



Leseprobe aus Roth, Das praktische Studiensemester Soziale Arbeit –
Verhandlungsraum zwischen Hochschule und beruflicher Praxis,
ISBN 978-3-7799-7873-2 © 2024 Beltz Juventa in der
Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7873-2](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7873-2)

Inhalt

Vorwort und Danksagung	9
1 Das praktische Studiensemester als Verhandlungsraum – eine Einführung	11
1.1 Forschungsgegenstand und Forschungsfragen	22
1.2 Aufbau, Überblick und zentrale Begrifflichkeiten	27
2 Praxisphasen im Studium – eine mehrperspektivische Annäherung an den Forschungsgegenstand	35
2.1 Praxisphasen als berufsfeldbezogene Studienanteile	37
2.2 Praktische Studiensemester als Lernarrangement	43
2.3 Praktische Studiensemester als komplexes Gefüge im triadischen Verhältnis	48
2.4 Zum Stand von Fachdiskurs und Forschung	58
2.5 <i>Begleitete Praxisphasen</i> und Gender*Wissen im Kontext der Entwicklung der empirischen Studie mit anleitenden Fachkräften	72
3 (An)erkannte (Wissens)Verhältnisse: Theoretische Perspektiven	79
3.1 Eine praxeologische Annäherung an Bourdieu: Feld und Habitus	81
3.2 An der Grenze entsteht Kontakt? Zur Frage nach Feldgrenzen und einem Dazwischen	87
3.3 Ein Ringen um Anerkennung? Zur Frage nach institutionellen Aspekten des Sprechens	93
3.4 Erfahrungen wissen? Zu ‚alltäglichen‘ Wissensbeständen und Wissensproduktionen	101
3.5 Zur Relevanz von Gender*Wissen in der Sozialen Arbeit	106
4 Klugheit im Handeln: Methodologie, methodische Zugänge und Forschungsprozess	113
4.1 Dokumentarische Methode – theoretische und methodologische Überlegungen	114
4.2 Zum Projekt (<i>Praxis</i>)Anleitung und Gender(<i>Wissen</i>)	116

4.3	Sample, Forschungsmethodik und empirisches Material	120
4.4	Verwickelt und verstrickt? Zur Standortgebundenheit der Forscher*innen und der Reflexion des Forschungsprozesses	129
5	Verhältnisse zwischen Hochschule und beruflicher Praxis: Zur Herstellung und Rekonstruktion sozialer Ordnung	135
5.1	<i>Zwischen „freier Wildbahn“ und „schönem Elfenbeinturm“:</i> Der Forschungszugang – ein Konfliktfeld	136
5.2	<i>„nen bisschen ins Stolpern kommen“:</i> Forschungssetting und Positionierungspraktiken – Annäherungs-, Macht-, Konflikt-Verhältnisse und soziale Ordnung	143
5.3	<i>„und da gerät man [...] nochmal anders in Wallung“:</i> Praxisphasen – Hervorbringung der Verbindung zwischen Hochschule und professioneller Praxis	157
5.4	Das praktische Studiensemester – eine <i>Überschneidungszone</i>	164
6	<i>Irritation des Alltäglichen</i> im Kontext des institutionellen Alltags	169
6.1	<i>„wenn die'n bisschen mehr mitbringen würden“:</i> Professionalitätsverständnisse und generationale Dimension	171
6.2	<i>„da hat mich die die Praktikantin total gut auch gespiegelt“:</i> Studierende als ‚Botschafter*innen‘ im Grenzbereich	177
6.3	<i>„da geht ne rote Lampe bei mir an“:</i> Institutioneller Alltag als begrenzter Möglichkeitsraum	181
6.4	<i>„wenn man's sehen will, kann man's in vielen Bereichen sehen“:</i> Von Gender als analytischem Begriff zur Konkretisierung	187
6.5	Das praktische Studiensemester – ein <i>Idealkonzept</i>	196
7	Gruppendiskussionen: Zur (Selbst-)Evaluation herausgefordert	199
7.1	<i>„wenn's [...] so'n paar provokante Fragen gäbe“:</i> Zur Konstruktion von Gender als Spezialthema im Anleitungsprozess	202
7.2	<i>„[...] die Grundlage ist sozusagen unsere eigene Praxis“:</i> Zur Konstruktion von Gender als Bestandteil des professionellen Alltags	209
7.3	<i>„es ist nen Thema, aber irgendwie is es nich irgendwo verankert so richtig“:</i> Zur Konstruktion von Gender als Frage von Machtverhältnissen und Zuordnung	218
7.4	Das praktische Studiensemester – eine <i>sprachlose Zumutung</i>	225

8	Zusammenschau: Das praktische Studiensemester – ein Schauplatz für Spannungs- und Konfliktverhältnisse	231
8.1	Praxisanleitung im Schattenfeld von institutionellem Alltag und hochschulischen Ansprüchen	232
8.2	Professionalitätsentwicklungsprozesse im Spannungsfeld hierarchischer Beziehungen und konkurrierender Ordnungsprinzipien	237
8.3	<i>Begleitete Praxisphasen</i> als umkämpfte (Grenz-) Erfahrungsräume und Perspektivkonflikt	240
8.4	Schlussbetrachtung: <i>Begleitete Praxisphasen</i> im Spiegel komplexer Resonanzen, Perspektiven und Positionen	244
	Literaturverzeichnis	249
	Anhang	293
	Anhang I Projektflyer und E-Mail	293
	Anhang II Richtlinien der Transkription	295

