

## Ulrich Reitemeier/Cornelia Frey

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

### Das Berufspraktikum der Sozialen Arbeit als Statuspassage

Wir haben diesem Beitrag ein Zitat aus einem Interview mit einer Sozialpädagogin im Anerkennungsjahr (Berufspraktikum)<sup>1</sup> vorangestellt. Es gibt die Einschätzung wieder, die die Informantin vor Antritt ihrer Berufspraktikumsstelle 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. Vorliegende Untersuchungen lassen diesen Herausforderungscharakter weitgehend unberücksichtigt. In einer kleinen Befragungsaktion von Absolventinnen des Berufsanererkennungsjahres nach Abschluss des Diplomstudienganges interessierten wir uns für eben diese Seite des Berufspraktikums<sup>2</sup>. Einblicke in die dabei ablaufenden Prozesse erarbeiten wir in Anlehnung an das Konzept der Statuspassage (Glaser/Strauss 1971). In Statuspassagen erfolgt der Übergang von einem Status zu einem zumeist höheren Status, etwa dem der Hochschulstudentin in den der professionellen Fachkraft. Die spezifischen Ordnungen des Berufspraktikums der Sozialen Arbeit und die Frage,

wie diese „passiert“ werden, sollen hier genauer unter die Lupe genommen werden<sup>3</sup>. Bei der Vorstellung einiger Ergebnisse unserer Absolventinnen-Befragung folgen wir der auf Strauss zurückgehenden Unterteilung von Statuspassagen in Einstiegs-, Durchgangs- und Austrittsphase.

#### Die Einstiegsphase - Vorklärungen und Ausgangsorientierungen

Vor dem Beginn des Berufspraktikums sehen sich die Studentinnen vor die Aufgabe gestellt, eine „passende Stelle“ zu finden. Die über bestimmte Problemlagen oder Bedürftigkeiten definierten Tätigkeitsfelder fungieren gewöhnlich als Such- und Auswahlkriterium (Arbeit mit Kindern und Jugendlichen; mit Menschen mit Behinderung arbeiten; etwas in der Erwachsenenbildung<sup>4</sup>) oder auch als Ausschlusskriterium (nicht mit Menschen mit Behinderung usw.). Allerdings lassen sich solche Bestrebungen nicht immer geradewegs realisieren. Die im Zuge der Bemühungen um eine Praktikumsstelle erfolgenden Vorklärungen sind nicht unwichtig für die Ausbildung von Identitäts-

haltungen, 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 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. Selten wird wohl nur einer dieser Aspekte ausschlaggebend sein. Unsere These ist, dass die jeweiligen - hier idealtypisch unterschiedenen - Motivlagen spezifische Haltungen fundieren, in denen das Berufspraktikum angegangen und auf die Selbstidentität der Absolventinnen bezogen wird.

#### Die Durchgangsphase - Anleitungsformen und Anforderungen an die Identitätsarbeit

Berufspraktika in der Sozialen Arbeit sind curricular konzipiert als Berufseinmündungsphase bzw. als die Ausbildungsphase, in der theoretisch Erlerntes und Arbeitswirklichkeit in ein Passungsverhältnis gebracht werden müssen. Soziale Arbeit soll als Handlungspraxis eingeübt, um nicht zu sagen: trainiert werden<sup>5</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 Absolventinnenbefragung geht hervor, dass dieser Anleitungsprozess auf unterschiedliche Weise fokussiert und gestaltet werden kann. Er kann als Beobachtungs- und Instruktionsprozess organisiert sein, es kann darin auf Selbstorganisation und Initiative der Praktikantin gesetzt werden, er kann dem Prinzip des funktionieren Müssens folgen und er kann - entlastet vom akuten Handlungsdruck - Gegenstand theoretisch-reflexiver Bearbeitungen sein<sup>6</sup>.

