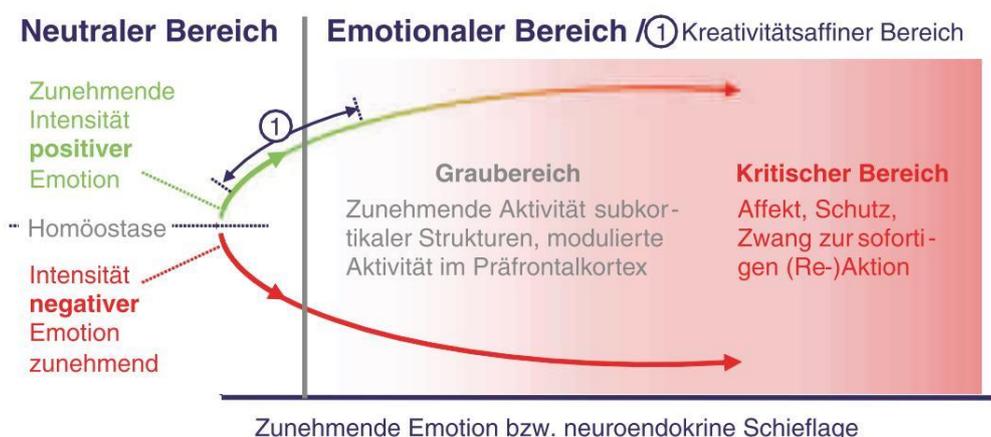


Abbildung 4: Modell zur Wirkung zunehmender Emotion (Reisman 2013, S. 397)

bestehende mentale Modelle durch Reflexion zu hinterfragen und diese anzupassen (individual Double-Loop Learning, IDLL). (Kim 1993, o.S.)

Paradoxerweise ist organisationales nicht nur individuelles Lernen, Organisationen können aber nur durch Erfahrungen und Handlungen des Individuums lernen. Gemeinsam geteilte mentale Modelle sind dabei das Bindeglied zwischen individuellem und organisationalem Lernen. Diese geteilten mentalen Modelle schützen den Status Quo und führen zu geteilten Routinen und umgekehrt. Entscheidend ist damit die Frage, wann und wie lange organisationale Routinen angemessen sind und wann sie es eben nicht mehr sind und das organisationale Lernen behindern. (Kim 1993, o.S.)

Zu Unterbrechungen zwischen individuellem und organisationalem Lernen kann es aus unterschiedlichsten Gründen kommen.

1. Rollengebundenenes Erfahrungslernen: Die Rollendefinition und/oder organisationale Routinen verhindern oder erschweren individuelles Lernen (March und Olsen 1975, S. 158).
2. Erfahrungsbasiertes Lernen der Organisation: Wohl hat ein Austausch über das neue Wissen stattgefunden, das Individuum hat aber keinen Einfluss mehr auf das modifizierte Verhalten der Organisation. Oft zu erkennen ist diese Situation in der Politik sowie in der Forschung (March und Olsen 1975, S. 158).
3. Abergläubisches Erfahrungslernen: Individuelles Handeln führt zum Handeln der Organisation und in der Folge zu einer Reaktion der Umwelt. Der Prozess bricht zwischen organisationalem Handeln und Umweltreaktion ab. Das Verhalten der Organisation wird als Ergebnis einer Interpretation der Konsequenzen geändert, aber das Verhalten beeinflusst die Konsequenzen nicht wesentlich (March und Olsen 1975, S. 159).
4. Erfahrungslernen unter Mehrdeutigkeit: Das angepasste Handeln des Individuums respektive der Organisation und die Umweltreaktion darauf können nicht in einen kausalen Zusammenhang gebracht werden, die Mehrdeutigkeit der Rückkopplung verhindert das (March und Olsen 1975, S. 159).
5. Situatives Lernen: Das Individuum improvisiert und löst ein Problem. Es lässt danach sein Wissen aussenvor und transferiert es nicht auf andere Situationen. Das Individuum lernt und verhält sich neu anders, das Verhalten der Organisation gleicht sich aber nicht an (Kim 1993, o.S.).
6. Fragmentiertes Wissen: Das Wissen beim Individuum wird nicht mit anderen geteilt, es findet damit kein Abgleich der mentalen Modelle statt (Kim 1993, o.S.).
7. Opportunistisches Lernen. Organisationale Massnahmen werden auf Grundlage von individuellen mentalen Modellen ergriffen, nicht aber auf Grundlage der geteilten. Insbesondere bei Top-Down-Entscheidungen ist es möglich, dass individuelles Wissen nicht mit den Organisationsmitgliedern geteilt wird (Kim 1993, o.S.).

Crossan et al. (1999) benennen für Ihr Prozessmodell «organizational Framework» zur Verbindung zwischen individuellem und organisationalem Lernen vier zentrale Prämissen. 1. Organisationales Lernen findet in einem Spannungsfeld zwischen Aufnahme von neuem Lernen (Exploration) und der Anwendung des Gelernten statt (Exploitation). 2. Organisationales Lernen findet über mehrere Ebenen zwischen Individuum, Gruppe und Organisation statt. 3. Das organisationale Lernen über die drei Ebenen ist durch soziale und psychosoziale Prozesse verbunden, die mit Intuition, Interpretation und Institutionalisierung beschrieben werden können. 4. Kognition und Verhalten stehen in einem interdependenten Verhältnis zueinander (Crossan et al. 1999, S. 523).

Im Feed-Forward-Prozess spielt auf Ebene des Individuums primär der Prozess der Intuition und sekundär der Interpretation eine wesentliche Rolle. Das Individuum ist im Prozess der Intuition in der Lage ohne bewussten, diskursiven Austausch mit sich oder dritten, ähnliche oder unterschiedliche Muster und Ressourcen im Alltagsgeschehen zu erfassen. Dies geschieht in Abgleich mit bestehendem Wissen, wobei der Experte durch mehr bestehende Wissensbestände auch auf differenziertere kognitive Wissenskarten zurückgreifen kann. Novizen investieren dabei mehr Energie in bewusstes Reflektieren, während bei Experten dieser Prozess vermehrt unbewusst abläuft, was erklärt, warum diese ihr Wissen oft nicht begründen können. Im Prozess der Interpretation wird Intuition im Austausch mit Dritten verfeinert. In diesem Übergang nehmen Metaphern eine entscheidende Rolle ein. Über Metaphern kann unbewusstes ersichtlich gemacht und in neue Situationen übertragen werden. Auf der nächsten Ebene der Gruppe wird das individuelle Wissen in einem Aushandlungsprozess integriert in geteilte Schemata und das gemeinsame Handeln darauf ausgerichtet und koordiniert. Positive Erfahrungen verstärken dabei die neuen Routinen und stabilisieren diese zuerst informell später in formalen Regeln und Verfahren. Es beginnt mit diesem Übergang der Prozess der Institutionalisierung von geteilten Schemata in dauerhaft anerkannte Routinen und Regeln. Die verschiedenen Prozesse verlaufen nicht linear, sondern beeinflussen sich über Rückkopplungsmechanismen gegenseitig. Im Feedback-Prozess nehmen die anerkannten Routinen und Regeln wiederum Einfluss auf das Individuum (Crossan et al. 1999, S. 526–528).

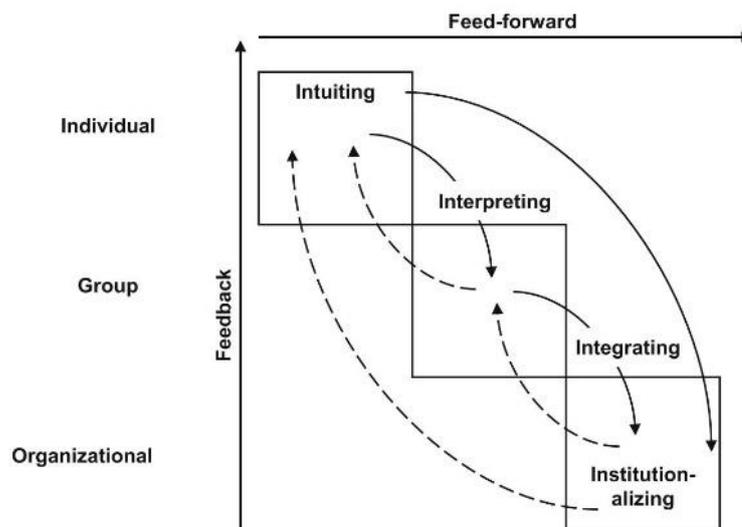


Abbildung 6: Organisatorisches Lernen als dynamischer Prozess (Mynarek et al. 2021, S. 3)

Einigkeit besteht in den Ansätzen von Crossan et al. (1999) und Akinci und Sadler Smith (2019), dass individuelles und organisationales Lernen über Individuum, Gruppe und Organisation in beide Richtungen in Verbindung stehen. Dabei spielen nach Mynarek et al. (2021) insbesondere kommunikative Austauschprozesse zwischen dem Individuum und seinen personalen kognitiven Schemata sowie der Gruppe und deren intersubjektiven Schemata eine zentrale Rolle (S. 2–5). Für diese kommunikative Austauschprozesse seien nach Mynarek et al. (2021) insbesondere die folgenden Faktoren förderlich:

- «individuelle Faktoren, wie z. B. das Alter, die Zielorientierung, die Flexibilität der Mitarbeitenden, das psychologische Kapital, die psychische Sicherheit, Vielfältigkeit der Projektmitgliedschaften oder die Motivation»
- «gruppenbasierte Faktoren, wie z. B. die Wahrnehmung der Teammitglieder (Glaubwürdigkeit), Altersvielfalt, Teamstabilität, der soziale Status innerhalb der Gruppe oder das Zugehörigkeitsgefühl»
- «organisationale Faktoren, wie z. B. organisationale Lernfähigkeit, die Person-Organisations-Passung, die Person-Job-Passung oder Prozesse des Wissensmanagements»
- «Rahmenbedingungen, wie z.B. die räumliche Nähe zwischen Individuen» (Mynarek et al. 2021, S. 15).

3 Methodisches Vorgehen der empirischen Erhebung

Aufgrund des im Kapitel 1.1 formulierten Forschungsgegenstandes wurde für die Erhebung ein qualitatives Forschungsdesign gewählt. Nach Helfferich (2011) ist dieses geeignet, um subjektive Sichtweisen und den darin eingeschlossenen Sinn zu rekonstruieren (S. 21). Das gesamte Forschungsprojekt orientiert sich an der Methodologie der Grounded Theory nach Barney Glaser und Anselm Strauss. Die Datenerhebung erfolgte anhand der Methodik der problemzentrierten Leitfadenterviews nach Witzel. Für die Datenanalyse wurde die Software MAXQDA Plus 2022 eingesetzt. In den nachfolgenden Kapiteln sind die einzelnen Schritte der Strichprobenziehung und Feldzugang, sowie Datenerhebung und Datenauswertung detailliert dargestellt.

3.1 Feldzugang und Stichprobenziehung

Der Feldzugang war durch die Höhere Fachschule Agogis erschlossen. Im Rahmen der Kooperationen mit den sozialen Ausbildungsorganisationen waren sowohl die Zugänge zu den Praxisanleitenden als auch zu den Lernenden in den berufsbegleitenden Ausbildungsgängen Sozialpädagogin HF/ Sozialpädagoge HF gegeben. Es erfolgten über zwei Klassenleitende direkte Anfragen an Lernende in zwei Klassen im letzten Ausbildungsjahr, sowie vier direkte, persönliche Anfragen an Ausbildungsorganisationen, welche wiederholt Ausbildungsplätze anbieten.

Für die empirische Erhebung der Daten wurden sechs Einzelinterviews in drei unterschiedlichen sozialen Ausbildungsorganisationen durchgeführt. Dabei wurden die Lernenden und die zuständigen Praxisanleitenden getrennt befragt. Es ergeben sich demnach drei Fälle zwischen Organisationskultur und Begleitung der Bildungsprozesse in den sozialen Ausbildungsorganisationen.

Für das theoretische Sampling nach Heiser (2018) sind Einschlusskriterien benannt, diese sind: 1. Lernende, die im dualen Ausbildungsgang Sozialpädagogin HF/ Sozialpädagoge HF Agogis gemeldet sind, 2. Lernende, die in der zweiten von zwei Ausbildungsphasen sind, 3. Praxisanleitende, die aktuell eine Lernende, einen Lernenden begleiten. Ausgeschlossen sind explizit Lernende, die durch Praxisanleitende betreut werden, die nicht Einblick in die Alltagsgestaltung haben und Lernende, die zusätzlich zu ihrer Rolle als Lernende auch in einer Leitungsrolle tätig sind. Ausgeschlossen wurden diese beide Aspekte, weil Sie innerhalb der regulären Ausbildung eher Sondersituationen darstellen. Daneben wurde Wert daraufgelegt, dass sowohl Lernende als auch Praxisausbildende gemeinsame Erfahrungen im Lehr-Lernprozess gemacht haben. Das Sampling erfolgte dabei entlang den Überlegungen nach Barney Glaser und Anselm Strauss, die vorsehen, dass die Datengewinnung, Datenanalyse und Theoriebildung parallel verlaufen und es so erlauben, fortlaufend Anpassungen vorzunehmen (Strübing 2018, S. 29–33). Nach der Transkription der beiden Interviews im Fall 1, wurde aufgrund der gemachten Erfahrungen, ein Teil des problemzentrierten Fragebogens so angepasst,

dass der Erzählfluss der interviewten Personen weniger durchbrochen wurde und der Fokus stärker auf das zentrale Problem fokussiert wurde.

Im Weiteren ist das Sampling maximal kontrastierend ausgewählt (Heiser 2018, S. 42). Da sich im Verlauf der Datenauswertung zeigte, dass Fall 1 und 2 in ihrer Verfasstheit zwischen Organisationskultur und Gestaltung der Bildungsprozesse relativ ähnlich sind, wurde primär Fall 2 und 3 ausgewertet (Tabelle 2). Fall 1 wurde ebenfalls transkribiert und weiter für die punktuelle Sättigung hinzugezogen.

Tabelle 2: Übersicht Stichprobe

Fall	Arbeitsfeld	Interviewpartner (IP)	Interviewdauer
1	Stationäre Kinder-/Jugendhilfe	IP1 - Lernende IP2 - Praxisausbildnerin	64 min 73 min
2	Stationäre Jugendhilfe	IP3 - Lernender IP4 - Praxisausbildnerin	73 min 55 min
3	Stationäre Behindertenhilfe	IP5 - Lernende IP6 - Praxisausbildnerin	67 min 72 min

Die Koordination der Interviewdaten mit den interviewten Personen (IP) erfolgte per E-Mail (Anhang A). Das Forschungsinteresse wurde nur soweit erläutert wie unbedingt notwendig, um einerseits forschungsethischen Überlegungen der Transparenz gerecht zu werden und gleichzeitig das Forschungsinteresse nicht zu gefährden (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 43–44).

3.2 Datenerhebung: Problemzentriertes Leitfadeninterview

Entwicklung des Leitfadens

Die geführten Interviews orientieren sich an der Methodik der problemzentrierten Leitfadeninterviews nach Witzel (2000). Es soll damit in einem ökonomischen Verfahren die Teilfragestellungen geklärt werden (Mayer 2009, S. 37). Die Wahl der Methodik bietet sich an, weil sie das Forschungsverständnis mit der Grounded Theory teilt (Witzel 2000, S. 2). Das methodische Vorgehen ist damit vom Sampling bis zur Auswertung stringent. Voraussetzung für die Erstellung des Leitfadens ist die Offenlegung des Vorwissens an den Untersuchungsgegenstand. Die Offenlegung des Vorwissens wie es hier vertieft im Kapitel 2 behandelt wurde, ist Teilaspekt einer theoretischen Sensibilität (Brüsemeyer 2008, S. 152). Diese Offenlegung soll in der Folge verhindern, dass die Problemsicht der Interviewten überlagert werden und gleichsam als Heuristik die Analyse befördern (Witzel 2000, o.S.; Strübing 2018, S. 125).

Durch erzählungs- sowie verständnisgenerierende Kommunikationsstrategien wird eine gesellschaftlich relevante Problemstellung in der subjektiven Bedeutung des Interviewten erfasst (Witzel 2000, o.S.). Nach einer Phase des Joinings folgte ein offener Erzählstimulus, hier mit der Aufforderung (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 67):

Bitte erzählen Sie mir, wie Ihr beruflicher Alltag hier in der Organisation aussieht. Sie können alles erzählen, was Sie möchten, und nehmen Sie sich dabei ruhig Zeit, denn für mich ist alles interessant, was Ihnen wichtig ist. (Anhang B)

Dieser offene Stimulus trägt dem im gesamten Prozess umzusetzenden Prinzip der Offenheit Rechnung (Mayer 2009, 37.) Gleichzeitig wird mit diesem Stimulus der Fokus bewusst auf die alltägliche Praxis gelegt. Absicht ist es, in dieser Schilderung die gelebte Organisationskultur, aufgeschichtete Wissensbestände der Professionellen und nicht zuletzt, die Performanz der Praxisausbildung zu erfassen. Im weiteren Verlauf werden die subjektiven Problemsichten der IP durch vorwiegend immanentes Nachfragen herausgearbeitet (Witzel 2000, o.S.). Redundanzen wie auch Widersprüchlichkeiten in den Aussagen dienen einerseits der vertieften Interpretation und sollten andererseits auch vorsichtig aufgenommen und gespiegelt werden (Witzel 2000, o.S.). Exmanente Nachfragen folgen eher zum Schluss des Interviews, da diese weniger anschlussfähig an das Erleben der Interviewten sind und damit den Gesprächsfluss eher unterbrechen (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 71). Sie speisen sich aus dem theoretischen Vorwissen und dem weiter geführten Interview und erhöhen darüber die Vergleichbarkeit der geführten Interviews (Witzel 2000, o.S.).

Aufgrund der in Kapitel 2 vorgestellten sensibilisierenden Konzepte wurden zwei Leitfäden entwickelt, die den oben benannten Prinzipien Rechnung tragen sollten. Ein Leitfaden war dabei auf Lernende (Anhang B), der zweite auf die Praxisausbildende (Anhang C) ausgerichtet. In den beiden Leitfäden gab es bewusst viele Überschneidungen, welche es erlaubte, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Wahrnehmungen der Lernenden sowie der Praxisausbildenden auf die Ausbildungsangebote zu erfassen. In den drei Hauptbereichen Bildungsprozess, Zusammenarbeit und Organisationskultur sowie Ausbildungsmotive und Veränderungsbedarf wurden insgesamt 51 Fragen formuliert. Im Interview selbst, sollte eine grössere Zahl an immanenten Fragen nur eingebracht werden, wenn sie durch den vorangegangenen Erzählstimulus nicht schon beantwortet wurden. Mehrere Fragen zielten darauf ab, Schilderungen zu pädagogischen Situationen einzuholen, die Einblicke in die konkreten Handlungsstrukturen sowie das Erleben und die Sichtweisen der IP bieten (Helfferich 2011, S. 22).

