

Relationierung von Theorie und Praxis im Studium – Eine rekonstruktive Studie

Heike Fiebig (Technische Hochschule Köln)

Fachrichtung: Soziale Arbeit, Studienphase: Bachelor, Kontakt: heike.fiebig@th-koeln.de

Beim professionellen Handeln in der späteren beruflichen Praxis Sozialer Arbeit sollen allgemeine Wissensbestände auf konkrete Situationen bezogen werden. Theorie und Praxis bereits im Verlauf des Studiums Sozialer Arbeit in Verbindung zu bringen, kann jedoch für Studierende eine Herausforderung darstellen. Im Rahmen einer empirischen Bachelorarbeit wird ausgehend von diesen Erkenntnissen einer forschungsleitenden Fragestellung mit zwei Teilaspekten nachgegangen. Die Bearbeitung der ersten Teilfrage zeigt, dass das Bachelorstudium mit seinen Lernarrangements und speziell die Praxisphase im Studienverlauf einen Beitrag zur (Heraus-)Bildung eines professionellen Habitus leisten kann. Die zweite Teilfrage wendet sich den Studierenden der TH Köln zu, die Erfahrungen mit dem Modell „Schlüsselsituationen Sozialer Arbeit“ machen konnten. In Anlehnung an die Dokumentarische Evaluationsforschung werden drei Gruppendiskussionen durchgeführt und anhand der Dokumentarischen Methode ausgewertet. Rekonstruiert werden die handlungsleitenden Orientierungen der Studierenden. Die Ergebnisse der Interpretationen zeigen den Umgang mit Unsicherheiten und Ungewissheiten bei der Arbeit mit dem Reflexionsmodell – ein eigenständiger und neuartiger Ansatz zur Theorie-Praxis-Relationierung.

Schlagwörter: Theorie und Praxis, professioneller Habitus, Praxisphase, Studium, Soziale Arbeit, qualitative Studie, Dokumentarische Methode.

1 Professionelles Handeln und professioneller Habitus

Ein Merkmal professionellen Handelns¹ in der Sozialen Arbeit kann die Relationierung von Wissensformen darstellen, denn in der beruflichen Praxis von Fachkräften Sozialer Arbeit – d. h. von Sozialarbeiter*innen als auch Sozialpädagog*innen – wird erwartet, dass allgemeine Wissensbestände auf konkrete Situationen bezogen werden können (vgl. Motzke, 2014, S. 57). Es wird hierbei auf die Präferenz einzelner Wissensformen verzichtet (vgl. Dewe und Otto, 2012, S. 210).

Professionalität kann dabei verstanden werden „als eine nicht-technologische Form beruflichen Handelns in Situationen und Kontexten, die hochkomplex und vielfach durch widersprüchliche und paradoxe Handlungsanforderungen und Erwartungen (...) gekennzeichnet sind“ (Dewe et al., 2011, S. 7). Die vier bildungsrelevanten Elemente von Professionalität – Wissen, Kompetenz, Identität und Habitus – verweisen zum einen aufeinander,

¹ Um sich den Charakteristika der Handlungsstruktur Sozialer Arbeit als Profession sowie notwendigen Fähigkeiten und Kompetenzen Professioneller Sozialer Arbeit anzunähern, wird auf die drei wegweisenden Modelle im Professions- und Professionalisierungsdiskurs Sozialer Arbeit (vgl. Motzke, 2014, S. 243) verwiesen: professionstheoretischer Ansatz der bescheidenen Profession (Schütze, 1992), stellvertretende Deutung und Krisenbewältigung (Oevermann, 1996) und Reflexive Professionalität (Dewe und Otto, 2012).



zum anderen stehen sie in Spannung zueinander (vgl. Becker-Lenz et al., 2012, S. 27). Als eines der vier benannten Elemente, soll sich folgend dem (professionellen) Habitus annähert werden. Zunächst gilt es jedoch den Begriff „Habitus“ zu klären: Der Habitus steht für Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata, die sich in jedem menschlichen Organismus niederschlagen (vgl. Bourdieu, 1993, S. 101). „Der Habitus ist nicht angeboren, er ist erworben, bildet sich von früher Kindheit an in der Auseinandersetzung mit der Welt, in Interaktion mit anderen aus“ (vgl. Kraus und Gebauer, 2013, S. 61). Habitus sind nicht unbeweglich. Bourdieu spricht von geregelten Improvisationen. Dennoch verhält sich der Habitus bezüglich Veränderungen träge. Bourdieu bezeichnet diesen Effekt mit „Hysteresis“ (Bourdieu, 1987, S. 238f.; Bourdieu, 1993, S. 116).

Als ein spezifischer Habitus besteht der professionelle Habitus in einer idealtypischen Form aus drei Komponenten (vgl. Becker-Lenz und Müller, 2009, S. 359–374)²: Als grundlegend wird als erste Komponente ein Berufsethos mit Zentralwerten und berufsspezifischer ethischer Grundhaltung benannt. Als zweite Komponente wird die Fähigkeit zur Gestaltung eines Arbeitsbündnisses angeführt. Zudem sollen professionell Tätige als dritte Komponente die Fähigkeit des Fallverstehens unter Einbeziehung wissenschaftlicher Erkenntnisse beherrschen. Denn „dort, wo keine stabilen und richtungsweisenden Habituskomponenten vorliegen, besteht grosse Handlungsunsicherheit“ (Becker-Lenz und Müller, 2009, S. 360). Durch einen professionellen Habitus können demnach Unsicherheiten im professionellen Handeln gemindert und Souveränität erlangt werden (vgl. Oevermann, 1996, 123ff. und Becker-Lenz et al., 2012, S. 17).

2 Beiträge des Studiums zur (Heraus-)Bildung eines professionellen Habitus

Professionelle Sozialisationsinstanzen, z. B. Hochschulen, haben bei der Sozialisation in die professionelle Praxis und bei der „Erzeugung eines verlässlichen beruflichen Habitus“ (Schütze, 1992, S. 139) eine bedeutende Funktion. Dem Studium der Sozialen Arbeit wird die Aufgabe zugeschrieben, Kompetenzen und Haltungen in Richtung eines professionellen Habitus bei den Studierenden zu fördern (vgl. Becker-Lenz et al., 2012, S. 18). Es sollen Haltungen des längst Wissens und bereits Könnens hinterfragt werden, um Studierenden zu offerieren, dass sich professionelles Handeln nicht auf Routinen stützen kann, sondern in sich krisenhaft ist (vgl. Schallberger und Schwendener, 2008, S. 627f.).

Diverse Studien³ kommen jedoch zu der Erkenntnis einer geringen Veränderbarkeit in Richtung eines professionellen Habitus innerhalb des Studiums. Es stellt sich daher die Frage, inwiefern das Studium Sozialer Arbeit in Bezug auf Professionalität habitusbildende oder habitusformationsfördernde⁴ Beiträge leisten kann.