Was die Abfolge der Anleitungsformen angeht, kann wohl davon ausgegangen werden, dass in der frühen Phase des Berufspraktikums der instruierende Anleitungsmodus und das Prinzip der Selbstorganisation vorherrschen, bevor dann das funktionieren Müssen dominant wird. Wie die Prozessstrukturen des Berufspraktikums den Absolventinnen „entgegengetreten“ und wie diese davon erfasst werden, kann dabei nur schlaglichtartig, d.h. exemplarisch anhand von Ausschnitten aus den Interviews, beleuchtet werden.

#### a) Herangeführt und instruiert werden

Mit dem üblichen Herumführen im Haus, dem Erklären von Zuständigkeiten, dem Zuordnen zu einem Team, der Groborientierung über anstehende Aufgaben usw.

versuchen Einrichtungsmitarbeiterinnen an die Arbeitsumgebung und Arbeitsabläufe heranzuführen. Darin ist folgendes Problem angelegt: Solche Maßnahmen tragen nur teilweise dazu bei, dass sich Berufspraktikantinnen nicht mehr fremd fühlen, insbesondere dann, wenn das erfahrene Personal sich schwer damit tut, die relative Berufs- und Milieufremdheit der Einsteigerinnen 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“. Eine solche Anleitungspraxis basiert auf der Annahme, dass Berufsnovizen nicht sofort Leistungen einer vollwertigen Kraft erbringen können, sondern auf klientenspezifische Beanspruchungen und auf situationsadäquates Handeln vorbereitet werden müssen.

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>7</sup> oder wenn an einrichtungsspezifische „Denkzwänge“ angekoppelt wird. Diese können in weltanschaulichen Entwürfen, in der Bindung an wissenschaftlich-theoretische Ansätze oder einfach im Erfahrungsvorsprung oder in Erfahrungswerten gründen. Hierzu ein kurzer Interview-Ausschnitt, in dem eine Informantin über Erfahrungen mit ihrer Anleiterin spricht und darstellt, wie sie in eine bestimmte wissenschaftliche Denkweise eingewiesen wurde:

#### Interview 1; Z. 214-29:

... 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.

Der instruierende Anleitungsmodus führt die Berufsnovizen an einrichtungsspezifische Denkmuster, aber auch an individuelle Grundhaltungen, Bearbeitungsprinzipien und Verhaltensstandards der Anleiterin heran. Dabei stellt sich zunächst einmal das elementare Problem des Verstehens der von erfahrenen Fachkräften erklärten Bearbeitungsschritte und der - im zitierten Beispiel theoriesprachlich vorgenommenen - Motivierungen hierfür.

#### b) Selbstverantwortlichkeit für Anleitungsgechehen

Oftmals finden sich Berufspraktikantinnen in Situationen wieder, in denen sie selbst verantwortlich dafür sind, dass Einarbeitung bzw. Anleitung stattfindet. Was das konkret heißt mag der folgende Ausschnitt verdeutlichen:

#### Interview 12; Z. 157-165

... also wenn ich nicht gefragt hätte, dann hätte jetzt mein Anleiter nicht gesagt, komm wir besprechen noch den Fall. Er hat immer gesagt, er ist jeder Zeit für Fragen offen und hat sich immer gefreut, wenn ich mit ihm diskutiert hab. Aber man muss definitiv oder mir ging's so, ich hab auf ihn zukommen müssen.

Die eigeninitiative Einholung von Anleitung ist nicht frei von Enttäuschungsrisiken. Einen Eindruck davon, mit welchen Risiken solche Situationen, in denen Berufspraktikantinnen sich um Anleitung bemühen, behaftet sein können, vermittelt 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 ist. 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

### c) „Im kalten Wasser“ - Übernahme einer Funktionsrolle

Ungeachtet dessen, wie umfassend die Maßnahmen des vertraut Machens mit den Abläufen in der Einrichtung sind - 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>68</sup>. Es kommt sozusagen zu einem abrupten Wechsel vom Anleitungs- in den Arbeitsmodus. Sich „im kalten Wasser“ wiederzufinden kann Belastungen und 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 Verwiesensein 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);