Interviewdurchführung und Transkription

Alle sechs Interviews konnten wie geplant durchgeführt werden. Dabei fanden diese in den Räumlichkeiten der Ausbildungsorganisationen statt, was den Vorteil mit sich brachte, dass für die IP ein

vertrautes Setting vorlag. Nach einer Phase des Joining und der Vorstellungen der beteiligten Personen, wurde in die Vorbereitung zum Interview übergeleitet. Hier wurde sowohl die Dauer des Interviews, die Anonymisierung des Datenmaterials, sowie die Verwendung des Aufnahmegerätes kurz besprochen. Mit Blick auf Helfferich (2011) wurde ausgeführt, dass die subjektiven Einschätzungen und Erfahrungen und nicht richtige oder falsche Antworten im Interview von Belang seien (S. 21).

In Anschluss an das Interview wurde in Orientierung an Witzel (2000) ein Kurzfragebogen (Anhang D) genutzt, um Sozialdaten wie berufliche Vorbildung, Dienstjahre, didaktische Ausbildung etc. einzuholen. Durch diesen Kurzfragebogen sollte das halbstrukturierte problemzentrierte Leitfadenterview nicht durchbrochen werden. Die Tonaufnahme wurde via eines digitalen Aufnahmegerätes erstellt. Zudem wurden im Anschluss an jedes Interview zeitnah ein Postskript angefertigt (Anhang E). Genutzt wurden diese Angaben für das weitere Sampling sowie für die weitere Auswertung. Alle IP wurden über den Datenschutz und die Anonymisierung aufgeklärt. Sie haben eine Einverständniserklärung unterschrieben, welche die Tonbandaufnahme sowie die weitere Verarbeitung der Daten abdecken (Anhang F)

Die insgesamt 404 Minuten Audioaufnahmen wurden mit Hilfe des Programmes «F5» auf Total 180 Seiten transkribiert. Transkribiert wurde entlang den erweiterten Regeln nach Dresing und Pehl (2011, S. 20–25) (G).

3.3 Datenauswertung: Grounded Theory

Die hier vorgenommene Datenauswertung folgt den Paradigmen der Grounded Theory (GT), nach Barney Glaser und Anselm Strauss. Die GT begründet sich dabei in der Schnittstelle zwischen der interaktionistischen Theorielinie und der human-ökologischen Feldforschungstradition. In ihrer Doppeldeutigkeit bezeichnet GT sowohl einen Prozess als auch das Ergebnis dieses Prozesses. (Strübing 2018, S. 123)

Die Methodologie vereint in sich nicht nur Methoden, sondern nimmt insbesondere auch Einfluss auf die Haltung der Forschenden (Strübing 2013, S. 23). Die GT wurde hier beigezogen, weil die iterative Abfolge und das induktive, abduktive und deduktive Vorgehen eine Theoriebildung erlauben, die den Zielen der interpretativen Forschung am ehesten gerecht werden (Wollny und Marx 2009, o.S.). Das offene und zirkuläre Vorgehen erlaubte darüber hinaus der Forschungsfrage in einem kreativen und flexiblen Prozess zu begegnen.

GT verzichtet bewusst auf ein lineares Abwickeln von Arbeitsschritten, sie trägt damit der Anpassungsbedürftigkeit empirischer Vorgehensweisen in Einzelsituationen Rechnung. Um Beliebigkeit

zu begegnen, nehmen dafür aber die fünf Arbeitsprinzipien eine zentrale Stellung ein. (Strübing 2018, S. 124)

Die GT verzichtet auf Formulierungen von theoretischen Vorannahmen an den Forschungsgegenstand. Das hat mit der theoretischen Sensibilität (Arbeitsprinzip 1) zu tun, welche intendiert, dass bestehendes Wissen genutzt sowie eine gespannte Neugierde beim Forschenden aufgebaut wird, nicht aber Hypothesen empirisch überprüft werden sollen (Strübing 2018, S. 125).

Im Vergleich zu anderen Methoden wird in der GT bewusst die Parallelisierung der Arbeitsschritte (Arbeitsprinzip 2) und die Sequenzierung der Samplings angestrebt (Strübing 2018, S. 125). In der GT ist damit ein zirkuläres Vorgehen, das einen Wechsel zwischen gleichzeitiger Datenerhebung und Auswertung erlaubt, zentral (Brüsemeister 2008, S. 155). Das vorliegende, transkribierte Datenmaterial wurde dafür offen codiert, d.h. Abschnitt für Abschnitt wurden Phänomene erkannt und als Kategorien, Eigenschaften und Ausprägungen beschrieben. (Strauss und Corbin 2010, S. 47). Im axialen Kodieren werden die Kategorien und Subkategorien in hypothetischer Weise zueinander in Beziehung gesetzt. Zur Anwendung kommt dabei das paradigmatische Modell (Strauss und Corbin 2010, S. 93). Es unterscheidet ursächliche Bedingungen, Phänomen, Kontext, intervenierende Bedingungen, Handlung/Interaktion und Konsequenz (Strauss und Corbin 2010, S. 75). In der Folge werden die Verbindungen durch den Abgleich am Datenmaterial überprüft, die Suche nach Eigenschaften und Ausprägungen fortgesetzt und schliesslich über die Kategorien hinweg Vergleiche angestellt (Strauss Anseln, 1998, S. 86). Im selektiven Kodieren wird eine Auswahl der Kernkategorien vorgenommen, die Komplexität demnach reduziert und entlang dem paradigmatischen Modell analog zum axialen Kodieren in eine spezifische Verbindung gesetzt (Strauss und Corbin 2010, S. 95). Alle drei Methoden, das offene, axiale und selektive Kodieren werden dabei fortlaufend zirkulär genutzt.

Datenanalyse und Theoriebildung liefen wie beschrieben parallel ab. Bereits mit der ersten Datenanalyse am Fallmaterial von IP3 und IP4 konnte die Theoriebildung aufgenommen werden. Die GT ist damit auch ein einzelfallanalytisches Verfahren (Arbeitsprinzip 3), wobei der Einzelfall wohl bedeutungsvoll ist, aber nicht allein entscheidend (Strübing 2018, S. 126). Im Prozessschritt der Datenanalyse nimmt Kreativität eine zentrale Stellung ein (Arbeitsprinzip 4). Diese stellt eine notwendige, subjektive Eigenleistung des Forschenden dar, die gleichsam aber auch zielorientiert und in kontrollierten Prozessen ablaufen. Um in dieser Kreativität nicht über das Ziel hinauszuschiessen war der Austausch mit der Begleitperson eine punktuelle Möglichkeit Intersubjektivität herzustellen. Dem letzten Prinzip der Organisation der Forschung als kollektiver Prozess (Arbeitsprinzip 5) konnte insofern Rechnung getragen werden, dass das axiale und selektive Kodieren während 3 ½ Arbeitstagen mit einer weiteren Fachperson mit Masterabschluss in Sozialer Arbeit überprüft und ergänzt werden konnte (Strübing 2018, S. 126).

4 Darstellung der Ergebnisse

Nachfolgend werden die Ergebnisse der Datenanalyse entlang des Paradigmas der GT nach Barney Glaser und Anselm Strauss dargestellt. Eine Übersicht für alle Kategorien, Eigenschaften und Ausprägungen bietet Abbildung 7: Ergebnisdarstellung. Erläutert werden die Ergebnisse in den nachfolgenden Unterkapiteln. Für alle Ausprägungen gilt, dass eine extreme Polposition mit Blick auf die habituelle Bildung nicht wünschenswert ist. Entsprechend hat die Gestaltung der Bildungsprozesse das richtige Mass auszutarieren und in letzter Konsequenz zu begründen.

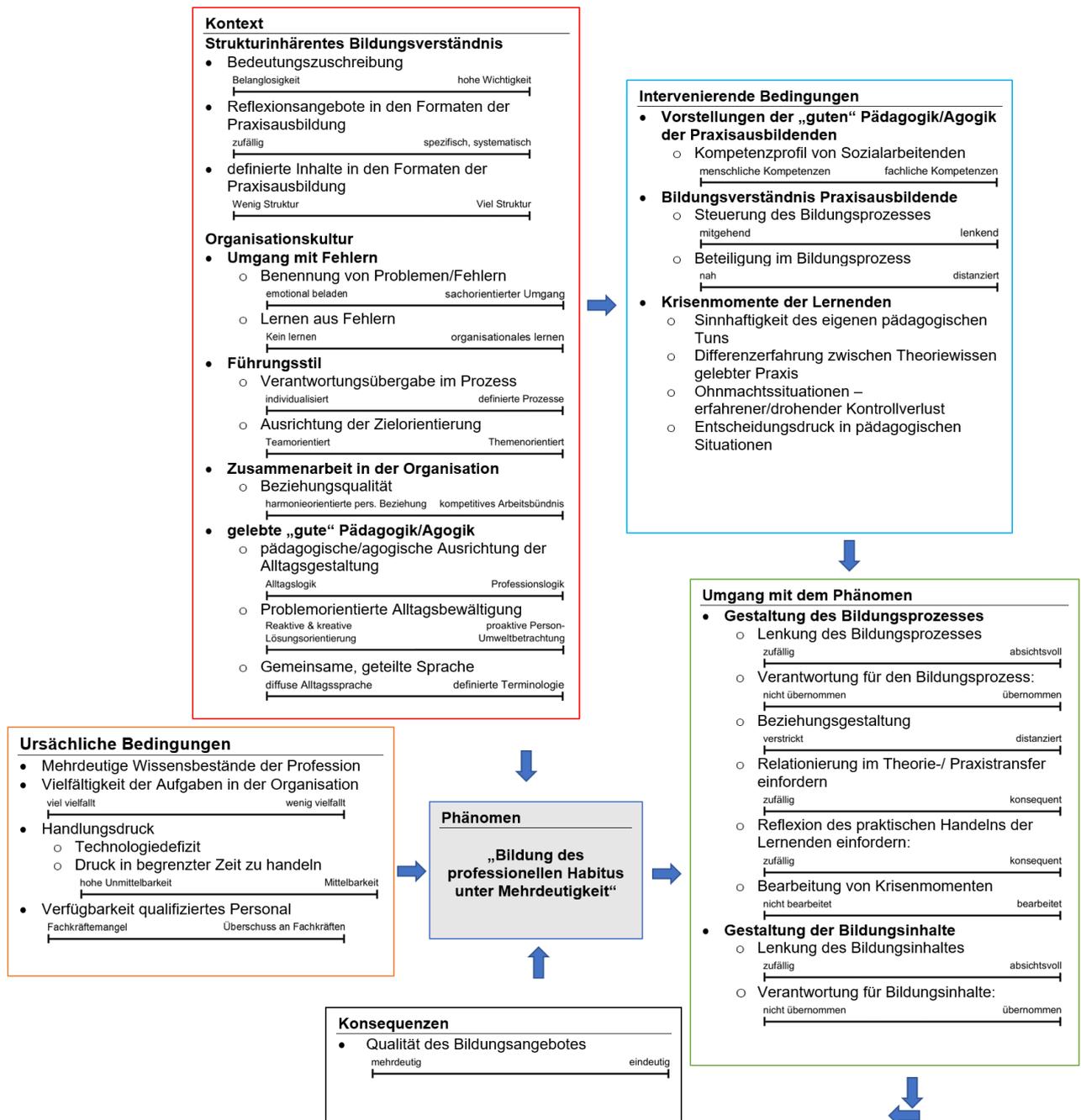


Abbildung 7: Ergebnisdarstellung

4.1 Phänomen

Das die drei Fälle verbindende Phänomen wird hier beschrieben als «**Bildung des professionellen Habitus unter Mehrdeutigkeit**». Nachfolgend wird anhand von drei pädagogischen Situationen aus dem Fallmaterial belegt, worin diese Mehrdeutigkeit des Bildungsangebotes zu sehen ist.

Die Lernende IP5 beschreibt eine herausfordernde Situation mit einer beeinträchtigten Klientin, die starken Stimmungsschwankungen unterliegt und die sich in «Heulkrämpfen» ausdrücken. Dieses Verhalten sei für die anderen Bewohnenden sowie für das ganze Team sehr belastend gewesen (interview_ip5, Pos. 7). In der Bearbeitung dieser pädagogischen Situation, erlebte die Lernende insbesondere das Vorgehen des Teams als hinderlich.

Hinderlich ist ganz im Allgemeinen, dass ich in einem Team arbeite, die es gewohnt sind, Dinge auszuhalten. Und anstatt eben dann so Fälle einmal zu bearbeiten, und sich professionell etwas zu überlegen, einfach immer in diesem Aushalten drin sind. Ja. Und das ist natürlich hinderlich in verschiedenen Kontexten (interview_ip5, Pos. 29).

Auf die Nachfrage hin, was sie sich in dieser Situation gewünscht hätte, antwortet die Lernende: «(seufzt) Ja, was ich mir gewünscht hätte, wäre, dass man wirklich einmal eine Fallbearbeitung macht, konkret zu dem Thema» (interview_ip5, Pos. 31). Mit Bezug zu Koller (2018) kann die Beschreibung als Fremdheitserfahrung zwischen dem professionellen Habitus der Lernenden und dem Handeln der Teammitglieder eingeordnet werden. Das Lernangebot in der Ausbildungsorganisation ist dabei insofern mehrdeutig, als dass die Ausbildungsorganisation anbietet, die Situation auszuhalten und gleichsam die Lernende im Rahmen ihrer dualen Ausbildung inkorporiert hat, ihr Fachwissen zum Fallverstehen als professionellen, methodengeleiteten Kreislauf einzubringen. Dabei hat die Lernende bis zum Ausbildungsschluss für sich noch keinen befriedigenden Umgang mit der Situation respektive mit dem Team gefunden.

Die Lernende IP5 beschreibt in einer weiteren Sequenz, wie sie die Situation rund um einen Wohngruppenwechsel einer Klientin, für die sie die Fallführung innehatte, als hin und her erlebte. So habe es geheissen, die Klientin müsse mehrere Monate bis zum Wechsel des Wohnplatzes warten, dann sei doch kurzfristig ein Platz frei geworden. Die Klientin hätte dabei, ohne ihre Mitbestimmung, in ihrer Abwesenheit den Wohnplatz wechseln sollen (interview_ip5, Pos. 39). Die Lernende, die wie sie selbst sagt, sich mit der «UN-BRK verschworen» habe, interveniert auf Grundlage ihres erworbenen Fachwissens dahingehend, dass die Klientin in den Entscheidungsprozess einbezogen wird und der Wechsel selbst in Koproduktion vollzogen wird (interview_ip5, Pos. 37). Die Lernende resümiert rückblickend:

Und da merke ich eben, da muss man sich für einsetzen, weil natürlich aus der Leitungsebene sehr viel, ja, die Plätze müssen besetzt werden, wir gucken rum. Da wird dann wenig auf die Bedürfnisse der Klienten geachtet. Eben solche Sachen gehen halt dann schnell unter. Also, dass der Übergang begleitet werden muss (interview_ip5, Pos. 39).

Die Lernende macht hier die Erfahrung, dass soziale Ausbildungsorganisationen, wie bei Hochuli Freund und Stotz (2021) beschrieben, unterschiedliche, mitunter wiederstrebende Handlungslogiken innewohnen: Einerseits eine administrativ-rechtspflegerische mit der Absicht durch Standardisierung Rechtsgleichheit und Kosteneffizienz zu erreichen, andererseits eine Professionslogik, die sich an Autonomie und der Eigenwilligkeit der Lebenspraxis des Klientels orientiert (Hochuli Freund und Stotz 2021, S. 51–52). Aus diesen Logiken ergibt sich in der Praxis ein mehrdeutiges Bildungsangebot an die Lernende.

Der Lernende IP3 beschreibt nachfolgend die Anforderung an das Klientel im Alltag, in Abgrenzung zu einem Zeltlager, das explizit «Freiraum für Individualität und Autonomie» geboten habe. (interview_ip3, Pos. 33)

Und wenn ich doch eben finde, dass jetzt ein Jugendlicher, der bei uns auf der Wohngruppe ist, schon zum Teil hohe Anforderungen hat an seine Selbstorganisation beispielsweise, wo ich doch auch gewisse Jugendliche verstehe, die, ja, die das wie auch als Herausforderung sehen, oder? Und dann aber auch, eben, mit einer, also eigentlich immer, mit einer Geschichte hierherkommen, mit einem Rucksack, der anspruchsvoll ist, und sich dann darauf nicht einlassen können. Und ich finde, das ist bei uns oft der Alltag, dass, ja, dass es vielleicht auch für gewisse Jugendliche doch sehr anspruchsvoll sein kann, [...] Oder du musst noch und das musst du noch und das musst du noch und das musst du noch und am besten weißt du es selber und ich muss dich nicht daran erinnern. (interview_ip3, Pos. 37)

Dem Lernenden selbst wird einerseits via Höhere Fachschule Agogis vermittelt, problemorientiert die Lebenswelt und Lebenslage des Klientels zu verstehen und daraus Interventionsmöglichkeiten abzuleiten, welche dem spezifischen Entwicklungsbedarf Rechnung trägt. Andererseits soll der Lernende in der Ausbildungsorganisation eine Prozessierung des Klientels mittragen, die systematisch das spezifisch Individuelle verfehlt. Auf diese Fremdheitserfahrung hat IP3 bis zum Ausbildungsabschluss auch keine für ihn befriedigende Antwort gefunden, so dass er den eigenen Arbeitsalltag wie folgt beschreibt: «Und dann fängt eigentlich das Karussell wieder von vorne an [...]» (interview_ip3, Pos. 17).

Den drei dargestellten pädagogischen Situationen inhärent ist eine Mehrdeutigkeit des Bildungsangebotes. Für die Lernenden bedeutet dies, dass sie sich nicht abschliessend sicher sein können, was als gültiges Wissen in den professionellen Habitus zu inkorporieren ist und was als unwirksam und unverhältnismässig zurückzuweisen ist. Dies kann in extremen Ausprägungen einerseits zu Konfusion und Orientierungslosigkeit führen oder andererseits zur unhinterfragten Beliebigkeit des

Handelns der Lernenden. Mit Bezug zu March und Olsen (1975, S. 159) kann gezeigt werden, dass Organisationskultur sowohl über ihre Bildungsangebote, als auch über ihre Feedbackprozesse eindeutiges lernen erschweren oder gar verunmöglichen können (Kapitel 2.4). Die drei pädagogischen Situationen beinhalten für die Lernenden eine Fremdheitserfahrung, die in der Folge zu Krisen ihres professionellen Habitus führen. Während bei IP5 zwei Situationen als «Differenzerfahrung zwischen Theoriewissen und gelebter Praxis» bezeichnet werden kann, kann jene bei IP3 als «Hinterfragung der Sinnhaftigkeit des eigenen pädagogischen Tuns» beschrieben werden. Diese Irritationen spielen in der Folge als intervenierende Bedingungen eine Rolle, wie sie im Kapitel 4.4 beschrieben werden. Welche Faktoren für die Entstehung des Phänomens ursächlich verantwortlich sind, wird im nachfolgenden Kapitel 4.2 beschrieben.

4.2 Ursächliche Bedingungen

Nachfolgend sind vier Kategorien beschrieben, welche das Phänomen «Bildung des professionellen Habitus unter Mehrdeutigkeit» in sozialen Ausbildungsorganisationen ursächlich begründen.