Vorwort und Danksagung

Ausgangspunkt des Projektes ist mein Professionalisierungsinteresse an der curricularen Schnittstelle von Hochschule und professioneller Praxis im Studium Soziale Arbeit. Zur wissenschaftlichen Auseinandersetzung inspiriert haben mich zahlreiche Gespräche, Erfahrungen und Konflikte, die mir in meiner langjährigen Tätigkeit als Leiterin des Praxisreferates Soziale Arbeit einer hessischen HAW und in meiner Zeit als Vorstandsmitglied der BAG Prax begegnet sind. Seminarerfahrungen mit Studierenden und Veranstaltungen mit anleitenden Fachkräften haben meinen Blick für *begleitete Praxisphasen als Verhandlungsraum* geschärft und zugleich offenbart, dass das Thema Praxisanleitung ein ‚professionalisierungswürdiges Unterfangen‘ darstellt. All diesen Impulsgeber*innen danke ich sehr und ganz besonders danke ich von Herzen den Kolleg*innen, die sich als anleitende Fachkräfte an der Studie (*Praxis*)*Anleitung und Gender*(*Wissen*) beteiligt haben. Es war eine große Herausforderung das Projekt ‚unter berufstätigen Bedingungen‘ auf den Weg zu bringen und abzuschließen. Mein herzlichster Dank gilt daher meinen beiden Doktormüttern. Prof. Dr. Barbara Frieberthäuser, die mir von Anfang an die Bedeutsamkeit meines Forschungsanliegens gespiegelt hat und mit Ermutigungen, fachlicher Expertise, wertvollen Anregungen und kritischem Blick den Prozess mit allen Höhen und Tiefen begleitet hat. Prof. Dr. Elke Schimpf, die mit zugewandter Unterstützung, fachlicher Expertise, dem Ermöglichungsrahmen der Studie und fruchtbaren Diskussionen sowie stetigem Interesse den Promotionsprozess von Anfang an begleitet hat. Darüber hinaus waren für mich Netzwerke, wie das gFFZ, und Beziehungen unterstützend und förderlich. Ich danke den Mitgliedern des Doktorand*innenkolloquiums, unsere Sitzungen waren ein kontinuierlicher Anker und Raum der Inspiration und der konstruktiv kritischen Diskussion. Auch meinem Team und einzelnen Kolleg*innen, besonders Leonie Hammerla, bin für ihre Unterstützung dankbar. Ein großes Dankeschön gilt der BAG Prax, als für mich bedeutsamen Ort der Auseinandersetzung und des gemeinsamen Ringens um Fachlichkeit. Martina Kriener und Sonja Burkard danke ich ganz herzlich für die intensiven Diskussionen, ihre Unterstützung und Verbundenheit. Byrte Mayland bin ich zutiefst für die langjährige freundschaftliche Begleitung und ihre Unterstützung dankbar. Und mein allertiefster Dank und Respekt gilt Dir, Micha Heethoff. Du hast auf allen Ebenen zur Ermöglichung beigetragen. Meinen Eltern, meiner Familie und meinen Freund*innen danke ich für ihre Begleitung und Unterstützung auf unterschiedlichen Ebenen. Und ganz besonders für den Endspurt: Tack så mycket Byrte, Katja, Martina och Micha.

Alex Roth

1 Das praktische Studiensemester als Verhandlungsraum – eine Einführung

„Praktika sind ein wichtiger Ausgangspunkt für professionelle Entwicklungsprozesse“ (Kittl-Satran/Reicher 2018, S. 113) im Studium der Sozialen Arbeit. Sie werden teilweise oder nahezu vollständig im Berufsfeld absolviert und sind Bestandteil aller grundständigen Curricula. Auf dieser curricularen Ebene sind Hochschulen und berufliche Praxis¹ in grundständigen Studiengängen Soziale Arbeit miteinander verknüpft. Diese Verknüpfung wird in Modulen mit studienintegrierten Pflichtpraktika, wie dem praktischen Studiensemester, besonders deutlich. Dabei sichert diese Verknüpfung einen notwendigen und bedeutsamen Erfahrungsraum für Professionalitätsentwicklung – angeleitet durch Fachkräfte ‚vor Ort‘. Zugleich beinhalten praktische Studiensemester Herausforderungen und Spannungsfelder, da Hochschulen und berufliche Praxis mit ihren je spezifischen Vermittlungsaufträgen, -möglichkeiten und Lernarrangements nicht ohne weiteres wechselseitig anschlussfähig sind. Hier setzt die vorliegende Arbeit an. Im Kontext *begleiteter Praxisphasen* im Studium Soziale Arbeit geht es um die Perspektive anleitender Fachkräfte auf Professionalisierung und Professionalitätsentwicklung und die Frage, wie darüber das Verhältnis von Hochschule und Praxis verhandelt wird. Obwohl anleitende Fachkräfte innerhalb der Trias (Hochschule, Studierende, Praxis) am Lern- und Bildungsort berufliche Praxis die Begleitung und Anleitung von Studierenden übernehmen, sind sie empirisch betrachtet vor dem Hintergrund modularisierter Studiengänge in Deutschland kaum im Blick. Mit dem Ziel, hier einen Beitrag zu leisten, wurde einer praxeologischen Perspektive folgend mittels Gruppendiskussionen mit anleitenden Fachkräften am Beispiel von *Praxisanleitung und Gender*Wissen* empirisches Material generiert und mit der dokumentarischen Methode ausgewertet. Die Kategorie Gender – verstanden als inter- und transdisziplinäre Kategorie in intersektionaler Perspektive – zeigt sich dabei als besonders geeignet, um die Komplexität und Vielschichtigkeit des Forschungsgegenstandes empirisch fassbar zu machen.

Bereits im Blick der unterschiedlichen Erwartungen und Perspektiven innerhalb der Trias zeichnet sich die Komplexität der strukturellen Verknüpfung von Hochschulen und beruflicher Praxis ab. Davon ausgehend, dass

1 Die Begriffe „berufliche Praxis“, „professionalisierte Praxis“ und „professionelle Praxis“ werden in der vorliegenden Arbeit von der Autorin synonym verwendet und als ‚Handlungspraxis der Sozialen Arbeit‘ verstanden.

Praxiserfahrungen im Studium für die Entwicklung von Professionalität bedeutsam sind, eröffnen sich mit dem praktischen Studiensemester für Studierende besondere Erfahrungs- und Lernmöglichkeiten zum Erwerb professioneller Kompetenzen, zur Herausbildung einer professionellen Identität und eines professionellen Habitus (vgl. Kittl-Satran/Reicher 2018; Harmsen 2014, S. 91; Becker-Lenz/Müller-Hermann 2014, S. 239; Harmsen 2012).² Praktikumszeiten werden von Studierenden vielfach positiv geschildert (vgl. Nierobisch 2010, S. 123) und Praktika werden u. a. als „gate opener“ für den Berufseinstieg gesehen (vgl. Egloff 2022; 2014; Kerst/Wolter 202; Sarcletti 2007). Diese werden – im Gegensatz zum Studienalltag an der Hochschule – als abwechslungsreich erlebt und vermitteln „ein Gefühl potentieller Erwerbstätigkeit“ (vgl. Nierobisch 2010, S. 123) oder anders fokussiert: „Sinnlich erfahrbare Praxisbezüge werden von den Studierenden intuitiv als identitärer Kern des Studiums begriffen und eingefordert“ (Harmsen 2014, S. 63).³ Zugleich steht an Hochschulen im Kontext der Begleitung von Praxisphasen ‚theoriegeleitete Analyse und Reflexion‘ im Mittelpunkt und Lehrende praxisbegleitender Veranstaltungen fordern eine Distanzierung und Bereitschaft zu kritischer Auseinandersetzung mit ‚vorgefundener Praxis‘ von Studierenden ein (vgl. Roth/Kriener/Burkard 2021, S. 25). Im Berufsfeld wiederum wird vielfach auf handlungsfeldspezifische Kompetenzen (auf Berufsorientierung) fokussiert und ein ‚Fehlen‘ als mangelnder Praxisbezug des Studiums bewertet – daran hat auch die Bologna-Reform und die damit verbundene Modularisierung der Studiengänge nichts Grundlegendes verändert (vgl. Roth/Kriener/Burkard 2021, S. 24 ff.).⁴ So zeigt sich, dass Vertreter*innen der Hochschul(aus)bildung und Vertreter*innen der beruflichen Praxis „oftmals Unterschiedliches unter – der gerade durch die Bologna-Reform neu thematisierten – Berufsorientierung“ (Krusse 2017, S. 189) verstehen. Mit „vermeintlichen Handlungskompetenzdefiziten des Studiums“ (Harmsen 2014, S. 11) wird implizit von Vertreter*innen der professionellen Praxis „Professionalisierung“ mit „Praxisbezug“ gleichgesetzt. Eine

2 Nach Oevermann wird die professionelle Habitusbildung u. a. durch „Einführung und Einübung in eine Handlungs- und Kunstlehre“ (Oevermann 1996, S. 125) in Form eines „kollegialen Noviziats“ (Oevermann 2000, S. 75) im Rahmen der Ausbildung angeregt.