Gänzlich auf sich gestellt zu sein kann auch insofern zum belastenden Moment werden, als diese Situationen als Verlust kollegialer Solidarität, als mangelnde Rückendeckung usw. gedeutet werden kann. Problematisch wird die Anleitungsform des Funktionieren-müssens auch dadurch, dass die Absolventinnen oftmals im Unklaren darüber bleiben, ob sie sich „gut angestellt“ haben, wie sie

sich entwickelt haben und weiter entwickeln sollten. Ausschlaggebend dafür ist, dass sie keine oder nur unzulängliche Rückmeldungen - positives oder negatives Feedback, wie in den Interviews gesagt wird - auf ihre Arbeitsleistungen bekommen, jedenfalls gemessen an ihren Erwartungen nicht.

### d) Mit anderen darüber reden - theoretisch-reflexive Anleitungsformen

Sei es, dass Berufspraktikantinnen Probleme mit der Klientenarbeit haben, sei es, dass sie mit dem Team oder der Einrichtungsleitung nicht zurechtkommen oder sei es, dass ihnen die Identitätsfindung als Professionelle der Sozialen Arbeit zu schaffen macht - das Berufspraktikum kann auf die eine oder andere Weise zu einem krisenhaften Erfahrungsprozess werden. In solchen Situationen ist der kommunikative Austausch mit der Anleiterin, mit Kolleginnen und Freunden und natürlich mit den Lehrenden der Hochschule von enormer Bedeutung.

Bei der Bewältigung krisenhafter Situationen kommt den praktikumsbegleitenden Supervisionsveranstaltungen der Hochschule eine Schlüsselfunktion zu. Wie aus solchen Statements wie *also ohne Supervision hätt' ich wahrscheinlich mein Anerkennungs-jahr abgebrochen* oder *ohne Supervision, hätt ich echt arm ausgesehen* hervorgeht, wird in diesen Veranstaltungen in erheblichem Maße Kompensation und Erträglichmachung belastender und frustrierender Erfahrungen geleistet und Durchhaltungsmotivation entwickelt. Es ist die Anhäufung frustrierender Erfahrungen und desillusionierender Arbeitsumstände, die Einzelnen 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,

- als Erfahrung von Verweigerung von Unterstützung durch einen erfahrenen Kollegen bei ausdrücklichem Hilfeersuchen,
- als Erfahrung des Hinnehmen-Müssens der Kürzung finanzieller Mittel, nachdem ein vermeintlich gutes Konzept für die Klientenarbeit entwickelt worden war.

### Die Austrittsphase - was hat das Praktikum gebracht?

Für die Absolventinnen ist das Berufspraktikum eine Zeit, in der sie zu einer sozialen Wirklichkeit vordringen und sich mit dieser auseinandersetzen, über die sie an der Hochschule viel gelesen und gehört haben. Es ist eine Ausbildungsphase, in der um Ergänzung, Weiterführung und Erprobung des bisher Gelernten, aber auch um Bewährung geht. Im Berufsankennungs-jahr sind sie in die Arbeits- und Sozialprozesse einer bestimmten Einrichtung involviert, müssen sie die in dem Praxisfeld üblichen Handlungsanforderungen bewältigen und mit den dort vorgefundenen Milieustrukturen klarkommen. 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).

### Wie die Absolventinnen selbst 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

finden sich in den Interviews Passagen, in denen die Informantinnen persönliche Fortschritte und Bereicherungen aufzeigen und für sich kategorisieren. Vielfach wird diese Frage mit Nennung solcher Eigenschaften wie Belastungsfähigkeit, Anpassungsfähigkeit, Organisationsfähigkeit beantwortet.

### Interview 12; Z. 381-390

F: Was würden sie denn sagen, was für sie die wichtigsten Lernerfahrungen waren, in diesen Praktika?