Mehrdeutige Wissensbestände der Profession

Wie im Kapitel 1 dargelegt, sind die sozialen Probleme der Klientinnen und Klienten Gegenstand der Sozialen Arbeit. Diese sozialen Probleme konstituieren sich zwischen der Lebenswelt des Klienten und der Lebenslage als Passungsproblem. Weil damit potenziell vieles aus der Lebenswelt des Klienten als zu bearbeiten markiert werden kann, demnach eine diffuse Allzuständigkeit für komplexe Probleme vorliegt, bezieht sich Soziale Arbeit auf unterschiedlichste Wissensbestände aus unterschiedlichsten Disziplinen (Hochuli Freund und Stotz 2021, S. 48–49). So beschreibt denn Obrecht (2015), dass nach über 100 Jahren Soziale Arbeit es keine systematische und kohärente Wissensbasis gäbe (S. 1).

Vielfältigkeit der Aufgaben in der Organisation

Die Heterogenität des Arbeitsfeldes der Sozialen Arbeit widerspiegelt sich auch innerhalb der sozialen Ausbildungsorganisationen (Hochuli Freund und Stotz 2021, S. 30). So unterscheidet und grenzt die Lernende IP5 sowohl die Pflege als auch das agogische Tun voneinander ab (interview_ip5, Pos. 5). Soziale Ausbildungsorganisationen reagieren unterschiedlich auf die Vielfältigkeit der Aufgaben im Arbeitsalltag. Eine Möglichkeit besteht darin, dass im selben Team unterschiedlichste Berufsgruppen mit unterschiedlichsten Ausbildungsniveaus vertreten sind. Für die Lernenden bedeutet ein solches Umfeld, dass die eigene Professionsidentität vor dem Hintergrund unterschiedlichster Rollenmodelle als individuelle Syntheseleistung erarbeitet werden muss. Dabei spielt gemäss Hanses (2009) das erworbene Wissen aus den relevanten Bezugswissenschaften eine untergeordnete Rolle (S. 290). Bedeutsamer ist gemäss Fischer (2011) die geübte Reflexivität und

fundierte Methodenkompetenz (S. 5). Es ist anzunehmen, dass das fortlaufende Einüben dieser spezifischen Reflexivität und die Erarbeitung der Methodenkompetenz in einem Umfeld mit vergleichbaren Rollenmodellen, geteilten fachlichen Bezugspunkten und mit häufigeren Arbeitssituationen nahe an genuin sozialpädagogischen Tätigkeiten einfacher ist als vor einem Hintergrund, in dem all das nicht gegeben ist.

Handlungsdruck

Hochuli Freund und Stotz (2021) halten fest, dass bedingt durch ein strukturelles **Technologiedefizit** keine klaren Ursachen-Wirkungs-Zusammenhänge in den Sozialwissenschaften zu finden sind. Komplexitätsreduktion muss daher in einer anderen Form als durch standardisierte Methoden zustande kommen. (S. 54–55) Das Fallverstehen und darin das theoriegeleitete Erarbeiten von Arbeitshypothesen stellt dabei eine Möglichkeit dar. Dem innewohnend ist aber das unsichere, weil uneindeutige Relationieren von Wissensbeständen auf den Einzelfall, das darüber hinaus zeitaufwändig sein kann. Wenn aber einerseits die Unsicherheit über die Angemessenheit und Wirksamkeit der Intervention erst im Nachhinein überwunden werden kann und andererseits die Relationierung von Wissen zeitaufwändig ist, so erhöht dies den Druck auf die Handelnden.

Ein weiterer Aspekt, der den Handlungsdruck erhöht, ist der Umstand, dass Sozialarbeitende unter dem **Druck in begrenzter Zeit zu handeln** stehen. Der Lernende IP3 drückt dies so aus: «Aber ich glaube, innerhalb von ein paar Sekunden passende Maßnahmen oder passendes Verhalten aufbringen können, auf diese Situation, finde ich immer wieder anspruchsvoll» (interview_ip3, Pos. 47). Die Verbindung des Technologiedefizites sowie der latente Handlungsdruck der Sozialarbeitenden sind dabei massgebend daran beteiligt, dass der professionelle Habitus, wie bereits im Kapitel 1.1 beschrieben, eine so immanent wichtige Stellung einnimmt.

Verfügbarkeit qualifiziertes Personal

Im Fallmaterial wird deutlich, dass der Fachkräftemangel eine Herausforderung für Ausbildungsorganisationen und ihre Mitglieder darstellt. So beschreibt die Praxisausbildnerin IP4, dass auf eine aktuell ausgeschriebene Stelle keine Bewerbung einging und daher ausgebildetes Personal fehle (interview_ip4, Pos. 77). Für betroffene Praxisanleitende generell und noch akzentuierter für jene, die gleichzeitig die Rolle der Teamleitenden innehaben, bedeutet dies ein erheblicher Mehraufwand, der wie IP4 eindrücklich ausführt, den Druck steigert. «Ich glaube, es ist nachher mehr die Belastung von mir als Teamleitung, wo ich irgendwann ans Limit komme, wenn die Leute wechseln. Weil man dort so viel übernehmen muss (interview_ip4, Pos. 85).» Auf der anderen Seite kann dies für Lernende bedeuten, dass sie selbst verstärkt in eine Rolle gedrängt werden, in dem der Raum für die eigentliche Bildung und damit verbundenen Explorieren nicht gegeben ist, weil sie primär in bestehenden Strukturen Leistung erbringen müssen. So beschreibt die Praxisausbildnerin IP4 die Rolle

des Lernenden als «vollwertiges Teammitglied» (interview_ip4, Pos. 9). Darüber hinaus, erhöht sich das Risiko, dass Lernende noch weniger mit ausgebildetem Personal zusammenarbeiten, dadurch Rollenvorbilder fehlen und die spezifische Reflexivität und Methodenkompetenz nicht ausgebildet wird.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass bedingt durch das Technologiedefizit in der Sozialen Arbeit ein professioneller Habitus überhaupt erst ausgebildet werden muss, damit im Sinne eines professionellen Anspruches gehandelt werden kann. Das Phänomen **«Bildung des professionellen Habitus unter Mehrdeutigkeit»** entsteht dadurch, dass Lernende den professionellen Habitus aus mehrdeutigen und mitunter widersprüchlichen Bildungsangeboten inkorporieren sollen, oder weil das Feedback auf ihr Lernen mehrdeutig ist. Mehrdeutig wiederum sind die Bildungsangebote, weil keine systematische kohärente Wissensbasis vorliegt und mitunter diffuse Rollenvorbilder in von Druck geprägten pädagogischen Situationen, Wissen anbieten.

4.3 Kontext

Im Kontext des Phänomens «Bildung des professionellen Habitus unter Mehrdeutigkeit» konnten zwei übergeordnete Kategorien identifiziert werden, welche das Phänomen direkt beeinflussen. Einerseits ist dies das **«Strukturinhärente Bildungsverständnis»**, andererseits **«die Organisationskultur»**. Nachfolgend wird erläutert, was diese Kategorien auszeichnet und welche Subkategorien, mit welchen Eigenschaften und Ausprägungen erkannt wurden. Hier wird in beiden Kategorien die gelebte Kultur betrachtet, in Abgrenzung dazu aber nicht die gewünschte respektive gedachte Kultur.

Strukturinhärentes Bildungsverständnis:

Die Kategorie «Strukturinhärentes Bildungsverständnis» wird jenen Sequenzen zugeordnet, die institutionalisierte Formate der Organisation beschreiben und darauf abzielen den professionellen Habitus der Lernenden direkt zu beeinflussen oder die didaktische Qualität der Praxisausbildung sichern sollen. Es beschreibt damit übergeordnet das Bildungsverständnis der Organisation, wie es sich in den Strukturen zeigt. Eine Übersicht über alle im Fall 2 und 3 gefundenen Ausbildungsformate findet sich in der Tabelle 2 im Anhang H. Die Tabelle zeigt auf, dass im Fall 2, zwei Formate für die Bearbeitung von Ausbildungsinhalten sowie ein Format für die Reflexion der Didaktik vorgesehen ist. Im Fall 3, sind es fünf Ausbildungsformate, in denen Inhalte mit jeweils spezifischen Foki bearbeitet werden, zwei Formate sind auf die Reflexion der Didaktik ausgerichtet. In einem weiteren Format werden mit allen Lernenden und Praxisausbildenden sowohl Ausbildungsinhalte als auch die Umsetzung des Theorie-Praxistransfers reflektiert. Festzuhalten ist, dass auf konzeptioneller Ebene definierte und strukturierte Formate für die Sicherung der Didaktik hilfreich sind. Hier zeigt

sich, dass im Fall drei, wohl bedingt durch die Grösse der Organisation, insgesamt mehr Formate zur Verfügung stehen, die aber vor allem in ihren Foki eine klarere Ausrichtung und nicht zuletzt ein Zusammenspiel über die einzelnen Formate hinweg vorsehen. In beiden Fällen sind Formate definiert, welche ein «Deutero learning» nach Argyris (2012) vorsehen. Nachfolgend wird nun auf die inhaltliche Bearbeitung in den Ausbildungsformaten eingegangen, dies weil die Diskrepanz zwischen vorgegebener und gelebter Kultur relevant für die Qualität der Ausbildungsbegleitung ist.

IP5 beschreibt im Fall drei, das institutionalisierte Ausbildungsformat «Arbeitssequenz». Die Lernende bereitet dieses vor, in dem Sie eine pädagogische Situation definiert, in der Sie ein Thema mit einer Klientin oder einem Klienten unter einem spezifischen theoretischen Zugang bearbeitet. Die Situation wird durch die Praxisausbildnerin, während 30 Minuten beobachtet, danach folgt eine Reflexion in der Selbst- und Fremdwahrnehmung verschriftlicht und einander gegenübergestellt werden. (interview_ip5, Pos. 87) Die Beschreibung der Beobachtungssequenz der Lernenden IP5 zeigt einerseits die **«Bedeutungszuschreibung»** durch die Ausbildungsorganisation. Die Ausprägung kann dabei im Kontinuum zwischen **«hohe Wichtigkeit – Belanglosigkeit»** verortet werden. Die Ausprägung ergibt sich dabei durch die Häufigkeit und sowie den jeweiligen zeitlichen Aufwand. Mit der monatlichen Durchführung der 30 Minutigen Beobachtungsequenz sowie der geforderten Vor- und Nachbearbeitung zeigt sich eine höhere Wichtigkeit dieses Ausbildungsformates. Die Subkategorie **«definierte Inhalte in den Formaten der Praxisausbildung»** kann in der Ausprägung **«viel Struktur – wenig Struktur»** erfasst werden. In diesem Beispiel zeigt sich, dass von der Vorbereitung mit der Bestimmung des zu beobachtenden Gegenstandes, der Verbindung mit einer Theoriebestand, der angeleiteten Sequenz und der reflexiven Auswertung der Beobachtungsequenz eine hohe Strukturierung zu erkennen ist. Die Subkategorie **«Reflexionsangebote in den Formaten der Praxisausbildung»** betrachtet in der Ausprägung **«spezifisch, systematisch – zufällig»**, ob eine berufsrelevante Handlungskompetenz als spezifischer Reflexionsgegenstand bestimmt ist und ob dieser an einem theoretisch fundierten Wissensbestand reflektiert wird. All diese Aspekte sind im Praxisausbildungsformat «Arbeitssequenz» gegeben, das Reflexionsangebot ist damit spezifisch und systematisch.

Die Praxisausbildnerin IP4 beschreibt ihrerseits den Inhalt eines Praxisausbildungsgespräches, das alle zwei Wochen für ca. 90 Minuten stattfindet.

Wir haben ein Raster, wo dann wie so eine Protokollvorlage. Dort ist wie das Thema, wo stehen, also was gibt es von der Schule. Oder ist es dort, was steht an von der Schule? Gibt es irgendetwas, wo es zu erledigen gibt, wo du allenfalls Unterstützung brauchst oder irgendetwas, wo ich noch machen müsste, nachliefern, so. Dann, je nachdem auch, was sind gerade schulische Inhalte? Wo steht ihr dort, was habt ihr dort gerade gemacht. Und nachher geht es fest noch die Fallführung. Wo stehst du

dort gerade? Wo bist du dort daran? Was gibt es noch zu denken? Was gibt es zu tun? (interview_ip4, Pos. 105)

Dem Praxisausbildungsgespräch wird durch seine Häufigkeit und den zeitlichen Aufwand im institutionellen Kontext eine hohe Bedeutsamkeit zugeschrieben. Die Praxisausbildungsgespräche haben einen definierten Inhalt, der sich ausgeprägt an schulischen Inhalten sowie an der Fallführung orientiert. Dabei wurde keine Vor- oder Nachbearbeitung des Formates umgesetzt, das Gespräch selbst wird gemäss IP3 «meistens» währenddessen protokolliert (interview_ip3, Pos. 224). Das Format hat damit eine mittlere Ausprägung der Strukturierung. Die durch die Praxisanleitende aufgeworfenen Fragen geben Hinweise darauf, dass der Informationsaustausch im Vordergrund steht, indes sind keine Hinweise zu erkennen, dass eine kritische, an professionswissen orientierte Reflexion stattfindet. Das Reflexionsangebot im Format selbst ist damit zufällig.

Organisationskultur

Die Kategorie «Organisationskultur» wird dann kodiert, wenn sich die Gruppenkultur in Form von intersubjektiven und geteilten Vorstellungen bei den Organisationsmitgliedern als Träger der Kultur zeigen (Reisyan 2013, S. 257). Innerhalb der Organisationskultur konnten vier Subkategorien erkannt werden, es sind dies der «**Umgang mit Fehlern**», der «**Führungsstil**», «**Zusammenarbeit in der Organisation**», sowie «**gelebte «gute» Pädagogik/Agogik**». Diese vier Subkategorien werden nachfolgend dargestellt.

«Umgang mit Fehlern» und «Führungsstil»

Im Fall 2 beschreibt IP3 wie das Team auf eine Situation reagiert hatte, in der festgestellt wurde, dass ein Klient über zwei Wochen hinweg, eine zu hohe Medikamentendosis erhalten hat.

Und dann haben wir es gemerkt und dann war es schon so, oh, nein, scheiße, scheiße, oder? Ist irgendwie untergegangen, oh, scheiße, bei wem? Ja, okay, die Person, hey, ich habe es wirklich nicht gemerkt und dann ist so, okay, easy. Gut, was machen wir jetzt? Psychiater angerufen und gefragt, ob das größere Konsequenzen hat. Hat er gesagt, nein, ist nicht so schlimm, alles okay. (interview_ip3, Pos. 202)

Die Schilderung zeigt, dass nach Bekanntwerden des Fehlers, dieser benannt wird. Die Benennung ist dabei mit negativen Emotionen beladen, eine verursachende Person wird gesucht und identifiziert und darauffolgend emotional entlastet. Der Schritt der emotionalen Entlastung, ist wie im Kapitel 2.2 beschrieben, eine positive und gleichzeitig deaktivierende Emotion, die potenziell weiterführende Handlungen hemmt. Die Transparenz ist dabei teilweise hergestellt, so werden die Eltern des Jugendlichen explizit nicht informiert, der Jugendliche sowie die zuweisenden Behörden schon. Der Umgang mit Fehlern kann hier in der Eigenschaft «**Benennung von Problemen/ Fehlern**» mit der

Ausprägung «**emotional beladen- sachorientierter Umgang**» bezeichnet werden. Die Sequenz zeigt eine emotional beladene Benennung von Problemen/Fehlern.

Die Praxisausbildnerin IP4 beschreibt eine Situation, die aus ihrer Perspektive für den Lernenden IP3 herausforderungsreich war. So entschied das Tagesteam am späteren Abend, dass ein Jugendlicher per sofort, die Wohngruppe nach einer konflikthafter Eskalation verlassen müsse. Dabei wurde nicht berücksichtigt, weil im Team nicht bekannt, dass die zuweisende Behörde aufgrund des entzogenen Aufenthaltsbestimmungsrechtes, die einzige Instanz war, die den ausserordentlichen Wechsel des Aufenthaltsortes hätte verfügen können (interview_ip4, Pos. 13). Dabei erlebte die Praxisausbildnerin IP4 die Bereichsleitung für den Lernenden im folgenden Sinne entlastend: «Es ist dumm gelaufen, aber es ist okay, wenn ihr da keine Nerven mehr hattet und diesen Herrn hinausgestellt habt, so (interview_ip4, Pos. 21).» Das Tagesteam und der darin involvierte Lernende wird hier durch die Bereichsleitung als übergeordnete Instanz emotional entlastet. Die Bearbeitung der Situation lässt einen spezifischen Führungsstil erkennen. So kann die Eigenschaft «**Ausrichtung der Zielorientierung**» die Ausprägung «**Themenorientiert – Teamorientiert**» erkannt werden. Teamorientiert ist der Führungsstil dann, wenn im Fokus ist, dass das sozialpädagogische Team möglichst gestützt und entlastet ist, in einer extremen Ausprägung geht dies zu Lasten des pädagogischen Auftrages, hier repräsentiert in Themenorientiert. Die «Ausrichtung der Zielorientierung» in oben beschriebener Sequenz kann mit «Teamorientiert» beschrieben werden. Darauf angesprochen, was der Lernende für sich vermutlich mitgenommen hat, antwortet die Praxisausbildnerin IP4:

Dass es wichtig ist zu wissen, warum, um die rechtliche Situation von diesem Jugendlichen Bescheid zu wissen. Dass das wie Sinn macht, das zu verstehen. Was bedeuten verschiedene Einweisungsgründe und wer hat in welchem Moment die Entscheidungskompetenzen, so. Oder wo wird sie dann vielleicht auch bewusst überschritten. Also das kann es ja auch geben, das ist auch okay, aber ja. Ich glaube, wie so den rechtlichen Rahmen vielleicht so ein bisschen zu kennen und einschätzen zu können. (interview_ip4, Pos. 23)

Das Learning aus der Situation bezieht sich hier auf den Lernenden, dabei geht der Blick in Richtung juristisch korrekte Bearbeitung der Situation. Da auslösende Momente, damit potenziell verbundene Strukturen sowie die pädagogische Prozessgestaltung im direkten Umgang mit dem Jugendlichen nicht betrachtet sind, ist anzunehmen, dass der Lernende auf dieser Ebene auch keine neuen Erkenntnisse hatte. Die Subkategorie «**Lernen aus Fehlern**» kann im Kontinuum zwischen «**kein Lernen – organisationales Lernen**» bestimmt werden. Die Organisationskultur hat in der beschriebenen Sequenz Lernen ermöglicht, diese findet aber an einem eingeschränkten Ort individuumszentriert statt.

Abschliessend eine Schilderung von IP5 zum Umgang mit Fehlern im Fall drei.