3 Widulle beschreibt die Funktion von Praktika mit Bezug auf Schrapper et al. (2000) wie folgt: „Das Praktikum oder die studienbegleitende Praxisausbildung erfüllt für das Studium drei grundlegende Funktionen. Sie vermitteln eine erfahrungsnahe Vorstellung von dem, worüber in Pädagogik und sozialer Arbeit nachgedacht wird (Orientierungsfunktion), sie integrieren Bausteine aus dem Studium (Integrationsfunktion) und sie ermöglichen den Erwerb von Professionswissen und Handlungskompetenz in spezifischen Anforderungskonstellationen der Praxis (Kompetenzerwerbsfunktion)“ (Widulle 2009, S. 163).

4 In ‚Zeiten von Bologna‘ stehen Kompetenzerwerb und berufliche Qualifizierung im Vordergrund des Studiums (vgl. Hochschulrektorenkonferenz 2012), was sich in Deutschland u. a. mit der Forderung nach „Berufsfähigkeit“ der Absolvent*innen dokumentiert (vgl. u. a. Lenzen 2014). Denn „die Ausrichtung auf den ersten Studienabschnitt, auf die Berufsorientierung – das war für die Praxis relevant“ (Böwer/Wendt/Klein 2023, S. 8).

„Verkürzung, die sowohl professionstheoretisch wie auch hochschuldidaktisch nicht haltbar ist“ (ebd.). Von „Praxis“ wird gerne direkt anwendbares Handlungswissen eingefordert, während der Fokus der Hochschulen auf „von der direkten Praxisverwertung losgelöstem Lernen“ liegt (Kruse 2017, S. 189).

Dieses vom Handlungsdruck entlastete Lernen soll „zu einer Qualifizierung jenseits einfacher Anpassungsqualifizierungen“ (ebd.) beitragen. Studierende sollen damit „zur Weiterentwicklung von Praxis und zu Handlungsmöglichkeiten jenseits von Techniken und dem Bestehen von Standardsituationen“ (ebd.) befähigt werden. Anders formuliert: Hochschulen führen Studierende in die Logik des wissenschaftlichen Diskurses ein (vgl. Becker-Lenz/Müller-Hermann 2014, S. 243). Sie ermöglichen über wissenschaftliche Auseinandersetzung den Erwerb einer „Beobachtungs- und Beurteilungskompetenz sowie diagnostische[r] Fähigkeiten“ (Dewe 2012, S. 115) und öffnen damit den Blick auf sozialarbeiterisch/sozialpädagogisch relevante Situationen und Verhältnisse, ohne dabei dem Handlungsdruck der professionellen Praxis zu unterliegen (vgl. Roth/Kriener/Burkard 2021, S. 23). Die Funktion wissenschaftlichen Wissens kann dabei Bezugsrahmen, Deutungsgrundlage, Erklärungsfolie und Reflexionsdimension sein, um begründet handeln zu können (vgl. Helsper 2016, S. 54 ff.).⁵ Dagegen sind in der professionalisierten Praxis vor allem Handeln, Beziehungsgestaltung und die institutionelle Grammatik der Organisation (vgl. Merten 2014, S. 25) im Fokus. Zudem hat „Praxis [...] gegenüber der Hochschule den Vorteil, dass sie nicht ‚künstlich‘ Fälle als Bearbeitungs- und Reflexionsstoff suchen und lerntheoretisch aufarbeiten muss, sie bietet in der Regel eine Fülle von echten Lernfeldern und Lernsituationen direkt vor Ort“ (Roth/Müller Fritschi 2014, S. 64).⁶ Unter Handlungsdruck vollzieht sich dort „Denken und Handeln [...] gleichzeitig“ (Kunz/Stämpfli/Tov 2014, S. 178). Vor diesem Hintergrund kann davon ausgegangen werden, „dass Studierende an bestimmten [Lern- und Bildungs-]Orten mit Kritik oder Anforderungen konfrontiert sind, die sich an anderen [Lern- und Bildungs-] Orten gar nicht in dieser Weise stellen würden“ (Becker-Lenz/Müller-Hermann 2014, S. 242). Zugespitzt lässt sich dies wie folgt formulieren: „Zuviel Reflexion [stört] beim Handeln, Handlungsdruck [stört] bei der Reflexion“ (Göppner 2017, S. 290). In diesem Spannungsfeld ist das praktische Studiensemester, welches im Folgenden auch als *begleitete Praxisphase* im Studium Soziale Arbeit bezeichnet wird, verortet (vgl. Kriener et al. 2021).

5 „Das entscheidende Instrument praktischen Handelns [liegt] genau genommen nicht in der Theorie, sondern in der Person des Handelnden selbst“ (May/Schäfer 2018, S. 17), die eigene Wissens- und Könnensbestände reflexiv aufeinander beziehen muss (vgl. Müller 2012, S. 964).

6 Im Gegensatz zu Rollenspielen und Simulationen im Seminarkontext finden Praktika unter „realen Bedingungen statt“ (Egloff 2022, S. 211).

