

*„ ... dass es eine sehr große Herausforderung sein wird für mich“ –*

### **Das Berufspraktikum der Sozialen Arbeit als Statuspassage<sup>1</sup>**

Wir haben diesem Beitrag ein Zitat aus einem Interview mit einer Praktikums-Absolventin vorangestellt, es gibt die Einschätzung wieder, die die Informantin vor Antritt ihrer Praktikumsstelle von dieser Ausbildungsphase hatte. Sie ging offenbar davon, aus, dass ungewohnt hohe Beanspruchungen und Aufgaben auf sie zukommen und auch davon, dass diese nicht leicht zu bewältigen sein werden. In vorliegenden empirische Untersuchungen zum Berufspraktikum der Sozialen Arbeit (siehe Literaturverzeichnis) geht es primär darum, institutionelle, arbeitsorganisatorische und curriculare Schwachstellen der PraktikantInnen-Ausbildung aufzuspüren und Aufschluss über Faktoren zu gewinnen, die Einfluss nehmen auf den Beitrag von Praktika zur berufsfeldadäquaten Ausbildung bzw. zur Professionalisierung von SozialarbeiterInnen und SozialpädagogInnen. Sie lassen weitgehend unberücksichtigt, wie das Praktikum als „Herausforderung“ betroffener Selbstidentitäten<sup>2</sup> erfahren wird, wie die Berufsnovizen davon erfasst werden, vor welche Anforderungen und Probleme sie sich dabei gestellt sehen und wie die im Praktikum gemachten Erfahrungen in ihre berufsbezogenen Identitätsorientierungen eingehen. Eben diese Seite des Berufspraktikums wird in diesem Beitrag näher beleuchtet. Wir stützen uns dabei auf eine kleine Befragungsaktion von AbsolventInnen des Anerkennungsjahres der zweistufigen Ausbildung der Sozialen Arbeit.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Überarbeitete Fassung des in SI:SO. Siegen:Sozial. Analysen – Berichte – Kontroversen. 1| 2013 (Jahrgang 18) S. 84-91 erschienenen Aufsatzes.

<sup>2</sup> Wir verwenden hier einen Begriff aus dem Symbolischen Interaktionismus. Die Selbstidentität eines Menschen wird in Interaktionen mit anderen gesellschaftlichen Akteuren aufgebaut und geformt. Sie ist einem „durch ,ein- und mitnehmende Interaktionsprozesse mit signifikanten anderen (einem; UR/CF) strukturierten fortlaufenden Veränderungsprozess unterworfen, der eine innerpsychische und zeitliche Eigenstruktur gewinnt.“ (Schütze 1987, S. 524). Das Berufspraktikum in der Sozialen Arbeit nehmen wir in diesem Verständnis ins Visier.

<sup>3</sup> Die leitfadengestützte Befragungsaktion wurde im Sommer 2010 an der Universität Siegen durchgeführt. Interviewt wurden 12 AbsolventInnen des Anerkennungsjahres, das im Diplom-Studiengang Sozialpädagogik und Sozialarbeit obligatorisch ist. Im auslaufenden Diplom-Studiengang gab es eine einjährige Praxisphase zur Erlangung der staatlichen Anerkennung mit Vergütung nach TVÖD.

Dem „Herausforderungscharakter“, den Praktika für AbsolventInnen besitzen, nähern wir uns in Orientierung an dem aus dem Symbolischen Interaktionismus bekannten Konzept der Statuspassage (Glaser/Strauss 1971). In Statuspassagen erfolgt der Übergang von einem Status zu einem zumeist höheren Status, etwa von dem des Lehrlings in den des Gesellen oder von dem des Hochschulstudenten in den der professionellen Fachkraft. Wie bei jedem geregelten Statusübergang werden auch im Anerkennungs Jahr bestimmte Ordnungen passiert, in denen Voraussetzungen zur Einnahme des höheren Status geschaffen werden (vgl. Strauss 1974, S. 108). Die spezifischen Ordnungen des Berufspraktikums der sozialen Arbeit und die Frage, wie diese „passiert“ werden, sollen hier genauer unter die Lupe genommen werden.<sup>4</sup> Das Konzept Statuspassage bezieht sich nicht nur auf Prozesse des Vermittelns von Voraussetzungen, die für einen Statuswechsel erforderlich sind, sondern auch darauf, dass der Statusübergang gleichsam Besitz nimmt von den Identitäten, die diesen sozialen Prozess durchlaufen. Es geht hier also nicht um „Faktoren“, die das Gelingen oder Scheitern des Statuswechsels beeinflussen, sondern um Prozessstrukturen<sup>5</sup>, um typische Handlungsprobleme und um Anforderungen an die Identitätsarbeit der „Passierenden“. Bei der Vorstellung einiger Ergebnisse unserer AbsolventInnen-Befragung folgen wir der auf Strauss zurückgehenden Unterteilung von Statuspassagen in Einstiegs-, Durchgangs- und Austrittphasen.

## **Die Einstiegsphase – Vorklärungen und Ausgangsorientierungen**

Vor dem Beginn des Praktikums sehen sich die StudentInnen vor die Aufgabe gestellt, eine „passende Stelle“ zu finden. Die über bestimmte Problemlagen oder Bedürftigkeiten Tätigkeitsfelder fungieren gewöhnlich als Such- und Auswahlkriterium (*Arbeit mit Kindern und Jugendlichen; mit Behinderten arbeiten; etwas in der Erwachsenenbildung*)<sup>6</sup> oder auch als Ausschlusskriterium (*nicht mit Behinderten* usw.). Allerdings lassen sich solche Bestrebungen nicht immer geradewegs realisieren. Vor allem aufgrund hoher Arbeitsbelastungen sind PraktikantInnen bei den Fachkräften sozialer Einrichtungen und Dienststellen nicht immer willkommen. In Einrichtungen, in denen nur eine geringe Bereitschaft besteht, PraktikantInnen anzuleiten, ist ein besonders überzeugender „Auftritt“

---

<sup>4</sup> Einblicke in den Anforderungs- und Problemcharakter, den das Berufspraktikum für die AbsolventInnen besitzt, halten wir bei der Suche nach *best practices* von Anleitungprozessen für unverzichtbar.

<sup>5</sup> Dieses auf Anselm Strauss zurückgehende Konzept untersucht Situationen sowohl unter dem Aspekt ihrer strukturellen Bedingungen als auch unter dem Aspekt der darin ablaufenden Handlungs- und Identitätsprozesse. Das Handeln und Erleben individueller Akteure wird dabei fokussiert in seiner Einbindung in kollektive Handlungsformen und in komplexere Arbeitsabläufe und Ereigniszusammenhänge (vgl. Schütze 1981 und 1987b).

<sup>6</sup> Zitate aus den Interviews sind kursiv geschrieben.

oder ein besonderer „Charme“ erforderlich, um als BewerberIn genommen zu werden. So schildert eine Informantin das Erlangen ihrer Praktikumsstelle folgendermaßen: *eigentlich gab es in der Einrichtung keine Bereitschaft, eine Praktikantin anzunehmen, nach dem Vorstellungsgespräch fand mich mein Anleiter so sympathisch (...), dass er gesagt hat, er nimmt mich, das war eher Glück.*

Die im Zuge der Bemühungen um eine Praktikumsstelle erfolgenden Vorklärunen sind nicht unwichtig für die Ausbildung von Identitätshaltungen, in denen das Berufspraktikum angegangen wird. In die Entscheidung für eine bestimmte Stelle spielen immer auch Orientierungen hinein, die sich im Laufe des Studiums herausgebildet haben oder gar schon bei der Studienwahl eine Rolle gespielt haben. In unseren Interview-Daten lassen sich verschiedene Motivlagen erkennen, so kann bei der Annahme einer Praktikumsstelle a) der Mangel an Alternativen eine Rolle spielen, können b) besonders attraktive Arbeits- und Ausbildungsbedingungen den Ausschlag geben, c) kann die Stelle als geeignet für die Umsetzung idealistischer Motive angesehen werden und d) kann in die Wahl der Praktikumsstelle auch ein Interesse an Übernahme in ein dauerhaftes Arbeitsverhältnis hineinspielen. Wohl nur selten wird bloß einer dieser Aspekte ausschlaggebend sein. Unsere These ist, dass die jeweiligen – hier idealtypisch unterschiedenen – Motivlagen spezifische Identitätshaltungen und berufliches Orientierungsverhalten fundieren. So kann für die genannten Motivlagen von folgenden Implikationen ausgegangen werden:

Zu a): Wird eine Praktikumsstelle angenommen, weil keine andere zu bekommen ist, wähnt sich die Absolventin zunächst einmal in einem Zwangsverhältnis und bringt nur eine relativ geringe Bereitschaft zur Identifikation mit den Aufgaben, Abläufen und Zuständigkeiten der Einrichtung mit; nur wenn diese Identifikationsbereitschaft im Verlauf des Praktikums geweckt werden kann, lassen sich Disengagement und Frustrationserleben vermeiden.