B: Es gibt hier eine Institution, so ein Meldeformular, tatsächlich. Meldeformular klingt immer gleich so böse, aber eigentlich finde ich es mittlerweile eigentlich auch sehr gut. Weil es halt auch dient. Es geht dann gar nicht gross raus, es geht dann erstmals zur Gruppenleiterin, die bringt an jeder Teamsitzung die Meldeblätter, oder die Themen von den Meldeblättern dann mit, damit man einfach einmal sieht, hey, okay, wenn jetzt irgendwie drei Mal im Monat irgendein Medikamentenfehler passiert, dann sieht man mal, okay, das ist vielleicht ein Thema, dass wir vielleicht angucken müssten. So, was ist der Grund, wo passiert es, und ja. Das finde ich eigentlich noch ganz hilfreich, so. Und eben niemand ist halt auch dem anderen böse, wenn er jetzt ein Meldeblatt über dich schreibt. Wenn ich jetzt Fehler gemacht habe, und einer füllt dann dieses Blatt aus, dann bin ich jetzt dem nicht beleidigt, oder sauer. Ich fülle auch den Zettel wegen mir aus. Ich merke ja selber, wenn ich jetzt einen Fehler gemacht habe, und schreibe den dann auch für mich selber. (interview_ip5, Pos. 81)

Deutlich erkennbar ist, dass die Benennung von Fehlern durch die Organisation in einem definierten Prozess gesteuert wird. Der darin implizierte Führungsstil regelt die Verantwortlichkeit durch definierte Prozesse und versucht darüber das Lernen in der Organisation zu lenken. Eine emotionale Entlastung der Lernenden ist nicht nötig, da mit Blick auf die Ergebnisse aus Kapitel 2.3 deren Selbstbild nicht in Frage gestellt ist und sie den gesamten Prozess der Fehlerbearbeitung als persönlichen Lerngewinn empfindet. Die Transparenz innerhalb der Organisation ist damit hoch. Die Wahrscheinlichkeit von organisationalem sowie individuellem Lernen wird darüber erhöht, dass die Teamleitende informiert ist, sie ihrerseits die Themen in das Team einbringt und an dieser Stelle ein Austausch stattfindet. Dieser Austausch ist mit Blick auf die Ergebnisse des Kapitel 2.4 wesentlich, damit aus organisationalem, individuelles Lernen und umgekehrt werden kann. Die Ausrichtung der Zielorientierung ist damit Themenorientiert. Festgehalten werden kann für den Fall drei, dass die Organisationskultur durch ihre strukturelle und prozessuale Verankerung Bildung bei der Lernenden in einer spezifischen Weise ermöglicht. Die Lernende hat die Organisationskultur als hilfreich konnotiert, sie teilt die inhärente Wertehaltung und trägt diese mit. Die Chance auf eine Bildung, die selbstkritisch und umsetzungsorientiert ist, ist damit erhöht.

Zusammenarbeit in der Organisation

Mit der Subkategorie «**Zusammenarbeit in der Organisation**», sind Vorstellungen auf Ebene Gruppenkultur kodiert, die intersubjektiv geteilt sind und die handlungsleitend für die Kooperation innerhalb der Organisation sind. Die Praxisausbildnerin IP4 beschreibt im Fall 2 wie die Bereichsleitung den Rückhalt und das Mittragen von Entscheidungen des Teams sichert. Dies selbst dann, wenn man inhaltlich schon ein «bisschen anders» hätte handeln können. «Aber nach außen, ja, wird von der Praktikantin bis zu der Teamleitung jede und jeder gedeckt, so.» (interview_ip4, Pos. 97). Die Praxisausbildnerin IP4 beschreibt damit zwei bedeutsame Intentionen, einerseits eine sachbezogene Bildung, andererseits der Schutz der Organisationsmitglieder. Die beiden Aspekte bedingen

sich bis zu einem gewissen Grad gegenseitig. Einerseits ist die Bildung des Individuums ohne emotionale Sicherheit nur erschwert möglich, andererseits ist Kohäsion innerhalb der Organisation daran gebunden, dass die Individuen sich bilden und verändernden Umwelten anpassen. In dieser Sequenz ist die emotionale Sicherheit stärker betont als die Bildung des Individuums.

Im Weiteren beschreibt die Praxisausbildnerin IP4, dass das Team ein «eingeschworener Haufen» sei, wobei sie dabei betont, dass der Lernende IP3, ein weiterer Sozialpädagoge und sie selbst die Kultur des «Hinstehen» und «Mittragen» leben (interview_ip4, Pos. 99). Die Praxisausbildnerin grenzt sich damit ab und beschreibt ein aus ihrer Perspektive qualitativen Unterschied in der Zusammenbeitskultur. Der Lernende IP3 beschreibt aus seiner Perspektive, dass diese Nähe und das Mehr an Austausch die spezifische Qualität der Zusammenarbeit im Team auszeichnen. «Wir sprechen wirklich über vieles. Wir treffen uns auch privat. Wir tauschen uns aus. Wir sprechen auch viel überhaltungsfragen und man ist wie aktiv in diesem Team [...]» (interview_ip3, Pos. 172).

Die Zusammenbeitskultur im Fall 2 kann einerseits durch eine hohe Loyalität untereinander beschrieben werden, die davon geprägt ist, dass das einzelne Organisationsmitglied «gedeckt» ist, andererseits besteht eine hohe emotionale familienähnliche Nähe, welche die Mitarbeitenden auch als Privatpersonen verbindet. Die Ausprägung der «Zusammenarbeit in der Organisation» bewegt sich zwischen **«Kompetitives Arbeitsbündnis – Harmonieorientierte persönliche Beziehung»**. Die intersubjektiven Vorstellungen in der Organisation zwei bewegen sich dabei in diesem Kontinuum deutlich stärker in Richtung harmonieorientierte persönliche Beziehung. Für die Bildung des Lernenden bedeutet dies, dass die Organisationskultur häufiger Bildung nicht begünstigt, da sie stärker darauf ausgelegt sich zu «decken» und zu entlasten.

Die Praxisausbildnerin IP6 beschreibt aus ihrer Perspektive die Zusammenarbeit in der Organisation 3, als «teilweise katastrophal». In ihrer vorübergehend eingenommenen Funktion als Verantwortliche für das Ressort Agogik, intervenierte sie gegenüber einer Teamleiterin. Diese Teamleiterin sei «überfordert» gewesen und habe gegenüber einem Klienten unangemessen starke «freiheitseinschränkende Massnahmen» angewendet. IP6 habe ihrerseits dahingehend interveniert, die «Bedürfnisse» des Klienten genauer zu verstehen. Bei der Teamleiterin sei sie auf Unverständnis gestossen. Diese sei ihr gegenüber auch «sehr laut» geworden, gleichzeitig sei von der Institutionsleiterin «nicht gehört» geworden. Sie habe diese Funktion deshalb später aufgegeben, weil sie es «nicht mehr verantworten» konnte. Die Nichtreaktion durch die Organisationsleitung liest IP6 dabei vor dem Hintergrund der Organisationsgrösse und Partikularinteressen einer abtretenden Institutionsleiterin (interview_ip6, Pos. 97). Die Lernende IP5 beschreibt ihrerseits die Zusammenarbeit, als stark von der Hierarchie und von funktionalen Kompetenzzuschreibungen geprägt. Werden darin eigene «Befugnisse» überschritten, erhält man selbst «bei Kleinigkeiten» «direkt einen auf den

Deckel» (interview_ip5, Pos. 53). Die Zusammenbeitskultur im Fall drei kann so gefasst werden, dass diese durch eine hohe Sachorientierung geprägt ist. Die Zusammenarbeit zeichnet sich entsprechend durch eine Kommunikation aus, die sach- und appellorientiert ist und sichern soll, dass definierte Strukturen und Prozesse eingehalten sind. Auf der Interaktionsebene treten so konkurrierende Positionierungen zu Ungunsten von «Wir Positionen» eher in den Vordergrund, dies entspricht deutlich stärker einem «Kompetitivem Arbeitsbündnis». Für die Lernende bedeutet dies, dass ihre Bildung daran gebunden ist, dass sie eine hohe emotionale Sicherheit in sich selbst trägt oder dass die emotionale Sicherheit durch die Praxisanleitenden vermittelt werden kann. Andererseits sind fachliche Unterschiede innerhalb der Organisation deutlich besprochen und normativ bewertet. Die Organisationskultur begünstigt damit eindeutige Bildungsangebote, sofern emotionale Sicherheit im Individuum gegeben ist.

Gelebte «gute» Pädagogik/Agogik

Die Subkategorie «Gelebte «gute» Pädagogik», wird kodiert, wenn pädagogische Vorstellungen auf Ebene Gruppenkultur identifiziert werden können.

Der Lernende IP3 beschreibt im Fall 2, dass der Arbeitsalltag um 11.00 Uhr mit einer Übergabe anhand eines Formulars beginne, wobei inhaltlich besprochen wird, was war und was zu tun ist. «Und dann steigen wir eigentlich ein» (interview_ip3, Pos. 7). Ab 11.30 Uhr wird in der Folge das Essen in der Zentralküche abgeholt, «Und dann nehmen wir gleich auch die Jugendlichen von hier oben mit runter.» (interview_ip3, Pos. 7). Die Übergabe zu Beginn des Dienstes wird von IP3 nicht als essenzieller Teil des pädagogischen Tuns markiert, da erst danach «eingestiegen» wird. In der direkten Zusammenarbeit mit der Klientel fällt hier auf, dass die Jugendlichen im Sinne von passiven Objekten mitgenommen werden. Auch in der nachfolgenden Sequenz ist erkennbar, dass sozialpädagogische Fachkräfte überwiegend die agierenden Subjekte sind. Die Eltern- und Behördenarbeit ist dabei als administrative Tätigkeit markiert, nicht aber als Teil eines professionellen, methodengeleiteten Kreislaufs, der in Kooperation und Koproduktion geschieht. Für die Eigenschaft «**Pädagogische/agogische Ausrichtung der Alltagsgestaltung**» kann die Ausprägung: «**Alltagslogik – Professionslogik**» festgemacht werden.

Und dann fällt halt dann eben der große administrative Kuchen an, also Elternarbeit, Behördenarbeit. Einer von unseren Hauptaufträgen hier ist eigentlich wie eine Anschlusslösung zu finden für die Jugendlichen. Viele möchten eine Lehrstelle finden. Und das ist ein sehr großer Teil von unserer alltäglichen Arbeit, also mit ihnen zusammen Bewerbungsunterlagen bereit machen. Wir melden sie für den Multicheck an. Wir schauen, ob sie eine Schnupperlehre machen können. (interview_ip3, Pos. 9)

Im Fall 2 zeigt sich, dass innerhalb der Organisationskultur die geteilten Vorstellungen zur guten Pädagogik bezogen auf die benannten Sequenzen überwiegend einer Alltagslogik folgen. Dies ist so, da die Prozessgestaltung nicht ein grösstmögliches Mass an Autonomie sichert und zentrale

Kooperationspartnerschaften unter einer Verwaltungslogik subsumiert sind. Für die Bildung des Lernenden bedeutet dies, dass das Genuine der Sozialpädagogik im spezifischen Arbeitsfeld und die eng damit verbundene Werthaltungen nicht eindeutig als solche erkennbar sind.

In der Organisation drei beschreibt die Lernende IP5, dass ihr Arbeitsalltag von den eingeschränkten Kommunikationskompetenzen der Klientel geprägt sei. So seien sechs von acht Klientinnen und Klienten nonverbal. Für die Lernende bedeute dies, dass ein wesentlicher Auftrag darin besteht, «Die Bewohner wahrnehmen, zu betrachten, zu schauen, wie sie reagieren, und dann halt versuchen, zu interpretieren, ja, was willst du jetzt.» (interview_ip5, Pos. 5). Die nicht vorhandene oder eingeschränkte Kommunikation wird hier nach Pantuček-Eisenbacher (2019) als Problem konstruiert (S. 44–45). Diese Problemkonstruktion ist Ausgangspunkt dafür, dass die Organisation das kommunikative Alltagshandeln der Klientel als pädagogischen Fall konstruiert, auf das die Lernende in einer spezifischen Art und Weise reagiert. Diese Art und Weise beschreibt sie als Wahrnehmen, Betrachten und letztlich Interpretieren von Bedürfnissen der Bewohnerin und damit verbunden das stellvertretende Entscheiden in Alltagssituationen. Dabei scheint sich IP5 bewusst zu sein, dass ihre Interpretationen fehleranfällig sind. Die «Pädagogische/agogische Ausrichtung der Alltagsgestaltung» kann für diese Sequenz in der Ausprägung «Professionslogik» kodiert werden. Die geteilten Vorstellungen innerhalb der Organisationskultur ermöglichen es der Lernenden, hier relativ einfach zu erkennen, was ihr spezifischer Auftrag und damit verbundene Herausforderungen sind, mit denen sie einen Umgang finden muss.

Nach Pantuček-Eisenbacher (2019) ist die Problemorientierung eine weitere Position zwischen Defizit- und Lösungsorientierung mit der Intention der Eingrenzung der Zuständigkeit Sozialer Arbeit (S. 44–45). In der Alltagsbewältigung mit Klientinnen und Klienten findet sich diese Problemorientierung ebenfalls in unterschiedlichen Ausprägungen wieder, bezeichnet wird die Eigenschaft hier als **«Problemorientierte Alltagsbewältigung»**. Die Ausprägung liegt zwischen **«proaktive Person-Umweltbetrachtung – reaktive & kreative Lösungsorientierung»**

Der Lernende IP3 beschreibt im Fall 2 eine pädagogische Situation mit einem Jugendlichen, in der die Praxisausbildnerin IP4 aus seiner Sicht beeindruckend reagiert hat. IP4 habe dafür gesorgt, dass ein Jugendlicher, der eine Garderobe absichtlich beschädigt hatte, diese mit dem Schreinermeister reparierte. Dies habe Sie unter dem «Deckmantel», dass sich hier alle «sicherfühlen» eingefordert, was aus seiner Sicht, so eine «kreative Lösungsfindung» darstelle, die er sehr begrüße (interview_ip3, Pos. 107). Die Sequenz ist insofern reaktiv, als dass die Praxisausbildnerin hier auf einen Reiz des Jugendlichen reagiert und eine nachvollziehbare Konsequenz daran anschliesst, die sich als kreativ beschreiben lässt. Die problemorientierte Bewältigung blickt in dieser Sequenz auf das Ende einer Handlungskette, nicht aber auf auslösende Momente. Die spezifische Art der

problemorientierten Alltagsbewältigung kann entsprechend nicht über ein «single-loop» lernen nach Argyris (2012) hinausgehen. Die Sequenz wird hier in der Ausprägung reaktive & kreative Lösungsorientierung kodiert.

In einer weiteren Sequenz beschreibt der Lernende IP3 wie im Rahmen einer Teamsitzung Handlungsstrategien besprochen wurden, um mit einem spezifischen sozialen Verhalten eines Jugendlichen umzugehen, das mit «desorganisierter Bindungsstörung» gerahmt wurde. Abends folgt dann eine Eskalation, in der diese Bindungsstörung wieder erkannt wurde und eine Reflexion auslöste, inwiefern es Wechselwirkungen zwischen dem Vorgehen des Teams und dem Verhalten des Jugendlichen gab (interview_ip3, Pos. 71). Das Vorgehen im Team wird in der Eigenschaft «Problemorientierte Alltagsbewältigung» in der Ausprägung proaktive Person-Umweltbetrachtung kodiert. Das Team setzt sich proaktiv mit dem Verhalten des Jugendlichen auseinander, hinterfragt die Setzung des Bindungstypus dabei nicht, erkennt indes, dass es Rückkoppelungen zwischen Jugendlichen und Teammitgliedern gibt. Lernen wird hier durch die Organisationskultur anhand von Beschreibungswissen ermöglicht. Die pathologisierende Satzung des Verhaltens des Jugendlichen ist aus einer lebensweltlichen Perspektive jedoch kritisch zu beleuchten.

Eine letzte Eigenschaft ist die «**gemeinsame, geteilte Sprache**» in der Ausprägung «**definierte Terminologie – diffuse Alltagssprache**». So beschreibt die Lernende IP5 im Fall drei was und wodurch sie viel gelernt habe:

Und dann wirklich diesen Berufscodex in den Händen gehabt und den gelesen, und da wirklich erkannt, aha, und das hat wirklich so meinen Mindset geändert, dass ich gedacht habe, das macht eigentlich Sozialpädagogik, und das ist der Auftrag. So begegnen sie den Menschen und das ist diese ganze Haltung und die Ethik dahinter. (interview_ip5, Pos. 37)

Der Berufscodex bildet insbesondere Wertewissen der Profession ab. Dieses Wertewissen nimmt bei der Lernenden IP5 eine bedeutsame Position ein, weil sie in der Folge erkennt, dass darüber der eigene Auftrag und die Haltung geklärt werden kann. Im Weiteren gelingt es der Lernenden in bereits beschriebenen Sequenzen über den Berufscodex sowie die Behindertenrechtskonvention der UNO (UN-BRK) die eigene Haltung zu legitimieren und zu argumentieren. Dies ist möglich, weil dieses Wertewissen in der Ausbildungsorganisation bekannt und anerkannt ist. So beschreibt denn auch die Praxisausbilderin IP6, wie sie gegenüber einer früheren Lernenden eben mit diesem Berufscodex argumentierte und eine spezifische Haltung einforderte (interview_ip6, Pos. 165). Die beiden benannten Sequenzen können mit der Ausprägung definierte Terminologie kodiert werden. Diese ist für die Bildung der Lernenden hilfreich, weil die definierte Terminologie einerseits Orientierung bietet und andererseits über das wiederholte Bespielen eine differenzierte Handlungssicherheit entstehen kann, von der Abweichungen einfacher erkannt werden können und begründet werden müssen.

Demgegenüber benutzen im Fall 2 sowohl der Lernende IP3, wie auch die Praxisausbildende wiederholt den Begriff «kreative Lösungsfindung». Wobei durch die Praxisausbildnerin insinuiert ist, dass diese Kompetenz in der Entwicklung eines professionellen Habitus ein zentraler Aspekt sei (interview_ip3, Pos. 107; interview_ip4, Pos. 41). Die Praxisausbildnerin IP4 beschreibt, dass der Lernende IP3 begonnen habe «unkonventionellere Lösungen mitzutragen» und im weiteren Prozess auch den «Mut» gehabt habe, eigene Vorschläge einzubringen (interview_ip4, Pos. 43). «Kreative Lösungsfindung» scheint innerhalb der Organisation ein geläufiger Begriff zu sein, bei dem unbestimmt ist, in welchen Theorien oder Konzepten dieser zu verorten ist und wie er sich im Verhältnis zur Zieldimension Wirksamkeit und zum Validitätskriterium Angemessenheit verhält. Auch ist unklar, inwiefern die kreative Lösungsfindung in Verbindung mit einem systematisch, methodisch diagnostizierten Problem steht. Anzunehmen ist für die benannten Sequenzen, dass der Begriff aus dem Alltagssprachlichen übernommen wurde und einen schöpferischen Akt umreißen soll. Die Sequenzen sind mit der Ausprägung diffuse Alltagssprache kodiert.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass das der Struktur inhärente Bildungsverständnis und die Organisationskultur enge Wechselwirkungen mit dem im Kapitel 4.1 benannten Phänomen und den intervenierenden Bedingungen haben. So gibt das durch die Organisation vorgegebene Bildungsverständnis eine mehr oder weniger eindeutige Reflexionsfläche und Bedeutungszuschreibung vor. Die Organisationskultur ermöglicht respektive verunmöglicht dabei insbesondere in Momenten der Fehlerbearbeitung und in der Art und Weise derselbigen, die Bildung des Individuums. Die Fehlerbearbeitung selbst ist geprägt durch die Führungs- und Zusammenarbeitskultur innerhalb der Ausbildungsorganisation. Je besser es gelingt, über definierte Prozesse den Organisationsauftrag im Fokus zu halten und je eher die Arbeitsbündnisse emotionale Sicherheit und Auftragsorientierung sichern, desto eher gelingt Bildung der Lernenden. Der pädagogische respektive agogische Auftrag wiederum kann eher gehalten werden, wenn sich über eine geteilte Sprache Vorstellungen durchsetzen, welche auf das Genuine der Sozialpädagogik fokussieren und sich in der Problembearbeitung Person-Umweltbetrachtungen durchsetzen.