² Weitere konzeptionelle Angebote zur Ausgestaltung eines professionellen Habitus machen beispielsweise Nagel (1997), Bohler (2006) sowie Schallberger (2013).

³ Beispielsweise die von Thole und Küster-Schapfl (1997), Ackermann und Seeck (1999), Niemeyer (2002) und Scherr (2002).

⁴ Der Prozess der (Um)Formung wird in der Fachliteratur unterschiedlich bezeichnet: z. B. Habitusformation (vgl. Bourdieu, 1976; Becker-Lenz und Müller, 2009) oder Habitustransformation (vgl. Rosenberg, 2011). Im Sinne Rosenbergs kommt es bei



Die Praxisphase in den Studiengängen Sozialer Arbeit, in denen theoretische als auch praktische Anteile integriert sind, soll den Prozess der beruflichen Sozialisation sowie die Identitätsbildung hinsichtlich der Disziplin und Profession Sozialer Arbeit fördern. Als weitere Lernziele innerhalb der Praxisphase werden das Erlangen von Reflexionskompetenz bezüglich eines professionellen Handelns sowie das Erkennen von Bezügen von theoretischen Studieninhalten und beruflicher Praxis in diversen Lernarrangements benannt (vgl. BAG 2013). Vor allem die Praxisphase im Studium der Sozialen Arbeit kann die (Heraus-)Bildung eines professionellen Habitus bei den Studierenden fördern (vgl. Müller-Hermann und Becker-Lenz, 2012, S. 45).

„Die Bildung des professionellen Habitus vollzieht sich, indem zum Teil bereits vor dem Studium gebildete Haltungen in Bezug auf Handlungsanforderungen der Praxis bewusst gemacht und ggf. verändert werden sowie eine professionelle Grundhaltung im Vollzug der Praxis verinnerlicht wird.“ (Becker-Lenz und Müller, 2009, S. 399)

Von Lehrenden an Hochschulen werde daher eine Auseinandersetzung mit den Motivlagen und den habituellen Dispositionen der Studierenden erwartet⁵ (vgl. Schallberger und Schwendener, 2008, S. 628f.). Hinsichtlich der gegenseitigen Bedingtheit als auch Beeinflussung von Individuen und Struktur – im Sinne Bourdieus (1976, S. 164) – stellen Angehörige sowie die Lernarrangements⁶ in Hochschulen einen einflussreichen Faktor bei Sozialisationsprozessen, aber auch bei einer möglichen (Heraus-)Bildung eines professionellen Habitus bei Studierenden dar.

„Der Fachhochschule, aber auch den Praxiseinrichtungen, in denen die Studierenden die praktischen Ausbildungsanteile absolvieren, kommt die Aufgabe zu, (...) Krisen, Irritation und Infragestellungen zu thematisieren und die Studierenden bei der Bearbeitung der eintretenden Krisen zu unterstützen.“ (Müller-Hermann und Becker-Lenz, 2012, S. 35)

Das Studium habe die Aufgabe Studierende bei diesem Prozess zu begleiten und ihnen Sicherheit und Orientierung zu geben (vgl. Müller-Hermann und Becker-Lenz, 2014, S. 137). Wenn einzelne Elemente eines Gesamthabitus im Konflikt mit Anforderungen an einen professionellen Habitus stehen, drücke sich dieser Widerspruch in Form eines „diffusen Unbehagens, Leidensdruck oder möglicherweise in einer Abwehrhaltung aus“ (ebd., S. 144). Möglicherweise stellen solche Ereignisse krisenhafte Erlebnisse dar. Da Krisen bzw. deren Bewältigung als konstitutiv für Bildungsprozesse als auch für die Entstehung von Elementen eines professionellen Habitus angesehen werden (Becker-Lenz et al. 2012, S. 19), solle Krisenbewältigung auch elementarer Bestandteil des Studiums sein (vgl. Müller-Hermann und Becker-Lenz, 2012, S. 35).

der Veränderung des Habitus zu Wandlungs- und Transformationsprozessen als differente Bildungsprozesse (vgl. Rosenberg, 2011, S. 306).

⁵ Antworten auf diese Forderung könnte zum einen das Konzept der Habitussensibilität nach Sander (2014) und zum anderen das Modell der Habitus-Struktur-Reflexivität nach Schmitt (2014) darstellen.

⁶ Zurückgegriffen werde didaktisch z. B. auf die Fallarbeit (Müller-Hermann und Becker-Lenz, 2012, S. 46; Graßhoff und Schweppe, 2012, S. 235; Kraimer und Wyssen-Kaufmann, 2012), den transformativen Dreischritt Staub-Bernasconis (2012) oder die forschende Praxis zur Herstellung von Reflexivität (Hanses, 2012).



3 Relationierung von Theorie & Praxis mit dem Modell „Schlüsselsituationen Sozialer Arbeit“

Professionalität erfordert den Einbezug von Wissensbeständen und ein reflexives Verstehen und Handeln unter der Berücksichtigung des eigenen Nichtwissens in Form einer Relationierung verschiedener Wissensformen (Dewe et al., 2011; Dewe und Otto, 2012; Tov et al., 2013; Motzke, 2014).

Der konkrete Vollzug der Relationierung von Wissensformen wurde bislang als „Black Box“ (Motzke, 2014, S. 226) bezeichnet. Jene „Black Box“ nimmt durch das Reflexions- und Diskursmodell „Schlüsselsituationen Sozialer Arbeit“ Gestalt an. Mit dem Modell wird ein methodisches Angebot in Form von strukturierten und aufeinander aufbauenden Arbeitsschritten⁷ gemacht, die bereits im Studium bearbeitet werden können. Als ein eigenständiger und neuartiger Ansatz zur Relationierung von Theorie und Praxis⁸ soll die Professionalisierung der Sozialen Arbeit und ihrer Studierenden gefördert werden (vgl. Tov et al., 2013, S. 34). Die Entwickler*innen des Modells⁹ benennen ebenso die Möglichkeit der Förderung der Formation eines professionellen Habitus bei Studierenden Sozialer Arbeit (vgl. Tov et al., 2013, S. 150). Es wird davon ausgegangen, dass ein Einüben und Wiederholen zu einer Internalisierung der reflexiven Arbeitsschritte führen kann (vgl. ebd., S. 106).

Der Forderung Harmsens, dass Professionalität und die Auseinandersetzung mit Theorie und Praxis für Studierende sinnlich erfahrbar gemacht werden soll (vgl. Harmsen, 2012, S. 140), kann durch das Modell eingelöst werden. Es fehlte bislang an einem institutionalisierten Ort der Relationierung von Wissensformen (vgl. Harmsen, 2013, S. 269). Abgesehen davon, stellte es bislang für Studierende der Sozialen Arbeit eine Herausforderung dar, Theorie und Praxis bereits im Verlauf des Studiums miteinander in Verbindung zu bringen (vgl. z. B. Tov et al., 2013; Harmsen, 2013, S. 267; Becker-Lenz und Müller, 2009, S. 393).