Problemaufriss

Die Frage nach wechselseitigen Anschlussmöglichkeiten öffnet den Blick für einen ausstehenden Diskurs zwischen den beiden Relevanzsystemen Hochschule und berufliche Praxis im Kontext *begleiteter Praxisphasen*. Welche Vorstellungen von Praxis als Lern- und Bildungsort liegen dem jeweiligen Curriculum zugrunde? Wie lassen sich diese mit denen der ‚Praxis vor Ort‘ verknüpfen, auf die Studierende im Rahmen ihrer studienintegrierten Pflichtpraktika stoßen? Bislang wird diesen Fragen – curricular betrachtet – mit Hierarchisierung begegnet. In Modulbeschreibungen, Studien-, Prüfungs- bzw. Praktikumsordnungen wird berufliche Praxis aus Hochschulperspektive beschrieben und mit Lernzielen hinterlegt, während die Perspektive ‚der Praxis‘ als Lern- und Bildungsort im Studium in grundständigen generalistischen Studiengängen Soziale Arbeit an Hochschulen in Deutschland bislang kaum erforscht ist (siehe dazu Kapitel 2.3). Auch ist weitgehend unklar wie Studierende Lerninhalte des Studiums rezipieren und welches Wissen Studierende in Praxissituationen nutzen (vgl. Harrer-Amersdorffer/Auner 2022, S. 364). Dies spiegelt sich auch auf der Ebene der Fachkräfte, die Studierende im Rahmen der Praktika in der beruflichen Praxis der Sozialen Arbeit begleiten und anleiten, wider: Zum einen wird das Thema ‚Praxisanleitung‘ in der Sozialen Arbeit in Leitfäden, Konzepten und Fachbeiträgen aus Hochschulperspektive (u. a. im Sinne eines Anforderungsprofils) beschrieben und deren Bedeutung unterstrichen. Zum anderen stellt die Perspektive der Fachkräfte und deren handlungsleitende Orientierungen – empirisch betrachtet – ein Desiderat dar (vgl. Scheer 2023). Hier ist es an der Zeit, den „Ethnozentrismus der Gelehrten“ (Bourdieu 1993b, S. 370)⁷ im Kontext von Professionalitätentwicklung und Pflichtpraktika im Studium empirisch sichtbar zu machen, zu irritieren und vielleicht auch ein Stück weit zu überwinden. „Denn wenn sich Sozialwissenschaftler*innen mit Professionalisierung auseinandersetzen, besteht die Gefahr, die *Logik der Theorie*, wie sie ihrer eigenen wissenschaftlichen Expertise inhärent ist, in die Praxis hinein zu projizieren und damit deren *eigentümliche Logik* zu verkennen“ (Bohnsack 2020, S. 7).

Bezogen auf die Konstruktionsprinzipien gelingender Professionalität im Studium Soziale Arbeit konstatiert Harmsen mit Blick auf Praxisbezüge: „Professionalität wird nicht vermittelt, sondern Studierenden werden Gelegenheiten geboten, erste professionelle Erfahrungen zu machen“ (Harmsen 2012, S. 130). Der Aspekt der professionellen Erfahrung – verstanden als reflektiertes Erleben – unterstreicht die Relevanz curricular verorteter und begleiteter Langzeitpraxisphasen in grundständigen generalistischen Bachelorstudiengängen Soziale Arbeit. „Sie sind ein bedeutsamer Erfahrungsraum für sozialarbeiterisches Handeln und

7 Der „Ethnozentrismus der Gelehrten“ besteht darin, all das zu ignorieren, was den spezifischen Unterschied zwischen Theorie und Praxis ausmacht (vgl. Bourdieu 1993b, S. 370).

bieten gleichsam ein intensives Reflexions- und Bearbeitungspotential“ (Debiel et al. 2020, S. 16).⁸ Denn in praxisbezogenen Modulen werden Relationierungserfordernisse in Bezug auf eigene Wissens- und Könnensbestände für Studierende besonders deutlich. Und gleichzeitig wird auch hier deutlich, dass diese Module mit ihrer spezifischen Organisationsform Herausforderungen für alle an Praxisphasen Beteiligten darstellen (vgl. Roth et al. 2021, S. 12). Das Spannungsfeld unterschiedlicher Erwartungen und Rahmungen (vgl. Roth/Kriener/Burkard 2021, S. 25) lässt „eine gelingende Bewältigung unterschiedlicher Ziele, Erwartungen und (Selbst)Ansprüche an Praxisphasen im Studium stellenweise wie eine ‚Quadratur des Kreises‘ (Schubarth et al. 2012b: 10)“ (zit. nach ebd.) erscheinen.

Obwohl im Fachdiskurs der Sozialen Arbeit weitgehende Einigkeit darüber besteht, dass Fachlichkeit ein akademisches Studium mit Qualifizierungsanteilen am Lern- und Bildungsort professionelle Praxis voraussetzt (vgl. Müller-Hermann/Becker-Lenz 2018, S. 689; Harmsen 2014),⁹ ist die curriculare Verschränkung der beiden Lern- und Bildungsorte Hochschule und beruflicher Praxis – empirisch gesehen – in Deutschland nur wenig im Blick.¹⁰ Dies erstaunt umso mehr, wird doch in aktuellen Diskussionen beispielsweise zu dualen und trägernahen Studiermöglichkeiten in der Sozialen Arbeit um Wissenschaftlichkeit, Professionalisierung, Reflexivität und Qualitätsstandards gerungen (vgl. Böwer et al. 2023; DGSA 2019; Otto 2018; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016). Oder in Entwürfen zum Beispiel zu reflexiver Professionalität in der Sozialen Arbeit erkannt, dass es auch um die Relationierungsnotwendigkeiten der jeweiligen Rationalitäten beider Relevanzsysteme geht. Dies weist zugleich auf eine Absage an Transfer- und Anwendungsdiskurse als vermeintlichem Rationalitätsgefälle hin (vgl. Kösel/Unger/Hering/Haupt 2022, S. 14; Dewe 2012). So lässt sich u. a. fragen, was Hochschulen im Zusammenhang mit der Entwicklung ihrer Studienprogramme von professionalisierter Praxis als Lern- und Bildungsort wissen oder gar wissen wollen und wie in den Prozess der Entwicklung von Studienprogrammen an Hochschulen für angewandte Wissenschaften sowie

8 Auch in weiteren Studiengängen, wie z. B. in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen, werden Praktika, die über einen längeren Zeitraum absolviert werden, „Potentiale für eine reflektierende Profilbildung im Studium und eine ‚individuelle Professionalisierung‘ (vgl. Männle, 2018)“ (zit. n. Egloff 2022, S. 210) zugeschrieben.

9 Bereits Alice Salomon verwies auf das besondere Merkmal sozialer Bildungsanstalten „[...] daß sie *sowohl Wissen lehren wie Handeln anleiten sollen*“ (Salomon 1917, S. 265).

10 Mit einer im Zuge des Bologna-Prozesses thematisierten Qualitätsentwicklung von Studiengängen kommen Praxisphasen zwar stärker in den Fokus (vgl. u. a. Schubarth/Speck/Ulbricht 2016; Schubarth et al. 2012), dies spiegelt sich jedoch nicht in Forschungen der Sozialen Arbeit wider. Und das obwohl Hochschulen und berufliche Praxis der Sozialen Arbeit doch vor dem Hintergrund einer gemeinsamen – über die jeweiligen Sozialberufenerkennungsgesetze (SozAnerkG) der Bundesländer bestehende – Qualifizierungsverantwortung (vgl. Ross 2021, o. S.) miteinander über die curriculare Ebene hinaus verbunden sind.

in Akkreditierungsverfahren auch empirisch fundierte Erkenntnisse und Perspektiven des Berufsfeldes einfließen könn(t)en (vgl. Weber et al. 2023). Dies ist bedeutsam, um der Notwendigkeit nachgehen zu können, beide Lern- und Bildungsorte im Studium – auch didaktisch – fundiert aufeinander beziehen zu können (vgl. Kriener et al. 2021; Debiel et al. 2020; Freis 2019; Kösel 2017; Becker-Lenz/Müller-Hermann 2014). Nicht zuletzt ist dies auch vor dem Hintergrund wichtig, dass – anders als zum Beispiel in der Medizin – das ‚Berufsfeld‘ der Sozialen Arbeit nicht zur Ausbildung des eigenen Nachwuchses verpflichtet ist und Hochschulen zur Durchführung ihrer grundständigen generalistischen Studienprogramme auf die Kooperation mit Praxisstellen angewiesen sind. Mit den voranstehenden Ausführungen ist die Problematik fehlender Forschung deutlich geworden. Wie kann diese Gemengelage nun konkret empirisch in den Blick genommen werden?