4.4 Intervenierende Bedingungen

Die intervenierenden Bedingungen sind Faktoren, die auf den Umgang mit dem Phänomen wirken. Übergeordnet sind drei Kategorien benannt, «**Vorstellungen der «guten» Pädagogik/Agogik der Praxisausbildenden**», das «**Bildungsverständnis der Praxisausbildenden**» sowie «**Krisenmomente der Lernenden**».

Vorstellungen der «guten» Pädagogik/Agogik der Praxisausbildenden

Die Kategorie «Vorstellungen der «guten» Pädagogik» der Praxisausbildenden» wird kodiert, wenn Vorstellungen auf Ebene Individualkultur sichtbar werden, welche Beschreibungen einer idealtypischen Umsetzung der Sozialpädagogik beinhalten. Die Eigenschaft «**Kompetenzprofil von Sozialarbeitenden**» wird kodiert, wenn Vorstellungen bei den Praxisausbildenden erkennbar sind, über welche Kompetenzen Sozialarbeitende für ihre Professionsausübung verfügen müssen. Diese Kompetenzen setzen sich gemäss Furrer (2009) aus Kenntnissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten sowie Haltungen/Werte zusammen (S. 34–36).

Die Praxisausbildnerin IP3 beschreibt, dass Lernende nebst einer Haltung der Motivation für die Alltagsgestaltung, kommunikative Fertigkeiten zur Informationsgewinnung brauchen (interview_ip4, Pos. 41). Daneben führt IP4 aus:

Und sonst glaube ich einfach, muss man ein bisschen, ich habe das Gefühl, es braucht eigentlich gar nicht so viel, um ein guter Sozi zu sein. Ich glaube, wie einfach das Interesse am Menschen und ein bisschen ein gesunder Menschenverstand. Und dann, und Beziehungskompetenzen, ja (interview_ip4, Pos. 41)

Die Praxisausbildnerin beschreibt hier Vorstellungen, dass es für die Professionsausübung nur wenig zu erwerbende Kompetenzen brauche, der «gesunde Menschenverstand» impliziert dabei, dass die nötigen Kompetenzen auch im Sinne von Fähigkeiten ausschliesslich angeboren sein können. Diese Logik aufnehmend beschreibt die Praxisausbildnerin in der Folge weiter:

Also er ist einfach, weil eben schon am Ende vom Praktikum habe ich gefunden, könnte man ihm eigentlich den Scheck [sozialpädagogisches Diplom] geben. Das ist so eine, ja. irgend einfach ein geborener Sozialpädagoge (interview_ip4, Pos. 47).

Zu differenzieren ist hier, dass die Praxisausbildnerin explizit den Lernenden IP3 als «geborenen Sozialpädagogen» bezeichnet und damit eine Unterscheidung zu anderen Lernenden macht. Die Vorstellung wirkt dabei entlastend und deaktivierend auf die Übernahme von Verantwortung für die Gestaltung des Bildungsprozesses. Die Vorstellung ist damit in Bezug auf Bildungsverständnisse, die einen systematischen Erwerb von Handlungskompetenzen vorsehen, dysfunktional. Die Subkategorie «Kompetenzprofil von Sozialarbeitenden» wird in der Ausprägung «**menschliche Kompetenzen – fachliche Kompetenzen**» kodiert. Die Ausprägung menschliche Kompetenzen

bezeichnen dabei stärker angeborene Fähigkeiten, während fachliche Kompetenzen mit Blick auf Professionswissen erworben werden. Die beiden Sequenzen zur Praxisausbildnerin IP4 werden in der Ausprägung «menschliche Kompetenz» kodiert.

Demgegenüber betont die Praxisausbildnerin IP6 zweierlei Aspekte, die in einer sozialpädagogischen Ausbildung zu erlangen seien. Einerseits eine ethische Dimension, die daran gebunden ist, dass Professionelle eine spezifische Werthaltung mit einem hohen «Verantwortungsbewusstsein» für das Wohlbefinden der Klientel entwickeln. Andererseits eine «Fachlichkeit», die im Verlauf der Ausbildung zu erwerben sei. Diese «Fachlichkeit» drücke sich darin aus, dass Lernende zunehmend ihr Handeln unter Einbezug von Professionswissen begründen können müssen. Die Praxisausbildnerin expliziert in der Folge, dass diese Fachlichkeit über ein «Synthetisieren» von Theorie zu Stande komme (interview_ip6, Pos. 59). Die Sequenz wird überwiegend in der Ausprägung «fachliche Kompetenz» kodiert.

«Bildungsverständnis Praxisausbildende»

Die Kategorie «Bildungsverständnis Praxisausbildende» wird kodiert, wenn im Fallmaterial Vorstellungen, welche handlungsleitend für die Gestaltung von Bildungsprozessen sind. Diese Vorstellungen sind in den Eigenschaften «**Steuerung des Bildungsprozesses**» sowie «**Beteiligung im Bildungsprozess**» kodiert.

Die Praxisausbildnerin IP6 beschreibt, dass aus ihrer Perspektive das wichtigste ist, dass die «Lernfelder» der Lernenden in Bezug auf Professionskompetenzen und Professionsverständnis herauskristallisiert und transparent gemacht sind (interview_ip6, Pos. 155). Die Praxisausbildnerin setzt entsprechend an den Anfang ihres Begleitprozesses das gemeinsame Explorieren nach Lernfeldern bei den Lernenden. Sie nimmt eine Unterscheidung zwischen relevanteren und weniger relevanten Lernfeldern vor, wobei sie sich, wie sie später erläutert, in der Verantwortung sieht, «blinde Flecke[n]» in der Entwicklung der Lernenden aufzuzeigen (interview_ip6, Pos. 161). In der Eigenschaft Steuerung des Bildungsprozesses, kann die Ausprägung «**lenkend – mitgehend**» erkannt werden. Für diese Sequenz wurde lenkend kodiert, weil die Praxisausbildnerin das weitere Vorgehen systematisch plant und dabei an den individuellen Lernfeldern der Lernenden ansetzt. Dieses geplante Vorgehen ist hilfreich, weil damit die Praxisausbildnerin jenen Teil der Verantwortung für die Bildungsprozessgestaltung übernimmt, die an sie gebunden ist. So kann zum Beispiel von Lernenden nicht erwartet werden, dass diese eine konkrete Vorstellung davon haben, über welche Austrittskompetenzen sie verfügen müssen und wie diese systematisch erarbeitet werden können.

Die «Beteiligung im Bildungsprozess» bewegt sich im Kontinuum zwischen «**distanziert – nah**». Die Praxisausbildnerin IP6 sieht ihren eigenen Auftrag darin, dass Lernende ein «agogisches Handlungsrepertoire» entwickeln, «fachlich begründen», «sich ausprobieren» und ihre

Selbstreflexionskompetenz entwickeln (interview_ip6, Pos. 51). Diese Beschreibung des eigenen Auftrages sowie jene des Entwicklungsprozesses der Lernenden IP5 lassen annehmen, dass die Praxisausbildnerin eine Halbaussen-Position gegenüber Lernenden als ideale Position ansieht. Diese Position wird durch Ausbildungsorganisationen dadurch unterstützt, dass Praxisausbildenden nicht Teil des Teams der Lernenden sind und nur punktuell im pädagogischen/agogischen Alltag mit diesem zusammenarbeiten. Die Vorstellung zur Beteiligung im Bildungsprozess ist im Kontinuum eher in der Distanz zu sehen.

Im Fallbeispiel zwei beschreibt die Praxisausbildnerin IP4, dass aus ihrer Perspektive der Lernende IP3 wenig Anleitung benötigte. «Also weil, entwickeln tut [er, IP3] sich sowieso und mit seiner Lernfähigkeit weiss er auch gut Bescheid. [...]» (interview_ip4, Pos. 127). Die Praxisausbildnerin übergibt die Verantwortung für die Steuerung der Bildung hier dem Lernenden, indem Sie annimmt, dass Bildung bei IP3 «sowieso» geschehe und dieser über alle nötigen Kompetenzen zur «Lernfähigkeit» verfüge. Mit Blick auf die im Kapitel 2.2 dargestellte Attributionstheorie nach Weiners (1985) kann angenommen werden, dass die Situation hier durch die Praxisausbildnerin unbewusst mit external und instabil konnotiert wird und damit deaktivierend auf die Motivation wirkt, lenkend zu wirken. Für die Sequenz ist die Eigenschaft «Steuerung des Bildungsprozesses» in der Ausprägung «mitgehend» kodiert. An anderer Stelle benennt die Praxisausbildnerin IP4, dass es für sie wichtig sei, dass sich Praxisanleitende die «Zeit» für Lernende nehmen und dabei positive Entwicklung «anerkennen» und «feiern» (interview_ip4, Pos. 129, 143). Die Praxisausbildnerin beschreibt damit eine Beteiligung im Bildungsprozess die aus ihrer Perspektive eher von Nähe geprägt sein soll.

Krisenmomente der Lernenden

Die Subkategorie «**Krisenmomente der Lernenden**» umfasst pädagogische Situationen in denen Lernende Differenzenerfahrungen zwischen ihrer bestehenden professionellen Habitusformation und erfahrenen Praxissituation machen. Diese Situationen gehen einher mit Irritationen, welche Auswirkungen auf das emotionale Erleben haben und darüber die Motivation beeinflussen können. Gleichsam beinhalten diese Krisenmomente/Irritationen wie bei Koller (2018) im Kapitel 2.1 dargestellt, das Potenzial zentrale Bildungserfahrungen zu machen, die, wenn sie in der Folge erfolgreich bearbeitet werden, zu einem Zugewinn an Professionskompetenzen führen.

Wie im Kapitel 4.1 beschrieben und in der Folge herausgearbeitet, erlebt der Lernende IP3, dass die gestaltete Tagesstruktur und darin das pädagogische Wirken die Jugendlichen wiederholt überfordert (interview_ip3, Pos. 37). Der Lernende hinterfragt in der Folge den Beitrag der Organisation sowie seinen eigenen zur Förderung der Jugendlichen und stellt damit die «**Sinnhaftigkeit des eigenen pädagogischen Tuns**» in Frage. Dieser Verlust an Sinnhaftigkeit kann mit der Beeinträchtigung des eigenen Kohärenzgefühls einhergehen (Faltermaier und Dietrich 2021, o.S.).

Die Lernende IP5 beschreibt im Kapitel 4.1 in Sequenz eins und zwei einerseits, dass das Team die belastende Situation um eine Klientin aushalten will. IP5 hingegen würde, bedingt durch ihr inkorporiertes Wissen zu Fallverstehen, gerne eine Falldiagnose vornehmen. Daraus ergibt sich für die die Lernende eine **«Differenzerfahrung zwischen Theoriewissen und gelebter Praxis»**. Diese Differenzerfahrung erlebt die Lernende wiederholt, so dass sie sie für sich als Lernfeld erkennt, dass sie im Umgang mit dem Team geduldiger werden müsse (interview_ip5, Pos. 47). Es ist anzunehmen, dass solche Bildungserfahrungen durch die Organisation im Fall drei bewusst herbeigeführt werden. Dies weil einerseits die Praxisanleitenden jeweils mehrere Lernende anleiten und andererseits bewusst nicht Teil des Teams der Lernenden sind. Die Lernenden sind demnach in solch potenziellen Konfliktmomenten auf sich gestellt.

Sowohl IP3 als auch IP5 beschreiben mehrere Situationen mit Klientinnen und Klienten, in denen sie in Ohnmachtssituationen stehen, die einen drohenden oder erlebten Kontrollverlust beinhalten (interview_ip5, Pos. 7; interview_ip3, Pos. 55). Die Eigenschaft wird deshalb als **«Ohnmachtssituationen – erfahrener/drohender Kontrollverlust»** benannt. In der Beschreibung erkennbar ist, dass die Lernenden sowohl auf Ebene der Verstehbarkeit der pädagogischen Situation als auch auf Ebene Handhabbarkeit herausgefordert sind (Faltermaier und Dietrich 2021, o.S.). Die pädagogischen Situationen beinhalten damit ein Lernangebot im Sinne des Fallverstehens, aber auch bezogen auf Handlungskompetenz im Umgang mit herausfordernden Situationen. In Verbindung mit den hier benannten Ohnmachtssituationen steht auch der **«Entscheidungsdruck in pädagogischen Situationen»**. Dieser Entscheidungsdruck ist daran gebunden, dass in pädagogischen Situationen Entscheide getroffen werden müssen, die einerseits nicht, oder vermeintlich nicht aufgeschoben werden können und andererseits die Folgen für das ihnen anvertraute Klientel potenziell gross sind (interview_ip3, Pos. 47).

Zusammenfassend und mit Blick auf die im Kapitel 2 vorgetragenen sensibilisierenden Konzepte kann gesagt werden, dass die «Vorstellungen der «guten» Pädagogik/Agogik der Praxisanleitenden» im Zentrum der intervenierenden Bedingungen stehen. Wie bei Reisman (2013) formuliert entwickeln sich Vorstellungen auf Ebene Individual- und Gruppenkultur koevolutionär (S. 254). Dabei ist vor dem Hintergrund der langjährigen Anstellungen der Praxisanleitenden IP4, 12 Dienstjahre und IP6, 24 Dienstjahre nicht überraschend, dass eine überwiegende Passung zwischen Organisations- und Individualkultur vorliegt. Die Vorstellungen der «guten» Pädagogik/Agogik wirken in der Folge auf die Vorstellungen zum Kompetenzprofil von Sozialarbeitenden und stehen in Wechselwirkungen mit den Vorstellungen zur Steuerung des Bildungsprozesses und Vorstellungen zur Beteiligung im Bildungsprozess.

4.5 Umgang mit dem Phänomen

In diesem Kapitel wird beschrieben, wie die Praxisausbildenden mit dem beschriebenen Phänomen «Bildung des professionellen Habitus unter Mehrdeutigkeit» umgehen. Dabei zeigt sich, dass Handlungsstrategien eingesetzt werden, welche das Potenzial haben, die Mehrdeutigkeit zu erhöhen oder zu reduzieren. Übergeordnet wurden drei Kategorien identifiziert, «**Gestaltung des Bildungsprozesses**», «**Gestaltung der Bildungsinhalte**» sowie «**Beziehungsgestaltung**», welche auf den Umgang mit dem Phänomen einen massgeblichen Einfluss haben.

Gestaltung des Bildungsprozesses & Gestaltung der Bildungsinhalte

Im Fall drei hat die Praxisausbildnerin IP6 Vorstellungen zur Steuerung der Bildungsprozesse benannt, wie sie im Kapitel 4.4 beschrieben sind. Dabei benennt sie, dass das Erkennen der individuellen Lernfelder am Beginn des Ausbildungsprozesses stehe und von hoher Bedeutsamkeit sei. Diese Vorstellung nimmt die Praxisanleitende so auf und setzt diese um. Sie konkretisiert für die Zielbestimmung, dass diese «intrinsisch motiviert sein» müssen, andererseits ist sie sich bewusst, dass die Lernenden bestimmte berufsrelevante Handlungskompetenzen systematisch erwerben müssen. So benennt Sie explizit für den Anschluss-Ausbildungsgang, dass Lernende im ersten Ausbildungsjahr sich mit Blick auf ein Modul mit Gesprächsführung auseinandersetzen und sie das in den Praxisausbildungszielen berücksichtige. (interview_ip6, Pos. 145) Im weiteren Fallmaterial ist erkennbar, dass sich die Praxisausbildnerin potenzieller Herausforderungen in der Zielerarbeitung bewusst ist und es ihr gelingt die Lernenden in Richtung zunehmender Eigenständigkeit zu befähigen (interview_ip6, Pos. 147). Bezogen auf die Zielevaluation legt die Praxisausbildnerin Wert auf eine vergleichende Selbst- und Fremdeinschätzung sowie ein an Kriterien begründetes Qualifizieren der Lernenden (interview_ip6, Pos. 149). Die «**Lenkung des Bildungsprozesses**» kann in der Ausprägung «**absichtsvoll – zufällig**», die «**Verantwortung für den Bildungsprozess**» in der Ausprägung «**übernommen- nicht übernommen**» kodiert werden. Die Praxisausbildnerin lenkt den Bildungsprozess mit der Bestimmung der Lernfelder und der daran anschliessenden Definierung von Praxisausbildungszielen absichtsvoll. Sie übernimmt nach nachvollziehbaren Überlegungen, selektiv Verantwortung für diesen Bildungsprozess. So ist sie sich bewusst, dass Lernende nicht alle Lernfelder bei sich erkennen können, die Zieldefinierung fachliches Vorwissen voraussetzt und die Zielevaluation kriteriengeleitet sein soll und in der Verantwortung der Praxisausbildenden liegt. Gleichsam besteht die Praxisausbildnerin auf einer «Identifikation mit der Rolle» als Lernende und versteht darunter, dass Lernen auf diesem Ausbildungsniveau auch eine Eigenverantwortung an das Selbstmanagement mit sich bringt (interview_ip6, Pos. 159). Die Lernende IP5 betont, dass Sie die Ziele der zweiten Ausbildungsphase, eigenverantwortlich festgelegt und ausformuliert habe (interview_ip5, Pos. 105). Dieses Vorgehen entspricht einer nachvollziehbaren Logik, da in der ersten

Ausbildungsphase das Vorgehen eingeübt wurde. Da die Praxisausbildnerin die Lernende zu mehr Autonomie befähigen will, richtet sie ihre Didaktik in der zweiten Ausbildungsphase auf eine zunehmend höhere Anforderung an die Lernende aus.

Nebst dem Fokus auf Bildungsprozesse kann die «**Lenkung der Bildungsinhalte**» in der Ausprägung «**absichtsvoll – zufällig**» sowie die «**Verantwortung für Bildungsinhalte**» in der Ausprägung «**übernommen- nicht übernommen**» kodiert werden. Die Bildungsinhalte sind durch die Praxisausbildnerin IP6, soweit planbar, bewusst gelenkt und die Verantwortung für die Bildungsinhalte übernommen. So ist im Fallmaterial erkennbar, dass die Praxisausbildnerin ein deutliches, differenziertes und individualisiertes Bild davon hat, welche Lernfelder die Lernende hat. Aus diesen Lernfeldern leitet IP6, Bildungsinhalte ab. So beschreibt sie für die Lernende IP4, dass Emotionsregulierung im Umgang mit Frustrationserfahrungen in Teamsituationen, das sachliche und fachliche Argumentieren gegenüber zuständigen Stellen und die bewusste Verantwortungsübernahme in den Prozesssteuerungen mit dem Klientel Entwicklungsaufgaben waren (interview_ip6, Pos. 13, 31).