4 Forschungsleitende Fragestellung und Forschungsstand

Seit dem Sommersemester 2014 wird das Modell „Schlüsselsituationen Sozialer Arbeit“ didaktisch in einigen praxisbegleitenden Seminaren im Bachelorstudiengang Soziale Arbeit an der TH Köln genutzt¹⁰. Im Rahmen einer Bachelorthesis wurde in einer rekonstruktiven Studie der folgenden Fragestellung empirisch nachgegangen:

⁷ Die acht Arbeitsschritte des umfangreichen Reflexionsverfahrens sowie weitere Materialien zum Modell und ergänzende Erklärungen können online eingesehen und heruntergeladen werden: Fachhochschule Nordwestschweiz (2016b).

⁸ Im Kerngedanken wird der „Reflexiven Professionalität“ Dewe und Ottos (2012) nachgegangen.

⁹ Das Modell wurde von Kunz, Stämpfli und Tov an der Fachhochschule Nordwestschweiz (2016a) entwickelt.

¹⁰ Im Sommersemester 2014 nahm auch die Forscherin an einem der ersten Seminare mit dem Modell teil. Sie bewertete die Arbeit mit dem Modell retrospektiv als äußerst gewinnbringend. Auch Gespräche mit anderen Studierenden untermauerten die Einschätzung, dass das Modell zwar komplex und aufwendig in der Bearbeitung ist, sich jedoch der Vorgang der Relationierung von Wissensbeständen Studierenden erschließen kann, sogenannte „Aha, so ist das! -Erkenntnisse“ (Tov et al., 2013, S. 7) werden erlebt. In diesem Zuge entstand das Forschungsinteresse an der Thematik.



Welche Erfahrungen machen Studierende mit dem Modell „Schlüsselsituationen Sozialer Arbeit“ an der TH Köln? Es sollen die handlungsleitenden Orientierungen der Studierenden betrachtet werden.

An der TH Köln sind hinsichtlich des Modells und dessen didaktischer Nutzung noch keine spezifischen Evaluationen erfolgt. Die bisherigen Evaluationen zur Arbeit mit dem Modell an der Fachhochschule Nordwestschweiz wurden parallel zur Entwicklung des Modells, d. h. vor allem zur „Qualitätssicherung der methodisch-didaktischen Umsetzung der Veranstaltungen“ (Tov et al., 2013, S. 156) durchgeführt. Die Ergebnisse der evaluativen Untersuchungen verbleiben auf einer rein kommunikativen Wissens Ebene, da den schriftlichen Dokumenten der Erhebungen oder den Betrachtungen der Lernergebnisse jeweils eine inhaltsanalytische Auswertung folgte (vgl. ebd., S. 141–159). Bezogen auf die Arbeit mit dem Modell wurde bislang keine Rekonstruktion handlungsleitender Orientierungen Studierender angestrebt.

In der Vergangenheit setzten sich jedoch diverse Forschungsprojekte¹¹ mit Studierenden (auch denen der Sozialen Arbeit) und ihrem Habitus bzw. den handlungsleitenden Orientierungen auseinander. Jedoch wird in den Untersuchungen zum einen ein Fokus auf die Relevanz der Biografie der Studierenden gelegt, zum anderen wurde bereits mehrfach empirisch die Professionalisierung im Verlauf des Studiums in den Blick genommen¹². Anschlussfähig – vor allem auch methodologisch – erschien dem vorliegenden Forschungsvorhaben neben der Untersuchung Müller Fritschis (2013) die Studie von Graßhoff und Schweppe (2012), da diese insbesondere nach Erfahrungen Studierender Sozialer Arbeit fragt und die Fallarbeit als ein konkretes Lernarrangement in den Blick nimmt.

5 Methodischen Vorgehen

Im Rahmen des Forschungsvorhabens¹³ wurde sich an die Dokumentarische Evaluationsforschung¹⁴ angelehnt. Um die handlungsleitenden Orientierungen der Studierenden

¹¹ An der TH Köln: Spieckermann et al., 2010; Szczyrba et al., 2012 und Werner et al., 2014. Darüber hinaus: Männle (2013); Schweppe (2006), Bauer (2007), Schallberger und Schwendener (2008), Becker-Lenz und Müller (2009), Ebert (2012) sowie Müller-Hermann (2012).

¹² Hinsichtlich weiterer Studien, die sich mit berufsspezifischer Habitusbildung oder Professionalisierungsbestrebungen im Studium befassen, wird im Rahmen dieser Arbeit auf die umfangliche Zusammenstellung von Becker-Lenz und Müller (2009, S. 27–44) sowie auf die Studien von Ebert (2008), Wehner (2010), Schmitt (2010), Thon (2012), Vorheyer (2012), Busse und Ehlert (2012) und Harmsen (2013) verwiesen.

¹³ Bezogen auf den Untersuchungsprozess wurden forschungsethische und reflexive Betrachtungen angestellt. So sind „forschungsethische Fragen (...) immanenter Bestandteil der empirischen Forschungspraxis und stellen sich in allen Phasen des Forschungsprozesses“ (Unger, 2014, S. 16). Kritisch kann, z. B. bezogen auf den Forschungsprozess, angemerkt werden, dass zum einen ein Herausarbeiten kollektiver handlungsleitender Orientierungen, die durch eine Art gegenseitiges blindes Verstehen der Akteur*innen erkennbar werden, vermutlich auf Grund der Zusammenstellungen der Studierendengruppen (vgl. FN 17) kaum möglich war. Zum anderen muss hinsichtlich der Methodenwahl retrospektiv angemerkt werden, dass eine Erhebung und Auswertung in Anlehnung an die Dokumentarische Methode innerhalb eines Bachelorstudiums in den Grundzügen gelingen kann, jedoch bringt die Forschungsmethode in einer ersten wissenschaftlichen und zeitlich extrem begrenzten Abschlussarbeit zugleich einen hohen Arbeitsaufwand mit sich. Zugute kam der Forscherin, dass sie die Dokumentarische Methode durch ein von Prof. Dr. Sonja Kubisch betreutes zwei-semestriges Seminar bereits vor dem Schreiben der Abschlussarbeit kennenlernen durfte.

¹⁴ Es wird bzgl. der Dokumentarische Evaluationsforschung auf weiterführende Literatur verwiesen: Bohnsack (2006, S. 135–155; 2010a), Bohnsack und Nentwig-Gesemann (2010) sowie Nentwig-Gesemann (2010).



rekonstruieren zu können, wurden Gruppendiskussionen durchgeführt, die anhand der Dokumentarischen Methode ausgewertet wurden.