Zu b): Von der hohen Attraktivität einer Praktikumsstelle überzeugt zu sein impliziert eine hohe Akzeptanzhaltung und Einordnungsbereitschaft gegenüber den in der Einrichtung bestehenden Arbeits- und Lernbedingungen.

Zu c): Von idealistischen Berufsmotiven geleitet zu sein – von der Vorstellung, Menschen in schwierigen Lebenslagen ganz konkret weiterhelfen zu können usw. – geht einher damit, dass moralisch oder ideologisch gefärbte Maßstäbe zur Beurteilung der Abläufe in der Praxis und zur Rolle der eigenen Tätigkeit im Feld der Sozialen Arbeit ins Spiel gebracht werden.

Zu d): Das Kalkül der Arbeitsplatzsicherheit und der Karriereplanung legt Identitätsstrategien nahe, die geeignet sind, nicht nur den Leistungserwartungen gerecht zu werden, sondern auch Anpassungs- und Bewährungsdruck für sich zu normalisieren und akzeptabel zu machen.

So weit unsere hypothetischen Charakterisierungen von Identitätshaltungen, die aus je besonderen Motivlagen resultieren und mit der Entscheidung für eine bestimmte Prfaktikumsstelle verbunden sein können. Wir sehen sie als bestimmend für Ausgangsorientierungen, die in der Phase des Einstiegs in den geregelten Statusübergang bestehen können, an.

## **Die Durchgangsphase – Anleitungsformen und Anforderungen an die Identitätsarbeit**

Berufspraktika in der Sozialen Arbeit sind curricular konzipiert als Berufseinmündungsphase bzw. als Ausbildungsphase, in der Theorie und Praxis in ein Passungsverhältnis gebracht werden müssen. Soziale Arbeit soll als Handlungspraxis eingeübt – um nicht zu sagen: trainiert werden.<sup>7</sup> Dieses Herangeführt-Werden an Arbeitsanforderungen der Praxis und das Einüben darauf zugeschnittener Handlungsroutinen findet in Kooperation mit KollegInnen, vor allem aber unter der Anleitung einer erfahrenen Fachkraft statt. Aus unserer AbsolventInnen-Befragung geht hervor, dass dieser Anleitungsprozess auf unterschiedliche Weise fokussiert und gestaltet werden kann. Er kann a) als Beobachtungs- und Instruktionsprozess organisiert sein, er kann b) der Selbstorganisation und dem Intiativgeist der Berufsnovizen überlassen werden, er kann c) dem Prinzip des Funktionieren-Müssens folgen und er kann d) entlastet vom akuten Handlungsdruck Gegenstand theoretisch-reflexiver Bearbeitungen sein.<sup>8</sup>

Bei der Abfolge der Anleitungsformen kann davon ausgegangen werden, dass in der frühen Phase des Praktikums der instruierende Anleitungsmodus und das Prinzip der Selbstorganisation vorherrschen, bevor dann das Funktionieren-Müssen dominant wird, während theoretisch-reflexive Anleitungsdiskurse gleichsam zwischengeschaltet sind und teils auch außerhalb der Einrichtung geführt werden. Im Folgenden seien die in der Durchgangsphase unterscheidbaren Anleitungsformen hinsichtlich ihrer typischen Rahmenbedingungen und der ihnen innewohnenden Handlungsprobleme, vor die Berufsnovizen dabei gestellt sind, aufgezeigt. Wie die Strukturen des Berufspraktikums den PraktikantInnen entgegentreten und wie diese davon erfasst werden, kann dabei nur

---

<sup>7</sup> Mit dem in der Welt des Sports angesiedelten „Trainieren“ hat die Statuspassage „Anerkennungsjahr“ die organisierte und gezielte Arbeit an der Änderung von Identitäten; siehe hierzu Strauss 1974, S. 117-126.

<sup>8</sup> Mit dieser Unterscheidung von Anleitungsformen erheben wir keinen Anspruch auf Vollständigkeit, weitere Differenzierungen zu den jeweiligen Formen des Anleitens lassen sich sicherlich vornehmen.

schlaglichtartig, d.h. exemplarisch anhand von Ausschnitten aus den Interviews beleuchtet werden.

### **a) Herangeführt-Werden – Anleitung als instruktives Geschehen**

Mit dem üblichen Herumführen im Haus, dem Erklären von Zuständigkeiten, dem Zuordnen zu einem Team, der Groborientierung über anstehende Aufgaben usw. versuchen EinrichtungsmitarbeiterInnen Berufsnovizen an die Arbeitsumgebung und Arbeitsabläufe heranzuführen. Darin ist folgendes Problem angelegt: Solche Maßnahmen tragen nur teilweise dazu bei, dass sich PraktikantInnen nicht mehr fremd fühlen, insbesondere dann, wenn sich das erfahrene Personal schwer damit tut, die relative Berufs- und Milieufremdheit der PraktikantInnen adäquat in Rechnung zu stellen.

Die Vorbereitung auf regelmäßig zu erbringende Arbeitsleistungen vollzieht sich gewöhnlich in einem Mix aus „Lernen am Modell“ und *learning by doing*. PraktikantInnen haben dabei eine Beobachterrolle inne, nehmen Teil an Teambesprechungen, erledigen nach entsprechenden Anweisungen oder Erklärungen bestimmte Arbeiten. Im Beobachten bestimmter Erledigungsroutinen und im Nachvollziehen dessen, wie die erfahrenen Fachkräfte agieren, findet die sukzessive Einbeziehung der PraktikantInnen in die sozialarbeiterische Praxis statt. Eine solche Anleitungspraxis basiert auf der Annahme, dass PraktikantInnen nicht sofort Leistungen einer vollwertigen Kraft erbringen können, sondern auf klientenspezifische Beanspruchungen und auf situationsadäquates Handeln vorbereitet werden müssen.

Das Herangeführt-Werden an die Arbeitswirklichkeit und an die Standards einer Einrichtung ist indes nicht auf teilnehmende Beobachtung und auf Schritte des vertraut Machens beschränkt. Das anleitende Fachpersonal vollzieht auch solche kommunikativen Handlungen, die einen instruktiven Charakter haben. Instruktive Interaktionsordnungen verlangen den Neulingen ab, das eigene Verhaltensrepertoire zu modifizieren, insbesondere dann, wenn bestimmte Arbeitsmethoden erklärt werden, aber auch dann, wenn auf die Wichtigkeit körperlicher und sprachlicher Präsenzformen hingewiesen wird<sup>9</sup> oder an einrichtungsspezifische „Denkzwänge“, die in weltanschaulichen Entwürfen, in der Bindung an wissenschaftlich-theoretisch Ansätze oder einfach in so genannten Erfahrungswerten gründen können, angekoppelt wird. Hierzu ein kurzer Interview-Ausschnitt, in dem die Informantin über Erfahrungen mit ihrer Anleiterin spricht und darstellt, wie sie in eine bestimmte wissenschaftliche Denkweise eingewiesen wurde:

---

<sup>9</sup> So berichtet eine Informantin davon, auch hinsichtlich Sitzhaltung und Sprechweise Anweisungen bekommen zu haben.