Zum Ausgangspunkt der Studie mit anleitenden Fachkräften

Den nachstehenden Ausführungen liegt die Annahme zugrunde, dass die Genese von Professionalität und Professionalitätsentwicklung im Studium Soziale Arbeit im Zusammenhang mit curricularen Leitvorstellungen und Studienanteilen sowie Lernarrangements an unterschiedlichen ‚Professionalisierungsorten‘ steht.¹¹ „Die qualitativen Studien von Ebert (2011; 2012) zur professionellen Habitusbildung sowie Harmsen (2004; 2014) zur professionellen Identitätskonstruktion der Sozialen Arbeit bestätigen grundsätzlich die These, dass praxisintegrierende Elemente im Studium zur Professionalisierung der Studierenden beitragen“ (Harmsen 2020, S. 198 f.).¹² Daher bilden praktische Studiensemester als studienintegrierte begleitete Langzeitpraxisphasen den Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit. Diese sind in praxisbezogenen Modulen verortet, gehören zu den Pflichtpraktika im Studium, werden zu einem großen Teil in der professionalisierten Praxis absolviert und als *begleitete Praxisphasen* bezeichnet (vgl. Kriener et al. 2021). Sie sind modularisiert und werden in der beruflichen Praxis studiert und angeleitet und von Hochschulen mit Lehrveranstaltungen begleitet. In Verbindung mit allen anderen Studienanteilen sollen sie u. a. zur Befähigung für professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit beitragen, so „*dass der Studiengang in Verbindung mit der Praxisphase eine vertiefte Eignung und Befähigung zu eigenverantwortlicher Arbeit im Bereich der sozialen Arbeit und der Sozialverwaltung vermittelt*“ (SozAnerkG HE 2010). Sie sind landesrechtlichen Regelungen zur staatlichen

11 Mit curricularen Leitvorstellungen verbunden sind implizit Konzepte der „Figuren der Relationierung von Wissen und Können“ (Neuweg 2014, S. 601 ff.), die Kösel (2014) als „Theorie-Praxis-Figuren“ für die Soziale Arbeit ausformuliert hat.

12 Zugleich ist die Frage „Welches Wissen nutzen Studierende [der Sozialen Arbeit] tatsächlich in Praxissituationen?“ (Harrer-Amersdorffer/Auner 2022, S. 364) kaum erforscht.

Anerkennung unterworfen.¹³ Bei dieser curricular verorteten ‚Praxistätigkeit‘ von Studierenden in einer von der Hochschule *anerkannten Praxisstelle*¹⁴ unter *qualifizierter Praxisanleitung*¹⁵ wird ein Teil der Qualifizierungsverantwortung an die jeweilige Praxisstelle delegiert.¹⁶ Die curriculare Gesamtverantwortung verbleibt bei der jeweiligen Hochschule – *begleitete Praxisphasen* sind formal, organisatorisch, konzeptionell und inhaltlich der Hochschule zugeordnet. Diese „stellt Kooperationsbezüge sicher, in deren Rahmen inhaltliche und didaktische Ansätze und Verfahren in der Umsetzung und Begleitung von Praxisphasen abgestimmt, qualifiziert und gesichert werden können“ (Roth/Kriener/Burkard 2021, S. 27).

Mit dem Ausgangspunkt der begleiteten Langzeitpraxisphasen wird auf beide Lern- und Bildungsorte fokussiert, wurde doch die berufliche Praxis hier bislang vernachlässigt (Roth/Burkard/Kriener 2023, S. 35 f.)¹⁷. Mit dem Forschungsgegenstand *praktische Studiensemester als Verhandlungsraum zwischen Hochschule und beruflicher Praxis* sollen in der vorliegenden Arbeit zwei unterschiedliche Wissens- und Relevanzsysteme mit ihren je eigenen Rationalitäten – Hochschule und professionalisierte Praxis – in den Blick kommen. Ziel ist es zunächst im Kontext modularisierter Praxisphasen die Logiken, Unterschiedlichkeiten, Widersprüche sowie Anschlussstellen und Gemeinsamkeiten der Herausforderungen von Hochschule und beruflicher Praxis aufzuzeigen und Spannungsverhältnisse sowie inkorporierte Verhandlungen zwischen beiden Relevanzsystemen im Kontext *begleiteter Praxisphasen* zu rekonstruieren und Macht- und Konfliktverhältnisse sichtbar zu machen. Vor dem Hintergrund der Denkwerkzeuge Bourdieus und im Anschluss an eine praxeologische Perspektive verortet sich die Arbeit als

13 Vgl. dazu beispielhaft § 2 des Hessischen Gesetzes über die staatliche Anerkennung von Sozialarbeiterinnen und -arbeitern, Sozialpädagoginnen und -pädagogen, Heilpädagoginnen und -pädagogen sowie Kindheitspädagoginnen und -pädagogen vom 21. Dezember 2010 zuletzt geändert durch Artikel 5 des Gesetzes von 14. Dezember 2021 (GVBl. S. 931, 985).

14 Praxisstellen werden auf Grundlage der landesrechtlichen Sozialberufeerkennungsgesetze und ggf. der jeweiligen Studien-, Prüfungs- bzw. Praktikumsordnungen von Hochschulen (in einzelnen Bundesländern von Behörden) anerkannt, wenn sie als Lern- und Bildungsort im Studium Soziale Arbeit fachlich geeignet sind.

15 In dieser Arbeit werden Fachkräfte im Berufsfeld der Sozialen Arbeit, die i. d. R. Berufsrollenträger*innen sind (staatlich anerkannte* Sozialarbeiter*innen/Sozialpädagog*innen) und über mehrjähriger Berufserfahrung verfügen als anleitende Fachkräfte bezeichnet, wenn sie die Begleitung der Studierenden in der jeweiligen Praxisphase ‚vor Ort‘ übernehmen.

16 Dem liegt die Annahme zugrunde, „dass in der Praxisausbildung [in *begleiteten Praxisphasen*] etwas geschieht, was an der Hochschule nicht passiert und auch nicht simuliert werden kann“ (Engler 2022, S. 5).

17 Qualifikationsrahmen und Kerncurriculum bilden ab, was Sozialarbeiter*innen/Sozialpädagog*innen wissen und können sollen, setzen den Auftrag Sozialer Arbeit in einen gesellschaftlichen Rahmen und legen Gütekriterien, wie z. B. ethische Fundierung fest.

rekonstruktive Studie mit anleitenden Fachkräften im Bereich der Hochschul-, Fachkultur-, Professions- und Genderforschung.