I: Disziplin, dann Verantwortung übernehmen, sich organisieren. Also halt auch nicht den Schreibtisch chaotisch geordnet. Also Ordnung ist schon wichtig. Also deswegen hab ich da 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 wichtigste Erfahrung 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 Selbstbeobachtungen und Selbstreflexionen gekoppelt war:

### Interview 6; 177-189

I: Wie gut ich organisieren kann (lacht), das hab ich immer gedacht, wär nich so meine Stärke, aber halt wie dieses Selbständige, also ich hab das schon so, was ich so reflektiert hab, was hab ich da eigentlich so gelernt, hab ich schon gemerkt so, ich bin schon ganz schön selbständig geworden.

In der folgenden Interview-Passage wird herausgestellt, dass bei der Veränderung des Selbstbildes Kommunikationserfahrungen mit der Anleiterin eine wichtige Rolle spielen:

### Interview 8; Z. 222-243

I: Ja, also ich glaub für mich persönlich, hab ich viel gelernt, dass meine Selbsteinschätzung manchmal, sehr abweicht

von der Fremdeinschätzung, durch die regelmäßigen Gespräche und die Reflexionen, dass sie mir manchmal ganz andere Sachen gespiegelt hat, die ich in dem Moment ganz anders wahrgenommen hab.

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 Berufspraktikums eines prinzipiellen Handlungsvermögens in dem betreffenden Arbeitsfeld und einer prinzipiellen Anpassungsfähigkeit an die Arbeitsbedingungen in der betreffenden Sozialen Einrichtung gewiss sind. Neben der Benennung solcher Qualifikationsmerkmale, die in beruflichen Sozialisationsprozessen generell angeeignet werden können<sup>9</sup>, werden in den Interviews auch solche Kompetenzen benannt, die unmittelbar auf das Agieren in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern bezogen sind. Hierzu ein Statement einer Informantin, die ihr Berufspraktikum in der Schulsozialarbeit absolviert hat.

### Interview 7; Z. 216-232

... ich kann die Arbeit gut leisten also mit den Kindern habe ich eben gesehen, wie ich ihnen Lernfelder schaffen kann um weiter zu kommen. Auch in der Elternarbeit, die Gesprächsführung, da hab ich einfach auch gelernt, wie kann ich Problematisches anbringen, gut kommunizieren

Das Verhältnis zur spezifischen Klientel einer Einrichtung ist bei der Bestimmung des persönlichen Erfahrungsgewinns und Kompetenzzuwachs ein weiterer wichtiger Bezugspunkt und ein wichtiger Prüfstein für die Selbstbeurteilung von Erfahrungsgewinn und Kompetenzzuwachs. Dass das „Arbeiten-Können mit einer bestimmten Klientel“ der Selbsterprobung und -prüfung bedarf, kommt auch in der folgenden Passage zum Ausdruck:

### Interview 3; 282-300

I: ich habe gelernt, mit Jugendlichen zu arbeiten und, am Anfang hab ich gedacht, tja die Arbeit gefällt mir nicht, aber das Team is' gut, und die Arbeit hat mir Spaß gemacht. Ich hab, 'n guten Draht zu den Auszubildenden gefunden.

Hier zeigt sich die besondere Bedeutung eines längeren - Auseinandersetzungen sowohl mit dem Team als auch mit der Klientel einschließenden - Einarbeitungs- und Erfahrungsprozesses für das Gewährwerden von Eignung und Tauglichkeit für die Arbeit mit einer bestimmten Klientel. Festzuhalten ist: Im Vertraut-werden mit der Klientenarbeit und den einrichtungsspezifischen Kommunikationssituationen sehen unsere Informantinnen den wichtigsten Schritt in Richtung Kompetenzzuwachs und professionellem Handlungsvermögen,

### Interview 8; Z. 222-243

I: Das 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. Ja, und, dass man auch einfach so Erfahrungen mit den Kindern sammelt und oder der Elternarbeit, dass man so Hemmschwellen abbaut, dass man älteren Müttern dann auch was sagt, obwohl man viel jünger is.