Interview 1; Z. 214-229:

*Man merkt, sie ist so etwas entwicklungspsychologisch angeschlagen. Sie hat mir dann auch immer erklärt, ja, das ist entwicklungspsychologisch, wenn man das und das tut, nicht sinnvoll. Oder wenn man ein Kind irgendwie von hinten festhält, dann ist es aus dieser und dieser Theorie her nicht sinnvoll. Und ähm so hab ich es dann auch geschafft, etwas Theoretisches mit etwas Praktischem zu verknüpfen. Zum Beispiel ihr Lieblingssatz, den sie eigentlich immer anwendet, ist, dass ähm der äußere Halt gibt auch den inneren Halt, das ist wohl, ich weiß jetzt nicht, ob das jetzt explizit heilpädagogisch ist, aber so geht sie im Prinzip auch immer vor. Sprich, wenn ein fünfjähriges Kind noch Windeln trägt, noch aus der Flasche trinkt, das Kind dann auch innerlich nicht reifen kann, weil es einfach von außen her noch selbst wie ein Kleinkind behandelt wird. Und an solchen Beispielen hat sie dann praktisch die Theorie selber mit Praxis verknüpft.*

Der instruierende Anleitungsmodus führt die Berufsnovizen an einrichtungsspezifische Denk- und Verhaltensmuster, aber auch an individuelle Lebenseinstellungen, Arbeitshaltungen, Kommunikationsgewohnheiten usw. heran. Dabei stellt sich zunächst einmal das elementare Handlungsproblem des Verstehens der von erfahrenen Fachkräften erklärten Bearbeitungsschritte und der – im zitierten Beispiel theoriesprachlich vorgenommenen – Motivierungen hierfür. Hinsichtlich der geforderten Verhaltensqualitäten und hinsichtlich der einrichtungsspezifischen „Denkzwänge“ können seitens der Berufsnovizen aber auch Akzeptanz- und Plausibilitätsprobleme bestehen, wie sich in einigen Interviews andeutet.

**b) „jederzeit kommen können“ - Anleitung als selbst zu organisierendes Geschehen**

Aktivitäten ersten vertraut Machens werden von AnleiterInnen oftmals damit abgeschlossen, dass sie den PraktikantInnen zusichern, jederzeit kommen zu können, um weitere Dinge zu besprechen (entsprechende Erfahrungsberichte tauchen in den Interviews mehrfach auf). Mit dieser oder ähnlich lautenden Formeln werden PraktikantInnen in eine Position versetzt, in der ihnen die Initiativlast für weitere Orientierungs- und Anleitungsaktivitäten aufgebürdet ist. Die eigeninitiative Einholung von Anleitung ist aber nicht frei von Enttäuschungsrisiken. Einen Eindruck davon, mit welchen Risiken, solche Situationen, in denen PraktikantInnen sich um Anleitung bemühen, behaftet sein können, vermittelt exemplarisch der folgende Ausschnitt aus einem Interview (die im Zitat erwähnte Chefin war auch die Anleiterin der Informantin):

## Interview 11; Z. 111-118

*Mittlerweile ist das so, dass ich da einmal in der Woche einen Termin mit meiner Chefin hab, was auch schon sehr schwer ist einen zu finden, weil sie irgendwie dauernd unterwegs, obwohl ich gar nicht so wirklich den Eindruck hab, dass sie so wahnsinnig viel zu tun hat, sie macht nur alles sehr hektisch irgendwie und hat deswegen nicht wirklich viel Zeit. Also sitz ich ne halbe Stunde in ihrem Büro, kann in dieser halben Stunde 13 Familien besprechen, was viel zu wenig Zeit ist, also ich hab irgendwie Zeit, zu jeder Familie zwei Sätze zu sagen, und dann war's das.*

Eine andere Informantin schildert eine Situation, in der sie – dem Angebot, jederzeit kommen und fragen zu können, folgend – ihre Anleiterin aufsucht, die aber gerade so im Stress ist, dass sie sich nicht mit der Praktikantin befassen kann.

### **c) „im kalten Wasser“ – Anleitung als Funktionieren-Müssen bei mangelnder Handlungssicherheit**

Ungeachtet dessen, wie umfassend die Maßnahmen des Vertraut-Machens mit den Abläufen in der Einrichtung sind, die Berufsnovizen kommen früher oder später in Situationen, in denen sie wie voll ausgebildete und erfahrene Fachkräfte agieren müssen. Dabei verfügen sie aber nicht über das Erfahrungswissen, das ihnen Handlungssicherheit geben könnte. Sie fühlen sich, wie oft in Interviews gesagt wurde, so, als hätte man sie ins kalte Wasser geworfen.<sup>10</sup> Es kommt sozusagen zu einem abrupten Wechsel vom Leitungs- in den Arbeitsmodus. Das Agieren im Arbeitsmodus vollzieht sich für die PraktikantInnen aber nicht als eingespieltes Routinehandeln oder als fraglose Anwendung verfügbarer Kompetenzen und Ressourcen. So ist die Bearbeitung der zugewiesenen Aufgaben nicht frei von Handlungsunsicherheiten und Ängsten. Und sich „im kalten Wasser“ wiederzufinden kann Verstimmungen erzeugen, die nachhaltig in das kollegiale Beziehungsgefüge eingehen. Äußerungen unserer InformantInnen, auf die wir uns hier beziehen, thematisieren:

- ein unerwartetes Hereinbrechen einer verschärften Anforderungssituation aufgrund personeller Engpässe (*wo ne Kollegin sehr, sehr spontan gekündigt hat*);
- ein Verwiesen-Sein auf sich selbst bei ausbleibender Unterstützung durch die Einrichtung und bei einem als hoch oder schwierig angesehenen Arbeitsaufkommen (*ich werd halt sehr, sehr allein gelassen, seit der vierten Woche zwölf Familien*);
- ein Verspüren besonderer Zwänge oder einer moralischen Verpflichtung bei der Übernahme von Arbeiten (in den Interviews zum Ausdruck gebracht in Kurzerzählungen, aus denen hervorgeht, dass das eigene Arbeitsengagement bestimmt war durch

---

<sup>10</sup> Redewendungen wie „ins kalte Wasser springen“ oder „in das kalte Wasser geworfen“ drücken gemeinhin aus, „sich in einer ungewohnten Situation“ zu befinden und sich in der Bewältigung einer „völlig neuen Aufgabe bewähren zu müssen“ (Duden 2002; S. 388).

Rücksichtnahmen auf Kollegen, die Zusatzbelastungen ausgesetzt gewesen wären, wenn man selbst nicht zur Übernahme von Diensten bereit gewesen wäre);

- das Verarbeiten des Selbstbildes als überforderte Arbeitskraft mittels Verantwortungszuschreibung gegenüber der Einrichtungsleitung (*ich finde es sehr verantwortungslos mich da hinzuschicken*);
- die Selbstwahrnehmung als Akteurin, die aufgrund mangelnder Erfahrung und aufgrund mangelnder Praxisanleitung sich einer besonders schwierigen Arbeitssituation mit Klienten nicht gewachsen fühlt und sich daher bei anderen Unterstützung holen muss (dargestellt in Erzählungen des Inhalts, dass KollegInnen im Haus oder auch in externen Einrichtungen aufgesucht wurden, um sich adäquate Vorgehensweisen erklären zu lassen, um Handlungsunsicherheiten zu bearbeiten, sich rücken zu versichern usw.);
- das In-Frage-stellen des eigenen „Handlings“ belastender Arbeitsbedingungen (typisch hierfür sind selbstbezogene Kommentare zu geschilderten Belastungssituationen wie z.B. *dass ich mir, glaub ich, einfach zu viele Gedanken mache*).

Die Kernproblematik der Situation „*im kalten Wasser*“ besteht darin, dass Novizen wie eine vollwertige und erfahrene Fachkraft agieren müssen, dabei aber nicht über deren Weit- und Überblick, über deren Erfahrungswerte und Sicherheit vermittelnde Routinen verfügen. Gänzlich auf sich gestellt zu sein, wird insbesondere dann zum belastenden Moment, wenn dies als Verlust kollegialer Solidarität, als mangelnder Rückhalt des Teams oder der Einrichtung erfahren und gedeutet wird. Die Anleitungsförmigkeit des Funktionieren-Müssens kann zudem dazu beitragen, dass bestehende Verunsicherungen verstärkt werden, nämlich, wenn die AbsolventInnen darüber im Unklaren gelassen werden, ob sie ihre Arbeit gut gemacht haben, ob sie sich „gut angestellt haben“, ob sie zum Team oder zum Arbeitsfeld passen usw..

#### **d) Mit anderen darüber reden – Praxisanleitung als theoretisch-reflexive Verarbeitung der Erfahrungen im Arbeitsfeld**

Die Erfahrungen, die die AbsolventInnen im Berufspraktikum machen, sind Thema institutioneller Kommunikationsarrangements (zu denken ist hier vor allem an Anleitungsgespräche, an Gespräche mit KollegInnen und an praktikumsbegleitende Veranstaltungen an der Hochschule). In solchen reflexiven Ordnungen werden Passungsprobleme zwischen den „Zumutungen“ des Arbeitsfeldes und den mitgebrachten Kompetenzen und Orientierungen fokussiert und (seitens der AbsolventInnen)



eigentheoretischen<sup>11</sup> Verarbeitungen unterzogen. Die reflexive Bearbeitung der im Praktikum gemachten Erfahrungen findet verstärkt statt und erlangt hohe Bedeutsamkeit für die PraktikantInnen wenn sie mit der bestehenden Praxis hadern oder mit Zweifeln an ihrer Berufseignung zu kämpfen haben. Dies verweist auf den prinzipiellen Gefährdungscharakter von Berufspraktika – auf das Problem, dass belastende und frustrierende Erfahrungen im Arbeitsfeld die Identifizierungsbereitschaft der AbsolventInnen mit der Profession bzw. ihre Motivation, in einer Einrichtung zu bleiben und das Praktikum ordentlich zu beenden, so weit schmälern können, dass es zum vorzeitigen Abbruch kommt.