Damit stehen anleitende Fachkräfte im Fokus des Forschungsinteresses. Schließlich wird Soziale Arbeit in einer strukturellen Kopplung der beiden Lern- und Bildungsorte studiert (vgl. Kösel 2014, S. 247f.) und anleitende Fachkräfte werden sowohl von Hochschuleseite als auch von den beteiligten Praxisorganisationen mit besonderer Bedeutung und Funktion adressiert. Wenngleich Untersuchungen mit Absolvent*innen darauf hinweisen, dass vor allem professionalisierte Praxis als sozialisatorische Instanz für die berufliche Identitätsbildung bedeutsam ist (vgl. Bondarowicz-Kaesling/Polutta 2017; Ackermann 2000; Grunert 1999) und auch Berufsanfänger*innen in ihren ersten Berufsjahren ihre im Studium erworbenen Vorstellungen und Haltungen zunehmend an die vorherrschenden Einstellungen der Kolleg*innen in der professionellen Praxis angleichen,¹⁸ sind anleitende Fachkräfte im Berufsfeld bislang kaum Gegenstand von (Hochschul-)Forschung in Deutschland.¹⁹ Das korrespondiert nicht mit der Relevanz, die ihnen beispielsweise für die Bildung eines professionellen Habitus zugesprochen wird (vgl. dazu u. a. Busse/Ehlert 2009) und mit ihrer ‚Schlüsselrolle‘ bei der Relationierung differenter Wissensbestände im Kontext professionellen Handelns (vgl. Kunz 2015). „MentorInnen [anleitende Fachkräfte] kommt in den Praxiseinrichtungen eine wichtige Rolle zu, wobei deren zentrale Rolle in diesem Kontext eher kaum systematisch erforscht ist“ (Kittl-Satran/Reicher 2018, S. 124).²⁰ Ihre aus der Verknüpfung der Lern- und Bildungsorte resultierende ‚institutionalisierte Rolle‘ als Praxisanleitung, ihre Perspektiven auf Studierende als sogenannte ‚Praktikant*innen‘, ihre Vorstellungen zu Professionalität und Professionalitätsentwicklung im Kontext *begleiteter Praxisphasen* und der darin eingelagerten Verhältnisbestimmung von Hochschule und professionalisierter Praxis im Studium Soziale Arbeit sowie damit korrelierende Relationierungsfragen und -herausforderungen im Sinne einer ko-produktiven Wissensbildung

18 „Der kollegiale und fachliche Austausch und der tägliche Umgang mit sozialen Problemen wird zur zentralen prägenden Instanz für die Herausbildung von Fachlichkeit und Professionalität“ (Seeck/Ackermann 2000, S. 11). Siehe dazu auch Ebert (2012) sowie Kraller (2008) und Moch/Bense/Meyer (2013).

19 Für den deutschsprachigen Raum sei hier auf die beiden Dissertationsstudien in der Schweiz „Handlungsorientierungen von Praxisauszubildenden [anleitenden Fachkräften] der Sozialen Arbeit“ von Goldoni (2023) und „Kompetenzerwerb in Praxisorganisationen“ von Engler (2022) hingewiesen, die vielfältige Anknüpfungspunkte auch für Studiengänge in Deutschland bieten.

20 Praxisphasen in Deutschland sind bislang kaum Gegenstand systematischer Forschung (vgl. Stauder 2017).

stellen weitgehende Leerstellen der bisherigen Professionalisierungsforschung dar.²¹ Somit bleiben die Orientierungen der anleitenden Fachkräfte und ihr Blick auf praktische Studiensemester verdeckt,²² obwohl anleitenden Fachkräfte von Hochschulseite mit einer vermittelnden Funktion adressiert werden und Hochschulen erwarten „dass die Praxisanleitung von einer in hohem Maße selbstreflexiven, sensiblen, theoretisch und methodisch kompetenten Fachkraft durchgeführt wird“ (Markert 2020, S. 280).²³ Interessant ist an dieser Stelle auch, dass einige qualitative Forschungen zu Studienverläufen in der Sozialen Arbeit gezeigt haben (vgl. u. a. Becker-Lenz/Müller-Hermann 2012a; Schweppe 2006), dass Wissensbestände im Studium biografisch überformt werden und biografische Krisen vor allem auch während der Praktika zu bedeutsamen Auslösern für Bildungsprozesse führen (können).²⁴ Ein weitgehender Konsens besteht dahingehend, „dass zwischen Professionalität und der Biographie der Professionellen ein Zusammenhang besteht. Personenbezogene Tätigkeiten wie die der Sozialen Arbeit sind nicht unabhängig von der Biographie der Professionellen denkbar. Entsprechend bezeichnet z. B. Nagel (2000) Professionalität als ‚biographisches Projekt‘.“ (zit. nach Grasshoff/Schweppe 2009, S. 308).²⁵ Deutlich wird, dass anleitenden Fachkräfte eine bedeutende Funktion in Bezug auf Professionalitätsentwicklung zukommt, auch wenn dies nicht unbedingt mit den adressierten Erwartungen übereinstimmt. Als Fachkräfte, die im Rahmen der strukturellen Verknüpfung der beiden Lern- und Bildungsorte eine ‚vermittelnde‘ Rolle einnehmen, sind ihre Perspektiven und Handlungsorientierungen besonders relevant, wenn es um Forschungsfragen zu *begleiteten Praxisphasen* geht. Zugleich ist angesichts

21 Bezüglich der Wissensproduktionen in der Sozialen Arbeit wird für eine dialogische Wissenstransformation plädiert. In Forschungen hat sich gezeigt, dass theoretisches Wissen häufig als ‚höherwertig‘ angesehen wird bzw. in der beruflichen Praxis biografische und lebensweltliche Bezüge im Gegensatz zu theoretischem oder wissenschaftlich-empirischem Wissen von zentraler Bedeutung sind (vgl. u. a. Sehmer et al. 2020; Thole 2018).

22 Bereits Müller (Müller 2003) stellte in ihrer Diplomarbeitsstudie „*Anleitung im praktischen Studiensemester. Ein Kernstück im Studium der Sozialen Arbeit*“ verwundert fest, „dass die Anleitung im praktischen Studiensemester, von der ein Großteil der Zufriedenheit und des Erfolgs des Praktikums abhängt, anscheinend so wenig Beachtung und Aufmerksamkeit erfährt. Dies zeigt sich vor allem am Mangel an Literatur und Untersuchungen“ (ebd., S. 5 f.).

23 Erwartungen, die hochschulseitig an anleitende Fachkräfte gerichtet werden geben zugleich Einblicke in curricularen Leitvorstellungen zum Verhältnis der beiden Lern- und Bildungsorte, dies wird beispielweise in Leitfäden o. ä. zum jeweiligen Curriculum der einzelnen Hochschulen deutlich.