Im Abschnitt «Bildungsverständnis Praxisausbildende» ist dargestellt, dass die Vorstellungen der Praxisausbildnerin IP4 zur Steuerung und Beteiligung im Bildungsprozess überwiegend mitgehend und nah sind. Die Vorstellungen zum «Kompetenzprofil von Sozialarbeitenden» der Praxisausbildnerin betonen stärker menschliche Aspekte. Die Praxisausbildnerin IP4 hat gemeinsam mit dem Lernenden ebenfalls eine Standortbestimmung anhand eines von Agogis empfohlenen Formulars vorgenommen. Dabei priorisiert die Praxisanleitung die Wahl der Praxisausbildungsziele einerseits an der «Freude» und an der «Lust» des Lernenden und andererseits an einem gemeinsam erkannten «Bedarf», wobei ersteres öfters benannt ist (interview_ip4, Pos. 125). Der Lernende IP3 betont bezogen auf die Wahl der Praxisziele, dass er «mega viel selber machen» musste und das so auch «gut fand», weil es «sehr kooperativ war» (interview_ip3, Pos. 232,234,236). Die «Lenkung des Bildungsprozesses» ist absichtsvoll.

Bezogen auf die Entwicklung des Lernenden IP3 benennt die Praxisausbildnerin, dass IP3 Fortschritte im «vernetzten Denken» zwischen praktischem Handeln und theoretischem Wissen gemacht habe (interview_ip4, Pos. 45). Als herausforderungsreich sei für IP3, das «Verschriftlichen» und auf den «Punkt bringen» zum Beispiel von E-Mails gewesen (interview_ip4, Pos. 113). Auf Ebene personaler und sozialer Kompetenzen sieht die Praxisausbildnerin indessen nur wenig Fortschritte, da der Lernende bereits im Praktikum das Anforderungsniveau erfüllte (interview_ip4, Pos. 47). Die Differenzierung des Bildungsbedarfes des Lernenden ist damit tief und nur teilweise an genuinen Handlungskompetenzen des Arbeitsfeldes orientiert. Die fehlende Differenzierung des Bildungsbedarfes, verhindert eine bewusste Auswahl und Lenkung der Bildungsinhalte. Die Praxisanleiterin führt die «Lenkung der Bildungsinhalte» damit zufällig aus, die «Verantwortung für

Bildungsinhalte» ist nicht übernommen. Das Risiko, dass die zufällig ausgewählten Bildungsinhalte, zu einer Mehrdeutigkeit des Bildungsangebotes führt, ist erhöht.

«Bearbeitung von Krisenmomenten»

Aus den Schilderungen der Lernenden IP5 wird deutlich, dass Sie im Verlauf ihrer dualen Ausbildung wiederholt in pädagogischen Situationen ist, die zu Krisen/Irritationen führen. Mit «**Bearbeitung von Krisenmomenten**» in der Ausprägung «**bearbeitet – nicht bearbeitet**» sind Sequenzen kodiert, in denen diese im Rahmen der Praxisausbildung bearbeitet respektive nicht bearbeitet werden. So beschreibt die Lernende eine Situation mit einer beeinträchtigten Klientin, die starken Stimmungsschwankungen unterliegt, was sich in «Heulkrämpfen» ausdrückt (interview_ip5, Pos. 7). Diese Situation ist als «Ohnmachtssituationen – erfahrener/drohender Kontrollverlust» kodiert. Die Lernende beschreibt, dass sie die Situation innerhalb ihres Teams nicht angesprochen habe und sich auch nicht «unterstützt» gefühlt habe, wobei die Lernende erkennt, dass sie dafür die Situation ansprechen hätte müssen. Mit der Praxisausbilderin habe sie aber «Möglichkeiten» zum Umgang in und mit der Situation besprochen. So zum Beispiel das Tragen von «Kopfhörern» (interview_ip5, Pos. 27). Die Lernende erlebte die Situation als «mitunter sehr anspruchsvoll», sie fühlt sich denn auch insbesondere durch «dieses Wissen ja jetzt (lacht), sind es nur noch zwei Wochen» bis sie die Wohngruppe wechselt, entlastet (interview_ip5, Pos. 33). Darauf angesprochen, was die Lernende in der Situation als professionelles Verhalten beschreiben würde, meint diese:

Unter Professionalität verstehe ich jetzt in dem Kontext, dass ich selber ruhig bleibe, dass ich aber auch ihr gegenüber transparent bin, dass ich auch keine Schuldzuweisungen mache, oder sie jetzt irgendwie verurteile. Oder einfach sage, sie ist prinzipiell eine herausfordernde Person. Ja. Sondern, einfach so diese «Ist»-Situation, oder die Verhaltensweise einfach dann zum Beispiel als herausfordernd betrachte, aber nicht sie. Genau. Und dass ich trotzdem ihr jederzeit einfach positiv zugewandt bin, und sie nicht irgendwie abschreibe. (interview_ip5, Pos. 23)

Die Lernende IP5 erlebt die pädagogische Situation nach wie vor als Belastung, hat darin aber eine spezifische Vorstellung entwickeln können, was Professionalität in dieser Situation auszeichnet. Die Sequenz wird hier in der Ausprägung «bearbeitet» kodiert.

IP3 hat in Abgrenzung zu einem Zeltlager beschrieben, wie im Kapitel 4.1 dargestellt, dass wesentliche Aspekte der pädagogischen Alltagsgestaltung eine Überforderungssituation an die bestehende Handlungskompetenzen der Jugendlichen darstellen (interview_ip3, Pos. 37). Diese Sequenz wurde mit Krise/Irritation der «Sinnhaftigkeit des eigenen pädagogischen Tuns» kodiert. Der Lernende identifiziert das Zelten als Möglichkeit für die Jugendlichen «Individualität und Autonomie» zu erleben und diese aus Sicht der Sozialpädagogik zu fördern (interview_ip3, Pos. 33). Zelten sei daher «eine gute Sache» und habe Momente geschaffen, «die mich am meisten prägen» (interview_ip3,

Pos. 39). Den Umkehrschluss, dass die pädagogische Ausgestaltung des Alltags und damit die bestehenden Strukturen zu hinterfragen sind, wird durch den Lernenden nicht angestellt. So irritiert und hinterfragt diese Sequenz auch nicht das eigene Gelernte und das Gesamtverdicht, dass er insbesondere durch die Praxisausbildung «als professioneller Sozialpädagoge» herauslaufe (interview_ip3, Pos. 292). Mit Blick auf (Kim 1993, o.S.) sowie March und Olsen (1975, S. 159) kann bei IP3 ein Lernen zwischen «situativem» und «Rollengebundenes Erfahrungslernen» identifiziert werden (Kapitel 2.4). Im Zeltlager selbst macht der Lernende neue Erfahrungen und passt sein Verhalten an, in der Folge überträgt er das Gelernte aber nicht auf den Alltag im Rahmen des Wohngruppenlebens. Denkbar ist hier ebenfalls, dass die Organisationskultur durch die etablierten Routinen im pädagogischen Alltag einen Transfer auch ihrerseits erschweren oder verhindern. Im weiteren Transkript ist nicht erkennbar, ob die Krise durch die Praxisausbildnerin erkannt und ein Bildungsangebot gemacht wurde.

«Reflexion des praktischen Handelns einfordern» & «Relationierung Theoriewissen einfordern»

Die Praxisausbildnerin IP6 schildert eine pädagogische Situation mit einer «jungen Klientin», die wiederholt «ältere Leute provozierte», in dem sie nachts zu diesen ins Schlafzimmer ging und diese störte (interview_ip6, Pos. 19). Die Praxisausbildnerin beschreibt, dass in den Praxisausbildungsgesprächen diese und ähnliche Situationen aufgegriffen werden. Sie stelle dann Fragen wie «wie machen es andere», «hast du eine Idee» und sie gebe natürlich auch eigene «Empfehlungen» dazu ab (interview_ip6, Pos. 25). Die Praxisausbildnerin habe dann angesprochen, dass die «Gruppenzusammensetzung nicht vorteilhaft» sei, worauf die Lernende das «in die Hand» genommen habe und die Klientin mehr ins «Kochen», «rüsten» oder «Bild malen» einbezogen habe. (interview_ip6, Pos. 23). Ihren Auftrag sieht die Praxisausbildnerin in solchen Momenten darin, «Studierende stark zu machen», dass diese «ihr agogisches Handlungsrepertoire» nutzen, Lernende «ausprobieren» und «Prozesse initiieren». Daneben spiele die «Selbstreflexion» eine wichtige Rolle, «wofür mache ich das, mache ich es wirklich für den Klienten, was treibt mich an?», aber auch Fragen zu «Macht, Ohnmacht» oder was ist «mein Anteil, dass es einen Gewaltvorfall» gab (interview_ip6, Pos. 49). Diese Sequenz kann mit «**Reflexion des praktischen Handelns einfordern**» sowie «**Relationierung Theoriewissen einfordern**» jeweils in der Ausprägung «**konsequent – zufällig**» kodiert werden. Im Fallmaterial zu erkennen ist, dass die Praxisausbildnerin über zirkuläre Fragen versucht, die Lernende in die Lage zu versetzen, die Anzahl eigener Handlungsmöglichkeiten zu erhöhen, dabei positioniert sie sich selbst fachlich und bringt sich ein. Die Praxisausbildnerin stellt reflexive Fragen, die einen hohen Bezug zur Situation haben und es ermöglichen aus theoretischen Bezügen zu Macht/Ohnmacht die Arbeitsbündnisgestaltung zu hinterfragen. Die Praxisausbildnerin fordert damit Reflexion und die Relationierung von Theoriewissen in dieser Sequenz konsequent ein.

Die Praxisausbildnerin IP4 beschreibt eine Situation, in der eines Abends das sich im Dienst befindende Team inkl. des Lernenden IP3 entschied, einen Jugendlichen ins Timeout zu schicken. Darauf angesprochen, worin die Praxisausbildnerin in dieser Situation ihren Auftrag sieht, meint diese:

Abzuholen. Hey, traust du es dir zu? Also weil ich finde, es ist dann doch ein großer Brocken. Wie noch einmal abzuholen, hey, traust du dir das zu? Und wenn dort, ja, oder dort wie bestärken und sagen, hey, es kann nichts, also es kann nichts passieren. Also du kannst es wie einfach ausprobieren. [...] (interview_ip4, Pos. 27)

Die Praxisausbildnerin setzt mit ihrer Frage auf der Ebene der Befindlichkeit des Lernenden an und entlastet diesen in der Folge von möglichen Konsequenzen bei Fehlentscheiden. Sie regt an Handlungsstrategien auszuprobieren, gibt aber durch die Fragen selbst in dieser Sequenz keine Hinweise, in welche Richtung die weitere Intervention gehen könnte. Das Bestreben der Praxisausbildnerin liegt darin, den Lernenden in der Verantwortung zu halten. So sei es explizit nicht ihr Auftrag «etwas zu übernehmen, ohne Rücksprache zu halten mit ihm», das fände sie «bevormundend», zumal der Lernende kurz vor Abschluss seiner Ausbildung stehe (interview_ip4, Pos. 29). Eine kritische Reflexion oder Relationierung von Theoriewissen ist in dieser Sequenz nicht zu erkennen.

Beziehungsgestaltung

Wie im Kapitel 4.4 ausgeführt, hat die Praxisausbildnerin IP6 Vorstellungen zur Beteiligung im Bildungsprozess, die eher distanziert sind. In der Kategorie «**Beziehungsgestaltung**» werden Sequenzen kodiert, welche die Performanz auf dieser Ebene betrachten. Die Ausprägung bewegt sich dabei zwischen «**verstrickt – distanziert**». So beschreibt die Lernende IP5, dass die Praxisausbildnerin «unheimlich wertvoll» für ihre Ausbildung gewesen sei. Dies sei so, weil die Praxisausbildnerin so «authentisch begleitet» hatte und bestrebt gewesen sei «Weiterentwicklung» zu ermöglichen. Dies sei ihr gelungen, indem sie immer wieder betont habe, «du machst deine Sache gut, aber es geht eben immer noch besser». Ihre «Professionalität» habe die Lernende IP5 dabei «immer sehr bewundert» (interview_ip5, Pos. 109). Die Lernende, konnotiert die Fachkompetenz als glaubhaft, sowie die Motivation und Zugewandtheit der Praxisausbildnerin als hoch. Diese Zuschreibung ist nach Roth (2003) hilfreich, um Lernen zu ermöglichen (S. 23). Die Aussage «du machst deine Sache gut, aber es geht eben immer noch besser» spricht dabei von einem Arbeitsbündnis, das kompetitiv und sachorientiert ausgerichtet ist. Dasselbe ist bereits im Abschnitt zur Reflexion des praktischen Handelns zu erkennen. Diese Sequenz wird hier eher in der Ausprägung distanziert verortet.

Im Fall 2 beschreibt die Praxisausbildnerin IP4, die Zusammenarbeit mit dem Lernenden IP3.

Diese ausgeprägte Nähe, die sich in der obigen Sequenz, aber auch im weiteren Datenmaterial darin zeigt, dass Praxisanleitungsgespräche einen zunehmend «informelleren» Rahmen einnehmen, wird in der Ausprägung stärker in Richtung «verstrickt» kodiert (interview_ip4, Pos. 117).

Festzuhalten ist, dass die Praxisausbildnerin mit der Frage «ob das nur zum Vorteil ist?» wahrnimmt, dass diese private Nähe, auch Nachteile für die Begleitung des Bildungsprozesses des Lernenden mitbringen könnte. Dabei verwirft sie diesen Gedanken sogleich wieder, weil dies «jetzt in dieser Zusammensetzung, sehr wohl» ein Vorteil sei (interview_ip4, Pos. 127). Die Ausprägung «**verstrickt**» wird in Sequenzen kodiert, in denen erkennbar ist, dass die emotionale Beteiligung der Praxisausbildnerin, des Praxisausbildners so hoch ausgeprägt ist, dass Teile der Gestaltung der Bildungsprozesse respektive Bildungsinhalte nicht übernommen werden. Sowohl eine verstrickte Beteiligung am Bildungsprozess als auch eine hohe Distanzierung wirkt sich negativ auf den Bildungsprozess aus. So beschreibt Dunkel (1988) dass, pädagogische Führungskräfte eine «prekäre Balance zwischen großem und geringem emotionalen Engagement» einzuhalten haben (Dunkel 1988, S. 74). Der Lernende IP3 beschreibt, dass er die Praxisausbildnerin IP4 für ihr «sehr grosses sozialpädagogisches Verständnis bewundere», wobei er ihre Fertigkeiten in der «Gesprächsführung» und ihre «guten, kreativen Massnahmen» hervorhebt (interview_ip3, Pos. 103). Die Zuschreibung der Glaubhaftigkeit durch den Lernenden ist nach Roth (2003) eine Bedingung, damit das Lernen des Individuums erfolgreich ist (S. 23). Die Beziehungsgestaltung zwischen Praxisausbildnerin und Lernendem hat in diesem Aspekt der Glaubhaftigkeit, damit das Ziel erreicht, durch die Verstrickung aber gleichzeitig die Übernahme der Verantwortung und die Lenkung der Bildungsinhalte durch die Praxisausbildnerin erschwert.

4.6 Konsequenzen

In den im Kapitel 4.5 dargestellten Ergebnissen zeigt sich die Performanz der Praxisausbildung. Aus dieser ergibt sich die «**Qualität des Bildungsangebotes**». Dieses kann sich in der Ausprägung zwischen «**mehrdeutig- eindeutig**» bewegen. Mehrdeutig ist das Bildungsangebot, wenn es wie in den drei exemplarischen Beispielen aus Kapitel 4.1 dargestellt, für die Lernenden diffus bleibt was als gültiges Wissen in den professionellen Habitus zu inkorporieren ist und was als unwirksam und unverhältnismässig zurückzuweisen ist. Eine absolute Eindeutigkeit des Bildungsangebotes ist andererseits höchstens auf einer theoretischen Ebene und im spezifischen Einzelfall denkbar. Sowohl ein eindeutiges als auch mehrdeutiges, situatives Bildungsangebot wirkt auf den weiteren Umgang mit dem Phänomen «Bildung des professionellen Habitus unter Mehrdeutigkeit» zurück.

5 Diskussion

Im Kapitel 5.1 wird die forschungsleitende Fragestellung beantwortet. Danach werden der dargelegte Forschungsstand, die sensibilisierenden Konzepte sowie die Theorie zur «Bildung des professionellen Habitus unter Mehrdeutigkeit» aufeinander bezogen und vier übergeordnete Schlussfolgerungen für die Bildung in sozialen Ausbildungsorganisationen abgeleitet. Schliesslich wird das methodische Vorgehen der empirischen Erhebung reflektiert und die Limitationen dieser thematisiert.

5.1 Beantwortung der Fragestellung

Ausschlaggebend für diese Arbeit war die Frage: «Welche Faktoren der Organisationskultur beeinflussen die Bildungsangebote von Praxisausbildenden im Hinblick auf die professionelle Habitusentwicklung?». Angelehnt an die ethnografische Studie von Cloos (2006) und auf Grundlage der im Datenmaterial identifizierten Kategorien, Eigenschaften und Ausprägungen wird die organisationskulturelle Verfasstheit der jeweiligen Ausbildungsorganisationen als Hinterbühne charakterisiert und dicht beschrieben. Im zweiten Schritt wird die Gestaltung der Bildungsprozesse zur Entwicklung des professionellen Habitus, wie sie sich auf der Vorderbühne vollzieht, dargestellt und der dichten Beschreibung der Organisationskultur gegenübergestellt. Im dritten Schritt werden dann die übergeordneten Wirkungseinflüsse der Organisationskultur auf die Bildungsangebote der Praxisausbildenden herausgearbeitet.

Kultur im Fall 2: Beziehungsorientierte, familiäre Organisationskultur

In der sozialen Ausbildungsorganisation im Fall 2 ist die Kultur auf verschiedenen Ebenen spezifisch geprägt. Die Zusammenarbeit zeichnet sich durch eine hohe emotionale und familiäre Nähe zueinander aus. Die Grenzen zwischen Privatperson und Organisationsmitglied werden dabei aufgehoben und darin für die Qualität der Zusammenarbeit durch die Organisationsmitglieder ein hoher Mehrwert zugeschrieben. Potenziell alles, was das Organisationsmitglied beschäftigt, kann damit Thema werden. Gleichsam ist die persönliche Beziehung stärker darauf ausgelegt harmonisch und weniger kompetitiv zu sein. Die gelebte Führung unterstützt diese familiäre Nähe insofern, als dass die Verantwortungsübergabe stärker individualisiert als gestützt auf definierte Prozesse geschieht. Die Führung ist primär auf das Wohl des Teams ausgerichtet, dazu gehört, dass die emotionale Sicherheit der Organisationsmitglieder hoch priorisiert ist. Auf die Bearbeitung von Problemen und Fehlern wirkt dies insofern, als dass die Fehlerkultur geprägt ist vom Schutz der Organisationsmitglieder gegenüber dem Aussen. Fehler werden dabei stärker emotionalisiert transparent gemacht, die darauffolgende Bearbeitung ist auf Entlastung des Organisationsmitgliedes und eine hohe Teamorientierung ausgerichtet. Der pädagogische Auftrag und das Lernen der Organisation im Sinne dieses Auftrages rückt dabei teilweise in den Hintergrund.