Bei der Bewältigung dieses Problems kommt den praktikumsbegleitenden Supervisionsveranstaltungen der Hochschule eine Schlüsselfunktion zu. Wie aus solchen Statements unserer InformantInnen wie *also ohne Supervision hätte ich das wahrscheinlich mein Anerkennungs-jahr abgebrochen* oder *ohne Supervision, hätte ich echt arm ausgesehen* hervorgeht, wird darin in erheblichem Maße Kompensation und Erträglichmachung belastender und frustrierender Erfahrungen geleistet und Durchhaltungsmotivation entwickelt. Es ist die Anhäufung frustrierender Erfahrungen und desillusionierende Arbeitsumstände, die den PraktikantInnen in einer Weise zu schaffen machen, dass sie an Abbruch denken bzw. nur durch Supervision bei der Stange gehalten werden können. Eine solche Kumulation frustrierender Umstände stellt sich in einer Fallvignette dar als Erfahrung

- des Auf-sich-gestellt-Seins von Anfang an,
- der Unterstützungsverweigerung seitens eines erfahrenen Kollegen bei ausdrücklichem Hilfeersuchen,
- des Gemobbt-Werdens wegen eines Zeitausgleichs für erbrachte Überstunden,
- des Nicht-hinzugezogen-Werdens zu interessanten Arbeitssituationen,
- des Austragen-Müssens von Grundsatz- und Kompetenzstreitigkeiten bei Meinungsverschiedenheiten über das Verhalten eines Klienten,
- des Zusammenarbeiten-Müssens mit einer als unprofessionell und schlechtem moralischen Vorbild angesehenen Kollegin (einer Kollegin, die Drogenverzicht predigt, aber selbst ein Drogenproblem hat) und schließlich auch
- als Erfahrung des Hinnehmen-Müssens der Kürzung finanzieller Mittel, nachdem ein vermeintlich gutes Konzept für die Klientenarbeit entwickelt worden war.

Sei es, dass PraktikantInnen Probleme in der Arbeit mit Klienten haben, sei es, dass sie mit dem Team oder der Einrichtungsleitung nicht zurechtkommen, oder sei es, dass ihnen die

---

<sup>11</sup> Dieser aus der Erzählforschung übernommene Ausdruck bezieht sich auf kommunikative Aktivitäten, in denen Akteure sich über Hintergründe von Ereignisabläufen und über Konsequenzen, die die dabei gemachten Erfahrungen für das eigene Selbst haben, klar werden (vgl. Schütze 1987a; S. 45).

Identitätsfindung als Professionelle der Sozialen Arbeit zu schaffen macht – das Praktikum ist ein intensiver Erfahrungsprozess, der gewöhnlich einen spezifischen Thematisierungs- und Reflexionsbedarf hervorruft. Dem kommunikativen Austausch mit dem/der AnleiterIn, mit KollegInnen und FreundInnen und natürlich mit den DozentInnen der Hochschule kommt in dieser Situation eine außerordentlich hohe Bedeutung zu. Allgemein lässt sich die Funktionalität der theoretisch-reflexiven Auseinandersetzung mit Praktikumserfahrungen so bestimmen: im Hinblick auf das Aus- und Durchhalten von desorganisiert und konfliktreich verlaufende Praktika haben sie wichtige Stützfunktionen. Darüber hinaus dienen sie dem Erkennen von Tätigkeitsvorlieben und der Erarbeitung eines professionellen Selbstverständnisses.

Bisher haben wir uns mit den Prozessstrukturen des Berufspraktikums und den damit verbundenen Anforderungen an die AbsolventInnen befasst, im Folgenden geht es darum, wie die durchlaufene Statuspassage in der Rückschau gesehen und bewertet wird.

### **Die Austrittsphase – was hat das Praktikum gebracht?**

Im Anerkennungsjahr sind die AbsolventInnen in Arbeits- und Sozialprozesse einer bestimmten Einrichtung involviert, und sie sind gefordert, die im Praxisfeld üblichen Handlungsanforderungen zu bewältigen und mit den dort vorgefundenen Milieustrukturen klarzukommen. Die Annäherung an das Arbeitsfeld und an die Milieuhaftigkeit der Einrichtung erfolgen auf der Basis der an der Hochschule angeeigneten Theoriekenntnisse und Leitvorstellungen beruflichen Handelns. In diesem Spannungsverhältnis von mitgebrachtem Fach- und Orientierungswissen und praktischen Arbeitsanforderungen erfahren sie ihre Berufstauglichkeit, müssen sie Lernanstrengungen auf sich nehmen, spezifische Handlungskompetenzen entwickeln und ihr Selbstverständnis als Professionelle der Sozialen Arbeit klären.

Die folgenden Ausführungen geben Selbsteinschätzungen bzw. Resultate ihrer Reflexionen, die in den Interviewsituationen mit der Frage zu den wichtigsten Lernerfahrungen angestoßen wurden, wieder (nicht etwa „objektive“ Messungen von Erfahrungsgewinn und Kompetenzzuwachs). Wir beziehen uns dabei auf Äußerungen, in denen die InformantInnen konkret benennen, was sie als Erfahrungsgewinn und Kompetenzzuwachs verbuchen und woran sie ihn festmachen, des Weiteren auf Antwortformate, in denen die InformantInnen darstellen, welche Lehren sie für sich selbst aus den Erfahrungen im Praktikum gezogen haben.

## **Wie die AbsolventInnen selbst ihren Erfahrungsgewinn und Kompetenzzuwachs beurteilen**

Mit der floskelhaften Bemerkung *es gibt noch Luft nach oben* leitete eine Absolventin ihre Antworten auf die Frage, wie sie selbst das Praktikum bewertet, ein. Aus dieser Bemerkung geht hervor, dass sie mit ihrem Eintauchen in die Praxis zwar bereichernde Lernerfahrungen verbinden kann, sich aber noch nicht am Endpunkt des Aufbaus professioneller Kompetenz angekommen sieht. Neben solchen pauschalen Selbsteinschätzungen geben die Antworten auf die Frage nach den wichtigsten Lernerfahrungen Aufschluss darüber, inwiefern sie an sich selbst Handlungsmächtigkeit und Kompetenzzuwachs bemerkt haben und wie sie diese für sich selbst fassen. Vielfach wird diese Frage mit Nennung solcher Eigenschaften wie Belastungsfähigkeit, Anpassungsfähigkeit, Organisationsfähigkeit usw. beantwortet, hierzu ein erstes Beispiel:

Interview 12; Z. 381-390 (F = FeldforscherIn; I = InformantIn)

*F: Was würdest du denn sagen, was für dich die wichtigsten Lernerfahrungen waren, in diesen Praktika?*

*I: Ähm, Disziplin, ähm, dann Verantwortung übernehmen, sich organisieren. Also halt auch nicht den Schreibtisch chaotisch geordnet, also Ordnung ist schon wichtig. Also bei der Jugendgerichtshilfe musst du halt schon nach Gesetzen vorgehen. Da gibt's einfach äh Paragraphen, nach denen musst du arbeiten. Also deswegen hab ich da, ja, Strukturiertheit und Disziplin und so was gelernt. Und einfach gelernt, empathisch zu sein, mit Klienten mit Kollegen.*

Im nächsten Ausschnitt stellt die Informantin zunächst ihre Belastungsfähigkeit als wichtige Lernerfahrung heraus, sie lässt dann Äußerungen folgen aus denen hervorgeht, dass sie über diesen Befund selbst erstaunt ist, weil sie vor dem Praktikum ein anderes Bild von sich hatte, und macht dann deutlich, dass die veränderte Sicht auf das eigene Handlungsvermögen an entsprechende Selbstreflexionen gekoppelt war:

Interview 6; 177-189 (F = FeldforscherIn; I = InformantIn)