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. Auch in diesem Ausschnitt wird zum Ausdruck gebracht: mit einem bestimmten Kliententypus arbeiten zu können ist nicht automatisch gegeben, dieses Vermögen wird nicht „mitgebracht“. Dabei scheint nicht nur die eben skizzierte Erfahrung, mit der Klientel arbeiten zu können, von hoher Bedeutung zu sein, sondern, noch elementarer, überhaupt erst einmal in Kontakt mit Klienten getreten zu sein

und typische Arbeitsvollzüge erbracht zu haben (*dass man erst mal sieht, wie arbeitet man wirklich*). 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 arbeitsorganisatorischer Natur, die den Herausforderungscharakter ausmachen: **Interview 11, 221-238**

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

Es ist hier die Erwähnung einer Fallzahl - und damit verbundene Koordinationsprobleme - die den 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. 146-159**

*I: (..) Vielleicht weil ich, weil ich musste, also ich war gezwungen aktiv zu werden, mich anzustrengen und aus mir raus zu kommen, weil sonst hätt 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.*

Die erfahrenen Kolleginnen, mit denen man zusammen gearbeitet hat und von denen man angeleitet wurde, sind ein weiterer wichtiger Bezugspunkt bei der Selbstvergewisserung eigener Kompetenzen wie auch bei der Selbstverortung auf dem Wege zur sozialpädagogischen Professionalität. So gelangt eine Informantin über den Vergleich mit einer Professionellen in Vorbildfunktion zu einer

Selbsteinschätzung, die eigene Defizite fokussiert:

**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 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.*

In dem folgenden Ausschnitt äußert sich die Informantin zunächst zum Wert des Hochschulstudiums und vergleicht sich dann mit den erfahrenen Fachkräften, die sie in der Einrichtung kennengelernt hat. Dann 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**

*I: Gemessen an meinen Erwartungen und am, am Wissensstand, nach dem, nach dem Studium (.) mh (..) 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 is, 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. Öhm und die Erfahrung tatsächlich zu machen, dass mein Handeln wirksam ist, mein pädago-*

*gisches Handeln, also ne, 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. 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**

*... das ist bei mir noch oft eine Problematik, finde ich, 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.*

Als Person, die ihre Stärken in der praktischen Arbeit sieht, hat diese Informantin den Transfer theoretischer Lerninhalte auf die Praxis gut leisten können (jedenfalls ihrer Selbsteinschätzung nach). Das Theorie-Praxis-Verhältnis ist auch noch in anderer Hinsicht ein wichtiger Relevanzgesichtspunkt bei der Beurteilung der Praktikumserfahrungen. In dem folgenden Ausschnitt wird eine selbstreflexive Haltung eingenommen, die sich auf das Passungsverhältnis der eigenen Persönlichkeit und individueller Arbeitsvorlieben (einschließlich eines eigenen Arbeitsethos) einerseits und der Institution, in der das Praktikum absolviert wurde, andererseits bezieht:

**Interview 3; Z. 351-358**

*... ich weiß, daß ich niemals bei der XYZ arbeiten möchte, und dass ich gemerkt habe, wie schwierig es ist, in diesem ganzen wirren System von Kostenträgern,*

*und in diesen ganzen institutionellen Rahmenbedingungen, die herrschen, in der Realität der Sozialen Arbeit, das die eines wirklich teilweise sehr erschweren,) richtig handeln zu können.*

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 Informantin zudem das Theorie-Praxis-Verhältnis als eines dar, dessen Überbrückung mit spezifischen Schwierigkeiten verbunden ist.