Der pädagogische Alltag ist geprägt von der Prozessierung der Klientel, in der die Fachkräfte stärker die aktiven Subjektive sind. Die sozialen Probleme der Klientel werden darin reaktiv und kreativ bearbeitet. Im Bildungsverständnis nimmt die Ausbildung durchwegs einen hohen Stellenwert ein, die zur Verfügung stehenden Formate werden dabei mittelgradig strukturiert, das gelebte Reflexionsangebot in den Formaten ist tief.

Bildungsangebote im Fall 2

In der Bildungsdyade setzt sich in der spezifischen Konstellation des Falles zwei die familiäre Nähe der Organisationskultur fort. Das zweckorientierte Arbeitsbündnis verkehrt sich in eine entgrenzte persönliche Beziehung, die geprägt ist von geteilten Kristallisationspunkten. In dieser Beziehungsgestaltung hat die emotionale Entlastung in der Bearbeitung von Problemen einen hohen Stellenwert. Diese Entlastung ermöglicht es den Lernenden in herausforderungsreichen pädagogischen Situationen in der Verantwortung zu bleiben, nimmt im Lernen aus diesen Situationen aber die Orientierung am pädagogischen Auftrag. Die Steuerung des Bildungsprozesses wird insofern übernommen, als dass eine Auslegeordnung zum Bildungsstand gemacht wird. Die Vorstellungen der Praxisausbilderin zum Kompetenzprofil von sozialpädagogischen Fachkräften betonen menschliche Qualitäten, weniger aber fachliche. Daneben ist auch in der pädagogischen Alltagsgestaltung das Genuine des Auftrages im Arbeitsfeld sowie die spezifische Werthaltung für den Lernenden erschwert identifizierbar. Beides führt in der Summe dazu, dass diese Vorstellungen wenig Orientierung für die Steuerung des Bildungsprozesses bieten und bezogen auf die Steuerung der Bildungsinhalte deaktivierend wirken. Dem Lernenden wird zu guten Teilen die Verantwortung für Auswahl der Bildungsinhalte und deren Lenkung übergeben, der diese Verantwortung aufgrund seines Novizenstatus nicht tragen kann. Es wiederholt sich damit die auf Ebene Organisation angelegte Unklarheit durch die individualisierte Verantwortungsübergabe. Hilfreich ist in dieser Konstellation die Struktur des Praxisausbildungsformates, welches durch seine Nähe zu schulischen Inhalten die Bildungsinhalte teilweise systematisiert anbietet. Die Auswahl der Bildungsangebote erfolgt in diesem Fall aufgrund des dem Lernenden zugeschriebenen Expertenstatus nicht entlang seiner Lernfelder. Die im Rahmen der beruflichen Sozialisation entstehenden Krisen/Irritationen beim Lernenden können aufgrund der fortlaufenden Entlastung nur teilweise einsetzen und aufgrund der unscharfen Reflexionsangebote nicht oder nur teilweise erkannt und bearbeitet werden. In der Summe entstehen teilweise systematisierte und nicht individualisierte Bildungsangebote unter dem Risiko erhöhter Mehrdeutigkeit.

Kultur im Fall 3: Sachorientierte, funktionale Organisationskultur

Die Organisationskultur im Fall drei ist geprägt durch das Führungsverständnis, diese steht aber in Wechselwirkung zu anderen Faktoren der Kultur. Das Führungsverständnis orientiert sich am sachlichen Organisationsauftrag und übergibt die Verantwortung in einer generalisierten Weise und über definierte Prozesse an einzelne Funktionsträger. Dies bringt eine hohe Dichte an Reglementierung mit sich, die in einem gewissen Sinne Handlungssicherheit für die Organisationsmitglieder schafft. Für die Kultur der Zusammenarbeit bedeutet dies eine hohe Sachorientierung, welche «Wir» Aspekte und damit verbundene Interaktionen und Gruppendynamiken stark am Organisationsauftrag ausrichtet und deren Wert zweckrationalisiert. Die Kommunikation ist damit stärker sach- und appellorientiert, die Beziehungsgestaltung stärker distanziert und das Arbeitsbündnis kompetitiver ausgelegt. Auf Ebene Fehlerkultur widerspiegelt sich die Sachorientierung dahingehend, dass über formalisierte Prozesse und geklärte Verantwortlichkeiten der Austausch zur Problem-/Fehlerbearbeitung in betont transparenter Weise durchgeführt wird. Lernen zwischen Organisationskultur und Lernen beim Individuum wird damit wechselseitig ermöglicht. Vorausgesetzt ist, die Lernende teilt diese Vorstellung und trägt in sich genügend emotionale Sicherheit, um die kompetitive Bearbeitung nicht auf eine Beziehungsebene zu verlagern. Auf Ebene der agogischen Alltagsgestaltung wird durch die hohe Regeldichte Individualisierung und Abrücken von generalisierten Normvorstellungen erschwert. Gleichzeitig ist der agogische Auftrag geklärt und sowohl der Auftrag als auch damit verbundene Herausforderungen für die Lernenden gut erkennbar. Dies bietet Orientierung für die eigenen Bildungsprozesse, so wie dies auch die vielseitigen und differenzierten Bildungsformate tun. Diese Formate sind im Weiteren hoch strukturiert, aufeinander abgestimmt und eng orientiert an den Bildungsinhalten der formalen Ausbildung.

Bildungsangebote im Fall 3

Für die Gestaltung der Bildungsprozesse bedeutet die im Fall drei beschriebene Organisationskultur, dass diese auf dem Hintergrund eines geklärten Bildungsverständnisses mit geklärten Bildungsinhalten stattfindet, welche sich in diesem Fall in den Vorstellungen der Praxisausbilderin fortsetzen. So hat die Praxisausbilderin deutliche Vorstellungen davon, was das Kompetenzprofil von Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen auszeichnet und welche Agogik für das spezifische Arbeitsfeld wirkungsvoll und angemessen ist. Diese geklärten und über Konzepte gesicherten Vorstellungen führen zu einer gemeinsamen und geteilten Fachsprache, welche für die Etablierung eines professionellen Habitus Orientierung bietet. Die Praxisausbilderin hält in der Folge ihre Verantwortlichkeit für die Prozessgestaltung sowie für die Gestaltung der Bildungsinhalte. Die Lernenden haben darin eine spezifische und zunehmende Eigenverantwortung bezüglich der Bildungsinhalte. Im Rahmen der Standortbestimmung werden die Lernfelder der Lernenden erhoben und später weiter ausdifferenziert. Aufgrund dieser Grundlage werden die Bildungsinhalte definiert. Das differenziert

erarbeitete Bild der Lernenden durch die Praxisausbilderin ermöglicht daher ein systematisches und individualisiertes Vorgehen. Durch die geklärten Vorstellungen zum Bildungsverständnis können auftretende Krisen erkannt und daran gespiegelt werden, was für die Bearbeitung der Irritationen hilfreich ist. Indes bringt die starke Ausrichtung der Zusammenarbeit am agogischen Auftrag sowie die bewusste räumliche Distanz der Praxisausbildenden im Fall drei es mit sich, dass Lernende in der Bearbeitung des agogischen Alltags auf sich zurückgeworfen sind und die emotionale Distanz aktiv überwunden werden muss. Gelingt dies wie im Fall drei, so kann die Praxisausbilderin ein eindeutigeres Bildungsangebot anbieten, das auf Grundlage der emotionalen Sicherheit der Lernenden auch genutzt und bespielt werden kann.

Einflüsse der Organisationskultur auf die Bildungsangebote der Praxisausbildenden

Entsprechend der Fragestellung werden nachfolgend Einflüsse aus der Organisationskultur auf die Bildungsangebote der Praxisausbildenden dargestellt. Diese Einflüsse sind hier aus Gründen der Komplexitätsreduktion nicht als Rückkoppelungen dargestellt, auch wenn dies die Gegebenheiten in der Realität besser widerspiegeln würde (Kapitel 2.4).

- Je eher das Verständnis der «guten» Sozialpädagogik in der Organisation geklärt ist, desto eher entwickelt sich eine gemeinsame, geteilte Sprache, die sich an definierten Terminologien orientiert, desto eher gelingt die Relationierung im Theorie-/Praxistransfer sowie die Reflexion des praktischen Handelns.
- Je eher das Verständnis der «guten» Sozialpädagogik in der Organisation geklärt ist und je eher die Verantwortung für die Gestaltung des Bildungsprozesses bei den Praxisausbildenden liegt, desto eher werden Krisen der Lernenden erkannt und deren Irritationen kritisch bearbeitet.
- Je eher das Bildungsverständnis der Organisation geklärt ist, desto eher fallen Abweichungen der Vorstellungen der Praxisausbildenden auf Ebene Lenkung und Verantwortung für den Bildungsprozess auf.
- Je eher das Führungsverständnis Verantwortung über definierte Prozesse übergibt und je eher differenzierte Formate für Bildungsangebote entstehen, desto eher wird die Verantwortung und die Lenkung im Bildungsprozess durch die Praxisausbildenden übernommen.
- Je ausgewogener die Benennung von Problemen/Fehlern innerhalb der Ausprägung ist und je eher die Ausrichtung der Zielorientierung themenorientiert ist, desto eher kann Bildung auf Ebene Lernende stattfinden.
- Je stärker die Zusammenbeitskultur als kompetitives Arbeitsbündnis ausgeprägt ist, desto mehr muss die Beziehungsgestaltung der Praxisausbildenden die emotionale Sicherheit der Lernenden in den Blick nehmen.

- Je stärker die Zusammenbeitskultur als harmonieorientierte persönliche Beziehung ausgeprägt ist, desto höher ist das Risiko, dass die Beziehungsgestaltung der Praxisausbildenden im Bildungsprozess verstrickt ist.

5.2 Schlussfolgerung und Relevanz für die Soziale Arbeit

Wie im Kapitel 1 beschrieben, bearbeiten Lernende im Studiengang Sozialpädagogik HF im Rahmen ihrer Praxistätigkeit soziale Probleme ihrer Klientel. Damit sie das Mandat, Menschen zu befähigen die eigenen Bedürfnisse wahrzunehmen und politisch Einfluss zu nehmen, um behindernde Machtstrukturen zu überwinden, ausüben können, brauchen sie zwingend einen professionellen Habitus. Für die Etablierung dieses Habitus sind wie von Busse und Ehlert (2009) festgehalten, die biografisch bedingten Aneignungsmodi der Lernenden als auch die Organisationskultur relevant. Diese empirische Arbeit bestätigt die organisationskulturelle Verfasstheit der Habitusbildung und konkretisiert, welche Faktoren der Organisationskultur in den drei Fällen wesentlich auf das Bildungsangebot der sozialen Ausbildungsorganisationen wirken. Wie im Kapitel 4.3 und 4.4 dargestellt, spielen dabei die Vorstellungen zum Professions- und Bildungsverständnis, der Umgang mit Fehlern/Problemen, das Führungsverständnis sowie die Beziehungsqualität in der Zusammenarbeit eine erhebliche Rolle. Diese organisationskulturellen Faktoren beeinflussen, ob ein mehr oder weniger eindeutiges respektive mehrdeutiges Bildungsangebot wiederholend koproduziert wird. Die Faktoren determinieren das Bildungsangebot indes nicht. Wie im Kapitel 2.4 dargestellt, ist das Verhältnis zwischen Individual- und Gruppenkultur von Rückkoppelungseffekten gekennzeichnet. Diese vollziehen sich über Austauschprozesse zwischen Individuum, Gruppe und Organisation. Es ist damit dargestellt, dass die Organisationskultur als Hinterbühne einen Möglichkeitsraum schafft, der durch die Praxisausbildenden und die Lernenden auf der Vorderbühne bedingt durch ihre eigene biografische Prägung und individuellen, bestehenden Vorstellungen mehr oder wenig genutzt werden kann.

Die beiden Organisationskulturen sind im Kapitel 5.1 charakterisiert als «beziehungsorientierte, familiäre» sowie als «sachorientierte, funktionale» Organisationskultur. Sie stellen dabei nicht eine idealtypische Typisierung dar, sondern eine aus dem Fallmaterial abgeleitete Abbildung der wahrgenommenen Realität des Forschenden. Beide Charakterisierungen bieten in sich Chancen und Risiken bezogen auf Bildung des professionellen Habitus unter Mehrdeutigkeit. So gelingt es der im Fall 2 als beziehungsorientierte, familiäre charakterisierte Organisationskultur die Kohäsion zwischen den Organisationsmitgliedern sowie eine Identifikation mit der Organisation zu sichern. Andererseits ist ihr Bildungsangebot stark mehrdeutig, was dazu führt, dass durch «rollengebundenes Erfahrungslernen» sowie «Erfahrungslernen unter Mehrdeutigkeit» individuelles Lernen erschwert wird (Kapitel 2.4). Der Lernende ist damit in der Etablierung eines professionellen Habitus in wesentlichen Teilen auf sich selbst zurückgeworfen. Im Fall drei bietet die als «sachorientierte,

funktionale Organisationskultur» charakterisierte Organisation aufgrund eines klaren Bildungsverständnisses ein eindeutiges Professionsverständnis an, das von der Lernenden auch als solche erkannt wird. Das Risiko hier liegt auf der agogischen Ebene darin, dass das Spannungsfeld zwischen Handlungssicherheit für die Mitarbeitenden und Individualisierung gegenüber der Klientel bedingt durch die räumliche Distanz der Praxisausbildenden durch die Lernende selbst ausgetragen werden muss. Gelingt es der Lernenden in sich genügend emotionale Sicherheit aufzubauen oder wird der Lernenden ausreichend emotionale Sicherheit vermittelt, so entsteht ein anregendes, herausforderungsreiches Lernangebot in hoher Eindeutigkeit. Die beiden Fälle zeigen übergeordnet, dass die hier herausgearbeiteten Dimensionen der Organisationskultur in ihren Ausprägungen fortlaufend austariert werden müssen, sollen sie insgesamt zu einem eindeutigeren Bildungsangebot führen.

Wie im Kapitel 1 dargestellt, entwickelt sich der professionelle Habitus krisenhaft. Im Fallmaterial konnten vier unterschiedliche Arten von Krisen erkannt werden, die Sinnhaftigkeit des eigenen pädagogischen Tuns, Differenzenerfahrung zwischen Theoriewissen und gelebter Praxis, Ohnmachtssituationen – erfahrener/drohender Kontrollverlust, sowie Entscheidungsdruck in pädagogischen Situationen. Wenn potenziell vieles Fremdheitserfahrungen auslöst und andererseits transformative Bildungsprozesse unwahrscheinlich sind, so ist umso bedeutsamer, dass Praxisausbildende Krisen erkennen (Kapitel 2.1). Das Wissen um die spezifische Gestalt dieser Krisen in dualen Ausbildungen unterstützt dieses Erkennen. Eine Organisationskultur, die ein eindeutiges Professionsverständnis sowie Formate zur kritischen Reflexion dieses Verständnisses zur Verfügung stellt, leistet ihrerseits ihren Beitrag zur Erkennung und Bearbeitung der Krisen.

Aus den im Kapitel 4 dargestellten Ergebnissen und der im Kapitel 5.1 verdichteten Darstellung werden nachfolgend Überlegungen angestellt, die grundsätzlich relevant für soziale Ausbildungsorganisationen sind. Sie sind nachfolgend als handlungsleitende Aussagen formuliert:

- Das Professionsverständnis im Sinne der «guten» Sozialpädagogik für die eigene soziale Praxisausbildungsorganisation klären. Dabei sich explizit auf theoretisch fundierte Konzepte beziehen, die im Fallverstehen proaktiv Person- und Umweltbetrachtungen einschliessen. Darauf aufbauend eine gemeinsame und geteilte Fachterminologie kultivieren.
- Das Bildungsverständnis der sozialen Ausbildungsorganisation mit den zugehörigen Formaten für die Praxisausbildung klären, kommunizieren und einfordern. Dies insbesondere mit Blick auf die Verantwortung und die Lenkung durch die Praxisausbildenden auf Ebene Bildungsprozess und Ebene Bildungshalte.
- Die Bearbeitung von Problemen/Fehlern als Momente der individuellen Bildung und organisationalen Lernens wahrnehmen. Die Bearbeitung dahingehend beeinflussen, dass

fortlaufend ein transparenter Austausch stattfindet, der sich am Organisationsauftrag orientiert und Verantwortlichkeiten nicht aber Schuldfragen klärt.

- Formate etablieren, welche im Sinne des «Deutero learning» die umgesetzte Praxisausbildung kritisch reflektieren. Ein besonderes Augenmerk liegt auf dem Bildungs- und Professionsverständnis der Praxisauszubildenden sowie deren Beteiligung im Bildungsprozess.

5.3 Reflexion und Limitation des methodischen Vorgehens

Wie von Mayring (2016) festgehalten, eignen sich die Gütekriterien der quantitativen Sozialforschung unzureichend, um qualitative Sozialforschung zu validieren (S. 140–141). In der Folge wird das methodische Vorgehen der hier beschriebenen Forschungstätigkeit anhand der drei Gütekriterien Transparenz des Vorgehens, selektives Plausibilisieren und ökologische Validierung, wie sie von Mayer (2009, S. 55–57) herausgearbeitet wurden, reflexiv aufgenommen sowie die Limitation der Forschung besprochen. Daran anschliessend werden Überlegungen für zukünftige empirische Arbeiten angestellt, die sich aus den hier vorgestellten Ergebnissen ergeben.

Transparenz des Vorgehens: Das methodische Vorgehen zur empirischen Erhebung ist im Kapitel 3 beschrieben. Im Forschungsprozess wurde insbesondere Wert daraufgelegt, dass die sensibilisierenden Konzepte, wie sie im Kapitel 2 benannt sind, transparent sind. Der halbstrukturierte Leitfaden nimmt diese Erkenntnisse auf und betrachtet deshalb spezifische Bereiche, ist aber darauf bedacht, durch offene, problemorientierte Fragestellungen das Antwortverhalten der IP nicht zu übersteuern. Über das Transkript ist gut nachvollziehbar, dass dieses Vorhaben gelungen ist. Innerhalb der Datenerhebung hat ein Lernprozess eingesetzt. So ist ab dem dritten Interview erkennbar, dass auf Antworten der IP zunehmend mehr immanente Fragen gestellt wurden. Diese Nachfragen sollten einerseits die subjektiven Wahrnehmungen und Verhaltensweisen besser ausleuchten und verständlich machen und andererseits die Problemorientierung deutlicher fokussieren. Schwieriger war im weiteren Prozess, dass im Wechsel zwischen induktivem und deduktivem Vorgehen der GT, es nicht zu einer unbewussten Überformung der Kategorien, Eigenschaften und Ausprägungen kam (Witzel 2000, S. 2). Ein durchgehendes statt wie hier punktuell Vier-Augenprinzip hätte dem verstärkt Rechnung getragen. Über die Transkripte, die sechs Postskripts, sowie die Memos zur Kodierung sind die fortlaufenden und sich entwickelnden Überlegungen so weit einsehbar. Insgesamt ist die Verlässlichkeit der Forschung durch die Transparenz des Vorgehens gewahrt.