*F: Was waren denn so Ihre wichtigsten! Lernerfahrungen?*

*I: Hm! Wie belastbar ich bin. Ja-a! und das, ja, wie gesagt, so en Arbeitsalltag kann: anstrengend sein. Dass sich da alles so, öh über lange Zeit, dass ich mich da gut eingelebt hab. Wie gut ich organisieren kann (lacht), das hab ich immer gedacht, wär nicht so meine Stärke, aber halt wie dieses dieses Selbständige. Also ich hab das schon so, was ich so reflektiert hab, so für mich, was hab ich da eigentlich so gelernt, hab ich schon gemerkt: So, ich bin schon ganz schön selbständig geworden*

Wenn die InformantInnen, die Frage nach den Lernfortschritten in solchen Formulierungen wie den vorgenannten beantworten, drückt sich darin aus, dass sie sich aufgrund des absolvierten Praktikums eines prinzipiellen Arbeitsvermögens in dem betreffenden Arbeitsfeld und einer prinzipiellen Anpassungsfähigkeit an die Arbeitsbedingungen in der betreffenden Sozialen Einrichtung gewiss sind. Neben der bloßen Benennung von Empathiefähigkeit (wie in dem Ausschnitt aus Interview 12; siehe S. 11) tauchen in den Interviews auch Handlungsbeschreibungen auf, die sich auf die Arbeit mit Klienten in bestimmten Einrichtungen beziehen. Hierzu ein Statement einer Informantin, die ihr Praktikum in der Schulsozialarbeit absolviert hat:

Interview 7; Z. 216-232

*Ich kann die Arbeit gut leisten. Also mit den Kindern habe ich eben gesehen dass, ähm wie ich ihnen Lernfelder schaffen kann, um weiter zu kommen. Auch in der Elternarbeit, die Gesprächsführung ähm, einfach auch gelernt, wie kann ich Problematisches anbringen, gut kommunizieren [KURZE AUSLASSUNG] Ja, auch einfach ähm die Kinder in ihrer Persönlichkeit wahrzunehmen, zu sehen, was kann ich ihnen hier geben, aber was eben auch darüber hinaus.*

Das Verhältnis zur spezifischen Klientel einer Einrichtung ist ein bei der Bestimmung des persönlichen Erfahrungsgewinns und Kompetenzzuwachs wichtiger Bezugspunkt. Mit einer bestimmten Klientel arbeiten zu können wird nicht als eine selbstläufige und unkomplizierte Angelegenheit angesehen. Zugang zu finden zur Klientel, herauszufinden ob eine Klientel einem „liegt“ und ob man bei ihr „ankommt“ usw. ist offenbar ein wichtiger Prüfstein für die eigenen Erfolgsmessungen. Dass das Arbeiten-können-mit-einer-bestimmten-Klientel der Selbsterprobung und -prüfung bedarf, wird auf frappante Weise in der folgenden Interviewpassage verdeutlicht:

Interview 3; 282-287 (F = FeldforscherIn; I = InformantIn)

*F.: Was würden Sie denn (.) als eine Ihrer wichtigsten Lernerfahrungen beschreiben?  
I: Ähm, ich habe gelernt, mit Jugendlichen zu arbeiten. Und, am Anfang hab ich gedacht, tja, die Arbeit gefällt mir nicht, aber das Team ist gut. Und nachher hat das Team sich so als schlecht entwickelt, und die Arbeit hat mir Spaß gemacht. Ich hab 'n guten Draht zu den Auszubildenden gefunden.*

Worauf dieses Statement auch aufmerksam macht, ist die besondere Bedeutung der Dauer des Einarbeitungsprozesses für das Gewähr-Werden von Eignung und Tauglichkeit für die Arbeit mit einer bestimmten Klientel. Generell sehen unsere InformantInnen im Vertraut-Werden mit der Klientenarbeit und mit den einrichtungsspezifischen

Kommunikationssituationen den wichtigsten Schritt in Richtung Kompetenzzuwachs und professionellem Handlungsvermögen, hierzu der folgende Ausschnitt:

Interview 8; Z.232-241

*Dass war für mich persönlich ganz viel, was ich da erfahren hab. Und, ähm, ja, eigentlich so generell das Arbeiten, dass man erstmal sieht, wie arbeitet man wirklich. Also, is was strukturiert und so, das auf jeden Fall. Ja und, dass man auch einfach so Erfahrungen mit den Kindern sammelt. Oder in der Elternarbeit, dass man so Hemmschwellen abbaut, dass man älteren Müttern dann auch was sagt, obwohl man viel jünger ist.*

Auch hier ist das Umgehen-Können mit einer bestimmten Personengruppe – hier Menschen, denen gegenüber es altersbedingt nicht leicht ist, Autorität zu beanspruchen – das Kriterium, nach dem Erfahrungsgewinn und Kompetenzzuwachs bestimmt werden. Und auch in diesem Ausschnitt wird zum Ausdruck gebracht: mit einem bestimmten Kliententypus arbeiten zu können ist nicht automatisch gegeben, dieses Vermögen wird nicht mitgebracht, es bedarf des Hineinversetzt-Werdens in Realsituationen. Und auch hier sind es die spezifischen, von der Klientel ausgehenden Anforderungen, an denen die eigene Entwicklung bemessen wird. Dabei scheint nicht nur die eben skizzierte Erfahrung, mit der Klientel arbeiten zu können, von hoher Bedeutung zu sein, sondern überhaupt erst mal in Kontakt mit Klienten getreten zu sein und typische Arbeitsvollzüge erbracht und Kommunikationsaufgaben bewältigt zu haben.<sup>12</sup>

In den bisher behandelten Ausschnitten wurde der besondere Herausforderungscharakter des Praktikums über Eigenheiten der Klientel betont. Wie der folgende Ausschnitt zeigt, sind es auch Belange eher arbeitsorganisatorische Natur, die den Herausforderungscharakter ausmachen:

Interview 11, 221-238

*F: was waren denn so für Sie jetzt bisher die wichtigsten Lernerfahrungen?*

*I: Das ist auf jeden Fall das Zeitmanagement, glaub ich. Also 13 Familien in einer Woche unterzubringen, die auch noch unterschiedlich, äh, an wahnsinnig unterschiedlichen Orten wohnen, also zu einer Familie fahr ich eine dreiviertel Stunde, ein Weg, da muss ich ja schon echt lange für einplanen.*

Es ist hier die Erwähnung einer Fallzahl – sie kontextualisiert eine relativ hohe Arbeitsbelastung und damit verbundene Koordinationsprobleme – die den

---

<sup>12</sup> Ausführlicher wird dieser Aspekt behandelt in Reitemeier/Frey (2012)

Herausforderungscharakter unterstreicht. Wie auch das Betriebsklima in einer Einrichtung und die Haltungen im Mitarbeiterstab gegenüber Berufsnovizen die Entwicklung eines spezifischen Handlungs- und Arbeitsvermögens anstoßen können, lässt die folgende Interview-Passage erahnen:

Interview 1; Z. 134-159 (F = FeldforscherIn; I = InformantIn)

*F: Wie erklären Sie sich diese Wirksamkeit?*

*I: Vielleicht weil ich, weil ich musste, also ich war gezwungen aktiv zu werden, mich anzustrengen und aus mir raus zu kommen, weil sonst hätte ich da nicht überlebt. Also ich musste mir eigene, äh selber ne Strategie geben, selber ne Rolle geben, selber ne Persönlichkeit geben ähm, ich musste mir die Sachen einfach selber geben.*

Ein weitere wichtiger Bezugspunkt bei der Selbstvergewisserung eigener Kompetenzen und bei der Selbstverortung auf dem Wege zur sozialarbeiterischen oder sozialpädagogischen Professionalisierung sind die erfahrenen KollegInnen, mit denen man zusammen gearbeitet hat bzw. von denen man angeleitet wurde. So gelangt eine Informantin über den Vergleich mit einer Professionellen in Vorbildfunktion zu einer Selbsteinschätzung, in der sie sich eigene Defizite vergegenwärtigt:

Interview 11; Z. 84-87

*Meine Befürchtung ist, glaub ich, auch jetzt immer noch, dass ich meine Arbeit nicht gut mache. Dass ist aber bei mir recht häufig der Fall, dass ich einfach denke, hah, ich würd das gern richtig gut machen. Ich hab eine Kollegin, die hat wahnsinnig viel Berufserfahrung, man kann sie einfach alles fragen, und sie kann alles total gut erklären. Und ich denk immer, oah, wenn ich doch einfach ihr Gehirn hätte, denk ich manchmal, was nicht machbar ist, ich bin 26, diese Frau ist 60.*