Forschungsfeld und Sample

Als Forschungsfeld kamen an der Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften der TH Köln alle Seminargruppen in Betracht, die begleitend im Praxissemester mit dem Modell im Bachelorstudium der Sozialen Arbeit bereits gearbeitet hatten oder zu jener Zeit arbeiteten. Unter diesen Voraussetzungen ergab sich ein Sample nach festgelegten Kriterien (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr, 2014, S. 182ff.), welches sich aus Teilnehmenden der benannten Seminare zusammensetzen sollte. Es wurde der Annahme gefolgt, dass möglicherweise „strukturidentische Erfahrungen“ (Schäffer, 2012b, S. 351) bei den Studierenden vorliegen könnten, da bei dem benannten Personenkreis Erfahrungen mit dem Modell vorliegen müssten. Zunächst wurde versucht Studierende, die mit der gleichen Seminarleitung¹⁵ das Modell bearbeiten oder bearbeitet hatten, zu einer Gruppe zusammenzuführen. Die letztendlich beforschten Studierendengruppen und deren Zusammensetzungen ergaben sich jedoch im Laufe des Forschungsprozesses auf Basis von terminlichen Übereinstimmungen. Drei Gruppendiskussionen konnten mit jeweils zwei bis drei Studierenden geführt werden.¹⁶

Gruppendiskussionen

Als ein in der Sozial- und Evaluationsforschung anerkanntes Standardverfahren¹⁷ unterstützt die Gruppendiskussion das Vorhaben handlungsleitende Orientierungen der Akteur*innen anhand der Dokumentarischen Methode zu rekonstruieren (vgl. Nentwig-Gesemann, 2010, S. 259; Schäffer, 2012b, S. 358f.). Sichtbar werden handlungsleitende Orientierungen durch eine Art gegenseitiges blindes Verstehen der Akteur*innen (vgl. Nentwig-Gesemann, 2006, S. 161f.). Bei der Durchführung von Gruppendiskussionen sollen den „reflexiven Prinzipien“ (Bohnsack, 2014, S. 226ff.) Rechnung getragen werden, wie z. B. dem Adressieren der gesamten Gruppe, dem Unterbreiten von Themenvorschlägen an die Gruppe, dem Prinzip der demonstrativen Vagheit, dem Vorgang von immanenten vor exmanenten Fragen und dem Nichteingreifen in Redebeiträge. Ein vage gestellter Erzählimpuls ermöglicht die Setzung eigener Relevanzen der Teilnehmenden (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr, 2014, S. 97). Innerhalb der Gruppendiskussionen können die Teilnehmenden im Verlauf der Diskussion herausfinden, inwieweit ihnen gemeinsame Erfahrungen zu Grunde liegen (vgl. ebd., S. 92). Anhand der Interpretationen von Erzählungen und Beschreibungen der Forschungsteilnehmenden besteht die Möglichkeit den Erfahrungsraum einer Gruppe zu rekonstruieren, der wiederum Rückschlüsse auf den Orientierungsrahmen der Gruppe zulässt (vgl. Bohnsack, 2010b, S. 31).

¹⁵ Zum damaligen Zeitpunkt arbeiteten vier Lehrende mit dem Modell der Schlüsselsituationen an der TH Köln.

¹⁶ Auf eine Zusammenstellung eines Samples anhand z. B. sozioökonomischer Daten musste verzichtet werden. Begründet lag dies zum einen an den überaus geringen Rückmeldungen von Seiten der Studierenden, zum anderen mussten das Forschungsvorhaben innerhalb der zwölf Wochen, die für eine empirische Bachelorarbeit an der TH Köln zur Verfügung stehen, abgeschlossen werden.

¹⁷ Zur Entwicklung des Gruppendiskussionsverfahrens siehe Schäffer (2012b, S. 348).



Dokumentarische Methode

Als praxeologische Methodologie zielt die Dokumentarische Methode auf eine interpretative Rekonstruktion, auf die in der Handlungspraxis eingelagerten Wissensformen ab (vgl. Schäffer, 2012a, S. 197). Neben dem „Was“ (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr, 2014, S. 293f.) geht es um das „Wie“, das sich in der geschilderten Handlungspraxis zeigt und Hinweise auf Orientierungen der Gruppe gibt (vgl. ebd., S. 295).

Das Interpretationsverfahren der Dokumentarischen Methode ist mehrstufig¹⁸ angelegt. Nach dem Erstellen eines thematischen Verlaufs der Gruppendiskussionen können einzelne Passagen der gesamten Diskussionen für eine tiefergehende Interpretation ausgewählt werden. In Folge der Transkription jener Passagen wird mit der detaillierten formulierenden Interpretation fortgefahren, um sich dem Sinngehalt des Gesagten zuzuwenden, also dem, was wörtlich von den Beforschten wiedergegeben wird. Es schließt sich die reflektierende Interpretation an, die sich dem handlungspraktischen Wissen zuwendet. Dieses Wissen ist als atheoretisch, konjunktiv oder implizit zu verstehen und kann von den Beforschten selbst nicht expliziert werden. „In diesem Schritt werden Handlungsorientierungen (...) rekonstruiert“ (ebd., S. 295). Zentraler Kern der reflektierenden Analyse ist die Rekonstruktion der formalen Struktur des Diskurses durch die Diskursorganisation. Zudem erfolgt eine Sequenzanalyse. „Das heißt, es wird nach Produktionsregeln für Abfolgen von Interaktionszügen bzw. Textfolgen gesucht“ (ebd., S. 297). Das Ziel der reflektierenden Interpretation ist den Orientierungsrahmen der Gruppen zu erfassen. Beim fallinternen und fallexternen Vergleich (der komparativen Analyse) kann ein Tertium Comparationis ein ähnliches Thema oder eine Orientierungsfigur sein (vgl. ebd., S. 303). Der abschließende Interpretationsschritt fokussiert die Bildung von Typen¹⁹ (vgl. Bohnsack, 2014, S. 143 oder Przyborski und Wohlrab-Sahr, 2014, S. 304).

6 Diskussion der Ergebnisse

Im Rahmen des Forschungsvorhabens konnten anhand der Dokumentarischen Methode jeweils ein bis zwei Passagen der drei erfolgten Gruppendiskussionen detaillierter interpretiert werden. Eine thematische Vergleichbarkeit der Textstellen untereinander – ein „Tertium Comparationis“ (Przyborski und Wohlrab-Sahr, 2014, S. 303) – bot sich bei den Oberthemen „Umgang mit Unsicherheit“ und „Umgang mit Ungewissheit“ an.

Nachfolgend werden die zentralen Erkenntnisse der Studie vor dem Hintergrund des dargelegten theoretischen Rahmens zusammenfassend betrachtet²⁰. Da diese Untersuchung in Anlehnung an die Dokumentarische Evaluationsforschung durchgeführt wurde, wer-

¹⁸ Es wird sich beim Verfahren konkret auf Bohnsack (2014, S. 136-155; 2010a, S. 252ff.), Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014, S. 292-314) und auf Schäffer (2012a, S. 204-209; 2012b, S. 358f.) bezogen.

¹⁹ Auf eine Typenbildung wurde im Rahmen der Bearbeitung der Bachelorarbeit als qualitative Studie verzichtet und die Ergebnisse in Gestalt von Fallbeschreibungen dargestellt.