**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 Erfahrungsgewinn und Kompetenzzuwachs. Diese Bekräftigungsfunktion wird auf unterschiedliche Weise realisiert. So stellt die Informantin zunächst global heraus, dass sie in ihrem Berufspraktikum 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. 282-300**

*Ich hab, 'n guten Draht zu den Auszubildenden gefunden. Ich habe, ich bin vor ziemlich viele Aufgaben gestellt worden, wie, das jemand schweigt, und nicht mit mir redet, wie, jemand Probleme hat in einem Ausbildungsbetrieb,*

*wo nur Türken sind, die da nur Türkisch sprechen, wo der Chef auch Türke is', und er selb-, also der Auszubildende, war Deutscher, und hat dann plötzlich psychosomatische Beschwerden entwickelt, und man wußte nicht woher, weil er den Mund nicht aufgemacht hat. Ich hab' die Erfahrung gemacht, wie es ist mit interkulturellen Problematiken umzugehen, weil eine meiner Auszubildenden, '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.*

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 Absolventin 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, mit Extremsituationen und dramatischen Vorfällen fertig geworden zu sein. Die Kurznarration zum Liebesdrama einer Auszubildenden charakterisieren das Arbeitsfeld der Praktikantin als eines mit sehr hohen Anforderungen in der Arbeit mit Jugendlichen bzw. in interkulturellen Interaktionssituationen.

**Wie die Praxisstelle und das Verhältnis zur Anleiterin beurteilt wird**

Ob Berufspraktikantinnen mit eher diffusen Erwartungen oder aber mit sehr differenzierten Erwartungen in das Arbeitsfeld gehen, auf der Grundlage ihrer mitgebrachten Lernerwartungen, ihrer Vorstellungen von Erfahrungsgewinn und Kompetenzzuwachs nehmen sie auf den Verlauf des Berufspraktikums

und insbesondere auf die Rolle der Anleiterin eine evaluative Haltung ein (sie kann sich während des Praktikums äußern in aufkommenden Zufriedenheits- oder Unzufriedenheitsgefühlen, in sich verstärkendem oder nachlassendem Interesse an der Arbeit, in Kritik, die in Reflexionsgesprächen geübt wird usw.). Wir haben unsere Informantinnen darum gebeten, ihrem Berufspraktikum nachträglich Schulnoten zu geben, und zwar sowohl für die Anleiterin als auch für die Einrichtung. Die relativ positive Bewertungstendenz, die sich auch in anderen Studien gezeigt hat<sup>10</sup>, findet sich darin bestätigt: Die Durchschnittsnote für die Anleiterinnen (2,1) ist dabei etwas besser als die Note für die Einrichtungen (2,3).<sup>11</sup> Wir haben uns aber auch dafür interessiert, an welchen Eigenschaften und Verhaltensqualitäten die Bewertungen der Anleiterinnen festgemacht werden. Die „nicht-numerischen“ Beurteilungen 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,*
- 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 oder'n Praktikant*

für Bedürfnisse hat, was für'n 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 typische Ausgangsorientierungen sowie zentrale Prozessstrukturen dieser Übergangsphase (Anleitungsformen des Instruierens, der Selbstorganisation, des Funktionieren-müssens und der theoretisch-reflexiven Bearbeitung). Auch haben wir versucht, die typischen Anforderungen, vor die Einsteigerinnen in diesen Anleitungskontexten gestellt sind, zu charakterisieren: Aneignung wenig vertrauter Milieustrukturen und spezifischer Verhaltensqualitäten; Ankoppelung an einrichtungsspezifische Deutungsmuster und Wissenssysteme, als Novizin die Funktionsrolle einer Fachkraft ausüben, Bearbeitung berufsbezogener Sinn- und Identitätskrisen.

Wie gesehen kommt es dann, wenn sich die Berufspraktikantinnen „im kalten Wasser“ befinden - und auch dann, wenn sie sich gewissermaßen ein wenig „freigeschwommen“ haben - zur In-Einssetzung von Ausbildungs- und Funktionsrolle. 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 wichtiger Erfahrungsgewinn verbucht wird. Er besteht nicht nur darin, damit vertraut zu sein, wie es in der Praxis zugeht und sich über Eignungen und Präferenzen für bestimmte Tätigkeitsfelder klarer zu werden, sondern auch darin, das eigene Kompetenzprofil zu kennen sowie darin, Verankerungspunkte für den Ausbau der eigenen professionellen Identität ins Auge fassen zu können (den Stellenwert des Studiums, die Bedeutung der eigenen Persönlichkeit und die Orientierungsrelevanz erfahrener Praktikerinnen). Gezeigt hat sich ferner, dass der persönlichen Beziehung zwischen Anleiterin und Berufspraktikantin eine Schlüsselfunktion für das Sich-Einarbeiten, für das Lernverhalten, für die Durchhaltungsmotivation, für den Kompetenzaufbau und für die Zufriedenheit mit dem Praktikum zukommt.