Die folgende Interview-Passage unterstreicht die wichtige Rolle, die Gespräche mit der Anleiterin bei der Veränderung des Selbstbildes als angehende Sozialarbeits-Professionelle spielen:

Interview 8; Z. 222-243 (F = FeldforscherIn; I = InformantIn)

*F: Ja. Äh, was denken sie denn, was waren denn so ihre wichtigsten Lernerfahrungen.*

*I: Al/. Ja, also ich glaub für mich persönlich, hab ich viel gelernt, dass ähm meine Selbsteinschätzung manchmal, äh, sehr abweicht von der Fremdeinschätzung. Dazu hat sie auch ganz viel dazu beigetragen, durch die regelmäßigen Gespräche und die Reflektionen, dass sie mir manchmal ganz andere Sachen gespiegelt hat, die ich in dem Moment ganz anders wahrgenommen hab und wo ich gedacht hab, da fehlt mir jetzt noch was, was ich machen kann.*

*F: Ja.*

*I: Dass war für mich persönlich ganz viel, was ich da erfahren hab.*

In dem folgenden Ausschnitt äußert sich die Informantin zunächst zum Wert des Hochschulstudiums, dann vergleicht sie sich mit erfahrenen Fachkräften, die sie in der Einrichtung kennengelernt hat. Anschließend zieht sie eine für ihre berufliche Orientierung fundamentale Lehre daraus, nämlich die, die eigene Persönlichkeit als wichtige Handlungsressource zu begreifen:

Interview 1; Z.138-145

*Gemessen an meinen Erwartungen und am, am Wissensstand nach dem, nach dem Studium, wichtige Erfahrung: ähm ich musste nicht unbedingt studiert haben um den Job zu machen. Ich musste mir nicht äh einbilden, als Berufsanfänger dieses und jenes schlechter zu machen als Leute, die schon lang oder länger dabei sind. Also es ist, das größte Kapital, was der Sozialarbeiter, die Sozialarbeiterin hat, ist die Persönlichkeit, die eigene ähm, die eigene Menschlichkeit, die Reflektiertheit als wichtigstes Handwerkszeug einfach öhm die Erfahrung: „Mir, mir wird nichts geschenkt.“ Wenn ich etwas will, dann hole ich mir das. Also ich brauch nicht zu denken, die Leute müssten mir meine Wünsche von den Augen ablesen und mir dieses und jenes präsentieren. Und die Erfahrung tatsächlich zu machen, dass mein Handeln wirksam ist, mein pädagogisches Handeln, also ne ganz neue Form der eigenen Wirksamkeit.*

In diesem Ausschnitt deutet sich eine ernüchternde Verarbeitungsleistung der Erfahrung, von den Kolleginnen der Einrichtung nur begrenzt unterstützt und instruiert worden zu sein, an (siehe: *ich brauch nicht zu denken, die Leute müssten mir meine Wünsche von den Augen ablesen*). In diesem Zitat wird – als Schritt des Bilanzziehens bezüglich des absolvierten Anerkennungsjahres – ein professionelles Rollenverständnis expliziert. Bestandteil dieser Verarbeitungsleistung ist zum einen, dass die eigene Persönlichkeit und die eigene Initiativekraft als wichtige Grundlagen des professionellen Handelns in den Blick genommen werden (*das größte Kapital ist ... die Persönlichkeit*). Zum anderen, dass dem Hochschulstudium die Funktion abgesprochen wird, für Anforderungen in der Praxis in besonderer Weise zu qualifizieren (*ich musste nicht unbedingt studiert haben*). Auch in dem folgenden Ausschnitt bezieht die Informantin in ihre Reflexionen über die Entwicklung von Handlungskompetenz die Bedeutung des Hochschulstudiums mit ein:

Interview 2; Z. 197-208

*Dass ist bei mir noch oft eine Problematik, finde ich, ähm aber andererseits wiederum auch ist es einfach interessant, wenn man theoretisch Gelerntes teilweise ja eins zu eins auf das Praktische übertragen kann oder man gewisse Verhaltensweisen einfach sieht und sie sich durch das theoretisch Erlernte erklären kann. Und ähm da hatte ich nämlich im Studium manchmal so meine Probleme, weil ich Theorie ohne Praxis eigentlich ziemlich trocken finde und damit ungern was anfange. Und ich mich deswegen auch manchmal beim Lernen etwas schwer getan habe, weil ich ja einfach*

*ein praxisbezogener Mensch bin und ich es einfach schön fand, dass jetzt im Nachhinein auch das Gelernte, was ich an der Universität hatte, dass es nicht praktisch nur ein Studium war um einen Titel zu haben, sondern dass ich dann auch wirklich ähm, ja, Wissen vermittelt bekommen habe, was ich später auch in der Praxis zumindest anwenden kann.*

Als Person, die ihre Stärken in der praktischen Arbeit sieht, hat diese Informantin den Transfer theoretischer Lerninhalte auf die Praxis offenbar gut leisten können. Das Theorie-Praxis-Verhältnis ist auch noch in anderer Hinsicht ein wichtiger Relevanzgesichtspunkt bei der Beurteilung der Praktikumserfahrungen. In dem folgenden Ausschnitt erklärt die Informantin, wie es dazu gekommen ist, dass sie nicht mehr in der Einrichtung, in der sie ihr Anerkennungsjahr absolviert hat, tätig ist; dabei kommt sie auch darauf zu sprechen, wie wenig sie durch das Studium auf diese Praxis vorbereitet wurde:

Interview 3; Z. 351-358

*Ich weiß, dass ich niemals bei der XYZ arbeiten möchte, (beide lachen), und, ähm, das ich gemerkt habe, wie schwierig es ist, in diesem ganzen wirren System von Kostenträgern und ähm, also in diesen ganzen itz- institutionellen Rahmenbedingungen, die herrschen, in der Realität der Sozialen Arbeit, das die eines wirklich teilweise sehr erschweren: richtig handeln zu können. Ja, und ähm, dass es im Studium alles so einfach klingt, und dann, wenn man in der wahren Re- in der Realität ist, ja dass es dann schwierig ist. Und ich hoffe, dass ich jetzt, an meiner neuen Stelle, sozialpädagogischer arbeiten kann, und nicht so immer ausgebremst werde.*

Die Bereitschaft, für die Institution XYZ zu arbeiten, wird dezidiert negiert. Diese Entscheidung wird mit bürokratischen Schwierigkeiten, die daran hinderten „richtige soziale Arbeit“ leisten zu können, und mit der Erfahrung des institutionellen Ausgebremst-Werdens begründet. In Einnahme einer selbstreflexiven Haltung stellt die InformantInnen zudem das Theorie-Praxis-Verhältnis als eines dar, dessen Überbrückung mit spezifischen Schwierigkeiten verbunden ist (siehe: *in der wahren Realität ist ... es dann schwierig*). Die Lehre, die die Informantin aus den Erfahrungen in dieser Institution für sich gezogen hat, kommt ebenfalls zur Sprache – das Bemühen um eine Arbeitsstelle, in der man nicht nach bürokratischen Regeln vorgehen muss, sondern *sozialpädagogischer arbeiten kann*.

### **Wie Selbstbeurteilungen in ihrem Geltungsanspruch untermauert werden**

Verschiedentlich lassen InformantInnen im Anschluss an die relativ allgemeinen Aussagen über Lernfortschritte kurze narrative Äußerungen folgen, in denen sie deutlich machen, warum sie sich eines Kompetenzzuwachses sicher sind und woran sie ihre Selbstbeurteilung festmachen. Die an Kompetenzdarstellungen angeschlossenen Aussagen haben im



wesentlichen Bekräftigungsfunktion für die behaupteten bzw. sich selbst zugeschriebenen Lernfortschritte. Diese Bekräftigungsfunktion wird auf unterschiedliche Weise realisiert. Unterscheiden lassen sich zum einen Beschreibungen von Situationen, die für die InformantInnen einen ganz besonderen Herausforderungs- und Bewährungscharakter hatten, und narrative Passagen, die besonders dramatische Ereignisse, in die die PraktikantInnen verwickelt waren, zum Gegenstand haben. So stellt die Informantin des bereits zitierten Ausschnitts aus Interview 3 (siehe S. 16) zunächst global heraus, dass sie in ihrem Praktikum mit vielen Aufgaben konfrontiert worden ist, fährt dann in einem Mix aus Situationsbeschreibungen und Kurznarrationen damit fort, die Schwere von Klientenproblematiken wie auch deren Anhäufung darzustellen:

Interview 3, Z. 287-300

*Bin vor ziemlich viele Aufgaben gestellt worden, wie, dass jemand schweigt und nicht mit mir redet, wie, dass ähm jemand Probleme hat in einem Ausbildungsbetrieb, wo nur Türken sind, die da nur Türkisch sprechen, wo der Chef auch Türke is, und er selbst-, also der Auszubildende war Deutscher, und dann plötzlich psychosomatische Beschwerden entwickelt hat, und man wusste nicht woher, weil er den Mund nicht aufgemacht hat. Ich hab´ die Erfahrung gemacht, wie es ist, mit interkulturell-, mit äh interkulturellen Problematiken umzugehen, weil eine meiner Auszubildenden, ähm, ´nen türkischen Migrationshintergrund hat, und hat ´n Freund gehabt, von dem Ihre Eltern nichts wussten. Und na, hat sie mit ihm Schluss gemacht, und er hat ihr, gedroht, sie umzubringen oder sie zu entführen und zu vergewaltigen. Und ähm, also ich hatte sechs Fälle, davon waren fünf echt harte Nüsse. Und ähm es wurde mir auch das Feedback gegeben von meinen Kollegen, dass, das nicht so schlimm ist wie zwanzig Andere.*

Man erfährt in diesem Interviewausschnitt nichts Genaues darüber, wie die Praktikantin mit dem Schweigeverhalten des deutschen Jugendlichen in einem türkischen Ausbildungsbetrieb umgegangen ist, allein dass die Informantin mit einer solchen Problematik konfrontiert worden ist, hat hier Belegcharakter für die zuvor getroffene Aussage *habe gelernt mit Jugendlichen zu arbeiten*. Die Selbsteinschätzung, mit dieser Klientel arbeiten zu können, gründet offenbar darin, dass Situationen bewältigt wurden, die in dem Arbeitsfeld als sehr schwierig gelten (jedenfalls wurde dies so empfunden von ihr, davon zeugt der Duktus des Aufzählens). Die Kurznarration zum Liebesdrama einer Auszubildenden und der erzählabschließende Verweis auf *fünf echt harte Nüsse* charakterisieren das Arbeitsfeld der Praktikantin als eines mit sehr hohen Anforderungen (Arbeit mit schwierigen Jugendlichen, Umgang mit interkulturellen Interaktionssituationen. Zum anderen werden die Selbstzuschreibungen von Belastungs- und Organisationsfähigkeit, von Kompetenz in der

Arbeit mit Klienten usw. bekräftigt, indem Fremdbeurteilungen angeführt werden, also indem auf positives Feedback von KollegInnen, der Anleiterin usw. verwiesen wird.

In dem eben wiedergegebenen Ausschnitt aus Interview 3 werden Rückmeldungen von Kollegen angeführt, die den hohen Belastungsgrad der Arbeitssituation bestätigen. In dem folgenden Ausschnitt wird ganz allgemein auf eine „Rückmeldung“ hingewiesen, um die Beurteilung der eigenen Praxistauglichkeit zu untermauern:

Interview 10, Z. 215-219

*Also ich persönlich, meine eigene Einschätzung ist schon, dass es ähm sehr, ja doch, also ich bin ja sehr angekommen und bin schon sehr fachlich gut bewandert mittlerweile. Es ist immer schlecht, sich selber bewerten zu müssen und so. Ich würd mich schon in den Zweier-Bereich bestimmt ansiedeln, so, und so ist es auch von der Rückmeldung her.*

Auch wenn hier nicht ganz klar wird, um was für eine Art von Rückmeldung es sich handelte (es könnte spontanes und situationsbezogenes Rückmeldeverhalten von KollegInnen oder der Anleiterin gemeint sein, es könnte aber auch die mit einer schriftlichen Beurteilung der anleitenden Fachkraft gegebene Rückmeldung gemeint sein), zeigt sich hier, wie durch Erwähnung von Fremdurteilen die Selbstzuschreibung von Erfahrungsgewinn und Kompetenzzuwachs quasi validiert wird.

### **Wie die Praktikumsstelle und das Verhältnis zur Anleiterin oder zum Anleiter beurteilt werden**

Ob AbsolventInnen mit eher diffusen Erwartungen oder aber mit sehr differenzierten Erwartungen in das Anerkennungs-jahr gehen – auf der Grundlage ihrer mitgebrachten Lernerwartungen, ihrer Vorstellungen von Erfahrungsgewinn und Kompetenzzuwachs nehmen sie auf den Verlauf des Praktikums und insbesondere auf die Rolle der AnleiterIn eine evaluative Sichtweise ein. Diese besteht zweifelsohne schon während des Praktikums; indikativ hierfür sind: sich einstellende Zufriedenheits- oder Unzufriedenheitsgefühle, verstärktes oder nachlassendes Engagement in der Arbeit, Positiv- oder Negativerfahrungen, die in Gesprächen mit KollegInnen, FreundInnen oder auch der Anleiterin thematisiert werden u.a.m. Mit unseren Leitfaden gestützten Interviews wurde für ehemalige AbsolventInnen eine Gelegenheit zur retrospektiven Evaluation geschaffen. Dazu haben wir zum einen die InformantInnen darum gebeten, ihrem Praktikum Schul-Noten zu geben, und zwar sowohl für die AnleiterIn als auch für die Einrichtung. Die relativ positive

Bewertungstendenz, die sich bereits in anderen Studien gezeigt hat<sup>13</sup>, findet sich darin bestätigt: Die Durchschnittsnote für die AnleiterInnen (2,1) ist dabei etwas besser als die Note für die Einrichtungen (2,3). Die für AnleiterInnen wie auch für Einrichtungen vergebene Bestnote war ein „sehr gut“; die schlechteste Note für eine Anleiterin war eine „fünf“, für eine Einrichtung war es eine „drei bis vier“.<sup>14</sup>

Woran die Befragten die Wertschätzung ihrer AnleiterInnen (oder deren geringe Wertschätzungen) festmachen, wird in den Interviewpassagen transparenter, in denen sie – angeregt durch entsprechende Frageinitiativen – eine Evaluationsperspektive auf die Fachkraft, die die Anleitungsfunktion inne hatte, einnehmen. Die nicht-numerischen Beurteilungen von AnleiterInnen werden teils in globalen Kennzeichnungen, wie sie für Beziehungen einander sehr nahe stehender Menschen geläufig sind, teils in der Benennung geschätzter oder weniger geschätzter Eigenschaften vorgenommen. Es wird darüber geurteilt

- in beziehungs-qualifizierenden Äußerungen: *mir sehr ähnlich; recht vertraut; auf einer Freundinnen-Ebene; schon fast ein bisschen freundschaftlich; auf einer Wellenlänge und dann wiederum wie so ne große Schwester* usw.,
- im Aufzeigen wertgeschätzter Eigenschaften und Verhaltensweisen: *Hilfeplangespräch gut vorbereitet; Fehler eingestehen können; hat mir auch den Raum gelassen, dass ich initiativ werden konnte; eine sehr starke Persönlichkeit mit einer auch mit ner Haltung, mit ner Linie; sehr zuvorkommend, immer hilfsbereit sie hatte auch so ein Gespür, dass ich das manchmal brauchte, dass ich schon son geschützten Rahmen hab, ganz viel auf der Meta-Ebene hat meine Anleiterin mit mir gearbeitet* u.a.m.

---

<sup>13</sup> In vorliegenden Studien wird übereinstimmend betont, dass die Beziehung zum/zur AnleiterIn von großer Wichtigkeit für die AbsolventInnen ist. Die besondere Bedeutung der „persönlichen Atmosphäre zwischen Anleiterin und Praktikantin für das Gelingen des Praktikums“ wird u.a. von Elke von der Haar (1996) bestätigt. Danach berichteten „57% der bei Freien Trägern und 35% der im öffentlichen Dienst eingesetzten Praktikantinnen“ von einer „positiven Atmosphäre im Praktikum“ (bei einem etwas besserem Abschneiden der Anleiterinnen als die Anleiter); zitiert nach Surkemper 2002; S. 53). In der 1998 veröffentlichten Studie von Sperber wurde festgestellt, dass fast 70% der Befragten sich in ihrem Praktikum wohl gefühlt haben (ders.; S. 77). Eine ähnlich positive Gesamtevaluation wird auch in der von Surkemper (2002) durchgeführten Untersuchung dokumentiert, wenn er zu dem Ergebnis kommt, dass etwa 70% der Befragten (71,4% männlichen, 69% weiblichen Geschlechts) das Praktikum wieder in der gleichen Einrichtung absolvieren würden. Für das Gesamterleben des Praktikums spielt sicherlich das aus den Polen „Hochschule – Trägerorganisation – AnleiterIn – Praktikantin“ und Klienten bestehende Spannungsfeld eine Rolle; vgl. Surkemper (2002; S 51). Der Autor kommt in seiner Studie zu folgendem Ergebnis: Die große Mehrheit der Befragten äußerte sich positiv über „die erlebte Praxis“ und gab den AnleiterInnen gute bis sehr gute Noten. Negative Bewertungen, wurden von einer „schwankenden Minderheit“ zwischen 10 – 30% vorgenommen. Ausgenommen von den Positivurteilen wurden lediglich Vorgesetzte und die Trägerorganisation (vgl. ders.; S. 208f).