²⁰ Auf eine Ergebnisdarstellung wird im Rahmen dieses Artikels verzichtet. Im Zuge einer Auszeichnung wird die Bachelorarbeit jedoch in den kommenden Monaten in einer E-Book-Reihe der TH Köln via URN aufrufbar sein (vgl. Fiebig, 2017).



den die Zielsetzungen des Modells „Schlüsselsituationen Sozialer Arbeit“ und die Erkenntnisse aus dem Forschungsstand in die Diskussion der Ergebnisse eingebunden.

Begrenzung der Handlungspraxis durch Rahmenbedingungen

Wie auch die Ergebnisse der Studie zur Fallarbeit (Graßhoff und Schweppe 2012) und zur Portfolioarbeit (Müller Fritschi 2013) sowie die bereits erfolgten Evaluationen zum Modell „Schlüsselsituationen Sozialer Arbeit“ (Tov et al. 2013) erkennen lassen, beeinflussen besonders die Rahmenbedingungen die reflexive Arbeit mit dem Modell maßgeblich. Eine Herausforderung ist, die Arbeit mit dem Modell mit wenigen zeitlichen Ressourcen²¹ umzusetzen (vgl. ebd., S. 158). Die Handlungspraxis der beforschten Personen dieser Studie begrenzt neben den zeitlichen, auch materielle Ressourcen, die Abstinenz von Strategien, ein fehlender Kenntnisstand der Personen in den Praxiseinrichtungen zum Modell und die Ziele der lehrenden Personen sowie deren didaktisches Vorgehen.

In der vorliegenden Untersuchung teilen die Studierenden den Lehrenden die Organisation der Lernumgebung zu. Die beforschten Studierenden haben eine unterschiedliche Vorstellung von einem Ausmaß an Anleitung, Betreuung, Hilfestellung oder Beratung. Orientiert wird sich hinsichtlich der Betreuung durch Lehrende an einer fairen, gleichmäßig verteilten Betreuung, so dass niemand vernachlässigt wird. Es besteht auch bei den beforschten Studierenden eine Vorstellung von richtigen oder falschen Arbeitsergebnissen.²² So kommt auch die Studie zur Fallarbeit zu dieser Erkenntnis, denn jene Studierende schreiben der Seminarleitung die Beurteilung der Ergebnisse zu (vgl. Graßhoff und Schweppe, 2012, S. 243).

Streben nach Austausch & Verstehen als Arbeitsgrundlage

Bei Herausforderungen und Unübersichtlichkeiten streben die Studierenden dieser Untersuchung einen Kontakt zu anderen Personen an, in Form eines diskursiven Austauschs über oder einer Unterstützung bei konkreten Problemstellungen bei der Arbeit mit dem Modell. Diese anderen Personen können Studierende sein, Lehrende des Modells oder professionell Tätige in den jeweiligen Praxiseinrichtungen. Die Bedingungen für gelingende Gespräche über das Modell und dessen Arbeitsschritte stellt vor allem ein (anfängliches) Verstehen des Modells und seiner Arbeitsschritte dar. Das Verstehen wird explizit und auch implizit als eine zentrale handlungsleitende Orientierung bei den Studierenden ersichtlich. Darüber hinaus vergleichen die Studierenden ihre Verstehensleistung und ihre Arbeitsergebnisse mit anderen Studierenden. Diese Handlungspraxis kann jedoch – so zeigte es sich innerhalb dieser Untersuchung – zu starken Irritationen und sogar zu Handlungsunfähigkeit führen. In diesen Situationen wird angestrebt, von außen unterstützt zu werden. Auch die bereits erfolgten Evaluationen zum Modell zeigen, dass Stu-

²¹ Die Arbeit mit den Schlüsselsituationen erfolgt in Lerngemeinschaften, den sogenannten Communities of Practice (CoP), mit dem Ziel, Wissen auszutauschen und Fähigkeiten der Mitglieder der CoP auszubilden oder weiter zu entwickeln (vgl. Tov et al., 2013, S. 96–99). Ein Arbeiten in Gruppen und die inhärenten Synchronisationsanforderungen stellen jedoch auch eine Herausforderung in einem beschleunigten Studium dar (vgl. Werner et al., 2016).

²² Studierende haben es mit zwei Praxislogiken (Handeln in der Praxis und Einbindung in der wissenschaftsorientierten Hochschule) zu tun: Letztere „(...) codiert Realität am Maßstab (...) von ‚richtig‘ und ‚falsch‘“ (Busse und Ehlert, 2011, S. 213).



dierende untereinander einen diskursiven Austausch suchen, bezogen auf die prozedurale Wissensebene (vgl. Tov et al., 2013, S. 147). Hingegen die beforschten Personen dieser Studie möchten sich besonders über das deklarative Wissen zum Modell austauschen, um Aufgaben generell, leichter oder schneller bearbeiten zu können. Die Studierenden scheinen ähnlich wie bei den Forschungsergebnissen zur Portfolioarbeit (vgl. Müller Fritschi, 2013, S. 183f.) besonders auf der technischen Seite (deklaratives Wissen) Probleme bei der Bearbeitung des Modells zu haben. Vor allem die Anfangsphase und tieferliegende Arbeitsschritte stellen sich herausfordernd dar.

Orientierung an Lehrinhalten & Wissenschaftlichkeit

Die Studierenden entfalten aktiv Lösungsstrategien, um sich selbst zu helfen. Es zeigt sich, dass sich z. B. an Handreichungen oder ergänzenden Materialien zu Vorlesungen bei der Bewältigung der Aufgaben orientiert wird. Die beforschten Personen greifen vor allem bei sehr konkreten Fragen auf diese Quellen zurück. Bei der Recherche nach Wissen orientieren sich die beforschten Studierenden ebenso an Lehrinhalten des Studiums. Auch die Ergebnisse der bereits erfolgten Evaluationen zum Modell benennen, dass gelernte Theorien mit der eigenen Praxis verknüpft werden (vgl. Tov et al., 2013, S. 145). Komplikationen treten dann in der Handlungspraxis der untersuchten Studierenden der vorliegenden Studie auf, wenn Gelerntes (aus Vorlesungen und den zugehörigen Materialien) nicht so vorgefunden wird, dass es sich als zitierwürdig erweist. Die Wissenschaftlichkeit der gefundenen Ressourcen lässt sich bei den Studierenden als Werthaltung rekonstruieren.