### Anmerkungen:

<sup>1</sup> Im auslaufenden Diplomstudiengang gab es eine einjährige Praxisphase zur Erlangung der staatlichen Anerkennung mit Vergütung nach TVÖD.

<sup>2</sup> Wir führten 12 Interviews mit Absolvent-innen des Berufsanzerkennungsjahres (10 w./2 m.)

<sup>3</sup> Einblicke in den Anforderungs- und Problemcharakter, den das Berufspraktikum für die Absolventinnen besitzt, halten wir bei der Suche nach best practices von Anleitungsbeziehungen für unverzichtbar.

<sup>4</sup> Zitate aus den Interviews sind kursiv geschrieben.

<sup>5</sup> Das Berufspraktikum der Sozialen Arbeit analog zu dem in der Welt des

Sports angesiedelten Trainieren zu beschreiben, ist insofern naheliegend als beide Prozessrahmen darauf zielen, eine Änderung von Identitäten herbeizuführen (vgl. Strauss 1974, S. 117-126).

<sup>6</sup> Mit dieser Unterscheidung von Anleitungsformen erheben wir keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Weitere Differenzierungen zu den jeweiligen Formen des Anleitens lassen sich sicherlich vornehmen.

<sup>7</sup> So berichtet eine Informantin davon, auch hinsichtlich Sitzhaltung und Sprechweise Anweisungen bekommen zu haben.

<sup>8</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).

<sup>9</sup> So betonen die meisten Informantinnen im Umgang mit Klienten wie auch mit Kollegen Empathiefähigkeit gelernt zu haben; siehe auch den Ausschnitt aus Interview 12.

<sup>10</sup> In vorliegenden Studien wird übereinstimmend betont, dass die Beziehung 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. in von der Haar (1996) bestätigt.

<sup>11</sup> Auch für den bereits behandelten Aspekt der Lernerfahrungen hatten wir um Noten gebeten, hier gab es ähnlich positive Bewertungen wie für die Anleiterinnen.

### Literatur:

Ackermann, Friedhelm (1999): Soziale Arbeit zwischen Studium und Beruf: eine qualitativ-empirische Studie zur Berufseinmündung von Absolventinnen 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 Berufseinmündung angehender SozialarbeiterInnen/ SozialpädagogInnen. Freiburg (=Forschungs- und Projektbericht 4/95 der Kontaktstelle für praxisorientierte Forschung e.V. an der Evangelischen Fachhochschule Freiburg).

Surkemper, Klaus-Peter (2002) Der Berufseinstieg in der sozialen Arbeit. Das Anerkennungsjahr aus der Sicht der BerufsPraktikantinnen. Hildesheim: Olms Verlag.

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.

Schütze, Fritz (1987d): 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.

### Autorin

Dr. phil. Cornelia Frey, Jg. 1954, Dipl.-Soz.Arb.(FH), Erziehungswissenschaftlerin (Mag.), Supervisorin, Leiterin für therapeutischen Tanz (DGT), Lehrkraft für bes. Aufgaben an der Universität Siegen (seit 2006).

### Autor

Dr. phil. Ulrich Reitemeier, Jg. 1949, Diplom-Soziologe, wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung Pragmatik des Instituts für Deutsche Sprache in Mannheim. Arbeitsgebiete: (Re-)Produktion sozialer Strukturen in der verbalen Interaktion, interaktive Identitätsarbeit von Aussiedlern, Beratungsgespräche, professionelles Handeln in Lehr-Lern-Situationen, Anleitungsgespräche, ethnographische Interaktionsanalyse.