24 Bonß und Hartmann beschreiben schon 1985, dass „wissenschaftliches Wissen nicht per se beanspruchen kann, handlungsrelevant zu sein“ (Sehmer et al. 2020b, S. 2).

25 Die Bedeutsamkeit biografischer Aspekte bei anleitenden Fachkräften findet sich auch bei Goldoni wieder (vgl. Goldoni 2023).

der Heterogenität der Praxisstellen²⁶ sowie der ohnehin ambivalenten Beziehung zwischen Hochschulen bzw. Hochschulvertreter*innen und Praxisorganisationen bzw. Praxisvertreter*innen (vgl. Engler 2022; Engelke/Spatscheck/Borrmann 2016) die Frage zu stellen, wie der Verhandlungsraum zwischen Hochschule und beruflicher Praxis im Kontext *begleiteter Praxisphasen* empirisch fassbar gemacht werden kann.

Begleiteten Praxisphasen am Beispiel von Gender*Wissen auf der Spur

Anknüpfend an die Bedeutung des Lern- und Bildungsortes berufliche Praxis sowie die Relevanz anleitender Fachkräfte können Verhandlungen zwischen Hochschule und professionalisierter Praxis als Begegnung zweier sozialer Felder im Kontext des praktischen Studiensemesters betrachtet werden. Dies geschieht in der vorliegenden Arbeit exemplarisch entlang des Professionalitätsmerkmals Gender*Wissen²⁷. Damit fokussiert die vorliegende Studie mit anleitenden Fachkräften auf die Rekonstruktion kollektiver und handlungsleitender Orientierungen der Fachkräfte, wie sie sich beispielhaft am Thema *Gender in der Praxisanleitung reflektieren* entfaltet. Einer praxeologischen Perspektive folgend wurden Gruppendiskussionen aus dem Forschungsprojekt *„(Praxis)Anleitung und Gender(Wissen): Kollektive Wissensbestände und Positionierungen im Berufsfeld der Sozialen Arbeit“*²⁸ von der Autorin genutzt und mit der dokumentarischen Methode (vgl. u. a. Bohnsack/Przyborski/Schäffer 2006; Bohnsack 2010b) ausgewertet. So konnte mit der weiteren Auswertung der Gruppendiskussionen die Komplexität und Vielschichtigkeit des Forschungsgegenstandes *praktische Studiensemester als Verhandlungsraum zwischen Hochschule und beruflicher Praxis* empirisch fassbar gemacht werden. Denn schließlich lässt sich nicht einfach danach fragen, was mit dem Verhältnis von Wissenschaft bzw. Hochschule und Praxis in der Praxisanleitung passiert. Denn „Könnerschaft unterliegt einem Explikationsproblem, wonach nicht über alles, was handlungsleitend ist,

26 *Begleitete Praxisphasen* in der Sozialen Arbeit werden sowohl national als auch international in heterogenen Praxisstellen (Praxisorganisationen) studiert (vgl. Engler 2022, S. 62).

27 Der Begriff ‚Gender*Wissen‘ wird hier in Anlehnung an Döllings ausformulierten Begriff des Geschlechter-Wissens (vgl. Dölling 2005) gewählt und als Bündelung unterschiedlicher Wissensformen und Ebenen, die ineinandergreifen und deren jeweilige Präsenz von sozialen Feldern und der Positionierung abhängt (vgl. Roth/Schimpf 2020), sowie als inter- und transdisziplinäres Wissen in intersektionaler Perspektive (vgl. Ehler 2022) verstanden.

28 Das Forschungsprojekt wurde von 2018 bis 2019 unter der Leitung von Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Schimpf an der Ev. Hochschule Darmstadt durchgeführt und vom Hessischen Ministeriums für Wissenschaft und Kunst gefördert. Die Autorin war als wissenschaftliche Mitarbeiterin und Leiterin des Praxisreferates Soziale Arbeit am Projekt beteiligt.

gesprochen werden kann“ (Kösel/Hering/Unger 2022b, S. 316).²⁹ Zugleich bietet sich Gender*Wissen als Professionalitätsmerkmal für das Forschungsvorhaben in besonderer Weise an, da „Genderwissen [...] nicht nur bewusst im Kopf [existiert]. Es ist im Habitus der Menschen inkorporiert und in Routinen und Verfahrensregeln von Organisationen eingeschrieben (West/Zimmermann 1991; Bourdieu 1997; Acker 1991; Goffman 2001)“ (zit. n. Seemann 2009, S. 95). Mit Blick auf Soziale Arbeit als „*stark vergeschlechtlichte Profession*“ (Schimpf/Rose 2020, S. 17), gehört die Kategorie Geschlecht bzw. Gender zu den „Konstitutionsbedingungen der Professionalisierung Sozialer Arbeit“ (Lenz 2003, S. 53). Zudem sind „Disziplinen und Studiengänge, Arbeitsfelder und Professionen [...] geschlechtlich konnotiert“ (Ehlert 2018, S. 203) und Gender ist als Strukturkategorie und Wirkfaktor sozialer Ungleichheit von besonderer Relevanz (vgl. u. a. Bitzan 2021; Ehlert 2020; Brückner 2018). Gender*Wissen kann als relevantes Professionswissen – als Teil eines Professionsverständnisses in der Sozialen Arbeit – verstanden werden (vgl. Ehlert 2020; Bereswill 2016; Bereswill/Ehlert 2012). Und obwohl Soziale Arbeit eine „*stark vergeschlechtlichte Profession*“ (Schimpf/Rose 2020, S. 17) ist, was Auswirkungen auf Disziplin und Profession hat (vgl. ebd.),³⁰ fehlen bislang in der Professionsforschung und den Professionalisierungsdebatten der Sozialer Arbeit „Auseinandersetzungen mit der Vergeschlechtlichung von Berufen und Tätigkeiten und der Bedeutung der Ungleichheitsdimension von Geschlecht“ (vgl. Ehlert 2020, S. 23). Auch eine professionsbezogene Geschlechterforschung in der Sozialen Arbeit, die die wechselseitigen Perspektiven einer professionellen Wissensentwicklung zwischen Wissenschaft und Praxis thematisiert, existiert bislang nicht (vgl. Rose/Schimpf 2020; Ehlert 2020; 2011; 2010).³¹

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurden mit der dokumentarischen Methode, die der rekonstruktiven Sozialforschung zuzuordnen ist, die „Relevanzsysteme“ (Bohnsack 2014a, S. 22 ff.) der Fachkräfte sowie implizite, prä-reflexive und handlungsleitende Wissensbestände (vgl. Bohnsack 2014a; Nohl

29 Für Studierende der *begleiteten Praxisphasen* bedeutet dies zum Beispiel auch, dass sie „etwas“ sehen, was die Praxisauszubildenden [anleitenden Fachkräfte] nicht beschreiben können“ (Engler 2022, S. 82).