Selektives Plausibilisieren: Im Kapitel 4 welches die Ergebnisse der empirischen Arbeit vorstellt, sind bei allen Kategorien, Eigenschaften und Ausprägungen Auszüge aus den Transkripten eingeflochten. Ziel dieser Ankerbeispiele ist es, die Nachvollziehbarkeit der Kodierung zu unterstützen. Die Plausibilität der Ergebnisse scheint Indiz dafür zu sein, dass dies so weit gut gelungen ist.

Ökologische Validierung der Ergebnisse, meint die Überprüfung der Ergebnisse durch jene, welche die Daten durch das Interview selbst generiert hatten. Eine Validierung der Ergebnisse vor Abschluss der Forschungstätigkeit ist aus zeitlichen Gründen nicht vorgesehen. Sie erscheint dem Forschenden aber auch aus einer forschungsethischen Perspektive sinnvoll. Der Forschende strebt deshalb eine Validierung der Daten zwischen Februar und März 2023 durch die IP an.

Reflexion und Limitation der Forschung: Die Fragestellung dieser empirischen Arbeit bewegt sich in der Schnittstelle der drei Themen Bildung, professioneller Habitus und Organisationskultur. Für das Sampling zeigte sich rückblickend, dass sich jene sozialen Ausbildungsorganisationen und Exponenten zur Verfügung stellten, welche ein positives Selbstbild ihrer Ausbildungspraxis hatten. Für die Heterogenität der Daten bedeutet dies, dass eine maximale Kontrastierung nicht zu erreichen war.

Die Verwendung der Methodologie der GT in Verbindung mit der Methodik des problemzentrierten Leitfadenterviews erwies sich rückblickend als passend. Im deduktiven Vorgehen konnte durch die Aufbereitung der sensibilisierenden Konzepte wertvolle Hinweise auf zu beleuchtende Phänomene gesammelt werden, die in der Folge durch den halbstrukturierten und problemzentrierten Leitfaden aufgegriffen werden konnten. Die angesprochene Breite der Themen machte die Auswahl der Interviewfrage und in der Folge Lenkung der Interviews nicht einfach. Erst allmählich entwickelten sich beim Forschenden genaue Vorstellungen davon, welche Fragen besonders relevantes Datenmaterial hervorbrachten. So sind zum Beispiel besonders jene Sequenzen gehaltvoll, welche konkrete pädagogische Situationen beschreiben und darin Performanz und dahinterliegende Vorstellungen zeigen. Um diese Erkenntnis noch weiter zu nutzen, wäre es ergiebig gewesen, auf Grundlage eines vorläufigen Kodierschemas vertiefende Interviews zu führen, oder über teilnehmende Beobachtungen weitere Daten zu erheben. Aus Ressourcengründen konnten diese Überlegungen nicht umgesetzt werden.

Im induktiven Aufbrechen der Kategorien, Eigenschaften und Ausprägungen aus dem Fallmaterial, stellte sich die Abgrenzung und Differenzierung zwischen den Vorstellungen auf Ebene Organisations- und Individualkultur als anforderungsreich dar. Dies ist einerseits dem Umstand geschuldet, dass Träger der Organisations- und Individualkultur gleichzeitig das Individuum ist, andererseits die Entflechtung von Ideal- und Realvorstellungen der IP in durch rein interviewbasierte Erhebungsmethoden anforderungsreich ist. Daran anschliessend kann festgestellt werden, dass die Triangulation verschiedener Forschungsmethoden wie von Cloos (2006, S. 191) vorgeschlagen, in Betrachtung der Aneignung und Etablierung des professionellen Habitus, zielführend ist.

Literaturverzeichnis

- Ackermann, Friedhelm; Seeck, Dietmar (1999): Der steinige Weg zur Fachlichkeit. Handlungskompetenz in der sozialen Arbeit. Hildesheim: Olms (Hildesheimer Schriftenreihe zur Sozialpädagogik und Sozialarbeit, 12).
- Akinci, Cinla; Sadler-Smith, Eugene (2019): Collective Intuition: Implications for Improved Decision Making and Organizational Learning. In: *Brit J Manage* 30 (3), S. 558–577. DOI: 10.1111/1467-8551.12269.
- Alemann, Annette von (2015): Deutungsmuster als Gegenstand der Analyse. In: Annette von Alemann (Hg.): *Gesellschaftliche Verantwortung und ökonomische Handlungslogik*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 99–121.
- Argyris, Chris (2012): *On organizational learning*. 2. ed., [reprinted]. Malden, Mass: Blackwell.
- Bär, Ingrid (Hg.) (2019): *Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken*. Unter Mitarbeit von Ulrich Gebhard, Claus Krieger und Britta Lübke. 1. Auflage 2019. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Bauer, Roland (2007): *Habitusbildung im Studium der Sozialpädagogik*. Johannes Gutenberg-Universität Mainz.
- Becker-Lenz, Roland; Müller, Silke (2009): *Der professionelle Habitus in der Sozialen Arbeit. Grundlagen eines Professionsideals*. Bern, Berlin, Frankfurt am Main, Wien: Lang (Profession und Fallverstehen, 1).
- Becker-Lenz, Roland; Müller-Hermann, Silke (2014): Die Bildung des professionellen Habitus im Studium der Sozialen Arbeit. In: Claudia Roth und Ueli Merten (Hg.): *Praxisausbildung Konkret. Am Beispiel des Bachelor in Sozialer Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW*. Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich-Esser.
- Bohler, Karl Friedrich (2006): Die Professionalisierung der Sozialen Arbeit als Projekt. In: *Sozialer Sinn* 7 (1), S. 3–34. DOI: 10.1515/sosi-2006-0102.
- Bourdieu, Pierre (1982): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Erste Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Brüsemeister, Thomas (2008): *Qualitative Forschung. Ein Überblick*. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (SpringerLink Bücher).
- Busse, Stefan; Ehlert, Gudrun (2009): Studieren neben dem Beruf als langfristige Professionalisierungschance. In: Roland Becker-Lenz, Stefan Busse, Gudrun Ehlert und Silke Müller (Hg.):

- Professionalität in der sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 319–343.
- Cloos, Peter (2006): Beruflicher Habitus. Methodologie und Praxis ethnografischer Entdeckung von Unterschieden. In: Peter Cloos und Werner Thole (Hg.): Ethnografische Zugänge. Professions- und adressatInnenbezogene Forschung im Kontext von Pädagogik. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Combe, Arno (2018): Ungewissheit als Risiko der Anschlussverfehlung. Verstehen als Gespräch. In: Angelika Paseka, Manuela Keller-Schneider und Arno Combe (Hg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS (SpringerLink Bücher), S. 81–102.
- Combe, Arno; Gebhard, Ulrich (2009): Irritation und Phantasie. Zur Möglichkeit von Erfahrungen in schulischen Lernprozessen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*.
- Crossan, Mary M.; Lane, Henry W.; White, Roderick E. (1999): An Organizational Learning Framework: From Intuition to Institution. In: *The Academy of Management Review* 24 (3), S. 522. DOI: 10.2307/259140.
- Dewe, Bernd; Otto, Hans-Uwe (2011): Profession. In: Klaus Grunwald, Hans-Uwe Otto und Hans Thiersch (Hg.): Handbuch soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 4., völlig neu bearb. Aufl. München, Basel: E. Reinhardt, S. 1131–1153.
- Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten (2011): Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen. 2. Auflage, Sept. 2011. Marburg: Eigenverlag.
- Dunkel, Wolfgang (1988): Wenn Gefühle zum Arbeitsgegenstand werden. Gefühlsarbeit im Rahmen personenbezogener Dienstleistungstätigkeiten. In: *Soziale Welt*.
- Ebert, Jürgen (2012): Erwerb eines professionellen Habitus im Studium der sozialen Arbeit. Zugl.: Hildesheim, Univ., Diss., 2011. Olms, Hildesheim, Zürich, New York, NY.
- Faltermaier, Toni; Dietrich, Rebecca (2021): Kohärenzgefühl im Dorsch Lexikon der Psychologie. Online verfügbar unter <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/kohaerenzgefuehl>, zuletzt aktualisiert am 17.11.2021, zuletzt geprüft am 31.12.2022.
- Fischer, Wolfram (2011): „Wer zuletzt lacht ...“ wissenschaftliche und professionelle Identität in der Sozialen Arbeit. Online verfügbar unter https://www.bbs-ev.de/files/web/material/beitraege/2011_Fischer%2BHS-Niederrhein%2B8%2BJul%2B2011.pdf, zuletzt aktualisiert am 08.11.2011, zuletzt geprüft am 31.12.2022.

- Furrer, Hans (2009): Das Berner Modell. Ein Instrument für eine kompetenzorientierte Didaktik. Bern: hep (Aus der Praxis, für die Praxis, Nr. 40/41).
- Geppert, Corinna; Kilian, Michaela (2018): Emotionen als Grundlage für Motivation im Kontext des schulischen Lehrens und Lernens. In: Matthias Huber und Sabine Krause (Hg.): Bildung und Emotion. 1. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint; Springer VS, S. 233–248.
- Hanses, Andreas (2009): Professionalisierung Sozialer Arbeit - Fragmente einer reflexiven Positionsbestimmung. In: Stefan Busse (Hg.): Soziale Arbeit und Region. Lebenslagen, Institutionen, Professionalität. Berlin: RabenStück, Verl. für Kinder- und Jugendhilfe, S. 276–293.
- Heiner, Maja (2004): Professionalität in der sozialen Arbeit. Theoretische Konzepte, Modelle und empirische Perspektiven. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heiser, Patrick (2018): Meilensteine der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Helfferich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (SpringerLink Bücher).
- Hirschenhauser, Katharina (2018): Neurophysiologie der Emotionen im pädagogischen Kontext. Ein vergleichender Ansatz. In: Matthias Huber und Sabine Krause (Hg.): Bildung und Emotion. 1. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint; Springer VS, S. 195–211.
- Hochuli Freund, Ursula; Stotz, Walter (2021): Kooperative Prozessgestaltung in der Sozialen Arbeit. Ein methodenintegratives Lehrbuch. 5th ed. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Huber, Matthias (2018): Emotionale Markierungen. Zum grundlegenden Verständnis von Emotionen für bildungswissenschaftliche Überlegungen. In: Matthias Huber und Sabine Krause (Hg.): Bildung und Emotion. 1. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint; Springer VS, S. 91–110.
- Huber, Matthias (2020): Emotionen im Bildungsverlauf. Entstehung, Wirkung und Interpretation. 1. Aufl. 2020. Wiesbaden: Springer VS.
- Huber, Matthias; Krause, Sabine (Hg.) (2018): Bildung und Emotion. 1. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint; Springer VS.
- Kim, Daniel (1993): The Link between Individual and Organizational Learning. In: *MIT Sloan Management Review*. Online verfügbar unter <https://sloanreview.mit.edu/article/the-link-between-individual-and-organizational-learning/>, zuletzt geprüft am 31.12.2022.

- Klüsche, Wilhelm (1990): Professionelle Helfer - Anforderungen und Selbstdeutungen. Analyse von Erwartungen und Bedingungen in Arbeitsfeldern der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Aachen: Kersting (Schriften des Instituts für Beratung und Supervision, 5).
- Koller, Hans-Christoph (2016): Über die Notwendigkeit von Irritationen für den Bildungsprozess. Grundzüge einer transformatorischen Bildungstheorie. In: Andreas Lischewski (Hg.): Negativität Als Bildungsimpuls? Über Die Pädagogische Bedeutung Von Krisen, Konflikten und Katastrophen. Boston: BRILL (Schöningh and Fink Social Sciences E-Books Online, Collection 2007-2017, ISBN, volume1), S. 215–235.
- Koller, Hans-Christoph (2018): Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse: Kohlhammer Verlag.
- Königter, Stefan (2017): Professionalität. In: Fabian Kessl, Elke Kruse, Sabine Stövesand und Werner Thole (Hg.): Soziale Arbeit – Kernthemen und Problemfelder. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich (Soziale Arbeit - Grundlagen, 1), S. 87–105.
- Lederer, Bernd (Hg.) (2011): "Bildung": was sie war, ist, sein sollte. Zur Bestimmung eines strittigen Begriffs. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Lederer, Bernd (2015): Was bedeutet eigentlich "Bildung"? Mündiger Mensch oder nützlicher Idiot? ; Anmerkungen zu Bildung in Zeiten ihrer Verzweckung. Hamburg: tredition.
- Mader, Annika (2014): Organisationales Lernen. Methoden zur Förderung organisationaler Lernprozesse mit Hilfe mentaler Modelle.
- March, James G.; Olsen, Johan P. (1975): The uncertainty of the past: organizational learning under ambiguity. In: *European Journal of Political Research* (3), S. 147–171.
- Markert, Werner (1998): Veränderungen in der Arbeits- und Lebenswelt und ihre Auswirkungen auf die Subjektbildung. In: Werner Markert (Hg.): Berufs- und Erwachsenenbildung zwischen Markt und Subjektbildung. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 15), S. 1–21.
- Mayer, Horst O. (2009): Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung und Auswertung. 5., überarb. Aufl. München, Wien: Oldenbourg.
- Mayring, Philipp (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 6., überarbeitete Auflage, Online-ausgabe. Weinheim und Basel: Beltz Verlag (Pädagogik).
- Merten, Ueli (2014): Praxisausbildung in der Sozialen Arbeit - delegierte Verantwortung im Ausbildungsprozess. In: Claudia Roth und Ueli Merten (Hg.): Praxisausbildung Konkret. Am Beispiel

- des Bachelor in Sozialer Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW. Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich-Esser, S. 23–46.
- Mieg, Harald A. (2016): Profession: Begriff, Merkmale, gesellschaftliche Bedeutung. In: Michael Dick, Winfried Marotzki und Harald Mieg (Hg.): Handbuch Professionsentwicklung. Stuttgart, Deutschland: utb GmbH (utb-studi-e-book, 8622), S. 27–39.
- Müller-Hermann, Silke; Becker-Lenz, Roland (2014): Habitusformation und Bildungschancen im Studium der Sozialen Arbeit. In: Tobias Sander (Hg.): Habitussensibilität. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Mynarek, Felix; Jennifer Steckel; Axel Grandpierre; Karin Häring (2021): Das Zusammenspiel individuellen und organisationalen Lernens – Ein Review der neueren Literatur. DOI: 10.1007/s41449-021-00281-8.
- Obrecht, Werner (2015): Professionalität ohne professionelles Wissen? In: Silke Müller-Hermann (Hg.): Bedrohte Professionalität: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 1–27.
- Oevermann, Ulrich (2004): Sozialisation als Prozess der Krisenbewältigung. In: Dieter Geulen und Hermann Veith (Hg.): Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven. Reprint 2016. Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg (Der Mensch als soziales und personales Wesen, 20), S. 155–182.
- Ohling, Maria (2015): Soziale Arbeit und Psychotherapie. Veränderung der beruflichen Identität von SozialpädagogInnen durch Weiterbildungen in psychotherapeutisch orientierten Verfahren. Weinheim: Beltz (Grundlagentexte Soziale Berufe).
- Pantuček-Eisenbacher, Peter (2019): Soziale Diagnostik. Verfahren für die Praxis Sozialer Arbeit. 4th ed. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Pekrun, Reinhard (2018): Emotion, Lernen und Leistung. In: Matthias Huber und Sabine Krause (Hg.): Bildung und Emotion. 1. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint; Springer VS, S. 215–230.
- Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 4., erweiterte Auflage. München: Oldenbourg Verlag (Lehr- und Handbücher der Soziologie).
- Reisyan, Garo D. (2013): Neuro-Organisationskultur. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Renkl, Alexander (2010): Lehren und Lernen. In: Rudolf Tippelt und Bernhard Schmidt-Hertha (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. 3., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 737–752.

- Roth, Gerhard (2003): Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? In: Ekkehard Nuisl, Christiane Schiersmann und Horst Siebert (Hg.): REPORT 3/2003. Literatur und Forschungsreport. Gehirn und Lernen (26), S. 20–28.
- Roth, Gerhard (2019): Warum es so schwierig ist, sich und andere zu ändern. Persönlichkeit, Entscheidung und Verhalten. Völlig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schallberger, Peter (2009): Diagnostik und handlungsleitende Individuationsmodelle in der Heimerziehung. Empirische Befunde im Lichte der Professionalisierungsdebatte. In: Roland Becker-Lenz (Hg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. 2nd ed., S. 265–286.
- Schein, Edgar H. (2003): Organisationskultur. The Ed Schein Corporate culture survival guide. 3. Aufl. Bergisch Gladbach: EHP Ed. Humanistische Psychologie (EHP-Organisation).
- Schmidt, Axel (2008): Profession, Professionalität, Professionalisierung. In: Herbert Willems (Hg.): Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge Band 2. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (SpringerLink Bücher), S. 835–864.
- Schreyögg, Georg (2016): Grundlagen der Organisation. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Schreyögg, Georg; Geiger, Daniel (2016): Organisation. Grundlagen moderner Organisationsgestaltung ; mit Fallstudien. 6., vollständig überarbeitet und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer Gabler (Lehrbuch).
- Spiegel, Hiltrud von (2018): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis. Unter Mitarbeit von Benedikt Sturzenhecker. 6., durchgesehene Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag (UTB Soziale Arbeit, 8277).
- Staub-Bernasconi, Silvia (2012): Soziale Arbeit und soziale Probleme. In: Werner Thole (Hg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 267–278.
- Strauss, Anselm; Corbin, Juliet (2010): Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Unveränd. Nachdr. der letzten Aufl. Weinheim: Beltz.
- Strübing, Jörg (2013): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Berlin, Boston: Oldenbourg Wissenschaftsverlag (Soziologie kompakt).
- Strübing, Jörg (2018): Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung für Studierende. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Boston/Berlin: De Gruyter (Soziologie kompakt).

- Wimmer, Manfred (2018): Stimmung – Leiblichkeit – Lernen. Zur Rolle von Gefühlen und Emotionen bei Bildungsprozessen. In: Matthias Huber und Sabine Krause (Hg.): Bildung und Emotion. 1. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint; Springer VS, S. 133–150.
- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. Online verfügbar unter <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519>, zuletzt aktualisiert am 31.06.2008, zuletzt geprüft am 22.12.2022.
- Wollny, Anja; Marx, Gabriella (2009): Qualitative Sozialforschung – Ausgangspunkte und Ansätze für eine forschende Allgemeinmedizin. Teil 2: Qualitative Inhaltsanalyse vs. Grounded Theory. Online verfügbar unter <https://www.online-zfa.de/archiv/ausgabe/artikel//47576-103238-zfa20090467-qualitative-sozialforschung-ausgangspunkte-und-ansaetze-fuer-eine-forsch/>, zuletzt aktualisiert am 06.07.2022, zuletzt geprüft am 31.12.2022.