Bewältigung von Komplexität auf mehreren Ebenen

Die beforschten Studierenden müssen mit Komplexität auf mehreren Ebenen umgehen. Nicht nur das Modell an und für sich erweist sich als vielschichtig, sondern auch dessen einzelnen Teilaufgaben sind in der Bearbeitung komplex, wie beispielsweise die Suche nach Wissensressourcen. Dieser Arbeitsschritt kann jedoch die Relationierung von Wissensbeständen einüben (vgl. Tov et al., 2013, S. 29). Allerdings bringt die Umfänglichkeit der Wissensbestände die Studierenden teilweise innerhalb der zu bearbeitenden Situationen in einen handlungspraktischen Modus des Stillstands oder der Überforderung. Die Recherche nach Wissensbeständen wird zeitintensiv und anstrengend empfunden. Zu dieser Erkenntnis kommen auch die bisherigen Evaluationen zum Modell (vgl. ebd., S. 149). Die Interpretationen im Rahmen des Forschungsvorhabens zeigen auch auf, dass die Beforschten womöglich über wenige Strategien verfügen, eine Vorstellung über ein gesuchtes Wissen zu entwickeln und dieses dann fokussiert zu recherchieren. Diese Suche nach Wissensbeständen einzuüben, stellt auch eine Zielsetzung des Modells dar (vgl. ebd., S. 107). Jedoch explizieren die Beforschten Schwierigkeiten, abstraktes theoretisches Wissen auf die jeweilige spezifische Situation beziehen zu können. Theorie und Praxis bleiben möglicherweise bei den Studierenden unvermittelt nebeneinander stehen. Ähnliches zeigt auch die Studie zur Fallarbeit (vgl. Graßhoff und Schweppe, 2012, S. 244).

Es verdeutlicht sich bei den Studierenden, die Erfahrungen mit dem Modell sammeln konnten, dass sie sich der Komplexität der theoretischen Wissensbestände bewusst werden, die in Situationen hereinspielen. Dies kann als faszinierend empfunden und diese Ergiebigkeit an Wissen begrüßt werden. Es wird davon gesprochen, dass ein Horizont durch die Arbeit mit dem Modell erweitert werde. Auch die Evaluationen des Modells



belegen, dass Personen, die mit dem Modell gearbeitet haben, ihr Handeln in der Praxis eher verstehen und begründen können (vgl. Tov et al., 2013, S. 157). Emotionen, wie z. B. Freude oder Frustration, können nach Aussage der Entwickler*innen im Zuge der Arbeit mit dem Modell in verschiedensten Ausprägungen auftreten (vgl. ebd., S. 107). Diskrepanzerfahrungen, in Gestalt eines fehlenden Sinns bei der Bearbeitung des Modells, einzelner Arbeitsschritte weisen darauf hin, dass die Studierenden weniger überzeugt davon sind, was sie tun. Die Studie zur Fallarbeit kommt zu dem Ergebnis, dass die Studierenden vor allem Sicherheit im eigenen Handeln gewinnen möchten (vgl. Graßhoff und Schweppe, 2012, S. 243). Dies stellt auch ein Ziel der „Schlüsselsituationen Sozialer Arbeit“ dar (vgl. Tov et al., 2013, S. 157). Die Handlungspraxis in der vorliegenden Untersuchung zeigt jedoch, dass Arbeitsaufträge auch ohne Sinnzusammenhang erfüllt werden.

Eine zentrale Erkenntnis dieser Untersuchung ist, dass die handlungsleitenden Orientierungen der Studierenden Spannungsfelder verursachen können. Es wird sich zum einen an einem effizienten Arbeiten ausgerichtet, zum anderen werden aufregende oder interessante Aufgaben begrüßt. Letztere Orientierung bringt jedoch ein hohes Maß an Aufwand mit sich. Neben diesem, zeigt sich ein weiteres Spannungsfeld. Der Orientierung nach einer ganzheitlichen und gewissenhaften Erledigung von Aufgaben einerseits, stehen andererseits Spaß und Freude an detailreichen, aber auch aufwendigen Teilaufgaben gegenüber.

7 Fazit und Ausblick

Die Arbeit mit dem Modell „Schlüsselsituationen Sozialer Arbeit“ dokumentiert sich innerhalb dieser Studie und bei den bereits erfolgten Evaluationen auf Seiten der Studierenden als anstrengender Prozess (vgl. Tov et al., 2013, S. 251). Von den Studierenden wird der Umgang mit Komplexität, Ungewissheit, Wissen und Nicht-Wissen sowie widersprüchlichen Ereignissen verlangt. Werden an dieser Stelle die Anforderungen betrachtet, die an die Fachkräfte Sozialer Arbeit gestellt werden, zeichnen sich Parallelen ab. Die Absolvent*innen Sozialer Arbeit werden auf ähnliche Vorkommnisse in ihrer beruflichen Praxis stoßen.

Von den Studierenden dieser Untersuchung werden kreative und differente Bewältigungsstrategien bei der Bearbeitung von herausfordernden Situationen entfaltet. Um Aufgaben gelingend bewältigen zu können, fehlen den Studierenden jedoch auch mancherorts Strategien. Die Beforschten erhoffen sich dann vor allem eine verstärkte Hilfestellung. Möglicherweise deutet dies auf ein ungewohntes reflexives Lernen hin. Auch die Erkenntnisse zur reflexiven Auseinandersetzung anhand von Portfolios zeigen auf, dass eine Abkehr von Lerngewohnheiten Unsicherheiten befördert (vgl. Müller Fritschi, 2013, S. 91). Möglicherweise stellt diese Abkehr bereits eine umfängliche Krise für die Studierenden dar. Wie dargelegt werden konnte, sind Krisen wiederum konstitutiv für Bildungsprozesse. Sie können habitusbildend und habitusverändernd sein.



Auf die Frage, inwieweit die Relationierung von Theorie und Praxis von den Studierenden Sozialer Arbeit habituell verinnerlicht²³ wird, vermag die durchgeführte Forschung keine Antwort zu geben. Es wurden keine Habitusbildungsprozesse oder Habitusformationsprozesse analysiert. Diesbezüglich könnten und sollten sich weitere Untersuchungen anschließen (vgl. Tov et al., 2013, S. 157). Es würde sich ebenso eine empirische Studie anbieten, welche die handlungsleitenden Orientierungen der Studierenden mit denen der Lehrenden in Verbindung bringen kann.²⁴ Angelehnt an die Dokumentarische Evaluationsforschung könnte die Initiierung eines Gesprächs zwischen den Evaluationsteilnehmenden angestrebt werden, um gegenseitig über die eigenen Werthaltungen in Austausch zu kommen (vgl. Bohnsack, 2010b, S. 43ff.). Es könnten also Feedbackgespräche zwischen Lehrenden und Studierenden angeregt werden, um die Einbindung des Modells in der Hochschuldidaktik anhand der verschiedenen Perspektiven zu fördern.²⁵

8 Literaturverzeichnis

Ackermann, F.; Seeck, D. (1999). Der steinige Weg zur Fachlichkeit. Handlungskompetenz in der Sozialen Arbeit. Hildesheim: Olms-Verlag.

BAG (Bundesarbeitsgemeinschaft der Praxisreferate an (Fach-)Hochschulen für Soziale Arbeit in der Bundesrepublik Deutschland) (2013). Qualifizierung in Studium und Praxis. Empfehlungen zur Praxisanleitung in der Sozialen Arbeit. Abgerufen am 23.08.2016: www.bagprax.de/data/publikationen/bag/BAG_Broschuere_2013_Qualifizierung_in_Studium_und_Praxis.pdf.