30 „Disziplinen und Studiengänge, Arbeitsfelder und Professionen sind geschlechtlich konnotiert“ (Ehlert 2018, S. 203).

31 Es fehlt eine empirische Basis, mit der die komplexen Zusammenhänge zwischen Professionalität und Geschlecht sichtbar gemacht und wechselseitige Perspektiven zwischen Wissenschaft und professioneller Praxis im Zusammenhang einer sozialarbeitswissenschaftlichen Geschlechterforschung untersucht und verhandelt werden können – auch in intersektionaler, queertheoretischer und heteronormativitätskritischer Verschränkung.

2012; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009) entsprechend vor dem Hintergrund eines genderreflexiven Professionsverständnisses rekonstruiert.³²

Nachstehendes Kapitel 1.1 konkretisiert nun den Fokus der Studie und führt den Forschungsgegenstand *praktische Studiensemester als Verhandlungsraum zwischen Hochschule und beruflicher Praxis* sowie die leitenden Forschungsfragen weiter aus und definiert zugleich relevante Begrifflichkeiten der vorliegenden Arbeit. Daran schließt sich Kapitel 1.2 an, indem sich die Logik und der Aufbau der Arbeit anhand kurzer Skizzierungen der einzelnen Kapitel entfaltet sowie Begriffe (praktische Studiensemester als ‚besondere Professionalisierungsorte‘; ‚Gelebte Trias‘ von Hochschule, Praxis und Studierenden; Lern- und Bildungsort berufliche Praxis; anleitende Fachkräfte im Berufsfeld) in ihrem Verwendungskontext der vorliegenden Studie zusammengefasst werden.

1.1 Forschungsgegenstand und Forschungsfragen

Im Rahmen *begleiteter Praxisphasen* kommen Studierende ganz unmittelbar in Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit mit professionalisierter Praxis in Berührung und begegnen alltäglichen Routinen, Logiken, Wissen und Praktiken, die sich von Diskursen, Logiken und Wissensbeständen der Hochschule unterscheiden und in Spannung dazu geraten (vgl. u. a. Roth 2021). Curricular eingebettete und durch die Hochschule begleitete Praxisphasen am Lern- und Bildungsort professionelle Praxis intendieren in der Regel die Förderung von Handlungskompetenz und beruflicher Identität (vgl. Harmsen 2014), sowie die Entwicklung einer „kritischen und lebensgeschichtlicher Distanz zu sich selber“ (Schweppe 2002, S. 222) und sind als ‚Professionalisierungsort‘ im Kontext von Habitusformation zu betrachten (vgl. Harmsen 2012). Phänomene, die im Kontext von Berufseinmündungen vielfach als sogenannter Praxischock beschrieben werden (vgl. z. B. Oestreicher 2013, S. 197 ff.), markieren Differenzlinien und eine soziale Ordnung, die mit unterschiedlichen Positionen und mit feldspezifischen Prozessen von Anerkennung und Nicht-Anerkennung, von Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit sowie Statusfragen und Unsicherheiten verbunden sind. Darin verorten sind auch studienintegrierte begleitete Langzeitpraxisphasen, wie praktische Studiensemester, welche zwar von Hochschulen konfiguriert und verantwortet, jedoch in den jeweiligen Praxisstellen ‚vor Ort‘ umgesetzt werden. Vor dem Hintergrund der beiden Relevanzsysteme – Hochschule und berufliche Praxis – lassen sich unterschiedliche Bezüge aufzeigen. In Abbildung 1 werden

32 Böllert und Karsunky unterstreichen beispielsweise die zunehmende Bedeutung der Auseinandersetzung mit Geschlecht als Strukturkategorie in Theorie, Praxis und Lehre der Sozialen Arbeit, indem sie „Genderkompetenz“ als wichtiges Professionsmerkmal avancieren (vgl. Böllert/Karsunky 2008, S. 6).

begleitete Praxisphasen als Lernarrangement (C) zwischen Hochschule (A) und professioneller Praxis (B) aufgespannt und darin eingelagerte Spannungsverhältnisse skizziert:

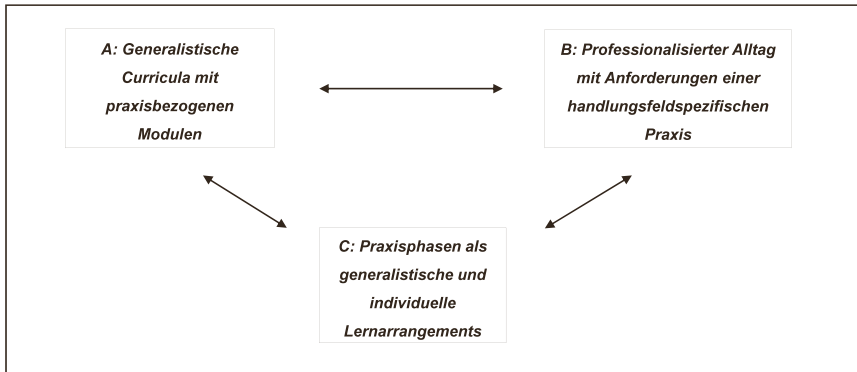


Abbildung 1: *Begleitete Praxisphasen als Lernarrangement im Spannungsverhältnis* (Roth 2021, S. 39)

„So wird beispielsweise von Hochschuleseite (A) erwartet, dass in der beruflichen Praxis (B) exemplarische Lern- und Bildungsprozesse (C) im Kontext einer generalistischen Berufsbefähigung initiiert werden – und diese auf Basis eines kompetenzorientierten Qualifikationsrahmens (QR SozArb 6.0), der in den jeweiligen Curricula (A) zum Ausdruck kommt. Von Seiten der jeweiligen Praxisstelle (B) wird beispielsweise erwartet, dass Lernprozesse (C) handlungsfeldspezifisch verlaufen und Praxisphasen von Hochschulen (A) konkret und handlungsfeldbezogen vorbereitet, begleitet und nachbereitet werden. Eine berufsorientierende und berufsfeldqualifizierende Funktion steht hier vielfach im Vordergrund.³³ Die Verbindung zwischen Hochschule (A) und Berufspraxis (B) stellt sich als kontinuierlich zu bearbeitende Konstruktionsleistung dar, die in unterschiedlichen Reflexionsformaten von anleitenden Fachkräften und Lehrenden der praxisbegleitenden Veranstaltungen gemeinsam mit den Studierenden erbracht werden muss (vgl. Freis 2019: 176). Dies gilt es bei der Gestaltung der Lernarrangements mitzudenken und zwischen studentischer Kultur, akademischer Fachkultur und Berufskultur zu vermitteln“ (Roth 2021, S. 39 f.).

33 Arbeitgeber*innen äußern zunehmend Erwartungen, dass Hochschulausbildung auf das jeweilige Handlungsfeld vorbereitet und spezialisiert, schnell und passgenau einsetzbare Fachkräfte „zuliefert“ (vgl. AGJ 2011, S. 3).