<sup>14</sup> Auch für den Kompetenzzuwachs hatten wir um Noten gebeten, sie fallen ähnlich positiv aus wie die Bewertungen der AnleiterInnen.

- sowie in negativ bewerteten Eigenschaften und Verhaltensweisen: *hektisch, gestresst und aber gleichzeitig wahnsinnig von sich überzeugt; ambivalent, man weiß nicht man weiß nicht, wie ihre Reaktion sein wird, wenn man sie auf irgendwas anspricht; kein Gefühl dafür, was ne Praktikantin odern Praktikant für Bedürfnisse hat, was fürn Lernbedarf da ist; tut sich schwer damit, erstens Vorgaben zu machen, zweitens Feedbacks auch zu geben, sowohl positiv als auch negativ u.a.m.*

## **Resümee**

Wir haben das Berufspraktikum in der Sozialen Arbeit (in der Variante des Anerkennungsjahres) aus der Erfahrungsperspektive der AbsolventInnen beschrieben, um so zeigen zu können, wie diese Statuspassage die Selbstidentität der Berufsnovizen erfasst. Aufgedeckt wurden spezifische Prozessstrukturen dieser Übergangsphase: Anleitungsformen des Instruierens, der Selbstorganisation, des Agieren-Müssens in der Funktionsrolle und der theoretisch-reflexiven Bearbeitung. Auch haben wir versucht, die typischen Anforderungen, vor die PraktikantInnen in diesen Anleitungskontexten gestellt sind, zu charakterisieren. Wie gesehen kommt es dann, wenn sich die PraktikantInnen „im kalten Wasser“ befinden – und auch dann, wenn sie sich gewissermaßen ein wenig „freigeschwommen“ haben – zur In-Einsetzung von Ausbildungs- und Funktionsrolle. Inwiefern dies zu Lasten des Lehr-Lern-Arrangements, das ein Berufspraktikum seiner Zweckbestimmung nach ja sein soll, geht, und inwiefern dies die Professionalisierung vorantreibt, sind Fragen, die fall- und einrichtungsspezifisch und auf der Grundlage umfassenderer Datenmaterialien zu beantworten wären

Zur Abrundung des Gesamtbildes der Statuspassage „Anerkennungsjahr“ wurde danach gefragt, worin die AbsolventInnen selbst den Gewinn ihrer Praktikumszeit für ihre Identitätsentwicklung sehen. Hier hat sich gezeigt, dass bei allen belastenden Momenten, die zur Sprache kamen, und bei aller Kritik an personalen und arbeitsorganisatorischen Besonderheiten einer Einrichtung das Kennenlernen der praktischen Arbeit – siehe: *wie arbeitet man wirklich* – als fundamentaler Erfahrungsgewinn verbucht wird. Er besteht nicht nur darin, damit vertraut zu sein, wie es in der Praxis zugeht, sondern auch darin, das eigene Kompetenzprofil zu kennen sowie darin, Verankerungspunkte für den Ausbau der eigenen professionellen Identität ins Auge fassen zu können (wie etwa das Erkennen der eigenen Persönlichkeit als Ressource in der Arbeit mit Klienten oder das sich Orientieren am Kompetenzvorsprung erfahrener Fachkräfte).

Gezeigt hat sich ferner, dass der persönlichen Beziehung zwischen Anleiterin und Praktikantin eine Schlüsselfunktion für das Sich-Einarbeiten, für das Lernverhalten, für die Durchhaltungsmotivation, für den Kompetenzaufbau und für die Zufriedenheit mit dem Praktikum zukommt. Dies sollte aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass für das Durchhaltevermögen der PraktikantInnen und für den Identifizierungsprozess mit der Einrichtung oder dem Arbeitsfeld auch das soziale Klima und der in einer Einrichtung „herrschende“ Führungsstil eine wesentliche Rolle spielen, wie eine Informantin in dem folgenden evaluativen Kommentar über ihre Praktikumsstelle betont: *Mal hat es besser funktioniert, dann war wieder ne schlechtere Stimmung. Also ja, die Leitung muss funktionieren und das vorgeben und den Rahmen geben. Und wenn der Rahmen nicht steht, dann ist es halt sehr anstrengend und frustrierend.*

## Literatur

- Ackermann, Friedhelm (1999): Soziale Arbeit zwischen Studium und Beruf: eine qualitativ-empirische Studie zur Berufseinstimmung von des Fachbereich Sozialwesen. Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang. (=Qualitative Forschungsmethoden in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften, 3).
- Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L. (1971). Status passage. Chicago: Aldine.
- von der Haar, Elke (1996): Das Berufspraktikum in der Sozialen Arbeit: Möglichkeiten und Grenzen. Ergebnisse einer Befragung von BerufspraktikantInnen. Neuwied/ Berlin: Luchterhand.
- Kühne, Mike (2005): Das Praktikum aus der Perspektive der Anbieter. Ergebnisse einer Umfrage von Praktikanten in den Studiengängen Soziologie und Sozialpädagogik. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis. Nr. 2/2005. S. 270-283.
- Maier, Konrad (1995): Berufsziel Sozialarbeit/ Sozialpädagogik: Biografischer Hintergrund, Studienmotivation, soziale Lage während des Studiums, Studierverhalten und Berufseinstimmung angehender SozialarbeiterInnen/ SozialpädagogInnen. Freiburg (=Forschungs- und Projektbericht 4/95 der Kontaktstelle für praxisorientierte Forschung e.V. an der Evangelischen Fachhochschule Freiburg).
- Reitemeier, Ulrich / Frey, Cornelia (2012): „*dass man erstmal sieht, wie arbeitet man wirklich.* Das Praktikum in der Sozialen Arbeit in der Erfahrungsperspektive der . In: Sozial Extra, Zeitschrift für Soziale Arbeit. 1 / 2, 2012. S. 34-38.
- Surkemper, Klaus-Peter (2002) Der Berufseinstieg in der sozialen Arbeit. Das Anerkennungsjahr aus der Sicht der BerufspraktikantInnen. Hildesheim: Olms Verlag.
- Schütze, Fritz (1981): Prozessstrukturen des Lebenslaufs. In: Matthes, J. / Pfeifenberger, A. / Stosberg, M. (Hg.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Kolloquium am Sozialwissenschaftlichen Forschungszentrum der Universität Erlangen-Nürnberg. Nürnberg. S. 67-156.
- Schütze, Fritz (1987a): Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien I. Studienbrief der Fernuniversität Hagen, Fachbereich Erziehungs- und Sozialwissenschaften.
- Schütze, Fritz (1987b): Symbolischer Interaktionismus. In: Ammon, Ulrich / Dittmar, Norbert / Mattheier, Klaus J. (Hg.) (1987/1988): Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. (Sociolinguistics. An international handbook of the science of language and society). Berlin. Erster Halbband 1987, zweiter Halbband 1988. S. 520-553.

Strauss, Anselm (1974): Spiegel und Masken. Frankfurt am Main.

Wohlfahrt, N ./ Zinda, U. (1996): Situation der Berufspraktika für SozialarbeiterInnen. Ergebnisse einer Befragung von Berufspraktikantenstellen in Nordrhein-Westfalen. In: EFH, Fachbereich Sozialwesen. Bochum (Dezember).

Wossidlo, Peter Rütger / Winkelmann, Peter (1991): Die Ergebnisse empirischer Analysen zum Praktikum aus Sicht der Studierenden. In: Wossidlo, Peter Rütger (Hg.): Praktikumskonzepte deutscher Hochschulen – Wissenschaft und Wirtschaft im Ausbildungsverbund. Wiesbaden.