Bauer, R. (2007): Habitusbildung im Studium der Sozialpädagogik: Eine explorative Studie zur Strukturtypik studentischer Professionalisierungsprozesse. Abgerufen am 22.08.2016: <http://ubm.opus.hbz-nrw.de/volltexte/2007/1497/>.

Becker-Lenz, R.; Busse, S.; Ehlert, G.; Müller-Hermann, S. (2012). Einleitung: Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität als Elemente von Professionalität im Studium Sozialer Arbeit. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller-Hermann (Hrsg.), Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit (S. 9–31). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften,.

Becker-Lenz, R.; Müller, S. (2009). Der professionelle Habitus in der Sozialen Arbeit. Grundlagen eines Professionsideals. Bern: Peter Lang.

Bohler, K. F. (2006). Die Professionalisierung der Sozialen Arbeit als Projekt. Untersucht am Beispiel ostdeutscher Jugendämter. In Sozialer Sinn. 7. Jg., Heft 1/2006, S. 3–33.

²³ Die Studierenden der Untersuchung benannten, dass sie die Grundzüge des Modells während ihres Handelns bereits im weiteren Verlauf ihrer Praxisphase durchlaufen und bewusster wahrnehmen würden, was sie und wieso sie es tun. Es kann möglicherweise von einer Internalisierung der reflexiven Arbeitsschritte des Modells gesprochen werden.

²⁴ Diese Absicht wurde vor dem Anmelden der Thesis zunächst verfolgt. Auf Grund der zeitlichen Rahmung musste jedoch auf die Auswertung der bereits erfolgten Gruppendiskussion zwischen den Lehrenden des Modells innerhalb der Bachelorarbeit verzichtet werden.

²⁵ Ein Austausch erfolgte dennoch zwischen Interessierten, Studierenden und Lehrenden im Rahmen einer „didaktischen Mittagspause“ (TH Köln, 2016a) und während des Dies Academicus „Inklusive Hochschule“ (TH Köln, 2016b).



Bohnsack, R. (2006). Qualitative Evaluation und Handlungspraxis - Grundlagen dokumentarischer Evaluationsforschung. In U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte - Methoden - Umsetzung* (S. 135–155). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.

Bohnsack, R. (2010a). Dokumentarische Methode. In K. Bock & I. Miethe (Hrsg.), *Handbuch qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit* (S. 247–258). Leverkusen, Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich.

Bohnsack, R. (2010b). Qualitative Evaluationsforschung und dokumentarische Methode. In R. Bohnsack und I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis* (S. 23–62). Opladen, Farmington Hills, Mich: Budrich.

Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 9. Auflage. Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Bohnsack, R.; Nentwig-Gesemann, I. (Hrsg.) (2010). *Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis*. Opladen, Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich.

Bourdieu, P. (1976). *Entwurf einer Theorie der Praxis*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1993). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Busse, S.; Ehlert, G. (2011). Kommentar zum Beitrag von Thomas Harmsen. Die Konstruktion professioneller Identität im Studium der Sozialen Arbeit. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert und S. Müller (Hrsg.), *Professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit. Materialanalysen und kritische Kommentare* (S. 211–216): VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Busse, S.; Ehlert, G. (2012). Die allmähliche Heraus-Bildung von Professionalität im Studium. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert und S. Müller-Hermann (Hrsg.), *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit* (S. 85–110). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Dewe, B.; Ferchhoff, W.; Scherr, A.; Stüwe, G. (2011). *Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis*. 4. Auflage. Weinheim und München: Juventa.

Dewe, B.; Otto, H.-U. (2012). Reflexive Sozialpädagogik. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (S. 197–217). 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Ebert, J. (2008). *Reflexion als Schlüsselkategorie professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit*. Hildesheim: Olms.

Ebert, J. (2012). *Erwerb eines professionellen Habitus im Studium der Sozialen Arbeit*. Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms Verlag.



Fachhochschule Nordwestschweiz (2016a). Forschungs- und Entwicklungsprojekt. Abgerufen am 24.08.2016: www.schluesselsituationen.ch/copy_of_forschungs-und-entwicklungsprojekt.

Fachhochschule Nordwestschweiz (2016b). Reflexionsmodell. Abgerufen am 24.08.2016: www.schluesselsituationen.ch/modell-schluesselsituationen/reflexionsmodell-1.

Fiebig, H. (2017). „Schlüsselsituationen Sozialer Arbeit“ – Ein neuer Ansatz zur Relationierung von Theorie und Praxis? Eine Rekonstruktion handlungsleitender Orientierungen Studierender im Bachelorstudiengang Soziale Arbeit. Bachelorarbeit. TH Köln. Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften (im Erscheinen).

Graßhoff, G.; Schweppe, C. (2012). Fallarbeit – Studium – Biographie. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert und S. Müller-Hermann (Hrsg.), Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit (S. 235–250). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hanses, A. (2012). Forschende Praxis als Professionalisierung. Herstellung von Reflexivität durch forschendes Lernen im Studium Sozialer Arbeit. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert und S. Müller-Hermann (Hrsg.), Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit (S. 186–200). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Harmsen, T. (2012). Professionalisierungsorte im Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit. In: R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert und S. Müller-Hermann (Hrsg.), Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven (S. 129–144). 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Harmsen, T. (2013). Konstruktionsprinzipien gelingender Professionalität in der Sozialen Arbeit. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert und S. Müller-Hermann (Hrsg.), Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven (S. 265–274). 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kraimer, K.; Wyssen-Kaufmann, N. (2012). Die fallrekonstruktive Forschungswerkstatt – eine Option zur Förderung von Professionalität in der Sozialen Arbeit. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert und S. Müller-Hermann (Hrsg.), Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit (S. 219–233). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Krais, B.; Gebauer, G. (2013). Habitus. 5. Auflage. Bielefeld: transcript.

Männle, I. (2013). Professioneller durch Praktika. Individuelle Professionalisierung in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen. Marburg: Tectum Verlag.

Motzke, K (2014). Soziale Arbeit als Profession. Zur Karriere „sozialer Hilfstätigkeit“ aus professionssoziologischer Perspektive. Opladen [u.a.]: Budrich.

Müller Fritschi, E. (2013). Reflektieren und Lernen mit Portfolios. Theoretische Fundierung und empirische Überprüfung eines Portfolios an der Fachhochschule. Olten. Abgerufen am 24.08.2016: <http://edudoc.ch/record/112271/files/zui4037.pdf>.



Müller-Hermann, S. (2012). Berufswahl und Bewährung. Fallrekonstruktionen zu den Motivlagen von Studierenden der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Müller-Hermann, S.; Becker-Lenz, R. (2012). Krisen als Voraussetzung der Bildung von Professionalität. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert und S. Müller-Hermann (Hrsg.), Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule (S. 33–49). Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Müller-Hermann, S.; Becker-Lenz, R. (2014). Habitusformation und Bildungschancen im Studium der Sozialen Arbeit, In T. Sander, (Hrsg.), Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln (S. 135–146). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Nagel, U. (1997). Engagierte Rollendistanz. Professionalität in biographischer Perspektive. Opladen: Leske + Budrich.

Nentwig-Gesemann, I. (2006). Dokumentarische Evaluationsforschung. In U. Flick (Hrsg.), Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte - Methoden - Umsetzung (S. 159–182). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.

Nentwig-Gesemann, I. (2010). Das Gruppendiskussionsverfahren. In K. Bock und I. Miethe (Hrsg.). Handbuch qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit (S. 259–268). Leverkusen, Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich,.

Niemeyer, C. (2002). Heimerzieher als Theoretiker und Diagnostiker. Aspekte eines Forschungsprojekts zum Thema „Sozialpädagogische Kasuistik“. In F. Peters (Hrsg.). Diagnosen – Gutachten – hermeneutisches Fallverstehen. Rekonstruktive Verfahren zur Qualifizierung individueller Hilfeplanung (S. 227–239). Regensburg: Walhalla Fachverlag.

Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe und W. Helsper (Hrsg.), Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns (S. 70–182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Przyborski, A.; Wohlrab-Sahr, M. (2014). Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 4. Auflage. München: Oldenbourg.

Rosenberg, F. v. (2011). Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen. Bielefeld: transcript.

Sander, T. (Hrsg.) (2014). Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schäffer, B. (2012a). Dokumentarische Methode. Einordnung, Prinzipien und Arbeitsschritte einer praxeologischen Methodologie. In B. Schäffer und O. Dörner (Hrsg.), Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung (S. 196–211). Leverkusen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Schäffer, B. (2012b). Gruppendiskussionsverfahren und Focus Groups. Geschichte, aktueller Stand und Perspektiven. In B. Schäffer und O. Dörner (Hrsg.), Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung (S. 347–362). Leverkusen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.



Schallberger, P. (2013). Diagnostik und handlungsleitende Individuationsmodelle in der Heimerziehung. Empirische Befunde im Lichte der Professionalisierungsdebatte. In: R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert und S. Müller-Hermann (Hrsg.), Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven (S. 275–296). 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schallberger, P.; Schwendener, A. (2008). Studienwahlmotive bei angehenden Studierenden der Sozialen Arbeit. Eine fallrekonstruktiv erschlossene Typologie. In *Neue Praxis* 2008 (6), S. 589–630.

Scherr, A. (2002). Das Studium der Sozialen Arbeit als biografisch artikuliert Aneignung eines diffusen Wissensangebots. In M. Kraul, W. Marotzki und C. Schweppe (Hrsg.), *Biografie und Profession* (S. 225–252). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schmitt, L. (2010). Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH.

Schmitt, L. (2014). Habitus-Struktur-Reflexivität – Anforderungen an helfende Professionen im Spiegel sozialer Ungleichheitsbeschreibungen. In T. Sander (Hrsg.), *Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln* (S. 67–84). Wiesbaden: Springer VS.

Schütze, F. (1992). Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession. In B. Dewe, W. Ferchhoff und F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 132–170). Opladen: Leske + Budrich.

Schweppe, Co. (2006). *Studienverläufe in der Sozialpädagogik. Biographische Rekonstruktionen*, Weinheim u. München: Juventa.

Spieckermann, H.; Kölling, S.; Noack, M.; Worsley, C. (2010). Zur Studiensituation des Bachelors „Soziale Arbeit“ an der Fachhochschule Köln. Ergebnisse der Repräsentativbefragung 2009. Köln: Verlag Sozial • Raum • Management.

Staub-Bernasconi, S. (2012). Der „transformative Dreischritt“ als Vorschlag zur Überwindung der Dichotomie von wissenschaftlicher Disziplin und praktischer Profession. In: R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert und S. Müller-Hermann (Hrsg.), *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit* (S. 164–186). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Szczyrba, B.; Treack, T. van; Gerber, J. (2012). Lehr- und lernrelevante Diversität an der Fachhochschule Köln. Forschungsbericht. Köln. Abgerufen am 23.08.2016 <http://epb.bibl.fh-koeln.de/frontdoor/index/index/docId/616>.

TH Köln (2016a). Didaktische Mittagspause. Abgerufen am 23.08.2016: www.th-koeln.de/hochschule/schluesselsituationen-sozialer-arbeit---ein-neuer-ansatz-um-theorie-und-praxis-zu-verbinden_28534.php.

TH Köln (2016b). Dies Academicus: Inklusive Hochschule. Abgerufen am 16.11.2016: www.th-koeln.de/hochschule/dies-academicus-inklusive-hochschule_30601.php.



Thole, W.; Küster-Schapfl, E.-U. (1997). Sozialpädagogische Profis. Beruflicher Habitus, Wissen und Können von PädagogInnen in der außerschulischen Kinder und Jugendarbeit. Opladen: Leske + Budrich.

Thon, C. (2012). Theorie und Praxis in der universitären Lehre: Empirische Rekonstruktionen studentischer Verhältnisbestimmungen. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert und S. Müller-Hermann (Hrsg.), Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit (S. 219–236). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Tov, E.; Kunz, R.; Stämpfli, A. (2013). Schlüsselsituationen der Sozialen Arbeit. Professionalität durch Wissen, Reflexion und Diskurs in Communities of Practice. Bern: hep.

Unger, H. v. (2014). Forschungsethik in der qualitativen Forschung: Grundsätze, Debatten und offene Fragen. In H. v. Unger; P. Narimani und R. M'Bayo (Hrsg.). Forschungsethik in der qualitativen Forschung (S. 15–39). Reflexivität, Perspektiven, Positionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Vorheyer, C. (2012). Trägheit des Hysteresis-Effects als Schwierigkeit der Professionalisierung im berufsbegleitenden Sozialarbeitsstudium und dessen Auswirkung auf die Praxis. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert und S. Müller-Hermann (Hrsg.), Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit (S. 51–67). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wehner, N. (2010). Die habitualisierte Inszenierung von Professionalität. Eine biografische Studie im Berufsfeld der Sozialen Arbeit. Berlin: wvb.

Werner, M.; Mönnikes, P.; Fiebig, H. (2016). „Dieser Druck macht irgendwie alles kaputt“ – Studentische Gruppenarbeiten im Spiegel von Zeitmanagement und Bildungsorientierung. In C. Dannenbeck, C. Dorrance, A. Moldenhauer, A. Oehme und A. Platte (Hrsg.), Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung (S. 282–297). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

Werner, M.; Vogt, S.; Platte, A. (2014). Auf dem Weg zu einer inklusiven Fakultät. In Zeitschrift für Inklusion; Nr. 1–2. Abgerufen am 25.08.2016: www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/217/218.

